جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماسترفي علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا

دراسةميدانيةعلى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية بن زازة مصطفى-بولاية

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب : بلقاسمي محمد

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. حولة محمد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د.سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

تاريخ الإيداع: 2020/09/29 إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص:علم النفس المدرسي

أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا

دراسةميدانيةعلى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوى بثانوية بن زازة مصطفى-

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب : بلقاسمي محمد

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. حولة محمد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د.سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

تاريخ الإيداع: 2020/09/29

إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية بن زازة مصطفى- بولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: بن نعمة بلقاسم

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. حولة محمد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د. سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية بن زازة مصطفى- بولاية مستغانم

الطالب(ة):بن نعمة بلقاسم

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. حولة محمد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
د. عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د. سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

إهداء

" الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات" بعد مسيرة دراسية حملت في طياتها الكثير من الصعوبات والمشقة والتعب اليوم نقطف ثمرها والحمد لله . أهدي تخرجي الى منبع الحب والحياة الى روحك الطيبة الى معنى الرجولة الحقيقية إلى من علمني معاني كثيرة في الحياة إلى من تربيت على يديه أبي الحبيب رحمة الله عليك وطيب ثراك فلن أنساك أبدا ما حييت و إلى من خلد الله ذكرها في القرآن يتلى إلى يوم الدين، وجعل الجنة تحت قدميها ،حملتني وهنا على وهن إلى والدتي الغالية حفظها الله وأطال في عمرها إلى القلب الكبير النابض بالحب زوجتي الكريمة التي وقفت معي في هذه المرحلة و شجعتني لإتمام ما بدأته ذات يوم وكان حلما . إلى أبنائي و قرة عيني نسرين ، بشرى ، جمانة ، هبة و آخر العنقود محمد إسلام . إلى إخوتي وأخواتي الذين أتقاسم معهم ذكرياتي و إلى كل أحبابي و أصدقائي داخل الوطن و خارجه .

شكر وتقدير

الحمد لله العظيم سلطانه ،الجزيل إحسانه ،قدر الأشياء بحكمته، خلق الخلق بقدرته، فلك الحمد يا ربي حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك لك الحسن والثناء الجميل .

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذة المشرفة " عليلش فلة" على صبرها الجميل معي وعلى إرشاداتها الصائبة وتوجيهاته القيمة لي طيلة مدة إنجازي لهذا العمل ، فشكرا جزيلا لك أستاذتي الكريمة

الشكر لكل أفراد عينة الدراسة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية بن زازة مصطفى خروبة بمستغانم على تعاونهم لإتمام هذا العمل

وأتقدم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة ،الذين يشرفون على مناقشة هذا العمل المتواضع

وأخيرا ،أشكر كل أستاذ صادفته في حياتي الدراسية وكان سببا في تعلمي من الابتدائي إلى الجامعة وكل من ساهم في إخراج هذا البحث المتواضع.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا؛ حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، وشملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية بن زازة مصطفى خروبة بمستغانم، بلغ عددهم (64) تلميذا من بينهم (32) ذكرا و(28) أنثى، للسنة الدراسية 2020/2019، وتم الاعتماد على مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان المصمم من طرف الدكتور بلكرد محمد، ولتحليل النتائج استخدم الباحث النسب المئوية، اختبار الفروق (كا^2) ، وذلك بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss20، وبعد المعالجة والتحليل توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-معظم تلاميذ السنة الأولى ثانوي نمط تفكيرهم (AB) حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان.

2--توجد فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص العلمي.

3- عدم وجود فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص الأدبي.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفكير؛ السيطرة الدماغية؛ التفوق الدراسي ؛ التأخر الدراسي

Abstract :

The current study aims to reveal the differences in thinking patterns according to Herman's brain control theory among first-year high school pupils, between high achievers and late students. Where reliance was made on the descriptive comparative approach, and the study sample included students of the first year of secondary school at the secondary school of Bin Zaza Mustafa Kharrouba Mostaganem, their number reached (64) pupils, including (32) males and (28) females, for the academic year 2019/2020. To reveal patterns of thinking according to the theory of Hermann designed by Dr. Belkard Muhammad, and to analyze the results, the researcher used percentages, the difference test (Ka^2), based on the 20spss statistical packages program for social sciences, and after processing and analysis, the study reached the following results:

1-Most of the first year secondary school students have (AB) thinking pattern according to Herman's brain control theory.

2--There are differences in the prevailing thinking patterns according to Herman's brain control theory between the high school students and those who are late in studies in the first year of secondary school with a scientific specialization.

3- There are no differences in the prevailing thinking patterns, according to Herman's brain control theory, between those who excelled and who were late in studies among first-year secondary school students with a literary major.

key words:

Thought patterns; Cerebral control; Academic excellence ; Academic tardiness

قائمة المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	هـ
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ك
مقدمة	01
الفصل الأول : مدخل الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	**03**
2- فرضيات الدراسة	**04**
3- دوافع اختيار موضوع الدراسة	**04**
4- أهداف الدراسة	**05**
5- أهمية الدراسة	**05**
6- التعاريف الإجرائية	**05**

الفصل الثاني : أنماط التفكير	
تمهيد	**08**
أولا : التفكير	**08**
1- تعريف التفكير	**08**
2- أهمية التفكير	**09**
3- خصائص التفكير	**10**
4- أدوات التفكير	**10**
5- عمليات التفكير	**11**
6- مستويات التفكير	**12**
ثانيا : أنماط التفكير	**13**
1- تعريف أنماط التفكير	**13**
2- تصنيفات أنماط التفكير	**14**
3- المبادئ المميزة لأنماط التفكير	**17**
4- العوامل المؤثرة على أنماط التفكير	**18**
5- النظريات المفسرة لأنماط التفكير	**19**
خلاصة	**27**
الفصل الثالث : التفوق الدراسي	
تمهيد	**29**
1- مفهوم التفوق	**29**

2- تعريف التفوق الدراسي	**31**
3- المفاهيم المرتبطة بالتفوق	**31**
4- العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي	**33**
5- خصائص المتفوقين دراسيا	**33**
6- أنواع التفوق	**35**
7- النظريات المفسرة للتفوق الدراسي	**36**
8- حاجات المتفوقين دراسيا	**37**
9- مشكلات المتفوقين دراسيا	**38**
10- أساليب الكشف عن المتفوقين	**39**
خلاصة	**40**
الفصل الرابع : التأخر الدراسي	
تمهيد	**59**
1- مفهوم التأخر الدراسي	**59**
2- أنواع التأخر الدراسي	**60**
3- أسباب التأخر الدراسي	**61**
4- سمات المتأخر دراسيا	**65**
5- المشكلات المصاحبة للتأخر الدراسي	**65**
6- طرق الكشف عن المتأخرين دراسيا	**65**
7- تشخيص التأخر الدراسي	**66**

خلاصة	**67**
الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**74**
أولا : الدراسة الاستطلاعية	**74**
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	**74**
2- المجال الجغرافي و الزماني للدراسة الاستطلاعية	**74**
3- العينة الاستطلاعية و مواصفاتها	**74**
4- أدوات الدراسة الاستطلاعية	**75**
5- الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان	**76**
ثانيا : الدراسة الأساسية	**82**
1- منهج الدراسة	**82**
2- المجال الجغرافي والزماني للدراسة الأساسية	**82**
3- مجتمع الدراسة	**82**
4- عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها	**82**
5- أدوات الدراسة الأساسية	**85**
6- طريقة إجراء الدراسة الأساسية	**86**
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة	**86**
الفصل السادس : عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة	
تمهيد	**94**

1- عرض و تفسير ومناقشة الفرضية العامة	**94**
2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى	**95**
3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية	**97**
الخاتمة	**103**
الاقتراحات	**104**
قائمة المصادر والمراجع	**105**
الملاحق	**111**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح أبرز الخصائص المميزة للطلبة المتفوقين دراسيا	**35**
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	**74**
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن	**75**
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص	**75**
05	معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان	**79**
06	معاملات ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان	**80**
07	معاملات الارتباط بين نتائج المقياس الدكتور بلكرد محمد و مقياس المدرب صلاح صالح معمار (الصدق التلازمي)	**81**
08	نتائج قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس أنماط التفكر حسب نظرية هيرمان	**81**
09	نتائج حساب معامل ثبات مقياس أنماط التفكر حسب نظرية هيرمان عن طريق التجزئة النصفية	**82**
10	الدرجات المعيارية لأفراد العينة	**83**
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	**84**
12	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن	**84**
13	توزيع الأفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص ومستوى التحصيل الدراسي	**84**
14	توزيع فقرات مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان وفقا لأبعادها واتجاهاتها	**85**

15	مفتاح تصحيح مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان	85
16	جدول التكرارات والنسب المئوية لأنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	94
17	جدول التكرارات والنسب المئوية لنصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.	95
18	جدول التكرارات والنسب المئوية لأنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص العلمي	96
19	جدول التكرارات والنسب المئوية لنصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص العلمي	96
20	نتائج اختبار (كا^2) لقياس الفروق في نصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص العلمي	96
21	جدول التكرارات والنسب المئوية لأنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص الأدبي	97
22	جدول التكرارات والنسب المئوية لنصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص الأدبي	98
23	جدول نتائج اختبار (كا^2) لقياس الفروق في نصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص الأدبي	99

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	**العلاقة بين التفوق الدراسي والذكاء والإبداع**	**32**

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	يبين مقياس أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية المصمم من طرف الدكتور بلكرد محمد	112
02	مقياس صلاح صالح معمار الذي استعمل كمحك	117
03	مخرجات(spss) لنتائج الدراسة الأساسية	119

مقدمة

كثيرا ما يشتكي المدرس من عدم انتباه التلاميذ في الصف، أو حتى في طريقة تفاعلهم معه... فالبعض تراه مُجدا في دراسته، لا يفوّت تفصيلا صغيرا إلا ويكتبه في كراسته، بينما البعض الآخر يحاول كتابة بعض النقاط الرئيسية في الدرس وحسب. أما البعض الآخر فعادة ما يكون مشاغبا في الصف، يحب الحركة والفوضى، لدرجة أنه يحاول إفشال الدرس، فلا يكون من المدرس إلا أن يتجاهله أو يعاقبه بشكل مستمر. في الحقيقة ليس السبب أن التلاميذ ينقسمون إلى مجد وغير مجد في الدرس، وإنما هنالك فرق وتمايز في أنماط تفكيرهم . وهذه أشياء مرتبطة بطبيعة التلميذ ولا يمكنه تغييرها بشكل كامل. فقد يكون تصميم الدرس لا يناسب نمط تفكير هذا التلميذ مما يجعله غير مهتم بالمادة، كما أنه ينبغي على المدرس أن يتفهم أن ردات فعل التلاميذ لن تكون واحدة، وإنما كل سيرد بحسب نمط تفكيره. وعليه فإن أنماط التفكير تعتبر أداة مهمة لدى المعلم، تساعده على فهم تلاميذه واحتياجاتهم، وبالتالي تصميم الدرس بما يتلاءم وهذه الاحتياجات. ومن أهم الدراسات التي جرت عن أنماط تفكير المتعلمين نذكر نموذج هيرمان أو ما يعرف بـ'' الهيمنة الدماغية''.

لذا جاءت هذه الدراسة لتعرف على الفروق في أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا؛ وللتفصيل في هذا الموضوع تم تقسيم الدراسة إلى ستة فصول حيث استهل البحث بمقدمة تم طرح فيها إطار عام للدراسة.

ويليه **الفصل الأول** :تطرقنا إلى مدخل الدراسة أين طرحت فيه الإشكالية، وصيغت الفرضيات، وأبرزت دو افع اختيار الموضوع، وأهداف الدراسة وأهميتها، وحددت مفاهيمها الأساسية إجرائيا.

والفصل الثاني :خصص لأنماط التفكير، ويتكون من قسمين : أولا التفكير. حدد فيه تعريف التفكير، وأهميته، خصائص التفكير، أدوات التفكير، عمليات التفكير، ثم مستوياته.

ثانيا أنماط التفكير. و اشتمل على تعريف أنماط التفكير، تصنيفات أنماط التفكير، المبادئ المميزة لأنماط التفكير، ثم عرض لأهم النظريات المفسرة لأنماط التفكير .

أما الفصل الثالث :تم التطرق فيه إلى التفوق الدراسي، حيث تطرقنا فيه لمفهوم التفوق ،ثم تعريف التفوق الدراسي و المفاهيم المرتبطة بالتفوق ، والعوامل المؤثرة في التفوق الدراسي ، و خصائص المتفوقين دراسيا، ثم أنواع التفوق والنظريات المفسرة له، وحاجات المتفوقين دراسيا ومشكلاتهم وبعد ذلك أساليب الكشف عن المتفوقين .

أما الفصل الرابع :فقد ناقش مفهوم التأخر الدراسي وأنواعه ، وتطرق إلى أسباب التأخر الدراسي، سمات المتأخر دراسيا، طرق الكشف عن المتأخرين دراسيا، ثم وصل إلى تشخيص التأخر الدراسي.

في حين احتوى **الفصل الخامس** :الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني، حيث تم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية مع ذكر الهدف منها، ومجالها المكاني الزماني وعينتها ومختلف مراحلها ونتائجها، وتم التطرق للدراسة الأساسية التي تتضمن تعريف المنهج المستخدم في الدراسة، التي تم فيها ذكر المجتمع الأصلي ،عينة الدراسة الأساسية وحجمها، وبعد ذلك تم التطرق إلى زمان ومكان إجراء الدراسة، وذكر أدوات الدراسة الأساسية، وكذا كيفية إجراء الدراسة الأساسية ،وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

أما فيما يخص **الفصل السادس** و الأخير ،فقد خصص لعرض و تفسير النتائج ومناقشتها، حيث تم فيه عرض النتائج عن طريق الإحصاء الوصفي، ثم عرضها مناقشتها و تفسيرها، ليختم الفصل باستنتاج عام، وفي الأخير نجد خاتمة الدراسة، واقتراحات وبعض التوصيات، ثم المراجع و الملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1-إشكالية الدراسة:

يعتبر الدماغ العضو الأكثر أهمية في الجهاز العصبي وهو بمثابة المحرك الأساسي لجسم الإنسان، ذلك أنه مسؤول عن الأنشطة الحركية والفكرية والانفعالية والوجدانية والسلوكية التي يقوم بها الإنسان في موقف معين، وبتعدد المواقف والمثيرات تتعدد السلوكيات والأنشطة لذلك يعتبر السلوك الإنساني على درجة كبيرة من التعقيد، وقد يعود ذلك إلى تعقد تركيب المخ ووظائفه. ولقد حضي هذا الأخير بأبحاث ودراسات كثيرة من طرف علوم متعددة سواء ما تعلق منها بالعلوم الطبية العصبية أو العلوم النفسية المعرفية، حيث حاولت التعرف على النواحي التشريحية للمخ وحقيقة نشاطه وأهم الوظائف المعرفية التي تؤديها كل منطقة من المناطق المكونة له وذلك باستخدام تقنيات وتجهيزات خاصة كالتصوير الإشعاعي أو الرنين المغناطيسي...الخ.

ورغم أن النصفين الكرويين يبدوان متناظرين نسبيا، إلا أن التخصص الوظيفي لكليهما يختلف عن الآخر، فالنصف الدماغي الأيمن يختلف في وظائفه وأنماط نشاطه عن النصف الدماغي الأيسر كما أثبتت مختلف الدراسات بأن نصف الدماغ الأيمن يتحكم في الجانب الأيسر من الجسم، ونصف الدماغ الأيسر يتحكم في الجانب المعاكس من الجسم.ولكل من النصفين الكرويين وظيفته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير.

ويعد التفكير من أهم وظائف الدماغ وأرقاها وهو من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة. كما يعد التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى وتعدد أبعادها وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته.

إن ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات قدرته على التفكير، وبالطبع تختلف هذه القدرات من فرد لآخر ومن فئة لأخرى وبين طريقة تفكير الأفراد العاديين والمبدعين حيث أن الملفت هو طريقة و أثر سيادة جانب دماغي عن الآخر في التفكير.

وقد أشارت دراسة هيرمان (Herman,2002)إلى أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم يحققون نتائج مرتفعة في عملية التعلم– التعليم بعكس هؤلاء الطلبة الذين يتعلمون بطرق غير متسقة مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم . (نوفل ، 2007: 5).

وقد أشارت دراسة محمد بلكرد (2017) إلى سيطرة الجزء الأيسر للدماغ عند غالبية تلاميذ السنة الأولى ثانوي مما يفسر على أن نمط تفكيرهم هو النمط (A) و(B) .

كما تطرقت دراسة سعيدة لعجال (2015) إلى الفروق في أنماط التعلم و التفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات و دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين النمط المتكامل والاتجاه نحو مادة الرياضيات ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس أنماط التفكير لدى عينة الدراسة في النمط الأيمن لصالح ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

وبالنظر إلى هذه الدراسات نجد أن معظمها ركزت على أنماط التفكير لدى التلاميذ دون التطرق لخصوصياتهم

لذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على إن كان هناك فروق في أنماط التفكير لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا من ذوي التخصص العلمي و لدى المتفوقين و المتأخرين دراسيا من ذوي التخصص الأدبي عند نفس المستوى التعليمي ، وعليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي :

– ما نمط التفكير السائد حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ؟

والتي تندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

أ. هل توجد فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص العلمي؟

ب. هل توجد فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص الأدبي؟

2- فرضيات الدراسة :

للإجابة عن التساؤلات تم اقتراح الفرضية التالية:

- نمط التفكير السائد حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي **هو النمط (AB)**

وانجر عنها الفرضيات الفرعية التالية:

أ. توجد فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص العلمي.

ب. توجد فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تخصص أدبي

3- دوافع اختيار موضوع الدراسة:

من أهم المبررات التي جعلت الباحث يختار هذا الموضوع هي:

-موضوع البحث يقع ضمن اختصاص الطالب واهتماماته، وارتباط الموضوع بالمجال التربوي والمدرسي.

-الشعور بالحاجة الى تطوير البرامج و المناهج التربوية وذلك من خلال تنمية مختلف أنماط التفكير لدى المتعلمين.

-قلة البحوث والدراسات المحلية التي اهتمت بأنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى التلاميذ، ومدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي، حسب علم الباحث.

4- أهداف الدراسة:

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى :

- التعرف على نمط التفكير السائد حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- الكشف عن الفروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص العلمي.
- الكشف عن الفروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص الأدبي.

5- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

-إمكانية تحسين تعلم التلاميذ وتكيفهم المدرسي في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تطوير مستوى التفكير لديهم.

- المساهمة في تحقيق الاحترافية المهنية لدى أساتذة المرحلة الثانوية ورفع مستوى التفاعل بينهم وبين تلامذتهم، وذلك من خلال معالجة نقائص التعليم وسلبياته ومساعدة الأساتذة على التعرف على أنماط تفكير تلامذتهم وكيفية التعامل معها، من خلال وضع خطط تدريسية تتلاءم مع أنماط تفكيرهم.

- المساهمة في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وذلك من خلال تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– مساعدة المسؤولين والمشرفين التربويين وحثهم على وضع برامج ومناهج تربوية، وتصميم أساليب تعليمية متنوعة مما يتناسب وأنماط تفكير التلاميذ

– إثراء المكتبات الوطنية بموضوعات ودراسات حول أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6- التعاريف الإجرائية:

6-1أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية:

هي الطرق والأساليب التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات، والمفضلة لديه في اكتساب معارفه وتوظيف قدراته وتنظيم أفكاره والتعبير عنها مما يتلاءم مع المواقف التي يتعرض لها، وتفسرها نظرية السيطرة الدماغية على أنها ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أرباع الدماغ أكثر من اعتماده على الأرباع الأخرى؛ وقسمت هذه الأنماط إلى:

- **النمط (A):** هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب العلوي الأيسر للدماغ أثناء معالجة المعلومات.
- **النمط (B)** : هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب السفلي الأيسر للدماغ أثناء معالجة المعلومات.
- **النمط (C)** : هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب السفلي الأيمن للدماغ أثناء معالجة المعلومات.
- **النمط (D)** : هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب العلوي الأيمن للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

ويعبر عن هذه الأنماط بالدرجة المتحصل عليها في مقياس السيطرة الدماغية المستخدم في هذه الدراسة.

6-2-المتفوقين دراسيا:

هم تلاميذ متمدرسين بمرحلة التعليم الثانوي من الشعب العلمية والأدبية الحاصلين على معدل يفوق عن من هم في نفس مستواهم العلمي، في الفصل الدراسي من السنة الدراسية 2019 -2020، وتم اختيارهم عن طريق المعدل المحصل عليه في الفصل الثاني الذي حدد من10 فما فوق.

6-3-المتأخرين دراسيا:

هم تلاميذ متمدرسين بمرحلة التعليم الثانوي من الشعب العلمية والأدبية الحاصلين على معدل يقل عن من هم في نفس مستواهم العلمي، في الفصل الدراسي من السنة الدراسية 2019- 2020، وتم اختيارهم عن طريق المعدل المحصل عليه في الفصل الثاني الذي حدد من10 فما دون.

الفصل الثاني

أنماط التفكير

تمهيد:

التفكير أمر مألوف لدى الناس ومع ذلك فهو من أكثر المفاهيم وأشدها استعصاء في التعريف، فهو بمعناه العام يشير إلى البحث عن المعنى سواء كان هذا المعنى موجودا بالفعل ونحاول العثور عليه والكشف عنه أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهرا ونحن الذين نستخلصه أو نعيد تشكيله من مفرقات موجودة. (رجب، 2014: 116)

أولا: التفكير

1- تعريف التفكير:

1-1 لغة:

جاء في الصحاح، التفكر والتأمل والاسم منه الفكر والفكرة (الزبيدي، 425:1969).

فالتفكير من الفكرة، بالكسر والفتح، وهو إعمال الخاطر أو النظر في شيء وتردد القلب فيه. والفكرة كالفكر وقد فكر الشيء وأفكر فيه وتفكر بمعنى، والتفكر اسم التفكير. (ابن منظور،2007 : 313).

1-2 اصطلاحا:

التفكير هو مفهوم مجرد ومعقد يعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري ويشتمل على أبعاد ومكونات شائكة هي:

أ) العمليات المعرفية المعقدة.

ب) المعرفة الخاصة بمحتوى المادة.

ج) الاستعدادات والعوامل شخصية.

ولقد تعددت تعاريف التفكير كل وتنوعت حسب وجهة نظر صاحبه، ونجد من بين هذه التعاريف:

تعريف جون ديوي: يعرف التفكير بأنه طريقة منهجية منظمة لحل مشكلة أو أزمة موجودة، وقد ارتبط التفكير العلمي بالطريقة المنهجية التي يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات أو التغلب عليها فهو الأداة الصالحة لمعالجتها والتغلب عليها وتبسيطها.

أما جيب (1995): فيرى أن التفكير عملية عقلية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتمييز والمقارنة والاستبدال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا (رجب، 2013: 116) .

وعرفه ماير: "بأنه يحدث عندما يحل شخص ما مشكلة"؛ أما جونثان بارون: فأكد على أن التفكير مهم جدا في حياتنا اليومية فإنه يساعد في التخطيط للأهداف الفردية ويعمل لتحقيقها أو حل مشكلة ما، أو معرفة ماذا تعتقد أو نأخذ من غيرنا أو نترك (قطامي، 2005: 15).

كما جاء في الحلاف (2010): أن التفكير يعني الوصول إلى المجهول بالاعتماد على المعلوم وأنه نشاط يقوم به الفرد حين يشعر أنه يواجه صعوبة ما فيحاول بالتفكير التغلب على ما يواجهه.

كما عرفه ديوي: بأنه ذلك الإجراء الذي تقدم فيه الحقائق لتمثيل حقائق أخرى بطريقة تستقرئ معتقدا ما، عن طريق معتقدات سابقة عليه. (العياصرة، 2011: 21)

ومن كل هذه التعاريف يمكن تعريف التفكير على أنه: سلوك عقلي تطور، له أسس معرفية، نفسية وفيزيولوجية يستخدمه الفرد أو الجماعة لحل مسألة معينة تختلف في صعوبتها أو سهولتها.

إن التعريف الذي توصلنا إليه لا يلغي التعريفات السّابقة أو يدل على خطئها ، بل هو تعريف من وجهة نظرنا، حاولنا فيه الجمع بين التعريفات السّابقة عامدين التركيز على كون التفكير سلوك فردي Solitary وجمعي Collective .

2- أهمية التفكير:

تهتم المدرسة بتنمية تفكير التلميذ ليتمكن من الوصول إلى النتائج السليمة في المواقف والمشكلات التي تواجهه داخل المدرسة أو خارجها، ولعل السبب الرئيسي في الاهتمام بالتفكير واحتلاله مركز صدارة أهداف المدرسة، أن التلميذ يتلمس خطواته الأولى في المدرسة، فإنه يتميز برغبته المستمرة في التساؤل وفي معرفة ما يحدث حوله، لذلك يجب استثمار هذه الرغبة لتنمية تفكيره، أو تعليمه التفكير على أسس عقلانية وموضوعية، فتعليم التفكير أهم بكثير من اكتساب المعرفة.

فالفرد مهما بلغت طاقته لا يستطيع أن يسيطر على أكثر من جزء يسير في الكم الهائل للمعرفة والمعلومات، فالمعارف مهمة ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، ولكن مهارات التفكير تبقى دائما جديدة ومتجددة.

وتكمن أهمية الاهتمام بتعليم التلاميذ مهارات التفكير في كون أن:

- التفكير يسهم في مساعدة التلاميذ لفهم المحتوى الدراسي وذلك يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي.

- يعمل التفكير على مساعدة التلاميذ على رفع مستوى الكفاءة غير التقليدية في عصر ارتبط فيه النجاح والتفوق بالقدرة على التفكير.

- يسهم التفكير في تكوين شخصية التلميذ وبنائها بطريقة صحيحة ليكون عضوا صالحا في مجتمعه، مساهما في تنميته مستقبلا (مجدي، 2005: 42).

- ينمي التفكير قدرة التلميذ على الاستقلال في الوصول إلى النتائج الصحيحة في المواقف والمشكلات التي يواجهها في حياته الدراسية أو حياته الخاصة.

- يعطي التفكير التلميذ إحساسا بالسيطرة على أفكاره، وينمو لديه شعور الثقة بالنفس.

– ينمي التفكير مهارات الجانب الوجداني عند التلميذ، لأن التفكير لا ينمو في فراغ عاطفي، فالمشاعر والأحاسيس تمثل قلب السلوك الإنساني وتشكل القوة الدافعة لتوجيهه نحو تحقيق الهدف (مجدي، 2005: 43).

3- خصائص التفكير:

يمكن تحديد أهم خصائص التفكير في ما يلي :

- التفكير سلوك هادف فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، ودائما يحدث في مواقف معينة (العتوم، 2004: 198).
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا وعمقا مع نمو الفرد وتراكم خبراته (لافي، 2012: 36).
- التفكير الفعال فهو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات التي يمكن استخدامها في موقف ما (أبوجادو ونوفل، 2007: 29).
- التفكير يأخذ أشكالا أو أنماطا عديدة كالتفكير الإبداعي والناقد والمجرد والمنطقي وغيرها.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنماط التفكير، بل يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير) والمواقف أو الخبرة.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفضية، رمزية، كمية، منطقية مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية(العتوم، 2009: 21).
- التفكير يدل على خصائص الفرد الشخصية، حيث إن نظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وميوله ينعكس على تفكيره (سليمان،2010: 17).
- التفكير الجيد يستند إلى قاعدة من المعلومات والخبرات الجيدة الموثقة التي يستحضرها المفكر لحظة التصدي لموقف مشكل (عطيات، 2013: 40).

4- أدوات التفكير:

للتفكير أدوات لا يتم بدونها الاسترجاع، الذي هو شرط أساسي للتفكير فبدون استرجاع ما تعلمناه من قبل لا نستطيع حل مشاكلنا أو إيجاد حلول لتمرين رياضي ولا يقتصر الأمر على مجرد عملية استرجاع المعلومات بل يقتضي إعادة تنظيم ما تعلمناه وتحليله وتوظيفه لذلك الفرض ،خاصة إذا كنا أمام موقف يتطلب حل مشكلة أو ابتكار شيء جديد، ومن هذه الأدوات ما يلي:

أ-الصورة الذهنية: وهي التي يستطيع الفرد بواسطتها تصور أو تخيل الماضي عن طريق الصور الحسية واللفظية للمواقف الماضية.

ب-الكلام الباطن واللغة الصامتة: الكلام الباطن هو حديث داخلي يحدث فيه الفرد نفسه.

ج-الأفكار العامة والمعاني الكلية: يستطيع الفرد بواسطتها التفكير في مستوى أرقى وأعلى من مستوى الإدراك الحسي، والمعنى الكلي هو فكرة تخرج بها الصفات.

د-التجريد: فهو لا يتم إلا من خلال اللغة والرموز ويتطور بتطورها وهو عملية عزل بعض الصفات المشتركة أو تجريدها عن أشياء أخرى ليست موجودة في شيء معين (عبد العزيز، 2013: 28-30).

هـ-اللغة: إننا عندما نفكر فإننا نفكر بالكلام واللغة ، ونخرج أفكارنا في كلمات إذ أن التفكير نفسه يعبر عن كلام أو حديث داخلي (طبي،2005: 18).

ومنه نستنتج أن للتفكير أدوات لا يتم إلا بها كالاسترجاع والذي يحوي على الصورة الذهنية، الكلام الباطن واللغة الصامتة، الأفكار العامة والمعاني الكلية، التجريد، اللغة.

5- عمليات التفكير:

تعتبر العمليات المعرفية إحدى المكونات الرئيسية للتفكير ومن أهم تلك العمليات ما أوردها مارزينو وزملاؤه (1988) في كتابهم أبعاد التفكير والتي يمكن تعليمها باستخدام المحتوى الدراسي المقرر وهي:

5-1الاستيعاب:

هي عملية يقوم الفرد فيها بتفسير المعلومات ويربطها ويدمجها بما لديه من معرفة سابقة في بنائه المعرفي وهذا يتطلب من المعلم تنظيم التعلم الجديد بحيث يتوقع المتطلبات السابقة من المعارف أو المهارات الأساسية التي سبق للمتعلم أن اكتسبها من تعلمه، ثم اختيارها قبل البدء بعملية التعلم.

5-2حل المشكلات:

يرى علماء النفس المعرفي أن حل المشكلات عملية تفكير لأنها تتصل بتطبيق المعرفة، فحاجة الفرد إلى حل المشكلة تبدو عندما يكون الحل غير متيسر أو عندما لا يكون الجواب تلقائيا، فحل المشكلة يتمثل في تطبيق المعرفة وانتقال أثر التعلم.

5-3عملية اتخاذ القرارات:

ترتبط هذه العملية وتوثيقها بعملية حل المشكلات، فالقرار هو الحل الأمثل للمشكلة يقترح اختياره من عدة بدائل وبالرجوع إلى بعض المعايير.

وهناك عدة نماذج متعددة لعملية اتخاذ القرار منها ما طوره ويلز ورفاقه ويشتمل على أربع عمليات هي:

أ- تحديد الهدف أو الغاية (مجال اتخاذ القرار).

ب- توليد الأفكار والخيارات ذات الصلة.

ت- إعداد الخطة لاتخاذ القرار (وضع خطة).

ث- اتخاذ الإجراء المناسب (تنفيذ الخطة).

5-4 الاستقصاء:

الذي يعرف بأنه نمط من التعلم يستخدم فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها.

فهو عملية الوصول إلى إجابات عن أسئلة من خلال جمع المعلومات وتنظيمها واكتشاف علاقات بين هذه المعلومات من أجل استنتاج مبادئ وتعميمات ومعالجة وتحقيق واختبار صدق فرضيات معينة.

فبذلك الاستقصاء هو سؤال يستدعي اهتمام الطلبة، والنتاج العادي لاستقصائهم و جواب لسؤال أو حل لمشكلة. (دياب، 2000: 25-49)

6- مستويات التفكير:

يعتمد شكل التفكير ومستواه بصورة مباشرة على المهمة أو النشاط العقلي والذي يقوم به الفرد، فإذا كانت المهمة الذي يقوم بها من النوع الذي يقوم على استرجاع المعلومات أو ذكر أو وصف ظاهرة بسيطة فإن الفرد يستجيب لذلك بطريقة آلية دون جهد عقلي كبير، أما إذا كان النشاط العقلي المطلوب نشاط يحتاج إلى إصدار أحكام أو اقتراح بدائل، فإنه سيجد نفسه أمام مهمة عقلية تحتاج إلى جهد ذهني يتسم بالتعقيد مما يستدعي استخدام بنى عقلية أكثر تعقيدا (المصري، 2003: 7)، لذا حدد بعض الباحثين والمهتمين بموضوع التفكير مستويين رئيسين لهذه العلمية الذهنية، تتمثل في الآتي:

6-1- تفكير مستوى أدنى أو أساسي:

وهو عبارة عن أنشطة عقلية غير معقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم، للمجال المعرفي أو العقلي المتمثلة في مستويات المعرفة التذكر والفهم والتطبيق،

مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتلخيص، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

6-2- تفكير من مستوى أعلى أو تفكير مركب:

يتضمن هذا المستوى مستويين من التفكير يتفاوتان في التعقيد.

أ. مستوى معرفي: ويشمل عمليات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

ب. مستوى فوق (أو ما وراء) المعرفي: أكثر تعقيدا ويشمل مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم (جروان، 2007: 46).

ثانيا: أنماط التفكير:

إن النجاح في العمل والحياة لا يعتمد على كم وعدد مهارات التفكير التي تتقنها، بل يعتمد على كيف نفكر، فالأفراد يفكرون بطرق مختلفة وهذا يعتمد على أنماطهم في التفكير، ففهمنا لنمط التفكير يزيل كثيرا من سوء الفهم الذي يحدث بين وجهات النظر المختلفة بين الأفراد، وإن المتتبع لعملية التفكير يجدها متنوعة ومتعددة الجوانب وهذا يرتبط ارتباطا وثيقا بالظروف التي تحيط بالفرد، فكثير من الأفراد تربطهم الظروف العامة التي تعدل مسار تفكيرهم أو تحدد نمط التفكير الذي يستخدمونه لحل المشكلات.

1-تعريف أنماط التفكير:

1-1 **لغة:**

هو الطريقة، يقال ألزم هذا النمط أي الطريقة، والنمط أيضا، الضرب من الضروب والنوع من الأنواع، إذ يقال ليس هذا من ذلك النمط أي من ذلك النوع والضرب. يقال هذا في المتاع والعلم وغير ذلك.

والنمط من العلم والمتاع وكل شيء نوع منه، والجمع من ذلك كله أنماط ونماط، والنمط أيضا جماعة من الناس أمرهم واحد (ابن منظور، 4187).

ويشير مصطلح نمط في اللغة العربية إلى المثال أو النموذج الذي يحتذي أو ينقل، كما يدل على الأسلوب والشكل والمنوال والقالب والفئة والصورة والنوع...الخ، مثال ذلك أنماط الشخصية والأنماط الأدبية وهناك نمط أسلوب (ابن منظور ص 4187)

1- **2اصطلاحا:**

يرى بعض الباحثين أن نمط التفكير متعلم يتم تطويره من خلال مواقف ومثيرات كان قد استخدمها سابقا، وتثبت صحتها وفعاليتها وبالتالي أصبح يميل إلى تكرارها حتى أصبحت سلوكا دائما لديه. وفق هذه الوجهة.

ويمكن القول إن نمط التفكير متعلم، يكتسبه الفرد من خلال استجابته للمثيرات التي يواجهها، والاستجابات المعززة المتكررة والتي تشكل نمطا تفكيريا لديه.

ويرى سكينر أن التفكير هو أسلوب يسيطر به الفرد من أجل التحكم في البيئة أو أي عناصر أخرى محيطة به، وبذلك يكون نمط التفكير لديه متعلما.

أما الموقف المعرفي فهو يختلف عما ذهب إليه السلوكيون، حيث أن نمط التفكير بالنسبة للمعرفيين محكوم بعوامل نهائية، ولا يمكن تسريعه وإنما المرحلة النمائية هي التي تحدد نمط التفكير لدى الفرد، لذلك يكون تفكيره حسيا حركيا ويكون عمليا ماديا مجردا (طبي، 25:2005).

كما يشير ستيرنبرغ (2004) إلى أن مفهوم أساليب التفكير يعين مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وإنجاز المهام والأعمال وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، ويستخدمها الطلبة بصورة خاصة لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية، وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي القدرات الإبداعية.

وتشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراته واكتساب معارفه وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي يتعرض لها الفرد.

فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستعمل عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن (الجميلي، 28:2013).

ويعرف بارون (1995) نمط التفكير بأنه الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه، وهو يتأثر بسمات الفرد الشخصية.

ويعرف هاريسون وزملاؤه أساليب التفكير هي: "مجموعة الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات(بوقفة،65:2006)

من هذا كله يمكن القول إن النمط هو الطريقة المتصلة بالتفكير، فهو ليس قدرة بل هو طريقة استخدام القدرة، حيث إننا لا نملك نمطا واحدا بل نملك عددا من الأنماط، فالأفراد قد يكونون متساوين في قدراتهم، ومع ذلك فهم من أنماط مختلفة؛ وإن الأفراد الذين تتوافق أنماطهم مع موقف معين، عادة ما يحكم عليهم أنهم يمتلكون قدرات عالية على الرغم من أنهم لا يمتلكون هذه القدرات، إنما هم فقط متوافقون مع الوضع.

2-تصنيفات أنماط التفكير:

توجد عدة أنماط وصور للتفكير قدمها العديد من علماء التربية نذكر بعضها فيما يلي:

2-1 تصنيف ماير:

قدم ماير أنواعا من أنماط التفكير مرتكزا على العملية العقلية الموصلة إلى النتيجة وهذه الأنماط هي:

أ- التفكير بالمحاولة والخطأ.

ب-التفكير بإعادة بناء الموقف (سلوك حل المشكلات)

ت-التفكير الاستقرائي.

ث-التفكير الاستنباطي.

كما افترض أنماطا أخرى للتفكير استنادا إلى العمليات الذهنية المستخدمة تارة، وإلى النتائج المترتبة عليها تارة أخرى وهذه الأنماط هي:

أ. التفكير بالمحاولة والخطأ.

ب. التفكير الخرافي.

ت. التفكير بعقول الآخرين.

ث. التفكير العلمي.

2-2 تصنيف السرور:

صنف السرور (2002) أنماط التفكير إلى:

أ. التفكير الشخصي.

ب. التفكير العلمي.

ت. التفكير التأملي.

ث. التفكير في حل المشكلات باستخدام الاستبصار.

ج. التفكير التنبؤي.

ح. التفكير العلمي السلوكي.

خ. التفكير من خلال التعلم بالملاحظة.

2-3تصنيف الجمل:

بينما يرى الجمل (2001) أن أنماط التفكير هي:

أ. التفكير التصوري.

ب. التفكير التأملي.

ت. التفكير الابتكاري.

ث. التفكير الاستدلالي.

ج. التفكير الاستبصاري.

ح. التفكير الترابطي.

2-4 تصنيف عفانة:

يرى عفانة (1995) أن أنماط التفكير السليمة في الرياضيات الحديثة:

أ. التفكير الاستقرائي.

ب. التفكير الاستدلالي.

ت. التفكير الربطي.

ث. التفكير التفحصي.

ج. التفكير الناقد.

ح. التفكير الحدسي.

خ. التفكير الفوق معرفي.

د. التفكير البصري.

2-5تصنيف سيد عثمان وفؤاد أبو حطب:

يرى سيد عثمان وفؤاد أبو حطب أن أنماط التفكير السليمة هي:

أ. التفكير القائم على الطلاقة.

ب. التفكير القائم على المرونة.

ت. التفكير الحدسي.

ث. التفكير الاستدلالي.

ج. التفكير الابتكاري.

ح. التفكير الناقد.

2-6تصنيف المفتي:

يحدد المفتي أسلوبين رئيسيين للتفكير وهما:

أ. الأسلوب العلمي: ويشمل التفكير التأملي، التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي.

ب. الأسلوب غير العلمي: ويشمل التفكير الخرافي، التفكير الميتافيزيقي، التفكير بعقول الآخرين (السنكري، 2003: 56-58).

كما أن هناك باحثين آخرين يصنفون أنماط التفكير على أساس الأزواج المتناظرة مع اختلاف بعضهم في عدد الأزواج التي يعرضونها وكذلك وقوع بعض الخلط في مقابلة بعض الأنماط التي ليست متناظرة مثل مقابلة التفكير الاستكشافي للتفكير التحليلي أو مقابلة التفكير الإبداعي للتفكير الناقد، وهذا عرض لأغلب هذه الأزواج من أنماط التفكير (بوقفة، 2006: 63).

- التفكير القائم على الجانب الأيمن من الدماغ مقابل التفكير القائم على الجانب الأيسر.
- التفكير الإيجابي مقابل التفكير السلبي.
- التفكير السطحي مقابل التفكير المتعمق.
- التفكير الفعال مقابل التفكير غير الفعال.

- التفكير البسيط مقابل التفكير المعقد.
- التفكير المحسوس أو العياني مقابل التفكير المجرد أو التجريدي.
- التفكير الداخلي (الذاتي) مقابل التفكير الخارجي (الموضوعي).ذ
- التفكير الاستقرائي مقابل التفكير الاستنباطي (الاستنتاجي).
- التفكير النظري مقابل التفكير العملي.
- التفكير المثالي أو الخيالي مقابل التفكير الواقعي.
- التفكير التباعدي أو التشعبي مقابل التفكير التقاربي أو التجميعي.
- التفكير الجانبي مقابل التفكير الرأسي.
- التفكير الشامل مقابل التفكير الجزئي.
- التفكير العلمي مقابل التفكير الخرافي أو الأسطوري.
- التفكير المرن مقابل التفكير المتصلب (المتحجر أو المتعلق).
- التفكير السوي أو التفكير السليم مقابل التفكير المرضي أو المضطرب.
- التفكير المركب مقابل التفكير التحليلي.
- التفكير الاستدلالي مقابل التفكير الحدسي.
- التفكير الإبداعي مقابل التفكير التقليدي أو المألوف.
- التفكير الناقد مقابل التفكير التبريري أو المساير (بوقفة، 2006: 64).

2- المبادئ المميزة لأنماط التفكير:

وضع جريكورينكو وستيرنبرغ (1997) عدة مبادئ يريان أن أساليب التفكير تميزها بعض المميزات نذكر منها:

-الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.

- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح الذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد.

-اختيارات الحياة في حاجة إلى أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات.

-الأفراد لديهم بروفيلات أو أنماط من الأساليب وليس فقط أسلوبا وحيدا.

-الأساليب متغيرة عبر المواقف والمهام المختلفة.

-يختلف الأفراد في قوة تفضيلاتهم.

-تختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية.

-الأساليب تكتسب اجتماعيا.

-تتباين أساليب التفكير تبعا لتباين مراحل الحياة.-الأساليب قابلة للقياس.

-يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير.

-الأساليب الذات قيمة في وقت معين ربما لا يكون ذات قيمة في وقت آخر.(ستيرنبرغ، 2004: 130- 162).

4- العوامل المؤثرة على أنماط التفكير:

من خلال الدراسات التي قام بها كل من زان وستيرنبرغ توصلا إلى مجموعة من العوامل التي يرون أنها تؤثر في أساليب التفكير والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

4-1-الثقافة :

للثقافة تأثير على القدرات التي يمتلكها الأفراد حيث وجد أن الثقافة التي تركز على تنمية التفكير الإبداعي مثلا تتطلب تعزيز أساليب التفكير التشريعية الإبداعية المتحررة، وبكل تأكيد فإن الثقافة تدفع أفرادها إلى تعلم معارف وعلوم وتنمية قدرات معينة.

4-2-الجنس:

يتأثر عامل الجنس بالثقافة التي يعيش بها الفرد حيث تحدد الدور المتوقع لكل من الذكر والأنثى، لذلك نجد أن الذكور يتجهون في الغالب إلى تبني كل من الأسلوب التشريعي والتحرري في حين تتجه الإناث إلى كل من الأسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظ.

4-3-العمر:

يرى ستيرنبرغ أن الأسر تشجع النواحي التشريعية لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة، لكن مستوى الإبداع ينخفض بعد دخولهم لها بسبب ما يقرره المعلم على طلابه (افعل-لا تفعل) فيكون عليه التنفيذ فقط ،وفي مرحلة المراهقة يعود الأسلوب التشريعي إلى الطالب وهذا راجع إلى الفلسفة التي تتبناها المدرسة.

4-4-أنماط المعاملة الوالدية:

يتأثر الفرد بالطريقة التي يتعامل بها والديه من حيث تشجيعهم على طرح الأسئلة التي تعزز تفكيرهم ولتنمية الأسلوب التشريعي لديهم.

4-5-التعليم والوظيفة:

للتعليم دور مهم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية ويرى ستيرنبرغ أن النظم التعليمية في مختلف أنحاء العالم تعزز الأساليب التنفيذية والمحافظة في التعليم (الجهني، 2015: 90).

5- النظريات المفسرة لأنماط التفكير:

لقد تعددت النظريات التي تناولت أنماط التفكير ، نذكر منها ما يلي:

5-1-نظرية قيادة المخ (السيطرة الدماغية) لهيرمان (1987):

أثبتت الأبحاث أن لكل فرد مخا فريدا خاصا به مثل بصمة الإصبع، وقد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجل، منها أبحاث سبيري والذي بدأ عمله مع مرضى الفصام عن المخ الأيسر(التحليل

المنطقي) والمخ الأيمن المتضمن الإبداع، وأبحاث ماكلين التي انتهت نظريته اسمها المخ الثالوثي أو المخ المنطقي أو المخ المتوسط، المخ البدائي.

وقد قام هيرمان بدمج نظريتي سبيري وماكلين و خرج بنظريته الرباعية للمخ وهذه النظرية تعرض أربعة أساليب للتفكير توضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

أ- **الجزء الأيسر العلوي من الدماغ:**

ويرمز له بالرمز (A) ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بأنه يحب العمل على الحقائق ويتعامل مع الحقائق والقضايا بدقة وطرق مدروسة، ويعالج المشكلات بطريقة تخضع إلى المنطق والعقلانية.

كما أنه يميل إلى التعامل باللغة والأرقام ويهتم بالتعامل مع التقنيات، والأداء العالي في العمل مهم بالنسبة إليه، ويفضل تحليل الحقائق.

وبناء على هذه الخصائص فإن هذا الشخص يفضل طريقة التفكير المرتبط بالجانب الأيسر العلوي للدماغ و يميل إلى حل المشكلات ومعالجتها بطريقة منطقية تستند إلى الدقة ولن تظهر العاطفة عنده في معالجة المشكلات ومن ثم فإن عملية تقويم الحقائق مهمة بالنسبة إليه.

ب- **الجزء الأيسر السفلي من الدماغ:**

ويرمز له بالرمز (B) ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بأنه يفضل الطرق التقليدية في التفكير، ويحب أن تكون الحقائق مرتبة ومنظمة وبيئة العمل مستقرة وثابتة، ويشعر بالرضا والأمان مع طرق العمل المحددة، ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب والخبرة، كما يميل إلى إنجاز المهمات قيد العمل في الوقت المناسب.

وبناء عليه فإن الشخص الذي لديه سيطرة للجزء الأيسر السفلي للدماغ سوف يميل إلى التنظيم والاحتفاظ بمتابعته للمعلومات الأساسية ويحتفظ بعلاقة صارمة مع الأمور المالية، ولديه أولوية

بالنسبة للأمن، كما يمتاز بقراءته للتفاصيل الدقيقة في الوثائق والعقود ومتابعة المعلومات، وتطوير الخطط بتفاصيلها وطرق عملها والاحتفاظ بسجلات مالية واضحة المعالم (الجميلي، 2013: 46 – 47).

ج- **الجزء الأيمن السفلي:**

ونمط التفكير المرتبط به يرمز له بالرمز (C) ويكون الشخص المسيطر لديه هذا الجزء متعاطفا اتجاه الناس ولديه القدرة على استخدام اللغة الرمزية وغير الشفوية والمتمثلة بمهارات الاتصال عن طريق لغة الجسد وأعضاء الجسم وتجميل الوجه وتعابيره ويشعر بالتعاطف مع الآخرين ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليست بطريقة منطقية، وشعوره بالحماس عندما يحب فكرة جديدة وينزع إلى الحقائق والتجارب التي لها جذور عاطفية ويستمتع بالتفاعل مع أبناء المجتمع.

ويفضل ذو نمط التفكير (C) العمل التعاوني ونقاش المجموعات، والعمل الكتابي والقرائي ولغة الجسد وتجميل الوجه وتمثيل الأدوار، ويسعى إلى التواصل وبناء العلاقات مع الآخرين، ويمتاز بالعاطفة والمشاعر المرهفة والبديهية الحسية والالتزام الروحي والأخلاقي.

د- الجزء الأيمن العلوي:

ونمط التفكير المرتبط به يرمز له بالرمز (D) ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بأنه يرى ويدرك الصور والأشياء وبشكل كلي وليس جزئي، ولا تعنيه التفاصيل ويفضل التغيير والتجريب للوصول إلى الأشياء والأفكار الجديدة ويستمتع بعمل عدة أشياء بنفس الوقت، لا يقتنع بسهولة ويبحث عن بدائل أخرى لكي يقتنع، ويستمتع بالمخاطر والتحديات.

ولديه حساسية عالية اتجاه المشكلات، والقدرة على إعادة ترتيب الأفكار ووضعها مع بعضها البعض بطرق وتراكيب غير مألوفة ولا يميل إلى عمل الأشياء دائما بالطريقة نفسها، ويحب إيجاد روابط بين

الأشياء، ولا يميل إلى الالتزام بالقوانين ويعتمد على الإحساس والعاطفة وليس على المنطق في مواجهة المشاكل وهو شخص حدسي لديه قدرة عالية على التخيل والتخطيط الاستراتيجي.

ويفضل ذو نمط التفكير (D) الأنشطة الحرة من مثل العصف الذهني والتشبيهات المجازية والصور البصرية والخرائط العقلية والنظرة الكلية.

ويمتاز بتكيفه الجيد مع البيئة، ويحب دمج المفاهيم والعناصر المجزأة في شيء جديد، ولا يحب العمل ضمن طرق مقيدة ومرتجلة، ويعتمد على الخيال كثيرا ويهتم بالمستقبل ويميل للمخاطر والتحدي (الهيلات، 2015: 52 -57).

5-2-نظرية هاريسون وبرامسون 1982:

ينتمي هذا التصنيف إلى نظرية التفكير التي توضح العلاقة بين هذا التصنيف وكل من التفكير الوظيفي، التفكير الذاتي (النصفين الكرويين بالمخ) استراتيجيات برونر لتعلم المفهوم، الأساليب المعرفية .

ولقد صنف هاريسون وبرامسون التفكير من حيث أساليبه أو أنماطه أو استراتيجياته إلى مجموعة الطرق الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات ومواقف على النحو الآتي:

أ. **التفكير التركيبي:**

ويعنى بما يأتي:

- التواصل لبناء أفكار جديدة وأصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرون.
- القدرة على تركيب الأفكار المختلفة.
- التطلع إلى وجهات النظر التي تتيح حلولا أفضل تجهيزا.
- الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة.

– إتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل إلى ذلك.

والعملية المفضلة للفرد ذي التفكير التركيبي هي التأمل ويستخدم بكثرة التبريرات التالية : ضروري أولا، أكثر وأقله نسبيا، وما النتيجة الحاصلة.

– ولا يهتم الفرد التركيبي بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما.

– ويفترض عدم إمكانية اتفاق أي شخصين في الحقائق وإنما الاستنتاجات التي يجب التوصل إليها.

– يفترض أن الصراع بين الفكرة ونقيضها هي عملية ابتكارية، ومن هنا نجد الاتساق التركيبي يختلف عن الآخرين(جمل،2005: 30 – 31).

ب. **التفكير المثالي:**

يفترض الفرد المثالي إمكانية الملاءمة يبن وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة ويمكنه التوصل لحل شامل يرضي جميع الأفراد ويسعد الناس ويكون المثالي راسخا وثابتا بقدر زيادة بحثه عن المثاليات في المواقف.

والاستراتيجيات الرئيسية للفرد المثالي هي التفكير المتعلق بالفهم الجيد، إذ يرغب في أن يعيش الناس معا في حب وتجانس وهذا يتم إذ اتفقوا على أهداف عامة.

ت. التفكير العلمي:

يعتقد الفرد ذو التفكير العملي أن الأشياء تحدث بطريقة تدرجية والحقائق والقيم عنده لها أوزان متساوية والمهم عنده ماذا يحدث؟ والعوامل الذاتية مثل الانفعالات والمشاعر تكون حقائق إذا كانت متناسبة للموقف، الاستراتيجية الأساسية للفرد العلمي هي المدخل التوافقي وهي استراتيجية كلية تعتقد

على مبدأين هما :ما نفعل؟ والاعتماد الكلي على المواقف . وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكا عشوائيا وإنما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف (الهيلات، 2015: 40- 41).

ت. **التفكير التحليلي:**

يقصد به قدرة الفرد عل مواجهة المشكلات بحرص، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع تكوين النظرة الشمولية.

ج. **التفكير الواقعي:**

لا يختلف عن أسلوب التفكير العملي ولكنهما يختلفان في الفروض والقيم والاستراتيجيات المستخدمة، ويعنى التفكير الواقعي بالاعتماد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية، هي ما تخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه وشعار صاحب هذا التفكير هو: الحقائق هي الحقائق.

وقد وضع هاريسون وبرامسون بروفيلات التفكير عن الأفراد فهناك صاحب التفكير المسطح حيث تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك بالمقارنة بالأفراد ذوي التفضيلات النمطية القوية فهذا الشخص أقل عاطفة وانفعالا وأقل قابلية للتنبؤ وهو يستخدم فئة من الأساليب ولكن بطريقة عشوائية، ويؤدي التفكير المسطح إلى اتصاف صاحبه باللطف والانسجام مع أي إنسان يتعامل معه.

أما صاحب التفكير أحادي الجانب فإنه يستخدم نوعا واحدا فقط من أساليب التفكير الخمسة، أما التفكير ثنائي البعد، فهو يستخدم ثلاثة أنواع من أساليب التفكير الخمسة وهو شخص نادر الوجود نسبيا (المنصور، 2004: 432-433).

5-3-نظرية كوستا (1985):

حدد كوستا أربع مراحل هرمية للتفكير تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها، وهذه المراحل هي:

أ. المهارات المنفصلة للتفكير: وتشمل مجموعة من جوانب عقلية منفردة وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيدا وهي إدخال وتشغيل البيانات واستخراج النتائج بعد التعديل والتطوير.

ب.استراتيجيات التفكير: وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنتائج المنفردة والحلول المبتكرة للمشكلات، وهي الإبداع والطلاقة، والتفكير المجازي، وتحدي الصعاب والحدس وتصميم النماذج والاستبصار والخيال.

ت.التفكير الابتكاري: وتشمل هذه المرحلة على مجموعات من السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنتائج المنفردة والحلول المبتكرة للمشكلات وهي : الإبداع والطاقة والتفكير المجازي، وتحدي الصعاب والحدس وتصميم النتائج والاستبصار والخيال.

ث.الروح المعرفية: يرى كوستا إنه مع توافر المستويات السابقة لا بد من وجود الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام وهو ما أسماه بالروح المعرفية التي تتضمن الصفات الآتية (تفتح الذهن، البحث عن البدائل، التعامل مع المواقف الغامضة، إدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير) (الجميلي، 2013: 44 - 45).

5-4-نظرية جاينس:

قدم جاينس مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية، وهذه المستويات على النحو التالي:

أ- **مستوى حل المشكلات:** ويشمل المشكلة وتحديدها وتوضيحها وصياغة الحلول المناسبة وإنتاج الأفكار المرتبطة بها وصياغة الحلول البديلة واختيار أفضل الحلول، وتطبيق الحل ثم قبوله والوصول إلى النتائج النهائية.

ب-مستوى اتخاذ القرارات: ويشتمل على صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكنة والتعرف عليها، واختيار دراسة البدائل وترتيبها واختيار أفضلها وتقويم المواقف.

ج- مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: ويندرج تحت هذا المستوى كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

د- مستوى التفكير التباعدي: تتضمن إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) وإنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة) وإنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة) وإنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

هـ- مستوى التفكير التقويمي: ويشتمل على التمييز بين الحقائق والآراء والحكم على مصداقية المصدر والتعرف على المشكلات وتحليلها وتقويم الفروض وتصنيف البيانات والتنبؤ بالنتائج.

و- مستوى الفلسفة والاستدلال: ويستخدم في هذا المستوى المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة (العنزي،2009: 15).

5-5-نظرية غريغورك 1982 :

بعد إحدى عشر سنة من البحث والتجريب وبالاستعانة بنظريات القدرات الوسطية توصل غريغورك إلى تصميم أداة لتخطيط أسلوب التفكير تستخدم في عملية تحليل الذات، وتسند نظرية القدرات الوسطية على أن للعقل قنوات يستخدمها في تلقي المعلومات ثم تحليلها عبر قنوات أخرى أكثر كفاية و فاعلية.

وقد جدد غريغورك أربعة قنوات للتفكير وقال إن البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلم توظيف واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية:

أ. التفكير المادي العشوائي:

الفرد الذي يعتمد هذا النمط من التفكير:

- يهتم بالمثل العليا.
- يستطيع أن يستكشف أفكار الآخرين.
- يتعامل مع الواقع المادي بكفاية عالية.
- ميال للبيئة المنظمة العامرة بالحركة ويكره الأماكن المغلقة.
- مولع بالمغامرة ويتطلع إلى المستقبل بتفاؤل.
- ابتكاراته خارقة وفريدة من نوعها.

ب. أسلوب التفكير المادي التتابعي:

المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب:

- يميل إلى الهدوء والنظام ويحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة.
- ينظر إلى الأشياء من حوله بطريقة منهجية واضحة ومنظمة ومتصلة ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها معتمدا على الذاكرة القوية من دون الاهتمام بالنظريات التجريدية.
- يحسن الاستفادة من أفكار الآخرين لإنتاج أشياء جديدة أو في تطوير الأشياء الجديدة لتصبح أكثر كفاية وأقل كلفة.

ت. أسلوب التفكير التتابعي التجريدي:

المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب:

- هادئ في تصرفاته، عادل في أحكامه.
- واقعي يعتمد على الحوار الموضوعي.
- يفكر بطريقة منطقية.
- يحدد أهدافه بوضوح ويعمل على تحقيقها بجهد واجتهاد.
- ينفق وقته فيما يعود عليه بالنفع.
- يفضل العمل في بيئة منظمة خالية من العوامل التي تشتت الذهن.
- يميل إلى الاستقلالية في العمل.

ث. أسلوب التفكير التجريدي العشوائي:

صاحب هذا النوع من التفكير:

- حساس قلق.
- يتأثر بالبيئة التي يعمل فيها ويتأقلم مع الآخرين بسهولة ويقيم معهم علاقات صداقة.
- يتمتع بذاكرة قوية وخيال واسع.
- يميل إلى تجميع الأشتات.
- لا يهتم بتوليد الأفكار.
- يصاب بالإحباط لأتفه الأسباب.

وقد حدد غريغورك نمطين من القدرات التي يمكن المتعلم من استخدام قنواته العقلية بكفاءة عالية وهما:

– الإدراك : وبه يتلقى المتعلم المعلومات، فيفكر بها ويستوعبها سواء كانت هذه المعلومات مجردة أو محسوسة.

-التنظيم : وهي قدرة المتعلم التي يلتقطها والتعامل معها على هيئة تتابعية (الجميلي، 2013: 30-32).

5-6-نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ 1988م:

والتي تقوم على فكرة محاكاة أشكال السلطة في العالم لتحدد (13) أسلوبا في ضمن 5 مجالات هي:

أ- **الجانب الوظيفي للسلطة:** ويشمل هذا المجال أساليب التفكير التالية:

- **الأسلوب التشريعي:** ويميل صاحبه إلى عمل المشاريع وكتابة القصص والشعر والموسيقى وغيرها.
- **الأسلوب التنفيذي أو الإجرائي:** ويميل صاحب هذا الأسلوب إلى كتابة البحوث والتقارير والتصاميم الفنية.
- **الأسلوب القضائي:** ويميل صاحبه إلى التقييم وإصدار الأحكام وانتقاد الآخرين (العتوم، 2004: 202- 203).

ب- **أشكال السلطة:** هناك أربع أشكال للسلطة تتفرع عن هذا المجال:

- **الأسلوب الملكي:** يميل الأشخاص فيه إلى الاستقلال وينهمكون في إنجاز ما هم بصدد فعله، ويمارسون الأعمال من خلال دوافعهم المحددة ولديهم ميل لتجاهل كل العقوبات التي قد تحول دون تحقيق أهدافهم ويميلون لدراسة العلوم والتاريخ والرسم والأعمال التجارية.
- **الأسلوب الهرمي:** ويكون صاحبه مهتما بالترتيب والأولوية وتحديد الأولويات حسب الحاجة وقد تواجهه مشكلة في حالة كانت حاجتهم متناقضة مع حاجات المؤسسة التي يعمل فيها وتفكيره يعتمد على المنطق والوضوح.

- **أسلوب الأقلية:** الفرد في هذا الأسلوب يشبه النمط الهرمي من حيث الميل إلى أداء أكثر من عمل في الوقت نفسه حيث أن الشخص المتميز بهذا الأسلوب يكون مدفوعا بجملة من الأهداف المتعددة التي يعتقد أنها متساوية الأهمية بالنسبة له، وبذلك لا يدرك أولوياته.

- **الأسلوب الفوضوي:** يميل صاحبه إلى العشوائية في مواجهة المشكلات وعدم التخطيط، كما أنه يرفض الأنظمة وخاصة الصارمة منها، يبدي مقاومته للنظام الذي يقيد حركته، ومن المحتمل أنه يواجه مشكلة مع الأنظمة المدرسية بسبب عدم وضوح أهدافه، وsلإضافة إلى أنه لا يتم الأعمال المطلوبة منه (العسيري، 2015: 66-67).

ح- **مستويات السلطة:** ويندرج تحت هذا المجال أسلوبين للتفكير هما:

- **الأسلوب الشمولي أو العالمي:** يمتاز أصحاب هذا النمط الاهتمام بالقضايا الرئيسية أكثر من الاهتمام بتفاصيل الأمور ويفضلون التعامل مع القضايا والمفاهيم المجردة، ولديهم المقدرة على التعامل مع المواقف الغامضة والعموميات، وتجاهل التفاصيل.

- **النمط المحلي:** يفضل أصحابه المهمات التي يتم فيها التركيز على التفاصيل، ويفضلون التعامل مع القضايا والمشكلات المحددة أكثر من الاهتمام بالمشاكل العامة، ويجزؤون المشكلات إلى أجزاء صغيرة يمكن حلها دون الاهتمام بالمشكلة الكلية، كما يهتم أصحاب هذا النمط بالتفاصيل وجمع المعلومات المحددة حول المشكلة، ويناقشون تفاصيل القضايا أكثر من الصور الكلية للموضوع ويتجهون نحو المواقف(عطيات، 2013: 45-46).

خ- **مدى السلطة:** ويندرج تحت هذا المجال أسلوبين هما:

- **الأسلوب الداخلي:** يتوجه هؤلاء الأفراد إلى العمل بشكل منطوي وفردي ومنعزل، ويتميزون بالتركيز الداخلي ويستعملون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

- **الأسلوب الخارجي:** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط والعمل مع فريق ولديهم حس اجتماعي ويكونون علاقات

اجتماعية ويساعدون في حل المشكلات الجماعية (الجهني، 2015: 8-9)

- **الأسلوب المحافظ:** يتصف الأفراد ذو الأسلوب المحافظ في التفكير بالتمسك بالقواعد والإجراءات الموجودة ويميلون إلى تجنب المواقف الغامضة ما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغيير ممكن.

- **الأسلوب المتحرر:** يميل أفراده إلى عدم التقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة بشكل دائم، وإلى البحث في إمكانية تغييرها وتطويرها، فهم يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد والتغيير في كل من الحياة والعمل (العنزي،2009: 21).

الخلاصة:

تعرضنا في هذا الفصل إلى جانب من أهم الجوانب المكونة للسلوك البشري، وهو التفكير الذي يتضمن الأسلوب الذي يعالج به الفرد المعلومات والمعارف التي يكتسبها أثناء تفاعله مع الخبرات اليومية، وبالضبط إلى ما ينطوي عليه هذا التفكير من انحرافات معرفية يمكن أن تعوق تفكيره السليم، وإلى الأنماط الصحيحة التي من شأنها أن تساعد الفرد على تغيير وتعديل مسالكه ومعتقداته الفكرية الخاطئة.

الفصل الثالث

التفوق الدراسي

تمهيد:

يختص الله سبحانه وتعالى بعضاً من عباده بملكات معينة، وهي ما يطلق عليها الموهبة الفطرية وهذه الموهبة إذا ما اكتشفت في وقت مبكر وتناولتها أيد خبيرة وتعهدتها بالعناية والرعاية فإنها سوف تصقل ويصبح لها شأن كبير، أما إذا لم تلاحظ فإنها سوف تضمحل وتفنى ويصبح صاحبها مثيلاً لغيره من المغمورين ويفقد المجتمع والأمة بكاملها تلك المنحة الإلهية التي قدمت لهم ولم يحسنوا استغلالها. ولا شك أننا بحاجة ماسة لهذه المواهب، بما يوجد على أولي الأمر والمسئولين أن يتبنوها ويشجعونها لأنها الذخيرة التي تغذي الأمة وتثريها فكرياً واقتصادياً.

وقد أثبتت البحوث والدراسات العلمية أن هناك نسبة ما بين(2 – 5%) من الناس يمثلون المتفوقين والموهوبين، حيث يبرز من بينهم العلماء والمفكرين والمصلحين والقادة والمبتكرين والمخترعين، والذين اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصورها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من اختراعات وإبداعات وإصلاحات. والموهوب أو المتفوق هو التلميذ الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من لمجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير ألابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها في منهج الدراسة العادية. ويعد الموهوبون و المتفوقون في كل مجتمع الثروة الوطنية التي سيكون لها شأن عظيم بإذن الله تعالى في تقدم وازدهار الأمم ومن هنا تتضح أهمية الاهتمام بهذه الفئة وتقديم الرعاية اللازمة لها لاستثمار طاقاتها وقدراتها بالشكل الأمثل ورعاية الموهوبين مسؤولية الجميع .

1- مفهوم التفوق:

تناول كثير من الباحثين في علم النفس والتربية مفهوم التفوق إلا أنه ظهر بينهم اتجاهات مختلفة في تعريفهم لمفهوم التفوق، فمنهم من عرفه في ضوء مستوى التحصيل الدراسي ومنهم من عرفه في

ضوء مستوى الذكاء ومنهم من عرفه في ضوء مستوى الأداء ومنهم من عرفه في مستوى الموهبة.(عبد الله، 1985).

1-1 مفهوم التفوق في ضوء مستوى الذكاء:

عرف تيرمان و هو رائد الباحثين في ميدان التفوق العقلي أن الطفل المتفوق هو من تجاوزت نسبة ذكائه 140 إذا انطبق عليه مقياس استانفورد للذكاء وفي ضوء هذا التعريف عرف تيرمان و آخرون المتفوقين بأنهم الأطفال الذين يحصلون على نقاط عالية في اختبارات الذكاء العام التي تدل على استعدادهم واستمرارهم في جديتهم في الاختبارات و أن يكونوا أعضاء منتجين في المجتمع.

ونجد أنه في هذا التعريف إقتصر تيرمان على اختبارات الذكاء لتحديد التفوق وبهذا يكون المعيار الأساسي عند تيرمان للتفوق هو الذكاء.

إلا أن هولنجورث 1923 قد توسعت في تعريفها للطفل المتفوق بأنه الطفل الذي يتعلم بقدرة وسرعة تفوق بقية الأطفال في مجال الفنون أو الموسيقى أو الرسم أو في المجالات الميكانيكية وفي مجال المجردات والتحصيل الأكاديمي.(عبد الغفار، 1977).

وعلى الرغم من هذا التوسع والشمول في تناول هولنجورث للتفوق إلا أن الباحثة اعتمدت على اختبارات الذكاء في اختيار العينة للدراسة التي قامت بها وحددت المتفوق بأنه من تجاوزت نسبة ذكائه 130نقطة كحد أدنى للتفوق. وحينما سئلت الباحثة عن استخدامها للذكاء كمحك للتفوق في اختيارها لعينة الدراسة للمتفوقين عقلياً، أجابت بأنها بحثت كثيراً عن وسيلة أخرى للكشف عن المتفوقين عقلياً ولكنها لم تجد محكاً أفضل من معامل الذكاء يمكن الاعتماد عليه في اختيارها للمتفوقين.(الطحان، 1982).

1-2مفهوم التفوق في ضوء المستوى التحصيلي:

عرفت الجمعية الوطنية لدراسة التربية بأمريكا الشخص المتفوق بأنه من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة.(عبد الغفار، 1966).

و قد عرف عطية هنا الطفل المتفوق بأنه الطفل الذي يتميز عن زملائه ويسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها و يكون عادة أكثر منهم ذكاء و سرعة في التحصيل.(عطية، 1969).

1-3 مفهوم التفوق في ضوء مستوى الأداء:

عرف عبد السلام عبد الغفار المتفوق بأنه الفرد الذي يصل أداؤه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي و الوظيفي للفرد و يكون هذا المجال موضع تقدير الجماعة.

ثم توسع بعد ذلك في تعريف التفوق و وضع أربع محكات يمكن الاعتماد عليها في التعرف على ذوي القدرة على التفوق.

أ- مستوى تحصيلي أكاديمي يضع التلميذ في أفضل 15% إلى أعلى 20% من مجموع التلاميذ.

ب- معامل الذكاء يقارب ب120 إذا قيس الذكاء بالاختبارات الشخصية.

ت- مستوى عال من القدرة على التفكير الابتكاري.(عبد الغفار، 1966).

ونجد هذه المحكات تشترط أن يكون المتفوق بالإضافة إلى نسبة الذكاء أن يكون ذا مستوى تحصيلي أكاديمي عال و أن يكون لديه مستوى عال من الاستعدادات الخاصة ولديه القدرة على التفكير الابتكاري.(عبد الرؤوف، 2004).

2- تعريف التفوق الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من مؤشرات التفوق الدراسي، ففي بعض الدراسات الأجنبية استخدم التفوق العقلي بحيث يتساوى مع التفوق الدراسي، فقد عرف التفوق العقلي بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل، وعرف بنتلي Pntly الطالب المتفوق بأنه ذي الاستعدادات العليا في الدراسة.

وعرف هافيجهرستHavigherstالمتفوقين بأنهم "الأفراد الذين أثبتوا تفوقا في الأداء في مجال من المجالات المقبولة اجتماعيا".

ويعرف "عطية هنا" المتفوق دراسيا بأنه "الذي يتميز عن زملائه، فهو يسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل". (سليمان،2001: 33-32).

ويرى كل من (حسين قورة 1968)، (شابلف 1971)، (حسين كامل 1973) أن التفوق الدراسي هو الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية، أو التفوق في مهارة أو مجموعة من المهارات، ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم. (عبد الرحمان، غازي ، 2001: 12).

ونعني بالتفوق التحصيلي هو الامتياز في التحصيل، بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته لأن يكون من أفضل زملائه، من حيث الاستمرار في التحصيل، ويبدو هنا أن المحك للتفوق التحصيلي هو حصيلة أداء الفرد في الامتحانات. (الداهري، 2008: 227).

أما محمد سيد فهمي (2001) فيقول: "إن الطالب المتفوق دراسيا هو الذي يتميز عن أقرانه من هم في مثل سنه ومستواه التعليمي الثقافي، لكونه يسبقهم في الدراسة والتحصيل والحصول على درجات أعلى في الامتحانات".

ويرى "يوسف محمد القاضي وآخرون" (2002) أن التفوق الدراسي هو "الامتياز بالتحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته لأن يكون أفضل من زملائه، حيث يتحقق الاستمرار في التحصيل، ويبدو أن المحك للتفوق التحصيلي هو حصيلة أداء الفرد في الامتحانات". (بن الزين، 2005: 32)

3- المفاهيم المرتبطة بالتفوق:

3-1الموهبة:

استخدمت الموهبة في أمريكا وأوروبا بمعاني مختلفة على النحو التالي:

-استخدم بمعنى التفوق العقلي فأدى ذلك إلى الربط بين الذكاء والتحصيل.

- استخدم بمعنى الإبداع فتم التركيز على الأصالة والمرونة والطلاقة.

- استخدم بمعنى المواهب الخاصة في مجال معين مثل الموسيقى والفنون. (سليمان،2001: 32).

ويكمن الفرق بين التفوق والموهبة في:

-الموهبة طاقة كامنة ونشاط أو عملية، والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق تلك الطاقة.

- الموهبة تقاس باختبارات مقننة بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع.

- التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس. (حجازي، مرزيق، 2009: 41).

3-2العبقرية :

هي ما يشير إلى القوة العملية في الندرة كدرجة الذكاء المرتفعة جدا أو الإبداع العالي جدا، أو التحصيل العالي جدا، فالعبقري مبدع وموهوب وذو تحصيل عال في المجال الذي تظهر فيه عبقريته، والعبقرية أعلى ما تعنيه اختبارات الذكاء. (قطناني، مرزيق،2009: 29).

3-3 الذكاء :

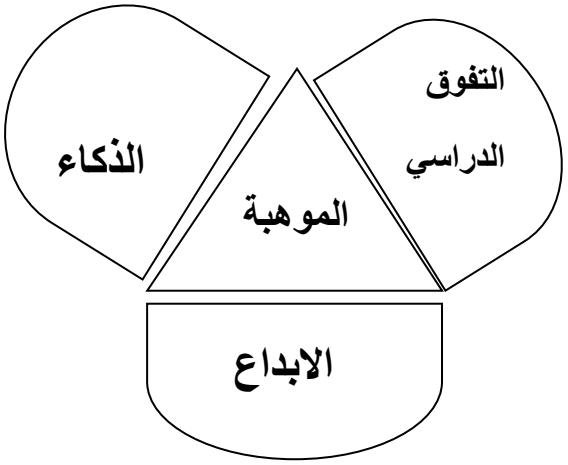
يعتبر معامل الذكاء من المفاهيم التي اعتمدت لتعريف التفوق، حيث سادت نظريات التكوين العقلي التي تحدثت عن الذكاء كعامل عام في تفسير النشاط المعرفي عند الإنسان، ويعرف التفوق بأنه الذي يعطي مستوى مرتفعا من الذكاء العام بحيث لا يقل معامل الذكاء عن 120.

كما يعرف المتفوق بأنه الذي يحصل على نسبة ذكاء 120 فأكثر في اختبارات الذكاء. (الصاعدي ، 2007: 26-27)

4-3 الإبداع :

هو يعبر عن مجموعة من العوامل النفسية داخل المبدع تعطيه القدرة والاستعداد على إنتاج يتصف بالجدة والفاعلية، كما أن سلوك الفرد يتضمن حب الاستطلاع والرغبة في الكشف وإثارة التساؤلات، والقدرة على التحصيل والتركيب والاستقلالية في العمل. (الصاعدي، 2007: 129).

والشكل التالي يوضح العلاقة بين هذه المفاهيم.



الشكل رقم (1): يبين العلاقة بين التفوق الدراسي والذكاء والإبداع. (عثمان، 2005:187)

4- العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر على التفوق الدراسي، فالبعض منها خاصة بالفرد نفسه، والبعض الآخر بالبيئة التي يعيش فيها وأهمها:

4-1- عوامل خاصة بالفرد:

من أهم العوامل المرتبطة بالفرد ما يلي:

أ-**الذكاء:** أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين الذكاء والتفوق الأكاديمي، أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين، وعلى ذلك يلعب الذكاء دورا مهما في عملية التفوق التحصيلي، بمعنى ضرورة توفير قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المرجو تفوقهم.

ب- الدافعية: من الدراسات التي أجريت لمعالجة العلاقة بين الدافعية والتفوق الدراسي، ما قام به بركال 1979(A. Perkal)، بالإضافة إلى العشرات من الدراسات والأبحاث التي اضطلعت بمعالجة العلاقة بين الدافعية والتحصيل والتفوق الدراسي، واتفقت في مجملها على أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا وموجبا بين هذين المتغيرين.

ج- مستوى الطموح: لقد أثبتت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية ذلك حيث أسفرت تلك الدراسات عن نتائج ارتباطية دالة موجبة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي.

4-2 - عوامل خاصة بالبيئة:

من بين هذه العوامل ما يلي:

أ-**المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي:** معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، وقد يبدو هذا منطقيا، لأن المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكوين شخصية الأبناء العلمية؛ كذلك بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكن من توفير الإمكانات الضرورية لعملية التفوق الدراسي، وبالتالي يصدق هذا على المكانة الاجتماعية للأسرة.

ب- التدعيم من طرف الآخرين: قام كل من والكر H.M.Walkerوهوبز H.Hops(1976) بدراسة على عملية زيادة التحصيل الأكاديمي، وذلك عن طريق تدعيم الممارسة الأكاديمية المباشرة أو عن طريق الاستجابات غير الأكاديمية المسلطة، واتفقت هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من (كوب Cobbوهوبز Hops 1973) من أن السلوكيات المعززة لها تأثير مهم وموجب على عملية التحصيل الأكاديمي والتفوق فيه(بواليف ،2009 : 84-87)

5- خصائص المتفوقين دراسيا:

يتميز التلميذ المتفوق بعدد من الصفات والخصائص من أهمها ما يلي:

5- 1- الخصائص الجسمية:

ظهرت بعض الاعتقادات الخاطئة حول الخصائص الجسمية للمتفوقين والتي خلصت في ضعف النمو الجسمي، ولكن الدراسات الحديثة حول خصائص المتفوقين الجسمية تشير عكس ذلك، فهم أكثر صحة ووزنا وطولا وحيوية، وأقل عرضة للأمراض، ومن الدراسات التي أثبتت ذلك نجد دراسة كل من تيرمان (Terman, 1920) ودراسة تيروانووادن(Terman&Oden, 1959)، ودراسة جالجر (Gallagher, 1976). (طربية،2009: 227).

5-2- الخصائص الأكاديمية والفكرية:

يعرف أن المتفوقين لديهم قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء مرتفع على اختبارات الذكاء الفردية كاختبار ستانفورد-بينيه

Stanford-Binet واختبار وكسلرWechsler إذ يصل معامل ذكائهم إلى (130) فما فوق، مما يجعلهم متقدمين في الجوانب التربوية التعليمية وتلك التي تتعلق بالتحصيل الأكاديمي.

كما يمتاز المتفوقون بقدراتهم الإبداعية المتمثلة بالتفكير المنتج من خلال انفتاحهم على الخبرات الجديدة وقدرتهم العالية على التعامل معها. (البطانية، الجراح، 2007: 54-55).

5-3- الخصائص العقلية:

ويشير كمال أبو سماحة ونبيل محفوظ ووجيه الفرح (1992) أنه يمكن تحديد الخصائص العقلية في النقاط التالية:

-سريع التعلم والحفظ والفهم، وقوي الذاكرة، ودائم التساؤل ومتفوق في التحصيل الدراسي.

- قادر على المثابرة والتركيز والانتباه والتفكير الهادف لفترات طويلة.

- سريع الاستجابة وواسع الأفق ويمتلك القدرة على التحليل والاستدلال، ويربط بين الخبرات السابقة واللاحقة.

- محب للاستطلاع والفضول (العلمي) العقلي الذي ينعكس في أسئلته المتعددة.

- وضوح التفكير ودقته، وخصوبة الخيال واليقظة، والقدرة الفائقة على الملاحظة والتذكر والاستيعاب.

- يحب الاطلاع في عمق واتساع، وعنده رغبة قوية في المعرفة.

- يتناول المشكلات بأسلوب متعدد الحلول، ويستخدم الأساليب الإبداعية في معالجتها.(سليمان، 2001: 28-29).

5-4- الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

يقال أن المتفوقين أكثر انطواء، وأقل مشاركة في الحياة الاجتماعية، ولكن بعض الدراسات تشير إلى خصائص مغايرة، فثبت أن غالبية المتفوقين هم أكثر انفتاحا، وأكثر استقرارا من النواحي الانفعالية والاجتماعية، وأكثر التزاما بالمهمات التي توكل إليهم، وأكثر حساسية لمشاعر الآخرين، كما أنهم أكثر استمتاعا بالحياة ممن حولهم. (قطناني، مرزيق،2009: 59).

جدول رقم (1): يوضح أبرز الخصائص المميزة للطلبة المتفوقين دراسيا(بن الزين،2004 : 38)

الترتيب	الخاصيـــة
01	يتعلم بسرعة وسهولة و فعالية
02	يحصل على معدلات عالية في معظم المقررات الدراسية
03	يقظ جدا و حاضر البديهة
04	يتطلع دائما إلى التقدم و النماء
05	طموح جدا و محب للاطلاع
06	يسترجع و يستخدم بفعالية المعلومات التي يسمعها و يقرأها
07	مثابر و يتمتع بمستوى عال من النشاط و الطاقة
08	يتميز بقوة التركيز وحدة الانتباه
09	يستمتع بدراسة في بعض المقررات التي تلائم ميوله بأقل تكرار ممكن
10	يثير الكثير من الأسئلة الاستطلاعية المثيرة

6- أنواع التفوق:

يذكر تورانس (1971) اقتراح درجلاس بوجود ستة أنماط أساسية للتفوق، وقد تمتزج هذه الأنماط أو تتداخل مع بعضها مكونة أنماطا أخرى وهذه الأنماط هي:

أ. **نمط ذوي القدرة على الاستظهار:** ويشمل أولئك الذين يستطيعون استيعاب ما يقدم إليهم من معلومات ويسهل عليهم الاحتفاظ بما استوعبوه واسترجاعه بكفاءة وسرعة تفوق غيرهم من الأفراد.

ب. **نمط ذوي القدرة على الفهم الواعي:** ويشمل الذين لديهم القدرة على فهم ما يقدم لهم من معلومات ولديهم القدرة على إدراك العلاقات المختلفة، والوصول إلى التعميمات المناسبة. (الطنطاوي، 2008: 34)

ت. **نمط ذوي القدرة على الإبداع:** للوصول إلى أمور جديدة في مجال الفنون أو الحرف.

ث. **نمط ذوي القدرة على حل المشكلات:** ويشمل من يحسنون استخدام ما وصلوا إليه من معلومات في حل المشكلات في المجال الذي يعملون فيه.

ج. **نمط ذوي المهارات:** ويشمل من لديهم القدرة على تكوين وتنمية مهارات متعددة.

ح. **نمط ذوي القدرة على القيادة الجماعية:** ويشمل من يمتازون بقدرتهم على التعامل مع الآخرين واحتلال مراكز قيادية بينهم. (خليل، محمد، 2007: 32).

ويصنف والكر (Walker, 1978) التفوق اعتمادا على طبيعة التميز في الأداء على أربع فئات رئيسية وهي:

أ. **التفوق الاكاديمي:** المتفوقون أكاديميا هم أفراد يمتلكون قدرة عقلية عامة متميزة أو قدرات أكاديمية خاصة، وهم من تزيد درجات ذكائهم بمقدار انحرافين معياريين، أي درجة ذكاء أكثر من 130 للمتفوقين أكاديميا.

ب. **التفوق الإبداعي:** يظهر المتفوقون إبداعيا قدرة متميزة في التفكير الإبداعي البناء، فإن ما يميزهم عن الفئات الأخرى من المتفوقين هو قدرتهم على تطوير أفكار جديدة وفريدة تعكس الأصالة والمرونة في التفكير.

ت. **التفوق النفسي–الاجتماعي:** يعبر عن ذاته في القدرة المتميزة الاجتماعية أو السياسية، إنه تميز الأداء على مستوى العمل مع المجموعة ممثلا بالقدرة على التأثير على أفكار وأفعال الآخرين.

ث. **التفوق الفني الحركي:** وتشمل هذه الفئة في فئات التفوق تميز الأداء في المجالات الفنية المختلفة كالموسيقى والتمثيل والرسم. الخ. (جمال، منى،2009: 248-249).

7-النظريات المفسرة للتفوق الدراسي:

توجد الكثير من الدراسات والنظريات المفسرة للتفوق الدراسي نذكر منها:

7-1 النظرية المرضية:

تقوم هذه النظرية على الربط بين التفوق بأشكاله المختلفة، وخاصة التفوق الابتكاري، وبين الجنون إلى الحد الذي تؤدي ببعض أتباع هذه النظرية إلى المطابقة بينهما، وقد شاعت هذه النظرية حتى أصبح من المشهور أن بين التفوق والجنون رباطا أو أن من الجنون فنون، ولا يوجد لهذا ما يبرره.

ومن بقايا هذه النظرية في العصر الحديث نجد: لامبروز ولانبفيلد وكرتشمر، الذين خلصوا بأن المرض العقلي أكثر انتشارا بين العباقرة عن العاديين.

7- 2النظرية الفيزيولوجية:

تهتم هذه النظرية بالنخاع أكثر من القشرة، إذ أن نشاط النخاع يمكن أن ينبئ عن النشاط العقلي الناتج عن عملية إمداد الذهن بالطاقة للعمل، ويفترض مريدوها أن الأذكياء هم أرباب القدرة الفائقة على التحصيل والتفوق ، لديهم نشاط نخاعي أدرينالييني أكثر من العاديين، ويؤيد هذه الحقيقة دراسات كل من بيرجمان L.R.Bergman وماجنسون D.Magnusson عام (1976-1979).

كما تبين لهم أن الذكور أكثر إفرازا من الإناث من ذوي التحصيل العالي وهذا ما يثبت صحة النظرية إلى حد ما.

7-3النظريةالوراثية:

تعتمد هذه النظرية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد سواء نظر إليه في ضوء القدرة العقلية العامة أم في ضوء عدد من القدرات العقلية، يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية. (بواليف، 2009: 80-81).

7- 4 نظرية التحليل النفسي:

ترجع هذه النظرية إلى فرويد (S. Freud) الذي فسر ظاهرة التفوق والابتكار في ضوء ميكانيزم التسامي، أو الإعلاء، أو التصعيد، الذي يعني به فرويد أن المتفوق يتسامى فوق طاقته الجنسية ويكبتها حتى يصل للتفوق، إنه تقبل الأنا للدفاع الغريزي.

7-5نظرية علم النفس الفردي:

ترجع هذه النظرية إلى ألفرد أدلر (A. Adler) الذي فسر ظاهرة التفوق بصورة عامة في ضوء عقدة النقص، أو القصور التي تستوجب القيام بعملية تعويض بخلق عقدة تفوق، أو حافز التفوق.

ويعتقد أدلر أن الحافز للتفوق من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي، وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي حيث أن الفرد يسعى للحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال إنجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعيا يكون الفرد مفيدا. (بوجلال،2009: 94).

8- حاجات المتفوقين دراسيا:

على الرغم من أن التلاميذ المتفوقين قد يكونون قادرين على التعلم بسرعة، فإنهم يحتاجون إلى إرشاد وتوجيه لتنمية تفوقهم على نحو كامل، ونجد من أهم هذه الحاجات ما يلي:

-أن يتم تأييده ودعمه وتشجيعه ورعايته من قبل الآباء والمدرسين والزملاء، مما يساعده في تنمية الأهداف بعيدة المدى، فالمواهب لا تنمو تلقائيا بل بحاجة إلى التشجيع.

- أن يدرس مستقلا، وأن يبحث بنفسه، ويكتسب المهارة في تقويم الذات.

- أن يكون المنهج والتعليم على معدل ومستوى تراه مناسبا ومتحدا، وذلك لتسهيل النمو الأكاديمي وتقوية الدافعية للتعلم.

- أن يتقن مهارات الاتصال.

- أن يكون له نشاط واضح في مجالات وأنشطة متنوعة، ويحس بمضامين التغيير.

- يحتاج إلى استثارة الخيال والتخيل وأن تنمي لديه مهارات التفكير عامة والتفكير الابتكاري خاصة.

- أن ينمي بعد الرؤية ليدرك إمكانات المستقبل وحقائق الحاضر وتراث الماضي.

- يحتاجون لمعلمين على دراية كبيرة ويستطيعون مساعدتهم في إجراء البحوث والقيام بمشروعات فردية.

- أن يسمح له بنوع من المرونة في أنشطة الفصل. (بنت سعد ،2007: 41).

9- مشكلات المتفوقين دراسيا:

يتصور البعض أن المتفوقين لا يواجهون مشكلات أو معوقات أو صعوبات، وأنهم قادرين على توجيه أنفسهم، وبالرغم من تفوقهم الملحوظ، قلما يجدون الحياة سهلة فهم يتعرضون لمشكلات لا يتعرض لها الأفراد العاديين في نموهم، ويمكن حصر ثلاثة أنماط من المشكلات كما يلي:

9-1مشكلات مصدرها المجتمع ومفاهيمه السائدة:

ويظهر اتجاه المجتمع نحو الابتكارية والإبداع أحد أعمدة الموهبة في صورة اتجاه سلبي نحو الأفراد المبتكرين، وبالتالي نحو المتفوقين وعدم تشجيعهم على الابتكارية، وهذا الاتجاه من قبل المجتمع بشكل عام لا يثبط الابتكارية فحسب، وإنما يتسبب في صورة مختلفة من السلوك الذي يدل على ضعف تكيف صاحبه، وقد ينتقم بعضهم بالعنف والخروج على المجتمع.

هذا المجتمع نفسه الذي يضع مجموعة من التوقعات وربما التقاليد أو الأفكار اللاعقلانية للفرد، غالبا ما تقيد قدراته الابتكارية أو الإبداعية.

9-2 مشكلات مصدرها الأسرة:

من بين المشكلات البارزة التي تؤثر على المتفوق في محيط الأسرة، مشكلة غياب الوعي والفهم لدى الوالدين بظاهرة التفوق والموهبة، ومن ثم صعوبة فهم المتفوق وصعوبة تقدير ميوله واحتياجاته، بالإضافة إلى ممارستهم لأسباب تربوية مع المتفوق بدءا من التحكم والتسلط والتشدد وإثارة الآلام النفسية وأحيانا الإهمال التام، وقد يضغط الوالدان على الفرد المتفوق للإسراع بنموه العقلي أو قدراته الفنية أو الأكاديمية أو غيرها، وهناك بعض الأسر تعاني من تدني المستوى الاقتصادي مما يقلل من قدرتها على مساعدة المتفوق وتوفير احتياجاته مما يؤثر من جهة أخرى على صحته النفسية.

9-3مشكلات مصدرها المدرسة:

هناك بعض المعلمين أصحاب اتجاهات تسلطية نحو المتفوق، ربما خوفا من أسئلته الصعبة أو مواجهاته الفكرية المحرجة أحيانا، ولذلك فرغبة بعض المعلمين في أن يلتزم المتفوق بنمط التفكير المستخدم لديهم دون مراعاة رغبته في التفكير بطرق أخرى مغايرة، تنعكس آثاره على تطور تفكير هو أساليب إبداعه. (الشربيني، 2002: 286-289).

9-4 المشكلات الشخصية والانفعالية:

في مقدمة المشكلات الشخصية التي قد تعوق مسيرة المتفوق عدم التناسب بين مستويات النضج العقلي والنضج الانفعالي أو الجسماني لديه مما يزيد من شعوره بالقلق وعدم الرضى عن نفسه أحيانا، وهناك دلائل لدى بعض الدراسات إلى أنه كلما زاد العمر العقلي للمتفوق زاد ميله للوحدة، وبذلك تزيد الفجوة بينه وبين زملائه، فتتطور لديه العديد من المشكلات الاجتماعية مثل الانعزال و الانطواء.

وقد تنشأ هذه المشكلات الانفعالية نتيجة شعور المتفوق بالغرور بسبب كثرة المدح والثناء، أو الشعور بالإحباط والملل، أو الشعور بالتميز والاختلاف.

هذه الأسباب وغيرها ربما تكون أحيانا دافعا إلى الانحراف، وقد ثبت فعلا في دراسة لكثير من حالات الجنوح في المصحات النفسية أن قسما كبيرا من المحالين إليها ترتفع نسبة ذكائهم فوق العادي. (بوجلال، 2009: 137-138).

10-أساليب الكشف عن المتفوقين:

نجد من أهم الوسائل والإجراءات التي يمكن أن تستخدم في الكشف والتعرف على المتفوقين فيما يلي:

10-1 الاختبارات والمقاييس.

الاختبارات والمقاييس أدوات موضوعية مقننة تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكن تصنيفها إلى جوانب رئيسية أهمها:

أ. **اختبارات الذكاء:** تقيس اختبارات الذكاء قدرة الفرد العقلية بشكل عام أي تقيس قدرته على اكتساب الحقائق وتنظيمها واستخدامها ونجد من بينها:

- **مقياس الذكاء الفردي:** أكثرها شيوعا على المستوى العالمي مقياس ستانفورد بينيه للذكاء Standford Binet، مقياس وكسلر للذكاء Wechsler.
- **مقاييس الذكاء الجماعية:** وأكثرها استخداما اختبار رافن Raven المعروف باسم اختبار المصفوفات المتتابعة.

ب. **الاختبارات المدرسية والأكاديمية:** تعرف اختبارات الاستعداد عادة بأنها وسيلة لقياس إمكانية المفحوص لأداء سلوك غير مرتبط بتعليم أو تدوين معين من أجل التصنيف.

ت. **الاختبارات التحصيلية:** وهي نوع من الاختبارات التي تحاول قياس تحصيل الأفراد فعلا بعد دراستهم لبرنامج معين.

ث. **اختبارات الابتكار والتفكير الابتكاري:** وهي الاختبارات التي تقيس التفكير الابتكاري، حيث تتطلب طلاقة ومرونة وأصالة في التفكير.

ج. **الاختبارات الشخصية:** وهي اختبارات تسعى إلى التعرف على السمات الشخصية للمتفوق بصورة شاملة والحصول على معلومات قيمة لتوجيهه في مجال النمو الانفعالي والاجتماعي. (بنت سعد، 2007: 55-57).

10-2أسلوب المقابلة Interview.

تعد المقابلة أداة مهمة يستخدمها المختصون في ميدان التربية والتعليم، وكذلك المهتمون في البحث عن الأفراد الذين يمتلكون طاقات عقلية، بغية تشخيصهم أو اكتشافهم، ونظرا لأهمية هذا الأسلوب في عملية الاكتشاف فإن المختصين غالبا ما يميلون إلى التمييز بين نوعين من المقابلة: تلك التي تجرى بهدف التشخيص وتقييم الشخصية من حيث الجوانب العقلية والدافعية والاجتماعية، وكذلك الانفعالية، وتلك المقابلة التي تستخدم في مجال تصميم وتقديم البرامج العلمية، والخدمات المناسبة في سبيل إنماء القدرات والإمكانات المختلفة التي يمتلكها المتفوقون. (الخالدي، 2008: 135).

خلاصة:

اتضح لنا من خلال عرض هذا الفصل الاختلافات الموجودة بين العلماء في تحديد مفهوم التفوق الدراسي، وذلك راجع إلى وجود مفاهيم ذات الصلة به، بالإضافة إلى أن التفوق الدراسي ربما يكون خاصية ثابتة، فهو يتأثر بعوامل مختلفة مرتبطة بالفرد كانت أو بالبيئة.

فيمكن أن يكون الفرد متفوقا إذا توافرت له الظروف المناسبة، ورغم ما يتمتع به المتفوقون من خصائص مختلفة ومتميزة إلا أنهم بحاجة إلى رعاية خاصة.

الفصل الرابع

التأخر الدراسي

تمهيد:

يواجه بعض التلاميذ واحدة من أهم المشكلات في حياتهم الدراسية وهي "مشكلة التأخر الدراسي"، حيث يعاني منها: التلاميذ والآباء والمعلمون على حد سواء، والتأخر الدراسي أو ضعف التحصيل من المشكلات التي لها أبعاد متعددة (نفسية وتربوية واجتماعية)، من هنا حظيت باهتمام كبير من علماء النفس والتربية والمدرسين وأولياء الأمور.

فالتأخر الدراسي مشكلة نفسية تربوية تعاني منها كل المجتمعات، سواء كانت هذه المجتمعات متقدمة أو متأخرة، لكنها تختلف من مجتمع لآخر من حيث الشكل الذي تظهر فيه، ومن حيث الحدة التي تبرز بها ، .... وهكذا من حيث الطرق و الأساليب التي تعالج بها.

والتلاميذ المتأخرون دراسيا غالبا ما يعانون من مضاعفات الرسوب الدراسي، ويكونون عرضة للتسرب المدرسي الذي يعد الواجهة الرئيسة لإهدار الطاقات والكفاءات، التي يمكنها المساهمة في النهوض بمختلف قطاعات الإنتاج الوطني لأي بلد.

1- مفهوم التأخر الدراسي:

ارتبطت مسألة التأخر الدراسي في أذهان المدرسين والوالدين بالمفاهيم الخاطئة، كالغباء والتخلف العقلي وهذا الحكم هو بطبيعة الحال حكم عشوائي ومتسرع إذ يمكن أن يفهم التأخر الدراسي عند الطالب على أنه تأخر في التحصيل بالقياس إلى أقرانه لأسباب قد تكون آنية، وربما يكون لها ما يبررها.

فربما يكون التأخر الدراسي ناتجا عن عجز حسي أو جسمي، أو نفس اجتماعي، والحقيقة أن ظاهرة التأخر الدراسي ظاهرة معقدة، تختلط فيها العوامل البيئية مع بعض العوامل الاقتصادية والأسرية والمدرسية، وقد تعود إلى الطالب نفسه عندما يعاني بعض المشكلات التي ينتج عنها التأخر الدراسي.

لقد تعرض مصطلح (المتأخرون دراسيا) في الأوساط التربوية إلى كثير من سوء الاستعمال لدرجة أن بعض الباحثين أطلقه وأراد به طائفة من ضعاف العقول، ويعبر عنها الآن بطائفة الضعف العقلي الخفيف أو مجموعة التربية الخاصة، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (50 و70%) وذلك بتكرار استخدام مقاييس الذكاء المقننة، ويسميها البعض جماعة العاديين الأغبياء أو الأطفال المتخلفين، أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول. (كرم الدين،2006: 80).

ويمكن تعريف التأخر الدراسي بأنه التحصيل المتدني للتلميذ بما يتناسب وقدراته واستعداداته للدراسة، والتي تكون متوسطة، بالمقارنة مع زملائه الذين يناظرونه في العمر الزمني، وبمعنى آخر، فإنه إذا تبين من خلال تطبيق اختبارات القدرات العقلية، واختبارات الاستعداد للدراسة على التلميذ، أن قدراته واستعداداته جيدة وأن تحصيله المدرسي متدن، فإنه يعد متأخرا ، أما إذا تبين أن قدراته العقلية أقل من المتوسط، وكان تحصيله الدراسي كذلك، فإنه لا يمكن عده متأخرا بل يحتمل أنه يعاني صعوبات في التعلم أو بطيئا دراسيا فيه أو إعاقة عقلية بسيطة. (حمدان، 2003: 57-61).

والتلاميذ المتأخرون دراسيا هم الطلبة الذين لا يستطيعون أداء العمل المدرسي حتى لو كانوا في صف دون مستوى صفهم الاعتيادي ،فهم أولئك الذين لم يتمكنوا من استيعاب المناهج الدراسية المقررة عليهم في الصف أثناء الفترة الزمنية المحددة لمدة المناهج "عام دراسي".(حفني،2007:83)

وترى رجاء أبو علام أن التأخر الدراسي هو" التحصيل في مستوى أقل مما تسمح به استعدادات الطالب الدراسية ". (أبو علام،2006:61).

والتأخر الدراسي قد يكون عاما في جميع المواد الدراسية، وهنا يرتبط التأخر في الغالب بنقص القدرات العقلية عند الطالب، وتنخفض نسبة الذكاء عنده إلى حد يتراوح بين 70 و 85% . كما أن التأخر الدراسي قد يكون خاصا في مادة أو مواد معينة (مثل الحساب، أو الإملاء، أو اللغة .....) حيث

يرتبط التأخر هنا بنقص في قدرة معينة، ويمكن تقدير التأخر الدراسي على أساس العمر التحصيلي والعمر الزمني للفرد، وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{النسبة التعليمية} = \frac{\text{العمر التحصيلي} * 100}{\text{العمر الزمني}}$$

فعندما يكون العمر التحصيلي أقل من العمر الزمني فهذا يعني أن هناك تأخرا دراسيا. (الزغبي،2001:213).

ويعتبر التلميذ متأخرا إذا كان مستواه دون المتوسط في التحصيل في مادة دراسية أو أكثر.

ويربط بعض المربين بين مستوى تحصيل الطالب ومستوى ذكائه، ويرون أن المتأخر دراسيا هو الذي يحقق في التحصيل مستوى دون المستوى الذي يلائم استعداداته العقلية، (السيد، وتهاني،2008:89) .

وقد عرفه علماء النفس كلا على حدة، ولكن التعريف الشائع والمتداول بين الدول هو "حالة أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية، أو جسمية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل عن المستوى المتوسط بأكثر من انحرافين سالبين".

2- أنواع التأخر الدراسي:

للأغراض التربوية عرف التأخر الدراسي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها الطالب بالاختبارات الموضوعية التي تقام له، ولهذا صنف التأخر الدراسي في أنواع منها:(عبد الله،2003:6)

2-1 التأخر الدراسي العام:

وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء إذ يتراوح نسبة الذكاء بين 70 و 85%.

2-2 التأخر الدراسي الخاص:

وهو الذي يكون في مادة أو مواد بعينها فقط، كالحساب مثلا ويرتبط بنقص في قدرة معينة.

2-3 التأخر الدراسي الدائم:

في هذا النوع من التأخر يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.

2-4 التأخر الدراسي الموقفي:

وهو الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل موت أحد أفراد الأسرة.

2-5 التأخر الدراسي الحقيقي:

وهو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات.

2-6 التأخر الدراسي الظاهري:

هو تأخر زائف غير عادى يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه.

3- أسباب التأخر الدراسي:

إن التأخر الدراسي هو نتاج عوامل متعددة متداخلة تتفاوت في نوعها وتأثيرها من حالة إلى أخرى، وبعض هذه العوامل وقتي وعارض، وبعضها دائم، ولهذا ينبغي عند تشخيص التأخر الدراسي أن نتعامل مع الحالة كوحدة فردية خاصة.

ولقد تعددت أسباب التأخر الدراسي لعدة عوامل من أبرزها ما يلي:

3-1- القدرات العقلية:

يقصد بالقدرات العقلية الوراثية التي يولد بها الطفل وينبغي تأكيد أن فترة الحمل مهمة جدا لتنمية القدرات الفكرية والذهنية لدى الجنين سواء كانت باتباع أسلوب تغذية سليمة أو بوجود توازن نفسي عند الأم الحامل، ولكن هناك نسبة من الأطفال الذين يولدون بقدرات عقلية ضعيفة لا يمكن

أن يذكر وجودها وقد يتأخر الطالب في دراسته لضعف في قدراته العقلية، وهذا الضعف يأتي من الوراثة أو من مرض أصاب الجملة العصبية " الجهاز العصبي " (الأشول،2006: 49).

فهناك بعض الأطفال يتأخرون في الناحية الدراسية، لأن ذكاءهم قليل أو حافظتهم ليس لديها الدقة الكافية لأجل التقدم والتحصيل الجيد، وبعض الأطفال يولدون وهم قليلو الذكاء بصورة ذاتية. فقد أكدت الدراسات أن درجة ذكاء الطفل لها ارتباط قوي بتخلف الطفل وتأخره من الناحية الدراسية، كما أن هناك بعض الأطفال ممن ذكاؤهم جيد إلا أن أسبابا متعددة كالأمراض الشديدة وخاصة في الشهور الأولى، كاليرقان تسبب نقص الذكاء، وبالتالي إلى تأخرهم دراسيا.

كما أن بعض الأطفال ليس لديهم استيعاب واحد لجميع الدروس، فهناك من يستوعب الرياضيات وهناك من يستوعب الأدب واللغة، وبعضهم يعانون الضعف الذهني أو العجز في جزء من الاستعدادات الذهنية، ولا يستطيعون أن يتقدموا مع الآخرين. (القائمي،1998:170) .

ويمكن أن نستخلص أن أهم العوامل العقلية التي تؤدي إلى تأخر الطفل دراسيا هي: قلة الذكاء، ضعف القدرة على الإدراك، أو نقص القدرات الخاصة. كالقدرات اللغوية، أو ضعف الاستيعاب، والعجز الذهني.(النجار،1997:22).

3-2- العوامل الصحية:

العامل الثاني الذي يؤدي إلى تأخر الطلبة الدراسي وضعف تحصيلهم، هو العامل الصحي، فبعض الطلبة يعانون أمراضا معينة مثل الربو المزمن وإصابات صحية متكررة، وعيوبا في النظر والسمع والنطق أو حتى عاهات جسدية. (جمعة،2002:313) .

كما أن اضطرابات النمو والإصابة بتعب فسيولوجي أو الاختلال في إفراز الغدد أو نقص النوم أو حالات البؤس المادي والفقر وما ينجم عنها من سوء التغذية وفقر الدم وسواه هي من الاضطرابات الجسدية التي تؤثر على الوضع الدراسي لدى الأطفال. (لطف الله 2003:86-88) .

كما أن هناك بعض العوامل الناتجة عن عدم القدرة على العمل والحركة، فبعض الأطفال ليس لديهم القدرة الكافية من الناحية الجسمية والاستعداد الكافي لإنجاز الواجبات المدرسية، فأصابعه تكون غير قادرة على الإمساك بالقلم مما يؤدي إلى التأخر من الناحية الدراسية.

كما أن بعض حالات النزيف الداخلي في الجمجمة وزرقة الجسم والتشنجات العصبية بسبب الضربات الواردة على الرأس أو الهزات الشديدة للرأس والدماغ، هي عوامل للتأخر الدراسي كما أن وجود بعض الأمراض مثل الصرع خفيفا كان أو شديدا يسبب المتاعب والإحساس بالخجل والحياء والانفعال مما يؤدي أيضا إلى ضعف التحصيل المدرسي والتأخر الدراسي.

3-3- العوامل النفسية:

قد يرجع التأخر الدراسي إلى كثير من العوامل والاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الطالب، والتي تنتج عن معاناته ارتفاع مستوى القلق أو ضعف الثقة بالنفس أو النشاط الزائد وضعف الانتباه ومفهوما سلبيا للذات وسوء التكيف الاجتماعي والشعور بالنبذ وتوقع الفشل وعدم الاتزان الانفعالي والقدرة على تحمل الألم، وبالتالي انخفاض الدافعية والإنجاز، وغيرها من الاضطرابات والمشكلات النفسية التي تجعله متأخرا دراسيا عن أقرانه. (الشخص،1992:46) .

فالمصابون بالاضطرابات النفسية غير قادرين أو بطيئين في التعلم، ولا يستطيعون أن يعملوا ويجتهدوا كالآخرين، فالكثير منهم ليس لديهم الدليل والمحرك أو الدافع اللازم لأجل الجهد والعمل، وهذا يولد مشكلة كبيرة لديهم تسلب منهم الانتباه والإرادة اللازمة، مما يؤدي بهم إلى التأخر الدراسي . كما أن الهزائم المتكررة والإخفاق قد يشعرهم بأنهم فقدوا كل شيء، ولا يستطيعون الحصول عليه مرة ثانية. (القائمي،1998:174).

فالذين يعانون القلق يتأخرون دراسيا في أغلب الأحيان فأولى مظاهر القلق تنشأ من خوف الطلبة من الفشل وعدم قدرتهم على التذكر والاستيعاب للمعلومات وحفظها، وبالتالي حصولهم على علامات

متدنية وترتيبا في النجاح أقل من زملائهم. كما يظهر القلق نتيجة لخوف الطالب من أن يفقد الاحترام والمحبة من المعلمين أو المدرسين له ويتطور الأمر ليخاف الطالب من عقاب والديه ومحبتها له.

كما أن الطالب قد يشعر بالقلق نتيجة عدم الرضى عن وجوده في المدرسة وكرهه لها وشعوره بالدونية إزاء رفاقه وعدم مجاراتهم في النجاح، كل ذلك له علاقة بتحصيل الطفل الدراسي. (مهنا،1999:292) .

كما أن المصابين باضطراب فرط الحركة أو النشاط الزائد وضعف الانتباه يعانون من ضعف القدرة على فهم المعلومات التي يستقبلونها سواء كانت شفهية أو مكتوبة نتيجة عدم قدرتهم على تركيز انتباههم لفترة محدودة بسبب الحركات اللاإرادية التي يقومون بها كما أنهم يعانون النسيان وشرود الذهن لذا فإنهم دائما ينسون في الصباح بعض كتبهم وأدواتهم المدرسية، وبالتالي فإنها تؤثر على دراستهم وتحصيلهم. (بدر،1999:76)

3-4- العوامل الاجتماعية:

العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى التأخر الدراسي عند الطالب متنوعة، فمنها ما يرجع إلى المنزل ومنها ما يرجع إلى المدرسة، ففي المنزل نجد أن سوء التكيف الأسري واتجاهات الوالدين التربوية الخاطئة وتحميل الطالب فوق طاقته وقدراته الدراسية ومقارنته دائما بزملائه الأفضل منه دراسيا والإسراف في متابعته قد يؤثر سلبا على مستواه من الناحية الدراسية، أما في المدرسة فنجد من عوامل التأخر أو عكسه المدرس، والمنهج، وأسلوب التدريس، والرفاق. (النجار،1997:73).

فعدم كفاية التدريس والجو الاجتماعي المدرسي غير المناسب، وعدم تكيف التلميذ فيه، تؤثر سلبا على تحصيله الدراسي فكل عنصر من هذه العناصر يترك آثاره بوضوح على سوء تكيف التلميذ ويعيق النمو السليم لديه ويشوش إدراكه وبالتالي يتأخر دراسيا.

كما أن الصورة التي يكونها الفرد عن أسرته تبعا لموقعه في الأسرة والظروف التي ينشأ عليها من حيث الوضع الثقافي للأهل وتربيته بين إخوته أو كونه وحيدا من حيث هو ذكر أم أنثى، والخلافات المستمرة بين الوالدين والعلاقات المشحونة بالتوتر والانفعالات قد يولد عنده إحساسا بعدم تقدير الذات وعدم الثقة بالنفس وتزعزع صورة الأب وتعطيل حاجته إلى الشعور بالحماية والحنان، وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى تحصيله الدراسي وتأخره، ومن الأهمية أن يشار إلى تكوين القيم والاتجاهات عند التلميذ والمعايير الاجتماعية، وذلك من خلال أساليب التنشئة الوالدية، وعليه فإن عدم تشكيل هذه القيم والاتجاهات أو تكونها بصورة مشوهة يؤدي إلى عدم تكيف الطالب مع المحيط والبيئة المدرسية وبالتحديد عندما يكتشف هذا الطالب أن ثمة اختلافا بين ما زودته به أسرته من القيم واتجاهات وبين واقع البيئة المدرسية وضغوطها وضوابطها، فتنمو عنده مشاعر العدائية وعدم القبول، وذلك يؤدي إلى عدم تكيفه مع المدرسة، وبالتالي يؤدي إلى ضعف مستواه الدراسي بالمقارنة مع زملائه. (مهنا،1999:284) .

بالإضافة إلى ذلك هناك العديد من الأمور التي تسهم في تأخر الطالب الدراسي يمكن إدخالها ضمن فئة العوامل الاجتماعية منها:

* الانشغال بأمور جانبية غير متابعة الواجبات المدرسية كالذهاب إلى السوق وقضاء بعض الأعمال الأخرى.

* الانشغال باللعب وقضاء معظم أوقاته في التجول مع الأصدقاء، وعدم متابعة واجباته.

* مصاحبة أصدقاء السوء، وانشغال الآباء والأمهات بأعمالهم وعدم مراقبة أولادهم.

* كثرة سفر الوالدين والوضع السيئ للأسرة والتخلف والشجارات المستمرة. (الشربيني،1994: 11-12).

3-5- العوامل الثقافية والمعرفية:

هناك بعض الجذور والعلل الثقافية التي تساهم إلى حد كبير في تأخر التلميذ دراسيا فالتأخر الدراسي أحيانا يكون بسبب أن الطالب ليس لديه خلفية علمية ، وتدريسه في السنوات الماضية كان ضعيفا فمثلا كأن ينجح التلميذ وهو ما زال لا يعرف كتابه الحروف أو العد، ونجاحه يكون بسبب التوصيات، كما أن المساعدات الخاطئة من جانب الأهل لأطفالهم مثل كتابة وظائفهم وحل واجباتهم المدرسية من دون أن يسهموا هم في ذلك تجعلهم لا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم في المدرسة والامتحان.

كما أن الخلفية الثقافية للأهل ومستواهم الدراسي والشهادات التي حصلوا عليها لها دور أساسي في مستوى ابنهم الدراسي والتضارب في أسلوب تعليم المعلم مع الأسلوب الذي يتبعه الأهل في مساعدة أولادهم يؤدي إلى تضارب أفكار التلميذ وتشويشه وعدم معرفته أي الأسلوبين يتبع، وبالتالي تأخره دراسيا(القائمي،1998:184) .

3-6- العوامل الاقتصادية:

إن الحالة الاقتصادية للأسرة حسنة أو سيئة لها دور مهم في هذه الظاهرة.

فالحياة المعيشة المعتدلة والمتعارف عليها تستطيع أن تمهد مجالا مناسبا لإرشاد التلاميذ وترتيبهم أما أحوال المعيشة المتدينة فقد تؤثر في المستوى الدراسي لهم وهذا الأمر يصدق على التلاميذ الأذكياء والحساسين بصورة جيدة فهؤلاء يعرفون وضع أبويهم ويعرفون عذاب معيشتهم فكل فكرهم ينصرف إلى التفكير بهذه المسائل فلا يستطيعون التوجه إلى دروسهم.

كذلك يجب أن يقال إن الأفراط في الثراء، وكثرة الألعاب والنزهات واللعب بهذه الألعاب والأدوات المتنوعة تسبب انجذاب التلميذ إليها وبالتالي إهماله لدراسته وتأخره، فالثراء أو الغني حسن ولكن

بشرط أن يكون تحت توجيه أفراد عقلاء بحيث لا يكون التلميذ حرا في أن ينتفع منه كيفما يشاء(كرم الدين،2006:77) .

4- سمات المتأخر دراسيا:

يمكن أن نلخص تلك السمات بالتالي(حفني،2007:83):

أ. نموه الجسمي دون المتوسط بصورة عامة.

ب. قصوره في تعلم اللغة واضح.

ت. مدة انتباهه قصيرة.

ث. ضعيف في عمليات التمييز والتحليل العقلية.

ج. قدرته على التعميم والتفكير دون المتوسط بكثير.

ح. ضعيف في حل المسائل على وجه الخصوص.

خ. انتقال التعليم محدود لديه.

د. ضعيف ضعفا واضحا في تقدير نفسه ومعرفة قوته وضعفه والحكم على أعماله.

ذ. استطاعته نوعا ما القيام بما يقوم به الطلبة العاديون لكنه يكون دونهم سرعة وكفاءة.

ر. الاعتقاد بأن عدم قدرته على التعلم يرجع إلى عامل الحظ وليس إلى جهده الخاص.

ز. الاندفاع والتصرف بانفعال عاطفي دون استخدام الأساليب العقلية، والسرعة في إصدار الأحكام.

5- المشكلات المصاحبة للتأخر الدراسي:

يعاني المتأخرون دراسيا من بعض المشكلات المصاحبة، نذكر منها ما يلي:

- الخروج على النظام المدرسي كتعويض للشعور بالنقص الذي يسببه لهم الإخفاق الدراسي.

- الاتجاه إلى أحلام اليقظة كطريق للتخلص من صعوبات الدرس.

– الاتجاه نحو الانحراف في السلوك مثل : التدخين ومتابعة المسائل الجنسية ومحاولات النقد أو المشاركة أو التسلط والعدوانية.

6– طرق الكشف عن المتأخرين دراسيا :

للكشف عن المتأخرين دراسيا، يمكن اللجوء إلى الوسائل التالية:(سليمان، تهاني،2008:28)

أ. السجلات التراكمية.

ب. استخدام اختبارات تحصيلية موضوعية ومقننة.

ت. دراسة الأوضاع الأسرية المعيشية للتلاميذ.

ث. دراسة الأوضاع الصحية والحيوية للتلاميذ.

ج. استخدام اختبار ذكاء مقنن جماعي، أو فردي مناسب لمرحلة نمو التلاميذ.

ح. تطبيق اختبارات نفسية شخصية.

خ. الإلمام بالموقف الكلي للطلبة المتأخرين دراسيا

د. إجراء التحليل النفسي للطلبة الذين يشك بأنهم متأخرون دراسيا.

7– تشخيص التأخر الدراسي:

إن التشخيص محاولة واعية لمعرفة طبيعة المشكلة والعوامل المسببة لها، وكيفية تفاعلها في أحداث الموقف أو المشكلة، وذلك لوضع الخدمات العلاجية المناسبة. (سليمان،تهاني،2008:31).

وعليه فإن عملية التشخيص، تعتبر مهمة جدا، وخاصة إذا كان التشخيص مبكرا للمشكلة قصد علاجها، وأن الوسائل التشخيصية يجب أن تتعدد حتى تستوعب كافة أنواع التأخر الدراسي .

لقد أورد زهران ما مفاده أن تشخيص التأخر الدراسي يتطلب الآتي:–

أ. أن يقوم بالتشخيص الأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي والمدرسي بمعاونة الوالدين للإلمام بالموقف الكلي للتلميذ المتأخر دراسيا .

ب. دراسة المشكلة وتاريخها، والتاريخ التربوي، والعلاقات الشخصية، والتاريخ النفسي والجسمي للتلميذ.

ت. دراسة الذكاء والقدرات العقلية المختلفة باستخدام الاختبارات المقننة.

ث. دراسة المستوى التحصيلي والاستعدادات والميول باستخدام الاختبارات المقننة.

ج. دراسة اتجاهات التلميذ نحو المدرسين ونحو المواد المدرسية.

ح. دراسة العوامل المختلفة المؤثرة في شخصية التلميذ مثل ضعف الثقة في النفس والخمول وكراهية المادة الدراسية.

خ. دراسة الصحة العامة للتلميذ المتعلق بحواسه مثل الأنيميا والأمراض الأخرى.

د. دراسة العوامل البيئية مثل انتقال التلميذ من مدرسة لأخرى، أو كثرة الغياب والهروب، وشعور التلميذ بقيمة المدرسة وملاءمة المواد الدراسية، وطرق التدريس، والجو المدرسي العام، وعلاقة التلميذ بوالديه. (زهران،2005:91).

ولقد أجمل (حامد عبد العزيز الفقي) مجموع الوسائل التي تستخدم في تشخيص التأخر الدراسي في النقاط التالية:

أ. الاختبارات المقننة بأنواعها المختلفة للذكاء والتحصيل، والميول، واختبارات الشخصية.

ب. التاريخ التربوي للتلميذ.

ت. سجل التحصيل الدراسي الحالي.

ث. ملاحظات وآراء المدرسين.

ج. ملاحظات الأخصائي النفسي.

ح. ملاحظات الأخصائي الاجتماعي.

خ. رأي الأبوين أو المحيطين بالطفل وملاحظاتهم على سلوكه.

ونظرا لتعدد أسباب التأخر الدراسي وتنوعها فإنه يجب مراعاة تنوع وتتعدد وسائل التشخيص وأساليبه بحيث تشمل جمع جوانب شخصية التلميذ. (الفقي،2003:33).

ويمكن تلخيص أهم خطوات تشخيص التأخر الدراسي ما بوبها محمد حسين في الآتي:

أ. بحث العوامل الاجتماعية والتربوية التي يتعرض لها التلميذ المتأخر دراسيا والتعرف على أساليبها واتجاهات الوالدين نحوه، ونحو التعليم ومدى تعاون الوالدين مع المدرسة والمدرسين، وعلاقة التلميذ بوالديه وبمدرسيه ومدى ملاءمة المناهج وطرق التدريس، والإمكانيات البشرية في المدرسة لقدرات التلميذ ومدى إشباعها لحاجاته وتماشيها مع ميوله واتجاهاته.

ب. وصف حالة التلميذ الدراسية في جميع الأنشطة المدرسية، ومدى تعاونه وإقباله على التعليم وسلوكه الاجتماعي والانفعالي داخل وخارج الفصل، ومستوى تحصيله الحالي مقارنة بمستويات زملائه ومستويات تحصيله في الأعوام السابقة، وذلك للوقوف على أسباب التأخر الدراسي(حسين،2001:91) .

خلاصة

وتعد مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي حظيت باهتمام وتفكير الكثير من التربويين أنفسهم باعتباره مصدرا أساسيا لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة (عبد الله،2004: 4-5).

فموضوع التأخر الدراسي (التحصيلي) دقيق وحساس ويتعلق بمستقبل الأبناء وحياتهم الاجتماعية والمهنية واستقرارهم النفسي أو اضطرابهم في الطفولة وفي الشباب.

وعليه فالنجاح التربوي للتلاميذ المتأخرين دراسيا يمثل تحديا لهم وللأشخاص الذين يحيطون بهم (الأهل، المدرسين، التوجيه، الإدارة ....) إذ أن الوصول إلى الهدف لن يكون ممكنا إلا إذا التزم مجموع العاملين في الحقل التربوي بمساعدة هؤلاء التلاميذ على النجاح. (الديب،2000 :19) .

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد:

بعدما تطرقنا في الجزء الأول إلى مختلف الجوانب النظرية، والتي تم فيها إعطاء فكرة شاملة عن موضوع البحث، سنتطرق الآن إلى الجزء الثاني من البحث المتمثل في الجانب الميداني، والذي يضم أهم الخطوات المنهجية وطريقة العمل التي اتبعت في إعداد أدوات البحث، واختيار العينة وجمع المعلومات وتحديد الوسائل الإحصائية المطبقة في تحليل البيانات والمعطيات والنتائج، وغير ذلك من الإجراءات العملية الضرورية لإنجاز الدراسة الميدانية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف هذه الدراسة إلى:

-تكوين فكرة عن موضوع الدراسة لتفادي النقائص والغموض

-التعرف على الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث فيإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

-التأكد من صياغة وفهم فقرات المقياس والتحقق من مدى ملائمة الأداة لمستوى أفراد عينة الدراسة.

-التأكد من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة.

2-المجال الجغرافي والزماني للدراسة الاستطلاعية:

2-1 المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في ثانوية بن زازة مصطفى بولاية مستغانم.

2-2 المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2019-2020 ،من 13إلى 20جانفي 2020.

3-عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

اعتمد الباحث على أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة في سحب عينة الدراسة، حيث بلغ عدد العينة الاستطلاعية (40) تلميذا من الجنسين من مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي، ويتراوح سنهم ما بين (15-18)وهم يتوزعون كالآتي:

3-1- حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفرادعينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الذكور	17	%42.50
الإناث	23	%57.50
المجموع	40	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور بفارق 15%.

3-2 - حسب السن:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن:

الجدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن

السن	عدد الأفراد	النسبة المئوية
من 15 إلى16 سنة	33	%82.50
من17 إلى18 سنة	07	%17.50
المجموع	40	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(03) أن معظم تلاميذ السنة الثانية ثانوي تراوحت أعمارهم ما بين15 -16 سنة، بينما أقليتهم بلغ عمرهم ما بين 17-18 سنة.

3-3- حسب التخصص :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص:

- الجدول رقم (04): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص

التخصص	عدد الأفراد	النسبة المئوية
أدبي	14	%35
علمي	26	%65
المجموع	40	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(04) أن معظم تلاميذ السنة الأولى ثانوي ينتمون إلى تخصص علمي حيث بلغت نسبتهم 65%، في حين أن أقليتهم تخصصهم أدبي حيث قدرت نسبتهم 35%.

4-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان(الهيمنة الدماغية)، الذي صممه وقننه الدكتور بلكرد محمد بهدف قياس درجة كل نمط من أنماط التفكير الأربعة، حسب نظرية هرمان.

حيث اعتمد الباحث في إعداده على نظرية الهيمنة الدماغية وذلك من خلال الخصائص والصفات التي تميز كل قسم من أقسام الدماغ الأربعة التي وضعها هيرمان وربطها بأنماط التفكير، حيث يمثل كل نمط بعدا فرعيا في المقياس له صفاته وخصائصه التي تعرفه، و هذا على النحو التالي:

***النمط(A):**يتميز الشخص صاحب هذا النمط بكونه يحب العمل مع الحقائق، يفضل لغة الأرقام، يهتم بالأمور التقنية، يستند إلى الدقة، يعالج القضايا بالتحليل والتعليل، عقلاني في قراراته، يعتمد على المنطق في حل مشكلاته بعيدا عن الحدس والعاطفة.

* **النمط(B):**يتميز الشخص صاحب هذا النمط بكونه يفضل الطرق التقليدية في التفكير، يهتم بترتيب و تنظيم أغراضه، يفضل العمل في بيئة مستقرة وآمنة، ينجز مهامه بعد تخطيط مسبق، ويقدر الوقت.

* **النمط(C):**يتميز الشخص صاحب هذا النمط بكونه متعاطف مع الناس و يعتمد على أحاسيسه ومشاعره في حل مشاكله بدلا من المنطق، يستعمل اللغة الرمزية في تواصله، له مهارات اتصال عن طريق الجسد.

* **النمط(D):**يتميز الشخص صاحب هذا النمط بكونه متجدد ويحب التغيير، يتحمس للأفكار والتجارب الجديدة، لديه نظرة كلية ولا يدقق في التفاصيل، ينشغل بعدة أشياء في وقت واحد، يحب المغامرة والتحدي، ولا يميل لاحترام القوانين.

ويحتوي مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان المصمم من طرف الدكتور بلكرد محمد على(64) فقرة منها الموجبة ومنها السالبة، موزعة على أربعة أبعاد، تتم الإجابة عليه بإحدى البدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

ويصحح بمنح درجة (04) لدائما، ودرجة (03) لغالبا ودرجة (02 لأحيانا ودرجة (01) لنادرا ودرجة (0) لأبدا بالنسبة للفقرات الموجبة، ويصحح بالعكس بالنسبة للفقرات السالبة، ويتم تفسير الدرجات المتحصل عليها في كل نمط كالتالي:

- من 0 إلى 21: يدل ذلك على عدم التفضيل لهذا النمط من التفكير ونرمز له (3)
- من 22 إلى 42 : يدل ذلك على التفضيل الثانوي لهذا النمط من التفكير ونرمز له (2)
- من 43 إلى 64 : يدل ذلك على التفضيل الأساسي لهذا النمط من التفكير (سيطرة قوية لهذا النمط أي النمط السائد والمسيطر). ونرمز له (1)

وبالتالي يحصل كل فرد على أربع درجات كل درجة خاصة بكل نمط.

5-الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان:

5-1 بالنسبة لصاحب المقياس:

للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان اعتمد الباحث الدكتور بلكرد محمد على عدة طرق من الصدق والثبات، حيث أجرى الباحث دراسته الاستطلاعية على عينة مكونة من (714)تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي ولاية مستغانم؛ وكانت النتائج كالتالي:

أ. **الصدق:**

هنا اعتمد الباحث على عدة طرق، هي كالآتي:

- **صدق المحكمين:**

للكشف عن الصدق الظاهري و صدق المحتوى للمقياس، تم عرض الفقرات مع المفاهيم الأساسية والصفات التي تقيسها كل فقرة وتعبر عنها،على (15) من الأساتذة المختصين في القياس النفسي وعلم النفس التربوي، و(05)مستشارين تربويين من ذوي تخصص تحليل المعطيات الكمية والنوعية في علم النفس.

وتلخصت أهم الملاحظات التي أدلى بها السادة المحكمون حول:

-ضرورة إعادة ترتيب الفقرات.

-تعديل الفقرات التي يجتمع فيها أسلوبا النفي والاستثناء معا.

-التنويع بين الفقرات ذات الاتجاه الموجب والاتجاه السالب

بموجب هذا الإجراء الإحصائي وبناء على آراء السادة الخبراء وملاحظتهم تم تعديل الصياغة اللغوية لـ(14)فقرة لحصولها على نسبة اتفاق أقل من (75%)، في حين لم يتم إلغاء أي فقرة من المقياس،أما بخصوص صلاحية البدائل والعبارات فتراوحت نسبة الاتفاق عليها ما بين (75%) و(100%) من قبل السادة الخبراء.

- **الصدق العاملي:**

قبل الشروع في إجراءات التحليل العاملي الاستكشافي لكل نمط تم التأكد من قابلية البيانات (مصفوفة الارتباطات) للتحليل العاملي حيث تم حذف فقرة واحدة من كل نمط لعدم توافر شروط إجرائه، وهي الفقرات التي كانت جميع معاملات ارتباطها مع الفقرات الأخرى ضعيفة و أقل من(0.25) ، وعليه تحذف هذه الفقر ات ويعاد التحليل العاملي للفقرات الأخرى و عددها(16) فقرة في كل نمط.

وبالرجوع إلى مصفوفات التشبعات التي تم الحصول عليها بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، استخرج الباحث العوامل (الأبعاد الفرعية) المكونة لكل نمطو التي تشبعت عليها ثلاثة فقرات فأكثر، حيث تكون

النمط(A) من أربعة أبعاد فرعية ،النمط (B)من أربعة أبعاد فرعية، النمط (C)من أربعة أبعاد فرعية والنمط(D)من خمسة أبعاد فرعية. وفي الأخير وبعد الاطلاع على الفقرات المتشبعة على كل عامل (بعد)،قام الباحث بتسمية العوامل بناء على المغزى المشترك بين محتوى الفقرات التي تتشبع تشبعا مرتفعا على العام.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS20).

وأسفرت النتائج على أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت قيمها ما بين (0.336)و(0.618)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- **الصدق التمييزي:**

وهنا قام الباحث بحساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية حيث تم اختيار المجموعتين الطرفيتين والبالغ عددهما (139) فرد في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا باعتماد نسبة (33.33%) من القيم العليا ونسبة (33.33%) من القيم الدنيا، وتم بعد ذلك استخراج قيمة (ت) المحسوبة لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس حسب النمط الذي تنتمي إليه من جهة، ثم لكل نمط من الأنماط الأربعة.

وبينت النتائج أن قيم اختبار (ت) للعينتين المستقلتين تراوح ما بين (5.565-) و(13.977-) عند درجة حرية (276) ، أما قيم مستوى الدلالة الإحصائية فهي تساوي (0.000) في كل فقرات المقياس، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.005)، وعليه توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين الطرفيتين في كل فقرة؛ مما يدل على القوة التمييزية لفقرات المقياس.

أما بالنسبة للأنماط فقد بلغت قيم اختبار (ت) (35.344-)، (28.308-)، (35.764-)، (30.889-) بالنسبة للنمط (A)،(B)،(C)،(D) على التوالي عند درجة حرية (276) ، أما قيم مستوى الدلالة الإحصائية

فهي تساوي (0.000) في الأبعاد الأربعة للمقياس، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.005)، وعليه توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين الطرفيتين في كل بعد؛ مما يدل على القوة التمييزية لأبعاد المقياس.

- **الصدق المرتبط بمحك:**

اعتمد الباحث في حساب الصدق بدلالة المحك على طريقة الصدق التطابقي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج المقياس الذي أعده الباحث و المقياس الذي وضعه المدرب صلاح صالح معمار لقياس الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان.

وتوصلت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط قد رتب(0.721)،(0.742)،(0.707)،(0.699) بالنسبة للنمط (A)،(B)،(C)و(D) على التوالي، وهي كلها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تحقق الصدق الترابطي.

ب. الثبات:

تم الاعتماد على:

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

قام الباحث بحساب معامل ألفا لكرونباخ لكل نمط من الأنماط الأربعة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPS 20) .

وتوصلت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط قدرت ب(0.803)، (0.814)، (0.773)، (0.780) بالنسبة للنمط (A)،(B)،(C)و(D) على التوالي، وهذا دليل على الترابط الجيد بين فقرات كل نمط من الأنماط الأربعة، مما يدل على تباث المقياس.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

قام الباحث باستخراج معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجات النصفين (الفقرات الزوجية ،الفقرات الفردية) في كل نمط ، تم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان براون).

وتوصلت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط قدرت ب (0.822)، (0.853)، (0.705)، (0.771) بالنسبة للنمط (A)،(B)،(C)و(D) على التوالي، مما يدل على تباث المقياس.

- **طريقة إعادة التطبيق:**

قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على مجموعة من عينة البناء بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول ، ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل نمط في التطبيق الأول و الدرجة الكلية للنمط في التطبيق الثاني.

وتوصلت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط قدرت ب (0.869)، (0.847)، (0.839)، (0.804) بالنسبة للنمط (A)،(B)،(C)و(D) على التوالي، مما يدل على تباث المقياس.

5-2 بالنسبة للدراسة الحالية:

للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان اعتمد الباحث على عدة طرق من الصدق والثبات، وكانت النتائج كالتالي:

أ. الصدق:

هنا اعتمد الباحث على عدة طرق،هي كالآتي:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان، وذلك بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة و البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للبعد و الدرجة الكلية للأداة، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)، وهذا ما تبينه الجداول التالية:

أ- نتائج حساب معامل ارتباط بين الفقرات وأبعاد مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان:

الجدول رقم (05): يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان

البعد الأول: نمط(A)		البعد الثاني: نمط(B)		البعد الثالث: نمط(C)		البعد الرابع: نمط(D)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
06	*0.216	04	**0.515	01	*0.231	03	**0.487
07	**0.400	08	*0.302	02	*0.257	05	**0.345
12	*0.305	10	*0.334	09	**0.470	11	**0.484
14	*0.320	16	**0.365	15	*0.297	13	*0.310
17	**0.462	19	*0277	18	**0.414	21	*0307
22	**0.470	20	*0289	24	*0293	25	**0.346
23	*0.320	27	**0.518	30	**0.400	26	**0.506
28	369*0,	29	**0351	33	*0.321	32	*0.283
31	*0,207	34	**0.364	37	**0.426	36	369*0,
35	*0,435	40	,4680**	38	,6380**	39	*0,207
41	*0,324	42	,5740**	45	,4020*	43	*0,435
44	**0,642	47	,3140*	46	,6400**	51	*0,324
48	*0,262	49	,5210**	50	,4510*	52	**0,642
55	*0,384	54	,5070**	53	,3380*	58	*0,262
61	**0,526	56	,387 0*	57	,5800**	59	*0,384
64	,4770**	63	,5000**	62	,7210**	60	,4200*

**دالة عند (0,01)

*دالة عند (0,05)

يتضح من الجدول رقم (05) أن بعض معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) وبعضها دالة عند مستوى دلالة (0,05)،ما يعتبر مؤشرا على صدق الاتساق الداخلي لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان.

ب- نتائج حساب معامل ارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان:

الجدول رقم (06): يوضح معاملات ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان

الأبعاد	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البعد الرابع: النمط (A)	0.770**	0.01
البعد الثاني: النمط (B)	0.806**	0.01
البعد الثالث: النمط (C)	0.886**	0.01
البعد الرابع: النمط (D)	0.776**	0.01

يتضح من الجدول رقم(60) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان والدرجة الكلية له، كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(0.770 و0.886)، وهذا ما يعطي مؤشرا للتجانس الداخلي للمقياس، أي انه يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق.

- **الصدق التلازمي:**

قام الباحث بتطبيق مقياس أنماط التفكير المصمم من طرف الدكتور بلكرد محمد و كذلك تطبيق المقياس الذي أعده المدرب صلاح صالح معمار الذي يتمتع بالخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات).

وللتأكد من الصدق التلازمي قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج المقياسين (المعد من طرف الدكتور بلكرد محمد و مقياس المدرب صلاح صالح معمار)، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (07) : يبين معاملات الارتباط بين نتائج المقياس الدكتور بلكرد محمد و مقياس المدرب صلاح صالح معمار (الصدق التلازمي)

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الرابع: النمط (A)	0.704**
البعد الثاني: النمط (B)	0.758**
البعد الثالث: النمط (C)	0.720**
البعد الرابع: النمط (D)	0.697**

**دالة عند (0,01)

يتضح من الجدول رقم (07) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.697) و(0.758) وهي كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، و عليه كما تقول أنستازي تعتبر هذه القيم مؤشراً لصدق المقياس في قياسه الظاهرة.

ب الثبات:

للتأكد من ثبات مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان، اعتم الباحث على:

- **طريقة ألفا لكرونباخ :**

وهنا تم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة ألفا لكرونباخ كما يلي:

الجدول رقم(08) : يبين نتائج قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس أنماط التفكر حسب نظرية هيرمان

الأبعاد	معامل الفا لكرونباخ
البعد الرابع: النمط (A)	0.764
البعد الثاني: النمط (B)	0.715
البعد الثالث: النمط (C)	0.770
البعد الرابع: النمط (D)	0.808

من خلال قيم معاملات ألفا لكرونباخ المبينة في الجدول رقم (08) يتضح لنا أن مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان يتسم بقدر من الاستقرار في نتائجه، مما يشير إلى أن المقياس توفر له درجة عالية من الثبات.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجات النصفين (الفقرات الزوجية، الفقرات الفردية) في كل نمط ، تم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان براون.)؛ كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح نتائج حساب معامل ثبات مقياس أنماط التفكر حسب نظرية هيرمان عن طريق التجزئة النصفية

الأبعاد	معامل الارتباط	التصحيح بسبيرمان براون
البعد الرابع: النمط (A)	0.772	0.871
البعد الثاني: النمط (B)	0.749	0.856
البعد الثالث: النمط (C)	**0.728**	**0.842**
البعد الرابع: النمط (D)	0.705	0.827

يتضح من خلال الجدول رقم(09) أن معاملات تباث أبعاد مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان تراوحت ما بين (0.827) و(0.871)، مما يدل على تباث المقياس.

-ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الذي يستهدف الكشف عن الفروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن.

2-المجال الجغرافي والزماني للدراسة الأساسية:

2-1- المجال الجغرافي للدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية بأقسام السنة الأولى ثانوي بثانوية بن زازة مصطفى بولاية مستغانم.

2-2- المجال الزمني للدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من 25 ماي إلى 04 جوان 2020

3-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (186) تلميذا من كلا الجنسين يتمدرسون بثانوية بن زازة مصطفى بولاية مستغانم.

4- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

4- 1-طريقة المعاينة:

لقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، لتساوي الفرص أمام كل مفردة من مفردات المجتمع في التمثيل بالعينة، وكانت في البداية وفق المراحل التالية:

1- الحصول على نتائج الفصل الأول لكل تلاميذ السنة الأولى ثانوي من طرف إدارة ثانوية بن زازة مصطفى بمستغانم

2- حساب الدرجة المعيارية من أجل تحديد عينة البحث والمتمثلة في المتفوقين والمتأخرين دراسيا؛ فهو أسلوب احصائي يحول العلامة الخام إلى علامة قابلة للمقارنة مع الدرجات الأخرى وتم من خلاله التمييز بين الفئات المختلفة لأفراد العينة وهذا بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأقسام السنة الأولى ثانوي بثانوية بن زازة مصطفى،

ونظرا لتعطل المدارس وغلقها نتيجة الجائحة كوفيد 19 التي عرفتها الجزائر على غرار دول العالم، فقد تعذر علينا الحصول على جميع أفراد العينة ، فاضطررنا لتغيير معيار اختيارها، وذلك بالاعتماد على معدل الفصل الثاني بدلا من الدرجة المعيارية،، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (10):يبين التحصيل الدراسي للفصل الثاني لأفراد عينة الدراسة الأساسية

التخصص العلمي			التخصص الأدبي		
الأفراد	معدل المتفوقين	معدل المتأخرين	الأفراد	معدل المتفوقين	معدل المتأخرين
01	15.25	9.20	01	14.02	6.96
02	18.09	6.52	02	13.35	4.19
03	12.25	8.89	03	14.06	9.17
04	14.81	7.33	04	13.50	5.66
05	14.81	9.27	05	12.03	8.80
06	12.08	9.08	06	14.54	7.30
07	12.61	9.08	07	12.83	9.18
08	16.02	9.89	08	12.83	8.76
09	14.30	9.01	09	12.83	8.13
10	13.80	9.05	10	12.12	8.65
11	14.20	8.78	11	13.75	7.34
12	15.56	9.08	12	12.87	9.18
13	16.21	9.48	13	11.87	6.73
14	15.87	7.83	14	12.11	8.11
15	14.66	6.97	15	12.52	6.88
16	17.10	9.23	16	14.37	9.10

وبهذا انقسمت عينة الدراسة إلى عينتين،العينة الأولى وشملت التلاميذ المتفوقين دراسيا وهم التلاميذ الذين فاقت معدلاتهم(10) والبالغ عددهم (32) تلميذا، أما العينة الثانية فشملت التلاميذ المتأخرين دراسيا وهم التلاميذ الذين كانت معدلاتهم أقل من (10) وبلغ عددهم (32) تلميذا.

4-2-مميزات عينة الدراسة:

أ- حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

- الجدول رقم (11): يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

البيانات الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكور	30	%46.87
اناث	34	%53.13
المجموع	64	%100

يتضح من خلال الجدول رقم(11) أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور بفارق قدره6.26%

ب- حسب السن:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن:

الجدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن.

السن	عدد الأفراد	النسبة المئوية
من 15 إلى16 سنة	54	%84.37
من17 إلى18 سنة	10	%15.63
المجموع	64	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن معظم تلاميذ السنة الأولى ثانوي تراوحت أعمارهم ما بين 15-16 سنة، بينما أقليتهم بلغ عمرهم بين17-18 سنة.

ج- حسب الشعبة ومستوى التحصيل الدراسي:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة ومستوى التحصيل الدراسي:

الجدول رقم (13): يبين توزيع الأفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.

التخصص	المتفوقين		المتأخرين		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
أداب	16	%25	16	%25	32	%50
علمي	16	%25	16	%25	32	%50
المجموع	32	%50	32	%50	64	%100

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن توزيع العينة متساوي على كلى التخصصين سواء بالنسبة للمتفوقين أو المتأخرين حيث بلغ 16 فردا في كل مجموعة.

5- أدوات الدراسة الأساسية:

استخدم في هذه الدراسة مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان

- **وصف المقياس:**

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان المصمم من طرف الدكتور بلكرد محمد؛ حيث يتكون من جزئين، جزء خاص بالمعلومات الشخصية وتعليمته وجزء آخر خاص بالفقرات،بحيث يحتوي على أربعة أبعاد تضم في مجموعها (64) فقرة منها ذات اتجاه

موجب ومنها ذات اتجاه سالب، والجدول التالي يوضح توزيع فقرات مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان على أبعادها واتجاهاتها:

الجدول رقم (14): يوضح توزيع فقرات مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان وفقا لأبعادها واتجاهاتها

الأبعاد	أرقام الفقرات الموجبة	أرقام الفقرات السالبة	المجموع
البعد الرابع: النمط (A)	6-7-12-17-22-23-28-31-35-41-44-48-55-61-64.	14.	16
البعد الثاني: النمط (B)	8-10-16-19-20-27-29-34-40-42-54-56-63.	4-47-49.	16
البعد الثالث: النمط (C)	1-2-9-18-24-30-33-37-45-46-50-57-62.	15-38-53.	16
البعد الرابع: النمط (D)	3-5-11-13-21-25-26-32-36-39-43-51-52-58-59-60.	/	16
المجموع	57	07	64

- **طريقة التطبيق:**

يطبق هذا المقياس فرديا أو جماعيا، وتتم الإجابة عليه بإحدى البدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

- طريقة التصحيح:

ويصحح بمنح درجة (04) لدائما، ودرجة (03) لغالبا ودرجة (02) لأحيانا ودرجة (01) لنادرا ودرجة (0) لأبدا بالنسبة للفقرات الموجبة، ويصحح بالعكس بالنسبة للفقرات السالبة، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يبين مفتاح تصحيح مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان

نوع الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الفقرات الإيجابية	4	3	2	1	0
الفقرات السلبية	0	1	2	3	4

وبعد جمع جميع الدرجات، يتم تفسير الدرجات المتحصل عليها في كل نمط كالتالي:

- من 0 إلى 21: يدل ذلك على عدم التفضيل لهذا النمط من التفكير ونرمز له (3)
- من 22 إلى 42 : يدل ذلك على التفضيل الثانوي لهذا النمط من التفكير ونرمز له (2)
- من 43 إلى 64 : يدل ذلك على التفضيل الأساسي لهذا النمط من التفكير (سيطرة قوية لهذا النمط أي النمط السائد والمسيطر). ونرمز له (1)

وبالتالي يحصل كل فرد على أربع درجات كل درجة خاصة بكل نمط

مثلا : تحصل أحد الأفراد عل الدرجة 48 في النمط (A) ، وعلى الدرجة 44 في النمط (B) ، و الدرجة 33 في النمط (C)، و الدرجة 18 في النمط (D) اي:(18-33-44-48) ، يقابل هذه النتائج رمز البروفايل التالي: (1123)

6-طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

مرت طريقة إجراء الدراسة بالخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى: تطبيق الأداة.**

قام الباحث في هذه الخطوة بطمأنة الأفراد المعنيين بالدراسة، فبعد تحضير التلاميذ وتهيئتهم نفسيا، وإعطائهم التعليمات اللازمة، تم تطبيق مقياس أنماط التفكير حسب نظرية هرمان على مجموعة من التلاميذ(المتفوقين والمتأخرين دراسيا).

- **الخطوة الثانية: تفريغ نتائج الدراسة.**

تم تفريغ نتائج المقياس في جداول إحصائية وذلك باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss20.

- **الخطوة الثالثة: المعالجة الإحصائية للنتائج.**

بعد تفريغ النتائج استخدم الباحث معامل اختبار **(كا^2)** وذلك لعرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

7- الأساليب الاحصائية المستخدمة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أسلوب الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss، حيث تم استخدام الاساليب الاحصائية التالية:

- **النسب المئوية:** استخدم الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة ومعالجة فرضيات الدراسة.

-**اختبار الفروق (كا^2):** استخدم هذا الاختبار لقياس فرضيات الدراسة وذلك بقياس الفروق بين المجموعتين (المتفوقين والمتأخرين) في أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية.

الفصل السادس

عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة

- تمهيد:

بعد التطبيق الميداني قام الباحث بتفريغ المعطيات، وتجميعها في جداول إحصائية لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك بغرض التحقق من صدق فرضيات الدراسة، إذ تمثلت النتائج فيما يلي:

1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة:

تنص الفرضية على أن: "نمط التفكير السائد حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي **هو النمط (AB)**

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية، والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

الجدول رقم (16): يبين التكرارات والنسب المئوية لأنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

أنماط التفكير	التكرار	النسبة المئوية
نمط (A)	02	%3.13
نمط (B)	02	%3.13
نمط (C)	09	%14.06
نمط (D)	04	% 6.25
نمط (AB)	22	%34.38
نمط (AD)	01	%1.56
نمط (BC)	01	%1.56
نمط (CD)	17	% 26.56
نمط (ABC)	05	%7.81
نمط (ABCD)	01	%1.56
المجموع	64	%100

الجدول رقم (17): يبين التكرارات والنسب المئوية لنصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

نصف الدماغ المسيطر	التكرار	النسبة المئوية
النصف الأيسر	**34**	**%53.13**
النصف الأيمن	**30**	**%46.87**
المجموع	**64**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (16) أن معظم تلاميذ السنة الأولى ثانوي نمط تفكيرهم **(AB)**، حيث بلغت نسبتهم 34.38%، وهذا ما أكدته أيضا نتائج الجدول رقم (17) التي بينت أن معظم تلاميذ السنة الأولى ثانوي يسيطر لديهم النصف الأيسر، حيث بلغت نسبتهم 53.13%.

مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بأن نمط التفكير السائد حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي **هو النمط (AB)**

يمكن تفسير ذلك في كون أن معظم تلاميذ قد تنمت لديهم القدرات العقلية كالتحليل، الترتيب والتفكير المنطقي....إلخ، وذلك من خلال استراتيجيات وطرق التدريس التي يخضع لها التلميذ منذ دخوله المرحلة الابتدائية إلى غاية وصوله للمرحلة الثانوية ؛ والتي تركز على العمليات العقلية التي يختص بها الجزء الأيسر من الدماغ ، الأمر الذي جعل نمط التفكير السائد حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي **هو النمط (AB) و** جزء الدماغ المسيطر لديهم هو النصف الأيسر.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليه مع دراسة محمد بلكرد (2017 ، الجزائر)في أن معظم تلاميذ السنة الأولى ثانوي يستعملون الجزء الأيسر من الدماغ في العمليات العقلية.

وهذا ما أكدته أيضا دراسة هاشم علي (1985) بجامعة المنوفية بمصر التي توصلت إلى أن السيطرة الدماغية لدى طلاب المرحلة الثانوية في جميع التخصصات كانت للنصف الأيسر ويليه النصف الأيمن ثم المتكامل.

2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: "توجد فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص العلمي".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية واختبار "كا^2" لقياس الفروق في أنماط التفكير السائدة ونصف الدماغ المسيطر حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص العلمي، والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول رقم (18): يبين التكرارات والنسب المئوية لأنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص العلمي

	المتفوقين		المتأخرين		المجموع	
أنماط التفكير	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
نمط (A)	02	%6.25	0	%0	02	%6.25
نمط (B)	0	% 0	02	%6.25	02	%6.25
نمط (C)	0	% 0	03	%9.375	03	%9.375
نمط (D)	0	%0	03	%9.375	03	%9.375
نمط (AB)	11	%34.375	03	%9.375	14	%43.75
نمط (BC)	01	%3.125	0	%0	01	%3.125
نمط (CD)	0	%0	05	%15.625	5	%15.625
نمط (ABC)	02	%6.25	0	%0	02	%6.25
المجموع	16	%50	16	%50	32	%100

الجدول رقم (19): يبين التكرارات والنسب المئوية لنصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص العلمي

نصف الدماغ المسيطر	المتفوقين		المتأخرين		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسب المئوية
النصف الأيسر	14	%43.75	06	18.75	20	62.50 %
النصف الأيمن	02	% 6.25	10	31.25	12	37.50 %
المجموع	16	%50	16	% 50	32	%100

الجدول رقم (20): يبين نتائج اختبار (كا^2) لقياس الفروق فينصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص العلمي

قيمة كا^{2}المحسوبة	درجة الحرية	SIG	مستوى الدلالة
8.533	**01**	**0.03**	**0.05**

يتضح من الجدول رقم (20) أن قيمةsigالتي تساوي(0.03)هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في نصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص العلمي، وبينت نتائج الجدول رقم (19) أن أعلى نسبة كانت للنصف الأيسر لدى التلاميذ المتفوقين حيث قدرت ب (43.75%). وهذا ما أكدته أيضا نتائج الجدول رقم (18) التي بينت أن أعلى نسبة كانت للتلاميذ المتفوقين ذوي النمط (AB)، وعليه فإن الفرق لصالح التلاميذ المتفوقين

ذوي التخصص العلمي الذي نمطهم (AB) ونصف الدماغ المسيطر عندهم هو النصف الأيسر، مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري ونقبل فرض البحث القائل بوجود فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص العلمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة كون أن هذه الفئة ذات التخصص العلمي تتطلب طبيعة المواد فيها التحليل والتقصي والاهتمام بالتقنية والتحليل وخاصة الاعتماد على المنطق في حل المشكلات، وهي النشاطات التي يختص بها النصف الأيسر من الدماغ ، هذا ما جعل التفوق الدراسي في التخصص العلمي للتلاميذ الذين يسيطر عليهم الجزء الأيسر من الدماغ.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع دراسة ستين و ميري (SteynMaree, 2002) ودراسة شلنت وآخرون(Shelnutt et al,1996) حيث خلصت الدراستين إلى هيمنة الجزء الأيسر من الدماغ لدى عينة من طلاب كلية الهندسة .

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: "توجد فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص الأدبي

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية واختبار "كا^2" لقياس الفروق في أنماط التفكير السائدة ونصف الدماغ المسيطر حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص الأدبي، والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول رقم (21): يبين التكرارات والنسب المئوية لأنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص الأدبي

	المتفوقين		المتأخرين		المجموع	
أنماط التفكير	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
نمط (C)	0	% 0	06	% 18.75	06	18.75 %
نمط (D)	01	% 3.125	0	% 0	01	3.125 %
نمط (AB)	01	% 3.125	07	%21.875	08	% 25
نمط (AD)	01	% 3.125	0	% 0	01	3.125 %
نمط (CD)	09	% 28.125	03	% 9.375	12	37.50 %
نمط (ABC)	03	% 9.375	0	% 0	03	9.375 %
نمط (ABCD)	01	% 3.125	0	% 0	01	3.125 %
المجموع	16	% 50	16	% 50	32	% 100

الجدول رقم (22): يبين التكرارات والنسب المئوية لنصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص الأدبي

نصف الدماغ المسيطر	المتفوقين		المتأخرين		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسب المئوية
النصفالأيسر	05	%15.62	09	%28.13	14	%43.75
النصف الأيمن	11	%34.38	07	%21.87	18	%56.25
المجموع	16	%50	16	%50	32	%100

– الجدول رقم (23):يبين نتائج اختبار (كا^2) لقياس الفروق في نصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص الأدبي

قيمة كا^{2}المحسوبة	درجة الحرية	SIG	مستوى الدلالة
2.032	**01**	**0.154**	**0.01**

يتضح من الجدول رقم (23) أن قيمةsigالتي تساوي(**0.154**) هي أكبر من مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نصف الدماغ المسيطر حسب نظرية هيرمان بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص الأدبي، وبينت نتائج الجدول رقم (22) أن نسب للنصف الأيمن ونسب النصف الأيسر متقاربة عند كل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا، حيث قدر الفرق بين النسب ب (6.25%). وهذا ما أكدته أيضا نتائج الجدول رقم (21) التي بينت أن نسب للتلاميذ المتفوقين ذوي النمط

(AB) والنمط **(CD) متقاربة مع نسب** للتلاميذ المتأخرين ذوي النمط (AB) والنمط **(CD)**، حيث قدر الفرق بين النسب ب (18.75%)**و**(18.85%) على التوالي، وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض فرض البحث القائل بوجود فروق في أنماط التفكير السائدة حسب نظرية السيطرة الدماغية لهيرمان بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص الأدبي.

ويفسر ذلك في كون أن طبيعة المواد المبرمجة في التخصص الأدبي تتيح فرصة أكبر للتعامل الكلي الشامل والمرن مع المعلومات عكس المواد العلمية كالرياضيات، الهندسة، الكيمياء...إلخ فهي تركز على الدقة والتفسيرات المنطقية، وبهذا فإن تحقيق التفوق الدراسي في التخصص الأدبي لا يحتاج إلى نمط تفكير معين.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة السلماني (1991) التي أسفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات المتفوقين وغير المتفوقين في الجزء الأيمن.

وهذا ما أكدته أيضا دراسة هاشم علي (1985) بجامعة المنوفية بمصر التي أسفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق في أنماط التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص والجنس.

بينما تناقضت نتائج الدراسة مع دراسة شاكر عبد الحميد (1995، سلطنة عمان) التي خلصت إلى وجود ارتباط موجب و دال بين النمط الأيمن و دافعية الإنجاز و ارتباط سالب و دال بين النمط الأيسر ودافعية الانجاز.

خاتمة

تعتبر عملية التفكير من أرقى العمليات المعرفية وأعقدها لما تتصف به من عدة عناصر تستعمل في هذه العملية من ترميز ومعالجة وتفاعل بين مجموعة من العناصر المختلفة والعمليات العقلية الأخرى مثل الإدراك والذاكرة، حيث أنه يمكن استنباط النظام التمثيلي للتلميذ من الكلمات التي تصدر عنه

أي يمكن استخلاص نمط التفكير الأساسي من خلال الأدوات المناسبة من خلال المقاييس والاختبارات وكذلك من خلال حديث التلميذ وحركاته ، حيث تتجه إلى تغلب نمط من الأنماط الأربعة المذكورة على تفكيره فيمكن تصنيف تلميذ معين بأنه يغلب عليه أو على عرفه نمط معين من الأنماط السابقة الذكر(A,B,C,D). و يمكن للتلميذ أن يكون النمط الغالب على تفكيره مشكل من نمطين اثنين و ثلاث أنماط مع بعض أو حتى أربعة .وهذا يعني أن هناك نمطا غالبا وليس نمطا وحيدا للتفكير لدى التلميذ أو الشخص.

إن أهمية دراسة أنماط التفكير لدى التلاميذ تبدو ملحة وخاصة في ظل هذا الانفجار المعرفي والتكنولوجي الرهيب الذي نشهده فهي تلفت انتباه الأساتذة والمدرسين في مختلف الأطوار أن التلاميذ لا يفكرون بطريقة واحدة وبالتالي يجب مراعاة ذلك أثناء العملية التعليمية التعلمية.

و في الأخير ومن خلال بحثنا هذا والذي خلصنا فيه إلى أن نمط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية السائد لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي هو النمط (AB)، وأنه يوجد فروق دالة في هذه الأنماط لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا ذوي التخصص العلمي ، بينما لا توجد فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي التخصص الأدبي.

وعليه يمكن أن نلفت القائمين على المنظومة التربوية في الجزائر إلى ضرورة استخدام هذا التصنيف واستغلاله في تكييف المناهج وتوجيه التلاميذ إلى التخصصات التي تلائم نمط تفكيرهم للوصول إلى نتائج أحسن واستغلال كل الكفاءات والمهارات لدى التلاميذ .

الاقتراحات:

على ضوء النتائج المتوصل إليها نقترح ما يلي:

1-إجراء دراسات أخرى لتأكيد النتائج المتوصل إليها والحكم على مدى مصداقيتها من خلال دراسة تقويمية ،وذلك من خلال توسعة البحث ليشمل عينة أكبر.

2-إضافة متغيرات أكثر مثل : السن و الجنس و الهيمنة الدماغية و المنطقة الجغرافية .

3- إعداد مراجع خاصة بالأستاذ حول التدريس مع مراعاة أنماط التفكير و الهيمنة الدماغية لدى المتعلم.

5-جعل الأستاذ كموسوعة حاملة لعدة تخصصات علمية ولا يقتصر فقط على أسلوب تعليمي نمطي مثلا أستاذ في علم النفس وأستاذ في التعليم وأستاذ في التربية وضف إلى ذلك التكوين الواسع ضمن تلك المعارف المكتسبة .

6- التنويع في الوسائل التعليمية المتطورة في المدراس للمتعلمين ذوي أنماط التفكير المختلفة .

7-إدراج المختص النفسي في المدارس الجزائرية ليكون مساعدا للأستاذ كي يبرز كفاءته الحقيقية في التدريس مع مراعاة أنماط التفكير، وجعل المختص معالجا للمشكلات النابعة من الأسرة إلى المدرسة كدور خاص.

8-محاولة تنمية نمط التفكير (AB) لدى المتعلمين المتأخرين دراسيا ذوي التخصص العلمي.

قائمة المراجع

مراجع باللغة العربية

1. ابن منظور، لسان العرب. دار إحياء التراث العربي، بيروت. لبنان.

2. أبو جادو، صالح محمد. نوفل، محمد بكر (2007). تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط1 ،عمان: ار المسيرة.

3. أبو علام ، رجاء محمود (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة. مصر: دار النشر للجامعات.

4. البطانية أسامة محمد والجراح، عبد الناصر ذياب ، (2007). علم نفس الطفل غير العادي، ط1 ،دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

5. بلكرد، محمد (2017). بناء مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي).رسالة دكتوراة. جامعة مستغانم. الجزائر.

6. بن الزين، نبيلة، (2005). مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.

7. بو اليف، آمال ، (2009). مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة.

8. بوجلال، سعيد ، (2009). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسط، رسالة ماستر، جامعة الجزائر.

9. بوقفة، جميعي (2006). العلاقة بين أنماط التفكير والتفاؤل والتشاؤم. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المعرفي. جامعة باتنة.

10. جروان، فتحي عبد الرحمان (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط2 ، عمان. الأردن: .دار الفكر.

11. جمعة، عبلة بساط (2002). مهارات في التربية النفسية لفرد متوازن وأسرة متكاملة، دار المعرفة ط 1 ،لبنان: بيروت.

12. جمل، محمد (2001). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم والتعلم. ط1 . ، الإمارات العربية المتحدة.: دار الكتاب الجامعي

13. الجميلي، مؤيد حامد جاسم (2013). أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى الطلبة العراقيين. أطروحة مقدمة من مجلس كلية التربية للعلوم، ابن الهيثم جامعة بغداد وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي.

14. الجهني، عبد الرحمان بن عبيد بن سالم (2014). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى السعادة لدى عينة من طلاب الطائف. المجلة الدولية المتخصصة،المجلة 4.العدد 2 .أيلول 2015.

15. حجازي، سناء نصر، (2009). تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال، ط1 ، عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

16. حمدان، هشام (2003). أثر المعلم في معالجة التأخر الدراسي، مجلة بناة الأجيال، المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين، العدد 49 ،سورية.

17. الخالدي أديب محمد، (2008). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط2، الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

18. الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي ، (2009). المدخل إلى التربية الخاصة (مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة)، ط1 ، عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

19. الداهري، صالح حسن احمد، (2008). أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية ،عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

20. دياب، سهيل رزق (2000). تعليم مهارات التفكير وتعلقها بمناهج الرياضيات لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا، غزة.

21. الديب، حامد (2000). فلسفة التكيف النفسي والاجتماعي في المدارس الرياضية ، ط 1 ،بيروت. لبنان: دار الكتاب اللبناني.

22. رجب، هناء حسن (2014). التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه. ط1 عمان:. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

23. الزبيدي، مرتضى(1969). تاج العروس. وزارة الإرشاد و الأنباء، الكويت.

24. الزغبي، أحمد محمد (2001). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال ، ط 1 ،عمان، الأردن:. دار الزهران.

25. زهران، حامد (2005). التوجيه والإرشاد النفسي، ط 6،القاهرة. مصر: ، عالم الكتب.

26. ستيرنبرغ، روبرت (2004). أساليب التفكير، ترجمة عادل الأعصر. ط1، القاهرة: مكتبة النهضة.

27. سعادة، جودت أحمد (2006). تدريس مهارات التفكير. الأردن: دار الشروق.

28. سعيد، عبد العزيز (2013). تعليم التفكير ومهاراته. ط3 . الأردن دار الثقافة للنشر.

29. سليمان، فاطمة سلمان (2010). مهارات التفكير في التكنولوجيا المتضمنة في كتاب التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجيستر غزة ، فلسطين.

30. السنكري، بدر محمد بدر (2003). أثر نموذج فان هايل في تنمية مهارات التفكير الهندسي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف التاسع. رسالة ماجستير جاءت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير لقسم مناهج التدريس، بغزة.

31. سيد، بدر(1999). اضطراب الانتباه لدى الأطفال ،ط1 ،القاهرة. مصر: مكتبة النهضة العربية.

32. سيد، سليمان عبد الرحمن ، (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الجزء الثالث)، ط1 ، القاهرة: الناشر مكتبة زهرة الشرف.

33. السيد، عبد الحليم محمود (1991)علم النفس العام بدون طبعة. ، القاهرة: دار غريب للطباعة.

34. السيد، عبد الرحمن، وتهاني، محمد(2008). المتفوقون والموهوبون والمبتكرون ، القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

35. السيد، عثمان فاروق ، (2005). سيكولوجية الفروق الفردية والقدرات العقلية، (أسس، نظرية، وتطبيقه). القاهرة، مصر: دار الأمين للطباعة والنشر.

36. الشخص، عبد العزيز (1992). التأخر الدراسي تشخيصه وأسبابه والوقاية منه، ط 1 ،جامعة عين شمس، القاهرة: مكتبة كلية التربية،.

37. الشربيني، زكاري يسرية صادق، (2002). أطفال عند القمة(الموهبة والتفوق العقلي والإبداع)، ط1، القاهرة: ملتزم الطبع والنشر دار الفكر العربي.

38. الشربيني، زكريا (1994). المشكلات النفسية عند الأطفال، ط 1 ،القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

39. الصاعدي، ليلى بنت سعد بن سعيد، (2007). التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار، ط1 ، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

40. طبي، سهام، (2005). أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى عينة من المصابين بالحروق. رسالة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المعرفي.

41. طربية، محمد عصام، (2009). مدخل إلى التربية الخاصة، ط1 ، عمان: دار بنان أبو عبيد للنشر والتوزيع .

42. الطنطاوي، رمضان عبد الحميد، (2008). الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم، ط1 ، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

43. عادل الأشول (2006)علم نفس النمو، ط 3 ،القاهرة. مصر: دار الانجلو المصرية.

44. العتوم، عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي. ط1 . الأردن: دار المسيري.

45. العتوم، عدنان يوسف، دياب الجراح، عبد الناصر، موفق، بشارة (2009). تنمية مهارات التفكير. ط2 .الأردن: دار المسيرة للنشر.

46. عدنان مهنا (1999). الاضطرابات السلوكية والمدرسية، بيروت. لبنان: دار حركة الريف الثقافية.

47. عطيات، مظهر محمد (2013). مقال عن أنماط التفكير في نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البقاء التطبيقية بالأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة علوم التربية مجلد 40 .ملحقة 3.

48. العنزي، فرحات بن سالم ربيع (2009). دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق المستوى الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي، رسالة دكتوراه في علم النفس (إرشاد نفسي).

49. العياصرة، وليد رقيق (2010). التفكير السابر والإبداعي. ط1 ، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

50. غازي، حمد صفاء عبد الرحمن، (2001). سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي (أساليبه ونظرياته)، ط1 ،عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

51. الفقي، حامد (2003). الموهبة والإبداع، القاهرة. مصر: دار النهضة العربية.

52. القائمي، علي (1998). الأسرة وأطفال المدارس، ط 3 بيروت، لبنان: دار النبلاء للطبع والنشر والتوزيع.

53. قدري، حفني (2007). سيكولوجية الموهوبين، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

54. قطامي، نايفة (2005).تعليم التفكير للأطفال. ط2 . الأردن.: دار الفكر.

55. قطامي، نايفة (2013).نموذج شوارتز ونموذج التعليم. ط1 . الأردن.: دار المسيرة للنشر.

56. قطامي، يوسف (1999). علم النفس المدرسي. ط2 . عمان. الأردن: دار الشروق.

57. قطناني محمد حسن، هشام يعقوب مرزيق، (2009). تربية الموهوبين وتنميتهم، ط1، الأردن، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع،.

58. كرم الدين، ليلى (2006). ديناميات شخصية الطفل المتفوق، دراسة سيكومترية إكلينيكية، القاهرة: دار النهضة العربية.

59. لافي، سعيد عبد الله(2006) . القراءة و تنمية التفكير. الرياض. المملكة العربية السعودية: عالم الكتب للنشر و التوزيع.

60. لطف الله، عفاف (2003). التأخر الدراسي أسبابه وعلاجه، مجلة بنات الأجيال، العدد 47،سورية المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين.

61. مجدي، عزيز إبراهيم (2005). المنهج التربوي وتنمية الفكر. ط1 . الأردن: دار الكتب.

62. محمد، حسين (2001). السمات الشخصية المميزة للمبدعين، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري، تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة، القاهرة. مصر.

63. محمد، عبد الله (2003). مدخل إلى الصحة النفسية، ، ط 3 ،عمان. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

64. المصري، قاسم محمد (2003). تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية، ،ط1 .عمان. الأردن: مطبعة الروزنا.

65. المعايطة، خليل عبد الرحمن والبواليز، محمد عبد السلام ، (200). الموهبة والتفوق، ط3 ،عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

66. المنصور، غسان (2005). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات. دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس دمشق الرئيسية. مجلة جامعة دمشق، مجلد 23 .العدد الأول.ص. 417-455.

67. النجار، عبد الرحمن (1997). أطفالنا ومشكلاتهم النفسية، ط 1 ،القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

68. الهيلات، مصطفى قسيم (2015). مقياس هيرمان لأنماط التفكير. ط1 .مركز ديبولو لتعليم التفكير، عمان .الأردن.

الملاحق

الملحق رقم (01): يبين مقياس أنماط التفكير حسب نظرية السيطرة الدماغية المصمم من طرف الدكتور بلكرد محمد

المقياس

بعد التحية و الاحترام

يرجى الإجابة عن كل الفقرات بتركيز و اهتمام، و بكل صدق و أمانة مع النفس، وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة حسب ما ينطبق عليك وتفعله شخصيا وليس ما تأمله،

جميع العبارات لا تفترض بالضرورة وجود اختيارات صحيحة و أخرى خاطئة ، و أنما كلها تعبر عن رأيك .

أولا : البيانات العامة

الاسم و اللقب: نتائج الفصلين:

2 الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

3 التخصص:

علمي ☐ أدبي ☐

ثانيا: عبارات الاستبيان

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أفضل التعلم باستخدام كل الحواس كتحريك الأشياء و اللمس و السمع و البصر					
2	أتضايق كثيرا حين أغضب أحد أصدقائي					

3	لا أحب القوانين و الأنظمة و أشعر بأنها تقيدني					
4	أتأخر عن الدراسة لأتفه الأسباب					
5	الروتين يشعرني بالملل و أحب التغيير دائما					
6	أعتقد أن الدراسة أهم بكثير من المشاعر و العواطف					
7	أستعين بالجانب النظري من الدروس لفهمها بشكل جيد					
8	يعتمد علي الأساتذة ويتقون في أنجاز لواجباتي					
9	أرغب البقاء أطول وقت ممكن مع زملائي بدلا من البقاء منفردا					
10	يصفني الأخرون بأني منضبط داخل القسم و خارجه					
11	تستهويني المغامرة و الأقدام على المخاطرة					
12	أرى إن القوانين واجبة الطاعة وينبغي معاقبة كل مخالف لها					
13	في المواقف المختلفة توجد لدي أفكار جديدة و غير مألوفة					
14	أبتعد عن العامل بالأرقام و الحسابات					
15	أفضل العمل الفردي على العمل الجماعي					

16	أنجز كل واجباتي المدرسية على أكمل وجه					
17	أعرف أني على الصواب و أملك مبررات مقنعة					
18	أعرف عن أفكاري و مشاعري كتابيا مثل : كتابة شعر ، خواطر ، مذكرات ،					
19	ألتزم بالمواعيد و أحرص على القيام بواجباتي في وقتها					
20	أفكر في العواقب قبل القيام بأي عمل					
21	أبادر في أنجاز أعمالي واجباتي دون انتظار تعليمات الآخرين					
22	أجد متعة في دراسة مادة الرياضيات					
23	أنفق مصروفي بعناية ، و الأولية للضروريات					

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
24	استمتع بالقراءة و المطالعة					
25	أسعى لاكتشاف معلومات الجديدة بمفردي					
26	أعتمد على الحدس و الإلهام أكثر من المنطق					
27	أفضل المواضيع التي تحدد فيها التعليمات بوضوح بدلا من الاجتهاد الشخصي					

28	أجد سهولة في استخدام الأجهزة التقنية ولو كانت المعقدة					
29	أحترم القانون الداخلي خاص بالثانوية					
30	أحب مساعدة زملائي و إعطائهم من وقتي و جهدي					
31	أنتقد الأشياء التي لا أتفق معها دون حرج					
32	أقوم بإنجاز أكثر من شيء في وقت واحد					
33	أصغي لوجهات نضر الآخرين و أتفهم مشاعر هم و أحترمها.					
34	أفضل حل المشكلات بطرق معروفة بدل البحث عن طريق الجديدة.					
35	أميل إلى التدقيق في أبسيط الأمور.					
36	أستطيع إعادة ترتيب الأفكار و المعلومات من أجل الحصول علي أفكار الجديدة					
37	أحب التعبير عن أفكار و مشاعري للآخرين.					
38	أركز علي الجانب المادي للأشياء و لا اهتم بجانبيها الروحي و المعنوي					
39	أتوصل إلي أفكار جديدة من المقارنات بين الأشياء					

40	احرص علي الالتزام بالإجراءات و إتباع الخطوات الخاصة بإنجاز المهام					
41	عندما تواجهني مشكلة أقوم بتحليلها و تحديد سببها لأجد لأجل الحل المناسب.					
42	أقوم يا لتخطيط المسبق لأي عمل أو نشاط أقوم به.					
43	أستطيع تجميع الأفكار الجزئية المختلفة في فكرة محددة					
44	أركز علي اللحظة التي أعيشها بعيدا عن الخيال					
45	ارغب لو إدارة الثانوية تضاعف من حصص الرسم و الموسيقي					
46	استعمل التعبير المجازي في التعبير عن أفكاري مثل التشبيه و الاستعارة.					
47	اكتفي بالفكرة العامة للمواضيع ، ولا اهتم بالتفاصيل					
48	أفضل الاعتماد علي الحقائق عند تقيم الأفكار					
49	أستطيع مراجعة دروسي وسط الفوضى					
50	ابني علاقات صداقة بسرعة و أحافظ عليها					

51	أعتمد علي مخيلتي و أحلام اليقظة في حل مشاكلي					
52	أستطيع إيجاد أفكار و طرق جديدة و مبتكرة					
53	يمكنني إخفاء مشاعري أمام الآخرين					
54	أحافظ علي أغراضي و أدواتي بصفة منظمة					
55	أحدد خياراتي بطريقة عقلانية بعيدا عن العاطفة.					
56	أفضل الدارسة بطريقة متسلسلة خطوة بخطوة.					
57	أحب العمل مع الآخرين و التعاون معهم من اجل هدف مشترك.					
58	ابحث عن الفهم الكلي للمواضيع دون الاهتمام بالجزئيات.					
59	تساعدني الصور و الرسومات و مقاطع الفيديو في فهم الدروس.					
60	اتخذ قراراتي بسرعة دون التفكير في العواقب					
61	لدي القدرة علي التفسير المنطقي للأحداث					
62	استخدام اللغة الرمزية مثل الإشارة باليد أو تلميحات الوجه.					
63	عند شراء جهاز جديد أقرأ كتيب التشغيل و أتبع					

	التعليمات					
64	**إذا أردأت أن أتخذ قرار مصيريا أفكر في الأمور مليا و أدقق في المشكلة و أحللها.**					

الملحق رقم (02) : مقياس صلاح صالح معمار

ضع علامة (x) في الخانة المناسبة

الرقم	الفئة	العبارة	نعم	لا
1	A	حرصي على الدقة والحقائق قد يجعلني في نظر الآخرين جاف المشاعر		
2	C	أعمل مع الآخرين عن طيب نفس من أجل هدف مشترك		
3	A	أدرك الأرقام وأعي دلالاتها ولي القدرة على حسابها وتطويعها لما أرغب		
4	C	لدي القدرة على توقع احتياجات الآخرين ومن ثم مراعاتها		
5	D	أدرك الكثير من الأشياء بالحدس والبديهة دون التفكير العميق فيها		
6	B	حذر وحريص وأهتم بالعواقب كثيرا		
7	C	أجمل اللحظات هي اللحظات التي أسعد فيها الآخرين		
8	D	أتحمس للأهداف وأكرس لها وقتي وجهدي كله		
9	A	أستطيع أن أحدد سبب المشكلة عند حدوثها وأحللها ثم أجد لها الحل المناسب		
10	B	لا يمكن أن أصبر على الفوضى بل أرتب وأنظم كل الأمور الأشياء الخاصة والعامة		
11	C	لدي القدرة على تنمية العلاقات مع الآخرين والمحافظة عليها والتواصل معها		
12	D	المال عندي للإنفاق ويصعب علي جمعه		
13	A	لست بخيلا ولكني لا أصرف شيئا من مالي إلا بعد تحليل ودراسة متأنية		
14	D	أكره الروتين وأحب التغيير دائما		
15	B	أحافظ على أغراضي وممتلكاتي بطريقة منظمة ومرتبة		

16	D	يقول بعض الناس عني (أنت مندفع ولا يمكن توقع أفعالك)		
17	A	أعتبر نفسي أسير بوضوح إلى هدفي الذي قررته		
18	B	أنفذ الأمور دائما خطوة بخطوة وأتمتع بالدقة في عملي		
19	C	أعتبر أن علاقاتي الطيبة مع الآخرين هي أعز ما أملك		
20	B	أميل للفعل أكثر من ميلي للتأمل والتفكير والتنظير		
21	C	مستعد للخدمة وتقديم نفسي للآخرين متى احتاجوا إلى ذلك		
22	A	أجد نفسي أفكر وأستنتج بعيدا عن العاطفة والمشاعر		
23	B	يعتمد علي الآخرون ويثقون في إنجازي وإخلاصي		
24	C	أحب التحدث مع الآخرين عن مشاعري وقصصي		
الرقم	الفئة	العبارة	نعم	لا
25	D	تستهويني الأفكار غير الاعتيادية والتي يسميها الآخرون أفكار مجنونة		
26	A	لدي قدرة عالية على تعليل الأحداث واستنتاج آثارها المنطقية		
27	B	لدي القدرة على مواصلة العمل حتى إنجازه		
28	C	أجيد بث الحماس في همم الآخرين		
29	A	أمتلك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والتقنية		
30	C	أعتبر نفسي عطوفا ولطيفا وآنس بالآخرين وأساعدهم متى احتاجوا		
31	D	أحب العمل في أكثر من شيء في وقت واحد		
32	C	أراقب وجوه الآخرين لاإراديا عندما يتحدثون إلي		
33	D	كثيرا ما تراودني الأفكار الجديدة		

		لا أحب أن يقاطع أحد نمطي الروتيني	B	34
		أشعر بارتياح أثناء أدائي لأعمال التصنيف والترتيب والتنظيم	B	35
		أهتم عادة بالصورة العامة ولا أدقق في التفاصيل	D	36
		أعتقد أن العمل أهم بكثير من المشاعر الإنسانية	A	37
		يفضل الآخرون أن أتولى زمام القيادة	A	38
		أدون التزاماتي الاجتماعية في مفكرتي الخاصة وأحرص على القيام بها	B	39
		أتمتع بروح الدعابة التي قد توقعني في مشاكل	D	40
		أميل في حكمي على الأشياء على حدسي وتوقعاتي أكثر من ميلي إلى الدقة والتحليل	D	41
		أفضل تعليمات محددة على أن يترك الأمر بلا تعليمات محددة وواضحة	B	42
		يصفني الناس بأني عاطفي	C	43
		يصفني الناس بأني حريص (أو) حذر (أو) منضبط	B	44
		يصفني الناس بأني مغامر	D	45
		يصفني الناس بأني حازم (أو) عقلاني	A	46
		أحب معرفة التفاصيل وخطوات أي عمل سأقوم به	B	47
		لا أحب الأنظمة والقوانين وأشعر بأنها تقيدني	D	48
		أحب الشعر (أو) القصص (أو) التواصل مع الآخرين	C	49
		أشعر بأنه يجب أن تنفذ القوانين والعقوبات بحزم وبدون عاطفة أو مجاملات	A	50
		لا أحب الأشياء المحتملة أو التي لا يمكن توقع نتائجها (غير مضمونة)	A	51

52	C	أحب مساعدة الآخرين وإعطائهم من وقتي ومالي وجهدي		
53	B	أحب التخطيط المفصل لأي عمل سأقوم به		
54	D	عند شرائي لجهاز جديد أحاول تشغيله بنفسي دون اللجوء إلى كتيب التشغيل		
55	C	أحب الاستماع لمشاكل الآخرين ومساعدتهم		
56	A	لدي القدرة على التعامل مع الأرقام (أو) الحسابات		

الملحق رقم (03): مخرجات(spss) لنتائج الدراسة الأساسية

الفرضية الاولى :

VAR00063

	Observed N	Expected N	Residual
oui	34	32,0	2,0
no	30	32,0	-2,0
Total	64		

Test Statistics

	VAR00063
Chi-Square	,250[a]
df	1
Asymp. Sig.	,617

Test Statistics

	VAR00063
Chi-Square	,250[a]
df	1
Asymp. Sig.	,617

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 32,0.

الفرضية 02

Case ProcessingSummary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
الاستجابات * المجنوعات	32	100,0%	0	,0%	32	100,0%

istijabate * groupeCrosstabulation

			groupe		
			groupe 1	groupe2	Total
الاستجابات	راضي	Count	14	6	20
		Expected Count	10,0	10,0	20,0
	غير راضي	Count	2	10	12
		Expected Count	6,0	6,0	12,0
Total		Count	16	16	32
		Expected Count	16,0	16,0	32,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,533[a]	1	,003		
ContinuityCorrection[b]	6,533	1	,011		
Likelihood Ratio	9,113	1	,003		
Fisher's Exact Test				,009	,005
Linear-by-Linear Association	8,267	1	,004		
N of Valid Cases	32				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,00.

b. Computed only for a 2x2 table

الفرضية 03

Case ProcessingSummary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
الاستجابات * المجموعات	32	100,0%	0	,0%	32	100,0%

istijabate * groupeCrosstabulation

			groupe		Total
			groupe 1	groupe2	
الاستجابات	نعم	Count	5	9	14
		Expected Count	7,0	7,0	14,0
	لا	Count	11	7	18
		Expected Count	9,0	9,0	18,0
Total		Count	16	16	32

istijabate * groupeCrosstabulation

			groupe		
			groupe 1	groupe2	Total
الاستجات	نعم	Count	5	9	14
		Expected Count	7,0	7,0	14,0
	لا	Count	11	7	18
		Expected Count	9,0	9,0	18,0
Total		Count	16	16	32
		Expected Count	16,0	16,0	32,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,032[a]	1	,154		
ContinuityCorrection[b]	1,143	1	,285		
Likelihood Ratio	2,055	1	,152		
Fisher's Exact Test				,285	,143
Linear-by-Linear Association	1,968	1	,161		
N of Valid Cases	32				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,032[a]	1	,154		
ContinuityCorrection[b]	1,143	1	,285		
Likelihood Ratio	2,055	1	,152		
Fisher's Exact Test				,285	,143
Linear-by-Linear Association	1,968	1	,161		
N of Valid Cases	32				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

. Computed only for a 2x2 table