جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي

بحث أعدته لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

الطالبة رنا سام عمار

بإشراف

الأستاذة الدكتورة: مها زحلوق

العام الدراسي 2015-2016

إهداء

إلى وطني الحبيب سورية، الذي أثخنته جراح الغدر والبغي والعدوان.

إلى الأرواح الطاهرة التي روت بدماء أجسادها ترابه، من أجل أن يبقى موحدًا حرًّا عزيزًا.

إلى القامات الوطنية الشامخة الصامدة التي لم تألُ جهدًا في حمايته ورعايته وبنائه، ليستمر طودًا شامخًا عظيمًا كريمًا.

إلى أرواح شهداء كلية التربية جميعًا، وأخص من بينهم بالذكر الزميل الشهيد البطل هادي خيّال الذي قضى، عظيمًا، في سبيل الوطن، قبل أن يجني حصاد عمره في الدكتوراه، وقد كانت شكلت له لجنة الحكم على رسالته.

شكر

الشكر كل الشكر، والعرفان كل العرفان لمشرفتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة مها زحلوق، رئيسة قسم التربية الخاصة، التي اقترحت عليَّ موضوع رسالتي هذه، ووجهتني إليه. ثم أحاطتني بعد ذلك بالرعاية والعناية والتوجيه، ولم تتوانَ، طوال فترة إنجاز البحث، عن توجيهي ونصحي وتبادل الرأي معي في شؤونه، حتى انتهى إلى خواتيمه بالصورة التي هو عليها الآن. فلها مني خالص التقدير، وعميق الاحترام، ووافر المودة.

والشكر كذلك لمديري المركزين الإرشاديين لصعوبات التعلم في مساكن برزة وجرمانا: الأستاذين: ماهر الآغا وأيمن خيران، لتعاونهما معي، واستقبالهما إياي، وتقديمهما لي كل عون ومساعدة ممكنتين. ولا أستطيع أن أنسى المعلمات في هذين المركزين، اللاتي استقبلنني بمودة، وساعدنني بأريحية كبيرة في تطبيق استبانة بحثي لدى طلابهن.

والتقدير والعرفان أيضًا لأساتذتي في كلية التربية الذين تكرموا عليَّ بتحكيم مقياس أساليب التفكير، وقدموا لي بخصوصه كثيرًا من الملاحظات والآراء القيمة، التي طورته وأغنته.

وأذكر ببالغ التقدير مديري مدارس: بلقيس وسليمان الحلبي للتعليم الأساسي بدمشق، وشام المعارف بصحنايا، وطلابهم الذين طبقت استبانتي لديهم، لحسن استقبالهم وطيب تعاونهم معي.

وأختم بتوجيه وافر شكري وإجلالي لأساتذتي أعضاء لجنة الحكم على هذه الرسالة، الذين شرفوها بقبولهم مناقشتها. وستكون ملاحظاتهم عليها وآراؤهم بخصوصها موضع تقديري واحترامي وعنايتي .

فهرس المحتويات

الـمـوضـــــــوع	رقم الصفحة
الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث	1
1-تمهيد	2
2-مشكلة البحث	4
3-أسئلة البحث	6
4-أهمية البحث	6
5-أهداف البحث	7
6-فرضيات البحث	7
7-منهج البحث وأداتاه	8
8-حدود البحث	9
9-التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث	9
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	13
1-تمهيد	14
2-دراسات عالجت أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	14
2-1-دراسات عربية	14
2-2-دراسات أجنبية	18
3-دراسات عالجت أساليب التفكير لدى الطلبة العاديين	19
3-1-دراسات عربية	19
3-2-دراسات أجنبية	23
4-تعقيب على الدراسات السابقة	28
5-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	28
الفصل الثالث: أساليب التفكير ونظرية ستيرنبرغ (نظرية حكومة الذات العقلية)	30
1-تمهيد	31
2-مفهوم التفكير	31
3-مفهوم أساليب التفكير	32

4-العوامل المؤثرة في أساليب التفكير	33
5-النظريات التي تناولت أساليب التفكير	35
6-نظرية ستيرنبرغ في التحكم العقلي الذاتي	39
7-مكانة أساليب التفكير في العملية التربوية	46
الفصل الرابع: صعوبات التعلم: تعريفها وعواملها وتشخيصها وتصنيفها	49
1-تمهيد	50
2-تعريف صعوبات التعلم	51
3-العوامل المسببة لصعوبات التعلم	51
4-المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم	54
5-المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم	57
6-تصنيف صعوبات التعلم	59
7-صعوبات التعلم وأساليب التفكير	62
الفصل الخامس: منهج البحث وأداتاه	64
1-تمهيد	65
2-منهج البحث	65
3-مجتمع البحث الإحصائي وعينته	65
4-بناء مقياس أساليب التفكير لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي	69
الفصل السادس: عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها	78
1-تمهيد	79
2-عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها	79
2-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟".	79
2-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: "ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة العاديين؟".	82
2-3-مقارنة بين أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين	84

2-4-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: "ما طبيعة العلاقة بين أساليب تفكير كل من الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتحصيل؟".	85
2-5-النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: "ما طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وعامل الجنس لديهم؟".	89
2-6-النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: " ما دور متغير الصف الدراسي في اختلاف أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة العاديين؟".	94
3-التوصيات والمقترحات	108
المراجع	110
1-المراجع العربية	111
2-المراجع الأجنبية	115
3-مواقع الإنترنت	117
الملاحق	118
الملحق رقم (1): قائمة محكمي المقياس	119
الملحق رقم (2): قائمة أساليب التفكير ل ستيرنبرغ وواجنر (1991) تعريب أبو هاشم (2006)	120
الملحق رقم (3): قائمة أساليب التفكير في صورتها الأولية	125
الملحق رقم (4) عبارات الاستبانة مقسمة بحسب أساليب التفكير	132
الملحق رقم (5): الاستبانة بصورتها النهائية	135
ملخص البحث باللغة العربية	138
ملخص البحث باللغة الفرنسية	

فهرس الجداول

عنـوان الجـــدول	رقم الصفحة
الجدول رقم (1): أساليب التفكير في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية	45
الجدول رقم (2): العلاقة بين أساليب التفكير والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المناسبة لها.	46
الجدول رقم (3): العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة	47
الجدول رقم (4): توزع طلاب عينة البحث بحسب الصف والجنس والحالة الدراسية (عاديين وذوي صعوبات تعلم).	66
الجدول رقم (5): العبارات التي تم تعديلها اعتمادا على ملاحظات المحكمين	73
الجدول رقم (6): توزع عبارات الاستبانة على أساليب التفكير التسعة الخاصة بحكومة الذات العقلية لستيرنبرغ	74
الجدول رقم (7): العبارات المعدلة بعد التطبيق الاستطلاعي للمقياس	75
الجدول رقم (8): اختبار مان– ويتني للصدق الطرفي بين الثلثين الأعلى والأدنى.	76
الجدول رقم (9): معاملات الثبات بالتطبيق والإعادة، وبالتجزئة النصفية، وبمعادلة ألفا كرونباخ	76
الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليًا	79
الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير لدى الطلبة العاديين مرتبة تنازليًا	82
الجدول رقم (12): معاملا الالتواء لنتائج مكوني عينة البحث: ذوي صعوبات التعلم والعاديين.	85
الجدول رقم(13): معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	86
الجدول رقم(14) معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والتحصيل لدى الطلاب العاديين.	88

الجدول رقم(15): اختبار ت ستودنت (للعينات المستقلة)، للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، في أساليب التفكير بحسب متغير الجنس	90
الجدول رقم(16): اختبار ت ستودنت (العينات المستقلة) للفروق بين متوسطات درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الجنس	92
الجدول رقم(17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي.	94
الجدول رقم(18): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي	97
الجدول رقم(19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي.	100
الجدول رقم(20): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي	103
الجدول رقم (21): اختبار بينفورنيه لأصغر فرق دال إحصائيًا	106

فهرس الأشكال

عنـوان الشكل	رقم الصفحة
الشكل رقم (1): المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليًا	80
الشكل رقم (2): المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير لدى الطلبة العاديين مرتبة تنازليًا	83
الشكل رقم (3): متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، في أساليب التفكير بحسب متغير الجنس	91
الشكل رقم(4): متوسطات درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الجنس	93
الشكل رقم(5): المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي.	97
الشكل رقم(6): المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي.	103

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

1. تمهيد.
2. مشكلة البحث.
3. أسئلة البحث.
4. أهمية البحث.
5. أهداف البحث.
6. فرضيات البحث.
7. منهج البحث وأداتاه.
8. حدود البحث.
9. التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

1. تمهيد

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، فهي التي تساهم بشكل فعال في بناء شخصيته وتكوينها من مختلف النواحي: النفسية والجسمية والانفعالية والعقلية. وسيكون لكل ما يلقاه الطفل في هذه المرحلة تأثير في مراحل حياته القادمة، سواء أكان ذلك بالسلب أم بالإيجاب. فإذا مر الطفل في هذه المرحلة مرورًا هادئًا سليمًا فإن هذا الأمر سينعكس إيجابياً على حياته، وسيتمتع بالتالي بالصحة الجسمية والعقلية والانفعالية. أما إذا واجه مشكلات ولم يلقَ الرعاية الكافية التي تساعده على حلها فإنها ستتفاقم لديه كثيراً في المستقبل، وستترك آثارها السلبية على مسيرة حياته في سن الرشد.

وعندما يلتحق الأطفال بمرحلة التعليم الأساسي يكونون في مستويات متباينة من النضج العقلي والوجداني والاجتماعي، تؤدي إلى وجود فروق نوعية كبيرة أحيانًا في عمليات الانتباه والتذكر والقدرة على الفهم، قد تؤثر بدرجة كبيرة في قدرتهم على التعلم. وهذا الوضع يتطلب أن يكون الطفل في التعليم الأساسي موضع اهتمام المختصين والباحثين؛ لاكتشاف مختلف المتغيرات المؤثرة في نمو شخصيته، وبحث المشكلات التي تعوق عملية نموه المتكامل، التي قد تشتمل على صعوبات تعلم لديه مع ما يرافقها من مظاهر، والعمل على علاجها وحلّها.

والتفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة. وفي هذا الصدد يرى الوقفي أن عملية التفكير تمر بمراحل تشبه الدائرة؛ لذا أطلق عليها (الدائرة الفكرية). فالتفكير الإنساني ينجز خمس مهام أو وظائف رئيسة هي: الوصف، والتفسير، والتقرير، والتخطيط، والتنفيذ. وتظهر هذه الوظائف كما لو أنها متصل بعضها ببعض؛ فالفكر يبدأ فعالياته الفكرية بوصفٍ للمعلومة أو المنبه الذي يستقبله الدماغ، ويبدأ الإنسان بالتوسع بهذه المعلومة وتفسيرها بأن يضيف إليها مما في ذاكرته من خبرات ومعارف لإلقاء

المزيد من الأضواء عليها وتبين أسبابها أو التنبؤ بنتائجها. وينتقل الفكر بعد ذلك إلى تقرير ما يجب فعله تجاه هذه المعلومة، فيضع خطة لتنفيذ العمل وتوجيهه. وقد يتخذ قراراً بشأن منبه جديد (الوقفي، 1988).

وقد أشار عدد من علماء النفس، مثل شيرر Sheerer وجولدشتاين Goldstien إلى أن تفكير الإنسان متنوع وعريض الحدود، وأن بالإمكان، من خلال طريقة التفكير، أن يحدّد الفرد نوع التعليم الذي اكتسبه بخبرته من العالم.

http://www.alnoor.se/article.asp?id=91424#sthash.Z04Ya3Fg.dpuf

ونظرًا لأهمية التفكير وأساليبه المختلفة في حياة الإنسان، ولدورها الحاسم في تطور حياته، ولا سيما في طور الدراسة وإعداده للحياة العملية، ظهرت نظريات عدة تناولت أساليب التفكير بالدراسة والتحليل، أبرزها: **نظرية قيادة المخ لهيرمان** (Herrman, 1987) التي عرضت أربعة أساليب للتفكير توضح الطرائق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، وهي: المنطقي، والتنظيمي، والاجتماعي، والابتكاري؛ **ونظرية تاير (Their)**، التي تؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، الذي يحصل من خلال دورة تسمى (دورة التفكير)، وأن لها أربع مراحل، هي: الاستقبال، والمعالجة، والناتج، والاسترجاع (الطويل، 1997)؛ **ونظرية هارسون وبرامسون** (Harrison & Bramson)، التي تصنف أساليب التفكير إلى خمسة، هي: التركيبي، والمثالي، والعملي ن والتحليلي والواقعي (حبيب، 1996).

غير أن أشهر النظريات وأبعدها أثرًا في هذا الخصوص هي **نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج**، التي أرجعت أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوبًا تنتمي إلى خمسة أبعاد (Sternberg, 2009). وستكون هذه النظريات كلها موضوعاً للفصل الثالث من هذه الرسالة. ولذلك ستكتفي الباحثة بهذا التعريف السريع بها.

وقد بينت الدراسات الدور المحوري لأساليب التفكير في حياة الناس، وأهميتها البالغة في حياتهم التربوية في المدرسة التي تعدّهم للحياة العملية عند الانخراط في ميدان العمل (وهذا ما سيتناوله بالتفصيل الفصل الثاني من هذه الرسالة). ولكن الدراسات العربية في هذا المجال مازالت قليلة، وما أُنجز منها تناول

في الأعم الأغلب طلبة الجامعة، وإن كان القليل منها درس أساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية. أما مرحلة التعليم الأساسي فنادرًا ما كان طلابها موضوعًا لدراسات أساليب التفكير.

وبالنظر إلى ما سبق كله، رغبت الباحثة في أن تعالج موضوعًا بدا لها هامًّا وحديثًا نسبيًّا على الساحة التربوية العربية، ولا سيما الساحة السوريّة، فعملت على أساليب التفكير المفضلة لدى كل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي.

2. مشكلة البحث

أشار الباحثون إلى أن الأفراد يميلون إلى الاعتماد بشكل متسق على أحد جانبي الدماغ، أكثر من الآخر في أثناء معالجة المعلومات. وقد أشير إلى هذا الجانب، بأنه الجانب المسيطر السائد لدى الأفراد. وترتب على ظهور مفهوم السيطرة الدماغية أو السيادة الدماغية افتراض مفاده أن سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد يمكن أن يعبَّر عنه على شكل أسلوب معين يتبناه الفرد في عملية التعلم والتفكير. ومن هنا نلمس اهتمام المربين في اختلاف المستويات التعليمية (في المدارس الأساسية أو الثانوية أو حتى في المستوى الجامعي) بهذه الظاهرة المهمة في عملية التعلم والتفكير، في محاولة منهم لفهم الأسلوب المفضل لدى الطلبة في عملية التعلم والتفكير، عن طريق دراسة الارتباط بين أسلوب التعلم والتفكير والوظائف التي يقوم بها النصفان الكرويان للدماغ (كاملوالصافي،1995، 275-313).

والتفكير يتطور عند الأفراد بتأثير عوامل البيئة والوراثة، وقد استخدم الباحثون أوصافاً عديدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير. وربما كان تعدد أوصاف التفكير وتسمياته أحد الشواهد على مدى اهتمام الباحثين بدراسة التفكير وفكّ رموزه منذ بدأت المحاولات الجادة لقياس الذكاء بعد منتصف القرن التاسع عشر.

وما من شك في أن للبيئة أثراً كبيراً في أفراد المجتمع، فهي تملي عليهم أساليب سلوكية معينة. وحول هذه الفكرة، يرى ستيرنبيرغ (Sternberg 1997) أن بعض الثقافات تؤدي إلى أساليب تفكير معينة دون غيرها. وهذا ما أكدته نتائج الدراسات التي قارنت بين أساليب التفكير في بلدان مختلفة. فقد أكدت دراسة هونج وسيسكو (Haung and Sisco 1994) تفوق الطلبة الصينيين في أسلوب التفكير العملي على الطلبة الأمريكيين. كما أكدت دراسة حبيب (1995) وجود فروق في أساليب التفكير ترجع إلى اختلاف البيئة، إذ ارتفع مستوى التفكيرين: التحليلي والواقعي لدى الطلاب المصريين، في حين ارتفع مستوى التفكير العملي لدى الطلبة الليبيين. وأوضحت دراسة هاريسون وبرامسون إلى وجود فروق بين السيطرة النصفية للدماغ وأساليب التفكير، وأشارت إلى أن سيطرة النصف الأيسر من الدماغ تؤدي إلى استخدام التفكير التحليلي والواقعي، في حين أن سيطرة النصف الأيمن من الدماغ قد تؤدي الى استخدام أساليب التفكير التركيبي والمثالي (حبيب، 1996).

وترتبط صعوبات التعلم بالقدرة على التحصيل الدراسي. فصعوبات التعلم عند الطفل لا تظهر إلا بعد التحاقه بالمدرسة، وبداية تعثره، وعدم قدرته على مجاراة أقرانه العاديين داخل الفصل في تحصيل الدروس أو التجاوب مع المعلمين في أثناء المناقشات. كذلك لا يستطيع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم القيام بالواجبات التي يكلفهم بها المعلم، والتي تتطلب أن يعتمدوا على أنفسهم؛ وهذا يسبب لهم الكثير من المشكلات داخل الأسرة من جهة، ومع المعلم والمدرسة من جهة ثانية.

فالطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية أو أكاديمية يحتاجون إلى وسائل جديدة تساعدهم على التكيف. والطلبة الذين عاشوا في بيئات غير مناسبة لتعليمهم طوروا أساليب غير مناسبة في التفكير. ولذلك كان من الضروري أن تسهم المدرسة في تطوير أساليب تفكير الطلبة عن طريق توفير الظروف البيئية المناسبة وتوافق أسلوب الطلاب مع ما يتعرضون له من نشاطات تعليمية (القطامي،2007، 116)

واعتمادا على ما سبق يمكن **تحديد مشكلة البحث** في: **الكشف عن أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ودراسة العلاقة بينها وبين تحصيلهم الدراسي.**

3. أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2- ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة العاديين؟
3- ما طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحصيلهم الدراسي؟
4- ما طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وعامل الجنس لديهم؟
5- ما دور متغير الصف الدراسي في اختلاف أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة العاديين.

4. أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أنه:

1- يلقي الضوء على أساليب التفكير التي يستخدمها الطلبة ذوو صعوبات التعلم والطلبة العاديين.
2- يربط بين أساليب التفكير وصعوبات التعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي، في محاولة لفهم أوسع لدور أساليب التفكير في مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تجاوز صعوباتهم.
3- يضع بين أيدي المعنيين بعض المقترحات التي يفترض أن تسهم في تحسين أوضاع الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم.

4- يساعد المعلمين على تعرف الطلبة الذين يعانون من صعوبات في تعلم، وتعرف أساليب تفكيرهم، ومساعدتهم، بالتالي، على تطوير أساليب جديدة لتعليمهم والتعامل معهم والتقليل من آثار صعوبات التعلم عليهم.

5- يعتبر هذا البحث، في ربطه بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين من جهة، والمقارنة بينهم من جهة ثانية، من الأبحاث الحديثة محلياً في هذا الميدان، ولا سيما أن مجال صعوبات التعلم يحظى الآن باهتمام الباحثين على جميع الأصعدة.

6- يساعد على تطوير برامج علاجية تأخذ بعين الاعتبار أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويمكّن بالتالي من حل الكثير من المشكلات التعليمية التي يعانون منها.

5. أهداف البحث

يرمي البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرف أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2- تعرف أساليب التفكير لدى الطلبة العاديين.

3- دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى كل من الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم.

4- تعرف دور عامل الجنس في أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

5- تعرف دور متغير الصف الدراسي في أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

6. فرضيات البحث

يسعى البحث إلى التحقق من الفرضيات الآتية:

1- ليس هناك من علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

2- ليس هناك من علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطلاب العاديين.

3- ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير ترجع إلى عامل الجنس.

4- ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير ترجع إلى عامل الجنس.

5- ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير ترجع إلى متغير الصف الدراسي.

6- ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير ترجع إلى متغير الصف الدراسي.

7. منهج البحث وأداتاه

1.7. منهج البحث

منهج البحث المناسب لهذه الدراسة هو **المنهج الوصفي، وهو:** "منهج بحث علمي، واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الراهن، وصفاً دقيقاً، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والروائز)، ويقدم لها وصفاً كمياً أو نوعياً" (عمار والموسوي، 2014).

2.7. أداتا البحث

يستند البحث إلى أداتين هما:

1. **مقياس أساليب التفكير** الذي أعدّته الباحثة بالاعتماد على مقياس ستيرنبرغ، المنبثق من نظريته المعروفة باسم: **نظرية حكومة الذات العقلية،** وأخضعته لإجرائي الصدق والثبات للتثبّت من صلاحيته للاستعمال.

2. **درجات الطلاب** التي تشكل مؤشر التحصيل الدراسي. وقد اعتمدت الباحثة نتائج الطلاب في الاختبارات المدرسية التي طبقت في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 2014– 2015، والمدونة في سجلاتهم المدرسية.

8. حدود البحث

تنحصر حدود البحث في:

1- الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الصفوف: الرابع والخامس والسادس من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.
2- الفصل الثاني من العام الدراسي 2014 –2015، الذي طبق فيه مقياس أساليب التفكير.
3- تضم أساليب التفكير في حكومة الذات العقلية لستيرنبرج ثلاثة عشر أسلوبًا. ولكن البحث الحالي اقتصر على الأساليب التي أثبتت الدراسات علاقة ارتباط موجبة بينها وبين التحصيل، وهي: التشريعي والتنفيذي والقضائي والملكي والهرمي والعالمي والمحلي والتحرري والمحافظ.

9. التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث

1.9. صعوبات التعلم

تطورت تعريفات مفهوم صعوبات التعلم عبر الاستعمال، فقد أرجع كيرك kirk (1962) صعوبات التعلم إلى "عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، والقراءة، والتهجئة، أو الكتابة، أو الحساب، نتيجة لخلل محتمل في وظيفة الدماغ أو لاضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية" (البطاينة وآخرون، 2005، 30).

وعرفت باربرا بيتمان (1964) الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم بأنهم "أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكافية ومستوى أدائهم الفعلي الذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، قد تكون أو لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي. وهي ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس" (البطاينة وآخرون، 2005، 30).

وفي عام 1968 وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن "مصطلح الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم يعني: أولئك الأطفال الذين يعانون قصوراً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، أو الأداء فيهما. ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو على أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إصابة في المخ، أو إلى خلل وظيفي مخي بسيط، أو إلى عسر في القراءة، أو إلى حُبْسَة في الكلام. ولا يشتمل مفهوم صعوبات التعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي" (كيرك وكالفانت، 1988، ص15)

وفي عام (1994) أقرت اللجنة القومية المشتركة (National Joint Committee on Learning Disabilities) (NJCLD) تعريف صعوبات التعلم على أنها: "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تنجم عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتظهر على شكل مشكلات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الإصغاء أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وهي داخلية المنشأ، تحدث خلال حياة الفرد، ويمكن أن تتلازم مع بعض المشكلات، كالقصور الحسي والتخلف العقلي. ولكن هذا لا يعني أن صعوبات التعلم ناجمة عن هذه المشكلات" (NJCLD, 1994, P65)، نقلا عن (الزيات، 1998، ص121-122).

أما الحكومة الفدرالية (IDEA) في الولايات المتحدة الأمريكية فقد حددت مفهوم صعوبات التعلم بأنه "وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية" (IDEA, 1997, P13).

وبعد هذا العرض لتطور مفهوم صعوبات التعلم، تتبنى الباحثة أحدث تعريفات صعوبات التعلم، وهو تعريف الحكومة الفدرالية (IDEA) في الولايات المتحدة الأمريكية، ليكون تعريفًا إجرائياً لبحثها. وهو أن صعوبات التعلّم تعني:" وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل

في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية".

2.9. الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

تعرف الباحثة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم: الطلبة ذوو صعوبات التعلم الملتحقون بمركزي مساكن برزة وجرمانا التابعين لمنظمة الهلال الأحمر السوري، والذين تنطبق عليهم شروط صعوبات التعلم وفق المعايير والاختبارات التي يطبقها المركزان، لتحديد صعوبات التعلم.

3.9. الطلبة العاديون

تعرفهم الباحثة إجرائيًّا بأنهم: الطلبة الملتحقون بالمدارس العادية، ولا يعانون من صعوبات في التعلم.

4.9. أساليب التفكير

عرف ستيرنبرج أساليب التفكير بأنها: الطرائق المفضلة لدى كل فرد في التفكير، والتي توضح كيفية استعمال واستغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (كالمعرفة مثلاً). وهذه الأساليب ليست بقدرات، ولكنها تقع بين الشخصية والقدرات.

وتتبنى الباحثة تعريف ستيرنبرج لأساليب التفكير ليكون تعريفًا إجرائيًّا لبحثها، وتضيف عليه: أن هذه الأساليب تقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب الذين طبق عليهم المقياس، على سلم درجات مقياس أساليب التفكير الذي صممته الباحثة لهذه الغاية.

5.9. التحصيل الدراسي:

يعرف جابلن التحصيل الدراسي بأنه: "مستوى محدد من الإنجاز أو البراعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو بالاختبارات المقررة" (العيسوي وآخرون، 2006، 13).

وعرفه تشابلن بأنه: "مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري قياسه من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة" (تونسية، 2012، 101)

وتعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في كل مادة من مواد المنهاج المدرسي، بحيث يكون المجموع الكلي للدرجات مؤشرًا على مستوى إنجازه.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1. تمهيد.
2. دراسات عالجت أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
   1.2. دراسات العربية.
   2.2. دراسات الأجنبية.
3. دراسات عالجت أساليب التفكير لدى الطلبة العاديين.
   1.3. دراسات العربية.
   2.3. دراسات الأجنبية.
4. تعقيب على الدراسات السابقة.
5. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1. تمهيد

تناولت الباحثة في هذا الفصل الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مصنَّفةً إلى محورين: أولهما: دراسات عالجت أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وثانيهما: دراسات عالجت أساليب التفكير لدى الطلبة العاديين. وقد صنّفت الباحثة الدراسات تحت كل محور إلى عربية وأجنبية، ورتبتها حسب تسلسل ظهورها تاريخياً.

2. دراسات عالجت أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

1.2. دراسات عربية

قام السيد (1992) بدراسة **لبعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم**، هدف من خلالها إلى دراسة متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم والتي اشتملت على (سعة الذاكرة، والدافعية للإنجاز، والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع). تكونت العينة من مجموعتين: أولاهما مجموعة صعوبات التعلم وعدد أفرادها (53) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في العلوم في الصف الثاني الإعدادي، والثانية: مجموعة الطلاب العاديين، التي ضمت (60) طالباً وطالبة. وقد استخدم الباحث لإنجاز دراسته ستة اختبارات هي: (اختبار تشخيص صعوبات التعلم في العلوم من إعداده؛ واختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح؛ واختبار بندر جشتالت، البصري الحركي؛ بالإضافة إلى اختبار سعة تذكر الصور من إعداده؛ واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد هيرمانز وتعريب فاروق عبد الفتاح؛ واختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد حمدي الفرماوي.

وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سعة الذاكرة وفي الدافع للإنجاز لمصلحة الطلاب العاديين، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الأسلوب المعرفي: التروي والاندفاع (السيد، 1992).

ودرس زيادة (2006) **الفروق الفردية في بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً وأقرانهم**، وهدف من خلال دراسته إلى معرفة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط من جهة، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً، والأطفال الأسوياء في الأداء في اختبارات الانتباه والذاكرة والتصور البصري المكاني. تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات: أولاها: مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات فقط؛ والثانية: مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والقراءة معاً؛ والثالثة: مجموعة الأطفال الأسوياء.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط من جهة، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً من جهة ثانية، والأطفال الأسوياء فيما يتعلق بأدائهم في اختبارات الانتباه والتذكر والتصور البصري المكاني. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط من جهة، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً من جهة ثانية في الأداء في اختبار التصور البصري المكاني، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المجموعتين في الأداء في اختبارات التذكر والانتباه (زيادة، 2006).

وقام النجار(2010) بدراسة **بروفيلات التفكير المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق والتحصيل الدراسي**. وهدفت دراسته إلى الكشف عن بروفيل أساليب التفكير المفضلة لدى كل من الطلاب الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم في **الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى كل من الفئات السابقة. اشتملت عينة البحث على (58) تلميذًا وتلميذة من الموهوبين و(82) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة و(96) تلميذًا وتلميذة من العاديين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وتضمنت أدوات البحث اختبار القدرة العقلية العامة(12 – 14 سنه) من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى(2002)؛ وقائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين من إعداد محمود عبد الحليم منسي(2002)؛ ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من إعداد فتحي الزيات (2002)؛ واختبار أبراهام للتفكير الابتكاري من

إعداد مجدي حبيب(2001)، بالإضافة إلى قائمة أساليب التفكير من إعداد ستيرنبرج وواجنر، وترجمة وتقنين عبد المنعم الدردير وعصام الطيب (2004)؛ ومقياس التوافق الدراسي من إعداد الباحث؛ ودرجات التحصيل الدراسي للطلاب في المواد الدراسية الأساسية في اختبار نهاية عام 2008 – 2009.

وتوصلت الدراسة إلى أن بروفيلات أساليب التفكير المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي تختلف باختلاف عينة الدراسة، إذ يفضل الموهوبون أساليب التفكير: (التشريعي، والحكمي، والهرمي، والعالمي، والخارجي، والتحرري)، في حين يفضل ذوو صعوبات التعلم أساليب التفكير: (التنفيذي، والداخلي، والفوضوي، والمحلي). أما الطلبة العاديون فيفضلون أساليب التفكير: (الحكمي، والمحافظ، والملكي، والخارجي، والأقلي، والعالمي، والداخلي، والمحلي). كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير المنبثقة عن نظرية التحكم العقلي الذاتي بين الطلبة الموهوبين والطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض هذه الأساليب وكل من التوافق والتحصيل الدراسي لمصلحة الطلبة الموهوبين. وظهرت فروق دالة أيضاً بين بعض هذه الأساليب وكل من التوافق والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وفروق دالة بين بعض هذه الأساليب وكل من التوافق والتحصيل الدراسي لمصلحة الطلبة العاديين (النجار، 2010).

وأجرى الفاعوري (2010) دراسة عن: **أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**، هدفت إلى تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات. كما هدفت إلى الكشف المبكر عن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ولدى الطلبة العاديين في الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة القنيطرة، والكشف عن الفروق بين المجموعتين في أساليب التفكير، وعن الفروق بين الجنسين داخل المجموعات. تكونت العينة من (1244) طالباً وطالبة من المدارس التابعة لمحافظة القنيطرة والموزعة على محافظات (القنيطرة، ودمشق، وريف دمشق) في العام الدراسي 2009– 2010. تكونت العينة النهائية بعد عمليات الفرز من: مجموعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعددها (144) طالباً (49 من الذكور و95 من الإناث)، ومجموعة الطلبة العاديين وعددها (202) مئتان وطالبان (108 من الذكورو94 من الإناث). وقد استخدم الباحث في الدراسة: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين عزيزة رحمه 2004)، ومقياس

التقدير الشخصي لصعوبات التعلم في الرياضيات للزيات(2008) من تقنين الباحث، وبطاقة الطالب المدرسية، ومقياس أساليب التفكير لستيرنبرج من تقنين الباحث. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: (الفاعوري، 2010)

1- تبلغ نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات (13.26%) من مجموع العينة الكلية.
2- وجود اختلاف بين الذكور والإناث في نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات، إذ تشكل نسبة الذكور من فئة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات (57.57%)، في حين تشكل نسبة الإناث (42.42%).
3- أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات مرتبة تنازلياً، هي: (الأسلوب الهرمي، فالتنفيذي، فالمحافظ، فالتحرري، فالمحلي، فالتشريعي، فالقضائي، فالعالمي، فالملكي).
4- أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة العاديين مرتبة تنازلياً، هي: (الأسلوب الهرمي، فالتنفيذي، فالمحافظ، فالتحرري، فالقضائي، فالتشريعي، فالعالمي، فالملكي).
5- هناك فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والطلبة العاديين في الأسلوبين الملكي والعالمي لمصلحة ذوي صعوبات التعلم، وهناك فروق في الأسلوبين الهرمي والمحلي لمصلحة العاديين.
6- ليس هناك من فروق في أساليب التفكير بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وفقاً لمتغير الجنس.
7- هناك فروق في الأسلوب المحافظ لمصلحة الذكور بالنسبة لعينة العاديين وفقاً لمتغير الجنس.
8- هناك فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والطلبة العاديين (ذكور) في الأسلوبين الهرمي والمحلي لمصلحة العاديين.
9- هناك فروق في الأسلوبين الملكي والعالمي لمصلحة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات، وفروق في الأسلوب المحلي لمصلحة الطالبات العاديات.

ودرس الخطيب (2014) **أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والنوع والاتجاه نحو مادة الرياضيات في المملكة العربية السعودية.** هدفت دراسته إلى تعرف أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

بالرياضيات وعلاقتها بتحصيلهم وجنسهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات. تكونت العينة من (100) طالبٍ وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، واستخدمت هذه الدراسة قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005)، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الرياضيات، ومقياس أساليب التفكير من إعداد الباحث بعد الاعتماد على قائمة أساليب التفكير الطويلة1991، والنسخة القصيرة من إعداد ستيرنبرج، والقوائم الخاصة بقياس أساليب تفكير المعلمين والطلاب من إعداد ستيرنبرج وزهانج (2006)، ومقياس أساليب تفكير الطلبة (الدردير2004، والفاعوري 2010، ورمضان 2001، وسحلول2009)، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات من إعداد الباحث. وقد أظهرت هذه الدراسة وجود ارتباط بين أساليب التعلم وبعض أساليب التفكير، وتمايز أساليب التعلم عن أساليب التفكير، وإمكان التنبؤ من خلال أساليب التفكير: (المحافظ، والداخلي، والتنفيذي) بالتحصيل. وبينت الدراسة أن أسلوب التعلم عند الطلاب هو الأسلوب التكيفي والاستيعابي، وعند الطالبات هو الأسلوب التقاربي والتباعدي. كما أظهرت وجود فروق دالة في أساليب التفكير كلها لمصلحة الإناث، ووجود فروق دالة في أساليب التعلم والتفكير كلها لمصلحة الطلبة ذوي الاتجاه المرتفع نحو الرياضيات (الخطيب، 2014).

2.2. دراسات أجنبية

قام تيشلر (1981) بدراسة **الأساليب المعرفية لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات** "**Cognitive Style in Students Evidencing Dyscalculia** ". وقد هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة العوامل الخاصة بالأساليب المعرفية ضمن مجموعتين في الصف السابع، تكونت أولاهما من أطفال يملكون مستوى متوسطاً أو فوق المتوسط من الذكاء، ويعانون من صعوبات في الرياضيات، ويؤدون أداءً جيداً في القراءة؛ وتكونت ثانيتهما من أطفال يملكون مستوى متوسطاً أو فوق المتوسط من الذكاء، ولديهم أداء جيد في الرياضيات والقراءة. وتكونت العينة من ثلاثين طالباً ل في كل مجموعة. وتوصلت هذه الدراسة إلى: وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغيرات المجال المعرفي والتصور البصري المكاني، فقد كانت المجموعة الثانية (العاديين) أكثر استقلالاً معرفيًا في المجال مقارنة بأطفال المجموعة الأولى (ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات). كما يُظهِر الأطفال في المجموعة الثانية مستوى مرتفعاً على نحو دال في التصور البصري المكاني. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة بين الأطفال في المجموعتين في النمو البصري (الاحتفاظ بالحجم)

(Tishler ,A .G, 1981 ,11_13)

وقام سوبهان (2010) بدراسة هدفت إلى **استخدام برنامج محوسب لمعالجة الصعوبات التي تتعارض مع فهم الحقائق الرياضية الأساسية وتذكرها،" Improving Basic Math Skills Technology Using** " لدى عينة من طلاب الصف الرابع والخامس والسادس والتاسع، بلغ عدد أفرادها (42) طفلاً تحت سن (12) سنه، و(50) طفلاً فوق سن (12) سنه، وشارك في تطبيق هذه الدراسة (20) معلماً. واستخدم في الدراسة الملاحظة، والاختبارات، والمسح الطلابي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الطلاب قد تحسن بنسبة (70%) بعد توظيف التكنولوجيا باستخدام استراتيجية حل المشكلات في تذليل الصعوبات الرياضية (Siobhan, 2010).

3. دراسات عالجت أساليب التفكير لدى الطلبة العاديين

1.3. دراسات عربية

أجرى عجوة (1998) دراسة حول **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات** بحث من خلالها العلاقة بين أساليب التفكير عند ستيرنبرج وبعض القدرات العقلية، بالإضافة إلى أثر مغيري الجنس والتخصص الدراسي(علمي، أدبي).تكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبة بالجامعة، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير: الصورة الطويلة لستيرنبرج وواجنر، من تعريب الباحث، واختبار القدرات العقلية لثرستون، من تعريب أحمد زكي صالح وتقنينه(1978)، واختبار تورانس لأنماط معالجة المعلومات، من تعريب هاشم محمد(1988). وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير: الحكمي والعالمي، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً لمصلحة طلاب التخصصات الأدبية. ولم تظهر الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً (عجوة، 1988).

وقام رمضان (2001) بدراسة **أساليب التفكير الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى مثل(الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي)**.تكونت عينة البحث من مجموعتين من الطلاب أحداها في المرحلة الثانوية والأخرى في المرحلة الجامعية، وخلصت إلى أن أكثر أساليب التفكير السائدة

لدى الطلبة هي: (التنفيذي، والحكمي، والهرمي، والمحلي، والتحرري)، بالإضافة إلى أن هناك اختلافاً في أساليب التفكير باختلاف التخصصات: (علمي، أدبي) وباختلاف العمر الزمني (رمضان، 2001، 11-40).

أما أبو هاشم (2007) فدرس **أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة**، وهدف من خلال دراسته إلى تعرف طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. تكونت عينة الدراسة من (318) طالباً وطالبة بجامعة طيبة، منهم (146) طالباً، و(172) طالبة، طبَّقَ عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي Kolb & McCarthy (2005)، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner (1991)،وحصل على معدلات التحصيل الدراسي. وباستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرسوم البيانية، ومعاملات الارتباط ، والتحليل العاملي، وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج: وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم، وهي: (التكيفي، والتقاربي، والاستيعابي، والتباعدي) من جهة، وبعض أساليب التفكير، وهي: (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والتحرري، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي) لدى طلاب الجامعة؛ وتمايز أساليب تعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم؛ وتميز الذكور بأسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي، مقابل تميز الإناث بأسلوب التعلم التقاربي وأسلوب التفكير التشريعي، وتميز الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المرتفعة بأسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوبي التفكير التشريعي والخارجي. كما أظهرت النتائج إمكان التنبؤ من خلال أساليب التفكير: (التشريعي، والملكي، والهرمي) بالمستويات التحصيلية لطلاب الجامعة؛ ويميّز طلاب التخصصات الأدبية) اللغتين العربية والانكليزية) بأسلوبي التعلم التقاربي والتباعدي، وأسلوب التفكير التشريعي (أبو هاشم، 2007).

ودرس اليوسفي (2009) **أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه**. وقد هدفت دراسته إلى تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند طلبة كلية الفقه، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم. طبقت الدراسة على(324) طالباً وطالبة باستخدام أداتين هما: قائمة أساليب التفكير لستبرنبرج وقائمة أساليب التعلم لكولب، بعد استخراج الصدق والثبات لهما.وتوصل الباحث إلى وجود علاقة متباينة النوع (موجبه ـ سالبه) والدلالة (داله ـ غير داله) بين أساليب

التفكير :(الملكي، والهرمي، والفوضوي، والأقلي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والتحرري، والمحافظ، والخارجي، الداخلي) وأساليب التعلم: (التكيفي، والتقاربي، والاستيعابي، والتباعدي) لدى طلبة كلية الفقه، وإلى عدم وجود فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه (اليوسفي، 2009).

وأجرى بلقوميدي (2012) دراسة **عن أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية،** هدف من خلالها إلى تعرف طريقة التفكير لدى الطلاب وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص، واستخدم فيها مقياس أساليب تفكير الطلاب في المدرسة الثانوية من إعداد عبد المنعم أحمدالدرديرالذي بني استناداً إلى استبانة أساليب التفكير لدى المعلمين في التدريس التي أعدها جريجورينكو وستيرنبرج. كما استخدم مقياس تقدير الذات لكوبر سميث. وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة بين متغيرات الجنس والتخصص من وجهة النظر الإحصائية، وإلى أن الفروق بين الطلاب باعتبار تخصصاتهم وجنسهم لم تصل إلى مستوى الدلالة المطلوبة.ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التفكير (بلقوميدي، 2012).

أما دراسة نوفل وأبو عواد (2012) بعنوان **أساليب التفكير الشائعة في نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية،** فقد هدفت إلى استقصاء أساليب التفكير الشائعة في نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير المطورة من قبل كل من ستيرنبرج وواجنر بصورتها المطولة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية. تكونت عينة البحث من (1174) طالباً وطالبة منهم (402) يمثلون الكليات العلمية و(772) يمثلون الكليات الإنسانية. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة: شيوع الأسلوب المحافظ، فالأسلوب المحلي، ثم الملكي في حين كان أقل الأساليب شيوعاً: الأسلوب التشريعي، فالهرمي، فالخارجي. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في الأسلوب الملكي، والقضائي، والأقلي، والخارجي تعزى لمتغير الجنس، لمصلحة الذكور في كل من الأسلوب القضائي والأقلي والخارجي؛ ولمصلحة الإناث على الأسلوب الملكي. وظهرت فروق بين متوسطات درجات الطلبة في الأساليب: القضائي والمحلي والتقدمي والهرمي والأقلي، تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وهي لمصلحة الكليات العلمية في الأسلوب الأقلي؛

ولمصلحة الكليات الإنسانية في الأساليب الأخرى. كما ظهرت علاقة ارتباطية ضعيفة بين المعدل التراكمي وبعض أساليب التفكير (نوفل وأبو عواد، 2012).

وأجرى عطيات(2013) دراسة بعنوان **أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، هدف من خلالها إلى استقصاء أنماط التفكير لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء نموذج ستيرنبرج، والكشف عن الاختلافات في درجات تفضيل أنماط التفكير تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي. ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة عشوائية عنقودية من طلبة البكالوريوس مؤلفة من (800) طالبٍ وطالبة، طُبقت عليهم قائمة ستيرنبرج وواجنر لأنماط التفكير بعد التحقق من صدقها وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تفضيل جميع أنماط التفكير جاءت مرتفعة، وأن أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة هي الأنماط: التشريعي، فالهرمي، فالخارجي، فالتحرري، فالأحادي، في حين كان أقل أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة: النمط المحافظ، فالمحلي، فالداخلي، ثم الفوضوي. وأظهرت الدراسة كذلك فروقاً دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: المحلي، والتحرري، والفوضوي، والخارجي، لمصلحة الإناث؛ وفروقاً دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: التنفيذي، والقضائي، والمحافظ، والهرمي، لمصلحة الذكور. كما أظهرت فروقاً دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: التشريعي، والمحلي، والداخلي، لمصلحة طلبة الكليات العلمية؛ وفروقاً دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: القضائي، والعالمي، والتحرري، والمحافظ، والملكي، والأحادي، والفوضوي، لمصلحة طلبة الكليات الإنسانية. وبخصوص المعدلات التراكمية، أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: التشريعي، والقضائي، والمحلي، والهرمي، والداخلي، والخارجي لمصلحة الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة؛ وفروقاً دالة إحصائياً في درجات تفضيل أنماط التفكير: التنفيذي، والأحادي، والفوضوي، لمصلحة الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة (عطيات، 2013).

وقامت المدني(2013) بدراسة عن: **أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية**، هدفت من خلالها إلى تعرف أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة، ومن ثَمَّ تعرف الفروق بين طالبات كلية التربية في الأقسام العلمية وطالبات كلية التربية في الأقسام الأدبية في أساليب التفكير. طبقت الباحثة قائمة ستيرنبرج وواجنر (1992) من ترجمة عبد المنعم أحمد الدردير وعصام علي الطيب وتقنينهما(2004)، على عينه قوامها (658) طالبة من كليتي

التربية للبنات، منهن(302) في الأقسام العلمية و(356) في الأقسام الأدبية في العام الهجري (1432 – 1433). وتوصلت الدراسة إلى: وجود أساليب تفكير تشترك فيها الأقسام العلمية والأدبية، وأخرى يمتاز بها كل قسم عن الآخر. كما توصلت إلى أن أسلوب التفكير المحافظ كان الأكثر انتشاراً لدى أفراد العينة الكلية، ولدى الأقسام الأدبية كلها، ولدى قسم الدراسات الإسلامية، في حين أن أسلوب التفكير الداخلي كان الأكثر انتشاراً لدى عينة الأقسام العلمية كلها. وكان أسلوب التفكير التشريعي هو الأكثر انتشاراً لدى طالبات أقسام الكيمياء والفيزياء والرياضيات واللغة الإنكليزية في حين كان الأسلوب التنفيذي هو الأكثر انتشاراً لدى طالبات قسم اللغة العربية. كما أظهرت الدراسة وجود فروق في بعض أساليب التفكير بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية، وكانت الفروق لمصلحة الأقسام العلمية في أساليب التفكير: (التشريعي، والحكمي، والملكي، والهرمي، والعالمي، والداخلي، والتحرري)، في حين كانت الفروق لمصلحة الأقسام الأدبية في بقية أساليب التفكير (المدني، 2013).

3-2 دراسات أجنبية

على هذا المستوى أجرى ستيرنبرج وواجنر(1991) " **Manual For The MSG Styles Inventory** " دراسة هدفت إلى تعرف **طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وكل من نسبة الذكاء والاستدلال اللفظي.** تكونت عينة الدراسة من(395) طالباً موزعين على النحو الآتي: (230) طالباً من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية من الجنسين من بينهم(70) طالبا ًفي الصفين السابع والثامن و(75) طالباً في الصفين الحادي والثاني عشر، بالإضافة إلى (90) طالباً من الأفراد العاديين و(75) طالباً من الجامعيين. واستخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير ل(ستيرنبرج وواجنر، 1991)، واختبار الاستدلال اللفظي، الذي طبق على عينة الجامعين فقط.

وتوصلت هذه الدراسة إلى: وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير: (التنفيذي، والمحافظ، والملكي) ونسبة الذكاء لدى طلاب الصفين السابع والثامن؛ ووجود ارتباط دال إحصائياً بين أسلوبي التفكير: (التشريعي، والمحافظ) ونسبة الذكاء لدى طلاب الصفين التاسع والعاشر؛ وارتباط دال إحصائياً بين أسلوبي التفكير: (التشريعي، والداخلي) ونسبة الذكاء لدى طلاب الصفين الحادي والثاني عشر. أما بخصوص الأفراد العاديين فقد دلت النتائج على وجود معامل ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير: (التنفيذي، والمحلي، والملكي، والأقلي، والخارجي) ونسبة الذكاء. وأما الطلبة الجامعيون فلم تتوصل

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والاستدلال اللفظي لديهم (Sternberg R.J. and R.K. Wagner, 1991).

وقام جريجورينكو وستيرنبرج (1995) " **styles of thinking in the school** " بدراسة هدفت إلى تعرف أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين، والكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت العينة من (124) طالبًا وطالبة، طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991)، كما جمعت درجات تحصيلهم الأكاديمي من خلال نتائجهم ودرجاتهم في الاختبارات التحصيلية.

توصلت هذه الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب الموهوبين هي: (العالمي، والمحلي، والتقدمي، والمحافظ)، ودلت على وجود معاملات ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التفكير: (التشريعي، والحكمي، والتنفيذي) لدى الطلاب، وتحصيلهم الأكاديمي (الطيب،2006، 91- 92).

وسعت جريكورينكو وستيرنبرج (1997) "**styles of thinking, abilities, and academic performance** " إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي، من خلال تطبيقها إلى جانب اختبار ثلاثي القدرات على عينة مكونة من (199) طالباً وطالبة بالمدارس العليا للمتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أسلوبي التفكير: (التشريعي، والحكمي) وكل من التحصيل الدراسي، والتفكير التحليلي، والتفكير الابتكاري، في حين وجد ارتباط سالب، ولكنه دال إحصائياً بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي. وبينت الدراسة كذلك أن بالإمكان التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، وأن أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن القدرات العقلية (أبو هاشم، 2006، 11)

وقام كانو وهوايت (2000) " **Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement** ". بدراسة كان الهدف منها البحث عن وجود علاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وعن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التفكير. شملت العينة (210) طلاب في الجامعة منهم (168 أنثى، 42

ذكراً). واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991)، بالإضافة إلى قائمة أساليب التعلم لمارشال وميجيت (1986).

توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية، ولكن بدرجة متوسطة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وإلى أن تحصيل الطلاب الأكاديمي يرتبط بأساليب التفكير، بمعنى أننا نستطيع التنبؤ به من خلال أساليب التفكير، وأن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وطرق التدريس، بمعنى أنه يجب مراعاة أساليب الطلاب المختلفة في التفكير عند تدريسهم. كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يفضلون العمل بمفردهم (الأسلوب الداخلي في التفكير) لا يستطيعون القيام بالتخطيط لحل المشكلات، ويحصلون على درجات منخفضة في التحصيل الأكاديمي. أما الطلاب الذين يتبعون الإجراءات والقواعد الموجودة سابقاً (الأسلوب التنفيذي في التفكير) يحصلون على درجات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي (Cano, Hewitt،2000،413–430).

وأجرى برناردو وأخرون (2002) " **Thinking Styles and Academic Achivement among Filipino Students**" دراسة هدفت إلى قياس فاعلية نظرية التحكم العقلي الذاتي في التطبيق على بيئات غير غربية وتعرف طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي، طبقت فيها النسخة المختصرة من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992) على (429) طالباً فلبينياً تراوحت أعمارهم بين (16 و21) عاماً بمتوسط عمري مقداره (18) عاماً، واعتبر متوسط درجات الطلاب مؤشراً على التحصيل الأكاديمي. وكان من نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير التشريعي والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين باقي أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي. وأجري التحليل العاملي لقائمة أساليب التفكير فظهرت ثلاثة عوامل، الأول تشبع بأساليب التفكير التالية: (التشريعي، والعالمي، والتقدمي، والفوضوي، والداخلي) والثاني تشبع بأساليب التفكير التالية: (التنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلي) والثالث تشبع بأساليب التفكير التالية: (الأقلي، الخارجي) (Bernardo et al , 2002).

وأجرت زهانج (2002a) " **Measuring thinking styles in addition to measuring personalitytraits? Personality and Individual Differences**". دراسة هدفت من خلالها إلى تعرف طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والنمو المعرفي عند طلاب جامعة هونج كونج. شملت عينة الدراسة (82) طالباً وطالبة وفي كليات مختلفة(التربية، والفنون، والحقوق، والهندسة،

والعلوم، والعلوم الطبيعية)، واستُخدمت فيها قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992)،وقائمة النمو المعرفي لزهانج (1997). وكان من النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والنمو المعرفي، فقد وجد أن الطلاب الذين أعطوا استجابات عالية في مقياس النمو المعرفي كان لديهم أساليب تفكير أكثر من الطلاب الذين أعطوا استجابات منخفضة في مقياس النمو المعرفي. كما توصلت الدراسة إلى أن الارتباط بين أساليب التفكير والنمو المعرفي كان بدرجات متفاوتة، فقد ظهر ارتباط بين الدوغماتية وأساليب التفكير: (التنفيذي، والمحلي، والمحافظ، والداخلي)، ووجود ارتباط بين النسبية وأساليب التفكير: (التشريعي، والحكمي، والعالمي، والتحرري، والخارجي، والهرمي، والملكي) (Zhang, L-F, 2002a, 445-458).

وهدفت زهانج في دراسة ثانية (b2002) " **Thinking styles and the Big Five Personality Traits**" إلى تعرف أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة بأمريكا وعلاقتها بنماذج التفكير والتحصيل الأكاديمي. تكونت العينة من (212) طالباً وطالبة من ثلاث ولايات هي: (كاليفورنيا، وتكساس، وأيوا)، ومن كليات مختلفة (التربية، وإدارة الأعمال، والآداب، والطب، والعلوم الاجتماعية، والعلوم)، واستخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992)، وقائمة أسلوب التعلم والتفكير لتورانس ومكارثي وكولسينسكي (1988)، وتقارير ذاتية لدرجات الطلاب لتحديد التحصيل الأكاديمي لديهم.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة نتائج منها: وجود فروق بين الجنسين في أسلوبي التفكير: (التشريعي والتحرري) لمصلحة الذكور، وعدم فروق بين الجنسين في باقي أساليب التفكير؛ ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نماذج أساليب التعلم والتفكير وأساليب التفكير لستيرنبرج، فقد ارتبط نموذج التعلم والتفكير التحليلي بأساليب التفكير الآتية: (التشريعي، والتنفيذي، والعالمي، والمحلي، والتحرري)، وارتبط نموذج التعلم والتفكير التركيبي بأساليب التفكير الآتية: (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والتحرري، والمحافظ)، في حين لم يظهر ارتباط بين النموذج التكاملي في التعلم وأساليب التفكير لدى ستيرنبرج. كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التفكير الآتية: (التحرري، والعالمي، والمحافظ)، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال النموذج التحليلي في التعلم والتفكير، في حين لا تمكّن باقي نماذج التعلم والتفكير من التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب (Zhang, 2002b, 17_31).

وفي دراسة ثالثة (2002c) "**Thinking styles and Cognitive Development**" هدفت زهانج إلى البحث في طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير ونماذج التفكير لدى طلاب جامعة هونج كونج. تكونت عينة الدراسة هنا من (371) طالباً وطالبة من كليات مختلفة (الفنون الجميلة، والآداب، وطب الأسنان، والتربية، والهندسة، والحقوق، والطب، والعلوم، والعلوم الاجتماعية)، واستخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر(1992)، وقائمة لأسلوب التعلم والتفكير لتورانس ومكارثي وكولسينسكي(1988) النسخة الرابعة.

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقات ارتباطية بين أساليب التفكير لدى الطلاب ونماذج التفكير لديهم، فقد وجدت علاقة ارتباطية دالة بين نموذج التعلم والتعليم التحليلي وأسلوبي التفكير: (التنفيذي، والمحافظ)؛ وعلاقة ارتباطية دالة بين نموذج التعلم والتفكير التركيبي وأساليب التفكير: (التشريعي، والحكمي، والمحافظ)؛ وعلاقة ارتباطية دالة بين نموذج التعلم والتفكير التكاملي وأسلوبي (التشريعي، والحكمي). كما أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن للمعلمين تنمية الإبداعية لدى طلابهم عن طريق مراعاة العلاقة بين أساليب التفكير لدى الطلاب ونماذج التعلم والتفكير لديهم، (zhang, (2002c) 179_195).

وهدفت دراسة أخرى لزهانج أجرتها عام(2004) "**Revisiting the predictive power of thinking styles at Academic Performance**" إلى تعرف دور أساليب التفكير في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في هونج كونج. تكونت عينة البحث من (119) طالبة من مدرسة بنات البروتستانت، واستخدمت علامات الطلبة في اختبار أساليب التفكير للتنبؤ بتحصيلهم الدراسي في (16) موضوعاً، بعد أن ضبطت عوامل:(العمر، والجنس، ومستوى الصف، والأداء) باستعمال اختبار ستيرنبرج للقدرات. وقد وظفت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج لتحديد درجة التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من واقع أسلوب التفكير للطالب.

وبينت نتائج الدراسة أن ثلاثة أساليب تفكير تحسن بدرجة دالة مستوى التحصيل كما يأتي: أسلوب التفكير الهرمي يحسن مستوى التحصيل في مادة العلوم الاجتماعية والإنسانية، وأسلوب التفكير القضائي يحسن التحصيل في مجال العلوم الطبيعية، والأسلوب الملكي يحسنه في مجال التصميم والتكنولوجيا. وعليه، أوصت الدراسة بضرورة أخذ أساليب التفكير بالحسبان في المدرسة، وضرورة الاهتمام بالأساليب التي تولد الإبداع لدى الطلبة (Zhang, 2004).

وأجرى فير(2005) " **Validity and Reliability Of the Thinking Styles Inventory**" دراسة هدفت إلى **التحقق من صدق قائمة أساليب التفكير وثباتها في ضوء نظرية ستيرنبرج** في تركيا. ومن أجل ذلك قام بإعداد نسخة من القائمة باللغة التركية بالإضافة إلى النسخة الإنجليزية وطبقت النسختان على عينة مكونة (402) من معلمي المستقبل اختيروا من برنامج تدريس اللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات. أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين أداء الطلاب في النسختين تراوحت بين (0،44 و0،99)، وتحقق للقائمة الجديدة معاملات اتساق داخلي مرتفعة بمتوسط معامل ارتباط (0،89). وخلص الباحث إلى نتيجة تؤكد صدق النسخة التركية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وثباتها (Fer S, 2005).

4-تعقيب على الدراسات السابقة.

بعد العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين نجد أن معظم هذه الدراسات قد استخدم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وأن عيناتها تناولت مراحل عمرية مختلفة، أكثرها من طلبة الجامعات وبعضها من طلبة المرحلتين الثانوية أو الإعدادية (دراسات: زهانج 2004؛ وستيرنبرج وجريجورينغو، 1997؛ وستيرنبرج وواجنر، 1991؛ وعجوة 1988؛ والسيد، 1992).

واهتم بعض هذه الدراسات بدراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي (دراسات: ستيرنبرج وجريجورينكو، 1997؛ وبرناردو وآخرون، 2002؛ وزهانج، 2004؛ والنجار، 2010)، في حين ربط بعضها الآخر بين أساليب التفكير والتعلم والتحصيل الدراسي (دراستا: أبوهاشم1429 هجرية، التي أكدت وجود هذه العلاقة؛ واليوسفي 2009، التي ربطت بين أساليب التفكير وأساليب التعلم؛ ودراسة الخطيب 2014، التي ربطت بين أساليب التعلم والتفكير وربطهما بالتحصيل الدراسي). وقد توصلت هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

وربط بعض الدراسات بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي في محاولة لدراسة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة من خلال أساليب التفكير. وقد أكدت نتائج هذه الدراسات وجود ارتباط قوي بينهما. ومن هذه الدراسات: دراستا جريجورينكو وستيرنبرج (1995)؛و(1997)؛ ودراسات زهانج (2002a)، و(2002b)، و(2002c)، و(2004). لقد أكدت هذه الدراسات الارتباط بين التحصيل

الدراسي وأساليب التفكير الآتية: (التشريعي، والحكمي، والتنفيذي، والتحرري، والعالمي، والمحافظ، والهرمي، والقضائي، والملكي).

5- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

نلاحظ بعد العرض السابق للدراسات السابقة التي عالجت أساليب التفكير ذات الصلة المباشرة **بنظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج**، أنها طُبّقت في معظمها على الطلبة الجامعيين، وعلى طلبة التعليم الثانوي، في حين أن دراسة واحدة فقط من بينها (دراسة النجار، 2010) تناولت في جانب منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التعليم الأساسي.

إن أحد عناصر الجدة التي تمتاز بها هذه الدراسة التي تهدف إلى تناول أساليب التفكير المشتقة من نظرية ستيرنبرج، عن الدراسات السابقة التي جعلت من **نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج** موضوعاً لها، يكمن في أنها **تتوجه إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي تكاد تغيب فيها الدراسات من هذا النوع**، على الرغم من أهميتها المحورية في إعداد الطلاب للمراحل الأعلى. أما عنصر الجدة الثاني لهذه الدراسة فيتجلى في أنها تهدف إلى ربط أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو موضوع لم تجد له الباحثة دراسة مماثلة في سورية، إلا دراسة واحدة تناول فيه االفاعوري مجالاً بعينه من مجالات صعوبات التعلم في سورية هو الرياضيات (الفاعوري، 2010).

وتتناول هذه الدراسة حقلاً أوسع من حقول المعرفة هو المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين، بهدف دراسة العلاقة بين أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب كل من هاتين الشريحتين في مرحلة التعليم الأساسي من جهة، وتحصيلهم الدراسي من جهة ثانية، تمهيداً لطرح جملة من المقترحات التي ينتظر أن تسهم في تطوير تعليم ذوي صعوبات التعلم، عبر توظيف أفضل أساليب التفكير في مجال التعلم والتعليم، فلا مجال لأن تنهض أمة حضارياً إن لم تحسّن تعليم أبنائها وتطوره.

كما أن هذه الدراسة، عبر تسليطها الضوء على أساليب تفكير الطلبة ذوي صعوبات والطلبة العاديين، تتطلع إلى أن تؤدي دوراً إيجابياً في هذا المجال الهام والغني في آن معاً، وتطمح إلى مساعدة المعلمين على تعميق معرفتهم بذوي صعوبات التعلم، وتفهّم حاجاتهم الخاصة، وتقديم المساعدة الضرورية لهم قدر المستطاع.

الفصل الثالث

أساليب التفكير ونظرية ستيرنبرغ (نظرية حكومة الذات العقلية)

1. تمهيد.
2. مفهوم التفكير.
3. مفهوم أساليب التفكير.
4. العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.
5. النظريات التي تناولت أساليب التفكير.
6. نظرية ستيرنبرغ في التحكم العقلي الذاتي.
7. مكانة أساليب التفكير في العملية التربوية.

الفصل الثالث

أساليب التفكير ونظرية ستيرنبرغ (نظرية حكومة الذات العقلية)

1. تمهيد

التفكير عملية معقدة يقوم بها الإنسان لتساعده على بناء نفسه وتطويرها في مختلف المجالات. وقد دُرس التفكير من جوانبه كلها ووضعت نظريات كثيرة لتفسير آليته. ومن أهم هذه النظريات نظرية ستيرنبرج، التي حددت أساليب التفكير بثلاثة عشر أسلوباً، قُسّمت إلى خمسة أبعاد رئيسية. وستكون هذه النظرية المحور الأساس لهذا الفصل

2. مفهوم التفكير

يعد التفكير واحدة من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة، وهو من أكثر الموضوعات التي تعكس تعقيد العقل البشري. فالتفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بينه وبين ما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة (قطامي، 2001، 120). والتفكير في رأي أبو المعاطي (2005) عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المُشْكِل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات. ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية كالانتباه والإدراك والتذكر والتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها (أبو المعاطي، 2005، 375 – 446).

وفي هذا الصدد يشير ماير إلى أن مفهوم التفكير يتضمن الأفكار الرئيسية الآتية: (حبيب، 1996) نقلاً عن (العنزي، 1430هجرية).

- التفكير عملية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي.
- التفكير نشاط معرفي يحدث داخل العقل البشري ويُستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

- التفكير موجه، أي أنه يظهر في شكل سلوك مركز نحو حل مشكلة ما.
- التفكير نشاط تحليلي تركيبي معقد للمخ.

3. مفهوم أساليب التفكير

أساليب التفكير هي نمط من أساليب عديدة كانت موضوعاً للدراسة والتحليل، وهي لا تختلف كثيراً في تعريفها عن الأساليب المعرفية. فبعض الباحثين يعتبرون أن الأساليب المعرفية يمكن اعتبارها أساليب في التفكير، في حين أن آخرين يقولون: إن أساليب التفكير هي عنصر من الأساليب المعرفية (WANG&AL,2012, 48).

أما ستيرنبرج فيرى أن أسلوب التفكير طريقة في التفكير وليس قدرة، ولكنه على الأغلب طريقة مفضلة لاستخدام القدرات الموجودة لدينا. فالقدرة تشير إلى الكيفية التي يستطيع بها الشخص فعل شيء ما. أما الأسلوب فيشير إلى الكيفية التي يفضل بها الشخص فعل شيء ما (Sternberg, 2009, 8)

تشير أساليب التفكير إذاً إلى الطرائق والأساليب المفضلة لدى الأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم. ولذا قد يختلف نمط التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الحياة عن نمط التفكير المتبع في حل المسائل العملية. وهذا يعني أن الفرد قد يستخدم أنماطًا عدة في التفكير يمكن أن تتغير مع مرور الزمن (Sternberg, 1992, 6).

كما أن أساليب التفكير تشكل الطرائق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب، وهذه الطرق إذا ما أخذت بعين الاعتبار عند التدريس ستساعدهم على النجاح والتفوق المدرسي والتوافق الاجتماعي، باعتبار أنها تمثل طرائقهم المفضلة في استخدام قدراتهم أو ذكائهم وتوظيفها، وتمثل الحد المشترك بين الشخصية والذكاء. ينتج عن ذلك أن هذه الأساليب ليست قدرات وإنما تفضيلات لاستخدام هذه القدرات (Sternberg, 1997A, 15).

4. العوامل المؤثرة في أساليب التفكير

يشير ستيرنبرج (Sternberg, 2009, 100-107) إلى بعض المتغيرات التي تؤثر في نمو أساليب التفكير وهي:

1.4. الثقافة

يرى ستيرنبرع أن العامل الأول في التأثير في أساليب التفكير هو الثقافة. إذ إن بعض الثقافات تميل إلى تعزيز أساليب معينة بخلاف ثقافات أخرى، فالمجتمع الأميركي يميل إلى الأسلوب التشريعي والتحرري، أما المجتمع الياباني فيميل إلى الأساليب التنفيذية والمحافظة ويُعاقِب الأسلوب التحرري، في حين تشجع بعض المجتمعات الأطفال على طرح الأسئلة عما تعلموه. ولهذه الاختلافات تأثير كبير في نمو أساليب التفكير، يجعل تحديد أساليب تفكير الفرد صعبًا من دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي إليها.

2.4. الجنس

هناك اتساق في نتائج الدراسات عبر الثقافية حول صفات الذكور والإناث، فالذكور يتصفون بحب المغامرة والتفرد والإبداع والتحرر وحب المخاطرة، في حين تتصف الإناث بالحذر والخجل والخضوع وبأن اكتشافاتهن ناقصة. وهذه الصفات قد لا تعبر عن صفات مطلقة، وإنما قد تنتج عن أسلوب التنشئة الاجتماعية، الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكر ودور الأنثى، الذي يؤدي من جهته إلى ظهور هذه الأنماط. وفيما يتعلق بأسلوب التفكير يكون الاحتمال الأكبر أن يشجَّع الذكور على أساليب التفكير: (التشريعي، والداخلي، والتحرري)، في حين تشجع الإناث على أساليب التفكير: (التنفيذي، والحكمي، والخارجي، والمحافظ).

3.4. العمر

يشجَّع الطفل من مرحلة ما قبل المدرسة على الاكتشاف والابتكار، فيتجه تفكيره بالتالي إلى الأسلوب التشريعي. ومع دخوله المدرسة ووجود الكثير من القواعد التي يجب عليه اتباعها، يتحول هذا الأسلوب إلى الأسلوب التنفيذي؛ فقد نرى أحياناً أن الأطفال يفقدون القدرة على الابتكار في المدرسة، ولكن ما يفقدونه في الواقع هو أسلوب التفكير الذي يولّد الأداء الابتكاري. وفي السنوات الأولى من الجامعة تقوم أغلب الاختبارات القدرةَ على استرجاع الحقائق، فيميل التفكير نحو الأسلوب التنفيذي. فإذا

تغير نظام التقويم إلى كتابة المقالات والمقارنة بين النظريات، مال التفكير إلى الأسلوب الحكمي. وفي مرحلة الدراسات العليا يشجَّع الأسلوب التشريعي. وهكذا يتطور أسلوب التفكير من شكل إلى آخر، نتيجة لتغير أنظمة التعزيز مع مرور الزمن، وبالتالي لا تكون الفروق كامنة في كفاءة الفرد بل فيما يشجع عليه خلال مراحل معينة من العمر.

4.4. أساليب المعاملة الوالدية

يؤثر هذا المتغير في أسلوب تفكير الطفل، فما يشجعه الوالد ويدعمه يكون أكثر احتمالًا لأن ينعكس في أسلوب الطفل؛ فالوالدان يظهران العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم، واحتمال تقليد الطفل لأسلوب والده الملكي عالية؛ لأن الوالد سيعزز الطفل الذي سيظهر التفرد العقلي، في حين أن الوالد الفوضوي سيحاول منع أسلوب طفله الملكي غير المرغوب أو قمعه.

ويعتبر أسلوب الإجابة عن أسئلة الطفل من أساليب المعاملة الوالدية المؤثرة في نمو أساليب تفكيرهم، فالوالدان اللذان يشجعان أطفالهما على طرح الأسئلة ويعطيانهم الفرصة للبحث عن الإجابات بأنفسهم كلما أمكن ذلك، يكون اكتساب أطفالهم لأسلوب التفكير التشريعي هو الأكثر احتمالًا. والوالدان اللذان يشجعان أطفالهما على القيام بالمقارنات والتضاد والتحليل والحكم على الأشياء يشجعون نمو أسلوب التفكير الحكمي لديهم. والطفل الذي يرى والده يتعامل مع القضايا العامة سيميل إلى أن يكون تفكيره كلياً، أما الطفل الذي يجد والده يهتم بالقضايا الصغيرة فسيميل في تفكيره إلى الأسلوب المحلي. وهكذا.

5.4. التعليم والعمل

يؤثر نوع العمل والتعليم في نمو أساليب التفكير، فالوظيفة تشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات العمل نفسه. كما أن معظم المدارس في أغلب أنحاء العالم تشجع وتعزز الأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة. فالمربون يقومون ذكاء الأطفال عندما يفعلون ما يقال لهم ويقومون بذلك بشكل جيد. وعادة تعمل المدرسة على تطبيع الطفل مع نمط الثقافة السائد. ومن النادر تشجيع الاستقلال العقلي.

ونتيجة للتفاعلات المركبة بين هذه المتغيرات، ولتفاعل أساليب التفكير مع القدرات، تنمو الأساليب وتتطور، فالأفراد ذوو الذكاء السياقي هم الذين يستفيدون من نقاط قواهم ويعالجون أوجه ضعفهم. وهذا

يكون بإيجاد حلقة الوصل بين قدرات الفرد وأساليبه المفضلة. أما الأفراد غير القادرين على إيجاد حلقة الوصل هذه فمن المحتمل أن يصابوا بالإحباط نتيجة لعدم التطابق بين أسلوب أداء المهمات وقدرتهم على الأداء (أي نتيجة لعدم تطابق أسلوب التفكير مع قدراتهم). وفي مجال التعليم والعمل نجد أن الأفراد الأذكياء إذا أجبروا على العمل بأسلوب غير مناسب لهم قد يكون أداؤهم أقل من قدراتهم الفعلية.

5. النظريات التي تناولت أساليب التفكير

اختلفت النظريات التي تناولت أساليب التفكير، تبعاً لاختلاف المحتوى والهدف. ومن بين هذه النظريات:

1.5. نظرية قيادة المخ لهيرمان

تعرض هذه النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرائق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

(Herrman, 1987, 171_ 178)

1- الأسلوب المنطقي، ومن أبرز خصائصه القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية ودمجها.
2- الأسلوب التنظيمي، ومن أبرز خصائصه جدولة الأنشطة وتنظيمها، والاهتمام بالتفاصيل ووضع الأهداف والتحرك نحوها.
3- الأسلوب الاجتماعي، ومن أبرز خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير بالآخرين والقدرة على التعامل معهم.
4- الأسلوب الابتكاري، ومن أبرز خصائصه تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة

وقد ذكر الطيب (2006) أن هذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم. وأضاف على العرض السابق توضّع مناطق أساليب التفكير الأربعة في المخ، ورمز كل منها، كما يأتي، نقلاً عن (عوض،2009 ،29-30):

1-الأسلوب المنطقي. ويمثله الربع العلوي الأيسر من المخ، ورمزه (A)، ومن أهم خصائصه القدرة على فهم الأبنية والعمليات المعرفية.

2–الأسلوب التنظيمي. ويمثله الربع السفلي الأيسر من المخ، ورمزه (B)، ومن أهم خصائصه القدرة على جدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل.

3–الأسلوب الاجتماعي. ويمثله الربع السفلي الأيمن من المخ، ورمزه (C)، ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير في الآخرين والتعامل معهم.

4–الأسلوب الابتكاري. ويمثله الربع العلوي الأيمن من المخ، ورمزه (D)، ومن أهم خصائصه تخيل البدائل، وتخطي الحواجز، والحصول على أفكار جديدة.

2.5. نظرية تاير

تذكر الطويل (الطويل، 1997، 55) أن تاير (Their) تؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، الذي يحصل من خلال دورة تسمى (دورة التفكير)، ولها أربع مراحل، هي:

1. الاستقبال. وفيها يبدأ الفرد في التفاعل والاستيعاب للموقف، حيث تكون الإحساسات والمشاعر والأفكار في حالة يقظة وتكون هذه المرحلة قصيرة جدا.
2. المعالجة. وفيها يُستوعَب ما يُستقبَل، وهي الجانب التجريدي لخصال الفرد.
3. الناتج. وهي مرحلة التعبير التي تخص الجانب العقلي والفكري للفرد، وبالتالي فكل فرد يعبر عما عالجه في المرحلة السابقة.
4. الاسترجاع. وهي تخص الناتج الكلي، وكيفية حدوثه لدى الفرد.

3.5. نظرية هارسون وبرامسون (Harrison & Bramson)

تصنف هذه النظرية أساليب التفكير إلى:

1.3.5. الأسلوب التركيبي

ويقصد به قدرة الفرد على القيام بالأشياء بشكل جديد وأصيل ومختلف عما يفعله الآخرون، وقدرته على تركيب الأشياء المختلفة وبصفة خاصة الأفكار. كما يميل الفرد في هذا الأسلوب إلى مناقضة ما هو مألوف ومتفق عليه بين الأفراد ومعارضته. فصاحب الأسلوب التركيبي لا يهتم بعمليات المقارنة والاتفاق الجماعي في الرأي أو الاتفاق على أفضل الحلول لمشكلة ما. وبدلاً من ذلك يتطلع إلى

العمليات التأملية التي تنتج الحل الأفضل. كما يقوم بربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة أو متناقضة. ويَفترض الأسلوب عدم إمكانية اتفاق أي شخصين في الحقائق، والمهم عنده ليس الحقائق وإنما الاستنتاجات التي يجب الوصول إليها. ويميل صاحب الأسلوب التركيبي إلى التغيير. حتى إنه يبحث عنه غالباً، وأكثر ما يزعجه هو الأشياء التي لا تتغير، والروتين. والسمة المميزة للأفراد التركيبين، التي يزهون بها هي البحث عن المتناقضات وعدم الاتفاق، والجدة، والحداثة. كما يتسم الأفراد الابتكاريون بالوضوح الخاص بمهاراتهم وإتقانهم لها، ويتصفون بالتواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى وجهات النظر التي تنتج حلولاً أفضل. كما يُعتبر التأمل العملية العقلية المفضلة لدى هؤلاء الأشخاص الذين يتصفون بالتحدي والمغامرة والنظرة التكاملية للمواقف والأحداث. وتعتبر الجدلية استراتيجيتهم الرئيسية (عمار، 1998، 6).

ويلخص مجدي حبيب خصائص هذا الأسلوب في الآتي: (حبيب، 1996، 146- 147)

1. التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون.
2. القدرة على تركيب الأفكار المختلفة.
3. التطلع إلى وجهات النظر التي تتيح حلولاً أفضل.
4. الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة.
5. الإتقان والوضوح والابتكار وامتلاك المهارات التي توصل إلى ذلك.

2.3.5. الأسلوب المثالي

يهتم أصحاب هذا الأسلوب بالقيم الاجتماعية، ويميلون إلى التوجه المستقبلي لتحقيق الأهداف المنشودة، وإلى عمل ما هو مفيد للناس والمجتمع معاً (عمار، 1998، 6)

ويؤمن أصحاب هذا الأسلوب بوجود حد أدنى من الاتفاق يجمع وجهات النظر المتعارضة. وبناء على ذلك يتقبلون الاختلافات في وجهات النظر، بل يستوعبونها من أجل الوصول إلى حل شامل للمشكلات موضع البحث. وتتسم عملية التفكير لديهم بالانفتاح نحو الآخرين (قاسم، 1989، 21).

ويتصف الفرد المثالي التفكير بتكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد، وبما هو مفيد بالنسبة له، وبتركيز الاهتمام على ما هو مفيد للناس والمجتمع. وتمثل القيم الاجتماعية محور اهتمامه، ويبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار

والمشاعر والانفعالات والعواطف. كما يتصف بتكوين علاقات مفتوحة، وبالانبساط والاستمتاع بالمناقشات مع الآخرين، ويميل إلى لثقة بهم، ويُعد الانفتاح والتقبل العملية العقلية المفضلة لديه، كما يعدّ التفكير التمثيلي الاستراتيجية الرئيسية المميزة للفرد المثالي (حبيب، 1996، 6-8).

ويلخص مجدي حبيب خصائص هذا الأسلوب في الآتي: (حبيب، 1996، 6-8)

1. تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء.
2. الميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف.
3. الاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد له.
4. تركيز الاهتمام على ما هو مفيد للفرد والمجتمع.
5. بذل أقصى ما يمكن لمراعاة المشاعر والانفعالات والعواطف.
6. تكوين علاقات مفتوحة.

3.3.5. الأسلوب العملي

هو أسلوب تفكير يعتمد صاحبه على خبراته الشخصية، ويتميز بالمرونة وعدم الثبات على رأي معين، وبتناول المشكلات بطريقة تدريجية ذات تكتيك متغير. ويفضل أصحاب هذا الأسلوب الطرق المختصرة ذات العائد السريع بغض النظر عن أي معيار آخر سوى الوصول إلى نتيجة لما يواجههم من مشكلات. وهو أسلوب يعتمد أصحابه أيضًا على إظهار العديد من المهارات الاجتماعية المتطورة دائمًا، وعلى الحساسية الشخصية للاختلافات بين الأفراد، وعلى القدرة على التوفيق بين تلك الاختلافات؛ فعملية التفكير لدى أصحاب هذا الأسلوب تتسم بالمرونة والقدرة على التوفيق بين المتناقضات (قاسم، 1989، 21).

ويلخص مجدي حبيب خصائص هذا الأسلوب بما يلي: (حبيب،1996، 8)

1- التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بخصوص الخبرة الشخصية المباشرة.
2- حرية التجريب.
3- التفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد المتاحة.
4- تناول المشكلات تدريجياً.
5- الاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية.

6- البحث عن الحل السريع.

7- القابلية للتكيف.

4.3.5. الأسلوب التحليلي

ويقصد بهذا الأسلوب القدرة على مواجهة المشكلات بحرص، وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين نظرة شمولية، والاهتمام بالنظريات، والتنظير على حساب الحقائق، والقابلية للتنبؤ والعقلانية، وإمكانية التجزئة أو الحكم على الأشياء في إطار عام، والمساهمة في توضيح الأشياء ليمكن الحصول على استنتاجات (حبيب، 1995، 85).

ويتصف الفرد ذو التفكير التحليلي بالتخطيط والعقلانية والتنظير والدقة والاستنتاج والمثابرة وجمع المعلومات مع عدم تكوين نظرة شمولية، ومواجهة المشكلات بحرص وطرائق منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، وعدم المرونة، والقابلية للتنبؤ. والاستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرائق. والعملية العقلية المفضلة لديه هي النصح والإرشاد (حبيب، 1995، 85).

5.3.5. الأسلوب الواقعي

يمتاز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم تجريبيون، ويعني هذا أن الواقع يمثل لهم ما يمكن الإحساس به بإحدى الحواس أو ملاحظته ملاحظة شخصية أو تجريبية. ويؤمن أصحاب هذا الأسلوب بأنه بدون الاتفاق على الواقع والحقائق الثابتة في مشكلة ما لن يكون بالإمكان فعل شيء ذي قيمه. وعملية التفكير لدى هؤلاء تتسم بخاصية الإصلاح، فالواقعي يهتم بشكل رئيسي بإصلاح ما يراه من أخطاء في مجال ما (قاسم، 1989، 22).

6. نظرية ستيرنبرغ في التحكم العقلي الذاتي

تشكل هذه النظرية عماد البحث الحالي؛ ولذلك ستتناولها بشيء من التفصيل. لقد ذكر ستيرنبرج (1997) أن الفكرة الأساسية **لنظرية حكومة الذات العقلية** هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة، وإنما هي انعكاسات خارجية لما في أذهان الشعوب، وهي تمثل الطرائق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي تكون أشكال الحكومة التي نراها، مرايا لأذهاننا. وهناك أشياء متوازنة بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه، يحتاج الفرد أيضا إلى حكم نفسه، وإلى تحديد المصادر،

وتقرير الأولويات، والاستجابة إلى تغيرات العالم الخارجي، وهو بذلك يشبه الحكومات(Sternberg, R 1997, 1).

وللحكومات مظاهر عديدة مثل الوظيفة، والشكل، والمستوى، والمجال، والنزعة. فالوظائف الرئيسية الثلاث لأي حكومة هي: الوظيفة التنفيذية، والوظيفة التشريعية، والوظيفة القضائية. أما الأشكال الأربعة الرئيسية للحكومة فهي: الشكل الهرمي، والشكل الملكي، والشكل الأقلي، والشكل الفوضوي. وهناك مستويان رئيسيان لكل حكومة، وهما: العالمي، والمحلي، في حين أن لها مجالين اثنين هما: الداخلي، والخارجي. وفي النهاية تكون النزعة (أو الميل)، التي تندرج في الأسلوبين: التحرري، والمحافظ. فالحكومة تمتلك ثلاث وظائف أولية، هي: التشريعية والتنفيذية والقضائية، تنعكس على نوع العمليات العقلية التي تقوم بها والمشكلات التي تعالجها. ومن المحتمل أن تقود تفضيلات الفرد لوظيفة محددة إلى تفضيل العمليات العقلية المتعلقة بهذه الوظيفة (sternberg; wagner, 1991, 1).

وفيما يلي تفصيل لأساليب التفكير وفق الأبعاد الخمسة، **لنظرية حكومة الذات العقلية لدى ستيرنبرج:**

1.6. البعد الأول (الوظائف)

يندرج تحت هذا البعد ثلاثة أساليب، هي: (Sternberg, 2009, 28_41).

1.1.6. **الأسلوب التشريعي**. ويخص الأفراد الذين يستمتعون بالابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون إلى بناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، ويبتكرون ويعملون وفق قواعدهم الخاصة (بطريقتهم الخاصة)، ويفضلون المشكلات والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني مثل: كتابة الأبحاث، وتصميم المشاريع، وابتكار نظم تربوية وتجارية جديدة، ويفضلون بعض المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل، الكاتب المبدع، والعالم، والفنان، والأديب، والمهندس معماري، وصانع السياسة، ورئيس البنك الاستثماري.

2.1.6. الأسلوب التنفيذي. ويخص الأفراد الذين يفضلون اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، فيفعلون ما يطلب منهم، ويفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقًا، ويميلون إلى استخدام الطرائق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات، وإلى ملء الثغرات داخل النظم الموجودة، ويمتازون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويميلون إلى التفكير بالمحسوسات، ويفضلون الأنواع التنفيذية في

المهن في ضوء القواعد التي وضعها الآخرون. وغالبًا ما يكونون تشريعيين، مثل المحامي، ورجل الشرطة، ورجل الدين، والمدير، والجراح، والبناء في ضوء التصميمات التي يضعها الآخرون.

3.1.6. الأسلوب القضائي(الحكمي). ويخص الأفراد الذين يميلون إلى الحكم على الآخرين، وتقييم القواعد والإجراءات، وتقييم الأنظمة الموجودة، وتحليل الأفكار الموجودة، وكتابة المقالات النقدية، وتقديم الآراء والمقترحات، والحكم على الناس وأعمالهم. ويمتلك هؤلاء الأفراد القدرة على التخيل والابتكار. ويفضلون بعض المهن، مثل القاضي، والناقد، ومقيم البرامج، وضابط الأمن، ومراقب الحسابات، ومحلل النظم، والمرشد أو الموجه.

2.6. البعد الثاني (الشكل)

يندرج تحت هذا البعد أربعة أساليب وهي: (Sternberg, 2009, 45_59)

1.2.6. الأسلوب الملكي. ويخص الأفراد الذين يميلون إلى أن يروا الأشياء من خلال توجهاتهم وحاجاتهم، فيندفعون نحو هدف واحد كل مرة، ويعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة، ولا يدركون عاقبة الأمور، ويكون تمثيلهم للمشكلات بسيطاً إلى حد التشويه، ويكونون غير واعين نسبياً لأنفسهم، ومتسامحين ومرنين، ويفقدون التبصر بأولويات الآخرين. ويكونون حاسمين يحاولون حل المشكلات بالاتجاه نحو الهدف متجاهلين كل العقبات، ويفضلون الرسم، والتاريخ، والعلوم، والأعمال التجارية، ويميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة. وتكون قدرتهم على التحليل والتفكير المنطقي منخفضة.

2.2.6. الأسلوب الأقلي. ويخص الأفراد الذين يميلون إلى تحقيق أهداف كثيرة في المرة الواحدة، ولكنهم لا يملكون إدراكًا جيدًا للأولويات، ولا يدركون الأهمية النسبية للأهداف. ويكون لديهم العديد من الأهداف المتناقضة، ولكنهم يدركونها على أنها متساوية في الأهمية، فيسبب ذلك لهم التوتر. وهم يبحثون عن التعقيد الذي قد يكون سببه الإحباط، ولا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم؛ لأنها عادة ما تكون متناقضة، ويرونها على درجة واحدة من الأهمية. ويكونون واعين لأنفسهم ومتسامحين، ومرنين. ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة. وبهذا نجد أن سمات الأقلي تشبه سمات الهرمي، ولكنها تختلف عنها في أن الأخير يدرك أولوياته. وهذا الفرق هو أساس الاختلاف.

3.2.6. الأسلوب الهرمي. ويخص الأفراد الذين يقومون بأشياء كثيرة في وقت واحد، ويأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، ويعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة، ويبحثون عن التعقيد، ويكونون واعين

لأنفسهم، متسامحين ومرنين نسبياً. ولديهم إدراك جيد للأولويات، ولذلك يضعون الأهداف بصورة هرمية حسب أهميتها، ويعرفون أن الأهداف لا يمكن تحقيقها جميعاً بدرجة واحدة. وهم منظمون جداً في حل المشكلات وفي اتخاذ القرارات، ويمتازون بالواقعية والمنطقية في حل المشكلات.

4.2.6. الأسلوب الفوضوي. ويخص الأفراد الذين يأخذون بمبدأ العشوائية في معالجة المشكلات، ولذلك يصعب تحديد الدوافع التي تكمن وراء سلوكهم. وهم يعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة، وأهدافهم غير واضحة. وهم يمتازون بالبساطة والمرونة. إلا أنهم غير واعين لأنفسهم وغير متسامحين، وغير منظمين. وهم مرنون، ويكرهون الأنظمة، ويقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون إكمالها. وهم متطرفون، إما حاسمون أو غير حاسمين. وهم مشوشون في وضع الأولويات، بسبب عدم وجوج قواعد ثابتة لديهم لتحديدها.

3.6. البعد الثالث (المستويات)

ويندرج تحته أسلوبان هما: (Sternberg, 2009, 60_66)

1.3.6. الأسلوب الكلي(العالمي). ويخص الأفراد الذين يحركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة (ينظرون للمشكلة نظرة كلية)، فهم لا يميلون إلى التفاصيل ويتجاهلونها، ويفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً، ويميلون إلى التخيل والتفكير التجريدي، ويسترسلون أحياناً في التفكير، ويميلون إلى التعامل مع العموميات، ويفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، ولا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار.

2.3.6. الأسلوب المحلي. ويخص الأفراد الذين يميلون إلى المشكلات العَيانية، التي تتطلب بحث التفاصيل، ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات، ويهملون الفكرة العامة.

وقد ذكر ستيرنبرج (2005a) أنه غالباً ما ينظر إلى الأسلوبين: العالمي والمحلي على أنهما نهايتان لخط متصل، ولكنهما في الحقيقة ليسا كذلك، فمعظم الناس يميلون إلى التركيز على الكليات أو التفاصيل، ولكن بعض الأفراد يجمعون بين الاثنين، وربما يكونون أكثر انتباهاً من الأفراد الآخرين إلى كل من الصورة المحلية والصورة الكلية؛ ولذلك فإذا كان فردان أقرب إلى نهاية الأسلوب فربما وجدا صعوبة في العمل معاً؛ لأنهما لا يستطيعان التواصل جيداً. كما أنه إذا كان شخصان من ذوي الأسلوب

الكلي يعملان معاً فسيركزان على تشكيل الأفكار وصياغتها، ولكنهما يحتاجان إلى شخص يهتم بالتفاصيل أو بكيفية تنفيذها (Sternberg, 2005a,PP. 370–382).

4.6. البعد الرابع (المجالات)

ويندرج تحته أسلوبان وهما: (Sternberg, 2009, 66_71)

1.4.6. الأسلوب الداخلي. ويشمل الأفراد الذين يفضلون العمل بمفردهم، فهم منطوون، يتوجهون نحو العمل أو المهنة، ويمتازون بالتركيز الداخلي، ويفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الناس؛ ولذلك يفضلون المشكلات التحليلية الابتكارية، أما إدراكهم الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية فأقل من ذوي الأسلوب الخارجي.

2.4.6. الأسلوب الخارجي. ويضم الأفراد الذين يفضلون العمل مع الآخرين، فهم منبسطون، يمتازون بالتركيز الخارجي، ويتعاملون مع الآخرين بيسر وسهولة ودون خجل، ويبحثون عن المشكلات التي تتضمن العمل مع الفريق. أما إدراكهم الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية فأفضل من ذوي الأسلوب الداخلي.

5.6. البعد الخامس (النزعة أو الميول)

ويشمل أسلوبين وهما: (sternberg, wagner, 1991,1_6)

1.5.6. الأسلوب التحرري(التقدمي). ويتميز به الأفراد الذين يقومون بالأشياء بطريقة جيدة، كتغيير القوانين والإجراءات الموجودة (الذهاب فيما وراء القوانين الموجودة)، فهم يفضلون أقصى تغيير ممكن، ويستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة، ويفضلون غير المألوف في الحياة، أو العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة. إنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف.

2.5.6. الأسلوب المحافظ. ويتضمن الأفراد الذين يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء، فهم يتقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة، ويفضلون أقل تغيير ممكن، ويتجنبون المواقف الغامضة، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، ويمتازون بالحرص والنظام.

6.6. مبادئ نظرية حكومة الذات العقلية

تقوم نظرية حكومة الذات العقلية على المبادئ الآتية:

1. "الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
2. الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعاً جديداً من التكامل الناضج الذي يكون أفضل في توظيف أي منها بشكل أفضل.
3. اختيارات الحياة بحاجة إلى أن تتفق مع الأساليب والقدرات" (Sternberg , 2002, Pp 79-81).
4. "لدى الأفراد مجموعات من الأساليب وليس فقط أسلوب واحد، فالفرد الذي يكون ابتكارياً قد يكون منظماً جيداً أو غير منظم تماماً.
5. الأساليب متغيرة عبر المواقف والمهام المختلفة.
6. يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم، فبعضهم قد يفضل بشكل كبير أن يكون مع الآخرين في حين أن بعضهم الآخر قد تكون لديه تفضيلات طفيفة يمكنه أخذها أو تركها.
7. يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية. فكلما كان الفرد أكثر مرونة أمكنه أن يتكيف مع العديد من المواقف" (Sternberg& Zhang , 2006,p 246).
8. "الأساليب تُكتَسب اجتماعياً، فالأطفال من خلال ملاحظتهم لنموذج الدور يتأثرون به.
9. تتباين أساليب التفكير تبعاً لتباين مراحل الحياة وأدوار العمل.
10. الأساليب قابلة للقياس، غير أنه لا يوجد اختبار أو مقياس قادر على قياسها بشكل تام. إن أنماط السلوك التي تدل عليها تجعلنا نتنبأ بمقدار وجودها لدى الفرد.
11. يمكن تعليم أساليب التفكير. ومن بين أساليب تعليمها تكليف الطلاب بمهمات تتطلب منهم أن يستخدموا الأساليب التي نريد تنميتها وانتفاعهم بها.

12. الأساليب التي تكون ذات قيمة في وقت معين قد لا تكون كذلك في وقت آخر، فالطالب المتفوق أكاديمياً في كلية الطب قد لا يكون متفوقاً في المجال العملي أو في ميدان العمل الحقيقي.

13. الأساليب التي تكون ذات قيمة في مكان قد لا تكون لها القيمة نفسها في مكان آخر، فأسلوب تعامل المعلم مع طلبة المرحلة الثانوية قد لا يكون ذا قيمة مع طلبة الجامعة.

14. الأساليب في المتوسط ليست سيئة أو جيدة، وإنما هي مسألة ملاءمة، فالأسلوب الذي يكون جيداً في إطار معين قد لا يتلاءم على الإطلاق في موقف آخر.

15. نحن نخلط بين ملاءمة الأسلوب ومستويات القدرات، ونميل إلى أن ندرك الأشخاص الذين يشبهوننا على أن لهم قدرات مرتفعة" (Sternberg, 2004, 130_162) نقلا عن (النجار، 2010، ص 184).

ويمكن تلخيص نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج بالجدول الآتي:

الجدول رقم (1): أساليب التفكير في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية

	الأبعاد				
	الوظائف	الأشكال	المستويات	المجالات	النزعات أو الميول
الأساليب Styles	التشريعي Legislative	الملكي Monarchic	العالمي Global	الخارجي External	التحرري Liberal
		الهرمي Hierarchic			
	التنفيذي Executive	الأقلي Oligarchic	المحلي Local	الداخلي Internal	المحافظ Conservation
	الحكمي Judicial	الفوضوي Anarchic			

(Sternberg , 1997, 16-23)

7. مكانة أساليب التفكير في العملية التربوية

من المفيد أن نختم هذا الفصل بالحديث عن مكانة أساليب التفكير في العملية التربوية، وذلك من خلال التصور الذي اقترحه سترنبرج عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المناسبة لها، بالإضافة إلى طرائق التقييم التي تتناسب معها، وأهم المهارات المستخدمة فيها. وهذا يعني أن المعلم عندما يعرف أساليب التفكير السائدة لدى مجموعة من الطلاب يستطيع من خلالها تحديد طرائق التدريس المناسبة لهم. كما أنه يستطيع تحديد طريقة التقييم الملائمة لكل أسلوب، وأهم المهارات المستخدمة معه. كما هو موضح في الجدولين الآتيين:

الجدول رقم (2): العلاقة بين أساليب التفكير والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المناسبة لها

	الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية	أساليب التفكير الأكثر ملاءمة
1	المحاضرة	التنفيذي، والهرمي
2	إعطاء الأسئلة المركزة للموضوع	الحكمي، والتشريعي
3	التعلم التعاوني	الخارجي
4	حل المشكلات وإعطاء المشكلات	التنفيذي
5	المشروعات البحثية	التشريعي
6	الإلقاء للمجموعات الصغيرة	الخارجي، والتنفيذي
7	المناقشة أو المحاورة مع المجموعات الصغيرة	الخارجي، والحكمي
8	القراءة: - بالتفصيل - بوضع أفكار رئيسية - بالتحليل	الداخلي، والهرمي المحلي، والتنفيذي العالمي، والتنفيذي الحكمي

9	الحفظ والتسميع القرائي	التنفيذي، والمحلي، والمحافظ

الجدول رقم (3): العلاقة بين أساليب التفكير وطرق التقييم وأهم المهارات المستخدمة

أشكال التقييم	أهم المهارات المستخدمة	الأساليب
الإجابات القصيرة، والاختيار من متعدد	الذاكرة التحليل تقسيم الوقت العمل الفردي	تنفيذي، محلي حكمي، محلي هرمي داخلي
المقال	الذاكرة التحليل البسيط التحليل البسيط جداً الإبداعية التنظيم تقسيم الوقت السماح من المعلم وجهة النظر (الرأي) العمل الفردي	تنفيذي، محلي حكمي، عالمي حكمي، محلي تشريعي هرمي هرمي محافظ داخلي داخلي
المشروعات، والمجلدات	التحليل	حكمي

	الإبداعية العمل من خلال مجموعه العمل الفردي التنظيم أو الترتيب الالتزام بدرجة قصوى (عالية)	تشريعي خارجي داخلي هرمي ملكي
المقابلة	اليسر الاجتماعي (الاجتماعية)	خارجي

(النجار، 2010، 189- 190)

الفصل الرابع

صعوبات التعلم: تعريفها وعواملها وتشخيصها وتصنيفها

1. تمهيد.
2. تعريف صعوبات التعلم.
3. العوامل المسببة لصعوبات التعلم.
4. المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم.
5. المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم.
6. تصنيف صعوبات التعلم.
7. صعوبات التعلم وأساليب التفكير.

الفصل الرابع

صعوبات التعلم: تعريفها وعواملها وتشخيصها وتصنيفها

1. تمهيد

إذا كان الطفل يتقن عموماً مهارتي الاستماع والتحدث قبل دخوله المدرسة، من دون أن نغفل ضرورة تنميتهما وتطويرهما خلال الدراسة، فإن مهارتي القراءة والكتابة تُتَعلّمان بعد دخول المدرسة. يقول تشومسكي Chomsky في هذا الخصوص: "إن جميع الأطفال، الأغبياء والأذكياء، المحفوزين وغير المحفوزين، يتعلمون لغتهم الأم. وإذا لم يحدث أن تعلم الطفل هذه اللغة الأولى قبل البلوغ فمن الصعب، إن لم يكن من المستحيل، أن يتعلمها فيما بعد. والتعليم المنهجي للغة في المدارس ليس ضرورياً لتعلم اللغة. فالطفل يتعلم في المدرسة القراءة والكتابة ولا يتعلم التكلم باللغة" (سيرل، 1973، 136). ولكن تعلّم القراءة، في إطار هذا التعلم المنهجي في المدرسة، سابق على تعلم الكتابة وممهد له. ويكتسب إتقان مهارة القراءة أهمية محورية، لأن اكتساب المعرفة بفروعها المختلفة إنما يكون عبر القراءة. ولهذا يرتبط الإنجاز الدراسي إلى حد كبير بمدى إتقان هذه المهارة. فالطالب الذي يتقن مهارة القراءة سيتفوق بالنتيجة في التحصيل على ذاك الذي لا يتقنها. وإذا كان الطفل يعاني من صعوبات قراءة فإن تأثير هذه الصعوبات سيظهر بالنتيجة في تحصيله في مقررات المنهاج الأخرى.

وما من شك في أن تعلم القراءة يساعد على تعلم الكتابة، فالقراءة تتناول الأصوات اللغوية والكتابة تتناول صورتها الخطية، أي الحروف. وتعلم القراءة يسبق منطقياً تعلم الكتابة، وييسره، فقبل تعلم كتابة الرموز اللغوية يتعلم الطفل نطق أصواتها واستعمالها شفويًا، ثم تأتي الكتابة لترسخ تعلم الأصوات وإتقانها. والقراءة والكتابة مهارتان متكاملتان، فالتقدم في القراءة يسهم في التقدم في الكتابة. والعكس صحيح أيضًا. وتستمر مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة في تآزر متطور ومستمر. إن تطوير كل مهارة من المهارات الأساسية للغة يسهم في تطوير المهارات الأخرى، لأنها تتآزر معًا من أجل إتقان اللغة.

وإتقان القراءة والكتابة يسهم إذًا في إتقان تعلم المواد الدراسية الأخرى كلها، مادامت دراستها باللغة الأم التي يتعلمها الطفل في المدرسة، فلا سبيل إلى الفهم من دون إتقان القراءة والكتابة. وإتقان القراءة والكتابة يسهم بالنتيجة وإلى حد بعيد في إتقان المواد الدراسية الأخرى، ومنها الحساب.

غير أننا نجد في مدارسنا عددًا غير قليل من الطلاب، لا يتقن التعلم اللغوي، ولا يتقن تعلم الحساب. إنه يواجه ما يطلق عليه **صعوبات التعلم** التي تتمركز عمومًا في القراءة والكتابة والحساب. وصعوبات التعلم تعود إلى عوامل متعددة قد ترجع إلى إصابات قبل الولادة أحيانًا. وقد ترجع أحيانًا إلى عوامل وراثية أو كيميائية أو بيئية.

ومجال صعوبات التعلم، واحد من المجالات التي بدأ الاهتمام بها حديثاً. وتتركز الدراسات فيه على الأسباب المؤدية إليه، وخصائصه، وكيفية تشخيصه وعلاجه. وستكون هذه الأمور كلها محور هذا الفصل.

2. تعريف صعوبات التعلم

سبق للباحثة أن استعرضت تعريفات مفهوم صعوبات التعلم وتطوره في فقرة التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث في الفصل الأول، وستكتفي هنا بذكر تعريف الحكومة الفدرالية للولايات المتحدة الأميركية (IDEA)، الذي حدد مفهوم صعوبات التعلم بأنه "وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية" (IDEA, 1997, P13).

ومن خلال العرض الذي سبق أن قدمته الباحثة لتطور مفهوم صعوبات التعلم (الفصل الأول) لاحظت أن هذه التعاريف قد ركزت على أن صعوبات التعلم ناجمة عن خلل محتمل في وظيفة الدماغ؛ وأنها غير ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي، أو أي نوع من الإعاقات، سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركية؛ وأن هذا الخلل يظهر في عدم القدرة على القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية أو الإصغاء أو الكلام.

3. العوامل المسببة لصعوبات التعلم

1.3. مجموعة الإصابات المكتسبة

وهي الإصابات الخارجية التي تؤدي إلى أذىً يصيب الجهاز العصبي المركزي، وتنشأ عنها صعوبات تعلم. وقد تحدث هذه الإصابات قبل الولادة أو في أثنائها أو بعدها.

1.1.3. إصابات ما قبل الولادة

انتهت دراسات كثيرة إلى ربط الاختلاطات التي تحدث في أثناء الحمل بأنواع من الصعوبات التعليمية. فقد لوحظ أثر هذه الاختلاطات المتمثلة بـ(تسمم الدم، والنزف، والخداج) لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية أكثر من الأطفال الأسوياء. ويشمل ذلك أيضاً انخفاض الوزن عند الولادة، وعدم التوافق بين زمرة دم الأم وزمرة دم الطفل، واختلال عمل الغدد الصماء عند الأم (قصور الغدة الدرقية، والسكري، وغير ذلك)، والتعرض للأشعة السينية، وعمر الأم عند الولادة، والجاهزية للولادة، والعقاقير، والحصبة الألمانية، ونقص الأوكسجين، وتدخين الأم الحامل (الوقفي، 2003، ص97).

2.1.3. الإصابات في أثناء عملية الولادة

ومن هذا النوع الولادات المبكرة (الخداج)، أو نقص الأوكسجين، أو قصر مدة الطلق، أو الإصابات التي تحدث نتيجة استخدام أدوات التوليد كالملاقط، أو نتيجة تمزق الأغشية المبكر، أو المشيمة المنزاحة (الوقفي، 2003، ص98).

3.1.3. إصابات ما بعد الولادة

يمكن أن تؤثر الحوادث والأمراض التي يتعرض لها الطفل بعد الولادة بشكل غير ملائم في نموه وتطوره، فإصابات الرأس والجلطات الدماغية والحمى والتهاب السحايا والتهاب الدماغ قد تترك أثراً سلبياً على الدماغ، وبالتالي على عملية التعلم. غير أن الآثار التي تتركها الإصابات الدماغية تختلف باختلاف شدة الإصابة وموقعها وعمر المصاب والتدخل المبكر في المعالجة (الوقفي، 2003، ص98).

3. 2. مجموعة العوامل الوراثية

تشير الأبحاث التي أجريت بدءاً من أواسط الثمانينيات إلى أن الوراثة تلعب دوراً كبيراً في إحداث صعوبات التعلم أكثر مما كان يعتقد سابقاً. فقد انتهى عدد من الباحثين الذين قاموا بفحص العلاقة بين العوامل الجينية وصعوبات التعلم إلى القول بوجود مجموعة من الأدلة تفيد بأن صعوبات تعلم وخاصة منها الديسكليسيا وراثية وذات منشأ وراثي (Pennington, 1995, P569_ 577).

ويمكن لهذه العوامل أن تكون مباشرة وغير مباشرة، فالمباشرة منها هي التي تنتقل من الآباء إلى الأبناء، وغير المباشرة هي التي تنتتج عن خلل في أثناء التكوين الجنيني. وقد أظهرت الدراسات المختلفة أن صعوبات التعلم، ولا سيما القراءة، غالباً ما تظهر في الأسر التي خبر أحد أفرادها هذه الصعوبة، وأن هذه الصعوبات تميل إلى التعاقب في الأسر. وعلى الرغم من الحقيقة التي تشير إلى أن صعوبة التعلم

وراثية، لا يعني هذا أن الأطفال لا يمكنهم الانتفاع بالتعليم والاستفادة منه. ولكنه يعني أن هناك صعوبة أكبر في التعلم لدى هؤلاء الأطفال الذين تستعمل معهم طرق التدريس العامة التي تستعمل عادة مع الأطفال الذين لا يتصفون بمثل هذا الاستعداد أو القابلية الوراثية (أبو الفخر، 2007، 78).

وعلى الرغم من وجود أساس وراثي لصعوبات التعلم، لا تزال طريقة الانتقال غير واضحة، فقد تكون بتوريث بنية غير عادية للدماغ؛ أو بتوريث أنماط غريبة لنضج الدماغ؛ أو بتوريث مرض يؤثر في وظيفة الدماغ (الوقفي، 2003، ص 101– 102).

3. 3. العوامل الكيميائية

يعاني بعض الأفراد من صعوبات تعليمية من دون أن يعانوا من أذى عصبي أو عوامل وراثية. وقد افتُرض في مثل هذه الحالات إمكان وجود شذوذ كيميائي خَلَوي أساسه عدم الاتزان في إنتاج النواقل العصبية التي تنقل النبضات العصبية من خلية دماغية إلى أخرى، بحيث يؤدي أي خلل أو تغير في هذا التوازن الدقيق إلى خلل في قيام الدماغ بوظائفه، فينتج عن ذلك مشكلات تعليمية وسلوكية (الوقفي، 2003، ص 104).

3. 4. العوامل البيئية

تتلخص العوامل البيئية في أشكال الحرمان البيئي المبكر من مثيرات حسية ونفسية لا يتلقاها الطفل بصورة طبيعية. كما أن سوء التغذية الشديد في المراحل العمرية المبكرة يؤدي إلى نقص في النمو الجسمي والحركي، يؤدي بدوره إلى صعوبات في التعلم. فالكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون قصوراً في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون إلى المدرسة، وهذا القصور يؤثر في مهارات القراءة والكتابة عبر مراحل الدراسة المختلفة. وقد أكدت ذلك نتائج بحوث عديدة أُجرِيَت حول وجود علاقة بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة وصعوبات التعلم (أبو الفخر، 2007، 80).

ويمكن حصر العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم في مجموعتين، منها ما هو موروث له علاقة بالعوامل الجينية التي مازالت طريقة انتقالها غير واضحة على الرغم من الدراسات التي أُجريَت في هذا المجال، ومنها ما هو مكتسب يُظهِر بدوره دور البيئة سواء أكانت منزلية أم مدرسية أم متعلقة بالطريقة التي يستخدمها المعلم في إيصال الفكرة إلى الطلاب. وهذه العوامل، على اختلافها، لا تعني أن الطفل ذا صعوبة التعلم غير قادر على التعلم أو أنه لا يستطيع الاستفادة من التعليم، وإنما تعني أنه يحتاج إلى اختيار الطريقة المناسبة لتعليمة ومساعدته على الفهم.

4. المداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

هناك مداخل عدة سعت إلى تفسير صعوبات التعلم، أبرزها:

1.4. المدخل الطبي

يتضح من التسمية أن المهتمين بهذا الاتجاه هم الأطباء وخاصة أطباء الأعصاب، والافتراض الأساسي للعلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكميائي في الجسم، ويكون العلاج: (محمود، 2007، 21)

1.1.4. **بالعقاقير الطبية** التي غالبًا ما تستخدم في حالات الإفراط في النشاط، إذ إن التقليل من النشاط الزائد يحسن من درجة استعداد الطفل للتعلم

2.1.4. **بضبط البرنامج الغذائي**. وفي هذا الصدد يقول فينجولد **Feingold** ، وهو صاحب هذا الأسلوب: إن المواد الملونة والحافظة ومواد الفاكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الاطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة وغيرها من المواد الكيميائية تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الاطفال؛ ولذلك يدعو فينجولد إلى التقليل من استخدام هذه المواد.

3.1.4. **العلاج عن طريق الفيتامينات**. يشير أنصار هذا الأسلوب إلى أن جرعات الفيتامينات التي تعطى إلى أطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسنًا في فترة انتباههم، وتقلل من درجة الإفراط في النشاط. ولا يزال هذا الأسلوب بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث.

يتبين مما سبق إذًا أن الاتجاه الطبي هو عبارة عن أساليب علاجية غير مباشرة، لا تتناول صعوبة التعلم بحد ذاتها، بل تتناول الإفراط في النشاط وقلة الانتباه.

4. 2. المدخل النمائي

يقوم هذا المدخل على التركيز على الخصائص الأساسية لنضج الطفل ونموه، مفترضاً أن هناك نمطًا واضحًا ومحددًا للنمو العادي أو الطبيعي، وأن تَتَبُّع تعثر خط نمط النمو أو انحرافاته يمكن أن يكون سببًا من أسباب مشكلات التعلم. ومن المنطقي أن يتناول منحنى النمو المفترض أو خطُّه خاصية واحدة، كالطول، أو الوزن، أو عدد المفردات اللغوية، أو المشي، أو الكلام. وهذا يعني أنّ الانحرافَ الدالَّ لتَتَبُّع منحنى نمو الخاصيةِ المتابَعَةِ أو معدّلُه، عن منحنى النمو العادي لهذه الخاصية في المتوسط، يمكن أن يفسِّر أنماطَ صعوبات التعلم (الزيات، 1998 ،148).

4. 3. المدخل السلوكي

يقوم هذا المدخل على عدد من المزايا، هي: (الزيات، 1988، 165– 166)

1.3.4. في ظل هذا المدخل يمكن ربط الأنشطة والبرامج العلاجية والأهداف بسهولة بالمناهج والمقررات الدراسية وأنشطة التعليم داخل الفصل.

2.3.4. الاقتحام المباشر لأنماط السلوك أو المظاهر السلوكية للمشكلة يتجنب استخدام أنماط من السلوك التعويضي غير المنتج.

3.3.4. تعميم النتائج في هذا المدخل أيسر وأكثر قابلية للتطبيق في ضوء العلاقة المباشرة بين السلوك والصعوبة.

4.3.4. التشخيص المباشر للصعوبة النوعية في هذا المدخل يتيح تصميم البرامج والأنشطة الملائمة لها وإعدادها في ضوء الصعوبة والخصائص السلوكية للطفل.

4. 4. المدخل النفسي التربوي

يشتمل الاتجاه النفسي التربوي على الطرائق الثلاث الرئيسية الآتية: (محمود، 2007، 22)

1.4.4. طريقة التدريب على العمليات

تقوم هذه الطريقة على تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية التي تعاني منها العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبة التعلم.

ويتم في هذه الطريقة استخدام أساليب مختلفة أهمها:

1. **التدريب النفسي لغوي** الذي يقوم على التدريب على التآزر البصري الحركي. ويستخدم هذا الأسلوب بشكل خاص في علاج صعوبات الكتابة والقراءة. وأشهر أساليب التدريب هذه، برنامج كيرك ورفاقه.
2. **التدريب باستخدام الحواس المتعددة،** الذي تستخدم فيه القنوات الحسية المختلفة (السمع، والبصر، والشم، واللمس، والحاسة المكانية) في التدريب على العمليات الإدراكية. ويقوم هذا الأسلوب على افتراض أن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا وُظِّفَ في تعلمه أكثر من حاسة.

3. **التدريب المعرفي** الذي يؤدي إلى تحسين استراتيجيات الطالب في فهم عمليات التفكير المختلفة وتنظيمها، على اعتبار أن استراتيجياته السابقة غير ملائمة لعملية التعلم. ويتضمن هذا الاسلوب إجراءات متعددة أهمها: التعلم الذاتي والضبط الذاتي.

2.4.4. طريقة التدريب على المهارات

تركز هذه الطريقة على التدريب المباشر على المهارات التي يُظهِر فيها التلميذ قصوراً أو عجزاً. وتقوم هذه الطريقة على افتراض أن العجز أو القصور في أداء المهارات لا يعود إلى خلل في العمليات الإدراكية، وإنما إلى حرمان من فرص التعلم الملائمة.

3.4.4. الطريقة القائمة على الجمع بين التدريب على العمليات والتدريب على المهارات

إن الاتجاه الأكثر حداثة وقبولًا في أوساط المختصين في الوقت الحاضر هو الجمع بين الاتجاهين السابقين والاستفادة من الميزات الإيجابيات لكل منهما

4. 5. المدخل المعرفي

يركز هذا المدخل على دور كل من عمليات اكتساب المفاهيم والاستراتيجيات المعرفية والعمليات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات في التعلم المعرفي القائم على عمليات التجهيز والمعالجة من ناحية، وعلى اعتبار أن كل نوع من أنواع النشاط العقلي المعرفي يتأثر بكل من المعرفة السابقة وأساليب اكتسابها والاحتفاظ بها وتخزينها واستخدامها واستراتيجيات استخدامها من ناحية ثانية (الزيات، 1988، 184-185).

بعد هذا العرض الموجز للنماذج النظرية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، تجدر الإشارة إلى أن تبنّي اتجاه واحد دون سواه لتفسير صعوبات التعلم يعد غير كافٍ، لأن اتباع نموذج نظري واحد يعني إهمال باقي النماذج التي من الممكن أن تكون هامة في تفسير صعوبات التعلم وعلاجها.

وهذا يعني أن النماذج المفسرة لصعوبات التعلم متكاملة، تسهم جميعها في تفسير صعوبات التعلم علاجها.

5. المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم

قبل الحديث عن المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم من المفيد الإشارة إلى مجموعة من الخطوات أو المراحل التي تسهم في تحديد صعوبات التعلم وتقويمها، وتخطيط علاجها، وهي: (كيرك وكالفانت، 1988، 84)

1. المرحلة الأولى: تعرف الطلبة ذوي الأداء المنخفض.
2. المرحلة الثانية: ملاحظة السلوك ووصفه.
3. المرحلة الثالثة: إجراء تقييم غير رسمي.
4. المرحلة الرابعة: قيام فريق التقييم بإجراء تقييم رسمي.
5. المرحلة الخامسة: كتابة نتائج التشخيص.
6. المرحلة السادسة: تخطيط البرنامج العلاجي

أما المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم فهي الآتية:

1.5. محك التباعد

يعتمد هذا المحك على تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية من خلال ما يُظهِرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة الآتية: (علي، 2005، 35)

1- تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.

2- التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة.

3- تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من السن نفسها.

2.5. محك الاستبعاد

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد حالات التخلف العقلي، أو الإعاقة السمعية أو البصرية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو الحرمان البيئي والثقافي، أو النقص في حالات فرص التعلم (علي، 2005، 38).

3.5. محك التربية الخاصة

يعتمد هذا المحك على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرائق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العادية في التعليم (علي، 2005، 38).

4.5. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج

من المعروف أن معدلات النمو تختلف من طفل على آخر. وهذا يؤدي إلى صعوبة في تهيئته لعمليات التعلم. فالأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، وهذا يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة. وهذا يعوق تعلمهم اللغة، وبالتالي يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء أكان ذلك يرجع إلى عوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية (أبو رزق، 2011، 42).

5.5. محك العلامات المورفولوجية

ومن خلاله يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ، الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي. وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ على الاضطرابات العقلية، وعلى صعوبة الأداء الوظيفي. ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلباً على العمليات العقلية. وهذا يعوق الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها (مصطفى، 2005، 31).

والخلاصة أنّ تقييم الطفل الذي يُشَك بأنه يعاني من صعوبة في التعلم وتشخيصه يتطلب عدداً من الإجراءات، أهمها: تحديد تباعد مستوى النمو العقلي للطفل عن مستوى تحصيله الدراسي، وتحديد التباعد بين مستوى تحصيله هو ومستوى تحصيل الطلبة العاديين. كما يتطلب استبعاد الحالات التي تعاني من إعاقات أو من تخلف عقلي أو حرمان بيئي. وهذه الإجراءات تعتبر ضرورية لتصميم البرنامج التعليمي المناسب الذي يلبي حاجات الطفل الفردية، والذي يقوم على نوع الصعوبة والضعف الذي يعاني منه.

وعملية التشخيص العلاجية تقوم على هذه الإجراءات التي تستخدم في تحديد صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل، لتمكّن بالتالي من تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة للبرنامج العلاجي.

6. تصنيف صعوبات التعلم

تصنّف صعوبات التعلم تحت نوعين من الصعوبات، هما:

1.6. صعوبات التعلم النمائية

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية. ويظهر هذا النمو مختلفًا، أو يبدو فيه خلل يجعل الطفل يقصّر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، فالذي يعاني من نقص في الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين. وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية؛ لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالصعوبات النمائية السابقة عليها (أبو فخر، 2004، ص163).

وتصنف صعوبات التعلم النمائية إلى صنفين: صعوبات أولية، وصعوبات ثانوية.

1.1.6. الصعوبات الأولية

وتشمل هذه الصعوبات:

1.1.1.6. صعوبات الانتباه.

يعرف الانتباه بأنه "عملية معرفية تنطوي على تركيز الانتباه على مثير من بين عدة مثيرات من حولنا" (العتوم، 2004، 68- 69). وتحدد الجمعية الأمريكية للطب النفسي مجموعة من المظاهر التي تدل على وجود صعوبة في الانتباه: وهي: (جمعية الطب النفسي الأمريكية، 2007، 33).

- إخفاقه في إعارة الانتباه للتفاصيل أو ارتكاب الأخطاء في الواجبات المدرسية.
- لديه غالباً صعوبة المحافظة على الانتباه في أداء العمل أو ممارسة الأنشطة.
- غالياً ما يبدو غير مصغ عند توجيه الحديث إليه.
- غالباً ما لا يتبع التعليمات، ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي أو الأعمال الروتينية.
- غالباً ما تكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة.
- غالباً ما يسهل تشتيت انتباهه بمنبه خارجي.

- غالباً ما يضيع أغراضًا ضرورية لممارسة مهامه وانشطته.

2.1.1.6. صعوبات الذاكرة

تعرف الذاكرة بأنها "القدرة على استيعاب الفرد للمعلومات والأفكار والخبرات والمعاني والمفاهيم التي مرت به، وإمكانية تذكرها واستعادتها إلى الذهن في المواقف التي تتطلب منه ذلك" (سيسالم، 2002، 231). ولعل المشكلة الرئيسية في الذاكرة تعود إلى الذاكرة القصيرة المدى لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم فهي أقل كفاءة وفاعلية بسبب افتقارها إلى اختيار وتنفيذ الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم، والترميز، ومعالجة المعلومات وحفظها (الزيات، 1998، 378).

3.1.1.6. الصعوبات الإدراكية

يعرف الإدراك بأنه "عملية تنظيم وتفسير للمعطيات الحسية الواردة إلى الكائن الحي عبر الحواس الخمس. ويكون هذا التفسير لهذه الإحساسات من خلال الخبرات السابقة التراكمية للكائن الحي، بحيث يتعامل مع المعطيات الحسية تعاملاً ملائماً لمقتضيات الموقف" (ربيع، 2009، 164).

ويشير الروسان (2001) إلى أن الطفل ذا الصعوبات النمائية يواجه مشكلة في عملية التمييز بين الشكل والأرضية لموقف ما. كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير في كليته، ويصعب عليه أيضًا أن يميز بين الصورة الصحيحة والصورة المعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال (الروسان، 2001، 204).

2.1.6. الصعوبات الثانوية

وتشمل هذه الصعوبات:

1.2.1.6. اللغة الشفهية

تعرف اللغة بأنها "النظام الرمزي الذي نمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي يتفق عليه مجموعه من الناس، وتقوم بينهم صلات قربى في المكان والزمان تسهيلاً لعملية التواصل والتفاعل فيما بينهم" (الوقفي، 2003، 314).

ويواجه ذوو صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بالنطق والكلام تظهر في عدم قدرتهم على تركيب الجمل بشكل سليم، فغالباً ما تقتصر إجاباتهم عن الأسئلة الموجهة إليهم على كلمة واحدة. كما أنهم

يعانون من صعوبة في بناء جملة تقوم على قواعد سليمة. ويظهر لديهم التلعثم والبطء الشديد في الكلام الشفهي، وتكرار الأصوات بشكل مشوه (أبو فخر، 2004، 174).

2.2.1.6. اضطرابات التفكير

وهي ترتبط باضطرابات اللغة الشفهية، ويقصد بها: المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه، وحل المشكلات، وربط الأفكار بعضها ببعض لتكوين أفكار جديدة، وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية بسبب ضعف عدد المفردات لديه، أو بسبب ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات (عبد السلام، 2003، 29).

والطلبة ذوو صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي. وهم غير قادرين على تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات، ولذلك فهم بحاجة إلى تعلم استراتيجيات التفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم، والعمل على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة (الفاعوري، 2010، 20).

2.6. صعوبات التعلم الأكاديمية

وهي المشكلات التي تظهر أصلاً لدى أطفال المدارس. وهي تشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة، ولصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالرياضيات. فحين يُظهِر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، يؤخذ بالاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجئة، أو التعبير الكتابي (كيرك وكالفانت،1988، ص21).

1.2.6. صعوبات التعلم في القراءة

وتحدّد بأنها "حالة عصبية معقدة في بنيتها الأساسية، تظهر أعراضها في العديد من جوانب التعلم والوظائف. وقد توصف بأنها صعوبة معينة في القراءة، أو التهجئة، أو اللغة المكتوبة، وتؤثر في واحدة أو أكثر من الجوانب الآتية: الحساب، ومجموعة من المهارات الرمزية، مثل رموز الموسيقى، والوظائف الحركية، والمهارات التنظيمية، وهي تتعلق خصوصاً بإتقان اللغة المكتوبة، وقد تؤثر في اللغة الشفهية إلى حد ما" (Ott , 1997, p4).

كما تعرف بأنها "نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة أو استيعاب الكلمة وتركيبها أو تحليل" (القمش، المعايطة، 2007، 181).

2.2.6. صعوبات التعلم في الكتابة

بين الزيات (2002) أن صعوبة التعلم "ترتبط بآلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم بتناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تتابعياً لكتابة الحروف أو الأرقام" (الزيات، 2002، 509).

ويرى القمش والمعايطة (2007) أنها "تتشكل في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وأن مشكلات التعبير ترجع إلى القلق وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة" (القمش، المعايطة،2007، 181).

3.2.6. صعوبات التعلم في الرياضيات

بين القمش والمعايطة أن صعوبات التعلم "تتمثل في مشكلات أجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل. ويعني ذلك عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية" (القمش، المعايطة، 2007، 181). أما الزيات فقد عرفها بأنها "مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في:

1- استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية.
2- الفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي.
3- إجراء العمليات الحسابية والرياضية" (الزيات، 2002، 549).

وهذه الصعوبة تعبر عن نفسها من خلال العجز عن استيعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية.

7. صعوبات التعلم وأساليب التفكير

كل طفل يعاني من صعوبات في التعلم لديه خصائص فردية، ونحن ليس في مقدورنا أن نعرف نقاط القوة والضعف لديه. ومن هنا تنشأ ضرورة وضع البرامج العلاجية المناسبة له، إلا عندما نفهم أنماط التفاعل بين خصائص هذا الطالب والمهمات التعليمية والأفراد الآخرين في البيئة الاجتماعية. وفي هذا الصدد يرى علماء النفس التربويون أن أفضل طريقة لتيسير تعلم الطلاب تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظائف المعرفية، من خلال التركيز على أساليب التفكير وأساليب التعلم، لأنهما عمليتان مترابطتان. والفروق الفردية تتدخل في استخدامنا لأساليب معينة عندما نفكر وعندما نتعلم.

والمعلم بحاجة لأن يدرك أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قادرون على النجاح إذا ما قدم لهم ما يناسب طبيعتهم المختلفة في التعلم عن العاديين، فهم لا تنقصهم القدرة، بل تنقصهم الاستراتيجية

الصحيحة لاكتساب المعرفة. وعندما يدرك الطلبة ذوو صعوبات التعلم أن المعلمين قادرون على تفهم إمكاناتهم ومشكلاتهم، وقادرون على التعامل معهم بأسلوب التفكير الذي يناسبهم فإنهم بذلك يعززون من تقديرهم لأنفسهم ويبدؤون بالتواصل الإيجابي مع معلميهم. وهذا الأمر يدفع المعلم إلى البحث عن طرائق تعليم خاصة تتلاءم مع مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتراعي الوقت نفسه أساليب تفكيرهم. وعندها يبدأ هؤلاء الطلبة بالتفاعل مع هذه الطرائق الجديدة؛ لأنها تتوافق مع تفضيلاتهم المعرفية وتزيد من دافعيتهم للإنجاز.

وهكذا فإن تنوع أساليب التفكير يسهم في استثمار الطاقة الكامنة في الفرد من خلال مراعاة أسلوبه الخاص في استقبال المعلومات وتنظيمها وتخزينها، وفي توظيف قدراته العقلية بهدف الارتقاء بمستوى الإنجاز لديه إلى أقصى حد ممكن. وفئة صعوبات التعلم من الفئات التي أثبت البحث فيها في مجال أساليب التفكير أننا عندما نأخذ بالحسبان في التعليم، أساليب التفكير المفضلة لدى الطالب نحصل على نتائج مميزة. والمثال على ذلك التحسن الذي يطرأ على هؤلاء الطلاب عندما يقدم لهم المحتوى العلمي المناسب بالأسلوب المناسب وفي الوقت المناسب (الفاعوري، 2010، 73- 77).

الفصل الخامس

منهج البحث وأداتاه

1. تمهيد.
2. منهج البحث.
3. مجتمع البحث الإحصائي وعينته.
4. بناء مقياس أساليب التفكير لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي.

الفصل الخامس

منهج البحث وأداته

1. تمهيد

يتناول هذا الفصل الحديث عن منهج البحث ومجتمعه الإحصائي وعينته وبناء أداته والتحقق من صدقها وثباتها وتطبيقها. وفيما يلي تفصيل ذلك.

2. منهج البحث

سبق أن تحدثت الباحثة في الفصل الأول عن منهج البحث، فبينت أن المنهج المتبع فيه هو المنهج الوصفي، لأنه الملائم له، فهو: "منهج بحث علمي، واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الراهن، وصفاً دقيقاً، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والروائز)، ويقدم لها وصفاً كمياً أو نوعياً" (عمار والموسوي، 2014).

3. مجتمع البحث الإحصائي وعينته

مجتمع البحث هو طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق. أما عينة البحث فضمت مجموعة الطلاب العاديين التي أخذت من مدرسة: الملكة بلقيس في حي الحلبوني، التي اختيرت، لأنها في مركز المدينة من جهة، ولأن إدارتها أبدت استجابة وتعاوناً مع الباحثة؛ ومجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، الذين أخذوا من مركزي الهلال الأحمر الاستشاريين لصعوبات التعلم في فرعي: مساكن برزة وجرمانا، والفرعان يعملان بالطريقة والاستراتيجيات نفسها، وهما تابعان معًا لمنظمة الهلال الأحمر السوري.

طُبِّقت الاستبانة على الطلاب العاديين في مدرسة الملكة بلقيس يوم الإثنين 2015/5/4، خلال الأسبوع الأخير من العام الدراسي، السابق لأسبوع الامتحان، وهو أسبوع يسمح فيه بتغيب الطلاب، إن رغبوا، بهدف التحضير للامتحان. ولذلك كانت العينة جميع الطلاب الحاضرين من

الصفوف الرابع والخامس والسادس. وقد بلغت العينة النهائية لهؤلاء 105 طلاب وطالبات. أما مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقد استغرق تطبيق الاستبانة عليهم حوالي شهر اعتباراً من الثلاثاء 5/5/ 2015، باعتبار أن العمل في المركزين يستمر خلال الصيف. وفيما يأتي جدول بتوزع أفراد عينة البحث:

الجدول رقم (4): توزع طلاب عينة البحث بحسب الصف والجنس والحالة الدراسية (عاديين وذوي صعوبات تعلم).

الصف	العاديون			ذوو صعوبات التعلم			المجموع الكلي
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الرابع	18	13	31	21	8	29	60
الخامس	22	20	42	17	7	24	66
السادس	20	12	32	18	8	26	58
المجموع	60	45	105	56	23	79	184

1.3. المركزان الاستشاريان لصعوبات التعلم في مساكن برزة وجرمانا

رأت الباحثة أن من الضروري أن تعرّف بالمركزين الاستشاريين لصعوبات التعلم في مساكن برزة وجرمانا، لأنها أخذت عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم منهما. لقد أنشئ المركزان عام 2008، ويعمل فيهما متخصصات من خريجات كليات التربية في مجال التربية الخاصة وعلم النفس ورياض الأطفال. أما إجراءات تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال المنتسبين إليه فتجرى عبر عدة مراحل تطبق فيها أدوات تشخيصية متعددة. وفيما يأتي وصف مختصر لها (حصلت الباحثة على المعلومات أدناه بنتيجة إجابة خطية من مدير مركز مساكن برزة مشكورًا عن سؤالين، يتعلق الأول منهما بالإجراءات التي يتبعها المركز في تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعالجون فيه، ويتعلق الثاني بإجراءات العلاج بعد التشخيص):

1. تبدأ التشخيص **بمقابلة أسرية**، لمعرفة التاريخ الأسري والحالة الصحية (للعائلة والطفل)، وحالة الطفل داخل الأسرة (فترة الحمل والولادة، وفترة ما قبل المدرسة، ثم فترة المدرسة).

2. يليها بعض **الاختبارات البسيطة** لمعرفة سلوكات الطفل، وتتضمن فقرة إملائية بسيطة وقصيرة تضم (الحروف المتقاربة والمتشابهة في الشكل والتنوين والمد).
3. يلي ذلك **تطبيق مجموعة من الاختبارات التشخيصية**، وهي:

أولاً: الاختبارات الادراكية، وتتضمن (7 اختبارات)، هي:

1. **اختبار التمييز السمعي**، الذي يهدف إلى تقييم قدرة الطفل على التمييز بين أصوات اللغة العربية، إذ إن التمييز السمعي يعد من القدرات الإدراكية الهامة ذات الصلة بتطور اللغة العربية والنطق عند الأطفال.
2. **اختبار التحليل السمعي**، الذي يتألف من كلمات بسيطة ومركبة إذا حذف جزء معين منها يبقى جزء آخر منها يشكل كلمة ذات معنى معروف.
3. **اختبار سعة الذاكرة السمعية**، الذي يتألف من خمسة مستويات، كل منها يتضمن ثلاث سلاسل من الكلمات الشائعة في لغة الطفل، وكل سلسلة تبدأ بكلمتين وتنتهي بست كلمات. وتتكون كل كلمة من مقطع صوتي واحد. ويطلب من الطالب في هذا الاختبار إعادة الكلمات التي يقرؤها الفاحص، ولا يشترط الترتيب في إعادة الكلمات.
4. **اختبار الذاكرة السمعية التتابعية**، الذي يقيس قدرة الطفل على تذكر سلسة من الأرقام بالترتيب نفسه الذي سمعه من الفاحص، ويتألف الاختبار من أربعة عشر سلسة من الأرقام، نظمت في سبع مستويات، كل مستوى منها مكون من سلسلتين.
5. **اختبار التداعي البصري الحركي**، وهو اختبار غير لفظي يتكون من ثلاثة مجموعات من الفقرات، كل مجموعة منها تتضمن عشرين حرفاً، ويقع تحت كل حرف مربع فارغ، ولكل حرف رمز يقترن به.
6. **اختبار التكامل البصري الحركي**، الذي يتكون من أربعة وعشرين شكلاً، متدرجة في التركيب والصعوبة، تبدأ بالأشكال البسيطة ثم تصبح أكثر صعوبة وتركيباً.
7. **اختبار التحليل البصري**، الذي يتألف من ثمانية عشر شكلاً هندسياً، متدرجة في تركيبها، وتتشكل من توصيل نقاط مثبتة على أرضية الشكل بخطوط مستقيمة، ويكون على الطالب أن يقوم برسمها.

ثانياً: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال لقياس القدرات العقلية للطفل

يتكون المقياس من اثني عشر اختباراً، وينقسم الى قسمين:

- قسم لفظي ويشمل المعلومات العامة، وهي: الفهم العام، والحساب، والمتشابهات، والمفردات.
- قسم عملي ويشمل: تكميل الصور، وترتيبها، ورسوم المكعبات، وتجميع الأشياء، والمتاهات.

ثالثاً: المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن

وهي تقيس الذكاء غير اللفظي، وهي خالية من تأثير الثقافة إلى حد كبير. وتعتمد أساساً على التطبيق الجمعي. ويمكن أن تطبق فردياً في ظروف معينة. وتتكون المصفوفات المتتابعة من 36 بنداً موزعة على ثلاثة أقسام هي: (أ)، و(أ ب)، و(ب)، وتناسب المصفوفات الملونة الأعمار من خمس سنوات ونصف إلى 11 سنة، كما تصلح للمتأخرين عقلياً. وقد استخدمت الألوان بوصفها خلفية للمشكلات، لكي تجعل الاختبار أكثر تشويقاً ووضوحاً وإثارة لانتباه الأطفال.

رابعاً: اختبار المهارات النمائية (ما قبل الأكاديمية).

يستخدم هذا الاختبار للأطفال من عمر (6سنوات حتى 8 سنوات) لمعرفة مهاراتهم النمائية، ويتضمن (10 اختبارات)، هي:

1. اختبار معرفة الاتجاهات والأشكال.
2. اختبار التعرف عن طريق اللمس.
3. اختبار التمييز البصري.
4. اختبار التمييز السمعي.
5. اختبار الإدراك البصري.
6. اختبار الإدراك السمعي.
7. اختبار الإغلاق البصري.

8. اختبار الإغلاق السمعي.
9. اختبار الذاكرة البصرية.
10. اختبار الذاكرة السمعية.

خامساً: اختبار المهارات المعرفية (ما قبل الأكاديمية)، التي تشمل بعض المهارات المعرفية والحركية (المهارات الحركية الدقيقة والمهارات الحركية الكبيرة) البسيطة التي يستطيع الطفل أن يميزها من خلال الحياة اليومية أو البيئة المحيطة به.

سادساً: مقياس تقدير أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (صورة معلم الصف + صورة الأم). ويضم مجموعة من العبارات أو السلوكات التي تصف سلوك الطفل: (من فضلك وضح: أي من هذه السلوكات يمثل مشكله لهذا الطفل؟)

سابعاً: الاختبارات التحصيلية، وتتضمن (6 مستويات تحصيلية)

وهي كل الاختبارات المزودة بتعليمات موحدة، التي تعطى بظروف مقننة. وتكون هذه الاختبارات مزودة بأدلة ثابتة توضح طريقة التطبيق والتصحيح والتفسير. وغالباً ما يكون لتطبيقها حدود زمنية، والهدف من هذه الاختبارات هو تعرف مهارات الطفل. **وبعد عملية التشخيص** تعد خطة علاجية فردية لكل طفل من خلال نقاط الضعف والقوة (الاختبارات القبلية) التي حصل عليها بنتيجة التشخيص. وتتضمن الخطة: الأهداف القصيرة المدى، والأهداف الطويلة المدى، والتعزيز اليومي. وبعد الانتهاء من تطبيق الخطة العلاجية **يُجرَى** للطفل اختبارات تحصيلية (الاختبار البعدي) لمعرفة مدى تحسنه وتجاوزه نقاط ضعفه.

4. بناء مقياس أساليب التفكير لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي

يهدف هذه البحث إلى تعرف أساليب التفكير، بحسب نظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ، التي يفضّلها الطلبة ذوو صعوبات التعلم والطلبة العاديون في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وعلاقة هذه الأساليب بتحصيلهم الدراسي. ومن أجل تحقيق هذا الهدف كان لا بد من أداتين، أولاهما: **درجات الطلاب في الفصل الأول**، التي حصلت عليها الباحثة من سجلات الطلاب

المدرسية (وقد وضح ذلك في فقرة أدوات البحث في الفصل الأول)، بناء مقياس لقياس هذه الأساليب، وقد اعتمدت الباحثة في بنائه، بشكل أساسي على مقاييس صاحب النظرية وعلى دراسات أخرى، وطبق بعضها في البيئة السورية (دراسة الفاعوري، 2010). على أن يُتَوخّى في المقياس الجديد ملاءمته لهذه المرحلة العمرية من حيث وضوح عباراته ودقتها والزمن الذي يستغرقه تطبيقه، وخضوعه لشروط الصدق والثبات المعتمدة في البحث التربوي، تمهيدًا لتطبيقه على العينة المدروسة. وفيما يلي عرض لمراحل بنائه.

1. اطلعت الباحثة على العديد من الأطر النظرية حول نظرية حكومة الذات العقلية وأساليب التفكير لدى سترنبرج (يرجى الاطلاع على الفصل الثالث من هذه البحث الذي يتناول بالتفصيل هذه الأطر)، وعلى عدد من الدراسات السابقة الوثيقة الصلة بموضوع البحث (يرجى الاطلاع على الفصل الثاني الخاص بالدراسات السابقة).
2. اطلعت على قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (1991)، التي نقلها إلى اللغة العربية أبو هاشم (2006)، والتي تضمنت 65 عبارة تنتمي إلى 13 أسلوباً من أساليب التفكير (الملحق رقم2).
3. اطلعت على دراسة أيهم الفاعوري، التي اعتمد فيها نظرية ستيرنبرغ وبنى فيها مقياساً لأساليب التفكير طبقه عام 2010 في الصف الثامن الأساسي في محافظة القنيطرة بهدف تحديد أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات (الفاعوري، 2010).
4. اطلعت على سلسة دراسات زهانج التي أجرتها على أساليب التفكير (وردت في فصل الدراسات السابقة)، ولاسيما دراستها التي أجرتها عام 2004، وصنفت فيها أساليب التفكير الخاصة بنظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ إلى ثلاث مجموعات، هي: (Zahang, 2004a, 233-253)
   - المجموعة الأولى أو النموذج (1)، وهو الذي يتضمن القيام بالأشياء بشكل مبدع، ويدل على مستويات عليا من التعقيد المعرفي، ويضم أساليب التفكير الآتية: (التشريعي، والحكمي، والعالمي، والتقدمي، والهرمي).

- المجموعة الثانية أو النموذج (2)، وهو الذي يتضمن القيام بالأشياء بطرق أكثر معيارية، ويدل على مستويات أدنى من التعقيد المعرفي، ويضم أساليب التفكير الآتية: (التنفيذي، والمحلي، والمحافظ، والملكي). المجموعة الثالثة: النموذج (3)، وهو الذي يتضمن ما بقي من أساليب التفكير الثلاثة عشر، وهي: (الأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي)، وهي الأساليب التي لم تصنَّف في النموذجين السابقين؛ لأن الأشخاص الذين يفكرون وفقاً لهذه الأساليب يُظهِرون خصائص من كلتا المجموعتين السابقتين، بناء على ما تتطلبه المهمة: إن شخصاً ذا أسلوب تفكير فوضوي يمكنه مثلاً العمل بطريقة مطوَّرة أو معقدة، فيتعامل مع مهمات متعددة من دون أن يفقد الصورة الكلية لما يرغب في إنجازه. وبالتالي هو يستعمل أساليب تفكير النموذج (1). وبالمقابل نجد شخصاً آخر ذا أسلوب تفكير فوضوي يعمل بطريقة غير معقدة أو غير مطوَّرة، فيتعامل مع المهمات من دون أن يعرف كيف تسهم كل مهمة في الوصول إلى الهدف النهائي، وهو بهذا يستعمل النموذج (2) من أساليب التفكير (Zhag, 2004 a, 233_252).

5. اعتمدت الباحثة تصنيف زهانج السابق لأساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ إلى ثلاث مجموعات (البند 4 من هذه الفقرة).
6. رجعت إلى قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر (1991)، التي نقلها أبو هاشم إلى اللغة العربية، واستقت منها معظم بنود قائمتها لأساليب التفكير. كما رجعت إلى قائمة أيهم الفاعوري، التي تبنّى فيها هو أيضًا تصنيف زهانغ لأساليب التفكير إلى ثلاث مجموعات (البند 3 من هذه الفقرة)، واستقت عدة بنود، فتوصلت بالنتيجة إلى مقياس مكون من ثمانٍ وخمسين عبارة تغطي أساليب التفكير الثلاثة عشر التي تنتمي إلى مجموعات زهانغ الثلاث. وشكلت هذه القائمة مقياس أساليب التفكير للطلاب في الصفوف الرابع والخامس والسادس في **صورته الأولية التي وزعت على المحكمين**. وقد عمدت الباحثة في صوغ عبارات هذا المقياس إلى مزيد من

التبسيط للكلمات والعبارات لتتلاءم مع الشريحة الجديدة من الطلاب. لقد استبعدت مثلاً عبارة مثل: "أؤدّي المهمة" لتستعمل بدلاً منها عبارة: "أقوم بالوظيفة"، باعتبار أن الوظيفة عمل يومي ومفهوم مألوف جداً لدى الطلاب، ولا سيما الصغار منهم. واستبعدت عبارة مثل: "أنفّذ المشروع أو أنجز المشروع" لتستعمل بدلاً منها عبارة "أقوم بالعمل"، لبساطتها وكثرة استعمالها مقارنة بالسابقة، وهكذا. كما حذفت بعض البنود التي قدرت أنها صعبة الفهم على عينة البحث (الملحق رقم3 قائمة أساليب التفكير في صورتها الأولية).

1.4. صدق المقياس

طبقت الباحثة إجراءين لمعرفة صدق المقياس هما: الصدق الظاهري أو صدق المحكمين؛ والصدق الطّرفي.

1.1.4. الصدق الظاهري (أو صدق المحكمين)

يهدف هذا الإجراء إلى التأكد من مناسبة المقياس لما يقيسه، وللأفراد الذين يطبق عليهم. ويكون ذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخيرة للقيام بتحكيمه، من خلال إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقراته، ومدى ملاءمتها لموضوع البحث، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالحذف أو الإبقاء، أو التعديل في العبارات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه المحكمون مناسباً. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم واقتراحاتهم يعدل الباحث صياغة بعض بنود المقياس وفق ما يرونه، أو يحذف، أو يضيف، ويُتوصَّل بعد ذلك إلى الصدق في المقياس، ويكون صالحاً للتطبيق بعد أخذ شكله النهائي.

ولتحقيق ذلك وزعت الباحثة المقياس في صورته الأولية التي سبق ذكرها، على مجموعة من الأساتذة المتخصصين من أقسام علم النفس والتربية الخاصة والتقويم والقياس في كلية التربية (الملحق رقم1). وقد تركزت ملاحظات المحكمين على أربعة أمور، هي:

1. ضرورة تبسيط عدد من عبارات المقياس أكثر لتلائم مستوى الأطفال الذين يتوجه المقياس إليهم.

2. ضرورة قصر كل عبارة على مهمة واحدة، أو فكرة واحدة.
3. ضرورة تخفيض عدد العبارات لكي لا تزيد مدة الإجابة عنها على حصة دراسية على أبعد تقدير.
4. قصر أساليب التفكير على تلك التي أثبتت الدراسات علاقتها القوية بالتحصيل، باعتبار أن البحث يتجه إلى قياس العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

وبخصوص الملاحظتين الأولى والثانية من ملاحظات المحكمين على بنود الاستبانة عدلت الباحثة العبارات التي اقترحوا تعديلها، وهي الآتية:

الجدول رقم (5): العبارات التي تم تعديلها اعتمادا على ملاحظات المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أستمتع بالعمل الذي يتطلب التحليل أو الترتيب أو المقارنة.	أحب الأسئلة التي يطلب فيها ترتيب الأشياء.
أركز على فكرة رئيسية واحدة عندما أتحدث أو أكتب أفكارًا معينة.	أركز على موضوع واحد عندما أتحدث.
أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها.	أحب أن أجرب ما يخطر في بالي.
عندما أبدأ في عمل أحاول أن أربط بين هدفه الرئيسي وأهدافه الفرعية.	أستطيع أن أربط بين الفكرة الرئيسية للدرس وأفكاره الفرعية.
يمكنني الانتقال من عمل إلى آخر بسهولة، لأني أعتبرهما على نفس القدر من الأهمية.	يمكنني الانتقال من وظيفة إلى أخرى بسهولة.

كما قصرت كل عبارة في الاستبانة على مهمة واحدة أو فكرة واحدة، وبسّطت صياغة العبارات واختيار الكلمات لتلائم مستوى الأطفال عينة البحث.

وبخصوص الملاحظتين الثالثة والرابعة، استبعدت الباحثة أساليب التفكير التي تنتمي إلى المجموعة الثالثة من تصنيف زهانغ الذي سبق أن اعتمدته الباحثة، لأن الدراسات لم تؤكد ارتباطها بالتحصيل الدراسي، واقتصرت على المجموعتين: الأولى التي تضم أساليب التفكير: (التشريعي،

والحكمي، والعالمي، والتقدمي، والهرمي)؛ والثانية التي تضم أساليب التفكير: (التنفيذي، والمحلي، والمحافظ، والملكي)،لأن الدراسات أشارت الدراسات إلى ارتباط أساليبهما الإيجابي بالتحصيل (يرجى مراجعة فصل الدراسات السابقة)، ووضعت لكل أسلوب أربع عبارات. وبذلك غدا مجموع العبارات التي تضمنها المقياس 36 عبارة: 9 أساليب× 4 عبارات (الملحق رقم 4).

نجد في الجدول رقم (6) أرقام العبارات التي تعود إلى كل من الأساليب التسعة التي يتكون منها المقياس:

الجدول رقم (6): توزع عبارات المقياس على أساليب التفكير التسعة الخاصة بحكومة الذات العقلية لستيرنبرغ

	الأسلوب	أرقام الفقرات
1	الأسلوب الملكي	1، 2، 3، 4
2	الأسلوب الهرمي	5، 6، 7، 8
3	الأسلوب التشريعي	9، 10، 11، 12
4	الأسلوب المحلي	13، 14، 15، 16
5	الأسلوب التحرري	17، 18، 19، 20
6	الأسلوب المحافظ	21، 22، 23، 24
7	الأسلوب العالمي	25، 26، 27، 28
8	الأسلوب القضائي(الحكمي)	29، 30، 31، 32
9	الأسلوب التنفيذي	33، 34، 35، 36

ثم قامت الباحثة بتطبيق هذه الصورة الأخيرة للمقياس على عينة استطلاعية عشوائية من 25 طالباً في الصفوف الثلاثة (الرابع، والخامس، والسادس) في مدرسة سليمان الحلبي للتعليم الأساسي في كفرسوسة يوم الأربعاء 2015/4/8. وبنتيجة التطبيق تبين أن متوسط الوقت الذي استغرقته عملية الإجابة عن بنود المقياس هو 31 دقيقة. وهو حاصل قسمة مجموع الوقت الذي استغرقته إجابة أول طالب سلم المقياس، وهو 25 دقيقة، والوقت الذي استغرقته إجابة آخر طالب سلمه، وهو 37 دقيقة على 2.

ورأت الباحثة، نتيجة لبعض الأسئلة التي طرحها بعض الطلاب، ولا سيما طلاب الصف الرابع، حول بعض العبارات أن تعدل صياغتها قليلاً لتصبح أكثر ملاءمة لقدرتهم على الفهم. وفيما يلي العبارات التي عدلت مع صياغتها قبل التعديل:

الجدول رقم (7): العبارات المعدلة بعد التطبيق الاستطلاعي للمقياس

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أفضل المشاريع التي تهتم بالقضايا العامة.	أحب القيام بالأعمال التي يحبها الناس.
ألتزم بما يقال لي لإتمام الوظائف المطلوبة مني.	أتقيد بما يقوله لي المعلم لإتمام الوظائف المطلوبة مني.
أعتقد أن نظام مدرستي لا يسمح لي بممارسة النشاطات التي أحبها.	في مدرستي لا أستطيع القيام بالنشاطات التي أحبها.
أفضل المهام التي تسمح لي بتقييم طرق الآخرين بالعمل.	أحب الوظائف التي تتطلب المقارنة بين آراء أصدقائي حول موضوع معين.
أفضل الوظائف التي يمكنني فيها مقارنة وجهات النظر.	أحب أن أقارن بين الوظائف التي يقوم بها أصدقائي.

2.1.4. الصدق الطّرَفي

للتأكد من الصدق إحصائياً سحبت عينة من 25 طالبًا من طلاب الصف الرابع، والخامس، والسادس في مدرسة شام المعارف بصحنايا، يوم الأربعاء 2015/4/9، وطبق عليها المقياس، وطبق على النتائج معادلة سيرونوف–كولموغروف لمعرفة طبيعة توزع الإجابات. فبلغت القيمة (2=z) عند مستوى الدلالة 0.01. وهذا يعني أن التوزع ليس اعتدالياً. وحين يكون التوزع غير اعتدالي لا تطبق على المعطيات اختبارات معلميه، وإنما اختبارات لا معلميه. ولهذا طبق على المعطيات اختبار مان–ويتني اللامعلمي لحساب الصدق الطَّرَفيّ. وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (8): اختبار مان–ويتني للصدق الطرفي بين الثلثين الأعلى والأدنى.

الثلث	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأعلى	8	100	12.5	3.393	0.001	دال
الأدنى	8	36	4.5			

يبين الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة بلغت 0.001، وهي دالة إحصائيًا لأنها أصغر من 0.05. وهذا يشير إلى وجود فروق بين الثلثين الأعلى والأدنى. وهذا يعني أن الأداة تتمتع بالصدق الطرفي.

2.4. ثبات المقياس

حسب ثبات المقياس وفق طرائق ثلاث هي:

1. التطبيق وإعادة التطبيق. طبقت الأداة على طلاب الصف الرابع، والخامس، والسادس في مدرسة شام المعارف بصحنايا في المرة الأولى يوم الخميس في 2015/4/9. كما رأينا عند حساب الصدق الطّرَفي. ثم أعيد التطبيق بعد خمسة عشر يومًا، أي يوم الخميس في 2015/4/23.
2. التجزئة النصفية.
3. معادلة ألفا–كرونباخ

وقد كانت قيم كل منها كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9): معاملات الثبات بالتطبيق والإعادة، وبالتجزئة النصفية، وبمعادلة ألفا كرونباخ

نوع الثبات	التطبيق وإعادته وفق معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	التجزئة النصفية وفق معامل سبيرمان–براون	مستوى الدلالة	ألفا –كرونباخ

معامل الثبات	0.86	0.001	0.78	0.003	0.73

يبين الجدول السابق أن معاملات الثبات بلغت على التوالي: للتطبيق وإعادته 0.86، وللتجزئة النصفية 0.78 معًا عند مستوى دلالة 0.01؛ ولمعادلة ألفا–كرونباخ 0.73، عند مستوى دلالة 0.03. ومعاملات الثبات الثلاثة ذات قيم مرتفعة نسبياً تسمح بتطبيق الأداة باطمئنان. وبهذا الشكل من الصدق والثبات أصبحت الأداة صالحة للتطبيق ولإجراء البحث.

3.4. تطبيق المقياس

طبقت الباحثة المقياس في صورته النهائية الصادقة والثابتة (الملحق رقم 5) على الطلاب العاديين في مدرسة الملكة بلقيس يوم الإثنين 2015/5/4. وقد بلغت العينة النهائية لهؤلاء 105 طلاب وطالبات. أما مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقد استغرق تطبيق المقياس عليهم حوالي شهر اعتباراً من الثلاثاء 5/5/ 2015، باعتبار أن المعلمة ستتحدث مع كل طفل على حدة. ولا بد من الإشارة هنا إلى العمل في المركزين يستمر خلال الصيف، ولا يتوقف في منتصف شهر أيار كما في المدارس العادية.

وقد قامت الباحثة بزيارة المركزين وتحدثت مع الإدارة والمعلمات عن موضوع المقياس وآلية تطبيقها على كل طالب، وطبقت على الطلاب في اليوم الأول عدة استبانات، ثم تولت المعلمات تطبيق باقي الاستبانات مع طلابهن وطالباتهن بصورة فردية. وعندما انتهى تطبيق الاستبانات جمعتها الباحثة من المعلمات. وقد بلغ مجموع الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين طبقت عليهم الاستبانة 79 طالبًا وطالبة.

ثم فرغت استبانات المقياس وعولجت المعطيات إحصائيًا باعتماد البرنامج الإحصائي spss. ويتضمن الفصل السادس التالي لهذا الفصل، النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤالي البحث، واختبار فرضياته، بالإضافة إلى المقترحات والتوصيات.

الفصل السادس

عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

1. تمهيد.

2. عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها.

1.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟".

2.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: "ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة العاديين؟".

3.2. مقارنة بين أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

4.2.النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: "ما طبيعة العلاقة بين أساليب تفكير كل من الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتحصيل؟".

5.2.النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: "ما طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وعامل الجنس لديهم؟"

6.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: " ما دور متغير الصف الدراسي في اختلاف أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة العاديين؟"

3. التوصيات والمقترحات

الفصل السادس

عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

1. تمهيد

يتناول هذا الفصل عرض نتائج البحث بعد معالجتها إحصائيًّا باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، وتحليلها وتفسيرها في ضوء خلفيته النظرية، ونتائج الدراسات السابقة حول الموضوع. ويخلص الفصل إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات المنبثقة من نتائج البحث. وفيما يأتي هذه النتائج.

2. عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

1.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟".

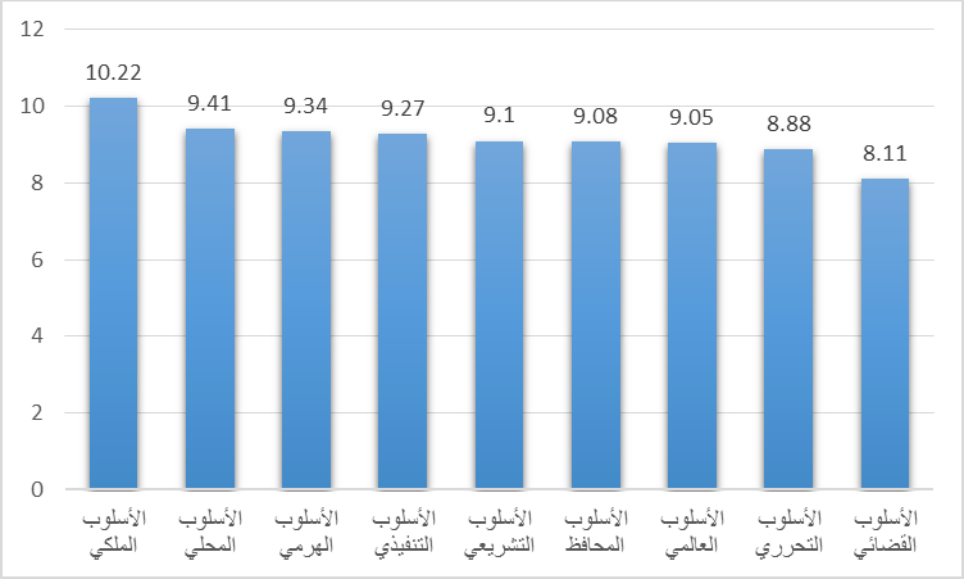
للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير، ثم رتبت تنازليًا بحسب قيم متوسطاتها. والجدول التالي يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليًا

أسلوب التفكير	المتوسط الحسابي
الأسلوب الملكي	10.22
الأسلوب المحلي	9.41
الأسلوب الهرمي	9.34
الأسلوب التنفيذي	9.27
الأسلوب التشريعي	9.10
الأسلوب المحافظ	9.08

الأسلوب العالمي	9.05
الأسلوب التحرري	8.88
الأسلوب القضائي	8.11

الشكل رقم (1): المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليًا



نلاحظ، من خلال الجدول (10) والشكل (1)، أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي: **الأسلوب الملكي في المرتبة الأولى، ثم المحلي في المرتبة الثانية، ثم الهرمي في المرتبة الثالثة.** وهذه النتيجة تعني بخصوص **الأسلوب الملكي أن أصحابه** يتوجهون نحو هدف واحد طوال الوقت ويتعاملون مع القضايا الرئيسية ويتجاهلون القضايا التي ليس لها علاقة بموضوع اهتمامهم. وصاحب هذا الأسلوب بالتالي هو صاحب الهدف الواحد، ذو التركيز الواحد. وهذا يتلاءم مع طبيعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يركزون على هدف واحد في الخطة التعليمية التي يخضعون لها حتى النجاح فيه، وبعد ذلك ينتقلون إلى الهدف الذي يليه.

أما بخصوص **الأسلوب المحلي** فتعني النتيجة أن أصحابه يميلون إلى العمل بشكل فردي، ويفضلون التركيز على العمل الذي كلفوا به، ويهتمون بجمع معلومات محددة عن المشكلة التي يواجهونها. كما أنهم

يجزّؤون المشكلة إلى عناصرها الأساسية ليسهل عليهم حلها، ويتمسكون بالقوانين والتعليمات والنظام، ويرفضون تغير الروتين. وهذا يتناسب مع الطريقة التعليمية التقليدية السائدة عمومًا في مدارسنا، والتي تطبق على الطلاب جميعًا في الصف كله.

وبخصوص **الأسلوب الهرمي** الذي جاء بالمرتبة الثالثة فتعني النتيجة أن أصحاب هذا الأسلوب الذي يتصف بترتيب الأهداف بحسب أولويتها، وبالمنطقية في تناول المشكلات، يتأثرون بوضوح بطريقة التدريس السائدة التي غالباً ما تكون إلقائية يغيب فيها التفاعل بين الطالب والمعلم؛ كما يتوافق نمط تفكيرهم مع بنية مناهجنا التربوية التي تعتمد التسلسل والتراتبية والانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول (وغير ذلك من مبادئ التعليم المعروفة) في التدريس وعرض الخبرات.

أما الأسلوبان الأقل تفضيلا اللذان جاءا في **المرتبتين الأخيرتين فهما الأسلوبان: التحرري والقضائي**. وهذان الأسلوبان يشجعان الإبداع واستخدام الاستراتيجيات الجديدة في حل المشكلات وتجديد الطرائق التقليدية في عمل الأشياء. وهذه الأمور يمكن اعتبارها في مجملها من الأساليب المحفزة للإبداع. إلا أن طرائق التعليم في مدارسنا تركز على التحصيل والتفوق والحفظ والتلقي بدلاً من تنمية التفكير والمهارات لدى الطلاب. ومن الطبيعي جدًا أن تتأثر أساليب تفكير الطلاب بأساليب التعلم وطرائقه التي تستعمل معهم، فلا ترتفع فيها بالنتيجة قيم هذه الأنماط من التفكير المشجعة على التطوير والإبداع.

وبخصوص الأساليب التنفيذي، والتشريعي، والمحافظ، والهرمي، التي تمركزت في الوسط فيمكن تفسير ذلك بما يأتي: الأسلوب التنفيذي هو من الأساليب المحببة في المدارس لأن أصحابه يفعلون ما يؤمرون به، وهذا يتوافق مع ثقافة المدرسة والمجتمع، التي تشجع هذا النوع من الأفراد الذين يتسمون بالطاعة وتنفيذ الأوامر. وأصحاب الأسلوب المحافظ يفضلون تأدية الأشياء بطريقة تقليدية ثبت نجاحها في الماضي، ولديهم ضعف في القدرة على تنظيم الأولويات. وهذا يتفق مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذين يتصفون بعدم المرونة وبضعف التنظيم والتصنيف. أما أصحاب الأسلوب الهرمي فيميلون إلى إنجاز أشياء كثيرة في وقت واحد. وهذا، بالنسبة لطرائق التدريس المتبعة في مدارسنا، يسهم في تشتت الانتباه؛ فتركيز الطالب في هذه الحالة يكون موزعاً على أكثر من موضوع. وأما بخصوص الأسلوب التشريعي فأصحابه يفضلون التخطيط للمهمات قبل إنجازها. كما أنهم يفضلون القيام بها بطريقتهم الخاصة. ويبدو أن تطبيق

ذلك في مدارسنا ليس من الأمور المفضلة، فالمعلمون يتبعون طريقة تقليدية في إعطاء المعلومات وشرح الدروس، كما أنهم يعتبرون الطالب منفذًا للأوامر فقط، وهذا لا يتفق بدوره مع خصائص هذا الأسلوب.

فإذا أخذنا المرتبتين الأولى والثانية في أفضليات أساليب التفكير، نجد أن هذه الدراسة اختلفت مع دراسة النجار(2010)، في تفضيل أسلوب التفكير الذي جاء في المرتبة الأولى، واتفقت معها في تفضيل الأسلوب الذي جاء في المرتبة الثانية، فقد بينت دراسته أن الطلبة ذوي الصعوبات يفضلون أسلوبي التفكير (التنفيذي في المرتبة الأولى، والمحلي في المرتبة الثانية). واختلفت كذلك مع دراسة الفاعوري (2010)، التي بينت الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفضلون بالمرتبة الأولى الأسلوب الهرمي، وبالمرتبة الثانية الأسلوب التنفيذي. وربما أمكننا تفسير ذلك بأن أساليب التفكير تختلف من فرد لآخر، فهي نتيجة للمعرفة المكتسبة لديه، ونتيجة للتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وخصائصه الفردية التي تؤثر في تفضيله لأسلوب دون آخر. ويمكن أن نعزو الاختلاف من جهة أخرى في جانب منه، إلى المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أفراد العينات الثلاث، فطلبة عينة بحثنا تنتمي إلى الفئة الأصغر سنًّا التي مازالت خبراتها الحياتية أدنى مستوى في الكم والنوع.

2.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: "ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة العاديين؟".

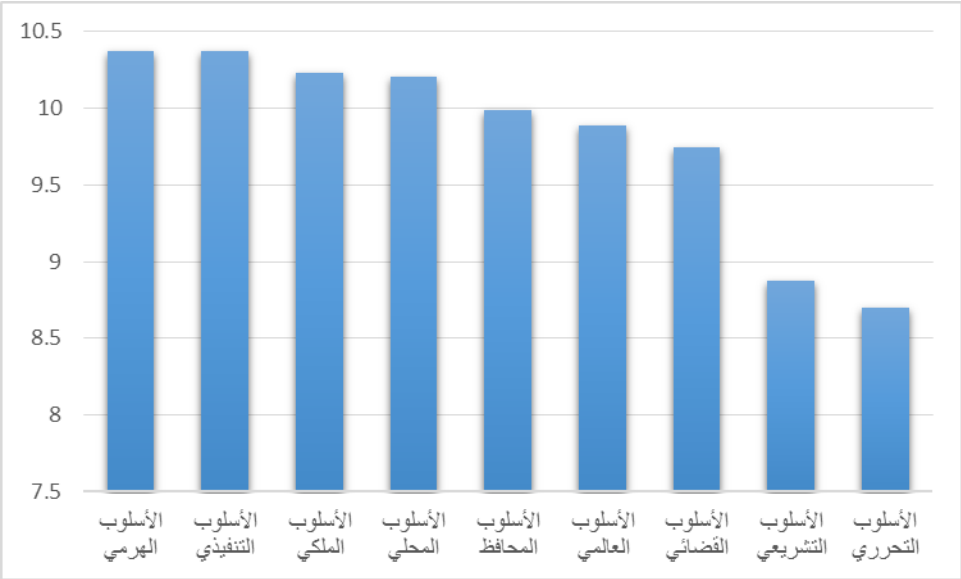
للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير ورتبت تنازليًا تبعًا لقيم متوسطاتها. والجدول التالي يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير لدى الطلبة العاديين مرتبة تنازليًا

أسلوب التفكير	المتوسط الحسابي
الأسلوب الهرمي	10.37
الأسلوب التنفيذي	10.37
الأسلوب الملكي	10.23
الأسلوب المحلي	10.21
الأسلوب المحافظ	9.99
الأسلوب العالمي	9.89
الأسلوب القضائي	9.75

الأسلوب التشريعي	8.88
الأسلوب التحرري	8.70

الشكل رقم (2): المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير لدى الطلبة العاديين مرتبة تنازليًا



يبين الجدول (11) والشكل (2) أن أكثر الأساليب تفضيلاً لدى الطلبة العاديين أسلوبا: التفكير: **الهرمي والتنفيذي معًا في المرتبة الأولى.** ويمكن تفسير هذه النتيجة بخصوص **الأسلوب الهرمي** الذي يتطلب ترتيب الأمور بحسب الأهمية، وترتيب الأهداف بحسب أولويتها، ويمتاز بالمنطقية في تناول المشكلات، بأنه يتوافق مع مناهجنا التعليمية التي تعمد في بنيتها على التسلسل والتراتبية والانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول (وغير ذلك من مبادئ التعليم المعروفة) في التدريس وعرض الخبرات. وهذه الإجراءات التربوية تسهل على الطالب الفهم والتعامل مع المحتوى التعليمي، والإنجاز. أما بخصوص **للأسلوب التنفيذي** فيمكن تفسير النتيجة بأن هذا الأسلوب يميل إلى أن يكون ذا قيمة عالية في المدارس، لأن أصحاب هذا الأسلوب يفعلون ما يؤمرون به ويقيمون أنفسهم بالطريقة نفسها التي يحتمل أن يقيمهم بها النظام التربوي، بالإضافة إلى أنهم يلتزمون بما يطلب إليهم. وهذا ما يبدو سائدًا في نظام التعليم في مدارسنا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أيهم الفاعوري 2009، ورمضان 2001. وربما أمكن تفسير هذا التشابه بخصوص العاديين بأنهم يخضعون لأنظمة التعليم نفسها، ولطرق التقييم

والاختبارات نفسها. كما أن البيئة المدرسية متشابهة في الحالات الثلاث. وهذه الأمور المتقاربة تعتبر من العوامل التي تشجع أسلوب تفكير دون آخر. كما تشجع تفضيلًا دون غيره.

ثم يجيء في المرتبتين الثالثة ثم الرابعة بفارق بسيط جدًّا بينهما يكاد لا يلحظ (0.02) الأسلوبان: الملكي ثم المحلي. ولعل هذه النتيجة تفسر بأن أصحاب الأسلوب الملكي يعملون شيئاً واحدًا في وقت واحد، بمعنى أنهم يعطون لكل موضوع ما يحتاجه من اهتمام، ويركزون تفكيرهم على الموضوع الذي يقومون به، في حين أن أصحاب الأسلوب المحلي يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات ويتوجهون نحو المواقف العملية. ولعل الخصائص المتقاربة لهذين الأسلوبين إلى حد ما تساعد الطالب على التركيز على مادة دراسية دون غيرها. وهذا يساعده على النجاح في الدراسة.

ويأتي في المرتبتين الأخيرتين الأسلوبان: التشريعي ثم التحرري. والأسلوب التشريعي يتصف أصحابه بأنهم يميلون إلى وضع قوانينهم الخاصة بأنفسهم، ويستخدمون استراتيجياتهم وأفكارهم الخاصة بهم، وبأن لديهم نظامًا خاصًّا لحل المشكلات. كما أنهم يستخدمون استراتيجيات تعلم خاصة. أما أصحاب الأسلوب التحرري فهم يفضلون تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، ويفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، وبالتالي فهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها.

وهذا الأسلوبان الإبداعيان اللذان يخرجان عمومًا على المألوف، ويغايران سلوكيًا ما هو سائد ومطلوب في مدارسنا لا يتوافقان مع الأعراف والقواعد التربوية السائدة، ومع طرق التعليم التقليدية عمومًا، المتبعة في مدارسنا، والتي لا تشجع في الأعم الأغلب الابتكار والإبداع. ومن الطبيعي جدًا إذن أن يأتيا في آخر سلم الأفضليات؛ لأنهما لا يجدان المناخ المشجّع والمطور والمحفز على الظهور والانتشار والنمو.

3.2. مقارنة بين أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين

عرضت الباحثة في الفقرتين السابقتين (1.2 و2.2) أساليب التفكير المفضلة لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتبين فيها أن أكثر الأساليب تفضيلاً لدى العاديين أساليب التفكير الهرمي والتنفيذي والملكي، وأن أكثر الأساليب تفضيلاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي الأساليب الملكي والمحلي والهرمي. وللمقارنة بين النتيجتين ترى الباحثة أن تفضيل أساليب التفكير يختلف بين الطلاب العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على الرغم من أن كلتا الفئتين تدرسان معًا في

المدارس العادية، وتخضعان للظروف التعليمية نفسها. وهذا الاختلاف يمكن إرجاعه ليس فقط إلى أن أساليب التفكير تتأثر بالموقف الذي يخضع له الفرد، وإنما أيضاً إلى خصائص كل من الفئتين. فالأطفال ذوو صعوبات التعلم لهم خصائص عامة، منها صعوبات في الإدراك، وصعوبات في الذاكرة، وصعوبات في التفكير. فهم يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات التعليمية المختلفة. ويعود جزء من تلك الصعوبات إلى افتقارهم إلى عمليات التنظيم وغيرها من المظاهر التي تؤثر في طريقة تفكيرهم وفي تفضيلهم لأسلوب تفكير دون آخر، في حين أن العاديين لا يعانون من هذه الصعوبات. ولعل من الطبيعي أن تتأثر تفضيلات كل من الفئتين بخصائصهم النفسية من جهة، وبطبيعة المواقف المختلفة التي يتعرضون لها.

4.2.النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: "ما طبيعة العلاقة بين أساليب تفكير كل من الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتحصيل؟".

لمعرفة الطرائق الإحصائية التي يمكن استخدامها في معالجة النتائج هنا، لا بد من التأكد من اعتدالية توزيع العينة، من خلال حساب معاملات الالتواء. وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (12): معاملا الالتواء لنتائج مكوني عينة البحث: ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

أسلوب التفكير	معامل الالتواء لذوي صعوبات التعلم	معامل الالتواء للعاديين
الأسلوب الملكي	1.18-	0.84-
الأسلوب الهرمي	0.71-	0.99-
الأسلوب التشريعي	0.11-	0.30-
الأسلوب المحلي	0.63-	0.40-
الأسلوب التحرري	0.27-	0.19
الأسلوب المحافظ	0.06	0.62-
الأسلوب العالمي	0.45-	0.41-
الأسلوب القضائي	0.16-	0.89-
الأسلوب التنفيذي	0.51-	0.42-

الإجمالي	0.63-	0.63-

يبين الجدول السابق أن معاملات الالتواء الفرعية والإجمالية تقع ضمن الحدود الطبيعية. وهي تسمح بالتالي باستخدام الاختبارات المعلمية (معامل ارتباط بيرسون، واختبار ت ستودنت، وتحليل التباين).

ولدراسة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والتحصيل حصلت الباحثة على درجات الطلاب في الفصل الأول من العام الدراسي 2015/2014 (باعتبار أن المقياس طبق قبل امتحانات الفصل الثاني) من صحيفة الطالب التي تحتفظ بها المدرسة بخصوص الطلبة العاديين. أما الطلبة ذوو صعوبات التعلم فقد حصلت الباحثة بخصوصهم من المركزين الاستشاريين على صورة من صحيفة كل طالب. وحصول المركز الاستشاري على صحيفة التحصيل الدراسي للطالب شرط أساسي للقبول فيه.

1.4.2. نص الفرضية الأولى: "ليس هناك من علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم".

لدراسة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل عند ذوي صعوبات التعلم حُسِبَ معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم(13): معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

أسلوب التفكير	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأسلوب الملكي	0.134	0.24	غير دال
الأسلوب الهرمي	0.158	0.166	غير دال
الأسلوب التشريعي	0.201	0.078	غير دال
الأسلوب المحلي	0.127	0.269	غير دال
الأسلوب التحرري	0.111	0.331	غير دال
الأسلوب المحافظ	0.011	0.921	غير دال
الأسلوب العالمي	0.188	0.099	غير دال
الأسلوب القضائي	0.290	0.01	**دال**

الأسلوب التنفيذي	0.232	0.04	**دال**
الإجمالي	0.221	0.059	غير دال

يبين الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوبي التفكير (القضائي، والتنفيذي) والتحصيل. وهذا يعني أن الفرضية **مرفوضة جزئياً** بخصوص الأسلوبين: (القضائي والتنفيذي)، و**مقبولة جزئيًا** بخصوص الأساليب السبعة الباقية.

ويمكن تفسير العلاقة الدالة إحصائيًّا بين أسلوبي التفكير (القضائي، والتنفيذي) والتحصيل الدراسي (التي اتفقت مع نتائج دراسة نوفل، وأبو عواد 2012، ومع دراسة الخطيب (2014) من حيث علاقة أسلوب التفكير التنفيذي مع التحصيل) بأن طبيعة هذين الأسلوبين قريبة إلى طبيعة عرض المقررات الدراسية، التي تعتمد على عرض الحقائق والمفاهيم والنظريات والتي تتطلب مثل هذين الأسلوبين للتعامل معها. كما أنها تعتمد على الحفظ الصم والتقيد بما هو مطلوب، وهو الأمر الذي يساعد بشكل كبير على التحصيل الدراسي. يضاف إلى ذلك أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى تفضيل أساليب التفكير التي تمتاز باتّباع التعليمات والقوانين المحددة. وهم يفعلون ما يطلب منهم ويميلون إلى استخدام الطرائق الموجودة والمعروفة في حل المشكلات.

والنتائج التي بين أيدينا تبين أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يفضلون استخدام أساليب معينة في التفكير، وإذا ما أخذت هذه الأساليب بعين الاعتبار في التعليم، وشُجّعت واستثمرت استثمارًا جيدًا لدى اختيار طرائق التدريس وأساليب التقييم فإن من المفترض أن تؤدي إلى تحسين تحصيلهم وتوجيهه في الوجهة المناسبة

أما غياب العلاقة الارتباطية بين باقي أساليب التفكير والتحصيل الدراسي فربما كان عائدًا إلى غياب الإمكانات التي يحتاجها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المدرسة، مثل الوسائل التعليمية المناسبة بخصوص القراءة والكتابة والحساب، وإلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات تعلم في هذه المجالات كلها أو في بعضها، فهم يحتاجون بالتالي إلى برامج وطرائق خاصة في تعليمهم. وهذا غير موجود عمومًا في مدارسنا. كما أن وجود هؤلاء الطلاب في مدارس الطلبة العاديين، وعدم معرفة المعلم بخصائصهم واحتياجاتهم يمكن أن يؤثر سلبياً في تحصيلهم.

2.4.2. نص الفرضية الثانية: "ليس هناك من علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطلاب العاديين".

لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل عند الطلاب العاديين حُسِبَ معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم(14) معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والتحصيل لدى الطلاب العاديين.

أسلوب التفكير	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الأسلوب الملكي	0.223	0.022	**دال**
الأسلوب الهرمي	0.282	0.004	**دال**
الأسلوب التشريعي	0.045	0.646	غير دال
الأسلوب المحلي	0.232	0.017	**دال**
الأسلوب التحرري	0.044-	0.658	غير دال
الأسلوب المحافظ	0.006-	0.949	غير دال
الأسلوب العالمي	0.021-	0.833	غير دال
الأسلوب القضائي	0.125	0.203	غير دال
الأسلوب التنفيذي	0.150	0.126	غير دال
الإجمالي	0.185	0.059	غير دال

يبين الجدول وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير: (الملكي، والهرمي، والمحلي) والتحصيل الدراسي لدى الأطفال العاديين. وهذا يعني أن الفرضية **مرفوضة جزئيًا** بخصوص الأساليب الثلاثة السابقة. **ومقبولة جزئيًا** بخصوص أساليب التفكير الستة الباقية.

وهذه النتيجة (التي تتفق مع نتائج دراسة النجار (2010)، ودراسة أبو هاشم (2007) من حيث علاقة أسلوبي التفكير: الملكي والهرمي والتحصيل، وتختلف مع نتائج دراسة زهانج (b2002) من حيث ارتباط أساليب التفكير: التحرري والعالمي والمحافظ مع التحصيل)، تشير إلى أن قسمًا من الطلاب العاديين

يميلون إلى استخدام أساليب تفكير تتفق مع الموقف الذي يتعرض له الفرد؛ فالطالب صاحب الأسلوب الملكي يركز على مهمة واحدة ليستطيع إنجازها. ولعل الظروف المحيطة بالطالب، سواء أكانت متعلقة بالمدرسة أم بطريقة التعليم أم بالطريقة التي يتعامل بها المعلم معه، يمكن أن تعتبر عاملاً يساعده على الإنجاز والتحصيل، وخاصة أنه يركز دائماً على تحقيق هدفه الأساس من التعليم، وهو التحصيل. أما الطلبة ذوو الأسلوب الهرمي في التفكير فيقومون بإنجاز المهمات التعليمية بشكل متسلسل ومنظم ينسجم مع طبيعة المهمة. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي، في حين أن الطلبة ذوي الأسلوب المحلي يركزون على المهمة التي تعطى لهم وينجزونها بشكل فردي. وهذا يتفق مع طبيعة المواد الدراسية والمهام التعليمية. كما أنهم يفضلون الامتحانات التي تحتاج الإجابة عن أسئلتها إلى كثير من التفسير والشرح. وهذا يتلاءم مع طبيعة الامتحانات في مدارسنا، التي تعتمد في حالات كثيرة على الأسلوب المقالي الذي يحتاج إلى الشرح والتفصيل.

أما بالنسبة لعدم وجود علاقة بين بقية أساليب التفكير والتحصيل فيمكن تفسيره بعدم معرفة المعلم لأساليب التفكير لدى الطلبة، ولما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية. وهذا ينعكس بالتالي على اختياره غير المناسب لطريقة التدريس ويجعله متمسكاً أكثر بالطريقة التقليدية في التعليم الأمر الذي ينعكس سلبيًّا على مستوى التحصيل لدى الطلاب.

5.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: "ما طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وعامل الجنس لديهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال اختبرت الفرضيتان الثالثة والرابعة.

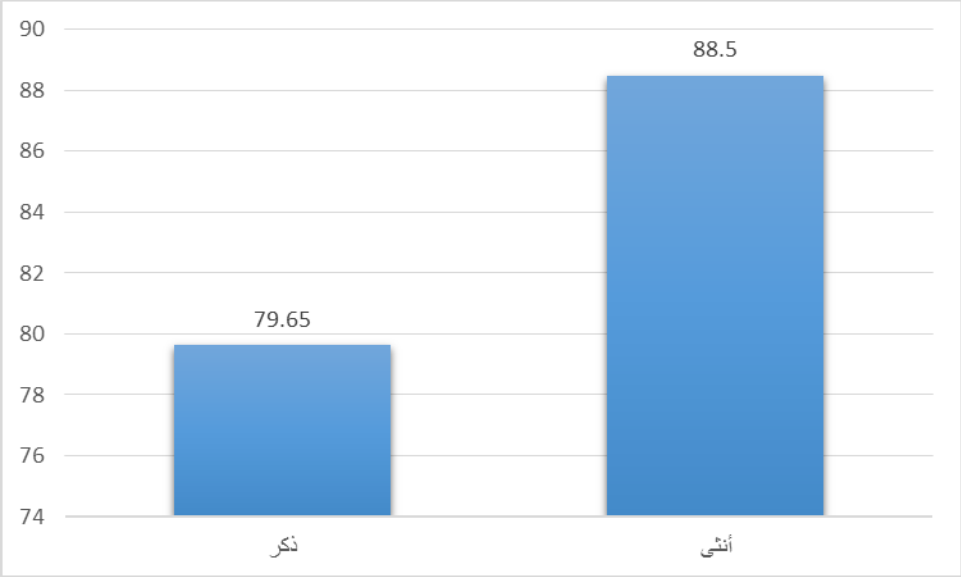
1.5.2. نص الفرضية الثالثة: "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير ترجع إلى عامل الجنس".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أجري اختبار ت ستودنت للفروق بين العينات المستقلة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم(15): اختبار ت ستودنت (للعينات المستقلة)، للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، في أساليب التفكير بحسب متغير الجنس

الأسلوب	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F ليفينز	مستوى الدلالة	T المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأسلوب الملكي	ذكر	56	9.84	2.17	1.31	0.25	2.49	77	0.015	**دال**
	انثى	23	11.13	1.86						
الأسلوب الهرمي	ذكر	56	8.92	2.46	1.34	0.25	2.41	77	0.018	**دال**
	انثى	23	10.34	2.14						
الأسلوب التشريعي	ذكر	56	8.80	1.55	0.04	0.83	2.71	77	0.008	**دال**
	انثى	23	9.82	1.43						
الأسلوب المحلي	ذكر	56	8.92	2.59	1.13	0.29	2.65	77	0.01	**دال**
	انثى	23	10.56	2.19						
الأسلوب التحرري	ذكر	56	8.64	1.93	0.004	0.95	1.79	77	0.07	غير دال
	انثى	23	9.50	1.76						
الأسلوب المحافظ	ذكر	56	9.98	1.83	0.00	0.99	0.81	77	0.41	غير دال
	انثى	23	9.34	1.74						
الأسلوب العالمي	ذكر	56	8.80	2.32	0.05	0.81	1.47	77	0.14	غير دال
	انثى	23	9.65	2.30						
الأسلوب القضائي	ذكر	56	7.92	2.55	0.14	0.70	1	77	0.32	غير دال
	انثى	23	8.56	2.59						
الأسلوب التنفيذي	ذكر	56	8.94	2.39	0.61	0.43	1.85	77	0.06	غير دال
	انثى	23	10.08	2.67						
الإجمالي	ذكر	56	79.65	16.81	0.33	0.56	2.13	77	0.03	**دال**
	انثى	23	88.5	15						

الشكل رقم (3): متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، في أساليب التفكير بحسب متغير الجنس



يبين الجدول (15) والشكل (3) وجود فروق دالة إحصائياً بخصوص أساليب التفكير: (الملكي، والهرمي، والتشريعي، والمحلي)، وفي النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير. وكانت القيم جميعها لمصلحة الإناث. **وبهذا ترفض الفرضية الثالثة التي لا تفترض فروقًا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، وتقبل الفرضية البديلة،** وهي: **هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير ترجع إلى عامل الجنس.** ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث يفضلن العمل باستقلالية بدافع الرغبة في التفوق، ويفضلن إنجاز أعمالهن بمستوى عال من الأداء والإتقان. كما أن هناك صفات أخرى يمكن أن تنسجم مع طبيعة الإناث مثل العمل وفق خطوات محددة وبشكل مرتب ومتسلسل. والإناث يفضلن التعامل مع التفاصيل ويضعن حساباً لكل شيء. وفي هذا الصدد، يشير ميلدنر 2008 إلى أن "الإناث يملن إلى تنشيط القسم الأيسر من الدماغ الذي يمتاز بمعالجة الوقائع بشكل محلي، إذ تجنح الإناث إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة للأعمال التي يقمن بها (Mildner, 2008) نقلًا عن: (الفاعوري، 2010).

2.5.2. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

نص الفرضية: "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير ترجع إلى عامل الجنس".

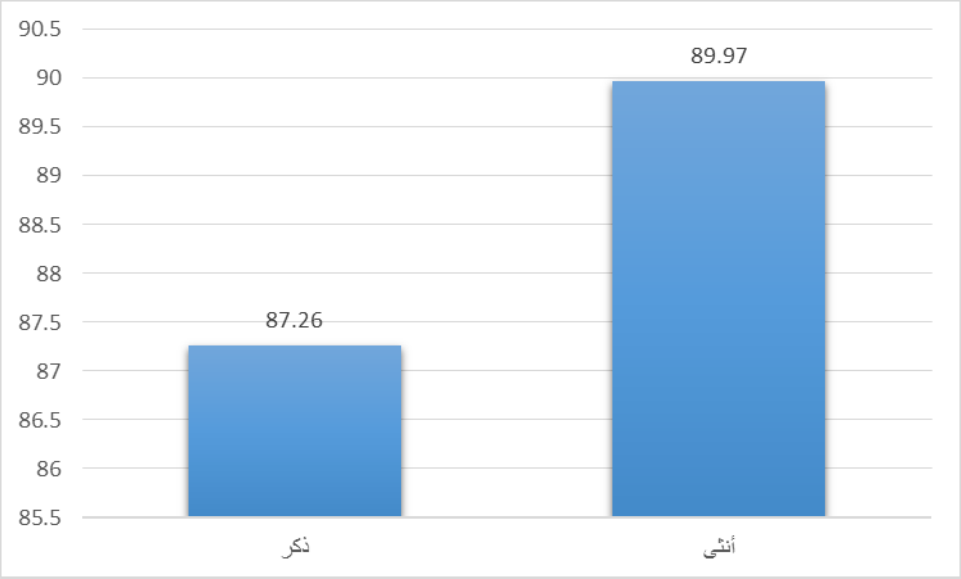
للتحقق من صحة هذه الفرضية أجري اختبار ت ستودنت للفروق بين العينات المستقلة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم(16): اختبار ت ستودنت (العينات المستقلة) للفروق بين متوسطات درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الجنس

الأسلوب	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F ليفينز	مستوى الدلالة	T المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأسلوب الملكي	ذكر	60	10.06	1.35	0.16	0.68	1.59	103	0.11	غير دال
	انثى	45	10.46	1.15						
الأسلوب الهرمي	ذكر	60	10.21	1.74	4.81	0.03	1.19	103	0.25	غير دال
	انثى	45	10.57	1.35						
الأسلوب التشريعي	ذكر	60	8.65	1.82	0.19	0.65	1.60	103	0.11	غير دال
	انثى	45	9.20	1.63						
الأسلوب المحلي	ذكر	60	10.10	1.53	0.82	0.36	0.94	103	0.34	غير دال
	انثى	45	10.37	1.41						
الأسلوب التحرري	ذكر	60	8.81	1.47	0.050	0.81	0.89	103	0.37	غير دال
	انثى	45	8.55	1.47						
الأسلوب المحافظ	ذكر	60	10.05	1.65	0.53	0.46	0.44	103	0.66	غير دال
	انثى	45	9.91	1.53						
الأسلوب العالمي	ذكر	60	9.78	1.69	2.84	0.09	0.82	103	0.41	غير دال
	انثى	45	10.04	1.49						
الأسلوب	ذكر	60	9.43	1.71	3.3	0.06	2.47	103	0.01	**دال**

القضائي	انثى	45	10.17	1.23	8					
الأسلوب	ذكر	60	10.15	1.50	6.8	0.01	2.02	103	0.04	**دال**
التنفيذي	انثى	45	10.66	1.10	4					
الإجمالي	ذكر	60	87.26	8.89	6.8	0.01	1.86	103	0.06	غير دال
	انثى	45	89.97	5.97	7					

الشكل رقم(4): متوسطات درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الجنس



يبين الجدول (16) والشكل (4) عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير، ووجود فروق دالة في أسلوبين اثنين فقط من أساليب التفكير، هما: الأسلوبان: (القضائي، والتنفيذي). وبذلك تقبل الفرضية جزئيًا بخصوص هذين الأسلوبين، وترفض بخصوص الأساليب السبعة الباقية. وبمقارنة المتوسطات نلاحظ أن هذه الفروق هي لمصلحة الإناث. وقد اتفقت هذه النتائج جزئياً مع دراسة شلبي 2002، التي أظهرت فروقًا في الأسلوب التنفيذي لمصلحة الإناث، وفروقًا في أساليب التفكير: (التشريعي، والقضائي، والتنفيذي) لمصلحة الذكور. ولم تظهر فروقًا في بقية الأساليب. كما أنها اتفقت جزئياً مع دراسة نوفل، وأبو عواد (2012)، التي أظهرت فروقاً لمصلحة الذكور بالنسبة للأسلوب القضائي واختلفت بأن الفروق لمصلحة الإناث كانت في الأسلوب الملكي.

ويمكن تفسير الفروق في الأسلوبين القضائي والتنفيذي لمصلحة الإناث في هذه الدراسة بأن الإناث يفضلن الاختيار من قائمة خيارات تعطى لهن، كما أنهن يمتثلن إلى التعليمات المدرسية وتعليمات الامتحانات، في حين أن عدم وجود فروق في بقية الأساليب فيمكن عزوه إلى دور ثقافة المجتمع التي تعتبر من العوامل التي تؤثر في أساليب التفكير. فلكل مجتمع ثقافته الخاصة به، ولكل جماعة أيضاً ثقافتها وخصوصيتها، وهذه الثقافات تؤثر في أساليب تفكير الأفراد المنتمين إليها، فقد يشجع المجتمع أساليب دون أخرى، فالمجتمع المحافظ مثلاُ يشجع الأسلوب التنفيذي الذي يتسم أصحابه بتنفيذ الأوامر وطاعتها.

يضاف إلى ذلك أن فرص التعلم والعمل التي أصبحت متاحة للإناث تجعلهن أكثر انفتاحاً على الخبرات المقدمة لهن سواء أكان ذلك في المدرسة أم في المنزل. وهذه العوامل كلها ساهمت في المساواة بين الجنسين إلى حد كبير.

6.2. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: " ما دور متغير الصف الدراسي في اختلاف أساليب التفكير لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة العاديين؟"

للإجابة عن السؤال الخامس اختبرت الفرضيتان الخامسة والسادسة.

1.6,2. نص الفرضية الخامسة: "ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير ترجع إلى متغير الصف الدراسي".

لاختبار هذه الفرضية حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي، فكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم(17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي.

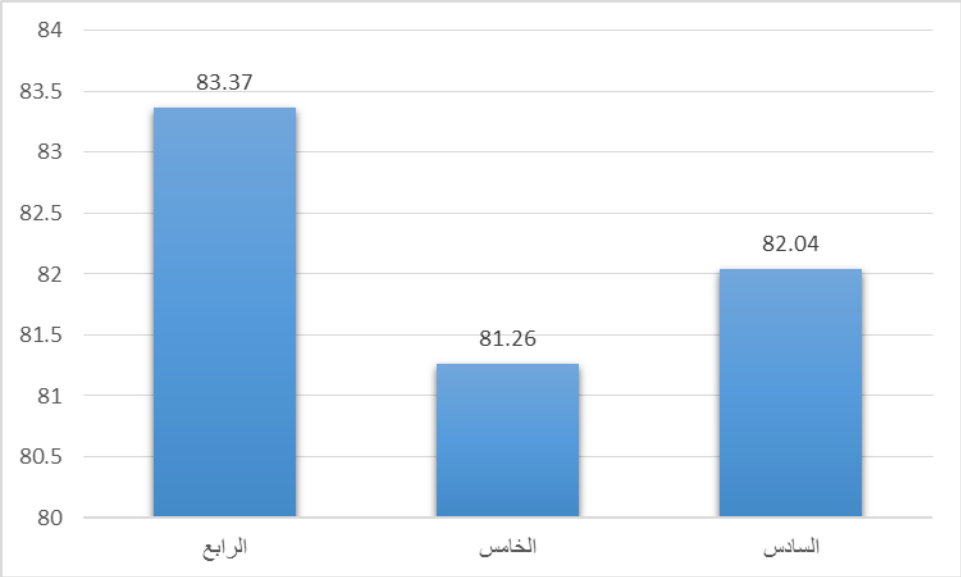
أسلوب التفكير	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب الملكي	الرابع	10.17	1.90
	الخامس	9.70	2.82

	السادس	10.73	1.61
	إجمالي	10.21	2.15
الأسلوب الهرمي	الرابع	9.24	2.41
	الخامس	9.25	2.90
	السادس	9.53	2.08
	إجمالي	9.34	2.44
الأسلوب التشريعي	الرابع	9.24	1.40
	الخامس	9.16	1.97
	السادس	8.88	1.39
	إجمالي	9.10	1.58
الأسلوب المحلي	الرابع	9.28	2.38
	الخامس	9.25	3.11
	السادس	9.69	2.31
	إجمالي	9.41	2.58
الأسلوب التحرري	الرابع	8.89	1.65
	الخامس	8.86	2.41
	السادس	8.88	1.77
	إجمالي	8.88	1.92

الأسلوب المحافظ	الرابع	9.39	1.37
	الخامس	9.25	2.38
	السادس	8.61	1.55
	إجمالي	9.08	1.80
الأسلوب العالمي	الرابع	9.03	2.18
	الخامس	9	2.85
	السادس	9.11	2.04
	إجمالي	9.05	2.34
الأسلوب القضائي	الرابع	8.13	2.44
	الخامس	8.25	2.95
	السادس	7.96	2.40
	إجمالي	8.11	2.56
الأسلوب التنفيذي	الرابع	9.27	2.43
	الخامس	9.29	3.02
	السادس	9.26	2.16
	إجمالي	9.27	2.51
الإجمالي	الرابع	83.37	15.35
	الخامس	81.26	21.35

	السادس	82.04	13.41
	إجمالي	82.28	16.70

الشكل رقم(5): المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي.



ولحساب الفروق أجري اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم(18): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي

أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأسلوب الملكي	بين المجموعات	13.13	2	6.565	1.425	0.247	غير دال
	داخل	350.21	76	4.608			

	المجموعات						
	الإجمالي	363.34	78				
الأسلوب الهرمي	بين المجموعات	1.5	2	0.75	0.122	0.885	غير دال
	داخل المجموعات	466.27	76	6.135			
	الإجمالي	467.77	78				
الأسلوب التشريعي	بين المجموعات	1.89	2	0.948	0.372	0.691	غير دال
	داخل المجموعات	191.28	76	2.55			
	الإجمالي	193.17	78				
الأسلوب المحلي	بين المجموعات	3.12	2	1.56	0.229	0.796	غير دال
	داخل المجموعات	509.75	76	6.797			
	الإجمالي	512.87	78				
الأسلوب التحرري	بين المجموعات	0.009	2	0.005	0.001	0.999	غير دال
	داخل المجموعات	283.95	76	3.786			
	الإجمالي	283.96	78				
الأسلوب المحافظ	بين المجموعات	9.04	2	4.52	1.405	0.252	غير دال
	داخل المجموعات	241.33	76	3.218			
	الإجمالي	250.37	78				

الأسلوب العالمي	بين المجموعات	0.177	2	0.088	0.016	0.984	غير دال
	داخل المجموعات	421.61	76	5.622			
	الإجمالي	421.79	78				
الأسلوب القضائي	بين المجموعات	1.05	2	0.527	0.078	0.925	غير دال
	داخل المجموعات	506.9	76	6.759			
	الإجمالي	507.96	78				
الأسلوب التنفيذي	بين المجموعات	0.007	2	0.003	0.001	0.999	غير دال
	داخل المجموعات	493.86	76	6.498			
	الإجمالي	493.87	78				
الإجمالي	بين المجموعات	57.35	2	28.676	0.1	0.905	غير دال
	داخل المجموعات	20305.68	76	285.996			
	الإجمالي	20363.04	78				

يبين الجدول السابق **عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي الصعوبات بحسب متغير الصف الدراسي. وبذلك تقبل الفرضية الخامسة.** ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ارتباط أساليب التفكير باستراتيجيات وطرائق التعليم والتقييم المختلفة، ومعرفة المعلم لأساليب التفكير المفضلة لطلابه تجعله أكثر مرونة في تدريسه لهم. والطلبة ذوو صعوبات التعلم لديهم مظاهر تفكير عامة يشتركون فيها. وهم يحتاجون إلى طرائق وأساليب خاصة في تدريسهم. إنهم بالتالي، ذكورًا وإناثًا معًا،

يعيشون في البيئة الدراسية نفسها، ويخضعون للظروف التعليمية التعلمية ذاتها، ولطرائق التقييم نفسها، وقد يجعلهم ذلك يميلون إلى اتّباع أساليب متقاربة في تأدية مهامهم المدرسية. ولعل هذه الأمور مجتمعةً أسهمت في إلغاء الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير، تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

2.6.2. نص الفرضية: "ليس هناك من فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير ترجع إلى متغير الصف الدراسي".

لاختبار هذه الفرضية حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي فكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

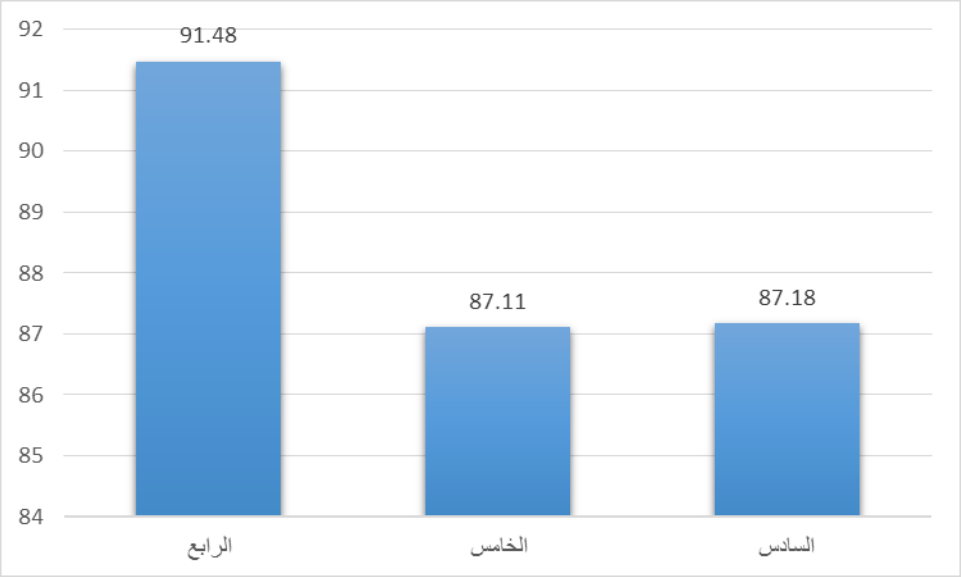
الجدول رقم(19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي.

أسلوب التفكير	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب الملكي	الرابع	10.64	1.22
	الخامس	10.35	1.07
	السادس	9.68	1.24
	إجمالي	10.23	1.28
الأسلوب الهرمي	الرابع	10.51	1.65
	الخامس	10.16	1.75
	السادس	10.50	1.31
	إجمالي	10.37	1.59
الأسلوب التشريعي	الرابع	9.12	1.85
	الخامس	8.69	1.60

	السادس	8.90	1.87
	إجمالي	8.88	1.75
الأسلوب المحلي	الرابع	10.83	1.36
	الخامس	10	1.51
	السادس	9.90	1.42
	إجمالي	10.21	1.48
الأسلوب التحرري	الرابع	9	1.80
	الخامس	8.52	1.31
	السادس	8.65	1.31
	إجمالي	8.70	1.47
الأسلوب المحافظ	الرابع	9.87	1.62
	الخامس	10.04	1.49
	السادس	10.03	1.73
	إجمالي	9.99	1.59
الأسلوب العالمي	الرابع	10.22	1.70
	الخامس	9.76	1.64
	السادس	9.75	1.45
	إجمالي	9.89	1.61

الأسلوب القضائي	الرابع	10.45	1.54
	الخامس	9.30	1.55
	السادس	9.65	1.38
	إجمالي	9.75	1.56
الأسلوب التنفيذي	الرابع	10.80	1.24
	الخامس	10.26	1.38
	السادس	10.09	1.39
	إجمالي	10.37	1.36
الإجمالي	الرابع	91.48	9.28
	الخامس	87.11	7.32
	السادس	87.18	6.30
	إجمالي	88.42	7.86

الشكل رقم(6): المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي.



وللتحقق من صحة هذه الفرضية أجري اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم(20): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات الطلاب العاديين في أساليب التفكير بحسب متغير الصف الدراسي.

أسلوب التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأسلوب الملكي	بين المجموعات	15.433	2	7.716	5.058	0.008	دال
	داخل المجموعات	155.615	102	1.526			
	الإجمالي	171.048	104				
الأسلوب الهرمي	بين المجموعات	2.939	2	1.47	0.573	0.566	غير دال
	داخل	261.575	102	2.564			

	المجموعات						
	الإجمالي	264.514	104				
الأسلوب التشريعي	بين المجموعات	3.45	2	1.725	0.555	0.576	غير دال
	داخل المجموعات	317.179	102	3.11			
	الإجمالي	320.629	104				
الأسلوب المحلي	بين المجموعات	17.05	2	8.525	4.084	0.02	**دال**
	داخل المجموعات	212.912	102	2.087			
	الإجمالي	229.962	104				
الأسلوب التحرري	بين المجموعات	4.153	2	2.076	0.955	0.388	غير دال
	داخل المجموعات	221.695	102	2.173			
	الإجمالي	225.848	104				
الأسلوب المحافظ	بين المجموعات	0.633	2	0.317	0.122	0.885	غير دال
	داخل المجموعات	264.357	102	2.592			
	الإجمالي	264.99	104				
الأسلوب العالمي	بين المجموعات	4.809	2	2.405	0.925	0.4	غير دال
	داخل المجموعات	265.038	102	2.598			
	الإجمالي	269.848	104				

الأسلوب القضائي	بين المجموعات	23.69	2	11.854	5.256	0.007	**دال**
	داخل المجموعات	229.872	102	2.254			
	الإجمالي	253.562	104				
الأسلوب التنفيذي	بين المجموعات	8.838	2	4.419	2.427	0.093	غير دال
	داخل المجموعات	185.677	102	1.082			
	الإجمالي	194.514	104				
الإجمالي	بين المجموعات	410.693	2	205.346	3.481	0.034	**دال**
	داخل المجموعات	6017.022	102	58.99			
	الإجمالي	6427.714	104				

يبين الجدول السابق **وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب التفكير عند الطلاب العاديين بحسب متغير الصف الدراسي في النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير. وبهذا ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي تفترض وجود الفروق بين الطلاب العاديين بحسب الصف الدراسي.** ويبين الجدول كذلك **وجود فروق دالة في الأساليب: (الملكي والمحلي والقضائي)**. ولكي نعرف: لمصلحة أي صف كانت الفروق؟ أجري اختبار بينفورنيه لأقل فرق دالٍ إحصائيًا، فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (21): اختبار بينفورنيه لأصغر فرق دال إحصائيًا

الأسلوب	الصف a	الصف b	متوسط الفرق a-b	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الملكي	**رابع**	خامس	0.288	0.981	غير دال
		سادس	0.957	0.008	**دال**
	خامس	رابع	0.288-	0.981	غير دال
		سادس	0.669	0.069	غير دال
	سادس	رابع	0.957-	0.008	**دال**
		خامس	0.669-	0.069	غير دال
المحلي	**رابع**	خامس	0.838	0.048	**دال**
		سادس	0.932	0.036	**دال**
	خامس	رابع	0.838-	0.048	**دال**
		سادس	0.093	1	غير دال
	سادس	رابع	0.932-	0.036	**دال**
		خامس	0.093-	1	غير دال
القضائي	**رابع**	خامس	1.142	0.005	**دال**
		سادس	0.795	0.114	غير دال
	خامس	رابع	1.142-	0.005	**دال**
		سادس	0.346-	0.982	غير دال
	سادس	رابع	0.795-	0.114	غير دال
		خامس	0.346	0.982	غير دال
الإجمالي	رابع	خامس	4.364	0.055	غير دال
		سادس	4.296	0.086	غير دال
	خامس	رابع	4.364-	0.055	غير دال
		سادس	0.068-	1	غير دال

	سادس	رابع	4.296-	0.086	غير دال
		خامس	0.068	1	غير دال

يلاحظ من خلال الجدول (21) وجود فروق دالة إحصائياً بخصوص أساليب التفكير: (الملكي، والمحلي، والقضائي) بين طلبة الصفوف: الرابع والخامس والسادس.

وعند المقارنة بين الصفين الرابع والخامس نجد أن هذه الفروق كانت لمصلحة طلاب الصف الرابع، والأمر كذلك عند المقارنة بين الصفين: الرابع والسادس، فقد كانت الفروق لمصلحة طلاب الصف الرابع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بخصوص الأسلوب الملكي بأن الطلاب يركزون على هدف واحد طوال الوقت، ويستخدمون عدة وسائل للوصول إلى أهدافهم. كما أنهم يذللون العقبات التي تواجههم في سبيل الوصول إلى أهدافهم.

أما فيما يتعلق بالأسلوب القضائي فالطلاب يحاولون تحليل الأشياء وتصنيفها ومقارنتها، ويمتلكون القدرة على التخيل والابتكار. وبخصوص الأسلوب المحلي يفضل الطلاب التركيز على التفاصيل والتعامل مع مشكلات محددة أكثر من المشكلات العامة.

ويمكن تفسير الفروق التي ظهرت وكانت لمصلحة الصف الرابع بأن هؤلاء الطلاب، باعتبارهم الأصغر في السن، يكون امتثالهم للتعليمات المدرسية وتعليمات الامتحانات أكبر ممن هم أعلى سنًّا، ويكون تقبلهم للمعلومات التي تعطى لهم وللحقائق العلمية والمفاهيم أكبر أيضًا. يضاف إلى ذلك أن مكونات المناهج المدرسية: من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب تعليم وطرق تدريس أصبحت تعنى بهم جيدًا، وتستثير دافعيتهم للتعلم وتراعي حاجاتهم.

3. التوصيات والمقترحات

في ختام هذه الدراسة تطرح الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات، التي ينتظر أن يؤدي الاهتمام بها إلى تطوير العمل التربوي في مجالي أساليب التفكير والعناية بذوي صعوبات التعلم. أما التوصيات فهي:

1- دعوة المعلمين للتنويع في طرائق تدريسهم وتقييمهم لتتناسب مع أنماط التفكير المفضلة لدى الطلبة.

2- الحاجة إلى أن تعمل الجهات والمؤسسات المعنية بذوي صعوبات التعلم، على توفير الأطر المتخصصة، ومستلزمات البنية التحتية لتطوير العناية بهؤلاء، من مثل مدرس التربية الخاصة، وغرفة مصادر التعلم؛ لأن من شأن ذلك أن يخفف من حدة الصعوبة لدى الطالب عبر متابعته من قبل شخص مدرب ومهيأ للتعامل معه. ومن المفيد كذلك العناية بتطوير بعض الخطوات العلاجية الممكنة.

3- الاهتمام بأساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب، ولا سيما ذوو صعوبات التعلم منهم، ومراعاتها عند بناء المناهج التعليمية، بالإضافة إلى استخدام أنشطة تعليمية تحفز على الإبداع والابتكار، كتلك التي تركز عليها أساليب التفكير: (التشريعي، والقضائي، والتحرري).

4- تشجيع المعلمين في الميدان التربوي على معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى طلابهم، ولا سيما ذوو صعوبات التعلم منهم، ومراعاتها في تطبيق طرائق التدريس والتعامل مع الطلبة، الذي يفترض فيه أن يحسن مستويات التحصيل لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم على السواء.

5- الاهتمام بالأنشطة المدرسية التي تعمق خبرات الطلاب وتطورها، وتساعد على تنمية أساليب التفكير التي تشجع على الابتكار.

6- وضع برامج تربوية وعقد ورشات وندوات تتناول شرح أساليب التفكير ودورها في العملية التعليمية التعلمية، وفي تحسين مستوى التحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

7- الاهتمام بخريجي التربية الخاصة المعدين أكاديمياً للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل على الاستفادة من خبراتهم وإعدادهم الأكاديمي عبر توظيفهم في المدارس، للعناية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم وتدريسهم.

8- الاهتمام بإنشاء المزيد المراكز الاستشارية لتشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم.

وأما المقترحات فهي:

1- إجراء مزيد من الدراسات عن أساليب التفكير المفضلة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتوظيفها، في مساعدتهم على تجاوز صعوباتهم التعلمية.

2- القيام بأبحاث علمية تتناول علاقة أساليب التفكير بمتغيرات جديدة مثل أساليب التعلم، والاستعداد المدرسي، والتفوق الدراسي، لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولا سيما أن الأبحاث التي توجهت لهذه الفئة قليلة جداً.

3- القيام بأبحاث لدراسة مدى تأثير أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين في الطلبة وفي طرائق تدريسهم.

المراجع

1-المراجع العربية
2-المراجع الأجنبية
3-مواقع الإنترنت

المراجع

1-المراجع العربية

- أبو رزق، محمد. (2011). **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. كلية الدراسات العليا.
- أبو فخر، غسان. (2004). **التربية الخاصة بالطفل**. منشورات جامعة دمشق. دمشق. -
- أبو فخر، غسان. (2007). **صعوبات التعلم وعلاجها**. منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- أبو المعاطي، يوسف. (2005). "أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. المجلد (15).العدد(49).
- أبوهاشم، السيد محمد. (2007). "أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة". **ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي الواقع والطموح**. جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- البطاينة، أسامة محمد، الرشدان، مالك أحمد السبايلة، عبيد عبد الكريم، الخطاطبة، عبد المجيد سلمان. (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الطبعة الأولى.
- بلقوميدي، عباس. (2012). "أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية". **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. العدد التاسع. الجزء الأول.
- تونسية، يونسي. (2012). **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**. رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- جمعية الطب النفسي الأمريكية. (2007). **المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية DSM_ IV_ TR**. ترجمة تيسير حسون. دمشق.
- حبيب، مجدي. (1996). **التفكير الأسس النظرية والاستراتيجية**. مكتبة النهضة العربية. القاهرة.
- الخطيب، محمد. (2014). "أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والنوع والاتجاه نحو مادة الرياضيات في المملكة العربية السعودية". **المجلة العربية لتطوير التفوق**. المجلد الخامس. العدد(8) جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

- ربيع، محمد شحاته (2009). **المرجع في علم النفس التجريبي**. عمان. الأردن. دار المسيرة.
- رمضان، رمضان محمد. (2001). "أساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي". **مجلة كلية التربية ببنها**. المجلد(12). العدد(46).
- الروسان، فاروق. (2001). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين– مقدمة في التربية الخاصة**. دار الفكر. عمان. الأردن. الطبعة الامسة
- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. دار النشر للجامعات. القاهرة.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2002). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**. دار النشر للجامعات. القاهرة. الطبعة الأولى.
- زيادة، خالد محمد (2006). الفروق الفردية في بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً وأقرانهم من العاديين. http://repository.ksu.edu.sa/jspui/handle/123456789/14442
- سرور، سعيد عبد الغني. (2004). "أنماط التفكير وفق النموذج الشامل للمخ عند تيد هيرمان وعلاقتها بالذكاء المتعدد وأسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة". **مجلة البحوث النفسية والتربوية**. السنة التاسعة عشر. العدد3.
- السيد، عبد الحميد سليمان. (1992). **دراسة لبعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الزقازيق. كلية بنها.
- سـيرل، جون، ر. (1979): " شـومسـكي والثورة اللغوية "، **مجلة الفكر العربي**، العدد المزدوج 9/8: **الألسنية أحدث العلوم الإنسانية**، معهد الإنماء العربي، بيروت. المقال مترجم عن: **مجلة البحث** (التي تصدر باللغة الفرنسية)، العدد 32، المجلد الرابع، آذار 1973.
- شبير، عماد. (2011). **أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. كلية التربية.
- الطويل، حكيمه. (1997). **البناء العاملي لأساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديمغرافية**.رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأزهر. كلية الدراسات الإنسانية.
- الطيب، عصام (2006). **أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة**. القاهرة. عالم الكتب.

- عبد السلام، حمادة. (2003). "خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم". **مجلة صعوبات التعلم**. العدد(1). عمان. الأردن.
- عبد العال حامد، عجوة. (1988). "أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات". **مجلة كلية التربية**. جامعة بنها. المجلد (9). العدد(33).
- العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي- النظرية والتطبيق**. دار المسيرة. عمان. الأردن.
- عطيات، مظهر. (2013). "أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات". **مجلة دراسات العلوم التربوية**. المجلد(40). الملحق(3). عمادة البحث العلمي. الجامعة الأردنية.
- علي، صلاح. (2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. مصر. الطبعة الأولى.
- عمار، سام والموسوي، علي (2014). **مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم**. مسقط: مجلس النشر العلمي بجامعة السلطان قابوس.
- عمار، محمد. (1998). **دراسة مقارنه اساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة**. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس. كلية التربية.
- العنزي، فرحان. (1429- 1430). **دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديمغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي**. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى. كلية التربية.
- عوض، منى. (2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية**. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة.
- العيسوي، عبد الرحمن، الزعبلاوي، محمد السيد محمد، الجسماني، عبد العلي (2006). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي. **مجلة مرسة الوطنية الخاصة**. منشورات وزارة التربية والتعليم. سلطنة عمان.
- الفاعوري، أيهم. (2010). **دراسة أساليب التفكير السائدة ادى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**. رسالة ماجستير. جامعة دمشق. دمشق.
- قاسم، نادر. (1989). **العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. القاهرة.

- قطامى، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان.
- القمش، مصطفى، المعايطة، خليل. (2007). **سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمه في التربية الخاصة.** دار المسيرة للطباعة والنشر. عمان. الطبعة الأولى.
- كامل، محمد والصافي، عبد الله (1995)." تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الملك سعود.** العدد(7).
- كوفمان، جيمس، هالهان، دانيال، جون، لويد، مارجريت، ويس. (2007). **صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي.** ترجمة: عادل محمد. دار الفكر. مصر. الطبعة الأولى.
- كيرك، كالفانت. (1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** ترجمة: السرطاوي، زيدان. السرطاوي، عبد العزيز. مكتبة الصفحات الذهبية. الرياض.
- محمود، أولفت. (2007). **بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.** رسالة ماجستير. جامعة بيروت العربية. كلية الآداب.
- المدني، فاطمة. (2013). "أساليب التفكير لدى طالبات كليات التربية للبنات بجامعة طيبة". **المجلة التربوية الدولية المتخصصة.** المجلد(2). العدد(5). أيار.
- مصطفي، رياض بدري. (2005). **صعوبات التعلم.** دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الطبعة الأولى.
- الموسوي، نعمان. (2011). "تقنين قائمة سترنبرج وواغنر لأساليب التفكير على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مملكة البحرين". **مجلة الطفولة العربية.** العدد(53).
- النجار، حسني. (2010). **دراسة بروفيلات التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق والتحصيل الأكاديمي.** رسالة ماجستير. جامعة الإسكندرية. كلية التربية.
- نوفل، محمد. أبوعواد، فريال. (2012)."أساليب التفكير الشائعة في نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية". **مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية.** مجلد26. العدد (5).
- الوقفي، راضي. (2003). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.** منشورات كلية الأميرة ثروت. عمان. الطبعة الأولى.
- اليوسفي، علي(2009). "أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه". جامعة الكوفة، **مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي.**

2-المراجع الأجنبية

- Bernardo, L.A, Zhang. L.F & Callueng, M.C (2002). "Thinking Styles and Academic Achivement among Filipino Students", **The Journal of Genetic Psychology**. V(163). N(2).
- Cano, F and Hewitt, E. (2000). "Learning and Thinking Styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement". **Educational Psychology**. V(20). N(4). pp413-430.
- Fer S.(2005). "Validity and Reliability Of the Thinking Styles Inventory". **Educational Sciences**. **Theory & Practice**. Vol.(5) pp.55-68.
- Gillingham,A & Stillman,B.W. (1973). **Remedial traning for children with specific disability in reading**. **spelling and penmanship**. Cambridg. Mass Educators Publishing Service.
- Herrman, Douglas j .(1987). "Task Appropriateness of Mnemonic Techniques". **Perceptual and Motor Skills**. Volume 64. PP 171_ 178.
- Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA) of 1997. (1997). Public Law. pp105-17.
- Kirk, S.A. (1936). Manual of direction for use with Hegge_Kirk_ Kirk remedial reading drills. Ann Arbor, Mich, George Whar.
- Ott, P. (1997). How to detest and manage Dyslexia. Oxford. Heinemann Educational Publishers
- Pennington, B. (1995). Genetics of learning disabilities journal of child neurology. 10(suppl.1). P 569_ 577.
- Siobhan. Hudson.(2010). Improving Basic Math Skills Using Technology. Saint Xavier University. Chicago.
- Sternberg, robert j, wagner, Richard. (1991). Manual For The MSG Styles Inventory, Unpublished test. Yale university. New Havan. CT

http://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/EDTE%20226/Inventories/MSGThinking StylesInventoryManual_19911.pdf).

- Sternberg, R. (1992). "*Thinking styles*. Theory and assessment at the interface between intelligence and personality". New York. **Cambridge University press**.
- Sternberg. R. (1997a). "Thinking Styles". New York. **Cambridge University Press**.
- Sternberg, R.(1997). **Thinking Styles**, New York. Cambridge University.
- Sternberg. R.Greigorenko. E. (1997). "Are cognitive styles still in style?" **American psychologist** . V(52). Pp700 – 712
- Sternberg, R.J . (2002). "Thinking styles". Reprinted Edition. UKA. **Cambridge University Press**.
- Sternberg, R. (2005(a))." Creativity or Creativities?". **International-Journal of Human-Computer Studies**. Vol (63). No.(4/5). PP. 370-382.
- Sternberg, R.J. ; Zhang, L.F. (2006). "Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction". **Theory Into Practice**. V(44). N(3). Pp245
- Sternberg. Robert j. (2009). **Thinking Styles**. Cambridge University Press.
- Tishler, A. G.(1981). Cognitive Style in Students Evidencing Dyscalculia. Paper Presented at Annals meeting of the Mind_ South educational Research Association(10th). Lexington. Ky. Pp11-13. http://eric.ed.gov/?id=ED210159

- Wang &AL. (2012). "A Study on the Relationship Between Thinking Styles (Attitudes) and Collaboration Attitudes of College Students in Taiwan". Volume(2). Issu(2).

- Zhang, L-F. (2002a). "Measuring thinking styles in addition to measuring personalitytraits? Personality and Individual Differences". **Educational psychology**. V(22). N(3). pp445-458.
- Zhang, L-F. (2002b). "Thinking styles and the Big Five Personality Traits". **Educational Psychology**. V(22). pp17-31.
- Zhang, L (2002(c)). "Thinking styles and Cognitive Development". **Journal of Genetic- Psychology**. Vol (163). No (2). PP. 176-196.
- Zhang. L (2003(b)). "Contributions of Thinking Styles to Critical-Thinking Dispositions." **The Journal of Psychology**. Vol (137). No (6). PP 517-544.
- Zhang L. (2004). "Revisiting the predictive power of thinking styles at Academic Performance". **The Journal Psychology**. Vol (138). N(4). pp 351-371.

-Zhang. L (2004(a)). Thinking Styles. University Students' Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers. **Journal of Psychology**. Vol (138). No (3). PP 233-252.

3-مواقع الإنترنت

-عرفات، فضيلة، (2010): التفكير الإبداعي ... مفهومه، أنواعه، خصائصه، مكوناته، مراحله والعوامل المؤثرة فيه، 2010/09/29

http://www.alnoor.se/article.asp?id=91424#sthash.Z04Ya3Fg.dpuf

آخر دخول 2015/11/9

المـلاحـق

الملحق رقم (1)

قائمة محكمي المقياس

الاسم	المرتبة العلمية	القسم المختص
أ. د. علي منصور	أستاذ	علم النفس
أ. د. أمل الأحمد	أستاذ	علم النفس
أ. د. أمينة رزق	أستاذ	علم النفس
أ. د. علي نحيلي	أستاذ	علم النفس
أ. د. رياض العاسمي	أستاذ	الإرشاد النفسي
أ. د. رمضان درويش	أستاذ	القياس والتقويم
د. رنا قوشحة	مدرسة	القياس والتقويم
د. آذار عبد اللطيف	مدرس	التربية الخاصة
د. مروان الأحمد	مدرس	علم النفس
د. مازن ملحم	مدرس	علم النفس
د. بسماء آدم	مدرسة	علم النفس

الملحق رقم (2)

قائمة أساليب التفكير ل ستيرنبرغ وواجنر (1991) تعريب أبو هاشم (2006)

1-الاسم (اختياري): .....
2-المستوى الدراسي: .....
3-الكلية: ..... 4-العمر ( ) سنة

التعليمات:

تتكون القائمة من (65) مفردة تشير إلى الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات، اقرأ كل مفردة جيداً ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء الأشياء بالجامعة أو المنزل أو العمل من خلال الاستجابات التالية:

لا تنطبق عليك إطلاقاً	لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة	لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	تنطبق عليك بدرجة صغيرة	تنطبق عليك بدرجة كبيرة	تنطبق عليك تماماً
1	2	3	4	5	6	7

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، كما لا تتخير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي

م	العبارة	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
1	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني استخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها	1	2	3	4	5	6	7
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة	1	2	3	4	5	6	7
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات	1	2	3	4	5	6	7
4	أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني	1	2	3	4	5	6	7
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة	1	2	3	4	5	6	7

6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها	1	2	3	4	5	6	7
7	التزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء	1	2	3	4	5	6	7
8	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها	1	2	3	4	5	6	7
9	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة	1	2	3	4	5	6	7
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما، فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي	1	2	3	4	5	6	7
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية	1	2	3	4	5	6	7
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
13	عند البدء في أداء مهمة ما، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء	1	2	3	4	5	6	7
14	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها	1	2	3	4	5	6	7
15	اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني	1	2	3	4	5	6	7
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة	1	2	3	4	5	6	7
17	عند أدائي لعمل ما، فإني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل	1	2	3	4	5	6	7
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما، فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع	1	2	3	4	5	6	7
19	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها	1	2	3	4	5	6	7
20	عندما أكون مسئولاً عن عمل، فإني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً	1	2	3	4	5	6	7
21	عند البدء في أداء مهمة ما، فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة	1	2	3	4	5	6	7
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار، فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط	1	2	3	4	5	6	7
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي	1	2	3	4	5	6	7

24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فإني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها	1	2	3	4	5	6	7
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار، اعتمد على تقديري الخاص للموقف	1	2	3	4	5	6	7
26	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها	1	2	3	4	5	6	7
28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدى في ضوء تعليمات محددة	1	2	3	4	5	6	7
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر	1	2	3	4	5	6	7
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به	1	2	3	4	5	6	7
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها	1	2	3	4	5	6	7
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي	1	2	3	4	5	6	7
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة	1	2	3	4	5	6	7
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها	1	2	3	4	5	6	7
35	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي	1	2	3	4	5	6	7
36	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي	1	2	3	4	5	6	7
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية	1	2	3	4	5	6	7
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما	1	2	3	4	5	6	7
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم	1	2	3	4	5	6	7
40	عند أدائي لمهمة ما، فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة	1	2	3	4	5	6	7
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان	1	2	3	4	5	6	7
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين	1	2	3	4	5	6	7

43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً	1	2	3	4	5	6	7
44	أفضل المشكلات التي تتطلب منى الاهتمام بالتفاصيل	1	2	3	4	5	6	7
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة	1	2	3	4	5	6	7
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها	1	2	3	4	5	6	7
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها	1	2	3	4	5	6	7
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك	1	2	3	4	5	6	7
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي	1	2	3	4	5	6	7
50	عند مناقشة أو كتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني	1	2	3	4	5	6	7
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي	1	2	3	4	5	6	7
52	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها	1	2	3	4	5	6	7
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما	1	2	3	4	5	6	7
55	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء	1	2	3	4	5	6	7
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها	1	2	3	4	5	6	7
57	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها	1	2	3	4	5	6	7
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها	1	2	3	4	5	6	7
59	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة	1	2	3	4	5	6	7
60	عند البدء في مشروع أو عمل ما، فإني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها	1	2	3	4	5	6	7
61	لابد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره	1	2	3	4	5	6	7

62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة	1	2	3	4	5	6	7
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدى عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية	1	2	3	4	5	6	7
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين	1	2	3	4	5	6	7
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي	1	2	3	4	5	6	7

الملحق رقم (3)

قائمة أساليب التفكير في صورتها الأولية

الأستاذ الدكتور..... المحترم.

الأستاذة الدكتورة.....المحترمة.

السلام عليكم.

يضع الباحثة بين أيديكم استبانة لقياس أساليب التفكير لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من الحلقة الأولى والخامس من الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، مستقى من مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ.

ترغب الباحثة في الإفادة من خبرتكم العلمية في تحكيم هذه الاستبانة، باعتباركم من ذوي الاختصاص في هذا المجال.

يرجى التكرم بإبداء رأيكم في مدى دقة صياغة عبارات الاستبانة، وقدرتها على التعبير عن الفكرة المطروحة، وملاءمتها لمستوى التلاميذ، واقتراح ما ترونه مناسباً لتطويرها. وستكون ملاحظاتكم وتوجيهاتكم موضع التقدير الكبير.

تشكر الباحثة سلفاً تعاونكم الكريم.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام.

الباحثة

الصورة الأولية لمقياس أساليب التفكير التي عرضت على السادة المحكمين.

أولاً: البيانات الشخصية

الاسم:

اسم المدرسة:

العمر:

التحصيل الدراسي (مجموع الدرجات: تملؤه الباحثة من سجلات التلاميذ).

الجنس:

الصف:

ثانيا: التعليمات

عزيزي الطالب هذا المقياس يهدف إلى معرفة أساليب التفكير التي يستخدمها الناس في إنجاز أعمالهم المختلفة وحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم بشأن كل ما يتعلق بحياتهم.

يرجى قراءة **العبارات** الواردة في هذه الاستبانة **وتحديد مدى انطباقها عليك من خلال اختيار واحدة الإجابات الخمس** الموجودة في أعلى كل حقل، وهي: (ينطبق عَلَيَّ بدرجة عالية جداً، ينطبق عَلَيَّ بدرجة عالية، ينطبق عَلَيَّ بدرجه متوسطة، لا ينطبق عليَّ، لا ينطبق عَلَيَّ إطلاقاً).

العبارة	ينطبق عَلَيَّ بدرجه عالية جداً	ينطبق عَلَيَّ بدرجه عالية	ينطبق عَلَيَّ بدرجه متوسطة	لا ينطبق عَلَيَّ	لا ينطبق عَلَيَّ إطلاقاً
أربط بين ما آخذه في المدرسة وما هو موجود في البيئة المحيطة بي.					
أفكر بموضوع يشغل بالي دائماً.					
أفضل أن أتعلم في قاعة المخبر.					
المعلومات الموجودة في كتابي المدرسي كافية لدراستي، ولا أحتاج إلى أن أزيد عليها.					
أنظّم وقتي بين الدراسة واللعب.					
أفضل القيام بمهمات ذات خطوات محددة.					
أحب كتابة القصص والشعر.					
أستمتع بالعمل الذي يتطلب التحليل أو الترتيب أو المقارنة.					
أحب تجريب كل ما هو جديد.					
أحب الأسئلة التي يجاب عنها بإجابة واحدة فقط.					
أحاول تعلّم المزيد من المعلومات وإن لم تكن تهمني.					
أناقش رفاقي في القضايا التي ترتبط بحياتنا في المدرسة.					
أفضل أن أعبر عن أفكاري عن طريق الرسم.					
أفضل إنهاء العمل الذي أقوم به قبل الانتقال إلى أي عمل آخر.					

أعتقد أن نظام مدرستي يقيد من حريتي.					
ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المعروفة للقيام بالأعمال المختلفة.					
عندما أنفذ أعمالاً معينة أقوم بترتيبها بحسب أهميتها.					
أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات غير محدّدة.					
أركز على فكرة رئيسية واحدة عندما أتحدث أو أكتب أفكاراً معينة.					
يمكنني الانتقال من عمل إلى آخر بسهولة، لأني أعتبر على نفس القدر من الأهمية.					
أميل إلى تنفيذ خطوات العمل الذي سأقوم به دون الحاجة إلى أخذ رأي الآخرين.					
أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها.					
اهتم باستخدام الطرق التي أراها المناسبة لحل أي مشكلة تواجهني.					
أميل إلى الاستفادة من خبرات الآخرين ومقارنة وجهات النظر المختلفة.					
عندما تواجهني مشكلة أفضل استخدام طرق جديدة في حلها.					
عندما أبدأ في عمل أحاول أن أربط					

بين هدفه الرئيسي وأهدافه الفرعية.					
عند أحاول أن أتخذ قراراً بخصوص أمر معيّن، أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي.					
أفضل القيام بالأعمال التي تجد قبولاً واستحساناً لدى رفاقي.					
عندما يكون لدي أعمال متعددة، أحاول أن أقوم بأكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي ستستغرقه.					
عندما أتخذ قراراً أعتمد على تقديري الخاص للموقف.					
أفضل المشكلات التي تسمح لي باستخدام طريقتي الخاصة لحلها.					
أفضل المشروعات التي يمكنني فيها مقارنة وجهات النظر.					
أفضل أن أجمع معلومات جديدة مفضلة عن الأعمال التي أقوم بها.					
أفضل القيام بالأشياء بطرق جديدة.					
أعطي أهتماماً كافياً للمشكلة التي تواجهني.					
أرتب الأشياء بحسب أولويتها.					
أفضل معالجة جميع المشكلات التي تواجهني.					
أحب أن أقوم وحدي بالعمل الذي تُطْلَبُ مني.					
أفضل القيام بالأنشطة التي تسمح لي بالمشاركة مع الآخرين.					

عندما أنفذ مهمة ما أبدأ برأيي الخاص.					
أفضل التعامل مع المشاريع التي لها هدف وخطة محددان.					
أفضل الأعمل التي تسمح لي بتقييم طرق الآخرين في العمل.					
أفضل الأعمال التي تهتم بالقضايا العامة.					
أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.					
أفضل تغيير طريقتي في أداء الأعمال من حين إلى آخر.					
أفضل الأعمال التي لها قواعد ثابته لإنجازها.					
أفضل أن أركز على أداء عمل واحد فقط في الوقت المحدد.					
أؤدي الأشياء المهمة لرفاقي أولاً إذا كان هناك أكثر من عمل يُطلَبُ مني.					
أفضل الأعمال التي أستطيع إنجازها بنفسي.					
أفضل أخذ آراء الآخرين قبل البدء بأي عمل.					
أفضل المواقف التي تسمح لي بالتعبير عن أفكاري الخاصة.					
أفضل اتباع قواعد محددة عند حل المشكلات التي تواجهني.					
أفضل معرفة التفصيلات الخاصة					

بالعمل الذي سأقوم به.					
أفضل العودة إلى المشكلات السابقة لمراجعتها وإيجاد حلول مناسبة لها.					
أُعِدُّ قائمة بالأشياء التي سأقوم بها قبل البدء بأي مشروع.					
أرى أن حل مشكلة واحدة يمكن أن يؤدي إلى حل كثير من المشكلات التالية.					
أفضل المواقف التي تسمح لي بالتفاعل مع كل من يعمل معي.					

الملحق رقم (4)

بنود الاستبانة مقسمة وفق أساليب التفكير

العبارة	ينطبق دائماً	ينطبق أحياناً	لا ينطبق أبداً
الأسلوب الملكي			
1. أفضل أن أقوم بوظيفة واحدة في الوقت المحدد لها.			
2. يمكنني الانتقال من وظيفة إلى أخرى بسهولة.			
3. أركز على موضوع واحد عندما أتحدث.			
4. أحب إنهاء الوظيفة التي أقوم بها قبل أن أنتقل إلى وظيفة أخرى.			
الأسلوب الهرمي			
1. أرتب الأعمال التي أقوم بها بحسب أهميتها.			
2. أنظّم وقتي بين الدراسة واللعب.			
3. استطيع أن أربط بين الفكرة الرئيسة للدرس وأفكاره الفرعيه.			
4. قبل حل أي وظيفة أحدد الخطوات التي سأقوم بها.			
الأسلوب التشريعي			
1. أحب كتابة القصة والشعر.			
2. أعبر عن أفكاري من خلال الرسم.			
3. أحب حل المشكلات التي أستطيع حلها بطريقتي الخاصة.			
4. أحب أن أجرب ما يخطر ببالي.			
الأسلوب المحلي			
1. أهتم بالمشكلة التي تواجهني.			

2. أفضل معرفة التفاصيل الخاصة بالعمل الذي سأقوم به.			
3. أحب أن أجمع معلومات جديدة عن الوظائف التي أقوم بها.			
4. أحب أن أعرف كل التفاصيل عن المشكلة التي أتعامل معها			
الأسلوب المتحرر			
1. أعتقد أن نظام مدرستي لا يسمح لي بممارسة النشاطات التي أحبها.			
2. أفضل القيام بالأشياء بطرق جديدة.			
3. أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة مختلفة عن الآخرين.			
4. أحاول تعلّم المزيد من المعلومات حتى لو كانت لا تتعلق بدراستي.			
الأسلوب المحافظ			
1. أتقيد بما يقوله لي المعلم لإتمام الوظائف المطلوبة مني.			
2. أحب الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة واحدة فقط.			
3. احب أن أتعلم في قاعة المخبر			
4. أحب اتباع قواعد محددة عند حل المشكلات.			
الأسلوب العالمي			
1. أتحدث مع رفاقي عن أشياء تخص المدرسة.			
2. أحب حل المسائل التي تركز على التفاصيل.			
3. عندما أقوم بعمل فإنني أهتم بالخطوات العامة لإكماله.			
4. أحب القيام بالأعمال التي يحبها الناس.			
الأسلوب القضائي(الحكمي)			
1. أحب الأسئلة التي تطلب فها ترتيب الأشياء.			
2. أحب القيام بوظائف أستطيع من خلالها أن أقارن بين طرق حلها.			
3. أحب الوظائف التي تتطلب مني أن أقارن بين آراء اصدقائي حول موضوع معين.			
4. أحب أن أقارن بين الوظائف التي يقوم بها أصدقائي.			

الأسلوب التنفيذي			
1. أفضل الوظائف التي لها قواعد ثابتة لإنجازها.			
2. أفضل القيام بالأعمال التي لها خطة واضحة ومحددة			
3. أحب أن أقوم بحل المشكلات بالطريقة التي تناسبني.			
4. أحب الأشياء التي أستطيع القيام بها من خلال تعليمات محددة.			

الملحق رقم (5)

الاستبانة بصورتها النهائية

أولاً: البيانات الشخصية

الاسم:

اسم المدرسة:

العمر:

التحصيل الدراسي(المجموع):

الجنس:

الصف:

ثانيا: التعليمات

عزيزي الطالب.

يهدف هذا المقياس إلى معرفة أساليب التفكير التي يستخدمها الطلاب في إنجاز أعمالهم المختلفة وحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم بشأن كل ما يتعلق بحياتهم.

يرجى قراءة العبارات الواردة في هذه الاستبانة، **وتحديد مدى انطباقها عليك من خلال اختيار إجابة واحدة من الإجابات الثلاث** الموجودة في أعلى كل حقل وهي: **(ينطبق عَلَيَّ كثيرًا، ينطبق عَلَيَّ قليلًا، لا ينطبق عَلَيَّ)**.

	العبارة	ينطبق علَيَّ دائماُ	ينطبق عليَّ أحياناً	لا ينطبق علَيَّ
1	أفضل أن أقوم بوظيفة واحدة في الوقت المحدد لها.			
2	يمكنني الانتقال من وظيفة إلى أخرى بسهولة.			
3	أركز على موضوع واحد عندما أتحدث.			
4	أحب إنهاء الوظيفة التي أقوم بها قبل أن أنتقل إلى وظيفة أخرى.			
5	أرتب الأعمال التي أقوم بها بحسب أهميتها.			
6	أنظّم وقتي بين الدراسة واللعب.			
7	أستطيع أن أربط بين الفكرة الرئيسة للدرس وأفكاره الفرعية.			
8	قبل حل أي وظيفة أحدد الخطوات التي سأقوم بها.			
9	أحب كتابة القصة والشعر.			
10	أعبر عن أفكاري بالرسم.			
11	أحب المشكلات التي أستطيع حلها بطريقتي الخاصة.			
12	أحب أن أجرب ما يخطر ببالي.			
13	أهتم بالمشكلة التي تواجهني.			
14	أفضل معرفة التفاصيل الخاصة بالعمل الذي سأقوم به.			
15	أحب أن أجمع معلومات جديدة عن الوظائف التي أقوم بها.			
16	أحب أن أعرف كل التفاصيل عن المشكلة التي أتعامل معها.			
17	أحب حل المسائل بطرق جديدة.			
18	في مدرستي لا أستطيع القيام بالنشاطات التي أحبها.			
19	أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة مختلفة عن الآخرين.			
20	أهتم بتعلّم المزيد من المعلومات حتى لو كانت لا تتعلق بدراستي.			
21	أتقيد بما يقوله لي المعلم لإتمام الوظائف المطلوبة مني.			
22	أحب الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة واحدة فقط.			
23	أحب أن أتعلم في قاعة المخبر.			
24	أحب اتباع قواعد محددة عند حل المشكلات.			

25	أتحدث مع رفاقي عن أشياء تخص المدرسة.			
26	أحب حل المسائل التي تركز على التفاصيل.			
27	أهتم بالخطوات العامة لإكمال العمل الذي أقوم به.			
28	أحب القيام بالأعمال التي يحبها الناس.			
29	أحب الأسئلة التي يُطلَب فيها ترتيب الأشياء.			
30	أحب القيام بوظائف أستطيع من خلالها أن أقارن بين طرق حلها.			
31	أحب الوظائف التي تتطلب المقارنة بين آراء أصدقائي حول موضوع معين.			
32	أحب أن أقارن بين الوظائف التي يقوم بها أصدقائي.			
33	أفضل الوظائف التي لها قواعد محددة لإنجازها.			
34	أفضل القيام بالأعمال التي لها خطة واضحة وهدف محدد.			
35	أحب أن أحل المشكلات بالطريقة التي تناسبني.			
36	أحب الأشياء التي أستطيع القيام بها من خلال تعليمات محددة.			

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية العربية السورية، وعلاقة هذه الأساليب بتحصيلهم الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (105) طلاب من الطلبة العاديين و(79) طالباً من ذوي صعوبات التعلم. وقد استخدمت الدراسة مقياس أساليب التفكير الذي أعدّته الباحثة بالاعتماد على مقياس ستيرنبرغ، المنبثق من نظريته المعروفة باسم: **نظرية حكومة الذات العقلية**، وأخضعته لإجرائي الصدق والثبات للتثبت من صلاحيته للاستعمال. أما بخصوص التحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة نتائج الطلاب في الاختبارات المدرسية.

ومن أجل ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالية الآتيين:

1- ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2- ما أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة العاديين؟

ثم التحقق من الفرضيات الآتية:

1- ليس هناك من علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
2- ليس هناك من علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لدى الطلاب العاديين.
3- ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير ترجع إلى عامل الجنس.
4- ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين في أساليب التفكير ترجع إلى عامل الجنس.
5- ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير ترجع إلى متغير الصف الدراسي.

6- ليس هناك من فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين في أساليب التفكير ترجع إلى متغير الصف الدراسي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي: الأسلوب الملكي في المرتبة الأولى، ثم المحلي في المرتبة الثانية، ثم الهرمي في المرتبة الثالثة، وفي المرتبتين الأخيرتين جاء الأسلوبان: التحرري والقضائي.

2- أكثر الأساليب تفضيلاً لدى الطلبة العاديين هما: أسلوبا التفكير: الهرمي والتنفيذي معًا في المرتبة الأولى؛ ثم يجيء في المرتبتين الثالثة، ثم الرابعة بفارق بسيط جدًّا بينهما يكاد لا يلحظ (0.02) الأسلوبان: الملكي ثم المحلي؛ ثم يأتي في المرتبتين الأخيرتين الأسلوبان: التشريعي ثم المتحرر.

3- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوبي التفكير (القضائي، والتنفيذي) والتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

4- وجود علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير: (الملكي، والهرمي، والمحلي) والتحصيل الدراسي لدى الأطفال العاديين.

5- وجود فروق دالة إحصائياً بخصوص أساليب التفكير: (الملكي، والهرمي، والتشريعي، والمحلي)، وفي النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وكانت القيم جميعها لمصلحة الإناث.

6- عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير، ووجود فروق دالة في أسلوبين اثنين فقط من أساليب التفكير، هما: الأسلوبان: (القضائي، والتنفيذي) لدى الطلبة العاديين.

7- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير لدى الطلبة ذوي الصعوبات بحسب متغير المستوى الدراسي.

8- وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب التفكير عند الطلاب العاديين بحسب متغير الصف الدراسي في النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير.

وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات المنبثقة من نتائج البحث.

3. Il y a une corrélation signifiante entre les deux styles de pensée: **législatif et exécutif** et l'achèvement scolaire chez les élèves éprouvant de difficultés d'apprentissage.
4. Il y a une corrélation signifiante entre les styles de pensée: **royal, local et pyramidique** et l'achèvement scolaire chez les élèves normaux.
5. Il y a des différences signifiantes à propos des styles: **royal, pyramidique, législatif et local** chez les élèves éprouvant de difficultés d'apprentisage; ainsi qu'au résultat global des styles de pensée. L'ensemble des valeurs sont en faveur des femelles.
6. Il y a des différences signifiantes entre les males et les femelles quant au résultat global des styles de pensée. Des différences signifiantes ont été apparues quant aux deux styles: **exécutif** et **législatif** chez les élèves normaux.
7. Il n'y a pas de différences signifiantes chez les élèves éprouvant de difficultés d'apprentissage, dans les styles de pensée, attribuées au facteur de classe scolaire.
8. Il y a des différences signifiantes chez les élèves normaux, quant au résultat global des styles de pensée, attribuées au facteur de classe scolaire.

La recherche est finie par la formulation d'un certain nombre de recommandations et propositions inspirées de ses résultats.

2. Il n'y a pas de corrélation signifiante entre les styles de pensée des élèves normaux et leur achèvement scolaire.
3. Il n'y a pas de différences signifiantes entre les élèves éprouvant de difficultés d'apprentissage, dans les styles de pensée, attribuées au facteur de sexe.
4. Il n'y a pas de différences signifiantes entre les élèves normaux, dans les styles de pensée, attribuées au facteur de sexe.
5. Il n'y a pas de différences signifiantes entre les élèves éprouvant de difficultés d'apprentissage, dans les styles de pensée, attribuées au facteur de classe scolaire.
6. Il n'y a pas de différences signifiantes entre les élèves normaux, dans les styles de pensée, attribuées au facteur de classe scolaire.

La recherche est arrivée aux résultants suivants:

1. Les styles de pensée les plus préférés chez les élèves éprouvant de difficultés d'apprentissage sont: **le royal,** venant au premier rang; puis **le local** venant au deuxième rang; enfin **le pyramidique,** venant au troisième rang. Au deux derniers rangs viennent **les deux styles: libéral, puis juridique.**
2. Les styles de pensée les plus préférés chez les élèves normaux sont: **le pyramidique et l'exécutif** ensemble au premier rang. Viennent après au $3^{ème}$ rang ; puis au $4^{ème}$ rang, avec une toute petite différence qui est à peine remarquée (0.02), **le royal,** puis **le local.** Viennent enfin au deux derniers rangs: **le législatif,** puis **le libéral.**

Résumé

Cette recherche a visé à reconnaître les styles de pensée préférés chez les élèves éprouvant de difficultés d'apprentissage, ainsi que les élèves normaux, et les relations de ces styles avec leur achèvement scolaire dans la première étape de l'enseignement fondamental en Syrie. L'échantillon est de 184 élèves dont 105 sont normaux et 79 sont de difficultés d'apprentissage. L'outil de la recherche était le questionnaire des styles de pensée, inspiré des la théorie de sternberg, nommée: **le gouvernement mental du soi**, construit par la chercheuse, et soumis aux procédures de la crédibilité et la fidélité pour se rassurer de sa fiabilité. Les résultats de l'achèvement scolaire ont été pris des résultats des examens scolaires du premier semestre de l'année scolaire 2014-2015, la recherche étant effectuée au mois de mai, avant l'examen du second semestre 2014-2015.

Pour cela, la recherche a essayé de répondre aux deux questions suivantes:

1. Quels sont les styles de pensée préférés chez les élèves éprouvant de difficultés d'apprentissage?
2. Quels sont les styles de pensée préférés chez les élèves normaux?

Puis, elle a examiné les six hypothèses suivantes:

1. Il n'y a pas de corrélation signifiante entre les styles de pensée des élèves éprouvant de difficultés d'apprentissage et leur achèvement scolaire.

Université de Damas

Faculté de l'Education

Département de l'Education spéciale

les styles de pensée préférés chez les élèves éprouvant de difficultés d'apprentissage, ainsi que les élèves normaux, et les relations de ces styles avec leur achèvement scolaire

Etude préparée pour l'obtention du **Master** en Education spéciale

par Rana Sam Ammar

sous la direction de Madame le Professeur

Maha Zahlouq

Année universitaire 2015-2016