جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والفلسفة

الأساليب المعرفية عند الطفل المصاب بعسر القراءة

دراسة ميدانية بابتدائيتي "خدومة سعد" و"حرفوش عبد القادر" بالجلفة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

إعداد الطالبين:

- بلخيرات مسعود
- مسبل قويدر

إشراف الأستاذ:

د. فرحات عبد الرحمان

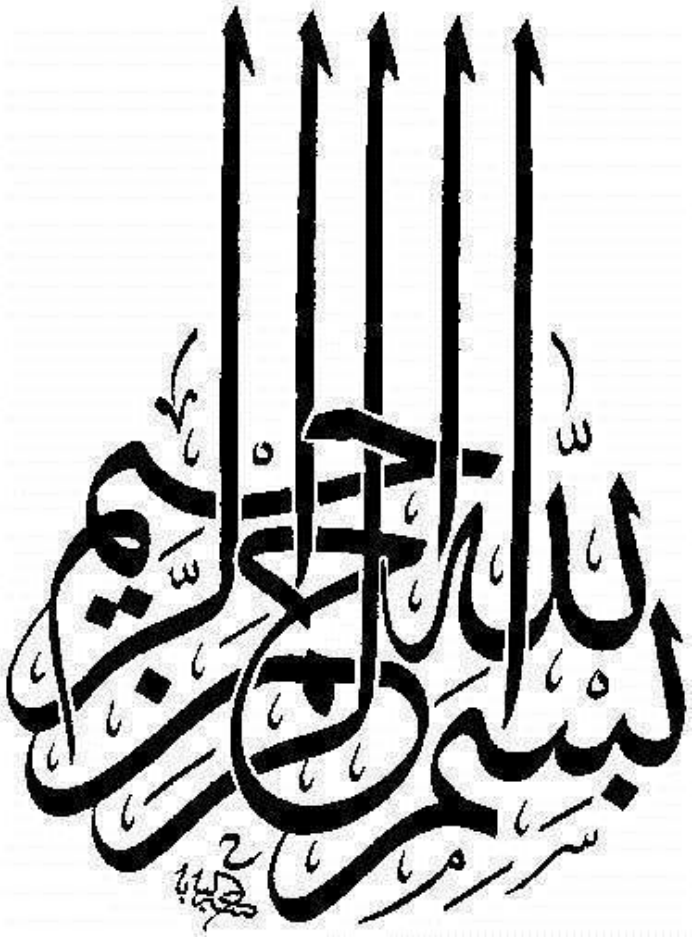
لجنة المناقشة

د.قيرع فتحي ..... رئيسا

د.عروي مختار .....مناقشا

د.فرحات عبد الرحمان.....مشرفا

السنة الجامعية: 2017 / 2018


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكــر

الحمد لله الذي وهبنا نعمة العقل سبحانه والشكر له على كل نعمه وفضله وكرمه.

نشكر كل من قدم لنا يد العون والمساعدة في إنجاز هذه المذكرة.

ونخص بالذكر الدكتور الفاضل " فرحات عبد الرحمان "الذي لم يبخل علي بنصائحه وإرشاداته القيمة ، من خلال إشرافه على عملي خطوة بخطوة، وبكل جدية وتفاني.

كما نتقدم بالشكر الخالص إلى كل من: الدكتور عروي مختار ، الدكتور قيرع فتحي والدكتور بن شريك عمر

الأساتذة والطاقم الإداري لقسم علم النفس.

ونشكر في الأخير كل من قدم لنا يد المساعدة، سواء من قريب أو من بعيد.

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

الى والدي الكريمين

و الى أسرتي الصغيرة

وإلى إخوتي وأخواتي وإلى جميع أفراد العائلة قريبهم وبعيدهم،

كما لا أنسى الأصدقاء والأحبة

وكل من ساندني في مشواري الدراسي خاصة يعقوب

والى أستاذي المشرف

وكل أساتذة قسم علم النفس

دون أن ننسى أعضاء لجنة المناقشة

بلخيرات مسعود

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى روح والدي رحمه الله

أمي الغالية حفظها الله وأطال عمرها وأدام صحتها وعافيتها

وإلى إخوتي وأخواتي وإلى جميع أفراد العائلة قريبهم وبعيدهم

كما لا أنسى الأصدقاء والأحبة

مسبل قويدر

ملخص الدراسة

تناولت الدراسة الحالية بعنوان الأساليب المعرفية عند الطفل المصاب بعسر القراءة على ضوء متغير الزمن المستغرق والأخطاء لدى تلاميذ المصابين بعسر القراءة جاءت الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:

ما طبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية وعسر القراءة؟

الفرضية العامة: نتوقع وجود فروق في استخدام الأساليب المعرفية لدى المصابين بعسر القراءة .

للإجابة على التساؤلات اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت عينة الدراسة في عينة طبقية وطبقنا المعالجة الإحصائية اختبار ت و المتوسط الحسابي وقد استخدمنا في أدوات الدراسة الاستبيان و اختبار قياس الشرود الذهني وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وارتباط عكسي و هذا يعني أنهم مستقلون عن المجال الإدراكي و بذلك تكون قد تحققت الفرضية و ذلك لوجود فروق دالة و ارتباط اجابي بين الحالات المدروسة

Résume

L'étude actuelle sur les méthodes cognitives chez les enfants dyslexiques à la lumière du temps variable et des erreurs chez les élèves dyslexiques a été l'étude en cours pour répondre aux questions suivantes:
Quelle est la relation entre les méthodes cognitives et la dyslexie?
Hypothèse générale: Nous attendons des différences dans l'utilisation des méthodes cognitives chez les personnes dyslexiques.

Pour répondre aux questions ont suivi la méthode d'analyse descriptive, et se composait de l'échantillon d'étude dans un échantillon stratifié et appliqué T test de traitement statistique et la moyenne arithmétique, nous avons utilisé dans les outils de questionnaire d'étude et de mesure de test distractibilité et l'étude a révélé qu'il y avait des différences statistiquement significatives lien inverse, et cela signifie qu'ils sont indépendants Le champ cognitif et donc l'hypothèse a été réalisée car il existe des différences fonctionnelles et une corrélation positive entre les cas étudiés

الفهارس

فهرس المحتويات

الموضوع	صفحة

شكر

إهداء

ملخص الدراسة

الفهارس

مقدمة ..... أ

الفصل الأول الاطار المنهجي للدراسة 3

الإشكالية 4

2- فرضيات الدراسة: 7

3- أهداف البحث: 7

4-أهمية الدراسة: 8

5-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة: 8

6-الدراسات الأجنبية: 9

7-تعقيب على الدراسات السابقة: 11

الفصل الثاني الأساليب المعرفية 12

- تمهيد : 13

أولا: الاسلوب المعرفي 14

1- تعريف الأسلوب المعرفي: 14

2- خصائص الأساليب المعرفية: 16

3- نظرية الأساليب المعرفية: 17

4- أهداف الأساليب المعرفية: 18

ثانيا: أسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي: 19

1-تعريفه: 19

2-خصائص المعتمدون والمستقلون عن المجال الإدراكي: 21

3-العوامل المؤثرة في أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال: 24

ثالثا – أدوات قياس الأسلوب المعرفي، اعتماد – الاستقلال عن المجال : 29

خلاصة الفصل: 31

الفصل الثالث 32

عسر القراءة 32

تمهيد: 33

أولا: عسر القراءة: 34
1-لمحة تاريخية عن عسر القراءة: 34
2-مفهوم عسر القراءة Dyslexie: 35
ثانيا: أعراض عسر القراءة: 37
1- الأعراض المتعلقة بالقراءة: 37
2- الأعراض المتعلقة بالكتابة: 37
3- الأعراض المتعلقة بالذاكرة: 38
4 - الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي: 38
5 - الأعراض المتعلقة بالتهجئة: 38
ثالثا: أنواع عسر القراءة: 39
1- عسر القراءة من النوع البسيط: 39
2- عسر القراءة من النوع المتوسط: 39
3- عسر القراءة من النوع الشديد: 39
رابعا: أسباب عسر القراءة: 39
1- الأسباب الفيزيولوجية: 39
2- الأسباب النفسية والعقلية: 40
3- الأسباب البيئية: 41
4- الأسباب التربوية: 41
خامسا: تشخيص عسر القراءة: 42
1- مستوى التشخيص العام: 42
2- مستوى التشخيص التحليلي للقراءة: 43
3- مستوى أسلوب دراسة حالة: 43
خلاصة الفصل: 43
الجانب التطبيقي 44
الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة 45
2- تقديم ميدان الدراسة : 46
3- المجال الزمني للدراسة الميدانية : 46
4- العينة : 46
5- الأدوات المستعملة في الدراسة : 47
5- ثبات الاختبار : 52
الفصل الخامس عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة 55

أولا: تحليل نتائج الفرضية الأولى..... 56
ثانيا :حليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 57
خاتمة..... 64
قائمة المراجع
الملاحق

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الموضوع

جدول رقم (01) :يوضح توزيع أفراد العينة على المدرستين 46

الجدول 02 معاملات الثبات في زمن الاستجابة وعدد الأخطاء في اختبار شرود الذهن بالنسبة للمراحل التعليمية الثلاث.....53

جدول رقم (03) :يوضح الفروق والارتباط بين الأخطاء والزمن بين التلاميذ في كل من البطاقة II وIII لمدرسة خدومة سعد 56

تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 57

جدول رقم (04) :يوضح الفروق والارتباط بين الأخطاء والزمن بين التلاميذ في كل من البطاقة II وIII لمدرسة حرفوش عبد القادر 58

توضح الترتيب التنازلي للأخطاء.....58

الجدول (05) السنة 04 ابتدائي ابتدائية خدومة سعد : 58

الجدول رقم (06) –السنة الخامسة ابتدائي ابتدائية خدومة سعد : 60

الجدول رقم (07) – ابتدائية حرفوش عبد القادر 61

مقدمة

مقدمة

يعتبر تعليم الطفل واكتسابه للمهارات القرائية أحد أهم المخرجات التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها القائمين بالعملية التربوية، كما يعد من المؤشرات الرئيسية في الحكم على مدى فشل أو نجاح أي نظام تربوي، وتتحدد كفاءة القراءة على ضوء مدخلات الفعل التربوي واجراءات العمليات المعرفية التي تحدث على هذه المدخلات زيادة على الخصائص العامة التي تضبط النظام المعرفي للمتعلم .

و لما كانت الأساليب المعرفية أحد هذه الخصائص الشخصية التي تساهم بنسبة كبيرة في تفسير جوانب معتبرة من سلوك الفرد ، إذ يعتبرها الكثير من المختصين على أنها تكوينات أو سيمات عالية الرتبة عبر الشخصية متضمنة في كثير من العمليات النفسية بما فيها النشاط العقلي إذ تعتبر الطريقة المفضلة لدى الفرد في تنظيم ما يدركه ويتذكره ويفكر فيه وكل ما يقوم به من سلوك في مختلف المواقف بما فيها العملية التعليمية – التعلمية ، وجاءت الدراسة الحالية بعنوان الأساليب المعرفية عند الطفل المصاب بعسر القراءة على ضوء متغير الزمن المستغرق والأخطاء لدى تلاميذ المصابين بعسر القراءة

و لعل المكان الانتقائي لذلك كله " المدارس التربوية الابتدائية" والتركيز على صعوبات متمدرسيها التعليمية حرصاً منها لضمان استقامة صرحها وذلك بتحديد أعقد اضطراباتها وأكثرها وبائية على حد الإطلاق، والحديث يسوق أذهاننا انطلاقا من هذه المُحدِدات بالتركيز على" العسر القرائي."

و على هذا الأساس حاولت الدراسة الحالية تحديد" العسر القرائي "بنهج مسار تشخيصي ملائم ومحاولة معرفة علاقته" بأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي أو الاعتماد عليه " لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة قام الطالبين بمعالجة الموضوع نظريا وميدانيا بالكيفية التالية :

الفصل الأول: جاء فيه عرض لإشكالية البحث والتساؤلات المتفرعة عنها، الفرضيات وأهداف البحث والأهمية والتحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة والدراسات السابقة .

-الفصل الثاني: تناولنا فيه الأساليب المعرفية ، حيث حددنا مفهوم الأسلوب المعرفية وخصائصها وأهدافها وثانيا أسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الادراكي

الفصل الثالث: تناول عسر القراءة من حيث مفاهيم عسر القراءة وأنواعها وأسبابها وتشخيص عسر القراءة

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

و أخيرا خاتمة ضمت حوصلة عامة

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

الإشكالية

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

صعوبات الدراسة

مصطلحات الدراسة

الدراسات السابقة

تقييم الدراسات السابقة

الإشكالية

تعد الطفولة مرحلة هامة من مراحل مسار النمو وهو ما سمح بتنوع واسع للكتابات والآراء والتفسيرات التي تناولت هذه المرحلة ولعل السبب الرئيسي في هذا التنوع هو ذلك التسارع الذي يعرفه مسار النمو عند الطفل وبدخول الطفل الى المدرسة فإنه ينتقل من مرحلة اللعب والحرية الى مرحلة التنظيم والانضباط واكتساب معارف معلومات جديدة وتغيرات في البيئة المحيطة به بانتقاله من بيئته الأسرية الى البيئة المدرسية مما يجعله يلاقي صعوبات في الوسط الجديد وبالتالي فإن كل ما يواجهونه في بيئتهم المادية والاجتماعية قد يؤثر على سلوكاتهم وتكيفهم النفسي والاجتماعي والتربوي مما يجعل البعض منهم يفشل ويواجه صعوبات.

لقد تخلصت الأنظمة التربوية من الاعتقاد الذي كان يعتبر ان المتعلم هو المسئول عن نجاحه أو فشله في أي برنامج تربوي، كما اندثرت فكرة الطفل راشد صغير يتلقى المعرفة مع الراشد، ولم تبقى الطريقة التلقينية السبيل الوحيد إلى المعرفة، إذ ما إن ظهرت التطبيقات التربوية لنتائج علم النفس ومخرجاته حتى اقتنع القائمون على التربية والتعليم بضرورة الاهتمام بالمتعلم وخصائص نموه وتعليمه حسب متطلبات مراحل عمره ، إذ صار ينظر إلى المتعلم على أنه عنصر فعال ونشيط في المواقف التعليمية – التعلمية وأن هذه الأخيرة تبنى انطلاقا من محفزات داخلية خاصة بالمتعلمين بعد ما كانت تفرض عليه من الخارج.

و المجال التربوي من بين المجالات الهامة التي يمكن من خلالها ملاحظة مدى تكيف الطفل حيث يعكس مختلف نماذج الطفولة سواء المتكيفة أو غير المتكيفة ، وإحدى المظاهر البارزة لعدم تكيف الطفل تبرز في مشكلة صعوبات التعلم فرغم أن الاهتمام بهذه الأخيرة جاء متأخرا مقارنة بالدراسات المتعلقة بالتربية الخاصة إلا انه اخذ اهتماما واسعا في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وغيرها من الدول مع بداية ستينات القرن العشرين ومن ثم اخذ حيزا كبيرا في البحوث النفسية والتربوية(البطاينة وآخرون2009 ص 21) فمشكلة صعوبات التعلم تزداد تعقيدا في مرحلة الطفولة حيث تتعاظم أثارها مع تزايد متطلبات المناهج تعقيدا وتكرار الإخفاق الدراسي أو الرسوب في المدرسة كما تلتقي ضغوط مرحلة التعليم الابتدائي مع ضغوط الحصول على شهادة التعليم الابتدائي وتلبية الحد الأدنى من الكفايات الدراسية

وتكوين القدرة على التعلم المستقل وتطوير مهارات

اجتماعية من شانها أن تضخم من أثار صعوبات التعلم وتسهم في خلق مشكلات انفعالية واجتماعية متعددة (الوقفي. 2003 .ص55).

وقد تكون تلك الصعوبات نوعية تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية معينة كالقراءة أو الكتابة، وقد تكون عامة كالتي تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية، وهنا يكون معدل أدائه للمهارات وحصوله أقل من المعدل الطبيعي أو المعدل المتوقع أداؤه من التلميذ العادي

وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها"صعوبات خفية "فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكونون عادة أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب وبالتالي التسرب المدرسي.

و تحتل القراءة مكانة كبيرة في العمل التعليمية لما لها من اثر على عسر القراءة ولهذا حضيت عملية القراءة اهتماما بالغ الأهمية في عصرنا الحديث نظرًا لما تكتسيه من أهمية في عملية النجاح في المجال الدراسي،لإنها الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في عملية التعلم، لذلك أجريت بحوث كثيرة في هذا الميدان بغية إيجاد حلول من شأنها أن تخفف من الصعوبات التي تكون عائقا لدى الأطفال في عملية اكتساب القراءة، وكذلك إيجاد منهجية للمعلمين تكون فعالة عند استعمالها أثناء التدريس، والتخفيف من حيرة وقلق الآباء على أبنائهم من عسر القراءة السلبي، يمثل عسر القراءة مشكلة خطيرة على المستوى العالمي ، ليس فقط بالنسبة للفرد فحسب ولكن تمتد كذلك أثاره كذلك إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد فقد زاد عدد الأفراد الذين يعانون عسر القراءة بدرجة استرعت انتباه الخبراء والباحثين ،وحثهم على تضافر الجهود من أجل حل هذه المشكلة

فبات" العسر القرائي "الهاجس الفعلي لسياسات الدول العظمى الرائدة والتي حاولت رصده بالبحث المعمق فيه ومن ثَم تطويقه قصد الحد من إنتشاره الوبائي المتسارع وخطورته المتعاظمة باعتباره تُرجمانا للفشل الدراسي ومؤشرا معيارياً لبلوغ الريادة من عدمه. ولعل "نصرة جلجل تؤيّد ذلك تحديداً بقولها: إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على

النمو الأكاديمي، الاجتماعي الانفعالي لعدد كبير من الأطفال (نصرة جلجل، 1995 ، ص 17)

غير أن ما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم، لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعليمية أو الأساليب التي سوف تساعدهم في السير في دراستهم وفقًا لقدراتهم العقلية فعلاج صعوبة التعلم عند كل تلميذ يبدأ بمجرد اكتشافه والتعرف على أنه يعاني من عسر قرائي .

وفي هذا السياق جاء علم النفس المعرفي بتصور جديد دعمته الأبحاث والدراسات ليغير من الاعتقاد الذي كان سائدا حول العملية التعليمية باعتبارها نشاط لا يتطلب من المدرس سوى مجموعة مهارات تدريسية ومادة تعليمية (مضمون) يراد تبلغه إلى مجموعة من المتعلمين دون التركيز على الكيفية التي يتلقى بها المتعلم المعرفة ويتعامل بها مع مختلف المواقف التعلمية، وهذا ما اصطلح عليه "بالأسلوب المعرفي".

لقد ظهرت هذه الحركة مع بداية العقد الخامس من القرن العشرين على يد بعض الباحثين على رأسهم ويتكن Witkin، جودنف Goodneough وكلاين Klein وغيرهم، وكان الاهتمام الزائد بالأسلوب المعرفي يرمي إلى محاولة إثراء نظرية الشخصية خاصة في الربط بين مجالين كبيرين اعتاد المختصين الفصل بينهما المعرفة والوجدان ، إذ يرى ستربرنج وجريجو رينكر Sternberg et Grigorenko 7991 : "أن الأساليب المعرفية واحدة من أكثر المفاهيم قدرة على إحداث التكامل المنشود بين المعرفة والوجدان" (أيمن عامر – 2003 – ص38).

لقد علق العديد من المختصين أمالا كبيرة على الأساليب المعرفية في مختلف المجالات خاصة منها 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 وأن المدرسون اليوم يشتكون من كثرة عسيري القراءة والتباين الكبير في مستوياتهم التعلمية وطرق قراءتهم في ظل التزايد الكبير لأعداد

المتعلمين داخل الحجرة الدراسية، ونظرا لأهمية الأساليب المعرفية بصفة عامة والأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي في تفسير العديد من القضايا التربوية جاءت الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:

ما طبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية وعسر القراءة؟

التساؤلات الفرعية :

هل المصابين بعسر القراءة يستعملون نفس الأساليب المعرفية ؟.

ما طبيعة العلاقة بين الزمن المستغرق وعدد الأخطاء لدى التلاميذ الذين يعتمدون على الأسلوب المعرفي (الاعتماد على المجال الادراكي في مقابل لاستقلال عن المجال) لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الأخطاءبين التلاميذ المصابين بعسر القراءة الذين يعتمدون على مجال الادراكي كأسلوب معرفي في مقارنة مع أقرانهم المعتمدين على أسلوب الاستقلال على المجال الادراكي ؟

2 - فرضيات الدراسة:

تعتبر الفرضية إجابة احتمالية للمشكلة كما أنها تحدد من خيال الباحث وفيما يلي عرض لفرضيات البحث:

الفرضية العامة : توجد فروق في استخدام الأساليب المعرفية لدى المصابين بعسر القراءة .

الفرضيات الفرعية :

- توجد علاقة بين الزمن المستغرق وعدد الأخطاء لدى التلاميذ الذين يعتمدون على الأسلوب المعرفي (الاعتماد على المجال الادراكي في مقابل لاستقلال عن المجال) لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الأخطاء بين التلاميذ المصابين بعسر القراءة الذين يعتمدون على مجال الادراكي كأسلوب معرفي في مقارنة مع أقرانهم المعتمدين على أسلوب الاستقلال على المجال الادراكي

3- أهداف البحث:

لكل بحث أو دراسة علمية أهداف وغايات يسعى الباحث إلى تحقيقها في النهاية، فأهداف هذا البحث بكل ما يتضمنه من متغيرات تتمثل في:

- إبراز أهمية الأساليب المعرفية في العملية التعليمية وبخاصة الأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي.
- تحديد العلاقة ونوعها بين الأسلوب المعرفي الإدراكي وعسر القراءة .
- تحديد العلاقة بين الزمن المستغرق وعدد الأخطاء لدى التلاميذ الذين يعتمدون على الأسلوب المعرفي (الاعتماد على المجال الادراكي في مقابل لاستقلال عن المجال) لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة
- تحديد الفروق في عدد الأخطاء بين التلاميذ المصابين بعسر القراءة الذين يعتمدون على مجال الادراكي كأسلوب معرفي في مقارنة مع أقرانهم المعتمدين على أسلوب الاستقلال على المجال الادراكي

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تسليط الضوء على العلاقة بين الأساليب المعرفية وأخص بالذكر أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي وعسر القراءة إذ أن التعرف على الأساليب المعرفية المتعلمين وتحديدها من قبل القائمين على العملية التعليمية يفيد في إعداد المناهج وتحضير الدروس وتنويع الطرق والوسائل والتقنيات في عرض المادة التعليمية بكيفية تتناسب وطبيعة ونوع الأساليب المعرفية ، وهذا بدوره يسهل العمل التعلمي بالنسبة للمتعلم بحيث يتخذ التعلم والتعليم طابع التفريد بما يناسب طبيعة هذه الفروق وهذا ما أسماه كرونباخ بمدخل تفاعل الاستعدادات والمعالجات (نادية عبده أبو دنيا، 1997، ص162).

كما تتدرج أهمية هذه الدراسة في أن نتائجها تحفز القائمين على الفعل التربوي في توزيع المتعلمين إلى مجموعات صفية متجانسة حسب نمط الأسلوب المعرفي تسهل العمل بالأفواج مثلا، كما توجه أنظارهم إلى القيمة التوجيهية للأسلوب المعرفي حول التخصص الدراسي أو التوجيه المهني، كما أن تحديد الأسلوب المعرفي للفرد يمكن من التعرف على صفاته والتنبؤ بما سيكون عليه في المستقبل في مختلف المواقف والوضعيات ومن ثم يمكن أن يتحكم فيما سيكون عليه.

5-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية متغيرين أساسيين خصص لكل منهما حيزا نظريا تناول فيه

الباحث التعاريف التكوينية التي تناولت المتغيرين مستخلصا في كل متغير تعريفا خاصا بالباحث رغم ذلك فلابد من التحديد الإجرائي للمفهومين في الدراسة الحالية.

-ا **لأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي:** هو ما يقيسه اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية من إعداد ويتكن وآخرون**Witkin et Al** وعربه أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ الطبعة الثالثة سنة 1988. (أنظر الملحق رقم 2).

-**بعد الاعتماد على المجال الإدراكي:** الأفراد المعتمدون على المجال هم الأفراد الذين حصلوا على درجة أقل من المتوسط الحسابي النظري في اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية، سواءا عينة الطلبة أو عينة الأساتذة.

-**بعد الاستقلال عن المجال الإدراكي:** الأفراد المستقلون عن المجال هم الأفراد الذين حصلوا على درجة أكبر أو تساوي قيمة المتوسط الحسابي النظري في اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية.

-**عسر القراءة:** هي عجز في القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأ لدى التلميذ ويتضح ذلك في الدرجات التي يتحصل عليها الطفل في اختبار القراءة.

6-الدراسات الأجنبية:

- **دراسة بتلر Butler1991:**

بعنوان "أثر برنامج متكامل ومبتكر لعلاج القراءة باستخدام رزمة التدريبات الخاصة المساعدة للقراءة متعددة الفروع في تصنيف متطور" وشملت الدراسة تجربتين الأولى: تكونت العينة من 40 تلميذ من الصف الرابع تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتم التدريب بواسطة طلاب الجامعة بواقع (03) حصص أسبوعيا مدة الحصة 20 دقيقة باستخدام رزنامة التدريبات المساعدة على القراءة، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الفهم من مقياس "نيل التحليلي للقدرة على القراءة Neal Analyses" وفروع اختبار تشخيص القراءة المقنن لصالح المجموعة التجريبية، أما المجموعة الثانية: فقد تكونت العينة من 12 من تلاميذ الصف الخامس يعانون من صعوبات في القراءة تم تدريبهم باستخدام "رزنامة التدريبات المساعدة على القراءة"، أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من 10 تلاميذ

وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي حققت تقدما بدرجة أكبر.**(السعيدي أحمد،2009،ص:69).**

- **دراسة ماثر وغيوشزMathres et Fuchs 1993:**

دراسة بعنوان "تأثير استخدام طريقتي القراءة المتكررة وطريقة مساندة القراءة" وتكونت العينة من 67 تلميذ ذوي صعوبات القراءة من الصف الرابع إلى السادس، تم تحديدهم بواسطة 12 معلم من غرفة مصادر، وتوزعت العينة إلى ثلاث مجموعات ،الأولى تمارس تكرار القراءة بتوسط الأقران بحيث كل زوج من التلاميذ يقرأ كل فقرة ثلاث مرات متتالية، والثانية مجموعة القراءة المساندة بتوسط الأقران بحيث كل زوج من التلاميذ يقرأ جهريا كل منها للآخر، والثالثة هي المجموعة الضابطة وتم تنفيذ البرنامج للمجموعة الأولى والثانية لمدة 03 أيام في الأسبوع ولمدة 10 أسابيع خلال وقت القراءة المخصص في الجدول الدراسي العادي، أما المجموعة الضابطة فقد تلقت تعليم القراءة التقليدي، وتوصلت النتائج إلى أن عينة مساندة القراءة جاء أداؤها بصورة أفضل من المجموعة الضابطة في الطلاقة، ولكن ليس على مقاييس الفهم القرائي، أما عينة القراءة المتكررة فلم تحقق أداء أفضل من المجموعة الضابطة، أو عينة مساندة القراءة سواء في الطلاقة أم الفهم، وتشير نتائج الاستبيانات التي طرحت على المعلمين والتلاميذ إلى درجة عالية من الرضا عن كل من طريقتي المعالجة .**(السعيدي أحمد،2009،ص:72).**

- **الدراسات العربية:**

- **دراسة السعيدي 2005:**

قام بدراسة بعنوان "تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية" لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفعالية برنامج علاجي مقترح، هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة الجهرية لدى كل من الذكور والإناث ومدى فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ موزعين كتالي 15 في المجموعة التجريبية ذكور وإناث ولقد طبق الباحث الأدوات التالية لرصد المظاهروالمؤشرات الدالة على وجود صعوبات تعلم القراءة الجهرية كذلك اختبار "رافن" للمصفوفات المتتابعة، واختبار القراءة الجهرية التحصيلي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على اختبار القراءة الجهرية البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وان نسبة التحسن لديهم كانت عالية جدا ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ذكور وإناث والمجموعة الضابطة ذكور وإناث على اختبار القراءة الجهرية البعدي تعزى للبرنامج العلاجي المقترح.**(السعيدي أحمد،2009،ص:67).**

- **دراسة مراد علي عيسى 2005:**

هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج في ضوء نموذج "دن" لأساليب التعلم في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ ضعيفي القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث قام الباحث بتقسيم العينة إلى 181 تلميذ وتلميذة من أصل 756 تلميذ إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها 90 تلميذ من الجنسين، ومجموعة ضابطة وعددها 90 تلميذ من الجنسين من الصف الثاني، ثم قام بتطبيق اختبار الفهم القرائي المعرفي واختبارات المهارات الرئيسية في القراءة، كذلك تطبيق اختبار القدرات العقلية ثم قام بتطبيق أدواته للقياس القبلي وبعد تطبيق البرنامج الذي استغرق شهرين على العينة التجريبية دون الضابطة، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01.0) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي عند اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.**(مراد علي عيسى سعد،2006،ص:193).**

7-تعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ أن كل الدراسات المتعلقة بفرط النشاط الزائد ونقص الانتباه كلها ركزت على بناء برامج تدريبية أو علاجية للتخفيف من شدة هذا الاضطراب وتحسين مستوى عسر القراءة لديهم، وهذا ما سيساعدنا في دراستنا الحالية من مقارنة النتائج التي سنتوصل إليها مع نتائج هذه الدراسة، وجدنا دراسة واحدة "لرياض نايل العاسمي 2001" الذي كان اتجاهه مختلف نوعا ما عن باقي الدراسات، حيث ربط عسر القراءة عند هذه الفئة باضطرابات نفسية مثل الاكتئاب والتوافق النفسي، أما الدراسات التي تناولت عسر القراءة اتخذت اتجاهين اتجاه خاص بتقييم الصعوبات الخاصة بالقراءة مثل دراسة "ماثر وغيوشز 1993"، أما الاتجاه الثاني اهتم بالتدريب وتحسين نوعية القراءة مثل دراسة "بتلر 1991"، ودراسة "السعيدي 2005"، ودراسة "مراد علي عيسى2005".

الفصل الثاني
الأساليب المعرفية

- تمهيد :

يتعرض الإنسان يوميا إلى قدر كبير من المعلومات بطرق متعددة ومن جوانب مختلفة من ما يحيط به في بيئته, من أشخاص وموضوعات وأحداث ويتصرف اتجاهها بطريقة أو بأخرى حسب ما يقتضيه الموقف الذي يوجد فيه والحالة النفسية التي يعيشها ووفقا لخبرته التي عاشها, فعندما تواجه الفرد قضية أو مشكلة فإنه يحاول استيعابها ثم تحليل عناصرها وفهمها ثم ربط هذه المشكلة بخبرته السابقة محاولا بذلك الربط بينهما وبين الموقف الجديد فيسترجع الأحداث ثم ينتقي ماله علاقة بالمشكلة ويعالج الأمر مستخدما مجموعة من العمليات العقلية بعدها يخرج كل المعضلة يتحقق التوازن الذي هو هدف هذا النشاط وهذه العملية تمر من خلال ثلاثة مراحل, مرحلة المدخلات, العمليات فالمخرجات وهذه المراحل الثلاث شملتها الدراسات النفسية في إطار علم النفس المعرفي وبأكثر تحديد نظرية الأساليب المعرفية.

يعتبر الأسلوب المعرفي من المفاهيم الحديثة التي مثلت جانبا مهما في ميدان علم النفس المعرفي الذي يحدد الكيفية التي تتم بها استقبال المعرفة والتعامل معها ثم الاستجابة على نحو ما .(حمدي علي الفرماوي، 1994، ص 4). فما معنى الأسلوب المعرفي ؟

أولا: الاسلوب المعرفي

1- تعريف الأسلوب المعرفي:

الأسلوب لغة : "جمع أساليب "يعني نهج خاص أو نمط خاص في الكتابة والفن والتفكير والعيش ينبع من أخلاق الشعب وعاداته وتقاليده وثقافته " (عصام نور الدين، 2005، 123: 124).

ويعني أيضا " أنه ميزة ترتبط بطريقة محددة ومعينة لفرد ما لها صفة الثبات بحيث تميزه عن الإفراد الآخرين" (حمدي علي الفرماوي، 1994 : 05) .

وقد أستعملت هذه الكلمة لأول مرة في علم النفس المعرفي لوصف وتفسير جملة من الطرق المختلفة والمتعددة التي يدرك بها الأفراد الأشياء والإحداث , وكيفية تفكيرهم وتحصيلهم للمعرفة أو المعلومات الموجودة في البيئة التي هم جزءا منها , ولقد أتلق على هذه الأنشطة الذهنية بالأساليب المعرفية " (سير أكوجكال، 2000، ص 27) .

أما المعرفة فهي مفهوم أقدم تاريخيا من مصطلح الأسلوب وترجع إلى بداية الفكر الإنساني عكس الأسلوب الذي ظهر في بداية القرن الخامس عشر ميلادي (أحمد ليسيكي، 1991، ص 41).

وعرفها حمدي على الفرماوي " على أنها مصطلح يشير إلى العمليات العقلية التي يتم من خلالها تناول المدخلات الحسية، وتتضمن عملية التحول والاختزال... ثم الاستخدام " (حمدي علي الفرماوي، 1986، ص471). وأشير هنا أن هذا المفهوم يختلف عند المعارف أو المعلومات " وهي أيضا مرادفة لألفاظ أخرى عمليات عقلية، بنيات معرفية، وظائف معرفية وهي جميعها ترجمة للفرضية القائلة " أن المعرفة ليست مجرد نسخة للواقع بل هي نتاح عمليات وبناء متدرج ونامي " (عبد الكريم غريب، 2007، ص152).

فالمعرفة إذن هو مصطلح يقيم جميع أشكال النشاط الذهني أو العقلي في استقبال ومعالجة المعلومات وحتى إصدار الأحكام عليها، وعندما يجتمع المفهومين الأسلوب والمعرفة " الأسلوب المعرفي " فهو حصيلة التفاعل بين الطريقة المميزة للفرد في التعامل مع المحيط بغية تحقيق توازنه.

ويعرفه عبد الكريم غريب في معجمه المنهل التربوي بأنه "استراتيجية خاصة يلجأ إليها الفرد لفهم واستيعاب أو تعلم موضوع ما من الموضوعات المختلفة " (عبد الكريم غريب،

2006، ص 887), وعرفه أيضا على أنه من محددات الشخصية تنتج أسلوبا من الاستجابة المستقرة بخصوص استشارات خارجية (عبد الكريم غريب ،2006، ص 153).

وظهر مصطلح الأساليب المعرفية لأول مرة في ميدان علم النفس في منتصف القرن العشرين حيث قال فيرنون " **Vernon** ": " أن هذا المفهوم أستعمل لأول مرة من طرف كلين 1951**Klein** " (أحمد ليسيكي، 1992، ص 41) تلا ذلك ظهور العديد من المصطلحات التي تدل على مفهوم الأساليب المعرفية مثل أساليب التحكم أو الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية رغم أنه هناك من يرى أنه هناك اختلاف في ما بين هذه لمفاهيم كما سيأتي ذكره إلا أن مصطلح الأسلوب المعرفي هو أكثرها دلالة وتمييزا على أشكال النشاط المعرفي التي يمارسها الفرد في كثير من المواقف اليومية المباشرة .(قاسم الصراف، 1995، ص 156)

وعرفه فتحي مصطفى الزيات سنة 1989 " أسلوب الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات بالقدرة على الاسترجاع وحل المشكلات ، وفي سنة 1995 عرفه محمد عبد السميع رزق بأنه الكيفية التي يتم معالجة الأفكار وتنظيم المدركات والتعامل مع المثيرات البيئة واسترجاع المعلومات وإصدار الأحكام (أمينة إبراهيم شبلي، 1999، ص 85).

وعرفها محمد عرايس سنة 1999 على أنها " الطرق المميزة للأفراد عن تجهيزهم للمعلومات وحل المشكلات, والذي يعتمد على طريقة تفاعل الأفراد مع المثيرات البيئة " (محمد عرايس، 2003، ص487).

وما يمكن قراءته من خلال التعاريف السابقة أن الأساليب المعرفية تتعلق بكيفية سلوك الفرد وتصرفه في الموافق اليومية التي يعيشها بحيث أن هذا التصرف أو الأداء يميزه عن الآخرين ويجعله شخصية فريدة في استقبال مثيرات البيئة ومعالجتها وتحليلها ليخرج بعد ذلك بنتيجة مستخدما في ذلك مجموعة من الأنشطة العقلية ليحقق في الأخير التوازن مع بيئته، ويرجع الاختلاف بين الأفراد في التعامل مع البيئة إلى اختلاف عوامل نموهم وحتى أنها تختلف استنتاجات الفرد من فترة إلى أخرى خاصة من فترة الطفولة إلى مرحلة البلوغ أو الرشد ليستقر نسبيا هذا التعامل مع البيئة, وهذا من مميزات الأساليب المعرفية.

والأسلوب المعرفي يشمل كل من الأنشطة الإدراكية والمعرفية التي بواسطتها يستطيع الفرد السيطرة على الواقع وتغييره حسب حاجاته وميولاته ورغباته وما تقتضيه الحياة

الاجتماعية، وما يمكن قراءته أيضا من التعاريف أنفة الذكران الأساليب المعرفية ذات خاصية بنائية بحيث تمر بمراحل ثمانية مرتبطة خاصة بالنمو المعرفي ويتجلى ذلك خاصة في قول ميسك **Messick**" يقصد بالأساليب المعرفية ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد في تنظيم مدركاته وفي أسلوب تنظيم خيراته في ذاكرته, وماهو مختزن " (أحمد ليسكي، 1991، ص 44) وعليه فغن تجهيز وتفعيل الذاكرة مرتبط بكم هائل من المعلومات يتطلب الأمر استقبالها وانتقائها وتخزينها واستدعائها قصد استثمارها وقت الحاجة وهذا المخزون المعرفي يتراكم ويزداد حجمه في عمل بنائي خاص بالفرد نفسه يتكون من مجموعة من المفاهيم والقواعد والحقائق...الخ ، وما يمكن قراءته أيضا هو أن الأساليب المعرفية وظيفة تكمن في كيفية الفرد في استقبال ومعالجة واستثمار المعلومات التي يستقبلها جهاز الإحساسات وترجمتها وتأويلها بناءا على الخبرة السابقة واستخدام قواعد المنطق من استنتاج واستقراء وأساليب تفكير تحدد في الأخير الاستجابة بكيفية تميز الفرد عن بقية أقرانه.

2- خصائص الأساليب المعرفية:

تتعلق الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد دون محتوى هذا النشاط.

- تهتم بالجانب المعرفي والجانب الانفعالي لذلك فهي تمثل أبعادا محددة للشخصية 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 الموقف أو البيئة التي توجد فيها.

-تتصف الأساليب المعرفية, الاستقرار النسبي في سلوك الإفراد وهذا يعني أنها قابلة للتعديل والتغيير لكن هذا التغير يتميز بالبطء وتحتاج إلى التوجيه والإرشاد. كما مكن أن تتنبأ من خلالها خاصة في مجال الاختبار المهني والتربوي. مدى النجاح في المراحل التعليمية وبمرور الزمن تصير الأساليب المعرفية أكثر تمايزا عند الإفراد وتبلورا

-تعتبر الأساليب المعرفية ثنائية القطب, ولكل خصائص تميزه عن القطب الأخر ويصنف الأفراد في المجال الذي يقع بين القطبيين بحيث يأخذ هذا التصنيف التوزيع الإعتدالي, ولكن قطب أهميته وقيمته في ظل شروط معينة. وعليه فإن تصنيف الفرد في أحد القطبين داخل الأسلوب الواحد لا يعني أنه جيد أو سيئ عكي 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 تمهيد 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 " (أحمد ليسكي –1991، ص 58).

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

وما يمكن الخروج به خلال ما سبق ذكره فإن الأساليب المعرفية صارت اليوم محورا هاما لدراسة الفروق الفردية بين البشر في العمليات العقلية كالإدراك, التفكير, الانتباه, التذكر, التعلم وحل المشكلات كما تعتبر من العوامل المنظمة لبيئة ومدركات الفرد ومن الطرق المفضلة لديه في استقبال ومعالجة المعلومات وحل المشكلات التي تعيق تحقيق توازنه ونظرا لهذه لأهمية يجدر بنا أن ننظر للأساليب المعرفية كمفهوم علمي يحظى بمكانته العقلية على غرار المفاهيم الأخرى كالذكاء والقدرات العقليةوغيرها من المفاهيم المتداولة في ميدان علة النفس عامة وعلم النفس المعرفي خاصة.

3– نظرية الأساليب المعرفية:

إن مصطلح الأساليب المعرفية ولد في ظرف شهد فيه العالم البشري انفجارا سكانيا ، تكنولوجيا ومعرفيا بعد نهاية الحرب العالمية الثانية ، نجم عنه مشاكل جما خاصة تلك التي تتعلق بمشكلة احتواء التزايد السكاني والتكفل به صحيا وتربويا ثم اختزال واحتواء المعرفة التي صارت مشكلة بالنسبة للمتعلمين والمشرفين عليهم في كيفية الحصول عليها ومعالجتها واستثمارها وهذه الأخيرة التي تشير إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتم تحويل المدخل الحسي إلى داخل الفرد ويخزن إلى أن يستدعى ليستثمر في المواقف المختلفة " (سليم محمد سليم الشايب، 2001، ص 112) .

ومن الميادين التي تهتم بهذا الجانب علم النفس المعرفي الذي يهتم في أنواع المعلومات التي يحتوي عليها ذاكرة الإنسان والعمليات المنتظمة في الحصول عليها وكيفية استعادتها واستخدمها في المواقف الحياتية وسعى علماء النفس في الوقت الراهن إلى الفهم 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

أداءاهم للحصول على أحسن الاستجابات في مختلف مواقف الحياة وهذا ما يتصل بمفهوم الأساليب المعرفية والذي ولد في بداية الخمسينيات من القرن العشرين كما سبق ذكره. ومنذ تلك 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

4- أهداف الأساليب المعرفية:

تهدف نظرية الأساليب المعرفية إلى تنظيم النشاط المعرفي وتدريب المتعلمين على أساليب تعلم أكثر فعالية ، اتساعا وعمقا، إن دراسة الأساليب المعرفية والبحث فيها يثري الحياة العقلية وتدعيم البناء النفسي بصورة تسمح بتنمية النشاط المعرفي, وأن العمل على توجيه وبناء الأساليب المعرفية يضمن للفرد الاستمرارية في الحياة بأقل مشاكل بحيث تجعل منه فردا يسلك أحسن الطرائق لجمع المعرفة وتخزينها وتناولها واستثمارها الاستثمار الذي يسمح له بتحقيق توازنه من خلاله حل مشاكله بطرق أكثر فعالية ونجاعة، وعلى هذا الأساس فإن تنمية النشاط المعرفي لدى المتعلم وتدريبه على أساليب التفكير الإبتكاري من الأهداف العامة لنظرية الأساليب المعرفية أخذين في ذلك بعين الاعتبار التمايز النفسي للأفراد المتعلمين في تقديم المواد والمناهج الدراسية وعليه فإن نظرية الأساليب المعرفية تهدف إلى مايلي:

- 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 إمكانها تعديل وتغيير ما يمكن تغييره وتعديله لصالحه.
- تهدف نظرية 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 والأسلوب المعرفي 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 عبر عليه كيلي **Kelly**1995 " "إن ديناميكية _ حركية _ السلوك الإنساني يفسر بإدارة إثبات النسق البنائي وتفسير وحدته المعرفية بخصوصية هذا النسق يتميز بالتعقيد المعرفي أو عدد البنيات المعرفية المستعملة وبالتعقيد الإدماجي أو عدد البنيات المعرفية والقواعد المعقدة التي تربطها ". (أحمد ليسكي، 1991، ص 73).

- ومن هذا المنظور لا بد من تدريب وتعويد المتعلمين خاصة والأفراد عامة على هذه السيرورة المعرفية في مواجهة المواقف.
- تهدف نظرية الأساليب المعرفية إلى التعلم المعرفي واستقراء حلول للمواقف خاصة الغامضة منها والجديدة والغير المألوفة بالنسبة للأفراد وإقناعهم بضرورة تحديها وإجلاء الغموض عليها وهذا يشجعه على الإقدام عليها والتفكير فيها بتأني وروية من خلال ترتيب المعرفة ترتيبا منطقيا يراعى فيه الأسس النفسية والتربوية للمتعلم والمادة التعليمية على السواء، وفي هذا الصدد يقول جورج هيلر **J .Miller** " إن تنظيم المادة المعرفية المراد تعلمها قد يمكننا من التغلب على قدرتنا المحدودة في الإحاطة بالكثير من عناصر المادة في وقت واحد " (أحمد ليسكي، 1991، ص 74) .

ثانيا: أسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي:

1-تعريفه:

عرفه ويتكن 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"، فالفرد المعتمد على المجال هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع إدراك موضوع ما إلا في تنظيم شامل للمجال بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة بينما المستقيل عن المجال هو الفرد الذي يستطيع إدراك الموضوع منعزلا أو منفصلا عن المجال وهو بذلك يستطيع تحليل المجال المركب (أحمد على الفرماوي 1994 – ص 26) .

وعرفه أنور الشرقاوي بأنه :"الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع بما فيه من تفاصيل ، فالفرد المعتمد على المجال هو الذي يخضع إدراكه للتنظيم الشامل ويكون إدراكه لجزيئات هذا الأخير منها ، أما الفرد المستقل عن المجال فإنه يدرك أجزاء المجال في

صورة مستقلة عن الأرضية" (أنور الشرقاوي – سليمان شيخ 1988، ص 4، 5).

ويعرفه أحمد ليسيكي 1991:" فإنه يشير إلى الفروق الموجودة بين الأفراد في كفاعلاتهم مع عناصر الموقف ابن يظهر أن هناك أفراد لديهم القدرة على عزل وانتزاع الموضوع المدرك في حين أن هناك أفراد لا يستطيعون التعامل مع مميزات الهيئة بصورة منعزلة "(أحمد ليسيكي 1991، ص 106)

ويعرفه يوسف جلال 1998 على 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 عناصر وبطريقة تحليلية مهتمين بتفاصيل المجال" (يوسف جلال 1998 ،ص 49).

وعرفه سليم محمد سليم الشايب (2001) على أنه" الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف وما به من تفاصيل ، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل للمجال ، أما الأجزاء فإن إدراكه لها يكون غير واضح، أما الفرد المستقل عن المجال فإنه يدرك الأجزاء الخاصة بالموقف في صورة منفصلة عن الأرضية" (سليم محمد سليم الشايب 2000 ،ص 113).

وعرفه هشام محمد 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 فإنه إدراكه لها مرتبط بتداخل العناصر المشكلة للموقف "(محمد هشام الخولي 2002، ص 129، 130).

وأشير أن المسافة التي تفصل قطبي الأسلوب لا تعني فاصل لقطبين متناظرين بل هما قطبان لبعد واحد وبينهما نجد تشتتا متتابعا ومتصلا ينظم توزيع باقي الأفراد بين عتبتي هذا الأسلوب المعرفي، ومن خلال التعاريف السابقة فإن الفرد المستقل إدراكيا هو ذلك الشخص الذي له القدرة على العزل داخل مجال معقد ومشوش موضوع كان أو جزء ينتمي إلى ذلك المجال ويتداخل مع عناصر بواسطة مقاربة تحليلية وبتبني مرجعيات داخلية والتي تعتبر بمثابة آليات بسيطة تمكنه من إعادة بناء المجال بطريقته الخاصة بحيث لا يحتاج إلى

عوامل خارجية لإدراك جزيئات محيطه، أما الفرد المعتمد على المجال الإدراكي فهو الفرد الذي يفتقد القدرة على عزل موضوع ما أو إدراكه داخل مجال يتكون من عناصر يتداخل معها الموضوع المدرك، ويلجأ إلى إدراكه داخل مجال النظرة الإجمالية للموقف ككل مما يجعله أكثر غموضا ، وهذا ما يجعل الفرد أكثر خضوعا إلى المجال معتمدا على خصائص المثيرات الخارجية في الإدراك، وبالتالي يعتمدون على الشمولية في العملية الإدراكية لعناصر المجال فما هي إذن خصائص كل من الأفراد ذوي الأسلوب المعتمد والأفراد ذوي الأسلوب المستقل عن المجال ؟

2-خصائص المعتمدون والمستقلون عن المجال الإدراكي:

من خلال التعاريف السابقة وكذلك نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الأسلوب وعلاقته بأساليب أخرى وكذلك علاقته بمتغيرات نفسية ونفسية معرفية واجتماعية يمكن أن نميز الفروق بين قطبي هذا الأسلوب في الجدول الموالي:

الجدول رقم (1) يبين الفرق بين المعتمد على المجال والمستقل عنه

أوجه التمايز	المستقل في المجال	المعتمد في المجال
إدراك المجال	يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية ويدركون عناصر المجال كعناصر منفصلة عنه (المجال) كما لديه القدرة على إعادة بناء المجال بطريقة جديدة، كما لديه القدرة على تمييز ذاته عن الآخرين . بإمكانه إدراك التناقضات والتباينات في المواقف المختلفة والتغلب على العراقيل التي تواجه مسيرته المعرفية بدون الاعتماد على إطار مرجعي خارجي	يدرك عناصر المجال بطريقة كلية معتمد على تنظيم المجال، وأقل قدرة على تنظيم المعلومات المرتبطة الموقف من المستقبل، ولا يستطيع تمييز ذاته عن الآخرين وهو بذلك يعتمد على الإطار المرجعي الخارجي في إدراك المحيط ولا يمتلكون القدرة على إعادة بناء الموقف بطريقة جديدة، كما أنهم يجدون صعوبة في إدراك المحيط أو المواقف المعقدة معرفيا وما تتضمنه من تناقضات في عناصرها.
الناحية النفسية	– أوضحت الدراسات (ويتكن 1977 وزملائه) أن الفرد المنتقل عن المجال يتميز بالميل إلى التفرد والإنزال وسريع الغضب ويثق في قدراته المعرفية ويتحمل الغموض، كما يمتلك القدرة على أداء العمليات التي تثبت تمكنه من ذلك، ويتجه نحو القيم الفردية الخاصة بالعمل مثل الكفاية والاستقلال والتميز والإنجاز ولا يهتم بالانفعالات الخارجية الموجهة نحوه أو عكسها وبالتالي فهو أكثر تمركز نحو الذات	– وفي نفس الدراسة (ويتكن 1974) أكد أن المعتمد على المجال يميلون إلى الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين ويستمد ذاته من ذوات الآخرين الذين يعتبرهم إطار مرجعي خارجي بالنسبة له ويفضلون القرابة الحسية من الآخرين وقليلي الغضب مقارنة مع المستقل ولا يثق في قدراته المعرفية ولا يتحمل الغموض والتعقيد ويتأثر بانفعالات الآخرين وتعتبر الموجهة لسلوكياته باعتباره يساير المجتمع وينصاغ إليه. كما يتميز أيضا بالهدوء والعاطفية وودود واجتماعيا ومتفهم للآخرين قارئ للإنفعالاتهم
الناحية الاجتماعية	لا تعنيه العلاقات الإنسانية والاجتماعية بقدر كبير ولا يعير أراء الآخرين اهتمام كثيرا ولا يفضل المجالات الاجتماعية التي تتطلب تفاعلا من الآخرين ويميل إلى المجالات ذات الطبيعة الفر دانية وهذه الخصائص الاجتماعية والنفسية التي سبق ذكرها تجعل منه أكثر تمركزا حول الذات وأقل اجتماعية مما ينجم عنه تدني مستوى الانتماء والحساسية الاجتماعية ومهارات التفاعل الاجتماعي مما تجعله في صراع دائم مع كل ما هو إجماعي ويسبب له عدم التوافق الاجتماعي بجوانبه المختلفة.	زيادة على ميله إلى كل ماهو اجتماعي، وتفاعلي مع الآخرين من علاقات يومية في الأسرة في العمل.... إلخ ، فإنه يتميز بحساسية اجتماعية عالية ويمتلك مهارات التفاعل الاجتماعي ويتعامل مع المجتمع وكأنه يتعامل مع فرد ولا يرغب في تغييره مما يجعله أكثر تقبلا من قبل أقرانه من المجتمع بسبب انصياعه ومجاراته لمعايير الجماعة ، وكذلك يحقق توقعات ومطالب الجماعة مما يجعله أكثر تقديرا من المستقل وهو بذلك انبساطي يبين حاجته إلى الآخرين وصداقتهم.

جانب التعلم وحل الماكل	توصلت العديد من الدراسات ومنها دراسة **DOOIS ET CLRRAN1989** و**FRANKET KCENE**1993 أن الفرد المستقل عن المجال أكثر كفاءة ومقدرة عند التعلم وفي مهام الذاكرة مقارنة مع المعتمد على المجال خاصة عند تزايد كمية المعلومات أو المادة التعليمية المطلوب اختزانها وتجهيزها وتنظيمها وإعادة تركيبها وفيما يتعلق بحل المشكلات فإن الفرد المستقبل عند المجال عند إدراكه لها يستخدم عمليات مختلفة كيفيا في تمثلهم وتصورهم للمشكلة وعند بنائهم للحل، كما يتميزون بالقدرة على تصنيف ودمج المفاهيم في تنظيم تراتبي من العام إلى الخاص وهو بذلك أكثر قدرة وفاعلية على الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم وأكثر إيداعا وطموحا.	وفي نفس الدراستين وجد أن الفرد المعتمد على المجال أقل كفاءة ومقدرة على التعلم مقارنة بالمستقل خاصة في المواقف الأكثر تباينا وتعقيدا وهذا ما يجعله أقل تمايزا من الناحية المعرفية من نظيره المستقل، أما فيما يتعلق بحل المشكلات فإنه يقوم بترجمة وتأويل المباشر لمعطيات المشكلة ويتميز بتدني القدرة على إعادة بناء الأفكار المجردة وتنظيمها ، وأكد جيلفورد سنة 1987 أن المعتمد على المجال يجد صعوبة في بناء أو حتى إعادة بناء المشكلة التي تواجهه أو حتى استخدام عنصر معين منها بطرائق جديدة ومختلفة وبالتالي فهو أقل قدرة على تمييز عناصرها وتركيبها ودمجها وأقل قدرة على الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم وأقل إيداعا وطموحا.
الميول المهنية والتربوية	يميل المستقل عن المجال إلى نمط الدراسة المهنية التي تتميز بالتحليل والموضوعية والتجريد كالرياضة علم النفس التجريبي الفنون، العمارة ،	يفضل المعتمد على المجال الميادين التربوية والمهنية التي تتميز بالنواحي الشخصية غير التحليلية كعلم النفس العيادي تدريس المراحل الابتدائية
	الهندسة تدريس الرياضيات وتمريض الجراحة الطيران والمواد الزراعية والصناعة.	والخدمات الاجتماعية وتمريض الأمراض النفسية ورجال الدين.

أشير فقط على مستوى الميول المهنية والتربوية لقد كشفت الدراسات والأبحاث على مستوى الأساليب المعرفية أن الأفراد الذين اختاروا التخصصات التي تتناسب طبيعة الأساليب المعرفية التي يتميزون بها أثبتوا نجاحا وتفوقا في تلك التخصصات

(أنور الشرقاوي1994–ص 222).

أما الفروق بين الجنسين فأظهرت الدراسات أن الذكور بصفة عامة أكثر استقلالا من الإناث على مستوى الأسلوب المعرفي الاعتماد – استقلال عن المجال ، منها دراسة بينه; 1957**Bennet** ودراسة فرانكس 7591**Franks** أنجو1969**Engow** .

(أنور الشرقاوي ، 1994، ص 123) وهناك دراسات عربية منها دراسة حسن صالح 1993، دراسة محمد كامل عبد الموجود سنة 1998، عابد عبد الله النفيعي 1999و دراسة

أحمد سلامة 1999 – (أنور الشرقاوي 2005 ، ص 260)

كما دلت بعض الدراسات أن المستقلين عن المجال يعتمدون على النصف الأيمن من المخ والمعتمدين يعتمدون على الجانب الأيسر منه بير 1993**BEER** وكذلك دراسة **AL ET TINAJERO**حيث أظهرت دراستهم أن المستقلين يعتمدون على النصف الأيمن في حين لم يبدي المعتمدون أن تفضيل لذلك (نزيه حمدي وشاكر عبد الحميد 1995 ، ص 136).

3-العوامل المؤثرة في أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال:

باعتبار أن أسلوب الاعتماد- الاستقلال عن المجال يمثل أحد بناءات الشخصية الهامة فإن هذا الجانب يمثل أحد المظاهر المعرفية ذات الصفة النمائية التطورية وهو خلال هذه العملية يتأثر بمجموعة من الجوانب والعوامل النهائية كباقي مظاهر النمو في الشخصية وفي ما يلي عرض لهذه الجوانب:

- **دور العوامل الوراثية:** أظهرت الدراسات التي أجريت على الحيوانات والأطفال الرضع أن الأطفال الرضع الذين يبدون حركات قوية بسبب الفطام أكثر قابلية ليكونوا مستقلين عن المجال، في حين أن الأطفال الرضع الذين يستجوبون بشدة في حالة غياب التواصل مع الأم تتوفر لهم إمكانية أكثر ليكونوا معتمدين على المجال ولكن هذه النواتج العلمية لا ترتكز على بناءات علمية متينة وفي دراسة قام بها كل من ستير **STUART**و فاندنرباج **VANNDEBERY**أكدت وجود التشابه الكبير بين التوائم من بويضة واحدة في الأسلوب المعرفي بالمقارنة مع توائم غير متطابقين (محمد أمزيان- 1991 -ص55) ، لكن هذه المعطيات فندها هيطو بقوله :"إن مثل هذه المعلومات لا يمكن اعتبارها قائمة على ثوابت علمية موضوعية (أحمد ليسيكي- 1991-ص 144) ، وهناك دلائل أخرى يعتمد عليها الباحثين لنفي أو تأكيد أثر العوامل الوراثية في الأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي ، حيث استنتج أحمد ليسيكي من دراسة ماك جيك **M.GEC** وليوهيلين 1978**LOEHLIN** 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 في ذلك شأن بقية الوظائف العقلية والمعرفية بحيث تأكد أن أثار البيئة تكون على الذكور أكثر من الإناث (أحمد ليسيكي- 1991، ص 144).

-**العوامل الفيزيولوجية:** لقد أرجع ويتكن وجودانف **WITKIN** ET **GOOD ENOUGH** 1977 إن التغيرات في مستوى الهرمونات الجنسية لها أهمية في تحديد خصائص الأسلوب المعرفي وهكذا تبين أن الذكور أكثر استقلالا عن المجال من الإناث منذوى نفس العمر الزمني (أحمد ليسيكي 1991، ص 144).

كما أكدت دراستي بروفومام 1964**BROVEUMAN** وخيبين 1967**KHAIBEN** أن الأطفال الذين يتميزون بخصائص ذكرية واضحة يميلون إلى الاعتماد على المجال وأن الإناث المستقلات عن المجال أقل أنوثة (أقصد بالزيادة في الذكورة الإفراز المفرط في الهرمونات الذكرية والأقل أنوثة من حيث الإفرازات الهرمونية القليلة)، (محمد أمزيان – 1991، ص 55) ، كما لاحظ ويبر **WABER** أن الأفراد الذين يكون بلوغهم متأخرا يميلون أكثر إلى الاستقلال عن المجال سواء تعلق الأمر بالذكور أو الإناث وهذا ينطبق مع الطرح السابق بأن الزيادة الهرمونية عند الذكور تعجل البلوغ وبالتالي أفراد (ذكور) معتمدون عن المجال أما الإفرازات الهرمونية الضعيفة عند الإناث تؤخر النمو وبالتالي الإناث يملن إلى الاستقلال عن المجال، ومن خلال هذه النتائج اتضح أن الأسلوب المعرفي الاستقلال – الاعتماد عن المجال الإدراكي يتأثر بالعوامل الوراثية والفيزيولوجية.

-**العوامل العصبية:** حاولت بعض الدراسات المعاصرة والتي ذكرت سابقا في المقارنة بين المعتمد المستقل عن المجال أنه انطلاقا من دور الدماغ وأجزائه على الخصوص في تفسير علاقة فصي الدماغ الأيمن والأيسر بقطبي أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال حيث أشارت إلى وظائف الفص الأيمن بأنه متخصص في معالجة المعلومات المرتبطة بالأشكال والوجوه في حين يختص الفص الأيسر بمعالجة المعلومات المجردة والرموز وهذه الأدوار لكلا الفصين تزداد تمايزا كلما زاد نمو الفرد، وعليه فإن الأفراد المستقلين يظهرون تماثلا وظيفيا غير متكافئ ويعني أن التقاطع يكون قطريا فإن الفرد المستقل يعتمد على الفص الأيمن والمعتمد يعتمد على الفص الأيسر (محمد أمزيان 1994، ص 56)

فقط أشير أن الدراسات على هذا المستوى لم تكن بدرجة كبيرة من الدقة والعلمية بحيث جرت دراسة أكدت أن الأفراد المستقلين قاموا بأنشطة ومهام يتحكم فيها الفص الأيسر.

- **العوامل التربوية:** أكدت العديد من الدراسات العربية وغير العربية أنه كلما كانت التنشئة الاجتماعية للطفل تعمل على تشجيع روح المبادرة والاعتماد على الذات وبنائها وتقديرها، كلما

أدى ذلك إلى خلق طفل أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي، وإذا تطبع الطفل ونشأ على التبعية والاعتماد على الغير في كل سلوكاته كلما أدى ذلك إلى ميله ونزوعه إلى الاعتماد على المجال الإدراكي، ومن هذه الدراسات دراسة أسكالونا **ISCALONA** ومن خلال ملاحظتها لأمهات الأطفال لاحظت أن أمهات الأطفال المعتمدين على المجال يتدخلن كثيرا في شؤون الطفل وبقلق شديد مما نجم عنه أطفال معتمدين أما أمهات الأطفال المستقلين كن متكيفات تبعا للظروف الخارجية بطريقة معقلنة وبطيئة.

كما قام ويتكن 1962**WITKEN** وداك 1965**DACK** بدراسة للتعرف على العلاقة التفاعلية بين الأب والأم والأطفال في عشر سنوات، وأشارت النتائج إلى عدد من المؤشرات الاجتماعية منها الرعاية الأمومية بالطفل واهتمامها بنشاطاته وتحركاته جعلت منه أكثر ميلا إلى بعد الاعتماد على المجال، وفي دراسة قام بها داوزن 1967**DAWSON** بعنوان دور التنشئة الاجتماعية في الأساليب المعرفية وكانت العينة ذكور راشدين بسير اليون وخلصت الدراسة إلى أن المعتمدين على المجال تم تنشئتهم على الضبط الصارم مقارنة مع المستقلين عن المجال كما قامت راندا1971**RANDA** ببحث للكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية والتنشئة الاجتماعية على عينة من طلاب الجامعة بالمغرب من ذوي الأصل اليهودي أفرزت نتائجها إلى أن الأفراد المعتمدين عن المجال أكثر ميلا إلى احترام التقاليد وطاعة الوالدين واحترام الطقوس الدينية مقارنة بالمستقبلين عن المجال ، وفي دراسة للحسيني منصور علوان 1993 الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات منها التنشئة الاجتماعية أشارت نتائج دراسته إلى عدم وجود علاقة دالة بين المتغيرين حيث تمثل متغير التنشئة الاجتماعية في(الحماية الزائدة القسوة والإهمال) (سليم محمد سليم الشايب 2001، ص 117).

أما دراسة سليم سنة 2001 والتي كان موضوعها العلاقة بين الأسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي وبعض المتغيرات الشخصية والبيئة جاءت نتائجها المتعلقة بالبيئة الأسرية مؤيدة لدراسة منصور علوان وفي دراسة أخرى في البيئة العربية لعبد الحافظ محمد 1993 بعنوان البيئة المنزلية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي للأبناء وتمثلت البيئة المنزلية في العوامل الترتيب الوالدي، حجم الأسرة ، الفروق العمرية ونوع الأخ/الأخت تم دراسة التفاعلات الأسرية ومتغيرات المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي على عينة تلاميذ يتراوح عمرها ما بين (11 سنة – 15 سنة)ذكور فقط

فخلصت النتائج لا وجود فروق بين ترتيب (أول – أخير) في درجات الأسلوب المعرفي استقلال – اعتماد وحجم الأسرة (صغير – كبير) وكذلك نوع الأخ إلا أنه توصل إلى أنه يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثنائي فقط والمستوى الثقافي على درجات الأسلوب كما أنه وجد أنه يوجد ارتباط بين الدرجة الكلية للبيئة المنزلية وأسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال (نور الشرقاوي 2005، ص 185 – 189).

وقام محمد نور الدين إبراهيم (1999) بدراسة حول التنشئة الوالدين (الأب والأم) كما يدركها الأبناء وبعض الأساليب المعرفية (أسلوب اعتماد – استقلال) عن المجال الإدراكي، أكدت النتائج على وجود علاقة بين الاستقلالية كأسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعية الو الدية من جهة الأم والمستوى التعليمي المرتفع وأسلوب الاعتماد – الاستقلال بحيث أن النمط الاستقلالي في التنشئة ونمط الاستقلال المعرفي، كذلك 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 يتوافق مع دراسة يبوكي **YOBICKY**1977 (أما أسلوب الأب المتسلط لا يعطي الحرية للبنات في التفكير واتخاذ القرار حيث كانت العلاقة سالبة بين التسلطية ودرجات محك أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي (اختبار الأشكال المتضمنة) وهذا ما آلت إليه سنة1991 دراسة محمد إسماعيل مدية (أنور الشرقاوي 2005، ص 437 – 441).

وحول تمثلات الأطفال لشخصية الأم وعلاقة ذلك بأسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي لاحظ ويتكن 1962 أن الأطفال المستقلين لهم نظرة إيجابية حول شخصية الأم حيث يروا فيها الشخصية العادلة، المتفهمة المساعدة في حين يروا الأطفال المعتمدون أنها أقل من ذلك (محمد أمزيان– 1991، ص 57).

إن هذا العرض لهذا الكم من الدراسات العربية والأجنبية بين مؤيد لفكرة أن التنشئة الاجتماعية الأسرية المتسلطة والقاسية على الأطفال تؤدي إلى ميلهم إلى الاعتماد عن المجال وعكس ذلك يؤدي إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي كانت الغلبة فيها إلى أولئك الذين يروا أنه إذا كانت التنشئة الاجتماعية (الأسرية والو الدية) تشجع على الاستقلال الذاتي والتعلم الذاتي تؤدي إلى بناء أفراد يكونوا ميالين أكثر إلى الاستقلال عن المجال

الإدراكي أما المعاملة الو الدية والأسرية القائمة على التبعية والإفراط في تقديس الآخرين والاتكال عليهم يؤدي إلى خلق أفراد ميالين أكثر للاعتماد على المجال الإدراكي، كما دلت الأبحاث التي عرضت أنفا على علاقة الأسلوب المعرفي للوالدين والأسلوب المعرفي للأبناء وكانت مواقف الأم أكثر تأثيرا في بلورة نمط أسلوبها على الأبناء فإنه يمكن الإقرار بنوع من التأثير الذي تحدثه العوامل التربوية في تمييز الأطفال بنوع معين من الأساليب المعرفية وخاصة في مرحلة الطفولة أين يكون الأثر واضحا وأكثر إحداثا بالمقارنة مع مرحلة لاحقة.

- **العوامل الثقافية والاجتماعية:** في الحقيقة لا يمكن التفريق بين العوامل الثقافية والعوامل الاجتماعية عن العوامل التربوية وخاصة التربية والمعاملة الأسرية هذه الأخيرة التي تمثل ظاهرة أو خلية أساسية يستقي منها النشء كل ما هو ثقافي وما هو اجتماعي وخاصة فيما يتعلق بالأساليب المعرفية التي تبدأ في التمايز في مرحلة الطفولة أكثر من أية مرحلة لاحقة ولقد كانت هناك دراسات في بلاد مختلفة تناولت دراسة هذه العوامل (الثقافية والاجتماعية) في بلدان مختلفة شملت قارة أمريكا ، أوروبا وإفريقيا وأسيا منها دراسة أندريو1955**ANDRIEUX**، وبينت 1956**BONNET** وفرانكس 1962**FRANKS** في أوربا ودراسة جودناو **GUODNOW** في هونغ كونغ وكاتو **KATO** باليابان 1965 وداوسون **DAWSON** في سيراليون 1967 ودراسة **OKANIJI** أوكانيجي 1969 بنيجيريا (أنور الشرقاوي 1992، ص 223).

وأكدت هذه الدراسات ميل الذكور إلى الاستقلال عن المجال والإناث على الاعتماد كما أكدت أيضا أن المستقلين يميلون إلى الأنشطة التربوية والمهنية التي تتطلب التحليل والتجريد ولقد أشرت إليها سابقا وأكدت الدراسات أيضا في ميدان التوجيه التربوي والمهني أن الذين يختارون الاختصاص الذي يناسب أسلوبهم المعرفي أكثر من غيرهم الذين يختارون اختصاص لا يناسب أسلوبهم المعرفي وفي هذا الجانب لوحظ أن هذه الفئة الأخيرة إذا ما اختارت فرع من الاختصاص يتناسب وأسلوبها المعرفي فإن أدائها يتحسن.

وفي الجانب الاجتماعي أيضا أجريت دراسات تناولت الفروق بين الجنسين والأساليب المعرفية أكثر استخداما لدى كل جنس وارتباط هذه الأساليب مما هو متعارف عليه اجتماعيا وثقافيا حول دور الجنس في المجتمع ومن هذه الدراسات ميلر1953**MILLER**، فينك 1959**FINK** ميبان وجونسون **MEBANE ET JOHNSON**

1970 ووتكن وزملائه 1974 (أحمد ليسيكي 1994- ص 147) ، ولقد كان الأسلوب المعرفي الاعتماد والاستقلال في المجال الإدراكي وبعد المسايرة الاجتماعية خلصت الدراسات إلى أن الإناث الأقل مسايرة لأساليب الحياة الاجتماعية التقليدية والأكثر أداء لمهام الرجال أكثر استقلال 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 (أنور الشرقاوي 2005، ص 151) والعينة كانت من الطلبة أعمارهم ما بين (19- 23) سنة وتوصل إلى أن الأفراد الأكثر مسايرة اجتماعية أقل استقلال عن المجال الإدراكي والأقل مسايرة اجتماعية أقل اعتماد عن المجال الإدراكي، أما في مجال المقارنة بينالبدو والحضر على مستوى الجنس فقد توصل ويتكن وبري **WITKIN ET BERY**سنة 1975 أن ذوي الاستقلال عن المجال غير منتشرين بكثرة في مجتمعات الرعي وهنا يقصد الفروق بين الجنسين بتداخل المهام في حين لوحظ تمايز ما بين الجنسين في الحضر لتمايز الأدوار الاجتماعية فيها (أحمد ليسيكي- 1991، ص 147) كما توصلت الدراسات إلى أن المجتمعات التي تعتمد على الصيد في العيش فإن أسلوب الاستقلال أكثر من بعد الاعتماد، وإن البنت التي تميل أكثر إلى تنشئة الأب تكون أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي.

ما يمكن استخلاصه حول تأثير هذه العوامل في عملية الأساليب المعرفية هو تأثيرها في بناء وتوجيه الأسلوب المعرفي للفرد وأنه لا يمكن أن يرجع تأثير عامل على الأخر في التأثير، وما يمكن القيام به كمربين مساعدة الفرد وتوجيهه للقيام بنشاطه اليومي وفق خصائص النمو بصفة عامة لديه.

ثالثا – أدوات قياس الأسلوب المعرفي، اعتماد – الاستقلال عن المجال :

لقد اعتمد الباحثون ثلاث أدوات شهيرة في قياس هذا البعد وهي كالاتي :

- **اختيار المؤشر والإطار RODAND FRUNE** :من وضع ويتكن 1948 سماه احمد شلfي باختيار العصا والإطار، وهو عبارة عن مؤشر وعصا تضيء وتتحرك داخل إطار يمثل مربع وكل من المؤشر والإطار مطليان بمادة بيضاء فسفورية تضيء في الظلام ، حيث أن المؤشر قابل للحركة في اتجاه عقارب الساعة أو ضدها مع إمكانية جعل الإطار مائلا أو معتدلا ويمكن قراءة زاوية الميل من مؤشر موجود خلف الجهاز، والنشاط الذي يقوم به المفحوص

هو تعديل العصا تعديلا رأسيا أو الإطار أو كلاهما بحيث يكون هذا الأخير في غرفة مظلمة لا يرى فيها إلا هذين الموضوعين ويكون المفحوص في وضعية عادية أو مستلقي أو متكأ على اليمين أو الشمال والمعتمدون عن المجال في هذا الموقف التجريبي هم الأفراد الذين يعدلون المؤشر بناءا على ضبط الإطار أو اتجاه الإطار وهم بذلك يعتمدون على مرجع خارجي ، أما المستقلون عن المجال يملون إلى ضبط المؤشر رأسيا أومن وضع مقترب من ذلك دون الاعتماد على ميل زوايا

- **اختبار ضبط وضع الجسم :(BODY A DY USTMENT EST)** وضعه وتكن 1949 هناك من يسميه اختبار تعديل الجسم أو الكرسي والحجرة وتوافق الجسم ، يتكون هذا الاختبار من غرفة صغيرة قابلة للتحريك يمينا وشمالا بزوايا معينة يحددها الباحث داخل حجرة كبيرة (معمل الاختبار) بحيث تكون أبعاد الغرفة ذات طول 180سم وعرض 150 سم والارتفاع 150 سم ، داخل الغرفة الصغيرة يوجد كرسي يمكن نحركه يمينا وشمالا بزوايا يحددها الباحث وفي اتجاه الغرفة أوفي اتجاه مغاير لها علما أن الغرفة بها علامات محددة مثل أركانها وصورة معلقة ومصباح.

و يتم تحريك الغرفة أو الكرسي في نفس الاتجاه أو الاتجاه معاكس ثم يدخل المفحوص معصوب العينين والكرسي مثلا يكون مائل والغرفة معتدلة وبعد جلوسه لمدة دقيقتين تنزع العصابة ويطلب منه أن يعدل من وضع الكرسي حتى يصبح عموديا في الاتجاه الغرفة ، لقد نتج عن هذا الموقف التجريبي نمطين من الأفراد.

مجموعة تعتمد على المحيط المرئي في تعديل وضع الكرسي وهم المعتمدون على المجال ومجموعة ثانية لم تول أي اهتمام للمحيط في تعديل الكرسي بل اعتمدوا على إحساسات داخلية وما يسمى بالإطار المرجعي الذاتي والداخلي.

-**اختيار الأشكال المتضمنة (المطمورة):(EMBEDDED FIGURES)** يعتبر هذا الاختيار أشهر الاختيارات وأكثرها استعمالا ، ويتكون هذا الاختيار من عدة أسئلة يتكون كل سؤال من شكل بسيط وشكل هندسي معقد بحيث يكون الشكل الهندسي المعقد متضمن الشكل الهندسي البسيط بنفس الطول والحجم والميل والوضع وعلى المفحوص أن يحدده بقلم الرصاص وفي وقت زمني معين أو معطي فسيتم الاعتماد عليه في الدراسة

خلاصة الفصل:

يعتبر الأسلوب المعرفي الإدراكي من الأساليب الأكثر اتساعا وبعدا في الشخصية وأشهرها صيتا وتناولا بالبحث والدراسة ، ويتمثل في الكيفية التي يدرك بها المحيط ما بالطريقة الكيفية أو بطريقة التحليلية لعناصر هذا المجال وإعادة بنائها وتركيبها بكيفية تختلف عن الكيفية التي كان المجال منظم بها وبناءا على هذا التناول والإدراك للمحيط من طرف الأفراد ، فالمواقف الأول يخلق لنا أفراد معتمدين على المجال ، أما الموقف الثاني ينجم عنه أفراد مستقلين عن المجال حيث تتميز هذه الفئة الأخيرة عن الأولى بالقدرة على عزل جزء من كل كما أنها قادرة على تمييز ذاتها عن الذوات الآخرين واتساقها وتحقيقها أكثر من المعتمدين على المجال ، كما يتميز المستقلون بالانبساطية وقلة العصابية ويلجؤون إلى آليات دفاعية مميزة كالإسقاط والعزل ويتميزون أيضا بالدافعية للإنجاز الطموح والثقة بالنفس ، عكس المعتمدين الذين يميلون إلى الإطار المرجعي الخارجي واقل دافعية وطموح وثقة بالنفس وأكثر عصابية وقلقا ، أما على مستوى الميول التربوية والمهنية فقد دلت الدراسات أن المستقلين عن المجال يميلون إلى المجالات ذات الطبيعة التجريدية التحليلية كالرياضيات الفيزياء الهندسة واقل اجتماعية ، في حين يملون المعتمدون على المجال إلى الميادين ذات الطبيعة الاجتماعية والإنسانية كالتعليم ، التمريض ، علم النفس كما دلت الدراسات مرة أخرى على أن المستقلين عن المجال أكثر ذكاء ا من المعتمدين على المجال وأكثر قدرة خاصة القدرة المكانية، أما من الناحية الاجتماعية فإن المعتمدين أكثر انصياعا ومجاراة للمجتمع من المستقلين الذين يتميزون بالتمرد على القيم الاجتماعية وتفوقهم في القيم الفردية، أما على مستوى التعلم فإن المستقلين أكثر تحصيلا من المعتمدين ويتعلمون بطريقة أسرع باعتبار إن التعلم يحدث في مجال معقد ومركب والمستقلين يتميزون عن المعتمدين في قدرتهم على تحديد مكونات هذا المجال وعزلها وإعادة بنائها مما يجعلهم أكثر تكيفا وتوافقا مع هذه المواقف من المعتمدين على المجال.

الفصل الثالث

عسر القراءة

تمهيد:

إن أطفالنا هم فلذات أكبادنا، وأطفال اليوم هم شباب الغد، بناة المستقبل وسواعد الأمة، وينبثق عن هذا ضرورة الاهتمام بتنشئة جيل واثقا، ومؤهلا تأهيلا جيدا، معتمدا على نفسه، ومعتزا بذاته، حتى يمكن له التغلب على عقبات الحياة بشكل أفضل، ويؤثر إيجابيا على مجتمعه. ولا يتسنى له ذلك إلا من خلال حصوله على قدر معقول من التعليم، إذا تمكن من اكتساب مهارة القراءة، التي تعتبر أساس كل العمليات التعليمية الأخرى ولكن الأمر الذي قد يكون حاجزا في اكتساب هذه المهارة هو ما يعرف بعسر القراءة. لهذا أصبحت البحث في أسباب هذه الظاهرة وتأثيراتها يحظى بأهمية بالغة في وقتنا المعاصر. خاصة وأن ظاهرة عسر القراءة إن لم تواجه من قبل المسؤولين فسيكون لها تأثير سلبي على الفرد والمجتمع. والتي سنخصص هذا الفصل للتعرف على مفهوم عسر القراءة

أولا: عسر القراءة:

يختلف هذا المصطلح باختلاف الباحثين ولكنهم يتفقون في مفهومه العام وهو الصعوبات التي يواجهها الطفل أثناء عملية تعلم القراءة، مع تأخره في هذه المدة تتراوح ما بين سنة وثلاث سنوات، مقارنة مع زملائه، كما يتمثل العسر في عدم التعرف على الحروف، والخلط بين الحروف المتشابهة الصوت والشكل، وكثيرا ما يبقى الطفل يشكو من المعضلة طوال المرحلة التعليمية، إذ لم يتلق تربية خاصة وينتج هذا عن عدم اكتساب الطفل للتصور الزماني، والفضائي, الإدراك المكاني، يميني، يساري، أمام، خلف، فوق، تحت.

1-لمحة تاريخية عن عسر القراءة:

تعود بداية ظهور عسر القراءة "Dyslexie" إلى القرن التاسع عشر وحتى وقتنا الحالي حيث انتشرت وجهة النظر التي ترى بأن "القدرة اللغوية" مركزها نقطة محددة في النصف الأيسر بالمخ البشري، وقد ركزت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية وخاصة تلك الناتجة عن أعمال "بروكا Broka 1861-1865" وأعمال "كارل فيرنك Carl fairnek 1874" على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة الأجزاء من المخ، وعرفت مثل هذه الحالات باسم "أفازيا" وهي الخلل الجزئي أو الكلي أو فقدان القدرة على التعبير من خلال الكلام أو الكتابة أو الإشارة أو فهم اللغة المسموعة أو اللغة المكتوبة نتيجة لإصابة أو مرض، وجذبت مثل هذه الحالات انتباه المختصين في المجال الطبي إلى مشكلات فقدان اللغة والقدرات اللغوية بسبب الإصابة أو نتيجة لحادثة ما.

ولم يبدأ البحث الأكاديمي في مجال صعوبات القراءة "Dyslescia" حتى عام 1896 عندما نشرت مقالة الطبيب البريطاني "برنجل مورجان" "حالة عمى الألوان منذ الولادة" في المجلة الطبية البريطانية، التي قام فيها الطبيب "برنجل مورجان Morgan" بوصف حالة الطفل يدعى "بيرسي" الذي كان عمره 14 سنة والذي كان على الرغم من ذكائه المتوسط وتدريبه الجيد، يعاني من صعوبات شديدة في القراءة والإملاء (التهجئة)، وقد أشار "برنجل مورجان Morgan " إلى حالة الطفل "بيرسي" بوصفها "حالة عمى الألوان منذ الولادة"، كما قام المختصون الأوائل من أمثال "جيمس كيروهيلنشوود" بتقديم مفهوم أو مصطلح "الألكسيا"

أو"عمى الألوان" وقد اعتقدوا جميعهم أن "عمى الكلمات منذ الولادة" هو صعوبة خاصة ناتجة عن مشكلات في المعالجة البصرية بدلا من كونها نابعة من مشكلات معرفية أو عقلية، وأنها تشكل ذلك النوع من عمى الكلمات كما اعتقدوا بأن الإعاقات الإدراكية سبب رئيسي لمشكلات القراءة، ولم يشجع "أورتن Ortain" استعمال مصطلح "عمى الكلمات منذ الولادة" إذ هذا المصطلح حسب رأي "أورتن" مصطلحا مضلا من شأنه أن يزيد من الاعتماد على الصعوبات الكامنة عند الفرد مع التقليل من تأثير الكثير من العوامل البيئية، أما الخاصة منها مثل طرائق التدريس أو العامة منها مثل الاجتماعية وقد فضل "أورتن" استعمال كلمة نمائي بدلا منذ الولادة حيث أن هذه الكلمة من شأنها أن تشمل على الجوانب الوراثية والعوامل البيئية، وعلى الرغم من أن "أورتن" مثل "كوسمال مورغان، وهنشليوود" قد ارجع سبب المشكلة إلى خلل في المعالجة البصرية، ولكن الخلل لم يكن مجرد عمى كلمات ولكنه "قلب للرموز"، وقد اعتقد "أورتن" أن هذه الحالة وراثية كما لاحظ أنها تحدث عند الأطفال الذكور أكثر من الإناث، كما رأى انه يمكن مساعدة هؤلاء الأطفال من خلال طرائق التدريس الملائمة، ولهذا فقد بدأ "أورتن" منذ ذلك الحين جذب الانتباه إلى الأسباب التربوية ذات الصلة ب عسر القراءة .

ونلاحظ مما سبق بأن عسر القراءة بقيت محددة بشكل عام في إطار الممارسات العيادية ومن قبل المختصين الطبيين حتى حقبة الستينات من القرن العشرين وذلك عندما بدأ اهتمام الباحثين في التعرف على الاختلافات المتكررة بين المعسرين قرائيا (عسر القراءة) وبين القراء العاديين وأنه يمكن أن توجد صعوبات خاصة وقدرات خاصة عند الأفراد في الوقت نفسه.(أحمد السعيدي،2009، ص:28- 29).

2-مفهوم عسر القراءة Dyslexie:

أصل هذه الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما:

Dys ومعناه سوء أو مرض، وlexie ومعناها المفردات أو الكلمات، وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة.(أسامة البطانية،2005، ص:133).

عسر القراءة هي أحد صعوبات التعلم المميزة، وهي خلل خاص قائم على اللغة له

أساس عضوي يتميز بصعوبات في القدرة على قراءة الكلمات ودائما ما يعكس قدرات على المعالجة الفونولوجية غير كافية وهذه الصعوبات في قراءة الكلمات المفردة وتكون دائما غير متوقعة عند مقارنتها بعمر الفرد وقدراته المعرفية والأكاديمية الأخرى وهذه الصعوبات ليست نتاج صعوبات نمائية عامة أو خلل حسي، وتتميز عسر القراءة بصعوبات متنوعة في أشكال اللغة المختلفة ودائما ما تشتمل عليها بالإضافة إلى مشكلات القراءة، مشكلة ظاهرة إتقان الكتابة والتهجئة .

وقدمت منظمة الصحة العالمية عام 1993 تعريفا لعسر القراءة : "على أنها درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار اقل من معيارين انحرافيين مع المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده.

وقدمت الجمعية البريطانية لعسر القراءة عام 1996 التعريف التالي: "بأنها صعوبة خاصة في التعلم تعيق تعلم اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وهذه المشكلة في التعامل مع الشفرات اللفظية في الذاكرة أساسها عصبي وتميل إلى أن تورث في العائلات والأنظمة الأخرى التي تتعامل مع الرموز مثل الرياضيات، والقدرة الموسيقية يمكن أن تتم التأثير عليها أيضا، وعسر القراءة يمكن أن تحدث عند مستوى من مستويات الذكاء ويمكن تقليل آثار عسر القراءة بفعل التدريس منقبل المعلمين المدربين على الأساليب الحديثة في التدريس".(أحمد السعيدي،2009 ص:28-29).

ويعرفها "رايدليون Reid lyon 1996 ": يعد تعريف ليون لعسر القراءة من أكثر التعريفات التي أكدت بشكل واضح على الأساس اللغوي لمشكلة القراءة، فقد جاء في هذا التعريف أن عسر القراءة هو اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرموز، وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوبا بعمليات لغوية غير سوية وتتمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز والتعرف على المفردات وعجز في الطلاقة اللغوية والكتابة وهي ليست ناتجة عن عجز حسي، بل عن صعوبة في القراءة ذات صبغة تطورية، ولكونها ذات منشأ لغوي فإنها تتصف بصعوبة في المعالجة الفونولوجية كصعوبة تسلسل وترتيب الأصوات في الكلمة وفي الترميز والذاكرة قصيرة

المدى.(سناء طيبي،2009،ص:135).

ثانيا: أعراض عسر القراءة:

تتمثل أعراض عسر القراءة فيما يلي:

1- الأعراض المتعلقة بالقراءة:

- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة "الحروف والكلمات" أو الأرقام.
- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل أو إغفال عن بعضها عند القراءة.
- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال عن بعضها أو صعوبة قراءتها، مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين أثناء القراءة.
- افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها.
- عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ.
- عدم وضوح النصوص المكتوبة، حيث يرى بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم، أو يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متداخلة في بعضها أو مشوشة أو يغفل عن قراءة بعض كلماتها.
- صعوبة في فهم النصوص أو التعليمات التي يقرؤونها أو يسمعونها. (أحمد عبد الكريم حمزة،2008، ص:56)

2- الأعراض المتعلقة بالكتابة:

- خط رديء مشوش تصعب قراءته.
- يكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة.
- تباين في أحجام الحروف أو الكلمات.
- أخطاء في ترتيب حروف الكلمة أو في كلمات الجملة أو في تهجي الكلمات.
- صعوبة تسجيل الأفكار والتعبير عنها بالكتابة.

3- الأعراض المتعلقة بالذاكرة:

- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية إلى إشارات سمعية وبالعكس (إشارات سمعية إلى كلام فكتابة).
- ضعيف وسريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات أو أرقام الحساب وعمليات الضرب والطرح والقسمة، مع نسيان الأسماء والمصطلحات وتسلسل أحرف الهجاء وأيام الأسبوع والتواريخ وأشهر السنة والتمييز بين الاتجاهات (يمين، يسار).
- بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية. . (أحمد عبد الكريم حمزة،2008، ص:60)

4 - الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي:

- سريع الغضب، مندفع.
- قد يعاني من صداع، دوخة، ميل إلى القيء، دوار، صعوبات في الهضم، عرق زائد، نمو لا إرادي.
- يعاني من بعض حالات الفوبيا، كالخوف من الظلام أو من الأماكن المرتفعة أو من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب حركة أو اتزانا أو تركيز. (أحمد عبد الكريم حمزة،2008،65).

5 - الأعراض المتعلقة بالتهجئة:

- صعوبة في تذكر قواعد التهجئة.
- دائما ما يرتكب أخطاء أساسها أصوات عند التهجئة مثلا: يكتب كلمة "ليلى" اسم علم "ليلا"، لأنه لا يتذكر التفريق بين الألف الممدودة وألف التأنيث والألف المقصورة.
- دائما ما تكون الحروف غير مرتبة بالتهجئة.
- عدم الاستخدام المنتظم لبعض الحروف التي تتشابه بالنطق "ث" و"ذ" أو "س" و"ز".
- خلط أو حذف في الأحرف الممدودة.

- صعوبة في الكلمات التي فيها أكثر من حرف ممدود أو حرف ساكن متكرر أكثر من مرة.(أحمد السعيدي،2009،ص:40).

ثالثا: أنواع عسر القراءة:

لعسر القراءة أنواع تتمثل فيما يلي:

1- عسر القراءة من النوع البسيط:

يصعب التعرف عليه في غالب الأحيان بعد مدة متفاوتة تصبح صعوبات القراءة عقوبة يمكن أن تصحح من طرف الطفل، لكن الطفل في هذه المرحلة لا يحب القراءة ولا يميل إليها ويكون خطه رديئا.

2- عسر القراءة من النوع المتوسط:

هذا النوع كثير الانتشار بين(8 و9 سنوات) يمكن أن يزول جزئيا بعد تعلم شاق جدا لكن الآثار تبقى حتى سن متأخرة.

3- عسر القراءة من النوع الشديد:

نادرا جدا لكنه الأصعب لأنه حتى بعد تعلم طويل لا تكون القراءة عادية وبهذا تصبح كل محاولة لتقويم عسر القراءة غير مضمونة النتائج.(كريمة العبي وعدار فاطمة،1993، ص:20).

رابعا: أسباب عسر القراءة:

هناك أسباب عديدة تؤدي إلى عسر القراءة منها ما هو وراثي وأخر بيئي ،وأسباب أخرى تربوية ونفسية، يمكن تلخيصها في المجالات التالية:

1- الأسباب الفيزيولوجية:

هناك من يعد عسر القراءة انه حالة يرثها الطفل عن الأسرة وترجع إلى الجينات في الكرموسوم (15،6) حيث أشارت بعض الدراسات كما ذكر "الوقفي"، حيث أن الدراسة التي أجريت في "كولورادو الأمريكية" والتي شملت توائم من (400) أسرة توصلت إلى وجود سبب جيني لصعوبات القراءة، وقد ذكر "سميث Smith" أن الشواهد المتوفرة من تلك الدراسة تدل على أن الارتباط بين الترميز الصوتي وتعرف الكلمة يرجع إلى حد كبير للتأثيرات الوراثية.

أما بالنسبة للخلل الدماغي فقد ذكر "اورتن Ortain" وهو عالم متخصص في الأعصاب على هيمنة جانب من المخ على الأخر وعلاقته بالعجز القرائي إذ يقول أن سيطرة أحد نصفي المخ على الأخر، كما يحدث عند تفضيل إحدى اليدين على الأخرى لا يواجه الطفل أي صعوبة في تعلم القراءة، أما إذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة في تنمية وتغليب إحدى الجهتين على الأخرى فإنه يواجه عدة مشكلات ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ، وينتج عن هذا الصراع عدم وجود نظام واحد للنتائج في حروف الكلمة فهي أحيانا في اتجاه اليمين وأحيانا في اتجاه اليسار وفق التغليب نصف على الأخر، كما أن القصور البصري والسمعي له أثر كبير في عملية القراءة، لأنها عملية حسية من خلالها يتعرف الطفل على الرموز المكتوبة، إن القصور الحسي في أي سنة عمرية في مرحلة الطفولة سوف يكون صعبا تعويضه في سنوات لاحقة لأنها تشكل الأساس الذي يعتمده في البناء المستقبلي.(قحطان أحمد الظاهر،2004،ص:200).

2- الأسباب النفسية والعقلية:

اضطراب في الوظائف النفسية والأساسية وتشمل:

- الإدراك الحسي.
- التذكر.
- صياغة المفاهيم.
- تذكر المادة.
- فهم الاتجاهات.
- تنظيم الأفكار.
- كتابة جملة مفيدة.
- بطء الفهم.
- صعوبة في تفسير المفاهيم.
- ضعف القدرة على التنظيم والتصميم والتعبير.
- تدني المهارات الحركية واللفظية.

- ضعف الذاكرة قصيرة المدى.
- قصور في الوصول إلى نهايات الأفكار.
- عدم القدرة على التكيف.
- يتصف هؤلاء الأطفال بالقهر "Lmpulsive " وتدني مفهوم الذات " Esteem lou self" والنشاط الزائد "Hyperactive" وعدم القدرة على الانجاز والتشتت "Distraction" والتهور والإلحاح وحدة الطبع "Neviousnes" وسرعة الانفعال والكسل" Listlessness".(سعيد حسني العزة،2007،ص:47 ،48).

3- الأسباب البيئية:

إن لعوامل البيئة التي يعيش فيها الطفل أثرا في استنهاض استعداداته وقدراته سواء تعلقت بالجانب المادي أو المعنوي ومن العوامل التي تؤدي إلى ظهور عسر القراءة مايلي:

- البيئة الفقيرة المعدومة.
- الأساليب التربوية غير السليمة.
- حجم الأسرة.
- الخلاف الأبوي.
- المرض الأبوي.
- الترتيب الميلادي.
- الفراق والطلاق داخل الأسرة.
- الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

4- الأسباب التربوية:

وهي مهمة جدا فالمعلم والأساليب والطرق والوسائل التي يتبعها في غاية من الأهمية في جعل المتعلم محبا أو كارها فهو الذي يشعل جذوة الاستعداد عند المتعلم أو يخمدها، وسبق أن اشرنا بشيء من التفصيل عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، ولكن أؤكد هنا ثانية عن الأساليب التربوية التي يتبعها المعلم ضرورية في خلق حس من العائدية ولكن في

واقع الحال قد نجد من المعلمين من يبتعد عن الأساليب التربوية الصحية، أو استخدام الأسلوب القسري وغيره، ولابد أن نذكر في هذا الجانب المنهج ودوره في جعل المتعلم متكيفا.(قحطان أحمد الظاهر،2004،ص:213، 214).

خامسا: تشخيص عسر القراءة:

عند تشخيص صعوبات القراءة (عسر القراءة) لابد أن تكون هناك إستراتيجية تقوم عليها عملية التشخيص، فدائما لا يمكن تحديد الشك في وجود صعوبات ترتبط بصعوبات القراءة من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية التشخيص العادية ولكن هذه المعلومات يجب أن يتم وضعها في إطارها الصحيح، بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي شامل يصبح أساسا لعملية تشخيص الفرد بأنه معسر قرائيا، كما يمكن تحديد المعوقات التي تقابل هذا الشخص في عملية التعلم، وهذا أمر ضروري إذ أن أحد أهداف تحديد عسر القراءة هو تحديد أفضل أساليب التدريس والتعلم مناسبة وملائمة لعسر القراءة .(أحمد السعيدي،2009،ص:37).

وقد يهدف التشخيص إلى تقصي الأسباب التي تؤدي إلى العجز القرائي وهي ليست سهلة، حيث أن التشخيص العلاجي يؤدي بنا لمعرفة نواحي القوة والقصور في قدرة المتعلم القرائية، وللتشخيص اضطراب عسر القراءة ثلاثة مستويات هي:

1-مستوى التشخيص العام:

يتطلب هذا المستوى معرفة دقيقة للفروق الفردية بين المتعلمين وإعطاء أهمية خاصة للضعاف، وقد يحتاج إلى عملية تحليلية لمعرفة نواحي القصور، يقارن المتعلممن خلال مستوى نشاطه القرائي ومستوى أدائه في مجالات أخرى، وهل هو بمستوى التوقع لنحكم على الطفل انه يعاني من عجز قرائي أم لا؟ كما نقارن المتعلم بأداء أقرانه من خلال تطبيق اختبارات في قياس القدرة القرائية مثل اختبار "جينس" للمسح القرائي إضافة إلى قياس قدراتهم العقلية من خلال احد اختبارات الذكاء كاختبار "ستانفورد بينيه" لقياس الذكاء، وكذلك القدرة الحسابية للتعرف على وجود تناغم بين هذه المجالات. (قحطان أحمد الظاهر،2004،ص:214)

2-مستوى التشخيص التحليلي للقراءة:

وفي هذا المستوى تحلل عملية القراءة إلى المهارات والقدرات النوعية وبالتالي يمكن التعرف على نوع الصعوبة التي يعاني منها المتعلم وبذلك يمكن أن نستثمر الوقت والجهد من خلال التركيز على هذه الصعوبة ومحاولة معالجتها بالطريقة المناسبة، فأين تكمن الصعوبة؟ هل في السرعة أو المفردات أو الاستيعاب أو في اختيار الكلمات أو في معرفة التفاصيل أو في معرفة التعليمات الدلالة العامة؟.(قحطان أحمد الظاهر،2004،ص:214)

3-مستوى أسلوب دراسة حالة:

وهو مستوى أكثر شمولية وأكثر دقة فهو يغطي المستويين السابقين فضلا عن استخدام الاختبارات الفردية المقننة وغير المقننة، وتعرض كذلك إلى معرفة النواحي المختلفة التي تؤثر في قدراته القرائية الجسمية والاجتماعية والانفعالية، والعقلية والبيئة التعليمية والطرق المستخدمة في التعليم، ويستخدم هذا الأسلوب عندما تكون المشكلة معقدة ومتعددة الاتجاهات السلبية .(قحطان أحمد الظاهر،2004،ص:216).

خلاصة الفصل:

يقول "سياتي":"أنه لا نستطيع تعليم عسير القراءة كما نعرف نحن لذا علينا تعليمه كما يعرف هو".(هناء إبراهيم صندقلي،2008،ص:116).

كما أن هناك بعض المبادئ العامة التي يجب إتباعها عند تعليم أو مساعدة أشخاص مصابين ب عسر القراءة كخلق جو مريح حيث يرى التلميذ عسير القراءة أن ارتكاب الأخطاء هو جزء من عملية التعلم ولا عقاب عليه، ولعل ما يشجع عسير القراءة على التواصل خلال الصدق مع معلمه هو قيام هذا الأخير بالاستماع إلى ما يقوله عسير القراءة عن صعوباته في طريقة تعلمه للقراءة والكتابة فهو بهذا يساعد على اكتشاف ماهية عسر القراءة ومواطن الضعف والقوة في مهاراته وكيفية إيجاد استراتيجية وإتباعها لتخطي هذه المشكلة.

ويجب على المعلم ألا يركز على صعوبات اللغة والقراءة والكتابة بل عليه أن يأخذ بعين الاعتبار شخصية عسير القراءة واندفاعه وقوة إدراكه وان يقدم له المساعدة والدعم على هذا الأساس وعند الحاجة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع
الاجراءات المنهجية للدراسة

1-المنهج المتبع في الدراسة:

- اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي

2- تقديم ميدان الدراسة :

يشمل ميدان الدراسة على مدرستين ابتدائيتين بمدينة الجلفة وهما :

أ- مدرسة حرفوش عبد القادر بحي دلولة بلعباس الجلفة .

ب- مدرسة خدومة سعد بحي برنادة الجلفة .

3- المجال الزمني للدراسة الميدانية :

استغرقت دراستنا الميدانية بمدرستي مدرسة حرفوش عبد القادر وخدومة سعد ،مدة زمنية دامت شهرا كاملا ،امتدت من 2018/04/01 إلى غاية 2018/04/30 ،تمكنا من خلال هذه المدة من حصر العينة التي قمنا بدراستها وتطبيق الاختبار عليها .

4- العينة :

نوع العينة طبقية ، يحاول الطالبان اختبار العينة التي تتوفر فيها كل أو غالب الشروط اللازمة للبحث، قصد إثبات أو نفي صدق الفرضية، وقد حاولنا اعتبار في العينة التي اخترناها، للتأكد من مدى صحة الفرضيات أو نفيها وقد تم اختبار عينة تتكون من (50) تلميذا .

و كان هذا الاختبار عن طريق استبيان وزعت على المعلمين في الطور الثاني والثالث ،و ذلك لحصر العينة إضافة إلى هذا قمنا باختبار قراءة نص من المقرر المدرسي ،و ذلك للكشف على الحالات المتبقية التي لم يتسنى للمعلمين إدراجها .

جدول رقم (01) :يوضح توزيع أفراد العينة على المدرستين .

اسم المدرسة	عدد تلاميذ العينة المدروسة
حرفوش عبد القادر	17
خدومة سعد	33
العدد الاجمالي	50

5- الأدوات المستعملة في الدراسة :

لجمع المعلومات من الميدان لابد من استخدام مجموعة من الأدوات والوسائل، التي تمكن الباحث من الحصول على البيانات والمعلومات التي تخص موضوع دراسته ،و عموما تتمثل أهم الوسائل المستعملة في دراستنا هذه ما يلي :

5-1- الاستبيان :

يتكون الإستبيان من 25 سؤالا، موجه للمعلمين في الطور الثاني والطور الثالث، وكان الهدف من الاستبيان :

أ- الكشف عن حالات عسر قراءة الموجودة في الطورين الثاني والثالث .

ب- اساليب معاملة المعلمين لهذه الفئة .

5-2- قراءة نص من المقرر الدراسي، وذلك من اجل الكشف عن الطفال المصابين بالعسر القرائي .

5-3- اختبار الكلمة واللون ولقياس "الشرود الذهني " .

الذي قام بإعداده في بداية الأمر **"ستروب" (1935, Stroop)** وأعاد بنائه من **"جاردنر "** وزملاءه **(1959, Gqrdener et al)** .الاختبار الحالي يعتبر صورة منقحة لهذا الاختبار ،و قد إعدها **د.هشام محمد الخولى –**لكي يلائم البيئة العربية.

– ويطبق الاختبار فرديا على العينة كل على واحدة على حدى، فيتم التدريب على البطاقة الأولى، وفي أثنائها يتعرف المفحوص على المطلوب منه في الأداء على الاختبار ،و الذي يتكون من ثلاث بطاقات كل منها بمقاس 17 x 24 تقريبا وكل بطاقة تحتوى على 100 كلمة .

– البطاقة الأولى: كلمات ألوان مكتوبة بالأبيض والأسود

– البطاقة الثانية: مستطيلات ملونة بألوان مختلفة.

– البطاقة الثالثة: كلمات ألوان ملونة بألوان مختلفة، تطابق كلمات الألوان في البطاقة الأولى

وصف الاختبار :

أعد هذا الاختبار في بداية الأمر **"ستروب" (Stroop ,1935)** وأعاد بناءه من **"جاردنر "** وزملائه **(Gqrdener et al ,1959)** أما الاختبار الحالي فيعتبر صورة منقحة لهذا الاختبار ،و قد إعدها **د.هشام محمد الخولى – كلية التربية بالسويس – جامعة قناة السويس** لكي يلائم البيئة العربية على وجه العموم ،و البيئة المصرية على وجه الخصوص.

و يطبق الاختبار فرديا على العينة كل على حدة ،فيتم التدريب على البطاقة الأولى ،و في أثنائها يتعرف المفحوص على المطلوب منه في الأداء على الاختبار ،و الذي يتكون من ثلاثة بطاقات كل منها مقاس 18 x سم تقريبا ،و كل بطاقة تحتوى على ما يلي :

البطاقة الأولى :تحتوى على مائة كلمة لخمسة ألوان مكتوبة بالحبر الأسود ،وهذه الكلمات هي "أحمر –أزرق – بنى – أخضر – أسود " ،و هي مرتبة ترتيب عشوائي في المائة كلمة ويدلى الفاحص تعليماته على المفحوص بقراءة هذه الكلمات بصوت مرتفع لأنه "الفاحص " سيقوم بحساب الزمن الذي يأخذه المفحوص في قراءة الكلمات بواسطة ساعة إيقاف ،و كذلك حساب عدد الخطاء التي يرتكبها المفحوص في قراءة هذه الكلمات .

البطاقة الثانية :تحتوى على مائة بقعة من الألوان مستطيلة الشكل ،و هذ البقع اللونية عبارة عن "الأحمر – الأزرق – البنى – الأخضر – الأسود " ،و يدلى لمفحوص تعليماته أيضا بأن يذكر بصوت مرتفع وبسرعة هذه الألوان بالترتيب ،لأنه "الفاحص " سوف يقوم بحساب زمن التعرف على الوان ،و كذلك تقدير عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص عند التعرف على الألوان .

البطاقة الثالثة :تحتوى على مائة كلمة مطبوعة بألوان من الحبر غير متوافقة مع أسماء الكلمات المكتوبة ،فمثلا نجد أن كلمة أزرق مطبوعة بحبر لونه احمر ،و هكذا ...،و يدلى الفاحص على المفحوص تعليماته بأن يذكر بصوت مرتفع وبسرعة لون الكلمات المكتوبة وليس الكلمة نفسها ،لأنه "الفاحص" سوف يقوم بحساب الزمن الذي يأخذه المفحوص في قراءة ألوان الكلمات ،و كذلك حساب عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص عند الإدلاء باستجاباته ."و توجد ورقة إجابة لدى الفاحص يسجل فيها الزمن وعدد الأخطاء على بطاقة

من البطاقات الثلاثة ".

هذا ويلاحظ على هذه البطاقات أن زمن الأداء في قراءة الكلمات في البطاقة الأولى وكذلك عدد الأخطاء يكون أقل من زمن تسمية ألوان المستطيلات في البطاقة الثانية وأيضا عدد الأخطاء ،أما في البطاقة الثالثة فيوجد اتجاهان متناقصان أو متنافسان عند إصدار الاستجابة هما :

(1) إفراط المفحوص في قراءة الكلمات المكتوبة ؛
(2) إفراط المفحوص بنفس الدر في إصدار ألوان الكلمات المكتوبة ،و التميز بين هذه الأوان .

و على ذلك فالحاجة إلى تسمية الأوان في البطاقة الثالثة تعتبر عملية غير مألوفة ،حيث تعتمد استجابات المفحوص على قصر الانتباه على لون الكلمة المكتوبة بحبر يغاير اسم اللون ،بلإضافة إلى المنع الإيجابي للإستجابة المتاحة فعلا للكلمات المكتوبة .

طرق تقدير الدرجات :

يقدر أداء المفحوصين في هذا الاختبار بطريقتين هما :

الطريقة الأولى :يقدر زمن الأداء بالثواني في البطاقة الثالثة ،و كذلك عدد الأخطاء الناتجة من الأداء على هذه البطاقة ،فتكون هاتان الدرجتان هما المعيار في تصنيف المفحوصين ،وعلى ذلك فإن الفاحص يقوم بحساب الزمن بالثواني منذ لحظة النطق بأول كلمة في البطاقة الأولى ،و أول لون في البطاقة الثانية ،و أول لون كلمة في البطاقة الثالثة وذلك حتى نهاية كل بطاقة ،و كذلك يتم حساب عدد الأخطاء ،و يتم رصد الزمن بالثواني وعدد الخطاء في ورقة الإجابة المعدة لذلك والتي تكون لدى الفاحص .و يشتمل هذا الاختبار على مقياسين هما :

المقياس الأول :و هو يقيس السرعة ،و فيه يؤخذ متوسط الزمن الكلي الذي يأخذه المفحوصين بين النطق بأول استجابة في البطاقة الثالثة وحتى نهايته.

المقياس الثاني :و هو يقيس الدقة ،و فيه يؤخذ متوسط العدد الكلي للأخطاء لدي المفحوصين ،وذلك عند إصدار النطق بأول استجابة في البطاقة الثالثة وحتى نهايتها .و قد

تم تصنيف الفراد المفحوصين الى نمطين تبعا لدرجاتهم على كل من بعدي الزمن ،و عدد الخطاء وهذان النمطان هما :

النمط الأول :و هو أفراد على انهم شاردو الذهن ،على أساس أنهم يتصفون بالبطء ،لأنهم يوجهون انتباههم إلى الكلمة وليس اللون في البطاقة الثالثة .

النمط الثاني :و هو أفراد يأخذون زمن أقل من المتوسط في الزمن الكلي الذي يأخذه المفحوصين في أدائهم على البطاقة الثالثة ،و يرتكبون عددا من الأخطاء أكبر من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد ،و يجري تصنيف هؤلاء الأفراد على أنهم يوجهون انتباههم إلى الكلمة وليس اللون في البطاقة الثالثة .

و على ذلك فالذين يفرطون في سرعة النطق بالكلمات وليس ألوانها في البطاقة الثالثة ،بالإضافة إلى انهم غير قادرين على التميز بين المعلومات المطلوبة (و هي ألوان الكلمات في البطاقة الثالثة) وبين المعلومات غير المطلوبة وهي الكلمات ذاتها في نفس البطاقة ،فإنه يطلق عليهم بانهم شاردو الذهن . وعموما فالذين يستجيبون بدرجة عالية في كل من الزمن وعد الأخطاء يوصفون بأنهم شاردوا الذهن .أما الذيم يستجيبون بدرجة منخفضة في كل منهما فإنهم يتميزون بمقاومة شرود الذهن ،و تعتبر هذه الطريقة سهلة في عملية التقدير ،اما الطريقة التالية فيتخذها الباحث لتقدير صدق الاختبار .

الطريقة الثاني :يتو تقدير عدد الخطاء وكذلك الزمن بالثواني في كل من البطاقة الثانية والثالثة كل على حدى ثم يقدر الفقر الزمن وكذلك فرق عد الأخطاء في كل من البطاقة الثانية والثالثة معا كما يلي :

(1) زمن الأداء = زمن التعرف على ألوان الكلمات في البطاقة الثالثة – زمن التعرف على الألوان في البطاقة الثانية .

(2) عدد الأخطاء = عدد الأخطاء الناتجة عن التعرف على الأوان في البطاقة الثانية .

و على ذلك فإن المفحوصين الذين يستجيبون بألوان الكلمات في البطاقة الثالثة بنفس سرعة الاستجابة بإصدار ألوان المستطيلات في البطاقة الثانية ،و بأقل عدد من الأخطاء (و

بالتالي فإن كلا من الزمن وعدد الأخطاء لديهم يقتربان من الصفر) ننظر إليهم على انهم يعملون في حدود ذلك الهدف الخاص بمبدأ مقاومة شرود الذهن ،أو وضوح المجال الذي يتضمن منع الانتباه عن المعلومات غير ذات الصلة أو المتنافسة مع المهمة الرئيسية التي تتطلب الاستجابة بإصدار ألوان الكلمات فقط .

أما إذا كان زمن الاستجابة بألوان الكلمات في البطاقة الثالثة ،و كذلك عدد الأخطاء أكبر من الزمن وعدد الأخطاء في البطاقة الثانية (و بالتالي فيكون الزمن وعدد الأخطاء المقدران أكبر من الصفر) فإننا نظر إليهم على انهم يوجهون انتباههم إلى المعلومات التي لا ترتبط بالهدف الأصلي .

و هذا يعني أن درجات الأداء المقدرة في كل من الزمن وعدد الأخطاء والتي تقترب من الصفر يتميز مفحوصيها بمقاومة شرود الذهن ،أما الدرجة المرتفعة فإن مفحوصيها يتصرفون بشرود الذهن أو بمقاومة ضعيفة لشرود الذهن .

صدق الاختبار :

يذكر **"فريدمان" (Friedman ,1971)** أنه يوجد ارتباط ذو دلالة بين ذكاء المفحوصين وكل سرعة قراءة الكلمات في البطاقة الأولى ،و دقة تسمية الألوان في البطاقة الثانية ،و كذلك دقة تسمية الألوان في البطاقة الثالثة ،لذا فقد قام الباحث بتطبيق اختبار القدرات العقلية للأطفال والمراهقين كل على حدى – وهما من إعداد **فاروق عبد الفتاح موسى** (1979) – وكذلك تطبيق الاختبار الحالي على ثلاث عينات من المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية وعدد كل منهم (70) فردا ،و قد تم حساب معامل الارتباط بين نسبة الذكاء الانحرافية وكل من زمن الاستجابة وعدد الخطاء على البطاقة الثالثة فكانت (– 0.41) ،(– 33,0) على التوالي بالنسبة للمرحلة الابتدائية و(– 0,38) ،(–0,32) على التوالي بالنسبة للمرحلة الثانوية ،و كل هذه المعاملات ذات دلالة عند مستوى دلالة (0,01).

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين زمن الاستجابة الناتجة من الأداء على البطاقة الثالثة والزمن الناتج من الفرق بين الأداء على البطاقة الثانية وزمن الأداء على البطاقة الثالثة ،و ذلك على نفس العينات السابقة في المراحل الثلاث ،و قد بلغت معاملات الارتباط

(0,48) و(0,41) و(0,53) بالنسبة للمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية على الترتيب ،و هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) .

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين عدد الأخطاء الناتجة من الأداء على البطاقة الثالثة ،و عدد الأخطاء الناتجة من الفرق بين عدد الأخطاء الناتجة من الأداء على البطاقة الثانية والثالثة ،و كذلك على نفس العينات السابقة بالنسبة للمراحل الثلاث ،و قد بلغت معاملات الارتباط و(0,71) و(0,67) و(0,59) بالنسبة للمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية على الترتيب ،و هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) .و قام الباحث أيضا بحساب صدق المفهوم ،حيث تم تقدير معامل الارتباط بين زمن الاستجابة على البطاقة ،و ذلك على نفس العينة السابقة بالنسبة للمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية ،و قد بلغت معاملات الارتباط (31, 0) و(0,34) و(0,39) على الترتيب ،و هي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) .

5-ثبات الاختبار :

قام **"جولدن" (Golden,1975)** بتقدير ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة من المراهقين بفارق زمني قدره أسبوعين ،و قد بلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني في زمن الاستجابة لكل من البطاقة الأولى والثانية والثالثة 0,89 ،84,0 ،0,73 على الترتيب وهذه المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) .

أما الباحث الحالي فقد قام بحساب الثبات بنفس الطريقة على عينة مكونة (50) فردا في كل مرحلة من المراحل الثلاثة بفارق زمني يتراوح بي 15 – 20 يوما و يوضح الجداول التالي معاملات الثبات في زمن الاستجابة وعدد الأخطاء في كل من البطاقات الثلاثة في المراحل التعليمية الثلاثة .

الجدول 02 معاملات الثبات في زمن الاستجابة وعدد الأخطاء في اختبار شرود الذهن بالنسبة للمراحل التعليمية الثلاث

المرحلة الابتدائية		معامل الثبات	المرحلة الإعدادية		معامل الثبات	المرحلة الثانوية		معامل الثبات
الزمن في البطاقة	الأولى	0,37	الزمن في البطاقة	الأولى	0,49	الزمن في البطاقة	الأولى	0,39
	الثانية	0,35		الثانية	0,36		الثانية	0,43
	الثالثة	0,25		الثالثة	0,30		الثالثة	0,29
عدد الأخطاء في البطاقة	الأولى	0,29	عدد الأخطاء في البطاقة	الأولى	0,25	عدد الأخطاء في البطاقة	الأولى	0,45
	الثانية	0,27		الثانية	0,29		الثانية	0,51
	الثالثة	0,34		الثالثة	0,41		الثالثة	0,33

و كل هذه المعاملات لا تقل مستوى دلالتها الاحصائية عن (0,05) .

مفتاح التصحيح:

عندما يقوم المفحوص بقراءة الكلمات المطبوعة بحبر أسود في البطاقة الأولى ،فإن الفاحص عليه أن يقوم بمتابعة من بطاقة مماثلة وذلك لحساب زمن الاستجابة وعدد الأخطاء من بداية النطق لأول كلمة حتى نهاية آخر كلمة .و عندما يقوم المفحوص بالتعرف على البقع اللونية التي على شكل مستطيلات في البطاقة الثانية فغن الفاحص عليه أن يقوم بمتابعته من البطاقة الأولى لأنهما بترتيب واحد ،و أيضا عندما يقوم المفحوص بالتعرف على ألوان الكلمات في البطاقة الثالثة ،فإن الفاحص عليه أن يقوم بمتابعته من البطاقة الأولى أيضا لأنهما بترتيب واحد بالنسبة للون الكلمة في البطاقة الثالثة ،و اسم اللون في البطاقة الأولى . هذا ويجب حساب الزمن بالثواني باستخدام ساعة إيقاف ،و كذلك عدد الأخطاء ،و ذلك عند بداية نطق المفحوص لأول كلمة في البطاقة الأولى ،و أول بقعة لونية في البطاقة الثانية ،و أول لون كلمة في البطاقة الثالثة وحتى نهاية كل بطاقة ،و يجب أن يشير الفاحص للمفحوص بأن الأداء على هذه البطاقات الثلاثة يجب أن يكون بأكبر سرعة ممكنة بالنسبة للمفحوص ،لأنه سيتم حساب الثواني الذي يأخذها المفحوص في الأداء على كل من البطاقات الثلاثة .

6- بعض القواعد والقياسات الإحصائية: (مقدم عبد الحفيظ ،1993 ،ص : 69) .

هناك مجموعة من القياسات الإحصائية المختلفة، وكل تستخدم على حس طبيعة الموضوع ،و قد اعتمدنا في دراستنا الميدانية على اختبارنا ومعامل الارتباط وذلك لأننا رأينا بأنه أنسب مقياس لموضوعنا .

أ- اختبار (ت) :

يستخدم اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق والمتوسطات المرتبطة والغير مرتبطة للعينات المتساوية والغير متساوية .

ب- المتوسط الحسابي : ARITH MITIC MEAN :

يساعدنا على معرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أو سلوكات أفارد العينة، ويفيد المتوسط في مقارنة مجموعتين بمقارنة متوسطين حسابهما عندما نجري نفس الاختبار على المجموعتين .

ج- الانحراف المعياري: STANDARD DEVIATION:

يعتبر الانحراف المعياري من اهم مقاييس التشتت ،يفيدنا في معرفة طبيعة توزيع أفراد العينة ،أي بمدى صلاحية الاختبار المطبق ويفيدنا في مقارنة مجموعة بمجموعة أخرى .

7- صعوبات الدراسة :

في إطار إجراءنا للدراسة، واجهتنا بعض الصعوبات، متمثلة فيما يلي:

الجانب النظري: هناك نقص في المراجع المختلفة بالموضوع وخاصة الأساليب المعرفية إضافة إلى هذا ندرة الدراسات السابقة، التي لها علاقة مباشرة بموضوعنا غير أننا وجدنا الدراسات التي تشير إلى جانب من موضوعنا.

أما الجانب التطبيقي فلم نجد هناك عوائق أو صعوبات في حصر العينة وتطبيق الاختبار.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: تحليل نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة بين الزمن المستغرق وعدد الأخطاء لدى التلاميذ الذين يعتمدون على الأسلوب المعرفي (الاعتماد على المجال الادراكي في مقابل لاستقلال عن المجال) لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

جدول رقم (03) :يوضح الفروق والارتباط بين الأخطاء والزمن بين التلاميذ في كل من البطاقة II وIII لمدرسة خدومة سعد .

القسم	الأخطاء		الزمن	
	اختبار . ت	معامل الارتباط	اختبار . ت	معامل الارتباط
السنة 04 ابتدائي	5,45	0,87	0,39	0,41
الدلالة الاحصائية	دالة	ارتباط دال	غير دالة	ارتباط جزئي
السنة 05 ابتدائي	14,90	0,96	1,03	0,40
الدلالة الاحصائية	دالة	ارتباط دال	غير دالة	ارتباط جزئي

- ابتدائية خدومة سعد :

- السنة الرابعة ابتدائي:

نلاحظ من خلال النتائج المسجلة في الجدول فلقد وجدنا أن قيمة اختبار "ت " في الأخطاء تقدر بـ 5,45 بالمقارنة مع القيمة الموجودة لدرجة الحرية 9عند حد الدلالة 0,01 والتي تقدر بـــ 2,82 وكذلك عند 0,05 والتي تقدر بـــ 83,1 ،نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء بين البطاقة II وIII .

أما الزمن فقد وجدنا أن قيمة اختبار "ت " تقدر بـ 0,39 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 9 عند حد الدلالة 0,01 والتي تقدر بـ 2,82 وكذلك عند 0,05 والتي تقدر بـ 1,83 ،نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الزمن بين البطاقة II وIII .

و بالنسبة لمعامل الارتباط في الأخطاء فإن قيمته تقدر بـ 0,87 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 9 عند حد الدلالة 0,01 والتي تقدر بـــ 2,82 وكذلك عند 0,05 والتي تقدر بـــ 1,83 ،نستنتج ان هناك فروق ذات ارتباط دال في الأخطاء بين البطاقة II وIII .

أما معامل الارتباط في الزمن فإن قيمته تقدر بـ 0,41 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 9 عند حرية الدلالة 0,01 والتي تقدر بـ 2,82 ،و كذلك عند 0,05 والتي تقدر بـ 1,83 نستنتج انه لا توجد فروق ذات ارتباط في الزمن بين البطاقة II وIII .

ومن خلال تحليلنا السابق نستنتج أن الأطفال هنا يتصفون بالشرود الذهني أي أنهم يعتمدون على مجال الادراكي وذلك لوجود فروق وارتباط إيجابي .

- السنة الخامسة ابتدائي:

من خلال النتائج المسجلة في الجدول نلاحظ أن قيمة اختبار "ت" تقدر بـ 14,90 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 5 عند حد الدلالة 0,01 والتي تقدر بـــ 2,68 ،و كذلك عند 0,05 والتي تقدر بـ 1,78 نستنتج ان هناك فروق ذات دلالة احصائية أخطاء بين البطاقتين II و III .

أما الزمن فقد وجدنا أن قيمة اختبار "ت" تقدر بـ 1,03 وبالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 5 عند حد الدلالة 0,01 والتي تقدر بـ 2,68 وكذلك عند 0,05 والتي تقدر بـ 0,78 ،نستنتج انه لا توجد فروق ذات ارتباط في الزمن بين البطاقة II و III .

أما الزمن فقيمة معامل الارتباط فيه تقدر بـ 0,40 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 5 عند

حرية الدلالة 0,01 والتي تقدر بـ 2,68 ،و كذلك عند 0,05 والتي تقدر بـ 0,78 ،نستنتج أنه لا توجد فروق ذات ارتباط جزئي في الزمن بين البطاقة II و III .

نستنتج مما سبق أن الأطفال المصابين بعسر القراءة في هذه السنة يتصفون بالشرود الذهني ،و هذا يجعله يعتمدون على المجال الادراكي وذلك من خلال وجود فروق دالة وارتباط إيجابي .

تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الأخطاء بين التلاميذ المصابين بعسر القراءة الذين يعتمدون على مجال الادراكي كأسلوب معرفي في مقارنة مع أقرانهم المعتمدين على أسلوب الاستقلال على المجال الادراكي

جدول رقم (04) :يوضح الفروق والارتباط بين الأخطاء والزمن بين التلاميذ في كل من البطاقة II وIII لمدرسة حرفوش عبد القادر .

القسم	الأخطاء		الزمن	
	اختبار . ت	معامل الارتباط	اختبار . ت	معامل الارتباط
السنة 04 ابتدائي	5,14	0,93	0,00	0,93
الدلالة الاحصائية	دالة	ارتباط دال	غير دالة	ارتباط دال
السنة 05 ابتدائي	8,38	0,92	0,69	- 0,30
الدلالة الاحصائية	دالة	ارتباط دال	غير دالة	ارتباط عكسي

توضح الترتيب التنازلي للأخطاء

الجدول (05) السنة 04 ابتدائي ابتدائية خدومة سعد :

الاسم	السن	البطاقة الثانية	
		عدد الأخطاء	الزمن المستغرق (ثا)
أ .ع	10	15	226
ع. ج	11	13	99
ن .ع	10	11	132
أ .ت	11	09	125
ن .ج	11	08	142
ع .م	10	08	111
أ .م	10	06	162
ج .ب	10	02	117
ج .ع	11	02	103
س .د	11	01	90

الاسم	السن	البطاقة الثانية	
		عدد الأخطاء	الزمن المستغرق (ثا)
ع. ب	10	39	111
ن .ع	10	21	132
ن. ج	11	20	142
ج .ع	11	19	103
أ .ت	11	16	129
أ .م	10	13	162
ع .ج	11	12	99
س .د	11	11	90
أ .ع	10	10	226
ج .ب	10	07	17

من خلال المعطيات والنتائج المسجلة في الجدول وجدنا أن قيمة اختبار "ت" في الأخطاء تقدر بـ 5,14 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 5 عند حد الدلالة 0,01 والتي

تقدر بـ 2,82 وكذا عند 0,5 والتي تقدر بـ 1,83 ، نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين البطاقة II و III .

أما بالنسبة للزمن وجدنا ان قيمة اختيار "ت " تقدر بـ 0,00 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 5 عند الدلالة الاحصائية 0,01 والتي تقدر بـ 2,82 وكذا عند 0,05 والتي تقدر بـ 1,83 نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء بين البطاقتين II و III .

أما معامل الارتباط فقد وجدنا قيمته في الأخطاء تقدر بـ 0,93 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة 5 .عند حد الدلالة 0,01 والتي تقدر بـ 1,83 ،نستنتج أنه توجد فروق ذات ارتباط جزئي البطاقتين II و III .

أما معامل الارتباط في الزمن فقد وجدنا قيمته تقدر بـ 0,93 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة 5 .عند حد الدلالة 0,01 والتي تقدر بـ 2,82 وكذا عند 0,05 والتي تقدر بـ 1,83 ،و من خلال هذا نستنتج وجود فروق ذات ارتباط دال في الزمن بين البطاقتين II و III .

و من كل ما سبق نستطيع القول بأن هؤلاء الأطفال يتصفون بالشرود الذهني أي أنهم يتمتعون على المجال الإدراكي ، وذلك لوجود فروق دالة وارتباط إيجابي

الجدول رقم (06) –السنة الخامسة ابتدائي ابتدائية خدومة سعد :

الاسم	السن	البطاقة الثانية	
		عدد الأخطاء	الزمن المستغرق (ثا)
هـ .ر	11	18	109
ع. ت	12	11	134
ن .ع	13	11	106
ر .ب	12	08	97
م .ق	11	06	133
أ .ب	14	05	110
أ .أ	10	05	102
أ .ع	11	04	116
ي .ب	14	04	112
خ .ب	11	03	134
ن .ش	14	03	131
أ .ر	12	01	117
ع .ن	10	00	107

الاسم	السن	البطاقة الثانية	
		عدد الأخطاء	الزمن المستغرق (ثا)
خ .ب	11	28	134
ر .ب	12	22	97
هـ .ر	11	20	109
ن .ش	14	17	131
أ .ع	11	16	116
أ .ب	14	15	110
ع .ت	12	15	134
أ .أ	10	14	102
ن .ع	13	13	106
أ .ر	12	10	117
ع .ن	10	08	107
م .ق	11	07	133
ي .ب	14	05	112

الجدول رقم (07) – ابتدائية حرفوش عبد القادر :

-السنة 05 ابتدائي :

الاسم	السن	البطاقة الثانية	
		عدد الأخطاء	الزمن المستغرق (ثا)
ه .ع	12	18	85
ي .ي	12	15	91
ل .م	13	12	82
ى .م	12	08	95
خ .ر	12	07	87
ح .م	13	07	104
ع .ب	12	06	83
ب .ع	12	06	84
ح .ع	13	03	118
أ .ب	14	02	114

الاسم	السن	البطاقة الثانية	
		عدد الأخطاء	الزمن المستغرق (ثا)
ي .ي	12	53	91
ه .ع	12	26	85
ع .ب	12	19	83
ب .ع	12	19	84
ل .م	13	17	82
ح .ع	13	16	118
ي .م	12	14	95
ح .م	13	14	104
أ .ب	14	11	114
خ . ر	12	10	87

من خلال النتائج المسجلة في الجداول نلاحظ أن قيمة اختبار "ت" في الأخطار تقدر بـ : 8,38 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 10 عند حد الدلالة 0,01 والتي تقدر بـــ 2,76 ،و كذلك عند 0,05 والتي تقدر بـ 1,81 ،نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في الأخطاء بين البطاقتين II و III .

أما فيما يخص الزمن فإن قيمة اختبار "ت" تقدر بـ 0,69 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 10 عند حد الدلالة 0,01 والتي تقدر بـ 2,76 وكذلك عند 0,05 والتي تقدر بـ 1,81 ،نستنتج انه لا توجد فروق ذات ارتباط دال في الأخطاء بين البطاقتين II و III .

أما عن معامل الارتباط فقد وجدنا قيمته في الأخطاء تقدر بـ 0,92 بالمقارنة مع القيمة المجدولة لدرجة الحرية 10 عند حد 0,01 والتي تقدر بـ 2,76 ،و كذلك عند 0,05 والتي

تقدر بـ 1,81 ،نستنتج أنه لا توجد فروق ذات ارتباط دال في الأخطاء بين البطاقتين II و III .

و من خلال التحليل السابق نستنتج أن الأطفال في هذه الحالة يعملون بمبدأ مقاومة الشرود الذهني أو وضوح المجال الإدراكي ،فهذا يجعلهم مستقلون عن المجال وذلك لوجود فروق دالة وارتباط إيجابي .

و من خلال التحليل للنتائج كما لاحظنا أن الأطفال المصابين بعسر القراءة للسنة الخامسة أبتدائي بمدرسة حرفوش عبد القادر ،أنهم يعملون بمبدأ الشرود الذهني أو وضوح المجال وذلك من خلال وجود فروق دالة وارتباط عكسي وهذا يعني أنهم مستقلون على المجال الإدراكي ،و بذلك تكون قد تحققت الفرضية وذلك لوجود فروق دالة وارتباط ايجابي في اغلب الحالات المدروسة .

.

الاستنتاج العام

ومن خلال تحليلنا للنتائج التي تحصلنا عليها نستنتج أن الأطفال هنا يتصفون بالشرود الذهني أي أنهم يعتمدون على مجال الادراكي وذلك لوجود فروق وارتباط إيجابي.

فالأطفال المصابين بعسر القراءة يتصفون بالشرود الذهني، وهذا يجعلهم يعتمدون على المجال الادراكي وذلك من خلال وجود فروق دالة وارتباط إيجابي.

ومن كل ما سبق نستطيع القول بأن هؤلاء الأطفال يتصفون بالشرود الذهني أي أنهم يتمتعون على المجال الإدراكي، وذلك لوجود فروق دالة وارتباط إيجابي

كما لاحظنا أن الأطفال المصابين بعسر القراءة للسنة الخامسة ابتدائي بمدرسة حرفوش عبد القادر، أنهم يعملون بمبدأ الشرود الذهني أو وضوح المجال وذلك من خلال وجود فروق دالة وارتباط عكسي وهذا يعني أنهم مستقلون على المجال الإدراكي، وبذلك تكون قد تحققت الفرضية وذلك لوجود فروق دالة وارتباط ايجابي في اغلب الحالات المدروسة.

خاتمة

خاتمة

لقد حاولنا من خلال هذا العمل التطرق إلى موضوع الأساليب المعرفية ،عند الطفل المصاب بعسر القراءة وإنطلاقا من المعاناة التي يعيشها الطفل ولانعكاسها السلبي على حياتها إذا لم تعالج المشكلة بطريقة سليمة وخلال هذه الدراسة نلاحظ أن هناك اختلافات بين المصابين في استخدام الأساليب المعرفية ،و هذا الأخير كانت منطلق عام للإشكالية ،إضافة إلى هذا وضعنا فرضية عامة ،مفادها أننا نتوقع وجود فروق في استخدام الأساليب المعرفية عند المصابين بعسر القراءة ،و للتحقق منها حددنا مؤشران إثنان يتمثلان في الفرضيتان وقد تحققا من خلال تحليل النتائج أثناء الدراسة الميدانية .

فقد سجل وجود علاقة بين الزمن المستغرق وعدد الأخطاء في القراءة، لدى أفراد العينة الذين يعتمدون على مجال الإدراكي، و قد سجل كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخطاء مرتكبة ،عند التلاميذ الذين يعتدون على المجال الإدراكي كأسلوب معرفي .

و لقد صبغنا موضوعنا بالمنهج التجريبي للتحقق من صدق الفروض وذلك من خلال تطبيقنا لاختبار الكلمة واللون لقياس الشرود النهي، كما كان الاستبيان دور في عملية حصر العينة والكشف عن معاملة المربيين لهؤلاء الأطفال .

و رغم أننا بذلنا جهدنا في هذا الموضوع، إلا أن تعميم النتائج المتوصل إليها ،لا يتأثر من خلال اعتماد مجموعة من الأطفال المصابين بعسر القراءة في عينة محدودة ،و الحكم يبقى نسبي عامة ولكن يتضح لنا من خلال ما سبق ذكره وضعية هؤلاء الطفال وما يعانون منه ،و من خلال هذه المعاناة تثار عدة تساؤلات وإشكاليات يمكن ان تكون موضوعا لدراسات لاحقة إن شاء الله .

.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية:

1. أحمد السعيدي ،مدخل إلى الديسلكسيا، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ،الأردن، بدون الطبعة ،2009.

2.أحمد عبد الكريم حمزة ،سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان، بدون طبعة ،2008.

3.أسامة البطاينة...آخرون ،صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان،الطبعة الأولى ،(2005)

4.أنور محمد الشرقاوي –(1989)–الأساليب المعرفية في علم النفس – مجلة علم النفس– الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة–السنة الثالثة العدد11–

5.أنور محمد الشرقاوي(1992)– علم النفس المعرفي المعاصر– مكتبة الأنجلو المصرية –الطبعة الأولى.

6.أنور محمد الشرقاوي–(2006)–الأساليب المعرفية في علم النفس و التربيةمكتبة الأنجلو المصرية–القاهرة.

7.أيمن عامر –(2003)–الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي و الأسلوب –مكتبة الدار العربية للكتاب –القاهرة –ط1.

8.حمدي علي الفرماوي (1994) –الأساليب المعرفية بين النظرية و التطبيق مكتبة الأنجلو

9.سعيد حسني العزة ،صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الطبعة الأولى ،(2002).

10. سليم محمد سليم الشايب –(2001)–العلاقة بين الاستقلال ل/ الاعتماد على المجال الإدراكي و بعض المتغيرات الشخصية و البيئية – مجلة علم النفس– الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة –السنة الخامسة عشرة العدد15–

11. سناء طيبي غورتاني ،مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى ،(2009).

12. شاكر عبد الحميد –(1995)– الأساليب المعرفية و التوافق الدراسي– مجلة العلوم التربوية –العدد1–قطر.

13. *قاسم الصراف* ، اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو مفهوم السلام، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية ، الكتاب السنوي الحادي عشر عشر، *1995* – 1996

14. قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى،(2004).

15. *مراد على عيسى*. الضعف في القراءة و أساليب التعلم دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع, *2006* .

16. مريم سليم –(2004)– علم النفس التربوي –دار النهضة العربية–بيروت، لبنان،

17. مصطفى باهي حسين ، أمينة براهيم شلبي ، الدافعية . (.نظريات و تطبيقات). مركز الكتاب للنشر ، 1999

18. نادية عبده أبو دنيا–(1997)–الأساليب المعرفية و علاقتها ببعض الجوانب المعرفية و الوجدانية للشخصية –المجلة المصرية للدراسات النفسية– عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية –المجلد السابع–

19. نزيه حمدي و شاكر عبد الحميد –(1995)–الأساليب المعرفية و التوافق الدراسي– مجلة العلوم التربوية–معهد الدراسات التربوية –بجامعة القاهرة– المجلد 2–العدد1–

20. نصرة محمد عبد المجيد جلجل،(1994)، العسر القرائي) الدسليكسيا (دراسة تشخيصية علاجية ، الطبعة (1)، دكتوراة منقحة منشورة ، جامعة طنطا(فرع كفر الشيخ) مصر

21. هشام محمد الخولي و عصام عبد اللطيف العقاد –(2002)–التشابه و الاختلاف في الأسلوب المعرفي لدى الزوجين و علاقتهما بإدراك التوافق الزواجي–مجلة علم النفس – الهيئة المصرية العامة للكتاب–السنة16–العدد61–

22. هناء إبراهيم صندقلي ،من صعوبات التعلم (الديسلكسيا) دليل الأهل والأستاذة، دار النهضة، بيروت، الطبعة الأولى،(2008).

23. يوسف جلال يوسف – (1998)–علاقة الاستقلال /الاعتماد على المجال لإدراكي بمدى الانتباه و أثره على التحصيل الأكاديمي –المجلة المصرية للدراسات النفسية –مكتبة الأنجلو المصرية–المجلد الثامن العدد20– 25

– الرسائل و الأطروحات الجامعية :

24. أمزيان محمد –(1991)– الأسلوب المعرفي استقلال/ اعتماد على المجال المعرفي و علاقته بالتحصيل الدراسي –تحت إشراف أحمد أوزي–رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا – كلية علوم التربية الرباط –المغرب–غير منشورة.

25. أكوجكال صبير –(2000) –بنية الخريطة المعرفية و علاقتها الأسلوب المعرفي استقلال /اعتماد على المجال الإدراكي –تحت إشراف العربي بن فقيه–رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا –كلية علوم التربية الرباط –المغرب–غير منشورة.

26. ليسيكي أحمد – (1991) – قياس الأسلوب المعرفي الإدراكي بالميول المهنية – تحت إشراف صلاح أحمد مرحاب–رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا –كلية علوم التربية الرباط –المغرب–غير منشورة.

– المعاجم و الموسوعات :

27.عبد الكريم غريب (2006) –المنهل التربوي معجم موسوعي –منشورات عالم التربية –مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء المغرب –الطبعة الأولى –الجزء الأول.

الملاحق

ورقة إجابة

اختبار " الكلمة –اللون "

لقياس شرود الذهن للأطفال والراشدين

دكتور /هشام محمد الخولي

كلية التربية – جامعة قناة السويس

الاســـــم :		المدرسة أو الكليـــة :			
الجنـــــس :		الصف الدراســـــي :			
العمـــــر :		تاريخ الميـــــــلاد :			
التخصص :		تاريخ إجراء الاختبار :			
البطاقة الأولى		البطاقة الثانية		البطاقة الثالثة	
الزمن	عدد الأخطاء	الزمن	عدد الأخطاء	الزمن	عدد الأخطاء

ورقة إجابة

اختبار " الكلمة –اللون "

لقياس شرود الذهن للأطفال والراشدين

دكتور /هشام محمد الخولي

كلية التربية – جامعة قناة السويس

الاســـــم :		المدرسة أو الكليـــة :			
الجنـــــس :		الصف الدراســـــي :			
العمـــــر :		تاريخ الميـــــــلاد :			
التخصص :		تاريخ إجراء الاختبار :			
البطاقة الأولى		البطاقة الثانية		البطاقة الثالثة	
الزمن	عدد الأخطاء	الزمن	عدد الأخطاء	الزمن	عدد الأخطاء