جامعة دمياط
Damietta University
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي
والصحة النفسية

تنمية بعض أساليب التفكير لذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

إعداد
أ / شيماء عمر عبد الجواد ابراهيم

إشراف
أ . د / عصام الدسوقي إسماعيل الجبه
أستاذ علم النفس التربوي والقياس النفسي
كلية التربية – جامعة دمياط

٢٠٢٠

تنمية بعض أساليب التفكير لذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

مستخلص البحث

يهدف البحث الي تصميم برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط لتنمية بعض أساليب التفكير (الأسلوب التنفيذي والفوضوي والاقلي) لدي تلاميذ الصف الثاني الاعدادي من ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة البحث من (٢٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الاعدادي بإدارة سيدي سالم التعليمية بمحافظة كفرالشيخ. واستخدمت الباحثة مقياس أساليب التفكير (اعداد الباحثة)، البرنامج التدريبي (اعداد الباحثة)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (لفتحي الزيات)، اختبار الذكاء المصور (لأحمد ذكي صالح). واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: اختبار ويلكوكسون، ومعامل ارتباط بيرسون .و**توصلت الدراسة للنتائج التالية:**

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في درجة أساليب التفكير(التنفيذي والفوضوي والاقلي) لصالح المجموعة التجريبية.

٢-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس أساليب التفكير(التنفيذي والفوضوي والاقلي) لصالح التطبيق البعدي.

٣-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس أساليب التفكير(التنفيذي والفوضوي والاقلي).

الكلمات المفتاحية: الوعي بالذات، التخطيط، أساليب التفكير

Training program based on Metacognitive Strategies in development Some of Sternberg's Thinking Styles for people with Difficulties Learning of the 2nd Cycle of Basic Education

Abstract:

The research aims to design a training program based on the strategies of self-awareness and planning to develop some thinking methods (executive, anarchist and minority) for second-graders with learning disabilities . The sample of the research consisted of (10) students with learning difficulties in the second year of middle school, at the Sidi Salem Educational Administration, Kafr El Sheikh Governorate. The researcher used a measure of thinking methods (preparing the researcher), the training program (preparing the researcher), a measure of estimating the behavioral characteristics of pupils with learning difficulties (for Fathi Al-Zayyat), and the IQ test illustrated (by Ahmed Zaki Saleh). The researcher used the following statistical methods: Wilcoxon test and Pearson correlation coefficient.

The study reached the following results:

1- There are statistically significant differences between the mean of the pupils of the experimental group and the control group in the degree of thinking methods (executive, anarchist and minority) in favor of the experimental group.

2- There are statistically significant differences between the mean levels of the pre and post measurements of the experimental group on the scale of thinking methods (executive, anarchist and minority) in favor of post application.

3- There are no statistically significant differences between the mean levels of the post and successive measurements of the experimental group on the scale of thinking styles (executive, anarchist and minority).

Key words: self-awareness , planning , thinking methods

تنمية بعض أساليب التفكير لذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

المقدمة

لقد أصبحت صعوبات التعلم من أكثر المشكلات تحدياً في المجالات التربوية والتي تؤثر على جميع جوانب شخصية التلميذ من جانب معرفي وسلوكي ونفسي واجتماعي، ويوجه مفهوم صعوبات التعلم اهتمام المربين والعلماء في مختلف المجالات إلى حقيقة مهمة وهي أن هناك العديد من الأطفال في سن التعليم الإلزامي تظهر عليهم مظاهر صعوبة التعلم، على الرغم من أنهم لا يعانون من إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية أو جسمية.

ويرى فتحي الزيات أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصمتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي والأكاديمي، ويكون أكثر ميلاً إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات.

(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٩٥)

يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلي استخدام التفكير وأدواته ووسائله للتغلب علي مشكلاتهم، والاهتمام بهذه النوعية من التلاميذ يحميهم من الإحباطات الناشئة عن الفشل الدراسي ومن اتجاهات المجتمع السلبية نحوهم، مما يجعلهم ينبذون المجتمع الذي رفضهم بالاعتداء أو الانسحاب أو الانطواء، كما أن الاهتمام بهذه الفئة يعكس تكافؤ الفرص بين التلاميذ ويشكل جانباً إيجابياً حيث يوجه طاقة بشرية لشريحة كبيرة من التلاميذ نحو الإنتاج والفعالية الاجتماعية.

وقد أشارت العديد من الدراسات لأهمية تنمية تفكير ذوى صعوبات التعلم كما في دراسة (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب،٢٠٠٣) الذي أكد على ضعف قدرات ذوى صعوبات التعلم في تحديد الفكرة الرئيسية بالنص وتتبع الأحداث بالنص، ودراسة (أيهم علي الفاعوري،٢٠١٠) الذي أكد أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم تركيز أقل في المهمات الدراسية في الرياضيات، وأنهم اقل التزاماً بتنفيذ قائمة الأولويات التي يضعونها لأنفسهم.

وقد أكدت دراسة (حسنى النجار،٢٠١٠) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتعلمون بشكل جيد عندما تتناسب مطالب المهام المدرسية مع أساليبهم المفضلة في التفكير والتعلم أو أساليب تجهيزهم للمعلومات، وإن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون تحسناً بالأداء الأكاديمي عندما تتناسب الطرق التي تقدم بها المعلومات لهم مع أساليبهم المفضلة في

التعلم، وعلى العكس لا يظهرون تحسناً في الأداء الأكاديمي حينما يتم تجاهل أساليبهم المفضلة في التعلم.

ولقد استخدمت عدة مداخل لتحسين أساليب التفكير وكان من أهمها استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل دراسة (بثينة محمد بدر،٢٠٠٦) في ضوء نموذج هاريسون وبرامسون وأشارت بأن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ترقى بمستويات التفكير والمعالجة والتوظيف لديهم إلي المستويات العليا وتؤدي لتنمية أساليب التفكير، وأكدت علي وجود تأثير علي أساليب التفكير بالتدخل باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ودراسة(أحمد علي إبراهيم خطاب،٢٠٠٧) الذي أكد علي تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة علي التلاميذ الذين درسوا بالأساليب المعتادة في التحصيل والتفكير الإبداعي في الرياضيات، واقترحت الدراسة زيادة الاهتمام في الدراسات والأبحاث باستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأسفرت نتائج دراسة (عصام الدسوقي الجبة،٢٠١٢)عن العلاقة الموجبة بين الأسلوب المحافظ واستراتيجية التنظيم وعلاقة أخري موجبة بين المحافظ والأقلي واستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط.

ومن هنا تم التدريب بالبحث الحالي علي استراتيجيات ما وراء المعرفة، فهي مناسبة لما تتصف به هذه الفئة لما تلعبه في تنمية فئة ذوى صعوبات التعلم لتجعلهم أكثر وعياً بأنفسهم وتجعلهم قادرين علي القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء مواجهتهم لبعض المواقف، واقتصر علي تجريب الاستراتيجيات التالية (الوعي بالذات- التخطيط)، وقد تم اختيار هذه الاستراتيجيات لفاعليتها في مساعدة الطلاب في الوعي بمستوى تفكيرهم وتحفيزهم على تحسينه وتدريبهم على تحديد الهدف. ومن هنا اقتصر البحث الحالي لتنمية أساليب التفكير المفضلة لذوى صعوبات التعلم وهم(التنفيذي- الفوضوي- الأقلي) .

مشكلة البحث:

اهتم العديد من الباحثين بالكشف عن الفروق بين أساليب التفكير بين العاديين وذوي صعوبات التعلم، منهم كل من أيهم الفاعورى (٢٠١٠) وحسني النجار(٢٠١٠) وإحسان نصر هنداوي) (٢٠١٦) ودراسة مؤيد إسماعيل جرجيس وعدنان أحمد(٢٠١٥)، حيث تؤدي أساليب التفكير إلي نجاح المتعلم لكونها هي التي يستخدمها الطلاب في تفاعلهم مع المقررات الدراسية ويتوقف عليها مدي تقدمهم سواء في مراحل التعليم المختلفة أوفي حياتهم الخاصة.

وتقترح (Marks , 2005) بعد استعراضها لطائفة من أنواع الأساليب (المعرفية، التعلم، التفكير) أنه يجب علي المعلمين أن يستفيدوا من نتائج البحوث التي تناولت هذه الأساليب في تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، لأن من شأن هذا الأمر أن يحسن من مستوي تحصيلهم ويجعل تقديرهم لذاتهم أكثر إيجابية، ويوفر لهم جواً من التقبل

الاجتماعي داخل غرفة الصف. (Marks,2005,10)

فالطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي، كما أنهم غير قادرين علي تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلي مهارة السيطرة علي الذات، لذلك فهم بحاجة إلي تعلم استراتيجيات التفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم والعمل علي نقل اثر التدريب إلي مواقف جديدة. (خطاب،٢٠٠٨، ٢٦)

وتحددت مشكلة البحث الحالي في تدني أساليب التفكير لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم مما يولد لهم كثير من المشكلات بما لا يتناسب مع قدراتهم الفعلية، ومن هنا كان لزاماً التوجه نحو تحسين أساليب التفكير لديهم عن طريق استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي هي أكثر السبل ملائمة لطبيعتهم التي تفضل التطبيق والممارسة عن كل ما هو مجرد كما قد أكدته "مني بدوي حسن السيد" في المؤتمر الدولي السادس لذوي الاحتياجات الخاصة (٢٠٠٨).

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة علي السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية تنمية بعض أساليب التفكير لذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية:

١-ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط في تنمية أسلوب التفكير التنفيذي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

٢-ما فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط في تنمية أسلوب التفكير الفوضوي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

٣-ما فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط في تنمية أسلوب التفكير الأقلي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث الحالي في:

١- الكشف عن أثر تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط.

٢- تفسير أثر التدريب على استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط في تنمية أساليب التفكير الآتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لنموذج ستيرنبرج (الأسلوب التنفيذي- الأسلوب الفوضوي- الأسلوب الأقلي).

٣- الكشف عن الفروق في أثر التدريب علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير(التنفيذي- الفوضوي- الأقلي).

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي في:

أولاً: الأهميــة النظريـــة:

١- توجيه أنظار المسئولين بوزارة التربية والتعليم إلى ضرورة تفعيل بيئة تعليمية مناسبة تحفز الاهتمام بأساليب التفكير لذوى صعوبات التعلم.

٢- توجيه أنظار المهتمين بالعملية التعليمية إلى إمكانية تنمية أساليب التفكير للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استراتيجيتي الوعي بالذات والتخطيط.

ثانيـاً: الأهميــة التطبيقيــة:

١- مساعدة أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علي فهم طبيعة أساليب التفكير(التنفيذي والفوضوي والاقلي) الخاصة بأبنائهم.

٢- يفيد المعلمين بطرق واستراتيجيات جديدة تساعدهم لتنمية بعض أساليب التفكير للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- يساعد مخططي المناهج في مراعاة استراتيجيات ما وراء المعرفة في أثناء بناء المناهج الدراسية لتنمية أساليب التفكير.

٤- مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في معرفة قدراتهم لتزويدهم بالثقة في إمكانية تحسين أساليب تفكيرهم.

٥- تفيد القائمين علي مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (مراكز التخاطب) في تناول مداخل جديدة لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

أولا : صعوبات التعلم:

وقد تبني البحث الحالي تعريف(السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣، ١٢٦) لمفهوم صعوبات التعلم بأنه مفهوم يشير إلي مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر أثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلي خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلي إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلي الاضطرابات النفسية الشديدة.

ثانيا : استراتجية الوعي بالذات Self – Awareness:

وهي تعني وعي الفرد لإدراكاته وتفكيره وقدراته ومستوي انتباهه (افنان نظيره، ٢٠٠٢، ١٠٥)

وتعرف اجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي بعد استراتيجية الوعي بالذات في التقويم البنائي والختامي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

ثالثا : استراتجية التخطيط: Planning

وتعني وضع الفرد الخطط والاهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم (Schrow& Dennison ,1994 ,475)

وتعرف اجرائيا :بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي بعد استراتيجية الوعي بالذات في التقويم البنائي والختامي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

رابعاً: أساليب التفكير: Thinking methods

تبنت الباحثة تعريف ستيرنبرج بأنه مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه وهى الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب.

التعريف الإجرائي لأساليب التفكير: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب في (الأسلوب الفوضوي والتنفيذي والاقلي) على حده من مقياس أساليب التفكير الذي اعتمدته الباحثة.

وتم الاقتصار علي الاهتمام بتنمية أساليب التفكير التالية التي ثبت علاقتها بفئة ذوي صعوبات التعلم وهم (التنفيذي- الفوضوي- الأقلي)

١-الأسلوب التنفيذيExecutive style :

يميز الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلي تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات.

٢- الأسلوب الفوضوي:Anarchic Style:

يميز الأفراد الذين يتصفون بالمعالجة العشوائية للمشكلات، ويتبعون طريقة عشوائية وغير منظمة في أدائهم للمهام.

٣- الأسلوب الأقليOligarchic style :

الأفراد الذين يتصفون باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، ومتوترون، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقض (السيد محمد أبو هاشم،٢٠١٥، ٨٤)

الإطار النظري للدراسة

تعريف أساليب التفكير:-

تعرف (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ٤٥) أساليب التفكير بأنها الطرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة.

ويري (عدنان العتوم، ٢٠٠٤، ٢٨٥) أن مصطلح الأسلوب يستخدم ليصف عدداً من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر لدي الفرد بشكل ثابت نسبياً لفترة من الزمن.

ويعرف (احمد البهي ،٢٠٠٤، ١١) أساليب التفكير إلي الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه، فأسلوب التفكير ليس مستوي الذكاء ولكن طريقة الذكاء، ويؤكد العديد من الباحثين أن أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، لكنها تعكس الطريقة المفضلة الدقيقة والمستخدمة لواحدة أو أكثر من الناس لهم نفس مستوي القدرة، لكنهم علي الرغم من ذلك يستخدمون أساليب تفكير مختلفة، لذا فمفهوم الأساليب يعد إضافة لمفهوم القدرات.

وتري (ماجدة عبد السميع، ٢٠٠٤، ٢٦) أن أسلوب التفكير هو الطريقة التي يفضلها الفرد في توجيه وتوظيف قدراته العقلية من أجل معالجة وتخزين المعلومات في أثناء أداء المهام، والتفاعل مع المثيرات والمواقف البيئية المختلفة.

وتري (فاطمة الزيات، ٢٠١١، ١٢٥)أن أساليب التفكير عبارة عن الطرق التي يستخدمها الفرد في توظيف قدراته واكتساب معارفه، وتنظيم أفكاره، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف والمشكلات التي تعترضه.

الوسائل التي تساعد علي تنمية أساليب التفكير

هناك مجموعة من الوسائل التي يمكن إتباعها داخل المدرسة أو خارجها من أجل تنمية وتحسين أساليب التفكير، ومن هذه الوسائل:

١-إثارة أسئلة وعبارات تعمل علي استدعاء المعلومات لدي التلاميذ: حيث يقوم المعلم بتصميم عدد من الأسئلة والعبارات المتنوعة التي من شأنها استدعاء حقائق ومفاهيم ومعلومات وخبرات ومشاعر اكتسبها من قبل بالإضافة إلي إثارة أسئلة تعمل علي تنشيط حواسهم.

٢-تعليم التفكير في كل المواد حينما كان ذلك مناسباً: فهناك أدلة علي أن هذا المنحي متعدد التخصصات أكثر فعالية من إفراد مقرر خاص لتدريس التفكير، وفي بعض الحالات يكون من المفيد أن نبدأ بمادة مصممة خصيصاً مع أخذ التفكير في الاعتبار.

٣-يجب علي المعلم أن يزيد من نشاط التفكير عند الطلاب وذلك كجزء أساسي من وظيفته، ويكون المعلم بهذه الطريقة كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه والذي يظهر في كل موقف من مواقف الحياة.

٤-جعل المعلومات التي جمعها التلاميذ ذات معني من خلال عملية تشغيل المعلومات: لأن أسئلة وعبارات المعلم يجب أن تدفع التلاميذ إلي إدراك علاقات السبب والنتيجة، التحليل والتركيب، المقارنة وإيجاز، التبسيط والتلخيص، التبسيط والتلخيص، وذلك من خلال المعلومات التي سبق أن اكتسبها ولاحظها.

٥-استخدام محكات متعددة للتقييم: يستطيع المعلم أن يشجع الوعي بالتفكير وأساليبه بأن يدعو التلاميذ لتقييم أنفسهم باستخدام محكات متعددة، وأن يقوم التلاميذ بالتأمل فيما قاموا به من أعمال.

٦- تقديم مشاكل التلاميذ في المقرر تتطلب منهم أن يستخدموا عمليات وأساليب التفكير، فليس كل التعلم تعلم استكشاف، فهناك أوقات تقدم فيها المعادلات وتشرح المفاهيم وتوصل المعلومات، ولكن ينبغي علي المعلم في كل موضوع أن يصمم وحدة من وحدات الدراسة تقدم من منظور تفكيري فتمكن التلاميذ من تعلم التفكير وتنميته التفكير.

(عصام علي الطيب،٢٠٠٦، ٧٠-٧١)

نظرية التحكم الذاتي العقلي لستيرنبرج: The Theory of mental self government

تعد من أحدث نظريات أساليب التفكير، فقد ظهرت في صورتها الأولي عام١٩٨٨ باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم سماها "ستيرنبرج" عام ١٩٩٠ نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام ١٩٩٧ في كتابه أساليب التفكير.

يعرف "ستيرنبرج" أساليب التفكير بوصفها الطريقة المفضلة للتفكير، وهو يري بأن هذا المفهوم لا ينبغي الخلط بينه وبين القدرات؛ فاثنين من الأفراد قد تكون لهم قدرات متماثلة من حيث النوع والمستوي، ولكن أساليبهم مختلفة في استخدام هذه القدرات، بالإضافة إلي ذلك يستخدم الناس الأساليب المختلفة في المهام والمواقف المختلفة، ويمكن تطوير أنواع من الأساليب المختلفة من خلال التنشئة الاجتماعية.

(Palut,2008)

وأساليب التفكير هي وسيلة الأفراد في القيادة، ولذلك يمكن وصفها بنفس المفاهيم التي تعبر عن أنماط قيادة الحكومات للمجتمعات، وفقاً لذلك صنفت أساليب التفكير في خمس فئات وهي:

- ١-**الوظيفةFunctions** : تشمل أساليب التفكير(التشريعي، والتنفيذي، والقضائي).

٢ -**الشكلForms**: يشمل أساليب التفكير(الملكي، والهرمي، وأسلوب الأقلية، والفوضوي).
٣-**المستويLevels** : يشمل أسلوبي التفكير(العالمي والمحلي).
٤-**المجالScope** : يشمل أسلوبي التفكير(الداخلي والخارجي).

٥-**النزعة Leanings** : تشمل أسلوبي التفكير (المتحرر والمحافظ).
(نجاة أوحيده صالح القداري،٢٠١٤، ٣٣)

المبادئ المميزة لأساليب التفكير:

١- الأساليب هي تفضيلا ت في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
٢- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدى إلى تركيبة أكبر من مجموع هذه الأجزاء.
٣- اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضاً القدرات.
٤- الناس يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً فقط.
٥- الأساليب هي متغيرات عبر المهمات والمواقف.
٦- يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية.
٧- الأساليب تكتسب اجتماعياً .
٨- يمكن أن تختلف الأساليب أثناء الحياة .
٩- الأساليب يمكن قياسها.
١٠- الأساليب يمكن تعلمها.
١١- الأساليب الأفضل (ذات القيمة الأكبر) في وقت ما ربما لا تكون الأفضل في وقت آخر.

(عصام الدسوقي الجبة،٢٠١٢، ١٢٥)

مبررات تبني الباحثة نظرية التحكم الذاتي العقلي لستيرنبرج في أساليب التفكير:

لقد تم تبني نظرية التحكم الذاتي العقلي للأسباب الآتية:
١-تعد نظرية ستيرنبرج "التحكم الذاتي العقلي" من أبرز النظريات قبولاً وشيوعاً لدي الباحثين والمهتمين بمجال أساليب التفكير.
٢- تعتبر من النظريات الحديثة في دراسة التفكير وأكثر وضوحاً في تحديد أبعاده .
(أحمد عبد الرحمن، السيد الفضالى،٢٠٠٧، ١٧٩)

٣-تعد من أكثر النظريات تناولاً لأبعاد أساليب التفكير بشكل تفصيل واسع عن النظريات الأخرى مما يجعلها تطوي الأساليب الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة منهم

ذوي صعوبات التعلم والتي تختلف عن أساليب تفكير غيرهم من العاديين وهذا ما قد أكده الباحثين.

٤-أما بالنسبة لتبني الباحثة بعض من أساليب التفكير في نظرية التحكم الذاتي الداخلي كما تم ذكره من قبل وهم(الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الأقلي) فذلك لثبوت تفضيل ذوي صعوبات التعلم بتلك الأساليب رغم ندرة الدراسات العربية والأجنبية- في حدود علم الباحثة- التي تناولت أساليب التفكير في ضوء نظرية التحكم الذاتي المفضلة لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تأكيد ذلك في دراسة" حسني زكريا النجار"(٢٠٢٠: ٣٤٢) والتي أسفرت النتائج في الكشف عن بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدي ذوي صعوبات التعلم وهم(الأسلوب التنفيذي بدرجة مرتفعة، الأسلوب الفوضوي بدرجة مرتفعة جداً، الأسلوب الأقلي بدرجة مرتفعة جداً).

واتفقت معها دراسة "اعتدال حسانين"(٢٠٠٤: ٥٩-١٠٦) والتي أكدت وجود فروق بين المنخفضين تحصيليًا والمرتفعين في كل من التفكير الفوضوي، والتفكير السلبي لصالح المنخفضين تحصيلياً، وكذلك فروق بينهما في الأسلوب الواقعي لصالح المرتفعين تحصيلياً، كما أكدت أن أساليب التفكير السلبية أكثر شيوعاً لدي المنخفضين تحصيلياً في حين كانت الأساليب الإيجابية أكثر شيوعاً لدي المرتفعين تحصيلياً.

المبحث الثاني: "صعوبات التعلم"

وتعد نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات من أهم النظريات التي حاولت تفسير الكثير من الظواهر الإنسانية، ولقد كان ظهور هذه النظرية نتيجة لاهتمام علماء النفس بدراسة العمليات المعرفية المعقدة وفهمها؛ حيث هدفت إلى تفسير كيفية عمل العقل واكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات وتجهيزها وذلك من خلال تحديد العمليات المعرفية المستخدمة في التمثيل الذهني الداخلي للمعلومات، ولذلك اهتمت بتفسير صعوبات التعلم لما لهذا المجال من أهمية كبيرة؛ حيث أكدت على وجود خلل في الطرق التي يستخدمها ذوو صعوبات التعلم في استقبال المعلومات وتجهيزها.

ويعرف (عبد الرحمن سليمان،٢٠٠٠، ١٥٣) التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم بأنه الذي يعاني من فجوة كبيرة بين الأداء الأكاديمي الحقيقي والأداء المتوقع، ويواجه صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها وإنتاجها والتغذية الراجعة لها، أو اقتران أكثر من صعوبة واحدة في نفس الوقت.

وتعرف (السادات،٢٠٠١، ١٠) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم الفعلي(يقاس بالاختبارات التحصيلية في المجالات

الأكاديمية) وأدائهم المتوقع(يقاس باختبارات الذكاء) ويكون ذلك في شكل قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بهذه المجالات، وذلك مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس المستوي العقلي، والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء المتأخرون عقليا والمعوقون بدنيا والمصابون باضطرابات السمع والبصر.

كما تشير (واينبرز،٢٠٠٢، ٤٧) إلي أن فئة صعوبات التعلم هي جميع الطلاب الذين يتمتعون بقدر متوسط من الذكاء أو فوق المتوسط، ولكنهم يعانون من مشكلات عندما يتعلق الأمر بمعالجة المشكلات التي يستقبلها الدماغ من الحواس المختلفة، فهناك فرق كبير بين قدراتهم كما تقاس باختبارات الذكاء الفردية، وأدائهم الفعلي وفق تقييم مدرسيهم وهم يظهرون قدرات عالية عندما يتعاملون مع أشياء ملموسة.

أما (الشربيني،٢٠٠٤، ٩٣) فيري أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلي تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات: الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، العمليات الحسابية وذلك نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ويستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي.

محكات التعرف إلي الأطفال ذوي صعوبات التعلم

إن إلقاء نظرة علي تعريفات صعوبات التعلم نجدها تحدد عدداً من المحكات التي يمكن علي ضوئو ها تشخيص من يعاني من صعوبة تعليمية، وقد أشار إلي King,1989 وجود مجموعة من المحكات لتشخيص ذوي صعوبات التعلم ولكي لا يحدث خلط في التعرف علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وانتقائهم بصورة فارقة عن الحالات الأخرى التي تتشابه مع ذوي الصعوبة في ضعف التحصيل، فإنه يجب الأخذ في الاعتبار لهذه المحكات:

(أ) محك الاستبعادExclusion Criterion

(ب) محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion

(ت) محك التربية الخاصة Special Education Criterion

(ث) محك المشكلات المرتبطة بالنضوج

(ج)محك العلامات الفيورولوجية (التلف العضوي البسيط في المخ)

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

أولاً: سمات لغوية

يحدد رفعت بهجات (٢٠٠٤: ٣٧) مجموعة من السمات اللغوية التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم، منها ما يلي:

- قد يعانون من صعوبة واحدة علي الأقل في المجالات التالية (القراءة- الكتابة- الحساب- التعبير الكتابي- العلوم).
- لا يفهمون المعلومات من العرض الشفوي، ويمكنهم فهمها من خلال منظم بصري
- ظهر صعوبة ملحوظة في القراءة والكتابة والهجاء واستخدام المفاهيم العددية.
- يكتب بطريقة غير مقننة.
- يخلط بين الحروف الصغيرة والكلمات.

ثانياً: سمات انفعالية واجتماعية

ويضيف (عبد الرحمن سليمان،٢٠٠١، ٢٤٦) أن كثيراً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصابون باضطرابات انفعالية، وذلك بسبب الإخفاق الذي يواجهونه حيثما توجهوا في البيت، والمدرسة، وفي سياق اللعب وتبدأ هذه الاضطرابات في الظهور كنتيجة طبيعية للنظرة السلبية للذات من جانب الطفل، والخوف من مواجهة التوتر المستمر، حيث أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم يواجه تحديات تفوق قدراته، وعادة ما يتعرض أطفال هذه الفئة خلال حياتهم المدرسية إلي الإهانة وعدم الإحساس بالأمان، وضعف الثقة بالنفس؛ وذلك لتوقعهم الإخفاق في نواحي يستطيعون النجاح بها.

ثالثاً: سمات سلوكية

يذكر (أحمد عوا،١٩٩٧، ١٠٥) بعض المؤشرات السلوكية التي كشف عنها الباحثون، ويتفق معظم المدرسين والآباء علي ملاحظتها وتوافرها لدي الطفل ذو صعوبة التعلم منها:

١-توقع الفشل.
٢ –عادات تعليمية خاطئة.
3–غرابة السلوك وعدم اتساقه.
٤–الافتقار إلي التركيز.
٥–ضعف التآزر الحركي.
٦ –تقلب حاد في المزاج.
٧ –قصور في الانتباه.

٨–ضعف في مستويات السلوك الإنتاجي أو معدلات النشاط.
٩–بطء ملحوظ في القراءة.
١٠–انخفاض واضح في مستوي الإنجاز والدافعية.

رابعاً: سمات أكاديمية تعليمية

يلاحظ أن الطفل ذو الصعوبة في التعليم يعاني تأخراً دراسياً في المادة التي يعاني من صعوبة في فهمها فلهذا يكون التأخر الدراسي سمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وقد يكون القصور في مادة أو جزء من المادة أو في جميع المواد الدراسية ومن أكثر المواد الدراسية شيوعاً وانتشارا بين الأطفال ذو الصعوبات في القراءة والحساب وتبدو صعوبة التحصيل واضحة في انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمرة العقلي.

إن العجز يبدو واضحاً في عسر القراءة والتي تأخذ أشكالا مختلفة منها عجز في قراءة الكلمات وهجائها وآخر عجز في الإدراك الكلي للكلمات ونوع يجمع بين العجز في القراءة للكلمات وإدراكها الكلي.

المبحث الثالث: "استراتيجيات ما وراء المعرفة":

استراتيجيات تطوير التفكير:

١ -استراتيجية الوعي بالذات Self – Awareness:

هي طريقة تعلم مدركة من قبل الفرد، وعندما يدري الفرد نمط وطريقة تعلمه، وبالتالي الاستراتيجية المناسبة للتعلم فعندئذ يكون أكثر فاعلية في عملية التعلم، وأكثر يقظة عند مقارنته بالمتعلمين الذين لا يمتلكون وعياً ذاتياً، ويمكن أن يلعب المعلم دوراً بارزاً وفق هذه الاستراتيجية من خلال توظيف مجموعة من الأنشطة التي تمكن المتعلمين من معرفة ذاتهم وقدراتهم وميولهم ودرجة الاستعداد المتوافرة لديهم حول تعلم موضوع ما.

(صالح أبوجادو- محمد نوفل،٢٠٠٧، ٣٥١)

٢ -التخطيط Planning:

وتشير استراتيجية التخطيط إلى تحديد الهدف، ويعرفها ربيع عبده أن استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف من المهارات التي توضح للمتعلمين الأهداف التي يسعون إليها للقيام بعمل ما، وإعدادهم خطة للوصول للأهداف وتحقيقها.

ويوضح "محمد عبد السميع" أن مهارة تحديد الأهداف من المهارات التي توضح للمتعلمين مهام دراستهم وتسهم في تحمل المسئولية تجاه ذلك ويمكن عمل قائمة يحدد منها الطلاب ما يستطيعون وقائمة يحددون منها أهدافهم ليقارنوا بين ما يستطيعون وبين أهدافهم ليعملوا

من التقريب بينهما وبين طموحاتهم وأهدافهم وإمكاناتهم حيث يدفعهم التخطيط لبذل مزيد من الجهد والمثابرة لكي يصلوا إلى تحقيق أهدافهم.

نموذج للتطور الما وراء معرفي:

حدد بوركويسكي ومثوكريشنا(١٩٩٢) طرق تنمية ما وراء المعرفة للتلاميذ المحظوظين بالتنشئة في بيئة منزلية ومدرسية تنمي استخدام الاستراتيجية، ويمثل هذا نموذجهم الأساسي في ما وراء المعرفة.
أولا: يتعرض التلميذ لاستراتيجية معينة، ثم مع الممارسة، بفهم التلميذ كيفية استخدام الاستراتيجية مع المهام المختلفة، معي يستخدمها، والفاعلية العامة لهذه الاستراتيجية.

ثانيا: يتم إضافة استراتيجيات جديدة واستخدام هذه الاستراتيجيات في سياقات متعددة مما يوسع معرفة التلميذ
ثالثا: يتمكن التلميذ- ببطئ- من اختيار الاستراتيجيات المناسبة لبعض المهام وليس كل المهام من خلال مراقبة الأداء أثناء استخدام الاستراتيجيات.

رابعاً: تنمو الكفاءة الذاتية حيث يعزو التلميذ النجاح للجهد المبذول في استخدام الاستراتيجية.
خامسا: عندما ينتهي التلميذ من مهام استراتيجية محددة سيكون ممكنا لإحساسه بالكفاءة الذاتية وحب التعلم.
سادسا: يقوم الطفل بجمع المعلومات العامة عن العالم وكذلك المعلومات المرتبطة بالمجال الخاص.
(وليد السيد خليفة- مراد علي عيسي،٢٠١٠، ٣٥٦)

الدراسات والبحوث السابقة

١- **دراسة "موناهان"** (Monahan,2000): هدفت إلي تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين علي مهارات التنظيم، وكانت عينة الدراسة من طلبة الصف الثالث وحتى التاسع وشملت (٤٤) طالباً منهم ستة طلاب من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحث قوائم الشطب للمعلمين وأهالي الطلبة، وكان من بين أهم النتائج: أن هناك تقدماً واضحاً في أداء الطلبة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، ولاحظ أهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن هناك زيادة مقدارها ٦٥%

في الوقت الذي أصبح يقضيه أبناؤهم في الدراسة لفترة استمرت ٩ أسابيع بعد فترة التطبيق.

٢- **دراسة بثينة محمد بدر(٢٠٠٦)**: وهدفت إلى بيان أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية، وكانت عينة الدراسة (٦٧) طالبة، واختارت الباحثة خمس استراتيجيات وهم (**KWL** ، النمذجه، التساؤل الذاتي، التفكير بصوت عال، التعلم التعاوني)، واستخدمت اختبار أساليب التفكير(التركيبي–المثالي– العملي– التحليلي– الواقعي)، وكان من بين أهم النتائج: وجود أثر إيجابي في تنمية كل من أسلوبي التفكير التركيبي والتحليلي، وعدم وجود أثر إيجابي في تنمية كل من أساليب التفكير المثالي والعملي والواقعي.

٣- **دراسة مصطفي نوري القمش(٢٠١٠):** وهدفت هذه الدراسة إلي معرفة مدي فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات وأثر ذلك علي المشكلات السلوكية الصفية لدي تلاميذ غرفة مصادر صعوبات التعلم، وكانت عينة الدراسة تتكون من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الموجودين في المدارس والمراكز الحكومية والخاصة في مدينة عمان، واستخدمت الدراسة مقياس تنظيم الذات الذي أعده تركي(٢٠٠٤) وقائمة تقدير المشكلات السلوكية الصفية من إعداد الباحث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارات تنظيم الذات والمشكلات السلوكية الصفية بين التلاميذ في المجموعة التجريبية وبين تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٤- **ودراسة حسنى زكريا النجار(٢٠١٠):** هدفت إلى الكشف عن بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوى صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي، وكانت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من ثلاث مدارس بإدارة كفر الشيخ التعليمية، واستخدمت الأدوات الآتية مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم واختبار مهارات القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج واختبار القدرة العقلية العامة، وكان من بين أهم النتائج: وجود علاقة دالة إحصائياً بين ذوى صعوبات التعلم وكل من الأساليب الآتية (الأسلوب التنفيذي بدرجة مرتفعة، الأسلوب الفوضوي بدرجة مرتفعة جداً، الأسلوب الأقلي بدرجة مرتفعة جداً، الأسلوب الداخلي بدرجة مرتفعة، الأسلوب المحافظ بدرجة مرتفعة جداً).

٥- **دراسة وليد عاطف الصياد (٢٠١١):** وهدفت إلى معرفة أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم، وكانت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدينة بنها بجمهورية مصر العربية، وكانت الأدوات مقياس أساليب التفكير من إعداد الباحث ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من تعريب وتقنين مصطفى كامل ومقياس أساليب التعلم من إعداد الباحث، وكان من بين أهم النتائج: أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب العاديين وذوى صعوبات تعلم الرياضيات في أساليب التفكير(التشريعي–التنفيذي–القضائي–التحرري–المحافظ)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الأسلوبين الملكي والعالمي لصالح الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وقد أكد علي ضعف الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في مهارات التنظيم والتصنيف وافتقارهم إليها وضعف تحديد الأولويات في حياتهم الدراسية وأنهم يعانون من ضعف في تركيز الانتباه ولديهم صعوبة في تخزين وحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة.

٦- **وفي دراسة السيد خالد إبراهيم(٢٠١١):** التي هدفت لمعرفة اثر برنامج مقترح بناءا علي استراتيجيات ما وراء المعرفة علي تغيير أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من(٢٠) طالباً من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث اختبار لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة واختبار أساليب التفكير من إعداد مجدي حبيب، وكان من بين أهم النتائج: وجود تأثير فعال للبرنامج في تغيير أساليب التفكير.

٧- **دراسة عصام الدسوقي الجبة (٢٠١٢):** وهدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبرج واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكانت عينة الدراسة من طلاب التربية الخاصة بكلية التربية بمدينة جدة، واستخدمت مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي أعده الباحث، وكان من بين أهم النتائج: وجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير الآتية(المحلي والمحافظ والملكي والخارجي) واستراتيجية التنظيم، وعلاقة أخرى موجبة بين (الملكي والمحافظ والحكمي والأقلي والخارجي) واستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، وعلاقة أخرى موجبة بين (الحكمي والملكي والفوضوي)واستراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي.

٨- **ودراسة دلال بنت هديان الزويبى(٢٠١٣):** التي هدفت التعرف علي أساليب التفكير المفضلة لدي عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير ومهارات ما وراء المعرفة، وكانت عينة الدراسة مكونة من(٤٣٠) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، واستخدمت

الدراسة مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبراميسون(١٩٨٢) ومقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحثة، وكان من بين أهم النتائج: وجدت علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين الأسلوب العملي ومهارة المراقبة والتحكم، وبين الأسلوب العملي ومهارة التقويم، وبين الأسلوب التحليلي ومهارة التقويم بينما أنه لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير(التركيبي، المثالي، الواقعي) ومهارات ما وراء المعرفة(الوعي، التخطيط، التنظيم، المراقبة والتحكم، التقويم).

فروض البحث:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي أساليب التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس أساليب التفكير لصالح التطبيق البعدي.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس أساليب التفكير

إجراءات البحث:

العينة:

انقسمت عينة البحث الي عينتين هما :عينة التشخيص وعينة التجريب كما يلي:

١-**عينة التشخيص:** تكونت من عينة عشوائية عددها (١٠٠) من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بمدرستي(شالما الإعدادية- النمر الإعدادية) بإدارة سيدي سالم بمحافظة كفر الشيخ وتم تطبيق أدوات التشخيص بهدف تشخيص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والحصول علي عينة التجريب.

٢-**عينة التجريب:** تكونت عينة التجريب من (٢٠) تلميذا وتلميذة من ذوو صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بمدرستي(شالما الإعدادية- النمر الإعدادية) بإدارة سيدي سالم بمحافظة كفر الشيخ، وتم تقسيم العينة الي مجموعتين بالتساوي:

-**المجموعة التجريبية:** وتكونت من ١٠ تلاميذ من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي ذوو صعوبات التعلم وتم تطبيق البرنامج عليهم.

-**المجموعة الضابطة:** وتكونت من ١٠ تلاميذ من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي ذوو صعوبات التعلم لم تخضع لتطبيق البرنامج التدريبي.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:-

١-مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لفتحي الزيات.

٢- اختبار الذكاء المصور لأحمد ذكي صالح.
٣-اختبار أساليب التفكير (من إعداد الباحثة).
٤-البرنامج التدريبي.

أولاً: مقياس أساليب التفكير لذوي صعوبات التعلم:

الهدف من المقياس: قياس أساليب تفكير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند أدائهم الأعمال اليومية وعند تعاملهم مع المواقف المختلفة.

خطوات إعداد المقياس:

١-اطلعت الباحثة علي الدراسات السابقة، والكتابات النظرية، ومقاييس أساليب التفكير.
٢-تم إعداد المقياس في صورته الأولية حيث بلغ عدد عباراته (٥٠)عبارة.
٣–تم عرض المقياس علي مجموعة من المختصين في علم النفس وذلك لإبداء الرأي حول مدي مناسبة العبارات للهدف المقاس، ومدي مناسبتها للمستوي العمري والعقلي لعينة البحث.
٤ –كان من نتيجة هذه الخطوة اتفاق آراء المحكمين علي عبارات المقياس حيث بلغت نسبة الاتفاق ما بين(٧٠%- ١٠٠%) وهي نسبة مقبولة تدعو للثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير:

أولاً: ثبات المقياس

١-ثبات العبارات: تم حساب ثبات عبارات المقياس وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخCronbach`s Alpha

لعبارات كل أسلوب على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه العبارة، وكانت معامل ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا للعامل الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة.

٢-الثبات الكلي للمقياس:

تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين هما
أ – حساب معامل ألفا الكلي للمقياس، فوجد أنه يساوي (٠.٦٧٩) وهو معامل ثبات مرتفع.
ب– حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدرة (٢١) يوما على عينة التقنين، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٧١٤)، وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على الثبات الكلي للمقياس.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين في البحث الحالي المكونة من (٣٥) طالبا بالصف الثاني الإعدادي، بمدرستي شالما والنمر الإعداديتين، التابعتين لإدارة

سيدي سالم التعليمية، بمحافظة كفر الشيخ، وذلك على كل عبارة من عبارات المقياس، ودرجاتهم الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي تنتمي إليه معاملات دالة مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أساليب المقياس الخمسة، بين درجة كل أسلوب والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة ما يلي:

أ – صدق المحكمين: تم عرض المقياس على خمسة من السادة أعضاء هيئة التدريس بعلم النفس وأخذ آرائهم حول صياغة العبارات ومدى صدقها. وقامت الباحثة بإجراء التعديلات في الصياغة اللفظية لبعض العبارات والترتيب.

ب – الصدق التلازمي

تم حساب معاملات الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس ستيرنبرج وكانت معاملات الارتباط هي ٠.٣٨ ، ٠.٤١ ، ٠.٣٩ ، ٠.٤٦ ، ٠.٤٨ للأساليب تنفيذي، فوضوي، اقلي، داخلي، محافظ على التوالي.

من الإجراءات السابقة تم التأكد من صدق وثبات مقياس أساليب التفكير، وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث الحالي.

رابعاً:حساب تكافؤ مجموعتي البحث

١ - لدراسة الفروق وتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية، الضابطة) بالنسبة للعمر الزمني والذكاء،

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتين غير مرتبطتين، ويوضح جدول (١) الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني والذكاء.

جدول (١) الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان وتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	٨.١٥	٨١.٥٠	٢٦.٥٠	١.٧٨٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٢.٨٥	١٢٨.٥			
الذكاء	التجريبية	١٠	٩.٦٠	٩٦.٠	٤١	٠.٦٨٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١.٤٠	١١٤.٠			

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني والذكاء وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين.

٢- وللتحقق من التكافؤ بين مجموعتي الذكور والإناث من حيث أساليب التفكير، تم استخدام اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتين غير مرتبطتين، ويوضح جدول (٢) الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي الذكور والإناث في التطبيق القبلي لمقياس أساليب التفكير.

جدول (٢) الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي الذكور والإناث في التطبيق القبلي لمقياس أساليب التفكير

أساليب التفكير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان وتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنفيذي	إناث	١٢	١١.١٧	١٣٤.٠	٤٠.٠	٠.٦٢٣	غير دالة
	ذكور	٨	٩.٥٠	٧٦.٠			
فوضوي	إناث	١٢	١١.٩٢	١٤٣.٠	٣١.٠	١.٣١٧	غير دالة
	ذكور	٨	٨.٣٨	٦٧.٠			
اقلي	إناث	١٢	١٠.٧٥	١٢٩.٠	٤٥.٠	٠.٢٣٢	غير دالة
	ذكور	٨	١٠.١٣	٨١.٠			

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب مجموعتي الذكور والإناث في التطبيق القبلي في أساليب التفكير، وهذا يؤكد تكافؤ مجموعتي الذكور والإناث في أساليب التفكير.

٣ - وللتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث أساليب التفكير، تم استخدام اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتين غير مرتبطتين، ويوضح جدول (٣) الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس أساليب التفكير.

جدول (٣) الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس أساليب التفكير

أساليب التفكير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان وتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنفيذي	التجريبية	١٠	٦.٧٥	٦٧.٥	٣٣	١.٤٩	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٤.٢٥	١٤٢.٥			
فوضوي	التجريبية	١٠	١١.٨٠	١١٨	٣٧	٠.٩٨٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩.٣٠	٩٣			
اقلي	التجريبية	١٠	٩.٨٠	٩٨	٤٣	٠.٥٣١	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١.٢٠	١١٢			

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي في أساليب التفكير، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في أساليب التفكير.

الأسس النظرية التي يقوم عليها البرنامج:

(١) يقوم البرنامج علي نظرية ما وراء المعرفة التي تعي بالتفكير في التفكير:

والتي وضعت عدة استراتيجيات يمكن أن تعزز قدرات ما وراء المعرفة عند التلاميذ، فمحور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر هو بنفسه في حل المشكلات بدلا من مجرد إعطائه إجابات محددة، والتي تعتمد علي عدة مبادئ:

١. ينبغي التأكيد علي أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد علي نواتجه (مبدأ التعلم).

٢. ٢-أن التفاعل بين المكونات المعرفية وما وراء المعرفة والوجدانية التعلم هام ومركزي (مبدأ الوجدانية).
٣. ينبغي أن يكون التلاميذ علي وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها (مبدأ الوظيفية).
٤. ينبغي أن يكافح المدرسون والتلاميذ ويجاهدوا لتحقيق انتقال أثر التعلم والتعميم وألا يتوقعوا أن يتحققا دون
٥. ممارسته في سياق مناسب (مبدأ انتقال اثر التعلم).
٦. تحتاج استراتيجيات التعلم ومهارات تنظيم الذات أن تمارس بانتظام مع توافر وقت كاف، وممارستها في سياقات مناسبة(مبدأ السياق).

٧. ينبغي أن يدرس للتلاميذ كيفية التنظيم والتشخيص والمراجعة(أو التنقيح)لتعلمهم(مبدأ التشخيص الذاتي)
٨. -ينبغي أن يصمم التعليم بحيث يتحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمى وكيفه (مبدأ النشاط).
٩. ينبغي أن تتحول مسئولية التعلم تدريجيا إلي التلاميذ(مبدأ السقالة أو المساندة).

١٠. ينبغي التأكيد علي العلاقات مع الآباء والراشدين الآخرين بحيث يتحقق الإشراف علي المحاولات الأولي في التعلم الذي تنظمه الذات وخاصة مع التلاميذ الأصغر سناً .
١١. التعاون والنقاش بين التلاميذ ضروريا(مبدأ التعاون).

١٢. ينبغي التأكيد علي مرامي التعلم المعرفي العليا، والتي تتطلب تعمقا معرفيا(مبدأ المرمي أو الهدف).
١٣. يتم تعلم المادة الدراسية الجديدة حين يتم إرساؤها علي المعرفة المتوافرة لدي المتعلم، وعلي مفاهيمهم القبلية(مبدأ المفهوم أو التصور القبلي).
١٤. ينبغي أن يكيف التعليم ليلائم تصورات ومفاهيم التلاميذ الحالية(مبدأ تصور التعلم).
١٥. والبرامج التعليمية ليست في حاجة ككلها لجميع هذه المبادئ التي تراعيها ازدادت فاعليتها.

(٢) مراعاة خصائص العينة:

١-حيث تكون الجلسات مناسبة لطبيعة الفئة وعمرهم الزمني ومستواهم التعليمي.

٢- ومراعاة الفروق الفردية بتقديم أنشطة متنوعة.

(٣) بالنسبة للاستراتيجيات التي يقوم عليها البرنامج:

تتحدد المبادئ العامة المتعلقة بالاستراتيجيات التدريبية والوسائل المستخدمة بالبرنامج فيما يلي:

١- التنوع باستخدام الاستراتيجيات التدريبية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم "كالنمذجة- المناقشة والحوار- التصور الذهني- التعزيز- النشاط المنزلي- لعب الأدوار"، علي أن تكون المعززات المقدمة هي مما يفضلها التلاميذ، والتنوع في استخدام استراتيجيات تدريبية تعمل علي توجيه المتدربين من مصادر مختلفة وتعطيهم الفرصة لممارسة ما تم تعلمه، ومن ثم توظيف خبراتهم المكتسبة في مواقف جديدة.

(٤) بالنسبة لجلسات البرنامج:

تحدد المبادئ العامة المتعلقة بجلسات البرنامج فيما يلي:

١-التنوع في محتويات الأنشطة من مواقف وقصص ومشكلات.

٢-مراعاة التسلسل المنطقي في الجلسات من الأسهل للأصعب.

٣-التأكيد علي المشاركة الفعالة لجميع الطلاب.

(٥) بالنسبة لإعداد بيئة التعلم:

١-أن تكون غرفة التدريب المستخدمة عند تطبيق جلسات البرنامج بعيدة عن المؤثرات الخارجية التي تساعد علي عدم تشتت انتباه التلاميذ كالضوضاء.

٢-أن تكون غرفة التدريب جيدة التهوية والإضاءة.

(٦) التقويم:

تتحدد المبادئ العامة المتعلقة بتقويم البرنامج فيما يلي:

١- يتم عمل تطبيق قبلي من خلال تطبيق اختبار (أساليب التفكير) قبل البدء في البرنامج.

٢- يقوم التقويم البنائي مصاحب لكل نشاط خلال جلسات البرنامج وتعتمد علي تقييم أداء التلاميذ خلال الجلسة وما يكلفون به من أعمال.

٣- ويكون التقويم النهائي بعد نهاية تطبيق جلسات البرنامج والمتمثل في إعادة تطبيق اختبار (أساليب التفكير).

(٧)الفئة المستهدفة في البرنامج العلاجي:

التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمي من الصف الثاني الإعدادي.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

نتائج الفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس البعدى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أساليب التفكير لصالح المجموعة التجريبية "،وكانت النتائج كما في جدول (٤) التالي:

جدول (٤) الفروق بين متوسطي رتب القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أساليب التفكير

أساليب التفكير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان وتني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنفيذي	التجريبية	١٠	٦.٣٠	٦٣	٨	٣.٢٠	٠.٠٠١
	الضابطة	١٠	١٤.٧٠	١٤٧			
فوضوي	التجريبية	١٠	٧.٢٠	٧٢	١٧	٢.٥١	٠.٠٥
	الضابطة	١٠	١٣.٨٠	١٣٨			
اقلي	التجريبية	١٠	٦.٤٥	٦٤	٩.٥	٣.٠٩	٠.٠١
	الضابطة	١٠	١٤.٥٥	١٤٥			

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط رتب القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأسلوب التنفيذي، والأسلوب المحافظ لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (Z) (٣.٢٠، ٣.٣٠) على الأسلوب التنفيذي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط رتب القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأسلوب الأقلي، والأسلوب الداخلي، لصالحا لمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة(Z) (٣.٠٩ ، ٢.٩٦) بالأسلوب الأقلي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط رتب القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأسلوب الفوضوي، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (Z) (٢.٥١) على الأسلوب الفوضوي.

وبذلك تشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة الفرض الأول للبحث الحالي الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أساليب التفكير لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن تفسيرها كالتالي :

وبالرجوع إلي نتائج التحليل الإحصائي لإختبار(مان وتني للمجموعات غير المرتبطة) وجد أن هذا الفرض تحقق، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في درجة أساليب التفكير لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما بالجدول (٤)، وتتفق تلك النتيجة مع ما أظهرته دراسة كلا من(حسني النجار ٢٠١٠، وليد عاطف الصياد ٢٠١١، ايهم الفاعوري ٢٠١٠ ، 2008Albaili) والتي أظهرت نتائجها اختلاف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عن اقرانهم العاديين في أساليب التفكير وخاصة الأقلي والتنفيذي والفوضوي والداخلي والمحافظ، وقد أكد علي ضعف الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في مهارات التنظيم والتصنيف وافتقارهم إليها وضعف تحديد الأولويات في حياتهم الدراسية وأنهم يعانون من ضعف في تركيز الانتباه ولديهم صعوبة في تخزين وحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة .

نتائج الفرض الثاني: لاختبار صحة الفرض الثاني الذى ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين القبلي و البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس أساليب التفكير لصالح التطبيق البعدى" ، تم استخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، وجاءت النتائج كما في جدول (٥) التالي:

جدول (٥) الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس أساليب التفكير

	أساليب التفكير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنفيذي	الرتب السالبة	٩	٥	٤٥	٢.٦٦٨	٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المحايدة	١				
فوضوي	الرتب السالبة	٩	٦	٥٤	٢.٧٠٣	٠.٠١
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المحايدة	٠				
الاقلي	الرتب السالبة	٧	٦	٤٢	٢.٣١٢	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٢	١.٥	٣		
	الرتب المحايدة	١				

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

- في الأسلوب التنفيذي يوجد ٩ حالات قلت درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، لا توجد حالات زادت درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، وتساوت الدرجات في حالة واحدة، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (٢.٦٦٨) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١).
- في الأسلوب الفوضوي يوجد ٩ حالات قلت درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي ، وفي حالة واحدة زادت درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (٢.٧٠٣) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١).
- في الأسلوب الأقلي يوجد ٧ حالات قلت درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، وفي حالتين زادت درجات التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي، وتساوى الدرجات في حالة واحدة، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (٢.٣١٢) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥).

وبذلك تشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة الفرض الثاني للبحث الحالي._الذي ينص علي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس أساليب التفكير لصالح التطبيق البعدي ويمكن تفسيرها كالتالي :

وبالرجوع إلي نتائج التحليل الإحصائي لإختبار ويلكوكسون (للمجموعات المرتبطة)، وجاءت النتائج كما في جدول (٥) بانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس أساليب التفكير لصالح التطبيق البعدي وهو ما تتفق مع دراسة كلا من (عصام الجبه ٢٠١٢ ، محمد شعبان فرغلي ٢٠٠١ ، مصطفي نوري ٢٠١٠ ،بثينة محمد بدر ٢٠٠٦ ، احمد إبراهيم خطاب ٢٠٠٧) الذين اتفقوا علي ان التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يحتاجون اكثر للاستراتيجيات كالتنظيم الذاتي واستراتيجيات التعلم اكثر من غيرهم من العاديين، ويميلون إلي تفضيل أساليب التفكير التي تتميز بإتباع التعليمات والقوانين المحددة، ويفعلون ما يطلب منهم، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، ويتجنبون المواقف الغامضة، وأسفرت نتائجه بوجود علاقة بين كل من الأساليب الآتية وذوي صعوبات التعلم: الأسلوب التنفيذي بدرجة مرتفعة، الأسلوب الفوضوي بدرجة مرتفعة جداً، الأسلوب الأقلي بدرجة مرتفعة جداً، الأسلوب الداخلي بدرجة مرتفعة، الأسلوب المحافظ بدرجة مرتفعة جداً، واتفقت معها دراسة وليد عاطف الصياد الذي أكد تفضيل ذوي صعوبات التعلم للتفكير التنفيذي والمحافظ عن أقرانهم من العاديين، ولقد أكدا أن

أكثر الأساليب شيوعاً بين ذوي صعوبات التعلم هم كل من الأسلوب التنفيذي والفوضوي والأقلي والداخلي والمحافظ.

نتائج الفرض الثالث: لاختبار صحة الفرض الثالث الذى ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس أساليب التفكير "، تم استخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، وجاءت النتائج كما في جدول (٦) التالي:

- **جدول (٦) الفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس أساليب التفكير**

أساليب التفكير		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنفيذي	الرتب السالبة	٦	٤.٢٤	٢٥.٥	٠.٢٠٦	غير دال
	الرتب الموجبة	٤	٧.٣٨	٢٩.٥		
	الرتب المحايدة	٠				
فوضوي	الرتب السالبة	٧	٥.٥٧	٣٩	١.١٧٧	غير دال
	الرتب الموجبة	٣	٥.٣٣	١٦		
	الرتب المحايدة	٠				
الاقلي	الرتب السالبة	٢	١.٥	٣	١.٨٩٣	غير دال
	الرتب الموجبة	٥	٥.٠	٢٥		
	الرتب المحايدة	٣				

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

- في الأسلوب التنفيذي يوجد ٦ حالات قلت درجات التطبيق التتبعي عن التطبيق البعدي، وفي ٤ حالات زادت درجات التطبيق التتبعي عن التطبيق البعدي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (٠.٢٠٦) وهي غير دالة.
- في الأسلوب الفوضوي يوجد ٧ حالات قلت درجات التطبيق التتبعي عن التطبيق البعدي، وفي ٣ حالات زادت درجات التطبيق التتبعي عن التطبيق البعدي، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (١.١٧٧) وهي غير دالة.
- في الأسلوب الأقلي يوجد حالتين قلت درجات التطبيق التتبعي عن التطبيق البعدي، وفي ٥ حالات زادت درجات التطبيق التتبعي عن التطبيق البعدي، وتساوت الدرجات في ٣ حالات، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة من هذه القيم (١.٨٩٣) وهي غير دالة.

وبذلك تشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة الفرض الثالث للبحث الحالي الذي ينص علي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس أساليب التفكير. ويمكن تفسيرها كالتالي :

وبالرجوع إلي نتائج التحليل الإحصائي لإختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، وجاءت النتائج كما في جدول (٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس أساليب التفكير،ويمكن ارجاع السبب وراء وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي الي ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد، حيث لا يميزون بين المثير الرئيسي والثانوي، ولذلك يمل الطفل من متابعة الانتباه للمثير نفسة بعد وقت قصير جداً، وعاده لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق، فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو أنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الأخرين، وبشكل عام نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها.

توصيات الدراسة:

١. –توعية المعلمين بأهمية استخدام التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين أساليب تفكيرهم مما يؤثر ايجابيا علي التحصيل الدراسي لديهم.

٢. أن يكون المعلم علي علم ودراية ومهارة بكيفية توفير المناخ النفسي الجيد والمثير داخل الفصل ليزيد من استثارة ذوي صعوبات التعلم وتشجيعهم.

٣. ضرورة توفير مناخ المرونة والتشجيع للسماح للتلاميذ من ذوي الصعوبات بطرح افكارهم دون خوف أو خجل.

٤. إجراء الدراسات التطبيقية الميدانية من اجل عمل برامج تدريبية للمعلمين لزيادة استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة اثناء الحصص الدراسية.

المراجع العربية

- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد خالد إبراهيم مطحنة (٢٠١١). أثر برنامج لاستراتيجيات ما وراء المعرفة علي أساليب التفكير والتحصيل الدراسي ومستوي الطموح لدي عينة من طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر،(١٢)، ٢،٤٣٨-٤٠٥.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٥). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج :دراسة مقارنة بين عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**،(٤٨)،٧٧-١٠٢.
- أحمد البهي السيد(٢٠٠٤). العلاقة بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرف علي التفكير الإبداعي بمستوياتها، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،١٤،١-٤٢.
- أحمد أحمد عواد(٢٠٠٠). قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية، **المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر**.
- أحمد عبد الرحمن إبراهيم، السيد الفضالي عبد المطلب(٢٠٠٧). أساليب التعلم وأسلوب التفكيرالاختباري في ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي لدي طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها،(١٧)،(٧٠)،١٦٩-٢٠٩.
- أميمة منير جادو(٢٠١٠). تنظيم الذات وتنمية المهارات التنظيمية للطلاب، **مجلة دنيا الرأي**،.
- أيهم على الفاعوري (٢٠١٠). **دراسة أساليب التفكير السائدة لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**،رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- إدوارد دي بونو(٢٠٠٦). قبعات التفكير الست، ترجمة شريف محسن، الطبعة الأولي، **نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.**

- بثينة محمد بدر (٢٠٠٦). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، **مجلة مستقبل التربية العربية**، (١٢)، (٤١)،٣٤٩-٤٤٢.
- حسنى زكريا النجار (٢٠١٠). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوى صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي، **مجلة كلية التربية**، الإسكندرية، (٢٠) ، (٣)، ١٦٠ -٢٨٤.
- دلال هديان الزويبي(٢٠١٣). **بعض أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدي عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية.
- صفاء الأعسر(١٩٩٧). **مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد**، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
- صفاء الأعسر(٢٠٠٠). **الإبداع في حل المشكلات "سلسلة في التربية السيكولوجية"**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عبد الرحمن سيد سليمان(٢٠٠٠). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، **الجزء الثاني(ذوي الحاجات الخاصة: أساليب التعرف والتشخيص)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٣).**الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**، الإسكندرية : دار الوفاء.
-عصام الدسوقي الجبة (٢٠١٢). أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بمدينة جدة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،(٢) ،(٢٦) ، ١١٧-١٥٤.
- عصام علي الطيب(٢٠٠٦). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، جامعة جنوب الوادي: عالم الكتب

- فاطمة محمود الزيات(٢٠١١). العلاقة بين أساليب التفكير والتفكير التأملي لدي المسنين، **مجلة كلية التربية ببور سعيد**،(٩)، (١)،١٢١-١٤٢.
- فاطمة إسماعيل(١٩٩٣). **القرآن والنظر العقلي**، هيرندن، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

-فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي(المعرفية والذاكرة والابتكار)، سلسلة علم النفس المعرفي(٣)**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

- وليد عاطف الصياد (٢٠١١). أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، (٤) ،(١٤٦)، ٥٣ -١٠٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Marks , A. (2005). **Relationships Between Cognitive Style and - levels of Aggression in Preschool Children**, The Eagle Feather, Issue 2005 ,(2)

- Fer , S.(2007). **What are the thinking styles of Turkish student teachers?., Teachers College record,**109(6),1488-1516.
- Sternberg, R.J (1997). **Thinking Style**. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg ,R. J .(2002). **Thinking styles, Reprinted Edition,** UKA, Cambridge University press.

Hanford, S. Whitmore, R. Kraynak, R. & Wingenbach, G. (2005): **Intellectual, gifted Learning dlsabiled Student:** a special study, nashington: The council for exceptional Children.1-146

- Zhang, L.F. (1999). Further cross-cultural validation of the theory of mental self-government. **Journal of Psychology**, 133(1),165-181.