

العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي لدى التلاميذ
ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط
- أساليب التفكير لسترنبرج نموذجا -

د/ قرين العيد

أ/د: براهيم براهيم

(جامعة الجزائر-02)



ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أساليب التفكير "لسترنبرج" وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط. باستعمال المنهج الوصفي، وتطبيق مقياس أساليب التفكير لسترنبرج، (الصورة القصيرة) تعريب وتقنين الدردير (2004). ومقياس التوافق الدراسي "يونجمان" تعريب وتقنين الدريني (1985). على عينة من التلاميذ ضعاف البصر بمتوسطي بن الزيب بلقاسم وأول نوفمبر 54 بمدينة المسيلة خلال سنة الدراسية (2017-2018) قوامها (78) تلميذا وتلميذة. أظهرت النتائج ما يلي:

- 1- أساليب التفكير الشائعة لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط هي أسلوب التفكير (المحافظ، الحكمي، التشريعي)، قدرت متوسطاتها الحسابية على الترتيب (22,6، 21,13، 19,28)
 - 2- لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير لسترنبرج والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط، ما عدى في أساليب التفكير (المحافظ، الحكمي، التشريعي)
 - 3- توجد علاقة ارتباطية موجبة معاملات ارتباطها على الترتيب (0,458، 0,432، 0,292).
- الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، التوافق الدراسي، ذوي الضعف البصري، مرحلة التعليم المتوسط.

Abstract:

The present study aimed to detect the relationship between Sternberg's thinking styles and academic adjustment of pupils with vision feebleness in middle school education stage (average) during the academic year: (2017-2018), By using the descriptive approach, and applying the Sternberg's thinking styles scale adopted to Arabic by **El dardir (2004)** and the academic adjustment scale adopted to Arabic by **El darini (1985)** on a sample of (78) pupils with vision feebleness as distributed in (2) educational middle school in the district of M'sila.

Finally, the study concluded the following results:

- 1- The common thinking styles of Pupils with visual feebleness in middle school education stage were (conservative, judgmental, legislative) as mean arithmetic respectively (22.6 / 21.13/19.28).
- 2- There was no relationship between the thinking styles of Sternberg's and academic adjustment of pupils with vision feebleness in middle school education stage, except in the (conservative, judgmental, legislative) thinking styles.
- 3 - The existence of a positive statistically significant correlational relationship as respectively (0.458/ 0.432 / 0.292)

Key-Words: academic adjustment, vision feebleness, , middle school education stage.

- مقدمة:

يولي القائمون على التربية والتعليم في كل الأطوار والمستويات التعليمية أهمية بالغة لتلبية احتياجات العملية التعليمية التعلمية بكل عناصرها، لتطويرها بكل أبعادها وكذا مساعدة النشء على النمو السليم في كل المجالات النفسية والعقلية والاجتماعية والجسمية، وتقديم الخبرات اللازمة والمناسبة للمتعلمين وفقا لخصائصهم المختلفة بهدف تنمية مهارات التفكير العلمي الفعالة لديهم.

ويختلف المتعلمون من حيث القدرات العقلية وأساليب التفكير التي يلجؤون إليها في حل مشكلاتهم ومواجهة مواقف الحياة اليومية المتجددة، فبعض التلاميذ يفضلون أسلوبا معينا في التفكير دون غيره ويستخدمون استراتيجيات معينة تختلف باختلاف الفروق الفردية بينهم سعيا من كل واحد منهم لتحقيق التوافق على كل المستويات لديه وعليه، جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق

الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط - أساليب التفكير لسترنبرج نموذجا .

أولا: الجانب النظري

1- إشكالية الدراسة:

تعمل المؤسسات التربوية على تحسين مخرجاتها بالاعتماد على أسس علمية تضمن لها تحقيق ذلك، ابتداء من تبني نظرية تترجم في مقارنة تدريسية يتم الانتقال فيها إلى تعلّيمات كواقع ممارس، من خلال العمل البيداغوجي وفنيات التدريس وباستعمال التقنيات والوسائط المناسبة، لتحقيق التعلّيمات اللازمة، وكذا توفير المناخ الدراسي الملائم، مع تأهيل أساتذة لتنفيذ هذا بكفاءة عالية وبالشكل الذي يسوق العملية التعليمية التعلمية إلى الطريق الصحيح، لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك التلميذ، وفي علاقته بزملائه وأساتذته بما يحقق له توافقا دراسيا عالي، إلى جانب تنمية مهاراته وأساليب تفكيره بما يضمن جودة مخرجات المؤسسات التربوية أي نجاحها وبالتالي نجاح المجتمع.

لذلك كان لزاما على القائمين على التربية والتعليم أن يطوروا لدى المتعلمين من أساليب تفكيرهم ومداركهم ففي الآونة الأخيرة أخذت قضية تعليم مهارة التفكير وتبيان مختلف أساليبه تستهوي الكثير من الباحثين في مجالات علم النفس المعرفي (تومي، 2010: 19)، باعتبارها السبل المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى وضع جديد وأن التفكير قدرة على تحقق البناء والتجديد، وهذا لا يتأتى إلا عن طريق استثمار هذه الطاقة لدى الأفراد عبر المراحل التعليمية المختلفة قصد الاستفادة من استعداداتهم وخبراتهم (الدردير، 2004: 23).

حيث تم تنفيذ برامج عديدة في مناطق مختلفة من العالم لتطوير أنظمة وأساليب التفكير لدى المتعلمين، وذلك بعد تدريب مجموعات من المعلمين على استخدام هذه البرامج وتطبيقها سواء كان ذلك مندمجا مع المنهاج أو منفصلا عنه، وبعد نجاح هذه التجربة في النمسا (1997)، تمت التوصية على تطبيق برامج تطوير أنظمة التفكير في جميع المدارس. كما أوصت بعض المؤتمرات العالمية التابعة لمعهد اليونسكو بالاهتمام بتنمية مهارات وأساليب التفكير في التدريس، ونتيجة لذلك انعقد المؤتمر الثالث للوزراء

والمسؤولين على التعليم في الوطن العربي في بغداد (1985) وكان موضوع المؤتمر حول البيئة التدريسية في الجامعات العربية.(بدر، 1998: 90، 89).

وقد ظهرت بحوث ودراسات متعددة تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بمتغيرات متعددة في الأوساط التعليمية. كما حظيت نظرية "ستيرنبرج" بالاهتمام والدراسة من قبل الكثير من الباحثين للأهمية الكبيرة لمعرفة أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ المنعكسة من أسلوب التعليم الذي قدمه المعلم، وعلاقة هذا الاستخدام بمدى نجاحهم تربويا وتحقيق توافقا دراسيا يجعل من المتعلمين أكثر تكيفا في المحيط المدرسي، ما يسمح لنا بالقول أن تعليم ومعرفة الأطفال لهذه الأساليب وممارستها يمكن أن يؤدي إلى النجاح الفعلي خاصة إذا كان الأمر مع فئة تعاني الخصوصية في المجال البصري "ضعاف البصر" حيث لزم علينا جلينا الاهتمام بهم وتوفير كل الخدمات لهم.

في هذا الصدد تعد الاعاقات البصرية عموما بكل أنواعها ودرجاتها شيئا مألوفا عند الناس، بينما تعتبر هذه الظاهرة موضوعا يجمع بين اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة، التي ساهمت في تفسيرها وأثرها شخصية التلميذ وعلى المجتمع، على اعتبار أنه حالة من العجز الكلي أو الجزئي الذي يحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة بصره بفعالية وكفاية واقتدار، الأمر الذي يؤثر سلبا في نموه وأدائه مما يجعله بحاجة لبرامج وخدمات تربوية خاصة"، وقد أشارت الدراسات التي تناولت موضوع التفكير والتوافق إلى أهمية هذه المشكلة ودراستها عند فئات مختلفة من المتعلمين، إلا أنها عند فئة ذوي الاعاقات البصرية قليلة وعند ذوي الصعف البصري لا توجد في حدود اطلاعنا، فأغلبها اهتمت بالعاديين ومنها دراسة حامد(1998) التي هدفت للكشف عن علاقة بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالذكاء العام والقدرات العقلية والتوافق الدراسي، الت أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية (اللفظية- الاستدلالية - العددية)، ووجود فروق بين الأدبيين والعلميين في التوافق الدراسي ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير (الدردير، 2004: 54)

من خلال ما سبق ، تتضح أهمية أساليب التفكير في تحقيق التوافق الدراسي وفي العملية التعليمية بصفة عامة، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير لدى التلاميذ يساعد في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق التوافق والارتقاء بالعملية التعليمية، وعليه جاءت الدراسة الحالية

للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي لدى ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال الاجابة عن التساؤلات التالية:

- ماهي أساليب التفكير الشائعة لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير لسترنبرج والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط.

2- فرضيات الدراسة: في ضوء على التساؤلات السابقة صيغت الفرضيات التالية:

- توجد أساليب تفكير شائعة لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط .
- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير لسترنبرج والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط.

3- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة والتأكد من صحة الفروض.

- الكشف عن العلاقة التي تفسر أن بعض أساليب التفكير تعطي توافقا دراسيا لدى التلميذ ضعيف البصر وذلك من خلال استغلال أو تفضيل أسلوب تفكير معين.
- تشخيص أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ ضعاف البصر ، ليتمكن الأساتذة من توظيف هذه النتائج للتعامل مع ضعاف البصر بشكل جيد.
- الوصول إلى استكشاف حقيقة وطبيعة الموضوع المدروس وذلك من خلال معلومات مستقاة من عينة من الواقع الجزائري.

4- أهمية الدراسة: تعكس متغيرات الدراسة أهمية بالغة لكونها محل بحث المفكرين والخبراء في ميدان علم النفس وعلوم التربية وخاصة المنشغلين في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس المعرفي وذلك قصد تسليط الضوء على فئة تعاني الخصوصية في جوانب معينة، مما يظهر أهمية الدراسة في النحو التالي:

- أن تعليم أساليب التفكير تعطينا صورة لتحقيق الفهم الجيد للتلميذ ضعيف البصر والوصول إلى تحصيل توافق دراسي جيد لديهم.
- الكشف عن علاقة بعض أساليب التفكير بالتوافق الدراسي يزود معرفتنا عن كلا المتغيرين، بإعطاء إضافة علمية جديدة في تراثنا السيكلوجي.

- تظهر أهمية الدراسة الحالية كونها بحث ميداني يقف على واقع الظاهرة، وكذلك معرفة وجهة نظر المختصين في هذا الصدد.

- تساعد الدراسة الحالية الباحثين في مجال علم النفس التربوي وفي ميدان التربية الخاصة على إعداد وتصميم الوسائل التعليمية المساعدة في عملية التعليم كما تفيد نتائجها كل العاملين في هذا الميدان.

5- تحديد لمفاهيم ومصطلحات الدراسة:

1-5- تعريف التفكير وأساليب التفكير:

1-1-5- تعريف التفكير: تباينت وجهات النظر بين الباحثين في تعريف التفكير حيث قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى اتجاهات نظريات متعددة، نتطرق لبعض منها:

قدم باريل(1991) تعريفا للتفكير بمعناه البسيط " على أنه يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، وعرفه قطامي (2001) " أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة" (العتوم وآخرون، 2007: 18) بينما في موسوعة علم النفس التربوي يعتبر التفكير " نشاطا ذهنيا يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلا غير منظم من الأفكار والصور والذكريات العالقة في الذهن " (محمود طافش، 2004: 30).

يمكن القول أن التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرته على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس، مستعينا بحصيلة من المعارف السابقة، فهو يقوم بإعطاء المثيرات الحسية البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع المحيط الخارجي.

1-1-5-2- تعريف الأساليب: هي مجموعة العمليات والإجراءات التي يقوم بها الفرد أثناء عما ما بشكل خاص، وتشكل في مجموعها نمطا مميزا لسلوك الفرد في الأداء، ويرتبط الأسلوب بشخصية الفرد يميزه عن غيره ولو استعمل نفس الطريقة مع غيره.

1-1-5-3- تعريف أساليب التفكير: يعرفها وينستن "Weinstein" أنها " طرائق وأساليب تسهل على الطالب اكتساب المعلومة وتحصيلها وتساعد على تكامل المعرفة واسترجاعها بكل يسر " (Weinstein , 1988: p246). بينما تعرفها صفاء يوسف الأعسر " بأنها الطرق

والسبل المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة " ويعرفها هاريسون أيضا بأنها "الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى وضع جديد في موقف جديد" (الدردير، 2004: 23).

- أساليب التفكير اجرائيا: يتحدد أسلوب التفكير في الدراسة الحالية في الاستجابات التي يبديها كل تلميذ ضعيف البصر، وفي الدرجة الكلية التي يحصل عليها بعد تطبيق مقياس أساليب التفكير لسترنبرج في صورته القصيرة، المعربة والمقنن من طرف عبد المنعم الدردير (2004).

5-2- تعريف التوافق الدراسي:

يعرف " أركوف، Erkov " التوافق الدراسي بأنه "العملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط المدرسي من أساتذة وزملاء". وعرفه عوض (1990) على أنه "قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم الدراسي وإقامة علاقات بينه وبين أساتذته وأصدقائه ومشاركته في مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية داخل المجتمع الدراسي، وبالتالي ينظم وقته ويوفق بين أوقاته الدراسية والترفيهية، فيحقق هدفه من الدراسة". كما عرفته بوصفر (2011) أنه "عملية نفسية وعلمية يبادر بها الطالب، إذ أنها تعكس مدى قدرته على عقد علاقات بناءة و متميزة بينه وبين مكونات بيئته الدراسية والمناهج التربوية والأنظمة السائدة ببذل مجهود فردي معتبر لتحقيق الغاية من الدراسة ألا وهي النجاح والتفوق" (قرين، 2014: 110).

من خلال التعاريف السالفة يمكن القول أن: مفهوم التوافق الدراسي مفهوم واسع فهو عملية وحالة، لا تختلف عن المواقف التوافقية الأخرى، يؤثر ويتأثر فيها التلميذ لإحداث التوازن على كل المستويات، وهو المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة، ومحيطه المدرسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدم الطالب ونموه العلمي والنفسي وأنه يرتبط بالتوافق النفسي والاجتماعي والصحي ارتباطا وثيقا، وتمثل أبرز الدلالات لتوافق الطالب، الجهد والاجتهاد والتحصيل العلمي الجيد والرضا بالمعايير والقوانين المدرسية والانسجام معه والانضباط وفقها والقيام بما هو مطلوب منه من واجبات على أتم وجه وكذلك الرغبة في توطيد العلاقة الاجتماعية والاستمتاع بها.

ونعرف التوافق الدراسي إجرائيا أنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مختلف أبعاد مقياس التوافق الدراسي، والتي تعبر عن التلاؤم ومدى الرضا لديه. وهو

حصول التلميذ ضعيف البصر على درجة معينة، بعد إبداء إجابته على مقياس التوافق الدراسي المستخدم في هذا الدراسة من إعداد "يونجمان" تعريب الدريني (1985).

3-5- الضعف البصري:

الضعف البصري أو الإبصار الجزئي، حسب عبدالمقصود(2009) هو: "الفئة الثانية الرئيسية من فئات الإعاقة البصرية، ومن الناحية الطبية/ القانونية، فإن الشخص ضعيف البصر هو الذي تتراوح حدة الإبصار لديه ما بين (20/70 - 20/200) بالأقدام أو (6/21 - 6/60) بالمتر في العين الأفضل بعد تنفيذ كل الإجراءات الطبية التصحيحية الممكنة". والشخص ضعيف البصر "هو الذي يستطيع القراءة فقط إذا توفر له التكبير الكافي للمادة المكتوبة، ولذلك يطلق عليه عادة اسم قارئ المطبوعات المكبرة" ويرى pierre griffon(1995) أن ضعف البصرهم: من فقدوا جزءاً من أبصارهم ولم تصل درجة شدة الإصابة البصرية لديهم للحد الذي يمكن معه اعتبارهم مكفوفين، فيشار إلى أنهم ضعاف البصر، وتتراوح حدة إبصارهم بين (6/20 أو 6/60) متراً، ويتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادي عن طريق استخدام المعينات البصرية(قرين، 2014: 15).

من خلال هذا ضعف البصرهم "الأفراد الذين يعانون إعاقات بصرية متوسطة لا تمكنهم من استخدام بصرهم بفاعلية تامة في الأحوال العادية، هم بحاجة إلى تجهيزات بصرية تمكنهم من القراءة والكتابة بشكل طبيعي مندمجين في الأقسام العادية مع زملائهم العاديين. ونقصد به إجرائياً؛ بالضعيف بصرياً تلميذ المرحلة المتوسطة، الذي يعاني الإصابة بنقص في القدرة البصرية، مقارنة بزملائه العاديين، ويستعمل معينات بصرية (نظارات طبية).

4-5- المرحلة المتوسطة: هي المرحلة التي تأتي في سلم التعليم النظامي العام بعد التعليم الابتدائي وقبل التعليم الثانوي في النظام التربوي الجزائري، يزاولها التلميذ في العادي بين سن 12- 16 سنة، تدوم أربع سنوات يحصل بعدها التلميذ على شهادة التعليم المتوسط.

6- أنواع أساليب التفكير:

حسب تومي. (2010: 54-59) أن ما جاء به سترنبرج هناك عدة أبعاد لأساليب التفكير

نذكرها وفق كل بعد :

1-6- البعد الأول حسب الوظائف: ويندرج تحته ثلاثة أساليب هي:

6-1-1- الأسلوب التشريعي: يتميز الأفراد الذين يكون لديهم هذا الأسلوب من التفكير بالابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة ويعملون على تصميم المشروعات والإنجازات، وابتكار نظم تربوية وتجارية جديدة يفضلون بعض المهن: ككاتب، فنان، مهندس معماري، صانع سياسة...

6-1-2- الأسلوب التنفيذي: يميز الأفراد الذين يفضلون إتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم يفعلون ما يطلب منهم، يفضلون المشكلات المنظمة، يميلون إلى ملء الثغرات داخل النظم الموجودة، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، يميلون للتفكير بالمحسوسات - وهذا ما نجده بنسبة عند ضعيفي البصر- ويفضلون أيضا الأنواع التنفيذية في المهن في ضوء القواعد التي وضعها لهم الآخرون، ويكونون مثلا محامون، رجال دين، مدراء، الخ...

6-1-3- الأسلوب الحكمي (القضائي): يميز الأفراد الذين يميلون إلى الحكم على الآخرين، تقييم القواعد والإجراءات والأنظمة الموجودة ولديهم القدرة على التخيل والابتكار يفضلون بعض المهن: قاضي ناقد، ضابط أمن، مرشد...

6-2- البعد الثاني حسب الأشكال: ويندرج تحته أربعة أساليب هي:

6-2-1- الأسلوب الملكي: يميز الأفراد الذين يميلون إلى أن يروا الأشياء من خلال توجهاتهم وحاجاتهم يندفعون نحو هدف واحد كل مرة، يعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه، غير واعين نسبيا بأنفسهم ويفقدون التبصر بأولويات الآخرين، يفضلون: الرسم، التاريخ، يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة.

6-2-2- الأسلوب الهرمي: يميز الأفراد الذين يميلون على عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، يبحثون عن التعقيد، متسامحين ومرنين نسبيا، لديهم إدراك جيد للأولويات، فيضعون الأهداف في صورة هرمية حسب أهميتها، يتميزون بالواقعية والمنطقية في حل المشكلات.

6-2-3- الأسلوب الأقلّي: يميز الأفراد الذين يفضلون تحقيق أهداف كثيرة في المرة الواحدة، لكن ليس لديهم إدراك جيد للأولويات، كما أنهم لديهم العديد من الأهداف والتي قد تكون متناقضة لكنهم يدركونها على أنها متساوية الأهمية مما يسبب لهم التوتر، يكونون واعين بأنفسهم متسامحون ومرنون، ونجد أن سمات الأقلّي تشبه الهرمي لكنها تختلف في أن الأخير يدرك أولوياته وهذا الفرق هو أساس الاختلاف.

6-2-4- الأسلوب الفوضوي: يميز الأفراد الذين يأخذون بمبدأ العشوائية في معالجة المشكلات، يصعب تحديد الدوافع وراء سلوكهم أهدافهم غير واضحة يتميزون بالبساطة، إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين، يكرهون الأنظمة يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها لأنهم مشوشون في وضع الأولويات.

6-3- البعد الثالث حسب المستويات: ويندرج تحته أسلوبان هما:

6-3-1- الأسلوب الكلي (العالمي): يميز الأفراد الذين يدركون الصورة العامة للموقف، لا يميلون إلى التفاصيل ويتجاهلونها يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا أحيانا يسترسلون في التفكير ويفضلون التعامل مع المواقف الغامضة لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يفضلون التغيير والتجديد والابتكار.

6-3-2- الأسلوب المحلي: يميز الأفراد الذين يميلون إلى المشكلات العلمية. التي تتطلب بحث في التفاصيل يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات ويهتمون الفكرة العامة.

6-4- البعد الرابع حسب المجالات: ويندرج تحته أسلوبان هما:

6-4-1- الأسلوب الداخلي: يميز الأفراد الذين يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة. يتميزون بالتركيز الداخلي، يفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الناس لذلك يفضلون المشكلات التحليلية الابتكارية، إدراكهم الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية أقل من ذوي الأسلوب الخارجي وهذا ما قد يظهر جليا عند بعض التلاميذ المكفوفين وعند ضعاف البصر.

6-4-2- الأسلوب الخارجي: يميز الأفراد الذين يفضلون العمل مع الآخرين، منبسطون يتميزون بالتركيز الخارجي، يتعاملون مع الآخرين بسهولة دون خجل، يبحثون عن المشكلات التي تتضمن العمل مع فريق متكامل إدراكهم للعلاقات الاجتماعية أفضل بكثير من ذوي الأسلوب الداخلي.

6-5- البعد الخامس حسب النزعة أو الميول: ويندرج تحته أسلوبان.

6-5-1- الأسلوب المتحرر (التقدمي): يميز الأفراد الذين يفضلون عمل الأشياء بطريقة جيدة، يعملون على تغيير القوانين والإجراءات المحيطة بهم وذلك بأقصى قدرة ممكنة . يستمتعون بالتعامل مع المواقف.

6-5-2- الأسلوب المحافظ: يميز الأفراد الذين يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء، يتقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون اقل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة ويفضلون المؤلف في الحياة والعمل ويتميزون بالحرص والنظام.

من هنا ، فإن نظرية سترنبرج تفترض وجود بروفيل من أساليب التفكير لكل فرد وليس أسلوبا واحدا فقط والفرد الذي ينتقل بين هذه الأساليب يعطي شيئا آخر ، وظهر نوع من التكامل الناجح في توظيف أي منهم وبشكل منفرد، حيث نجد أن سترنبرج قد أعطى إشارة أخرى إلى استخدام بعض الأساليب عند الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة وأكد على تعليمها لهم وفق نوع ودرجة الإعاقة فمثلا وجد سترنبرج أن "الأسلوب الداخلي" قد يكون ملائما عند بعض المكفوفين وذلك أنه يتميز بالتركيز الداخلي نحو الشخصية الذاتية ويفضل العمل لوحده دون تدخل الآخرين.

7- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

تختلف النظريات المفسرة باختلاف المحتوى الذي تتضمنه، ووجهة النظر المفسرة، في هذا الصدد قام قادري (د، ت: ص ص 5-14) بجرد مجموعة من النظريات المفسر لأساليب التفكير من بينها ما يلي :

7-1- نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج (Sternberg) (1988): تعدّ نظرية أساليب التفكير "لستيرنبرج" (التحكم العقلي الذاتي) من أهمّ النظريات التي نالت اهتمام الباحثين الغربيين الذين تناولوها بالدراسة والبحث وحاولوا وضع تصوّر نظري متكامل لهذه النظرية، والبعض الآخر قام بإجراء بحوث ودراسات عن علاقة هذه النظرية ببعض المتغيرات الأخرى.

لقد طوّر "ستيرنبرج" نموذجا في التفكير، يتكوّن من مجموعة من (البروفيلات) التفضيلات العقلية لدى الأفراد، التي تقع ضمن عدة مستويات تتعلق بالتنظيم والتحكم الذاتي في إدارة النشاطات اليومية للفرد وترتيب أولوياته. (أبو جادو محمد، 2006 ، ص76)؛ حيث شبه "ستيرنبرج" الأفراد بالدول والمدن التي تحتاج إلى تنظيم وضبط، من خلال تشريعات وقوانين تنظّم أمورها، وتحدّد أولوياتها، وتحدّد مصادر تمكّنها من الاستجابة حول التغيرات التي تحدث في العالم، وتخطّي العقبات التي تعترضها، كذلك بالنسبة للفرد الذي يحتاج إلى تنظيم وضبط أمور حياته وتحقيق أهدافه كما تفعل الحكومة.

- 2-7- نظرية قيادة المخ لهيرمان (Herrmann)(1987): لقد قام "هيرمان" بدمج نظريتي "سبيري وماكلين" ليخرج بنموذجه الرباعي للمخ، حيث تعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير، توضح الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي :
- الأسلوب المنطقي: من أهم خصائصه: القدرة على بناء قاعدة معرفية، والقدرة على بناء وفهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية.
 - الأسلوب التنظيمي: من أهم خصائصه: جدولة وتنظيم الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل، ووضع الأهداف والتحرك نحوها.
 - الأسلوب الاجتماعي: من أهم خصائصه: القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين، والقدرة على التعامل مع الآخرين .
 - الأسلوب الابتكاري: من أهم خصائصه: تخيل البدائل، وتخطي الحواجز والعوائق والعقبات، والحصول على أفكار جديدة، وتستلزم القيادة الكلية للدماغ وفق هذا النموذج: التنظيم، الاتساق، كمال البناء.
- 3-7- نظرية غريغوري (Gregore theory)(1979): لقد توصّل "غريغوري (Gregore)" إلى نظام فكري، عبارة عن وجهة نظر منظّمة حول كيف ولماذا يؤدّي العقل الإنساني وظائفه، ومن ثمّ يعكس ذاته من خلال ما يظهر من سلوك، ولقد كان نظام "غريغوري" نتاجا لما قام به من مشاهدات ومقابلات درس خلالها سلوك الرّاشدين والأطفال لمدة تزيد على عقد من الزمن، وقد استعمل الأسلوب الوصفي في البحث، من أجل تصنيف الأنماط السلوكية الظاهرة، وتحديد الأسباب التي تدعو إليها. وقد حدد "غريغوري" أربع قنوات للتفكير وأنّ البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلّم توظيف واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية: الأسلوب المادي التتابعي Concrete Sequential. الأسلوب المادي العشوائي Random Concrete. الأسلوب التجريدي التتابعي Sequential Abstract. الأسلوب التجريدي العشوائي Abstract Random. وقد حدّد غريغوري نمطين من القدرات التي تمكّن المتعلّم من توظيف قنواته العقلية بكفاءة عالية وهما :
- الإدراك Perception: وبه يتلقّى المتعلّم المعلومات، فيتفكّر بها ويستوعبها سواء كانت هذه المعلومات مجردة Abstractness أو محسوسة Concreteness .
 - التّنظيم Ordering: وهو قدرة المتعلّم على ترتيب المعلومات التي يلتقطها، والتّعامل معها على هيئة تتابعية Sequential أو عشوائية Random.

8- مجالات وأبعاد التوافق الدراسي: تعددت مقاييس التوافق الدراسي واختلف الباحثون

في تحديد مجالات هذه الخاصية من خلال الاطلاع على جملة منها، تم تحديدها كالتالي:

8-1- التوافق مع الزملاء: الطالب المتوافق مع الزملاء هو الذي يندمج مع زملائه ويساعدهم ويشعر بالارتياح عندما يكون معهم داخل المدرسة وخارجها، وهو محبوب لديهم وقد يولونه في بعض الأحيان مركزا قياديا بينهم ويكون متسامحا ومتعاوناً، أما الطالب غير المتوافق فهو على عكس ذلك.

8-2- مجال التوافق مع الأساتذة: الطالب المتوافق هو الذي يحب أساتذته ويشعر نحوهم بالمودّة والاحترام، ولا يجد صعوبة في التحدث والاتصال معهم، ولا يتردد في التعامل معهم، أو يشعر بأنهم متعسفون، أو يبدي نفورا اتجاههم، ويرى فيهم مثالا يحتذى به وهو محبوب منهم، وعلى العكس من ذلك يكون الطالب غير المتوافق.

8-3- التوافق الأسري: ومفاده تمتع التلميذ بحياة سعيدة داخل أسرة تقدره وتحبه وتقدم له الدعم اللازم وتساعده على رسم أهداف يسعى الى تحقيقها في حياته الدراسية، مع شعوره بدوره الحيوي داخل الأسرة واحترامها له، وأسلوب التفاهم فيها هو الأسلوب السائد، وما توفره له أسرته من إشباع لحاجاته وحل مشكلاته الخاصة، وتحقيق أكبر قدر من الثقة بالنفس وفهم ذاته، وحسن الظن بها وتقبله ومساعدته في إقامة علاقة التواد والمحبة.

8-4- مجال الاتجاه نحو الدراسة: الطالب المتوافق هو الذي يؤمن بأهمية المواد الدراسية، ويشعر برغبة فيها، ويرى أنها تترجم طموحه، ولا يبدي نفورا من المدرسة، ويحافظ عليها وعلى ممتلكاتها، وعلى العكس من ذلك يكون الطالب غير المتوافق.

8-5- مجال النشاطات المدرسية: الطالب المتوافق هو الذي يبدي رغبة في مشاركة زملائه في مختلف النشاطات المدرسية وينتمي إلى أحد أوجه ممارسة هذه النشاطات مثل الانضمام إلى الفرق المدرسية، المجلة المدرسية، النشاطات الترفيهية والثقافية كالرحلات والمسرح، ويكون مؤثرا ومتأثرا بها، وهذا ما لا يظهر عند الطالب غير المتوافق.

8-6- مجال الجد والاجتهاد: الطالب المتوافق هو الذي يبدي جدية في الدراسة، وينظم وقته، ويشعر بالمسؤولية اتجاه واجبه الدراسي، ويلتزم الانضباط والصرامة نحو نظام المدرسة وقوانينها، ويعتمد أساليب ناجحة في المذاكرة والتحضير، ويبدي رضا عن نتائجه الدراسية، في حين لا يظهر هذا على الطالب غير المتوافق.

8-7- مجال التوافق مع المناهج: الطالب المتوافق هو الذي يستوعب ويفهم محتوى المواد

الدراسية، ويتفاعل مع برامجها، ويرى أن ما يتعلمه مرتبط بشؤون الحياة ويحس بفاعلية ومرونة الأساليب المستخدمة في التدريس والتقييم.

8-8- مجال التوافق الشخصي: الطالب المتوافق هو الذي يكون راضيا عن نفسه ويبدى عزيمة وثقة بالنفس ودافعية نحو الدراسة، ولا تظهر عليه مظاهر القلق والضعف والارتباك والتردد أو الاندفاعية أو الخوف.

8-9- التوافق الاجتماعي: ويمثل قدرة الفرد على المشاركة الاجتماعية الفعالة، وشعوره بالمسئولية الاجتماعية، وامتناله لقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وشعوره بقيمته ودوره الفعال في تنمية مجتمعه، وقدرته على تحقيق الانتماء والولاء للجماعة من حوله، والدخول في منافسات اجتماعية بناءة مع الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات طيبة إيجابية، كما يحرص على حقوق الآخرين في جو من الثقة والاحترام المتبادل معهم، وشعور بالسعادة والامتنان لانتمائه للجماعة واحتلاله مكانة متميزة من خلال ما يؤديه من عمل اجتماعي تعاوني.

8-10- التوافق الصحي: ويعني القدرة على التكيف مع الأمراض المختلفة والتوتر المصاحب لها من خلال إتباع الأساليب والتعليمات الصحية بما يسمح للتلميذ بممارسة الحياة بشكل طبيعي، والتوافق الصحي يعطي مؤشراً عن الحالة الصحية للتلميذ بما يوجب العناية الصحية به عند سوء التوافق الصحي.

9- النظريات المفسرة للتوافق: هناك العديد من النظريات المفسرة للتوافق منها:

9-1- نظرية فرويد: الشخصية من وجهة النظر الفرويدية تتكون من الهو، الأنا، والأنا الأعلى ويعتمد التوافق على الأنا فهي التي تجعل الفرد متوافقاً أو غير متوافق بتحقيق التوازن بين الهو والأنا الأعلى، فسيطرة الهو تؤدي إلى الشخصية الضعيفة التي تكون شهوانية تحاول إشباع غرائزها دون مراعاة الواقع، فتنعكس على صاحبها بالانحراف والاضطراب، وسيطرة الأنا الأعلى تؤدي بصاحبها إلى التشدد وحجم المرونة بكبح وكبت الغرائز الطبيعية في الإنسان والشعور بالذنب والمبالغة، فتؤدي بصاحبها أيضاً إلى الاضطراب (نبيل، 2004: 81).

كما يرى "فرويد، Freud" فإن الميكانيزم الدفاعي هو أسلوب الفرد الذي يستخدمه من أجل تحقيق التوافق، هذا الأسلوب يتميز بتأثره بالعوامل السيكلولوجية والفيزيولوجية، وتتمثل في الغرائز والليبدو، وتنحصر الغرائز عند فرويد في غريزة الحياة، وغريزة الموت، ولكي

يحمي الإنسان نفسه من التهديد، فإنه يلجأ إلى الحيل الدفاعية للمحافظة على كيانه وأمانه النفسي مثل: الكبت الذي يعد حيلة هروبية تلجأ إليها الأنا لطرد الدوافع والذكريات والأفكار الشعورية المؤلمة، أو المحزنة وإكراهها على التراجع إلى اللاشعور، والنكوص عبارة عن تراجع الفرد إلى أساليب طفلية أو بدائية في التفكير أو السلوك، حين يعجز عن التغلب بطريقة بناءة على ما يعانیه من كبت أو إحباط أو صراع(العناني، 2005: 87).

ويعتبر "فرويد، Freud" أن التوافق نادر لدى الإنسان وأن بداية سوء التوافق ترجع إلى مراحل الطفولة خاصة السنوات الخمسة الأولى عندما يكون نمو الأنا غير سليم مما يضطره إلى اللجوء إلى ميكانيزمات الدفاع النفسي والمبالغة في اللجوء لها يؤدي إلى سوء التوافق في باقي مراحل الحياة (نبيل، 2004: 81).

2-9- نظرية أدلر: يولي "أدلر، Adler" الشعور بالدونية وعقدة النقص أهمية بالغة في نظريته، فيرى أن القوة الدافعة في الإنسان هي الرغبة في القوة، وهي نوع من التعويض عن مشاعر النقص والدونية التي تبدأ من الطفولة عندما يرى الطفل أنه أضعف من الكبار المحيطين به جسميا وعقليا، ويدفع به هذا الشعور إلى الكفاح من أجل التفوق والسمو وما العُصاب إلا محاولة سيئة من الإنسان لتحرير النفس من الشعور بالنقص .

وسمى أدلر تطوير الإنسان لحياته وتحقيق التفوق على الآخرين الذي يتم بدافع الشعور بالعجز، بأسلوب الحياة، وكل فرد فريد في أسلوب حياته، بسبب التأثيرات المختلفة للذات الداخلية وتركيباتها، حيث يدفع الشعور بالعجز الإنسان إلى العمل وزيادة العمل، وإتقانه من قبيل التعويض عن النقص، والشخص العاجز المصاب بعاهة يضم نفسه إلى طائفة ذوي العاهات، ليفرض على نفسه العضوية في جماعة منفصلة عن المجتمع لظروفها الخاصة فيشعر بشعورهم ويتمشى مع اتجاهاتهم.

ويعتقد "أدلر" أن أساليب التعويض عن النقص والدونية تأخذ ثلاثة طرق :

- التعويض المباشر وهو البحث عن القوة في مجال الضعف.

- التعويض غير المباشر أي في مكان آخر غير الذي شعر فيه بالنقص والدونية .

- الهروب إلى الخيال بعيدا عن الواقع. (سيد، 2001: 171)

3-9- نظرية سوليفان : تعد نظرية "هاري استاك سوليفان، Sullivan" من النظريات التفاعلية فهو يتحدث عن نمو الشخصية من الطفولة وكيف تكتسب التوتر والقلق، من خلال التفاعل مع الآخرين وأن شخصية الفرد هي نتاج عملية التنشئة الاجتماعية و

التفاعل الاجتماعي بصفة عامة . ويرى "سوليفان، Sullivan" أن للسلوك الإنساني هدفين : الإشباع الجسدي: المتمثل في الطعام والشراب والنوم والزواج. الشعور بالأمن: ويتحقق عندما يستطيع الفرد أن يصل إلى توقعاته الاجتماعية التي تمثل مطالب تحقيق الذات لديه في إطار الجماعة . والذات لديه: أساليب سلوكية يكتسبها الفرد ينتج عنها التوافق، فتحقق الذات المتوافقة تعد بمثابة حماية للفرد من التعرض للعقاب وما يصاحبه من قلق بينما وجود الذات غير المتوافقة تعد مصدر للقلق والمعاناة. ويرى أن وجود التوتر الداخلي مرتبط بحاجات الفرد وإشباع هذه الحاجات يؤدي تخفيض التوتر، وأن هناك قلق وتوترات أخرى مرتبطة بأخطار ومخاوف واقعية أو خيالية تؤدي إلى عدم إشباع حاجات الفرد للأمن، مما ينعكس على علاقات الشخص بالآخرين خلال عملية التنشئة الاجتماعية بالقلق و التوتر(الداهري، 1994: 124).

4-9- النظرية السلوكية : يرى "بافلوف، Pavlov" أن الاضطراب النفسي ينجم من اضطراب بين استجابة الكف والاستثارة، وهي استجابات تعتمد على تكوين الفرد، وتنشأ الأمراض النفسية من أفعال منعكسة خاطئة تتكون بتأثير تفاعل عاملي البيئة والوراثة، وهي أنماط من السلوك المتعلم الخاطئ للتخفيف من الألم والقلق، يعززها إحصام المريض عن القيام بأي عمل يؤدي إلى مخاوفه مما يثبت المرض لديه(سيد، 2001: 172). ويفترض "برتوبوبوف، Protopopov" حسب الداهري (1994: 126). وجود بؤرة الاستثارة في (الهيبوثالاماس) تؤدي إلى حدة جميع الأفعال المنعكسة التي تمر خلال طبقات ما تحت القشرة، والسلوك التوافقي يشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة، التي تقابل بالتعزيز أو التدعيم، حيث يكتسب الفرد العادات المناسبة والفعالة التي سبق أن تعلمها، وأدت إلى خفض توتره، أو أشبعت دوافعه وحاجاته، وأصبحت فيما بعد سلوكا توافقيا يستدعيه كلما وقف في ذات الموقف نتيجة التدعيم. أما "دولارد، وميلر، Dollard and Miller" فالسلوك لديهم متعلم إلا أنه أكثر تعقيدا فهو تفاعل معقد بين الرغبة والميل والاستجابة والتعزيز وينشأ الغضب نتيجة مواقف: موقف التغذية والفظام . موقف التدريب على الجنس. التحكم في الانفعالات (سيد، 2001، ص173) وهذه المواقف هي التي تولد أنواعا من الصرعات، تنضج في سلوك الفرد وتؤثر على شخصيته في شكل سلوكيات غير توافقية يمكن ملاحظتها وقياسها كردود أفعال للمواقف المثيرة، بذلك تعد الأعراض التي نراها على شكل غصاب أو غيره ما هي إلا سوء توافق سلوكي كاستجابات لموافق مثيرة في حياة الفرد.

9-5- النظرية المعرفية: ويفترض هذا المنظور وجود نموذجين معرفيين: النموذج الأول أسسه "بيك، Beck" ورفقاؤه يرى بأن سبب الاضطراب النفسي الأفكار السالبة عن الذات، والخبرات الراهنة، والمستقبل، حيث يؤدي الإدراك السلبي لدى الفرد وتقييمه للموقف إلى المرض، وغالبا ما تكون الأفكار السالبة غير واقعية ومحرفة وغير منطقية تتحرك عن طريق تفسير خبرات الفرد ضمن حدود الحرمان والنقص والانهزام. أما النموذج الثاني فأسسه "Seligman" ويسمى نموذج العجز المتعلم وقلة الحيلة، ويرى أن التعرض لأحداث خارجة عن نطاق السيطرة وإدراكها في هذا الإطار يؤدي إلى توقعات عن فقدان السيطرة على الأحداث التالية في المستقبل، فالمريض النفسي تعلم واعتقد بأنه لا يستطيع السيطرة على مهام حياته بالتخفيف من معاناته أو تحقيق إشباعه، مما يفقد المريض قوته ويجعله ضعيفا في قدراته، فتتزايد لديه الأمراض البدنية، والإحساس بالعجز بدرجة كبيرة، وأشار سليقمان إلى الدلالات الإكلينيكية على الاضطراب الانفعالي حيث يتم في حالة العجز استنزاف كل النوربنفرين Norepinephrin في الدماغ. ويعتبر كل من لازاروس وفولكمان "Folkman, Lazarus" أن تقييم الفرد الأولي للموقف يحدد أساليبه في التوافق، حيث يتم تقييم الفرد للأحداث المسببة للضغط النفسي على أنها مرهقة، أو تفوق قدرته، وتعرضه للخطر، في إطار علاقته بالبيئة وتقييمه المعرفي للضغط، وتولد نتيجة لذلك استجابات مختلفة، انفعالية أو فسيولوجية تجاه الحدث الضاغط، فقد يدرك شخصان الحدث على أنه ضاغط لكن أحدهما يعتقد أن لديه مصادره وإمكاناته التي تساعد على التعامل معه، بينما لا يعتقد الشخص الآخر ذلك، طبقا لمصادر المواجهة الشخصية والمعرفية والاجتماعية والمادية لدى كل منهم (عسكر، 1988: 94).

9-6- النظريات الإنسانية: يرى "روجر، Rogers" أن الشخص المتوافق هو الذي يعمل إلى أقصى مستوى، ويتصف بالانفتاح على الخبرات، ويكون مدركا وواعيا، لديه قدرة على العيش والسعادة، يتصرف بشكل سوي، يوظف طاقاته إلى أقصى حد، وسوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا حاول الفرد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الوعي، وينتج عن ذلك استحالة تنظيم هذه الخبرات، أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك نظرا لافتقار الفرد لقبوله لذاته، وهذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر والأسى (نبيل، 2004: 110).

والتوافق كما يرى "ماسلو، Maslow" يعني الاستمرارية في الكفاح، والفاعلية المستمرة لإشباع الإنسان حاجاته التي تتدرج في أهميتها من الحاجات البيولوجية إلى الحاجات النفسية، وقد حدد ماسلو عدة معايير للتوافق شملت الإدراك الفعال للواقع، وقبول الذات، والتلقائية، والتمركز حول المشكلات لحلها، ونقص الاعتماد على الآخرين، والاستقلال الذاتي، والخبرات المهمة الأصلية، والاهتمام الاجتماعي القوي، والعلاقات الاجتماعية السوية، والشعور بالحب تجاه الآخرين، وأخيرا التوازن أو الموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة (نبيل، 2004: 111).

ثانيا/ الإجراءات المنهجية للجانب الميداني

1 - حدود الدراسة: تمت الدراسة الميدانية لموضوع البحث، على عينة من التلاميذ ضعاف البصر، بمتوسطة بن الذيب بلقاسم ومتوسطة أول نوفمبر 54، بمدينة المسيلة خلال سنة الدراسية (2017-2018).

2 - منهج الدراسة: إن طبيعة الموضوع تحدد المنهج، وتبعاً لهذا فإن المنهج المناسب هو: المنهج الوصفي.

3- عينة الدراسة: اقتضت طبيعة الموضوع والمجال البشري للدراسة اللجوء إلى أسلوب المعاينة غير الاحتمالي، وإلى نوع العينة الغرضية، لاعتقادنا أنها تخدم أهداف البحث، وبالرجوع إلى طبيعة الموضوع تم تحديد التلاميذ ذوي الضعف البصري بالمتوسطين، والبالغ عددهم (78) تلميذاً، ذكورا وإناثا تتراوح أعمارهم من (12) سنة إلى (17) سنة، تم استثناء (08) تلاميذ بطريقة عشوائية منهم (04) تلاميذ و(04) تلميذات، لتأكد من صدق وثبات أدوات جمع البيانات، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة الدراسة (70) تلميذاً وتلميذة، منهم (31) تلميذاً و(39) تلميذة، يمثلون عينة الدراسة الأساسية.

- خصائص العينة: تحددت حسب المتوسطة والمستوى والجنس حسب الجدول رقم (01):

الجدول رقم (01) يبين توزيع أفراد العينة حسب المتوسطة والمستوى والجنس

المتوسطة	المستوى				الجنس		المجموع
	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	ذكور	إناث	
متوسطة بن الذيب بلقاسم	17	11	5	9	19	23	42
متوسطة أول نوفمبر 54	13	10	6	7	16	20	36

المجموع	30	21	11	16	35	43	78
---------	----	----	----	----	----	----	----

4- أدوات جمع البيانات: لجمع بيانات الدراسة تم استخدام المقاييس التالية:

4-1-مقياس أساليب التفكير لسترنبرج تعريب وتقنين الدردير(2004): تم إعداد قائمة أساليب التفكير في البداية من طرف العالم "روبرت ستيرنبرج" الأمريكي الأصل، وكانت تدعى القائمة الطويلة لأساليب التفكير، حيث كانت تحتوي على (104) فقرة، ثم عدلت سنة 1992 من طرف "ستيرنبرج وواجنر" وأصبحت تدعى القائمة القصيرة لأساليب التفكير موزعة على ثلاثة عشر بعد تحدد أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وتضم (65) فقرة، وهى من نوع التقرير الذاتي، حيث يسأل المفحوص عن أسلوب التفكير الذي يستخدمه في أداء ما يهمهم في ضوء سلم سباعي للاستجابة (لا تنطبق عليك إطلاقاً، لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة، لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة، لا تستطيع أن تحدد، تنطبق عليك بدرجة صغيرة، تنطبق عليك بدرجة كبيرة، تنطبق عليك تماماً) وتعطى الدرجات (1،2،3،4،5،6،7)، مع العلم ليست للقائمة درجة كلية إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدا.

4-1-1- صدق المقياس (صدق الاتساق الداخلي): تم التأكد من هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل، وخلال ارتباط العبارات بالمقياس ككل مثل ما هو موضح في الجدولين رقم (02) (03):

الجدول رقم (02) يمثل معامل الاتساق الداخلي للمقياس أساليب التفكير لسترنبرج

من خلال ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل.

رقم البعد	الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط
1	التشريعي	0.71	الهرمي	0.67
2	التنفيذي	0.82	الملكي	0.74
3	الحكمي	0.68	الأقلي	0.66
4	العالمي	0.81	الفوضوي	0.70
5	المحلي	0.75	الداخلي	0.66
6	المتحرر	0.76	الخارجي	0.68
7	المحافظ	0.71		

الجدول رقم (03): معامل الاتساق الداخلي لعبارات أساليب التفكير لسترنبرج
(ارتباط البند بالمقياس ككل).

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0,40	16	**0,54	31	**0,60	46	**0,41	61	*0,33
2	*0,33	17	0,16	32	**0,37	47	**0,39	62	**0,41
3	**0,52	18	0,24	33	**0,46	48	**0,40	63	**0,60
4	**0,48	19	**0,42	34	**0,57	49	**0,60	64	*0,36
5	**0,49	20	*0,34	35	**0,60	50	**0,56	65	**0,48
06	**0,41	21	**0,54	36	0,21	51	**0,41		
07	*0,30	22	**0,60	37	**0,37	52	**0,39		
08	**0,55	23	**0,56	38	**0,46	53	**0,40		
09	**0,48	24	**0,56	39	**0,57	54	**0,60		
10	**0,49	25	**0,57	40	**0,60	55	**0,56		
11	**0,41	26	**0,54	41	**0,60	56	**0,41		
12	*0,30	27	**0,57	42	**0,37	57	**0,39		
13	**0,55	28	**0,60	43	**0,46	58	**0,40		
14	**0,48	29	**0,57	44	**0,57	59	**0,60		
15	**0,49	30	*0,34	45	**0,60	60	**0,56		

(**) قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,01) _ (*) قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,05)

يتضح من خلال نتائج الجدولين رقم (02) (03) أن كل معاملات الارتباط بين كل من العبارات والأبعاد والدرجة الكلية دالة عند مستوى الدلالة (0,01 و 0,05) أي أن مقياس أساليب التفكير لسترنبرج لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة يتوفر على درجة مقبولة من الصدق. 4-2-1 ثبات المقياس: معاملات ثبات (التجزئة النصفية، وجتمان) في الدراسة الحالية تم حساب معامل الثبات بواسطة هذين النوعين من الثبات، قدرت على التوالي بـ (0,68) (0,75) وهي معاملات ثبات مقبولة.

4-2-2 مقياس التوافق الدراسي "ليونجمان" تعريب وتقنين الدريني (1985): تكون المقياس في نسخته الأصلية من ثلاثة أبعاد تقيس التوافق الدراسي تمثلت في الجهد والإجتهاد ، الإذعان ، العلاقة بالمدرس. تضم 34 عبارة يتم الإجابة عليها من خلال بديلين (نعم) و(لا) بحيث تعطى درجة للبديل الأول ودرجتين للبديل الثاني.

4-2-1- صدق المقياس: في الدراسة الحالية تم حساب صدق المحكمين (المنطقي): تم التأكد من توافر هذا النوع من الصدق بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسم علم النفس بجامعة الجزائر 2، ولمعالجة بيانات التحكيم تم بتطبيق القانون التالي: (صدق المحكمين = عدد الاتفاقات / عدد المحكمين × 100)، تم الحصول على

نسبة صدق تساوي: (68.96 %) وهي نسبة مقبولة أي أن الأداة المستعملة تتوفر على درجة صدق محكمين مقبولة.

- صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد منه في الدراسة الحالية من خلال ارتباط أبعاد المقياس بالمقياس ككل مثلما هو موضح في الجدول رقم (05):
الجدول رقم (04) يمثل معاملات صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الدراسي من خلال ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل.

رقم البعد	أبعاد التوافق الدراسي	معامل الارتباط
1	الجد و الإجهاد	0.68
2	الإذعان	0.67
3	العلاقة بالمدرس	0.59

4-2-2- ثبات المقياس: تم التأكد منه في الدراسة الحالية من خلال:
- معامل ثبات التطبيق وإعادة التطبيق: تم حسابه من خلال التطبيق الاستبيان وإعادة تطبيقه بفارق زمني أسبوعين وحساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين وتوصلت إلى أن قيمة معامل ثبات المقياس قدرت بـ (0.76) وهذا يدل على أن قيمة ثبات المقياس مقبولة.
- معامل ثبات (التجزئة النصفية، وجتمان). كذلك تم حساب معامل الثبات بواسطة (التجزئة النصفية، وجتمان). قدرت على التوالي بـ (0,641) (0,694) وهي معاملات ثبات مقبولة.

5- الأساليب الإحصائية: تم الاعتماد في هذه الدراسة أثناء تحليل البيانات على معامل الارتباط "بيرسون"، واختبار (t.test) لعينتين مستقلتين، المتوسطات الحسابية والتكرارات.

6- عرض وتحليل ومناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الفرضيات:
6-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها: التي نصت على وجود أساليب تفكير شائعة لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط.. للتحقق من صحة الفرضية تبين أساليب التفكير لسترنبرج السائد لدى التلاميذ ، واعتمادا على معطيات أبعد وعبارات المقياس، تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (05):

الجدول رقم(05) يمثل متوسطات رتب أساليب التفكير لسترنبرج الشائعة لدى التلاميذ الثانوية.

الرتبة	المتوسط الحسابي	أساليب التفكير	رقم البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	أساليب التفكير	رقم البعد
08	13,56	الهرمي	08	03	19,28	التشريعي	01
10	9,76	الملكي	09	06	14,00	التنفيذي	02
05	15,21	الأقلي	10	02	21,13	الحكمي	03
11	9,55	الفوضو	11	13	8,83	العالمي	04
04	15,78	الداخلي	12	09	13,05	المحلي	05
12	8,94	الخارجي	13	07	13,89	المتحرر	06
				01	22,6	المحافظ	07

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (05) أن أساليب التفكير الشائع والأكثر استخداما لدى عينة الدراسة من التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط، على الترتيب الأسلوب المحافظ حيث بلغ المتوسط الحسابي (22,6) ثم يأتي الأسلوب الحكمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (21,13) ثم يأتي الأسلوب التشريعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (19,28) ثم يأتي الأسلوب الداخلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (15,78) ثم يأتي الأسلوب الأقلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (15,21) ثم يأتي الأسلوب التنفيذي حيث بلغ المتوسط الحسابي (14,00) ثم يأتي الأسلوب المتحرر حيث بلغ المتوسط الحسابي (13,89) ثم يأتي الأسلوب الهرمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (13,56) ثم يأتي الأسلوب المحلي حيث بلغ المتوسط الحسابي (13,05) ثم يأتي الأسلوب الملكي حيث بلغ المتوسط الحسابي (9,76) ثم يأتي الأسلوب الفوضوي حيث بلغ المتوسط الحسابي (9,55) ثم يأتي الأسلوب الخارجي حيث بلغ المتوسط الحسابي (8,94) ثم يأتي الأسلوب العالمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (8,83) وعليه يمكن القول أنه توجد أساليب تفكير شائعة يستخدمها التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط متمثلة أساليب تفكير (المحافظ، الحكمي، التشريعي) قدرت المتوسطات الحسابية على الترتيب 22,6 - 21,13 - 19,28 وهذا يوضح أن الفرضية الأولى قد تحققت.

وتفسر نتائج الفرضية الأولى في ضوء استجابات أفراد العينة بأن التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط من عينة الدراسة، أنه يشيع لديهم أو يستخدمون

تتبع طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء، يتقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة ويفضلون المؤلف في الحياة والعمل ويتميزون بالحرص والنظام. وهذا يميز الأفراد الذين يغلب لديهم أسلوب التفكير المحافظ. كما أن التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط من عينة الدراسة، يشيع لديهم أو يميلون إلى الحكم على الآخرين، تقييم القواعد والإجراءات والأنظمة الموجودة لديهم والقدرة على التخيل والابتكار يفضلون بعض المهن: قاضي ناقد، ضابط أمن، مرشد... وهذا يميز الأفراد الذين يغلب لديهم أسلوب التفكير الحكمي. وأيضاً أن التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط من عينة الدراسة، يشيع لديهم أو يتميز بالابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة ويعملون على تصميم المشروعات والإنجازات، وابتكار نظم تربوية وتجارية جديدة يفضلون بعض المهن: ككاتب فنان، مهندس معماري، صانع سياسة... وهذا يميز الأفراد الذين يغلب لديهم أسلوب التفكير التشريعي.

كذلك كان أسلوب التفكير المحافظ أكثر استخداماً لأنه ينتمي إلى قسم النزاعات والميول وذلك راجع إلى أن التلاميذ ذوي الضعف البصري يلجؤون عادة لهذا الأسلوب لأنهم يتبعون قوانين وإجراءات محددة إضافة إلى الحرص على النظام داخل المدرسة ويلتزمون فقط بما هو موجود في الكتب المدرسية فقط، كما أنهم يتميزون بتأدية الأعمال بطرق نمطية ثبت نجاحها سابقاً ولا يميلون إلى التجربة ويكتفون في كثير من الأحيان بما تم التأكد من نجاحه من خلال غيرهم خوفاً من الوقوع في الخبرات المؤلمة، كما أنهم يتميزون بالخوف والتردد في الخوض في المواقف الغامضة وهذا يعكس بعض خصائصهم التعليمية حسب نظرية التحكم العقلي الذاتي لسترنبرج.

وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة تومي. (2010). التي هدفت إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين-سنة رابعة متوسط وأسفرت نتائجها أن أساليب التفكير السائد لدى المكفوفين هي (الداخلي، المحافظ، الحكمي، التشريعي) ويمكن أن يرجع هذا الاتفاق إلى طبيعة المشكلة المشتركة بين عيني الدراستين (إعاقة بصرية وإن اختلفت درجة الإصابة، بينما اختلفت نتائج هذه الفرضية عن نتائج الدراسات التي تجرى على العاديين.

2-6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها: التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير لسترنبرج والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للكشف عن شكل العلاقة وقيمة معامل الارتباط، كما هو موضح في الجدول رقم(06):

الجدول رقم (06): يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات والتوافق الدراسي.

المتغير	العينة	معامل الارتباط مع التوافق الدراسي	مستوى الدلالة
التشريعي	70	0,292 *	دال
التنفيذي		0,071	غير دال
الحكمي		0,432 **	دال
العالمي		- 0.12	غير دال
المحلي		0,013	غير دال
المتحرر		0,063	غير دال
المحافظ		0,458 **	دال
الهرمي		0,033	غير دال
الملكي		0,009	غير دال
الأقلي		0,089	غير دال
الفوضوي		- 0.024	غير دال
الداخلي		0,102	غير دال
الخارجي		- 0.084	غير دال

(**) معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة (0,01).

يتضح من الجدول رقم (06) عدم وجود علاقة ارتباطية ، بين أساليب التفكير لسترنبرج والتوافق الدراسي، حيث كانت معاملات الارتباط في أغلب بين أساليب التفكير لسترنبرج والتوافق الدراسي غير دالة إحصائيا وقيم ومعاملات الارتباط بين ضعيفة جدا وأغلبها قيم مقربة من الصفر ما عدى في أساليب التفكير (المحافظ الحكمي التشريعي) كانت علاقة طردية، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (0,432/ 0,458/ 0,292/ 0,01)، ويعني ذلك أن: مستوى والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في مرحلة التعليم المتوسط لا يتأثر بأساليب التفكير حسب كل الأبعاد بل يتأثر بأساليب التفكير (المحافظ الحكمي التشريعي) فقط التي بينت قيم معاملات ارتباطها وجود

علاقة ارتباطية موجبة ودالة رغم ضعف قوة هذا الارتباط ، وهذا يوضح أن الفرضية الثانية لم تتحقق.

وتفسر نتائج هذه الفرضية في ضوء استجابات أفراد عينة الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين أغلب أساليب التفكير لسترنبرج (الخارجي، الداخلي، الفوضوي، الأقلّي، المكيّن الهرمي، المتحرر، المحلي، العالمي، التنفيذي، التشريعي) والتوافق الدراسي، في حين توجد علاقة ارتباطية بين ثلاثة أساليب تفكير لسترنبرج فقط (المحافظ، الحكمي، التشريعي) والتوافق الدراسي. لأن التلاميذ ذوي الضعف البصري مثلا: يفضلون التقيد بما هو موجود فقط ، كما نجدهم يهتمون بتفاصيل وحقائق المواد الدراسية، ويفضل الأسئلة التي تتطلب الاجابة عنا بمعلومات وحقائق مفصلة، كما يحققون التعلم بالتتابع خطوة خطوة ما يحقق لديهم توافقا دراسيا.

ويذكر روجرز Rogers أنّ الشخص العادي لا يستجيب للبيئة الموضوعية، وإنّما يستجيب لكيفية إدراكه لها بغض النظر عما تكون عليه تلك الإدراكات من تحريفات ذاتية وقد يحدد هذا استراتيجيات معينة لديهم في التعامل مع الأشخاص والمواقف الحياتية وهذا مالا يتحقق لدى الأفراد العاديين، كما يرى أنّ طريقة إدراكنا للمواقف وأسلوب التعامل معها يرتبط ارتباطا جوهريا بالتوافق السليم في كل المجالات الحياتية (النفسية والاجتماعية والأكاديمية)، وبالتالي فإنّ أي خلل فيه يمكن أن يؤخذ على أنّه من علامات سوء التوافق. (قادري، د، ت : 7)

و أسفرت نتائج دراسات أجريت في هذا المجال القريطي (2001) إلى أنّ ضعاف البصر والمعاقين بصريا، يغلب أن تسيطر عليهم مشاعر الدونية والقلق والصراع وعدم الثقة بالنفس والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن والإحساس بالفشل والإحباط وانخفاض احترام الذات واختلال صورة الجسم، وهم أقل توافقا شخصيا واجتماعيا ودراسيا وتقبلا للآخرين وشعورا بالانتماء للمجتمع من العاديين، وهم أكثر انطواء واستخداما للحيل الدفاعية كالكبت والتبرير والانسحاب، كما أنّهم أكثر عرضة للاضطرابات الانفعالية. كما أنّ الضعف البصري يؤثر سلبيا في السلوك الاجتماعي فهو يسبب الكثير من الصعوبات في عمليات النمو والتفاعل الاجتماعي واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالكفاءة الذاتية وهذا ما تعكسه أساليب تفكير معينة

يلجؤون إليها في معالجة مواقفهم الحياتية بشيء من النمطية التي لا يلجأ إليها أقرانهم من العاديين(قرين، 2014: 111).

وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة قادري، (د.ت : 15)، التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير عند ستيرنبرج وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى التلاميذ سنة رابعة متوسط وأسفرت نتائجها أنه لا توجد علاقة بين أساليب التفكير عند ستيرنبرج التوافق النفسي الاجتماعي فسرة أن سبب هذه النتيجة قد يرجع إلى عدم ملائمة الخبرات التعليمية أو الأنشطة التدريسية للخصائص التكوينية للتلاميذ والتي تولد الشعور بالإحباط مما يكون صورة سالبة للذات وهذا ما قد ينعكس على التوافق النفسي الاجتماعي للتلاميذ أو يؤثر على العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق النفسي الاجتماعي لديهم سواء كانت هذه العلاقة موجبة أو سالبة .

وفي هذا السياق توصلت دراسة مهدي (2002) الى أن "عدم وجود الإمكانيات داخل المدرسة وعدم دراية المعلم بخصائص نمو التلاميذ في ضوء الفروق الفردية ما تعلق بالنواحي النفسية والعقلية والاجتماعية والجسمية، ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم، وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم وضوح أهداف التدريس، والعلاقة السيئة بين المعلم والتلميذ، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات التلاميذ، تعتبر كلها من الأسباب الرئيسية التي قد تنعكس على العلاقة بين أساليب تفكير التلاميذ وتوافقهم النفسي والأكاديمي والاجتماعي لديهم (قادري، د.ت : 15).

- خلاصة ومقترحات:

من خلال ما سبق في هذه الدراسة بجانبها النظري والميداني يمكن القول: أن معرفة أساليب التفكير من أهم العوامل التي تؤدي إلى معرفة أعمق بخصوصيات التلاميذ عامة وذوي الضعف البصري خاصة. مما يسهل التعامل معم بكفاءة عالية داخل الأقسام الدراسية والمؤسسات بتوفير البيئة التعليمية الجيدة، من مكونات فزيائية ووسائل تعليمية، إلى تفاعل عناصر العملية التعليمية التعليمية إيجابيا بما في ذلك شخصية المعلم والمتعلم، مما يستدعي أخذ أساليب التفكير بعين الاعتبار للنهوض وتحسين مخرجات المؤسسات التربوية، وكذا تحقيق توافقا على كل المستويات بالنسبة للمتعلمين بما في ذلك التوافق الدراسي، حتى يكونوا قادرين على مواكبة ومواجهة مواقف ومشكلات الحياة ويسهل عليهم الاندماج في الحياة الاجتماعية.

في ضوء هذا، يمكن تقديم جملة من الاقتراحات التي قد تساهم في تحسين مقومات البيئة الأكاديمية :

- التأكيد على ضرورة تنمية أساليب التفكير ذات الاثر الإيجابي على توافق التلاميذ
- الاعتماد على الاستراتيجيات والطرائق والأساليب الدراسية والوسائط التعليمية التي تنمي أساليب التفكير الايجابية لدى التلميذ الجزائري.
- بناء المناهج البرامج والمقررات الدراسية التي تساعد التلميذ الجزائري على تنمية أساليب التفكير المولدة للابتكار والإبداع مثل أسلوب التفكير التشريعي.
- ضرورة دراسة أساليب التفكير في كل المراحل التعليمية.
- على كل مدرسة تطمح لتعليم التفكير الفعال وتعمل على تطوير القدرات العقلية والإبداعية عند التلاميذ ، أن تدرس موضوعات من شأنها أن تستثير العقل وتحفزه وتدرجه على التفكير، وأن يكون التفكير جوهرها لاكتساب المعرفة وتنظيمها ومن ثم توظيفها .
- إقامة دورات تدريبية للأساتذة والمعلمين في أساليب التفكير وكيفية تعليمها .
- القيام بدراسات ميدانية تهتم بقياس أساليب تفكير التلاميذ، والتي تساعد نتائجها على التوجيه التربوي والمهني، مما يؤدي إلى اختيار التخصص الدراسية والمهنة المناسبة .
- بناء برامج إرشادية لأولياء التلاميذ والأساتذة، تهدف إلى توعيتهم بالطرائق التربوي المناسبة في التعامل مع أبنائهم .
- إقامة دورات تدريبية وتوعية الآباء والمربين بأهمية هذه المرحلة المتوسطة في حياة التلاميذ وتأثيراتها المستقبلية على سلوكهم وكذا خصوصية التلاميذ ذوي الضعف البصري - توفير الجو المناسب للتلاميذ لممارسة الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية ليتمكنوا من توجيه طاقاتهم، لتحقيق التوافق الدراسي ونمو أساليب التفكير الفعال.

- قائمة المراجع:

أولا/ مراجع باللغة العربية:

- 01- الداهري، صالح حسن أحمد. (2005). سيكولوجيا رعاية الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. عمان: دار وائل للنشر.
- 02- الدردير، عبد المنعم. (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ج1. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

- 03- الدريني، حسين عبد العزيز. (1985) مقياس التوافق الدراسي. القاهرة: دار الفكر.
- 04- العزه، سعيد حسني. (2001). التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية. ط1، الإصدار الثاني. عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 05- العناني، حنان عبد المجيد. (2005). الصحة النفسية. ط3. الأردن: دار الفكر.
- 06- العتوم، يوسف عدنان. (2007). أساليب التفكير. ط1. الأردن : دار الفكر.
- 07- بدر، أحمد. (1998)، التفكير العملي للمرحلة الثانوية، ط1، الكويت: إدارة المناهج والوسائل والكتب المدرسية، وزارة التربية.
- 08- طافش، محمود (. (2004). تعليم التفكير. ط1. الأردن: جبهة للنشر والتوزيع عمان.
- 09- نبيل، سفيان. (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي المفهوم. ط1. كلية التربية. جامعة تعز.
- 10- سيد، يوسف جمعة. (2001). النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية. ط1. القاهرة: دار غريب للطباعة.
- 11- عسكر، عبد الله. (1988). الاكتئاب النفسي بين النظرية والتشخيص. ط1. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.
- 12- صبرة، محمد علي. (2004). الصحة النفسية والتوافق. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 13- قادري إبراهيم(د،ت). أساليب التفكير عند ستيرنبرج وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي. جامعة الجزائر. 2.
- 14- قرين، العيد. (2014). علاقة تقدير الذات بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي الضعف البصري في المرحلة المتوسطة، كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر 2.
- 15- تومي، طيب. (2010). علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين-سنة رابعة متوسط-. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر 2.

ثانيا / مراجع باللغة الأجنبية:

16 - Weinstein. (1988). *C.E. Assessment and raining of student Learning strategies*. Newyork plerum press.

