

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى العاديين وذوي
صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
”دراسة مقارنة“

إعداد

د/عاصم عبد المجيد كامل أحمد
مدرس علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثاني والسبعون . أبريل ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن الفروق في التفكير التحليلي وبعض عادات العقل بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقا لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا وتلميذة منهم (٢٠) من العاديين ، و(٢٠) من ذوي صعوبات الكتابة، وتم استخدام مقياس التفكير التحليلي إعداد : (عاصم عبد المجيد، وهند سليم، ٢٠١٩) ، ومقياس عادات العقل إعداد : (عاصم عبد المجيد، وهند سليم، ٢٠١٩) ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس التفكير التحليلي ، و مقياس عادات العقل (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لصالح العاديين ، أما بالنسبة لمتغير الجنس ، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التفكير التحليلي ، عادات العقل ، صعوبات الكتابة.

***Analytical thinking and some of the habits of mind in ordinary
and those with writing disabilities of primary school pupils***

"A comparative study"

Dr. Asem Abd_ Elmageed Kamel Ahmed

Lecturer of Educational psychology

Faculty of Graduate students for Education - Cairo University.

Abstract:

The Study aimed at Investigating Differences in **Analytical thinking and some of the habits of mind** Between **ordinary and those with writing disabilities of primary school pupils**, According to the gender variable, The Study Sample Consisted of (40) of **primary school pupils** , (20) **ordinary pupils** ,(20) **pupils with writing disabilities**, the study used **Analytical thinking** scale prepared by (Asem Abd_ Elmageed, Hend Seleem, 2020), and **habits of mind** scale prepared by (Asem Abd_ Elmageed, Hend Seleem, 2020), the results indicated that There are Statistically Significant Differences between **ordinary and those with writing disabilities** on (**Analytical thinking** scale) and all sub-dimensions and total degree of (**habits of mind** scale), According to gender variable there is no Differences Between **ordinary and those with writing disabilities of primary school pupils**.

Key words: Analytical thinking - habits of mind – writing disabilities

مقدمة :

تعتبر المرحلة الابتدائية من أهم المراحل في نمو الطفل المعرفي والنفسي والاجتماعي ، كما أنها المرحلة التي تبدأ فيها بوادر المشكلات الأكاديمية بالظهور ، ومن ثم فقد استحوذت على اهتمام الباحثين ، وكثرت فيها الأبحاث سواء التي تهتم باكتشاف بعض المشكلات ، أو علاج البعض الآخر ، أو التي تهتم بوصف قدرات هؤلاء التلاميذ المعرفية والنفسية والاجتماعية ، أو تلك التي تهتم بالمقارنة بين فئات متعددة من تلاميذ هذه المرحلة. وتأتي هذه الدراسة استمراراً لهذا الاهتمام من قبل الباحثين وتأكيداً له ، حيث إن دراسة الفروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ربما تساعد بإضافة محكات أخرى لتشخيص واكتشاف ذوي صعوبات الكتابة، أو في وضع الخطط العلاجية لهم.

و تمثل الكتابة مهارة معقدة تجمع بين المكونات الحركية واللغوية ويتم اكتسابها على مدار فترة زمنية طويلة، وتشير النماذج العصبية والنفسية إلى أن المكون اللغوي للكتابة اليدوية يتمثل في تطابق الكلمات مع تمثيلها الجرافيكى ، في حين أن المكون غير اللغوي (الحركي) ، يتمثل في ترجمة التمثيل الإملائي إلى جمل مكتوبة (Houghton & Zorzi, 2000; Roeltgen et al., 2003)، وتعتبر الكتابة اليدوية أيضاً مهارة مهمة تتعلق بالأداء المدرسي واحترام الطفل لذاته (Feder & Majnemer, 2007).

وتتراوح معدلات انتشار صعوبات الكتابة بين ٧ و ١٥٪ بين الأطفال في سن الدراسة ، وكاتجاه عام ، يتأثر الذكور في أغلب الأحيان أكثر من الإناث (Hawke et al., 2009; Katusic et al., 2009)، وفي بعض الدراسات ، قدرت معدلات انتشار صعوبات الكتابة بين الأطفال في سن المدرسة بين ٥ و ٣٣ ٪ (Hamstra-Bletz & Blote, 2001; Smits-Engelsman et al., 2002; Karlsdottir & Stefansson, 1993).

لذلك تم تحديد صعوبات الكتابة كأحد الأسباب الأكثر شيوعاً لإحالة الأطفال في سن المدرسة إلى خدمات العلاج الطبيعي أو المهني (Bosga-Stork et al., 2009; Hammerschmidt & Sudsawad, 2004)، علاوة على ذلك ، تم ذكر صعوبات الكتابة كأحد المعايير التشخيصية لاضطراب التنسيق النمائي (APA, 2000; WHO, 1992)، وأظهرت الممارسات الكلينيكية أن بعض الأطفال كانوا قادرين على التغلب على مشاكل خط

اليد لديهم بسهولة ، في حين كان آخرون يعانون من عدم قدرتهم على التخلص من هذه المشكلات خاصة في الفئات العمرية ، التي يجري فيها التدريب على الكتابة اليدوية وتطويرها (Karlsdottir & Stefansson, 2002).

ويشير مفهوم التفكير عموماً إلى عملية البحث عن معنى في أي موقف أو خبرة يمر بها الفرد ، و قد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً ، و حيناً آخر قد يكون غامضاً (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩ :٣٣).

أما مفهوم التفكير التحليلي فإن هناك من الباحثين من يصفه بأنه قدرة تؤدي بالفرد إلى فهم جزئيات الموقف محل الاهتمام ، بعد تجزئته لمكوناته الأصغر ، وهو ما يسمح بإجراء عمليات مثل: التصنيف والترتيب والتنظيم على هذه الأجزاء، ومنهم من يصفه بأنه قدرة معرفية ، ومنهم من يرى أنه عملية متعددة المراحل والخطوات ، ومنهم من يشير إلى أنه مهارة يمكن اكتسابها بالتعلم والتدريب (أيمن عامر ، ٢٠٠٧ ، ٤).

ويشير مجدي حبيب (٢٠٠٣ ، ٤٥) إلى أحد أوجه النقد للممارسات المدرسية وفقاً لما أظهرته التقارير المدرسية الحكومية والذي يتمثل في أن الطلاب نادراً ما يطلب منهم استخدام مهارات التفكير ذات الرتب الأعلى مثل: الاستدلال، الاستنباط، التحليل، التقويم.

وعمليات التفكير التحليلي عادة ما تتطلب مجهوداً لأنها تعتمد على موارد الذاكرة العاملة، وقد يتجاوز التفكير التحليلي في بعض الأحيان الاستجابات الافتراضية التي تقترحها العمليات البديهية ، والتي يُعتقد أنها ناشئة بشكل مستقل عن طريق الإقتران بين استجابة الحوافز البسيطة (Evans, 2007, Evans & Stanovich, 2013) ، ومن خلال عملية التجاوز هذه ، قد يقلل الانخراط في التفكير التحليلي من السطحية، وبالتالي قد يقلل من تأييد العديد من المعتقدات البديهية وغير المعقولة (Krueger et al., 2019, Pennycook & Rand, 2018a, Pennycook & Rand, 2018b).

ويشير التفكير التحليلي إلى القدرة على التفكير المنطقي ، وتقسيم الأشياء والتعرف على السبب والنتيجة (Amer, 2005) ، وتعتبر مهارات التفكير التحليلي من مهارات التفكير عالية المستوى للتعلم في المدرسة (Anderson & Krathwohl, 2001)، وذلك لأن مهارات التفكير التحليلي تساعد الطلاب على الحصول على مزيد من المعلومات وتصور

الكثير من المعرفة وحل المشكلات المعقدة في الوقت الحاضر لتغيير الاتجاه في العالم (Sitthipon, 2017).

لذلك ، هناك حاجة ملحة اليوم لاستخدام مهارات التفكير التحليلي للمساعدة في حل المشكلات من حولنا (Jakus & Zubcić, 2014; Taleb, & Chadwick, 2016).

وتشير الأبحاث إلى أن التفكير البديهي (غير التحليلي) يرتبط بتأييد الأفكار غير المعقولة ، بما في ذلك الإيمان بالأفكار المرتبطة بالخداع ، ونظريات المؤامرة ، والظواهر الخارقة ، والهراء الزائف (Barron et al., 2018, Swami et al., 2014; Freeman et al., 2012; Freeman et al., 2014; Pennycook et al., 2012; Pennycook et al., 2018b; Pennycook & Rand, 2015).

وتتفق الباحثون في مجال علم النفس المعرفي على إدراج مهارات التفكير التحليلي ضمن مهارات التفكير العليا (غسان يوسف، ٢٠٠٨ ، ٣٦ - ٣٨).

وتصنف أحيانا جميع مهارات التفكير العليا ضمن قائمة واحدة يطلق عليها التحليل ، حيث يمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي (هناء رجب ، ٢٠١٤ ، ٢٢).

ويختلف مصطلح " عادات العقل " عن مصطلح " العادات السلوكية " ، كما يختلف عن مصطلح " القدرات العقلية " : فعندما يمتلك الشخص القدرات العقلية فقط فإنه يمتلك أيضا مهارات التفكير ، وبالرغم من ذلك فإنه لا يميل إلى استخدامها كنمط مميز له ، أما إذا امتلك عادات العقل فإنه بالضرورة يمتلك الإرادة والميل الذاتي لاستخدام تلك المهارات ، و بالتالي تصبح نمطا مميزا له في كل أوقاته وليس وقت الحاجة فقط . (أيمن حبيب ، ٢٠٠٦ : ٤٢٧)

ولا تقتصر أهمية عادات العقل على المراحل الأساسية للتعليم بل تمتد حتى إلى المرحلة الجامعية ، حيث يؤكد (William & Carol (2003 على أن أفضل طريقة لقياس أداء الكليات والجامعات هي قياس قدرتها على إضافة قيمة لتعليم الطلاب ، من حيث قدرتها على التغيير ، وذلك من خلال إكساب طلابها عادات عقلية معينة (William & Carol, 2003, 30 - 31).

وعندما يلتحق الأطفال بالمدرسة ، فإنهم يعتقدون أنهم قادرين على تعلم الكتابة ، ولكن مع استخدام المعلمين للقلم الأحمر وتحديد الأخطاء لهؤلاء التلاميذ ، فإنهم بهذا

يدمر هذه الثقة بالنفس وبالتالي يتحول التلاميذ إلى الاعتقاد بأن الكتابة ليست شيئاً يمكن لأي شخص أن يخطئ فيه (Cremin & Oliver, 2016; Zoch et al., 2016).

لهذا فإن كلا من Darling Hammond & Bransford (2017) يطالبون بأن الطلاب يستحقون مدرساً خبيراً في السنة الأولى حيث إن هؤلاء الطلاب يحق لهم الحصول على تعليم جيد ولا يمكنهم تحمل خسارة سنة من التعليم لمعلم غير فعال أو يتعلم من خلال التجربة والخطأ في الوظيفة (Darling Hammond & Bransford, 2017, p. 3).

مشكلة الدراسة:

يعد مصطلح "صعوبات التعلم" مصطلحاً عاماً يندرج تحته عدد من صعوبات التعلم الأخرى الأكثر تحدياً ، مثل عُسر القراءة وعسر الكتابة Dysgraphia وهو إعاقة في التعلم تؤثر على قدرات الكتابة اليدوية والمهارات الحركية الدقيقة، وتتمثل المشكلات الرئيسية التي تمت ملاحظتها في الكتابة اليدوية (انعدام مقروئية الكلمات ، عدم الاتساق في المسافات بين الأحرف والكلمات ، والتخطيط المكاني الضعيف على الورق ، والتهجئة الضعيفة ، وصعوبة الكتابة وكذلك صعوبة الدمج بين التفكير والكتابة في نفس الوقت) (Eden, Wood, & Stein, 2003).

وتعتبر الكتابة اليدوية مهمة وظيفية تستخدم للاتصال وإعادة ترميز الأفكار والخبرات (Ziviani & Wallen, 2006)، وتعتبر الكتابة اليدوية أيضاً نشاطاً ضرورياً للمشاركة الكاملة في الأنشطة المدرسية ، حيث يقضي الأطفال ما يصل إلى نصف وقتهم في الفصل يشاركون في مهام باستخدام الورق وأقلام الرصاص يوميا (Amundson & Weil, 1996)، كما يتطلب إكمال الواجبات والامتحانات أيضاً الكتابة اليدوية ، والتي يتم إجراؤها غالباً في ظل قيود زمنية وعلى فترات طويلة (Tseng & Chow, 2000).

لذلك فإن صعوبات الكتابة تؤثر بشكل كبير على تطور الأطفال الأكاديمي والنفسي، وعلى وجه الخصوص ، ترتبط جودة خط اليد بشكل كبير بالتحصيل الدراسي (Cahill, 1996; Feder & Majnemer, 2007; Graham & Weintraub, 2009; والتنبؤ بصعوبات التعلم العامة (Harvey & Henderson, 1997)، وقد تؤدي صعوبات الكتابة اليدوية في السنوات الأولى إلى توقف نمو القدرة على الكتابة (Berninger et al., 1991; Graham, 1999; Graham, Harris, & Fink, 2000)، وينطوي إنتاج الكتابة اليدوية

الواضحة على معالجة متزامنة للمطالب الحركية والمعرفية (Jones & Christensen, 1999).

وتتمثل الفروق الأكثر وضوحاً بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة وغيرهم في الوقت الكلي الطويل الذي يقضونه في إنتاج الجمل ، ولا يمكن تفسير وقت الحركة الأطول هذا بشكل منهجي من خلال انخفاض سرعة إنتاج الجمل فقط (Feder et al., 2000; Kushki et al., 2011) ، و تتضمن مظاهر الفروق أيضاً أربعة عوامل أخرى تشمل : عدم ضبط حجم الكتابة (Hamstra-Bletz & Blo'te, 1993)، واستغراق وقت طويل في الكتابة (Rosenblum, Parush, and Weiss (2003b) ، والتوقف بالقلم على الورقة أثناء الكتابة ، واختلال حركات خط اليد (Rosenblum et al, 2006) ، وفي هذا الإطار يرى بعض الباحثين أنه بينما يحتاج الأطفال إلى استثمار طاقتهم في معالجة الأخطاء الهجائية ، مثل تنظيم أشكال الحروف وضبط مواقعها على الورقة ، فإنهم لا يتاح لهم التفكير والتخطيط لمحتوى الكتابة (Badian, 2000; Graham et al., 2006).

ويشير يوسف قطامي (٢٠١٣ ، ٢٦٣) إلى أن مراحل التطور المعرفي هي مراحل تطور التفكير بدءاً من التفكير الحسركي ، والعملي ، والمجرد ، وأن اللغة قد تكون محكية أو مكتوبة ولكن اللغة المحكية تنمو عادة قبل اللغة المكتوبة ، إذ إن اللغة المحكية هي مفردات حسية ، في حين أنها تنمو وتتطور لتصبح اللغة المكتوبة مع العمر .

والجدير بالذكر أن أنشطة التعليم والتعلم الشائعة في الفصل لا تعمل على تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب (Zulfah, & Aznam, 2018)، حيث إن مهارات التفكير التحليلي المنخفضة تجعل الطلاب يقومون بالاستجابة للمشكلات التعليمية باستخدام الحفظ ، وبالتالي لا تنمو لديهم مهارات التفكير العليا كما هو موضح في الدراسة التي أجراها (Siahaan & Samsudin, 2017).

وقد أكدت الدراسات المتعلقة بعلاقة مهارات التفكير العليا بمهارات اللغة (القراءة والكتابة) مثل: دراسة (Kovacevich et al., 1999) على تحسن مهارات الاتصال الشفهي والكتابي نتيجة ارتفاع مستوى مهارات التفكير العليا ، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ من خلال مهارات التفكير العليا بكفاءة مهارات الاتصال الشفهي والكتابي. (مجدي حبيب، ٢٠٠٣ ، ٥٧٦-٥٧٨).

وقد أشارت دراسة (DeWyngaert, 2016) أيضا إلى دور التفكير التحليلي في الفهم القرائي وما بعد مهارات الأداء التنفيذي ، كما أكدت على ارتباط مهارات الأداء التنفيذي ، خاصة المرونة المعرفية والتخطيط بالتفكير .

و ينبغي التأكيد على أن التلميذ الذي يمارس التفكير التحليلي يقوم من خلال التركيز على المعطيات الموضوعية والجانب الاجرائي بالاعتماد على الاستقراء، والتنبؤ، والعقلانية كما أنه عند قيامه بحل مشكلة ما ، فإنه يوجه اهتمامه إلى التخطيط ، واستخدام أفضل طريقة للبحث ، والتوقع للتغيرات المستقبلية (Lee, & Tsai, 2004, 35).

لذلك ، فإنه من المفيد الإشارة إلى إمكانية تنمية هذا النمط من التفكير من خلال المناهج التعليمية المختلفة ، وذلك إذا كانت هذه المناهج تعمل على إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة أنشطة متعددة تتحدى عقولهم وتعمل على استثارة التفكير لديهم ، وتوفر لهم فرص معالجة المشكلات بطريقة عملية. (Sitthipon, 2012, 3340).

ويمكن القول إن أهم ما يميز التفكير التحليلي هو التجزيء للمواقف والعناصر مع مراعاة الروابط التي توجد بين هذه العناصر والعمل على جمع المعلومات المتعلقة بها والتي قد تشمل خصائصها وشكلها الظاهري ولو كانت هذه العناصر عبارة عن كلمات ، فإنها تشمل أيضا الطريقة الصحيحة لكتابتها ، وأشكال الحروف في أول الكلمة ووسط الكلمة وآخرها ، وفي حالات الاتصال والانفصال عن الحروف الأخرى ، وقد يكون أحد أسباب صعوبات الكتابة هو عدم قدرة التلميذ على ممارسة مهارات التفكير التحليلي أثناء الكتابة.

وفي إطار سعيه لتنمية مهارات الكتابة يضع كوستا مجموعة من المبادئ أولها : التفكير العميق ، وثانيها : استخدام عادات العقل ذات الصلة ، ثم ثالثا: استخدام خرائط الكتابة ، كما يشير إلى أن المعرفة ، وفقا لقاموس التراث الأمريكي ، يقصد بها "الكلية العقلية للمعرفة ، والتي تشمل الإدراك والتقرير والاعتقاد والحكم والتفكير والتخيل"، وأن التركيب يعني "فن وضع الكلمات والجمل معًا وفقًا لقواعد السلوك، والقواعد اللغوية"، لذلك ، فإن التكوين المعرفي يستخدم كلياتنا العقلية الكاملة لوضع الكلمات والجمل معًا للتواصل الفعال، وبعبارة أخرى ، فإن التكوين المعرفي ينطوي على إشراك التفكير الماهر لتوجيه تكوين قطعة من الكتابة، وفي هذا السياق ، تعمل عادات العقل الملائمة والمثمرة على تسهيل عملية الكتابة بشكل كبير. (Costa & Kallick, 2009, 152 – 153).

ويشير Arthur et al. (2008) إلى أننا في التعليم التقليدي نركز على عدد الإجابات التي يعرفها الطالب، بينما باستخدام عادات العقل، فإننا نهتم بسلوك الطلاب عندما لا يتمكنون من معرفة الإجابة، حيث يتم تعزيز الطرق التي ينتج بها الطلاب المعرفة بدلا من التركيز على إنتاجها بالفعل، ويشمل ذلك تدريب الطلاب على الاستفسار والكتابة والتفكير بمرونة والتعلم من خبرات الآخرين، وتعتبر السمة المميزة للأدكياء ليس فقط حصولهم على المعلومات، ولكن كيفية التصرف حيالها (Arthur et al., 2008, 16).

ويؤكد Arthur et al. (2008) أنه يمكن للطلاب وأولياء الأمور والمدرسين، عند مواجهتهم لمشكلة ما، أن يستخدموا عادةً واحدة أو أكثر من عادات العقل هذه بطرح التساؤل التالي على أنفسهم، "ما هو الشيء الأكثر ذكاءً الذي يمكنني فعله الآن؟" (Arthur et al., 2008, 38).

وتجدر الإشارة إلى أن بعض عادات العقل قد تسهم في توجيه نشاط التلميذ وتحسين فاعليته وتمده بأساليب وطرق متعددة لمواجهة مشكلاته بالشكل الذي يسهم في التغلب عليها وإيجاد حلول لها، وقد يرجع أيضا تفاقم مشكلة العسر الكتابي لدى التلميذ إلى عدم امتلاكه لعادات عقل تساعد على التعرف على مشكلته والسعي لحلها والتغلب عليها فقد أكدت دراسة Daniels, S. (2018) على أهمية عادات العقل في تنمية القدرة على مهارات الكتابة.

هذا وتعتبر الخصائص السلوكية أحد المحكات الهامة في تشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة سواء منها ما يتعلق بالجانب المعرفي أو الوجداني أو المهاري، وهو ما يعطي أهمية بارزة للدراسات الفارقة بينهم وبين العاديين في الجوانب السابقة.

ونظرا للأهمية التي أكدتها الدراسات السابقة والأدب النظري لكل من التفكير التحليلي وعادات العقل في توجيه النشاط العقلي وصقله وتصحيح مساره، فإنه من المتوقع وجود قصور لدى ذوي صعوبات الكتابة في كل من التفكير التحليلي وبعض عادات العقل إذا ما قورنوا بزملائهم من العاديين.

وتشير المظاهر المرتبطة بصعوبات الكتابة ضمنيا إلى وجود مشكلة لدى هؤلاء التلاميذ في معالجة المعلومات الخاصة بالكتابة و ربما أيضا في ممارسة التفكير التحليلي أثناء ممارسة الكتابة، وكذلك ربما تشير أيضا ضمنيا إلى عدم امتلاك ذوي صعوبات الكتابة

لعادات عقل تساعد على التغلب على هذه المشكلات ، وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أنها - في حدود علم الباحث - اهتمت بدراسة التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى كل من العاديين وذوي صعوبات التعلم لكنها لم تتطرق إلى التعرف على الفروق في التفكير التحليلي وبعض عادات العقل بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة تحديداً ، وهو ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة للتأكد من وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في كل من التفكير التحليلي وبعض عادات العقل ، لاسيما وقد خلت المكتبة العربية - في حدود علم الباحث - من مثل هذه الدراسة.

وتسعى الدراسة الحالية للإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد فروق في التفكير التحليلي وبعض عادات العقل بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- وينفرج من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:
- هل توجد فروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس التفكير التحليلي؟
- هل توجد فروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس عادات العقل؟
- هل توجد فروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس عادات العقل تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- الكشف عن مستوى التفكير التحليلي لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الكشف عن مستوى بعض عادات العقل (المثابرة - الاستقلالية - المرونة - الدرجة الكلية) لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الكشف عن مستوى التفكير التحليلي لدى ذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- الكشف عن مستوى بعض عادات العقل (المثابرة - الاستقلالية - المرونة - الدرجة الكلية) لدى ذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- التحقق من وجود فروق بين العاديين و ذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في التفكير التحليلي.
- التحقق من وجود فروق بين العاديين و ذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس.
- التحقق من وجود فروق بين العاديين و ذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في عادات العقل(المثابرة - الاستقلالية - المرونة - الدرجة الكلية).
- التحقق من وجود فروق بين العاديين و ذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في عادات العقل (المثابرة - الاستقلالية - المرونة - الدرجة الكلية) تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال الموضوعات التي تتناولها ، وهي التفكير التحليلي، و عادات العقل ، و صعوبات الكتابة، ومن خلال العينة التي تطبق عليها الدراسة أيضا وهم تلاميذ المرحلة الابتدائية العاديين و ذوي صعوبات الكتابة، ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

- إلقاء مزيد من الضوء على فئة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، والكشف عن مستوى كل من التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لديهم وهو ما نفتقر إليه المكتبة العربية ، ويسهم بشكل كبير في زيادة فهمنا للعوامل المؤثرة في العسر الكتابي.
- إثراء الأدب النظري الخاص بذوي صعوبات الكتابة والعادين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال دراسة مستوى كل من التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لديهم.
- إثراء المكتبة التربوية بالنتائج المتعلقة بالفروق في مستوى التفكير التحليلي وبعض عادات العقل بين العاديين و ذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية

ودراسة أثر الجنس في هذه الفروق، وهو ما يسهم في زيادة فهمنا لهذا الاضطراب ، ومعرفة مدى تأثير جنس التلميذ في هذه المتغيرات .

الأهمية التطبيقية:

- توفر مقاييس لقياس التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تساعد النتائج المتعلقة بالكشف عن الفروق بين العاديين و ذوي صعوبات الكتابة في كل من التفكير التحليلي وبعض عادات العقل في توجيه الباحثين وصناع القرار والمعلمين ، إلى تضمين هذه المتغيرات في البرامج التي يعدونها للتغلب على العسر الكتابي لدى التلاميذ.
- توفر النتائج المتعلقة بالكشف عن الفروق بين العاديين و ذوي صعوبات الكتابة في كل من التفكير التحليلي وبعض عادات العقل مداخل جديدة للقيام بأنشطة بحثية تقوم على إعداد برامج تدريبية ودراسة أثرها في تخفيف صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تساعد النتائج المرتبطة بالكشف عن الفروق في التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى ذوي صعوبات الكتابة والتي تعود للجنس ، على مراعاة ذلك من قبل الباحثين والمعلمين وصناع القرار التربوي عند تقديم الدعم لهذه الفئة.

مصطلحات الدراسة:

التفكير التحليلي:

يعرفه (Jakus & Zubcic, 2014, 5) بأنه يعني قدرة الفرد على التصور والتعبير، والتحليل للمشكلات والموضوعات ، بالإضافة إلى وضع حلول لتلك المشكلات ، والتعرف على الأسباب من خلال المتاح من المعلومات، والقدرة على اتخاذ القرارات.

ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التفكير التحليلي إعداد (عاصم عبد المجيد، هند سليم ، ٢٠٢٠).

عادات العقل:

يعرفها (Costa & Kallick, 2009, 1-7) بأنها أنماط الأداء العقلي التي تتصف بالثبات والاستمرارية والتي تهدف إلى التوصل إلى سلوك يتسم بالعقلانية في مواجهة المواقف والمشكلات المختلفة.

وسوف تقتصر الدراسة الحالية على عادات العقل التالية: (المثابرة - الاستقلالية - المرونة)

وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس عادات العقل إعداد (عاصم عبد المجيد، هند سليم ، ٢٠٢٠).

صعوبات الكتابة:

تعرف صعوبات الكتابة بأنها : انحراف في استجابات التلاميذ عن مقياس الاستخدام اللغوي الصحيح يحول دون اكتسابهم لمهارات الكتابة بطريقة صحيحة .(أحمد سيد ، وآخرون ، ٢٠١٤ ، ١٠)

وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار تشخيص العسر الكتابي إعداد: عبد الوهاب كامل (١٩٩٨).

الإطار النظري للدراسة:

أولا : التفكير التحليلي:

تعريف التفكير التحليلي:

يعرفه (Montaku, 2011, 3) بأنه القدرة على تمييز العناصر المختلفة للمشكلة أو الموضوع ، والقدرة على تجزئ عناصر المشكلة أو الموضوع إلى مكونات فرعية و تحديد العلاقات التي تربط بين هذه العناصر ، والتوصل من خلالها للأسباب الحقيقية.

ويشير التفكير التحليلي أيضا إلى تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات أخرى (ثائر حسين ، ٢٠٠٩ ، ١٦٧).

كما أنه يشير إلى قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار بالإضافة إلى جمع أكبر قدر من

المعلومات ، ويملك قدرة على المساهمة في توضيح الأشياء حتى يتمكن من الحصول على استنتاجات عقلية من خلال الحقائق التي يعرفها (سوسن شاكر، ٢٠٠٨ ، ٤٤).

وتعرفه أنوار عمر (٢٠٠٧ ، ١٨) بأنه القدرة على مواجهة المشكلات بحرص و باستخدام طريقة منهجية ، بالإضافة إلى الاهتمام بالتفاصيل ، والحرص في التخطيط قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر من المعلومات والابتعاد عن النظرة الشمولية.

من خلال ما سبق عرضه فإن التفكير التحليلي يمكن تعريفه بأنه " نمط إجرائي من التفكير عالي الرتبة يساعد الفرد على تنظيم معلوماته ، بحيث يمكنه توظيف المعطيات بشكل صحيح وفقا لمنهج محدد يعتمد على تجزئة العناصر إلى مكوناتها الأولية بهدف الوصول إلى استنتاجات تتسم بالعقلانية، وفهم أعمق للعلاقات والروابط ، و قدرة على التنبؤ والتعميم."

أهمية التفكير التحليلي :

تتمثل أهمية التفكير التحليلي بالنسبة للتلاميذ فيما يلي:

- يساعد على النظر إلى المشكلات نظرة تحليلية فاحصة يمكن للفرد من خلالها التعرف على التفاصيل الدقيقة للمشكلات وتحديد كافة أبعادها ، و يمكن بالتالي اتباع الإجراءات العلمية المنظمة التي تهدف إلى الوصول إلى حلول دقيقة لهذه المشكلات (Shobat, et al.,2010, 580).

- كذلك فإن هذا النمط من التفكير يمكن التلميذ من دراسة المواقف والأفكار وذلك من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الفرعية ، وتقييمها بهدف الوصول إلى قرار سليم بشأنها (شرين شحاتة ، ٢٠١٨ ، ١١).

- كذلك فإن التلميذ الذي يمتلك القدرة على التفكير التحليلي يكون أكثر قدرة على التخطيط الدقيق قبل اتخاذ القرار ، و يكون قادرا على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات دون تكوين نظرة شمولية عنها ، والاهتمام بالنظريات على حساب الحقائق ، وإمكانية التنبؤ والعقلانية ، والتجزئ والحكم على الأشياء في إطار عام ، والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات . (إبراهيم عبد العزيز، ٢٠١٣ ، ١٠٧)

- كما يساعد التفكير التحليلي على تحليل المواقف والمشكلات التي يتعرض لها التلميذ في حياته تحليلا دقيقا ، وممارسة مهارات مختلفة من التفكير بهدف الوصول إلى

الحل المناسب لها ، واستخدام أساليب بديلة لمعالجتها (Noncholera, & Thomasena, 2009, 83).

مهارات التفكير التحليلي:

يشير محسن علي (٢٠١٥، ١٣٨ - ١٣٩) إلى أن مهارات التفكير التحليلي تشمل ما يلي:

- تحديد سمات الأشياء التي تعتبر أساسية لوصفها.
- تحديد الخصائص الخاصة بالأشياء والأشخاص والفئات.
- الملاحظة بوصفها أساسية في جمع المعلومات.
- تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء والأحداث والموضوعات.
- الموازنة بين شئيين أو عدة أشياء.
- تبويب الأشياء أو البيانات في فئات أو مجموعات وفقا لخصائص محددة.
- تصنيف الأشياء والمعلومات في فئات أو مجموعات وفقا لسماتها المشتركة.
- بناء معيار للحكم على مدى جودة وأهمية العناصر.
- الترتيب وتحديد الأولويات وتسلسلها.
- تحديد العلاقات بين العمليات والأشياء.
- إيجاد البراهين.
- نقد البراهين.
- التنبؤ أو التوقع.
- تحديد الأسباب والنتائج.
- القياس.

وتوصل جمال حسن (٢٠١٧، ١٦ - ١٧) من خلال مراجعته للأدبيات النظرية والدراسات والبحوث المرتبطة بالتفكير التحليلي إلى مجموعة من المهارات الخاصة بالتفكير التحليلي تتمثل فيما يلي:

- مهارة المقارنة وإيجاد الفروق: وتشير إلى قدرة الفرد على المقارنة بين مفهومين أو موضوعين أو مشكلتين من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف.
- مهارة تحديد العلاقات السببية: ، وتشير إلى قدرة الفرد على تحديد مسببات المشكلة أو القضية ، وإدراك العلاقة بين الأسباب والمسببات.

- مهارة تحديد الخصائص : وتشير إلى القدرة على تحديد الصفات والسمات المميزة للمشكلة أو الموضوع.
- مهارة التعرف على وجهات النظر الشخصية والاستدلال والبرهنة عليها: وتشير هذه المهارة إلى القدرة على التعبير عن الرأي الشخصي تجاه قضية أو مشكلة أو موضوع وتدعيم هذا الرأي بالأدلة والبراهين.
- مهارة تحليل المكونات: وتشير إلى قدرة الفرد على تحليل المشكلة أو القضية في ضوء مجموعة من الأبعاد تشمل (الجوهرية - المكانية - الزمانية - الكيفية).
- مهارة تحليل أخطاء التفكير لدى الآخرين: وتشير إلى قدرة الفرد على اكتشاف المغالطات في تفكير الآخرين من خلال النظر في دوافعه وتفنيدها، ونقد النتائج.

مكونات التفكير التحليلي:

تشير ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩، ٥٦) إلى عدة مكونات للتفكير التحليلي تتمثل فيما يلي:

- المكون المعرفي: ويشير إلى كل ما يتعلق بمحتوى المادة من معلومات وحقائق ومفاهيم.
- المكون الإدراكي: ويشير إلى العمليات العقلية المتمثلة في الانتباه والوعي، وإدراك الأهمية.
- المكون الوجداني: ويشير إلى مجموعة الخصائص الذاتية للفرد والتي تشمل الثقة بالنفس والدافعية والصبر بالإضافة إلى الاسترخاء والتركيز.
- المكون التنسيقي: ويشير إلى التنسيق الذي يحدث بين الجوانب العقلية والعضلية والاستجابات الحركية، والحركات العصبية.

خصائص التفكير التحليلي:

تشير سوزان عبد الفتاح وآخرون (٢٠١٥، ٧) إلى مجموعة من العناصر التي يتضمنها التفكير التحليلي، وتشمل:

- الحرص في مواجهة المشكلات، والاهتمام بالتفاصيل، واستخدام طريقة منهجية في تناول المشكلات.
- الحرص في التخطيط قبل اتخاذ القرارات.

- الحرص على جمع أكبر قدر من المعلومات ، والابتعاد عن النظرة الشمولية للمشكلات.
- الاهتمام بالتنظير على حساب الحقائق.
- العقلانية والقابلية للتنبؤ.
- إمكانية التجزئة والحكم على الأشياء والموضوعات في إطار عام.
- المساهمة في توضيح الأشياء والموضوعات بهدف الوصول إلى استنتاجات.

ثانياً : عادات العقل :

تعريف عادات العقل:

يعرفها (Costa & Kallick 2000) بأنها أنماط من الأداء العقلي قد يكون ثابتاً أو مستمراً يمارسه الفرد بهدف الوصول إلى سلوك يتسم بالذكاء والعقلانية في مواجهة المواقف المختلفة في الحياة. (Costa & Kallick, 2000, 16)

ويعرفها (Matheu 2004) بأنها محصلة فهم الفرد المرتبط باستعماله وتقييمه للمعرفة ونقلها للآخرين ، حيث إن المعرفة تحتوي على عدد كبير من الروابط التي تربط بين أجزائها ، وحينئذ تكون عادات العقل هي التي تساعد على تحديد شكل المعرفة التي يريد الفرد استعمالها. (Matheu, 2004, 5)

كما يعرفها محمد بكر (٢٠٠٨) بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم تمكن الفرد من بناء تفضيل من الأداءات أو السلوكيات الذكية بناء على المثبرات أو المنبهات التي يتعرض لها بحيث تقود إلى انتقاء عملية ذهنية (محمد بكر ، ٢٠٠٨ ، ٦٧).

ويعرفها عبد الله إبراهيم (٢٠١٠ ، ٦ - ٧) بأنها أنماط من السلوك الذكي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية ، وتتكون من خلال استجابات الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات تحتاج إلى تفكير وتأمل ، وأن هذه الاستجابات التي تتحول إلى عادات بفعل التدريب والتكرار تتنادى فيها المهارات الذهنية عند مواجهة المواقف المشكلة بسرعة ودقة.

ومن خلال مراجعة التعريفات السابقة يتضح أنها تشير إلى اتجاهات متعددة في تفسير مصطلح عادات العقل حيث تعددت زوايا النظر إليها ، فبعضهم يركز على الجانب المعرفي وبعضهم يركز على ارتباطها بالمجال الوجداني ، والبعض الآخر يركز على ارتباطها بالمجال

السلوكي ، كما أن هناك شبه إجماع على أنها تفضيلات سلوكية تتسم بالذكاء ، وتحمل في داخلها إشارة إلى اتجاهات وقيم معينة ، وأداءات عقلية مميزة.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف عادات العقل بأنها: نمط من الأداء العقلي المتأثر باتجاهات وقيم وميول الفرد يساعد الفرد على تكوين نمط مميز من السلوك المعرفي والعقلي أثناء التفكير في حل مشكلة ما تواجه الفرد بالاعتماد على التوظيف المميز للقدرات العقلية والاستفادة من الخبرة السابقة.

تصنيف عادات العقل:

يشير كل من Kerr, 2019, 410 -413; Arthur et al., 2008, 18

(38) ، و(عبد الله إبراهيم ، ٢٠١٠ ، ٢٤ -٣٢) إلى وجود ست عشرة عادة عقلية تناولتها

البحوث والدراسات السابقة والأدبيات النظرية ، وهي على النحو التالي:

١. المثابرة: وتشير إلى الالتزام في المهمة والتركيز فيها حتى الانتهاء منها.
٢. إدارة الاندفاع (التحكم بالتهور) : وتشير إلى التفكير قبل التصرف ؛ والهدوء والتروي ، ودراسة البدائل ، والحرص قبل إصدار الأحكام.
٣. الاستماع بفهم وتعاطف: وتشير إلى تكريس طاقته العقلية لفهم أفكار الآخرين ، والتعرف على وجهات نظرهم ، والتجاوب مع أفكارهم واحترامها.
٤. التفكير بمرونة: وتشير إلى القدرة على تغيير وجهات النظر، وتوليد البدائل ، والنظر في الخيارات.
٥. التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة): وتشير إلى إدراك الفرد لأفكاره ، ومشاعره والإجراءات التي يتبعها ، وتأثيراتها على الآخرين.
٦. الكفاح لتحقيق الدقة: وتشير إلى الرغبة في الدقة ، ومراجعة خطواته من أجل الوصول إلى المعيار المحدد، والصدق ، والإخلاص ، والحرفية.
٧. التساؤل وطرح المشكلات: وتشير إلى ممارسة التساؤل؛ والسعي لمعرفة البيانات المطلوبة ووضع استراتيجيات طرح الأسئلة لتوليد المعلومات.
٨. تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة: وتشير إلى الوصول إلى المعرفة السابقة وتوظيفها في الموقف الحالي ؛ بمعنى نقل المعرفة إلى أبعد من الموقف الذي تم تعلمها فيه.

٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة: وتشير إلى السعي من أجل التواصل الدقيق في كل من طرق التعبير الكتابية والشفوية ؛ تجنب الإفراط في التعميم والتشوهات والحذف.

١٠. تجميع البيانات من خلال جميع الحواس: وتشير إلى تجميع البيانات من خلال المسارات الحسية المختلفة (الشمية ، اللمسية ، الحركية ، السمعية ، والبصرية).

١١. الإبداع والخيال والابتكار: وتشير إلى توليد أفكار جديدة تتميز بالمرونة ، والطلاقة ، والأصالة.

١٢. الاستجابة بدهشة ورهبة: وتشير إلى التأمل في المشكلات والمواقف ذات العناصر المدهشة والغامضة. والسعي لإدراك مظاهر الدهشة والجمال.

١٣. تحمل المخاطر والمسؤولية: وتشير إلى إقدام الفرد على كشف وإزالة الغموض الذي يكتنف المشكلة التي تواجهه ، والإقدام وقبول التحدي المبني على الشعور بالكفاءة.

١٤. إيجاد الدعابة: وتشير إلى قدرة الفرد على اكتشاف المفارقات وحالات عدم التطابق بما يدعو لشيوع روح المرح والفكاهة .

١٥. التفكير التبادلي: وتشير إلى القدرة على العمل والتعلم من الآخرين في المواقف المتبادلة.

١٦. الانفتاح والاستعداد الدائم للتعلم: وتشير إلى التواضع والاعتراف بالحاجة إلى التعلم ، والسعي لتطوير الذات ؛ ومقاومة الرضا عن النفس.

ويصنف (Daniels, 1994, 165) عادات العقل إلى (الانفتاح العقلي - العدالة العقلية - الاستقلالية العقلية - الميل إلى التساؤل والاستفسار والنقد).

خصائص الأشخاص الذين يظهرون عادات العقل:

يتميز الأشخاص الذين يظهرون امتلاكهم لعادات العقل بمجموعة من الخصائص تتمثل فيما يلي:

- الميول: وتعني نزوع الفرد إلى التفكير بحرص وعناية بشأن ما يواجهه من مشكلات وأحداث.
- القيمة : وتعني شعور الفرد بقيمة وأهمية ممارسته للتفكير ودراسة البدائل ونقدها.
- الحساسية: وتشير إلى إدراك الفرد لنوع ونمط التفكير المناسب للمشكلة أو الموضوع أو المهمة التي يتصدى لها.

- القدرة: وتعني قدرة الفرد على تنمية مهارات التفكير التي يحتاجها لمواجهة المشكلات والمواقف.
- الالتزام: ويشير إلى حرص الفرد على تعلم المهارات والمعارف الجديدة باستمرار (خير سليمان ، ٢٠١٤ ، ١٤ - ١٦) ، (Costa & Kallick, 2000, 1) قوانين عادات العقل:

لاكتساب عادات العقل قوانين تتمثل فيما يلي:

- قانون تفريق التمرينات: ويشير إلى أن اكتساب العادات العقلية يكون بالتكرار ، ولكن هذا التكرار لا يكون مجددا إلا إذا فرقنا بين التمرينات بفواصل زمنية ليست طويلة المدى ولا قصيرة المدى.
- قانون النضج: ويشير إلى أن العادة لا تثبت إلا بعد أن تثبت التغييرات الفسيولوجية في الأعضاء ورسوخ آثارها في الجملة العصبية .
- قانون تدريج الصعوبات: ويشير إلى تقسيم العمل المعقد إلى أجزاء ، إذ يتعلم الإنسان كل جزء على حده ثم يمضي في تعلمه من البسيط إلى المركب ، ومن السهل إلى الصعب (إيمان عباس، نور فيصل، ٢٠١٥ ، ٤٢ - ٤٣)

علاقة عادات العقل بالتفكير:

يشير خالد محمد (٢٠١٥ ، ٧٧ - ٧٨) إلى أن السنوات الأخيرة شهدت اهتماما بالغا بدمج مهارات التفكير بالمنهج والتدريس ، وذلك من خلال تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة حول المعلومات والأفكار، وتساعد عادات العقل على تعلم الكيفية التي يتم من خلالها تحديد الافتراضات غير المحددة، وبناء وطرح الأفكار الجديدة والدفاع عنها، وفهم العلاقات بين الحوادث والأفكار المختلفة ، فالتفكير عملية ذهنية تمارس بحيوية وفاعلية، ويكون الفرد فعالا وحيويا بقدر ممارسته لهذه العادات الذهنية التي تسمى بعادات العقل، كما يشير إلى أن عادات العقل هي مهارات عقلية اكتشفها " كوستا" بهدف تنمية التفكير عند الإنسان ، حيث إن من يمتلك هذه المهارات يمكنه أن يطور قدراته العقلية بصورة مستمرة ، ويحقق درجة أعلى من القدرة على النفاذ إلى جواهر الأشياء، ويؤكد على أن عادات العقل تسمو فوق جميع الأشياء التي يتعلمها الفرد في المدرسة ، فهي خصائص تميز من يصلون إلى القمة

في أداائهم في جميع الأماكن (المنازل والمدارس والملاعب والشركات) ، فالعادات تعلم الحقيقة وتجعل الطلاب مبدعين.

وهناك مجموعة من المبادئ التي تساعد على تنمية مهارات التفكير وعادات العقل،

منها:

- الاعتقاد في قدرة المعلمين على تنمية مهارات التفكير لدى طلابهم شرط مسبق لتعليم عادات العقل.

- التفكير هدف تربوي ينبغي السعي لتحقيقه عن طريق إتقان الطلبة لعادات العقل.

- تعريض الطلبة إلى مشكلات تتحدى قدراتهم التفكيرية.

- ضرورة مناسبة مهارة التفكير أو العادة العقلية المراد اكتسابها من قبل الطلبة مع مراحل نموهم (عبد الله إبراهيم ، ٢٠١٠ ، ٤٦ - ٥٣).

ومن ثم يشير (ضاري خميس، ٢٠١٩ ، ١٣٤ - ١٣٥) إلى أن عادات العقل تقدم

النزعات الضرورية لممارسة التفكير الماهر ضمن جدار الغرفة الصفية وخارجها ، والعلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير علاقة هرمية يوضحها الشكل التالي:



شكل (١) يوضح العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير

ثالثا : صعوبات الكتابة :

الكتابة هي وسيلة مهمة من وسائل التعبير التي يتميز بها الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى ، وهي أحد أهم أوجه النشاط المعرفي للفرد والذي يرتبط بقدرته على التعبير من خلال الرموز المكتوبة عن أفكاره وآرائه وما يجول بذهنه.

والقصور في مهارات الكتابة قد يؤثر بشكل كبير على أداء التلميذ ، وقد يعطي انطباعا خاطئا لدى المعلمين عن أداء التلميذ الأكاديمي نظرا لعدم قدرته على التعبير عن المعلومات التي يمتلكها بشكل جيد ، خاصة في ظل استخدام وسائل وطرق تقويم تقليدية. وتتميز المهارات الأولية التي ينبغي إتقانها لاكتساب مهارات الكتابة إلى نوعين :

(١) مهارات الكتابة الأولية :

و تتمثل في إدراك المسافات بين الحروف و أيضا إدراك العلاقات المكانية مثل : تحت ، فوق ، كما تتمثل في الإمساك بالقلم بشكل صحيح ، ووضع الورقة بالشكل المناسب عند الرغبة في الكتابة ، وتشمل القدرة على اللمس ومسك الأشياء وإفلاتها ، ومد اليد ، و تشمل أيضا القدرة على تمييز الأشكال والأحجام المختلفة ، كما تشمل قدرة التلميذ على التحكم في عضلاته الدقيقة.

(٢) مهارة مسك أداة الكتابة القلم :

وتشمل مرونة الأصابع في الإمساك بالقلم وبخاصة إمساكه باستخدام الإبهام والسبابة والوسطى ، كما تشمل سهولة حركة الأصابع وانسيابها على السطر ، و تشمل أيضا تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل ، و التحريك بشكل دائري ، كما تشمل القدرة على نسخ الحروف. (عبد الحميد حسن ، حسين الصمادي ، ٢٠١٧ : ١٦٧)

تعريف صعوبات الكتابة :

يعرفها مسعد أبو الديار وآخرون (٢٠١٢ ، ١٤٤) بأنها صعوبة تعلم نمائية ولاسيما في الكتابة، تظهر على شكل صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة لدى الفرد الذي يعاني عسر الكتابة مما يعيق تقدم عملية الكتابة لديه ، ويظهر عسر الكتابة في شكل صعوبات في التهجئة ، وضعف الكتابة اليدوية ، وصعوبات في التعبير الكتابي.

ويعرفها محمد أبو زهرة (٢٠١٠، ١٢٥) بأنها انحراف في استجابات التلاميذ عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح يحول دون اكتسابهم لمهارات الكتابة بطريقة صحيحة. ويعرفها فتحي الزيات (٢٠٠٧، ٢٧١) بأنها صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها ، ومن ثم تناغم العضلات والحركات المطلوبة تعقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام ، وتكوين الكلمات والجمل والصيغات المعبرة عن المعاني والمشاعر والأفكار والمواقف من خلال التعبير الكتابي.

ومن خلال العرض السابق يعرفها الباحث بأنها أحد أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تظهر من خلال الأداء الكتابي للتلميذ بحيث يكون هذا الأداء غير متفق مع القواعد الصحيحة للكتابة والتي تشمل التنظيم المكاني للأحرف والكلمات، والهجاء الصحيح، والوضوح، والدقة ، والمقروئية.

مظاهر صعوبات الكتابة :

تتجلى مظاهر صعوبات الكتابة في كل أو بعض المظاهر التالية:

- ١- التكوين السيء للحروف.
 - ٢- حروف ذات حجم كبير جدا ، أو صغير جدا ، أو غير ثابتة الحجم.
 - ٣- استخدام غير صحيح للحروف الكبيرة والصغيرة.
 - ٤- تزاخم الحروف وانعاقفها.
 - ٥- مسافات غير ثابتة من الحروف.
 - ٦- تنظيم أو اصطفاف غير صحيح للحروف بحيث لا تركز جميعها على خط قاعدي واحد.
 - ٧- ميل غير صحيح أو غير ثابت للحروف المتصلة.
 - ٨- نقص أو قصور الطلاقة في الكتابة.
 - ٩- الكتابة ببطء حتى عندما نطلب منه أن يكتب بسرعة بقدر الإمكان (هالاهان وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ٥٧٠).
- وتشير أحلام حسن (٢٠١٠ ، ٣٥) إلى أن مظاهر صعوبات الكتابة تتمثل في الكتابة بخط غير واضح ، وصعوبة تنظيم الكتابة ، والأخطاء الإملائية، وصعوبة التحكم في السرعة المناسبة للكتابة ، وصعوبة نسخ الأعداد.

وتضيف مي محمد (٢٠١٦، ١٢) بعض المظاهر الأخرى تتعلق بالإملاء وتشمل:

- إضافة حرف غير ضروري.
 - حذف حرف من الكلمة.
 - حذف اللام الشمسية.
 - وضع نون مكان التنوين أو العكس.
 - وضع تاء مفتوحة مكان التاء المربوطة أو العكس.
 - عدم القدرة على التفريق بين المد والحركة.
- ويشير عادل صلاح (٢٠١٦، ٤٨٧ - ٤٨٨) أيضا إلى مجموعة من المظاهر تتمثل

فيما يلي:

- عكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة ، فالحرف (ح) مثلا قد يكتبه التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم من اليمين إلى اليسار أي بطريقة عكسية ، كذلك الرقم (3) يكتبه من يسار الرقم إلى اليمين ، وأحيانا يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين ، فتكون كما تكون في مرآة.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة ، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (ربيع) ، وأحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) قد يكتبها (راد).
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب).
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- يضيف حروفا إلى الكلمة غير ضرورية أو إضافة كلمة إلى الجملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية.

خصائص ذوي صعوبات الكتابة:

- يشير (محمد علي، ٢٠٠٦، ١٠٠ - ١٠١) ، وهدى عبد الله (٢٠٠٤، ١٦٨) إلى مجموعة من الخصائص التي تميز ذوي صعوبات الكتابة، والتي تتمثل فيما يلي:
- دفاترهم وأوراقهم مليئة بالعديد من الأخطاء في الإملاء والقواعد والتراكيب ، واستخدام علامات الترقيم ، وتشابك الحروف.
 - كتاباتهم غير عادية وغير منضبطة ولا تسير وفقا لأي قاعدة ، فتراهم يحذفون بعض حروف البداية أو الوسط أو النهاية، أو يضيفون مع إشباع الحركة بالمدود.

- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في أعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية والتي تشمل توليد المحتوى ونتاج النص ، والأفكار ، والتخطيط للكتابة، ومراجعتها.
- هؤلاء لا يعطون أي اعتبارات للقارئ حيث يكتبون ما يريد على أذهانهم سواء أكان مرتبطاً بموضع الكتابة أم لا ، وجملهم قصيرة ومفككة ، وتفترق إلى المعنى والمضمون.
- يصححون أخطاءهم بشكل آلي أو عدم مبالاة، وهم أقل فهما وتقديراً لتلك الأخطاء.

أسباب صعوبات الكتابة:

يشير (على محمد ، صياح إبراهيم، ٢٠١٧ ، ٤١) إلى مجموعة من الأسباب لصعوبات الكتابة تتمثل فيما يلي:

- أ- مشكلات في الذاكرة البصرية.
- ب- خلل أو ضعف في التآزر الصري الحركي(العين - اليد).
- ت- مشاكل في الانتظام بالحيز.
- ث- عدم القدرة على التحكم بالعضلات الدقيقة باليد.
- ج- أسباب نفسية أو خارجية كالمدرسة وأسلوب التعلم المستخدم.

استراتيجية تحليل المهام لمواجهة صعوبات الكتابة :

هي إحدى الاستراتيجيات التي أشار إليها جمال منقال (٢٠١٥ ، ١٣٣ - ١٣٤) لمواجهة أنواع مختلفة من صعوبات التعلم ، وهي من الاستراتيجيات التي تنبني على التفكير التحليلي في كل خطواتها ، ويمكن تنفيذها على النحو التالي:

- ١- مراقبة الأخطاء التي يقع فيها الطفل وتحديدتها.
- ٢- وضع وتحديد الأهداف الخاصة بكل خطأ.
- ٣- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة (مهارات فرعية).
- ٤- تحديد نوع المعزز المستخدم عند إتقان المهارات الفرعية.
- ٥- بدأ التدريس بالمهارات الفرعية بالتسلسل حسب الترتيب الهرمي للمهمة - البدء من السهل وانتهاء بكافة المهمة.

الدراسات سابقة :

أولاً: الدراسات التي تناولت التفكير التحليلي :

-دراسة ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩) بعنوان "برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية

الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"

وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتعليم التفكير التحليلي والتعرف على فاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها ، والمنهج شبه التجريبي لاختبار فاعلية البرنامج ، واستخدمت الدراسة برنامجاً لتعليم التفكير التحليلي ، وقائمة مهارات الفهم القرائي المدمجة بمهارات التفكير التحليلي ، ومقياساً للوعي بعمليات التفكير التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذاً مقسمة على مجموعتين ، تجريبية (٤٥) تلميذاً ، وضابطة (٤٥) تلميذاً ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي، والوعي بمهارات التفكير التحليلي.

-دراسة إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٣) بعنوان "فاعلية وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا

وكالك عادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية"

وهدفت إلى استقصاء أثر تدريس وحدة تدريسية باستخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على عادات العقل في التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير التحليلي ، ومقياس الميول العلمية ، ووحدة تدريسية باستخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على عادات العقل ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٤) تلميذاً ، واستخدمت المنهج التجريبي ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تحسين التفكير التحليلي والميول العلمية لدى عينة الدراسة.

-دراسة (Santhitiwanich, 2014) بعنوان " تكامل مؤشرات القراءة والتفكير التحليلي

وقدرات الكتابة مع المؤشرات الخاصة بالمحتوى"

وهدفت هذه الدراسة هو دمج مؤشرات القراءة ، والتفكير التحليلي ، وقدرة الكتابة مع مؤشرات تقييم الرياضيات التي يدرسها طلاب الصف التاسع وتم ذلك من خلال تحليل

محتوى كلا المؤشرين، وذلك بدراسة الجوانب الأساسية و إجراء مسح للمعلمين ، ووجدت الدراسة أن تكامل المؤشرات يتألف من ثلاث قدرات وأحد عشر مؤشرا، تتألف قدرة القراءة من مؤشرين: تلخيص الفكرة الرئيسية للنص وتفسير القراءة، وتتألف قدرة التفكير التحليلي من خمسة مؤشرات: تحليل القراءة ، والتحليل العددي ، وحل المشكلات ، والتفكير والإبداع، تتألف القدرة على الكتابة من أربعة مؤشرات: المناقشة الناشئة عن قراءة القصة ، ورسم الرسم البياني ، والكتابة المرتبطة بتحليل البيانات وعرض البيانات. هذا التقييم مفيد لقياس وتقييم نتيجة دراسة الرياضيات ، وتطوير مواصفات مادة الاختبار للتكامل بين مؤشرات القراءة ، والتفكير التحليلي ، وقدرات الكتابة ومؤشرات محتوى موضوع .

-دراسة ناهد محمد ، وجيهان محمد (٢٠١٨) بعنوان " فاعلية برنامج قائم على التفكير التحليلي في

تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات المرحلة الجامعية"

وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على التفكير التحليلي ودراسة أثره في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الجامعة ، وتكونت العينة من (٦٤) طالبة من طالبات السنة التحضيرية في كلية التربية في الجبيل مقسمة على مجموعتين تجريبية (٣٢) وضابطة (٣٢) ، واستخدمت الدراسة برنامجا قائما على التفكير التحليلي ، تكون من وحدتين تكونت كل وحدة منهما من ثلاثة دروس ، وتوصلت الدراسة الاستطلاعية إلى تدني مهارات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة ، ووجود نقص في استخدام الطرق الحديثة في تدريس مقرر التعبير الكتابي ، وتوصلت الدراسة شبه التجريبية إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التعبير الكتابي ككل ومهاراتها الفرعية (الشكل - اللغة - المضمون).

-دراسة (Prawita, et al., 2019) بعنوان "فاعلية وحدة البيولوجيا القائمة على التعلم

التوليقي لتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب منخفضي ومرتفعي دافع القراءة"

وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة فعالية وحدة البيولوجيا القائمة على التعلم العام لتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب الذين لديهم دافع قراءة مرتفع ومنخفض. كانت الطريقة المستخدمة هي التصميم التجريبي (٢ × ٢) ، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالبًا من الفصل الحادي عشر ، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين ، وهما المجموعة الضابطة التي تستخدم وحدات تقليدية والمجموعة التجريبية التي تستخدم وحدات البيولوجيا القائمة على التعليم العام ، وتم تقسيم كل مجموعة من العينات إلى مجموعتين مجموعة تضم ذوي الدوافع

العالية في القراءة (HRM) ومجموعة تضم ذوي دوافع القراءة المنخفضة (LRM)، كانت الأداة المستخدمة للحصول على بيانات القدرة على التحليل بمثابة اختبار مقال ، واستبيان دوافع القراءة ، أظهرت نتائج تحليل البيانات فعالية تنفيذ وحدة البيولوجيا القائمة على التعليم العام على مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب، كما أكدت النتائج وجود أثر لمهارات التفكير التحليلي على تحفيز القراءة .

التعليق على دراسات المحور الأول:

- بالنظر إلى الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الأول يتضح وجود تنوع في العينة ، حيث شملت المرحلة الجامعية كما في دراسة ناهد محمد ، وجيهان محمد (٢٠١٨) ، والإعدادية كما في دراسة ثناء عبد المنعم (٢٠١٩) ، وإبراهيم عبد العزيز (٢٠١٣)، و دراسة (Santhitiwanich 2014) ، والثانوية كما في دراسة (Prawita, et al, 2019)، وقد تراوح حجم العينة ما بين (٤٤) كما في دراسة إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٣) إلى (٢٥٠) كما في دراسة (Prawita, et al, 2019).

- وبالنظر لموضوع هذه الدراسات فقد اهتمت بعضها بإعداد برامج قائمة على التفكير التحليلي لتنمية مهارات التعبير الكتابي مثل دراسة ناهد محمد ، وجيهان محمد (٢٠١٨) ، والفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير مثل دراسة ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩) ، كما قدمت دراسة إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٣) دليلا على العلاقة بين ظل من عادات العقل و التفكير التحليلي من خلال تقديم وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا وكاليك لعادات العقل ودراسة أثرها في التفكير التحليلي والتمويل العلمية ، أما دراسة Santhitiwanich, 2014 ، فقد أكدت على العلاقة التكاملية بين المؤشرات الخاصة بالقراءة والتفكير التحليلي والقدرات الخاصة بالكتابة من جهة والمؤشرات الخاصة بالمحتوى من جهة أخرى، وهو ما يؤكد على أهمية التفكير التحليلي في تنمية هذه القدرات واكتسابها، كما أكدت دراسة (Prawita, et al 2019) على فاعلية المدخل التوليفي في تحسين مهارات التفكير التحليلي والدافع للقراءة ، وهو ما يدل أيضا على ارتباط التفكير التحليلي بالجوانب الأكاديمية (القراءة والكتابة).

- وقد أكدت دراسات هذا المحور على احتمالية وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة في التفكير التحليلي نظرا لارتباط التفكير التحليلي بنمو القدرة على القراءة

والكتابة إلا أن أيا من هذه الدراسات لم يتناول الفروق بين الجنسين أو الفروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة في التفكير التحليلي ، فضلا عن عدم تطرق الدراسات الخاصة بهذا المحور لدراسة التفكير التحليلي لدى ذوي صعوبات الكتابة.

ثانيا: الدراسات التي تناولت عادات العقل:

-دراسة إمام مصطفى ، ومنتصر صلاح (٢٠١١) بعنوان " عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة

الذاتية الأكاديمية : دراسة مقارنة للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم"

وهدفت إلى التعرف على بعض عادات العقل لدى الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية ، واختبار الأداء القرائي، واستبيان عادات العقل، ومقياس الذكاءات المتعددة، وبطاقة ملاحظة أداء المعلم، واختبار معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (١٥) من العاديين ، و(١٥) من ذوي صعوبات التعلم، و(١٥) من الموهوبين ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات كل من العاديين وذوي صعوبات التعلم والموهوبين على استبيان عادات العقل ، ودرجاتهم على اختبار معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، كما وجدت الدراسة فروقا دالة إحصائيا بين تلاميذ المجموعات الثلاث في كل من عادات العقل ، ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الموهوبين ، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالأداء القرائي للموهوبين ، والعاديين ، وذوي صعوبات التعلم ، وذوي صعوبات القراءة من عادات العقل ، ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

-دراسة محمد فؤاد (٢٠١٥) بعنوان " فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في علاج بعض صعوبات

التعلم الأكاديمية لدى الأطفال "

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على بعض عادات العقل في علاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة) ، واستخدمت الدراسة مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن ، ومقياس المستوى الاجتماعي - الاقتصادي إعداد/ عبد العزيز الشخص (٢٠١١) ، ومقياس صعوبات تعلم اللغة العربية إعداد/ أحمد عواد ، (٢٠١١) ، ومقياس عادات العقل للأطفال إعداد/ عبد العزيز الشخص ، ومحمود الطنطاوي ، ومحمد فؤاد (٢٠١٥) ، وبرنامجا قائما على عادات العقل لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى

الأطفال ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ممن يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والكتابة و لديهم مستوى منخفض على مقياس عادات العقل وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (١٠) تلاميذ ، و ضابطة (١٠) تلاميذ ، وكشف نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية ، وعلاج صعوبات التعلم لديهم .

-دراسة غادة أحمد (٢٠١٦) بعنوان "أثر برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية

بعض عادات العقل المعرفية والتحصيل لذوي صعوبات التعلم في الحلقة الابتدائية"

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل المعرفية والتحصيل لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، واستخدمت الدراسة اختبار القدرات العقلية (٩ - ١١) ، ومقياس عادات العقل المعرفية ، واختبار تحصيلي، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ، وبرنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، ، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية عادات العقل المعرفية والتحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية ، حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في كل من عادات العقل المعرفية والتحصيل الدراسي ، كما كشفت عن عدم وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية .

-دراسة رمضان علي (٢٠١٦) بعنوان "برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في تنمية التفاؤل

لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية"

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على بعض عادات العقل في تنمية التفاؤل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن ، واختبار المسح النيورولوجي السريع ، ومقياساً للتفاؤل من إعداده ، وبرنامجاً قائماً على بعض عادات العقل، وتكونت العينة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم مقسمين على مجموعتين ، تجريبية (١٠) تلاميذ ، وضابطة (١٠) تلاميذ ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في التفاؤل بين المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح التجريبية ، وكذا توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التفاؤل بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

-دراسة فيوليت فؤاد ، وآخرون (٢٠١٧) بعنوان "فاعلية برنامج لتنمية بعض عادات العقل للحد من

صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية"

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج لتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، واستخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة ، ومقياس عادات العقل لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، ومقياس مهارات القراءة والكتابة ، وبرنامجا قائما على عادات العقل للحد من صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفوف (الرابع والخامس والسادس) الابتدائي من ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة و لديهم مستوى منخفض على مقياس عادات العقل ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (١٢) تلميذا وتلميذة ، و ضابطة (١٢) تلميذاً وتلميذة ، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي ، حيث أكدت وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في عادات العقل ، كما كشفت عن فاعلية البرنامج التدريبي في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة.

-دراسة Koura, A. (2017) Zahran, F. & بعنوان "استخدام عادات العقل لتطوير

مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية والحكم الذاتي".

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير الاستراتيجيات القائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الطلاب في الكتابة والاستقلالية ، وسعت الدراسة إلى الإجابة على مجموعة من التساؤلات لتحقيق الغرض من الدراسة منها: (١) تحديد عادات العقل المناسبة لطلاب اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية. (٢) معرفة الاختلافات في أداء الطلاب على اختبار كتابة الطلاب للغة الإنجليزية كلفة أجنبية (EFL) فيما يتعلق بين المجموعة التجريبية والضابطة. (٣) معرفة الاختلافات في أداء الطلاب على مقياس استقلالية بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالبا ، وتم استخدام أربعة أدوات صممها الباحثون لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن طلاب المجموعة التجريبية تفوقوا

على نظرائهم في المجموعة الضابطة في اختبار أداء الكتابة EFL ودرجات مقياس الاستقلالية كما أكدت النتائج على أن حجم تأثير الاستراتيجيات القائمة على عادات العقل على مهارات الكتابة والاستقلالية لدى الطلاب كان كبيرا.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

- بعض هذه الدراسات تناولت المرحلة الجامعية مثل دراسة Koura, A. & ; Zahran, F. (2017) ، كما تناولت بعضها المرحلة الابتدائية مثل دراسة رمضان على (٢٠١٦) ، ودراسة إمام مصطفى ، ومنتصر صلاح (٢٠١١) ، ودراسة محمد فؤاد (٢٠١٥) ، ودراسة غادة أحمد (٢٠١٦) ، ودراسة فيوليت فؤاد ، وآخرون (٢٠١٧).

- اهتمت بعض هذه الدراسات بدراسة أثر استخدام عادات العقل على مهارات الكتابة كما في دراسة Koura, A. & ; Zahran, F. (2017) ، وبعضها اهتمت بدراسة أثر عادات العقل على صعوبات التعلم الأكاديمية مثل دراسة محمد فؤاد (٢٠١٥) ، ودراسة فيوليت فؤاد ، وآخرون (٢٠١٧) ، كما اهتمت بعض هذه الدراسات بدراسة أثر عادات العقل على بعض المتغيرات النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم عموما مثل دراسة رمضان على (٢٠١٦) والتي اهتمت بدراسة التفاؤل ، كما اهتمت بعض هذه الدراسات بدراسة عادات العقل كمتغير تابع لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال دراسة تأثرها باستخدام خرائط التفكير مثل دراسة غادة أحمد (٢٠١٦) ، كما اهتمت دراسة إمام مصطفى ، ومنتصر صلاح (٢٠١١) بدراسة علاقة عادات العقل بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى كل من العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم .

- أكدت نتائج البحوث التجريبية مثل دراسة محمد فؤاد (٢٠١٥) ، ودراسة فيوليت فؤاد ، وآخرون (٢٠١٧) على فاعلية التدريب على بعض عادات العقل في علاج صعوبات التعلم.

- لم تتطرق أي من الدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور إلى دراسة الفروق في عادات العقل بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة ، كما لم تتطرق أي منها إلى دراسة الفروق بين الذكور والإناث في عادات العقل.

فروض الدراسة:

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة توصل الباحث إلى صياغة الفروض التالية للدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأداء على مقياس التفكير التحليلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأداء على مقياس التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأداء على مقياس عادات العقل (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأداء على مقياس عادات العقل (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) تعزى لمتغير الجنس.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠) تلميذا وتلميذة من العاديين، و(٣٠) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية، والجدول التالي يوضح أسماء المدارس وعدد التلاميذ في كل مدرسة قبل اختيار العينة:

جدول (١) يوضح أسماء المدارس التي تم اختيار العينة من بينها وأعداد التلاميذ بكل مدرسة

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		المجموع
		بنين	بنات	
١	الشهيد محمد عبد الحميد فواد	١٥١	١٧٠	٣٢١
٢	المرايعين تعليم أساسي	١١٠	١٠٥	٢١٥
٣	قراة تعليم أساسي	٦٣	٦٣	١٢٦
المجموع				٦٦٢

خطوات اختيار العينة:

- قام الباحث بتطبيق اختبار "أوتيس - لينون" للقدرة العقلية ترجمة وإعداد (حنفي إمام، ومصطفى كامل، ١٩٨٦)، وتم اختيار من تتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (٩٠ - ١٢٠) وهم متوسطو الذكاء وعلى إثر ذلك تم استبعاد من كان مستوى ذكائهم أعلى أو أقل من ذلك وعددهم (١١٩) تلميذا وتلميذة.
- تم تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لإعداد للأسرة إعداد (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦) ، وتم اختيار من يقعون ضمن المستوى المتوسط واستبعاد من هم أعلى أو أقل من ذلك ، وعلى إثر ذلك تم استبعاد (١٩٦) تلميذا وتلميذة.
- تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال إعداد وتقنين عبد الوهاب كامل (١٩٨٩)، وعلى إثر ذلك تم فرز التلاميذ إلى مجموعتين المجموعة الأولى تضم (٨٩) تلميذا وتلميذة ممن يقعون في المدى (٢٥ - ٥٠) ، والمجموعة الأخرى تضم (٢٥٨) تلميذا وتلميذة ، ممن يقعون في المدى (٠ - ٢٥) أي ليس لديهم صعوبات تعلم، وكان عددهم (٢٢٨) ، أو في المدى (٥٠ فأكثر) وهم من لديهم صعوبات تعلم ترجع إلى أسباب تتعلق بوجود قصور عصبي في المخ وعددهم (٣٠).
- تم تطبيق اختبار تشخيص العسر الكتابي: إعداد (عبد الوهاب محمد كامل، ١٩٩٨) على المجموعة التي تضم (٨٩) تلميذا وتلميذة تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم وتم استبعاد (٥٧) تلميذا وتلميذة.
- تم استبعاد عدد (٢) من التلاميذ بناء على رغبتهم في عدم المشاركة في الدراسة ، وبذلك أصبح العدد الكلي لعينة ذوي صعوبات الكتابة (٣٠) تلميذا وتلميذة.
- تم استطلاع رأي التلاميذ من مجموعة العاديين والتي تضم (٢٢١) تلميذا وتلميذة للمشاركة في الدراسة ، وبناء على رغبتهم تم اختيار (٣٠) تلميذا وتلميذة ليمثلوا مجموعة العاديين.

- تكونت عينة الدراسة النهائية من (٣٠) تلميذا وتلميذة من العاديين منهم (١٦) من الذكور، و(١٤) من الإناث ، و(٣٠) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات الكتابة منهم (١٤) من الذكور ، و(١٦) من الإناث.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي ، وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة ، وذلك للكشف عن الفروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في كل من التفكير التحليلي ، وبعض عادات العقل.

الأساليب الإحصائية:

تتمثل الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الدراسة الحالية في (المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" T Test).

أدوات الدراسة:

- اختبار "أوتيس - لينون " للقدرة العقلية (٦ - ١٠) سنوات ترجمة وإعداد (حنفي إمام، ومصطفى كامل، ١٩٨٦).

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من عدد (٨٠) فقرة موزعة على ثلاثة أجزاء ، تعطى صورة كاملة وتقدير شامل للقدرة العقلية العامة لدى التلاميذ ، الجزء الأول يتكون من (٢٠) فقرة يطلب فيها من الطفل إدراك أوجه التشابه بين مجموعة من الصور أو الرسوم وتحديد الصورة المختلفة، والجزء الثاني يتكون من (٢٠) فقرة تقيس الاستدلال، والجزء الثالث يتكون من (٢٠) فقرة تقيس القدرة على فهم التعليمات وتنفيذها.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

الثبات: قام معدا الاختبار بحساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٩) ، كما قاما بحساب الثبات أيضا باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٧).

الصدق: قام معدا الاختبار بحساب صدقه باستخدام صدق المحك الخارجي ، وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار " ستانفورد - بينيه " وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٢١) ، كما تم حساب قيمة معامل الارتباط بين

درجات التلاميذ على الاختبار ودرجاتهم التحصيلية في القراءة والحساب ، كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٧).

- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد: عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦)

الهدف من المقياس: ويهدف المقياس إلى التعرف على الدرجة التي تحدد وضع الأسرة بالنسبة للمستوى العام للأسر ، وقد وضع معد المقياس معادلة تنبؤية يتم في ضوءها تحديد هذا المستوى ، تتضمن الكشف عن ثلاثة مؤشرات:

- مستوى تعليم رب الأسرة أو ربة الأسرة ، ويشتمل على (٨) مستويات.
- مستوى مهنة أو وظيفة رب أو ربة الأسرة ، يضم (٩) مستويات.
- مستوى دخل الأسرة الشهري ، ويضم (٧) مستويات.

طريقة التصحيح :

يتم الحصول على البيانات من المؤشرات الثلاثة السابقة ثم التعويض في المعادلة التالية:

$$\text{ص} = ٠.٠٧٣ + ٠.٢٦٤ \times \text{س} ١ + ٠.٢٨٤ \times \text{س} ٢ + ٠.١٠٢ \times \text{س} ٣ + ٠.١٦٠ \times \text{س} ٤ + ٠.١٢٥ \times \text{س} ٥ \text{ ثم ضرب الناتج} \times ١٠$$

حيث ص : المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة .

س ١: متوسط دخل الفرد الشهري.

س ٢: وظيفة رب الأسرة.

س ٣: مستوى تعليم رب الأسرة.

س ٤: وظيفة ربة الأسرة.

س ٥: مستوى تعليم ربة الأسرة

وتم التوصل من خلال المعادلة التنبؤية إلى متصل من الدرجات (٤٨ - ٢١٦)

في سبعة تجمعات يضم كل تجمع منها مدى معين من الدرجات ، وقد اعتبر معد المقياس أن كل تجمع من هذه التجمعات يشير إلى مستوى معين يمكن أن تشغله الأسرة في التركيب الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.

ومن خلال الدرجة النهائية على المقياس ، تكون مستويات التلاميذ الاجتماعية والاقتصادية موزعة على (٧) مستويات (منخفضين جدا - منخفضين - دون المتوسط - متوسط - فوق المتوسط - مرتفع - مرتفع جدا)

الخصائص السيكومترية:

الثبات: تم حساب الثبات باستخدام معامل الارتباط المتعدد وبلغت قيمته (٠.٣٣٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، وتم استخراج قيمة الثابت ، وكذلك معاملات المتغيرات المكونة للمستوى الاجتماعي والاقتصادي باستخدام طريقة " المتغير الوهمي".
الصدق: اعتمد معد المقياس في حساب الصدق على صدق المحكمين ، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين ما بين (٧٥%) إلى (٩٢%).

- اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال:

من وضع م. موتي وآخرون (١٩٧٨) واقتباس وإعداد وتقنين عبد الوهاب كامل (١٩٨٩)، وهو اختبار فردي مختصر (يستغرق تطبيقه حوالي ٢٠ عشرين دقيقة) وصف الاختبار: يتكون المقياس من ١٥ اختبارا فرعيا، يمكن ملاحظة المفحوص أثناء أدائه ، بهدف تعرف الأفراد أصحاب صعوبات التعلم، بداية من سن (٥) سنوات وهذه الاختبارات هي: (اختبار مهارة اليد/ تعرف شكل ونسخه/ تعرف شكل حين يرسم باللمس علي راحة اليد/ متابعة شيء متحرك بالعين/ محاكاة الأصوات/ عمل دائرة بالأصبع الإبهام وبقية الأصابع/ لمس اليد والخد في الوقت نفسه/ الحركات السريعة والمتكررة والعكسية لليدين/ فرد الذراعين والرجلين/ المشي التبادلي/ الوقوف علي رجل واحدة / الوثب علي رجل واحدة/ أنماط السلوك الشاذ/ لمس الأنف بالأصبع السبابة/ التمييز بين اليمين واليسار).

طريقة التصحيح وحساب الدرجة: يتم الحصول علي الدرجة الكلية علي الاختبار ، عن طريق جمع الدرجات التي حصل عليها التلميذ في الاختبارات الفرعية الخمس عشرة، وتصنف الدرجة علي الاختبار إلي ثلاث مستويات:

أ - الدرجة العادية : (٠ - ٢٥) ويصنف الأطفال الذين يحصلون عليها على أنهم لا يحتمل أن يكون لديهم صعوبات تعلم معينة، ويعتبر الأفراد الحاصلون علي هذه الدرجة أسوياء من الناحية العصبية، ولا يعانون أي خلل وظيفي بسيط في المخ .

ب- درجة الشك (٢٥ - ٥٠) : وتشير إلي وجود عرض أو أكثر، سواء كان عرضا خاصا بالنمو أو عرضا عصبيا وفقا لعمر الطفل.

ت- الدرجة العالية (٥٠ فأكثر) وتشير إلي احتمالية أن يعاني الطفل من مشكلات في التعلم، داخل حجرة الدراسة العادية، وينبغي أن تشمل هذه الدرجة العالية أيضا علي درجات عالية في بعض الاختبارات الفرعية .

الخصائص السيكومترية للاختبار:

الثبات: ثبات الاختبار في صورته العربية : قام مصطفى كامل بحساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق علي(٢٩) طفلا في الصف الرابع الابتدائي ، بفواصل زمني قدره(٤١) يوما، وكان معامل الثبات(٠.٥٢) .

صدق الاختبار :تم استخدام عدة طرق للتأكد من صدق الاختبار ، حيث تم استخدام الصدق التمييزي ، وقد تراوحت قيمة معامل التمييز لدى الفئة العمرية من (٩,١ - ١١ ، ١١) ما بين (٦,٦٣) ، و(٧,٥٧) ، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما تم حساب الصدق باستخدام المحك ، وقد تم استخدام اختبار بندر جشطالت للإدراك البصري كمحك وكان معامل الارتباط موجبا بين الدرجة الكلية والعوامل المرتبطة بإصابة المخ ، كما تم حساب معامل الارتباط بين الاختبار واختبار التحصيل واسع المدى علي(٢١) تلميذا وبلغ معامل الارتباط بين درجاتهم في القراءة والتهجي ودرجاتهم على اختبار الفرز العصبي السريع (٠,٤٨) ، و (٠,٥٠) ، وفي البيئة العربية تم تطبيقه علي (٧١) تلميذا من الذكور أصحاب صعوبات التعلم في القراءة(ن=٣٨) والكتابة (ن=٣٣) (بمتوسطات ٩سنوات، ٤ شهور)، ومجموعة من العاديين مضاهية لهم في السن والجنس ، والمستوي الاقتصادي الاجتماعي ، وتم حساب الصدق التمييزي ، وجاءت جميع قيم معامل التمييز في الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية دالة إحصائيا.

- اختبار تشخيص العسر الكتابي: إعداد (عبد الوهاب محمد كامل ، ١٩٩٨)

الهدف من الاختبار:

تقييم الأداء الكتابي للطفل والكشف عن الاضطرابات في الأداء الكتابي.
وصف الاختبار:يشتمل الاختبار على ثلاث مهام مختلفة ، وهي (الإملاء ، والنسخ ، والتعبير) ، وتقيس الاضطرابات الكتابية أثناء الإملاء ، وأثناء التعبير الكتابي، وأثناء النسخ ، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا الاختبار إلى معاناة التلميذ من صعوبات الكتابة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

الثبات: قام معد الاختبار بحساب ثباته باستخدام طريقة " ألفا كرونباخ" على عينة مكونة من (١٥٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا (٠,٨٢٣٢) بالنسبة للدرجات الخاصة بتقييم أداء الطفل أثناء الكتابة ، وبالنسبة للدرجات الخاصة بسرعة الكتابة بلغ معامل الثبات (٠,٨٣٩٥) .

الصدق: قام معد الاختبار باستخدام صدق المحك الخارجي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على هذا الاختبار ودرجاتهم على قائمة الملاحظات السلوكية لتحديد ذوي صعوبات التعلم، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٦٠) ، و (٠,٨٣) ، وهو ما يدل على الثقة في نتائج الاختبار.

- مقياس التفكير التحليلي إعداد (عاصم عبد المجيد ، وهند سليم ، ٢٠٢٠):

الهدف من المقياس: قياس التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

خطوات إعداد المقياس:

قام الباحثان بالخطوات التالية لإعداد المقياس والتي تمثلت فيما يلي:

- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بالتفكير التحليلي ، والمقاييس التي استخدمتها لقياسه.
- الاطلاع على خصائص العينة (طلاب المرحلة الابتدائية).
- إعداد مفردات الاختبار في صورتها الأولية.
- عرض الاختبار على السادة المحكمين.

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.
- إخراج الاختبار في صورته النهائية.

وصف المقياس: يتكون المقياس من عدد (٢٠) عبارة ، تصف مهمة أو مشكلة تواجه التلميذ ويطلب منه اختيار الموقف الذي يمثل السلوك المرغوب بالنسبة إليه في حال تعرض لهذه المشكلة أو تم تكليفه بهذه المهمة ، من بين موقفين أمام كل عبارة.

طريقة التصحيح: يعطى الطالب درجة واحدة في حال اختار الإجابة التي تتفق مع مفتاح التصحيح ، وصفر في حال اختار الإجابة التي لا تتفق مع مفتاح التصحيح المرفق مع الاختبار ، وبذلك تكون أعلى درجة (٢٠) ، وأقل درجة (٠).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بثلاث طرق هي : " ألفا كرونباخ " ، وإعادة التطبيق ، و التجزئة النصفية ، وجاءت قيم معاملات الثبات بالطرق الثلاث كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٢) ثبات مقياس التفكير التحليلي

التجزئة النصفية	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	التفكير التحليلي
٠.٩٤٥	٠,٩٣٩	٠,٨٨٧	

يتضح من الجدول السابق قيم معاملات الثبات للاختبار باستخدام ثلاث طرق ، حيث تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ثبات "ألفا كرونباخ" ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٨٧) ، وتم حساب ثبات المقياس أيضا بطريقة إعادة تطبيق الاختبار علي عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وبلغ معامل الثبات (٠.٩٣٩) ، كما تم حساب الثبات أيضا باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية ، فبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠.٩٤٥) وهو معامل ثبات مرتفع ، جميع قيم معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً: الصدق:

صدق المحكمين: قام الباحثان بإعداد عبارات المقياس في صورتها المبدئية وعرضها على عشرة من المتخصصين في مجال علم النفس، حيث عرض عليهم تعريف التفكير التحليلي ومهاراته، وطريقة تصحيح المقياس ، ، وطلب منهم ابداء الرأي فيما يلي:

١- دقة الصياغة اللغوية.

٢- وضوح التعليمات.

٣- مناسبة فقرات المقياس لقياس التفكير التحليلي لدى التلاميذ.

كما طلب من كل محكم كتابة ما يراه من مقترحات أو تعديلات أخرى .

وقام الباحثان بتطبيق المعادلة التالية للتعرف على نسبة الاتفاق بين المحكمين :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

في (محمد شعبان ، ٢٠١٤ ، ١٩٤).

والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم السابق.

جدول (٣) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم لمقياس التفكير التحليلي

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	دقة الصياغة اللغوية.	١٠٠%
٢	وضوح التعليمات.	١٠٠%
٣	مناسبة فقرات المقياس لقياس التفكير التحليلي لدى التلاميذ.	١٠٠%

ينتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق على عناصر التحكم بلغت (١٠٠ %) ،

ولم يوص أي من السادة المحكمين بتعديل العبارات.

صدق المحك: قام الباحث الحالي بالتحقق من صدق المقياس عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على المقياس الحالي ، و اختبار التفكير في القراءة ، إعداد رائدة صلاح حماد (٢٠١١) ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٩٣) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ..

الاتساق الداخلي: لمعرفة الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يوضح معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية.

جدول (٤) معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات التفكير التحليلي ودلالاتها الاحصائية

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٩٣٥	٠,٠١	١١	٠,٨٦٩	٠,٠١
٢	٠,٩٣٩	٠,٠١	١٢	٠,٩٨٨	٠,٠١
٣	٠,٩٤٢	٠,٠١	١٣	٠,٨٢٥	٠,٠١
٤	٠,٨٦٩	٠,٠١	١٤	٠,٨٣٥	٠,٠١
٥	٠,٨٤٣	٠,٠١	١٥	٠,٨٤٣	٠,٠١
٦	٠,٩٧١	٠,٠١	١٦	٠,٨٩٣	٠,٠١
٧	٠,٩٥٥	٠,٠١	١٧	٠,٨٤٦	٠,٠١
٨	٠,٨٢٢	٠,٠١	١٨	٠,٨٥٦	٠,٠١
٩	٠,٩٠٨	٠,٠١	١٩	٠,٩٤٢	٠,٠١
١٠	٠,٨٠٠	٠,٠١	٢٠	٠,٨٩١	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس التفكير التحليلي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقرات المقياس ، و أنها تقيس مفهوما واحدا ، وبناء على ما سبق ، فإن المقياس يتسم بدرجة اتساق جيدة تدعو إلى الثقة في نتائجه.

-مقياس عادات العقل إعداد (عاصم عبد المجيد ، وهند سليم ، ٢٠٢٠):

الهدف من المقياس: قياس بعض عادات العقل (المثابرة - الاستقلالية - المرونة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

خطوات إعداد المقياس: قام الباحثان باتباع الخطوات التالية لإعداد المقياس:

(١) الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل والمقاييس التي وردت بها.

(٢) إعداد استبيان لعادات العقل المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات الكتابة أسفر عن اختيار (المثابرة - الاستقلالية - المرونة).

(٣) إعداد المقياس في صورته الأولية.

(٤) عرض المقياس على السادة المحكمين.

(٥) التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

(٦) إخراج المقياس في صورته النهائية.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه: يتكون المقياس من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي (المثابرة - الاستقلالية - المرونة) ، وكل بعد تمثله (١٠) فقرات ، من نوع التقرير الذاتي ، وتكون الإجابة على فقرات المقياس باختيار بديل من بين ثلاثة بدائل أمام كل فقرة هي (غالبا - أحيانا - نادرا) تأخذ الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب ، وبذلك تصبح أعلى درجة على المقياس (٩٠) وتدل على أن التلميذ يتميز بمستوى مرتفع جدا من عادات العقل الممثلة في المقياس ، وأقل درجة هي (٣٠) وتدل على المستوى المنخفض ، والدرجة (٦٠) تعني أن التلميذ لديه مستوى متوسط من عادات العقل.

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: ثبات المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عدد (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتم استخراج معامل ثبات الاستبيان بعدة طرق على النحو التالي:

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ : ، حيث قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية ، وذلك كما في الجدول التالي :

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	المثابرة	٠,٨٩٢
٢	الاستقلالية	٠,٨٨٣
٣	المرونة	٠,٨٧٢
	الدرجة الكلية	٠,٨٧٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس عادات العقل (الأبعاد والدرجة الكلية) مرتفعة لذا فإن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثقة.

الثبات عن طريق إعادة التطبيق: حيث قام الباحثان بإعادة تطبيق المقياس على عينة (٦٠) تلميذاً وتلميذة بعد فاصل زمني قدره شهرا من التطبيق الأول ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٣٢) ، وهي قيمة مرتفعة للثبات.

الثبات عن طريق التجزئة النصفية: حيث قام الباحثان بتجزئة المقياس إلى نصفين ، حيث تم حساب معامل الثبات بين نصفي المقياس (الأسئلة الفردية ، والأسئلة الزوجية) وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩١٢) ، وهي قيمة مرتفعة أيضاً للثبات.

ثانياً: الصدق

أ - صدق المحكمين : قام الباحثان باستخدام صدق المحكمين كإحدى طرق التأكد من صدق المقياس ، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية وهو يتكون من (٣٦) مفردة على السادة المحكمين وعددهم (١٠) ، وقد أشار بعضهم إلى بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات وحذف بعض المفردات الأخرى لضعف الصياغة ، أو لعدم تمثيلها للبعد الذي تقيسه ، كما اقترح بعضهم إضافة بعض المفردات الجديدة ، وبعد إجراء التعديلات قام الباحثان بعرض المقياس مرة أخرى على السادة المحكمين فاتفقوا على أن جميع مفردات المقياس وعددها (٣٠) مفردة مناسبة من حيث الدقة والانتماء للبعد الذي تمثله ، و الوضوح والمناسبة للعينة.

والجدول التالي يوضح العبارات التي لم تحظ باتفاق السادة المحكمين والتعديل المقترح:

جدول (٦) يوضح المفردات التي تتطلب إجراء تعديلات بمقياس عادات العقل

البعد	رقم المفردة	المفردة قبل التعديل	التعديل المقترح
المتابرة	٣	أكرر عمل نفس الشيء مرات عديدة حتى أنجزه	عندما أفشل في أداء مهمة فإبني أزداد إصرارا على إنجازها
	٥	أميل إلى الصبر على إنجاز المهام	الحذف
	٩	أحب زملائي الذين يبذلون جهدا في تحقيق أهدافهم	الحذف
الاستقلالية	١٥	لا أهتم بمساعدة ودعم الآخرين لي	الحذف
	١٧	أشعر برغبة في الاستقلال عن الأسرة	الحذف
المرونة	٢٦	ليس لدي طريقة واحدة لمواجهة مشكلاتي	أستطيع تطبيق أكثر من حل للمشكلات التي تواجهني
	٢٨	أرى أنه من الضروري تغيير أفكارى باستمرار	الحذف
	٣١	ليس لدي مانع من مراقبة تفكيري	الحذف

وبعد عملية حذف عدد (٦) مفردات أشار السادة المحكمون بحذفها أصبح عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة ويتكون منها المقياس في صورته النهائية وهي المفردات التي نالت درجة اتفاق من جانب السادة المحكمين لا تقل عن نسبة ٨٠% والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧) يوضح نسبة الاتفاق المحكمين على مفردات مقياس عادات العقل

الابعاد الثلاثة لمقياس عادات العقل					
المرونة		الاستقلالية		المثابرة	
نسبة الاتفاق	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	رقم الفقرة
١٠٠%	٢١	٩٠%	١١	٩٠%	١
١٠٠%	٢٢	٩٠%	١٢	٨٠%	٢
٨٠%	٢٣	١٠٠%	١٣	١٠٠%	٣
١٠٠%	٢٤	١٠٠%	١٤	١٠٠%	٤
٩٠%	٢٥	٩٠%	١٥	١٠٠%	٥
١٠٠%	٢٦	١٠٠%	١٦	١٠٠%	٦
٩٠%	٢٧	١٠٠%	١٧	١٠٠%	٧
١٠٠%	٢٨	٨٠%	١٨	١٠٠%	٨
٩٠%	٢٩	٨٠%	١٩	١٠٠%	٩
١٠٠%	٣٠	٩٠%	٢٠	١٠٠%	١٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق السادة المحكمين على مفردات أبعاد الاستبيان العادات العقلية كانت مرتفعة ، فنجد أن النسبة تتراوح ما بين (٨٠% - ١٠٠%) لكل مفردة من مفردات المقياس، و بذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة .

الاتساق الداخلي: قام الباحث الحالي بحساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وقد بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٠.٩٧٣ - ٠.٩٦٨ - ٠.٩٣٥) وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

محددات الدراسة:

المحددات المكانيّة: مدارس (الشهيد محمد عبد الحميد فؤاد - المربعين تعليم أساسي - قراة تعليم أساسي) إدارة شرق كفر الشيخ التعليمية.

المحددات الزمانيّة: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩.

المحددات الموضوعية: التفكير التحليلي - عادات العقل (المثابرة - الاستقلالية - المرونة).

المحددات البشرية: تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من العاديين وذوي صعوبات الكتابة.

خطوات الدراسة:

- قام الباحث بالاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- قام الباحث باختيار العينة من العاديين وذوي صعوبات الكتابة، كما سبق بيانه.
- قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير التحليلي ، ومقياس عادات العقل على عينة الدراسة الأساسية ، واستخدم اختبار (ت) للتحقق من صحة فروض الدراسة.
- قام الباحث بعرض ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- ثم قام الباحث بتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج الدراسة :

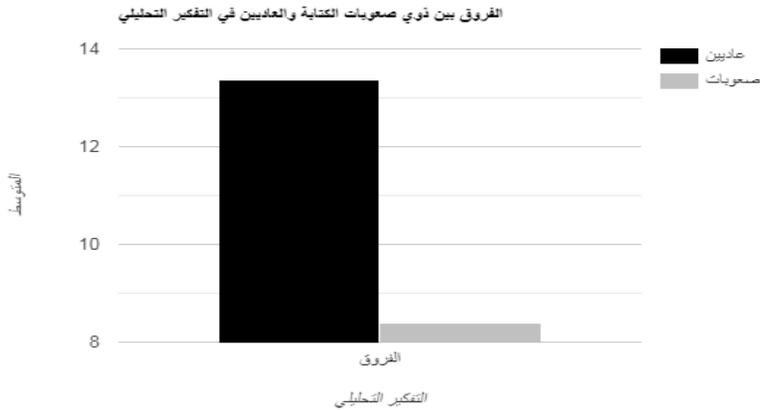
أولاً: نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأداء على مقياس التفكير التحليلي."

وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) ، للتأكد من وجود فروق في التفكير التحليلي بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة على مقياس التفكير التحليلي.

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العاديين	١٣,٣٦	٤,١٢	٥,٨٠٨	٠,٠١
ذوي صعوبات الكتابة	٨,٤٠	٢,٢٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في متوسط الدرجات على مقياس التفكير التحليلي بين العاديين و ذوي صعوبات الكتابة، حيث جاءت قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، والشكل التالي يوضح الفروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة على مقياس التفكير التحليلي:



شكل (٢) الفروق بين ذوي صعوبات الكتابة والعاديين في التفكير التحليلي

ثانياً: نتائج الفرض الثاني : والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأداء على مقياس التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس".

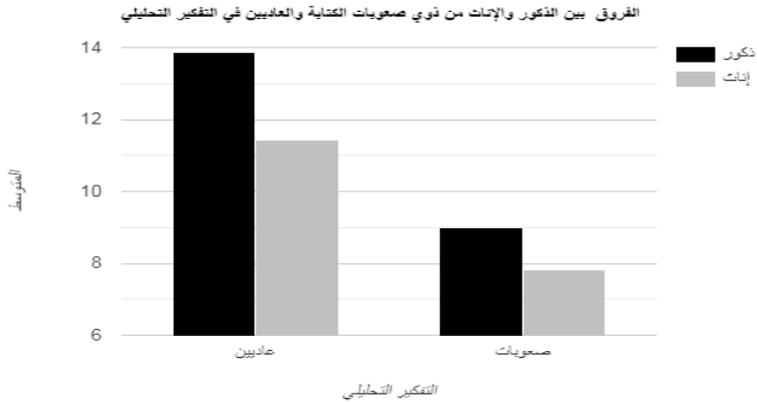
وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لكل من عينة العاديين (ذكور وإناث) وذوي صعوبات الكتابة (ذكور وإناث)، للتأكد من وجود فروق في التفكير التحليلي بين العاديين وذوي العسر الكتابي من تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس.

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين العاديين (ذكور وإناث) وذوي صعوبات الكتابة (ذكور وإناث) من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين العاديين (ذكور وإناث) وذوي صعوبات الكتابة (ذكور وإناث) من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس التفكير التحليلي.

المجموعة	المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
العاديين	١٣,٨٧	١١,٤٢	٤,٢٨	٣,٥٦	١,٦٨٤	غير دالة
ذوي صعوبات الكتابة	٩,٠٧	٧,٨١	٢,٦٢	٢,٠٧	١,٥٨٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متوسط الدرجات على مقياس التفكير التحليلي بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس ، حيث جاءت جميع قيم "ت" غير دالة، والشكل التالي يوضح الفروق بين الذكور والإناث من العاديين وذوي صعوبات الكتابة على مقياس التفكير التحليلي .



شكل (٣) الفروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات الكتابة والعاديين في التفكير التحليلي

مناقشة نتائج الفرضين الأول والثاني:

يتضح من جدول (١٠) وشكل (٢) وجود فروق في متوسط الدرجات على مقياس التفكير التحليلي بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة، حيث أظهرت النتائج فروقا في متوسط أداء التلاميذ على مقياس التفكير التحليلي (الدرجة الكلية) لصالح العاديين، حيث بلغ المتوسط بالنسبة للعاديين (١٣,٣٦) ، وبالنسبة لذوي صعوبات الكتابة (٨,٤٠) ، وبلغت قيمة "ت" (٥,٨٠٨) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، ويتضح من جدول(١١) وشكل (٣) عدم وجود فروق في متوسط الدرجات على مقياس التفكير التحليلي بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة تعزى لمتغير الجنس ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور من العاديين على المقياس (١٣,٨٧) ، ومتوسط درجات الإناث (١١,٤٢) ، وبلغت قيمة "ت" (١,٦٨٤) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما بلغ متوسط درجات ذوي صعوبات الكتابة من الذكور على مقياس التفكير التحليلي (٩,٠٧) ، ومتوسط درجات الإناث (٧,٨١) ، وبلغت قيمة "ت" (١,٥٨٨) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وتتفق هذه النتائج مع ما ورد في الإطار النظري للدراسة والدراسة السابقة ، حيث أشارت تعريفات التفكير التحليلي إلى أنه

يتضمن القدرة على تمييز العناصر المختلفة للمشكلة أو الموضوع ، والقدرة على تجزئ عناصر المشكلة أو الموضوع إلى مكونات فرعية و تحديد العلاقات التي تربط بين هذه العناصر ، بالإضافة إلى تضمينه لتجزئ المعلومات المركبة والمعقدة والاهتمام بالتفاصيل ، والمساهمة في توضيح الأشياء ، وبهذا فإن التفكير التحليلي يساعد على التصور الصحيح للحروف والتعرف على الطريقة الصحيحة للكتابة والتعبير الكتابي والرسم الإملائي الصحيح ، كما أن من أهم مهارات التفكير التحليلي:

- تحديد سمات الأشياء التي تعتبر أساسية لوصفها .
- تحديد الخصائص الخاصة بالأشياء والأشخاص والفئات .
- الملاحظة بوصفها أساسية في جمع المعلومات .
- تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء والأحداث والموضوعات .
- الموازنة بين شينين أو عدة أشياء .
- تبويب الأشياء أو البيانات في فئات أو مجموعات وفقا لخصائص محددة .
- تصنيف الأشياء والمعلومات في فئات أو مجموعات وفقا لسماتها المشتركة .
- بناء معيار للحكم على مدى جودة وأهمية العناصر .
- الترتيب وتحديد الأولويات وتسلسلها .

وتساعد هذه المهارات في التعرف على أشكال الحروف والتفريق بين الحروف في أوضاعها المختلفة في الكلمة والجملة ، وإدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الحروف المختلفة ، كما تفيد في ضبط عملية الكتابة ، حيث تجعل التلميذ قادرا على وضع معايير لجودة الكتابة والالتزام بها ، كما أنها تجعله قادرا على الملاحظة الدقيقة للنماذج الجيدة من الكتابات ومقارنتها بكتابه ، وإدراك أوجه القصور والسعي لتحسينها، كما أن مكونات التفكير التحليلي والتي أشارت إليها ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩، ٥٦)، والتي تشمل: (المكون المعرفي - المكون الإدراكي - المكون الوجداني - المكون التنسيقي) تشير جميعا إلى التفاعل الذي يحدث بين الجوانب المعرفية والإدراكية والوجدانية والفسحركية والتي تساعد في النهاية على إنتاج نص مكتوب بطريقة صحيحة من الناحية الإملائية والتنسيقية والتعبيرية ، ووجود قصور في هذه المكونات يمكن أن يتسبب في ظهور صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة لدى الفرد الذي يعاني عسر الكتابة مما يعيق تقدم عملية الكتابة لديه ، و صعوبات في

التهجئة ، وضعف الكتابة اليدوية ، وصعوبات في التعبير الكتابي، كما أشار مسعد أبو الديار وآخرون (٢٠١٢، ١٤٤) في تعريفه لصعوبات الكتابة، ويؤكد ذلك ما ذكره فتحي الزيات (٢٠٠٧، ٢٧١) حينما عرف صعوبات الكتابة بأنها صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها ، ومن ثم تناغم العضلات والحركات المطلوبة تعقبيا أو تتابعيا لكتابة الحروف والأرقام ، وتكوين الكلمات والجمل والصياغات المعبرة عن المعاني والمشاعر والأفكار والمواقف من خلال التعبير الكتابي، وهو هنا يشير إلى ضعف في القدرة على إدراك التفاصيل ، وإدراك العلاقات ، وقصور في الجانب المعرفي والوجداني والتنسيقي ، وتؤكد المظاهر المختلفة لصعوبات الكتابة على فقر واضح لدى هذه الفئة من التلاميذ في مهارات التفكير التحليلي تتجلى في عكس بعض الحروف والخلط بين المتشابه منها ، وحذف بعض الحروف وإضافة بعضها في غير موضعه ، والكتابة ببطء ونقص أو قصور الطلاقة ، وانعدام الجانب التنسيقي ، بالإضافة إلى مشكلات تتعلق بالجانب الإدراكي ، والخصائص النفسية للتلميذ.

وتتفق هذه النتائج ضمنا مع ما توصلت إليه دراسة ناهد محمد ، وجيهان محمد (٢٠١٨) من فاعلية البرنامج القائم على التفكير التحليلي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات المرحلة الجامعية، ودراسة (Santhitiwanich (2014) والتي أكدت على أن تكامل مؤشرات القراءة والتفكير التحليلي وقدرات الكتابة مع المؤشرات الخاصة بالمحتوى يتألف من ثلاث قدرات وأحد عشر مؤشرا ، تتألف قدرة القراءة من مؤشرين: تلخيص الفكرة الرئيسية للنص وتفسير القراءة، وتتألف قدرة التفكير التحليلي من خمسة مؤشرات: تحليل القراءة ، والتحليل العددي ، وحل المشكلات ، والتفكير والإبداع، تتألف القدرة على الكتابة من أربعة مؤشرات: المناقشة الناشئة عن قراءة القصة ، ورسم الرسم البياني ، والكتابة المرتبطة بتحليل البيانات وعرض البيانات.

أما عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم في التفكير التحليلي ، فيمكن إرجاعه إلى أن امتلاك القدرة على ممارسة التفكير التحليلي يساعد في تنمية وصقل المهارات الكتابية للتلميذ ذكرا كان أو أنثى إذ إن التفكير التحليلي ليس من المجالات التي يتميز فيها التلاميذ وفقا للنوع ، كما أن القصور في مهارات التفكير التحليلي يمكن أن يكون أحد أسباب صعوبات الكتابة ، كما أنه يعد أحد مظاهر صعوبات الكتابة وفقا لما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية وبذلك يستوي فيه الذكور والإناث من ذوي صعوبات

الكتابة كما يستتون في كافة المظاهر الأخرى لصعوبات الكتابة والتي سبق عرضها في الجانب النظري ، وبذلك يعتبر التمايز في التفكير التحليلي مرتبطا بوجود صعوبات الكتابة أو الخلو منها وليس مرتبطا بالنوع ، كما أن تعرض التلاميذ ذكورا كانوا أو إناثا لمثيرات متشابهة ونمط متشابه من طرق التدريس ومستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي متشابه ساعد على تقليص الفروق بين النوعين.

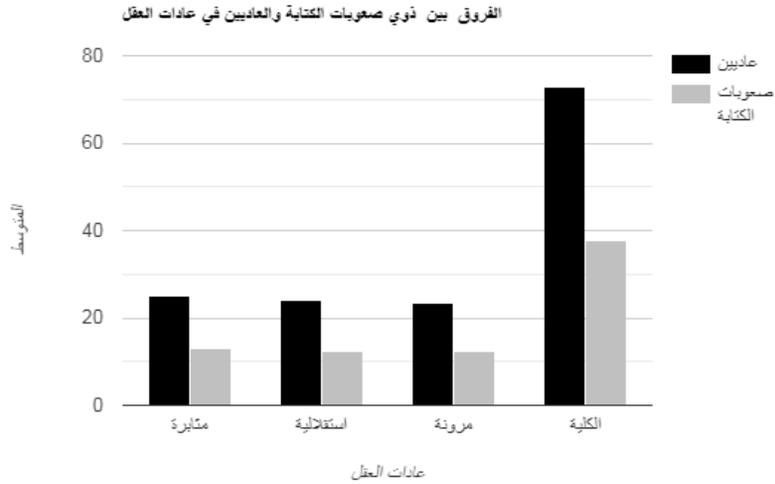
ثالثا: نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأداء على مقياس عادات العقل (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية).

وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) ، للتأكد من وجود فروق في عادات العقل (المثابرة - الاستقلالية - المرونة - الدرجة الكلية) بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة على مقياس عادات العقل.

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المثابرة	العاديين	٢٥,١٠	٤,٠٣	١٣,٠١٦	٠,٠١
	ذوي صعوبات الكتابة	١٣,٠٣	٣,٠٧		
الاستقلالية	العاديين	٢٤,١٠	٤,١١	١٤,٣٧٠	٠,٠١
	ذوي صعوبات الكتابة	١٢,٣٣	١,٧٨		
المرونة	العاديين	٢٣,٥٠	٤,٧٩	١١,٣٩٣	٠,٠١
	ذوي صعوبات الكتابة	١٢,٤٣	٢,٢٩		
الدرجة الكلية	العاديين	٧٢,٧٠	١١,٢٠	١٥,١٦٦	٠,٠١
	ذوي صعوبات الكتابة	٣٧,٨٠	٥,٧٦		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في متوسط الدرجات على مقياس عادات العقل بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة ، وذلك في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، حيث جاءت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)، والشكل التالي يوضح الفروق بين ذوي صعوبات الكتابة والعاديين على مقياس عادات العقل:



شكل (٤) الفروق بين ذوي صعوبات الكتابة والعادين في عادات العقل

رابعا: نتائج الفرض الرابع : والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأداء على مقياس عادات العقل (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) تعزى لمتغير الجنس".

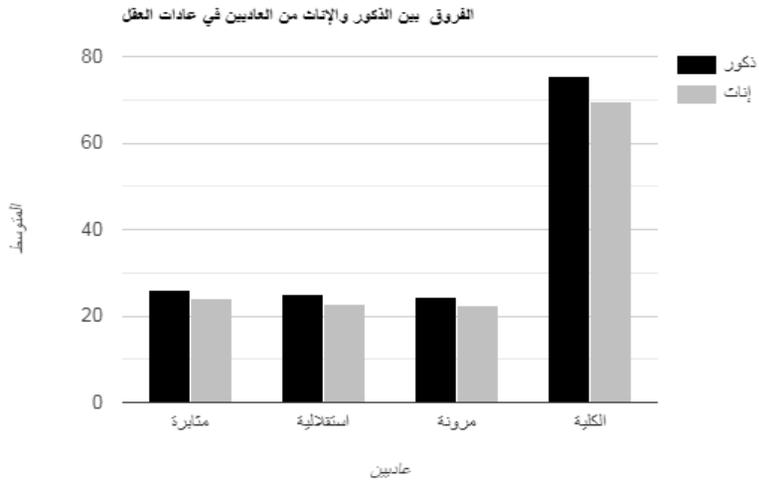
وللتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لكل من عينة العاديين (ذكور وإناث) وذوي صعوبات الكتابة (ذكور وإناث)، للتأكد من وجود فروق في عادات العقل (المتغيرة - الاستقلالية - المرونة - الدرجة الكلية) بين العاديين وذوي العسر الكتابي من تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس.

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين العاديين (ذكور وإناث) وذوي صعوبات الكتابة (ذكور وإناث) من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

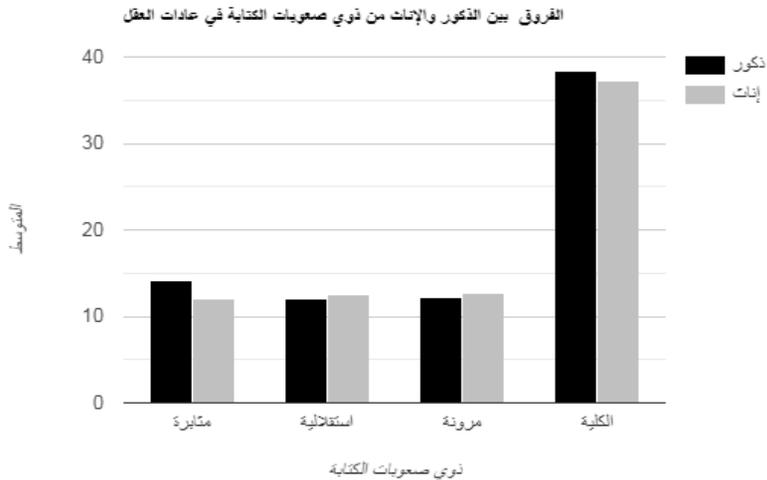
جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين العاديين (ذكور وإناث) وذوي صعوبات الكتابة (ذكور وإناث) من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس عادات العقل.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري		المتوسط		المجموعة	البعد
		إناث	ذكور	إناث	ذكور		
غير دالة	١,٢٢٥	٣,٥٤	٤,٣٥	٢٤,١٤	٢٥,٩٣	العاديين	المثابرة
غير دالة	١,٩٣١	٢,٧١	٣,١٨	١٢,٠٦	١٤,١٤	ذوي صعوبات الكتابة	
غير دالة	١,٥٨٨	٣,٣٤	٤,٥٠	٢٢,٨٥	٢٥,١٨	العاديين	الاستقلالية
غير دالة	-٠,٧٥٤	٢,٠٣	١,٤٩	١٢,٥٦	١٢,٠٧	ذوي صعوبات الكتابة	
غير دالة	٠,٩٩١	٤,١٨	٥,٢٧	٢٢,٥٧	٢٤,٣١	العاديين	المرونة
غير دالة	-٠,٦٤١	٢,٦٠	١,٩٥	١٢,٦٨	١٢,١٤	ذوي صعوبات الكتابة	
غير دالة	١,٤٥٨	٩,٣٠	١٢,٢٧	٦٩,٥٧	٧٥,٤٣	العاديين	الدرجة الكلية
غير دالة	٠,٤٨٨	٦,٣٧	٥,١٦	٣٧,٣١	٣٨,٣٥	ذوي صعوبات الكتابة	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في متوسط الدرجات على مقياس عادات العقل (الأبعاد والدرجة الكلية) بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة تعزي لمتغير الجنس، حيث جاءت جميع قيم "ت" غير دالة ، والشكلان التاليان يوضحان الفروق بين كل من العاديين وذوي صعوبات الكتابة من الذكور والإناث على مقياس عادات العقل:



شكل (٥) الفروق بين الذكور والإناث من العاديين في عادات العقل



شكل (٦) الفروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات الكتابة في عادات العقل

مناقشة نتائج الفرضين الثالث والرابع:

ينتضح من جدول (١٢) وشكل (٤) وجود فروق في متوسط الدرجات على مقياس عادات العقل بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة ، وذلك في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية ، حيث أظهرت النتائج فروقا في متوسط أداء التلاميذ في بعد المثابرة، فكان متوسط درجات العاديين (٢٥,١٠) ، بينما كان متوسط درجات ذوي صعوبات الكتابة (١٣,٠٣) ، وكانت

قيمة "ت" (١٣,٠١٦) ، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما بلغ متوسط درجات العاديين على بعد الاستقلالية (٢٤,١٠) ، ومتوسط درجات ذوي صعوبات الكتابة (١٢,٣٣) ، وبلغت قيمة "ت" (١٤,٣٧٠) ، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما بلغ متوسط درجات العاديين على بعد المرونة (٢٣,٥٠) ، ومتوسط درجات ذوي صعوبات الكتابة (١٢,٤٣) ، وبلغت قيمة "ت" (١١,٣٩٣) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما بلغ متوسط درجات العاديين في الدرجة الكلية على مقياس عادات العقل (٧٢,٧٠) ومتوسط درجات ذوي صعوبات الكتابة (٣٧,٨٠) ، وبلغت قيمة "ت" (١٥,١٦٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ، ويتضح من جدول (١٣) وشكل (٥) وشكل (٦) عدم وجود فروق في متوسط الدرجات على مقياس عادات العقل (الأبعاد والدرجة الكلية) بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة تعزي لمتغير الجنس ، ففي بعد المثابرة بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور (٢٥,٩٣) ، بينما كان متوسط درجات الإناث (٢٤,١٤) ، وبلغت قيمة "ت" (١,٢٢٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبلغ متوسط درجات الذكور من ذوي صعوبات الكتابة (١٤,١٤) ، والإناث (١٢,٠٦) ، وقيمة "ت" (١,٩٣١) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، وفي بعد الاستقلالية بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور (٢٥,١٨) ، بينما كان متوسط درجات الإناث (٢٢,٨٥) ، وبلغت قيمة "ت" (١,٥٨٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبلغ متوسط درجات الذكور من ذوي صعوبات الكتابة (١٢,٠٧) ، والإناث (١٢,٥٦) ، وقيمة "ت" (-٠,٧٥٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وفي بعد المرونة بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور (٢٤,٣١) ، بينما كان متوسط درجات الإناث (٢٢,٥٧) ، وبلغت قيمة "ت" (٠,٩٩١) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبلغ متوسط درجات الذكور من ذوي صعوبات الكتابة (١٢,١٤) ، والإناث (١٢,٦٨) ، وقيمة "ت" (-٠,٦٤١) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، وفي الدرجة الكلية بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور (٧٥,٤٣) ، بينما كان متوسط درجات الإناث (٦٩,٥٧) ، وبلغت قيمة "ت" (١,٤٥٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبلغ متوسط درجات الذكور من ذوي صعوبات الكتابة (٣٨,٣٥) ، والإناث (٣٧,٣١) ، وقيمة "ت" (٠,٤٨٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وتتفق هذه النتائج مع ما سبقت الإشارة إليه في الجانب النظري حيث أشار (Matheu 2004) ، ومحمد بكر (٢٠٠٨) إلى أن عادات العقل تشير إلى فهم الفرد للمعرفة وتقييمها وتحديد الشكل الذي يريد الفرد استعماله منها ،

كما أنها تساعد الفرد على بناء تفضيلات وتقييمات خاصة بالمواقف التي تواجهه وتظهر تفضيلاته لأداءات معينة بناء على المثبرات أو المنبهات التي يتعرض لها ، وبهذا المنظور فإن عادات العقل تساعد في ضبط الأداء الكتابي من حيث كونها تساعد على إدراك وتفضيل الشكل الصحيح للكتابة الجيدة ، والحكم على جودة الأداء الكتابي للفرد والتفاعل البناء مع الموضوعات التي يعبر عنها الفرد بالكتابة ، وهو ما يخلق نوعا من الوحدة والترابط بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية المرتبطة بعملية الكتابة، كما أن عادات العقل التي تناولتها الدراسة الحالية والتي تشمل (المثابرة - الاستقلالية - المرونة) تساعد مجتمعة على تكوين شخصية التلميذ بحيث يكون قادرا على تحدي الصعوبات الأكاديمية التي تواجهه، فالمثابرة تمد التلميذ بالإصرار اللازم لبلوغ الهدف والوصول لمستوى جيد من الأداء الكتابي، والاستقلالية تجعل التلميذ قادرا على إدارة ذاته ومواجهة الصعوبات التي الأكاديمية التي تعيقه ، وذلك بناء على خبراته الشخصية وقدراته بدون التأثير بالعوامل السلبية التي ربما تكون موجودة في البيئة التي يعيش فيها ، كما أن المرونة تساعد التلميذ على تغيير طريقة تفكيره وطريقة أدائه بما يتناسب مع التطور الذي يريده لأدائه الكتابي ، فكلما أبصر التلميذ عيبا في الإملاء أو التنظيم أو التعبير الكتابي ، فإنه يسعى بجد إلى الاستفادة من خبراته في تعديل وتحسين هذا الأداء وحينما تواجهه مشكلة تتعلق باستخدام طريقة معينة للعلاج فإنه يلجأ إلى التعديل عليها أو استبدالها بغيرها ليكون الأداء الكتابي في النهاية مرضيا ، ويؤكد (خير سليمان ، ٢٠١٤ ، ١٤ - ١٦)، و (Costa & Kallick, 2000, 1) على أن خصائص الأشخاص الذين يمتلكون عادات عقل تتلخص في:

- الميول: وتعني نزوع الفرد إلى التفكير بحرص وعناية بشأن ما يواجهه من مشكلات وأحداث.

-القيمة : وتعني شعور الفرد بقيمة وأهمية ممارسته للتفكير ودراسة البدائل ونقدها.
-الحساسية: وتشير إلى إدراك الفرد لنوع ونمط التفكير المناسب للمشكلة أو الموضوع أو المهمة التي يتصدى لها.

-القدرة: وتعني قدرة الفرد على تنمية مهارات التفكير التي يحتاجها لمواجهة المشكلات والمواقف.

-الالتزام: ويشير إلى حرص الفرد على تعلم المهارات والمعارف الجديدة باستمرار.

وهذه الخصائص تميز بها التلاميذ العاديين في هذه الدراسة ، بينما تشير مظاهر صعوبات الكتابة إلى وجود قصور في هذه الأبعاد حيث إن لديهم كثيرا من الأخطاء الإملائية والأخطاء المرتبطة بالترقيم والتراكيب ورسم الحروف ، طما أن لديهم صعوبات في أعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية ، كما أنهم لا يعطون أي اعتبارات للقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء أكان مرتبطا بموضع الكتابة أم لا وجملهم قصيرة ومفككة ، وتفترق إلى المعنى والمضمون بالإضافة إلى أنهم يصححون أخطاءهم بشكل آلي أو عدم مبالاة، وهم أقل فهما وتقديرا لتلك الأخطاء ، وتشير هذه المظاهر إلى قصور واضح في عادات المثابرة والاستقلالية والمرونة ، وبذلك فإن العاديين تساعدهم هذه العادات على تطوير أدائهم الكتابي بينما لا يتطور الأداء الكتابي لدى ذوي صعوبات الكتابة نظرا لكونهم لا يمتلكون هذه العادات التي تدفعهم نحو تطويره.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة Koura, Zahran, F. (2017) ; A. & التي أكدت على فاعلية استخدام عادات العقل في تطوير مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والحكم الذاتي، وهو ما يؤكد ما ذهب إليه الباحث من أن الأداء الكتابي يحتاج لعادات عقل تدعمه وتساعد التلميذ على تطويره ، كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة فيوليت فؤاد ، وآخرون (٢٠١٧) والتي أشارت فاعلية برنامج لتنمية بعض عادات العقل في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة محمد فؤاد (٢٠١٥) والتي أكدت على فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في علاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الأطفال ، وتدل هاتين الدراستين على وجود قصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في عادات العقل ، وأن التدريب على عادات العقل يساعد في علاج هذه الصعوبات، كما تتفق ضمنا مع دراسة إمام مصطفى ، ومنتصر صلاح (٢٠١١) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات كل من العاديين وذوي صعوبات التعلم والموهوبين على استبيان عادات العقل ، ودرجاتهم على اختبار معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، كما وجدت فروقا دالة إحصائيا بين تلاميذ المجموعات الثلاث في كل من عادات العقل ، ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الموهوبين ، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالأداء القرائي للموهوبين ،

والعاديين ، وذوي صعوبات التعلم ، وذوي صعوبات القراءة من عادات العقل ، ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

أما عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات الكتابة أو العاديين على مقياس عادات العقل ، فيمكن إرجاعه إلى أن العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ويتعرضون لنفس المثيرات في البيئة المدرسية كما أنهم ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي متشابه ، وهو ما ساعد على تقليص الفروق بين الذكور والإناث، كما أن القصور في عادات العقل ليس له علاقة بالنوع ، وإنما يعتبر - كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية - أحد مظاهر صعوبات الكتابة ، وأنه يمكن أن يكون أحد محكات تشخيص صعوبات الكتابة ، كما أن اكتساب عادات العقل يساعد على التمكن من الأداء الكتابي وهو مجال ليس فيه تمايز بين التلاميذ تبعاً للنوع ، وإنما التمايز يكون في المظاهر الدالة على وجود أو عدم وجود صعوبات الكتابة.

التوصيات والبحوث المقترحة :

التوصيات :

- بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:
- الاهتمام بتدريب التلاميذ وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات التفكير التحليلي.
 - الاهتمام بتدريب التلاميذ وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية على عادات العقل.
 - الحرص على تضمين البرامج المعدة لعلاج صعوبات التعلم تدريبات تتعلق بتنمية مهارات التفكير التحليلي وعادات العقل.
 - الحرص على دمج مهارات التفكير التحليلي وعادات العقل في مناهج تعليم الكتابة للتلاميذ خاصة في الصفوف الأولى.
 - عقد دورات تدريبية للمعلمين وأولياء الأمور لتدريبهم على توظيف عادات العقل والتفكير التحليلي في الأنشطة المدرسية والمنزلية.
 - توجيه نظر القائمين على إعداد المناهج الدراسية إلى ضرورة عرض المحتوى بطريقة تحفز التلميذ على ممارسة مهارات التفكير التحليلي واكتساب عادات العقل.

البحوث المقترحة:

- إجراء بحوث تتعلق بدراسة الفروق في التفكير التحليلي وعادات العقل بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة في مراحل عمرية أخرى.
- دراسة الفروق بين ذوي صعوبات الكتابة والعادين في أنواع أخرى من التفكير.
- دراسة أساليب التفكير المفضلة لدى كل من العاديين وذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير الجنس.
- إجراء دراسة عن أثر برنامج قائم على التفكير التحليلي في مواجهة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة عن أثر برنامج قائم على عادات العقل في مواجهة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الاسهام النسبي لكل من عادات العقل والتفكير التحليلي في التنبؤ بجودة الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم عبد العزيز محمد (٢٠١٣). فعالية وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا وكالديك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج (١٦) ع (٥)، ٩٣ - ١٣٥.
- أحلام حسن محمد (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- أحمد سيد إبراهيم ، عبد الرازق عبد القادر ، صابر علام (٢٠١٤) : صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المدارس الصديقة للفتيات وعلاجها باستخدام عملية المراجعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، مج ٣٠ ، ع ٤ ، ١ - ٣٦ .
- إمام مصطفى سيد ، ومنصر صلاح عمر (٢٠١١) . عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية : دراسة مقارنة للتلاميذ الموهبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بالفيوم ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، ع (١١) ، ٣٩٥ - ٤٧٢ .
- أنوار عمر إبراهيم (٢٠٠٧) : أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة الاستدلالية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .
- إيمان عباس الخفاف، نور فيصل التميمي (٢٠١٥). عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
- أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦) : أثر استخدام استراتيجية " حل - أسأل - استقصى" على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء ، المؤتمر العاشر - التربية العلمية : تحديات الحاضر ورؤى المستقبل ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مجلد ٢ ، ٣١٩ - ٤٦٤ .
- أيمن عامر (٢٠٠٧) : التفكير التحليلي ، القدرة والمهارة والأسلوب ، جامعة القاهرة : مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية ، كلية الهندسة ، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي.
- نائل حسين (٢٠٠٩). الشامل في مهارات التفكير، ط١، دار دبيونو للنشر والتوزيع، عمان.
- ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج

- وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٤٤)، ٤٦ - ٩٣.
- جمال حسن السيد (٢٠١٧). أثر وحدة مقترحة في الجغرافيا السياسية على تنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الاستراتيجية المرتبطة بالأمن القومي العربي لدى طلاب التعليم الفني نظام الثلاث سنوات، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٣٣)، ع (٧)، ١ - ٥٢.
- جمال متقال مصطفى (٢٠١٥). أساسيات صعوبات التعلم، ط ٣، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- حنفي محمود إمام، مصطفى محمد كامل (١٩٨٦). اختبار القدرة العقلية العامة " أوتيس - لينون" (٦ - ١٠) سنوات: كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- خالد محمد الرباعي (٢٠١٥). عادات العقل ودافعية الإنجاز، ط ١، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان.
- خير سليمان شواهين (٢٠١٤). عادات العقل.. وتصميم المناهج المدرسية.. النظرية والتطبيق، ط ١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- رائدة صلاح حماد (٢٠١١). أثر التدريس بطريقة لوران روب (Robb Laura) القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التفكير التحليلي والبنائي في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- رمضان على حسن (٢٠١٦). برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في تنمية التفاؤل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠٣ - ٣٦٧.
- سوزان عبد الفتاح يوسف، حمدي محمد شحاتة، عبد العزيز دليم مهدي (٢٠١٥). نظرية هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير ومدى ملاءمتها للطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١ - ١٧.
- سوسن شاكرا عبد المجيد (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- شرين شحاتة عبد الفتاح (٢٠١٨) : فاعلية مقرر العلوم المتكاملة الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التحليلي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، المجلد الرابع والثلاثون، العدد الخامس، مايو، ١ - ٣٩.

- ضاري خميس العبادي (٢٠١٩). سيكولوجية عادات العقل والسلوكيات الذكية (التعود العقلي) ، مكتب اليمامة للطباعة والنشر ، العراق.
- عادل صلاح غنايم (٢٠١٦). البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم، ط١ دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عاصم عبد المجيد كامل، هند سليم محمد (٢٠٢٠). مقياس التفكير التحليلي، عالم الكتب، القاهرة.
- عاصم عبد المجيد كامل، هند سليم محمد (٢٠٢٠). مقياس عادات العقل، عالم الكتب، القاهرة.
- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ط٨، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- عبدالله إبراهيم حجات (٢٠١٠). عادات العقل والفعالية الذاتية، ط١، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الحميد حسن طلافحة ، حسين عبد الله الصمادي (٢٠١٧) : أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم ، مجلة التربية الخاصة والتأهيل ، المجلد ٥ ، العدد ١٨ ، الجزء الأول ، مايو ، ١٥٥ - ٢٠٠ .
- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٨). اختبار تشخيص العسر الكتابي: كراسة التعليمات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩). اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال: كراسة التعليمات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- علي محمد الصمادي، صياح إبراهيم الشمالي (٢٠١٧) المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
- غادة أحمد رأفت (٢٠١٦) : أثر برنامج قائم على استراتيجية خرائط التفكير في تنمية بعض عادات العقل المعرفية والتحصيل لذوى صعوبات التعلم في الحلقة الابتدائية ، رسالة دكتوراه ، جامعة القاهرة ، كلية الدراسات العليا للتربية ، قسم علم النفس التربوي.
- غسان يوسف قطيط (٢٠٠٨). استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية ، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- فيوليت فؤاد إبراهيم ، أماني محمد سليم ، أسماء محمد محمود السرسى (٢٠١٧) : فاعلية برنامج لتنمية بعض عادات العقل للحد من صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفولة مج ٢٠ ، ع ٧٥ ، ٢٣ - ٣٣ .
- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣). تعليم التفكير في عصر المعلومات، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- محسن على عطية (٢٠١٥). التفكير: أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد أبو زهرة (٢٠١٠). برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة "النمذجة" لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٥، ١١٧ - ١٥٢.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ، ط١، دار المسيرة، عمان.
- محمد فؤاد عبد السلام حسنين (٢٠١٥) : فاعلية برنامج قائم على عادات العقل فى علاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الأطفال ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، قسم التربية الخاصة .
- محمد علي كامل (٢٠٠٦). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكلوجي، ج ٣، ط١، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة.
- مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي (٢٠١٢). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، ط٢، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- مي محمد موسى (٢٠١٦). اضطرابات القدرة التعليمية، ط١، دار دجلة، عمان.
- ناهد محمد درويش ، جيهان محمد رشاد (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على التفكير التحليلي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات المرحلة الجامعية ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مج ٣٤ ، ع (٦) ، ٥٩٥ - ٦٣١.
- هالاهان، دانيال، و لويد، جون، و كوفمان، جيمس، و ويس، مارجريت (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: مفهوما - طبيعتها - التعليم العلاجي، ترجمة: عادل عبد الله محمد، ط١، دار الفكر، عمان.

- هدى عبد الله العشراوي (٢٠٠٤). أطفالنا وصعوبات التعلم: مفهوم .. تعريف.. أسباب.. تصنيف، السلسلة العلمية الميدانية لأطفال صعوبات التعلم وتنمية رعاية الطفل، الكتاب الأول، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- هناء رجب حسن (٢٠١٤). التفكير : برامج تعليمه وأساليب قياسه، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
- يوسف قطامي (٢٠١٣). النظرية المعرفية في التعلم، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

المراجع الأجنبية:

- Arthur, L., Costa, A., Kallick, B. (2008). Learning and leading with habits of mind : 16 essential characteristics for success, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia. USA.
- Amer, A. (2005). Analytical Thinking Skills. Center of Advanced of Postgraduates Studies and Research .,1-49.
- Amundson, S., & Weil, M. (1996). Prewriting and handwriting skills. In J. Case-Smith, A. Allen, & P. Pratt (Eds.), Occupational therapy for children (pp. 524–541). Mosby.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. New York,: Longman.
- APA. (2000). Diagnostic and statistic manual of mental disorders (4th rev. ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Badian, N. A. (2000). Do preschool orthographic skills contribute to prediction of reading? In N. A. Badian (Ed.), Prediction and prevention of reading failure (pp. 31– 56). Baltimore, MD: York Press.
- Barron, D., Furnham, A., Weis, L., Morgan, K.D., Towell, T., Swami, V. (2018). The relationship between schizotypal facets and conspiracist beliefs via cognitive processes, Psychiatry Research, 259 , pp. 15-20.
- Berninger, V., Mizokawa, D., & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. Journal of School Psychology, 29, 57–79.
- Bosga-Stork, I., Overvelde, A., Van Bommel-Rutgers, I., Van Cauteren, M., Halfwerk, B., Nijhuis-van der Sanden, R., et al. (2009). Inventarisatie van verwijzingspatroon, onderzoek en behandeling van kinderen met schrijfproblemen. Een digitale enquête. Nederlands Tijdschrift voor Kinderfysiotherapie, 2, 14–18.

- Cahill, S. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic*, 44, 223–229.
- Costa, A. & Kallick, B. (2009): Habits of Mind across the curriculum " practical and strategies for teacher". Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. Virginia. U.S.A.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000). *Discovering and Exploring Habits of Mind*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia. USA.
- Cremin, T., & Oliver, L. (2016). Teachers as writers: A systematic review. *Research Papers in Education*, 32(3), 269-295. doi:10.1080/02671522.2016.1187664
- Daniels, S. (2018). *Teacher-Writer Perceptions on The Essence of Writing: Influences, Identity and Habits of Mind to Sustain A Writing Life* , Doctoral Dissertation, University of North Dakota, ProQuest Number:10843428.
- Daniels, H. (1994). *Literature Circles: Voice & Choice in The Student-Centered Class room*. New York, Sten House Publishers.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2017). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- DeWynngaert, L. U. (2016). *What makes a successful reader? an examination of creative thinking, analytic thinking and executive functioning* (Order No. 10140606). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1806119679). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1806119679?accountid=178282>
- Eden, G. F., Wood, F. B., & Stein, J. F. (2003). Clock drawing in developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 216–228.
- Evans, J. S. B. (2007). On the resolution of conflict in dual process theories of reasoning, *Thinking & Reasoning*, 13 (4), 321-329.
- Evans, J.S.B., Stanovich, K.E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate, *Perspectives on Psychological Science*, 8 (3), 223-241.
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49(4), 312–317.

- Feder, K., Majnemer, A., & Synnes, A. (2000). Handwriting: Current trends in occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67, 197–204.
- Freeman, D., Lister, R., Evans, N. (2014). The use of intuitive and analytic reasoning styles by patients with persecutory delusions, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45 (4), 454-458.
- Freeman, D., Evans, N., Lister, R. (2012). Gut feelings, deliberative thought, and paranoid ideation: A study of experiential and rational reasoning, *Psychiatry Research*, 197 (1) , 119-122.
- Graham, S. (1999). The role of text production skills in writing development. *Learning Disability Quarterly*, 22, 75–77.
- Graham, S., Harris, K., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620–633.
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J., & Berninger, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visual–spatial arrangement, and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, 29, 43–60.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7–87.
- Hammerschmidt, S. L., & Sudsawad, P. (2004). Teachers' survey on problems with handwriting: referral, evaluation, and outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(2), 185–192.
- Hamstra-Bletz, L., & Blote, A. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disability*, 26, 689–699.
- Harvey, C., & Henderson, S. (1997). Childrens handwriting in the first three years of school: Consistency over time and its relationship to academic achievement. *Handwriting Review*, 11, 8–25.
- Hawke, J. L., Olson, R. K., Willcut, E. G., Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia*, 15(3), 239–242.
- Houghton, G & Zorzi, M.(2003). Normal and impaired spelling in aconnectionist dual-route architecture. *Cognitive Neuropsychology*, 20, Pp. 115-162.
- Jakus, D. & Zubcic, K. (2014). Analytical and Critical Thinking Skills in Public Relations , Minib Marketing of Scientific and Research

- Organizations, Institute of aviation Scientific publishers, Warsaw Poland, (14) 4, December, 1 – 11. Available at: www.Minib.pi.
- Jones, D., & Christensen, C. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44–49.
 - Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 623–662.
 - Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a populationbased birth cohort (1976–1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306–1313.
 - Kerr, B. (2019). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*, SAGE Publications, Inc, Thousand Oaks, DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412971959.n182>.
 - Kushki, A., Schwellnus, H., Ilyas, F., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1058–1064.
 - Krueger, J.I., Vogrincic-Haselbacher, C., Evans, A.M. (2019). We need a credible theory of gullibility, J.P. Forgas, R.F. Baumeister (Eds.), *Homo Credulus: The social psychology of gullibility [The 20th Sydney Symposium on Social Psychology]*, Taylor & Francis, New York.
 - Lee, C. I., & Tsai, F. Y. (2004): Internet project-based learning environment: the effects of thinking styles on learning transfer. *Journal of Computer Assisted Learning*.
 - Matheu, A. (2004). *Smart Thinking, skills for Critical Understanding and writing*. United King don; Oxford University Press.
 - Montaku, S. (2011). Results of Analytical Thinking Skills Training Through Students in System Analysis and Design Course, Proceeding of the IETEC,11 Conference, Kuala Lumpur, Malaysia, Pp. 1 – 13.
 - Smits-Engelsman, B. C., Niemeijer, A. S., & Van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20(1–2), 161–182.
 - Nuangchalerm, P. & Thammasena, B.(2009) : Cognitive Development, Analytical Thinking and Learning Satisfaction of Second Grade Students Learned through Inquiry-Based Learning. *Asian Social Science*. Vol, 5. No,10. pp 82-87.

- Pennycook, G., Cheyne, J.A., Seli, P., Koehler, D.J. & Fugelsang, J.A. (2012). Analytic cognitive style predicts religious and paranormal belief, *Cognition*, 123 (3), pp. 335-346.
- Pennycook, G., Cheyne, J.A., Barr, N., Koehler, D.J. , & Fugelsang, J.A. (2015). On the reception and detection of pseudo-profound bullshit, *Judgment and Decision Making*, 10 (6), p. 549.
- Pennycook, G. Rand, D.G. (2018)a. Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning, *Cognition*.
- Pennycook, G. Rand, D.G. (2018)b. Who falls for fake news?. The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking.
- Prawita, W., Prayitno, B. A., & Sugiyarto. (2019). Effectiveness of a Generative Learning-Based Biology Module to Improve the Analytical Thinking Skills of the Students with High and Low Reading Motivation. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1459–1476. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1201245&site=ehost-live>.
- Roeltgen, D. P. (2000). Agraphia. In Farah MJ and Feinberg TE (Eds), *Patient Based Approach to Cognitive Neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rosenblum, S., Dvorkin, A. Y., & Weiss, P. L. (2006). Automatic segmentation as a tool for examining the handwriting process of children with dysgraphic and proficient handwriting. *Human Movement Science*, 25, 608–621.
- Rosenblum, S., Parush, S., & Weiss, P. L. (2003). The in air phenomenon: Temporal and spatial correlates of the handwriting process. *Perceptual and Motor Skills*, 96(3), 933–954.
- Santhitiwanich, A., Pasiphol, S., Tangdhanakanond, K. (2014). The Integration of Indicators of Reading, Analytical Thinking and Writing Abilities with Indicators of Subject Content, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4854 – 4858. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1037
- Siahaan, P., Suryani, A., Kaniawati,I., Suhendi, E., & Samsudin, A. (2017). Improving Students' Science Process Skills through Simple Computer Simulations on Linear Motion Conceptions *IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series* .812 .

- Sitthipon, A. (2017). Development of Analytical Thinking Skills Among Thai University Students. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 862-869.
- Sitthipon, A. (2012). Development of Teachers' Learning Management Emphasizing on Analytical Thinking in Thailand 'Procedia 'Social and Behavioral Sciences 'Vol. 46, 3339 – 3344.
- Shobatat, M. Abass, M. & Asmai, H. (2010): The Direct and Indirect effects on Achievement Motivation on Nuturing Intellectual Giftedness, International Journal of Human and Social Science.Vol,5. No,9. 580-588.
- Swami, V., Voracek, M., Stieger, S., Tran, U.S. & Furnham, A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories, Cognition, 133 (3), 572-585.
- Taleb H, M., & Chadwick, C. (2016). Enhancing Student Critical And Analytical Thinking Skills at A Higher Education Level in Developing Countries: Case Study of The British University in Dubai. Journal of Educational and Instructional Studies, 6: (1)
- Tseng, M., & Chow, S. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. American Journal of Occupational Therapy, 54, 83–88.
- Who. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization.
- William B. A. & Carol M. A. (2003). Habits Of Mind: Fostering Access and Excellence in Higher Education, Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.
- Ziviani, J., & Wallen, M. (2006). The development of graphomotor skills. In Henderson, A., & Pehoski, C. (Eds.), Hand function in the child: Foundations for remediation, 217–236.
- Zoch, M., Myers, J., Lampert, C., Vetter, A., & Fairbanks, C. (2016). Reimagining instructional practices: Exploring the identity work of teachers of writing. Teaching Writing: The Journal of Writing Teacher Education, 5(1), 1-24.
doi:scholarworks.wmich.edu:wte1164
- Zulfah, H., & Aznam, N. (2018). Development of Natural Sciences Module with Reflective Learning Journal to Enhance Student's Reporting-Interpretative Skills. Biosaintifika: Journal of Biology & Biology Education, 10(2), 362-368.