وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون . تيارت

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

العنوان

السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا وعلاقتها بأساليب التفكير

من إعداد الطالبتين:

- العاقل إيمان
- بن حدو أسماء

تحت إشراف الأستاذ:

منهوم محمد

لجنة المناقشة :

أعضاء اللجنة	الرتبة	الصفة
الدكتور قندوز محمود	محاضر ب	رئيسا
الدكتور منهوم محمد	محاضر أ	مشرفا ومقررا
الدكتور بلعالية محمد	محاضر أ	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر و التقدير

الشكر الأول والأخير لله عزوجل الذي منا علينا بالعافية والتوفيق والعزيمة لإنجاز هذه المذكرة ووهب لنا القوة والصبر على تحمل المشقة، فالحمد لله حمدا كثيرا يوافي نعمه، ثم الشكر لأصحاب الفضل الكبير علينا آبائنا وأمهاتنا الذين كانوا السند القوي لنا حفظهم الله ورعاهم.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور"**منهوم محمد**"المشرف على هذا البحث الذي تعلمنا منه الكثير.

ووفاء وامتنانا بالفضل لأهل الفضل، واعترافا بالجميل لأهل الجميل أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أثرنا بعلمه وفكره إلى كل من وقف بجوارنا.

كما نشكر كل المدارس التي استقبلتنا أحسن استقبال لإجراء الدراسة الميدانية.

ونسأل الله أن يوفقهم جميعا، وأن ييسرهم للخير والفلاح.

وجزاهم الله عنا كل خير.

إهـــــداء

بسم الله أبدأ كلامي

الذي بفضله وصلت لمقامي هذا والحمد والشكر

على ما أتاني

أهدي هذا العمل إلى:

والدتي الكريمة ووالدي الكريم حفظهما الله ورعاهما

"العاقل إيماء".

إهـــــداء

بسم الله أبدأ كلامي

الذي بفضله وصلت لمقامي هذا والحمدوالشكر

على ما أتاني

أهدي هذا العمل إلى:

والدتي الكريمة حفظها الله ورعاها والتي كان دعائها سر نجاحي وتوفيقي

والدي الكريم حفظه الله وبارك فيه.

إخوتي وزوجي الذي كان لي سند طوال مشواري الدراسي.

صديقتي التي شاركتني وتقاسمت معي أعباء هذا العمل دليل (العاقل إيمان).

كل صديقاتي وكل من ساعدني على إتمام هذا العمل المتواضع.

"بن حدو أسماء".

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين السمات السلوكية للتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وبين أساليب التفكير لديهم في مرحلة التعليم الثانوي، في نطاق ثانوية علي بن أبي طالب مشرع الصفا ولاية تيارت، تم تطبيق مقياس السمات السلوكية وأساليب التفكيرعلى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسيا، والمتمثلة في مقياس السمات السلوكية وأيضا مقياس أساليب التفكير والذي تم التأكد من خصائصه السيكومترية.

وأسفرت النتائج عما يلي:

1- هناك علاقة إرتباطية بين السمات السلوكية وأساليب التفكير لدى المتفوقين دراسيا.

2- هناك علاقة إرتباطية بين السمات السلوكية وأساليب التفكير لدى المتأخرين دراسيا.

Résumé de l'étude :

L'étude actuelle visait à révéler la relation entre les traits de comportement des élèves exceptionnels et académiquement en retard et leurs styles de pensée dans l'enseignement secondaire, au sein du lycée Ali bin Abi Talib, Mechrâa Safa, État de Tiaret.

L'étude s'est appuyée sur l'approche descriptive, où les outils d'étude ont été appliqués aux élèves remarquables et aux élèves en retard scolaire, représentés dans l'échelle des traits de comportement ainsi que dans l'échelle des méthodes de pensée, dont les propriétés psychométriques.

Ont donné les résultats suivants :

1- Il existe une corrélation entre les traits de comportement et les styles de pensée des étudiants académiquement exceptionnels.

2- Il existe une corrélation entre les traits de comportement et les styles de pensée des retardataires académiques.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	
الإهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ –ب
الباب الأول: الجانب النظري **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة**	
إشكالية الدراسة	6
فرضيات الدراسة	8
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	8
أسباب اختيار الموضوع	8
تحديد مفاهيم الدراسة	9
الدراسات السابقة	9
التعقيب على الدراسات السابقة	18
الفصل الثاني: **السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا**	
أولا: مفهوم السمات	24
أنواع السمات	25
خصائص السمات	25
تصنيفات السمات	26
العوامل المؤثرة في اكتساب السمات	26
معايير تحديد السمة	26
نظريات السمات	27

فهرس المحتويات

السمات السلوكية للمتفوقين دراسيا	30
سمات الأطفال المتأخرين دراسيا	33
ثانيا: الشخصية	34
مفهوم الشخصية	34
نظريات الشخصية	35
المحددات العامة للشخصية	36
قياس الشخصية	37
ثالثا: التفوق الدراسي	38
تمهيد	38
مفهوم التفوق الدراسي	38
أشكال التفوق الدراسي	40
خصائص المتفوقين	41
العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي	42
أنواع التفوق الدراسي	46
تصنيف المتفوقين دراسيا	47
قياس وتشخيص التفوق	47
خلاصة	48
رابعا: التأخر الدراسي	49
تمهيد	49
مفهوم التأخر الدراسي	49
أنواع التأخر الدراسي	49
أسباب التأخر الدراسي	50
أشكال التأخر الدراسي	50
مظاهر التأخر الدراسي	51
خصائص المتأخرين دراسيا	52

علاج التأخر الدراسي	55
خلاصة	59
الفصل الثالث: أساليب التفكير	
تمهيد	62
مفهوم التفكير	62
صور التفكير	63
خصائص التفكير	63
مستويات التفكير	65
خطوات التفكير	65
أنماط التفكير	67
سمات المفكر الجيد	69
ثانيا: أساليب التفكير	70
تعريف أساليب التفكير	70
النظريات المفسرة لأساليب التفكير	71
مبادئ أساليب التفكير	77
تصنيف أساليب التفكير	82
أهمية أساليب التفكير	83
العوامل المؤثرة في أساليب التفكير	84
خلاصة	86
الباب الثاني: الجانب التطبيقي **الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة**	
تمهيد	89
أولا: الدراسة الإستطلاعية	89
أهداف الدراسة الإستطلاعية	89
إجراءات الدراسة الإستطلاعية	89

فهرس المحتويات

حدود الدراسة الإستطلاعية	90
خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية	90
ثانيا: الدراسة الأساسية	96
منهج الدراسة الأساسية	96
حدود الدراسة الأساسية	96
خصائص العينة الأساسية	96
أدوات الدراسة الأساسية	97
الأساليب الإحصائية المستخدمة	97
خلاصة	98
الفصل الخامس: **عرض وتحليل وتفسير النتائج المتصورة للدراسة**	
تمهيد	101
عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول	101
عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني	103
عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث	105
عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع	107
عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	108
عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	110
خاتمة	114
توصيات واقتراحات	117
قائمة المصادر والمراجع	119
الملاحق	126

فهرس الجداول

فهرس الجداول

رقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	90
02	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص	91
03	يوضح توزيع البنود على مقياس السمات السلوكية	91
04	يوضح توزيع البدائل على أبعاد مقياس السمات السلوكية	92
05	يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	92
06	يوضح قيم معاملات ثبات	93
07	يوضح قيم معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	94
08	يوضح قيم معاملات ثبات	95
09	يوضح النسبة المئوية لتصنيف التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا	97
10	يوضح أساليب التفكير السائدة لدى المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	101
11	يوضح أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	103
12	يمثل ترتيب السمات السلوكية لدى المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	105
13	يمثل ترتيب السمات السلوكية لدى المتفوقين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	107
14	يوضح العلاقة بين السمات السلوكية وأساليب التفكير لدى المتفوقين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	108
15	يوضح العلاقة بين السمات السلوكية وأساليب التفكير لدى المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	110

مقدمة

في العملية التعليمية يلاحظ أن تلاميذ الفصل الواحد رغم تقاربهم في السن يختلف بعضهم عن الآخر، فمن الضروري مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في العملية التعليمية.وقد تزايد اهتمام علماء النفس منذ بداية نصف الثاني من القرن العشرين بالعمليات المعرفية وبالموهوبين المتفوقين بعد أن تغيرت النظرة إليهم من شواذ المجتمع إلى طاقات وقدرات بإمكانها تغيير أوضاعه للأحسن لذلكحظيت باهتمام كبير من طرف التربويين والمهتمين.

إن التربية بمختلف إجرآتها ووسائطها تعتبر إحدى المصادر الأساسية للقوة بالنسبة للفرد والمجتمعات المعاصرة بالمنافسة في جميع المجالات سواء أكانت العلمية منها أو التربوية والثقافية أو الاجتماعية والاقتصادية أو التكنولوجية إلا إذا كان في هذا المجتمع فئات تساهم في ذلك، ومن هنا كان الإهتمام جد واسع في توفير فرصة للتربية بشتى صورها وذلك من منطلق الإيمان بأنه كلما نمت قدرات الفرد وإمكانياته زاد تقدم المجتمعات وقوتها، ولا يتحقق هذا التسابق إلا إذا كان في هذا المجتمع فئات تساهم في ذلك وأجد هذه الفئات هي المتفوقين دراسيا لما لها من دور فعال في بناء المجتمع وتطويره، وكذلك لا ننسى فئة أخرى التي لفتت الإنتباهالفئة المتأخرة.

ويعد التفوق الدراسي من المواضيع المهمة التي حظيت باهتمام واسع وكبير في عصرنا الحالي، ويعني الإمتياز في التحصيل حيث تأهل الفرد مجموعة درجاته بأن يكون أفضل من زملائه، فيتحقق له استمرار في التحصيل، وتعتبر فئة المتفوقين شريحة مهمة في كل المجتمعات إذ لا بد من رعايتها وتقديم الدعم الإيجابي لها من قبل الأسرة والمدرسين في الثانوية. وإن الاهتمام بالمتفوقين حضي بإهتمام واسع من قبل الباحثين على خلاف السمات السلوكية التي ما تزال تدرس المتفوقين والمتأخرين وتدرس كل صفاتهم الإنفعالية والاجتماعية والفطرية المكتسبة التي يتسم بها الطلاب.

أما الفئة المتأخرة الذين لهم أثار سلبية على المجتمع وهم فئة قليلة وغير متميزة عن غيرهم وهم فئة غير العاديةوضعاف العقول والمتخلفين عقليا، وهي حالة نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة العوامل العقلية.

غيرأن التفكير هو عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشرومعالجة المعلومات وحظيت سيكولوجية التفكير عمليات أساليب ومن بينها أساليب التي تعتبر الطريقة معرفة المفضلة لدى الأفراد في التفكير واستخدام القدرات المعرفية. التفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريقة واحدة أو أكثر من الحواس الخمس.

وتشير أساليب التفكير إلى طرق وأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي يتعرض لها الفرد.

وقد قسمنا هذا العمل الى خمسة فصول:

- الفصل الأول يتناول الإطار العام للدراسة.
- الفصل الثاني السمات السلوكية عند المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- الفصل الثالث يتناول أساليب التفكير.
- الفصل الرابع الجوانب الميدانية للدراسة.
- الفصل الخامس عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

الباب الاول

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أسباب إختيار الموضوع.

6- تحديد مفاهيم الدراسة.

7- الدراسات السابقة.

8- التعقيب على الدراسات السابقة

الإشكالية:

مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم في حياة التلاميذ، فهي همزة الوصل بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، وتعتبر بوابة للذهاب إلى الجامعة واختيار التخصص الذي بدوره يحدد مهنة كل تلميذ، فالإهتمام بالمتفوقين هو ضرورة نفسية واجتماعية يفرضها عليها التقدم العلمي، باعتبارها شريحة مهمة في المجتمع لمالها من طاقات يمكن الإستفادة منها في جميع المجالات لذا اهتم الباحثون بموضوع التفوق الدراسي والتأخر الدراسي وعلاقته بأساليب التفكير. (فريحة صندوق، 2015: ص 10).

كما يعتبر التعليم بصفة عامة الحجر الأساسي للتقدم نظرا للأهمية الكبيرة التي يشكلها للفرد والمجتمع، لذلك تسعى كافة الدول إلى الإهتمام الشديد بالعملية التعليمية وعناصرها ولا شك في أن أهم عنصر تقوم به العملية التعليمية هو المتعلم لذلك لابد من امتلاكه للقدرات العقلية والمهارات الدراسية اللازمة التي تساعده على التفاعل الإيجابي.

على مدى العقديين الماضيين أكدت الدراسات أن النجاح في جميع المجالات الأكاديمية يرتبط بوجود مهارات دراسية جيدة لدى المتعلمين تحد من فشلهم وتمكنهم من الاستفادة من فرص التعلم بصورة أفضل، ومن بين هذه المهارات مهارة استخدام الوقت، فحسن استخدام الوقت واستثماره داخل المؤسسة التربوية والمنزل مع تهيئة الأجواء الدراسية له يرفع من تحصيله وتفوقه الدراسي.

تحوي المدرسة في طبيعتها عددا كبيرا من التلاميذ الذين يختلفون في تفكيرهم وثقافتهم ومستوياتهم، فنجد منهم الضعيف والمتوسط والجيد، ونحن في بحثنا المتواضع أبينا إلا أن نتعرف على السمات السلوكية لكل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا، التي تتجلى في الصفات الجسمية والعقلية و الإنفعالية والاجتماعية أو المكتسبة التي يتسم بها الشخص وتدل على استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك وهي سمات لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة، وما يربطها بالمتفوقين والمتأخرين وعلاقتها بأساليب التفكير.

كما اهتم الباحثون بموضوع التأخر الدراسي الذي يعتبر ارتباطا وثيقا بالنمو العقلي له والتي لخصت أن المتأخرين دراسيا هم فئة تقع بين العاديين والمتوسطين وضعاف العقول والمتخلفين عقليا كما هو حالة نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية جسمية أو اجتماعية أو انفعالية. (بلعسل محمد، 2016: ص 4-5).

فيما ربطت دراسات أخرى بالمتفوقين والمتأخرين وعلاقتهما بأساليب التفكير، يعرف التفكير على أنه عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاث عناصر، تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة

وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق. وعليه فإن التفكير ميزة إنسانية تميز الإنسان عن باقي الكائنات في تعلمه وحل المشكلات التي تواجهه. (محمد كادي، 2016: ص 05).

وهكذا ومع الإهتمام المتزايد بأساليب التفكير تنوعت النظريات المفسرة لأساليب التفكير، ومن بينها نظرية أساليب التفكير" لستيرنبرج" التي حظيت باهتمام كبير نظرا لحدثتها من طرف الباحثين الأجانب في بيئات مختلفة خاصة بعد ظهور كتاب أساليب التفكير "لستيرنبرج "عام 1998 م.

ونظرا لندرة الدراسات التي جمعت بين السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا وأساليب التفكير وبالأخص على مستوى مرحلة الثانوي رغم أهمية المرحلة بالنسبة للمتعلم والطالب في حدود ما أتيح لنا وتمكننا من الإطلاع عليه من الدراسات الأجنبية أو العربية على حد السواء.

ومن خلال إطلاع الطالبتان على الدراسات السابقة تبين محدودية الدراسات التي تتناول السمات السلوكية وأساليب التفكير وعليه جاءت هذه الدراسة لتضيف الجديد لهذا المجال، وانطلاقا مما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية: **هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين السمات السلوكية وأساليب التفكير للمتفوقين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟**

هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين السمات السلوكية وأساليب التفكير للمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

يندرج تحت التساؤلات مجموعة من التساؤلات الفرعية كما يلي:

ما أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين دراسيا؟

ما أساليب التفكير السائدة لدى المتأخرين دراسيا؟

ما السمات السلوكية السائدة لدى المتفوقين دراسيا؟

ما السمات السلوكية السائدة لدى المتأخرين دراسيا؟

2. فرضيات الدراسة:

انطلاقا من التساؤلات السابقة يمكن صياغة الفرضيات على الشكل التالي:

- هناك علاقة إرتباطية بين السمات السلوكية وأساليب التفكير لدى المتفوقين دراسيا.
- هناك علاقة إرتباطية بين السمات السلوكية وأساليب التفكير لدى المتأخرين دراسيا.

3. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على الأهداف الآتية:

- معرفة العلاقة بين السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا وأساليب التفكير لديهم.
- الكشف عن السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى كل من التلاميذ المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا.
- الكشف عن الفروق في السمات السلوكية عند المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- الكشف عن الفروق في أساليب التفكير عند المتفوقين والمتأخرين.

4. أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذا البحث إلى:

- محاولة التعرف على السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- تعتبر الدراسة إطار تشخيصي بحيث يمكننا من ربط السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين وعلاقتها بأساليب التفكير.
- إبراز أهمية تفوق التلاميذ في بناء المجتمع.
- تقدم الدراسة لتقدير مستوى التفوق الدراسي.
- تحديد الخصائص السيكولوجية والعوامل المتعلقة لكل من المتفوقين والمتأخرين.
- إمكانية توجيه المتفوقين نحو تخصصات تتماشى مع سماتهم وخصائصهم سلوكية.

5. أسباب اختيار الموضوع:

- الرغبة في الكشف عن المهارات الدراسية التي يمارسها التلاميذ والتي تؤدي إما إلى التفوق أو التأخر الدراسي.

- الرغبة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.
- الوقوف على واقع التفكير وأساليبه لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- معرفة السمات السلوكية والشخصية والنفسية وعلاقتهما بأساليب التفكير.

6. تحديد مفاهيم الدراسة:

- **السمات السلوكية:** هي الصفات التي يتميز بها المتفوقين وتتمثل في الصفات الإنفعالية والعقلية والاجتماعية والجسمية، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في استبيان السمات السلوكية المعد من قبل الطالبتان.
- **أساليب التفكير:** هو الطريقة التي يفكر بها التلميذ في التعلم ويتمثل في الأسلوب التركيبي والأسلوب التحليلي والعملي والمثالي والأسلوب الواقعي وهو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون.
- **التفوق الدراسي:** هو قدرة أو مهارة أو معرفة متطورة في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني، الأكاديمية، النفسية الإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية.
- **التأخر الدراسي:** هو الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل.

7. الدراسات السابقة:

1.7. الدراسات التي تناولت المتفوقين والمتأخرين دراسيا:

1- دراسة مضحي العنزي (2004) التي تناولت " بعض المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا (دراسة مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض)

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، التعرف المشكلات وعلى ترتيب المشكلات النفسية لدى كل من الطلاب المتفوقين دراسيا و المتأخرين دراسيا و التعرف على أسباب تلك المشكلات والتعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيا و المتأخرين دراسيا في المشكلات النفسية، استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن في هذه الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة من الطلاب المتفوقين دراسيا وعددهم (150) طالبا ، ومجموعة من الطلاب المتأخرين دراسيا وعددهم (150) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من

المدارس الحكومية داخل المدينة، وقام الباحث بتصميم إستبانة المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين دراسيا و الطلاب المتأخرين دراسيا وتم تحكيمها و التأكد من صدقها وثباتها على عينة إستطلاعية ، و اشتملت على سبعة عشر مشكلة نفسية وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين دراسيا و المشكلات النفسية للطلاب المتأخرين دراسيا، ويختلف ترتيب المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين دراسيا عن ترتيبها للطلاب المتأخرين دراسيا وتختلف الأسباب التي تقف وراء حدوث المشكلات النفسية لدى الطلاب المتفوقين دراسيا عنها لدى الطلاب المتأخرين دراسيا.

2- دراسة بن الزين ونبيلة (2012) التي تناولت "مركز الضبط لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا: دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي بولاية ورقلة، الجزائر"

حاولت هذه الدراسة التعرف إلى الفروق الموجودة بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مركز الضبط في ضوء متغيري الجنس والمراحل التعليمية، وتكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على خاصية من الخصائص المميزة للطلبة المتفوقين دراسيا والعمل على تعزيزها لديهم وتنميتها لدى باقي الطلبة بالإضافة إلى الكشف عن خاصية من الخصائص المعرفية المميزة للطلبة المتأخرين دراسيا بهدف مساعدتهم، وتمثلت عينة الدراسة من 992 طالبا ينقسمون إلى 439 طالبا متفوقا دراسيا، و553 طالبا متأخرا دراسيا في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي وقد أجريت الدراسة في 17 مؤسسة تعليمية بمدينة ورقلة 8 منها إكمالية و9 ثانوية، وقد بينت الدراسة النتائج التالية: توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط، و لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا إلى جانب أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا.

3- دراسة كاظم عبد نور وعبد زيد (2015) التي تناولت "الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم العاديين في منطقة الفرات الأوسط"

تكمن مشكلة البحث في انخفاض وعي القائمين بالعملية التربوية والتعليمية بالخصائص السلوكية التي تميز الطلبة المتفوقين عن نظرائهم العاديين في جامعات الفرات الأوسط الحكومية

والأهلية وندرة الدراسات عنهم في المرحلة الجامعي، أما أهميته فتكمن في أهمية متغيراته وأدواته ومجتمعه وعينته ونتائجه. أما أهداف البحث فتتلخص في التعرف إلى الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم العاديين والفروق ذات الدلالة الإحصائية في الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم العاديين على وفق نوع الجامعة (حكومية – أهلية) ولأجل تحقيق أهداف البحث أعد الباحثان مقياس(Renzulli،2003) لتحديد الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين، وطبقا الأداة على عينة تتكون من 480 طالبا وطالبة تشكل حوالي 10 %من مجتمع البحث واستعملا الحقيبة الإحصائية (SPSS)لمعالجة البيانات إحصائيا ولقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما يأتي: يتسم طلبة الجامعة المتفوقين بمجموعة من الخصائص السلوكية تميزهم عن نظرائهم العاديين، وأن الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة على وفق نوع الجامعة (حكومية–أهلية).

4- دراسة ليلية خابط (2016) التي تناولت "الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا وبين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين على عينة قوامها 500 تلميذا بواقع 108 متفوقا ومتفوقة دراسيا و392 متأخرا ومتأخرة دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو، والمقيدين بالعام الدراسي (2015-2016) والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية، وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني وفي هذه الدراسة تم الإعتماد على المنهج الوصفي المقارن باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة الحالية والذي يهتم بوصف الظاهرة وكذا معرفة الفروق بين متغيراتها، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الذكاء الوجداني، لصالح المتفوقين دراسيا وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5- دراسة عبيدي يمينة (2018) التي تناولت"الفروق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا"

تحاول الدراسة الحالية معرفة الفروق بين التلاميذ السنة الثانية متوسط المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واستخلاص ما إذا كانت هذه الإستراتيجيات تختلف باختلاف الجنس بالنسبة للمتأخرين وكذا المتفوقين، حيث تكونت عينة الدراسة من 261 تلميذ وتلميذة من السنة الثانية من التعليم المتوسط لثلاث متوسطات حسوني رمضان، مداني رحمون و أبو بكر مصطفى بن رحمون، ولتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لفرقة البحث وكذا كشوف النقاط للتلاميذ حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات المستخدمين للإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التلاميذ المتفوقين دراسيا لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

6- دراسة قوجيل نصيرة (2018) التي تناولت "التوافق الدراسي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية مقارنة ولاية تيزي وزو نموذجا"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن جانب مهم من شخصية التلميذ المتمدرس بالتعليم الثانوي في الجزائر وهو التوافق الدراسي والتعرف على الفروق في التوافق الدراسي بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا لصالح الإناث حيث بلغت عينة الدراسة 400 فردا بواقع 74 متفوقا و326 متأخرا دراسيا المقيدين بالعام الدراسي 2016-2017، والذين تم اختيارهم عشوائيا بالطريقة الطبقية النسبية، حيث طبق عليهم مقياس التوافق الدراسي وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسيا وقد تم مناقشة هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

2.7. الدراسات التي تناولت أساليب التفكير:

1- دراسة غسان المنصور (2007) التي تناولت "أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات: دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية"

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير وبين الأداء على مقياس حل المشكلات لدى عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي، بلغ عدد أفرادها (100) تلميذ وتلميذة من مدارس مدينة دمشق الرسمية. مع الإشارة إلى أن هناك فرضية تنص على وجود علاقة بين أساليب معينة في التفكير وبين الأداء على مقياس حل المشكلات، كما أن البحث حاول الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل هناك فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير السائدة وفي مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات تعزي لمتغير الجنس؟

وبعد اختبار الفرضية وما انبثق عنها من فرضيات فرعية وفي محاولة للإجابة عن السؤال، تم التوصل إلى النتائج الآتية: ليست هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات، وليس هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، النموذجي، التحليلي) لدي أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، بينما هناك علاقة بين بعض أساليب التفكير(العلمي، الواقعي) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس، كما ليس هناك فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس.

2- دراسة القضاة ومحمد فرحان (2008) التي تناولت "أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في ضوء متغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب التفكير السائدة وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبرغ لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في مدينة أبها، كما هدفت إلى معرفة مدى اختلاف أساليب التفكير لدى أفراد العينة تبعا لاختلاف (الجنس، نوع التخصص، والمستوى الدراسي) وقد تكونت عينة الدراسة من 314 طالبا وطالبة يدرسون في كلية المعلمين وكلية البنات في جامعة الملك خالد في مدينة أبها، والمسجلين في الفصل الدراسي 2008-2009 ولأغراض تطبيق هذه الدراسة قام الباحث باستخدام أداة مقياس أساليب التفكير وفقا للسلطة الذاتية لستيرنبرغ

بعد التأكد من إجراءات صدقها وثباتها، ولقد كشفت نتائج الدراسة عن احتلال أسلوب التفكير التشريعي أعلى متوسط حسابي من بين الأساليب الأخرى وقد حقق متوسطا حسابيا بلغ (4.18) وجاء الأسلوب الفوضوي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.22) وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير تعزى لاختلاف جنس الطالب على المقياس الكلي وكافة أبعاده ولصالح الذكور، وحسب نوع تخصصه على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية التالية (الأقلي، العالمي، المحلي، الداخلي، التقليدي) ولصالح التخصصات العلمية والمستوى الدراسي على الأبعاد التالية (التشريعي، التنفيذي، الفوضوي، المحلي، الداخلي، التقليدي) في حين لم تظهر فروق دالة على المقياس الكلي وفقا لهذا المتغير وخرجت الدراسة بعدة توصيات.

3- دراسة منى سعيد يحيى عوض (2009) التي تناولت "الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية –جامعة الأزهر-غزة"

إعتمدت هذه الدراسة على عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الأزهر بهدف الكشف عن مستوىالذكاء الوجداني وأبعاده لديهم وأساليب التفكير المفضلة لديهم، والفروق بين الجنسين في أساليب التفكير وفي الذكاء الوجداني إلى جانب أثر مستوى الدخل على الذكاء الوجداني وأساليب التفكير استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو ظاهرة كما توجد في الواقع، تألفت العينة من طلبة وطالبات كلية التربية بلغ قوامها 355 بواقع 174 طالبا و181 طالبة وذلك خلال العام الدراسي(2008-2009) وفقا لإجراءات الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني واختبار أساليب التفكير كأداتين للدراسة. توصلت الدراسة إلى النتاج التالية: إن ترتيب طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر كانت على اختبار أساليب التفكير كالتالي (الأسلوب التركيبي، الأسلوب المثالي، الأسلوب العملي، الأسلوب التحليلي، الأسلوب الواقعي) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة دراسة أساليب التفكير تبعا للمتغيرات التالية: متغير الجنس (ذكور، إناث)، متغير المستوى الدراسي (الأول-الرابع)، متغير دخل الأسرة. أوضحت النتائج أن مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب وطالبات هو كالتالي: الوعي بتنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الأزهر مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب التركيبي والأسلوب التحليلي والأسلوب الواقعي، بينما

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الكلية مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب المثالي لصالح الذكاء الوجداني المرتفع.

4- دراسة حسني زكريا السيد (2010) التي تناولت "بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي"

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن بروفيل أساليب التفكير المفضل لدى كل من التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء نظرية التحكم العقلي لستيرنبرغ، ودراسة لعلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى كل فئة من الفئات الثلاثة، تكونت العينة من 58 تلميذا وتلميذة من التلاميذ الموهوبين، و82 تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، و96 تلميذا وتلميذة من العاديين، واشتملت أدوات البحث على تشخيص فئات عينة البحث وتمثلت في اختبار القدرة العقلية العامة (12-14 سنة) لفاروق عبد الفتاح موسى (2002)، وقائمة تقدير السمات السلوكية لمحمود عبد الحليم منسي (2002)، مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لفتحي الزيات (2000)، إختبار أبراهام للتفكير الإبتكاري لمجدي حبيب (2001)، بالإضافة إلى قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر ترجمة وتقنين لعبد المنعم الدردير وعصام الطيب (2004)،مقياس التوافق الدراسي من إعداد الباحث، درجات التحصيل الأكاديمي للتلاميذ في المواد الدراسية الأساسية في اختبار نهاية العام الدراسي 2008-2009.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: تختلف بروفيلات أساليب التفكير المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي باختلاف عينة الدراسة من الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي حيث يفضل الموهوبين أساليب التفكير التالية (الأسلوب التشريعي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب الهرمي، الأسلوب العالمي، الأسلوب الخارجي، الأسلوب المتحرر)، ويفضل ذوي صعوبات التعلم أساليب التفكير التالية (الأسلوب التنفيذي، الأسلوب المحافظ، الأسلوب الأقلي، الأسلوب الداخلي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب المحلي)، إلى جانب وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي بين التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض

أساليب التفكير والتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

5- دراسة محمد سليمان إبراهيم البياتي وصاحب أسعد ويس (2012) التي تناولت "دراسة مقارنة في أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسيا واتجاهاتهم نحو المستقبل"

تهدف الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة الصف الخامس في المدارس الثانوية والإعدادية وفقا لمتغير الجنس والإختصاص والتفوق الدراسي والتأخر الدراسي، إلى جانب التعرف على اتجاهات طلبة الصف الخامس في المدارس الثانوية والإعدادية نحو المستقبل وفقا لمتغير الجنس والإختصاص والتفوق الدراسي والتأخر الدراسي. تكونت العينة من 412 طالبا وطالبة بحيث اشتملت على 206 متفوقا ومتفوقة و206 متأخرا ومتأخرة، قسموا استنادا إلى الجنس كالآتي: 230 من الذكور و182من الإناث، واستنادا إلى الإختصاص إلى 222 من الإختصاص العلمي، و190 من الإختصاص الأدبي. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة وتعريب الشمري، كما تم إعداد أداة للتعرف على عينة الدراسة نحو مستقبلهم تألفت من 62 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (المجال النفسي والتربوي والمجال الاجتماعي والمجال الإقتصادي).وتوصلت نتائج الدراسة إلى: توزعت أساليب التفكير كالتالي (التفكير المثالي ثم التحليلي ثم التركيبي ثم العملي ثم الواقعي) على الترتيب، هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0،05 بين الذكور والإناث على كل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة وكانت الفروق لصالح الذكور في أساليب التفكير التركيبي والعملي والواقعي، بينما كانت الفروق لصالح الإناث في أساليب التفكير المثالي والتحليلي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الإختصاص العلمي والأدبي في أساليب التفكير لصالح العلميين في كل من أسلوب التفكير المثالي والتحليلي ولصالح الأدبيين في أسلوب التفكير العملي والواقعي أما أسلوب التفكير التركيبي فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية فيه، وتوصلت أيضا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين في أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ولصالح المتأخرين في العملي والواقعي بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التحليلي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الذكور وبين طلبة التخصص العلمي والأدبي على استبيان الاتجاهات نحو المستقبل ولكن أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة

لإحصائية في استبيان الاتجاهات نحو المستقبل بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين، ولا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والاتجاهات نحو المستقبل.

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة ستيرنبرغ وجريجورنكو (Sternberg Grigorenko1997) التي تناولت "العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية والأداء المدرسي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية (التفكير الإبتكاري والتفكير العلمي والتفكير التحليلي) ومستوى الأداء الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من 199 طالبا وطالبة بالمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية وجنوب إفريقيا، وقد تم استخدام قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg Wagner)،(1992 واختبار القدرات العقلية القائم على النظرية الثلاثية لستيرنبرغ (Sternberg)، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي أنه لا يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، ووجود ارتباط دال بين أسلوبي التفكير (التشريعي والحكمي) والتحصيل الدراسي، وعدم وجود علاقة دالة بين بقية أساليب التفكير والتحصيل الدراسي.

2- دراسة زهانغ (Zhang)،(2009 التي تناولت "القلق وأساليب التفكير"

هدفت الدراسة إلى فحص القدرة التنبؤية لأساليب التفكير على القلق، حيث تكونت عينة الدراسة من 378 طالب جامعي من جامعات هونغ كونغ (Hong Kong)، تم استخدام قائمة أساليب التفكير المراجعة الثانية (TSI-R2) من إعداد زهانغ (2004) واختبار حالة سمة القلق من إعداد سبيلبرغر (Spiellberger) والذي قننته على البيئة الصينية زهانغ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأساليب المولدة للإبداع (التحرري، العالمي، الهرمي القضائي، والتشريعي) والأسلوب الخارجي (الذي يفضل العمل مع الآخرين على العمل بمفرده) ترتبط ارتباطا سالبا بسمة القلق، وكانت نتيجة الذكور من ذوي الأسلوب الخارجي ترتبط ارتباطا سلبيا مع سمة القلق بينما ارتبط الأسلوب المحافظ بشكل إيجابي مع سمة القلق، وقد تميز الذكور عن الإناث في الأسلوب المحافظ مما يشير إلى أن الذكور من أصحاب هذا الأسلوب أكثر تعرضا من أقرانهم من الإناث للإصابة بمشكلة القلق.

8- التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت المتفوقين والمتأخرين دراسيا:

1- من حيث الأهداف: تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فقد هدفت دراسة (مضحي العنزي، 2004) إلى التعرف على المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، أما دراسة (بن الزين ونبيلة، 2012) فقد هدفت إلى التعرف على الفروق الموجودة بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مركز الضبط في ضوء متغيري الجنس والمراحل التعليمية، ودراسة (كاظم عبد نور وعبد زيد، 2015) هدفت إلى التعرف إلى الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم العاديين والفروق ذات الدلالة الإحصائية في الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم العاديين على وفق نوع الجامعة (حكومية – أهلية)، أما دراسة (ليلية خابط، 2016) هدفت إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا وبين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين، ودراسة (عبيدي يمينة، 2018) حاولت معرفة الفروق بين التلاميذ السنة الثانية متوسط المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واستخلاص ما إذا كانت هذه الإستراتيجيات تختلف باختلاف الجنس بالنسبة للمتأخرين وكذا المتفوقين، وأخيرا دراسة (قوجيل نصيرة، 2018) هدفت إلى الكشف عن جانب مهم من شخصية التلميذ المتمدرس بالتعليم الثانوي في الجزائر وهو التوافق الدراسي والتعرف على الفروق في التوافق الدراسي بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا لصالح الإناث.

2- من حيث العينة والأدوات: اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات، حيث كانت أصغر عينة 261 تلميذا وتلميذة بالنسبة لدراسة (عبيدي يمينة، 2018)، وتمثلت أكبر عينة من 992 طالبا وطالبة بالنسبة لدراسة (بن الزين ونبيلة، 2012) بمدينة ورقلة، ومن بين الأدوات التي طبقت في الدراسات نجد مقياس السمات السلوكية (Renzulli،2003) بالنسبة لدراسة (كاظم عبد نور وعبد زيد، 2015)، و إستبانة المشكلات النفسية التي تم التأكد من صحتها وتحكيمها وبيان صدقها وثباتها لدراسة (مضحي العنزي، 2004)، ومقياس التوافق النفسي بالنسبة لدراسة (قوجيل نصيرة، 2018).

3- من حيث النتائج:

تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب اختلاف أهدافها، فدراسة (مضحي العنزي، 2004) توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين دراسيا و المشكلات النفسية للطلاب المتأخرين دراسيا، أما دراسة (بن الزين ونبيلة، 2012) توصلت توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط، و لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا إلى جانب أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا، ودراسة (كاظم عبد نور وعبد زيد، 2015) توصلت إلى أن طلبة الجامعة المتفوقين بمجموعة من الخصائص السلوكية تميزهم عن نظرائهم العاديين، وأن الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، أما دراسة (ليلية خابط، 2016) توصلت إلى أنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الذكاء الوجداني، ودراسة (عبيدي يمينة، 2018) توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأخيرا دراسة (قوجيل نصيرة، 2018) توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

2.8-التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التفكير:

1- من حيث الأهداف: تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فقد هدفت دراسة (غسان المنصور، 2007) إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير وبين الأداء على حل المشكلات، أما دراسة (القضاة ومحمد فرحان، 2008) هدفت إلى معرفة أساليب التفكير السائدة وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في مدينة أبها، أما دراسة (منى سعيد يحيى عوض، 2009) فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده لديهم وأساليب التفكير المفضلة لديهم، أما دراسة (حسني زكريا السيد، 2010) تمثلت في الكشف عن بروفيل أساليب التفكير المفضل لدى كل من التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء نظرية التحكم العقلي لستيرنبرغ، ودراسة (محمد سليمان إبراهيم البياتي وصاحب أسعد ويس، 2012) فقد هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة الصف الخامس في المدارس الثانوية والإعدادية وفقا لمتغير الجنس

والإختصاص والتفوق الدراسي والتأخر الدراسي، ودراسة (ستيرنبرغ وجريجورنكو، 1997) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية (التفكير الإبتكاري والتفكير العلمي والتفكير التحليلي) ومستوى الأداء الدراسي، وأخيرا لدينا دراسة (زهانغ، 2009) التي هدفت إلى فحص القدرة التنبؤية لأساليب التفكير على القلق. أما في دراستنا الحالية نهدف إلى الكشف عن العلاقة بين السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا وعلاقتها بأساليب التفكير.

2- من حيث العينة والأدوات: اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات، حيث كانت أصغر عينة 100 تلميذ وتلميذة بالنسبة لدراسة (غسان المنصور، 2007) بسوريا، ودراسة (ستيرنبرغ وجريجورنكو، 1997) التي تناولت 199 طالبا وطالبة بالمدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن بين الأدوات التي طبقت في الدراسات مقياس أساليب التفكير وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر.

3- من حيث النتائج: تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب اختلاف أهدافها، فدراسة (غسان المنصور، 2007) توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وحل المشكلات، أما دراسة (القضاة ومحمد فرحان، 2008) توصلت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير تعزى لاختلاف جنس الطالب على المقياس الكلي وكافة أبعاده ولصالح الذكور، بينما دراسة (سعيد يحيى عوض، 2009) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الكلية مرتفعي ومنخفضي الذكاء في الأسلوب المثالي لصالح الذكاء الوجداني المرتفع، أما دراسة (حسني زكريا السيد، 2010) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير المنبثقة من نظرية التحكم العقلي بين التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين، بينما دراسة (محمد سليمان إبراهيم البياتي وصاحب أسعد ويس، 2012) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبيان الاتجاهات نحو المستقبل بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين، و لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والإتجاهات نحو المستقبل، أما دراسة (ستيرنبرغ وجريجورنكو، 1997) توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين بقية أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، بينما دراسة (زهانغ، 2009) توصلت إلى أن الذكور تميزوا عن الإناث في الأسلوب المحافظ مما يشير إلى أن الذكور من أصحاب هذا الأسلوب أكثر تعرضا من أقرانهم من الإناث للإصابة بمشكلة القلق.

الباب الثاني

الجانب النظري للدراسة

الفصل الثاني
السمات السلوكية
للمتفوقين
والمتأخرين دراسيا

السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا

أولا: السمات

ثانيا: الشخصية

ثالثا: التفوق الدراسي

رابعا: التأخر الدراسي

خلاصة

أولا: مفهوم السمات:

يعد مفهوم السمة من المفاهيم الهامة في نظريات الشخصية، إذ تمثل الوحدات البنائية الإنسانية في الشخصية، والفروق بين الأشخاص من حيث الصفات الجسمية، والسمات المختلفة في شخصياتهم، فسمات الشخصية تحدد الطرائق المميزة لسلوكهم، والتي تعطي لكل منهم فرديته التي يتميز بها عن غيره، على كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية، كما أنه يمكن الكشف عنها، والتعُّرف إليها ووصفها وقياسها.

وبناءا على ذلك اتجه علماء النفس إلى منهج التحليل العاملي لنتائج اختبارات الشخصية للتعرف على السمات العامة التي تقيسها اختبارات الشخصية، ومنهج التحليل هو منهج إحصائي يستهدف معرفة أنواع السلوك التي تترابط مع غيرها، وعن طريق هذا المنهج أمكن تحديد العوامل المسؤولة عن السلوك وأمكن تجميع هذا السلوك، وبدلا من تعددها وتشعبها أصبحت محدودة نسبياً، إلا أن هناك اتفاقاً نهائياً على السمات العامة المكونة للشخصية لا عن عددها أو طبيعتها.

وكما تعددت تعريفات علماء النفس للشخصية، فقد اختلفت تعريفاتهم للسمات تبعاً لاختلاف نظرتهم ونظرياتهم في الشخصية. ويورد الباحث فيما يلي عدة تعريفات للسمات:

- **يعرف آيزنك (EYSENCK) السمات:** بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً، وتعد مفاهيم نظرية أكثر منها وحدة حسية ومفهوم أساسي في الشخصية".

- **بينما يرى ألبورت(ALLPORT) السمة:** بأنها نظام نفسي عصبي يتميز بالتعميم والتمركز، ويختص بالفرد ولديه القدرة على نقل العديد من المنبهات المتعادلة وظيفياً، وعلى الخلق والتوجيه المستمرين لأشكال متعادلة من السلوك التعبيري والتوافقي، والسمة عنده لها وجود حقيقي في الفرد بمعنى أن السمات هي الحقائق النهائية للتنظيم النفسي في الشخصية.

- **ويشير كاتل (GATTELL) السمة:** بأنها مجموعة ردود الأفعال والإستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الإستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بالطريقة ذاتها في معظم الأحوال، وهي جانب ثابت نسبيا من خصائص الشخصية وهي بعد عاملي يستخرج بوساطة التحليل العاملي للإختبارات.

- **أما جيلفورد (GUILFORD) السمة:** بأنها أي جانب يمكن تمييزه، وذو دوام نسبي على أساسه يختلف الفرد عن غيره.

- **السمة:** هي أي خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض، أو توجد فروق فردية بينهم وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية، أو انفعالية، أو متعلقة بمواقف اجتماعية. (ياسر حلبي الجاجان، 2015، ص 47-48).

2-أنواع السمات:

أوردنا في تعريفنا المقترح للسمات أنواعا لها، ويقسمها " جيلفورد " كذلك من وجهة عامة إلى أنواع ثلاثة هي: السمات السلوكية والفيزيولوجية والمورفولوجية (الخاصة بالشكل العام الخارجي للجسم)، وهو يركز في مجال الشخصية على السمات السلوكية.

أما كاتل فيميز من وجهة عامة أيضا بين ثلاثة أنواع أساسية من السمات هي:

1- السمات المعرفية: القدرات وطريقة الإستجابة للمواقف.

2- السمات الدينامية: وتتصل بإصدار الأفعال السلوكية، وهي التي تختص بالإتجاهات العقلية أو بالدافعية والميول، كقولنا شخص طموح أو شغوف بالرياضة أو له اتجاه ضد السلطة وهكذا.

3- السمات المزاجية: وتختص بالإيقاع والشكل والمثابرة وغيرها، فقد يتسم الفرد – مزاجيا – بالبطء أو المرح أو التهيج أو الجرأة وغير ذلك. (أحمد محمد عبد الخالق، 1979، ص 68-69).

3-خصائص السمات:

- إنها مفهوم كمي في جوهره، أي أنها تخضع للقياس.

-إن السمة مثلها مثل أي مصطلح أو مفهوم نستدل عليها من آثارها.

-أن السمة قد تكون ذات قطب واحد أو ذات قطبين، وذات القطبين أن تكون السمة ومضادها، تبدأ من القطب وتنتهي إلى القطب المضاد، مارا بالصفر.

-السمة تتوزع درجاتها باستمرار من طرف منحنى التوزيع الإعتدالي إلى الطرف الآخر.

-السمات المزاجية عادة ثنائية القطب، مثل (الإنبساط، الإنطواء، الإكتئاب، المرح) وتوجد نقطة الصفر بتوازن من الصفتين بدرجة متساوية.

-السمات الإنفعالية يمكن كشفها وإخضاعها للقياس. (جاب الله خلف الله،2016، ص 275).

4-تصنيفات السمات:

قام عبد الخالق 1983 بعمل تصنيفات للسمات الشخصية وهي:

1- السمات العامة والخاصة.

2- السمات الأساسية والسطحية.

3- السمات أحادية القطب مقابل ثنائية القطب.

4- السمة كمتصل قابل للتدرج.

5- طبيعة السمات.

6- مشكلة عدد السمات. (عائشة بنت سعيد بن سالم البادي، 2014. ص 34).

5-العوامل المؤثرة في اكتساب السمات:

-**السمات المزاجية:** وهي التي تدخل في تكوين الشخصية كالحيوية والخمول وكدرجة التأثير الإنفعالي، أو قوة الإستجابة أو ضعفها، سرعتها أو بطئها، فتتوقف في المقام الأول على العوامل الوراثية، منها الجهازين العصبي والغددي، ومنه عملية الأيض " البناء والهدم" وهي لا تحتاج إلى تعليم أو تدريب.

-**السمات الاجتماعية والخلقية:** حيث يبدأ الطفل في اكتسابها في سن مبكرة، وهو لا يكتسبها عن طريق التعلم الشرطي وحده كما يزعم السلوكيون، بل عن طريق المحاولات والأخطاء وعن طريق الإستبصار أيضاً، هذا ما تقوم به المحاكاة غير المقصودة، والمشاركة الوجدانية، والقابلية للإيحاء وعملية التقمص لها دور كبير في هذا الاكتساب. (ياسر حلبي الجاجان،2015، ص 49).

6-معايير تحديد السمة:

لقد قام البورت (Allport ;1968)بوضع ثمانية معايير قد تساعد في تحديد السمة، لأن هذه السمات لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وهذه المعايير كما يلي:

1- أن للسمة أكثر من وجود اسمي (بمعنى أنها عادت على مستوى أكثر تعقيدا).

2- تعتبر السمة أكثر عمومية من العادة (عادتان أو أكثر تنظمان وتتسقان لتكوين السمة).

3- السمة دينامية (بمعنى أنها تقوم بدور دافعي في كل سلوك).

4- يتحدد وجود السمة علميا أو إحصائيا (وهذا بحسب ما يتضح من الإستجابات المتكررة).

5- للفرد في المواقف المختلفة أو في المعالجة الإحصائية على نحو ما ورد في الدراسات العالمية عند إيزنك وكاتل وغيرها).

6- السمات ليست مستقلة بعضها عن بعض ولكنها ترتبط عادة فيما بينها.

7- أن سمة الشخصية إذا تم النظر إليها نفسيا قد لا يكون لها الدلالة الجسمية ذاتها (فهي قد تتفق أو لا تتفق والمفهوم الاجتماعي المتعارف عليه لهذه السمة).

8- أن الأفعال والعادات غير المشتقة من السمة، ليست دليلا على عدم وجود هذه السمة، وقد تظهر سمات متناقضة أحيانا لدى الفرد على نحو ما يوجد في سمتي النظافة والإهمال.

9- أن سمة ما، قد ينظر إليها على ضوء الشخصية التي تحتويها، أو على ضوء توزيعها بالنسبة للمجموع العام من بين الناس (أي أن السمات أما أن تكون فريدة أو عامة مشتركة). (سامر محمد ماجد، 2003، ص 29-30).

7- نظريات السمات:

1ـ نظرية ألبورت (Alport Theory):

يعد جوردون ألبورت من الرواد الأوائل الذين ساهموا إسهاما مباشرا وفعالا في سيكولوجية سمات الشخصية. فقد نظر ألبورت إلى السمات باعتبارها الوحدة الطبيعية لوصف الشخصية ، ولقد اختصر لغة السمات إلى أربعة آلاف وخمسمائة وواحد وأربعين كلمة ، وقد اعتبر هذه السمات نقطة البداية الحقيقة لدراسة الشخصية وقال ألبورت أن السمات هي خصائص متكاملة للشخص، وليست مجرد جزء من خيال الملاحظ، وهي تشير إلى خصائص نفسية وعصبية واقعية تحدد كيفية سلوك الشخص ، ويمكن التعرف عليها من خلال الملاحظة وعن طريق الاستدلال مما هو مركزي وأساسي ومما هو هامشي وغير هام بالنسبة للشخص ولقد احتلت السمات في نظرية ألبورت موقع القوة الدافعة الرئيسية للسلوك والموجه له في مسار معين ، فالسمة عند ألبورت تقابل الغريزة عند فرويد، والحاجات عند موراي. كما أن ألبورت اعتبر أن السمة الحقيقة هي السمة الفردية؛ لأن السمات توجد دائما في أفراد وليس في المجموع بشكل عام، ولقد ميز ألبورت بين ثلاث أنواع من السمات وهي:

أ. السمات الرئيسية (الأصلية) Cardinal:

وهي السمات المسيطرة على الفرد ، بحيث أنها لا تبقى مخبأة أو ضمنية بل تمارس تأثيرها وتصبح معروفة فالسمات الأصلية تبلغ من السيادة قدرا لا تستطيع حياله سوى نشاطات قليلة ألا تخضع لتأثيرها إما بشكل مباشر أو غير مباشر ، ولا يمكن لمثل تلك السمة أن تظل مختبئة طويلا فالفرد يعرف بها بل أنه قد يصبح مشهورا بها مثل (كرم حاتم الطائي ، صبر أيوب) ، ويطلق أحيانا على مثل تلك الصفة السائدة اسم السمة البارزة أو العاطفة السائدة ، ويعتقد ألبورت أن عدد قليل من الناس يمتلكون سمات أساسية فهذا النوع من السمات غير شائع.

ب. السمات المركزية Central:

هي السمات الأكثر شيوعا وهي تمثل الميول التي تميز الفرد تماما والتي كثيرا ما تظهر، ويكون استنتاجها سهل وعددها لا يتجاوز خمس أو عشر سمات.

ت. السمات الثانوية Scondary:

هي الصفات التي تعمل في أوقات وأوضاع محددة جدا مثل: تفضيل شخص لنوع معين من الأطعمة، وهي اقل أهمية في وصف الشخصية وقد أشار ألبورت إلى أنواع أخرى من السمات مثل:

سمات اتجاهيه: هي سمات ذات تأثير محدود في مجالات خاصة معينة من مجالات الحياة.

سمات تعبيرية: هي سمات ونزعات تؤثر على شكل السلوك أو تلونه، ولكنها لا تكون دافعة لدى أغلب الأفراد كما هو الحال بالنسبة للميول والقيم والغايات البعيدة، ومن أمثلتها السيطرة والمثابرة.

سمات فردية وسمات مشتركة: فالسمات الفردية هي تلك التي يمتلكها فرد معين، أما السمات المشتركة هي تلك التي يشارك فيها عدد من الأفراد في حضارة معينة أو في حضارات مختلفة، فيمكن وصف جماعة أي جماعة عن طريق تحديد سماتها المشتركة، فيمكن القول على سبيل المثال عن جماعة أنها ودودة وأخرى عدوانية وهكذا، كما يمكن وصف أي فرد بواسطة سماته فنصفه بأنه ذكي أو عدواني. وعلى الرغم من أن ألبورت أدرك وجود هذين النوعين من السمات، إلا انه شعر بقوة أنه عند التنظير في مجال الشخصية ينبغي أن يركز المنظر على السمات الفردية، فالسمات الحقيقة هي السمات الفردية.

1- نظرية كاتل Cattel Theory:

إن السمة هي العنصر الأساسي في بناء الشخصية لدى كاتل وتعد السمة بالنسبة له" بنيانا عقليا " أو إستنتاجا نقوم به من السلوك الملاحظ لتفسير نظام أو اتساق هذا السلوك إذا كان الجهد الأساسي لكاتل موجها نحو خفض قائمة سمات الشخصية بطريقة منظمة إلى عدد قليل يمكن معالجته بواسطة الطريقة الإحصائية، والتي تعرف باسم التحليل العاملي أو معاملات الارتباط.

ولقد اعتمد كاتل على فنيات التحليل العاملي في تحديد السمات التي تنتظم بها الشخصية، وقد تمخض عن المنهج العلمي سمات متعددة تجسدت في اختبارات عن" عوامل الشخصية "نسبة إلى طريقة التحليل العاملي التي حدد بها تجمعات "سمات الشخصية.

2- نظرية أيزنك:

يعتبر أيزنك من الأشخاص الذين تأثروا بيونج وتصنيفه للشخصية إلى منطوي ومنبسط، كما تأثر بأعمال كرتشمر وبأبعاد الجبلية أو الجسمية. وعليه يعد البعد من أهم المفاهيم التي شاع استخدامها في دراسة أيزنك للشخصية، ولقد استخدم التحليل العاملي للوصول إلى هذه الأبعاد؛ وذلك لأنه يرى من الضروري أن نعبر عن الحقائق الأساسية في العلوم السلوكية تعبيرا كميا.

ويرى أيزنك أن هناك ثلاث أبعاد رئيسيه للشخصية، فالبعد مكون أساسي في بناء الشخصية، وهو متصل ثنائي القطب. ومصطلح البعد يشير إلى نظام تكويني (بنائي) في نظرية الشخصية والأبعاد الثلاثة هي:

أ. بعد الانبساط – الانطواء:

بعد الانبساط –الانطواء عامل ثنائي القطب يمتد من الانبساط إلى الانطواء. فالمنبسط شخص اجتماعي، ومرح، وغير دقيق، وغير مثابر، ومستوى طموحه منخفض، ومرن، ومنخفض الذكاء، ويحب النكتة. أما المنطوي فهو شخص مكتئب، وغير مستقر، وقلق، وسهل الاستثارة، ومتقلب المزاج، ويستغرق في أحلام اليقظة، وذكي، وطموح، ولا يطرب للنكتة، ودقيق.

ب. بعد العصابية:

والعصابية ليست الاضطراب النفسي بل هي الاستعداد للإصابة بالعصاب. العصابي شخص يشكو قصور في العقل والجسم، وذكاؤه متوسط قابل للإيحاء، وغير مثابر، وبطيء التفكير، وغير اجتماعي، ويميل إلى الكبت.

ت. بعد الذهانية:

الذهانيون أقل طلاقة من الناحية اللغوية، وتركيزهم أقل، وذاكرتهم أضعف، وهم بطيئون في الأعمال العقلية والإدراكية، والسلوكية، والحركية، ويرى أيزنك أن الإفراد يختلفون في ثلاث خصائص:

- يختلفون في السرعة التي يتم بها الكف والاستثارة في الجهاز العصبي.
- سرعة التوزيع في الجهاز العصبي.
- قوة أو شدة الناتج والانطفاء. (جاجان جمعة محمد، 2015، ص 138-140).

8- السمات السلوكية للمتفوقين دراسيا:

تعريفها: عبارة عن استعدادات أو مكونات أساسية ينبغي أن تكون متوفرة في الفرد بدرجة معقولة ليس أقل من المتوسط بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها من قبيل الذكاء المرتفع والطلاقة اللفظية والانفتاح على الخبرة والدافع للإنجاز والأصالة وهي مكونات توجد بدرجات متفاوتة لدى جميع الناس، ولا بد من العمل على اكتشافها بالأدوات والإجراءات المناسبة منذ وقت مبكر (عمر الستين) وذلك من أجل وضع البرامج المناسبة لتنميتها لتصبح قدرات ومهارات.

ويتميز الطلبة المتفوقين عقلياً بعدد من السمات التي وردت في الأدب التربوي كمؤشرات على الموهبة والتفوق مثل حب الاستطلاع والرغبة في المعرفة وسرعة التعلم والقدرة الإبداعية والتخيل والطلاقة اللفظية والمبادرة والمثابرة.

وقد رأى بعض الباحثين أمثال (ريترولي1976 Renzulli et al) أن سمات كهذه تصلح لإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق والتعرف على المتفوقين عقلياً وصمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديراً موضوعياً وصادقاً إلى حد ما وربما كان المعلم بتعامله مباشرة مع الطلبة في مراحل الدراسة أكثر الناس دراية بهم وأقدرهم على تقييم سماتهم السلوكية وتحديدها.

ويلاحظ المتتبع لتطور حركة تعليم الطلبة المتفوقين منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين أن موضوع الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين عقلياً كان ولا يزال على رأس قائمة الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة، وقد تركزت دراسات وكتابات الرواد في

مجال الكشف عن هؤلاء الطلبة ورعايتهم على تجميع الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها.

وكانت دراسة لويس تيرمان 1925 الطويلة التتبعية لعينة تتكون من (1526) طفلاً تم اختيارهم من ولاية (كاليفورنيا) أول محاولة علمية جادة في هذا المجال، وقد صدر المجلد الأول من هذه الدراسة بعنوان (السمات العقلية البدنية لألف طفل موهوب، عام 1926م) ، وتضمن المجلد الثاني دراسة(كاثرين كوكسCox،1926)بعنوان (السمات العقلية المبكرة لثلاثمائة عبقري) ، أما ليتا هو لنجورث 1926)فقد كانت من أوائل الذين اهتموا بدراسة سمات وخصائص الطلبة المتفوقين في كتابيها (الأطفال الموهوبون ، والأطفال الذين نسبة ذكائهم أكثر من 180 درجة).

ومن الطبيعي أن تتأثر الدراسات التي تناولت خصائص المتفوقين بالمشكلات والتطورات التي رافقت تحديد وتعريف مفاهيم الموهبة والتفوق والإبداع والذكاء ونتيجة لذلك فقد ميز بعض الباحثين بين خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً وخصائص المبدعين.

على أنه ينبغي الإشارة إلى أن الطلبة الذين تم اختيارهم على أساس نسبة ال ذكاء المرتفعة هم الأكثر شيوعاً وتمثيلاً في الدراسات التي تناولت خصائص المتفوقين وقد أشار إليها الباحثان جانسون و روبنسون إلى أن متوسط نسبة الذكاء في عينات الدراسات التي راجعها كان يتراوح بين (132و150) وأن السجل الدراسي لأفراد هذه العينات كان جيداً ، وهنالك قليل من الدراسات التي تناولت خصائص أفراد يتمتعون باستعداد أكاديمي محدد كالقدرة الرياضية أو الإبداعية وأقل من ذلك تلك الدراسات التي اختير أفرادها بموجب محكات غير مقننة مثل دراسات(بالدوين وريم و سيلفرمان Silvernman 1989، Rimm 1991،. Baldwin 1989)

غير أن بعض الدراسات عالجت موضوع الخصائص والسمات السلوكية للمتفوقين من واقع مراجعة وتحليل السير الذاتية لعدد من العظماء والعباقرة الذين تركوا بصمات واضحة في سجل الحضارة الإنسانية في مجال العلوم والآداب والفنون والسياسة والحرب والفلسفة والاجتماع مثل دراسات (ماكينون، وجاردنر 1962) .كما طورت مقاييس متنوعة لتقدير درجة توافر هذه السمات واشتملت مقاييس ريترولي وجماعته على (95) من الخصائص السلوكية موزعة على المقاييس الفرعية التي شملت مجالات (التعلم – الدافعية – الإبداعية – القيادية – الفن – الموسيقى – المسرح –الدقة في الاتصال – التعبير والتخطيط).

وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين عقلياً لسببين:

1- اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الطلبة المتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في التعرف والكشف عن هؤلاء الطلبة واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

2- وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة ذلك إن الوضع الأمثل لخدمة المتفوق هو ذلك ا لذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه، وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا المتفوق في المجالات المختلفة.

نموذج من قوائم الخصائص السلوكية:

من أهم قوائم الخصائص السلوكية الكلاسيكية ما أورده الباحثان (تتل وبيكر) في وصف المتفوق:

1- محب للاستطلاع.

2- مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته.

3- مدرك لمحيطه، واعٍ لما يدور حوله.

4- ناقد لذاته وللآخرين.

5- يتمتع بمستوى رفيع من حسن الدعابة ولاسيما اللفظية منها

6- حساس شديد التأثر بالتعلم على كافة المستويات.

7- قيادي في مجالات متنوعة.

8- ميال لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية.

9- يفهم المبادئ والقوانين العامة بسهولة.

10- غالباً ما يستجيب لمحيطه بوسائل وطرق غير تقليدية.

11- يرى العلاقات بين أفكار تبدو متباعدة.

12- يولد أفكاراً عديدة لمثير معين.

ويصنف الباحثان المذكوران هذه الخصائص في ثلاث مجموعات:

أ/ خصائص شخصية من (1 – 3).

ب/ خصائص تتعلق بالتعامل مع الآخرين من (4 – 5).

جـ/ خصائص تتصل بمعالجة المعلومات من (8 – 12).

وإذا شبهنا علاقة عقل الإنسان بالحاسوب الآلي الذي يشتمل على ثلاث وحدات رئيسة، هي وحدة المدخلات الحسية، ووحدة الاختزان، ووحدة معالجة المعلومات، فإن الطلبة المتفوقين عقلياً يتميزون بأنهم قادرون على استقبال معلومات أكثر مما يدور في محيطهم واختزان كم أكبر من هذه المعلومات واستخدام أساليب عديدة ومتنوعة في معالجة المعلومات المتوافرة لديهم، بالإضافة إلى الذكاء والسمات السلوكية. (ليلي عبد الرحمان عزيز،2004: ص35-36).

9- سمات الأطفال المتأخرين دراسيا:

من بين الخصائص والسمات التي تميز الأطفال المتأخرون دراسيا حسب ما تناولته بعض الدراسات ويمكننا ذكر ما يلي:

1_ السمات العقلية:

- نقص الذكاء أو الضعف العقلي وقد أوضحت دراسات عديدة واللجنة المكونة من هيئتي الصحة العالمية واليونسكو أن درجة ذكاء الأطفال المتأخرون دراسيا تقع بين 70 و90درجة.
- ضعف الذاكرة تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز.
- عدم القدرة على التفكير المجرد والإستنتاجي واستخدام الرموز.
- الفشل الانتقال النظم من فكرة لأخرى.

2_ السمات الجسمية:

- القصور الجسمي وضعف الصحة العامة.
- الإجهاد والتوتر والكسل.
- الضعف الجزئي للحواس خاصة السمع والبصر.

3_ السمات الإنفعالية:

- القلق والإكتئاب وعدم الثبات الإنفعالي.
- الشعور بالذنب والشعور بالنقص والفشل.
- الغيرة والخجل، الحقد والعدوان الخارجي المتجه نحو الآخرين.
- شرود الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة.

4_ السمات الاجتماعية:

- القدرة المحدودة في توجيه الذات أو التكييف مع المواقف المتغيرة.
- الإنسحاب من المواقف الاجتماعية ومن ثم الإنطواء والعزلة.
- الغياب المتكرر عن المدرسة المصحوب بالهروب المؤقت.

عدم الإهتمام بالمدرسة. (منصوري مصطفى،2012، ص 64).

ثانيا: الشخصية

مفهوم الشخصية:

لقد اكتسب لفظ الشخصية في اللغة الدارجة معاني كثيرة مختلفة ومن المعاني الدارجة قدرة الفرد على التأثير في الآخرين وذلك على نحو ما نقول إن فلانا شخص قوي ومؤثر على من حوله، والشخصية الضعيفة المتأثرة وهكذا.

ومن التعريفات العلمية للشخصية مايلي:

1. **تعريف "مورتن برنس":**

الشخصية هي مجموع ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع ونزعات وشهوات وغرائز فطرية وبيولوجية، كذلك ما لديه من نزعات واستعدادات مكتسبة.

2. **تعريف "كمف":**

الشخصية هي أسلوب التوافق العادي الذي يتخذه الفرد بين دوافعه الذاتية المركز ومطالب البيئة.

3. **تعريف فلوريد "ألبورت":**

الشخصية هي استجابات الفرد المميزة للمثيرات الاجتماعية وكيفية توافقه مع المظاهر الاجتماعية في البيئة.

4. **تعريف "واطسون":**

الشخصية تتضمن الخلق والعرف والتوافقات الشخصية للفرد وقدراته وتاريخ حياته.

ويمكن بناءا على ما سبق أن تنظر إلى الشخصية كمثير، أي من حيث قدرة الفرد على إحداث التأثير في الآخرين وننظر كذلك إلى الشخصية كاستجابة أي من حيث السلوك الذي يستجيب به

الفرد وما يقوم به من أفعال في المواقف البيئية المختلفة. (محمد شحاته ربيع،2013: ص 32-33).

5. تعريف "ستانجر Stanger (1961)":

خصائص هذا التعريف المهم في أنه يسلم بالطبيعة المتغيرة والارتقائية للشخصية (التنظيم الديناميكي) وكما يركز على الجوانب الداخلية أكثر من المظاهر السطحية.

6. تعريف "كاتل Cattell (1965)":

ويركز في تعريفه لمفهوم الشخصية على القيمة التنبؤية، فيذهب إلى أن الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين، فالشخصية تختص بكل سلوك يصدر عن الفرد سواء أكان ظاهرا أم خفيا. (سليمان عبد الواحد إبراهيم،2014: ص 16).

نظريات الشخصية:

نظرية التحليل النفسي:

لعل أشهر هذه النظريات جميعا نظرية الشخصية عند فرويد، حيث يراها تتكون من ثلاثة أجهزة: هو وأنا، وأنا أعلى، ويحدد تكوين كل جهاز من هذه الأجهزة الثلاثة ونشأته ووظيفته في الشخصية، ومتى يصيب أو يفشل في أداء وظيفته، وانعكاس كل ذلك على سلامة الشخصية وصحتها النفسية أو مرضها واضطرابها النفسي. كما يحدد فرويد مراحل نمو الشخصية في اتجاهها نحو الرشد بادئة بالمرحلة الفمية ثم الشرجية ثم القضيبية ثم الكمون ثم _أخيرا_ المرحلة التناسلية. وفي كل مرحلة من تلك يصف بالتفصيل خصائصها ودوافعها وديناميا‌تها وصراعاتها وتعثراتها، وآثار كل ذلك على المحصلة النهائية للشخصية.

النظرية السلوكية:

يتضمن تناول السلوكية للشخصية اتجاهيين أساسيين ضمن التيار العام للسلوكية، فهناك تيار السلوكية التقليدية وتيار السلوكية الجديدة التي تعرف بتعديل السلوك. ويؤكد دولارد ميلر أن الصراع الانفعالي الشديد هو الأساس الضروري للسلوك العصابي، وصنف ميلر الصراعات إلى الأنواع التالية: صراع الإقدام، صراع الإحجام، صراع الإقدام _الإحجام.

التيار الإنساني:

يعتبر التيار الإنساني في علم النفس مذهبا حديثا، فقد بدأت تظهر بوادره في الخمسينات واستمرت بوادره في الستينات ولا يزال ينمو ويتبلور كي يحتل القوة الثالثة في علم النفس بعد التحليل النفسي والسلوكية.

فعلم النفس لإنساني لا يركز على السلوك المتاح للملاحظة وإنما الكيان الحي، بمعنى الوجود كما يعيشه الشخص، فالشخصية وحدة كلية تكشف عن نشاط ثري، تبتغي دراسته لفهم الحياة النفسية.

ومن هنا ظهر هذا التيار كرد فعل للمدرسين الأساسيين في علم النفس وهما التحليل النفسي والسلوكية، ويقوم هذا التيار الإنساني على رفض المبادئ والمسلمات التي يقوم عليها التحليل النفسي والسلوكية، ويرفض أيضا المسلمات الخاصة بالحتمية النفسية وما تؤدي إليه من تفسير لسلوك الإنساني ينظر إلى الظاهرة الإنسانية على كافة مستوياتها على أنها البحث عن المعني بهدف الوصول إلى القيمة من خلال تجربة معاشة لها تاريخها الخاص الفريد من الزمان والمكان بصرف النظر عما ورائها من حقائق.

ويمثل هذا التيار روجرز وماسلو، حيث يحتل البحث في مفهوم الذات وتناول الشخصية من المنظور الذي يرى به الفرد نفسه مكانة كبيرة في علم النفس، خاصة في دراسات النمو والشخصية والصحة النفسية. (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2014: ص18-19).

المحددات العامة للشخصية هي:

1.أن كل فرد يشبه كل الناس لأننا جميعا نرث إرث بيولوجيا واحدا ونمر بنفس الخبرات مثل الميلاد ومراحل النمو النفسي المختلفة من الطفولة إلى المراهقة إلى رشد وشيخوخة.

2.أن كل فرد يشبه بعض الناس فهناك أفراد يشتركون في صفات بعينها مثل أنهم طوال القامة أو القادرون على السيطرة على انفعالاتهم، أو نقول إن هذا بدين ويشترك في هذه البدانة مع مجموعة من الناس البدناء.

3.أو أنه لا يشبه أحدا من الناس وهذا من آيات الله الباهرة في خلقه كأنه ثمة معين الخلق الإلهي ينضب كل واحد من الناس له هيئة مخصوصة وظروف معينة لا تتكرر بعينها أبدا فكل واحد منا فريد ونسخة غير مكررة. (محمد شحاته ربيع،2013: ص 42).

قياس الشخصية:

يعتبر قياس الشخصية من أبرز مهمات الأخصائي النفسي وتتنوع القياسات بين يدي الإختصاصي، فمنها ما هو موضوعي ومنها ما هو إسقاطي. يضاف إلى ذلك اختبارات الإتجاهات والقيم والإستعدادات والعلاقات الاجتماعية. ومن الطرق الأساسية لقياس الشخصية ما يلي:

المقابلة: هي محادثة جادة بين شخصين المفحوص والإختصاصي القائم بالمقابلة، وهو متخصص مدرب يحاول أن يفهم المفحوص، ويقدر بعض خصاله، ويحصل على معلومات معينة عن سلوكه الماضي أو الحاضر أو شخصيته، وتجرى المقابلة في موقف مواجهة، وتعتمد على التواصل اللفظي. (أحمد محمد عبد الخالق،1996: ص 93).

الإستبيان: عبارة عن إستمارة يصممها الباحث على ضوء الكتابات ذات الصلة بالمشكلة التي يراد بحثها أو يحصل عليها جاهزة ويعدلها على ضوء أسس علمية، تتضمن بيانات أولية عن المبحوثين وفقرات عن أهداف البحث، تم إعدادها بصيغة مغلقة أو مفتوحة أو الإثنين معا أو بالصور، بحيث تصل إليهم بواسطة وسيلة معينة. (بحري صابر، د س: ص345).

ومن أشهر هذه المقاييس استخبار ثرستون الذي يدرس توافق الشخصية واستخبار برنور ويتر الذي يستهدف قياس الإستعداد العصابي والإنطواء/الإنبساط والسيطرة/الخضوع، والإكتفاء الذاتي، على أن محاولة تكوين استبيان لقياس الشخصية ليس بالأمر الهين، ذلك أنه يحتاج إلى عملية تقنين تستلزم الحصول على معامل الصدق ومعامل الثبات إلى جانب الإتساق الداخلي، والقدرة على التمييز وأن تصاغ أسئلته بطريقة لا تسبب الحرج للمفحوص

الملاحظة: ملاحظة السلوك يعتبر أسلوبا من الأساليب المستخدمة في قياس الشخصية خاصة في بعض المجالات وبعض المواقف والظروف مثل المجال الإكلينيكي حيث تكون الحاجة ماسة لملاحظة سلوك المريض أو المرضى في المستشفيات كذلك الملاحظة تكون مجدية في المدارس والسجون حيث يتواجد الطالب لفترات طويلة وحيث تتعدد الأنشطة والأعمال الموكلة إليهم... وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين طوروا قوائم ملاحظة لأغراض متعددة مثل قائمة موني للمشكلات وقائمة مهارات استخدام الميكروسكوب وغيره

أسلوب التقدير الذاتي: تعتمد هذه النماذج من مقاييس الشخصية على أسلوب التقدير الذاتي، أي تقدير الشخص لخصائصه وانفعالاته ووصفه لأعراضه، وهو تقدير ووصف قد يرى البعض

أنه يجانب الصدق أو الموضوعية في حالات كثيرة إلى حد ما، وبالتالي يصبح من العسير الإعتماد عليه بوصفه بيانات علمية، سواء في مجال تصنيف وتنظيم الحقائق والمعارف العلمية عن الشخصية، أو بوصفه بيانات عملية في مجال إصدار القرارات المتعلقة بمصير الأفراد.

إلا أن الباحثين لم ينظروا أبدا إلى هذه البيانات على أنها، وصف الشخص لنفسه، إذ ليس المهم –من منظورنا العلمي–أن الشخص يشعر بالقلق في موقف معين، ولكن ما يهمنا هو أنه يصرح أن هذا الموقف يقلقه. ومع ذلك ففي 60 ٪ من الحالات كانت تفسيرات MMPIالدرجات على بطارية متفقة تماما مع التشخيص السيكايتري، وهي نتيجة لا يمكن إغفال أهميتها.

الطرق الإضفائية: الإضفاء أو الإسقاط هو نسبة ما في النفس من رغبات وعيوب وانحرافات إلى الغير، أو هو تأويل مسالك الآخرين وتصرفاتهم في ضوء دواخلها وما نحن عليه، ولأن الفرد يميل إلى تأويل ما يدركه على أساس مفاهيمه الخاصة وأحواله النفسية الذاتية، لذلك فإن هذه الطريقة تتخلص من عرض موقف غامض على الشخص وتكليفه بالإستجابات له، فيستجيب دون معرفة معنى استجاباته ودون أن يعرف أي سمات من شخصيته يكتشف عنها بهذه الإستجابات، ولهذه الطرق ميزة استبعاد الكذب والتحريف من الإستجابات إلى حد كبير.(عائشة براح، ميلودة مولى، 2017: ص 33–34).

ثالثا: التفوق الدراسي

تمهيد:

يعتبر التفوق الدراسي من المواضيع المهمة التي حظيت باهتمام واسع وكبير في عصرنا الحالي، فتعددت مفاهيمه بتعدد الباحثين والدارسين قي هذا المجال، الأمر الذي جعلنا نبحث فيه ونحاول معرفة مفهوم التفوق الدراسي وتعدد وجهات النظر في مفهومه وخصائصه وأشكاله ومظاهره والتطرق إلى أسبابه وأنواعه.

1- مفهوم التفوق الدراسي:

تعني كلمة التفوق تلك القدرة غير العادية و الإستعداد العقلي لدى الفرد وهذه القدرة أو ذلك الإستعداد إما أن يكون موروثا أو مكتسبا عقليا كان أو بدنيا وفي المجال التربوي حصل خلط وغموض في استخدام مصطلحات مختلفة للدلالة على هذه القدرة غير العادية وفي مختلف النشاطات التي تقدرها الجماعة فاستخدم الباحثون ألفاظ مثل ،متفوق ، ذكي، موهوب، مبدع،

متميز، ويرون أن هذه الإستخدامات المتعددة كلها تعطي معنى الإستثنائية التي يمتلكها الفرد وتميزه عن أقرانه من خلال أدائه في أي مجال من المجالات إلا أن هناك اتفاقا بأن مصطلح التفوق هو أكثر اتساعا وشمولية بمعنى القدرة و الإستعداد العالي ،بشرط أن يتم تحديد مجال التفوق العقلي أو التفوق التحصيلي أو الدراسي ،أو التفوق الفني أو الرياضي .

تعريف آخر: هو قدرة أو مهارة أو معرفة متطورة في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية، النفسية الإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية.

تعريف آخر: يعرف بأنه تميزا ملحوظا من جانب أحد الأشخاص في جانب معين أو أكثر من تلك الجوانب التي تمثل مجالات أساسية لها، وعادة ما تكون بقدر مناسب من الإبداعية يتمكن ذلك الشخص بموجبه من تقديم أفكار جديدة وحلول لمشكلات قائمة، كما أنها بجانب ذلك تتطلب نسبة ذكاء مرتفعة.

تعريف آخر: الطالب المتفوق هو ذلك الطالب الذي يظهر أداء متميز مقارنة مع الجماعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية القدرات العقلية العالية، والتحصيل الأكاديمي المرتفع في مجال أو أكثر ممن لا يستطيع التعليم بمنهجه العام تلبية احتياجاتهم الخاصة.

تعريف آخر: هو قدرة ومهارة أو معرفة أو مهارة أو معرفة متطورة في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية والنفسية والإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية والتفوق مرادف للتميز والخبرة وهو مرتبط بفئة قليلة من الأفراد.

تعريف آخر: عرف معوض (2002) المتفوقون بأنهم الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء وقدرات التفكير الإبتكاري أو تفوق في قدرات خاصة مثل القدرات الرياضية أو اللغوية أو الفنية.

تعريف آخر: يعرف بأن المتفوق هو الذي يظهر إشارة أو دليل على قدرة عالية في المجالات المعرفية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون إلى برامج وخدمات تعليمية غير من أجل تطوير الإستعدادات المختلفة المتكاملة لديهم. (الزهراء وبقدير، 2020، ص 39-40).

2-أشكال التفوق الدراسي:

وما يهمنا هنا الإشارة بشكل عام إلى الأشكال أو الفئات العامة التي لا يوجد حولها خلاف، وتتبع أهمية التعرف على هذه الأشكال من التفوق من أنها ذات علاقة ببرنامج التأهيل من حيث طبيعته وشكله ومحتواه، فتطوير التفوق الأكاديمي يحتاج إلى برنامج تأهيلي لتطوير التفوق مجال القيادة وهكذا.

إن المتفوقين ليسوا المتميزين في الذكاء العام فقط، بل وفي أكثر مجالات المواهب الخاصة، والذين يظهرون اهتمامات وسمات شخصية غير عادية بما في ذلك الإبداعية وهذا ما يقودنا فورا على الحديث عن المجالات وأشكال التفوق ويقدم لنا فيرنون وأدامسون وفيرنون عن أحد عشر شكلا من أشكال التفوق وهي:

1-التفوق في مجال الذكاء العام

2-التفوق في مجال الرياضيات

3-التفوق في مجال العلوم

4-التفوق في مجال الهندسة

5-التفوق في مجال الفنون البصرية (الرسم، النحت، الخزف، الديكور)

6-التفوق في مجال الموسيقى

7-التفوق في مجال اللغة

8-التفوق في مجال الدراما

9-التفوق في مجال الرياضة

10-التفوق في مجال القيادة

11-التفوق في مجال الإبداع

أما مكتب التربية الأمريكي فقد استخدم تصنيفا سداسيا لأشكال التفوق قد يكون أكثر فائدة التي وردت الأغراض تطور البرامج التأهيلية لإعداد معلمي الطلبة المتفوقين، ويشمل على جميع الفئات التي وردت لدى فيرنون ورفاقه وهذه الفئات هي:

1-التفوق في مجال القدرة العقلية العامة (الذكاء العام)

2-التفوق في مجال الاستعدادات الأكاديمية الخاصة

3-التفوق في مجال التفكير الإبداعي أو المنتج

4-التفوق في مجال القيادة

5-التفوق في مجال الفنون البصرية والتشكيلية

6-التفوق في مجال القدرات النفسحركية.

ومما يذكر أن مكتب التربية الأمريكي فقد أسقط لاحقا المجال السادس (النفس الحركي) من المجالات التفوق واكتفى بالفئات الخمس الأولى نظرا لصعوبة تحديد المتفوقين في هذا المجال والتعرف عليهم لعدم القدرة على الفصل بين الجانب العقلي والجسدي في المهارة. كما تجدر الإشارة إلى سهولة تحديد معايير التعرف على التفوق في المجالات الثلاثة الأولى، وبالتالي تحديد معايير الاختبار للدخول في أي برنامج للتفوق، وكذلك تحديد معايير التخرج أو السلوكات النهائية المتوقعة من جهة وصعوبة تحديد هذه المعايير والمحاكات في المجالات الثلاثة الأخيرة من جهة ثانية، أن هذا الأمر بالذات يحدد شكل البرنامج التأهيلي وطبيعته إلى حد كبير، إذ لا يمكن وضع برنامج تأهيلي مناسب وجيد لشكل من أشكال التفوق لا تعرف مضامينه وخصائصه معرفة جيدة. (بواليف آمال،2010، ص 93-94).

3-خصائص المتفوقين:

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

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 تيروان ووادن (Terman & Oden، 1959) ودراسة جالجر (Gallagher،1976).

2- الخصائص الأكاديمية والفكرية:

يعرف أن المتفوقين لديهم قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء مرتفع على اختبارات الذكاء الفردية كاختبار ستانفورد-بينيه Stanford-Binetو إختبار وكسلر Wechsler 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.

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 الطويلة.

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 و الإستيعاب.

يجب الإطلاع في عمق وإتساع، وعنده رغبة قوية في المعرفة .

يتناول المشكلات بأسلوب متعدد الحلول، ويستخدم الأساليب الإبداعية في معالجتها. (أحلام عقاب، 2017، ص 47-48).

4- العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفوق الدراسي، بعضها خاصة بالفرد وبعضها الآخر خاصة بالبيئة التي يعيش في كنفها ومن بين هذه العوامل مايلي:

- عوامل خاصة بالفرد:

-الذكاء:Intelligence

أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في العلاقة بين الذكاء والتفوق الأكاديمي سواء في انجلترا على يد سيرل بيرت أو في أمريكا على يد بوند وتيرمان وغيرهما أن هناك علاقة إرتباطية 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.

-القدرات: Abilities

ما قيل عن الذكاء ينطبق على القدرات على اعتبار أن الذكاء هو قدرة عامة أو مهيمنة، ولقد اتضح أن أكثر القدرات ارتباطا بالتحصيل في المرحلة الثانوية نتيجة بحوث عربية وأجنبية هي القدرة اللغوية والقدرة على فهم معاني الكلمات والقدرة على الإستدلال العام هي سهولة إدراك العلاقات. (مدحت عبد الحميد،1990، ص115).

-الدافعية Motivation:

تعتبر الدافعية من أبرز المفاهيم المستخدمة في علم النفس التربوي، مع أنها حالة فيزيولوجية وسيكولوجية داخل الكائن الحي، تجعله ينزع إلى العمل في اتجاه معين كما أنه يتمثل في القوى الدافعة للفرد والضاغطة عليه للوصول إلى أهدافه واستغلال طاقاته، ومن مكونات هذا المفهوم نجد:

- الدافعية الدراسية.
- مستوى الطموح وعلاقتها بمستوى التفوق ودرجة النجاح.

فالدافعية الدراسية هي قوة محركة تدفع الفرد من أجل تحقيق التفوق، فالتلميذ الذي يتمتع بقوة الدافعية الدراسية نجده مثابر ومجتهد في عمله الدراسي ويفضل أن يكون من الأوائل داخل القسم، وعليه تكون أقصى إمكانياته لتحقيق هدف التفوق ولا شك أن انخفاض الدافع الدراسي سمته مرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي، ويترتب على انخفاض الدافع خصائص معينة كفقدان الحماس للمدرسة، وعدم تقبل أهدافها وعدم الإيمان بها.

وكلها عوامل تعزز الفشل المدرسي في حين أن الدوافع القوية تعمل كقوى محركة للوصول إلى التفوق الدراسي.

إذن تفسر ظاهرة التفوق من خلال دافعية الفرد وحاجته لإحراز النجاح أما مستوى الطموح الذي يعتبر حافز لتجنيد كل الطاقات والإمكانيات الخاصة بالمتعلم للوصول إلى الهدف المرغوب، فلا يمكن تصور متعلم متفوق دون مستوى من الطموح ذلك كون أن الطموح يلعب دورا في تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق، فوضوح مستويات الطموح تمثل الأهداف الذي ينبغي الوصول إليها من طرف المتعلم، هذه المستويات تدفعه إلى تجنيد كل طاقاته وإمكانياته لتحقيق تلك المستويات.

-الرضا عن الدراسة :

هناك العديد من الدراسات التي أثبتت وجود العلاقة بين التفوق وعملية رضا الفرد عن الدراسة، ومن بينها الدراسة التي قامت بها "سهام الحطاب" على عينة من طلبة المدرسة الثانوية (إناث وذكور) إلى أن هناك علاقة بين الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي، حيث توصلت إلى أن الطلبة الأكثر رضا عن الدراسة كانوا أكثر تحصيلا من الطلبة الغير راضين عن الدراسة.

-الإتجاهات الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية :

أثبت الكثير من الدراسات بأن المتفوقين لديهم اتجاهات ايجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمة التي يدرسون فيها، وتشمل جميع المجالات المتعلقة بالعملية التعليمة من مناهج دراسية والمقررات، من جانب كثافتها وصيغتها بالإضافة إلى المدرسين والأساليب التي يتبعونها في التلقين أو المحاضرة وكذا الزملاء والأقران ومجمل الأنشطة المدرسية رياضية كانت أم ثقافية أم فنية .فكل تلك العوامل لها أثر في تحصيل المعلمين وتفوقهم بشكل ايجابي طبقا لإتجاهات المتعلمين نحو هذه المؤثرات والمثيرات.

عوامل خاصة بالبيئة :

العوامل المدرسية:

إذا كانت الأسرة هي المؤسسة الأولى التي ترعى وتتكفل بالتلميذ في بداية حياته فإن المدرسة تعد هي الأخر بمصدر من مصادر تكوين شخصية التلميذ وتنمية قدرات هو تفوقه المدرسي، لذا أوجدها المجتمع لكي يستمر التكوين الاجتماعي والمعرفي للطفل عند وصوله إلى سن معين، ونظرا لأهمية المدرسة في المجتمع فقد تطرق إليها العديد من الباحثين و المفكرين باعتبارها تلبي حاجة من حاجات المجتمع الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعيا اجتماعيا يجعل منهم أفرادا صالحين فيها، وهذا لايمنع من أن تكون سببا من أسباب الفشل المدرسي، وعليه فالعوامل المدرسية التي تساهم في تحقيق نجاح التلميذ المدرسي وتفوقه يمكن تلخيصها على المحيط المدرسي العام والمنهج المستخدم وكذا الوسائل البيداغوجية.

-المحيط المدرسي العام :

يمكن اعتبار كل من الإطار المدرسي بتنظيمه وأقسامه مصدر من مصادر إهتمامات الطفل العفوية، بحيث يجب أن يحيط بالمدرسة جميع المنشئات التي تجعل العمل التربوي ناجحا مثل ذلك، أرض منظمة للرياضة 1ومكتبة ومخابر وقاعة الاجتماعات وقاعة للرسم وأخرى للموسيقى.

-الوسائل البيداغوجية والتعليمة :

اعتمد التعليم لفترة طويلة على المعلم والكتاب، وكانت وسيلة المعلم الكلام واستخدام السبورة والطباشير، وتفاوت المعلمون في قدرتهم على التعبير واستخدام نبرات الصوت والإشارات لتوضيح ما يقولون، وكان ذلك في مجموعة وسائل الإيضاح في التربية التقليدية ومن بين أهم الوسائل التعليمة المستخدمة في التعليم في الوقت الحالي نجد الرحلات، الرسوم، الخرائط، الإذاعة المدرسية، التمثيليات، الكتب، المجلات، المطبوعات، وقد أجريت بحوث لبيان مدى فعالية الوسائل التعليمية، و الوسائل السمعية البصرية التي تتطلب وقت اقل من الوقت المطلوب لتعليم التلاميذ دون استخدام هذه الوسائل .

ومن فوائدها هو ترسيخ ما تعلمه التلميذ في الذاكرة لفترات أطول من التعلم الذي يتم عن طريق التدريس اللفظي .

والوسائل التعليمية تؤدي دورا مهما إذا أحسن استخدامها فهي تثير اهتمام التلميذ كثيرا، وتقدم له أساسا ماديا للإدراك الحسي، وتجعل مايتعلمونه باقي الأثر، كما تساهم في نمو المعاني ومن ثم في نمو الثروة اللفظية، وتنمي في التلميذ الاستمرار في الفكر عند استخدام الصور المتحركة.

إذن الوسائل التعليمية تقدم أساسها ماديا للتفكير والإدراك الحسي، وتثير اهتمام التلاميذ وتجعل ما يتعلمون باقي الأثر وتنمي باستمرار فكر التلاميذ وتجعل مايتعلمونه أكثر كفاية وعمقا.

-المناهج والبرامج الدراسية:

يتمثل المنهج المدرسي في المواد المقررة والطرق البيداغوجية التي يتبعها المدرسون لإيصال المعلومات إلى التلميذ، فإذا كان المنهج المدرسي مبني على أساس تربوي يأخذ بعين الاعتبار خصائص النمو النفسي والمعرفي للتلاميذ المخصص لهم، يكون لذلك أكبر عون لهم على التفكير السليم و المتابعة الجيدة، ويهيئ لهم فرص التنمية الحساسية الاجتماعية عندهم، وينمي فيهم روح الأقدام و الابتكار و القدرة على حسن الاختيار،التصنيف و الاستنباط ويهم كل تلميذ ما عنده من حاجات وميول وقدرات واستعدادات و مهارات، في عمل على تنميتها بقدر مايستطيع، أما إذا كان

المنهج الدراسي غير مناسب لمستواهم المعرفي فإنه يعيقهم على التحصيل الجيد وبالتالي التفوق في مجال الدراسة، أما البرامج الدراسية فهي عبارة عن مجموعة المواد المقررة من طرف السلطات التعليمية و المحددة بلوائح رسمية، يشمل كل نشاط تنظمه المدرسة ليمارسه التلميذ و يكتسب عن طريقه المعلومات و المهارات و الإتجاهات، وهو يعمل على تنمية قوى الطفل العقلية الجسمية، ويكسبه طرق التفكير السليم والمحافظة على صحته، يدربه على ممارسة الأخلاق الحميدة،1 و يعده ليكون مواطنا صالحا .

-العوامل الأسرية:

إن الوسط الأسري يلعب دورا هاما في تنشئة الأفراد، و إعدادهم للحياة، و التلميذ كعضو في هذه الأسرة يتأثر مستواه الدراسي بما تهيئه من ظروف مادية واقتصادية واجتماعية وثقافية، و يظهر ذلك من خلال نجاحه وتفوقه أو فشله ورسوبه، و فيمايلي سنحدد الظروف الأسرية تتمثل في الواجبات والالتزامات التي تقع على عاتق كلا من مؤسسي الأسرة (الأب والأم) عند تكوينهما للأسرة أو يتحدد دورهما خاصة مع أطفالهما حيث يتوقف دور الأسرة في توجيه أبنائها على نسق من المتغيرات والعوامل البنيوية المكونة لها، كالأصل الاجتماعي ومستوى الدخل والمستوى التعليمي وكذا حجم الأسرة والعلاقات القائمة بين أعضاء الأسرة وكذلك القيم و المفاهيم التي تتبناها الأسرة خاصة المفاهيم التي تتصل بأساليب التنشئة والتربية المعرفية، وتجدر الإشارة إلى أن جميع هذه المؤثرات تتأثر فيما بينها و تحددها، لذلك فإن تحقيق هذه العوامل المختلفة للأسرة سيكون نوعا من التوازن والتكامل في التأثير على التلميذ.(شارفي جميلة،2014، ص36-38).

5- أنواع التفوق الدراسي:

صنف والكر 1978 التفوق إلى أربع فئات معتمدا على طبيعة التمييز في الأداء وهي:

1- التفوق الأكاديمي: المتفوقون أكاديميا هم أفراد يمتلكون قدرات عقلية عامة متميزة أو قدرات أكاديمية خاصة وتستخدم درجات الذكاء عادة لتحديد هؤلاء الأفراد.

2- التفوق الإبداعي: يظهر المتفوقين إبداعيا قدرة متميزة في التفكير الإبداعي، ومع أن القدرات العقلية ليست معزولة عن التفكير الإبداعي، فإن ما يميزهم عن الفئات الأخرى من المتفوقين هو قدرتهم على تطوير أفكار جديدة وفريدة تعكس الأصالة والمرونة في التفكير.

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

4- التفوق الفني – الحركي: وهو تميز الأداء في المجالات الفنية المختلفة كالموسيقى والرسم، والتمثيل...الخ. (فريحة صندوق،2015، ص 68-69).

6-تصنيف المتفوقين دراسيا:

لقد ظهرت اختلافات بين الباحثين حول تحديد الحد الفاصل بين الموهوب وبين الطفل العادي، من حيث الذكاء، فقد بلغ هذا الحد عند تيرمان (140) فأكثر وعند هولونجوت (130) فأكثر، في حين نجده عند تراكسلتدش إلى (120) فأكثر، ولقد حدد " دنلوب" المتفوقين عقليا الى ثلاثة مستويات:

1.**فئة المتفوقين:** وهم الذين تتراوح نسبة ذكائهم (135 أو 160) إلى 160) على نفس المقياس السابق.

2. **فئة الممتازين:** وهم الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (120، 125) إلى (135او 140) إذ طبق عليهم اختيار ستانفورد بنيه.

3. **فئة المتفوقين جدا(العباقرة):** وهم الذين تبلغ نسبة ذكائهم (170) فما فوق، ولا يعني هذا التقسيم إلى فئات، إن كل فئة مستقلة عن الآخرين، فهناك تداخل بين هذه الفئات ، مما يجعلنا نصف الفرد المتفوق تحت فئة أو أكثر بحسب ما لديه من استعدادات و مواهب ، ثم إن هذه الفئة تجمعها مجموعة من الخصائص التي يتمتعون بها ، و يتميزون من خلالها على مجموعات الأخرى من أفراد المجتمع ،فإضافة إلى خاصية الذكاء التي تجمع بينهم و التي على أساسها أو درجاتها ، يصنفون إلى فئات ، هناك مجموعة أخرى من الخصائص يعني بها المتفوقين دون غيرهم .(منال قاسمي، 2014، ص 67).

7-قياس وتشخيص التفوق:

إن عملية قياس وتشخيص التفوق لم تأت من فراغ لأنها تعتبر جزءا مهما لما لها من دور هام في خطط وبرامج لرعايتهم والتكفل بهم، وتعتبر عملية معقدة تتطلب أكثر من أداة لقياس التفوق،

لأن له أبعاد كثيرة لا يمكن فصلها عن بعضها وبالتالي فهو حصيلة عوامل متداخلة ومن بين وسائل التشخيص والقياس ما يلي:

1- **اختبارات الذكاء:** تهتم هذه الاختبارات بتحديد القدرة العقلية للفرد والتي يعبر عنها بنسبة الذكاء مقاربة بالقدرة العقلية للمجتمع الذي فيه هذا الشخص، ومن أمثلتها: مقياس ستانفورد بنييه، مقياس وكسلر، بطارية تقييم كوفمان للأطفال.

2- **اختبارات التحصيل الدراسي:** الهدف منه الاختبارات أن تقيس التحصيل المعرفي لدى الطلبة، وتقييم حصيلة الطلبة اللفظية وقدراتهم اللغوية اللازمة للنجاح في الدراسات الأكاديمية على مستوى الثانوية والجامعة.

3- **اختبارات القدرات الإبداعية:** وهي مقياس التي تستخدم للكشف عن التفوق على أن الإبداع إحدى مكوناته، ومن خلال هذه المقاييس يمكن قياس التفكير المتشعب الذي يتميز بتعدد الاستجابات.

كما تستخدم هذه الاختبارات للكشف عن الطلبة المتفوقين الذين يتمتعون بقدرات إبداعية في البرامج المقدمة في المدارس، وهذه الاختبارات تقيس ما يسمى بالتفكير الإبتكاري أو المنتج تتطلب أسئلة هذه الاختبارات مهارة عالية في وضع الأسئلة التي تتطلب المرونة والطلاقة في التفكير لأنها أسئلة مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة واحدة صحيحة، ومقياس **توراس، وجيلفورد** لتفكير الإبتكاري من أفضل المقاييس لأنها تهدف لقياس كل من الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة. (فريحة صندوق، 2015، ص 78-79).

خلاصة:

يعتبر التفوق الدراسي أرقى مستويات التحصيل، ولكن التفوق الدراسي وبخاصة في مرحلة الثانوي لا يتحقق بسهولة ولا هو بالأمر الصعب أو المستحيل بالنسبة للتلميذ الذي يسعى إليه، ويحاول الارتقاء بمستواه التعليمي، المعرفي والثقافي في سبيل تحقيق تحصيل دراسي يقوده إلى النجاح متخطيا بذلك كل الصعوبات والعراقيل التي تواجهه بالصبر ومحاولة التكيف مع أي ظرف جديد والتأقلم مع الأوضاع خاصة بالنسبة للتلميذ الجديد.

رابعا: التأخر الدراسي

تمهيد:

تحتل مشكلة التأخر الدراسي مكانا بارزا في فكر العديد من الباحثين والتربويين والسيكولوجيين، وتعد من أهم المشكلات التي تشغل بال المعلمين أيضا وكذلك الآباء والمتعلمين وكل من له صلة بالعملية التعليمية وذلك لما يترتب عليها من عدم تكيف التلميذ مع الجو الدراسي، ففي كل فصل تقريبا يوجد عدد من التلاميذ يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في التحصيل الدراسي وهي إحدى عوامل تسرب التلاميذ من المدارس فالتأخر يمس الحياة التعليمية للتلميذ كما قد يمس مسار حياتهم بصفة عامة.

وفي هذا سنتطرق إلى مفهوم التأخر الدراسي وكذلك أنواعه وأسبابه وأشكال التأخر الدراسي إلى جانب مظاهره ...الخ.

1- مفهوم التأخر الدراسي:

يعرفه التربويون بقولهم: هو الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل أو أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية، وقد يكون التأخر الدراسي تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية أو تأخرا في مادة دراسية معينة وقد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا مرتبطا بموقف معين أو تأخرا حقيقيا يعود لأسباب عقلية أو غير ظاهري يعود إلى أسباب غير عقلية .(محمد صبحي عبد السلام،2009،ص11).

2_أنواع التأخر الدراسي:

عرف التأخر الدراسي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها الطالب بالإختبارات الموضوعية التي تقام له، ولهذا صنف التأخر الدراسي في أنواع منها:

1_ **التأخر الدراسي العام:** هو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء إذ يتراوح نسبة الذكاء بين 70و85 %

2_ **التأخر الدراسي الخاص:** وهو الذي يكون في مادة أو مواد بعينها فقط. كالحساب مثلا. ويرتبط بنقص القدرة.

3_**التأخر الدراسي الدائم:** حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.

4_ **التأخر الدراسي الموقفي:** وهو الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته بسبب خبورات سيئة مثل موت أحد أفراد الأسرة.

5_ **التأخر الدراسي الحقيقي:** وهو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات

6_ **التأخر الدراسي الظاهري:** هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه. (د.فوقية حسن رضوان،2020، ص227).

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 مايلي:

1_**العامل العقلي:** كالتأخر في الذكاء بسبب مرضي أو عضوي.

2_**العامل النفسي:** كضعف الثقة في النفس، أو الكراهية لمادة معينة، أو كراهية معلم المادة بسبب سوء معاملته لذلك الطالب، وأسلوب تعامل الوالدين مع أبنائهم.

3_**العامل الجسمي:** ككون الطالب يعاني عاهة أو أي إعاقة بدنية على سبيل المثال.

4_ **العامل الاجتماعي:** ويتعلق هذا العامل بوضع الطالب في البيت والمدرسة، وعلاقته بوالديه، ومعلميه، وإخوته. (منيع المسعودي،2012، ص86-87).

4_أشكال التأخر الدراسي :

يتخذ التأخر الدراسي أشكال عديدة أهمها ما يلي:

1.**تخلف دراسي مستمر أو دائم:** وهو التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة.

2.**تخلف دراسي مؤقت أو عرضي:** وهو التأخر الذي لا يدوم طويلا، فقد يتأخر التلميذ عن زملائه في امتحان ما، ألسباب معينة ولكن بزوالها يتحسن وضع التلميذ.

3.**تخلف دراسي عام:** وهو تخلف يكون في جميع المواد الدراسية أو في معظمها، وفي مثل هذه الحالات غالبا ما يكون ذكاء التلميذ دون المتوسط أو حدود البليد.

4.**تخلف دراسي خاص:** وهو تخلف التلميذ في بعض المواد الدراسية مثل الحساب أو الكيمياء أو الفيزياء وفي هذه الحالة يكون ذكاء التلميذ متوسطا أو في حدود العادي.

5.**تخلف دراسي حقيقي:** وهو التأخر الذي يقرره الفحص الدقيق والمتابعة العلمية ويجعل الحكم على التلميذ صادقا وموضوعيا

6.التأخر الدراسي الظاهري: في هذا الشكل من التأخر الدراسي تكون قدرات التلميذ عالية، أما مستوى تحصيله أو أدائه فيكون أقل من هذه القدرات وبإمكان التلميذ أن يجتهد ويصبح من المتفوقين.

7.**تخلف دراسي وظيفي:** حيث تكون قدرات التلميذ العقلية والجسمية حسنة ولا يعاني من اضطراب عضوي أو عصبي أو عقلي، إنما الخلل يكون في الناحية الوظيفية حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم بحيث تؤدي إلى التفوق في التحصيل الدراسي.

8.**تخلف دراسي غير وظيفي:** ويرجع هذا النوع من التأخر إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى التلميذ، أما هو في حالة المرض أو الإعاقة أو الإصابة بحادث معين. (عبيش خيرة،2015، ص36)

5-مظاهر التأخر الدراسي:

يظهر التأخر الدراسي في عدة صور وأشكال منها:

1. التأخر العام: ويظهر في ضعف التلميذ في جميع المواد الدراسية وهو مرتبط بنقص في الذكاء العام حيث لا تتعدى نسبة الذكاء عند تلاميذ هذه الفئة من70 إلى80.

2. التأخر النوعي أو الخاص: ويظهر في ضعف التلميذ في في مادة أو بعض المواد فقط وهو مرتبط بعدم كفاية القدرات العقلية الخاصة؛ القدرة الرياضية أو القدرة اللفظية أو القدرة ة الفني أو القدرة على الحفظ والتذكر .... الخ

3. التأخر الفردي: ويتمثل في تأخر تلميذ أو عدد قليل من التلاميذ في قسم دراسي معين، وهو غالبا ما يكون مرتبطا بالظروف الشخصية لكل تلميذ.

4. التأخر الجماعي: ويتجلى في الضعف العام في قسم دراسي معين أو في مجموعة من الأقسام أو في مدرسة أو ناحية معينة، وهو غالبا ما يكون ناشئا عن أسباب مدرسية أو عن ظروف المحيط. (عبيش خيرة،2015، ص37).

6-خصائص المتأخرين دراسيا:

1_ الخصائص الجسمية:

يتضح من الأبحاث و الدراسات أن مجموعة المتأخرين دراسيا لأسباب خلقية أو ولادية يكونون أقل نموا في المتوسط من أقرانهم العاديين من حيث النمو الجسمي و العقلي إلا أنهم لا يختلفون عنهم من حيث الحاجات و الانفعالات أو الدوافع و الرغبات الجسمية أو الجنسية ، وقد يبدو المتأخرون أحيانا أطول قامة وأضخم بنية من أقرانهم في نفس الصف الدراسي ، ولكن ذلك يرجع إلى أنهم قد يكبرون بعام أو إثنين نتيجة لتخلفهم في الصف الواحد أكثر من عام دراسي ، وهذا لا يعني عدم وجود حالات فردية يتفوق فيها بعض المتأخرين دراسيا من حيث النمو الجسمي على أقرانهم العاديين ، وترتفع نسبة الإعاقة السمعية و البصرية بين المتأخرين دراسيا عنها بين الأفراد العاديين و المتفوقين ، مما يرجع وجود علاقة بين هاتين الإعاقتين وبين التأخر الدراسي ، كما تدل الأبحاث أيضا على أن هؤلاء المتأخرين قد يقلون عن العاديين من حيث الحيوية و النشاط الجسميين مما قد يوحى بوجود علاقة بين القصور في النمو أو في الوظائف الجسمية وبين التأخر الدراسي .

2_ الخصائص العقلية:

تدل الأبحاث التي أجريت على التلاميذ المتأخرين دراسيا لأسباب خلقية أو ولادية على وجود خصائص عقلية معينة قد تميزهم عن العاديين، ولكن هذا لا يعني ارتفاع درجة التشابه بين المتأخرين، فهم كمجموعة يختلفون عن بعضهم البعض اختلافات شاسعة من حيث هذه الخصائص، وهم ليسوا على درجة واحدة من التجانس العقلي، فقد يصل الفرق بين تلاميذ الفصل الواحد من المتأخرين إلى سبع سنوات من العمر العقلي. أما الخصائص العقلية التي تميزهم بصفة عامة فمنها: ضعف القدرة على التفكير الإستنتاجي، وضعف القدرة على حل المشكلات التي تحتاج إلى المكونات أو المعاني العقلية العامة، ويعاني هؤلاء التلاميذ من قصر الذاكرة، أو عدم القدرة على اختزان المعلومات أو الإحتفاظ بها لفترة طويلة.

ويبدو ذلك جليا عند تكرار الأعداد أو الجمل التي يطلب إليهم تكرارها عقب سماعها والتي يرددها أقرانهم العاديين دون صعوبة، ويتصفون أيضا بسطحية الإدراك، وضعف القدرة على الحفظ وعلى التعقل أو الفهم العميق، ويؤدي ذلك بطبيعة الحال إلى عجزهم عن الإستفادة من الخبرات والتجارب التي سبق لهم تعلمها، كما أنهم بصفة عامة أقل تقديرا للعواقب أو إدراكا لنتائج أعمالهم.

وينبغي أن يلاحظ أنه على الرغم من هذه الخصائص العقلية التي تحد من قدراتهم على التعلم إلا أنه يمكن تعليمهم وإعدادهم للإعتماد على أنفسهم وعلى تنمية مهارات يستطيعون بها مواجهة الحياة، ويتراوح الحد الأقصى للعمر العقلي لهؤلاء المتأخرين دراسيا خلقيا أو ولاديا بين 11_13.5 سنة تقريبا. (محمد صبحي عبد السلام، 2009، 12).

3_ الخصائص الإنفعالية:

كثيرا ما يؤدي الفشل و الشعور بالنقص و ما يصاحبه من شعور بالنبذ من المدرسة أو من المنزل إلى الإحباط لدى المتأخرين دراسيا ، كما أن هذا الإحباط المتكرر قد يدفع البعض منهم إلى أن يكون عدوانيا نحو زملائه ونحو المدرس أو المدرسة بصفة عامة وقد يدفع البعض الآخر إلى أن يكون إنطوائيا من المدرسة أو من المجتمع ككل ، وكثيرا ما تكون اتجاهات هؤلاء التلاميذ نحو أنفسهم ونحو المدرسة أو المجتمع اتجاهات سلبية ، وقد يصل الحال ببعضهم إلى درجة اليأس أو تقبل ذواتهم على أنهم فاشلون أو منبوذون ، وفي هذه الحالة قد يصعب تعديل سلوكهم كما يصبح الأمل ضعيفا في جدوى العلاج معهم .

وتفيد الدراسات أيضا أن المتأخرين دراسيا أقل تكيفا من أقرانهم العاديين إلا أن الفرق ليس كبيرا، أما من حيث الخصائص الشخصية التي تعتمد على القدرات العقلية إلى حد ما كالإبتكار والقيادة، وحب الإستطلاع ونحوها فهم أقل من العاديين، وأما غير ذلك من الخصائص كالأنانية والطاعة، والإعتماد على الغير ونحوها فهم لا يختلفون فيها عن أقرانهم العاديين.

ويلاحظ أن دوافع هؤلاء التلاميذ نحو العمل والتحصيل تكاد تكون معدومة نتيجة لما تقدمت الإشارة إليه من إحباط وسلبية في الإتجاهات وتصور سلبي للذات، وتضاعف الخصائص الإنفعالية لدى المتأخرين دراسيا من حدة هذه المشكلة، كما تلقى عبئا على أكتاف المرشدين النفسيين وغيرهم ممن يتصدون للعلاج. (محمد صبحي عبد السلام، 2009، 13).

4_ الخصائص الاجتماعية:

تدل الأبحاث التي أجريت على بعض مجموعات التلاميذ المتأخرين على أن التأخر الدراسي ليس وقفا على بيئة اجتماعية معينة أو على مستوي إقتصادي أو ثقافي معين ، ولكنه قسمة عامة ، وقدر مشترك ، ويوجد بين جميع الفئات و الطبقات بصرف النظر عن مستوياتهم الإقتصادية و الاجتماعية ، ولكن بعض الدراسات تؤكد حدوثه بين الطبقات العليا ، ففي دراسة أجراها هافجهيرست وجد أن 80 % من عينة التلاميذ المتأخرين كانوا من الطبقات الدنيا وتدل الدراسة المشار إليها على وجود علاقة بين العوامل الاجتماعية والثقافية وبين التأخر ، ولكن هذا لا يعني أن هذه العوامل هي كل أسبابه .

أما السلوك الاجتماعي للتلاميذ المتأخرين فيميل إلى السلبية، ويعتبر العدوان أو الإنطواء أبرز مظاهره، ويقل هؤلاء عن العاديين من حيث الرغبة في تكوين الصداقات وفي القدرة على الإحتفاظ بها، كما يسهل إنقيادهم إلى للمنحرفين والخارجين عن القانون. وقد يجدون في الإنحراف تنفيسا عما يحسون به من نقص، وقد تشبع تلك الجماعات في التلاميذ المتأخرين ما عجزت المدرسة عن إشباعه من الحاجة إلى الإنتماء والتقبل وتحقيق الذات والإحترام ونحوها، أما البعض الآخر والذي يميل إلى الإنطواء فقد يهرب من مواجهة المشكلة أو ينتهي به الأمر إلى الإصابة ببعض الأمراض النفسية.

ومما ينبغي ملاحظته أنه لا توجد علاقة مباشرة بين التأخر الدراسي وبين الإنحراف أو الجريمة ، وكل ما في الأمر أن المستوى العقلي المنخفض الذي يصاحب مشاعر النبذ و النقص و الإحباط وسلبية الإتجاهات نحو الذات يسهل إنجذاب هؤلاء التلاميذ إلى عصابات المنحرفين ، بل قد يشكل هؤلاء من أنفسهم تلك العصابات التي يجدون فيها تعويضا و تنفيسا عما يحسون به من آلام نفسية ونبذ اجتماعي ، فالعلاقة ليست مباشرة أو لزومية ولكنها علاقة غير مباشرة ، وقد يتعرض الطفل السوي أو المتفوق لما يتعرض له المتأخر إذا ما ألمت به نفس المشاعر بسبب المدرسة أو الأسرة أو بسبب ظروف اجتماعية معينة .(محمد صبحي عبد السلام، 2009، 14).

7_ علاج التأخر الدراسي:

إن الكثير من حالات التأخر الدراسي يعود كما أسلفنا إلى أسباب متعددة ولتحسين مستوى تحصيل الطالب لابد من التشخيص الدقيق لنقاط الضعف لديه والبحث عن الأسباب ومن ثم وضع العلاج المناسب.

وعادة يتم علاج التأخر الدراسي في إطارين:

أولهما: توجيه المعالجة إلى أسباب تخلف الطالب في دراسته سواءا اجتماعية، صحية، إقتصادية. الخ

ثانيهما: توجيه المعالجة نحو التدريس أو إلى مناطق الضعف التي يتم تشخيصها في كل مادة من المواد الدراسية بإستخدام طرق تدريس مناسبة يراعي فيها الفروق الفردية. وتكثيف الوسائل التعليمية والإهتمام بالمهارات الأساسية لكل مادة والعلاقات المهنية الإيجابية بين المدرس والطالب.

ويتم تحقيق تلك المعالجات من خلال تحديد الخدمات الإرشادة والعلاجية المناسبة لكل حالة ويمكن تقسيم هذه الخدمات إلى:

8.1. خدمات وقائية:

1-خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والتعليمي.

2-الخدمات التعليمية.

3-خدمات صحية.

4-خدمات توجيهية.

5-خدمات إرشادية نفسية.

6-خدمات التوجيه الأسرية.

8.2. خدمات علاجية:

1-العلاج الاجتماعي.

2-الإرشاد النفسي.

3-العلاج التعليمي.

8-1-1 الخدمات الوقائية:

وتهدف إلى الحد من العوامل المسؤولة عن التأخر الدراسي وأهم هذه الخدمات:

1- التوجيه والإرشاد الأكاديمي والتعليمي: ويتمثل في تبصير الطلاب بالخصائص العقلية والنفسية ومجالات التعليم العام والفني والمهني والجامعات والكليات ومساعدة الطلاب على إختيار التخصص أو نوع التعليم المناسب.

8-1-2 الخدمات التعليمة: وتتمثل في توجيه عناية المدرس إلى مراعاة الفروق الفردية أثناء التعلية أو التدريس وتنويع طريقة التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وعدم إهمال المتأخرين دراسيا.

8-1-3 الخدمات الصحية: وتتمثل في متابعة أحوال الطلاب الصحية بشكل دوري ومنتظم وتزويد المحتاجين منهم بالوسائل التعويضية كالنظارات الطبية والسماعات لحالات ضعف البصر أو السمع، وإحالة الطلاب الذين يعانون من التهاب اللوزتين والعيوب أو الغدد الصماء وسوء التغذية إلى المراكز الصحية أو الوحدات الصحية المدرسية لأخذ العلاج اللازم.

8-1-4 خدمات توجيهية: وتتمثل في تقديم النصح والمشورة للطلاب عن طرق الاستذكار السليمة ومساعدتهم على تنظيم أوقات الفراغ واستغلالها وتنمية الوعي الصحي والديني والاجتماعي لديهم وغرس القيم والعادات الإسلامية الحميدة وقد يتم ذلك من خلال المحاضرات أو المناقشات الجماعية أو برامج الإذاعة المدرسية والنشرات والمطويات.

8-1-5 خدمات إرشادية نفسية: وتتمثل في مساعدة الطلاب على التكييف والتوافق مع البيئة المدرسية والأسرية وتنمية الدوافع الدراسية والإتجاهات الإيجابية نحو التعليم والمدرسة ومقاومة الشعور بالعجز والفشل ويتم ذلك من خلال المرشد الطلابي لأسلوب الإرشاد الفردي أو أسلوب الإرشاد الجماعي حسب حالات التأخر ومن خلال دراسة الحالة.

8-1-6 خدمات التوجيه الأسرية: وتتمثل في توجيه الآباء بطرق معاملة الأطفال وتهيئة الأجواء المناسبة للمذاكرة ومتابعة الأبناء وتحقيق الإتصال المستمر بالمدرسة وذلك من خلال استغلال تواجد أولياء الأمور عند اصطحاب أبنائهم في الأيام الأولى من بدء العام الدراسي وأيضا من خلال زيارة أولياء الأمور للمدرسة بين فترة وأخرى وكذلك عند إقامة مجالس الآباء والمعلمين ... الخ

8-2 خدمات علاجية:

وتهدف إلى إزالة العوامل المسؤولة عن التأخر الدراسي من خلال:

1- العلاج الاجتماعي.

2- الإرشاد النفسي.

3- العلاج التعليمي.

8-2-1 العلاج الاجتماعي: ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان التأخر الدراسي شاملا ولكنه طارئ حيث يقوم المعالج (المرشد الطلابي) بالتركيز على المؤثرات البيئية الاجتماعية التي أدت إلى التأخر الدراسي ويقترح تعديلها أو تغييرها بما يحقق العلاج المنشود ومن المقترحات العلاجية في هذا الجانب مايلي:

1- إحالة الطالب إلى طبيب الوحدة الصحية أو أي مركز صحي لإجراء الكشف عليه وتقديم العلاج المناسب.

2- وضع الطالب في مكان قريب من السبورة إذا كان يعاني من ضعف السمع والبصر.

3- نقل الطالب إلى أحد فصول الدور الأرضي إذا كان يعاني من إعاقة جسمية كالشلل أو العرج أو ما شابه ذلك.

4- تقديم بعض المساعدات العينية أو المالية إذا كانت أسرة الطالب تعاني من صعوبات اقتصادية أو مالية في توفير الأدوات المدرسية للطالب.

5- توعية الأسرة بأساليب التربية المناسبة وكيفية التعامل مع الأطفال أو الأبناء حسب خصائص النمو، وتعديل مواقف واتجاهات الوالدين تجاه الأبناء.

6- إجراء تعديل أو تغيير في جماعة الرفاق للطالب المتأخر دراسيا.

7- نقل الطالب المتأخر دراسيا من فصله إلى فصل آخر كجانب علاجي إذا اتضح عدم توافقه مع زملائه في الفصل أو عجزه عن التفاعل معهم، إذا كان السبب في التأخر له علاقة بالفصل.

8- إحالة الطالب المتأخر دراسيا إلى إحدى عيادات الصحة النفسية أو معاهد التربية الفكرية لقياس مستوى الذكاء إذا كان المعالج يرى أن التأخر له صلة بالعوامل العقلية.

8-2-2 الإرشاد النفسي:

وفيه يقوم المعالج (المرشد الطلابي) بمساعدة الطالب المتأخر دراسيا في التعرف على نفسه وتحديد مشكلاته وكيفية استغلال قدراته واستعداداته والاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع بما يحقق له التوافق النفسي والأسري والاجتماعي.

ومن المقترحات العلاجية في هذا الجانب ما يلي:

- عقد جلسات إرشادية مع الطالب المتأخر دراسيا بهدف إعادة توافق الطالب مع إعاقته الجسمية والتخلص من مشاعر الخجل والضجر ومحاولة الوصول به إلى درجة مناسبة من الثقة في النفس وتقبل الذات.
- التعامل مع الطالب الذي لديه تأخر دراسي بسبب نقص جسمي أو إعاقة جسمية بشكل عادي دون السخرية منه أو التشديد عليه.
- تغيير أو تعديل اتجاهات الطالب المتأخر دراسيا السلبية في شخصيته نحو التعليم والمدرسة والمجتمع وجعلها أكثر إجابة.
- تغيير المفهوم السلبي عن الذات وتكوين مفهوم إيجابي عنه.
- مساعدة الطالب المتأخر دراسيا على فهم ذاته ومشكلته وتبصيره بها وتعريفه بنواحي ضعفه والأفكار الخاطئة وما يعانيه من اضطرابات انفعالية.
- تنمية الدافع (وخاصة دافع التعلم) وخلق الثقة في نفس الطالب المتأخر دراسيا.
- إيجاد العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب المتأخر دراسيا وتشجيع المعلم على فهم نفسية الطالب المتأخر دراسيا وتحليل داخله.
- التأكيد على المعلم بمراعاة الفروق عند التعامل مع المتأخر دراسيا.
- عدم إجهاد الطالب بالأعمال المدرسية.
- عدم إثارة المنافسة والمقارنة بينه وبين زملائه.
- عدم توجيه اللوم بشكل مستمر عندما يفشل الطالب المتأخر دراسيا في تحقيق أر ما. وعدم المقارنة الساخطة بينه وبين زملاء له أفلحوا فيما فشل هو فيه.

8-2-3 العلاج التعليمي:

ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان التأخر الدراسي في مادة واحدة أو أكثر وأن سبب التأخر لا يتصل بظروف الطالب العامة أو الاجتماعية أو قدراته العقلية بل بطريقة التدريس. عندها يقوم

المعالج (المرشد الطلابي أو المدرس) بالتركيز على كل ماله صلة بالمادة المدرسة، طريقة الدريس، العلاقة مع المدرس، عدم إتقان أساسيات المادة...الخ.

ومن المقترحات العلاجية في هذا الجانب مايلي:

- إرشاد الطالب المتأخر دراسيا وتبصيره بطرق استذكار المواد الدراسية عمليا.
- مساعدة الطالب المتأخر دراسيا فيوضع جدول عملي لتنظيم وقته واستغلاله في الاستذكار والمراجعة.
- متابعة مذكرة الواجبات المدرسية للطالب المتأخر دراسيا وإعطائه الأهمية القصوى في الإطلاع عليها وعلى الملاحظات المدونة من المدرسين.
- إعادة تعليم المادة من البداية للطالب المتأخر دراسيا والتدرج معه في توفير عامل التقبل ومشاعر الإرتياح وتقديم الإشادة المناسبة لكل تقدم ملموس وذلك إذا كان السبب في التأخر يرجع إلى عدم تقبل الطالب لهذه المادة.
- عقد لقاء أو اجتماع مع المعلم الذي يظهر عنده تأخر دراسي مرتفع والتعرف منه على أسباب ذلك التأخر وماهي المقترحات العلاجية لديه، ثم التنسيق معه بعد ذلك حول الإجراءات العلاجية لذلك التأخر.
- عمل فصول تقوية علاجية لتنمية قدرات الطالب تسمح به للحاق بزملائه حيث يعتمد المعلم في تلك الفصول على استخدام الوسائل المعينة كعامل مساعد لتوصيل المعلومات. (بلعسل محمد، 2016، ص 26-31).

خلاصة:

نستخلص مما سبق أن التأخر الدراسي من أخطر المشكلات التي تهدد المؤسسة التعليمية فلا تكاد أي مدرسة تخلو منها، حيث انتشرت بشكل كبير الى حد أصبح فيه مصدر توتر وخوف للقائمين بالمؤسسة وأولياء الأمور، وقد صارت محور اهتمام العديد من البحوث والدراسات، لذا من الضروري مواجهتها ووضع كل الإستراتيجيات للحد من خطورتها وتأثيرها على التلاميذ في الحاضر والمستقبل.

الفصل الثالث

أساليب التفكير

أساليب التفكير

تمهيد

أولا: ماهية التفكير

1. مفهوم التفكير
2. صور التفكير
3. خصائص التفكير
4. مستويات التفكير
5. خطوات التفكير
6. أنماط التفكير
7. سمات المفكر الجيد

ثانيا: أساليب التفكير

1. مفهوم أساليب التفكير
2. النظريات المفسرة لأساليب التفكير
3. مبادئ أساليب التفكير
4. تصنيف أساليب التفكير
5. أهمية أساليب التفكير
6. العوامل المؤثرة في أساليب التفكير

خلاصة

تمهيد:

لقد تعددت المفاهيم حول التفكير فهو يعتبر إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحيات الإنسانية، فبالتفكير نستطيع اكتشاف الحلول الفعالة لمل نواجهه من صعوبات ومشاكل وأغلب الإنجازات مبنية على عملية التفكير، إذن باستخدام التفكير وبدرجة خاصة أساليبه يعطينا أكثر اهتمام للبحث فيه ومعرفة الخلفية المعرفية له وفي هذا الفصل تطرقنا إلى مختلف العناصر التي تتناول التفكير وأساليبه من تعاريف ونظريات وأهمية وغيرها...

1- مفهوم التفكير:

يعد التفكير أهم الصفات التميزية لدى الإنسان يسمو به عن باقي المخلوقات الأخرى، فحاجة الإنسان إلى التفكير أمر حياتي يلازمه في جميع مراحل حياته، وهو يمثل عملية ذهنية نشطة ومتواصلة يقوم بها الفرد مادام عقله يعمل، بخاصة عندما يواجه مشكلة ما، أو يحتاج لاتخاذ قرار ما نحو رغبة يريد تحقيقها أو هدف ما يسعى إلى تنفيذه.

والتفكير مفهوم مجرد لدى الإنسان، لأن النشاطات الذهنية التي يقوم بها عندما يتعرض لمثير ما هي بطبيعة الحال غير مرئية أو ملموسة لديه، فيعمد حينها إلى استقبال ذلك المثير عن طريق حواسه، وتأتي ردود فعله نتاجا لفعل التفكير عنده، وقد تأخذ هذه النواتج أشكالا مختلفة فمنها الحركية، ومنها المنطوقة أو المكتوبة، أو قد تأتي أحيانا داخلية بيولوجية (حيوية) تظهر بأشكال غير مرئية أو معلنة كزيادة في سرعات ضربات القلب أو احمرار في بشرة الوجه أو اصفرارها.

وهناك تعاريف عدة قدمها عدد من المفكرين على مدى النصف الثاني من القرن الماضي حول معنى التفكير أو شرح مفهومه، ولعل السبب في اختلافها أحيانا لم يتجاوز الإختلاف في طبيعتها أو في وجهة أهدافها.

فمنهم من وجد في التفكير أنه يعني الوصول إلى المجهول بالإعتماد على المعلوم، وأنه نشاط يقوم به الفرد حين يشعر أنه يواجه صعوبة ما فيحاول بالتفكير التغلب على ما يواجهه.

بينما ذهب آخرون "أنه يمثل إحدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي وتعتمد إلى حد كبير على قدرة الفرد العقلية العامة". (هشام سعيد الحلاق، 2010، ص 9-10).

2- صور التفكير:

أولا: التفكير الحدسي:

يرى (بويج) أن الحدس يدرك لا شعوريا، وهو الإدراك اللاشعوري المباشر للإمكانات، والإحتمالات الكافية في الأشياء التي تنتبه لها سواء خارجية أو داخلية وهي عملية كلية.

ويرى (برونز) أن الحدس أسلوب عقلي للوصول إلى صيغ مبدئية تكون مقبولة دون اللجوء إلى الخطوات التحليلية.

ثانيا: التفكير التقاربي:

وهو ما يتطلب الوجهة التقاربية في حل المشكلات ويتجه (جيلفورد) إلى تسمية التفكير المعرفي والتفكير الإنتاجي التقاربي والتفكير المعرفي يعتمد في جوهره على الحلول الإنتقائية، أما التفكير الإنتاجي التقاربي يعتمد على الحلول الإنتاجية.

والتفكير الإنساني هو العملية الذهنية التي تؤلف بين الشكل والمضمون وفق مبدأ الإستدلال عن طريق الإستنباط والإستقراء الدائمين حيث يحلل الشكل ثم يعاد بناؤه وبيني المضمون يعاد بناؤه حتى تتم في النهاية عملية التفكير. (محمد جاسم العبيدي، 2009، ص 254).

3- خصائص التفكير:

إن ظاهرة التفكير ظاهرة عقلية وإنسانية من أهم وأعقد الظواهر السيكولوجية، فالتفكير من القدرات العقلية العليا التي تميز الانسان عن باقي الكائنات الحية الأخرى التي لا تستطيع أن تستخدم التجريد والرموز، فهو عملية كلية نستخدمه أثناء ممارستنا لعمليات التذكر والتخيل والقصد والاعتقاد، فهو عملية توسط رمزي بين المثيرات الخارجية وبين الاستجابات التي تبدأ أساسا داخلية كاستجابة للمثير الذي حرك التفكير، ويمكن أن نستشف فحوى الحركات الداخلية بملاحظاتنا للسلوك.

ومهما قدمنا من أمثلة لمفهوم التفكير باختلاف أشكاله وكما تناوله علماء النفس المعرفي فنجده يتميز بالخصائص التالية:

عملية عقلية تتميز بالتعقيد والأهمية ويشتمل كل أنواع النشاط العقلي أو السلوك المعرفي الذي يتميز باستخدام الرموز التي تمثل الأشياء والأحداث، أي أنه يعالجها عن طريق الكلمات والمفاهيم والصور العقلية بدلا من معالجتها عن طريق النشاط العياني المباشر.

يتضمن معظم العمليات العقلية كالانتباه، لأننا أثناء تفكيرنا نركز انتباهنا عن الموضوع الذي نفكر فيه، ويتضمن الادراك الحسي من أجل التعرف على المعلومات التي نفكر فيها، ويتضمن التذكر والتعلم لاعتمادنا أثناء التفكير على الخبرات التي تعلمناها سابقا.

يعد التفكير في أساسه نشاطا شعوريا، لكنه في نفس الوقت لا يستبعد العمليات اللاشعورية، كما أنه نشاط خاص بالفرد لكنه أيضا لا يتم في عزله عن الأخرين بل يتوسطه الآخرون ومن ثم فالتفكير يحدث في سياق اجتماعي يتأثر بالبيئة المحيطة به سواء كانت ثقافية أو طبيعية.

ينحصر التفكير في النشاط الذهني الايجابي وبالتالي فانه يستبعد النشاط الاستقبالي، وبتعبير أخر فان المدركات الحسية والمذكرات لا تدرج في نشاط الفكر وما يندرج فيه هو التمثيل والمفاهيم.

ومعنى هذا أن الفكر ينحصر في النطاق الشعوري دون أن يحدث والمرء تحت التحذير.

يرتبط الفكر بالكلام الذي يعبر عنه سواء باللسان او بالتعلم أو بهما، ويشترط لكي يكون الفكر سليما جامعا مانعا اي انه يحتوي بالكلام كل مضمونه، ولا يضيف من الكلام عن ذلك المضمون، وبذالك فان الفكر والكلام المعبر عنه وجهان لعملة واحدة.

يعبر الفكر عن محاولة سيكولوجية لحل مشكلة ما، أو اكتشاف لعلاقة أو علاقات أو التخطيط لهدف في المستقبل أو استثمار لاستعداد ذهني أو مجرد تدريب على عمليات ذهنية دقيقة أو اكتساب خبرة أو لتقييم فكر المرأ أو طريقة تفكيره أو لتقديم فكر شخص أخر.

التفكير عمل نمائي أو هو فكر تطوري فكما يزداد نضج الأفراد مع مراحل النضج المختلفة، كذلك يزداد التفكير ويتعقد ويتداخل وينمو وينضج باستمرار اكتساب الأفراد لمختلف الخبرات.

لا يكون التفكير جزئيا انما هو عمل يتطلب معطيات الموقف أي انه عامل شامل، وهذا يقتضي الوعي بالقضايا المتاحة وتحديد الأهداف من التفكير والوضع اللازم للتابع الذي يجري عليه الموقف الواحد.

يعتبر التفكير الداخلي من نتائج السلوك حيث لا يمكن ملاحظته وقياسه على نحو مباشر، كما هو الأمر للسلوك الحركي أو اللفظي ولكن يتسنى لنا ان نستشف نتائج تفكيرهم أثناء انهماكهم في حل مشكلة ما.

التفكير يعين الانسان على التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له، كما أنه يميز الانسان عن الحيوان لكونه قادر على تصور الغاية من سلوكه وتخيل الوسائل وابتكار الحيل التي تؤدي الى تحقيق هذه الغاية.

يوفر التفكير على الانسان الكثير من الوقت والجهد وعصمه من الخطأ فبواسطته يستطيع حل مشاكله. (بلقليل عبد النور، 2018.ص16_17).

4- مستويات التفكير:

تقسم عملية التفكير من حيث البساطة والتعقيد الى مستويين هما:

1_التفكير الأساسي: وهو تفكير من مستوى أدنى يمتلكه معظم الناس ويحتاج الى مهارات بسيطة تتمثل في الملاحظة والمقارنة والتصنيف.

2_التفكير المركب: وهو تفكير من مستوى عال ويحتاج الى مهارات وقدرات عالية ويتمثل بالتفكير الابداعي، والناقد، والتفكير فوق المعرفي، والتفكير بحل المشكلات واتخاذ القرار. (هناء حسين الفلفلي،2012، ص189).

5- خطوات التفكير:

عندما يواجه الفرد مشكلة أنه يتبع مجموعة من الخطوات لحلها، ولتوضيح هذه الخطوات نحاول أن نحلل عملية التفكير في حل مشكلة نواجهها في حياتنا اليومية .

مثال: أستاذ جامعي يستعد للذهاب إلى الجامعة، وجد خللا في سيارته، فهو يواجه مشكلة عدم قدرته على تشغيل السيارة، بعد فترة قصرية من الحرية والضيق، بدأ يفكر في المشكلة وتحديدها .

وفيما يلي عرض الخطوات التي تتبع في حل هذه المشكلة:

1-الشعور بالمشكلة:

إن التفكير في حل أية مشكلة لا يبدأ من فراغ، بل لا بد أن تكون هناك مشكلة ما تدفع الفرد إلى التفكير في حلها .أن الشعور بالمشكلة هو الخطوة الأولى في التفكير لحل المشكلة، ففي المثال السابق كانت المشكلة هي عطل السيارة، وعدم استطاعته الوصول إلى الجامعة.

2-جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة:

فعندما يواجه الإنسان مشكلة ما، فأنه يقوم بفحص الموقف، محاولاً فهمه جيدا أو فهم العوامل المرتبطة به، وتذكر المعلومات والخبرات السابقة المرتبطة بهذا الموقف ويقوم بفحص

هذه لمعرفة درجة ملاءمتها للموقف أو عدم ملاءمتها له فيستبعد ما هو غير ملائم له ويتبقى ما هو ملائم ويؤدي هذا التدقق للمفاهيم والمعلومات والخبرات السابقة المرتبطة بالمشكلة إلى توضيح المشكلة وتحديدها بدقة مما يمهد إلى وضع فروض لحل المشكلة .

ففي المثال السابق يفكر الأستاذ في كل المعلومات والخبرات السابقة المرتبطة بأسباب تعطيل السيارات.

3-فرض الفروض:

بعد جمع المعلومات والخبرات السابقة بموقف المشكلة وتمخيصها تطرأ على الذهن بعض الحلول المحتملة للمشكلة، أو بعض الفروض، والفروض حلول مقترحة للمشكلة.

ففي المثال السابق يضع الأستاذ فرضيتين تفسران سبب تعطيل السيارة الاول أن التعطيل راجع إلى خلل في التوصيلات الكهربائية، والثاني يذهب إلى أنه راجع إلى وجود عائق يمنع من وصول البنزين إلى المكنة.

4-إختبار صحة الفروض:

بعد وضع الفروض يقوم المفكر عادة بجمع بيانات أخرى نستعين بها في مناقشة هذه الفروض، والتأكد من صلاحيتها لحل المشكلة وكثيرا ما يستطيع المفكر استبعاد بعض هذه الفروض بمناقشتها على أساس المعلومات والحقائق المعروفة سابقاً .

وفي المثال السابق يقوم الأستاذ بمناقشة الفرض الخاص بوجود خلل في التوصيلات الكهربائية، واستبعادها بناء على معلوماته السابقة عن سيارته.

5-التحقق من صحة الفروض:

بعد استبعاد الفروض غير الملائمة والوصول إلى فرض معين ترجح صحته لحل للمشكلة فأن المفكر يقوم بجمع بيانات أخرى بإجراء ملاحظات جديدة أو القيام بتجربة للتأكد من صحة الفرض.

ففي المثال السابق قام الأستاذ بتغري خرطوم البنزين، وقام بتشغيل السيارة، فلاحظ أنها اشتغلت، وبذلك تأكد من صحة الفرض الذي وضعه. (هناء حسين الفلفلي،2012، ص191-192).

6-أنماط التفكير:

تتنوع أنماط التفكير في مناحي ذهنية مختلفة، تستلزم نتاجات معرفية متعددة، ويتضمن التفكير ثلاث جوانب أساسية:

- التفكير عملية معرفية في العقل (التنظيم المعرفي) ويستدل عليها من السلوك الظاهر مباشرة.
- التفكير عملية معرفية تتضمن معالجة إجرائية للمعلومات الموجودة في التنظيم المعرفي.
- التفكير عملية موجهة تنتج سلوكا يحل مشكلة أو موجه نحو حلها ولذلك يجب إستبعاد التفكير غير الموجه لأنه لا يعتبر تفكيرا بالمعنى السليم.

ويمكن تحديد أنماط التفكير كالآتي:

- **التفكير الحسي:** هو أبسط أشكال التفكير حيث يتعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سماعه فقط، أي أن المؤثرات الحسية يجب أن تكون مصاحبة لعملية التفكير، ويعتمد هذا النمط من التفكير على التآزر الحسي الحركي، تجاه المؤثرات والمواقف مما يعطي هذا التآزر سيطرة على تفكير الفرد.
- **التفكير المادي:** ويعتمد هذا النمط من التفكير على قدرة الفرد في إبراز البيانات والوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر أو تدعيم سلوك معين، ولذلك فأن الطفل يفكر ويتذكر ما هو مادي وواقعي فقط، ولا يتفاعل مع المواقف التي تتطلب التفكير المجرد أو الإفتراضات الغيبية.
- **التفكير المجرد:** هو عملية ذهنية تهدف إلى إستنباط النتائج، وإستخلاص المعاني المجردة للأشياء، والعلاقات بواسطة التفكير الإفتراضي من خلال الرموز والتعميم والقدرة على وضع الإفتراضات، والتأكد من صحتها.
- **التفكير المنطقي:** هو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس، ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره.
- **التفكير الإستقرائي:** هو عملية إستدلال عقلي تهدف إلى التوصل إلى إستنتاجات أو تعميمات، مستفيدة من الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبوراته السابقة.
- **التفكير الإستنباطي:** هو عملية إستدلال منطقي تهدف إلى التوصل إلى إستنتاجات أو معرفة جديدة، معتمدة على الفروض أو المقدمات المتوافرة للفرد.

- **التفكير الإستنتاجي:** ويتحقق هذا التفكير من خلال القدرة على ربط العلاقات ومحاولة إكتشاف الأشياء وتفسيرها باستخدام أسلوب طرح الأسئلة الهامة حول المواقف الجديدة التي يتعرض لها الفرد في حياته.

- **التفكير الإستبصاري:** هو التفكير الذي يصل فيه الفرد إلى الحل معرفيا من خلال تحليل الموقف وإدراك العناصر المتضمنة فيه، وفهمه بصورة كلية، معتمدا على الخبرات السابقة وقدراته الذاتية.

- **التفكير الناقد:** هو التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منضبطة من خلال معايير وقواعد محددة، محاولا تصويب الذات وإبراز درجة الحساسية نحو الموقف والسياق الذي يرد فيه وصولا إلى مشكلة ما، أو فحص وتقييم الحلول لمطروحة أمام الفرد.

- **التفكير الإبداعي:** هو تفكير يتضمن توليد وتعديل لأفكار بهدف التوصل إلى نواتج تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة والحساسية للمشكلات، والتفكير الإبداعي يعتمد على الخبرة المعرفية السابقة للفرد، وعلى قدرته في عدم التقيد بحدود قواعد المنطق أو ما هو بديهي ومتوقع من قبل الناس.

- **التفكير الجانبي:** ويقصد به التفكير الذي يسعى إلى الإحاطة بجوانب المشكلة من خلال توليد المعلومات غير المتاحة عن المشكلة.

- **التفكير العمودي:** هو التفكير الذي يحرك الفرد على الأمام بخطوات تتبعية ومنطقية ومدروسة بشكل جيد، واعتبر ديبونو هذا النوع من التفكير معيقا للتفكير الإبداعي لعدم قدرته على توليد البدائل الجديدة وغير المألوفة.

- **التفكير التأملي:** هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا النمط من التفكير يتداخل مع التفكير الإستبصاري ومع التفكير الناقد حيث أن التفكير الناقد هو بحد ذاته تفكير تأملي لما يتطلبه الأخير من وضع فرضيات واختبارها بطريقة تقاربية.

- **التفكير ما وراء المعرفي:** ويعد هذا النمط من التفكير من أعلى مستويات التفكير، حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يعد

من أنماط التفكير الذاتي المتطور والذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره، أي أنه التفكير في التفكير.

- **التفكير عالي الرتبة:** ويعرف بأنه التفكير الغني بالمفاهيم، والذي يتضمن تنظيما ذاتيا لعملية التفكير ويسعى إلى الإستكشاف والتساؤل خلال البحث والدراسة أو التعامل مع مواقف الحياة المختلفة (سعاد جبر سعيد، 2015، ص 200-202).

7-سمات المفكر الجيد:

ويمكن تحديدها في الأبعاد الآتية:

الشك: حيث يبدأ التفكير بحالة من الشك في الأمر الذي نود عمله أو الإعتقاد به.

تحديد الهدف: وهنا لابد من وضع هدف أو مجموعة أهداف تسعى إلى تحقيقها، وذلك نتيجة حالة الشك الذي نعيشها، وهذه الأهداف تتضمن أسئلة نود الإجابة عليها.

البحث عن الإحتمالات: وهذه الإحتمالات يجب أن تكون إجابات ممكنة أو مقترحة للأسئلة التي تحقق الأهداف، أو هي طرق الحل، تتباين في درجة قربها وبعدها من الهدف، كما تتباين في درجة جاذبيتها للفرد، وبالتالي فهي تخضع لتقدير المفكر وقناعته.

- البحث عن أدلة لتقييم الإحتمالات، وهنا يبحث الفرد عن الأدلة والحجج والأسباب والحقائق والوقائع التي تدعم أحد الأدلة وتؤكد مصداقيته أو دقته في تحقيق الأهداف.

- مراجعة نقاط القوة والضعف في كل احتمال، وتعتمد هذه المراجعة على الأدلة والحجج التي تم جمعها حول كل إحتمال، وبالتالي إعطاء وزن قيمي لكل إحتمال أو بديل.

- الوصول إلى الهدف وإنتهاء البحث، وتكون إعتمادا على ما توصلنا إليه من معلومات وأدلة تدعم أحد الإحتمالات، فيتبناها الفرد ويتوقف عن البحث.

- ولتكوين أو إيجاد وتنمية مفكر ناقد وأخلاقي متفتح الذهن، لابد من توفر ثلاث أبنية عقلية ضرورية هي:

- مهارات صغري وتتمثل بالتعرف على إفتراض مشكوك فيه أو التعرف على جملة غامضة.

- مهارات أوسع نطاقا وتتمثل بالقدرة على القراءة النقدية والمناقشة والجدل إستنادا إلى الحجج وبراهين ونظريات، إضافة إلى تقيين مصادر المعلومات.

سمات العقل: وتتمثل بانتقال الفرد من شخص ذو تفكير أناني ضيق الأفق إلى شخص ذو تفكر موضعي متفتح الأفق. (سعاد جبر سعيد، 2015، ص 202-203).

2/ أساليب التفكير:

1 -تعريف أساليب التفكير:

ظهر في السنوات العشرين الأخيرة مفهوم جديد هو "أساليب التفكير" وقد حظي باهتمام علماء النفس و الباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره و إعداد المقاييس المناسبة لقياسه، ونبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير من خلال أنه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، و الارتقاء بالعملية التعليمية وكان "تورنس Torrance" أول من استخدم مفهوم أساليب التفكير أشار أن لكل فرد أسلوبه المفضل و الخاص في التفكير، وهو يتجلى إلى ميل الفرد لاستخدام أحد نصفي الدماغ، في معالجة المعلومات فكانت مهمة النصف الأيسر معالجة المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، بينما كانت مهمة النصف الأيمن هي معالجة المعلومات المتعلقة بالإدراك و الضبط العقلي بطريقة تحليلية مجزئة .

قام العديد من العلماء مثل "فروم fromm" و "دي بويروكوتز" و "مورفي Murphy" و آخرون تعريفات لأساليب التفكير ، ونتيجة لتعدد المهام التي يسهم بها مفهوم أساليب التفكير في العملية التعليمية و الحياة العامة فقد قدم هؤلاء العلماء نظريات حديثة فسرت أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق التي يستخدمها الفرد للإحساس بالآخرين و التعامل مع المشكلات التي تواجهه ومن هذه النظريات نظرية هاريسون وبرامسون التي تعرف أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، عندما تواجهه مشكلات ما ، وحددت خمس أنواع من أساليب التفكير هي : التفكير التركيبي ، التفكير الواقعي ، التفكير التحليلي ، التفكير المثالي ، التفكير العملي ، وهذه الأساليب ترتبط بالسلوك الفعلي ، بينما صنف فروم (Fromm) طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته بأنها أساليب التفكير ، وعرف الأساليب بأنها الإستراتيجيات المكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة اليومية المختلفة ، ويضيف أنه يمكن

الحكم على هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج ، فهناك أساليب تفكير نحصل من خلالها إلى أي حلول ، هذا يعتمد على ملائمة الأسلوب الذي نستخدمه للموقف الذي نجابهه ، ويقول دي بوير و كوتز بأن أساليب التفكير مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات ، وأن كل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية ، والعلاقات المهنية ، بينما يقول مورفي أن أسلوب التفكير هو طريقة التعامل المميزة للفرد مع مشكلة ما ، تلك الطريقة التي تميز تفرده عن الآخرين والتي تعمل على خدمة الهدف الذي يريد تحقيقه .

ويرى ستيرنبرغ " Strenberg " أن مفهوم أساليب التفكير يعني مجموعة من الإستراتيجيات و الطرق التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، و إنجاز المهام و المشروعات ، وسيطرة الفرد الذاتية على عقله ويستخدمها الطلاب بصورة خاصة داخل الفصل لحل مشكلاتهم التعليمية و الشخصية وتنمية المهارات و الأفكار بما يحقق و ينمي الإبداعية ، وهذه الأساليب هي بنفس الوقت مرآة داخلية لأنواع السلطات التي يراها الفرد في العالم الخارجي ، وهي متغيرات نوعية عبر المهام و المواقف المختلفة ، ديناميكية وليست إستاتيكية مكتسبة ، أي أنها قابلة للتعلم وتختلف على مدار حياة الفرد.(عبد المحسن سلمان شلش السراج،2009،ص27-28).

2- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

هناك مجموعة من العوامل التي يرجع لها اختلاف النظريات المفسرة لأساليب التفكير تتلخص في صاحب النظرية ومحتوى النظرية والهدف الذي تسعى النظرية إلى تحقيقه وتفسيره، ونذكر منها:

1. نظرية هاريسون وبرامسون 1982 م:

يرى هاريسون وبرامسون أن أساليب التفكير طرق واستراتيجيات تنمو عند الطفل في مرحلتي المراهقة والرشد، بعد ذلك يصبح هذا التفضيل لاستراتيجيات خاصة كنموذج للحياة العملية للفرد.

وقد صنفت أساليب التفكير من خلال هذه النظرية إلى خمسة أساليب قدمها ووضعها هاريسون وبرامسون توضيحا شاملا كالتالي:

الأسلوب التركيبي: Synthesitic Style

يعني هذا الأسلوب القدرة على بناء وتركيب الأفكار الجديدة والأصيلة مبتعدا تماما عما يقوم به الآخرون، والفرد الذي يتمتع بهذا النوع من الأسلوب يفضل عملية التأمل، كما أنه يعتمد الإستراتيجية الجدلية كمدخل إلى المعرفة وهو المدخل الديالكتيكي المتكون من العناصر أو المراحل الثلاثة الفرضية العلمية، التضاد والتناقض، والتركيب والتخليق.

الأسلوب المثالي :Idialistic Style

للفرد المثالي اهتماما وميل إلى كل ما هو مستقبلي وله هدف إضافة إلى الاهتمام بما يفيد الفرد والمجتمع والإنفتاح على الآخر وتقبله. وللفرد ذو الأسلوب المثالي استراتيجية التفكير التمثيلي أو المتعلق بالفهم الجيد، كما أنه يرى يمكن فهم كل مشكلة من خلال المنظور الكلي والتقريب بين وجهات النظر.

الأسلوب العملي: Pragmatic Style

يرمي صاحب هذا الأسلوب إلى التحقق مما هو صحيح أو خطأ في خبرته الشخصية المباشرة، وحرية التجريب وهذا ما يتيح له إيجاد الطرق الجديدة لعمل الأشياء بما أتيح له ووجد بين يديه. ومما يميز الفرد صاحب الأسلوب العملي أنه يعمل على حل المشكلات بالتدريج والاهتمام بما هو إجرائي في العمل، والبحث عن الحل السريع والقابلية للتكيف. أما عمل الفرد العملي فيعتمد المدخل التوافقي كاستراتيجية أساسية التي تعمل على مبدأين هما ماذا أفعل؟ والاعتماد الكلي على الموقف.

الأسلوب التحليلي Analytic Style:

يعني أن الفرد الذي يعتمد أسلوب التفكير التحليلي على مواجهة المشكلات بحرص ومنهجية وتخطيط مع الاهتمام بالتفاصيل، وأكبر ما يميز سلوك الفرد التحليلي البعد عن الظهور بالعواطف والاستمتاع بالإختبارات العقلانية وكرهه لكل ما هو غير عقلاني، إضافة على استخدامه استراتيجية البحث عن أفضل الطرق عن طريق الخطوات التالية:

أ. جمع المعلومات.

ب. تعريف المشكلة بدقة.

ت. البحث عن حلول بديلة حتى يمكن تقييمها.

ث. وضع فئة قرار خاص أو محاكات مختارة.

ج. إختيار أفضل بديل.

ح. إنجاز الحل الذي لا ينهي العمل.

خ. تقييم الناتج عن الحل للتأكد أنه أفضل بديل، وإذا كان الحل ليس هو الأفضل فإنه يبدأ بالعملية من جديد مرة ثانية.

الأسلوب الواقعي Realistic Style:

الإعتماد على الملاحظة والتجريب هما السبيلان الذي يعتمد عليهما الفرد الواقعي، وأكثر ما يميزه التعبير عن آراءه، الإختصار فيما يعرضه، واتسامه بالصراحة والإيجابية، وإضافة لكرهه للحديث النظري والجوانب الذاتية والعاطفية وغير العملية.

2. نظرية جابنس Gubbins 1985:

إن ما يميز هذه النظرية قدمت أساليب التفكير في شكل مصفوفات لعمليات التفكير لها ستة مستويات تميزها الأبعاد المعرفية في الغالب، طرحها جابنس كمايلي:

مستوى حل المشكلات: له العديد من الخطوات مثل: التعرف على المشكلة وتحديدها، توضيح المشكلة، صياغة الفروض، صياغة الحلول المناسبة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختيار أفضل الحلول، تطبيق الحل (توجيه الحل) الذي تم قبوله، الوصول إلى النتائج النهائية.

مستوى إتخاذ القرار: ويتضمن هذا المستوى: صياغة الهدف وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق الهدف مع التعرف على البدائل الممكنة وتحديدها، تحديد البدائل، ترتيب البدائل واختيار أفضلها، وفي النهاية يتم تقويم المواقف.

مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: يضم هذا المستوى التفكير الإستقرائي والتفكير الإستنباطي.

مستوى التفكير التباعدي: يتضمن مستوى التفكير التباعدي عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج الأفكار المتعدد (الطلاقة)، إنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

مستوى التفكير التقويمي: يتكون هذا المستوى من التميز بين الحقائق والآراء، الحكم على مصداقية المصدر والمرجع، الملاحظة والحكم على تقاريرها، التعرف على المشكلات وتحليلها، تقويم الفروض، تصنيف البيانات، التنبؤ بالنتائج.

مستوى الفلسفة والإستدلال: يعتمد هذا المستوى على مدخل الجدلية والمناقشة المتبادلة.

3. نظرية كوستا Costa 1985:

يحدد كوستا مرحلة التفكير بأربعة مراحل هرمية، تتعلق المرحلة اللاحقة بما سبقها من مراحل وهي:

المرحلة الأولى: المهارات المنفصلة للتفكير Discrete Skills Thinking: هي مجموعة من الجوانب العقلية الفردية المنفصلة والتي تعتبر بمثابة القاعة لعمليات تفكير أكثر تعقيدا وهي: إدخال البيانات وتشغيل البيانات واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها.

المرحلة الثانية: إستراتيجيات التفكير Stratégies Of Thinking: هي مجموعة العملية التي تعمل كرابط بين المهارات المنفصلة السابقة من خلال إستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في المواقف الصعبة لإيجاد حلول غير معروفة من قبل، تتمثل هذه الإستراتيجيات في حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرارات والإستدلال والمنطق.

المرحلة الثالثة: التفكير الإبتكاري Creative Thinking: هي مجموعة السلوكيات التي تتصف بالجدة والإستبصار والمستخدمة من أجل إنتاج كل ما هو تفكير جديد وحلول أصلية. وتشمل هذه السلوكيات الإبداع والطلاقة والتفكير المجازي وتجدي الصعب والحدسية وعمل النماذج والإستبصار والخيال.

المرحلة الرابعة: الروح المعرفية The Cognitive Spirit: بالإضافة إلى توفر المستويات السابقة يشترط أن تتوفر قوة الإرادة والإستعداد والميل، والرغبة والإلتزام لدى الفرد المفكر. تتمثل مجموعة هذه السلوكيات في تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير.

4. نظرية برسيسن Prsseison 1985:

إن نظرية برسيسن تطرح علينا نموذجان للعمليات التفكير هما:

أولا: نموذج العمليات الأساسية للتفكير: وهي تضمن العمليات التالية: السببية والتحويلات إدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفريدة المتميزة.

ثانيا: نموذج العمليات المركبة للتفكير: وهي مجموعة من العمليات المتسلسلة فيما بينها، أي أن كل خطوة تفضي إلى ما بعدها، بداية بحل المشكلات ثم اتخاذ القرار فالتفكير الناقد وفي الأخير التفكير الابتكار الذي يعتبر قمة هرم هذه العمليات، وهي برمتها تعتمد على العمليات السابقة في النموذج الأول.

أما عن استخدام هذه العمليات المركبة فيتجلى في أداء المهمات الخاصة والمعينة.

5. نظرية هيرمان Herrmann 1987:

تعرف هذه النظرية ب: " نظرية قيادة المخ " أو " أداة هيرمان للسيادة المخية" (H.B.D.I) Hermann Brain Dominance Instrument ونظريه هيرمان أربعة أساليب تسمح للفرد بالعامل مع العالم هي:

أ. الأسلوب المنطقي(A):Logical Style

وله العديد من خصائص القدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.

ب. الأسلوب التنظيمي :Organizing Style (B):

ومن مواصفاته وخصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة والإهتمام بالتفاصيل والسعي نحو الأهداف المسطرة.

ت. الأسلوب الإجتماعي: Social Style (C):

ومن أهم خصائصه القدرة على الإتصال والتأثير على الآخرين والقدرة على التعامل مع الغير.

ث. الأسلوب الإبتكاري: Creative Style (D):

وما يلاحظ في هذا الأسلوب أن خصائصه تشمل كل ما هو جديد مثل: تخيل البدائل وتجاوز العقبات والحواجز والصعاب وتوليد الأفكار الجديدة.

6. نظرية تاير Their:

تذهب تاير إلى أن الأفراد يمتلك أسلوب التفكير الخاص به كما له بصمة أصبع تميزه عن باقي الأفراد الآخرين، مبرزة ذلك فيما يسمى دورة التفكير وهي أربع مراحل:

أ. الإستقبال:

في هذه المرحلة يقوم الفرد بالتفاعل مع الموقف ويستوعبه مع العلم أن هذا يكون في فترة قصيرة.

ب. المعالجة:

وفي هذه المرحلة يعالج الفرد ما إستقبله في المرحلة السابقة.

ت. الناتج:

وهي مرحلة ينتج فيها الفرد ما تمت معالجته في المرحلة السابقة لكن ينتجه وفقا للجانب العقلي والفكري الذي يميزه.

ث. الإسترجاع:

وهي مرحلة الناتج الكلي وكيفية حدوثه لدى الفرد.

7. نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير " ستيرنبرغ" Sternberg (1997; 1990; 1988):

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى في عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي" ، ثم غير ستيرنبرغ "Sternberg" من مسماها في عام (**1990**) لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام (1997) وهو العام الذي ظهر فيه كتاب أساليب التفكير ل"ستيرنبرغ"وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث والدراسات حول تلك النظرية وفي بلدان متعددة (أمريكا، كندا، إسبانيا، الفلبين، أستراليا، الصين، هونكونج، مصر) بحيث وصل عدد الدراسات حول تلك النظرية بعد ظهور هذا الكتاب إلى حوالي (55 دراسة) حتى عام 2005، بينما لم يزد عدد الدراسات قبل ظهور هذا الكتاب حول نفس الموضوع عن ثمانية دراسات أجريت في جامعة "Yale" الأمريكية حيث يعمل " روبن ستيرنبرغ".

ويرى ستيرنبرغ Sternberg أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس: الوظائف (أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي، الحكمي) الأشكال (أسلوب التفكير الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي) المستويات (أسلوب التفكير العالمي، المحلي) المجالات (أسلوب التفكير المحافظ، التقدمي).

تعتبر نظريتا هارسون و برامسون و ستيرنبرغ أشهر نظريات أساليب التفكير و الأكثر إستعمالا، ولقد أوضحت نظرية هارسون و برامسون أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الإرتباط بينها و بين سلوكه الفعلي، كما بينت ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أو قابلة للتغيير وكيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليبهم المتبعة في التفكير، أما نظرية ستيرنبرغ ففكرتها الأساسية هي أن الناس يحتاجون إلى أن يسوسوا أنفسهم عقليا ، وأساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك، كما أن هذه الطرق التي يسوس الناس بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية

لأنواع الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي، لذلك كان تقسيم فئات أساليب التفكير حسب تقسيم الحكومات بالنسبة للمجتمعات وذلك من عدة جوانب: الوظائف، الأشكال، المستويات، المجالات أو المناطق، والنزعات، وهناك أقسام لكل جانب من الجوانب المذكورة.

وقد أشرنا إليها سابقا.

- أما هارسون وبرامسون فقد صنفا أساليب التفكير إلى خمس أساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، وأدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم.
- أما النظريات الأخرى فكانت أقل من النظريتين السابقتين شهرة واستعمالا، نجد منها نظرية جابنس الذي قدم مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات تغلب عليها الأبعاد المعرفية، ونظرية كوستا الذي حدد أربع مراحل هرمية للتفكير حيث تكون هذه المراحل مترابطة إذ أن عمليات كل مرحلة تعد أساسا لعمليات المرحلة التي تليها.
- أما برسيسن فقد صنف في نظريته أساليب التفكير إلى عمليات أساسية وأخرى مركبة، ومن جهته قدم هيرمان في نظرية قيادة المخ، والتي تسمى أيضا بنظرية هيرمان للسيادة المخية قدم من خلالها أربع أساليب للتفكير توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم، وكما أشرنا سابقا فإن النظريات اختلفت باختلاف المحتوى التي تضمنته و باختلاف الهدف الذي تسعى إليه ، حيث تباينت هذه النظريات في تحديدها لماهية أسلوب التفكير وتفسيره، ومن حيث العناصر و الأسس التي اعتمدوها في تقسيماتهم وتصنيفاتهم لأساليب التفكير.(بوكايس آمال،2012، ص 48-49).

3-مبادئ أساليب التفكير:

فيما يلي المبادئ الأساسية للتفكير:

1- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها:

فإذا لم يكن هناك فرق بين الأساليب والقدرات فنحن لا نحتاج مفهوم الأساليب على الاطلاق، وقد يكون لا لزوم لها مع وجود مفهوم القدرات، وفي الحقيقة بعض الأساليب لا ينظر اليها عندما نجد أنها غير مفصلة (مميزة) عن القدرات.

وبصفة عامة يجب أن تتفق القدرات مع الأساليب، فهناك بعض الأفراد لديهم قدرات لا يملكون الأساليب المناسبة لإبرازها فنحن نحتاج الى أن نميز بعناية بين الأساليب والقدرات،

وأن نتحقق من أن أساليب الأفراد ربما تتفق أولا تتفق مع قدراتهم، والتي تقودنا إلى النقطة الثانية.

2- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد:

فالأشخاص الذين لا تتوافق أساليبهم مع قدراتهم ينتج عندهم شعور بالرعب والرهبة بالفرق بين ما يحبون أن يفعلوا وما يفعلونه بالفعل بصورة جيدة، وجزء من النضج في الحقيقة يظهر ليس فقط عند ادراكك مع من تريد أن تكون، ولكن أيضا مع من في الحقيقة يمكنك أن تكون.

فالأفراد الإبتكاريون الذين ليست لديهم قدرات تحليلية والذين يحبون أن تكونوا إبتكاريين، أو الأفراد ذوو القدرات التحليلية، ولكن ليست لديهم قدرات ابتكارية والذين يحبون التحليل، يصبحون مميزين عن الأفراد ذوو القدرات الابتكارية الذين يفضلون أن يحللوا الأشياء، والموضوعات، أو الأفراد ذوو القدرة التحليلية الذين يحبون الابتكار، والأساليب يجب أن تفهم أولا، وكما أنها مهمة لجودة العمل الذي نقوم به ومتعتنا بهذا العمل فهي مهمة أيضا بالنسبة للقدرات.

3- اختبارات الحياة في حاجة أن تتفق مع الأساليب وكذلك القدرات:

نجد ذلك غالبا في اختيارات الدراسة، حيث أن معظم الطلبة يتجهون الى التخصصات التي ترضي في أغلب الأحيان أولياءهم أو أقرانهم أو مجتمعهم أو أساليبهم في التفكير والحياة.

ليس فقط التخصص، ولكن أيضا اختبارات الزواج يمكن أن تكون أفضل أو أسوأ تطابقا لأساليب الأفراد.

حتى شاهدت ما يحدث عندما نجد فردا ما منظم جدا ويحتاج أن يكون لديه كل شيء في مكانه تروج فرد ما يرمي الأشياء في كل مكان ثم لا يستطيع أن يجدها، أو هل شاهدت أو ربما مررت بخبرة فرد ما يحب أن يكون مع الأخرين ويتزوج من الشخص ما غالبا ا يريد أن يكون وحيدا أو منعزلا.

عندما لا تتطابق أساليبك مع اختيارات حياتك، سوف تدفع ثمن ذلك والأخرين أيضا يدفعون الثمن.

4- الأفراد لديهم بروفيلات أو أنماط من الأساليب وليس فقط أسلوب وحيد:

الأفراد ليس لديهم أسلوب واحد فقط، و لكن لديهم بروفيل من الأساليب، فالفرد الذي يحب أن يكون ابتكاريا ربما يكون منظما تماما،بالمثل الأفراد المنظمون ربما لا يفضلون أن يكونوا مع الأخرين، و لا يوجد مقياس ذو بعد واحد للأساليب، أو أكثر كما في حالة القدرات، فالأفراد يتباينون في جميع أشكالهم طرقهم التي يوظفها في المواقف المختلفة و لدينا ميل الى أن نرى الأشياء بطريقة غير بعدية أي ذات بعد واحد فقط، ربما يرجع ذلك لطريقة تفكيرنا في مرحلة الطفولة المبكرة، عندما نظهر التمركز على بعد واحد من الموضوعات وإلى إقصاء الأبعاد الأخرى.

فالطفل ذو (7) سنوات، سوف يعتقد انه عند تحويل الماء من أنبوبة طويلة ورفيعة الى أخرى أقصر، ثابتة وقصيرة وواسعة، سوف يعتقد أنه يوجد كمية كبيرة أكبر من الماء في الزجاجة الأصلية لأنها الأطول، فالطفل هنا يعتني ببعد الارتفاع ويهمل بعد الوسع (العرض).

5- الأساليب متغيرة عبر الواقف والمهام المختلفة:

أحب أن أكون مبتكرا في عملي وفي العديد من جوانب حياتي، ولكن ليس في جميع الجوانب المختلفة ضعني في المطبخ، فإنني أفضل أن يخبرني أحد بما يحب أن أفعله، ولذا فالأسلوب الذي أظهر في مهمة ما، ربما يختلف تماما عن الأسلوب الذي أظهره في مهمة أخرى.

6- يختلف الأفراد في قوة تفضيلا تهم:

يفضل بعض الأفراد درجة بعيدة أن يكونوا مع الأخرين ويعملون معهم، في حين أن الأخرين لد يهم تفضيلات طفيفة يمكنهم أخذها أو تركها، وفرص العمل مع الأخرين هي احدى أوجه اختيار التخصص التي تحدثنا عنها انفا، ويختلف الأفراد، ليس فقط في قوى الطاقة الخاصة بتفضيلاتهم، ولكن في كيفية وشدة التفضيل.

7- يختلق الأفراد في مرونتهم الأسلوبية:

إذا كان هناك مفتاح للتكيف، فربما يكون المرونة الأسلوبية، يوجد أحد ينعم بكونه في بيئة تدعم دائما أساليبه المفضلة، وكلما كان الأفراد أكثر مرونة كلما أمكنهم أن يتكيفوا مع العديد من المواقف.

8- الأساليب تكتسب اجتماعيا:

الأطفال يلاحظون نماذج الدور وغالبا يبدأ وفي تمثيل هذه الأدوار، ولذا فالطفل الذي يلاحظ نماذج دور الخاضع خضوعا كاملا للدولة أو السلطة يكون بصورة خاصة أكثر احتمالا لأن يكون خاضعا خضوعا للدولة أو السلطة، وهؤلاء الذين يلاحظون نماذج الدور الأكثر مرونة من محتمل أن يكونوا أكثر مرونة الطريقة المفضلة الوحيدة لتشجيع على تنمية العديد من الأساليب عن تلك الأساليب الأخرى هو أن تقدم نموذجا للدور بنفسك.

وإذا كان أباءا، معلمين، مرافقين أو موظفين فان محاولتنا لعمل نموذج دور لعديد من أساليب تفكير من محتمل أن تنجح جزئيا في توصيل هذه الأساليب الى الأخرين حولنا.

وذلك لأننا لسنا نموذج الأدوار الوحيدة التي يلاحظونها، انه من الصعب، على سبيل المنال أن تتنافس مع ألف النموذج من الأدوار غير الحقيقية وغير مفضلة التي يراها الأطفال في وسائل الاعلام، وشيء أخر هو أن كل فرد له شخصية المميزة له. وما سوف يصبح عليه الأطفال، هو نتاج للتفاعل بين بيئاتهم وبين أنفسهم كأشخاص ويمكننا التحكم بدرجة ضعيفة الى حد ما في البيئة التي ينشأ فيها أطفالنا، وما يمكننا أن نفعل لتغيير ما هم عليه كأشخاص، لذا يمكننا فقط فعل ما يسعنا للسيطرة على ما يمكن السيطرة عليه، ربما يكون غير كاف لتغيير الأخرين الى ما نريد أن يكونوا عليه بشكل نموذجي حي، أو أن يصبحوا بشكل معين في المستقبل.

9- الأساليب قابلة للقياس:

في العلوم يعنينا القياس ويهمنا، اذ لم نستطيع قياس مكون ما فانه من صعب أن نظهر أنه موجود حتى، علاوة على ذلك، إذا لم يمكن قياس المكون فانه يميل الى أن يبقى في عدم الوضوح العلمي، والأفكار التي ربما تخدع الأفراد، وهذا لا يعطي تقدما ولا يثير أي بحث توسعي.

والقياس مهم جدا في مجالنا، اذا أردت أن تستخدم مكونا معينا للتشخيص ، فانك في حاجة الى واحد أو أكثر من مقاييس السليمة لهذا المكون، و المشكلة في مجالنا هي أنه مقابل اتباع نظرية، فان المقياس يتنبأ بنظرية معينة، و النتيجة أننا ننتهي بقياس شيء ما و لكننا لا نعرف ما نقيسه، و المشكلة الأساسية بهذا الشأن تشير الى ما هو موجود أيضا في قياس الذكاء منذ تم تقديمه لأول مرة، فالأفراد يقيمون ما يعتقدون أنه الذكاء، بدون ان يكون لديهم اطار للفهم لما يقومون بقياسه، و يعتقد عدد من المنظرين في مجال علم النفس بأن الاختيارات التقليدية للذكاء تقيس فقط جانبا ضيقا نسبيا منه ، و النتيجة هي أن ما نأخذه على أنه فرق بين فرديين في مستويات ذكائهم ربما يعكس فقط، الفرق في جزء صغير جدا من مستويات هذا الذكاء.

وبالطبع لا يوجد اختيار أو قياس تام، ويشمل ذلك اختبار أو قياس الأساليب، أضعف الى ذلك أن الاختبارات الذكاء ثم بناؤها وتنقيحها على مدار فترة زمنية طويلة من السنوات، ونجد أن اختبارات الأساليب تم وصفها وثم تجريبها حديثا.

10 – يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير:

على الأغلب، فان الأفراد يكتسبون أساليبهم من خلال النواحي الاجتماعية، ولكنه من الممكن أيضا أن نعلم أساليب التفكير، وإحدى طرق التعليم الأساليب هي بواسطة اعطاء الأطفال أو الطلاب المهام التي تتطلب منهم أن يستخدموا أو ينتفعوا بالأساليب التي نريد تنميتها، ولهذا الغرض يمكن اعطاء الطلاب أنشطة تعليمية واسعة النطاق، تدريبات في مجموعات صغيرة، امتحانات، أوراق بحثية وتحديد الواجبات المنزلية وما شابه ذلك وكلما استخدم الأفراد أسلوبا معينا خاصا، فانهم يكونون أكثر ارتياحا مع استخدامه.

11 – الأساليب ليست في المتوسط، جيدة أو سيئة:

إن مسألة هي مسألة الموائمة، عندما نتحدث عن القدرات يمكننا الحديث عمن هو الأفضل أو الأسوأ، ولكن يجب أن يكون واضحا الآن أن الأساليب هي أفضل أو أسوأ فقط في السياق الذي توجد فيه.

12 – نحن نخلط بين ملائمة الأسلوب والمستويات والقدرات:

إن الأفراد والمؤسسات بصفة عامة تميل الى أن تعطي تقييما للأفراد الأخرين والمؤسسات الأخرى مثل تقييمهم لأنفسهم، والنتيجة هي أننا نميل الى أن ندرك هؤلاء الذين يشبهوننا، على أنهم مرتفعين في القدرة، وكنتيجة لذلك فان العديد من الأطفال وكذلك الكبار لا يقدرون أبدا ء لمل عليه ولكن يقدرون لما يتلاءم مع أنماط وأساليب تفكير من يقوم بعملية التقويم. (عصام علي الطيب، 2006: ص67-70).

كانت هذه بعض المبادئ الأساسية لأساليب التفكير و التي تعتبر ضرورية لتقريب فهما أكثر ، حيث توضح ماهية أساليب التفكير و تمييزها عن بعض المفاهيم التي تبدو مشابهة لها و ضرورة الفصل بينها ، كما أوضحت طريقة اكتسابها و قابليتها للقياس ، بالإضافة الى أن هذه النقاط التي ذكرها "ستيرتبرج" زيادة على كونها تنطبق على نظريته فإنها تنطبق على نظريات أخرى بما فيها نظرية "براسون و هارسون " التي اعتمدت في هذا البحث ، حيث يتوافقان أيضا مع "ستيرنرج" – هاريسون وراسون- في طريقة اكتساب هذه الأساليب ، اذ يعتقد كل من "برامسون و هارسون" أن الطفل يكتسب عددا من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها و تنمو هذه الاستراتيجيات و تزدهر خلال مرحلتي المراهقة و الرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي الى تفضيل استراتيجيات خاصة ، و سنتعرف الآن على النقاط أو المتغيرات المساهمة في نمو أساليب التفكير.(بوكايس آمال،2012، ص 49-54) .

4-تصنيف أساليب التفكير:

قامت زهانج (2004،2006) بتصنيف أساليب التفكير وفقاً لنظرية التحكم العقلي الذاتي إلى ثلاث مجموعات:

1- المجموعة الأولى: النموذج (1): وهو المتضمن عمل الأشياء بإبداع، ويدل على مستويات عليا من التعقد المعرفي. ويضم أساليب التفكير: (التشريعي، الحكمي، العالمي، التقدمي، الهرمي).

2- المجموعة الثانية: النموذج (2): وهو المتضمن عمل الأشياء بطرق أكثر معيارية، وتدل على مستويات أدنى من التعقيد المعرفي. ويضم أساليب التفكير: (التنفيذ، المحلي، المحافظ، الملكي).

3- المجموعة الثالثة: النموذج (3):وهو المتضمن المتبقي من أساليب التفكير الثالثة عشر(الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وهي التي لم تصنف في النموذج (1) أو النموذج (2) (إن الأشخاص من ذوي هذه الأساليب يظهرون خصائص من كال المجموعتين السابقتين بناء على ما تتطلبه المهمة ، فالشخص ذو أسلوب التفكير الفوضوي يمكنه العمل بطريقة مطورة أو معقدة مثل التعامل مع مهمات عديدة بدون أن يفقد الصورة الكلية لما يرغب في إنجازه، وبالتالي فهو يستعمل أساليب تفكير نموذج (1)، وفي المقابل يمكن للإنسان من ذوي الأسلوب الفوضوي العمل بطريقة غير معقدة أو مطورة مثل التعامل مع المهمات دون أن يعرف كيفية إسهام كل مهمة في الوصول إلى الهدف النهائي، وهو بهذا يستعمل النموذج (2) في أساليب التفكير. وقد اعتبرت زهانج Zhang هذه الأساليب هي المجموعة الثالثة، وأطلقت عليها النموذج (3).

كما وجدت زهانج Zhang 2002 أن أساليب التفكير تختلف عن مستويات النمو المعرفي في أن أساليب التفكير أكثر مرونة، بينما مستويات النمو المعرفي تتميز بأنها أكثر ثباتاً كما أن الطلاب الذين حصلوا على مستويات عالية في النمو المعرفي نزعوا إلى استعمال مدى واسعاً من أساليب التفكير أو ما يعرف بنمط (1) من أساليب التفكير، أما الطلاب الذين صنفوا في مستوى نمو معرفي أقل فقد كان استعمالهم لمدى أقل من أساليب التفكير أو ما يعرف بالنمط (2) من أساليب التفكير .كما أن التفكير الحكمي يساعد على النمو المعرفي بينما استعمال التفكير التنفيذي يثبط هذا النمو .كما أن "ستيرنبرغ"، و"جريجورنكو" عند وضعهما لاستبيان أساليب التفكير للمعلمين اقتصرا على ثلاثة أبعاد؛ وهي: الوظائف، والمستوى، والنزعة والمشتملة على أساليب التفكير: (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي، والمحلي، والتقدمي، والمحافظ) وقد أطلقا عليها أساليب التفكير في التعليم. (علاء محمد أسبر، 2016، ص68).

5- أهمية أساليب التفكير:

لأساليب التفكير أهمية كبيرة في حياتنا العامة والخاصة وتتبع هذه الأهمية من عدة اعتبارات هي:

- أساليب التفكير قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث والمعرفة في الشخصية.

- أساليب التفكير تساعد علماء النفس في بعض التغيير في الأداء المدرسي والعمل والذي لا يمكن أن يعزى فقط إلى الفروق الفردية في القدرات.
- معظم الحلول الإنسانية أو تكوين المفاهيم تشتمل على التفكير وتشمل أيضا عمليات حل المشكلات وتكوين المفاهيم.
- أهمية أساليب التفكير في اختيار وانتقاء الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن المشكلة في الترقية لا تكون كفاءة الفرد لكنها ملاءمة أسلوبه في التفكير لهذه الوظيفة، فالمديرون في المستوى الوظيفي المتخصص مثلا يحتاجون لأن يكونوا ذوي أسلوب تنفيذي، لكنهم في مستوى أعلى يحتاجون لأن يكون ذوي أسلوب تشريعي.
- إن التفكير لا يجلب فقط الإستمتاع، ولكنه يمكن أن يكون مفيدا في حياتنا العملية والعلمية فالمجتمع الناجح إنما هو مجتمع التفكير والمجتمع المفكر هو الذي يحقق أفراده التعلم مدى الحياة.
- يمكن لأساليب التفكير أن تقدم لنا تفسيرا صحيحا عن البيئات وتفاعلات الأفراد، وفي نفس الوقت يمكن لأن تؤدي بيئة تعلم معينة إلى تنمية وتشجيع أساليب التفكير معينة، وتؤدي بيئة أخرى إلى العكس.
- أساليب تفكير الفرد تكون نتاجا للمعرفة المكتسبة والتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب مميز يتبعه الأداء المعرفي بوجه خاص. (بن عائشة سمية، 2015: ص 62-63).

6- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

يشير كل من (Sternberg&Zhang 2005) إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في أساليب التفكير، والتي يمكن إجمالها بالآتي:

1. الثقافة (Culture):

إن الثقافة التي يحيا فيها الفرد تؤثر في القدرات التي يمتلكها، وتساهم في تمكين الفرد من تعلم معارف وقدرات معينة، فالثقافة التي تؤكد على التفكير الإبداعي كمثال تتطلب تعزيز أساليب التفكير التشريعية الإبداعية المتحررة.

2. الجنس (Gnder):

يتأثر عامل الجنس بالثقافة التي يحيا فيها الفرد، إذ تنشئ الأسرة أبنائها وفقا لمعتقداتها عن الدور الاجتماعي المتوقع من الأنثى والذكر، فاعتقادات المجتمع تؤثر بطرق غير مباشرة في دور كل من الذكر والأنثى، فنرى الذكور يتوجهون نحو تبني كل من الأسلوب التشريعي والتحرري، في حين تتجه الإناث إلى كل من الأسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظ.

3. العمر (Age):

يشير Sternberg إلى أن الأسر تشجع النواحي التشريعية لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة، بيد إن المدرسة تؤدي إلى تقليل الإبداع لدى الطفل، فكثيرا ما يقرر المعلم ما الذي على التلميذ فعله، أو عدم فعله وثم عليه واجب التنفيذ فقط، وفي مرحلة المراهقة قد يعود الأسلوب التشريعي للطلبة وذلك يعتمد على طبيعة الفلسفة المتبناة في التعليم والتربية.

4. أساليب المعاملة الوالدية:

يشير ستيرنبرغ لن من أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي للأطفال هي طرق الآباء في التعامل مع الأسئلة التي تطرح من الأبناء، ومما لا شك فيه أن الوالدين يمارسان أساليب تفكير تنعكس على أطفالهم، فالطريقة التي يتعامل بها الوالدين مع أسئلة أبنائهم تحدد إلى درجة كبيرة نموهم العقلي، وتساعدهم على تقصي الإجابة بأنفسهم، مما يؤدي إلى تنمية الأسلوب التشريعي لديهم، وهذا ما أكدته دراسة (Zhang ;2002) والتي أظهرت وجود علاقة إرتباطية بين أساليب تفكير كل من الوالدين وأبنائهم.

5. البيئة التعليمية:

يؤدي التعليم دورا مهما في القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وفي هذا السياق يشير (Sternberg) إلى أن النظم التعليمية في مختلف أنحاء العالم تعزز الأساليب التنفيذية والمحافظة في التعليم، إذ تصف المؤسسات التعليمية الأطفال بأنهم أكثر ذكاءا إذا ما قاموا بتنفيذ ما يطلب منهم بإتقان، وبالتأكيد أن مثل تلك الإجراءات لا تعمل على تعزيز الاستقلال في التفكير التشريعي. (بيداء هاشم جميل، دس، ص 10-11).

خلاصة:

نستخلص من خلال ما تم عرضه في الفصل بأن أساليب التفكير، لم تحظى بهذا القدر الكبير من الاهتمام لتأثيره في العملية التعليمية فقط بل لان له دورا اخر لا يقل في أهميته عن اسهامات سابقة في العملية التعليمية، وهذا الدور يظهر في مجال الحياة العامة، حيث ان معرفة الافراد بأسلوب التفكير المفضل لديهم تساعدهم على انتقاء الاعمال المهنية مع هذا الأسلوب، ممل يأدي الى النجاح في أداء هذه الاعمال وبقدر عال من هذه الكفاءة.

وقد قمنا بتقسيم هذا الفصل الى محورين رئيسيين، المحور الأول يتمثل في: مفهوم التفكير، الصور، خصائص، مستويات وخطوات، الى جانب ان أنماط التفكير وسمات المفكر الجيد.

أما المحور الثاني فقد تمثل في مفهوم اساليب التفكير والنظريات المفسرة لأساليب التفكير وتم التطرق أيضا الى مبادئ وتصنيف أساليب التفكير، وأخيرا الأهمية والعوامل المؤثرة فيه.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الإستطلاعية

1.أهداف الدراسة الإستطلاعية

2.إجراءات الدراسة الإستطلاعية

3.حدود الدراسة الإستطلاعية

4.خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1.منهج الدراسة الأساسية

2.حدود الدراسة الأساسية

3.خصائص العينة الأساسية

4.أدوات الدراسة الأساسية

5.الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة:

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إلى الدراسة الإستطلاعية التي تعتبر من الخطوات الأساسية في البحث العلمي، حيث أنه قبل التطرق إلى الخطة النهائية لدراسة ما يجب القيام بدراسة استطلاعية على عدد من الأفراد لأن ذلك يمكن الباحث من توفير الجهد والوقت ويمكننا من تجاوز الصعوبات التي ممكن أن تواجه في الدراسة الأساسية وفي مايلي سنتطرق إلى أهداف الدراسة الإستطلاعية.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية خطوة أساسية في البحث العلمي حيث تهدف إلى مساعدة الباحث في التعرف على الميدان وذلك عن طريق التعرف والتطرق على جميع الصعوبات التي سوف تواجهه خاصة في أدوات البحث أو العينة في دراسته.

1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- التأكد من مدى ملائمة أداة الدراسة ميدانيا.
- التحضير لأدوات الدراسة (مقياس السمات السلوكية ومقياس أساليب التفكير).
- التعرف والتقرب من أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وضوح تعليمات المقاييس لدى أفراد عينة الدراسة ومدى فهمهم لها.
- ضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة حيث إعتمدنا على طريقة القياس الحديثة لقياس الصدق والثبات.

2- إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

بعد الحصول على إذن الموافقة بإجراء الدراسة الميدانية من مدير ثانوية "علي بن أبي طالب" من أجل الحصول على معلومات من الواقع التربوي قامت الطالبتان بتطبيق مقياس السمات السلوكية ومقياس أساليب التفكير على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لكل من شعبة آداب وفلسفة وشعبة علوم تجريبية، بمساعدة كل من الإدارة إلى جانب عدم تواجد أي صعوبات من طرف التلاميذ.

3- حدود الدراسة الإستطلاعية:

الحدود البشرية: شملت تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في ثانوية علي بن أبي طالب في مشرع الصفا-تيارت-

الحدود الزمنية: من (2022/03/16) إلى غاية (2022/03/21).

4- خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة في 50 تلميذا وتلميذة بولاية تيارت دائرة مشرع الصفا للسنة الدراسية 2022/2021، حيث تم توزيع نسختين من أدوات البحث وهو مقياس السمات السلوكية ومقياس أساليب التفكير وتم استرجاع جميع النسخ.

1- خصائص العينة حسب الجنس:

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	16	%32
الإناث	34	%68
المجموع	50	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن عينة الدراسة الإستطلاعية شملت 16 ذكر أي ما يعادل 32% و34 أنثى وهو ما يعادل 68% وبهذا تبين أن توزيع عينة الدراسة حسب الجنس تغلب فيها نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور.

2- خصائص العينة حسب التخصص:

الجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص:

	التكرارات	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	27	%54
علوم تجريبية	23	%46
المجموع	50	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (2) أن تخصص آداب وفلسفة تفوق بنسبة 54% على تخصص علوم تجريبية الذي كانت نسبته 46%.

3- الخصائص السيكومترية:

الأداة الأولى:

قامت الطالبتان ببناء استبيان لقياس السمات السلوكية المتكون من 43 بندا موزعة على أربعة أبعاد (بعد الخصائص الجسمية، العقلية، الوجدانية والإنفعالية، الإجتماعية) والجدول أدناه يوضح توزيع البنود على مقياس السمات السلوكية حيث وضع أمام كل بند ثلاثة بدائل مرتبة على النحو التالي (نعم، أحيانا، لا)، يمكن توضيحها أيضا في الجدول الموالي:

الجدول رقم (3) يوضح توزيع البنود على مقياس السمات السلوكية

الأبعاد	الفقرات
الخصائص الجسمية	8 7 6 5 4 3 2 1
الخصائص العقلية	17 16 15 14 13 12 11 10 9
الخصائص الإنفعالية والوجدانية	29 28 27 26 25 24 23 22 21 20 19 18
الخصائص الإجتماعية	43 42 41 40 39 38 37 36 35 34 33 32 31 30

الجدول رقم (4) يوضح توزيع البدائل على أبعاد مقياس السمات السلوكية

البدائل	نعم	أحيانا	لا
الفقرات	3	2	1

4 صدق المحكمين:

استعانت الطالبتان بلجنة من المحكمين ذوي الخبرة بعلم النفس وعلوم التربية من جامعة تيارت للتأكد من مدى ملائمة ومناسبة أبعاد مقياس السمات السلوكية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وتم الإتفاق على أن جميع فقرات الأبعاد تقيس ما وضعت لقياسه وبالتالي إمكانية تطبيقها على عينة الدراسة.

5 صدق الإتساق الداخلي:

الجدول رقم (5) يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط
1-	الخصائص الجسمية	0.58**
2-	الخصائص العقلية	0.67**
3-	الخصائص الوجدانية والإنفعالية	0.71**
4-	الخصائص الإجتماعية	0.83**

يتضح من الجدول رقم(5) أن معظم قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وهذه النتائج تؤكد أن المقياس صادق، وأن هناك اتساقاً يطمئن الطالبتان إلى تطبيق الأداة.

6 **الثبات:** تم حساب ثبات المقياس بالاعتماد على ثلاثة أساليب وهي ألف كرونباخ، التجزئة النصفية، وسبيرمان براون كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (6) قيم معاملات ثبات:

	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
السمات السلوكية	43	0.72	0.51

الجدول يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وسبيرمان براون لمقياس السمات السلوكية.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تقدر ب 0.72 والتجزئة النصفية بـ 0.51، هذا ما يدل أن الإستبيان يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

الأداة الثانية: أساليب التفكير

وضع هذا المقياس هاريسون وبرامسون وبارليت(Harrison Bramson Parlett) ، ومعاونيهم من الأساتذة بجامعة كاليفورنيا وذلك عام 1980، وقد قام الباحث الأستاذ "مجدي عبد الكريم حبيب" بتكييف الاختبار على البيئة المصرية والعربية، ثم تمت عملية التقنين ووضع معايير على عينات كبيرة عام 1996.

يتكون المقياس من 90 عبارة موزعة على 18 موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بوضع خمس عبارات على كل موقف، تمثل كل عبارة منهم حلا لذلك الموقف حيث يعبر كل حل عن أحد أنماط التفكير الخمسة التي يقيسها الإختبار، وبعبارة أخرى يبين لنا الإستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في البحث عن حلول المشكلات التي تواجهه، وهذه الأنماط ذات عمق وانتشار، كما أنها تنطوي على أسس فلسفية ونفسية عريقة وهي:

1- الأسلوب التركيبي (The Synthesitic Style)
2- الأسلوب المثالي (The Idealistic Style)
3- الأسلوب العملي (The Pragmatic Style)
4- الأسلوب التحليلي (The Analytic Style)
5- الأسلوب الواقعي (The Realistic Style)

صدق الإتساق الداخلي:

الجدول رقم (7) يوضح قيم معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

فقرات البعد التركيبي	معامل الإرتباط	فقرات البعد المثالي	معامل الإرتباط	فقرات البعد العملي	معامل الإرتباط	فقرات البعد التحليلي	معامل الإرتباط	فقرات البعد الواقعي	معامل الإرتباط
1	*0.43*	2	**0.55	3	**0.29	4	**0.49	5	**0.58
6	*0.48*	7	**0.38	8	**0.28	9	**0.36	10	**0.50
11	*0.40*	12	**0.36	13	**0.31	14	**0.33	15	**0.37
16	*0.36*	17	**0.13	18	**0.34	19	**0.27	20	**0.29
21	*0.49*	22	**0.30	23	**0.34	24	**0.47	25	**0.24
26	*0.30*	27	**0.35	28	**0.24	29	**0.50	30	**0.27
31	*0.64*	32	**0.50	33	**0.19	34	**0.48	35	**0.49
36	*0.49*	37	**0.56	38	**0.19	39	**0.28	40	**0.49
41	*0.42*	42	**0.63	43	**0.38	44	**0.54	45	**0.52
46	*0.47*	47	**0.50	48	**0.06	49	**0.60	50	**0.47
51	*0.65*	52	**0.36	53	**0.40	54	**0.30	55	**0.62
56	*0.42*	57	**0.45	58	**0.63	59	**0.18	60	**0.60
61	*0.40*	62	**0.27	63	**0.61	64	**0.21	65	**0.46
66	*0.05	67	**0.48	68	**0.35	69	**0.32	70	**0.42

								*	
71	*0.42 *	72	**0.30	73	**0.39	74	**0.56	75	**0.50
76	*0.53 *	77	**0.55	78	**0.43	79	**0.36	80	**0.54
81	*0.27 *	82	**0.26	83	**0.30	84	**0.33	85	**0.30
86	*0.42 *	87	**0.36	88	**0.22	89	**0.22	90	**0.60

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن معظم قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

وهذه النتائج تؤكد أن المقياس صادق.

6- **الثبات:** تم حساب ثبات المقياس بالإعتماد على ثلاثة أساليب وهي ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية وسبيرمان براون كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (8) قيم معاملات ثبات:

	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
الأسلوب التركيبي	18	0.74	076	0.86
الأسلوب المثالي	18	0.71	0.55	0.71
الأسلوب العملي	18	0.52	0.51	0.67
الأسلوب التحليلي	18	0.05	0.68	0.74
الأسلوب الواقعي	18	0.78	0.64	0.78

يتبين من خلال الجدول رقم (8) أن الإستبيان يتمتع بمستوى عالي من الثبات.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- المنهج المتبع:

في دراستنا الحالية التي تبحث في العلاقة بين السمات السلوكية لكل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا وبين أساليب التفكير لديهم، تم اعتمادنا على المنهج الوصفي لأنه يعتبر الأنسب في جمع المعطيات المتعلقة بموضوع الدراسة وأحد أشكال البحوث الشائعة التي يستخدمها الباحثين فهو يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها.

2- حدود الدراسة الأساسية:

الحدود البشرية: شملت تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في ثانوية علي بن أبي طالب في مشرع الصفا-تيارت-

الحدود الزمنية: من (2022/03/16) إلى غاية (2022/03/21).

3- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي حيث بلغ عددهم 50 تلميذا وتلميذة، منهم (16) تلميذا و(34) تلميذة لكل من التخصصات التالية (آداب وفلسفة وعلوم تجريبية) للسنة الدراسية 2022/2021.

4- خصائص العينة الأساسية:

من أجل الإجابة على فرضيات الدراسة قامت الطالبتان بتحديد التلاميذ المتأخرين دراسيا والتلاميذ المتفوقين دراسيا من خلال تقسيم العينة إلى ثلاثة أقسام بداية بالفئة المتأخرة التي حصلت على معدل أقل من 10، والفئة المتفوقة التي تحصلت على معدل أكثر من 12.

الجدول رقم (9) يوضح النسبة المئوية لتصنيف التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا

تصنيف التلاميذ	العدد	النسبة المئوية
المتأخرين دراسيا	38	%67.85
المتفوقين دراسيا	18	%32.14
المجموع	56	100

يوضح الجدول رقم (9) تصنيف التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا، حيث قدر عدد التلاميذ المتأخرين دراسيا ب 38 تلميذ وتلميذة وبنسبة 67.85%، وقدر عدد التلاميذ المتفوقين دراسيا ب 18 تلميذ وتلميذة وقدرت النسبة المئوية ب 32.14%.

5 أدوات الدراسة الأساسية:

بعد إطلاع الطالبتان على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع السمات السلوكية وأساليب التفكير تم بناء استبيان مكون 43 فقرة موزعة على أربعة أبعاد (بعد الخصائص الجسمية، العقلية، الإنفعالية والوجدانية، والاجتماعية)، وقامت الطالبتان بتبني مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون المكون من 90 عبارة موزعة على 18 موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بوضع خمس عبارات على كل موقف، تمثل كل عبارة منهم حلا لذلك الموقف حيث يعبر كل حل عن أحد أنماط التفكير الخمسة التي يقيسها الإختبار.

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعدما تم جمع بيانات الدراسة عن طريق استجابات عينة الدراسة على بنود كل من مقياس السمات السلوكية وأساليب التفكير وبعد إدخال هذه البيانات بالحساب الآلي، تمت معالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSSV22).

وتم الحساب بمجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

النسبة المئوية والتكرارات: استخدمت لتوزيع أفراد العينة من حيث الجنس والتخصص لكل من الدراسة الإستطلاعية والأساسية.

معامل الإرتباط: استخدم لحساب صدق مقياس السمات السلوكية ومقياس أساليب التفكير وفق طريقة الإتساق الداخلي.

ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، سبيرمان براون: للتأكد من ثبات مقياس السمات السلوكية وأساليب التفكير المستخدم في الدراسة.

سبيرمان براون: للتأكد من العلاقة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وأساليب التفكير لديهم.

المتوسط الحسابي، المتوسط النظري، الانحراف المعياري: للتأكد من السمات السلوكية وأساليب التفكير للتلاميذ.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية المتكونة من المنهج المتبع في دراستنا التي تتناول السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا وعلاقتها بأساليب التفكير حيث تم عرض خطوات الدراسة الإستطلاعية ووصف أدوات القياس ثم الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وتناول الفصل أيضا خصائص الدراسة الأساسية، حدود وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير النتائج

عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول

2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث

4- عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

خاتمة

تمهيد:

يتناول في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية واختبار الفرضيات وعرض نتائج كل فرضية على حدا وتحليلها، فبعد تطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت في مقياس السمات السلوكية ومقياس أساليب التفكير على أفراد العينة التي شملت تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وجمع البيانات كما سبق وتم تبيان ذلك في الفصل السابق، وبعد عملية تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا توصلت الطالبتان إلى النتائج التالية:

عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

يتمثل التساؤل الأول في: ما أساليب التفكير السائدة لدى المتأخرين دراسيا؟

الجدول رقم (10) يوضح أساليب التفكير السائدة لدى المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

أساليب التفكير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
التركيبي	38	34.54	03.11	01
المثالي	38	36.64	3.37	02
العملي	38	48.73	8.42	03
التحليلي	38	49.78	10.11	04
الواقعي	38	52.68	15.43	01

يلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أنه تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأساليب التفكير ويوضح الجدول أن أسلوب التفكير الواقعي احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 52.68، ويليه في المرتبة الثانية أسلوب التفكير التحليلي بمتوسط حسابي قدر بـ 49.78، وبعده في المرتبة الثالثة نجد أسلوب التفكير العملي بمتوسط حسابي قدره بـ 48.73، ولدينا في المرتبة الرابعة الأسلوب المثالي بمتوسط حسابي قدر بـ 36.64، واحتل الأسلوب التركيبي المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 34.54.

تفسير ومناقشة التساؤل الأول:

وللتأكد من صحة التساؤل اعتمدنا على المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة، والجدول رقم (10) يوضح أن الأسلوب الواقعي احتل المرتبة الأولى ثم يليه في المرتبة الثانية أسلوب التفكير التحليلي، أما أسلوبا التفكير العملي أسلوب التفكير المثالي والتركيبي فجاءا في الترتيب الثالث والرابع والخامس على التوالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة يفضلون أسلوب التفكير الواقعي بالدرجة الأولى لأنه يعتمد على الملاحظة والتجريب وأن الأشياء الحقيقية هي ما نختبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، كذلك إن ما نراه هو ما نحصل عليه ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعي في أنه يميل إلى الظهور كإنسان مباشر وقوي ونشيط وواضح، والميل إلى التعبير عن الآراء كما يميل إلى الإختصار في عرض ما يقدمه وهو يتسم بالصراحة والإيجابية ويكره الحديث النظري بالإضافة إلى الجوانب الذاتية والعاطفية وغير العاملية وأما مجيء أسلوب التفكير التحليلي في المرتبة الثانية عند أفراد عينة الدراسة فيمكن تفسيره بأن نسبة كبيرة مقارنة بالأساليب الأخرى ترغب في البحث عن أفضل الحلول ويحللون البدائل بشكل نموذجي ويفضلون عزل كل متغير على حدة ويفضلون الإستدلال العقلي ويتوصلون إلى الاستنتاج بقوانين موضوعية، كما أن أصحاب أسلوب التفكير التحليلي يحللون كل مشكلة تواجههم بدقة و خطوة بخطوة، فالشخص التحليلي يبتعد عن كل ما هو عاطفي ويتفادى الجوانب الذاتية ويتميز بالجفاء ويبدو عليه العناد، بينما اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة منى سعيد يحيى (2009) التي أجريت على عينة مكونة من 355 طالب وطالبة والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده لطلبة جامعة الأزهر وأساليب التفكير المفضلة لديهم، فتوصلت نتائجها إلى أن ترتيب طلاب الكلية كان على اختبار أساليب التفكير كالآتي (الأسلوب التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي).

عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

يتمثل التساؤل الثاني في: ما أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين دراسيا؟

الجدول رقم (11) يوضح أساليب التفكير السائدة لدى المتفوقين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
التركيبي	18	16.43	6.81	05
المثالي	18	55.52	7.49	03
العملي	18	33.53	9.38	04
التحليلي	18	56.83	10.12	02
الواقعي	18	64.66	13.73	01

يلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أنه تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأساليب التفكير ويوضح الجدول أن أسلوب التفكير الواقعي احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 64.66، ويليه في المرتبة الثانية أسلوب التفكير التحليلي بمتوسط حسابي قدر بـ 56.83، وبعده في المرتبة الثالثة نجد أسلوب التفكير المثالي بمتوسط حسابي قدره بـ 55.52، ولدينا في المرتبة الرابعة الأسلوب العملي بمتوسط حسابي قدر ب..53، واحتل الأسلوب التركيبي المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره بـ 16.43.

تفسير ومناقشة التساؤل الثاني:

تم استعمال المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري من أجل التأكد من صحة التساؤل، والجدول رقم (11) يوضح أن الأسلوب الواقعي احتل المرتبة الأولى ثم يليه في المرتبة الثانية الأسلوب التحليلي، أما الأسلوب المثالي فقد احتل المرتبة الثالثة ويليه الأسلوب العملي وأخيرا الأسلوب التركيبي، هناك علاقة بين الأسلوب الذي احتل المرتبة الأولى والثانية، وهذا التركيب يصف الفرد ذا التوجه المرتفع نحو العمل ويميل الفرد الواقعي-التحليلي إلى المدخل البنائي في المشكلات، وهذا الفرد يبحث عن النظام والقابلية للتنبؤ

والضبط ويعني بإنجاز النتائج الملموسة وإيجاد أفضل طريقة لهذا، وهذا النوع يخطط بحرص للأشياء وإن كان منصبا على النشاط الذي يقوم به ونادرا ما ينحرف هذا الأسلوب عن الخطة التي وضعها، وما يهمه بالدرجة الأولى هو التوصل إلى إنجاز ملموس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة يفضلون أسلوب التفكير الواقعي بالدرجة الأولى والتحليلي بالدرجة الثانية، أما التركيب الذي يربط بين الأسلوب المثالي والأسلوب العملي يتناول المشكلات بطريقة موقفية عملية مع الإحتفاظ في العقل بالأهداف والمعايير المرتفعة وهذا التفكير يكسب الفرد الإتفاق على الأهداف والتحمل بدرجة كبيرة، ويعطي هذا الفرد المثالي–العملي أهمية كبيرة للخلافات بين الأفراد ويشعر بالإرتياح عند تلبية حاجات الآخرين ويتصف أصحابه بالتسامح الزائد مع الآخرين مع القابلية للتكيف وهذا الفرد في نظر الآخرين لا يصلح للقيادة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة يفضلون أسلوب التفكير المثالي ثم العملي من بعد كل من الأسلوب الواقعي والتحليلي، وأخيرا الأسلوب التركيبي، بينما اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة محمد سليمان البياتي وصاحب أسعد ويس (2012) التي أجريت على عينة مكونة من 412 طالبا وطالبة، والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة الصف الخامس في المدارس الثانوية والإعدادية وفقا لمتغير الجنس والتخصص والتفوق والتأخر الدراسي، فتوصلت نتائجها إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بيم المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين في أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ولصالح المتأخرين في العملي والواقعي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير التحليلي.

عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث:

يتمثل التساؤل الثالث في: ما السمات السلوكية لدى المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

الجدول رقم (12) السمات السلوكية لدى المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

السمات السلوكية	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
الجسمية	38	13.36	2.83	04
العقلية	38	17.36	2.82	03
الوجدانية	38	19.50	3.32	02
الاجتماعية	38	23.89	3.90	01

يلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد السمات السلوكية ويوضح الجدول أن بعد الخصائص الاجتماعية احتل المرتبة الأولى في ترتيب الأبعاد بمتوسط حسابي قدر بـ 23.89، ويليه في المرتبة الثانية بعد الخصائص الوجدانية بمتوسط حسابي قدره 19.50، وفي المرتبة الثالثة بعد الخصائص العقلية بمتوسط حسابي قدر ب 17.36 وجاء بعد الخصائص العقلية في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 13.36.

تفسير ومناقشة التساؤل الثالث:

تم استعمال المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري من أجل التأكد من صحة التساؤل، الجدول رقم (12) يوضح أن السمة الاجتماعية هي التي احتلت المرتبة الأولى في ترتيب السمات السلوكية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا فهم يتسمون في القدرة المحدودة في توجيه الذات أو التكييف مع المواقف المتغيرة، والانسحاب من المواقف، الغياب المتكرر عن المدرسة المصحوب بالهروب المؤقت، عدم الإهتمام بالمدرسة، فالسلوك الاجتماعي للتلاميذ المتأخرين يميل إلى السلبية ويعتبر العدوان أو الإنطواء أبرز مظاهره، وتليه في المرتبة

الثانية السمة الوجدانية والإنفعالية فكثيرا ما يؤدي الفشل و الشعور بالنقص وما يصاحبه من شعور بالنبذ من المدرسة أو من المنزل إلى الإحباط لدى المتأخرين دراسيا، كما أن هذا الإحباط المتكرر قد يدفع البعض منهم إلى أن يكون عدوانيا نحو زملائه ونحو المدرس أو المدرسة بصفة عامة وقد يدفع البعض الآخر إلى أن يكون إنطوائيا من المدرسة أو من المجتمع ككل، وكثيرا ما تكون اتجاهات هؤلاء التلاميذ نحو أنفسهم ونحو المدرسة أو المجتمع اتجاهات سلبية، وقد يصل الحال ببعضهم إلى درجة اليأس أو تقبل ذواتهم على أنهم فاشلون أو منبوذون، وثالثا السمة العقلية التي تتناول نقص الذكاء أو الضعف العقلي، ضعف الذاكرة تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز، عدم القدرة على التفكير المجرد و الإستنتاجي و استخدام الرموز، ورابعا وأخيرا السمة الجسمية فالتلميذ المتأخر دراسيا يكون لديه ضعف جزئي للحواس خاصة السمع و البصر إلى جانب الإجهاد و التوتر و الكسل، فهم يقلون عن العاديين من حيث الحيوية و النشاط الجسميين مما قد يوحى بوجود علاقة في الوظائف الجسمية وبين التأخر الدراسي، ونتائج دراستنا لم تنطبق مع أي دراسات سابقة لندرة الدراسات التي تناولت موضوع السمات السلوكية للمتأخرين دراسيا.

عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع:

يتمثل التساؤل الرابع في: ما السمات السلوكية لدى المتفوقين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

الجدول رقم (13) يمثل ترتيب السمات السلوكية لدى المتفوقين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

السمات السلوكية	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
الجسمية	18	13.83	2.09	04
العقلية	18	16.33	2.70	03
الوجدانية	18	22.83	5.09	02
الاجتماعية	18	24.66	5.49	01

يلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أنه تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأبعاد السمات السلوكية ويوضح الجدول أن بعد الخصائص الاجتماعية احتل المرتبة الأولى في ترتيب الأبعاد بمتوسط حسابي قدر ب 24.66، ويليه في المرتبة الثانية بعد الخصائص الوجدانية بمتوسط حسابي قدره 22.83، وفي المرتبة الثالثة بعد الخصائص العقلية بمتوسط حسابي قدر ب 16.33، وجاء بعد الخصائص العقلية في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 13.83.

تفسير ومناقشة التساؤل الرابع:

وللتأكد من صحة التساؤل اعتمدنا على المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل بعد من أبعاد السمات السلوكية، والجدول رقم (13) يوضح أن بعد الخصائص الاجتماعية احتل المرتبة الأولى وهذا نظرا لأن الطلبة عندما يسلكون أي سلوك يتحكم فيهم الجانب الاجتماعي ولأنهم يتميزون بالقدرة على التفاعل مع الآخرين ومحاولة التقرب من الناس، وسرعة عقد الصدقات ولديهم دائرة كبيرة من المعارف، كما يتميزون بالمرح والحيوية والنشاط ويتسمون بالمجاملة وكثرة التحدث وسرعة البديهة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة يميلون إلى الجانب الاجتماعي في سلوكياتهم، وجاء في المرتبة الثانية بعد

الخصائص الوجدانية والإنفعالية وهذا لأن الطلبة يتمتعون بحماس عالي في أداء المهمات الصعبة وقادرين على تغيير الحالة الذهنية وتغيير جميع المواقف ويهتمون بكل ما حولهم ولديهم اهتمامات وقدرات متعددة ومتنوعة وأهمها أفكارهم، ويليه في المرتبة الثالثة، بعد الخصائص العقلية لأن الطالب تزداد قدرته على الإستفادة من الناحية التعليمية، مع زيادة المقدرة على العمليات العقلية التخيل والتفكير، وأخيرا احتل البعد الجسمي المرتبة الأخيرة لأن الطالب هنا تزداد رغبته في أن يصبح ذو بنية جسمانية قوية، وأن يكون ذو مظهر أنيق وجذاب خاصة في هاته المرحلة العمرية، ونستخلص مما سبق أن أفراد عينة دراستنا يغلب عليهم الجانب الاجتماعي، ونتيجة تساؤلنا لن تنطبق مع أي دراسات سابقة لندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع مع العلم أنه موضوع جديد ولهذا قمنا بدراسته والتطرق إليه.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم (14) يوضح العلاقة بين السمات السلوكية وأساليب التفكير لدى المتفوقين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

أساليب التفكير / السمات	التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
الجسمية	0.52*	0.51*	0.10	0.67-**	0.45
العقلية	0.73**	0.35	0.55	0.24	0.34
الوجدانية	0.51*	0.05	0.63-**	0.25	0.08
الاجتماعية	0.39	0.11	0.81-**	0.30	0.22

**دالة عند مستوى 0.01

**دالة عند مستوى 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أنه هناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين الأسلوب التركيبي وكل من السمة الجسمية والسمة الوجدانية، أما بين الأسلوب التركيبي والسمة العقلية فهناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، أما مستوى المعنوية بين الأسلوب التركيبي والسمة الاجتماعية تساوي 0.39 وهي أكبر من 0.05 إذن نقر بعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين هذا الأسلوب والسمة الاجتماعية، ونلاحظ من خلال الجدول

أيضا أن هناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين الأسلوب المثالي والسمة الجسمية، وأن قيمة مستوى المعنوية بين الأسلوب المثالي و كل من السمة العقلية والسمة الوجدانية والسمة الاجتماعية على الترتيب قدرت ب 0.35 و0.05 و0.11 على الترتيب إذن لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا. وقيمة مستوى المعنوية بين الأسلوب العملي والسمة الجسمية والسمة العقلية على الترتيب قدرت ب 0.10 و0.55 على الترتيب إذن لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا، وتوجد علاقة عكسية بين الأسلوب العملي وكل من السمة الوجدانية والسمة الاجتماعية. وتوجد علاقة عكسية بين الأسلوب التحليلي والسمة الجسمية، وقدرت القيمة المعنوية بين الأسلوب التحليلي وكل من السمة العقلية والسمة الوجدانية والسمة الاجتماعية على الترتيب ب 0.24 و0.25 و0.30 على الترتيب لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا لأن قيمة السمات السابقة أكبر من 0.05، وقيمة مستولى المعنوية بين الأسلوب الواقعي وكل من السمة الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية على الترتيب تساوي 0.45 و0.34 و0.08 و0.22 على الترتيب إذن نقر بعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بينهم.

تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

يتميز ويهتم أصحاب الأسلوب التركيبي ببناء الأفكار الجديدة والأصيلة المختلفة عن ما يفعله الآخرون، كما يهتم بالإعتماد على نفسه بواسطة التأمل الذاتي ولا يهتم بالمقارنة والإتفاق الجماعي، وهو بهذا يهتم بقدرته الجسمية والعقلية والوجدانية ويهمل الجانب الاجتماعي، أما الأسلوب المثالي لديهم علاقة مع الجانب الجسمي وهذا لا يتفق مع الجانب النظري الذي يميز المثالي بمراعاة الأفكار والعواطف وتكوين علاقات مع الآخرين ونحن في دراستنا لم نبرز أهمية الجانب الاجتماعي والوجداني والعقلي مع الاسلوب المثالي، أما الأسلوب العملي فقد ظهرت علاقة عكسية بينه وبين السمة الوجدانية والسمة الاجتماعية، بينما لم توجد علاقة بينه وبين كل من السمة الجسمية والعقلية ومن المفروض أن تكون هناك علاقة طردية إيجابية بين الأسلوب العملي والبعد الجسمي والبعد العقلي لأن هذا الأسلوب يحتاج إلى المهارة الجسمية في أداء العمل، بينما الأسلوب التحليلي لديه علاقة عكسية بالبعد الجسمي في الجانب التحليلي يعتمد الفرد على جمع أكبر قدر من المعلومات

مع إمكانية تحليلها للوصول إلى استنتاجات والبعد عن العواطف والجوانب الذاتية، بينما بينت نتائج دراستنا أنه لا توجد علاقة بين الأسلوب الواقعي وبين السمات السلوكية المبينة لدينا، إلا أن أصحاب هذا الأسلوب يهتمون ويميلون إلى الظهور كإنسان مباشر وواضح وقوي، والميل إلى التعبير عن الآراء، كما يعتمدون على الملاحظة والتجريب من أجل التوصل إلى قرار معين، ويكرهون الجانب النظري بالإضافة إلى الجوانب الذاتية والعاطفية.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

الجدول رقم (15) يوضح العلاقة بين السمات السلوكية وأساليب التفكير لدى المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

أساليب التفكير / السمات	التركيبي	المثالي	العملي	التحليلي	الواقعي
الجسمية	0.02	0.3	0.04	0.12	0.25
العقلية	0.08	0.12	0.18	-0.42**	0.28
الوجدانية	-0.44**	-0.33**	0.15	0.16	0.48**
الاجتماعية	0.09	0.13	0.22	0.05	0.07

**دالة عند مستوى 0.01

*دالة عند مستوى 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة مستوى المعنوية بين الأسلوب التركيبي و السمة الجسمية تساوي 0.02 وهي أصغر من 0.05 إذن نقر بوجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا، أما بين الأسلوب التركيبي والسمة العقلية والسمة الاجتماعية فلا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا، وبين الأسلوب التركيبي والسمة الوجدانية فهناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01،ونلاحظ من خلال الجدول أيضا أن قيمة مستوى المعنوية بين الأسلوب المثالي وكل من السمة الجسمية والعقلية والاجتماعية قدرت ب 0.3 و0.12 و0.13 على الترتيب فلا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا، وأما بين الأسلوب المثالي والسمة الوجدانية فهناك علاقة عكسية، قيمة مستوى المعنوية بين الأسلوب العملي والسمة الجسمية قدرت ب 0.04 وهي أصغر من 0.05 إذن توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا، نلاحظ أن قيمة

مستوى المعنوية بين الأسلوب العملي وكل من السمة العقلية والوجدانية والاجتماعية على الترتيب قدرت ب 0.18 و0.15 و0.22 فلا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا. ونلاحظ أن قيمة مستوى المعنوية بين الأسلوب التحليلي والسمة الجسمية والسمة الوجدانية والسمة الاجتماعية قدرت ب 0.12 و0.16 و0.05 على الترتيب إذن لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بينهم، أما بين الأسلوب التحليلي والسمة العقلية فهناك علاقة عكسية. وأخيرا نلاحظ أن قيمة مستوى المعنوية بين الأسلوب الواقعي والسمة الجسمية والسمة العقلية والسمة الاجتماعية على الترتيب قدرت ب 0.25 و0.28 و0.07 على الترتيب إذن لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا، أما بينه وبين السمة الوجدانية فهناك علاقة دالة احصائيا عند مستوى 0.01.

تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

يهتم أصحاب الأسلوب التركيبي على التواصل لبناء أفكار مختلفة عن ما يفعله الآخرون، ويقوم بتركيب الأشياء والأفكار من خلال الدمج والتكامل كما يحاول أن يجد الاستنتاجات والطرائق التي يمكن أن يصنع فيها الأشياء لتنتج تركيبة جديدة كما يميل إلى العمليات التأملية من أجل أن تنتج حل أفضل ويميلون إلى التغيير والتجديد وفي دراستنا تبين أنه لا توجد علاقة بين هذا الأسلوب وبين البعد الجسمي والعقلي والاجتماعي بالإضافة إلى وجود علاقة عكسية مع البعد الوجداني والتي من المفروض أن تكون موجودة في أصحاب هذا الأسلوب، أما الأسلوب المثالي فيركز هذا الأسلوب من التفكير على المستقبل والأهداف ولذلك فإن وجهات النظر نحو الأشياء تكون واسعة كما يركز على وضع معايير مرتفعة لتحقيق ما يهمه و يفيده شخصيا واجتماعيا، وهو يتشابه مع أسلوب التفكير التركيبي من حيث التركيز على القيم أكثر من التركيز على الحقائق ومن الناحية الاجتماعية يرغب أن يرى فيه الآخرون صفة التعاون والتشجيع والثقة، كما يعتمد على الحدس أكثر من المنطق العقلي، وفي دراستنا لم يبرز البعد الاجتماعي والعقلي الذي يتطابق مع هذا الأسلوب من التفكير وتبين وجود علاقة عكسية مع البعد الوجداني والتي من المفروض أن يكون هناك تداخل بينه وبين كل الأبعاد السلوكية الموجودة لدينا، أما الأسلوب العملي فيهتم ويميل إلى التحقق فيما هو صحيح أو خاطئ من خلال الإستعانة بالخبرة الشخصية

وصاحب هذا التفكير يتميز بالبحث السريع عن الحلول مع اهتمامه بإيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء مستعينا بما هو متاح أمامه، وفي دراستنا لم نبرز أهمية الجانب العقلي والجسمي مع هذا النوع من التفكير كما بينت نتائج دراستنا أنه لا توجد علاقة بينه وبين جميع الأبعاد، ولدينا الأسلوب التحليلي الذي يعتمد ويهتم بالتفاصيل في حل المشكلات التي يواجهها، ويتخذون قراراتهم حول المشكلات على جمع المعلومات بقدر كبير وفي دراستنا ظهرت علاقة عكسية معه ومع البعد العقلي بالإضافة إلى عدم وجود علاقة مع البعد الجسمي والعقلي والاجتماعي والتي في الواقع يجب أن تكون هناك علاقة طردية إيجابية بينهم، وأخيرا الأسلوب الواقعي الذي يهتم بالملاحظة والتجريب ويركز على الحقائق التي تتم على أساسها الأشياء ويعتمد على العملية التصحيحية في حال مواجهته مشكلا ما، وفي ضوء دراستنا تبين عدم وجود علاقة بينه وبين الجانب العقلي والجسمي والاجتماعي، إلا أنه هناك علاقة بالجانب الوجداني.

خاتمة

تمثل التربية والتعليم في المجتمعات عملية استثمار بشري راقي المستوى، حيث إن تربية الأطفال وتعليمهم هي عملية ضرورية لإعداد أجيال المستقبل الذين عليهم أن يتحملوا مسؤولية العمل والنهوض بالمجتمع الذين ينتمون إليه، ولكن عملية التربية والتعليم تتم في أغلب المجتمعات وسط مجموعة من التحديات، منها: إمكانات المجتمع وقدرته على توفير فرص التعلم اللازمة لكل طفل حتى يمكن أن تتم التربية على أفضل وجه وتؤتي أفضل ثمار لها في إنتاج أطفال تحولوا بفضل التربية والتعليم الناجح إلى شباب وخريجين صالحين لقيادة سوق العمل والتصدي لتحديات النهوض بمجتمعاتهم، ومن بين المواضيع الهامة التي لفتت إنتباه الباحثين والمفكرين موضوع المتفوقين والمتأخرين دراسيا والتي تعتبر من بين الشرائح الهامة التي قاموا بدراستها.

إن الاهتمام بالمتفوقين حاجة إنسانية واجتماعية وسياسية واقتصادية، فرضتها مجموعة من المتغيرات والعوامل، حيث أصبح الاتجاه العالمي الآن أكثر إيجابية، وخاصة بعد قيام حركات الإصلاح التعليمي في أنحاء العالم، والذي شمل جميع الفئات الخاصة، بما فيها فئة المتفوقين، من هذا المنطلق تمثل رعاية المتفوقين على اختلاف أنواعها الأساس ونقطة الإنطلاق في سبيل ذلك، إذ تمثل الرعاية استثمارا على المدى البعيد، ومن ثم فإن ما يتم صرفه على فئات المتفوقين لا يضيع هباءا، بل يظهر مردوده بعد سنوات عديدة على هيئة إسهامات وإنجازات ومبتكرات متعددة في كل مجالات الحياة تقريبا، لذا يجب الاهتمام باكتشافهم ورعايتهم، وتقدير مكانتهم وإثراء مناهجهم بما يتفق مع ميولهم واستعداداتهم، حتى يمكن توجيههم بطريقة أفضل لمساعدتهم على نمو إمكاناتهم، كما أن الاهتمام بهم يعد حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر في عصر الإبداع.

أما المتأخرين دراسيا فتظهر لديهم مشاكل واضحة، إذ أن هؤلاء التلاميذ يملكون القدر الكافي من القدرات العقلية اللازمة لتعلمهم واكتسابهم المعلومات والخبرات الكافية لإعدادهم، وفي نفس الوقت نجد أن تحصيلهم للمعلومات متدن في جانب أو أكثر مما يؤثر سلبا على مستوى أدائهم العام، وفي هذا المجال نجد العديد من المراجع والدراسات التي حاولت فهم ظاهرة التأخر الدراسي وأنواعها لدى التلاميذ، وكل هذا له علاقة بأساليب التفكير لأنه يعد

من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، مع إكسابهم الاستراتيجيات المختلفة للتفكير والتي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة وفهمها فهما جيدا واختيار أنسبها لهم، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، والارتقاء بالعملية التعليمية.

كما انتهت الفرضيات إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين السمات السلوكية للمتفوقين والمتأخرين دراسيا وأساليب التفكير لديهم.

توصیات

لقد أسفرت هذه الدراسة إلى صياغة جملة من التوصيات التي تراها ذات صلة بالموضوع المدروس والتي تؤكد على ضرورة اجراء دراسات معمقة في الموضوعات التالية:

- الإهتمام بمثل هذه الفئة المتفوقة دراسيا من خلال تنظيم الأنشطة المشجعة والمحفزة.
- العمل على تنويع وتحسين طرق التدريس.
- تنمية وتعزيز السمات النفسية المرتبطة كالمثابرة والثقة بالنفس.
- العمل على تنمية طاقات التلميذ المتفوق واستثمار امكانياته داخل المدرسة.
- دراسة العوامل المؤثرة في تكوين شخصية التلميذ.
- العمل على الكشف والإهتمام بالفئتين المتفوقين والمتأخرين وتوفير الرعاية الخاصة بهما
- إجراء اختبارات تقيس القدرات العقلية للتلاميذ في كافة المراحل الدراسية وذلك لتجنب تضييع الوقت والجهد على الذين لم يستفيدوا شيئا.
- ضرورة وجود مستشار توجيه في المؤسسة التعليمية لتوجيه التلاميذ حول الطرق الفعالة للاستذكار الجيد.

المراجع

أحمد محمد(1979)، الأبعاد الأساسية للشخصية، الطبعة 1، دار المعرفة الجامعية، ص 68-69.

أسبر(2016)، اختبار أساليب التفكير دراسة ميدانية لتقنين القائمة على طلبة من جامعة دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، ص 68.

بحري، ب.س، الإستبيان كأحد أدوات جمع البيانات بين دواعي الإستخدام ومعيقات التطبيق في الدراسات الاجتماعية، العدد 4، ص 345.

بلعسل(2016)، التأخر الدراسي في مادة الرياضيات وعلاقته بنمط التفكير، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، الجزائر، ص 26-31.

بلقليل(2018)، أساليب التفكير عند ستيرنبرغ وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر –بسكرة، الجزائر، ص 16-17.

بن الزين(2005)، مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

بن عائشة(2015)، أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر –باتنة-، الجزائر، ص 62-63.

بنت سعيد بن سالم البادي(2014)، بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان، رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، عمان، ص 34.

بواليف(2010)، مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار-عنابة-، الجزائر، ص 93-94.

بوكايس(2012)، دور أساليب التفكير في التوافق الزواجي، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02، ص 48-49.

جاب الله(2016)، السمات الشخصية المتوفرة في عضو هيئة التدريس الجامعي بالجزائر كما يراها طلبة علم النفس الماستر بالأغواط، المجلد السابع، العدد الثاني، ص 275.

جاجان(2015)، سمات الشخصية وعلاقتها بكشف الذات لدى المراهقين، مجلة جامعة زاخو، المجلد 4، العدد 1، ص 138-140.

جبر سعيد(2015)، الذكاء الإنفعالي وعلم النفس التربوي، الطبعة 1، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 200-203.

حسني(2010)، بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم العاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي، مجلة كلية التربية، المجلد 20، العدد 3، ص 160.

حسين الفلفلي(2012)، علم النفس التربوي، الطبعة 1، عمان، دار المعرفة للنشر والتوزيع، ص 191-192.

الحلاق(2010)، التفكير الإبداعي، دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ص 9-10.

خابط(2016)، الذكاء الوجداني لدى المافوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي –دراسة ميدانية مقارنة ولاية تيزي وزو–، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 12، ص 40.

د. السيد الشخص(1992)، التأخر الدراسي، الناشر شركة سفير.

د.فوقية حسن رضوان(2020)، التشخيص التكاملي والفارقي للإعاقة العقلية، دار الكتاب الحديث، ص 227.

دراسة كاظم عبد نور وعبد زيد(2015)، الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم العاديين في منطقة الفرات الأوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 24، ص 428.

دراسة محمد سليمان إبراهيم البياتي وصاحب أسعد ويس(2012)، دراسة مقارنة في أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسيا واتجاهاتهم نحو المستقبل، مجلة جامعة تكريت للعلوم، العدد 6، ص 423.

دركي وقاسمي(2015)، علاقة بعض الظروف الأسرية بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي–، الجزائر، ص 67.

الزهراء وبقدير(2020)، المناخ الأسري وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس دارسة ميدانية بثانويتي خالد بن الوليد، وقروط بوعلام بأدرار، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أحمد دراية ادرار–، الجزائر، ص 39–40.

سعيد يحيى عوض(2009)، الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية –جامعة الأزهر–غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، ص

سليمان عبد الواحد(2014)، الشخصية الإنسانية واضطراباتها النفسية رؤية في إطار علن النفس الإيجابي، الطبعة 1، عمان، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، ص 16.

شارفي(2014)، التكامل بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بالتفوق الدراسي للأبناء، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم–، الجزائر، ص 36–38.

صندوق(2015)، جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من المراهقين الثانويين بالأغواط، رسالة ماجستير في العلوم النفسية والتربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر، ص 78–79.

عائشة براح وميلودة(2017)، السمات الشخصية لدى المتأخرين دراسيا، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر، ص 33–34.

عبد المحسن سلمان شلش السراج(2009)، أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، ص 27–28.

عبيدي(2018)، الفروق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، ص 1011.

عبيش(2015)، التوافق النفسي وعلاقته بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة عبد الحميد ابن باديس معسكر، الجزائر، ص 36–37.

عصام علي الطيب(2006)، أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، الطبعة 1، القاهرة، مطبعة أبناء وهبه حسان، ص 67–70.

عقاب(2017)، ضغوط الحياة وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى الطالبات المتزوجات، مذكرة انيل شهادة الماستر في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، ص 47-48.

غسان المنصور(2007)، أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات: دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 23، العدد 1، ص 417.

القضاة ومحمد فرحان(2008)، أساليب التفكير السائدة لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في ضوء متغيرات الجنس ونوع التخصص والمستوى الدراسي، مجلة كلية التربية، العدد 39، ص 312.

قوجيل(2018)، التوافق الدراسي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي –دراسة ميدانية مقارنة ولاية تيزي وزو نموذجا–، مجلة مجتمع تربية عمل، العدد 5، ص 250.

ليلى عبد الرحمان عزيز(2004)، بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم، دراسة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس، كلية الدراسات العليا، جامعة الخرطوم، ص 35-36.

محمد باشا(2012)، دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين في بعض السمات الشخصية والنفسية لدى المراهق المتمدرس، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كليه العلوم الاجتماعية، جامعة مستغانم، الجزائر، ص 60.

محمد جاسم العبيدي(2009)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، الطبعة 1، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص 254.

محمد شحاته ربيع(2013)، علم نفس الشخصية، الطبعة 1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 42.

محمد صبحي عبد السلام(2009)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال، الطبعة 1، القاهرة، مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع، ص 11-14.

مدحت عبد الحميد(1999)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ص 115.

المسعودي(2012)، الوتيرة التعليمية والمردود التعليمي للطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02، ص 86-87.

هاشم جميل، ب.س، اساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية ستيرنبرغ (السلطة الذاتية العقلية) لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم النفسية، العدد 22، ص 10-11.

ياسر حلبي الجاجان(2015)، الأمن النفسي وعلاقته بسمات الشخصية (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق)، رسالة ماجستير في علم النفس النمو، كلية التربية، جامعة دمشق، ص 47-48.

الملاحق

الملاحق

الملحق رقم (1):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون–تيارت–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

السنة ثانية ماستر

تخصص علم النفس المدرسي

استبيان السمات السلوكية

الجنس:

الشعبة:

المعدل:

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

يسعدني جدا ملأ الاستمارة التالية لمساعدتي في إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر. أمامك مجموعة من العبارات، التي تدور حول أساليب التفكير نريد معرفة رأيك(ي) في كل منها، علما أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، فإجابتك(ي) تعبر عن وجهة نظرك(ي) الشخصية

الواقعية ولا تتأثر بإجابات زملائك، أطلب منكم قراءة كل العبارات بتمعن قبل الإجابة عنها ثم حدد إجابتك (ي) بكل صدق وصراحة وموضوعية وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

نرجو أن تجيب على جميع العبارات ولا تترك عبارة فارغة وتأكد من سرية معلوماتك وأنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ونشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
1	صحتي الجسمية قوية.			
2	أحب الجري والمشي مبكرا.			
3	أتمتع بالحيوية والنشاط وأتحمل المشاق.			
4	أحب ممارسة الرياضة.			
5	أهتم بمظهري الخارجي.			
6	أهتم باكتساب وزن مثالي.			
7	أتمتع ببنية جسمانية قوية.			
8	أختار الغذاء الصحي المناسب لجسمي.			
9	أنا سريع التعلم والحفظ.			
10	قادرة على المثابرة والتفكير الهادف لفترات طويلة.			
11	أملك قدرة فائقة على الملاحظة والتذكير والاستيعاب.			
12	أفضل الكلام المباشر على استعمال الرموز.			
13	أستمتع بقراءة القصص وكتابة القصائد الشعرية.			
14	أهتم بالمسائل العقلية والعلمية وبطبيعة الإنسان وعالمه.			
15	أختار الأمور والأهداف الصعبة.			
16	أشعر بالحرية في التفكير.			
17	لدي القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ.			
18	أعتمد على نفسي في كل شيء.			
19	لا أتبع الأساليب الروتينية في القيام بأي عمل.			
20	مرن وقادر على تغيير الحالة الذهنية بتغير المواقف.			
21	تجذبني الأشياء غير المكتملة وأعمل على تنظيم العمل باستمرار.			
22	تتركز طموحاتي المهنية على المهن الراقية مثل: الطب، الهندسة.			

23	أفكر بكل منطقية وبسرعة.			
24	أهتم باكتساب قدر كبير من المعارف والمعلومات.			
25	لدي اهتمامات متعددة ومتنوعة.			
26	أعبر عن أفكاري بدقة وسهولة.			
27	أتمتع بحماس عالي في أداء المهمات.			
28	أنسحب أحيانا من المواقف خوفا على مشاعر الآخرين.			
29	أشعر بالضيق والملل من الأنشطة العادية.			
30	أشعر بالخوف والقلق من المجهول.			
31	أملك القدرة على التحكم في ذاتي.			
32	أفضل صداقة التلميذ المتفوق على التلميذ العادي.			
33	أتحمل المسؤولية وأستطيع قيادة الآخرين.			
34	أتقبل الإقتراحات والنقد من الآخرين.			
35	أفضل الألعاب المعقدة والأنشطة التي تحتاج إلى التحدي.			
36	حب الاستطلاع والتحليل والاستدلال.			
37	أميل إلى اختبار الأفكار والخبرات الجديدة.			
38	أحاول إيجاد أفكار وحلول أصلية لحل هذه المشكلة.			
39	أشعر بالمتعة في البحث واكتشاف الأشياء وجمع المعلومات عنها.			
40	أهتم بالمستقبل.			
41	أملك ميول ومواهب عديدة.			
42	أهتم بكل ما حولي.			
43	أهتم بمشكلات الآخرين وأقدم المساعدة لهم.			

شكرا جزيلا

الملحق رقم (2):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون–تيارت–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

السنة ثانية ماستر

تخصص علم النفس المدرسي

استبيان أساليب التفكير

الجنس:

الشعبة:

المعدل:

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

يسعدني جدا ملأ الاستمارة التالية لمساعدتي في إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر.

أمامك مجموعة من العبارات، التي تدور حول أساليب التفكير نريد معرفة رأيك(ي) في كل منها، علما أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، فإجابتك(ي) تعبر عن وجهة نظرك(ي) الشخصية الواقعية ولا تتأثر بإجابات زملائك، أطلب منكم اختيار العبارات من حيث مدى انطباقها عليك، بأن تكتب في المربع يسار العبارات الخمس التفضيل الفعلي الذي ينطبق عليك

(1،2،3،4،5) على اعتبار إن (5) تمثل السلوك الأكثر انطباقا عليك و(1) يمثل السلوك الأقل انطباقا عليك.

أولاً / عندما يكون هناك صراع (جدال) بين أشخاص على فكرة ما فأني أميل إلى تفضيل الجانب الذي:		
أ	يعبر عن القيم والمثاليات المتضمنة في الموضوع بالطريقة الأحسن.	
ب	يعرف ويحاول إنهاء الصراع.	
ج	يعكس آرائي وخبراتي الشخصية بالطريقة الأفضل.	
د	يعبر عن الفكرة بشكل فعّال ومختصر.	
هـ	يحتوي الموقف بمنطقية أكثر.	
ثانياً /عندما أبدأ العمل في مشروع جماعي، فأكثر الذي يهمني:		
أ	افهم مدى كون المشروع مجزياً (مربحاً) لي وللآخرين.	
ب	تحديد ما يجب علينا تجاه المشروع.	
ج	تنظيم المشروع وترتيبه وعدم توقفه.	
د	فهم أهداف المشروع وقيمته.	
هـ	اكتشاف أهداف الأفراد في المجموعة وقيمهم.	
ثالثاً /بصفة عامة أستطيع أن أستوعب الأفكار الجديدة بطريقة أفضل عن طريق:		
أ	مدى اختلافها مع أفكار أخرى.	
ب	تطبيقها على المواقف الصعبة.	
ج	فهم مدى تشابهها مع الأفكار المألوفة.	
د	التركيز والتحليل الدقيق لها.	
هـ	ربطها وإرجاعها للأنشطة الحالية أو المستقبلية.	
رابعا/الرسومات البيانية والتوضيحية في كتاب أو مقالة عادة بالنسبة لي تكون:		
أ	مفيدة إذا كانت مقترنة ومشروحة بأسلوب روائي (الكلام).	
ب	ليست أكثر أو أقل فائدة من الأسلوب الآخر.	
ج	أكثر فائدة من الأسلوب الروائي (الكلام) إذا كانت دقيقة.	

د	مفيدة إذا كانت تخلق أسئلة عن الأسلوب الروائي.	
هـ	مفيدة إذا كانت توضح حقائق مهمة.	
خامساً /إذا طلب مني أن أقوم بعمل مشروع (بحث) فمن المحتمل أن أبدأ بـ:		
أ	تقرير ما إذا كنت سأقوم به وحدي أم أحتاج إلى مساعدة.	
ب	تحديد ما إذا كان المشروع سينفذ أو لا.	
ج	توقع النتائج المحتمل أن تظهر.	
د	محاولة وضع المشروع في رسم تخطيطي منظوري تفصيلي.	
هـ	محاولة وضع المشروع بصيغة شاملة قدر الإمكان.	
سادسا/لو طلب مني جمع المعلومات من أشخاص عن شيء يهم المجتمع، فسوف أفضّل أن:		
أ	أقابلهم في مجموعات صغيرة وأوجه أسئلة عامة.	
ب	أعقد اجتماع مفتوح وأطلب منهم إعطاء وجهات نظرهم.	
ج	أتقابل مع كل فرد على وأسأل أسئلة محددة.	
د	أطلب منهم تزويدي بالمعلومات التي لديهم ولها صلة وثيقة بالموضوع.	
هـ	ألتقي بالأشخاص المهمين بصورة غير رسمية لأتعرف على أفكارهم.	
سابعاً / أعتقد أن شيئاً ما يكون صحيحاً لو أنه:		
أ	يبدو منطقياً وعلمياً.	
ب	ينسجم مع أمور أخرى أعتقد أنها صحيحة.	
ج	يثبت أنه جيد تطبيقيا.	
د	كان مخالفاً للرأي المقابل.	
هـ	بالإمكان التحقق منه بصورة شخصية بالحقائق القابلة للملاحظة.	
ثامناً / عندما أقرأ مقالة في مجلة أثناء وقت فراغي، فمن المحتمل أن تكون عن:		
أ	كيف يحل الشخص مشكلة شخصية أو اجتماعية.	
ب	قضية سياسية أو اجتماعية مثيرة للجدل.	
ج	سرد حقيقي لخبرة شيقة لفرد ما.	

د	شخصية أو حدث فكاهي شيق يتصف بالمرح.	
هـ	ملخص لبحث تاريخي أو علمي.	
تاسعاً / عند قراءة تقرير في العمل سوف أنتبه أكثر إلى:		
أ	ما إذا كانت التوصيات قابلة للتحقيق على أرض الواقع.	
ب	علاقة النتائج بخبراتي الشخصية.	
ج	صدق النتائج الخاصة بالبيانات التي تم تخزينها.	
د	الاستدلالات والاستنتاجات التي تنتج من البيانات.	
هـ	فهم كاتب التقرير للأهداف والأغراض.	
عاشراً / عندما يكون لديٍّ عملاً عليٍّ إنجازه، فأول شيء أريد معرفته هو:		
أ	لماذا يستحق العمل القيام به.	
ب	ما الفوائد الفورية من إتمام العمل.	
ج	أفضل طريقة للإنجاز.	
د	ما تأثيره على الأعمال الأخرى التي يجب إتمامها.	
هـ	من الشخص الذي يريد انجاز العمل؟ ومتى؟	
الحادي عشر/ عادةً، أتعلم أكثر عن كيف أقوم بعمل شيء جديد وذلك من خلال:		
أ	تحليل كيفية القيام به بأفضل طريقة.	
ب	أن يكون هناك من يوضح لي كيفية القيام به.	
ج	البدء في الحال بقدر الإمكان بعمل هذا الشيء.	
د	الإصغاء إلى وجهات النظر المختلفة التي تتعلق بكيفية إنجازه.	
هـ	فهم كيفية ارتباطه بأمور أخرى اعرفها.	
الثاني عشر/ لو خضعت لأحد الاختبارات فأنني سأفضل:		
أ	عرض شفوي يغطي ما أعرفه.	
ب	تقرير إخباري حول كيفية تطبيقي لما تعلمته.	
ج	تقرير موضوعي يغطي الخلفية النظرية للموضوع والبحوث التي أجريت عنه.	
د	مجموعة من الأسئلة الموضوعية الموجهة نحو المشكلة حول مادة	

	الاختبار.	
هـ	مناقشة الأشخاص الآخرين الذين يخضعون أيضاً للاختبار.	
الثالث عشر/ بصفة عامة، أميل أكثر إلى أن:		
أ	العثور على الطرائق الموجودة التي تنجح واستعملها قدر الإمكان.	
ب	أقوم بترقيم الوسائل والطرق الواجب عليها أن تعمل.	
ج	التنبؤ حول كيف يمكن للطرائق المختلفة أن تعمل سوية.	
د	أكتشف طرق أفضل وأحدث.	
هـ	أحاول إيجاد طرائق ووسائل تعمل بأسلوب جديد وأفضل.	
الرابع عشر/ الأشخاص الذين احترم قدراتهم من المحتمل أن يكونوا:		
أ	اقتصاديون ومهندسون.	
ب	كتاب ومعلمون.	
ج	مزارعون وصحفيون.	
د	فلاسفة واستشاريون.	
هـ	مديرو المشاريع ورؤساء المحاكم.	
الخامس عشر/ بصفة عامة، أجد فكرة ما نافعة إذا كانت:		
أ	تساعد على توضيح خبراتي وملاحظاتي الخاصة.	
ب	لها علاقة بالنظريات والأفكار التي تعلمتها.	
ج	تفسر لي الأمور بطريقة جديدة.	
د	تشرح المواقف المتعلقة بطريقة منظمة.	
هـ	لها تطبيق عملي ملموس.	
السادس عشر/ عندما اقرأ مقالة عن موضوع مثير للجدل، أفضل أن:		
أ	يوضح لي المقال الفوائد لاختيار وجهة نظر.	
ب	يلقي المقال الضوء على الجانبين للقضية ويوضح الصراع بينهما.	
ج	يلخص المقال القضايا المتضمنة بطريقة منطقية.	
د	يقوم المقال بتعريف القيم التي يدعمها الكاتب.	
هـ	يوضح المقال الحقائق في مجال الجدل.	

السابع عشر/ إذا قرأت كتاباً خارج مجال تخصصي، فالاحتمال الأكبر أن يكون ذلك بسبب:		
أ	الرغبة في الخروج عن مجال تخصصي وذلك للتغيير.	
ب	حب الاستطلاع لتعلم الكثير عن هذا الموضوع الخاص.	
ج	اهتمام معين لتحسين معرفتي المهنية.	
د	أخبرني أحد الأشخاص الذين احترمهم إنه مفيد.	
هـ	الرغبة في زيادة المعرفة العامة.	
الثامن عشر/ إذا تعرضت لمشكلة فنية لأول مرة، فيجب عليّ أن:		
أ	أفكر في عدد من الطرق التي قد تعوق حل المشكلة.	
ب	أبحث عن طرق قد يكون الآخرون استعملوها في الحل.	
ج	أحاول أيجاد أحسن إجراء لحله.	
د	ابحث عن طرق لحل المشكلة بسرعة.	
هـ	أحاول ربطها وإرجاعها إلى مسألة أو نظرية أكثر إتساعا.	