وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم : العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم التربية

العنوان

الأسلوب المعرفي لكل من المعلم والتلميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم

"دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة الوادي"

أطروحة لاستكمال متطلبات درجة الدكتوراه LMD في التربية الخاصة والتعليم المكيف

اعداد الطالبة : **تحت اشراف :**

مريم ضو **أ.د رابح واكد**

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب بالعربية	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
عادل بضياف	أستاذ محاضر أ	رئيسا	جامعة المدية
رابح واكد	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة المدية
علي زروط	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية
صفية باندو	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية
عائشة بوزياني	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة بوزريعة
رابح دبي	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة البليدة 02

السنة الجامعية : 2024/2023

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ..حمدا يليق بجلاله وعظيم سلطانه أن أنعم علينا بإتمام هذا العمل

وانطلاقا من قول رسولنا وحبيبنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام:

" من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

أتقدم بأرقى عبارات الشكر والعرفان والتقدير إلى:

أستاذي الفاضل البروفيسور واكد رابح على ما قدمه لي من إشراف وتعاون طيلة المشوار الدكتورالي له مني كل التقدير والامتنان والعرفان.

أساتذتنا الكرام البروفيسور عادل آتشي رئيس المشروع _ وإدراة كليتنا على رأسهم الدكتور محمد بن قطاف

والأستاذة سمية على كل التسهيلات والتعاون فألف شكر.

أعضاء لجنة المناقشة كلا بإسمه ومقامه على تفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل.

الدكتور بشير جاري من جامعة الوادي على ما قدمه لي من تعاون وخبرة.

الدكتور عبد المالك حبى من جامعة المدية على كل الخدمات والتعاون .

إلى كل من منحني من وقته وجهده لإتمام هذا العمل ممتنة لكم جميعا

أفراد عائلتي أبنائي فلذة كبدي على دعمهم المادي والمعنوي .

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في" **الأسلوب المعرفي (الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي) لكل من المعلم والتلميذ و علاقته بالتحصيل الدراسي لدي تلاميذ صعوبات التعلم القرائية(دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية الوادي).**

انطلاقا من التساؤلات التالية:

1_ هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

2 _ هل يوجد اقتران دال إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس (الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

3_ هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي؟

4_ هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي؟

5_ هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)؟

ولدراسة الموضوع تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن، على عينة تم اختيارها بطريقة قصدية من سنوات السنة الخامسة ابتدائي

من تسعة مدارس من المقاطعة رقم (1) بولاية الوادي الجزائر، ممن يعانون من صعوبات تعلم قرائية، بعد الاستعانة بمعلمين التلاميذ باستعمال" استبيان مؤشرات صعوبات القراءة لبشير معمرية" ثم تطبيق اختبار الذكاء" المصفوفات المتتابعة الملون ل " جون رافن RavenJohn "من أجل استبعاد الفئات الأخرى، ثم قمنا بتطبيق اختبار" صعوبات القراءة للباحث العيس(2015)" لتكون العينة الأساسية للدراسة (78) تلميذا من الجنسين يعانون صعوبات تعلم قرائية. حيث قمنا بعد ذلك بتطبيق اختبار الدراسة للأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي _"اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية" من تأليف أولتمان أرسكن و ويتكن(1970)، وقام بتعريب الاختبار للعربية بمصر كل من أنور الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ (1978)_ على عينة الدراسة الأساسية ومعلميهم البالغ عددهم (36) معلم ومعلمة. وبعد جمع المعلومات وتبوبها ومعالجتها بالاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "spss"، توصلنا للنتائج التالية:

1 _ توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2_ لا يوجد اقتران دال إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس(الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3_ لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي.

4 _ لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي.

5 _ لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

الكلمات المفتاحية: الأسلوب المعرفي الاستقلال الاعتماد على المجال الإدراكي – صعوبات تعلم القراءة – التحصيل الدراسي

Study summary:

This study aimed to identify the relationship between the cognitive style of independence and dependence on the cognitive field، called "the cognitive style of both the teacher and the student، and its relationship to the academic achievement of students with learning and reading difficulties (a field study in some elementary schools in the state of El Oued). Based on the following questions:

1_ Is there a statistically significant correlation at the significance level($\alpha \leq 0.05$) between the cognitive style of independence versus dependence on the cognitive field and academic achievement among students with difficulties learning to read?

2 - Is there a statistically significant association at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the cognitive style (independence versus dependence on the cognitive field) and the gender (males/females) of students with difficulties learning to read?

3_ Are there statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in academic achievement between independent students and students dependent on the cognitive field with difficulties in learning to read who are students of teachers whose cognitive style is independent on the cognitive field?

4_ Are there statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in academic achievement between independent students and students who rely on the cognitive field with difficulties in

learning to read who are students of teachers whose cognitive style relies on the cognitive field?

5_ Are there statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between students with difficulties learning to read in academic achievement according to gender (males/females) and cognitive style (independence/dependence on the cognitive field)

To study the subject، we relied on the descriptive approach in both its correlational and comparative methods، on a sample that was purposively selected from the fifth year of primary school from nine schools from District No. (1) in the Oued Province، Algeria، who suffer from learning and reading difficulties، after seeking the assistance of the students' teachers using an "indicators questionnaire." Difficulties in reading by Bashir Maamriya، then applying the intelligence test "Colored Progressive Matrices" by the English scientist "John Raven" in order to exclude other categories، thenWe applied the "Reading Difficulties by Al-Eiss (2015)" test، so that the basic sample for the study was (78) students of both sexes who suffer from reading learning difficulties. We then applied the study test for the cognitive style: Independence - Dependence on the Cognitive Field - "Test of Forms Containing the Collective Image" written by Aultman Erskine and Witkin (1970)، and the test was Arabized into Arabic in Egypt by Anwar Al-Sharqawi and Suleiman Al-Khudari Al-Sheikh (1978) - on The main study sample and their teachers numbered (36) male and female teachers. After collecting، sorting، and processing the information using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، we reached the following results:

1_ There is a statistically significant correlation at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the cognitive style of independence versus dependence on the cognitive field and academic achievement among students with difficulties learning to read.

2_ There is no statistically significant association at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the cognitive style (independence versus dependence on the cognitive field) and the gender (males/females) of students with difficulties learning to read.

3_ There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in academic achievement between independent students and students dependent on the cognitive field with difficulties in learning to read who are students of teachers whose cognitive style is independent on the cognitive field.

4_ There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in academic achievement between independent students and students who rely on the cognitive field with difficulties in learning to read who are students of teachers whose cognitive style relies on the cognitive field.

5_ There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between students with difficulties learning to read in academic achievement according to gender (males/females) and cognitive style (independence/dependence on the cognitive field).

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

العناوين **الصفحة**

شكر وعرفان **ملخص الدراسة** **فهرس المحتويات** **فهرس الجداول** **فهرس الأشكال**
مقدمة.....أ
الجانب النظري
الفصل الأول: مدخل للدراسة.
1. الإشكالية :..... 28
2. أهمية الدراسة :..... 37
3. أهداف الدراسة:..... 39
4. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة ومصطلحاتها: 40
الفصل الثاني : الأساليب المعرفية
تمهيد :..... 45
1. مفهوم الأساليب المعرفية:..... 46
2. تعريف الأساليب المعرفية : 48
3. لمحة تاريخية على الأساليب المعرفية :..... 50
4. النماذج المفسرة للأساليب المعرفية :..... 54

.5 طبيعة الأساليب المعرفية وخصائصها: 57
6. مصادر الأساليب المعرفية :..... 61
7. أهمية دراسة الأساليب المعرفية:..... 63
8. أهداف الأساليب المعرفية:..... 68
9. التمييز بين الأساليب المعرفية و بعض المفاهيم المعرفية:..... 70
10. الأساليب المعرفية والتحليل النفسي:..... 76
11. بعض التطبيقات التربوية للأساليب المعرفية :..... 77
12. تصنيف الأساليب المعرفية:..... 82
الفصل الثالث : الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتمادعلى المجال الإدراكي.
تمهيد:..... 99
.1 مفهوم الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي: 100
.2 تعريف الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي : 102
.3 مقاربة تاريخية لدراسة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي:109
4. علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والتمايز النفسي :115
.5 العوامل المؤثرة في الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال المعرفي :122
6. علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والعمليات النفسية:130
.7 الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والموقف التربوي : 140
8. الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وصعوبات التعلم :145
.9 خصائص الأفراد المستقلين_ والمعتمدين على المجال الإدراكي : 148

الفصل الرابع: فصل صعوبات التعلم .

تمهيد:..... 160

1. التطور التاريخي لتناول صعوبات التعلم :..... 161

2. مفهوم صعوبات التعلم وتعريفها :..... 166

3. مفاهيم مشابهة لمصطلح صعوبات التعلم:..... 171

4. محكات تشخيص صعوبات التعلم : 175

5. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم :..... 180

6. مظاهر وخصائص ذوي صعوبات التعلم:..... 186

8. الأسباب المحتملة في حدوث صعوبات التعلم:..... 192

9. أهمية الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم ومشكلاتها:... 194

10- علاقة صعوبات التعلم ببعض الأساليب المعرفية :..... 195

ملخص الفصل:..... 197

الفصل الخامس : صعوبات تعلم القراءة.

تمهيد:..... 199

أولا: الأداء القرائي..... 200

1. تعريف القراءة:..... 200

2. مهارة القراءة : 202

3. المكونات الرئيسية لاكتساب مهارة القراءة :..... 206

4. مراحل اكتساب القراءة :..... 210

5. أنواع القراءة : 217

.6 مستويات تعلم القراءة :..... 220
ثانيا: صعوبات الأداء القرائي 222
.1 تعريف صعوبات القراءة :..... 222
.2 أنواع صعوبات القراءة :..... 228
.3 مشكلات الأداء القرائي :..... 232
.4 أسباب صعوبات الأداء القرائي : 234
5. أهم النماذج النظرية المفسرة لصعوبات القراءة:..... 242
.6 ملامح ومظاهر التلاميذ عسيري القراءة:..... 249
7 . تشخيص وعلاج التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية:..... 250
الفصل السادس: التحصيل الدراسي
تمهيد:..... 260
.1 مفهوم وتعريف التحصيل الدراسي:..... 261
.2 أنواع التحصيل الدراسي:..... 266
3. مبادئ التحصيل الدراسي:..... 267
4. أهمية التحصيل الدراسي 269
5 أهداف التحصيل الدراسي: 270
6 شروط التحصيل الدراسي الجيد:..... 272
7. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:..... 274
8. بعض معيقات التحصيل الدراسي الجيد:..... 286

9. وسائل وأدوات قياس التحصيل الدراسي: 289
10. علاقة التحصيل الدراسي بالأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي:304
الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
تمهيد:..... 313
1. الدراسة الاستطلاعية :..... 314
.2 عينة الدراسة الاستطلاعية:..... 315
.3 نتائج الدراسة الاستطلاعية :..... 318
.4 عينة الدراسة الأساسية :..... 320
.5 المنهج المتبع في الدراسة لحالية :..... 322
6. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية :..... 322
7الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة:..... 348
خلاصة الفصل:..... 350
الفصل الثامن : عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.
تمهيد:..... 352
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة: 353
.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:..... 353
.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:..... 354
ثانيا : مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:..... 365
.1 مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:..... 365

.2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:..... 371
3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:..... 373
.4 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:..... 375
5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:..... 379
خلاصة الدراسة ونتائجها :..... 387
مقترحات الدراسة: 393
خاتمة الدراسة: 395
المراجع باللغة العربية:..... 399

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح العلاقة بين الأساليب المعرفية ونمط الشخصية أ وب	64
02	يوضح الفرق بين الضوابط والأساليب المعرفية.	74
03	يوضح المقارنة بين قطبي الأسلوب المعرفي الإدراكي	84
04	يبين التمايز بين المستقلين والمعتمدين من الناحية النفسية.	150
05	يبين التمايز بين المستقلين والمعتمدين في التعلم وحل المشكلات	149
06	يبين أوجه التمايز بين المستقلين والمعتمدين في الميول المهنية والتربوية.	151
07	يبين التمايز بين المستقلين والمعتمدين من الناحية الاجتماعية	153
08	يبين أوجه التمايز بين المستقلين والمعتمدين في المعالجة العقلية وإدراك المجال.	156
09	أهم الفروق والتمييز بين أهم المصطلحات المرتبطة بمفهوم صعوبات التعلم.	174
10	يوضح عملتي إنتاج القراءة حسب الباحثان أحمد عبد الله وفهيم مصطفى(1988).	203
11	يمثل النسب المئوية للمسببات الهامة مقارنة بالأسباب المحتملة في دراسة هلين ربونسون(1977)	236
12	يوضح ملامح ومظاهر التلاميذ عسيري القراءة	249
13	يمثل حروف الحواس لأسلوب (VAKT)	255
14	يمثل مزايا الاختبارات التحصيلية المقالية والموضوعية.	293
15	يمثل عيوب الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي	294
16	توزيع العينة الاستطلاعية لتلاميذ صعوبات القراءة	317
17	توزيع العينة الاستطلاعية واستخراج العينة الأساسية للتلاميذ عسيري القراءة.	319

18	يبين توزيع العينة الأساسية للتلاميذ حسب المدرسة والجنس.	320
19	يبين توزيع العينة الأساسية للمعلمين حسب المدرسة والجنس	321
20	يمثل معامل الاستقرار لبعض الدراسات.	318
21	يمثل معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار.	325
22	يمثل معاملات ارتباط اختبار المصفوفات الملونة بأبرز اختبارات الذكاء.	327
23	يمثل تقسيم الكلمات في اختبار الأداء القرائي.	328
24	يوضع معاملات الصدق التمييزي لاختبار الأشكال المتضمنة	335
25	يمثل معاملات الارتباط بين قسمي الاختبار الثاني والثالث ودرجته الكلية.	336
26	يمثل حساب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان .	340
27	يمثل حساب الثبات في الدراسة الحالية .	341
28	يمثل معايير اختبار الأشكال المتضمنة	343
29	اختبار اعتدالية توزيع درجات قياس الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي للدراسة الحالية	345
30	معايير اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي للدراسة الحالية	346
31	يمثل نسب المستقلين والمعتمدين في عينة المعايرة للدراسة الحالية.	347
32	يمثل نسب المستقلين والمعتمدين في عينة الدراسة الأساسية.	348
33	دلالة الارتباط بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	353
34	دلالة الاقتران بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس(الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	355

35	دلالة متوسط الفروق في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الادراكي	357
36	دلالة متوسط الفروق في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي	359
37	نتائج تحليل التباين الثنائي(Two Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس(ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي)	362

فهرس الاشكال

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع تكرار الذكور والإناث من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي	356
02	الاختلاف في متوسطات التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة باختلاف أسلوب معلميهم(مستقل/معتمد على المجال الإدراكي)	360
03	الاختلاف بين متوسطات تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي باختلاف جنسهم(ذكور/إناث) وأسلوبهم المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)	365

مقدمة

مقدمة

تعتبر المقاربات المعرفية من أهم المقاربات التي تناولت النشاط البشري، في كيفية تناوله للمعلومات ومعالجتها من الناحية الإدراكية، وطريقة استجابته، وحله للمشكلات في جميع المواقف الإدراكية. حيث أكد ويتكن وزملاؤه (1977) في دراساتهم "أن هناك فروقا بين الأفراد في الكيفية التي يدركون بها الموضوعات" وكانت الأساليب المعرفية من أهم المداخل المعرفية التي عكف عليها الباحثون والتربويون بالدراسة والبحث باعتبارها بعدا ومحكا مهما للفروق الفردية، والطريقة المفضلة لدى الفرد في تنظيم مدركاته، وطريقة تفكيره، وكيفية معالجته للمعلومات في المواقف، وخاصة الموقف التربوي والتعليمي، الذي يعتبر التحصيل الدراسي أهم مخرجاته، والذي يتأثر بكثير من العوامل التي تمثل البيئة التعليمية، نهيك عن الفروق الفردية بين المتعلمين والذين قد يجدون صعوبات تواجههم في العملية التعليمية ذاتية المنشأ، ناتجة عن اضطرابات تعليمية، حيث اهتم الباحثون بهذه الفئة واعتبروها من ذوي الاحتياجات الخاصة، رغم ما يتمتعون به من ذكاء، متوسط أو جيد وأحيانا من الموهوبين، وسلامتهم الجسدية والحسية والعقلية، إلا أنهم يعانون من صعوبات تعلم ويتفاوت مستوى تحصيلهم الدراسي بين ما هو متوقع من قدراتهم العقلية، وما يحصلون عليه من نتائج في تحصيلهم الدراسي، وعدم مجارات أقرانهم من العاديين. حيث اعتبرها كيرك(1962) عجز، أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب، نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ، أو اضطراب انفعالي، أو سلوكي، لكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي، أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية، أو تعليمية.

حيث تناولنا فئة صعوبات تعلم القراءة كعينة لدراستنا الحالية، لدراسة أسلوبها المعرفي الإدراكي الاستقلال _ الاعتماد على المجال، وأسلوب معلميهم ومعرفة مدى

تناغم الأساليب المعرفية بينهم وتأثير ذلك على تحصيلهم الدراسي باعتبار أن الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، يمثل طريقة تفضيلية وشكلا من أشكال النشاط المعرفي في معالجة المعلومات وكيفية تحليلها وتنظيمها، وتعتمد أيضا على الأساليب والوسائل التي يقدم بها المعلم المادة التعليمية.

حيث تكمن أهمية الدراسة في تناولها لأهم فئات صعوبات التعلم" صعوبات تعلم القراءة" إذ يحتاج الأداء القرائي مهارات معرفية وقدرات عقلية خاصة من تحليل وترتيب وتخزين واسترجاع وإدراك..، وبما أن الأسلوب المعرفي يمثل شكل النشاط المعرفي سوى للمعلم والمتعلم، وكيفية إدراك المعلومات ومعالجتها جاءت هذه الدراسة، لإثراء البحث العلمي، والخروج بنتائج بناءة تكشف عن أهمية الأساليب المعرفية الإدراكية، وطريقة استغلالها في إعطاء المعرفة ومعالجة المعلومات، والعمل عليها ومن خلالها، لإثراء البرامج التربوية والتعليمية لتراعي الفروق الفردية للمتعلمين وذوي الاحتياجات الخاصة أثنا وضع البرامج، وبناء المادة التعليمية، أو من خلال معرفة سيمات وصفات المتعلم وأساليبه المعرفية الإدراكية لتكون بوابة للمعلم، والمربي، وحتى الأولياء، وكيفية التعامل مع التلميذ، أو الطالب، وكيفية تقديم المعرفة والوسائل التي تمكنه من ذلك.

والتأكيد على جعل الأساليب المعرفية وخاصة الأسلوب المعرفي الإدراكي، محك وبعدا مهما في الفروق الفردية لدى التلاميذ .

فالأسلوب المعرفي يعتبر من المفاهيم الحديثة التي مثلت جانبا مهما في ميدان علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي، فهو يحدد الكيفية التي تتم بها استقبال المعرفة والتعامل معها ثم الاستجابة على نحو ما. (الفرماوي، 1994، ص4).

واختيارنا للأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال_ الاعتماد على المجال الإدراكي، لأهمية الإدراك في العملية التعليمية، وفي تكوين الأسلوب لمعرفي بصفة عامة،فالأساليب المعرفية من خلال دراسات "بلاكمان"تطبيقاتها مهمة في مجال التعليم وخاصة في مجال التدريب على مهارات ماوراء المعرفة والتي يعاني منها أصلا ذوي صعوبات التعلم، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية وأكاديمية، يحتاجون إلى وسائل جديدة تساعدهم على التكيف، فالأفراد الذين عاشوا في بيئات غير مناسبة لتعليمهم طوروا أساليب غير مناسبة في التفكير، ولذلك كان من الضروري أن تسهم المدرسة في تطوير أساليبهم المعرفية، عن طريق توفير الظروف البيئية المناسبة وتوافق أساليبهم مع ما يتعرضون له من نشاطات تعليمية(محمدي،2021، ص14). وفي دراسة لنا حول الأساليب المعرفية، تطرقنا لها في مقالنا العلمي حول"تجانس الأسلوب المعرفي لدى أمهات التلاميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي_قراءة عياديه من منظور معرفي سلوكي" من خلال برنامج وبروتوكول علاجي حول تغيير الأفكار المشوهة حول العملية التعليمية وعمليات التواصل المعرفي حول مفاهيم المراجعة والتحصيل الدراسي، بين الأمهات وأبنائهم ومعلميهم ، وتأثير ذلك على أدائهم الأكاديمي. وكانت النتائج إيجابية لدراسة الحالتين النموذج في المقال. فوجود حالات تتمتع بنسبة ذكاء عادية، أو فوق العادية. لكنها متأخرة أو ضعيفة التحصيل، لوجود صعوبات تعليمية. والتي لاقت في الآونة الأخير بعض الاهتمام، خاصة في الجانب التقني لتأهيلهم. وتبقى باقي الصعوبات بسبب البيئة وغيرها، من الأسباب المهملة، بل قد تتفاقم بسبب الاهتمام بالمردود، دون معرفة الأسباب الدقيقة، ذات الأبعاد المتعددة، لضعفه وتنازله. وهذا ما نلاحظه في العيادة النفسية طيلة هذه السنوات في التشخيص وتقييم لبعض الحالات، وقد أوضحت كلاين " أن الفروق بين الأفراد في رؤيتهم لملامح مشكلة ما

تؤثر في طريقة تقييم هؤلاء الأفراد لأداء الآخرين وأنواع المواقف التعليمية التي يتعلمون فيها بأقل طريقة. (ضو،2023، ص66).

لهذا جاءت هذه الدراسة للبحث في أهمية التجانس في الأساليب المعرفية لكل من المعلم والتلميذ، وعلاقته بالتحصيل الدراسي، لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية. على عينة من بعض ابتدائيات ولاية الوادي.

وبإتباع المنهج الوصفي المناسب لهذه الدراسة، تم تناولها بالتفصيل في جزئيين، جزء نظري اهتم بمفاهيم ومتغيرات الدراسة وكل ما رأينا فيه علاقة بالموضوع وعناصره، وجزء تطبيقي تناولنا فيه إجراءات تطبيق الدراسة، ونتائجها ومناقشتها وتفسيرها. حيث شملت الدراسة ثمانية فصول نظرية وتطبيقية كما يلي:

الفصول النظرية: تمثلت في ستة فصول :

- **الفصل الأول:** عرضنا فيه إشكالية البحث والتساؤلات الناجمة عنها، والفرضيات، ثم عرضنا أهمية الموضوع التطبيقية والنظرية، وأهداف البحث، ثم عرجنا على مصطلحات متغيرات الدراسة بتعريفها إجرائيا وتحديد مفاهيمها: _ الأساليب المعرفية_ الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال مقابل الاعتماد _ صعوبات التعلم _ ثم صعوبات تعلم القراءة_ وأخيرا التحصيل الدراسي.
- **الفصل الثاني:** تناولنا فيه "**الأساليب المعرفية** "بصفة عامة، ومفهومها، وتاريخ نشأتها، وتحديد مصادرها وتكوينها وخصائصها وطبيعتها وأهمية دراستها والتمييز بينها وبين بعض المفاهيم المعرفية الأخرى وأهم التطبيقات العلمية لها وأنواعها و تصنيفاتها .
- **الفصل الثالث:** خصص هذا الفصل لأهم متغير في البحث وهو "**الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي**" مفهومه وتعريفه، ثم المقاربة

التاريخية لدراسة الأسلوب المعرفي الإدراكي، وتطرقنا لأهم المساهمين " اسهامات ويتكن Witkinواسهامات المدرسة الجيشطالتية الصيغة الكلية" ثم تطرقنا إلى العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والتمايز النفسي، ثم العوامل المؤثرة فيه، كما قدمنا تفصيلا حول العلاقة بين العمليات النفسية والأسلوب المعرفي الإدراكي، وكذلك تناولنا الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والموقف التربوي، ثم صعوبات التعلم والأسلوب المعرفي الإدراكي، وختاما خصائص الأفراد المستقلين والأفراد المعتمدين.

- **الفصل الرابع : "صعوبات التعلم"** تعتبر من المفاهيم المهمة في دراستنا الحالية، بحيث تشمل الفئة التي سنأخذ منها عينة البحث، التي تنتمي لمجال مهم من مجالات التربية الخاصة، فتناولنا تاريخها وتطور مفهومها، وتعريفها، ثم تطرقنا لبعض المفاهيم المشابهة لصعوبات التعلم، ثم تناولنا محكات التشخيص في صعوبات التعلم، ثم النظريات المفسرة لها، ثم مظاهر وخصائص ذوي صعوبات التعلم، وتصنيف صعوبات التعلم، كذلك تناولنا الأسباب المحتملة في حدوث صعوبات التعلم، وأهمية الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم، كذلك قدمنا علاقة صعوبات التعلم ببعض الأساليب المعرفية، خاصة علاقة صعوبات التعلم بالأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي.

- **الفصل الخامس:** خصصناه لمتغير عينة الدراسة وهو "**صعوبات تعلم القراءة**" حيث قدمناه على جزيئين، ماهية الأداء القرائي وآلياته، والصعوبات القرائية بتفصيل لكل جزء، ثم تشخيص وعلاج التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية، فالعمل بهذه النقاط تسهل عملية اكتشاف تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفهم وإدراك لاحتياجات التلاميذ من هذه الفئة والعمل على تلبيتها، أمور مهمة ومكملة للتدخلات العلاجية. ولعل ما ذهبنا إليه في دراستنا هذه حول تجانس الأسلوب المعرفي الإدراكي

الاستقلال _ لاعتماد على المجال يصب في ذلك ومدى تأثير التجانس في الإدراك على العملية التعليمية وبالتالي التحصيل الدراسي.

- **الفصل السادس:"التحصيل الدراسي"** وهو المتغير التابع لهذه الدراسة، وما تفصيلنا للفصول السابقة والعمل عليها من خلال الأبحاث والدراسات من أجل الوصول لتحصيل جيد ويحقق الهدف من العملية التعليمية، فتناولناه بأكثر تفصيل من خلال مفهوم وتعريف التحصيل الدراسي لغة واصطلاحا، ثم تطرقنا إلى أنواع التحصيل الدراسي، ثم مبادئ التحصيل الدراسي، وأهميته، وأهدافه، ثم تطرقنا إلى شروط التحصيل الدراسي الجيد، والعوامل المؤثرة فيه، ثم تناولنا بعض معيقات التحصيل الدراسي الجيد، وتطرقنا كذلك لأهم وسائل وأدوات القياس في التحصيل الدراسي، وأخيرا تناولنا نقطة مهمة في بحثنا وهي علاقة التحصيل الدراسي بالأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، وأهم الدراسات السابقة التي تناولت هذه العلاقة. وبهذه النقطة المهمة التي تعبر عن ركيزة بحثنا لقراءة نتائج دراستنا، ختمنا القسم النظري للدراسة.

الفصول التطبيقية: واحتوت فصلين تطبيقيين:

- **الفصل السابع: " الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية"** كأي بحث ميداني قدمنا الدراسة الاستطلاعية للبحث، مجالها المكاني والزماني، ونتائجها، وكيفية استخراج عينتها وصولا للعينة الأساسية للدراسة. ثم المنهج المتبع في الدراسة الحالية، ثم أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، ثم وصف أدواتها بالتفصيل، وتعليمات تطبيقها، خاصة اختبار الأشكال المتضمنة، الاختبار الأساسي في البحث، وطريقة تصحيحه، وحساب ثباته في الدراسة الحالية، ثم معايرة اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي، ثم تطرقنا لذكر الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة.

- **الفصل الثامن:** " **عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة**" حيث تناولناه في جزئين:

أولا : عرض وتحليل نتائج الدراسة: حيث تم عرض وتحليل النتائج حسب ترتيب فرضيات الدراسة.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة: وفي نهاية هذه الدراسة تم مناقشة النتائج وتفسيرها على ضوء الإطار والتراث النظري، والدراسات السابقة، ثم اتبعناها بخلاصة للدراسة ونتائجها، وختاما واستخلاصا من البحث ومخرجاته قدمنا مقترحات لأبحاث قادمة ذات الصلة بالبحث الحالي.

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل للدراسة.

1- الإشكالية تساؤلاتها ، وفرضياتها.
2- أهمية الدراسة.
3- أهداف الدراسة.
4- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة ومصطلحاتها .

1. الإشكالية :

إن الاهتمام بالعملية التعليمية استدعى الباحثين والعلماء للبحث في الأساليب والوسائل التي تكون أكثر فاعلية لإيصال المعلومة للمتعلم رغم الفروقات الفردية. وفي حال وجود حالات خاصة يستدعي الأمر تكييف البرامج التعليمية ووسائلها وأساليبها وفق احتياجاتهم. وذوي صعوبات التعلم القرائية رغم القدرات التي يمتلكونها إلا أن التفاوت في التحصيل الدراسي بين الواقع والمتوقع نتيجة الصعوبة التي يعانون منها، جعل الباحثون والعلماء والمربيون يبحثون عن برامج خاصة تجعلهم يلتحقون بأهداف العملية التعليمية والتربوية. وبما أن التعلم يعتمد على العديد من القدرات الذهنية والمعرفية والعصبية والحسية وحتى الجسمية، والتفاعل بين الفرد والبيئة. لتكون لهاته الأهداف مخرجات علمية تعليمية تربوية واجتماعية تحاكي متطلبات الحياة والمجتمع .

وباعتبار القراءة من أساسيات التعلم في مراحل الطور الأول وحتى الثاني من التعليم الابتدائي ومن أهم مخرجات العملية التعليمية، ووصول التلميذ لهذه المرحلة يتطلب توظيف الكثير من القدرات والمهارات .

حيث تعتمد القراءة بوصفها مهارة لغوية على القدرات المعرفية والذهنية والحسية للطفل. فالقراءة عبارة عن نشاط إدراكي للرموز المكتوبة، تقوم على فك الرموز، وبالتالي فقدرة التلميذ في التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها والاحتفاظ بها وإعادة نسخها، يعتبر مؤشرا على القدرات الذهنية والحسية السليمة. كما أنه دليل على اكتسابه آليات القراءة.(نصر وعلاون، 1998، ص29)

كما يؤكد العيس إن القراءة هي عملية معالجة للتعرف، والترجمة، وإدراك للكتابة بينما ينظر للفهم على انه عملية استيعاب للمكتوب ويحوي الاستراتيجيات الواعية التي تؤدي للفهم .(العيس،2016 ، ص3)

والصلة بين القراءة والكتابة وثيقة وضرورية حتى أنه من غير الممكن أن نفصل بينهما في أي صورة من الصور. وأن معظم مجالات الاستعداد مشتركة فهي مهارات فنية دقيقة، تشمل عدد من المؤثرات الحسية والحركية والعصبية والذهنية. فالقراءة تتطلب نظرا وإدراكا وفهما ونطقا وتفاعلا. وتتطلب قدرة عصبية ومعرفية وحركية وسيطرة عقلية تحدد حجم الحروف والمسافة بين الكلمة والأخرى. (Morrow،2005).

فاكتساب المهارات الأكاديمية القرائية وغيرها تتطلب معالجات عصبية معرفية معقدة تعتمد على المستوى الذهني والنمو السليم وطريقة التفاعل البيئي، والأساليب الفردية لإدارة تلك العمليات.

من هنا جاء الاهتمام بالأساليب المعرفية التي تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر من محتوى هذا النشاط .

أي أن الأسلوب المعرفي يجيب عن الكيفية التي يفكر بها الفرد وليس ما يفكر فيه .

ولقد جاء علم النفس المعرفي بتصور جديد، دعمته الأبحاث والدراسات، ليغير من الاعتقاد الذي كان سائدا حول العملية التعليمية، حول (المضمون) يراد تبليغه إلى مجموعة من المتعلمين. دون التركيز على الكيفية التي يتلقى بها المتعلم المعرفة، ويتعامل بها مع مختلف المواقف التعليمية. وهذا ما اصطلح عليه بالأسلوب المعرفي. ولقد علق العديد من المختصين أمالا كبيرة على الأساليب المعرفية في مختلف المجالات خاصة التربوية والمهنية والإرشادية. إذ وجدت العديد من الدراسات

أن للأسلوب المعرفي دور كبير في فهم وتفسير أسباب وعوامل ضعف المردود التربوي. خاصة عندما يسعى القائمون على التربية بتصميم المواقف التعليمية التعلمية وفقا لخصائص المتعلم النفسية، بما فيها المعرفية، والعمل على تنويع أدوات وتقنيات التعلم والتعليم وفقا لتمايز الأساليب المعرفية لجماعة المتعلمين، وخاصة أن المدرسين اليوم يشتكون من أن الصعوبات الكامنة وراء تدني مستوى تحصيل المتعلمين هي التباين في مستوياتهم التعليمية وطرق تعلمهم.(غريب،2009،8)

كما أن دراسة الأساليب المعرفية والتي تميز الأفراد في تعاملهم في مواقف الحياة المختلفة، تعد أساسا يعتمد عليه بدرجة كبيرة من الدقة والتنبؤ بأنماط الأداء، وسلوك الأفراد في مواقف الحياة وفي تفسير كثير من جوانب الشخصية.

وقد افترض المهتمون بالأساليب المعرفية بأن التعرف على الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الفرد في إدراكه واستجاباته لمثيرات البيئة ومطالب الذات، والذي يعد أكثر تفضيلا لدى صاحبه يساعد بطريقة أو بأخرى في فهم أنماط السلوك الإنساني بصفة عامة، كما يمد بالمعلومات اللازمة عن خصائص الشخصية وبنائها (سيد،1989، ص 11)

حيث أظهرت نتائج دراسة "ساركو" بأن الأسلوب المعرفي عبارة عن طريقة الشخص في الفهم والتذكر والحكم والتفكير وحل المسائل ويختلف الأشخاص فيما بينهم في الطريقة التي يتصرفون بها في المواقف التي يجدون أنفسهم فيها، ويعد الطريقة التي يتمايز بها الفرد أثناء معالجة للموضوعات التي يتعرض لها في حياته وهو يعبر عن الأنشطة المعرفية والإدراكية للفرد. (الشرقاوي، 1989، ص46)

وأشار ميسك Messick1976 إلى دور الأساليب المعرفية في تحسين طرق التعلم وإثراء سلوك المعلم وتحسين مستوى تعلم الطلاب فالبحث في الأساليب

المعرفية قد جذب المختصين في التربية الخاصة للاستفادة من هذه البحوث في وضع البرامج المناسبة للتكفل بتلاميذ صعوبات التعلم، لأنها كشفت عن الطريقة التي يفكر بها هؤلاء التلاميذ .

وإذا كان الاختلاف بين العاديين في الأساليب المعرفية يعطي طريقة معالجة مختلفة للمعلومة، وذوي صعوبات التعلم لا يختلفون عن العاديين في نسب الذكاء والقدرات بقدر ما يختلفون في طريقة معالجتهم للمعلومات وطريقة إدراكهم .

حيث يؤكد الرشدان(2010) إن الاختلالات الإدراكية الحركية التي تظهر على شكل اضطرابات في تأويل المنبهات البصرية أو السمعية .

وقامت عدة دراسات منها دراسة العمليات المعرفية والإدراكية في علاقتها بالعمليات الديناميكية للشخصية ومن أهم الدراسات دراسة اوليفيا 1998 تؤكد في دراسة لها انه قد ينجح الأسلوب المعرفي التحليلي في موقف يتطلب مهارات تحليلية في حين أن الطالب ذو النمط المعرفي المنغلق قد يفشل في نفس الموقف .

والأساليب المعرفية تساهم بنسبة كبير في تفسير السلوكيات الفردية المتضمنة في العمليات النفسية والأداء الذهني حيث اعتبرها العلماء الإستراتيجية أو الطريقة التي ينظم بها الفرد ما يدركه في الواقع وما يفكر فيه ويتذكره بما في ذلك العمليات و المواقف التعليمية والتربوية .

وخلصت العديد من الدراسات أن للأسلوب المعرفي دور مهم في فهم وتفسير أسباب وعوامل تدني المحصول الدراسي، حيث يشمل الأسلوب المعرفي كل من الأنشطة الإدراكية والمعرفية في طريقة استقبال المعلومة وتجهيزها.

حيث أجرى هوفر (2001) دراسة بعنوان الاستراتيجيات المتبعة في تعليم الطلاب لمهارات القراءة والكتابة وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأساليب التي يتبعها المعلمون والمعلمات في تعليم طلاب المرحلة الابتدائية لمهارات الكتابة والقراءة وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات وذلك من خلال ملاحظة أساليب المعلمين في سرد المادة للطلاب، وقد توصل إلى أن اعتماد المعلم على استراتيجية تتضمن عمل دائرة على الكلمات والصور ورسم الصور تساعد في تحسن مستوى الطلاب(القواسمي ،2005)

وتهتم الأساليب المعرفية بالجانب المعرفي والجانب الانفعالي، لذلك فهي تمثل أبعادا محددة من الشخصية. وهي بذلك تتعدى التمييز التقليدي بين الجانبين في الشخصية الذي كان يعتقد أن مرد السلوك الإنساني يرجع إلى عامل أو سبب واحد، بل يرجع إلى كثير من العوامل. وعليه يرجع التركيز على وظيفة الأساليب المعرفية في وضع السلوك في إطاره المناسب انطلاقا من الشخصية بكل جوانبها وفي المواقف أو البيئة التي توجد فيها . وتتصف بالاستقرار النسبي في السلوك وهذا يعني أنها قابلة للتعديل والتغيير، لكن هذا التغيير يتميز بالبطء وتحتاج إلى التوجيه والإرشاد . كما يمكننا أن نتنبأ من خلالها خاصة في مجال الاختيار التربوي ومدى النجاح في المراحل التعليمية وبمرور الزمن تصير الأساليب المعرفية أكثر تمايزا عند الأفراد وتبلورا . (أحمد ليسيكي،1991، ص58)

ومن خلال ما سبق فان الأساليب المعرفية كمفهوم علمي حظي بالدراسة في المجال المعرفي والتربوي، للتأكيد على البحث في أبعاد الفروق الفردية للأفراد في تنظيم المثيرات التي يتعرضون لها في بيئتهم. وأنه لا يختلف عن المفاهيم النفسية

للعمليات العليا الذهنية كالذكاء والإدراك وغيرها وعلاقتها بالعملية التعليمية وأبعادها ومكوناتها .

ويعتبر الأسلوب المعرفي الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي أحد الأساليب المعرفية التي تهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل ويجعله يتمايز عن غيره لأن من يمتاز بالاعتماد على المجال المحيط به في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل الكلي للمجال في حين يدرك الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي إلى أجزاء المجال في صورة منفصلة ومستقلة عن المجال المحيط به(الشرقاوي،1989، ص4)

وينظر الخولي (2002) إلى أنه في ضوء دراسات معالجة المعلومات فإن الأفراد ذوي أسلوب الاستقلال على المجال يكون لديهم أكبر عدد من الاستراتيجيات المتاحة لهم وربما يكونون أكثر استعداد للاستفادة من الطرق الحديثة أو يمكنهم أن يكونوا أكثر كفاءة في إدارة متى يكون استراتيجية الحل غير صالحة للتطبيق بالإضافة إلى ذلك أن الأفراد ذوي الاعتماد على المجال يكونون أكثر انتباها إلى مؤشرات السياق ويفضلون اكتساب المعلومات من السياق الاجتماعي بينما ذوي الاستقلال عن المجال الإدراكي يميلون إلى أن يكونوا أكثر استقلالية ويتميزون بحل المشكلات الأكاديمية .

كما أوضحت نتائج بعض الدراسات أن كل أسلوب له تعامل خاص مع المادة المتعلمة ففي بعض الدراسات اتضح أن ذوي الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال يصعب عليهم تنظيم المواقف الغامضة، التي تحتاج إلى إعادة تنظيم وهم يحتاجون من وقت لآخر إلى إطار مرجعي، أو أفراد ذوي سلطة، أو مركز أكبر للحصول على مثل هذا الإطار الذي يرجعون إليه، أو يعتمدون عليه في فهم

المواقف التي تصادفهم عكس الحال في مجموعة ذوي الأسلوب المستقل الذين يمكنهم التعامل مع المواقف المعقدة التي تحتاج إلى إعادة تنظيم كما أنهم أكثر استقلال أو كفاءة بأنفسهم في كل ما يصادفهم من مشكلات. وأن الدراسات التي تناولت أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي منها (الشيادي،2005) و(الطهراوي،1997) وغادة عبد الغفار (2008) ، فقد كشفت بعضها أن المستقلين أفضل من المعتمدين في التحصيل الدراسي.(جاري،2016)

وهذه الدراسات رغم بحثها في قطبي الأساليب المعرفية وأيها يكون مردوده أكثر دراسيا. فإن المعالجة الموضوعية والدقيقة هي التي تنطلق من اعتبارات علمية مقننة. والهدف ليس المعرفة فقط، بل إيجاد حلول من خلال النتائج المتوصل إليها، ووضع في الاعتبار كل مقومات العملية التعليمية، بما في ذلك المتعلم وما يمتلكه من تكوينات جسدية وقدرات عقلية وانفعالية. التي تتفاعل مع بعضها لتكون طبيعة أو نمط للاستجابة المميزة لكل فرد. وهو ما يؤكده أنور الشرقاوي " إذا أغفلنا قاعدة من قواعد المنهج العلمي في دراسة الظواهر النفسية. والمتمثلة في العمليات والوقائع أو الأحداث المنتظمة، فنكون قد أقصينا جوانب مهمة تساهم بدرجة كبيرة عن الأحداث والوقائع والعلاقات بينها بشكل منظم."(الشرقاوي،1992 ، ص25)

وفي بعض الدراسات التي تناولت أسلوب الاعتماد _ الاستقلال على المجال الإدراكي اتضح أن المعتمد على المجال يصعب عليه تنظيم المواقف الغامضة، والتي تحتاج إلى إعادة تنظيم وهم يحتاجون من وقت لآخر إلى إطار مرجعي، أو أفراد ذوي سلطة، أو مركز أكبر للحصول على المجال أو الإطار الذي يعتمدون عليه في المواقف الغامضة والجديدة. عكس المستقلين الذين يعتمدون على أنفسهم والتعامل مع المواقف الغامضة دون إطار مرجعي. (بوعلام،1995)

ومن جانب آخر وفي دراسة "لسارشو"Sarcho(2001) أشارت إلى تفضيل التطابق بين الأسلوب المعرفي للطلاب والمعلمين في التحصيل الدراسي. لذا ينبغي على المعلمين أن يراعوا مثل هذه الفروق من خلال توفير أساليب بديلة للتعلم. وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل فرد تبعا لأسلوبه المعرفي. حيث تلعب الأساليب المعرفية دورا مهما في تحصيل الطلاب وفي طريقة تعلمهم.(المناحي،2005، ص8)

ومن هنا يتبين أن عملية التعلم وما تحمله من خبرات متجددة يتعرض لها التلاميذ يحتاجون فيها إلى فهم طبيعة أساليبهم لوضع المادة التعليمية في متناول قدراتهم المعرفية. وللمكانة المهمة للمعلم في العلمية التربوية والتعليمية حيث يعتبر جزء من إدراك المجال التعليمي وخلفيته، نهيك على ما يحمله هو نفسه من طبيعة معرفية وقدرات عقلية للتعامل مع المواقف والمعارف التي تتطلب إيصالها للمتعلم، تحتاج فهم للمادة وعمقها ومحتوياتها. وقبلها فهم لطبيعة الفئة المتعلمة واحتياجاتها لتمكينهم من المعارف المطلوبة وكل هذا يحتاج إلى تعمق معرفي وإدراكي للذات وللمادة ولمستقبلها.

ومن هذا المنطلق ولأهمية العملية التعليمية ومخرجاتها كان لنا هذا البحث في أهم مقوماتها المعلم والمتعلم، للتعرف على أساليبهم المعرفية (الاعتماد_ الاستقلال على المجال الإدراكي) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي مع فئة جديرة بالبحث لاحتياجاتها الخاصة فئة صعوبات التعلم القرائية. جاءت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ صعوبات التعلم القرائية من سنوات الخامسة ابتدائي لبعض مدارس المقاطعة رقم "1" مدينة الوادي.

للإجابة عن التساؤلات التالية :

1- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

2- هل يوجد اقتران دال احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الادراكي) والجنس (الذكور/الاناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

3- هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي؟

4- هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الادراكي؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)؟

الفرضيات:

1- توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2- يوجد اقتران دال احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الادراكي) والجنس (الذكور/الاناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

3- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي.

4- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الادراكي.

5- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

2. أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كونها دراسة معرفية وأكاديمية لمتغيرات غاية في الأهمية حيث تعتبر الأساليب المعرفية ذات مكون معرفي يمس خصائص العملية التعليمية للمتعلم والمعلم وتأثير ذلك على أهم مخرجات هذه العملية لفئة صعوبات التعلم القرائية .

1.2 الأهمية النظرية :

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة أنها إضافة معرفية نوعيةفي دراسة الأساليب المعرفية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

وتبصير المهتمين بالأبحاث التربوية والعاملين في المجال التربوي والتعليمي بالأساليب المعرفية التي يستعملها ذوي صعوبات تعلم القراءة في اكتساب المهارات الأكاديمية والتعليمية والفرق بين الجنسين في استعمال أقطاب الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال على المجال المعرفي .

وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات كافية للأساليب المعرفية على كثرتها أنها تناولت تجانس الأسلوب المعرفي الاعتماد_ الاستقلال على المجال الإدراكي لكل من المعلم والتلميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة. حيث تعتبر الأساليب المعرفية طرق تفضيل واستجابة للمواقف التعليمية وطريقة تواصل بين المعلم والمتعلم، وهذا ما أشارت له دراسة سارشو (2001) إلى تفضيل التطابق بين الأسلوب المعرفي للطلاب والمعلمين في التحصيل الدراسي.

ومن هنا أتت الأهمية العملية:

2.2 الأهمية التطبيقية :

حيث يعتبر التعرف على الأسلوب المعرفي المتبع لدى الطفل ضرورة لتنظيم المعارف وكيفية إعطائها للتلميذ. فالقراءة بصفتها المعرفية تعتمد على شكل الحرف في الحيز وكيفية إدراكه فكان الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال على المجال الإدراكي من أهم الأساليب المعرفية التي يستعملها التلميذ في إتقان مهارة القراءة وخاصة أنها تعتبر من أهم مخرجات الطور الأول من التعليم الابتدائي والأساس المعرفي للطور الثاني، وما يميز فئة ذوي صعوبات تعلم القراءة في استعمال إحدى القطبين. والمساهمة في تقديم للمختصين والمربيين والمعلمين كيفية التعامل مع الفروقات الفردية في استعمال الأساليب المعرفية وتلبية احتياجات كل فئة حسب

مجال إدراكها ووضع البرامج المناسبة حسب قدراته المعرفية وحسب ما تخلص له الدراسات بتراثها النظري والتطبيقي .

كما يمكن لنتائج هذه الدراسة تحفيز القائمين على الفعل التربوي والعملية التعليمية لأهمية توزيع المتعلمين لمجموعات أو حتى صفوف طبقا لتجانس أسلوبهم المعرفي، والأكثر من ذلك توجيههم وإرشادهم للتخصصات العلمية المناسبة وفقا لذلك، أو التوجيه المهني المناسب. كما تساعد الأساليب المعرفية في التنبؤ بسلوك الفئة المتعلمة في الوضعيات المختلفة ووضع البرامج وفقا لذلك.

حيث تؤكد نتائج الدراسات أن الأساليب المعرفية تعتبر أحد موجهات عملية التعلم وتفرض شكلا وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة، ومواقف التعلم الجديدة.

(العتوم ،2004، ص29)

كما أن أهمية الدراسة مرتبطة بالفئة والعينة المستهدفة وهي سنوات الخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة وبوصولها هذه المرحلة من التعليم أن لها مكتسبات معرفية رغم أنها تعاني إحدى الصعوبات الأكاديمية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي يعتبر مدخلا معرفيا لاكتشافه .

3. أهداف الدراسة:

_ التعريف بالأساليب المعرفية وأهمية دراستها لتقديم خدمات تربوية تعليمية في ظل نتائج الدراسة للأسلوب المعرفي عامة والأسلوب المعرفي الاستقلال_ الاعتماد على المجال الإدراكي بصفة خاصة .

_ معرفة وتحديد العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي ومتغير التحصيل الدراسي لدى فئة صعوبات تعلم القراءة.

_ تحديد العلاقة بين الأسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي ومتغير الجنس لعينة الدراسة .

_ تحديد الفروق بين الجنسين على مستوى الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي.

_ معرفة الفروق و مدى تطابق الأسلوب المعرفي الاعتماد_ الاستقلال على المجال الإدراكي لكل من التلميذ والمعلم لعينة الدراسة وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

_ تحديد الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار الأشكال المتضمنة الصور الجمعية على مجتمع الدراسة.

_ التعرف على ذوي صعوبات تعلم القراءة وأسلوبهم المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي

4. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة ومصطلحاتها:

1.4. الأساليب المعرفية :

- الأسلوب لغة : " نهج أو نمط خاص في الكتابة والفن والتفكير والعيش، ينبع من أخلاق الشعب وعاداته وتقاليده وثقافته"(نور الدين، 2005، ص132)

- أما مصطلح معرفة فقد عرف بأنه " جهد قصدي لإيجاد الأشياء والتعرف عليها لفهمها وتمييزها وتصنيفها ومعالجتها لموضوعات أي تعديلها بطرق عقلية مختلفة."(هلموت بينيش، 2003، ص289)

وعرفها ميسيك Messik (1976) بأنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يدركه من حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته وترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة.(العتوم،2004،ص286)

وبذلك فهي تمثل مفهوم معرفي لتحديد الفروق الفردية بين الأفراد في طريقة استجابتهم للمثيرات والأحداث اليومية، سوى كانت تعليمية تربوية أو استجابات سلوكية للأحداث والعلاقات.

2.4.الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي : يعرفه الخولي(2008) الأسلوب المعرفي الاستقلال_ الاعتماد عن المجال الإدراكي بقوله هو بعد يشير للفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى بسهولة أو بسرعة لأنهم أكثر اعتمادا عليه في إصدار الأحكام، عكس المستقلين الذين يعتمدون على أنفسهم في إصدار الأحكام.(الخولي،2008، ص80)

كما يشير واتكن وزملاؤه(1977)أن هذا الأسلوب يشير إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع الأشياء والموضوعات المدركة في المجال بالاعتماد عليه أو الاستقلال عنه.

ويقصد بالفرد المعتمد على المجال ذلك الفرد الذي لا يستطيع إدراك الموضوع إلا في تنظيم شامل كلي للمجال بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة، بينما يقصد بالفرد المستقل عن المجال، ذلك الفرد الذي يستطيع إدراك الموضوع منفصلا عما يحيط به من عناصر أخرى، وهنا يستطيع أن يحلل المجال المركب.(الفرماوي، 2009، ص 45)

أما التعريف الإجرائي لأسلوب الاستقلال: الاعتماد على المجال الإدراكي في الدراسة الحالية هو ما يحصل عليه التلميذ و المعلم من درجات على اختبار الأشكال المتضمنة الذي استخدم في الدراسة.

ويقاس باختبار الأشكال المتضمنة لوتكن وزملاؤه (1970)، الصور الجمعية ، تعريب وتقنين على البيئة المصرية أنور الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ سنة 1978.(الفرماوي،2009، ص78)

- **بعد الاستقلال على المجال الإدراكي:** الأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي هم الأفراد الذين يحصلون على درجة أكبر أو تساوي قيمة المتوسط الحسابي النظري في اختبار الأشكال المتضمنة في الدراسة الحالية عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية ومعلميهم، بعد معايرة الاختبار.

- **بعد الاعتماد على المجال الإدراكي:** الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي هم الأفراد الذين يتحصلون على درجة أقل من المتوسط الحسابي النظري في اختبار الأشكال المتضمنة في الدراسة الحالية عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية ومعلميهم، بعد معايرة الاختبار.

3.4. صعوبات التعلم: يعرفها كيرك(1962): ترجع صعوبات التعلم إلى عجز، أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب، نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ، أو اضطراب انفعالي، أو سلوكي، لكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي، أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية، أو تعليمية(جاري،2016، ص66)

3.4. صعوبات تعلم القراءة:عسر القراءة هي صعوبة تأسيسية طويلة الأمد في القدرة على القراءة نسبة إلى معيار السن خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية. غالبا ما ترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، ولا نستطيع التكلم عن هذا العجز قبل سن الثامنة لأن الأخطاء التي ترد قبل هذا العمر هي أمر طبيعي في إطار عملية التعلم. وإن الصورة المميزة لصعوبة القراءة هي العسر الذي يجده

التلميذ في القراءة بما يتفاوت مع مستوى ذكائه وقدرته العقلية. حيث لا يمكننا تفسير ذلك بخلل حسي، أو عقلي، أو عاطفي، كما أنه ليس نتيجة أي تأثير بيئي من المدرسة أو العائلة.(فياض، ص133)

ومن أهم الاختبارات التي يمكننا بداية التعرف على فئة صعوبات التعلم بصفة عامة والقرائية بصفة خاصة عينة الدراسة وعزلهم عن باقي الفئات الخاصة هو اختبارات الذكاء الذي ومن المفترض أن يحصل التلميذ على دراجات في المجال المتوسط فما فوق أي 90 درجة فما فوق على اختبار الذكاء لرافن الذي سنقوم بتطبيقه في دراسة الحالية ويعاني من صعوبات في القراءة الذي سنحدده بتطبيق اختبار الأداء القرائي للباحث إسماعيل العيس(2015).

4.4. التحصيل الدراسي : حسب قاموس علم النفس يعرف التحصيل الدراسي بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي، ويجرى من قبل المعلم أو بواسطة الاختبارات المقننة، أما في قاموس التربية فيعرف بأنه إنجاز أو كفاءة في أداء مهارة معينة.(أبو مسلم،2013، ص1023)

وهو النتيجة التي يحصل عليها الطالب خلال عملية التعلم في برامج الدراسة وفي جميع المستويات المراحل التعليمية وقد يكون جزئي في مادة معينة أو في حصة دراسية وقد يكون شاملا في جميع المواد الدراسية في نهاية السنة الدراسية.(غريب،2009،ص106)

وفي الدراسة الحالية هو معدل الفصل الثلاثي الأول لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي عينة الدراسة.

الفصل الثاني : الأساليب المعرفية:

تمهيد.

1. مفهوم الأساليب المعرفية.
2. تعريف الاساليب المعرفية.
3. لمحة تاريخية للأساليب المعرفية.
4. النماذج المفسرة للأساليب المعرفية.
5. طبيعة الأساليب المعرفية وخصائصها.
6. مصادر الأساليب المعرفية.
7. أهمية دراسة الأساليب المعرفية.
8. أهداف الأساليب المعرفية .
9. التمييز بين الأساليب لمعرفية وبعض المفاهيم المعرفية الأخرى.
10. الأساليب المعرفية والتحليل النفسي.
11. بعض التطبيقات التربوية للأساليب المعرفية.
12. تصنيف الأساليب المعرفية .

تمهيد :

إن طريقة التفكير الإنساني كظاهرة نفسية ومعرفية، شغلت الباحثين في المجال النفسي، والمعرفي، والتربوي، لفهم الإنسان، وطريقة تفكيره، وأساليبه، واستجابته للأحداث وطرق التعلم، ونالت نصيبا وافرا من البحث، حيث تبنى كثير من الباحثين والمهتمين بعلم النفس الاتجاه الذي اتخذه أصحاب النظريات المعرفية، باعتباره المدخل الأكثر ملائمة لتفسير السلوك الإنساني، الذي يتخذه في مواقف مختلفة، حيث يعتبر هذا السلوك أسلوب مميز للنشاط العقلي للفرد، وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى التعريف بالأساليب المعرفية ومفهومها، وتاريخ نشأتها، وتحديد مصادرها وتكوينها وخصائصها وطبيعتها وأهمية دراستها والتمييز بينها وبين بعض المفاهيم المعرفية الأخرى وأهم التطبيقات العلمية لها وأنواعها أو تصنيفاتها .

1.مفهوم الأساليب المعرفية:

أشار (حمدي الفرماوي) أن لفظ معرفة cognition تشير إلى العمليات النفسية التي يتحول عن طريقها المدخل الحسي sensorg input فيطور ويختصر ويختزن حتى يستدعى في المواقف المختلفة وهذه العمليات تتمثل في الإدراك والتذكر والتخيل والتحويل والتخزين والتفكير وتفسير هذه العمليات في إطار ما يعرف الآن بتجهيز المعلومات information-processing وهو مفهوم يستوعب كل العمليات العقلية المعرفية التي تبدأ من لحظة تمثيل المثير أو استقبال الإنسان وحتى حدوث الاستجابة التي تتناسب مع الموقف الذي يمر به الفرد.

أما بالنسبة لكلمة أسلوب style يؤكد وتكن وأخرون (witkinetal1977) أن كلمة style أسلوب تعني بعدا ذا صفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية المعرفية فقد سمي بالأسلوب المعرفي. (www.mohyssin.com Forum/showthreadphp)

حيث أن علم النفس المعرفي يمثل القطاع الواسع لعلم النفس من خلاله نستخرج كل الوظائف والنشاطات النفسية المؤدية إلى التكوين المعرفي المعلوماتي (الانتباه الإحساس الذاكرة التكلم....).

وأظهرت البحوث في علم النفس المعرفي أن الأفراد يظهرون فروق في آليات المعالجة وبالتالي يعتبر مصطلح أسلوب styleخاصية تميز الأفراد والشعوب وهي أفضلية استخدام طرق المعالجة للمعلومات. حيث يؤكد وتكن وآخرون (1977) أن كلمة أسلوب تعني بعدا ذا صفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية المعرفية فقد سمي بالأسلوب المعرفي، حيث أن علم النفس المعرفي يمثل القطاع الواسع لعلم النفس من خلاله نستخرج كل الوظائف

والنشاطات النفسية المؤدية إلى التكوين المعرفي المعلوماتي "الانتباه، الإحساس، الذاكرة، التكلم.."(Pernard،1998،p54)

يعني أن الفرد يتصف بصفات تفكير معينة يتعامل من خلالها في الاستجابة للمثيرات المختلفة وحل مشاكله، ولهذا ترجم مصطلح style في اللغة العربية إلى الأسلوب الذي يرتبط بعمليات الإدراك والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات. (بالمبارك، 2009، ص 16)

وفي قاموس أكسفورد "حيث شرح مصطلح أسلوب بأنه الطريقة التي يمكن بها عمل شئ ما، وأن هذه الطريقة تكون منتسبه للمحتوى الذي يتعامل معه الشخص وهذا لا يمنع أن يؤثر هذا المحتوى على الطريقة التي نؤدي بها المهمة ". أما مصطلح معرفة فقد عرف بأنه " جهد قصدي لإيجاد الأشياء والتعرف عليها لفهمها وتمييزها وتصنيفها ومعالجتها لموضوعات أي تعديلها بطرق عقليةمختلفة."(هلموتبينيش،2003، ص 289)

كما أشار الفرماوي" أن مصطلح معرفة يشير إلى العمليات العقلية التي يتم من خلالها تناول المدخلات الحسية، وتتضمن عملية التحول والاختزال ثم الاستخدام".

(الفرماوي،1986،ص471)

وعليه و من خلال ما سبق وجمع مفردتي أسلوب و معرفة بمصطلحيهما العلميين ظهر مفهوم أسلوب معرفي أو الأساليب المعرفية لتعدد هذه الطرق في كيفية معالجة المعلومة أو طريقة فهم المعرفة الفردية.

وبذلك يتخطى مفهوم الأساليب المعرفية الحدود التقليدية التي سادت في التصورات النظرية للشخصية إلى آفاق أبعد وأعمق حيث النظرة كلية شاملة متكاملة تدخل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية ومفهوم الذات وأساليب التكيف.

2.تعريف الأساليب المعرفية :

يعتبر (وتكن witkin) من أكثر الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية ويعتبر أن الأسلوب المعرفي عاملا Factorأو بعد "Dimension" يتداخل مع عدة مجالات في الشخصية.

ويعرف وتكن وزملاؤه الأسلوب المعرفي بأنه طريقة مميزة للأداء لدى الفرد تظهر في نماذج سلوكه الإدراكية والعقلية، وأنه الطريقة المميزة التي تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف. (الشرقاوي ،1992، ص189)

ويعرفها ميسك Messick: إن الأساليب المعرفية هي بمثابة الفروق الفردية الثابتة بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين المعلومات وتناولها.

ولتعريف آخر ل ميسك Messick1976 على أنها ألوان الأداء المعرفي المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يدركه من حوله وأسلوب في تنظيم خبراته، وترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة.

ويعرفها ميلر Milor(1987) على أنها عبارة عن نمط من الأداء الذي يتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد.

و كذلك يعرفتينتTante(1988) الأسلوب المعرفي على أنه عادات الفرد في حل المشكلات و التفكير و الإدراك و التذكر. (الشرقاوي، 1992،ص17)

وعرف كل من كاجانKagunو موسMos الأساليب المعرفية بأنها مصطلح يشير إلى أسلوب أداء ثابت يفضله الأفراد في تنظيم الإدراك و التصنيف المفهومي للبيئة الخارجية المحيطة بهم. (www.mohyssin.com Forum/showthreadphp)

كما يعرفها فخري: الأساليب المعرفية على أنها العمليات التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكاته للبيئة وتنظيمها أو الطرق التي يستجيب بها للمثيرات والنهج الذي يسلكه في السيطرة عليها وتوجيهها.

كما تعرف بأنها الطرق التي يفضلها الفرد في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرض لها أي أنها الطريقة التي يرسخ الفرد بها المعلومات المثيرات في البيئة المحيطة. ويعرف الأساليب المعرفية بأنها خطة أو برنامج داخلي لاختيار أنواع محددة من المعلومات ومعالجتها ويأتي التعريف التالي ليعبر عن الأسلوب المعرفي بأنه الكيفية التي يكون عليها سلوك الفرد وأن لهذه الكيفية صفة العمومية والاستمرار على الرغم من اختلاف المحتوى .(فخري، 2010، ص 83)

كما يعرفها الفرماوي(1994) بأنها طرق، أو سبل، أو استراتيجيات الفرد في استقبال المعرفة والتعامل معها، ومن ثم الاستجابة على نحو ما، فهي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيزه وتناوله للمعلومات، كما أنها مصدر للفروق الفردية بين الأفراد، ومتغير يمكن النظر من خلاله إلى جوانب متعددة للشخصية، سواء كانت معرفية أو وجدانية أو دافعية.(الفرماوي،1994، ص4)

ويعرفها ايضا الشرقاوي (2003) بأنها : الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة، مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط المجال المعرفي كالإدراك والتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم، والتعلم، وتناول المعلومات، لكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية . (جاري،2016، ص34)

مما سبق يتضح أن الأسلوب المعرفي للفرد يميزه عن غيره كنمط خاص في طريقة معالجته للمعلومة أو حل لمشكلاته أو طريقة تكيفه مع بيئته، الذي تكونه عدة اعتبارات نفسية و وجدانية بواسطة الضبط المعرفي، حيث أصبح الأسلوب المعرفي من أهم مجموع الاستعدادات لدى الفرد، لأنها تتضمن كل المجالات الإدراكية و المعرفية و العقلية وتعمل عمل الوسيط بين المدخلات والمخرجات ولا تتحدد بجانب واحد من جوانب الشخصية وبالتالي تعتبر من أهم التفسيرات في إيضاح الفروق بين الأفراد.

وترى الباحثة من خلال دراسة الأساليب المعرفية وأبعادها المختلفة لتكويناتها المعرفية والوجدانية والنفسية والإدراكية أنها تعتبر مدخلا هاما لفهم استجابة الأفراد للمثيرات البيئية وإدراكاتهم المعرفية لها، التي يمكننا تفسير سلوكياتهم من خلال الأبعاد المكونة للأسلوب المعرفي، والعمل عليها، لتعديل ما يؤثر على التشوه المعرفي للأحداث والبيئة المدركة .

3.لمحة تاريخية على الأساليب المعرفية :

كان لدراسات و أبحاث ابنجهاوسebbinghous ووبستر websterوجالتون galton في قياس السمات الحسية والإدراكية للأفراد، بالإضافة إلى أنه عندما ألزمت الحكومة الفرنسية التعليم، وأصبحت فكرة الحضور الإجباري للمدرسة عند الأفراد هو السائد طلب وزير

التعليم الفرنسي من ألفرد بينيه binet تشكيل لجنة لتصنيف الأطفال وعزل المتأخرين دراسيا وعقليا من المدارس الفرنسية، قام بينيهbinet.A مع زميله سيمون simon بتطوير اختبار الذكاء وكان binet أول من عزل مفهوم الذكاء عن المفاهيم الأخرى مثل الروح والعقل والشعور، منذ ذلك الحين تطور القياس العقلي تطورا كبيرا كما تطور اختبار بينيه binet نفسه.

وفي أوائل عام 1900م تم إدخال طرق وبيانات عن الاختبارات العقلية وبذلك فقد دعمت وعززت هذه الاختبارات وأصبحت أساليب التحليل العاملي وأسلوب تحليل الانحدار طرقا أساسية لتقييم ثبات وصدق الاختبارات وتحديد القدرات العقلية فقد قررسبيرمان1904 spearman أن القدرات الإنسانية مكونان اثنان هما القدرة العامة والقدرات الخاصة ويرى أيضا أن جميع أساليب الأداء العقلي تشترك في وظيفة أساسية واحدة هي العامل العام، بالإضافة إلى أن كل أسلوب من هذه الأساليب له عاملة الخاص، وكانت من أهم نتائجه أن الأسلوب العقلي وحدة لا تتجزأ.

وظهور أساليب التحليل العاملي في أعمال سبيرمانspearman ثم Thurston(1938) الذي قر بوجود قدرات أولية يمكن اختبارها على اختبارات القدرات العقلية وتتضمن هذه

القدرات الأولية عدة مهارات منها الاستدلال الاستقرائي القدرة اللفظية، القدرة المكانية، الذاكرة، السرعة الإدراكية، القدرة العددية.(الخولي، 2002، ص 24، ص23)

وظهور نموذج البناء العقلي الذي قدمه guilford (1967) الذي اعتبر فيه التوظيف العقلي يخضع إلى كل من:

– نوع العملية، نوع المحتوى، نوع النتائج.

وبالموازاة كان يتم التحقق من عدة افتراضات حول حقيقة الفروق الفردية في القدرات العقلية والعمليات المعرفية وهذا ما كان يؤسس لبروز علم النفس المعرفي.

وساهم في تأكيد أهمية دراسة النشاط المعرفي للفرد في ضوء إجراءات اتجاه تناول المعلومات عدة مؤتمرات بحثية نفسية أسستها جمعية علم النفس الأمريكية التي ركزت على دراسة التفاعل بين الإدراك والشخصية.

وكانت البداية مع 1949Heinzwerner الذي تحدث عن التحديد الداخلي للإدراك وعن مفهوم المجال الذي يعرف العلاقة بين الكائن الحي وبيئته الخارجية.

وهكذا فإن المصدر الحقيقي لتعاملنا مع الأشياء والأشخاص متوقف على عالمنا المعرفي وعلى أسلوبنا الداخلي وتمخض عن دراسات سيكولوجية حول الفروق الفردية في العمليات المعرفية ومصطلح الأساليب المعرفية التي أصبحت تشير إلى الطريقة المميزة الثابتة نسبيا للأفراد في تعاملهم مع المعلومات.

وقد كانت الأعمال التي أعطت الفرصة لبلورة فكرة الأساليب المعرفية أكثر قد تم تقديمها من خلال ثلاث مدارس فكرية:

الأولى بريادة: هيرمان ويتكن hormanwitken

الثانية بريادة: جيروم كاجانJerome kagan

الثالثة بريادة: جورج كلاين George klein.(بن زطة، 2005، ص16)

وتعود أصول الأبحاث إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، إذ أن جلها كان في مجال الفروق الفردية والتمايز النفسي، وقد تطورت دراسة الفروق الفردية على أساس العمليات المعرفية من خلال ثلاث مؤتمرات أسستها جمعية علم النفس الأمريكية عام 1948، 1949، 1955، وقد كان هناك دعوة ونداء لعمل مفاهيم جديدة تعتبر أن النشاط الإدراكي والشخصية عملية واحدة من خلال التوازن بين معلومات البيئة الخارجية (المجال الإدراكي) والبيئة الداخلية للفرد بما تحتويه من انفعالات ودوافع .

وهناك فكرة أخرى نتجت عن ندوة المؤتمر الذي انعقد عام 1955 ، واستقطب اهتمام الباحثين آنذاك وهي قضية العمليات المعرفية اللاشعورية وقد أوضحت هذه النظرة الجديدة ثلاث موضوعات تعبر عن ثلاث افتراضات أساسية وهي :

- تعتبر المعرفة هي مركز التكيف الشخصي للفرد مع البيئة .
- البيئات التي يتكيف معها الفرد هي عبارة عن تمثيلات معرفية أو رموز بدلا من أن تكون بيئات مكونة من أشياء حقيقية كما هي عليها .
- البناء المعرفي اللاشعوري يحدد أي الصور يتخذها الفرد من بيئة معينة والعمل الذي يمكن أن يتفاعل أو يندمج فيه الفرد بناء على هذا التشفير .

ومن هنا بدأ علماء النفس التعرف على العمليات العقلية التي يتم من خلالها فهم كيفية تناول الفرد للمعلومات أو المدخلات الحسية وإصدار الاستجابة الملائمة.

وفي اتجاه آخر كان البحث قائما على التحقق من صدق أربع افتراضات أساسية هي :

1. يمكن معرفة الفروق الفردية في كثير من العمليات المعرفية من إمكانية استبطان الكثير منها في مواقف تكوين وتناول المعلومات، ولأنه من الصعوبة أن نقوم بعملية الاستبطان هذه فقد تم استبعاد هذا الافتراض .
2. أن النظريات والأبحاث التي تتصل بأبعاد المعرفة قادرة على المساهمة في تفسير الوقائع والأحداث التي تحدث داخل معمل علم النفس حيث يتمكن العلماء من عزل

العوامل العامة موضوع البحث، ويعتبر ذلك من الأمور غير المرغوب فيها لديهم لأن هدفهم هو اكتشاف القوانين التي يجب أن تتصف بالعمومية قدر الإمكان لتفسير الأحداث التي نعيشها.

3. من الأفضل أن نهتم بتحليل الأسس السيكولوجية للمعرفة دون الدخول في تفاصيل الأساس الفزيولوجي للعمليات المعرفية، وبذلك نستطيع التوصل إلى أكبر قدر من المعلومات عن تفسيرات المعرفية.

4 . يمكن فهم المعرفة الإنسانية بشكل أفضل من ضوء الأسس والإجراءات التي يعتمد عليها اتجاه تكوين وتناول المعلومات في تفسير النشاط المعرفي ويهدف هذا الاتجاه إلى الدراسة العلمية للكيفية التي نكتسب بها المعلومات عن العالم وكيفية استخدام هذه المعلومات وتوظيفها في إثارة انتباهنا وسلوكنا، بالإضافة إلى دراسة كل العمليات النفسية بما فيها الأحاسيس والإدراكات والانتباه.... إلخ.

ويدعو علماء علم النفس المعرفي إلى توجيه الاهتمام إلى هذا الاتجاه المعاصر لفهم النشاط المعرفي للفرد.

وبعد الاتفاق على مصطلح ومفهوم الأسلوب المعرفي في الندوات الثلاث التي عقدت منذ بداية الأربعينيات هذا القرن، اصطلح جيلفورد مصطلح البناء العقلي المعروف على نموذجه باعتبار أن الأساليب المعرفية تضم جميع العمليات المعرفية مثل الإدراك، والتذكر وحل المشكلات.ولما كان مصطلح أسلوب يعني بعدا ذا صفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والعقلية، فقد سمي بالأسلوب المعرفي ولذلك يعد الأسلوب المعرفي أسلوبا إدراكيا، ويشمل كونه عملية معرفية على أنشطة عدة منها الانتباه والتذكر والتفكير وتجهيز المعلومات أي يرتبط بكيفية تطور المعلومة لدى الشخص في بيئة معينة من لحظة الاستقبال إلى غاية حدوث الاستجابة .

وكذلك يعتمد تعاملنا مع الآخرين على إدراكنا لسلوكياتهم وبالتالي على كيفية الاستجابة لهم، فكل له عالمه المعرفي المتفرد.(الخولي، 2003، ص26،29)

وتتواصل الأبحاث والدراسات في الأساليب المعرفية وأهميتها وكيفية تحديد المكونات والأبعاد التي يمكننا العمل عليها سوى في مفهومنا وتفسيرنا لسلوك الفرد، أو كيف يمكننا التعديل والاستفادة أكثر من الضبط المعرفي وارتباطه بالأساليب المعرفية في الإرشاد والتوجيه وحتى العلاج النفسي .

وفي ما يلي بعض النماذج المفسرة للأساليب المعرفية :

4. النماذج المفسرة للأساليب المعرفية :

يرى أحمد الفرماوي (2009) أن هناك ثلاث أطر تنظرية رئيسية مميزة لتفسير الأساليب المعرفية، توضح المزيد من طبيعتها، وتلقي الضوء على المزيد من أبعادها المتعددة والجوانب التنظرية التي اشتقت منها، وفي ما يلي نعرض ثلاث نماذج مفسرة للأساليب المعرفية وهي :

1.4. نموذج "كوجان" (Kogan،1971):

يرى "كوجان" (Kogan،1971) أن الأساليب المعرفية من منظور دلالة الأداء المستخدمة للحكم على الأساليب المعرفية بالنظر إليها من خلال ثلاثة أنماط وهي :

- **اتجاه القدرة** : وفي هذا الاتجاه يرى أن صحة الأداء أو مستواه يمثل معيار للحكم على الأسلوب المعرفي، وذلك من حيث مدى ملاءمة الأسلوب المعرفي للأداء المتطلب للموقف، فالشخص المستقل عن المجال الإدراكي يكون أفضل في مهارة الأداء.
- **اتجاه القيمة:** وفي هذا الاتجاه يرى أن القيمة العظمى تكون لقطب معين وليس القطب الآخر لنفس الأسلوب المعرفي . (الفرماوي،2009، ص64)

- **اتجاه القيمة المحايد:** تمثل الأساليب المعرفية لدى البعض عن محك مستوى صحة الاتجاه أو التمييز على أساس محك القيمة، بمعنى أن هذا الاتجاه لا ينحاز في اتجاه النمط الأول أو الثاني.

ويقرر "كوجان" بأن الأساليب المعرفية التي تنتمي إلى الاتجاهين الثاني والثالث ترتبط ارتباطا عاليا بالقدرات لدى الأعمار الزمنية العليا.

2.4. نموذج "ماك كيني – كين" Mckenny_ Keen model:

يرى نموذج "ماك كيني– كين "Mckenny_ Keen modelعلى افتراض بأن معالجة المعلومات لدى الفرد تعمل على اتصال الفرد بالبيئة المحيطة به، وذلك لكي يكتسب أو يحصل على بيانات ومعلومات على المدخلات والمخرجات، وبذلك يتم تنظيم المعلومات المرتبطة بالبيئة المحيطة، وفي هذا المفهوم للأسلوب المعرفي يقوم الأفراد بتطوير المدركات الشعورية أو الصيغ اللاشعورية، ومعالجة المعلومات المرتبطة بها، وذلك بهدف حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب، ويتكون من بعدين رئيسيين للفروق الفردية في أسلوب معالجة المعلومات :

- **جمع المعلومات** : وهو متصل على أحد طرفيه بأسلوب الاستقلال والطرف الآخر بالأسلوب المعرفي، فهم يركزون على تفاصيل المثيرات بحثا عن المؤشرات .

- **تنظيم المعلومات** : وهو متصل على أحد طرفيه بالتفكير المنظم مقابل الطرف الآخر وهو التفكير الوجداني، فيختلف الأفراد فيما بينهم تبعا لاستخدامهم واحد من هذه الأساليب.

3.4. نموذج الأبعاد المعرفية :

البعد هو مفهوم رياضي يعني الامتداد الذي يمكن قياسه، ويشير مصطلح البعد أصلا إلى الأبعاد الفيزيقية مثل الطول والعرض والعمق، ويشمل أبعاد سيكولوجية يفترض أن يكون البعد النفسي مكون من جملة سمات نفسية ولذلك فهو أعراض وأشمل من

السمات النفسية وتوصف الأساليب المعرفية مركزها على بعد ثنائي القطب، ومعظم وظائفها ذات تنوع متصل على طول البعد، ولكل فرد درجة موقعة على البعد الواحد ولا يوجد فرد خارج امتداد البعد .

4. 4. نموذج سانتو ستيفانو santostefano.1991 :

قام "سانتو ستيفانو " بصياغة خمسة مفاهيم معرفية تتبع مسارا غائبا من السلوكيات التي تميز الطفل الصغير إلى سلوكيات، والتي يمكن وضعها على أنها تمثل خمسة ضوابط هي :

- الطريقة التي يستخدم بها الفرد الصور لتمثيل وتنظيم حركة الجسم الذاتية (ضبط، تنظيم، الايقاع الذاتي للجسم).

- طريقة الفرد في تحليل وفحص مجال المعلومات (ضبط بؤرة الانتباه).

- ضبط وضوح المجال.

- الطريقة التي يحتفظ بها الفرد المعلومات السابقة، ومقارنتها بالمعلومات الحالية (ضبط التسوية ، الابراز).

- الطريقة التي يصنف بها الفرد المعلومات ويصيغها مفاهيما (ضبط مدى تكافؤ التضييق)

نشير في الأخير أن يكوين النموذج المعرفي عملية لتحديد الأسلوب المعرفي عند حل مشكلة معرفية معينة، وهذه النماذج تضل محتفظة بحالة من الثبات النسبي لذا فهي تعمل على تنظيم سلوك الإنسان، ويمكن التنبؤ بها وهذا التنبؤ يساعد في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.(جاري، 2016، ص38،39)

ومن الميادين التي تهتم بهذا الجانب علم النفس المعرفي الذي يهتم بأنواع المعلومات التي تحتوي عليها ذاكرة الإنسان والعمليات المنتظمة في الحصول عليها وكيفية استعادتها واستخدامهافي المواقف الحياتية وسعى علماء النفس في الوقت الراهن

إلى فهم العميق لكيفية أداء الإنسان لنشاطه اليومي بدءا من الإدراك والتذكر وصولا إلى حل المشكلة وهذا بغية إلى تحسين مخارج ونواتج التربية والتعليم، ومساعدة الأفراد في تعديل ومعالجة أدائهم للحصول على تحسين مخارج ونواتج التربية والتعليم، ومساعدة الأفراد في تعديل ومعالجة أدائهم للحصول على أحسن الاستجابات في مختلف مواقف الحياة وهذا ما يتصل بمفهوم الأساليب المعرفية والذي ولد في بداية الخمسينات من القرن العشرين كما سبق ذكره ، ومنذ ذلك الفترة شهد البحث في هذا المجال تطورا يلاحظ أن عديد من المفكرين لا يوافقون على بعض وجهات النظر التي ينطوي عليها تفسير وتصنيف الأساليب المعرفية ولا ترقى لأن تكون نظرية حيث قال "كاقان Kagan" "وهنكرHenker" : أن البحث في نظرية الأساليب المعرفية مازال في طوره التمهيدي ومراحله المبكرة في سعيه لتكوين مبادئ وقواعد نظرية شاملة. ومن الأسباب التي أنتجت هذه المقولة هو التداخل بين الأساليب المعرفية وهذا ما يؤجل الحديث عن نظرية واضحة تستند على تصنيف واحد يتميز بالثبات والاستقرار، ويحظى بالإجماع.

(أبوحطب،1986 ص 472).

ومن هذا العرض لنماذج تنظيرية وتفسيرية لتكون الأسلوب المعرفي نستطيع أن نقول رغم أهمية دراسة الأساليب إلا أنه مازال مبكرا على وجود نظرية شاملة عن الأساليب المعرفية رغم تكلم بعض الباحثين على نظرية الأساليب المعرفية، وقد يكون من أهم الأسباب لذلك التصنيفات المتعددة للأساليب المعرفية وكذلك تداخل المكونات المعرفية للأسلوب المعرفي وبعض المفاهيم النفسية والوجدانية والانفعالية التي لها بالغ الأثر على تحديده، لكن كانت مهمة في تحديد طبيعة تكوينه.

5.طبيعة الأساليب المعرفية وخصائصها:

حدث خلال السنوات الماضية تطورا كبيرا في مجال علم النفس المعرفي حيث كان الاهتمام بدراسة العمليات النفسية والمعرفية مثل الإدراك والتذكر والتفكير وغيرها والتي

تحدث داخل الفرد في تناوله لمثيرات البيئة أو للمعلومات التي يتعرض لها قبل إصدار الاستجابة وهذه العمليات قد أصطلح على تسميتها بالأساليب المعرفية فتفيدنا هذه الأساليب في فهم وتفسير السلوك الإنساني بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في معظم مواقف حياته ومعرفة الأسس العلمية وراء طرق الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

وقد مر مفهوم الأسلوب المعرفي بعدة مراحل إلى أن تطور هذا المفهوم الآن وأصبح ينظر إليه من زوايا مختلفة تبعا لرؤية كل باحث في هذا المجال، وعليه ضرورة فهم طبيعتها وخصائصها:

- الأساليب المعرفية أصبحت محورا هاما لدراسة واستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا كالإدراك والتفكير والانتباه والتعلم ومجال حل المشكلة.
- الأساليب المعرفية تنضم إلى المتغيرات الوسيطية، فهي تعبر عن جانب مهم من النشاط المعرفي المرتبط بالاستثارة وإحداث الاستجابة، وينظر إليها وفقا لهذا على أنها عوامل منظمة البيئة ومدركات الإنسان.
- الأساليب المعرفية هي طرق تفضيلية لاستقبال الإنسان للمعرفة، وإصدارها على النحو الذي ينم عن تعلقها بعملية تجهيز أو تناول المعلومات بجوانبها المختلفة.
- الأساليب المعرفية متغيرات هامة للنظر إلى الشخصية في جوانبها نظرة أكثر تكاملا، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحده من الشخصية بل أيضا تتعلق بالجوانب الوجدانية والدافعية. (الخولي، 2002، ص9)

فالبحث والاهتمام بالأساليب المعرفية من طرف الباحثين والمختصين جعلهم شبه متفقين على خصائص واحدة لهذه الأساليب بالرغم من تعدد المراجع التي بحثت هذا العنصر ويذكرها أنور الشرقاوي في النقاط التالية:

تتعلق الأساليب المعرفية بشكل أو بإطار النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في الموقف لا بمحتوي هذا النشاط مما يجعلها ترتبط بالفروق الفردية بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية مثل التفكير والإدراك وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات، ولذلك فإن تعريفها يرتبط بكيفية أداء النشاط المعرفي أكثر مما يرتبط بمحتوى هذا النشاط أو موضوعه.

- إن الأساليب المعرفية ثابتة نسبيا لدى الأفراد ولكن ليس معنى ذلك أنها غير قابلة للتغيير أو التعديل فقد تتغير الأساليب المعرفية المميزة للفرد ولكن ليس بسهولة وسرعة وهذا الثبات النسبي يساعد على التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة مما يساعد في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد.

- تعد الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية، مما يساعد على اعتبارها في ذاتها محددات الشخصية، حيث أنها تتخطى التميز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية، فكثيرا من وسائل قياسها له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية وتحديد خواصها لدى الأفراد في سلوكهم، وقد أشار وتكن witkin1974إلى أن أهم صفة محايدة للأساليب المعرفية مستمدة من أنها ثنائية القطب وبالتالي تعد هذه السمة مهمة.

- يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلافات المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة، إذا لها صفة العمومية أو الانتشار و تستخدم في تقييم السلوك الإنساني.

- تتصل الأساليب المعرفية بخاصية الأحكام القيمية مما يجعلها من الأبعاد ثنائية القطب ويميزها عن الذكاء والقدرات العقلية وهي من الأبعاد وحيدة القطب فمن المعروف

بالنسبة للذكاء والقدرات العقلية أنه كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات يعتبر الفرد أكثر أداء فيما تتطلبه هذه القدرة، أما بالنسبة للأساليب المعرفية فإن كل قطب له قيمة حسب خصائص الموقف وحسب ظروف والتعامل معه والنتائج المطلوبة لأداء أفضل في موقف معين بخاصيته وشروطه، وإن اتصاف الفرد بخصائص أي من القطبين ثابت إلى حد كبير وتعد هذه أهم صفاتها. (الشرقاوي، 1992، 127)

- ويصنف الأفراد في المجال الذي يقع بين القطبين بحيث يأخذ هذا التصنيف التوزيع الاعتدالي، ولكل قطب أهميته وقيمته في ظل شروط معينة. وعليه فإن تصنيف الفرد أحد القطبين داخل الأسلوب الواحد لا يعني أنه جيد أو سيئ على القدرات العقلية بل أنه يعني أو يعبر عن الكيفية التي يستجيب بها للميزات التي توجد من حوله، وهذا ما عبر عنه "وتكن""Witkin" أن أكثر الصفات المحايدة للأساليب المعرفية من أنها ثنائية القطب فهي أقل تعقيد في إعطاء الفرد معلومات عن نفسه، فمن السهل أن تبلغه معلومات عن أسلوب المعرفي مباشرة منه في حالة تبليغه عن قدراته وتخبره بأن ذكاءه منخفض

- تمثل الأساليب المعرفية تفضيلات الفرد المعرفية وهذا يعني أنها تمثل أشكال تنظيمية للمثيرات التي يتعرض لها في البيئة التي يوجد فيها .

(غريب،2009، ص 24)

- الأساليب المعرفية مكتسبة من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الخارجية أكثر منها صفات موروثة.

- الأساليب المعرفية تتداخل وتتحد مع بعضها البعض لتأثيرها على السلوك حيث تشير نادية الشريف 1982 بأنه يمكن دمج أبعاد الأساليب المعرفية مع بعضها البعض نظرا للتشابه القائم بينها.

يعد هذا العرض والتحليل الطبيعة الأساليب المعرفية أنها متضمنة في كثير من العمليات النفسية وأنها أيضا المسؤولة عن الفروق الفردية في كثير من العمليات النفسية وأنها أيضا المسؤولة عن الفروق الفردية في كثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية الوجدانية مما يجعلها تعبر عن الفروق الفردية الثابتة نسبيا في طرق تكوين وتناول وتنظيم المعلومات والخبرات التي يمر بها الفرد أو بمثابة طرق متميزة أو عادات عامة شبه ثابتة التفكير وأساس بنائي لسلوك الفرد.(فخري، 2010، ص92)

ومن خلال هذه الخصائص لطبيعة الأساليب المعرفية يمكننا القول بأنها طرق تفضليه أو تفضيلات الفرد المعرفية، أي أنها تمثل أشكال تنظيمية للمثيرات البيئية التي يتعرض لها في محيطه الذي يعيش فيه معبرة على الفروق الفردية في الاستجابات والسلوكيات الناتجة عن تلك المثيرات التي تمت معالجتها من خلال العمليات المعرفية الإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلاتمكونة بذلك أسلوب أو شكل الاستجابة من خلال ضبط معرفي لمحتوى الموضوع أو المثير، وعليه علينا النظر للأساليب المعرفية بأنها مكون معرفي جدير بالدراسة والاهتمام كمفهوم علمي عقلي كباقي القدرات العقلية والذكاء وغيرها من المفاهيم العلمية المعرفية التي تناولها علم النفس المعرفي خاصة وعلم النفس بصفة عامة حيث اهتم علماؤه بالبحث في أهم مصادر تكوين الأسلوب المعرفي .

6.مصادر الأساليب المعرفية :

حسب دراسات علم النفس المعرفي ينحدر من أربعة مصادر حيث يؤكد ذلك ريدر ورينز Riding Et Raignez(1998):

أ- تطور مفهوم الإدراك حسب النظرية الجشطالتية التي ترى أن الفرد يرى الأمور بشكل كلي غير قابل للتجزئة

ب–الطريقة التي يتكيف بها الفرد مع المثيرات البيئية المختلفة بواسطة الضبط المعرفي والعمليات المعرفية مما يفترض أسلوبا محددا في التعامل مع المثيرات.

ج–الصور العقلية والذهنية المفضلة لدى الفرد في معالجة المعلومات الواردة إليه من مختلف المصادر أو المثيرات وهذه كلها تعمل على توجيه نشاط الفرد المعرفي.

د– المكونات الشخصية وترابطها مع العمليات المعرفية وآليات المعالجة التي تتضمن كلها في تحديد أسلوب معرفي معين.

فالأساليب المعرفية هنا تحدد الفروق الفردية بين الأفراد وطريقة الاستجابة للمثيرات البيئية، وهذا يحدد كذلك باتفاق جل الباحثين والمختصين من خلال مكونات نفسية وجدانية. ويؤكد ذلك الشرقاوي ويحدد ثلاث مكونات مساهمة في تكوين مفهوم الأساليب المعرفية وتحديدها:

– المكون الانفعالي: تنطوي على المشاعر التي تصاحب الفرد عند التعامل مع المواقف المختلفة.

- المكون السلوكي: يتعلق بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفي أو تنتجه.
- المكون المعرفي: يتعلق بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفي.

(بالمبارك، 2009، ص19)

نلاحظ من خلال ما تقدم عن مصادر ومكونات الأسلوب المعرفي أنه يتكون من تكامل وتفاعل المكونات الشخصية معرفي وجداني انفعالي سلوكي، حيث يعمل على تمييز الفرد في تفضيلاته المدركة للبيئة والأحداث وطريقة استجابته لهاته المثيرات، ولهذا فإن دراسة الأساليب المعرفية أهمية بالغة نوجزها في ما يلي :

7.أهمية دراسة الأساليب المعرفية:

تشير العديد من الدراسات إلى المجالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الأساليب المعرفية وقد تبين أن الأساليب المعرفية قدرة عالية في التنبؤ بسلوك الفرد كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقه عديدة وفي مجالات عدة منها:

- التعليم: تفرض تباين الأساليب المعرفية تفضيلات إدراكية مختلفة للطلبة مما يعطي المعلم القدرة على تقديم المادة وإدارة الصف بطرائق تتلاءم وأساليب الطلبة المعرفية.
- الشخصية التعرف على سمات وخصائص الأفراد وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة. (العتوم، 2004، ص303)

إن الأساليب المعرفية ترتبط ارتباطا وثيقا بدراسة الشخصية وتلعب دورا هاما في تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية مما يعطيها القدرة على أن تلعب دورا هاما في تنظيم بيئة الفرد وسلوكه كموجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

كما أن المتأمل في الأساليب المعرفية يجد أن هناك علاقة وتداخل واضح مع نمط الشخصية أ والنمط ب فقد أشار فرح والعتوم (1999) إلا أن الخصائص السلوكية التي تميز نمط الشخصية أتشمل الحاجة إلى الإنجاز والانشغال المفرط بالعمل والتنافس وضيق الوقت وعدم وضوح الأهداف والسرعة والتشتت وتعد هذه الخصائص النمط الشخصية متداخلة لا بل متشابهة في غالبيتها العظمى مع المجموعة الثانية من الأساليب المعرفية وأن خصائص النمط ب من الشخصية متشابهة ومتداخلة مع المجموعة الأولى من الأساليب المعرفية وهذا الجدول يوضح العلاقة بين الأساليب المعرفية ونمط الشخصية أ– ب.

الأنماط الشخصية والأساليب المعرفية	خصائص نمط الشخصية	الأساليب المعرفية المرتبطة
نمط الشخصية (أ)	- قلة الصبر و السرعة و التشتت - شديد الاهتمام بالوقت - ادمان العمل - حب التفوق و الانجاز - طموح غير واقعي - والاهداف غير واضحة	البسيط – المتسرع – المرن – السطحي – المقامر – المستقل – المتشتت– القاصر – غير الغامض – السيطرة اليمنى من الدماغ
نمط الشخصية (ب)	- صبور ومتأني - اهتمام عادي بالوقت - انهماك عادي او قليل بالعمل - لا يكترث بالمنافسة - طموح عادي و الأهداف واضحة	المتأمل – العميق – الحذر – المعتمد الشمولي – المعقد المتشدد – الغامض المركز – السيطرة اليسرى من الدماغ

جدول (1): يوضح العلاقة بين الأساليب المعرفية ونمط الشخصية أوب(العتوم، 2004، 302)

- الاختبار المهني والأكاديمي: تساعد معرفة الأساليب المعرفة على تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يمتلكها الأفراد.

- الإرشاد النفسي: تساعد معرفة الأساليب المعرفية المرشد على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف السليم وفق أساليب تفكيرهم. (العتوم، 303)

وتتأتي أهمية دراسة الأساليب المعرفية في علم النفس من كونها تكشف عن الفروق الفردية ليس فقط في الأداء العقلي والفكري ولكن أيضا في التكوين الوجداني والانفعالي ومن منظور منحى معالجة المعلومات الذي يفترض بوجود ميكانيزمات داخل الكائن الحي يجهز بها و يتناول المعلومات وسعيه إلى التعرف على طبيعة هذه العمليات

أو الميكانيزمات ومراحلها ومكوناتها فيبدأ عالم النفس ذا الصلة بنظرية معالجة المعلومات بطرح السؤال الحالي:

ما العمليات النفسية الأساسية المتضمنة مثلا في كل المسائل الخاصة بالمحاكمة أو التفكير الإستقرائي مثلا؟(بن زطة، 2005، ص24)

وعليه فإن الأساليب المعرفية هي الأخرى نماذج افتراضية تعكس طريقة الفرد في القيام بعمليات التجهيز المعلوماتي وحل المشكلات، وبالتالي تفسير السلوك وهكذا فإن الأساليب تقدم لنا نوعا من التنبؤ بسلوك الفرد وبغض النظر عن الموقف الحياتي الذي يعترضه سواء كان الموقف علائقيا اجتماعيا من أجل التكيف النفسي أو موقفا تعليميا في حجرة الصف أو اختيار المهنة.

ومن جهة أخرى فإن اعتماد الأساليب المعرفية كمؤشرات التمييز بين الأفراد لا يعطينا معلومات كمية على ما يمتلكه الفرد من السمات أو القدرات فحسب وإنما يعطينا تنبؤ كيفي عن الأسلوب المفضل للفرد في معظم مواقف حياته. (الخولي، 2002، ص38)

حيث تفترض نظرية تجهيز المعلومات وجود مجموعة من الميكانيزمات داخل الفرد يستطيع هذا الأخير من خلالها تحديد الاستجابات السلوكية، فعندما يعرض أمام الفرد بعض المعلومات فإنه عليه انتقاء بعضا منها دون أخرى، ويتم اختيار هذه المعلومات عن طريق المدخلات الحسية فقد تكون هذه بصرية أو سمعية أو لمسية، وبالتالي يختلف الأفراد في طريق استقبال المعلومات البيئية التي توجد في المجال الإدراكي بالنسبة لكل فرد، وتعتمد هذه الفروق على أنواع العمليات المعرفية التي تحاول تجهيز المعلومات التي يقوم باستقبالها حيث يتم تنظيمها وبالتالي يتم تحديد شكل الاستجابة، إذ تلعب طرق التجهيز هذه دورا كبيرا في تحديد شكل الاستجابة النهائية، فالمعلومات التي يتم استقبالها من العالم الخارجي عن طريق الحواس خاضعة لعملية انتقاء، فالفرد هو الذي يحدد أي

المعلومات تهمه فيدركها في سلسة من العمليات النشطة بناء على خبراته وإدراكاته الماضية للوصول إلى أهدافه الراهنة.

وتعتبر الاستجابة النهائية للمثيرات أو المعلومات الموجودة في المجال الإدراكي للفرد عن الكيفية التي يتم تناول تلك المعلومات، وبالتالي فإن الأساليب المعرفية تعبر عن الاختلافات الفردية في أساليب التخيل والتذكر والتفكير، كما أنها تمثل الفروق الفردية الموجودة الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ واستخدام المعلومات.

وهذا وتجدر الإشارة إلى أن الأساليب المعرفية تكون متداخلة مع البناءات الوجدانية والدافعية لذلك يتأثر أسلوب تعامل الفرد مع المواقف الحياتية المختلفة بدوافعه التي تسعى للإشباع قصد تحقيق الذات.

وعليه تمكننا هذه الميكانيزمات المعرفية من التحكم والتكيف مع مثيرات البيئية من جيهة، ومع الحاجات والدوافع من جهة أخرى، وهذا يدل على أن الأساليب المعرفية تعكس التفاعل بين أبعاد المجالين المعرفي والوجداني، ونظرا لأهمية الأساليب المعرفية فقد تناولتها البحوث والدراسات في جميع المجالات الشخصية والتربوية، ومن أهم هذه الدراسات، البحوث التي قام بها وتكنWitkin() وهيرمان (Herman) وكاجال (Kagan) وميسك(Messick) وعبد العال حامد عجوة وعبد الهادي السيد عبده ونادية الشريف وغيرهم. وهناك العديد دراسات التي تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين بعض القدرات العقلية وسلوك حل المشكلات مثل القدرة المكانية والقدرة اللفظية والقدرة الاستدلالية، مع أن القدرة المكانية تقوم على استخدام عددا معينا من العمليات المعرفية أو مكونات تجهيز المعلومات إلا أن القدرة على توظيف هذه المكونات تختلف من فرد لآخر. ومع وجود هذا القدر من التداخل بين المنحنى السيكومتري من ناحية والمنحى المعرفي ومنحى تجهيز ومعالجة المعلومات من ناحية أخرى، تتأكد الحاجة الماسة إلى نظريات وبحوث رائدة تجمع بين نواتج القياس السيكومتري، أي العوامل الناتجة وبين المحددات المعرفية

للعمليات التي تقف خلف تجهيز ومعالجة المعلومات والتي تؤدي إلى وجود فروق فردية بين الأفراد في القدرات الكمية. حيث نجح علماء المنحى السيكومتري في إعداد وبناء الاختبارات والمقاييس التي تقيس مختلف أبعاد النشاط العقلي، في ظل المنظور الكمي، فإن علماء علم النفس المعرفي الذين يتناولون النشاط العقلي المعرفي على أساس المكون والعملية ومحدداتها ممثلة في البنية المعرفية كأهم محددات الفروق الفردية في هذا المجال، يحاولون اشتقاق الخصائص التي تقف خلف تباين الأداء فيه. كما أن للبنية المعرفية وفعاليتها أثر في النشاط العقلي المعرفي، إذ يرى أوزوبل "Ausubel" أن التطورات الهامة التي حدثت في السنوات الأخيرة في مجال تعليم بعض المواد كالرياضيات والكيمياء والطبيعة والأحياء، قد تم التنبؤ بها بافتراض أن التعلم الفعال والحفظ الجيد للأفكار والمعلومات والتي تشكل أساس قدرة الفرد على حل المشكلات تعتمد بدرجة كبيرة على كفاية البنية المعرفية.

وتشير نتائج الدراسات التي تناولت البنية المعرفية إلى تأثيرها المتعاظم وتأثرها في الوقت نفسه بذكاء والقدرات العقلية مثل القدرة اللفظية، القدرة العددية، القدرة المكانية، القدرة الاستدلالية، وباقي أنماط القدرات العقلية الأخرى، ويمتد تأثير البنية المعرفية إلى العديد من العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير والتعلم وحل المشكلات، والأساليب المعرفية، حيث وجدت فروق دالة في الأساليب المعرفية وحل المشكلات ترجع إلى تباين أنماط البنية المعرفية.

ومن التحولات الهامة التي كانت استجابة لسيادة الاتجاه المعرفي في تناول النشاط العقلي المعرفي ظهور مدخل المعرفة، الذي يقوم على أساس أن المعرفة السابقة تشكل أساسا محوريا هاما في اكتساب المعرفة الجديدة.(الزيات،2001 ، 283،284)

ولهاته الأهمية سوى لمكونات الأسلوب المعرفي، أو لطبيعة التفاعل بين هذه المكونات التي تحدد تفرد الفرد في استجابته للمثيرات التعليمية أو الأحداث اليومية جعل

الباحثين يحددون بعض الأهداف لدراسة الأساليب والاستفادة منها في المسائل المعرفية أو حتى في مواقف الحياة اليومية نذكر بعض هذه الأهداف:

8. أهداف الأساليب المعرفية:

تهدف الأساليب المعرفية إلى التنظيم المعرفي وتدريب المعلمين على أساليب تعلم أكثر فعالية وفهما وأكثر عمقا، فدراسة الأساليب المعرفية والبحث فيها يغذي الحياة العقلية وتساعد في البناء النفسي بصورة تسمح بتنمية الأداء المعرفي، وأن العمل على توجيه وبناء الأساليب المعرفية يضمن للفرد الاستمرارية في الحياة بأقل تعقيد بحيث تجعل منه فردا يسلك أحسن السبل لجمع المعرفة وتخزينها وتناولها واستثمارها الاستثمار الذي يسمح له بتحقيق توازنه وطموحاته وأهدافه من خلال حل مشاكله بطرق أكثر فاعلية ونجاعة، وعلى هذا الأساس فإن تنمية النشاط المعرفي لدى المتعلم وتدريبه على أساليب التفكير الابتكاري من الأهداف العامة لنظرية الأساليب المعرفية أخذين في ذلك بعين الاعتبار التمايز النفسي للأفراد المتعلمين في تقديم المواد والمناهج الدراسية وعليه فهي تهدف إلى ما يلي :

- تهدف الأساليب المعرفية إلى إيجاد معلومات مصادر وطرق جديدة من خلال فهم سلوكات الأفراد بالكيفية نفسها التي يفهمون هم أنفسهم، لأن ذلك يسمح لنا باستبطان نفسي ونعيش موقفه وبالتالي نفهم ذلك ونتنبأ بالكيفية التي سيتصرف بها، وبالتالي بإمكاننا تعديل وتغيير ما يمكن تغييره وتعديله لصالحه.

- تهدف الأساليب المعرفية إلى تعويد المتعلمين على عقلانية البناء المعرفي من أجل الاختيار الأنسب للأداء المناسب في مواجهة المواقف الحياتية بطريقة مناسبة، باعتبار أن الأساليب المعرفية توفر التنظيمات المعرفية التي تساعد المتعلم أو الشخصية على فهم العلاقة بين البناء المعرفي المتوفر لديه انطلاقا من إيجاد العلاقة بين الإدراك المعرفي والمجال الإدراكي لأن الأفراد في إدراكهم للمجال المعرفي يستعملون معايير

التصنيف وتفسير وإحداثه الموضوع المحدد(النسق)، ثم ربط العلاقة بين لوحات الموضوع وهذا يعبر عن مراحل التمايز النفسي _التعقيد_ التخصص ثم التكامل وهذا ما يعبر عليه "كيلي Kelly1995 " أن ديناميكية _ حركية _ السلوك الإنساني يفسر بإدارة إثبات النسق البنائي وتفسير وحدته المعرفية بخصوصية هذا النسق يتميز بالتعقيد المعرفي أو عدد البنيات المعرفية المستعملة وبالتعقيد الادماجي، أو عدد البنيات المعرفية والقواعد المعقدة التي تربطها. ومن هذا المنظور لابد من تدريب وتعويد المتعلمين خاصة والأفراد عامة على هذه السيرورة المعرفية في مواجهة المواقف.

- تهدف الأساليب المعرفية إلى التعلم المعرفي واستقراء حلول للمواقف خاصة الغامضة منها والجديدة الغير مألوفة للأفراد، وإقناعهم بضرورة تحديها وإجلاء الغموض عليها، وهذا يشجعه على الإقدام عليها والتفكير فيها بتأني وروية من خلال ترتيب المعرفة ترتيب منطقيا يراعي فيه الأسس النفسية والتربوية للمتعلم والمادة التعليمية على سواء، وفي هذا الصدد يقول "جورج ميلر"Miller.J" أن تنظيم المادة المعرفية المراد تعلمها قد يمكننا من التعلب على قدرتنا المحدودة في الإحاطة بالكثير من عناصر المادة في وقت واحد.(غريب،2009، ص29)

ومن خلال عرضنا لأهمية الأساليب المعرفية وأهدافها ومن خلال أبحاث العلماء والباحثين في طبيعتها ومصادرها حيث تناول العلماء الأساليب المعرفية من خلال تصورات نظرية لكل باحث، وكذلك طبيعة الأساليب المعرفية وخصائصها فمصطلح الأساليب المعرفية لا يتضمن فقط الجانب العقلي والتناول المعرفي بل يشمل الجانب الوجداني والانفعالي وكثيرا من محددات الشخصية.

ولهذا الطرح الواسع لمعنى الأسلوب المعرفي فإنه يمكن إدراجه كمحدد من محددات السلوك الإنساني متضمنا أبعاد ومتغيرات ضمنية تؤول على الإنسان في جوانب مكوناته الجسمية والعصبية والانفعالية متأثرا بالبيئة والتنشئة الاجتماعية والتعلم وطريقة استجابته

لها، الأمر الذي يجعل تداخل في المفاهيم المعرفية كان لزاما تحديد المصطلحات ذات التقارب المفاهيمي المعرفي سنوجزها في ما يلي :

9. التمييز بين الأساليب المعرفية و بعض المفاهيم المعرفية:

مع أن التعريفات قد تختلف في تركيزها على جوانب دون أخرى إلا أنها تجمع على أن الأسلوب المعرفي هو عملية وسيطيه بين المدخلات و المخرجات تعمل على تنظيم الإدراك و العمليات المعرفية الأخرى لتحدد أسلوب خاص و مميز للفرد يتمثل بأسلوب مميز في معالجة هذه المعلومات و إدراكها من خلال عمليات التفكير و التذكر و حل المشكلات و اتخاذ القرارات و غيرها، كما يؤكد الشرقاوي (1992) على أن هناك إتفاق بين الباحثين و المختصين على أن الأساليب المعرفية تعتبر بمثابة تكوينات نفسية لا تحدد بجانب واحد من جوانب الشخصية كما أنها تساهم في تفسير الفروق الفردية بين الأفراد للكثير من المتغيرات المعرفية الوجدانية... وارتبط مفهوم الأساليب المعرفية مع مفهوم التفضيلات المعرفية حيث أشارت الدراسات الأولية في الأساليب المعرفية والأنماط المعرفية إلى وجود تفضيلات للأفراد في تنظيم المثيرات ومدركاته مما يجعلها مرادفة للأساليب المعرفية وقد أشار الشرقاوي 1992 إلى وجود أربعة أساليب تمثل تفضيلات الناس عند التعامل مع المعلومات وتفسيرها وسميت **بالأنماط المعرفية** وهي:

- النمط الاسترجاعي: ويتميز أصحاب هذا النمط بقبول المعلومات كما يتذكرونها دون محاكمة أو تغيير.

- النمط الناقد:يتميز أصحاب هذا النمط بمحاكمتهم للمعلومات والتشكيك بها والتحقق من صدقها.

- نمط المبادئ: يتصف أصحاب هذا النمط بقبولهم لأية معلومات تساعدهم على توضيح مبدأ أو قانون أو أية معلومة لها علاقة بذلك.

- نمط التطبيقات: ويتميز أصحاب هذا النمط بقبولهم للمعلومات لأنها من الممكن أن تكون ذات قيمة عالية للاستخدام في موقف تعلمي أو اجتماعي معين.

ويتداخل مفهوم الأسلوب المعرفي مع العديد من المصطلحات الأخرى المشابهة.

(العتوم، 2004، ص287)

ومن أهم المصطلحات التي تتداخل في مفهومها مع الأساليب المعرفية هو مفهوم الأنماط المعرفية ومن خلال بحثنا هناك من جعل الأنماط المعرفية على أنها هي الأساليب مستندا على الخصائص المميزة لكلاهما ومن ذلك تعريف لريدنج ورينر RidingEt

Reyener 1998 النمط المعرفي: هو الأسلوب المعتاد والمفضل الذي يستخدمه الفرد في تنظيم المعلومات ومعالجتها بحيث ينعكس في الطريقة التي يفكر من خلالها وفي سلوكه الإجتماعي. وكذلك تعريف (تتنتTennant1988): النمط المعرفي: هو الأسلوب المفضل لدي الفرد في تمثل المعلومات الخارجية ومعالجتها. (الزغلول، 2003، ص84)

وعلى الرغم من التشابه الملاحظ بين نظريات الأنماط والأساليب المعرفية باعتبارهما أساليب لتصنيف الأفراد فإن هناك فروقا جوهرية تتمثل في ما يلي: تعتمد بعض نظريات الأنماط في تصنيفها للأفراد على ارتباط الجوانب الجسمية بالجوانب المزاجية للشخصية المعتمد على التطرف والتميز في النواحي الجسمية

تنظر بعض نظريات الأنماط إلى طبيعة الشخصية الإنسانية كنتيجة للدراسات البيولوجية والمفاهيم العصبية ومفاهيم الكيمياء الحيوية وهذا يوضح اعتماد تلك النظريات على الخصائص بصفة عامة. إن التصنيف على أساس الأساليب المعرفية يؤكد على أنه ليس تصنيفا ثنائيا للأفراد في أنماط متمايزة وإنما يقصد به أن الأفراد يتوزعون على سلم متدرج ومتصل وأنه توزيع

اعتدال بحيث يصبح للبعد المعرفي الواحد منوال واحد ليس منوالين كما تعني نظرية الأنماط، كما أن هذا التدرج المتصل ليس إلا قطبين لمقياس واحد يبعد أحدهما عن القطب الآخر في اتجاهين مختلفين بالنسبة لنقطة متوسطة.

(wwwfreewebs.com/manzooma/chapter_222.pdf)

1.9. الفرق بين مصطلح الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية

يوجد هناك اتفاق أن الاستراتيجيات المعرفية هي الطريقة التي يتناول بها الفرد المعلومات المقدمة إليه، واكتسب مفهوم الاستراتيجيات المعرفية أهمية نظرا لأن كثيرا من علماء النفس تناوله على أنه جزء من البنية المعرفية للفرد كما أنه يعد مؤشرا للقدرات المعرفية، بالإضافة إلى اختلاف أداء الفرد لمهمة ما عند استخدامه استراتيجيات مختلفة مما يدعونا إلى القول أن بعض الاستراتيجيات قد تكون أكثر فاعلية من غيرها ... وحاول Messick1984المقارنة بين الاستراتيجية المعرفية والأسلوب المعرفي فهو ينظر إلى الاستراتيجية على أنها طريقة معرفية يستخدمها الفرد في أداء العمليات، ويستدل عليها وتقاس من خلال توصل الفرد إلى الحل، فهي تأمل وتركيب يدخل فيها جانب الوعي أو الشعور – وأحيانا اللاشعور – في اتخاذ القرارات والاختيار بين البدائل، بالإضافة إلى أنها قد تتعرض للتعديل والتغيير في ظل ظروف وشروط محددة للتعلم.

أما الأسلوب المعرفي فهو أكثر عمومية فهو بمثابة التوجه العام للفرد الذي يستخدمه دون أن يأخذ في الاعتبار الوعي أو الشعور فهو يعبر عن الإتساق الذاتي المميز لدى الفرد في تناوله للموضوعات والمواقف التي يتعرض لها دون إختيار ومن ثم فإن الأسلوب هو وسيلة مهمة للتنبؤ بالسلوك أو التغيير المفاجيء في حياة الفرد الطبيعية.

وقد عرف ميسك Messickالإستراتيجية Strategyهي طريقة يتناول بها المفحوص المعلومات المقدمة إليه. (بن زطة، 2005، ص26)

2.9. الفرق بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية:

يتضح الفرق الرئيسي بين مفهومي الأساليب المعرفية ومفهوم الذكاء أو القدرات العقلية فإننا نعني بالدرجة الأولى مستوى المهارة أو الأداء بمعنى أنه كلما زادت الدقة والمهارة في أداء عمل من الأعمال أو حل موقف من المواقف عبر ذلك عن مستوى عالي من الذكاء أو القدرة في حين أنه كلما انخفض مستوى الأداء أو مستوى الدقة في موقف منالمواقف كان ذلك دليلا على ضعف القدرة العقلية أو ذكاء أو معبرا عن قدر أقل لما يمتلكه الفرد لصفة من الصفات. أما الأساليب فإنها تهتم بالدرجة الأولى بحالة أو شكل النشاط المعرفي الذي يتم به اكتساب أو أداء سلوك ، ما إذا فهو مفهوم يتعلق بشكل النشاط المعرفي الممارس وليس بمحتواه وبالتالي فهو يشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الأسلوب الذي يدرك به الفرد كل ما يدور حوله... كما أن الأساليب المعرفية تختلف عن القدرات العقلية وذلك لأن أبعاد القدرة تتجه أساسا لمحتوى الإدراك أو ما يسمى(ماذا) أي نوع من العمليات يرتبط بأية عملية أو بأي شكل وعلى العكس من ذلك فإن الأساليب المعرفية الإدراكية تركز على السؤال كيف أي الطريقة التي يحدث بها السلوك.(WWW.Mohyssin.com/Forum/showthread php)

ويميز ميسك Missickبين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية بالجوانب الآتية:

- تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات العقلية أثناء تناول المعلومة ومعالجتها بينما تشير الأساليب المعرفية إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.

- ترتبط القدرات العقلية بمجالات محددة كالقدرات العددية والرياضية واللفظية وغيرها، بينما تنعكس الأساليب لا بل تؤثر على جميع أشكال القدرات بالإضافة إلى السلوكيات الانفعالية والاجتماعية في دراسة الشخصية

- يتم قياس القدرات من خلال أقصى مستوى للأداء يستطيع الفرد تحقيقه (اختبارات الذكاء) بينما يتم قياس الأساليب المعرفية من خلال شكل الأداء أو كيفيته في المواقف المختلفة (اختبار الأشكال المتضمنة)

- تتميز القدرات بأنها أحادية القطب (من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى) بينما تعد غالبية الأساليب المعرفية ثنائية القطب (طرفين متناقضين).(العتوم، 2004، ص289)

3.9. الفرق بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية:

تعد الضوابط المعرفية بمثابة ميكانيزمات منظمة تهدف إلى التوفيق بين البني المعرفية الداخلية ومتطلباتها والعالم الخارجي ومثيراته.

الضوابط المعرفية	الأساليب المعرفية
أحادية القطب	ثنائية القطب
توجه السلوك في مجال او موقف محدد	توجه السلوك بشكل عام في جميع مواقف الحياة
تمثل مجال مقارن ووظائف نوعية في ذاتها	تتناول منحى مستعرض في الشخصية بمجالاته العقلية و الاجتماعية و الانفعالية المختلفة
تعد كمتغيرات تنظيمية لتحقيق وظائف خاصة	تنتشر عبر مجالات نفسية مختلفة لأنها اكثر اتساعا
درجة عالية من التوجه للنشاط الذي يمارسه الفرد	درجة معتدلة من التوجيه للنشاط الذي يمارسه الفرد
تساعد في توجيهه النشاط المعرفي في موقف محدد	تساعد الآخرين في التنبؤ بسلوك الفرد وتعد كموجهات داخلية ذاتية للفرد في جميع المواقف

جدول ("2): يوضح الفرق بين الضوابط والأساليب المعرفية.(بالمبارك، 2009، ص 28)

في حين يرى سانتو ستيخانو Santostegano أن الهدف المميز لنماذج الأساليب المعرفية المختلفة هو توضيح أسلوب الفرد الثابت نسبيا عند أدائه في مواقف حياتية متنوعة في حين يهدف نموذج الضوابط المعرفية إلى توضيح كيفية استفادة الفرد من المبادئ والمعطيات المعرفية بحثا عن التكيف مع البيئة وتنظيمها. (الخولي، 2002، ص236)

غير أن هذا لا ينفي وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي والضبط المعرفي إذ أن الإنسان في سعيه إلى تحقيق التوازن بين البيئة الداخلية والبيئة الخارجية يستخدم ميكانيزمات الضبط المعرفي التي تخفف من تأثير الدوافع على السلوك، واختصار وتجنب أو تنظيم المعلومات بحيث تخفف من الاضطرابات الداخلية ضد القيود الخارجية وبالتالي يتضمن الأسلوب المعرفي ميكانيزمات الضبط المعرفي. (بن زطة، 2005، ص 30)

فقد ظهر مصطلح الضوابط في أعمال كلاين Klein وجاردنر Gardner حيث يعتبران أن الأسلوب نوع من النمط الكلي للضوابط والذي يميز الفرد عن غيره من الأفراد، في حين تعتبر الضوابط بمثابة ميكانيزم منظم تبنيها (الأنا) للتوسط بين متطلبات الحاجات الداخلية في الواقع الخارجي، ويشير كلاين إلى أن الضوابط تعتبر بمثابة تكوين فرضي يوجه

التعبير عن الحاجة في إطار اجتماعي مقبول وفي ضوء متطلبات الموقف وهو تصور قريب الشبه من تصور (فرويد Freud) عن الأنا الاجتماعي ولذلك غالبا ما تقوم الضوابط المعرفية بوظيفة إرجاء الحاجات .(شرقي، 2007، ص78)

ومما سبق في إبراز الفرق بين الأساليب المعرفية وبعض المفاهيم المعرفية كالاستراتيجيات المعرفية والضوابط المعرفية والأنماط والعمليات العقلية كلها وكذلك هنا من يضيف إلى العلاقة بين دراسة الأساليب المعرفية ودماغ من حيث أن الدماغ يعمل على تشكيل الأنماط أو الأساليب والبحث عنها من أجل تنظيم ومعالجة المعلومات وترميزها كل ذلك يجعلنا نقول أن العلاقة بين كل تلك المفاهيم والأساليب المعرفية وطيدة ومتداخلة ومتكاملة في تكوين الأسلوب المعرفي للفرد الذي تدخل في تكوينه التعلم والتطبيع الاجتماعي وتأثير البيئة

المحيطة بالفرد حيث أننا نقول أنه ليس هناك أسلوب رديء وأسلوب جيد ولكن يتوقف حسب استجابة الفرد الملائمة لتلك المواقف أو غير الملائمة حيث تتداخل كل مكونات شخصيته في تكوين السلوك الملائم أو غير الملائم.

10. الأساليب المعرفية والتحليل النفسي:

إذا كان الأسلوب المعرفي أسلوبا إدراكيا، فإنه يكون لزاما علينا أن نتساءل أين توجد البناءات المعرفية اللاشعورية في دراسات الأسلوب المعرفي؟ لأنه من الواضح أن ذلك كان غائبا عن الدراسات السابقة التي تناولت دراسة الأساليب المعرفية، فمن الملاحظ أن دور العمليات المعرفية اللاشعورية يمكن الاستدلال عليها من تأثير الوالدين على الطفل أو من خلال التنشئة الاجتماعية للفرد والتي تشكل الأسلوب المعرفي له وبالمثل يمكن الاستدلال على العمليات اللاشعورية من الفرض بأن الأفراد من ذوي الاعتماد على المجال مثلا يمكن أن يتباينوا في مستوى التوظيف تبعا لحالتهم الداخلية المتمثلة في الدوافع والاتجاهات والميول بالإضافة إلى أن التأثيرات البيئية يفترض أنها تتفاعل مع العوامل النفسية الداخلية، وذلك حتى ينتج التوازن الذي ينحو إليه الفرد.

وعلى ذلك فإذا أدركنا هذا فإنه ينبغي أن نوضح أن الفروق الفردية في الأسلوب المعرفي يجب أن تصاغ مفاهيمها كوظائف تعمل خارج الشعور ومن خلال هذا المفهوم الجديد للأسلوب المعرفي يمكن أن نتساءل هل سعت الدراسات السابقة التجريبية إلى صياغة هذا المفهوم الجديد؟

وبالفعل فقد أدخل كلاين Klein1948 في بداية الأمر مفهوم المعرفة وبدأ يتساءل أين المدرك في النظرية الإدراكية؟ وقد لاحظ أن الدراسات في ذلك الحين والتي كانت تبحث تأثير الدافع على الإدراك بهدف

دراسة الفروق الفردية .... وأثناء بحث كلاين Klein عن الميكانيزمات المعرفية CognitireMechanismesوالتي تشكل هذه الاتجاهات تمكن من صياغة إدراك الفرد على

أنه استخدام مجموعة خاصة من الوظائف المعرفية للذات عالية الحركة لتظل تحت سيطرة المعلومات المكونة لكل من البيئتين الداخلية والخارجية، ومن ثم استبدل مفهومه الأول عن الاتجاهات الإدراكية بمصطلح الضوابط المعرفية controlCognitireوبالتالي فيجب أن يعلم أن النمط الذي شكلته الضوابط المعرفية المتعددة قد حددت الأسلوب المعرفي للفرد على أنه يتضمن وظائف متعددة.

وعلى ضوء فكرة البناءات المعرفية اللاشعورية فتعتبر هذه البناءات هي التي توجه سلوك الفرد، كما تعتبر هذه الفكرة أن المعرفة ليست نظاما مستقلا بذاته ولكنها تحدد العلاقات بين الفرد والآخرين، وهي بذلك تكون أساس التوافق أو التكيف مع البيئة(الخولي،2002 ص273)

وقد اعتمد كلاين Kleinمباشرة عند صياغته للثبات المعرفي عند الأفراد على الفرض الخاص بالتحليل النفسي، والذي يرى بأن الفرد نظام دينامي وهذا البناء يكون منظم ذاتيا ويعتمد هذا النظام على الميكانيزمات الدفاعية للأنا حيث تنظم خبرات الفرد. وبالتالي اكتسابه الطابع الذي يميزه والذي مثل سمة الشخصية واعتمدكلاين Kleinعلى التقديم النظري ل هيرتمان Hertmanالذي يقترح أن الإدراك والفهم والانتباه تعتبر كلها من وظائف الأنا.(الخولي،2002، ص275)

11. بعض التطبيقات التربوية للأساليب المعرفية :

أشارت العديد من الدراسات التي قام بها الباحثين منها دراسات و"تكن" ودراسة أنور الشرقاوي (2006 – 1992) وبعض الدراسات التي قام بها فتحي الزيات (2001-2004) وغيرهم من الدارسين والمهتمين بعلم النفس المعرفي، إلى العديد من المجالات التي من الممكن الاستفادة منها لتوظيف الأساليب المعرفية كأساليب تنبؤيه لسلوك الإفراد، لغرض الوصول إلى بعض النتائج في المجالات الحياتية المختلفة، فمعرفة طريقة تفكير الأفراد وطبيعة تصرفاتهم تجاه المواقف الحياتية اليومية تسهل نوعا ما طريقة التعامل مع هؤلاء

الأفراد ومن بين هذه المجالات: الشخصية، الاختيار المهني والتعليمي أو الميول المهنية، الإرشادالنفسي. (أمحمدي،2018 ص41)

وأشار العتوم(2004) إلى أن العديد من الدراسات تشير إلى المجالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الأساليب المعرفية، وقد تبين أن للأساليب المعرفية قدرة عالية بالتنبؤ بسلوك الأفراد، كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقات في مجالات مختلفة.

1.11. الأساليب المعرفية والموقف التربوي : إن المواقف التعليمية والتربوية تمثل مواقف حياتية في حياة المعلم والمربي والمتعلم ولا يتوقف الأمر فقط عن المادة التعليمية وما تحتويه من مناهج ووسائل بقدر الكيفية التي تقدم بها وهو ما تمثله الأساليب المعرفية، وهذا ما يؤكده كريفن " أن التعلم يتأثر على نحو مباشر بخصائص الأسلوب المعرفي ونواحي تصوره، لذا فعلى خبراء التربية والمسؤلين على البرامج التعليمية والمهنية أن يعتمدوا على الأسلوب المعرفي للمتعلمين في تخطيط بنية التعليم لتتناسب مع القدرات العقلية للأفراد والوظائف المعرفية التي يقومون بها في المجالات الإدراكية".

(ChristienMaranAlaz، 1987، p745)

ويرى بوسيك Postik" أن الفعل التربوي يهدف إلى بناء تصرفات لدى الفرد وفق خطة موجهة، وهو يفرض مجموعة تماسكة من أعمال تنفذ من أجل غاية ونظام منسق من الوسائل، إنه تطبيق مبادئ صريحة أو ضمنية مستمدة من نظرية عامة لأن المتعلم لا يتخذ الخيارات بنفسه بل تفرض عليه" ولما كان التعلم نشطا ذاتيا كما أشار بياجيه فإن علماء النفس المعرفي حاولوا الكشف عن تلك التصرفات الفردية وإلقاء كثير من العوامل النفسية والتربوية التي لها علاقة مباشرة بعملية التعلم. باعتبار أن القدرة على تنظيم المعلومات تعتبر سببا في ظهور الفروق الفردية في ممارسة العمل التربوي. وعليه فإن العلاقة بين الأساليب المعرفية والفعل التربوي تكمن في اعتبار أن الأساليب المعرفية تهدف إلى توجيه الفعل التعلمي _ التعليمي حتى يكون متلائما ومتطابقا مع خصوصيات

المتعلم وهذا بتوفير شروط تعلم تتلائم وخصوصيات الأفراد في التعامل مع المواقف، كما يمكن أن نوفر شروط تعلم بإمكانها أن تعدل من أسلوب وطريقة أداء الأفراد وتعاملهم مع المعلومات وخاصة في المراحل العمرية الأولى. (غريب،2009،ص58)

2.11. الأساليب المعرفية والتخصصات التربوية والمهنية : نال أسلوب الاعتماد _ الاستقلال على المجال اهتماما في الأبحاث في هذا المجال حيث أشار الشرقاوي أن المستقلين عن المجال يميلون إلى المجالات التربوية التي تتميز بالتحليل والتجريد والموضوعية ويميل الأفراد المعتمدين على المجال إلى المجالات التربوية التي تتميز بالنواحي الشخصية غير التحليلية أما على مستوى الميول المهنية التربوية فأكدت الدراسات أن الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي إلى المجالات تتطلب مهارات اجتماعية.(الشرقاوي،1990 ص11)

3.11. الأساليب المعرفية وطرق التدريس : من خلال الأبحاث والدراسات في كثير من البيئات الغربية و العربية خاصة التي منها تضمنها كتاب أنور الشرقاوي(2005)" الأساليب المعرفية في علم النفس وعلوم التربية" تناولت متغير الأساليب المعرفية وطرق التدريس ، حيث وجدت دراسة محمد عبد الغني وعبد الحميد إسماعيل(1991) موضوعها " أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وطريقتين لتدريس مادة الفيزياء " بحيث حاول معرفة أي الطريقتين المستخدمتين في البحث تلائم التلاميذ في التحصيل الدراسي، حيث خلصت النتائج أن الطريقة التقليدية صلحت للمعتمدين والمقترحة كانت أكثر ايجابية مع المستقلين. وكانت دراسة ساسي الفطايري (1994) التفاعل بين الأسلوب المعرفي للطالب وبعض استراتيجيات تدريس المفاهيم في مادة علم النفس في المرحلة الثانوية من خلال دراسة شبه تجريبية لأربع مجموعات ثلاثة مجموعات تجريبية وواحدة ضابطة، وخلصت الدراسة إلى الأثر الايجابي للاستراتيجيات المقترحة في زيادة التحصيل الدراسي في المادة المدروسة .

(الشرقاوي، 2005، ص170)

4.11. الأساليب المعرفية والعلاقة التعليمية والتربوية : وتعني مدى تناغم وتجانس الأسلوب المعرفي لكل من المعلم والمتعلم وأثر ذلك على المردود التربوي والتعليمي، وقد قدمت العديد من الدراسات إسهامات للإجابة عن هاته التوقعات أو إثبات مدى أن يكون مهم تجانس الأسلوب المعرفي لكل من المربي والمتعلم ليكون المردود ايجابيا والمخرجات أكثر فاعلية وتفاعل، وهذا ما أشار له ستفانو أن المدرسين والمتعلمين الذين تتجانس أساليبهم المعرفية يتواصلون إيجابيا عكس الذين يختلفون في الأسلوب المعرفي عن معلميهم . وهذا ما أكدته مارك هامليوس أن التفاعل الديداكتيكي بين المعلم والمتعلم يتأثر بنوعية الأسلوب المعرفي للفرد بين المعلم والمتعلم.(ليسيكي،1991، ص95)

وهناك دراسات عربية تناولت التناغم بين الأسلوب المعرفي للمعلم والمتعلم وتاثيرها على التحصيل الدراسي وخلصت إلى الأثر الإيجابي للعلاقة مثل دراسة رمضان محمد رمضان 1990، عادل إبراهيم الباز ، صلاح عبد الحفيظ محمد 1997، دراسة خالد مطحنة وعبد الجواد بهوت 1988.(الشرقاوي،2005)

كما أشير إلى دراسة غريب العربي (2009) التي تناولت " تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب والأستاذ وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس والتخصص . دراسة ارتباطية مقارنة " وخلصت الدراسة إلى توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين متغير الأسلوب المعرفي الاعتماد _الاستقلال على المجال الإدراكي ومتغير التحصيل الدراسي ، ولم تبرز النتائج المتحصل عليها الأثر الدال للتطابق بين الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي لكل من الطالب والأستاذ على التحصيل الدراسي من خلال الموازنات بين الطلبة الذين يتطابق أسلوبهم المعرفي مع أسلوب أساتذتهم والطلبة الذين يختلف أسلوبهم عن أسلوب أساتذتهم على أساس نتائجهم على المقياس، بحيث أن من بين ثمانية وعشرون موازنة أربعة منها فقط كانت دالة ولصالح الطلبة الذين تتشابه

أسلوبهم المعرفي مع أسلوب أستاذهم سواء كان معتمدا أو مستقلا.(غريب، 2009)، ورغم هاته النتائج فإن نتائج الدراسة التجريبية ل جيمس 1973James حول التجانس المعرفي للمعلم والمتعلم كون مجموعة من6 متعلمين ثلاثة منهم مستقلين وثلاث معتمدين يتناوب عليهم مدرسان واحد مستقل والآخر معتمد حيث خلصت الدراسة أن المدرس المستقل تواصل أكثر مع المستقلين والمدرس المعتمد تواصل أكثر مع المتعلمين المعتمدين، وهذا ما أكده كما سبق أن ذكرنا ستفانو أن المعلمين والمدرسين الذين يملكون أسلوب معرفي متجانس يتواصلون ايجابيا أكثر، وهو ما لاحظناه في الممارسة العيادية من خلال العمل مع الحالات وخاصة مع أمهات التلاميذ الذين يعانون من تحصيل دراسي متدني وهو ما قمنا بتوثيقه من خلال المقال العلمي مع حالات عيادية من خلال مقال " قراءة عيادية من منظور معرفي سلوكي" تجانس الأسلوب المعرفي لأمهات التلاميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي " وكيف كانت النتائج ايجابية من خلال العمل على تجانس الأسلوب المعرفي.

5.11.الأساليب المعرفية والتقويم التربوي: يتمثل التقويم التربوي في تلك الانطباعات التي يتخذها المدرس إزاء تدريسه لمقطع تربوي من خلال مقارنة مخرجات الفعل التعليمي والأهداف التي وضعت في بداية الفعل التعليمي، ولقد أوضح كافرني وسيكوسكا 1983 أن عملية التقويم ترتكز على طبيعة المواقف التعليمية ونوعية العلاقات التربوية بين المدرسين والمتعلمين وأنه كلما كان التفاعل النفسي والمعرفي في الموقف التعليمي كلما كان التقويم منصفا وعادلا.(ليسيكي،1991، ص99)

وكانت دراسة رضا عبد الوهاب 1999 بدراسة أثر اختلاف بعض أنواع الأسئلة على قلق الامتحان لدى المندفعين والمتروبين (أسئلة موضوعية ومقالية) ومن بين النتائج التي توصل إليها أن اختبار اختيار من متعدد يقلل من حدة القلق الاختيار ونفس الأثر أحدثه اختيار الصواب والخطأ والمزاوجة وأما اختيار التكملة واختبار المقال القصير

فأحدث زيادة في القلق الاختيار، كما قام عبد الرحمان عبد السلام جامل 1995بدراسة الموديلات التعليمية والنمط المعرفي في تنمية الكفايات القياس والتقويم لدى طلبة معاهد المعلمين باليمن حيث تكونت الموديلات من محتويات بنيت على أساس الأساليب المعرفية (الاعتماد _ الاستقلال عن المجال الإدراكي) وبعد تدريس المحتوى من خلال التعلم الذاتي وبإشراف مدرسين تحصل الباحث على النتائج التالية :

- ارتفاع مستوى تحصيلهم بعد دراستهم للمحتوايات المقترحة .
- ارتفاع مستوى تحصل أدائهم في تطبيق كافياتهم التقويمية المقترحة.

ودراسة فادية دميري يوسف البغدادي 1995 التفاعل بين الأسلوب المعرفي الاعتماد_ الاستقلال عن المجال الإدراكي ونمط التغذية الراجعة وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ فأكدت النتائج وجود هذا التفاعل الايجابي وبدرجة عالية عند المستقلين كما قام عادل سعد يوسف خضر (2001) بدراسة الأساليب المعرفية والتخصص والجنس على تفضيل نوع الامتحان لدى طلاب جامعة الزقازيق كلية علوم التربية حيث خلص أن نسبة 32% من الطلبة يفضلون الأسئلة المقالية و30% يفضلون الأسئلة الموضوعية و16 % يفضلون الأسئلة الأدائية والاختيارات غير التقليدية 10 % والشفهية كذلك نفس النسبة ، في حين بلغ عدد أفراد العينة 293 بين ذكور وإناث وأظهرت النتائج أن ذوي الأسلوب المعرفي الكلي يميلون إلى الاختبارات الموضوعية بدرجة أكبر، أما ذوي الأسلوب المعرفي التحليلي فيميلون إلى الاختبارات المقالية .(الشرقاوي،2005)

12. تصنيف الأساليب المعرفية:

تعددت التصورات النظرية التي تناولت الأساليب المعرفية، من حيث تعريفها وعلاقتها بجوانب الشخصية، و تعددت التصورات التي تناولت التصنيفات للأساليب المعرفية لعدة أبعاد أهمها البعد النظري للباحثين، وكذلك لاهتمامات كل باحث وميادين التناول النظري لأبحاثهم ودراساتهم، وقد بلغ عددها ما يقارب العشرين أسلوبا معرفيا، والتصنيف الأول الذي

ظهر في أعمال كل من واتكن وزملائه witkin1948الذي تناول بالبحث والدراسة أكثر الأساليب المعرفية شيوعا وهو أسلوب الاستقلال والاعتماد عن المجال الإدراكي والذي نال الحث الوافر من الدراسات والأبحاث ولازال وخاصة في الجانب التربوي و التعليمي، والذي هو موضوع ومتغير دراستنا الحالية، وتضمن التصنيف الذي قدمه أنور الشرقاوي أكثر الأساليب المعرفية شيوعا.

1.12. الأساليب المعرفية الأكثر شيوعا:

1.1.12. أسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال:

و هو الأسلوب الذي يشير إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف و عناصره إما بطريقة كلية شمولية يهمل فيها الأجزاء و إما بطريقة تحليلية يفصل فيها العناصر عن تنظيمها الشامل.(بن زطة، 2005، ص38)

وعرفه كلا من" جريكو وماك لونج Greco and Melung" (1979) من خلال دراساتهم على الأسلوب المعرفي " أن الأفراد المستقلين على المجال الإدراكي لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها بسهولة كبيرة، وعلى معايشة أجسامهم ككائنات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية عن الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي. كما يرى جوناسين (1997) أن هذا الأسلوب المعرفي "يعني اتجاه الفرد لأن يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق الذي يختفي فيه المعلومات، فالأفراد ذوي الاستقلال عن المجال عكس الأفراد ذوي الاعتماد على المجال يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات عن الخلفية أو السياق الذي تختفي فيه المعلومات .

ويعرفها الخولي (2008) الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد عن المجال الإدراكي بقوله هو بعد يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى بسهولة أو بسرعة لأنهم أكثر اعتمادا عليه في إصدار الأحكام، عكس المستقلين الذين يعتمدون على أنفسهم في إصدار الأحكام.

(أمحمدي،2018، ص41)

ويرى بلومبرجو وسونسيون(Blomberg، Soneson(1976 أن : الاستقلال عن المجال عبارة عن قدرة الفرد على الاستعادة والتفكير والتفاعل للوصول إلى التحليل فالشخص المستقل عن المجال لديه القدرة على الاهتمام بإظهار المثير داخل الموقف وإزالة المثيرات التي لم تكن في موضعها، وعلى النقيض فالاعتماد على المجال يعني وظيفة كلية، فالشخص المعتمد على المجال ليس لديه قدرة على وضع نفسه كجزء من البيئة وكذلك هو لا يحتمل تشتت المثيرات.(جاري،2016، ص49)

- **جدول رقم (03) يوضح المقارنة بين قطبي الأسلوب المعرفي الإدراكي.**

الأسلوب المعرفي المعتمد	الأسلوب المعرفي المستقل
يجد صعوبة في تحليل المفاهيم والمثيرات إلى مكوناتها بسهولة:	قادر على تحليل المفاهيم والمثيرات إلى مكوناتها بسهولة.
يميل إلى العمل مع الآخرين	يميل إلى العمل مستقلا.
لا يستمتع بالتعامل مع النظريات والأفكار المجردة كثيرا	يستمتع بالتعامل مع النظريات والأفكار والمجردات
يتأثر بدرجة عالية بالرفاق والشخصيات ذوي السلطة بسهولة	لا يتأثر بالرفاق أو الأشخاص ذوي السلطة بسهولة.
يستجيب أكثر للمصادر الخارجية في الدوافع والحوافز	مدفوع ذاتيا ولا يقوم بمبادرات.
جيد في حل المشكلات التي تحدث بين الأشخاص، ويحتاج إلى معلومات وتفصيلات كثيرة وصريحة لكي يحل المشكلة	جيد في حل المشكلات بدون أن تتوفر لديه معلومات واضحة أو تعليمات حول ذلك.
يتأثر جدا بالنقد	لا يعبأ بنقد.
يميل إلى قبول التنظيم المعطى لها لموقف مع أنه	يحل المواقف ويتعرف عليها.
	يحتاج إلى أن يعرف كيف يستخدم

غير قادر على التعرف عليه لديه ذاكرة قوية في المعلومات الاجتماعية و يحتاج إلى أن يعلم كيف يستخدم مساعدات التذكر ذو إدراك شمولي يتعلم المواد الاجتماعية بإطار اجتماعي أفضل يبحث عن من يمنحه المعززات ومن يصوغ له أهدافا	السياقات لفهم المعلومات الاجتماعية. ذو إدراك تحليلي. يتعلم المواد الاجتماعية المهمة المطلوبة فقط. يصوغ لنفسه أهداف اومعززات.

جدول رقم (3) الفرق بين المعتمدين والمستقلين

يعرض الجدول رقم(03) خصائص الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي، والفروق بين المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال، والملاحظ في الجدول أن كل قطب يمتاز بخصائص تميزه عن القطب الأخر هذه الخصائص تتنوع بين خصائص معرفية، شخصية، وانفعالية، واستراتيجيات التعامل معالحياة. (أمحمدي،43،2018)

2.1.12. أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي:

يعتبر هذا الأسلوب من أهم الأساليب المعرفية التي نالت منها الأبحاث والدراسات وهو ثاني أسلوب بعد أسلوب الدراسة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، وكان التنظير له على يد جيروم كاجان الذي يعتبر من أهم الباحثين والعلماء في الأساليب المعرفية كما ذكرنا في تاريخ نشأتها.

ويعتبر الأسلوب المعرفي التروي مقابل الاندفاع ثاني الأساليب المعرفية التي اهتمت بها الدراسات والبحوث العربية، ويرجع الفضل إلى كاجان Kagan(1964) في ظهور هذا الأسلوب من خلال البحوث التي أجراها على الأساليب التصورية باستخدام اختبار تفضيل

الصور الذهنية (CST) حيث تبين أن إنتاج المفاهيم التحليلية على الاختبار قد ارتبط بالميل لتأخر الحكم الإدراكي. (الشرقاوي،1992، ص207)

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى السرعة أو زمن الاستجابة مع التعرض للمخاطرة،

فغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات، مما يقلل من احتمالية القيام باستجابات خاطئة و يمتاز أصحاب البعد المتأمل بمهارات عالية في مجال التفكير الناقد والتأملي على عكس ذوي الأسلوب المتسرع أو المندفع. (أمحمدي،2018، ص38)

وينال هذا البعد حاليا اهتماما خاصا ويؤثر هذا البعد على السلوك تأثيرا واضحا فالطفل المندفع يقع عادة في الأخطاء أكثر من الطفل المتروي ويفترض أن الفروق في الأداء على الاختبار بين الأفراد مرجعه الفروق بينهم في نشر الانتباه فالشخص المندفع يفضل إستراتيجية الاهتمام بالجوانب الكلية وعدم العناية بالجزئيات بينما يفضل المتروي العناية بالتفاصيل. (شلبي، 2001، ص 128)

ويعرفه الفرماوي (1994) أنه: طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها، أو الإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسها على أساس بعدي الكمون والدقة(عدد الأخطاء) . ويعني نفس المعنى الذي جاء به ميسك MESSIK : فالأفراد الذين يميلون إلى الاستجابة السريعة بأخطاء كثيرة هم الأفراد المندفعين أما الأفراد المتأملين يميلون إلى التريث ولا يقومون بأخطاء كثيرة، ويشير كاجان KAGANأن هذا البعد يقاس بسرعة الإجابة ودقة الإجابة فالمؤشر الأول يدل على الوقت

المستغرق في الإجابة أما المؤشر الثاني فهو مرتبط بنسبة الأخطاء المصحوبة للاستجابة.(غريب،2009، ص 47)

3.1.12. المغامرة مقابل الحذر:

يشير هذا الأسلوب إلى مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ أي قرار وتقبل المواقفالغير مألوفة مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقةبالنفس، ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون، يتقبلون مواجهة المواقفالجديدة ذات النتائج غير المتوقعة عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر، فإنهم لا يقبلونبسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة فهم أفراد يفضلون المواقف التي تتميزبالواقعية . (الشرقاوي، 1992، ص 19)

ويتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقبلالمواقف غير التقليدية وغير المألوفة ، مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبطبدرجة كبيرة بعامل الثقة في النفس ، ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بألم مغامرون يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة عكس الأفرادالذين يميلون إلى الحذر ، فإنهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرةحتى لو كانت نتائجها مؤكدة. (العتوم، 2005)

فئة الأفراد يتميزون بالرغبة في المغامرة و تحدي المجهول للوصول إلى أهداف معينة أما الفئة الثانية تتميز بالحذر مع عدم الرغبة في الدخول في مغامرة غير واضحة المعالم، فهم أفراد يفضلون المواقف التي تتميز بالواقعية والتقليدية والألفة وهذا ينطبق على الأفراد المنغلقين ذهنيا حيث يتميزون بالحذر إزاء الخبرات الجديدة. (بالمبارك، 2009، ص22)

4.1.12. أسلوب التبسيط المعرفي مقابل التعقيد المعرفي: ظهر هذا الأسلوب في الخمسينيات من القرن العشرين وذلك من خلال دراسة (بيري Perry) في مجال الإدراك

الاجتماعي ويعرفه أنور الشرقاوي (1989) بأنه الفروق بين الأفراد في ميلهم في تفسير ما يحيط بهم من مدركات وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية.

الشرقاوي، 1989، ص 12)

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية، "فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما أنه يكون أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات، في حين يتميز الفرد الذي إلى التعقيد المعرفي بأنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعادالمتعددة للمواقف بصورة تحليلية كما يستطيع بشكل أفضل أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي. (الشرقاوي،1992، ص199)

5.1.12. أسلوب تحمل مقابل عدم تحمل الغموض:

يشير هذا الأسلوب إلى القدرة التي تتوفر عند بعض الأشخاص في تحمل ما قد يعترضهم من مواقف متناقضة أو أفكار غامضة غير مألوفة، وكذلك تقبل ومواجهة ما هو غير مألوف وشائع.(بن زطة، 2005 ،3ص39)

وهذا الأسلوب لا ينطبق على الأفراد المنغلقي الذهن أو الدغماتيين حيث هم منغلقين عن كل ما هو غير مألوف وجديد فهم يتميزون بعدم تحمل الغموض ويمثلون القطب الثاني من هذا الأسلوب.

يرتبط هذا الأسلوب بمستوى "قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير واقعية مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع ويستطيعون التعامل مع الأفكار الغريبة عنهم، وغيرهم ممن ليس لهم القدرة على تحمل المواقف الغامضة في ويفضلون التعامل معالمألوف والعادي".(الشرقاوي،2003، ص21)

وفي نفس السياق يرى الخولي (2008) أنه يستطيع صنف من الأفراد التعامل مع المواقف الغامضة وغير المألوفة بل وحتى الغريبة وغير الواقعية، يقابلهم صنف أخر لا يتمكن من التعامل مع مثل هذه الأمور بل يفضلون التعامل مع ما هو مألوف وواقعي. (أمحمدي،2018، ص39)

6.1.12.أسلوب الفحص مقابل البؤرة:

وظهر هذا الأسلوب من خلال أعمال سكليسينجز1954 Scklesinger ويعرفه أنور الشرقاوي 1989 بأنه الفروق الفردية في شدة التدقيق والتركيز والانتباه حيث يتميز بعض الأفراد بالتركيز على المجال في ما يحيط بالمثير ويركزون على كل التفاصيل فحين يتميز البعض الآخر من الأفراد بقلة الانتباه لكل التفاصيل المحيطة بالمثير وعدم التدقيق.

(الشرقاوي،1989، ص13)

حيث أن انتباههم يكون أوسع لكثير من المثيرات في المجال والتي يتعرضون لها ونظرائهم على العكس يكونون أقل تركيز للمثيرات ولا ينتبهون لكل التفاصيل.

7.1.12. الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد:

يشير هذا الأسلوب إلى القدرة على التعامل مع مشتتات الانتباه بالتداخلات في المواقف التي يتعرض لها الأفراد، فبعضهم يكون لديه القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يمكنهم من استبعاد أثر المشتتات في حين لا يستطيع البعض الآخر إدراك هذه المشتتات مما يجعل استجابتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات.

8.1.12.أسلوب التسوية في مقابل الإبراز:

يعرفه الشرقاوي بأن هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي، ودمجها مع ما

يوجد فيالذاكرة من معلومات أو الإبقاء عليها منفصلة ، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية عادةما يعاب عليهم استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة بصورة دقيقة، حيث يصعب عليهمتحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة، في حين يتميز الأفراد الذينيميلون إلى الشحذ أو الإبراز بأنهم يكونون أقل عرضة للتشتت، وبذلك يسهل عليهمإبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة.(الشرقاوي،2003، ص245)

حيث يشير هذا الأسلوب للأفراد الذين يميلون إلى الإبراز يسهل عليهم تحديد الاختلاف وإبرازه وفرزه من بين المعلومات المخزنة في الذاكرة أما المسويين يصعب عليهم استدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة بدقة.

1.1.12. التمايز التصوري:

يشير هذا الأسلوب المعرفي إلى الفروق الموجودة بين الأفراد في الطريقة التي يتبعونها في تصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها وكذلك للطريقة التي يتبعونها في تكوين المفاهيم إذ نجد البعض يعتمد على العلاقة الوظيفية بين المثيرات في تكوين المفاهيم ويعتمد البعض الآخر على تحليل الخصائص الظاهرية للمثيرات ويعتمد آخرون على استنباط مستويات العلاقة بين المثيرات. (بن زطة،2005، ص39)

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تصنيف أبعاد التشابه والاختلافات المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها ، كما يرتبط بالطريقة التي يتبعها الفرد في تكوينهللمفاهيم ، حيث يعتمد بعض الأفراد في تكوين المفاهيم أو المدركات على العلاقات الوظيفية بين المثيرات، بينما يعتمد البعض الآخر في تكوين المدركات والمفاهيم علىتحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها ، وهناك مجموعة ثالثة منالأفراد يعتمدون في تكوين المدركات والمفاهيم على قدرتهم على استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها.(المعافى، 2012،ص28)

10.1.12. الانطلاق في مقابل التقييد:

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها فبعضهم يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية ويميلون إلى التعامل مع المثيرات المتعددة في حين يميل البعض الآخر إلى التعامل مع المثيرات بصورة ضيقة. (بن زطة، 2005، ص39)

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها ، فبعض الأفراد يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية ،

كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة ، بينما يميل البعض الآخرإلى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصر النظر ، كما أنهم لا يتحملونالمواقف غير الواضحة التي تتميز بتعدد المثيرات.(الشرقاوي،2003، ص24)

2.12. وهناك تصنيفات أخرى نذكر منها:

1.2.12. تصنيف روكيش1960Rokeachأسلوب الدغماتية:

حيث قدم روكيش نظريته في الدغماتية باعتبارها أسلوب معرفي وكيفية بناء الاتجاهات واكتساب المعتقدات، فالدغماتية لديه تشير إلى درجة مقاومة الأفكار الجديدة ودرجة تقويم المعلومات الجديدة بمعايير مسبقة ومدى النظرة التسلطية لأصحاب الأفكار المخالفة.

2.2.12. تصنيفBroverman1964-1960:

يتناول هذا العالم أسلوبين معرفيين هما:

- السيادة التصورية في مقابل السيادة الإدراكية الحركية.
- الآلية القوية في مقابل الآلية الضعيفة

حيث نجد الأسلوب الأول يشير إلى الأفراد الذين يسلكون سلوكا نظريا تصوريا في أداء المهام وتتقصهم الكفاءة الإدراكية الحركية عكس الذين يعتمدون على القدرات الحركية في المواقف الصعبة أو الجديدة وتتقصهم القدرة التصورية و يشير الأسلوب المعرفي الثاني إلى قدرة الفرد على أداء المهام من خلال المقارنة مع ما هو متوقع منه البعض يتسمون بالقدرة العالية والبعض الآخر يتميزون بقدرة أقل حتى في مهام تكرارية بسيطة.
(القحطاني،2007، ص52)

حيث يتميز الأفراد الذين يتصفون بالسيادة التصورية في المهام الصعبة والجديدة بالسلوكيات النظرية والتصورية ونقص في الأداء الإدراكي _ الحركي وفي حين يظهر أصحاب البعد الثاني بسلوكات حس حركية وعملية.(الشرقاوي ،1989، ص11)

3.2.12. تصنيف هيطو Michel Huteau 1985: خلصت أبحاث الباحث الفرنسي هيطو إلى وضع صنافة للأساليب المعرفية تشكلت من أربع مجموعات كبيرة :

- أساليب معرفية ترتكز على طرق وأشكال معالجة وتحليل المعلومات أو نماذج معالجة المعلومات وتتمثل في أشكال استقبال المعلومات أو كيفية تخزينها ثم استرجاعها عند الحاجة.

- أساليب معرفية تعتمد على التصورات والتمثلات المعرفية والمرتبطة أساسا بالنشاط النفسي المعرفي الذي يسلكه الفرد في التعامل مع ذاته والمحيط الذي يوجد به.

- أساليب معرفية ترتكز على الدوافع المعرفية وتتمثل في مجموعة من الدوافع والحاجيات المعرفية التي يعرب عنها الفرد كحاجة إلى المعرفة الحاجة إلى الاستثارة الحاجة إلى التناغم المعرفي والحاجة إلى التطابق بين ما يتوقع من الواقع.

- أساليب معرفية ترتكز على مرونة التفكير الترابطي كبعد السيولة، بعد الأصالة ، التفكير المجازي أو الحدسي وبعد التنميط الإدراكي.(غريب،2009،ص45)

4.2.12. تصنيف كوجان1973Kogan وصنفها إلى ثلاث فئات:

- الأساليب التي تقاس في إطار الدقة في مقابل عدم الدقة والتي تقاس من خلال مقاييس الأداء الأقصى وهي أقرب إلى القدرات منها إلى الأساليب مثل الأسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال الإدراكي.

- الأساليب التي تقاس في إطار دقة الأداء ولكن على الأقل في حدود القيمة الاتجاهية لها مثل التبسيط التعقيد والاندفاع والتروي والحدود التميزية في وظيفتها.

- الأساليب التي تعتمد على دقة الأداء ولا تعتمد على اتجاهية القيمة في قياسها ولكن تتميز بأنها تميزية القيمة وتقاس في إطار الأداء التميزي وهي تلك الأساليب التي تمثل الأساليب المعرفية تمثيلا نقيا ومن أمثلتها: اتساع ضيق الفئة الإدراكية، والأساليب التصورية.

5.2.12. تصنيف واردیلو رویس 1978wardel et Royce:

قدماه في إطار نظريتهما عن نظام الأسلوب وعلاقته بالقدرات العقلية والسمات الانفعالية وعلى أساس عمومية كل مرتبة أسلوبية.

6.2.12. تصنيف الأساليب المعرفية المنطقية (العقلانية) Rationalism styles:

وهي التي تميز الشخص الذي تحدد وجهة نظره إلى الحقيقة على أساس التزامه بالمنطقية والعقلانية ويختبر صحة وصدق رأيه عن الحقيقة في ضوء الاتساق المنطقي للمعلومات ويشمل تفكيره على العمليات المعرفية الكبرى والتحليل المنطقي وتوليد الأفكار، والأساليب التي تصوراها هي:

التمايز التصوري: اتساع اضيق الفئة الإدراكية، الأسلوب التحليلي الأسلوب التجريدي وتفضيل المجال وأسلوب الضبط المقيد.

الأساليب الأمبيريقية=Empiricismstyle:وهي التسوية/الإبراز، والأسلوب العلائقي والأسلوب التجريدي/ الحسي، وأسلوب ارتفاع التصنيف إلى فئات مستقلة وأسلوب

الفحص الشامل والاندفاع والتروي، وأسلوب التسامح مع الخبرات غير الواقعية.(الخولي، 2002، ص133)

ووصفها الشرقاوي هي التي تميز الشخص الذي تحدد وجهة نظره إلى الحقيقة على أساس التزامه بالمنطقية والعقلانية، والأساليب المنطقية هي: أساليب التعقيد المعرفي، والتمايز التصوري، واتساع ضيق الفئة الإدراكية، والأسلوب التحليلي، والأسلوب التجريدي، وتفضيل المجال، وأسلوبالضبط المقيد. (الشرقاوي،1991، ص19)

7.2.12. تصنيف ميسكMessik(1970) : عرض ميسك من خلال أبحاثه 1970_1976 بحيث قدم في السنة الأولى1970تصنيفا للأساليب المعرفية يضم تسعة أبعاد الأربعة الأولى منها اشتقت من مفهوم الضوابط المعرفية والخمسة المتبقية مختلفة التنظير وبعيدة عن الضوابط المعرفية والأساليب التسعة هي كالآتي :

1. الفحص والتدقيق .
2. الضبط المتزمت مقابل الضبط المرن .
3. الرتابة مقابل الشحذ.
4. التسامح مع الغموض أو الخبرة غير الواقعية.
5. الاعتماد _ الاستقلالعلى المجال.
6. التعقد المعرفي مقابل التبسط المعرفي.
7. الاندفاع _ التروي المعرفي .
8. أساليب التصنيف .
9. أساليب تصنيف الصور الذهنية.

وفي عام 1976 أضاف ميسك عشرة أساليب معرفية أخرى ليصل عدد الأساليب المعرفية حسب تصنيفه إلى تسعة عشرة تصنيفا :

10. تشكل المجال .

11. التمايز التصوري .
12. بعد التصنيف .
13. التشكيل التصوري .
14. المركب التكاملي .
15. الأخذ بالمخاطرة مقابل الحذر .
16. الآلية القوية مقابل السيادة الإدراكية الحركية .
17. السيادة التصورية مقابل السيادة الإدراكية الحركية .
18. تفضيل الظاهرية الحسية .
19. التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعدي حيث يشير هذا الأسلوب إلى التمييز نسبيا بين الأفراد على أساس قدرتهم في الميل نحو مناقضة أو مماثلة بين المعلومات الجديدة والقديمة في تنظيم المدركات وهذا يعني أن الأفراد الذين يميلون إلى المتناقضات في إدراكهم لمحيطهم هم من ذوي الأسلوب المعرفي المتباعد، والمتقاربين هم الذين يميلون إلى المماثلة بين المعلومات القديمة والجديدة في إدراك المحيط الذي يوجدون فيه.

وفي سنة 1984 قدم ميسك إطار نظريا للأساليب المعرفية في منظورين أحدهما يتضمن تسعة تصورات عن الأساليب المعرفية في أبعادها المختلفة والثاني يتضمن محاولة لرسم خطوط فاصلة بين الأسلوب المعرفي وكل من الضوابط المعرفية والقدرات العقلية المتأسلبة وكلا التناولين يساهم كثيرا في وضوح طبيعة الأسلوب المعرفي.(غريب،2009، ص35)

وفي السنوات الأخيرة استخدمت مجموعة من الأساليب المعرفية كما ذكرها الشرقاوي(2003)

المرونة.

- الدوجماتية
- التركيب التكاملي
- التعصب
- التفكير التقاربي _ التباعدي.

ومن خلال هذا العرض لتصنيفات الأساليب المعرفية، يبقى أن بعض الأساليب هي التي انكبت عليها الدراسات والأبحاث مثل أسلوب التروي مقابل الاندفاع وأسلوب الاستقلال _الاعتماد على المجال الإدراكي هما الأكثر بحثا والأكثر تطبيقا باختباراتهم القياسية وربط الأسلوبين بباقي القدرات المعرفية. وعلاقتهم بالأداء في مواقف الحياة بصفة عامة، وفي الجانب التعليمي التربوي بصفة خاصة، وعلاقة الأساليب المعرفية بالمردود الدراسي وبصعوبات التعلم وباتخاذ القرارات وحل المشكلات..، وتبقى الدراسات والأبحاث متواصلة وخاصة العربية منها في هاتين الأسلوبين خاصة في الجانب الأكاديمي والتربوي ليس قصورا بل لأهمية الأساليب في المساعدة ومحاولة معرفة التجانس بين أسلوب العرض وطريقة التقديم وهو المثير من طرف المربي والمعلم والذي يقدمه بطريقته وأسلوبه ومدى إدراكه للمادة والمثيرات المكونة لها أو حتى المحيطة بها، وتقديمها للمستقبل للمثير ألا وهو الطالب أو التلميذ ومدى تجانس أسلوبه المعرفي لكي يستقبل المادة العلمية والتعليمية المقدمة بإدراك وأسلوب معرفي لمثير قد لا يتجانس وطريقة إدراكه وأسلوبه المعرفي، ويحصل التعقيد المعرفي ليس لصعوبة المادة المعرفية بل لاختلاف وعدم تجانس الأسلوب لمعرفي، وهذا ما أثار فينا الفضول البحثي في هذا الجانب، وخاصة بعد التجارب والحالات السريرية في العيادة مع حالات لتلاميذ لا يعانون من صعوبات تعليمية لكن وقعوا في تدني المحصول الدراسي، وبعد التشخيص و الاختبارات ودراسة الحالة وعملنا على تجانس الأسلوب المعرفي للأمهات اللائي يعتبرن المعلم الأول والمكمل للعملية التعليمية بحكم تبني معظمهن المراجعة في

البيت وإكمال البرنامج كما هو معمول ومعلوم لدى الكثير، حصلنا على نتائج مرضية في تغير مسار التلميذ وتحسن المستوى والمردود التحصيلي للدراسة، وهو ما قمنا بتوثيقه من خلال مقالنا العلمي " تجانس الأسلوب المعرفي لدى أمهات التلاميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي قراءة عيادية من منظور معرفي سلوكي". وهو ما سنواصل البحث فيه في هذه الدراسة ومحاولة استكشافه والتعرف أكثر على الأسلوب المعرفي نظريا ولدى فئة صعوبات التعلم ومعلميهم علاقته بالتحصيل الدراسي .

ولأهمية الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بكونه أسلوب يعبر عن الفروق الفردية في مواجهة المواقف الحياتية بصفة عامة لدى الفرد وكيفية إدراكه للمواقف والمعلومات ومعالجتها. بمعنى كيفية استقبال المعلومات وتخزينها ومن ثم استرجاعها في المواقف المختلفة التعلمية والتربوية وغيرها، حيث بميزته الثائية القطب تجعلنا نتنبأ بمعرفة ما يحصل في المواقف التعليمية. حيث أن المستقلون على المجال الإدراكي تحليليون ويدركون الموقف المعقد بعيدا عن خلفيته وتجاهل السياق الكلي له، بينما المعتمدون يدركون الموضوع في كليته ولا يستطيعون عزل الفقرات والمعلومات أوالموضوعات المثيرة عن سياقها. ومن هنا جاء التراث البحثي ثري في دراسة هذا الأسلوب في البيئة التربوية والتعلمية لخصائص هذا الأسلوب في التعلم والتربية وإثراء المعرفة الفردية .

وسنتناول هذا الأسلوب في فصل خاص لأهميته كأسلوب معرفي يعبر عن الفروقات الفردية في الإدراك وأهمية هذه القدرة في التعلم والتحصيل الدراسي خاصة ، ولأنه متغير من متغيرات الدراسة الحالية.

الفصل الثالث : الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتمادعلى المجال الإدراكي.

تمهيد:

1. مفهوم الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتمادعلى المجال الإدراكي.
2. تعريف الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتمادعلى المجال الإدراكي .
3. مقاربة تاريخية لدراسةالاسلوب المعرفي الاستقلال الاعتمادعلى المجال الإدراكي
4. علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال الاعتمادعلى المجال الإدراكي والتمايز النفسي .
5. العوامل المؤثرة في الاسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال الاعتمادعلى المجال.
6. علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال الاعتمادعلى المجال الإدراكي والعمليات النفسية.
7. علاقة الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال الاعتمادعلى المجال والموقف التربوي.
8. الأسلوب المعرفي الإدراكي وصعوبات التعلم .
9. خصائص الأفرادالمستقلين والأفراد المعتمدين.

تمهيد:

يعتبر الإدراك من أهم المفاهيم المعرفية والقدرات العقلية في علم النفس المعرفي، حيث يعتبر من أهم الوظائف النفسية للتعلم، وكيفية الإدراك تعتبر من الفروق الفردية المهمة بين الأفراد، حيث ينتج عن ذلك الاستجابات الفردية عند المواقف والأحداث، لذلك أعتبر الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي من أهم الأساليب المعرفية التي نالت حظا وافرا واهتمام الباحثين التربويين خاصة لأنها لاتهتم بمحتوى الإدراك ولكن بكيفية وطريقة الإدراك لدى الأفراد في شكل تفضيلي وهي المسؤولة عن الفروق بينهم في العمليات المعرفية من انتباه وتفكير وتخزين واسترجاع وتفسير وحل المشكلات وفي المواقف التعليمية والتربوية والاجتماعية، وحتى في اختيار نوع الدراسة أوالمهنة. من أجل ذلك اهتممنا بالبحث في هذا الأسلوب برغم زخم الأبحاث فيه، إلا أن الفئة التي سنتناولها من خلاله وفي حدود بحثنا والبعد الذي سنتناوله لم يتم البحث فيه.

1. مفهوم الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي:

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب المعرفية تناولا بين الباحثين ، للخصائص الإدراكية التي تتطلبها المواقف سوى التعليمية أو الحياتية، حيث يعبر أسلوب الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي عن الفروق الفردية بين الأفراد في شكل الإدراك المعرفي والتعامل مع الموضوعات من خلالها، ولهذا كان محور أغلب الدراسات النفسية والتربوية أثناء البحث في الأساليب المعرفية. وهذا ما أكده قويزند(Guisand)أن الأسلوب المعرفي الاستقلال_ الاعتماد على المجال المعرفي من أكثر الأساليب المعرفية اهتماما من قبل الباحثين في التربية وعلم النفس.

(Guisand،2007، p572)

حيث يرى بلومبروجو وسونسيون (Blomberg & Soneson) 1976 أن الاستقلال عن المجال عبارة عن قدرة الفرد على الاستعادة والتفكير والتفاعل للوصول إلى التحليل فالشخص المستقل عن المجال لديه القدرة على الاهتمام بإظهار المثير داخل الموقف وإزالة المثيرات التي لم تكن في موضعها، على النقيض فالاعتماد على المجال يعني وظيفة كلية، فالشخص المعتمد على المجال ليس لديه القدرة على وضع نفسه كجزء من البيئة وكذلك هو لا يحتمل المثيرات. (جاري،2016، ص49)

وكان الأمريكي ويتكين Witkinمن المنظرين الذين بحثوا في الأساليب المعرفية، وكان الرائد الذي وثق لأول أسلوب معرفي في منظومة الأساليب المعرفية (1954) في مؤلفه " الشخصية من منظور الإدراك" وتكلم عن الأسلوب المعرفي الاستقلال الاعتماد عن المجال الإدراكي، حيث أن هذا الأسلوب ذا قطبين وبالتالي ينقسم الأفراد إلى فئتين فئة المستقلين عن المجال الإدراكي وهم الأفراد الذين يستطعون فصل العناصر عن سياقها الكلي ويتمتعون بقدرة على التحليل بحيث

يمكنهم إدراك الأجزاء منفصلة وواضحة. أما المعتمدون عن المجال الإدراكي فهم الأفراد الذين يتصفون بالشمولية ولا يستطعون إدراك الأجزاء منفصلة عن سياقها الكلي وعدم قدرتهم عن عزل المثيرات، وبالتالي يكون إدراكهم مشوش وغامض.

(رشوان،2006)

وقبل أن نغوص أكثر في معنى وتعريف الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي ارتأينا أن نمر على بداية ظهوره وتوثيقه كأسلوب معرفي حيث ظهر من خلال الأبحاث والدراسات النفسية بعد الحرب العالمية الثانية لما أظهرت اختبارات الذكاء عدم قدرتها على إظهار التمايز بين الأفراد في الفروق الفردية، حيث أعطت مهمة البحث للمنظرين ويتكين Witkinو لاش Asch لمعرفة الأسباب التي تكمن وراء عدم قدرة طلبة كلية بروكلين بالولايات المتحدة الأمريكية إلى العودة إلى الوضع المعتدل أثناء الواجبات التي تتطلب التعامل مع ضعيات بصرية غير واضحة الحدود والمعالم، مما أثر سلبا على نتائج المهارة التي يريدون تعليمها لهم. ووثق ذلك في كتاب لوتكين " الشخصية من منظور الإدراك " " PERSONALITY THROUGHI PERCEPTIOUN" حيث أنطلق من السؤال : هل ندرك الواقع انطلاقا من ذواتنا أم من خارج ذواتنا؟(الشرقاوي،1992) وعليه يعتبر الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي من الأساليب المعرفية التي كانت نتيجة دراسات وأبحاث على الإدراك الذي يعتبر من أهم المفاهيم المعرفية والنفسية في تناول المعلومات ومعالجتها وتفسيرها، من خلال المجال الإدراكي أو الحيز الموجودة فيه متفاعلة مع مكونات شخصية عامة متمثلة في التفضيلات والميول والخصائص الوجدانية مكونة مخرجات وكلا معرفي وعقلي أو تعتبر قدرة شاملة أو استجابة لتحليل المواقف والمواضيع ، وفي ما يلي نتعرف على أهم التعريفات لبعض الباحثين والمنظرين في الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي :

2. تعريف الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي :

إن أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي يعبر عن الفروق الفردية، في درجات التمايز النفسي التي تفسر بأن إدراك الفرد نابع من داخله أم من خارجه، وعليه فإن وضوح الذات والصورة الجسدية وإمكانية فصلها عن الآخرين وإسناد تفسير نتائج السلوك للذات مثل القدرات والمثابرة وغيرها من العزو السببي الذاتي الداخلي، تعتبر صفات ومميزات الشخص المستقل عن المجال الإدراكي عن الخارج، لكن تداخل الذات مع الآخرين والعزو السببي الخارجي في تفسير نتائج السلوك وإسنادها للخارج كالصدفة والحظ والظروف وغيرها من الأسباب الخارجية يعتبر الفرد هنا معتمد على المجال الإدراكي على الخارج مما يقلل من التمايز النفسي. وهذا ما أشار له الباحثون في الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي أنه يمثل بعدا مستعرضا في الشخصية ومحدداتها من جميع السمات العقلية والوجدانية متفاعلة في ما بينها ليعكس الاختيارات المهنية والدراسية، وحتى العلائقية، ليظهر طرق الأداء في مواقف العمل والتعلم، وهذا ما أشار إليه الباحث عبد الهادي محمد(1999) في دراسته أن المتعلمين في التخصصات العلمية أظهروا ميلا إلى الاستقلال الإدراكي، في حين أظهر المتعلمون في التخصصات الأدبية ميلا إلى الاعتماد الإدراكي. وهذا ما أكده العبدان عبد الرحمان (1993) في دراسته بأن الأسلوب المعرفي يؤثر على استخدام المتعلمين لاستراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام. (بن زطة،2020، ص17)

وهذا ما أكده الشرقاوي 1992 في تعريفه لأسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بأنه" أسلوب معرفي يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما يحيط به من تفاصيل، أي أنه يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، أي أنه يتناول قدرة الفرد

على الإدراك التحليلي. فالفرد الذي ينتمي باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل أي الكلي للمجال، أما أجزاء المجال فإن إدراكه لها يكون مبهما، في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له".(الشرقاوي،1992، ص199)

ويرى عدس1999 " بأن الأسلوب المعرفي الاستقلال _الاعتماد على المجال الإدراكي هو بعد يمثل مقياسا لدرجة قدرة الأفراد في السيطرة على تأثير عوامل المجال المشتتة عندما يحاولون التفريق بين الجوانب المختلفة للمواقف، فكلما كان الفرد مستقلا عن العوامل المشتتة كلما كان أكثر قدرة على مهارة التحليل أو مستقلا عن المجال، وكلما كان الشخص غير قادر على تجاهل العوامل المشتتة كلما كان يميل إلى العمومية أو معتمدا على المجال. (عدس، 1999، ص111)

حيث يؤكد ويتكين Witkinوالذي يعتبر من المنظرين الذين وثقوا للأسلوب المعرفي الاستقلال_ الاعتماد على المجال الإدراكي "إمكانية تصنيف الأفراد إلى فئتين، الأولى تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي، أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية، حيث يسمى هؤلاء الأشخاص المستقلون عن المجال الإدراكي، أما الفئة الثانية فتصف الأفراد الذين لا يستطعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة به، حيث يطلق على هؤلاء الأفراد المعتمدين على المجال، وبذلك يطلق مفهوم الاستقلال عن المجال على الأفراد الذين يمتلكون قدرة تحليل العناصر الدقيقة أو التفصيلية للمهمة أو الموقف، ولديهم القدرة على الانفصال عن المجال، وإدراك الجزئيات بمعزل عن خلفيتها، أما الاعتماد على المجال فهو أسلوب يميز الذين لديهم ميل لإدراك الموقف بطريقة كلية ويركزون على المجموع ويهملون العناصر الجزئية. (طبي، ص163)

ويعد هذا الأسلوب من المفاهيم ذات العلاقة بالعمليات النفسية الإدراك والتذكر والتخزين وتجهيز المعلومات وبذلك هي تعبر عن الفروقات الفردية بين الأفراد في إدراكهم والبناء المعرفي العقلي، وعليه يمكننا القول أنه يعبر عن طريقة أو أسلوب الشخص في إدراكه للموقف أو المثير واستراتيجية استجابته له، فهو يعبر عن كيفية التفكير والتذكر واسترجاع المعلومات وكيفية إدراكها. حيث عرفه واتكن وزملائه سنة 1977 باعتباره صاحب الفضل في ظهور هذا الأسلوب " بأنه أسلوب يشير إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال في اعتماده على المجال وفي استقلاله عنه" (الفرماوي،1994،ص26)

حيث عرفه الخولي (2002) على أنه " يشير إلى القدرة التي يتم بها عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من موضوعات، فالفرد المستقل عن المجال يمكنه عزل الموضوع المدرك عما يحيط به من عناصر المجال الذي يوجد فيه، أما المعتمد على المجال فلا يستطيع عزل الموضوعات المدركة عن مجالها، وبالتالي فإن إدراكه لها مرتبط بتداخل العناصر المشكلة للموقف" (الخولي،2002 ، ص72)

فالفرد المعتمد على المجال الإدراكي يخضع إدراكه كلية لتنظيم شامل لكل أجزاء المجال ويدركها مبهمة وغير واضحة، بينما الفرد المستقل يدرك أجزاء المجال منفصلة وواضحة بعيدة عن النظرة الشمولية المبهمة للمجال أو الأرضية المكونة لها. (الشرقاوي،1992، ص198)

ويقول ويتكين witkin:" بأنه قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال سواء في اعتماده أو استقلاله عن المجال" حيث أن الفرد المعتمد على المجال الإدراكي لا يستطيع إدراك المواضيع والمواقف إلا في تنظيم كامل الأجزاء بشكل كلي، وتبقى أجزاء الأرضية مبهمة وغير واضحة حيث يسمى

الشخص ذو النمط الكلي. أما الذين يستطعون إدراك المواقف والموضوعات منفردة ومنفصلة عن ما يحيط بها من أجزاء وعناصر، هم ذوي النمط التحليلي المستقل حيث بإمكانهم تحليل وتجزئة المجال المركب. (العتوم،2004 ،ص303)

ومن أهم التعريفات لأسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي لهشام محمد الخولي " بأن هذا الأسلوب يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من المعلومات الأخرى، ومنه يمكن القول إن أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي يفسر تأثير المجال الإدراكي الذي يحتوي على مجموعة من المثيرات المعلوماتية، على عملية الإدراك لدى الفرد، حيث أن العمل بهذا المتغير المعرفي يؤدي إلى تحديد نمطين متمايزين للإدراك هما:

- **النمط الشمولي:** وهنا الإدراك كعملية لدى الفرد يتأثر تأثير كبيرا بعوامل المجال وتعقيد الخلفية أو الأرضية.
- **النمط التحليلي:** وهنا الإدراك لدى الفرد يتأثر تأثير ضعيفا بعوامل المجال.(الخولي، 2002، ص25)

حيث أن النمطين يكونان بعدا واحدا ذو قطبين والمسافة بينهما لا تعني فاصل لقطبين متناظرين بل يمتد ليكون الأكثر ميلا لأحدهما ليمثل النمط الغالب.

فالشخص المستقل لديه القدرة على عزل المثير عن أجزائه و سياقه الشامل المعقد بمقاربة ومرجعية داخلية تحليلية يعتمد عليها ولا يحتاج لمرجعيات خارجية لإدراك أجزاء المجال المدرك، أما المعتمدين ليست لديهم القدرة على عزل الموضوع أو المثير عن أجزائه وعن سياقه العام الشامل ويعتمد في إدراكه على النظرة الشامة لكلية الأجزاء وبالتالي تكون مبهمة وغير واضحة لديه متأثرا بالمثيرات الخارجية في الإدراك لأجزاء السياق الكلي.

حيث يعرف الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي عبد الكريم غريب (2006) " أنه التمييز بين الأفراد إلى فئتين المستقلين عن المجال وهم الذين لهم القدرة على تحليل وضعية ما رغم ما تنطوي عليه من صعوبات، أما التابعين للمجال هم الذين يتميزون بطريقة عامة في إدراك الوضعية مع عدم القدرة على تمييز عناصرها بوضوح". (غريب،2006، ص887)

ويعتبر الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي سمة نفسية عريضة خاصة بالمجال الإدراكي تمثل الاستراتيجية والأسلوب التي يدرك بها الأفراد الموضوعات والأشياء والمواقف وما يحيط بها من أجزاء وتفاصيل كمكون عام لها، حيث يمكننا من خلال هذه السمة تصنيفهم إلى ما يلي:

- **لأشخاص المستقلون:** وهم الأفراد الذين يدركون التفاصيل والأجزاء المكونة للمجال المدرك بصورة منفصلة ومستقلة عن السياق الشامل وأرضيته المكونة له وتحليل المثير المركب، ويعرفون بإسم النمط التحليلي، ويمثلون أحد أقطاب الأسلوب المعرفي.

- **الأشخاص المعتمدون:** وهم الأفراد الذين يدركون المثير ضمن سياقه الكلي حيث يكون إدراكهم له غير واضح ومبهم، فتكون استجاباتهم بطريقة كلية، يعرفون بالنمط الشمولي، فإدراك المستقل له القدرة على تجاهل السياق ومعرفة الأجزاء بعيدا عن خلفيتها وسياقها الكلي، عكس المعتمد على المجال الإدراكي ضعف القدرة على فصل الفقرات والأجزاء عن سياقها الشامل فيكونون أقل كفاءة تحديد شكل المثير داخل خلفيته، أو نغمة بسيطة داخل سمفونية، أو العمود الحقيقي داخل إطار مائل.(الخولي،2002، ص79)

وهذا ما شمله تعريف يوسف جلال 1998 أنه" طريقة الفرد في إدراك عناصر المجال أو الموقف، فالمعتمدون على المجال يدركون عناصر الموقف متأثرين بما

يحيط به من عناصر أخرى وبطريقة كلية مع إهمال التفاصيل، بينما المستقلون مجاليا يدركون عناصر الموقف غير متأثرين بما يحيط به من عناصر وبطريقة تحليلية مهتمين بتفاصيل المجال.(جلال،1998، ص49)

وذكر جوناسين Jonassen1979 في تعريفه للأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بأنه يعني "اتجاه الفرد لأن يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق السائد، الذي تختفي فيه المعلومات، فالأفراد ذوي الاستقلال عن المجال عكس الأفراد ذوي الاعتماد على المجال، يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات عن الخلفية أو السياق وبالتالي فإن هذا الأسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات، وتعلم المفاهيم، وإدراك الذات ومفهوم الجسم، بل أيضا في الأدوار الاجتماعية". (الخولي، 2002، ص76)

ويرى جيلفورد Guilford1980 بأن هذا الأسلوب " يعبر عن استعداد الفرد لعمل أي تعديل أو تغيير في المعلومات التي توجد في المجال الإدراكي، ويعبر بالتالي عن عملية مرونة بدلا من اعتباره عملية تحليل"

ويؤكد جيريكو و وماكلونج Gereco And Mclung1979 من خلال دراستهم لهذا الأسلوب "أن الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها بسهولة كبيرة، وكذا على معايشة أجسامهم ككيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية، كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية مقارنة بالأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي. (بن زطة، 2020، ص33)

- **الاعتماد على المجال الإدراكي:** انخفاض قدرة الفرد على إدراك المثيرات أو الموضوعات المدركة مستقلة عن مجالها الإدراكي أو صعوبة فصل محددات المثيرات المدركة عن سياقها الإدراكي.

- **الاستقلال على المجال الإدراكي:** ارتفاع قدرة الفرد على إدراك المثيرات أو الموضوعات المدركة مستقلة عن مجالها الإدراكي أو سهولة فصل محددات المثيرات المدركة عن سياقها الإدراكي. (الزيات، 2002، ص587)

ويرى (Reber) أن الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي أحد الخصائص التي يتمايز فيها الأشخاص من حيث إدراكهم للأشياء الموجودة في مجال إدراكهم، ولذلك فإن الأفراد إما أن يدركوا الشيء معتمدون في ذلك على ما يحيط به من عناصر وتفاصيل وهؤلاء يطلق عليهم معتمدون على المجال في إدراكهم وإما أن يدركوا الشيء منفصلين عما يحيط به من عناصر وتفاصيل وضوضاء إدراكية وهؤلاء يطلق عليهم مستقلون عن المجال الإدراكي في إدراكهم. ويشير عبد الخالق (1987) إلى أن الفروق بين الأفراد في هذا الأسلوب المعرفي تتعلق بأنماط أخرى للتطبيع الاجتماعي وأساليب التنشئة في الطفولة المبكرة، مثل التسلط الوالدي وإحباط الاستقلال الذاتي وعدم تشجيع استقلال الصغير عن والديه، وعدم تشجيع الأم لاستقلالية الابن وجعله خاضع لها. حيث يرى الشرقاوي أن تأثيرات البيئة للتنشئة تنعكس آثارها على الشخصية باختلاف البيئات وباختلاف التقاليد والقيم السائدة بكل منها، كما كشفت الدراسات عن أن المستقلين على المجال الإدراكي يبعدون عن الآخرين كما أنهم انفراديون، ويستخدم المستقلون دفاعات خاصة ولا يهتمون بالتفاعل مع الآخرين ويتجهون للعمل الفردي ولديهم ميل للتعامل مع المجردات. (معافى، 2012، ص33)

واستخلاصا من كل هذه التعريفات نرى أن محور هذا الأسلوب يعتمد على الإدراك كعملية نفسية عقلية تمثل الأشخاص في كيفية إدراكهم الموضوعات والمواقف والأشياء من خلال مكونات الإدراك العقلية سوى في الاعتماد عن الكل أو

الجزء الذي تحدده الخبرة المعرفية لكل فرد والبنى المعرفية المتأصلة والمتفاعلة مع العمليات العقلية والوجدانية وحتى البيئية المتواجد فيها الفرد.

ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نتعرف أكثر على أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي من مقاربة تاريخية للإدراك باعتباره مكون أساسي لمفهوم هذا الأسلوب المعرفي.

3. مقاربة تاريخية لدراسة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي:

من خلال عرض التعريفات لمفهوم الاعتماد والاستقلال على المجال الإدراكي يتبين أن هذا الأسلوب يعني طريقة الإدراك للبيئة والأشياء والموضوعات التي تحيط بالفرد، ونمط الاستجابة للمثير من خلال هذا الإدراك الذي يعتمد على خبرات والمعرفة القبلية للمنبهات السابقة، ويعتبر الوسيلة التي يتعرف بها الإنسان على العالم الخارجي.

واهتم المعرفيون بالعملية الإدراكية لأنها تطرح قضية رئيسية تتمثل في العلاقة بين المنبهات الطبيعية والأحداث النفسية، على اعتبار أن ما نعرفه من خلال حواسنا يشكل معرفية أولية بينما ما نفعله تجاه هذه الإحساسات من تغيير وإضفاء المعاني هو المعرفة العليا الحقيقية. ويمكننا تعريف الإدراك بأنه : عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن المواضيع والمنبهات إلى تمثيلات عقلية، ويجمع الإدراك بين الخبرة الحسية وتكوين المعنى. إن عملية التفسير الإدراكي هي بداية إنتاج المعلومات الرمزية التي تساعد على ممارسة العمليات العقلية العلياء بدءا من تخزين الذاكرة ، وصولا إلى انتاج الصورة الذهنية والتفكير حيث يمثل الإدراك حالة وعي بالموضوع المدرك ممثلا بذلك نقطة إلتقاء

بين المتغيرات الفيزيقية والخبرة النفسية حيث اعتمد المعرفيون إلى الخرائط تدفق المعلومات التي يتم من خلالها تبنى التمثلات للمراحل الفرضية التي تمر بها التكوينات للتصور من لحظة استقبال المثير إلى لحظة الاستجابة وكانت هاته الخرائط نتيجة المشاهدات التجريبية والقياسات المختلفة.

(بن زطة،2020، ص24)

حيث يشير أحمد (1999) أن الإدراك دال على خبرة، أي أنه استجابة من خبرات سابقة تبنى بطريقة منظمة، حيث نفسر ما نرى حسب مكونات شخصيتنا التي كونا بها نمط وطريقة إدراكنا الخاصة. وبذلك يعد الإدراك خبرة متعلمة. كذلك هو عملية تنظيم وتفسير حيث ترى ليندا دافيدوف(1988) أنه ينظم ويفسر المدخلات الحسية من المحيط والبيئة وحتى عن ذواتنا لنكون أكثر وعي وخبرة ومعرفة بهم من خلال الإدراك مرورا بالإحساس الذي وحده لا يفسر ولا ينظم. حيث يشير المليجي 1982 إلى أن الإدراك عملية تمييز بين المنبهات التي تستقبلها الحواس ويعطي معاني لتلك المنبهات من خلال عملية عقلية معقدة في وظائف الدماغ ليصنف ويفسر طبيعة المثيرات. وهو ما يؤكده أبوحطب 1982 أن الإدراك عملية معرفية ذات معنى ودلالة لتفسر كل المنبهات التي يتم الإحساس بها والانتباه إليها. فهو وسيلة للاتصال كما يرى الخولي (2002)" الإدراك الوسيلة التي يتصل بها الإنسان بالعالم الخارجي، وتعتبر حواسنا هي نوافذ التي نطل منها على العالم الملئ بالموضوعات والأشياء. (معافى، 2012 ، ص11)

ولأن الإدراك عملية عقلية عنت بها المدارس النفسية المعرفية فإن دراسة الأسلوب المعرفي من خلال المجال الإدراكي وتضمن قطبين للإدراك الاستقلال

والاعتماد من خلال أبحاث المنظرين. سنتكلم على إسهامات مدرسة الجيشطلت وكذلك إسهامات المنظر ويتكين.

1.3.إسهامات ويتكين Witkinالباحث والمنظر الأمريكي في الأساليب المعرفية :

بعد الحرب العالمية الثانية وفي ضوء الدراسات النفسية على الإدراك كانت إسهامات ويتكين "Witkin" مع زميله لاش " Asch" في كلية بروكلين عندما أعطت لهم مهمة معرفة أسباب عدم مقدرة الطلبة العودة إلى الوضع المعتدل أثناء أداء المهام التي تتطلب التعامل مع وضعيات بصرية غير واضحة الحدود والمعالم، حيث كانت النتائج سلبية بالنسبة للمهارة المراد إتقانها وتعلمها. حيث يؤكد أرنهايم 1969 حينما عرف الإدراك البصري قدرة الفرد على التعامل مع المعلومات بطريقة بصرية والفروق في هذا الإدراك تعود إلى فروق في الدرجة أكثر منها في النوع . حيث وثق ويتكن أبحاثه وهاته الدراسة في كتابه " الشخصية من منظور الإدراك" والسؤال الذي انطلق منه هو هل ندرك الواقع انطلاقا من ذواتنا أم من خارجها؟ (الشرقاوي،1992)

حيث كانت أبحاثه الأولى مرتكزة على إدراك المجال البصري للأفراد، وقيامه بتجارب بتصاميم مواقف أدائية للأفراد حيث تكون مقدرتهم للوصول إلى الإدراك الصحيح عندما يتجاهلون الأجزاء المتداخلة في السياق والحيز، وشكل هذا البحث الملامح الرئيسية لمقياس الأشكال المتضمنة في بعد (1949). وكانت تساؤلاته لماذا بعض الأفراد يتمكنون من النجاح في تحديد وضع التعامد بسرعة ودقة بالمقابل يفشل البعض الآخر؟ وقد سميت هذه المهمة باختبار العصا والإطار ويرمز لها (T.F.R)

وفي مهمة أخرى كان على الفرد أن يعدل ميل الكرسي يجلس عليه إلى الوضع العمودي الحقيقي أثناء رؤيته لحجرة صغيرة ومائلة بالنسبة له وأصبحت هذه المهمة ممثلة في اختيار تعديل وضع الجسم ويرمز لها (T.A.B)وكانت النتائج

بمثابة الإجابة له في أن هناك فروقات فردية بين الأفراد عندما يصل البعض إلى عزل المثير عن الحيز أو السياق الشامل، حيث تم تعريفهم بأنهم الأشخاص المستقلون عن المجال الإدراكي، بينما البعض الآخر يجد صعوبة في عزل المثير عن السياق وسماهم المعتمدون على المجال الإدراكي. كما أن المستقلين يستخدمون بعض الوظائف الجسمية الفزيولوجية المسؤولة عن الأحاسيس الحركية وتأثير الجاذبية على الجسم كمرجع يعتمدون عليه عملية الإدراك، والمعتمدون يميلون إلى الخضوع لسيطرة أجزاء السياق كمرجع في إدراك التوجه الفضائي.

(الخولي،2002، ص72)

وهكذا يعتبر ويتيكن من المنظرين الأوائل للأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي في أبحاثه عن الإدراك وفي ضوء هاته الأبحاث والدراسات تم تبني مصطلح الأفراد التحليلين الذين يمكنهم إدراك الجزء معزول عن السياق بالتمثيل الرمزي، بينما أعطى مصطلح الفرد الشمولي للأفراد الذين يجدون صعوبة في التعامل مع السياق والحيز ككل بالقدرة الترميزية ويميلون إلى إدراك العناصر متضمنة في أرضية المجال وخلفيته. وانطلاقا من هذه التضمينات أسس ويتكين لمفهوم قدرة التمايز لدى الأشخاص مبينا الفروق الفردية في التعامل مع المثير في كليته أو مع الجزء من السياق، حيث المستقل يتعامل مع المثير منفصلا

عن سياقه بينما المعتمد يصعب عليه التعامل مع المثير خارج السياق.

(بن زطة،2020، ص17)

2.3.إسهامات مدرسة الجيشطلت " الصيغة الكلية" : إن مفاهيم الجشطلت والبنية والانتظام تنتمي إلى لغة علم النفس، فالكائن الحي هو كائن عضوي، وهو متمايز عن البيئة على الرغم من المبادلات المادية والطاقية فيما بينها. إنه جهاز تتوقف

أجزاؤه من أنسجة وأعضاء على الكل ، هذا الكل الذي يحدد فيما يبدو خصائص الأجزاء، ومصطلح التكيف يلخص كل هذه العلاقات الثرية ما بين الكل والأجزاء.

(جيوم، 1963، ص33)

وتعتبر التقارير التجريبية لجماعة الجشطلت الألمانية حول الإدراك من أهم المصادر العلمية لفهم قدرة الفرد على التمثيل للعناصر الملتقطة حسيا، وانطلقت مدرسة الجشطلت من مبدأ الكل والتنظيم الإدراكي كمهارة فطرية يمارسها الفرد من أجل الوصول إلى معنى، أو حل مشكلات. وقد برهن كل من "ليفينLivin" و"كوفكا Koveka" و" كوهلر Kohler" على أن الفرد يحقق الإدراك الجيد من خلال تضمينه العناصر، أو القسمات في القالب، أو صيغة كلية أو نمط، وهنا تبرز الاختلافات البين فردية حيث يظهر بعض الأفراد قدرة على فصل الأجزاء عن الخلفية بدقة. وهناك من يملكون القدرة على عزل الأشكال عن سياقها الكلي، كما أن هذه النظرية تؤسس للمحددات الأساسية لعملية الإدراك، بوضع مجموعة من القوانين الموضوعية أهمها قانون الشكل والأرضية (بن زطة، 2020، ص 20)

حيث تؤكد مدرسة الجشطلت عن بدأ الشكل والأرضية " في الحياة اليومية يلعب تمييز الشكل والقاع دورا بالغ الأهمية، فبفضل هذا التمييز تنشأ سلسة تدريجية في حقلنا الإدراكي ما بين أشياء وبين وسط محايد، إننا نرى الأشياء على حد قول " هورنبوستيل Hornbostel" لكننا لا نرى الفجوات التي تفصلها بمعنى أننا لا نرى هذه الفجوات كصيغ كشجطلت، إننا نرى أشجارا وبيوتا مرتسمة على صفحة السماء، لكن هذه الأشياء هي التي لها صيغة ومحيط خارجي وليست صفحة السماء التي تقطعها هذه الأشياء.

ومن خلال تجارب الجشطلت نستطيع أن نتساءل ما إن كان التمييز ما بين الشكل والقاع لا يناظر التمييز ما بين الموضوع الواضح للانتباه والمنطقة الهامشية الغاتمة التي تحيط به؟ فبوسع الشخص أن يوجه انتباهه إلى القاع فلا يفقد هذا القاع بذلك خاصيته كقاع. ثم إننا نتساءل بعد ذلك ما إن كان تصور الانتباه يشير إلى فئة من الوقائع محددة في الدقة ؟ أنه قدرة عديمة التحديد وذهبت لأبعد ما ذهب له علم النفس الكلاسيكي القائم على الانتباه والقول بأننا نستطيع أن نوجه انتباهنا إلى هذه الوجهة أو ذاك من المعطيات إنما يعد بمثابة مرور بجانب المشكلة، إننا بذلك إنما نفترض أن هذا الوجه قائم بالفعل في حين أن المشكلة الرئيسية تنحصر في معرفة ما إن كان قيام هذا الوجه ممكنا والشروط التي يتوقف عليها قيامه.

(جيوم،1963، ص93)

بالموازاة مع دراسات المنظر ويتكين تطور الاهتمام بعملية الإدراك وبالخصوص بالمحددات الداخلية للفرد، وأثرها في هذه الفاعلية الذهنية، وتوالت الدراسات حول الإدراك والشخصية كما هو الحال في دراسة "برونر و كريش Bruner AndKrech". (الفرماوي،1994 ، ص69)

وفي ضوء هذه الدراسات تم تبني مصطلح الفرد التحليلي مقابل الفرد الشمولي، حيث أن ذوي الاتجاه التحليلي يمكنهم عزل المدرك عن المجال الإدراكي، ويميلون إلى تنظيم الغير منسجم، بينما الشموليين يصعب عليهم التعامل مع الأجزاء وتضمينها خارج السياق والحيز الكلي لها. (الشرقاوي،1988، ص71)

ومن خلال هاته المساهمات البحثية حول الإدراك انبثق أسلوب معرفي يعبر على طريقة إدراك الأفراد للأشياء والموضوعات المدركة معبرة بذلك على فروق فردية بين الأشخاص ليس بالأفضلية ولكن في كيفية وشكل الإدراك بين قطبين كل له

مميزاته وخصائصه نتيجة تفاعل عمليات نفسية وجدانية ومعرفية مكونة بذلك الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي.

4.علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والتمايز النفسي :

إن ما يجمع المفهومين هو الإدراك والشخصية حيث علاقة الفرد بما يدركه عن ذاتيه أو ما يحيط به يمر عبر عمليات معرفية نفسية انفعالية مكونة بذلك مفهومه عن ذاته وعن الآخرين والموضوعات والأشياء.

والفكرة الأساسية من نظرية وتكن هي أن صفات الشخص الانفعالية والدافعية التي تؤثر في إدراكه الحسي، والاختلافات بين الناس في تفسيرهم لمثيرات غامضة ما هي إلا دالة إلى حاجتهم الخاصة الناتجة عن المؤثرات البيئية التي يتعرضون لها ومخاوفهم وخصائصهم الشخصية. فهناك إذن فروق فردية في الإدراك الحسي لما لهذه الفكرة من علاقة بدرجة تعقيد التراكيب أو النظم، ويوضح ويتكن العلاقة بين نمو عملية التمايز النفسي لدى الفرد خلال مراحل العمر المختلفة وعلاقتها بتحديد النمط أو الأسلوب المعرفي للفرد الذي نمت لديه القدرة على أن يدرك ما يحيط به بطريقة مميزة، أي نمت لديه القدرة على الفصل بين المثير المعني والخلفية المحيطة به أو بين غيرها من المتغيرات الأخرة الموجودة في الموقف، ويصبح أكثر قدرة على تنظيم المجال، أو الموقف أو إعادة تنظيمه عندما يقدم له في صورة أقل تنظيما، وكلتا الحالتين ترتبطان بنمو عملية التمايز النفسي. وهي الكيفية التي تندمج بها أبعاد الشخصية وتتفاعل تلك العمليات المعرفية في إطار مكونات هذا المجال من ناحية أخرى، ويمثل التكامل النفسي أنماط العلاقة الداخلية بين متغيرات الشخصية لدى الأفراد، وبين عمليات الإدراك والأساليب المعرفية. ويرى ويتكن وزملاؤه أن نمو

القدرة على إدراك الموقف بأجزائه المنفصلة، ثم التعامل معه بطريقة متكاملة هو دليل على نمو عملية التمايز النفسي. وتركزت بحوثهم على المجال الإدراكي بهدف التمييز ما بين الأفراد المتسمين بالإدراك الكلي وهم الأشخاص المعتمدين على المجال الإدراكي، والتحليلين المتسمين بالإدراك التحليلي الذين يعرفون بالمستقلين عن المجال الإدراكي. وبما أن الأساليب المعرفية من المتغيرات ثنائية القطب وذات بعد متصل ومستمر، فالتمايز النفسي سيكون قويا على أحد قطبي الأسلوب المعرفي وضعيفا على القطب الآخر للأسلوب نفسه. (جاري،2016 ، ص56)

فالتمايز النفسي هو التصور يستوعب الفروق الفردية في مختلف الأنشطة النفسية حيث يكون الفرد أكثر تمايزا عند الاستجابات التي تتميز بالخصوصية الذاتية في موقف معين نتيجة لمثير محدد ويكون أقل تمايز عندما تتداخل الاستجابات مع العديد من المواقف للمثير. وكذلك يكون الفرد متمايزا عندما تكون العمليات النفسية كالانتباه والشعور والإدراك والتفكير تعمل منفردة وفي نفس الوقت تكون سليمة الاستجابة في اي من المجالات أو المواقف الاجتماعية و النفسية والبيولوجية. وأضاف ويتكن وجودانف مفهوم آخر للتمايز وهي الكيفية التي تندمج فيها وتتفاعل في إطارها مكونات المجال النفسي في شكل العلاقات الموجودة بين المكونات المجالية والنسبة المجيطة به.وذكرت نادية الشريف (1981) أن التمايز يتضمن ثلاثة جوانب هي التعقيد التخصص التكامل، وتعني بالتعقيد التمايز العام فالتعقيد الأكبر يكون تمايزا والعكس، والتكامل بمعنى التجانس الوظائف في ما بينها، وخصوصية الوظائف بمعنى كل مكون له وظيفة خاصة به داخل النظام العام وهو مرتبط بالتعقيد. (غريب،2009، ص25)

وأكدت أعمال ويتكين أن قدرة الأفراد على التمايز النفسي تظهر في ثلاث أبعاد ترتبط بجوانب الشخصية:

1.4. **بعد الذات واللذات:** يشير هذا البعد في التمايز النفسي قدرة الفرد على أن يعزو المرجعيات للذات أو للمرجعيات الخارجية وهي تعتبر فروق فردية في فضل الفرد ذاته عن الذوات الأخرى، وقدرته أيضا على إدراك إمكانياته الذاتية، فالمستقل يستند على مرجعيات داخلية ويعزو إلى نفسه كل قراراته الناجحة والفاشلة ويكون أكثر وعي بانفعالاته ورغباته وعواطفه، أما الشخص المعتمد على المجال الإدراكي يصعب عليه عزل نفسه عن الذات الأخرى، ويولي اهتمام كبير للآراء الآخرين في تحديد أهدافه وتكون لهم المرجعية في استجابته بصفة عامة وبالتالي تكون مرجعتيه الداخلية منخفضة وهو الفرد الأقل تمايز .(أبوحطب،1990، ص314)

ويصفها الخولي (2000) في كثير من الأحيان بالاستقلالية بالعلاقة الاجتماعية، فالفرد الذي لا يدرك ذاته منفصلة عن الآخرين عندما يكون إدراكه لذاته ضعيف، وهذا كافي بأن يكون إطار مرجعه خارجي لعدم الوضوح الذات لديه وبالتالي عدم وضوح المرجع الداخلي يدفعه بأن يكون معتمدا.

(أمحمدي،2019، ص 46)

2.4. بعد الوظائف النفسية : ويتضمن هذا البعد مؤش ر وضوح الجسم لدى الفرد، وتخصص الميكانيزمات الدفاعية كوظائف نفسية، وهذا ما أشار إليه الباحثان" برلمان وجولمان Golman Berlman&" (1990) حيث أن الأفراد الذين ينتمون إلى الاستقلال على المجال الإدراكي يوظفون آليات مرنة كالإسقاط، ومفهومهم عن أجسادهم واضحا، أما المعتمدين على المجال الإدراكي استخدامهم للمكينيزمات الدفاعية أقل مرونة وتخصص، فهم يستعملون الإنكار والكبت ويجدون صعوبة في مواجهة الواقع، وعليه فالمستقل على المجال الإدراكي يوظف الاستحواذ وانتقاء العناصر التي تخص المثير، بينما المعتمدين على المجال الإدراكي يكون تركيزهم

على العناصر خارج الذات وبذلك يتشتتون ويصعب عليهم الإلمام بكل الموقف أو المثير وبالتالي فصله عن بقية الأجزاء والعناصر الموجودة في المجال أو النسق الكلي.(بن زطة،2020، ص22)

3.4. بعد الوظائف العصبية والبدنية : أكدت العديد من الأبحاث في السيادة المخية بين النصف الأيسر والنصف الأيمن باعتبار أن لحاء القشرة المخية هو مركز الفصل في كل الوظائف العصبية والفزيولوجية وأن الأفراد الذين يستعملون اليد اليمنى يكونون مستقلين على المجال الإدراكي أكثر من الذين يستعملون اليد اليسرى، وعليه الفرد يكون أكثر تمايزا يكون أكثر تخصص في الوظائف العصبية مقارنة بالأقل تمايزا، فكل فئة تكون أكثر تمايزا في أحد نصفي كرة المخ عنه بالنسبة للنصف الآخر وظائف معينة. (الخولي،2002، ص75)

ولفهم طبيعة العلاقة بين الاعتماد والاستقلال على المجال الإدراكي كأسلوب لمعالجة المعلومات، باعتبار المخ مركز الوظائف النفسية والبحث في نمط السيادة النصفية للمخ وما يرد له من معلومات ومعالجتها من خلاله (التمايز الحسي) حيث أن الفروق الفردية في معالجة المثيرات الحسية عبر الوظائف النفسية المخية، حيث يكون لكل فرد أسلوب من خلال نمط المعالجة وتكرار الأسلوب ليكون بنى معرفية خاصة به في الدماغ يعتمد على تخزينها وتفسير المعلومات من خلالها مكونا بذلك أسلوب لمعالجة المعلومات واستجابات للمواقف والأحداث والبيئة الحيطة به.

(العتوم،2004، ص 293)

وفي إطار الجهود التي انصبت في مجال خصائص جانبي الدماغ ووظائفهما والتي لعبت دورا كبيرا في تطور مفهوم الأنماط والأساليب المعرفية، افترض "ويتكين وآخرون 1962" أن الأداء المميز لنصفي المخ ومن ثم عزل الوظائف النفسية عن

بعضها حيث يمثل هذا الأشخاص المستقلين حيث يعتبرون أكثر تمايزا من المعتمدين على المجال الإدراكي حيث يصعب عليهم عزل الأبعاد النفسية عن مجالهم الإدراكي.(أبو مسلم،1992، ص237)

حيث يرى" ولتمان وآخرون 1977 " أن التعرف على الوجوه و إدراكها يكون بتفضيل النصف الأيمن للمخ لدى المستقلين، بينما المعتمدين تضعف لديهم هذه الوظيفة.(معمرية،2009، 231)، ويذكر ويتكين أن التمايز الواضح في هذا المكون يظهر في التوظيف العصبي الفزيولوجي فلحاء المخ هو مركز عزل الوظائف في كل من نصفي المخ عدد الأفراد الذين يظهرون أعلى تمايز بمعنى هم يكونون أكثر تخصصا من الأفراد الذين يبدون أقل تمايزا، ومنه فالأفراد المستقلين يكون الأداء عندهم أفضل وأكثر فاعلية عند استخدام أحد نصفي المخ عنه بالنسبة للنصف الآخر في مهام بعينها. (معمرية،2011، ص68)

ومن خلال هذه الأبعاد الثلاث يتضح أن هناك مناحي عديدة أسهمت في ظهور التمايز النفسي وهي :

- **المنحى المعرفي " نظرية الارتقاء المعرفي" :**

أسس له "المنظر بياجيه Piaget" حيث تركز هذه النظرية على الارتقاء في تفكير الطفل وانتقاله من المحسوس للمجرد ومن البنى لمعرفية البسيطة إلى البناءات المعرفية المعقدة، ومن الفعل للرمزية، ومن التمركز على الذات إلى الانفتاح على الآخر وهكذا يحدث التمايز لدى الطفل بمروره بعمليات التمثل والمواءمة بحيث من خلالها يمكن للطفل إحداث استجاباته من خلال التمثل الذي يعبر على الاستيعاب الذهني للمثير تليه المواءمة التي تعتبر توظيف للمواءمة في مثيرات جديدة لتحقيق التكيف في المجال.

- **المنحى الجشطالتي :**

" أسسه المنظر ليفين Lewin" حيث يربط التمايز النفسي بقدرة الفرد على ممارسة الإدراك والتفسير وإعطاء المعاني للمثيرات، إذ يركز على مفهوم المجال الذي اشتهرت به النظرية الجشتالطية، ويذهب ليفين "Lewin" إلى أن التعلم تتم نتيجة التغيير على البنية المعرفية، فالمشكلة بالنسبة له نقطة غامضة في الحيز ولا يستطيع أن يتخلص من المشكلة إلا انكشف هذا الغموض، وبفضل هذا الاكتشاف ستتكون له معارف وبنى معرفية جديدة مبنية على علاقات جديدة في مجال إدراكه ومعارفه، ويحدد ليفين خمسة مستويات للتغيرات التي تحدث أثناء عملية النمو:

- زيادة التباين : تتباين أثناء النمو سلوكات وانفعالات وحاجات الفرد وعلاقته الاجتماعية.
- تغيرات في التنظيم : يقوم الفرد بشكل وظيفي تنظيم المدركات التي استقبلها أثناء النمو.
- التوسع في النشاطات والاهتمامات : برتبط هذا التوسع بتعدد الأبعاد المكانية والزمانية وتزايدها مع التقدم في العمر.
- تغيرات في التبعية والاعتمادية المتبادلة : وهي تطور الاستقلالية ووظيفتها ووضوحها مع النمو تتباين أكثر.
- درجة الواقعية : مع النضج أثناء النمو تكون سلوكات الأفراد أكثر واقعية .

وهكذا وضع ليفين" Lewin" الأبعاد الثلاث للتمايز النفسي:

- درجة التباين والتعقيد بين الأجزاء.
- درجة استقلالية العمل بالنسبة لكل من الأجزاء أو ما يسمى بالتخصص.
- التكامل في التمايز.

واشتملت دراسات فيرنر"Verner" 1948 كثير من المصطلحات والمفاهيم في التمايز النفسي وحددها بأربع مستويات :

- من الاندماج إلى الانعزال : وتعني أن الخبرات الفردية والعمليات الذهنية تتمايز أثناء النمو بدء بالاندماج حيث تتخذ شكل الخبرات المندمجة في خبرة واحدة إلى الانعزال حيث تنعزل كل من هذه الخبرات عن بعضها وتصبح متميزة.
- من الكلية إلى التشكيل : ويعني به زيادة النمو يتبعها زيادة في تشكيل التغيرات ودرجة وضوحها، بعد أن كانت هذه التغيرات تتصف في أول الأمر بخاصية الشمولية .
- من المتصلب إلى المرن : حيث يترتب على التغيرات السابقة مزيدا من التمايز يتبعه وصول الفرد إلى قدرة على التكيف مع العوامل المتغيرة مما يجعله أكثر مرونة في التعامل مع التغيرات.
- من المتغير إلى المستقر: مع تزايد خاصية المرونة يتبع ذلك قدرا كبيرا من الاستقرار في النمو تتضح مظاهره زيادة في الاتزان الداخلي.(الفرماوي،1994)

- **المنحى الدينامي " نظرية التحليل النفسي " :**

وأسس له المنظر فرويد Freud" بحيث يربط التمايز النفسي بالسيرورة الطاقوية داخل الجهاز النفسي، أين يتشكل الأنا بعد انقسامه عن الهو بعد وعي الطفل بذاته وجسمه كموضوع منفصل عن الموضوع الأساسي الأم وبذلك يكون الأنا الموازن بين متطلبات الهو وبين الأنا الأعلى باجتماعيته ومحدداته وهكذا ينمو التمايز لدى الفرد منذ طفولته باستقلالية ووظيفة الأنا الموازنة بين الهو والأنا الأعلى.

- **المنحى الاجتماعي "نظرية التعلم بالملاحظة :**

أسس له المنظر " باندورا Bandura" وحسب هذه النظرية فسلوك الطفل واستجابته تكون عن طريق الملاحظة والمحاكاة الاجتماعية وهذا التعلم يعتبر تمايز

واستقلالية متعلمة واهم النماذج الأولى التي يستقي منها الطفل وتعزز هذا التمايز الأبوين من خلال ما يصدر منهما من تلميح ومواقف لمظاهر خارجية نحو الطفل ومن خلالها يقوم الطفل بالترميز الذهني لهاته المحاكاة. (بن زطة،2020، 23)

واستخلاصا من التكامل التكويني للفرد وتداخل المفاهيم النظرية والتكوينية سوى للتمايز النفسي أو تكوينه لأسلوبه الخاص من خلال إدراكه لذاته وللآخر وطريقة معالجته للمعلومات والمعارف المستدخلة التي يوم مع يوم تزداد تعقيدا وتباينا ويخلق فيه تمايز خاص ونمط معرفي يجعل من الفرد يتميز عن غيره بطريقة معالجته واستجابته للموضوعات والأشياء ولكل البيئة المحيطة، وأسلوب الاعتماد والاستقلال على المجال الإدراكي من الأساليب الإدراكية المهمة والتي تمثل فروق فردية في استجابات الأفراد، وتعطي صبغة ونمط لشخصية الفرد التي تؤثر فيها عوامل أخرى قد تكون لها تأثير على اتجاه الأسلوب هذا أو ذاك، وسنستعرض في العنصر الموالي أهم العوامل المؤثرة في الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي:

5. العوامل المؤثرة في الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال المعرفي :

يعتبر هذا الأسلوب من أهم المحددات المعرفية في بناء الشخصية الفردية لهذا تعتبر المؤثرات النمائية للشخصية من أهم العوامل التي أهتم بها العلماء وبدراسة تأثيرها على تحديد أحد أقطاب هذا الأسلوب المعرفي الإدراكي ومن أهم المؤثرات

1.5.العوامل الفزيولوجية : حسب العديد من الدراسات التي أجريت على هذا الأسلوب المعرفي في محاولة معرفة أساليب الإناث والذكور تبين أن الذكور أكثر استقلال من الإناث الذين لهم نفس العمر الزمني وهذا ما أرجعه ويتكين وجودانف

1977Witkin & Goodenough أن التغيرات في مستوى الهرمونات الجنسية لها أهمية في تحديد خصائص الأسلوب المعرفي. (ليسكي،1991، ص 144)

ويذكر الشرقاوي (1981) بأن العديد من من الدراسات أكدت على أن الإناث أكثر اعتمادية على المجال الإدراكي من الذكور، بينما أكدت دراسات أخرى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين، وتعود هذه النتائج لتباين دور الجنس وأساليب التطبيع الاجتماعي في بيئات تلك العينات في الأبحاث. (المعافى،2012، ص34)

2.5. العوامل الوراثية : في دراسة ل ماك جيك و ليوهلين &M. GecLoehlin 1978 استنتج أحمد الليسيكي أن هناك دلائل تشير إلى أن الوراثة تحكم الإناث أكثر من الذكور ويعتقد أن السبب في ذلك يعود إلى الكروموزوم (X) الذي يوجد منه اثنان عند الأنثى وواحد عند الذكر شأنه شأن بقية الوظائف العقلية والمعرفية بحيث تأكد أن أثار البيئة تكون على الذكور أكثر من الإناث.

وفي دراسة قام بها ستير وفاندنرباج &StuartVanndeberyأكدت وجود تشابه كبير بين التوائم من بويضة واحدة في الأسلوب المعرفي عكس التوائم غير المتطابقين . (غريب،2009، ص77)

وأكدت العديد من الدراسات في العالم ومنها العالم العربي أن هناك فروق واضحة بين الجنسين في الأساليب المعرفية وخاصة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال في المجالات التربوية والمهنية والعديد من الجوانب الشخصية فالذكور يميلون أن يكونوا أكثر استقلالا من الإناث، وأظهرت دراسات ويتكين وزملاؤه أن حوالي 28 % من الإناث يفضلن مهنة التعليم في حين أن الذكور لا يتجاوز 2 بالمئة في اختيارهم لهذه المهنة، أما المجال المهني العلمي فإن نسبة 21 % من الذكور اختاروا هذه المهن ونسبة الإناث لا تتجاوز 5% . وتحديد الدور

الجنسي أرجعه الشرقاوي وسليمان الشيخ (1978) إلى الثقافة المعاصرة وللتنشئة الاجتماعية والتقاليد المجتمعتية ، حيث تجعل الذكور أكثر استقلالا من الإناث، وأن هذا الاعتماد لا يثير القلق لديهن عكس الذكور، وهذا طبعا يرجع للتقاليد المتعارف عليها. وأكد" وتكين " وزملاؤه (1962) في أبحاثهم أن الأداء في هذا البعد لا يكون متمايزا إلا بعد سن الثامنة من العمر لدى الفرد، وتظهر الفروق الفردية بين الجنسين بداية المراهقة حيث يكون الذكور أكثر استقلالا من الإناث.(بن لمبارك،199). وهناك دراسات عربية " حسن صالح" (1993) و ودراسة "محمد كامل عبد الموجود" سنة (1998) وكذلك "عابد عبد الله النفيعي" (1999) بالإضافة إلى دراسات أجنبية "بنيه Bennet" (1957) ودراسة" فرانكس Franks" (1957) ودراسة "أنجوEngow"(1969) دلت جميعها على أن الذكور أكثر استقلالا من الإناث بصفة عامة.

(الشرقاوي،2005، ص260)

3.5. العوامل العصبية : كانت للأبحاث في استعمال إحدى اليدين نتيجة السيادة لأحد فصي المخ وأن الذين يستعملون اليد اليمنى يكونوا مستقلين أكثر على المجال الإدراكي من الذين يستعملون اليد اليسرى، وأن الفرد الأكثر تمايزا يظهر تخصصا في المهام العصبية مقارنة بالفرد الأقل تمايز. (الخولي،2002، ص75)

وفي نفس السياق وجد (ولتمان وآخرون 1977) أن الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي يفضلون استخدام النصف الأيمن للمخ في إدراك الوجوه بينما يظهر الأشخاص الذين يعتمدون على المجال الإدراكي ضعفا في أداء هذه المهمة.

(معمرية،231،2009)

وتوجد أدلة بحثية تؤيد أن الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى يكونون مستقلين عن المجال الإدراكي أكثر من المستخدمين اليد اليسرى، أو الذين يؤدون وظائفهم باليمنى واليسرى.(معمرية،2011،ص 69)

وقد كان لبعض الدراسات التي بحثت في العلاقة بين فصي الدماغ وقطبي أسلوب الاعتماد والاستقلال على المجال الإدراكي وأفضت بأن مهام ووظائف معالجة المعلومات والمرتبطة بالوجوه والأشكال مرتبطة بالفص الأيمن، وان المعلومات المجردة والرموز يختص بها الفص الأيسر، وهاته الوظائف تزداد تمايزا مع النضج، والمستقلين يبدون تماثلا وظيفيا غير متكافئ بمعنى أن التقاطع يكون قطريا وهو أن الفرد المستقل يعتمد على الفص الأيمن والمعتمد على الأيسر. ورغم ذلك فالدراسات في هذا الجانب لم تكون كافية وتحتاج لأكثر دقة وبحث معمق لأن هناك دراسة وجدت أن بعض المستقلين قاموا بوظائف يعتمد عليها الفص الأيسر.(غريب،2009، ص78)

لكن نشطت جهود بحثية كثيرة لفهم طبيعة العلاقة بين الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي كأسلوب معالجة المعلومات، وما يمتلك من تدفق كبير للمثيرات اتجاه المخ وما دور أنماط السيادة المخية في معالجة تلك المثيرات وكم المعلومات حيث يعتبر المخ هو المسئول تنظيمها وتفسيرها وبذلك يشكل أنماط عصبية معينة لذلك كتسلل عصبي متكرر مكون من طبيعة التفكير وطريقة الاستجابة للمثيرات البيئية والحسية بصفة عامة وكيفية معالجتها وتخزينها وحتى كيفية استرجاعها مكونا بذلك نمط الأسلوب المتكرر بفاعلية التفاعل مع ما يحيط به.

(العتوم،2004، ص 293)

فمعالجة المعلومات تحتاج تكامل العمليات النفسية والمعرفية مكونة بذلك نمط معرفي في استجابة للمثيرات البيئية التي تعطي تأثير مضاعف لكيفية تقديم المثير واستقباله، وتبقى الدراسات في هذا الأسلوب خاصة والأساليب المعرفية الأخرى لها تأثيرها وتأثرها، ولتكامل وتفاعل العمليات النفسية والفزيولوجية والانفعالية تبقى الأبحاث تحتاج مزيد من الدراسات وتحديد كل الأبعاد والمثيرات الدخيلة .

4.5. العوامل التربوية والاجتماعية : تعتبر التربية من مخرجات الحياة الاجتماعية للفرد، و الأسرة والوالدين خاصة من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، وتعد الأم في معظم المدارس النفسية عنصر وبعد هام في التكوين النفسي والانفعالي للشخصية بالنسبة للطفل وطريقة اكتسابه للمعارف وتلبية حاجاته بصفة عامة، حيث أن الأساليب المعرفية تبدأ في التمايز والتكوين منذ مرحلة الطفولة المبكرة .

حيث أن الأساليب المعرفية تمثل جانب مهم من جوانب الشخصية فهي تأتي نتيجة تعامل الفرد مع الآخر ومع البيئة المحيطة وتعطي نظرة شاملة عن شخصيته، وقد اتخذها العلماء من منبئات السلوك الفردي ولا يمكن تحييدها أثناء دراسة الشخصية، فالأسلوب المعرفي نتاج تفاعل السلوكيات الانفعالية والاجتماعية والحركية أحيانا، حيث تؤكد الدراسات الحديثة للذكاء الاجتماعي والانفعالي إلى ارتباط هذه السلوكيات بالسلوك المعرفي في علاقة تبادلية تفاعلية.

(العتوم،2004، ص290)

وقد قام كثير من الباحثين في المجال التربوي المعرفي للتعرف على أهمية الأساليب المعرفية وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية، حيث قام "ويتكين" (1962) و " داك" (1965) بدراسة للتعرف على العلاقة التفاعلية بين الأب والأم والأطفال في عشر سنوات وكانت نتائج الدراسة مؤكدة على عدة عوامل للتنشئة الاجتماعية

منها الرعاية الأمومية بالطفل واهتماماته بنشاطاته وتحركاته جعلت منه أكثر ميلا إلى بعد الاعتماد على المجال الإدراكي، ومن الدراسات العربية دراسة محمد نور الدين إبراهيم(1999) لدراسة التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء وأسلوب الاعتماد _ الاستقلال على المجال الإدراكي وكانت النتائج أنه توجد علاقة بين أسلوب الاستقلال المعرفي وأسلوب التنشئة الاستقلالي من جهة الأم والمستوى التعليمي المرتفع، وأيضا وجود علاقة دالة موجبة بين نمط التنشئة الديمقراطي والتقبل للأم وذات مستوى ثقافي تعليمي منخفض أقل تدخلا في حياة ابنتها مما أدى إلى ظهور الميل إلى أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي عند الإناث والعكس صحيح عند البنات اللائي أمهاتهن متعلمات وهذا ما توافق مع دراسة "يبوكي Yobicky" (1977). أما أسلوب الأب المتسلط لا يعطي الحرية للبنات في التفكير واتخاذ القرار حيث كانت العلاقة سالبة بين التسلطية ودرجات أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي(اختبار الأشكال المتضمة) وكانت نتائج دراسة محمد إسماعيل(1991) مماثلة.(الشرقاوي،441،2005) وفي دراسة " داوزن Dawson" (1967) تناولت دور التنشئة الاجتماعية في الأساليب المعرفية وكانت العينات من سرليون من الراشدين ومن نتائجها أن ذوي النمط المعتمد على المجال الإدراكي تمت تنشئتهم على الضبط الصارم مقارنة بذوي النمط المستقل عن المجال الإدراكي، وهناك نتائج دراسة منصور علوان(1993) الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات التنشئة الاجتماعية وأفضت النتائج لعدم وجود علاقة دالة بين متغير الحماية المفرطة و القسوة والإهمال. (الشايب، 2001، ص 117)

ومن خلال التوجه إلى دراسة نمو الوظيفة الاستقلالية عند الطفل ومدى ارتباط هذه الوظيفة بالمراحل العمرية المختلفة فضلا عن خصائصها في الدراسات عبر ثقافية، وقد تمت دراسة الكيفية التي ينظم بها الطفل مدركاته، والكيفية التي يطور بها

مفاهيمه حيث توصل " سيدر وويتكين و ديك Seder And Witkin And Dyke" (1969) إلى العلاقة بين الأساليب المعاملة الوالدية وبين كون الطفل مستقلا أو معتمدا على المجال الإدراكي، فإستخدام الإرغام والتهديد، والنبذ والعقاب البدني، كلها تلغي الخبرة الذاتية وتخفض من الاستقلالية لدى الطفل وتشجعه على الاعتماد على المراجع الخارجية ، والنماذج الجاهزة وهذه التصرفات والسلوكات تجعله أقل تمايزا وأقل مهارة وقدرة على تضمين عناصر المجال الإدراكي، وبالمقابل أن أساليب التربية التي تقل فيها السيطرة ووسائل الهيمنة وجعل الطفل يفعل الأشياء رغما عنه، تجعل منه متمايزا أكثر وتشجع لديه الخبرة الذاتية، ووتنمي عنده الوظيفة الاستقلالية والمرجع الداخلي.(شلبي،2001، ص 119)

وللحياة الاجتماعية تأثير على البيئة الأسرية حيث تختلف باختلاف الثقافات وتأثير المعتقدات والأعراف فأسلوب الأبوين الذي تكون نتيجة بيئة وتعلم ومعتقد وتفاعل هذه المكونات يؤثر في تكوين شخصيتهما ويعطي طبيعة وتأثير لطريقة التربية والتعليم لأبنائهم ولهذا اختلفت الدراسات في تكوين الأسلوب المعرفي، وتكوينه حسب البيئات والثقافات من أسرة لأخرى، ولهذا كان لبعد المسايرة الاجتماعية جانبا من دراسات الباحثين وعلاقتها بأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي.

وخلصت بعض الدراسات إلى أن الإناث الأقل مسايرة لأساليب الحياة الاجتماعية التقليدية والأكثر أداء لمهام الرجال أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي من الإناث اللائي يتقيدن بالأدوار الأنثوية التقليدية، وفي البيئة العربية قام "منير حسين جمال" سنة (1990) بدراسة بعنوان المسايرة الاجتماعية والأسلوب المعرفي في الاتساق السلوكي وكانت نتيجة الدراسة أن الأفراد الأكثر مسايرة أقل استقلال عن المجال الإدراكي، و الأقل مسايرة أقل اعتماد على المجال الإدراكي. وكانت لويتكين

وزملاؤه (1974) دراسات حول الفروق بين الجنسين أن الأساليب الأكثر استخداما لدى كل جنس وارتباط هذه الأساليب مما هو متعارف عليه اجتماعيا وثقافيا حول دور الجنس في هذا المجتمع . وقد قام "ويتكين وبري WitkinBery&"(1975) بدراسة مقارنة البدو والحضر على مستوى الجنس وكانت النتائج أن المستقلين على المجال الإدراكي لا يوجدون بكثرة في البدو ويقصد الفروق بين الجنسين، لكن في الحضر هناك تمايز بين الجنسين لتمايز الأدوار الاجتماعية.

(ليسيكي،1991، ص147)

ومن خلال صفات المعتمدين والمستقلين أوضح" ويتكين" و "مور" (1974) أن المعتمد على المجال الآخرين هم المرجعه لأن المعتمدين مرجعيتهم خارجية كما أوضحنا سابقا فسلوكياتهم تتجه نحو نيل إرضاء الآخرين ويراعون وجهات نظر الآخرين في اتجاهاتهم وقيمهم، فأراء الآخرين هي بمثابة الأساس الذي يبني عليه المعتمد إدراكه، وقد أكد "ويتكين" و" جودانف" (1981) أن المعتمد شخص اجتماعي وذو قدرة تذكر عالية لوجوه الأفراد الذين قابلهم. (طبي سهام،169)

كما وجد المنظرون نوفيلو ربيل وناكامورا Novill Ruble And Nakamura(1971) بأن الأفراد المستقلين على المجال الإدراكي لا يهتمون كثيرا بالعلاقات الاجتماعية ولا برأي الآخرين فيهم وبصفة عامة يفضلون المجالات العلمية، بينما الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي هم دائما في حاجة إلى رأي الجماعة وتأييدهم لهم، ويفضلون الأعمال الاجتماعية التي تتطلب قدرا من الالتصاق والاندماج مع الغير والتفاعل معهم، ويفضلون دراسة الإنسانيات عموما.

(محمود،1982، ص42)

وما أفضت إليه هذه الدراسات في التنشئة الاجتماعية والثقافية من الأسرة للمجتمع وأسلوب الاعتماد والاستقلال أن للتنشئة أثر في تكوين الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال المعرفي، وأن دراسات المسايرة الاجتماعية التي تجعل من الفرد معتمدا كما أكدت الدراسات السابقة والتي يخلقها دور الأسرة وأسلوبها التربوي المبني على التسلط والقسوة ، وأن مساحة الحرية للطفل تعطي له مجال للتعلم الذاتي وبالتالي استقلالية في اتخاذ القرار و تكوين مرجعيته الداخلية ويكتسب الطفل أسلوب الاستقلال على المجال الإدراكي، والعكس في الأسر الذين يعطون اهتمام للآخر وذوي مرجعيات خارجية يكون الأطفال من ذوي الأسلوب المعتمد على المجال الإدراكي.

ومن خلال هذه العوامل التي تعتبر ضرورية وتدخل في نظام تكوين شخصية الفرد في تكامل وتناغم متفاعلة من خلال نظام عصبي وفزيولوجي تحت استعداد وراثي يسهم في كثير من الجوانب التكوينية، وتبقى البيئة الحيز الخارجي الذي يسهم في إعطاء الكثير لتلك الوظائف من خلال تأثيرات مادية ومعنوية، من مراحل النمو والتمايز النفسي الذي تكلمنا عنه وكيفية تكامله وكيفية تكوين الأساليب المعرفية ونمط الشخص المعتمد والشخص المستقل من خلال تفاعل الفرد والبيئة وكيفية معالجة المعلومات وتفسيرها ومرجعيات الإدراك لتلك المثيرات سوى كانت خارجية أو داخلية .

6. علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والعمليات النفسية:

اهتم علماء التربية وعلم النفس عامة وعلم النفس المعرفي خاصة بدراسة العلاقات بين وظائف العمليات النفسية والأساليب المعرفية وقد نال أسلوب الاستقلال

_ الاعتماد على المجال المعرفي اهتماما خاصا لميزته الإدراكية والتي لها الأثر في كيفية تكوين البنى المعرفية وطريقة معالجة المعلومات واسترجاعها حيث تعمل الوظائف النفسية والأساليب المعرفية في كل متناغم ممثلة شخصية الفرد .

ويرى " أوزوبل(1978) أن التعلم المعرفي هو نوع من أنواع النشاط العقلي المعرفي فيه يتفاعل التمثيل المعرفي للمعلومات والخبرات السابقة مع المعلومات الجديدة، وهذا التفاعل ونمطه ومداه هو الذي يؤثر على تعلم المعلومات الجديدة وعلى ذلك يختلف ناتج التعلم باختلاف مدى قدرة المتعلم على إحداث ارتباطات بين المعلومات القديمة والجديدة وكلما كان الارتباط بينهما ارتباط منطقي وذا معنى كان التعلم ايجابيا، وإذا كان الارتباط بين هذه المعلومات تعسفي وقسري وعشوائي أو اعتباطي يكون نتاج التعلم سلبي وأقل فاعلية بمعنى أنه قابل للنسيان ولا يتكون في البنى المعرفية ويتلاشى، حيث يميل العقل إلى نسيانها. وتتوقف قدرة المتعلم على إحداث الارتباط بين القديم والجديد من المعلومات على عدة عوامل أهمها: _ تكوينه العقلي من حيث المستوى والمحتوى.

- بنيته المعرفية ومحتواها وخصائص هذا المحتوى .
- أسلوبه المعرفي في استقبال وتجهيز المعلومات ومعالجتها.

وهذا ما تؤكده الدراسات والبحوث من أن التكوين العقلي للفرد من حيث المستوى والمحتوى يؤثر على العمليات العقلية المعرفية وعلى بنيته المعرفية، وأن الأسلوب المعرفي للفرد يختلف باختلاف مستوى ذكائه، كما أن مستوى أداءه في حل المشكلات يتباين وفقا لبنيته المعرفية من ناحية، ومستوى ذكائه من جهة أخرى. ومن ذلك كان للاتجاه المعرفي وتطوره في أبحاثه الأثر البالغ في إعادة صياغة تكوين سلوك الفرد من الازدواجية التي تفصل بين التنظيم العقلي ومكونات التنظيم

الانفعالي ومكوناته، وكان أثر ذلك الزيادة في الاهتمام بالأساليب المعرفية واستراتيجيات حل المشكلات . (الزيات،2001، ص282)

وتوصلت العديد من الدراسات في الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وجود علاقة دالة بينه وبين الذكاء كدراسة " روجر Roger" (1961) ودراسة "ايرجنال Erginel"(1970) "فارنون Vernon"(1972) ودراسة "ساترلي Satterly" (1976) " هوفمان Hoffaman(1978) ودراسة " ريشاي Richry" (1981) وكذلك عبد الجليل (1983) و محمد أبو مسلم (1992) وأيضا دراسة عواض أبو دنيا (1997) ، حيث بينت نتائج هذه الدراسات أن الأفراد المستقلين على المجال الإدراكي أكثر قدرة على الاستدلال المنطقي وأن الاستقلال الإدراكي يؤثر على العمليات العقلية ومنها العمليات الصورية وظهرت ذلك في دراسات "فليكسر وروبرج Riberge&Flescer"(1983) .

وأكد ويتكين على تحرر الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي عن الذكاء وتمييزه عنه كبعد من أبعاد الشخصية ، ويختلف عن الذكاء والقدرات العقلية الأخرى. وفي علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بالذاكرة والاسترجاع أظهرت النتائج وجود فروق في كمية وجود المعلومات المسترجعة بين القطبين فيتذكر المستقلون على المجال الإدراكي المعلومات الأكثر تفصيلا والأكثر كما، أما الأشخاص المعتمدون على المجال الإدراكي يتذكرون المعلومات الأكثر ظهورا وعمومية وهو ما توصلت إلية نتائج دراسة هاني عبد المقصود (1987) وجودنيف Goodenough(1976)

وأوضح ويتكين (1977) أن المعتمدين يجدون صعوبة مع التمثيل الرمزي ومهام التفكير وحل المشكلات، لأن حل المشكلات يحتاج عزل أجزاء المجال ثم

إعادة بناء السياق وعلى العكس المستقلين على المجال الإدراكي أكثر قدرة حل المشكلات وأكثر قدرة على إعادة بناء تنظيم الأجزاء والخبرات الإدراكية للموقف.

(غريب،2009، ص87)

وقد أجرى" كاجان وآخرون Kagan، et ، al" (1963) أكثر من ثماني دراسات على الأفراد الراشدين بغية التعرف على خصائص الشخصية التي تميز الأفراد التحليلين وتوصل إلى خصائص مماثلة للأفراد التحليلين في مقابل المعتمدين على المجال الإدراكي . وهذا ويشير "جيلفوردGuilford" (1984) إلى وجود علاقة بين تلك القدرات بقوله " بينما أقول أن كل قدرة في نموذج التكوين العقلي تعتبر كوحدة واحدة، فلم أذكر أبدا أن تلك القدرات مستقلة عن بعضها البعض أو ليس فيما بينها علاقات في الواقع بل أن كل مجموعة من القدرات تحمل ملامح متشابهة في المحتوى تتجمع على عامل واحد" . حيث يتحدد الأسلوب على أساس عدد من المدركات التي يكونها الفرد على أساس العلاقة زمنية أو مكانية أو علاقة وظيفية بين مثيرات المكونة للمدرك، ومن ثم يكون كل مثير داخل المدرك غير مستقل عن بقية المثيرات، بل يعتمد في عضويته على العلاقة بين المثيرات داخل المجموعة وعنوان المدرك يدل على نوعية العلاقة بين مكونات أو مفردات المدرك.

(الزيات ،2001، ص135)

ويعتبر الإدراك من أهم العمليات النفسية لحدوث التعلم، وطريقة الإدراك وعلاقتها بالعمليات النفسية الأخرى المهمة التي تتناغم مع بعضها لمعالجة المثيرات الخارجية والداخلية، فهو عملية معقدة سوى بالنسبة للمستقل أو المعتمد تهدف إلى فهم الأشياء والموضوعات وتفسير كل المثيرات الخارجية ضمن قوانين والتنظيم

الإدراكي، ومن التنظيم الإدراكي مبدأ الشكل والأرضية الذي يعتمد عليه أسلوب المعرفي الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي.

حيث في الموقف الإدراكي عادة ما يوجود مثير أساسي له خصائص بارزة تسمى الشكل، وهناك العديد من المثيرات في نفس المجال والنسق لكنها أقل بروز تسمى الأرضية، أو الخلفية التي يقع عليها الشكل، وكلما تساوى حجم الأرضية أو الخلفية مع الشكل تتعدد نظرتنا للمدرك أو المثير البارز ونختلف مع الآخرين في الاستجابة وهو من مؤشرات الغموض الإدراكي. (المعافى،2012، ص14)

والإدراك تسبقه عملية الانتباه والتي تتوسط الإدراك والإحساس ويكون في كثير من الأحيان انتقائي. والمبدأ الأساسي في النظريات الإدراكية المتعلقة بحل المشكلات هو أن الطريقة التي تدرك بها المشكلة وإمكانية استيعابها، تساعد على كيفية معالجتها، لأن جمع البيانات وتبويبها وتنظيمها يتم بالإدراك وبمساعدة باقي العمليات النفسية خاصة الانتباه . وهنا تكون مهمة الاستراتيجيات التعلم المعرفية حيث اجتهدت العديد من الأبحاث في مجال علم النفس التربوي في وضع هيكل بنائي مناسب لتمثيلات استراتيجيات التعلم المعرفي، وناقشت هذه الأبحاث الأبعاد التي يمكن أن تختلف على أساسها هذه الاستراتيجيات ومنها دراسة " Rigney"(1980) ودراسة "Dansereau"(1985) وتتلخص هذه الأبعاد في: _ القدرة على التعميم : الدرجة التي تكون فيها استراتيجيات التعلم عندها قابلة للتطبيق على مدي واسع ومتنوع من المواقف.

- المجال/ المدى : الدرجة التي تكون استراتيجيات التعلم عندها مناسبة وملائمة لتجهيز كميات متنوعة ومختلفة من المعلومات.

- الارتباط المباشر : إلى أي درجة تستخدم استراتيجيات التعلم بصورة مباشرة لتيسير المعلومات الجديدة.

- المستوى : الدرجة التي عندها يوجه المتعلم عملية تجهيز معلوماته عند المستوى التنفيذي أو الإجرائي.

- القابلية للتعديل : درجة أو مدى قابلية استراتيجيات التعلم للتعديل لمواجهة المتطلبات المتغيرة لموقف تعلم معين.

- الوسيط الشكلي أو الحاسي : يشير إلى الجهاز الحاسي أو نظام تجهيز المعلومات المختص باكتساب واستخدام المعلومات.(الزيات،2001، ص255)

ولدراسة لأمنية إبراهيم شلبي(1999) بعنوان أسلوب الاعتماد _ الاستقلال عن المجال الإدراكي وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة وكانت من نتائجها أن الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي يؤثر تأثيرا دالا على استراتيجيات حل المشكلات والإرجاع، وكان المعتمدون على المجال الإدراكي أكثر تفضيلا لاستعمال استراتيجيات التسميع وتحليل الوسائل، في حين أن الأفراد المستقلين على المجال الإدراكي كانوا أكثر تفضيلا لاستعمال استراتيجيات التنظيم في الاسترجاع وحل المشكلات. (الشرقاوي،2005، ص266)

حيث تعتبر الاستراتيجيات المعرفية من المفاهيم المرتبطة بالأساليب المعرفية وبخاصة بالأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي حيث يرى كل "بروك أول Brooks et Al"(1985) و"فرانكس Franks"(1989) و" كيين Keen" (1993) أن هناك تأثير دال للأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي على الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في مواقف التعليم كالتذكر وحل المشكلات ، وأنه توجد فروق بين الأفراد المستقلين على المجال الإدراكي والمعتمدين

عليه ليس فقط في كيفية تجهيز المعلومات ومعالجة ولكن أيضا فاعلية التجهيز، حيث المستقلون على المجال الإدراكي أكثر فاعلية في وظائف إعادة التنظيم والتراكيب المعرفية مقارنة بالمعتمدين كما أشار لذلك كل من فرانك Francو كين Keene، كما أشار سترين Stern(1993) أن الذين يتملكون القدرة على حل المشكلات يمتلكون أبنية معرفية قوية تساعدهم في حل المشكلات بطريقة فعالة.

(غريب،2009، ص86)

كما أن للقدرتين الاستدلالية والمكانية تأثير دال موجب على أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، بمعنى أن الأفراد الذين يغلب عليهم أسلوب الاستقلال على المجال الإدراكي ترتفع لديهم القدرتين الاستدلالية والمكانية، والعكس أن الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي تكون هاتين القدرتين منخفضتين، ويمكن تفسير هذه النتائج أن الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي متشبع بالاستثارات العقلية المعرفية التي تقوم على الاستدلال المجرد والاستدلال المكاني والعلاقات المكانية حيث أنها تقوم على القدرة على مطابقة الشكل البسيط بالشكل نفسه داخل شكل مركب، وهذه القدرة تتطلب قدرة الاستدلال المجرد والاستدلال المكاني.(الزيات،2001، ص328)

حيث تعتبر الأساليب المعرفية التفضيلات الفردية في طريقة التفكير والتذكر والإدراك، وطريقة فهم للمعلومات ومعالجتها، وأكد الباحثين على أن الفروق الفردية في ممارسة العمليات المعرفية مختلفة، لتفاوت القدرات كمهارة وكذلك في كيفية توظيفها.

حيث يمكننا التنبؤ بالقدرة على التفكير من الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال، فالأفراد المستقلين على المجال الإدراكي يمتازن بالقدرة على

التحليل وقدرات التفكير المجرد، بينما المعتمدون على المجال تضعف عندهم هذه المهارة، وهذا ما أكدته دراسة لجمال محمد علي(1987).

حول العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وقدرات التفكير، وأعطى جيلفرود بعض التشابهات بين القدرات العقلية وأسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وباقي الأساليب حيث وصل بالقول تسمية الأساليب المعرفية بالأساليب العقلية، لكن لا يعني بذلك التطابق التام، واختلفت وجهات النظر للباحثين، إلا أن معظم الباحثين يمثلون رأي ويتكين وزملاءه حول الفرق بين الأسلوب المعرفي الاستقلال_ الاعتماد على المجال الإدراكي وذكاء من ناحية وبين بعض القدرات الأخرى العقلية، وهذا التفاق لا ينفي وجود تشابه ونقاط مشتركة بينهما، كما دلت دراسة بوند Bound(1957) وجاكسون Jcson(1957) على الارتباط الكبير بين اختبارات القدرة المكانية والكمية عندما قيس أسلوب الاعتماد باختبار الأشكال المتضمنة وإذا قيست هذه القدرات باختبارات لفظية وأسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي قيس باختبار المؤشر والإطار فهناك اختلاف في النتائج بين نتائج المقياسين ويزداد اتساعا وبالتالي عدم الارتباط بين المغيرين. (غريب،2009، ص85)

كما أنه يمكننا أن نستدل على المعالجات العقلية وتحويل المعلومات إلى أشكال جديدة لدى الفرد من خلال الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، حيث يذكر "جيلفوردGuildford " أن هذا الأسلوب يكشف عن أبعاد التفكير الابتكاري خاصة المرونة حيث تشير إلى مهارات الفرد في الانتقال عبر بدائل منطقية للتكيف مع لمتغيرات الجديدة، كذلك يكشف هذا الأسلوب على مضامين المعاني والمضامين البصرية، ويكشف عن مهارات التفكير الرياضي والتفكير التقاربي والتباعدي. (حميدة،1986، ص133)

ويعتبر أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي من أكثر الأساليب المعرفية التي بحث فيها العلماء من حيث تمثيلها لشخصية الفرد يؤثر ويتأثر بتنظيم مكونات الشخصية النفسية والانفعالية والجسمية والفزيولوجية والثقافية والاجتماعية. حيث أن التفاعل يعطي نمط وأسلوب مميز لهاته الشخصية من خلال العمليات العليا للفرد ومنها الإدراك وما يمثله من خلال إدراك الفرد لذاته وللآخرين حيث اعتبرها ويتكن في نهاية حياته العملية أن أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بمثابة اتجاه عام للشخصية. ولقد بدأ ويتكين وزملاؤه تناول أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي لدى مجموعات عمرية مختلفة، في فترة طويلة من 1954 إلى غاية 1962 وكانت النتائج أن اختبار الأشكال المتضمنة على تطور درجات الأسلوب المعرفي مع تزايد العمر ووصل التطور قمته في مرحلة العشرينات وفي مرحلة الرشد المتأخرة تميل الدرجات إلى الاعتماد على المجال.

(الشرقاوي،1992، ص397)

وأن الأفراد المستقلين يمتازون بالتحليل والتجريد في إدراكهم لأجسامهم وذواتهم كما لديهم قدرة عالية على تمييز ذواتهم والآخرين ومدركين لمشاعرهم ويمارسون دفاعات نفسية منطقية نوعا ما والاسقاط وهم انعزاليون ويتحكمون في انفعالاتهم ولهم القدرة على تحليل الموقف ومتحفظين وغير اجتماعيين، أما الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي أقل درجة من المستقلين في تلك السمات، كما لاحظ "ويتكين وجودانيف Witkin & Good enough(1977) أن المستقلون يوجهون عدوانيتهم نحو الآخرين وهذا سبب أنهم أكثر عزلة ودافع هم بأن يكونوا أقل اجتماعية من العكس في ذلك المعتمدون على المجال الإدراكي ذوي أطر ومرجعيات خارجية واجتماعية بذلك يكونوا أكثر اجتماعية، وهناك بعض الدراسات نفت وجود علاقة ارتباطية بين

الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وسمات الشخصية مثل دراسة محمود فتحي عكاشة (1991) ودراسة جمال محمد علي(1999).

(بن زطة،2020، ص94)

ويذكر الخولي(2002)" أن هناك أفراد يتميزون بالخضوع ونكران الذات، والقابلية للتأثر بالآخرين، وهناك أشخاص يتميزون بسلوك التوجه نحو المهمة التي يقومون بأدائها أكثر من التوجه الاجتماعي، ويقر بأن الأفراد المعتمدين على المجال أكثر ارتباطا بالمهمة، ويكونون أكثر عاطفية و أكثر حساسية، في حين أن الأفراد المستقلين عن المجال الإدراكي يكونون أكثر فردية، وأكثر تلقائية، وأكثر ميلا لعدم الغموض، وأن المعتمدين على المجال يستغلون المدلولات الاجتماعية استغلالا كبيرا في المواقف الغامضة أكثر من الأفراد المستقلين عن المجال.

(الخولي،2002، ص83)

ومن خلال هذه الدراسات والأبحاث في علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والوظائف النفسية أنه لاوجود لشك في تفاعل بين جميع العمليات النفسية في تناغم متكامل، ليعطي تفسير ومعنى لكل مثير من المثيرات الداخلية أوالخارجية بطريقة مميزة فردية لاستدخال و معالجة للمعلومات، ومن مختلف تفسيرات الباحثين في كيفية الأداء المعرفي، يبقى الإدراك من أهم هذه العمليات، وتميز الأساليب المعرفية في كيفية الإدراك حيث أنه يعبر عن طريقة الأنشطة المعرفية والإدراكية، ويعمل كوسيط بين المدخلات والمخرجات، والأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي يهتم بالطريقة التي يمكن أن يدرك بها الفرد المثيرات سوى كانت موضوعات أو أشياء أو مواقف منعزلة على المثيرات في النسق نفسه أو تكون مبهمة بالنسبة لدية، فالشخص المستقل يتميز

بقدرته على رؤية الأجزاء المجالية في صورة منفصلة، أما المعتمد لا يمتلك قدرة فصل الشكل على الأرضية، وهذا يحتاج عمل الوظائف النفسية متكاملة من خلال عدة قدرات وتأثر تلك القدرات بالعوامل الداخلية والخارجية لتعطي نمط مميز نسبيا للأفراد.

7. الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والموقف التربوي :

مع تطور الأبحاث والدراسات في المجال المعرفي والتربوي والتي تعنى بالمعلم والمتعلم والبيئة التعليمية وخاصة الموقف التعليمي والتربوي وقد نال أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي اهتماما كبيرا من طرف الباحثين لما له من خصائص معرفية وإدراكية خاصة بعد النتائج التي توصل إليها الباحثين في العقدين الآخرين بأن الفروق الفردية بين الأفراد في المواقف التربوية والتعليمية لا تعتمد فقط على الذكاء والقدرات العقلية، بل هناك أبعاد أخرى تتداخل لفهم و تفسير نتائج الموقف التعليمي والتربوي، ومن ضمن هذه الأبعاد الأساليب المعرفية وخاصة أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي.

وقد أشار الفرماوي لذلك " إذا كان الأخذ بمتغير القدرة العقلية قد قاد إلى تفسير قدر من هذه الفروق ليصل إلى 25 بالمئة أو 35 بالمئة كأقصى حد فإن الأسلوب المعرفي قد يساهم في تفسير هذه الفروق وتعليلها بنسبة تساوي نسبة القدرة أو ربما أعلى من ذلك.(الفرماوي،1994، ص111)

ولنجاح العمل التربوي والتعليمي لابد من معرفة أساليب التلاميذ والطلاب وكما يرى كرول Carroll(1963)" إن إتقان التلاميذ للمهام التربوية يتوقف على عاملين

هما: كمية الوقت المخصص للتعلم، تنوع طرق التدريس بما يلائم طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ " (الزيات،2001، ص 11)

وتناولت العديد من الدراسات أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي مع عدة متغيرات تربوية وتعليمية والبحث في العلاقة وتأثير ذلك على مستوى التعلم واكتساب المعرفة والتحصيل الدراسي وكذلك صفات المعتمدين والمستقلين وتأثير ذلك على مهاراتهم التعليمية والتربوية، ومدى تجانس الأساليب المعرفية للمتعلم والمتعلم وتأثير ذلك على العطاء المعرفي وأساليب التعلم و الموقف التعليمي بصفة عامة.

ففي استيعاب المادة التعليمية هناك من يفضل إعادة تنظيم المادة ويسعى إلى استكشاف العناصر وهو ما ينطبق على المستقلين الذين يهتمون باكتشاف الأجزاء، بينما في المتعلمين من يجد صعوبة في تنظيم المادة ويفضل أن تكون المادة واضحة ومنتظمة وهذا ينطبق على المعتمدين على المجال الذين يتأثرون بالنسق العام أو الأرضية ويصعب عليهم تحديد الأجزاء وعزلها. (يعقوب،1996، ص106)

وأثبتت دراسات أن الأفراد يميلون إلى اختيار المجالات التي تتناسب مع أسلوبهم المعرفي، حيث توصلت دراسات إلى أن الأشخاص المعتمدين على المجال الإدراكي يفضلون التخصصات الاجتماعية، بينما المستقلين مجاليا يحبذون المجالات العلمية والتي تتطلب تحليل وتجريد، وبذلك الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي يساعد في معرفة توجهات الأفراد إلى الفروع التربوية سوى كانت أدبية أو رياضية أو علمية. (الشرقاوي،1988، ص 16)

وجاء في دراسة "محمود محمد أبو مسلم"(2002) حيث بحثت الدراسة في علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بالتحصيل الدراسي

لدى طلاب كلية المعلمين من مستويات عقلية مختلفة بالسعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين الاستقلال على المجال الإدراكي والذكاء، كما توجد فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي، تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المستقلين والمعتمدين من ذوي الذكاء المرتفع من حيث تحصيلهم الدراسي في مقررات الهندسة ، والتحويلات، والجبر والفيزياء العامة لصالح المستقلين. (أبو مسلم،2002، ص13)

ويرى بعض الباحثين في مسألة الأفضلية بين المعتمد والمستقل ليس بالضرورة فقد يكون المعتمد في بعض الإشكالات متميزا عن المستقل بفضل الخصائص الإدراكية له والموقف أو الموضوع المدرك يحتاج هذه الميزة حيث يرى الخولي (2002) " أن الأداء الجيد لا يرتبط دوما بالعمليات الذهنية العليا فقد يقوم الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي بإدراك أفضل للمعلومات داخل مجال معين بحيث توجد معلومات خاصة يتطلب إدراكها إدراك كلي في المجال". (الخولي، 2002، ص 26)

وفي تأثير البيئة التعلمية على التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم قام بانو Paunau(1975) بدراسة أظهرت نتائجها أن إدراك التلاميذ للأسلوب التسلطي للمعلم أو عدم تقبل التلاميذ لبعضهم البعض يؤدي للقلق، وتحكم المعلم في ضبط القسم يؤدي إلى زيادة الاستمتاع بالحصة من طرف الطلاب، وهذا ما أكده فرايو وكو Fryet Coe(1985) وتوصل ريان وجرولتيك Groluik(1986) بأن إدراك التلاميذ لذواتهم داخل بيئة القسم يحقق الذات والدافعية للإنجاز، ودراسة سيرو Serou(1979) أن المرونة في الإدراك لبيئة التعلم يحقق التفاعل الإيجابي.

(الخولي، 2000، ص59)

وبصفة عامة يرى ميسك Messick(1976) أن الأساليب المعرفية تتداخل مع البناءات الوجدانية والميزاجية والدافعية كجزء من الشخصية الكلية، ويتفق معه على ذلك وايتمان وآخرون من أن هناك تفاعلا موصولا بين التنظيم المعرفي والتنظيم الوجداني للشخصية، وأن الجوانب الوجدانية تؤثر في الجوانب المعرفية، وتظهر الأفراد في شكل أسلوب مميز لهم في الأدءات المعرفية. (حسن،2002، ص762)

ومن خلال هذه الدراسات التي ناقشت الأساليب المعرفية وخاصة الإدراكية منها وأسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي الذي يعتبر بعدا هاما من خلال الأدبيات التي أكدت أهميته في تحديد الفروق الفردية بين الأفراد بصفة عامة، والتلاميذ في العملية التعليمية والتربوية بصفة خاصة، حيث عنيت نظرية الأساليب المعرفية بالبحث في العملية التربوية والتعليمية وجعل بيئة التعلم تخضع لخصائص المتعلم النفسية والمعرفية، وإذا هذا المنطلق يخص الأفراد العاديين حيث لكل تمثيلاته وطبيعة تمايزه وأسلوبه المعرفي في معالجة المعلومات وإدراكه لها، حيث اهتم التربويون بالمناهج الخاصة التي تعطي أهمية للمتعلم الذي يعتبر محور العملية التعلمية، والتعرف على الأساليب المعرفية من خلال ما لامسناه في الأبحاث والدراسات التي سبق ذكرها وغيرها من الدراسات المتواصلة للبحث في أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي والعملية التعلمية عامة، وللنتائج المتوصل إليها وأهمية الأساليب المعرفية وهذا الأسلوب الإدراكي وعينات من الطلاب والتلاميذ العاديين وتأثير ذلك بيداغوجيا وفي التحصيل الأكاديمي، كما جاء في دراسة شريف عبدالله خليل شعبان (2000) أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي والتي هدفت التعرف على أثر الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي على التحصيل الدراسي، وكانت نتائج الدراسة وجود

فروق دالة إحصائيا بين متوسطات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات _ الرسم الفني _ التدريبات العلمية ، بين الطلاب المستقلين عن المجال والمعتمدين عليه لصالح المستقلين. ودراسة يوسف جلال يوسف (1998) علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بمدى الانتباه وأثره على التحصيل الدراسي، وأفضت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي ومدى الانتباه يختلف باختلاف التخصص الأكاديمي، فأفراد شعب البيولوجيا يتميزون بمدى انتباه واسع عن طلاب تخصصات اللغة واللغة الانجليزية واللغة الفرنسية، والرياضيات، كما أن الفرق في التحصيل الدراسي يرجع تفسيره إلى الأسلوب المعرفي ومدى الانتباه.

(أبو مسلم وآخرون ،2013، ص 1030)

من محصلة هذه الدراسات النفسية والتربوية لكل من العمليات العقلية العليا والعمليات المعرفية والأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وتفاعل كل منهم وتأثير أحدهما عن الآخر لأجل إتمام عملية التعلم وتكوين المعرفة والخبرة من خلال معالجة المعلومات من خلال إدراك مميز لكل فرد متأثرا بخبرات سابقة ونتاج معلوماتي وتفاعلي لكل من العمليات النفسية والمعرفية مكونا أسلوب معرفي إدراكي خاص به يحمل خصائص ومميزات ثابتة نسبيا من خلال تكوين عصبي مكرر تتداخل في تكوينه كل من العمليات العقلية والمعرفية والبيئة المحيطة، حيث يعتبر التعلم محور الأبحاث التي تناولت هذه العمليات وكيفية توظيفها والاضطرابات النفسية والعصبية والمعرفية التي قد تعيقها في إتمام عملية التعلم بالصورة المطلوبة، حيث أن فئة صعوبات التعلم من الفئات الخاصة التي تحتاج البحث عن أسباب الصعوبات وتأثير ذلك على التحصيل الأكاديمي، والنقطة الموالية

سنتناول هذه الفئة وعلاقتها بالأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي.

8. الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وصعوبات التعلم :

تحتاج نتائج الأبحاث والدراسات إلى تجسيدها على الواقع من حيث أهمية الفروق الفردية وكيفية توظيف الأساليب المعرفية في إعداد المناهج وأساليب التعليم وأساليب تقديم المعرفة، للخصائص الفردية للأشخاص المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي بعد ما أكدت العديد من الدراسات التربوية والنفسية خاصة في الجانب المعرفي إلى أهمية هذا الأسلوب الإدراكي، ولأن الأساليب المعرفية في تكوينها تعتمد على تفاعل عدة عمليات نفسية ومعرفية التي تجعلها مميزة لكل فرد من الأفراد العاديين، فإن الأمر يأخذ منحى آخر لما نتقاطع في العملية التعليمية بفئة خاصة تحتاج دراسة خاصة لأساليبها المعرفية ليس لنقص في القدرات أو الاختلاف في الذكاء بقدر ما هو اختلاف في توظيف هذه القدرات. وقد أسالت فئة صعوبات التعلم أقلام واهتمام الباحثين من عقود لخصائصها المختلفة عن العاديين وعن المعاقين، حيث أن هذه الفئة لا تختلف عن العاديين في نسب الذكاء بل قد يكونوا من المتفوقين، إلا أنهم يعانون من صعوبة في مادة أو أكثر من المواد الأكاديمية أو في عملية أو أكثر من الوظائف النفسية التي تساعد على الاكتساب المعرفي بطريقة طبيعية.

ومن هنا جاء الاهتمام بهذه الفئة ومعرفة أساليبها المعرفية، وقد أخذ الأسلوب المعرفي الاستقلال_ الاعتماد على المجال الإدراكي نصيبا كبيرا من البحث وعلاقته بهذه الفئة.

ومن أهم هذه الدراسات دراسة "كوي _ أوك وديفيدس Davidds & Kwi_ ok" (1990) حيث هدفت هذه الدراسة لتحديد صفحة انتشار الأساليب المعرفية لدى الطلاب لتحديد مدى قدرة هذه الأساليب على تمييز الأداء الأكاديمي عندهم، وقد استعمل الباحث سبعة عناصر للأساليب المعرفية، هي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، الإحاطة والتصنيف المعرفي، والصعوبة المعرفية، والتأمل مقابل الاندفاعية، والبؤرة مقابل التجزئة، وتحمل الغموض. وظهرت صفحات انتشارية تشمل الأولى التحليل والبساطة والتركيز العالي والحدة، والتعقيد المعرفي، وتحمل تحمل الغموض. بينما الصفحة الثانية فجاءت عبارة عن خليط يجمع الصفحتين الأولى والثالثة حيث ارتبطت الصفحة الأولى بالأداء الأكاديمي الأعلى، والثالثة بالمستوى الأكاديمي المنخفض خاصة القراءة والحساب، والصفحة الثالثة التي تضمنت عدم التركيز والبساطة والاندفاع وعدم تحمل الغموض.(جاري،2016، ص20) ويشير " بلاكمان وجولدشتاين"(1982) أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يميلون بأن يكونوا معتمدين على المجال الإدراكي، وفي دراسة لذوي صعوبات الرياضيات ل" تشلر" وجد أن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أقل استقلالا من التلاميذ العاديين، وبما أن الصعوبات النمائية تتضمن مظاهر القصور في المهارات والقدرات الأساسية والتي هي مطلب أو مهارة سابقة كالانتباه، والإدراك والتذكر وهي وظائف وقدرات عقلية أولية على التفكير واللغة وهي وظائف ثانوية حيث تتداخل في ما بينها

لتعطي للتلميذ القدرة على التعلم والتحصيل الدراسي، وأن أي اضطراب في العمليات الأولية يؤثر على العمليات الثانوية ومنه على التحصيل الدراسي.

(الطرشان،2020، ص537)

فأهمية دراسة الأساليب المعرفية واستراتيجيات التعلم مهمة جدا في المجال التربوي سوى كتشخيص للتدخل العلاجي أو لبناء برامج إرشادية وبناء المناهج التربوية والتعليمية بصفة عامة ولذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، لأنهم يعتبرون من ذوي الاحتياجات الخاصة للخصائص، التي يتميزون بها والتي تتطلب من المختصين والباحثين أن يراعوا تلك الخصائص، خاصة أثناء بناء البرامج التربوية والتعليمية والتعرف على أساليبهم المعرفية كمهارة تتداخل وتتفاعل مع الكثير من العمليات النفسية العقلية العليا، وخاصة الأسلوب الإدراكي أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال.

حيث يذكر" الفرماوي"(1994) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي، وأن من يتصفون بالاعتمادية هم أقل قدرة تحصيلية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "دافي " Davey"(1990) بمأن المعتمدون يصعب عليهم تحليل المهمة ويصعب عليهم إبراز الشكل في نسقه الكلي وكذلك إعادة التنظيم، حيث وصف الباحث مهمة القراءة بصفتها مهارة أكاديمية أولية وتتطلب عدة قدرات ونشاطات لمعالجة المعلومات وتحليل وإعادة بناء ما تم تحليله، وعليه فالمعتمدون يكونوا أقل كفاءة من أقرانهم المستقلين، وكانت نتائج دراسة"جاري"(2016) علاقة بعض الأساليب المعرفية بصعوبات القراءة أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتسم أداؤهم بالاعتماد على المجال الإدراكي، حيث يصعب عليهم اكتشاف الشكل البسيط بداخل الشكل المعقد بطريقة بسيطة في اختبار الأشكال المتضمنة ، حيث يرى "ماسيه و كوري Masih& Curry"(1987) أن الأشخاص المستقلين عن المجال يدمجون ويجهزون المعلومات بطرق مختلفة فينشطون بأبعد من المعلومات التي تعطى لهم، عكس المعتمدين الذين يحتاجون تلميح وإشارة خارجية ليكتمل التنظيم عندهم فاعتمادهم ذو مرجعية

خارجية كما أنهم يتقبلون المجال كما هو. وأشار "تشلر" (1990) في مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم أن الأشخاص العاديون أكثر استقلالا على المجال من الأفراد من ذوي صعوبات الرياضيات، وهم اعتماديون على المجال الإدراكي لو قورنوا بالعاديين. (جاري،2016، ص175)

حيث يعتبر اهتمام التربويون بالأساليب المعرفية وخاصة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، لخاصية القدرات والمهارات المعرفية التي يتطلبها الأفراد لتلقي المعرفة والخبرات الجديدة حيث يعتبر الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بعدا هاما لمعرفة الفروق الفردية بين الأشخاص، ويوليه الباحثون التربويون اهتماما خاصا لبعده الإدراكي، بحيث يعتبر الإدراك من المهارات العليا لكيفية معالجة المعلومات واكتسابها، حيث أن الموقف التعليمي يتطلب الوعي بكل مكونات العملية التعليمية، وأهمها مميزات ومكونات الفرد وخصائصه لجعل المردود التربوي أكثر ايجابية، ولهذا كانت الأبحاث في تصنيف الأساليب المعرفية ولطبيعتها الثنائية جعل البحث يمتد إلى تمييز الأسلوب نفسه وتحديد صفات كل قطب.

9. خصائص الأفراد المستقلين_ والمعتمدين على المجال الإدراكي :

عندما تكلم الباحثون على تكوين الأساليب المعرفية وطبيعتها التي جعلت من الأسلوب المعرفي كل متكامل من العمليات النفسية والمعرفية، والتأثير الاجتماعي والثقافي والبيئي بصفة عامة في خلق نمط إدراكي معين للفرد في طريقة معالجته للمعلومات وطبيعة استجابته لكل مثير خارجي أو داخلي، وجعل لكل ميزة أو نوع من هذه الأساليب لها قيمة على طرفي الأسلوب يمثل مقدار امتلاك الفرد من هذه القيمة على هذا الأسلوب أو ذاك، وتتداخل في هذه القدرة كيفية الأداء الوظيفي

للأسلوب عدة عوامل تعتبر مميزة لكل طرف أو قطب من أقطاب الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، سوى في الجوانب الشخصية، أو الجوانب الاجتماعية أو النفسية الانفعالية، أو السلوكيات التربوية والمهنية وغيرها.

وكانت هناك العديد من الأبحاث التي درست الفروق بين الأفراد المستقلين على المجال الإدراكي، والأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي، وذلك بالنسبة لسمات شخصية كثيرة بإرجاعها إلى متغيرات ديموغرافية كالجنس والسن، أو من ناحية سلوكيات كثيرة على المستوى التربوي، والمهني، والاجتماعي، وحتى على مستوى مفاهيم ذاتية وجسمية وانفعالية واستعمال مكينزمات الدفاع على المستوى الدينامي.

(قطامي،2000، ص 20)

ويبقى تحليل عملية الإدراك أثناء معالجة المعلومات من الأساسيات المهمة لتمييز كل فرد وطبيعة إدراكه للموضوع، ومنه استخلاص أسلوب يتحدد من خلال مكونات الشخصية ومحدداتها النفسية والانفعالية والمعرفية وطبيعة الموضوع أو المجال المدرك.

حيث تعتبر إسهامات مدرسة الجشطالت في تحديد القوانين الموضوعية للإدراك، أهم مصدر علمي يوضح هذه الفكرة التي مؤداها أن الإدراك هو تفاعلية بين خصائص الأنا وخصائص الموضوع. (رصاص،1987، ص401)

ويمكن قبل تحديد خصائص كل مدرك سوى معتمد أو مستقل نتعرف على بعض محددات الإدراك بصفة عامة:

- **محددات الإدراك:**

1. خصائص الأنا:

- سلامة وصحة الحاسة المستقبلة .
- الحالة النفسية للفرد (قلق، هدوء، توتر، فرح، حزن..)
- الحالة الجسدية للفرد (تعب، مرض، جوع، أرق،..)
- الحالة العمرية للطفل (طفل، مراهق، راشد، مسن)
- الجنس(الاهتمامات الأنثوية، والاهتمامات الذكورية)
- المعطيات الثقافية (القيم، الذين، المعتقدات،..)
- الخبرات الأولى (أنا فردي، أنا والدي، أنا الاجتماعي..)
- التوقع والانتظار بناء على العلاقة مع الموضوع.
- الألفة والخبرة السابقة بالموضوع.
- المخزون الذاكري الشخصي للفرد.
- أثر النمو وأثر التعلم.
- درجة الانتباه والتركيز .
- الميول والحاجات والاتجاهات.
- درجة الدافعية والمثابرة .

2.خصائص المجال :

- قانون الشكل والأرضية (تنظيم الأجزاء ضمن السياق أو الخلفية.)
- قانون التقارب(تكوين الكل من العناصر القريبة التي تدرك على أنها واحدة.)
- قانون التشابه(تكوين الكل كلما تشابهت المثيرات في اللون والحجم والشكل أو الوظيفة..)

- قانون الإغلاق (تكوين المعنى من خلال إكمال النقائص، وسد الثغرات في المواضيع الناقصة.) وبالتالي فالإدراك عملية نرجسية قصدية عند الفرد يستطيع بفضلها أن يفسر كل المعطيات بناء على خبرات سابقة لفهمه الذاتي واللحظي، حيث لاوجود للإدراك الموضوعي خارج وعي الفرد، حيث أن العقل البشري يميل إلى التنظيم الإدراكي للموضوعات والمواقف في المجال والحيز الإدراكي، وحتى تسهل عملية الإدراك لابد من الاختلاف بين المثير وسياقه، وعرض المثيرات المتشابهة والقريبة معا، ووضع الفرد في مشكلات ليمارس الإغلاق ، خاصة في العملية التعليمية لتشجيع الدافعية المعرفية للمتعلم(بن زطة،2020، ص 26) وتحديد خصائص الأساليب المعرفية وخاصة الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي مهم جدا من خلال تحديد مكونات الإدراك والأبعاد المؤثرة فيه من محددات الشخصية يمكننا تمييز الفرق بين قطبي الإدراك الفرد المستقل على المجال الإدراكي والفرد المعتمد على المجال الإدراكي.

وفي ما يلي سنوجز أوجه التمايز في المجالات التالية :

1.9. أوجه التمايز من الناحية النفسية:

الأفراد المستقلون على المجال الإدراكي	الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي
- يعتبر الفرد المستقل أكثر تمركز على الذات، ولا ولا يهتم بالانفعالات الخارجية. - يثق في قدرته المعرفية ويتحمل الغموض، كما يمتلك القدرة على أداء العمليات التي تثبت تمكنه من ذلك. - يتجه نحو القيم الفردية الخاصة بالعمل مثل الكفاية والاستقلال والتميز والانجاز. - يتميز بالميل للانعزال والتفرد، وسريع الغضب. - صورتهم عن الذات أنهم ليسوا موضع اعتبار من الآخرين وأنهم طموحين. هذا ما أكدته دراسات ويتكين(1977)	- يميل إلى الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين. - يستمد ذاته من ذوات الآخرين الذين يعتبرهم مرجعيته التي يستند عليها. - لا يثق في قدرته المعرفية ولا يتحمل الغموض. - يفضلون القرابة الحسية من الآخرين. - يتأثر بانفعالات الآخرين وتعتبر الموجهة لسلوكياته، باعتبار يساير المجتمع وينصاع إليه. - متفهم للآخرين قارئ لانفعالاتهم . - يتميز بالهدوء والعاطفة وودود، وقليل الغضب مقارنة بالمستقلين. من دراسة ويتكين(1974)

جدول(4) يبين التمايز بين المستقلين والمعتمدين من الناحية النفسية.

2.9. أوجه التمايز في التعلم وحل المشكلات :

جدول(5) يبين التمايز بين المستقلين والمعتمدين في التعلم وحل المشكلات.

الأفراد المستقلون على المجال الإدراكي	الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي
- توصلت دراسة Doois et Clrran و Franket Kcene (1993) أن الأفراد المستقلين على المجال الإدراكي أكثر كفاءة ومقدرة عند التعلم وفي مهام الذاكرة خاصة عند زيادة المعلومات أو المادة التعليمية. المكلوب اختزانها وتجهيزها وتنظيمها وإعادة تركيبها. - يتميز الفرد المستقل عند حل المشكلات يستخدم عمليات مختلفة كيفيا عند تمثلهم وتصورهم للمشكلة وعند بنائهم للحل. - يتميزون بالقدرة على تصنيف ودمج المفاهيم في تنظيم تراتبي من العام للخاص. وهو بذلك أكثر قدرة وفاعلية على الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم - هم أكثر طموحا وابداعا.	- في نفس الدراستين وجد أن المعتمدين على المجال أقل مقدرة على التعلم مقارنة بالمستقلين، خاصة في المواقف الأكثر تباينا وتعقيدا، وبالتالي أقل تمايزا من الناحية المعرفية من نظيره المستقل. - في حل المشكلات يقوم بترجمة والتأويل المباشر لمعطيات المشكلة. - يتميز بتدني القدرة على إعادة بناء الأفكار المجردة وتنظيمها. - يؤكد جيلفورد سنة 1987 أن المعتمد على المجال الإدراكي يجد صعوبة في بناء أو حتى إعادة بناء المشكلة التي تواجهه أو حتى استخدام عنصر معين منها بطرائق جديدة ومختلفة، وبالتالي هو أقل قدرة على تمييز عناصرها وتركيبها ودمجها - وهو أقل قدرة على الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم . - هم أقل ابداعا وطموحا.

3.9. أوجه التمايز في الميول المهنية والتربوية:

جدول(6) يبين أوجه التمايز بين المستقلين والمعتمدين في الميول المهنية والتربوية.

الأفراد المستقلون على المجال الإدراكي	الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي
- تحليلين وبالتالي يميلون إلى المهن التي تتطلب التجريد والتحليل والموضوعية _ كالرياضيات _علم النفس التجريبي _ الفنون العمارة _ الهندسة _ التمريض _ الجراحة _ الطياران _ والمواد الزراعية والصناعية	- يميلون إلى المهن والميادين التربوية التي لا تحتاج الشخصية التحليلية _ تدريس الابتدائي _ الخدمات الاجتماعية _ تمريض الأمراض النفسية _ رجال الدين .

(غريب،2009، ص73)

حيث أن هذه الميول جعلت من كل ذي أسلوب يتقن مهارته في المهنة أو الاختصاص الذي يفضله، وهذا ما أثبتته الدراسات في هذا الجانب حيث يرى أنور الشرقاوي(1994) أن الأفراد الذين اختاروا التخصصات التي تتناسب طبيعة الأساليب المعرفية التي يتميزون بها أثبتوا نجاحا وتفوقا في تلك التخصصات.

(الشرقاوي،1994، ص222)

1.9. أوجه التمايز من الناحية الاجتماعية:

جدول(7) يبين التمايز بين المستقلين والمعتمدين من الناحية الاجتماعية.

الأفراد المستقلون على المجال الإدراكي	الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي
- يميلون أن يكونوا منفردين ومنسحبين على الآخرين - تهمهم القيم الفردية . - لا يهتمون بالتعابير الانفعالية على وجوه الآخرين - لا يهتمون بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية - لا يهتمون برأي الآخر - يفضلون الأنشطة الفردية - ذاكرتهم في ما يتعلق بوجوه الآخرين أقل من المعتمدين. - أكثر تمايزا عن الجماعة أكثر مقاومة لتضمينات المعتقدات. - أقل اندماجا، وأقل اهتمام في الدخول في دائرة الآخر. - الميل إلى تكوين عدد أقل من الصدقات - لا يشعرون بالميل للالتصاق بالآخرين - عدم الاكتراث للشعور بالقدير والاعتبار من الآخر.	- مسايرة اجتماعية للآخر ولمعتقدات الجماعة. - أكثر إندماجا وأكثر اهتمام بالدخول في دائرة الآخر. - الميل إلى تكوين عدد أكبر من الصدقات . - لديهم ميول نحو الانتماء الانبساطي. - يظهرون استعدادهم لمشاركة . - دائرة معرفتهم بالناس متسعة. - يفضلون أن يكونوا أقرب من الناحية الجسمية إلى هؤلاء الذين يتفاعلون معهم. - يتمتعون بذاكرة بصرية قوية خاصة فيما يتعلق بأنماط الوجوه. - يتذكرون جيدا الكلمات الاجتماعية. - يوجهون سلوكهم بالطريقة التي تجد قبولا من المحيطين بهم. - يميلون إلى التفاعل الاجتماعي ، ويهمهم الشعور بالتقدير والاعتبار من الآخرين.

5.9. أوجه التمايز في المعالجة العقلية وإدراك المجال:

جدول(8) يبين أوجه التمايز بين المستقلين والمعتمدين في المعالجة العقلية وإدراك المجال.

الأفراد المستقلون على المجال الإدراكي	الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي
-الاعتماد على الطريقة التحليلية. -ويدركون المجال بالطريقة التحليلية كما أنهم يدركون أجزاءه كعناصر منفصلة ومستقلة عن بعضها. -أكثر قدرة على تحليل المواقف المعرفية وإعادة بنائها بطريقة جديدة. -القدرة على العزل بين العناصر والخلفيات . -انتباه مركز على المصادر الداخلية. - يتمتعون بقدرة على تحليل الموقف وإعادة تنظيمه. -الأداء العالي في التخصصات التكنولوجية. -يتمتعون بأداء عقلي متمكن في ممارسة العمليات العقلية. -يمكنهم التعرف على المتناقضات التي يتضمنها الموقف	- الاعتماد على الطريقة الشمولية . - عدم القدرة على العزل بين الأجزاء والخلفيات. - الانتباه مركز على مصادر السياق الخارجي. - يواجهون مشكلة في عملية العزل عن السياق العام. - أقل قدرة من المستقلين على تنظيم وتجهيز المعلومات المرتبطة بالمهام ذات الطبيعة المعرفية. - لا يمكنهم إدراك التناقضات المتضمنة في الموقف. - أقل انتباه إلى مؤشرات السياق. - أقل كفاءة في إدراك الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات. - ذاكرتهم البصرية في إدراك الوجوه قوية.

(بن زطة،2020، ص35)

أما ما يخص السيادة المخية فقد دلت بعض الدراسات أن المعتمدين على المجال الإدراكي يعتمدون على الجانب الأيسر منه، والمستقلين على المجال الإدراكي يعتمدون على الجانب الأيمن منه حسب دراسة Beer(1993) وكذلك دراسة Aletو TInajeroحيث أظهرت دراستهم أن المعتمدين على المجال الإدراكي لم يبدوا تفضيل للجانب الأيمن، على عكس المستقلين الدين يميلون إلى تفضيله.

(غريب،2009، ص75)

وما يخص تفضيل الجنسين للأسلوب المعرفي الاستقلال_ الاعتماد على المجال الإدراكي أظهرت بعض الدراسات أن الذكور بصفة عامة أكثر استقلالا من الإناث، منها دراسة بنيه Bennet(1957) وكذلك دراسة فرانكس Franks(1957) ودراسة أنجو Engow(1969). (الشرقاوي،1994، ص123)

من خلال العرض في الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي والذي يعتبر من أكثر الأساليب المعرفية تناولا خاصة في الجانب التربوي وفي دراسة الشخصية. حيث يعتبر مدخلا هاما في كيفية الإدراك فينتج أو يعطينا الكيفية التي يمكن للفرد أن يدرك بها الأشياء والموضوعات من حوله.

حيث يعتبر هذا الأسلوب ذا القطبين من الإدراك مستقل ومعتمد امتداد للمجال الإدراكي من خلال ما يبديه الأفراد من تعامل وتحليل للمواقف التفاعلية التربوية التعليمية وغيرها، حيث تكون لنا فئتين فئة مستقلة على المجال الإدراكي والتي تعبر بقدرتها على تمييز المدركات وتحليلها وإخراج الجزء من الكل. ومن خلال دراستنا لهذا الأسلوب في كيفية التعامل مع الذات والآخرين باستقلالية تنجم عنها صفات نفسية، وانفعالية، واجتماعية، تختلف عن فئة المعتمدين على المجال الإدراكي، الذين يصعب عليهم تحديد أجراء المدرك، وتكون مرجعتيهم خارجية، لهم صفات نفسية

انفعالية تختلف نوع ما عن المستقلين، ويتميزون بصفات اجتماعية مجارية للمجتمع، عكس المستقلين الذين يتميزون بالتمرد على القيم الاجتماعية وتفوقهم في القيم الفردية.

وكلما كانت البيئة التعليمية أكثر تعقيدا كان التفوق للمستقلين، لأن الفرق ليس في الذكاء لكن في قدرة التحليل وإدراك المكونات التعليمية المعقدة والقدرة على التعامل مع الأجزاء داخل الكل. ولهذا كان أسلوب الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي الأكثر تناولا في الدراسات والأبحاث التربوية والتعليمية.

لأهمية التعلم وكيفيته وكيف يمكننا تذليل الصعوبات على المتعلمين خاصة عند إدراك المعلم لأسلوب تلقي المتعلم للمعلومات وكيف يمكنه إعادة صياغة المعلومات وتحليلها وإعطائها بالأسلوب الأكثر ملائمة للمتعلم بحكم أن الأفراد من تكون مرجعيته داخلية والتي تميز المستقلين على المجال الإدراكي، ومن هم ذوي مرجعية خارجية من الذين هم معتمدين على المجال الإدراكي.

الفصل الرابع: فصل صعوبات التعلم .

تمهيد.

1. التطور التاريخي لتناول صعوبات التعلم .
2. مفهوم صعوبات التعلم وتعريفها.
3. مفاهيم مشابهة لمصطلح صعوبات التعلم .
4. محكات تشخيص صعوبات التعلم.
5. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم .
6. مظاهر وخصائص ذوي صعوبات التعلم.
7. تصنيف صعوبات التعلم .
8. الأسباب المحتملة في حدة صعوبات التعلم .
9. أهمية الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم .
10. علاقة صعوبات التعلم ببعض الأساليب المعرفية

تمهيد:

يعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين التي شحذ لها علماء النفس عامة وعلماء علم النفس المعرفي والتربويون بصفة خاصة، حيث تعبر عن عريضة معتبرة من المجتمع، فهي منه واليه، و تتأثر وتؤثر في حياة الأفراد وعلاقاتهم وتفاعلهم بالبيئة والمجتمع والمواقف الحياتية والتعليمية والتربوية ، فتضمن التربية الخاصة خدمات خاصة لفئات تحتاج خدمات متخصصة لتضمن لهم الدمج وجودة الحياة ضمن برامج تأهيلية وتربوية، تقدم لهم من طرف متخصصين استفادوا من أبحاث ودراسات الباحثين والعلماء في هذا المجال، وتعتبر فئة صعوبات التعلم من هذه الفئات لأهمية التعلم والتكوين الأكاديمي في حياة الأفراد.

ويعتبر مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي انضمت للتربية الخاصة لخصوصية هذه الفئة رغم ما تحمله من خصائص معرفية وقدرات عقلية، حيث أنه لا يعاني من تخلف ذهني بل وقد يكون من ذوي الذكاء المرتفع إلا أنه يعاني من صعوبات تعليمية في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها وغيرها من العمليات .

وعليه سنحاول في هذا الفصل التعرف أكثر عن صعوبات التعلم وبلورة هذا المصطلح وخصائص هذه الفئة والنظريات المفسرة لها و بمصطلحات أخذت اهتمام العلماء في مجال التربية والتعليم وكيف نفرق بينها وبين مصطلح صعوبات التعلم بعد ما نقف على تاريخ نشأتها

1. التطور التاريخي لتناول صعوبات التعلم :

وقبل الخوض في موضوع صعوبات التعلم أردنا أن نتعرف بداية عن التعلم وما يمثله هذا المفهوم بالنسبة للكائن البشري .

- **التعلم :**

حيث يعد التعلم سمة وقدرة يكاد يتميز بها الكائن البشري عن المخلوقات الأخرى كافة فعلى الرغم من إمكانية إحداث عملية التعلم لدى بعض الكائنات الحية الأخرى ، إلا أن هذا التعلم يختلف كما ونوعا عن ذلك الذي يحدث لدى البشر . فالتعلم الحيواني محدود ويكاد يقتصر على بعض الأنماط والعادات السلوكية ، ولا سيما الحركية منها، في حين يشتمل التعلم الإنساني على الأنماط السلوكية البسيطة والمعقدة منها، ويتجلى في مظاهر سلوكية متعددة عقلية واجتماعية وانفعالية ولغوية وحركية .

فالتعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري ويتمثل في التغير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات، ويستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس، وقد عرفه علماء النفس بدلالة السلوك الخارجي. فمثلا عرفه "كرونباخ " على أنه تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة، أما "كلوزماير " ينظر إليه على أنه تغيير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب، أو الملاحظة. في حين يعرفه البعض الآخر بدلالة القدرات أو العمليات المعرفية، حيث يرى "بياجيه " أن التعلم عبارة عن تغير في الخبرة والبنى المعرفية الموجودة لدى الفرد.

فالتعلم هو العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابته نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم

مع البيئة المادية والاجتماعية ، كما يمكن أن نعرف التعلم بأنه العملية التي يستطيع الفرد تكوين قابليات أو مهارات جديدة أو تعديل قابليته أو مهارته عن طريق الممارسة والتجربة .(مثال عبد الله،2010، ص 146، 147)

ومن هنا تتضح أهمية التعلم في حياة الفرد، وأي عرقلة في اكتسابه أو اضطراب في طريقة التعلم تؤدي إلى مشكلات له وللمحيطين به باعتباره من أهم العمليات التي تنتج عن عملية تفاعل الفرد مع البيئة .

ويعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة ،وقد بدأ الاهتمام به بشكل واضح في العقد الأخير من القرن الماضي، ولما نتكلم عن حداثة المصطلح لا يعني حداثة المفاهيم الرئيسية التي يقوم عليها السلوك المرتبط بالمصطلح ولا نتائجه، حيث مر بعدة تسميات قبل بلورته وتحديد هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة .

ولم يظهر مصطلح الصعوبات التعليمية دفعة واحدة، بل سبقته مصطلحات كثيرة استخدمت لوصف أولئك الأطفال الذين لا يتوافقون في تعليمهم وسلوكهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، لكن تلك المصطلحات كانت تحمل معاني قليلة وبتلك المصطلحات يمكن وصف سلوكيات مختلفة أو العكس، قد تصف عدة مصطلحات نفس السلوكيات، وفي دراسة للخل الوظيفي الدماغي الطفيف، حيث كشف كلمينتس عن وجود ثمانية وثلاثين مصطلحا كانت تستخدم مع نفس الأطفال منها بطء التعلم والإصابة الدماغية والإعاقة الأكاديمية وغيرها . (العمايرة،2002، ص27)

أما في ما مضى، أي خلال العقود الثلاثة السابقة من القرن الماضي، فقد كان الاهتمام منصبا على فئات أخرى في مجال التربية الخاصة أكثر وضوحا كالإعاقة

العقلية، والسمعية، والبصرية والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال السوية في نموها العقلي والسمعي والبصري والحركي والتي تعاني من مشكلات تعليمية، بدأ المختصون في التركيز على فئة من فئات التربية الخاصة، وهي فئة صعوبات التعلم، حيث أطلق عليها على هذه الفئة مصطلح الإعاقة الخفية، كما أطلق عليها عدة مصطلحات أخرى مثل مصطلح الأطفال ذوي الإصابات الدماغية أو مصطلح الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية(الروسان،1996، ص271)

قد يصح القول بأن أصول الاهتمامات العلمية والفلسفية بالتلاميذ ذوي صعوبات التعليمية ترجع إلى نشأة هذه العلوم نفسها، غير أنه لم يذكر شيء قبل محاولات الطبيب الفرنسي "إيتارد Itard" لتعليم صبي وجده الصيادون نائما في غابات فيرون الفرنسية ومع أن إيتارد قد استخدم جل معارفه وصرف وقته لتأهيل الصبي وتعليمه اللغة وعادات المدينة ،ألا أنه فشل في نهاية المطاف ووصفه بأنه متخلف عقليا ، ولقد ذهب "سيجان Sguin" تلميذ إيتارد يطور بحوث أستاذه ويعمقها ، وأصبح قائدا مرموقا في ميدان حركة مساعدة الأطفال الراشدين المتخلفين عقليا، ثم ارتحل إلى الولايات المتحدة الأمريكية وبدأ في إرساء معالم حركة الاهتمام بالمتخلفين عقليا وقد تفاعلت الحركة التي بدأها ريتارد وسيجان في مجال التخلف العقلي ووجدت في فرنسا من حمل لواءها، حتى أن وزارة المعارف الفرنسية قامت عام 1904 بتكليف لجنة ضمت في عضويتها "ألفريد بينيه " الواضع الأول لاختبار ستانفورد بينيه المشهور للبحث في طريقة للتمييز بين العاديين القادرين على التعلم وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال ضعاف العقول وكذلك لتمييز الأطفال عسيري التعلم وعسرة أساسها الإهمال وعدم انتباه لا ضعف القدرات.(السعايدة،2009، ص32)

وفي عام 1939 قام جولتشتين ببحوث إكلينيكية على الطلاب الذين لديهم صعوبات لغوية من أجل تقديم الخدمات العلاجية لهم. وبعد ذلك قام شتراوس ويبر(1939، 1942) بأبحاث أوضحا فيها أن الطلاب الذين يعانون تأخرا في نمو اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة أو عمليات الإدراك الحركي يعانون خللا في المخ .

وفي 1957 كان اهتمام كيرك منصبا على الطلاب ذوي الشلل المخي واعتيادي الذكاء الذين يعانون فقدان القدرة على التعلم، في محاولة منه للتوصل إلى النماذج السلوكية المميزة لهم، ووضع برامج تربوية لإعادة تأهيلهم. وتعتبر النماذج السلوكية المحك الفاصل لهذه الفئة من الطلاب عن الفئات الأخرى من المعوقين وهي المحاكاة التي اتخذت فيما بعد لتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد أجريت موريز وأورتون 1932 بحوثا بمستشفى الأمراض النفسية بولاية أبوا الأمريكية لاختيار فاعلية نظريات أورتون في التربية ،وقد نشرت نتائج هذه البحوث تحت عنوان (الطلاب الذين لا يستطيعون القراءة) .

وفي عام (1960) أثناء الاجتماع السنوي لمجلس الطلاب غير العاديين كان هناك سؤال مطروح على المجلس وهو هل تلك الحالة التي تنتشر بين الطلاب الذين يوصفون بأنهم لا يتعلمون هي صعوبة في التعلم ؟ أو عجز عن التعلم ؟

في عام (1963) قامت مجموعة من أولياء الأمور والمربين والمهتمين بهذا الموضوع بالاجتماع في مدينة شيكاغو للاتفاق على مصطلح يشمل هؤلاء الطلاب ممن كان تحصيلهم الدراسي منخفضا بالرغم من مستوى العادي لذكائهم . وفي عام (1968) وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفا لصعوبات التعلم وقد نص في القانون العام (رقم 94/ 142) عام 1988 الخاص بالطلاب غير العاديين الذي دعا إلى تربية جميع الطلاب المعوقين .

وحدد "روس " مستوى الذكاء باعتباره محكا للأداء المتوقع لصعوبات التعلم على أنها التفاوت بين مستوى التحصيل الأكاديمي. (هلا السعيد،2010، ص20 ،21)

لذا يمكن تلخيص صعوبات التعلم كمصطلح لم يظهر في الأدب التربوي إلا في الستينات من القرن الماضي عندما تشكلت جمعية للأطفال ذوي صعوبات التعليمية عام 1964 في الولايات المتحدة الأمريكية من عدد من المختصين في مجالات متعددة مثل الطب وعلم النفس والتربية واللغة . وهذا يشير إلى أن هناك عدد من المؤثرات التي ساعدت في ظهور هذا النوع من التعلم ومن هذه المؤثرات التخلف العقلي . ضعاف العقول وهم الذين ليس لديهم القدرة على التعلم كأسوياء ، وذوي الإصابة الدماغية وذوي الحالات النفسية العصبية وكذلك الاضطرابات القرائية ، أي الذين يعانون من مشكلات محددة في القراءة وفي تطورها وصعوبات اللغة أي الصعوبات الحادة في فهم اللغة واستخدامها في الحديث والتقييم أي تشخيص صعوبات التعلم بأساليب مختلفة مثل الاختبارات والملاحظات وتحليل السلوك والمهام ، واهتمام أولياء الأمور والحكومات التي وضعت التشريعات والقوانين الخاصة بتربية الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم .

(تيسير مفلح، 2003، ص32، 33)

يمكننا وحسب تاريخ تطور صعوبات التعلم واستخلاص المصطلح الصعوبة التعليمية الذي يشير إلى مجموعة غير متجانسة الحد الذي يجعلنا نقف إلى الأسباب التي اتخذها العلماء كمرجعية لتصنيف الفئة المصابة وجعل المحكات تتوقف عليها.

وعليه يمكننا القول أن مفهوم صعوبات التعلم لم يستقر عن تعريف واحد ، لكنه استمد بلورته من خلال تطور الأبحاث والدراسات والخلفية النظرية للعلماء ،

وعليه فالتعريفات كانت حسب أبعاد توجيهية للباحثين، وأهمها البعد الطبي والبعد التربوي .

وسنورد أهم التعريفات التي استخلصها العلماء لمفهوم صعوبات التعلم :

2.مفهوم صعوبات التعلم وتعريفها :

التعريف الذي تأخذ به السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية هو : تعني الصعوبات الخاصة بالتعليم اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها ، وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على السمع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، ويظم المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية أو الإصابات الدماغية، أو التلف الوظيفي الدماغي البسيط أو صعوبة القراءة أو الحبسة الكلامية التي ترجع لظروف نمائية، ولا يظم هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم الناتجة بصفة أساسية عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو ناتجة عن تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو سوء الظروف البيئية الثقافية أو الاجتماعية . وقذ نص هذا التعريف القانون العام رقم (94 / 142) الخاص بالأطفال الغير عاديين . وقد حدد القانون القانون العام الجزء الثاني والذي صدر في 29 ديسمبر عام 1977 الطفل الذي يعاني صعوبة خاصة بالتعليم بأنه ذلك الطفل:

- الذي لا يصل في تحصيله إلى مستوى مساو أو معادل زملائه في نفس الصف وذلك في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة لقدرات هذا الطفل وفي هذا السن.

- الذي يظهر تباين شديدا بين مستوى تحصيله الأكاديمي وبين قدراته العقلية الكامنة في واحدة أو أكثر من المجالات التالية :. التعبيرات اللفظية ، فهم المادة المسموعة ، التعبيرات المكتوبة ، المهارات الأساسية للقراءة ، فهم المادة المقروءة ، العمليات الحسابية .

- الذي لا يعاني من تخلف عقلي، اضطراب انفعالي، إعاقة سمعية أو بصرية حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي .(السرطاوي، 1987، ص23 ،24)

ولعل أهم تعريف لصعوبات التعلم للعالم كيرك حيث يعتبر هو أول من نحت مصطلح صعوبات التعلم، وكان أول تعريف له سنة 1962، وفي كلمته التي ألقاها في المؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعاقين، فأعطى تعريف لصعوبات التعلم في عام 1963 وفيه لم يدخل كيرك الأطفال المتخلفين عقليا أو المعوقين حسيا في دائرة الصعوبات التعليمية كما أنه استثنى صعوبات الرياضيات من هذا الحقل واقتصر صعوبات التعلم على اضطرابات اللغة والكلام والقراءة أو المهارات الاجتماعية ، فقد كان ينص تعريف كيرك لصعوبات التعلم 1962 على ما يلي " ترجع صعوبات التعلم إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق واللغة والقراءة ، و التهجئة ، والكتابة والحساب ، نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية. (البطانية وآخرون، 2005، ص 30)

وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة 1994 صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة مغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع ، أو الكلام ،أو القراءة أو الكتابة ، أو التفكير، أو الذاكرة أو القدرات الرياضية ،و تتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في جهاز العصبي المركزي ،

ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة ، كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي ، و الإدراك الاجتماعي و التفاعل الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعليمية. مع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأحوال أخرى من الإعاقة (كالتلف الحسي أو إعاقة عقلية أو الاضطراب الانفعالي الحاد)أو المصاحبة لمؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية و التعليم غير الملائم إلا أنها غير ناتجة عن هذه الأحوال أو المؤثرات. (الخصاونة ،2013 ، ص18)

أما تعريف ليرنر (Learner) لصعوبات التعلم فهو يتضمن الأبعاد التالية:

- البعد الطبي : يركز البعد الطبي لتعريف صعوبات التعلم على الأسباب الفزيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو التلف الدماغي .

- البعد التربوي : ويشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ، ويصاحبه ذلك عجز أكاديمي وبخاصة في مهارات القراءة ، والكتابة والتهجئة والمهارات العددية ، ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا ، كما يشير البعد التربوي للتعريف إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للشخص .(تيسير مفلح، 2003 ،ص28)

ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة ، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة و التهجئة والتي لا تعد لأسباب عقلية أو حسية .

(خطاب، 2009، ص32)

ويمكننا أن نورد تعريف بيتمان 1965 للتعريف التربوي ، حيث يعرفها بيتمان صعوبات التعلم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعليمية هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قابليتهم الذكائية المخمنة ومستوى أدائهم

الفعلي مرده اضطرابات أساسية في عملية التعلم مصحوبة أو غير مصحوبة بقصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ولا تعتبر عرضا ثانويا لتخلف عقلي عام ، أو حرمان تربوي أو ثقافي ، أو اضطرابات انفعالية شديدة أو فقدان الحواس .

(خصاونة، 2013، ص17)

وقد اهتم بعض الباحثين المتقدمين في إعطاء تعريف لصعوبات التعلم في الجانب الوظيفي مستندين عن أهم المحكات وهي محك التباين بين الاستعداد والتحصيل الدراسي . يستند العجز عن التعلم إلى ثلاثة مكونات:

أولا :عجز في التعلم يؤدي إلى تباعد وفجوة بين التحصيل المتوقع و الانجاز الفعلي والتحصيل المتوقع كثيرا ما يعتمد على الدرجات المتوسطة أو ما فوق المتوسطة في اختبارات الذكاء الفردية وعندها لا يتحقق هذه التوقعات في التحصيل المدرسي .

ثانيا: ألا يكون التفاوت بين الاستعداد العقلي والتحصيل الدراسي راجعا إلى ظروف أخرى تؤدي إلى العجز كالاضطراب الانفعالي ، أو يكون التدني في التحصيل راجعا إلى ظروف اقتصادية مقيدة أو إلى قيود وحدود ونواحي قصور تعليمية أو فروق ثقافية.

ثالثا: أن العجز عن التعلم يعني الإخفاق في التحصيل في حجرة الدراسة العادية وهذا المكون يساعد في تحديد الخدمات التي يحتاجها التلميذ.

(عبد الحميد، 1998، ص54،55)

فهو مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم

الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطرابات في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية ، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية وأنهم ليسوا متخلفين عقليا ، ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان ثقافي أو اقتصادي أو تعليمي ، وأيضا لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي .

(عبد الواحد، 2007، ص59)

ومن خلال التعريفات المختلفة للعلماء لمفهوم صعوبات التعلم الذي تطور خلال مراحل البحث عن الأسباب الحقيقية لصعوبة التعلم حينما أصبحت ظاهرة بسبب التفاوت الظاهر بين المتوقع من هذه الفئة لما يمتلكونه من قدرات عقلية تجعلهم يصنفون ضمن فئات العاديين ذوي الذكاء الطبيعي المتوسط أو فوق المتوسط وأحيانا من ذوي الذكاء المرتفع وما بين أدائهم المتدني في التحصيل الدراسي في مادة واحدة أو أكثر من المواد التعليمية الذي يكون ناتج عن اضطراب في العمليات الأساسية النفسية (الإنتباه ، الإدراك ، الذاكر ، والتفكير..) . ولا يعزو إلى الظروف البيئية المدرسية أو الاجتماعية، أو الثقافية، ولا لأسباب إعاقات حسية أو حركية أو تخلف عقلي، أو اضطرابات نفسية انفعالية .

إن عرضنا لتاريخ وتطور وبلورة مفهوم صعوبات التعلم عبر فترات زمنية اهتم العلماء بتحديد أسباب والمحكات التي من خلالها نستطيع أن نصنف هذا الطالب أو التلميذ من ذوي صعوبات التعلم، بحيث تتداخل مظاهر صعوبات التعلم في الأداء الدراسي المتدني في مادة أو أكثر من المواد التعليمية مع تلاميذ آخرين لا ينتمون لهذه الفئة، لكنهم يعانون صعوبات تعليمية وعدم تكيف دراسي أو تأخر دراسي لكنها لا ينتمون إلى فئة صعوبات التعلم النوعية، ولا صعوبات التعلم الأكاديمية .

وقد اهتم العلماء بتحديد هذه الفئات التي يقولون عنها بأنها مفاهيم مرتبطة بصعوبات التعلم لكنها لا تعبر عنهم، وفي هذا العنصر سنحاول إعطاء أهم المفاهيم ذات العلاقة أو المشابهة لصعوبات التعلم .

3.مفاهيم مشابهة لمصطلح صعوبات التعلم:

1.3. التأخر الدراسي :

ولعل أكثر مفهوم يرتبط بصعوبات التعلم مفهوم التأخر الدراسي حيث يعبر في كثير من الأحيان عن التلاميذ الذي يكون مستوى ذكائهم عادي ونتيجة ظروف بيئية أو اجتماعية أو صحية يكون تفاوت بين أدائهم المتوقع وأدائهم الحقيقي الدراسي .

وكما يعرفه التربويون " الانخفاض في مستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو مستوى التحصيل الدراسي أو عن مستوى سابق من التحصيل " عادة ما يكون مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الأطفال أقل من مستوى أقرانهم اللذين في مثل عمرهم وصفهم . وقد يكون هذا التأخر عاما في جميع المواد الدراسية أو في مادة معينة . كما قد يكون مؤقتا مرتبطا بموقف معين أو دائما ومن الممكن أن يرتبط هذا التأخر بأسباب عقلية أو غير عقلية .(قطر الندى، 2008، ص4)

ويعتبر هذا المصطلح الأكثر شيوعا واستخداما في البحوث والدراسات للتعبير عن التأخر الدراسي أو التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض .

ويعني حالة تأخر دراسي أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين.

(حامد زهران، 1997، ص 417)

وهناك أربعة أنواع من المتأخرين دراسيا :

- **التأخرالدراسي العام:** وهو تخلف التلميذ في جميع المواد، وتتراوح نسبة ذكائهم بين70 –85 درجة.

- **التأخر الدراسي الخاص** : وهو تخلف التلميذ في مادة أو مواد بعينها، ويرتبط بنقص القدرة العقلية .

- **تأخر دراسي دائم:** حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على فترة طويلة من الزمن.

- **تأخر دراسي موقفي** : والتأخر الذي يرتبط بمواقف معينة، حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته نتيجة مروره بخبرات سيئة مثل وفاة أحد الأقارب، أو تكرار مرات الرسوب، أو مرور بخبرات انفعالية مؤلمة. (سعاد، 2008)

2.3. بطء التعلم :

إن اصطلاح بطيء التعلم يطلق على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج المدرسية بسبب قصور بسيط في ذكائه ، أو في قدرته على التعلم .وأنه لا يوجد هناك مستوى محدد لهذا القصور العقلي ، ولكننا من الناحية العلمية نستطيع القول أن الأطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل 91 درجة وأكثر من 74 درجة يكونون ضمن هذه المجموعة . (سعاد، 2008)

والتلميذ بطئ التعلم يعاني من بطء في الاستيعاب وفي الفهم و الاستذكار ، لكنه قادر على مواصلة اندماجه مع المناهج الأكاديمية المدرسية وذلك من خلال تدريبه على الاستذكار واستعمال الأشياء المحسوسة في التعلم . ومن المهم أيضا العمل على تنمية ثقة هذا التلميذ بنفسه ووضع المثيرات لتحفيزه على التعلم ، واعتماد طريقة التكرار معه وكل ذلك بالتعاون المستمر بين الأهل والمدرسة .

(قطر الندى، 2008)

ويقول العمايرة أن الطفل بطئ التعلم هو الذي تتراوح نسبة ذكائه بين70. 84، ويظهر تقديرا منخفضا لذاته في مجال التعلم الأكاديمي، ولكنه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه في تقديره لذاته في جوانب أخرى، ويزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكرار لذا يطلق عليهم أحيانا الفئة الحدية . (العمايرة، 2002، ص97)

إن مصطلح التأخر الدراسي ومصطلح بطء التعلم هما المصطلحان الأكثر تشابه في خصائص الفئات الممثلة لهما لفئة صعوبات التعلم ،وتبقى محكات التشخيص الفارقة بينهم، بالإضافة لمصطلحات أخرى كالإعاقة التعليمية التي جعلها بعض الدارسين والباحث ين مصطلح منفرد مشابه لمصطلح صعوبات التعلم حيث تعبر عن التلميذ الذي يعاني من نقص قدرته على التعلم لكنها تنطوي في رائينا تحت مصطلح التأخر الدراسي في أحد أنواعه، أو حتى بطء التعلم لأنهم وحسب موسوعة التربية هم التلاميذ الذين يتلقون خدمات خاصة نتيجة تخلف بسيط وقابلين للتعلم .

كذلك مصطلح مشكلات التعلم والتي ترجع للعوامل الخارجية للمتعلم والتي قد تدخل في التأخر الدراسي، أما مصطلح اضطراب التعلم فهو يخص الفئة التي بسبب ضعف جسمي أو عصبي يؤثر في أداء الواجبات الدراسية ومسايرة المناهج التعليمية ، وعند تحليلنا للمصطلح وتعريفنا للتأخر الدراسي، حيث يرجع هذا التأخر لعوامل بيئية أو جسمية أو غيرها .

وهذا الجدول يمثل أهم الفروق والتمييز بين أهم المصطلحات المرتبطة بمفهوم صعوبات التعلم:

	صعوبات التعلم	التأخر الدراسي	بطء التعلم
التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (رياضيات ، قراءة ، املاء)	منخفض في جميع المواد مع اهمال واضح أو مشكلة صحية .	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب
سبب التدني في التحصيل الدراسي	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه ، الذاكرة التركيز الادراك)	عدم وجود دافعية للتعلم	انخفاض معامل الذكاء
معامل الذكاء IQالقدرة العقلية	عادي أو مرتفع 90 درجة و ما فوق	عادي غالبا 90 درجة وما فوق	ضمن الفئة الحدية 70 . 84 درجة
المظاهر السلوكية	عادي قد يصحبه أحيانا نشاط زائد	مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو احباط دائم .	يصاحبه غالبا مشكلات في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية ، التعامل مع الأقران ، التعامل مع مواقف الحياة اليومية)
الخدمة المقدمة لهذه الفئة	برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي	دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة	الفصل العادي مع تعديلات في المنهج

جدول رقم (9) يمثل أهم الفروق بين صعوبات التعلم بين بطء التعلم ، والتأخر الدراسي (قطر الندى، 2008، ص4)

4 . محكات تشخيص صعوبات التعلم :

هناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على الطالب، وفي حالة توافرها غالبا ما يحكم على الطفل التشخيص بانتمائه لفئة صعوبات التعلم، وهذه المحكات هي قد يحكم فريق التقييم على أن لدى الطفل صعوبة في التعلم في حالات عدة وهي أن تحصيل الطفل لا يتناسب مع عمره أو مستوى قدرته في واحدة أو أكثر من مجالات التالية: عندما تقدم الخبرات التربوية المناسبة لعمره ومستوى قدرته، وهذه المجالات هي، التعبير الشفوي، الفهم المبني على الاستماع، التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، الفهم القرائي، العمليات الحسابية، الاستدلال الرياضي .

- وعندما يجد فريق التقييم بأن لدى الطفل تفاوتا كبير بين تحصيله وقدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات المذكورة .

وقد لا يحكم فريق التقييم على أن لدى الطفل صعوبة في التعلم، إذا كان التباعد الكبير بين القدرة والتحصيل ناتجا في الأساس عن إعاقة حسية بصرية أو سمعية أو حركية، أو تخلف عقلي، اضطراب انفعالي، حرمان بيئي أوثقافي.

(السرطاوي ، 2001، ص41، 43)

وفي ما يلي أهم المحكات التي تعتمد في تشخيص حالات صعوبات التعلم:

1.4. محك التباعد أو التباين:

يعتبر هذا المحك من بين المحكات الرئيسية التي تعتمد في التعرف على صعوبات التعلم وتمييزها عن غيرها من مشكلات التعلم، ويقصد بمحك التباين وجود فروق ذات دلالة بين قدرة الطفل العقلية ومستوى تحصيله الفعلي في مجال واحد أو

أكثر من مجالات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب . (الخصاونة،2013، ص28)

فمستوى تحصيل الطفل أقل من الأطفال الآخرين من نفس السن مع شروط عدم التناسب بين تحصيل الطفل وقدرته في واحد أو أكثر من المجالات الموضحة فيما يأتي مع التأكد من أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية .

المجالات التي يتجلى فيها التباعد بين المستوى التحصيلي للطفل وبين قدرته العقلية في واحد أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، القدرة على الكتابي، فهم واستيعاب المادة المقروءة، فهم واستيعاب المادة المسموعة، المهارات الأساسية في القراءة، العمليات الحسابية، الاستدلال الحسابي .(عواد، 1998، ص107، 108)

ويشير أنور الشرقاوي (2002) إلى أن التفاوت أو التباعد يمثل عنصرا أساسيا من العناصر الأساسية المشتركة في تعريف صعوبات التعلم حيث يرى أنه الفجوة التي توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل الدراسي . (الشرقاوي، 2002)

2.4. محك الاستبعاد :

ينص عدد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم صراحة على أن فئة ذوي صعوبات التعلم لا تتضمن طلبة ذوي مشكلات تعليمية ناشئة مبدئيا من إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي، وهو ما يشار إليه بمحك الاستبعاد بمعنى أن يستبعد الطفل الذي ترجع مشكلاته إلى أي مدى من العوامل السابقة من حقل صعوبات التعلم . (الخصاونة، 2013، ص28)

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي ترجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي) أو إعاقات حسية سمعية ، أو بصرية أو اضطرابات انفعالية شديدة ، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو حالات نقص فرص تعلم ، حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني صعوبات تعلم باعتبارها أنها حالات إعاقات متعددة.(عبد الواحد ،2007 ، ص109)

3.4. محك التفاوت بين القدرات الذاتية :

يستدل مبدئيا على معظم صعوبات التعلم باضطرابات الانتباه أو التفكير، أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الرياضيات. فالاضطرابات في جانب أو أكثر من اضطرابات التحصيل هذه تثير الاهتمام وتدعو للتشكك بوجود صعوبة تعليمية. غير أن ما ينبغي تأكيد هنا ما يعرف بظاهرة الفروق داخل الفرد بمعنى أن تحصيل الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يكون متدنيا في جميع الموضوعات. ففي حين أن الطفل قد يعاني مثلا صعوبة في القراءة يمكن أن يكون تحصيله مرتفعا في الرياضيات أو التعبير الشفوي . (الخصاونة، 2013، ص 28)

4.4. المحك النمائي :

الذي يفيد في تقصي معدل النضج الطبيعي لدى الفرد وذلك اعتمادا على :

- ظروف الحمل والولادة (عمر الأم أثناء الحمل تجاهها نحوه، أمراضها وعلاجها إثناءه، مدته، طبيعة عملية الولادة، الحالة الصحية للطفل عند الولادة من حيث الوزن والطول ومحيط الجمجمة .... الخ).
- نمو الطفل بعد الولادة (طبيعة الرضاعة، مدتها " الفصام " ، التسنين ، المشي ، النطق والكلام، التغذية،تحصين الطفل ضد الأمراض كالحصبة وشلل الأطفال و الدفتيريا .

- صحة الطفل (وجود عاهات أو إعاقات أو أمراض خلقية، التحكم في عمليتي التبول اضطرابات نفسية والتبرز، سلامة الحواس، اضطرابات نفسية سلوكية، إصابات عضوية مثل أمراض الحساسية والصرع واليرقان ... الخ)

المستوى الأكاديمي والعقلي مستوى التحصيل الدراسي العام، المستوى في مواد القراءة والكتابة والحساب، التواصل اللغوي، التواصل الاجتماعي، الأنشطة الفنية والرياضية، مستوى القدرة العقلية لدى الطفل.(الزراد،1999، ص36)

4.4. محك عدم القدرة على التعلم بالأساليب العادية أو محك التوجيه التربوي:

أي أن هؤلاء الأطفال لا ينتفعون من طرق التدريس المستخدمة في الصفوف العادية ولا يتحسن أدائهم ولا يرتفع تحصيلهم الدراسي إلا إذا تلقوا خدمات التربية الخاصة.(الخصاونة،2013، ص28)

بناء على تحقق محكي التباعد والاستبعاد ، يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية وهناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم أبرزها:

- لغاية الآن لم يتم معرفة فيما إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة.

- لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم .

- عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حالة تشجيع مسألة تدريب مناطق خاصة في الدماغ .

- عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل أحد البرامج التربوية على الآخر اعتمادا على معرفة منطقة الدماغ والقصور الوظيفي .

(البطانية وآخرون ، 2005، ص40)

5.4. محك العمليات النفسية الأساسية:

إن القانون العام التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح إلى أن تدني التحصيل يكون نتيجة اضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية والتي تعود إلى القدرات التي تكتسب بها العمليات كالاستماع والنظر واللمس، والقدرات التي تعالج بها المعلومات كالانتباه والتمييز، والذاكرة وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكيل المفهوم وحل المشكلات، إضافة إلى القدرات الضرورية للاستجابة كالكلام والحركة الجسمية .(البطانية وآخرون، 2005 ، ص39)

6.4. المحك العصبي :

تشير معظم تعريفات صعوبات التعلم بشكل صريح أو ضمني إلى أثر القصور الوظيفي للجهاز العصبي المركزي في إحداث صعوبات التعلم وقد يكون هذا القصور الوظيفي ناتجا عن أذى خارجي أو عوامل وراثية أو عدم اتزان كيميائي حيوي، أو ظروف مشابهة أخرى تؤثر في الجهاز العصبي المركزي .

(الخصاونة، 2013، ص28)

7.4. محك التربية الخاصة:

ويرى أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع الطلاب العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف والتعليم ويختلف عن الفئات السابقة .(هلا،39،2010)

5. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم :

يمكن النظر إلى نظريات التعلم على إنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها و تجميعها في اطر من الحقائق والمبادئ و القوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية و التنبؤ بها و ضبطها . و يكمن الهدف الأساسي لنظريات التعلم في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه ، ومحاولة تفسير عمليات التغير و التعديل التي تطرأ على هذا السلوك ، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه. وعلى الرغم من تعدد نظريات التعلم واختلاف المجالات ذات العلاقة فلا توجد لغاية الآن نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الإنساني . ولعل ذلك يرجع إلى اتساع عملية التعلم وتعدد متغيراتها وعواملها و المجالات التي تتضمنها .

(مثال عبد الله،2010، ص121)

1.5. النظرية النيرولوجية:

وقد فسرت هذه النظرية الصعوبة على أساس أنها ناتجة عن إصابة المخ . أو أن الجهاز العصبي المركزي للفرد يعاني من تأخر في النمو مما يجعل هذا الجهاز لا يتطور بنفس السرعة التي تتطور بها نفس الأجهزة لدى الآخرين ، أو بنفس المعدل في النمو لدى أقرانه العاديين ، وتنطلق هذه النظرية من تفسير صعوبات التعلم في ضوء إصابة المخ ، أي خلل وظيفي في المخ ، مستندة في ذلك إلى المدخل النمائي الذي يفترض أن نمطا واضحا ومحددا للنمو العادي أو الطبيعي وأن تتبع تعثرات أو انحرافات منحنى أو خط النمو يمكن أن يكون سببا يقف خلف مشكلات التعلم ، ومن المنطقي أن منحني أو خط النمو المفترض يتناول خاصية واحدة كالطول أو قوة قبضة اليد أو الوزن أو اكتساب المهارات اللغوية أو عدد

المفاهيم المستخدمة أو المشي أو الكلام أو مسك الأشياء أو التآزر الحركي ..، وعلى هذا فإن الانحراف الذال لتتابع منحني النمو عن النمو العادي أو الطبيعي في جانب من جوانب المطلوبة لعملية التعلم يمكن أن تفسر بعض أنماط صعوبات التعلم أو مشكلات المترتبة على ذلك.(هلا،2010 ،ص 88)

حيث تتضمن هذه النظرية الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ كتفسيرات لصعوبات التعلم ، إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء حالات الغيبوبة أو الاختناق ، أو نقص التغذية أو حالات سيولة الدم ، ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة ، ويمكن تحديد إصابة المخ أو الخلل البسيط به خلال إصابة المخ أو الخلل البسيط به من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي .

(كامل ،2003، ص125)

2.5. النظرية النفس عصبية " النيروسيكولوجية ":

إن التمييز بين الخصائص الكمية والكيفية والأبنية أو التراكيب الخاصة بالنمو السوي وبين تلك الخاصية بالنمو غير السوي يمكن أن يتم باستخدام بطاريات الاختبارات النفس عصبية أو النيروسيكولوجية .

ويرى أصحاب هذه النظرية أنه يمكن عمل استبصارات جيدة حول خصوصية العلاقة بين المخ والسلوك أو عمل ارتباط بين أنماط معينة من الصعوبات أو المشكلات على الوظائف المخية والمرتبطة .

كما يرون أن حدوث أي خلل أو ضمور أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي الذي الطالب ينعكس تماما على سلوكه حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغة والجوانب الأكاديمية والمهارات السلوكية للطالب .

وقد سبقت هذه النظرية "النظرية النمائية " ونظرية "العمليات النفسية الأساسية " في تفسير صعوبات التعلم، واللتان تقتربان من النظرية النفس . عصبية من حيث اعتبار النمو السوي الأساسي أو الإطار المعياري الذي ينسب إليه مختلف أنماط النمو بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم أو الذين يعانون من أية أنماط أخرى من الاضطرابات . (هلا، 2010، ص 78)

3.5. نظرية الإدراك . الحركي:

نظر أصحاب هذه النظرية لصعوبات التعلم على أنها منبثقة من الضعف المبكر في المهارات الإدراكية الحركية ، وقد انطلقت هذه النظرية من استنتاجات ستراوس (1937) من خلال دراسة على عينتين من الطلاب المتخلفين عقليا ذات نوعين من التخلف العقلي ، الأول يعود لعوامل داخلية ناتجة عن خصائص وراثية . والثاني يعود لعوامل خارجية ناتجة عن إصابات مخية تلحق بالدماغ قبل أو أثناء الولادة ، وقد أطلق ستراوس على هذا النوع حالات الإصابة المخية ، وعملت إسهامات هذا العالم بالتعاون مع لوريا(1947) كقوة دافعة لبروز ميدان صعوبات التعلم ليس لأنه استخدم هذا المصطلح بسبب تأكيده على مشكلات التعليمية لدى الطلاب الذين يعانون من إصابات مخية ،وعمل (كروكشانك) مع (ستراوس) ، واستمر بالعمل والتوسع بما قام به ستراوس حين عمل مع الطلاب الذين يعانون من شلل دماغي وغيرهم من الطلاب الذين يعانون من إصابات مخية .

أما (كيفارت)فقد اعتقد أن القدرات الحسية . الحركية تعتبر أساسا للقدرات الحسية والإدراكية ،وكذلك فإن تطور الإدراك الحركي يعتبر أساسا لعملية التعلم جميعا ولقد طور (كيفارت) مقياس بورد للإدراك بالإضافة إلى أنشطة علاجية لتقييم صعوبات الإدراك . الحركي . (هلا،2010، ص 79)

وبذلك يجب البدء في تحسين المهارات الإدراكية الحركية وذلك كشرط مسبق وخطوة أولية لعلاج العجز عن التعليم ، وفي ضوء ذلك نجد أن الأنشطة المقترحة في البرامج العلاجية المبنية علو نظرية الاضطراب الحركي تتضمن التدريب على الأنشطة الحس حركية البصرية والرسم والتدريب على التوازن ، والأنشطة لتقوية الإحساس بالاتجاهات ، وكذلك الأنشطة المرتبطة بتكوين الأشكال وغيرها .

(كامل،2003، ص 127)

4.5. النظريات السلوكية:

تشمل مجموعة النظريات السلوكية فئتين:

- الفئة الأولى : النظريات الارتباطية وتضم نظرية بافلوف في الاشتراط الكلاسيكي ، وأراء جون واطسون في الارتباط ونظرية أدون جثري في الاقتران وكذلك نظرية ويليام ايستس حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكيلها .

- الفئة الثانية : النظريات الوظيفية وتظم نظرية ادوارد ثورندايك نموذج المحاولة والخطأ، وكلارك نظرية الحافز، ونظرية بروس أف سنكر التعلم الإجرائي ، إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك. (مثال، 2010، 162)

وترى النظريات الارتباطية أن التعلم يحدث كنتيجة لحدوث ارتباط بين مثيرات واستجابات وما ينتج عنها من تكوين عادات ، وأن الإدراك ما هو إلا نسخة طبق الأصل للشيء المدرك ، وأن التفكير ما هو إلا تجميع للأشياء التي يدركها الشخص ، ويفسرون التعلم الذي يحدث في الموقف ما بأنه يحتوي على عدد كبير من المثيرات وما يستدعي هذا من كثرة الارتباطات التي تنشأ بين المثير والاستجابة.

إضافة إلى ذلك فسرت النظريات الارتباطية عملية الإدراك الذي يعد من المرتكزات الأساسية في مجال صعوبات التعلم النمائية ، فالصعوبات الإدراكية تدخل ضمن الصعوبات الأولية التي تعد من الوظائف العقلية الأساسية التي إذا أصيبت باضطراب فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية ، فالإدراك يعني أن العالم الخارجي ينتقل إلينا عن طريق أعضاء الحس المختلفة . (هلا،2010، ص81)

5.5.النظريات المعرفية:

وقد أرجعت هذه النظرية صعوبات التعلم إلى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التالية:الانتباه، الإدراك، الذاكرة، والتخيل، التفكير، اللغة، الاستدلال، حل المشكلات، واتخاذ القرار.(الزيات،1998)

وتضم النظرية الجشطالتية ونظرية النمو المعرفي لبياجيه، ونموذج معالجة المعلومات والنظرية الفرضية لإدوارد تولمان، حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك . (مثال، 2010 ، ص162)

يفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أن كثيرا من أصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير

ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل مع مؤثر في النتائج التي يصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن وليس أقل قدرة من أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها، والتدريب على تذكرها ، وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام مع أساليبهم المعرفية المفضلة ، وحين يدرس لهم باستراتيجية تعلم أفضل أو حيث يمكنهم نضجهم وتطوير استراتيجية أكثر ملائمة. (كامل،2003، ص129)

وتجدر الإشارة هنا أن نظريات التعلم هي نظريات وصفية تتلخص وظيفتها في توليد المعرفة حول التعلم ممثلا ذلك في صياغة المبادئ والقوانين والنماذج العامة التي تحكم السلوك الإنساني ، ومن هذه النظريات يمكن اشتقاق إجراءات عملية ونظريات توصيفيه لتوظيف المبادئ والقوانين والنماذج في مواقف عملية ، مثل مواقف التدريس وبرامج التدريب وبرامج تعديل السلوك والمواقف العملية الأخرى.

(مثال عبد الله،2010، ص163)

6.5. نظرية الإدراك الاجتماعي والانفعالي :

إن قدرة الطفل على اكتساب المهارات الاجتماعية تعد من الجوانب الحيوية الفاعلة في عملية التعلم ، وتشير الدلائل إلى أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات على الرغم من أنهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي أو أعلى منه في جوانب كثيرة مثل الذكاء اللفظي ، إلا أنهم يخفقون في أداء المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية ،وتظهر صعوبات الإدراك الاجتماعي من خلال المظاهر التالية . السلوك التلقائي الاندفاعي . السلوك الاجتماعي الفوضوي . السلوك الاجتماعي غير ملائم .(خصاونة ،2013، ص78)

ومن خلال عرضنا لأهم النظريات المفسرة لصعوبات التعلم نجد أننا لا نقف على نظرية بعينها لأن ولليوم لم يعرف السبب الرئيسي لصعوبات التعلم ويبقى البحث قائم، وما النظريات إلا نتاج بحث متواصل لمعرفة الأسباب الحقيقية، وتبقى فرضيات الأسباب الحقيقية ومع تقدم وبلورة مفهوم صعوبات التعلم وكما تابعنا في عنصر تاريخ بلورة مصطلح صعوبات التعلم وإدراجه ضمن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يتبعه من دقة تشخيص لتحديد الفئة وتمييزها عن الفئات الأخرى، تبقى النظريات النيرولوجية والنظرية النيروسيكولوجية التي تفسر أهم المحكات في تحديد الصعوبة المحك العصبي الأقرب لتفسير الصعوبات التعليمية، والتي تعطي للتكوين المعرفي في التعلم وتكوين البنى المعرفية وتفسير النمو الطبيعي الأقرب للتعلم وصعوبته، حسب محكات التشخيص ، وتبقى النظريات السلوكية لها من الأهمية في التعلم وتثبيت السلوك ما يفسر تواتر الصعوبة، كما أن نظرية الإدراك الاجتماعي والانفعالي تتضمن تناسق مع النظريات المعرفية والسلوكية في كيفية إدراك السلوك الاجتماعي الذي يفتقده ذوي الصعوبة التعليمية سوى كان سبب أو نتيجة .

6. مظاهر وخصائص ذوي صعوبات التعلم:

تتعدد مظاهر صعوبات التعلم، فقد تبدو هذه المظاهر في المظاهر السلوكية أو اللغوية، ويعتبر الفرد عاجزا عن التعلم إذا بدت عليه واحدة أو أكثر من المظاهر الرئيسية التالية:

1.6. المظاهر السلوكية :

- صعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء: ويقصد بذلك إنه يصعب على الطفل أن يميز بين الشكل والأرضية لموقف ما، كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل، كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة و المعكوسة للحروف أو

الأرقام أو الأشكال، كما يصعب عليه أن يميز بين الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع .

- الاستمرار في النشاط دون توقف : ويعني ذلك أن يستمر الطفل في النشاط المطلوب منه دون أن يدرك نهايته فإذا طلب منه أن يكتب الأرقام على صفحة كراسته ، فإنه يستمر في ذلك حتى بعد نهاية الصفحة وقد يستمر في ذلك على المقعد الذي يكتب عليه ،هكذا بالنسبة لبقية الأنشطة .

- اضطراب المفاهيم : يبدو ذلك في صعوبة التمييز بين المفاهيم المتجانسة أو المتقاربة مثل مفهومي ملح وسكر أو التمييز بين أيام الأسبوع أو الأطوال أو الاتجاهات أو الأشكال الهندسية .

- اضطراب السلوك الحركي الزائد : ويقصد بذلك أن يظهر الطفل اضطرابا في التوازن الحركي أو المشي أو صعوبة البقاء في مكان واحد وصعوبة في القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة عند الأطفال العاديين الذين يماثلونه العمر الزمني ، كما قد يتصف الطفل بالنشاط الزائد والعدوانية أحيانا وسرعة الانفعال و الانفجار . (الجرجاوي،2014، ص 8، 9)

2.6. صعوبات لغوية مختلفة :

لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية، حيث تعتبر الديسليكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية . كما يعد التأخر اللغوي عند الطلاب من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علما بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى .

3.6. صعوبات في التعبير اللفظي :

يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب والقواعد. هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيرا في التعبير اللغوي الشفوي، إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات ويستخدمون جملا متقطعة، وأحيانا دون معنى عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. إن العديد منهم يعانون ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو المصطلحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعليمية. (هلا،2010، ص 70،71)

4.6. صعوبات في التآزر الحسي حركي :

عندما يبدأ الطالب برسم الأحرف والأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه ، يفسرها بشكل عكسي ، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية . هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب . فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغايرة. هذه المظاهر تميز الطلاب الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة ، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين . يد مثل القص والتلوين والرسم والمهارات الحركية والرياضية ، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب. (الشرقاوي، 1987)

5.6. صعوبات تعليمية خاصة في القراءة _ الكتابة _ والحساب :

تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح التلاميذ الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حدثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة، لكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزا من المنهاج، وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة .

(الشرقاوي،1987، ص73)

6.6. المظاهر العصبية البيولوجية:

- الإشارات العصبية الخفية ويبدو ذلك في ظهور بعض الإشارات العصبية في مظاهر المهارات الحركية الدقيقة .
- الاضطرابات العصبية المزمنة والتي تعود إلى إصابة الدماغ وتحدث قبل الولادة أو أثنائها ، أو بعدها .
- خلو عائلة الفرد من الإعاقات العقلية ، ويعني ذلك أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم من الأطفال العاديين غير المعوقين عقليا كما أن تاريخهم الأسري لا يشير إلى ظهور حالات الإعاقة العقلية لديهم أو لدى أسرهم.

(الجرجاوي،2014، ص 9)

7.6. الانسحاب المفرط :

مشاكلهم الناجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة تحبطهم بشكل كبير، وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة والمشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحيانا الخارجية . (هلا، 2010، ص 74)

8.6. صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة :

إن أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساسا للآخرين، وأن يدرك كبقية زملائه، قراءته بصورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الطلاب يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم . وقد أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته 34 إلى 59 بالمئة من الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعليمية معرضون للمشاكل الاجتماعية . كما أن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنفوا كمنعزلين ومكتئبين، وبعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية . (أبو لبدة، 1987)

7. تصنيفات صعوبات التعلم :

يرى كثير من المهتمين والمختصين في المجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائم، وقد اتفق الكثير من علماء النفس والمهتمين بهذا المجال إلى تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين :

1.7. صعوبات التعلم النمائية:

وهي الانحراف في نمو عدد الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية في أثناء نمو الطفل، وهذه الصعوبات غالبا وليس دائما ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي ويتضمن هذا المجال صعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة كصعوبات أولية، وصعوبات التفكير واللغة كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية. (سليمان عبد الواحد، 2007، ص63)

إن هذه الاضطرابات النمائية توجد في ثلاثة مجالات أساسية وهي النمو اللغوي، النمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية الحركية .

وقد يظهر الطلاب في سن ما قبل المدرسة ممن لديهم صعوبات تعلم تباينا في النمو بين هذه المجالات الثلاثة، فعلى سبيل المثال قد يتأخر الطالب في النمو اللغوي ولكن أداءه ينمو بشكل عادي في المجالات المعرفية والمهارات البصرية الحركية، وكذلك قد نجد لدى أحد الطلاب تباعدا في أحد هذه المجالات الثلاثة. فالطالب الذي يعاني من تأخر في النمو اللغوي على سبيل المثال، قد يفهم كثيرا مما يقال له أو يستمع إليه، ولكن قد يواجه مشكلة في التعبير عما يريد باستخدام اللغة الشفهية وفي المجالات المعرفية قد يعاني الطالب مثلا من صعوبة في التذكر ما يستمع، ولكنه في نفس الوقت يتمتع بذاكرة بصرية ممتازة لما يشاهد. وعليه فإن أحد المؤشرات الأساسية للتدليل على وجود صعوبات نمائية والكشف عن تباين في أداء الطالب سواء كان التباين فيما بين المجالات اللغوية والمعرفية والبصرية الحركية أو داخل كل مجال على حده. (هلا،2010، ص 104)

2.7. صعوبات التعلم الأكاديمية:

صعوبات التعلم الأكاديمية هي صعوبات متعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشمل على أنواع فرعية هي صعوبات القراءة والكتابة والتهجي وإجراء العمليات الحسابية .

ويذكر سعيد دبيس (1994) أن كيرك وكالفانت عام 1988 يشير أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماما بل هناك علاقة قوية بينهما، فالطفل الذي يعاني من صعوبات نمائية لابد وأن يؤدي به ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية.

ويؤكد الباحثان عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، ويفضلون الكشف عن الصعوبات النمائية في مرحلة مبكرة لأنها تعتبر بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل ظهورها ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها وهذا ما يعتبره البعض نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة . (سليمان، 2007، ص 65)

وهذا ما يجعل دور الأسرة ثم دور معلم الروضة ومعلم المرحلة الابتدائية مهم جدا في الكشف المبكر عن الصعوبات الأولية لأبنائهم والتعرف عن المؤشرات وأعراض التي قد تكون سبب في تواجد صعوبات نمائية أولية ومن ثم تؤثر على المهارات الثانوية للتعلم التي يستعملها لاكتساب المهارات الأكاديمية.

8. الأسباب المحتملة في حدوث صعوبات التعلم:

يؤكد أخصائيو الصحة النفسية بأنه مادام لا أحد يعرف السبب الرئيس لصعوبات التعلم، فإن محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيء غير مجدي .. ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذا الاضطراب .. ولكن الأهم من ذلك للأسرة هو التقدم للأمام للوصول إلى أفضل طرق العلاج ، ولكن يجب بذل الكثير من المجهودات لدراسة الأسباب والاحتمالات للتوصل إلى طرق لمنع هذه الإعاقات من الحدوث، في الماضي كان يظن العلماء أن هناك سبب واحد لظهور تلك الإعاقات ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب، وهناك دلائل جديدة تظهر أن أغلب الإعاقات التعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وتربيط المعلومات من مناطق المخ المختلفة، وحاليا فإن النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن الاضطراب يحدث بسبب خلل في

التركيب البنائي والوظيفي للمخ وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الخلل يحدث قبل الولادة وأثناء الحمل ، وهناك عدة عوامل تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلم، ومن أسباب صعوبات التعلم:

- عيوب في نمو مخ الجنين .
- العيوب الوراثية .
- تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير .
- مشاكل أثناء الحمل والولادة .
- مشاكل التلوث والبيئة .

وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، أن صعوبات التعلم تحدث أساسا بسبب المناخ الأسري فعلى سبيل المثال فإن الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة و غير مفهومة، وفي هذه الحالة فإن الطفل يفقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة، ولذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة التعلم. (الجرجاوي، 2014، ص7)

وعليه فإن دقة التشخيص والكشف المبكر لهذه الفئة من أهم الإجراءات التي يمكن اتخاذها للحد من انتشار صعوبات التعلم أو تعقد الحالة وعدم إمكانية التدخل والتخفيف من تطورات الحالة وعدم إمكانية التأهيل أو تطوير ما يمكن تحسينه من القدرات المتاحة، وانعكاس الصعوبات التعليمية عن الحالة النفسية والاجتماعية لمن يعاني من الصعوبة أو من المحيطين به .

9. أهمية الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم ومشكلاتها:

يشكل موضوع الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة إلى حد يمكن معه تقرير أن فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر الكشف عنهم، حيث تتداخل أنماط الصعوبات وتصبح أقل قابلية للتشخيص والعلاج.

إن صعوبات التعلم التي يعانيها الطالب تستنفذ جزءا عظيما من طاقته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلى الانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات.

والتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط وربما العالي ومن ثم فإنه يكون أكثر وعيا بنواحي فشله الدراسي في المدرسة، كما يكون أكثر استشعارا بانعكاسات ذلك على البيت، وهذا الوعي يولد لديه أنواعا من التوترات النفسية والإحباط التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي ، وانعكاسات هذا الوضع في كل من المدرسة والبيت.

وحين لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، إنما نهيئ الأسباب لنمو هؤلاء التلاميذ تحت ضغط الإحباط المستمر، والتوترات النفسية وما تتركه هذه وتلك من آثار مدمرة للشخصية. (حمدان، 1983)

وسيشعر بقدر كبير من الارتياح عندما يفهم هو والأشخاص المقربين له أن هناك سببا مرضيا للصعوبات التي يواجهها وبالرغم من أن مساعدة الطفل المصاب بهذه الحالة تقع على عاتق الأخصائيين النفسيين، فإن على الآباء تحديد إلى أي

مدى وصلت درجة الإعاقة، وفي أي فترة من فترات نمو الطفل بدأت تلك الإعاقة.(الجرجاوي،2014، ص 13)

وينطوي التحديد المبكر لذوي صعوبات التعلم على عدد من القضايا والمشكلات المعقدة والمتداخلة والتي تلقي بظلالها على مجال صعوبات التعلم ومنها:

- التباين في خطوط النمو ومعدلاته، والنضج وخصائصه، ويظم جميع الطلاب العاديين وغير العاديين .

- تحديد التباعد أو التباين بين الأداءات الفعلية و الأداءات المتوقعة في ظل هذه التباينات يشكل إحدى الصعوبات التي تعترض عمليات التحديد .

- تقف هذه الصعوبات وغيرها من العوامل الأخرى خلف مختلف قضايا التحديد المبكر ومشكلاته والتي يجب أن توضع في الاعتبار عند تقويم نتائج التحديد المبكر والحكم على فاعليته .

والقضايا والمشكلات الأساسية التي تواجهها عمليات التحديد المبكر لذوي صعوبات التعلم هي عدم دقة التشخيص ، الفروق أو الاختلافات النمائية، دلالات التسميات أو المسميات.(هلا،2010، ص25)

10- علاقة صعوبات التعلم ببعض الأساليب المعرفية :

إن البحث في الأساليب المعرفية قد جذب الممارسين في مجال التربية الخاصة، وفي هذا الإطار يمكن للمعلمين والأخصائيين المدرسين الاستفادة من البحوث التي أجريت في هذا المضمار وأن يربطوا تلك النتائج بخبراتهم العملية مع ذوي صعوبات التعلم، وأدت هذه البحوث التي تم إجراؤها في مجال الأساليب المعرفية، إلى فهم الكيفية التي يفكر بها هؤلاء، وهذا الأمر سينعكس إيجابا إذا ما تم

أخذه بعين الاعتبار في مجال وضع البرامج التربوية المناسبة لهم، كما قد أرست هذه الدراسات الأساس للبحوث التي أجريت في مجال التدريب المعرفي والتدريب الخاص بما وراء المعرفة عن طريق إيضاح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتناولون حل المشكلات بطريقة مختلفة عن التلاميذ العاديين. ويشير" بلاكمان وجولدشتاين " (1982) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون في الواقع أكثر اعتمادا على المجال بصفة عامة، كما وجد أن مجموعة(الأسوياء) أكثر استقلالا معرفيا على المجال الإدراكي مقارنة بالأطفال في مجموعة (ذوي صعوبات التعلم).

علاقة صعوبات التعلم بالأسلوب المعرفي الاعتماد _الاستقلال على المجال الإدراكي:

حيث يشير الأسلوب المعرفي الاعتماد _الاستقلال على المجال الإدراكي إلى كم تأثر الأفراد ببيئتهم المادية، عندما يطلب منهم اتخاذ قرارات تتعلق بالمهام الإدراكية المختلفة، فنجد الأفراد الذين يتأثرون ببيئتهم يعتبرون معتمدون على المجال، وعادة تكون إدراكاتهم أقل دقة، نظرا لأن المعلومات المظللة الموجودة في بيئتهم يمكن أن تظللهم، أما الأفراد الذين يكون بإمكانهم أن يركزوا على أكثر البيانات الإدراكية ضرورة دون أن يتأثروا بالتفاصيل غير الأساسية، فعادة ما يشار إليهم على أنهم مستقلين عن المجال الإدراكي، ومن الواضح أن الأطفال يصبحون أكثر استقلالا عن المجال مع حدوث الزيادة في عمرهم الزمني. و أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون في الواقع أكثر اعتمادا على المجال بصفة عامة وذلك بقياس بأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات تعلم. (جاري،2016، ص59)

ملخص الفصل:

إن الصعوبات التعليمية المفهوم القديم الجديد، فهي كظاهرة قديمة قدم التعلم، شدت انتباه الباحثين والعلماء لما يجده أصحاب هذه الفئة من إعاقة تعليمية على الصعيد الأكاديمي، أو كصعوبات نمائية تظهر على الطفل في سنوات نموه الأولى، وكمصطلح جديد بحكم البحث المتواصل لتحديد هذه الفئة واعتبارها من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وفصلها عن الإعاقات الأخرى بصفتها إعاقة تعليمية لا تخضع للأسباب البيئية التعليمية أو غيرها، ولا تنتمي إلى فئات منخفضي الذكاء أو المتخلفين ذهنيا، ولا الذين يعانون من اعتلال صحي أو نفسي أو حسي، حيث تعبر عن هذه الفئة، فئة خاصة تحددها محكات تشخيصية والتي حددناها خلال هذا الفصل بأكثر تفصيل، وإظهار أهم مظاهر وخصائص هذه الفئة، وأهم النظريات المفسرة لها، كما قدمنا أهمية الكشف المبكر لصعوبات التعلم، وكذلك علاقتها بالأساليب المعرفية باعتبارها مدخلا معرفيا هاما في العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة، حيث يعتبر الأسلوب المعرفي الاستقلال_ الاعتماد على المجال الإدراكي من أهم الأساليب المعرفية تناولا في المجال التربوي والتعليمي وحتى النفسي المعرفي، للميزة الإدراكية التي تعتبر مدخلا أساسيا للعمليات المعرفية والتعلم الذي يتطلب المهارات المعرفية الإدراكية كقدرة أولية لتكوين الأسلوب وكيفيته واختيارنا لفئة صعوبات التعلم القراءة، حيث تعتبر القراءة من المهارات الأكاديمية الأساسية التي تتطلب المهارات الأولية المعرفية لاكتسابها، وفي حال صعوبة تعلم القراءة التي لها ارتباط كبير بباقي الصعوبات والأكثر انتشارا سنتناولها في الفصل الموالي بأكثر تفصيل.

الفصل الخامس : صعوبات تعلم القراءة.

تمهيد.

أولا: الأداء القرائي.

1. **تعريف القراءة.**
2. **مهارة القراءة.**
3. **المكونات الرئيسية لاكتساب مهارة القراءة.**
4. **مراحل اكتساب القراءة .**
5. **أنواع القراءة .**
6. **مستويات تعلم القراءة.**

ثانيا: صعوبات الأداء القرائي .

1. **تعريف صعوبات القراءة.**
2. **أنواع صعوبات القراءة.**
3. **مشكلات الأداء القرائي.**
4. **أسباب صعوبات الأداء القرائي .**
5. **أهم النماذج النظرية المفسرة لصعوبات القراءة**
6. **مظاهر وملامح عسيري القراءة .**
7. **تشخيص وعلاج**

تمهيد:

كان اختيارنا للصعوبات القرائية لأهمية القراءة في التحصيل الأكاديمي، واعتبارها المادة الأساسية التي على التلميذ إتقانها ليتمكن من باقي المواد الدراسية، فهي تتطلب عمليات معرفية وعصبية لتعلمها، وأي خلل وظيفي في هذه العمليات يجد التلميذ صعوبة في اكتسابها، وامتلاك هذه المهارة المهمة في تلقي المعرفة.

حيث تتطلب القراءة قدرات عقلية وحسية وتدريبا متواصلا، لأنها تعتمد على الرموز الدالة للأصوات، وفهم هذه الرموز يتطلب مستوى معين من الإدراك والنضج حتى يستطيع المتعلم استيعاب أشكال الحروف، وإدراك الصفات المميزة لها والأوضاع التي تكون عليها.(جاري،2016، ص98)

وعليه فسنتعرف في هذا الفصل على ماهية الأداء القرائي وآلياته ثم على الصعوبات القرائية.

أولا: الأداء القرائي

يعبر على مدى تمكن التلميذ من إتقانه للقراءة التي تتطلب مهارات عقلية ومعرفية عصبية تناولها الباحثين كل من مجال تخصصه ولهذا اختلفت الأبعاد والتعريفات من باحث لآخر.

1. تعريف القراءة:

تعتبر القراءة إحدى مخرجات اللغة حيث تعبر على العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية حيث تعتمد على فهم و استيعاب المكتوب وإدراكه لكي تعطي معنى لمضمونها، وتعتمد على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها نطقا صحيحا، مع ضرورة الفهم للمنطوق ، والربط بين معاني الكلمات ومقاطع المادة المقروءة .

حيث يعتبر بعض الباحثين والمهتمين بالقراءة أنه لا يكفي تعريف واحد بسيط للقراءة وهدا راجع لتشابكها وتداخل العمليات المعرفية والنفسية والعقلية العصبية في اكتسابها وتعدد مراحل نموها. ولهذا تعددت التعاريف في وصفها ومنهم Spach(1980) أن القراءة كتنمية للمهارة وكعملية بصرية وكعملية إدراكية وعملية تفكير وفي ارتباطها بالخلفية الثقافية.(آل خليفة،2007، ص40).

ويعرفها القاموس النفسي بأن القراءة " هي النشاط الذي من خلاله نستقي المعرفة من نص مكتوب، وتعلم القراءة هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع المؤسس الأول لها هي المدرسة، وهذا الاكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية والتي تبدأ باللغة الشفهية، كما أن لهذه العملية شروط عقلية، حسية وحركية.(Sillamy،1996، p15)

فالقراءة عملية فزيولوجية وعقلية يتم تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة، فالقراءة الجهرية هي التي ينطق فيها القارئ بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة من مخارجها، مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن مضامينها. وتتطلب هده العملية تنسيق بصري سمعي حركي وذهني معرفي. فهي علاقة توافق بين مجموعة من الرموز الخطية إلى أصوات الموافقة لها ثم الحصول على معاني تلك الأصوات المتتالية. (جاري،2016، ص 99)

فينظر لها من معنيين على حسب إفنزيني Iphanzini(2003) **الأول:** أن باستطاعة الفرد أن يربط صوتا بحرف، أو يعبر عن حرف بصوت يناسبه فهي بذلك فك رموز مكتوبة. **وثانيا:** إدراك الفرد معنى ودلالة ما يقرأ، وهذه المرحلة لا يمكن بلوغها إلا بعدما تصبح المرحلة الأولى مرحلة آلية لفك الرموز، فيكون الفهم من خلال الرموز التي تم قراءتها. (تعوينات،1983، ص18)

فالقراءة عملية معقدة، فهي ليست التعرف على شكل الكلمات وكيفية نطقها وفقط بل هي أيضا القدرة على فهم معاني الكلمات والجمل، والقدرة على ربط تسلسل الأحداث، والمقدرة على إعادة الإنتاج و التعبير عن ما تمت قراءته من خلال التركيز والانتباه والتذكر والاستيعاب والتفكير. فهي نشاط إنساني متعدد الوظائف، تساهم في اكتسابها عدة عمليات معرفية بداية بالانتباه والإدراك والتفكير والتذكر، والعمليات الحسية كسمع والبصر والتآزر الحسي الحركي، والتناسق بين هذه العمليات والوظائف يعمل على اكتساب الأداء القرائي والمهارات القرائية، فهي نشاط تساهم في أدائه عدة وظائف سلوكية ومعرفية و فزيولوجية كنشاط عمل المخ والعينين والأذن وأعضاء النطق، وأي خلل في هذه الوظائف أو العمليات يؤدي لعجز جزئي أو كلي في اكتساب مهارة القراءة.

2. مهارة القراءة :

يعرف على أنه نشاط فكري وبصري، يصاحبه إخراج الأصوات وتحريك الشفتين أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم معاني تلك الرموز المكتوبة والفكرة التي ترمي لها والتفاعل معها. (جدوع،2007، ص22)

حيث تحتاج القراءة إلى قدرات ومهارات إدراكية ولغوية ومعرفية وفزيولوجية، وهي تشتمل على استقبال المثيرات الخطية ونقلها إلى مراكز معينة في الدماغ ومن ثم معالجة هذه المثيرات والتعامل معها من خلال القراءة. (جاري،2016، ص99)

ومهارة القراءة تعتمد على العمليات المعرفية الأساسية الذاكرة والانتباه والإدراك وطرق حل المشكلات، وللإشارة فإن الأساليب المعرفية ترتبط بهده العمليات، ومصدر للفروق الفردية في استعمال هذه العمليات الأساسية.

(الشرقاوي، 2004، ص83)

فالقراءة نشاط سيكو فزيولوجي معقد، من أجل إعطاء معنى للمثيرات الخطية المستقبلة عن طريق حاسة العين(Deleplanque & Mazaux ،1990، p196)

كما يؤكد Layes(2016) أن القراءة تغطي جميع الأنشطة الإدراكية الحسية اللغوية والمعرفية للمعلومات البصرية المكتوبة والتي تسمح للقارئ بفك وفهم الرموز الكتابية للغة الأم، وأن القدرة على التعرف على الكلمات شرط أساسي ولكن وحده ليس كافيا للأداء القرائي.

حيث يرى" روبين " أن القراءة نشاط يتطلب جهدا ذهنيا ندركه بصعوبة، يجب أن نلاحظ بواسطة النظر أشكالا مكتوبة ونستوعبها، ثم نحول هذه المرئيات إلى حركات آلية بمساعدة أعضاء الكلام. إن ارتباط هذه الحركات جميعا يفترض أن

الجهاز العصبي يعمل بشكل سليم وكذلك أعضاء النظر والصوت.

(روبين،2001، ص109)

ويفترض " بوزان" بأن القراءة تتطلب توظيف عملية عقلية من ستة مراحل هي: التعرف _ التمثل _ الاستيعاب _ الفهم _ الاستدعاء _ والاستبقاء(مصطفى،2005، ص22)

ويرى الباحثان أحمد عبد الله وفهيم مصطفى (1988) بأن للقراءة عمليتان منفصلتان :

- العملية الأولى : عملية فزيولوجية أي استجابات الفرد لما هو مكتوب
- العملية الثانية : عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل التفكير والاستنتاج. (آل خليفة،2007، ص31)

حيث تشمل العمليات الفزيولوجية : القدرات الحسية والإدراكية وكذلك القدرات العصبية .

وتشمل العمليات العقلية : القدرات المعرفية والقدرات اللفظية .

وتعطي بذلك المنتوج القرائي، ويمكننا تمثيلها في الجدول التالي:

القراءة	
العمليات الفزيولوجية	_ استقبال المثيرات الخطية . _ نقل المثيرات إلى مركز خاصة في الدماغ.
العمليات العقلية	_ معالجة هذه المثيرات معرفيا . _ التعامل المنطقي مع هذه المثيرات .

جدول رقم(10) يوضح عملتي إنتاج القراءة حسب الباحثان أحمد عبد الله وفهيم مصطفى(1988)

وقد كان للمعهد القومي للقراءة (2003) تعريف أكثر شمولية للقراءة أو الأداء القرائي بأنه النسق المعقد لاستخراج المعنى من مادة مطبوعة محددة ويتطلب تمكين المهارات التالية:

- القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة .
- القدرة على القراءة بطلاقة .
- المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.
- وجود الدافعية للقراءة واستمرارها .
- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.
- تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.

ويعرفها Bloch(1992) بأن القراءة جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية التي تسمح للفرد بفك التشفير وفهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة، ويمكن استخلاص من تعريفه في تعريف القراءة كمهارة إدراكية تعتمد على الأبعاد اللغوية والمعرفية .

أنها تعتمد على بعدين أساسيين هما:

- فك الشفرة للمقاطع المكتوبة.
- فهم وترجمة الرموز المشفرة .

حيث من مفهوم تعريفه أنه عرفها بأنها سيرورة تكاملية بين القراءة الجديدة ومخزون الخبرة للقراءات السابقة. فهو بذلك أعطاها التنظيم اللغوي الذي يعتبر من أهم مميزات الإنتاج اللغوي ، حيث لا تكون القراءة عشوائية، وإنما تستند على قواعد اللغة واكتسابها وضوابط خاصة بكل لغة معينة.

ويشير طبيب الأعصاب صموئيل أورتون الذي يعتبر من أشهر الباحثين في صعوبات القراءة أن هذه الفئة تظهر عجز في وظيفتين معرفيتين، أولا فك الرموز المكتوبة، والتي تعني تحويل اللغة المكتوبة إلى لغة منطوقة. وثانيا الفهم والاستيعاب وتعني استخراج المعنى من اللغة. كما أن صعوبات القراءة تعتبر السبب الرئيسي لتدني التحصيل الرئيسي. وحسب ليون(1995) أن صعوبات ممن لديهم صعوبات تعلم هم ممن يعانون صعوبات قراءة .

فالقراءة نشاط معقد تساهم فيه ميكانيزمات سمعية، بصرية حركية لا تقتصر على التعرف على الأصوات فقط، إنما فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للفرد والتجربة. (M. De Maistre،17،1958)

حيث حدد Mazauxالأداء القرائي بأن القراءة هي رؤية الرموز الخطية (عمل العين) تؤدي إلى تفسير معناها دلاليا (فك الرموز بالإضافة للخبرة المعرفية) تؤدي للوصول للحقائق انطلاقا من الرموز الخطية .

حيث حدد" روبين" المراحل الأساسية لعملية القراءة كما يلي :

- ملاحظة الأشكال المكتوبة.
- تحويل المرئيات من الأشكال المكتوبة إلى حركات آلية.
- الترابط الحركي السليم يبرر الرقابة العصبية المركزية.

- ضرورة سلامة أجهزة النظر والصوت.

فمن خلال التعاريف السابقة نجد أنها تتفق على أن القراءة والتمكن من أدائها حصيلة عدة نشاطات متنوعة ولكنها مترابطة، فالقراءة ليست عملية آلية لكنها تنتهي إلى الأداء الآلي عندما تصل مهارات القراءة للنضج المطلوب، ولتصل للأداء القرائي تتطلب نضج حسي حركي عصبي معرفي. حيث يؤكد الدليمي وآخرون(2003) أن القراءة " عملية تعرف على الرموز ونطقها نطقا صحيحا، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم فهم أي ترجمة للرموز ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ، وليست في الرمز ذاته" وهو نفس ما ذهب له البجة(2002) بأنها عملية انفعالية دافعة تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم لمعاني، وربطها بالخبرة السابقة.

(شوشاني،2018، ص 34)

ويمكننا أن نعطي تعريف للأداء القارئي والقراءة كمهارة أو عملية ذهنية معرفية إدراكية تتطلب سلامة حسية بصرية وسمعية وحركية في إطار عمل تناسقي يمكن من تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة مع فهمها والتمييز بينها والتعرف عليها.

3. المكونات الرئيسية لاكتساب مهارة القراءة :

إن تعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى مرتفع من القدرات والمهارات، وأهم مكون وأساس لعملية القراءة هو التعرف على الكلمات، حيث يستطيع التلميذ أو الطفل التعرف وتفسير المثيرات التي يستقبلها عبر حاسة العينين، لأن القراءة

عملية تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة تلك التي تمثل الحروف والكلمات. وتنقسم مهارات القراءة إلى :

1.3. مهارات التعرف على الكلمة Word recognation : ويقصد بها قدرة الفرد على التعرف على الكلمات، والتمييز بين المتشابه منها، وتؤثر صورة الكلمة الكلية على التعرف عليها، فالطفل يتعرض للخطأ عندما يكون مبتدئ فيرى الكلمات متشابهة، حيث يسهل على الطفل التعرف على الكلمات القصيرة، وأن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعده في التمييز بين الكلمات والتعرف عليها بشكل صحيح وهذا ما أكدته البحوث والدراسات في هذا المجال. وهناك استراتيجيات مهمة خاصة للتعرف على الكلمة :

1.1.3. الوعي الفونولوجي للكلمات : الوعي أو الإدراك النغمي الصوتي يسبق لا محالة عملية فك التشفير، فالقارئ لن يتسنى له إيجاد العلاقة "صورة خطية ، صورة نغمية" أي استنباط الصورة النغمية انطلاقا من الصورة الخطية ما لم يدرك أن الكلمة مقسمة إلى وحدات نغمية (صوتية). لهذا تستوجب هذه العملية القدرة على التمييز بين الأصوات وتقطيع الكلام إلى وحدات صوتية. وسهولة التعرف على الكلمة نتيجة تنمية الوعي النغمي ويساعد في تنميته: _ التمييز السمعي عند انخفاض الصوت. _ والتدريب على إدراك الأصوات الكلامية في القراءة.

2.1.3. الصوتيات : هي إحدى استراتيجيات التعرف على الكلمة والتي تكون فيها المطابقة بين النغمة والشكل الخطي الحرف وتسمى هنا فك الشفرة.

3.1.3. الكلمات البصرية : الكلمات البصرية التي يجب على التلاميذ التعرف عليها قبل نهاية الصف الثالث "220" كلمة كما تؤكده بعض الدراسات، فالكلمات المألوفة هي التي يتعرف عليها الطفل مباشرة دون عناء لألفتها، وهذا ما تستوجبه

القراءة السلسة حيث تكون معظم الكلمات بصرية، أما الكلمات الصعبة والتي تصل بنسبة خمسة إلى عشرة بالمئة والتي تعتمد في لقراءتها على استراتيجيات التعرف على لكلمة، فالعلاقة عكسية بين الكلمات البصرية والجهد القرائي.

4.1.3. مفتاح النص" السياق" : التعرف على الكلمات من خلال سياق النص مهمة جدا لأنها مؤشر فعلي على اكتساب الثراء اللغوي للقراء فتزيد بذلك الطلاقة اللغوية وتكون القراءة سلسة لقدرة التلميذ التعرف وإدراك معنى الكلمات غير المألوفة من المعنى العام للنص المقروء، وبالتالي ضرورة تعزيز ذلك.

5.1.3. التحليل البنائي : إن تعرف القارئ المتمكن على العناصر البنائية الأساسية للكلمة وردها لأصلها من خلال تحليل دقيق للوحدات التركيبة الكلامية، هي المعنى الحقيقي والفهم الصحيح للنص المقروء.(عجاج، 1998، ص112)

2.3. الفهم القرائي Reading Comperhension : الفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرموز والمعنى وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب لتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية. لأن الهدف من كل قراءة فهم المعنى والخطوة الأولى في هذه العملية هي ربط خبرة القارئ بالرمز وهو أمر ضروري ويعد أول أشكال الفهم، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة بل يستطيع القارئ المتمكن أن يفسر الكلمات من سياقها، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل والجمل كأجزاء للفقرات والفقرات كأجزاء للنص.

(عوض،2006، ص152)

وقد قدم الباحثون نماذج لآلية الفهم القرائي حيث يعتبر الهدف من القراءة وهذا ما يؤكده إبراهيم(2010) أن الهدف من القراءة هو الفهم والقدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، وفهم المعاني وتفسيرها.

وفي ما يلي نماذج لآليات الأداء القرائي:

3.3. نموذج فرانك وسميث للأداء القرائي: قدم هذا النموذج ثلاث مراحل لفهم المفردات المكتوبة أو المطبوعة:

- تمييز وإدراك أكثر الملامح وضوحا للمفردة.
- مطابقة حروف المفردة بما هو محفوظ بالذاكرة بالحروف.
- مطابقة المفردة مباشرة بما هو محفوظ بالذاكرة من مفردات.

4.3. نموذج مورتون : فسر مورتونسيكولوجية القراءة من خلال عمليتين حسيتين:

- **التحليل البصري:** ويتم فيه تحليل المفردة بصريا من خلال مطابقتها بما هو محفوظ في مفردات الذاكرة البصرية، مما يؤدي بالقارئ إلى فهم الكلمة والتعرف على استخدامها في سياقات لغوية مختلفة.

- **التحليل السمعي :** إن فهم الكلمة والتعرف على استخدامها في سياقات لغوية مختلفة يتم من خلال تحليل المفردة سمعيا بعد التلفظ بها أولا دون معرفة معناها وذلك بمطابقتها لما هو محفوظ من مفردات في الذاكرة السمعية ويساعد في إدراك وتمييز تلك المفردة سمعيا العمليات المعرفية التي تتمثل في الإدراك والتمييز البصري للمفردة.(الشوربجي، 2017)

4. مراحل اكتساب القراءة :

اهتم العلماء بمراحل اكتساب القراءة وتطورها، حيث قدم علم النفس المعرفي أنموذجا يعتبر من أهم النماذج التطورية في اكتساب القراءة وطرقها، حيث تمر القراءة بسلسة من المراحل المتتابعة ليتمكن المبتدئ من اتقان القراءة أو القدرة على الأداء القرائي. وكانت أبحاث " Frith" من أهم الدراسات والأبحاث في هذا المجال وكانت أبحاثها لبنة ومرجع اعتمده العديد من الباحثين، وهي ترى أن القراءة تمر بثلاث مراحل متتابعة :

1.4. المرحلة الخطية : التعرف المباشر على الكلمة من خلال خصائصها الخطية وعملية التعرف تكون كلية من خلال مؤشرات لسانية.(R. Cheminal،2002، p 80)

وتسمى عند البعض أيضا بالمرحلة الكلية، وينظر إليها على أنها المرحلة الأولى في اكتساب مهارة القراءة وفيها يتمكن التلميذ من حل رموز كتابية أو بما يعرف بفك الشفرة والتي تعد من الجوانب المهمة في عملية تعلم القراءة ويستعمل الفرد في هذه المرحلة أنواعا مختلفة من الدلائل لقراءة الكلمة، من بين الدلائل البصرية البارزة.(Houde et all، 1998، 240)

وفي هذه المرحلة يعتمد الفرد على ما يمتلكه من قدرة بصرية في التعرف على الأشكال (الحروف) المكونة للكلمات وذلك من خلال الكلمة بحد ذاتها أو الألوان أو الأشكال المصاحبة لها، أما صوت الكلمة فلا يشكل له أي معنى إذ لا يتدخل فيها الوعي بالصوت أو ما يعرف بالوعي الفونولوجي رغم أن هذا الأخير يلعب دور أساسيا في عملية القراءة، حيث أن هذا النوع من الوعي يربط الشكل البصري للكلمة بطريقة نطقها، بمعنى أن الصورة البصرية للكلمة تستدعي الصورة

السمعية المطابقة لها، إلا أن الوعي الفونولوجي والوعي بالوظيفة الفونيمات ليس له دور في المرحلة الأولى من تطور مهارة القراءة، حيث أن التلميذ في هذه المرحلة يعتمد على الذاكرة البصرية للكلمة المكتوبة بالدرجة الأولى، وليس الجانب الفونولوجي، حيث أنه يتعرف على الكلمة دون معرفة الفونيمات التي تتكون منها هذه الكلمة بشكل مفصل. (السرطاوي،2009، ص 63)

تسمح مختلف هذه المعالجات للمعلومة الخاصة بالتعرف الفوري على الحروف والكلمات المحفوظة عن ظهر قلب، والمخمنة انطلاقا من دلائل بصرية بارزة (كتابية أو مضمون السياق أو النص) بتشكيل أول المفردات العامة كما يمكن تمييز المئات من الكلمات من خلال المعجم المفردات، وللحصول على ذلك يستطيع الأطفال أن يعتمدوا على عناصر مختلفة تتمثل في شكل الحرف طول الكلمة (قصيرة ، طويلة، متوسطة) وعلى وضعية الدليل المؤشر (المعروف في الكلمة على اليمين أو اليسار أو الوسط) وعلى بعض الأشكال البارزة التي يعرفها التلميذ.

(147، 1992، et al،Fayol)

2.4. المرحلة الهجائية : وهناك من يسميها المرحلة الأبجدية حيث يرتكز في هذه المرحلة تحليل الكلمة المكتوبة على أساس إملائي دون التدخل الفونولوجي، وتعتبر الوحدات الإملائية التي تكون وحدات المعالجة لهذا الإجراء كسلاسل حرفية مجردة، وهو إجراء تحليلي لأن الوحدات الإملائية تعالج مقطعيا وكليا(Casalis،1995،30). في هذه المرحلة يتم استعمال نظام التحويل الخطي_ الصوتي فيربط الحرف بالصوت الموافق له ويتم جمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة وبذلك يستعمل في هذه المرحلة الطريقة التجميعية.

(Anne VanHaut،1998،34)

في هذه المرحلة المهم فيها أن معرفة الحروف تسمح للطفل بالقيام بالربط بين الوحدات البصرية البسيطة والوحدات الفونولوجية المجردة وهي الكتابة وهذا ما تراه " فريث" ويرى Casalis(1995) أن الطفل يرتكز عند القراءة على الحروف التي يعرفها والصوائت المطابقة لها، حيث تسمح هذه المرحلة بنطق جميع السلاسل الحرفية المطابقة للكلمات سواء المعروفة أو غير المعروفة بالإضافة لشبه الكلمات، ويعتبر هذا الإجراء تحليلي حيث تعالج فيه كل الكتابات ويفك ترميزها الواحدة تلو الأخرى، فتكون المعلومة الفونولوجية مركزية حيث أن التعرف والتنظيم الخاص بكل الحروف يكون محدد. (Fayol،1992،157)

إن إتباع النموذج الكلي قد لا يكون مفيدا مما يجعل الطفل يلجأ إلى نوع من التحليل حتى يتمكن من التمييز بين الكلمات، وكمثال في الكلمات(_ قطة _ بطة _ شطة _) أوجه الشبه بين هذه الكلمات كثيرة وأوجه الاختلاف محدودة، وبالتالي الاعتماد على النموذج الكلي يكون صعب.(السرطاوي، 2009، ص85)

فهذه المرحلة تحليلية بحيث يقوم الطفل بتهجئة الكلمة حرف حرف ليتمكن من قراءتها، ويستطيع في هذه المرحلة بالمطابقة بين الحرف وصوته والتعرف عليه كتابة .

3.4. المرحلة النحوية أو الإملائية : من خلال المرحلتين السابقتين يكون الطفل اكتسب التقطيع والتجميع والتعرف على الكلمة من خلال معجم أبجدي يكون له أساس لتطوير استراتيجيات الإملائية، ويصبح قادر على فك الرموز.

حيث ترى Frithأن أصغر وحدة للفهم هي الكلمة وهي وحدة التقطيع المميزة لهذا المستوى من التحليل، ويأخذ القارئ بعين الاعتبار وحدات أخرى عندما يكون بصدد قراءة كلمات جديدة أو غير متداولة، يتعلق الأمر بالوحدات العليا للحروف

والأصوات التي تستهدف القافية أو المقاطع المطابقة لمجموع الصوامت التي تسبق الصوائت، فالطفل قادر على استعمال استراتيجيات معالجة متشابهة إما بالتوازي أو بالتناوب مع استراتيجيات التحويل صوت حرف التي تكون ممكنة.

(Vanhout،1998، 45)

وتبقى هذه المراحل متداخلة في ما بينها ولا يمكن فصل مرحلة عن أخرى، بالإضافة لما قدمه باحثين آخرين من تقسيمات لمراحل القراءة ما قدمته – Spear Swerlingوالمكون من خمس مراحل نعرض لها فيما يلي:

1.4. مرحلة التعرف القرائي عبر هاديات بصرية:

في هذه المرحلة لا يتعامل الطفل مع الحروف وما يقابلها من أصوات، حيث يكون مظهر القراءة لديه أقرب ما يكون إلى الربط بين شكل واسم الكلمة. ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى الاعتماد على هاديات بصرية للتعرف على الكلمة، كأن تكتب بلون ثابت أو بنمط للخط وحد، لذا فهو لا يتمكن من التعرف على الكلمة إذا ما تم تغيير الطريقة أو الشكل الذي تقدم به. وبهذه الطريقة ينجح الطفل في التعرف على الكلمات الخاصة بمعظم المأكولات والحلوى التي يرغبها. وطفل هذه المرحلة هو الذي بدأ لتوه في التعرف على الكلمات، أي طفل ما قبل المدرسة.

2.4. مرحلة التعرف القرائي عبر أصوات الحروف:

يبدأ الطفل بهذه المرحلة استخدام أصوات الحروف كهاديات للتعرف على الكلمة، ومع ذلك يكون استخدامه لأصوات الحروف غير ناضج كما أنه عادة ما يقتصر على الحرف الأول أو الأخير من الكلمة.

وطفل هذه المرحلة لا يمكن اعتباره قادراً على الترجمة الكاملة لشفرات الحروف الموجودة بالكلمات، فهو يعطي ثقل أكبر للنص – السياق الذي وردت فيه الكلمة – ليساعده على التعرف الصحيح على الكلمة.

ولدعم الطفل في هذه المرحلة لابد من الاهتمام بثلاثة أمور هي:

- زيادة الوعي الصوتي لديه، وتحديداً الدراية بالأصوات المكونة لما يتم (سماعه) من كلمات.
- الدراية بالأصوات المقابلة للحروف داخل الكلمة التي يتم مشاهدتها.
- الاستبصار بالنظام الأبجدي الذى تعتمد عليه اللغة المستخدمة في تعلم القراءة والذى يمكّن من تحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات مسموعة، ولا يعني ما سبق أن على الطفل إجادة مقابلة الحروف إلى الأصوات الممثلة لها ولكن مجرد أن يلجأ لنظام ما لتحويل هذه الحروف.

وطفل هذه المرحلة يمكن دعمه من خلال تكثيف الألعاب التي تستخدم فيها كروت الحروف أو كروت الكلمات.

وأخيراً فإن بعض الأطفال ممن هم في المرحلة الأولى – الهاديات البصرية – قد يمكنهم التعرف على المقابل الصوتي لبعض الحروف كما أن لديهم بالفعل مستوى أولي من الدراية بالأصوات لكنهم لا يمكنهم استخدام هذه المهارات في التعرف على الكلمات لعدم استبصارهم بفكرة النظام الأبجدي.

3.4. مرحلة التعرف القرائي بشكل آلي:

ويقصد بها تحول القراءة من فعل مخطط وموجه إلى فعل آلي يستلزم أدنى قدر من الجهد العقلي لأدائه، والطفل في هذه المرحلة يكون اكتسب بشلك كامل مهارات تحويل شفرات الحروف إلى أصواتها المكونة لها.

وللوصول بالطفل إلى هذه المرحلة بدقة عالية لابد أن يكتسب قدر عالي من المعلومات عن الإملاء نظراً لأن معظم النظم الأبجدية لا يمكن تشفيرها حرف تلو الآخر(فمثلاً في أبجدية اللغة العربية هناك حروف تكتب ولا تنطق والعكس، ومع ذلك فطفل هذه المرحلة لايزال يحتاج قدر من الجهد لفك تشفير الكلمات، حيث يتعرف على معظم الكلمات بدقة أقل ومجهود أعلى مقارنةً بطفل المرحلة التالية. وهو في هذه المرحلة لا يعتمد على النص للتعرف على الكلمة لأنه يجيد قراءتها سواء كانت داخل النص أو خارجه.

وتعد هذه المرحلة ركيزة للقراءة الماهرة فيما بعد، كما أن لها أهمية في مهارة الفهم القرائي نظراً لأن الطفل يمكنه خلالها تكريس جهده العقلي في فهم النص وليس في قراءة كلماته.

وتبدأ هذه المرحلة من الصف الأول بالمرحلة الابتدائية وقد تمتد إلى منتصف المرحلة المتوسطوأخيراً يعتبر لفظ (آلي) المستخدم لوصف هذه المرحلة لفظ نسبي يتوقف على الكلمة المطلوب قراءتها، فالطفل الماهر قرائياً في الصف الأول بالمرحلة الابتدائية يمكنه القراءة الآلية للكلمات القصيرة لكنه ليس كذلك وهو بصدد كلمات طويلة ذات مقاطع متعددة.

4.4. مرحلة القراءة عبر الاستراتيجيات:

لا يكون لدى الطفل في المرحلة السابقة استراتيجيات تساعده على الفهم، ولكنه في هذه المرحلة ومع تطور قدرات ما وراء المعرفة (كالتخطيط والوعي بوجود مشكلة وطرح بدائل الحل والحكم والتقييم) لديه، ومع خبرة القراءة، ومع امتلاك قاعدة معلومات ثرية، ومع ازدياد الآلية في التعرف القرائي، مع كل ما سبق ينتقل تركيز الطفل إلى فهم النصوليس مجرد قراءته،وبالتالي يدرك أهمية الاستعانة باستراتيجيات

تساعده على الفهم. ومع الاستخدام الروتيني لعدد من هذه الاستراتيجيات يصبح الطفل في مرحلة القراءة عبر الاستراتيجيات. فالطفل على سبيل المثال حين يواجه بنص لا يفهمه يلجأ إلى عدد من الاستراتيجيات الخاصة بالترتيباتكإعادة القراءة أو الاستمرار في القراءة لإتاحة الفرصة لوضوح النص. ويتوقف بدء هذه المرحلة على عدة عوامل ولكن هناك اتفاق على عدم بدايتها قبل وصول الطفل للمرحلة المتوسطة.

5.4. القراءة الماهرة:

وهى المرحلة المميزة للراشدين، فعلى الرغم من عدم وجود فروق تذكر بين قراءة الطالب في المرحلة الإعدادية والراشد إلا أننا نعتبر الراشد قارئ ماهر. والملمح الأساسي لهذه المرحلة هو امتلاك القارئ الماهر لقدرات عالية خاصة بالفهم والتي بدورها تعتمد على القراءة الآلية، أيضاً لدى القارئ الماهر قدر عالي من الاستبصار حول النص، كما أنه يتبادل التأثير والتأثر مع النص، وهو أيضاً يجيد تحليله وإبداء الرأي فيه، كما يمكنه إحداث ترابطات عالية المستوى داخل النص الواحد وعبر النصوص المتعددة، كما يمكنه دمج المعلومات باستخدام أكثر من نص باستخدام التكامل الانتقائي بين المعلومات التي تتيحها له النصوص المختلفة، وبالطبع لا نجد أي مما سبق في المرحلة السابق ذكرها.http://www.kayanegypt.com/p

ومن خلال عرض هذه المراحل نلاحظ أن المرحلتين الأخيرتين القراءة عبر الاستراتيجيات والتي تبدأ بعد مرحلة الطفولة الوسطى ، والقراءة الماهرة التي تخص الراشدين هما مهارتين للأداء القرائي بعد اكتساب القراءة كمهارة نمائية والتي ترتكز عليها القراءة بالمراحل الثلاثة الأولى التي تعتبر أساس اكتساب القراءة وهذا ما اتفق عليه معظم الباحثين ومثلها النموذج المعرفي في دراسات " Frith" في المراحل

الثلاثة الأولى، وأي تعثر في إحداها يخل بتنمية مهارة القراءة واكتسابها مكونا صعوبة قرائية.

5. أنواع القراءة :

صنف العديد من الباحثين القراءة حسب محكات من أهمها محك الغرضي ومحك الأداء:

1.5. المحك الغرضي : بمعنى أن نوع القراءة على حسب الغرض منها ونذكر منها:

أولا: القراءة التحصيلية : تهدف إلى الحصول على معلومات وحفظها فهي تتسم بالروية والتركيز العالي.

ثانيا: قراءة جمع المعلومات : هي كمية أكثر منها نوعية لأنها تشبه القراءة التحصيلية لكن يلجأ القارئإلى قراءة أكثر مراجعلجمع عدد أكبر من المعلوماتمما يتطلب السرعة في التصفح والاستعانة بالتلخيص.

ثالثا : القراءة السريعة الخاطفة : تهدف معرفة شيء معين في زمن قصير مثل قراءة فهرس، حيث تختزل وقت القراءة الذي تستغرقه قراءة جمع المعلومات.

رابعا : قراءة التصفح السريع : تهدف إلى تكوين فكرة عامة عن موضوع معين مثل تصفح كتاب.

خامسا : قراءة الترفيه والمتعة الأدبية : هي القراءة التي تكون في وقت الفراغ وفي أوقات معينة لا تتطلب إجهادا فكريا مادتها سهلة خفيفة وممتعة.

سادسا : القراءة التحليلية النقدية : هي قراءة تحتاج نقد وفحص وبذلك هي تحتاج التأني ويمتاز أصحابها بالثقافة العالية والفهم الكبير.

2.5. المحك الأدائي : يصنف العلماء القراءة في هذا المحك إلى صنفين :

أولا : الأداء القرائي الصامت : تعتمد القراءة الصامتة على عنصرين أساسيين _ مجرد النظر بالعين إلى المادة المقروءة _ وهي نشاط ذهني تستثيره الرموز الكتابية. حيث تتم دون صوت مسموع ولا حتى تحريك للشفاه. (قندوز،2018، 36) فهي قدرة القارئ على ترجمة المقروء إلى دلالات عبر إدراك وفهم معاني المادة المقروءة دون استخدام أجهزة الصوت، حيث يتمكن القارئ من التعرف على الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها ودون تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة.

(زينب،2017، ص 22)

وللقراءة الصامتة العديد من الإيجابيات خاصة أنها تركز على الفهم ومعرفة المعنى ولا تركز على اللفظ مثل القراءة الجهرية، حيث يذكر هشام(2000) أن العناية زادت بالقراءة الصامتة نظرا لأن العالم الحديث يفيض بالمطبوعات، ومن الضروري أن يكتسب الناس أنماطا مختلفة من الأداء القرائي الصامت حتى يتمكنوا من القراءة بفاعلية، ولأنها تعود التلميذ على السرعة في القراءة والفهم، كما تنشط خياله وتغذيته، وتعمل على تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ وتنمية حواسه، وتعوده على تركيز انتباهه على المدى البعيد.

وأحيانا يصبح الإنسان مضطر أو مجبر للقراءة الصامتة خاصة في الأماكن العامة. لكن بالنسبة للتلميذ في كثير من الأحيان تكون مدعاة للشرود وعدم التركيز، وخاصة في المراحل الأولى من الاكتساب حيث يكون هناك عدم متابعة صحيحة لسلامة النطق والتعلم الصحيح لمخارج الحروف. فلابد من تعلمها بعد اكتساب مهارة القراءة بكل مراحلها.

ثانيا: الأداء القرائي الجهري : تعتبر القراءة الجهرية ضرورية في تنمية قدرات التلميذ الأكاديمية وأهم النشاطات التربوية الأولية لتعلم اللغة وغيرها من مواقف التعلم. حيث تهتم بدراسة الملامح الصوتية خارج البنية اللغوية وهو ما يطلق عليه الملامح غير التركيبية، والتي تمثل في المقطع والنبرة والتنغيم. فمهارات القراءة الجهرية مهارات تتعلق بالنظام الصوتي للغة، أي تهتم بدراسة الصوت اللغوي داخل البنية. (خليل،1999)

فهي عملية ترجمة للرموز الخطية إلى ألفاظ منطوقة مسموعة، تبدأ برؤية الرموز الخطية بالعين ثم إدراك معاني الرموز في الذهن وفي الأخير ترجمة الرموز الخطية إلى أصوات مسموعة.

ولهذا فهي تعتبر من الأساسيات في تعلم اللغة وعلى أثرها يستطيع المعلم أو المربي تصحيح النطق والتعرف على أداء التلميذ وإمكانياته، وقد ذكر الباحثين عدة مزايا أو ايجابيات للقراءة الجهرية، حيث اعتبرها أداة كشف عن الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في تعلم اللغة أو التعرف على الكلمات، واكتشاف مشكلات النطق والتدرب عليه وضبط مخارج الحروف، وتعوده على صحة الأداء، وتثبيت الإدراك البصري للكلمات الخاصة في المراحل الأولى الفايد (1981) وهناك مزايا يمكننا أن نضعها في النقاط التالية:

- تسمح للأخصائيين والمربيين والمعلمين بمعرفة الأداء القرائي للتلميذ ومواطن ضعفه.
- تشخيص الاضطرابات النطقية، وصعوبات القراءة.
- ولها جانب نفسي مهم حيث تسمح للتلميذ بتحقيق ذاته.

- التدرب عليها وبإتقانها تساعد التلميذ من التخلص من الخجل المرضي والخوف.
- تساعده في زيادة ثقته في نفسه والقدرة على مواجهة الآخرين.
- أسلوب تعلم للتعبير عن الذات.
- تعتبر القراءة من أهم المهارات الأكاديمية ،
- فالتلميذ يقرأ ليتعلم ويتعلم ليقرأ.

6. مستويات تعلم القراءة :

صنف بعض الباحثين تعلم القراءة إلى مستويات تعلم نذكرها في ما يلي:

1.6. القراءة النمائية : ويقصد بها تعليم الطالب تلميذ أو راشد القراءة حسب قدراته ومستوى نموه، وتتم بصورة منتظمة في المدارس في المرحلة الأولى وفي فصول محو الأمية، ويشمل هذا النوع أو المستوى ما بين (85، 90 %) من نشاط تعليم القراءة تقريبا.

2.6. القراءة التصحيحية : يمكن أنيقوم بها المدرس العادي في الفصول العادية لتصحيح أخطاء تعلم القراءة في المرحلة النمائية ، والتي تظهر في شكل صعوبات التعرف على الكلمة، أو فهم المفردة أو الجملة أو الفقرة.

3.6. القراءة العلاجية : توجه لمن يعاني صعوبة أو عسر في القراءة، ولم تتمكن المرحلتين السابقتين النمائية والتصحيحية في الوصول إلى المهارة القرائية أو تحقيق الأداء القرائي المناسب. (السعيد، 2010، ص 160)

وهناك استراتيجيات ذكرها بعض الباحثين لتعلم القراءة بعد تجاوز التنافر المفاهيمي من جهة والآلية الميكانيكية من جهة أخرى، وركزت هذه الاستراتيجيات

الحديثة على الربط بين التعرف على الكلمة والفهم القرائي، ونذكر بعض هذه الاستراتيجيات لتحقق الأداء القرائي:

- **التعرف على الكلمة:** إن علاقة التعرف على الكلمة والتعرف على معناها علاقة طردية فغموض اللغة يزيد من صعوبة التعرف على الكلمة، فبوجود مهارة القراءة يستطيع التلميذ القيام بوظائف عليا للقراءة وفهم المقروء. وهناك استراتيجيات للتعرف على الكلمة نذكرها في ما يلي:

1. الصوتيات : حيث تكون فيها المطابقة بين النغمة والشكل الخطي (الحرف) والذي يسمى فك الشيفرة، والمقصود بها اكتساب الأصوات دلالة انطلاقا من شكل الحرف، وهذه إحدى الاستراتيجيات الأولى للتعرف على الكلمة.

2. الإدراك الفونولوجي للكلمة : الوعي الفونولوجي الصوتي يسبق أكيد فك الشفرة فالتلميذ لن يستطيع إيجاد علاقة صورة خطية بصورة نغمية أي استنباط الصورة النغمية انطلاقا من صورة خطية ما لم يدرك أن الكلمة مقسمة إلى وحدات نغمية فهذه العملية تستوجب القدرة على التمييز بين الأصوات(تقطيع الكلام إلى وحدات صوتية). ويساعده في ذلك تنمية الوعي النغمي الذي يرتكز على: _ التمييز السمعي: عند انخفاض الأصوات. _ التدريب على إدراك الأصوات الكلامية في القراءة.

3.الكلمات البصرية: تؤكد الدراسات وجود(220) كلمة بصرية على التلاميذ معرفتها قبل الصف الثالث ابتدائي، ونقصد بالكلمات البصرية هي الكلمات المألوفة والتي يتعرف عليها التلميذ مباشرة عند النظر إليها وهنا تكون القراءة سلسة عند قراءة الكلمات المألوفة البصرية، أما الكلمات الصعبة فتكون بنسبة(10 _ 5%) والت لابد من استراتيجيات لتعرف على الكلمة. ولهذا لابد من المطالعة وقراءة القصص لتتكرر الكلمات وتصبح كلمات بصرية .

4. التحليل البنائي: تعني رد الكلمة إلى أصلها، بمعنى تحليل دقيق لوحدات التركيبية الكلامية من أجل الفهم الحقيقي والمعنى الصحيح للنص، فيتعرف بالتحليل على العناصر البنائية الأساسية للكلمة.

5. مفتاح السياق: ونعني بها قدرة التلميذ إدراك معنى كلمات النص الغير مألوفة من المعنى العام للسياق(النص) إي من السياق العام وهذا يعل من المطالعة وتعزيزها لزيادة الثراء اللغوي وتكون القراءة سلسلة من خلال فهم ومعنى الكلمات.

- الفهم القرائي : الفهم القرائي أكثر أهمية في الاستراتيجيات الحديثة وأكثر تعقيدا لأنه الهدف الحقيقي من التعرف على الكلمة أي تمكين التلميذ من استخلاص معنى الأشكال الخطية وإدراكها وفهم معناها.(قندوز،2018، 46)

ومن خلال هذه المستويات والاستراتيجيات نلاحظ أن القراءة أو الأداء القرائي قد لا يتحقق على الوجه المطلوب، ليتمكن التلميذ أو الطالب إتقان هذه المهارة في أي مرحلة من مراحل اكتسابها أو في أحد مستويات القراءة السابقة الذكر، وهذا ما عبر عنه العلماء والباحثين بالعجز القرائي أو صعوبات تعلم القراءة. حيث بعد ما تعرفنا على مراحل اكتسابها وأنواعها وآلياتها سنتناول في العنصر الموالي العسر القرائي أو صعوبات الأداء القرائي.

ثانيا: صعوبات الأداء القرائي

1. تعريف صعوبات القراءة :

هي الصعوبة التي يجدها التلميذ في القراءة بما يتفاوت مع مستوى ذكائه وقدراته العقلية، وتعتبر صعوبة تأسيسية طويلة الأمد في القدرة على القراءة نسبة إلى معيار السن خارج نطاق إعاقة عقلية أو حسية، ولا نستطيع التكلم عن هذا العجز قبل سن الثامنة لأن الأخطاء التي ترد قبل هذا السن أمر طبيعي في مرحلة التمدرس والتعلم.

ومن المهم جدا عدم تفسير هذه المشكلة بالاختلالات الحسية (سمعية ، أو بصرية أو غيرها..) ولا بالأسباب العقلية ولا المعرفية والانفعالية وأيضا لا يمكن إرجاعها للتأثيرات البيئية سوى المدرسية أو العائلية وغيرها.

فعسر القراءة ليس مرض، فعلاجه تأهيلي لا شفائي إذ يساعد التلميذ على اعتماد وسائل تعويضية.

وسنتعرف عليها كمصطلح، حيث يعبر عن صعوبات الأداء القرائي بعسر القراءة ويؤكد Habbib(2002) أن مصطلح الدسليكسيا هو تعريب للكلمة اللاتينية الأصل Dyslexis وتعني عسر أو صعوبة في معالجة الكلمات واكتسابها وكما جاء في تعريف منظمة الصحة العالمية هي صعوبة دائمة في اكتساب اللغة المكتوبة عند التلاميذ أثناء تعلم القراءة، حيث استخدم مصطلح ديسليكسيا كمفهوم ومصطلح طبي بمعنى صعوبة"Dys" و " lexis" تعني كلمة واستعمل أول مرة في برلين.

ويشير القحطان(2006) نفس ما ذهب له كثير من الباحثين أن مصطلح عسر القراءة تعني ترجمة للفظ كلمة دسليكسيا التي تعتبر مصطلح لعسر القراءة في اللغة الانجليزية و تعبر أيضا ضمنيا عن معنى صعوبة التعلم القرائي.

(شوشاني،2019، ص70)

وأول من نحت مصطلح الديسليكسيا قاصدا به الصعوبة الشديدة في القراءة كان عالم الأعصاب الألماني برلينBerlin في عام 1872، غير أن البعض يتوسع في التعريف المقصود بها يجعله يشمل بالإضافة إلى صعوبة القراءة صعوبة التهجئة وصعوبة اللفظ وصعوبة الاستيعاب القرائي. (الوقفي،2012، ص385)

ونجد الباحثون يستعملون مصطلحين صعوبة وعسر للتعبير عن صعوبات تعلم واكتساب التلاميذ اللغة المكتوبة، لكن يبقى مفهوم صعوبات التعلم القراءة أكثر شمولا وعاما يندرج تحت مفهوم آخر أكثر شمولية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية، وتبقى صعوبات القراءة لا تعني بطء وتأخر القراءة وضعف القراءة وكلها مصطلحات تختلف ولا تؤدي معنى متطابق. لكن مصطلح عسر القراءة مصطلح متخصص لصعوبات القراءة وفي هذه الدراسة استعملناهما لمعنى واحد وتداولنا استعمالهما للتعبير عن صعوبات الأداء القرائي الذي يعبر عسر القراءة النمائي.

وتعتبر الدسليكسيا اضطراب نمائي (عسر القراءة النمائي) تعبر عن اضطراب القراءة للإشارة للدسليكسيا النمائية لتمييزها عن الديسليكسيا المكتسبة التي تكون عادة عطب في الجهاز العصبي اثر تعرض لحوادث أو أمراض التي تحدث غالبا في الرشد.

وقد قدم كثير من الباحثين تعاريف مختلفة باختلاف تناولهم لأسباب وأعراض الصعوبات التي تكون أثناء التعلم القرائي.

ومن أهم التعريفات لعسر القراءة هي عبارة عن صعوبة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين المنطوق من الحروف وإدراكها كرموز وصورة، فيحدث خلل في التركيز على المعاني وإهمال الرموز الخطية، حيث يحدث صعوبة في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة. (الزيات،1998، ص 42)

فصعوبات القراءة هي عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهمها عندما يقوم التلميذ بالقراءة الصامتة أو الجهرية، هذا ما قاله الباحث فريرسون (1976).

(حافظ، 2006، ص92)

فيظهر عسر القراءة في سوء التكيف المدرسي، مع استبعاد التخلف الذهني وكل العاهات الجسدية والحسية بصرية أو حسية أو غيرها، وكذلك استبعاد أي حرمان عاطفي أو اجتماعي أو ثقافي، مع التمتع بنسبة ذكاء عادية.

(Perdoncini،1963، p25)

حيث يذهب العيس(2009) أن عسر القراءة هي اضطراب نوعي مستمر عند التلميذ في تعلم التعرف على الرموز الكتابية بالسرعة والدقة المطلوبتين، في ظروف تمدرس طبيعية، وغياب أي اضطراب حسي أو نفسي، مع مستوى مماثل من الدقة في الفهم القرائي.

وهذا ما يؤكده سنيف(1966) وليون(1995) وسميث(1995) أن الديسليكسيا قصور عصبي معرفي يرتبط على وجه التحديد بعمليات القراءة والهجاء، ويفشلون في إحراز مستويات قراءة ملائمة، وأن مظاهر القصور الأصلية في أصوات الكلام هي وراثية تؤثر في معالجة الأصوات المنطوقة والمكتوبة والعلاقات بين الرموز الصوتية والاسترجاع لمعلومات أصوات الكلام من الذاكرة والتخزين، والأطفال المصنفون كذوي العسر القرائي يظهرون تقدما أقل قياسا إلى المكافئين لهم في مستوى الذكاء في تعلم القراءة.

فعسر القراءة هو اضطراب لغوي عصبي معرفي يظهر صداه في عجز اكتساب المهارات القرائية وأدائها سوى بشكل جزئي أو كلي لدى تلاميذ لا يعنون حرمان بيئي مدرسي أو اجتماعي أو ثقافي، ولا يعانون من أي اضطراب حسي أو انفعالي أو عقلي، ويتمتعون بذكاء عادي. (شوشاني، 2019، ص72)

ويعرفها ديبراي(1979) بأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة هم أطفال عاديون ويمتلكون قدرات عقلية عادية وتمدرسوا مثل أقرانهم بصفوف عادية ولا يعانون من أي اضطراب حسي أم جسمي أو انفعالي، إلا أنهم يعانون من صعوبات في تعلم القراءة واكتساب آلياتها.

أما في كتاب Langage oral et écrit للباحثة Borel Maisonnyتعرف صعوبات القراءة بأنها صعوبة تظهر بين السن الخامس والثامن من عمر الطفل بشكل عدم التعرف على الرموز الكتابية فهما وإنتاجا، مخلفة مشاكل عميقة في فهم النص وفي تلقي المكتسبات المدرسية نتيجة صعوبة القراءة والكتابة.

تعريف الجمعية البريطانية للدسليكسيا(1989) : تعتبر صعوبات القراءة من الضطربات ذات المنشأ البنيوي تشمل القراءة والتهجئة والكتابة أو بعضها، وقد تكون مصحوبة بصعوبة الأرقام، وتؤثر أيضا على اللغة الشفهية إلى درجة معينة وتتصل بشكل خاص بإتقان اللغة واستعمال اللغة المكتوبة.

وفي تعريف أشمل للجمعية(2004) صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات تصيب المكون الفونولوجي(الأصوات)، وتتميز بصعوبات في دقة وسرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة، وصعوبات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة حيث تكون عائق في نمو المفردات لدى التلميذ المتعلم، رغم توفر وسائل التدريس الفعالة وقدرات معرفية كافية مقارنة بعدم اكتسابهم المهارات القرائية الغير متوقعة.

وتعرفها الجمعية الدولية لصعوبات القراءة (2003): هي تفاوت بين القدرات الإدراكية والتعلم المناسب ذات منشأ عصبي تعبر عن صعوبة في التعرف الصحيح و عجز في مستوى الفنولوجي في اللغة.

تعريف موسوعة مكميلان الأسرية : تعبر صعوبات القراء على الأفراد الذين لا يعانون من تلف في المخ وليس راجع ضعفهم في القراءة إلى حرمان اجتماعي أو اقتصادي ولا إلى اضطراب انفعالي، وتتراوح بين قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة، بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ، ويستخدم المتخصصون العسر القرائي النوعي للإشارة إلى عدم القدرة على القراءة.

كما تعرفها مجلة Le concours médical:هي أخطاء تبدأ في السنة المدرسية الأولى أو الثانية، مع فحص عصبي نتائجه طبيعية ولا يعاني التلميذ من أي حرمان بيئي سوى مدرسي أو عائلي، وله سلوكيات طبيعية ويمتلك مستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعاني من أي اضطرابات حسية (سمعية أوبصرية)، حيث تعبر عن اضطراب شديد في تطور اللغة المكتوبة لدى التلميذ.

(جاري، 2016، ص 105)

ويعرفها عبد العزيز بأنها صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة (صورة الجسد، معرفة اليسار واليمين، والمهارات اليدوية وغيرها. ولا يمكننا التكلم عن هذا العجز قبل سن السابعة فالأخطاء قبل هذا العمر واردة وهذا أمر طبيعي.

فالدسليكسيا ليست نتيجة ضغف في الذكاء بل هي تعتبر صعوبة التي يجدها التلميذ في القراءة بما يتفاوت مع مستوى ذكائه وقدراته العقلية . حيث تبدو صعوبة القراءة واضحة على نسبة 10% من التلاميذ ويكون الذكور أكثر من الإناث، وعدم التوازن في النسبة قد يكون راجع إلى مركز اللغة في الدماغ والذي يتميز بأنه أكثر نضجا عند الإناث أكثر من الذكور حتى سن البلوغ. (سعيد،2010، ص161)

وليس ثمة اتفاق على تعريف الدسليكسيا أو صعوبات الأداء القرائي، حيث طرحت تعاريف متعددة لها إلا أن الاتفاق كان حول أربعة نقاط:

- الدسليكسيا ذات أساس وراثي عصبي.
- تؤدي الديسليكسيا إلى مشكلات حياتية كثيرة مع نضج الفرد.
- الديسليكسيا أعراض معريفية إدراكية ولغوية فهي تتاذر أكثر منها مشكلة محددة.

الديسليكسيا تشير إلى مشكلات تستمر باستمرار حياة الفرد.

(الوقفي،2012، ص 385)

ومن خلال ما عرض من تعريفات لصعوبات القراءة وكمصطلح أكثر تخصص الديسليكسيا والتي تعنينا في بحثنا والتي تعتبر محور الأبحاث للباحثين التربويين لنسبة تواجدها بين التلاميذ المتمدرسين ولأثرها على المسار التعليمي إن لم يتم التكفل بها، حيث تعتبر صعوبات الأداء القرائي اضطراب معرفي عصبي يؤثر على اكتساب المهارات القرائية وأدائها برغم أن المصابين بهذا الاضطراب لا يعانون من انخفاض في مستوى الذكاء وسالمين حسيا وجسديا ولا يعانون من أي حرمان عاطفي أو انفعالي وثقافي ويتمدرسون في ظروف بيئية طبيعية.

2. أنواع صعوبات القراءة :

من المهم جدا أن ننبه أن أنواع صعوبات الأداء القرائي تناولها الباحثين كل من أبعاد مختلفة لمظاهرها وأسبابها، حيث سنركز على بعض التصنيفات لصعوبة القراءة ومن أهمها:

1.2. صعوبة القراءة البصري : التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة البصري يجدون صعوبة في قراءة الكلمات غير الخاضعة للتهجئة، نظرا إلى الضعف في

عملية تخزين المفردات المرتبط بضعف في الذاكرة البصرية، والكلمات الطويلة وغير المتداولة أو المعقدة والمركبة، فهم يعتمدون على قاعدة التحويل الفنولوجي في قراءة الكلمات، فهم يلجأون إلى عملية التهجئة لقراءة أية كلمة، لذلك تكون قراءتهم متقطعة وبطيئة.

2.2. صعوبة القراءة الفونولوجي: التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة لفونولوجي يجدون صعوبة في تجزئة الكلمة الجديدة بطريقة مناسبة تمكنه من تحويل مكوناتها المتمثلة في الأحرف إلى تابع صوتي في القراءة، فهم غير قادرين على قراءة كلمات جديدة أو كلمات بلا معنى، مع أنهم يستطعون قراءة الكلمات المسجلة في ذاكرتهم البصرية.

3.2. صعوبة القراءة المزدوج : وهو معاناة التلاميذ في الآليتين السابقتين الفنولوجي والبصري ومتأثرين ببعضهما وقد تكون واحد متأثرة أكثر من الأخرى.(فياض، 134)

4.2. تصنيف Boder(1970) :

- **سمعية أو صوتية :** تظهر في شكل الحذف أو القلب وبطأ في عملية فك الترميز، فالاضطرابات تمس الجانب المقطعي(الصوتي) لكن الإدراك البصري لشكل الحروف يكون جيدا، أي انه خلل في تحويل الصوت المسموع إلى مقطع مقروء أو العكس، فهي تتميز بعيب أولي في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى عسر قراءة الكلمات وتهجئتها.

كما تطرق M.Plazma(2002) إلى نفس التصنيف في نوع العسر وهي صعوبة في الربط بين القرافيم و الفونيم، وتظهر أكثر هذه الصعوبة أثناء القراءة الجهرية للمقاطع التي ليس لها معنى.

- **الفكرية** : عكس النوع السابق فهي صعوبة في التعرف البصري أدى إلى خلل في قراءة معظم الكلمات حتى وإن كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة. ففيها القدرة الفونولوجية جيدة وعملية التحليل السمعي عادية.

- **الشكل المختلط** : فهو خليط بين الصعوبتين الأوليتين الفكرية والسمعية البصرية وبالتالي تكون أكثر صعوبة وأشد حدة ومن أهم أعراضها الخلط بين الحروف المتشابهة بصريا(ر، ز، ذ،ح، خ ..) وسمعيا مثل(ح،ع_ ر،غ..)

- **حركية:** هو أقل حدة من الثلاثة السابقين، وهو مرتبط بخلل في ذاكرة الحركة، فهو أكثر ارتباط بعسر الكتابة.

5.2. التصنيف القائم على درجة الاضطراب:

- **العسر العميق:** وهو عدم القدرة والعجز الكلي على القراءة رغم تجاوز سن ثلاث سنوات من التمدرس والتعليم .

- **العسر المتوسط** : ويعتبر هو الأكثر انتشارا وتظهر الصعوبة في قراءة الكلمات غير المألوفة وذات المقاطع الكثيرة.

- **العسر البسيط** : أحيانا لا تلاحظ بسهولة ويصعب تشخيصها، ويلاحظ نفور التلميذ من سلوك القراءة مما يزيد من تعقيدها، لكنها قابله للاستدراك تلقائيا في بعض الأحيان وإذا شخصت مبكرا يمكن التغلب عليها. (قندوز، 2018، 52)

ونلاحظ أن التقسيمات تناولت عسر القراءة وأنواعها مثلما تناولت التعريفات باختلاف تناول الباحثين للأسباب ومظاهر صعوبة القراءة، وفي ما يلي بعض التصنيفات الأخرى لبعض الباحثين في صعوبة أو عسر القراءة:

1.2. تصنيف كود فسلاند وآخرون(1993) :

- عسر قرائي نوعي : لا يوجد عيوب المخ.
- تخلف قرائي ثانوي : بسبب عوامل خارجية بيئية.

- عسر قرائي عرضي : بسبب عيوب في المخ .

1.2. تصنيف بلاش(1998):

- عسر قرائي مكتسب: اضطراب بسبب صدمة أو خلل دماغي.
- العسر القرائي النمائي: خلل في الوظائف والعمليات الخاصة باكتساب القراءة لدى التلميذ.

8.2. تصنيف نيكولاس(1968):

- صعوبة القراءة البطيء.
- صعوبة القراءة النمائي.
- نوع مختلط بين الصعوبتين السابقتين.

1.2. تصنيف ساتس وموريس(1981) :

- مشكلات دافعية وانفعالية .
- قصور لغوي كلي.
- عيب لغوي محدد.
- عيب إدراكي ولغة مختلطة.

1.2. تصنيف آرون (1988) :

_ التخلف القرائي العام.

_ التخلف القرائي النوعي.

11.2. تصنيف نيوباي(1989) :

- عدم تناسق النطق والكتابة.
- عيب اضطراب اللغة.
- عيوب تتابعية لغوية مختلطة.(شوشاني،2019، ص 75)

ومع تباين التصنيفات لعسر القراءة حسب نظرة الباحثين لأسبابها تبقى أن مظاهرها من المشكلات التي تدارسها المهتمون من خلال تحليلها والبحث من خلالها من أجل التكفل الأمثل بهذه الفئة، ومن أهم مشكلات الأداء القرائي أو اكتساب المهارة القرائية ما يلي:

3. مشكلات الأداء القرائي :

ويمكن تحليلها إلى ثلاث فئات :

1.3. التعرف الخاطئ على الكلمة: ويمكننا ملاحظتها في المشكلات أو العجز في الجوانب التالية:

- قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر إلها.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى.
- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم أو استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة .

2.3. القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم: ويمكننا ملاحظتهامن خلال ما يلي:

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.
- القصور في فهم معنى الجملة وتذوق النص.
- عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكرها.
- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات .

حيث ترتبط مشكلات الفهم بفك الشفرة أو بالمشكلات المرتبطة بالقدرات اللغوية العامة، أو كيهما، حيث تتضمن القدرات اللغوية :

- معاني اللغة: أو الدلالات اللفظية فهي تعني المفاهيم أو التلميح الذي يساعد التلميذ الذي يقرأ على فهم الأفكار الموجودة في سياق واحد.

- التراكيب اللغوية : وهي القواعد التي تحكم اللغة المكتوبة أو الشفوية. ويرى كلاي واملاش" Clay et Imlaach"(1971) وفلوم وبريان"Flaumet Bryan" وغيرهم أن المشكلات التي تتعلق بفهم التراكيب اللغوية للجملة المكتوبة قد تؤدي إلى حدوث مشكلات في الفهم القرائي، وأن أوجه القصور الذي يعاني منه ذوي صعوبات الأداء القرائي يرجع إلى الضعف في آدا المهام اللغوية والربط بين الكلمات ومدلولاتها. وهذا يجعل من تعليم ذوي صعوبات القراءة، يتطلب تعليمهم معنى الكلمات ودلالاتها والاستعانة بخبراتهم السابقة ومفاهيمهم عن البيئة والمحيط الذي يعيشون به، لتحسين الفهم القرائي لديهم، ولا نكتفي فقط بتعليمهم طرق الهجي الصحيح(فك الشفرة) وطرق نطقها (الفونولوجيا). (جاري،2016، ص 114)

3.3. الأخطاء الملحوظة أثناء القراءة:

- **الإبدال** : الابدال هو قيام التلميذ بتعويض كلمة بكلمة أخرى أي يستبدل بعض كلمات الجلمة في السياق بكلمة أخرى " محمد تلميذ مجتهد" يقول محمد تلميذ شاطر".. وهكذا..

- **التكرار**: وهو أن التلميذ يبقى يكرر الكلمة في السياق التي يعرفها عندما يعجز عن معرفة بعض الكلمات الأخرى، مثل " القط حيوان أليف " فيقرأ التلميذ " القط حيوان .." ويتوقف عند كلمة " أليف" ويبقى يكرر كلمة " القط حيوان". القط حيوان. وهكذا..

- **الأخطاء العكسية:** في بعض الأحيان يميل التلميذ إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية .

- **الحذف:** يقوم بعض التلاميذ بحذف بعض الكلمات في الجمل أثناء القراءة وحتى حذف بعض الحروف من الكلمة، مثال لو كانت جملة من كتاب " وجدت كراس التلوين" يقرأها التلميذ " وجد كراس" وهنا التلميذ حذف كلمة "التلوين" وحرف "ت".

- **نقص الفهم** : بعض التلاميذ لا يعطون اهتمام للفهم بقدر اهتمامهم بتفسير رموز الكلمات.

- **الإدخال:** في بعض الحالات يقوم التلميذ بإدخال كلمة في عبارة ليست موجودة في النص الأصلي للسياق، مثل " الجو في الربيع جميل " فيقرأ التلميذ " الجو في الربيع جميل به أزهار" فالنص الأصلي ليست به " به أزهار" .

- **القراءة السريعة وغير صحيحة:** في القراءة السريعة لدى ذوي صعوبات التعلم القرائية يميلون إلى حذف الكلمات التي لا يعرفونها أو لا يستطعون قراءتها، فتكثر أخطائهم وتكون القراء بشكل غير صحيح.

- **القراءة البطيئة** : لصعوبة فك الشفرة يميلون التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى القراءة كلمة كلمة للتركيز على الرموز، وتصبح على شكل عادة لديهم.(عوض،2006، ص 155)

4. أسباب صعوبات الأداء القرائي :

ليس من السهل في صعوبات القراءة حصر أسباب لها ولا حتى تحديد مصطلح صعوبة وعسر قراءة لفئة كاضطراب محدد لاختلاف نظرة الباحثين والمنظرين باختلاف النظريات المفسرة لهذا الاضطراب، إذ لا يوجد سبب أو عامل واحد يمكن أن يكون سبب لصعوبة أو عسر في القراءة. حيث في بعض الحالات

سبب يؤثر في سبب آخر وعامل من العوامل يؤدي لاختلال في آلية من آليات اكتساب مهارة القراءة.

وفي كتاب لهلين ربونسون "Helen Robinson"(1977) " لماذا يفشل التلاميذ في القراءة" ضمنته دراستها التي مرت بثلاث خطوات :

- **الخطوة الأولى** : اعتمدت على عدد من المختصين لمراجعة الدراسات السابقة في موضوع صعوبات القراءة من أهمهم علماء التخاطب وأخصائي في قراءة، وعالم الأعصاب وعالم الغدد الصماء والهرمونات.

- **الخطوة الثانية** : حددت لدى بعض القراء وقومت العوامل المسببة لصعوبات الأداء القرائي الحاد.

- **الخطوة الثالثة** : مناقشة المشكلات التي تحتاج إلى دراسات مستقبلية، ووضع خاتمة دالة على العوامل المسببة لصعوبات الأداء القرائي.

وكانت نتائج الدراسة الأولية على عينة البحث أن عددا من العوامل التي تسبب صعوبات الأداء القرائي والجدول التالي يوضح ذلك:

العوامل التي تسبب صعوبات القراءة	النسبة المئوية للمسببات الرئيسية	النسبة المئوية للأسباب المحتملة
- صعوبة عصبية.		- 18.1
- صعوبة بصرية .		- 50.0
- صعوبة سمعية.		- 9.1
- اضطراب هرموني.		- 9.1
- صعوبات جسدية عامة.		- 4.5
- اضطرابات في التحدث وفي التمييز.		- 18.1
- طرق التدريس.		- 18.1
- اضطرابات عاطفية.		- 31.8
- مشكلات اجتماعية.		- 54.5

جدول رقم(11) يمثل النسب المئوية للمسببات الهامة مقارنة بالأسباب المحتملة في دراسة هلين ربونسون(1977)

ومن خلال الجدول والنتائج نلاحظ أن النسب بين الأسباب الرئيسية والأسباب المحتملة لا تكون نفسها، لأن كل متخصص يرى من منطلق نظرياته ولم يعتقد أن عوامل بعينها ستكون السبب الحقيقي، أو بالضرورة في صعوبة أو عسر القراءة .

(عوض،2006، ص145)

فالصعوبات القرائية تقف ورائها عدة مشكلات تكون سبب ضمن أسباب متعددة بتعدد الدراسات في هذا الموضوع، والتي لليوم متواصلة للبحث فيها وإيجاد حلول تأهيلية في انعدام سبب واضح لعلاجها ومن أهم العوامل المسببة في صعوبات القراءة نوجزها في ما يلي:

1.4. العوامل العامة :

- **العوامل الفزيولوجية :** الانهاك الجسدي وضعف الصحة العامة يؤدي إلى زيادة في معدل التغيب، وهذا ما أشارت له دراسة 1955Thomas & Nallym حول مرضى الربو، حمى الروماتيزم، سوء التغذية.

- **الأمراض البصرية :** للأسباب البصرية نتيجة الأمراض التي تصيب حاسة البصر أثر كبير على القراءة والتقدم فيها فهناك علاقة حازمة بين الأمراض البصرية في مراحل الابتدائي وامتلاك قدرة القراءة والتطور فيها وهذا ما أكدته دراسة Goins &Tumer(1978) " ندرك الأشياء بحواسنا الخمس لكن القراءة وحدها تعتمد فقط على حاستي السمع والبصر.

- **الأمراض السمعية :** يرجع 95% من المعسرين قرائيا لعدم وضوح الأصوات عند سماع الحروف وإلى عدم قدرة الأطفال تمييز الاختلاف البسيط في الأصوات والكلمات وهذا ما أكدته دراسة (1969Emmett & Belts).

- **الذكاء :** أثبتت دراسة Gates(1958) أهمية الذكاء كمؤشر لنجاح عملية القراءة، حيث يتبين بأن العمر العقلي للطفل الذي يتناسب ودخوله المدرسة يكون بين (6 _ 6.5) إلا أن عامل الذكاء لا يكون لوحده كافيا إلا بتوافر الأساليب التعليمية الفعالة.

2.4. العوامل الأسرية : اهتمت كثير من الدراسات بالعوامل البيئية وأولها البيت الذي يعتبر ذو تأثير فعال على التلميذ وعلى مقدرته القرائية وتنصح الأولياء بالاهتمام والرعاية من تحفيز وتوفير البيئة المناسبة للتمكن من الأداء القرائي السليم ومنها دراسات Dieckma & Anderson (1968) و Harris & Hapy &Gilliland(1974).

3.4. العوامل العاطفية : تعتبر العوامل العاطفية من العوامل المهمة في تمام صحة التلميذ وتوازنه ليتمكن من متابعة برامج التعلم واكتساب مهارة القراءة، حيث أكدت معظم الدراسات على العلاقة التلازمية بين الاضطراب العاطفي والعسر القرائي، حيث أكدت دراسة Harris(1970) أن 50% من المعسورين قرائيا هم مضطربين انفعاليا.

4.4. الجنس : تؤكد الكثير من الدراسات على التفوق الأكاديمي القرائي لصالح الإناث ، كما جاء في دراسة Sister & Mary & Nila (1953) حيث بينت أن نسبة العجز القرائي بلغت 63% عند الذكور و 37% عند الإناث.

5.4. العوامل الثقافية : أثبتت دراسة Harris(1969) أن العلاقة الطردية بين التفوق القرائي الأكاديمي والبيئة الأسرية للتلميذ.

6.4. عوامل بيداغوجية :

- **ضعف طرق التدريس :** في الصفوف الثلاثة الأولى مع غياب التدريب البيداغوجي للمعلم وعدم تأهيله في فهم نفسية التلميذ ومساعدته على تلبية احتياجاته يسفر على عن ضعف قرائي واضح كما جاء في دراسة Austin& Marrison & Coleman & Mary (1976).

- **دور المعلم :** كلما كان التلاميذ أكثر عجز تكون المسئولية أكبر على المعلم، وهذا ما تؤكده دراسة Ruth & Stricklan(1951)، لأنه يساهم في مساعدتهم في تخطي احباطاتهم وفشلهم أثناء تعلم الأداء القرائي.

- **موقف المعلم من التلميذ:** لتكون النتائج ايجابية في الأداء القرائي على المعلم أن يبذل جهدا لفهم تفكير التلميذ والإحساس بشعوره وتقبل سلوكياته، وهذا ما أكدته دراسةMiles(1972).

- **البرامج المدرسية :** ضرورة تكييف البرامج والمناهج التربوية لتكون قادرة على تلبية احتياجات التلاميذ وميولاتهم وقدراتهم، وأكدت ذلك دراسة لBuckingham.

- **أساليب التدريس :** على المعلم أن يعتمد على التركيب والتحليل لإيصال المعلومات، وذلك يتطلب اختيار أساليب مختلفة لأداء ذلك ، وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة Ettie & Kennedy(1974).

- **الكتاب المقرر:** إن اختلاف قدرات التلاميذ يجعل من جعل كتاب واحد مقرر لكل صف من المراحل الابتدائية لكل الفئات بؤرة خطر حقيقة لأنه لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وهذا ما أكدته دراسة Earnest & Horn (1959).(شوشاني،2019، ص50)

7.4. عوامل تخص التلميذ :

- **فكرة التلميذ عن ذاته :** لضمان الأداء القرائي الايجابي والتمكن منه يستدعي عامل مهم وهو ثقة للتلميذ في نفسه، وهذا ما أكدته دراسة Tuska(1965).

- **التعلم المبكر:** للبيئة أهمية كبيرة لما توليه للتعلم باللعب وتنويع وتوفير أدوات اللعب في مرحلة قبل المدرسة للاكتشاف والتعلم، وهذا ما أكدته دراسة wilson et al .

- **استعداد التلميذ للتعلم :** ضرورة التمهيدية للقراءة تعطي دافعية للتعلم وللقراءة وتحويل الرموز إلى كلمات يسمعها عن أشياء محيطة به، وهذا ما أكدته دراسة Wilson(1958).

- **الكلام واللغة :** عدم تطابق كلام الطفل العادي للغة الكتاب المقرر من الأسباب التي تجعل فجوة في المفاهيم وتكون من عوامل النفور والضعف القرائي، وهذا ما أكدته دراسة Martin & Deutsch(1967).

وإضافة لكل هذه العوامل التي تؤثر في اكتساب مهارة القراءة، فهناك من الباحثين الذين ركزوا حديثا على جوانب أو المشكلات التي يواجهها تلاميذ ذوي صعوبات القراءة تتعلق باللغة الشفوية أو الوعي الفونولوجي، ومهارات الفهم، والتي ترتبط بدورها بالدلالات اللفظية، ونوجز بعض منها في ما يلي:

- **مشكلات فك الشفرة :** إن الفجوة يبن الواقع الذي يعيشه التلميذ ولغة ما يقرأ تزيد من عدم فهمه للمقروء، وتجعلهم يحاولن ويستبدلون بكلمات من واقعهم للوصول للمعنى، حيث يرى جودمان(1986) أن فك الشفرة يجب أن تنال قدرا أقل من الاهتمام قياسا بالمعنى.

- **مشكلات الطلاقة:** عادة ما ترجع مشكلات الطلاقة إلي ضعف مهارة فك الشفرة، والتي هي أيضا تؤدي إلى مشكلات في الفهم ، حيث يرى Garnineet al(2004) وجود(2003) وLoveet(1987) وشين(2003) أن التلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم ما يقرؤونه لديهم مستويات منخفضة في معدل القراءة ، لأن المعدلات المرتفعة في القراءة تسمح بالفهم المناسب للنص المقروء.

حيث تشير الطلاقة فك الشفرة للكلمات المكتوبة بكل سلاسة وفي وقت محدد، ولقد وضع لوفيت Lovit(1967) و Deno & Mirkin(1977) مؤشر لكفاءة القراءة أي معدل عدد الكلمات التي يمكن للتلميذ أن يقرأها في الدقيقة بطريقة صحيحة وبصوت مرتفع. وتعتمد على ثلاثة مقومات هي _ معدل القراءة _ الدقة _ التعبير .

- **مشكلات مرتبطة بالفونولوجيا:** من أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ عسيري لقراءة الوعي الفونيمي، بمعنى فهم اللغة المنطوقة من فونيمات وكانت من أهم الفرضيات الحديثة لتفسير صعوبات القراءة، فالفونيم هو تلك الوحدة من الكلام

التي يمكن تمثيلها عن طريق الرموز الموجودة في الحروف الهجائية، حيث يرى Blachman(2001) وبرادي(1997) وغيرهم أن من أهم النتائج ثباتا في البحوث التي تم إجراؤها حول مشكلات القراءة التي تتمثل في المهارات الفونولوجية لأنها ترتبط بمهارة القراءة.

- **مشكلات الفهم القرائي:** يرى الوقفي(2003) لتعليم تلاميذ ذوي صعوبات القراءة لا نكتفي بتعليمهم طرق التهجي فك الشفرة، وطرق نطقها الفونولوجيا فقط بل يجب تعليمهم معنى الكلمات ودلالاتها من خلال خبراتهم في بيئتهم.

(جاري،2016، ص 111)

ومن خلال ما سبق أن كل المشكلات التي يواجهها تلاميذ عسيري القراءة متداخلة وأي عجز في إحدى مقومات تكوين مهارة القراءة واكتسابها من وعي فونولوجي وفك الشفرة و الفهم القرائي الذي يرتبط بالبيئة والخبرة السابقة للتلميذ حيث تلعب دور كبير في تمكينهم من التغلب عن الصعوبات في تلك المقومات الأساسية للقراءة في مراحل اكتسابها كما سبق وأن تطرقنا لها في العناصر السابقة وإن كانت متداخلة مع بعضها واتفق معظم الباحثين على ترتيبها ولا يمكن الانتقال من مرحلة لأخرى إلا بعد إتقان سابقاتها، وكذلك تأثير العوامل المسببة التي يراها الباحثون حسب فرضياتهم ودراستهم، التي تؤخذ بعين الاعتبار أثناء التشخيص ووضع محكات الاستبعاد وبناء البرامج التأهيلية.

وسنتطرق في العنصر الموالي إلى أهم النظريات المفسرة لعسر القراءة.

5. أهم النماذج النظرية المفسرة لصعوبات القراءة:

1.5. نموذج العمليات النفسية:

تعد العمليات الأولية كالانتباه والإدراك والذاكرة من العمليات النفسية المهمة في اكتساب مهارة القراء وأي خلل وظيفي في هذه العمليات يحدث صعوبة أوليه واضطراب نمائي يؤثر في نمو وتطور المهارات واكتسابها وتشكل الصعوبات الأكاديمية ومن أهمها صعوبات القراءة، فيعد الانتباه من العمليات المعرفية التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ولكن يمكن تعريفها وتحديد مستواها من خلال الملاحظة، فيكون تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي قابلية أكثر للتشتت والحساسية المفرطة نتيجة لعيوب الانتباه حيث اعتبرت عيوب الانتباه لفترة طويلة من خصائص الهامة لذوي صعوبات التعلم.

كما أن الإدراك له دور بالغ الأهمية في تشكيل الصعوبة، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في القدرة الإدراكية للمثيرات المختلفة وتفسيرها، فالتلميذ لا يستطيع قراءة قطعة من نثر وذلك لوجود مشكلات في الإدراك البصري وصعوبة في تكامل المعلومات البصرية. وتفترض نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي أن معظم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية يعانون من اضطراب نيرولوجي المنشأ في المجال الإدراكي،(كامل، 1996، 45) كما أن من العمليات النفسية الأساسية الذاكرة وأي قصور فيها قد يوقف تعلم التلميذ وتكون له اضطراب في التعلم، وقد يكون القصور في الذاكرة السمعية أو البصرية أو الحركية مما يؤدي إلى صعوبة في تعلم الأحرف الهجائية أو تذكر الحقائق والمفاهيم التي درسها سابقا.

وقد لاحظ لورسباك وجيفري Lorsback & Jefferey (1985) أن فئة صعوبات التعلم يعانون عادة من مشكلات في تذكر المثيرات السمعية والبصرية

ويظهر ذلك في تكرار نسيان هجاء الكلمات ويعانون ذوي صعوبات التعلم اضطراب في الذاكرة البصرية تظهر في شكل استرجاع سلاسل الكلمات التي تقدم له بصريا، وربما يحذف كلمات ويضيف كلمات، مما يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي.

حيث يؤكد هذا النموذج افتراض وجود قصور في العمليات الثلاث(الانتباه ، الذاكرة ، الإدراك) يقدم تفسيرا لأسباب حدوث الصعوبة.

2.5. النموذج النمائي التطوري:

يرجع المنظرون لهذا النموذج سبب الصعوبة بصفة عامة يرجع إلى تأخر نمو العمليات المعرفية، وقد اقترح (بياجيه) أن النمو المعرفي والإدراك يتكون من مراحل مختلفة، ومنفصلة، حيث يركز هذا النموذج على تفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج التلميذ، ومطلوب في كل مرحلة اكتساب تلك المهارات، والنمو المعرفي له مراحل مميزة ومستويات معقدة. حيث يركز المنظرون لهذا النموذج بنواحي التأخر في نضج المهام التحصيلية ويؤكدون على أنه يجب التلازم في هذه المهام مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن منها وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي.(كامل،1994، ص39)

وقد ميز ساتزSatz بين التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأصغر سنا والأكبر سنا الذين يعانون من تأخر في نمو المهارات اللغوية الإدراكية والتي تتداخل مع الفهم الشفهي والتفكير المجرد، والتلاميذ الأصغر سنا يتأخر النمو عندهم في القدرات الحسية المكانية والحسية الحركية، وهذه القدرات تكون أكثر أهمية في الأنشطة الأولى للقراءة.(Coplin & Morgan،1998، p617)

وفي هذا النموذج أكد كثير من الباحثين فيه أن الصعوبات نتيجة لنمو غير كافي في مهارات الإدراك الحسي والبصري ومهارات الإدراك الحركي البصري التي تؤثر عكسيا على اكتساب التلميذ للقدرات المعرفية وبالتالي على التعلم ، ويذكر بعض علماء علم النفس أن كثير من حالات صعوبات التعلم كان بالإمكان تفاديها، لأن المجتمع والمنظومة تدفع بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأداء مهمات تعليمية أكاديمية قبل أن يكونوا جاهزين لها، بسبب تأخر النضج في بعض القدرات وبالتالي لا تكون ملائمة للمهمة. (المعايطة، 1996، ص 36)

3.5. نظرية النموذج النيرولوجي:

في هذا النموذج يكاد معظم المنظرين أن يتفقوا على أن صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة تنتج على إصابات مخية مكتسبة ، وفي العوامل الكيميائية الحيوية، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ . حيث يرى المنظرون المؤيدون لهذا النموذج أن الاصابات البسيطة بالدماغ أو الخلل الوظيفي البسيط من أكثر الأسباب شيوعا لصعوبات التعلم، وعلى الرغم من سيادة هذا النموذج لفترة طويلة وتضمنته كثير من التعريفات إلا أنهم واجهتم العديد من المشكلات من بينها أنهم ركزوا على الأعراض الصعوبة وعدم التعامل مع الصعوبة مباشرة، والاستدلال على الاضطرابات العصبية الوظيفية من خلال الإشارات السلوكية أكثر من الاعتماد على عيوب فسيولوجية قابلة للملاحظة، كما أن انتقادات ليرنر Learner(1986) كانت لاذعة وعجلت باختفاء الأضواء من حول هذا النموذج الذي تمثلت في أن الجهاز العصبي للطفل في تعير مستمر، وبالتالي يصعب أن نفرق بين حالات تأخر النضج وحالات التلف العصبي البسيط، كما أن العلامات

النيرولوجية نفسها تظهر عندهم أثناء التعلم. وأن الاختبارات التي نستعملها في قياس العلامات النيرولوجية البسيطة هي اختبارات سيكولوجية.

إن صعوبة تحديد العوامل المؤثرة التي تؤدي لحدوث ظاهرة صعوبة التعلم عامة والقراءة بصفة خاصة على نحو دقيق وثابت دفع بالعلماء إلى افتراض وجود خلل وظيفي عصبي بسيط كسبب لصعوبة التعلم، منها الخلل الدماغي البسيط، والخلل الوظيفي العصبي والعوامل بيوكيميائية.

لكن هذا النموذج لم يعطي تفسيرا يرضي الباحثين والعلماء، حيث يروا لو سلموا بصحة الافتراض لأصبح كل تلميذ يعاني من خلل أو إصابة في المخ يعاني بالضرورة صعوبة تعلم في جميع المواد الدراسية وليس في مادة واحدة، وهذا لا يكون دائما في صعوبات التعلم وليس بالضرورة من يعاني صعوبات قراءة يعاني صعوبة في الحساب و من يعاني صعوبات في الحساب قد لا يعاني صعوبات قرائية أو في اي صعوبات أخرى.(سالم،2006، ص 46)

4.5. نظرية النموذج المعرفي :

يركز هذا الاتجاه على كيفية تجهيز المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وتحليلها، وبالتالي الصعوبة تكمن في اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في تنظيم واسترجاع المعلومات، حيث يرتبط هذا النموذج بثلاثة مفاهيم أساسية ذات الصلة بصعوبات التعلم وهي قصور ما وراء المعرفة والدافعية والعين وتجهيز المعلومات البصرية.

حيث يعتبر عسر القراءة اضطراب في تشغيل المعلومات، ومن أهم المنظرين المعرفيين Samuels et Labergحيث قدما نموذجا أو تفسير لعملية القراءة

حيث يتكون النموذج من ثلاث أنظمة للذاكرة والذاكرة البصرية والذاكرة الخاصة بالمعنى وأي اضطراب في هذه الأنظمة في عملية إدخال المعلومات التي تتمثل في الحروف والكلمات يؤدي إلى اضطراب عملية الأداء القرائي.(كامل،2003، ص 75)

فالنظرية المعرفية التي تعتمد على كيفية معالجة المعلومات وتجهيزها وإدراكها وطريقة استرجاعها من الذاكرة وحتى تخزينها، وأي خلل في إحدى العمليات الأولية لاستقبال المعلومة ومعالجتها تكون الصعوبة، وهنا يتبين مدى ارتباط النظريات في التفسير وتداخلها خاصة النظرية المعرفية ونظرية العمليات النفسية الأولية في اكتساب مهارة القراءة، فهي تتطلب تكامل وظائف نفسية أولية ونيرولوجية ومعرفية في كيفية تجهيز المعلومات ، وحتى الأساليب المعرفية الإدراكية التي تعطي نمط الأسلوب في كيفية استقبال التلميذ للمعلومة وكيفية التعاطي معها أو كيفية استقبالها، من خلال ما يقدم له والطريقة أو الاستراتيجية المتبناة من طرف المعلم لإيصال المعلومة وتمكين التلميذ من إدراكها الإدراك الصحيح، أو معرفة الكيفية التي تمكنه إدراك ذلك.

ومن هنا جاءت النظرية التربوية التي تركز على الطريقة التي يتعلم بها التلميذ وتركز على الأساليب المعرفية والأسلوب الإدراكي خاصة.

5.5. النظرية التربوية :

ربط بعض الباحثين تعلم التلميذ بأسلوبه المعرفي وخاصة في القراءة وآلياتها، حيث يرى Macginnis(1985) أن اتجاهات الأسلوب المعرفي تعد ملائمة للقراءة هي الاعتماد والاستقلال على المجال الإدراكي.(جلجل، 1995، ص74)

حيث أن نوع أسلوب التلميذ لاستقبال المعلومة مهم جدا لوضع استراتيجيات خاصة لوضعه في وضعية تعلم تتيح له إدراك ما يتعلم، ومن خلال معرفة الأسلوب المعرفي الإدراكي يمكن للمعلم أن يضع طريقة لإيصال المعلومات، لأن كثير من الباحثين يقولون بأن كل التلاميذ قادرون على اكتساب القراءة ماداموا في نفس الظروف لكن الإشكال في طريقة عرض المعلومة، ولهذا كانت كثير من الدراسات تبحث في تجانس الأسلوب المعرفي الإدراكي لكل من المعلم والتلميذ للوصول إلى نتائج ايجابية في التعلم .

6.5. النموذج السلوكي لأصحاب النظرية السلوكية:

حيث يرى السلوكيون أن السبب العصبي لصعوبة القراءة لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفشلون للعديد من الأسباب بخلاف الاختلال العصبي حيث يرون أن الصعوبة لا ترجع بالضرورة إلى عوامل داخلية بل هناك عوامل خارجية للبيئة التعليمية والاجتماعية للتلميذ التي تشمل السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم التلميذ والبيئة المدرسية، والاتجاهات الوالدية واستراتيجيات التدريس والأسلوب المعرفي للفرد.(Coplin & Morgan ، 1988، 619)

حيث ركز أصحاب هذا النموذج على الأسلوب المعرفي للتلميذ وخاصة أسلوب الاندفاع الذي اعتبروه السبب في الفشل في تحليل المهمة، فهم ذوو قدرات سليمة إلا أن أساليبهم غير ملائمة لمتطلبات المهمة التعليمية سوى بالإدراك من خلال الاستقلال أو الاعتماد على المجال الإدراكي أو الاندفاع الذي يعتبر السبب الأساسي في عدم تركيزهم، وعند العمل عن هذه الأساليب ومعرفتها يجعلنا ندرك السبب ونعمل على استراتيجيات ملائمة تمكنهم من إدراك المادة التعليمة، وهذا ما حاولنا معرفته والبحث فيه من خلال دراستنا للأسلوب المعرفي الإدراكي الاعتماد _

الاستقلال لذوي صعوبات التعلم وأسلوب معلميهم ومدى تجانسهما وتأثير ذلك على المردود الدراسي.

7.5. نظرية العوامل المتعددة :

ينادي بهذه الفكرة Sipayو Harris ، وكثير من علماء النفس والتربويون يفضلون من قبل فكرة العوامل المتعددة لعسر القراءة، وأشارت دراسة ل Robinson(1972) لثلاثين حالة من حالات عسر القراءة الحاد تم فيها الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة وجمع جميع الفحوصات النفسية من طرف مختصين نفسانيين وأرطوفونيين وطبيب الأطفال والأعصاب وطبيب العيون والأنف والحنجرة ومختص الغدد الصماء وبعد الانتهاء عقد مؤتمر لكل حالة ثم عقد آخر لمراجعة النتائج ووجدت أن العوامل المسببة تتدرج من سبب إلى أربع أسباب وتتدرج غالبا ضمن المشكلات الاجتماعية، صعوبات العصبية المعرفية والبصرية السمعية سوء التكيف الانفعالي صعوبات الكلام والتمييز والغدد الصماء، وطرق التدريس والعوامل الجسمية. (كامل، 2003، ص 75)

ومن خلال هذه الدراسات وبما أن عملية القراءة عملية معقدة تتطلب العديد من المهارات العصبية والفزيولوجية والمهارات المعرفية العقلية وتناسق العمليات النفسية الأولية وسلامتها، ندرك أن العسر القرائي لا يمكن أن يكون ذو أصل واحد أو يعتمد على خلل في مهارة واحدة، بل تتداخل الكثير من المهارات والعمليات المعرفية لاكتسابها ولهذا تنوعت أعراض عسر القراءة وأنواعها.

وما دراستنا للأسلوب المعرفي الإدراكي لذوي صعوبات التعلم القرائية ومعلميهم وتأثير ذلك على التحصيل الدراسي هي نوع من أنواع البحوث الاستكشافية التي تبحث في الظاهرة وأعراضها وأنواعها، ومحاولة التعامل على أساس المعطيات

فيها، فالأسلوب المعرفي للفرد رغم ثباته النسبي إلا أنه يتأثر بمكوناته النفسية والانفعالية والمعرفية، ويجيبنا عن الكيفية التي يفكر بها الفرد وليس ما يفكر فيه، أي أن الأسلوب المعرفي يمثل شكل النشاط المعرفي وليس مضمونه.

6. ملامح ومظاهر التلاميذ عسيري القراءة:

عسر القراءة يعتبر اضطراب وهو كأي اضطراب تكون له اضطرابات مصاحبة وخاصة أن القراءة تمس الكثير من الوظائف وأي خلل في إحدى هذه الوظائف أو المهارات تؤدي لعسر قراءة كاضطراب أساسي وتؤثر على التلميذ كأداء وكسلوك وكانفعالات مصاحبة لتأثيرات الصعوبة لأنها انتظارات اجتماعية وتعليمية تلوح بظلالها عليه كمضطرب وعلى البيئة المدرسية والعلاقات الأسرية الاجتماعية علاقة تأثير وتأثر، ولهذا تعددت المظاهر والسلوكات لذوي صعوبات القراءة وليس بالضرورة أن تكون مجتمعة لتعدد أنواع العسر القرائي وكذلك لطبيعة كل فرد ومكوناته النفسية والجسدية والمعرفية والبيئة الحاضنة ويمكننا أن نوجزها في الجدول التالي: **جدول رقم(12) يوضح ملامح ومظاهر التلاميذ عسيري القراءة**

أعراض تمس خاصية عادات القراءة وإنتاجها	أعراض مصاحبة
أعراض سلوكية : صعوبة الإدراك البصري. صعوبة الإدراك السمعي. اضطراب المفاهيم . **أعراض المظاهر اللغوية والقرائية:** الحركات الاضطرابية عند القراءة . فقدان مكان القراءة.	القلق الزائد والخوف الشديد في وضع القراءة خاصة. لا يشعر بالأمان. الانطواء والشرود، مما يؤثر على تكوين عاقات وصدقات مع الزملاء. اضطراب التحصيل الدراسي . امكانية وجود اضطراب في الكلام والنطق. اضطراب في الصورة الجسمية

القيام بحركات نمطية أثناء القراءة. الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار، القراءة العكسية، تغيير مواقع الأحرف. التهجئة الغير سليمة. التردد عند الكلمات الغير مألوفة. القراءة السريعة الغير مألوفة، القراءة البطيئة. القراءة بصوت مرتفع . عدم القدرة على استدعاء حقائق بسيطة أثناء قراءة النص.(جاري،2016، 116)	والجانبية.(قندوز، 2018، 55) متململ وعصبي

7 . تشخيص وعلاج التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية:

كان الهدف من الأبحاث والدراسات المتتالية ولليوم في فئة صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة، هو كيفية التكفل بهذه الفئة وتأهيلها لتتغلب على صعوباتها، وجعلها فئة خاصة في التربية لكونها تحتاج برامج واستراتيجيات تختلف أو مكملة للبرامج العادية، حسب الحدة والشدة ونوعها. وحتى نتمكن من إعداد برامج خاصة وتكفل نوعي وفي أغالب الحالات فردي، لابد من التشخيص الدقيق للصعوبة ونوعها وأعراضها، لكن ارتأينا أن نتطرق لموضوع الكشف المبكر، وخاصة أن الجهود البحثية والدراسات في هذه الفئة تؤكد عليه و الاهتمام به لتحديد صعوبات التعلم، حيث مهما كانت الصعوبات الأكاديمية في المراحل المتقدمة من التمدرس فإن علاقتها وطيدة ومرتبطة بالصعوبات النمائية المبكرة في مرحلة قبل المدرسة، كما أوردنا في الجانب النظري بالتفصيل، لكن الذي يهمنا أن كلما تم اكتشاف صعوبات نمائية والعمل عليها يقلل من الصعوبات

الأكاديمية لاحقا، ومن الاضطرابات المصاحبة على الأقل، وهذا تؤكده الطبيبة فياض وفريقها العامل معها في المركز التربوي وجمعية إدراك اللبنانيين في كتابهم دليل الصعوبات التعلمية" أن مبدأ التدخل المبكر يؤكد بأن الكثير من المشكلات التعليمية والسلوكية كسوء التكيف الانفعالي والاجتماعي، يمكن توقيفها أو تصحيحها إذا تم تشخيصها مبكرا، كما أنه يساعد على نمو مختلف جوانب الشخصية ويقلل من إجهاد الأسرة وتوفير النفقات على الخدمات التربوية الخاصة لاحقا".

1.7. المؤشرات المبكرة للصعوبات التعليمية:

تأخذ الصعوبة شكل أعراض لعلة محددة تؤثر في تطور الكلام واللغة والقدرات الحركية أو السلوك الاجتماعي، أو أي سلوك مهم للتعلم، حيث ينظر لهذه التنبؤات كبوادر لصعوبة لاحقة في التحصيل الدراسي والأكاديمي، خاصة في القراءة والكتابة والحساب والإملاء، وقد بينت إحدى الدراسات أن 74% من التلاميذ الذين عانوا ضعفا القراءة في الصف الثالث ابتدائي ظلوا يعانون من صعوبات قرائية وهم في الصف التاسع، وأنه الذين يتم تشخيص صعوباتهم القرائية في سن مبكر يمكن مساعدتهم على التعليم المناسب الذي يراعي مستويات نضجهم، كما تمت ملاحظة تباين بين قدرات الطفل ومستوى تحصيله. حيث أن التبكير في العلاج هو أكثر جدوى من التأخير فيه أقل جهد وتكلفة. حيث أن تعتبر نمو المهارات الحركية حجر الزاوية في تطور نمو التلميذ وهذا ما تهتم به المناهج اهتماما كبيرا قبل المدرسة، وكذلك بعض المهارات الحسية كسمع والبصر، لأن بعض الدراسات أكدت أو استنتجت بأن الضعف القرائي يتلازم مع ضعف الإدراك السمعي ، من مهارة الوعي الصوتي، الذي تتكون في مرحلة الروضة فمن الضروري تقييم هذه القدرة قبل بداية تعليمه القراءة، وتقديم التدريبات اللازمة لتفعيل هذه لمهارة. كذلك العمل على مهارة

التمييز الصوتي ومهارة الذاكرة السمعية، ويتم التحقق من عمل هذه المهارات من خلال تكليف الطفل شفويا بسلسة من الأعمال للقيام بها. وكذلك مهارات الإدراك البصري، من تمييز بصري ومهارة تمييز الصورة في الخلفية، مهارة الإغلاق البصري وهو القدرة على إكمال الشكل غير كامل، وكذلك مهارة إدراك الكل والجزء، كذلك مهارة الإدراك الحركي البصري اللمسي.

بالإضافة لهاته المهارات الأولية فكثير من البوادر التي تكون في اللغة الشفهية، حيث يظهر الأطفال البطء في تطوير اللغة والكلام للتواصل مع الآخرين. كما تطرقنا له في اكتساب المهارات القرائية.(فياض، ص 25، 26)

ولا يمكننا التكلم عن صعوبات قراءة إلا بعد سن الثامنة في الصف الثالث ابتدائي، رغم وجود اضطراب في القراءة لأن قبل هذا العمر الأمر قد يتعلق بعملية النضج، والتدخل المبكر يكون أفضل لتنمية المهارات الأولية للنمو لاكتساب القراءة و مهارات التعلم بصفة عامة للاستعداد للمدرسة.

2.7. التشخيص: أثناء التشخيص لابد من مراعاة الفروق الفردية والأخطاء التصنيفية خاصة في التشخيص المبكر لأن الطفل مازال في طور النمو وهم يختلفون في ذلك لعدة أسباب في مراحل متقدمة لكن قد يتدارك الطفل ذلك مع مرور الزمن.

وتبدأ عملية تشخيص صعوبات القراءة بالملاحظة وخاصة المعلمين في المراحل الابتدائية وأنهم غير مواكبين للبرنامج ويصعب عليهم اكتساب القراءة مثل أقرانهم رغم القدرات العقلية الطبيعية.

وكذلك ملاحظات الأولياء وإدراكهم لمراحل نمو أطفالهم وتطور نضجهم فهم شركاء في عمليات التشخيص والعلاج، ولهذا تبنى الباحثين نوعين من التشخيص هما التشخيص الرسمي والتشخيص الغير رسمي لصعوبات القراءة، ونبدأ بالتشخيص الشائع والذي يعتبره بعض الباحثين أقرب للواقع وأقل تكلفة وجهدا.

1.2.7. التشخيص غير رسمي لصعوبات القراءة: هو مجهود المعلم مع تلاميذه وملاحظاته عليهم أثناء التدريس وتقييمه لهم في الاختبارات وفي سائر الأيام التدريسية، حيث يشير البطانية(2005) حيث يقوم التلميذ بالقراءة الجهرية لنص في مستوى التلميذ وغير مألوف لديه، بدون مساعدة المعلم ويسجل الأخطاء مثل الحذف، الإبدال، القراءة المعكوسة، إضافة خروف أو كلمات، وتصنيف ذلك، حيث يعتبر من أهم الاختبارات هو اختبار القراءة الجهرية. ويتميز هذا التشخيص أنه يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة، التي تتبين للمعلم أثناء التدريس، يعطي فترة زمنية طويلة لنشاط القراءة على مدار العام الدراسي.

2.2.7. التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة: يتطلب التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة مجهودات وعمل أكثر من مختص لتحديد الصعوبة ونوعها ومحكات الاستبعاد للاضطرابات الأخرى.

فهذا النوع من التشخيص يكون عن طريق مجموعة من الاختبارات التي يقوم بها مجموعة من الخبراء والمختصين مثل أطباء الأعصاب، ومختصين نفسانيين وتربويين، ومختصين اجتماعيين للبحث في البيئة الاجتماعية، ومن أمثلة هذه الاختبارات، اختبارات جماعية المرجع، والاختبارات محكية المرجع، والاختبارات المسحية التي تهدف معرفة النمو القرائي للتلميذ.(شوشاني،2018، ص 79)

بالإضافة للاختبارات والفحوصات الطبية والنفسية والتربوية لتحديد فئة صعوبات القراءة وتحديد مستوى ذكاء التلميذ الذي يكون متوسط أو فوق المتوسط ومن أهم هذه الاختبارات اختبار وكسلر للذكاء العام واختبار رافن للقدرات العقلية، وعلى نتائج هذه الاختبارات النفسية والمعرفية والتربوية يكون التكفل والعلاج.

3.2.7. العلاج والتكفل بفئة صعوبات القراءة: من خلال تناولنا لمفهوم القراءة يتبين أنها تتعلق بنطق الحروف وتفسير الرموز الكتابية وفهم معاني الكلمات والجمل، وليتمكن التلميذ من ذلك واكتسابه مهارة القراءة يتطلب عمل العديد من الوظائف والحواس والمهارات، فمعظم التدخلات العلاجية والتكفل تكون بعد التشخيص وأين تكمن الصعوبة أو خلل.

1.3.7. البرامج القائمة على الإجراءات التربوية: تقوم من خلال استراتيجيات تدريس خاصة، وتهتم هذه الطريقة بمعالجة الأعراض حيث تركز على نقاط ضعف التلميذ في القراءة والتدخل في تقويمها، حيث تسمى بالأساليب التقويمية لصعوبات القراءة. ويشمل هذا النوع البرامج التالية:

- **طريقة فيرنالد** : أهم ما يميز هذه الطريقة أنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها. وفي هذه الطريقة يحكي التلميذ قصة للمدرس وبقوم المعلم بكتابة القصة على السبورة، ويطلب من التلميذ النظر للكلمات على السبورة بالبصر، ثم يقوم المعلم بقراءتها والتلميذ يسمع حاسة السمع، ثم يطلب من التلميذ قراءتها النطق، وبعد ذلك يطلب المعلم من التلميذ إعادة كتابتها بنفسه وهنا استعمل حاسة اللمس والإحساس بالحركة.(العبدلله،2007، ص49)

فهذه الطريقة قد استعمل فيها التلميذ معظم الحواس وهي لا تختلف كثيرا عن طريقة تعدد الحواس.

- **طريقة تعدد الحواس أو الوسائط:** أسلوب (Vakt) هو أسلوب يقوم على استعمال عدة حواس لتعلم القراءة. حيث ترمز الحروف للحواس المستعملة:

الحرف	الحاسة
V _	_الحاسة البصرية VISUAL
A _	_ الحاسة السمعية AUDITORY
K _	_ الحاسة الحسية الحركية KINESTHETIC
T _	_ حاسة اللمس TACTILE

جدول رقم (13) يمثل حروف الحواس لأسلوب (VAKT)

في هذا الأسلوب نطلب من التلميذ نطق الكلمة بعد سماعها وهنا استعمال حاسة السمع ثم مشاهدتها وهنا استعمال حاسة البصر، ويتبع الكلمة بالإصبع فهو استخدام للحاسة اللمسية والحسية الحركية. إن استخدام جميع الحواس التعلم يعزز ويتحسن، ويوضح هذا الأسلوب حاجة التلميذ إلى استخدام جميع حواسه.

- **برنامج أدمارك للقراءة:** يعتمد هذا البرنامج على طريقة الترديد خلف المدرس لتعلم الكلمات ويشمل البرنامج 277 درسا تسمح باكتساب 150كلمة.

- **طريقة مونرو** : تعتبر هذه الطريقة من أشهر الطرق التي استخدمت كأسلوب علاجي في تعليم التلميذ الذي قد يخطئ في نطق الحروف الساكنة أو المتحركة، وهناك من يعاني من صعوبة في تتابع أصوات الحروف أو اتجاه الرمز المكتوب من اليمين لليسار، ومن يعاني صعوبة في الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق للحرف، فهذه الطريقة اعتمدت بشكل أساسي على التركيز الصوتي والتدريب المتكرر والمتنوع. (قندوز،2018، ص 62)

- **برامج التدريس الموجه المباشر**:تقوم وفق خطوات صغيرة مخططة يتبعها المعلم باستخدام برامج التعزيز المتنوعة، حيث تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشرإلى فاعليتها البالغة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة حادة في تعلم القراءة، وتتكون من ستة مستويات تناسب مراحل الستة في الصفوف الابتدائي، ويشمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس هرمي للمهارة ووفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي.(ملحم، 2002، ص102)

- **طريقة التأثير العصبي:** يقوم المعلم بالقراءة بسرعة وبصوت مرتفع بشكل متكرر ومعه التلميذ، وبعدها يعيد المعلم وراء التلميذ ليكون له طلاقة في الكلمات التي تعلمها.(مراكب، 2011، ص83)

- **الطريقة الصوتية أو طريقة جلينجهام:** تقوم هذه الطريقة على:

✓ ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.

✓ ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.

✓ ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره. سماع الطفل لصوته. حيث تبدأ بتعلم الحروف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط.(خطاب،2005، ص61)

2.3.7.دور المعلم في التكفل بذوي صعوبات التعلم :

يتلقى التلميذ تعليمه في القسم مع باقي زملائه معظم اليوم الدراسي وبالتالي للمعلم دور أساسي في تعليم هؤلاء التلاميذ وتنمية قدراتهم وتعتبر أدوار المعلمين مكملة لبعضها البعض بين معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل ولمعلم الفصل الوقت الأكبر لأن معلم التربية الخاصة لا تتعدى حصتين في الأسبوع، وبالتالي مساعدة تلاميذ صعوبات التعلم مسؤولية مشتركة بين الجميع ولمعلم المادة الدور الأكبر.(السعيدي، 2007، ص 85)

وبالتالي تكوين المعلم وإعطائه كل المعلومات العلمية والتطورية التي تخص التلميذ أكثر من ضرورة فهو يعتبر المخبر الأول للتلميذ والملاحظ الذي يضع يده على أو التعثرات في التعليم فبملاحظاته حول خلل التلميذ وصعوباته يمكننا حصر الفئات ووضعها للتشخيص الرسمي، ففهم وإدراك المعلم لصعوبات التعلم يسرع من التوجيه للمختصين والعمل معهم كفريق، فالعلم شريك في الخطة الفردية ومكمل لها، خاصة في الاتجاهات العلاجية الحديثة. وسنعرض بعض من أدواره في القسم:

- الاهتمام بأن تكون لمادة المتعلمة ذات معنى ومفهومة للتلميذ لمساعدته على لتعلم.
- التعرف على الاستراتيجيات التعليمية لدى التلميذ وتقديم المادة له بما يناسبه.
- الاهتمام بتلميذ صعوبات التعلم وصفاته لوضعه في مكان أمام السبورة وإبعاده عن ما يشتته.
- استخدام لوسائل والوسائط الحديثة السمعية والبصرية لإيصال المعلومات .
- مراعاة الفروق الفردية، وتكليف التلميذ بأنشطة تناسبه.
- مساعدة معلم التربية الخاصة في وضع الخطة الفردية ومتابعتها.
- إشراك التلميذ في الأنشطة المختلفة بالمدرسة وتكليفه ببعض الأعمال لبث لثقة في نفسه. وتعويده الاعتماد على النفس.
- ربط المادة الجديد بمعلومات سابقة، وتأكد من فهمه لها.
- اكتشاف نقاط القوة والضعف والعمل عليها.
- خلق جو من التعاون بينه وبين والتلميذ.(شرفوح، 2006، ص157)

فالعمل بهذه النقاط تسهل عملية اكتشاف تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والعمل مع الفريق المعالج في الخطة الفردية وتواجد أكثر وفهم وإدراك لاحتياجات التلميذ

من هذه الفئة والعمل على تلبيتها، أمور مهمة ومكملة للتدخلات العلاجية. ولعل ما ذهبنا إليه في دراستنا هذه حول تجانس الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال _ لاعتماد على المجال يصب في ذلك ومدى تأثير التجانس في الإدراك على العملية التعليمية وبالتالي التحصيل الدراسي.

الفصل السادس: التحصيل الدراسي

تمهيد:

إن تناولنا لمفهومي الأساليب المعرفية وصعوبات التعلم من أجل إتمام العملية التعليمية والحصول على مردود أو تحصيل مناسب للتلميذ بالمعايير والأهداف المسطرة لها، من خلال ما يعرف بالتحصيل الدراسي، ويمكننا من خلاله معرفة مدى نجاح العملية التعليمية، حيث يعتبر مفهوم التحصيل الدراسي من المفاهيم التربوية التي تمثل أهم مخرجات العملية التعليمية والتربوية، وبها يقاس نجاحها أو فشلها. ومن خلال هذا الفصل سنتعرف أكثر عن هذا المفهوم المهم الذي لقي اهتمام كبير من قبل الباحثين التربويين،وعلماء النفس، لجعله يحقق أهدافه التعليمية والتربوية لدى المتعلمين والبحث في شأن كل ما يعرقل إتمام عملية التعلم وبالتالي تدني المحصول الدراسي.

1.مفهوم وتعريف التحصيل الدراسي:

1.1. تعريف التحصيل الدراسي لغة واصطلاحا:

تعريف التحصيل لغة: كلمة تحصيل مشتقة من الفعل الثلاثي "حصل"

حصل الشيء يحصل حصولا والتحصيل تميز ما يحصل وقد حصلت الشيء تحصيلا أي جمعته، حصل شيء أي تجمع وثبت المحصول، والحاصل وتحصل الكلام أي رده إلى محصول.(عبد الحميد،2010، ص 89)

الحاصِلُ من كلّ شيءٍ: ما بَقِي وثَبَتَ وذَهَبَ ما سِواهُ. حَصَلَ حُصولاً ومَحْصولاً والتَّحْصيلُ: تَمْييزُ ما يَحْصُلُ، والاسم: الحَصيلَةُ. وتَحَصَّلَ: تَجَمَّعَ وثَبَتَ. الحصَلُ محرّكةً، وبالفتح: البَلَحُ قبل أن يشتد، أو إذا اشتد وتدحرج، والطَّلْعُ إذا اصْفَرَّ، وقد حَصَّلَ النَّخْلُ فيهما تَحْصيلاً. (آبادي، 1998، ص984)

وفي منجد الطلاب حَصَلَ حُصُولاً و مَحْصُولاً عنده كذا: وُجِدَ على الشيء احرزه وملكه حَصَّل الشيء أو العلمَ. (معلوف، 138)

تعريف الدراسي لغة:

الدَّرْسُ: ضرب من الجرب يبقى له أثرٌ متفش في الجلد، قال العجاج: من عَرَق النُضجِ عَصيمُ الدَّرْسِ والدَّرس: بقية أَثَرِ الشيء الدّارس، والمصدر الدُّرُوس. ودَرَسَتْهُ الرِّياح، أي عَفَتْه، والدَّرْس: دَرْسُ الكتابِ للحِفْظ، ودَرَسَ دِراسةً، ودارَسْتُ فلانًا كتابًا لكي أحفَظَ. (الفرهيدي،2003، ص20)

دَرَسَ الشيء والرَّسْمُ يَدْرُسُ، دُرُوساً: عَفَا ودَرَسَتْهُ الرّيحُ، يتعدى ولا يَتَعَدَّى، ودَرَسَهُ القَوْمُ: عَفَّوْا أَثَرَهُ. والدَّرْسُ: و دَرَسَ النَّاقَةَ يَدْرُسُها دَرْساً: راضَها قال:

يَكفيك مِنْ بَعْضِ ازْدِيارِ الآفاقْ حَمْراءُ مِمَّا دَرَسَ ابْنُ مِخْرَاقْ

قيل: يعني البُرَّةَ، وقيلَ: يعني النَّاقَةَ، وفسر الأزهري هذا الشعر فقال: مما دَرَسَ أي داسَ، قال: وأَرَادَ بالْحَمْرَاءِ بُرَّةً حَمْراءَ في لونها. و دَرَسَ الكتاب يَدْرُسُهُ دَرْسًا ودِرَاسَةً ودارَسَهُ، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه. وقد قُرِئ بها في قوله تعالى: ﴿وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ﴾ [سورة الأنعام: 105]، (وَلِيَقُولُوا دَارَسْتَ)؛ وقيل: دَرَسْتَ قَرَأْتَ كُتُبَ أَهْلِ الكتابِ، وروي عن ابن العباس في قوله عز وجل: ﴿وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ﴾ [سورة الأنعام: 105]، قال معناه: وكذلك نبين لهم الآيات من هنا من هنا ومن هنا لكي يقولوا إنك دَرَسْتَ، أي تعلمتَ، أي هذا الذي جئت به عُلِّمْتَ. وقَرَأَ ابن عباس ومجاهد: دارَسْتَ، ودَرَسْتُ الكتاب أَدْرُسُه دَرْساً أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حِفْظُهُ عَلَيَّ، قال كعب بن زهير:

وفي الحلم إدهان وفي العفو دُرْسَةً وفي الصِّدْقِ منجاة من الشر فاصدق

قال: الدُّرْسَةُ الرِّياضَةُ، ومنه دَرَسْتُ السورة أي حفظتها ويقال: سُمي إدريس عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى. (ابن منظور، ص 1359، ص1360)

2.1. تعريف التحصيل الدراسي اصطلاحا:

يعتبر مفهوم التحصيل واحد من أكثر المفاهيم تداولا في الأوساط الإنتاجية والمعرفية والصناعية والزراعية، لكن تبقى الأوساط التربوية والتعليمية بمفهومها الاصطلاحي الأكثر تداولا لمفهوم التحصيل ويبقى مادة للبحث والدراسات المعمقة، وهو ما يعكس بالتأكيد الأهمية التي يحتلها كمفهوم ونتاج للعملية التربوية وتحقيق أهدافها.

ويعرف التحصيل تربوياً على أنه إنجاز علمي أو تحصيل دراسي للمادة ويعني ذلك بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أو الجامعة،

ويحدد ذلك عن طريق إجراء بعض الاختبارات المقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معاً، كما يعرف التحصيل الدراسي على أنه اكتساب أو الحصول على المعارف والمهارات بالإضافة إلى كونه مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع الطالب أن يستوعبها ويحفظها ويتذكرها عند الضرورة، مستخدماً في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتكرار الموزع على فترات زمنية محددة والقدرة على فهم الدروس واستيعابها.(سعد،2022)

وهناك مجموعة من التعريفات قدمت لإعطاء مفهوم للتحصيل الدراسي، منها تعريف بريسي Pressey(1959) الذي يرى أن التحصيل الدراسي يشمل جميع ما يمكن أن يتعلمه التلميذ في مدرسته سواء ما يتصل منها بالجوانب المعرفية أو الجوانب الدفاعية أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية. (صاحبي،2019، ص 46)

ويعرفه كود (1973) أنه هو المعرفة المحققة أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية مقاسا بالدرجات التي يضعها المدرسون للطلبة. كما جاء في تعريف الطاهر سعدالله(1991) " أن التحصيل الدراسي هو المعرفة التي يحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط ومع العمل التربوي.

ويعرف تيس سيد علي (2009) التحصيل بأنه "مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة" أو أنه "مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفاءات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم، وما يحصله من مكتسبات عملية عن طريق التجارب والخبرات ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به".

ويعرفه "السالم والطراونة" (1997): بأنه مقدار ما يحققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية أو مجموعة مواد نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية تعلمية. (الشايب، 2017، ص32)

ويرى "إبراهيم حسن" أن التحصيل الدراسي هو "كل أداء يقوم به طالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه لمقياس عن طريق درجة الاختبار و تقديرات المدرسين أو كليهما".

أما "صلاح الدين علام " يرى بأن التحصيل هو عبارة عن "مدى استيعاب التلميذ لما تعلم من خبرات معينة في مادة دراسة مقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ لما تعلمه في مادة دراسية في نهاية العام أو في الاختبارات التحصيلية".

(شيخي، 2020، ص119)

كما عرفه الخالدي" بأنه نشاط عقلي معرفي للتلميذ يستند عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها من خلال عملية انجازاته في حجرة الدراسة.(الخالدي،2003، ص91)

أما فاخر عاقل (1988) يعرفه " بأنه الحصول على المعارف والمهارات "

(عاقل،1988، ص17)

لكن سيد خير الله فحدده إجرائيا " هو كل ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية بالمدارس في نهاية العام الدراسي وهو ما يعبر عنه المجموع العام.

أما أبو حطب فقد أشار بأن التحصيل الدراسي " يعني لغة الانجاز والإحراز وهو يرتبط بمجموعة من الخبرات التي يمكن وصفها بأنه مقننة ومقصودة، ويمكن التحكم فيها مثل برامج التعليم والتدريب له أهداف يسعى إلي تحقيقها، وأن الاتجاه الحديث

في علم النفس المعاصر يرى أن كل ما يسمى بمفهوم القدرات المستثمرة محل مفهومي الاستعداد والتحصيل بالاعتبار أن اختبار الاستعداد أو التحصيل انما يقيس

بالفعل مستوى النمو الذي وصل إليه الفرد في قدرة واحدة أو أكثر.

(أبو حطب،1983، ص285)

وتناوله عبد الكريم غريب بمعنى الاكتساب الدراسي ويعني به المعرفة التي تضاف إلى المعارف المكتسبة في إطار البرنامج الدراسي، وهي مرتبطة بعمليات عديدة لتكيف المتعلم مع المحيط وجهده الدراسي، ويختلف عن التعلم في أنه يفيد التخزين في الذاكرة لما تم تعلمه أي نهاية التعلم هذا الأخير الذي يعني الشروع في حل المسألة الجديدة.(غريب، 2006، ص17)

وفي قاموس علم النفس يعرف التحصيل الدراسي بأنه مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي، ويجري من قبل المعلم أو بواسطة الاختبارات المقننة، أما في قاموس التربية فيعرف بأنه انجاز أو كفاءة في أداء مهارة معينة.

ومن خلال كل هذه التعريفات، التي تعبر عن التحصيل الدراسي ومفهومه، حيث أخذها كل باحث من وجهة نظره واتجاهه للمصطلح فهي تختلف في الأبعاد ولا تختلف في المفهوم، وبالتالي هي مكملة لبعضها لتمثل مفهوم التحصيل الدراسي من كل أبعاده، ويمكننا أن نستخلص بصفة عامة أهم ما يمكن أن يمثله التحصيل الدراسي، حيث يمكننا القول بأنه يمثل مدى الاستيعاب والفهم الذي وصل إليه التلميذ

مما قدم إليه في البرامج والمناهج . وأنه مرتبط بعدة متغيرات قد تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي .

2. أنواع التحصيل الدراسي:

وبما أننا نتكلم عن مفهوم تحصيلي إذن تتفاوت مستوياته من فرد لآخر بتأثير عدة عوامل، لكن يمكننا تقسيم مستوى التحصيل الموجود إلى ثلاثة أنواع:

1-**التحصيل الجيد:** يكون فيه أداء التلميذ أو المتعلم مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس الصف، ويكون باستغلال جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل له الحصول على مستوى عالي من الأداء التحصيلي المتوقع منه، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه. فهو عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز الأداء الشخصي عند الفرد للمستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة أي أن المتعلم الممتاز تحصيله في نفس العمر العقلي والزمني، فيكون بذلك التحصيل الممتاز يفوق عمره العقلي والزمني ويتجاوزهما بشكل غير متوقع ويرجع عادة هذا التجاوز لدرجة المنافسة والثقافة والدرجة العلمية، كمؤثرات خارجية وأخرى من طرف ذاته كالقدرة على المثابرة .

2-**التحصيل المتوسط:** في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها الطالب تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

3- **التحصيل الدراسي المنخفض:** يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه، فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام، وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدارته العقلية والفكرية

ضعيفا على الرغم من تواجد نسبة لابأس بها من القدرات، ويمكن أن يكون هذا التأخر في جميع المواد وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسي العام، ولأن الطالب يجد نفسه عاجزًا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته التفوق على هذا العجز، وقد يكون في مادة واحدة أو اثنين فيكون نوعي، ويعود هذا إلى قدرات الطالب وإمكانياته. (الجنابي،2022، ص126).

3. مبادئ التحصيل الدراسي:

1.3. الأصالة و التجديد: إن الروتين يقتل روح الاكتشاف و الإبداع لذا يجب تطبيق ذلك في النشاطات التعميمية، فيتم بذلك إخضاع التلميذ إلى مسائل و مواقف جديدة و مستمرة، بحيث يجد نفسه مضطرا لبذل جهد فكري يثبت بالممارسة، فالحداثة و التجديد تخلق روح التحدي و التفكير العلمي و المنطقي لدى التلميذ، و تساعده على زيادة في تحصيله الدراسي.

2.3. التعزيز: إن التعزيز من وجهات النظر السلوكية للمعارف القائمة على التعزيز(التدعيم) حتى نجد "جثري" قد اضطر إلى التعامل مع حقائق التعلم المكافئ (المثاب) الذي له تأثير على مختلف الجوانب العقلية خاصة لدى الطفل و نجد كذلك العالم "سكنر" يرى أنه قد أصبح للمعززات استخداما عند علماء النفس الذين يرون أن التعزيز له تأثير على مختلف الجوانب العقلية خاصة لدى التلميذ المحتملة، كما نجد أن مختلف مفكري التربية و خاصة في التعليم والتدريب، إن التعزيز في التعليم له تأثير في التحصيل الدراسي.

3.3. المشاركة:تعمل المشاركة على تنمية التفكير لدى التلميذ وتحيي المنافسة الشريفة بين التلاميذ التي تمكنهم من اكتشاف أخطائهم و تصحيحها و تنمية

رصيدهم العلمي، و يكون التلميذ قد اكتسب خبرات و مهارات دراسية جديدة، تساعده على التوافق النفسي و المدرسي بدرجة ملائمة له ويتحسن تحصيلهم الدراسي.

4.3. الدوافع إن الدافعية تتشكل بفعل عوامل خارجية ترجع لعناصر التنشئة الاجتماعية، وداخلية ترجع للتلميذ نفسه،ومن وظائف نتائج الاستجابات الدافعية في طبيعتها لها تأثيرها، فالمعلومات التي تم اكتسابها يمكن أن تصبح ظرفا باعثا للسلوك في الوقت الحاضر، حيث أن لكل تلميذ دوافع نفسية و اجتماعية تدفعه نحو المدرسة، أو تمنعه عنها، وهنا يجب الكشف عن هذه الدوافع و استغلالها كمحركات لقدرات التلميذ، واستغلالها جيدا من طرف مصالح التوجيه والإرشاد، و خاصة في التدريس لتحفيز التلاميذ على التحصيل الإيجابي البناء.

5.3. البيئة: البيئة بصفة عامة التي يعيشها التلميذ في الأسرة و الشارع تلعب دورا لا يستهان به في تقوية أو إضعاف التحصيل الدراسي، وذلك تبعا لنوعية التأثير التي تمارسه عليه، فالعملية التربوية كغيرها من العمليات الاجتماعية الأخرى تدور في بيئة طبيعية و اجتماعية خاصة بها تدور فيها عملية التحصيل العقلي و العلمي يتأثر بالمحيط التي تمارس فيه.(خضراوي،2019، ص 38)

6.3. الفروق الفردية: الفروق الفردية هي التي تجعل المعلم يسعى للتعرف على قدرات تلاميذه ومستوى نشاطهم، ليضع الواجبات المدرسية التي تناسب كل مستوى، فهي أهم ما يلفت انتباه المعلمين، وقدرات التلاميذ غالبا ما يكون الذكاء، وهذه القدرة تشكل لدى بعض المعلمين محورا أساسيا لفهم الفروق الفردية بين التلاميذ، وتزداد مهمة المعلم في مراعاة الفروق الفردية تعقيدا كلما زاد عدد التلاميذ في القسم الواحد.

7.3. الحفظ والاسترجاع: من العوامل الأساسية للاسترجاع الترابط بين المعلومات التي تم حفظها فإن عملية الترابط تساعده بشكل فعال في استرجاع جميع تفاصيل

المادة، وهناك عوامل تؤثر في عملية الحفظ والاسترجاع منها الإرهاق والنعاس والخوف والقلق، فالمعلم أو المنهاج الذي يرهق التلاميذ بمعلومات كثيرة لا يحقق هدفه بشكل تام.

8.3. الاستعدادات والميول: إن الاستعدادات النفسية والجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، هي عوامل مرتبطة ارتباطا وثيقا ببعضها البعض، وتؤدي للاستعداد والميول الدراسي وتعتبر عاملا حاسما في عملية التحصيل فكلما زاد ميل التلميذ إلى نوع من أنواع الدراسات أو التخصصات واستعداداته له كلما زاد تحصيله فيها، وكلما كان غير محب للدراسة أو ما يحد من ميوله لها واستعداده لها نفسيا أو اجتماعيا يؤثر ذلك على التحصيل الدراسي مهما كانت القدرة العقلية التي يملكها.

(بجاوي، 2022، ص25،26)

4. أهمية التحصيل الدراسي

لقد أشار مصطفى فهيم إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير منالتربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التربوي والتعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة المتعلمين وما يحيط بهم، من آباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بأهمية متزايدة من قبل أهل الصلة بالنظام التعليمي، لأنه أحد معايير المهمة التي تقيم تعليم التلاميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

ويهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية

المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.

أما الأولياء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر لمتطور والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم وتقدمهم من صف دراسي لآخر. (صاحبي، ص 48، ص49)

ويؤكد قراقزة (1988) على أهمية التحصيل الدراسي، حيث تبرز بمقدار ما يحققه من الأهداف السلوكية، الوجدانية، والسيكو حركية، فكلما كان هذا التحصيل مؤثرا في هذا المردود التنموي الشامل، كانت فعاليته إيجابية، وأهميته التربوية في سلوك التلميذ نحو الأفضل، ومساعدتهم على التفاعل مع بيئتهم. (ربيعة،2021، ص64)

كما أن التحصيل الدراسي يساعد التلاميذ على تحقيق أهدافهم الشخصية (معرفة كيف يتعلم، كيف يحصل على المعلومات، وكيف يتصل ويتفاعل مع الآخرين)، وقد اعتبر أحمد ماهر أن الهدف الرئيسي للتحصيل الدراسي هو الوصول إلى معلومات تعطي مؤشرات عن ترتيب التلاميذ في تحصيل الخبرات، ونقيس قدرة التلاميذ على التعلم والتنبؤ بقدراتهم على أداء أعمالهم ومهام معينة في المستقبل.

(بوهاوية، 2017، ص 70)

5 . أهداف التحصيل الدراسي:

تلعب أهداف التحصيل الدراسي دوراً مهما في تحديد دافعية الفرد نحو التعلم أو سلوك الإنجاز، وتتضمن نوعين من الأهداف هما:

- أهداف الأداء: وتظهر من خلال بحث الفرد الأحكام الموجبة والسالبة لكي يحافظ على كفاءته وإظهار تفوقه على الآخرين.

- أهداف التعلم: والتي تظهر من خلال الجهد الكبير لفهم المهام الصعبة والجديدة بهدف تطوير وتحسين للذات.

وأهداف الأداء ترتبط بدافعية التحصيل الدراسي أو الرغبة في النجاح للحصول على درجات مرتفعة والوصول إلى مكانة مرموقة، بينما أهداف التعلم ترتبط بدافعية داخلية أو ذاتية مع الميل الحقيقي للموضوعات الأكاديمية من أجل الوصول إلى المعنى الحقيقي للمادة الدراسية.

ويتحدد هدف الأداء من خلال السؤال: **ما هي الدرجات التي أحصل عليها؟** حيث يكون الاهتمام بالإجابات الصحيحة، بينما يتحدد هدف التعلم من خلال السؤال: **ماذا أتعلم؟** وهذا يوضح أن توجه التلميذ أو الطالب نحو التعلم يكون مرتبطا بالدافع العميق بينما يرتبط توجه الأداء بالدافع التحصيلي. (غنيم، 2006، ص70)

كما إن التحصيل الدراسي هو هدف أساسي من أهداف التعليم الفردي ويتوقف على تحقيق نجاح المتعلم في دراسته وحصوله على الشهادة الدراسية التي يسعى للحصول عليها، وحصوله على العمل، وتحقيقه لذاته، لتكيفه النفسي، وشعوره بالرضا نتيجة لتحصيله المرتفع في دراسته، ويتوقف على تحقيق هذا الهدف إشباع المتعلم لكثير من حاجاته النفسية، والاجتماعية التي من بينها حاجاته إلى الأمن وإلى النجاح، والاحترام، والتقدير، وتحقيق المكانة الاجتماعية بين الأهل، وإلى تأكيد الذات، ومن شأن المتعلم الذي يحقق تحصيلا عاليا في مادة دراسية معينة في مرحلة من مراحل التعليم أن يستمر معه هذا التحصيل العالي في هذه المادة في المرحلة الدراسية المقبلة، إذا واصل الدراسة فيها بنفس النشاط، والجد فهذا يعني أنه يمكننا أن نتنبأ بمستوى المتعلم في البرنامج الدراسي الذي سيدرسه في المرحلة التعليمية

القادمة، والحاضرة ومما يزيد من إمكانية صدق التنبؤ جعل امتحانات التحصيل شاملة لكافة أجزاء المقرر، وإعداد واستخدام اختبارات تحصيلية مقننة.

ويعد التحصيل مظهر من مظاهر التحسن في معدلات والتدفق، والإنتاج للنظام التعليمي في المجتمع وانخفاض في معدلات الإهدار، والتدبير في هذا النظام وضمان لمردود أكبر من النفقات التعليمية وهو مؤشر هام من مؤشرات كفاءة النظام وتيسير لتلبية احتياجات المجتمع من الطاقات البشرية المدربة ولتحقيق التوافق بين مخرجات العملية التعليمية وبين الحاجات الفعلية للمجتمع من الطاقات البشرية، ويعد التحصيل المرتفع بين الطلاب خير ضمان لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يعد من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها الديمقراطية الحديثة في مجال التعليم والذي لا يقتصر تحقيقه على مجرد تأمين التحاق الفرد

بمؤسسات التعليم، بل يتعدى ذلك إلى تمكين هذا الفرد من متابعة المرحلة الدراسية التي دخلها بنجاح وتحصيل مرتفع. (ربيعة، ص63، ص64)

6. شروط التحصيل الدراسي الجيد:

لتكون نتائج التعليم مرضية أو في المستوى المناسب لتحصيل دراسي يمثل الأهداف المتوقع الوصول إليها، لابد من توفر عوامل تعتبر كشرط للوصول لنتائج أو تحصيل دراسي جيد:

1.6. شرط التكرار: يؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقائها بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وسريعة، التكرار الآلي الأصم لا فائدة منه لأن فيه ضياع للوقت ويؤدي إلى عجز المتعلم عن طريق الارتقاء بمستوى أدائه .أما التكرار المقيد فهو

التكرار القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة. التكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لا بد أن يكون مقرون بتوجيه المعلم نحو الطريقة الصحيحة والارتقاءالمستمر بمستوى الأداء.

2.6. شرط الدافع: لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرر الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، وكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قوي كان نزوع الحي نحو النشاط المؤدي نحو التعلم قويا أيضا، والمعروف بتجارب التعلم أيضا أن الجوع كان دافعا ضروريا لحدوث عملية التعلم، وقد ثبت أن دافع الجوع كان يؤدي إلى شعور الكائن بالرضا والارتياح، فالثواب والعقاب لهما أثر بالغ في تعديل السلوك وضبطه لان الأثر سواء كان طيبا أو ضارا يؤدي إلى حدوث تغير السلوك.

3.6. التدريب أو التكرار الموزع و المركز: يقصد به ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب المركزي يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة تكون عرضة للنسيان، وذلك لأنه فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد هذا إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات انقطاع وإقباله عن التعلم باهتمام أكبر.

4.6. الطريقة الكلية والجزئية: اختلف العلماء في تفضيل إحدى الطريقتين عن الأخرى ولكن من المعروف أن لكل طريقة محاسنها ومساوئها، ولكن تفضل الطريقة الكلية، إذ أن يأخذ المتعلم فكرة عامة من الموضوع المراد دراسته ككل، ثم بعد ذلك يبدأ بتحليله إلى جزئياته ومكوناته، أما الطريقة الجزئية فيفضل استخدامها في حالة تعدد أجزاء المادة وصعوبتها.

5.6.نوع المادة ومدى تنظيمها: كلما كانت المادة مرتبة منطقيا ومترابطة الأجزاء واضحة

المعنى وسهل حفظها ومراجعتها.

6.6. التسميع الذاتي: وهو محاولة استرجاع المعلومات أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات والقدرة على استدعائها.

7.6. التوجيه والإرشاد: ثبت أن التحصيل الذي يقترن بالإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل

بدونهما، حيث أن المحصل يستطيع أن يعي أهمية المراد تحصيله.

(قناني،2017 ، ص68،69)

8.6. النضج: يعرف النضج بأنها عملية تطور ونمو داخلي، وذلك باتخاذ الخلية الذكرية بالأنثوية ولا دخل لمفرد فيها، وتشمل هذه العمليات تغيرات فيزيولوجية وتشريحية وكذلك تغيرات عقلية وهي ضرورية ولازمة لاكتساب أي خبرة أو تعلم معين، فالنضج شرط أساسي لكل تعمم، فيه يضع الحدود والإطار التكويني النظري الذي يكون للممارسة أثرها في داخله لكي يحدث التعلم. (حليس،2018، ص 60)

7. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي في حد ذاته محصلة لأهداف مرسومة متى كانت مستوفية الشروط كان التحصيل الدراسي جيد وايجابي، لكن هناك عوامل داخلية وخارجية قد تؤثر في نتاج هذا المحصول أو الوصول به إلى المستوي المطلوب، وعكفت الدراسات النفسية والتربوية على دراسة أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي بالسلب أو بالإيجاب، وأرجعت هذه المؤثرات لعدة عوامل مباشرة تخص

المنهاج والأسباب البيداغوجية، والعوامل التي تتعلق بالتلميذ أو المتعلم، أو غير مباشرة كالعوامل والظروف التي تحيط بالعملية التعليمية والتربوية، كالبيئة والمحيط المدرسي والمحيط الأسري والعلاقات الأسرية، وعلاقة المدرسة بالبيت، والحياة الاجتماعية، والثقافية للتلميذ، وسنتطرق من خلال هذا العنصر لأهم هذه العوامل:

1.7. عوامل شخصية تخص المتعلم أو التلميذ: ومن جملة العوامل الشخصية للفرد مكوناته الجسمية والنفسية والانفعالية والمعرفية العقلية، حيث يعتبر الفرد كل متكامل وأي خلل في تفاعل هذه المكونات قد يكون عائق في الوصول لتحصيل دراسي مناسب وفق المناهج وتحقيق الأهداف.

حيث يولد الفرد وهو مزود باستعدادات نفسية وجسمية، ومع مرور الوقت والنضج والنمو الطبيعي، تتفاعل هذه الاستعدادات فيتكون نظام حاجيات خاصة بكل فرد مكون شخصي فريد ذاتي، يعطي نوعية لكيفية استجابته للتعلم .

العوامل العقلية :

حيث ركزت العديد الدراسات منذ بداية القرن العشرين على نسبة الذكاء العام مثل دراسة " بينيه" التي توصلت أن كل من تحصل على مستوى تحصيلي ضعيف هو من منخفضي الذكاء، وأنه هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء والتحصيل الدراسي. لكن مع الدراسات المتواصلة وحسب "هانز إيزك" فإن هذه العلاقة الوثيقة بين التحصل والذكاء، وبرغم أنه ضروري للتحصيل الدراسي إلا إنه ليس العامل الوحيد والأساسي، حيث أن الدراسات التربوية في العلاقة بين التحصيل والقدرات الأخرى مثل دراسة "ميرت Merth(1917) حيث حددوا عدة عوامل مثل عامل اللغة، عامل الأعداد، عامل الأداء العاملي، بالإضافة للذكاء الذي يعتبر العامل العام. (أبودينة، 2003، ص 126)

فمن خلال الدراسات والأبحاث المتواصله، أن القدرات العقلية والمعرفية تمثل كل متكامل وعوامل متفاعلة تساعد التلميذ على التكيف، والاستعداد الدراسي، لمتابعة المناهج، والعمل عليها حسب استعدادات التلاميذ المختلفة. حيث أن جانب مهم من مكونات الشخصية للتلميذ تتضمن قدرات عقلية عامة وخاصة واستعدادات ، حيث أشار عبد العزيز القوصي إلى أن حب الاستطلاع يؤثر على التحصيل الدراسي حيث أن كثيرا ما تسمى اختبارات الذكاء العام اختبارات الاستعداد المدرسي Scholastic Aptitude وذلك لأن صدقها يتحدد عادة في ضوء محكات التحصيل الأكاديمي، فالذكاء هو استعداد كامن بينما التحصيل ما هو إلا أحد مظاهر الاستعداد ونتيجته.

كما أشار اتكينسون أن التحصيل الدراسي يتأثر بالبيئة المحيطة بالطفل والعوامل الوراثية التي تؤثر بدورها في متغيرات الحاضر وشخصية الطفل إلى جانب القدرات والدوافع والمعلومات والمعتقدات والمفاهيم.

كما رأى كل من بوير وباريلوكس ضرورة أخذ ميول الطفل في الاعتبار عند مناقشة عملية التحصيل الدراسي.

عوامل جسمية :

" العقل السليم في الجسم السليم" لطالما يتردد هذا المثل وهو يمثل بشدة مردود التعليم، حيث يتمكن الفرد من استغلال كل قدراته الممكنة في توفر صحة جسمية جيدة، فالاضطرابات الجسدية والأمراض قد تكون عائق في مزاولة البرنامج الدراسي، أو عدم التمكن من استقلال الحواس المطلوبة في عملية التعلم بسبب الاعتلال أو النقص، خاصة حاستي السمع والبصر، بالإضافة للتغذية الجيدة التي تمكن الحواس وأعضاء الجسم من العمل الجيد، والمناعة الكاملة لمحاربة الأمراض والاضطرابات

التي قد تسبب في التغيب، أو في اضطرابات، بسبب فقر الغذاء كعدم التركيز والتشتت والإرهاق...وبالتالي عدم إكمال البرنامج ومتابعته الذي بدوره ينعكس على المردود الدراسي.

حيث يذكر عبد القادر بن محمد أن عملية النجاح في التعليم تستلزم من المتعلم جهدا متواصلا، وهذا الجهد يتطلب تغذية كاملة نوعيا وكميا والسلامة من الأمراض، لأن عكس ذلك يجهد التلميذ ويشتت انتباهه ويعيق العقل على العمل بكل طاقته وإمكانياته وأداء وظائفه كالتفكير والتذكر، والتخيل، والإدراك،.. وكلها تنعكس سلبا على التحصيل الدراسي حين اضطرابها. (عبد القادر،1974، ص 314)

ففي دراسة لمصطفى فهمي بمصر وجد أن 6% من تلاميذ السنة الأولى يعانون عيوب النطق، وأن النسبة تقل كلما تقدم التلميذ في النضج، ووجد 09،2% تلازم السنة النهائية من المرحلة الابتدائية حيث تمثل هذه النسبة ذوي الضعف السمعي، والضعف البصري، وممن يعانون عيوب النطق مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي،(منصوري،2002، ص 12)

فالجسم وطبيعة النمو الحسي حركي تلعب دور مهم في التعلم وأي خلل في النمو أو أي اعتلال صحي ينعكس على عملية التعلم وبالتالي على المردود الدراسي بصفة عامة.

- **الاستعداد الانفعالي:**

يعتبر الاستعداد الانفعالي من مقومات التحصيل الدراسي ومدى تقبل التلميذ للمدرسة من خلال ما يحمله من أفكار واتجاهات نحو التعليم والعملية التربوية، فالاستعداد يجعله قوي ومتقبل للتحدي أثناء الصعوبات التي يتلقاها أثناء التعلم.

تقول أبودينة(2003)" الاستعداد الانفعالي يعطي إمكانية التنبؤ للمعنيين بالتعلم المتمدرس، ومدى تقبله للوسط المدرسي في المستقبل ودرجة ميله وقوة اتجاهاته نحو المدرسة وبأهمية التعلم في بناء شخصيته، والاستفادة منه في تكوين نفسه مستقبلا.

- **الدافعية :**

تعتبر الدافعية استثارة داخلية عند الفرد تتطلب الإشباع، وبالتالي دافعية المتعلم للتعلم والتحصيل هي سلوك ونشاط غير متوقف لابد من أن يعمل المتعلم أو التلميذ على إشباعه، وتزداد قيمة الدافع إذا كان مصحوب بمحفزات.

ومن الدراسات التي اهتمت بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، دراسة الجميل محمد عبد السميع(1999)، ودراسة بوكي وبلومنفيلد Poky et Blumanfield(1990)، ودراسة الطواب(1990) لما حاولوا معرفة أثر الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، وكانت ذات أثر ايجابي، وقد أثبتت الدراسات في البرامج التدريبية لرفع دافعية الانجاز لدى المتعلمين بغية زيادة المردود التحصيلي الدراسي، فأثبتت هذه البرامج دورها الايجابي في زيادة التحصيل الدراسي لدى عينة التدريب، كما جاء في دراسة كولب Kolb (1965) وماكليلاند و وينتر Makleland et Winter (1969) من خلال برامجهم التدريبية.(غريب،2009، ص117)

كما أوضح فوكس علاقة كل من المستوى الاجتماعي والدافعية إلى الانجاز بالتحصيل الدراسي، كذلك أشار كل من هاريسون و يالدوين إلى أثر مستوى التحصيل الدراسي بمستوى الطموح التعليمي. ومن خلال البرامج والدراسات المتعددة في علاقة الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي أن العلاقة قوية ولها تأثير فعال على المردود التعليمي التربوي والتحصيل الدراسي.

- **العوامل النفسية الانفعالية :**

إن ارتباط العوامل النفسية بعدة عوامل وتأثيرات لأسباب الحالة النفسية التي تؤثر في الفرد وقدراته واستعداداته وميولاته وانجازاته، فهي من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، باعتباره مسار يتطلب صحة نفسية للتغلب على جميع الصعوبات التي قد تواجه المتعلم في المسار التعليمي.

لأن الاضطرابات كالقلق، الشعور بعدم الأمان، نقص الثقة في النفس، الإحباط، وغيرها من السلوكيات المرضية التي لا تشجع التلميذ على المثابرة ومتابعة الدروس، لما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة، حيث تؤدي العوامل الانفعالية إلى عدم الاتزان الانفعالي وبالتالي إلى عدم الرغبة أو متابعة البرامج التعليمية على الوجه المطلوب، فيتأثر المردود والتحصيل الدراسي.

وأوضح فينلايسون أن الثقة بالنفس تؤثر على التحصيل الدراسي وأن هناك علاقة قوية بين الانبساط والعصابية والتحصيل الدراسي. وأكد علي حسين بداري أن من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي كل من المجال الدراسي، تقدير الذات، التوافق، أحداث المدرسة الضاغطة، الضغوط الدراسية، الاضطرابات الانفعالية.(السلاموني،2021، ص 31)

كما أن لخصائص المتعلم من الانطواء والانبساط والقلق انعكاساتها على المردود الدراسي، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين الأداء المدرسي، والدافع وبين مقاييس القلق حيث أكدت ارتباط درجة القلق المرتفع بانخفاض التحصيل الدراسي، ودرجة الانطواء تختلف من شخص لآخر، وفي دراسة لمورغان Morgen(1960) أن القلق مظهر من مظاهر الانفعالات المسببة للإحباط والصراع وكراهية الدراسة. كما أن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحانات بدرجة كبيرة فإنهم يدركون تأثير ذلك على

قدراتهم العقلية بصفة مؤقته، حيث تكون نتائج أدائهم في الامتحانات بسبب هذا القلق المرضي أقل من المتوقع ومن أداء قدراتهم الفعلية حيث أجريت الدراسة على عينة من 366 طالب. وهذا ما أكدته دراسة مرسي(1982) الذي توصل فيها أنه توجد علاقة سلبية بين متغير التحصيل ومتغير القلق، حيث كلما ارتفع القلق انخفض التحصيل، وكلما انخفض القلق زاد التحصيل الدراسي، كما أكدته دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مخفضي القلق ومرتفعي القلق على مستوى التحصيل في اللغة الانجليزية، أي أن منخفضي أو الأقل قلق هم الأكثر تحصيلا.(غريب، 2009،ص 116)

فالأسباب النفسية تؤثر وتتأثر بعدة عوامل خارجية وداخلية مما تجعل من الفرد عرضة لانتكاسات في المسار الدراسي، من خلال تأثيرها السلبي على القدرات العقلية للفرد، وتجعل من التحصيل الدراسي يتفاوت بين المتوقع والحاصل عليه بسبب التأثيرات النفسية والانفعالية على التلميذ.

2.7. الأسباب أو العوامل الخارجية :

من أكثر الأسباب أو العوامل المؤثرة الخارجية التي تؤثر على التحصيل الدراسي بصفة مباشرة أو غير مباشرة هي البيئة المحيطة بالتلميذ سوى البيئة المدرسية بما فيها من مناهج تعليمية ومعلمين ..أو البيئة الاجتماعية بما في ذلك البيت والعائلة والرفاق. حيث عكف الباحثون على دراسة التأثيرات الايجابية والسلبية للبيئة وأثرها على التحصيل الدراسي.

حيث ذهب نيومن Newmanإلى الدعوة للاعتماد على نظرية الاستلاب أو الاغتراب حيث يشير هذا المصطلح لمفهوم تفكك مقومات الشخصية وإعلالها وسلبها إلى الانسلاخ عن الواقع والشعور بالغربة، بقوله" إنها النظرية الوحيدة

الصالحة لتوجيه المحاولات الرامية إلى تحسين المناخ التنظيمي والأداء الوظيفي، في المنظمات المدرسية، لكونها تسلط الضوء على العوامل التنظيمية التي تؤثر تأثير قويا في علاقة المتمدرسين بالعمل وعلاقة بعضهم البعض وعلاقتهم بالتلاميذ. ويضيف اغبال في بحثه أن عوامل المناخ التنظيمي تؤثر تأثيرا قويا في نظرة التلميذ لنفسه وتقديره لمهاراته وقدراته الأكاديمية ولمدى أهمية الدراسة.

(اغبال،2002، ص 43)

حيث اعتبرت المدرسة من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، باعتبارها المناخ الذي فيه تترعرع العملية التعليمية ويمكننا أن نقسم هذه البيئة إلى :

- **المدرسة:**

يعتبر المناخ العام في المدرسة الواجهة أو التربة التي تنمو فيها الاتجاهات التعليمية الأولية سلبا أو إيجابا، فجماعة الرفاق والمعلمين وطريقة تسيير المؤسسة من إداريين ومسؤولين وتربويين هم من يرافقون التلميذ من يومه الأول وخروجه من البيئة الأم البيت والعائلة وأي نفور أو اصطدام قد يخلق عائق في وجه التحصيل الدراسي الجيد. حيث يذكر الغالب(1997) تبقى مسئولية المدرسة في تعديل الجو المدرسي العام وتوجيهه لصالح تحصل التلميذ. وإدراكا لدور المناخ المدرسي في تنظيم الموارد البشرية وجها التربويون والباحثون جهودا كبيرة لدراسته وتحليله من أجل تحديد واختزال الأبعاد الأساسية. وعالجت بعض الدراسات مدى تأثير المناخ المدرسي وتنمية الإبداع، حيث يقول الكناني" أن السلوك الابتكاري للفرد لا يتم في فراغ اجتماعي وعليه لا يمكن أن نغفل عن المناخ النفسي والاجتماعي الذي يحيط بالفرد في مراحل عمره المختلفة والذي من شأنه أن ييسر ظهور ابتكاريته، أو يعمل على إعاقتها. ومن الدراسات التي تناولت علاقة المناخ المدرسي بالابتكار دراسة

كول وزملاؤه Cole et Al(1999) حيث وجدوا أن هناك أربعة مجالات تتضافر لتجعل البيئة المدرسية مشجعة للابتكار وهي العلاقات الشخصية بين المعلمين والتلاميذ، البيئة المفتوحة وحرية الاختيار، والأنشطة الفصلية، والتقييم، حيث اعتبر التقييم أحد عناصر البيئة التعليمية التي تمنع التلاميذ من المخاطرة واقتراح أن يعتمد التقييم على المشكلات ذات الإجابات المفتوحة، كما أشار له بريتسون وكارتر في دراستهما(1995).

ومن الدراسات التي تناولت كذالك علاقة البيئة المدرسية بالابتكار دراسة مورجانت Morganett(1991) وخلصت هذه الدراسة إلى أن العلاقات الإيجابية بين المعلمين والتلاميذ تشجع التلاميذ على أن يكونوا نشطين داخل القسم وهذا يؤدي لتنمية الإبداع لديهم.

فالعلاقة بالمعلم بحكم هو الذي يقدم المادة التعليمية وأهم عناصر المحتكة مباشرة بالتلميذ، يجب أن تتسم بتأثير الايجابي في التلميذ، وخلق الجو المناسب لتحقيق أهداف التعلم والوصول بالتلميذ لاستغلال أكبر قدراته بلا ملل أو تردد، فشخصية المعلم وتأثيرها على المتعلم مهمة جدا، وحبه للمادة وتفنن في تقديمها بشتى الطرق تجعل من التلميذ محب للمادة كذلك، وفقه المعلم للحالات الخاصة وتقدير المواقف التعليمية، والفروق الفردية، وإعطاء المادة التعليمية بأكثر من طريقة وبمختلف الأنشطة التعليمية تخضع لأسس نفسية وتربوية مختلفة. حيث يذكر سعيد التل(1997) أن الدراسات أكدت أن أسلوب المتعلم ليس نابعا لمزاجه فحسب بل هو تابع أيضا للمعاملة التي يتلقاها من الأستاذ والمؤسسة التعليمية.

فأسلوب المتعلم يتأثر بعوامل التكوين الداخلية والخارجية والتنشئة والبيئة المحيطة بصفة عامة، حيث يمكن للمعلم التأثير الايجابي في طريقة إدراك المتعلم للعملية

التعليمية، وتكوين الاتجاهات الايجابية نحو التعليم والمدرسة والمحيط المدرسي بصفة عامة.

- **الامتحانات:**

يعتبر الامتحان من أهم المواقف التي تجعل التلميذ في موقف ترقب وانتظار وتقييم حيث هذه الانتظارات قد تربك التلميذ إذا لم ترافقها استعدادات نفسية وتربوية ودراسات معمقة لأهمية التقييم وكيفيته، فالحالات التي تصاب بقلق الامتحان تتزايد بسبب موقف الرهب والخوف الذي يكتنف الامتحان واتجاهات الطلاب نحوه، فكثيرا من التلاميذ ممن لهم استعدادات وقدرات فائقة ومن خلال الموقف والقلق من الامتحانات، لا يكون تحصيلهم مناسب لقدراتهم واستعداداتهم المعرفية ، وعليه يمكننا أن نقول أن الامتحان بقدر ما هو موقف تقييمي، إلا أن ما تشهده الحالات من قلق الامتحان يستحق دراسات معمقة وجادة، لإعادة النظر في طريقة وكيفية التقييم، للوصول بالتلاميذ لصحة نفسية وأداء مناسب لتوقعات استعداداتهم وقدراتهم العقلية والمعرفية.

- **جماعة الرفاق:**

يعتبر عنصر الرفاق من العناصر المهمة في تكوين مناخ صحي للتلميذ والطالب، ومن متطلبات الحياة الاجتماعية السوية للفرد، وأي خلل مع الصحبة أو الزملاء، من سوء علاقة أو تنمر، يجعل من المدرسة مناخ أو محيط غير مرغوب فيه نهيك عن التأثيرات النفسية التي تنجم عن العلاقات المرضية على التلميذ التي تؤثر في مساره التعليمي ومدى تحصيله الدراسي.

- **العوامل الأسرية:**

تعتبر الأسباب التي تؤثر في التلميذ وتحصيله الدراسي بسبب الأسرة سوى بشكل مباشر التي تؤثر في تكوينه وبناء شخصيته وطريقة التنشئة، أو بطريقة غير مباشرة كالمستوى التعليمي للوالدين واتجاههم نحو الدراسة والتعليم والمستوى الاقتصادي.

فعامل الاستقرار النفسي مهم جدا في حياة الفرد والتلميذ الذي ينعم بظروف أسرية مستقرة ومناخ أسري آمن يكون له أثر ايجابي على علاقته في المدرسة، وإمكانية متابعة دروسه والعملية التعليمية بأكثر هدوء واستقرار نفسي.

تسهم الظروف الاجتماعية الجيدة في قدرة الأبناء على التحصيل الدراسي، فكلما ساد الاستقرار الأسري والدفء العائلي، كان الأثر إيجابي على التحصيل الدراسي، وكلما عمت المشاحنات والقسوة في معاملة الأبناء تسبب في شرودهم الذهني وبالتالي عدم المقدرة على متابعة الدروس وقد يتسبب ذلك في كره الدراسة والمدرسة وانخفاض التحصيل وقد يصل إلى الهروب من المدرسة.(الشيخ،2007، 74) ويرى كل من بورجير وهيلي أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي وأساليب المعاملة الوالدية للأبناء؛ فزيادة الضبط الأبوي يرتبط بوجود تحصيل منخفض لدى الأبناء كما أن ازدياد ضبط الأمهات يرتبط بوجود تحصيل منخفض لدى البنات، كما وأوضح كاكار أن الخلافات الوالدية لها علاقة بالتحصيل الدراسي للأبناء.

(السلاموني، 2021، ص 32)

- **العوامل الثقافية:**

من الملاحظ وبالإضافة للعديد من الدراسات الميدانية أن المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين له أثر في تقدم وتفوق الأبناء، فالبيئة الأسرية التي ينعم أفرادها

بثقافة التعلم والقراءة يؤثر ايجابيا على التلميذ، حيث أن من مميزات النضج والتربية التقليد، ويعطي التلميذ نموذجا ليكون في أثره أضف الاتجاهات الايجابية نحو القراءة والتعلم والمدرسة.

وقد اتضح في دراسة أجرتها "ايفلينسبيسيتي"(1973) أن التلاميذ في الصفوف الابتدائية الذين يأتون من بيئة ثقافية غنية يتفوقون لغويا ويتميزون لغويا وفي تحصيلهم اللغوي، والقرائي، عن الطلاب الذين ينحدرون من بيئات فقيرة ويفتقرون للكتب وثقافة الوالدين. وأوضح شو أثر الاتجاهات الوالدية نحو تنمية النزعة الاستقلالية بين أبنائهم وبناتهم على التحصيل الدراسي، كما أشار اندرسلاند إلى علاقة تقبل الآباء والأمهات لأطفالهم ومستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء الأطفال.

ومن خلال هذه العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، سواء كانت ذات التأثير المباشر أو غير المباشر، والتي تتبع من التلميذ في حد ذاته أو من البيئة المحيطة به، فقد لا نستطيع أن نفصل عنصر عن العناصر الأخرى للتأثيرات المتبادلة، فمثلا تأثير التنشئة الأسرية وعلاقة التلميذ بوالدين، تؤثر في طبيعة بناء شحصيته ونضجه، سواء ما اكتسبه عن طريقة الوراثة من استعدادات داخلية، وما يتفاعل معها، وطريقة التنشئة والمعاملة الوالدية، أضف إلى ثقافة واتجاهات الأسرة نحو التعليم والتعلم، وحتى البيئة المدرسية وما تحمله من عناصر مكونة لهذا المناخ، من معلم وتربويين ومناهج تربوية، يؤثر ويتأثر بالتلميذ واستعداداته، كما أن الطفل في طور النمو وكل التعاملات والتفاعلات هي من تكون اتجاهاته وميولاته، وتؤثر في استعداداته وقدراته وكيفية استغلالها وكيفية التعامل مع التأثيرات والمناهج التربوية، فلا يمكننا فصل هذه العوامل، لكن يمكننا العمل عليها، لنجعل من المناخ الأسري والمناخ المدرسي بيئة خصبة وذات تأثير ايجابي على التلميذ وما يمكن أن يساعده

أن يكون فرد متعلم ومثقف وفاعل في المجتمع، من خلال استغلال كل قدراته واستعداداته، ليكون من ذوي التحصيل الدراسي الجيد والنجاح والوصول لأعلى مراتب التعلم والتعليم.

8. بعض معيقات التحصيل الدراسي الجيد:

1.8 . مشاكل شخصية ذاتية تخص المتعلم :

- **مشاكل لها علاقة بعمر المتعلم الزمني والعقلي:** فيمكن أن يكون عمره أكبر من زملائه بسبب رسوبه المتكرر أو رسوبه بسبب مرضه أو يكون عمره أقل من مستوى المرحلة الدراسية التي هو فيها، أو ارتفاع مستوى ذكائه الأمر الذي يؤدي الى عدم تكيفه مع المرحلة الدراسية، وهنا يأتي دور المختصين وفهم المعيق والعمل عليه والتكفل به كفئة خاصة.

- **انخفاض مستوى قدرات المتعلم العقلية:** صعوبة تحصيل المواد الدراسية المقررة لتعليم التلميذ في الوقت المخصص لها والذي يكون متفاوتا من تلميذ لآخر حسب فروقهم الفردية.

- **الحالة الصحية للمتعلم:** لا يستطيع التلميذ المريض أن يبذل جهودا من أجل إتمام واجباته، أو التركيز في القسم وأثناء الحصص، وقد يتغيب عن الدروس، ومن ثم يؤدي إلى تدني تحصيله الدراسي.

- **استنزاف قدرة المتعلم:** للتلميذ قدرة استيعاب حسب العمر والقدرات التي يمتلكها، وإذا لم نولي هذه القدرات اهتمام في كيفية وطريقة استيعابها، قد تكون النتائج عكسية، وقد يجهد التلميذ بما لا يستطيع التعامل معه، أو فوق طاقة احتماله، وكذلك معرفة احتياجاته والضغط عليه بكثرة الواجبات المنزلية، وإهمال باقي

الاحتياجات كاللعب وممارسة الهويات والعلاقات الاجتماعية، فتكون النتيجة سلبية عن عملية التعلم وينخفض التحصيل الدراسي.

- **نوع العلاقة بين المعلم والمتعلم** : لا توجد علاقة مهنية بين المعلم والطالب، فتكون العلاقة مملة وتؤثر على حب التلميذ للمادة مما يؤثر على مستوى التحصيل فيها.

- **عدم معرفة المتعلم بطرق الاستذكار**: عدم وجود مرشد أو موجه يعلم المتعلم بأفضل طرق التعلم واستذكار المعلومات. فكثيرا ما نجد التلاميذ لا يعرفون كيف يدرسون ولا كيف يستفيدون من مكتبة المدرسة في تطوير قدراتهم المعرفية.

2.8. مشاكل ناتجة من البيئة الاجتماعية:

تعود مشكلة تدني التحصيل الدراسي في الأساس إلى مجموعة من الأسباب وعقبات تقف عائقا أمام المتعلمين، وتمنعهم من التقدم ومواصلة مسيرتهم التعليمية، حيث أخطرها يبدأ من الأسرة كونها هي الأساس في المجتمع وهي منطلق الفرد الذي توكل إليه المهمة التربوية ومهمة التكفل بالتعليم، ثم المجتمع وتأثيراته السلبية أو الايجابية على الاتجاهات والميول التعليمية، ثم المدرسة والمناهج الدراسية ونظام الامتحانات.

- **البيئة الأسرية:** فالحياة الأسرية المستقرة واحدة من أهم العوامل التي تجعل من المتعلم مستقر وآمن ومتقدم في مسيرته التعليمية، في حين أن الحياة الأسرية غير المستقرة والمتفككة تؤدي إلى عدم الاستقرار وبالتالي عدم التقدم الجيد في المسيرة التعليمية ومنه تدني تحصيل الدراسي.

- **المفاهيم الوالدية الخاطئة:** تعتبر مهمة الوالدين في التربية والتعليم وتكوين الاتجاهات ومعرفة متى وكيف يمكنهم تدريس أبنائهم ومعرفة مراحل النمو ومتطلباتها والنمو الحسي الحركي الذي يساعده في استقلال قدراته وتنمية المهارات والقدرات

المعرفية، فكثر من الأباء يعطون التعليم أهمية مبالغ فيها على حساب احتياجات أخرى فتعطي نتائج عكسية. فقيامهما بتعليم أبنائهم وتدريسهم وتدريبهم على التعلم في مرحلة مبكرة من الطفولة وقبل وصولهم إلى مرحلة النضج والاستعداد الجسمي والعقلي، والاجتماعي المطلوب فهذا يخلق مشاكل وخيمة على التحصيل الدراسي، وهناك العكس الإهمال والتساهل، كانشغال الآباء ببعض شؤونهم الخاصة وينسون أطفالهم، وتساهل في أمر التعليم مما يخلق لدى التلميذ رغبة متدنية للتحصيل، وأنه لا معنى له.(عزت،2004، 191)

- **المستوى الاقتصادي للأسرة** : إذ يترتب على المستوى الاقتصادي كنوع الغذاء وتوفير الحياة المريحة، وتوفير المتطلبات المادية التي تساعد في نوعية التعلم، حيث توفرها يشجع التلميذ على التعليم وزيادة التحصيل، بينما إذا كان المستوى الاقتصادي منخفضا فإنه يؤثر على عدم تلبية متطلبات المدرسة والتعليم الأمر الذي يسبب عدم قدرة المتعلم على متابعة دراسته بالشكل الجيد، وقد تكون العائق في تحصيل دراسي جيد بسبب الفقر وعدم توفير الاحتياجات مما يشعره بالنقص، وكره الدراسة والمدرسة التي تشعره بالنقص المادي.

- **البيئة الخارجية المحيطة:** وتشمل هذه البيئة الرفاق والزملاء، حيث وجودهم على نوعين الجيدين وأصدقاء السوء الذين يشجعون على عدم الاهتمام بالدراسة والتفرغ للعب واللهو ويكونوا من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض سواء بسبب القدرات المتفاوته أو بسبب الملهيات والبيئات المختلفة، فوجود المتعلم في هذه الفئة يؤثرون عليه سلبا وقد يكونون سبب في تغيير اتجاهاته التعليمية والتربوية، وبالتالي تدني التحصيل الدراسي، ودخوله ضمن زمرتهم في اللعب والملهيات وغيرها.

- **مشاكل البيئة التعليمية:** إنّ البيئة التعليمية تشمل كل مؤسسة تعليمية سواء كانت مدرسة أو معهد أو جامعة و غيرها، ويجب أن يتوفر في داخل هذه البيئة

التعليمية جو مناسب للتعلم أما إذا لم يتوفر مثل هذا الجو فأن الأمر سوف يتحول إلى اللامبالاة وعدم متابعة التعلم بالطريقة التي تؤهله للتحصيل الجيد، ومن أهم العوامل في البيئة التعليمية هي:

- ✓المنهج إذا اتسم المنهج بالكم لا النوعولم يستفد من الأبحاث التربوية والتعليمية ولم يراعي الفروق الفردية.
- ✓التقويمِ إذا اعتمد فقط على الاختبارات التحريرية وأصبح الحكم على المتعلم معتمدا عليها فقط.
- ✓زيادة أعداد المتعلمين داخل الأقسام أو القاعات الدراسية .

والتي في نظر كثير من الممارسين من معلمين والتربويين، من أكثر العوائق التي تحول بين المتعلم ووصول المعلومات بأحسن الوسائل والتقنيات، وكذلك العلاقة بين المعلم والمتعلم التي يفقدها الاكتظاظ جوهرها الإنساني التتبعي المهني الذي يسوده الدفء والاهتمام لكل فرد متعلم على حدا، كذلك تأثيراتها السلبية على مردود المعلم الذي يستنزف بكثرة العدد على حساب العطاء للمادة العلمية، وبهكذا تأثيرات تحيد العملية التربوية عن الأهداف المسطرة، وتتحكم كذلك في الزمن المخصص لكل مادة، على حساب الوقت المخصص للأفراد ونوعيتهم وطريقة استجاباتهم، فكلما زاد العدد زاد اختلاف الفئات، والاستجابات.

9. وسائل وأدوات قياس التحصيل الدراسي:

لنتمكن من معرفة مستوى التحصيل أو ما تعلمه التلميذ أو الطالب، لابد من جمع المعلومات اللازمة لإعطاء مدى أو مستوى أو قيمة محددة لهذا التحصيل التعليمي، وهو ما يعرف بالتقويم الذي يحتاج لضبط هذه المعلومات بواسطة أدوات قياس لنتيجة التعلم ومقارنتها بالهدف المسطر للعملية التعليمية، حيث يلعب التقويم

التربوي دوراً أساسياً في توجيه العملية التدريسية، وإدارة الصف المدرسي، و إثراء تعلم الطلاب وتقدمهم الدراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية. " فإذا أردنا أن نغير ونعدل فعلينا أن نقتنع بأن للتقويم دورا مهم جدا وضروري وأساسي في إصلاح التعليم وتحسين فاعليته ومردوده، وإذا أردنا أن نضبط ما يراد تعلمه فعلينا أن نضبط الاختبارات. و يعرفه أحمد جودة بأنه" إجراء تنظيمي يتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف المحددة" (مندير،2003، ص 259).

وقد اعتمد التقويم على عدة أنواع أو أدوات للقياس سنتطرق لأهمها في ما يلي:

1.9. الاختبارات التحصيلية:تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم الأدوات التي وضعت لقياس مدى تعلم التلميذ ومدى فهم المعلومات الدراسية المتحصل عليها. فالاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم لقياس مدى الفهم والتحصيل في مادة دراسية محددة، فالاختبار التحصيلي دائماً و أبداً مرتبط بمادة دراسية محددة تم تدريسها، فالاختبارالتحصيلي أداة للحكم على ما تم تدريسه بالفعل، فهو إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه التلاميذ أو الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليبالتعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز. (خضراوي، ص49)

فهو أداة توضع لقياس المعلومات الدراسية ومقدار فهم التلاميذ لها، والمهارة التي توصلوا إليها في مادة دراسية معينة. حيث تحتل الاختبارات التحصيلية مكانة أساسية في عملية التقويم التربوي والتعليمي، فهي وسيلة لقياس تحصيل التلميذ في مواد معينة وخلال فترة زمنية معينة محددة. كما تعتبر الاختبارات بأنواعها المختلفة من أكثر وسائل التقويم شيوعا في المؤسسات التعليمية ونظرا لأهميتها وتعداد أنواعها واختلاف خصائصها، وأهمية استخدامها، حسب طبيعة المادة وطبيعة الامتحان

والممتحن، وقد تعددت الاختبارات التحصيلية شكلا ومضمونا، وتعدد تقسيمات التربويون لها ومن خلال هذا العرض سنتطرق لأهم التقسيمات حصرا للموضوع، وكذلك تاريخية الاختبارات بالنسبة لأهمها، الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية، حيث كانت الاختبارات المقالية المعتمدة أو الاختبارات التقليدية وجهة نقد لبعض الباحثين، من أمثال هنري برون Henry Pieronالذي انتقد الاختبار المقالي ووضع بدله الاختبار الموضوعي، وعبرت أنا بندور AnnaBondoir "أن الاختبارات المقالية والموضوعية متتاليين زمنيا أي المرور من اختبارات سلبية لأخرى إيجابية"(Bondoir،60،1972) وهي بذلك تؤيد أنصار الاختبارات الموضوعية بدل المقالية وتصفها بالسلبية ولا يمكن الاعتماد عليها في التقويم، كما جاء به برون وهكذا هي توافقه في طرحه. وفي عرضنا سنتعرف على الاختبارات التحصيلية التقليدية المقالية والاختبارات الموضوعية.

- **الاختبارات المقالية:**

هي أداة من أدوات القياس، في شكل سؤال واحد أو عدة أسئلة تعطى للتلميذ أو الطالب، بعد أخذه مجموعة معلومات في مادة دراسية معينة، حيث تكون للطالب حرية الإجابة في معالجة الموضوع من خلال المعلومات المدروسة في المادة. حيث يذكر يوسف ناصر(2006) "هو اختبار يقوم على أسئلة تتطلب استجابة حرة على مشكلة وتتيح للمتعلم فرصة على معالجة موضوع معين معالجة عقلية". فهي اختبارات عادة تبدأ أسئلتها _ بحلل_ ناقش _ ما رأيك _ علل ذلك _ وغيرها من الأسئلة المفتوحة التي تتيح للطالب إعطاء وجهة نظره من خلال المعلومات التي درسها، ويقوم بتحليلها منطقيا ويتصرف في كيفية سرد أو وضع براهينه نحو الموضوع المناقش، وهذه الخرية في الإجابة جعلت التربويون يشككون في مصدقية التصحيح والأحكام على التناول من خلال المعلومات السابق أخذها. حيث يعرفها

لونجندر Legendreعلى أنها عبارة على أسئلة تتناول مسائل معقدة تتطلب جهود تفكير وتنظيم.

ويمكن استخدامها في قياس جميع مخرجات التعلم في المجال المعرفي. وتتيح الفرصة لإظهار القدرة على التفكير الإبداعي وإدراك العلاقات واستيعاب المادة وتنظيم عرض الأفكار وما شابه ذلك.

فتناول مثل هذه الاختبارات المقالية عادة لا يناسب المراحل الابتدائية نهيك على صعوبة تصحيحها في تقييم الموضوع، وتبقى الاختبارات تستعمل في نوعية المادة ونوعية الممتحن والهدف من الاختبار من يحدد نوعية الأسئلة التي قد تكون مقالية أو موضوعية.

- **الاختبارات الموضوعية:**

سميت موضوعية لأن الإجابة عن السؤال تكون يا إما صحيحة أو خاطئة، وهي عبارة عن أسئلة يجيب عنها باختيار شيء أو أكثر من إجابات متعددة أو كتابة أو ملئ فراغ بكلمة أو عبارة أو أي طريقة أخرى تتطلب إجابة تحريرية مطلوبة.

والمقصود بالموضوعية هنا عدم تدخل العوامل الذاتية في تقدير الدرجة على الإجابة، بمعنى أن التقدير الذي تحصل عليه ورقة إجابة في هذا النوع لا يختلف باختلاف المصحح، وهي تنقسم إلى نوعين حسب ما جاء عن قاسم الصراف:

- **نوع تزويد الإجابة:** وهو يحتوي على إجابات قصيرة ويطلب فيه من المفحوص أن يأتي بإجابة من عنده، ومن هذا النوع: بنود الإجابة السهلة، بنود الاستدعاء البسيط وبنود التكملة.

- **نوع اختبار الإجابة:** وفيه يختار المفحوص الإجابة الصحيحة من بين عدة بدائل كما في طريقة الصحيح والخطأ وطريقة المزواجة وطريقة الاختيار من متعدد.

2.8 مزايا وعيوب كل من الاختبارات المقالية والموضوعية:

- **مزايا الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي:**

الاختبار المقالي	الاختبار الموضوعي
-يميز بين الطلبة الذين يفكرون والذين يعتمدون على الحفظ -سهلة الإعداد والتحضير -تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم وتنمية القدرة على التعبير. -تساعد الطالب على قدرة حل المشكلات، وكيفية الوصول لحلول. -تمكننا من معرفة وقياس قدرة الطالب على التحليل والتركيب والفهم .	-تستعمل مع ضعاف اللغة وخاصة في المراحل التعليمية الابتدائية. -تتميز بدرجة عالية من الثبات والصدق في نتائجها مما ينعكس على مصداقيتها في تقويم التلميذ. -تمكن الطالب من تقويم ذاته -سهولة التطبيق والتصحيح -تمتاز بعدد كبير من الأسئلة مما يمكنها من تغطية معظم البرنامج. -تتميز بدرجة عالية من الموضوعية عند التصحيح.

جدول رقم(14)يمثل مزايا الاختبارات التحصيلية المقالية والموضوعية.

- **عيوب الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي.**

الاختبار المقالي	الاختبار الموضوعي.
- صعوبة إيجاد معايير واضحة للإجابة النموذجية. - صعوبة تطبيقها مع الطلبة الذين يفتقرون للثروة اللغوية. - قد لا تغطي كل البرنامج المدروس. - انخفاض درجة الثبات والصدق نتيجة الذاتية في التصحيح. - اختلاف التقديرات وتباينها كميا من مصحح لمصحح، أو نفس المصحح إذا صحح الورقة مرتين. - استهلاكها للوقت وصعوبة تصحيحها.	- لا تعمل على تنمية القدرة اللغوية والتعبيرية. - إمكانية الحصول على الإجابة من التخمين أو الغش، - صعبة التحضير وتتطلب مهارة خاصة. - لا تقيس كل جوانب النمو، مثل التعبير عن الرأي أو تنمية القدرة على التحليل. - لا تمكن المدرس من معرفة مراحل وصول المتعلم للإجابة الصحيحة.

جدول رقم(15) يمثل عيوب الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي.

(غريب،2009، ص133)

من خلال عرضنا لمزايا وعيوب كل من الاختبارات التحصيلية المقالية والموضوعية، يتبين أنه لا يمكننا إقصاء إحداهما، فهما قد يكملان بعضهما، وتبقى طبيعة المادة والأهداف المسطرة والمدروسة لطبيعتها هي من تحدد طبيعة الاختبار،

وكذلك طبيعة الفئة المستهدفة عمريا، وطبيعة واختلاف القدرات الأدائية الفردية لكل طالب أو تلميذ، ورغم ما لاحظناه من التربويون والباحثون في انتقاداتهم للاختبارات المقالية إلى الحد الذي أقصاها بعضهم، لكن وحسب الواقع وتمييز بعضهما وإظهار عيوب ومميزات كليهما لا يمكننا أن نقول بذلك، أضف من خلال الجدول يمكننا استقراء مميزات مهمة أن مزايا الاختبار المقالي تعمل على زيادة مهارة الطالب أو المتعلم والعمل عليه أكثر من العمل على تحديد من قدراته من أجل التقويم بمعنى جعل من التقويم مصدر لكبت بعض المهارات وتثبيطها من أجل مصداقية تقويم مرحلي، رغم مصداقيته، وعليه يمكننا القول بأن كلا الاختبارين يمكننا أن نستعملهما بطريقة مكملة لقدرات الطالب واستعداداته، وإعطائه الفرص لإثبات ذاته، ولا نحدها بحجة التقييم.

وهناك اختبارات أخرى يمكننا أن نضيفها للاختبارات التحصيلية قد تكون تمثل الاختبارين السابقين أو تكون لها أهداف قد لا تتحقق بالاختبارات سابقة الذكر.

- **الاختبارات الشفوية:** الاختبار الشفوي هو مزيج من اختبار المقال والاختبار العملي، وله فائدته في دراسة العمليات العقلية التي يستخدمها المفحوص في الإجابة على أسئلة معينة، ولذلك فهو أداة نافعة في تشخيص الصعوبات؛ بل أنه في بعض الحالات هو الأسلوب الأوحد في تقويم المفحوص كما هو الحال في قياس صغار التلاميذ وفي قياس بعض نتائج التعلم اللغوي.

- **الاختبارات العملية:** تستخدم هذه الاختبارات كوسائل موضوعية لتقدير الكفاءة التي يؤدي بها العمل (كالكتابة على الآلة الراقنة) أو قيادة السيارات، وتنقسم هذه الاختبارات إلى ثلاث أنواع: اختبارات التعرف، الاختبارات التي تتضمن مواقف تشبه المواقف الطبيعية، واختبار عينة العمل.

3.9. الملاحظة:تعتبر الملاحظة أداة من أدوات القياس وتقييم السلوك التعليمي والتربوي وغيرها من السلوكيات اليومية أثناء النمو، حيث اعتبرها بعض الباحثين من أهم الأدوات وأصدقها في وصف السلوك وتقييمه، لما تمتلكه من مصداقية لو توفرت كل شروطها وخاصة الملاحظة المباشرة المنظمة المقصودة، فالملاحظة سجلا مستمر يدون فيه المعلم ملاحظته حول مسار العملية التعليمية والتربوية، فهي من أهم أدوات القياس لكونها تعطي للملاحظ معلومات عن المتعلم والعمل التربوي ما لم تعطيه أي وسيلة أخرى، حيث وصفها أحمد جودة سعادة بأنها من أهم أدوات القياس عند ملاحظة عملية النمو وتعطينا الصورة الدقيقة، التي تتعذر عن باقي الأدوات والوسائل.(حثروبي،1997، ص105)

فهي وصف صادق للسلوكيات والظواهر بصفة عامة والتنبؤ بها، حيث تعتبر الملاحظة المباشرة المنظمة أهم الأساليب المستخدمة في الصف الدراسي، وتستخدم في المواقف التي ترتبط بمواقف هامة يمكن بالملاحظة تحديدها وتقييمها مثل المشاركة في المناقشات الصفية وقدرة التلميذ اللغوية. ويمكن للملاحظة أن تكون أداة من أدوات التشخيص الأولية لفئة صعوبات التعلم، وغيرها من السلوكات الغير سوية. ولكي يتمكن المعلم من الاستفادة من ملاحظته لتلاميذه فإنه يتوجب عليه تحديد الهدف بعناية من أجل ملاحظة منظمة ومقصودة تعتمد على الأسس التالية:

- في حالة عدم تكرار السلوك يجب أن لا نصدر أحكام، وذلك من خلال استمرار الملاحظة.
- تحديد الهدف من ملاحظة السلوك لأجل التخطيط المسبق.
- يجب على الملاحظ أن لا يكثر السلوكيات الملاحظة لتكون مركزة وواضحة
- عملية الملاحظة لا تنفصل عن عملية التدريس وتعتبر من عمليات التقويم.

- مراعاة تسجيل الملاحظات في الوقت المناسب.

والملاحظة نوعان:

النوع الأول: الملاحظة العابرة أو الحرة: فهي تهتم بالسلوك الذي يحدث فجأة، مثل ملاحظة حدوث مشكلة من قبل التلميذ أثناء وقوفه في الصف.

النوع الثاني: الملاحظة العلمية الموجهة: التي يكون مخططًا لها مسبقًا وتكون محددة زمانيًا ومكانيًا وموثقة في سجلات خاصة لتلك الغاية. فمثلا يسجل أحد المعلمين في سجل خاص عدد الواجبات التي لم يقم أحد التلاميذ بتسليمها في وقتها المحدد، أو تسجيل عدد مرات قيام تلميذ في مكانه أثناء إحدى الحصص خلال أسبوع.

فالملاحظة الموجهة للسلوك الذي لا يمكن تناوله بطرق أخرى. فمثلا، لو سألنا شخصًا عن كيفية قيادة السيارة فقد يجب إجابة نموذجية بشكل شفهي، ولكن عند اختباره عمليًا بقيادة السيارة قد يعجز عن القيام بذلك فإذا أردنا أن نقيم قدراته على قيادة السيارة لابد من الطلب إليه القيام بالعمل ، وملاحظة أدائه أثناء ذلك.

(الزهراني،2009، ص247)

ومن هنا اعتبرت الملاحظة ذات أهمية في تقييم السلوك بصدق بدل الإجابات النموذجية لكن لا يمكننا الاعتماد عليها في كل السلوكيات أو في كل عمليات التعلم التي لا يمكن ملاحظتها كحل المسائل المعرفية، أو الظواهر الخفية، التي تتطلب اختبارات تحصيلية أو إجابات شفوية مباشرة، ولهذا تعتبر أدوات القياس مكملة لبعضها.

4.9. المقابلة: المقابلة من أهم العناصر والأدوات في البحث العلمي لكن قد تستعمل من قبل المعلمين باعتبارها وسيلة جمع معلومات عن التلميذ فهي من أهم تعريفاتها أنها لقاء بين شخصين يقوم فيها المعد للمقابلة وهو الباحث أو المعلم في العملية التربوية بإعداد الأسئلة للمحوث وهو التلميذ، بهدف الوصول لبيانات ومعلومات واستنتاجات عنه قصد تقييمه. "وأكثر الأنواع المستعملة في معرفة معنى الكلمات والتعريفات الاصطلاحية

والتعرف على الصفات التاريخية والأدبية وهي عبارة عن قائمتين من العبارات القصيرة والرموز والأرقام ويطلب من المتمدرس إلحاق الشبيه بشبيهه فيها، ويستخدم أسئلة المقابلة لقياس تحصيل التلاميذ من الحقائق ومعاني الكلمات والتواريخ والأحداث والشخصيات كما تستخدم في الرسم البياني أو الخرائط وتميز أجزاء الرسم ويقوم التلميذ بمقابلة الأجزاء بالوظائف وأسبابها".(سياطة، 2021، ص 74)

وتستخدم المقابلة غالبًا لتقويم جوانب متعددة من السلوكيات في شخصية التلميذ التعليمية وغيرها، يتم مسبقًا تحضير عدد من الأسئلة، كما يختار الوقت والمكان المناسبين ويحدد الأشخاص والسلوك الذي يريد تقويمه، ويطرح عددًا من الأسئلة مشافهة ويستمع إلى الإجابات، وغالبًا ما تستخدم المقابلة مع أدوات تقويم أخرى إذا دعت الضرورة لتحديد مصداقية أكثر للتقويم. وعادة تسجل الإجابات، ويضع له تقدير عام.

وللمقابلة العديد من الوظائف في المجالات المختلفة، ولعل من أبرزها استخدامها كأسلوب من أساليب التقويم التربوي المهمة، إذ يمكن استخدامها كأحد أساليب قياس نتاجات التعلم المعرفي والوجداني، وتقدير المهارات، حيث أن الحاجة

لاستخدامها في مجال التعلم الوجداني تبدو ماسه، ذلك لأنها يمكن أن تزودنا بمعلومات جيدة عن الميول والتقدير والاتجاهات والقيم لدى التلاميذ.

أنواع المقابلة: توجد فئتان أساسيتان من المقابلة هما:

- **المقابلة المقننة:** وهي تستخدم عندما نريد جمع المعلومات نفسها من كل مقابل، كأن نجمع معلومات عن الميول الأدبية مثلاً لدى تلاميذ صف معين، ومن ثم فإن الأسئلة تكون موحدة للجميع وتكون عادة من النوع المقيد للإجابة.

- **المقابلة غير المقننة:** وهي مقابلة مرنة لا يشترط فيها طرح الأسئلة ذاتها على التلاميذ أنفسهم بالترتيب نفسه ولا تكون الأسئلة فيها من النوع المحدد بإجابة معينة، وإنما تبدأ عادة بسؤال مفتوح الإجابة يبدأ التلميذ الإجابة علية إلا في الحالات التي يريد منه إيضاح نقاط معينة أو عندما تكون الإجابة مختصرة فيشجعه على توضيح أكثر لإجابته. كما على المعلم أن يتجنب إشعار التلميذ أن إجابته صحيحة أو خاطئة، بل يتركه يسترسل كيفما يشاء إلا في حالة خروج التلميذ عن موضوع السؤال فينبهه للرجوع للإجابة عن سؤاله.

5.9. الأنشطة الصفية: تعتبر الأنشطة الصفية من الأساسيات التي تتضمنها الأهداف التعليمية، حيث عرفها الخوالدة بأنها: النشاطات التعليمية الهادفة التي يخطط لها المعلم أو الطالب تحت إشرافهِ داخل غرفة الصف.

كذلك الحيلة عرفها: هي التي يقوم بها المعلم والمتعلم كجزء أساسي في منظومة التدريس، داخل الغرفة الصفية ، ويطلق عليها البعض أسم الأنشطة المنهاجية.

(موسى،2016، ص 149)

أنواعها:

- **أنشطة شفهية:** هي أنشطة يؤديها التلميذ لمعرفة مدى قدرته التعبيرية والأدائية في اللغة كتلاوة مجودة لآيات من القرآن الكريم، قراءة قطعة قرائية، إلقاء قصيدة شعرية، التعبير الشفهي.

- **أنشطة تحريرية:** كل الأنشطة التي يؤديها التلميذ كتابة كحل المسائل، والكتابة التعبيرية وكل التدريبات لغوية.

- **أنشطة الأداء الحركي:** هي الأنشطة التي يقوم بها التلميذ جسديا كالرياضة المدرسية بأنواعها التي تناسب عمر ووقت التلميذ وتساعده على النمو الحسي الحركي السليم، وتمثيل الأدوار.

وتعتبر الأنشطة الصفية بكل أنواعها تكملة لأهداف البرنامج التعليمي، وتساعد في تقويم التلميذ، وفي تلبية احتياجاته، إذا تم التخطيط لها بعناية ودراسة علمية لتقدم بأكثر احترافية ولتكملة العمل التربوي المراد الوصول إليه.

6.9. الواجبات المنزلية: تعتبر الواجبات المدرسية مكملة للبرنامج وللدرس في القسم، وقد خاض الباحثون التربويون فيها وفي نوعيتها والفائدة العائدة على التلميذ منها، وأثارت جدلا كبيرا سوى من حيث النوعية والكم ومدى فاعليتها.

فهي تعد بمثابة تطبيقا لما يدرسه التلميذ في القسم وتأكيدا للمعلومات التي يكتسبها في المدرسة، وتشكل الواجبات المنزلية مسألة من المسائل المهمة في ميدان التربية والتعليم فهي من أكثر الموضوعات التي يدور حولها الجدل، من حيث القلة أو الكثرة والصعوبة والسهولة. إذ ينظر إليها على أنها تثقل كاهل التلميذ دون مراعاة لقدراتهم ومستوياتهم العقلية ومراحل نموهم، وهو ما كان له الأثر السلبي على قبول التلاميذ والطلاب لها، الذي انعكس بدوره سلبا على رغبتهم وميولهم بالاستمرارية

بالدراسة وأدى إلى تسربهم من المدارس. ويرى غالبية المعلمين أن الواجبات المنزلية تعمل على تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ، ويصدق ذلك ويتأكد إذا كانت الواجبات المنزلية مخططا لها تخطيطا سليما وذات أهداف واضحة ومرتبطة بحاجات الطلاب وقدراتهم وميولهم. (عبد الرحمن،2011، ص15)

ويرى كوبر "أن مفهوم الواجبات المنزلية هو جميع الأعمال المدرسية التي يكلَّف التلاميذ، وليست أمراً اختيارياً وبأن أدائها يكون في المنزل. إلا أنه يفصل عند تعريفه لمفهوم الواجبات المنزلية في أنواع الأعمال التي يكلف بها التلاميذ. فيذكر منها، إجابة عن سؤال واحد أو عدة أسئلة، أو تمارين يتدرب التلاميذ على أدائها، أو بحثا في موضوع ما في مادة دراسية.

ونجد أن أنجلان في عرضه لمفهوم الواجبات المنزلية يضيف شرطًا لها، وهو أن الواجبات التي يقوم التلاميذ بأدائها في وقتهم الخاص بعد ساعات الدراسة يجب أن تكون امتداداً للدروس والأعمال التي ينجزها التلاميذ داخل القسم.

(الثمالي، 2016، ص269.)

- خصائص الواجبات المنزلية:

✓تكون موجزة بحيث تجعل المتعلمين قادرين على فهم ما المطلوب منهم عمله.

✓أن تربط الموضوع الجديد بخبرات المتعلمين السابقة.

✓أن تثير التفكير المنطقي على الاستدلال والاستنتاج عند التلاميذ.

✓أن تساعد التلاميذ على استمرارية التعلم.

✓أن تكون أهدافها واضحة للمتعلمين وأن تولد عندهم الرغبة في أدائها.

- أنواع الواجبات المنزلية:

تختلف الواجبات المنزلية تبعا لكيفية أدائها، ما بين فردية وجماعية، كما تختلف تبعًا لأهدافها، فهناك واجبات قبليَّة تحضيرية للدرس القادم، وأخرى بعديَّة تطبيقية للمهارات المتعلَّمة في الدرس السابق، وتختلف الواجبات المنزلية أيضا تبعا لطبيعة الأسئلة المقدَّمة فيها، إما مقالية أو موضوعية، وإما تحريرية يحلّها التلاميذ في الدفتر، أو شفهية يرددها التلاميذ أو يحفظونها في المنزل.

فهي تقسم حسب الهدف المسطر لها:

- واجبات منزلية على شكل تمارين، أو إعداد مسبق لموضوع جديد.
- واجبات منزلية تكون امتدادا لموضوع سبق دراسته.
- واجبات منزلية تساعد التلاميذ على التمكن من مهارات محددة.
- واجبات منزلية إبداعية، تعتمد على الجمع بين عدد من المفاهيم والمهارات في سؤال واحد.

وهي نوعين رئيسين من الواجبات المنزلية هما:

- تمارين مثل كتابة مذكرات للمادة الدراسية، أو حفظها.
- نشاطات من شأنها أن تساند أو تكمل التعلم الذي يتلقاه التلاميذ في المدرسة، كمشاهدة البرامج التلفزيونية التي ينوه المعلم بأهميتها، وزيادة بعض المعارض والمتاحف، وجمع مواد مجسمة يمكن استخدامها في القسم.

ويجب مرعاه الفروق الفردية بين التلاميذ في القسم، من متفوقين تناسب قدراتهم العقلية، وتتسم بتنمية الأصالة والإبداع لديهم. وواجبات منزلية للتلاميذ من ذوي القدرات ما دون المتوسط، تتسم بكثير من التوضيح والتجسيد لفقرات الواجب.

كما عرض حمدان (1982) أنواعا للواجبات المنزلية يمكن للمعلم أن ينوع بينها بحسب ما يناسب تلاميذه والمادة التعليمية التي يقدمها منها:

- **الواجبات المنزلية المعدلة على طريقة باركهرست**، وتتم على مرحلتين:

- **مرحلة الواجب المنزلي المفتوح:**

بحيث يخبر المعلم تلاميذه بموضوع الدرس القادم، ويطلب منهم إحضار كل ما له صلة بالموضوع، وما يمكن أن يفيدهم أثناء شرح ومناقشة الموضوع من صور أو مقالات أو قصاصات من صحف أو مجلات.

- **مرحلة الواجب المنزلي المخصص:**

ويكون عند قرب الانتهاء من الدرس، بعرض المعلم على تلاميذه مجموعة من الواجبات المنزلية -شفهية وكتابية- يتقاسمها التلاميذ بينهم، ويقومون بالإجابة عليها فرادى أو مجموعات ويعرضونها في الحصة القادمة على زملائهم بشكل موجز تحت إشراف المعلم، ويمتاز هذا النوع من الواجبات المنزلية بتوفير الربط بين الدروس، كما يسهل على المعلم مهمة تدريس التلاميذ، بحيث أنهم قاموا بالاستعداد للدرس الجديد قبل تقديمه، كما يراعي هذا النوع من الواجبات المنزلية أحوال ورغبات التلاميذ عند أدائهم.(الشنار،2016، ص 14)

- **الواجبات المنزلية الفردية:**

حيث يقوم المعلم بعرض مجموعة نماذج على تلاميذه كواجبات منزلية منفصلة تتعلق بموضوع الدرس الذي شرحه، ليختار منها كل تلميذ نموذجين على الأقل، وما بقي من النماذج تكون اختيارية وفقا لرغبة التلاميذ وقدراتهم. ليقوم في الحصة المقبلة التلاميذ بعرضها وتقديمها. وهذا النوع من الواجبات يراعي اختلاف

القدرات والميول والاهتمامات بين التلاميذ مع وضع مقدار من المستوى للمادة المتعلمة الوصول إليها لدى المتعلمين.

- الواجبات المنزلية الجماعية:

يقوم المعلم بعد عرض الدرس بطرح سؤالين أو أكثر يشمل أهم ما يجب أن يتعلموه من الدرس المقدم لهم، بحيث يطلب المعلم من جميع التلاميذ الإجابة على جميع الأسئلة في المنزل، ويتم وعرضها وتقديمها في الحصة المقبلة. وهذا النوع من الواجبات المنزلية، هو ما يعمل به معظم المعلمين. إلا أنه يفتقر إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، بحيث لا يعبر على التقييم الحقيقي لهم فقد يصعب على بعضهم ويستعين بغيره، لكن تبقى إيجابية المحاولة والبحث، وقد تكون الواجبات في شكل مشاريع أو أبحاث أو تلخيص كتب أو تحضير وحدة تعليمية معينة، فالمعلم من يحدد طبيعة ونوع الواجب المنزلي التابع لأهداف الدرس والوحدة التعليمية.

10. علاقة التحصيل الدراسي بالأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي:

إن البحث في العلاقة بين الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال _ الاعتماد، والتحصيل الدراسي، يعتبر صلب موضوع البحث في الدراسة الحالية، مع التخصيص لفئة عينة الدراسة تخص مجال البحث في مكون مهم من ومكونات العملية التعليمية، ومادة مهمة من مواد التعليم الأكاديمي "مادة القراءة"، فالبحث في الأساليب المعرفية وتحديدا الأسلوب الإدراكي، باعتباره بعد مهم جدا في اكتساب المعرفة والتعلم، ومقياس لتصنيف الأفراد، واكتشاف الفروق الفردية بينهم في العملية التعليمية والتربوية، وطريقة استقبال المعرفة. حيث عكف المهتمون والباحثون في المجال التربوي بدراسة الأساليب المعرفية وخصوصا الأسلوب المعرفي الاستقلال _

الاعتماد على المجال الإدراكي، باعتباره محك من محكات الفروق الفردية بين الأفراد، وبالتالي تأثيره على التحصيل الدراسي. حيث أشار حمدي الفرماوي(1994) "إذا كان الأخذ بمتغير القدرة العقلية، كالذكاء وغيرها، قد قاد إلى تفسير هذه الفروق ليصل إلى 25% أو 35% كأقصى حد، فإن الأسلوب المعرفي قد ساهم في تفسير هذه الفروق وتعليلها بنسبة أعلى عن باقي القدرات كنتائج الدراسات في هذا المجال". فالتحصيل الدراسي من أهم المواضيع التي بحث فيها التربويون والمنظرون في علاقتها بالأساليب المعرفية، للبحث في كيفية تفسير العمليات المعرفية والسلوك البشري، والعمليات الذهنية المعرفية وطريقة عملها وتكوين المهارات واستغلالها في اكتساب المعرفة، ومن أهم المنظرين في الأساليب المعرفية ويتكن"Witkin"، ومن أكثر الأساليب المعرفية التي تم البحث فيها أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، لأهميته الإدراكية، " فهو يعبر عن الأداء المفضل لدى الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث استرجاع المعلومات وتخزينها، وطريقة التفكير في حل المشكلات.(Dominique،1980،5 p)

وقد تناولت العديد من الدراسات علاقة التحصيل الدراسي بالأسلوب المعرفي الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي، وكثيرا منها أكدت على دلالة العلاقة بين المتغيرين في بعض الدراسات وبعضها يقول بعلاقة بسيطة، وهناك البعض الآخر لم يؤكد هذه العلاقة.

- الدراسات السابقة التي درست علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بالتحصيل الدراسي:

يعتبر الأسلوب المعرفي بصفة عامة ذا قطبين، حيث يعتبر الأسلوب المعرفي الاستقلال قطب والمعتمد القطب المقابل، ويتميز كل منهما بمميزات وأبعاد للإدراك

لا تتوفر في الآخر، وكثيرا ما تناولت الدراسات تفاعل كل قطب وتأثيره والفروق في التحصيل الدراسي بين المعتمدين والمستقلين، ومعرفة ما إذا كانت النظرة التحليلية للموقف التعليمي إلى أجزائه، وإعادة تركيبه، الصفة التي يتميز بها المستقلين، قد تؤدي إلي تحصيل أكثر، أم النظرة الشاملة وإدراك الجزء في كليته أثناء الموقف التعليمي، والتي يتميز بها المعتمدين هي التي تؤدي إلى تحصيل أكثر.

وقد عرض جلال يوسف مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في العلاقة بين التحصيل الدراسي والأسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال على المجال الإدراكي، وكانت النتائج مؤكدة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي، منها الدراسات الأجنبية:

- ديبو اوكوليان Dubois Atcolien 1970.
- ستار لي Satterly1976 .
- دراسة لامكا Lamka1983.
- جامسون Djameson1992 .

ومن الدراسات العربية :

- وفاء خليفة 1983.
- بدوي علام 1985.
- مسعد ربيع 1988 .
- محمود أبو مسلم 1988.(جلال،1998، ص50)

وفي دراسة تنبؤيه لعابد عبد الله النفيعي(1999) للتحصيل الدراسي من خلال الأسلوب المعرفي الإدراكي أنه توجد علاقة تنبؤيه دالة إحصائيا بين درجات تحصيل

الدراسي وحد الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي ونفس النتيجة لنادية السيد(1992) ، على طلبة سنة رابعة بكلية علوم التربية بالقاهرة، توصلت إلى وجود علاقة تنبؤيه دالة إحصائيا بين درجات تحصيل الطلبة للمواد التربوية لكل تخصص على حد الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال و الاعتماد.

وفي دراسة لفادية البغدادي(1995) للتفاعل بين التغذية الراجعة والأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وأثره على التحصيل الدراسي، والنتيجة أنه هناك تفاعل دال إحصائيا. (الشرقاوي،2006، ص256)

وباعتبار القراءة من أهم ما يتعلمه التلميذ وإتقان مهارة القراءة يفتح أمامه إتقان باقي المهارات التي يؤثر إتقانها بالتأكيد على التحصيل الدراسي، تناولت بعض الدراسات علاقة الأساليب المعرفية وتمكن من تعلم وإتقان مهارة القراءة، وبعض المهارات التعليمية ومن أهم هذه الدراسات والتي تعتبر عن الأبحاث التي تناولت أهم متغيرات الدراسة الحالية:

دراسة التجاني(2009) والتي تناولت علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بالفهم القرائي، باعتبار الفهم القرائي مهارة أساسية لتعلم القراءة . حيث هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الفهم عند التلميذ، ومعرفة طبيعة الأساليب المعرفية ، تحديد الفروق بين التلاميذ فاستعمال وتوظيف بعض الأساليب المعرفية (الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي، ومعرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي والفهم القرائي. وشملت الدراسة 314 تلميذ من سنوات الخامسة ابتدائي بولاية الأغواط الجزائر، ومن أهم نتائج الدراسة:

توجد فروق بين المستقلين والمعتمدين في الفهم القرائي، لصالح المستقلين.(جاري،2016، ص15)

حيث يفسر ذلك الشرقاوي(1995) أن المستقل يدرك الموقف التعليمي أو أي موقف إدراكي، وما به من تفاصيل، على أنه جزء منفصل ومستقل عن الموضوع أو المحيط الكلي له، أي أنه يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي.

فالفرد المعتمد يخضع إدراكه للتنظيم الشامل، أما أجزاء المجال يكون إدراكه لها مبهما.(الشرقاوي،1995، ص199)

ومن هنا جاء الاهتمام بهذا الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال _ الاعتماد على المجال، وأهميته في العملية التربوية والتعليمية. حيث يؤكد قويزند "Guisand أنه من أكثر الأساليب المعرفية اهتماما من قبل الباحثين في التربية وعلم النفس.

وقد امتد البحث في العلاقة بين الأساليب المعرفية بصفة عامة والأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد بصفة خاصة بالتحصيل الدراسي، إلى الأبحاث في الأبعاد المتعددة للموقف التعليمي، والسلوكيات المرتبطة به، كالإنجاز والدافعية، وتكوين المفاهيم، وكيفية تنظيم الخبرة، وتجانس الأسلوب المعرفي لكل من المعلم والتلميذ، كدراسة للفرماوي(1984) التي درست علاقة التحصيل الدراسي، بتجانس الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، وأكدت وجود علاقة موجبة بين المتغيرين، وكذلك دراسة محمود عمر(1992) حول تدريس المهارات الحركية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي، وكذلك دراسة هانم عبد المقصود(1991) حول علاقة الأسلوب المعرفي والدافع للإنجاز، وكل هذه الدراسات جاءت مؤيدة لدراسة وهلاهان Hallahan(1972) وبيري وزملاؤهBieri et al(1958) ودراسة شوف Shove(1972).(الفرماوي،1994، ص112)

والبحث في العلاقة بين التحصيل الدراسي والأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، يرجع أساس هذه العلاقة إلى مميزات وطبيعة

الأسلوب المعرفي الإدراكي الذي يعبر عن العملية المعرفية الإدراكية، من خلال مهارات الإدراك وكيفيتها. فالمستقلون على المجال الإدراكي وحسب الدراسات في هذا لمجال يمتازون بالإدراك التحليلي للمواقف التعليمية، والمعتمدين يمتازون بالنظرة الشمولية والإدراك الكلي للموقف الإدراكي، حيث يصعب عليهم إدراك الأجزاء في الكل، وهذا الإدراك يصعب عليهم العملية التعليمية، خاصة في المراحل الأولى للتعليم وعدم التعامل معهم على أساس هذه الصفات يؤثر على تحصيلهم الدراسي واكتسابهم للمعرفة، ولهذا وحسب الدراسات في الأسلوب المعرفي الإدراكي وجدوا أن المستقلين هم أكثر تحصيل من المعتمدين.

وقد فسر هذا ويتكن"Witkin" بأن التعليم والتعلم يتطلب تحليل المواقف وترتيبها، واستنتاج العلاقات التي تربطها، ثم تنظيمها، وهذا ما يمتاز به المستقلون على المجال الإدراكي، ويصعب ذلك على المعتمدون عليه. فكلما كانت المعالجة المعرفية للمعلومات منظمة، تكون فعالة أكثر ويكون التحصيل المعرفي والدراسي جيد، وقد ما أكد دولا قروندري Dela Garanderie" حيث ربط بين القدرة على التحصيل الدراسي، وقضية معالجة المعلومات، وتكوين الصورة الذهنية، إلى درجة يرى فيها أن إبراز قدرة من قدرات المتعلم يتطلب تدريبه على عادات كيفية تكوين الصور الذهنية.

(امزيان، 1991، ص105)

ولهذا كانت الأبحاث والدراسات في الأسلوب المعرفي الاستقلال_ الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي مهمة لدرجة البحث في كل أبعاد المواقف التعليمية، وحتى بعض الأساليب الأخرى وعلاقتها بالإدراك، وما تتطلبه العملية التربوية والتعليمية من مهارات وقدرات معرفية تتطلب أساليب معرفية إدراكية فعالة لعملية معالجة المعلومات وطريقة التعامل معها، واسترجاعها وتخزينها، حيث اعتبر الأسلوب المعرفي الإدراكي محك يحدد من خلاله الفروق الفردية، ومصدر من مصادر التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا لفصل التحصيل الدراسي، يمكننا القول بأنه يعبر عن تحصيل المتعلم مما قدم له، وهدف من أهداف التعليم، ومن أهم المخرجات العملية التربوية، فهو مقدار المعرفة والخبرات التعليمية والتربوية التي تم استيعابها من قبل التلاميذ خلال هذه العملية، وليكون تحصيل جيد ويعبر عن مخططات التربويون ومصممو البرامج التعليمية لابد من توفر شروط هامة، تم التطرق لها ولأهم المؤثرات التي قد تتداخل لتعيق التعليم وتحيده عن أهدافه، وبالتالي تؤثر عن تحصيل التلميذ أو المتعلم ومخرجاته التعليمية، فهو في النهاية نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل البيئية والذاتية التي تخص التلميذ والبيئية التي لها علاقة ايجابية أو سلبية عليه، في البيت أو المدرسة أو جماعة الرفاق.

ويتم قياسه بأدوات قياس مختلفة، وكان الحض الأوفر للاختبارات التحصيلية باعتبارها الأكثر استعمالا في المدرسة الجزائرية، وباختلاف المراحل الدراسية، كما فصلنا قليلا في بعض أدوات القياس خاصة في المرحلة الابتدائية لأنها تخص عينة الدراسة الحالية، وفي الأخير خصصنا عنصر مهم بالنسبة لدراستنا لأنه يخص أهم متغير للدراسة وهو علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي بالتحصيل الدراسي، وأهم الدراسات السابقة في هذا المجال، وأهمية الدراسة والبحث في الأساليب المعرفية ومخرجاتها في مجال التعليم لأهمية الجانب الإدراكي فيها والذي يعتبر محك مهم في التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي، وكذلك تعبر عن الفروق الفردية في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى التلاميذ وطريقة معالجتهم للمعلومات وطريقة إدراكها.

الجانب التطبيقي

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد.

1. الدراسة الاستطلاعية.
2. عينة الدراسة الاستطلاعية.
3. نتائج الدراسة الاستطلاعية.
4. عينة الدراسة الأساسية.
5. المنهج المتبع في الدراسة الحالية .
6. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.
7. الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة.

تمهيد:

تعتبر الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الرابط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، من خلال منهج مناسب يوصلنا للإجابة عن تساؤلات البحث ونتائج الدراسة، بداية بدراسة استطلاعية على ميدان الدارسة، لأهداف يود الباحث تحقيقها في البحث الميداني، كتعرف على مجتمع الدراسة، واختبار أدوات البحث واستخراج عينة الدراسة الأساسية، للبدء في التطبيق عليها وجمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتأكد من الفرضيات.

1. الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بوابة العمل الميداني للدراسة التطبيقية التي تمثل ترجمة للجانب النظري، حيث تتيح للباحث التعرف على ميدان دراسته ومدى توفر عينة الدراسة و ملائمة الظروف لتطبيق مادة مشروعه ومدى تقبل أفراد العينة للمشاركة في البحث العلمي، والاحتكاك بهم، والإمكانيات المادية والمعنوية للباحث لإتمام الدراسة، والتعرف على الصعوبات التي يمكن أن تكون أو تحول دون إتمامها، واختبار أدوات البحث ، والتأكد من الخصائص السيكومترية، ومحاولة ضبط العينة الأساسية للدراسة. فالدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة كما وضحها أبوعلام(2000) فهي توجه الباحث في تطبيقه لدراسته الأساسية ولها دور كبير في تجنب بعض العوائق التي ممكن أن تواجهه.

قبل النزول للميدان تم استخراج وثيقة تسهيل مهمة من عمادة كلية الانتماء بجامعة الدكتور يحي فارس بالمدية(ملحق رقم 1)، التي تحمل تسهيل مهمة لإجراء الجانب الميداني بالمدارس الابتدائية بمدينة الوادي. واخترنا مدارس من المقاطعة رقم(1).

وقد كان اختيارنا للمدارس المجاورة لسهولة التنقل أثناء التطبيق الميداني، وكان أول اتصال بالمدارس يوم 17 أكتوبر 2022 بمديري المؤسسات التربوية الابتدائية المجاورة التابعة للمقاطعة الأولى.

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية أولا وضع أمام مسؤولي المدارس وثيقة تسهيل مهمة والتعريف بالباحثة وأهدافها من الاتصال، وطلب التعاون معهم في إتمام هذه الدراسة الميدانية من خلال توفير المعلومات اللازمة عن مجتمع الدراسة

واختيار العينة وتمكيننا من التطبيق الميداني لأدوات الدراسة على عينة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ومعلميهم.

ولتسهيل المهمة علينا وعلى المؤسسة قدمنا لكل مدير من المؤسسات المختارة استبيان(تقدير صعوبات التعلم القرائية في المرحلة الابتدائية الطور الثاني) والمعد من طرف البروفيسور " بشير معمرية" (ملحق رقم 2)، وقدمنا بعض الملاحظات للمعلمين التي يجب أن تتوفر في التلاميذ الذين سوف يتم اختيارهم من طرفهم، ومن أهم الشروط ألا يكون معيد السنة، ولا يعاني من تخلف ذهني أو بطء تعلم واضح أو أي إعاقة حسية أو حركية.

- **المرحلة الثانية** : يوم 13 نوفمبر 2022 كان اتصالنا بالمؤسسات المختارة في المقاطعة المذكورة سابقا وجمع الاستبيانات وعينة التلاميذ المختارة من المعلمين على حسب ملاحظاتهم ومعرفتهم بهم من خلال استبيان صعوبات القراءة للبروفسور معمرية (الملحق).

حيث يمكن تحديد مجالات الدراسة الاستطلاعية في :

- **المجال المكاني** : تسعة مدارس ابتدائية بالمقاطعة رقم (1) الوادي وسنتطرق في الجدول الموالي لها بالتفصيل.

- **المجال الزماني** :الموسم الدراسي 2022/ 2023 على مرحلتين المرحلة الأولى بداية من 17 أكتوبر 2022 ومرحلة ثانية لجمع الاستبيانات يوم 13 نوفمبر 2022 .

2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

استهدفنا تسعة مدارس ابتدائية من المقاطعة رقم(1) بالوادي لسنوات السنة الخامسة ابتدائي وكان عددهم 508 تلميذا، وبعد التواصل مع المعلمين وإعطائهم الشروحات اللازمة لاختيار العينة المستهدفة للدراسة والتي خصائصها موضحة في

استبيان صعوبات القراءة موجهة للمعلمين، مع استبعاد المعدين والذين يعانون من بطء التعلم أو أي إعاقات حسية أو اضطرابات نفسية أو حرمان عاطفي أو ثقافي. حيث تم استرجاع 144 استبيان يمثل كل استبيان تلميذا يحمل مؤشرات صعوبات قرائية. والجدول التالي يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية والمدارس التي أجريت فيها الدراسة.

جدول رقم(16) توزيع العينة الاستطلاعية لتلاميذ صعوبات القراءة

الرقم	اسم المدرسة	مجموع تلاميذ	تلاميذ صعوبات التعلم القراءة (استبيان معمرية)
01	مدرسة دبار	90	31
02	مدرسة كينة	49	16
03	مدرسة لطرش	43	22
04	مدرسة بن عمر	62	09
05	مدرسة بلقط عبد الرزاق	62	11
06	مدرسة بكار العربي بن علي	63	10
07	مدرسة خضير خليفة	55	9
08	مدرسة تواتي أحمد مصطفى	40	3
09	مدرسة الساكر المولدي	44	3
	المجموع	508	114

3. نتائج الدراسة الاستطلاعية :

من أهم أهداف الدراسة الاستطلاعية هو الاحتكاك بمجتمع الدراسة، وتحديده واستخراج عينة الدراسة الأساسية. وبعد استخراج عينة الدراسة الاستطلاعية من خلال اختبار مؤشر الصعوبات القرائية للمعمرية تم تحديد 144 تلميذ من أصل 508 تلميذ يتمدرسون في سنة الخامسة من التعليم الابتدائي للموسم 2022/ 2023 م في تسعة (9) مدارس ابتدائية بالمقاطعة الأولى بالوادي. قمنا بالاتفاق مع المعلمين تحت إشراف المدرين لكل مؤسسة على توفير قاعة لتطبيق أدوات الدراسة في أوقات يكون مناسب للتلاميذ المستهدفين وللمؤسسة ولا يؤثر على حضورهم للحصص اليومية. حيث قمنا بتطبيق اختبار رافن للذكاء والقدرات العقلية، قصد التشخيص والاستبعاد، ثم قمنا بتطبيق اختبار صعوبات القراءة للعيس(2015)، حيث كانت النتائج النهائية بعد محكات الاستبعاد واختبار صعوبات القراءة 78 تلميذا من أصل 144 تلميذ، يمثلون العينة الأساسية للدراسة مع معلميهم الذين بلغ عددهم 36 معلم. وتم الاتفاق مع المؤسسات على استئناف إجراءات الدراسة وتحديد المواعيد المناسبة للتطبيق.

جدول رقم(17) توزيع العينة الاستطلاعية واستخراج العينة الأساسية للتلاميذ عسيري القراءة.

الرقم	اسم المدرسة	مجموع التلاميذ	تلاميذ مؤشرات صعوبات التعلم (مقياس معمرية)	تلاميذ عسر القراءة في الدراسة الأساسية
01	مدرسة دبار	90	31	19
02	مدرسة كينة	49	16	12
03	مدرسة لطرش	43	22	9
04	مدرسة بن عمر	62	09	7
05	مدرسة بلقط عبد الرزاق	62	11	9
06	مدرسة بكار العربي بن علي	63	10	8
07	مدرسة خضير خليفة	55	9	8
08	مدرسة تواتي أحمد مصطفى	40	3	3
09	مدرسة الساكر المولدي	44	3	3
	المجموع	508	114	78

4. عينة الدراسة الأساسية :

بعد محكات الاستبعاد تكونت عينة الدراسة الأساسية من 78 تلميذا ممن يعانون صعوبات تعلم قرائية تم اختيارهم بطريقة قصدية بعد تطبيق اختبار رافن للذكاء واختبار الصعوبات القرائية للعيس(2015).

والجدول الموالي يمثل عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

جدول رقم (18): يبين توزيع العينة الأساسية للتلاميذ حسب المدرسة والجنس.

الرقم	اسم المدرسة	تلاميذ عسر القراءة		
		ذ	إ	المجموع
01	مدرسة دبار	8	11	19
02	مدرسة كينة	8	4	12
03	مدرسة لطرش	5	4	9
04	مدرسة بن عمر	4	3	7
05	مدرسة بلقط عبد الرزاق	3	6	9
06	مدرسة بكار العربي بن علي	4	4	8
07	مدرسة خضير خليفة	5	3	8
08	مدرسة تواتي أحمد مصطفى	2	1	3
09	مدرسة الساكر المولدي	1	2	3
	المجموع	40	38	78

والجدول الموالي يمثل عينة المعلمين والمعلمات الذين يدرسون السنة الخامسة ابتدائي وأقسامهم تضم عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

جدول رقم (19): يبين توزيع العينة الأساسية للمعلمين حسب المدرسة والجنس.

الرقم	اسم المدرسة	المعلمين		
		ذ	إ	المجموع
01	مدرسة دبار	1	5	6
02	مدرسة كينة	0	3	3
03	مدرسة لطرش	2	2	4
04	مدرسة بن عمر	2	2	4
05	مدرسة بلقط عبد الرزاق	2	2	4
06	مدرسة بكار العربي بن علي	3	1	4
07	مدرسة خضير خليفة	2	2	4
08	مدرسة تواتي أحمد مصطفى	2	1	3
09	مدرسة الساكر المولدي	2	2	4
	المجموع	16	20	36

5. المنهج المتبع في الدراسة لحالية :

يعتبر المنهج مجموعة الإجراءات والأساليب المتبعة لدراسة ظاهرة ما. فهو قواعد عامة تهيمن على طريقة تفكير العقل وتحدد عملياته لكي يصل إلى نتيجة المعلومة، والطريق المؤدي إلى كشف الحقيقة في العلوم.(جاري،2016، ص152)

وبما أن هدف الدراسة الحالية البحث في العلاقة بين متغير الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي ومتغير التحصيل الدراسي دون تدخل من الباحثة في هذا التأثير، حيث ستكتفي الباحثة بوصف الظاهرة وتحديد نتائجها، فسيكون المنهج المتبع هو المنهج الوصفي، إذ يعتبر هذا المنهج" طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتطويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (بوحوش،1995، ص130)

6. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية :

لتحقيق أهداف الدراسة تبنينا الاختبارات التالية _ استبيان معمرية لصعوبات القراءة _ اختبار رافن للذكاء _ واختبار العيس للأداء القرائي _ واختبار الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي. حيث أنها اختبارات مقننة، وتم استعمالها في العديد من الأبحاث والدراسات، ولهذا سنكتفي بوصفها، وذكر بعض الدراسات التي تناولتها وخصائصها السيكومترية.

1.6 **وصف استبيان صعوبات القراءة:** هذا الاستبيان مأخوذ من قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية إعداد : بشير معمرية قسم علم النفس جامعة الحاج لخضر باتنة. وهو موجه للمعلمين لاستخراج فئة صعوبات التعلم من خلال قائمة أعدها لجمع معلومات حول التلاميذ الذين يعانون من هذه

الصعوبات. وأخذنا قائمة صعوبات القراءة ليسهل علينا استخراج فئة صعوبات التعلم القرائية في مرحلة سنة الخامسة بمساعدة المعلمين(ملحق رقم2). واعتمدنا على هذا الاستبيان في الدراسة الاستطلاعية مع تعليمات خاصة للمعلمين لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية نتيجة قصور في القدرات العقلية أو حسية أو حرمان عاطفي أو نفسي، أو تلاميذ متأخرين دراسيا، أو لديهم بطء تعلم .

2.6. وصف اختبار المصفوفات المتتابعة الملون: للعالم الانجليزي " جون رافن RavenJohn: ظهر اختبار رافن لأول مرة عام 1947 م وقد قام بتعديله عام 1956 م، واستغرق العالم رافن في تطوير هذا الاختبار حوالي 30 سنة من عمره.

ويقوم هذا الاختبار على "نظرية العاملين لسبيرمان Spearman" فهو متشبع بالعامل العام، من خلال نتائج الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار. حيث يعتبر من الاختبارات المشهورة والمتداولة.

فهو من الاختبارات العبر حضارية الصالحة للتطبيق في مختلف الثقافات والبيئات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، وهو يهدف قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد، وتتضمن القدرة على التفكير المجرد. بمعنى التقييم العقلي والقدرات العقلية.

ويناسب في مصفوفاته الملونة الأعمار من (5.6 _ 11.6) من العاديين والمتأخرين عقليا، وكذلك كبار السن بين (65 و85) . أما الوقت لتطبيق الاختبار حسب ما يراه الفاحص.

- مكونات المقياس:

- **المجموعة (A)** : والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

- **المجموعة (A B)** : والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

- **المجموعة (B)** : والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

حيث أن كل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من 12 مصفوفة وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها 6 مصفوفات صغيرة، وضعت في صورة مرتبة، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى مرحلة التفكير الاستنتاجي، وهي مرحلة النضج العقلي، وقد صممت تلك البطاقات بألوان مختلفة لجذب انتباه الطفل أكبر قدر ممكن.

- **تعليمات تطبيق الاختبار:** يقدم الباحث للمفحوص البطاقة والأجزاء الستة ويطلب منه تحديد الجزء الذي يكمل البطاقة ، وفي حالة الإجابة الصحيحة تمنح له درجة واحدة(1)، وفي حالة الإجابة الخطأ يمنح له(0) . ومن ثم جمع الدرجات التي حصل عليها لمعرفة الدرجة الكلية.

وبعد الحصول على الدرجة الكلية نذهب لقائمة المعايير المئينية وهي مرفقة مع كراس التصحيح لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت سن المفحوص. ومن ثم نذهب إلى ما يقابل الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء.(حماد،2008، ص1، ص 2)

- **صدق وثبات المقياس:** يتمتع اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون بصدق وثبات عاليين، وذلك من خلال تتبع الدراسات السابقة والتي أكدت ذلك باستخدام طرق مختلفة.

- **الثبات:** تم تأكيد الثبات من خلال عدة دراسات نذكر منها ما يلي :

معامل الاستقرار:

الباحث	السنة	الثبات
بورك	1958	معامل استقرار: تراوحت معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار بين (0.62 _0.91)
خاتينا	1965	
فرايبرج	1966	
جاكوبز وفاندفنتر	1970	
رافن و كورت	1977	
القريشي	1987	

جدول رقم (20) يمثل معامل الاستقرار لبعض الدراسات.

- **معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار:**

الباحث	**السنة**	**الثبات**
خاتينا	**1965**	**تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية(0.44 _0.99**
نك موللر	**1966**	
فرايبرج	**1966**	
موللر	**1970**	
القريشي	**1987**	

جدول رقم (21) يمثل معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار.

- **معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار:**

الباحث	السنة	الثبات
رتش وأندرسن	1965	تراوحت هذه الارتباطات
رافن كورت ورافن	1977	بين(0.55 _0.82)

من خلال استعراضنا لنتائج ثبات الاختبار يمكننا القول أن اختبار المصفوفات الملون لرافن يتمتع بقدر مرتفع من الثبات سواء من حيث معامل الاستقرار أو معامل الاتساق الداخلي عبر البيئات لمختلفة .

- **الصدق:** تم تأكيد الصدق من خلال بعض الدراسات والبحوث ونذكر منها ما يلي:

- **الصدق التنبؤي** : أوضحت دراسات كلا من مارك آثر 1968 _ ودراسة هوسمان 1973 ودراسة سويل 1979، أن المصفوفات الملونة صالحة للتنبؤ بالنجاح الدراسي.

وأوضحت كذلك دراسة كلا من كليرن وساندرسون 1966، ودراسة ألكن 1986 أن المصفوفات الملونة صالحة للتنبؤ بأداء المتخلفين عقليا في بعض البرامج التدريبية.

- **الصدق التلازمي:**قام قريشي(1987) بحساب معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات الملونة والاختبارات الأخرى، وأهمها اختبارات الذكاء المشهورة كمؤشر للصدق التلازمي والجدول الموالي يبين ذلك:

جدول رقم(22): يمثل معاملات ارتباط اختبار المصفوفات الملونة بأبرز اختبارات الذكاء.

الاختبار	معاملات الارتباط
القسم اللفظي لوكسلر	تراوحت بين (0.31 _ 0.84)
القسم الأدائي لوكسلر	تراوحت بين (0.5 _ 0.74)
المقاييس الفرعية لوكسلر	تراوحت بين(0.24_ 0.74
اختبار ستانفورد بينيه	تراوحت بين(0.32 _ 0.68)
اختبار الأشكال المتضمنة	تراوحت بين(0.4 _ 0.58)
اختبار رسم الرجل	معامل الارتباط (0.48)

ومن خلال حساب معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والتحصيل الدراسي وجد قريشي(1987) أن معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات الملونة والتحصيل الدراسي يتراوح بين (0.34_ 0.39).

واستخدم عيد(1979) تقديرات المدرسين لذكاء الطلاب كمحك خارجي للصدق التلازمي للاختبار وبلغ معامل ارتباط (0.49) . وكذلك قريشي استخدم تقدير المعلم لذكاء التلميذ وكان معامل الارتباط (0.34)، من خلال حساب معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة لرافن وتقديرات المدرسين لذكاء الطلاب .

(قندوز،2018، ص 124)

ومن خلال هذا العرض لثبات وصدق اختبار المصفوفات الملونة لجون رافن ونظرا لكونه اختبار عبر حضاري فهو صالح للتطبيق في البيئة الجزائرية.

وكان تطبيق اختبار المصفوفات الملونة لرافن في هذه الدراسة بهدف تشخيصي وهو استبعاد التلاميذ الذين يعانون من ضعف في القدرات العقلية أو منحفضي

الذكاء . وكان تفضيل الباحثة لهذا الاختبار أنه من الاختبارات التشخيصية المستعملة في العيادة والمتمرنين عليها، وكذلك إمكانية التطبيق الجماعي والفردي حسب الظرف والمكان.

3.7 وصف اختبار الأداء القرائي (اختبار صعوبات القراءة):

يعتبر اختبار القراءة اختبارا تشخيصيا يقيس القدرة القرائية أو الأداء القرائي للأفراد. تم بناءه من طرف الباحث إسماعيل العيس(2015)، وقد طبق في العديد من الدراسات والأبحاث بشكل واسع وكان إضافة في مجال صعوبات القراءة، ويتكون الاختبار من 120 كلمة في ثلاث بطاقات كل بطاقة تحتوي 40 كلمة مقسمة كما يلي:

جدول رقم(23) يمثل تقسيم الكلمات في اختبار الأداء القرائي.

اختبار الأداء القرائي		
الكلمات المتداولة	**الكلمات الغير متداولة**	**شبه الكلمات**
_ 20 كلمة متداولة بسيطة.	_ 20 كلمة غير متداولة بسيطة.	_ 20 كلمة عديمة المعنى بسيطة.
_ 20 كلمة متداولة مركبة.	_ 20 كلمة غير متداولة مركبة.	_ 20 كلمة عديمة المعنى مركبة

وقد سلم لنا الاختبار من طرف الباحث إسماعيل العيس قصد تطبيقه في الدراسة الحالية. أنظر الملحق رقم(2). ويشمل بالإضافة إلى البطاقات التي تحتوي الكلمات بأنواعها صفحة أولية تشمل قسم خاص بجمع المعلومات والبيانات التي تخص التلميذ المفحوص، _ السن _ المستوى الدراسي للمفحوص _ واسم المؤسسة المتمدرس بها.

- **تعليمات تطبيق الاختبار:** يعرض على المفحوص بطاقات الكلمات كما هو موضح في الجدول رقم()، ويكون المفحوص محاذيا للفاحص، ويطلب منه أن يقرأ الكلمات الواردة في البطاقات بالترتيب، وأثناء القراءة يكون الفاحص ينقط التلميذ حيث نقطة لكل كلمة يستطيع المفحوص قراءتها، وصفر عندما يخطئ في قراءة الكلمة، حيث مجموع النقاط التي يحصل عليها المفحوص هي درجة المفحوص في الاختبار، وحدود التنقيط (الدرجات) في كل بطاقة (من 0 إلى 40) و (0 إلى 120) في الاختبار ككل، ويطبق الاختبار بطريقة فردية لكل مفحوص.

- **الخصائص السيكومترية لاختبار الأداء القرائي (اختبار صعوبات القراءة):**

الاختبار مسجل في الديوان الوطني لحقوق المؤلف منذ (2015)، حيث تم إعداده والتحقق من مصداقيته من طرف الباحث إسماعيل العيس وذلك في إطار مشروع (PNR) سنة 2013 كما هو مذكور في عدة دراسات منشورة سابقا.

(2014.Layes et al) و(2015 .Layes et al)

وهذه بعض الدراسات التي اعتمدت تطبيق الاختبار وأعادت خصائصه السيكومترية:

- دراسة عبد اللاوي طيبة وعموري(2014) : الصدق التمييزي: (الفروق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا) ت= 0.13 عند مستوى دلالة 0.00 . والثبات: الاتساق الداخلي ألفا= 0.87.

- بن الصغير(2016) صدق الاتساق الداخلي: (درجة الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية) _ الكلمات المتداولة ر = 0.84 . _ الكلمات غير المتداولة

ر= 0.94. _ شبه الكلمات ر= 0.94 . والثبات : الاتساق الداخلي ألفا = 0.86 .

- شوشاني(2018) الثبات : الاتساق الداخلي ألفا= 0.92 .

وعليه فإن الاختبار يتمتع بصدق وثبات عاليين، وكل هذه الدراسات تمثل البيئة المحلية في مدينة الوادي الجزائر بيئة تطبيق الدراسة الحالية.

- إن استخدام اختبار الأداء القرائي بعد كل محكات الاستبعاد السابقة للتأكد من حالة صعوبات القراءة لدى العينة الأولية التي تم استخرجها من خلال استبيان صعوبات القراءة للباحث بشير معمرية المقدم للمعلمين للاستعانة بهم في تحديد فئة صعوبات القراءة ومن ملاحظاتهم حول هذه الفئة مع الشروط اللفظية من الباحثة لاختيار من يضمهم الاستبيان، حيث تعتبر غير كافية لتداخل الأبعاد والمحكات التشخيصية. فصعوبات القراءة وغيرها تحتاج أكثر من مقياس لتعدد محكات الاستبعاد والتشخيص لتحديد فئة صعوبات القراءة ولهذا ولأكثر اطمئنان كان اختيارنا تطبيق اختبار الأداء القرائي.

4.6. وصف اختبار الأشكال المتضمة(الصورة الجمعية):

هو الاختبار الذي يقيس الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي. من تأليف أولتمان أرسكن و ويتكن(1970)، وقام بتعريب الاختبار للعربية بمصر كل من أنور الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ (1978) . ويسمى بالاختبار الجمعي لأنه يصلح للتطبيق بطريقة جماعية على الراشدين والأطفال. وقد قام ويتكن وزملاءه بدراسات تجريبية عديدة لقياس الأسلوب المعرفي الإدراكي الذي يمارسه الفرد في مواقفه المعرفية والاجتماعية، حيث قاموا بتصميم وسائل إدراكية غير لفظية لقياس الأسلوب المعرفي الإدراكي، منها اختبار تعديل الجسم، واختبار تعديل المؤشر والإطار، ونظرا لما يتطلبه التطبيق من إمكانيات صعبة وشروط

تجريبية خاصة ، كان هذا التصميم ليستجيب لتعدد الثقافات واللغات، كان اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي بناء على دراسات وأبحاث معمقة تلتها. تأكد الباحثون من صلاحية وقدرة اختبار الأشكال المتضمنة من قياس الأسلوب المعرفي الإدراكي. وبما أن الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي يمثل أحد البناءات الشخصية الهامة، وبالتالي يأخذ المظاهر المعرفية ذات الصفة النمائية التطورية، وبذلك يتأثر بعوامل كباقي مظاهر النمو، وكون الفرد معتمد أو مستقل يرتبط بتلك التأثيرات والعوامل وخاصة التربوية، حيث أكدت العديد من الدراسات العربية وغير العربية أن كلما كانت التنشئة الاجتماعية تعمل على تشجيع روح المبادرة والاعتماد على الذات يكون على الأغلب الطفل مستقل، والعكس كلما نشأ الطفل على التبعية والاعتمادية على الغير يكون يميل للاعتماد على المجال الإدراكي كما وضحنا ذلك في الفصول النظرية.

ولهذا عرض ويتكن وألتمان الأسس النفسية والمعرفية التي يبنى عليها الاختبار بحكم أن هذا الاختبار يقيس الكيفية التي يتصرف بها الفرد في مواقفه الاجتماعية والتربوية والتعليمية بصفة عامة، اعتمادا على الخبرات السابقة وانطلاقا من عوامل خارجية وداخلية ومعلومات متوفرة لديه نحو ذاته والبيئة التي تحيط به.

- فالأسس النفسية التي يرتكز عليها اختبار الأشكال المتضمنة من إدراك شكل بسيط داخل شكل معقد، كموقف أو موضوع بسيط في حيز أو مكان معقد يتطلب مهارة تحليلية من الفرد للمحيط وتوظيف لحاسة البصر زيادة عن التآزر الحسي الحركي، وكلها تحتاج شيئا من الاتزان الانفعالي والصلابة في التغلب على التوترات النفسية، فالإجابة عن فقرات الاختبار تحتاج جانب نفسي.

- والأسس المعرفية التي يرتكز عليها اختبار الأشكال المتضمنة يظهر من خلال العمليات المعرفية العليا التي يعتمد عليها الفرد أثناء الإجابة عن فقرات الاختبار، الذي يحتاج توظيف مهارات معرفية عليا للتعرف عن الشكل البسيط داخل المعقد، الذي يحتاج تركيز وانتباه.

فاختبار الأشكال المتضمنة من الاختبارات الإدراكية التي تقيس بعد هام من أبعاد الشخصية بعد الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي والكيفية التي يدرك بها الفرد الموضوعات والأشياء بتأثير نفسي انفعالي ومهارات معرفية يتبعها لتفسير الأحداث أو تحديدها داخل محيطه. حيث الأداء والإجابة على فقرات الاختبار ترتبط بجانب معرفي وآخر نفسي.

وصمم هذا الاختبار من خمسة أقسام :

1. **القسم الأول:** تعتبر الصفحة الأولى واجهة الاختبار وتحتوي على عنوان الاختبار ومؤلفه ومعربه، ومعلومات أو بيانات المفحوص من الاسم و السن ، وتاريخ الميلاد وإجراء الاختبار ونوع الجنس و مكان الدراسة و العمل والتخصص.
2. **القسم الثاني:** يحتوي تعليمات الاختبار، كما تتضمن مثالين توضيحيين، يطرح السؤال بعيد عن الإجابة، ثم تأتي تعليمات عن كيفية الإجابة، ويطلب من المفحوص ألا يقلب الصفحة.
3. **القسم الثالث:** هي للتدريب ولا تحسب في تقدير درجة المفحوص، وفيها سبعة أشكال ليست معقدة كثيرا، وزمن الإجابة عليها دقيقتين، ويجيب عنها المفحوص ونطلب منه لا يقلب الصفحة.
4. **القسم الرابع:** في هذا القسم زمن الإجابة خمسة دقائق، ويحتوي تسعة أشكال متدرجة التعقيد. وعندما ينتهي المفحوص من الإجابة نطلب منه عدم قلب الصفحة.

5. **القسم الخامس:** مدة الإجابة في هذا القسم مثل القسم السابق خمس دقائق، وتشمل كذلك تسعة أشكال متدرجة في صعوبة التعقيد.

- وتوجد ثمانية أشكال بسيطة على ورقة لوحدها هي التي سيطلب من المفحوص تحديدها ضمن الأقسام التي تشمل الأشكال المعقدة. ووضع للأشكال البسيطة الثمانية اسم رمز إليه بحرف.

- ويعتبر اختبار الأشكال المتضمنة من اختبارات السرعة، حيث قسم التوقيت دقيقتين للقسم التدريبي، وخمس دقائق للقسم الرابع والخامس، في حالة إجراء الاختبار على الأطفال يضاعف الزمن، ويستغرق الاختبار حسب مترجمه باللغة العربية ثلاثون دقيقة.

1.4.6. الخصائص السيكومترية لاختبار الأشكال المتضمنة:

- **صدق اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية:**

تم حساب صدق الاختبار في العديد من الدراسات الأجنبية و العربية، معتمدة على محك خارجي، ومن أهم الاختبارات التي استعملت لهذا الغرض، اختبار تعديل الجسم، واختبار المؤشر والإطار، وبعض الدراسات اتخذت من اختبار الأشكال المتضمنة في صورته الفردية محكا لصدق الصورة الجمعية، بحيث تم تطبيق القسم الثاني في صورته الجمعية والقسم الثالث في صورته الفردية الملونة على عينة ذكور وإناث وتم تطبيق القسم الثاني في صورته الفردية والقسم الثالث في صورته الجمعية، فكانت النتائج بعد حساب معامل الارتباط بين الاختبارين: "بالنسبة للإناث 0،63 " "وبالنسبة للذكور: 0،82".(الشرقاوي،1988، ص9)

كما كانت دراسة وتكن وآخرون(1986) على عينة قوامها (45) طالبا و(46) طالبة جامعيين، معامل الارتباط بين اختبار الأشكال المتضمنة، واختبار المؤشر

والإطار بالنسبة للذكور(76،0) وبالنسبة للإناث(26،0). أما بالنسبة لاختبار تعديل الجسم مع اختبار الأشكال المتضمنة فكان مقدار الارتباط بالنسبة للذكور(54،0) ، وبالنسبة للإناث(58،0). واستمرت الأبحاث والدراسات للتأكد من صدق اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على عينات متنوعة نذكر منها دراسات كل من ويتكن Witkin(1962)، وباسكال ليومPascal Lyome(1969)، وومیشال هیطو وراجينشباخHuteou et Raychenbater(1978)، وبنويBenoit(1980).(ليسيكي، 1992، ص 298)

كما قام جاكسون وآخرون (1964) بحساب صدق الاختبار وذلك باستخدام الاختبار في صورته الفردية الملونة كمحك لصدق الاختبار في صورته الجمعية على عينة قوامها 52 طالبا و60 طالبة بجامعة بنسلفانيا وكانت نتيجة الارتباط بين الاختبارين الإناث 62،0 و الذكور 52،0. كما تم أيضا حساب الارتباط بين اختبار الأشكال المتضمنة واختبار رسم الرجل، وبلغت درجة الارتباط عند الإناث = 55،0. وعند الذكور= 71،0 .

- **صدق اختبار الأشكال المتضمنة في صورته الجمعية في الدراسات العربية:**

كانت دراسة جمال محمد علي(1987) على عينة بلغت 106 من طلاب جامعات مصرية بين ذكور وإناث، للتأكد من صدق اختبار الأشكال المتضمنة بطريقة الصدق المحكي باستخدام الأشكال المتوازية باعتباره شبيه باختبار الأشكال المتضمنة، فكانت النتيجة باستخدام معامل ارتباط بيرسن حيث حصل على معامل ارتباط محسوب 564،0 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 01،0 ، كما قام بحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية أو ما يسمى الصد التمييزي لكل مفردة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(24) يوضع معاملات الصدق التمييزي لاختبار الأشكال المتضمنة.

رقم السؤال	معامل سهولة الجزء العلوي	معامل سهولة الجزء السفلي	معامل الصدق	رقم السؤال	معامل سهولة الجزء العلوي	معامل سهولة الجزء السفلي	معامل الصدق
1 _	83،0	14،0	69،0	10 _	97،0	48،0	49،0
2 _	45،0	00	45،0	11 _	79،0	04،0	75،0
3 _	48،0	00	48،0	12 _	_1	21،0	79،0
4 _	45،0	00	45،0	13 _	55،0	04،0	51،0
5 _	42،0	17،0	25،0	14 _	35،0	07،0	28،0
6 _	76،0	00	76،0	15 _	55،0	10،0	45،0
7 _	56،0	07،0	49،0	16 _	83،0	14،0	73،0
8 _	29،0	14،0	55،0	17 _	_1	14،0	86،0
9 _	35،0	00،0	35،0	18 _	30،0	00	31،0

هذه النتائج كلها دالة عند مستوى دلالة 01،0 حيث تشير معاملات الصدق التمييزي في هذه النتائج لدرجة عالية ومعتبرة من الصدق.

وفي دراسة هشام محمد الخولي(2000) قام بقياس الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين درجات قسميه الثاني والثالث، فكانت قيمة معامل الارتباط للقسم الثاني 93،0 _ والقسم الثالث 90،0 وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01،0 . وقبله دراسة طلعت الحمولي (1995) بنفس الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط القسم الثاني 64،0 _ والقسم لثالث 69،0.وهي معاملات دالة إحصائيا.(الخولي، 2000)

كذلك دراسة سامي أبو بية(1985) الذي قام بحساب الصدق بطريقة حساب صدق التجانس الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين جزئي الاختبار ودرجته الكلية على عينة قوامها 37 طالب و41 طالبة بصف الأولى ثانوي بالقاهرة، وكانت النتائج، 0،543 _ 0،637، على التوالي القسم الثاني والقسم الثالث وهي نتائج دالة إحصائيا عند مستوى(0،01) .

كذلك قام في دراسة أخرى سامي أبو بية(1985) لحساب الصدق حسب التجانس الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين القسم الثاني ودرجته الكلية، وكذلك بين القسم الثالث للاختبار ودرجته الكلية، على عينة من تلاميذ المراحل الابتدائية والإعدادية في مدينة القاهرة. والجدول التالي يوضع نتائج الارتباط:

أقسام الاختبار / العينة	عدد التلاميذ	القسم الثاني	القسم الثالث
_ الصف السادس ابتدائي	45	0،34	0،39
_ الصف الأول الإعدادي			
_ الصف الثاني الإعدادي	50	0،37	0،42
_ الصف الثالث الإعدادي			
	46	0،41	0،57
	52	0،52	0،61

جدول رقم(25) يمثل معاملات الارتباط بين قسمي الاختبار الثاني والثالث ودرجته الكلية.

حيث النتائج دالة عند مستوى دلالة 0،05 ومستوى دلالة 0،01.(الشرقاوي،11،1988)

وفي دراسة محلية بمدينة الوادي دراسة جاري(2016) تم حساب الصدق بطريقة الصدق التكويني باستعمال طريقة الاتساق الداخلي على عينة قوامها 40 تلميذ من مدارس في مدينة الوادي يتمدرسون في السنة الخامسة ابتدائي، كانت نتائج معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار في قسميه الثاني والثالث = 0،82 دال عند مستوى دلالة 0،01 . أما بالنسبة للصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية وكانت نتيجة المقارنة الطرفية بتطبيق اختبار"ت" تبين أن قيمة "ت" قدرت ب85،23 وهي بذلك دالة إحصائيا، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات الفئتين، وهذا يدل على أن الاختبار له قدرة عالية على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين(أصحاب الدرجات العليا وأصحاب الدرجات الدنيا) أي أنه له قدرة على تمييز بين ذوي الأسلوب المعرفي الاستقلالي والأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الإدراكي. ومن خلال عرض التدقيقات السابقة والدراسات المتعددة لحساب الصدق بمختلف استعمالاته في البيئة الأجنبية والعربية والمحلية نقول أن الاختبار يتمتع بقدر من الصدق، فاختبار الأشكال المتضمنة يقيس ما وضع لقياسه.

- **ثبات اختبار الأشكال المتضمنة :**

لقد تم حساب ثبات الاختبار في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية، حيث يذكر ويتكن وآخرون (1962) أن اختبار الأشكال المتضمنة يتمتع بدرجة ثبات عالية من خلال حساب الثبات في عدة دراسات بطريقة التجزئة النصفية لفقرات الاختبار الفردية والزوجية نذكر منها:

- دراسة لينتون (1952) بمعامل ثبات (0،90)
- دراسة لويف (1961) بمعامل ثبات (0،88)
- دراسة بومان (1951) بمعامل ثبات للذكور والإناث (0،89) بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدر بثلاث سنوات.
- دراسة لونجيننيكر(1956) بمعامل ثبات (0،92) .
- دراسة جاردنير وآخرون (1960) بمعامل ثبات (0،95).

ودراسة موران(1983) التي تم حساب الثبات فيها بطريقة التجزئة النصفية على عينة 181 من الذكور باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (0،85) . وبطريقة سيبرمان براون بلغ معامل الثبات (0،81) وهما دالين إحصائيا. ومن الدراسات الأجنبية تم حساب الثبات على عينة 80 طالب و 97 طالبة من طلاب الجامعة، بطريقة التجزئة النصفية بين قسمي القسم الثاني والقسم الثالث باعتبارهما متكافئين بلغت قيمة الارتباط 0،82 باستخدام معادلة سيبرمان براون. (شلبي، 1999، 104)

أما في الدراسات العربية نذكر دراسة سامي أبو بية(1985)على عينة بلغت 78 طالب وطالبة، كانت نتائج معاملات الثبات للدراسة 0،782 معامل ثبات القسم لأول. 0،714 معامل ثبات القسم الثاني. 0،802 معامل ثبات الاختبار ككل. وذلك بعد تطبيق الاختبار واستخدام معادلة كيودر_ريتشارد سون. ولقد كانت نتائج هذه الدراسة مرتفعة نسبيا على نتائج الدراسة السابقة لنفس الباحث 1983، حيث بلغت العينة 52 إناث و 113 ذكور، فحسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان براون وكانت قيمته0،78 لعينة الذكور، 0،75 بطريقة جتمان . أما عينة الإناث وباستخدام نفس المعادلتين كان معامل الثبات 0،78 .

وهي معاملات ذات مستوى مقبول.(الشرقاوي، 1988، 14) وهذا يؤكد فعالية اختبار الأشكال المتضمنة وثباته إذا ما طبق عدة مرات وعلى فئات عمرية مختلفة.

وهذا ما أكدته الدراسات المتوالية للاختبار في العديد من الأبحاث والدراسات العربية، كما في دراسة عبد العالي عجوة(1989) الذي طبق اختبار الأشكال المتضمنة على عينة من الطلبة والطالبات بلغ عددهم 110 طالب، فكان معامل الثبات بطريقة جتمان(0،78)، ومعامل الثبات بطريقة سبيرمان براون (0،79). وفي بحث آخر لجمال محمد علي(1987) على عينة طلبة ذكور وإناث متكونة من 106طالب بكلية التربية، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون 0،784. وفي سنة 1989 قام بحساب الثبات بطريقة جتمان فكان معامل الثبات (0،868)، وبطريقة كيودر ريتشارد سون (0،784).(شلبي،1999، ص105).

وكانت الدراسة الحديثة نسبيا للخولي(2002) مع عصام عبد اللطيف العقاد، حيث قاما بحساب الثبات بطريقة جتمان وبلغ الثبات= (0،65) وبطريقة سبيرمان براون بلغ الثبات=(0،66) وهي قيمة دالة عند 0،01.(الخولي، 2002، 135)

وفي دراسة محلية كانت دراسة جاري(2016) على عينة تتكون من 40 تلميذ يتمدرسون في السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية بمدينة الوادي، تم حساب ثبات اختبار الأشكال المتضمنة باستعمال طريقة التجزئة النصفية، وبعد المعالجة الإحصائية، الجدول الموالي يوضح نتائج تطبيق طريقة التجزئة النصفية (فردي ، زوجي) لحساب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان براون :

	عدد أفراد العينة	عدد البنود	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
معامل الثبات الاختبار	40	18	33،0	50،0

جدول (26) يمثل حساب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان .

وفي نفس الدراسة تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ وكانت قيمة ثبات اختبار الأشكال المتضمنة 0،68 . ومن خلال هذه النتائج وطرق حساب ثبات اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، أنه يتمتع بقدر من الاستقرار في نتائجه، وبمستوى مقبول من الثبات.

أما في دراسة القريطي (1987) عن طريق إعادة التطبيق بعد مضي مدة 15 يوما على عينة متكونة 30 تلميذا بالمرحلة المتوسطة بلغ الثبات (84،0).

- **وبنفس الطريقة تم حساب ثبات اختبار الأشكال المتضمنة في الدراسة الحالية التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة.**

درجات قياس التطبيق الثاني للأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة		
درجات قياس التطبيق الأوّل للأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	Pearson Correlation	.818**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	31

جدول رقم(27) يمثل حساب الثبات في الدراسة الحالية .

قمنا بحساب معامل ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من(31) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، عن طريق التطبيق وإعادة تطبيق الاختبار وذلك بفارق أربعة أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الثبات(0.82) دال عند(α=0.01). وهو معامل ارتباط مرتفع، مما يدل على أن مقياس الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي يتمتع بدرجة ثبات عالية.

2.4.6. طريقة تصحيح اختبار الأشكال المتضمنة :

يحتاج تصحيح اختبار الأشكال المتضمنة ساعة لضبط الوقت، وأقلام رصاص وممحاة للمفحوص لتصحيح الخطأ اذا لم ينفذ الوقت المخصص للفقرة. مع طلب من المفحوصين ملأ استمارة المعلومات، مع شرح الباحث للمفحوص أو

المفحوصين إذا كان العدد جماعي الأمثلة التوضيحية في الأمثلة وكيفية الإجابة وتذكيرهم بزمن الإجابة.

وتعطى درجة عن كل شكل بسيط استطاع المفحوص استخراجه ورسم معالمه في الشكل المعقد بطريقة صحيحة بدون أخطأ تعطى له درجة واحدة وإذا أخطأ يعطى صفر، وهذا في القسم الرابع والخامس حيث فقرات الاختبار تتضمن ثمانية عشر شكل بسيط داخل شكل معقد.

أما الجزء الذي يحتوي المثالين لا تحسب درجاته.

حيث كلما اقتربت درجة المفحوص من الدرجة الكلية اعتبر مستقلا عن المجال الإدراكي، وكلما ابتعدت عن الدرجة الكلية "ثمانية عشر" اعتبر المفحوص معتمدا على المجال الإدراكي.

وصنف كل من خالد مطحنة وعبد الجواد جهوت(1998) عينة دراستهما أثر تفاعل الصف الدراسي والأسلوب المعرفي على الابتكار في الرياضيات المدرسية لدى طلاب كلية علوم التربية، أن كلما حصل المفحوص على درجة تسعة أو أكبر منها اعتبر مستقلا، أما إذا حصل على أقل من تسعة أعتبر معتمدا.(الشرقاوي،2006، 251)

وهناك من عزل مجموعة المفحوصين الحاصلين على درجات "ثمانية(8)" و "إحدى عشر(11)"، واعتمد ذلك حمزة الريانشي ومحمود عبد اللطيف مراد(1997) في دراستهما لأثر التفاعل بين بعض استراتيجيات تدريس التعميمات الجبرية والأسلوب المعرفي لكل من المعلم على التحصيل والتفكير الرياضي بالتعليم الإعدادي بمصر.(الشرقاوي، 2006، ص 222)

وقامت نادية عبده أبو دينا(1997) في دراسة الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض الجوانب المعرفية والوجدانية للشخصية، باستعمال طريقة الربيع الأعلى والربيع الأدنى لحساب الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، واعتبرت الربيع الأعلى مستقلين على المجال، والربيع الأدنى معتمدين على المجال الإدراكي.(أبودينا،1997، 169)

وهناك العديد من الطرق يمكن استعمالها للتصنيف مثل طريقة المدى، أو الفارق بين أعلى درجة وأدنى درجة. ووضع مترجم الاختبار باللغة العربية جدول للمعايير على أساسه يمكننا تصنيف المفحوصين إلى سبع فئات حسب البيئة العربية.

واقترح فؤاد البهي السيد نوع من القياس لتحديد مستويات الفروق ذات النطاق الضيق وطبق الاختبار على عدد كبير من طلبة كلية علوم التربية بجامعات بمصر حيث بلغ إجمالي العينة من المفحوصين 1247 طالب وطالبة، عدد الذكور 967 والإناث 280 أعمارهم بين(19_ 34) ، ولمعرفة الفروق بين درجات الإناث والذكور على مستوى متغير الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، كانت قيمة ت 99،6 وهي قيمة دالة عند 05،0 . حيث يقسم هذا المعيار درجات المفحوصين إلى سبع فئات ويوضحها لجدول التالي رقم(28)

جدول رقم(28) يمثل معايير اختبار الأشكال المتضمنة

الجنس / الفئات	الذكور	الإناث
ممتاز	18 _ 17	18 _ 15
جيد	16 _ 14	14 _ 12
فوق المتوسط	13 _ 11	11 _ 9
متوسط	10 _ 7	8 _ 5
أقل من المتوسط	6 _ 4	4 _ 3
ضعيف	3 _ 1	2 _ 1
عاجز	صفر	صفر

بحيث المعايير بالنسبة للاختبار تختلف من ذكور إلى الإناث، فمفحوص ذكر حصل على درجة كلية 16 على اختبار الأشكال المتضمنة يكون في فئة الجيد، وإذا بنت حصلت على نفس الدرجة صنفت في فئة الممتازين.

(الشرقاوي، 1988، ص17)

وفي الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة على معايرة الاختبار، للحصول على الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في عينات التقنين، وهي استخدام الإحصاء لوصف أداء العينة الأساسية للدراسة.

3.4.6. معايرة اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي في الدراسة الحالية:

يعد مفهوم معايير الاختبارات Tests Norms من المفاهيم الأساسية المتعلقة بتفسير درجات الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار Norm – Referenced Tests، فالدرجة التي يحصل عليها فرد في اختبار ما والتي تسمى الدرجة الخام Raw Score لا يكون لها معنى ويصعب تفسيرها ما لم يتم إسنادها إلى نظام مرجعي Reference System.

تعتمد المعايرة مرجعية الجماعة Group Reference Norm حسب علام(2000) على الجماعة المرجعية التي تستمد منها هذه المعايرة. (علام،2000،ص234)

تمت المعايرة في الدراسة الحالية بتطبيق اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي على فئتي التلاميذ والمعلمين من التعليم الابتدائي عددهم(114) تلميذ، و(36) معلم، مأخوذين من المجتمع المستهدف بطريقة عشوائية وفق الخطوات التالية:

أولا: كون العينة قيد الدراسة ممثلة للمجتمع ومختارة بطريقة عشوائية.

ثانيا: التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال الدرجات الخام للعينة بعد تجميعها على شكل فئات بتطبيق اختبار كولموجورف – سميرنوف Kolmogorov – Smirnov Testللتأكد من أن التوزيع طبيعي، والجدول والأشكال التالية توضح ذلك:

الجدول(29): اختبار اعتدالية توزيع درجات قياس الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي للدراسة الحالية.

اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الادراكي	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
فئة التلاميذ	0.24	114	0.007	0.778	114	0.001
فئة المعلمين	0.144	36	0.200*	0.955	36	0.506*

ثالثا: العمل بالتقسيم الخاص بالنسب المتساوية نسب التوزيع غير الطبيعي كون شرط اعتدالية التوزيع لم يتحقق على مستوى اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، ولذلك قمنا بتقسيم التوزيع إلى فئات متساوية من حيث عدد الأفراد وعادة ما يقسم الباحث التوزيع إلى عدد فردي من الفئات، كأن نقول:3، 5، 7،....

رابعا: اعتمدنا النسب المتساوية في تكوين الفئات، لتصبح قيم(P) المعتمدة في تكوين الفئات الخمس بالترتيب التالي:(1− 0.8− 0.6− 0.4− 0.2)= P.

خامسا: بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف لأفراد العينة من الدرجات الخام لاختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي لدى معلمي التعليم الابتدائي أين وجدنا أن أغلبية الدرجات الخام لدى معلمي التعليم

الابتدائي على اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي تمركزت حول الدرجة6.22، ومعدل انحراف هذه الدرجات عن متوسطها الحسابي كان 3.30 درجة.

سادسا: اعتمدنا القيم المعيارية في تكوين الفئات، وفيه استخدمنا خمس فئات وانحراف معياري واحد في المسافة بين الفئة والفئة، وعليه تصبح قيم(Z)المعتمدة في تكوين الفئات الخمس بالترتيب التالي:(−1.5، −0.5، 0، 0.5، 1.5)= Z، والجدول الموالي يعرض المعايير الخاصة باختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي:

جدول(30): معايير اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي للدراسة الحالية.

الأسلوب المعرفي / الفئات	المعتمدون على المجال الإدراكي	المستقلون على المجال الإدراكي	المجموع
التلاميذ	]فأقل – 02]	[03 – فأكثر[	114
المعلمون	]فأقل – 05]	[07 – فأكثر[	36
المجموع	100	50	150

يتبين من الجدول(30) أن:

- التلاميذ المتحصلون على الدرجة 02 كدرجة خام فأقل على اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي، يعتبرون معتمدون على المجال الإدراكي.

- التلاميذ المتحصلون على الدرجة 03 كدرجة خام فأكثر على اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي، يعتبرون مستقلون على المجال الإدراكي.

- المعلمون المتحصلون على الدرجة 05 كدرجة خام فأقل على اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي، يعتبرون معتمدون على المجال الإدراكي.

- المعلمون المتحصلون على الدرجة 07 كدرجة خام فأكثر على اختبار الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي، يعتبرون مستقلون على المجال الإدراكي.

جدول رقم(31) يمثل نسب المستقلين والمعتمدين في عينة المعايرة للدراسة الحالية.

الأسلوب المعرفي	**المستقلون**		**المعتمدون**		**المجموع**	
العينة	ت	%	ت	%	ت	%
التلاميذ	26	22.81%	88	77.19%	114	100%
المعلمون	24	66.67%	12	33.33%	36	100%
المجموع	50		100		150	

جدول(32) يمثل نسب المستقلين والمعتمدين في عينة الدراسة الأساسية.

الأسلوب المعرفي	المستقلون		المعتمدون		المجموع	
العينة	ت	%	ت	%	ت	%
التلاميذ	18	07،23	60	93،76	78	%100
المعلمون	24	67،66	12	33،33	36	%100
المجموع	42		72		114	

يوضح هذا الجدول النتائج بعد تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة على العينة الأساسية، وعدد أفراد العينة من معلمين الذين يدرسون السنة الخامسة وتلاميذهم ينتمون لعينة الدراسة، و عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة ، ومن خلال هذه النتائج سوف نقوم بمعالجة فرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

7 الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة:

يلجأ الباحث إلى الأساليب الإحصائية التي تساعده على الوصول إلى معطيات ونتائج يحلل من خلالها الظاهرة المدروسة، وقد استخدمنا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام:

الإحصاء الوصفي والبياني:

-التكرارات والنسب المئوية.

-المضلعات التكرارية.

-المتوسطات الحسابية.

-الانحرافات المعيارية.

-معامل الارتباط الثنائي الاعتباري(r_{pd})Point Biserial Correlation Coefficient للتعرف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

-معامل الاقتران لكرامر Cramer's(v) للتعرف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس (الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الإحصاء الاستدلالي:

-اختبار (χ^2) Chi-square.testلكشف عن دلالة الاقترانبين الأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس(الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

-اختبار "ت" T_{test} لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة باختلاف الأسلوب المعرفي لمعلميهم(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي).

-اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه(Two Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

خلاصة الفصل:

يعتبر ضبط الإطار المنهجي ضرورة لسيرورة أي دراسة علمية أو بحث علمي، حيث كانت الدراسة الاستطلاعية لميدان البحث أول الخطوات المنهجية لهذه الدراسة، وتحديد العينة الاستطلاعية التي من خلالها تم ضبط وتحديد العينة الأساسية للدراسة، واختيار المنهج المناسب للإجابة عن التساؤلات، واختيار الاختبارات المناسبة لمعالجة هذا الموضوع، ومدى صلاحيتها من خلال خصائصها السيكومترية، وعرض لأهم الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، لتمكننا من الوصول لمعطيات إحصائية تساعدنا في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة في الفصل الموالي.

الفصل الثامن : عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

تمهيد.

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.

ثانيا : مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

1. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى.
2. مناقشة وتفسير الفرضية الثانية.
3. مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة.
4. مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة.
5. مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة.

خلاصة الدراسة ونتائجها.

مقترحات الدراسة.

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا، سيتم عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، على تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءةعينة الدراسة، لقياس الأسلوب المعرفي الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي ومحاولة التعرف على علاقته بدرجات التحصيل الدراسي، وعلاقة ذلك بتجانس أسلوبهم وأسلوب معلميهم، وسينتهي هذا الفصل بتفسيرها ومناقشتها.

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق معامل الارتباط الثنائي(r_{pd})، وذلك بعد التأكد من افتراضاته وشروطه، كانت النتائج كالتالي:

جدول(33): دلالة الارتباط بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

المتغيرات		العينة n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة t_o	الدلالة الإحصائية
أسلوب الاستقلال	التحصيل الدراسي	18	7.22	1.11	0.29	2.55	دال
أسلوب الاعتماد المعرفي		60	6.46				

$t_{t\,(df\ 76,\alpha 0.05)} = \pm 1.99$

يتبين من الجدول(33): أن الفارق بين المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المستقلين معرفيا على المجال الإدراكي قُدّر بـ:(07.22)، والمتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المعتمدين معرفيا على المجال الإدراكي قُدّر بـ:(06.46)، وانحراف معياري قدره(1.11)،أسفر على معامل ارتباط ثنائي قدره:(0.29)دال إحصائيا، كما جاءت

قيمة اختبار"t" المحسوبة(2.55)، أكبر من قيمة"t"المجدولة(1.99)،وهذا يدل على أن الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي مرتبط بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، أي أنّ التباين والاختلاف في الأسلوب المعرفي يؤدي إلى التباين في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. وعليه فإنّ هذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الأولى المنصوصة بـ: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

يوجد اقتران دال إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس (الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء معامل الاقتران لكرامر(v)، واختبار كاف تربيع(كا^2) (χ^2) Chi-square.testللاستدلال، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية:

جدول(34): دلالة الاقتران بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس(الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

الجنس	الذكور		الإناث		كرامر	قيمة	القيمة	df	الدلالة
	ت	%	ت	%	V	كا²	الاحتمالية		الإحصائية
المستقلون	11	14	07	09	0.10	0.90	0.34	1	غير دال
المعتمدون	29	37	31	40					
المجموع	40	51	38	49					

$\chi^2_{t\,(df\ 1,\alpha=0.05)} = 3.84$

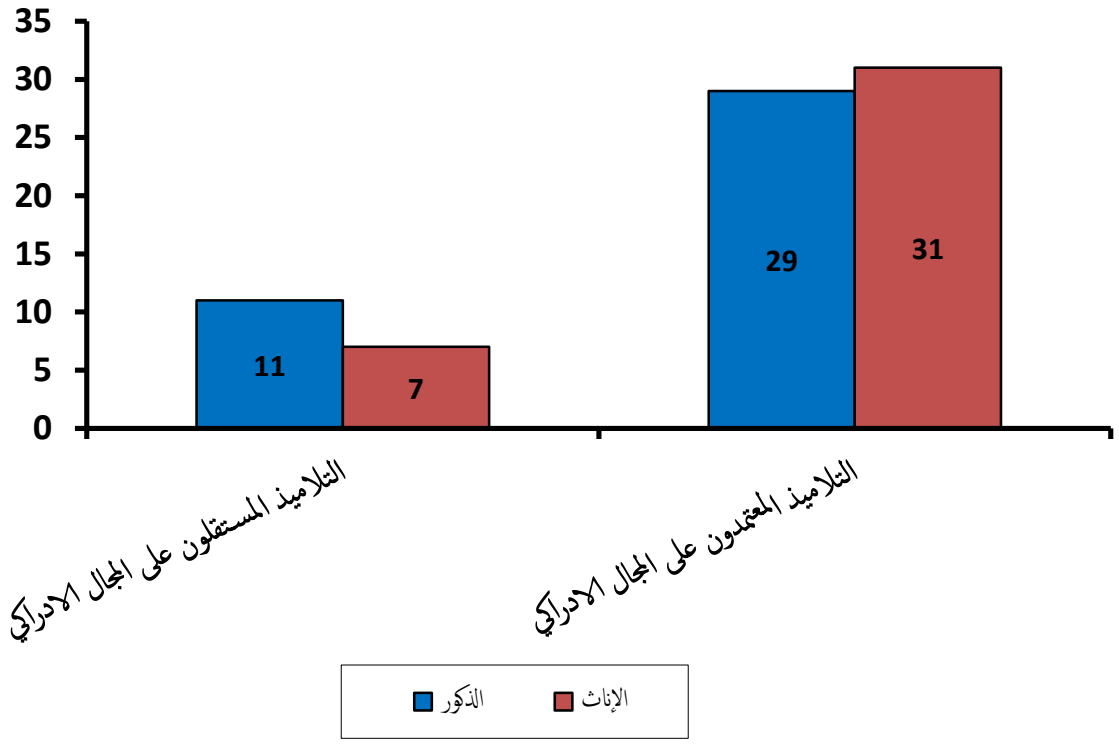
يتضح من بيانات الجدول(34): أن معامل الاقتران بين التلاميذ المستقلين مقابل المعتمدين على المجال الإدراكي والذكور والإناث من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المقدر حسب كرامر(V) بـ:(0.10) اقتران غير دال إحصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 0.90 أصغر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ:3.84، بقيمة احتمالية محسوبة(0.34) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، أي لا يوجد اقتران بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس(الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ومن خلال الجدول(34) وبدءا بالأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي، نجد تكرار الذكور المعتمدين على المجال الإدراكي من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المقدر بـ:29 بنسبة37%، بالمقابل نجد تكرار الإناث المعتمدات على المجال الإدراكي من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المقدر بـ:31بنسبة40%، وهو الأسلوب المعرفي الأكثر انتشار بين الذكور والإناث من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

أما الأسلوب المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي، نجد تكرار الذكور المستقلين على المجال الإدراكي من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المقدر بـ:11 بنسبة14 %، بالمقابل نجد تكرار الإناث المستقلات على المجال الإدراكي من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المقدر بـ:07 نسبة 09%. وهذه النتيجة تدفعنا إلى رفض الفرضية القائلة: يوجد اقتران دال إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس(الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

والشكل التالي يلخص بيانيا تكرار الجنس(الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على الأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)

الشكل(01):توزيع تكرار الذكور والإناث من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الادراكي



3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية:

جدول(35): دلالة متوسط الفروق في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الادراكي

التحصيل الدراسي		العينة n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
المعلمون المستقلون على المجال	التلاميذ المستقلين	12	7.30	1.01	0.09	0.3	0.82	غير دال
	التلاميذ المعتمدين	49	7.21	1.14				

$t_{t\,(df\ 59, \alpha \leq 0.05)} = \pm 2$

يتضح من بيانات الجدول(35) أن متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المستقلين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي بلغ قيمة(7.30)

وانحراف معياري(1.01) ومتوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي بلغ قيمة (7.21) وانحراف معياري(1.14)، كما جاءت نتيجة اختبار"ت"(0.3) بقيمة احتمالية(0.82) محسوبة أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$). مما يدل على أن اختلاف الأسلوب المعرفي(مستقل/معتمد على المجال الإدراكي) لدى التلاميذ المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي، لا يؤدي إلى التباين في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. وهذه النتيجة تدفعنا إلى رفض الفرضية القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي.

4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية:

جدول(36): دلالة متوسط الفروق في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي

التحصيل الدراسي		العينة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المعلمون المعتمدون على المجال	التلاميذ المستقلين	06	7.07	1.22	0.01	0.00	0.99	غير دال
	التلاميذ المعتمدين	11	7.06	1.14				

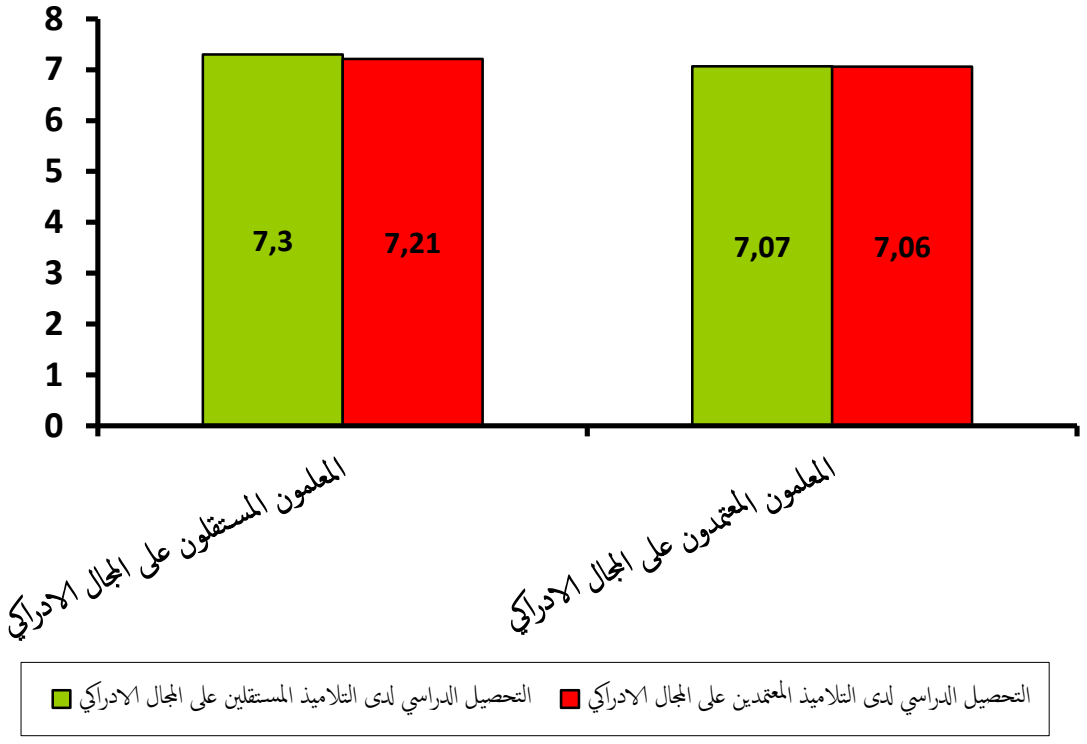
$t_{t\,(df\ 15,\alpha\leq 0.05)} = \pm 2.13$

يتضح من بيانات الجدول(36) أن متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المستقلين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي بلغ قيمة(7.07) وانحراف معياري(1.22) ومتوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي بلغ قيمة(7.06) وانحراف معياري(1.14)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت"(0.00) بقيمة احتمالية(0.99) محسوبة أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$). مما يدل على أن اختلاف الأسلوب المعرفي(مستقل/معتمد على المجال الإدراكي) لدى التلاميذ المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي، لا يؤدي إلى التباين في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. وهذه النتيجة تدفعنا إلى رفض

الفرضية القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي.

والشكل التالي يلخص الاختلاف البياني في متوسطات التحصيل الدراسيبين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، باختلاف الأسلوب المعرفي لمعلميهم(مستقل/معتمد على المجال الإدراكي).

الشكل(02): الاختلاف في متوسطات التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة باختلاف أسلوب معلميهم(مستقل/معتمد على المجال الادراكي)



يتضح من الشكل(02): أن متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المستقلين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي البالغ(7.30) متساوي تقريبا ومتوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي بلغ قيمة(7.21).

وكذلك متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المستقلين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي البالغ(7.07) متساوي إلى حد ما ومتوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي بلغ قيمة(7.06).

5.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

ويوجد ضمن الفرضية الخامسة الفرضيات الجزئية التالية:

1.5.1. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/إناث).

2.5.1. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

3.5.1. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا لأثر تفاعل الجنس (ذكور/إناث) مع الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)،وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ف" وشروطه، يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية:

جدول(37): نتائج تحليل التباين الثنائي(Two Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس(ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي)

التحصيل الدراسي		العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	قيمة ف(f_c)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الجنس	ذكور	40	7.07	1.17	0.79	0.37	غير دالة
	إناث	38	7.33	1.04			
الأسلوب المعرفي	الاستقلال على المحال	18	7.22	1.05	0.05	0.82	
	الاعتماد على المجال	60	7.19	1.13			

الجنس*الأسلوب المعرفي	مستقلون على	11	7.11	1.18	0.001	0.97	
	مستقلات على	7	7.39	0.87			
	معتمدون على	29	7.05	1.18			
	معتمدات على	31	7.31	1.09			

$f_{t\,(df\ (3،74),\alpha\leq 0.05)} = 2.73$

يتضح من الجدول(37): أن متوسط الذكور من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي البالغ (7.07) وانحراف معياري(1.17)، ومتوسط الإناث من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي البالغ(7.33) بانحراف معياري(1.04)، حيث جاءت قيمة (ف):0.79، بقيمة احتمالية(0.37) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$). مما يدل على أن الاختلاف في الجنس(ذكور/إناث) لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، لا يؤدي إلى التباين في درجات التحصيل الدراسي، وعليه نرفض الفرضية القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس(ذكور/إناث).

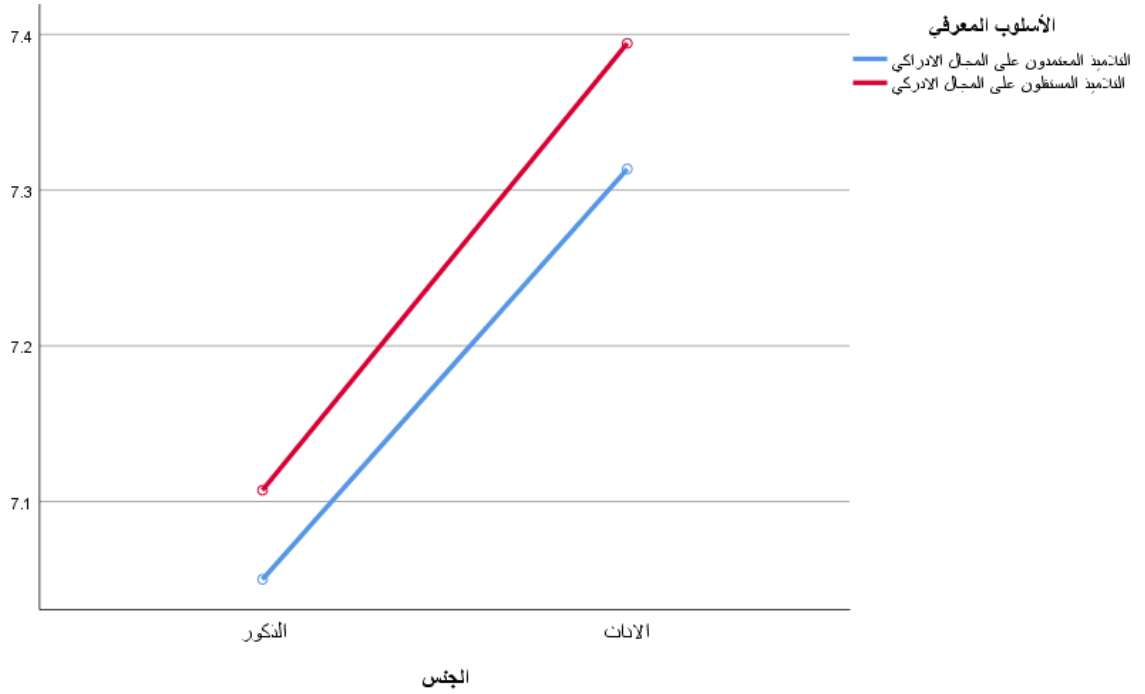
وكذلك نجد أن متوسط التلاميذ المستقلين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي البالغ(7.22) وانحراف معياري(1.05)، ومتوسط التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي البالغ(7.19) بانحراف معياري(1.13)، حيث جاءت قيمة(ف):0.05، بقيمة احتمالية(0.82) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$). مما يدل على أن الاختلاف في الأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي) لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، لا يؤدي إلى التباين في درجات

التحصيل الدراسي، وعليه نرفض الفرضية القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

ونجد أيضا أن متوسط التلاميذ الذكور المستقلون على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي البالغ(7.11) وانحراف معياري(1.18)، ومتوسط التلاميذ الإناث المستقلات على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي البالغ(7.39) بانحراف معياري(0.87)، ومتوسط التلاميذ الذكور المعتمدون على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي البالغ(7.05) وانحراف معياري(1.18)، ومتوسط التلاميذ الإناث المعتمدات على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي البالغ(7.31) بانحراف معياري(1.09)، حيث جاءت قيمة(ف):0.001، بقيمة احتمالية(0.97) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$). مما يدل على أن الاختلاف في الأسلوب المعرفي لدى المستقلين والمستقلات مقابل المعتمدين والمعتمدات على المجال الإدراكي من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، لا يؤدي إلى التباين في درجات التحصيل الدراسي، أي أن التباين في التحصيل الدراسي وإن وجد لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ليس نتيجة التفاعل بين جنس التلاميذ(ذكور/إناث) وأسلوبهم المعرفي(الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي)، وعليه نرفض الفرضية القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا لأثر تفاعل الجنس (ذكور/إناث) مع الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

والرسم البياني التالي يلخص: الفروق بين متوسطات تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس(ذكور/إناث)والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)

الشكل(03): الاختلاف بين متوسطات تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي باختلاف جنسهم(ذكور/إناث) وأسلوبهم المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)



ثانيا : مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

فكانت نتائج هذه الفرضية دالة عند مستوى دلالة 0،05، أنه يوجد تباين بين المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المستقلين معرفيا على المجال الإدراكي، والمتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المعتمدين معرفيا على المجال الإدراكي، وهذا يدل على أن الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي مرتبط بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، أي أنّ التباين والاختلاف في الأسلوب المعرفي يؤدي إلى التباين في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. وهذه النتيجة جاءت مؤيدة لدراسات جهلمان Gehlman(1951)، وجلاس Glass(1967) أنه توجد علاقة ارتباطية بين درجات اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي ومتوسطات التقديرات الدراسية في مرحلة الثانوية والجامعية(الشرقاوي،1992، 240)، وهذا ما أكدته كذلك دراسة محمد كامل عبد الموجود(1993) في العلاقة بين المتغيرين، كما أكدت قبل ذلك دراسات واضع المقياس ويتكن وزملاؤه (1977) على العلاقة الارتباطية بين درجات التحصيل الدراسي في مجالات مختلفة علمية وإنسانية وعلاقته بالأسلوب المعرفي الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي من خلال تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة في دراساتهم. وعرض يوسف جلال يوسف(1998) العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تبحث في العلاقة بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي، منها دراسة ديبو اوكوليان Dubois Atcolien(1970) وكذلك دراسة ستار لي Satterly(1976)، ودراسة جامسون Djameson(1992)، ومن الدراسات العربية دراسة بدوي علام(1985)، ودراسة مسعد ربيع(1988) وكذلك دراسة محمود أبو مسلم (1992)، ودراسة وفاء خليفة (1983)، ودراسة محمود عمر(1988)، حيث أجمعت هذه الدراسات على وجود

علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي (الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي والتحصيل الأكاديمي.(يوسف،1998، 50).

ولقد تناولت فادية ديميري يوسف بغدادي(1995) التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد_ الاستقلال) على المجال الإدراكي والتغذية الراجعة وأثره على التحصيل الدراسي، وكانت النتائج هناك تفاعل دال إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي ونمط التغذية الراجعة في مواد التخصص، وهذا التفاعل طبيعي له أثره على التحصيل الدراسي(الشرقاوي، 2006، 213).

فالعلاقة الارتباطية بين متغيري التحصيل الدراسي ومتغير الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي من خلال اختبار الأشكال المتضمنة، الذي يميز الاختبار أثناء الإجابة على فقراته هي نجاح المفحوص استخراج الشكل البسيط من الشكل المعقد وهذا يتطلب إدراك للمجال أو بالأحرى كيفية إدراك المفحوص للمجال الإدراكي من خلال أسلوبه الذي يتميز بالثبات النسبي لمعالجة المثيرات وطريقته للتعامل مع المواقف التعليمية أو الاجتماعية، حيث أثبتت الدراسات أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يتسم أدائهم بالاعتماد على المجال الإدراكي، فهم لا يستطيعون أو يصعب عليهم استخراج الشكل البسيط من الشكل المعقد بطريقة مبسطة أو بسهولة، وهذا ما أثبتته دراسة جاري(2016) في دراسة له حول علاقة بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بذوي صعوبات التعلم القراءة . وهذا ما أكده الفرماوي(1994) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي والأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، وأن الذين يتسمون بالاعتماد على المجال الإدراكي أقل قدرة على التحصيل. والقراءة تتطلب توظيف عدة مهارات ليتمكن التلميذ من الأداء القرائي الجيد وإتقانها، فهي تحتاج تحليل

وإعادة بناء وتركيب كما وصفها دافي Davey(1990)، وأن من يتميزون بالاعتماد على المجال الإدراكي يفشلون في القيام بهذه المهام وبالتالي يكونون أقل كفاءة في القراءة من أقرانهم المستقلين وتؤثر تباعا على التحصيل الجيد.

وأكد الشرقاوي(1992) أن التلاميذ الأصغر سنا يغلب على أدائهم الاعتمادية، وأن كلما أقترب من العشرينات ازدادت درجاتهم قربا من مجال الاستقلال الإدراكي، ومن وهنا يتبين أن دراسة الأساليب المعرفية وخاصة الأسلوب المعرفي الإدراكي مهمة جدا في المرحلة التطورية وفي مرحلة الابتدائي، لكي لا يضيع التحصيل الأكاديمي للتلاميذ بصفة عامة، وذوي صعوبات التعلم وتعلم القراءة بصفة خاصة، فالتكفل بهم من خلال أساليبهم المعرفية وإدراكها مهم جدا. فذوي صعوبات القراءة من المفترض أنهم يعانون تأخرا تطوريا في الأسلوب المعرفي، وأنهم مع مرور الوقت ربما يستطيعون اللحاق بأقرانهم ويصبحون أكثر استقلالا، خاصة إذا اعتمدنا في التفسير على نظرية التمايز والتي فصلنا فيها في الجانب النظري للدراسة، والتي تفترض يكون التمايز مع التقدم وتطور في النمو. حيث أن طبيعة العلاقة الجامعة بين التمايز والأساليب المعرفية تندرج تحت ثلاث جوانب التعقد، التخصص، والتكامل، وهذا ما أشارت له نادية الشريف(1981). وتبعا لدرجة نمو عملية التمايز النفسي المعرفي، يفسر سبب اختلاف الأفراد في توظيفهم للأساليب المعرفية التي يتبنونها في سلوكهم، فالتمايز الإدراكي ينمو مع تقدم الطفل في النضج، بحيث يزداد التعقد والتخصص والتكامل، ولهذا السبب يؤكد الفرماوي على ضرورة دراسة الأساليب المعرفية في ضوء البنية المعرفية(الفرماوي،1994، 35)

وهذا ما وجده ماسيه وكوري Masih & Curry (1987) أن الأفراد المستقلين عن المجال يدمجون ويجهزون المعلومات بطرق مختلفة، فينشطون بأبعد من

المعلومات التي تعطى لهم، أما الأشخاص المعتمدون على المجال الإدراكي، فيحتاجون إلى إشارات وتلميحات خارجية وكذلك يأخذون معلومات وصفات مجالهم ويتقبلونها كما هي. (Masih،1987، 572)

ومن هنا كانت فكرة الدراسة الحالية للباحثة للبحث في الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بما يحملونه من مميزات إدراكية، وأسلوب معلميهم الإدراكية بحكم هم من يقدمون المادة العلمية لهذه الفئة.

فالمستقل على المجال الإدراكي يتمتع بالقدرة على التحليل وفصل العناصر عن سياقها الكلي، بحيث يكون إدراكه للأجزاء واضحا، أما المعتمدون لديهم نظرة شمولية وتضعف قدرتهم على عزل المثيرات عن سياقها الكلي، وبالتالي يكون إدراكهم للتفاصيل مشوشا وغامضا.(رشوان،2006، 196)

ولقد أشار الباحثون في الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي أنه يمثل بعدا مستعرضا في الشخصية يتفاعل مع غيره من السمات الوجدانية، والعقلية، وأنه يعكس الاختيارات الدراسية والمهنية وحتى العلائقية لدى الأفراد، ويبرز ذلك في مواقف التعلم، وقد أظهرت دراسة العبدان عبد الرحمان(1993) بأن الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي يؤثر في استخدام المتعلمين لاستراتجيات تعلم اللغة بشكل عام(العبدان،15،1993)، وأن المتعلمين في التخصصات الأدبية أظهروا ميلا لأسلوب الاعتماد، والمتعلمين في التخصصات العلمية أظهروا ميلا لأسلوب الاستقلال.(محمد،1999، 20)، فهذا الأسلوب يطرح الفروق الفردية في درجات التمايز النفسي التي تفسر إذا كان التحكم في الإدراك يصدر من داخل الفرد أم من خارجه.

وقد ركزت النظريات الرائدة الأولى لصعوبات التعلم على التعلم الحس حركي، وتعلم الإدراك الحركي، وتؤكد على أن النمو الحسي الحركي، أساس كل تعلم فهي تسمح للطفل لاكتشاف ذاته وفق تسلسل منظم، وأن مرحلة التعليم الأولى في الطور الأول تلاءم فترة النمو الفيزيولوجي والإدراكي والحركي للتلميذ، حيث يبدأ في التدرج من مستوى الإدراك الكلي العام والشامل إلى مستوى التحديد والثبات والتحليل، حيث تنمو لديه أجهزة التحكم في العضلات والتنفس وكلها عمليات تحتاج رعاية وإلى تنظيم قصد المساعدة على تحقيق ترابط إجمالي لنضجه العضوي، ولخبرته العصبية الحركية، التي تساعده في الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة.(فزاري،2002، 80)، فاضطراب القراءة مرتبط باضطراب صعوبات التنظيم الإدراكي الحركي والتناول المعرفي للتعلم، بحيث لا يكتفي هذا التناول بتنظيم المحيط الخارجي الظاهري لمكونات الفعل التعليمي بل يتجاوزه للعمليات الداخلية والمهارات المعرفية حيث أنها كلما كانت منظمة والمعالجة فعالة كان التحصيل أفضل، وهذا ما يؤكده "دولقلوندري Delagaranderie" حينما ربط القدرة على التحصيل الدراسي وقضية معالجة المعلومات وتكوين الصورة الذهنية إلى درجة يرى فيها أن إبراز قدرة من قدرات المتعلم يتطلب تدريبه على عادات تكوين الصور الذهنية(أمزيان، 1991، 105)، وهي الصفة التي يفتقدها المعتمدون كما أكدت ذلك الدراسات في هذا المجال وهو موضح في الجانب النظري، وكذلك ما تتطلبه العملية التعليمية، كما يؤكد ذلك ويتكن Witkin: بأن التعليم والتعلم يتطلب تحليل المواقف وترتيبها واستنتاج العلاقات التي تربطها ثم تنظمها، وهذا ما يجعل تعليمهم أسهل. وهذه المميزات يفتقدها المعتمدون، فالمعرفة بأسلوبهم ومميزاته تتطلب دراية والعمل من خلالها. والبحث في الأساليب المعرفية ومنها الأسلوب المعرفي الإدراكي (الاستقلال _ الاعتماد) على المجال، خاصة مع المرحلة العمرية الفتية، بالإضافة لخصوصية فئة صعوبات التعلم، وذوي

صعوبات القراءة بصفة خاصة، فأسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي يترجم عملية الإدراك في الشكل الذي يتعامل به الفرد مع الموضوعات أي بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر من محتوى هذا النشاط.

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

يوجد اقتران دال إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس (الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ومن خلال عرض وتحليل النتائج التي أكدت أنه لا يوجد اقتران دال بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس(الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عينة الدراسة. أي عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الجنس:(ذكور إناث). ومتغير الأسلوب المعرفي (الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي، حيث أظهرت النتيجة تقارب درجة التكرارات بين الذكور والإناث المعتمدين على المجال الإدراكي، حيث أن النسب متقاربة وهو الأسلوب الغالب والأكثر انتشارا بين الذكور والإناث عينة الدراسة. ونفس النتيجة بالنسبة لأسلوب الاستقلال النسب متقاربة بين إناث وذكور عينة الدراسة وعليه تم رفض الفرضية، والقول بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الجنس (ذكور _ إناث) ومتغير الأسلوب المعرفي(مستقل _ معتمد) لدى عينة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية. وهذه النتيجة جاءت موافقة لدراسة لمحمد كامل عبد الموجود(1988) حول اتجاهات طلاب الجامعة نحو إدراك كل من المنطوق و المكتوب في ضوء الأسلوب المعرفي الإدراكي، والتخصص والجنس، ومن نتائجها أنه لا توجد علاقة تأثيرية بين الجنس والأسلوب المعرفي،

وكذلك دراسة ناهد مختار حسن رزق(1994) ودراسة سمية أحمد محمد علي(1986) كلها دراسات تأكد عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس(ذكور- إناث)، ومتغير الأسلوب المعرفي(مستقل _ معتمد).(الشرقاوي،2006، 349).

ومع كل هذه الدراسات التي تطابق نتائج الدراسة الحالية والتي تنفي وجود علاقة بين متغير الجنس(ذكور- إناث) ومتغير الأسلوب لمعرفي (الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي. إلا أنه هناك دراسات تؤكد وجود العلاقة التأثيرية الدالة إحصائيا في العديد من الدراسات، مثل دراسة ناصر دسوقي محمد مرسي (1995) دراسة تطويرية لبعض الأساليب لمتغير الجنس على الأداء في أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي فكانت النتيجة وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى 05،0(الشرقاوي،377،2006)، وهناك دراسات متعددة في العالم العربي والعالم الغربي أظهرت كذلك فروق واضحة بين الجنسين في الأسلوب المعرفي (الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي، في المجالات التربوية والمهنية بالإضافة إلى الجوانب الشخصية، فالذكور يميلون لأن يكونوا أكثر استقلالا من الإناث، وقد أظهرت البحوث التي أجراها "وتكين " وزملاؤه في هذا المجال حيث أسفرت النتائج أن حوالي 2% من الذكور اختاروا مهنة التعليم بالمقابل أن نسبة 28% من الإناث اخترن هذا المجال المهني، أما بالنسبة للمهن العلمية فكانت نسبة اختيار الذكور لها21% أما الإناث فكانت النسبة2% اخترن هذا المجال المهني. حيث يذكر الشرقاوي(1978) أن الثقافة المعاصرة في تحديدها للدور الجنسي لكل من الإناث والذكور تميل أن تجعل الذكور أكثر استقلالا من الإناث بصفة عامة، كما أن الاعتماد لدى الإناث لا يثير قلقهن عكس الذكور، وهذا راجع لأساليب التنشئة الاجتماعية، والعادات والتقاليد المجتمعية كما وضحنا ذلك في الجانب

النظري. لكن ورغم ذلك فإنه بالنسبة للدراسة الحالية وبحسب خصائص العينة والتي يغلب عليها الأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي بالنسبة للجنسين (ذكور_ إناث)، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات في هذا لمجال مثل دراسة جاري(2016) والتي أظهرت نتائجها أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتسم أداؤهم بالاعتماد على المجال الإدراكي، ودراسة دافي Davey(1990) والتي وصف فيها مهمة القراءة أنها تتطلب المزج بين عدة نشاطات لمعالجة المعلومات، وتتطلب تحليل وإعادة البناء لما يتم تحليله، وأن من يتميزون بالاعتماد يفشلون بالقيام بهذه المهام. وهو ما تميزت به عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم القراءة في أسلوب (الاستقلال _الاعتماد) على المجال الإدراكي وغلب على العينة الأسلوب الاعتمادي(ذكور إناث)، وكذلك ما أوضحته دراسة وتكين (1960) أن الفروق في أداء الجنسين في هذا البعد لا تكون واضحة ويغلب عليها أسلوب الاعتماد على المجال الإدراكي قبل سن الثامنة وحتى سن المراهقة أين تبدأ في التمايز.(بن لمبارك،2009)

فالنتائج الحالية بالنسبة لعينة الدراسة من فئة صعوبات التعلم القرائية، توافق نتائج أبحاث وتكين بالنسبة للفئة العمرية، والتي تؤكد أن في المراحل العمرية الأولى يغلب على التلاميذ باختلاف الجنس(ذكور – إناث) الأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي، وتوافق كذلك الدراسات حول فئة صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات القراءة بصفة خاصة التي يغلب عليها أسلوب الاعتماد على المجال الإدراكي باختلاف الجنس(ذكور إناث).

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي

صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي.

وقد أظهرت النتائج أن اختلاف الأسلوب المعرفي(مستقل/معتمد) على المجال الإدراكي لدى التلاميذ المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي، لا يؤدي إلى التباين في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهذه النتيجة تجعلنا نرفض الفرضية، لعدم وجود علاقة بين أسلوب المعلم وبين أساليب تلاميذه (مستقلين_ معتمدين) على المجال الإدراكي على نتيجة أو درجة التحصيل الدراسي، ونتائج هذه الدراسة جاءت موافقة لبعض الدراسات في هذا المجال حول التجانس بين أسلوب المعلم ولتلاميذه وأثره على التحصيل الدراسي حيث وجدت دراسة مسعد ربيع أبو العلا(1988) من نتائجها لا يختلف مستوى التحصيل الدراسي بين التلاميذ سوآءا باختلاف الأسلوب المعرفي للمعلم أو تطابقه أو باختلاف تفاعل الأسلوب المعرفي كلا من التلميذ والمعلم، وهذه النتيجة مشابهة لدراسة غريب(2009) حول تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الأستاذ والطالب في تخصصات مختلفة حيث كانت نتائج المقارنات بين الطلبة الذين يتجانس أسلوبهم وأساتذتهم والذين يختلفون مع أساتذتهم على مستوى التحصيل الدراسي في مواد الرياضيات والفيزياء، واختصاص المناجمنت ومعظم التخصصات في المدرسة العليا للأساتذة التي أجريت فيها الدراسة، عن عدم دلالة هذه الفروق. إلا أن دراسة الرياشي ومحمود عبد اللطيف مراد(1977) حول أثر التفاعل بين بعض الاستراتيجيات تدريس التعميمات الجبرية والأسلوب المعرفي لكل من المعلم والتلميذ على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي بالتعليم الإعدادي، فلقد جاءت في إحدى نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0،01 بين متوسطات درجات مجموعة تلاميذ المعلم المستقل ومتوسط درجات مجموعة تلاميذ المعلم المعتمد

لصالح المستقلين، وكذلك دراسة حمزة الرياضي(1997) تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين أسلوبهم المعرفي يتشابه مع أسلوب أستاذهم ومجموعة الطلبة الذين يختلفون عن أساتذتهم في الأسلوب المعرفي الإدراكي في التحصيل الدراسي(الشرقاوي، 2006، 228)، ومع خصوصية عينة الدراسة الحالية التي يغلب على أسلوبها الاعتماد على المجال الإدراكي فإن نتائج هذه الفرضية جاءت مؤيدة لأغلبية نتائج الدراسات التي تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذ الذي يتطابق أسلوبه مع أسلوب معلميه والتلميذ الذي يختلف مع أسلوب معلميه وبالتالي بالنسبة لعينة الدراسة والذين يتتلمذون عند معلم أسلوبه مستقل لا يختلفون في التحصيل الدراسي سوى كان أسلوبهم المعرفي مستقل ويتطابق مع أسلوب معلمهم، أو كانوا معتمدين ويختلفون عن أسلوب معلمهم و الذي أسلوبه مستقل.

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي.

ومن خلال النتائج الإحصائية يتضح أن متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المستقلين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي، متقارب مع متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي، وهذا يعني أو يدل على أن اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل/معتمد على المجال الإدراكي) لدى التلاميذ المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم

المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي، لا يؤدي إلى التباين في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. وهي مشابهة للفرضية الثالثة والتي درست نتائج التلاميذ عينة الدراسة من ذوي صعوبات القراءة (مستقلين ومعتمدين) الذين يتتلمذون عند معلم أسلوبه المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي، بمعنى أن اختلاف أسلوب المعرفي للمعلم (مستقل _ معتمد) لا يؤثر في نتيجة التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة من تلاميذ ذوي صعوبات القراءة،

وهذه النتائج تؤكد أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يتطابق أسلوبهم المعرفي (الاستقلال_ الاعتماد على المجال الإدراكي) مع أسلوب معلميهم، والتلاميذ الذين يختلف أسلوبهم المعرفي (الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي) عن أسلوب معلميهم في التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة مؤيدة لأغلب نتائج دراسات البحث في هذا المجال من تجانس الأسلوب المعرفي لكل من المعلم والتلميذ، أو أسلوب الأستاذ وطلبته، كما ذكرنا في الفرضية الثالثة إضافة لدراسة الباز وصلاح عبد الحفيظ(1997) ودراسة جولي Jolly(1981) وكذلك دراسة مسعد أبو العلا(1988) وكلها نتائج مشابهة لنتائج دراستنا الحالية، وكذلك دراسة غريب(2009) على طلبة المدرسة العليا للأساتذة بمختلف التخصصات العلمية، وكما لاحظنا وفي حدود بحثنا واطلاعنا أن معظم الدراسات جاءت على فئة عمرية راشدة من الطلبة وكذلك التلاميذ العاديين، ولهذا فالدراسة الحالية تحمل خصائص عمرية مختلفة، بالإضافة إلى خصائص صعوبات التعلم القرائية، والتي تتميز بالأسلوب المعرفي الاعتمادي، كما أثبتت ذلك معظم الدراسات كما ذكرنا حول هذه الفئة الخاصة، ورغم اختلاف أسلوب المعلم(مستقل _معتمد) لم يؤثر على نتائج التحصيل الدراسي، وكانت نتائج التحصيل الدراسي متقاربة بينهم، كما أوضحت ذلك نتائج الفرضيات السابقة لخاصية أسلوبهم، وكذلك لخاصية المرحلة العمرية التي

تعتمد على الأسلوب المعرفي الاعتمادي، التي قد تفرض على المعلم المهني مهما كان أسلوبه استعمال استراتيجيات ووسائل متعددة ليصل إلى متطلبات العملية التعليمية، وهو ما لاحظناه أثناء تواجدنا مع معلمين عينة الدراسة طيلة فترة التطبيق الميداني، ومناقشتنا حول الموضوع، وما يحاولون فعله من فصلهم ودعمهم بالدروس الخاصة، ومحاولة تواصلهم معنا لمعرفة الطرق والأساليب الأكثر جدوى للتواصل مع هذه الفئة، حيث ترى الباحثة أن محاولة المعلمين العمل على أنفسهم ومحاولة فهم صعوبات التعلم عامة وصعوبات القرائية بصفة خاصة، وتقديم المساعدة لهم عبر الطرق التي تعمل على تغيير المفهوم حول المادة العلمية وتركيباتها، واستراتيجيات التعلم والعلاقة بينهم وبين هذه الفئة التي تحتاج معاملة خاصة، حيث أن الأسلوب المعرفي (الاستقلال_ الاعتماد) على المجال المعرفي من الأساليب المستعرضة في الشخصية وتتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية والعلائقية. وهذا ما لمسناه من خلال عملنا في العيادة النفسية مع ذوي صعوبات التعلم وأوليائهم خاصة الأمهات، من خلال التعامل بأساليب دغماتية ومعرفية إدراكية نحو العملية التعليمية، وأثر ذلك على مستوى التحصيل الدراسي، وقد قمنا بدراسة علمية من خلال مقالنا العلمي تجانس الأسلوب المعرفي لدى أمهات التلاميذ وأثره على التحصيل الدراسي من خلال قراءة عيادية من منظور معرفي سلوكي. لدراسة حالتين من العيادة النفسية. حيث جاء علم النفس المعرفي بتصور جديد، دعمته الأبحاث والدراسات، ليغير من الاعتقاد الذي كان سائدا حول العملية التعليمية، حول (المضمون) يراد تبليغه إلى مجموعة من المتعلمين. دون التركيز على الكيفية التي يتلقى بها المتعلم المعرفة، ويتعامل بها مع مختلف المواقف التعليمية. وهذا ما اصطلح عليه بالأسلوب المعرفي. ولقد علق العديد من المختصين أمالا كبيرة على الأساليب المعرفية في مختلف المجالات خاصة التربوية والمهنية والإرشادية. إذ وجدت العديد من الدراسات

أن للأسلوب المعرفي دور كبير في فهم وتفسير أسباب وعوامل ضعف المردود الدراسي. خاصة عندما يسعى القائمون على التربية بتصميم المواقف التعليمية التعلمية وفقا لخصائص المتعلم النفسية، بما فيها المعرفية، والعمل على تنويع أدوات وتقنيات التعلم والتعليم وفقا لتمايز الأساليب المعرفية لجماعة المتعلمين، وخاصة أن المدرسين اليوم يشتكون من أن الصعوبات الكامنة وراء تدني مستوى تحصيل المتعلمين هي التباين في مستوياتهم التعليمية وطرق تعلمهم.(غريب،8،2009)

حيث أشار ميسك Messick(1976) إلى دور الأساليب المعرفية في تحسين طرق التعلم وإثراء سلوك المعلم وتحسين مستوى تعلم الطلاب فالبحث في الأساليب المعرفية قد جذب المختصين في التربية الخاصة للاستفادة من هذه البحوث في وضع البرامج المناسبة للتكفل بتلاميذ صعوبات التعلم، لأنها كشفت عن الطريقة التي يفكر بها هؤلاء التلاميذ. فاختلاف أسلوب المعلمين لا يؤثر في التحصيل الدراسي في هذه الدراسة حسب رأي الباحثة مع هذه الفئة، لأنه ورغم الاختلاف فالمعلم يبحث عن الوسائل وطرق والأساليب المناسبة للتعامل مع هذه الفئة، وإعطائها أكبر وقت وبمختلف التقنيات والوسائل لتذليل الصعوبات والتعامل معهم، من حيث أنهم ينتمون إلى أسلوب الاعتماد بصفة عامة ومعرفة خصائص هذه الفئة من خلال الاطلاع أو الملاحظة والتجربة يذلل الصعوبات المتعلقة بهم وهو الملاحظ من خلال نتائج هذه الفئة رغم صعوبات القراءة التي يعانون منها.

5.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

حيث تضمنت الفرضية الخامسة فرضيات جزئية كما جاء في عرض وتحليل النتائج.

1.5. ومن خلال المعالجة الإحصائية يتبن أنه لا وجود لفروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس. وأشير هنا أنه هناك دراسات كثيرة تناولت البحث في الفروق بين الجنسين معتمدين ومستقلين على المجال الإدراكي على أساس متغيرات كثيرة. إذا ما قورنت بتلك الدراسات التي تناولت بالبحث والدراسة الفروق بين ذات النوع (ذكور_ إناث) مقسمين (معتمد _ مستقل) على أساس متغير التحصيل الدراسي كما في دراسة غريب (2009) حول تجانس الأسلوب المعرفي الاستقلال الاعتماد على المجال الإدراكي بين الطالب والأستاذ، وعموما جاءت النتائج في أغلبها غير دالة إحصائيا ولا وجود لفروق بين الجنسين، أما فئة صعوبات التعلم وفي دراسة نبيل بحري، ويزيد شويعل(2013) والتي دلت نتائجها على عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور_ إناث) صعوبات (قراءة _ كتابة _ حساب)، وفي دراسة مشابهة لسعيد عبد الله دبيس حيث لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين لفئة صعوبات تعلم الرياضيات في عينة من سنوات الطور الأول ابتدائي بالعربية السعودية(معمرية، 2007، 113). وبما أن الأسلوب السائد بين ذوي صعوبات التعلم ومن بينها القراءة هو الأسلوب الاعتمادي فانه لا يوجد فرق في الأسلوب الإدراكي يعزى لنوع الصعوبة(محمدي،2021، 31). وفي نفس

السياق جاءت دراسات أخرى لتبين وجود فروق بين الجنسين في الصعوبات وبالتالي عن التحصيل الدراسي كما في دراسة مفلح(1990) أن حالات الصعوبة لدى الذكور(20،9%) أعلى من الإناث(88،6). كما أنه هناك دراسات تبين أن البنات يتفوقن عامة في المواد الدراسية التي تتوقف على القدرة اللغوية والذاكرة وسرعة الإدراك بينما يتفوق البنين في المواد التي تدخل القدرة العددية وإدراك المسافة(محمد، 2006، 74). لكن هذه النتائج للتلاميذ العاديين أما بخصوص فئة صعوبات التعلم القرائية وكما جاءت معظم الدراسات وتؤكد على تميزهم بالأسلوب الاعتمادي كما أظهرت ذلك الدراسة الحالية، وفي معظم الدراسات في هذا لمجال كما ذكرنا سابقا، وبالتالي يكون تقارب في هذه الفئة في معالجة المعلومات والمعارف الأكاديمية والتعليمية، فينتج عليه عدم وجود فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي يعزى للجنس (ذكور/إناث) أو هناك فارق لا يستحق الذكر بين متوسط الذكور والإناث في التحصيل الدراسي. للمميزات العمرية ومميزات الفئة الخاصة التي تشمل الذكور والإناث كما فصلنا ذلك في مناقشة الفرضية الثانية .

2.5. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

حيث أظهرت النتائج أن متوسطات التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي، متقارب إلى حد ما مع متوسطات التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي وهو ما بينته المعالجة الإحصائية، مما يدل على أن الاختلاف في الأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي) لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، لا يؤدي إلى التباين

في درجات التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة جاءت مؤيدة لدراسات عديدة منها دراسة غريب(2009) أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المعتمدات والطالبات المستقلات على المجال الإدراكي على مستوى متغير التحصيل العام، وكذلك لا وجود لفروق بين الطلبة الذكور المعتمدين والطلبة الذكور المستقلين على المجال الإدراكي على مستوى التحصيل الدراسي العام، وكذلك نفس النتيجة للفروق بين الطلاب المستقلين عن المجال والطالبات المستقلات على المجال، وهي دراسة نتائجها مشابهة لدراسة نادية الشريف(1981) عندما حاولت اختبار مجموعة من الفروض منها تحديد الفروق بين الطالبات المعتمدات والطالبات المستقلات على المجال الإدراكي، على مستوى التحصيل الدراسي، فلا يوجد فروق بين المجموعتين، وكلها دراسات مؤيدة لدراسة ديبوي وكوهين (1970) حين توصل أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المستقلين على المجال والمعتمدين على المجال الإدراكي بالنسبة إلى متوسط التحصيل الدراسي(ليسيكي، 1992، 265) وهي دراسة مؤيدة جدا للدراسة الحالية. وبالمقابل هناك دراسات وجدت أنه هناك فروق دالة إحصائيا مثل دراسة النفيعي(1999) بجامعة أم القرى بين الطلاب والطالبات المستقلين على المجال والمعتمدين عليه، حيث كانت الدراسة بعنوان التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الأسلوب المعرفي(الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي. ونفس النتيجة توصل إليها الباحث محمد رمضان(2003). (الشرقاوي،2006، 287). لكن عموما يلخص الشرقاوي أبحاثه وزميله في الفروق بين في مواقف الدراسة الواحدة بين الطلاب المعتمدين والمستقلين على المجال الإدراكي على أساس متوسط التحصيل الدراسي، لكن الفروق بينهم تعكس الفروق بينهم في اختيار مواد الدراسة.(الشرقاوي،1988، 18)، وبما أن عينة الدراسة الحالية تختلف من الناحية العمرية حيث أن أغلب الدراسات في الفروق كانت للراشدين وإن وجدت في مراحل عمرية

تكون من العاديين، في حدود علم الباحثة، مع توفر القليل منها الذي أجمع وأكد على تحديد فئة صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة أنهم ذوي الأسلوب المعتمد، أقرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تبعا للأسلوب المعرفي(الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي. وهي نتيجة منطقية، لأن الأسلوب المعرفي الغالب على فئة صعوبات القراءة الاعتماد على المجال الإدراكي وبالتالي أسلوبهم في كيفية معالجة المواد التعليمية، حيث يرى الشرقاوي (1992) أن الأساليب المعرفية تتعلق بشكل أو بإطار النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في الموقف لا بمحتوي هذا النشاط مما يجعلها ترتبط بالفروق الفردية بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية مثل التفكير والإدراك وحل المشكلات وتناول المعلومات، ولذلك فإن تعريفها يرتبط بكيفية أداء النشاط المعرفي أكثر مما يرتبط بمحتوى هذا النشاط أو موضوعه. وذوي صعوبات القراءة ومن خلال الدراسات والأبحاث يمتازون بالأسلوب الإدراكي المعتمد على المجال، وبهذه المعطيات والنتائج المنطقية عدم وجود فروق بين عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم القرائية في التحصيل الدراسي يعزى للأسلوب المعرفي (مستقل _ معتمد).

3.5. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا لأثر تفاعل الجنس (ذكور/إناث) مع الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

حيث دلت النتائج أن متوسط التلاميذ الذكور المستقلون على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي، متقارب مع متوسط التلاميذ الإناث المستقلات على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، ومتوسط

التلاميذ الذكور المعتمدون على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي، متقارب ومتوسط التلاميذ الإناث المعتمدات على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة مما يدل على أن الاختلاف في الأسلوب المعرفي لدى المستقلين والمستقلات مقابل المعتمدين والمعتمدات على المجال الإدراكي من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، لا يؤدي إلى التباين في درجات التحصيل الدراسي، كما أوضحت ذلك النتائج الإحصائية والرسم البياني رقم() الذي يوضح لا وجود لفروق بين التلاميذ المستقلين (ذكور_ وإناث)، والتلاميذ معتمدين(ذكور_ إناث). أي أن التباين في التحصيل الدراسي وإن وجد لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ليس نتيجة التفاعل بين جنس التلاميذ(ذكور/إناث) وأسلوبهم المعرفي(الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي)، وهذه النتيجة مؤيدة لدراسة محمد كامل عبد الموجود (1993) بعنوان تحصيل الطالب كناتج لأسلوب المعرفي ومهارات الاستذكار جاء في إحدى نتائجها أنه لا يوجد فروق بين المستقلين عن المجال الإدراكي من الذكور والمستقلات من الإناث(الشرقاوي،192،2006). ونفس النتيجة أقرتها دراسة غريب(2009) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المستقلين عن المجال الإدراكي والطالبات المستقلات على المجال الإدراكي على مستوى التحصيل الدراسي، وفي نفس الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور المعتمدين على المجال الإدراكي والطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي على مستوى التحصيل الدراسي، وخلصت الدراسة أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور المستقلون عن المجال الإدراكي والطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي على مستوى التحصيل الدراسي العام. حيث فصلت هذه الدراسة في التفاعل بين جنس التلاميذ(ذكور/إناث) وأسلوبهم المعرفي(الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي)، وجاءت في أغلب نتائج

فرضياتها أنها غير دالة إحصائيا. وكانت معظم الدراسات الأجنبية والعربية قد تناولت المقارنة بين المعتمدين والمستقلين بين الذكور والإناث بشكل عام في التحصيل الدراسي، إلا أنه بعض الدراسات في هذا المجال وجدت أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي في التحصيل الدراسي لصالح المستقلين، كما جاء في دراسة وفاء عبد الجليل(1985)، وكذلك من الدراسات الأجنبية دراسة فيديا وشنيسكي Vaidya et Chansky(1980) حيث كانت نتائج دراستهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي في التحصيل الدراسي لصالح المستقلين، وكذلك بعض الدراسات ركزت أهمية التفاعل بين الأسلوب المعرفي وطرق معالجة المعلومات على التحصيل الدراسي، باعتبار أن الأسلوب المعرفي يمثل بعدا مهما في اكتساب المعرفة، وكشفت دراسة Steen(1968) " وجود علاقة دالة بين الأسلوب المعرفي الإدراكي والتحصيل في مادة العلوم فقط، أما بقية العلوم لم تكن لها علاقة. وبالنسبة لدراسة جهلمان Gehlman(1951) وجلاس Glass(1967) أكدت وجود علاقة بسيطة بين المتغيرين. ويؤكد ويتكين Witkinوزملاؤه 1977 في دراساتهم وأبحاثهم الرائدة والمكثفة في هذا الموضوع باعتبار ويتكين المنظر في الأساليب المعرفية، قلة العلاقة بين المتغيرين وبالتالي ليست لها مصداقية علمية.(الشرقاوي،1992، 240) لكن ورغم هذه النتائج والتباين بينهم والعمل على عينات لطلبة عاديين وراشدين في أغلبهم، تجعلنا ننظر لخصوصية الدراسة الحالية التي تدرس فئة صعوبات القراءة ذات مميزات خاصة تختلف عن العاديين في طرق التعليم وتناولهم للمعلومات، وأثبتت العديد من الدراسات على هذه الفئة من صعوبات التعلم تميزهم بالأسلوب المعرفي الإدراكي الاعتمادي في عمومهم (ذكور_ إناث) ، كما وضحنا في الفرضيات السابقة وفي الجانب النظري.

كما أن الفئة العمرية لهم التي تكلم عنها الباحثين الذين يؤكدون على نظرية التمايز النفسي كما وضحنا في الجانب النظري، وأن تكون الأسلوب المعرفي يكون متمايز بعد الرشد ويغلب على هذه الفئة العمرية الاعتماد على المجال الإدراكي والفرق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي غير متمايز تماما لميزة الأساليب المعرفية ذات القطبين. فنتائج الدراسة الحالية تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا لأثر تفاعل الجنس (ذكور/إناث) مع الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

مما يدل على أن الاختلاف في الأسلوب المعرفي لدى المستقلين والمستقلات مقابل المعتمدين والمعتمدات على المجال الإدراكي من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، لا يؤدي إلى التباين في درجات التحصيل الدراسي، أي أن التباين في التحصيل الدراسي وإن وجد لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ليس نتيجة التفاعل بين جنس التلاميذ(ذكور/إناث) وأسلوبهم المعرفي(الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي).

خلاصة

الدراسة ونتائجها

خلاصة الدراسة ونتائجها :

تناولت الدراسة الحالية فئة مهمة من فئات التربية الخاصة وهي فئة صعوبات التعلم القرائية، التي اهتم بها الباحثون في دراساتهم من خلال البرامج والاستراتيجيات المناسبة للتكفل بهذه الفئة والتغلب على الصعوبة، حيث يعتبر البحث ومازال في مضمون البرامج الخاصة.

في حين ركزت الدراسة الحالية على أهمية الأساليب التي يستعملها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية في تلقي هذه البرامج والاستراتيجيات التي تعطى بها المادة التعليمية، ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي. حيث هدفت الباحثة من خلال هذه الدراسة التعرف على الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي لفئة صعوبات التعلم القرائية ومعلميهم، ومدى تجانس أسلوبهم المعرفي و علاقته بالتحصيل الدراسي. فجاءت الدراسة موسومة بعنوان : الأسلوب المعرفي لكل من التلميذ والمعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة (دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية الوادي).

ومع كثرة الأبحاث على فئة صعوبات تعلم القراءة وحتى الأساليب المعرفية، إلا أن الاهتمام بمدى تجانس الأسلوب المعرفي لهذه الفئة مع معلميهم ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي. كان من البحوث القليلة إذا لم يكن أولها في حدود علم الباحثة، حيث كان البحث مع هذه الفئة والتخصص في هذا المجال مثير للشغف البحثي في هذا الجانب، خاصة مع التجربة العيادية والعلاجية لكثير من الحالات، ومدى تأثير تجانس الأسلوب المعرفي والعمل عليه في تخفيف وطأة الصعوبة وانعكاساتها السلبية على المتعلم.

حيث تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة في الشخصية، متمثلة في تفاعل جميع المستويات الوجدانية والانفعالية والمعرفية، وتحدد طرق تعامل الأفراد مع المعلومات وكيفية معالجتها والتكيف مع مختلف مواقف الحياة التعليمية وغيرها. ومن أكثر الأساليب المعرفية تأثير ودراسة خاصة في المجال التربوي أسلوب الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، حيث يعتبر الأسلوب الإدراكي المعرفي مهم في العملية التعليمية لما يملكه من قطبي الاستقلال والاعتماد على المجال بحيث أن عملية التعلم وعملية القراءة خاصة تتطلب قدرات إدراكية خاصة بكل مراحل اكتساب القراءة، ومعرفة أو تقدير الأسلوب المعرفي للتلميذ يساعدنا على تقديم المادة بما يناسب أسلوبه.

ولإتمام الدراسة بشكل علمي وانطلاقا من الإشكالية تم صياغة التساؤلات التالية :

1.هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

2.هل يوجد اقتران دال إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس (الذكور/الإناث) لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

3.هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي؟

4.هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي؟

هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/إناث) والأسلوب المعرفي(الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)؟

وكانت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي للموسم الدراسي 2023/2022م من بعض ابتدائيات ولاية الوادي الجزائر مقاطعة رقم1، تم اختيارهم بطريقة قصدية بعد عملية الاستبعاد حيث طبقنا مقياس معمرية لتقدير صعوبات التعلم القرائية، ثم مقياس رافن للذكاء ثم مقياس صعوبات القراءة للعيس، لنستخرج العينة الأساسية لتطبيق مقياس الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية) حيث بلغ عدد عينة الدراسة الأساسية (78) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم القرائية. و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبعد جمع البيانات والمعالجة الإحصائية خلصت النتائج :

1.توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2.لا يوجد اقتران دال إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس(الذكور/الإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3.لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاستقلال على المجال الإدراكي.

4.لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المستقلين والتلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكي من ذوي صعوبات تعلم القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي.

5.لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في التحصيل الدراسي تبعا لأثر تفاعل الجنس (ذكور/إناث) مع الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي).

وبناء على ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية في شقيها النظري والتطبيقي، وانطلاقا من أهمية الأساليب المعرفية كبعد مستعرض في الشخصية وما يمكن أن تمثله لدى فئة خاصة لا تعاني من أي خلل انفعالي ،أو جسمي أو حسي، أو ذهني، إلا أن ما تعانيه من صعوبة في اكتساب مهارة القراءة، جعل من دراسة أساليبهم المعرفية ضرورة ملحة لأن بعد الإدراك المعرفي من أهم ما يميز عملية التعلم وأي خلل في عملية الإدراك المعرفي يجعل من عملية التعلم واكتساب المهارات أكثر صعوبة، ورغبة منا وإضافة للبحث العلمي وخاصة في مجال الأساليب المعرفية التي تعتبر مجال بحث مستمر وخاصة مع فئة صعوبات التعلم ولقد اهتم التربويون بهذا الجانب، وما يميز هذه الدراسة البحث في الأسلوب المعرفي للتلميذ وتجانس هذا الأسلوب مع معلميه ومدى أثر ذلك على التحصيل الدراسي، لأن وحسب الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت التجانس المعرفي ورغم قلتها، إلا أن ما يمثله

الأسلوب المعرفي من خصائص معرفية، من تمثيله للنشاط المعرفي للمتعلم وكيفية تكيفه للبيئة التعليمية وإدراكه للمادة، يجعلنا نهتم به أكثر عند الفئة الخاصة بصعوبات القراءة، حتى نضمن وصول المادة التعليمية بأسلوبهم المفضل لتكون العملية التعليمية أكثر فاعلية، وبأقل جهد وأسرع وقت، وأكثر تلائم للمعلم والمتعلم. ورغم النتائج التي أظهرت وحسب الدراسة الحالية عدم وجود علاقة أو أثر لتجانس الأسلوب المعرفي للمعلم والتلميذ، إلا أن ذلك لا يعني عدم أهمية التطابق والتناغم في الأسلوب المعرفي، وذلك قد يفسر ومن خلال النتائج في هذه الدراسة والدراسات السابقة تميز فئة صعوبات التعلم القرائية بالأسلوب الاعتمادي، وعليه فاختلاف أسلوب المعلم وخاصة نحن نتكلم على مرحلة التعليم الابتدائي التي عادة يكون المعلم نفسه طيلة الخمسة سنوات، واختلاف أسلوبه المعرفي وإن كان مستقلا يدفعه هذا لتحليل وملاحظة مشكل تلميذ صعوبة التعلم القرائية، والعمل على استدراك النقص بأساليب واستراتيجيات مختلفة، وهذا ما لاحظناه منهم أثناء تواجدنا في فترة التطبيق الميداني، وكذلك النتائج المتحصل عليها. حيث دعمت الدراسة الحالية الدراسات السابقة من حيث وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي(الاستقلال _ الاعتماد) على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي. وعدم وجود فروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي وذلك لنوعية العينة من ذوي صعوبات القراءة أولا وثانيا للمرحلة العمرية ولعدم التمايز الذي يمثل بعد مهم في تكوين الأسلوب المعرفي. حيث تعتبر النتائج إضافة علمية مهمة بما أثرته بخصوصية العينة والثراء النظري في تفسير النتائج المتوصل إليها.

فمعرفة الأسلوب المعرفي للتلميذ أصبح ضرورة ولا يقل أهمية على معرفة مستوى الذكاء لديه، فالذكاء يضعنا أمام تصنيف التلميذ، لكن الأسلوب المعرفي الإدراكي خاصة يجعلنا نكيف البرامج بأساليب توافق مواقف التعلم، وأن التلاميذ

يختلفون في أساليب إدراكهم للمواقف التعليمية والحياتية وبالتالي طريقة معالجتها، فالإقرار باختلاف الأساليب إقرار بالفروق الفردية ليس أفضل من ولكن بأسلوب مختلف. فالدراسة الحالية كانت مع عينة صعوبات التعلم القراءة وحسب رافن هم تلاميذ ذوي مستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط. لكنهم ذوي أسلوب معرفي اعتمادي، ومعرفتنا لأسلوبهم المعرفي وتقديم المادة حسب مميزات هذه الفئة يكون أكثر فعالية، وأقل مجهود، وأكثر تفهما لهذه الفئة مما يقلل من الهوة بين الفئات التعليمية أو مختلفي الأسلوب.

إن نتائج هذه الدراسة ورغم تفسيراتها المعتمدة على تراث نظري مستفيض، لكن تبقى طبيعة العينة ونوعية الدراسة لا يمكن تعميمها، حيث تحتاج لأبحاث ودراسات أكثر على عينات أكبر وبيئات تعليمية مختلفة. كذلك دراسة بعض الأساليب المعرفية الأخرى لفئة صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والفروق في الأساليب المعرفية لدى فئة صعوبات التعلم بصفة عامة وفئة صعوبات القراءة بصفة خاصة وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

مقترحات الدراسة:

بعد النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة والتي تعتبر نتائج خاصة لنوعية العينة إلا أن الأبحاث في الأساليب المعرفية وفئة صعوبات القراءة أثرت الجانب النظري والتطبيقي، ودعمت نتائج الدراسة الحالية لأهمية الأسلوب المعرفي في المجال التربوي التعليمي، وأهمية اكتشافه وتقديره لتحديد البرامج التعليمية على أساس الأسلوب المفضل لدى الأفراد، حيث تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المحكية، المستعرضة في الشخصية. وعليه لابد من معرفة الأسلوب الغالب على فئة صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة، وذلك أثناء وضع الخطة الفردية في البرامج التعليمية والعلاجية لهم، ومن اجل ذلك يمكننا تقديم مقترحات لأبحاث مستقبلية خاصة وأن المتغيرين الأساليب المعرفية والتحصيل الدراسي لهم علاقة ارتباط تستدعي العمل من خلالها، أضف لخصوصية العينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة:

- إعداد برامج علاجية لتعديل الأسلوب المعرفي السائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم بصفة عامة و القراءة بصفة خاصة ، وحتى التلاميذ العاديين. خاصة (أسلوب الاندفاع، أسلوب الدغماتية ، أسلوب التسوية، وأسلوب الضبط المقيد.. وأسلوب عدم تحمل الغموض ..) فالأساليب المعرفية كثيرة وذات القطبين يلعب النضج والتنشئة والتدريب في تكوينها دورا كبيرا. حيث يعتبر كل برنامج دراسة خاصة لكل صعوبة ولكل أسلوب.
- البحث أكثر في الأساليب المعرفية ومقاييس قياسها.
- دراسات مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في كل أسلوب على حدة

.

- مقارنة الأساليب المعرفية لدى صعوبات التعلم باختلاف الصعوبة.

- إعداد برامج إرشادية للمعلمين والتربويين للتعريف بخصائص الأساليب المعرفية لكل قطب وكيفية التعامل معهم.

- إعداد برامج علاجية لتعديل الأسلوب المعرفي السائد لدى المعلمين من الأقطاب التي تعتبر عائق في التواصل مع المتعلمين وفي جميع المواقف الحياتية.

خاتمة الدراسة:

بعد اتمام الدراسة نعرض أهم ماتناولته في شقيها النظري والتطبيقي وما توصلت له من النتائج. حيث تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات والأبحاث التي تناولت الأساليب المعرفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم وتفردت بدراستها من خلال مدى التجانس المعرفي الإدراكي بين هذه الفئة الجديرة بالبحث وبين معلميهم وتأثير ذلك على التحصيل الدراسي.

حيث تعتبر الأساليب المعرفية عامة والأسلوب المعرفي الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي خاصة الطريقة المميزة للفرد في التعامل مع المدركات والمواقف الحياتية، ونوعية الاستجابة للمدرك سوى موقف تعليمي أوغيره. حيث تمكننا من تحديد الفروق الفردية بين الأفراد على المستوى المعرفي.

ومن هذا المنطلق تناولنا الأساليب المعرفية في الشق النظري بكثير من التفصيل لكي ننزع الغموض والتلابس والتشابه في المفاهيم بينها وبين بعض المفاهيم المعرفية الأخرى مثل الاسترتجيات المعرفية والضوابط المعرفية والقدرات العقلية ..

وركزنا عن خصائصها وتحديد مفاهيمها، وجعلنا فصل الأسلوب المعرفي الإدراكي الاستقلال الاعتماد على المجال محور الدراسة فصل خاص لأهميته الإدراكية والتي من خلالها نحدد الفروق الفردية لذوي صعوبات التعلم القرائية، فالأسلوب المعرفي يتعلق بشكل النشاط المعرفي الوجداني الذي يمارسه الفرد وليس مضمون النشاط.

فأسلوب الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي يشير إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية ، فالفرد المستقل هو ذلك الشخص الذي له القدرة على فصل المدرك في مجال كثير العناصر ومشوش، ولا يحتاج

لمرجعيات خارجية لإدراك ما يحيط به في الموقف. أما المعتمد هو الشخص الذي يفتقد القدرة على عزل الموضوع المدرك عن عناصره ، فهو يعتمد على الشمولية دون التركيز عن العناصر الموجودة في المجال الإدراكي. حيث حاولنا من خلال هذه الدراسة البحث في أثر تجانس أو تطابق الأسلوب المعرفي الإدراكي بين المعلم والتلميد من ذوي صعوبات التعلم القرائية وعلاقته بالتحصل الدراسي. واعتمدنا على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي لويتكن. وبعد المعالجة النظرية لمتغيرات الدراسة والبحث الميداني كانت النتائج كمايلي:

1_ توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

بين الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2 _ لا يوجد اقتران دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والجنس (ذكور وإناث) من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية.

3 _ لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المعتمدين والمستقلين ذوي صعوبات القراءة المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي مستقل.

4 _لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الدراسي بين التلاميذ المعتمدين والمستقلين ذوي صعوبات التعلم القرائية المتتلمذين لدى معلمين أسلوبهم المعرفي معتمد.

5 _ لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ صعوبات القراءة في التحصيل الدراسي تبعا للجنس (ذكور/ إناث) والأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي).

وختمنا الدراسة بخلاصة نتائجها ومقترحات لأبحاث قد تثري هذا الموضوع الذي مازال يحتاج لكثير من الأبحاث والدراسات.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

آبادي، محمد الفيروز(1998). **القاموس المحيط، تحقيق.** مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، دمشق.

إبراهيم، سليمان(2010).**المرجع في صعوبات التعلم** . مكتبة الأنجلو المصرية مصر

ابن منظور. **لسان العرب.** تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، ، دار المعارف، القاهرة،

أبو الديار، مسعد وآخرون(2011) . **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم** . ، سلسلة إصدارات مركز التقويم وتعليم الطفل، الكويت

أبو حطب، فؤاد (1990). **القدرات العقلية** ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

أبو لبدة(1987).مبادئ القياس النفسي والتربوي. الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان.

أبو مسلم ، محمد(1992). **الاستقلا لوالاعتماد على المجل الإدراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستويات عقلية مختلفة من طلاب** كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية مجلة التربية جامعة المنصورة.

أبو مسلم، محمد (2002). **الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستويات عقلية من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية.** المجلة العلمية، مجلد 19، محلية التربية جامعة المنصورة.

أبو مسلم، محمد ، واخرون (2013). **أثر التفاعل بين الاسلوب المعرفي الاستقلال الاعتماد والذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية،** مجلة بحوث التربية النوعية _ جامعة المنصورة عدد31 .

أحمد، سعاد(2008). الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتاخر الدراسي. الجمعية البحرينية لمتلازمة داون.

أغبال، أحمد(2002). **تأثير العوامل التنظيمية في الفعالية الذاتية للمدرسين وفي استراتيجية وأساليب التعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالمغرب** . رسالة دكتوراه دولة في علوم التربية ، كلية علوم التربية الرباط، المغرب ، غير منشورة.

أفندي، العبدلله .(2007). **أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية**. الأردن .

آل خليفة، هيفاء(2007). الفروق في قلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. رسالة ماجستير، جامعة البحرين. البحرين.

امحمدي، علي.(2021). الاسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية. مجلد (1). عدد(2). ص: 11_33.

بجاوي، ليليا(2022). **الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مذكرة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي، (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي.

بدري، مصطفى(2005). **مشكلات القراءة من الطفولة للمراهقة** .دار الانجلو المصرية.

البطانية ، أسامة ، واخرون (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة** . دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البطانية، أسامة وأخرون(2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. دار الميسرة، عمان.

بن المبارك، سمية(2009). أسلوب الدغماتية لدى الطلبة الجامعيين ، رسالة ماجستير، منشورة جامعة باتنة، الجزائر.

بن زطة، بلدية(2005).علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، الجزائر.

بن زطة، بلدية(2020). مقاربة نظرية للأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (5) العدد (1) ص: 13_ 41.

بن لمبارك، سمية(2009). **أسلوب الاستقلال الاعتماد على المجال الإدراكي لدى تلاميذ مرحلة لابتدائي** ، جامعة باتنة 1 الجزائر .

التير، مصطفى(1995). العنف العائلي أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث.

الثمالي، عبد الرزاق(2016). **أثر الواجبات المنزلية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي** "**دراسة تجريبية**". المجلة العلمية، كلية التربية، كلية معتمدة من الهيئة القومية، جامعة أسيوط.

جاد، محمد عبد المطلب (2003). **صعوبات تعلم اللغة العربية**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

جاري، بشير(2016). **علاقة بعض الأساليب المعرفية بصعوبات القراءة _ دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية الوادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الوادي، الجزائر.

جدوع ،عصام(2007). **صعوبات التعلم** . عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

الجرجاوي، زياد(2014). الأسباب والعوامل الرئيسية المؤدية إلى صعوبات التعلم عند الأطفال في المدارس الابتدائية. بحث مقدم للمشاركة باليوم الدراسي قسمي علم النفس والتعلم الأساسي بالجامعة الإسلامية، غزة.

جلجل، نصرة محمد (1995) . **العسر القرائي الديسليكسيا ، دراسة تشخيصية علاجية.** مكتبة النهضة المصرية . ط2. القاهرة، مصر.

الجنابي، صاحب عبد مزروك واخرون(2022). **المعتقدات المعرفية،** دار اليازوري العلمية، الأردن.

جيوم، بول(1963). **علم نفس الجشطلت،** ترجمة الدكتور صلاح مخيمر وعبده مخائيل رزق مراجعة يوسف مراد. مؤسسة سجل العرب ، القاهرة.

حاج صبري، فاطمة الزهراء(2005). **عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.** دراسة ميدانية لطور الثاني أساسي بمدينة ورقلة . مذكرة ماجستير غير منشورة جامعة ورقلة : الجزائر.

حليس، سعاد، واخرون (2018).**التوجيه المدرسي ودوره في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي دراسة ميدانية بثانوية لعبني أحمد بمدية الطاهير -جيجل-**. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، (غير منشورة)، كلية العموم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد الصديق بن يحيى. جيجل ، الجزائر.

حماد، ابراهيم (2008). **مساق الاختبارات النفسية (عملي) اختبارالمصفوفات المتتابعة الملونلجون رافن.** الجامعة الاسلامية ، كلية التربية قسم علم النفس، غزة.

حماد، إبراهيم(د.س). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "جون رافن" .

الحمد لله، ربيع(2005).الفوضى التربوية في الوسط العربي. أكاديمية القاسمي كلية التربية باقة العربية.

حمدان، زيدان(1983). تعديل السلوك الصفي. مؤسسة الرسالة، بيروت.

حميدة، فاطمة(1986). **أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي وطريقة التعلم على كفاءة الطالب و المعلم في صياغة الأهداف التعليمية**. مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد8

حنفي، علي(2007). الارشاد الاسري وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

الخربشي، إبراهيم. نظرية الدور، الخدمة الاجتماعية الطيبة. ب.ط.

خصاونة، محمد(2014). صعوبات التعلم النمائية، دار الفكر للنشر والتوزيع.

خضراوي، دنيا(2019). **بعض عوامل تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة**. -دراسة ميدانية بثانويات بمدية سدراتة /سوق أهراس-، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص الإدارة و التسيير في التربية، (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي.

خطاب، عمر(2009). مقاييس صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشروالتوزيع، الأردن.

خليل، حلمي(1999). **مقدمة لدراسة علم اللغة**. الإسكندرية . دار المعرفة الجامعية.

الخولي، هشام محمد(2002). **علاقة كل من الاسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الادراكيوادراك بعض مكونات بيئة التعلم المدرسي وبشرود**

الذهن _ مجلة علم النفس _ الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة _ السنة الرابعة عشرة العدد 55 .

الرشدان، عبدالله(1999). علم احتماع الأسرة. دار الشروق والتوزيع عمان.

رشوان، ربيع(2006). **علم النفس المعرفي** . عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

روبين، جلبرت(2001). **الصعوبات المدرسية عند الأطفال** . ترجمة مصطفى محمد البرناوي. مكتبة الانجلو المصرية .

الروسان، فاروق(1996). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. دار الفكر عمان.

الزراد، فيصل(1999). استبيان تشخيص حالات فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاعية لدى الأطفال. مجلة الثقافة النفسية المتخصصة بيروت، دار النهضة العربية المصرية، القاهرة.

الزعلول، رافع واخرون(2003). **علم النفس المعرفي**، دار الشروق ، عمان.

الزغلول، رافع واخرون(1992). **اثر التعليم التعاوني والنمط المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الادراكي، في تحصيل الطلبة الصف السابع اساسي في مادة الرياضيات**. مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات ، السنة الثالثة عشر ، العدد15.

الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم(2009). **تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة اللشاملة بوزارة التربية والتعليم**. دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه، (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الزيات، فتحي مصطفى (2002). **المتفوقون عقليا وذووصعوبات التعلم**. دار النشر للجامعات، القاهرة.

الزيات، فتحي مصطفى(1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** القاهرة ، دار النشر للجامعات، جامعة المنصورة ، القاهرة .

الزيات، فتحي مصطفى(1998).**الأسس العقلية والبيولوجية للنشاط النفسي المعرفي**، دار النشر للجامعات، القاهرة

الزيات، فتحي(2001). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، ط1 ، دار النشر للجامعات، مصر.

الزيات، فتحي(2001).علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

الزيات، فتحي(2002). المتفوقون عقليا وذوو صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات القاهرة.

السرطاوي، زياد(2000). مدخل إلى صعوبات التعلم الأكاديمية. الرياض.

السرطاوي، عبد العزيز، وآخرون(2009). **مقدمة في صعوبات القراءة.** داروائل للنشر.

السعايدة، ناجي(2008). اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو أبنائهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية، جامعة المنصورة.

سعد، يحي(2022).**التحصيل الدراسي مفهومه وأنواعه وأهميته والعوامل المؤثرة فيه**. موقع دراسة للاستشارات والدراسات والترجمة. الموقع الالكتروني:www.drasah.com.

السعيدي، أحمد(2007). **مدخل للديليكسيا**. دار اليازوري العلمية للنشر، الأردن.

السلاموني، سهام(2021). **دور العلاج السلوكي في خفض النشاط الحركي الزائد وعلاقته بالتحصيل الدراسي**. رسالة غير منشورة.

سليمان، عبد الواحد (2013). **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية.** الوراق للنشر والتوزيع ، ط 1 عمان الأردن .

سليمان، عبد الواحد(2007). المخ وصعوبات التعلم. مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

سياطة، امباركة، واخرون(2021). **التفكك الأسري وأثره على التحصيل الدراسي لدى الابناء المتمدرسين (الطور المتوسط) دراسة ميدانية بمتوسطة عمر بن عبد العزيز أدرا.** مذكرة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر الأكاديمي في العلومالاجتماعية، (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية. أدرار ، الجزائر.

سيد، امام(1989). **الاعتماد الاستقلال على المجال الادراكي وعلاقته بتحقيق الذات لدى طلاب كلية التربية باسيوط.** جامعة اسيوط، مجلة كلية التربية باسيوط، عدد6.

السيد، فؤادالبهي(1999). علم النفس الاجتماعي (رؤيا معاصرة)، سلسة مراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي القاهرة.

الشايب سليم(2001). **العلاقة بين الاستقلال _ الاعتماد على المجال الادراكي وبعض المتغيرات الشخصية والبيئة** _ مجلة علم النفس _ الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة _ السنة الخامسة عشرة العدد 15

الشرقاوي، أنور محمد(2003). **علم النفس المعرفي المعاصر**. ط2، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.

الشرقاوي، انور(1987). **وسائل جديدة لقياس العوامل العقلية والمعرفية**، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، العدد 28، المجلد السابع الكويت.

الشرقاوي، انور(1992). **الفروق في الاساليب المعرفية الادراكية لذى الاطفال والشباب والمسنين من لجنسين** . القاهرة، مصر.

الشرقاوي، انور(1995). **الاساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية.** مكتبة انجلو المصرية ، القاهرة.

الشرقاوي، أنور، وسليمان الشيخ(1989). **اختبار الاشكال المتضمنة الصورة الجمعية، كراسة التعليمات.** ط3، مكتبة الانجلو القاهرة.

الشريف، نادية(1982). **الأساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي.** مجلة عالم الفكر ، الكويت.

شريف، نادية(1982). **الانماط المعرفية الادراكية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعليم التقليدي.** مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت العدد الثالث.

شلبي. محمد(2001). **مقدمة في علم النفس المعرفي.** ، دار غريب، القاهرة.

شلبي، امينة ابراهيم(1999). **الاستقلال _ الاعتماد عن المجال وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات** . الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مكتبة الأنجلو المصرية _ المجلد السادس _ العدد 22.

شنار،آلاء مازن إسماعيل (2016). **أثر استخدام ملفات الإنجاز على تحصيل واتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس،** قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الشوربجي، سحر(2017). **فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة في تلاميذ الصف الأول الأساسي في**

سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية . جامعة السلطان قابوس عمان ، 3 11. 686 _666

شوشاني، صالح(2019) .**فعالية برنامج تأهيلي قائم علة تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة** . أطروحة دكتورة غير منشورة، تخصص صعوبات التعلم جامعة الوادي.

شيخي، رشيد(2020).**عوامل و عوائق التحصيل الدراسي.** مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر..

صاحبي، عبد الرؤوف(2019). **التأتأة وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائي** دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات أم البواقي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.

صالح، احمد زكي(1992). **علم النفس التربوي.** ط4، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

صفوت، هشام حسني عبد الرحمن(2011). **أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.** قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس، (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

ضومريم،وواكدرابح،(2023). **تجانس الاسلوب المعرفي لدى أمهات التلاميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي قراءة عيادية من منظور معرفي سلوكي.** مجلة العلوم النفسية والتربوية. 9(2)، الجزائر : جامعة الوادي،الجزائر .

طبي، سهام. **التعريف بالأسلوب المعرفي الاستقلال الاعتماد على المجال الادراكي واهم ميادينه وتطبيقاته العلمية.** جامعة الجزائر2

الطرشان، ذكريات(2020). **أساليب واستراتيجيات التدريس لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية (الانتباه ، والإدراك، الذاكرة)**. مجلة العلوم الانسانية، جامعة أم البواقي. المجلد 8 العدد1 .

طعيمة، رشدي (2004). **المهارات اللغوية، مستوياتها ، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، ط1 القاهرة.

عبد الحميد، جابر(1998). التدريس والتعلم . دار الفكر العربي ، القاهرة.

عبد الله ، رشا(2014). **تعليم التفكير من خلال القراءة**. الدار المصرية اللبنانية ،

العبدان، عبد الرحمان(1993). **تأثير الأسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الإدراكي في استخدام تعلم اللغة الثانية**، رسالة الخليج العربي ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الكويت.

عبيد، ماجدة (2015). **صعوبات التعلم كيفية التعامل معها** ، دار الصفاء، الأردن.

العتوم، عدنان يوسف (2004). **علم النفس المعرفي** النظرية والتطبيق. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

عجاج، خيري المغازي(1998). **صعوبات القراءة والفهم القرائي**. زهراء الشرق، القاهرة.

عدس، عبد الرحمان(1999). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**. ط2، دار الفكر الأردن

عدس، عبد الرحمان(2005). **علم النفس التربوي**. ط3، دار الفكر ، عمان.

عزي، نعيمة(2019). العلاج المعرفي السلوكي مقاربة نظرية حول نظرية ارو بيك وجيفري يونغ، مجلة آفاق علمية ، المركز الجامعي تمنراست. الجزائر.

علام، صلاح الدينمحمود (2000).**القياس والتقويم التربوي والنفسي – أساسياته وتطبيقاته وتوجهانه المعاصرة** –. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين(2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهانه المعاصرة** .دار الفكر العربي، القاهرة.

علي، ايناس(2001).**اثر التفاعل بين الاسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال ومعالجتين تعليمتين للتعبير المكتوب على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الاسكندرية .

عواد، أحمد(1998). قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات النعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر الاسكندرية ، مصر.

عوض، محمود و اخرون(2006). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، دار الفكر ، ط2. عمان ، الأردن.

عياش، ليث (2009). **الأسلوب المعرفي وعلاقته بالابداع**. دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان، الاردن.

غريب، العربي(2009). تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب والأستاذ وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران. جامعة وهران.

غنيم، محمد أحمد(2006). ، **التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسي من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم**. مجلة العلوم التربوية، مركز المجموعات الرقمية، جامعة قطر.

فخري، عبد الهادي(2010).علم النفس المعرفي، ط1، دار اسامة عمان الاردن.

الفراهيدي، الخليل أحمد(2003). **كتاب العين**. تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت.

الفرماوي، حمدي علي .(1994). **الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث**. مكتبة الانجلو المصرية.

الفرماوي، حمدي علي(2009). **الأساليب المعرفية بين التنظير والتطبيق**. دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان.

الفرماوي، حمدي علي.(2002). **نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب موجهات تشخيصية وعلاجية وأسرية**.(ط1). مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة مصر.

فزاري، عبد السلام(2002). **واقع الطفل المغربي وعلاقته بالمناهج والوسائل التربوية ما قبل المدرسة**. مجلة الطفولة العربية. 4(3). 112_ 1

فياض، جون و آخرون. **الصعوبات التعلمية والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس العوارض والحلول**. المركز التربوي للبحوث والانتماء ، جمعية إدراك، لبنان

القحطاني، محمد(2007). الدغماتية بين الماهية وامكانية القياس لدى الاسترهابيين، رسالة دكتورة، منشورة، الرياض

قطامي، يوسف(2000). **نمو الطفل المعرفي واللغوي** ، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع. الأردن.

قطر الندى(2008).من أجل بداية عادلة للأطفال في العالم العربي، الناشر ورشة الموارد العربية نيقوسيا قبرص.

قناوي، هدى(1988). الطفل والتنشئة وحاجاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قندوز، محمود(2018). **فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم قراءة**. أطروحة دكتورة تخصص ارطوفونيا ، جامعة لمين دباغين، سطيف، الجزائر.

كاظم، رحيم بيدي(2019). **أسباب تدني التحصيل الدراسي عند طلبة قسم الجغرافية من وجهة نظر الطلبة**. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

كامل، محمد علي(1994). **فعالية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ**. دراسة سيكوفسيولوجية، رسالة دكتورة غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا، مصر.

كامل، محمد علي(1996). **سيكولوجية الفئات الخاصة**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة

كامل، محمد علي(2001). علم النفس المدرسي، مطتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

كامل، محمد علي(2003). **الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية**. مكتبة ابن سينا، القاهرة.

كركوش، فتيحة(2010). **أهمية عملية التقويم في قياس التحصيل الدراسي**. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، منشورات جامعة سعد دحلب.

كفافي، علاء الدين(2009).علم النفس الأسري، دار الفكر العربي القاهرة ، مصر.

الكناني، ممدوح(2002). **المدخل الي علم النفس**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بغداد.

لويس، معلوف. **منجد الطلاب**. المطبعة الكاثوليكية، بيروت، د.س.

مأمون، سعاد(2021). **مستويات الفهم القرائي في تعليم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**. قسم اللغة والادب العربي _ جامعة قاصدي مرباح ورقلة_ مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب جامعة ورقلة الجزائر.

ماندير، ميشيل(2003). **فن التعليم الوظيفي _ الأهداف والاستراتيجيات والتقويم** _ سلسلة الرضا للمعلومات ، دمشق ط1

مثال، عبدالله(2010)، صعوبات التعلم عند الأطفال . مركز البحوث والدراسات التربوية.

محمود ، أحلام (2002). **الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي.** دراسات عربية في علم النفس.

مراكب، مفيد(2011). **الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**" رسالة ماجستير في علم النفس لمدرسي ، جامعة باجي لمختار الجزائر.

المعافى، محمد(2012). السرعة الادراكية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

معمرية، بشير(2009). **علاقة المخ بالتحكم في السلوك الانساني.** بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس ط1،ج5

مفلح، كوافحة تيسير(2003).صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة ، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

ملحم، سامي(2002). **صعوبات التعلم** ، دار المسيرة، عمان الأردن.

المليجي، حلمي(1982). علم النفس المعاصر.ط4، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

النفيعي، عابد(1999). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الاسلوب المعرفي الاستقلال _ الاعتماد على المجال الادراكي ووجهة الضبط وبعض المتغيرات الاخرى لدى طلبة جامعة ام القرى وطالباتها. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، المجلد 12، العدد3.

هلا، سعيد(2010). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج. مكتبة أنجلو المصرية ، القاهرة.

الوقفي، راضي.(2012). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.

يعقوب، نافذ(1996). **خصائص رسومات الطلبة المراهقين وعلاقتها بأساليبهم المعرفية لدى عينة من الطلبة في المدارس الحكومية في مدينة أربد.** رسالة ماجستير غير منشورة الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية

Anna Bondoir(1972). La Docimologie/ PUF_ Paris.

Anne Van Haut & Estienne. F(1998) Les dyslexies décrire، évaluer، explique، traiter، 3 édition، Msson، Paris.

Bernard cadet(1998) . psychologie cognitive، France .

Caped ، Nichdos ،J ، &kraer & Gonzalez(2001) . Changes in Executive Control across the life span : Examination of Task swiching performance، journal development psychology.

Coplin ، J . W ; Morgan S .B(1998). Learning A Multidimensional Persppective Journal of Learning Disabilities Vo 21. No. 10 .

Dominique Benoit(1980).Variable Intra individuelle de style cognitif. L'hétérogeneite de la dépendance à Légard du champ-thése pour doctoral de troisiéme cycle – Paris.

Fayol. M، Gombert، J.M. Lecoc، P. Zagar، D.(1992).Psychologie cognitive de la lecture. P .U .F ، France.

Lobrot.M. (1977) .troubles de la langue ecrite et remedes . 3e Edition ، ESF Paris

Marie De Maistre(1958). Dysphasie troubles mnesiques syndrome frontal ، edition universitaire،Paris

Perdoncini G .(1963). précis de psychologie et rééducatio infantiles، édition médicales Flammarion، Paris.

Pialoux . P (1975) . précis d orthophonie ، Masson . Paris.

Salthouse، T.A(1994). The Nature Of The Influence of Speed on Adult Age Differences in Cogntition development psychology، vol . 30(2) pp 240 _

Sillamy، N .(1996) Dictionnaire de la psychologie . Librairie Larousse، Canada.

Vanhout، A . & Estienne، F.(1998). Les dyslexies، décrire، évaluer، expliquer، Masson، Paris، France .

الملاحق

الملحق رقم (1)

قائمة تقدير صعوبات التعلم القرائية
في المرحلة الابتدائية الطور الثاني

الباحثة والاخصائية :مريم ضو

اسم ولقب التلميذ : .....

العمر : ..... ذكر (.....) أنثى (.....)

المستوى الدراسي : .....

اسم معلم(ة) هذا التلميذ:

أيتها المعلمة الفاضلة

أيها المعلم الفاضل،

تحية أخوية طيبة

يوجد تلاميذ يعانون من مشكلات تعوّقهم عن التحصيل الدراسي في مستوى زملائهم. تتعلق هذه المشكلات بالقراءة وتسمى هذه المشكلات نفسيا وتربويا بـــ "صعوبات التعلم القرائية " عسر القراءة". وأسعى، باستعمال القائمة التالية،إلى جمع معلومات حول التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات.

وقد لجأت إليكم لاعتقادي بأنكم أقدر الناس على التعرف على هذه الصعوبات لدى تلاميذكم، على أساس أنكم أكثر الأشخاص تفاعلا مع هؤلاء التلاميذ دراسيا وسلوكيا وتربويا، لذا فإني آمل في حسن تعاونكم معي من أجل تطوير البحث التربوي في وطننا الجزائر.

والمطلوب منكم أن تقرؤوا قائمة صعوبات التعلم القرائية، ثم تعيّنون التلميذ (ة) الذي توجد عنده (ها) هذه الصعوبات وغير معيد السنة، فتكتبون اسمه (ها) وعمره (ها) وجنسه (ها) ومستواه (ها) الدراسي في أعلى هذه الورقة، ثم تعيدون قراءة القائمة وتضعون علامة × أمام الصعوبات فقط التي توجد عند هذا (ه) التلميذ (ة). وتحت كلمة قليلا أو متوسطا أو كثيرا. وتضعون لكل تلميذ (ة) يعاني من صعوبات التعلم القرائيةالسابقة ورقة خاصة به.

أرجو تعاونكم الصادق من أجل إنجاز هذا البحث بطريقة موضوعية وسليمة وجيدة.

وتقبلوا شكري وتقديري الخالصين.

وشكرا على تعاونكم

صعوبات القراءة :

صعوبات التعلم في القراءة	قليلا	متوسطا	كثيرا
1 ــ لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	.....	.....	.....
2 ــ يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	.....	.....	.....
3 ــ يبطئ في قراءته الصامتة	.....	.....	.....
4 ــ يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك	.....	.....	.....
5 ــ لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه	.....	.....	.....
6 ــ لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: جليد، جديد	.....	.....	.....
7 ــ يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	.....	.....	.....
8 ــ يحذف جزءا من الكلمة أثناء القراءة الجهرية	.....	.....	.....
9 ــ يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	.....	.....	.....
10. يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية	.....	.....	.....
11. يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية	.....	.....	.....
12. يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	.....	.....	.....
13. يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل : حرب بدلا من بحر	.....	.....	.....
14. لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	.....	.....	.....
15. يبدل كلمة بأخرى مثل : كان بدلا من عاش أثناء القراءة الجهرية ...	.....	.....	.....
16. يحذف حروفا من الكلمات أثناء القراءة الجهرية	.....	.....	.....

البروفيسور: بشير معمرية

الملحق رقم(2)

بطاقة جمع البيانات والمعلومات

وهو وة على إختبار القراءة (للعين)

_ اسم التلميذ: ..... **_ السن :** ....

_ المستوى الدراسي : الخامسة ابتدائي. **_ الجنس:** .....

_ اسم المعلم(ة) : ..... **_ المدرسة:** ....

ملاحظة : استبعاد أي تلميذ من الاختبار إذا كان يعاني أو لديه إحدى هذه الصعوبات أو الاضطرابات التالية :

_ فرط النشاط الحركي .

_ معيد السنة .

_ قصور واضح في البصر .

_ نقص في السمع أو يحمل معين سمعي، أو من زارعي القوقعة .

_ لديه اضطراب لغوي واضح.

_ صعوبة كبيرة في استعاب تعليمات الاختبار أو الفهم.

_ يعاني من صعوبات أكاديمية عامة في جميع المواد.

_ الكلمات المتداولة:

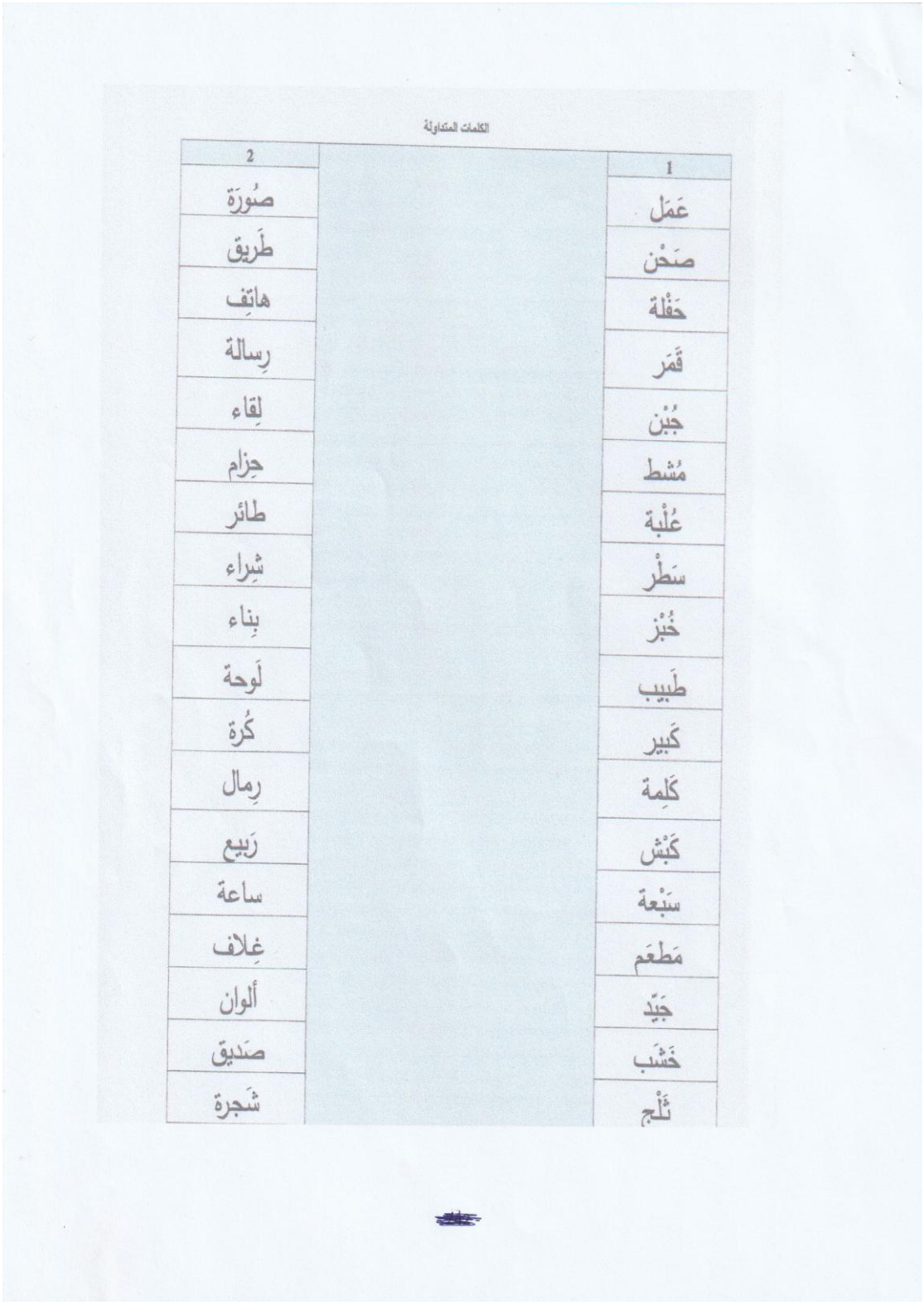
الكلمات المتداولة البسيطة(1)	الكلمات المتداولة المركبة(2)
_ الدرجة : / 20	_ الدرجة : / 20

_ الكلمات غير المتداولة:

الكلمات غير المتداولة البسيطة(1)	الكلمات غير المتداولة المركبة(2)
_ الدرجة : / 20	_ الدرجة : / 20

_ شبه الكلمات :

شبه الكلمات (1)	شبه الكلمات (2)
_ الدرجة: / 20	_ الدرجة : / 20



الكلمات المتداولة

1	2
عَمَل	صُورَة
صَحْن	طَرِيق
حَفْلة	هاتِف
قَمَر	رِسالة
جُبْن	لِقاء
مُشْط	حِزام
عُلْبة	طائر
سَطْر	شِراء
خُبْز	بِناء
طَبيب	لَوحة
كَبير	كُرة
كَلِمة	رِمال
كَبْش	رَبيع
سَبْعة	ساعة
مَطعَم	غِلاف
جَيِّد	ألوان
خَشَب	صَديق
ثَلْج	شَجرة

الكلمات غير المتداولة

1		2
قُفْل		جِهاز
حَكَم		حَرَكَة
لَهْجَة		سائِل
مَقْطع		جَولَة
يَسير		جَامِد
فَحْص		فَرحَة
مُخْلِص		وِعاء
سَهم		أمْواج
تَفْكير		بَرِيق
جَمْع		جَوْهر
مَجَلّة		بُخار
مَنطِق		شُموع
ثَمين		أفْعال
قِسْط		جُنود
عُمْلَة		مَوْقِع
مُقِيم		أخْبار
جَلسَة		فَقْرَة
عَميق		غامِض



شبه الكلمات

1		2
روض		نَقَم
غاصِر		حَصْن
لَواعي		شَعاء
قُنور		جَعَلَة
بَساج		رُكسي
سولال		تاهِف
فُودِي		جُلْمَة
مُدار		مَقِيص
وارِج		بُعقَة
رَقوم		تِكاب
جاسي		وَلحَة
مَرال		لَابِع
سَعور		رَوقَة
قَنّار		رَسير
طِلات		غَصير
لَدوج		رُتاب
قَداة		رَداهِم

الملحق رقم (3)

اختبار الأشكال المتضمنة

_ اسم التلميذ: .... _ الجنس :.....

_ اسم المعلم(ة): ..... _ المدرسة: ....

_ الدرجة الخام: /18

اختبار الاشكال المتضمنة

_ اسم المعلم(ة): .... _ الجنس :.....

_ المدرسة: .... _ الدرجة الخام: / 18