

الأسلوب المعرفي (الإعتماد-الإستقلال) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية The cognitive method (accreditation-independence) for pupils with academic learning difficulties

د.علي امحمدي^{1*}، أ. كادي محمد²

¹ جامعة أحمد دراية أدرار (الجزائر)، aliboudaadrar01@gmail.com

² جامعة محمد بن أحمد وهران (الجزائر)، kadimed01@gmail.com

تاريخ القبول:

تاريخ الاستلام:

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف على الأسلوب المعرفي الإدراكي (الإعتماد/الإستقلال) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، على عينة تكونت من (50) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات لتشخيص وجمع المعلومات. وقد أشارت النتائج إلى أن الأسلوب المعرفي الإعتماد على المجال هو السائد عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أنه لا توجد فروق في الأسلوب المعرفي الإدراكي ترجع لنوع الصعوبة (القراءة-الكتابة-الحساب).
الكلمات المفتاحية: الإعتماد على المجال، الإستقلال على المجال، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب.

Abstract

The present study aimed to find out the type of cognitive perceptual style for pupils with learning difficulties, on a sample consisting of (50) representing both boys and girls from the third year of primary school. The researchers used a set of tools to diagnose and collect data information. The results indicated that the cognitive method which refers to domain dependence predominates among pupils with learning difficulties, and there are no differences in the type of cognitive perceptual style due to the type of difficulty (reading - writing - arithmetic) .

Key words: Domain dependence, domain independence, reading difficulties, writing difficulties, numeracy/ calculation difficulties.

المقدمة:

تأتي أهمية دراسة الأساليب المعرفية في علم النفس من "أنها تساهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية بل الوجدانية، والإنفعالية. كما تأتي أهميتها من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفياً أو وجدانياً، دون الإهتمام بمحتوى هذا النشاط وما يتضمنه من مكونات" (الشرقاوي، 1992، ص 73-75). ويعتبر وتكن Wittkan رائد الباحثين في مجال الأساليب المعرفية حيث أوضح أن الأسلوب المعرفي هو سمة شاملة تعرض نفسها، وتظهر في قدرات، الفرد الإدراكية، والعقلية، والشخصية أيضاً، كما أن الأسلوب المعرفي يعبر عنه بأنه طريقة الفرد المميزة في إستقبال المعلومات، والتعرف عليها والإحتفاظ بها، ومن ثم استخدامها (الخولي، 2005، ص 32).

وفي نفس السياق يرى ميسيك Messick (1984) الأساليب المعرفية "بمثابة الفروق الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات، أي أنها عبارة عن طرق متميزة أو عادات يمارسها الأفراد في تكوين وتناول المعلومات مع الأخذ بالإعتبار أنها عادات بسيطة التي تخضع مباشرة لمبادئ وقواعد الاكتساب والإنطفاء فهي تمثل أكثر العادات العامة للتفكير، وليس ببساطة النزعة تجاه أفعال خاصة والتي أصبحت ثابتة نسبياً وآلية خلال الأداء فهي الأساس البنائي الثابت للسلوك" (الخولي، 2008، ص 45).

ومنه تتنوع أساليب الأفراد المعرفية ومن ثم يجب أن تتنوع أساليب التعامل مع هؤلاء الأفراد، تبعاً لتنوع أساليبهم المعرفية. ومن بين هذه الأساليب المعرفية الأسلوب المعرفي (الإعتماد/الإستقلال) على المجال الإدراكي، فهذا الأخير يشير كما حدده وتكن Wittkan "إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال، في اعتماده على المجال وفي إستقلاله عنه، ويصف الشرقاوي الفرد المعتمد على المجال بأنه الفرد الذي لا يستطيع إدراك الموضوع إلا في تنظيم شامل كلي للمجال، بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة" (الشرقاوي، 1992، ص 82)، بينما يقصد بالفرد المستقل عن المجال ذلك الفرد الذي يستطيع إدراك الموضوع بما يحيط به من عناصر أخرى (الفرماوي، 1994، ص 26-27).

ومما لا شك فيه أنه من بين الركائز الأساسية لعملية التعلم هي القدرة على القراءة والكتابة والحساب، فالقدرة على القراءة يساعد على تعلم الكتابة، فالقراءة تتناول الأصوات اللغوية والكتابة تتناول صورتها الخطية؛ أي الحروف. والقراءة والكتابة مهارتان متكاملتان، فالتقدم في القراءة يساهم في التقدم في الكتابة والعكس صحيح. وتستمر

مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة في تأزر متطور ومستمر. إن تطوير كل مهارة من المهارات الأساسية للغة يسهم في تطوير المهارات الأخرى، لأنها تتأزر معها من أجل إتقان اللغة. وإتقان القراءة والكتابة يسهم إذًا في إتقان تعلم المواد الدراسية الأخرى كلها، مادامت دراستها باللغة الأم التي يتعلمها الطفل في المدرسة، فلا سبيل إلى الفهم من دون إتقان القراءة والكتابة. وإتقان القراءة والكتابة يسهم بالنتيجة وإلى حد بعيد في إتقان المواد الدراسية الأخرى، ومنها الحساب.

وعندما يلتحق الأطفال بمرحلة التعليم الأساسي يكونون في مستويات متباينة من النضج العقلي والوجداني والإجماعي، تؤدي إلى وجود فروق نوعية كبيرة بينهم في عمليات الانتباه والتذكر والقدرة على الفهم، قد تؤثر بدرجة كبيرة في قدرتهم على التعلم. وهذا الوضع يتطلب أن يكون الطفل في التعليم الأساسي موضع اهتمام المختصين والباحثين؛ لاكتشاف مختلف المتغيرات المؤثرة في نمو شخصيته، وبحث المشكلات التي تعوق عملية نموه المتكامل، التي قد تشتمل على صعوبات تعلم لديه مع ما يرافقها من مظاهر، والعمل على علاجها وحلها (شحاتة، 2009، ص 185). وصعوبات التعلم تعود إلى عوامل متعددة، وهذا الأخير واحد من المجالات التي بدأ الاهتمام بها حديثاً وتتركز الدراسات فيه على الأسباب المؤدية إليه، وخصائصه، وكيفية تشخيصه وعلاجه، وسترکز هذه الدراسة على الجانب المعرفي الإدراكي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

1. الإشكالية:

إن البحث في الأساليب المعرفية قد جذب الممارسين في مجال التربية والتربية الخاصة، حيث أجريت بحوث متواضعة محاولة معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وأدت هذه البحوث التي تم إجراؤها في مجال الأساليب المعرفية إلى فهم الكيفية التي يفكر بها هؤلاء وهذا الأمر سينعكس إيجاباً إذا ما تم أخذه بعين الاعتبار في مجال وضع البرامج التربوية المناسبة لهم، كما قد أرست هذه الدراسات الأساس للبحوث التي أجريت في مجال التدريب المعرفي والتدريب الخاص بما وراء المعرفة عن طريق إيضاح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتناولون مهام حل المشكلات بطريقة تختلف عن التلاميذ العاديين (كامل، 2005، ص 52) ومنه أصبح لزاماً على المعلمين والأخصائيين المدرسين الاستفادة من البحوث التي أجريت في هذا المضمار وأن يربطوا تلك النتائج بخبراتهم العملية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولقد أشار كلا من بلاكمان وجولدشتاين إلى إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون في الواقع أكثر اعتماداً على المجال مقارنة بأقرانهم، ومن خلال دراسته للأسلوب المعرفي لدى ذوي صعوبات الرياضيات

وجد أن مجموعة (الأسوياء) أكثر استقلالا معرفيا على المجال مقارنة بالأطفال الآخرين كما يتصفون.

حسب بلاكمان بأنهم أكثر إندفاعية مقارنة بأقرانهم العاديين من نفس المستوى ونفس العمر، طبعاً هذه النتائج التي تم التوصل إليها ليست لمجرد البحث فقط، فالأساليب المعرفية تطبيقاتها المهمة في مجال التعليم وخاصة في مجال التدريب على مهارات ما وراء المعرفة والتي يعاني منها أصلاً ذوي صعوبات التعلم، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات تعليمية أو أكاديمية يحتاجون إلى وسائل جديدة تساعدهم على التكيف. والأفراد الذين عاشوا في بيئات غير مناسبة لتعليمهم طوروا أساليب غير مناسبة في التفكير. ولذلك كان من الضروري أن تسهم المدرسة في تطور أساليبهم المعرفية عن طريق توفير الظروف البيئية المناسبة وتوافق أساليبهم مع ما يتعرضون له من نشاطات تعليمية.

واعتماداً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في ماهية الأساليب المعرفية الأكثر تفضيلاً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خاصة الأسلوب المعرفي (الإعتماد/الاستقلال) عن المجال الإدراكي محل الدراسة لذلك نطرح التساؤلات التالية:

1/ هل التلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية معتمدون على المجال الإدراكي أو مستقلون عنه؟

2/ هل توجد فروق في هذا الأسلوب المعرفي (الإعتماد-الاستقلال) على المجال تعزى لنوع الصعوبة (القراءة- الكتابة- الحساب)؟

2. الفروض:

من خلال تساؤلات الدراسة وبعد والإطلاع على الجانب النظري تم إقتراح الفرضيات التالية:

1/ التلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية معتمدون على المجال الإدراكي.

2/ توجد فروق في الأسلوب المعرفي الإدراكي (الإستقلال-الإعتماد) على المجال تعزى لنوع الصعوبة (القراءة- الكتابة- الحساب).

3. أهداف الدراسة:

1/ التعرف على نوع الأسلوب المعرفي (الإعتماد/ الإستقلال) على المجال الإدراكي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية السنة الثالثة إبتدائي.

2/ التعرف على الفروق في الأسلوب المعرفي الإدراكي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة- الكتابة- الحساب).

4. أهمية الدراسة:

ماستصل إليه الدراسة من نتائج قد يفيد المدرسين والقائمين على تربية الطفل في التعرف على نوع الأسلوب المعرفي لتلاميذهم بشكل عام والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم بشكل خاص.

كما يمكن أن توجه نتائج الدراسة أنظار اختصاصي الصحة النفسية والإرشاد النفسي والتربويين إلى دور الأساليب المعرفية أثناء إعداد البرامج الخاصة لتحسين مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

كما تكمن أهمية الدراسة الحالية بإعتبار بأن المرحلة الابتدائية حجر الأساس التي ينطلق منها الفرد إلى تعليم أوسع وأعمق وتعتبر القراءة والكتابة والحساب الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية.

لا تساعد الأساليب المعرفية في تشخيص الجانب المعرفي بل يتعداها إلى الجانب الشخصي والاجتماعي وبالتالي تساعد الأساليب المعرفية على التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها وعلاجها.

5. حدود الدراسة:

1.5 الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية بثمانية (8) مدارس ابتدائية بولاية أدرار.

2.5 الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدة ما بين 15 ديسمبر 2019 إلى غاية 30 جانفي 2020 للسنة الدراسية 2020/2019.

3.5 الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على تلاميذ أقسام السنة الثالثة إبتدائي بولاية أدرار.

4.5 أدوات الدراسة: تم الإعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات جاءت كالآتي: إختبار القدرات العقلية (الذكاء) رسم الرجل (لجودانف)، المقياس التقديري التشخيصي لكل من صعوبات التعلم الأكاديمية للزيات، إختبار في (القراءة-الكتابة-الحساب) من إعداد الباحثان، إختبار الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفي الإدراكي.

6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

الأسلوب المعرفي الإدراكي:

ويتم قياسه بمقياس اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) تأليف ويتكن وآخرون Witkin et al، تعريب وإعداد أنور الشرقاوي وسليمان الحضري (1988).

المستقلون على المجال الإدراكي: هم الذين يتحصلون على درجة أعلى من المتوسط النظري والمقرب 9 في اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).

المعتمدون على المجال الإدراكي: هم الذين يتحصلون على درجة أقل من المتوسط النظري الذي قدر ب 9 في اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).

صعوبات التعلم الأكاديمية:

الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب والتي تعوق الأداء الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وتحدد إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في الإختبارات الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب.

صعوبة تعلم القراءة: هي تباعد في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني والذي يظهر من خلال عجز في عدم القدرة على القراءة الصحيحة ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ السنة الرابعة ابتدائي على إختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة من خلال مجموعة من المؤشرات متمثلة في الحذف، الإضافة، القلب، الإبدال، التكرار.

صعوبة تعلم الكتابة: هي عدم القدرة على الكتابة الصحيحة أو صعوبة تحويل الكلمات إلى لغة مكتوبة أما إجرائيا فهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ السنة الثالثة ابتدائي على إختبار تشخيص صعوبة تعلم الكتابة من خلال مؤشرات وهي: الحذف، الإضافة، القلب، الإبدال، التكرار.

صعوبة تعلم الحساب: هي عجز التلميذ عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، وما تحدثه من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة بعد ذلك. أما إجرائيا هي الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في إختبار تشخيصي في الرياضيات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. مفهوم الأساليب المعرفية:

لقيت الأساليب المعرفية إهتماماً واسعاً من طرف الباحثين والدارسين لنظرية الأساليب المعرفية، ولقد تم ربط هذه الأساليب بمجموعة من المتغيرات الأخرى على غرار التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم، الشخصية، التوافق المهني، التوافق الدراسي، كما تم تطبيق هذه الأساليب على مختلف المستويات العمرية (إزيدي، غريب، بلقوميدي، 2015، ص 40) وفي هذه الدراسة سنحاول الكشف عن الأساليب المعرفية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ولقد تم تعريف الأساليب المعرفية بمجموعة من التعاريف من بينها:

عرفها جليفلورد gwilford (1997) "بأنها عبارة عن وظائف موجهة للسلوك الإنساني، تمثل بعدد من القدرات المعرفية أو الضوابط المعرفية، كما يمكن اعتبارها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية" (الخولي، 2008، ص 30). ويتشابه ما توصل إليه جليفلورد والشرقاوي (2006) في تعريفه للأساليب المعرفية إذ يعبر عنها بأنها "الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى كالذكر وتكوين المفهوم وتناول المعلومات ولكن في المجال الاجتماعي" (ص 82).

2. مفهوم الأسلوب المعرفي (الإعتماد/الإستقلال) على المجال الإدراكي:

يرى الشرقاوي (1992) إن هذا الأسلوب "يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل، أي أنه يتناول قدرته على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل" (ص 199).

ولعل ما يمكن ملاحظته على الرغم من تعدد الأساليب المعرفية، هو الإهتمام الذي صاحب كل من الأسلوب (التأملي أو التروي/ الاندفاعي)، والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الإستقلال) على المجال. حيث قام الباحثون ببحث مختلف العلاقات القائمة بين هذين الأسلوبين ومتغيرات أخرى ذات علاقة كالسن والجنس والمستوى التعليمي، والوراثة، وأنماط التربية، والتحصيل الدراسي، والميول المهنية، ومتغيرات تعني بجانب الشخصية، على غرار هذه الدراسة التي تحاول الكشف على الأساليب المعرفية الأكثر تفضيلاً للتلاميذ ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية.

3. تعريف صعوبات التعلم:

أرجع كيرك kirk (1962) صعوبات التعلم إلى "عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، والقراءة، والتهجئة، أو الكتابة، أو الحساب، نتيجة لخلل محتمل في وظيفة الدماغ أو لاضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية" (البطائنة، الرشدان، السبائلة، الخطاطبة، 2005، ص 30).

وفي عام (1994) أقرت اللجنة القومية المشتركة تعريف صعوبات التعلم على أنها: "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تنجم عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتظهر على شكل مشكلات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الإصغاء أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، وهي داخلية المنشأ، تحدث خلال حياة الفرد، ويمكن أن تتلازم مع بعض المشكلات، كالقصور الحسي والتخلف العقلي، ولكن هذا لا يعني أن صعوبات التعلم ناجمة عن هذه المشكلات" (الزيات، 1998، ص 30).

121-122). أما الحكومة الفدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية فقد حددت مفهوم صعوبات التعلم بأنه "وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية" (IDEA, 1997, P13).

4. تصنيف صعوبات التعلم:

تصنف صعوبات التعلم إلى صنفين أساسيين هما صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية

1.4 صعوبات التعلم النمائية:

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية. ويظهر هذا النمو مختلفاً، أو يبدو فيه خلل يجعل الطفل يقصر بالمهام التي تتطلب تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية (أبو فخر، 2004، ص 163). وتصنف صعوبات التعلم النمائية إلى صنفين: صعوبات أولية، وصعوبات ثانوية.

الصعوبات الأولية:

وتشمل ثلاثة صعوبات وهي: صعوبات الانتباه، صعوبات الذاكرة، الصعوبات الإدراكية

1- **صعوبات الانتباه:** يعرف الانتباه بأنه "عملية معرفية تنطوي على تركيز الانتباه على مثير من بين عدة مثيرات من حولنا" (العتوم، 2012، ص 75).

2- **صعوبات الذاكرة:** تعرف الذاكرة بأنها "القدرة على استعاب الفرد للمعلومات والأفكار والخبرات والمعاني والمفاهيم التي مرت به، وإمكانية تذكرها واستعادتها إلى الذهن في المواقف التي تتطلب منه ذلك" (حمادة، 2003، ص 30-31).

3- **الصعوبات الإدراكية:** يعرف الإدراك بأنه "عملية تنظيم وتفسير للمعطيات الحسية الواردة إلى الكائن الحي عبر الحواس الخمس ويكون هذا التفسير لهذه الإحساسات من خلال الخبرات السابقة التراكمية للكائن الحي، بحيث يتعامل مع المعطيات الحسية تعاملًا ملائمًا لمقتضيات الموقف" (شحاتة، 2009، ص 164).

صعوبات ثانوية:

وتشمل نوعين: اللغة الشفهية، اضطرابات التفكير.

1/ **اللغة الشفهية:** تعرف اللغة بأنها "النظام الرمزي الذي نمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي يتفق عليه مجموعة من الناس، وتقوم بينهم

صلات قبرى في المكان والزمان تسهلا لعملية التواصل والتفاعل فيما بينهم" (الوقفي، 2003، ص 314).

2/ اضطرابات التفكير: وهي ترتبط باضطرابات اللغة الشفهية، ويقصد بها المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه، وحل المشكلات، وربط الأفكار بعضها ببعض لتكوين أفكار جديدة، وخاصة الأفكار المتصلة بالأفكار المعنوية بسبب ضعف عدد المفردات لديه، أو بسبب ضعف في تمثيل المعاني الكاملة للكلمات (حمادة، 2003، ص 29).

2.4 صعوبات التعلم الأكاديمية: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام:

1- صعوبات التعلم في القراءة: وتعرف بأنها "نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة أو استعاب الكلمة وتركيبها أو تحليلها" (القمش والمعايطة، 2007، ص 181).

2- صعوبات التعلم في الكتابة: ويرى القمش والمعايطة (2007) أنها "تشمل في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وأن مشكلات التعبير ترجع إلى القلق وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة" (ص 181).

3- صعوبات التعلم في الرياضيات: أما الزيات فقد عرف صعوبات الحساب بأنها "مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، الفهم الحسابي والاستدلالي العددي والرياضي، إجراء العمليات الحسابية والرياضية" (2002، ص 549).

5. الدراسات السابقة:

1/ دراسة السيد (1992) بعنوان المتغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، هدف من خلالها إلى دراسة متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم والتي اشتملت على (سعة الذاكرة، والدافعية للإنجاز، والأسلوب المعرفي (التروي - الاندفاع). تكونت العينة من مجموعتين: مجموعة صعوبات التعلم وعدد أفرادها (53) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في العلوم في الصف الثاني الإعدادي، ومجموعة التلاميذ العاديين، التي ضمت (60) طالباً وطالبة. استخدم الباحث خلالها ستة اختبارات (اختبار تشخيص صعوبات التعلم في العلوم من إعداد الباحث، واختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح، واختبار بندر جشتالت، البصري الحركي، بالإضافة إلى اختبار سعة تذكر الصور من إعداد، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لفاروق عبد الفتاح؛ واختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد حمدي الفرماوي).

وكان من نتائجها وجود فروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سعة الذاكرة وفي الدافع للإنجاز لمصلحة الطلاب العاديين، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوو صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الأسلوب المعرفي: التروي والاندفاع (السيد، 1992، ص 130).

2/ وفي نفس السياق جاءت دراسة زيادة (2006) هدفت الى معرفة الفروق الفردية في بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً وأقرانهم، وهدف من خلال دراسته إلى معرفة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط من جهة؛ والأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً، والأطفال الأسوياء في الأداء على اختبارات الانتباه والذاكرة والتصور البصري المكاني. تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات: مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات فقط، ومجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والقراءة معاً، ومجموعة الأطفال الأسوياء.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط من جهة، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً من جهة ثانية، والأطفال الأسوياء فيما يتعلق بأدائهم في اختبارات الانتباه والتذكر والتصور البصري المكاني. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط من جهة، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً من جهة ثانية في الأداء في اختبار التصور البصري المكاني، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المجموعتين في الأداء في اختبارات التذكر والانتباه. (الخطيب، 2014، ص 35).

3/ وقام النجار (2010) بدراسة أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق والتحصيل الدراسي. وهدفت دراسته إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى كل من الطلاب الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى كل من الفئات السابقة. اشتملت عينة البحث على (58) تلميذاً وتلميذة من الموهوبين و(82) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة و(96) تلميذاً وتلميذة من العاديين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وتمثلت أدوات البحث اختبار القدرة العقلية العامة (12 - 14 سنة) من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى (2002)؛ وقائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين من إعداد محمود عبد الحليم منسي

(2002)؛ ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من إعداد فتحي الزيات (2002)؛ واختبار أبراهام للتفكير الابتكاري من إعداد مجدي حبيب (2001)، بالإضافة إلى قائمة أساليب التفكير من إعداد ستيرنبرج وواجنر، وترجمة وتقنين عبد المنعم الدردير وعصام الطيب (2004)؛ ومقياس التوافق الدراسي من إعداد الباحث؛ ودرجات التحصيل الدراسي للطلاب في المواد الدراسية الأساسية.

وتوصلت الدراسة إلى أن بروفيلات أساليب التفكير المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي تختلف باختلاف عينة الدراسة، إذ يفضل الموهوبون أساليب التفكير: (التشريعي، والحكمي، والهرمي، والعالمي، والخارجي، والتحرري)، في حين يفضل ذوو صعوبات التعلم أساليب التفكير: (التنفيذي، والداخلي، والفوضوي، والمحلي). أما الطلبة العاديون فيفضلون أساليب التفكير: (الحكمي، والمحافظ، والملكي، والخارجي، والأقلي، والعالمي، والداخلي، والمحلي). كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التفكير المنبثقة عن نظرية التحكم العقلي الذاتي بين الطلبة الموهوبين والطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض هذه الأساليب وكل من التوافق والتحصيل الدراسي لمصلحة الطلبة الموهوبين. وظهرت فروق دالة أيضا بين بعض هذه الأساليب وكل من التوافق والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وفروق دالة بين بعض هذه الأساليب وكل من التوافق والتحصيل الدراسي لمصلحة الطلبة العاديين (النجار، 2010، ص 82).

4/ وأجرى الفاعوري (2010) دراسة عن: أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، هدفت إلى تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات. كما هدفت إلى الكشف المبكر عن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ولدى الطلبة العاديين في الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة القنيطرة، والكشف عن الفروق بين المجموعتين في أساليب التفكير، وعن الفروق بين الجنسين داخل المجموعات، تكونت العينة النهائية بعد عمليات الفرز من مجموعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعددها (144) طالبا ومجموعة الطلبة العاديين وعددها (202). وقد استخدم أداة التقدير الشخصي لصعوبات التعلم في الرياضيات للزيات (2008) من تقنين الباحث، وبطاقة الطالب المدرسية، ومقياس أساليب التفكير من لستيرنبرج من تقنين الباحث، ومن نتائجها:

1/ تبلغ نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات (13.26%) من مجموع العينة الكلية.
 2/ وجود اختلاف بين الذكور والإناث في نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات، إذ تشكل نسبة الذكور من فئة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات (57.57%)، في حين تشكل نسبة الإناث (42.42%). كما أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الرياضيات مرتبة تنازلياً هي: (الأسلوب الهرمي، فالتنفيذي، فالمحافظ، فالتحرري، فالمحلي، فالتشريعي، فالقضيائي، فالعالمي، فالملكي). كما أنه هناك فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والطلبة العاديين في الأسلوبين الملكي والعالمي لمصلحة ذوي صعوبات التعلم، وهناك فروق في الأسلوبين الهرمي والمحلي لمصلحة العاديين.
 3/ ليس هناك من فروق في أساليب التفكير بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وفقاً لمتغير الجنس. كما توجد فروق بين الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الرياضيات والطلبة العاديين (ذكور) في الأسلوبين الهرمي والمحلي لمصلحة العاديين. كما توجد فروق الأسلوبين الملكي والعالمي لمصلحة الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات، وفروق في الأسلوب المحلي لمصلحة الطالبات العاديات (الفاعوري، 2010، 145).

5/ أما دراسة الخطيب (2014) لأساليب التعلم والتفكير السائدة لدى الطلاب ذوو صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والنوع والاتجاه نحو مادة الرياضيات في المملكة العربية السعودية. هدفت دراسته إلى التعرف على أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى الطلاب ذوو صعوبات التعلم بالرياضيات وعلاقتها بتحصيلهم وجنسهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات. تكونت العينة من (100) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، واستخدمت هذه الدراسة قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي (2005)، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في الرياضيات، ومقياس أساليب التفكير من إعداد الباحث بعد الاعتماد على قائمة أساليب التفكير الطويلة 1991، والنسخة القصيرة من إعداد ستيرنبرج، والقوائم الخاصة بقياس أساليب التفكير المعلمين والطلاب من إعداد ستيرنبرج وزهانج (2006)، ومقياس أساليب تفكير الطلبة (الدردير، 2004 والفاعوري 2010، ورمضان 2001، وسحلول 2009)، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات من إعداد الباحث. وقد أظهرت هذه الدراسة وجود ارتباط بين أساليب التعلم وبعض أساليب التفكير، وتمايز أساليب التعلم عن أساليب التفكير، وإمكانية التنبؤ من خلال أساليب التفكير: (المحافظ، والداخلي، والتنفيذي) بالتحصيل. وبينت الدراسة أن أسلوب التعلم عند الطلاب هو الأسلوب التكييفي والاستيعابي، وعند الطالبات هو الأسلوب التقاربي والتباعدي. كما أظهرت وجود فروق دالة في أساليب

التفكير كلها لمصلحة الإنثاء، ووجود فروق دالة في أساليب التعلم والتفكير كلها لمصلحة الطلبة ذوي الاتجاه المرتفع نحو الرياضيات (ص 35-44).

6/ قام تيشلر (1981) بدراسة الأساليب المعرفية لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات وقد هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة العوامل الخاصة بالأساليب المعرفية ضمن مجموعتين في الصف السابع، تكونت أولاهما من أطفال يملكون مستوى متوسطا أو فوق المتوسط من الذكاء، ويعانون من صعوبات في الرياضيات، ويؤدون أداء جيدا في القراءة؛ وتكونت ثانيتهما من أطفال يملكون مستوى متوسط أو فوق المتوسط من الذكاء، ولديهم أداء جيد في الرياضيات والقراءة. وتكونت العينة من 30 طالبا في كل مجموعة. وتوصلت هذه الدراسة إلى: وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغيرات المجال المعرفي والتصور البصري المكاني، فقد كانت المجموعة الثانية (العاديين) أكثر إستقلا معرفيا في المجال مقارنة بأطفال المجموعة الأولى (ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات). كما يظهر الأطفال في المجموعة الثانية مستوى مرتفعاً على نحو دال في التصور البصري المكاني. وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة بين الأطفال في المجموعتين في النمو البصري (الاحتفاظ بالحجم) (Tishler A. G, 1981, 11-13).

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد العرض السابق للدراسات السابقة نلاحظ أن بعض هذه الدراسات تناولت العلاقة بين أساليب التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين من نفس المستوى ونفس العمر بشكل مباشر منها: دراسة النجار (2010)، دراسة الفاعوري (2010)، دراسة الخطيب (2014) ومنها ما تناولت العلاقة بين الأساليب المعرفية والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على غرار دراسة السيد (1992) التي ركزت على الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)، ودراسة تيشلر (1981) التي ركزت على الأسلوب المعرفي (الإعتماد/الإستقلال) على المجال المعرفي. أما من حيث المنهج إعتمدت كل الدراسات السابقة على المنهج الوصفي للكشف عن أساليب التفكير لذوي صعوبات التعلم وأساليبهم المعرفية مقارنة بأقرانهم العاديين، أما فيما يخص العينات التي أجريت عليهم الدراسات السابقة تلاميذ التعليم الأساسي، كما استخدمت هذه الدراسات مجموعة من الأدوات البحثية التي تنوعت بين اختبارات ومقاييس، كمقياس القدرات العقلية (الذكاء) لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مقاييس قياس أساليب التفكير، مقاييس التقدير الذاتي، واختبارات الأساليب المعرفية.

وتوصلت هذه الدراسات في أغلبية نتائجها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمتازون بأسلوب تفكير يختلف عن أقرانهم العاديين منها دراسة السيد (1992)، دراسة زيادة (2006)، دراسة النجار (2010)، الفاعوري (2010)، وأثبتت دراسات أخرى أن هناك فروق بين الجنسين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها دراسة الخطيب (2014)، لكن بعض الدراسات التي تطرقت مباشرة إلى الأساليب المعرفية لذوي صعوبات التعلم يمتازون بالاعتماد على المجال مقارنة بأقرانهم العاديين دراسة تيشلر (1981).

1.6. الإجراءات المنهجية للدراسة:

1.6 منهج الدراسة: تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة وإلى الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

2.6 مجتمع الدراسة: جميع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية بولاية أدرار السنة الثالثة إبتدائي للموسم الدراسي 2020/2019.

3.6 عينة الدراسة وطريقة المعاينة: تكونت عينة الدراسة من (530) تلميذ وتلميذة من بينهم (310) إناث و(220) ذكور من تلاميذ السنة الثالثة موزعة على ثمانية مدارس (8) إبتدائية بولاية أدرار اختيرت بطريقة عشوائية. لغرض التشخيص الدقيق للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) تم الاعتماد على مجموعة من الخطوات التشخيصية لاختيار عينة الدراسة النهائية جاءت كالآتي:

1- ترشيح المعلمين: وهو تحديد المدرسين للتلاميذ الذين يبدو أن يظهر صعوبات في التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب) بحكم معرفتهم المسبقة وخبرتهم الشخصية واستنادا إلى بعض الخصائص التي يمتاز بها ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تم ترشيح (190) تلميذ وتلميذة قسمت على الشكل التالي: صعوبات القراءة (67) صعوبات الكتابة (56) صعوبات الحساب (67).

2- محك الاستبعاد (الملف الطبي): تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من أمراض مزمنة أو إعاقات ومنه أصبح حجم العينة بعد الاستبعاد (160) موزعة على الشكل التالي: صعوبة القراءة (53) صعوبة الكتابة (49) صعوبة الحساب (58) تلميذ وتلميذة.

3- بطارية مقاييس التقدير التشخيصي للزيات: بعد تطبيق المقياس تم إستبعاد التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن (40) واخذ الدرجات المتوسطة من (41 أقل من 60) والشديدة (أكبر من 60) وأصبحت العينة كالآتي: صعوبات القراءة (30) صعوبات الكتابة (20) صعوبات الحساب (40).

4- اختبار الذكاء رسم الرجل (الجودانف): بعد تطبيق الاختبار تم إستبعاد التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن (80) درجة وبالتالي تقلص حجم العينة للشكل التالي: صعوبات القراءة (27) صعوبات الكتابة (22) صعوبات الحساب (17).

5- محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي: قام الباحثان بتطبيق إختبار في كل من مادة القراءة، والكتابة، والحساب، هذه الاختبارات عبارة عن نص مختار من المقرر الدراسي وغير مألوف لدى التلاميذ وبالأعتماد على مجموعة من المؤشرات كما تمت الإشارة سابقا في التعاريف الإجرائية، أما إختبار الرياضيات عبارة عن مجموعة من التمارين خلال الفصل الأول وبعد التطبيق جاءت عينة الدراسة النهائية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 1: يوضح عينة الدراسة النهائية

المجموع	الجنس		صعوبات التعلم الأكاديمية
	الإناث	الذكور	
15	06	09	صعوبات القراءة
15	04	11	صعوبات الكتابة
20	08	12	صعوبات الحساب
50	18	32	المجموع

يبين الجدول عينة الدراسة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إذ بلغت نسبة العينة النهائية (50) تلميذ وتلميذة، موزعة على ثلاثة صعوبات، صعوبات القراءة بلغت (15)، صعوبات الكتابة بلغت (15)، أما عسر الحساب بلغت (20) وهي أكبر نسبة مقارنة بالصعوبات الأكاديمية الأخرى، كما يبين الجدول أن نسبة الذكور (32) الذين يعانون من صعوبات التعلم نسبتهم أعلى من نسبة الإناث التي بلغت (18).

7. وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكمومترية:

1.7 اختبار الأشكال المتضمنة: اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد ويتكن واولتمان وتعريب كلا من سليمان الشيخ الخضري، وأنور محمد الشرقاوي سنة (1977)، يتكون الإختبار من ثلاث أقسام رئيسية: القسم الأول من الاختبار فيتكون من سبع فقرات سهلة وهو قسم للتدريب، ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص، أما القسمين الثاني والثالث: فيضمان تسع فقرات متدرجة في الصعوبة لكل قسم من القسمين (الثاني و الثالث) وهما قسمين متكافئين وزمن الإجابة في القسمين المذكورين خمسة دقائق، وكل فقرة من الفقرات في الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا، ويطلب من المفحوص أن يعلم بالقلم الرصاص على حدود هذا الشكل البسيط.

وقد طبعت الأشكال البسيطة التي يتطلب من المفحوص اكتشافها وتعيين حدودها على الصفحة الأخيرة من الاختبار. ويستغرق إجراء الاختبار كله مع شرح طريقة الإجابة وقراءة التعليمات حوالي نصف ساعة (الشرقاوي والحضري، 1988، ص 6-7-8).

طريقة تصحيح الإختبار: تعطى درجة واحدة عن كل فقرة إجابتها صحيحة، وتجمع درجات المفحوص عن القسمين الثاني والثالث لتحصل على درجة المفحوص في الاختبار، أما القسم الأول، فلا تعطى عليه أي درجات، فهو مخصص فقط للتدريب، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار 18 درجة يحصل عليه المفحوص إذا أجاب إجابات صحيحة على جميع فقرات القسمين الثاني والثالث.

الصدق التمييزي للاختبار: تم تصنيف العينة إلى عينتين تم سحبهما من درجات العينة الأصلية للدراسة تمثل كل واحدة منهما حوالي 32 فردا بنسبة 25 ٪ من العينة الكلية (ن=130) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 2: يوضح دلالات الفروق المتوسطة الحسابية للمجموعتين

قيمة (t)	العينة (ن=32)		العينة العليا (ن=32)		أقسام الاختبار
	م	ن	م	ن	
**6.21	6.47	0.88	3.72	2.35	القسم الأول
**11.18	7.72	1.73	2.84	1.76	القسم الثاني
**12.93	7.78	1.85	1.69	1.93	القسم الثالث
**15.46	21.97	3.19	8.25	1.85	المجموع

**دال عند 0.01

يتبين من قيم (t) في الجدول رقم (2) أنها قيم ذات دلالة تبين أن اختبار الأشكال المتضمنة يتميز بين المجموعتين، المجموعة الدنيا والمجموعة العليا في كل أجزاء الإختبار، مما يجعله يتصف بصدق عالي لدى أفراد العينة. **النتائج:** تم تقدير ثبات اختبار الإشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) بطريقة معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول3: يوضح معاملات ألفا كرونباخ لأجزاء اختبار الإشكال المتضمنة

أقسام الاختبار	ألفا كرونباخ	أقسام الاختبار	ألفا كرونباخ
القسم الأول	0.79	القسم الثالث	0.83
القسم الثاني	0.83	الدرجة الكلية	0.77

يبين الجدول رقم (3) أن معاملات ألفا كرونباخ تظهر معامل استقرار مقبول في كل أجزاء الاختبار، تبين أن هذا الاختبار يمتاز بثبات عالي مما يجعله صالح للاستعمال في مجال البحث النفسي والتربوي.

2.7 وصف اختبار جودانوف لقياس القدرات العقلية (الذكاء): يعود الاختبار

لجودانوف (1926) وتم تطويره من قبل هاريس (1963) وأخذ يعرف بإسم اختبار جودانوف-هاريس وهو من المقاييس الأدائية الفردية والجماعية ويهدف إلى تشخيص وقياس القدرات العقلية والسمات الشخصية ويطبق على الأفراد من 3 إلى 15 سنة تقريباً. أما فيما يتعلق بصدق الاختبار قامت الباحثة جودانوف في اختيار مفردات الاختبار على أساس تمايز العمر والعلاقة بالدرجة الكلية في الاختبار، والارتباط بدرجات اختبارات الذكاء الجماعية (فيصل، 2002، ص 133)، والصدق المحكي بالارتباط مع المستوى الدراسي فكانت المعاملات الارتباط تتراوح ما بين 0.74 و0.76 (الروسان، 1996، ص95). كما تم تقنين الاختبار على أربعة آلاف طفل أمريكي تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة والعاشرة ويمثلون مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأربع الأولى من المرحلة الابتدائية على أساس 50 ولد و50 بنت من كل فرقة دراسية في المناطق الحضرية والريفية (فيصل، 2002، ص 133).

3.7 وصف بطارية مقاييس التقدير التشخيصي للزيات: تم إعداد بطارية مقاييس

التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم، بدأ من الصف الثالث حتى الصف التاسع، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع المحكي المرجع، وتتكون من ستة عشر مقياساً مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول صعوبات التعلم النمائية، المتمثلة في: الانتباه، والإدراك السمعي، والبصري، والحركي، والذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية: القراءة، والكتابة، والحساب، والمقياس التاسع يشمل ثمانية مقاييس فرعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي، ونعرض لهذه المقاييس التي تقدمت على النحو التالي: كل مقياس تقدير منها تتكون من 20 بند (فقرة) تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند واختيار

البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين: دائماً ، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ولا ينطبق.

الخصائص السيكومترية لمقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم:

تم استخدام معاملات ارتباط لكل فقرة بمجموع درجات المقياس الفرعي الذي تنتهي إليه أفراد العينة الكلية للدراسة. حيث أن جميع معاملات فيما تقيسه من ناحية، ومصداقية المقاييس الفرعية في قياسها الخصائص السلوكية موضوع التقدير من ناحية أخرى. أما لحساب معامل الاستقرار فتم بطريقة التجزئة النصفية بين جزئي الاختبار (الفقرات ذات الأرقام الفردية وعددها 10 مفردات، والفقرات ذات الأرقام الزوجية وعددها 10 فقرات)، وقد اتضح أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقاييس الفرعية الثمانية في كل مستوى من المستويات العمرية والصفية المختلفة، فقد كانت بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية تتراوح بين 0.927، 0.959 لمقياس الانتباه.

4.7 الاختبارات التحصيلية:

قام الباحثان بتطبيق إختبار في كل من مادة القراءة والكتابة والحساب، هذه الإختبارات عبارة عن نص مختار من المقرر الدراسي وغير مألوف لدى التلاميذ وبالاعتماد على مجموعة من المؤشرات كما تمت الإشارة سابقاً، أما إختبار الرياضيات عبارة عن مجموعة من التمارين خلال الفصل الأول للموسم الدراسي 2020/2019.

8. الأساليب الإحصائية:

تم الإعتماد على البرنامج الإحصائي (spss) وذلك بإستخدام الأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية والتكرارات، إختبار (f) لدراسة الفروق بين مجموعتين، ومعامل ألفا كرونباخ للتجانس لتقدير قيمة الثبات.

9. عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها:

1.9 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: والتي نصت على أن " التلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية معتمدون على المجال الإدراكي "

جدول 4: يوضح نتائج الفرضية الأولى

نوع الأسلوب المعرفي	التكرارات	النسب المئوية
مستقلون على المجال	08	16 %
معتمدون على المجال	42	84 %
المجموع	50	100 %

يبين الجدول نتائج الفرضية القائلة بأن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية معتمدون على المجال إذ بينت النتائج أن اغلب أفراد العينة معتمدون بتكرار قدر ب (42) تلميذ وتلميذة بنسبة مئوية (84 %) مقارنة بأفراد العينة المستقلون على المجال قدر عددهم ب (08) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ونسبة مئوية قدرت ب (16 %). ومن خلال النتائج الدراسة التي تبنت هذا الأسلوب ومعرفة نوع الأسلوب المعرفي الإدراكي السائد لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، جاءت أغلبية عينة الدراسة معتمدون على المجال وأشارت الدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتناولون مهام حل المشكلات بطريقة تختلف عن التلاميذ العاديين، ويشير بلاكمان وجولدشتاين إلى إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون في الواقع أكثر اعتمادا على المجال بصفة عامة، وجاءت دراسة تيشلر (1981) مشابهة في نتائجها لنتائج الدراسة الحالية والتي هدفت الى معرفة الأساليب المعرفية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات. وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغيرات المجال المعرفي والتصور البصري المكاني، فقد كانت المجموعة الثانية (العاديين) أكثر استقلالا معرفيا في المجال مقارنة بأطفال المجموعة الأولى (ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات). كما يَظهر الأطفال في المجموعة الثانية مستوى مرتفعاً على نحو دال في التصور البصري المكاني. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة بين الأطفال في المجموعتين في النمو البصري (Tishler, A. G, 1981, 11-13). وفي نفس السياق جاءت دراسة النجار (2010) والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى كل من الطلاب الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وكان من بين نتائجها أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يفضلون أساليب التفكير: (التنفيذي، والداخلي، والفوضوي، والمحلي) وهي صفات الفرد المعتمد على المجال المعرفي على عكس الطلبة العاديين فيفضلون أساليب التفكير (الحكمي، والمحافظ، والملكي، والخارجي، والأقلي، والعالمي، والداخلي، والمحلي) (النجار، 2010، ص 120).

2.9 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: والتي نصت على أنه "توجد فروق في الأسلوب المعرفي الإدراكي (الاستقلال-الاعتماد).

جدول 5: يوضح نتائج الفرضية الثانية

مستوى الدلالة	قيمة (f) الجدولية	قيمة (f) المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
0.088 غير دال	3.15	2.631	1941.018	02	3882.036	بين المجموعات
			737.696	47	22868.581	داخل المجموعات
				49	28750.618	المجموع

من خلال الجدول السابق رقم (5) بينت النتائج أنه لا توجد فروق بين نوع صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة- الكتابة- الحساب) في الأسلوب المعرفي الإدراكي إذ بلغت قيمة (f) (2.631) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وأصغر من قيمتها الجدولية التي بلغت (3.15)

بعد المعالجة الإحصائية توصلت نتائج الفرضية إلى أنه لا توجد فروق في الأسلوب المعرفي الإدراكي ترجع إلى نوع صعوبة التعلم الأكاديمية (القراءة- الكتابة- الحساب) حيث اهتمت البحوث التي تم إجراؤها في مجال الأساليب المعرفية إلى فهم الكيفية التي يفكر بها هؤلاء، كما قد أرست هذه الدراسات الأساس للبحوث التي أجريت في مجال التدريب المعرفي والتدريب الخاص بما وراء المعرفة عن طريق إيضاح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتناولون مهام حل المشكلات بطريقة تختلف عن التلاميذ العاديين، ويشير بلاكمان وجولدشتاين إلى إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون في الواقع أكثر اعتماداً على المجال بصفة عامة على عكس دراسة زيادة (2006) هدفت إلى معرفة الفروق الفردية في بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وذوو صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً وأقرانهم، وهدف من خلال دراسته إلى معرفة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط من جهة، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط من جهة، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً من جهة ثانية (الخطيب، 2014، ص 35).

خاتمة:

إن كثيرا من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ذوو قدرات سليمة ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حُجرة الدراسة؛ وهي تتداخل وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم. كما يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن وليس أقل قدرة من أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها، وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم بإستراتيجية تعلم أفضل، أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير إستراتيجية أكثر ملائمة، لذلك جاءت الدراسة الحالية لتوضيح دور الأساليب المعرفية في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والمساهمة في التشخيص واقتراح حلول علاجية. حيث أن للأساليب المعرفية مكونات ثلاث تساهم في تحديد أسلوب الفرد في التفكير وهي: المكون الإنفعالي الذي ينطوي على المشاعر التي تصاحب الفرد عند التعامل مع المواقف المختلفة. والمكون السلوكي الذي يتعلق بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفي أو تنتج عنه، والمكون المعرفي الذي يتعلق بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفي، وتوصلت النتائج إلى أن نوع الأسلوب المعرفي السائد لدى صعوبات التعلم الأكاديمية هو الاعتماد على المجال، كما أنه لا توجد فروق في الأسلوب المعرفي الإدراكي تعزى لمتغير نوع الصعوبة (القراءة-الكتابة-الحساب).

مقترحات ودراسات مستقبلية:

- 1/ من خلال الجانب النظري للدراسة ونتائجها توصل الباحثان الى بعض المقترحات:
1/ ضرورة الاهتمام بالأساليب المعرفية واعتمادها كإحدى المعايير في التشخيص والكشف عن ذوي صعوبات التعلم.
- 2/ الاستفادة من نتائج الدراسة والدراسات السابقة في توظيف الأساليب المعرفية خاصة الأسلوب المعرفي الإدراكي في بناء برامج خاصة تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- 3/ القيام بدراسات أخرى وتوظيف أساليب معرفية أخرى.

قائمة المراجع:

1. أبو فخر، غسان. (2004). التربية الخاصة للطفل. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
2. إزيدي، كريمة. وغريب، العربي؛ وبلقوميدي، عباس. (2015). علاقة مركز الضبط بالأساليب المعرفية لدى طلبة الجامعة الجزائرية. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*، (5)، 38 – 52.
3. البطاينة، اسامة محمد. الرشدان، مالك احمد. السبيلة، عبيد عبد الكريم؛ والخطاطبة، عبد المجيد محمد. (2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. حمادة، عبد السلام. (2003). خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة صعوبات التعلم*. (1). عمان؛ الأردن: 88- 130.
5. الخطيب، محمد. (2014). "أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل والنوع والاتجاه نحو المادة في المملكة العربية السعودية". *المجلة العربية لتطوير التفوق*. 5 (8)، جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية، 3-32.
6. الخولي، محمد هشام. (2005). *الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
7. الخولي، محمد هشام. (2008). *الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
8. الروسان، فاروق. (1996). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
9. الزيات، فتحي مصطفى. (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
10. الزيات، فتحي مصطفى. (2002). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم* (ط.1). القاهرة، دار النشر للجامعات.
11. السيد، عبد الحميد سليمان. (1992). *دراسة لبعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق. كلية بنها.
12. شحاتة، ربيع محمد. (2009). *المرجع في علم النفس التجريبي*. عمان، الأردن: دار المسيرة.
13. الشرقاوي، أنور محمد. (1992). *علم النفس المعاصر* (ط.1). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

14. الشرقاوي، أنور محمد. (2003). علم النفس المعاصر (ط.3). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
15. الشرقاوي، أنور محمد. (2006). الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
16. الشرقاوي، أنور محمد؛ والخضري، سليمان. (1988). اختبار الأشكال المتضمنة - الصورة الجمعية- (ط.3). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
17. العتوم، عدنان يوسف. (2012). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق (ط.3). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
18. الفاعوري، أيهم. (2010). دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. رسالة ماجستير. جامعة دمشق. دمشق.
19. الفرماوي، حمدي علي. (1994). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق (ط.1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
20. فيصل، عباس. (2002). الذكاء والقياس النفسي. لبنان: دار المنهل اللبناني.
21. القمش، مصطفى. المعاينة، خليل. (2007). سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة (ط.1). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
22. كامل، محمد علي. (2005). المرشد النفسي التربوي "مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم" (ط.1). مكتبة ابن سينا.
23. النجار، حسني. (2010). دراسة بروفيلات التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق والتحصيل الأكاديمي. رسالة ماجستير. جامعة الإسكندرية، كلية التربية.
24. الوقفي، راضي. (2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. (ط.1). عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.
25. Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA) of 1997. (1997). Public Law. Pp 105-17.
26. Tishler, A. G. (1981). Cognitive Style in Students Evidencing Dyscalculia. Paper Presented at Annals meeting of the Mind_ South educational Research Association (10th). Lexington. Ky. Pp 11-13.