

علاقة بعض الأساليب المعرفية على صعوبات القراءة، دراسة وصفية مقارنة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية الوادي

The relationship of some cognitive styles with reading difficulties, a descriptive comparative study among fifth-year primary school students in El-Wadi state

نعيمة جاري¹ ، البشير جاري^{2*}

¹ جامعة الوادي (الجزائر)، djari.dz@gmail.com

² جامعة الوادي (الجزائر)، djari-bachir@univ-eloued.dz

تاريخ النشر: 2023-06-19

تاريخ القبول: 2023-06-17

تاريخ الاستلام: 2023-01-26

ملخص: هدفت الدراسة الحالية للكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوبين المعرفيين: التروي مقابل الاندفاع والاستقلال عن المجال مقابل الاعتماد، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن وطبقت على عينة قوامها 44 تلميذا منهم 22 تلميذا من ذوي صعوبات القراءة وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، أما العاديين فقد اختيروا بطريقة عشوائية حيث كانوا متدرسين بأقسام السنة الخامسة ابتدائي ببعض ابتدائيات ولاية الوادي، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام المقاييس التالية: اختبار الذكاء واختبار الكلمات وشبه الكلمات لتشخيص ذوي صعوبات القراءة واختباري تزاوج الأشكال المألوفة والأشكال المتضمنة، وبعد معالجة بيانات الدراسة إلى النتائج التالية: أنه توجد فروق في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) من خلال زمن الاستجابة وعدد الأخطاء بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة، وأنه توجد فروق في الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد) بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات القراءة؛ الأساليب المعرفية.

Abstract: The current study aimed to reveal the significance of the differences between normal students and students with reading difficulties in the two cognitive styles: deliberation versus impulsiveness and independence from the field versus dependence. The study relied on the comparative descriptive approach and was applied to a sample of 44 students, including 22 students with reading difficulties, studying in the sections of the fifth year of primary school in some elementary schools in El-Oued. The sample was selected using a comprehensive enumeration method for people with reading difficulties, while those with normal reading difficulties were chosen randomly. To collect the study data, the following measures were used: intelligence test, word-like test for diagnosing people with reading difficulties, and pairing tests of familiar shapes and included shapes. After processing the study data, the following results were obtained: There are differences in the cognitive style (reflective versus impulsive) through the response time and the number of errors between the mean scores of ordinary students and those with reading difficulties. And There are differences in the cognitive style (independence versus dependence) between the mean scores of ordinary students and those with reading difficulties.

Keywords: Cognitive styles; reading difficulties.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

تعتبر القراءة أحد المهارات الأساسية التي تزود التلميذ بما يحتاج إليه من معلومات ومعارف، فهي تمثل جوهر العملية التعليمية، فالقراءة تمكن التلميذ من التعرف على بيئته وتطوير قدراته العقلية وتحقيق ذاته. تمثل القراءة أساس لاكتساب الفرد لمعارفه المختلفة وتحدد له طرق تعامله مع المعطيات في البيئة من حوله، وقد لقيت القراءة اهتماما بالغا من طرف الباحثين والتربويين في دراسة ماهية القراءة والعوامل المرتبطة بنجاحها أو فشلها.

اهتمت المدرسة الجزائرية بتعليم مهارة القراءة وخصصت لها نصيبا هاما في التوزيع الزمني الأسبوعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، لكونها مهارة أساسية لتعلم مختلف المواد الدراسية كالرياضيات، والعلوم والكتابة... الخ فالفشل في القراءة يعني الفشل في الدراسة باعتبار أن القراءة هي أداة للترزود المعرفي وتحصيل المعلومات. يشير صمويل أورتون (1937) Samuel Orton وهو طبيب أعصاب ويعتبر من أشهر الباحثين في مجال صعوبات القراءة إلى أن من أهم أسباب الفشل في القراءة هو كون بعض التلاميذ يعانون قصورا واضحا في تعلم مهارة القراءة، بالرغم من تمتعهم بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، وهذا القصور ناتج عن خلل أو تلف في أماكن معينة من الدماغ (السرطاوي وآخرون، 2009، ص108)، كما يطلق على هؤلاء التلاميذ: فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، حيث يظهر لديهم عجزا واضحا في وظيفتين معرفيتين:

أولاً: فك الرموز المكتوبة (Decoding) والتي تعني تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة.

ثانياً: الفهم أو الإستيعاب (Comprehending) ويقصد به استخراج المعنى من اللغة. (هلالهاون وآخرون 2007، ص 518)

كما تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي في تدني نتائج التحصيل الدراسي لدى فئة هامة من التلاميذ لأنها تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بعدم الكفاءة الذاتية أيضاً، وتقود أحيانا إلى عدد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق ونقص الدافعية وانخفاض احترام الذات والآخرين، وتمثل صعوبات القراءة حسب ليون (Lyon, 1995) أكثر صعوبات التعلم شيوعاً، لأن 80% ممن لديهم صعوبات تعلم هم من الذين يعانون صعوبات في القراءة (عبد الغفار، 2009، ص35) كما يتوقف استعداد التلميذ عند تعلم مهارات القراءة على نضجه من الناحية العقلية والجسمية ومدى صعوبة أو سهولة تلك المهارات لديه، وما تحقّقه مهارة القراءة من وظيفة اجتماعية وما تحقّقه له من أهداف خاصة أو عامة، كما يختلف التلميذ في قدراته العقلية، والوجدانية والبدنية والقدرة على التعلم، ويختلفون أيضاً في التحصيل القرائي (فهيم مصطفى، 1998).

بناءً على ما سبق تظهر أهمية القراءة على مستوى الكسب المعرفي وأيضاً على مستوى الشخصية، حيث أن مهارة القراءة تعتمد على العمليات المعرفية الأساسية؛ الإدراك، الذاكرة، الانتباه وطرق حل المشكلات، في حين أن الأساليب المعرفية من المفاهيم المرتبطة بنفس هذه العمليات المعرفية، وهي في الوقت نفسه مصدر للفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك والتفكير، وحل المشكلات والتعلم والعلاقات بين العناصر أو المثيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي (الشرقاوي، 1995، ص 59).

2. إشكالية الدراسة:

تعتبر دراسة الفروق الفردية عامل مهم في معرفة الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ مهارة القراءة.. من خلال إطلاع الباحثين حول ما ورد في التراث النظري الخاص بعلم النفس المعرفي، تبين أن الأساليب المعرفية تعتبر تكوينات فرضية تتوسط وجود المثير وحدوث الاستجابة ومن ثم فهي تميز فردا عن آخر في استقبال المثيرات والاستجابة لها، ويعتبر التعلم والتحصيل الدراسي هما أحد المثيرات البيئية، كما يعرف "كروي" الأساليب المعرفية على أنها: الطرق التي يسلكها الأفراد في تحصيل المعلومات من البيئة (الفرماوي وآخرون، ص 2009).

مما تقدم لاحظ الباحثين أنه هناك علاقة بين مهارة القراءة والأساليب المعرفية في اعتماد كل منهما على نفس العمليات المعرفية، حيث أن الأسلوب المعرفي هو الطريقة الشخصية التي يستخدمها الفرد أثناء عملية التعلم وتعتبر القراءة هي مصدر التعلم.

يذكر Wendly (1980) أن الطلاب يتعلمون بطرق متنوعة البيئية تختلف باختلاف أساليبهم المعرفية، كما يتفاوتون في أساليب إدراكهم وتعاملهم مع المواقف التعليمية والاجتماعية.

أشارت دراسة Sarcho (2001) إلى تفضيل التوافق بين الأسلوب المعرفي للطلاب والمعلمين في التحصيل الدراسي، لذا ينبغي على المعلمين أن يراعوا مثل هذه الفروق من خلال توفير أساليب بديلة للتعلم، وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل فرد تبعا لأسلوبه المعرفي، حيث تلعب الأساليب المعرفية دورا مهما في تحصيل الطلاب وفي طريقة تعلمهم. (المناحي، 2005، ص8) وأشار ميسك (1976) إلى دور الأساليب المعرفية في تحسين طرق التعلم وإثراء سلوك المعلم وتحسين مستوى تعلم الطلاب، فالبحث في الأساليب المعرفية قد جذب المختصين في التربية الخاصة للاستفادة من هذه البحوث في وضع البرامج المناسبة للتكفل بتلاميذ صعوبات التعلم، لأنها كشفت عن الطريقة التي يفكر بها هؤلاء التلاميذ.

من الأساليب المعرفية التي تم التطرق لها في الدراسة الحالية الأسلوب المعرفي (التروي مقابل الاندفاع) والأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكي)، وذلك لكونهما الأكثر دراسة من قبل الباحثين، والأكثر ارتباطا أيضا بالمجال التربوي من خلال علاقتهما بأساليب التعلم (نادية الشريف، 1982)، حيث تشير الدراسات منها دراسة ريدر وريدر (Ryder & Rayner, 1998) إلى أن الأساليب المعرفية تعتبر أحد موجهات عملية التعلم كونها تفرض شكلا وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة، وكذلك أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة، إذ تساعد كلاهما على اختيار أنشطة وإستراتيجيات تناسب كل متعلم، حيث ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعليم، لذا يرى الباحثين أنه من الأهمية دراسة الأساليب المعرفية المستخدمة أثناء تعلم مهارة القراءة لدى التلاميذ خاصة ذوي صعوبات القراءة منهم.

حسب بلاكمان (1996) يرى أن ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالاندفاعية أكثر من العاديين بينما يرى مصطفى كامل (1988) أن طريقة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تشغيل المعلومات تعتبر مصدرا رئيسيا في

تفسير هذه الصعوبات، حيث يختلف الأطفال الاندفاعيون منهم والمترويون في أساليب تشغيلهم للمعلومات، حيث يفضل الاندفاعيين النظرة الكلية للأشياء، مما يتطلب استجابات اقصر زمنا، بينما يفضل المترويين فحص أكثر للتفاصيل مما يفسر اختلاف المجموعتين في سرعة انجاز المهام التعليمية (مصطفى كامل، 1988، ص219)، وأهتم كثير من الباحثين بالفروق بين المندفعين والمترويين في محاولة التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي وبعض المتغيرات كالاستقبال الفهمي (monitor Comprehension) باعتبار أنه يشير إلى الدرجة التي يكون عندها الفرد قادرا على فهم ما يسمعه أو يقرأه، ويشر أيضا إلى أن الفشل في استقبال الفهم يعتبر جزئيا حالة من الاندفاع المعرفي، يعني ذلك أنه توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي الاندفاع مقابل التروي والفشل في التحصيل الدراسي عموما والأداء القرائي بصفة خاصة.

يرى فتحي الزيات أنه يمكن تفسير الفروق الفردية في المجال المعرفي وبالأخص في التحصيل الدراسي لدى كل من المترويين والمندفعين في ضوء الإستراتيجية المستخدمة في معالجة المواقف، فبينما يميل المندفعون نحو معالجة الخصائص البارزة في الموقف أي: استراتيجية المشاهد لا استراتيجية الناقد، في حين ينزع المترويون إلى تحليل المجال البصري وإدراك العلاقات التي تحكمه قبل إصدار الاستجابة النهائية(الزيات، 1989، ص349) فكل من المترويين والمندفعين يختلفون في أداء العمليات المعرفية بصرف النظر عن محتواها(حسيب، 1993، ص106-107) كما أشارت دراسة سارشو (2001) إلى تفضيل التتابع بين الأسلوب المعرفي للطلاب والمعلمين في التحصيل الدراسي، لذا ينبغي على المعلمين أن يراعوا مثل هذه الفروق من خلال توفير أساليب بديلة للتعليم، وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل فرد تبعا لأسلوبه المعرفي، حيث تلعب الأساليب المعرفية دورا مهما في تحصيل الطلاب وفي طريقة تعلمهم. (المناحي، 2005، ص8)

وجد كل من ماسية وكوري (curry & Masih) أن الأفراد المستقلين عن المجال يدمجون ويجهزون المعلومات بطرق مختلفة، فينشطون بأبعد من المعلومات التي تعطى لهم، أما الأفراد المعتمدين على المجال فيحتاجون إلى إشارات وتلميحات خارجية وكذلك يأخذون معلومات وصفات مجالهم ويتقبلونها كما هي (masih et al, 1987, p572) كما وجد تشلر أن العاديين أكثر استقلالا عن المجال بالمقارنة مع ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، بينما الأطفال ذوي الصعوبات التعلم في الرياضيات أكثر اعتمادا على المجال بالمقارنة مع العاديين.

كما أوضحت نتائج بعض الدراسات أن كل أسلوب له تعامل خاص مع المادة المتعلمة ففي بعض الدراسات اتضح أن ذوي الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال يصعب عليهم تنظيم المواقف الغامضة التي تحتاج إلى إعادة تنظيم وهم يحتاجون من وقت لآخر إلى إطار مرجعي أو أفراد ذوي سلطة أو مركز أكبر للحصول على مثل هذا الإطار الذي يرجعون إليه أو يعتمدون عليه في فهم المواقف التي تصادفهم عكس الحال في مجموعة ذوي الأسلوب المستقل الذين يمكنهم التعامل مع المواقف المعقدة التي تحتاج إلى إعادة تنظيم كما أنهم أكثر استقلالاً أو اكتفاءً بأنفسهم في كل ما يصادفهم من مشكلات(شريف أبو علام، 1995، ص107-115) ففي أسلوب الاندفاع مقابل التروي كشفت نتائج بعض الدراسات أن المترويين أفضل في التحصيل الدراسي من المندفعين (المناحي، ص 2005)، أما الدراسات التي تناولت أسلوب الاعتماد مقابل

الاستقلال عن مجال الإدراكي منها (الشيادي، 2005) و(الطهراوي، 1997) وغادة عبد الغفار(2008) فقد كشف بعضها أن المستقلين أفضل من المعتمدين في التحصيل الدراسي.

بناء على ما سبق وفي حدود علم الباحثين وجدا أن هناك قلة من الدراسات التي تناولت علاقة الأساليب المعرفية بصعوبات التعلم، وحتى وإن وجدت فقد اقتصررت على دراسة الفروق بين أقطاب الأسلوب المعرفي المستخدم في التعلم أو التحصيل الدراسي لدى كل من التلاميذ العاديين أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لذا فإن الدراسة الحالية تحاول معرفة العلاقة بين الأداء القرائي ونوع الأسلوب المعرفي المستخدم أثناء التعلم من خلال دراسة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في نوع الأسلوب المعرفي المستخدم عند القراءة، وبالتالي يمكننا طرح التساؤل الرئيسي للدراسة الحالية كما يلي :

هل تختلف الأساليب المعرفية التي يعتمد عليها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عن تلك التي يعتمد عليها التلاميذ العاديين في الأداء القرائي؟

تساؤلات الدراسة:

- 1- هل توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والتلاميذ العاديين في الأسلوب المعرفي الاندفاع مقابل التروي؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في زمن الاستجابة؟
- 3- هل وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عدد الأخطاء؟
- 4- هل توجد فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكي؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

تختلف الأساليب المعرفية التي يعتمد عليها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عن تلك التي يعتمد عليها التلاميذ العاديين لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في الأداء القرائي.

الفرضيات الفرعية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي الاندفاع مقابل التروي.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في زمن الاستجابة.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عدد الأخطاء.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكي.

3- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في تناولها لعلاقة بعض الأساليب المعرفية بصعوبات القراءة، فالبينة للأساليب المعرفية فهي متغير له أهمية بارزة في معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلم منهم، وكذا الطرق المفضلة لديهم في التعلم، حيث تؤكد نتائج الدراسات أن الأساليب المعرفية تعتبر أحد موجهات عملية التعلم، وتفرض شكلا وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة، ومواقف التعلم الجديدة، وتبرز أهمية الدراسة أيضا كونها تعالج المتغير الثاني وهو صعوبات القراءة باعتبارها أكثر صعوبات التعلم انتشارا والسبب الرئيسي في تدني نتائج التحصيل الدراسي، وتبرز أهمية الدراسة أيضا، كونها تدرس عينة من تلاميذ القسم الخامس ابتدائي باعتبارهم في نهاية المرحلة الابتدائية، وتعتبر العينة الأكثر تناولاً في البحوث والدراسات.، كما تظهر الأهمية كذلك في توجيه نظر التربويين والمشرفين على التعليم بضرورة الاهتمام بالفروق الفردية في اختيار الطرق والاستراتيجيات الملائمة لتوظيف وتجهيز المعلومات من طرف التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة خاصة بعدي التروي والاستقلال المعرفي لتنمية الأداء القرائي، وبناء على ما تسفر عنه نتائج الدراسة يمكن الاستفادة منها كإطار نظري وأكاديمي في بناء وتصميم البرامج التعليمية لتنمية الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الوسط المدرسي.
- دراسة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) ومدى تأثيره على عملية القراءة.
- دراسة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد) ومدى تأثيره على عملية القراءة.
- التعرف على الأساليب المعرفية المستخدمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

5- تعريف متغيرات الدراسة:

1.5. الأساليب المعرفية:

تعرف الأساليب المعرفية على أنها هي الطريقة التي يؤدي بها الفرد المهام المعرفية(الفرماوي، 2009،

ص 22)

أ- الأسلوب المعرفي: (التروي/الاندفاع)

يشير أسلوب الاندفاع إلى الميل إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر وغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف في حين يتميز المتروي بميله إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل صدور الاستجابة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في باختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

ب- الأسلوب المعرفي(الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي):

يشير هذا الأسلوب كما حدده وتكن وزملاؤه (1977) إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال في اعتماد على المجال وفي استقلاله عنه. ويقصد بالفرد المعتمد على المجال ذلك الفرد الذي لا يستطيع إدراك الموضوع إلا في تنظيم شامل كلي للمجال بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة، بينما يقصد بالفرد المستقل عن المجال، ذلك الفرد الذي يستطيع إدراك الموضوع منفصلا عما يحيط به من عناصر أخرى، وهنا يستطيع أن يحلل المجال المركب، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الأشكال المتضمنة.

2.5. صعوبات القراءة:

حسب (2003.lyon): هي عجز تعليمي محدد له أسس عصبية ويتسم بصعوبات في دقة وطلاقة التعرف على كلمة أو كليهما وضعف الهجاء والقدرات التشفيرية، وتقاس باختبار أعده الباحثين إسماعيل العيس (2015).

6-الدراسات السابقة:

نعرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة مع بعض المتغيرات المعرفية والغير معرفية كالانتباه والذكاء ومفهوم الذات والقلق بالإضافة إلى عرض دراسات أخرى حول البرامج التدريبية لتعديل الأساليب المعرفية، ثم نقدم تعقبا عاما حول الدراسات السابقة ومما يجب أن يشار إليه ان هناك قلة في الدراسات في علم الباحثين التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، التي يعتقد الباحثين أنها تمثل إضافة علمية في المجال المعرفي والتربوي.

1- دراسة دافي (Davey, 1990):

استخدم فيها عبارات طويلة يليها مهمة الإجابة عن مجموعة تساؤلات، واعتبر الباحثين أنها مهمة معرفية معقدة، تتطلب تأزرا وتنسيقا بين عدة نشاطات لمعالجة المعلومات، كما تتطلب تحليلا واختبارا بين عدة بدائل، إذن هي مهمة إعادة بناء، حتى يصل القارئ للإجابة المنظمة الصحيحة، أما في حالة الأسئلة ذات الإجابة الحرة، فإنها تتطلب فهما للمتطلبات اللغوية والمعرفية للاستجابات، إلا أن الاختيار من متعدد تكون متطلباتها من الذاكرة أقل، وافترضت الدراسة ان المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال المتكافئين في مستوى القراءة، وأكدت نتائج الدراسة أن المستقلون والمعتمدون يختلفون على مهام الاسئلة التي تتضمن متطلبات ذاكرة، وتتطلب إعادة بناء (مهمة بنود استجابة حرة مع عدم السماح بقراءة النص ثانية).

2-دراسة سلفرستن (SELVERSTEIN.1991):

التي كان ضمن أهدافها دراسة ما إذا كان تدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم على بعض الاستراتيجيات المعرفية يؤثر في أدائهم على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة الخاص بتقدير الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) أم لا، وقد تكونت عينة الدراسة من (81) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الرابع حتى الصف السادس ثم تقسيمهم إلى مجموعة من التلاميذ مرتفعي القدرة اللغوية قوامها (12) تلميذا وأخرى منخفضة القدرة اللغوية قوامها (15) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم فقط، ومجموعة ضابطة من العاديين قوامها (20) تلميذا وقد تم تدريب المجموعة الأولى والثانية على بعض الاستراتيجيات المعرفية اللفظية بينما لم تتلق المجموعة الثالثة ولا مجموعة العاديين أي تدريب.

وقد تم التقدير القبلي والبعدي لبعد الاندفاعية لدى المجموعات الاربعة وقد أظهرت نتائج الدراسة انه توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الاندفاعية لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد التدريب.

3- دراسة مارتيناز Martinez J. P1992 :

حيث أجريت هذه الدراسة حول أطفال تتراوح أعمارهم بين 08 و 12 سنة، وحاول الباحثين أن يتعرف على نوع الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة أثناء الفعل القرائي، وخلصت هذه الدراسة إلى أن الأطفال ضعاف القراءة يتميزون بما أسماه الباحثين بتصلب معرفي من حيث ثبات استراتيجيات حل المشكلات في نشاط القراءة رغم اختلاف أنماطها (قصة، سرد، حوار...) عكس القارئ العادي الذي يستخدم استراتيجيات ملائمة لكل نص ومنه يكون أدائه القرائي أحسن، باعتبار المهارة والتنوع في استراتيجيات حل المشكلات بالإضافة إلى الاستفادة من المعارف السابقة، وتكييفها حسب الموقف أو وضعية حل المشكلة.

4-دراسة لافونتان Lafontaine. D, (2003):

في دراسة ألقاها Lafontaine في 04 و 05 ديسمبر 2003 بلياج Liège في ملتقى حول طرق تعليم القراءة في المدارس الابتدائية الفرنسية أكد Lafontaine أن صعوبة تعلم القراءة تعبر عن عدم القدرة على معالجة المعلومات وخلل في أنماط التفكير، لهذا فإن صاحب الدراسة اختار مجموعة من الأطفال ضعاف القراءة يدرسون بالمرحلة الابتدائية وكانت تجربته تقوم على وضع هؤلاء الأطفال في مواقف حل المشكلات كي يحفزهم على تعلم خطوات واستراتيجيات مواجهة هذه المشكلات وحلها، من مبدأ أن القراءة تمثل موقف لحل مشكلة. خلصت الدراسة إلى أن تعويد الأطفال ضعاف القراءة على حل المشكلات يساهم في تطوير القدرة على معالجة المعلومات وبالتالي تحسين القدرة القرائية.

5-دراسة كروسمان (Grossman, 2005):

هدفت الدراسة التجريبية التي أجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، عند تطبيق برنامج التدخل العلاجي الذي أوضح أنّ لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ القرارات أثراً ذا دلالة إحصائية على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل حجرة الصف، وأثراً على خفض السلوك الاندفاعي ونقص الانتباه لديهم(عوفي وبهتون، 2011).

6- دراسة التجاني (2009):

كان عنوان الدراسة:علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) بالفهم القرائي الميّا معرفي رسالة دكتوراه بجامعة الاغواط -الجزائر للموسم 2008/2009، هدف هذه الدراسة إلى معرفة:

- طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة أثناء الفهم عند التلميذ.
 - معرفة نوعية وطبيعة الأساليب المعرفية.
 - تحديد الفروق بين التلاميذ في إستعمال وتوظيف بعض الأساليب المعرفية (الاستقلال/الاعتماد).
 - معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية والفهم القرائي عامة والفهم القرائي الميّا معرفي خاصة.
- طبقت الدراسة على عينة قوامها 314 تلميذا من الجنسين تلاميذ القسم الخامس والسادس ابتدائي ببعض مدارس ولاية الاغواط-الجزائر .

- طبق الباحثين في الدراسة إختبار الأشكال المتضمنة واختبار الفهم القرائي وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:
- توجد علاقة بين توظيف أسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي ومدى الفهم القرائي الميتا معرفي عند تلاميذ 5 و6 ابتدائي.
 - توجد فروق بين المستقلين والمعتمدين في الفهم القرائي وميتا معرفي لصالح المستقلين.
- التعقيب عن الدراسات السابقة:**

تناولت أغلب الدراسات السابقة دراسة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في بعد التروي مقابل الاندفاع، حيث كشف بعضها مثل دراسة درويش بأن ذوي المتأخرين دراسيا أكثر إندفاعية من العاديين بمعنى الأسرع في الاستجابة والأكثر أخطاء في حين كشفت دراسات أخرى مثل دراسة فابر (1976) وكوس وبراون (1980) بأن ذوي صعوبات التعلم أظهروا بطء وعدم دقة ويظهرون ترويا بتقدم العمر.

أما دراسة ديسكر ودي فريز (1980) فقد أظهرت الطبيعة الأسمية لصعوبات القراءة، كما تناولت دراسات أخرى علاقة صعوبات التعلم ببعض المتغيرات المعرفية كالانتباه والذكاء والإيقاع المعرفي وغير المعرفية كالقلق ومفهوم الذات والإندفاعية منها دراسة هيتشنسون (1986). كما اعتمدت أغلب الدراسات على المنهج الوصفي المقارن لتحديد الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعدي زمن الاستجابة وعدد الأخطاء.

ودراسة دافي (1990) أما دراسة لافونتان (2003) قد اشارت إلى أن تدريب التلاميذ على طرق حل المشكلات يساعدهم ذلك على تطوير القدرة على معالجة المعلومات، تناولت دراسات أخرى معرفة فعالية برامج تدريبية لعلاج صعوبات القراءة كدراسة فورة أما دراسة سلفرستن (1991) تناولت تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاع لدى عينة ذوي صعوبات التعلم وأسفرت نتائج الدراسة أن هناك فرق بين القياس القبلي والبعدي لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا ما ينبئ بإمكانية تعديل الأسلوب المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم وجعلهم أكثر ترويا.

أغلب الدراسات المعروضة في الدراسة الحالية اختارت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يوحى بأهمية التشخيص والتدخل المبكر للتكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي صعوبات القراءة بصفة خاصة.

كما اتفقت اغلب الدراسات في قياس مستوى الذكاء كإختبار تشخيصي بالاعتماد على مقياس وكسلر للذكاء بينما اخترنا في دراستنا الحالية مقياس زكي أحمد صالح للذكاء.

اعتمدت الدراسات السابقة على مجموعة من الأدوات لقياس الجوانب العقلية، والانفعالية وأهمها إختبار تزاوج الأشكال المألوفة وإختبار الأشكال المتضمنة، كما تنوعت الدراسات السابقة في اهدافها منها ما ركز على معرفة نوع الأسلوب المعرفي المستخدم، ومنها ما ركز على كيفية تعديل الأسلوب المعرفي.

كما اختلفت الدراسات في النتائج المتوصل إليها بالنسبة للأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع خاصة فيما يتعلق ببعدي زمن الكمون وعدد الأخطاء لصالح ذوي صعوبات التعلم، هناك من الدراسات التي اشارت الى ان ذوي صعوبات التعلم هم الأكثر أخطاء والأسرع في الإستجابة، والبعض الآخر من الدراسات أشار إلى أن ذوي صعوبات التعلم الاسرع استجابة والاقل أخطاءا.

على ضوء ما جاء في الدراسات السابقة يرى الباحثين أن هناك تضارب في بعض النتائج المتوصل إليها خاصة في زمن الكمون وعدد الأخطاء بالنسبة لذوي صعوبات التعلم وايضا اغلب الدراسات تناولت صعوبات التعلم بمختلف أنواعها الأكاديمية والنمائية دون تخصيص صعوبة محددة كصعوبات القراءة، نظرا لتأثيرها السلبي على مسار التلميذ الدراسي وعلى المستوى الشخصي، كما اتفقت الدراسات أن المتروين والمسقلين الأفضل في مجال التعلم من المنذفعين والمعتمدين.

من هنا جاءت حاجة الدراسة الحالية للقيام بدراسة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأساليب المعرفية المستخدمة (التروي/الاندفاع) و(الاستقلال/الاعتماد) في الأداء القرائي حتى نتمكن من ايجاد الأسلوب التعليمي المناسب لهذه الفئة وكذا وضع اطار نظري أكاديمي يكون أساس لبناء برامج إرشادية وعلاجية لذوي صعوبات القراءة.

الطريقة والأدوات:

1: الدراسة الاستطلاعية:

1-1- منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تعتمد على محاولة الكشف الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوبين المعرفيين: التروي مقابل الاندفاع والاستقلال مقابل الاعتماد، حيث اخترنا المنهج المناسب لهذه الدراسة وهو المنهج الوصفي المقارن والذي يعتبر أحد انواع المنهج الوصفي.

وتمثل صعوبات القراءة المتغير التابع والأسلوبين المعرفيين: التروي مقابل الاندفاع والاستقلال مقابل

الاعتماد هما المتغيران المستقلان.

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة اختيرت بطريقة عشوائية صدقية من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، عددها 40 تلميذا من الجنسين بثلاث مدارس ابتدائية بولاية الوادي المذكورة سلفا.

1-3- حدود الدراسة الاستطلاعية:

-الحدود الزمانية: امتدت الدراسة الاستطلاعية خلال الفترة من 2019/01/03 إلى 2019/01/28.

- الحدود المكانية: شملت الدراسة على 03 مدارس ابتدائية بولاية الوادي وهي مدرسة بن عمارة البشير ومدرسة عمر بن الخطاب أم الزبد ومدرسة أكفادو.

-الحدود البشرية: استهدفت الدراسة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

1-4- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

1-4-1- وصف اختبار الذكاء المصور لأحد زكي صالح (1978)

يعد هذا الاختبار من النوع الغير اللفظي الجمعي لأنه لا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة للاتصال في شرح التعليمات للأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار، وهو لا يخضع لأي عامل لغوي أو مهارة لغوية، لان العلاقة أصلا علاقة تشابه أو اختلاف بين وحدات الاختبار.

حيث أن أسئلة الاختبار عبارة عن مجموعات من الصور يطلب من المفحوصين إدراك العلاقة بينهما. والاختبار جمعي لأنه يمكن تطبيقه على عدد من الأفراد في وقت واحد بواسطة فاحص واحد. والفكرة الرئيسية التي يقوم بناء الاختبار عليها هي فكرة التصنيف أي أن ينظر الفرد إلى الأشكال الخمسة الموجودة في كل سطر ثم يحدد علاقة التشابه بينهما ويبقى احد الأشكال يختلف عن باقي الأشكال. تم تطبيق الاختبار على تلاميذ السنوات الخامسة في الفترة الصباحية لمدة عشر دقائق وهو الزمن المحدد للإجابة على مفردات الاختبار، حيث يطلب من المفحوصين إدراك العلاقة بين الأشكال الخمسة الموجودة في كل مجموعة ومعرفة الشكل المختلف فيها ووضع علامة

الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصور أحمد زكي صالح (1978):

اختبار الذكاء المصور من إعداد احمد زكي صالح، يهدف إلى تحديد نسبة الذكاء لدى الأطفال، وقد استخدمه الباحثين للتعرف على مستوى الذكاء لأفراد العينة، كما يتمتع الاختبار بخصائص سيكومترية مقبولة، حيث يشير صاحب المقياس أن معاملات ثباته تراوحت بين: 0.75 و 0.80 بينما تم التأكد من صدقه بواسطة التحليل العاملي أو عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من اختبارات الذكاء .

1-4-2- وصف اختبار صعوبة القراءة (قراءة الكلمات)

يشتمل على قسم خاص بجمع البيانات المتعلقة بالتلميذ الذي سيتم عليه إجراء اختبار بما في ذلك السن، (السنوات - الأشهر)، والمستوى الدراسي للتلميذ واسم المؤسسة المتمدرس بها. ويتضمن محتوى الاختبار على مجموعة من الجداول بها 20 كلمة تقدم إلى التلميذ وتكون قراءتها على الترتيب التالي: أولاً، قراءة الكلمات لشبه الكلمات وفيه 20 كلمة ويكون التقييم نقطة لكل كلمة في كل جدول به 20 كلمة هذا الاختبار على عينة الدراسة. وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ في كل مجموعة كلمات هي 20.

1- حساب صدق اختبار صعوبات القراءة:

لتحديد معامل الصدق لاختبار صعوبات القراءة الذي أعده إسماعيل العيس (2015) تم حساب ما يعرف بالصدق التكويني باستعمال طريقة الاتساق الداخلي، وكذا الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية.

أ- حساب الصدق التكويني بطريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، علماً أن الاختبار يحتوي على 03 أبعاد، وبعد تفريغ نتائج أفراد العينة الاستطلاعية تحصلنا على المعطيات المبينة في الجدول التالي:

جدول (01) معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لاختبار صعوبات القراءة.

الأبعاد	عدد أفراد العينة	معاملات الارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة
الكلمات المتداولة	40	0,86	دال عند 0.01
الكلمات غير المتداولة	40	0,98	دال عند 0.01
شبه الكلمات	40	0,91	دال عند 0.01

يوضح الجدول رقم (01) معاملات الصدق بين درجات كل بعد من أبعاد اختبار صعوبات القراءة والدرجة الكلية، التي تحصل عليها كل أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم 40 تلميذاً من مستوى السنة الخامسة ابتدائي.

كما هو مبين من الجدول رقم (01) يظهر أن كل الأبعاد المكونة للاختبار دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي مقبول، وأنه يقيس فعلاً متغيراً واحداً متناسقاً وهذا ما يتناسب مع ما توصل إليه صاحب المقياس.

ب. حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية:

لحساب الصدق التمييزي بهذا الأسلوب، يتم ترتيب نتائج العينة حسب الدرجات المحصل عليها بعد تطبيق مقياس صعوبات القراءة، ثم نسحب ما يعادل نسبة 27% من طرفي توزيع الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم 40 تلميذاً من الجنسين فالنسبة الأولى 27% تمثل درجات التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجات العليا في المقياس، أما النسبة الثانية والمقدرة بـ 27% تمثل عدد التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجات الدنيا في المقياس.

وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج جاءت المعطيات على النحو التالي:

جدول (02) نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار صعوبات القراءة:

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الفئة العليا	1	107.90	9.25	14.00	دال عند 0.01
الفئة الدنيا	1	34.36	14.75		

الجدول رقم (02) يوضح نتيجة المقارنة الطرفية بتطبيق اختبار "ت" حيث تبين أن قيمة ت قد قدرت بـ 14.00 وهي دالة إحصائياً عند 0.01 أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الفئة العليا والفئة الدنيا، وهذا يدل على أن الاختبار له قدرة عالية على التمييز بين التلاميذ في صعوبات القراءة، وهذه النتيجة تؤكد صدق الاختبار الذي يتمتع بقدر من الصدق ويقاس ما وضع لقياسه.

2- حساب ثبات اختبار صعوبات القراءة:

أ- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تحديد معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية (فردية/زوجية) تقوم هذه الطريقة على مبدأ تقسيم الاختبار إلى قسمين متساويين في عدد البنود، ثم يحسب معامل الارتباط بينهما كخطوة أولى لتحديد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ثم في الخطوة الثانية لا بد من تصحيحها عن طريق التنبؤ بثبات الاختبار الكلي، وذلك بالاستعانة بمعادلة التنبؤ المعروفة بمعادلة سبيرمان وبراون لمعرفة معامل ثبات الاختبار الكلي. وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات كانت النتائج على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول (03) يوضح نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار صعوبات القراءة

معامل	أعداد أفراد العينة	عدد الأبعاد	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
معامل ثبات الاختبار	40	03	0.78	0.87

الجدول رقم (03) يوضح قيمة معامل ثبات اختبار صعوبات القراءة بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها 40 تلميذاً من الجنسين ينتمون للقسم الخامس ابتدائي، حيث بلغ معامل ارتباط نصفي

الاختبار قبل التصحيح 0.78 وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون ارتفع معامل الارتباط إلى 0.87 وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يؤكد أن الاختبار ثابت.

1-4-4- وصف أداة اختبار الأشكال المتضمنة:

أعد هذا الاختبار كل من أولتمان، راسكن. ويتكن (1971) لقياس الاستقلال والاعتماد عن المجال الإدراكي، وقام بتعريب الاختبار في مصر كل من: أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ (1977). ويستخدم الاختبار لقياس أسلوب (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) ويتكون المقياس من ثلاثة أقسام:

1- القسم الأول: وهو للتدريب فقط ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص ويتكون من سبع فقرات سهلة.

2- يتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها.

3- يتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار.

كل فقرة من فقرات الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا. يطلب من

المفحوص أن يعلم بالقلم على حدود هذا الشكل البسيط ويوضح جميع حدود الشكل البسيط وإذا لم يستطع فالإجابة غير صحيحة.

روعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في آن واحد.

يتكون الاختبار في مجمله من (18) شكلا معقدا موزعة على القسم الثاني والثالث بالتساوي. (8) أشكال بسيطة هي التي تكون مخفية داخل الأشكال المعقدة. كلما زادت درجة الفرد في الاختبار كلما كان ذلك دليلا على زيادة استقلاله الإدراكي نسبيا وكلما قلت عن النصف كلما كان ذلك دليلا على اعتماده الإدراكي نسبيا

1-4-5- الخصائص السيكومترية لاختبار تزاوج الأشكال المألوفة:

1- حساب صدق اختبار الأشكال المألوفة في الدراسة الحالية:

لتحديد معامل الصدق لاختبار الأشكال المألوفة، تم حساب ما يعرف بالصدق التكويني باستعمال طريقة الاتساق الداخلي، وكذا الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية.

أ- حساب الصدق التكويني بطريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية، علما أن الاختبار يحتوي على 03 أبعاد، البعد الأول خاص بالتدريب والبعدين الآخرين هما: زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، وبعد تفريغ النتائج لكل أفراد العينة الاستطلاعية كانت النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (04): يوضح حساب الصدق التكويني بطريقة الاتساق الداخلي لاختبار الأشكال المألوفة

الابعاد	العدد	معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة
زمن الاستجابة	40	-0.51	دال عند 0.01
عدد الأخطاء	40	-0.51	دال عند 0.01

يوضح الجدول رقم (04) معاملات الصدق بين درجات كل بعد من أبعاد اختبار الأشكال المألوفة والدرجة الكلية التي تحصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم 40 تلميذا من قسم السنة الخامسة ابتدائي.

كما هو مبين من الجدول رقم (04) نجد أن البعدين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء المكونة للاختبار جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0,01، مما يدل على أن الاختبار له اتساق داخلي، وأنه يقيس فعلا متغيرا واحدا متناسقا وهذا ما يتوافق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

ب- حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية:

لقد اعتمد الباحثين هذا الأسلوب لحساب الصدق، بناء على أن أغلب الدراسات قد استخدمت هذه الطريقة في حساب صدق هذه الأداة، وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج حصلنا على المعطيات التالية:

جدول (05) حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية لاختبار الأشكال المألوفة

المجموعتين		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
الاستجابة	الفئة العليا	1	1073.29	582.19	4.69	دال عند 0.01	
	الفئة الدنيا	1	236.82	104.07			
الأخطاء	الفئة العليا	1	79.09	9.26	17.98		
	الفئة الدنيا	1	16.36	6.91			

الجدول رقم (05) يوضح نتيجة المقارنة الطرفية بتطبيق اختبار "ت" حيث تبين أن القيمة المحسوبة لزمن الاستجابة قد قدرت بـ 4.69 والقيمة المحسوبة لعدد الأخطاء قدرت بـ 17.96 فهي بذلك دالة إحصائية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الفئة العليا والفئة الدنيا بالنسبة لبعدي زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، وهذا يدل على أن الاختبار له قدرة عالية على التمييز بين المجموعتين، بمعنى أن له القدرة على التمييز بين ذوي الأسلوب المعرفي الاندفاع والأسلوب المعرفي التروي على حسب إجابات عينة الدراسة، وهذه النتيجة تؤكد صدق الاختبار الذي يتمتع بقدر من الصدق ويقاس ما وضع لقياسه.

2- ثبات اختبار الأشكال المألوفة:

أ- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لتحديد معامل ثبات الاختبار اختار الباحثين طريقة لتجزئة التصفية لكونها أكثر الطرق انتشارا في قياس الثبات وكذلك بما أن اختبار الأشكال المألوفة اختبار متكافئ البنود كونه يتضمن 20 بندا، وبما أن تكافؤ البنود يعد من الشروط الأساسية اللازمة لتطبيق التجزئة النصفية، فقد اعتمد الباحثين في حساب معامل الثبات على هذه الطريقة لملائمتها لطبيعة الاختبار وذلك بالاستعانة بمعادلة التنبؤ المعروفة بمعادلة سبيرمان وبراون لمعرفة معامل ثبات الاختبار الكلي.

وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (06) لنتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار الأشكال المألوفة

الابعاد	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
زمن الاستجابة	40	0.97	0.98
عدد الأخطاء	40	0.85	0.92

الجدول رقم (06) يوضح قيمة معامل ثبات اختبار الأشكال المألوفة بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغ معامل ارتباط نصفي الاختبار بالنسبة لبعدي زمن الاستجابة وعدد الأخطاء 0.97 و0.85 على التوالي وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون ارتفع معامل الارتباط إلى 0.98 و0.92، مما يدل على أن قيمة فهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01. مما يؤكد أن الاختبار يتمتع بمستوى عال من الثبات.

1-4-4-وصف اختبار الأشكال المتضمنة:

أعد هذا الاختبار كل من: أولتمان، راسكن. ويتكن(1971) لقياس الاستقلال والاعتماد عن المجال الإدراكي، وقام بتعريب الاختبار في مصر كل من: أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ (1977). ويستخدم الاختبار لقياس أسلوب (الاعتماد /الاستقلال عن المجال الإدراكي) ويتكون المقياس من ثلاثة أقسام:

1- القسم الأول: وهو للتدريب فقط ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص ويتكون من سبع فقرات سهلة.

2- يتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها.

3- يتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار.

كل فقرة من فقرات الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا. يطلب من المفحوص أن يعلم بالقلم على حدود هذا الشكل البسيط ويوضح جميع حدود الشكل البسيط وإذا لم يستطع فالإجابة غير صحيحة.

روعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في آن

واحد.

يتكون الاختبار في مجمله من (18) شكلا معقدا موزعة على القسم الثاني والثالث بالتساوي. (8) أشكال بسيطة هي التي تكون مخفية داخل الأشكال المعقدة. كلما زادت درجة الفرد في الاختبار كلما كان ذلك دليلا على زيادة استقلاله الإدراكي نسبيا وكلما قلت عن النصف كلما كان ذلك دليلا على اعتماده الإدراكي نسبيا

1-4-5- الخصائص السيكمترية لاختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية):

1-حساب الصدق والثبات لاختبار الأشكال المتضمنة:

أ. حساب الصدق لاختبار الأشكال المتضمنة:

لتحديد معامل الصدق لاختبار الأشكال المتضمنة، قام الباحثان بحساب ما يعرف بالصدق التكويني باستعمال طريقة الاتساق الداخلي، وكذا الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية.

ب- حساب الصدق التكويني بطريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند من القسم الثاني والثالث والدرجة الكلية للاختبار، علما أن كل قسم يحتوي على 09 بنود مع العلم أن القسم الأول يحتوي 06 بنود الغرض منها التدريب على الاختبار وبعد تفريغ النتائج لكل أفراد العينة الاستطلاعية حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (07) معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار.

الأبعاد	العدد	معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة
القسم 02	40	0.82	دال عند 0.01
القسم 03	40	0.82	دال عند 0.01

يوضح الجدول (07) معاملات الصدق بين درجات كل بعد من أبعاد اختبار الأشكال المتضمنة والدرجة الكلية التي تحصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم 40 تلميذاً من قسم السنة الخامسة ابتدائي. كما هو مبين من الجدول (07) نجد أن كل من البعدين الممثلين بالقسم الثاني والثالث للاختبار جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي مقبول، وأنه يقيس فعلاً متغيراً واحداً متناسقاً وهذا ما يتناسب مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

2- ثبات اختبار الأشكال المتضمنة:

أ- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لتحديد معامل ثبات الاختبار اختار الباحثين طريقة لتجزئة التصفية لكونها أكثر الطرق انتشاراً في قياس الثبات وكذلك بما أن اختبار الأشكال المتضمنة اختبار متكافئ البنود كونه يتضمن 18 بنداً، وبما أن تكافؤ البنود يعد من الشروط الأساسية اللازمة لتطبيق التجزئة النصفية، فقد اعتمد الباحثين في حساب معامل الثبات على هذه الطريقة لملائمتها لطبيعة الاختبار.

تقوم هذه الطريقة على مبدأ تقسيم الاختبار إلى قسمين متكافئين، ثم يحسب معامل الارتباط بينهم كخطوة أولى لتحديد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ثم في الخطوة الثانية لابد من تصحيحها عن طريق التنبؤ بثبات الاختبار الكلي، وذلك بالاستعانة بمعادلة التنبؤ المعروفة بمعادلة سبيرمان وبراون لمعرفة معامل الثبات للاختبار الكلي.

وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (08) نتائج تطبيق طريقة التجزئة النصفية (فردية/زوجية) لحساب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان وبراون

معامل ثبات الاختبار	عدد أفراد العينة	عدد البنود	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
معامل ثبات الاختبار	40	18	0.33	0.50

الجدول رقم (08) يوضح قيمة معامل ثبات الاختبار الأشكال المتضمنة بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي يبلغ حجمها 40 تلميذاً من الجنسين ذوي مستوى السنة الخامسة ابتدائي، حيث بلغ معامل ارتباط نصفي الاختبار 0.33 وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبراون ارتفع معامل الارتباط إلى 0.50، وهذه القيمة مقبولة، مما يؤكد أن الاختبار يتمتع بمستوى مقبول من الثبات.

2: الدراسة الأساسية:

1. المجال المكاني: تمت الدراسة بمقاطعتي الدبيلة والمقرن للتعليم الإبتدائي بولاية الوادي-الجزائر.
2. المجال الزمني: امتد مجال الدراسة من 2019/02/01 إلى 2019/03/26 مقسم على ثلاث فترات:
 - الفترة الأولى: من 2019/02/01 إلى 2019/02/12 تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (1978) على أفراد العينة لتحديد التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط.
 - الفترة الثانية: من 2019/02/15 إلى 2019/02/26 تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

الفترة الثالثة: من 2019/03/01 إلى 2019/03/26 تم تطبيق اختباري تزاوج الأشكال المألوفة واختبار الأشكال المتضمنة لتحديد عينة التلاميذ من المستقلين والمعتمدين عن المجال الإدراكي وكذا التلاميذ المتروين والمندفعين من بين أفراد العينة.

4. مجال الدراسة: شملت الدراسة عينة من تلاميذ القسم الخامس ابتدائي للموسم الدراسي 2018/2019.

5. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

أ- مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة كل تلاميذ القسم الخامس ابتدائي بمقاطعتي المقرن والديبيلة بولاية الوادي والبالغ عددهم 365 تلميذا، ويتمدرسون في 15 مدرسة ابتدائية، للموسم الدراسي 2018/2019.

ب- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 44 تلميذا من الجنسين، نصفهم (22 تلميذاً) من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من الجنسين، تم اختيارهم بطريقة قصدية بعد تطبيق اختبار صعوبات القراءة، أما نصف أفراد العينة الآخر والمقدر بـ: 22 تلميذاً من الجنسين أيضاً، هم من التلاميذ العاديين وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من أفراد العينة، بمتوسط عمري يقدر بـ 11.8 سنة أي 11 سنة و08 أشهر.

ج- توزيع أفراد العينة الأساسية:

أفراد العينة مدمجين في 04 مدارس ابتدائية بمقاطعتي المقرن والديبيلة بولاية الوادي، والجدول التالي يمثل توزيع العينة:

جدول (09) توزيع العينة الأساسية حسب المدرسة والجنس.

الرقم	المدرسة الابتدائية	عدد التلاميذ		
		النسبة	المجموع	الذكور
01	مدرسة بن اعمارة البشير بليلا	32.60%	14	06
02	مدرسة جواوي العروسي أكفادو الديبيلة	15.21%	7	04
03	مدرسة بن اعمارة علي العيايشة	30.43%	13	06
04	المجمع المدرسي بام الزيد	21.73%	10	04
	المجموع	100%	44	20

إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

اعتمد الباحثان في إجراء الدراسة الأساسية على الخطوات التالية:

1- الاتصال بمديري المدارس التربوية لأخذ الإذن وتحديد الأوقات المناسبة لمباشرة إجراءات الدراسة الأساسية.

2- الاتصال بمعلمي الصف الخامس ابتدائي، وتقديم لهم شروحات حول كيفية إجراء الدراسة والاختبارات المقدمة والهدف منها.

3- الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ وبالأخص في مادة القراءة وتحديد التلاميذ الضعاف

فيها، واستبعاد التلاميذ الذين لديهم ضعف تام في كل المواد ونعني بهم المتأخرين دراسيا، كذلك

استبعدنا التلاميذ المعيدين.

1-1- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

أ- إجراء تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (1978):

تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على 104 تلميذا من الجنسين لمعرفة مستوى ذكاء أفراد العينة، والذين لا تقل نسبة ذكاءهم عن 90 درجة على المقياس المذكور.

ب- إجراء تطبيق اختبار صعوبات القراءة:

تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة على عينة أولية قدرها 44 تلميذا من الجنسين ينتمون للقسم الخامس ابتدائي، وتم تحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكان عددهم 22 تلميذا، وتم انتقاء عينة مماثلة بطريقة عشوائية من التلاميذ العاديين وكان عددها 22 تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية وينتمون الى المدارس الاربعة المختارة للدراسة.

د- إجراء تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة:

تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة على عينة أولية تقدر بـ 44 تلميذا من الجنسين منهم 22 تلميذا من ذوي صعوبات القراءة والباقي من العاديين، وذلك لقياس بعدي الأسلوب المعرفي الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، والمتكون من ثلاثة أقسام حيث راعى الباحثين احترام شروط التطبيق الواردة في كراسة تعليمات الاختبار والتي تتطلب توفير ساعة مؤقتة لضبط الزمن وكذا أقلام رصاص وممحاة لتصحيح الأخطاء التي قد يكتشفها التلميذ خلال مدة إجراء الاختبار.

تم تطبيق الاختبار بشكل فردي حيث يجلس الباحثين في قاعة منفردة ويدخل التلاميذ تباعا لإجراء الاختبار، حيث يسلم التلميذ كراسة الاختبار، ويطلب منه كتابة البيانات المطلوبة على صفحة الاختبار. ثم يشرح له الباحثين طريقة الإجابة وذلك بتحديد الشكل البسيط المتضمن داخل الشكل المعقد ويراعى في ذلك أن لا يرى التلميذ الشكل البسيط والشكل المعقد في آن واحد تطبيقا لتعليمات الاختبار. وبعد التأكد من فهم التلميذ لطريقة الإجابة عن الاختبار، طلب منه الإجابة على القسم الأول والخاص بالتدريب والمتكون من سبع فقرات، حيث كان الزمن المخصص لهذا القسم هو دقيقتان فقط. وبعد الانتهاء من الإجابة عن القسم الأول يضع التلميذ القلم وبعد تأكد الباحثين أن التلميذ قد أجاب عن القسم الأول بنجاح، ينتقل إلى القسم الثاني ثم الثالث بعد ضبط الزمن المخصص لكل قسم والمحدد بـ 5 دقائق لكل منهما باستخدام الساعة المؤقتة للزمن.

وبعد الانتهاء قام الباحثين بتصحيح الاختبار ووضع العلامة من 18 درجة حسب تعليمات الاختبار.

وهكذا استمرت العملية إلى غاية إجراء كل أفراد العينة للاختبار.

استخدم الباحثين الطريقة الفردية والجماعية في إجراء اختبار الأشكال المتضمنة، نظرا لصعوبة استخراج الشكل البسيط من الشكل المعقد وعدم رؤية الشكلين (البسيط والمعقد) في آن واحد، وبعد الانتهاء من التطبيق تم القيام بعملية المعايرة لتحديد التلاميذ المستقلين والمعتمدين عن المجال الإدراكي كما سنقوم بتوضيح كيفية إجراء معايرة الاختبار.

2-2- معايرة اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية):

يعد مفهوم معايرة الاختبارات Test Norms من المفاهيم الأساسية من المفاهيم الأساسية المتعلقة بتفسير درجات الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار Norm-Rerenced، فالدرجة التي يحصل عليها فرد في اختبار ما والتي تسمى الدرجة الخام Raw Scor لا يكون لها معنى ويصعب تفسيرها ما لم يتم إسنادها إلى نظام مرجعي Reference System.

تعتمد المعايرة مرجعية الجماعة Group Reference Norm حسب محمود علام على الجماعة المرجعية التي تستمد منها المعايرة (صلاح الدين محمود علام، 2000، ص 234)

تمت المعايرة في الدراسة الحالية بتطبيق اختباري الأشكال المتضمنة على عينة أولية يبلغ عددها (104) تلميذا مأخوذة من المجتمع المستهدف بطريقة عشوائية وفق الخطوات التالية:
أولاً: كون العينة في الدراسة ممثلة للمجتمع ومختارة بطريقة عشوائية.

ثانياً: التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال الدرجات الخام للعينة بعد تجميعها على شكل فئات بتطبيق اختبار كولموجورف-سيمرنوف Kolomogorov Smirnov Test. للتأكد من أن التوزيع طبيعي.

ثالثاً: بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة من الدرجات الخام لاختبار الأشكال المتضمنة وجدنا ما يلي:

- أغلبية الدرجات الخام لأفراد العينة على اختبار الأشكال المتضمنة تركزت حول الدرجة 9 ومعدل انحراف هذه الدرجات عن متوسطها الحسابي كان 2,74 درجات.

رابعاً: اعتمدنا القيم المعيارية في تكوين الفئات وفيه استخدمنا خمس فئات وانحراف معياري واحد في المسافة بين الفئة والفئة، وعليه تصبح قيم (Z) المعتمدة في تكوين الفئات الخمس بالترتيب التالي (-1.5، -0.5، 0، 0.5، 1.5)، Z= (1.5، 0.5، 0، 0.5، 1.5)، والجدول الموالي يوضح المعايير الخاصة باختبار الأشكال المتضمنة.

جدول (10) المعايرة الخاصة باختبار الأشكال المتضمنة.

المقياس	الدنيا	الوسطى	العليا
اختبار الأشكال المتضمنة	(5-0)	(8-6)	(10-9)
			(12-11)
			(18-13)

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أنه تم تحديد الفئات الخمسة اعتماداً على القيم المعيارية حيث تم استبعاد أفراد الفئات الوسطى الذين تتراوح درجاتهم ما بين (9-10) في اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) حيث اعتمدنا درجات أفراد الفئات الطرفية للمقارنة والتمييز بين التلاميذ المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي، وحتى نكون إجرائيين أكثر نتبع الخطوات التالية:

- التلاميذ المتحصلين على الدرجة 11 كدرجة خام فأكثر يعتبرون مستقلون على المجال الإدراكي في الدراسة الحالية .

- التلاميذ المتحصلين على الدرجة 8 كدرجة خام فأقل يعتبرون معتمدون على المجال الإدراكي في الدراسة الحالية.

ج - إجراء تطبيق اختبار الأشكال المألوفة: تم تطبيق اختبار الأشكال المألوفة على عينة الدراسة الأساسية والمقدرة ب 44 تلميذاً منهم 22 تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة والباقي من العاديين، وذلك لقياس بعدي زمن الاستجابة (زمن الكمون) وعدد الأخطاء (الدقة).

3- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- النسب المئوية لحساب نسبة تمثيل العينة من المجتمع الأصلي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" لدراسة الفروق T test
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار.
- معامل سبيرمان وبراون لتصحيح معاملات الارتباط
- اختبار النسبة الفائية لحساب تجانس العينة

برنامج الحزمة الإحصائية spss نسخة 20 لمعالجة بيانات الدراسة.

4- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى في الدراسة الحالية على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي (الاندفاع - التروي) .

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحثين بحساب الفروق بتطبيق اختبار ت لمجموعتين مستقلتين بين درجات متوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) كما هي موضحة في الجدول التالي

الجدول (11) اختبار ت للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي).

الاختبار	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	
					ت	الدلالة الإحصائية
نتائج الدرجة الكلية لاختبار الأشكال المألوفة	العاديين	22	97.61	12.90	9.92	دالة عند 0.01
	ذوي صعوبات القراءة	22	49.43	22.09		

الجدول رقم (11): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ العاديين (97.61) وانحراف معياري (12.90) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (49.43) وانحراف معياري (22.09)، وقد كانت قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح التلاميذ العاديين، ومنه نقبل الفرضية

يمثل المتروين في الدراسة الحالية التلاميذ العاديين، أما المندفعون فيمثلون التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وبناء على نتائج الدراسة نتحقق من أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المندفعين والمتروين، فنجد أن المتروين هم الذين قد استغرقوا وقتاً أطول ولديهم أخطاء أقل عند الإجابة على اختبار الأشكال المألوفة بالمقارنة مع المندفعين الذين هم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين كان عدد الأخطاء لديهم أكثر، واستغرقوا وقتاً أقل عند الإجابة على الاختبار بالمقارنة مع العاديين.

على ضوء ما سبق نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يميلون إلى إعطاء استجابات سريعة عندما يتاح لهم فرصة الاختيار من بين عدة بدائل متاحة لهم، فيما يزيد عدد الأخطاء لديهم قبل التوصل إلى الحل المناسب، في حين نجد أن التلاميذ العاديين يميلون إلى إعطاء استجابات تتسم بالتروي عند الاختبار من بين عدة بدائل متاحة لهم ويقل عدد الأخطاء لديهم .

وتشير دراسة الصراف (1989) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التروي) بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المترويين والمندفعين فيما يتعلق بزمان الاستجابة حيث استغرق المترويين وقتاً أطول من المندفعين في الإجابة على اختبار حل المشكلات كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المترويين والمندفعين فيما يتعلق بعدد الأخطاء حيث كان عدد الأخطاء لدى المندفعين أكثر من المترويين وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة هيندز (1976) ودراسة كوي وبراون (1980) ودراسة سلفرستن (1991)، حيث أكدت تلك الدراسات على أن بعد الاندفاعية مرتبط بذوي صعوبات التعلم وبعد التروي مرتبط بالتلاميذ العاديين، كما أشارت دراسة درويش (1990) إلى وجود فروق دالة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية العاديين والمتأخرين دراسياً استناداً إلى التباين في المتوسطات بالنسبة لكل من بعد زمن الاستجابة وبعد الدقة.

يؤكد كاجان وكوجان (1979) على أن "الميل لإنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدرتهم وبالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج في اختبار تزواج الأشكال المألوفة وبذلك فإن الطفل الذي يشك في قدرته على تحقيق الهدف، وفي نفس الوقت يرغب في إنكار هذا الشك سيتصرف باندفاعية وأن التلميذ الذي لديه خوف كبير من الفشل، وليس لديه ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح متروياً" (صعدي، 1420، ص 28)

كما ترى فريز (1986، ص 37) أن أحد الديناميات التي يمكن اعتبارها سبباً لظهور بعد (التروي/الاندفاع) يقوم على أساس افتراض أن الدافع الكبير هو حتى يظهر الفرد ماهراً أو كفئاً هو السبب الذي يدفعه للاستنتاج السريع وإلى الاستجابة بسرعة، حيث أن ثقافتنا بصفة عامة تكافئ بين سرعة التفكير والذكاء فإن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقلية قد يكون ميالاً بالفطرة لإنتاج إجابات سريعة .

2- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطي التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في زمن الاستجابة"

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحثين بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين درجات متوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في زمن الاستجابة وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (12) اختبارات للفروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في درجة زمن الاستجابة

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ليفين للتجانس		إختبار "ت"	
				النسبة الفئوية	الدالة الإحصائية	ت	الدالة الإحصائية
العاديين	22	60.36	17.97	حالة التجانس	1.53	4.34	دالة عند 0.01
ذوي صعوبات القراءة	22	24.63	9.57	حالة عدم التجانس		4.34	دالة عند 0.01

من خلال الجدول رقم (12) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين، فقبل حساب ت نقوم بحساب اختبار ليفين للتجانس الذي يظهر أنه غير دال ولهذا نأخذ قيمة ت التي تقابل حالة التجانس وهي دالة عند 0.01 ونظرا للإشارة الموجبة لقيمة ت فإن الفروق لصالح المجموعة الأولى وهي مجموعة العاديين، ومنه نقبل الفرضية. الجدول رقم (12): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة في زمن الاستجابة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ العاديين (60.36) وبانحراف معياري (17.97) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في زمن الاستجابة الأولى (24.63) وبانحراف معياري (9.57).

بالتالي نستنتج أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يميلون إلى إعطاء استجابات سريعة عندما يتاح لهم فرصة الاختيار من بين عدة بدائل متاحة لهم، في حين نجد أن التلاميذ العاديين يميلون إلى إعطاء استجابات تتسم بالتروي عند الاختبار من بين عدة بدائل متاحة لهم.

ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يسعون إلى إشباع حاجاتهم ورغباتهم بشكل فوري مما قد يؤثر على سلوكهم عندما تتاح لهم فرصة الاختيار من بين عدة بدائل متاحة لهم ، بحيث يصدر عن استجابات سريعة، فالسرعة في الاستجابة هي أحد صفات التلميذ المندفع، كما عرفه كاجان وميسك (1975) بأن التلميذ المندفع هو الذي يميل إلى إصدار وتقديم أول إستجابة تطرأ على ذهنه والتي غالبا ما تكون غير صحيحة، أما المناحي (2005) فيرى أن الأشخاص المندفعون هم الذين يستغرقون في الإجابة وقتا أقل بالمقارنة مع المتروين، فالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة يستجيبون في وقت أقصر من التلاميذ العاديين، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع كل من دراسة غادة عبد الغفار (2008) ودراسة الفرماوي (1994) حيث أكدت هذه الدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم زمن إستجابة قصير عند القيام بمعالجة المعلومات كعملية القراءة.

ويرى موراي (Murray) أن الاندفاعية، هي الميل إلى السرعة في الاستجابة، بدون وجود ردود أفعال فالشخص الذي يتسم بالاندفاعية يجد صعوبة في التحكم في سلوكه إذ أن سلوكه تلقائيا فطريا لا يخضع لقوانين العقل كالتأمل والتريث.

فالمفترض أن الأفراد المتروين يأخذون عادة الزمن الكافي لتأمل البدائل المطروحة ويتضح ذلك في زمن الاستجابة الذي يكون لديهم أكبر من زمن الاستجابة لدى زملائهم المندفعين، الأمر الذي يمكنهم من إعطاء الاستجابة الصحيحة المبنية على الاستدلال المنطقي والمرونة الفكرية القائمة على استراتيجية ناضجة تسمح لهم بالأداء الدقيق، وهو ما يؤكد الزيات بقوله: "يميل المتروون إلى تأمل بدائل الحل واختبار صحة الفروض ذهنيا، بينما يميل المندفعون إلى معالجة الخصائص البارزة العامة أي استراتيجية المشاهد لا استراتيجية الناقد، وبينما

ينزع المتروون إلى تحليل المجال البصري وإدراك العلاقات التي تحكمه قبل إصدار الاستجابة النهائية، ينزع المندفعون إلى إصدار الاستجابة فور مسحهم للمجال". (الزيات، 2001، ص 607) بمعنى أن التروي والاندفاع عمليتين ذهنييتين تتحكم فيها مجموعة العمليات المعرفية كالتفكير، الانتباه، والقدرة على حل المشكلات.

بناء على الافتراض السابق يكون المتروون أقدر من غيرهم على الاختبار الدراسي لأنهم يميلون إلى التأمل الدقيق للبدائل المطروحة والانتباه إلى التفاصيل المكونة لموقف الاختيار واستعراضها وتحليلها، كما يؤجلون إصدار أي استجابة إلى حين الحصول على معلومات كافية تسمح بإزالة الغموض الذي يكتنف ذلك الموقف. وعلى العكس من ذلك، يستجيب التلميذ المندفع إلى بإصدار أول فكرة تطرأ على ذهنه دون التفكير في مدى صحتها أو مدى تناسبها مع تصورات وإمكانياته وهو ما يتضح جليا في سرعة الاستجابة (زمن استجابة أقل) وكثرة الأخطاء التي يقع فيها المندفع، حيث يختار بديلا بصورة متسعة ثم ما يلبث أن يتبين له عدم صحته لينقل بعدها ودون تفكير إلى بديل ثان وثالث وهكذا، ويظهر ذلك جليا لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من خلال التسرع والذي قد يؤدي إلى كثرة الأخطاء أثناء الأداء القرائي.

3- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطي التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عدد الأخطاء"

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحثين بحساب الفروق بتطبيق اختبار ت لمجموعتين مستقلتين بين درجات متوسطات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عدد الأخطاء كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (13) اختبار ت للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في درجة عدد الأخطاء .

المجموعتان حسب الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين للتجانس	اختبار ت	الدلالة الإحصائية
العاديين	22	2.20	0.86	حالة التجانس	- 8.73	دالة عند 0.01
ذوي صعوبات القراءة	22	3.87	0.22	حالة عدم التجانس	- 8.73	دالة عند 0.01

من خلال الجدول رقم (13) وباعتبار أن المجموعتين مستقلتين، فقبل حساب ت نقوم بحساب اختبار ليفين للتجانس الذي يظهر أنه دال ولهذا نأخذ قيمة ت التي تقابل حالة عدم التجانس وهي دالة عند 0.01 . ونظرا للإشارة السالبة لقيمة ت فإن الفروق لصالح المجموعة الثانية وهي مجموعة ذوي صعوبات القراءة، وعليه نقبل الفرضية.

والجدول رقم (13): يوضح أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة عدد الأخطاء، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ العاديين (2.20) وانحراف معياري (0.86) وبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عدد الأخطاء (3.87) وانحراف معياري (0.22). بناء على هذه النتائج نقول بأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أكثر وقوعا في الأخطاء في الأداء القرائي وقد يكون السبب حسبما يراه كاجان "1989" Kagan من أن نسبة القلق تكون منخفضة لدى المتروين ومرتفعة لدى

المندفعين، حيث يرجع مصدر القلق لدى المتروين إلى الخوف من الخطأ بينما يرجع مصدر القلق لدى المندفعين من الخوف من أن يكونوا بطيئين. (الزهراني، 1426، ص54)

ويرى الباحثين من خلال قيامه بتطبيق اختبارات الدراسة ومن خلال ما سبق أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتسمون بكثرة الأخطاء أثناء القراءة بسبب اندفاعهم لقراءة الكلمة دون التفكير في التلفظ بها صحيحة أو فهم معناها، كما يتسمون بالقلق وعدم التكيف وهو ما يظهر جليا في استجاباتهم المتسمة بالاندفاعية على اختبار تزواج الأشكال المألوفة.

ويشير بعد عدد الأخطاء إلى المحاولات التي يستغرقها الفرد لاكتشاف الحل الأمثل بين عدة بدائل، ويظهر أن ذوي صعوبات القراءة يخمنون الإجابة ولا يتمهلون بشكل كاف لاكتشاف الإجابة الصحيحة، وربما يشعرون بياس شديد عندما يعلمون أن أول إجابة خاطئة، يبدأ التلاميذ بعدها في التعامل مع الأداء بشكل غير جدي ويخمنون فقط دون تمعن، حتى وجد الباحثين بعضهم كان يذكر جميع البدائل حتى يصل للحل الصحيح، وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة هاسكينير (1976) ودراسة كوي براون (1980) ودراسة غادة عبد الغفار (2008) على أن ذوي صعوبات التعلم الأكثر إرتكابا للأخطاء، ولقد ربطت تلك الدراسات بين بعد عدد الأخطاء على هذا الاختبار بشكل عكسي مع درجة التحصيل الدراسي للتلاميذ من 7 سنوات حتى 11 سنة. كما أكد هلالاهان (1972) وروبينسون وقراري (1974) Robinson et Gray العلاقة بين التأخر الدراسي في مجال القراءة والحساب مع بعد عدد الأخطاء على اختبار تزواج الأشكال المألوفة (الفرماوي، 1994)

4. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة في الدراسة الحالية على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال)"

للتحقق من صحة الفرضية قام الباحثين باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكي، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (14): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي (الاستقلال - الاعتماد)

الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة الحرجية	اختبار ليفين للتجانس		اختبارات	
				النسبة الفئوية	الدلالة الإحصائية	ت	الدلالة الإحصائية
نتائج الدرجة الكلية لاختبار المتضمنة	العاديين	22	10.64	2.68	0.75	4.34	دالة عند 0.01
	ذوي صعوبات القراءة	22	7.32	2.37		4.34	دالة عند 0.01

من خلال الجدول رقم (14) وباعتبار أن المجموعتين مستقلتين، فقبل حساب ت قمنا بحساب اختبار ليفين للتجانس الذي يظهر أنه غير دال، ولهذا نأخذ قيمة ت التي تقابل حالة التجانس وهي دالة عند 0.01. ونظرا للإشارة الموجبة لقيمة ت فإن الفروق لصالح المجموعة الأولى وهي مجموعة العاديين وعليه نقبل الفرضية، حيث كان المتوسط الحسابي للتلاميذ العاديين (10.64) وبانحراف معياري مقداره (2.68) في حين أن المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بلغ (7.32) وبانحراف معياري يقدر بـ (2.37) فمن الجدول يتضح وجود فرق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في بعد الاستقلال/الاعتماد عن المجال الإدراكي.

أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتسم أدؤهم بالاعتماد على المجال الإدراكي، فهم لا يستطيعون اكتشاف الشكل البسيط بداخل الشكل المعقد بشكل مبسط، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره الفرماوي (1994) من أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي والأسلوب الاستقلالي عن المجال الإدراكي فالأقل في القدرة التحصيلية يتسمون بكونهم اعتماديين على المجال الإدراكي وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة دافي Davey عام "1990" والذي وصف فيها مهمة القراءة أنها تتطلب المزج بين عدة نشاطات لمعالجة المعلومات، وتتطلب تحليل وإعادة بناء لما يتم تحليله في شكل كلي وأن من يتميزون بالاعتماد على المجال الإدراكي يفشلون في القيام بهذه المهام وبالتالي فإنهم يكونون أقل كفاءة في القراءة مقارنة بأقرانهم .

وأكد الشرقاوي (1992) أن الأصغر سنا يغلب على أدائهم الاعتمادية والاندفاعية، وأنه كلما اقترب الأفراد من مرحلة العشرينات إزدادت درجاتهم على هذا الاختبار قريبا من بعد الاستقلال عن المجال الإدراكي وهذا ما قد يضيع النجاح الأكاديمي للتلاميذ، إن لم يجدوا التكفل المناسب في المرحلة الابتدائية، كما يمكن أن نفترض أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون تأخرا تطوريا في هذا الأسلوب المعرفي فقط، وأنهم بمرور الوقت ربما يستطيعون اللحاق بأقرانهم العاديين ويصبحون أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي .

كما يمكن تفسير الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالرجوع إلى نظرية التمايز النفسي التي تعتبر جوهر الفروق بين الأفراد وتأخذ في التمايز والاختلاف مع تقدم الطفل في النمو .

وهذا ما ذهب إليه نادية شريف (1981) حين أشارت إلى أن طبيعة العلاقة الجامعة بين مفهوم التمايز النفسي والأساليب المعرفية تتدرج تحت ثلاثة جوانب أساسية وهي التعقد، والتخصص والتكامل مع التقدم في النمو وهذا ما يفسر سبب اختلاف الأفراد في توظيفهم للأساليب المعرفية التي يتبعونها في سلوكهم وخصائصهم النفسية، تبعا لدرجة نمو عملية التمايز النفسي المعرفي لديهم فالبعض منهم قادرون على تمييز أنفسهم والفصل بين خصائصهم النفسية والشخصية والبعض الآخر غير قادرين على ذلك، فالتمايز الإدراكي ينمو مع تقدم الطفل في النمو، بحيث يزداد التعقد والتخصص والتكامل، ولهذا السبب يؤكد الفرماوي على ضرورة دراسة الأساليب المعرفية في ضوء البنية المعرفية. (الفرماوي، 1994، ص35)

خلاصة عامة واقتراحات:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الوسط المدرسي المنتمين إلى اقسام المستوى الخامس ابتدائي، والتعرف أساسا على الأسلوب المعرفي المستخدم وأثره على الأداء القرائي وذلك بدراسة الأسلوبين المعرفيين التروي مقابل الاندفاع والاستقلال مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكي وعلاقتها بصعوبات

القراءة من خلال ايجاد الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذلك نظرا لأهميتهما في المجال التربوي والوجداني الاجتماعي وبعد جمع البيانات خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

هناك فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأسلوبين المعرفيين، التروي مقابل الاندفاع والاستقلال مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكي لدى عينة من تلاميذ القسم الخامس ابتدائي ببعض المدارس الإبتدائية بولاية الوادي.

بناء على هذه النتيجة يمكننا القول بأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بالاندفاعية والاعتمادية عند معالجة المعلومات عكس التلاميذ العاديين، بمعنى أن اعتماد واندفاع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أثناء القراءة يسبب لهم الوقوع في الكثير من الأخطاء، كأخطاء في نطق الحروف أو الكلمات، في حين يستغرقون وقتا أقل في الحروف، كما تكون استجاباتهم سريعة، مما يكونون أقل ترويا وتأنيا وتحققا من هجاء الكلمة أو فك الشفرة أو فهم الكلمة أو معناها، مما يدل على وجود خلل في فك الشفرة أو فهم المعنى والاثنتين معا وهذا ذهبت إليه فرضيه الخلل المضاعف لتفسير صعوبات القراءة.

قائمة المراجع

- الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1989). *علم النفس المعرفي*. المنصورة: دار الوفاء.
- السرطاوي، عبد العزيز وآخرون. (2009) *مقدمة في صعوبات القراءة*. الأردن: دار وائل للنشر.
- الشرقاوي، أنور محمد. (1995). *الفروق في الأساليب المعرفية الإدارية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين*. مجلة العلوم الاجتماعية الكويت (04).
- شريف، نادية محمود أبوعلام. (1995). *الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي*. عالم الفكر (2) 13. الكويت.
- عبد الغفار، غادة محمد. (2009). *اضطراب القراءة الارتقائي*. القاهرة: يتراك للنشر والتوزيع.
- فرحات، أحمد. وعمار عون. (2019). *عسر القراءة عند ذوي صعوبات التعلم في الوسط المدرسي*. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. (2) 68-77. استرجع في من <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/145838>
- الفرماوي، حمدي علي. (2009). *الأساليب المعرفية (بين النظرية والتطبيق)*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- فهيم، مصطفى. (1998). *مهارات القراءة*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- قيطون قويدر. (2021). *اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي في تحسين مهارة القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي للمقاطعة الثانية بالوادي*. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. (4) 1، 9-17. استرجع في من <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/162445>
- مصطفى، علي كامل. (1988). *سيكولوجية الفئة الخاصة*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

Kagan, M, J. (1971): Educational implication of cognitive style. In G.S .Lesser (Ed), Psychology and educational practice. Glen view, Illnesses (244-269) London: Scott, foresman and company.

WITKIN H.A ,DYR R.B,FATERSON HF.,GOODENOUGH D.P.et KARP S.A : Psycological Differentiation, , New York : Willey, 1962