أثر تفاعل الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتخصص الأكادي ميعلى سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب الجامعة

د. بكر محمد سعيد عبد الله

قسم مهارات تطوير الذات عمادة السنة التحضيرية- جامعة الملك سعود بالرياض

ملخص البحث:

هدف البحث إلى دراسة أثر تفاعل الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتخصص الأكاديمي على سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب الجامعة، حيث اشتملت عينة البحثعلى (١١٧) طالباً من غير ذوى الاضطرابات البصرية، من مختلف التخصصات الشرعية والعلمية والإنسانية من (١٠) كليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة (G.E.F.T)، واختبار واينرايت (2009) لقياس سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب، وتم تحليل البيانات باستخدام معامل الارتباط، وتحليل التباين الثنائيtwo-way ANOVA، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالةفي سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب في ضوء التخصص الأكاديميوالأسلوب المعرفي، وعدم وجود أثر لتفاعل التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) على كل من سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب،

Effect of interaction between cognitive style (Field Dependence and Independence) and reading speed on reading comprehension ratio due to academic specialization among University students

Abstract: This research was aimed to study theeffect of interaction between cognitive style (Field Dependence and Independence) and academic specialization on reading speed andreading comprehension ratio among University students, the research sample consisted of (117)undergraduate student in Imam Muhammad bin Saud Islamic University free of visual disturbances, Group Embedded figures test (GEFT) Wainwright test (2009) (960 words)was conducted.Data was analyzed bycorrelation coefficients, Mann-Whitney,and ANOVA two way by (SPSS), results showed significant differences in reading speed according to academic specialization(legit, literary, scientific) and cognitive style, and the lack of impact of the interaction between academic specialization and cognitive styles (dependence/independence from field) on each of the reading speed and comprehension rate.

مقدمة:

تُعد المرحلة الجامعية مرحلة الإعداد المعرفي والمهاري للطالب الجامعي، ولا شك أن القراءة بأساليبها المختلفة الماهرة والناقدة والإبداعية وغيرها من أهم متطلبات ومهارات هذه المرحلة، لدورها في توسعة مجالات إدراك وتفكير الطالب، وتنمية وتكامل شخصيتة وتكوينه الثقافي، أضف إلى ذلك ما تميز به العصر الحالي من الزيادة الهائلة في المعلومات، وسهولة تداولهامن خلال تكنولوجيا المعلومات والإنترنت، فأصبح واجباً على الممارسات الجامعية التعليمية أن تراعي في أهدافها تمكين الطالب من مهارات التعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات، من حيث الاقتناء، والتنظيم، والاستيعاب، والحفظ، والاسترجاع.

وتُعدالقراءة - من منظور تجهيز المعلومات -أهم وسائل إدخال وتنظيم المعلومات في البنية المعرفية للقارئ، ومن خلالها يتحقق الثراء الكمي بالمفاهيم، وإعادة كيفية تنظيم وترتيب هذه المفاهيم، فهي وسيلة تشكيل البنية المعرفية للفرد من حيث الكم والكيف، وبهما تتحدد طريقة وكفاءة تفكير الفرد واتجاهاته ومواقفه واستجاباته.

وتكمن صعوبة القراءة - كعملية نفسية- في أننا نفرض على الذاكرة الراهنة محدودة السعة متطلبات ضخمة، كما تتضمن عمليات المتابعة والتركيز، وتتطلب ثبات الحركة، إضافة إلى دور حركات العين (برويز، ٢٠٠٠).

وللقراءة مكونان رئيسيان كعملية معرفية مهمة هما السرعة والفهم(صادق؛أبو حطب، ٢٠٠٤)، وتعتمد القراءة الفاعلة على عاملين هما زمن قراءة نص معين، ومستوى فهمه

واستيعابه(حبيب الله، ١٩٩٧).ولاشك أن كلاهما يتأثر بالأسلوب المعرفي للفرد (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) (عبده؛عثمان، ١٩٩٥).

وتقوم فكرة القراءة السريعة على أن النظر يقفز أثناء القراءة من مساحة إلى أخري، وعندما يستقر على مساحة معينة فإنه يلتقط عدداً من الرموز والإشارات، ثم يقفز ليستقر ثانية وهكذا، فانتقال البصر قفزاً والتركيز يعنى التقاط وحدات دلالية ذات مغزى، ويقرر علماء وظائف الأعضاء أن البصر يستقر مدة ثانية واحدة مهما كانت القراءة سريعة أو بطيئة، والفرق بين القراءتين هو أن صاحب القراءة السريعة يلتقط فى هذه الثانية عدداً أكبر من الوحدات الدلالية(بكار، ٢٠٠٧).

ومنذ القدم قسَّم علماء التجويد مراتب قراءة القرآن الكريم من حيث سرعة الأداء إلى ثلاث مراتب هي: التحقيق والحدر والتدوير، أما التحقيق فهو البطء والتَّرَسل في القراءة مع مراعاة جميع أحكام التجويد في القراءةمن غير إفراط، أما الحَدْر أى السرعة فهوإدراج القراءة وسرعتها وتخفيفها، وإقامة الإعراب، مع مراعاة جميع أحكام التجويد في القراءة من غير تفريط، أما التدوير فهو التوسط بين التحقيق والحدر (الكلم الطيب، ٢٠١٢).

وحديثاً تُعد آلة "التاكستوسكوب" من أوائل وسائل التدريب على إسراع القراءة، وقد اشتهرت بعد الحرب العالمية الثانية وهى آلة تتحكم فى الفترة الزمنية التي ينفتح أو ينغلق فيها غطاء متحرك لفتحه بالآلة حيث تظهر الكلمات لفترة قصيرة على شاشة بتقدم زمني أسرع، والهدف من ذلك هو زيادة سرعة القراءة عن طريق تعديل رؤية الشخص ووقت ردود أفعاله تدريجياً، وقد أُستخدمت آلة "التاكستوسكوب" فى الأربعينات والخمسينات للإسراع فى حركات العين لزيادة سرعة القراءة (مويدل، ٢٠٠١).

ويذكر كروميان(Krumian,1999) أن هيوي(Huey,1980)كان أول من أدرج القراءة السريعة لأول مرة في إنسانيات البحث في بداية القرن العشرين، معتبراً معدل القراءة "الأكبر أهمية عملياً وتربوياً"، ومنذ ذلك الحين تزايد الجدل حول القراءة السريعة، حيث وُجدت مجموعة كبيرة من العلاقات المتبادلة (من إيجابية مرتفعة إلى سلبية مرتفعة) في بحوث العلاقة بين معدل القراءة وكثيراً من المتغيرات، كما تزايد الاهتمام ببحوث القراءة السريعة ونسبة الاستيعاب لمواجهة الزخم المعرفي الإنساني، وأصبحت القراءة إحدى المجالات الهامة لما يعرف بالتعلم السريع Accelerated learning

ولابد من ربط سرعة القراءة بنسبة الفهم والاستيعاب، لتصبح القراءة ماهرة، وهي قراءة تهدف إلى زيادة الفهم والاستيعاب القرائى، ويقصد بها قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسة والثانوية فى النص، وكذلك ذكر الأهداف العامة والقدرة على معرفة المعاني الضمنية (عمرو& الناطور، ٢٠٠٦).

أما الأسلوب المعرفي الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي (Field Dependence and Independence)، فهو أحد الأساليب المعرفية التي تُعرف على أنها "الطريقة التي يتمايز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في حياته، وتعبر عن الأنشطة المعرفية والإدراكية للفرد"(الشرقاوي، ١٩٨٩)، ويُعرفه"وتكن"وزملائه بأنه "مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال (في مدى اعتماده على المجال واستقلاله عنه)" (الفرماوي، ٢٠٠٩).

ويذكر وتكن وجودانف (Witkin &Goodenough, 1981) أن كثيراً من خصائص المستقلين عن المجال الإدراكي تختلف عن خصائص المعتمدين على المجال الإدراكي فهم: آمنون، مستقلون، متحكمون، متهورون، بعضهم يتخذ الآخرون وسيلة لتحقيق أغراض شخصية، باردون في علاقاتهم مع الآخرين، أما ذوي الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال: فلديهم صفات عكس السابقة، ويتمتعون بدرجة عالية من المهارات الاجتماعية، ودرجة أعلى من القلق الاجتماعي عند التعامل مع الناس في المواقف الاجتماعية المختلفة، وأقل استرخاءاً في المواقف الاجتماعية، وأقل قدرة على المضي قدماً في المشاركة في المحادثة، ولا يشعرون بالراحة بشأن من لا يعرفونهم بشكل جيد.

وقد أُجريت دراسات عديدة في مجال أثر الاختلاف في الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكيفي متغيرات عديدة، وقد أثبتت أغلب الدراسات السابقة تفوق المستقلينعن المجال علي المعتمدين علي المجال في كثير من المتغيرات الإيجابية، بينما أظهرت دراسات أخرى فروقاً لصالح ذوي الأسلوب المعرفي الاعتماد علي المجال الإدراكي في متغيرات عديدة بعضها إيجابي وأغلبها سلبي، ويوضح جدول (١) الفروق بين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي، طبقاً لبعض الدراسات السابقة.

جدول (١) الفروق بين المستقلين والمعتمدين عن المجال طبقاً لبعض الدراسات السابقة

الدراسة	وجه المقارنة	اتجاه الفروق
Wagner (1979) والعنزي وآخرون(١٩٩٨)	الإدراك، التذكر	المستقلون
مصطفى (١٩٩٠)	تحقيق الذات	المستقلون
عبد المقصود (١٩٩١)	الدافع للإنجاز	المعتمدون
الشربيني (١٩٩٢)	الانبساطية والعصابية	المعتمدون
	الذهانية	لا توجد فروق
حسانين (١٩٩٦)	القلق، الغضب، العدوان، الاكتئاب	المعتمدون
(Kogan & Saerni,1989)	التأثر بالنقد	المعتمدون
العبدان (١٩٩٣)	استخدام استراتيجيات تعلم اللغة	المستقلون
جمال الدين (١٩٩٥)	برنامج تعليمي في مادة الإحصاء	المستقلون
(Lu & Hoi,1995)	اختبارات الأداء	المستقلون
	الاختبارات الموضوعية	المعتمدون
الطهراوي (١٩٩٧)	التفوق	المستقلون
يوسف (١٩٩٨)	مدى الانتباه، التحصيل العام	المستقلون
عبد الهادي (١٩٩٩)	القسم العلمي	المستقلون
	القسم الإنساني	المعتمدون
الحسن (٢٠٠٠)	المحصول اللغوي العام والمهارات اللغوية	المستقلون
(Ruttun, 2009) (Riding, Grimley, 1999)	نظام تعليم الوسائط الفائقة	المستقلون
(Ruttun, 2009)	الحاجة الى العناصر المرئية في المجال	المعتمدون
	نظام تعليم الوسائط الفائقة	المستقلون
الهواري (٢٠١٠)	التفكير الإبتكارى (الدرجة الكلية) وأبعاد المرونة والطلاقة والتفاصيل	المستقلون
	بعد الأصالة	المعتمدون
الديري (٢٠١١)	الاتجاه نحو المخاطرة	المستقلون
المعافى (٢٠١٢)	السرعة الإدراكية، التخصص الطبيعي	المستقلون
(Lovell,1963)	التحصيل في مجال القراءة	المستقلون
عبده (١٩٨٥)	مجال القراءة	لا توجد فرق
السيد (٢٠٠٨)	صعوبات القراءة	المعتمدون
مندور (٢٠٠٨)	تحصيل المفاهيم العلمية.	المستقلون
	الاتجاهات نحو قراءة الرسوم التوضيحية	المستقلون
(Behnam& Fathi, 2009)	الأداء القرائي والفهم القرائي	المستقلون

يتضح من جدول (١) الأثر الكبير للأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال على المجال الإدراكي كعامل فارق في الأداء العقلي، والأكاديمي، والمهني، والتحصيل الدراسي، وعمليات الذات، والاضطرابات النفسية، ويُلاحظ أن جميع الدراسات التي تناولت متغيرات مرتبطة بالقراءة كان التفوق فيها للمستقلين عن المجال الادراكي، ومنها دراسة لافل (Lovell,1963) في التحصيل في مجال القراءة، ودراسة مندور (٢٠٠٨) في تحصيل المفاهيم العلمية والاتجاهات نحو قراءة الرسوم التوضيحية، ودراسة (Behnam& Fathi, 2009) في الأداء القرائي والفهم

القرائي، ودراسة الديري (٢٠١١) في الاتجاه نحو المخاطرة، ودراسة المعافى (٢٠١٢) في السرعة الإدراكية.

مشكلة البحث: يهدف البحث الحالي إلى دراسة الفروق في سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب في ضوء كل من: الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي، والتخصص الأكاديمي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (شرعي، وإنساني، وعلمي)، والتفاعل بينهما، حيث إن الطلاب ذوي النمط المستقل إدراكياً لديهم القدرة على تمييز واستخلاص الجزء من الكل، ويُتوقع أن يجدوا سهولة في تفصيل أجزاء الكل، بينما الطلاب ذوي النمط المعتمد إدراكياً يجدون صعوبة في التغلب على تأثير المجال أو عزل الجزء عن الكل.

ولذلك يؤثر نمط الأسلوب المعرفي على سرعة قراءة وفهم الطالب، إذا اعتبرنا أن الطالب يتعامل مع جزلات Shunksمن النص يتناولها بالقراءة والفهم، ويمكن أن تعتبر الصفحة جزءاً من المجال الإدراكي في هذه الحالة، كما يؤثر التخصص الأكاديمي في تباين سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب، نظراً لتباين ممارسات الطلاب للقراءة في كل تخصص من حيث كمية المادة المقروءة، وساعات القراءة.

كما أن القراءة السريعة من المجالات التيتحتاج إلى مزيد من الدراسات المتأنية بالوطن العربي، حيث إن المعدل العام أو متوسط سرعة القراءة في الوطن العربي يبلغ ما بين ١٥٠ إلى ١٧٠ كلمة في الدقيقة، وبدرجة استيعاب تتراوح بين ٤٥% إلى ٥٥%. والوقت المخصص للقراءة اليومية هو ساعة واحدة، وعليه فإن الفرد يحتاج إلى أسبوعين لكي يقرأ كتاب مكون من ٣٠٠ صفحة (المُلا، ٢٠٠٥)، مما يشير إلى الحاجة الماسة لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

أسئلة البحث: يمكن التعبير عن مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما أثرالأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)، والتخصص الأكاديمي (شرعيإنساني /علمي)، وتفاعلهما على سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب القرائيلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

- ما أثرالأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي) على سرعة القراءةلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- ما أثرالتخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني /علمي) على سرعة القراءةلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟
- ما أثر التفاعل بين نمطي الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي) والتخصص الأكاديمي (شرعي/إنساني /علمي) على سرعة القراءةلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- ما أثرالأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)على نسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟
- ما أثرالتخصص الأكاديمي (شرعي/إنساني /علمي) على نسبة الاستيعاب القرائيلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- ما أثر التفاعل بين نمطي الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي) والتخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني /علمي) على نسبة الاستيعاب القرائيلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهمية البحث: تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي في أنه قد يسهمفيما يلي:

-**الأهمية النظرية:** محاولة إلقاء الضوء على متغيرات سرعة القراءة، نسبة الاستيعاب القرائي، الاعتماد/الاستقلال على المجال، والتخصص الأكاديمي)، لتحقيقمزيد من فهموتفسير بعض العمليات المتضمنة في عملية اكتساب المعلومات والتحصيل الدراسي والتعلم بشكل عام.

- الأهمية التطبيقية:

١. يمكن لأعضاء هيئة التدريس الاستفادةمن تحديد نسب انتشار أنماط الأسلوب المعرفي، وسرعة القراءة، ونسبة الاستيعاب، في وضع أهداف وخطط الدروس والمحتوى الدراسي، والتكليفات والواجبات الدراسية بما يتفق مع أسلوب وقدرات الطلاب.

٢. قد تمثل نتائج هذه البحث أساساً ومدخلاً لبناء برامج تدريبية تسهم في رفع مستوى الفهم القرائي وزيادة سرعة القراءة في ضوء الأسلوب المعرفي لمواجهة الانفجار المعرفي والتكنولوجي والثقافي.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: الأسلوبالمعرفي بنمطيه (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي)، في إطار التفاعل مع التخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني /علمي)، وأثرهما على سرعة القراءة، ونسبةالاستيعاب.

- الحدود البشرية: طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالأقسام الشرعية والإنسانية والعلمية.

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤.

- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

أهداف البحث: تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١- إلقاء الضوء على مفهوم سرعة القراءة، ونسبة الفهم والاستيعاب القرائي، والأسلوب المعرفي الاعتماد/ الاستقلال على المجال، من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة.

٢- دراسة الفروق بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ذوي التخصص الشرعي والإنساني والعلمي في سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب.

٣- التحقق من وجود أثر لتفاعل كل من التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال على كل من سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤- تقديم فهماً وتفسيراً للعلاقات بين متغيرات الدراسة، واقتراح بعض التوصيات لتنمية مهارات الطلاب في القراءة، وزيادة نسبة الاستيعاب.

٥- دراسة العلاقة الارتباطية بين سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

خطوات البحث: يمكن تلخيص خطوات تنفيذ البحث الحالي فيما يلى:

- دراسة نظرية استهدفت صياغة إطار نظرى يتضمن الجوانب المختلفة لموضوع البحث بهدف تحديد الخلفية النظرية للبحث للوقوف على وضع فروض البحث وتحديد إجراءاته وتفسير نتائجه فى ضوء هذا الإطار النظرى.

- دراسة البحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ومناقشة نتائجها والاستفادة من وسائلها وطرائقها، فى صياغة فروض البحث.

- الدراسة الاستطلاعية للتحقق من جودة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
- اشتقاق عينة البحث ووصفها وصفاً شاملاً.
- تطبيق أدوات البحث والدراسة الميدانية.
- التحليل الإحصائي للبياناتومناقشتها فى ضوء الإطار النظرى لاستخلاص النتائج.
- تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة فى ضوء نتائج البحث.

مفاهيم البحث:

- سرعة القراءةReading Speed: تُعرف إجرائياً في البحث الحالي على أنها: "عدد كلمات النص المقروء (٩٦٠ كلمة)، مقسوماً على زمن القراءة بالثانية، مضروباً في١٠٠".
- الاستيعاب القرائي Reading Comprehension: يُعرف إجرائياً في البحث الحالي على أنه: "النسبة المئوية لإجابات الطالب الصحيحة على الأسئلة الملحقة بالنص القرائي للدراسة (عشرة أسئلة).
- الأسلوب المعرفى الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي Field Dependent Independent Cognitive Style/: يُعرف إجرائياً في الدراسة الحاليةعلى أنه: درجة الطالب على اختبار الأشكال المتضمنة Embedded Figures Test.

منهج البحث وأدواته والأساليب الإحصائية:

تنتهج الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن، بتطبيق اختبار الأشكال المتضمنة لقياسالأسلوب المعرفي، واختبار واينرايت (٢٠٠٩) لقياس سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب، وتحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي في اتجاهينtwo-way ANOVA.

الإطار النظريلمتغيرات البحث: يتناول الباحث الإطار النظري للبحث الحالي في محورين أولهما: القراءة السريعة والاستيعاب القرائي، ثانيهما: الأسلوب المعرفي.

أولاً: القراءة السريعة والاستيعاب القرائي:

لا تزال القراءة أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري والمشاعر الإنسانية، من خلال عملية نفسية معقدة تقوم على أساس تفسير الرموز الكتابية، أي الربط بين اللغة والحقائق، من خلال العديد من العمليات العقلية كالربط، والإدراك، والموازنة، والفهم، والاختيار، والتقويم، والتذكر، والتنظيم، والاستنباط، والابتكار في كثير من الأحيان (خاطر وآخرون، ١٩٨٦).

وتُمثل القراءة السريعة مع الخريطة الذهنية وحل المشكلات المعلوماتية أهم مجالات التعلم السريع "Accelerated Learning" الذي يعني الأداء الإنساني السريع والفعال والمؤثر في اكتساب وتداول أنواع المعرفة المختلفة والتي تتناسب مع زمن وسرعة تدفقها حوله (هلال، ٢٠٠٧)، فالقراءة السريعة ليست مجرد قراءة بشكل أسرع فقط، بل هي القراءة بشكل أذكى، فهي تمزج بين سرعة الأداء، وفهم المادة واستيعابها بشكل أفضل، وكذلك تذكر المادة لمدة أطول، فالقراءة السريعة: سهولة، وسرعة، واستيعاب، وتذكر (الملا، ٢٠٠٥).

وقد يُطرح مفهوم السرعة في مجال القراءة من خلال مفاهيم أُخرى أوسع، ومنها مفهوم الطلاقةFluency، ويذكر داس وآخرون(Das, et.al., 2002)أن طلاقة القراءة غالباً ما تُعرف على أنها السرعة والدقة، ويؤكد ذلك العلاقة بين السرعة في القراءة وفهم المقروء، حيث إن فهم المقروء يؤدي بالضرورة إلى السرعة في قراءته، والسرعة في القراءة تساعد لدى البعض على فهم المقروء (فضل الله، ٢٠٠٦).

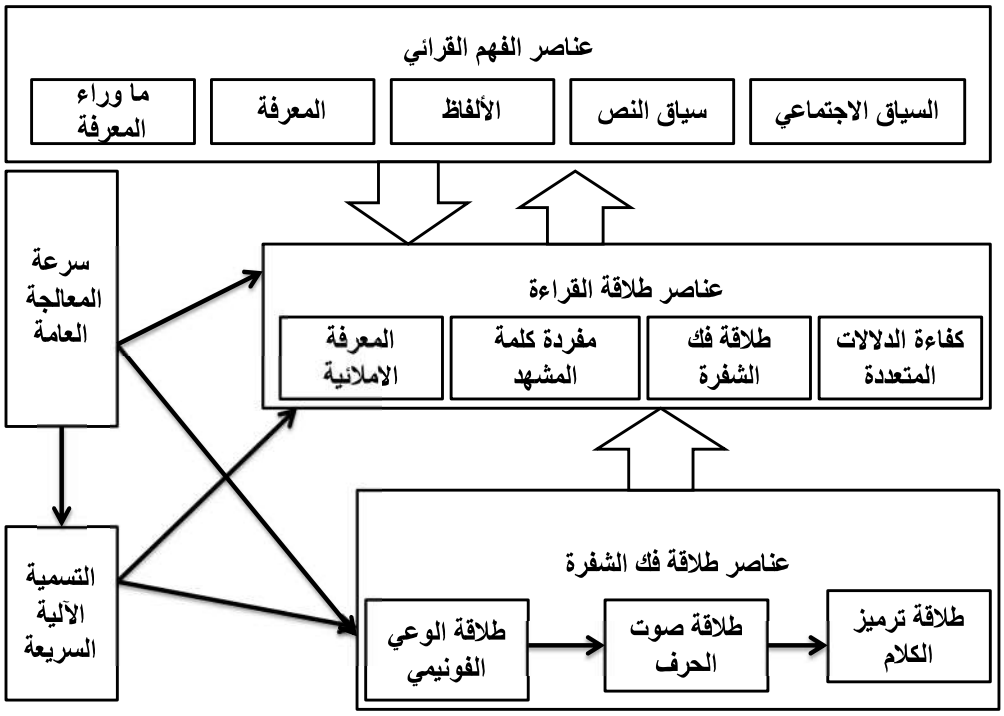
وتعرفلجنة خبراء القراءة الوطنية(National Reading Panel) طلاقة القراءة بأنها: "القدرة على القراءة شفويا مع السرعة والدقة، والتعبير السليم، ويعرفها قاموس القراءة والكتابة

بأنها: "التحرر من مشاكل تحديد الكلمة التي قد تعترض الفهم"، وتكمن أهمية الطلاقة في تأثيرهاالهام على الفهم، الذي يتمثل في أن القارئ جيد الفهم يجب أن يكون قادراً على تحديد الكلمات بسرعة وسهولة. (Samuels, 2000)

وفيما يتعلق بعلاقة السرعة بالفهميرى أوزبورن وآخرون(Osborn, et.al., 2003)أن الطلاقة على ما يبدو بمثابة جسر بين إدراك وفهم الكلمة، لأن الطلاقة تُمكن القارئ من تحديد الكلمات تلقائياً وبشكل دقيق، وبالتالي تمكنه من تركيز معظم اهتمامه على الفهم وبناء روابط بين الأفكار الصريحة والضمنية الواردة في النص والخلفية المعرفية لهم، وبعبارة أخري تُمكن القراء من إجادةإدراك الكلمات وفهمها في الوقت نفسه، أما القارئ الأقل طلاقة فيركز الكثير من اهتمامه على التعرف على الكلمة، لأنه لا يستطيع تحديد الكلمات بسرعة، ويقرأ كلمة تلو الأخرى، والتكرار في بعض الأحيان أو تخطي الكلمات، كما يمكن تفسير ذلك بأمرين: أحدهما: أن فيها ربط للمعلومات المتناثرة بإحكام وتسلسل، والثاني: أنها لا تتيح للقارئ الغفلة والسرحان أثناء القراءةكما يحدث في القراءة البطيئة(الملا، ٢٠٠٥).

أما الاستيعاب القرائيفيصنف في إنسانيات البحث إلى ثلاث مستويات هي: المستوى الحرفي ويعني فهم الحقائق والمفاهيم والمعلومات الموجودة بالمادة المقروءة، ويركز على المعاني الضمنية بالنص، والمستوى التفسيري، والمستوى التقويمي ويتعلقان بتوظيف المادة المقروءة والأفكار في الحياة العملية(البركات، ٢٠١٠).

ويعتبر الاستيعاب محور العملية القرائية، حيث يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية والارتقاء بمستوياته المعرفية، تحقيقاً للأهداف التربوية بنشاط الطالب الذي يتذكر ويربط ويفسر وينقد أو يقيم (الشمري، ٢٠٠٥)، ويذكر لوبيز وآخرون (Lopeza,et.al., 1979)أنه نظراً لأهمية القدرة على الاستيعاب القرائي للدراسة الجامعية فإنها تمثل أحد مكونات اختبار القدرات الدراسية(Scholastic Aptitude Test (SAT، وهو اختبار مقنن تشرف على تطبيقه مصلحة الاختبارات التربويةفي برينستون، والذي ظل يُستخدم بنجاح منذ سنوات عديدة كأحد معايير القبول للتعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية، ويعبر هودسون وآخرون (Hudson ٢٠٠٨ et.al,عن مدى تعقد طلاقة القراءة بعنصريها السرعة والفهم القرائي في الشكل (١)



شكل (١) نموذج مفاهيمي لطلاقة وسرعة القراءة والفهم القرائي (Hudson et al., 2008)

نظريات تفسير القراءة:

١. القراءة ووظائف الدماغ: يرتبط نصف الدماغ الكروي الأيمن بوظائف لفظية مكانية، بينما يهتم النصف الأيسر بالنشاط اللغوي (أبوحطب، ١٩٩٠)، ويشير بارتون وآخرون (Barton et.al., 2010)إلى أن قراءة النص تمثل في الغالب إحدى وظائف نصف الكرة المخية الأيسر، ومن الممكن معالجة خصائص أخرى بخلاف هوية الكلمة أو الحرف مثل نمط الخط أو الكتابة اليدوية، ومن خلال الملاحظة وُجد أن معالجة نمط الخط ينطوي على نشاط النصف الأيمن، ويدل التباين في أداء مرضى الضرر المغزلي الأيمن مقابل الأيسر على وجود فارق هام في معالجة نصفي الكرة المخية، لا يعكس نوع المثير ولكنه يعكس طبيعة المعالجة المطلوبة.

٢. القراءة من وجهة نظر تجهيز المعلومات: تعتبر القراءة من وجهة نظر تجهيز المعلومات عملية تفاعل دينامي بين القارئ والمقروء، وتشمل الرموز اللغوية، والسياق، وغيرها من العوامل المؤثرة في فهم النص المقروء، مما يؤدي إلى استخلاص المعنى وتجاوز الوقائع المعطاة إلى اكتشاف دلالات جديدة، ويذكر أولسون وهومان(١٩٩٣) أنعملية تجهيز المعلومات المقروءة من العمليات المركبة، وتتكون من عمليات متنوعة مثل: التعرف على الكلمات، وتحديد الدلالات، وفهم الجمل، وإنشاء معنى كلي للنص المقروء، وقد بزغت حديثاً توجهات في بحوث القراءة تفترض أن هناك العديد من المتغيرات التي ترتبط بتجهيز المعلومات المقروءة منها: الذاكرة العاملة، واستراتيجيات التجهيز، ومستوى مهارات ما وراء المعرفة (البري، ٢٠٠٥)، ويحدد لوجان (١٩٩٧) خصائص التعرف بطلاقة على الكلمة بأنها: سريعة، وآلية، وتتم دون جهد، ودون وعي، وأهمها خاصية القدرة على أداء مهمتين صعبتين في وقت واحد؛ كالقدرة على تحديد الكلمات وفهم النص في نفس الوقت.

كما توصل فلافيل Flavellإلى بعدين لما وراء المعرفة هما: المعرفة عن الإدراك، وتنظيم الإدراك، ويتضمن الأول مدى معرفة القارئ بموارده المعرفية، أي تصوره عن عملية القراءة، ويشير الثاني إلى رصد ما بين القارئ وموقف القراءة(Imtiaz, 2004)، وقد أظهرت البحوث

التي أجريت على الفهم القرائي ومهارات الاستذكار أن القُراء الجيدين يستخدمون مهارات ما وراء معرفة ومهارات متنوعة أخرى منها تكييف سلوك الفرد القرائي في موقف معين ليتلاءم مع غرضه، والتنبؤ بالأفكار الرئيسية في السياق وتمييزها وتحديدها، ومراقبة القراءة المستمرة للتأكد من حدوث الفهم، وتغيير إستراتيجية القراءة حين لا يتحقق الفهم. (عبد الحميد، ١٩٩٨).

ويشير تينكر Tinker إلى ثلاثة عوامل مؤثرة في إدراك النص وهي: أن الحروف الأولى من الكلمة أهم في فهم النصمن الأحرف الأخيرة أو المتوسطة، وأن طول الكلمة أهم معيار لشكل الكلمة الأساسي وبالتالي لمعناها، وأن مراعاة السياق يسهل إلى حد كبير إدراك المعنى الدقيق للكلمات المتعددة المعاني(السود، ٢٠١٢)، ويشير بيك وآخرون (Beck et.al., 1997)إلى أن القارئ عموماً يحكمه أثناء تفاعله مع النص حركات ثلاث: الأولى أنه عليه أن يتوقف ليستدل على ما لم يذكره الكاتب بشكل صريح، والثانية ليراقب استيعابه ويطبق استراتيجيات الاستيعاب القرائي محاولا تتبع مسار تفكيره، ومركزاً على الخيوط التي تربط بين جوانب النص، ومميزاً للمناطق غير الواضحة ومتوقفاً ليعيد الأجزاء غير المستوعبة، والثالثة القراءة السريعة ليُحصل المزيد من المعلومات(سليمان، ٢٠٠٩)، وعندما يبدأ القارئ في زيادة مساحة الفهم من تركيز العين على الحروف إلى تركيزها على كلمة ستزداد سعة القراءة من ٦٠ كلمة/ الدقيقة إلى١٧٥كلمة /الدقيقة وباستمرارالتدريب تزداد سرعة القراءة إلى٢٤٠كلمة/الدقيقة فإذا التقطت العين كلمتين في نفس اللمحة زادت سرعة القراءة لتصل إلى ٤٨٥ كلمة/الدقيقة. (الجديع؛ شباح، ٢٠٠٧).

النظريات السلوكية: بخلاف مدخل وظائف الدماغ وتجهيز المعلومات توجد نظريات عديدة لتفسير سيكولوجية القراءة يغلب عليها الطابع السلوكي، ومن أهم هذه النظريات: نظرية فلاديمير بيختيريف الانعكاسية التي تؤكد على التركيز والنطق الداخلي، ونظرية روباكين التي تعتبر الكلمة مثير للفعالية النفسية غير الموجهة، ونظرية فيجوتسكي التي ترى أن آلية تأثير العمل الإنساني تكمن في إثارة المشاعر والعواطف المتضاربة لتصبح جماعية واجتماعية، ونظرية فالجاردس التي تعتبر القراءة عملية ذا طابع اجتماعي من ناحية وسيكولوجي فردي من ناحية أخرى(السود، ٢٠١٢).

تصنيف القراءة ومعدلات القراءة السريعة: يصنف بامبيرجر Bamberger القراءة تبعاً لدوافع القراءة وأهدافها إلى: القراءة السريعة، والقراءة المعلوماتية، والقراءةالترفيهية، والقراءةالحافظة في الذاكرة، والقراءةالانتقائية النفعية، والقراءةالتحليلية، والقراءةالنقدية، والقراءةالمتفرغة، والقراءةالإبداعية، والقراءةالتصحيحية، كما تُصنف القراءة من حيث الأداء إلى: القراءة المسحيةScanningوتهدف إلى أخذ فكرة عامة عن الموضوع، والقراءة الإلتقاطية أوالبحثية Skimming مثل البحث عن معنى كلمة في قاموس، والقراءة الدارسة أو الفاحصة أو التحليليةStudy Reading، والقراءة السريعةSpeed Reading، والقراءة التصويرية Photo Reading، كما تُصنف إلى قراءة صامتة وأخرى جهورية، والقراءة الصامتة هي القراءة بالعينين، ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك لشفتين.

كما تُصنف القراءة أيضاً طبقاً لمعدل القراءة، فإذا كان عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة يتراوح بين ١٠٠ إلى ٢٠٠ كلمة في الدقيقة فان القارئ بطئ، وإذا تراوحت بين ٢٠٠ إلى ٣٠٠ فان القارئ متوسط السرعة، وإذا تراوحت بين ٣٠٠ إلى ٤٠٠ فالقارئ جيد، والقارئ المميز تتراوح سرعة قراءته من ٤٠٠ إلى ٥٠٠ كلمة في الدقيقة، وفيما يتعلق بمعدل السرعة لأنواع القراءة وُجد أن القراءة التقليدية في الدول العربية 160 ك/د، والقراءة التقليدية في الدول الغربية 250ك/دمع نسبة استيعاب 45-55 %، والقراءة السريعة 1000-3000 ك/ دونسبة الاستيعاب 60-65 %، والقراءة التصويريةأكثر 25,000 كلمة في الدقيقة مع نسبة استيعاب 70-75 % (الملا، ٢٠٠٥).

وتهدف القراءة السريعة عموماً إلى تنمية الرغبة في القراءة وتذوقها، وتربية الذوق والإحساس بالجمال، وزيادة القدرة على الفهم، وتربية القدرة على المطالعة الخاطفة، وزيادة سرعة الإلمام بالقراءة مع ضرورات الحياة، وزيادة قاموس القارئ وتنميته لغوياً وفكرياً، مع حفظ ما يستحق من ألوان الأدب الرفيع (الشعلان، ٢٠٠٦).

أساليب وفنيات تنمية القراءة السريعة والفهم القرائي: يوجد مسارين رئيسيين للتدريب على سرعة القراءة، أحدهما بتكرار قراءة نفس المادة، والثاني قراءة مادة سهلة متدرجة المستوى، ويمكن الاستعانة بقصص مختلفة مكونة من نفس المفردات والتراكيب النحوية (Nation, 2009)،

ويرى دي ستيفانو ولوفرير(DeStefano& LeFevre, 2007) أن تنظيم المواد المقروءة بطريقة تشجع الأفراد على استكشاف مجموعة من النصوص ذات الصلة قبل الإنتقال إلى مجموعة أخرى يتفق مع فكرة أن قراءة موضوعات قريبة من بعضها زمنياً ذات أهمية للفهم القرائي.

ويذكر كل منبوند، وروش ووينشتاين بعض العوامل المؤثرة في تحسين سرعة القراءة ومنها(Bond, 1955) (Rauch, Weinstein,1968) ومنها: مفردات القراءة، ومدى الإدراك، ومدة التثبيت، وعدد التراجعات، وعادات القراءة.

ويقدم موقع روك تاون (Rock Town, 2009) بعض تقنيات القراءة السريعة منها :

- صفي ذهنك من كل شيء عدا النصويمكن أن تأخذ دقيقتين قبل أن تبدأ القراءة للتخلص من أية أفكار.
- ارفع مستوى راحتك، وتذكر كيف يجب أن يكون مستوى راحتك في السيارة وهي مسرعة.
- استخدم إصبعك كمؤشر: قد يبدو هذا صبيانياً، ولكنه يُبقى على تركيزك، ويمثل إيقاع لسرعة القراءة.
- انتظر حتى الإنتهاء من قراءة النص ثم ابحث عن الكلمات غير مألوفة، التوقف يخفض مستوى فهمك
- قلل من "محطات الحافلات" (راحات العين).
- خذ راحة، فالقراءة الهادئة ساعة بعد ساعة أقل كفاءة من راحة خمس دقائق كل ساعة لكسر الملل.
- اجعلها مرحاً، فكر في القراءة كسباق وحاول قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات في دقيقة واحدة، مع الحفاظ على قراءة المواد التي تستمتع بها.
- الممارسة: القراءة بشكل أسرع تأتي بالممارسة، ويُنصح بقضاء وقت أقل قليلاً في مشاهدة التلفزيون وممارسة ألعاب الفيديو، وقراءة الفيسبوك، مع ممارسة القراءة السريعة ٢٠-٣٠ دقيقة يومياً.

ثانياً الأسلوب المعرفيCognitive Style:

يعرف فرنون"Vernon"الأساليب المعرفية على أنها"النشاط المعرفي الذي تظهر فيه الفروق الفردية بين الأفراد، ويظهر فيه كيفية عمل العمليات العقلية"(عبده، ١٩٨٥)، كما يعرفها هار وآخرون (Haar et.al., 2002)على أنها"الاختلافات الفردية في طريقة تناول ومعالجة وفهم المعلومات"، وقد نشأت دراسة الأساليب المعرفية وطرق تقديرها في المعمل وسجلت نتائجها في كتاب وتكن"witken" "الشخصية من خلال الإدراك" (١٩٥٤)، وكتاب وتكن وآخرين "التمايز النفسي" (١٩٦٢) (الشرقاوي، ٢٠٠٢)، وبذلك يعتبر "وتكن" رائد الباحثين في مجال الأساليب المعرفية (الخولي، ٢٠٠٢).

ويعرفعبد الحميد (١٩٨٥) الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) بأنه: "الميل إلى الإدراك إما على نحو تحليلي أو على نحو شمولي"، ذلك أن هناك أفراد أقدر على عزل الموضوع المدرك عن مجاله وانتزاعه، في حين يوجد آخرين أقل قدرة منهم، أي لا يستطيعون التعامل مع خصائص البيئة منعزلة عن مجالها، ويذكر ساراكو (Saracho, 1997) أن الأسلوب المعرفي يشير إلى "طريقة الطالب في إدراكه للمعلومات أو تذكره لها أو تفكيره فيها أي كيف يدرك الفرد الموقف وما به من تفاصيل" (الشرقاوي، ١٩٨٩). ويفرق راميريز Ramirez في جدول (١)بين خصائص الأفراد المستقلين عن المجال والمعتمدين علي المجال(جابر، ١٩٨٤) (الشرقاوي، ١٩٨٥).

جدول (٢) خصائص المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي

خصائص المستقلين عن المجال الإدراكي	خصائص المعتمدين على المجال الإدراكي
التركيز على الأجزاء أكثر من الكل	التركيز على الكل والعلاقات الاجتماعية
الواقعية في معرفة الأشياء وتحليل جزئياتها	أكثر حساسية لمشاعر الآخرين ومعتقداتهم
التمركز حول الذات	التمركز حول الموضوع
حب الإنجاز الفردي دون الحاجة للمعلم أو مكافأته	ينتظرون التوجيهات والمساعدة
الميل للمواد العلمية ويتميزون بتحليل وتنظيم المواقف	الميل للمواد الاجتماعية والتعقيد يشعرهم بالقلق

انخفاض في مجال المهارات الاجتماعية	ارتفاع في مجال المهارات الاجتماعية
يتفاعلون مع المنهج التفصيلي المبني على الاكتشاف	ينبغي أن يلتزم المنهج بشرح وتفصيل للأهداف الأدائية

قياس أسلوب الاعتماد/الاستقلال على المجال الإدراكي: توجد أساليب واختبارات عديدة لقياسه منها:

١. اختبار تعديل الجسم Body Adjustment Test (B.A.T)بهدف معرفة كيفية إدراك الفرد لموضع جسمه في الفراغ، وفيه يجلس الفرد على الكرسي داخل غرفة صغيرة مائلة ويطلب منه أن يعدل جسمه في اتجاه رأسي بينما تبقى الحجرة الصغيرة في وضعها المائل، حيث يقوم الأشخاص المعتمدين على المجال بتعديل وضع الجسم في اتجاه الحجرة، أما المستقلون عن المجال فيعملون على تعديل وضع الجسم بحيث يصبح في وضع رأسي دون اعتبار لدرجة ميل الحجرة الصغيرة (الشرقاوي، ١٩٩٢).

٢. اختبار المؤشر والإطار: Rod And Frame Test(R.F.T)وهو عبارة عن مؤشر مضيء يتحرك داخل إطار يمثل مربعاً مضيئاً أيضاً والمؤشر قابل للحركة مع عقارب الساعة أو ضدها، مع إمكانية التحكم في جعل الإطار مائلا أو معتدلاً، ويُطلب من المفحوص تحديد ما إذا كان قادراً على جعل المؤشر في وضع رأسي في الحال الذي يكون فيه الإطار مائلاً ويتم هذا الموقف الاختباري في حجرة مظلمة لا يرى فيها المفحوص إلا عناصر هذا المجال، وقد ظهرت في بحوث "وتكنwitken" وزملائه فروق في الأداء على هذا الموقف الاختباري بين المفحوصين، فالمعتمدون على المجال يميلون إلى ضبط المؤشر في اتجاه ميل الإطار المضيء، وهم في ذلك قد اعتمدوا في إدراكهم على اتجاه زوايا الإطار وعلاقتها بما يجب أن يكون عليه وضع المؤشر، أما المستقلون عن المجال فيميلون إلى ضبط المؤشر أو تحريكه في اتجاه رأسي أو مقترب من الوضع الرأسي دونما اعتبار لاتجاه ميل الإطار المضيء، وهم يعتمدون في إدراكهم في هذه الحالة على عوامل ذاتية وليست مجاليه أو منتمية إلى المجال(الفرماوي، ١٩٩٤)، وقد استخدم ياراهمدي (Yarahmadi, 2011)هذا الاختبار المؤشر في تصنيف الطلاب طبقاً لهذا الأسلوب المعرفي.

٣. اختبار الغرفة الدوارة(The Rotating Room Test (R.R.T: يتكون هذا الاختبار من غرفة يتوسطها عمود مركب عليه ذراع معدنية، وفي نهاية الغرفة يوجد كرسي يجلس عليه المفحوص أثناء أدائه للتجربة، ويتحكم الفاحص في هذه الذراع بحيث يجعلها تدور في حركة دائرية حول المحور، وأيضاً يتحكم في جعل الغرفة تدور حول المفحوص مع تثبيته، وفي أثناء دوران المفحوص تكون الغرفة مائلة، وسوف نلاحظ أن المفحوص إما أن يميل في اتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة، أو يعمل على جعل جسمه مستقيماً بشكل حقيقي، مع استبعاد الأثر القوي على الجسم من الدوران. (الخولي، ٢٠٠٢)

٤. اختبار الأشكال المتداخلة(Overlapping Forms Test (O. F. T. : أعد هذا الاختبار في الأصل جينر "gainer"ثم قام الخولي (٢٠٠٠) بتقنينه بعد تعريبه على البيئة المصرية، وعلى ضوء هذا الاختبار فإن أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى، أو التي تتداخل مع المدرك المراد انتزاعه من المجال الإدراكي ككل (الفرماوي، ٢٠٠٩).

٥. اختبار الأشكال المختفية The Hidden Figures Test (H.F.T)

٦. اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية Group Embedded Figures Test(G.E.F.T) وهو الاختبار المستخدم في البحث الحالي، حيث إنه اختبار ورقة وقلم، يُطبق جمعياً ببساطه وبدقة عالية، تم التحقق من ثباته وصدقه في مئات البحوث على مستوى العالم، كما استخدمته تقريباً جميع الدراسات السابقة التي تناولها البحث الحالي، وسيتم تناوله بمزيد من التفصيل في أدوات البحث.

الدراسات السابقة:

يتناول البحث الحالي الدراسات السابقة من خلال محاور ثلاث هي: دراسات تناولت أثرالأسلوبالمعرفيالاعتماد/ الاستقلالعلىالمجالالإدراكي في العمليات المعرفية والأداء العقلي، ودراسات تناولت القراءةالسريعةوالاستيعابوالفهمالقرائي، ودراسات تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي وسرعة القراءة والاستيعاب القرائي.

أولاً: دراسات تناولت أثر الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال على المجال الإدراكي:

أجريت دراسات عديدة تناولت أثر الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال على المجال الإدراكي في الأداء العقلي والمعرفي والأكاديمي والمهني والتحصيل الدراسي وعمليات الذات والاضطرابات النفسية.

فقد أشارت دراسة فاجنر (Wagner, 1979)إلى ارتباط أداء الأطفال على اختبار واتكن للأشكال المتضمنة مع أدائهم على مقياس وكسلر للذكاء، وأن الأطفال المستقلين عن مجالهم الادراكي أكثر كفاءة في عمليتي التذكر والإدراك، مقارنة بأقرانهم المعتمدين على المجال، ويشير ذلك إلى أهمية هذا الأسلوب المعرفي وارتباطه بالقراءة، وقد أكدت دراسة العنزي وآخرون (١٩٩٨) هذه النتائج.

وأثبتت عبد المقصود (١٩٩١) عن وجود ارتباط دال بين الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي والدافع للإنجازلدى الطلاب المعتمدين/إنسانيفقط، وعدم وجود أثر للتفاعل بين الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي والتخصص (إنساني/علمي) على الدافع للإنجاز.

أما دراسة الشربيني (١٩٩٢) فتمثلت عينتها في (١٤٩) طالباً سعودياً من الجنسين من التخصصات الإنسانية بكلية التربية جامعة الملك سعود، طُبق عليهم اختبار أيزنك للشخصية، والصورة الجمعية من اختبار الأشكال المتضمنة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي في الانبساطية والعصابية لصالح المعتمدين على المجال، كما تبين أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في الذهانية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود أثر لتفاعل الجنس والأسلوب المعرفي على الانبساطية والذهانية والكذب، بينما وُجد أثر لتفاعل الجنس والأسلوب المعرفي على العصابية، وفي الاطارذاته تشير دراسة حسانين (١٩٩٦) إلى أن متوسط الاستجابات الانفعالية (قلق، غضب، عدوان، اكتئاب) لدى ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال أقل منه لدى المعتمدين على المجال.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كوجان وسيرن (Kogan & Saerni,1989)التي أثبتت أن المعتمدين أكثر تأثراً بالنقد من المستقلين عن المجال، وبذلك يكون هذا الأسلوب مفتاحاً لتفسير سلوك الأفراد تجاه المواقف والمشكلات، كما قام دردرة (١٩٩٩) بدراسة الأسلوب المعرفي الإدراكي والتفضيل الجمالي للمرئيات كمنبئات فارقة لاضطرابات السلوك.

أما دراسة العبدان (١٩٩٣) فقد اشتملت عينتهاعلى (١٧٥) دارس للغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبية في أحد البرامج التحضيرية، طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، واختبار استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وكشفت النتائج أن المستقلين عن المجال يفوقون المعتمدين على المجال في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام.

وهدفت دراسة جمال الدين (١٩٩٥) إلى بناء برنامج تعليمي في مادة الإحصاء للطلاب ذوي الأساليب المعرفية (مستقل/ معتمد)، وتقديم عدة مستويات من التغذية الراجعة الفورية، وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطلاب المستقلين عن المجال.

وأجرى دسوقي (١٩٩٥) دراسة على عينة من (٤٦٩) مفحوصاً منهم (٩٨) طفلاً، (٦٩) طفلة، (٨٣) مراهقاً، (٧٨) مراهقة، (٨٣) شاباً، (٥٨) شابة، طُبق عليهم مقاييس عديدة منها مقياس الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، وكشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً للعمر الزمني والجنس في أسلوب الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراكي.

أما نتائج دراسة شريف (١٩٩٣) التي أُجريت على (٣٠٣) طالب وطالبة ثانوي بدولة الكويت، طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، فقد كشفت عن وجود علاقة بين السيادة المخية ودرجات الأسلوب الإدراكي المستقل عن المجال، دون الأسلوب الإدراكي المعتمد على المجال.

وهدفت دراسة لووهوي (Lu &Hoi ١٩٩٥)إلى الكشف عن أثر اختلاف الأسلوب المعرفي في الأداء على نمطين مختلفين من التقويم لدى عينة من (١٠٢) طالباً جامعياً من طلاب مقرر في علم النفس التربوي بجامعة بنسلفانيا، طُبق عليهم ستة اختبارات منها اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، وقد أظهرت النتائج أن مستوى أداء المستقلين عن المجال كان أفضل في اختبارات الأداء عنه في الاختبارات الموضوعية، بعكس المعتمدين على المجال الذين كانت نتائجهم في الاختبار الموضوعي أفضل من نتائجهم في اختبارات الأداء.

وقامت دراسةالطهراوي (١٩٩٧) بالكشف عن الفروق بين المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديمياً في الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي، على عينة الدراسة من (٨٥) طالباً متفوقاً، و(١١٠) طالباً متأخراً من طلاب الجامعة الإسلامية، طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق إحصائية في الأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد عن المجال الإدراكيلصالح المتفوقين، كما أظهرت النتائج أيضاً ارتباطاً دالاً بين سمات الشخصية والأسلوب المعرفي لكلا الفئتين.

وأشارت نتائج دراسة يوسف (١٩٩٨) التي أُجريت على (١١٣) طالب بكلية التربية جامعة المنصورة إلي وجود علاقة موجبة دالة بين مدى الانتباه والاستقلال عن المجال الإدراكي لدى طلاب كلية التربية، ووجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة في التحصيل العام لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي ذوى مدى الانتباه الواسع.

وهدفت دراسة عبد الهادي(١٩٩٩) إلى التعرف على الأساليب المعرفية المميزة لطلبة القسم العلمي والإنساني، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩١) طالباً وطالبةً من القسمين العلمي والإنساني، طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغير التخصص حيث يميل طلبة القسم العلمي إلى الاستقلال عن المجال، بينما يميل طلبة القسم الإنساني إلى الاعتماد على المجال.

كما هدفت دراسة الحسن (٢٠٠٠) إلى معرفة الفروق في المهارات اللغوية المختلفة لمادة اللغة الانجليزية باختلاف الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ والاعتماد على المجال الإدراكي) والتخصص الدراسي العلمي– الإنساني لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه في المحصول اللغوي العام والمهارات اللغوية لصالح المستقلات عن المجال، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المتخصصات في القسم العلمي من أفراد العينة المستقلات عن المجال والمعتمدات عليه، والمتخصصات في القسم الإنساني منهن في المحصول اللغوي العام لصالح المتخصصات في القسم العلمي.

وهدفت دراسة عرايس (٢٠٠١) إلى اختبار أثر التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بأسلوب المجال الإدراكي والتمييز التصوري والتحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٨) طالب جامعي طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي وجهتي الضبط من حيث الاعتماد المجالي والتمييز التصوري والتحصيل الدراسي، وكذلك عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث وذلك من حيث الاعتماد المجالي والتمييز التصوري، بينما وجدت فروق دالة بينهما في التحصيل الدراسي، وأيضاً عدم وجود أثر دال للتفاعل بين وجهة الضبط والجنس للطلاب وذلك من حيث الاعتماد المجالي والتمييز التصوري والتحصيل الدراسي.

وقامت دراسة التون وكاجان (Alton &kagan,٢٠٠٦)باستقصاء العلاقة بين التحصيل الدراسي والاستقلال الإدراكي تجاه الحاسوب، على عينة مكونه من (١٣٠) خريج جامعي، طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة الجمعية لوتكن، وكشفت نتائج الدراسة عدم دلالة العلاقة بين الاستقلال الإدراكي والإنجاز الأكاديمي، وكذلك عدم وجود علاقة بين الاستقلال الإدراكي والاتجاه نحو الحاسوب، كما أظهرت النتائج أن مواقف الطلاب تجاه الحاسوب لا ترتبط بمجال الاعتماد.

وهدفت دراسة فايل (Fyle,2009)إلىاستقصاء العلاقة بين الوعي بالأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال، واستراتيجيات ومخرجات التعلم على (١٤٩) طالب بالمدرسة المتوسطة، وأشارت النتائج إلى أن نمط الوعي ذو أثر كبير على استراتيجيات التعلم لدى الطلاب المعتمدين على المجال، وأثبتت هذه الدراسة أن تنمية الوعي بالأسلوب المعرفي لدى طلاب المدارس المتوسطة يمكن أن يحسن الأداء الأكاديمي، فضلاً عن تمكينهم من استخدام استراتيجيات تعلم أكثر فعالية في بيئات الوسائط الفائقة.

وتؤكد دراسة رتن (Ruttun,2009)العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال وبيئة التعلم، حيث تم تحليل الأسلوب المعرفي، ونواتج التعلم لدى(٦٠) طالب جامعي، وكشفت النتائج أن الطلاب المعتمدين على المجال أكثر ارتباكاً في نظام تعليم الوسائط الفائقة، لاعتمادها كثيراً على العناصر المرئية لأغراض الإبحار والتوجيه، وكانت اتجاهاتهم إيجابية نحو العناصر المرئية التي تعينهم على الهروب من الارتباك ومعضلات الملاحة عبر الإنترنت، في

المقابل كان الطلاب المستقلين عن المجال أكثر راحة، ولا يعانون انزعاجاً ولم يكونوا في حاجة للعناصر المرئية في نظام الوسائط الفائقة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة ريدنج وجريملي (Riding & Grimley, 1999) عن أثر الأسلوب المعرفي على تعلم مواد المصادر المتعددة، كما تتفق مع ما ذكره هول (Hall, 2000)أنه باستعراض إنسانيات البحث نجد أن الأسلوب المعرفي الاعتماد/ الاستقلالعلى المجال يحديد مدى نجاح المتعلمين في بيئات التعلم ذات الوسائط الفائقة.

أما دراسة الهواري (٢٠١٠) التي أُجريت على (٤٠) طالبة بالمرحلة الإعدادية طُبق عليهم اختبارالأشكال المتضمنة ومقياس التفكير الإبتكارى لتورانس، فقد كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي والمستقلات عن المجال الإدراكي على مقياس التفكير الإبتكاريوذلك لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي، وفى أبعاد المرونة والطلاقة والتفاصيل لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي، وفي بعد الأصالة لصالح المعتمدات على المجال الإدراكي.

وأشارت دراسة الديري (٢٠١١) التي أجريت على (١٠٢) ضابط إسعاف بمحافظات غزة، إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الاستقلال الإدراكي والاتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الإسعاف بقطاع غزة.

وهدفت دراسة كارجار(Kargar,2011)الى اختبار أثر الأساليب المعرفية للطلاب على النجاح في التعليم عن بعد غير متزامن، حيث طُبق مقياس الأشكال المتضمنة GEFT واختبار الفهم القرائي، واستبيان الخلفية المعرفية على (١٠٠) طالب جامعي من متعلمي اللغة الإنجليزية الذكور والإناث، وأشارت النتائج إلي دلالة العلاقة بين فرص النجاح في التعليم عن بعد غير متزامن والأسلوب المعرفي.

أما دراسة المعافى (٢٠١٢) فقد هدفت إلى دراسة السرعة الإدراكية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي(الاعتماد /الاستقلال) لدى (٣١٤) طالبثانويبمحافظة الليث، طُبق عليهم اختبار السرعة الإدراكية لاكستروم وآخرون، واختبار الأشكال المتضمنة (GEFT)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين السرعة الإدراكية والأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال)، ووجود فروق دالةاحصائياً في الدرجة الكلية للسرعة الإدراكيةوالأسلوب المعرفيطبقاً للتخصص، لصالح ذوي التخصص الطبيعي.

ثانياً: دراسات تناولت القراءة السريعة والاستيعاب والفهم القرائي:

تنوعت الدراسات التي تناولت القراءة السريعة ونسبة الفهم والاستيعاب القرائيمن حيث أهدافها وعيناتها ونتائجها، فقد هدفت دراسة التل ومقدادي (١٩٨٨) إلى اختبار أثراستخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي، على عينة من (٦٠) طالبة بالصف الخامس الابتدائي، طُبق عليهم اختبار الاستيعاب القرائي، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة حمدان ودياب (١٩٩٧) إلى دراسة دور اللغة الأم (العربية) في تقييم الفهم القرائي في اللغة الأجنبية (الإنجليزية)، حيث استخدم إصدارين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، لتقييم تأثير لغة الاختبار على الفهم القرائي لدى (٦٠) طالب ثانوي بالأردن، وقد أظهرت النتائج أن الأشخاص الذين تم اختبارهم باللغة العربية تفوقوا على نظرائهم الذين تم اختبارهم باللغة الإنجليزية.

وتناولت دراسة كروميان (Krumian, 1999)العلاقة بين معدل القراءة وبعض المتغيرات مثل آليات حركات العين، والنطق، وسرعة إدراك الكلمة ومرونة القراءة، والتحقق من فعالية التدريب على سرعة القراءة، وذلكعلى عينة من (٣٢) طالباً انتهوا للتو من دورة تدريبية في القراءة السريعة، حيث قورن القياس القبلي لمعدل القراءة والفهم القرائي بالقياس البعدي من خلال استبيان لتعليقات الطلاب على القضايا الرئيسية التي أُثيرت في الإنسانيات المتعلقة بتسريع القراءة، وإجراء مقابلات مع خمسة أفراد جدد كانت معدلات قراءتهم عالية بشكل استثنائي، وقد استنتج الباحث أن التدريب على سرعة القراءة يؤدي إلى زيادة كبيرة في معدلات القراءة مع تحسين الفهم الشامل.

وأُجرى النصار وآخرون (٢٠٠٠) دراسة على عينة من (٣٥٧) طالباً في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، طُبق عليهم استبيان الدافعية للقراءة، ومقياس مفهوم الذات القرائي،

ومقياس الاتجاه نحو القراءة، ومقياس الميول القرائية، كما تم معرفة درجات التحصيل الدراسي من واقع نتائج الاختبارات النهائية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة في كل من: الدافعية للقراءة، مفهوم الذات القرائي، الاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، ووجود ارتباط موجب دال بين الدافعية للقراءة بمكوناتها الفرعية وكل من: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، والتحصيل الدراسي، وإمكانية التنبؤ بدرجات الدافعية للقراءة من درجات الطلاب على: مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية، كما وُجد أنها جميعاً تتشبع على عامل عام واحد.

وقد توصلت دراسة كوهن وستاهل(Kuhn & Stahl, 2000)من خلال تقييم (١٥) دراسة إلى عدم وجود أثر دال لأسلوب تكرار القراءة على تنمية طلاقة القراءة، كما وجد ضعف في مهارات التجهيز المتتابع لدى ذوى الفقر القرائي، أماداس وآخرون(Das et.al.,2002)فقد قاموا بدراسة (٢٤)بحثاًبهدف تنمية طلاقة القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأفادت النتائج بميزات التدخل من خلالأسلوب القراءة المتكررة مع وبدون نموذج، والقراءة الهادفة، وصعوبة النص، ومعايير التحسين المحددة.

وقد أجريت دراسة الصارمي&إبراهيم (٢٠٠٤) على عينة قوامها (١٢٢) طالب بالمدارس الثانوية بمسقط (٦٠) من الذكور (٣٠ علمي، ٣٠ إنساني)، (٦٢) من الطالبات (٢٩ علمي، ٣٣إنساني) طُبق عليهم اختبار القدرات الدراسية كما تم قياس القراءة الناقدة من خلال نصين أحدهما من العلوم الطبيعية وآخر من العلوم الإنسانية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تفاعل دال للجنس والتخصص الدراسي على الاستيعاب القرائي، حيث كانت القدرة لدى الإناث من التخصص العلمي أفضل من الذكور من نفس التخصص، بينما كان الذكور من التخصص الإنساني أفضل قليلاً من الإناث في التخصص ذاته، كما وُجد أن الاستيعاب غير مرتبط بنوع النص.

وهدفت دراسة المنتشري (٢٠٠٨) إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستخداماستراتيجية التدريس التبادلي، التي تم تجريبها على (٦٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، قسمت هذهالعينة إلى مجموعتين: تجريبية (٣٠)، وضابطة (٣٠)، وقد أثبتت الدراسة الأثر الإيجابي لاستراتيجيةالتدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة.

وهدفتدراسة جورجيو وباريلا(Georgiou & Parrila,2008)إلى استقصاء كيفية التنبؤ بدقة القراءة وطلاقتها من خلال متغيراتالتسمية الآلية السريعة(RAN)، ومكونات السرعة (زمنالصياغة، وزمن التوقف)، وكيفية ارتباط مكونات (RAN) بمقاييس الوعيالصوتي، والمعرفة الإملائية، وسرعة المعالجة، حيث طُبقت مهام (RAN) على (٤٨) طالب، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه متبادلة دالة بين زمن التوقفوكل من دقة القراءة وطلاقتها على حد سواء، وكان لزمن التوقفقيمة تنبؤيةعالية بالمعرفة الهجائية أكثر من الوعي الصوتي أو سرعة المعالجة.

وهدفت دراسة فيلد وسوميرس(Feld&Sommers, 2009)إلى دراسة كيفية تنبؤ أنماط بعض المتغيرات بالتغير في القدرة على القراءة الشفهية عبر الفئات العمرية المختلفة، وذلك على عينة من (٣٥) من البالغين الأصغر سناً، و(٣٨) من البالغين الأكبر سناً، طبق عليهم مهمة قراءة شفهية، ومقياس الذاكرة العاملة اللفظيةوالمكانية، وسرعة تشغيل المعلومات والقدرات الإدراكية، وقد أشارت النتائج إلى أن البالغين الأصغر سناًأظهروا تفوقاً في قدرات القراءة الشفهية، والمهارات الإدراكية، والذاكرة العاملة المكانية وسرعة تجهيز المعلومات ومدى الذاكرة العاملة، وأظهر نمط المتغيرات التنبؤية ثباتاً على مدى الفئات العمرية.

وهدفت دراسة فلتشر وآخرونFletcher) (et.al., 2011إلى تقييم السمات المعرفية لطلاب الصف الأول الذين استجابوا على نحو كاف وغير كاف لبرنامج القراءة المستوى الثاني، وتم تصنيفهم في ثلاث مجموعات الأولى على أساس فك التشفير ومعايير الطلاقة (٢٩) طالب، والثانية على أساس معيار الطلاقة فقط (٧٥) طالب، وذوي التحصيل الأمثل (٦٩) طالب، وطُبق عليهم مقاييس تقييم الوعي الصوتي وسرعة تسمية الرسالة، والمهارات اللغوية الشفوية، وسرعة المعالجة، والمفردات، وحل المشكلات غير اللفظية، وقد أظهرت المقارنات بين المجموعات الأربع أن الوعي الصوتي هو الأكثر أهمية في تمايز المجموعات، كما وُجد للعوامل الأخرى دوراً في التمييز بين المجموعات.

وهدفت دراسة سكنر وآخرون (Skinner, et.al., 2010)إلى تحليل معدل الفهم القرائي لدى عينة تشمل (٢٢) طالب بالصف الرابع، (٢٩) طالب بالصف الخامس، (٣٧) طالب بالصف العاشر، وقد أظهرت النتائج أن سرعة القراءة تمثل جزءاً كبيراً من التباين الكلي لدرجات القراءة والاختبارات الفرعية لاختبارات ودكوك- جونسون التحصيلية في جميع المراحل الدراسية.

وهدفت دراسة الحموري وخصاونة (٢٠١١) إلى تقصّي دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى عينة مكونةً من (٢٣٠) طالباً وطالبةً مـــن طلبة المرحلة الثانوية اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، ولتحقيــق أهداف الدِّراسة استخدم"اختبار فترة الاستماع" لقياس سعة الذاكرة العامة، واختبار آخر لقياس الاستيعاب القرائي. أظهرت نتائج الدراة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة واختبار الاستيعاب القرائي تعزى لمتغيّر النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وكشفت النتائج أيضاً تأثر الاستيعاب القرائي بسعة الذاكرة العاملة، وتفوق الإناث على الذكور في الاستيعاب القرائي، في حين لم تكشف النتائج عن وجود أثر للتفاعل بين متغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي.

أما دراسة العويضي (٢٠١١) فهدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة وفق أساليب التذكر لتوني بوزان، وللتحقق من أثر البرنامج طبق اختبارمهارات القراءة على العينة، وأسفرت نتائج الاختبار عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة، وقد بلغت قيمه حجم التأثير لبرنامج الدراسة (٠,٩٩) وهي قيمة تدل على تأثير كبير في ضوء معامل كوهين.

وهدفت دراسة نوزاري وسياميان (Nozari, A., Siamian, H., 2015) إلى إيجاد العلاقة بين الاسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجالوالفهم القرائي، وتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، والتحصيل الدراسي واختيار المقررات الدراسية، وقد تكونت العينة العشوائية للدراسة من ٣٠٥ طالباً وطالبة بالمدرسة الثانوية، طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة وقد أظهر تحليل الانحدار أن الأسلوب المعرفيالاعتماد/الاستقلال عن المجاليحدد التغيرات في المتغيرات التابعة: درجة القراءة والفهم، وتعلم اللغة الإنجليزية والمتوسط الكلي بنسبة ٨,٨%، ٩,٢%، ١١,٦ %

أما دراسة رملن؛ الشرعة (٢٠١٦)فقد هدفت إلى استقصاء أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي بالمستوى الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية بماليزيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، طُبق على طلبة المجموعة التجريبية تدريس مادة اللغة العربية باستراتيجيات ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق عند مستوى الدلالة (α=0.05)في المستويين: الحرفي والتفسري يعزى إلى أثر استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي وسرعة القراءةوالاستيعاب القرائي:

توصلت دراسة لافل(Lovell (1963المبكرة إلى وجود ارتباط غير دال بين الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال والتحصيل في مجال القراءة، أما دراسة لوبيز وآخرون (١٩٧٩) وموضوعها "العلاقة بين أسلوبين معرفيين وسرعة القراءة والفهم، فقد تكونت عينتها من (٩٤) ولد وبنت بالصف الخامس طُبق عليهم مقياس مرونة الغلق ومقياس طلاقة الانتقال من مثير إلى آخر، كما تم قياس سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لكل منهم، وقد أكدت النتائج أن مرونة الغلق كانت أعلى ارتباطاً بالفهم القرائي من الطلاقة، بينما كانت الطلاقة أعلى ارتباطاً بمعدل القراءة من مرونة الغلق.

وهدفت دراسة عبده (١٩٨٥) إلى استقصاء العلاقة بين الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي بالعمليات الأولية كعمليات تعليمية (القراءة– الاستماع- فهم الرياضيات– تحليل الكلمة) لدى تلاميذ المراحل التعليمية الأولى، حيث تكونت عينة البحث من (٢٤٠) تلميذ بالصف السادس الابتدائي، طُبق عليهم مقياس الأشكال المتضمنة واختبارات العمليات الأولية ومنها اختبار القراءة الذي يقيس قدرة التلميذ على قراءة الكلمات والجمل والفقرات والقطع الطويلة، وقد أشارت نتائج

الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين على المجال الإدراكي في مجال القراءة.

بينما هدفت دراسة بوي وآخرون (Bowey et.al.,2005)إلى تحديد ما إذا كان الارتباط بين قراءة الكلمة وسرعة التسمية المتسلسلة للحروف والأرقام تتوسطه سرعة المعالجة الكلية، وكفاءة التشغيل الأبجدي والقدرة على المعالجة الصوتية لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي، حيث طُبقت على عينة البحث مقاييس عديدة منها مقياس القراءة على مستوى كلمة، التسمية المتسلسلة للبنود الأبجدية وغير الأبجدية، والقدرة على المعالجة الصوتية، ومعدل التعبير، وسرعة المعالجة الكلية، وقد أظهرت النتائج أن الارتباط القوي بين سرعة التسمية الأبجدية والقراءة تتوسطه قدرة الأطفال على المعالجة الصوتية، كما لوحظت أنماط مختلفة لسرعة تسمية الحروف والأرقام والألوان والصور لدى الأطفال في هذا العمر، ويفضل قياس سرعة التسمية الأبجدية في تقييم القدرة الكامنة للمعالجة الصوتية المشتركة أيضاً في القدرة على قراءة الكلمة.

وهدف داس وآخرون(Das, et.al., 2007)إلى دراسة الفروق الفردية في القراءة والمعالجة المعرفية لدى عينة من ذوي فقر القراءة بصفة عامة، حيث تم تقييم عينة من (٨٤) طفل كندي في قراءة الكلمة، وقراءة الكلمة الكاذبة وسرعة التسمية والقدرة على معالجة المعلومات باستخدام التخطيط والانتباه والتتابع والتزامن، وقد أكدت النتائج أن هذه العينة من الأطفال لم يكن لها نمط معرفي معين، كما وجد ضعف في مهارات التجهيز المتتابع لدى ذوى الفقر القرائي.

أما دراسة سميث وويلكينز ,Wilkins&2007)Smith) فقد هدفت إلى قياس الزيادة في سرعة القراءة التي يوفرها نظامان من التراكيبات الملونة، لدى (٤٨) تلميذا بالمدرسة الابتدائية يعانون إجهاد البصري وقد أظهرت النتائجعدم وجود فروق بين النظامين تتعلق بتفضيل الأطفال أو الحد من أعراض الإجهاد البصري، ومع ذلك وجدت زيادة كبيرة وفروق بينهما في سرعة القراءة .

وأسفرت دراسة محمد (2008)عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي لصالح التلاميذ العاديين.

أما دراسة مندور (2008) فقد هدفت إلى التعرف على مدى وجود تفاعل بين مستويين لقراءة الرسوم التوضيحية التتابعية، والأسلوب المعرفي (الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراكي) وقد أكدت النتائج وجود أثر دال إحصائيا للأسلوب المعرفي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المفاهيم العلمية، ووجود أثر دال إحصائيا للأسلوب المعرفي على تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية نحو قراءة الرسوم التوضيحية.

وهدفت دراسة بهنام وفتح (Behnam, Fathi,2009)إلى دراسة العلاقة بين الأداء القرائي والأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال على المجال لدى (٦٠) طالبة وطالب إيراني بالمدرسة المتوسطة يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، طُبق عليهم اختبار الأشكال المتضمنة (GEFT)كما تم تقييم أدائهم على اختبار الفهم القرائي، وأشارت النتائج إلى تميز أداء ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال على نظرائهم المعتمدين على المجال، كما لوحظ تفوق الإناث على نظرائهم الذكور في كل من اختبار GEFT واختبار الفهم القرائي.

وهدفت دراسة إسماعيل (2011) إلى التحقق من أثر تباين مستويات كثافة النص والأسلوب المعرفي من حيث الاعتماد على مجال التعلم في البرنامج التعليمي (CBI)، في ضوء مقاييس التحصيل، والفهم القرائي، ومعدل القراءة، وزمن الانتهاء من الدرس، وتكونت عينة البحث من (٨٠) طالب جامعي، تم تقسيمهم طبقاً للأسلوب المعرفي إلىمجموعة تعتمد على المجال، ومجموعة محايدة المجال بناء على أدائهم على اختبار الأشكال المتضمنة، وتم تقديم نسختين من البرنامج التعليمي(CBI) إحداهما منخفضة الكثافة النصية والأخرى عالية الكثافة النصية، وتم إجراء اختبار تحليل التباين في اتجاهين لاختبار أثر تفاعل الأسلوب المعرفي مع كثافة النص، وقد أظهرت النتائج وجود تفضيل للمستوى العالي لكثافة النص.

أما دراسة الصيداوي (٢٠١٥) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية قرائية على تنمية مهاراتالفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (٨٠ تلميذة)، قسمت إلى مجموعة التجريبية (٤٠) تلميذةدرسن وفق استراتيجية البحث، ومجموعةضابطة (٤٠) تلميذة، تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت

أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت نتائج فعالية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهمالنقدي، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي ولصالح أفرادالمجموعة التجريبية.

تعليق على الدراسات السابقة:

مما سبق يتضح تنوع الدراسات السابقة في أهدافها ومناهجها وعيناتها ونتائجها، وفيما يتعلق بمتوسط حجم العينة في البحوث التي أجريت على طلاب الجامعة فقد بلغ (١٢٧) طالب، حيث بلغ حجم العينة في دراسة الشربيني (١٤٩) طالب جامعي، وفي دراسة العبدان (١٧٥) طالب، وفي دراسة لو، هوي Lu, Hoi (١٠٢) طالب، وفي دراسةالطهراوي(١٩٥)، وفي دراسة يوسف (١١٣)، وفي دراسة عرايس (١٥٨)، وفي دراسة التون وكاجان(Alton & kagan) (١٣٠)، وفي دراسة كارجار Kargar (١٠٠) طالب، وفي دراسة فيلد وسوميرس Feld)(&Sommers (٧٣) طالب، بينما بلغ حجم العينة في دراسة إسماعيل(٨٠) طالباً جامعيا، ويتوافق ذلك مع حجم عينة البحث الحالي التي بلغ حجمها (١١٧) طالب من ثلاث تخصصات أكاديمية بعشر كليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد أجمعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية على استخدام اختبار الأشكال المتضمنة لوتكن في قياس الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي، وتصنيف عينات البحوث طبقاً له، وهو ما ينطبق على الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بنتائج الدراسات التي تناولت علاقة الأسلوب المعرفي بالقراءة فقد أشارت دراسة لوفل(1963) Lovell المبكرة إلى وجود ارتباط غير دال بين الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال والتحصيل في مجال القراءة، أما دراسة لوبيز وآخرون (١٩٧٩) فقد توصلت نتائجها إلى أن مرونة الغلق كانت أعلى ارتباطاً بالفهم القرائي من الطلاقة، بينما كانت الطلاقة أعلى ارتباطاً بمعدل القراءة من مرونة الغلق، وكشفت دراسة عبده (١٩٨٥) عن عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين على المجال الإدراكي في مجال القراءة، بينما توصلت دراسة بوي وآخرون(Bowey, et.al., 2005) إلى الارتباط القوي بين سرعة التسمية الأبجدية والقراءة تتوسطه قدرة الأطفال على المعالجة الصوتية، كما لوحظت أنماط مختلفة لسرعة تسمية الحروف والأرقام والألوان والصور لدى الأطفال في هذا العمر، وأسفرت دراسة محمد (2008) عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، بينما وُجدت فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي لصالح التلاميذ العاديين، أما دراسة مندور (2008) فقد توصلت إلى وجود أثر دال إحصائيا للأسلوب المعرفي على تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية نحو قراءة الرسوم التوضيحية، وأشارت نتائج دراسة بهنام وفتحي(Behnam& Fathi, 2009) إلى تميز أداء ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال مستقلة عن المعتمدين على المجال، كما لوحظ تفوق الإناث على نظرائهم الذكور في كل من اختبارGEFT واختبار الفهم القرائي، أما دراسة سميث وويلكينز Smith, Wilkins &2007)فقد وجدت زيادة كبيرة وفروق في سرعة القراءة بينظامين من لأنظمة التراكبات الملونة التي عنيت بدراستها، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري، وصياغة فروض البحث، وتحديد أدوات البحث، وتحديد حجم العينة، والاسلوب الاحصائي المناسب.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن اقتراح الفروض البحثية التالية:

- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيسرعةالقراءةلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثيرالأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي).
- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيسرعةالقراءةلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثيرالتخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني /علمي).
- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيسرعةالقراءةلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثيرالتفاعل بين الأسلوب المعرفي

(الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي)، والخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني /علمي).

- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فينسبة الاستيعاب القرائيلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثيرالأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي).
- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فينسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثيرالتخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني /علمي).
- توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فينسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثيرالتفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي)، والخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني /علمي).

أدوات البحث:

اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية Group Embedded Figures(G.E.F.T) Test

إعداد ف.ب.أولتمان، أ. راسكن، هـ. ويتكن تعريب وإعداد الشرقاوي، الشيخ (٢٠٠٢)، وهو أحد ثلاثة اختبارات تتكون منها بطارية اختبارات الأشكال المتضمنة Embedded Figures Testsوهو اختبار جمعي تم إعداده ليصلح تطبيقه على الراشدين وعلى الأطفال، لقياس بُعد هام من الأبعاد المعرفية، أو ما يعرف بالأساليب المعرفية وهو بُعد الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي، ويبدأ الاختبار ببعض التعليمات والأمثلة التي توضح طريقة الإجابة، ويتكون من ثلاثة أقسام: الأول خاص بالتدريب، ولا تحسب درجته، ويتكون من سبعة أشكال، ويعطى الفرد دقيقتين للإجابة عنه، أما القسم الثاني فيتكون من تسعة أشكال متدرجة الصعوبة، وزمنه خمس دقائق، ويتكون القسم الثالثمن تسعة أشكال متدرجة في الصعوبة، وزمنه خمس دقائق أيضاً، وتجدر الإشارة إلى أن الأشكال التي يُطلب من الطالب تحديدها موجودة بالصفحة الأخيرة بحيث لا يتاح للمفحوص رؤية الشكلين البسيط والمعقد في الوقت نفسه.

تصحيح الاختبار: تُعد إجابة المفحوص عن كل فقرة صحيحة إذا استطاع أن يوضح جميع حدود الشكلالبسيط المطلوب فيعطى درجة واحدة، وتجمع درجات المفحوصعن القسمين الثاني والثالث، ويجب ملاحظة أن القسم الأول مخصص للتدريب، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (١٨) درجة، وكلما زادت درجة الطالب في الاختبار كان ذلك دليلاً على زيادة ميله إلىأسلوبالاستقلال والعكس صحيح.

صدق الاختبار: قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار بطريقتي الاتساق الداخلي، والمقارنة الطرفية.

1-الاتساق الداخلي Internal Consistency: ويعني مدى ارتباط العبارة بالبُعد الفرعي أو القسم الذي تنتمي له، ثم ارتباطها بالدرجة الكلية (الغريب، ١٩٨١)، حيث تم حساب معاملات الارتباط لكل مفردة من مفردات المقياس مع القسم الذي تنتمي له، وكذلك مع الدرجة الكلية، ويوضح جدول (٣) النتائج.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار وأقسامها (ر١) والدرجة الكلية للاختبار(ر٢)

المفردة	قيمةر١	قيمةر٢	المفردة	قيمةر١	قيمةر٢	المفردة	قيمةر١	قيمةر٢
1	0.71**	0.70**	7	0.81**	0.79**	13	0.80**	0.89**
2	0.82**	0.79**	8	0.82**	0.69**	14	0.79**	0.80**
3	0.76**	0.80**	9	0.75**	0.85**	15	0.81**	0.83**
4	0.74**	0.76**	10	0.82**	0.84**	16	0.85**	0.82**
5	0.70**	0.79**	11	0.83**	0.79**	17	0.72**	0.73**
6	0.75**	0.78**	12	0.76**	0.78**	18	0.75**	0.76**

** توجد دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) دلالة جميع معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار وكل من القسم الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما تم حساب معاملات الارتباط بين قسمي الاختباروالدرجة الكلية للاختبار على العينة الاستطلاعية للبحث، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين القسم الأول من الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (٠,٨٦٤)، بينما بلغت قيمته للقسم الثاني للاختبار (٠,٨٨٥) وكلاهما دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ مما يعني التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبارعلى مستوى المفردات والأقسام.

٢- صدق المقارنة الطرفية The Comparison of Extreme Groups: تم التأكد من صدق المقارنة الطرفية لاختبار الأشكال المتضمنة بتطبيق اختبار مان ويتني اللابارامتري لمجموعتين غير متجانستين، لاختبار دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على مفردات الاختبار بغرض التحقق من فاعلية المقياس في المقارنة بين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي، ويوضح جدول (٤) النتائج.

جدول (٤) نتائج اختبار مان – ويتني U لحساب صدق المقارنة الطرفية لاختبار الأشكال المتضمنة

المفردة	قيمةZ	قيمةU	مستوىالدلالة	المفردة	قيمةZ	قيمةU	مستوى الدلالة
1	-4.053	12.000	0.000**	10	-3.715	18.000	0.000**
2	-4.412	6.000	0.000**	11	-3.715	36.000	0.000**
3	-3.715	18.000	0.000**	12	-4.053	12.000	0.000**
4	-4.053	12.000	0.000**	13	-4.412	6.000	0.000**
5	-3.715	36.000	0.000**	14	-3.715	36.000	0.000**
6	-3.715	18.000	0.000**	15	-4.053	12.000	0.000**
7	-4.053	12.000	0.000**	16	-3.715	18.000	0.000**
8	-3.715	18.000	0.000**	17	-4.053	12.000	0.000**
9	-4.412	6.000	0.000**	18	-4.412	6.000	0.000**

** توجد دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على مفردات الاختبار عند مستوى دلالة ٠,٠١.

كما تم حساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على قسمي الاختبار والدرجة الكلية، ويوضح جدول (٥) النتائج.

جدول (٥) نتائج اختبار مان – ويتني U لحساب صدق المقارنة الطرفية لاختبار الأشكال المتضمنة

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
القسم الأول	الإرباعي الأعلى	12	18.38	220.50	1.500	4.168	0.000**
	الإرباعي الأدنى	12	6.36	79.50			
القسم الثاني	الإرباعي الأعلى	12	18.38	220.50	1.500	4.132	0.000**
	الإرباعي الأدنى	12	6.63	79.50			
الاختبار الكلي	الإرباعي الأعلى	12	18.50	222.00	0.000	4.197	0.000**
	الإرباعي الأدنى	12	6.50	78.00			

** توجد دلالة عند مستوى٠,٠١

يتضح من جدول (٥) دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين علىقسمي الاختبار والدرجة الكلية، عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠، مما يعني التحقق من صدق المقارنة الطرفية للمقياس على مستوى المفردات، والتحقق من فاعلية المقياس في المقارنة بين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي، وبذلك يتأكد ثبات وصدق اختبار الأشكال المتضمنة في قياس (الاعتماد/الاستقلال) الإدراكي لدى عينة البحث الحالي، والتحقق من فروضه والإجابة عن تساؤلاته.

ثبات الاختبار:

قام مُعد الاختبار بحساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية وقد بلغت قيمته (٠,٧٦)، كما قام بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة جتمان (٠,٧٥)، كما تم التحقق من ثبات المقياس وصدقه أيضاً عبر مئات الدراسات العربيةوالأجنبية.

وفي الدراسة الحالية تم تقنين المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالب من طلاب جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا لكرونباخ Cranach's alphaللاختبار الكلي (0.751)، كما بلغت قيمة معامل ثبات سبيرمان براون-Spearman Brown Coefficient(0.693)، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية split-half coefficient(٠,٦٩٢)، وبذلك تم التحقق من ثبات الاختبار بقسميه ومفرداته.

قياس سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب: استخدم الباحث أحد اختبارات القراءة السريعة التي أوردها واينرايت(٢٠٠٩) في كتابه "كيف تقرأ بسرعة وتسترجع أسرع"، وتبلغ عدد كلماته (٩٦٠) كلمة لقياس سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب، حيث يُعد نصاً محايداً لا يتحيز لأي من التخصصات الشرعية أو الاجتماعية أو الطبيعية، وذو عدد كلمات محددة، كما أنه مذيل بعشرة أسئلة يجيب عليها المفحوص بعد قراءة النص لقياس نسبة الاستيعاب القرائي لديه، وتم حساب سرعة القراءة بتحديد زمن القراءة الصامتة لكل مفحوص باستخدام ساعة إيقاف، وحساب سرعة القراءة من المعادلة التالية:

سرعة القراءة= (عدد كلمات النص المقروء ÷ زمن القراءة بالثانية) × ١٠٠ =. ... كلمة / الدقيقةكما تم تحدد نسبة الاستيعاب أو الفهم القرائي من خلال نسبة الاستجابات الصحيحة التي أجابعليها المفحوص أسئلة النص القرائي.

وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة اختبار واعادة الاختبارTest- retest، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط بين سرعة قراءة الطلاب على التطبيقين ٠,٧٩** وبين وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠، كما بلغ معامل الارتباط بين نسبة استيعاب الطلاب على التطبيقين ٠,٧٥** وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠، مما يعني تمتع المقياس بالثبات والدقة في حساب سرعة قراءة الطلاب، ونسبة استيعابهم للنص المقروء.

عينة البحث والتحليل الإحصائي: اشتملت عينة البحث العشوائية على (117) طالباً من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من غير ذوى الاضطرابات البصرية، طُبق عليهم مقياس الأشكال المتضمنة بهدف تصنيفهم وفقاً للأسلوب المعرفيالاعتماد/الاستقلال عن المجال، كما صنفت العينة طبقاً للتخصص الأكاديمي (شرعي، وإنساني، وعلمي)، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS، ويوضح جدول (6) تصنيف عينة البحث طبقاً للأسلوب المعرفي والتخصص الأكاديمي، كما يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجاتهم في سرعة القراءة والاستيعاب القرائي.

جدول (6) الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة وفقاً لدرجات سرعة القراءة والاستيعاب القرائي

التخصص الأكاديمي	العدد	الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط		الإنحراف المعياري	
				سرعة القراءة	نسبة الاستيعاب	سرعة القراءة	نسبة الاستيعاب
شرعي (شريعة، أصول الدين، اللغة العربية، الدعوة والإعلام)	45	معتمد	24	110.83	45.58	62.55	16.74
		مستقل	21	139.09	56.90	55.23	19.90
إنساني (علوم اجتماعية، لغات وترجمة)	42	معتمد	25	167.88	33.46	67.31	14.54
		مستقل	17	152.70	45.58	47.56	20.22
علمي (طب، هندسة، حاسب آلي، اقتصاد، فيزياء)	30	معتمد	13	159.45	50.38	68.98	17.73
		مستقل	17	165.47	53.82	125.07	19.48

نتائج البحث: فيما يلي يتناول الباحث التحقق من صحة فروض البحث وتفسير النتائج.

للتحقق من صحة فروض البحث قام الباحث أولاً بإجراء تحليل التباين الثنائي لإختباردلالة الفروق في سرعة القراءة بين المجموعات المصنفة طبقاً لكل من الأسلوب المعرفي الاعتماد/ الاستقلال عن المجال، والتخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني/ علمي)، والتفاعل بينهما. ويوضح جدول (7) النتائج.

جدول (7) الفروق في سرعة القراءة باختلاف الأسلوب المعرفي والتخصص الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (قيمة التباين)	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
التخصصالأكاديمي(A)	35953.916	2	17976.958	3.307	0.040	دال
الأسلوب المعرفي (B)	1123.085	1	1126.085	0.207	0.650	غير دال
تفاعل (A)× (B)	10044.400	2	5022.200	0.924	0.400	غير دال
الخطأ	603380.778	111	5435.863			
الكلي	3201544.000	117				

(R Squared =0.079, Adjusted R Squared=0.038)

يتضح من الجدول (7) ما يلي: فيما يتعلق بالفرض الأول، وينص على: توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيسرعةالقراءةلدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثير الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي).

يتضح عدم وجود فروق دالة احصائياً في سرعة القراءة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية طبقاً للأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال)، حيث بلغت قيمة "ف" تساوي٠,٢٠٧وهي قيمة غير دالة احصائياً (Sig=0.650)، وبالتالي عدم تحقق الفرض الأول.

وفيما يتعلق بالفرض الثاني، وينص على: توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في سرعة القراءة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثير التخصص الأكاديمي (شرعي/علمي/انساني).

يتضح من جدول (٨)أيضاً أن قيمة "ف" تساوي ٣,٣٠٧ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبالتالي وجود فروق دالة احصائيا ًفي سرعة القراءة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية طبقاً للتخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني، وعلمي) عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وبالتالي تحقق الفرض الثاني.

وفيما يتعلق بالفرض الثالث، وينص على: توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في سرعة القراءة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثير التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي)، والخصص الأكاديمي (شرعي/علمي/انساني).

وُجد أن قيمة "ف" تساوي ٠,٩٢٤ وهي قيمة غير دالة، وبالتالي عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) على سرعة القراءة، حيث بلغ مستوى الدلالة (Sig=0.400)، وبالتالي عدم تحقق الفرض الثالث.

ولمعرفة اتجاة الفروق في سرعة القراءة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية طبقا ًللتخصص الأكاديمي (شرعي، وإنساني، وعلمي)، قام الباحث بإجراء اختبار أقل فرق معنوي LSDللمقارنات المتعددة والدلالات البعدية، ويوضح جدول (٨) النتائج.

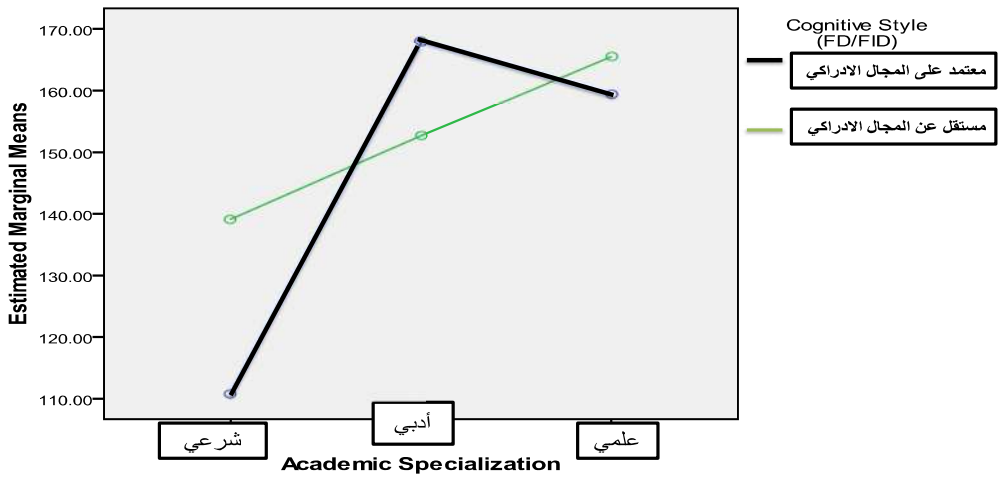
جدول (8) المقارنات المتعددة والدلالات البعدية بين مجموعات التخصص الأكاديمي في سرعة القراءة

(I) التخصص الأكاديمي	(J) التخصص الأكاديمي	(I-J) الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
شرعي	إنساني	-37.7159-*	15.81842	.019	-69.0611-	-6.3706-
	علمي	-38.8444-*	17.37793	.027	-73.2800-	-4.4089-
إنساني	شرعي	37.7159*	15.81842	.019	6.3706	69.0611
	علمي	-1.1286-	17.62444	.949	-36.0526-	33.7954
علمي	شرعي	38.8444*	17.37793	.027	4.4089	73.2800
	إنساني	1.1286	17.62444	.949	-33.7954-	36.0526

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطاتذوي التخصص الأكاديمي الشرعي والإنسانيفي سرعة القراءة عند مستوى دلالة ٠,٠١٩ لصالح ذوي التخصص الإنساني(-٣٧,٧١٥٩-*=I-J).
-وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات ذوي التخصص الأكاديمي الشرعي والعلمي في سرعة القراءة عند مستوى الدلالة ٠,٠٢٧ لصالح ذوي التخصص العلمي (-٣٨,٨٤٤٤-* = I-J).
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ذوي التخصص الأكاديمي الإنساني والعلمي على سرعة القراءة، حيث بلغ مستوى الدلالة ٠,٩٤٩.

شكل (3) متوسطات سرعة القراءة في ضوء الاسلوب المعرفي والتخصص الاكاديمي



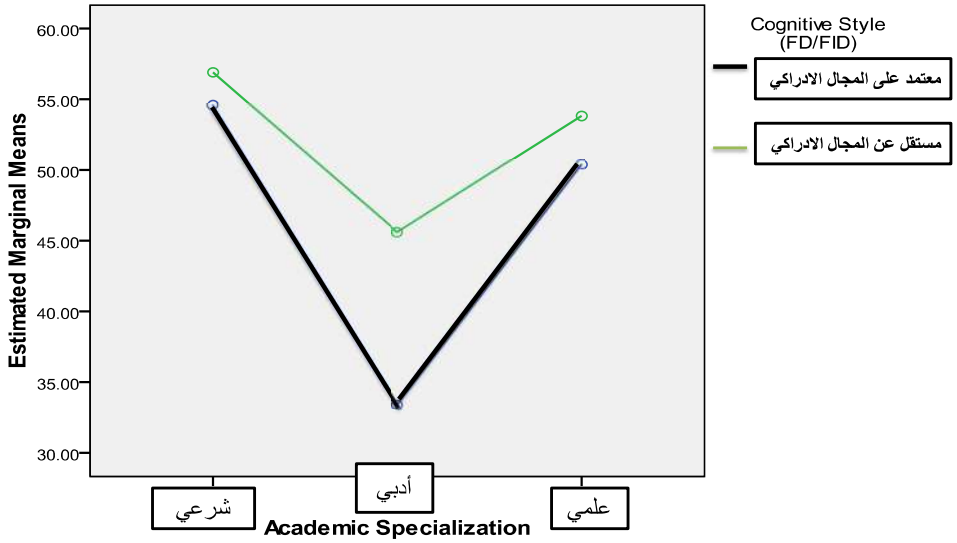
وللتحقق من صحة الفرض الرابع والخامس والسادس، قام الباحث بإجراء تحليل التباين الثنائي لدراسة دلالة الفروق في نسبة الاستيعاب بين المجموعات المصنفة طبقاً لكل من الأسلوب المعرفي الاعتماد/ الاستقلال عن المجال، والتخصص الأكاديمي (شرعي، وإنساني، وعلمي)، والتفاعل بينهما، ويوضح جدول (٩) النتائج.

جدول (٩) الفروق في نسبة الاستيعاب القرائي باختلاف الأسلوب المعرفي والتخصص الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (قيمة التباين)	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	ايتا (η)	مربع ايتا (η^2)
التخصص(A)	6012.7	2	3006.354	9.340	0.000	0.368	0.135
الأسلوب المعرفي (B)	992.6	1	992.643	3.084	0.082	0.351	0.123
تفاعل(B) ×(A)	585.4	2	292.711	0.909	0.406		
الخطأ	36051.7	112	321.891				
الكلي	322250.0	118					

R Squared= 0.198 Adjusted R Squared=0.163

شكل (2) متوسطات نسبة الاستيعاب في ضوء الاسلوب المعرفي والتخصص الاكاديمي



يتضح من جدول (٩) ما يلي: فيما يتعلق بالفرض الرابع وينص على: توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في نسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثير الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي).

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائياً في نسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية طبقاً للأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال)، حيث بلغ مستوى الدلالة (Sig=0.082)، وبالتالي عدم تحقق الفرض الرابع.

وفيما يتعلق بالفرض الخامس وينص على: توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في نسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثير التخصص الأكاديمي (شرعي/علمي/انساني).

يتضح من جدول (٩) أيضاً أن قيمة "ف" تساوي ٩,٣٤٠ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبالتالي وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية طبقاً للتخصص الأكاديمي (شرعي/ إنساني/علمي) عند مستوى دلالة ٠,٠١، وبالتالي تحقق الفرض الخامس.

وفيما يتعلق بالفرض السادس وينص على: توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في نسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترجع لتأثير التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي)، والخصص الأكاديمي (شرعي/علمي/انساني).

يتضح من جدول (٩) عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال) في نسبة الاستيعاب القرائي، حيث بلغ مستوى الدلالة (Sig=0.406).

كما يلاحظ أن الأثر الناتج عن التباين في التخصص الأكاديمي (ف= ٩,٣٤٠) يفوق الأثر الناتج عن التباين في الأسلوب المعرفي (ف= ٣,٠٨٤)، كما تم تقدير حجم التأثيرالذي يعتبر مكملاً للدلالة الإحصائية لاختبار دلالة الفروق، وقد بلغت قيمته (٠,١٣٥)بالنسبة للتخصص الأكاديمي، بينما بلغت قيمته (٠,١٢٣) بالنسبة للأسلوب المعرفي، وكلاهما يدل على قيمة متوسطة تقترب من القيمة الكبيرة للتباين في نسبة الاستيعاب الناتج عن التباين في كل من التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي، حيث إنه إذا كانت قيمة مربع إيتا = ٠,١٥ فهذا يدل على قيمة كبيرة (٠,١٥ من التباين في المتغير التابع يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل)، وإذا كان قيمة مربع إيتا = ٠,٢٠ فهذا يدل على تأثير كبير جدًا(٠,٢٠ من التباين في المتغير التابع يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل).(صادق، أبو حطب، ١٩٩٦).

ولمعرفة اتجاة الفروق في نسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية طبقاً للتخصص الأكاديمي (شرعي، وإنساني، وعلمي)، قام الباحث بإجراء اختبار شيفية Scheffe للمقارنات المتعددة والدلالات البعدية، ويوضح جدول (١٠) النتائج.

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفية (Scheffe) للدلالات البعدية بين المجموعات طبقاً لنسبة الاستيعاب

(I) التخصص الأكاديمي	(J) التخصص الأكاديمي	(I-J) الفروق في المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
شرعي	إنساني	17.4109*	3.82609	.000	7.9189	26.9028
	علمي	3.3333	4.22881	.734	-7.1577-	13.8244
إنساني	شرعي	-17.4109-*	3.82609	.000	-26.9028-	-7.9189-
	علمي	-14.0775-*	4.26797	.006	-24.6657-	-3.4893-
علمي	شرعي	-3.3333-	4.22881	.734	-13.8244-	7.1577
	إنساني	14.0775*	4.26797	.006	3.4893	24.6657

يتضح من جدول (١٠) لنتائج اختبارشيفية ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ذوي التخصص الأكاديمي الشرعي والإنساني في نسبة الاستيعاب القرائي عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠، لصالح ذوي التخصص الشرعي(*17.4109=I-J).

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ذوي التخصص الأكاديمي الشرعي والعلمي في نسبة الاستيعاب القرائي حيث بلغ مستوى الدلالة ٠,٧٣٤.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ذوي التخصص الأكاديمي الإنساني والعلمي في نسبة الاستيعاب القرائي، لصالح ذوي التخصص العلمي (*14.0775= I-J)..

نتائج البحث ومناقشتها:

من خلال التحليل الإحصائيلبيانات البحثتوصل البحث إلى النتائج التالية:

أولاً: عدم وجود فروق دالة بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في نسبة الاستيعاب- رغم ما كشفت عنه النتائج من تأثير كبير لهذا الأسلوب المعرفي في تباين نسبة الاستيعاب لدى الطلاب إلا أنه لا ينتج عنه فروقاً دالة إحصائيا - طبقاً لنتائج تحليل التباين الثنائي.كذلك كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي في سرعة القراءة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة لوفل (1963) Lovell المبكرة التي توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط غير دال بين الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال والتحصيل في مجال القراءة، ودراسة عبده (١٩٨٥) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين على المجال الإدراكي في مجال القراءة، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة بهنام وفتحي (Behnam &Fathi,2009)التي أشارت نتائجها إلى تميز أداء ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال على نظرائهم المعتمدين على المجال في الأداء القرائي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال عن المجال ربما يبدي تأثيره في المستويات المتطرفة من القراءة إما ارتفاعاً أو انخفاضاً، أي لدى المستويات العالية من سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب وكذلك لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث كشفت دراسة محمد (2008) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي لصالح التلاميذ العاديين.

ثانياً: وجود فروق دالة بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ذوي التخصصات المختلفة في سرعة القراءة، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التخصص الأكاديمي الشرعي والإنساني لصالح ذوي التخصص الإنساني، وبين ذوي التخصص الأكاديمي الشرعي والعلمي لصالح ذوي التخصص العلمي، ولم تلاحظ فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التخصص الأكاديمي الإنساني والعلمي في سرعة القراءة .

كما وُجدت فروق دالةإحصائياًبين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ذوي التخصصات المختلفة في نسبة الاستيعاب، هذه الفروق غير دالة احصائياً بين ذوي التخصص الشرعي والتخصص العلمي، لكنها ذات دلالة بين ذوى التخصص الشرعي والتخصص الإنساني، وذوي التخصص العلمي والتخصص الإنساني وبذلك يتفوق ذوي التخصص الشرعي والعلمي على ذوي التخصص الإنساني.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الممارسات الأكاديمية في التخصصات المختلفة، أو الاختلافات في بعض القدرات المتعلقة بعملية القراءة كعملية معرفية مثل السرعة الإدراكية، حيث توصلت دراسة المعافى (٢٠١٢) إلى وجود فروق دالة احصائياً حسب التخصص فيما يتعلق بالسرعة الإدراكية لصالح ذوو التخصص الطبيعي (علمي)، كما توصلت دراسة الحسن (٢٠٠٠) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتخصصات في القسم العلمي والمتخصصات في القسم الإنساني منهن في المحصول اللغوي العام لصالح المتخصصات في القسم العلمي، أما دراسة

الصارمي، إبراهيم (٢٠٠٤) فقدتوصلت نتائجها إلى وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على الاستيعاب القرائي، حيث كانت القدرة لدى الإناث من التخصص العلمي أفضل من الذكور من نفس التخصص بينما كان الذكور من التخصص الإنساني أفضل قليلاً من الإناث في التخصص ذاتهمما يعكس أثر التخصص على الاستيعاب القرائي، كما أشارت دراسة النصار(٢٠٠٠) إلى عوامل عديدة تؤثر في الفهم القرائي ربما تتباين من تخصص علمي إلى آخر ومنها مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية.

رابعاً: عدم وجود أثر لتفاعل التخصص الأكاديمي(الشرعي، الإنساني، العلمي) والأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال على كل من سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويفسر ذلك بتخفيف الأسلوب المعرفي لأثر التباين الناتج عن اختلاف التخصص الأكاديمي.

توصيات البحث:

١. مراعاة الأسلوب المعرفي الاعتماد/ الاستقلال عن المجال في الممارسات التعليمية، باعدادها بما يتناسب مع طلاب نوعي الأسلوب المعرفي.

٢. إجراء قياسات لمعدلات قراءة الطلاب مقترنة بنسب الاستيعاب، لتحسينها والتدرب على ربط سرعة القراءة بنسب الاستيعاب القرائي فكلاهما عديم الجدوى بدون الآخر.

٣. تدريب الطلاب على مهارات القراءة السريعة لرفع معدلها ومواجهة التراكم المعرفي حيث بلغ متوسط سرعة القراءة لدى عينة البحث الحالي حوالي ١٥٠ كلمة في الدقيقة ونسبة الاستيعاب ٤٨% وكلاهما في حاجة إلى الزيادة لتصل سرعة القراءة على الأقل ٢٠٠ كلمة في الدقيقة بنسبة استيعاب ٦٠%.

٤. الاستفادة من تبادل خبرات وممارسات الأقسام الأكاديمية المتميزة في نسبة الاستيعاب والأخرى المتميزة في سرعة القراءة.

مراجع البحث

١) أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٩٠).القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢) البركات، علي أحمد غالب(٢٠١٠).فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرآني لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه.مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلد(٢)، ع(١)، صص٣٩١-٤٥٢
٣) بروير (٢٠٠٠). مدارس تعليم التفكير. ترجمة محمد الأنصاري، الكويت: دارالشرق.
٤) البري، أماني محمد رياض عثمان (٢٠٠٥).استراتيجيات تجهيز المعلومات المقروءة وعلاقتها بالذاكرة العاملة و مهارات ما وراء المعرفة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية عين شمس، قسم علم النفس التربوي.
٥) بكار، عبد الكريم (٢٠٠٧).القراءة المثمرة مفاهيم وآليات. دمشق: دار القلم.
٦) التل، شادية أحمد& مقدادي، محمد فخري(١٩٨٨). دراسة تجريبية في تأثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي.المجلة التربوية جامعة الكويت، ج (٦)، ع (٢٠)، http: //pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=8&Root=yes
٧) جابر، عبد الحميد جابر(١٩٨٥). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمفهوم الذات لدى عينتين من طلاب مدارس قطر في مرحلة المراهقة. مركز البحوث التربوية جامعة قطر، ج (١٨)، ع (٧٩)، صص ١٨٩ – ٢٤٥.
٨) جابر، عبدالحميدجابر(١٩٩٨).التدريسوالتعليم، الأسسالنظرية –الاستراتيجياتوالفاعلية. القاهرة: دارالفكرالعربي .
٩) جابر، عبد الحميد جابر&عبد الحميد، محمد جمال الدين (١٩٨٤). العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من النمط المعرفي المفضل والعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل لدى

عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر، ع (١٨)، ص ص ٥٢- ١٨٨.
١٠) الجديع، خالد دخيل&شباح، محمد عبد الكريم (٢٠٠٧). القراءة السريعة. مركز مهارات التعلم: سلسلة كتب مهارات التعلم (١).
١١) جمال الدين، هناء (١٩٩٥).فاعلية برنامج تعليمي بالكمبيوتر في مادة الإحصاء على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم. رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
١٢) حبيب الله، محمد (١٩٩٧). أسس القراءة وفهم المقروء. عمان: دار عمار.
١٣) حسانين، عواطف محمد محمد (١٩٩٦). الاستجابات الانفعالية للمعلم تجاه مواقف الضغط النفسي في علاقتها بمتغيري الجنس والأسلوب المعرفي. ص ص٦٥-١٠٣
١٤) الحسن، اعتدال بنت إبراهيم بن محمد(٢٠٠٠). تأثر الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد في المحصول اللغوي لمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة الخليج العربي، العدد(٧٤).
١٥) حمدان، جهاد& دياب، تركي (١٩٩٧). استخدام اللغة العربية في اختيار الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية، http: //hdl.handle.net/10576/8239
١٦) الحموري، فراس؛ خصاونة، آمنة (٢٠١١). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، عدد ٣، ٢٠١١، ٢٢١-٢٣٢.
١٧) خاطر، محمود رشدي ومكي&حسن، الطاهر احمد وشحاتة (١٩٨٦). تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. سلسلة النهوض بتعليم اللغة: تونس، إدارة التربية.
١٨) الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢).الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. السويس: دار الكتاب الحديث.
١٩) دردرة، السعيد عبد الصالحين محمد (١٩٩٩).الأسلوب المعرفي الإدراكي والتفضيل الجمالي للمرئيات كمنبئات فارقة لاضطرابات السلوك. رسالة ماجستير علم النفس، كلية الآداب- جامعة المنيا.
٢٠) الديري، علا أسعد (٢٠١١). الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالاتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الإسعاف في قطاع غزة. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
٢١) رملن، سيتي روسيلاواتي؛ الشرعة، نايل (٢٠١٦). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الاستيعابالقرائيلدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية.
٢٢) سليمان، محمود جلال الدين (١١يوليو- ٢٠٠٩). فعالية أساليب القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في المرحلة الثانوية.بحث مقدم الى المؤتمر العلمي التاسع لجمعية القراءة والمعرفة.
٢٣) السود، نزار عيون. سيكولوجية القراءة. (٢٠١٢) http: //www.maaber.org/issue_september
٢٤) السيد، أحمد محمود (٢٠٠٨).صعوبات القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمنيا. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص علم نفس تربوي.
٢٥) الشربيني، زكريا(١٩٩٢). فعالية الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي على أبعاد الشخصية لدى الجنسين. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة (١)، ع (٢)، ص ص ٢٧١-٣٠٢
٢٦) الشرقاوي، أنور محمد&الشيخ، سليمان الخضري (٢٠٠٢). كراسة تعليمات اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية.(ط5)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٧) الشرقاوي، أنور محمد (١٩٨٥).سيكولوجية التعلم أبحاث ودراسات. القاهرة: الانجلو المصرية.
٢٨) الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٢).علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٢٩) الشرقاوي، أنور محمد(٢٠٠٦). الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٣٠) شريف، نادية(١٩٩٣). السيادة المخية وعلاقتها بالأساليب المعرفية الإدراكية. مجلة التربية والتنمية، ع (٢)، ص ص
٣١) الشعلان، راشد بن محمد (٢٠٠٦). حب القراءة أساليب عملية تجعل أولادك يحبون القراءة. الرياض: دار المقرن.
٣٢) الشمري، زينب حسن نجم (٢٠٠٥).أثر استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الأول المتوسط. مجلة القراءة والمعرفة - جامعة عين شمس.
٣٣) الشمري، سجاد (٢٠٠٩). تاريخ العلاج بالقراءة. http: //librarydrsheikh.blogspot.com/2009/10/blog-post
٣٤) صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد (٢٠٠٤). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٥) صادق، آمال&أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي ؛ في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، (ط٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٦) الصارمي، عبد الله بن محمد&إبراهيم، على محمد(٢٠٠٤).القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عمان.مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٥)، ع (٤)، ص ص ٢٣٢-٢٤٩
٣٧) الصيداوي، خالد ياسين عيسى (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدىتلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الدراسات العليا، الجامعة الاسلامية، بغزة.
٣٨) الطهراوي، جميل (١٩٩٧). سمات ا لشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين أكاديمياً في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية غزة.
٣٩) عبد المقصود، هانم محمد (١٩٩١).الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) وعلاقته بالدافع للإنجاز. رسالة الخليج العربي، العدد (٣٩) السنة (١٢)، ص٨٧-١٠٨.
٤٠) عبد الهادي، محمد علي (١٩٩٩). دراسة الأساليب المعرفية كمحدد للاختبار الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظات غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.
٤١) العبدان، عبد الرحمن عبد العزيز (١٩٩٣). تأثير الأسلوب المعرفي المستقل –المعتمد في استخدام استراتيجيات تعليم اللغة الثانية، رسالة الخليج العربي، ع (٤٨)، ص ص ١٢٩- ١٦٦
٤٢) عبده، عبد الهادي السيد &عثمان، فاروق السيد (١٩٩٥).سيكولوجية القراءة. القاهرة: دار المعارف.
٤٣) عبده، عبد الهادي السيد (١٩٨٥). الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بالعمليات الأولية كعمليات تعليمية لدى تلاميذ المراحل التعليمية الأولي.مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ع (٦)، الجزء(٥)، ص ص٥١- ٧٥.
٤٤) عرايس، محمد أحمد (٢٠٠١).التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة التحدي. مجلة الدراسات النفسية، ج (١٣)، ع (٣)، ص ص ٤٨٧- ٥١٨.
٤٥) عمر، مني محمود&الناطور، ميادة محمد(٢٠٠٦).أثر تنشيط المعرفة السابقة علي الاستيعاب القرائي لدي عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. دراسات العلوم التربوية، ج (٣٣)، ع (١)، ص.ص. ١١٣-١٣٣.
٤٦) العنزي، فريح عويد ؛ عبد المنعم، الحسين &الرجيب، يوسف (١٩٩٨).أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بكل من الذكاء وحب الاستطلاع لدى عينة من أطفال الروضة بدولة الكويت: بحوث المؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت، المجلد الأول.
٤٧) العويضي، وفاء حافظ عشيش (٢٠١١).فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز. دراسات عربية في التربية وعلم النفس كلية التربية - جامعة طيبة، ص ص ٨٩-١١١.
٤٨) الغريب، رمزية (١٩٨١). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
٤٩) الفرماوي، حمدي علي (٢٠٠٩). في علم النفس المعرفي: الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار صفاء.

٥٠) فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٦). السرعة في القراءة: مفهومها، وأهميتها، ومتغيراتها، وتنميتها - مقالة مرجعية، مجلة القراءة والمعرفة، profmragab.com
٥١) الكندري، عبد الله عبد الرحمن&المحبوب، شافي فهد شافي (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم السريع لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت: دراسة تجريبية ميدانية.مجلة المناهج وطرق التدريس، الجمعيةالمصريةللمناهجوطرقالتدريس، ع (١٥٥).
٥٢) مصطفى، إمام سيد(١٩٩٠). الاعتماد- الاستقلال عن المجال وعلاقته بتحقيق الذات لدى طلاب كلية التربية بأسيوط، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ع (٦)، ص ص ٢٣٦-٢٦٧ .
٥٣) المعافى، محمد بن أحمد بن سراج (٢٠١٢). السرعة الإدراكية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي(الاعتماد – الاستقلال) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس بكلية التربية جامعة أم القرى.
٥٤) الملا، جمال (٢٠٠٥). القراءة السريعة والتصويرية في الوطن العربي.. http: //vb.maharty.com/showthread.php?t=4895
٥٥) المنتشري، علي بن أحمد عبد الله (٢٠٠٨).أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
٥٦) مندور، فتح الله (٢٠٠٨). أثر التفاعل بين قراءة الرسوم التوضيحية والأسلوب المعرفي على التحصيل والاتجاه نحو قراءة الرسوم التوضيحية بكتاب العلوم للصف الخامس في المرحلة الابتدائية.مجلة رسالة الخليج، ع (١٠٦)، http: //www.minshawi.com/node/38
٥٧) موسى، ناصر دسوقي محمد (١٩٩٥). دراسة تطورية لبعض الأساليب المعرفية لدى الجنسين. رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية (علم النفس التربوي)، توزيع المكتبة الامدادية.
٥٨) موقع الكلم الطيب. مراتب تلاوة القرآن الكريم. (٢٠١٣) :http //www.kalemtayeb.com/index.php/kalem/safahat/item/10485
٥٩) مويدل، ستيف (٢٠٠١). القراءة السريعة في مجال الأعمال. القاهرة: مكتبة جرير.
٦٠) النصار، صالح بن عبد العزيز؛ سالم، محمد محمد&أبو هاشم، السيد محمد(٢٠٠٦). الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، ع (٣٠)، ج (٤)، ص ص ١٢٩- ١٩٨
٦١) هلال، محمد عبد الغني حسن (٢٠٠٧). مهارات التعلم السريع. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
٦٢) الهواري، لبني سيد نظمي (٢٠٠٦). أثر الأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي علي التفكير الابتكاري لدي عينة من الطالبات المراهقات. مجلة دراسات الطفولة، معهدالدراساتالعلياللطفولة.جامعةعينشمس.
٦٣) واينرايت، جوردون (٢٠٠٩). كيف تقرأ بسرعة وتسترجع أسرع. القاهرة: ترجمة دار الفاروق.
٦٤) يوسف، جلال يوسف (١٩٩٨). علاقة الاستقلال-الاعتماد على المجال الإدراكي بمدى الانتباه وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع (٢٠)، ج(٨)، ص ص ٤٤-٨١

65) Altun A., & Cakan M. (2006). Undergraduate Students' Academic Achievement, Field Dependent/ Independent Cognitive Styles and Attitude toward Computers. Educational Technology & Society, Vol. (9), No (1), pp. 289-297.
66) Barto J., Sekunova A., Sheldon C., Johnston S., Iaria G., Scheel M. (2010). Reading words, seeing style: The neuropsychology of word, font and hand writing perception. Neuropsychologia, Vol. (48), No (13), pp. 68-77.
67) Behnam B. & Fathi M. (2010). The Relationship between Reading Performance and Field Dependence/Independence Cognitive Styles. Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Vol. (1), No. (49), pp. 49-62.

68) Bowey J.A., McGuigan M. & Ruschena A. (2005). On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: towards a developmental account. Journal of Research in Reading, Vol. (28), Issue (4), pp. 400–422
69) Das C., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building fluency with elementary students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. (35), pp. 386-406.
70) Das J., Janzen T., Georgiou G. (2007)."Correlates of Canadian native children's reading performance: From cognitive styles to cognitive processes. Journal of School Psychology. Vol. (45), pp. 589–602
71) DeStefano, D. & LeFevre, J. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. Computers in Human Behaviour. Educational Research, Vol. (47), pp. 1-64.
72) Feld J., Sommers M. (2009). Lipreading, processing speed, and working memory in younger and older adults. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. VOL. (52), No. (6), pp. 1555-65.
73) Fletcher J.M., Stuebing K. (2011). Field independent cognitive styles and their educational implications. Review of figures test. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.
74) Barth A.M., Carolyn A., Denton C.A., Cirino P.T., Francis D.J., Vaughn S. (2011). Cognitive Correlates of Inadequate Response to Reading Intervention School. Psychology Review, Vol. (40), No. (1), pp. 3–22
75) Fyle O.C. (2009). The Effects of Field Dependent/ Independent Style Awareness on Learning Strategies and Outcomes in an Instructional Hypermedia Module. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. http: //diginole.lib.fsu.edu/etd/4369
76) George W. (1955). Speed Reading in the High School. High School Journal, Vol. (102), No. (39), pp.102-105
77) Georgiou G.K. & Parrila R. (2008). Rapid Naming Components and Their Relationship with Phonological Awareness, Orthographic Knowledge, Speed of Processing and Different Reading Outcomes. Scientific Studies of Reading, Vol. (12), No. (4), pp. 325–350
78) Haar, J., Hall, G., Schoepp, P., & Smith, D. (2002). How teachers teach to students with different learning styles. Clearing House, Vol. (75), No. (3), pp. 142-145.
79) Hall J. K. (2000). Field Dependence-Independence and Computer-based Instruction in Geography. Dissertation Submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Teaching and Learning, Blacksburg, Virginia.
80) Hudson R., Pullenb P., Lanec H.B. & Torgesend J. (2008). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, Vol. (25), Issue (1),pp. 4-32
81) Imtiaz S.(2004). Metacognitive Strategies of Reading among ESL Learners. South Asian Language Review, Vol. (XIV), No.1&2.
82) Ismail I.(2011).The effect of text density levels and the cognitive styles of field dependence on learning from CBI tutorial.The Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol. (10), pp.

83) Kargar J. (2011). A Study on the Relationship between Field Dependence/ Independence Cognitive Styles and Distance Education. Master of Arts (M.A.) Thesis in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) Islamic Azad University Science and Research Branch.
84) Kogan N., (1979). Cognitive styles and reading performance. Annals of Dyslexia. Vol. (30), No. (1), pp. 63-78
85) Krumian A. (1999). Critical analysis of the study of speed reading. Ph.D. dissertation, The Claremont Graduate University, California.
86) Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). Fluency: A review of developmental and remedial practices. (CIERA Rep. No. 2-008). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
87) Lopeza L.C., Clarka P.M., Winera G.A. (1979). The Relationships of Two Cognitive Styles to Reading Speed and Comprehension". the Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, Vol. (135), No. (2), pp. 229-235
88) Lovell, K.(1963).Informal v. formal education and reading attainment in the junior school. Education Research. No. (1), pp.1, 71–76
89) Lu C.& Hois, s. (1995). Assessment Approaches and Cognitive Styles. journal of educational measurement, Vol. (32), Issue (1), pp.1–17
90) Maghsudi M. (2007).The Interaction between Field Dependent/Independent Learning Styles and Learners' Linguality in Third Language Acquisition. Language in India, No. (7), pp. 1-16.
91) Nation P. (2009). Reading Faster.International Journal of English Studies, Vol. (9), No. (2), pp. 131-144
92) Nozari, A., Siamian, H., (2015). The Relationship between Field Dependent-Independent Cognitive Style and Understanding of English Text Reading and Academic Success. Mater Sociomed. 27(1): 39–41.
93) Osborn J., Lehr F., Hiebert E. H. (2003). A focus on fluency. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning. www.prel.org/products/re_/fluency-1.pdf
94) Riding, R. & Grimley, M. (1999).Cognitive style, gender and learning from multi-media materials in 11-year-old children. British Journal of Educational Technology, No. (30), pp. 43–56
95) Ruttun R.(2009). The Effects of Visual Elements and Cognitive Styles on Students' Learning in Hypermedia Environment. A World Academy of Science, Engineering and Technology. Journal of Chemical Education, vol. (80), pp.978-982.
96) Samuels, S. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), what research has to say about reading instruction (3rd ed., pp. 166-183), Newark, International Reading Association.
97) Rauch S., Weinstein A., (1968). A Slow Look at Speed Reading. Journal of Reading, Vol. (11), No. (5), p. 353
98) Rock Town (2009). Speed-Reading Techniques. www.indwes.edu/tuesday/speed.htm
99) Skinner C. H.; Williams. J. L.; Ann M.J.; Andre A.D.; Neddenriep, C. E.; Renee H.O. (2009).The Validity of Reading Comprehension Rate: Reading Speed, Comprehension, and Comprehension Rates. Psychology in the Schools, Vol. (46), No. (10), pp. 1036-1047

100) Smith L., Wilkins A. (2007).How many colours are necessary to increase the reading speed of children with visual stress? A comparison of two systems. Journal of Research in Reading. Vol. (30), No. (3), pp. 332–343

101) Witkin, H. & Goodenough, D. (1981). Cognitive Styles: Essence and Origins. New York: International Universities Press, Inc.

102) Yarahmadi M. (2011). Field Independence/Dependence and Ownership Writing Differences. Journal of Basic and Applied Scientific Research, Vol. (1), No.(12), pp. 2734-273