الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليـــم العالـــي و البحـــث العلمـــي
جامعـــة الحـــاج لخضـــر - باتنـــــة

كليـــة العلـــوم الاجتماعيـــة والإنسانيـــة والعلـــوم الإسلاميـــة
قســـم العلـــوم الاجتماعيـــة
شعبـــة علـــم النفـــس

الرسم وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

بحث مقـــدم لنيـــل درجة دكتوراه العلوم في علم النفـــس المعـــرفي

إعداد الطالـبة:
بن لمبارك سمية

إشراف الأستـــاذ:
أ.د. جبالي نور الدين

أعضـاء لجنـة المناقشـة:

الاســم واللقـــب	الرتبـــــة	الجامعـــة	الصفـــة
أ.د/عبدوني عبد الحميد	أستـاذ التعليـم العالـي	باتنـــــــة	رئيســـا
أ.د/ جبالي نور الدين	أستـاذ التعليـم العالـي	باتنـــــــة	مشرفـا ومقررا
د. يوســـف حديـــد	أستـــاذ محاضـــر - أ	جيجـــــل	عضوا مناقشا
د. زين الدين مصمودي	أستـــاذ محاضـــر - أ	أم البـــواقـــي	عضوا مناقشا
د/ بن فليس خديجـة	أستـــاذ محاضـــر - أ	باتنـــــــة	عضوا مناقشا
د/ سايحـــي سليمـــة	أستـــاذ محاضـــر - أ	بسكـــــرة	عضوا مناقشا

السنـــة الجامعيـــة

2014/2013

" إنني لا أرغب في تمثيل الإنسان كما هو، ولكن كما ينبغي أن يكون"

"بول كلى"

" إن الواقع يجب أن يمزق بكل معنى الكلمة، إن الذي ينساه الناس أن كل شيء له طابع فريد "

"بابلو بيكاسو"

اهداء

الى امي وابي

"شكر وعرفان"

الحمد لله رب العالمين على عونه لاستكمال هذا البحث.

كل الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور "**جبالي نور الدين**" على قبوله الاشراف على هذه الرسالة.

كل الشكر للأستاذتين " **شرقي سميرة**"و "**بن فليس خديجة**" على كل المساعدات.

شكر وتقدير لكل من ساهم في اتمام هذه الرسالة من قريب أو من بعيد.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة الى بحث العلاقة بين الرسم والأساليب المعرفية (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي) و (التروي/ الإندفاع المعرفي) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، حيث انطلقت الباحثة من عدة فروض هي:

1-نتوقع وجود ميل عام للاعتماد على المجال الادراكي لدى عينة البحث.

2-نتوقع وجود ميل عام للاندفاع المعرفي لدى عينة البحث.

3-نتوقع وجود فروق في خصائص الرسوم لدى افراد العينة حسب المتغيرات التالية : الاسلوب المعرفي ، الجنس.

4-نتوقع وجود فروق في الأسلوب المعرفي بين الذكور والإناث.

5-نتوقع وجود فروق بين المتروين والمندفعين في اختبار الاشكال المتضمنة.

وقد استخدمت الباحثة المنهج **الوصفي التحليلي**، وتكونت عينة البحث من **(148)** تلميذ مقسمين على خمس ابتدائيات خاصة بولاية باتنة وهي على التوالي:

(ابتدائية بومعراف تامشيط، برحايل فطيمة حي شيخي، العربي زيور حي بوزوران، لخضر قوارف حي بوعقال، الاخوة بن خميس حي كشيدة). وقد تم اختيار العينة بطريقة **عرضية.** واستخدمت الباحثة أدوات متعددة تمثلت فيما يلي:

- اختبار الاشكال المتضمنة من تأليف **(ف.ب.أولتمان، أ.راسكن،وتكن)**، يمكن تطبيقه على الأطفال وكذا الراشدين وهو يستخدم لقياس أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي.

- اختبار تزاوج (مضاهاة) الأشكال المألوفة، أعد الاختبار في الأصل "**كاجان**" بهدف قياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع وقد قام" **حمدي الفرماوي**" بإعادة بناء الاختبار ليلائم البيئة العربية.
- اختبار الرسم الحر، يعتبر الرسم الحر من الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها لإظهار عفوية المبحوثين وكذا يفسح المجال لإخراج مدركات الأفراد على ورقة الرسم.
- اختبار رسم الشخص وهو من الرسوم المفضلة والمألوفة لدى الأطفال.
- استمارة تحليل خصائص رسوم أطفال المرحلة الابتدائية قامت ببنائها الباحثة لتحليل رسم الحر ورسم الشخص لدى أفراد العينة.

تم استخدام البرنامج الإحصائي **spss.18** (رزمة الإحصاء للعلوم الإجتماعية) لمعالجة بيانات الدراسة ونتائجها. وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1- وجود ميل عام للاعتماد على المجال الادراكي لدى عينة البحث.

2- وجود ميل عام للاندفاع المعرفي لدى عينة البحث.

3- وجود فروق في خصائص الرسم لدى افراد العينة حسب المتغيرات التالية :

1- الأسلوب المعرفي:

أ- الإستقلال/ الإعتماد على المجال الإدراكي :

- من خلال الرسم الحر: خاصية الحذف التي كانت لصالح المعتمدين على المجال الادراكي.اما خاصية الضبط الحركي والزخرفة والوضع البروفيلي حاضرة أكثر لدى المستقلين عن المجال الادراكي.

- من خلال رسم الشخص: خاصية الحذف كانت لصالح المستقلين أما خاصية التصغير كانت لصالح المعتمدين.

ب-التروي/ الإندفاع المعرفي:

- من خلال الرسم الحر: خاصية ادراك القريب والبعيد وهذا لصالح المندفعين ، كما لم تظهر فروق في خصائص الرسم الاخرى .

- من خلال رسم الشخص: في خاصية النمذجة والتي كانت لصالح المترويين.

2- الجنس:

- من خلال الرسم الحر: هناك بعض الفروق في خصائص الرسم الحر وهي لصالح الاناث في خاصيتي الضبط الحركي والزخرفة.
- من خلال رسم الشخص: كانت خصائص المبالغة ،التصغير والحذف لصالح الذكور ،اما خاصية الضبط الحركي ، الالوان قريبة من الواقع، ادراك الفروق بين الجنسين، استخدام الظل والنور، ادراك القريب والبعيد والزخرفة لصالح الاناث.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الأسلوب المعرفي الإستقلال/ الإعتماد على المجال الادراكي.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع المعرفي.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المترويين والمندفعين من خلال اختبار الأشكال المتضمنة، بحيث اظهرت النتائج ميل المترويين معرفيا الى الإستقلال عن المجال الإدراكي، وكذا ميل المندفعين الى الإعتماد على المجال الإدراكي.

Résumé de recherche

Cette étude, auprès des élèves de différentes écoles primaires, visait à examiner la relation entre le dessin et les styles cognitifs (indépendance/ dépendance) sur le champ

Perceptif et la (réflexivité / impulsivité cognitive).

Durant la recherche plusieurs hypothèses ont été examiné notamment :

- Nous prévoyons une tendance de dépendance a l'échantillon de recherche sur le champ.

- Nous prévoyons une tendance de l'impulsivité cognitive à l'échantillon de recherche.

-Nous prévoyons l'existence des différences dans les caractéristiques du dessin à l'échantillon sur (sexe, style cognitif).

- Nous prévoyons l'existence des différences dans les styles cognitifs entre les filles et les garçons.

- Nous prévoyons l'existence de différence entre les enfants (réflexifs et impulsifs dans, test figure intégré).

Le chercheur a utilisé la méthode d'analyse descriptive. L'échantillon se composait de (148) élèves appartenant à cinq écoles primaires de la wilaya de Batna : (écoles primaires: Boumaaraf Tamechit, Berrehail cité Chikhi, Ziour larbi cité Bouzourane, Guaref cité Bouakal, Benkhemis cité Kéchida). L'échantillon a été sélectionné de manière accidentelle. Le chercheur a utilisé plusieurs instruments :

- figures test intégré production (**F.B.Oltman, A.Rascan,witken**) Peut être appliqué aux enfants ainsi qu'aux adultes. Il est utilisé pour mesurer le style de l'indépendance / dépendance sur le champ.
- Test Correspondant à des figures familières production de (Kagan) pour mesurer cognitive style (réflexivité /impulsivité). "Hamdi Faramawi" a reconstruit le test pour s'adapter à l'environnement arabe.

- Test de dessin libre, est un Moyen qui peut être invoqué pour montrer les répondants spontanés.
- Test du dessin d'une personne, c'est un dessin Favori et Habituel aux enfants.
- Formulaire d'analyse des caractéristiques du dessin des élèves produit par Le chercheur de cette étude.

La recherche était faite à l'aide du programme statistique **spss.18** (paquet Statistique pour les sciences sociales). L'étude a donné les résultats suivants :

1- L'existence d'une tendance de dépendance sur le champ à l'échantillon de recherche.
2- L'existence d'une tendance d'impulsivité cognitive à l'échantillon de recherche.
3- L'existence de différences dans les caractéristiques du dessin à l'échantillon sur :

1- style cognitif :

a- Indépendance/dépendance sur le champ perceptif :

- Pour le dessin libre : le caractère d'omettre pour le style de dépendance sur le champ et les caractères de contrôle moteur, décoration et la situation latérale sont pour le style Indépendance sur le champ.
- Pour le dessin d'une personne : le caractère d'omettre est pour le style d'Indépendance sur le champ, et le caractère de miniature existe pour le style de dépendance sur le champ.

b- réflexivité /impulsivité cognitive :

- Pour le dessin libre : caractère Conscient du proche et le lointain, est pour les élèves impulsifs.
- Pour le dessin d'une personne : le caractère de plissement existe pour les élèves réflexifs.

2- Le sexe :

- Pour le dessin libre : les caractères, comme contrôle moteur et décoration sont pour les filles.
- Pour le dessin d'une personne : exagération, caractères de miniature et d'omettre sont pour les garçons. Le caractère comme Conscience des différences entre les sexes, L'utilisation de l'ombre et de la lumière, la Conscience du proche et du lointain et la décoration sont pour les filles.

4- L'absence de différence statistiquement significative entre les sexes dans le style cognitif : Indépendance/dépendance sur le champ.

5- L'absence de différence statistiquement significative entre les sexes dans le style cognitif : réflexivité /impulsivité cognitive.

6- la présence des différences statistiquement significatives entre les élèves impulsifs et les élèves réflexives dans le test figures intégrer où Les résultats ont montré un penchant des élèves réflexifs à l'Indépendance sur le champ.

الفهرس

الرقم	العنوان		الصفحة
-	**ملخص البحث**		-
-	فهرس الأشكال		-
-	فهرس الجداول		-
-	مقدمة		أ
	الفصل الأول: اشكالية البحث		**5**
1.	اشكالية البحث		**6**
2.	دواعي اختيار البحث		**10**
3.	أهمية البحث		**10**
4.	أهداف البحث		**11**
5.	مفاهيم البحث		**12**
6.	الدراسات السابقة		**13**
	- السابقة	التعقيب على الدراسات	**26**
7.	فرضيات البحث		**28**
	الفصل الثاني: رسوم الأطفال		**29**

	تمهيد	**30**
1.	مدخل تاريخي	**31**
2.	ماهية رسوم الأطفال	**33**
3.	أهمية رسوم الأطفال	**35**
4.	دوافع الرسم عند الأطفال	**37**
5.	عوامل مؤثرة في الرسم عند الأطفال	**40**
6.	تعبيرات رسوم الأطفال	**45**
7.	تطور رسوم الأطفال	**48**
8.	اتجاهات تفسير رسوم الأطفال	**62**
9.	التفسير النظري للرسم	**63**
	– التعقيب على التفسيرات النظرية	**69**
10.	تصنيفات تطور الرسم	**70**
11.	طبيعة الرسم لدى الطفل	**82**
12.	التشخيص والتفسير السيكولوجي للرسم	**85**
13.	الفروق بين رسوم الذكور والإناث	**94**
14.	الفروق الفردية في رسوم الأطفال	**97**
15.	النمو العقلي من خلال الرسوم	**105**
	خاتمة	**110**

الفصل الثالث: الأساليب المعرفية **111**

تمهيد **113**

أولا/1. الأساليب المعرفية **113**

2. تاريخ الأساليب المعرفية **115**

3 . تعريف الأساليب المعرفية **118**

4. أهمية الأساليب المعرفية **122**

5. خصائص الأساليب المعرفية **123**

6. تصنيف الأساليب المعرفية **125**

7. التطبيقات العلمية لدراسة الأساليب المعرفية **137**

8. الفرق بين الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات المعرفية **134**

ثانيا أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي **140**

1. نشأة أسلوب التروي/ الاندفاع **142**

2. مفهوم أسلوب التروي/ الاندفاع **143**

3. تفسير التروي/ الاندفاع **150**

4. العوامل المؤثرة في أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي **152**

5. خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التروي– الاندفاع **153**

6. قياس أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي **159**

7. ثبات أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي **162**

8. تعديل أسلوب التروي/ الاندفاع **163**

9.	أسلوب التروي–الاندفاع و النمو	169
10.	علاقة الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع ببعض المتغيرات المعرفية	170
ثالثا	أسلوب الإستقلال/الإعتماد على المجال الإدراكي	176
1.	مفهـــوم أســـــلوب الاستقلال/الاعتماد على المجـــال الادراكـــي	176
2.	أهمـــية أسلـــوب الاستقلال/ الاعتماد على المجـــال الادراكـــــي	179
3.	خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي	180
4.	قيـــاس الأســـلوب	187
5.	علاقة أسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي بالتمايز النفسي	192
6.	علاقة الأسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي ببعض المتغيرات	197
7.	خصائص الأسلوب من خلال الرسوم	205
	خـــــــاتمة	209
	الفصل الرابع: تلميذ المرحلة الإبتدائية	211
	تمهيد	212
1.	تلميذ المرحلة الابتدائية	212
2 .	الأداء المعرفي لطفل المرحلة الابتدائية	215
3.	الاستعدادات العقلية لرسوم طفل المرحلة الابتدائية	219
4.	التعبير وطبيعة تكوين الطفل	221
5.	التعبير البصري للأطفال	222

6.	الصور العقلية	224
7.	دلالات رسوم أطفال المرحلة الابتدائية	226
8.	الرسم والخيال	234
	خاتمة	235
	الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	237
1.	التذكير بفرضيات البحث	238
2.	منهج البحث	238
3.	عينة البحث	239
4.	حدود البحث	241
5.	أدوات البحث وكيفية تطبيقها	241
6.	طريقة تصحيح الاختبار	253
7.	ثبات وصدق المقياس	257
8.	المعالجة الإحصائية	258
9.	إجراءات التطبيق	258
	الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج	259
1.	تحليل وتفسير النتائج	260
2.	ملخص نتائج البحث	299
3.	مناقشة عامة	314

قائمة المراجع. 224

الملاحق. 237

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	مراحل لنمو الرسم لدى "**لونفيلد**".	40
2	دور الثقافة في محتوى الرسم.	42
3	نوعين من الرسوم انتاج خطي وآخر أيقوني.	48
4	شخبطة لطفل عامين.	50
5	أنواع الشخبطة حسب "**كيلوج**".	50
6	جشطلتات من شخبطة.	50
7	رسم لطفلة بعمر 3 سنوات.	51
8	المخططات.	51
9	رسم لفتاة 3 سنوات.	52
10	رسم لطفل 3 سنوات.	52
11	التركيبات.	53
12	كليات.	53
13	الرسم الأيقوني.	54
14	شكل الدائرة.	54
15	الماندلا أو الدائرة السحرية حسب "**كيلوج**".	55
16	مفهوم العالمية في رسوم الأطفال حسب "**كيلوج**".	56

17	رسم من بعدين.	56
18	تمثيل العينين مابين 3 الى 4 سنوات.	58
19	شكل الذراعان.	59
20	تمثيل الأصابع.	60
21	رسم الأرجل والجذع.	61
22	الرقبة لطفل بعمر الخمس سنوات.	61
23	أشكال مستحيلة التحديد	83
24	أقطاب أسلوب (الاندفاع/التروي) المعرفي.	161
25	الأشكال البسيطة لاختبار الأشكال المتضمنة.	191
26	مثال لرسوم المعتمدين على المجال الإدراكي.	207
27	مثال لرسوم المستقلين عن المجال الإدراكي.	207
28	التصنيف الهرمي وتصنيف المصفوفات حسب "**بياجي**".	216
29	الخصائص المميزة للشكل.	216
30	الزيادة في تنوع الأشكال.	227
31	خبرة شبيهة بالحلم لفتاة في 12 من العمر.	228
32	الأبعاد المكانية لفتاة في سن 11.	229

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1	جدول تلخيص لمرحلة التخطيط واتجاهاتها.	74
2	مرحلة تحضير المدرك الشكلي واتجاهاته.	75
3	مرحلة المدرك الشكلي واتجاهاته.	77
4	ملخص مرحلة محاولة التعبير الواقعي واتجاهاته.	78
5	ملخص مرحلة التعبير الواقعي واتجاهاته.	79
6	سيطرة الدماغ الأيسر والأيمن.	130
7	الفروق بين الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية.	139
8	خصائص الافراد المستقلين و المعتمدين على المجال الادراكي.	186
9	مرحلة المدرك الشكلي.	231
10	مرحلة محاولة التعبير الواقعي.	233
11	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	240
12	توزيع العينة حسب الأسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي.	240
13	توزيع العينة حسب الأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروي المعرفي.	240
14	معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية.	257
15	متوسط العينة في اختبار الأشكال المتضمنة.	260
16	توزيع العينة حسب الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع.	260
17	تصنيف عينة البحث الى أبعادها الاربعة.	261
18	الفروق في خصائص الرسم الحر بين المستقلين والمعتمدين على المجال المعرفي.	262
19	ترتيب متوسطات خصائص الرسم لكل قطب(الاستقلال/ الاعتماد).	266
20	الفروق بين المستقلين والمعتمدين حسب موقع الرسم(رسم الحر).	268
21	الفروق بين المستقلين والمعتمدين حسب استخدام الورقة(رسم حر).	268
22	الفروق في خصائص رسم الشخص بين المستقلين والمعتمدين على المجال المعرفي.	269
23	ترتيب خصائص رسم الشخص لدى أسلوب الاستقلال/ الاعتماد.	273
24	الفروق بين المستقلين والمعتمدين حسب موقع الرسم (رسم الشخص).	274
25	الفروق بين المستقلين والمعتمدين حسب استخدام الورقة (رسم الشخص).	275
26	الفروق في خصائص الرسم الحر بين المترويين والمندفعين.	275

27	ترتيب متوسطات خصائص الرسم الحر بين المترويين والمندفعين.	278
28	الفروق بين المترويين والمندفعين حسب موقع الرسم (رسم حر).	280
29	الفروق بين المترويين والمندفعين حسب استخدام الورقة(رسم حر).	281
30	الفروق في خصائص رسم الشخص بين المترويين والمندفعين.	281
31	ترتيب متوسطات خصائص الرسم الشخص بين المندفعين والمترووين.	281
32	الفروق بين المترويين والمندفعين حسب موقع الرسم(رسم الشخص).	284
33	الفروق بين المترويين والمندفعين حسب استخدام الورقة(رسم الشخص).	285
34	الفروق في خصائص الرسم الحر بين الذكور والاناث.	286
35	الفروق بين الذكور والإناث حسب موقع الرسم(رسم حر).	286
36	الفروق بين الذكور والإناث حسب استخدام الورقة(رسم حر).	289
37	الفروق في خصائص رسم الشخص بين الذكور والإناث.	290
38	الفروق بين الذكور والإناث حسب موقع الرسم (رسم الشخص).	291
39	الفروق بين الذكور والإناث حسب استخدام الورقة (رسم الشخص).	295
40	الفروق بين الذكور والإناث في اختبار الاشكال المتضمنة.	296
41	الفروق بين الذكور والإناث في اختبار مضاهاة الاشكال المألوفة حسب زمن الاستجابة.	296
42	الفروق بين الذكور والإناث في اختبار مضاهاة الاشكال المألوفة حسب عدد الاخطاء.	297
43	الفروق بين الذكور والإناث في اختبار مضاهاة الاشكال المألوفة حسب عدد الاخطاء.	297
44	فروق بين المتروين والمندفعين في اختبار الاشكال المتضمنة.	298

مقدمة

مقدمة

تؤدي اللغة لدى الفرد وظيفة التعبير عن الذات لما تحويه من مشاعر وانفعالات، حيث تعد أداة للتواصل بين الذات والآخرين، وفي مجال علم النفس تعتبر رسوم الأطفال –وكذا الكبار– بمثابة لغة مصورة يعبر من خلالها الأطفال عن أنفسهم وعن الآخرين من حولهم سواء في الأسرة أو المدرسة أو الشارع.

والرسوم من حيث هي لغة بطريقة بدائية يعبر من خلالها الإنسان عن أفكاره وأحاسيسه، وأفعاله، ومعتقداته الدينية، وهذا مسجل خلال النقوش الخاصة بالفراعنة في المعابد وغيرها، كذلك نجد أن صغار الأطفال يعبرون بتلقائية معروفة على الجدران في الشارع وداخل المنزل لعكس مشاعرهم الحقيقية تجاه أنفسهم والآخرين.

ان التعبير عن الذات ما هو في الحقيقة إلا أسلوب لمعالجة المعلومات الآتية من الداخل أو من الخارج (المجتمع)، وهذه المعالجة تختلف من طفل الى آخر ومن فرد الى آخر، وكانت هذه الأساليب المعرفية موضوع بحث في مجال علم النفس المعرفي والتي نتجت عن الدراسات التي قامت بها المدرسة الجشطلتية حول الإدراك التي أظهرت فروقا بين الأفراد في إدراك نفس المثير.

إن العمليات العقلية خلف الرسوم، وتطور المفاهيم هما موضوع الاهتمام السيكولوجي وليس جمال الرسم أو مهاراته الفنية، لهذا لا ينصب التفكير على مواضع الجمال بل على الأفكار والتعبيرات ومضمونها السيكولوجي لمستوى الارتقاء العقلي. ورسوم الأطفل هي من أشكال الأداء النفسي المعرفي الذي له خصائص متعددة التي تقبل التناول والتحليل والتقنين بأساليبنا العلمية للخروج باستنباطات متعددة تهدف الى تحسين فهمنا لسلوك الطفل وصياغة القوانين النفسية والمعرفية التي تحكم ارتقاءه (فرج، 1996).

أظهرت البحوث في علم النفس المعرفي أن الأفراد يظهرون فروق في آليات المعالجة الذهنية مما يظهر أساليب متعددة للمعالجة، في محاولتهم حل المشكلات، أو اتخاذ القرارات أو تفسير المثيرات والاستجابة لها، ومن هذه الأساليب التي تتعلق بهذه الدراسة أسلوب التروي/الاندفاع وأسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي.

إن الأساليب المعرفية لها جانب أساسي من جوانب الشخصية، فالأسلوب الذي يتخذه الفرد في التعامل مع الناس يعطي نظرة شمولية عن شخصيته. لهذا تساهم في تفسير السلوك في المواقف المختلفة. ودراسة الشخصية لا يمكن أن تتم بمعزل عن الأساليب المعرفية لأن السلوك الانفعالي، الاجتماعي، الحركي أحيانا هو امتداد للنشاط المعرفي، حيث تشير الدراسات الحديثة في الذكاء الاجتماعي والانفعالي إلى ارتباط هذه السلوكيات بالسلوك المعرفي في علاقة تبادلية تفاعلية (العتوم، 2004).

ولأن هذا البحث يتعلق بعملية الرسم والأساليب المعرفية ارتأت الباحثة تقسيم هذا البحث الى ستة فصول، الفصل الأول لطرح اشكالية الدراسة وإبراز لأهدافها، وكذا أهميتها النظرية والتطبيقية، كما تم عرض لمجموعة من الدراسات السابقة التي تعرضت لهذا الموضوع أو جانب من جوانبه وتلى ذلك تعقيب للدراسات السابقة لمعرفة موقع هذا البحث من الدراسات الأخرى.

الفصل الثاني وهو فصل خاص بعملية الرسم لدى الأطفال بصفة عامة من خلال سرد لأهم التعاريف لعملية الرسم لدى الباحثين والخروج بتعريف اجرائي، كما كان لزاما اظهار أهمية رسوم الأطفال في مختلف المجالات وكذا دوافعه لعملية الرسم، كما ان عملية الرسم مثلها مثل متغيرات النمو الأخرى تتأثر بعوامل متعددة كان لزاما التطرق اليها.كما أن تطور الرسم عند الطفل يمر بمراحل مختلفة لابد من معرفتها، كما أن للرسم قيمة كبرى في عملية التشخيص النفسي أظهرت الباحثة أهمها، كما أن للرسم فروقا حسب الجنس أظهرت الباحثة أهم هذه الجوانب.

الفصل الثالث هو فصل خاص بالأساليب المعرفية وهو مقسم الى ثلاثة أقسام القسم الأول يتمحور حول الأساليب المعرفية ككل من تعاريف وأهمية وتاريخ ظهور الأساليب المعرفية ،كما تطرقت الباحثة لأهم التصنيفات الخاصة بالأساليب المعرفية نظرا لكثرتها وتنوعها، ثم تم الحديث عن التطبيقات العملية لهذه الأساليب بالاضافة الى الفرق بينها وبين بعض المتغيرات كالضوابط المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية ...

القسم الثاني تعلق بالأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروي المعرفي من خلال اعطائه اطارا نظريا محدد يتمحور حول النشأة والتعاريف وكذا الخروج بتعريف اجرائي، وكذا التطرق العوامل المؤثرة فيه وكذا خصائص الأفراد ذوي الأسلوب الاندفاع التروي المعرفي، بالاضافة الى وسائل قياس هذا

النوع من الأساليب المعرفية، وفي نهاية هذا القسم تم الحديث على علاقة هذا الأسلوب المعرفي ببعض المتغيرات المعرفية.

القسم الثالث كان حول أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي من خلال مفهومه وأهميته وخصائص أفراده وكذا أدوات قياسه وكذا علاقته ببعض المتغيرات المعرفية.

أما الفصل الرابع هو فصل خاص بتلميذ المرحلة الابتدائية وهو فصل رابط بين الفصل الثاني الخاص بالرسم والفصل الثالث الخاص بالأساليب المعرفي بحيث تمحور هذا الفصل بداية بخصائص الطفل في المرحلة الابتدائية ثم الاستعداد العقلي لرسوم الطفل هذه المرحلة، ثم تم التطرق للتعبير البصري لتلميذ المرحلة الابتدائية وكذا الصور العقلية وفي الأخير كان الحديث عن دلالات رسوم الأطفال في هذه المرحلة ودور الخيال في المنتوج الفني لدى التلاميذ.

أما بالنسبة للفصل الخامس فهو خاص بإجراءات الدراسة الميدانية من منهج المستعمل في هذه الدراسة وحدود البحث الزمنية والجغرافية، وكذا أدوات البحث المستخدمة وكيفية تطبيقها وطريقة تصحيحها، بالاضافة الى صدق وثبات هذه الاختبارات، وفي الأخير المعالجة الاحصائية وطريقة التطبيق.

وفي الفصل السادس والخاص بعرض وتحليل للنتائج المتوصل اليها، بداية بتحليل النتائج بطريقة احصائية وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة لمعرفة مدى توافق أو تعارض نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، ثم تقديم ملخص لنتائج الدراسة من تحقق الفرضيات أو عدم تحققها، وفي الأخير تم تقديم مناقشة عامة لنتائج الدراسة في ضوء التراث المعرفي الذي سبق التطرق اليه في الفصول النظرية الخاصة بمتغيرات البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول: اشكالية البحث.

1. اشكالية البحث.
2. دواعي اختيار البحث.
3. أهمية البحث.
4. أهداف البحث.
5. مفاهيم البحث.
6. الدراسات السابقة.
   - التعقيب على الدراسات السابقة.
7. فرضيات البحث.

1-إشكالية البحث:

تعتبر مرحلة الطفولة أساس الشخصية لدى الفرد سواء على الصعيد الانفعالي أو الناحية المعرفية. وهذا ما يؤكده العالم "**هاري تشاقي Harry Chugui**" حول أهمية السنوات الأولى من عمر الطفل بقوله: "أن الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد في سنواته الأولى يمكن أن تعتبر بالكامل المسار أو الوضع الذي سيأخذه في حياته لاحقا" (الراشد، 2007).

ويعبّر الطفل على هذا الإحساس بطرق عدة ومتنوعة ولعل من أبرز هذه الطرق التي استرعت انتباه الباحثين في علم النفس هي الرسم لدى الطفل لما لها من دور في فهم نفسية الطفل ومشاعره واتجاهاته ودوافعه وتصوره لنفسه وللآخرين.

إن التقاط الطفل للقلم في السنوات الأولى من عمره لرسم خربشات على الأسطح المختلفة (الأوراق، الصبورة، الأرض، الحائط) لهو بداية نشاط وتطور لعمليات حسية- حركية – معرفية، هذه الثلاثية مع التقدم في العمر ينتج عنها شخصية الطفل ونشاطه المعرفي وأسلوب إدراكي مميز لشخصيته.

فرسوم الأطفال شكل من أشكال التواصل فهي بمثابة رسالة موجهة للآخرين وانعكاس لشخصية الطفل في سوائها وانحرافها وفي حالاتها الشعورية واللاشعورية فهي مفتاح لفهمها والكشف عن أغوارها وتقويمها وتوجيهها.

وهذا دلالة على دور الرسوم في إبراز وإظهار وفهم أغوار الشخصية وطريقة الفرد في تكيفه مع ذاته والآخرين، ولأن الطفل يسقط ما بداخله من مشاعر وأحاسيس وما خبره من ذكريات وأحداث وما يرغبه، حتى أنه بالإمكان القول أن الطفل يسقط مفهومه عن نفسه حينما يقوم برسم

الشكل الإنساني. حيث يعتبر الرسم عند الباحثين في علم النفس بصفة عامة على أنه مجال خصب لفهم شخصية وسلوكيات الأطفال، وذلك من خلال إسقاط لمشاعر ومفاهيم داخلية لديهم، وتختلف عملية الرسم من مرحلة عمرية إلى أخرى بحيث تتميز كل مرحلة بصبغة ذات طابع متميز، حيث تتميز الرسومات في سن السادسة إلى الثامنة بأنها مرحلة الملاحظة، وهي مرحلة المحصور ومضاف إليه بعض التفاصيل؛ ويقصد بمرحلة المحصور بأن الطفل في هذه المرحلة تكون رسوماته محصورة بعناصر معينة وتكون لديه رسوم مفضلة يكررها مع إضافات طفيفة بالتالي يعتبر العلماء هذه المرحلة هي التي تعبر عن شخصية الفرد فيما بعد في المراهقة والرشد. والتي تبدأ من سن التاسعة، حينها ينظر إليه بأنه يحمل الكثير من الكمون الانفعالي والمعرفي الذي يتوجب على الباحثين في هذا المجال التعمق فيه وعدم تجاهله، وهذا من خلال التفاصيل التي يمكن أن تظهر في رسومه من اختيار للألوان واللباس وحجم الرسمة في الورقة. كل هذه التفاصيل لها معاني رمزية. كما يمكن قياس ذكاء الطفل من خلال رسومه كاختبار رسم الرجل "**لجودانف Good enough**"، ويعد الاتجاه المعرفي من أهم المداخل أو الاتجاهات النفسية العديدة التي مازالت تحاول تفسير السلوك الإنساني وإمكانية ضبطه وتوجيهه ويعد الطابع التصويري الأيقوني أكثر المعالم تعبيرا للرسم في سن الطفولة، فنحن نقصد بكلمة (صورة) العلاقة القوية للتشابه البصري الذي يوجد بين الشكل المرسوم والشيء المعبر عنه، فلغة الرسم لا تستخدم كلمات ولكن أشكالا خطية يجب أن تتميز أو أن تتشابه إدراكيا معرفيا على المستوى البصري مع الواقع الذي يراد تمثيله.

وتؤدي الأساليب المعرفية دورا هاما في دراسة الشخصية وتميزها وتفردها، فالأساليب المعرفية قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية، مما يعطيها القدرة على أن تؤدي دورا هاما في تنظيم بيئة الفرد وسلوكه. وتنظر الأساليب المعرفية إلى

الشخصية بطريقة شمولية وكلية، حيث لا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الأخرى كالمكونات الانفعالية والاجتماعية والدافعية..

ومن الأساليب المعرفية التي تفسر الشخصية من جوانب هامة نجد أسلوبين معرفيين إدراكيين بالدرجة الأولى هما "أسلوب الاندفاع/ التروي المعرفي وأسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي"، بحيث أطلق "**كاجان**" وزملاؤه على أسلوب الاندفاع/ التروي بالأسلوب الإدراكي conceptuel style لأنه يشير إلى تفضيل شخص ما لمجموعة محددة من الاستجابات الإدراكية conceptuel responses إذا وضع هذا الشخص في موقف حل المشكلات، بحيث يوجد تمايز بين طرفي هذا الأسلوب ويقسم الأفراد إلى أفراد متروون في الاستجابة لموقف حل المشكلات، وأفراد مندفعين في استجاباتهم للمواقف الإدراكية.

كما يعتبر أسلوب الاستقلال/ الاعتماد الإدراكي أنه أسلوب يعتمد على مدى قدرة الفرد على التعامل مع الشكل منفصلا عن الخلفية التي تحويه، ويميز هذا الأسلوب بين الأفراد القادرين على التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي وتمييز الصورة عن الخلفية حيث سمي هؤلاء الأفراد مستقلون عن المجال، أما الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة بالموقف فهم الأفراد المعتمدين على المجال. ومع أن الأطفال يمرون بمراحل نمو واحدة، ويخضعون لعملية تعليمية واحدة، بالنسبة لأفراد المجتمع الواحد إلا أن الأفراد يختلفون في أساليبهم المعرفية وهذا ناتج لأسباب مختلفة كأساليب التنشئة الاجتماعية التي مر بها كل طفل، فيختلف الأطفال من طفل مندفع إلى متروي ومن طفل مستقل إلى معتمد على مجاله الادراكي، وكلهم مجتمعون في قسم دراسي واحد ويخضعون لعملية تعليمية ذاتها تلقنهم قوانين ومعارف موحّدة، ولأن عملية الرسم هي عملية يعبر فيها الطفل

عن نفسه من وجدان ومعارف وأفكار ومدركات ومشاعر، ونظرا للدور الذي تلعبه رسوم الأطفال في علم النفس من تشخيص وعلاج، من الممكن إضافة بعض العناصر لتوسيع هذا الدور الذي تلعبه الرسوم بحيث تصبح قادرة على إظهار نوع الأسلوب المعرفي لدى الطفل على غرار أسلوبي (الاندفاع/التروي) المعرفي و (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي) من خلال أبعاد معينة كالظل والنور واللون وحجم الرسمة في ورقة الرسم وخط الأرض واتجاه الرسمة وكذا الحركة، والاستخدام الأفقي والعرض لورقة الرسم، لذا ارتأت الباحثة في هذه الدراسة الاجابة عن بعض التساؤلات منها:

- هل يمكن أن تظهر رسوم الأطفال نوع الأسلوب المعرفي المعتمد من خلال تشابه في عناصر الرسم بين أصحاب الأسلوب المعرفي الواحد لدى عينة البحث.
- ما هي خصائص رسوم الأطفال في مرحلة الابتدائي (سنة رابعة ابتدائي).
- هل يمكن أن يكون لتلميذ المرحلة الابتدائية سنة رابعة أكثر من أسلوب معرفي.
- هل يختلف الأطفال(عينة البحث) المعتمدين على المجال الإدراكي عن المستقلين إدراكيا في عناصر الرسم.
- هل عناصر اللون والحجم والحركة وخط الأرض والاستخدام الأفقي والعرضي لورقة الرسم تختلف حسب الأسلوب المعرفي لدى عينة البحث.
- هل يختلف أصحاب أسلوب المعرفي الواحد في رسومهم حسب الجنس.
- هل يختلف الأطفال (عينة البحث) المتروين عن المندفعين في عناصر الرسم.

2-دواعي اختيار البحث:

تعتبر عملية الرسم لدى الأطفال من المواضيع الثرية والخصبة التي تشجع البحث فيها ولأنها عملية إسقاط لمشاعر ومعارف الطفل أمكن البحث عن العلاقة بين الرسم و بعض الأساليب المعرفية كأسلوب (الاندفاع/التروي المعرفي) و(الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي) التي تعطي خاصية شخصية للفرد فريدة من نوعها.

لذا جاء هذا البحث ليسلط الضوء على المتغيرات (الرسم، والأساليب المعرفية) لإظهار الأسلوب المعرفي الواحد من خلال خصائص رسوم عينة البحث، وإذا ما كان القطب الواحد من الأسلوب المعرفي يتشابه في خصائص الرسوم مع قطب أسلوب معرفي آخر.

كما أن قِلّة البحوث والدراسات حول هذا الموضوع كانت من أسباب اختيار هذا البحث.

3-أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في شقّين، شق نظري وآخر عملي:

1-الأهمية النظرية:

أ- تقدم هذه الدراسة تفسيرا لخصائص رسوم أطفال المرحلة الابتدائية.

ب- تقدم هذه الدراسة الأطر النظرية لمظاهر (المتروين، والمندفعين) و(المستقلين، والمعتمدين على المجال الإدراكي) من خلال الرسم.

ج- قلة البحوث التي ربطت بين الأساليب المعرفية والرسم عند الأطفال.

د- تكمن أهمية دراسة الأساليب المعرفية في كونها عامل لتكوين طريقة تفكير وتكوين شخصية خاصة.

ه- تعد هذه الدراسة إضافة إلى التراث النفسي والتربوي في المجتمع الجزائري.

2-الأهمية العملية:

يمكن توضيح الأهمية العملية للدراسة الحالية في النقاط التالية:

أ- إظهار العلاقة الكامنة بين الأساليب المعرفية ورسوم الأطفال، ذلك أن الرسوم تكشف بصورة جليّة عن مفاهيم معرفية يكتسبها التلاميذ في هذه المرحلة العمريّة، فالرسوم تسقط ما يكتنزه الطفل من معارف ومفاهيم بطريقة لا شعورية.

ب- في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة يمكن الاستفادة منها في تصميم مقاييس جديدة تقيس الأساليب المعرفية عن طريق الرسوم.

ج- يعتبر هذا البحث دعوة لإظهار اهتمام أكبر لمثل هذه المواضيع في بلادنا.

4-أهداف البحث:

إن لأي بحث علمي هدف أو مجموعة من الأهداف يسعى لتحقيقها، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها هذا البحث والذي تحت عنوان:

"الرسم وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية"

- ابراز أهمية ومدى صدق التساؤلات التي تسعى الباحثة للتحقق منها.
- إعطاء تفسيرات عن خصائص العلاقة بين الأساليب المعرفية ورسوم الأطفال.
- ابراز الفروق بين الأسلوبين المعرفيين من خلال الرسم لدى طفل المرحلة الابتدائية.
- ابراز الفروق بين الأسلوبين المعرفيين من خلال متغير الجنس.
- ابراز الفروق بين الجنسين ذكور واناث حسب عملية الرسم .

5-مفاهيم البحث:

يقوم هذا البحث على المفاهيم التالية:

1- **الرسم:** "عملية تناسق حسي، حركي يقوم بها الطفل وتتطور من مرحلة إلى أخرى حسب العمر، بحيث يعبر الطفل عن انفعالاته ومعارفه وخبراته ومدركاته للعالم الخارجي، كما يظهر الرسم مدى النضج العقلي للطفل".

2- **الأساليب المعرفية:** "تكوينات عقلية متضمنة في كثير من العمليات المعرفية, كما أنها طرق الفرد المفضلة في إستقبال وتجهيز المعلومات. كما تشير إلى الفروق الفردية في الطريقة التي يتلقى بها الأفراد المعلومات من المحيط الخارجي وتنظيمها ثم الاستجابة لها".

أ- **أسلوب الاندفاع/ التروي المعرفي:** "كيفية استجابة الفرد على اختبار مطابقة الأشكال المألوفة، كما أنه يتعلق بموقف حل مشكلات والفروق بين الأفراد في زمن اختيار الحل أو إعطاء استجابة قد تكون صحيحة أو خاطئة".

ب- **أسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي:** "يرتبط بالفروق الفردية لحل المشكلات، وتعلم المفهوم، وإدراك الذات، مفهوم الجسد، وكذا في الأدوار الاجتماعية".

3- **تلميذ المرحلة الابتدائية:**" هو الطفل الذي يتلقى تعليمه في المدارس الحكومية ابتدءا من السنة السادسة إلى غاية 11 سنة تقريبا، وتهتم هذه الدراسة بتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي".

6-الدراسات السابقة:

لم تحظى رسوم الأطفال وعلاقتها بالأساليب المعرفية اهتماما كبيرا لدى الباحثين، إذ لم تجد الباحثة إلا دراسة واحدة تضم متغير الرسوم وأسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي، إلا أن هناك دراسات غربية وعربية تناولت جوانب من موضوع البحث لذلك قامت الباحثة بعرض

الدراسات التي تناولت كل متغير على حدة بدءا بالرسوم ثم أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي ثم أسلوب الاندفاع/ التروي المعرفي، بالإضافة إلى عرض تعقيب عام على الدراسات السابقة وقد تم ترتيب الدراسات حسب التسلسل الزمني من الأقدم فالأحدث:

1- الدراسات التي تتعلق بالرسوم:

1-1- **دراسة" جبرين 1981"**: درس فيها الخصائص النفسية والتطورية لرسومات عينة عدد أفرادها (817) من الأطفال الأردنيين تراوحت أعمارهم بين سنتين وثماني سنوات، وتوصل الباحث إلى ثلاث مراحل تطورية في رسومهم وهي:

- مرحلة الخطوط العشوائية أو الخربشة من (2-4) سنوات وتميزت هذه المرحلة بعدم وثوق الطفل من قدرته على رسم شكل محدد.
- مرحلة التشكيل وتكوين المناظر (من 4-6 سنوات)، وفيها يدرك الطفل بأن ما يرسمه قابل للتسمية، كما يحب ما يرسمه ويسعى وراء موافقة والديه أو ممن حوله لما يرسم ويتمكن الطفل من أن يضع أشكال رسومه في إطار أو محيط.
- مرحلة الرسوم الإطارية (من 6-8 سنوات) ويلجأ الطفل هنا إلى توحيد رسوم العناصر ذات الطابع الواحد بإطار موحد، فمثلا جميع أفراد الأسرة لهم نفس الإطار الشكلي رغم اختلاف أحجامهم وكذلك الأشجار والبيوت.
- وتتمز هذه المرحلة بالنضج العقلي والزيادة الملموسة في قدرات الطفل على التحكم بأطرافه وأصابع يديه (جبرين، 1981).

1-2- **دراسة "ملحم 1982"**: قام بدراسة تتناول رسوم الأطفال من سن (6-12) ومقارنتها مع خصائص الأطفال ذوي المشكلات السلوكية على عينة مكونة من (172) طفل وطفلة من مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة أربد، وخلص من دراسته بعد تحليل (1720) رسما من

رسومات أطفال العينة بمعدل 10 رسومات لكل فرد على أن الأطفال من (6–9) سنوات يتميزون في رسومهم بما يلي:

- التكرار حيث يلاحظ محاولة الأطفال في هذه الفترة تكرار الأشكال بصفة مستمرة فالشجرة مثلا أصبح لها رمز ثابت يلجأ إليه كلما طلب منه التعبير عن الشجرة.
- الحذف والمبالغة: الأطفال في هذه المرحلة يحاولون رسم أجزاء الجسم أكبر أو أصغر من الحجم الطبيعي.
- التسطيع: بحيث أن رسومات هذه المرحلة تكون رسومات شبه انفرادية لا تحجب بعضها البعض، حيث يرسمون الطاولة ويوضحون جوانبها الأربعة.
- الشفافية: حيث يرسمون البيوت ويظهرون ما بداخل البيوت.
- الجمع بين الأمكنة والأزمنة في مكان واحد.
- استخدام خط الأرض.
- استخدام نفس الألوان لنفس الأشياء دون إعطاء اللون كثافة شديدة.

أما أطفال في سن (9–12) تتسم رسومهم بالخصائص التالية:

- ابراز المظاهر والعلاقات المميزة للأشياء، فالرجل العجوز هو الشخص المنحني الجسم الذي يمسك بيده العصا.
- إدراك القريب والبعيد: رسم الأشياء القريبة أكبر حجما من الأشياء البعيدة.
- مراعاة النسب بين الأشياء: حيث يميز في رسمه بين الرجل الكبير والطفل.
- الابتعاد عن الشفافية.
- البعد الثالث والتجسيم: من خلال الواقعية في الرسومات ذات الأبعاد الثلاثة (سامي، 2009).

1-3- **دراسة "شادية أحمد التل 1990":** قامت بدراسة بعنوان" قواعد تطور الرسم وعلاقته ببعض العمليات المعرفية لدى عينة من الأطفال الأردنيين"

هدفت هذه الدراسة إلى تحري علاقة تطور الرسم لدى الأطفال بمعرفتهم المحترفة ومدركاتهم البصرية. وقد تكون مجتمع الدراسة من (60) طفل وطفة من رياض الأطفال ومدارس التابعة لأربد الأردن، والعمر يتراوح ما بين 3 سنوات حتى 6 سنوات وقد استخدمت الباحثة في الدراسة أداة قامت بتصميمها من خلال رسم 3 أشكال للإنسان على شكل بطاقة ورق مقوى واحد منها يمثل أكثر الأشكال دقة واكتمال كالرأس واليدين والرجلان، والثاني يصور يدان ممتدتان من الرأس بدلا من أن تكون من الجذع، والشكل الثالث كان أشبه بشكل ضفدع، وتشير الباحثة بأنه يمكن أن تتعرف على مدى معرفة الطفل بأجزاء جسمه من اختياره لأحد الأشكال.

وقد أظهرت نتائج البحث، بأن أطفال الثالثة يميلون أكثر من الأطفال الأكبر سنا لعمل رسومات تجريدية، في حين أن أطفال الخامسة يميلون لعمل رسومات مكتملة. ولم تكشف الدراسة على علاقة الجنس بالشكل المختار.

وجود علاقة ديناميكية بين معرفة الطفل المفاهيمية لأجزاء جسم الإنسان وما وراء المعرفة في كيفية رسم تلك الأجزاء (التل ، 2003).

1-4- **دراسة "عادل كمال خضر 1996":** بعنوان" ترتيب رسم الشكل الانساني الذكري والأنثوي في اختبار رسم الشخص ودلالاته الاكلينيكية" على عينة من الأطفال والمراهقين وعددهم (2819) تتراوح أعمارهم بين (7-18) سنة في التعليم العام والفني الابتدائي والإعدادي والثانوي في القاهرة والقلوبية بمصر، وقد استخدم في دراسته هذه أداتين هما: اختبار رسم الشخص، واختبار الشخصية للأطفال، وقد توصل في نتائج دراسته إلى أن الغالبية العظمى من المفحوصين الأطفال

والمراهقين يقومون برسم نفس جنسهم كاستجابة أولى لاختبار رسم الشخص، وأظهرت الدراسة كذلك أن نسبة رسم نفس الجنس أولا من سن (7 إلى 18) سنة متقاربة إلى حد كبير في استجاباتهم لرسم الشخص، واتضح أيضا رسم جنسهم في أعمار (7 سنوات) و(12–14) سنة لصالح الذكور ولم توجد دلالة احصائية في رسم أنفسهم في باقي الأعمار السنية وهي من (8 إلى 18) سنة كما توصل إلى عدم وجود دلالة احصائية بين الأطفال مرتفعي التوافق ومنخفضي التوافق (خضر، 1996).

1–5– **دراسة "تهاني العريفي 2005"**: قامت العريفي بدراسة حول "أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي على كم ونوع الموجز الشكلي في رسوم أطفال ما قبل المدرسة" سنة 2005، قسم التربية الفنية جامعة الملك سعود بالرياض هدفت إلى التعرف على الفروق في كم ونوع الموجزات الشكلية للطفل ما قبل المدرسة في المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة تكونت العينة من ثلاث مجموعات من أطفال ما قبل المدرسة، العمر ما بين أربع إلى ست سنوات، وقد استخدمت الباحثة استمارة توصيف الرسوم واستمارة قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق في كم الموجزات الشكلية لصالح الأطفال في الروضات ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع (العريفي، 2005).

1–6– **دراسة"حمانة حسن 2007"**: حول "الكشف عن مصادر الضغوط النفسية لدى الأطفال والمراهقين في الأراضي الفلسطينية المحتلة" من خلال تعبيراتهم بالرسم والتي هدفت إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي لدى الأطفال والمراهقين في الأراضي المحتلة، وكذا الاختلاف بمستوى الضغوط لدى العينة باختلاف متغير الجنس، وكذا التعرف على الضغوط النفسية لدى العينة محل الدراسة من خلال الرسومات.

وقامت الباحثة بتطوير أداة لقياس مصادر الضغوط لدى الأطفال مكونة من 45 فقرة، وبناء أداة لقياس مصادر الضغوط لدى المراهقين مكونة من 40 فقرة.

وتكونت عينة البحث من (186) طالب وطالبة منهم 100 مراهق و86 طفل، من منطقة جنين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أبرز الضغوط النفسية لدى الأطفال والمراهقين في الأراضي الفلسطينية المحتلة، وكانت عبارة عن مشاعر مختلطة مثل مشاعر الغضب، والحقد، والخوف والحزن جراء ممارسات الاحتلال.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط النفسية لدى الأطفال (حسن، 2007).

1-7- **دراسة "سامية عبد العزيز الراشد 2007"**: قامت الراشد بجامعة سعود بالرياض دراسة حول "الفروق في خصائص رسوم الأطفال في مرحلة المدرك الشكلي بين الملتحقين وغير الملتحقين بمرحلة ما قبل المدرسة".

هدفت الدراسة للكشف على الفروق في خصائص رسوم الأطفال في مرحلة المدرك الشكلي بين الملتحقين وغير الملتحقين بمرحلة ما قبل المدرسة، وكذا التعرف عن مدى تأثير الالتحاق بمرحلة ما قبل المدرسة على خصائص رسوم الأطفال في مرحلة المدرك الشكلي وتكونت عينة من تلميذات من الصف الأول والثاني والثالث ابتدائي.

فقد استخدمت الباحثة الرسم الحر وكذا استمارة توصيف وتحليل الرسوم، واستخرجت النتائج من خلال النسبة المئوية في معالجات البيانات لإظهار الفروق بين الملتحقين وغير الملتحقين بمرحلة ما قبل المدرسة.

وقد أظهرت النتائج عن وجود فروق في خصائص رسوم الأطفال في مرحلة المدرك الشكلي بين الملتحقين وغير الملتحقين بمرحلة ما قبل المدرسة لصالح الملتحقين بمرحلة ما قبل المدرسة (الراشد، 2007).

1-8- **دراسة"Denise& Adriane& others"**(2008): بعنوان "اختبار رسم الشخص كمقياس للنمو الإدراكي لدى الأطفال".

هدفت هذه الدراسة لفحص أهمية اختبار رسم شخص في فحص التطور الادراكي لدى الأطفال، واستخدمت في هذه الدراسة اختبار رسم الشخص، اختبار "**رافن**" ومقياس الأداء المدرسي حيث تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا من الذين تبلغ أعمارهم (6-12) سنة، (37) طالبة، (53) طالب في مدارس حكومته وليس لديهم إعاقات دراسية ولم يتعرضوا لفحوصات نفسية أو علاج نفسي من قبل. وأظهرت نتائج هذه الدراسة نتائج إيجابية مرتبطة بالأدوات الثلاثة، وكذلك فعالية رسم الشخص لمقياس للنمو الإدراكي عند الأطفال (Denise& Adriane& other , 2008).

2- الدراسات التي تتعلق بأسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي:

2-1- **دراسة "الشربيني زكريا"(1992):** بعنوان" الكشف عن الفروق في أبعاد الشخصية (الانبساطية.العصابية.الذهانية.الكذب) باختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل عن المجال الإدراكي، معتمد على المجال الإدراكي) وباختلاف الجنس.

تكونت عينة الدراسة من (149) طالب سعودي من الجنسين من التخصصات الأدبية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وقد استخدم الباحث اختبار "**ايزنك**" للشخصية (1989)، اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).

أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي في الانبساطية والعصابية لصالح المعتمدين على المجال، كما أظهرت أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في الذهانية والكذب.

كما لا يختلف الذكور عن الإناث في الانبساطية وقد تبين أنه ليس لتفاعل الجنس والأسلوب المعرفي أثر على الانبساطية والذهانية والكذب، بينما يوجد تفاعل للجنس والأسلوب المعرفي على العصابية (الشربيني، 1992).

2-2- **دراسة "العبدان عبد الرحمن 1993"**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي) في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية. تكونت عينة الدراسة من (175) طالب تم اختيارهم عشوائيا من جامعة الملك سعود ويدرسون اللغة الانجليزية على أنها لغة أجنبية قبل الشروع في دراستهم الأكاديمية في التخصصات التي اختاروها. استخدم الباحث الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية، اختبار استراتيجيات تعلم اللغة الثانية).

كشفت نتائج البحث أن للأسلوب المعرفي تأثير على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، فقد أظهر المستقلون إدراكيا عن المجال تفوقا على المعتمدين على المجال الإدراكي في استراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام (العبدان، 1993).

2-3- **دراسة"موسى ناصر، محمد دسوقي" (1995)**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العمر الزمني وكل من الأساليب المعرفية الآتية (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)، (التروي/الاندفاع المعرفي)، اتساع الفئة، الدوجماتية، وجهة الضبط، ومعرفة الفروق بين الجنسين في أعمار مختلفة، وكذلك التعرف على طبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية كل بالآخر في الطفولة والمراهقة والشباب. تكونت العينة من 469 مفحوصا مقسمين إلى ثلاث مجموعات هي: الطفولة (98 ذكر)، (69 أنثى)، (83 مراهقا)، (78 مراهقة)، (83 شاب، 58

شابة)، وقد استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، إعداد "**وتكن witkin**" تعريب "**أنور الشرقاوي**" و"**سليمان الخضري**"، مقياس التروي/الاندفاع، إعداد "**هانم عبد المقصود**".

وقد كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائيا للعمرالزمني في أساليب (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)، التروي/الاندفاع، إتباع الفئة، ووجهة الضبط، بينما له دلالة في أسلوب الدوجماتية، وجود تأثير دال إحصائيا للعمر الزمني في أساليب (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)، التروي/الاندفاع، إتباع الفئة، ووجهة الضبط، بينما ليس له دلالة في أسلوب الدوجماتية، وجود تأثير دال إحصائيا للجنس في أساليب (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)، (التروي/الاندفاع المعرفي)، اتساع الفئة، ووجهة الضبط، والدوجماتية (دسوقي، 1995).

2-4- **دراسة "الحسن اعتدال"(2000):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في المهارات اللغوية المختلفة لمادة اللغة الانجليزية باختلاف الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي)، والتخصص الدراسي العلمي- الأدبي.

تكونت عينة البحث من طالبات في المستوى الثالثة ثانوي وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المستقلات عن المجال والمعتمدات على المجال الإدراكي في المحصول اللغوي العام والمهارات اللغوية لصالح المستقلات عن المجال، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات في القسم العلمي من أفراد العينة، المستقلات عن المجال والمعتمدات على المجال الإدراكي والتخصصات في القسم الأدبي من المحصول اللغوي العام لصالح المتخصصات في القسم العلمي (حسن، 2000).

2-5 دراسة "محمود محمد أبو مسلم(2002)": قام بدراسة بعنوان "الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستويات عقلية مختلفة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية" . وقد استهدفت الدراسة التعرف على علاقة الاستقلال عن المجال الإدراكي بالذكاء، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات المستقلين عن المجال الإدراكي ومتوسطات درجات الطلاب المعتمدين على ذات المجال من مستويات ذكاء مختلفة في التحصيل الدراسي. وقد تكونت الدراسة من (192) طالبا من كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة موجبة بين الاستقلال عن المجال الإدراكي والذكاء لدى الطلاب. وجود فروق دالة إحصائيا بين المستقلين والمعتمدين من ذوي المستوى المرتفع من حيث الذكاء في مقررات الهندسة والتحويلات والجبر والفيزياء العامة لصالح المستقلين.

وجود فروق دائمة بين المستقلين والمعتمدين من مستويات ذكاء مختلفة في مادتي الأدب والتحرير العربي فقط لصالح المعتمدين ذوي مستوى الذكاء المرتفع (محمود، 2002).

2-6 دراسة "بلدية بن زطة"(2004): حول علاقة الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي) بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، على عينة قوامها (139) تلميذ وتلميذة (59 ذكور، 80 إناث) مستخدمة اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لأنور الشرقاوي، واختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد "**لمحمد الفوجي**"، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكي) وبين عملية الانتباه.

وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في عملية الانتباه (بن زطة، 2005).

7-2 **دراسة"لبنى سيد نظمي الهواري"(2006):** قامت الباحثة بدراسة "أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات، وقد بلغت العينة 40 من طالبات الصف الأول والثالث اعدادي بمدرسة النزهة بمصر الجديدة، وقد تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، كما تم تطبيق مقياس التفكير الابتكاري "**التورانس**"، وقد أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي والمستقلات عن المجال على مقياس التفكير الابتكاري وذلك لصالح المستقلات عن المجال الادراكي.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد المرونة وذلك لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد الطلاقة وذلك لصالح المستقلات عن المجال.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد الأصالة وذلك لصالح المعتمدات على المجال الإدراكي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد التفاصيل (الهواري، 2006).

3 الدراسات التي تتعلق بأسلوب الاندفاع التروي المعرفي:

1-3 **دراسة "فرير" (1986):** حيث قامت بدراسة حول "التأمل/الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية وقد هدفت لدراسة أسلوب التروي/الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والتي تمثلت في القدرة على التفكير الابتكاري، والقدرة على التفكير الناقد والذكاء لدى مجموعة من الطلاب يتصفون بالتروي، ومجموعة أخرى من الطلاب

يتصفون بالاندفاعية وقد شملت عينة قوامها (314) طالب وطالبة من السنة الأولى ثانوي (162) منها ذكور، (152) أنثى، وقد استخدمت الباحثة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد" **الفرماوي**".

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المندفعين والمتروين في العوامل المعرفية الآتية: القدرة على التفكير الناقد، القدرة العامة على التفكير الابتكاري والذكاء، لصالح الذكور المتروين (فرير، 1986).

2-3 **دراسة "الصراف" (1987)** : حول "علاقة الأسلوب التأملي/الاندفاعي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت" وقد تكونت العينة من (104) تلميذ وتلميذة منهم (26) تأمليين، (30) تأمليات، (24) من الاندفاعيين، (24) من الاندفاعيات، وقد استخدم اختبار مناظرة الأشكال المألوفة (MFFT) الذي وضعه "**كاجان**" عام (1964).

وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة بين التأمليين، ذكورا وإناثا، والاندفاعيين ذكورا وإناثا، في حين توجد فروق بين التأمليين والاندفاعيين في تحصيلهم لمادة الحساب لصالح التأمليين (الصراف، 1987).

3-3 **دراسة "جاد" (1997):** حول "أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي وعلاقته ببعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسة امبريقية" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التقبل الوالدي ومستوى التسلط الوالدي، ومستوى الإهمال الوالدي كما يدركه الأبناء المتروون والمندفعون من الجنسين من جانب الوالدين معا، الأباء فقط، الأمهات فقط وقد اقتصرت عينة الدراسة على عينة مكونة من

(232) تلميذا وتلميذة، منها (116) تلميذا (58 مترويا، 58 مندفعا)، وكذلك بالنسبة للتلميذات من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وممن يعيشون مع أسرهم.

كما تم استخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة إعداد "**الفرماوي**"، اختبار القدرة العقلية ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي من إعداد "**درويش**" و"**عبد الاله**"، بالإضافة إلى استبانه أساليب التنشئة الوالدية الذي تم إعداده من قبل الباحث.

وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبناء المتروين والمندفعين من الجنسين في أسلوب التقبل الوالدي كما يدركونه من جانب الوالدين معا، الأباء فقط، الأمهات فقط لصالح الأبناء المتروين من الجنسين، كما توصلت أيضا إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبناء المترويين والمندفعين من الجنسين في أسلوب التسلط الوالدي وأسلوب الإهمال الوالدي كما يدركونه من جانب كل من الوالدين معا، الأباء فقط، الأمهات فقط لصالح الأبناء المندفعين من الجنسين.
- وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين والمترويات في أسلوب التقبل الوالدي كما يدركونه من جانب الآباء فقط، وأسلوب التسلط الوالدي من جانب كل من الوالدين معا، الأباء فقط والأمهات فقط وفي أسلوب الإهمال الوالدي من جانب الأباء فقط.

إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المندفعين والمندفعات في أساليب التنشئة الوالدية (التقبل، التسلط، الاهمال) كما يدركونها من جانب كل من الوالدين معا، الآباء فقط، الأمهات فقط (اسماعيل، 1997).

3-4 **دراسة "محمد عبد الرحمن الشقيرات" (2003):** حول "أثر النمط الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة".

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من 59 اندفاعيا (28 ذكور، 31 إناث)، و60 تأمليا (35 ذكور، و25 إناث) وقد استخدم اختبار مطابقة الأشكال المألوفة لتضيف أفراد العينة إلى اندفاعيين وتأمليين، وتم تطبيق بطارية من الاختبارات النفسية.

وقد أشارت النتائج إلى أن التأمليين كانوا أفضل من الاندفاعيين في ذاكرة التعرف اللفظية وغير اللفظية وفي الذاكرة قصيرة المدى السمعية وفي الانتباه والتركيز، كذلك كان التأمليين أفضل من الاندفاعيين في الاستدعاء الحر للمعلومات اللفظية، وفي استدعاء الأشكال البصرية بواسطة الرسم من الذاكرة طويلة المدى بالإضافة إلى أنهم كانوا أفضل في الدقة والسرعة والتآزر الحركي البصري، وفي التخطيط وتغيير الاستراتيجيات (الشقيرات، 2003).

4 الدراسات التي تتعلق بالرسم والأساليب المعرفية:

- **دراسة "يعقوب" (1996):** حول "خصائص رسومات الطلبة المراهقين وعلاقتها بأساليبهم المعرفية لدى عينة من الطلبة المراهقين في المدارس الحكومية في مدينة أربد"، هدفت الدراسة إلى تعرّف الخصائص التطورية لرسومات الطلبة المراهقين المتواجدين على مقاعد الدراسة في المدارس الحكومية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي، معتمد على المجال الإدراكي، مستقل عن المجال الإدراكي لديهم، تكوّن مجتمع

الدراسة من طلبة الصفوف الأربعة الأخيرة من المرحلتين الأساسية والثانوية. وتكونت من 300 طالب وطالبة، 160 ذكور، 140 إناث، بطريقة عشوائية طبقية.

وقد استخدم 3 أدوات في الدراسة:

1- قائمة بخصائص رسومات الطلبة المتوقع ظهورها في رسوماتهم.

2- اختبار رسم حر لقياس خصائص رسومات الطلبة.

3- اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)

(G.E.F.T) Group Emheded Figures Test

وأظهرت نتائج البحث ظهور الأبعاد ثلاثية الحركة، وفرة التفاصيل، ظهور الظل والنور، إظهار الاتجاه البصري، سلامة الخط وجودته، الألوان قريبة من الواقع، وتكرار الموضوعات، التناسب بين الأجزاء وإدراك الحجم (يعقوب، 1996).

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

بالنسبة للدراسات التي تناولت الرسوم فمعظم هذه الدراسات تتراوح بين قديمة وحديثة وسبب وجود هذه الدراسات القديمة كونها لا تتناقض نتائجها مع معظم الدراسات الحديثة كما كان هدف هذه الدراسات معرفة خصائص ومراحل تطور الرسوم لدى الأطفال وهي أهداف تتلاءم مع أهداف البحث الحالي، كما تناولت دراسة "**تهاني العريفي**" أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي على الموجز الشكلي لدى الأطفال" كما هدفت دراسة" **جمانة حسن**" البحث عن مصادر الضغط النفسي وعلاقته برسوم الأطفال وهي دراسة قد تساعد الباحثة في تفسير نتائج الدراسة في بعض أجزاء من البحث.

وقد اعتمدت هذه الدراسات للوصول إلى هدفها على عينات متنوعة تتراوح بين متوسطة وكبيرة من (60 الى 2819) وتعتبر الدراسة الحالية ذات عينة متوسطة وقد تم اختبار هذه الدراسات بمقاييس كرسم الشخص، والرسم الحر، اختبار الشخصية "**لأيزنك**" استمارة تحليل الرسوم وهي مقاييس تتماشى وأهداف البحث الحالي.

وكانت نتائج هذه الدراسات متنوعة بما قد يساعد في إثراء التفسير النظري لنتائج هذا البحث.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت موضوع الأساليب المعرفية، كان الهدف من معظم هذه الدراسات إيجاد العلاقة بين أسلوبي "الاعتماد/الاستقلال عن المجال الادراكي والاندفاع/التروي المعرفي" وبعض المتغيرات المختلفة كالتحصيل الدراسي كما في دراسة "**الصراف**" وكذا السلوك الاستقلالي كما في دراسة "**محمود علي أبوبية**"، وكذا علاقة الأساليب المعرفية بأبعاد الشخصية كالانبساطية، العصابية...التي قام بها "**الشربيني**" (1992) وكذا دراسة علاقة الأساليب المعرفية ببعض العمليات المعرفية كدراسة "**فرير**" (1986) و"**الفرماوي**" (1987)، كما قام "**جاد**" بدراسة حول أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي وعلاقته ببعض أساليب التنشئة الاجتماعية، لإظهار دور نوعية التنشئة الاجتماعية في نوعية الأسلوب المعرفي الذي يعتمده الفرد في حياته المستقبلية، وكل هذه الأهداف السابقة للدراسة الأنفة الذكر تخدم أهداف هذا البحث في تفسير النتائج في ضوء ما توصلت إليه من نتائج. وقد تنوعت الأدوات والعينات التي تراوحت من(40 الى 314) في هذه الدراسات وقد تم استخدام أدوات مختلفة للوصول لغايات البحث ونذكر من هذه الأدوات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، اختبار القدرة العقلية، اختبار الذكاء، اختبار الأشكال المتضمنة، مقياس التفكير الابتكاري "**لتورانس**"، اختبار "**إيزنك**" للشخصية...

واهتمت الدراسات السابقة على عينات تقريبا من المرحلة الابتدائية وهو ما يخدم أهداف البحث الحالي، مع وجود للمراحل التعليمية الأخرى والذي لا ينقص من قيمة هذه الدراسات في تفسير الأساليب المعرفية.

وبهذا قد بينت معظم الدراسات السالفة الذكر، على الرغم من اختلافها في الأسباب والأهداف حول علاقة الأساليب المعرفية والمتغيرات السابقة الذكر، إلا أنها أظهرت نتائج متنوعة بما يخدم أهداف هذا البحث.

7 . فرضيات البحث:

1- نتوقع وجود ميل عام للاعتماد على المجال الادراكي لدى عينة البحث.

2- نتوقع وجود ميل عام للاندفاع المعرفي لدى عينة البحث.

3- نتوقع وجود فروق في خصائص الرسوم لدى أفراد العينة حسب المتغيرات التالية:

الأسلوب المعرفي، الجنس.

4- نتوقع وجود فروق في الأسلوب المعرفي بين الذكور والاناث لدى عينة البحث.

5- نتوقع وجود فروق بين المتروين والمندفعين في اختبار الأشكال المتضمنة لدى عينة البحث.

الفصل الثاني: رسوم الأطفال

- **تمهيد**

1- مدخل تاريخي.

2- ماهية رسوم الأطفال.

3- أهمية رسوم الأطفال.

4- دوافع الرسم عند الأطفال.

5- عوامل مؤثرة في الرسم عند الأطفال.

6- تعبيرات رسوم الأطفال.

7- تطور رسوم الأطفال.

8- اتجاهات تفسير رسوم الأطفال.

9- التفسير النظري للرسم.

10- تصنيفات تطور الرسم.

11- طبيعة الرسم لدى الطفل.

12- التشخيص والتفسير السيكولوجي للرسم.

13- الفروق بين رسوم الذكور والإناث.

14- الفروق الفردية في رسوم الأطفال.

15- النمو العقلي من خلال الرسوم.

- **خاتمة**

تمهيد:

تعتبر رسوم الأطفال لغة بصرية ورمزية، يستطيع الطفل أن يحمل فيها تلك الرموز بكثير من المعاني التي تختلج في نفسه ولذلك فإنه يكيف الرموز في كل موقف تعبر وتنبئ عن المعاني التي يتضمنها(البسيوني، 1975).

ولقد بدأ الاهتمام بدراسة رسوم الأطفال عند علماء النفس في الثمانينات من القرن الماضي بقيادة "**ستانلي هول Stanley Hall**" وكان هدف هذه الحركة النفسية والتربوية هو دراسة الطفل ومعرفة تطوره العقلي والجسمي. وأقيم أول معرض لأعمال الأطفال في كولومبيا عام (1893) (الراشد، 2007).

ولذلك فإن الباحثة اهتمت في هذا الفصل بإظهار كل الجوانب المتعلقة برسوم الأطفال من خلال نبذة تاريخية عن الإسهامات الأولى في البحث في مجال الرسم لدى الطفل ثم إدراج لأهمية رسوم الطفل، وكذا دوافع الطفل للرسم، والخصائص المميزة لرسومه وكذا العوامل المؤثرة في رسوم الأطفال من عوامل بيئية، أسرية، اجتماعية وثقافية واقتصادية.

وكذا كان من الأهمية بمكان التعرض للإسهامات النظرية في مجال الرسوم وتفسيراتها لدى أهم المدارس في علم النفس، كالنظرية التحليلية والعقلية والسلوكية وهذا كله لغرض إثراء الإطار النظري الخاص بالدراسة.

كما كان لزاما على الباحثة التطرق لتطور الشكل الإنساني في رسومات الأطفال وعلاقة المراحل العمرية بظهور تفاصيل معينة، وكذا إظهار الدلالات النفسية المتعلقة برسم الشكل الإنساني من تفاصيل ومنظور ونسب.

1-مدخل تاريخي:

في عام (1885) قام عالم النفس الانجليزي "**جيمس سولي J.Sally**" في انجلترا برحلة البحث في رسوم الأطفال من حيث أهميتها التربوية والسيكولوجية. كما بدأ معلم الفن "**فرانز تشزك F.Cizek**" خلال هذا التاريخ بالاهتمام برسوم الأطفال وتعبيراتهم التشكيلية.

كما قام "**ابنزر كوك Gook**" على نشر أول مقالتين عن رسوم الأطفال أولهما في عام (1885)، وثانيهما في مطلع (1886) بصحيفة التربية الانجليزية الْمح فيهما إلى أهمية دراسة طبيعة الطفل، وأثرها على رسومه وأعماله الفنية (القريطي، 1995).

وفي سنة (1895) قدم عالم النفس الانجليزي "**جيمس سولي**" أول تفسير نظري لمراحل تطور رسوم الأطفال، وربط تعبيره الفني بنشاط الإنسان البدائي، وتوصل من تحليله للرسوم إلى ثلاث مراحل هي:

1- التخطيطات العشوائية غير الهادفة Aimless Scribbling.

2- التصميمات البدائية الاصطلاحية Primitive Design.

3- المعالجة المتبصرة للشكل الإنساني Sophisticated Treatment.

كما قام "**كلاباريد Claparede**"(1907) ببحث آخر استهدف دراسة مراحل نمو رسوم الأطفال، وعلاقة هذه الرسوم بالمقدرة العقلية العامة (القريطي، 1995).

وفي مطلع القرن العشرين كانت البداية الحقيقية للبحث العلمي في مجال رسوم الأطفال وتمثلت في ثلاث مشروعات بحثية مرموقة تعهدتها الجامعات الألمانية وهي دراسة "**كارل لامبرخت**" ودراسة "**جورج كيرشنشتاينر G.Kerschensteiner**" (1903) في ميونخ ودراسة

"**وليم شترن W.Stern**" (1905) في بريسلو. ومع بداية القرن العشرين فإن نطاق البحث في سيكولوجية رسوم الأطفال أخذ في الاتساع والتنظيم ولم تعد الدراسات قاصرة على المظاهر الجمالية في الرسوم بل اشتملت زوايا شتى من النمو(القريطي، 1995).

وقد كانت التحليلات الأولى للعمليات الانفعالية للطفل من خلال التحليل النفسي بالدرجة الأولى:

- "**ماكوفر Mackover**" **(1949):** استخدمت رسوم الراشدين والمراهقين لتقديم تفسير شامل لخصائص الشخصية المرضية.
- "**دينيس Dennis**" **(1960):** قام بدراسة الرسوم الإنسانية للأطفال للتعرف على قيم الجماعة وفقا لافتراض أن الأطفال في المراحل العمرية المبكرة سيرسمون النمط من الرجال الذين يعجبون بهم.
- "**لونفيلد Lowenfield**" **(1970):**استخدم الرسوم لتأكيد الفنون التعبيرية في الارتقاء العام، والتوافق الاجتماعي والانفعالي (فرج، 1992).

من خلال ما سبق يظهر أن الاهتمام برسوم الأطفال استرعت انتباه الباحثين منذ ثمانينات القرن الماضي نظرا لخصوصية رسوم الأطفال وثرائها بالمعلومات الخاصة بشخصيته.

وبصفة عامة هذه بعض المحاولات الأولى والرائدة في مجال تحليل وتفسير وتطور رسوم الأطفال، الذين أعطوا الخطوات الأولى لتطور هذا المجال وفي الصفحات التالية لهذه الدراسة تتطرق الباحثة لأهم النظريات المفسرة لتطور رسوم الأطفال.

2- ماهية رسوم الأطفال:

تعّرف الموسوعة البريطانية رسوم الأطفال :«هي التعبير عن الأشياء بالخط سواء كان الشيء المراد التعبير عنه مجسما أو رمزا أو إحساسا أو فكرة ويمكن الحصول على الرسم بأي وسيلة خطية مثل: الريشة، قلم الرصاص، أقلام الفلوماستر، أقلام الطباشير، الألوان الزيتية الخام، الشمع» (الراشد، 2007).

كما يعرفه قاموس علم النفس «أنه مجموعة خطوط، وملامح لهيئة ما، بمجرد تجاوز القلم لسطح ما، كما يعني أيضا الرسم بالألوان، كما يستخدم الرسم في علم النفس كاختبار للنمو العقلي» (Sillamy, 1999).

يعرفه "**بريتز Britsch**" (1926) «أن الرسوم تتطور وفق مراحل طبيعية ما لم تعوق بتعليمات فنية أو قواعد مصطنعة» (فرج،1992).

يعرفه "**هيربرت ريد**": «الرسم هو في الحقيقة انعكاس لانفعالات الطفل ووجدانه».

ويعرفه "**جون ديوي**" «الرسم بالنسبة للطفل ما هو إلا خبرة معرفية حيث أن الممارسة تحتاج إلى معلومات تضاف إلى محصلة خبرة قديمة» (منير الدين، 2012).

وقد أشار" **إرنست كيرز**": «الرسم ما هو إلا لغة اتصال بين الطفل وذاته، أو هو حوار يحكي فيه الطفل قصة لا يعرفها أحد إلا الطفل ذاته بحيث يجمع بين الرمز واللفظ، وهي عملية لها أهميتها المستقبلية على الأطفال» (منير الدين، 2012).

ويضيف" **أوتورانك**": «الرسم يعمل على تحرير الطفل من المشكلات النفسية» (منير الدين، 2012).

ويرى"**البسيوني**" «المقصود برسوم الأطفال بأنها تلك التخطيطات الحرة التي يعبرون بها على أي سطح كان منذ بداية عهدهم بمسك القلم أو ما يشابهه إلى أن يصلوا إلى مرحلة البلوغ» (البسيوني، 1987).

ويرى "**القريطي**" «أن الرسم يعد انعكاسا لشخصية الطفل في سوائها وانحرافها وفي حالاتها الشعورية واللاشعورية ، ومن ثم فهي مفتاح لفهمها، والكشف عن أغوارها، وتقويمها وتوجيهها» (القريطي، 1995).

وتعرف "**الهنيدي**" الرسوم عند الأطفال بأنها « تلك التخطيطات الحرة التي يستخدمها الأطفال كلغة يعبرون فيها على أي سطح كان منذ بداية عهدهم بمسلك القلم أو ما شابه ذلك إلى أن يصلوا إلى مرحلة البلوغ» (الهنيدي، 2007).

وترى "**جودانف Goodenough"** «أن الرسم بالنسبة لصغار الأطفال لغة وشكل من التعبير المعرفي هدفه الأساسي لا هو فني، ولا هو مجرد إعادة الصور المرئية، أن الطفل يرسم ما يعرفه لا ما يراه» (فرج،1992).

وتعرفه "**سامية راشد**": «الرسم لغة الطفل للتواصل والتفكير، تتغير وتتشكل مع نموه وارتقائه وتزداد رموزه ارتباطا بالبيئة ويمكن اعتبار الرسوم وسيلة للكشف عن شخصية الطفل وكيفية ارتقاء المظاهر المختلفة لنمو عقله وأفكاره ووجدانه ومشاعره وقيمه وأخلاقه وخياله وإبداعاته» (الراشد، 2007).

ومن خلال التعاريف السابقة نجد أن معظم التعاريف تتفق بأن الرسم عبارة عن خطوط يقوم بها الطفل للتعبير وبالتالي فالكل متفق على أنها لغة وعملية تواصل مع الغير كما أنها عملية تنفيسية لمشاعر وانفعالات الطفل، بغض النظر عن الشيء المرسوم.

ومن هنا يمكن تعريف الرسم «بأنه عملية تناسق حسي، حركي يقوم بها الطفل, تتطور من مرحلة إلى أخرى حسب العمر بحيث يعبر الطفل فيها عن انفعالاته ومعارفه وخبراته ومدركاته للعالم الخارجي، كما يظهر الرسم مدى النضج العقلي للطفل».

3-أهمية رسوم الأطفال:

يمكن تلخيص أهمية رسوم الأطفال من خلال ما توصل إليه المشتغلون بالتربية الفنية عند الطفل:

1- تعتبر رسوم الأطفال لغة بصرية تشكيلية يستطيع الطفل من خلالها أن ينقل أفكاره وانفعالاته إلى المشاهد الذي يفسرها.
2- رسوم الأطفال تمر بمراحل مختلفة صنفها العلماء كل حسب وجهة نظره.
3- دراسة رسوم الأطفال يمكن أن تتم عن طريق تتبع الحالات الفردية وذلك بدراسة الخصائص المميزة التي تبرز في رسوم الطفل في تعاقبها أو بدراسة جماعية لكل عمر على حده لمعرفة ما يتميز به هذا العمر من خصائص.
4- تتفق رسوم الأطفال مع الأحداث والتغيرات في البيئة التي يعيشون فيها.
5- دور الألوان في رسومات الأطفال كان كبيرا في الدراسات التي قام بها العلماء فقد لاحظوا أن في أوقات السعادة تكون الرسوم بألوان زاهية، أما الأوقات غير السعيدة فكان الأطفال يميلون إلى استخدام الألوان القاتمة كالأسود والبنفسجي.

6- الطفل المتكيف اجتماعيا ينتج رسوما وألوانا تميل إلى الانسجام والاستقرار.

7- أن السلوك العدواني أو المخاوف الليلية يؤدي بالطفل إلى تغيير في الشكل إلا أن هذا الأمر مازال يحتاج إلى بحث أعمق.

8- يستخدم الرسم كوسيلة تنفيسية لكل النزاعات المقلقة.

9- تعتبر رسوم الأطفال وسيلة للتشخيص والعلاج (مصطفى، 2005).

10- يلمح "**مليكه**" (1986) إلى أن إسقاط الصور الداخلية وتجسيدها في رسوم خارجية من شأنه أن يؤدي إلى بلورة التخيلات والأحلام، وتثبيتها في سجل مصور ثابت يعين الطفل على التحرر من قبضة الصراع، والنظر في مشكلته بموضوعية متزايدة، وإدراكها بصورة موضوعية.

11- الأطفال الذين يجدون صعوبة في التعبير عن مشكلاتهم أو أنفسهم تعبيرا لفظيا يكون الرسم وسيلة ميسورة للاتصال.

12- تكسب الرسومات شعورا متزايدا بالنجاح والقدرة على الإنجاز، وهو ما يمثل أهمية بالغة لمن لم يتمكنوا من اكتساب مشاعر الثقة بأنفسهم (جبارين، 2007).

13- الرسم يعتبر نوعا من تركيز الانتباه الذي يساعد الطفل على الكشف والتدقيق في البحث والملاحظة.

14- توضح لنا الرسوم كيف ينمو الطفل ويرتقي عقليا وفكريا وجماليا ووجدانيا واجتماعيا، كما تعكس الرسوم إدراك الطفل للعالم من حوله.

15- يعد الرسم عند الطفل ذو فوائد ارتقائية وتربوية، تشخيصية وعلاجية يمكن خلالها معرفة الطبيعة الإنسانية.

16- يظهر الرسم كيفية إدراك سمات التعبيرات الخاصة بالذكور والإناث، الأطفال والبالغين في إبداعاتهم (الراشد، 2007).

17- للرسم عند الطفل القدرة على تحسين الأداء الأكاديمي بإغراء الطفل كي يتعلم لأن الثقة والمعرفة اللتين تحققتا في الرسم تنعكسان في مواد ومواضع أخرى.

18- يستلزم الرسم والتلوين التركيز والالتزام بحيث يعوّدان النفس على الانضباط الذاتي.

19- يجعل الرسم أوقات الفراغ ممتعة وإثارة عقلية.

20- الرسم يساعد الطفل على الاستغراق في الخيال للوصول إلى رؤى جديدة تحمل قيما واستبصارات لها دلالات ومعاني متنوعة ومختلفة وجديدة، ويتحقق من خلالها إدراك الطفل لذاته.

21- للرسوم قيمة تشخيصية لتحديد الأسوياء وغير الأسوياء.

22- تحديد مكانة تعبيرات الأطفال العربية من الاتجاهات العالمية (فرينه، 2011).

4-دوافع الرسم عند الأطفال:

هناك الكثير من الدوافع* التي تجعل الطفل يمسك بالقلم ويحاول من خلال شخبطاته وحركاته وأشكاله المختلفة إخبارنا بأمور متعلقة به بالإضافة إلى أن الرسم يعد تعبير عن مكنونات ومشاعر وانفعالات تجتاح الطفل ويحاول برسومه المختلفة إخبارنا عما يختلجه من أفكار ومدركات. ومن دوافع الرسوم عند الطفل:

* يمكن تعريف الدافع بأنه حالة داخلية في الكائن العضوي من شأنها أن تخل باتزانه وتثير توتره، ومن ثم تحرك سلوكه وتحفزه على مواصلة نشاطه في وجهة معينة سعيا لإرضاء حاجاته كحالة الجوع مثلا لا ينتهي التوتر إلا بإشباع الحاجة وتصنف الدوافع إلى دوافع بيولوجية وأخرى اجتماعية مكتسبة.

1- **الإشباع الحس- حركي:** تبدأ من سن الثانية تقريبا، وفي هذه الفترة يكون الطفل مولعا بحركات أعضاء جسمه وما ينجم عنها من شخبطات وأشكال بمجرد توافر أداة للرسم كالقلم أو الطباشير، فنجده يخربش على كل سطح ملائم للرسم وخاصة الحائط. وفي هذه المرحلة أيضا يكون الطفل مشغولا باكتشاف العلاقة بين أفكاره وأحاسيسه وسلوكه الحركي، بحيث لا يتعلم هذه الشخبطات من الكبار وإنما تكون حركات ذاتية (القريطي، 1995).

من أهم متطلبات إشباع هذا الدافع:

1- إثراء البيئة التي يعيش فيها الطفل بمختلف أنواع الاستثارة الحسية لاسيما البصرية، واللمسية، وتشجيع الطفل على الاستطلاع.

2- تهيئة المواد والخامات والأدوات اللازمة للرسوم وتشجيع الطفل على تجريبها.

3- تهيئة جو بيئي منزلي يتسم بالمرونة والحرية وعدم تقييد حاجات الطفل.

2- **التنفيس عن المشاعر والانفعالات:** أثناء النمو الحسي الحركي للطفل يتعرض للعديد من الإحباطات والكبت لانفعالاته ورغباته نتيجة للحدود التي يضعها له الكبار، ومنها تكون الرسومات شكل من أشكال التنفيس عن هذه المشاعر والرغبات المكبوتة بحيث يسقط ذاته على الورقة.

فالرسم يعتبر كحيلة لاشعورية للتعبير ليسقط الطفل مخاوفه وأفكاره حول الأشياء المحيطة به (مصطفى، 2005).

وللتنفيس ثلاث مستويات: المستوى المرضي، المستوى العادي، المستوى الإبداعي(الراشد، 2007).

3- **التعبير عن الذات:** من أكثر الأمور ربما التي تعد تعبيرا حقيقيا عن الذات تكون من خلال الرسومات التي يرسمها الأطفال، لهذا نجد أن اختبارات الرسم من أهم الاختبارات النفسية

التشخيصية لدى الأخصائي النفساني لفهم المشكلات العلائقية التي يعيشها الطفل (مصطفى، 2005).

وقد تعتبر الحاجة إلى التعبير والاتصال من أهم ما يدفع الطفل إلى الرسم ويمكن اعتباره – الرسم– رسالة موجهة إلى كل من يحيطون به، فالطفل يستخدم اللغة الشكلية البصرية كوسيلة لنقل أفكاره وتمثيل خبراته وخيالاته (الراشد، 2007).

4- **الحاجة إلى التقدير وتحقيق الذات:** للطفل حاجات نفسية ملحة، فالشعور بقيمته وتأكيده لذاته يحسن من صورته لنفسه وثقته بها، والثناء على رسومات الأطفال من أفضل الطرق للحصول على التقدير عند الطفل (مصطفى، 2005).

5- **التسلية:** وهي عملية ترويحية ينفس بها الطفل عن نفسه.

6- **الإيضاح والاتصال:** يوضح الطفل ذاته وذلك بتسجيل خبرته، ونقلها للآخرين بطريق الرسم.

7- **الإبداع:** الطفل يبدع من خلال الرسم فهو يمتلك القدرة الذاتية الخلاقة للتعبير عن من حوله، وذلك يظهر من خلال تلقائيته وتحرره من الواقع وخياله البسيط في نظرته للأشياء والعالم المحيط به نظرة ذاتية يضفي عليها من أصالته وطلاقة أفكاره وتنوعها الكبير.

8- **التقليد:** في رغبة من الطفل في تقليد الغير سواء من الصغار أو الكبار على حد سواء (الراشد، 2007).

9- **اللعب:** الرسم عند الطفل أحد مظاهر اللعب، فعند إمساكه بالقلم أو بقطعة من الطباشير لإحداث أثر على الأرض أو الورق أو الجدران إنما هو بذلك يقوم باللعب ويسعد بالآثار التي يتركها على هذه الأسطح (مصطفى، 2005).

فاللعب يعتبر إحدى حاجات النمو الانفعالي، فاللعب يعتبر طاقة فسيولوجية فائضة تؤدي إلى إكساب مهارات عضلية ويدوية مختلفة، كما تؤدي إلى تنمية العلاقات الاجتماعية (الراشد، 2007).

5- عوامل مؤثرة في الرسم عند الأطفال: هناك العديد من المتغيرات المؤثرة في كيفية ونوعية الرسم عند الطفل ومن هذه المتغيرات أو العوامل نجد:

أولا: عوامل خاصة بالطفل ذاته:

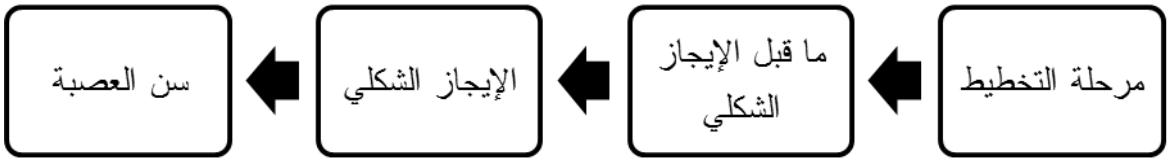
1. **العمر الزمني:** ان عملية النمو عملية مستمرة ومضطردة من مرحلة إلى أخرى وبذلك حتى عملية الرسم عند الطفل تتطور حسب مراحله العمرية، ويعتبر نموذج "**لونفيلد**" من مراحل النمو أكثر النماذج شيوعا وشمولا من الطفولة إلى المراهقة ويتضمن المراحل التالية (الراشد، 2007):

1- مرحلة التخطيط (2-4 أعوام).

2- مرحلة ما قبل الإيجاز الشكلي (4-7 أعوام).

3- مرحلة الإيجاز الشكلي (7-9 أعوام).

4- سن العصبة (بزوغ الواقعية) (9-12 عاما).



شكل رقم - 1- : يوضح مراحل لنمو الرسم لدى "**لونفيلد**".

وسيتم شرح هذه المراحلة بنوع من التفصيل في الصفحات اللاحقة من هذه الدراسة، فهذا مثال يعبر على تطور رسوم الأطفال حسب المرحلة العمرية التي يمرون بها لكل مرحلة خصائص ومظاهر معينة تدل على مدى النضج الذي وصل إليه الطفل.

2. الاستعدادات العقلية المعرفية:

إن الرسم هو نتاج لعمليات واستعدادات عقلية معرفية، حيث يدخل في تكوينها العديد من العمليات المعرفية كالذكاء، والإبداع، والتخيل والتذكر والتفكير وستتطرق الباحثة الى هذه العوامل العقلية في فصل تلميذ المرحلة الابتدائية.

ثانيا:العوامل البيئية الثقافية والاجتماعية الأسرية:

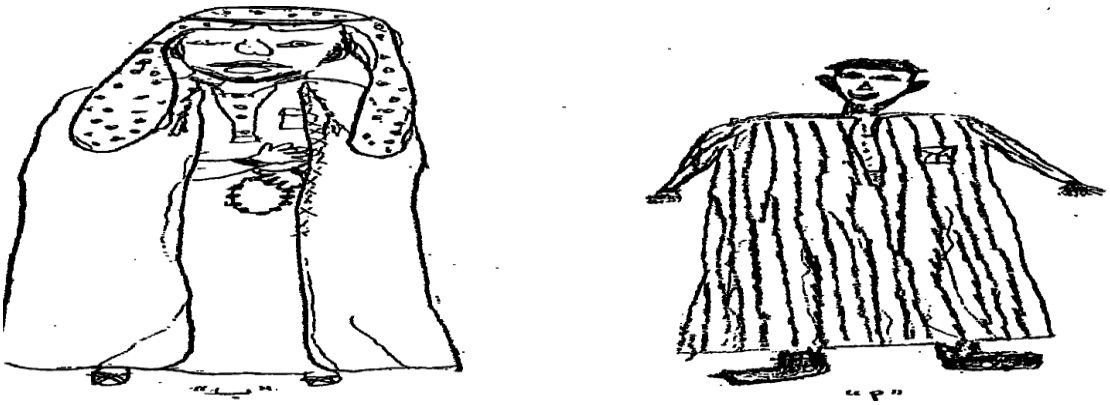
تشير آراء الكثير من الباحثين إلى أن الأطفال لديهم استعداد للرسم على حد قول "**جاردنر Gardner**" (1973) يمتلكون البنية المعرفية Cognitive Structure الضرورية للمشاركة في الأنشطة الفنية، لكن تبقى تأثيرات خارجية لها دور في تنمية وصقل هذه الأنشطة ونجد من هذه المؤثرات:

1. البيئة الثقافية:

يعتبر معنى الثقافة طريقة حياة، ونظامها في مجتمع ما، بما تشتمل عليه من قيم ومعتقدات اتجاهات وعادات، نظم سياسية واجتماعية واقتصاديّة، وكذا أنماط سلوكية، ومن ثم تختلف الثقافات من مجتمع إلى آخر.

وقد كانت الرسوم عبر التاريخ تعبر من ثقافة وحضارة مجتمعها. كما تؤثر الثقافة في الأعمال الفنية للبالغ، فإنها تؤثر أيضا في التعبير الفني للطفل من زوايا متعددة، بحيث توجه الثقافة

نمو الطفل وإدراكاته ومفاهيمه ورؤيته للأشياء والأفراد في بيئته. كما تؤثر طبيعة التكوين الثقافي للمجتمع ما من حيث تعقيده وثرائه أو بساطته وكذا من حيث مرونته وتفتحه أو جموده وانغلاقه، كل ذلك يؤثر في رؤية الطفل للأشياء.



شكل رقم– 2– يوضح دور الثقافة في محتوى الرسم.

وقد تبين لدى مجموعة من البحوث وجود فروق بين الأطفال الحضريين والريفيين في خصائص رسومهم من حيث التفاصيل.

وتذكر "**هارلوك Hurlock**" (1978) بناء على نتائج بعض الدراسات أن أطفال البيئات الحضرية Urban ينزعون لأن يكونوا أكثر إبداعية من أطفال البيئات القروية Rural، ومنه فإن الثقافة تؤثر حتى في مضمون أو محتوى التعبير الفني.

ومنه فإن الثقافة يمكن أن تفرض على الفرد عناصر معرفية وإدراكية وخيالات لعناصر وأشكال ورموز وموضوعات معينة قد تمجدها الثقافة أو تستنكرها.

وقد تباينت آراء الباحثين بشأن العمر الزمني الذي تبدو فيه آثار الثقافة واضحة في رسوم الأطفال، فقد بين كل من" **إيفز وجاردنر Ivas & Gardner**" أن معظم الباحثين ممن اهتموا

بالنمو المبكر لرسوم الأطفال من أمثال "**بيلو 1955**" أو "**روفيتس ولويس ولوكيا**"(1967) و"**كيلوج**"(1969)، و"**جودانف**" (1977) قد وجدوا تشابهات لافتة للنظر بين رسوم الأطفال على مدى واسع من الثقافات الإنسانية (القريطي، 1995).

وقد أظهرت نتائج دراسة "**نبيل الحسني**" (1981) على الآثار الجوهرية لاختلاف البيئة على الإنتاج الفني لمجموعتين من الطلاب الجامعيين المتخصصين في التربية الفنية في كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، فقد تبين أن أكثر من 50% من أفراد العينة المصرية قد ضمّنوا رسومهم عناصر معينة من ثقافتهم وبيئتهم، كالشمس والنيل والسماء الصافية والنخيل، كما بدت في رسوم أفراد العينة المصرية بعض مظاهر البيئة المصنوعة، كالأهرامات، وأبو الهول، والمساجد والكنائس. وقد غلب عليهم استخدام ورقة الرسم أفقيا وإظهار خط الأرض. وفي المقابل تبين أن معظم رسوم أفراد العينة الأمريكية من ولاية بنسلفانيا كانت أشبه برسوم الخرائط، واتسمت بتشابك عناصرها، وبالسحب المتناثرة في أعلاها. وعدم احتوائها على خط الأرض أو الأفق. وكذا الاستخدام الرأسي لورقة الرسم (القريطي، 1995).

ومن هذا كله يظهر تأثير الطبيعة الثقافية في تحديد نوعية ومضمون الرسوم لدى الفرد وكذا تأثيرها على تفكيره وإدراكاته وأسلوبه المعرفي الذي سيتعامل به في حياته القادمة في الشباب والشيخوخة.

2. الأساليب الوالدية في تنشئة الأبناء:

يقصد بالأساليب الوالدية في التنشئة ما يتشبع له الآباء والأمهات من اتجاهات في تربية الأبناء، وما يتبعونه من طرق في معاملتهم ولهذه الأساليب آثارها في تشكيل شخصية الأبناء. ولأن هناك أساليب تنشئة مختلفة ومتعددة على حسب شخصية الوالدين وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية

بحيث يؤثرون بطريقتهم التربوية على الأطفال في أفكارهم وثقتهم بأنفسهم، وهناك أساليب سوية كتشجيع الأبناء على إبداء آرائهم والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بحرية واستقلالية دون تقييد أو ضغط. وحثهم على ممارسة النشاطات في جو يتم بالمرونة والتقبل (القريطي، 1995).

وان مثل هذه الأساليب تؤثر على البناء المعرفي للأطفال وأساليبهم المعرفية، فالتربية أو أساليب التنشئة الوالدية لها الدور الأكبر في تشكيل نوع الأسلوب المعرفي الذي يعتمده الطفل إذا ما كان أسلوبا مستقلا أو معتمدا على المجال الإدراكي، أو كان أسلوبه الإدراكي اندفاعيا أو متروياً، ولهذا كان هناك تنوع في الأساليب المعرفية لخصوصية التربية وتنوعها وتشابك عناصرها.

فتهيئة مناخ أسري آمن خال من التهديد يساعد على نمو شخصية مستقلة تتسم بالمبادأة والاتجاهات الأصيلة، وحب الاستطلاع والنزوع إلى البحث والتجريب، والقدرة على مواجهة المواقف الغامضة. كما تتمتع برصيد متنوع من الخبرات والمدركات. وهناك أساليب والدية لاسوية في تنشئة الأبناء مثل التسلط والاستبداد والتهديد والإيذاء البدني، وتقييد حركة الطفل وإكراهه على تبني أفكار معينة ومثل هذه التصرفات قد تؤدي إلى نقص في ثقة الطفل والمحاكاة والتقليد، ونقص في المرونة والجمود الذهني(القريطي، 1995). سواء كانت الأساليب الوالدية في التنشئة سوية أم أساليب غير سوية فإنها تؤثر وتظهر من خلال منتوج رسوم الأطفال.

وقد أظهرت الدراسة التي قام بها كل من "**شيفر وانستازي ,Schaefer & Amastasi** " (1968) لأربع مجموعات من المراهقين الذكور (مبدعين فنيا في الرسم والأدب ومجموعة ضابطة من غير المبدعين، ومبدعين علميا في العلوم والرياضيات، وأخرى ضابطة من غير المبدعين)، وقد أظهرت النتائج أن المبدعين فنيا كانوا أكثر تعرضا للتنوع البيئي من غير المبدعين من حيث الخبرات الشخصية أو الوالدية، وان آباء المبدعين فنيا كانوا أقل تقليدية، وأكثر تحررا من

أباء غير المبدعين. وأكدت النتائج عموما أن المبدعين تمتعوا بتنشئة اتسمت بالتفتح والتقبل ومساندة استعدادات الأبناء في التجريب، والاستقلال في الحكم والتفكير والتحرر من كل ما يعوق إمكانات التعبير الحر للأفكار والمشاعر (القريطي، 1995).

3. الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

إن للوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة آثار شأنه شأن العوامل البيئية الأخرى، فأصحاب الوضع الاقتصادي المرتفع يسمح ويساعد على الإبداع نظرا لتوفر الإمكانيات والمواد الضرورية للنجاح والتميز.

وقد تبين أن النشء والمراهقين من ذوي الاستعدادات العالية يتفرقون على أقواهم ممن هم أقل إبداعا من حيث مستوى تعليم الوالدين.

وفي المقابل فإن تدني المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة يؤدي إلى نقص في الاستثارة العقلية والإدراكية وبالتالي محدودية الخبرات التي يتعرض لها الطفل (القريطي، 1995). وبالرغم من ذلك إلا أنه لا يمكن تعميم هذه الحقائق، لأنه هناك حالات لأفراد متميزين ومبدعين بالرغم من ظروفهم الاقتصادية المتواضعة، إلا أن العزيمة والمثابرة أدت بهم إلى النجاح والوصول إلى مراتب مشرفة ولذا القيام بأعمال فنية مبهرة، وهذا معناه أن الوضع الاقتصادي ليس وحده المؤثر في عملية النجاح أو الإبداع، لكن هناك تداخل بين عناصر فردية وبيئية في هذا المجال.

6- تعبيرات رسوم الأطفال:

"من الضروري على الآباء معرفة بعض الحقائق عن رسوم الأطفال حتى يمكنهم أن يساعدوا أطفالهم على النمو بفنونهم وتوجيهها التوجيه السليم، وقد أطلق البعض عليها اسم "أخطاء

الأطفال" وهي في الحقيقة لا تعد أخطاء بل تعد أجمل ما في تعبيرات الطفل لأنها تعبر عن فطرته وطبيعته وصدقه ورغبته في تمثيل العالم من خلال وجهة نظره" (بشناق، 2001).

وهذا يعني أن لرسوم الأطفال خصوصية معينة تختلف في مراحل حسب العمر، ومن أهم هذه الخصائص:

1- **التسطيح:** "الطفل يبسط الشيء المرسوم ويفرد كل أجزائه بحيث يمثلها جميعا بنفس القدر من الأهمية مع خلو الرسم من المنظور؛ فالطفل عندما يرسم طاولة مربعة فإنه يظهر كل قوائم الطاولة الأربعة مثلا" (القريطي، 1995).

2- **الخلط بين المسطحات والمجسمات في حيز واحد:**لأن الطفل يرى عناصر العالم الخارجي في أوضاع مختلفة، أمام، خلف، فوق، تحت،يمين، يسار، وعند تسجيل الطفل لما يراه فإنه يدمج بين هذه الأوضاع كرسمه لإنسان وصدر من أمام، وقدمين في أحد الجانبين (البسيوني، 1984). فما يهم الطفل هو إيصال أفكاره الخاصة بدون أي اعتبارات أخرى.

3- **المبالغة والحذف والتصغير:** لتأكيد أجزاء معينة في رسم الطفل نجده يبالغ في تكبير أشياء على حساب أشياء أخرى، وبالعكس قد يرسم أشياء بحجم لا يتناسب مع حجمها الطبيعي فتبدو أصغر بكثير وكذا فإن الطفل من خلال رسومه يحذف بعض التفاصيل المختلفة (القريطي، 1995).

4- **الشفافية:** تظهر الشفافية عند رسم الطفل لمنزل وإظهار تفاصيل داخلية للمنزل، مع أن الواقع المرئي للمنزل لا يظهر ما يحتويه (العدوي، 2003).

وهذا قد يبرز رغبة الطفل في إظهار المنزل حسب طريقة تفكيره ومشاعره نحو هذا المنزل من خلال التفاصيل التي يرسمها للأفراد من تباعد أو تقارب بينهم.

ولذلك يطلق البعض على هذه الظاهرة اسم إنتاج الصورة المشعّة، وهي تدل على مدى حرص الطفل على تضمين رسومه الحقائق المعرفية التي يدركها في الواقع المرئي(القريطي، 1995).

5- **خط الأرض:** يجعل الأطفال في رسومهم غالبا خط الأرض، بحيث لا يتركون رسومهم في الفضاء، فيجعلون لها أرضية ترتكز عليها، وذلك برسم خطوط أفقية لحافة ورقة الرسم، وقد يكون في الرسمة أكثر من خط أرض(البسيوني، 1984).

6- **التمثيل الزماني والمكاني:** ينزع الطفل إلى عدم التقيد في رسومه بالتعبير عن مشهد أو حدث من موضوع أو قصة ما في لحظة زمنية معينة ومكان معين، فهو يسعى إلى تضمين رسومه مشاهد القصة مجتمعة في حيز واحد بصرف النظر عن اختلاف أحداثها وأزمنتها والأماكن التي حدثت فيها (الراشد، 2007).

7- **الجمع بين الكتابة (اللغة اللفظية) والرسم (اللغة الشكلية):** وهذه العملية تبدأ مع بدء الطفل للكتابة وإدراك وظيفتها التعبيرية في نقل المعاني وعملية التواصل مع الآخرين. ومن ثم يأخذ في استخدام الكتابة مع الرسم كوسيلة توكيدية للتعريف بالأشكال المرسومة والأحداث المتضمنة في رسومه (الراشد، 2007).

8- **التكرار:** ويعني إعادة رسم أشكال معينة بصفة مستمرة، ويعلل الباحثون أن سبب هذا التكرار هو نتيجة طبيعية للمرحلة السابقة. عندما كان الطفل دائم البحث والتنوع في الرسوم، فتكرار الطفل هنا لا يعد مظهرا من مظاهر الضعف أو الركود الفني، بل مظهرا من مظاهر السرور (الراشد، 2007).

وكل هذه الخصائص السابقة تختلف في تفاصيلها من طفل إلى آخر، وهذا يعود إلى الاختلاف في الثقافة والتربية والبيئة الأسرية، كما تختلف هذه الرسوم حسب المرحلة العمرية للطفل، لأن الرسم يتطور وينضج حسب نمو الطفل جسميا ونفسيا ومعرفيا.

7-تطور رسوم الأطفال:

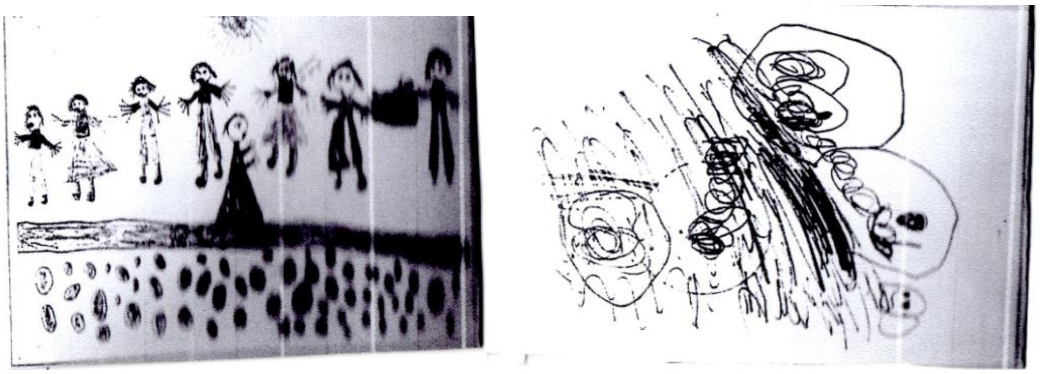
قام العديد من العلماء بتقديم تفسير نظري عن تطور رسوم الأطفال أمثال"**لوكيه Luquet**" والألمان" **كرشنشتاينرKerxnensteiner** " والانجليزي "**لونفيلد Lianfield**". وقد قدم "**جيمس سولي**" أول تفسير نظري لمراحل تطور رسوم الأطفال، فقد تناول في كتابه دراسات في الطفولة (1995) "الطفل كفنان" وربط تعبيره الفني بنشاط الإنسان البدائي، كما تناول تطور رسوم الأطفال وتخطيطاتهم للأشكال والهيئات الإنسانية والحيوانية فيما بين سنتين وست سنوات. وتوصل من تحليله للرسوم إلى ثلاث مراحل هي:

1- التخطيطات العشوائية غير الهادفة Aimless Scribling.

2- التصميمات البدائية الاصطلاحية Primitive Design.

3 - المعالجة المتبصرة للشكل الإنساني Sophisticated Treatment (القريطي، 1995).

ولقد جرت دراسات كثيرة حول تطور الرسم عند الأطفال، وعادة ما يتم تقسيم هذا الإنتاج إلى قسمين: شخبطة ورسوم بمعنى إنتاج خطي، وآخر أيقوني (أوسفالدو، 1997).



شكل رقم- 3- يبين نوعين من الرسوم انتاج خطي وآخر أيقوني.

فالنوع الأول عبارة عن تغييرات عشوائية عن حركة ذاتية للطفل، وبالتالي تعتبر علامات اختيارية وعفوية ترتبط جميعا بتوترات داخلية للطفل، أما النوع الثاني فيتمثل في أشكال أرقى بكثير من النوع الأول،حيث يتمثل بالقصد ويكشف عن القدرات التمثيلية المكتبية عند الطفل (أوسفالدو، 1997).

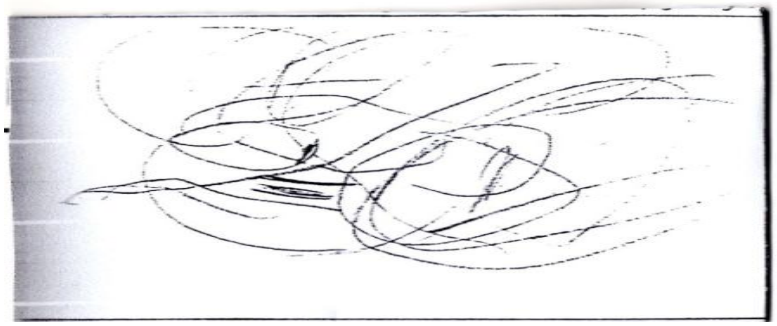
فالطفل يرسم بهدف التعبير عن تجاربه الايجابية والسلبية والتعامل معها، ومن مجرد رسم الخطوط ينطلق الطفل إلى رسم دوائر تتحول تدريجيا إلى شكل شخص، ولا يستطيع الطفل أن يقرر ما يريد أن يرسمه إلا بعد بلوغه 4-5 سنوات نظرا للتطور في المجال المعرفي عنده (سليم، 2003).

وبالرغم من أن الرسومات الأيقونية تؤخذ على محمل الجد ويتم التعامل معها باهتمام بالغ إلا أن هذا التقييم من الشخبطة إلى الرسم الأيقوني قد يكون له أسباب أخرى لم تفك أغوارها بعد، ويؤكد "**ارنوسترن Arnostern**" «إن كل رسم طفولي هو حلقة في سلسلة طويلة، أو صورة في فيلم حيث يتشكل العمل من خلال التتابع» (سليم، 2003).

1-**مرحلة ما قبل الأيقونية:** في هذه المرحلة من الرسوم لا يظهر الطفل في رسومه أي نوع من الرسم المطابق للواقع بل يتخذ ما يسمى بالشخبطة الحركية.

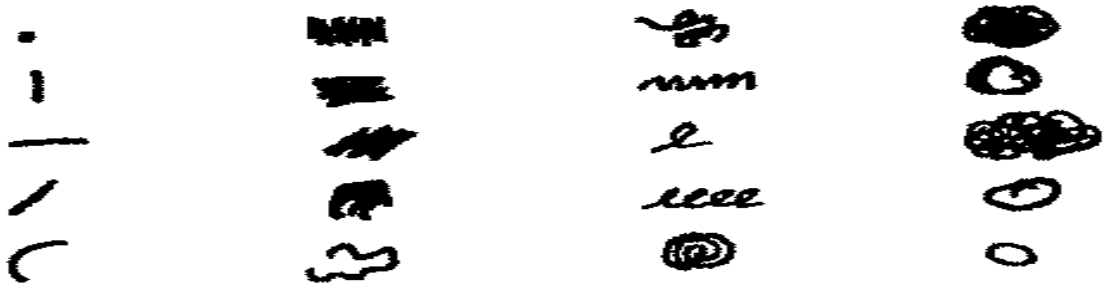
- **مجال الشخبطة الحركية:** في المراحل الأولى من الإنتاج الخطي يبدأ الطفل بإمساك القلم ووضعه على مجال إدراكي معين ويقوم بالتحريك المستمر للقلم وملاحظة الخطوط الناتجة عن ذلك والآثار تختلف على أساس كون الطفل في وضع مريح أو غير مريح، واقف أو جالس، مستلقيا

على الأرض أو جالسا على كرسي (أوسفالدو، 1997):



شكل رقم- 4- شخبطة لطفل عامين.

وتذكر"**كيلوج Kellog**" (1973) ان أطفال العامين يضعون شخبطات ولكنها تقبل التصنيف في عشرين فئة، كما أن بعض الشخبطات تصبح شديدة التعقيد بحيث تبدو غير منظمة، ولا يمكن للراشد أو للطفل استبقاؤها في الذاكرة مثل الشكل التالي:



شكل رقم- 5- أنواع الشخبطة حسب "**كيلوج**".

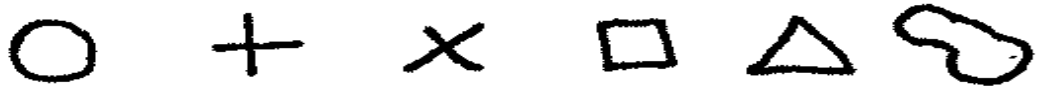
والرسوم ذات الخصائص المتوازية أكثر سهولة في التعرف عليها وحفظها في الذاكرة. والرسوم الكلية (جشطلت) في الشخبطات الآتية صنفت من رسوم أطفال في الثانية من عمرهم وهي على ما تبدو سهلة الاستبقاء في الذاكرة (فرج، 1992).

شكل رقم- 6- جشطلتات من شخبطة.

وفي حوالي العام الثالث تكون الخطوط عبارة عن حزمات ذات اتجاهات غير منتظمة من اليسار إلى اليمين والعكس(أوسفالدو، 1997).

شكل رقم-7- رسم لطفلة بعمر 3 سنوات.

وتطلق "**كيلوج**" على الرسوم الآتية التي يقدمها أطفال الأعوام الثلاثة اسم مخططات (فرج، 1992).

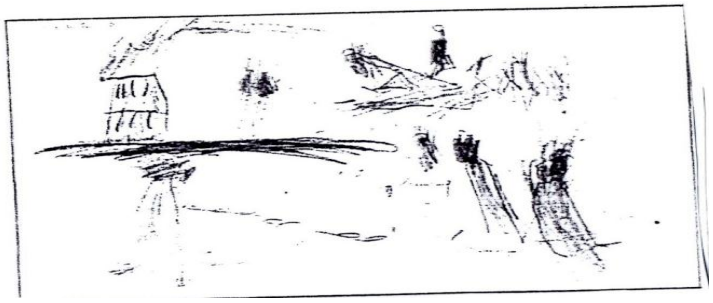


شكل رقم- 8- يبين المخططات.

ومع نمو الطفل تبدأ رسومه في الوضوح تدريجيا وتبدأ العلامات الخطية تكتب أشكالا تميل إلى الانحناء عموديا ورأسيا بالنسبة لسطح الورقة.

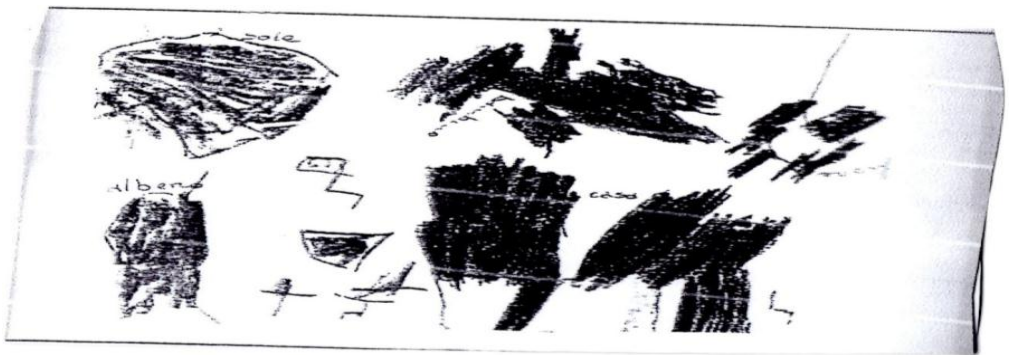
وتبرز التلقائية ويغلب على العلامات الدافع الحركي، لأن التطور الحركي يرتكز بصفة كبيرة على صقل القدرات الحركية، فبعد ما كان الطفل يمسك القلم براحة يده ويحرك كامل ذراعه تنحسر الحركات في القدرات الحركية للأطراف العليا لليدين، ومع ذلك فإن السلوك الحركي ليس بوسعه أن يشرح بصورة وافية طبيعية الأشكال الأولى للرسم، ومع هذا فإن اهتمام الطفل يكون كبيرا للإنتاج الخطي الذي أنتجه ويكون سعيدا به (أوسفالدو، 1997).

2- **التمثيل:** يتعلق التمثيل بوجود علاقة بين الشخبطة واسم لها حيث يرسم الطفل ويعطي أسماء للأشياء التي يرسمها حيث يحاول الطفل إظهار وقائع خاصة به من خلال الرسم، ولأن الطفل في هذه المرحلة لا يتوافر بعد على تعبير أيقوني كافٍ للعلامات الخطية لهذا السبب فإن هذه الفترة تتميز بكونها مقدمة لما يسمى "بالتمثيل" الذي يأتي في مرحلة تالية لكن الذي يساعد الطفل على التعرف على علاماته الخطية يتمثل في معايير خطية تنفيذية يتبعها هو بنفسه أثناء صياغة هذه التمثيلات المتعلقة بصياغة الشكل وعملية تكوينية والعلاقات بين ابعاده والرمزية (أوسفالدو، 1997).



شكل رقم- 9- رسم لفتاة 3 سنوات.

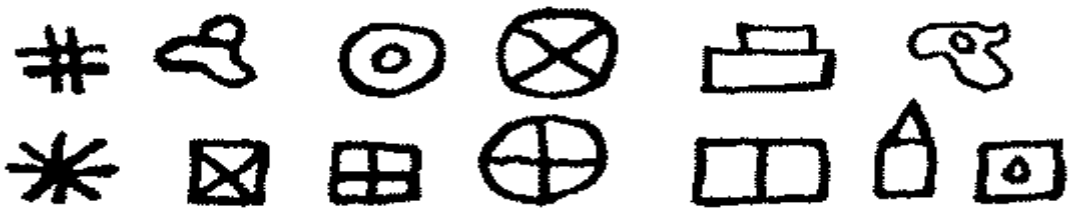
3- **التمثيل الشامل:** في التمثيل الشامل تبدأ في الظهور تدريجيا دوائر بدائية ذات أربعة أضلاع أو أشكال غير منتظمة وهذا ما يظهر في الشكل التالي:



شكل رقم- 10- رسم لطفل 3 سنوات.

فالخطوط تكون عن قصد، مغلقة وتأخذ أشكالا هندسية أكثر أو أقل انتظاما «فالخط المنحني المرسوم بالقلم الرصاص أو بالريشة، كما يؤكد "**أرنهيم Arnheim**" يتحول إلى شيء مرئي له بعدان، فقرص الشمس يفهم على أنه «شكل» موضوع على «خلفية» (أوسفالدو، 1997).

وتطلق "**كيلوج**" على خلط المخططات ببعضها البعض اسم التركيبات.



شكل رقم- 11- التركيبات.

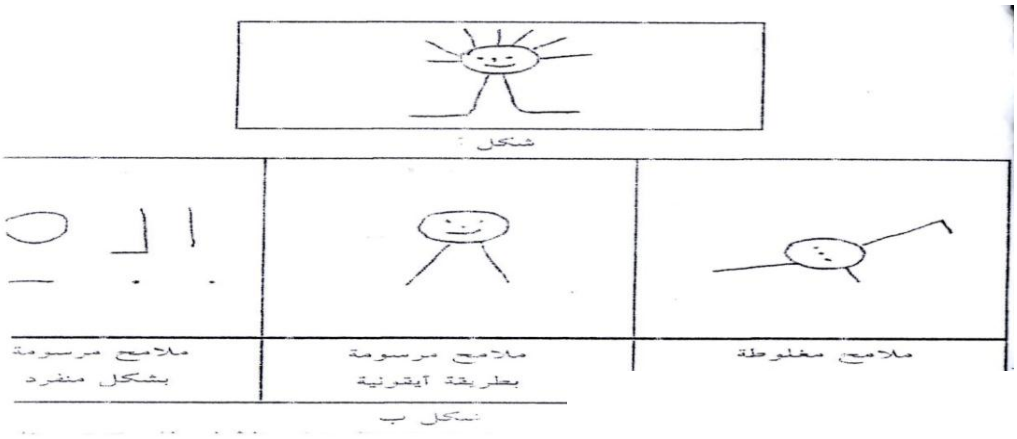
وعندما يضع الطفل أكثر من مخططين معا في نمط واحد تسمى المركبات ويحتفظ المخ بها بسهولة والمركبات من ثلاثة مخططات أو أكثر تسمى كليات (فرج، 1992).

شكل رقم- 12- كليات.

والتمثيل بالعلامات الخطية هو إظهار لخطوط بعينها من مجموعة من الخطوط الأخرى. والتمثيل الشكلي من خلال رسمه لأشكال يبرزها من خلال خطوط أخرى تتداخل فيما بينها وتشكل الفراغ الداخلي للصور المرسومة نفسها. أما التمثيل بالألوان هنا نجد نوعين من التلوين: إعطاء اسم لأشياء حسب اللون، أو القيام برسوم مختلفة وبألوان مختلفة وينسبوها لشيء واحد (أوسفالدو، 1997).

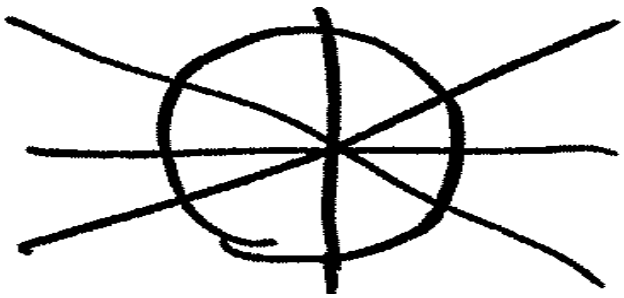
4- الرسم الأيقوني Icon design:

في هذه المرحلة والتي تكون تقريبا أثناء العام الثالث من عمر الطفل، يبدأ هذا الأخير بالنضج تدريجيا من الناحية المعرفية والإدراكية، فبعدما كان يدرك الأشياء بصفة شاملة يبدأ تدريجيا من الخروج من هذه الشمولية وفهم الأشياء بطريقة أفضل، كما يبدأ في إثراء المفاهيم الأولية بالتفاصيل والنوعيات الملائمة، فالتفاحة ليست مجرد "شيء" ولكنها أيضا دائرية وحمراء ولذيذة والأشكال الأيقونية الأولى تظهر بصفة مبسطة جدا وقد تتشابه قليلا مع الواقع (أوسفالدو، 1997).



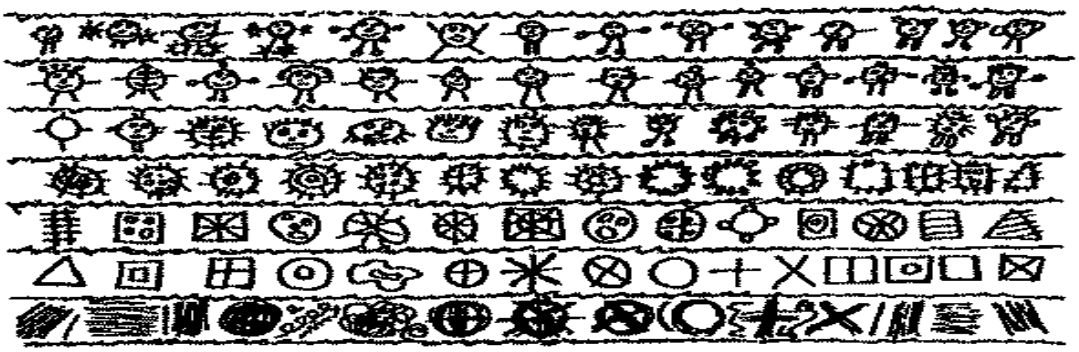
شكل رقم- 13- الرسم الأيقوني.

بحيث يظهر أن الطفل بدأ باستخدام تفسيرات للدائرة، وترى" **كيلوج**" أن تفكير الطفل البصري محكوم بمركب هام هو الدائرة .



شكل رقم- 14- يبين شكل الدائرة.

وقد أطلق على هذا الشكل اسم "الماندلا Mandola" وهي كلمة في اللغة السانسكريتية القديمة في الهند تعني الدائرة السحرية، ويقوم نموذج الماندلا وفقا ل "**يونج Yung"** بدور في تكامل الشخصية وتستخدم في مجال الرسوم عند الأطفال للإشارة إلى الشكل ذو الاتجاه الخطي أو المستقيم.

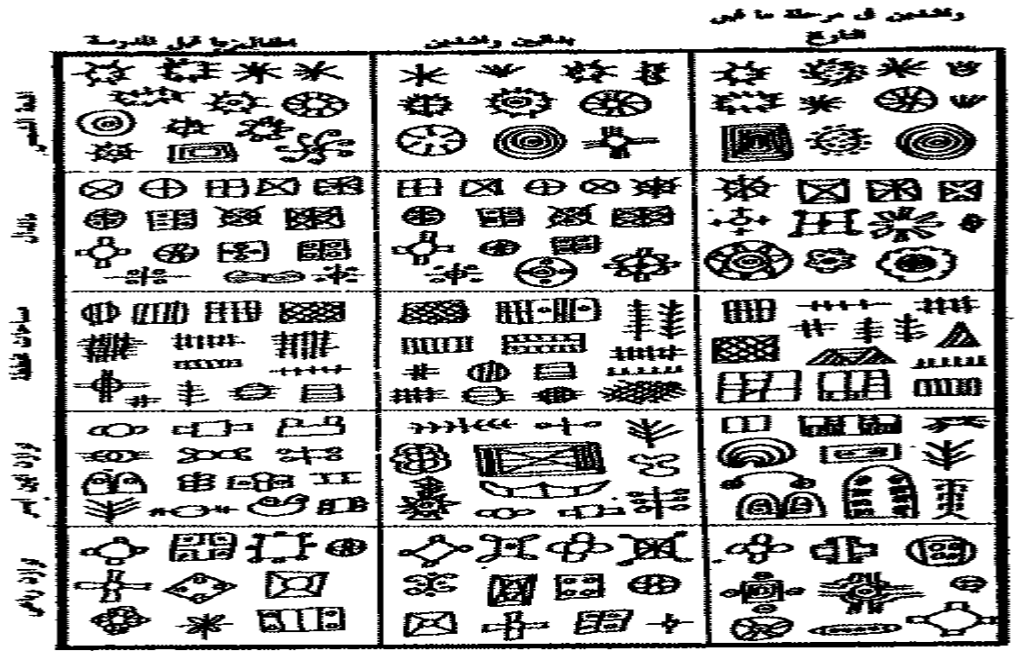


شكل رقم–15 – يبين الماندلا أو الدائرة السحرية حسب "**كيلوج**".

ويعتبر علم النفس الجشطلتي الماندلا النمط الذي يميل، أو ينزع إليه العقل لاستخدامه في كل عمليات الإدراك الحسي.

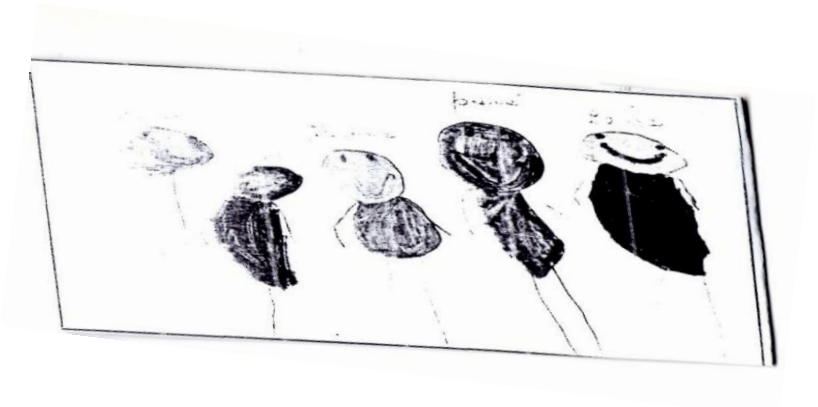
ويدمج الأطفال رؤيتهم للأشياء المألوفة، في أنماط فنية غير مقصودة هي تلك التي علّموها لأنفسهم من خلال الشخبطة على الورق، أو على الرمل...

وتبدو النماذج والرسوم التي يبدعها الأطفال عالمية الطابع والشكل التالي يبرز فكرة عالمية فن الأطفال (فرج، 1992).



شكل رقم– 16– يبين مفهوم العالمية في رسوم الأطفال حسب "**كيلوج**".

والصعوبة الكبرى للرسم الخطي لا تتمثل في تشكيل الملامح ولكن في تنسيقها، ومن العقبات الكبيرة التي تعترض التكوين السليم لعناصر الشكل هو عدم وضوح الفهم عند الطفل للعلاقات المكانية. حيث أن واقع الأشياء تكون عبارة عن شكل ثلاثي الأبعاد بمعنى يتميز بالطول والعرض والعمق، والمشكلة التي تواجه الطفل هي تحويل الواقع إلى بعدين فقط:



شكل رقم– 17– يبين رسم من بعدين.

وعندما يتعلم شكلا معينا يستمر في تكراره لفترة من الزمن، قد يكون هذا التكرار ناتج عن صعوبة في تكوين نماذج تمثيلية جديدة أو لأنه ببساطة يرتبط بصورة كبيرة بالواقع، فشكل المنزل مثلا ينطبق على أشكال المنازل بصفة عامة بصرف النظر عن السمات المميزة بكل منها (أوسفالدو، 1997).

وعندما تقابله مشكلة جديدة يطرح موضوعا جديدا لرسمه فإنه يميل إلى ضمان التخلص من الأخطاء أو من نقص الصياغة باستخدام رسم يعرفه من قبل، وبذلك يشوه الواقع باللجوء إلى أشكال قد تعلمها مسبقا، وذلك من خلال قلب الرسومات وخاصة للأفراد النائمين (أوسفالدو، 1997).

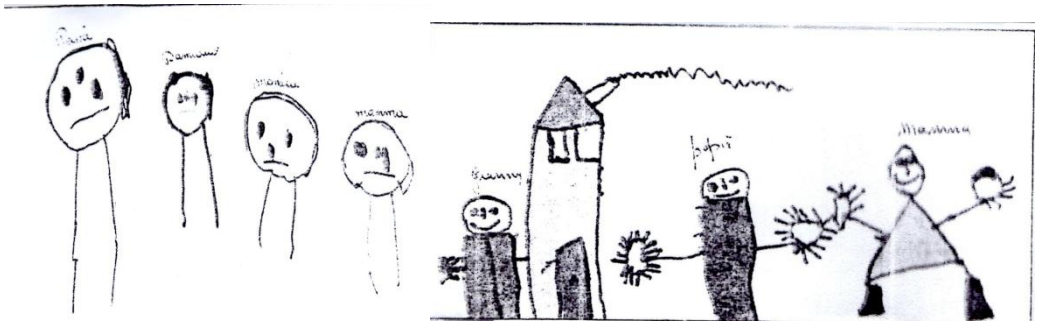
يستمر الطفل في المراحل العمرية المبكرة في استخدام إمكاناته وقدراته ونشاطه في اللعب والرسم بوصفهما الأنشطة التلقائية الحرة التي يعبر بها عن نفسه.

واهتمام الباحث في رسوم الأطفال هو ما أنتجه الطفل في نهاية الأمر ولكن "كيف" أنتج ما أنتج. إن العمليات العقلية خلف الرسوم، وتطور المفاهيم هما موضوع الاهتمام السيكولوجي، وهو المستوى المتطور الذي يمكّن الطفل من الانتقال من مجرد عمل خطوط عشوائية قبل الثانية من عمره إلى رسم الخط المستقيم والأفقي ثم الارتقاء لرسم الدائرة فالمربع، وعندما يرسم الدائرة فإنه يسرع لإدراك وجه الشبه بينها وبين الوجه الإنساني، هكذا إلى أن يتمكن من تحديد دقيق لشكل الذراع.

- **ملامح الشكل الإنساني:**عندما يرسم الطفل دائرة الوجه يبدأ بعد ذلك بتحديد الملامح: الوجه، العينين، الفم، الأنف، الأذنين، الرموش، حدقة العين، الشعر.
- **الوجه:** يبدأ رسم الوجه بشكل بيضاوي ابتداءا من 3 إلى أربعة سنوات، فالرأس عنصر هام لأنه يؤمن الاتصال بالآخرين أما الأيدي تقدم إمكانية اللمس والضم وتقدم الأرجل

إمكانية التحرك كما يكون الجذع مجهولا في هذه المرحلة لأن الطفل لا يلاحظ أولا يميز ما هي الوظائف التي يقوم بها الجذع (فيراريس، 1986).

- **العينين:** تأخذ العينين شكل نقطتين موضوعتين بصورة متناظرة في الجزء العلوي من الشكل البيضاوي وفي سن الخامسة أو السادسة تظهر العيون على شكل دائرتين صغيرتين توضع وسطهما نقطتان تمثلان الحدقتين (أوسفالدوا، 1997).



شكل رقم – 18– تمثيل العينين مابين 3 الى 4 سنوات.

وتعتبر العينين القسم الأكثر حركة من الوجه، وهي تجذب انتباه الطفل قبل أجزاء الوجه الأخرى.

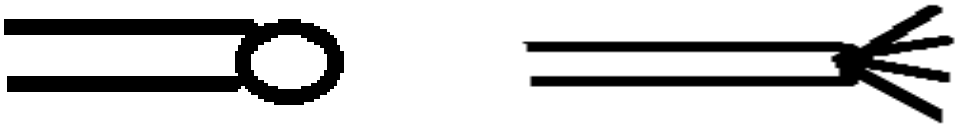
ومن ثم فإنه من وجهة النظر الارتقائية فإن الرسوم الأولى للأطفال الذين يبلغون من العمر ثلاثة أو أربعة أعوام تركز أساسا على الرأس والأطراف، وكثيرا ما تكون التفاصيل في غير موضعها، وإذ ظهر الجسم فنادرا ما يتكون من أكثر من خط واحد "بعد واحد" (فيرارس، 1986).

- **الحواجب:** تظهر بنسبة ضئيلة في سن الخامسة.
- **الفم:** يبدأ تمثيل الفم منذ الرسومات الأولى ويأتي بعد الوجه والجذع، وهو من أكثر الأجزاء تمثيلا في سن الثالثة.

- **الأنف:** يتم رسم الأنف عن طريق عمل خط متعامد على خط الفم ويحدث في بعض الأحيان أن يتم رسم الأنف بصورة خاطئة فوق العيون.
- **الشعر:** يعد رسم الشعر من الأمور المعتادة لدى الأطفال، ولو بأشكال مختلفة، وفي سن أقل من الخامسة يتم رسم الشعر على هيئة دبابيس مزروعة في الرأس.

إن نسبة تمثيل الشعر تكون عادة عالية، أكثر من نصف الأطفال في سن الثالثة يمثلون الشعر في رسوماتهم، وفي سن السادسة يظهر الشعر بنسبة 10% من الحالات، فالإناث يرسمن الشعر بنسبة أكبر منها لدى الذكور.

- **الأذن:** يعتبر رسم الأذنين أمرا نادرا ولا يظهر في أكثر من 10% من الرسومات (أوسفالدو، 1997).
- **الذراعان:** يتم تمثيل الذراعان في 50% من رسومات الأطفال في سن الثالثة وتزداد بالتدريج حتى تصل إلى 100% في سن الخامسة والسادسة. وتشير الرسومات إلى الذراعين بواسطة خط واحد غير منكسر حيث لا يؤخذ في الاعتبار تمثيل الكوع، ويبدأ تمثيل الأكتاف فيما بعد بين الخامسة والسادسة (أوسفالدو، 1997).



شكل رقم-19- الذراعان.

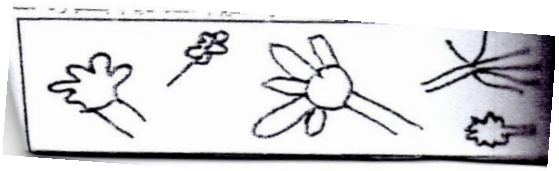
والرسوم التي تتضمن أذرعا ممتدة من الرأس لدى أطفال السابعة والأكبر تعكس تأخرا في النمو أو ظروف مرضية، وترسم اليد في البداية على شكل دائرة، وتظهر القدم متأخرة بالنسبة

للأصابع وأيضا كثيرا ما تتكون من بعد واحد ويكون هناك ظهور للأذنان وغالبا ما تكون كبيرة نسبيا (فيرارس، 1986).

- **اليد والأصابع:**

من الأمور الشائعة لدى الأطفال رسم اليدين والأصابع، لكن يمكن توضيح أن رسم الطفل للذراعان قد يكون متبوعا إما باليد أو بالأصابع مباشرة.

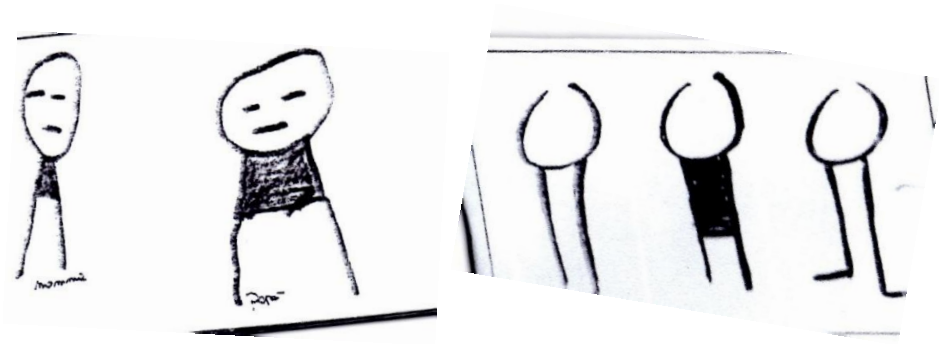
إن تمثيل اليدين والأصابع يكون عادة متنوعا ويجب علينا أن نذكر أن عدد الأصابع يكون دائما محدودا (ثلاث أو أربع أصابع) وفي أحيان قليلة يكون أكثر من الواقع (ستة أو سبعة):



شكل رقم- 20- تمثيل الأصابع.

- **الساقان:** نسبة تمثيل الساقان تكون دائما مرتفعة، من 40% من سن الثالثة، تصل بسرعة إلى 100% فيما بعد، يتم تمثيلها أيضا بدون مفصل أو بدون الركبة.
- **القدمان:** إن تكرار رسم القدمين يكون تقريبا مشابها لرسم الساقين فيما عدا الرسومات الأولى حيث تتبع القدمان الساقان بصورة تلقائية. فالقدمان تكونان في وضع عكسي لكنهما موجهتان إلى نفس الناحية أي إلى اليمين أو إلى اليسار بصورة عشوائية.
- **الجذع:** يعتبر الجذع من العناصر الأساسية للشكل الإنساني، فيظهر تقريبا ابتداءا من سن الرابعة.

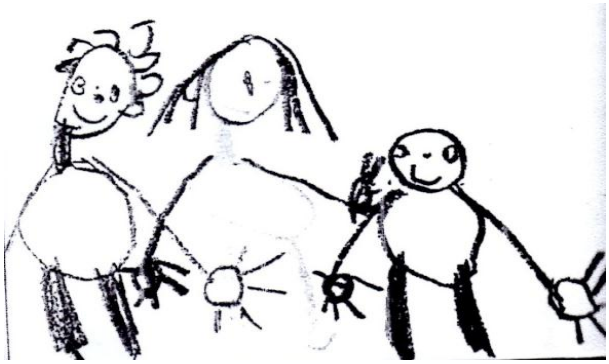
فالطفل يضيف للوجه خطين متباعدين قليلا في الاتجاه الأسفل وهذان الخطان يمثلان الساقين (أوسفالدو، 1997) .



شكل رقم- 21- رسم الأرجل والجذع.

ونادرا ما تغيب السرة، إذ تجذب الطفل باعتبارها جزءا مضحكا (فيرارس، 1986).

- **الرقبة:** يتم رسمها بنسبة كبيرة بعد سن الثالثة وهي تعتبر عنصر فصل ووصل في آن واحد بين الرأس والجذع.



شكل رقم- 22- رسم للرقبة لطفل بعمر الخمس سنوات.

- الملامح الجنسية: يتفاوت وجود الملامح الجنسية في رسوم الأطفال وهو أمر محدود جدا (أوسفالدو، 1997).

وتظهر بوادر الثياب مثل القبعة والأزرار والسروال، ويكتمل المخطط لشكل الإنسان في سن السادسة من خلال العنق واليدين في نهادية الذراعين، إلا أنه يستلزم بعض الوقت لكي تصبح الأذرع امتداد للأكتاف (فيراريس، 1986).

يظهر ابتداءا من سن الثمانية الرسوم من بعدين، وغالبا ما يظهر تكامل الجسم وتناسبه بشكل أحسن، ويتطور الرسم المنظوري للشكل الإنساني.

وفي سن التاسعة وحتى الثانية عشرة يبدأ الطفل في الاعتماد على الرؤية البصرية بالإضافة إلى العناصر الأخرى التي يرسمها الطفل تكون هناك أكثر تفاصيل في هذه المرحلة حول العين والأذن والأنف، ويبدي تمييزه بين الجنسين ليس فقط من خلال الملابس ولكن رسم الشعر الطويل بالنسبة للإناث والشفاه، ويجعل الرجل عريض الكتفين مع إبراز العضلات (حسن، 1999).

ومن هناك كان الاهتمام بتطور رسوم الشكل الإنساني لدى الأطفال لأنه يتطور وينمو من مرحلة عمرية إلى أخرى من خلال التفاصيل في الرسم من بعدين إلى غير ذلك من التطورات الحادثة في عملية الرسم والتي تظهر التطور الذهني والمعرفي الذي وصل إليه الطفل، إذا ما كان متأخرا عن أقرانه معرفيا وانفعاليا وهذا كله من خلال رسومه وخاصة رسم الشكل الإنساني.

8- اتجاهات تفسير رسوم الأطفال:

لرسوم الأطفال اتجاهات مختلفة لغناها بالعناصر والتفاصيل التي تفسر الكثير من الأشياء ومن هذه الاتجاهات (مصطفى، 2005):

1. ليس هناك طريقة واحدة ومحددة لتحليل وتفسير الرسوم إلا من خلال التعامل معها في إطار المعلومات التي يستمدها الفاحص أثناء دراسة حالة الطفل المفحوص.

2. يوجد اتجاهين في تحليل وتفسير الرسم أحدهما يتخذ منه أداة لمعرفة المستوى المعرفي للطفل كاختبار رسم الرجل لـــ "**جودانف**" الذي اثبتت فكرته على مسلمة منطلقها أن الطفل يرسم ما يعرفه، وكلما رسم الطفل أجزاء أكثر حصل على درجة أعلى في الذكاء. أما الاتجاه الثاني يقوم على النظرية الاسقاطية للرسم وأثر الدوافع اللاشعورية، كتوافقه مع ذاته، واتجاهات نحو أسرته ومدرسته وتعبيره عن أفكاره وانفعالاته.

3. تدوين الملاحظات أثناء رسم الطفل مهم للعملية التحليلية نظرا لأن رسم الطفل لا يخلو من الغموض رغم تلقائيته.

4. إذا كان الطفل طبيعيا في ذكائه فإن مشاكله، واضطراباته، وعدم توافقه، إذا استبعدت العوامل العضوية تعود بشكل عام إلى أسرته أو مدرسته أو كليهما معا.

5. الانتباه إلى التعليقات التي يضيفها الطفل بعد الرسم لأنها تعتبر ذات دلالة وفائدة في تحليل وتفسير انفعالات الطفل ومشكلاته التي تدعم استنتاجات الفاحص فيما بعد.

9- التفسيرالنظري للرسم:

تعددت التفسيرات والإسهامات النظرية التي تناولت الرسم بالدراسة وكان لبعض هذه التفسيرات التأثير البالغ في ظاهرة الرسوم ومن هذه الإسهامات النظرية نجد:

1- **النظرية التلخيصية:** تفسر هذه النظرية الرسوم عند الأطفال على أنها تلخيص لنشاط الجنس البشري، وعند المقارنة بين رسوم الأطفال وتطور رسوم الجنس البشري نجد توازيا بين كلا النوعين من الرسوم، والتي تمر بثلاث مراحل أساسية:

2- مرحلة التخطيط.

3- المرحلة الرمزية.

4- المرحلة الاصطلاحية.

بحيث يرى العلماء في هذه النظرية بأن رسوم الأطفال تلخص في تطورها اتجاهات الرسوم التي سجلها الإنسان في تطوره، فقد استخدم الإنسان البدائي الخط في الكهوف، بينما اكتشف المصري القديم المساحة، أما الإغريق وفنانو عصر النهضة فقد اكتشفوا الكتلة والحركة وهذه العناصر الثلاثة التي تم التركيز عليها في رسومات الأطفال من خلال الخط والحركة والكتلة (مصطفى، 2005).

2- **نظرية الواقعية الساذجة:** تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي حكمت أفكار الباحثين عن رسوم الأطفال لفترة ليست بقصيرة، لذلك ما تزال آثارها باقية حتى اليوم، ويقصد بواقعية الرسم "فوتوغرافية" ممثلة للواقع من الناحية البصرية بدون تحريف، وقد أطلق البعض على النظرية ـــــــ الواقعية الساذجةـ باعتبار أن الرسوم الواقعية مهما بلغت دقة تمثيلها للواقع تبقى مجرد رموز بصرية، وليست هي الواقع ذاته. لهذا تناولت هذه النظرية الرسم عند الطفل من حيث هو نشاط تسجيلي ميكانيكي للأشياء في الواقع المرئي، دون اعتبار لخصائص نموهم الجسمي والحركي والعقلي والمعرفيوالانفعالي وتتبنى هذه النظرية عدة مبادئ كل منها يعتمد على الآخر:

أ- لا فرق بين جسم الشيء المرئي وصورته التي يدركها العقل.

ب- لا فرق بين مدركات الأطفال عن الأشياء المرئية نفسها.

ج- لا فرق بين مدركات الأطفال ومدركات الكبار عن الشيء المرئي الواحد.

د- الفروق الأساسية بين رسم الطفل البالغ هي نتيجة الاختلافات والفروق في القدرات العضلية.

ه- اقتصار الرسم على الواقع المرئي بدون إضافات انفعالية أو ابتكارية.

و- لا توجد عوامل مؤثرة على الاستجابات البصرية لمثيرات البيئة، ولا على القدرة التي يتناول بها الأطفال التفاصيل والتصميم، كالفروق الفردية والخبرات الماضية والثقافية والإدراك وتوافق العين مع اليد والعواطف (حسن، 1999).

3- **النظرية التحليلية:** تهتم هذه النظرية بالأثر اللاشعوري الذي يظهر في الإنتاج الفني، فالعناصر المرئية التي يشاهدها الإنسان تمتزج بنفسه وبعقله وتتحول إلى أشكال تختلف عن الواقع المرئي. ويطفو اللاشعور على السطح في الرسوم، والطفل يرسم أشكالا يستمدها من الواقع المرئي، لكنه يمثلها بطريقة تختلف عن الواقع التي هي عليه، من هنا كانت التشوهات التي تبدو في رسوم الأطفال ناتجة عن تأثير اللاشعور، بحيث يخزن العقل الواعي العناصر المرئية ويقوم اللاشعور بإعادة ترتيبها بطريقة تختلف عن حقيقتها في الواقع (جمانة، 2007).

حيث تعتبر هذه النظرية الصراع النفسي بمثابة المدخل الرئيسي في تفسير نشاط الفرد، بحيث يرى أصحاب هذه النظرية أن رسوم الطفل مرتبطة بعوامل وجدانية مرتبطة بمزاج الطفل وشخصيته وصراعاته ومشاعره ورغباته الدفينة، وتجاربه الشخصية، وغرائزه واحتياجاته المحبطة، إذ تعمل هذه المتغيرات كمنبهات لاشعورية بالنسبة للطفل، وعلى الرغم من أنها غير معلومة بالنسبة إليه، لكنها تؤثر على سلوكه وتطبع شخصيته ومن ثم تنعكس على رسومه وكل ذلك من خلال ميكانيزمات الدفاع: كالإعلاء والإبدال والإسقاط والرمزية والحدس. ويعتبرون اللاشعور هو المنبع الذي تصدر عنه كل الآثار والإبداعات الفنية لدى الأطفال وحتى البالغين (فرينة، 2011).

4- **النظرية السلوكية:** يؤكد أصحاب هذه النظرية على المثيرات الخارجية الحاصلة في البيئة والاستجابة من خلال السلوكيات الملاحظة، وبذلك التحكم في القوانين الحاكمة لاكتساب هذا السلوك

ومن ثم تعديله. ويركز أصحاب هذه النظرية على دور التعلم والمحاولة والخطأ والخبرة أكثر من أي عامل آخر في تشكيل السلوك.

وتعالج الرسوم وفقا لهذا المنحى من خلال تركيز الفحص على الرسوم كناتج نهائي، وجمع الدلائل على الخطط الإستراتيجية السلوكية المؤدية إلى هذا الناتج، ودراسة مواقف الأداء وشروطه، والمنبهات التي يعمل الطفل في سياقها وتحليل استجابات باستخدام مفاهيم مثل: استراتيجيات التخطيط Planning مع استبعاد محاولة تفسير العمليات العقلية المعقدة القائمة وراء هذه الاستراتيجيات القابلة للملاحظة والتفسير(جمانة، 2007).

هذا يعني أن اختيار المنتج النهائي –الرسوم– يستلزم تشريح هذا المنتج إلى عدة أجزاء بحسب تطور عمليات التخطيط والتنظيم الممكن ملاحظتها وهو ما يؤدي إلى فقدان المعنى الحقيقي للتعبير ووفقا لما ذكره "**Lowenfield & Brittain**" فإن ما ينقص الطفل عندئذ ليس المهارات وإنما هو الدافع لأن يرسم بصورة مباشرة بحرية وتلقائية دون خوف من التقييم ودون أن نخبره بأن عليه أن يحسن إحساسه اللوني، أو يتقن قواعد المنظور (القريطي، 2001).

5- **النظرية الإدراكية:** يعتمد هذا المنحى على النظرة الجشطلتية للرسوم باعتبارها عملية إدراكية في الأساس ومن أشهر رواد هذه المدرسة والذي اشتهر بدراسته للرسم هو "**بريتز Britxh**" والرسوم حسب الجشطلتيون محكومة في حقيقة الأمر بقوانين البنية والشكل.

ويتناول "**ارنهايم Arnheim**" الرسم من منظور إدراكي ويميز بين خاصيتين في الرسم: التعبير والتقليد. كما يرى أن الرسوم تعتمد على هدف معين في ذهن الطفل، كما يستخدم كل قدراته للتعبير عن مشكلاته واحتياجاته.

ويظهر أن إدراك الأطفال يختلف في ناحتين هامتين، فرسوم الأطفال لا هي تسجيل للمجموعة الكاملة من التفاصيل الجزئية في المنبه الخارجي، ولا هي تبدأ من مفردات وجزيئات تتشكل في مرحلة تالية في صورة تجريدات بواسطة التفكير ولكنها تبدأ في صورة عموميات جشطلتات أو هي بتعبيراته تقرير عن طبيعة الواقع من خلال عدد غير محدود من تشكيلات القوى الممكنة (فرج، 1992).

تعتمد هذه النظرية على مجموعة من المبادئ يعتمد كل منها على الآخر:

أ- الطفل يرسم ما يراه متأثرا بعملية الإدراك أكثر من تأثره بالتفكير؛ فالرسم من وجهة نظر "**أرنهايم Arnheim**" ضرورة كما أنه حل نهائي لمشكلة (كيف تنظم وحدات طبيعية لها صفات معينة).

ب- كل نظرة يقوم بها الطفل تعتبر حكما بصريا تلقائيا تم تنظيم ملامحه بعملية إدراكية.

ج- العملية الإدراكية هنا –اعتمادا على علم النفس الجشطلتي- تبدأ بالكل وتتجه نحو التفاصيل.

د- أن هناك فروق بين إدراك كل من الأطفال والكبار تعكسها رسومهم في صورة مقدار التفاصيل ونوع الرموز المستخدمة.

ه- يرسم الطفل أقل ما يرى –أقل مما يدرك- فهو محدود بالخامات التي يستخدمها والإمكانات التي لا تصل إلى إمكانات البالغ (فرينة، 2011).

6-**النظرية العقلية:** يرى" **بياجي**" أن الإدراك يمتزج في صيغة مركبة بالنشاط الحسي، الحركي، لذا فإن رسوم الأطفال تعبر عن المدى الذي بلغته إدراكات الطفل، وتتكون الصور العقلية لديه معتمدة على نشاطه الحسي الحركي. وهذا ما يفسر الاختلافات في رسوم الأطفال من مرحلة إلى أخرى، لأن نشاطه الحسي الحركي ينمو تدريجيا، ولهذا يعتبر "**بياجي**" رسوم الأطفال في

المراحل المبكرة ناتجة عن تمركز الطفل حول ذاته، وقد استخدم رسوم الأطفال لإيضاح كيف أن الصور العقلية ترتقي من خلال النشاط الحركي للطفل أثناء قيامه بجرّات القلم على الورقة وينتهي إلى أنه لا يوجد إدراك منفصل عن النشاط الحسي- الحركي (فرج، 1992).

وقد ألمح "**C.Bel**" إلى أن رسوم الأطفال مفاهيمي Conceptual لأنهم يوضحون في أعمالهم ما يعرفونه لا ما يرونه ويؤكدون فيها على ما يعنيهم.

وتتبنى هذه النظرية مبدأ "أن الطفل يرسم ما يعرفه لا ما يراه" حيث أن ما يعرفه عن شيء هو مفهومه عنه، وهو في رسمه يسجل ما يعرفه عن الأشياء لا ما يراه حتى في حالة وجودها أمامه، كما ذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن رسوم الأطفال تستمد من مصدر غير بصري، أي من مفاهيم مجردة Abstract غير مدركة حسيا Non-Perceptual، كما ذهبوا إلى أن معاني الأشياء تتمحور وتنمو وتتحدد ليس لأن هذه الأشياء تتغير في العالم الخارجي وانما تبعا لازدياد خبرات الأطفال بها، ولتطور مفاهيمهم العقلية عنها (فرينة، 2011).

ولهذا رأى "**بياجي**" أنه توجد علاقة بين الإدراك والتقليد والخيال العقلي، في المواقف الجديدة.

وإن النمو في المواقف يحدث بسبب عمليتين أطلق عليهما التمثيل Accommodation والمواءمة Assimilation، والرسم هو عملية إدماج (Incorporation) مثير في نظرة الطفل المعرفية عن العالم المحيط به، فالمواءمة عبارة عن تغير نظرة المتعلم المعرفية والسلوكية، عندما تتطلب المعلومات الجديدة هذا التغيير، كما أوضح "**بياجي**" بوجود توتر Tension دائم بين التمثيل وبين الأفكار القديمة والحديثة لدى المتعلم والمواءمة التي تشير إلى تغيير الأفكار القديمة لمقابلة المواقف الجديدة (الهنيدي، 2009).

ويمر الطفل حسب "**بياجي**" بمراحل لنموه العقلي وهي:

1- **مرحلة ما قبل العمليات Permanent:** وتكون من عمر السنتين إلى سبع سنوات باستخدام الرموز، بحيث تزداد العلاقة بين الرموز والمدركات والمعاني.

يحقق الطفل في هذه المرحلة ما يعرف بالفهم البديهي، وقبل عمر سبع سنوات لا يستطيع الأطفال إدراك تساوي حجوم الأشياء.

2- **مرحلة العمليات الإدراكية الحسية:** تكون من سن السابعة إلى 11 سنة يكتسب الطفل قدرة على استخدام الوحدات والعلاقات والأنظمة أو المفاهيم، والأشكال أو اللغة ككل وذلك وفق مفاهيمهم Concepts وتصنيفاتهم Categories.

3- **مرحلة العمليات الشكلية Forma Operation:** تكون من 10 إلى 11 سنة حيث يعرف الأطفال الأسباب ويدركون ما ينبغي أن يحدث، حيث نجد أن تفكير الطفل الفني قد ارتبط بالعقل، وهو نوع من الشعور الذاتي بالأفكار الخاصة في الفن والتحمس إليها (فرج، 1992).

من هنا فإن المنظرين في هذا الجانب متفقين بصفة عامة على أن رسوم الأطفال تقوم على عمليات ومفاهيم معرفية وخاصة الرسوم التي تكون تلقائية تعكس بصورة منتظمة الأشياء المعروفة من خلال الخبرة.

- **التعقيب على التفسيرات النظرية:**

تعتبر عملية الرسم عند الطفل عملية مملوءة بالعناصر المفسرة لحالته الانفعالية والمعرفية، مما جعل المنظرين يفسرون هذه العملية حسب المنحى الذي يتبعونه، وإعطاء قوة لجانبهم النظري. وهذا لا يعني تفسيرهم خاطئ، فكل التفسيرات النظرية حسب وجهة نظر الباحثة تعبر عن جانب مهم لعملية الرسم لدى الأطفال، فالطفل عندما يرسم شيئا ما يكون محكوما بعوامل أكثر من الواقع

البصري للأشياء، ومن مجرد معرفته بها كما لا يمكن تصنيف إدراك الطفل والفرد البالغ على نحو متساوي، كما أن التركيز على الواقع البصري وإلغاء حقيقة الابتكار والإبداع. فالطفل محكوم بمشاعر وظروف التعلم ورسومه محكومة بذلك كله، وباستعداداته العقلية وأسلوبه الإدراكي المعرفي في تناول المعلومات البصرية ومستوى نضجه ومهاراته الحركية وخبراته السابقة. كما لا يمكن إغفال دور التحليل النفسي في تفسير الكثير من الاضطرابات والصراعات النفسية التي يظهرها الطفل من خلال رسومه لكن لا يمكن الاعتماد في التفسير على اللاشعور وحده، فالفرد يتميز بنظام معالجة للمعلومات معقد ويتم وفق مراحل معرفية متعددة.

وبهذا يمكن القول أن عملية الرسم هي عملية متكاملة تظهر عددا من العناصر المشاركة فيها كالنضج الحركي والمعرفي وكذا دور البيئة وتوفير الإمكانات وكذا الخبرات الانفعالية والأحاسيس التي يختبرها الطفل.

10- تصانيف تطور الرسم :

بعد الاهتمام برسوم الأطفال، أظهرت نتائج البحوث أن رسوم الأطفال ليست مجرد خربشات، أو حركات عشوائية ممتعة وجالبة للسعادة فقط. فقد أظهرت الدراسات أن الرسم له دور في إظهار وإخراج أمور دفينة في عقل الطفل، كما أنها تعد كمؤشر يوضح لنا مدى نمو الأطفال من ناحية معرفية وانفعالية وحسية- حركية كما أن الرسوم لدى الطفل تعبر عن نمط المجتمع الذي يعيش فيه.

ففي المراحل الأولى من الرسوم يخطط الطفل وينوع في هذه التخطيطات، وهي بالنسبة إليه أشبه بتمرين العضلات وإخضاعها لعمليات إيقاعية كثيرة، ثم يظهر فيها تحولا من التخطيطات إلى

أنواع من الإيجاز الشكلي، وفي مرحلة متقدمة تكون البيئة قد أثرت على الطفل، وبدأ يعي المظاهر التي حوله ولكن بالصورة التي يصطلح عليها الناس (البسيوني، 1984).

وأول ما يرسمه الطفل عادة ما يأخذ نموذجا له شكل الإنسان، وإن كان الأطفال يرسمون أيضا صورا لحيوانات وأشياء أخرى، فعندما يرسم الطفل شكل إنسان عادة يبدأ برسم زوج من العيون، ويضيف إليها ذراعين ورجلين، وعندما يزداد تفطنه لجسم الإنسان يبدأ في رسم الجذع، ثم تزداد التفاصيل التي يرسمها في العدد وتصبح أكثر واقعية فيبدأ في إدراك علاقتها النسبية، فيدرك العلاقة بين طول الذراعين والرجلين وطول الجذع والعلاقة بين حجم الرأس وباقي الجسم (مليكة، 2000).

ومن الاهتمامات المبكرة والرائدة في تصنيف مراحل تطور الرسوم لدى الأطفال حسب المرحلة العمرية نجد عدة دراسات منها: دراسة"**لوكيه**"، وتصنيف "**لونفيلد**"، وكذا"**هربرت ريد**"، وتصنيف "**البسيوني**"، ويمكن تلخيص هذه التصنيفات فيما يلي:

1-دراسة لوكيه:

في عام (1913) صدرت دراسة "**لوكيه Luquet**" المعنونة بـــ «رسوم طفل: دراسة نفسية» من خلال استخدامه لعينة تتبعية تتكون من 1700 رسم هي كل الرسوم التي رسمتها طفلة واحدة فقط هي ابنته"**سيمون Simane**" منذ أن كانت في الثالثة وثلاثة شهور حتى بلغت الثامنة وثمانية أشهر من عمرها، وقد أظهرت هذه الدراسة مستويات أو مراحل متميزة من النضج العقلي، وقد ظلت تفسيرات "**لوكيه**" أساسا جيدا ومقبولا لفهم الرسوم بوصفها تعبر عن إدراكات الطفل ومفاهيمه الفريدة. ويصنف "**لوكيه**" ارتقاء رسوم الطفل في أربع مراحل (فرج، 1992):

1-1- **المرحلة الحسية العضلية Kinesthetic:** (حوالي الشهر الخامس عشر)تتميز هذه المرحلة بالخطوط المتعرجة التي يتركها الطفل على الورقة، وتبدأ الأقواس في التشكيل تدريجيا.

وفي السنة الثالثة تبدأ لحظة جديدة في إدراكات الطفل، إذ يتبين أنه يستطيع أن يصنع من الدوائر التي رسمها شيئا ما واقعيا.

1-2- **مرحلة الرمز الأول First Symbol:**هنا تبدأ أولى مراحل الارتقاء العقلي في المستوى الإنساني المتميز بحيث يظهر الرأس والعينين رمز لرجل.

1-3- **مرحلة التعبير Representation:** (ابتداء من العام الثالث) تأتي الرسوم في هذه المرحلة معبرة عن قصد، عن كل ما يدور في ذهن الطفل فتتضمن رسومه مؤشرات مختلفة تهدف لإبراز أشكال مفهومة.

1-4-**مرحلة الواقعية Realism:** يعبر الطفل في هذه المرحلة عن واقع وعن أشياء حقيقية لها وجود والواقعية هنا تأخذ نمطين مميزين ومتتابعين في الوقت نفسه:

أ- **الواقعية العقلية Intellectual Realism:** وقد أطلق "**لوكيه**" هذا الاسم على هذه المرحلة لأن الطفل يرسم "ما يعرفه" لا "ما يراه" بالفعل، ويتفق ذلك مع ما تذكره "**انج Eng**" (1952) من أن الرسوم الحرة للأطفال تعتمد كلية على الذاكرة.

ويذكر "**لوكيه**" أن رسوم الأطفال تبرز الخصائص الهامة في رسمه، لا خصائص المنظور البصري المعروض أمامه.

ب-**الواقعية البصرية Visual Realism** (7 سنوات): تظهر خصائص هذه المرحلة مع بلوغ الطفل السابعة من عمره، يحاول خلالها أن يرسم معتمدا على الملاحظة الخارجية، وتبدأ خصائص الشفافية بالاختفاء تدريجيا، تظهر الرسوم في هذه المرحلة وعيا بالمنظور المرئي والنسب الجسمية الواقعية، ويرسم الرجل كبيرا إذا كان كبير الحجم بالفعل لا كبيرا في دلالته النفسية.

بلوغ الطفل التاسعة، يتمكن اغلب الأطفال من تقديم رسم جانبي للوجه وللجسم (بروفيل) وتستمر هذه المرحلة خلال المراهقة.

2-تصنيف فيكتور لونفيلد: وقد حدد مراحل تطور رسوم الأطفال من خلال عدة محطات يمكن إيجازها فيما يلي:

2-1- مرحلة ما قبل التخطيط (من الولادة – 2 سنوات): في هذه المرحلة يظهر الطفل الرغبة في التعبير عن نفسه وبيئته برموز خاصة، لذلك لا يمكن القول أن الطفل في هذه المرحلة له اتجاهات معينة عند الرسم.

2-2 مرحلة التخطيط (من 2 – 4 سنوات): لما كان التحكم الحركي غير مسيطر عليه تماما في سن الثانية من العمر يأخذ الطفل في عمل تخطيطات غير منتظمة، وتتصف هذه المرحلة بمواصفات هي:

أ- **التخطيط المنتظم:** يأخذ التخطيط الغير منتظم بالتطور حتى يأخذ مظهرا نظاميا إما أفقيا أو رأسيا أو مائلا ويفسر العلماء ذلك إلى إدراك الطفل العلاقة بين حركات يديه وأثرها عل الورق.

ب- **التخطيط الدائري:** يعد التطور الحادث في عضلات الطفل يبدأ في رسم الدائرة أو شبه الدائرة.

ج- **الرموز المسماة:** يبدأ الطفل في هذه المرحلة بالتحول من الإحساسات العضلية إلى الخيال الذي يظهر عن طريق رموز ذهنية معرفية يطلق عليها أسماء ويمكن توضيح هذه المرحلة:

المرحلة	اتجاهاتها	التعبير عن الأشخاص	التعبير عن القرب والبعد
التخطيط غير المنتظم	- إحساسات عضلية. - حركات غير نظامية في اتجاهات مختلفة.		
التخطيط المنتظم	- إحساسات عقلية في اتجاه واحد. - إدراك العلاقة بين اليد والتخطيط.		إحساسات عقلية
التخطيط الدائري	- وعي الطفل بذاته.		احساسات عضلية

	- قدرة على التحكم في الحركات المختلفة.		
الرموز المسماة	- تحول من الإحساسات العضلية إلى الفكرية. - ربط بين الرموز الحركية وتسميتها.	مدركات خيالية لا تعرف إلا عن طريق التسمية.	مدركات خيالية

جدول (1) تلخيص لمرحلة التخطيط واتجاهاتها.

2-3 مرحلة تحضير المدرك الشكلي (من 4 – 7 سنوات): تمتاز هذه المرحلة بظهور الأشكال الهندسية، فيعبر عن الرأس بدائرة والأذرع والأرجل بخطوط مستقيمة ويكون هناك تنوع في الرسوم. وهي مرحلة بحث وتجريب وإدراكه في هذه المرحلة إدراك ذاتي، بحيث يكون إدراكه للمكان لا يعتمد على الإدراك البصري بل على الإدراك الذاتي، فيضع أي شيء في رسومه في المكان الذي يريده وليس أين يجب أن يكون (خميس، 1965).

وقد يستخدم الطفل اللون في هذه المرحلة وتأخذ هي الأخرى طابع إدراكي ذاتي فيلوّن الأشياء حسب رغبته ويمكن توضيحه في الجدول (حيدر، 2008):

المرحلة	اتجاهاتها	التعبير عن الأشخاص	التعبير عن القرب والبعد
مرحلة تحضير	-إدراك العلاقات بين	- رموز محملة بالخبرة	إحساسات ذاتية وانفعالية.

المدرك الشكلي من 4-7 سنوات	الرسوم عن طريق التفكير. -رموز محملة بالخبرة. - رموز تغلب عليها الناحية شبه الهندسية.	الواقعية. - تعبر الرموز عن معلومات الطفل وقيمتها بالنسبة له أثناء التعبير. (المبالغة- الحذف) - رموز تغلب عليها الناحية شبه الهندسية.	

جدول (2) مرحلة تحضير المدرك الشكلي واتجاهاته.

2-4 مرحلة المدرك الشكلي (من 7-9 سنوات): تتميز هذه المرحلة بالنضوج العقلي والاجتماعي لدى الطفل، بحيث تتسم هذه المرحلة بالحرية والتلقائية وتحمل في ثناياها سمات أصحابها (الراشد، 2007).

وتمتاز رسوم هذه المرحلة بـــ:

أ- **التلقائية:** بحيث تتسم رسوم الأطفال بخصائص وأسلوب كل طفل ورغباته الخاصة.

ب- **التكرار:** هنا يستقر الطفل على أشكال معينة ويبدأ في تكرارها بصفة مستمرة سواء كانت صورة لإنسان أو شجرة أو منظر بحيث تكراره لنفس الرسمة يشبع رغباته وانفعالاته (خميس، 1965).

ج- **التحريف:** يلجأ الطفل إلى تغيير رموزه تبعا لانفعالاته فإذا طلب منه أن يرسم رجلا يرمي بالكرة، فنجده يبالغ برسم الأذرع طويلة لتدل على الحركة، فهو يلجأ للتسطيح لغرض إبراز كل ما يعرفه مثلا يرسم السيارة مع إظهار لعجلاتها الأربعة (حيدر، 2008).

أي أن الطفل لا يتقيد بالأمكنة والأزمنة التي توجد عليها الأشياء، فهو يجمع في رسمه بين الشمس والقمر في صورة واحدة، أي أنه لا يدرك الفارق الزمني، لكن هو يؤكد في ذلك على الجوانب المعرفية بدلا من المرئية لذا فإن التحريف يظهر نتيجة لعدم اهتمام الطفل بقواعد المنظور وهذا قائم على أساس الاختلاط بين الإدراك الحسي والعقلي وبين الحقيقة الذهنية والعيانية (البسيوني، 1965).

ويمكن توضيح هذه المرحلة من خلال الجدول التالي(حيدر، 2008):

المرحلة	اتجاهاتها	التعبير عن الأشخاص	التعبير عن القرب والبعد
مرحلة المدرك الشكلي (7-9 سنوات)	-إدراك العالم الخارجي عن طريق رسوم خاصة بكل طفل. - تكرار مستمر بقصد الاستمتاع النفسي.	-رسوم خاصة بكل طفل للتعبير عن الأشخاص. - تكرار مستمر	- إدراك العلاقات بين العالم الداخلي والخارجي. - استخدام خط الأرض للتعبير عن

	– تغير في الرسوم تبعا للانفعالات. – الاعتماد على الحقائق الذهنية عند التعبير. – ظهور اتجاهات كالتسطيح والشفافية والجمع بين الأمكنة المختلفة. – استخدام الخطوط شبه الهندسية.	بالرسوم. – المبالغة في الأجزاء التي لها قيمة في التعبير وحذف الأجزاء التي ليس لها قيمة.	هذه الصلة وعن الإحساس بالقرب والبعد من الأشياء.

جدول(3) مرحلة المدرك الشكلي واتجاهاتها.

2-5 مرحلة محاولة التعبير الواقعي (من 9-11 سنة): يتجه الطفل إلى الاتجاه الموضوعي بدل الذاتي، وبدل الحقائق الذهنية إلى الحقائق البصرية نتيجة النمو الشامل، وإدراك خاصة جنسه، ويتحول عن التكرار في الرسوم متمسكا بالمظهر المميزة للأشياء، ويبتعد عن المبالغة والتسطيح والشفوف وخط الأرض وإدراك القريب والبعيد واستخدام اللون بصورة موضوعية (حيدر، 2008).

ويمكن توضيح هذه المرحلة من خلال الجدول التالي:

المرحلة	اتجاهاتها	التعبير عن الأشخاص	التعبير عن القرب والبعد
مرحلة محاولة التعبير الواقعي	–تحول عن تكرار الرسوم.	–اهتمام بالمظهر المميزة للأشخاص.	- تحول عن استخدام خط

(9-11)	- شعور فوري بالفروق الفردية وخاصة من ناحية الجنس. - اختفاء بعض الاتجاهات كالتسطيح والشفافية والمبالغة. - البدء في التعبير وفقا للحقائق البصرية.	- تحول عن تكرار الرسوم التي تعبر عن الأشخاص. - محاولة الاعتماد على الحقائق المرئية. - وعي ذاتي وكذلك وعي بالعالم الخارجي والمظاهر المميزة له.	الأرض. - محاولة التعبير عن القريب والبعيد وفقا للحقائق البصرية.

جدول رقم (4): ملخص مرحلة محاولة التعبير الواقعي واتجاهاتها.

2-6 مرحلة التعبير الواقعي: (تبدأ 11-13):* هناك اتجاهان رئيسيان لهذه المرحلة:

أ- **الاتجاه البصري:** من خلال اعتماد الطفل للحقائق البصرية مع مراعاة النسب والأحجام مع استخدام للألوان وهو استخدام يتفق مع الواقع البصري.

ب- **الاتجاه الذاتي:** يظهر من خلال الاعتماد على النظرة الشخصية والانفعالية حيث يرسم الأشياء كما تتراءى له فقد يوضح البعيد ويجعله كبيرا (حيدر، 2008).

والجدول يوضح هذه المرحلة:

المرحلة	اتجاهاتها	التعبير عن الأشخاص	التعبير عن القرب

* تأتي تقريبا بعد هذه المرحلة مرحلة المراهقة تبدأ من 13-18 سنة ولم تتطرق لها الباحثة كونها خارجة عن حدود البحث وكذلك الحال في جميع التصنيفات الأخرى.

			والبعد
مرحلة التعبير الواقعي وتبدأ من (11-13) سنة تقريبا	-نمو عقلي. - اتجاه منطقي شبه لا شعوري. - ولع بالموضوعات التي يغلب عليها الناحية الرمزية وتتمثل فيها حياة البطولة. - ظهور بعض الاتجاهات الخاصة بالبعيد، الاتجاه البصري والاتجاه الذاتي.	-إظهار التفاصيل المميزة للأشخاص. -وعي بالنسب وعلاقة الأجزاء ببعضها. - اهتمام الاتجاه البصري بالتغيرات التي تحدث عند تحرك الأشخاص. - اهتمام الاتجاه الذاتي بإحساسات خاصة والانفعالات الذاتية للتعبير عن الأشخاص.	-وعي ونمو إدراك العلاقة البصرية بين القريب والبعيد من ناحية الحجم. - استخدام خط الأرض للتعبير عن الإحساس بالقريب والبعيد بالنسبة للاتجاه الذاتي.

جدول (5) ملخص مرحلة التعبير الواقعي واتجاهاتها.

3-مراحل تطور رسوم الأطفال عند هربرت ريد: قسم "**هربرت ريد**" رسوم الأطفال بمراحل وأسماها كما يلي:

3-1 الشخبطة من 2-4 سنوات: وتتميز هذه المرحلة بـــ:

أ- حركات عضلية بحتة من الكتف وتكون عادة من اليمين إلى اليسار.

ب- عبث بقلم الرصاص ذو هدف مع إطلاق اسم معين على الشخبطة.

ج- العبث بقلم الرصاص للمحاكاة.

د- الشخبطة محددة الموضوع، محاولة إنتاج صورة معين من شيء ما.

3-2 الخط في سن الرابعة تقريبا: يصبح الشكل الإنساني هو الموضوع المحبب مع الدائرة للرأس والنقط للعيون وزوجين من الخطوط المفردة للسيقان.

3-3 الرمزية الوصفية 5-6 سنوات: إنتاج صورة الجسم البشري بقدر من الضبط ولكن الطفل الواحد يتشبث تشبثا دقيقا إلى حد ما في معظم الأحيان إلى مدة طويلة بنمط محبوب واحد.

3-4 الواقعية الوصفية 7-8 سنوات: في هذه المرحلة يحاول الطفل إيصال كل ما يذكره، عن الموضوعات للغير، فهو يحاول أن ينقل للغير أو يعبر أو يجمع كل ما يتذكره عن أحد الموضوعات أو كل ما يهمه منه: فالأجزاء يوحي بها إليه تداعي الفكر أكثر مما يوحي بها تحليل المدركات. وتكون في هذه المرحلة أيضا محاولات لرسم المنظر الجانبي للوجه.

3-5 الواقعية البصرية 9-10 سنوات: لهذه المرحلة دوران:

أ- دور البعدين.

ب- دور الأبعاد الثلاثة: محاولة إظهار الحجم وتوجيه الالتفاف نحو التراكب والمنظور وربما حاول الطفل قليل من التظليل.

3-6 الكبت 11 إلى 14 سنة: في معظم الأحيان تبدأ هذه المرحلة من 13 سنة حيث يصبح فيها إنتاج صور الأشياء بطيئا وكأن الطفل يصاب بخيبة الأمل والمعرفة بحقيقة قدراته ويتحول الاهتمام إلى التعبير عن طريق اللغة (مصطفى، 1992).

4- **تصنيف البسيوني:** يصنف "**البسيوني**" مراحل تطور الرسوم عند الطفل من خلال:

4-1 مرحلة التخطيط من (2-4) سنوات: هي عبارة عن مرحلة تكون فيها تخطيطات غير معروفة، ومران للعضلات بحيث تتجه في كل النواحي لترك آثار على الأرض أو الورق أو أي سطح آخر. وكلما نمت عضلات الطفل وظهر توافق فيما بينها فإن التخطيط يأخذ وجهة إيجابية مقصودة ومنظمة.

4-2 مرحلة البحث عن الرمز بين من (4-6) سنوات: يختار الطفل في هذه المرحلة مجموعة من الرموز التي تعبر عن عالمه، ثم يضع هذه الرموز تبعا لأهميتها إليه، فهو يرسم الإنسان والأشخاص الذين يرتبط بهم كالأب، والأم والأخوان ويرسم عن طريق دائرة تمثل الرأس توضع فيها تفاصيل العينين والفم والأنف والأذنين ويربط الطفل خطوط بالرأس والأذرع والأرجل، كذلك لا يستخدم الأرضية، وفي هذه المرحلة لا يستقر الطفل على رمز محدد وكلما ازدادت خبرته ازداد نضجه الفكري وازدادت تبعا لذلك رموزه نضجا.

4-3 مرحلة استقراء الرمزمن سن (6-10): يستقر الطفل في هذه المرحلة على بعض الرموز التي تستدعي تفاصيلها الصورة الذهنية بغض النظر عما هو مرئي، ومن مميزات هذه المرحلة استخدام أشياء ثابتة لتمثيل الإنسان مع استخدام لخط الأرض، كما يكون الحذف والشفافية والإضافة.

4-4 مرحلة تحليل الرمز من سن (9-12): تتجه مراكز التعبير إلى القيم البصرية كالنسب وإيضاح التفاصيل والمنظور، ويكون في هذه المرحلة الوعي بالفروق بين الجنسين، ويظهر الطفل النسب الطبيعية واستخدام اللون بحرية أقل وتظهر بوادر الاهتمام بالمنظور ويتلاشى خط الأرض (حيدر، 2008).

في ختام هذه التصنيفات يمكن القول أن الملاحظ في مراحل تطور رسوم الأطفال للعلماء السابقين الذكر أنهم صنفوا تطور رسوم عند الطفل حسب العمر والسمات الخاصة بكل مرحلة عمرية وهذا بتحليل كل مرحلة تحليلا معرفيا تقريبا في كل التصنيفات, لذلك يمكن القول أن تفسير الرسوم وعلاقتها بالمجال المعرفي والإدراكي ليس بحديث العهد، ولهذا من المنطقي البحث والافتراض أن رسوم الأطفال يمكن أن تظهر نوع الأسلوب المعرفي باعتباره عملية معرفية إدراكية للعالم الخارجي، وبهذا مع تطور البحوث يمكن في المستقبل أن يتم استخراج الأسلوب المعرفي الخاص بالأفراد من خلال الرسوم التي يقومون بها أثناء الفحص لإظهار الفرد إن كان مندفعا أو متروياً أو مستقلا أو اعتماديا على مجاله الإدراكي وما إن كان متحملا للغموض، أو أن تفكيره يتميز بالجمود والانغلاق.

11- طبيعة الرسم لدى الطفل:

عندما يذكر أخصائي نفساني أنه في صدد دراسة رسوم الأطفال، سيعتقد زملاؤه أنه يبحث عن الجانب العاطفي ، أو سمات الشخصية ، ويعتبر هذا الجانب مهم في دراسة الرسوم لكن هناك جانب آخر مهم هو الجانب الادراكي للرسوم المنتجة . ويمكن توضيح هذا الأمر من خلال مناقشة النظريات والتطبيقات في هذا المجال. ان البحث في الجانب المعرفي للرسم كان له

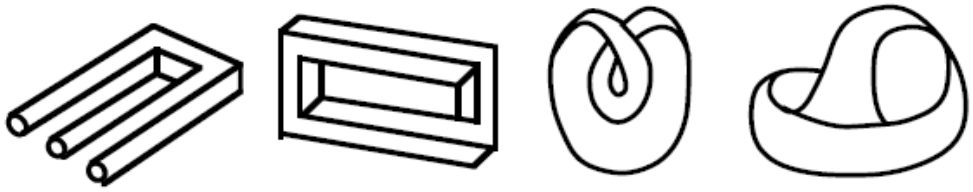
اهتمام كبير خاصة قياس الذكاء ، وكذا التطور الانفعالي، وبناء الشخصية. هذه الاختبارات تحمل الكثير من الصور والنماذج، يطلق عليها في علم النفس العيادي بالاسقاط (Reith,1997).

تهتم الدراسات النفسية بطبيعة رسوم الأطفال من خلال ملاحظات عرضية أو مقصودة، وتتم الدراسة عادة بتتبع نمو طفل واحد وتسجيل كل ما يقوم به من رسوم بوضع تواريخ وتسجيل التعليقات الخاصة بالطفل أثناء عملية الرسم وهي طريقة دراسة الحالة (case-study) كما نجدها عند "**لوكيه**"، "**هلجا، انج،**" وغيرهم. ولكي تكون الحقائق عن رسوم الأطفال أكثر صدقا لابد من اللجوء إلى فحص آلاف من الرسوم (البسيوني، 1987).

حسب "**لوكيه**" إن الطفل لا يرسم ما يفكر فيه ولا يزعم أنه يراه بالفعل، بل يرسم العلامة أو الرمز الذي يتدفق تدريجيا في عقله عن الموضوع، وكمثال ذلك، أنه إذا طلب من الطفل حقلا من البطاطا، فإنه سوف يرسم مستطيلا مملوءا بدوائر صغيرة، وهذا لا يعني أن الطفل يتجاهل النبات الأخضر الموجود فوق سطح التربة ترجيحا لكفة تصور عقلي للدرنات الغير مرئية، بل يعني بالأحرى أنه بالنسبة للطفل تكون الفكرة الأولى المرتبطة بالبطاطا هي الفكرة الملموسة، أي الفكرة البصرية المعتادة فحسب. بمعنى البطاطا بالمطبخ وليس البطاطا النامية كالنبات في التربة إذن فما يرسمه فهو علامة تنقل بالمقابل الوجداني الذي يربطه شخصيا بالبطاطا (فرينة، 2011).

ويمكن من خلال هذا المثال بالتحديد القول أن الطفل يحاول من خلال هذه الرسمة التي تمتاز بالشفوف إفهام الفاحص لها بإدراكه لوجود البطاطا تحت التربة، إذا ما سلمنا أن الرسم هو لغة توضيحية يحب الطفل أن يوضح بها أفكاره ومدركاته للأشياء، لعدم نضجه اللغوي فيعبر عن أفكاره من خلال الرسم، فهو لا يهمه أن يكون رسمه كما يبدو في الواقع، بل يريد إيصال فكرة معينة في ذهنه.

المشكلة ليست في كيفية ترجمة الصورة عند المفحوص ولكن السؤال هو كيفية ادراكه للأمور المختلفة. ان خط بسيط من قلم الرصاص يمكن أن يوحي بالكثير من الأشياء وكأنه جزء لكل مثل(ذراع، شعرة الرأس) ؛ فهو جانب واحد من الهيكل المادي للشيئ المرسوم مثل تقاطع سطحين،اللون والسطوع وغيرها، بالتالي الفرد الذي يرسم لابد من معرفة القواعد لانتاج الشكل وبالتالي انتهاك هذه القواعد يحدث أشكالا مستحيلة كما في الأشكال التالية (Reith ,1997) :



شكل رقم – 23– أشكال مستحيلة التحديد نتيجة انتهاك قواعد الشكل.

بالتالي فاءن عملية الرسم هي عملية اخضاع المعلومات السابقة لغرض توصيل الأفكار الحالية ، فالرسم يمكن استخدامه في فحص التطور العقلي للفرد باعتباره عملية حسية بصرية ادراكية.

وإذا كان الطفل يرسم ما يعرفه لا ما يراه، فإن المراهق يرسم ما يراه لا ما يعرفه، فالطفل الصغير يدون كل ما يتذكره عن الموضوع الذي يرغب في رسمه، بأن يسجل كل ما يتداعى في خاطره من أفكار، أو كل ما يحسه وينفعل به من المشهد الذي يرسمه، فبمدركاته الفكرية هي التي تأخذ اهتمامه في المرحلة الأولى، بينما يقل ذلك تدريجيا حين يكبر وينضج وتصبح مدركاته الحسية هي العمد التي يستند عليها في تعبيره، ومعنى هذا أن الطفل يبدأ ذاتيا صرفا، ثم يتدرج شيئا فشيئا الى الموضوعية (البسيوني، 1983).

ولذلك يثير "**Bell**" إلى أن معظم الدارسين لرسوم الأطفال يعتقدون أن الطفل يرسم ما يشعر به أكثر مما يراه أو يعرف أنه حقيقي، فالطفل في رسومه يعبر عن حياته الداخلية من أفكار ومشاعر ورغبات ومخاوف (فرينة، 2011).

وسواء قلنا أن الطفل يرسم ما يراه أو ما يعرفه ففي الحالتين يعبر عن أمر ما، وهو تبليغ عن معالجة نفسية معرفية تظهر من خلال الرسوم، والتي يمكن أن تكون عبارة عن فكرة أو رغبة لإيصال رسالة، وصرخة استبعاد للكبار كما نجده لدى الأطفال الذين تعرضوا لتحرشات جنسية على سبيل المثال.

وقد قام الباحثان "**برجس وهارتمان**" عام (1993) بدراسة بعنوان (رسوم الأطفال) واللذان يريان في هذا الصدد بأن رسوم الأطفال تعد أسلوبا ذا فائدة ترابطية للكشف عن المحتوى الحقيقي لذكريات وتقويمها (العبيداء، 2008).

وهذا يظهر أن الرسوم ما هي إلا استرجاع لصور وذكريات ومعلومات خزنت في الذاكرة من قبل، ولكن يختلف هذا الاسترجاع من فرد إلى آخر حسب بيئته وظروف تخزينه للمعلومة وإحساسه باللحظة لذلك فإن الرسم يظهر أكثر من غيره هذه المعلومات كما تم تخزينها بظروفها والمشاعر المصاحبة لتلك اللحظة التي تم فيها تخزين المعلومة.

12- التشخيص والتفسير السيكولوجي للرسم:

يعلق أغلب الباحثين ممن يستخدمون اختبارات الرسم المختلفة أهمية كبيرة على رسم أعضاء الجسم مثل الفم أو اليد أو الأنف أو الرأس.

فالفم يعتبر أول مستقبلات (من الناحية الارتقائية) للمثيرات والأحاسيس السارة، كما أنه منطقة للصراع والتثبيت على المراحل الأولى، كما يتيح استخدام الأيدي في التعبير عن الصراع، كما يعبر الرأس وملامح الوجه بصفة عامة عن الحاجات الاجتماعية، وعلى منطقة الرأس يسقط الطموح الذهني والدافع إلى الضبط العقلي للحوافز (فرج، 1992).

ورسم الطفل للشكل الإنساني له دلالات مختلفة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **الرأس:** يعتبر الرأس هو المركز الرئيسي للاتصال الاجتماعي والاعتماد على الغير إذا كان حجمه مبالغا فيه.
- **ملامح الوجه:** إن رفض الطفل رسم ملامح الوجه دل على حالة عدم التكيف لديه، ويرى البعض أن رسم الوجه في حالة حركة منفتحا بشكل عام ونشطا ويمتلك ذكاء جيدا. وغالبا فإن صغار الأطفال والأطفال الانطوائيين والعدوانيين يرسمون وجوه متصلبة.
- **الفم The mouth:** رسم الفم بحجم متوافق مع الجسم يدل على توافق، أما رسم الفم الكبير وأسنان ذات حجم كبير لذوي كثيري الحديث والعدوانيين، بينما يميل الأطفال الخجولين إلى حذف الفم.
- **العيون The eyes:** حذف العين في رسم الشخص عند الأطفال يعد دليلا على عدم الرغبة في الاختلاط، ورسم الأعين الكبيرة تدل على الخضوع لسيطرة الكبار.
- **الأنف The Nose:** يميل الأطفال سيؤوا التوافق إلى رسم حجم الأنف مبالغا فيه، سواء في الكبر أو الصغر، وتأكيد فتحتي الأنف يدل على العدوان.
- **العنق The neck:** الأطفال المتوافقون يرسمون حجم العنق مناسبا للجسم بينما يرسم الأطفال سيؤوا التوافق عنقا كبيرة أو صغيرة جدا.

- **الأذرع The arms:** الأطفال العدوانيين يرسمون الأذرع طويلة وموجهة نحو الآخرين.
- **الأيدي The hands:** الأيدي الممتدة إلى الخارج تدل على رغبة في الاتصال بالبيئة أو الأفراد أو رغبة في المساعدة، وتدل الأيدي الصغيرة على مشاعر عدم الأمن وقلة الحيلة.
- **الأصابع The fingers:** الطفل العدواني يرسم الأصابع طويلة، الأطفال المتوافقون يرسمون العدد الصحيح للأصابع عكس الأطفال سيء التوافق.
- **الأرجل The legs:** الأرجل المبالغ في طولها، تدل على حاجة شديدة للكفاح أو الاستقلال أو كليهما معا، غالبا ما يهمل الإنطوائيون رسم الأرجل، أو قد يرسمون الشخص في وضع الجلوس.
- **الأقدام The feet:** تدل القدم الطويلة أو الضخمة على حاجة ملحة للأمن أو على اتجاهات عدوانية ويدل حذفها على العدوان والاضطراب الانفعالي.
- **الجذع The trunk:** الجذع الضعيف يدل على عدم رضا الطفل عن جسمه أو على ضعف فيزيولوجي عام (حجازي، 2008).

بالإضافة إلى ذلك فإن هناك بعض الدلالات الأخرى التي تخص رسم الشكل الإنساني يمكن تلخيصها فيما يلي:

1) **التفاصيل Detailing:** يعتقد الباحثون أن التفاصيل تمثل إدراك المفحوص، واهتمامه بعناصر حياته اليومية ولذلك كان من المهم تفسير هذا الاهتمام، ومدى الواقعية في نظرة المفحوص إليها، أو الوزن النسبي الذي يضفيه عليها (مليكه، 2000).

1-1- **تسلسل التفاصيل:** أظهرت البحوث أن الطفل عندما يبدأ برسم الشكل الإنساني، يبدأ برسم الرأس يرسم فيها عينين ثم يضيف بعد الرأس الذراعين والرجلين ثم مع تطوره ونموه يتطور

برسم تفاصيل أخرى كالجذع ثم تزداد التفاصيل وتصبح أكثر واقعية ويدرك العلاقة بين طول الذراعين والرجلين (حجازي، 2008).

ويظهر التسلسل المنحرف في رسم الشخص كما يشير "**هامر Hammer**" بأن الفرد يقوم برسم القدم أولا ثم الرأس ثم الركبة ثم الرجل، وأخيرا يتم ربط كل هذه الأجزاء المفككة إلى غير ذلك، وبهذا التسلسل يظهر تفكير مضطرب وترى"**ماكوفر**" أن المفحوصين الذين يرسمون الرأس كآخر قسمة لصورهم، يظهرون عادة اضطراب في العلاقات بينهم وبين الأشخاص الآخرين (فرينة، 2011).

2-1 **كمية التفاصيل:** يرى "**هاندلر Handler**" أن التفاصيل الأساسية لجسم الإنسان هي: الرأس، الأذرع، اليد، الأرجل، الأقدام، الجذع، العنق، الشعر، ملامح الوجه وتشمل: العينان، أنف، الفم، أذنان، حواجب العين، ويضيف "**خضر**" ثلاثة عناصر أساسية أخرى لها دلالتها في رسم الشكل الإنساني وهي: الذقن، الأصابع، الأكتاف.وهناك تفاصيل أخرى غير أساسية كالملابس ومتعلقاتها إلا أن وجودها أو عدمه مهم وله مدلولات معينة (حجازي، 2008).

أما "**هامر**" فيرى أن التفاصيل الأساسية في رسم الشكل الإنساني هي: الرأس، الجذع، والأذرع والأرجل، ثم يأتي بعد ذلك الوجه بما يتضمن من العين والأنف والفم والأذن والشعر، ثم يأتي بعد ذلك الأيدي والأقدام والأصابع والأكتاف والذقن (فرينة، 2011).

والدلالات الخاصة بكمية التفاصيل هي:

1- **قلة التفاصيل:** يدل على نزعة الطفل إلى الانزواء.

2- **كثرة التفاصيل:** هذا يدل على الاهتمام الزائد بالبيئة ككل.

3- **عدد قطع الملابس:** رسم قطعتين من الملابس غير الشفافة تميز رسوم الأطفال المتوافقين، بينما يميل الأطفال سيئو التكيف إلى حذف الملابس من رسم الشخص.

4- رسم تفاصيل غير أساسية يعد دليلا على التوافق (سليم، 2002).

5- السرة: من الرموز التي تجذب الأطفال، حيث يعتبرها معظم الأطفال جزء مضحك ومع استمرار الطفل في النمو يستبدل السرة بصف من الأزرار التي تمد الطفل بحلول ناجحة لمشاكله المتعلقة بالاعتمادية والاستقلال، ويرى البعض أن السرة قد تكون رمز للاعتماد على الأم (سليم، 2002).

3-1 ملاءمة التفاصيل:

أولا: مدى الاهتمام بالملابس: تعتبر الأزرار والجيوب من أهم العناصر لما لهما من مدلولات في تفسير الرسوم.

- **الأزرار:** التأكيد عليهما في الرسم يكون عادة ميلا للاعتمادية وشعورا بالعجز، وتؤكد "**ماكوفر**" أن التأكيد على الأزرار من خلال التظليل والضغط المبالغ فيه، والوضع الشاذ أو غير المناسب للشكل الإنساني المرسوم يظهر أكثر في رسوم الأطفال الذكور.
- **الجيوب:** مثلها مثل الأزرار تكون لدى الذكور أكثر من الإناث ويمكن للجيوب أن تكون مكانا لإخفاء العدائية أو النشاط الاستمنائي، أو للحفاظ على الممتلكات الخاصة.

ثانيا: مدى الاهتمام بالتفاصيل غير المطلوبة: وذلك يكون عندما يرسم المفحوص تفاصيل غير مطلوبة مثل الأشجار والحيوانات والطيور... ضمن رسمه لوحدة رسم الشخص، ويرى البعض أن هذا يدل على التوافق والنجاح في التفاعل مع البيئة والقدرة على السيطرة عليها (حجازي، 2008).

4-1 **تأكيد التفاصيل:** يلجأ الكثير من الأطفال إلى تأكيد بعض التفاصيل في رسمهم للشكل الإنساني، ويكون التأكيد ظاهرا أو مباشر عن طريق التظليل Shading أو بشكل خفي من خلال المحو Erasure والحذف Omit:

- **التظليل Shading:** يعتبر دليلا على القلق، وقد ظهر من دراسة "**عادل خضر**" أن الأطفال المتوافقون يميلون إلى تظليل رسم الشكل الإنساني ولكن بطريقة تضيف ناحية جمالية للشكل(حجازي، 2008).

إن تظليل حدود الملابس ربما يرتبط بصراع يتعلق بإخفاء الجسم وهذا حسب "**ماكوفر**" (فرينة، 2011).

- **المحو Erasure:** ويدل على الشك والصراع غير المحسوم ويكون أكثر لدى الكبار فقليلا ما يلجأ الصغار للمحو، كذلك يدل على التردد أو عدم الرضا عن الذات(حجازي، 2008).والمحو المتكرر يعبر عن الحقد لدى العصابيين (مليكة، 2000).
- **الحذف Omit:** يرى "**Hammer**" أن الأطفال سيئي التوافق وذوي المشكلات الانفعالية يميلون إلى حذف أجزاء من الجسم خاصة الفم والأيدي والعنق (حجازي، 2008).

2) **النسب Proportion:** يفترض أن النسب التي يعبر عنها المفحوص في رسمه للشخص تكشف في حالات كثيرة عن القيم التي ينسبها المفحوص إلى الأشياء والمواقف والأشخاص والتي تتمثل في الرسوم، أو في جزء أو أجزاء منها بصورة واقعية أو رمزية.

وترتبط النسب بحجم الشخص المرسوم بالنسبة لورقة الرسم، وحجم الشخص المرسوم إلى حجم المفحوص، الدلالات الخاصة بأعضاء الجسم (حجازي، 2008).

وقد وجدت "**كوبيتز Koppitz**" سنة (1996) أن رسوم شكل الإنسان التي يتضح فيها عدم التناسق الواضح بين الأطراف إنما تميز المفحوصين الذين يتميزون بالاندفاعية وقلة النظام.

وترى"**جودانف**" أن الطفل يبالغ في حجم العناصر تبدو ذات أهمية، بينما يصغر أجزاء أخرى أو يحذفها، أما الأيادي والأصابع، فهي تعد العوامل الرئيسية للإتصال والتوتر في رسمها بما يساعد في فهم السلوك الذي يرتكز على الخوف والخجل أو الخصوصية والعدوان (فرينة، 2011).

3) **المنظور Perspectrine**: هنا يتعلق الأمر: (بالشكل المرسوم بالنسبة إلى المساحة الكلية لورقة الرسم، أوضاع الشخص المرسوم، الشفافية، العلاقة المكانية لأعضاء جسم الشخص المرسوم، الحركة). يكشف المفحوص عن طريق استخدام المنظور الكثير عما يتصل باتجاهاته ومشاعره نحو بيئته، وعن فهمه للعلاقات المعقدة التي يتعين عليه إقامتها مع تلك البيئة، ومع من يعيش فيها من الأفراد، وكذلك عن طريق معالجته لتلك العلاقات (مليكة، 2000).

تظهر رسوم الأطفال استعمال كامل أو جزئي للورقة بحيث يظهر الطفل المنطوي والذي ينعزل في بيته علاقة خوف مع الفراغ. فنجده يرسم في الركن، وهذا يختلف عن الطفل الانبساطي، والمتكيف اجتماعيا، حيث يشغل فراغ الصفحة بكل جرأة دون الإحساس بأي نوع من التقييد (البسيوني، 1984).

ويشاهد الرسم البروفيلي (رسم الرأس في وضع جانبي) بدرجة أكبر في رسوم الذكور أكثر منه لدى الإناث، وتعتبر الأشكال البروفيلية من الناحية العقلية أكثر نضجا.

ومن العناصر التي تظهر في معالجة الشكل الإنساني نجد الشفافية Transparency ويشير "**Swensen**" إلى أن الرسم يتضمن شفافية عندما يظهر جزء من الجسم من خلال الملابس أو يظهر عضو داخلي من خلال الجلد، ومن الأساليب الشائعة للشفافية ظهور الأذرع والأرجل من

خلال الأكمام والبنطلون، كذلك وجدت "**Koppitz**" أن الأطفال الذين لديهم مشكلات سلوكية يميلون لرسم أشكال أكثر شفافية من الأطفال جيدي التوافق ومن أهم النماذج الواضحة للشفافية في رسم الشكل الإنساني هي السرة (فرينة، 2011).

أما من الناحية المعرفية واعتمادا على نظرية "**بياجي**" وملخصها أن هناك ثلاثة معالم أساسية لارتقاء العقل الإنساني وهي: التمركز حول الذات (الأنوية)، والوعي بالذات، والشعور وبالذات وباعتبار الأنوية السمة المميزة لمرحلة ما قبل المدرسة فإن رسوم الأطفال في هذه المرحلة تأتي من هذه الصفة كالشفافية في الرسوم، حيث يرسم الطفل منزلا والناس جالسين في داخله لأنه يرسم ما يفكر فيه وليس ما يراه (سليم 2002).

وتوحي الرسوم عموما للشكل الإنساني بنوع من الحركة Morement تتدرج من التصلب إلى الحركة المبالغة، فالرسوم التي تظهر حركة كثيرة تنتج مرارا بواسطة الأفراد الذين لديهم دافع قوي نحو النشاط الحركي، وقد لاحظ "**Waehner**" أن رسم الأطفال الموهوبين يتضمن حركة (حيث يرسمون أفراد تمشي أو تجري، كلاب تقفز، طيور تطير، أشجار تتمايل...) بينما نجد أقل عناصر الحركة في رسوم الأطفال ضعاف العقول (فرينة، 2011).

- **العلاقة بين التفاصيل والنسب والمنظور:** تظهر هذه العلاقة في:

أ- المقارنة بين التفاصيل والنسب والمنظور تعطي معلومات عن النضج العقلي فالتفاصيل تأتي أولا في مراحل النمو ثم تليها النسب فالمنظور، لذا فإن وجود العناصر جميعا مع بعضها دل على نضج عقلي.

المقارنة أيضا بين التفاصيل والنسب والمنظور تمكن من معرفة احتمالية اضطراب الشخصية وذلك بهبوط في درجة المنظور (حجازي، 2008).

ويمكن التمييز بسهولة بين رسوم الطفل العادي، والطفل الذهاني، أو الطفل شديد الاضطراب من خلال التشوهات الواضحة في رسوم هذه الفئة الأخيرة.

المشكلة الأساسية في كل هذه التفسيرات سواء التفصيلية أو الكلية هي نوع الصدق الذي يمكن أن نجده لرسوم الأطفال. وفي هذه الاستخدامات ذات الطابع الإكلينيكي قد يكون الصدق المقبول والتعلق بمحك خارجي، وغالبا ما يتعين أن يكون مثل هذا المحك الخارجي هو التشخيص المستقل، والتشخيص الفارق على وجه الخصوص، ومع ذلك فإن ارتباطات سابقة التحديد للرسوم تعتمد على منطق سيكولوجي له إطاره المحكّم بعدد من المقاييس الشخصية جيدة التقنين يمكن أن يعطي دفعة جديدة للقيمة السيكولوجية والسيكومترية لرسوم الأطفال في مجال الشخصية.

ومن خلال الرسم نجده يرسم تفاصيل معينة مع إهمال تفاصيل أخرى وكل ذلك يعبر عن ما بداخله من أفكار ومشاعر من خلال المنظور واللون، ونجد فروقا متباينة بين الأطفال أثناء الرسم من خلال المبالغة في الأحجام بطرق مختلفة وكذا الاختلاف في استعمال الألوان المستخدمة في تلوين تفاصيل الشكل، حيث يميل بعض الأطفال إلى الألوان الحارة Warm Colors (الأحمر، الأصفر، البرتقالي)، ويميل البعض الآخر إلى الألوان الباردة Cold Colors وتشمل (الأزرق، الأسود، الأخضر والبني) ويدمج البعض الآخر على اختلافها في الشكل نفسه وبذلك يتم تفسير كل رسم من رسوم الأطفال على حدة لخصوصيتها ومميزاتها الفردية (جمانة، 2007).

يعد التعبير والتنفيس الانفعالي للرغبات والتصورات والخيالات وكل ما يدور في العقل والنفس أسلوبا مفيدا من الناحية النفسية، ويعتبر الرسم أحد الأساليب التعبيرية التي يملكها الإنسان، وتم استخدامها في ميدان الطب النفسي منذ زمن طويل.

وحيث تعتبر الآثار الناتجة عن الرسم ليست آثار عابرة مؤقتة لاسيما إذا جرى استعمالها بشكل منظم وضمن علاقة تشخيصية وعلاجية محددة.

فالرسم يكشف عن المشكلات النفسية من خلال رموز شكلية خرجت عن طريق لاشعوري خلال مرحلة إنتاج الرسوم، بحيث تكون هناك علاقة مباشرة بين تلك المشكلة والرموز، من ثم يقوم الأخصائي بإخراج هذه الإشارات لمعرفة المشكلة وأسبابها، وذلك بربطها بخلفية المريض وحالته النفسية، لإيجاد الطريقة الملائمة للعلاج (جمانة، 2007).

وتعتبر الرسوم أسلوب من الأساليب الإسقاطية تكشف عن تركيب شخصية الفرد بما فيها من منظومات عقلية وانفعالية وأصبح ذلك شائعا في الطب النفسي لما تحمله هذه الرسوم، من قدرة فائقة على التعبير لما لا يمكن التعبير عنه لفظيا لمشاعر الفرد، ويرى علماء النفس أن طريقة الفرد في تنفيذ رسومه تعد مرآة عاكسة للطريقة التي يرى ويتعامل بها مع الآخرين (مليكة، 1968).

وقد قدم الباحثون في ميدان علم النفس والتحليل النفسي جملة من الدلالات التي تشير إلى علاقة بين تلك الرسوم والبعد النفسي للفرد، فقد تبين أن الخط عندما يكون في ضبط وسهولة في الحركة ودقة سواء كان مستقيما أو منحنيا يدل على السواء، والخطوط التي يظهر فيها خلل في الضبط الحركي تدل على توافق غير سوي، كما ترتبط قوة الخط بمستوى الطاقة نحو التعبير فأصحاب الخطوط الخفيفة هم أفراد ذوو قوة دافع وطموح، والرسم بخطوط تتأرجح بين أن تكون خفيفة وثقيلة تكون غالبا لأفراد يتسمون بالاضطراب وعدم الاتزان (مليكة، 1968).

وترى "**ماكوفر**" أن النسبة بين حجم الرسم ومساحة الورقة تمثل صلة ديناميكية بين الفرد وبيئته، كالرسم ذو الحجم الصغير قد يدل على مشكلات بيئية والشعور بالنقص، إذا كان الرسم كبير الحجم من المحتمل أن يكون الرسام يجابه ضغوطا بيئية والإحباط بأسلوب عدواني، وقد ظهر أن كثرة الحركة في الرسوم تظهر كثيرا لدى الأطفال المعروفين بالحركة وكثيرا ما تكون الحركة في الرسم تعبيرا عن شعور المفحوص بالتوافق (حيدر، 2008).

ويبدو أن من يتسمون بالقلق والتردد تكون خطوطهم اللونية ضعيفة باهتة في حين يستخدم الأسوياء الألوان باطمئنان وتناسق، واستخدام الألوان بعنف وغير تناسق عبّر عن التوتر والصراع (مليكة، 1968).

13- الفروق بين رسوم الذكور والإناث:

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في كيفية رسوم الأطفال ونوعيتها، ويعد العامل البيولوجي واحد من أهم هذه العوامل التي تفرق بين الأطفال، فنوع الجنس يؤثر في كيفية ونوعية وطريقة الرسم.

وتؤكد دراسات علم نفس النمو أن الأطفال مع اقتراب نهاية مرحلة الطفولة وبداية المراهقة ينزعون للانخراط في شلل من نفس نوع جنسهم، من خلال الرسم أو اللعب، بحيث نجد كل جنس ينخرط في مجموعة من نفس الجنس.ويمكن تلخيص فروقات بين الإناث والذكور من خلال الرسوم فيما يلي:

1-**من حيث الموضوعات المفضلة:** يفضل كل من الذكور والإناث موضوعات معينة مستمدة من طبيعتهم البيولوجية واهتماماتهم وتطلعاتهم، فنجد الذكور يعكسون في رسومهم غالبا

القوة الجسمية والعضلية، وكذا العنف والحركة كما في الحروب والقصص التاريخية، ومواقف العمل كالبناء والتصنيع والرياضات العنيفة ككرة القدم وسباقات السيارات والدراجات.

أما الإناث لهن ميولات مختلفة عن الذكور وأكثر اتصالا بنشاطات الأنوثة في المجتمع كالأعمال المنزلية، تنسيق الزهور، الأثاث، الطيور والحيوانات، العرائس والفراشات، وحفلات الزفاف (الهنيدي، 2009).

رغم هذه الفروق إلا أنه قد نجد نقاط التقاء بين الذكور والإناث كرسم المسجد مثلا والحيوانات كالقطة، إلا أن تأثيرات الظاهرة في رسوم كل جنس ربما تكون نابعة عن المجتمع الذي يعيشون فيه من خلال التقليد للكبار، وكذا هناك اختلافات في رسوم الأطفال بين الذكور والإناث باختلاف الثقافة والمجتمع والدين من مكان إلى آخر (القريطي، 1995).

2- **من حيث الرموز المتضمنة في الرسوم:** تنوع الرسوم عند الأطفال من خلال الرموز الموجودة فنجد كل من الذكور والإناث يرسم ما يحب ويثير انتباهه، إلا أن هناك اختلافات في نوعية الرموز المرسومة فالإناث يفضلن أكثر الرموز البيئية كالبيت والحيوانات الأليفة والأدوات المنزلية وأدوات الزينة والقلوب والأشجار.أما الذكور فيفضلون الآلات أكثر كالسيارة والدراجة ومعدات العمل ومعدات البناء.

3- **البيئة الماثلة في الرسم:** تتأثر الفتيات ببيئة المنزل من خلال رسومهن عكس الذكور الذين يتأثرون أكثر بالبيئة الخارجية، وكأن الفتاة تحاول أن تبرز من خلال أدوات المنزل. والذكر يحاول أن يبرز أكثر في المجتمع الخارجي أو المجتمع الرجالي وهذا كله – كما سلف القول- يعود إلى ثقافة ذاك المجتمع.

4-**من حيث الطابع العام للرسم:** يغلب على رسوم الذكور الطابع التعبيري، والاهتمام بتضمين الحركة والانفعالات القوية، وعدم الالتزام بالواقعية البصرية، وتتم بالتحريف والمبالغة والحذف والتلخيص والإهمال والرمزية وقد تتسم أيضا بالطابع الكاريكاتوري أما بالنسبة للإناث نجد أن الطابع الزخرفي يغلب أكثر مع تأكيد المظاهر الواقعية للأشياء.

5-**من حيث تفاصيل الرسم:** في هذه الناحية نجد أن الجنس الأنثوي يركز أكثر على التفاصيل كالرموش، والحواجب والشفاه وزينة الشعر والملابس والحلي عكس الذكور الذين يفضلون إبراز الصورة الكلية للشيء (هنيدي، 2009).

6-**من حيث خطوط الرسم:**

الذكور: تتميز الخطوط بالقوة والصرامة، عدم الاتصال، يبدو الخط الواحد مؤلفا من عدة خطوط متقطعة ومتجاورة.

الإناث: خطوط صريحة، متصلة، رقيقة الترتيب، استخدام الممحاة من قبيل الحرص على إخراج خطوط الرسم مضبوطة ونظيفة، الاستغراق غالبا أكثر من الذكور في الرسم.

7-**من حيث الألوان المستخدمة في الرسم:** تكون الألوان لدى الذكور غالبا ممزوجة ومتداخلة غير صريحة، ويعكسون من خلالها إحساسات بالحركة.

أما الألوان بالنسبة للإناث فهي صريحة وزاهية، كما يبدين اهتماما أكبر لإثراء السطوح بالتأثيرات والأنماط الزخرفية (هنيدي، 2009).

8-**من حيث نوع الأشخاص الماثلة في الرسم:** يبدي كل من جنس رغبة في رسوم جنسهم، وتتزايد هذه النزعة – رسم نفس الجنس- مع زيادة العمر الزمني، لاسيما بعد سن التاسعة.

وهذا يدل على نزوع كل جنس إلى تأكيد ذاته بشتى الطرق كلما تزايد شعورهم بهوياتهم الجنسية (القريطي، 1995).

وفي دراسة قام بها "**جون وباسون**" على الرسوم الممثلة للجسم الإنساني التي أنتجها أطفال من الجنسين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والنصف إلى السابعة والنصف، لاحظ أن البنات لديهن صورة أقوى من البنين عن الجسم الإنساني، وأنهن أكثر قدرة على توضيح نوع جنس الشخص المرسوم، حيث سجلت البنات وعي بنوع جنسي لشخصهن بنسبة 13% مقابل 2% من البنين. ولاحظ أن هذا الاختلاف في النسبة يختفي بعد هذه السن (هنيدي، 2009).

وفي الأخير يبدو جليا أن هناك فروق واختلافات في رسوم كل من الذكور والإناث سواء من خلال الخطوط أو الألوان، أو الأشخاص الماثلة في الرسم، أو تفاصيل الرسم، أو الطابع العام للرسوم وهذا كله كما سلف الذكر يعود إلى تأثير عوامل عديدة منها: العوامل البيولوجية، البيئية وكذا العوامل الثقافية والأسرية المؤثرة في كلا الجنسين.

14- الفروق الفردية في رسوم الأطفال:

قام بعض الباحثين الذين اهتموا بتفسير رسومات الأطفال إلى وضع تصنيفات للأفراد من خلال الرسم للتفريق بينهم ومن بين هذه التصنيفات:

أولا: **التصنيف الثنائي "لفكتور لونفيلد" (الحسي – البصري):**

قام "**فيكتور لونفيلد**" (1939) بدراسة العديد من رسوم الأطفال لإخراج نظريته للاستعداد الحسي – البصري لتفسير كيفية تلاؤم الفرد إدراكيا مع ما يحيط في البيئة الخارجية باستخدام تحليل رسومات وكذا استخدام اختبارات لفظية:*

1. **النمط البصري Visual Type:** يعتمد أصحاب هذا النمط في استجاباتهم على التحليل الموضوعي للمثيرات التي يستقبلونها عن طريق حاسة البصر، كتحليل بنية الأشكال، وتفاصيلها، والضوء، والظلال والمسافة، واللون.

ويبدو أن أصحاب هذا النمط يبحثون عن الخبرة في العالم الخارجي أكثر مما يبحثون عنها في داخل أنفسهم، فهم يركزون على ما تلتقطه حاسة البصر لديهم والتركيز على التفاصيل المرئية كالعمق أو البعد الثالث.

2. **النمط الحسي (اللمسي أو الذاتي) Haptic Type:** يعتمد أصحاب هذا النمط في استجاباتهم على خبراتهم الشخصية أو الذاتية اللمسية وهم يتسمون بالتبصر والتعاطف مع ما يرونه من خلال إسقاط إحساساتهم على ما يرسمونه ولذلك فإن اعتبارات الحجم صغيرة أو كبيرة تأتي من رؤيتهم للأمور لا لواقعية الشكل في الحقيقة.

فالأطفال حسب "**لونفيلد**" يتوزعون إلى 47% من الأفراد بصريون، 23% حسيون، 30% غير محددين.

* صمم لونفيلد اختبارا لفظيا باسم "The Word Association Test" يطلب فيه إلى المفحوص أن يستجيب لكل كلمة بأول كلمة تتداعى إليه مثال أن يعطيه كلمات مثل: مشي، كلام،... ويظهر الاستجابات الحسية إذا ما عكست الحركات الجسدية كأن يستجيب المفحوص لكلمة "مشي" بـــ: سريع، بسرعة، ببطء...أو تصنف الاستجابات عل أنها ذات نمط بصري كالاستجابة لكلمة "مشي" ذاتها باستجابات مثل: المتجر، البحر، المنزل... (القريطي، 1995)

ونظرا لهذا التقسيم يرى "**القريطي**" أن "**لونفيلد**" قد تجاهل عناصر أخرى في هذا التقسيم ونسبة 30% تعد هي الدليل على ذلك، كما يبدو أنه أهمل تأثير التجربة الاجتماعية والخبرات التعليمية المنظمة (القريطي، 1995).

ثانيا: **التصنيف الثماني لهربرت ريد:**مر تصنيف "**هربرت ريد**" لتصنيف الرسوم عند الأطفال بأربع مراحل هي:

1-تصنيف الرسوم إلى أثني عشر طرازا.

2-اختصار عدد فئات التصنيف إلى ثمانية طرز Pattern.

3-ربط فئات التصنيف بأنماط الاتجاهات والوظائف النفسية عند "**كارل يونج**".

4-ربط فئات التصنيف بالأنماط الإدراكية للألوان لدى "**إدوارد بولاو**".وفيما يلي تلخيص لهذه المراحل:

المرحلة الأولى: التي انتهى فيها "**ريد**" إلى 12 طرزا وهي:

1- **الطراز العضوي** "**Organic**": يتميز بإظهار العلاقة البصرية والوجدانية المباشرة مع العالم الخارجي، حيث يتم تفضيل المجموعات على الأشكال المنعزلة، بالإضافة إلى وجود بعض الحركة في الرسوم.

2- **الطراز الشاعري أو الغنائي "Lyrical":** تغلب عليه معظم خصائص الطراز السابق بالإضافة أنه أكثر تفضيلا للموضوعات الصامتة Still life التي يعالجها برقة مع تجانس في الألوان.

3- **الطراز التأثري "Impressionist":** يتميز أطفال ذوو هذا الطراز بكونهم يفضلون التفاصيل المميزة التي يرونها في الأشياء على هيئاتها الكلية العامة، بحيث يؤكدون في صورهم على نقل أحاسيسهم بالجو المحيط بما يرسمونه.

4- **الطراز الإيقاعي " Rhythmical":** يقوم فيها بتكرير وحدة ومعينة وعكسها وتنويعها حتى يمتلئ بها فراغ صفحة الرسم.

5- **الطراز ذو الشكل التركيبي Structural Form:** هو طراز نادر نسبيا يتصف بإرجاع الشيء المرسوم واختزاله إلى صيغة هندسية. والتي تستمد جذورها من الملاحظة.

6- **الطراز الموجزي Schematic:** وهو ذو صيغة هندسية لا علاقة له بواقع الشيء في شكله الأعلى نحو رمزي.

7- **الطراز الحسي (الذاتي) Haptic:** تعبر عن تمثيلات للصور الملمسية الذاتية والذهنية غير البصرية التي يستمدها من الإحساسات الفيزيائية الباطنية.

8- **الطراز التعبيري Expressicenist:** يتميز ذوي هذا النمط بكونهم لا يعبرون عن أحاسيس شخصية متمركزة حول الذات، وإنما بالتعبير عن الموضوعات الخارجية كما تتأثر بها مشاعرهم.

9- **الطراز التعدادي (السردي) Enumerative:** يتميز بسيطرة الشكل الخارجي أو الخصائص الظاهرية للموضوع على الرسام. فينجم عن ذلك ما يمكن تسميته بالواقعية السطحية Superficially Realistic التي هي أقرب إلى واقعية رسم المهندس المعماري.

10- **الطراز الزخرفي Decorative:** يهتم أصحاب هذا الطراز باللون وبالإشكال ذات البعدين، لإنتاج تكوينات سارة للعين.

11- **الطراز الرومنتيكي "Romantic":** يتخذ الرسام موضوعا أو فكرة من الحياة ويضفي عليها من خياله.

12- **الطراز الأدبي Literary:** يتخذ الطفل فكرة أو موضوعا خياليا صرفا، ثم يستخدم تصوراته لتمثيل هذا الموضوع وإيصاله للآخرين (القريطي، 1995).

المرحلة الثانية: نظرا لتشابه بعض من الطرازات السابقة قام "**ريد**" باختصار عدد فئات تصنيفه إلى ثماني فئات هي:

1- الطراز العضوي.

2- الطراز الاندماجي (التقمص الوجداني) "Empathic": تشمل كل من الطراز الشعري والغنائي.

3- الطراز الإيقاعي.

4- الطراز ذو الشكل التركيبي.

5- الطراز التعدادي.

6- الطراز الحسي: يشمل الطراز الحسي والتعبيري.

7- الطراز الزخرفي.

8- الطراز التخيلي: ويضم الطراز بين الرومانتيكي والأدبي.

المرحلة الثالثة: تضمنت هذه المرحلة ربط معالم هذه التصنيف بالنظرية التحليلية "**كارل يونج C.Yung**" عن طريق مقابلة الطرز التعبيرية للرسوم عند الأطفال بالنمطين

الانبساطيExtraversion* والانطوائيIntroversion* ثم بالوظائف أو العمليات النفسية التيحددها "**يونج**" وهي التفكير Thinking، والوجدانFeeling*، والإحساسSensation*، والحدس* (الإلهام) Intuition فأخرج ثمانية أنماط للشخصية:

1- **النمط الانبساطي المفكرExtraverted Thinking Type:** يركز في تفكيره على الحقائق المتعلقة بالعالم الخارجي والاهتمام بالواقع، وتحليله باستخدامه الحواس.

2- **النمط الانطوائي المفكرThinking Type Introverted:** يهتم بالأفكار والأمور المتعلقة بالعالم الداخلي أكثر من اهتمامه بحقائق العالم الخارجي وهو يقابل الطراز العضوي عند "**ريد**".

3- **النمط الانبساطي الوجداني Extraverted Feeling Type:** يشيع بين الإناث أكثر منه عند الذكور ويقابل الطرز الزخرفي، ويتمثل في مشاركة الآخرين والانخراط في الجماعات.

4- **النمط الانطوائي الوجداني Introverted Feeling Type:** يميل إلى العزلة ويتميز بالانفعالات والحالات الوجدانية، كما يتسم بعدم القدرة على التعبير عن مشاعره بشكل صريح، يحب بقوة ويكره بعنف ويحزن بشدة وهو يقابل الطراز التخيلي لدى "**ريد**" .

---

* – النمط الانبساطي يهتم بالمسائل والأحداث الخارجية، والانفتاح على الناس والبيئة، والمقدرة على تكوين علاقات مع الآخرين والاندماج معهم.

* – النمط الانطوائي: يتميز بالاهتمام بالمسائل والأمور الذاتية، وهو أكثر ميلا إلى الانسحاب والانغلاق على الذات، كما يتسم بالخجل وبالحذر من الآخرين.

* – الوجدان: تعكس قيمة الأشياء عند الفرد وتمنحه خبراته الذاتية باللذة والألم والغضب والخوف والفرح والحب.

* – الإحساس: تمد الفرد بالحقائق العيانية أو المحسومة عن الأشياء.

* – الحدس (الإلهام): تمكن الفرد من الإدراك بواسطة عمليات لاشعورية أو باطنية دون الاعتماد على مقدمات أساسها التأملات العقلية الشعورية.

5- **النمط الانبساطي الحسي Extraverted Sensation Type:** يتعامل مع المثيرات الحسية كما هي دون أعمال الفكر، أو خياله، ويكون دائما يتشوق إلى التنويع، ويقابل الطراز الاندماجي.

6- **النمط الانطوائي الحسي Introverted Sensation Type:** ينزع إلى تأمل المحسوسات، ويكونون أكثر تعاملا وحبا للطبيعة. وهو يقابل الطراز الملمسي عند "**ريد**" وهو طراز يعتمد على تمثيل الصور الباطنية والتعبير عنها وفقا لانفعالات الفرد.

7- **النمط الانبساطي الحدسي (الإلهامي) Extraverted Intuition Type :** ينزع إلى التخمين والتنبؤ بالأحداث، ويتم بالتسارع والمغامرة والتطلع إلى المستقبل ميالا إلى السيطرة على العالم الخارجي، وهو يقابل الطراز الإيقاعي.

8- **النمط الانطوائي الحدسي (الإلهامي) Introverted Intuition Type :**

يعتمد على التخمين والتنبؤ لكنه لا يبني أحكامه على أساس مشاهدات واقعية، وإنما يتخذ ذاته كمرجع بشكل تشوبه السرعة والعنف (القريطي، 1995).

المرحلة الرابعة: وقام فيها "**ريد**" بربط الطرز التعبيرية في رسوم الأطفال والأنماط الإدراكية للون Perceptive Type التي خلص إليها "**إدوارد بولاو E.Bullough**" من تجاربه الخاصة بالفروق الفردية بين الأفراد في إدراك الألوان المفردة. وقد ميز بين أربعة أنماط للاستجابة إلى اللون هي:

1- **النمط الموضوعي Objective Type:** يتميز بالتحليل العقلي للّون وهو أكثر الأنماط ميلا للنقد. كما يعد أقل الأنماط إحساسا بالموضوع. لأنه عاجز عن وضع نفسه في أية علاقة مباشرة داخلية أو عاطفية.

2- **النمط الفسيولوجي أو الذاتي Physiological or Intro-Sufyective:** يستمد استجابته من الأثر الذي يتركه اللون على ذاته كفرد، كالبرودة أو الدفء، أو البهجة...إلخ.

3- **النمط الربطي Associative Type:** يستجيب للألوان حسب ما يستثير فيه اللون من ذكريات وموضوعات وأشياء.

4- **النمط الشخصي character Type:** ويتميز بالمزج بين العناصر الشخصية والعناصر الموضوعية، فهو يكسب اللون صفة شخصية معينة كالبراءة أو الهدوء أو القلق أو المرح.

وقد أوضح "**يونج**" أن هناك اتساقا بين هذه الأنماط الأربعة والوظائف النفسية التي حددها فالنمط الموضوعي يقابل التفكير، والفسيولوجي يقابل الإحساس، ويقابل النمط الربطي وظيفة الوجدان والشخصي وظيفة الحدس. كما انتهى "**ريد**" إلى ربط الطرز الفني كما تبدو في رسوم الأطفال بالأنماط الإدراكية للون على النحو التالي (القريطي، 1995):

طراز التعبير الفني		الأنماط الإدراكية للون
- الطراز التعدادي	←	النمط الموضوعي
- الطراز الاندماجي والزخرفي	←	النمط الفسيولوجي
- الطراز التخيلي	←	النمط الربطي
- الطراز العضوي، الإيقاعي والتركيبي	←	النمط الشخصي

وفي الأخير يمكن القول من خلال هذا التنوع في التصنيفات دليل على صعوبة شمل تصنيف واحد يمس كل جوانب شخصية فردية واحدة، لذلك يبقى الكثير من الغموض يلتبس شخصية الفرد نظرا

لتنوع العناصر والعوامل المكونة والفاعلة فيها. لكن مع هذا فإن هذه التصنيفات المختلفة تساعد أكثر فأكثر في فهم خصائص الفرد النفسية والمعرفية، وإذا أمكن إسقاط الأساليب المعرفية الخاصة بالبحث على الأنماط السابقة الذكر فيبدو أن الأسلوب الإدراكي الاعتماد على المجال الإدراكي يتماشى من حيث خصائصه مع النمط الانبساطي الوجداني باعتباره ميالا للتكيف مع البيئة والعالم الخارجي والانخراط في الجماعات، وكذا نجد الأسلوب الاستقلال على المجال الإدراكي في النمط الانطوائي الوجداني وكذا النمط الانطوائي الحسي لاشتراكهم من النزوع إلى التأمل، والعزلة والتعامل مع الذات كمرجع.

أما بالنسبة للأسلوب الاندفاع المعرفي نجد أن النمط الانبساطي الحدسي الذي ينزع إلى التخمين والتنبؤ بالأحداث ويتسم بالتسرع والمغامرة.

15- النمو العقلي من خلال الرسوم:

يرتبط نمو الطفل العقلي بنموه من خلال الرسوم ونضجه الفني، حيث يمكن قياس ذكاء الطفل من خلال رسومه وذلك عن طريق اختبارات الرسم التي وضعها العلماء أمثال "**فلورنس جودانف F.Goodenough**" وكذا "**شارما T.R.Sharma**" ممن ركزوا على النضج العقلي من خلال الرسوم.

1- اختبار رسم رجل:

قامت "**فلورانس جوادانف F.Goodenough** " بوضع اختبارها لرسم الرجل عام (1926)، وخظي الاختبار باهتمام بالغ فهو يعتمد على فكرة المناظرة بين مراحل النضج العقلي، وخصائص هذا النضج كما تبرز في رسوم الأطفال. وقد رأت منذ البداية أن تركز جهودها على

دراسة مدى دقة الطفل في الملاحظة، وارتقاء تفكيره المجرد من خلال الرسم، وأكدت أن رسوم الأطفال ذات أصول ومنابع عقلية أكثر من كونها ذات منابع جمالية (القريطي، 1995).

وقد قام "**دال هاريس Harris**" في عام (1963) بتعديل جديد للاختبار تضمن إضافة جزءين جديدين له أو صورتين متكافئتين هما رسم المرأة ورسم الشخص لنفسه بالإضافة إلى تعدليه لبروتوكول التصحيح ليتضمن 72 بندا لرسم الرجل بدلا من 51 بندا في الاختبار الأصلي "**لجودانف**" وتشير دراسة "**لجايتون Gayton**" إلى أن الدرجات على رسم الرجل وفق بروتوكول "**هاريس**" كانت أعلى ارتباطا بالذكاء من ارتباط "**جودانف**".

ويتميز الاختبار بسهولة تطبيقه، والمدى العمري المتسع الذي يعطيه وقلة نفقاته وسهولة تصحيحه. إذ ينفرد بأنه أكثر الاختبارات إثارة لتلقائية الطفل، وإبراز لثراء استجاباته وأدائه السيكولوجي، وقد توصل "**أروين Irwin**" (1967) إلى أن ثبات الاختبار مرتفع حتى سن العشرين للذكور وحتى سن السادسة عشر للإناث عند إعادة تطبيقه بعد سبعة أشهر (فرج، 1992).هذا وقد بنت "**جودانف**" نظريتها على عدة افتراضات هي:

أ- إن المبالغة في الرسم والتكبير والتصغير للعناصر تدل على مفهوم الطفل للأشياء.

ب- يمارس الأطفال الرسم باعتباره لونا من النشاط المعرفي وليس النشاط الفني، بدليل أن الطفل يرسم الشيء دون اهتمام كبير بتأمله.

ج- رسوم الأطفال وسيلة للتعبير ولغة للتفاهم، فقد تحل الرسوم محل الألفاظ.

د- توجد علاقة وثيقة بين نمو المفاهيم والعمليات المعرفية (القريطي، 1995).

ويجري هذا الاختبار بأن يطلب إلى الطفل أن يرسم رجلا، مستخدما في ذلك قلم رصاص على ورقة بيضاء في حدود عشرة دقائق تقريبا، وهو اختبار يمكن أن يكون فرديا أو جمعيا. ويمكن تلخيص الأبعاد التي تغطيها مفردات في اختبار رسم الرجل على النحو التالي:

1- أجزاء الجسم: كوجود الرأس،الساقين، الذراعين، العينين، الأنف...
2- تفاصيل أجزاء الجسم: كظهور راحة اليدين إظهار مفصلي الذراعين، تفاصيل العين (كالحواجب والرموش)، تفاصيل الأصابع...
3- العلاقات المكانية بين الأجزاء أو صحة مواضعها بالنسبة للجسم: كاتصال الأطراف بالجذع، إظهار الأطراف في مواضعها الصحيحة، وجود الأذنين في مواضعها الصحيحة.
4- العلاقات المكانية بين الأجزاء أو تناسب الأجزاء: طول الجذع، تناسب الرأس، تناسب الساقين.
5- التناسق أو التوافق الحركي لخطوط الرسم: التوافق الحركي لخطوط الرسم والجذع والذراعين والساقين.
6- الملابس: كمية الملابس الموجودة، خلو الملابس من الشفافية (القريطي، 1995).

وتقدر الدرجات بأن يعطى المفحوص درجة واحدة عن عنصر أو مفردة يستوفيها في رسمه. وتجمع هذه الدرجات في درجة كلية يطلق عليها الدرجة الخام بحد أقصى 51 درجة، ثم تحوّل إلى عمر عقلي من خلال الجدول الذي يقابل الدرجة الخام ثم يحسب العمر الزمني للطفل بالشهور ويستخرج معامل الذكاء باستخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وقد تم تقنين هذا الاختبار وتطبيقه في البيئة العربية من خلال الدراسات التي قام بها كل من "**ميشيل إسكندر**" (1935)، دراسة "**مصطفى فهمي**" (ب،ت) في مصر، دراسة"**مالك حيدري**" (1966) في السودان، "**عبد الغفار والأعظمي**" (1969) في لبنان... (القريطي 1995).

2- اختبار رسم دراجة:

يعد اختبار رسم دراجة واحد من الاختبارات التي تعتمد على الرسوم لقياس النضج العقلي لدى الأطفال والذي صممه "**ت.ر.شارما T.R.Sharma**" من جامعة البنجاب بالهند. حيث يقوم الطفل برسم دراجة. وقد لاحظ "**شارما**" أن الدراجة المتواضعة التي تخلو من أية تعقيدات أو تطوير لهدف توفير رفاهية أكبر لمستخدميها تبدو مألوفة تماما للأطفال ولا تتضمن خصائص جوهرية مختلفة من مكان لآخر ومن زمان لآخر. كما أنها مألوفة على امتداد مراحل عمرية كبيرة في كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية (فرج، 1992).

وينبه على الطفل أن يرسم الدراجة بعناية، وبأكبر قدر من التفاصيل مستخدما قلم رصاص أو حبر سائل أو جاف على ورقة بيضاء ويصحح الرسم وفق 40 بندا من خلال إعطاء كل بند درجة واحدة وهذه بعض البنود:

1- وجود العجلتين: سواء دائريتين أو بيضاويتين لكن بحجم واحد تقريبا.
2- أسلاك العجلات: تعتمد عندما تكون باتجاه مركز كل عجلة.
3- الأسلاك المزدوجة: يكونا على كلتا العجلتين.
4- الصمامات: النقطة التي يتم من خلالها ملأ العجلة بالهواء.
5- واقيات الطين (الرفراف): تمثيل نصف دائري يظهر في كل عجلة.
6- المحاور.

7- إطارات الدراجة.

8- الدواسة.

9- المحور المركزي: أين تتحرك البدالات.

10- العجلة المركزية في مكان تثبيت البدالات.

11- أسنان العجلة المركزية.

12- حجم العجلة المركزية: ألا تكون أكبر من ¼ قطر عجلات الدراجة.

13- وجود سلسلة السحب.

14- وصلات سلسلة السحب.

15- البدالات.

16- قضبان اتصال البدالات.

17- الأذرع الداخلية للبدالات.

18- كاوتشوك البدالات.

19- العجلة الحرة.

20- أسنان العجلة الحرة (القريطي، 1995).

3- اختبار الرسم الحر (Free Drawing): يعتبر الرسم الحر من الاختبارات الشائعة والمستعملة في التشخيص لدى الكثير من المتخصصين في علم النفس الاكينيكي، باعتباره أداة علاجية كذلك ويمكن استخدام هذه الطريقة مع طرق أخرى للحصول على معلومات تساعد الباحث.

وتقول "**Wadeston**" في هذا الصدد أن الرسم الحر يعطي الفرصة للتعرف على الكثير من الجوانب الشخصية التي تخطر في بالنا (اليامي، 2008).

كما يعطي الرسم الحر فرصة للمفحوصين للتعبير عما يدور بداخلهم دون التقيد بمعلومات أو الإشارة إلى رسم شيء معين كما يعطي فرصة للفاحص لمعرفة ما يدور بذهن المفحوص من أفكار ومدركات وتصورات لا يستطيع التعبير عنها لغويا (اليامي، 2008).

ويعتبر الرسم الحر من المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة لمعرفة خصائص رسوم الأطفال من الناحية المعرفية لإظهار الفروقات بين الأساليب المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال رسومهم، بحيث يمكن أن يظهر الرسم الاختلافات بين أسلوب الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي وكذا رسوم المندفعين والمتروين.

خاتمـــــــــــــــــــة

من خلال ما تقدم عرضه خلال هذا الفصل من محاولات أولى في مجال تحليل وتفسير مراحل تطور رسوم الأطفال، وتقديم بعض التعاريف للرسم عند الطفل، وكذا إبراز أهمية رسوم الأطفال في التنفيس، والتشخيص، والارتقاء العقلي، كما أن هناك العديد من الدوافع التي تجعل الطفل يقوم بعملية الرسم كعملية الإشباع الحس- حركي، والتعبير عن ذاته وكذا التسلية والتقليد.

وكما يبدوا أن عملية الرسم تتأثر بعوامل عدة منها البيئية والاجتماعية والاقتصادية وهذا دليل على أن الطفل يسقط معارفه وخبراته على ورقة الرسم.

كما أن هناك اختلافا في الرسوم لدى الأطفال حسب متغير الجنس أيضا وذلك من خلال الموضوعات المفضلة والرموز المتضمنة، وكذا الأشخاص الماثلة في الرسم.

إن رسوم الأطفال ورغم التقسيمات المتعددة إلا أن واقع الرسم عند الطفل، لا يزال فيه الكثير من الغموض ويحتاج إلى بحث. فالاختلاف بين رسوم الأطفال يعود إلى نضجهم الحس- حركي والمعرفي وكذا الثقافي، لكن الأمر الذي يسترعي انتباه الباحثين هو مرور كل الأطفال بالمراحل نفسها تقريبا مما يترك الكثير من التساؤلات، بحيث يظهر أهمية النشاط المعرفي الذي يكون أثناء وبعد عملية الرسم، والنشاط المعرفي مليء بالمفاهيم والعمليات المعرفية، وفي هذه الدراسة سيتركز البحث على دور الأساليب المعرفية في التأثير على نوعية الرسوم، والأسلوبان المعرفيان اللذان تهتم بهما هذه الدراسة يرتكزان على عملية معرفية هامة وهي عملية الإدراك الحسي، ولهذا تتطرق الباحثة لهذين الأسلوبان بنوع من التفصيل.

الفصل الثالث: الأساليب المعرفية

- تمهيد.

أولا/1-: الأساليب المعرفية

2- تاريخ الأساليب المعرفية.

3- تعريف الأساليب المعرفية.

4- أهمية الأساليب المعرفية.

5- خصائص الأساليب المعرفية.

6- تصنيف الأساليب المعرفية.

7- التطبيقات العلمية لدراسة الأساليب المعرفية.

8- الفرق بين الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات المعرفية.

ثانيا: أسلوب التروي/ الإندفاع المعرفي.

1-نشأة أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي.

2-مفهوم أسلوب التروي/ الإندفاع.

3-تفسير التروي/ الاندفاع.

4-العوامل المؤثرة في أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي.

5-خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التروي- الاندفاع.

6-قياس أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي.

7-ثبات أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي.

8-تعديل أسلوب التروي/ الاندفاع.

10-أسلوب التروي-الاندفاع و النمو.

11-علاقة الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع ببعض المتغيرات المعرفية.

ثالثا: أسلوب الإستقلال/ الإعتماد على المجال الإدراكي

1- مفهـــوم أســلوب الاستقلال/الاعتماد على المجــال الادراكــي.

2- أهمـــية أسلــوب الاستقلال/ الاعتماد على المجــال الادراكـــي.

3- خصائص الافراد ذوي الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجـــال الادراكـــي.

4- قيــاس الأســلوب.

5- علاقة اسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي بالتمايز النفسي.

6- علاقة الأسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي ببعض المتغيرات.

7- خصائص الأسلوب من خلال الرسوم.

- خاتمة

تمهيد:

يعتبر الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك الإنساني هو أحد الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بالسلوك في ظل الأهمية المتزايدة للمعرفة والمعلومات في هذا العصر، الذي يموج فيه عالمنا بالعديد من المتغيرات، ويعد علم النفس المعرفي واحدا من العلوم الاجتماعية المهمة الذي ثبت دوره كضرورة علمية ومجتمعية لمواكبة المتغيرات المتلاحقة باستمرار.

ولقد أدى التقدم في فهم مكونات التمايز النفسي إلى اتساع نطاق البحث في موضوع الأساليب المعرفية، بحيث امتد إلى محاولة الربط بينها وبين الكثير من إبعاد السلوك الإنساني المختلفة، سواء في المجالات التربوية، أو المهنية، أو في المجال الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين.

وتعتبر الأساليب لمعرفية أبعاد ثنائية القطب Bipolar وهذا ما يميزها عن الذكاء أو عن القدرات العقلية الأخرى. لأن القدرات العقلية لها بداية صغرى تتدرج إلى أن تصل إلى نهاية كبرى. بينما تكون الأساليب المعرفية غير محددة بنهاية وذلك لأنها تتعلق بقطبين، كل قطب خصائصه المتناقضة للقطب الآخر. إلا أن الأساليب المعرفية تتركز على العمليات المعرفية وهذا شأن كل من أسلوب الاندفاع/ التروي المعرفي، وكذا أسلوب الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي اللذان يعتبران أسلوبان إدراكيان بالدرجة الأولى بحيث يعتمدان على إدراك الفرد لذاته ومجاله الإدراكي لذلك ستتعرض الباحثة في هذا الفصل بنوع من التفصيل للتعرف على ماهية الأساليب المعرفية وأنواعها وخصائصها وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتعلم والطموح والذات والرسم.

أولا/1- الأساليب المعرفية: أظهرت البحوث في علم النفس المعرفي أن الأفراد يظهرون فروق في آليات المعالجة الذهنية مما يظهر أساليب متعددة للمعالجة، في محاولتهم حل المشكلات، أو اتخاذ القرارات أو تفسير المثيرات والاستجابة لها.

يستخدم مصطلح أسلوب "Style"على أنه خاصية تميز الأفراد والشعوب وفي أفضلية استخدام طرق المعالجة للمعلومات (Eysenck, 2005).

يعني أن الفرد يتصف بصفات تفكير معينة يتعامل من خلالها في الاستجابة للمثيرات المختلفة وحل لمشاكله. ولهذا ترجم مصطلح"Style" في اللغة العربية إلى الأسلوب الذي يرتبط بعمليات الإدراك والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات (Eysenck, 2005).

يعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية إلى "**وليام جيمس William James**" **(** 1980**)** عندما أكد على أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد (العتوم، 2004).

وتظهر أهمية الأساليب المعرفية إذ أنها تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية كل على طريقته في اتخاذ القرارات إزاء المشكلات، وتقوم الأساليب المعرفية بدور المنظم لبيئة الإنسان، بما فيها من مدركات ومثيرات، إذ ترتبط بتناول المعلومات وتجهيزها.

وقد حدد العلماء في العقود الأخيرة العديد من هذه الأساليب ، حيث أشار "**ميسك Messeck**" إلى وجود حوالي 19 أسلوبا معرفيا مختلفا (العتوم، 2004).

ويؤكد "**ريدر ورينر Ryder and Ryner**" (1998) إن جذور مفهوم الأساليب المعرفية تنحدر من أربع مصادر في دراسات علم النفس المعرفي وهي:

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

2- الطريقة التي يتكيف بها الفرد مع المثيرات البيئية المختلفة بواسطة الضبط المعرفي، والعمليات المعرفية مما يفرض أسلوب محدد في التعامل مع المثيرات.

3- الصور العقلية والذهنية المفضلة لدى الفرد في معالجة المعلومات الواردة إليه من مختلف المصادر والمثيرات وهذه كلها تعمل على توجيه نشاط الفرد المعرفي.

4- المكونات الشخصية وترابطها مع العمليات المعرفية وآليات المعالجة التي تتضمن كلها في تحديد أسلوب معرفي معين (Ryder and Ryner, 1998).

2- تاريخ الأساليب المعرفية:

تعد الدراسات الأولى حول السمات الحسية والإدراكية والقدرات العقلية للأفراد وظهور اختبارات القياس العقلي في أعمال كل من: "**ابنجهاوس Ebbinghous**"، "**وبستر Webster**"، "**جالتون Galton**" الذي اعتمد التمييز الحسي كمؤشر للذكاء (بن زطة،2005).

ويمكن تلخيص أهم البحوث في أعمال كل من:

- "**الفرد بينيه A Binet**" الذي عزل مفهوم الذكاء عن المفاهيم الأخرى كالروح والشعور وتطويره لاختبار رائد في الذكاء.

ظهور أساليب التحليل العاملي في أعمال كل من:

- "**سبيرمان Spearman**" (1904) الذي قرر بوجود القدرة العامة والقدرات الخاصة وان الأداء العقلي هو أداء عام ووحدة غير مجزأة.

- "**ثيرستون Thurston**" (1938) الذي قرر بوجود قدرات أولية يمكن اختبارها بالدرجات على اختبارات القدرات العقلية وتتضمن هذه القدرات الأولية عدة مهارات منها الاستدلال الاستقرائي، القدرة اللفظية، القدرة المكانية، الذاكرة، السرعة الإدراكية، القدرة العددية (بن زطة،2005).

- كما أشار "**ألبرتALFPORT** " عام (1937) إلى وجود فروق في عادات الأفراد في مواقف التذكر والإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات. وقد تحدث "**هانزورنر Heinz Werner**" عام (1949) عن التحديد الداخلي للإدراك وعن مفهوم المجال الذي يعرف العلاقة بين الكائن الحي وبيئته (بن زطة، 2005).

ظهور نموذج البناء العقلي الذي قدمه "**Guilford**" (1967) Intellect Structure الذي اعتبر فيه التوظيف العقلي يخضع إلى كل من:

نوع العملية: يتضمن هذا البعد مجموعتين من العوامل، مجموعة صغيرة العدد تتضمن قدرات الذاكرة والتخزين، ومجموعة كبيرة تتضمن قدرات التفكير وتناول المعلومات.

نوع المحتوى: يتضمن العمليات التي تنشط الذاكرة والتفكير وتتمثل في: الأشكال، الرموز، محتوى المعاني، والمحتوى السلوكي.

نوع الناتج: وهي الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات المختلفة. وأعطى نموذجا ثلاثي الأبعاد:

1- بعد العمليات العقلية.

2- بعد المحتويات.

3- بعد النواتج.

وبهذا يكون قد قدم نوعا من التحليل للذكاء بعد أن كانت معظم البحوث وصفية كمية (بن زطة، 2005).

ويؤكد"**Rayner and Ryder 1998**" أن جذور مفهوم الأساليب المعرفية تعود إلى أربعة مصادر في دراسات علم النفس المعرفي وهي:

1- تطور مفهوم الإدراك حسب نظرية الجشطلت، حيث تنظر إلى إدراك المثيرات بطريقة كلية غير قابلة للتجزئة.

2- يتكيف الفرد مع المثيرات البيئية بواسطة الضبط المعرفي والعمليات المعرفية،مما يفرض أسلوبا محدد في التعامل مع المثيرات البيئية المختلفة.

3- الصور العقلية والذهنية المفضلة لدى الأفراد خلال عمليات معالجة المعلومات، حيث تعمل هذه الصور على توجيه نشاط الفرد المعرفي.

4- دراسة مكونات الشخصية ودرجة الترابط بين هذه المكونات وأن عمليات التعلم مرتبطة بمكونات الشخصية، مما يعني أن تفاعل هذه المكونات يحدد أسلوب التعامل مع مواقف التعلم الجديدة (العتوم، 2004).

الأولى بريادة: "**هيرمان ويتكن Herman Witkin**".

الثانية بريادة: **جيروم كاجان Jerome Kagan.**

الثالثة بريادة: "**جورج كلاين George Klein**" (الخولي، 2002).

وبذلك يتزايد الاهتمام بالأساليب المعرفية المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات كالسن، التحصيل الدراسي، والجنس...، إلا أن الدراسات في مجال الأساليب المعرفية ما تزال قليلة، فقد نالت بعض الأساليب المعرفية الاهتمام أكبر من أساليب معرفية أخرى.

3- تعريف الأساليب المعرفية:

قام العديد من الباحثين بإعطاء مفاهيم للأساليب المعرفية حسب مجال البحث الذي بحثوه فيه ومن هذه التعاريف نجد:

يعرفها "**ميسيك,Messick**" (1984) على "أنها طرق الأفراد في تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات Information Precessing، بالتالي تعد بمثابة الفروق الفردية الثابتة نسبيا" (الخولي، 2002).

أما "**وتكن Witkin**" (1977) يرى "أنها سمة شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية وتعبر عن طريقته الخاصة في التعامل مع المعلومات من حيث استقبالها، ترميزها، الاحتفاظ بها واستخدامها" (الفرماوي، 1994).

يعرفها "**ميلرMiller**" (1987) على أنه عبارة عن نمط من الأداء الذي يتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد (العتوم، 2004).

يرى "**تينت Tennaut**" (1988)على "أنه الأسلوب المفضل لدى الفرد في تمثيل المعلومات الخارجية ومعالجتها" (عواد، 1998).

ويرى "**جيلفورد Guilfford**"(1997) بأن الأساليب المعرفية عبارة عن وظائف موجهة للسلوك الإنساني تمثل بعدد من القدرات المعرفية أو الضوابط المعرفية كما يمكن اعتبارها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية (العتوم، 2004).

ويعرفها "**جولدستين وبلاكمان Goldstein and Blackman**" (1978) بأنه تكوين افتراضي يتوسط بين المثيرات والاستجابات وينعكس في طريقة الفرد المميزة في إدراكه للعالم الخارجي، وفي أساليب تعاملاته في المواقف الاجتماعية المختلفة" (أبو حطب، 1990).

ويعرفها أيضا "**واردیل ورويس Wardell et Royce**"(1987): "بأنها خصائص كيفية ثابتة تظهر في السلوك المعرفي والانفعالي، وأنها نظام متعدد الأبعاد لتنظيم العمليات المعرفية والانفعالية، وتعد من المتغيرات الوسيطية في تقوية وإنعاش وتهيئة العلاقات بين السمات الانفعالية والقدرات العقلية التي يتطلبها حل مشكلة ما" (عبد السميع، 1998).

ويعرفها "**رايدرورينر Rider and Ryner**" (1998) على أنها الأساليب المعتادة والمفضلة التي يستخدمها الأفراد في تنظيم المعلومات ومعالجتها بحيث تنعكس في الطريقة التي يفكر من خلالها الفرد وفي سلوكه الاجتماعي (Rider and Ryner 1998).

ويمكن إيجاز مفهوم الأساليب المعرفية في أربعة محاور حسب الباحثين:

1- **الأساليب المعرفية باعتبارها مظاهر للفروق الفردية:** يعرفها "جاردنر وآخرون Gardner, et al 1962" "بأنها مظاهر الفروق الفردية في الأبنية المعرفية، والتي تتوسط التعبير عن مختلف العمليات المعرفية وخاصة عندما يواجه الفرد بمهمة تصنيف المثيرات، ويرى "**فرنون Vernon**"

(1973) أن الأسلوب المعرفي تكوين ذو مرتبة أعلى متضمن في كثير من العمليات العقلية المعرفية ويعتبر مسؤولا عن الفروق الفردية في تناول وإدراك وحل المشكلات" (محسن، ب ت).

2- الأساليب المعرفية باعتبارها تجهيز المعلومات: يعرف "**كوجان Kogan**" (1971) الأساليب المعرفية بأنها طرق الأفراد في الإدراك وحل المشكلات ومعالجة وتوظيف المعلومات (يوسف، 1998).

ويشير "**ويتروك Wittrock**" (1978) إلى الأسلوب المعرفي "بأنه طريقة العزو الثابتة في إدراك وترميز أو تشفير المعلومات وتخزينها، ويرى "**هارفي Harvey**" (1963) أن الأسلوب المعرفي يشير إلى الطريقة التي ينقي ويجهز بها الفرد معلوماته من مثيرات البيئة الخارجية" (محسن، ب ت).

3- الأساليب المعرفية باعتبارها وظائف معرفية: يعرف "**أوجينومي Ogunyemi**" (1973) الأسلوب المعرفي بأنه تكوين عقلي معرفي من المرتبة العليا ومتضمن في كثير من العمليات العقلية والمعرفية، وطريقة الفرد في تناول وإدراك وحل مشكلاته، ويعرف "**رويس ,Royce**" الأسلوب المعرفي بأنه خصائص كيفية ثابتة تظهر في السلوك المعرفي أو الانفعالي، وأنه نظام متعدد الأبعاد ولتنظيم العمليات المعرفية أو الانفعالية، ويعد من المتغيرات الوسيطة في تقوية وانتعاش وتهيئة العلاقات بين السمات الانفعالية أو القدرات العقلية التي يتطلبها حل مشكلة ما.

4- الأساليب المعرفية باعتبارها طرق لحل المشكلات: بحيث يعرف "**فورير Fourier**" (1983) الأساليب المعرفية بأنها طرق الفرد المفضلة في استقبال وتجهيز المعلومات، وأنها الفروق الفردية في طرق التعلم وطرق حل المشكلات واتخاذ القرارات (محسن ، ب ت).

يرى كل من "**فؤاد أبو حطب**" و"**سيد عثمان**" (1978) على أن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في طرق وتنظيم وتناول المعلومات والخبرات كما أنها تتضمن العادات في تكوين وتناول المعلومات وحيث أنها تعكس الفروق في الطريقة التي يتلقى بها الأفراد المعلومات، ومن ثم معالجتها واستخدامها، فإنها تعتبر أبعاد سيكولوجية تمثل الثبات في الطريقة الفردية لاكتساب ومعالجة المعلومات وبالتالي استخدامها (الخولي، 2002).

وتعرفها "**نادية شريف**" (1982) بأنها ألوان من الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله، وفي أسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته وفي أساليبه في استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة (شريف، 1982).

كما يؤكد "**الشرقاوي**" (1992) على أن هنالك اتفاق بين الباحثين والمختصين على أن الأساليب المعرفية تعتبر بمثابة تكوينات نفسية لا تتحدد بجانب واحد من جوانب الشخصية، كما أنها تساهم في تفسير الفروق الفردية بين الأفراد للكثير من المتغيرات المعرفية والوجدانية (الشرقاوي، 1992).

ويعد عرض التعاريف المتنوعة حول الأساليب المعرفية حسب العلماء والباحثين يبدو أن هناك اتفاق على أن الأساليب المعرفية طريقة تميز الفرد عن غيره في التعامل مع المواقف وكذا طريقة يتفرد بها الفرد في معالجة المعلومات وتمثيلها. إلا أن هناك أيضا بعض الاختلافات بين العلماء في تعريف الأساليب المعرفية وهذا يعود إلى عدة عوامل منها:

1- تعتبر الأساليب المعرفية تكوينات لا تدرك مباشرة بمعنى أن الأساليب المعرفية يستدل على آثارها من الاستجابات والسلوكيات وقد تكون آثارها معرفية كالتذكر والتفكير ومعالجة المعلومات.

2- تفاوت الآراء حول عمومية الأساليب المعرفية إذا ما كانت تشمل فقط الجوانب المعرفية أم تشمل كل من الجانب الوجداني والشخصي للفرد.

3- تعدد التفسيرات النابعة من النظريات النفسية مثل نظرية التحليل النفسي، والنمو المعرفي والتفسيرات الفسيولوجية للعملية المعرفية.

ومنه يمكن القول أن الأساليب المعرفية تتلخص في كونها تكوينات عقلية متضمنة في كثير من العمليات المعرفية, كما أنها طرق الفرد المفضلة في استقبال وتجهيز المعلومات. كما تشير إلى الفروق الفردية في الطريقة التي يتلقى بها الأفراد المعلومات من المحيط الخارجي وتنظيمها ثم الاستجابة لها.

4- أهمية الأساليب المعرفية:

نظرا لاختلاف الأفراد في إدراك وتمثيل المعلومات الحسية، ولأن الأساليب المعرفية تسهل تصنيف الأفراد في فئات فهي تؤدي فوائد عديدة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تساعد في فهم الكيفية التي يتمثل بها الفرد للمعلومات من خلال وصفه معتمدا أو مستقل عن المجال الإدراكي أو مندفع/متروي...مثلا.
- إن تصنيف الأفراد حسب أساليبهم المعرفية تساعد في عدة مجالات كالمهن، والتعليم وكذا التشخيص وعلاج الأمراض والاضطرابات النفسية.
- تساعد الأساليب المعرفية في التنبؤ بالنموذج السلوكي الذي سيتخذه الفرد في مواقف معينة وطريقة استجابته للمثيرات.
- تكون الأساليب المعرفية متداخلة مع البناءات الوجدانية والدافعية كجزء من الشخصية الكلية، وعلى ذلك فإن أسلوب الأفراد في التعامل مع المواقف المختلفة يكون مدفوعا بالعديد من

الدوافع المختلفة لإشباع حاجاتهم، وبالتالي فإن هذه الدوافع توجه الفرد بطريقة معينة لاتخاذ سلوكا معرفيا معينا، وذلك لتحقيق النجاح وإثبات الذات، وإذا كان "**ماسلو Maslow**" يضع إثبات الذات على أعلى نظامه الهرمي كأرقى المستويات الدافعية، فإن أسلوب الفرد في الأداء بطريقة معينة يمكن أن يكون هدفا لتحقيق الذات (الخولي، 2002).

5- خصائص الأساليب المعرفية:

للأساليب المعرفية خصائص مميزة نوردها فيما يلي:

1- تشير الأساليب المعرفية إلى فروق بين الأفراد وليس فروق بين الثقافات، بمعنى أنها تهتم بالخصائص الفردية وليس الجماعية أو العامة. وبالتالي يكون من السهل قياسها، وتشير قوانين النمو أن الأساليب المعرفية قابلة للتوزيع بشكل طبيعي أو اعتدالي بين أفراد المجتمع الواحد.

2- يمكن تفسير هذا التوزيع من خلال العوامل المؤثرة في الأساليب المعرفية كالتربية، التعليم، والقدرات العامة والخاصة "البيئة والوراثة" (العتوم، 2004).

حيث يستطيع الأسلوب المعرفي الإجابة عن الكيفية التي يفكر بها الفرد -مثلا- وليس عما يفكر فيه.

3- تعنى الأساليب المعرفية بوصف أسلوب معرفي لا تهتم بمحتواه، حيث تهتم بدراسة الفروق الفردية التي تتبلور من خلال ممارسة الفرد لنشاطه المعرفي من تفكير وتخيل، وإدراك، حل المشاكل واتخاذ القرارات. هذه الفروق ليست في الكم ولكن فروق في الطريقة أو الأسلوب المعرفي الذي يتخذه الشخص كأسلوب دائم في تعاملاته ومعالجة معلوماته (محرز، 1997).

4- أن الأساليب المعرفية لها جانب أساسي من جوانب الشخصية، فالأسلوب الذي يتخذه الفرد في التعامل مع الناس يعطي نظرة شمولية عن شخصيته. لهذا تساهم في تفسير السلوك في المواقف

المختلفة. ودراسة الشخصية لا يمكن أن تتم بمعزل عن الأساليب المعرفية لأن السلوك الانفعالي، الاجتماعي، الحركي أحيانا هو امتداد للنشاط المعرفي، حيث تشير الدراسات الحديثة في الذكاء الاجتماعي والانفعالي إلى ارتباط هذه السلوكيات بالسلوك المعرفي في علاقة تبادلية تفاعلية (العتوم، 2004).

5- تتميز الأساليب المعرفية بالثبات النسبي، حيث أن الفرد يتعامل بأسلوب معين فترة كبيرة من حياته لأن الأساليب المعرفية تتطور مع التقدم في العمر مما يجعلها أكثر مقاومة للتغير وأكثر ميلا للثبات والاستقرار، إن هذا الثبات النسبي يعني إمكانية التنبؤ بردود فعل الأفراد المعرفية خلال عمليات التعلم والإرشاد وغيرها وهذه الأساليب المعرفية ممكنة التعديل أو التغيير من خلال تطبيق استراتيجيات موجهة ومنظمة (عجوة، 1986).

6- قياس الأساليب المعرفية يخضع غالبا لأساليب القياس الثنائية القطب "Bipolar" بينما تخضع مقاييس القدرات إلى أساليب القياس أحادية القطب "Unipolar" حيث تتباين القدرات من أدنى مستوى لها إلى أعلى مستوى ممكن. أما في الأساليب المعرفية فيتوزع الأفراد إلى ثلاث فئات: الأولى بخصائص معاكسة تماما للفئة الثالثة بينما تمتلك الفئة الوسطى سمات مشتركة من الفئتين العليا والدنيا. ومع ذلك لا يوجد قطب أفضل من آخر. لذلك بالإمكان قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية، أو أساليب غير لفظية (Eysenck, 2005).

ترتبط الأساليب المعرفية بعلاقات سلبية أو إيجابية مع متغيرات عديدة كالدافعية والذكاء، والنجاح الأكاديمي اعتمادا على طبيعة المهمة التي يقوم بها الفرد، فطبيعة الأسلوب المعرفي قد يرتبط بمستويات عالية أو منخفضة من الدافعية، والذكاء أو النجاح الأكاديمي، أو التكيف مع ظروف الحياة (العتوم، 2004).

6- **تصنيف الأساليب المعرفية:** تختلف التصنيفات النظرية وتتعدد حول الأساليب المعرفية التي يتعامل من خلالها الفرد إزاء المواقف الحياتية المختلفة، ويعود هذا الاختلاف إلى تعدد التصورات النظرية التي تعرضت لأنواع الأساليب المعرفية الموجودة وستحاول الباحثة في هذا الصدد عرض أهم أنواع الأساليب المعرفية والأكثر بحثا فيها وهي:

1- الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي Independent FieldDependent Field:

يشير هذا الأسلوب إلى الفروق بين الأفراد من خلال اعتمادهم واستقلالهم عن المجال الإدراكي يشير "**وتكنWitkin**" إلى إمكانية تصنيف الأفراد إلى فئتين:

الأولى تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية فيسمى هؤلاء الأفراد بالمستقلين عن المجال الإدراكي.

أما الفئة الثانية فتصف الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة به حيث يطلق على هؤلاء المعتمدين على المجال (الفرماوي، 1994).

2- المغامرة في مقابل الحذر Risk Taking Versus Cautiousness:

هناك فروق بين الأفراد في مدى الأخذ بالمغامرة في تحقيق أهدافهم حيث يتوزع الأفراد في فئتين: الأولى تتميز بالرغبة في المغامرة وتحدي المجهول للوصول إلى أهداف معينة.

أما الثانية تتميز بالحذر مع عدم الرغبة في الدخول في مغامرات غير واضحة المعالم، فهم أفراد يفضلون المواقف التي تتميز بالواقعية والتقليدية والألفة (العتوم، 2004).

3- السطحي مقابل المتعمق Leveling Versus Sharpening:

يتعلق هذا الأسلوب في الفروق بين الأفراد من حيث استيعاب الذاكرة للمثيرات المتتابعة، هنا يتميز أفراد النمط السطحي بصعوبة استرجاع المعلومة من الذاكرة بصورة مطابقة لما حدث.

فنجد أصحاب هذا الأسلوب يتعاملون مع المعلومات الحاضرة دون البحث في الأحداث والخبرات الماضية المخزنة في الذاكرة. أما بالنسبة لأصحاب النمط المتعمق يتميزون باسترجاع مطابق نوعا ما للمعلومات كما حدثت، فهم أقل عرضة للتشتت ويستطيعون التعامل مع المواقف الحاضرة من خلال ربطها بالمواقف المشابهة المخزنة في الذاكرة (العتوم، 2004).

4- تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض Tolerance Versus Intolerance For Ambiguous:

يشير هذا الأسلوب إلى فئتين من الأفراد من يتحملون الغموض، وغيرهم ممن ليس لديهم القدرة على تحمل المواقف الغامضة حيث تفضل هذه الأخيرة التعامل مع المواقف المألوفة والتقليدية لا تتحمل التعامل مع أي موقف أو خبرة تخرج عن قاعدة الألفة والشيوع (الشرقاوي، 1992).

يذكر "**نورتون Norton**" بأن عدم تحمل الغموض هو الميل لإدراك المعلومات على أنها غير مفهومة أو مبهمة، أو غير محتملة، أو متعددة أو غير منتظمة، أو غير محددة، أو غير متسقة أو متعارضة، أو متناقضة أو غير واضحة المعاني وذلك كمصادر حقيقية للتهديد أو الإزعاج (الخولي، 2002).

يوضح "**بودنر Budner**" أنه يمكن تحديد تحمل الغموض بأنه قدرة الشخص على التصرف بصورة عقلانية وهادئة في موقف تكون فيه المثيرات غير واضحة، كما أن الأشخاص

الذين ليس لهم قدرة على تحمل الغموض يدركون المواقف الغامضة كمصدر للقلق النفسي أو التهديد.

ويعد اختبار "**بودنر**"(1962) من أشهر الاختبارات التي أعدت لقياس تحمل/ عدم تحمل الغموض ويتكون هذا الاختبار من ست عشرة فقرة منها ثمان فقرات موجبة وثمان فقرات سالبة في اتجاه تحمل الغموض وأمام هذه الفقرات مقياس متدرج من ست نقاط، وعلى المفحوص أن يختار ما يراه مناسبا من هذه النقاط التي تمتد من الموافقة التامة إلى المعارضة التامة، وتشير الدرجة الأعلى إلى الميل لعدم تحمل الغموض، وقد قام"**عبد العال عجوة**" 1989 بإعداد هذا الاختبار في الصورة العربية (عبده، 1989).

5- المتشدد في مقابل المرن Constricted Versus Flexible Control:

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد من حيث قدرتهم على التعامل مع المتناقضات المعرفية، وكذا قدرتهم على عزل المشتتات حيث يتميز أصحاب التفكير المرن بالقدرة على الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بذلك الموقف وعزل المثيرات المشتتة لنشاطهم واستجاباتهم. أما أصحاب الأسلوب المتشدد فيتميزون بعدم قدرتهم على الانتباه للمثيرات الجوهرية المرتبطة بالموقف نتيجة عدم قدرتهم على عزل تأثير المشتتات الأخرى مما ينعكس سلبا على معالجتهم المعرفية واستجاباتهم للمواقف(العتوم، 2004).

6- المتأمل مقابل المتسرع أو المندفع Reflective Versus Impulsive:

يتعلق هذا الأسلوب في اختلاف الأفراد من حيث زمن الاستجابة للمنبهات، فهناك نمط المتأمل الذي يأخذ وقتا أكبر للاستجابة مما يقلل من احتمالية القيام باستجابات خاطئة، يتميز

أصحاب البعد المتأمل في هذا الأسلوب المعرفي بمهارات عالية في مجال التفكير الناقد والتأملي، أما بالنسبة لأصحاب الأسلوب المتسرع يميلون إلى الاندفاع والاستجابة المتسرعة للمثيرات مما يجعلهم عرضة لارتكاب الأخطاء (العتوم، 2004).

7- التبسيط مقابل التعقيد Simplicity Versus Complexisive:

يرتبط هذا الأسلوب بدرجة تعقيد نمط التفكير المستخدم عند التعامل مع المثيرات والمواقف الحياتية المختلفة، ويميل أصحاب النمط الذي يتميز بالتبسيط بالاعتماد على المعالجات الحسية أكثر من المجردة، والإدراك الشمولي بدلا من الإدراك التحليلي، في حين يتميز أصحاب النمط الذي يعتمد التعقيد بالاعتماد على أنماط التفكير العليا كالتفكير المجرد والتحليلي للموقف (الشرقاوي، 1992).

فالفرد الذي يتميز بالتعقيد المعرفي يدرك ما حوله بصورة تحليلية أو بإيجاد التكامل بين هذه المتغيرات، أما من يمتاز بالأسلوب المعرفي البسيط يحتاج إلى التعامل مع المحسوس والعياني.

8- التركيز مقابل السطحية Focusing Versus Scanning:

يرتبط هذا الأسلوب بدرجة الانتباه لدى الأفراد ومدى اختلافهم في درجة تركيزهم، في المشكلات والمواقف المختلفة لذلك يتميز أصحاب نمط التركيز بوضوح الأهداف، ودرجات عالية في تركيز الانتباه، وعدم التعجل في الحل أو اتخاذ القرارات. أما أصحاب النمط السطحي فيمتازون بالتسرع في اتخاذ القرارات بالإضافة إلى نظرتهم السطحية للأمور مما يجعل قراراتهم في معظم الأحيان خاطئة (الشرقاوي، 1992).

ويعتبر"**سكلنجر**" أول من استخدم اختبار تقدير الحجم لقياس الأسلوب، وقد قام "**هولزمان Holzman**"(1966) بتعديل هذا المقياس وأصبح يتكون من 10 أسطوانات قطرها بين (4-8.5) بوصة، وأسطوانة معيارية قطرها ست بوصات ويتم عرضها أمام الفرد على بعد متر واحد، ويتم اختباره بطول قطرها كما تظل أمام المفحوص طوال الوقت، ثم يتم عرض الأسطوانات العشر في أربع محاولات متتالية، وبهذا يفحص الفرد الأسطوانة الواحدة أربع مرات وقد قام "**سالم اسكندر**" (1996) بتعريب وإعداد الاختبار ليلائم البيئة المصرية (محسن. ب ت).

9- الشمولية مقابل القصور Inclusiveness Versus Exclusiveness:

يتعلق هذا الأسلوب بدرجات شمول الفرد لكل جوانب الموقف لتحليله، حيث يتميز أصحاب النمط الشمولي بالقدرة على تحمل المتناقضات والتعددية والتعامل معها ومعالجتها والاستجابة لها بفاعلية عالية، أما أصحاب النمط غير الشمولي فيتميزون بعدم قدرتهم على تحمل التناقض والتعددية فيركزون على جوانب معينة على حساب الجوانب الأخرى، وهذا ينعكس سلبا على أدائهم في الحياة العامة (العتوم، 2004).

10- سيطرة نمط الدماغي الأيمن مقابل النمط الدماغي الأيسر:

Dominant Right HemispheriqueVersusIndominant Left Hemispherique :

يختلف الأفراد في معالجتهم للمعلومات من خلال هيمنة أحد نصفي الكرة الدماغية، فالأفراد الذين لديهم سيطرة النصف الدماغي الأيمن يتميزون بمعالجات تختلف عن الأفراد الذين لديهم هيمنة دماغية يسرى، ويمكن تلخيص الفروق أو الاختلاف بين النمطين في معالجة المعلومات من خلال الجدول التالي (العتوم، 2004):

أصحاب سيطرة الدماغ الأيسر	أصحاب سيطرة الدماغ الأيمن
يفضلون المهمات اللفظية (الكلمات، القراءة، الحروف، الرموز، الأرقام)	يفضلون المهمات البصرية والمكانية والإبداعية
يفضلون الأشياء المتسلسلة والمتتابعة والمتصلة زمنيا أو رقميا	يفضلون الأشياء العشوائية والتلقائية
يفضلون التعلم الجزئي	يفضلون التعلم الكلي
يستخدمون نمط التفكير التحليلي والمنطقي والعقلاني	يستخدمون التفكير التحليلي والتركيبي والحدسي
يفضلون جمع معلومات لها علاقة بالواقع	يفضلون جمع معلومات مترابطة تساعد على تكوين ظاهرة كلية
يركزون أكثر على الخبرات الداخلية في الإدراك	يركزون أكثر على الخبرات الخارجية في الإدراك

جدول –6 – سيطرة الدماغ الأيسر والأيمن

11- أسلوب الدوجماتية Dogmatisme:

الدوجماتية سمة وأسلوب معرفي وطريقة تفكير تتسم بها أي فرقة أو مذهب أو فلسفة تزعم امتلاك الحقيقة المطلقة بشكل شامل، وتقطع بأن ما تحوزه من معارف لا يقبل النقاش والتغيير حتى وان تغيرت الظروف التاريخية أو السياقات المكانية والاجتماعية وعدم اخضاع هذه المعتقدات

لفحص نقدي تحليلي يراجع الأسس التي تقوم عليها ودون بحث في حدود وقدرات العقل المعرفية (Stone, 2004).

ويذكر "**روكيش Rokeach**" (1960) أن الدوجماتية أسلوب عقلي يتسم بالتفكير الجامد وتمتد في الشخصية على متصل بين قطبين أحدهما هو الانغلاق في أعلى درجاته والآخر هو الانفتاح".

ويتسم الدوجماتيون بالتشدد مع أصحاب المعتقدات* المناهضة دون أي محاولة للتعرف على تلك الأفكار والمعتقدات المناهضة والتفكير فيها. أي أنهم منغلقون في أسلوب تفكيرهم وفي المقابل يتسمون بالتسامح مع أصحاب المعتقدات المشابهة (البحيري، 1989).

لقد صمم "**روكيش**" (1960) مقياسا للدوجماتية عرف باسم D.Scale ويهدف إلى قياس ما بين الأفراد من فروق فردية في درجة انفتاح وانغلاق نظم معتقداتهم، وفي نفس الوقت يصلح هذا المقياس لقياس التسلطية، وعدم التسامح العامَين (Nathalie et, Serge 2004).

12- السيادة التصويرية في مقابل السيادة الادراكية الحركية:

يشير هذا الأسلوب إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالتصويرية في المهام الصعبة أو الجديدة يظهرون سلوكا نظريا تصوريا، كما يظهرون عدم كفاية نسبية في السلوك الادراكي- الحركي في حين يظهر عكس ذلك الأفراد الذين يتصفون بالسيادة الادراكية الحركية.

13- الأسلوب الابداعي (التوافق مقابل التجديد) :

* يرى أنجلش وأنجلش A.Englech & E.Englech أن المعتقد هو "التقبل الانفعالي لمبدأ أو قضية بناء على ما يوجد من حجج تدعم هذا التقبل، حيث يرى هذه الحجج الخاصة بالمعتقد يصعب اختبارها كما أن المعتقدات تتسم بدرجات متفاوتة من اليقين الذاتي".

Creative Style (Adaptation Vs Innovation)

يعرف "**كيرتون Kirton**" (1976)الأسلوب الابداعي بأنه الطريقة التي يفضل بها الأفراد استخدام ما لديهم من قدرات ابداعية، ويرى "**كيرتون**" أن الانسان وهو بصدد حل مشكلة من المشكلات فإنه يميل بأن يكون "متوافقا" أو "مجددا" أو يجمع بين الأسلوبين والمقصود بالتوافق هو السلوك الذي يميز الأشخاص الذين يتصفون بالبحث عن الحل من خلال القواعد التي اتفقت عليها الجماعة التي ينتمون إليها حينما يواجهون مشكلة، أما التجديد فهو السلوك الذي يميز الأفراد الذين يسعون إلى إعادة تنظيم أو إعادة بناء المشكلة التي تواجههم، بالتالي تغيير ما هو موجود (محسن، ب ت).

ولقياس الأسلوب الإبداعي صاغ "**كيرتون**" مقياسه المكون من (34) عبارة تمثل ثلاثة أبعاد هي:

1- الاكتفاء مقابل تدفق الأصالة: تشير الدرجة المنخفضة على هذا البعد إلى ميل الفرد إلى إنتاج قليل من الأفكار الأصيلة وعدد بنود هذا البعد (12) عبارة.

2- الكفاءة: وتشير الدرجة المنخفضة إلى المتوافق الذي لديه كفاءة في الاستمرار والنمو والتقدم مع متطلبات العمل في حين أن الدرجة المرتفعة تكون للمجدد الذي لا يهتم بالكفاءة في أداء العمل وعدد بنوده (7).

3- مسايرة الجماعة والقواعد: وتشير الدرجة المنخفضة إلى المتوافق الذي يتصف بمسايرة قواعد الجماعة والالتزام بوجه عام. عدد عباراته (14) عبارة (محسن. ب ت).

14- أسلوب تحليل الأساليب المعرفية Cognitive Style Analysis:

يتمثل هذا الأسلوب في أسلوبين معرفيين يمكن التعامل معها كأسلوبين مستقل كل منهما عن الآخر ويذكر "**ريدنج Riding**"(1991) أنه يمكن وضع الفرد على بعدين أساسيين هما (الأسلوب الكلي مقابل التحليلي)، (الأسلوب اللفظي مقابل التصوري) ومنه فإن الأسلوب الكلي–التحليلي يؤثر على الطريقة التي يفكر بها الأفراد ورؤيتهم واستجابتهم للمعلومات والمواقف والأحداث المحيطة بهم، ويميل الأفراد الكليون إلى رؤية الموقف كوحدة كلية من منظور شامل وإدراك السياق الكلي، إلا أن التحليليون ينظرون إلى المواقف على أنها مجموعة أجزاء وغالبا ما يكون تركيزهم فقط على واحد أو إثنين من هذه الأجزاء في وقت واحد مع استبعاد باقي الأجزاء.

يذكر "**ريدنج**" أن الأسلوب المعرفي اللفظي–التصوري له علاقة بالمهام التدريبية حيث تؤثر على طريقة تمثيل المعلومة ونوع المحتوى. فأصحاب الأسلوب التصوري يتعلمون أسرع عن طريق الصور بينما اللفظيون يتعلمون أسرع عن طريق المادة المكتوبة.

ولقياس هذا الأسلوب أعد "**ريدنج**" اختبار يستخدم فرديا باستخدام الكمبيوتر، ويتم تصحيح الاختبار بصورة آلية وتلقائية يقوم بها الكمبيوتر ومن ثم تحديد الأسلوب المعرفي الخاص بالفرد (محسن، ب ت).

7- التطبيقات العلمية لدراسة الأساليب المعرفية:

تشير العديد من الدراسات في المجالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الأساليب المعرفية، التي تبين أن للأساليب المعرفية قدرة عالية في التنبؤ بسلوك الأفراد، كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقية عديدة وفي مجالات مختلفة نذكر منها (العتوم، 2004):

1- **التعليم:** يفرض تباين الأساليب المعرفية تفضيلات إدراكية مختلفة للطلبة مما يعطي المعلم القدرة على تقديم المادة وإدارة الصف بطرق تتلاءم وأساليب الطلبة المعرفية.

2- **الشخصية:** التعرف على سمات وخصائص الأفراد وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة.

3- **الاختبار المهني والأكاديمي:** تساعد معرفة الأساليب المعرفية على تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يتعامل من خلالها الفرد.

4- **الارشاد النفسي:** تساعد معرفة الأساليب المعرفية المرشد على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف السليم وفق أساليب تفكيرهم.

8- **الفرق بين الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات المعرفية:**

1- **الأساليب المعرفية والقدرات العقلية:**

تختلف الأساليب المعرفية عن القدرات العقلية بأن هذه الأخيرة تعبر عن مستوى المهارة أو الأداء أي أنه كلما زادت الدقة والمهارة في أداء عمل من الأعمال أو حل موقف من المواقف. أما الأساليب المعرفية فإنها تهتم بالدرجة الأولى بحالة أو شكل النشاط المعرفي الممارس وليس بمحتواه ويمكن التمييز بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية على النحو التالي:

1- تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات التي تتم أثناء تجهيز وتبادل المعلومات، في حين تشير الأساليب المعرفية أصلا إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.

2- القدرات العقلية محدودة الامتداد بالنسبة للأساليب المعرفية. فالأولى تختص بمجال معين وبوظائف معينة مثل القدرات العددية والإدراكية أو الرياضية واللفظية في حين تظهر

الأساليب المعرفية عبر مجالات القدرات جميعا بالإضافة إلى المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

3- تقاس القدرات بتحديد مستوى أداء الأفراد، وهو ما يشير إليه "**كرونباك**" بقياس أقصى الأداء في حين تقاس الأساليب المعرفية في ضوء شكل أو كيفية الأداء الصادر عن الأفراد.

4- تتميز القدرات العقلية بأنها سمات أحادية القطب، بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب تمتد من طرف له خصائص وصفات معينة إلى طرف مناقض له (محسن ، ب ت).

2- **الأساليب المعرفية والأنماط المعرفية:**

يرى "**هيث Heath**" أن النمط المعرفي الذي يفضله الفرد عند إدراكه للمعلومات يتصف بالاتساق عبر الميدان المعرفي الواحد، وكذلك عبر الميادين المعرفية المختلفة كما أنه في رأيه يتصف بالثبات عبر الزمن.

وقد حدد "**Heath**" (1964) أربعة أنماط معرفية يفضل الفرد أحدها في إدراكه للمعلومات وهي:

1- نمط الاسترجاع Recall Type: ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بتقبله للمعلومات على هيئتها.

2- نمط الناقد Critical Type: ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بتشكيكه في المعلومات من ناحية تمامها وكمالها وصدقها.

3- نمط المبادئ Principle Type: ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها تسلط الضوء على مبدأ أساسي أو علاقة ما.

4- نمط التطبيقات Application Type: ويتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها ذات قيمة للاستخدام في محتوى اجتماعي أو معرفي معين (الشرقاوي، 2003).

على الرغم من التشابه الملاحظ بين نظريات الأنماط والأساليب المعرفية باعتبارها أساليب الأفراد فإن هناك فروقا جوهرية تتمثل فيما يلي (شريف، 1982):

1- تعتمد بعض نظريات الأنماط في تصنيفها للأفراد على ارتباط الجوانب الجسمية بالجوانب المزاجية للشخصية المعتمد على التطرف والتميز في النواحي الجسمية.

2- تنظر بعض نظريات الأنماط إلى طبيعة الشخصية الإنسانية كنتيجة للدراسات البيولوجية والمفاهيم العصبية ومفاهيم الكيمياء الحيوية وهذا يوضح اعتماد تلك النظريات على الخصائص بصفة عامة.

3- أن التصنيف على أساس الأساليب المعرفية يؤكد على أنه ليس تصنيفا ثنائيا للأفراد في أنماط متمايزة دائما،وإنما يقصد به أن الأفراد يتوزعون على سلم متدرج ومتصل وأنه توزيع اعتدالي بحيث يصبح للبعد المعرفي الواحد منوال واحد وليس منوالين كما تعني نظرية الأنماط، كما أن هذا التدرج المتصل ليس إلا قطبين لمقياس واحد يبعد أحدهما عن القطب الآخر في اتجاهين مختلفين بالنسبة لنقطة متوسطة.

3- الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية:

الاستراتيجيات المعرفية عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية؛ أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين وتناول المعلومات وحل المشكلات ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل إلى المعرفة (محسن، ب ت).

ويعرفها كل من "**Darlene and Patricia**"(1998): بأنها طريقة يتبعها الفرد في أداء أي مهمة معرفية وهذه الطريقة تختلف من فرد إلى آخر (بن زطة،2005).

ويمكن إدراك الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والأساليب المعرفية. حيث أن الاستراتيجيات المعرفية هي الترتيب الشعوري أو غير الشعوري للقرارات التي يتخذها الفرد حين يكون في موقف الاختيار بين عدة بدائل، مما يجعل الفرد يعدد من الاستراتيجيات المستخدمة كوظيفة لاختلاف وتعدد المواقف التي يتعرض لها، في حين يعد الأسلوب المعرفي على أنه الاتساق الذاتي المميز الواعي لدى الفرد في تناوله الموضوعات التي يتعرض لها عبر أنواع كثيرة ومستعرضة من المواقف دون اختيار (الشرقاوي، 1989).

4- الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية:

تعد الضوابط المعرفية Cognitive Control بمثابة ميكانيزمات منظمة تهدف إلى التوفيق بين البنى المعرفية الداخلية ومتطلباتها، والعالم الخارجي ومثيراته (الشرقاوي، 1992).

فقد ظهر مصطلح الضوابط في أعمال "**كلاين Klein**" و"**جاردنرGardner**" حيث يعتبران أن "الأسلوب" نوع من النمط الكلي للضوابط والذي يميز الفرد عن غيره من الأفراد، في حين تعتبر الضوابط بمثابة ميكانيزمات منظمة تبنيها "الأنا" للتوسط بين متطلبات الحاجات الداخلية في الواقع الخارجي. ويشير "**كلاين Klein**" إلى أن الضابط المعرفي بمثابة تكوين فرضي يوجه

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

بحيث تجعل الفرد يختبر بعض النوايا لاستخدام المعلومات والتكيف معها كما أنها تتنوع في المدى الذي تعمل به في التوظيف المعرفي عند الأفراد، وعلى ذلك فإنها تتطور وتنمو جزئيا كوظيفة للنضج مع خبرات الحياة، كما أنها تصبح مستقلة عن أصل نموها، وعلى ضوء ذلك فإنها تتوسط تـــأثير الشخصية والدوافع عند المواجهات المعرفية للفرد مع بيئته، وبالتالي فإنها تصبح جوانب محتملة للتوظيف المعرفي عند الفرد وأسلوب تكيفه وهكذا تعطي شكلا لخبراته المعرفية التالية (الشرقاوي، 1992).

ويمكن توضيح الفروق بين الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية فيما يلي (الخولي، 2002):

الضوابط المعرفية	الأساليب المعرفية
– أحادية القطب.	– ثنائية القطب.
– توجه السلوك في مجال أو موقف محدد.	– توجه السلوك بشكل عام في جميع مواقف الحياة.
– تمثل مجال مقارن ووظائف نوعية متخصصة في ذاتها.	– تتناول منحى مستعرض في الشخصية بمجالاته العقلية والاجتماعية والاندفاعية المختلفة والمتعددة.
– تعد كمتغيرات تنظيمية لتحقيق وظائف	– تنتشر عبر مجالات نفسية مختلفة لأنها أكثر اتساعا.

خاصة.	
– درجة عالية من التوجيه للنشاط الذي يمارسه الفرد.	– درجة معتدلة من التوجيه للنشاط الذي يمارسه الفرد.
– تساعد في توجيهه النشاط المعرفي في موقف محدد.	– تساعد الآخرين في التنبؤ بسلوك الفرد وتعد كموجهات داخلية ذاتية للفرد في جميع المواقف.
– توضح كيفية استفادة الفرد من المبادئ والمعطيات المعرفية بحثا عن التكيف مع البيئة وتنظيمها.	– أسلوب الفرد ثابت نسبيا عند أدائه في مواقف حياتية متنوعة.

جدول –7– يوضح الفروق بين الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية.

هذا وتعتبر الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة، فهي تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في شكل أنماط وظيفية متميزة للأفراد (الشرقاوي، 1992).

إلا أن الأساليب المعرفية تتشابه مع الضوابط المعرفية في نوع النشاط الممارس.

إن الإنسان في سعيه إلى تحقيق التوازن بين البيئة الداخلية والبيئة الخارجية يستخدم ميكانيزمات الضبط المعرفي التي تخفف من تأثير الدوافع على السلوك، واختصار وتجنب أو تنظيم المعلومات بحيث تخفف من الاضطرابات الداخلية ضد القيود الخارجية وبالتالي يتضمن الأسلوب المعرفي ميكانيزمات الضبط (الخولي،2002).

ثانيا: أسلوب التروي/ الإندفاع:

تشير"**نادية الشريف**" **(1981)** إلى أن معرفة خصائص ومميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساساً يعتمد عليه في معرفة أسلوب التعامل مع الموقف وإدراكه سواء كان تعليمياً أو اجتماعياً، كما يساعد أيضاً في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي من الأفراد المختلفين في أساليبهم المعرفية أم في تفضيل نوع الدراسة، أم في اختيار المهنة، أم في نوع العلاقات الاجتماعية.

وقد تمكن بعض العلماء أمثال "**وتكن**" **Witkin**، "**هرمان**" **Herman**، "**كاجان**" **Kagan**، **وميسك Messick** وغيرهم، من تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة؛ ومنها الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، التعقيد مقابل التبسيط المعرفي، والإيقاع الإدراكي Conceptual Tempo وغيرها من الأساليب الأخرى (الشريف ، 1982).

وقد تم تقديم الإيقاع الإدراكي وتعريفه بواسطة "**كاجان**" وآخرين عام (1964)، حيث تم تقسيم الأفراد تبعاً لأدائهم إلى ذوي إيقاع معرفي متروٍ، وذوي إيقاع معرفي مندفع، ولهذا سمي هذا الأسلوب المعرفي ببعد التروي / الاندفاع Impulsivity Reflection والذي يعبر عن الدرجة التي يتأمل بها الفرد في صدق الحل في حالة وجود عدة استجابات مشككة، حيث يتحدد هذا الأسلوب بواسطة السرعة والدقة التي يتوصل بهما الفرد للحل الصحيح، ويتميز هذا الأسلوب المعرفي بأنه يصف الفروق الفردية في القدرة على حل المشكلات لدى الأطفال.حيث يعبر عن اختلاف الأطفال في أدائهم لمهام تتطلب اختيار أحد البدائل المتاحة للإجابة والأطفال الذين يستجيبون ببطء وتكون أخطاؤهم قليلة نسبيا يتم تصنيفهم على أنهم متروون بينما الأطفال الذين يستجيبون بسرعة وتكون أخطاؤهم كثيرة يصنفون على أنهم مندفعون (خلفي، 2006).

لهذا نجد أن الأفراد المتروين يأخذون وقتهم لكي يقرروا ولكن بحذر وبدقة، ويفترضون الصحة في الاستجابات المختلفة حتى يكون هناك احتمال كبير في كونهم على صواب، في حين نجد أن المندفعين يختارون بسرعة وبأقل تفكير في الاحتمالات المختلفة (فرير، 1986).

فالأفراد المندفعون يقعون تحت تأثير ضغط الجماعة أو التفكير الفجائي ولا يهتمون بنتائج سلوكهم. ويؤكد "**كاجان Kagan**"على أن الأفراد المندفعين يشكلون (40%) من حجم أي عينة عشوائية، وكذلك يشكل الأفراد المترويين بنفس النسبة (40%) بينما يشكل نسبة الأفراد الذين يستجيبون ببطء وعدم دقة (10%)، والأفراد الذين يستجيبون بسرعة ودقة (10%) أيضا من حجم أي عينة عشوائية (حسن، 1991).

ولمعرفة تفاصيل أكثر عن أسلوب الاندفاع/ التروي لابد من التعرض لنشأة هذا الأسلوب لفهم أفضل:

1- نشأة أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي:

ظهر مفهوم (التروي/ الاندفاع) من سلسلة دراسات التي قام بها "**كاجان**" وزملاؤه من خلال عملهم في تصنيف الأساليب التحليلية* في مقابل الأساليب غير التحليلية كما يسمى أيضا أسلوب تفضيل الصور الذهنية، فقد لاحظ "**كاجان**" وجود ميل من قبل المفحوصين ، وخاصة المفحوصين ذو الاتجاه التحليلي إلى تأخير الاستجابة التي تصدر منهم، وهذه الظاهرة استرعت انتباه هؤلاء الباحثين مما جعلهم يعكفون على دراستها وانتهوا في دراساتهم إلى أن هناك عدد من الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأمل البدائل المتاحة للحل في أية مواقف إدراكية يواجهونها، بينما يميل ذوو الاتجاه الشمولي إلى إعطاء استجابات فورية وسريعة بالنسبة لنفس المواقف، وأن أفراد النمط

* يشير مفهوم التحليل إلى استخلاص من صفة موضوعية مشتركة بين عدة أشياء.

الأول يرتكبون أخطاء قليلة، بينما أفراد النمط الثاني يرتكبون أكبر عدد من الأخطاء في محاولتهم للوصول للإجابة الصحيحة.

وقد أجرى "**كاجان**" وزملاؤه (1963) أربع دراسات متوالية لاختبار العلاقة بين أسلوب التروي- الاندفاع، والاستجابة التحليلية وأظهرت نتائج الدراسات التي أجروها أن الأطفال غير التحليليين يميلون إلى إصدار أحكام سريعة في الأداء عكس التحليليين (إيهاب، 2001).

وقد أطلق "**كاجان**" وزملاؤه على هذا الأسلوب بالأسلوب الإدراكي Conceptual Style لأنه يشير إلى تفضيل شخص ما لمجموعة محددة من الاستجابات الإدراكية Conceptual Responses إذا وضع هذا الشخص في موقف حل المشكلات.

لذلك فإن "**كاجان**" و"**كوجان**" يحددان مصطلح (التروي /الاندفاع) وظيفياً في مواقف بها استجابات ذات درجة عالية منالشك وعدم اليقين، حيث يتعين على الفرد أن يقرر ويحدد بين البدائل المتاحة أمامه (Kagan and Kogan, 1970).

وتظهر الطريقةالتياتبعها "**كاجان**" لقياس إنتاج المفاهيم التحليلية من خلال مجموعة من البطاقات التي تحمل كل منها ثلاثة أشكال لبعض الأشياء المألوفة لدى الأطفال، وكان يطلب من كل طفل أن يتعرف على شكلين متشابهين، وهذه الطريقة كانت تثير لدى الأطفال فكرة التحليل أكثر من الوظيفة (الخولي 2002).

وتعتبر الطريقة الإجرائية لتحديد هذا الأسلوب عند الأفراد هي حساب زمن اتخاذ القرار تحت ظروف عدم التأكد من صحة الاستجابات، فالأفراد الذين يتأنون ويتأملون في اتخاذ القرار

وذلك في مواقف عدم التأكد يكونون متروبين Reflectives بينما يكون المتسرعون في اتخاذ القرار في نفس الظروف مندفعين Impulsives.

2-مفهوم أسلوب التروي/ الإندفاع:

يعتبر أسلوب الاندفاع التروي من الأساليب المعرفية المهمة لتصنيف الأفراد، كما يعتبر أسلوب إدراكي بالدرجة الأولى، ويمكن تعريف هذا الأسلوب من خلال التعريفات التي قدمها الباحثون في هذا المجال:

يعرف "**كاجان Kagan**" (1965) الاندفاع والتأمل بأنه نمط معرفي خاص باستجابة الأفراد على اختبار مطابقة الأشكال المألوفة، فالأفراد الذين يستجيبون بسرعة وتكون درجة أخطائهم عالية هم اندفاعيون، بينما الأفراد الذين يستغرقون وقتا طويلا في الاستجابة وفي اتخاذ القرارات وتكون درجة أخطائهم منخفضة هم تأمليون (الشقيرات، 2003).

ويذكر "**مساري**" (1975) أن التروي/ الاندفاع "يشير إلى الدرجة التي يقيم بها الشخص البدائل الممكنة للحل في مواقف الاستجابة المرتفعة الغموض، فالأطفال المتأملون يأخذون وقتا ليقرروا بعناية مفترضين صحة الاستجابات المتنوعة حتى يتأكدوا من أن واحدا منها صحيح تماما، أما الأطفال المندفعون من جهة أخرى فيختارون بسرعة مع اهتمام أقل للاختيارات" (إيهاب، 2001).

ويشير "**ميسر Messer**" (1976) "إلى أن الفرد الاندفاعي هو الذي يستغرق وقتا أقل في حل المشكلة، ويقع في أخطاء أكثر. بينما يستغرق الفرد التأملي وقتا أكثر وتكون استجابته في الغالب صحيحة، والشخص المتأمل لا يقضي وقتا أطول يقيم الفروض فقط ولكنه يجمع أيضا

المعلومات أكثر عن الأساس الذي يبني عليه قراراته كما أنه يجمع تلك المعلومات بطريقة أكثر تنظيما من المندفع" (إيهاب، 2001).

يرى كل من "**رولينز وجنسر Rollins & Genser**" (1977) "أن الفرد المتروي يكون تحليلياً، يقسم المثيرات إلى مكوناتها ويتأمل في مجموعة الحلول البديلة قبل اختياره للحل، بينما الفرد المندفع يقع على القطب الآخر، فنجده غير تحليلي يستجيب بسرعة ويسلك سلوك المحاولة والخطأ بدون التأمل في الحلول البديلة".

كما يرى "**فورد Ford**" (1977) أن التروي هو الميل إلى معالجة مختلف البدائل المتاحة والتأني في اختيار الاستجابة قبل إصدارها، بينما الاندفاع هو الميل لإعطاء أول استجابة تطرأ على الذهن في حالة ما إذا واجه الأفراد مواقف غامضة (جاد، 1977).

وقد تناول كل من "**أبو حطب وصادق**" (1980) " أن أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي تحت مسمى الإيقاع المعرفي Cognitive Tempo ويشير إلى أن "الإيقاع المعرفي يعد من أهم الطرق الشخصية وأساليب التعليم التي يستخدمها الأفراد في التعامل أثناء عملية التعليم، ويميز هذا الأسلوب المعرفي بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرصة أو حل يطرأ على الذهن" (أبو حطب، 1980).

يرى "**ديفيس Devis**" (1983) "أن الاندفاع هو ردود فعل متسرعة، تؤدي بالفرد إلى الوقوع في الكثير من الأخطاء بينما تأخذ استجابة الفرد في التأمل وقتا أكثر، وهذا يؤدي به إلى أن يقع بأخطاء قليلة" (الشقيرات، 2003).

يرى"**ميسك Messik"** (1984) أن أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف Temperament فالفرد الذي يوصف بأنه اندفاعي يميل دائماً إلى أن يعطي أول فكرة أو انطباع يصادفه، بينما الفرد الذي يوصف بأنة متروي يضع في حسبانه كل البدائل المتاحة، ثم يوازن أو يفاضل بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقرر بعد ذلك الفكرة المناسبة لحل الموقف، ومن ثم فالفرد المندفع يرتكب كثيرًا من الأخطاء عند اتخاذ القرارات، في حين تكون استجابات الفرد المتروي دقيقة وأخطاؤه قليلة" (Messik, 1984).

وترى "**فاطمة حلمي**" (1986) "أن بعد التروي– الاندفاع يحدد بواسطة السرعة والدقة التي يتوصل بها الفرد للحل الصحيح في المواقف التي تشتمل على استجابات مشكوك في صحتها" (الوزير، 2001).

ويعرف "**موسى**" (1987) أسلوب (التروي/ الاندفاع) "بأن الاندفاع هو الميل لعمل اختبار مندفع عند حل مشكلة ذات درجة مرتفعة من الغموض، أما التروي فهو الميل لعمل اختبار متروي عند حل مشكلة ذات درجة مرتفعة من الوضوح" (موسى، 1987).

ويرى "**الصراف**" (1987) "أن الفرد المتريث هو الذي يتصف بأن اهتمامه ينصب على جودة الأداء أكثر من اهتمامه بسرعة الأداء في حين يتجه اهتمام الفرد الذي ينتمي إلى الأسلوب الاندفاعي إلى السرعة في الأداء دون الدقة" (الصراف، 1987).

تعرف "**هانم عبد المقصود**" أسلوب الاندفاع/ التروي (1987) "أنه ميل لاستجابة مميزة ومحددة في مواقف حل المشكلات التي يتاح فيها عدد كبير من الاستجابات" (السيد، 1997).

ويرى "**كمال دسوقي**" (1988) "أن التروي هو تقليب ذهن المرء في الخبرات والمدركات والأفكار بغرض اكتشاف علاقات جديدة أو استخلاص نتائج، والتروي نمط تفكير يتميز بالاستبطان والتدبر أو النظر في الأمور".

ويرى أن الاندفاع يشير إلى كون فعل ما فوري دون تدبير أو إرادة لمجرد عرض تنبيه ما سواء في المدرك الحسي، أو في الفكرة، والاندفاع صفة تميز الفعل المباشر دون تدبير وهو صفة تميز الشخص غير القادر عادة على وقف الاندفاع والمتسرع دون تفكير سابق (الوزير، 2001).

ويرى "**تيدمان Tiedeman**" (1989) "أن المندفعين يتميزون بالتسرع، وعدم الدقة، وعدم التكيف، بالمقارنة بالمترويين الذين يتميزون بعدم التسرع، ومزيد من الدقة مع مستوى مرتفع من التكيف، وأن مستوى التكيف يعد محددًا من المحددات المهمة في التفضيل بين مدى ملائمة أي من التروي أو الاندفاع بالنسبة للمشكلة المعروضة على الفرد" (Tiedeman, 1989).

ويعرف "**كامبل**" (1989) "الاندفاعية على أنها تستخدم لوصف السلوك السريع أو الفعل المتسرع دون تفكير مسبق أو حكم واع. كما يشير مفهوم الاندفاعية إلى ردود الفعل المندفعة والتي عادة ما يتم انجازها بطريقة ليست في الحسبان أو بدون تأمل أو تفكير غير موفق، أما التروي فهو مصطلح يشير إلى نوع من التفكير الذي يتسم بالتأمل الباطني" (الوزير، 2001).

أما"**أنور محمد الشرقاوي**" (1992) فعرف هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالبا ما تكون استجابة المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (الشرقاوي، 1992).

ويعرف "**الفرماوي**" (1994) أسلوب الاندفاع/ التروي بأنه "طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواءً في استقبالها أو الإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفه عامة، ويتم قياسه على أساس بعدي الكمون، والدقة (عدد الأخطاء) والذين على أساسهما يمكن تقسيم الأفراد تبعاً لهذا الأسلوب إلى أربعة أنماط:

النمط الأول: أفراد متروون، وهم الذين يتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عددًا من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (بطء/ مع الدقة Slow/Accurate).

النمط الثاني: ويطلق عليهم بطيئو الاستجابة غير الدقيقين، ويتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (بطء/ مععدم دقة Slow/Inaccurate).

النمط الثالث: أفراد مندفعون، وهم الذين يتميزون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عددًا من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/ مع عدم الدقة Fast/Inaccurate).

النمط الرابع: ويطلق عليهم سريعو الاستجابة مع الدقة، ويتميزون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/ مع الدقة Fast/Accurate) (الفرماوي، 1994).

ويذكر "**جابر عبد الحميد وعلاء كفافي**" (1995) "أن التروي تجربة باطنة تنصب على النشاط الذهني الداخلي للفرد، والتروي هو انتباه الفرد لما يحدث داخل نفسه، أما الاندفاعية هي

نشاط يتم الانخراط فيه فجأة بدون تفكير مسبق وبدون تعقل أو تقدير للنتائج" (عبد الحميد وكفافي، 1995).

ويبين كل من "**فتحي محرز والديب**" (1995) أسلوب الاندفاع/ التروي على النحو التالي:

أسلوب التروي Reflectivity: هو ميل إلى التأمل في البدائل المطروحة لحل المشكلات، وفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة، فهي استجابة مطولة مع ارتكاب أخطاء قليلة.

أسلوب الاندفاع Impulsivity: هو ميل إلى الاستجابة السريعة مع ارتكاب أخطاء كثيرة ترجع لعدم الدقة في تناول البدائل المطروحة لحل المشكلة وفحص المعطيات الموجودة في الموقف (السيد، 1997).

أما "**فتحي مصطفى الزيات**" (2001) يشير إلى أن أسلوب الاندفاع/ التروي أو إيقاع الفرد في اختيار الاستجابات الصحيحة من بين البدائل المطروحة كحل للموقف المشكل وله جانبين:

أ- **الاندفاع:** سرعة الاستجابة لمثيرات الموقف المشكل مع ارتكاب عدد أقل من الأخطاء، ويعتبر الفرد مندفعا إن كان زمن أدائه على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة أقل من المتوسط مع ارتكابه عدد من الأخطاء يزيد عن المتوسط.

ب- **التروي:** بطء الاستجابة لمثيرات الموقف المشكل مع ارتكاب أقل للأخطاء ويعد الفرد مترويا إذا كان زمن أدائه على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة يزيد على المتوسط مع ارتكاب عدد من الأخطاء يقل عن المتوسط (الزيات، 2001).

ويرى "**الخولي**" (2002) أن أسلوب (التروي/ الاندفاع) يشير إلى "الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخاذ القرار، حيث يظهر بعض المفحوصين حذرًا كبيرًا في اتجاههم نحو اتخاذ القرار، إلا أن آخرين يظهرون عشوائية في عملهم، ويختارون في الغالب بعناية قليلة، وهذه الفروق توحي للاتجاه المتروي على عكس الاتجاه المندفع في اتخاذ القرار" (الخولي، 2002).

أما "**عبد المنعم شحاته محمود وإلهام عبد الرحمن خليل**" (2000) فيعرفان الاندفاع/ التروي على أنه أسلوب للشخصية، ويعتبران أن الاندفاع هو انخراط الفرد في سلوك مضاد للمجتمع وهو عكس التحكم في الذات (التروي) الذي يعتمد على الأداء الوظيفي السوي للفصين الجبهيين والاندفاع نوعان:

أ- **اندفاع سلوكي:** يتمثل في نقص قدرة الفرد على التحكم في سلوكه والذي قد يتضح في عدم التحكم في الوقت المتاح لأداء مهمة ما أو تنظيمه.

ب- **اندفاع معرفي:** يتمثل في الاستجابة بسرعة ودون ترو أيضا دون جمع معلومات كافية، مما يجعله يتسم بدرجة من عدم الاتساق (الحسانين، 1994).

من خلال ما سبق من عرض للتعاريف أسلوب (الاندفاع/ التروي المعرفي) عبر سنوات من البحوث قام بها باحثون أجانب وعرب نلاحظ أن هذا الأسلوب يتمحور حول كيفية استجابة الفرد على اختبار مطابقة الأشكال المألوفة، كما أنه يتعلق بموقف حل مشكلات والفروق بين الأفراد في زمن اختيار الحل أو إعطاء استجابة قد تكون صحيحة أو خاطئة، كذلك يمكن ملاحظة أن هذا الأسلوب المعرفي يتعلق بعملية تحليلية لموقف ما فنجد الفرد المتروي يتميز بتحليل المعطيات أفضل من المندفعين. كما أن أسلوب الاندفاع/ التروي هو عملية إدراكية بحيث يظهر كيفية التي يدرك بها الأفراد المواقف المختلفة والاستجابة لها كما، يعد أسلوب التروي/ الاندفاع رد فعل قد

يتميز بالتسرع أو التأمل. وكذلك بالنسبة لعدد الأخطاء المرتكبة، فالاندفاعيون أكثر ارتكابا للأخطاء من المتروين، كما يمكن ملاحظة أن تعريف "**ميسك**"(1984) يربط أسلوب (الاندفاع/ التروي) بالمزاج والعواطف، بمعنى أن يكون المندفع أكثر تأثرا بمزاجه وعواطفه ولا يتمعن في البدائل المطروحة، كأن هناك تشويشا على العملية الإدراكية. ومن هنا يمكن القول أن أسلوب (الاندفاع/ التروي) المعرفي: "هو أسلوب معرفي ثنائي القطب يتصف باستمرارية حيث يبدأ من أحد الطرفين وينتهي بالطرف الآخر، كما يظهر الفروق بين الأفراد في تأمل البدائل المطروحة للموقف الذي يتعرضون له فالمتأملون أبطأ في الاستجابة من الاندفاعيين".

3-تفسير التروي/ الاندفاع:

هناك تفسيرين مختلفين في رأي " **كاجان**" حسبما يذكر"**فيكتورVictor**" وآخرون (1985) وذلك أن مفهوم التروي- الاندفاع. خاص ومقيد تماما بالمواقف المعرفية ذات الاستجابة المرتفعة الغموض، وهو ما يظهر من خلال اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة و الرأي الآخر ينظر إلى تكوين التروي/ الاندفاع من منظور أوسع كما ينعكس في السلوك اليومي (الوزير، 2001).

بمعنى انعكاسه على تصرفاته السلوكية وليست المعرفية في الحياة اليومية من اندفاعات سلوكية. وبالتالي ارتكاب أخطاء سلوكية أكثر من الأفراد المتروين.

وأكدت نتائج بعض الدراسات تأييد رأي "**كاجان**" ولم تؤيد وجهة النظر الأخرى بينما يرى "**بلوك وآخرون Blook**" أن تكوين بعد التروي/ الاندفاع قاصر على التعامل مع السلوك اليومي، لكن "**باولسن Baulsen**" (1978) توصلت إلى أن هناك اختلافات بين الاندفاعية المعرفية (التروي- الاندفاع) Cognitive Impulsivity والاندفاعية الحركية Motoric Impulsivity، وقد أكدت دراسة "**جلو**" وآخرين (1983) نفس الرأي من خلال إظهار أن هناك عدم ارتباط

متغيرات الاندفاعية التي قيست باستبيان الاندفاعية "**لأيزنك**" والاندفاعية المعرفية كما قيست بالزمن على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة (الوزير، 2001).

ومن هنا يأتي تفسير الاندفاع/ التروي كأسلوب معرفي واختلافه، وبالأحرى عدم ثبوت ارتباطه مع الاندفاعية الحركية لذلك يتبقى هناك تمييز بين المفهومين.

وقد حدد "**كاجان**" (1966) خطوات حل المشكلات المرتبطة بالاندفاع/ التروي في خمسة مراحل:

المرحلة الأولى: تتمثل في استيعاب المشكلة.

المرحلة الثانية: تظهر في اختيار الفروض المفضلة التي تمثل طريقة الوصول إلى حل للمشكلة.

المرحلة الثالثة: التحقق من الفروض.

المرحلة الرابعة:تظهر في تقييم صدق الموقف.

المرحلة الخامسة: القرار المتعلق بالموقف.

يؤثر الاندفاع- التروي في المرحلتين الثانية والخامسة أي في الوقت الذي يستغرقه الفرد اختبار الفروض ذهنيا وما يترتب على ذلك من اتخاذ القرارات المناسبة (إيهاب، 2001).

4- **العوامل المؤثرة في أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي:**

أظهرت مختلف الدراسات في هذا المجال أن أسلوب (الاندفاع/ التروي) أسلوب معرفي يمس جوانب مختلفة من شخصية الفرد وبالتالي يتأثر بعوامل مختلفة منها:

أ- **عوامل اجتماعية واقتصادية:**

يعتبر العامل الاجتماعي والاقتصادي واحد من العوامل المؤثرة في أسلوب (التروي/ الاندفاع) وهذا نتيجة للدراسات التي قام بها"**هيدرHeider**" (1971) ودراسة "**ميمباير وميللر Mumbauer &Millr**" حيث أوضحت أن الأطفال منخفضي المستوى الاجتماعي – الاقتصادي يميلون أكثر نحو الاندفاع في حين أن الأطفال مرتفعي المستوى الاجتماعي الاقتصادي يميلون أكثر نحو التروي (صعدي ، 1420 ه).

ب- عوامل وجدانية:

يرى"**ميسك**"(1984) أن أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف بحيث يكون الاندفاعي أكثر ميلا لإعطاء إجابة لأول انطباع يصادفه، بينما الفرد المتروي يضع في حسبانه كل البدائل المتاحة" (Messik, 1984).

يذكر "**كاجان وكوجان**" عام (1970): "أن الميل لإنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدراتهم، وبالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج في اختبار (MFFT) وبذلك فإن، الطفل الذي يشك في قدرته، ولكنه يرغب في إنكار هذا الشك، سيسلك باندفاعية، وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشل، وليس لدية ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح متروياً" (Kagan , 1970).

ج- عوامل ثقافية:

ترى "**فرير**" عام (1986) أن ثقافتنا بصفة عامة تكافئ بين سرعة التفكير والذكاء، فإن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقلية قد يكون ميالاً بالفطرة لإنتاج إجابات سريعة(فرير، 1986).

د- عوامل وراثية:

أظهرت نتائج الدراسات التي قام بها"**ميسن Massen**" وزملاؤهإنه على الرغم من أن الخوف من المحتمل أن يكون الأساس الأول للتريث، إلا انه توجد بعض الأسباب تجعلنا نعتقد أن هناك بعض الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد الوراثي الذي يجعلهم يميلون أكثر نحو التريث و الاندفاع "(صعدي، 1420 هـ).

ه- عامل النوع:

يذكر "**كاجان**" عام (1965) من خلال بحوثه أن هناك فروق صغيره بين الجنسين ولكنها ثابتة لصالح البنات وذلك بعمل أخطاء اقل من البنين. أما "**آدمز**"(1972) لم يجد فروقاً بين البنات والبنين في أعمار 6-8 من طبقة متوسطة اجتماعياً (العمري، 2007).

5- خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التروي- الاندفاع:

يتميز الأفراد ذوي الأسلوب التروي/ الاندفاع بخصائص متنوعة وهذا حسب البحوث التي قدمها الكثير من الباحثين ويمكن تلخيص هذه الدراسات والخصائص فيما يلي:

يذكر "**كاجان**" عدة تصورات للأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع:

- أسلوب التروي/ الاندفاع يصف الميل الثابت نسبيا للفرد لإظهار أوقات استجابة بطيئة أو سريعة في مواقف المشكلات التي تتميز بالاستجابة مرتفعة الشك أو عدم اليقين.
- يتصل أسلوب التروي/ الاندفاع بعدم التريث أو التأني في حل المشكلة ذات الاستجابة المشكوك فيها.
- يشير الأسلوب إلى الفروق الفردية في الإيقاع في اتخاذ القرار.

- يشير إلى طريقة الفرد في تناول المعلومات والتعامل المميز مع المواقف الادراكية بصفة عامة.
- يتم قياسه على أساس بعدي الكمون (زمن الاستجابة) والدقة (عدد الأخطاء).
- يعني تفضيل الحلول لبعض المشكلات التي تتميز بالغموض من خلال تناول البدائل والتحقق من صحتها (شرقي، 2007).

ويتميز أفراد هذا الأسلوب من حيث التحصيل الدراسي، بأن المتأخرين دراسيا يكونون من الأطفال المندفعين بحيث يعانون من عجز في التعلم وينطبق ذلك على التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي فهم أكثر اندفاعية من متوسطي التحصيل وهذا حسب كل من "**فينش Finich**" وآخرون(1964) و"**ميسرMesser**" (1980)، و"**هالاهان Halahan** " وزملاؤه (1973) (شرقي، 2007).

كما يمكن أن يستخدم أسلوب التروي/ الاندفاع في عملية التنبؤ بالنجاح المدرسي وهذا ما أكده كل من "**باريت Barret**" (1977)، و"**مارجوليس Margolis**"، و"**برانجان Brannigan**" (1978).

كما تبين أن الأطفال الاندفاعيين في مجال القراءة البصرية يقل بدرجة واضحة عن أداء الأطفال التأمليين (محرز، 1997).

وتظهر البحوث أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يتميز أسلوبهم المعرفي بالاندفاعية، ويتميز سلوكهم بفرط النشاط وهذا ما أظهرته دراسة "**مصطفى كامل**" (1988)، حيث اتضح أن أصحاب صعوبات التعلم يركزون انتباههم على الكلمات والسطور التي يقرأونها ببطئ ويقعون في أخطاء أكثر مقارنة بالأطفال العاديين، وترجع صعوبات الكتابة لدى المندفعين إلى أنها تتطلب

تركيزا على كل المكونات السمعية والشكلية للكلمات والحروف، وهذا لا يتلاءم مع الأسلوب المعرفي الاندفاعي (شرقي، 2007).

وقد ذكر "**كاجان**" عام (1966) أن الأفراد المندفعين ليس لديهم أي مميزات أكاديمية، من خلال الاستجابة المتسرعة للمندفعين وارتكاب عدد كبير من الأخطاء مقارنة بغيرهم من المتروين وذلك في مهام الاستدلال الاستقرائي (الخولي، 2002).

واتضح أن المتروين لديهم الاستراتيجيات التي تمكنهم من الأداء في المهام التي تتطلب سرعة الأداء، وهي أفضل من الاستراتيجيات التي يستخدمها المندفعون، فاستراتيجيات التحليل التي لدى المتروين تمكنهم من التركيز على الاستعراض المنظم والتفصيلي لاحتمالات الإجابة على عكس المندفعين تكون استجاباتهم كقرارات شاملة دون التمييز أو تحليل المشكلة إلى جزيئات وتأمل البدائل الممكنة (الخولي، 2002).

كما اتضح أن قضاء مدة أطول لدى المندفعين في تأمل البدائل التي تتطلب تعليماتها التركيز على الدقة في الأداء قد نتج عنه زيادة في عدد الأخطاء، وكشفت "**أولت Ault**" (1978) أن الأفراد المتروون يستخدمون أسئلة تشبه إلى حد ما أسئلة من هم أكبر سنا، مما يدل على النضج الفكري لديهم عكس المندفعين (محرز، 1997).

وهناك اقتراح "بأن التلاميذ المندفعين يكونون غير ناضجين عقليا وأن أسلوب التروي يتصل إيجابا بالقدرة العقلية المرتفعة" غير أن هذا الأمر لا يزال فيه اختلاف بين العلماء الذين

بحثوا في هذا المجال لأن كل يرد الاختلاف بين المندفعين والمترويين إلى عوامل مختلفة"* (الخولي، 2002).

أما بالنسبة لقلق الأداء فيبدوا أن هناك علاقة موجبة بين زيادة زمن الكمون في الاستجابة لدى الأفراد، بمعنى أن العلاقة بين كل من أسلوب التروي/ الاندفاع وقلق الأداء من خلال مهام الدقة والسرعة بحيث كلما قل عدد الأخطاء زاد مستوى الدقة في أداء المهام التي تتطلب الدقة.

إضافة إلى ذلك فإن هناك علاقة سالبة ودالة بين كل من سمة القلق لدى الأفراد، وسرعة ودقة الأداء في المهام المختلفة، كما أن زيادة الخوف من الفشل يمكن أن يؤدي إلى زيادة الحساسية والإفراط فيها للدرجة التي تعوقهم عن الأداء في مثل هذه المهام، فبمقدار تزايد درجة القلق وخاصة القلق الاختباري فإن هذا الأداء يقل ويتدهور (الخولي، 2002).

وقد كشفت نتائج "**بلوك Block**" (1974) "أن الأفراد المترويين يميلون إلى أن يكونوا أكثر ذكاء أو كفاءة، وهم أفراد لديهم الكثير من العطاء بينما يتسم الأفراد المندفعين بضعف الثقة بالنفس وهو أكثر صلابة وأقل سعادة، كما يبدوا أن المندفعين غير قادرين على حجز استجاباتهم بسبب شدة القلق (الخولي، 2002).

أما الدراسة التي أجراها "**فوكا Fuqua**" عام (1975) أظهرت أن الأشخاص الذين تميزوا بالتروي سجلوا درجات أعلى مما سجلها المندفعون على كل مقياس من مقاييس الإبداع، بمعنى أن الأفراد المتروون أكثر إبداعا من الاندفاعيين، حيث يأخذون وقتهم لخلق أشياء جديدة ومرغوبة (حسانين، 1994).

* – ديلكن وجيفري Delinken & Gefery (1976) ينسبان الفروق بين المندفعين والمترويين إلى الاستراتيجية التي يفضلها كل فرد من أفراد المجتمع، وليس إلى القدرة العقلية.

أما من جانب التعرض للمخاطرة نجد الاندفاعيين أكثر عرضة للمخاطرة نظرا للميل الكلي أو الشمولي في الاستجابات عكس المتروبين الذين يتميزون بأنهم أكثر ميلا إلى تأخير الأحكام الإدراكية وفحص المعطيات في الموقف والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (محرز، 1997).

وهذا ما يؤكد الدراسة التي قام بها "**Mann**" عام (1973) لمعرفة ما إذا كان "الميل للتروي في مهام حل المشكلات يظهر أيضا كنزعة للحذر في اتخاذ القرار، وقد تبين ذلك في أخذه وقتا أطول على عكس المندفع، كما أشار إلى أن أسلوب التروي/ الاندفاع يظهر في علاقة منتظمة مع أسلوب المخاطرة/ الحذر في اتخاذ القرارات لدى الأفراد" (الخولي، 2002).

أما من ناحية الضبط تشير الدراسات التي قام بها كل من "**كامب Camp**" عام (1977) و"**أولت Ault**" عام (1973) إلى أن الطفل المندفع غير قادر على ضبط ذاته مما يؤدي إلى عجز معرفي في المواقف التي تتطلب حل المشكلات، كما يتميزون بالسرعة وعدم الدقة في تناول المعلومات، كما اتضح أن المندفعين لا يحبون العزلة والتفرد، عكس المتروين الذين يميلون إلى التفرد إلى حد كبير (أبوسيف، 2000).

ويضيف "**جوردون Gordon**" (1979) إلى أن هؤلاء الأطفال غير قادرين على الاستجابة بصورة مناسبة لما هو مطلوب، وهذا العجز يكون ثابتا لديهم بغض النظر عن العمر ونسبة الذكاء والموقف التجريبي (السمادوني، 1418 هـ).

كما نجد المتروبين يحققون مستويات مرتفعة بالنسبة لضغوط الحياة، عكس المندفعين (الخولي، 2002).

كما يعتبر المتروون أكثر مرونة عن الاندفاعيين، حيث يمكنهم تعديل استراتيجياتهم حسب المطالب أو التعليمات الخاصة بأداء المهمة نفسها، بمعنى أنهم يستجيبون بطريقة تعتمد على أساس تناوب السرعة والدقة معا (الخولي، 2002).

كما يتميز أصحاب البعد المتأمل في هذا الأسلوب المعرفي بمهارات عالية في مجال التفكير الناقد والتأملي. أما الاندفاعيين فيمتازون بسرعة الانفعال في المواقف الصعبة أو المحرجة مما يؤثر على استجاباتهم في حالات الانفعال هذه (العتوم، 2000).

نظرا للخصائص المتعددة والمتنوعة للأفراد على امتداد قطبي هذا الأسلوب المعرفي فقد حددت رابطة الطب النفسي الأمريكية American Psychiatric Association (A.P.A) في دليلها التشخيصي الرابع (DSM.4, 1994) عدة خصائص تميز الطفل المندفع وهي:

- غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر.
- ينتقل بسرعة من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول.
- يجد صعوبة في تنظيم عمله.
- في حاجة إلى مراقبته والإشراف عليه.
- ليس لديه القدرة على الانتظار في مواقف اللهو المختلفة والمواقف الاجتماعية.
- كثيرا ما ينادي بصوت مرتفع.
- يعتبر الطفل مندفعا إذا توفرت ثلاث خصائص أو أكثر من تلك الخصائص الستة (خلفي، 2006).

6- قياس أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي:

من خلال الدراسات الحديثة في هذا الأسلوب المعرفي **(كاجان وكوجان، ميسر،...)** بأن الفروق الفردية بين الأفراد المترويين والمندفعين تمثل الخصائص الثابتة للفرد في معالجة المعلومات البصرية، وقد أشارت هذه الدراسات أن الأداة الشائعة الاستخدام في إظهار هذا الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) هو اختبار مضاهاة أو تزاوج الأشكال المألوفة Matching Familiar Figures والذي يرمز له بالرمز (MFFT) (العمري، 2007).

وقد تم ابتكار هذا الاختبار من طرف "**كاجان Kagan**" (1964 و1966) التي أصبحت من الأدوات الشائعة بين مقاييس الأساليب المعرفية.

ويتكون هذا الاختبار من 12 مفردة، تتضمن كل منها أشكالا مألوفة من بينها شكل أساسي Standard وعددا من الأشكال البديلة Alternative، بحيث يكون بين هذه الأشكال شكل واحد صحيح أو مطابق للشكل الأساسي، وتختلف الأشكال الأخرى عن الشكل الأصلي في تفاصيل صغيرة. ويطلب من كل مفحوص أن يجد الشكل المطابق بين الأشكال، وعلى الفاحص أن يقيس الزمن الذي استغرقه المفحوص في إصدار استجابته الأولى –كمون الاستجابة– بالنسبة لكل مفردة سواء كانت الاجابة صحيحة أو خاطئة، وعند إبداء المفحوص لاستجابة صحيحة ينتقل إلى المفردة التالية، أما بالنسبة للإجابة الخاطئة فيطلب من المفحوص إعادة المحاولة إلى أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة، وبذلك يقوم الفاحص بحساب عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سعيه للوصول إلى الاستجابة الصحيحة، ويمكن تصنيف مجموعة الأفراد إلى أربعة أنماط طبقا لدرجاتهم على كل من بعد الكمون «الزمن المستغرق» وبعد الدقة «عدد الأخطاء» وهذه الأنماط هي (الفرماوي، 1994):

أولا: المفحوصون الذين يأخذون وقتا أقل من المتوسط بالنسبة للاستجابة الأولى ويرتكبون عددا من الأخطاء أكبر من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة، ويتم تصنيف هؤلاء الأفراد على أنهم مندفعين بحيث يتصفون بالتسرع مع عدم الدقة في إبداء االإجابة الصحيحة (Fast/Inaccurate) يرمز لها بالرمز (F/I) تشمل مجموعة المندفعين.

ثانيا: هم أفراد يأخذون زمنا أكبر من المتوسط في الكمون الكلي للاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة، ويرتكبون عددا من الأخطاء أقل من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد، ويجري تصنيف هؤلاء الأفراد على أنهم متروون، بحيث يتصفون بعدم التسرع والدقة في الاستجابة (بطيء مع دقة) (Slow/Accurate) ويرمز لها بالرمز (S/A).

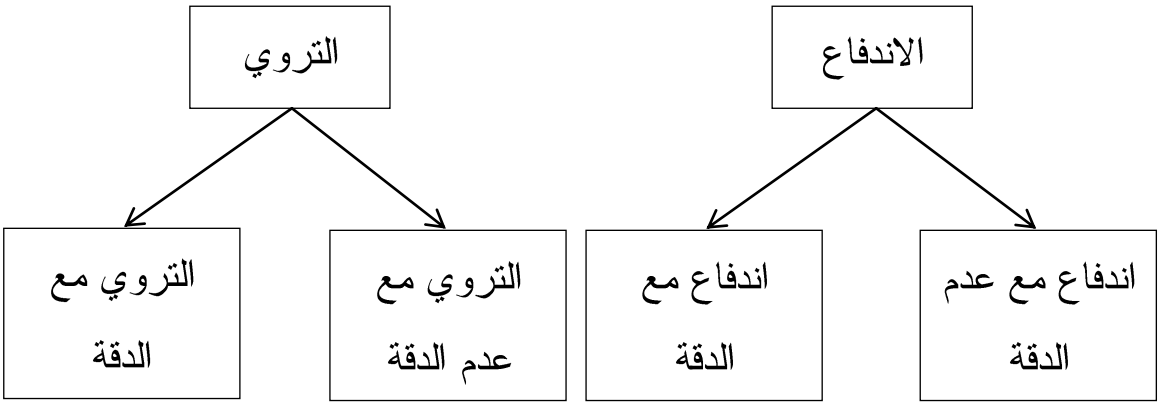
ثالثا: هم الأفراد الذين يأخذون وقت أقل في الاستجابة مع إعطاء استجابة صحيحة مع ارتكاب عدد أقل من الأخطاء ويجري تصنيفهم على أنهم سريعوا الاستجابة مع الدقة (Accurate/Fast) يرمز لها (F/A).

رابعا: الأفراد الذين يأخذون وقتا أكبر من المتوسط لدى أفراد العينة مع ارتكاب عدد أكبر من الأخطاء ويصنفون على أنهم متروون مع عدم الدقة (Slow/Inaccurate) يرمز لها بالرمز (S/I) (الخولي، 2002).

أما بالنسبة لتكييف وتقنين هذا الاختبار في البيئة العربية فقد قام "**الفرماوي**" بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنينها على البيئة المصرية، وكانت المحاولة الأولى عام (1985) وتتكون من 20 مفردة وسميت بـــ (ت.أ.م.20) وهي مناسبة للراشدين، وكانت الثانية عام (1987) وتتكون من 12 مفردة وهي مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية وسميت (ت.أ.م.12)، أما الصورة الثالثة لهذا الاختبار فتتكون من 10 مفردات وسميت (ت.أ.م.10) وهي مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة.

وقامت "**هانم عبد المقصود**"عام (1987) بتطوير الاختبار بجعله اختبارا لفظيا في صورة مواقف، ولكل موقف أربع اختبارات تمثل الفئات الأربع التي يكشفها الاختبار وهي: (بطيء–دقيق، بطيء–غيردقيق، سريع–دقيق، سريع–غير دقيق) (عبد المقصود، 1987).

ويمكن تمثيل هذه الأقطاب من خلال المخطط التالي:



شكل رقم –24– يبين أقطاب أسلوب (الاندفاع/التروي) المعرفي.

وقد قام "**عجوة عبد العال**" بتطوير نفس الاختبار سنة (1989) لكي يتناسب مع عينة الدراسة التي قام بها على طلاب الجامعة، وذلك بسبب صعوبة الاختبار التي تتمثل في الأشكال وعدد البدائل المتاحة أمام المفحوص (عبد العال، 1989).

أما الدراسة التي قام بها "**علي جمال**" عام (1989) لاحظ اختلاف واضح بين بعض فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة، كما أن الاختبار يستغرق زمنا طويلا، بحيث يسبب نوعا من الإرهاق على المفحوصين لذلك قام الباحث بتحليل مفرداته بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (72) طالب بالصف الثالث ثانوي، توصل إلى صورة مختصرة من إثني عشرة فقرة أسماها (ت أ م. 12) (علي، 1989).

وقد أشارت معظم البحوث إلى أن كلا من المجموعتين (متسرعون مع الدقة، وبطيئون مع عدم الدقة) تمثل خمسة وعشرون من عدد أفراد عينة أية دراسة (الفرماوي، 1994).

وقد أشار "**الشرقاوي**" عام (2003) أن بعض الباحثين قد أعادوا اختبارات مواقف لفظية لقياس أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي، حيث يتكون الاختبار من مجموعة مواقف حياتية، ويتم الإجابة من عدة بدائل بإجابة واحدة تدل إحداها على الاندفاع وأخرى على التروي، أما البدائل الباقية تدل على ما بين التروي والاندفاع المعرفي (الشرقاوي، 2003).

7- ثبات أسلوب التروي/الاندفاع المعرفي:

يرى كل من "**كاجان وكوجان**" (1970) أن أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي قد يتميز بالثبات النسبي بحيث يبدأ في النمو خلال سنوات ما قبل المدرسة، وقد يصبح هو الأسلوب الراسخ بعد ذلك، كما يمكن أن يتغير بعد ذلك من خلال الخبرات والنمو فيصبح الفرد أكثر ترويا (Kagan & Kogan, 1970).

وقد قام "**كاجان**" بدراسات لاختبار ثبات أسلوب (التروي/الاندفاع) بتطبيق اختبار (M.F.F.T) على (104) طفل كانوا في الصفين الثالث والرابع، وبعد عام من التطبيق أعاد تطبيق نسخة مختلفة اختلافا بسيطا من نفس الاختبار وقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات عالية بين التطبيق الأول والثاني وكان متوسط الارتباط (0.62) (جاد، 1997).

وقد وجد كل من "**سالكيند ونيلسون Salkind & Nelson**" (1980) أن عدد الأخطاء يبدأ في التناقص بعد سن العاشرة بينما زمن الكمون يزداد عند نفس السن، وفسرا هذه النتيجة على

أساس أن الطفل حول عشر سنوات من العمر يكون قد اختار إستراتيجية مفضلة في الاستجابة للمواقف الإدراكية (Salkind, 1980).

وفي دراسة "**ميسير وبرودزنسكي**" (1981) والتي قاما فيها ببحث ثبات أداء الطفل في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لمدة أكثر من ثلاث سنوات ممتدة من أعمار (11–14) سنة حيث وجد ثباتا متوسطا للكمون الاستجابة في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وكذلك عدد الأخطاء (إيهاب، 2001).

ومما سبق يمكن القول أن هناك ثباتا نوعا ما في أسلوب (التروي/الاندفاع) لكن هذا لا يعني أن الفرد قد يميل إلى أحد القطبين على مر السنوات نتيجة لتأثير العوامل الداخلية والخارجية كالانفعالات والخبرات الخاصة وكذا المجال والمحيط الذي يعيش فيه الفرد لما له من تأثير على الكيفية التي يعالج بها المعلومات خاصة.

8- تعديل أسلوب التروي/ الاندفاع:

كانت هناك العديد من المحاولات لتعديل معدل الإيقاع المعرفي (conceptual tempo) عند الأفراد لتحسين النتائج الايجابية لدى الأفراد من مختلف الوضعيات الاجتماعية والثقافية.

ويذكر "**الفرماوي**" (1994) أن الدراسات في هذا الشأن تتركز حول تعديل أسلوب (التروي/الاندفاع) ويعود السبب في ذلك إلى أن هذا الأسلوب محدد اجرائيا على نحو أكثر تميزا، ذلك للفصل بين بعديه، كذلك بالنسبة للأداة، وهو اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

ولأن هذا الأسلوب يرتبط بالعديد من متغيرات الشخصية سواء في المجال المعرفي كالإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات وتكوين المفاهيم والذكاء... أو ما يتصل بالمجال

الوجداني وما يشمله من سمات الشخصية، إضافة إلى بعض الأعراض الإكلينيكية كالتخلف العقلي Mental retardation كما يؤثر هذا الأسلوب في مستوى الأداء المدرسي(الشرقاوي، 1990).

بالإضافة إلى أن الأطفال المندفعين أظهروا نتائج سلبية للعلاج بالعقاقير كما أشار "**هينت** Hunt" (1991) أن خمسة وعشرين بالمائة من الأطفال المندفعين الذي يترددون على عيادات نفسية لا يستجيبون جيدا للعلاج بالعقاقير الطبية فضلا عن آثارها الجانبية البيئية على السلوك والتعليم (السمادوني، 1418ه).

وقد ذكر "**كاجان**" وزملاؤه أن هناك أربع دوافع أساسية يمكنها التدخل في تعديل السلوك الاندفاعي وهي:

1- الرغبة في الحصول على تعزيز خارجي.

2- الرغبة في تجنب الخبرات غير السارة.

3- الرغبة في أن يكون الفرد ماهرا في أدائه.

4- الرغبة في الوصول إلى أعلى درجة من التماثل مع النموذج (رمضان، 1990).

وهناك عدة أنواع حاول الباحثون من خلالها تعديل الإيقاع المعرفي لدى المندفعين وهي مقسمة إلى 4 أنواع:

1- **تعديل الأسلوب عن طريق التدعيم:** ويكون هذا الأسلوب لزيادة وقت الاستجابة أو إنقاص الأخطاء وذلك من خلال المكافأة للسلوك المرغوب أداؤه من المفحوصين خاصة الأطفال منهم.

وفي هذا المجال قام "**دوجلاس Douglas**" عام (1976) بدراسة تهدف إلى مساعدة عينة من الأطفال من ذوي النشاط الزائد ليصبحوا أكثر فاعلية وأقل اندفاعية وقد استخدم الباحث بعض الأساليب المعرفية السلوكية. وهي النمذجة، التعليمات الذاتية اللفظية، والتدعيم الذاتي، والضبط الذاتي إضافة إلى التدريب المباشر. وذلك على عينة مكونة من 19 طفلا من ذوي النشاط الزائد الذين يتصفون بالحركة المفرطة والاندفاعية، ومشكلات الانتباه، وتم تطبيق بعض أدوات القياس كاختبار "**كاجان**" لتجانس الأشكال المألوفة، ومتاهات"**بورتيس**"... وقد أظهرت النتائج عن فاعلية التدريب المعرفي حيث استطاع أفراد العينة تعلم الأسس العامة بدلا من الاستجابات المحددة الخاصة بالنشاط (السمادوني، 1418ه).

أما في دراسة "**بردور Burdure**" والتي قسم فيها العينة إلى مجموعتين إحداهما تلقت تعزيزا ذاتيا، والأخرى تعزيزا خارجيا أثناء تعلمهم وقد وجد زيادة في زمن كمون للاستجابة وتناقص في عدد الأخطاء لدى عينة التعزيز الذاتي عنها في عينة التعزيز الخارجي (رمضان، 1990).

وهنا يمكن القول أن عملية التدعيم يمكن لها أن تنقص من عدد الأخطاء المرتكبة من الأطفال بالتالي تحسن اختيار الجواب الصحيح ومنه يؤدي إلى إنقاص الاندفاعية في حل المشكلات.

2- تعديل الأسلوب عن طريق التركيز على تأجيل الاستجابة:

ونجد في هذا الصدد الدراسة التي قام بها "**سكويبل Sceweble**"، من خلال إعطاء أسئلة لأطفال من طبقتين مختلفتين، طبقة اجتماعية منخفضة وأطفال من الطبقة الاجتماعية المتوسطة وطلب منهم تكوين جملة من ثلاث كلمات، وقد طلب منهم ذلك تحت شروط من التأجيل، تأجيل حر وآخر جبري، ولم تظهر النتائج فروقا بين العينيتين في حالتي التأجيل (فرير، 1986).

كما أن دراسة "**ايجيلاند**" قد أعطت نتائج أكثر نجاحا في تعديلها لسلوك المندفعين لعينة متكونة من اثنان سبعون طفلا، أربعون من الذكور، واثنان وثلاثون من الإناث، في أعمار زمنية تراوحت بين 6 و 8 سنوات. وكانت هذه العينة مقسمة إلى مجموعتي تدريب بالإضافة إلى مجموعة ضابطة. وقد دربت المجموعة الأولى على إستراتيجية فحص وتدقيق أما المجموعة الثانية أعطيت تعليمات بتأجيل استجابتها الأولى. وقد ظهر نجاح هذه الدراسة متمثلا في زمن كمون أعلى واختزال في عدد الأخطاء بالنسبة للمجموعتين التجريبيتين (الفرماوي، 1994).

نجد أيضا في هذا الصدد دراسة أخرى أظهرت نجاحا في هذا الأسلوب من خلال الدراسة التي قام بها "**هايدر Hider**" من خلال المقارنة بين أثر ثلاثة طرق التدريب على أسلوب التروي. وأجريت الدراسة على أطفال في سن سبع سنوات، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بالإضافة إلى مجموعة ضابطة. وقد تلقت المجموعة الأولى تعليمات ضبط أثناء الأداء، وقد تلقت المجموعة الثانية تعليمات تأجيل أو كف الاستجابة الأولى أما المجموعة الثالثة فقد تلقت تدريبا على إستراتيجية الفحص وقد أثبتت النتائج صحة فروض الدراسة حيث أظهر التدريب أثرا أكبر لدى المجموعة الثالثة (خلفي، 2006).

3- تعديل الأسلوب عن طريق التقليد: وقد تم اعتماد هذه الطريقة من خلال عدة دراسات يمكن ذكر بعضا منها:

- دراسة "**ديني Denney**" عام (1972) "التي استخدمت نموذجا يقوم بالأداء، حيث تم تقسيم مائتي وواحد وثلاثون (231) تلميذا في الصف الثاني الابتدائي إلى أربع مجموعات على أساس أسلوب الاندفاع/التروي، وقد كان النموذج يقوم بحل مفردات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة مستخدما لاستراتيجيات أكثر ترويا، وقد أظهرت النتائج إلى إطالة فترات الكمون لدى الأطفال المندفعين

ذوي الاتجاه الكلي واختزال فترات الكمون لدى الأطفال المترويين ذوي الاتجاه التحليلي، فيما ظل عدد الأخطاء ثابتا لدى كل نمط (الفرماوي، 1994).

وفي دراسة قام بها كل من "**نورتون ولستر Norton & Lester**" عام (1979) على عينة قوامها خمسة وعشرون (25) طفلا من المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة من خلال اختبار أحد النماذج في تقليل الأخطاء وزيادة الزمن لدى الأطفال المتميزين بالاندفاعية.

وقد أظهرت النتائج أن النمذجة المرتبطة بنطق الألفاظ قليلة المعنى، والألفاظ المفهومة، والتعلم الذاتي، قد أدى إلى تميز أفراد المجموعة بإيقاع معرفي مترو، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للنموذج (الحساني، 1994).

وقد أنجز "**حمدي علي الفرماوي**" عام (1988)، دراسة بعنوان "استخدام فنية التعلم بالنمذجة في اكتساب الأطفال المندفعين لأسلوب التروي المعرفي"، وذلك لإكساب الأطفال الاستجابات الجديدة من ملاحظة نموذج يقوم بهذه الاستجابات، وقد استخدم ثلاث أدوات لتحقيق ذلك وهي: اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لأطفال المرحلة الابتدائية (ت. أ.م.12)، واختبار عين الشمس للذكاء الابتدائي*، وشريط فيديو يحتوي على برنامج النمذجة إعداد الباحث.

وذلك على عينة بلغت 260 تلميذا من الصف السادس ابتدائي. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج قد نجح في زيادة الكمون واختزال في عدد الأخطاء بالنسبة للأداء المعرفي كما أظهرت فروقا دالة إحصائيا بين نسبة الأخطاء في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت فروقا بين الجنسين حيث جاء البنين بكمون أعلى وأخطاء أقل من الإناث (الفرماوي، 1994).

---

*من اعداد عبد العزيز القوصي وهدى برادة، وحامد عبد السلام زهران 1972.

4- تعديل الأسلوب عن طريق استراتيجيات إمعان النظر:

نجد في هذا الصدد الدراسة التي قام بها "**ريدبريج Ridbreg**" عام (1971)، على مئة طفل، استخدمت الدراسة فيلما تسجيليا لنموذج يؤدي مهام معينة ذلك الذي شاهدته مجموعة المندفعين من العينة. وبعد القياس البعدي أشارت النتائج إلى وجود زيادة في زمن الكمون بالنسبة للمندفعين وإلى تناقص في زمن الكمون بالنسبة للمتروين (الفرماوي، 1994).

كما أجرى في هذا الصدد كل من "**ألبرت Albert**"، "**ايجلاند Egeland**"، "**ديبس Debas**" وقد أجمعت نتائج هذه الدراسات على التالي:

- أن طريقة تعديل السلوك عن طريق إستراتيجية معينة يتعلمها المفحوص كانت أكثر فاعلية في زيادة كمون الاستجابة وإنقاص عدد الأخطاء في اختبار (MFFT).

- أن هناك زيادة في كمون الاستجابة لاختبار (MFFT) وكذلك تناقص الأخطاء في نفس الاختبار، وذلك بعد التدريب (العمري، 2007).

وقد أجرى كل من "**جرير وبلانك Greer & Plank**" دراسة هدفت إلى اختبار مدى فاعلية التعليم المبرمج في تطوير قدرات حل المشكلات بطريقة تحليلية ومتروية، حيث عرضا على أفراد العينة بطارية اختبارات مكونة من: اختبار الأسلوب المعرفي "الصورة-ن"، اختبار"**تورانس**" للتفكير الإبداعي "الصورة اللفظية - أ" واختبار مضاهاة الأشكال المألوفة، وقد أظهرت النتائج أن الإيقاع الإدراكي قد أثر في كل من الزمن المستغرق، كما أوضحت النتائج أن التعليم المبرمج "التجريبي" كان فعالا في زيادة الزمن المستغرق في حل أربعة مشكلات معيارية، وهذا يعني التأثير في اتجاه التروي (خلفي، 2006).

ومن خلال ما سبق من عرض لطرق تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاع/التروي نلاحظ أن الباحثين استخدموا أكثر من طريقة لتعديل الأسلوب من عملية التقليد والتدعيم إلى تأجيل الاستجابة وكذا تعلم استراتيجيات لإنقاص في الاندفاعية، ورغم أن معظم هذه الدراسات كانت على عينات من الأطفال إلا أن معظم النتائج كانت إيجابية؛ بمعنى إمكانية تعديل هذا الأسلوب المعرفي وتحسين الاستجابة بمعنى أن العملية المعرفية ليست عملية جامدة لكن يمكن تعديلها بطرق مختلفة وآليات معينة لتحسين عمليات التفكير والإدراك ومن هناك إلى تقديم استجابات صحيحة مما يدعم الثقة بذات الطفل ويفتح له المجال للنجاح في مختلف المراحل والأطوار في حياته.

9- أسلوب التروي-الاندفاع و النمو:

تظهر الدراسات المتعلقة بهذا المجال (التروي-الاندفاع) أن الأطفال يصبحون أكثر ترويا بطريقة آلية مع تقدم العمر. حيث تصبح الأخطاء المرتكبة في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة تتناقص تدريجيا مع التقدم في العمر، حيث يظهر الأطفال أكثر اندفاعية في عمر ما قبل المدرسة عنه لدى أطفال عمر المدرسة، وترى "**فاطمة حلمي**" (1986) أن زيادة زمن الاستجابة في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة يصبح مرتبطا مع أخطاء أقل بعد دخول المدرسة.

ويظهر أن هذا الأسلوب المعرفي يرتبط بالدينامية النفسية للفرد فقد ذكر "**كاجان وكوجان**" (1970) أن الخوف من عمل خطأ من المحددات الرئيسية لبعد التروي-الاندفاع، حيث أن خوف الطفل من الخطأ قد يجعله متأملا فالطفل المتأمل يهتم بتجنب الخطأ مهما كلفه الأمر، أما الطفل المندفع فيبدو أقل خوفا من عمل الخطأ وبالتالي يستجيب بسرعة. حيث يرى "**كاجان وكوجان**"، أن الطفل الذي مر بخبرة تؤكد باستمرار على تجنب الخطأ سوف يلقى قبول الكبار ويتلقى تقييما ذاتيا إيجابيا فيما يتعلق بكبح السلوك غير الملائم. بينما يرى "**بيترز وبينفليد**" (1983) أن أسلوب

الاندفاع ينتج من طفل يحاول الهروب من موقف حل المشكلة من خلال الاستجابة السريعة (إيهاب، 2001).

10-علاقة الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع ببعض المتغيرات المعرفية:

نظرا لأهمية بعض الخصائص المعرفية وعلاقتها بالأسلوب (التروي/الاندفاع) ارتأت الباحثة عرض بعض الخصائص المعرفية بنوع من التفصيل حسب الدراسات التي قام بها الكثير من الباحثين كعلاقة الأسلوب المعرفي بالذكاء والقدرات العقلية أمثال:

Bass (1973), **Block** (1971), **Messe**r (1974)"، والقدرة العقلية العامة كذاكرة التعرف: **Kogan** (1971), **Ausburn &Ausburn** 1978 (الزيات، 2001).

1-علاقة الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع بالذكاء:

بعض الدراسات ترى أن الذكاء والقدرة العقلية العامة يرتبطان على نحو موجب ببعد التروي **Koga**n 1971, **Eska & Black** 1971, **Plomin & Buss** (1973).

وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجة الذكاء وزاد مستوى القدرة العقلية كلما كان الفرد مترويا، وبالمقابل يكون الفرد مندفعا في حالة انخفاض مستويات قدراته العقلية ودرجات ذكائه.

ومن هذه البحوث نجد بحث "**كاجان**"(1966) من خلال تطبيقه لاختبار "**وكسلر**"للذكاء بالإضافة إلى اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس أسلوب (التروي- الاندفاع) على أطفال الصف الثالث الابتدائي وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين عدد الأخطاء (بعد الدقة لأسلوب التروي- الاندفاع) وبين القدرة اللفظية (الفرماوي، 1994).

وتؤكد هذه النتيجة الدراسة التي قام بها "**لويسLewis** " وزملاؤه (1968) التي درست هذه العلاقة لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية وأظهرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) في بعديه (الدقة- زمن الرجع) وبين الذكاء (بلاح، 2005).

كما نجد دراسة "**لارسن Larsen"** (1982) لعينة من الراشدين استخدم فيها اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، وكذا اختبار للذكاء التي أظهرت نفس النتائج السابقة (الفرماوي، 1994).

مع هذا فإن العلاقة بين أسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) غير محسومة نتيجة للبحوث المتباينة النتائج في هذا المجال.

2-علاقة الأسلوب المعرفي التروي- الاندفاع بحل المشكلات:

من الدراسات التي اهتمت بعلاقة الأسلوب (التروي- الاندفاع) وسلوك حل المشكلات الدراسة التي قام بها "**Kagan**"(1966) والتي عرض فيها خمس مراحل يمر بها الفرد في حل المشكلة:

- الأولى: تتمثل في استيعاب حدود المشكلة.
- الثانية: تتمثل في تصور للفروض التي يراها الفرد طريقا لحل هذه المشكلة.
- الثالثة: تتمثل في التحقق من صحة الفروض.
- الرابعة: تتعلق بتقييم الموقف بعد التحقق من صحة الفروض.
- الخامسة: تتعلق بإصدار القرار، ويرى "**حمدي الفرماوي**" أن أسلوب (التروي/الاندفاع) يرتبط بالمرحلتين الثانية والخامسة بمعنى ارتباطه بالزمن الذي يستغرقه الفرد في اختبار

الفروض، كما يرتبط بالقرار المترتب على نتائج اختبار الفرد لهذه الفروض (الفرماوي، 1994).

كما نجد أيضا دراسة "**كامرون Cameron**" (1977) والتي استهدفت التعرف على مصادر فعالية الأداء على حل المشكلات لدى المندفعين من الأطفال بالمقارنة بالمتروين منهم، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مصدر ضعف الأداء في حل المشكلات تمثل في:

- الفشل في الاحتفاظ الملائم بالتعليمات الموجهة.
- الفشل في صياغة أو تكوين أو استنتاج استراتيجية فعالة للحل.
- الفشل في اتساق تنفيذ الاستراتيجية الفعالة عند التوصل إليها.

وهذه الخصائص كانت لدى المندفعين أكثر وضوحا منها لدى المتروين حيث أظهر ثمانية وعشرون بالمئة من الأطفال المندفعين عدم القدرة على تنفيذ الاستراتيجيات التي انتجوها مقابل أربعة بالمئة بالنسبة للمتروين (خلفي، 2006).

3- علاقة الأسوب المعرفي التروي/ الاندفاع باتخاذ القرار:

ان اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) هو عبارة عن عملية لاتخاذ قرار، والذي قد يكون قرارا صحيحا أو خاطئا من خلال التروي والتمعن في الأشكال واتخاذ القرار الصحيح أو الاندفاع واتخاذ القرار الخطأ.

ويتطلب اتخاذ القرار أو صنعه في الموقف سواء كان بسيطا أم مركبا استدعاء الفرد لخبرات سابقة وذلك من خلال تصنيفها أو تلخيصها أو استنباط العلاقات فيما بينها، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن أسلوب اتخاذ القرار يرتبط بما يسمى "التحفظ" أو "التطرف" وكلاهما يرتبط

ببعد أو أبعاد الأساليب المعرفية، فعندما يكون الموقف معقدا فقد يميل الفرد وفق أسلوبه المعرفي إلى مواجهة هذا الموقف بالتحفظ وما يطلق عليه "كمون القرار" وقد يجازف بقرار اندفاعي لا يتلاءم مع المشكلة أو الموقف المطروح(الفرماوي، 1994).

ومن الدراسات في هذا السياق نجد الدراسة التي قام بها "**مان Man**" عام (1973) والتي تتناول الفروق بين المندفعين والمتروين في اتخاذ القرار على عينة من الأطفال من 6-8 سنوات باستخدام مهام مختلفة لاتخاذ القرار حيث أظهرت النتائج أن المتروون استغرقوا زمنا أطول من المندفعين في اتخاذ القرار(الفرماوي، 1994).

وقد قام "**أتكنسون Atkinxen**"(1957) تقسيم العلاقة بين هذا الأسلوب واتخاذ القرار إلى نوعين:

الأول: يكون دافعهم لتحقيق النجاح أكبر من دافعهم لتجنب الفشل، بحيث يكون أكثر ميلا للمخاطرة في مواقف اتخاذ القرار.

الثاني: يكون دافعهم لتجنب الفشل أكبر من دافعهم لتحقيق النجاح، ويكون هذا النوع أكثر تحفظا في اتخاذ القرار.

كما يصنف "**ويلكر Wilker**" الذي يرى أن هناك خمسة أساليب لاتخاذ القرار:

- المتردد: الفرد دائم التردد عند اتخاذه لقرار ما.
- المندفع: الفرد الذي يتخذ القرار في لحظة دون تمهيد مسبق.
- المغامر: الفرد الذي يتخذ القرار معللا ذلك بقوى خارجة عن إرادته.
- العقلاني: الفرد الذي يدرس البدائل المتاحة في الموقف لاختيار القرار المناسب.

- المراوغ: الفرد المتهرب من اتخاذ القرار (شرقي، 2007).

مع كل هذه التحليلات فيما يخص العلاقة بين اتخاذ القرار وأسلوب (التروي- الاندفاع) المعرفي تبقى هناك حاجة إلى دراسات عديدة لتحديد بدقة حقيقة هذه العلاقة.

4-علاقة الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع بالتحصيل الدراسي:

يمكن التعبير عن مصطلح التحصيل الدراسي بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار مادة دراسية أو عدة مواد سبق أن قام بدراستها في مرحلة من مراحل الدراسة.

ويبدو أن التلاميذ ذوي الأسلوب التحليلي أعلى في تحصيلهم من التلاميذ غير التحليليين وهذا ما كشفت عنه الدراسة التي قام بها "**بيري Buri**" وآخرون (1958) كما كشفت دراسة "**هاسكينز ومكيني Haskins & Mekinny**" على أن الكمون كبعد من أبعاد أسلوب (التروي/الاندفاع) يرتبط ارتباطا دالا بالتحصيل الدراسي، لدى أطفال في فئة عمرية معينة، وأن هناك علاقة عكسية دالة بين بعد الدقة (عدد الأخطاء) والتحصيل الدراسي لدى كل الفئات العمرية (الفرماوي، 1994).

أما استراتيجية التعلم الذاتي فيرى "**كامبل ودوجلاس**" (1972) أنها تفيد المتعلمين المتروين ولا تتناسب بالضرورة مع الافراد المندفعين، كما ان البيئة التعليمية للطفل الاندفاعي يجب أن تكون واقعة تحت سيطرة المعلم حتى تتم عملية الاشراف والتوجيه، والضبط لكل خطوة يقوم بها الطفل في التعامل مع المعلومات (السيد، 1997).

ان الطفل المتروي الذي يحلل المشكلة (أسئلة الامتحان) بطريقة متروية وتمعن يفتح له مجالا لإعطاء إجابات صحيحة بصورة أكبر وأخطاء أقل.

وقد أسفرت نتائج دراسات كل من "**كاجان** " (1964) و"**الفرماوي**" (1984) على أن التلميذ المندفع معرفيا أقل كفاءة من زميله المتروي بالنسبة للتحصيل الدراسي بصفة خاصة، والمهارات المعرفية بصفة عامة (الفرماوي، 1994).

كما نجد الدراسة التي قام بها كل من "**Loper & Hallahan**" (1989) التي أظهرت "أن أسلوب التروي/الاندفاع يعتبر منبئا جيدا للتحصيل الدراسي، إلا أن معامل الارتباط بين المتغيرين قد انخفض عند ضبط الذكاء كما ارتبط الذكاء بدرجات الاندفاع ارتباطا دالا سالبا" (الزيات، 2001).

وفي دراسة قام بها "**رمضان محمد رمضان**" (1990) حول "تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي" أظهرت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة طلاب المتريثين ومتوسط درجات مجموعة الطلاب المندفعين في التحصيل الدراسي (معرفة- فهم- تطبيق) لصالح مجموعة الطلاب المتريثين، كما قام "**فتحي السيد محرز**" و"**عبد الفتاح عيسى إدريس**" (1997) دراسة حول "الفروق بين المتروون والمندفعين في التحصيل الدراسي باستخدام أحد أساليب التعلم الذاتي" وقد أظهرت النتائج تفوق الطلاب المندفعين البارعين على أقرانهم المتروين غير البارعين وكذا المندفعين غير البارعين في التحصيل الدراسي، كما تفوق الطلاب المتروون البارعين على أقرانهم المندفعين البارعين والمندفعين غير البارعين في التحصيل الدراسي. كما تفوق الطلاب المتروون البارعين على أقرانهم المتروون غير البارعين وعلى المندفعين غير البارعين في التحصيل الدراسي (الشرقاوي، 2004).

وعلى هذا يرى "**فؤاد أبوحطب**" عام (1990) أنه ينبغي على المعلم أن يفترض أن تلاميذه لديهم أساليب معرفية مختلفة لحل المشكلات وأن يكيف استراتيجية التدريس لتتلاءم مع هذه

الأساليب بحيث لا يشعر التلميذ المتروي بعدم الكفاءة لأنه أبطأ كما لا يجب أن يسخر من أخطاء التلميذ المندفع (السيد، 1997).

وفي القسم التالي ستتطرق الباحثة الى الأسلوب المعرفي الثاني الخاص بهذه الدراسة وهو أسلوب الإستقلال/ الإعتماد على المجال الإدراكي، وهو من الأساليب الإدراكية المهمة كذلك في الحقل المعرفي.

ثالثا: أسلوب الإستقلال/ الإعتماد على المجال الإدراكي.

1- مفهـــوم أســلوب الاستقلال/الاعتماد على المجــال الادراكــي:

قدم الباحثون في مجال علم النفس المعرفي و خاصة الذين اهتموا بأسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي مجموعة من التعريفات لهذا الاسلوب يمكن تلخيصها فيما يلي:

يرى "**وتكن witkin**" وزملاؤه أن هذا الأسلوب هو"مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر ادراكية في المجال سواء في اعتماده أو استقلاله عن المجال، والفرد المعتمد على المجال هو ذلك الفرد الذي لا يستطيع ادراك الموضوع الا في تنظيم شامل كلي للمجال global بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة، أما بالنسبة للمستقل عن المجال هو ذلك الفرد الذي يستطيع ادراك الموضوع منفصلا عما يحيط به من عناصر أخرى، وهنا يستطيع أن يحلل المجال المركب (الفرماوي، 1994).

ويذكر "**جوناسين jonassen**" (1979) أن هذا الأسلوب يعني "اتجاه الفرد بأن يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق السائد الذي تختفي فيه المعلومات فالأفراد ذوي الاستقلال عن المجال يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات عن الخلفية أو السياق الذي تختفي فيه هذه المعلومات وبالتالي فاءن

هذا الاسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات و تعلم المفهوم وادراك الذات ومفهوم الجسد بل أيضا في أدوار اجتماعية" (الخولي، 2002).

ويؤكد "**جيريكو وماك لونج Gereco and Mclung**" (1979)" "أن الافراد المستقلين عن المجال الادراكي لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها بسهولة كبيرة، وكذا معايشة اجسامهم ككيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية عن المعتمدين على المجال الادراكي" (العمري 2007).

ويرى "**جيلفورد Gilford**" (1980): "أن أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال يعتبر عملية مرونة بدلا من اعتباره عملية تحليل، حيث أن هذا الأسلوب يعبر عن استعداد الفرد لعمل أي تعديل أو تغيير في المعلومات التي توجد في المجال الادراكي لكل فرد (الخولي 2002).

ويعرف "**الشرقاوي**" هذا الاسلوب بأنه "يشير إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموضوع أو العناصر الموجودة في الموقف، او ما به من تفاصيل ولذلك يطلق على الافراد الذين يعتمد ادراكهم بشكل واضح على المجال، وما فيه من عناصر الافراد المعتمدون على المجال الادراكي اما الافراد الذين يستطيعون ادراك عناصر المجال بشكل مستقل عن الارضية المنظمة له، فيطلق عليهم الافراد المستقلون عن المجال الادراكي (الشرقاوي، 2003).

ويعرف "**محمد الخولي**" أسلوب الاستقلال/ الاعتمادعلى المجال الادراكي على أنه" سمة نفسية خاصة بالمجال المدرك وطريقة كل فرد على ادراك المواقف أو المواضيع، ويصنف اللأفراد على النحو التالي:

أ. **معتمدون:** وهم الافراد الذين يخضعون في ادراكهم في التنظيم الشامل (الكلي) للمجال أو أجزاؤه فيكون ادراكهم له مبهما، كما يستجيبون لعناصر المجال بطريقةكلية ويطلق على هؤلاء، اسم الافراد ذوي النمط الكلي.

ب. **مستقلون:** وهم الأفراد الذين يدركون أجزاء المجال بصورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة لهذا المجال، ويستطيعون أيضا تحليل وتمييز مكونات المثير المركب أو المعقد ويطلق على هؤلاء الافراد ذوي النمط التحليلي (الخولي،2002).

مما سبق من تعريفات لأسلوبالاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي يمكن القول أن هذا الاسلوب يظهر اختلافات بين نوعين من الافراد:

- ✓ الافراد المعتمدين على المجال الادراكي : أشخاص يتميزون بنمط كلي واعتماد على السياق الادراكي من حيث عناصره وخصائصه المختلفة، مع نقص في المرونة أو الاستعداد لتغيير المعلومات لتلائم المواقف المختلفة.
- ✓ الافراد المستقلون عن المجال الادراكي: يمكنهم ادراك المواضع منفصلين عما يحيط بهم من عناصر بطريقة تحليلية بالاضافة الى المرونة في تغيير المعلومات حسب المواقف من خلال تحليل و تمييز مكونات المثير المركب أو المعقد.

كما ان الباحثة تتفق مع التعريف الذي قدمه "**جوناسين**" بأن هذا الاسلوب يرتبط بالفروق الفردية لحل المشكلات، وتعلم المفهوم، وادراك الذات، مفهوم الجسد، وكذا في الأدوار الاجتماعية، وقد لخص "**الديري**" ثلاثة انماط مختلفة للشخصية هي:

النمط الاول: افراد يتميزون بنكران الذات والخضوع للآخرين، وكذا ضعف السيطرة.

النمط الثاني: أفراد يتميزون بسمات اما سلبية أو ايجابية كالنضج الاجتماعي، الاستعداد العدواني أو الصداقة، الاستعداد للانصات أو عدم موافقة الاخرين.

النمط الثالث: افراد يتميزون بخصائص التوجه للمهمة (الديري، 2011).

2- أهمـــة أسلـــوب الاستقلال/ الاعتماد على المجـــال الادراكـــي:

تتجلى أهمية هذا الاسلوب في ارتباطه بمدى الفروق الموجودة بين الأفراد ومدى الثبات النسبي الذي يلاحظ في سلوك الافراد في التفاعل مع عناصر المحيط، فيحدد بُعد الاستقلال عن المجال الادراكي درجة التمايز النفسي، فالشخص الذي لديه درجة عالية من التمايز النفسي يقال عنه أنه مستقل عن المجال الادراكي وعلى ذلك يكون أداء الفرد أكثر تمايزا كلما كان قادرا على استجابة بطريقة خاصة في الموقف أما الأفراد الأقل تمايزا فان استجاباتهم تكون أقل وضوحا ويذكر "**جيلفورد**" أنه يمكن أن نستدل على الاسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي من عملية المرونة التي تعد بُعد من ابعاد التفكير الابتكاري ويذكر "**جيلفورد**" أن التطابق بين هذا الاسلوب وقدرة N,V,T وهي اختصار لعامل النتاج التقاربي للتحويلات البصرية في البناء العقلي:

CONVERGENTPRODUCTION OF VISUAL TRANSFORMATIONS

والدليل على ذلك ما استنتجه "**كارب KARP** " (1963) حيث وجد عاملا لا يحتوي فقط على الاختبارات التي تقيس اسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال، ولكن اتضح أنه يتضمن اختبار المشكلات المتناظرة والمشكلات البصرية و قد أوضحت الدراسات الحديثة أن الافراد ذوي أسلوب الاستقلال عن المجال يميلون الى حب الرياضيات، والتفكير الرياضي وعلى ذلك فان اسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي يمكن ان يتكون من عدة ابعاد من اهمها الانتاج التقاربي، المضمون البصري ومضمون المعنى وعلى ذلك حسب "**الخولي**" فان الافراد المستقلين عن المجال

الادراكي لديهم القدرة على عزل و انتزاع الموضوع المدرك عما يحيط به في المجال (الخولي ،2002).

3- خصائص الافراد ذوي الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجـــال الادراكـــي:

اجمعت معظم الدراسات على أن ذوي الاساليب المعرفية المختلفة يتميز كل منهم بخصائص وسمات معينة في كيفية تعاملهم مع المواقف التعليمية أو اختيار المهنة أو نوع الدراسة أو في أساليب التفاعل الاجتماعي بصفة عامة.

ان ما يميز أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجـــال الادراكـــــــي هو مدى قدرة الفرد على عزل جزء من المجال الادراكي المحيط به، واستخدام هذا الجزء في سياقات أخرى مختلفة فالافراد المستقلون عن المجال الادراكي يستطيعون عزل عنصر من المجال الادراكي ثم اعادة تنظيم المجال مرة أخرى ، في حين يواجه الأفراد المعتمدون على المجال صعوبة في عزل جزء من المجال الادراكي المحيط بهم (shade , 1982).

حيث اشار كل من "**جستس**" و "**هولي وجرين**" **JUSTICE HOLLY** and **GREEN**"(1970) أن أصحاب الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الادراكي يفضلون العمل وهم قريبون ماديا وحسيا من الآخرين.

وفي تجربة قام بها "**جستس**" لمعرفة الى أي مدى يختلف أصحاب الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الادراكي عن أصحاب الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الادراكي، في تفضيلهم للجو الاجتماعي السائد، والمكان الذي يعملون فيه فوجد أن أصحاب الأسلوب الأول عندما طلب منهم اعداد مقالة ما وقراءتها على مجموعة من المحكمين كانوا يدخلون الحجرة ويقتربون كثيرا من المحكمين مقارنة بأصحاب الأسلوب الثاني (شريف، 1982).

من جهة ثانية وجد "**توفل وربل**" و "**ناكامورا**" **NOVILL RUBLE** and **NAKAMURA**"(1971) أن أصحاب أسلوب الاعتماد على المجال في حاجة دائمة الى تأييد الجماعة لهم وأنهم مهتمون أشد الاهتمام بمعرفة الجماعة عن سلوكهم وأنهم يفضلون الأعمال التي تتطلب قدرا من الالتصاق والاندماج، والتفاعل مع الغير، مثل أعمال الجمعيات الخيرية أو الارشاد والتوجيه كذلك فأنهم يفضلون دراسة الانسانيات بصفة عامة، أما أصحاب الأسلوب المستقل عن المجال فهم لا يولون اهتماما كبيرا للعلاقات الاجتماعية ولا يهتمون كثيرا برأي الآخرين عنهم ولا يهتمون بالمجالات ذات العلاقات الاجتماعية، ويفضلون المجالات المهنية التي تحتاج الى كثير من التحليل والتدقيق ويميلون الى المجالات العلمية بصفة عامة (شريف،1982).

ويرى "**الحامولي**" (1997) أن المستقلين عن المجال يتسمون بعدة سمات منها:

1. ادراك عناصر المجال بطريقة تحليلية، بحيث يكونون أكثر قدرة على تحليل المواقف المعرفية و اعادة بنائها بطريقة جديدة.
2. تمييز الذات عن الأخرين.
3. يدرك التناقضات و التباينات في المواقف المختلفة، ويعتمد على ذاته كإطار مرجعي.
4. يميل الى التفرد والتشدد و الانعزالية عن الآخرين.
5. أداء عالي للعمليات المعرفية.
6. الاتجاه نحو القيم الفردية، الخاصة بالعمل مثل الكفاية والاستقلال والتميز و الانجاز ولا يهتم بالتعابير الانفعالية على وجوه الآخرين (الديري،2011).

هذا وقد أظهرت الدراسات المختلفة العديد من الخصائص التي يتميز بها الأفراد ذوي الأسلوب المعتمد على المجال، أو الأفراد المستقلون عنه وهذا حسب بعض المجالات المختلفة التي قام الباحثون بدراستها وربطها بالأسلوب ويمكن تلخيص هذه الخصائص فيمايلي:

1_ المجال المهني: يفضل الاشخاص المستقلين عن المجال الادراكي المجالات المهنية والتربوية التي تتميز بالتحليل و الموضوعية والتجريد، أما الاشخاص المعتمدين على المجال الادراكي يفضلون المجلات المهنية التي تتميز بالنواحي الشخصية كعلم النفس، والتدريس ، والخدمة الاجتماعية والتمريض، بالتالي يفضلون العمل في المجالات التي تتطلب الاحتكاك بالآخرين والتفاعل معهم في الحياة اليومية.

كما أكدت الدراسات التي أجريت في مجال الاختيار المهني أن الفراد العاملين في مجالات الهندسة، قيادة القوات الجوية، تدريس الرياضيات يتميزون بالاستقلال الادراكي (الشرقاوي، 2006).

2_ الجنس: أظهرت البحوث أن هناك فروقا واضحة بين الذكور والاناث في هذا الأسلوب، فالذكور يميلون لأن يكونو أكثر استقلالا من الاناث من خلال الدراسة التي قام بها كل من "**اندريو**" (1955) و"**بنيت**" (1956) و"**فرانكس**" (1956).

كما ظهرت هذه الفروق من خلال الدراسة التي قام بها "وتكن" وزملاؤه والتي أظهرت أن حوالي 28%من عينة الاناث اخترن مهنة التعليم بينما حوالي 2% فقط من عينة الذكور اختارو هذا المجال (الشرقاوي،2003).

لكن لم تظهر فروق بين الجنسين من مستقلين ومعتمدين على المجال الادراكي في مجالات الميول الاقناعية والأدبية والكتابية (العتوم،2004).

3_ الدفاعات النفسية: أما بالنسبة للدفاعات النفسية يبدوا أن أصحاب أسلوب الاستقلال يميلونالى استخدام دفاعات خاصة في السلوك مثل دفاع الانعزال وعلى عكس ذلك يميل المعتمدون على المجال الادركي، الى التأثر باستخدام دفاعات مثل الانكار والكبت وهذا ما أظهرته الدراسات التي قام بها كل من"**مينارد**" و "**موني**" (1969) (الشرقاوي، 2006).

4_ السيادة المخية: من خصائص ذوي أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي من ناحية السيادة المخية نجد:

المستقلون عن المجال:

- اظهار ميل كبير لاختيار المجال البصري الأيسر في ادراكهم للوجوه.
- يستخدمون اليد اليمنى.
- يفضلون استخدام الاذن أكثر من استخدامهم للبصر.

المعتمدون على المجال:

- اظهار ميل أقل لاختيار المجال البصري الأيسر في ادراكهم للوجوه.
- لا يستخدمون اليد اليمنى دائما في أدائهم.
- يفضلون استخدام البصر أكثر من استخدامهم للأذن على الرغم من السمع القوي (أحمان،2006).

5_ الناحية الاجتماعية:

- المستقلون عن المجال الادراكي:
  - يفضلون الأنشطة الفردية.

- متباعدون في علاقاتهم مع الآخرين.
- يقفون بعيدا ولا يشعرون بالميل إلى معانقة الأفراد في المجتمع الذي يعيشون فيه.
- لا يهتمون بالعلاقات الانسانية.
- يقدرون الممارسات المعرفية.
- ذو قيم متوجهة نحو العمل مثل الكفاءة والقدرة، و التفوق.
- الميل إلى العزلة عن اللآخرين والتمركز حول الذات.

- **المعتمدون على المجال الادراكي:**

- لديهم ميل نحو الانتماء الانبساطي.
- يفضلون العلاقات الشخصية الاجتماعية.
- يظهرون استعدادهم للمشاركة، وحاجاتهم للصداقة.
- يهتمون بالآخرين ويسعون لمساعدتهم.
- دائرة معرفتهم بالناس متسعة، ومعروفون لدى الكثير من الناس.
- يكون لديهم استعداد كبير لاظهار مشاعرهم وجعلها معروفة للآخرين.
- يفضلون أن يكونو أقرب من الناحية الجسمية الى هؤلاء الذين يتفاعلون معهم.
- اقل تمركزا حول الذات وأكثر استعدادا لقبول النقد (الشرقاوي, 2003).

6_ العمليات المعرفية المرتبطة بمعالجة المعلومات:

أ_المستقلون عن المجال الادراكي:

- القدرة على التذكر منخفضة لوجوه الأفراد الذين قابلوهم من قبل.
- انتباه قليل للمؤشرات الاجتماعية ومصادر المعلومات.

- قدرة منخفضة لتذكر الاجتماعية العريضة.
- يكونون أكثر كفاءة في ادراك متى تكون استراتيجية الحل غير صالحة للتطبيق.
- أكثر فاعلية في حل المشكلات الآكاديمية من خلال تحليل الموقف واعادة بنائه وتنظيمه.
- درجات عالية في اختبارات الذكاء.

ب_المعتمدون على المجال الادراكي:

- قدرة تذكر عالية للوجوه.
- قدرة عالية لتذكر الكلمات الاجتماعية.
- أكثر انتباها إلى مؤشرات السياق وتفضيل اكتساب المعلومات من السياق الاجتماعي.
- أقل كفاءة في ادراك متى تكون استراتيجية الحل غير صالحة للتطبيق.
- ادراك أجزاء المجال بصورة ذاتية لتكوين انطباعات كلية (الشرقاوي،2003).

ويمكن تلخيص أهم الخصائص العامة التي تميز الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي حسب الجدول التالي (العتوم، 2004):

المستقل عن المجال الادراكي	المعتمد عن المجال الادراكي
يتمتع بالقدرة على حل المشكلات من خلال تحليل الموقف واعادة بناءه وتنظيمه.	ادراك اجزاء المجال بصورة ذاتية لتكوين انطباعات كلية.
الميل إلى العزلة عن الآخرين والتمركز حول الذات.	الميل الى اقامة العلاقات الودية مع الآخرين وأقل تمركزا حول الذات.

الطموح العالي.	الطموح عادي معتدل.
عدم الشعور بالتقدير والاعتبار من الآخرين.	الشعور بالتقدير والاعتبار من الآخرين.
وضوح الحاجات والمشاعر.	التأثر الواضح بالتغيرات الانفعالية.
الأداء عالي في التخصصات التكنولوجية والعلمية كالحاسوب والعلوم والرياضيات والهندسة والفنون.	الأداء العالي في المهمات التي تتطلب العمل الجماعي المشترك أو بقرب من الآخرين مثل العلوم الانسانية والاجتماعية.
عدم الاكتراث بالعلاقات الانسانية.	الاكتراث للعلاقات الانسانية والحاجة الى تأييد الأخرين.
تفضيل الاعمال التقنية ذات الأداء الفردي.	تفضيل المهن التي تتطلب العمل الجماعي.

جدول رقم–8– خصائص الافراد المستقلين و المعتمدين على المجال الادراكي.

ويظهر من خلال الجدول السابق أن هناك تباينا في خصائص الأفراد في كل قطب من قطبي الأسلوب في المجالات المختلفة كالمجلات العلمية والاجتماعية و العلاقات الى غير ذلك.

بحيث يعتبر الأسلوب المعرفي(الاسقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي) قطبي متصل، حيث يكون الأفراد في أي من القطبين مرتفعين في أحد الصفتين ومنخفضين في الصفة الأخرى، ولا يعني وجود الأفراد في أحد القطبين أنهم أسوأ أو أفضل من الأفراد في القطب الآخر، فصفات الأفراد في كل قطب تتيح لهم فرصة التكيف في ظل ظروفمعينة، ووجود قطبين لا يعني أن يكون

الفرد معتمدا خالصا أو مستقلا خالصا عن المجال الادراكي، انما يميل الى الاعتماد ادراكيا أو يميل الى الاستقلال ادراكيا عن المجال، وذلك حسب الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار الاشكال المتضمنة بحيث يشغل الفرد نقطة على هذا التوزيع المتصل الذي يبدأ في أحد القطبين وينتهي بالقطب الآخر، ويعود هذا إلى عدة اعتبارات منها:

- التأثيرات البيئية للتنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تباين الفرص المتاحة للجنسين، وكذا سيطرة العرف الاجتماعي في الأعمال المطلوبة من كل جنس.
- الانماط الثقافية العامة (المسايرة، سيادة التقاليد،السلطلة الوالدية) (الحملاوي، 2009).

ويعتبر أسلوب (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي) أسلوب حياتي يتجلى من خلال سلوك الفرد في المواقف المختلفة، وأن تحديد ذلك في المواقف حياتية فعلية هو نوع من الصدق لهذا الأسلوب، كما يعتبر أسلوب الفرد في الاقتراب من الهدف (الخولي،2002).

بمعنى أنه يختلف من فرد إلى آخر في سلوكياته والتصرف نحو المشكلات أو العوائق ولكل طريقته في تجاوز هذه المشكلات، فمنهم من يستقل بذاته عن الآخرين ويتصرف على هذا الأساس بحيث لايحتاج الى اهتمام الجماعة المحيطة به، عكس المعتمد على المجال المحيط به وبالتالي نجده يهتم و يتأثر برأي الآخرين باعتبارهم مرجع ادراكي بالنسبةاليه، ولقياس هذا الأسلوب هناك طرق مختلفة منها الاجرائية ومنها اللفظية وسيتم اعطاء نبذة عنها فيمايلي:

4- قيـــاس الأســـلوب:

لقد صمم "**وتكن**" ثلاثة مواقف حسية ادراكية لقياس الاستقلال الادراكي:

1- اختبار تعديل الجسم Body Ajustement test (B.A.T): يسمى هذا الاختبار باختبار الغرفة المائلة أو الكرسي المائل، ويهتم هذا الاختبار بتقسيم ادراك الفرد لوضع جسمه و البيئة المحيطة وعلاقته بالتعامد، ويتكون هذا الاختبار من حجرة صندوقية الشكل، ومحمولة على ترسى دائري، ويمكن تحريكها منه لتميل يمينا أو يسارا، وفي داخلها كرسي يجلس عليه المفحوص، ويمكن تحريك هذا الكرسي بواسطة المفحوص يمينا أو يسارا بشكل مستقل عن الغرفة، ويقوم الفاحص بتحريك الكرسي بنفسه، ومن خلال يدمخصصة لذلك حتى يصل الى الوضع الذي يظن أنه قائم وعمودي (الخولي،2002).

وتظهر نتائج هذا الاختبار على أن المعتمدين على المجال الادراكي يحاولون تعديل أجسامهم حسب الغرفة، أما المستقلين يحافظون على الجلوس رأسا عكس الغرفة (الجابري،1993).

2_ اختبار المؤشر والاطارRod and Frame test (R.F.T): في هذا الاختباريطلب من المفحوص الجلوس في غرفة مظلمة في مواجهة اطار مربع مضيء ومائل وبداخله مؤشر مضيء ومائل ويطلب من المفحوص تعديل وضع المؤشر في اتجاه رأسي بينما الاطار يبقى في وضعه المائل (الجابري،1993).

ويتلقى المفحوص تعليماته موضحا له أنه عندما ترفع الستارة السوداء سوف يشاهد مربعا مضيئا، و في داخله مؤشر مائل عليه أن يحركه من خلال المقبض الموجود بيد المسند الخاص بالكرسي حتى يجعله قائما سوف يقوم المشارك في التجربة بثلاثة سلسلات من المحاولات وفي كل سلسلة ثمان محاولات:

السلسة الأولى: يكون فيها المشارك مائلا من جانب واحد بدرجة ميل28° والاطار مائل في نفس الاتجاه، بينما يكون المؤشر عموديا على الاطار بزاوية ميل 28° في نفس الاتجاه وفي وقت آخر في الاتجاه العكسي.

السلسلة الثانية: يكون الاطار مائلا في الاتجاه المعاكس لميل الجسم بزاوية 28°.

السلسلة الثالثة: يكون جسم المشارك قائما، والاطار مائلا يمينا أو يسارا بزاوية 28° وتحسب درجة أي سلسة من هذه السلاسل بمتوسط الخطأ الكلي للدرجات بالنسبة للتعامد الحقيقي في ثمان محاولات داخل كل سلسلة، والدرجات الخام يتم تحويلها الى درجات معيارية وذلك باستخدام المتوسط والانحراف العياري، والدرجات الموجبة فيه تمثل الأفراد ذوي الاعتماد عل المجال الادراكي بينما الدرجات السالبة تمثل الأفراد ذوي الاستقلال عن المجال الادراكي (الخولي،2002).

3_ اختبار الاشكال المنتضمة THE EMBEDDED FIGURES TEST (E.F.T):

وهو من أكثر الاختبارات استخداما وشيوعا، حيث يعرض على المفحوص شكل هندسي بسيط لفترة من الزمن ثم يقدم له شكل هندسي معقد يتضمن في داخله الشكل البسيط وتحديد أبعاده بالقلم. وقد طورعن هذا الاختبار نسخة معدلة تطبق بشكل جماعي عرفت باسم اختبار الأشكال المتضمنة الجماعي.

GROUP EMBEDDED FIGURES TEST) (G.E.F.T)

وتدل الدرجة المرتفعة في الاختبار الى ميله نحو الاستقلال عن المحال الادراكي.

ونظر لأن هذا الاختبار هو اختبار ورقة وقلم ساعد على كثرة الدراسات التي استخدمته حيث تظهر فكرة هذا الاختبار تفضيل الفرد للنظر للأشكال المعقدة على أنها وحدة واحدة كما أنه يجد صعوبة في عزل الشكل البسيط الذي يكون مطمورا داخل الاشكال المركبة والمعقدة. وتختلف سرعة

المفحوصين في ايجاد الشكل البسيط من فرد الى آخر،ويكون المستقلون أكثر قدرة على ايجاد الشكل البسيط أكثر من المعتمدين على المجال الادراكي (الشرقاوي، 1995).

وقد قام كل من "**أنور الشرقاوي**" و"**سليمان الخضري الشيخ**" (1977) بإعادة بناء هذا المقياس ليلائم الطلاب والمراهقين في البيئة المصرية ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أقسام هي كمايلي:

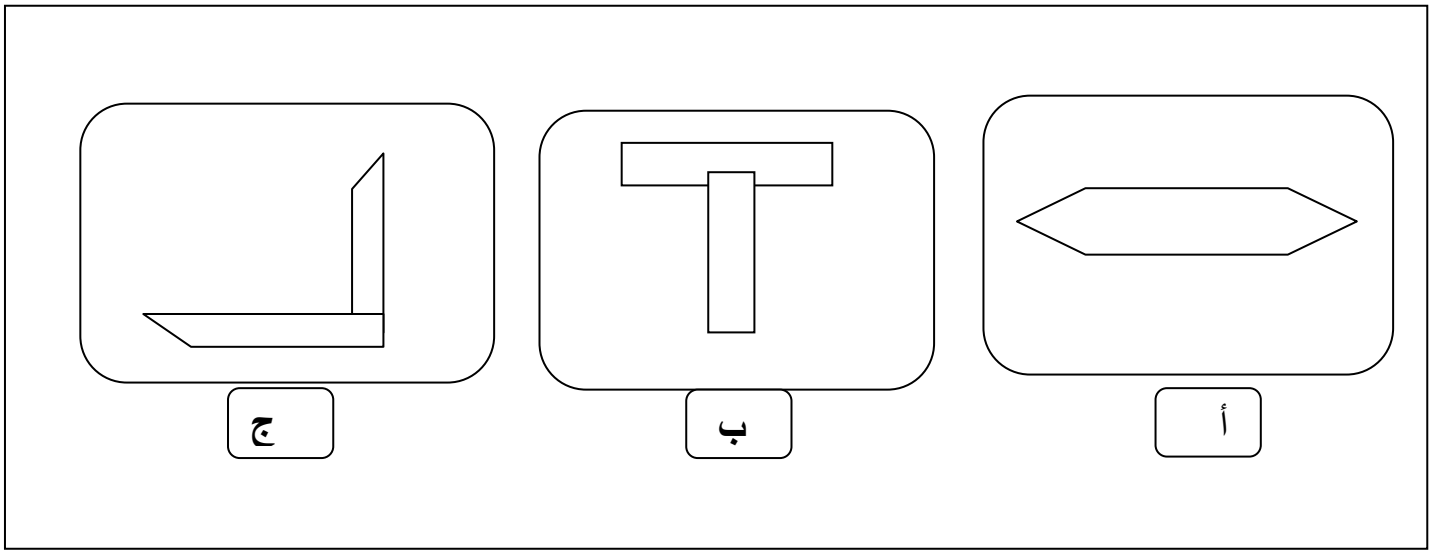
القسم الأول: هو للتدريب ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص ويتكون من سبع فقرات سهلة.

القسم الثاني: يتكون من تسع فقرات متدرجة الصعوبة.

القسم الثالث: ويتكون من تسع فقرات متدرجة الصعوبة أيضا، ويعتبر هذا القسم مكافئا للقسم الثاني من الاختبار.

كل فقرة من الفقرات السابقة هي عبارة عن شكل مركب أو معقد يتضمن داخله شكل بسيط ولكل قسم من الأقسام الاختبار الثلاث لزمن محدد وهو دقيقتان للقسم الأول، وخمس دقائق للقسم الثاني وخمس دقائق للقسم الثالث (الفرماوي،2002).

والشكل التالي يوضح نماذج للأشكال البسيطة:



شكل رقم–25– من الأشكال البسيطة لاختبار الأشكال المتضمنة.

4_ 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 وأيضا يتحكم في جعل الغرفة تدور حول المفحوص إما يميل في اتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة، وإما أن يعمل على جعل جسمه مستقيم بشكل حقيقي، مع استبعاد الأثر القوي على الجسم من الدوران .

ويشير "**وتكن**" (1981) الى النتيجة التي توصل اليها "**تلسون**" وزملاؤه (1972) بأن المعتمدون على المجال الادراكي أظهروا خداعا بصريا أكثر اتساعا من المستقلين عن المجال، وذلك عندما يدور المجال البصري حوله، بينما كان المستقلون عن المجال أكثر خداعا بصريا من المعتمدين على المجال الادراكي عندما يدورون حول أنفسهم (الخولي، 2002).

5_ اختبار الأشكال المتداخلة OVERLAPPING FORMS TEST (O.F.T):

قام "**جينرGainer**" باءعداد هذا الاختبار لقياس أسلوبالاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي، وقام بتعريبه "**الخولي**" سنة (2000) ليلائم تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية في البيئة المصرية.

ويتكون هذا الاختبار من قسمين، ويتطلب الأداء على كل قسم خمسة دقائق، وكل من القسمين عبارة عن سبعة فقرات متدرجة الصعوبة ويبقي هذين القسمين مثالا للتدريب، والفقرات في الأقسام الثلاثة عبارة عن أشكال متداخلة لحيوانات أو طيور، وعلى كل مفحوص أن يقوم باكتشاف وتعيين الحيوان بالقلم في الأشكال المتداخلة، وقد روعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل الفردي و الأشكال المتداخلة في وقت واحد (الديري، 2011).

6_ اختبار الأشكال المخفية(THE HIDDEN FIGURES TEST (H.FT: قام "**الخولي**" عام (2002) باعداد هذا الاختبار كي يتلائم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية وليكون صورة مكافئة للاختبار السابق وهذا الاختبار يتكون من قسمين، ويتطلب الأداء على كل قسم ثلاثة دقائق، وكل من هذين القسمين عبارة عن خمسة فقرات متدرجة الصعوبة، هذا ويعتبر القسم الأول مكافئ للقسم الثاني من الاختبار ويبقى هذين القسمين مجموعة من الأمثلة لتدريب المفحوصين على الأداء في الاختبار(الخولي 2002).

وكل فقرة من فقرات القسمين السابقين من ثلاثة أشكال لحيوانات أو طيور في القسم الأول، و أربعة أشكال لحيوانات أو طيور أخرى في القسم الثاني وهذه الأشكال توجد في صور منفردة وبعيدة عن بعضها في أعلى الصفحة ويوجد في أسفل الصفحة الأشكال الثلاثة السابقة ولكنها متداخلة ويكون شكل واحدا فقط هو الذي يكون كاملا ومطابقا مع أحد الأشكال في أعلى الصفحة، ويترتب عل المفحوص تحديد ملامح الشكل الصحيح بالقلم الرصاص (الديري، 2011).

5- علاقة اسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي بالتمايز النفسي:

من خلال الاختبارات الأدائية التي كانت تتضمن مهام ادراكية تساءل "**وتكن**" (1956) لماذا يتمكن الافراد من النجاح في تحديد وضع التعامد بسرعة ودقة، فيما يفشل البعض الآخر؟ وأصبح ينظر الى مفهوم(الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي، أن البعض يستخدم بعض الوظائف الجسمية الفيزيولوجية المسؤولة عن الأحاسيس الحركية، وتأثير الجاذبيةعلى الجسم كمرجع يعتمد عليه في طريقة الادراك وفي المقابل هناك أفراد يميلون الى الخضوع لسيطرة عناصر المجال البصري كمرجع في الادراك للتعامد والتوجه في الفراغ (الشرقاوي، 1987).

وقد استنتج أن أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد على المجال يرتبط من الناحية السيكولوجية بتكوين الفرد، كما أنه مفيد جدا في فهم النواحي النفسية والادراكية وأيضا علاقته ببعض الأبعاد النفسية التي تتضمن الشخصية بما فيها من ضوابط ودفاعات ومفهوم الذات والجسم وهذا ما جعل "**وتكن**" يضع نظريته كان الأساس فيها هو التمايز في التوظيف الادراكي والعقلي، ويشير "**الشرقاوي**" الى أن أسلوب الاستقلال\الاعتماد على المجال الادراكي قد سمي بالتمايز النفسي أحيانا وبالاستقلال الادراكي أحيانا أخرى (الشرقاوي،1987).

ولتحديد العلاقة بين هذا الأسلوب المعرفي ومفهوم التمايز النفسي لابد من التعرف أكثر على مفهوم التمايز النفسي.

1- **التمايز النفسي*** **Psychological differentiation**: لقد تعددت المناحي التي من خلالهاتم تناول التمايز النفسي، بعدما استعار الباحثون في علم النفس مفهوم التمايز من مجاله الأصلي علم الاحياء الى ما يعرف بالتمايز النفسي في مجال النمو النفسي.وقد تعرض "**ماك جير**" (1982) لاثنين من المناحي الهامة في تناول هذا المفهوم، يتلخص الأول في مفهوم المجال عند "**كيرت ليفين**" الذي يرى بأن التعلم ماهو إلا تغير في البنية المعرفية، فعند مواجهة الفرد لمشكلة ما فاءنهذه الأخيرةتمثل منطقة غامضة في مجاله الحيوي، عندئذ يسعى هذا الفرد لكشف هذا الغموض، أي أن المجال الحيوي يزداد تمايزا بعملية التعلم، أما المنحى الثاني يتلخص في مفهوم العضوية Organisme عند "**هينز فيرنر**"، وهويذهب الى أن النمو يحدث من خلال تغيرات كلية في الكائن الحي وليس في

* التمايز: نشأ هذا المفهوم في البداية من علم الاحياء، وهو يستخدم للدلالة على التغيرات التي تمر بالكائنات الحية بصفة عامة ونمو الخلية بوجه خاص ، ويمكن تلخيص العمليات البيولوجية التي تمر بها الخلية الحية هي: انقسام الخلية Division cellulaire, الانعزال Séparation، التخصص Spécialisationوتعطي هذه العمليات في النهاية نوعا من التمايز للكائن الحي ليلائم طبيعته والبيئة التي يعيش فيها.

أجزاء أو نواحي منفردة و يضيف الى القول بوجود أربعة مستويات يحدث فيها النمو ومن ثم التمايز وهذه المستويات هي (احمان، 2006):

1_ **من الاندماج الى الانعزال:** بمعنى أن خبرات الفرد وعملياته العقلية تتمايز أثناء نموه بدأ من الاندماج حيث تتخذ شكل الخبرات المندمجة في خبرة واحدة الى الانعزال بحيث تنعزل كل من هذه الخبرات عن بعضها وتصبح مميزة.

2_ **من الكلية الى التشكيل:** يعني به أن الزيادة في النمو يتبعها زيادة في تشكيل التغيرات ودرجة وضوحها بعد أن كانت هذه التغيرات تتصف في أول الأمر بخاصية الشمولية أو الكلية.

3_ **من المتصلب الى المرن:** بحيث يترتب المزيد من التمايز يتبعه وصول الفرد الى قدرة على التكيف مع العوامل المتغيرة مما يجعله أكثر مرونة في التعامل مع الأحداث و المتغيرات.

4_ **من المتغير إلى المستقر:** مع تزايد خاصية المرونة يتبع ذلك قدرا أكبر من الاستقرار في النمو تتضح مظاهره في زيادة قدرة الاتزان الدخلي.

مما سبق نجد أن التمايز النفسي مفهوم يطلق على التغيرات التي تطرأ على الفرد من خلال مراحل حياته المختلفة وهذا حسب تنشئته الاجتماعية بحيث تكون التغيرات حسب نوع المواقف والمشكلات التي واجهت هذا الشخص في حياته (احمان، 2006).

2- أبعاد نظرية التمايز النفسي: نظرا للعلاقة الموجودة بين أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي وبين الأبعاد النفسية التي تتضمن الشخصية قام "**وتكن**" بوضع نظرية كان الأساس فيها هو التمايز بين الأفراد وذلك باحتواء الفروق الفردية وقد أطلق على هذه النظرية اسم نظرية التمايز النفسي.

وتضم أربعة مجالات أساسية في التوظيف الادراكي والعقلي وهي (الخولي، 2002):

- بعد الواضح الشمولي Articulate Global
- بعد وضوح مفهوم الجسم Articulate of body concept

وبالتالي أوضحت الدراسات أن ميكانيزمات الدفاع هي التي تساعد في تحديد مضمون خبرة الفرد، بمعنى ليس كل المعلومات يمكن لها الدخول الى الحيز الادراكي و بالتالي تقرر ماهي المعلومات التي يتجاوب معها الفرد أو يتجاهلها وبالتالي يبدو أن الفرد المعتمد ادراكيا على المجال يكون منالسهل تشتيت انتباهه عن طريق المثيرات الخارجية، أما الفرد المستقل يعتمد على ذاته، وتركيز نشاطه حول تحقيق الهدف بحيث يصعب تشتيت انتباهه (بن زطة، 2006).

- بعد الاحساس بالهوية المنفصلة The sense of separate.
- بعد تخصص الأبنية الدفاعية The specialization of defense structures .

وبعد تعديله لهذه النظرية قدم نظرة جديدة تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي أبعاد فرعية من المجالات السابقة:

البعد الأول: فصل الوظائف النفسية: Segregation of psychoogical function

تشمل هذه الوظيفة حسب "**وتكن**" مفهوم الجسم اضافة الى بعض الميكانيزمات الدفاعية، بحيث يكون المستقلون عن المجال مفهوم الجسم أكثر وضوحا، واستخدام دفاعات متخصصة مثل: الاسقاط، أما المعتمدون على المجال فيستخدمون دفاعات أقل تخصصية مثل الانكار والكبت، بالاضافة الى أن الدافعية تكون لدى المستقلين أكثر من غيرهم عن المجال. وقد ذكر "**الشرقاوي**" (1995) أن كل من "**بيرلمان وكولمان Berlman &Kolman**" (1990) أوضحوا أن المستقلين عن المجال يتميزون

بأساليب دفاع فكرية، في حين يتميز المعتمدون عن المجال بأساليب دفاع قائمة على الكبت وعدم مواجهة الواقع (الخولي،2000).

البعد الثاني: فصل الوظائف العصبية والبدنية Segregation of neuron physical Function : توضح نظرية التمايز في هذا البعد أن التمايز يظهر أيضا في التوظيف العصبي و الفيزيولوجي كما هو واضح بالنسبة للتوظيف النفسي، فحسب "**وتكن**"أن لحاء المخ هو مركز عزل هذه الوظائف في كل من نصفي الكرة المخية لدى الأفراد الذين يظهرون مزيدا من التخصص في الوظائف عنه في حالة الأفراد الأقل تمايزا ولهذا فإن البحوث أظهرت أن الأفراد المستقلون يكون أدائهم أفضل عند استخدام أحد نصفي المخ، وتفيد البحوث كذلك أن الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى يكونون مستقلين من المجال بدرجة أعلى من مستخدمي اليد اليسرى (احمان،2006).

البعد الثالث: فصل الذات واللاذات Segregation of self_ nonself :ان التمايز النفسي بين الافراد ذوي الاستقلال عن المجال الادراكي، والأفراد ذوي الاعتماد على المجال الادراكي يعتمدون على درجة اعتماد الفرد على أي من الأطر المرجعية الداخلية(الذات) أو الخارجية (اللاذات).

وعندما يصبح الفرد على وعي بالتمايز بين الخصائص والرغبات والعواطف الخاصة به وتلك التي يتسم بها الآخرون يتم فصل الذات عن اللاذات بمعنى أن الفرد الذي يمتاز بالتمايز النفسي بدرجة عالية يمكنه من خلال تمايزه أن يفصل ذاته أو يعزلها عن ذاتالآخرين بحيث تصبح ذاته هي مرجعه التي يعود اليها في قراراته وادراكاته وعلاقاته الاجتماعية أما عندما تقل درجة تمايز الفرد بحيث يدرك ذاته بدرجة ضعيفة فهو يحتاج في ذلك إلى مراجع خارجية لذاته في مدركاته وعلاقاته الاجتماعية (الخولي، 2002).

6- **علاقة الأسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي ببعض المتغيرات:**

1- **علاقة الأسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي بمفهوم الذات:** ان علاقة أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي يمتد لأبعاد مختلفة من الشخصية ومنها علاقة هذا الأسلوب بمفهوم الذات، وقد أظهرت نتائج الدراسات أن الأشخاص الذين يتميزون نسبيا بالتحليل والتجريد للموضوعات التي يدركونها أو الذين يميلون الى الادراك الكلي انما يختلفون كذلك في أحد المظاهر الهامة للذات، وهو ما يشار اليه الاحساس بانفصال الهوية، إذ أن الاشخاص الذين لديهم ادراكا واضحا عن حاجاتهم، مشاعرهم هم الأشخاص الذين يظهرون احساسا واضح بانفصال الهوية والذين يتميزون بالنظرة الكلية في ادراكهم للموضوعات كأسلوب معرفي لديهم، يعتمدون على المصادر الخارجية في تحديد اتجاهاتهم وكذلك وجهة نظرهم لأنفسهم (الشرقاوي،2003).

وقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها "**أوليسكر**" (1978) التي تناول فيها قياس درجة التمايز بين الذات والموضوع خلال ملاحظة الأطفال الصغار في رياض الأطفال وقد تبين وجود ارتباط كبير بين مفهوم التميز بين الذات والموضوع وبعد الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الادراكي فكلما زادت درجة التمايز بين الذات والموضوع زادت درجة الاستقلال عن المجال. وتتسق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها "**بول Paul** " (1975) أن الأطفال يكونون أكثر اعتمادا على المجال الادراكي عندما يظهرون صعوبة في الانفصال عن الوالدين.

ومن الدراسات التي اهتمت بأسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي وعلاقته بصورة الذات الدراسة التي اجراها "**أولتمان**" وزملاؤه (1975)، بحيث أظهرت نتائجها أن الأفراد المعتمدين على المجال يميلون الى وصف أنفسهم وان يصفهم الآخرون بأنهم يتميزون بدفء

العاطفة، مؤدبون، عاطفيون، مجاملون، يتميزون باللباقة مقبولون من الآخرين، يُقبلون على صداقة الآخرين يعملون على راحة الناس، في حين يميل المستقلين عن المجال الى وصف أنفسهم ويفضلون أن يصفهم الآخرون على أنهم ليسوا موضع اعتبار من الآخرين، يتميزون بالقسوة، طموحين، يتميزون بالالحاح، ينتهزون الفرص، ينظرون الى الأشخاص الآخرين على أنهم وسائل تحقيق أهدافهم (الشرقاوي،2003).

وفي دراسة "**للشرقاوي**" أظهرت نتائجها أن الأفراد المستقلين عن المجال الادراكي أكثر تقبلا للذات من المعتمدين على المجال الادراكي.

يبدو من خلال الدراسات التي سبقت أن الأفراد المستقلين يظهرون ميلا إلى معرفة معالم الذات وتقبلها عكس المعتمدين رغم ميلهم الى الاعتماد على المراجع الخارجية الى أن علاقتهم بالآخرين تكون أفضل.

2- علاقة أسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي بمواقف التعليم: أظهرت الدراسات المختلفة أن أصحاب الأسلوب المعتمد على المجال الادراكي يظهرون صعوبة بالغة في تنظيم المواقف الجديدة، أو الغامضة وأنهم يفضلون التعامل مع المادة التعليمية التي تقدم اليهم بطريقة منظمة، بحيث لا تحتاج الى جهد منهم في تنظيمها، ويجدون صعوبة بالغة في تعاملهم مع المادة التي تفتقر الى التنظيم.

وقد أظهرت دراسة "**جريف وديفيزGrieve and Davis**" (1971) وجود علاقة موجبة بين الأساليب المعرفية وأساليب تعليم التلاميذ، و أن هناك اختلافا بين ذوي الأساليب المعرفية المختلفة خاصة (مستقل_معتمد) في مقدار تحصيلهم الدراسي تبعا لأسلوب التعلم المستخدم، ووجدوا أن ذوي الأساليب المعرفية المعتمدة على المجال الادراكي كانوا أكثر استفادة من أسلوب التعلم بالاستكشاف

عنه من أسلوب التعلم بالالقاء، وأن هذا الأسلوب الاستكشافي يتطلب نوعا من التفاعل الاجتماعي سواء مع المعلم أو مع التلاميذ الآخرين، وهو ما يتقبله أصحاب الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الادراكي، وذلك بمقارنتهم بذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الادراكي (يعقوب،1996).

3- علاقة اسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكـــي ومستوى الطموح: يختلف الأفراد ومستوى الطموح لديهم وهذا لعدة اعتبارات نفسية ومعرفية وشخصية، وكان موضوع علاقة مستوى الطموح والأساليب العرفية من البحوث التي اهتم بها العلماء ومن بين هذه الدراسات التي ارتبطت بأسلوب الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الادراكي ومستوى الطموح نجد الدراسة التي قام بها "**الشرقاوي**" سنة (1981) لدى الشباب من الجنسين وقد انطلق من فرض مفاده أن المستقلون والمستقلات عن المجال الادراكي يتميزون بمستوى طموح أعلى مما يكون لدى المعتمدين والمعتمدات على المجال.

وقد أظهرت نتائج البحث أن هناك فروق بين الذكور المستقلين ادراكيا عن المجال والذكور المعتمدين على المجال الادراكي في مستوى الطموح، في صالح المستقلين عن المجال، مما يظهر الاتساق بين الاستقلال عن المجال الادراكي ومستوى الطموح المرتفع.

كما بينت الدراسة أن هناك فروقا بين الذكور المستقلين والاناث المستقلات ادراكيا عن المجال في مستوى الطموح في صالح الذكور مما يعني مستوى الطموح أكبر لدى الذكور منه لدى الاناث وينطبق على الذكور المعتمدين والاناث المعتمدات ادراكيا على المجال بحيث أظهرت الدراسة فروقا بينهم لصالح الذكور.

كما أظهرت النتائج أنه لم توجد فروق بين الذكور المعتمدين على المجال والاناث المستقلات عن المجال لكنها، وجدت فروق بين المستقلات عن المجال والمعتمدات على المجال الادراكي في صالح المجموعة الأولى (الشرقاوي،2006).

4- **علاقة أسلوب الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي باتخاذ القرار:** يظهر اتخاذ القرار الطريقة أو المسار الذي يسلكه الفرد للوصول الى أهدافه أو حل لمشكلاته ولهذا فإن سلوكيات الأفراد هي نتاج لقرارات أتخذت من قبل. فالوقوع في المشكلات أو المفترقات تتطلب من الفرد أن يقوم بعمليات عقلية عليا تنتج عنها قرارات لتلك المواقف (زغلول،2003).

وترتبط عملية اتخاذ القرار ارتباطا وثيقا بالأساليب المعرفية التي يستند اليها الأفراد أثناء معالجتهم للمعلومات، فعندما يكون هناك موقف معقدا فقد يميل الفرد وفق أسلوبه المعرفي الى المواجهة بالتحفظ أو مايسمى كمون القرار، أو الاستجابة بقرار اندفاعي يتناقض مع الموقف أو المشكل المطروح، ومن خلال نتائج البحوث المختلفة، أظهرت أن هناك علاقة بين أسلوب الاستقلال/ الاعتماد المعرفي واتخاذ القرارات ومن بين هذه البحوث نجد تصنيف "**كوبر سميث KUPERSMITH**" الذي يصنف متخذي القرار الى ثلاثة أنواع:

الفرد الايجابي: يكون اتخاذه للقرار في ضوء كامل ايجابي بين عوامل ذاتية وعوامل خارجية.

الفرد السلبي_الذاتي: يكون مرجعه عوامل ذاتية خاصة به فقط.

الفرد السلبي_ الخارجي: يكون مرجعه عوامل خارجية فقط (الفرماوي، 1994).

من خلال هذا التصنيف يظهر ثلاث أنواع من متخذي القرار والجميع يتراوح بين ايجابي ويكون اتخاذه للقرارات من خلال الموازنة بين العوامل الداخلية والخارجية عكس الذاتي السلبي أو الخارجي السلبي.

وهناك تكمن العلاقة بين اتخاذ القرار واسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي لأنه من المعروف أن المستقلين عن المجال الادراكي يمكن أن يكونوأفراد سلبيين ذاتيين حيث اتخاذ القرار يكون ذاتي دون الاعتماد عن المرجع الخارجي عكس المعتمدين على المجال الادراكي.

وتصنيف "**سعد عبد الرحمان**" (1971) الذي يظهر ثمانية أنواع لاتخاذ القرار على شكل أنماط ثنائية القطب:

1. قرار عقابي في مقابل قرار تسامحي.
2. قرار يتميز بالاستقلالية في مقابل قرار يتميز بالتأثر برأي الآخرين.
3. قرار يتميز باهتمام الفرد بأموره فقط في مقابل قرار يهتم بالآخرين على نحو موجب.
4. قرار يتأثر بالعاطفة الذاتية في مقابل قرار موضوعي (الفرماوي، 1994).

من خلال التصنيفات السابقة يظهر جلي أن التصنيفات ثنائية القطب كما هو الحال في الأساليب المعرفية، ويمكن ملاحظته من خلال الأقطاب السابقة.كما أن هناك حضور لأحد أقطاب الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي في كل نمط من الأنماط الأربعة.

5- **علاقة اسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي بالجنس:** من خلال البحوث التي أجريت بعدة مناطق من العالم، و العالم العربي أظهرت النتائج فروق واضحة بين الجنسين في الأساليب المعرفية وذلك في المجالات التربوية والمهنية بالاضافة الى جوانب الشخصية، فالذكور يميلون لأن يكونوا أكثر استقلال من الاناث.

وقد أظهرت البحوث التي أجراها "**وتكن**" وزملاؤه، في هذا المجال حيث أوضحوا أن حوالي 28% من الاناث يخترن مهنة التعليم في مقابل 2% من الذكور الذين اختارو هذا المجال المهني، كما أظهرت أن حوالي 21% من الذكور في مقابل 5% من الاناث اختاروا مهن علمية (الشرقاوي، 2003).

ويذكر"**أنورالشرقاوي**" و"**سليمان الخضري الشيخ**" (1978) أن الثقافة المعاصرة في تحديدها للدور الجنسي لكل من الذكور والاناث تميل لأن تجعل من الذكور أكثر استقلالا من الإناث بصفة عامة، كما أن السلوك الاعتمادي لدى الاناث لا يثير القلق لديهن كما يثيره عند الذكور ومن الواضح أن الأمر يعود الى أساليب التنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد المتعارف عليها في المجتمع (الخولي 2002).

وقد كشفت بعض هذه الدراسات أن هذه الفروق في أداء الجنسين في هذا البعد لا تكون واضحة قبل سن الثامنة من العمر وتكون أكثر وضوحا في بداية مرحلة المراهقة، وهذا من خلال بحوث "**وتكن**" وزملاؤه (1962) حيث يظهر الذكور في بداية المراهقة استقلالية أكثر من الاناث (الشرقاوي،2003).

6- علاقة أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي بالسن: من البحوث التي أجريت حول أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي هي تلك البحوث التي تركزت كثيرا على علاقة هذا الأسلوب بمتغير السن.

ومن تلك البحوث الدراسات التي أجراها"**وتكن**" وزملاؤه (1967) على مجموعة منالأفراد يتراوح سنهمبين 8 سنوات و24 سنة، والتي أظهرت أنه خلال سنوات الشباب لا يتغير كثيرا أداء

الأفراد على وسائل قياس الأساليب المعرفية الادراكية في هذه الفترة، بحيث تتجه درجات الافراد الى الاستقلال من المجال الادراكي مع تزايد العمر (الشرقاوي، 2003).

وقد تبين من الدراسة التي أجراها "**كومالي comali**"(1965)، ودراسة "**شوارتز وكارب schwartz and karp**"(1967) التي أجريت على عينة من سن 17 الى سن 80 أظهرت بشكل واضح الى مجال الاعتماد، بعد أن تكون في المراحل العمرية السابقة تميل الى الاستقلال عن المجال الادراكي، والذي يبدأ تقريبا من سن 24 سنة (الشرقاوي، 2003).

وقد أظهرت نتائج دراسة "**الشرقاوي**" حول الفرق بين الاساليب المعرفية الادراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين، أن الشباب يميلون نسبيا الى الاستقلال عن المجال عن الأطفال والمسنين الذين يتميز أداؤهم بالاعتماد على المجال (الشرقاوي،2006).

هذا يعني أن تمييز الفرد بأسلوب معرفي ما يبدأ من مراحل مبكرة ويصبح أكثر ثباتا في الشباب مما يميز كل شخص عن غيره في الحياة والمواقف المختلفة التي يمكن أن تصادفه.

7- **علاقة أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجـــال الادراكـــــي والميول المهنية:** في دراسة لدور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الجنسين التي قام بها "**أنور الشرقاوي**" سنة (1982) والتي أظهرت ارتباط هذه الأساليب المعرفية بكثير من الأبعاد النفسية وقد كانت نتائج الدراسة من خلال الميول المهنية التالية:

1. **الميل الخلوي:** حيث أظهرت الدراسة وجود فروق بين الذكور المستقلين عن المجال الادراكي والمعتمدين على المجال في مقياس الميل الخلوي في صالح المجموعة الأولى، بحيث يبدوا أن المستقلين عن المجال الادراكي يميلون الى العمل في الخلاء بدرجة أكبر بينما لم تظهر هذه الفروق بين الاناث، كما لم تظهر فروق بين الجنسين في الميل الخلوي

سواء عند المستقلين أو المعتمدين على المجال الادراكي، بحيث ظهر الميل الخلوي بدرجة أكبر لدى مجموعة المستقلين عن المجال.

2. **الميل الميكانيكي:** أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة بين الذكور المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي في الميل الميكانيكي لصالح المستقلين، في حين لم تظهر فروق بين الاناث المستقلات والمعتمدات على ذات المجال، وقد يعود السبب في ذلك كما ذكر آنفا أن الفتيات لا يملن بصفة عامة الى هذا النوع من المهن، بحيث أظهرت الدراسة أن الميل الميكانيكي لدى الذكور بدرجة أكبر مما يوجد به لدى الاناث.
3. **الميل الحسابي:** حيث أظهرت الدراسة وجود فروق بين الذكور المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي على هذا الميل لصالح المستقلين، كما لم تظهر فروق بين الاناث في الأسلوب المعتمد أو المستقل، كما وُجدت فروق على متغير الجنس في كل قطبي الأسلوب المعرفي لصالح الذكور في كل قطب.
4. **المجال العلمي:** وجود فروق ذات دلالة بين المستقلين والمعتمدين ادراكيا على المجال في الميل العلمي لصالح المستقلين كما لم تظهر فروق دالة بين الاناث في هذا الميل كما أظهرت الدراسة فروقا بين المستقلين والمستقلات عن المجال لصالح الذكور، كذلك وجود فروق بين المعتمدين والمعتمدات على المجال الادراكي لصالح الذكور.
5. **الميل الى الخدمة الاجتماعية:** أظهرت الدراسة الى وجود فروق دالة بين نمطي الادراكالاعتماد/ الاستقلال في مقياس الميل الى الخدمة الاجتماعية بحيث ظهر بدرجة أكبر لدى المستقلات عن المجال الادراكي، كما كان اكثر حضورا لدى المعتمدات من المعتمدين على المجال الادراكي، مما يعني وجود ميل الخدمة الاجتماعية لدى الاناث في قطبي الأسلوب أكثر من الذكور (الشرقاوي، 2006).

7- خصائص الأسلوب من خلال الرسوم:

ان تميز كل طفل بأسلوب معرفي معين من الأساليب المعرفية يعطيه طابعا قد يميزه عن غيره من أصحاب الأساليب المعرفية الاخرى كالاندفاع أو التروي، وكذا التصلب، أو المرونة ويبدو بصفة خاصة أن أساليب الاستقلال والمرونة والتروي، أكثر ارتباطا بالنشاطت الابداعية، واسهاما ايجابيا فيها من أساليب الاعتماد والتصلب، والانغلاق والاندفاع، وتشير الأساليب المعرفية الى الاختلافات بين الأفراد في أساليب الادراك والتذكر والتخيل والتفكير، كما تمثل الفروق فيما بينهم من حيث طرق الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات (القريطي، 1995).

ويرى "**الشرقاوي**" بأن أسلوب الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الادراكي يشير الى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموضوع أو العناصر الموجودة في الموقف، أو مابه من تفاصيل، لذلك يطلق على الافراد الذين يعتمد ادراكهم بشكل واضح على المجال ومافيه من عناصر، الأفراد المعتمدين على المجال الادراكي، أما الافراد الذين يستطيعون ادراك عناصر المجال بشكل مستقل عن الأرضية المنظمة له فيطلق عليهم الافراد المستقلون عن المجال الادراكي (الشرقاوي، 2003).

لقد تبين من الدراسات التي أجراها "**وتكن**" وزملاؤه (1962_1965) أنالأطفال والكبار الذين تكشف الأساليب المعرفية أنهم يظهرون ميلا الى التحليل والتجريد. أنهم كذلك يخبرون الجسم بشكل عام على أنه مكون من أجزاء محددة تحدها حدود معينة، وأن هذه الأجزاء تتحد فيما بينها في شكل بناء معين؛ أي أن ادراكهم للجسم يتميز بالتحليل والتجريد، في حين رسوم الأطفال الذين يتميزون بالاعتماد على المجال الادراكي تميل الى الكلية، ولا تتميز بالتحليل، حيث كانت التفاصيل غير دقيقة، كما أن الرسوم كانت الى حد ما لا تمثل الواقع وقد تأكدت هذه النتائج من دراسات"**كوراه**

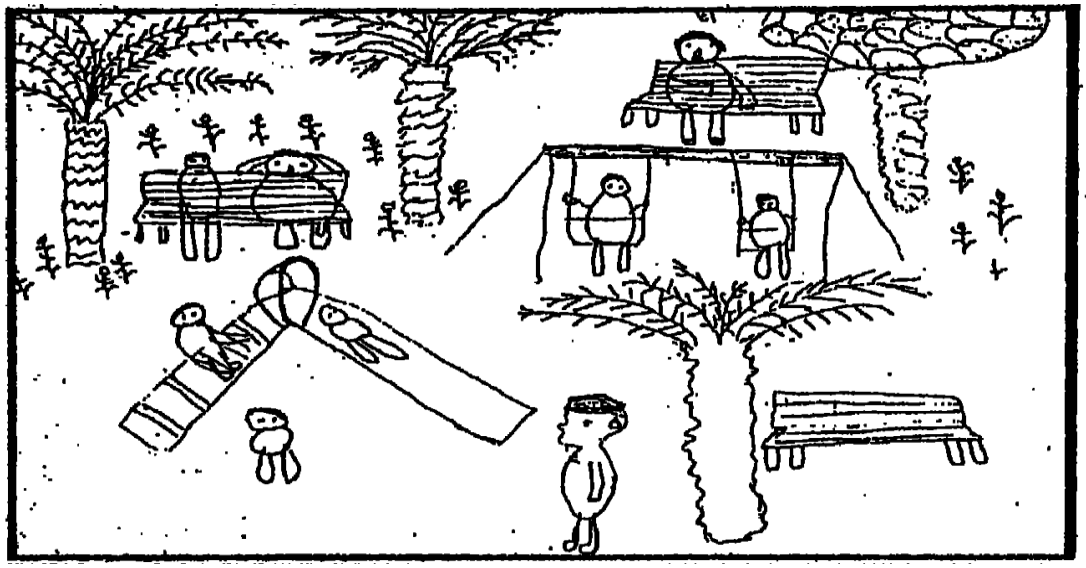
corah"(1965)، "**كارب karp**"، "**سلبرمان silberman**"، و"**ونترز winters**"(1996)، ودراسة "**ونستين vinestine**"(1996) (الشرقاوي،2003).

كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها "**وتكن**" عام (1965) بأن رسوم المعتمدين تتميز بعدم الدقة وقلة التفاصيل، أما بالنسبة لرسوم المستقلين فقد كانت أكثر تضمينا للمنظور (البعد الثالث) كما يضعون خلفيات لما يرسمونه من أشكال، وهذا يعني أن المستقلين كانوا أكثر وعيا بالخصائص البصرية للمدركات وتحليلاتها، وهم أيضا أكثر تخيلا ومقدرة على تمثيل الأوضاع والعلاقات المكانية للأشكال في الفراغ كما كانوا أكثر ابداعا، وتم قياس المقدرة على الابداع الفني بمقياس تقدير للوقوف على مدى تضمين المفحوص رسومه أشكالا مختلفة ومتنوعة الفئات والأوضاع والخصائص الشكلية، ومدى مقدرته على تنظيم هذه الأشكال في تكوينات تتم بالجدة والوحدة والاتزان والقيم الخطية بالاضافة الى مدى سيطرته على الفراغ المتاح للرسم (القريطي،1995).

ولأن الأسلوب الادراكي المستقل يعتمد على خبراته الشخصية بعيدا عن المجال الادراكي فإن حريته وخياله يكونان أكبر من المعتمدين مما يساعد في عملية الابداع وتطوير الذات.

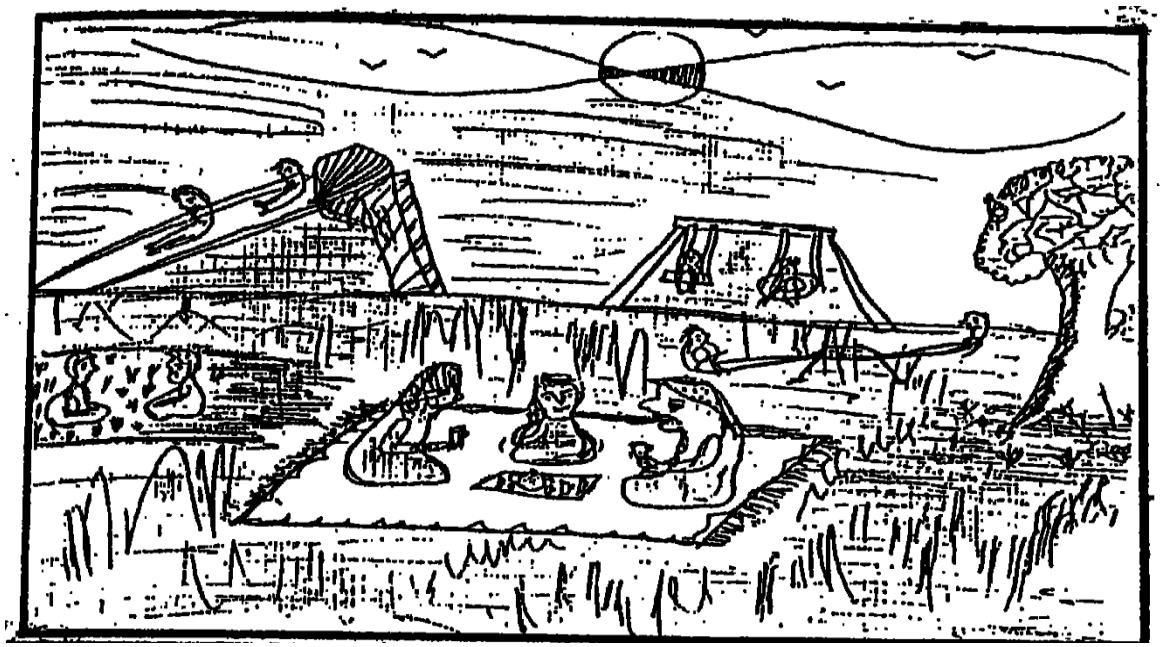
وقد قام "**القريطي**" عام (1987) بدراسة عن "العلاقة بين الأسلوب الادراكي المعرفي، الاعتماد/ الاستقلال عن المجال، بكل من الخصائص النفسية للرسوم والابداع الفني" لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية، وأسفرت النتائج عن أن رسوم المستقلين عن المجال الادراكي تتسم بالتنوع والاختلاف من حيث الأشكال المتضمنة فيها، ويقرب الهيئة العامة للأشكالالمرسومة من التمثيل الواقعي، كما اتسمت بثراء التفاصيل والايحاء بالحركة، بينما اتسمت رسوم المعتمدين ادراكيا بمحدودية الأشكال التي تتضمنها، وبتكرير هذه الأشكال، وتميزت الهيئة العامة للأشكال بكونها ذات

طابع هندسي ومحرفة النسب، واجمالية التفاصيل، وأكثر ميلا الى الجمود منها الى الحركة (القريطي،1995). مثال لرسوم المعتمدين على المجال الادراكي:



شكل رقم– 26– مثال لرسوم المعتمدين على المجال الأدراكي.

مثال لرسوم المستقليين عن المجال الادراكي:



شكل رقم–27– مثال لرسوم المستقلين عن المجال الأدراكي.

وهذا يعني أن الفرد المستقل عن المجال الادراكي أكثر وعيا بجسمه وتفاصيله، بمعنى أن المستقل يمكن أن يُظهر في الرسم تفاصيل أكثر من المعتمد على المجال الذي يكون وعيه بتفاصيل جسم الانسان أقل وضوحا، حيث يمتاز المستقلون عن المجال الادراكي بالادراك الجيد لذواتهم كعناصر منفصلة عن الآخرين، الأمر الذي يترتب عليه زيادة في قدرتهم على التعرف على حاجاتهم ومشاعرهم بسهولة دون الحاجة للاعتماد على عناصر خارجية.

وهذا الاختلاف بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الادراكي له أسباب مختلفة من أهمها نجد أساليب التنشئة الاجتماعية ففي الدراسات التي قام بها كل من"**seder** "عام (1957)، و"**ديك**"**dyke** عام (1969) التي أظهرت أن الموافقة والاذعان لمطالب السلطة الوالدية وهيمنة الأسرة والتنشئة الدينية وأساليب التربية التي تلغي الخبرة الذاتية للفرد وترغمه على المسايرة الاجتماعية للمعتقدات باستخدام الارغام والتهديد والنبذ والعقاب البدني كلها تخفض من استقلالية الطفل وتشجعه على الاعتماد على المصادر الخارجية في التصرفات المختلفة (بن زطة،2005).

- **خـــــــاتمة:**

نخلص مما سبق أن الأسلوب المعرفي هو طريقة الفرد المميزة في الادراك والتفكير وحل المشكلات، وذلك من خلال التعامل مع المثيرات والمعلومات في المواقف التعليمية والحياتية.

ولعل أحد الخصائص الهامة لهذه الأساليب هو تعلقها بشكل النشاط المعرفي الذي من خلاله يتم استقبال المعلومات، لا بمحتوى هذا النشاط، اذ لا يقتصر مفهوم هذه الأساليب على الجانب المعرفي من الشخصية فقط، بل تمتد الى أبعد من ذلك، فتعتبر مؤشرا هامافي النظر الى الشخصية نظرة كلية، ولعل هذا ما جعل الباحثين ينظرون الى هذهالأساليب كأبعاد مستعرضة للشخصية، تعتبر محكا هاما في تصنيف الأفراد تصنيفا على متصل يبدأ ببعد(كبعد الاندفاع مثلا) وينتهي ببعد آخر(كبعد التروي).

وقد ظهر مفهوم (الاندفاع\التروي) من سلسلة الدراسات التي قام بها "**كاجان**" وزملاؤه من خلال عملهم في تصنيف الأساليب التحليلية في مقابل الأساليب غير التحليلية ويحدد "**كاجان وكوجان**" مصطلح (الاندفاع\التروي) وظيفيا في مواقف بها استجابات ذات درجة عالية من الشك وعدم اليقين، حيث يتعين على الفرد أن يقرر ويحدد بين البدائل المتاحة أمامه.

أما بالنسبة لأسلوب الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الادراكي فهو حسب "**وتكن**" وزملاؤه عبارة عن مدى قدرة الفرد علىالتعامل مع الموضوعات كعناصر ادراكية في المجال سواء في اعتماده واستقلاله عن المجال، والفرد المعتمد على المجال الادراكي، هو ذلك الفرد الذي لا يستطيع ادراك الموضوع الا في تنظيم شامل للمجال بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة، أما

بالنسبة للمستقل عن المجال فهو ذلك الفرد الذي يستطيع ادراك الموضوع منفصلا عما يحيط به من عناصر أخرى، وهنا يستطيع أن يحلل المجال المركب.

وكل من الأسلوبين يمتد تأثيرهما على شخصية الفرد ما يعطي ميزة خاصة بالفرد في وسطه الاجتماعي ويضع بصمته الشخصية في المحيط على حسب الأسلوب المعرفي المعتمد سواء في تعليمه، و نشاطاته ورسوماته...

الفصل الرابع: تلميذ المرحلة الابتدائية.

تمهيد.

1- تلميذ المرحلة الابتدائية.

2- الأداء المعرفي لطفل المرحلة الابتدائية.

3- الاستعدادات العقلية لرسوم طفل المرحلة الابتدائية.

4- التعبير وطبيعة تكوين الطفل.

5- التعبير البصري للأطفال.

6- الصور العقلية.

7- دلالات رسوم أطفال المرحلة الابتدائية.

8- الرسم والخيال.

- خاتمة.

- **تمهيد:**

لقد لاحظ علماء النفس أن التطور السريع للنمو العقلي يؤثر في النمو الانفعالي للطفل، فينمي حواسه ومدركاته للمثيرات الحسية التي يستقبلها من العالم الخارجي مما يشجعه على تجسيدها من خلال الرسوم، مما يحرك ويطور عملياته العقلية العليا كالتفكير وتكوين المفاهيم، ومدركاته.

ويصف الفيلسوف" **كانط** " قانون المعرفة على النحو التالي" المفاهيم بغير مدركات حسية تعد خاوية، والمدركات الحسية بغير مفاهيم تعد عمياء" (نيلر، 1972).

ولهذا أضحى الرسم عند الطفل عبارة عن تداعيات حرة لنشاط يعتمد الرمز الذي يبدو للوهلة الأولى فوضويا، ولكي يفهم من قبل البالغين لابد من ترميزه ليعكس طبيعة الأشياء والاهتمامات التي يعبر عنها الطفل، والتي تفهم من في حيز علاقات الشكل المرسوم.

ولهذا ارتأت الباحثة أن يكون هذا الفصل حلقة وصل بين متغيرات البحث ليعبر عن الأداء المعرفي لتلميذ المرحلة الابتدائية، وخصائص رسومه وارتباطها بالعمليات المعرفية المساعدة على الرسم كالصور الذهنية، التخيل ...

1- تلميذ المرحلة الابتدائية:

تمتد المرحلة العمرية في المدرسة الابتدائية تقريبا من سن السادسة الى سن الثانية عشر. وفي هذه المرحلة ينتظر من الطفل أن يكون قد تعلم بعض المهارات من المرحلة السابقة، كمهارات الجري والقفز والتسلق وركوب الدراجة ذات العجلات الثلاث ورسم الخطوط المستقيمة والدائرة والمثلث وعلى الصعيد المعرفي يكون باء مكانه أداء أنشطة معرفية تعتمد أربعة أنواع من الاستراتيجيات المعرفية هي: الشكل التصوري العام، الصور الذهنية، الرموز، المفاهيم، أما لغويا فمن المتوقع أن

يكون قد اكتسب كفاية لغوية لكن دون أن يصل الى كفاية بكل مهارات التواصل، أما اجتماعيا نجد الطفل قد اقترب من الغيرية وابتعد عن أنانيته، وانخرط في نشاط الأقران ويتمتع باللعب والرسم ويتعلم مفهومي الخطأ والصواب (الريماوي، 2003).

يعتبر الذهاب الى المدرسة زمنيا سيكولوجيا نهاية عهد وبداية عهد آخر بالنسبة للطفل، فالوالدان هما من يرسم نمط حياة الطفل اليومية، وموافقتهما هي مايهمه وإرضاؤهما هو ما يسعى إليه، لكن مع بداية المدرسة يتسع عالم الطفل ويصبح أكثر تعقيدا ويقول "**ميرفي ونيوكوم**" إن دخول ما نسميه الفرقة الأولى بالمدرسة هو علامة تغير مفاجئ في خبرات الصغير" ولذلك فاءن عملية الرسم تعبر عن خبرات الطفل من خلال مجاله الادراكي وتتميز هذه المرحلة العمرية بخصائص عديدة من خلال عملية النمو وهي:

- **النمو الجسمي والحركي:** تعد هذه المرحلة بصفة عامة مرحلة القوة والصحة الجسمية والنشاط الحركي، ويكون النمو الجسمي في الطفولة المتأخرة أبطأ نسبيا من حيث الطول، والوزن بينما تتغير الأسنان اللبنية ويتغير شكل الفك، ومنذ السادسة يتحكم الطفل في عضلاته، وتتم في التاسعة السيطرة على العضلات الدقيقة، اللسان والأصابع، ويتزايد في هذه المرحلة ضغط الدم، ويتناقص معدل النبض وتقل ساعات النوم، وتظهر الفروق بين الذكور والاناث في اللعب والرسوم وتتجه الاناث الى رسوم والعاب متخصصة تتطلب تنظيم الحركات التعبيرية الدقيقة.

- **النمو الحسي:**

-تتقدم حواس الطفل في هذه المرحلة وتكون حاسة اللمس لدى أطفال هذه المرحلة أقوى منها لدى المراهقين، ويعتمد الطفل في هذه المرحلة على حواسه أكثر مما يعتمد على العمليات العقلية في كشف العالم وفهمه والتكيف معه.

-نمو العين بالكامل يتم نهائيا في حوالي الثامنة من العمر.

- **النمو الانفعالي:** تسمى هذه المرحلة من النمو الانفعالي بمرحلة النمو الثبات الانفعالي أو الطفولة الهادئة، حيث يكون الطفل أكثر ضبطا لانفعالاته وتضعف لديه الغرائز الطفولية، ويدرك الارتباط العاطفي للوالدين والأسرة وتصبح الصحبة له مصدر الارتباط، وتتضح الميول المهنية ولذلك يكون طفل هذه المرحلة يمتاز ب:

- الهدوء والاستقرار.
- ضبط النفس وكبت المشاعر.
- تقل مواقف الخوف.
- الخوف من الاخفاق في الاداء.
- ميل الطفل لتحمل المسؤولية.
- اللعب التنافسي.
- **النمو الاجتماعي:**تتميز هذه المرحلة من الناحية الاجتماعية:
- اتساع علاقات الطفل الاجتماعية.
- يزداد اندماجه مع الآخرين.
- الاستفادة من خبرات الكبار في صقل شخصيته.
- يبدأ ميله للمجموعة والتعاون.

هذه بعض الخصائص المميزة لنمو طفل المرحلة ألابتدائية حيث يعتبر طفل هذه المرحلة عينة مثالية للبحث العلمي من كل النواحي سواء على الصعيد الانفعالي أو السلوكي أو المعرفي، وسيتم التطرق الى الاداء المعرفي لطفل هذه المرحلة نظرا لأهمية الجانب المعرفي في هذا البحث.

2-الأداء المعرفي لطفل المدرسة الابتدائية:

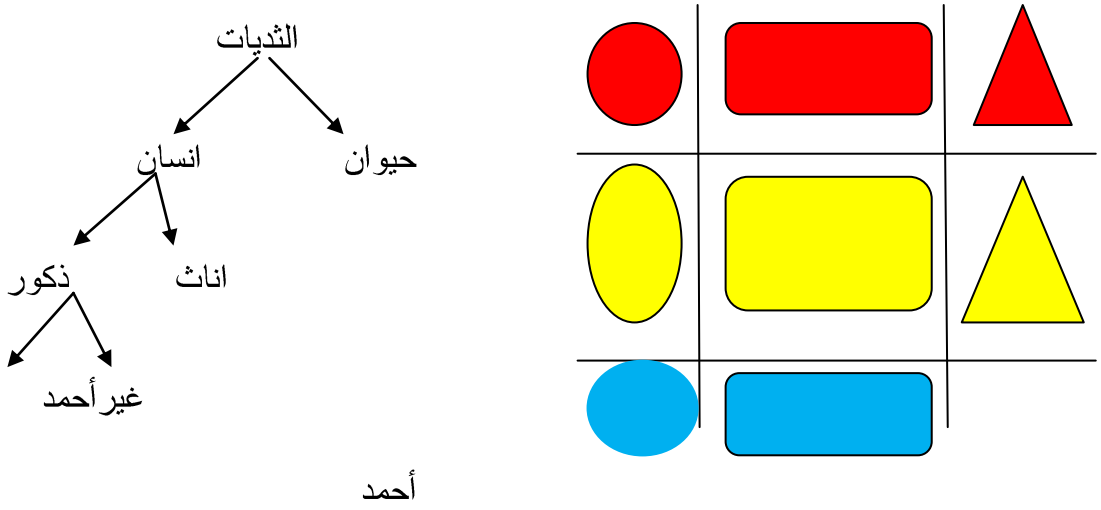
تبدأ هذه المرحلة بالتحول من التمركز حول الذات الى الواقعية ليصبح قادرا على التعامل مع أكثر من جانب، وقد يتجلى هذا الامر عند تفسيره لظاهرة ما، بدلا من ان يعزو الظاهرة الى نفسه، أو يعطي تفسيرا بسيطا، يتحول تدريجيا الى اعطاء أسباب فيزيقية موجودة في العالم المحيط به.

التحول الآخر المطلوب في هذه المرحلة هو القدرة على المعكوسية reversibility وتتجلى هذه العملية في الدوران والعلاقات ذات الاتجاهين كالإضافة والنقصان والطفل في هذه المرحلة يتفهم المعكوسية عندما يتعلق الأمر بالعمليات المحسوسة بالاستعانة بالصور البصرية (الريماوي،2003).

كما يتوصل الى الحقيقة الاجرائية وهي الحقيقة التي يتوصل اليها الفرد من خلال حواسه كهطول الأمطار أو الحرارة العالية (زيعور،1986).

ويعتقد "**بياجي**" أن امتلاك الطفل لمهارة التصنيف classifcation اضافة الى امتلاكه لمبدأ الاحتفاظ، يؤهله لإجراء عمليات التفكير العيانية من ثم عمليات التفكير المنطقي، وكذلك اكتساب كفاية التواصل اللغوي.

وحسب "**بياجي**" فاءن هناك نوعين من التصنيف يظهران في هذه المرحلة: التصنيف الهرمي والذي يعتمد على القدرة جمع أفراد الجنس الواحد كما في الشكل(أ) أما الثاني وهو التصنيف الى مصفوفات والذي يعتمد على خاصيتين أو أكثر معا كما يظهر في الشكل (ب):



(ب) (أ)

شكل رقم- 28- التصنيف الهرمي وتصنيف المصفوفات حسب "**بياجي**".

وقد تحدثت "**اليانورجيبسون Eleanor gibson**"(**1970**)عن التطور التدريجي للإدراك فالطفل له دور نشط في العملية الادراكية وليس فقط خصائص المجال، فالتعلم الادراكي يشير الى تزايد القدرة على استخراج المعلومات من المحيط كنتائج للخبرة والتدريب، فالتغير في الادراك يشير الى تقدم في المعلومات التي يحصل عليها الطفل. وقد أطلقت "**جيبسون**" على هذه النظرية اسم نظرية الخصائص المميزة وتعني بذلك الخصائص المختلفة في الشيئ وتحدد ماهيته أو شكله (الريماوي، 2003) والمثال التالي يوضح ذلك:

شكل رقم- 29- يبين الخصائص المميزة للشكل.

حيث يمكن للطفل أن يحدد الفروق بين الشكلين المتمثلة في الخط المنحني والخط المستقيم.

وحسب نظرية "**جيبسون**" لكي يطور الطفل مدركاته لابد من غزارة المؤشرات والخبرات لكي يكون له كم من المدركات.

المؤشر الثاني الدال على التطور في الادراك هو كيف نلاحظ خصائص الأشياء وهناك طريقتان:

الأولى: الخاصية البارزة salience of demention: وهي عندما يرى الطفل شيئا ما فأي الخصائص تلفت انتباهه: اللون أم الحجم أم الشكل....

حيث يرى "**odom**" (1987) أن الأطفال يختلفون في الخصائص التي تلفت انتباههم، فمنهم من يدرك الأشياء حسب اللون، منهم من يدركه على أساس الحجم وهي تقل عند أطفال المرحلة الابتدائية.

الثانية: ملاحظة خصائص الأشياء هي الاختلاف/التشابه: يميز أطفال المرحلة الابتدائية بين الأشياء من خلال اظهار جوانب الاختلاف والتشابه بين الأشياء،تبعا لكل من اللون والحجم معا (الريماوي، 2003) .

ومن هنا تبرز عملية الادراك حيث أن قدرة الطفل على اظهار التشابه والاختلاف هي التي تحدد نوع الأسلوب المعرفي الادراكي الذي سيتم اعتماده في حياته المستقبلية، نظرا لأن الأسلوبين المعرفين المعتمدين في هذه الدراسة هما أسلوبين ادراكيين بالدرجة الأولى ، وخاصية التشابه /الاختلاف هي أساس الاختبارات التي تقيس هذان الأسلوبان المعرفيان، فالأسلوب المعرفي لا يحدد فقط طريقة ادراك الفرد للأمور ولكن يتجاوز ذلك المعالجة المعرفية ويؤثر على سلوكياته وتصرفاته وشخصيته في الوسط الاجتماعي.

والمؤشر الثالث لتطور الادراك هو ادراك المعاني والتنظيمات التي يراها الطفل في الحدث الذي يلاحظه، فالخبرات التي يتعرض لها الأطفال تؤثر في طريقة ادراكهم للأشياء أو الحدث، كلما كان الطفل أقدر على ادراك ما يحدث في الواقع (الريماوي، 2003).

وفي نهاية هذه المرحلة تتبلور استراتيجية القواعد والقوانين، بمعنى البحث عن الأسباب الفيزيقية للظواهر الطبيعية، ويتسع عالم الطفل، ويتوقع من الطفل أن يدرك الفروق في المكانة الاجتماعية حيث يفهم الطفل في هذه المرحلة أن المكانة الاجتماعية تختلف وتتحدد حسب المهن التي يمارسها الأباء (علام، 1986).

وفي دراسة عملية الرسم فان الباحث يحتاج الى الالمام بسيكولوجية الادراك فهو يحتاج أن يفهم الأسباب التي صاغت العلامات والأشكال في الرسم، ويتوقف تقديره على مظاهر التحريف في الأشكال المدركة (العبيداء، 2008).

تقوم إدراكات الطفل وفق لمبادئ التجاور والتشابه والإغلاق، وهو يستخدم في العملية الادراكية الوحدات الادراكية المعرفية التي أشار اليها "**بياجي**" من أشكال تصورية عامة وصور ذهنية، ورموز ومفاهيم، وهو قادر على التمثيل العقلي لما يمر به من خبرات مستخدما في ذلك هذه الوحدات المعرفية (سليم،2002).

ويرى "**فيجوتسكي vygotsky**" عالم النفس الروسي أن مهارات الذاكرة لدى الأطفال محدودة وأن هناك فجوة مابين كفاءة التذكر الحالية عندهم ومابين قدرتهم الكامنة على التذكر حيث أن امكانية التدريب لتحسين الذاكرة بالإمكان أن يكون مفيدا وأن النسيان ممكن، وعليه فان الأطفال يشرعون في استعمال التذكر بشكل مبسط والتي تتطور مع الوقت (سليم، 2002).

والطفل في هذه المرحلة ينتبه الى الأشياء التي تهمه أولا ويمكنه توزيع انتباهه تارة الى هذا المثير وتارة الى ذاك وتظل الأحاسيس هي وسيلته لتلقي المثيرات الآتية من البيئة وبالتالي الانتباه اليها لمدة ثانية واحدة قبل أن ينقلها الدماغ الى مخزن الذاكرة قصيرة المدى، وتظل عملية الانتباه أولى العمليات المعرفية التي يجريها الطفل تمهيدا للعمليات المعرفية الأكثر تعقيدا، ومن خلال وجهة نظر "**بياجي**" يمتد التركيز على قدرة الطفل على الانتباه الى تفاصيل اضافية تجعل الشكل العام أكثر وضوحا، ويستمر هذا النشاط المعرفي لدى طفل هذه المرحلة لتزداد التفاصيل المدركة من الجسم كله لتصل في المتوسط الى أربعة تفاصيل في سن الرابعة، وثمانية تفاصيل في سن الخامسة، ويتوقع من طفل السنة السادسة أن يدرك اثني عشر تفصيل (سليم، 2002).

3- الاستعدادات العقلية لرسوم تلميذ المرحلة الابتدائية: ان الاستعدادات العقلية المعرفية لها دور كبير في ابراز مكنونات الطفل على ورقة الرسم، فبدون ادراك للواقع المرئي أو المخزون المعرفي للذاكرة طويلة المدى، أو التفكير في العلاقات بين الأشياء لما أمكن للطفل من اسقاط رؤيته للعالم الخارجي من خلال رسومه ومن هذه الاستعدادات يمكن ذكر:

1- عمليات التذكر والاستدعاء Memory&Reqlling : تلعب الذاكرة أو ذلك الوعاء الذي يختزن فيه الطفل محصوله من أشكال دورا أساسيا في امداده بالمعلومات البصرية، وبالخبرات المرتبطة بها؛ فالطفل يخزن في ذاكرته الكثير من الصور البصرية سواء التي أثارت انتباهه لخصوصيتها أو غرابتها أو تلك الأشياء التي أحدثت في نفسه أحاسيس معينة سواء كانت احاسيس مفرحة أو محزنة وتكون الذاكرة أكثر قوة وأكثر طولا اذا ماقترنت بمشاعر معينة.ولهذا يكون الرسم ماهو إلا عملية استرجاع لتفاصيل في الشيء المرسوم تم تخزينها من قبل ولذلك تظهر اختلافات في تفاصيل الشيئ المرسوم نفسه عند مختلف الأطفال.

2- **عمليات التمييز والانتقاء Discrimination:** وقد أطلق "**أرنهايم**" على هذه العملية اسم"الادراك الإنتاجي وهو الادراك الذي يمكننا من الاحاطة بالخصائص التركيبية الأساسية المميزة للأشياء والفارقة بينها.

ويعني الانتقاء البصري للأشكال مقدرة الطفل على اختيار بعض هذه الأشكال ومدى ملاءمة تفاصيلها مع بعضها، من مفردات وأشكال ونظم مرئية بعد معالجتهم معرفيا وتنظيميا ثم استرجاعها بطريقته وأسلوبه المعرفي.

3- **عمليات التخيل والتصور البصريImagination&Visualization:** تتطلب عملية الرسم خيالا تشكيليا، والخيال هو تصور للأشكال والأفراد في الذهن التي تم انتقاؤها في ترابطات ومركبات ونظم شكلية جديدة، وإعادة دمجها وتوليفها معا وصولا الى صورة بصرية لها خاصية موافقة للموضوع أو الفكرة المراد التعبير عنها، ويمكن لهذه الصورة أن تكون واضحة في الذهن عند بداية رسمها أو تكون مبهمة ثم تبدأ في التجلي تدريجيا أثناء عملية الرسم.

ويعتبر الخيال هو أساس الأفكار النادرة الأصيلة التي هي لب التفكير التباعدي أو التغيري.

4- **عمليات الصياغة والتنظيم Expression&Arrangement:** التنظيم هو العملية التي يتم من خلالها تجسيد لأفكار ومفاهيم وتصورات شكلية يطلق عليها في حالة التعبير الفني المسطح اسم تكوين أو تصميم، وفي حالة التعبير الفني المجسم اسم هيئة.

ويمارس الطفل خلال هذه العملية التنظيمية عمليات فرعية أخرى مثل: الهدم، التحليل، والتركيب والتداعي، ومعالجة التفاصيل، وادراك العلاقات، والحذف من الأشكال والاضافة اليها، وهذا كله يعكس وجهة نظر الطفل للأمور والأحداث، والأشياء،

والأشخاص المحيطين به؛ فيقوم بربط العلاقات بينهم وينظمها في ذهنه حسب الصورة التي يتخيلها من خلال خبراته السابقة مع العناصر السابقة، وهذا مايؤكده "**لونفيلد وبريتن**" أن عمليات الرسم والتشكيل عمليات يقوم فيها الطفل بجمع عناصر مختلفة من خبراته مع بعضها البعض بغية الوصول الى كل شامل ومتكامل له مغزاه ومعناه.

5- **عمليات المراجعة والتقويم:** عند الانتهاء من عملية الرسم وتبدوا معالمها واضحة تأتي في الأخير عملية أخيرة وهي المراجعة والتقويم، ويقصد بعملية المراجعة والتقويم: النشاط المنظم الذي يمكن الطفل من اكتشاف أوجه النقص والقصور في عناصر التكوين من خطوط وأشكال وألوان، وأضواء، وظلال وتفاصيل، والتعرف على مواضع الخلل- كما يراها هو- في العلاقات التكوينية وادخال التعديلات اللازمة عليها (القريطي، 1995).

وفي الأخير يمكن القول أن عملية الرسم تتم وفق نظام معرفي معقد ، بطريقة متداخلة مع بعضها البعض في جميع عناصرها ، كما أنه لاتكون بترتيب واحد الى الآخر بمعنى يمكن تقديم وتأخير العمليات السابقة حسب الحاجة الى ذلك، لذا فان عملية الرسم تتطلب الكثير من العناصر بداية من سلامة الحواس التي ترسل الصور الذاكرة لتخزينها واسترجاعها في الوقت المحدد الى غاية النضج المعرفي من مرحلة الى اخرى.

4- **التعبير وطبيعة تكوين الطفل:** ان هناك اتفاق عام بين معظم المربين وعلماء النفس على أن التكوين الطبيعي للطفل ككائن حي له ميول، واتجاهات واستعدادات وقدرات معرفية تجعله (ممارسا للرسم بالفطرة) بحيث تحقق له فطرته وطبيعة تكوينه امكانيات استخلاص المفاهيم، والمصطلحات، والتعامل مع الحياة، فالطفل يتعامل مع مكونات العالم المحيط به

بطرق ووسائل غير تقليدية تتنافى وباستمرار، في معظم الأحيان مع طرق ووسائل تعامل الكبار، مما تستوجب أحيانا عمليات الضبط والتهذيب.

ان مثيرات الطبيعة الحياتية المحيطة بالطفل تدفعه الى التعامل مع هذه المثيرات باستجابات تتميز بخيال جامح تتسع فيه الوظائف والاستخدامات مع مراحل نموه المتلاحقة. ويستمر عطاء الطفل في هذه الاتجاهات سائدا في اطار عملية التعليم الجماعي فيحدث نوع من التحول من حالة الادراك الكلي للفرد الى حالة ادراك كلي للجماعة، وينمو مدخل أخر للتنشئة الاجتماعية فتلك الألعاب القصصية المسرحية كالطبيب والمريض، والشرطي واللصوص، والبائع والمشتري، والعريس والعروسة ماهي إلا مكونات وحقائق معرفية واقعية للعقل المنطلق والخيال الجامح للطفل مما يجعله في تفاعل تام مع نفسه ومع الآخرين (اميرة، 2012).

والطفل في بداية حياته يتميز بالخيال الطليق وخاصة من سن 6-12 سنة حيث تتميز رسومه بطابع راسخ بما تحتويه من موجزات شكلية فالطفل لا يتعامل مع ورقة الرسم على أنها قاعدة وارتفاع ويمينا ويسارا، وإنما يدور حول الورقة ويتعامل معها من الاتجاهات الأربع أو يديرها من كل جانب ويتعامل مع كل وضع بما يتفق وهذا الوضع، فالخبرة متمركزة حيث يشاء، ويبعثرها هنا وهناك لتملأ الفراغ بلا حرج أو خوف أو تردد (البسيوني، 1983).

5- **التعبير البصري للأطفال:** التعبير البصري الرسم عند الأطفال هو مجموعة من العمليات والممارسات المعقدة التي تدفع الطفل نحو التفكير من أجل استحداث أشكال بصرية محملة بمعالجة معرفية ومهارات أدائية، وعملية الرسم لها فوائدها التي تساعد على تنمية القدرة على الابتكار، لذلك لم تعد عملية الرسم للأشكال البصرية في حصص الرسم التي يقوم بها الاطفال في المدرسة مجرد شكل من أشكال التعليم، أو مضيعة للوقت باستخدام نمط من

العبث والعشوائية غير المفيدة، بل ان الرسم فرصة لتحقيق نمط من أنماط التفكير، كما أنه اظهار لأساليب معرفية متميزة تبين نوعية الطفل الذي يرسم وسماته المعرفية (منير الدين، 2012)

- **أشكال التعبير البصري:** على الرغم من تنوع أشكال التعبير البصري الفني في المدرسة كالرسم والطباعة والنسيج، والتشكيل المجسم، والتشكيل بالورق والمعادن والأخشاب، كلها عبارة عن توليف بنائي بصري يعتمد على اتساق حسي حركي.

فالطفل ولد وهو مزود بالقدرة على التعبير عن نفسه وأفكاره وإظهار أسلوبه في المعالجة المعرفية منذ ميلاده، ولعل خصائص التعبير البصري للرسم عند الأطفال في مراحلهم العمرية لخير دليل على قدرة الطفل على التعبير البصري والمعرفي من خلال تطور الرسم عنده من سنة الى أخرى (منير الدين، 2012).

فالرغبة في التعبير البصري عند الأطفال هو نقطة التقاء بين كل الأطفال على اختلاف تنشئتهم وكذا مستواهم الاقتصادي، والأهم من ذلك على اختلاف أساليبهم المعرفية، فالأطفال كلهم يقومون من خلال التعبير البصري الى اظهار أفكار ومعارف وخبرات وإبراز لشخصيتهم، ويمكن تصنيف أشكال التعبير البصري لدى الطفل كالآتي:

1- **الرسم والتلوين:** أكثر أشكال التعبير البصري انتشارا وله مكانة خاصة لدى كل الأطفال في مختلف الفئات العمرية، وكذا باختلاف ثقافاتهم ومجتمعاتهم، ويشمل الرسم والتلوين والتعبير عن الذات بمختلف الخامات التي تحقق بيسر وسهولة للطفل رغباته في التعبير بالخطوط والمساحات الملونة، ومن هذه الخامات: الأقلام الخشبية، الجرافيت، أقلام الزيت الجافة، والباستيل والطباشير، وأقلام الفلوماستر الملونة... وقد حظي هذا الشكل من التعبير باهتمام الباحثين في علم النفس والمجالات المرتبطة

الأخرى. وقد أظهرت هذه الدراسات خصائص وسمات هذا التعبير وما يصاحبه من دلالات تساهم في دراسات الشخصية والقدرات والذكاء والإدراك. والفروق التي تؤكد على النمو وعلاقته بمتغيرات تربوية واجتماعية وإخراج مقاييس بنائية في هذا المجال.

2- **الأشغال الفنية:** ويضم أشغال الخشب، والمعادن، الجلود، الحبال، أشغال النسيج، كما يضم أشغال الطين كالنحت والخزف (منير الدين، 2012).

كل هذه الخامات تكون في السنوات الأولى للأطفال مصدر فرح واستمتاع وبمرور الوقت يمكن ملاحظة الانتاج الابداعي للطفل من خلال تعبيراته بهذه الخامات ويبدأ كل طفل مع النمو والتطور الحسي الحركي يبدأ بالميل لمادة أو خامة من الخامات التي يرى بأنه يستطيع أن يعبر بها عن كل أفكاره وخيالاته ومدركاته.

6- **الصور العقلية:** من أشهر الباحثين الذين اهتموا بدراسة موضوع الصور العقلية دراسة منظمة هو العالم "**جالتون Gallton**"، وقد تمثلت دراسته الأولى في أنه توجه بأسئلة لزملائه من أساتذة الجامعة (جامعة أدنبرة) بأن يستحضروا صورا عقلية لمائدة الافطار لذاك الصباح الذي تم فيه استطلاع آرائهم، وأخضع اجابات الأساتذة للتحليل الإحصائي ودهش للتفاوت في النتائج التي أظهرت مدى الفروق الفردية بينهم في القدرة على استحضار صورا عقلية معينة (عوض، 2001).

ولأن الصور العقلية متنوعة لدى الكبار فهي بالضرورة تتنوع بصفة أكبر لدى الأطفال نظرا لأن الطفل ليس لديه من القيود الاجتماعية ما يمنعه من من استحضار صورا عقلية وخيالات أكبر للأشياء ولها تتمتع رسوم الأطفال بالتنوع والثراء من خلال : الأحجام، الأشكال، الألوان...

وتتنوع الصور العقلية، فمنها الشمّية واللمسية والسمعية وكذا البصرية التي قام بها "**جالتون**" الذي ذكر بعض الأنواع الأخرى من الصور العقلية ومنها ما أسماه بالخبرة التركيبية أو التأليفية synthetic حيث تمتزج نشاطات الحواس المختلفة، وتحدث تركيبا جديدا بين خبرات متفاعلة عبر الحواس المختلفة، وهناك نوعا آخر من الصور العقلية هي الصور الارتسامية Eidetic Imagery التي تناولها العالم "**جانيش Janesh**" بالدراسة والتحليل، وتوصل الى أنها تكون شائعة ومألوفة خلال الطفولة أكثر من مراحل النمو الأخرى (عوض، 2001).

وقد عرّف "**مصطفى سويف**" الصور الارتسامية بأنها " الصور التي يراها الأشخاص وخاصة الأطفال عند تركيز النظر في صورة أو أي مدرك أمام الفرد لمدة لا تقل عن 15 ثانية، ثم تحويل النظر مباشرة بعد ذلك الى لوحة مادية متجانسة اللون ليس عليها أي رسم، وفي الغالب يرى الفرد صورة مماثلة لتلك التي كان يركز نظره فيها، وتبين كذلك أن بعض الأشخاص يستطيعون أن يرو صورا ارتسامية دون أن ينظروا أولا الى صورة خارجية أو أي مدرك.

ويرى "**أحمد زكي**" ان التصور العقلي هو أحد وسائل العقل في استحضار الماضي والتعرف عليه، فالصورة العقلية تقوم مقام الشيئ عند غيابه، وهي أداة من أدوات التذكر والتفكير، بحيث يمكن أن نسترجع تجاربنا الحية السابقة عن طريقها، ومن الملاحظ أن الصورة العقلية أقل وضوحا من المدرك الحسي، باهتة في صياغتها غامضة في دقائقها. ونجد أن الصورة عند ما بين السابعة والثامنة تصبح أكثر استاتيكية وأكثر مرونة في آن واحد، لذا فتطور الصور العقلية لا يخضع لقوانين مستقلة لكنه يفترض تدخل عوامل خارجية، فاءن عملية اشراك الطفل في الخبرات المقدمة له ذلك يجعل قدرته على ادراك الشيء أقوى وأكثر ثبوتا في الذاكرة ويتمكن من استرجاعها بعد ذلك بسهولة لإنشاء صوره التخيلية (عوض، 2001).

ويبدوا أن الصور العقلية هي استرجاع لمشاهد وخبرات لدى الطفل ولكن بعد معالجة معرفية وعاطفية لتلك الخبرة ثم اسقاطها على ورقة الرسم فتبدو خبرة معرفية مع حقائق انفعالية وتعطي تميزا للرسم (وتشوها) ذو معنى ودلالة.

دلالات رسوم أطفال المرحلة الابتدائية: في سن المدرسة يدخل الطفل مرحلة جديدة، تنمو فيها شخصيته وتستقر، فتخف حدة خياله، وتبدو لديه زيادة العناية بالمحسوسات ومحاولة فهمها، وتبدو في رسومه النزعة الى التعبير عن التفاصيل كتحديد أصابع اليد وإدراك النسب وتحري الدقة في الأداء (مصطفى، 2005).

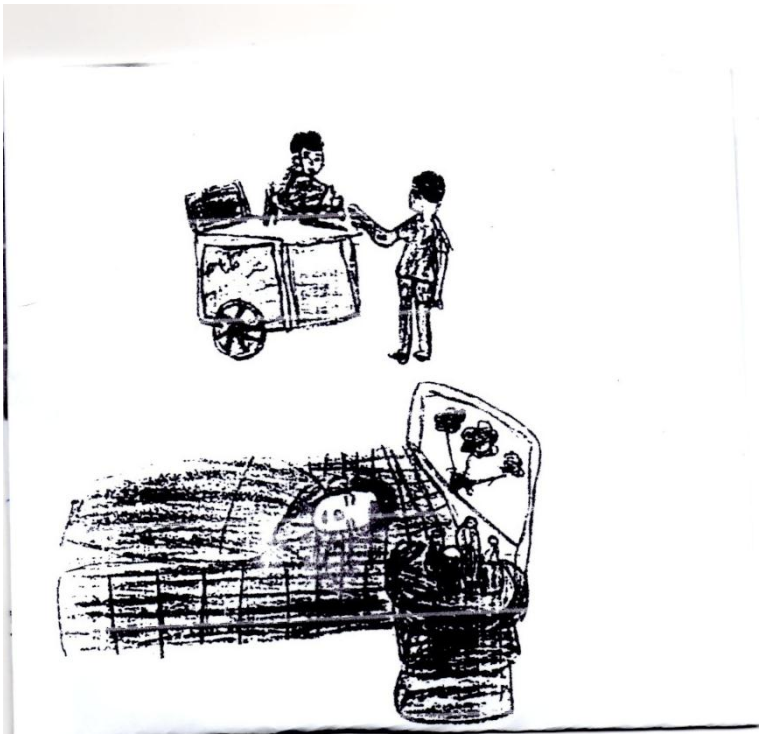
ومن مدلولات رسوم الأطفال والتي مازالت مستمرة في هذه المرحلة العمرية: مستويات الذكاء، التكيف النفسي والاجتماعي مع الذات ومع أفراد الأسرة والأقران، القدرة الإبداعية ادراك الحجوم والأشكال والمسافات، الثروة اللغوية، ثراء الصور الذهنية، الحاجة الى المبادرة، الحاجة الى الانجاز، نضج العضلات الصغيرة الموجودة في رؤوس الأصابع، التآزر الحسي الحركي، القدرة على معالجة المعلومات، تفرّد عناصر الصورة في بداية المرحلة العمرية ثم اتجاهها نحو التكامل في نهايتها، القدرة الفنية وادراك الفروق بين الجنسين، والوعي بالذات، الوعي بالجسم،القدرة على التصنيف.

أما من حيث النوع فقط لوحظ ارتقاء عند سن الثامنة بالنسبة للرسوم الحرة خاصة في زيادة تنوع الأشكال والألوان كما هو واضح في الشكلين التاليين (الريماوي،2003):

شكل رقم– 30– يبين الزيادة في تنوع الأشكال.

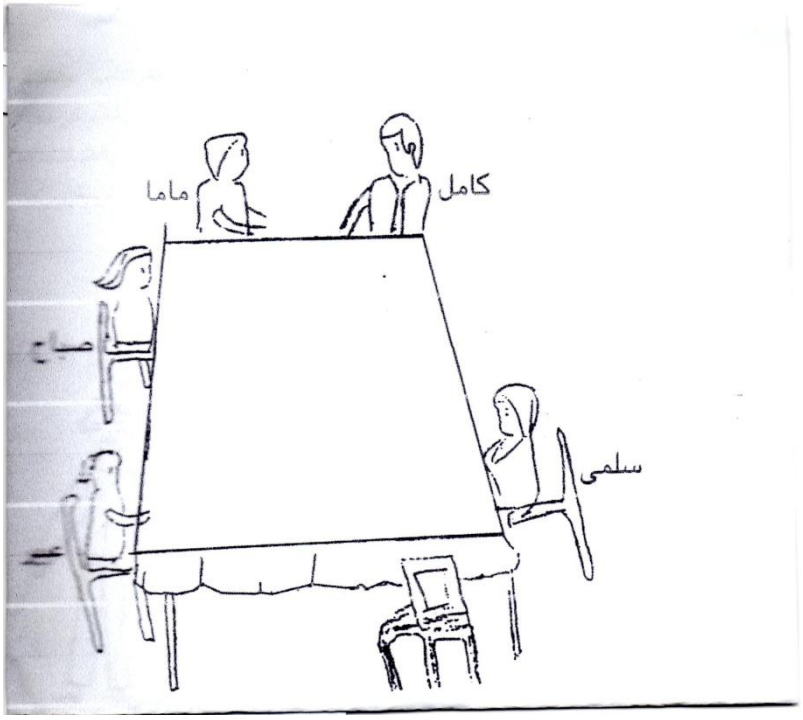
يظهر من خلال الرسوم ارتقاء بالعناصر لجعل مكونات الجسم أقرب ما يكون الى شكل الانسان الطبيعي، وكذلك بالنسبة للفراغ والعمق والحركة.

ويستمر هذا الارتقاء عبر السنتين التاسعة والعاشرة، وفي سن الحادية عشر يصبح الشكل الانساني وكذلك الموضوعات غير الانسانية مقاربة للشكل الطبيعي. والتفاصيل أكثر وضوحا والنسب أكثر وضوحا والنسب أكثر صحة والألوان اكثر تناسبا، وتصبح الموضوعات الحرة أكثر تجريدا ورمزية، فيمكن للطفل أن يعبر عن موضوعات دينية وسياسية واجتماعية مثل: المساجد، الطيران، كرة القدم...، كما تظهر رسوم تعبر عن خبرة شبيهة بالحلم (الريماوي، 2003):



شكل رقم-31- يبين خبرة شبيهة بالحلم لفتاة في 12 من العمر.

في دراسة "**لعمر جبرين**" للرسوم الاطارية فيما بين السنتين السادسة والثامنة من العمر أشار الى أن الرقي في رسوم الأطفال لا يظهر إلا ابتدءا من سن السابعة ليعكس ما تتميز به سيكوفيزيولوجية الطفل من نضج عقلي وزيادة ملموسة في قدرته على ضبط حركات أطرافه وأصابع يديه، وإحساسه بعناصر البيئة، وتكوين صور ذهنية لها في خياله.والتفكير بالتمايز بين أنواع متعددة عن العنصر الواحد، ان هذا التمايز يدفع الطفل الى ترميز صور الأشياء وأشكالها، فيبالغ في ابراز الأجزاء الهامة منها كما يراها هو، ويهمل أو يغفل أجزاء أخرى قد يراها غير هامة (الريماوي، 2003):



شكل رقم–32– يبين الأبعاد المكانية لفتاة في سن 11.

ويمكن تلخيص دلالات رسوم طفل المرحلة الابتدائية من خلال الجدولين التاليين (مصطفى، 2005):

المرحلة	استخدام اللون	التعبير عن القريب والبعيد	التعبير عن الأشخاص	اتجاهاتها	موقف المربي
مرحلة المدرك الشكلي تبدأ من 7 الى 9 سنوات تقريبا	-ادراك معنى اللون وعلاقته بالبيئة الخارجية. -الاستمرار في استخدام ألوان معينة لعناصر معينة. -تغير في استخدام الوان معينة الخاصة تبعا لانفعالات مختلفة	-ادراك العلاقة بين العالم الخارجي والعالم الداخلي والصلة بينهما -استخدام خط الأرض للتعبير عن هذه الصلة وعن الاحساس بالقريب والبعيد من الأشياء.	-رسوم خاصة بكل طفل للتعبير عن الأشخاص . -تكرار مستمر في الرسوم الخاصة. -تغير في الرسوم الخاصة تبعا للانفعالات المختلفة. -المبالغة في الأجزاء التي ليس لها قيمة	-ادراك العالم الخارجي عن طريق رسوم خاصة بكل طفل. -تكرار مستمر في الرسوم بقصد الاستمتاع النفسي. -تغير في الرسوم الخاصة تبعا للانفعالات ولكن في حدود الرسوم الخاصة	-احترام أسلوب الطفل وطريقته في التعبير. - الاعتراف بالاتجاهات التي يلجأ اليها الطفل واعتبارها خصائص والعمل على اشباعها. - الموضوعات التي تغلب عليها الناحية الحسية وخاصة ذات الطابع الجماعي كلعب الكرة أو الكشافة.

جدول رقم -9- مرحلة المدرك الشكلي.

المرحلة	استخدام اللون	التعبير عن القريب والبعيد	التعبير عن الأشخاص	اتجاهاتها	موقف المربي
مرحلة محاولة التعبير الواقعي وتبدأ من 9 الى 12 سنة تقريبا	-تحول الى استخدام اللون الخاص. - استخدام اللون وفقا للحقيقة البصرية. -استخدام اللون وفقا للحقيقة الذاتية والانفعالات الخاصة.	- تحول عن استخدام خط الأرض وبعض الاتجاهات الأخرى التي تعبر عن القريب والبعيد. - محاولة التعبير عن القريب والبعيد وفقا للحقائق البصرية.	- اهتمام بالغ بالمظاهر المميزة للأشخاص. -تحول عن تكرار الرسوم التي تعبر عن الأشخاص. - محاولة الاعتماد على الحقائق البصرية. - وعي ذاتي كامل وبالتالي وعي الى حد ما بالعالم الخارجي والمظاهر المميزة.	- تحول تكرار الرسوم الخاصة. -شعور قوي بالفروق الفردية وخاصة من ناحية الجنس. -رغبة نحو تكوين شلل أو جماعات وخاصة من نفس الجنس. -اختفاء بعض الاتجاهات المعينة كالتسطيح والشفوف	- تنشيط الوعي الذاتي للطفل عن طريق الموضوعات الغنية بالفروق الفردية والمميزات الخاصة لاسيما من ناحية الجنس. -بث روح التعاون عن طريق الأعمال الجماعية والمشروعات. -تبصير الطفل بطبيعة الأعمال الفنية

				والمبالغة. -البدء في التعبير وفق للحقائق البصرية	من حيث كونها تعبير عن الحقائق وليس تسجيلا لها.

جدول رقم -10- مرحلة محاولة التعبير الواقعي.

8-الرسم والخيال لدى الأطفال: يعكس الطفل خيالاته بصورة أكبر أثناء الرسم، وقد حاول "**أرنهايم**" أن يفرق بين المفاهيم الادراكية perceptual concepts والمفاهيم التمثيلية في رسوم الأطفال، فالأولى مصورة بذهن الطفل، أما الرسوم فهي الأشكال التي يستطيع الطفل من خلالها ترجمة مفاهيمه الادراكية وصوره الذهنية للتفكير the Imagery thought وظهورها في أشكال مرئية.

ان الطفل حسب "**بياجي**" في بداية حياته تكون خططه الانتهاجية حسية حركية، ولكنه بعد عمليات الاستدخال المتكررة يصبح قادرا على استخدام الصور والرموز مما يدعوه الى استخدام الخطط الانتهاجية التمثيلية، وتبدأ رسومه التمثيلية بالظهور، فالتداخل المتكامل والتدريجي للبنية العقلية من مرحلة الى أخرى وهي ما يطور رسوم الطفل(حنفي، 1989).

فتمركز الطفل حول ذاته في مراحل عمره الأولى حسب "**بياجي**" تجعله لا يتغير بضغوط المحيطين به، كما أن هذه الضغوط تكزن غير كافية لتوليد منطق معين في ذهنه، ثم ومن خلال التطبيع الاجتماعي يكون هناك تقبل ايجابي للضغوط العقلية مرحلة بعد أخرى، وتبدأ الأدوار الأدوار الخاصة بالتفاعل الاجتماعي في الظهور ويبدأ الفرد في الالتزام بالقواعد والمعايير العامة؛ ويطلق "**بياجي**" على هذه العملية مصطلح التجميع، ويعتبرها أساس تطور المدركات لدى الفرد من التمركز حول الذات الى بنية التنسيق بين وجهات نظر الذات والغير.

يرى "**بياجي**" أن الرسم يعتبر في منتصف الطريق بين اللعب الايهامي* وبين الصور العقلية الحقيقية ، فالرسم يعتبر محاولة من جانب الطفل لتمثيل العالم الحقيقي، فبمجرد قيام الطفل برسم معين فإنه يدرك تشابها ما بينه وبين موضوع أو شيء حقيقي من البيئة التي يقوم الطفل بعد ذلك عن قصد بعمل رسوم تمثل أشياء من العالم وتصبح بعد ذلك رسوما رمزية (عوض، 2001).

خاتمة:

إن تدريب حواس الأطفال على الملاحظة الموضوعية للأشياء وتعرّف مسمياتها، واستخداماتها، وشرح كل ما هو جديد للطفل بتوضيح العناصر المادية التي يستخدمها ويتعامل معها في بيئته كله يثير اهتمام الطفل.

أن تنمية قدرات الطفل العقلية المعرفية، وإصدار الأحكام على الأشياء وإبداء رأيه في أعماله المتنوعة التي ينجزها يهيئ له فرصة الملاحظة والانتباه وتوضيح أفكاره ومفاهيمه التي اكتسبها مما يساعد على حرية التعبير لفظيا وحركيا وعاطفيا مما يزيد من ثقته بنفسه.

من المتفق عليه لدى الباحثين أن تطوير العمليات المعرفية وإثرائها هو ما يجعل الطفل أكثر ابداعا في رسوماته وانجازاته الأخرى بالتالي فإن في الأخير لابد من الاهتمام بالطفل معرفيا وإثراء خياله وتفكيره بما يفيده في مواجهة واقعه المعاش.

*يعتبر "بياجي" من أبرز العلماء الذين درسوا اللعب الايهامي عند الأطفال دراسة علمية منظمة والذي وصف التفكير عند الأطفال بأنه تفكير احيائي وذلك لأنهم يميلون للعب بالأشياء غير الحسية، من خلال تحريك الجامد.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية

1-التذكير بفرضيات البحث.

2- منهج البحث.

3- عينة البحث.

4- حدود البحث.

5- أدوات البحث وكيفية تطبيقها.

6- طريقة تصحيح الاختبار.

7- ثبات وصدق المقياس.

8- المعالجة الاحصائية.

9- اجراءات التطبيق.

1-التذكير بفرضيات البحث:

- نتوقع وجود ميل عام للاعتماد على المجال الادراكي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية عينة البحث.
- نتوقع وجود ميل عام للاندفاع المعرفي لدى عينة البحث.
- نتوقع وجود فروق في خصائص الرسوم لدى افراد العينة حسب المتغيرات التالية : الاسلوب المعرفي ، الجنس.
- نتوقع وجود فروق في الأسلوب المعرفي بين الذكور والإناث.
- نتوقع وجود فروق بين المتروين والمندفعين في اختبار الاشكال المتضمنة.

2-منهج البحث:

ان موضوع الأساليب المعرفية من المواضيع التي تحتاج الى بحث لفهم علاقتها بالجوانب المختلفة للشخصية كما يعتبر الرسم من الوسائل التشخيصية والعلاجية وأداة لقياس الأداء العقلي كالذكاء لهذا تم اختياره لإظهار خصائص الرسم لدى افراد الاسلوب المستقل /المعتمد ،وأسلوب الاندفاع/التروي ، ولبحث هذه المتغيرات لابد من منهج يخدم هذا الاتجاه من خلال اجراءات متبعة لتحقيق أو نفي الفرضيات التي صممت الدراسة من أجل اختبارها.

ولأن هذا البحث يهدف الى اظهار الفروق بين الأساليب المعرفية وذلك من خلال خصائص الرسم لدى كل قطب من أقطاب الأساليب المعرفية المختارة في هذا البحث ، ولهذا كان **المنهج الوصفي التحليلي** الاختيار الأفضل ، باعتبار أنه من مناهج البحث التي تهدف الى تجميع البيانات والمعلومات اللازمة عن الظاهرة وتعميمها مستقبلا فكل بحث وصفي يبدأ بخطة وهدف معين، ويتم بناء على ذلك تحديد مصادر المعلومات التي يجب اللجوء اليها وتسجيلها وتحليلها، وتفسير النتائج

التي تم التوصل اليها احصائيا لإثبات صحة الفروض أو نفيها، وهو ما يناسب أغراض البحث الحالي.

3- عينة البحث:

اشتملت عينة البحث وفقا لأهداف البحث على مجموعة من **148** من تلاميذ وتلميذات السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وكان السبب في اختيار هذه السنة من التعليم أن الطفل في هذه المرحلة أي في حوالي السن التاسع ترتقي الرسوم لديه وتصبح أشبه بالشكل الواقعي وتكون التفاصيل أكثر وضوحا والنسب أكثر صحة، والألوان أكثر تناسبا وكذا يكون الطفل أكثر قدرة على التحكم في أصابع يديه.

كما أن الطفل في هذه المرحلة يتبلور لديه أسلوب معرفي واضح المعالم وهو نفسه الذي سيعتمده في حياته المستقبلية في مرحلة المراهقة والرشد.

وقد تم اختيار العينة بطريقة **عرضيه**، حيث قامت الباحثة باختيار مجموعة من المدارس الابتدائية وعددها خمسة ابتدائيات وهي :

- ابتدائية بومعراف تامشيط.
- ابتدائية برحايل فطيمة حي شيخي.
- ابتدائية العربي زيور حي بوزوران.
- ابتدائية لخضر قوارف حي بوعقال .
- ابتدائية الاخوة بن خميس حي كشيدة.

تكونت عينة البحث ككل من 148تلميذ موزعين كالتالي.

جدول رقم –11 – يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	73	% 49.32
اناث	75	% 50.76
المجموع	148	% 100

وفيما يلي تقسيم العينة حسب الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي واسلوب التروي/ الاندفاع والذي تم بعد تطبيق المقاييس المختارة.

جدول رقم –12– يبين توزيع العينة حسب أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي:

الاسلوب المعرفي	العدد	النسبة
معتمد على المجال الادراكي	114	% 77.02
مستقل عن المجال الادراكي	34	% 22.97
المجموع	148	% 100

جدول رقم –13– يبين توزيع العينة حسب الأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروي المعرفي:

الأسلوب المعرفي	العدد	النسبة
الاندفاع	45	%63.38
التروي	26	% 36.61
المجموع	71	%100

4- حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي حسب العينة المستخدمة فيها الى :

أ- **بشريا:** تضمن البحث 148 تلميذا من السنة الرابعة ابتدائي موزعون على خمس ابتدائيات بأحياء مختلفة وهي:

- ابتدائية بومعراف تامشيط.
- ابتدائية برحايل فطيمة حي شيخي.
- ابتدائية العربي زيور حي بوزوران.
- ابتدائية لخضر قوارف حي بوعقال .
- ابتدائية الاخوة بن خميس حي كشيدة.

ب – **زمنيا:** يتحدد هذا البحث بالسنة الجامعية 2012- 2013 شهري (أفريل- ماي).

ج – **جغرافيا:** تختص حدود البحث بولاية باتنة –الجزائر-

وفي الأخير يتحدد البحث الحالي بالمتغيرات التي تقيسها المقاييس المستخدمة في هذا البحث.

5 – أدوات البحث وكيفية تطبيقها:

في ضوء فرضيات البحث وأهدافه، واعتمادا على ما تم جمعه من معلومات حول الرسم والأساليب المعرفية، من خلال الجانب المعرفي والدراسات السابقة ، قامت الباحثة بدراسة ميدانية لمجموعة من المدارس الابتدائية التي تخص مدينة باتنة ولاية باتنة والتي تضمنت تطبيق مجموعة من المقاييس لعدة عوامل منها:

- نظرا لأن المقاييس من الأدوات الهامة والوسائل العلمية التي تساعد الباحث على جمع المعطيات البيانية.
- تخضع هذه المقاييس في وضعها على قواعد هامة تسهل عملية الاستيعاب لدى المبحوث ليتمكن من الاستجابة.
- التسلسل المنطقي في كيفية طرح الأسئلة بما يخدم الفرضيات.
- تناسب هذه الأدوات مع المرحلة العمرية لعينة البحث.
- ضرورة استكمال ما توصل اليه الباحثون في دراساتهم في مجال الأساليب المعرفية، والاستفادة من نتائجها المختلفة .

وقد اختارت الباحثة مجموعة من الأدوات:

1- اختبار الاشكال المتضمنة.

2- اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة.

3- اختبار الرسم الحر.

4- اختبار رسم الشخص.

كما قامت الباحثة ببناء استمارة لتحليل خصائص رسوم أطفال المرحلة الابتدائية.

1- اختبار الأشكال المتضمنةّ "الصورة الجمعية":

هو اختبار جمعي من تأليف **(ف.ب.أولتمان، أ.راسكن،وتكن)** يمكن تطبيقه على الأطفال وكذا الراشدين وهو يستخدم لقياس أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي .

- **وصف الاختبار:**

يتكون اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من ثلاث أقسام رئيسية هي:

القسم الأول: وهو قسم للتدريب ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص، ويتكون من تسع فقرات سهلة.

القسم الثاني: يتكون من تسع فقرات أيضا متدرجة في الصعوبة، وهو مكافئ للقسم الأول من الاختبار.

القسم الثالث: ويتكون من تسع فقرات أيضا متدرجة في الصعوبة، وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار.

وكل فقرة من الفقرات في الأجزاء الثلاثة هي عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا محددا، ويطلب من المبحوث اكتشافه وتعيين حدوده، وتم مراعاة في تنظيم الاختبار الا يستطيع المبحوث رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد وقد وضع للاختبار تعليمات بسيطة مع بعض الأمثلة التي توضح طريقة الاجابة بالاضافة الى القسم الخاص بالتدريب والذي سبقت الاشارة اليه.

- **زمن الاختبار:**

هو اختبار من اختبارات السرعة ولذلك يجب الالتزام بدقة الزمن المخصص لإجراء كل قسم منه، ويستغرق اجراء الاختبار كله مع شرح طريقة الاجابة وقراءة التعليمات حوالي ساعة أما زمن الاجابة على أجزاء الاختبار فهو كما يلي:

-القسم الأول للتدريب: 4 دقائق.

-القسم الثاني: 10 دقائق.

القسم الثالث: 10 دقائق.

- **طريقة اجراء الاختبار:**

لإجراء الاختبار يحتاج الفاحص الى ساعة ضبط وإيقاف للوقت ويحتاج كل مفحوص الى قلم رصاص، ممحاة لإزالة الأخطاء التي قد يكتشفها أثناء الاجابة.

- **تصحيح الاختبار:**

تعتبر اجابة المفحوص على كل فقرة صحيحة اذا استطاع أن يوضح جميع حدود الشكل البسيط المطلوب، أما الشكل الذي لم يحدد جميع أبعاده (كأن ينسى بعد مثلا) فلا يعتبر صحيحا. كذلك لا تعتبر الاجابة صحيحة اذا وضع حدود شكل آخر غير مطلوب.

تعطى درجة واحدة عن كل فقرة اجابتها صحيحة، وتجمع درجات المفحوص على القسمين الثاني والثالث ليتم الحصول على درجة المفحوص في الاختبار.

أما القسم الاول فلا تعطى عليه أي درجات فهو مخصص فقط للتدريب. الا أنه يجب فحص اجابات المفحوص على فقرات هذا القسم وذلك للتأكد من أنه قد فهم التعليمات وطريقة الاجابة.

وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار 18 درجة، يحصل عليها المفحوص اذا اجاب اجابات صحيحة على جميع فقرات القسمين الثاني والثالث،وكلما زادت درجة الفرد في الاختبار كان ذلك دليلا على زيادة ميله الى الاستقلال عن المجال الادراكي والعكس صحيح.

- **صدق وثبات المقياس:**

أ – الصدق:

لتحديد صدق هذا الاختبار قام كل من **أنور الشرقاوي** و**سليمان الخضري الشيخ** بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في هذا الاختبار، واختبار رسم الشخص الذي يهدف الى تمايز صورة الجسم، وقد كان الارتباط بين هذين الاختبارين ذات دلالة لدى عينة البنين والبنات كل على حدة.

كما قام "**سامي أبوبية**" (1985)، و"**جمال محمد علي**" (1987)، و"**عبد العال عجوة**" (1989)، و"**محمد الخولي**"**(1996)** بحساب صدق الاختبار بطريقة الصدق المرتبط بمحك، بالإضافة الى التجانس الداخلي للاختبار وذلك على عينات مختلفة وقد كان معامل الارتباط بين القسم الثاني والدرجة الكلّية، والقسم الثالث والدرجة الكلية ذات دلالة. وعلى ذلك فان الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب – الثبات:

لتقدير ثبات هذا الاختبار قام كل من معدي الاختبار، كما قامت "**وفاء خليفة**" (1983)، "**هاشم علي محمد**" (1988)، و"**عبد العال عجوة**"(1989)، و"**محمد الخولي**"(1996) بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد اتضح أن معامل الارتباط بين درجات النصف الأول ودرجات النصف الثاني من الاختبار ذات دلالة، وذلك باستخدام طريقتي "**سبيرمان براون**" و"**جتمان**".كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب معامل الارتباط بين درجات النصف الأول ودرجات النصف الثاني من الاختبار باستخدام طريقة "**سبيرمان**" حيث أظهرت دلالة على مستوى 0.01 وعلى ذلك فان هذا الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2- **اختبار تزاوج (مضاهاة) الأشكال المألوفة:**

أعد الاختبار في الأصل **كاجان** بهدف قياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع وقد قام **حمدي الفرماوي** بإعادة بناء الاختبار ليلائم البيئة المصرية.

يتكون الاختبار في صورته العربية من 20 فقرة بالإضافة الى فقرتين يقوم الفاحص بتدريب المفحوصين عليهما كأمثلة لطريقة الإجابة على فقرات الاختبار.

تتكون كل فقرة من (معيار) وثمانية (بدائل)، حيث يطابق المعيار أحد البدائل بصورة تامة، بينما تختلف البدائل السبعة الأخرى عن المعيار اختلافا جزئيا بسيطا لايستطيع المبحوث إدراك الاختلاف للمرة الاولى ودون فحص دقيق.

- **كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه:**

يطلب من المبحوث تحديد الشكل الذي يطابق المعيار، ويحسب الزمن منذ أن يبدأ المبحوث تفحص البدائل حتى يصدر أول استجابة، ويطلق على هذا الزمن "زمن كمون الاستجابة".

يعطى المبحوث تغذية راجعة حتى ينتقل الى الفقرة التالية اذا كانت اجابته صحيحة، أو يطلب منه بديلا آخر اذا كانت خاطئة، ويظل يعطي تغذية راجعة حتى يصل الى الاجابة الصحيحة، ويسجل الزمن وعدد الأخطاء التي يطلق عليها (الدقة) على ورقة الاجابة الخاصة بالباحث. ثم يتم جمع الزمن الذي استغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى لكل المفردات وكذلك عدد الأخطاء، وذلك على نفس ورقة الإجابة ثم يحسب متوسط درجات الزمن المستغرق في الاجابة لكل أفراد العينة، وكذلك متوسط عدد الأخطاء.

وعلى أساس متوسط كل من الزمن المستغرق في الاجابة وعدد الأخطاء، يمكن للباحث تصنيف العينة الى:

1- **مجموعة المتأملين:** وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عددا من الأخطاء أقل من المتوسط.

2- **مجموعة المندفعين:** وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عددا من الأخطاء فوق المتوسط.

صدق وثبات الاختبار:

أ – الصدق:

قام "**حمدي الفرماوي**"(1985)، باختبار صدق هذا الاختبار باستخدام صدق المحك،حيث قام بحساب معاملي الارتباط بين درجات مائة طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية لقياس التروي/ الاندفاع وكل من متوسطات زمن الرجع ومتوسطات عدد الأخطاء، فكان هذان المعاملان (0.24، 0.68) بمستوى دلالة 0.01.

كما قام بحساب معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين لطلاب في التروي / الاندفاع، ومتوسطات زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء، فكان هذان المعاملان (0.56، 0.21) بمستوى دلالة 0.01.

وقامت "**فاطمة حلمي**" عام (1986) باعادة الاجراءات الأولى ل "**حمدي الفرماوي**" على عينة قوامها 50 طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية، فحصلت على معامل ارتباط قدرهما (0.33، 0.12) بمستوى دلالة 0.01 و0.05 على الترتيب.

كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب معاملي الارتباط "**بيرسون**" بين درجات 72 تلميذ بالمرحلة الابتدائية لقياس التروي/ الاندفاع وكل من متوسطات زمن الرجع ومتوسطات عدد الأخطاء، فكان هذان المعامل (0.76) بمستوى دلالة 0.01.

ب –الثبات:

يذكر "**حمدي الفرماوي**" عن ثبات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة أن معاملي ثبات زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء بطريقة اعادة الاختبار على عينة قوامها مائة طالب وطالبة هما (0.85، 0.86) بمستوى دلالة 0.01، في الحالتين وكان الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق 17 يوما. كما قامت **فاطمة حلمي** 1986بنفس الاجراءات على عينة قوامها 50 طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية فحصلت على معامل ثبات قدره (0.79،0.87) على الترتيب بمستوى دلالة 0.01 .

وقد اقتصرت الباحثة على هذه الخصائص السيكومترية في البيئة العربية .

3- **اختبار الرسم الحر:**

يعتبر الرسم الحر من الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها لاضهار عفوية المبحوثين وكذا يعطي مجال لإخراج مدركات الأفراد على ورقة الرسم ، ويتيح للطفل الفرصة للتعبير عن أفكاره ومشاعره بحرّية، وقد تم اجراء هذا الاختبار وفق الخطوات التالية:

1-وزعت الباحثة على كل تلميذ أوراق مخصصة للرسم من نوع "**كونصون canson**" مقياس (32 × 24 سم).

2-توزيع أقلام رصاص.

3- 1 ممحاة لكل تلميذ.

4- 1 علبة ألوان خشبية عدد 6 .

5- طلبت الباحثة من التلاميذ كتابة البيانات الشخصية المطلوبة وهي : الاسم واللقب، المدرسة، الجنس، السنة الدراسية.

6-طلبت الباحثة من التلاميذ رسم موضوع حر من الذاكرة.

7- تم الرسم في حصة الدرس والمقدرة بزمن الحصة وهو (2 سا) دون تدخل من الباحثة أو من المعلم.

4- اختبار رسم الشخص:

يعتبر رسم الشخص من الرسوم المفضلة والمألوفة لدى الأطفال لذلك اختارت الباحثة هذا الاختبار لتوفره على بعض العناصر المهمة:

- الألفة.
- التكرار لنفس عناصر الرسم في هذه المرحلة العمرية .

وقد تم اجراء هذا الاختبار وفق الخطوات التالية:

1- اسم المدرسة.

2- الاسم واللقب.

3- الجنس.

4- السنة الدراسية.

5- طلبت الباحثة من التلاميذ رسم انسان جيد.

6- تم الرسم في وقت حصة الدرس محدد بزمن قدره (2سا) تقريبا دون أي تدخل من الباحثة أو المعلم.

5- استمارة تحليل خصائص رسوم أطفال المرحلة الابتدائية:

نظرا لأهداف الدراسة التي تقوم على البحث عن خصائص رسوم الأطفال وعلاقته بالأساليب المعرفية، من خلال اظهار مواضع التشابه والاختلاف بين رسوم تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب نوع الأسلوب المعرفي المستخدم.

ارتأت الباحثة بناء قائمة لتحليل رسوم التلاميذ في المرحلة الابتدائية مستوحى من الاطار النظري للبحث وكذا الدراسات السابقة من هذه الدراسات دراسة "**نافذ نايف يعقوب**" ودراسة "**سامية الراشد** " وكذا دراسة "**هيلا عبد الشهيد**" .

وقد تضمنت الاستمارة عدة عناصر :

1- ادراك الحجوم.

2- القدرة الابداعية.

3- ادراك الفروق بين الجنسين.

4- الأشكال والمسافات.

5- استعمال الورقة (الأفقي أو العمودي).

6- الظل والنور.

7- الألوان.

8- التفاصيل: الملابس، الأزرار، الجيوب.

9- تأكيد التفاصيل : المحو ، التصغير، التضليل، الحذف.

10- النسب: حجم الشكل المرسوم.

11- المنظور: الحركة، الوضع البروفيلي.

فيما يلي عرض للصورة الأولية للقائمة:

الرقم	الخاصية	التعريف الاجرائي
.1	التسطيح	يبسط الشيء المرسوم ويفرد أجزائه.
.2	الحذف	حذف بعض التفاصيل.

.3	المبالغة	التأكيد بالتكبير على عناصر معينة.
.4	التصغير	رسم أشياء أصغر من حجمها الطبيعي.
.5	الشفافية	اظهار تفاصيل داخلية للشيء المرسوم.
.6	خط الارض	اظهار خط للأرض للرسم (أرضية ترتكز عليها الرسمة).
.7	وفرة التفاصيل	تعني اعطاء أكبر عدد من التفاصيل في الرسم.
.8	سلامة الخط وجودته "الضبط الحركي"	الاستخدام الجيد للقلم في اضافة التفاصيل والخطوط الرئيسية.
.9	الألوان قريبة من الواقع	أن يرسم كما يرى في الواقع.
.10	ادراك الحجم "النسب"	ادراك حجم الشكل المرسوم كما في الواقع.
.11	ادراك الفروق بين الجنسين	كأن يرسم السروال للذكر والتنورة للأنثى.
.12	البعد الثالث	يعني الطول العرض والعمق.
.13	الظل والنور	اظهار جوانب للظل في الرسم.
.14	الحركة	يعني اظهار الحياة في الشكل المرسوم.

.15	ادراك القريب والبعيد	تكبير القريب وتصغير البعيد.
.16	الزخرفة	اضافة عناصر للرسم لإعطائها جمال أكثر.
.17	التمييز بين الشكل والملمح	اظهار ملامح الشكل بطريقة واضحة.
.18	استخدام الورقة الرأسي والعمودي	يعني استخدام الورقة بطريقة عرضية أو طولية.
.19	وجود تفاصيل غير مطلوبة	زيادة عناصر غير مطلوبة في الرسم.
.20	الطلاقة الشكلية	كمية الأفكار البصرية التي ينتجها الطفل.
.21	الأصالة	استجابة غير مألوفة.
.22	المرونة الشكلية	تعني التنوع والاختلاف.
.23	المحو	اظهار المحو في الرسم.
.24	حجم الرسم	حجم الرسم بالنسبة للورقة.
.25	موقع الرسم	موقع الرسم في ورقة الرسم (اليمين،اليسار،الوسط)
.26	الوضع البروفيلي	الرسم في وضع جانبي.
.27	النمذجة	الثنيات والتجاعيد.

.28	الخطوط الموجهة	اذ تكون تقاطيع الرسم متناسقة مع اظهار التفاصيل في بعدين.
.29	الحدّة في الألوان*	وضع لونين متضادين كالأحمر مع الأصفر والأبيض مع الأسود

- **صدق القائمة:**

قامت الباحثة بالصدق الظاهري للقائمة من خلال عرضها على مجموعة من الأساتذة في قسم علم النفس بجامعة الحاج لخضر باتنة وكذا جامعة زيان عاشور بالجلفة، وطلبت الباحثة منهم ابداء الرأي حول تناسب خاصية الرسم مع المرحلة العمرية ومدى وضوح تعريفها الاجرائي.

وبعد ابداء الرأي من طرف المحكمين قامت الباحثة بحذف عدد من العبارات للأسباب التالية:

- حذف خاصية التسطيح، الشفافية لأنهما خاصيتان لاتظهران في هذه المرحلة.
- بعض الخصائص تحتاج الى متخصصين لتحديدها كخاصية الطلاقة الشكلية والمرونة الشكلية والخطوط الموجهة.
- حذف خاصية ادراك الحجم، وخاصية التمييز بين الشكل والملمح لوجود خصائص مشابهة كإدراك القريب والبعيد،والضبط الحركي.
- اخراج خاصية استخدام الورقة، وموقع الرسم لأنهما خاصيتان تحتاجان الى تنقيط مختلف.

والصورة النهائية للقائمة أصبحت كالتالي:

الرقم	الخاصية	التعريف الاجرائي	التقييم
.1	الحذف	حذف بعض التفاصيل.	

.2	المبالغة	التأكيد بالتكبير على عناصر معينة.	
.3	التصغير	رسم أشياء أصغر من حجمها الطبيعي.	
.4	خط الأرض	إظهار خط للأرض للرسم < أرضية ترتكز عليها	
.5	سلامة الخط وجودته	الاستخدام الجيد للقلم في إضافة التفاصيل	
.6	الألوان قريبة من الواقع	أن يرسم كما يرى في الواقع.	
.7	إدراك الفروق بين الجنسين	كأن يرسم السروال للذكر والتنورة للأنثى.	
.8	البعد الثالث	يعني الطول العرض والعمق.	
.9	الظل والنور	إظهار جوانب للظل في الرسم.	
.10	الحركة	يعني إظهار الحياة في الشكل المرسوم.	
.11	إدراك القريب والبعيد	تكبير القريب وتصغير البعيد.	
.12	الزخرفة	إضافة عناصر للرسم لإعطائها جمال أكثر.	
.13	وجود تفاصيل غير مطلوبة	زيادة عناصر غير مطلوبة في الرسم.	
.14	الأصالة	استجابة غير مألوفة.	

.15	المحو	إظهار المحو في الرسم.	
.16	الوضع البر وفيلي	الرسم في وضع جانبي.	
.17	النمذجة	الثنيات والتجاعيد.	
.18	الحدة في الألوان	وضع لونين متضادين كالأحمر مع الأصفر والأبيض مع الأسود.	

استخدام الورقة:(أفقي=1)، (عرضي=2).

موقع الرسم: (يمين=1)،(يسار=2)،(وسط=3).

لتأكيد الصدق تم حساب صدق المحتوى وهو دال احصائيا كما يظهر في الجدول أدناه:

الفقرات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة عند 0.01
الحذف	0.27	دال
المبالغة	0.04	غير دال
التصغير	0.01	غير دال
خط الأرض	0.32	دال
الضبط الحركي	0.41	دال
الألوان قريبة من الواقع	0.50	دال

ادراك الفروق بين الجنسين	0.31	دال
البعد الثالث	0.03	غير دال
الظل والنور	0.38	دال
الحركة	0.53	دال
القريب والبعيد	0.47	دال
الزخرفة	0.56	دال
الأصالة	0.23	دال
المحو	0.38	دال
الوضع البروفيلي	0.03	غير دال
النمذجة	0.29	دال
الحدة في اللون	0.34	دال

جدول رقم -14- يبين معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية.

ويبدو من خلال الجدول أن هناك بعض الخصائص غير دالة وهي:

خاصية المبالغة في تكبير العناصر المرسومة وخاصية التصغير وهاتان الخاصيتان حسب الدراسات السابقة في هذا المجال تبدأ في الاختفاء في هذه المرحلة من العمر وهي 9 سنوات، ولأن هذه الدراسة تبحث عن الفروق بين الاساليب المعرفية في خصائص الرسوم ارتأت الباحثة ادخال هذه الخصائص البدائية للتفريق من خلالها بين الاساليب المعرفية. ومع أن هاتان الخاصيتان غير

دالتان إلا أن خاصية الحذف وهي خاصية تشبه الخاصيتان السابقتان من حيث الخصوصية إلا أنها أظهرت دلالة عند المستوى 0.01.

أما بالنسبة لخاصية الوضع البروفيلي والبعد الثالث فإنهما تبدآن في الظهور ابتداء من السن التاسع كما أن ظهورهم يرتبط بكثرة الرسم، كما أن الخبرة المحدودة للباحثة في مجال الرسم يمكن أن يكون من العوامل المؤثرة في عملية التصحيح.

- **الثبات:**

يهدف الثبات الى التأكد من دقة الأداة، وقد تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي "**الفا كرونباخ**" حيث بلغ 0.63 وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة.

7- **المعالجة الاحصائية:**

تمت معالجة نتائج البحث باستخدام البرنامج الاحصائي **spss.18.**

8- **اجراءات التطبيق:**

بعد الحصول على تصريح من مديرية التربية لولاية باتنة لتطبيق الاختبارات على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

وقد تحددت الدراسة ب (15 يوما) وذلك لتطبيق المقاييس المذكورة آنفا على أفراد العينة.

ابتدءا بتطبيق اختبار الأشكال المتضمنة لأنه اختبار جمعيي ثم تطبيق اختبار الرسم الحر ورسم الشخص، ثم تطبيق اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة باعتباره اختبارا فرديا ويأخذ الكثير من الوقت لتطبيقه.

.الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

1-تحليل وتفسير النتائج.

2-ملخص نتائج البحث.

3-مناقشة عامة.

1-عرض و تحليل النتائج:

يتم عرض نتائج الدراسة حسب كل فرضية:

الفرضية الاولى :

نتوقع وجود ميل عام للاعتماد على المجال الادراكي لدى عينة البحث.

جدول رقم-15- يبين متوسط العينة في اختبار الأشكال المتضمنة.

	ن	سَ	ع
الاستقلال /الاعتماد	148	6.70	3.57

ن= العينة

سَ = المتوسط الحسابي.

ع = الانحراف المعياري.

من خلال اختبار الأشكال المتضمنة يظهر أن أكبر درجة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص هي 18، وأدنى درجة هي 1، وعليه فان الدرجة الوسيطية تساوي 9.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للأسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي لدى العينة ككل تساوي 6.70 وهي أقل من الدرجة الوسيطية ، بحيث توجد فروق دالة احصائيا لصالح العينة ، وهذا يدل على أن هناك ميل للاعتماد الادراكي لدى أفراد العينة .

الفرضية الثانية :

نتوقع وجود ميل عام للاندفاع المعرفي لدى عينة البحث.

جدول رقم-16-يبين تصنيف العينة حسب الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع.

الاندفاع/التروي	ن	سَ	ع
زمن الاستجابة	71	5.84	3.70
عدد الأخطاء		42.81	15.33

جدول رقم – 17– تصنيف عينة البحث الى أبعادها الاربعة

أبعاد أسلوب التروي/ الاندفاع	حجم تمثيل العينة
المندفعون مع عدم الدقة	36
المندفعون مع الدقة	9
المترووون مع عدم الدقة	4
المترووون مع الدقة	22
المجموع	71

يظهر من خلال الجدول السابق الذي يصنف العينة الى أربعة فئات المكونة لأسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي. ويبدو أن المندفعين من حجم العينة تساوي (36) مع عدم الدقة، (9) مع الدقة هي أكبر من حجم المترووون مع عدم الدقة التي تساوي (4)، والمترووون مع الدقة التي تساوي(22). وهذا يدل على أن تمثيل المندفعين لحجم العينة أكبر من تمثيل المترووين وبهذا يمكن القول أن الفرضية قد تحققت. وتشير الدراسات الى أن هناك فروقا موجبة بين المترويين

والمندفعين في التحصيل الدراسي كما تظهره دراسة "**الصراف**" **(1987)** التي أظهرت وجود فروق دالة بين التأمليين، ذكورا وإناثا، والاندفاعيين ذكورا وإناثا، في حين توجد فروق بين التأمليين والاندفاعيين في تحصيلهم لمادة الحساب لصالح التأمليين (الصراف، 1987).

الفرضية الثالثة :

نتوقع وجود فروق في خصائص الرسوم لدى افراد العينة حسب المتغيرات التالية :

الاسلوب المعرفي ، الجنس.

- نتوقع وجود فروق في خصائص الرسوم بين المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي.

جدول رقم –18– يبين الفروق في خصائص الرسم الحر بين المستقلين والمعتمدين على المجال المعرفي.

الخاصية	الاسلوب	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.01
الحذف	مستقل معتمد	0.9 0.29	0.28 0.45	2.43	دال
المبالغة	مستقل معتمد	0.18 0.23	0.38 0.42	0.63	غ د
التصغير	مستقل معتمد	0.12 0.18	0.32 0.38	0.79	غ د

خط الارض	مستقل معتمد	0.41 0.50	0.50 0.50	0.90	غ د
الضبط الحركي	مستقل معتمد	0.76 0.56	0.43 0.49	2.32	دال
الالوان	مستقل معتمد	0.88 0.75	0.32 0.43	1.59	غ د
ادراك الفروق بين الجنسين	مستقل معتمد	0.18 0.06	0.38 0.24	2.09	غ د
البعد3	مستقل معتمد	0.03 0.04	0.17 0.18	0.16	غ د
الظل والنور	مستقل معتمد	0.74 0.68	0.44 0.46	0.56	غ د
الحركة	مستقل معتمد	0.62 0.43	0.49 0.49	1.93	غ د
القريب والبعيد	مستقل معتمد	0.56 0.53	0.5 0.5	0.33	غ د
الزخرفة	مستقل معتمد	0.65 0.32	0.48 0.46	3.59	دال

الأصالة	مستقل	0.12	0.32	0.88	غ د
	معتمد	0.07	0.25		
المحو	مستقل	0.24	0.43	0.71	غ د
	معتمد	0.30	0.46		
الوضع البروفيلي	مستقل	0.26	0.44	2.36	دال
	معتمد	0.11	0.30		
النمذجة	مستقل	0.06	0.23	1.82	غ د
	معتمد	0.01	0.09		
الحدة في اللون	مستقل	0.35	0.48	1.23	غ د
	معتمد	0.25	0.43		

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان خصائص الرسم الحر لدى اصحاب الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي حسب الجدول :

- خاصية الحذف حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.43 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الحذف لصالح المعتمدين على المجال الادراكي وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للمستقلين الذي يساوي 0.09 والمعتمدين الذي يساوي 0.29 وهذا يدل على ان خاصية الحذف مستخدمة لدى المعتمدين على المجال الادراكي أكثر من المستقلين عن المجال الادراكي. ومن المعلوم أن خاصية

الحذف هي خاصية بدائية اذا صح التعبير ،فهي تظهر في السنوات الأولى من العمر وابتداء من 9 سنوات تبدأ في الاختفاء لذلك فاءن ظهورها لدى المعتمدين على المجال الادراكي لا يعبر عن تأخر في النمو، لكنه قد يدل على نقص في التمرين على الرسم.

- خاصية الضبط الحركي حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.32 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الضبط الحركي لصالح المستقلين عن المجال الادراكي وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للمستقلين الذي يساوي 0.76 والمعتمدين الذي يساوي 0.56 وهذا يدل على ان خاصية الضبط الحركي موجودة لدى المستقلين عن المجال الادراكي أكثر من المعتمدين على المجال الادراكي.

يمكن القول ان هذه النتيجة هي نتيجة منطقية نظرا لأن المستقل ادراكيا هو أقل تبعية لمجاله الادراكي ،بالتالي يكون لديه ثقة أكبر والضبط الحركي لديه ادق من المعتمدين على مجالهم الادراكي.كما أظهرت الدراسة التي قام بها "**محمد أبو مسلم**" التي بحث فيها عن أسلوب الاستقلال /الاعتماد على المجال الادراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستويات عقلية مختلفة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية؛ وجود علاقة دالة موجبة بين الاستقلال عن المجال الادراكي والذكاء لدى الطلاب ، وجود فروق دالة بين المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي من مستويات ذكاء مختلفة في مادتي الأدب والتحرير العربي فقط لصالح المعتمدين ذوي مستوى الذكاء المرتفع (محمود، 2002).

- خاصية الزخرفة حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 3.59 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الزخرفة لصالح المستقلين عن المجال الادراكي وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للمستقلين الذي يساوي 0.65 والمعتمدين

الذي يساوي 0.32 وهذا يدل على ان خاصية الزخرفة موجودة لدى المستقلين عن المجال الادراكي أكثر من المعتمدين على المجال الادراكي.

نجد هنا ان الأطفال المستقلين عن المجال الادراكي يعبرون بالألوان بحرية أكثر من المعتمدين على المجال الادراكي الذين يبدو أنهم لا يستطيعون التعامل بحرية مع الألوان المختلفة.

- خاصية الوضع البروفيلي حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.36 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الوضع البروفيلي لصالح المستقلين عن المجال الادراكي وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للمستقلين الذي يساوي 0.26 والمعتمدين الذي يساوي 0.11 وهذا يدل على ان خاصية الوضع البروفيلي موجودة لدى المستقلين عن المجال الادراكي أكثر من المعتمدين على المجال الادراكي. والوضع البروفيلي هو رسم انسان في وضعية جانبية وهي خاصية دقيقة نوعا ما لا يستطيع القيام به إلا أصحاب الضبط الحركي والخيال الواسع وهذا ما يتطابق مع اصحاب الاستقلال المعرفي.

وهذا ما يتوافق مع الدراسة التي قام بها "**نافذ يعقوب**" عام (1996) التي أظهرت أن المستقلين ادراكيا تميزوا بسلامة الخط وجودته ، الحدّة في الألوان، ظهور الاتجاه الذاتي،التناسب بين أجزاء العناصر(يعقوب، 1996).

وإذا أردنا ترتيب متوسطات خصائص الرسم لكل قطب نجد أن خصائص الرسوم لدى المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي يكون كالتالي:

جدول رقم-19- يبين ترتيب متوسطات خصائص رسم حر لكل قطب.

الترتيب	الخاصية	المستقلين سَ	الخاصية	المعتمدين سَ
1	خاصية الألوان	0.88	خاصية الألوان	0.75
2	الضبط الحركي	0.76	الظل والنور	0.68
3	الظل والنور	0.74	الضبط الحركي	0.56
4	الزخرفة	0.65	القريب والبعيد	0.53
5	الحركة	0.62	خط الأرض	0.50
6	القريب والبعيد	0.56	الحركة	0.43
7	خط الأرض	0.41	المحو	0.30
8	الحدة في الألوان	0.35	الحذف	0.29
9	الوضع البروفيلي	0.26	الزخرفة	0.32
10	المحو	0.24	الحدة في الألوان	0.25
11	ادراك الفروق بين الجنسين	0.18	المبالغة	0.23
12	المبالغة	0.18	التصغير	0.18
13	الاصالة	0.12	الوضع البروفيلي	0.11
14	التصغير	0.12	الاصالة	0.07
15	الحذف	0.09	ادراك الفروق بين الجنسين	0.06
16	النمذجة	0.06	البعد 3	0.04
17	البعد 3	0.03	النمذجة	0.01

ومن خلال الجدول السابق يبدو أن هناك تفاوتا بين متوسطات خصائص الرسم لكل قطب ،لكنها فروق غير دالة بالتالي يمكن القول أن هناك خصائص مشتركة بين التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي والتلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي وهذه الخصائص هي : الالوان قريبة من الواقع،الظل والنور ،الحركة ، ادراك القريب والبعيد،خط الارض ،الحدة في الالوان، المحو ، ادراك الفروق بين الجنسين، المبالغة، الاصالة ، التصغير،النمذجة والبعد الثالث.

جدول رقم –20– يبين الفروق بين المستقلين والمعتمدين حسب موقع الرسم (رسم حر).

موقع الرسم	الاسلوب	ن	قيمة K^2	مستوى الدلالة
وسط	–مستقل –معتمد	6 28	1.40	غ د
كلي	–مستقل –معتمد	28 84		

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة K^2 بالنسبة لخاصية موقع الرسمة في الورقة غير دال حيث كانت قيمة K^2 للأسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكي تساوي 1.40 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي عدم وجود فروق بين المعتمدين والمستقلين حسب موقع الرسم بالنسبة للرسم الحر.

جدول رقم –21– يبين الفروق بين المستقلين والمعتمدين حسب استخدام ورقة الرسم (رسم حر).

استخدام الورقة	الاسلوب	ن	قيمة K^2	مستوى الدلالة
طولي	–مستقل –معتمد	4 11	0.70	غ د
عرضي	–مستقل –معتمد	30 100		

يمكن ملاحظة أن قيمة K^2 بالنسبة لخاصية استخدام الورقة الطولي و العرضي تساوي 0.70 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين المستقلين والمعتمدين في استخدام الورقة ؛ مما يعني أن الأطفال المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي يستخدمون ورقة الرسم بالطريقة ذاتها ، كما يجعلون رسومهم على الورقة بنفس الطريقة تقريبا.

- جدول رقم –22– يبين الفروق في خصائص رسم الشخص بين المستقلين والمعتمدين على المجال المعرفي.

الخاصية	الاسلوب	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحذف	مستقل معتمد	0.44 0.25	0.50 0.43	2.22	دال
المبالغة	مستقل	0.29	0.46	0.15	غ د

	معتمد	0.28	0.45		
التصغير	مستقل	0.12	0.32	2.20	دال
	معتمد	0.27	0.44		
خط الارض	مستقل	0.32	0.47	0.18	غ د
	معتمد	0.31	0.46		
الضبط الحركي	مستقل	0.74	0.44	0.27	غ د
	معتمد	0.71	0.45		
الالوان	مستقل	0.74	0.44	0.66	غ د
	معتمد	0.79	0.40		
ادراك الفروق بين الجنسين	مستقل	0.88	0.32	0.57	غ د
	معتمد	0.84	0.36		
البعد3	مستقل	0.03	0.17	0.91	غ د
	معتمد	0.01	0.09		
الظل والنور	مستقل	0.18	0.38	0.32	غ د
	معتمد	0.20	0.40		
الحركة	مستقل	0.32	0.47	1.24	غ د
	معتمد	0.22	0.41		
القريب	مستقل	0.15	0.35	0.15	غ د

والبعيد	معتمد	0.16	0.36		
الزخرفة	مستقل	0.65	0.48	0.43	غ د
	معتمد	0.61	0.49		
الأصالة	مستقل	0.00	0.00	0.95	غ د
	معتمد	0.03	0.16		
المحو	مستقل	0.44	0.50	0.59	غ د
	معتمد	0.50	0.50		
الوضع	مستقل	0.03	0.17	0.91	غ د
البروفيلي	معتمد	0.01	0.09		
النمذجة	مستقل	0.12	0.32	0.52	غ د
	معتمد	0.09	0.28		
الحدة في	مستقل	0.41	0.50	1.08	غ د
اللون	معتمد	052	0.50		

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان خصائص رسم الشخص عند أصحاب الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي حسب الجدول :

- خاصية الحذف حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.22 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الحذف لصالح المستقلين عن المجال

الادراكي وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للمستقلين الذي يساوي 0.44 والمعتمدين الذي يساوي 0.25 وهذا يدل على ان خاصية الحذف مستخدمة لدى المستقلين عن المجال الادراكي أكثر من المعتمدين على المجال الادراكي. وهنا يمكن ملاحظة أن الفروق معاكسة للنتائج في الرسم الحر مما يضعنا أمام تساؤل لماذا يكن الحذف في الرسم الحر لدى المعتمدين وفي رسم الشخص لدى المستقلين ؛ يمكن هنا القول ربما أن تقييد الفرد المستقل ادراكيا برسم محدد يجعل ظهور هذه الخاصية أكثر حدوثا، حيث يكون الفرد المستقل أكثر راحة عندما يكون الرسم نابع من قراره الخاص بحيث يرسم ما يشاء عكس تقييده برسم محدد.

- خاصية التصغير حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.20 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية التصغير لصالح المعتمدين على المجال الادراكي وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للمستقلين الذي يساوي 0.12 والمعتمدين الذي يساوي 0.27 وهذا يدل على ان خاصية التصغير مستخدمة لدى المعتمدين على المجال الادراكي أكثر من المستقلين عن المجال الادراكي.وهذا ما يتوافق مع الدراسة التي قام بها "**جبرين**" سنة (1982) التي تناول فيها رسوم الأطفال من سن (6-12) سنة وخلص في دراسته بعد تحليل 1720 من رسوم افراد العينة الى أن الأطفال من (6-9) سنوات يتميزون في رسومهم بما يلي:
- التكرار حيث يلاحظ محاولة الأطفال في هذه الفترة تكرار الأشكال بصفة مستمرة ، فالشجرة مثلا
- أصبح لها رمز ثابت يلجأ اليه كلما طلب منه التعبير عن الشجرة .

- الحذف والمبالغة: الأطفال في هذه المرحلة يحاولون رسم أجزاء الجسم أكبر أو أصغر من الحجم الطبيعي.
- التسطيح بحيث رسومات هذه المرحلة تكون رسومات شبه انفرادية لا تحجب بعضها البعض، حيث يرسمون الطاولة ويوضحون جوانبها الأربعة.
- الشفافية :حيث يرسمون البيوت ويظهرون من داخل البيوت.
- الجمع بين الأمكنة والأزمنة في مكان واحد.
- استخدام خط الأرض.
- استخدام نفس الألوان لنفس الأشياء دون اعطاء اللون كثافة شديدة. لكن هذه الخصائص تنتهي تقريبا بداية من السن التاسع من العمر(جبرين، 1981).

كما يمكن ملاحظة أن باقي الخصائص في الجدول غير دالة بالتالي عدم وجود فروق بين المستقلين والمعتمدين في باقي الخصائص من خلال رسم الشخص.

جدول رقم –23– ترتيب خصائص رسم الشخص لدى أسلوب الاستقلال/ الاعتماد.

الترتيب	الخاصية	المستقلين سَ	الخاصية	المعتمدين سَ
1	ادراك الفروق بين الجنسين	0.88	ادراك الفروق بين الجنسين	0.84
2	خاصية الألوان	0.74	خاصية الألوان	0.79
3	الضبط الحركي	0.74	الضبط الحركي	0.71
4	الزخرفة	0.65	الزخرفة	0.61
5	المحو	0.44	الحدة في الألوان	0.52

6	الحذف	0.44	المحو	0.50
7	الحدة في الألوان	0.41	المبالغة	0.28
8	الحركة	0.32	خط الأرض	0.31
9	خط الأرض	0.32	التصغير	0.27
10	المبالغة	0.29	الحذف	0.25
11	الظل والنور	0.18	الحركة	0.22
12	القريب والبعيد	0.15	الظل والنور	0.20
13	التصغير	0.12	القريب والبعيد	0.16
14	النمذجة	0.12	النمذجة	0.09
15	الوضع البروفيلي	0.03	الاصالة	0.03
16	البعد 3	0.03	البعد 3	0.01
17	الاصالة	0.00	الوضع البروفيلي	0.01

ومن خلال الجدول السابق يبدو أن هناك تفاوتا بين متوسطات خصائص الرسم لكل قطب ،لكنها فروق غير دالة بالتالي يمكن القول أن هناك خصائص مشتركة بين التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي والتلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي وهذه الخصائص هي : ادراك الفروق بين الجنسين ، الالوان قريبة من الواقع،الضبط الحركي ، الزخرفة، المحو ، الحدّة في الالوان ، الحركة ، خط الارض ، المبالغة ، الظل والنور ، القريب والبعيد ، النمذجة ، الوضع البروفيلي ، البعد الثالث ، الاصالة.

جدول رقم –24– يبين الفروق بين المستقلين والمعتمدين حسب موقع الرسم في (رسم الشخص).

موقع الرسم	الاسلوب	ن	قيمة K^2	مستوى الدلالة
يمين	مستقل معتمد	07	2.93	غ د
يسار	مستقل معتمد	23		
وسط	مستقل معتمد	32 104		

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة K^2 بالنسبة لموقع الرسم وهو غير دال حيث كانت قيمة K^2 للأسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكي تساوي 2.93 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين المعتمدين والمستقلين في موقع الرسم بالنسبة لرسم الشخص.

-جدول رقم-25- يبين الفروق بين المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي حسب استخدام الورقة (رسم الشخص).

استخدام الورقة	الاسلوب	ن	قيمة k^2	مستوى الدلالة
طولي	مستقل معتمد	22 50	4.55	دال
عرضي	مستقل معتمد	12 64		

يمكن ملاحظة أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية استخدام الورقة الطولي أو العرضي للأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي في الورقة تساوي 4.55 وهي دالة عند مستوى 0.01. بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بوجود فروق بين المستقلين والمعتمدين في استخدام الورقة في رسم الشخص، حيث يظهر من الجدول أن الاستخدام العرضي لورقة الرسم هي الأكثر استخداما وخاصة لدى أصحاب الأسلوب المعتمد على المجال الادراكي.

- نتوقع وجود فروق في خصائص الرسوم بين المتروبين والمندفعين من افراد العينة.

جدول رقم –26– يبين الفروق في خصائص الرسم الحر بين المتروبين والمندفعين.

الخاصية	الاسلوب	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحذف	متروي	0.21	0.41	0.69	غ د
	مندفع	0.28	0.45		
المبالغة	متروي	0.29	0.46	0.40	غ د
	مندفع	0.25	0.43		
التصغير	متروي	0.21	0.41	0.43	غ د
	مندفع	0.25	0.43		
خط الارض	متروي	0.50	0.50	0.45	غ د
	مندفع	0.56	0.50		
الضبط الحركي	متروي	0.65	0.48	1.47	غ د
	مندفع	047	0.50		

الالوان	متروي مندفع	0.82 0.75	0.38 0.43	0.74	غ د
ادراك الفروق بين الجنسين	متروي مندفع	0.12 0.06	0.32 0.23	0.92	غ د
البعد3	متروي مندفع	0.03 0.06	0.17 0.23	0.53	غ د
الظل والنور	متروي مندفع	0.68 0.78	0.47 0.42	0.94	غ د
الحركة	متروي مندفع	0.53 0.56	0.50 0.50	0.21	غ د
القريب والبعيد	متروي مندفع	0.38 0.64	0.49 0.48	2.18	دال
الزخرفة	متروي مندفع	0.41 0.33	0.50 0.47	0.67	غ د
الأصالة	متروي مندفع	0.06 0.11	0.23 0.31	0.77	غ د
المحو	متروي مندفع	0.21 0.42	0.41 0.50	1.92	غ د

الوضع البروفيلي	متروي مندفع	0.26 0.17	0.44 0.37	0.99	غ د
النمذجة	متروي مندفع	0.03 0.00	0.17 0.00	1.02	غ د
الحدة في اللون	متروي مندفع	0.29 0.19	0.46 0.40	0.96	غ د

من خلال الجدول نلاحظ ان خصائص الرسم الحر لدى أصحاب الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع المعرفي أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي حسب الجدول :

خاصية القريب والبعيد حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.43 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية القريب والبعيد لصالح المندفعين معرفيا وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للمترويين الذي يساوي 0.09 والمندفعين الذي يساوي 0.29 وهذا يدل على ان ادراك التلاميذ للأشياء القريبة والبعيدة لدى المندفعين أفضل من المترويين ،بالتالي يتم تحديد الاشكال المرسومة القريبة منها والبعيدة بشكل احسن.هذا ما يتوافق مع دراسة "**جبرين**" (1981) أن ابتدءا من سن التاسع تتسم رسوم الأطفال بالخصائص التالية:

- ادراك القريب والبعيد : رسم الأشياء القريبة أكبر حجما من الأشياء البعيدة.
- ابراز المظاهر والعلاقات المميزة للأشياء، فالرجل العجوز هو الشخص المنحني الجسم الذي يمسك بيده عصا.
- الابتعاد عن الشفافية.
- البعد الثالث والتجسيم: من خلال الواقعية في الرسومات ذات الأبعاد الثلاثة (جبرين، 1981).

كما يمكن ملاحظة أن خصائص الرسوم الاخرى غير دالة حسب مستوى الدلالة لقيمة ت وهذا يعني عدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين معرفيا في خصائص الرسوم الأخرى.

- جدول رقم-27- يبين ترتيب متوسطات خصائص الرسم الحر بين المترويين والمندفعين

الترتيب	الخاصية	المتروين سَ	الخاصية	المندفعين سَ
1	خاصية الألوان	0.82	الظل والنور	0.78
2	الظل النور	0.68	الالوان قريبة من الواقع	0.75
3	الضبط الحركي	0.65	القريب والبعيد	0.64
4	الحركة	0.53	خط الارض	0.56
5	خط الأرض	0.50	الحركة	0.56
6	الزخرفة	0.41	الضبط الحركي	0.47
7	القريب والبعيد	0.38	المحو	0.42
8	الحدة في الالوان	0.29	الزخرفة	0.33
9	المبالغة	0.29	الحذف	0.28
10	الوضع البروفيلي	0.26	المبالغة	0.25
11	المحو	0.21	التصغير	0.25
12	التصغير	0.21	الحدة في اللون	0.19
13	الحذف	0.21	الوضع البروفيلي	0.17

14	ادراك الفروق بين الجنسين	0.12	الاصالة	0.11
15	الاصالة	0.06	البعد 3	0.06
16	البعد 3	0.03	ادراك الفروق بين الجنسين	0.06
17	النمذجة	0.03	النمذجة	0.00

ومن خلال الجدول يبدو أن هناك تفاوتا بين متوسطات خصائص الرسم لكل قطب ،لكنها فروق غير دالة بالتالي يمكن القول أن هناك خصائص مشتركة بين التلاميذ المندفعين والمترويين معرفيا وهذه الخصائص هي : الالوان قريبة من الواقع،الظل والنور ،الضبط الحركي، الحركة ، ،خط الارض،الزخرفة ،الحدة في الالوان، المبالغة ،الوضع البروفيلي، المحو ، التصغير ، الحذف ،ادراك الفروق بين الجنسين، الاصالة ،البعد الثالث و النمذجة.

جدول رقم -28- يبين الفروق بين المترويين والمندفعين حسب موقع الرسم (رسم حر).

موقع الرسم	**الاسلوب**	**ن**	**قيمة k^2**	**مستوى الدلالة**
وسط	متروي	6	0.17	غ د
	مندفع	7		
كلي	متروي	30		
	مندفع	27		

يمكن ملاحظة أن قيمة **k^2** بالنسبة لخاصية موقع الرسم في الورقة تساوي 0.17 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين في وضع الرسم في موقع محدد ، مما يعني أن الأطفال المتروين والمندفعين يجعلون رسومهم في الورقة بنفس الطريقة تقريبا.

جدول رقم- 29- يبين الفروق بين المندفعين والمترويين حسب استخدام ورقة الرسم (رسم حر).

استخدام الورقة	الأسلوب	ن	قيمة k^2	مستوى الدلالة
طولي	مندفع متروي	6 2	2.00	غ د
عرضي	مندفع متروي	30 32		

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة **k^2** بالنسبة لخاصية استخدام الورقة غير دال حيث كانت قيمة **k^2** للأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع المعرفي تساوي 2.00 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي عدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين في استخدام الورقة بالنسبة للرسم الحر.

جدول رقم –30– يبين الفروق في خصائص رسم الشخص بين المترويين والمندفعين.

الخاصية	الاسلوب	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحذف	متروي	0.33	0.47	0.22	غ د
	مندفع	0.31	0.46		
المبالغة	متروي	0.24	0.43	0.13	غ د
	مندفع	0.26	0.44		
التصغير	متروي	0.15	0.36	1.55	غ د
	مندفع	0.31	0.46		
خط الارض	متروي	0.30	0.46	0.49	غ د
	مندفع	0.36	0.48		
الضبط الحركي	متروي	0.76	0.43	0.37	غ د
	مندفع	0.72	0.45		
الالوان	متروي	0.82	0.39	1.22	غ د
	مندفع	0.69	0.46		
ادراك الفروق بين الجنسين	متروي	0.94	0.24	1.78	غ د
	مندفع	0.79	0.40		
البعد3	متروي	00	00	1.22	غ د

	مندفع	00	00		
الظل والنور	متروي	0.18	0.39	1.49	غ د
	مندفع	0.31	0.46		
الحركة	متروي	0.36	0.48	0.07	غ د
	مندفع	0.21	0.40		
القريب	متروي	0.21	0.41	0.04	غ د
والبعيد	مندفع	0.21	0.40		
الزخرفة	متروي	0.64	0.48	0.91	غ د
	مندفع	0.64	0.48		
الأصالة	متروي	0.00	0.00	0.27	غ د
	مندفع	0.03	0.16		
المحو	متروي	0.45	0.50	0.91	غ د
	مندفع	0.49	0.50		
الوضع	متروي	0.00	0.00	2.09	غ د
البروفيلي	مندفع	0.03	0.16		
النمذجة	متروي	0.21	0.41	1.48	دال
	مندفع	0.05	0.22		
الحدة في	متروي	0.64	2.48	0.72	غ د
اللون	مندفع	0.46	1.83		

من خلال الجدول نلاحظ ان خصائص رسم الشخص لدى اصحاب الاسلوب المعرفي التروي / الاندفاع المعرفي أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي حسب الجدول :

خاصية النمذجة حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 1.48 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية النمذجة لصالح المتروين معرفيا وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للمترويين الذي يساوي 0.21 والمندفعين الذي يساوي 0.05 وهذا يدل على ان خاصية النمذجة مستخدمة لدى المتروين أكثر من المندفعين معرفيا. ونظرا لأن خاصية النمذجة من خلال تعريفها هي الثنيات والتجاعيد التي يضعها الفرد على الملابس في الرسم لتزيد من جمالية ودقة الرسم .

ونظرا للنتيجة الظاهرة في الجدول فاءن المترويين اكثر نمذجة في الرسم نظرا لأسلوبهم المعرفي الذي يتسم بالتروي والدقة بالتالي يمكن القول أن الفروق منطقية نوعا ما ومقبولة.

كما يمكن ملاحظة أن خصائص الرسوم غير دالة حسب مستوى الدلالة لقيمة ت وهذا يعني عدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين معرفيا في خصائص الرسوم الأخرى.

جدول رقم –31– يبين ترتيب متوسطات خصائص رسم الشخص بين المندفعين والمترووين.

الترتيب	الخاصية	المتروين سَ	الخاصية	المندفعين سَ
1	ادراك الفروق بين الجنسين	0.94	ادراك الفروق بين الجنسين	0.79
2	خاصية الالوان	0.82	الضبط الحركي	0.72
3	الضبط الحركي	0.76	خاصية الالوان	0.69

4	الزخرفة	0.64	الزخرفة	0.64
5	الحدة في اللون	0.64	المحو	0.49
6	المحو	0.45	الحدة في اللون	0.46
7	الحركة	0.36	خط الارض	0.36
8	الحذف	0.33	التصغير	0.31
9	خط الارض	0.30	الحذف	0.31
10	المبالغة	0.24	الظل والنور	0.31
11	القريب والبعيد	0.21	المبالغة	0.26
12	النمذجة	0.21	الحركة	0.21
13	الظل والنور	0.18	القريب والبعيد	0.21
14	التصغير	0.15	النمذجة	0.05
15	البعد 3	0.00	الوضع البروفيلي	0.03
16	الاصالة	0.00	الاصالة	0.03
17	الوضع البروفيلي	0.00	البعد 3	0.00

ومن خلال الجدول يبدو أن هناك تفاوتا بين متوسطات خصائص الرسم لكل قطب ،لكنها فروق غير دالة بالتالي يمكن القول أن هناك خصائص مشتركة بين التلاميذ المندفعين والمترويين معرفيا وهذه الخصائص هي : ادراك الفروق بين الجنسين، الالوان قريبة من الواقع، الضبط الحركي،الزخرفة،،الحدة في الالوان، المحو، الحركة ، الحذف، خط الارض، المبالغة ، القريب والبعيد ،الظل والنور، التصغير، البعد الثالث، الاصالة ،الوضع البروفيلي .

جدول رقم –32– يبين الفروق بين المترويين والمندفعين حسب موقع الرسم في (رسم الشخص).

موقع الرسم	الاسلوب	ن	قيمة k^2	مستوى الدلالة
يمين	متروي مندفع	01 01	0.01	غ د
يسار	متروي مندفع	01 01		
وسط	متروي مندفع	32 36		

يمكن ملاحظة أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية موقع الرسم في الورقة تساوي 0.01 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين في وضع الرسم في موقع محدد ، مما يعني أن الأطفال المتروين والمندفعين يستخدمون ورقة الرسم بالطريقة ذاتها ، كما يجعلون رسومهم في الورقة بنفس الطريقة تقريبا.

–جدول رقم –34– يبين الفروق بين المتروين والمندفعين حسب استخدام الورقة في (رسم الشخص).

استخدام الورقة	الاسلوب	ن	قيمة k^2	مستوى الدلالة 0.01
طولي	متروي مندفع	23 16	4.71	دال
عرضي	متروي مندفع	11 22		

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية استخدام الورقة دالة حيث كانت قيمة k^2 للأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع المعرفي تساوي 4.71 وهي دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي وجود فروق بين المتروين والمندفعين في استخدام الورقة بالنسبة لرسم الشخص.هذا يعني أن المترووون يستخدمون ورقة الرسم بطريقة طوليا، بينما يميل الاندفاعيين الى الاستخدام العرضي لورقة الرسم.

- نتوقع وجود فروق في خصائص الرسم لدى أفراد العينة حسب متغير الجنس.

جدول رقم –35– يبين الفروق في خصائص الرسم الحر بين الذكور والاناث.

الخاصية	الجنس	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحذف	**ذكور**	0.31	0.46	1.91	غ د
	اناث	0.18	0.38		
المبالغة	**ذكور**	0.23	0.42	0.34	غ د
	اناث	0.21	0.40		
التصغير	**ذكور**	0.19	0.39	0.73	غ د
	اناث	0.14	0.35		
خط الارض	**ذكور**	0.50	0.50	0.46	غ د
	اناث	0.46	0.50		
الضبط الحركي	**ذكور**	0.50	0.50	2.59	دال
	اناث	0.71	0.45		

الالوان	ذكور	0.73	0.44	1.54	غ د
	اناث	0.83	0.37		
ادراك الفروق بين الجنسين	ذكور	0.06	0.23	1.24	غ د
	اناث	0.12	0.32		
البعد3	ذكور	0.04	0.20	0.57	غ د
	اناث	0.03	0.15		
الظل والنور	ذكور	0.74	0.44	1.17	غ د
	اناث	0.65	0.47		
الحركة	ذكور	0.49	0.50	0.29	غ د
	اناث	0.46	0.50		
القريب والبعيد	ذكور	0.53	0.50	0.12	غ د
	اناث	0.54	0.50		
الزخرفة	ذكور	0.26	0.44	3.27	دال
	اناث	0.51	0.50		
الأصالة	ذكور	0.10	0.30	0.79	غ د
	اناث	0.06	0.24		
المحو	ذكور	0.27	0.44	0.31	غ د
	اناث	0.29	0.45		

الوضع البروفيلي	**ذكور**	0.14	0.35	0.03	غ د
	اناث	0.14	0.35		
النمذجة	**ذكور**	0.03	0.16	0.67	غ د
	اناث	0.01	0.11		
الحدة في اللون	**ذكور**	0.29	0.45	0.39	غ د
	اناث	0.26	0.43		

من خلال الجدول نلاحظ ان خصائص الرسم الحر لدى الذكور والاناث أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي حسب الجدول:

- خاصية الضبط الحركي حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.59 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الضبط الحركي لصالح الاناث وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للإناث الذي يساوي 0.71 و الذكور الذي يساوي 0.50 وهذا يدل على ان خاصية الضبط الحركي حاضرة لدى الاناث أكثر من الذكور.
- خاصية الزخرفة أظهرت فروقا بين الذكور والإناث ، يظهر من الجدول أن قيمة ت تساوي 3.27 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 ، وإذا قارنا بين المتوسط الحسابي لدى الاناث والذي يساوي 0.51 ، اما لدى الذكور فيساوي 0.26 وهو أقل من المتوسط الحسابي لدى الاناث بالتالي الفروق تكون لصالح الاناث.

كما يمكن ملاحظة أن خصائص الرسوم الأخرى غير دالة حسب مستوى الدلالة لقيمة ت وهذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في خصائص الرسم الأخرى.

جدول رقم –36– يبين الفروق بين الذكور والإناث حسب موقع الرسم (رسم حر) .

موقع الرسم	الجنس	ن	قيمة k^2	مستوى الدلالة 0.01
وسط	ذكور	16	2.26	غ د
	اناث	18		
كلي	ذكور	52		
	اناث	60		

يمكن ملاحظة أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية موقع الرسم في الورقة تساوي 2.26 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة بوجود فروق بين الذكور والإناث في وضع الرسم في موقع محدد ، مما يعني أن الأطفال الذكور والإناث يستخدمون ورقة الرسم بطريقة كلية أكثر من جعل رسومهم في وسط الورقة ، كما يبدو أن عدد الاناث أكبر في شغل كل مساحة الورقة.

–جدول رقم– 37– يبين الفروق بين الذكور والاناث في طريقة استخدام الورقة (رسم حر).

استخدام الورقة	الجنس	ن	قيمة k^2	مستوى الدلالة 0.01
طولي	ذكور	6	2.55	غ د
	اناث	9		
عرضي	ذكور	61		
	اناث	69		

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة k^2 تساوي 2.55 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة بوجود فروق لصالح العينة ، بحيث يظهر من خلال الجدول أن افراد العينة من ذكور واناث يميلون الى استخدام العرضي لورقة الرسم بالنسبة لاختبار رسم حر كما تميل الاناث الى الاستخدام العرضي لورقة الرسم أكثر من الذكور.

جدول رقم – 38– يبين الفروق في خصائص رسم الشخص بين الذكور والإناث .

الخاصية	الاسلوب	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحذف	**ذكور**	0.37	0.48	2.11	دال
	اناث	0.21	0.41		
المبالغة	**ذكور**	0.38	0.49	2.70	دال
	اناث	0.19	0.39		
التصغير	**ذكور**	0.34	0.47	3.06	دال
	اناث	0.13	0.34		
خط الارض	**ذكور**	0.29	0.45	0.59	غ د
	اناث	0.33	0.47		
الضبط الحركي	**ذكور**	0.56	0.50	4.34	دال
	اناث	0.87	0.34		
الالوان	**ذكور**	0.55	0.50	7.81	دال
	اناث	1.00	0.00		

ادراك الفروق بين الجنسين	ذكور اناث	0.77 0.93	0.42 0.25	2.90	دال
البعد3	ذكور اناث	0.00 0.03	0.00 0.16	1.40	غ د
الظل والنور	ذكور اناث	0.12 0.27	0.33 0.44	2.21	دال
الحركة	ذكور اناث	0.25 0.24	0.43 0.43	0.09	غ د
القريب والبعيد	ذكور اناث	0.08 0.23	0.27 0.42	2.45	دال
الزخرفة	ذكور اناث	0.42 0.80	0.49 0.40	5.05	دال
الأصالة	ذكور اناث	0.03 0.01	0.16 0.11	0.60	غ د
المحو	ذكور اناث	0.49 0.48	0.50 0.50	0.15	غ د
الوضع البروفيلي	ذكور اناث	0.03 0.00	0.16 0.00	1.44	غ د

النمذجة	ذكور	0.07	0.25	1.06	غ د
	اناث	0.12	0.32		
الحدة في اللون	ذكور	0.49	0.50	0.00	غ د
	اناث	0.49	0.50		

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان خصائص رسم الشخص لدى الذكور والإناث أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي حسب الجدول:

- خاصية الحذف حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.11 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الحذف لصالح الذكور وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للإناث الذي يساوي 0.21 و الذكور الذي يساوي 0.37 وهذا يدل على ان خاصية الحذف حاضرة لدى الذكور أكثر من الاناث.
- خاصية المبالغة أظهرت فروقا بين الذكور والإناث ، يظهر من الجدول أن قيمة ت تساوي 2.70 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 ، وإذا قارنا بين المتوسط الحسابي لدى الاناث والذي يساوي 0.19 ، اما لدى الذكور فيساوي 0.38 وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى الاناث بالتالي الفروق تكون لصالح الذكور.
- خاصية التصغير أظهرت فروقا بين الذكور والإناث ، يظهر من الجدول أن قيمة ت تساوي 3.06 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 ، وإذا قارنا بين المتوسط الحسابي لدى الاناث والذي يساوي 0.13 ، اما لدى الذكور فيساوي 0.34 وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى الاناث بالتالي الفروق تكون لصالح الذكور.

- خاصية الضبط الحركي حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 4.34 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الضبط الحركي لصالح الاناث وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للإناث الذي يساوي 0.87 و الذكور الذي يساوي 0.56 وهذا يدل على ان خاصية الضبط الحركي حاضرة لدى الاناث أكثر من الذكور.
- خاصية استخدام الألوان حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 7.81 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية استخدام الألوان لصالح الاناث وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للإناث الذي يساوي 1.00 و الذكور الذي يساوي 0.55 وهذا يدل على ان خاصية استخدام الألوان حاضرة لدى الاناث أكثر من الذكور.
- خاصية ادراك الفروق بين الجنسين حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.90 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية ادراك الفروق بين الجنسين لصالح الاناث وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للإناث الذي يساوي 0.93 و الذكور الذي يساوي 0.77 وهذا يدل على ان خاصية ادراك الفروق بين الجنسين حاضرة لدى الاناث أكثر من الذكور.
- خاصية الظل والنور حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.21 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الظل والنور لصالح الاناث وهذا اذا قارنا بين متوسط الحسابي للإناث الذي يساوي 0.27 و الذكور الذي يساوي 0.12 وهذا يدل على ان خاصية الظل والنور حاضرة لدى الاناث أكثر من الذكور.
- خاصية القريب والبعيد حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.45 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية القريب والبعيد لصالح الاناث وهذا

اذا قارنا بين متوسط الحسابي للإناث الذي يساوي 0.23 و الذكور الذي يساوي 0.08 وهذا يدل على ان خاصية القريب والبعيد حاضرة لدى الاناث أكثر من الذكور.

- خاصية الزخرفة أظهرت فروقا بين الذكور والإناث، يظهر من الجدول أن قيمة ت تساوي 5.05 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 ، وإذا قارنا بين المتوسط الحسابي لدى الاناث والذي يساوي 0.80 ، اما لدى الذكور فيساوي 0.42 وهو أقل من المتوسط الحسابي لدى الاناث بالتالي الفروق تكون لصالح الاناث.

كما يمكن ملاحظة أن خصائص الرسوم الأخرى غير دالة حسب مستوى الدلالة لقيمة ت وهذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في خصائص رسم الشخص الاخرى.

جدول رقم –39– يبين الفروق بين الذكور والإناث حسب موقع الرسم (رسم الشخص).

موقع الرسم	الجنس	ن	قيمة k^2	مستوى الدلالة 0.01
يمين	ذكور	52	1.57	غ د
	اناث			
يسار	ذكور	23		
	اناث			
وسط	ذكور	66		
	اناث	70		

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة k^2 تساوي 1.57 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق لصالح العينة من خلال موقع الرسم بحيث يظهر من خلال الجدول أن أفراد العينة من ذكور واناث يشغلون وسط الورقة ، كما يبدو أن الاناث أكثر استخداما لهذه الخاصية.

- جدول رقم –40 – يبين الفروق بين الذكور والاناث في خاصية استخدام الورقة (رسم الشخص).

استخدام الورقة	الجنس	ن	قيمة k^2	مستوى الدلالة 0.01
طولي	ذكور اناث	37 35	2.39	غ د
عرضي	ذكور اناث	36 40		

من خلال الجدول يظهر أن قيمة k^2 تساوي 2.39 وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل لبفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين أفراد العينة حسب استخدام الورقة الطولي أو العرضي

الفرضية الرابعة:

نتوقع وجود فروق في الأسلوب المعرفي بين الذكور والإناث.

جدول رقم – 41– يبين الفروق بين الذكور والإناث في اختبار الاشكال المتضمنة.

الجنس	ن	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.01
ذكور	73	6.49	3.94	0.70	غ د
اناث	75	6.91	3.18		
المجموع	148	13.4	7.12		

من خلال الجدول نلاحظ أن متوسط الذكور في اختبار الاشكال المتضمنة يساوي 6.49، وعند الاناث يساوي 6.91 كما أن قيمة ت تساوي 0.70 وهي غير دالة عند المستوى 0.01 وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الاسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكي .

جدول رقم –42– يبين الفروق بين الذكور والإناث في اختبار مضاهاة الاشكال المألوفة حسب زمن الاستجابة.

الجنس	ن	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.01
ذكور	42	5.48	4.00	0.007	غ د
اناث	30	5.84	3.29		
المجموع	72	11.32	7.29		

جدول رقم -43- يبين الفروق بين الذكور والإناث في اختبار مضاهاة الاشكال المألوفة حسب عدد الاخطاء .

الجنس	ن	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.01
ذكور	42	42.76	16.21	0.02	غ د
اناث	30	42.87	14.28		
المجموع	72	85.63	30.49		

من خلال الجدول- 42- نلاحظ أن متوسط زمن الاستجابة لدى الذكور يساوي 5.48، وعند الاناث يساوي 5.84 كما أن قيمة ت تساوي 0.007 وهي غير دالة عند المستوى 0.01 وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في زمن الاستجابة.

من خلال الجدول - 43- نلاحظ أن متوسط عدد الاخطاء لدى الذكور يساوي 42.76، وعند الاناث يساوي 42.87 كما أن قيمة ت تساوي 0.02 وهي غير دالة عند المستوى 0.01 وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في عدد الاخطاء ومنه فانه لا توجد فروق بين الجنسين في الاسلوب المعرفي الاندفاع التروي.وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق. يذكر "**كاجان**" عام (1965) من خلال بحوثه أن هناك فروق صغيره بين الجنسين ولكنها ثابتة لصالح البنات وذلك بعمل أخطاء اقل من البنين. أما "**آدمز**" (1972) لم يجد فروقاً بين البنات والبنين في أعمار 6-8 من طبقة متوسطة اجتماعياً.

الفرضية الخامسة:

نتوقع وجود فروق بين المتروين والمندفعين في اختبار الاشكال المتضمنة.

جدول رقم-44- يبين فروق بين المتروين والمندفعين في اختبار الاشكال المتضمنة.

الاسلوب	ن	سَ	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.01
متروي	33	8	3.47	3.29	دال
مندفع	39	5.26	3.55		
المجموع	72	13.26	7.02		

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدى المترويين يساوي 8 ، والمتوسط الحسابي لدى المندفعين يساوي 5.26 ، كما أن قيمة ت تساوي 3.29 وهي دالة عند المستوى 0.01 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المتروين نظرا للمتوسط الحسابي لديهم أعلى من المتوسط الحسابي عند المندفعين وهذا يدل على أن المترويين يميلون للاستقلال عن المجال الادراكي ،كما يميل المندفعون الى الاعتماد على المجال الادراكي. وقد يعود هذا الامر الى أن الطفل المعتمد على مجاله الادراكي ليس معتادا على حل المشكلات ودراستها من الجوانب المختلفة والتي تتطلب بعض الترو والتمحيص في البدائل المختلفة ، فهو شخصية معتمدة على غيرها لحل مشكلاتها المختلفة ،ولهذا يمكن القول أن النتيجة منطقية ومقبولة . من هنا يمكن القول أن الفرضية قد تحققت.

2- ملخص نتائج البحث:

من خلال ما سبق من عرض لنتائج البحث ستحاول الباحثة في هذا الجزء عرض ملخص لنتائج البحث التي توصلت لها الباحثة بنوع من التحليل.

1-الفرضية الاولى:

توقعت الباحثة وجود ميل عام للاعتماد على المجال الادراكي لدى عينة البحث.

من خلال المتوسط الحسابي لاختبار الاشكال المتضمنة لقياس الاسلوب المعرفي الاستقلال/الاعتماد على المجال الادراكي لدى العينة ككل تساوي 6.70 وهي أقل من الدرجة الوسيطية ، بحيث توجد فروق دالة احصائيا لصالح العينة ، وهذا يدل على أن هناك ميل للاعتماد الادراكي لدى أفراد العينة. والاعتماد على المجال الادراكي حسب "**وتكن**" وزملاؤه هو عدم القدرة على ادراك المواضيع إلا في تنظيم شامل وكلي للمجال وقد يعود الأمر في هذه الحالة الى اساليب التنشئة الاجتماعية الخاصة بالمجتمع الجزائري حيث يمتاز بالتبعية والاعتمادية ونرى الشاب الجزائري لا يستقل عن والديه حتى بعد الزواج، كما يتعلق الأمر بمفهوم الذات إذ أن الأفراد الذين لديهم ادراكا واضحا عن حاجاتهم ومشاعرهم هم الأشخاص الذين يظهرون احساسا واضحا بانفصال الهوية . وقد أظهرت نتائج الدراسة التي اجراها "**اولسكر**" (1978) التي تناول فيها قياس درجة التمايز بين الذات والموضوع خلال ملاحظة الأطفال الصغار في رياض الأطفال، وقد تبين وجود ارتباط كبير بين مفهوم التميز بين الذات والموضوع وبعد الاعتماد/الاستقلال عن المجال الادراكي، فكلما زادت درجة التمايز بين الذات والموضوع زادت درجة الاستقلال عن المجال (الشرقاوي،2003).

2- الفرضية الثانية:

توقعت الباحثة وجود ميل عام للاندفاع المعرفي لدى عينة البحث. يرى "**ميسك**" (1984) أن أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف بحيث يكون الاندفاعي أكثر ميلا لإعطاء إجابة لأول انطباع يصادفه، بينما الفرد المتروي يضع في حسبانه كل البدائل المتاحة" (Messik, 1984).

يذكر "**كاجان وكوجان**" عام (1970): "أن الميل لإنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدراتهم، وبالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج في اختبار (MFFT) وبذلك فإن، الطفل الذي يشك في قدرته، ولكنه يرغب في إنكار هذا الشك، سيسلك باندفاعية، وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشل، وليس لدية ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح متروياً"(Kagan, 1970).

ترى "**فرير**" عام (1986) أن ثقافتنا بصفة عامة تكافئ بين سرعة التفكير والذكاء، فإن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقلية قد يكون ميالاً بالفطرة لإنتاج إجابات سريعة (فرير، 1986).

أظهرت نتائج الدراسات التي قام بها "**ميسن Massen**" وزملاؤه إنه" على الرغم من أن الخوف من المحتمل أن يكون الأساس الأول للتريث، إلا انه توجد بعض الأسباب تجعلنا نعتقد أن هناك بعض الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد الوراثي الذي يجعلهم يميلون أكثر نحو التريث و الاندفاع (صعدي، 1420 هـ).

يذكر "**كاجان**" عام (1965) من خلال بحوثه أن هناك فروق صغيره بين الجنسين ولكنها ثابتة لصالح البنات وذلك بعمل أخطاء اقل من البنين. أما "**آدمز**" 1972 لم يجد فروقاً بين البنات والبنين في أعمار 6–8 من طبقة متوسطة اجتماعياً (العمري، 2007).

الفرضية الثالثة :

توقعت الباحثة وجود فروق في خصائص الرسم لدى افراد العينة حسب المتغيرات التالية : الاسلوب المعرفي ، الجنس.

ان خصائص الرسم الحر لدى أصحاب الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الإعتماد على المجال الإدراكي أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم حسب المعالجة الاحصائية وهي :

- خاصية الحذف حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.43 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الحذف لصالح المعتمدين على المجال الإدراكي وهذا يدل على ان خاصية الحذف مستخدمة لدى المعتمدين على المجال الادراكي أكثر من المستقلين عن المجال الادراكي. ويرى "**هامر**" أن الاطفال سيئو التوافق وذوي المشكلات الانفعالية يميلون الى حذف أجزاء من الجسم خاصة الفم والأيدي والعنق .وترى "**جودانف**" أن الطفل يبالغ في حجم العناصر التي تبدو ذات أهمية، بينما يصغر أجزاء أو يحذفها (فرينة، 2011).
- خاصية الضبط الحركي حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.32 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الضبط الحركي لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي وهذا يدل على ان خاصية الضبط الحركي موجودة لدى المستقلين عن المجال الادراكي أكثر من المعتمدين على المجال الادراكي.

يمكن القول ان هذه النتيجة هي نتيجة منطقية نظرا لأن المستقل ادراكيا هو أقل تبعية لمجاله الادراكي ، بالتالي يكون لديه ثقة أكبر والضبط الحركي لديه ادق من المعتمدين على مجالهم الادراكي.

- خاصية الزخرفة حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 3.59 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الزخرفة لصالح المستقلين عن المجال الادراكي ،وهذا يدل على ان خاصية الزخرفة موجودة لدى المستقلين عن المجال الادراكي أكثر من المعتمدين على المجال الادراكي. خاصية الزخرفة عموما تدل على التوافق والنجاح في التفاعل مع البيئة والقدرة على السيطرة عليها. والزخرفة تمثل ادراك المفحوص واهتمامه بعناصر حياته اليومية ولذلك كان من المهم تفسير هذا الاهتمام، ومدى الواقعية في نظرة المفحوص إليها أو الوزن النسبي الذي يضفيه عليه، وعلى العموم فاءن الزخرفة تدل على الاهتمام الزائد بالبيئة ككل.
- خاصية الوضع البروفيلي حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.36 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الوضع البروفيلي لصالح المستقلين عن المجال الادراكي وهذا يدل على ان خاصية الوضع البروفيلي موجودة لدى المستقلين عن المجال الادراكي أكثر من المعتمدين على المجال الادراكي. تعتبر الأشكال البروفيلية من الناحية العقلية أكثر نضجا. يحدد بعد الاستقلال عن المجال الادراكي درجة التمايز النفسي، فالشخص الذي لديه درجة عالية من التمايز النفسي يقال عنه أنه مستقل عن المجال الإدراكي ويذكر "**جيلفورد**" أنه يمكن أن نستدل على أسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكي من عملية المرونة التي تعد بعد من أبعاد التفكير الابتكاري وعلى ذلك فاءن أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال

الادراكي يمكن أن يتكون من عدة أبعاد من أهمها الانتاج المتشعب، الانتاج التقاربي، المضمون البصري، ومضمون المعنى، وهذا حسب "**الخولي**" أن الافراد المستقلين عن المجال الادراكي لديهم القدرة على عزل وانتزاع الموضوع المدرك عما يحيط به في المجال (الخولي ،2002).

كما أن هناك خصائص مشتركة بين التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي والتلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي وهذه الخصائص هي : الالوان قريبة من الواقع، الظل والنور، الحركة، ادراك القريب والبعيد، خط الارض، الحدة في الالوان، المحو، ادراك الفروق بين الجنسين، المبالغة، الاصالة، التصغير، النمذجة والبعد الثالث.

كما أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية موقع الرسم في الورقة غير دال حيث كانت قيمةk^2 للأسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكي تساوي 1.40 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي عدم وجود فروق بين المعتمدين والمستقلين موقع الرسم.

كذلك قيمة k^2 بالنسبة لخاصية الاستخدام الطولي أو العرضي لورقة الرسم تساوي 0.70 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي عدم وجود فروق بين المستقلين والمعتمدين في استخدم ورقة الرسم في اختبار الرسم الحر.

كما ان خصائص رسم الشخص عند اصحاب الاسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكي أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي حسب الجدول :

- خاصية الحذف حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.22 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الحذف لصالح المستقلين عن المجال

الادراكي يكون الفرد المستقل أكثر راحة عندما يكون الرسم نابع من قراره الخاص بحيث يرسم ما يشاء عكس تقييده برسم ما.

- خاصية التصغير حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.20 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية التصغير لصالح المعتمدين على المجال الادراكي وهذا يدل على ان خاصية التصغير مستخدمة لدى المعتمدين على المجال الادراكي أكثر من المستقلين عن المجال الادراكي.

كما أن باقي الخصائص في الجدول غير دالة بالتالي عدم وجود فروق بين المستقلين والمعتمدين في باقي الخصائص من خلال رسم الشخص.

و يبدو أن هناك تفاوتا بين متوسطات خصائص الرسم لكل قطب ،لكنها فروق غير دالة ووجود خصائص مشتركة بين التلاميذ المعتمدين على المجال الادراكي والتلاميذ المستقلين عن المجال الادراكي وهذه الخصائص هي : ادراك الفروق بين الجنسين ، الالوان قريبة من الواقع،الضبط الحركي ، الزخرفة، المحو ، الحدة في الالوان ، الحركة ، خط الارض ، المبالغة ، الظل والنور ، القريب والبعيد ، النمذجة ، الوضع البروفيلي ، البعد الثالث ، الاصالة.

أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية موقع الرسم في الورقة تساوي 2.93 وهي غير دالة عند مستوى 0.01، بالتالي عدم وجود فروق بين أفراد العينة في وضع الرسم في موقع محدد.

و قيمة k^2 بالنسبة لخاصية استخدام الورقة كانت دالة حيث كانت قيمة k^2 للأسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكي تساوي 4.55 وهي دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي وجود فروق بين المعتمدين والمستقلين في استخدام الورقة بالنسبة لرسم الشخص . بحيث أظهرت

المعالجة الاحصائية أن المستقلون عن المجال الادراكي يميلون الى استخدام ورقة الرسم بطريقة طولية ،كما يميل المعتمدون على المجال الادراكي الى الاستخدام العرضي لورقة الرسم.

كما توقعت الباحثة وجود فروق في خصائص الرسوم بين المترويين والمندفعين من افراد العينة.

ان خصائص الرسم الحر لدى اصحاب الاسلوب المعرفي التروي / الاندفاع المعرفي أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي :

- خاصية القريب والبعيد حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.43 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية القريب والبعيد لصالح المندفعين معرفيا وهذا يدل على ان ادراك التلاميذ للأشياء القريبة والبعيدة لدى المندفعين أفضل من المترويين، بالتالي يتم تحديد الاشكال المرسومة القريبة منها والبعيدة بشكل احسن.

كما أن خصائص الرسوم الاخرى غير دالة حسب مستوى الدلالة لقيمة ت وهذا يعني عدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين معرفيا في خصائص الرسوم الأخرى.

بالتالي يمكن القول أن هناك خصائص مشتركة بين التلاميذ المندفعين والمترويين معرفيا وهذه الخصائص هي : الالوان قريبة من الواقع،الظل والنور ،الضبط الحركي، الحركة ، ،خط الارض،الزخرفة ،الحدة في الالوان، المبالغة ،الوضع البروفيلي،المحو ، التصغير ، الحذف ،ادراك الفروق بين الجنسين، الاصالة ،البعد الثالث و النمذجة. كما أن قيمة ت بالنسبة لخاصية استخدام الورقة غير دال حيث كانت قيمة ت للأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع المعرفي تساوي 1.41 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي عدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين في استخدام الورقة بالنسبة للرسم الحر.

كما أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية موقع الرسم في الورقة تساوي 0.17 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين في وضع الرسم في موقع محدد، مما يعني أن الأطفال المتروين والمندفعين يستخدمون ورقة الرسم بالطريقة ذاتها.

كما أن قيمة k^2 في استخدام الورقة الطولي أو العرضي لم يظهر فروقا لدى العينة بحيث كانت القيمة تساوي 2.00 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 وهذا بالنسبة لاختبار الرسم الحر.

وقد أظهرت خصائص رسم الشخص لدى اصحاب الاسلوب المعرفي التروي / الاندفاع المعرفي دلالة في بعض خصائص الرسم وهي :

- خاصية النمذجة حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 1.48 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية النمذجة لصالح المتروين معرفيا وهذا يدل على ان خاصية النمذجة مستخدمة لدى المتروين أكثر من المندفعين معرفيا. لذلك فاءن المتروبين اكثر نمذجة في الرسم نظرا لأسلوبهم المعرفي الذي يتسم بالتروي والدقة .

كما أن خصائص الرسوم غير دالة حسب مستوى الدلالة لقيمة ت وهذا يعني عدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين معرفيا في خصائص الرسوم الأخرى.

بالتالي يمكن القول أن هناك خصائص مشتركة بين التلاميذ المندفعين والمتروبين معرفيا وهذه الخصائص هي : ادراك الفروق بين الجنسين، الالوان قريبة من الواقع،الضبط الحركي، الزخرفة،الحدة في الالوان، المحو، الحركة ، الحذف، خط الأرض المبالغة ، القريب والبعيد ،الظل والنور، التصغير، البعد الثالث، الاصالة ،الوضع البروفيلي .

كما أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية موقع الرسم في الورقة تساوي 0.01 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق بين المتروين والمندفعين في وضع الرسم في موقع محدد .

كما أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية الاستخدام الطولي أوالعرضي لورقة الرسم دال حيث كانت قيمة k^2 للأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع المعرفي تساوي 4.71 وهي دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي وجود فروق بين المتروين والمندفعين في استخدام الورقة بالنسبة لرسم الشخص.حيث كانت قيمة الاستخدام العرضي لورقة الرسم لدى المندفعين والمتروين أعلى من الاستخدام الطولي كما أن قيمة "ن" لدى المندفعين تساوي 22 مقابل المتروين التي تساوي 11 بالتالي يمكن القول أن المندفعين أكثر استخداما للورقة بطريقة عرضية.

كما توقعت الباحثة وجود فروق في خصائص الرسوم لدى أفراد العينة حسب متغير الجنس.

ان خصائص الرسم الحر لدى الذكور والإناث أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي:

- خاصية الضبط الحركي حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.59 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الضبط الحركي لصالح الاناث وهذا يدل على ان خاصية الضبط الحركي حاضرة لدى الاناث أكثر من الذكور.
- خاصية الزخرفة أظهرت فروقا بين الذكور والإناث ، يظهر من الجدول أن قيمة ت تساوي 3.27 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 ، حيث توجد فروق لصالح الاناث.

كما يمكن ملاحظة أن خصائص الرسوم الأخرى غير دالة حسب مستوى الدلالة لقيمة ت وهذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في خصائص الرسم الحر.

كما أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية استخدام الورقة وموقع الرسم في الورقة كانتا غير دالتان حيث كانت قيمة k^2 للذكور والإناث حسب موقع الرسم في الورقة تساوي 2.26 وهي غيردالة عند مستوى 0.01 وبالتالي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام الورقة بالنسبة للرسم الحر بحيث أظهرت النتائج أن كلا من الذكور والاناث يميلون الى وضع رسومهم وشغل مساحة ورقة الرسم بشكل كلي لكن الاناث أكثر استخداما للمساحة الكلية لورقة الرسم في اختبار الرسم الحر.

أما بالنسبة لخاصية استخدام ورقة الرسم بطرقة عرضية أو طولية أظهرت النتائج أن قيمة k^2 تساوي 2.55 وهي كذلك غير دالة عند مستوى 0.01 بحيث أن الذكور والاناث يستخدمون الورقة بطريقة عرضية في اختبار الرسم الحر.

ان خصائص رسم الشخص لدى الذكور والإناث أظهرت دلالة في بعض خصائص الرسم وهي:

- خاصية الحذف حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.11 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الحذف لصالح الذكور .
- خاصية المبالغة أظهرت فروقا بين الذكور والإناث ، يظهر أن قيمة ت تساوي 2.70 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 لصالح الذكور .
- خاصية التصغير أظهرت فروقا بين الذكور والإناث ، يظهر من الجدول أن قيمة ت تساوي 3.06 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 لصالح الذكور.
- خاصية الضبط الحركي حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 4.34 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الضبط الحركي لصالح الاناث .

- خاصية استخدام الألوان حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 7.81 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية استخدام الألوان لصالح الاناث .
- خاصية ادراك الفروق بين الجنسين حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.90 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية ادراك الفروق بين الجنسين لصالح الاناث.
- خاصية الظل والنور حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.21 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية الظل والنور لصالح الاناث وتعتبر عملية التظليل بصفة عامة دليلا على القلق.
- خاصية القريب والبعيد حيث يظهر أن قيمة ت تساوي 2.45 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني ان هناك فروق في خاصية القريب والبعيد لصالح الاناث.
- خاصية الزخرفة أظهرت فروقا بين الذكور والإناث، يظهر من الجدول أن قيمة ت تساوي 5.05 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01 الفروق تكون لصالح الاناث.

كما أن خصائص الرسوم الأخرى غير دالة حسب مستوى الدلالة لقيمة ت وهذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في خصائص رسم الشخص الاخرى.

كما أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية موقع الرسم في الورقة كانت غير دالة حيث كانت قيمة k^2 للذكور والإناث تساوي 1.57 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي عدم وجود فروق حسب موقع الرسم بالنسبة لاختبار الرسم الحر.

كما أن قيمة k^2 بالنسبة لخاصية استخدام الورقة الطولي أو العرضي تساوي 2.39 وهي غير دالة عند مستوى 0.01 بالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق في الاستخدام الطولي

أوالعرضي لورقة الرسم . هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في كيفية رسوم الأطفال ونوعيتها، ويعد العامل البيولوجي واحد من أهم هذه العوامل التي تفرق بين الأطفال، فنوع الجنس يؤثر في كيفية ونوعية وطريقة الرسم.

وتؤكد دراسات علم نفس النمو أن الأطفال مع اقتراب نهاية مرحلة الطفولة وبداية المراهقة ينزعون للانخراط في جماعات من نفس نوع جنسهم، من خلال الرسم أو اللعب، بحيث نجد كل جنس ينخرط في مجموعة من نفس الجنس.

يفضل كل من الذكور والإناث موضوعات معينة مستمدة من طبيعتهم البيولوجية واهتماماتهم وتطلعاتهم، فنجد الذكور يعكسون في رسومهم غالبا القوة الجسمية والعضلية وكذا العنف والحركة كما في الحروب والقصص التاريخية، ومواقف العمل كالبناء والتصنيع والرياضات العنيفة ككرة القدم وسباقات السيارات والدراجات

أما الإناث لهن ميولات مختلفة عن الذكور وأكثر اتصالا بنشاطات الأنوثة في المجتمع كالأعمال المنزلية، تنسيق الزهور، الأثاث، الطيور والحيوانات، العرائس والفراشات، وحفلات الزفاف (الهنيدي، 2009).

تتأثر الفتيات ببيئة المنزل من خلال رسومهن عكس الذكور الذين يتأثرون أكثر بالبيئة الخارجية وكأن الفتاة تحاول أن تبرز من خلال أدوات المنزل والذكر يحاول أن يبرز أكثر في المجتمع الخارجي أو المجتمع الرجالي وهذا كله – كما سلف القول– يعود إلى ثقافة ذاك المجتمع.

يغلب على رسوم الذكور الطابع التعبيري، والاهتمام بتضمين الحركة والانفعالات القوية، وعدم الالتزام بالواقعية البصرية، وتتم بالتحريف والمبالغة والحذف والتلخيص والإهمال والرمزية

وقد تتسم أيضا بالطابع الكاريكاتوري أما بالنسبة للإناث نجد أن الطابع الزخرفي يغلب أكثر مع تأكيد المظاهر الواقعية للأشياء.

كما نجد أن الجنس الأنثوي يركز أكثر على التفاصيل كالرموش، والحواجب والشفاه وزينة الشعر والملابس والحلي عكس الذكور الذين يفضلون إبراز الصورة الكلية للشيء.

تتميز الخطوط لدى الذكور بالقوة والصرامة، عدم الاتصال، يبدو الخط الواحد مؤلفا من عدة خطوط متقطعة ومتجاورة.

خطوط الاناث صريحة، متصلة، رقيقة، الترتيب، استخدام الممحاة من قبيل الحرص على إخراج خطوط الرسم مضبوطة ونظيفة، الاستغراق غالبا أكثر من الذكور في الرسم.

تكون الألوان لدى الذكور غالبا ممزوجة متداخلة غير صريحة، ويعكسون من خلالها إحساسات بالحركة.

أما الألوان بالنسبة للإناث فهي صريحة وزاهية، كما يبدين اهتماما أكبر لإثراء السطوح بالتأثيرات والأنماط الزخرفية (الهنيدي، 2009).

كما يبدي كل جنس رغبة في رسم نوع جنسهم، وتتزايد هذه النزعة – رسم نفس الجنس– مع زيادة العمر الزمني، لاسيما بعد سن التاسعة. وهذا يدل على نزوع كل جنس إلى تأكيد ذاته بشتى الطرق كلما تزايد شعورهم بهوياتهم الجنسية (القريطي، 1995).

وفي دراسة قام بها "**جون وباسون**" على الرسوم الممثلة للجسم الإنساني التي أنتجها أطفال من الجنسين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والنصف إلى السابعة والنصف، لاحظ أن البنات لديهن صورة أقوى من البنين عن الجسم الإنساني، وأنهن أكثر قدرة على توضيح نوع جنس الشخص

المرسوم، حيث سجلت البنات وعي بنوع جنسي لشخصهن بنسبة 13% مقابل 2% من البنين. ولاحظ أن هذا الاختلاف في النسبة يختفي بعد هذا السن(هنيدي، 2009).

الفرضية الرابعة:

توقعت الباحثة وجود فروق في الأسلوب المعرفي بين الذكور والإناث.

لقد أظهرت المعالجة الاحصائية أن قيمة ت تساوي 0.70 وهي غير دالة عند المستوى 0.01 وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الاسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكي .من خلال البحوث التي أجريت في مناطق عدة من العالم وفي العالم العربي أظهرت النتائج فروق واضحة بين الجنسين في اسلوب الاستقلال / الاعتماد على المجال الادراكي وذلك في المجالات التربوية والمهنية بالإضافة الى الجوانب الشخصية فالذكور يميلون لأن يكونو أكثر استقلالا من الاناث . وعدم وجود فروق بين الجنسين من أفراد العينة قد يعود الى عامل السن فقد أظهرت نتائج البحوث التي قام بها "**وتكن**" وزملاؤه (1962) حيث يظهر الذكور في بداية المراهقة استقلالية أكثر من الاناث (الشرقاوي،2003).

أما بالنسبة للأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع المعرفي، فأن قيمة ت تساوي 0.007 وهي غير دالة عند المستوى 0.01 وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في زمن الاستجابة.

كما أن قيمة ت لعدد الأخطاء تساوي 0.02 وهي غير دالة عند المستوى 0.01 وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في عدد الاخطاء ومنه فانه لاتوجد فروق بين الجنسين في الاسلوب المعرفي الاندفاع التروي. يذكر "**كاجان**" عام (1965) من خلال بحوثه أن

هناك فروق صغيره بين الجنسين ولكنها ثابتة لصالح البنات وذلك بعمل أخطاء اقل من البنين. أما "**آدمز**" (1972) لم يجد فروقاً بين البنات والبنين في أعمار 6-8 من طبقة متوسطة اجتماعياً (العمري، 2007).

الفرضية الخامسة:

توقعت الباحثة وجود فروق بين المتروين والمندفعين في اختبار الاشكال المتضمنة.

لقد أظهرت النتائج الاحصائية أن المتوسط الحسابي لدى المترويين يساوي 8، والمتوسط الحسابي لدى المندفعين يساوي 5.26، كما أن قيمة ت تساوي 3.29 وهي دالة عند المستوى 0.01 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المتروين نظرا للمتوسط الحسابي لديهم أعلى من المتوسط الحسابي عند المندفعين وهذا يدل على أن المترويين يميلون للاستقلال عن المجال الادراكي ،كما يميل المندفعون الى الاعتماد على المجال الادراكي. وقد يعود هذا الامر الى أن الطفل المعتمد على مجاله الادراكي ليس معتادا على حل المشكلات ودراستها من الجوانب المختلفة والتي تتطلب بعض الترو والتمحيص في البدائل المختلفة ، فهو شخصية معتمدة على غيرها لحل مشكلاتها المختلفة، فالأفراد المندفعون يقعون تحت تأثير ضغط الجماعة أو التفكير الفجائي ولا يهتمون بنتائج سلوكهم. ويؤكد "**كاجان Kagan** "على أن الأفراد المندفعين يشكلون (40%) من حجم أي عينة عشوائية، وكذلك يشكل الأفراد المترويين بنفس النسبة (40%) بينما يشكل نسبة الأفراد الذين يستجيبون ببطء وعدم دقة (10%) أيضا من حجم أي عينة عشوائية. لذلك فإن "**كاجان**" و"**كوجان**" يحددان مصطلح (التروي /الاندفاع) وظيفياً في مواقف بها استجابات ذات درجة عالية من الشك وعدم اليقين، حيث يتعين على الفرد أن يقرر ويحدد بين البدائل المتاحة أمامه ولهذا يمكن القول أن النتيجة منطقية ومقبولة (حسن، 1991).

3- **مناقشة عامة:**

في هذا القسم من الدراسة ستناقش الباحثة نتائج الدراسة الحالية على ضوء الاطار النظري لمتغيرات البحث .

في هذه المرحلة العمرية (9 سنوات) ينتظر من الطفل أن يكون قد تعلم بعض المهارات من المرحلة السابقة، كمهارات الجري والقفز والتسلق وركوب الدراجة ذات العجلات الثلاث ورسم الخطوط المستقيمة والدائرة والمثلث وعلى الصعيد المعرفي يكون باءمكانه أداء أنشطة معرفية تعتمد أربعة أنواع من الاستراتيجيات المعرفية هي: الشكل التصوري العام، الصور الذهنية، الرموز، المفاهيم، أما لغويا فمن المتوقع أن يكون قد اكتسب كفاية لغوية لكن دون أن يصل الى كفاية بكل مهارات التواصل، أما اجتماعيا نجد الطفل قد اقترب من الغيرية وابتعد عن أنانيته، وانخرط في نشاط الأقران ويتمتع باللعب والرسم ويتعلم مفهومي الخطأ والصواب (الريماوي،2003).

لقد أظهرت نتائج البحث تحقق لبعض الفرضيات ولم يتحقق البعض الاخر بحيث أظهرت النتائج أن هناك ميل للاعتماد الادراكي لدى أفراد العينة. والأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي أشخاص يتميزون بنمط كلي واعتماد على السياق الادراكي من حيث عناصره وخصائصه المختلفة، مع نقص في المرونة أو الاستعداد لتغيير المعلومات لتلائم المواقف المختلفة. حيث اشار كل من "**جستس**" و "**هولي وجرين**" (1970) أن أصحاب الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال الادراكي يفضلون العمل وهم قريبون ماديا وحسيا من الآخرين. من جهة ثانية وجد "**توفل وربل**" و "**تاكامورا**" (1971) أن أصحاب أسلوب الاعتماد على المجال في حاجة دائمة الى تأييد الجماعة لهم وأنهم مهتمون أشد الاهتمام بمعرفة الجماعة عن سلوكهم وأنهم يفضلون الأعمال التي تتطلب قدرا من الالتصاق والاندماج، والتفاعل مع الغير، مثل أعمال الجمعيات الخيرية أو الارشاد والتوجيه

كذلك فأنهم يفضلون دراسة الانسانيات بصفة عامة، أما أصحاب الأسلوب المستقل عن المجال فهم لا يولون اهتماما كبيرا للعلاقات الاجتماعية ولا يهتمون كثيرا برأي الآخرين عنهم ولا يهتمون بالمجالات ذات العلاقات الاجتماعية، ويفضلون المجالات المهنية التي تحتاج الى كثير من التحليل والتدقيق ويميلون الى المجالات العلمية بصفة عامة (شريف، 1982).

من الناحية المعرفية من المفروض أن الطفل يبدأ هذه المرحلة بالتحول من التمركز حول الذات الى الواقعية ليصبح قادرا على التعامل مع أكثر من جانب، وقد يتجلى هذا الامر عند تفسيره لظاهرة ما، بدلا من ان يعزو الظاهرة الى نفسه، أو يعطي تفسيرا بسيطا، يتحول تدريجيا الى اعطاء أسباب فيزيقية موجودة في العالم المحيط به.

التحول الآخر المطلوب في هذه المرحلة هو القدرة على المعكوسية reversibility وتتجلى هذه العملية في الدوران والعلاقات ذات الاتجاهين كالإضافة والنقصان والطفل في هذه المرحلة يتفهم المعكوسية عندما يتعلق الأمر بالعمليات المحسوسة بالاستعانة بالصور البصرية (الريماوي،2003).

كما يتوصل الى الحقيقة الاجرائية وهي الحقيقة التي يتوصل اليها الفرد من خلال حواسه كهطول الأمطار أو الحرارة العالية (زيعور،1986).

كما أظهرت الدراسة وجود ميل عام للاندفاع المعرفي لدى أفراد العينة ، وقد ذكر "**كاجان**" عام (1966) أن الأفراد المندفعين ليس لديهم أي مميزات أكاديمية، من خلال الاستجابة المتسرعة للمندفعين وارتكاب عدد كبير من الأخطاء مقارنة بغيرهم من المتروبين وذلك في مهام الاستدلال الاستقرائي. وهناك اقتراح "بأن التلاميذ المندفعين يكونون غير ناضجين عقليا وأن أسلوب التروي يتصل إيجابا بالقدرة العقلية المرتفعة" غير أن هذا الأمر لا يزال فيه اختلاف بين العلماء الذين بحثوا في هذا المجال لأن كل يرد الاختلاف بين المندفعين والمتروبين إلى عوامل مختلفة" ،

واتضح أن المترويين لديهم الاستراتيجيات التي تمكنهم من أداء المهام التي تتطلب سرعة في الأداء، وهي أفضل من الاستراتيجيات التي يستخدمها المندفعون، فاستراتيجيات التحليل التي لدى المترويين تمكنهم من التركيز على الاستعراض المنظم والتفصيلي لاحتمالات الاجابة على عكس المندفعين تكون استجاباتهم كقرارات شاملة دون التمييز أو تحليل المشكلة إلى جزيئات وتأمل البدائل الممكنة (الخولي، 2002).

وقد كشفت نتائج "**بلوك Block**" (1974) "أن الأفراد المترويين يميلون إلى أن يكونوا أكثر ذكاء أو كفاءة، وهم أفراد لديهم الكثير من العطاء بينما يتسم الأفراد المندفعين بضعف الثقة بالنفس وهو أكثر صلابة وأقل سعادة، كما يبدوا أن المندفعين غير قادرين على حجز استجاباتهم بسبب شدة القلق (الخولي، 2002).

كما أظهرت هذه الدراسة فروق في خصائص الرسم بين أفراد العينة من خلال أساليبهم المعرفية وكذا جنسهم.

بالنسبة للأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي فقد كانت الفروق في خصائص الرسم الحر من خلال خاصية الحذف التي كانت لصالح المعتمدين على المجال الادراكي.اما خاصية الضبط الحركي والزخرفة والوضع البروفيلي حاضرة أكثر لدى المستقلين عن المجال الادراكي.

وقد قام "**القريطي**" عام (1987) بدراسة عن "العلاقة بين الأسلوب الادراكي المعرفي، الاعتماد/ الاستقلال عن المجال، بكل من الخصائص النفسية للرسوم والابداع الفني" لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية، وأسفرت النتائج عن أن رسوم المستقلين عن المجال الادراكي تتسم بالتنوع والاختلاف من حيث الأشكال المتضمنة فيها، ويقرب الهيئة العامة للأشكال المرسومة من التمثيل

الواقعي، كما اتسمت بثراء التفاصيل والايحاء بالحركة، بينما اتسمت رسوم المعتمدين ادراكيا بمحدودية الأشكال التي تتضمنها، وبتكرير هذه الأشكال، وتميزت الهيئة العامة للأشكال بكونها ذات طابع هندسي ومحرفة النسب، واجمالية التفاصيل، وأكثر ميلا الى الجمود منها الى الحركة (القريطي، 1995).

ويرى "**فيجوتسكي vygotsky**" عالم النفس الروسي أن مهارات الذاكرة لدى الأطفال محدودة وأن هناك فجوة مابين كفاءة التذكر الحالية عندهم ومابين قدرتهم الكامنة على التذكر حيث أن امكانية التدريب لتحسين الذاكرة بالإمكان أن يكون مفيدا وأن النسيان ممكن، وعليه فان الأطفال يشرعون في استعمال التذكر بشكل مبسط والتي تتطور مع الوقت (سليم،2002).

اما بالنسبة لاختبار رسم الشخص فقد وجدت الباحثة بعض الفروق في خصائص الرسم هي خاصية الحذف كانت لصالح المستقلين أما خاصية التصغير كانت لصالح المعتمدين.

لقد تبين من الدراسات التي أجراها "**وتكن**" وزملاؤه (1962_1965) أن الأطفال والكبار الذين تكشف الأساليب المعرفية أنهم يظهرون ميلا الى التحليل والتجريد. أنهم كذلك يخبرون الجسم بشكل عام على أنه مكون من أجزاء محددة تحدها حدود معينة، وأن هذه الأجزاء تتحد فيما بينها في شكل بناء معين؛ أي أن ادراكهم للجسم يتميز بالتحليل والتجريد، في حين رسوم الأطفال الذين يتميزون بالاعتماد على المجال الادراكي تميل الى الكلية، ولا تتميز بالتحليل، حيث كانت التفاصيل غير دقيقة، كما أن الرسوم كانت الى حد ما لا تمثل الواقع وقد تأكدت هذه النتائج من دراسات "**كوراه corah**"(1965)، "**كارب karp**"، "**سلبرمان silberman**"، و"**ونترز winters**"(1996)، ودراسة "**ونستين vinestine**"(1996) (الشرقاوي،2003).

كما أظهرت المعالجة الاحصائية أن المستقلون عن المجال الادراكي يميلون لاستخدام ورقة الرسم بطريقة طولية ، كما يميل المعتمدون على المجال الادراكي لاستخدام الورقة بطريقة عرضية . وترى "**ماكوفر**" أن النسبة بين حجم الرسم ومساحة الورقة تمثل صلة ديناميكية بين الفرد وبيئته، كالرسم ذو الحجم الصغير قد يدل على مشكلات بيئية والشعور بالنقص، إذا كان الرسم كبير الحجم من المحتمل أن يكون الرسام يجابه ضغوطا بيئية والإحباط بأسلوب عدواني، وقد ظهر أن كثرة الحركة في الرسوم تظهر كثيرا لدى الأطفال المعروفين بالحركة وكثيرا ما تكون الحركة في الرسم تعبيرا عن شعور المفحوص بالتوافق (حيدر، 2008).

اما بالنسبة للأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع المعرفي فقد أظهرت المعالجة الاحصائية كذلك بعض الفروق في خصائص الرسوم ، بالنسبة للرسم الحر فان الفروق كانت تتعلق بخاصية ادراك القريب والبعيد وهذا لصالح المندفعين ، كما لم تظهر فروق في خصائص الرسم الاخرى .

وفي رسم الشخص فكانت الفروق بين المندفعين والمتروبين في خاصية النمذجة والتي كانت لصالح المتروبين. من 9–11 سنة يتجه الطفل إلى الاتجاه الموضوعي بدل الذاتي، وبدل الحقائق الذهنية إلى الحقائق البصرية نتيجة النمو الشامل، وإدراك خاصة جنسه، ويتحول عن التكرار في الرسوم متمسكا بالمظاهر المميزة للأشياء، ويبتعد عن المبالغة والتسطيح والشفوف وخط الأرض وإدراك القريب والبعيد واستخدام اللون بصورة موضوعية. أما الدراسة التي أجراها "**فوكا Fuqua**" عام (1975) أظهرت أن الأشخاص الذين تميزوا بالتروي سجلوا درجات أعلى مما سجلها المندفعون على كل مقياس من مقاييس الإبداع، بمعنى أن الأفراد المتروون أكثر إبداعا من الاندفاعيين، حيث يأخذون وقتهم لخلق أشياء جديدة ومرغوبة. وينبغي على المعلم أن يفترض أن تلاميذه لديهم أساليب معرفية مختلفة لحل المشكلات وأن يكيف استراتيجية التدريس لتتلاءم مع هذه الأساليب بحيث لا

يشعر التلميذ المتروي بعدم الكفاءة لأنه أبطأ كما لا يجب أن يسخر من أخطاء التلميذ المندفع (حسانين، 1994).

كما أظهرت نتائج البحث ميل المندفعون الى الاستخدام العرضي لورقة الرسم أكثر من المترووون وقد أظهرت نتائج دراسة "**نبيل الحسني**" (1981) على الآثار الجوهرية لاختلاف البيئة على الإنتاج الفني لمجموعتين من الطلاب الجامعيين المتخصصين في التربية الفنية في كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، فقد تبين أن أكثر من 50% من أفراد العينة المصرية قد ضمّنوا رسومهم عناصر معينة من ثقافتهم وبيئتهم، كالشمس والنيل والسماء الصافية والنخيل، كما بدت في رسوم أفراد العينة المصرية بعض مظاهر البيئة المصنوعة، كالأهرامات، وأبو الهول، والمساجد والكنائس. وقد غلب عليهم استخدام ورقة الرسم أفقيا وإظهار خط الأرض. وفي المقابل تبين أن معظم رسوم أفراد العينة الأمريكية من ولاية بنسلفانيا كانت أشبه برسوم الخرائط، واتسمت بتشابك عناصرها، وبالسحب المتناثرة في أعلاها. وعدم احتوائها على خط الأرض أو الأفق وكذا الاستخدام الرأسي لورقة الرسم (القريطي، 1995).

عند الانتهاء من عملية الرسم وتبدوا معالمها واضحة تأتي في الأخير عملية أخيرة وهي المراجعة والتقويم، ويقصد بعملية المراجعة والتقويم النشاط المنظم الذي يمكن الطفل من اكتشاف أوجه النقص والقصور في عناصر التكوين من خطوط وأشكال وألوان، وأضواء، وظلال وتفاصيل، والتعرف على مواضع الخلل- كما يراها هو- في العلاقات التكوينية وادخال التعديلات اللازمة عليها (القريطي، 1995). وربما من خلال عملية المراجعة والتقويم تكون هي المرحلة الفارقة بين المترويين والمندفعين؛ بحيث يميل الأول الى التحسين والاتقان، في حين يميل الثاني الى الانتهاء بسرعة بدون مراجعة دقيقة.

بالنسبة لخصائص الرسم لدى الذكور والإناث فقد كانت هناك بعض الفروق في خصائص الرسم الحر وهي لصالح الاناث في خاصيتي الضبط الحركي والزخرفة.

اما بالنسبة لرسم الشخص فقد كانت خصائص المبالغة ،التصغير والحذف لصالح الذكور ،اما خاصية الضبط الحركي ، الالوان قريبة من الواقع، ادراك الفروق بين الجنسين، استخدام الظل والنور، ادراك القريب والبعيد والزخرفة لصالح الاناث.ويعد العامل البيولوجي واحد من أهم العوامل التي تفرق بين الأطفال فنوع الجنس يؤثر في كيفية ونوعية وطريقة الرسم . حيث يفضل كل من الذكور والإناث موضوعات معينة مستمدة من طبيعتهم البيولوجية واهتماماتهم وتطلعاتهم فنجد الاطفال يعكسون في رسومهم القوة الجسمية والعضلية والحركة، أما الاناث لهن ميولات مختلفة عن الذكور وأكثر اتصالا بنشاطات الانوثة في المجتمع كالأعمال المنزلية وهذا ماظهر جليا من خلال خاصية الزخرفة الحاضرة لدى الاناث اكثر من الذكور. رغم هذه الفروق إلا أنه قد نجد نقاط التقاء بين الذكور والاناث، إلا أن التأثيرات الظاهرة في رسوم كل جنس ربما تكون نابعة من مجتمع نعيش فيه؛ من خلال تقليد الكبار و الاعتماد على المجال المعرفي نظرا لنتائج البحث التي أظهرت ميلا عاما للاعتماد على المجال الادراكي لعينة البحث .كما أن رسوم الذكور يغلب عليها الطابع التعبيري والاهتمام بتضمين الحركة والانفعالات القوية، وعدم الالتزام بالواقعية البصرية ،وتتسم بالتحريف والمبالغة والحذف والتلخيص والإهمال والرمزية وقد تتسم أيضا بالطابع الكاريكاتوري.

أما بالنسبة للإناث نجد أن الطابع الزخرفي يغلب أكثر مع تأكيد المظاهر الواقعية للأشياء (الهنيدي، 2009).

إلا أن الملاحظ من خلال المعالجة الاحصائية أن عينة البحث ككل تفتقر لخصائص مثل الأصالة والبعد الثالث، ومن المعروف أن مثل هذه الخصائص تتطور من خلال المداومة على الرسم والتنويع في المواد المستخدمة وهذا ما أظهرته الدراسة التي قامت بها "**سامية الراشد**" (2007) حول الفروق في خصائص رسوم الأطفال في مرحلة المدرك الشكلي بين الملتحقين وغير الملتحقين بمرحلة ما قبل المدرسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في خصائص رسوم الأطفال في مرحلة المدرك الشكلي بين الملتحقين وغير بمرحلة ماقبل المدرسة (الراشد، 2007). كما قامت "**تهاني العريفي**" (2005) بدراسة حول أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي على كم ونوع الموجز الشكلي في رسوم أطفال ماقبل المدرسة.وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق في كم الموجزات الشكلية لصالح الأطفال في الروضات ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع (العريفي، 2005).

كما أظهرت نتائج البحث أن كل من الذكور والاناث يميلون الى الموقع الكلي لورقة الرسم، كما يميلون الى الاستخدام العرضي لورقة الرسم بالنسبة لاختبار الرسم الحر، أما بالنسبة لاختبار رسم الشخص أظهرت النتائج وجود ميل لجعل الرسوم وفي وسط الورقة لدى الذكور والاناث ،كما لم تظهر هناك فروق في استخدام الورقة الطولي أو العرضي. وقد كانت الرسوم عبر التاريخ تعبر من ثقافة وحضارة مجتمعها. كما تؤثر الثقافة في الأعمال الفنية للبالغ، فإنها تؤثر أيضا في التعبير الفني للطفل من زوايا متعددة، بحيث توجه الثقافة نمو الطفل وإدراكاته ومفاهيمه ورؤيته للأشياء والأفراد في بيئته. كما تؤثر طبيعة التكوين الثقافي للمجتمع ما من حيث تعقيده وثرائه أو بساطته وكذا من حيث مرونته وتفتحه أو جموده وانغلاقه، كل ذلك يؤثر في رؤية الطفل للأشياء.

تلعب الذاكرة أو ذلك الوعاء الذي يختزن فيه الطفل محصوله من أشكال دورا أساسيا في امداده بالمعلومات البصرية، وبالخبرات المرتبطة بها؛ فالطفل يخزن في ذاكرته الكثير من الصور البصرية سواء التي أثارت انتباهه لخصوصيتها أو غرابتها أو تلك الأشياء التي أحدثت في نفسه أحاسيس معينة سواء كانت احاسيس مفرحة أو محزنة وتكون الذاكرة أكثر قوة وأكثر طولا اذا ما اقترنت بمشاعر معينة.ولهذا يكون الرسم ما هو إلا عملية استرجاع لتفاصيل في الشيء المرسوم تم تخزينها من قبل ولذلك تظهر اختلافات في تفاصيل الشيئ المرسوم نفسه عند مختلف الأطفال (القريطي، 1995).

ومع هذا تظهر اختلافات في تفاصيل الرسم لدى الاطفال وهنا يمكن القول أن الأسلوب المعرفي وكذا الجنس هما مايحدد تلك التفاصيل وتلك الفروق.

كما لم تظهر المعالجة الاحصائية فروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي الإستقلال/ الإعتماد على المجال الادراكي .

أما بالنسبة للأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع، فلم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في زمن الاستجابة.

كما أن متوسط عدد الاخطاء لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين ومنه فانه لا توجد فروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي التروي/ الإندفاع.

كما أظهرت نتائج البحث أن المتروون معرفيا يميلون الى الإستقلال عن المجال الإدراكي ،كما أن المندفعين معرفيا يميلون الى الإعتماد على المجال الادراكي. تشير الدراسات التي قام بها كل من "**كامب Camp**" عام (1977) و"**أولت Ault**" عام (1973) إلى أن الطفل المندفع غير قادر على ضبط ذاته مما يؤدي إلى عجز معرفي في المواقف التي تتطلب حل المشكلات، كما يتميزون

بالسرعة وعدم الدقة في تناول المعلومات، كما اتضح أن المندفعين لا يحبون العزلة والتفرد، عكس المتروين الذين يميلون إلى التفرد إلى حد كبير(أبوسيف، 2000).

خاتمة

خاتمة

لقد كانت الرسوم عبر التاريخ تعبر عن ثقافة وحضارة مجتمعها. كما تؤثر الثقافة في الأعمال الفنية للبالغ، فإنها تؤثر أيضا في التعبير الفني للطفل من زوايا متعددة، بحيث توجه الثقافة نمو الطفل وإدراكاته ومفاهيمه ورؤيته للأشياء والأفراد في بيئته. كما تؤثر طبيعة التكوين الثقافي للمجتمع ما من حيث تعقيده وثرائه أو بساطته وكذا من حيث مرونته وتفتحه أو جموده وانغلاقه، كل ذلك يؤثر في رؤية الطونة ويبدو بصفة خاصة أن أساليب الاستقلال والمرونة والتروي، أكثر ارتباطا بالنشاطت الابداعية، واسهاما ايجابيا فيها من أساليب الاعتماد والتصلب، والانغلاق والاندفاع، وتشير الأساليب المعرفية الى الاختلافات بين الأفراد في أساليب الادراك والتذكر والتخيل والتفكير، كما تمثل الفروق فيما بينهم من حيث طرق الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات.

الرسم عند الأطفال هو مجموعة من العمليات والممارسات المعقدة التي تدفع الطفل نحو التفكير من أجل استحداث أشكال بصرية محملة بمعالجة معرفية ومهارات أدائية، وعملية الرسم لها فوائدها التي تساعد على تنمية القدرة على الابتكار، لذلك لم تعد عملية الرسم للأشكال البصرية في حصص الرسم التي يقوم بها الاطفال في المدرسة مجرد شكل من أشكال التعليم، أو مضيعة للوقت باستخدام نمط من العبث والعشوائية غير المفيدة، بل ان الرسم فرصة لتحقيق نمط من أنماط التفكير، كما أنه اظهار لأساليب معرفية متميزة تبين نوعية الطفل الذي يرسم وسماته المعرفية

تقوم إدراكات الطفل وفق لمبادئ التجاور والتشابه والإغلاق، وهو يستخدم في العملية الادراكية الوحدات الادراكية المعرفية التي أشار اليها "**بياجي**" من أشكال تصورية عامة وصور ذهنية، ورموز ومفاهيم، وهو قادر على التمثيل العقلي لما يمر به من خبرات مستخدما في ذلك هذه الوحدات المعرفية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

1- أبو سيف حسام أحمد محمد:**علم النفس،** الهيئة المصرية للكتاب، ملخص رسالة ماجستير، ع 55، جامعة المنية، 2000.

2- احسان محمد الحس: **الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**، دار الطليعة، بيروت، 1998.

3- أحمد أحمد عواد: **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ب ط، الاسكندرية، 1998.

4- أسامة عمر خليل فرينة: **القيمة التشخيصية لاختبار رسم الشخص في تمييز اضطراب مابعد الصدمة لدى عينة من الأطفال**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، 2011.

5- الجابري عبد الكريم: **العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة من جامعة اليرموك**، رسالة ماجستسر غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، 1993.

6- الحسانين محمد محمد: **تباين بعض أنواع التفكير بتباين الأسلوب المعرفي الندفاعية/ التروي لدى بعض طلاب الجامعة**، مجلة دراسات نفسية، ع 1، مجلد 4، يناير 1994.

7- الحسن اعتدال: **تأثير الأسلوب المعرفي المستقل/ المعتمد في المحصول اللغوي لمادة اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي**، رسالة الخليج العربي، ع 74، مكة المكرمة، 2000.

8- السمادوني السيد ابراهيم: **التدخل السلوكي المعرفي لخفض الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة**، مجلة أم القرى، ع 16، 1418.

9- الشربيني زكريا: **فعالية الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي على أبعاد الشخصية لدى الجنسين**، مجلة كلية البحوث التربوية،ع 2، جامعة قطر، 1992.

10- الشرقاوي أنور محمد: **مفهوم الذات ومستوى الطموح وعلاقته بالمستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي**، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، 1981.

11- ـــــــــــــــ: **علم النفس المعرفي المعاصر**، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 1، القاهرة، 1992.

12- ـــــــــــــــ: **علم النفس المعرفي المعاصر**، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 2، 2003.

13- ـــــــــــــــ: **الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية**، مكتبة الأنجلو مصرية، ب ط، 2006.

14- العبدان عبد الرحمان عبد العزيز: **تأثير الأسلوب المعرفي المستقل/ المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية**، رسالة الخليج العربي، ع 48، السعودية، 1993.

15- أوسفالدو ورناتو مبراري، ترجمة عيسى عبد الفتاح: **الرسم عند الأطفال**، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 1997.

16- ايهاب ابراهيم أبو العطا الوزير: **العلاقة بين أسلوبي التروي وتحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب مرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، 2001.

17- بلاح ياسين: **التصلب وأسلوب الاندفاع/ التروي المعرفيان وعلاقتهما بالسلوك الاجرامي**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة،2005.

18- بدر ابراهيم الشيباني: **سيكولوجية النمو**، دار الوراقين، ط 1، الكويت، 2000.

19- بلدية بن زطة: **علاقة الأسلوب المعرفي الستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة،2005.

20- تهاني العريفي: **أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي على كم ونوع الموجز الشكلي في رسوم الأطفال ماقبل المدرسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005.

21- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي: **قاموس علم النفس**، دار النهضة العربية، ب ط، بيروت، 1995.

22- جاد اسماعيل: أسلوب الاندفاع/ التروي المعرفي وعلاقته ببعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قنا، 1997.

23- جمانة حسن أحمد جبارين: **الكشف عن مصادر الضغوط النفسية لدى الأطفال والمراهقين في الأراضي الفلسطينية المحتلة من خلال تعبيراتهم بالرسم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان، 2007.

24- حسن مصطفى: **التعبير الفني عند الأطفال**، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 2، القاهرة، 1999.

25- حمدي علي الفرماوي: **الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث**، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 1، 1994.

26- حيدر عبد الأمير رشيد: **الخصائص الفنية لرسوم الأطفال المحرومين أسريا**، نابو للبحوث والدراسات، 2008.

27- خميس حمدي: **طرق تدريس الفنون لدور المعلمين والمعلمات العامة**، المركز العربي للثقافة والعلوم، ط1، بيروت، 1965.

28- رأفت بشناق: **سيكولوجيا الأطفال**، دار النفائس، ب ط، بيروت، 2001.

29- رافع النصير زغلول، عبد الحكيم الزغلول: **علم النفس المعرفي**، الشروق، ط 1، الأردن، 2003.

30- رجاء محمود أبو علام: **علم النفس التربوي**، دار القلم، ط 4، الكويت، 1986.

31- رمضان محمد رمضان: **أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم الاسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق،1990.

32- رياض بدري مصطفى: **الرسم عند الأطفال**، دار الصفاء، ط 1، عمان، 2005.

33- سامية عبد العزيز الراشد: **الفروق في خصائص رسوم الأطفال في مرحلة المدرك الشكلي بين الملتحقين وغير الملتحقين بمرحلة ماقبل المدرسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض،2007.

34- سمية بن لمبارك: **أسلوب الدوجماتية لدى الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة،2009.

35- سميرة شرقي: **العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والاسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، 2007.

36- سناء نصر حجازي: **الشخصية لدى الأطفال (دراسة في علم النفس الاكلينيكي)**، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 2008.

37- شادية أحمد التل: **تطور قواعد الرسم وعلاقته ببعض العمليات المعرفية لدى عينة من الأطفال الأردنيين**، المجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد 10، ع 1، الأردن، 1995.

38- شاكر عبد الحميد سليمان: **الطفولة والابداع**،الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ج 1، الكويت، 1989.

39- شريف نادية محمود: **الأساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي**، مجلة عالم الفكر، ع 2، الكويت، 1982.

40- صالح بن عثمان العبيداء: **التعبيرات الفنية في رسومات عينة من مرضى الاكتئاب**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2008.

41- صعدى ابراهيم: **الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين والمعلمات بمنطقة جازان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1420.

42- صفوت فرج: **الذكاء ورسوم الأطفال**، دار الثقافة، ط 1، جامعة القاهرة، 1992.

43- عادل كمال خضر: **ترتيب الشكل الانساني الذكري والأنثوي في اختبار رسم الشخص ودلالاته الاكلينيكية**، مجلة علم النفس، ع 38، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1996.

44- ــــــــــــــ: **رسوم الأطفال للشكل الانساني ودلالاتها النفسية**، مجلة علم النفس، ع 47، 1998.

45- عبد الحليم خلفي: **نمط الشخصية أ كمتغير وسيط بين أسلوب الاندفاع/ التروي وسلوك حل المشكلات**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة باتنة، 2006.

46- عبد الرقيب البحيري: **الدوجماتية والتسلطية وعلاقتهما بالوعي الديني لدى طلاب الجامعة**، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، 1989.

47- عبد العزيز جابو: **علم نفس الطفل وتربيته**، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، 2001.

48- عبد المطلب القريطي: **مدخل الى سيكولوجية رسوم الأطفال**، دار المعارف، ط 1، القاهرة، 1995.

49- عبد المقصود، هانم علي: **أثر تفاعل الأساليب المعرفية المعالجات على التحصيل والتذكر في مادة الفيزياء**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1987.

50- عبد الهادي السيد عبده: **تحمل/ عدم تحمل الغموض وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، ع 10، ج 1، المنصورة، 1989.

51- عبلة حنفي عثمان: **فنون أطفالنا**، مكتبة النهضة المصرية، ط 3، القاهرة، 1989.

52- عجوة عبد العال: **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية(دراسة عاملية)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، 1989.

53- عدنان يوسف العتوم: **علم النفس المعرفي**، دار المسيرة، ط 1، عمان،2004.

54- علا أسعد الديري: **الاستقلال الادراكي وعلاقته بالاتجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الاسعاف في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة المنوفية، 1989.

55- علي جمال محمد: **العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، عين شمس، 1989.

56- علي زيعور، مريم سليم: **حقول علم النفس**، دار الطليعة ، ب ط، بيروت، 1986.

57- عمر جبرين: **الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب (بين 2-8 سنوات)**، مجلد دراسات، ع 2، المجلد الثامن، 1981.

58- غازي شقرون: **التعرف على سلوك الأطفال الموهوبين من ثقافات مختلفة حسب مقاربة ايثو- عرفانية لرسومهم من خلال مراحل ماقبل الدراسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية المعلمين، المدينة المنورة، 2005.

59- فاطمة حلمي حسن: **نسبة الذكاء والتذكر والسمات الابتكارية وعلاقتها بالتروي/ الاندفاع لدى أطفال دور الحضانة**، مجلد 2، المؤتمر السنوي الرابع للطفل، جامعة عين شمس، 1991.

60- فتحي السيد عبد الرحيم: **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، دار القلم:ط 2، ج 2، الكويت، 1982.

61- فتحي السيد محرز، وادريس عبد الفتاح عيسى: **الفروق بين المترويين والمندفعين في التحصيل الدراسي باستخدام أحد أساليب التعليم الذاتي**، مجلة التربية بالأزهر، ع 67، مصر، 1997.

62- فتحي مصطفى الزيات: **علم النفس المعرفي**، دار النشر للجامعات، ط 1، ج 1، مصر، 2001.

63- فرير فاطمة: **التأمل والاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1986.

64- فؤاد أبو حطب، صادق وأمال: **علم النفس التربوي**، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 2، القاهرة، 1980.

65- ـــــــــــــــــ: **الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي**، الكتاب السنوي في علم النفس، مجلد 5، المكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة، 1986.

66- ـــــــــــــــــ: **القدرات العقلية**، مكتبة الأنجلو مصرية، ب ط، القاهرة، 199.

67- فيراريس، آنا أوليفاريو، ترجمة مياسة قصار: **رسوم الأطفال ومعانيها**، منشورات وزارة الثقافة،دمشق، 1986.

68- قاسم الصراف: **علاقة الأسلوب التأملي، الاندفاعي بالتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 15، ع 3، الكويت، 1987.

69- لبنى أحمان: **الكف المناعي المكتسب وعلاقته بكل من المعتقدات اللاعقلانية وأسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة،2006.

70- لبنى سيد نظمي الهواري: **أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الادراكي) على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات**، مجلة دراسات الطفولة، مصر، 2006.

71- لويس كامل مليكة: **دراسة الشخصية عن طريق الرسم**، مكتبة النهضة، ط 2، القاهرة، 1968.

72- ـــــــــــــــــ: **دراسة الشخصية عن طريق الرسم**، دار القلم، ط 8، الكويت، 2000.

73- مارغريت دونالدسون، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين: **عقول الأطفال**، جامعة الكويت، 1989.

74- محسن محمد أحمد، **الأساليب المعرفية وطرق قياس الشخصية**، كلية التربية للبنات، الجبيل، ب ت.

75- محمد عبد الرحمان الشقيرات: **أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية**، مجلد 19، ع 1، مجلة جامعة دمشق، 2003.

76- محمد عبد السميع وآخرون: **التباين بين المعلم والطالب في بعض المتغيرات المعرفية وأثره على التحصيل الدراسي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، مجلد 8، ع 2، المجلة المصرية للدراسات، 1998.

77- محمد عودة الريماوي: **في علم النفس**، دار الشروق، ط 1، الأردن، 1998.

78- ـــــــــــــــ: **علم نفس النمو والطفولة والمراهقة**، دار الميسرة، ط 1، الأردن، 2003.

79- محمد البسيوني: **الثقافة الفنية والتربية**، دار المعارف، ب ط، مصر، 1965.

80- ـــــــــــــــ: **الرسم في المدرسة الابتدائية**، دار المعارف، ب ط ، القاهرة، 1983.

81- ـــــــــــــــ: **سيكولوجية رسوم الأطفال**، دار المعارف، ط 2، القاهرة، 1984.

82- ـــــــــــــــ: **تحليل رسوم الأطفال**، دار المعارف، ب ط، القاهرة، 1987.

83- محمود عبد المنعم شحاته، وخليل الهام عبد الرحمان: **خصائص الشخصية الشارطة للاستفادة من الوقت المتاح**، مجلة علم النفس، ع 54، الهيئة المصرية للكتاب، 2000.

84- محمود محمد أبو مسلم: **الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستويات عقلية مختلفة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية**، المجلة العلمية، مجلد 19، كلية التربية، جامعة المنصورة، 2002.

85- مريم سليم: **علم نفس النمو**، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، 2002.

86- ملحم سامي، **خصائص رسومات الأطفال ذوي المشكلات السلوكية من سن 6-12**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، 1982.

87- منى العمري: **الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، علم النفس التربوي، مكة المكرمة، 2007.

88- منال عبد الفتاح الهنيدي: **مدخل الى سيكولوجية رسوم الأطفال**، دار المسيرة، ط 1، الأردن، 2009.

89- ــــــــــــــــ: **رسوم الأطفال "نظرة تحليلية"**، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 2007.

90- منال العدوي: **فنون الأطفال وتطورها**، دار النشر الدولي، ب ط، الرياض، 2003.

91- موسى فاروق عبد الفتاح: **علاقة التحكم الدخلي/ الخارجي بكل من التروي/ الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة**، مجلة كلية التربية، مجلد 2، ع 4، جامعة الزقازيق، 1987.

92- موسى ناصر دسوقي محمد: **دراسة تطورية لبعض الأساليب المعرفية لدى الجنسين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، مصر، ب ت.

93- نافذ نايف رشيد يعقوب: **خصائص رسومات الطلبة المراهقين وعلاقتها بأساليبهم المعرفية لدى عينة من الطلبة في المدارس الحكومية في مدينة اربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، 1996.

94- نيلر. ج. ف. ترجمة محمد منير مرسي: **في فلسفة التربية**، عالم الكتب، القاهرة، 1972.

95- هشام محمد الخولي: **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، دار الكتاب الحديث، ب ط، القاهرة، 2002.

96- ــــــــــــــ: **علاقة كل من الاستقلال/ الاعتماد على المجال وادراك بعض مكونات بيئة التعليم المدرسي بشرود الذهن لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة علم النفس، ع 54، 2000.

97- هناء محمد عوض: **الخيال في الرسوم وعلاقته بالابداع لدى الجنسين من 6 الى 12 سنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة حلوان،2001.

98- وسيمة عمر محمد زكي: **دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية في ضوء متغيرات الحكم الخلقي، المسايرة/ المغايرة، التروي/ الاندفاع**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة المنية، 2000.

99- يوسف جلال يوسف: **علاقة الاستقلال/ الاعتماد على المجال الادراكي بمدى الانتباه وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد 8، ع 20، 1998.

المراجع الأجنبية:

100- Anzieu et d'autre : **le dessin de l'enfant, penssée sauvage**, paris, 1966.

101- Denise Ruschel Bandeira , Angelo Costa & Adriane Arteche : **The Cognitive Development**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul vol.21, n.2,2008.

102- Emiel Reith, QUAND LES PSYCHOLOGUES ÉTUDIENT LE DESSIN…,université de Genéve, Mei «Médiation et Information» n°7 , 1997.

103- Eysenk : **personality, two ways of thinking about it**, the psychologist, vol 17, n°11, 2005.

104- Gardner,h: **gribouillages et dessins d'enfants, leur signification** , bruxelles, hargada, 1988.

105- Kagan,j, et al : **development al studies in reflection and analysis (in) aine, h. teannel, r (eds) perceptual development in children,** univer of London press, 1966.

106- Kagan,J, Kogan,N: **Individual variation in cognitive processes in r.mussen (ed)**, charmicall's manual of child psychology, new York, wiley sons, 1970.

107- Margreat,W, Mattin: **sensation and perception**, 2 ed, baccony, Boston, 1988.

108- Messik, Samuel: **the nature of cognitive styles**, problems and promise in educational practice, educational psychologist, vol 19, n°2, 1984.

109- Nathalie sero, et Serge guimond: **dogmatism et idéologie politique**, les cahier international de psychologie social,n°62, 2004.

110- Nobert Sillamy, **dictionnaire de psychologie**, la rousse, paris, 1999.

111- Richard stone : **islamophobia,** tren than books, usa, 2004.

112- Rollins,A,H, & Geneser, L: **role of cognitive style in a cognitive tasks, a case favoring the impulsive approach to problem salving**, journal of educational psychology, vol 69,n°3, 1977.

113- Ryder and Rayners : **cognitive styles learning strategies,** david fulton publishers, ltd,1998.

114- Sabatelli, r,m, and Nelson,c,f: **anoteon the developmental nature of reflection impulsivity**, developmental psychology, vol 16, n°3, 1980.

115- Shad, b, j: **afro-american cognitive style a variable in school success,** review of educational of research, vol52, n°2, 1982.

116- Tiedeman,J: **measures of cognitive styles**,educational psychologist, vol24, n°3, 1989.

الملاحق

الملحق 01

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية
علي بالراجل	أستاذ التعليم العالي
جبالي نور الدين	أستاذ التعليم العالي
بن علي راجية	أستاذ محاضر (أ)
بن فليس خديجة	أستاذ محاضر (أ)
بوقصة عمر	أستاذ محاضر (أ)
بن شريك عمر	أستاذ محاضر (أ)
ضبع مريم	أستاذ محاضر (أ)

ملحق 02

ملحق 03

ملحق 04

ملحق 05

ملحق 06