دراسات عربية فى علم النفس (مج١١، ع١: يناير ٢٠١٢، ص ص ٤٥ - ٩٨)

الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيًا في الأساليب المعرفية: دراسة على طالبات كلية العلوم جامعة الملك عبدالعزيز المملكة العربية السعودية

جومانة محمد خير البيلى

الملخص:

تعد الأساليب المعرفية محورًا مهمًا لدراسة الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا، كالإدراك والتفكير والتذكر والتعلم، وتؤكد الدراسات أن الأساليب المعرفية تُعتبر أحد موجهات عملية التعلم كونها تفرض شكلا، وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة ومواقف التعلم الجديدة، ويتأثر تحصيل كل من المتفوق والمتأخر دراسيًا بالأسلوب المعرفي السائد لديه؛ لذلك هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق الفارقة في بعض الأساليب المعرفية بين طالبات الجامعة المتفوقات والمتأخرات دراسيًا، وتكونت عينة الدراسة من٩٢ طالبة من كلية العلوم بجامعة الملك عبد العزيز تتراوح أعمارهن من ٢١ - ٢٥ سنة بمتوسط عمر قدره (٢١,٧٢) سنة وانحراف معياري قدره (١,٢١). واستخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة (الشرقاوي، والشيخ ٢٠٠٢)، اختبار الأشكال المألوفة (الفرماوي ١٩٨٥) ومقياس تحمل/ عدم تحمل الغموض (أبو النور ٢٠٠٥). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيًا لاختبار الأشكال المتضمنة، وذلك لصالح الطالبات المتفوقات دراسيًا. ٢- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيًا في إجمالي عدد الأخطاء لمقياس التروي والاندفاع، وذلك لصالح الطالبات المتأخرات دراسيًا. ٣- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات ومتوسط الطالبات المتأخرات دراسيًا لمقياس تحمل الغموض، وذلك لصالح الطالبات المتفوقات دراسيًا. ومن أهم التوصيات التي وصلت إليها الدراسة: أ) محاولة التوفيق بين عضوات الهيئة التعليمية والطالبات وفق الأسلوب المعرفي السائد لديهن. ب) تقديم المعلومات لا بد أن يختلف حسب نوعية الأسلوب المعرفي لدى الطالبات، ليلائم أساليبهم المعرفية.

المقدمة:

يعتبر الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني أحد الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك، وهذا المجال الذي تتمركز حوله دراسات وبحوث علم النفس المعرفي Cognitive Psychology ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم في المقام الأول بدراسة العلاقة بين الأداء العقلي بجوانبه المختلفة والبناء المعرفي للإنسان.

ويشير لفظ "معرفة" Cognition إلى العمليات النفسية التي يتحول عن طريقها المدخل الحسي sensory input فيتم تطويره، واختصاره واختزانه، حتى يستدعى في المواقف المختلفة (ومنها التحصيل)، وهذه العمليات تتمثل في الإدراك، والتذكر، والتخيل، التحويل، والتخزين، والتفكير (وكلها ترتبط بالتحصيل الدراسي).

والأسلوب المعرفي Cognitive style يعتبر من المفاهيم المرتبطة بهذه العمليات وهو في الوقت نفسه مصدر للفروق الفردية بين البشر (الفرماوي، ١٩٩٤: ٣-٤).

فالأسلوب المعرفي يعتبر تكوينًا فرضيًا يتوسط وجود المثير وحدوث الاستجابة، ومن ثم فهو يميز فردًا عن آخر في استقبال المثيرات البيئية، ووصفها على مستوى ما يحدد نوع وشكل الاستجابة (Walczyk & hall, 1989, 294-298) ويعتبر التعلم والتحصيل الدراسي هو أحد المثيرات البيئية، وهو أكثر الموضوعات التي كانت محور اهتمام الباحثين الذين اهتموا بالأساليب المعرفية، وهذا يدل على رغبة الباحثين في الاستفادة من الأساليب المعرفية في فهم جوانب عملية التربية بوجه عام، وموضوعي العلم والتحصيل الدراسي بوجه خاص، لما لهذين الموضوعين من أهمية في العملية التعليمية لدى الباحثين في الدول العربية (الشرقاوي، ١٩٩٥: ٥٩).

ويتأثر تحصيل كل من المتفوق والمتأخر دراسيًا بالأسلوب المعرفي السائد لديه, فقد أشارت نتائج بعض الدراسات على سبيل المثال، (الشمراني ١٩٩٦, الطهراوي ١٩٩٧, الشيادي ٢٠٠٥) إلى وجود العديد من التأثيرات للأساليب المعرفية على التحصيل الدراسي، لدى الطلبة، كما أشارت دراسة (بكر, ٢٠٠٩) إلى وجود فروق في الأساليب المعرفية لدى الطالبات الموهوبات والطالبات العاديات، لذلك جاء اهتمام الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

أصبحت دراسة الفروق الفردية تلاقي اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين في المجالات التربوية والنفسية؛ وذلك لأهميتها في التعرف على الخصائص والسمات والقدرات التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم. وتعد الأساليب المعرفية من المواضيع التي تحظى باهتمام الباحثين في علم النفس المعرفي؛ كونها تعكس الفروق الفردية في عمليات تناول المعلومات ومعالجتها، وتصنيف المعارف الجديدة ودمجها في الذاكرة (Ching, 1998, 120).

أما (زانغ وستيرنبرج) فيري: أن الباحثين لم يعودوا يشكّون بصحة الأساليب المعرفية من حيث إنها تُعّد متغيرًا مهمًا لتفسير الفروق الفردية في السلوك البشري (Zhang & Sternberg, 2006, 19)

وقد أشارت دراسات (وتكن وآخرين Witkin, et al, 1977) إلى أن هناك فروقا بين الأفراد في الكيفية التي يدركون بها الموضوعات؛ مما أدى إلى ظهور منحى جديد في دراسة الفروق الفردية وهو ما عرف بالأساليب المعرفية

حيث تتميز الأساليب المعرفية بأنها: تعبر عن الفروق الفردية في أساليب الإدراك والتذكر، والتفكير كطرق متميزة للفهم، والتخزين والاستفادة من هذه المعلومات في المواقف التربوية التي يواجهها الطلبة (الخولي، ٢٠٠٢: ٤٣).

والعلاقة بين الأساليب المعرفية، والتحصيل الأكاديمي علاقة قوية؛ إذ أنها تتعلق بأشكال النشاط المعرفي الذي يمارسه الطلبة وليس محتواه، كما تعبر عن طرائق تفضيل المعلومات وإصدارها على النحو الذي يدل على تعلقّها بعمليات تناول المعلومات وتجهيزها (فخري، ٢٠١٠: ٨٤).

ويقصد بمفهوم التفوق الدراسي: الارتفاع الملحوظ في التحصيل، أو الإنجاز الدراسي فوق المتوسطين من الأقران (زحلوق، ٢٠٠٠:١٦) ويقابله مفهوم التأخر، الدراسي الذي يقصد به: حالة من التأخر، أو النقص في التحصيل بحيث تنخفض نسبة تحصيل الطالبة دون المستوى العادي.

ولقد اهتمت دراسات عديدة بالعلاقة بين الأسلوب المعرفي، والتحصيل الدراسي (الشرقاوي، ١٩٩٥: ٥٨) إلا أن معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بالأساليب المعرفية لدى الطلبة قد ركزت على دراسة أسلوب معرفي واحد، أو اثنين، وكذلك لم تتناول بشكل مباشر الفروق في الأساليب

المعرفية لدى الطالبات الجامعيات المتفوقات والمتأخرات دراسيًا؛ لذلك تركزت الدراسة الحالية في دراسة بعض الأساليب المعرفية لدى كل من المتفوقات، والمتأخرات دراسيًا.

حيث يذكر (ويندلي Windley, 1980) أن الطلاب يتعلمون بطرق متنوعة تختلف باختلاف أساليبهم المعرفية، كما يتفاوتون في أساليب إدراكهم، وتعاملهم للمواقف التعليمية والاجتماعية. كما أشارت دراسة (سارتشو Saracho, 2001) إلى تفضيل التطابق بين الأسلوب المعرفي للطلاب والمعلمين في التحصيل الدراسي؛ لذا ينبغي على المعلمين أن يُراعوا مثل هذه الفروق من خلال توفير أساليب بديلة للتعلم، وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل فرد تبعًا لأسلوبه المعرفي، حيث تلعب الأساليب المعرفية دورًا مهمًا في تحصيل الطلاب وفي طريقة تعلمهم (المناحي، ٢٠٠٥: ٨).

وتوالت الدراسات التي تناولت التطبيقات التربوية للأساليب المعرفية، حيث أشار (ميسك Messick, 1976) إلى دورها المهم في العملية التربوية، الذي يتمثل في تحسين طرق التعلم، إثراء سلوك المعلم وتحسين مستوى تعلم الطلاب.

ففي أسلوب الاندفاع مقابل التروي كشفت نتائج بعض الدراسات أن المتروين أفضل في التحصيل الدراسي من المندفعين (المناحي، ٢٠٠٥) أما الدراسات التي تناولت أسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الادراكي، فقد كشفت بعضها أن المستقلين أفضل من المعتمدين في التحصيل الدراسي (الشيادي، ٢٠٠٥؛ الطهراوي، ١٩٩٧).

ووجدت كل من (ماسيه وكوري Masih & Curry) أن الأفراد المستقلين عن المجال يدمجون ويجهزون المعلومات بطرق مختلفة فينشطون بأبعد من المعلومات المعطاة لهم، أما الأفراد المعتمدين على المجال، فيحتاجون إلى إشارات وتلميحات خارجية، وكذلك يأخذون معلومات وصفات مجالهم ويتقبلونها كما هي(Masih & Curry, 1987, 572).

كما أوضحت نتائج بعض الدراسات: أن كل أسلوب له تعامل مع المادة المتعلمة، ففي بعض الدراسات اتضح أن ذوي الأسلوب المعرفي المعتمد يصعب عليهم تنظيم المواقف الغامضة، التي تحتاج إلى إعادة تنظيم وهم يحتاجون من وقت إلى آخر إلى إطار مرجعي، أو أفراد ذوي سلطة، أو مركز أكبر للحصول على مثل هذا الإطار الذي يرجعون إليه، أو يعتمدون عليه في فهم المواقف التي تصادفهم عكس الحال في مجموعة ذوي الأسلوب المستقل الذين يمكنهم التعامل مع المواقف المعقدة التي تحتاج إلى إعادة

تنظيم، كما أنهم أكثر استقلالاً واكتفاءً بأنفسهم في كل ما يصادفهم من مشكلات (شريف وأبوعلام، ١٩٩٥: ١٠٧، ١١٥).

واهتم كثير من الباحثين بالفروق بين المندفعين والمتروين في محاولة التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي، وبعض المتغيرات مثل: الاستقبال الفهمي Monitor Comprehension باعتبار أنه يشير إلى الدرجة التي يكون عندها الفرد قادرًا على فهم ما يسمعه، أو يقرأه، وأشير إلى أن الفشل في استقبال الفهم يعتبر جزئيًا حالة من الاندفاع المعرفي (Walczyk & hall, 1989, 265) بمعنى أن هناك علاقة بين الأسلوب المعرفي الاندفاع /التروي وكشف الغموض عن بعض المهام (ومنها التحصيل).

ويرى (فتحي الزيات) أنه يمكن تفسير الفروق الفردية في المجال المعرفي (التحصيل) لدى كل من المتروين والمندفعين في ضوء الإستراتيجية المستخدمة في معالجة الموقف، فبينما يميل المندفعون نحو معالجة الخصائص البارزة في الموقف أي: استراتيجية المشاهد لا استراتيجية الناقد، ينزع المتروون إلى تحليل المجال البصري، وإدراك العلاقات التي تحكمه قبل إصدار الاستجابة النهائية (الزيات، ١٩٨٩: ٣٤٩).

فكل من المتروبين والمندفعين يختلفون في أداء العمليات المعرفية بصرف النظر عن محتواها (حسيب، ١٩٩٣: ١٠٦-١٠٧).

على الرغم من أهمية نتائج هذه الدراسات؛ فإنها لم تحظ باهتمام كبير من قبل الباحثين على المستوى العربي بوجه عام وعلى مستوى المجتمع السعودي بوجه خاص.

يضاف إلى ذلك أن معظم الدراسات التي قامت في البيئات العربية- على حد علم الباحثة - قد اهتمت بفئة طلبة المراحل الدراسية المختلفة، وأغفلت فئة طلاب وطالبات الجامعات التي تمثل شريحة الشباب، وتعد بمثابة الشريحة الأهم في المجتمع؛ ومن هنا كانت الحاجة إلى تنفيذ مثل هذه الدراسة في البيئة السعودية، وهي التعرف على الفروق في بعض الأساليب المعرفية بين عينة من الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيًا؛ لذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما الفروق في الأساليب المعرفية بين عينة من الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيًا بجامعة

الملك عبد العزيز كلية العلوم – فرع البنات – بمدينة جدة؟

أهمية الدراسة:

لقد اهتمت البشرية بالمعرفة وطبيعتها والنشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه والإدراك وغيرها من أنشطة التفكير منذ أكثر من ألفي عام (الزغول والزغول، ٢٠٠٩: ١٧).

وقد برزت الحاجة إلى دراسة الأساليب المعرفية بشكل مُلّح في هذا العصر الذي يستقبل الإنسان فيه يوميًا مئات وربما الآلاف من المعلومات الجديدة، التي تؤثر غالبا في نمط حياته، وتفرض عليه أن يتعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات التي تواجهه بالطريقة الأفضل، والأسلوب الأمثل.

وتؤكد نتائج الدراسات أن الأساليب المعرفية تعتبر أحد موجهات عملية التعلم؛ كونها تفرض شكلاً وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة، ومواقف التعلم الجديدة (العتوم، ٢٠٠٤: ٢٩١).

وتذكر الأحمد (٢٠٠١: ١٤١) أن الفروق القائمة بين الأفراد في عمليات الإدراك والعمليات العقلية التي تستند إليها الأساليب المعرفية يمكن أن تقدم صورة مقبولة عن الفروق الفردية في جوانب الشخصيّة ككل.

وقد أشار الخولي (٢٠٠٢: ٥٠) إلى أن هذا الثبات النسبي الذي تتمتع به الأساليب المعرفية يتيح إمكانية التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة بدرجة معقولة من الدقة, كما يحقق فائدة تنبؤية كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي التربوي على المدى البعيد، وأكد على ذلك من قبل (Epstin, 1990:38).

فالأساليب المعرفية تفيد في التنبؤ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الأفراد المختلفون في أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة، سواء كانت مواقف اجتماعية مع الآخرين، أو مواقف تعليمية في حجرة الدراسة (المناحي، ٢٠٠٥: ٣)، فهي تسهم في تفسير قطاع واسع من السلوكيات (أبودنيا، ١٩٩٧: ١٥٩).

كما أن الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال يُعد مفهومًا مسؤولا عن سلسلة ممتدة من عناصر السلوك الإنساني داخل البناء الأكبر للتمايز النفسي Psychological- Differentiation ولم يظهر متغير يفوقه من حيث تحديد الفروق الفردية بين الأفراد (Rechard & Sidney, 1994:195) كما أن الحاجة ماسة إلى الاهتمام به لتحديد التوافق للإدراك في عملية التنظيم النفسي (عبد المقصود،

١٩٩١: ١٩٠) لذلك فإن التنظير النفسي لهذا المتغير سوف يتيح مجالاً لدراسات نفسية عديدة.

الأهمية النظرية:

- يعتبر متغير الأساليب المعرفية من المتغيرات التي قلّ الاهتمام بها في البيئة السعودية _على حد علم الباحثة، حيث انصب الاهتمام به في بعض الدراسات في المجال التربوي في البيئات العربية الأخرى، ومنها دراسة (لطفي إبراهيم ١٩٩٢، أنور الشرقاوي ١٩٩٢، نادية شريف ورجاء أبو علام١٩٩٥، أنور الشرقاوي ١٩٩٦، نادية أبو دنيا ١٩٩٧، سليم الشايب٢٠٠١) كما أنه مجال يحتاج إلى كثير من الجهود البحثية التي تسعى في جملتها نحو بناء نظرية واضحة (الفرماوي، ١٩٩٤: ١٥).

- الأسلوب المعرفي يلعب دورًا مهمًا في مجال التعلم المدرسي؛ لذا فقد استخدم كمحك نفسي للفروق في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة (محمد، ٢٠٠٢: ٢) والدراسة الحالية تكون إطار تنظيري لهذه الفئة من الدارسين (مرتفعي/ منخفضي التحصيل) في الجامعة والأسلوب المعرفي المميز لكل منهما.

- تغطية بعض جوانب القصور في مجالات الدراسات النفسية السعودية _في حدود علم الباحثة _ للدراسات التي تناولت الفروق في الأساليب المعرفية بشكل عام.

الأهمية التطبيقية:

- تعتبر الأساليب المعرفية محكًا مهمًا في تصنيف الأفراد، حيث يمكن استخدام هذه الأساليب في هذا الغرض مع ملاحظة أن تصنيف الأفراد من هذه الناحية ليس تصنيفًا ثنائيًا متطرفًا، ولكن هو في الحقيقة توزيع على متصل يبدأ ببعد ما (الاندفاع مثلاً) وينتهي ببعد آخر (كبعد التروي)، وهذا يعني أن توزيع الأفراد بالنسبة للأسلوب الواحد يتخذ شكل المنحنى الاعتدالي؛ وهذا يعني بعبارة أخرى أن الأساليب المعرفية ثنائية القطب، ولكل قطب قيمته وأهميته في ظل ظروف وشروط معينة (الفرماوي، ١٩٩٤: ٩).

ومجالات التصنيف عديدة منها المجال التربوي (محور اهتمام الدراسة الحالية) ويرتبط به مجال التوجيه والإرشاد:

- إن التفوق والتأخر الدراسي يعتبران بعدين ذى أهمية بالغة تجعلنا بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث والتحليل حولهما (مناحي، ٢٠٠٥: ١٢).

-تعد دراسة الفروق الفردية في المجالات المعرفية والاجتماعية لدى الطلبة ذات أهمية كبيرة لمعرفة وسائل وطرائق إعدادهم، والتعامل معهم بما يتفق والسمات المميزة لديهم (ملحم، ٢٠٠٩: ٤).

-تتميز الدراسة الحالية، بأنها تتناول مرحلة عمرية مهمة، وهي المرحلة الجامعية التي تعد فترة مهمة في حياة الطالب وفي إعداده، وتهيئته لمتابعة دراسته على مستوى الدراسات العليا في مجال تخصصه، أو الخروج لحياة العمل والمهنة (زحلوق، ٢٠٠٠: ١٢).

-تزويد التربويين والمعلمين والمرشدين الطلابيين بمستوى الأساليب المعرفية لدى الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيًا حتى يسهل التعامل معهن.

-مساعدة المختصين التربويين في تهيئة المناخ المناسب لرعاية الطالبات المتفوقات والمتأخرات، ودعم الجوانب الإيجابية، ومحاولة الإقلال من الجوانب السلبية لديهن.

-مساعدة الجهات القائمة على عملية التطوير التربوي في تصميم برامج وقائية وعلاجية لرعاية فئات المتفوقين والمتأخرين دراسيًا.

-يمكن أن تساعد الطالبات في انتقاء المجالات الدراسية المتخصصة، واختيار المجالات المهنية المناسبة لهن.

-يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في مساعدة القائمين على عملية التدريس لاستخدام الطرائق التعليمية التي تتناسب مع الأساليب المعرفية السائدة لدى طالبات الجامعة.

هدف الدراسة: هو الكشف عن الفروق في بعض الأساليب المعرفية بين طالبات الجامعة المتفوقات والمتأخرات دراسيًا.

مصطلحات الدراسة:

الأساليب المعرفية Cognitive Style:

يعرّف (ويتكن Witkin) الأسلوب المعرفي بأنه: "الطريقة التي يتميز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية، مما يجعله خاصية للشخصية، واعتباره منبئًا بالفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي سواءً في المجال المعرفي، أو الاجتماعي".

أسلوب الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي Style dependence/ independence Field

عرفه الشرقاوي والشيخ (٢٠٠٢: ٤) بأنه: الطريقة التي يدرك بها الفرد المواقف، أو الموضوعات وما بها من تفضيل، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم

الشامل والكلي للمجال، أما أجزاء المجال فإدراكه لها يكون مبهمًا، أما الفرد المتميز بالاستقلال الإدراكي، فإنه يدرك أجزاء المجال في صور منفصلة، أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له.

وعرفه وتكن وزملاؤه، (Wetken, et, al, 1964) بأنه: قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال، في إعتماده على المجال وفي استقلاله عنه.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الأشكال المتضمنة من إعداد (وتكن وأولتمان وراسكن وكارب وتعريب الشرقاوي والشيخ).

أسلوب التروي/ الاندفاع Reflective/ Impulsive Style

يقصد به الأسلوب الذي يرتبط بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلي التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (الفرماوي، ١٩٩٤: ٣٠).

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس مضاهاة الأشكال الشائعة من إعداد (كاجان وآخرون) وقام بإعداده للبيئة العربية (حمدي الفرماوي).

أسلوب تحمل/ عدم تحمل الغموض الإدراكي Tolerance/ Intolerance of ambiguity

ويعّرف (بودنر- Budner) الموقف الغامض بأنه: الموقف الذي يتصف بالجدة Novelty أي: يتضمن عناصرًا، أو أبعادًا غير مألوفة، وكذلك التعقيد Complexity أي: ضم كثير من الأبعاد المتشابكة كما يتصف بصعوبة الحل ويُعرف (ميسك Messick, 1984:59) تحمل الغموض بأنه: "تحمل الخبرات غير الواقعية ويشير إلى استعداد الفرد لتقبل ادراكات، أو أفكار متباينة عن الخبرات التقليدية في مقابل فرد ليس لديه الاستعداد، أو القدرة على تحمل الخبرات غير الواقعية".

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تحمل الغموض إعداد (محمد عبد التواب أبوالنور).

الطالبة المتفوقة دراسيًا: هي الطالبة التي لديها القدرة على أن يكون مستواها التحصيلي مرتفعًا في مجال دراسي، أو أكثر، مقارنة بغيرها بنسبة تميزها وتؤهلها لأن تكون من أفضل أفراد المجموعة التي تنتمي إليها (ناصر، ٢٠٠٦).

التعريف الإجرائي: هي الطالبة التي حصلت على نسبة ٩٠% أو أكثر وهو تقدير امتياز.

الطالبة المتأخرة دراسيًا: هي الطالبة التي أظهرت ضعفًا تحصيليًا كليًا، أوجزئيًا في المقررات الدراسية بالنسبة للمستوى المنتظر من الطلاب العاديين الذين في مثل سنها وفصلها الدراسي (عقل، ٢٠٠٠: ٢٢٩).

التعريف الإجرائي: هي الطالبة التي انخفض مستوى علاماتها عن مستوى علامات زميلاتها تحت ٦٠% في الاختبارات.

فروض وسؤال الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيًا في الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي)؟

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات، والطالبات المتأخرات دراسيًا في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)؟

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات، والطالبات المتأخرات دراسيًا في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض)؟

- ما الأساليب المعرفية الشائعة لدى الطالبات المتفوقات، والطالبات المتأخرات دراسيًا في جامعة الملك عبد العزيز كلية العلوم بمدينة جدة؟

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا- الإطار النظري:

١- **الأساليب المعرفية** Cognitive Style:

هناك أساليب متعددة تعتبر المسؤولة عن الفروق الفردية في كثير من العمليات النفسية، والمتغيرات المعرفية والإدراكية الوجدانية والشخصية، وتسمى هذه الأساليب بالأساليب المعرفية Cognitive styles، وقد حظيت العلاقة بين هذه الأساليب وبين أبعاد المجال المعرفي باهتمام كثير من الدراسات والبحوث على افتراض مؤداه: أن الأساليب المعرفية يمكن أن تفسر الفروق الفردية في العمليات المعرفية (الخولي، ٢٠٠٢: ٤).

تعريف الأساليب المعرفية:

إن كلمة أسلوب Style تعني بعدًا، أو صفة خاصة، أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كلاً من الأنشطة الإدراكية والمعرفية فقد سمي بالأسلوب المعرفي، وإن كلمة معرفة cognition قد حلت محل كلمة Connaissance- knowledge من دون أن تلغيها، أو تعوضها، ولكن من أجل شغل موضوع فحص علمي وقيامها كأداة مفاهيمة متميزة، فعلى الرغم من أصل الكلمة اللاتيني cognition إلا أنها أتت من الإنجليزية بنفس البناء، وذلك بفعل ظروف استعمال المفهوم، هكذا يكون بروز الكلمة وانتشارها بقوة جاء مع النقلة التي حققها علم النفس المعرفي بصفة خاصة والعلوم المعرفية بصفة عامة(العمري، ٢٠٠٧: ٢٥؛ الدحدوح، ٢٠١٠: ١٥).

وفيما يلي بعض تعريفات الأساليب المعرفية:

(كيجان Kegan, 1963): "أسلوب الأداء الثابت نسبيًا والذي يُفضّله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية".

(ويتكن Witkin, 1977): "الطريقة التي يتميز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية؛ مما يجعله خاصية للشخصيّة واعتباره منبّئًا بالفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي، سواء في المجال المعرفي، أو الاجتماعي".

(جيلفورد Guilford, 1997): "وظائف موجهه للسلوك الإنساني تتمثل بعدد من القدرات المعرفية، أو الضوابط المعرفية، بالإضافة إلى اعتبارها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصيّة الانفعالية والاجتماعية والعقلية".

(الشرقاوي ٢٠٠٣): "الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة؛ مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد، ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم والتعلم وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، وبالتي يمكن تفسير الأساليب المعرفية المميزة للفرد في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط ".

(كيوساند Guisande, 2007): "طرق الفرد في إدراكه للمتغيرات البيئية وطرق تنظيم ومعالجة المعلومات" (Guisande, et al, 2007, 572).

ملحم (٢٠٠٩): "أسلوب شخصي للفرد يعبرعن الطرائق المميزة لديه في التعامل مع مثيرات البيئة المحيطة به, وطرائق تنظيم المعلومات ومعالجتها, ويتصف بالثبات النسبي، ويمكن أن تسهم في التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة، وتيسر عملية تفسيره وضبطه"(ملحم، ٢٠٠٩: ٦٦).

وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية تعريف (الفرماوي) للأساليب المعرفية: على أنها طرق، أو سُبل، أو استراتيجيات الفرد في استقبال المعرفة، والتعامل معها؛ ومن ثم الاستجابة على نحو ما، فهي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيزه وتناوله للمعلومات، كما أنها مصدر للفروق الفردية بين الأفراد، ومتغير يمكن النظر من خلاله إلى جوانب متعددة للشخصية، سواء كانت معرفية، أو وجدانية، أو دافعية (الفرماوي، ١٩٩٤: ٤).

بالرجوع إلى التعاريف السابقة تلاحظ الباحثة ما يلي:

- إن هناك اتفاقًا بين هذه التعريفات على أن الأساليب المعرفية توضح أداء الفرد عبر المجالات المعرفية كالتذكر والفهم والتفكير وتكوين المعلومات.
- ركزت بعض التعاريف على جوانب وطرائق جمع المعلومات, أو على طرائق تنظيم ومعالجة المعلومات، ولكنها كلها تُعد الأساليب المعرفية تكوينًا فرضيًا يعمل على تنظيم الوظائف المعرفية، في حين يرى بعضهم أنها مسؤولة كذلك عن وظائف الفرد الاجتماعية – الوجدانية.
- الأسلوب هو الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد التي يميل إليها أثناء معالجة المعلومات.
- التداخل ما بين طبيعة الأساليب المعرفية ووظائفها فبعضهم ينظر إليها باعتبارها الفروق الفردية الثابتة نسبيًا وبعضهم ينظر إليها كطريقة، أو أسلوب.

وترى الباحثة أنه يمكن النظر إلى الأساليب المعرفية على أنها العمليات التي يقوم الفرد من خلالها بتصنيف إدراكاته للبيئة وتنظيمها، والطرق التي يستجيب بها لمثيرات البيئة وكشف الفروق بين الأفراد.

– طبيعة الأساليب المعرفية:

١) الأساليب المعرفية أصبحت محورًا مهمًا لدراسة واستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا, كالإدراك، والتركيز والانتباه والتذكر والتعلم ومجال حل المشكلة.

٢) الأساليب المعرفية تنضم إلى المتغيرات البسيطة، فهي تعبر عن جانب مهم من النشاط المعرفي المرتبط بالاستثارة، وإحداث الاستجابة, وينظر إليها وفقًا لهذا على أنها عوامل منظمة.

٣) الأساليب المعرفية، هي طرق تفضيلية لاستقبال الإنسان للمعرفة، وإصدارها على النحو الذي ينم عن تعلقها بعملية تجهيز، أو تناول المعلومات بجوانبها المختلفة.

٤) الأساليب المعرفية متغيرات مهمّة للنظر إلى الشخصية في جوانبها المتعددة نظرة أكثر تكاملاً، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحده من الشخصية، بل أيضًا تتعلق بالجوانب الوجدانية والدافعية (الفرماوي, ١٩٩٤: ٧).

٥) تفيدنا هذه الأساليب في فهم وتفسير السلوك الإنساني بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في معظم مواقف حياته, ومعرفة الأسس العلمية وراء طرق الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة (الخولي، ٢٠٠٢: ١٩)

- خصائص الأساليب المعرفية:

يمكن استخلاص عدد من خصائص الأساليب المعرفية استنادًا إلى النتائج التي توصل إليها بعض الباحثين:

١- تتعلق الأساليب المعرفية بشكل Formالنشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر مما ترتبط بمحتوىContent هذا النشاط، لذلك تشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الادراك، التفكير، حل المشكلات، التعلم، إدراك العلاقات بين العناصر، أو المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي (الشرقاوي، ٢٠٠٣: ٢٣٨).

٢- تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي، حيث تمتاز بنوع من الاستقرار مع الزمن، وهذا يسهل عملية التنبؤ بسلوك الفرد حيال المواقف الإدراكية والاجتماعية، وهذا لا يعني بالضرورة أنها ثابتة على نحو مطلق، إذ يمكن تعديلها، أو إحداث تغيير فيها في ظروف معينة (الزغول والزغول، ٢٠٠٩: ٨٧).

٣- تعد من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصيّة؛ مما يساعد على اعتبارها محددات الشخصية، وتمكننا من النظر نظرة كليّة للشخصية أي أنها: من الأبعاد التي لها صفة العمومية والتي لا تنظر للشخصية من جانب واحد، وإنما يُنظر إليها من جميع الجوانب (الخولي، ٢٠٠٢: ٤٤).

٤- تعكس فروقًا بين الأفراد، بغض النظر عن الثقافة التي ينتمون إليها: مما يجعل عملية قياسها ممكنة وسهلة (العتوم، ٢٠٠٤: ٢٩٤).

٥- يمكن قياسها بوسائل غير لفظية مثل: الأشكال والصور والأفعال الحركية مما يفيد في تجنب الصعوبات، والمشكلات الناشئة عن اختلاف مستويات الأفراد التعليمية، والثقافية، وإمكاناتهم العقلية (الزغول والزغول، ٢٠٠٣: ٨٧).

٦- يمكن من خلالها تجميع الخصائص الفردية في أنماط كليّة متمايزة، تُمكّن من تحديد ما يتميز به الأفراد أثناء تفاعلهم مع الموضوعات في البيئة الخاصة (الذواد, ٢٠٠٧: ١١٤).

٧- تتصل الأساليب المعرفية بخاصية الأحكام القيمية؛ مما يجعلها من الأبعاد ثنائية القطب، فهي غير محددة في بداية، أو نهاية كما هو الحال في القدرات العقلية وإنما تمثل قطبين كل منهما نقيض للآخر وله خصائصه المميزة (الأحمد,٢٠٠١: ١٣٠).

٨- يرى (عبدالحميد ١٩٩٩) أن الأساليب المعرفية تعّد أشكالاً مميزة للحياة تظهر في النشاط الإدراكي، والعقلي للأفراد، وتقيم الروابط، أو العلاقات بين الجوانب الشخصيّة، أو المزاجية، أو المعرفية لدى الأفراد.

٩- 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 يرتبط بمستويات عالية، أو منخفضة من الدافعية، والذكاء، أو النجاح الأكاديمي، أو التكّيف مع ظروف الحياة (العتوم، ٢٠٠٤: ٢٩٦).

- أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي:

يُعد هذا الأسلوب من أشهر الأساليب المعرفية وأكثرها دراسة، ويشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر في المجال، ومدى اعتماده واستقلاله عن هذا المجال في إدراكه لهذه الموضوعات (ملحم، ٢٠٠٩: ٦٨) بينما يرى (كيوساند Guisand, 2007, 572) أنه: من أكثر الأساليب المعرفية اهتمامًا من قبل الباحثين في التربية وعلم النفس.

وقد عرّفه (كييف Kiev, 1979) بأنه: "درجة استخدام الفرد لأسلوب تحليلي مقابل استخدام أسلوب شامل كلي في التعامل مع مثيرات البيئة" (Wooldridge & Haimes-Bartolf, 2008: 233).

يرى (بلومبرج وسونيسون Blomberg & Soneson, 1976) أن: الاستقلال عن المجال عبارة عن "قدرة الفرد على الاستعادة، والتفكير، والتفاعل للوصول إلى التحليل، فالشخص المستقل عن المجال لديه القدرة على الاهتمام بإظهار المثير داخل الموقف، وإزالة المثيرات التي لم تكن في موضعها، وعلى النقيض فالاعتماد على المجال يعني وظيفة كلية، فالشخص المعتمد على المجال ليس لديه قدرة على وضع نفسه كجزء من البيئة، وكذلك هو لا يحتمل تشتت المثيرات.

ويعرّفه (الشرقاوي ١٩٩٥، ٢٣) أنه: الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أي يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل، أو منفصل عن المجال المحيط ككل، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي.

فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك: يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلي) للمجال، أما أجزاء المجال فإن الإدراك لها يكون مبهمًا، في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة، أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له (الشرقاوي، ١٩٩٢: ١٩٩).

عليه ترى الباحثة: أنه يمكن تعريف هذا الأسلوب أنه: طريقة الفرد في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية، وطريقة تناول المعلومات المتوفرة في المجال المحيط به، حيث إنه يكون قادرًا على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من عناصر أخرى، وهذا هو الاستقلال عن المجال، وإما أن يكون غير قادر على عزل الموضوع المدرك عما يحيط به من عناصر، وهذا هو الاعتماد على المجال".

خصائص الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال:

جدول رقم (١)

المستقل	المعتمد
يتعامل بسهولة مع المجال بشكل منفصل عن الأرضية المنظمة.	يميل إلى إدراك الصورة بشكل كامل في سياق معين.
يرى المعلومات كأجزاء وغالبا يركز على جزء، أو جزأين ويمكنه إدراك قلب المشكلة بسرعة.	لا يستطيع تحليل المعلومات إلى أجزاء، ويجدون صعوبة في إدراك قلب المشكلة.
يميل إلى النظام الرسمي في التعليم، وطرق التعلم الذاتية لديه القدرة على الاستمرار في العمل والمهام الصعبة، يتعلمون من الإعداد والكلمات.	يفضل النظام غير الرسمي للتعلم، ويفضل أن يكون هناك صوت أثناء التعلم، يفضل اشتقاق المعنى من الصور والرسوم.
غير حساس للاتجاهات والآراء الاجتماعية.	يتأثر بالمشاعر والقرارات من الآخرين.
تحليل المفاهيم القادمة من الآخرين.	يتقبل الأفكار كما هي، أو كما تم تقديمها.
تحليلي أو ذو إدراك تحليلي ولديه قدرة على التركيز ويتميز بالدقة.	ذو إدراك شمولي عام تنقصه الدقة.
لديه تحفظ في التعبير عن انفعالاته ودوافعه الشخصية ولديه الصورة أكثر تمايزا عن جسمه.	منفتح، انفعاليًا وليس متحفظا في التعبير ولديه خوف من اندفاعاته، وإدراك للصور غير دقيق وغير متميز لجسمه.
أكثر كفاءة في استرجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة.	يجد صعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
قادر على حل المشكلات دون الحاجة إلى توجيه، أو تعليمات صريحة وواضحة.	يحتاج إلى تعليمات واضحة حول كيفية حل المشكلة.
يفضل التعلم بمفرده، ويمكنه التعلم مع الآخرين، ولكن ليس الكفاءة نفسها.	يفضل التعلم ضمن الجماعة، ويمكنه التعلم بمفرده، ولكن ليس الكفاءة نفسها.
لديه القدرة على عزل نفسه عن الوجدان أثناء التعامل مع المعلومات.	لا يستطيع عزل نفسه عن الوجدان أثناء تعامله مع المعلومات، بل يستخدم الأساليب الدفاعية مثل: الكبت، الرفض الشديد.
لديه القدرة على التخييل مع تمييز المجال.	لديه القدرة على التخييل مع دمج المثيرات في المجال
يمتلك القدرة على فرض، أو استخلاص البنية من المواد الواجب تعلمها.	يعتمد على مساعدة خارجية لتنظيم المعلومات.
يستخدمون الطريقة التحليلية لحل المشكلات في المواقف الاجتماعية.	يميلون إلى الكلية في التوجه نحو المواقف الاجتماعية مثل: التعرف على الأسماء والوجوه.
يسهل عليهم التعامل مع المواقف المعقدة التي تحتاج إلى إعادة تنظيم.	يصعب عليهم تنظيم المواقف الغامضة والتي تحتاج لإعادة تنظيم.
أكثر حساسية وجدانية ولكن في الجلسات غير المرتبطة بالنواحي الاجتماعية.	أكثر حساسية وجدانية من ناحية الجلسات الاجتماعية
صورتهم عن الذات أنهم ليسوا موضع اعتبار من الآخرين وأنهم مطموحون.	يصفون أنفسهم بأنهم موضع اعتبار من الآخرين ومسالمون ومقبولون من الآخرين
لا يهتمون كثيرًا بالعلاقات الإنسانية، أو الاجتماعية ولا برأي الآخرين عنهم.	لهم اهتمامات بالعلاقات الإنسانية ويهتمون بمعرفة رأي الآخرين عنهم.

(الشمراني ١٩٩٦؛ خضر ٢٠٠١؛ الخولي ٢٠٠٢؛ Terre l2002؛ Colman 2004؛ العتوم ٢٠٠٤؛ مناحي ٢٠٠٥؛ المرعب ٢٠٠٦؛ الدواد ٢٠٠٧؛ ملحم ٢٠٠٩).

هذا وقد فسر (وتيكن وجودانف) التباين في الأساليب والمهارات بين المستقلين والمعتمدين بأنه: الانفتاح الكبير للمعتمدين على المصادر الخارجية (سواء البصرية أم الاجتماعية) بغية اكتساب المعلومات تؤدي إلى تنشيط مهارات التعامل مع الآخرين في مواقف التبادل الاجتماعي، دون أن يساعد على تشجيع ارتقاء قرارات إعادة التشكيل المعرفية, بينما تلعب النشاطات المستقلة والداخلية للمستقلين على تنشيط مهارات إعادة التشكيل الموجه، لكنها لا تساهم في تنشيط المهارات الخاصة بالعلاقات المتبادلة بين الأشخاص؛ وبالتالي يتم استثمار هذه المهارات في مجالات ومسارات مختلفة (ملحم, ٢٠٠٩: ٧١).

- أسلوب التروي/ الاندفاع:

يعتبر الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع ثاني الأساليب المعرفية التي اهتمت بها البحوث العربية،ويرجع الفضل إلى (كاجان Kagan, 1964) في ظهور هذا الأسلوب من خلال البحوث التي أجراها على الأساليب التصويرية باستخدام اختبار الأسلوب التصوري، حيث تبين: إن إنتاج المفاهيم التحليلية على هذا الاختبار قد ارتبط بالميل لتأخر الحكم الإدراكي (الشرقاوي، ١٩٩٢: ٢٠٧).

يعرّفه الفرماوي (١٩٩٤: ٨٨) "إنه: طريقة الفرد المميّزة في تناول المعلومات سواءً في استقبالها، أو الإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسه على أساس بعدّي الكمون والدقة (عدد الأخطاء) والذين على أساسهما يمكن تقسيم الأفراد تبعًا لهذا الأسلوب إلى أربعة أنماط:

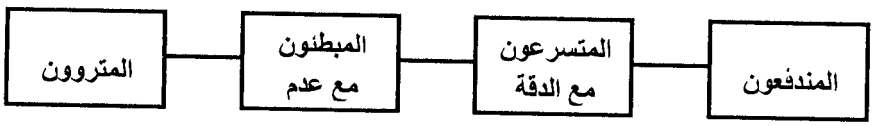
النمط الأول- أفراد مندفعين، وهم الذين يتسمون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عددًا من الأخطاء أعلى من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/ مع عدم الدقة) Fast/ Inaccurate

النمط الثاني- أفراد متروين هم الذين يقضون زمن 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 دقة) Slow /Accurate.

النمط الثالث- ويطلق عليهم سريعو الاستجابة مع الدقة، ويتسمون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عددًا من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء، لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/ مع الدقة) Fast/ Accurate

النمط الرابع- ويطلق عليهم بطيئو الاستجابة غير الدقيقين، ويتسمون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عددًا من الأخطاء أكثر من متوسط الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (بطء/ مع عدم دقة) Slow/ Inaccurate

وإذا مثلنا المجموعات الأربع على متصل تكون على النحو التالي:



وقد أشارت معظم البحوث إلى أن: المجموعتين الأخيرتين (متسرعة مع الدقة، وبطيئة مع عدم الدقة) تمثل (٢٥%) من عدد أفراد عينة أيّة دراسة (المرعب، ٢٠٠٦: ٦٢).

عرّف (كاجان وميسر kagan & Messer, 1975, 244) الفرد المتروي بأنه: "الذي يميل إلى معالجة مختلف البدائل وتقويمها، والتحقق في الاستجابة قبل إصدارها، أو قبل اتخاذ قرار ما "أما الفرد المندفع فهو" الذي يميل إلى إصدار وتقديم أول استجابة تطرًا على ذهنه والتي غالبًا ما تكون غير صحيحة".

ينظر المناحي(٢٠٠٥: ٣٤): إلى المترويين: بأنهم الذين يُفضلون التريث والتأمل في اختيار الحل الصحيح، أو زيادة فرص الوصول إلى الاستجابة الصحيحة بأقل عدد ممكن من الأخطاء، أما المندفعون" فإنهم لا يملكون القدرة في التعامل مع البدائل بتأني، مما يجعلهم يرتكبون عددًا كبيرًا من الأخطاء ويستغرقون في الإجابة وقتًا أقل إذا تم مقارنتهم بالمترويين".

وعليه ترى الباحثة: أن التروي/ الاندفاع هو: "أسلوب إدراكي يوضح طريقة الفرد في تناول وتجهيز المعلومات، حيث يتميز المتروي بالتأني في إصدار الاستجابة من خلال استخدام استراتيجيات بحث فعالة

تؤدي إلى أداء جيد، بينما يميل المندفع إلى لاستراتيجيات بحث أقل فعّالية تؤدي إلى سرعة الاستجابة من خلال استخدامه ضعف الأداء".

خصائص الأفراد المتروين والمندفعين:

جدول رقم (٢)

المتروي	المندفع
يستجيب في وقت أطول، ويرتكب عددًا أقل من الأخطاء.	يستجيب في وقت أقصر، ويتعرض لعدد كبير من الأخطاء.
طلاب القسم العلمي أكثر ميلا للتروي.	طلاب القسم الأدبي أكثر ميلا للاندفاعية.
يتميز بالحرص والحذر والاستقلالية داخل حجرة الدراسة.	أقل استقلالية داخل حجرة الدراسة، يتميز بالاندفاع والتهور
الذكور أكثر ميلاً للتروي.	الإناث أكثر اندفاعية.
يتميزون بأنهم أكثر توافقًا نفسيًا.	وُجد أنهم أقل توافق نفسي.
وُجد أن المتروين نشأوا في بيئة اجتماعية واقتصادية متوسطة.	وُجد أن المندفعين نشأوا في بيئة اجتماعية واقتصادية منخفضة.
أكثر قدرة على الاستنتاج وتقويم الحجج والقدرة على التفكير الناقد والمرونة.	أقل قدرة على الاستنباط والمرونة والتفكير.
أكثر استعدادًا لتركيز الانتباه وأكثر قدرة على التذكر.	أقل استعدادًا لتركيز الانتباه لذا يكون نسبة منهم من أصحاب صعوبات التعلم.
أكثر تفوقًا في التحصيل الدراسي.	أقل تفوقا في التحصيل الدراسي.
يتأنى في اتخاذ القرار في مواقف عدم التأكد	يتصف بالسرعة في اتخاذ القرار في الظروف التي تتصف بعدم التأكد.
يميل إلى التفرد إلى حد كبير.	لا يحبون العزلة والتفرد ويميلون إلى الجماعات.
يميل العاديون دراسيًا إلى التروي	يميل المتأخرون دراسيًا من التلاميذ إلى الاندفاع
الأطفال ذوو النمط المتروي يتميزون بمستوى ذكاء أعلى.	الأطفال المندفعون يتميزون بمستوى ذكاء أقل.
إن الأطفال المتروين أقل عدوانية.	بينما الأطفال المندفعين أكثر عدوانية.
يميلون للحصول على معلومات عن طبيعة المشكلات.	يتبعون أسلوب المحاولة والخطأ في تعاملهم مع المشكلات.
المتروون أفضل في مهارة القراءة.	المندفعون أقل في مهارة القراءة.

(الخولي ٢٠٠٢؛ المناحي ٢٠٠٥؛ المرعب ٢٠٠٦؛ الدحدوح ٢٠١٠؛ Kagan 1965؛ Smath & Nelson, 1988).

- أسلوب تحمل/ عدم تحمل الغموض:

اهتم علماء النفس في الخمسينيات من القرن الحالي بمفهوم تحمل/عدم تحمل الغموض (المرعب، ٢٠٠٦:٦٣) وتعّد دراسة (Mcdoagall, 1926) من أوائل الدراسات النفسية التي تعرضت بالبحث للغموض، ومحاولة ربطه بالسّمات الشخصيّة، حيث افترض أن الشكل الغامض مثل مكعب بنكر، يمكن استخدامه لتمييز سمه الانبساط/ الانطواء، واعتبر أن هذا المكعب يتغير بسرعة لدى الانطوائيين (كاظم والبهادلي، ١٩٩٩: ٦٨)، ثم عرض تحمل الغموض مع (Fronkal-Brunswil, 1948) باعتباره سمة شخصيّة، ويظهر في الاستجابة لكل المواقف الاجتماعية والمعرفيّة والانفعالية، لدى كل فرد وبدرجات مختلفة، (ملحم، ٢٠٠٩: ٧٢).

(ويشيربودنر Budner, ١٩٦٢) بأن عدم تحمل الغموض هو "الميل لإدراك، أو تفسير المواقف الغامضة على أنها مصدر للتهديد، وتحمل الغموض على أنه الميل لإدراك المواقف الغامضة على أنها مرغوبة (De Roma, 2003: 12).

يرى (ميسك Messiek): أن تحمل الغموض هو" تحمل الخبرات غير الواقعية، ويشير ذلك إلى استعداد الفرد لتقبل مدركات، أو أفكار متباينة عن الخبرات التقليدية في مقابل عدم تحمل الغموض الذي يعني عدم القدرة على تحمل الخبرات غير الواقعية (Messiek, 1984:74) واعتبر أن الشخصيّة التي لا تتحمل الغموض، هي تلك التي تتمسك بمعلوماتها السابقة، وترفض تبديلها حتى لو وصلتها أدلة جديدة تثبت خطأها.

ويرى (جونسون وآخرون Johnson et al, 1995) أهمية التدريب على تحمل الغموض في القاعات المدرسية، وفائدة ذلك للطلبة للتعامل مع المواقف المعقدة، والقدرة على حل المشكلات (De Roma, 2003:12).

وعليه ترى الباحثة أن تحمل/ عدم تحمل الغموض، هو أسلوب يتعلق باستعداد الشخص لإدراك وتقبل الموضوعات التي تتعارض مع خبراته التقليدية.

و يمكن أن ينتج الغموض من الحالات السلوكية التالية:

١- الحالات ذات التعبير المتعدد.

٢- الحالات التي من الصعب تصنيفها.

٣- الحالات التي تحتوي على التناقضات.

وفي كل حالة يحدد إدراك الفرد لتلك الحالة رد فعله الإيجابي والسلبي بحيث يعمل الأفراد الذين لديهم تحمل للغموض على قبول تلك الحالات الجديدة (ملحم، ٢٠٠٩: ٧٤).

ويتوقف رد فعل الأفراد تجاه المواقف الغامضة على كمية إدراكه، وتفسيره لتلك المواقف الغامضة، واعتبارها مصادر تهديد، أو مصادر مرغوبة، وتلعب التنشئة الاجتماعية للأسرة دورًا مهمًا في تشكيل هذا الأسلوب لدى الأبناء، فالأسر التسلطية تجعل أطفالها غير قادرين على التفريق بوضوح، أو إعطاء استجابات جديدة لمواقف ومهمات مألوفة (البهادلي, ٢٠٠١: ٥٠).

خصائص الأفراد متحملي الغموض وغير متحملي الغموض:

جدول رقم (٣)

متحمل الغموض	غير متحمل الغموض
يميل إلى المخاطرة.	لا يميل إلى المخاطرة.
لديه قدرات إبداعية.	دوجماتي – متسلط – عدائي.
لديه قدرة على مقاومة العواطف المتضادة، والعلاقات الغامضة بين الناس.	يمتلك حساسية تجاه الضغوط.
يشعر بالارتياح عند مواجهة مواقف معقدة, غامضة, تحتمل أكثر من تفسير.	يشعر بالضيق عند مواجهة المواقف المعقدة, الغامضة, التي تحتمل أكثر من تفسير.
يستمتع بالغموض ويبحث عنه.	لا يستمتع بالغموض ويحاول الابتعاد عنه.
يتفوق في أداء المهام الغامضة.	يفضل أداء المهام المألوفة والواضحة.
يتميز بالمرونة في التعامل مع المواقف.	متصلب في التعامل مع المواقف والأفراد.
أفضل وأسرع في تعلم لغات ثانية.	أبطأ في تعليم لغات ثانية.
يحقق قبولا اجتماعيًا أكبر.	قبوله الاجتماعي محدود.
لديه قدرة عالية على حل المشكلات.	قدرته محدودة على حل المشكلات.
لديه نشاطات استكشافية.	لا يمتلك نشاطات استكشافية.

(البهادلي ٢٠٠١؛ المرعب ٢٠٠٦؛ ملحم ٢٠٠٩؛ بكر ٢٠٠٩؛ Deroma 2003; Endres, et al, 2009)

التفوق الدراسي Over Achievement:

يرى جاردنر Gardner: أنّ التفوّق مفهوم مرتبط بالثقافة، فالأفراد الذين يعتبرون عما يحسب في ثقافة معينة استعدادًا، أو أداءً لنشاط رفيع المستوى، يقدّرون تقديرًا خاصًا في تلك الثقافة (ناصر، ٢٠٠٦، ١٢).

وتعّرف زحلوق المتفوق: بأنه الشخص الذي يظهر أداء متميزًا – مقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمي إليها– في جانب، أو أكثر من الجوانب التالية: القدرة العقلية العامة، القدرة الإبداعية العالية، التحصيل الدراسي المرتفع، القدرة على القيام بمهارات متميزة بينها المهارات في اللغة، أو الرياضيات، أو العلوم، القدرة على المثابرة والالتزام والمرونة والاستقلالية في التفكير من حيث إن هذه سمات شخصية عقلية" (زحلوق، ١٩٩٨، ١٣٥).

وترى الباحثة: أنه يمكن تعريف المتفوقين تحصيلاً "بأنّهم أولئك الذين لديهم القدرة على أن يكون مستواهم التحصيلي مرتفعًا في مجال دراسي أو أكثر، مقارنة بغيرهم بنسبة تميزهم وتؤهلهم لأن يكونوا من أفضل أفراد المجموعة التي ينتمون إليها".

صفات المتفوقين وخصائصهم:

تعد المعرفة الجيدة بالخصائص العامة للمتفوقين على درجة كبيرة من الأهمية لكافة العاملين بالحقل التربوي، فهي تسهل عملية اكتشافهم، وتحديد جوانب التميز لديهم ومن أهم هذه السّمات:

- يتميزون بتكوين جسمي وحالة صحية عامة ومعدل نمو أفضل من العاديين.
- لديهم قوةملاحظة واعية وتركيز انتباه لفترة أطول من غيرهم.
- لديهم ثقة واعتماد على النفس ومثابرة وإصرار وتحمل المسؤولية وقوة إرادة وعزيمة.
- أكثر ثباتًا انفعاليًا من العاديين.
- لديهم قدرة على التركيز والاسترجاع أكثر من غيرهم.
- يقبلون على النشاط الثقافي أكثر من غيرهم ولديهم دافعية للعمل والإنتاج أكثر من غيرهم.
- لديهم القدرة على القيادة، والمبادرة في أوجه النشاط الاجتماعي.
- لديهم القدرة على إدراك ما وراء المبادئ، ويمكنهم عمل تعميمات صحيحة

للأحداث، أو الوقائع والناس والأشياء.

- إجاباتهم منطقية وشاملة وذات معنى.
- يظهرون استياءً إذا لم يؤدِ العمل على أكمل وجه (ناصر ٢٠٠٦؛ جروان ١٩٩٨).

الحاجات الخاصة للمتفوقين دراسيًا:

الحاجات الخاصة التي يمكن أن تظهر لدى المتفوقين، بحكم خصائصهم المتعددة، كثيرة، ولعلّ أهمها ما يلي:

- الحاجة إلى مزيد من الإنجاز ليناسب ذلك ما تدفعه إليه قدراته وإمكاناته واستعداداته
- الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين له، ليتناسب ذلك التقدير مع ما يشعر به نحو نفسه وما تؤكّده إنجازاته.
- الحاجة إلى مزيد من العناية المتناسبة مع ما يشعر به من رغبة ملحّة في مزيد من الإنجاز.
- الحاجة إلى برنامج دراسي خاص، ولعل هذه هي أكبر حاجاته الخاصة، فإنجازه المتميز والسريع يشعره بفراغ يجب إشغاله.
- الحاجة إلى نوع من الاندماج الاجتماعي الذي يوفره له الأصدقاء، من دون أن يؤدي إلى شعوره معهم بالغربة بسبب من التفوق، أو من موقفهم منه (زحلوق، ٢٠٠١، ١٨).

٢- **التأخر الدراسي** Achievement Under:

يرى (زهران وبرادة ١٩٧٤): التأخر الدراسي يتضمن انخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي، قد يكون تأخرًا دراسيًا عامًا في كل المواد، أو خاصًا في مواد معينة ويُلاحظ أن بعض المتأخرين دراسيًا يكونون من بين المتفوقين عقليًا (زهران، ٢٠٠٥، ٤٢١).

أهمية دراسة مشكلة التأخر الدراسي:

نظرًا لأهمية دراسة مشكلة التأخر الدراسي، ورعاية الطلاب المتأخرين دراسيًا في المدارس بشكل عام، فقد قام (الزراد ١٩٨٩) بتلخيص أهم ما ذكره علماء التربية من المبررات التي تستوجب علينا الاهتمام بهم وهي:

- إن هذه الفئة من الطلاب يترتب على وجودها مجموعة من المخاطر، والمضاعفات والمشاكل، مثل: الاضطرابات المدرسية، والمشكلات الأسرية، والنفسية، والاجتماعية.
- إن نسبة كبيرة من الطلاب المتأخرين دراسيًا لا يستمرون وسرعان ما يَنضمون

إلى فئة الأميين، والعاطلين، والمشردين مما يزيد نسبة الجهل في المجتمع.

- إن ظاهرة التأخر الدراسي كما يشير العالم(هيلي) يترتب عليها بصورة مباشرة، أو غير مباشرة ظواهر انحرافية إجرامية مثل: انحراف الأحداث والسرقة والإدمان وتعاطي المخدرات وغيرها.

- إن الاهتمام بهذه الفئة يعني الحد من ظاهرة الهدر التربوي والمادي، وخفض نسب التسرب في المدارس.

- إن توفير ظروف مناسبة ومطالب معيشية جيدة، يؤهل هذه الفئة للمشاركة في بناء المجتمع، ويهيئ لهم فُرص التقدم وتحمل المسئوولية، والشعور بالرضا والسعادة. (الزراد، ١٩٨٩، ١٧).

أسباب التأخر الدراسي:.

- أسباب جسمية مثل: تأخر النمو، وضعف البنية والتخلف المخي، ضعف الحواس مثل: السمع والبصر، والضعف الصحي العام، واضطرابات الكلام كذلك الصحة السيئة للأم أثناء الحمل والرضاعة.
- أسباب عقلية: مثل: الضعف العقلي والغباء ونقص القدرات العقلية ونقص الانتباه وضعف الذاكرة والنسيان.
- أسباب اجتماعية – اقتصادية: الانخفاض الشديد للمستوى الاجتماعي الاقتصادي، والانخفاض المستوى التعليمي للوالدين، والظروف السكنية السيئة وسوء التوافق الأسري أسلوب التربية الخاطئ.
- أسباب انفعالية: مثل: اضطراب الجو الأسري، والاضطراب الانفعالي للوالدين، والشعور بالنقص، وضعف الثقة بالذات، والاستغراق في أحلام اليقظة، واضطراب الحياة النفسية للطالب وسوء التوافق العام، (زهران، ٢٠٠١، ٤٧٦).

الدارسات السابقة

- دراسة:محمدعبد الموجود (١٩٩٣):

هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تحصيل الطلاب وكل من الاعتماد، الاستقلال عن المجال. بلغ أفراد عينه الدراسة (٢٤٠) فردًا (١٣٢ طالبة، ١٠٨ طالب) من طلاب الصف الثاني الثانوي. استخدم اختبار الأشكال المتضمنة (الشيخ، الشرقاوي، ١٩٨٥). توصلت النتائج إلى: أن قيمة معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي وأسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال موجب ودال إحصائيا لدى الطلاب. الاستقلال/ الاعتماد على المجال أسهم إسهاما دالاً في تباين التحصيل الدراسي

عند الطلاب وعند الطالبات ولم يسهم في تباين التحصيل الدراسي عند أفراد العينة ويؤثر الاستقلال/ الاعتماد على المجال في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات.

• دراسة: Riding and Smith (1996).

هدفت هذه الدراسة: إلى معرفة علاقة المواد التعليمية والأساليب المعرفية بالأداء التعليمي، والتفكير الابتكاري لطلاب المدارس الثانوية، والمرحلة الجامعية، وقد بينت النتائج أن الأساليب المعرفية تمثل عاملا مهمًا في التحصيل الدراسي لدى الطلاب كما أنها من العوامل المهمة في إظهار الفروق الفردية.

• دراسة: جميل الطهراوي (١٩٩٧).

هدفت الدراسة: إلى تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين، وقرنائهم المتأخرين أكاديميًا بالإضافة للكشف عن الفروق بينهم في اعتمادهم واستقلالهم عن المجال كأسلوب معرفي مميز والعلاقة بين سمات الشخصية وأسلوب الاعتماد/ الاستقلال عن المجال. أثبتت النتائج وجود فروق دالةفي الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال لصالح المتفوقين؛ حيث إنهم تميزوا باستقلالهم عن المجال الإدراكي. كما أن هناك ارتباطًا دالا بين سمات الشخصية وأسلوب الاستقلال/ الاعتماد.

• دراسة: (راشد أحمد ٢٠٠١).

هدفت الدراسة إلى: التعرف على الفروق في الأساليب المعرفية باختلاف الجنس والتخصص. طبقت الدراسة على عينه من (٤٠٧) طالبا (١٦٦ طالبًا، ٢٤١ طالبة) استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة إعداد (الشرقاوي والشيخ). مقياس الاندفاع/ التأمل إعداد (هانم عبدالمقصود) ومقياس تحمل/عدم تحمل الغموض وتقنين الباحث. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح الذكور ولصالح التخصصات العلمية في الأسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال. أما أسلوب تحمل/عدم تحمل الغموض، فالنتيجة أوضحت عدم وجود فروق بين أفراد التخصصات الأدبية والعلمية في هذا الأسلوب المعرفي.

• دراسة: عبد الله المناحي (٢٠٠٥).

هدفت الدراسة إلى: معرفة الفروق في الأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروي والأسلوب المعرفي الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين، وأشارت النتائج بوجود فروق

في الأسلوب المعرفي الاندفاع/ التروي بين الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيًابالمرحلة المتوسطة، وذلك بالنسبة للأداء على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، أي أن الطلبة المتفوقين دراسيًا غالبًا يكونون من فئة المتروين، أما المتأخرون دراسيًا فإنهم في الغالب من فئة المندفعين، كما توجد فروق في الأسلوب المعرفي الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي بين الطلبة المتفوقين والمتأخرون دراسيًا، حيث وجد أن الطلبة المتفوقين هم من فئة المستقلين عن المجال الإدراكي، أما الطلبة المتأخرين فهم من فئة المعتمدين على المجال الإدراكي.

- دراسة: (محفوظ الشيّادي ٢٠٠٥).

هدفت الدراسة إلى قياس الآثار المترتبة على أسلوب (الاعتماد, الاستقلال) والدافعية للانجاز وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الحادي عشر، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي والأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد) لصالح الطلاب.

- دراسة: أسماء الدحدوح (٢٠١٠).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية المتمثلة في الاستقلال/ الاعتماد والتروي/ الاندفاع ودرجة التوتر النفسي والمستوى التعليمي، والتخصص على كل من الاستقلال/ الاعتماد والتروي /الاندفاع. بلغت العينة (٢٢٩) طالب وطالبة. استخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة، واختبار تراوح الأشكال المألوفة وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة دالة للأسلوبين الاستقلال/ الاعتماد والتروي/ الاندفاع ومتغير التوتر النفسي لدى الطلبة. وكذلك وجود فروق في أسلوب الاستقلال الإدراكي يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق في أسلوب التروي/ الاندفاع يعزى لمتغير التخصص (علمي, أدبي).

- دراسة: (سهيلة بكر ٢٠٠٩).

هدفت إلى تحديد بعض الأساليب المعرفية التي تتميز بها الطالبات الموهوبات، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في أسلوب الاستقلال/ الاعتماد وأسلوب التحمل/ عدم التحمل لصالح الطالبات الموهوبات. وفروق دالة في أسلوب الاستقلال/ الاعتماد بين طالبات التخصص العلمي والأدبي وكانت لصالح التخصص العلمي، ولا توجد فروق دالة بين طالبات العلمي والأدبي في أسلوب تحمل/ عدم تحمل الغموض، كما لا توجد فروق دالة بين الطالبات الموهوبات

والعاديات في أسلوب التروي/ الاندفاع.

منهج الدراسة وإجراءاتها

في ضوء أهداف الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالبة من بين طالبات كلية العلوم للبنات بجامعة الملك عبد العزيز واللواتي تتراوح أعمارهن بين ٢١- ٢٥ سنة بمتوسط عمر قدره (٢١,٧٢) سنة وانحراف معياري قدره (١,٢١)، تم اختيارهن بالطريقة العمدية من خلال الاطلاع على السجل الأكاديمي للطالبات لبيان المعدل التراكمي وتحديد الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا، من المستوى الثالث وحتى الثامن، وتم استبعاد الطالبات المعيدات سنة دراسية، أو أكثر. وفيما يلي توصيف العينة في ضوء أعداد كل مجموعة:

جدول رقم (٤)

توزيع عينة الدراسة في ضوء المتغير الأساسي للمقارنة

النوع	العدد	النسبة المئوية
متفوقات	٥١	%٥٥,٤
متأخرات	٤١	%٤٤,٦
المجموع	٩٢	%١٠٠,٠

أدوات الدراسة:

١- اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).

وهو من إعداد (وتكن، واولتمان، وراسكن، وكارب (Witkn, Oltman, Raskin, and Karps, 1971 ويستخدم لقياس الأسلوب المعرفي الاستقلال في مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي، قام بتعريب هذا الاختبار للبيئة العربية الشرقاوي، والشيخ عام (١٩٧٧) يتكون هذا الاختبار من ثلاث أقسام رئيسة هي كما يلي: القسم الأول- وهو للتدريب ولا تُحسب له درجات، ويتكون من سبع فقرات سهلة، الهدف منها تدريب المفحوص على كيفية الأداء على هذا الاختبار.

القسم الثاني- ويتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها.

القسم الثالث- ويتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة، وهو مكافئ للقسم الثاني.

وكل فقرة من الفقرات في الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل هندسي معقد، أي عدد من الأشكال المتداخلة في شكل واحد مثل: مربعات ومثلثات وغيرها، وكل شكل يتضمن داخله شكلاً بسيطًا معينًا مطمورًا في داخله، ويتم عرض الشكل البسيط على المفحوص، ويطلب منه أن يعلّم على حدوده بالقلم الرصاص داخل الشكل المعقد، وإذا لم يستطع تحديد جميع الأبعاد تعتبر إجابته غير صحيحة.

وقد روعي في الاختبار أن تكون الأشكال البسيطة على الصفحة الأخيرة من الاختبار، بحيث لا يتمكن المفحوص من رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد في وقت واحد، والاختبار يتكون من (١٨) شكلا معقدًا موزعة على القسم الثاني والثالث بالتساوي، وثمانية أشكال بسيطة هي التي تكون مختفية داخل الأشكال المعقدة

- صدق وثبات اختبار الأشكال المتضمنة على عينة الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات بنود اختبار الأشكال المتضمنة، بالدرجة الكلية للقسم المنتمية إليه:

جدول رقم (٥)

قيم معاملات الارتباط بين درجات بنود اختبار الأشكال المتضمنة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (ن =٣٠)

القسم	م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط
القسم* الثاني	١	٠,٣٧**	٤	٠,٥٣**	٧	٠,٥٤**
	٢	٠,٥٧**	٥	٠,٥١**	٨	٠,٦٤**
	٣	٠,٤٨**	٦	٠,٦٦**	٩	٠,٤٣**
القسم الثالث	١	٠,٣٥**	٤	٠,٧١**	٧	٠,٧١**
	٢	٠,٥٢**	٥	٠,٥٤**	٨	٠,٤٦**
	٣	٠,٣٠**	٦	٠,٧٣**	٩	٠,٣٢**

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

* القسم الأول للتدريب فقط.

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للقسم الذي ينتمي إليه دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ إذن يمكن الاطمئنان إلى صدق المقياس. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات بنود اختبار الأشكال المتضمنة، بالدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (٦)

قيم معاملات ارتباط بنود اختبار الأشكال المتضمنة بالدرجة الكلية للاختبار (ن =٣٠)

بنود القسم الثاني		بنود القسم الثالث	
م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط
١	٠,٢٨**	١	٠,٢٥*
٢	٠,٥٣**	٢	٠,٣٩**
٣	٠,٤٨**	٣	٠,٣١**
٤	٠,٥٩**	٤	٠,٦٧**
٥	٠,٥٢**	٥	٠,٥٦**
٦	٠,٥٧**	٦	٠,٦١**
٧	٠,٤٨**	٧	٠,٦٠**
٨	٠,٥٠**	٨	٠,٥٣**
٩	٠,٣٨**	٩	٠,٢٨**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدل السابق أن: جميع قيم مستوى ٠,٠٥ مما يدل على الاتساق الداخلي لبنود المقياس. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أقسام اختبار الأشكال المتضمنة، بالدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (٧)

قيم معاملات ارتباط أقسام اختبار الأشكال المتضمنة بالدرجة الكلية للاختبار (ن =٣٠)

القسم	قيمة معامل الارتباط
القسم الثاني	٠,٩١**
القسم الثالث	٠,٩١**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن: قيمتي معامل الارتباط بين قسمي مقياس الأشكال المتضمنة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١مما يدل على صدق المقياس.

ثبات درجات مقياس الأشكال المتضمنة:

أ- ثبات معاملات (كودر ريتشارد سون) والتجزئة النصفية.

جدول رقم (٨)

قيم معاملات ثبات أقسام اختبار الأشكال المتضمنة(ن =٣٠)

القسم	عدد البنود	معامل ثبات كودر ريتشارد سون	معامل ثبات التجزئة النصفية
القسم الثاني	٩	٠,٦٨	٠,٦٣
القسم الثالث	٩	٠,٦٧	٠,٧٣
الثبات الكلي لاختبار الأشكال المتضمنة	١٨	٠,٨٠	٠,٧٩

من الجدول السابق يتضح أن: قيم معاملات ثبات درجات مقياس الأشكال المتضمنة تراوحت بين (٠,٦٧- ٠,٦٨) بالنسبة لمعامل (كودر ريتشار دسون) وهي قيم مقبولة للثبات وبالنسبة لمعامل التجزئة النصفية كان بين (٠,٦٣- ٠,٧٣) وهي قيم مقبولة ومتوسطة للثبات أما عن ثبات الدرجة الكلية للمقياس فكانت (٠,٧٩- ٠,٨٠) للتجزئة النصفية ومعامل (كودر ريتشار دسون) على التوالي وهي قيم مرتفعة للثبات.

ب - ثبات إعادة الاختبار:

تم حساب ثبات إعادة الاختبار بالتطبيق على نفس العينة بفاصلٍ زمني قدره ١٥ يومًا وحسبت قيمة معامل الارتباط بين درجتي مرات التطبيق واتضحت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٣) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وبذلك تكون الباحثة قد اطمأنت إلى صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية.

٢- اختبار مضاهاة الأشكال الشائعة:

أعد هذا الاختبار (كاجان وآخرون) في عام ١٩٦٤ وذلك لقياس أسلوب الاندفاع في مقابل التروي حيث أصبح هذا الاختبار من الأدوات الشائعة بين مقاييس الأساليب المعرفية، حيث تعرف باسم اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT)ويتكون الاختبار في صورته الأصلية من (١٢) مفردة يتضمن كلا منها أشكالاً مألوفة بينها شكل أساسي Standard وعدد من الأشكال البديلة Alternatives علمًا بأنه يوجد بين هذه الأشكال البديلة شكل واحد فقط يتطابق تمامًا مع الشكل الأساسي.

وقام (الفرماوي ١٩٨٥) بالتحقق من صدقه وثباته على البيئة المصرية، بحيث تناسب الأفراد في سن ما بعد ١٢ سنة، وأضاف إليه بعض المفردات فأصبح يتكون من ٢٠ مفردة.

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار في صورته العربية من (٢٢) مفردة كل مفردة عبارة عن شكل مألوف في الحياة ويمكن تقسيم المفردات إلى مجموعتين هما:

أولا- المجموعة التدريبية: تحتوى على مفردتين هما (الرجل العجوز، والكتاب) والغرض منها تدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار، لكي يألف الاختبار ويفهم المطلوب منه.

ثانيًا- مجموعة الاختبار: وتتكون من عشرين مفردة وهي التي تُحسب للمفحوص، وتتكون كل مفردة في الاختبار من تسعة أشكال، شكل يوجد بمفرده على الصفحة اليمنى من كراسة الاختبار ويسمى بالشكل المعياري، وعلى الصفحة المقابلة (اليسرى) ثمانية أشكال تسمى البدائل، وهي تشبه الشكل المعياري ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ماعدا شكلاً واحدًا، فإنه مطابق للشكل المعياري ويسمى بالإجابة الصحيحة، والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه في كل مفردة، ويختلف موقع الشكل الصحيح في كل مفردة من مفردات الاختبار لخلق؛ نوع من العشوائية والتي لا تُعطي للمفحوص نوعًا من السهولة في الوصول إلى الإجابة الصحيحة؛ مما يؤثر على دقة الاختبار وعند بدء المفحوص في النظر إلى البدائل على الفاحص أن يبدأ في تسجيل الزمن الذي يستغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى، وذلك بواسطة ساعة إيقاف (Stop Watch) سواء كانت الاستجابة صحيحة، أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة؛ فيطلب من المفحوص أن ينتقل إلى المفردة التالية وذلك دون تدوين أي خطأ عليه، أما إذا كانت الاستجابة خاطئة؛ فيطلب منه أن يحاول مرة أخرى إلى أن يشير إلى الشكل المطابق للشكل المعياري، مع حساب عدد الأخطاء، وعادة فإن أقصى عدد من الأخطاء يمكن أن يرتكبها المفحوص في أي مفردة (٧) أخطاء على أساس: ٨ بدائل - الشكل المطابق (الإجابة الصحيحة) = أخطاء.

- صدق وثبات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة على عينة الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب صدق اختبار الأشكال، وحساب قيم معاملات الارتباط بين زمن إجابة بنود اختبار مقياس التروي، والاندفاع، بالزمن الكلي للإجابة على المقياس:

جدول رقم (٩)

قيم معاملات الارتباط بين زمن إجابة بنود اختبار مقياس

التروي والاندفاع وبين الزمن الكلي للإجابة علي المقياس (ن =٣٠)

م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٥١**	٦	٠,٤١**	١١	٠,٣٣**	١٦	٠,١٩
٢	٠,٤٠**	٧	٠,٣٧**	١٢	٠,٤٥**	١٧	٠,١٥
٣	٠,٤٤**	٨	٠,٤٣**	١٣	٠,١٦	١٨	٠,٤١**
٤	٠,٥١**	٩	٠,٣٦**	١٤	٠,٥٣**	١٩	٠,٥٨**
٥	٠,٥٤**	١٠	٠,٢٦*	١٥	٠,٣٠**	٢٠	٠,٥٣**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن: جميع بنود مقياس الأشكال المألوفة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ما عدا البند رقم (١٠) فهو دال عند مستوى ٠,٠٥ أما البنود رقم (١٣، ١٦، ١٧) فهي غير دالة إحصائية لذلك سوف تقوم الباحثة بحذفها.

كما قامت الباحثة بحساب قيم معاملات الارتباط لقياس العلاقة بين عدد أخطاء كل بند من بنود اختبار مقياس التروي والاندفاع، بإجمالي عدد أخطاء المقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)

قيم معاملات الارتباط بين عدد أخطاء كل بند من بنود اختبار

مقياس التروي والاندفاع وبين إجمالي عدد أخطاء المقياس (ن =٣٠)

م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٤٢**	٦	٠,٢٨**	١١	٠,١٧	١٦	٠,٥٠**
٢	٠,٤٢**	٧	٠,٣٤**	١٢	٠,١٨	١٧	٠,٢٥*
٣	٠,١٩	٨	٠,٢٧**	١٣	٠,٥٢**	١٨	٠,٣٤**
٤	٠,٤٠**	٩	٠,٣٨**	١٤	٠,٢٦*	١٩	٠,٣١**
٥	٠,٢٦*	١٠	٠,٢٦*	١٥	٠,٠٦	٢٠	٠,٣١**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن: قيم معاملات الارتباط بين عدد أخطاء كل بند من بنود اختبار مقياس التروي والاندفاع وبين إجمالي عدد أخطاء المقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ ماعدا الفقرات أرقام (٥، ١٠، ١٤، ١٧) فهي دالة عند ٠,٠٥ أما الفقرات أرقام (٣، ١١، ١٢، ١٥) فهي غير دالة ولذلك ستقوم الباحثة بحذفها.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

أ - ثبات معامل كودر ريتشارد سون والتجزئة النصفية.

جدول رقم (١١)

قيم معاملات ثبات كودر ريتشادسون وتعديل سبيرمان- براون لدرجات مقياس الاندفاع والتروي (ن =٣٠)

المقياس	عدد البنود	معامل كودر ريتشاد سون	وتعديل سبيرمان- براون
التروي - الاندفاع	٢٠	٠,٨٨	٠,٨٥

يتضح من قيم معاملات الثبات أنها مرتفعة.

ب- ثبات إعادة التطبيق:

تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى (ن = ٣٠) بفاصل زمني قدره ١٥ يومًا وحُسبت قيمة معامل الارتباط بين درجتي التطبيقين واتضحت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٩) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وبذلك تكون الباحثة قد اطمأنت إلى صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية.

٣- مقياس تحمل الغموض:

إعداد (أبو النور، محمد عبد التواب معوض ٢٠٠٥م) لقياس الشخص الذي يتسم بتحمل الغموض، وهو من لديه المقدرة على التعامل مع المواقف المتصارعة, والمقدرة المعرفية, والمقدرة على حل المشكلات والشعور بالارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة. يتكون المقياس من (٣١) بندًا موزعة على أربعة عوامل:

العامل الأول- وهو المقدرة على التعامل مع المواقف المتصارعة، تحتوي على تسع عبارات تدور حول قدرة الفرد على مواجهة المواقف الغامضة، والتعامل معها بطريقة فعالة.

العامل الثاني- هو المقدرة المعرفية, ويتشبع بثمان عبارات يشير محتواها إلى التفكير الجديد المرن من أجل إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه الفرد، والقدرة على التفكير في المواقف المعقدة، وغير المألوفة.

العامل الثالث- هو المقدرة على حل المشكلات، وقد تشبع بثمان عبارات، توضح قدرة الفرد على إيجاد أكثر من حل للمشكلة الواحدة، أو ذات البدائل المتعددة، وتقبل الأشياء الجديدة، والاختلاف في وجهات النظر.

العامل الرابع- هو الشعور بالارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة، ويستوعب، ست عبارات تتعلق بحب التعامل مع الأشياء غير المألوفة، والشعور بالمتعة أثناء التفكير بشكل مختلف في بعض المواقف المعقدة.

- صدق وثبات اختبار تحمل الغموض في الدراسة الحالية:

اتبعت الباحثة في حساب صدق مقياس تحمل الغموض التالي:

لقد تم حذف الفقرة (٢٢) من المقياس لتكرارها مع الفقرة (١١) حيث كانت تحسب بشكل موجب، وشكل سالب في نفس الوقت وأصبح الاختبار مكونا من (٣٠) فقرة.

قامت الباحثة بحساب صدق اختبار تحمل الغموض من خلال تطبيق الاختبار على (٣٠) طالبة من المرحلة الجامعية من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي:

جدول رقم (١٢)

قيم معاملات ارتباط بنود مقياس تحمل الغموض

بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (ن =٣٠)

البعد	م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط	م	قيمة معامل الارتباط
التعامل مع المواقف المتصارعة	١	٠,٥٧**	٧	٠,٥٣**	١١	٠,٣٣**
	٢	٠,٤٦١**	٨	-٠,١٨٩٤	١٥	٠,٥٧**
	٣	٠,٣٣**	٩	٠,٦٢**	٢٢	٠,١٧٠٧
القدرة المعرفية	١٦	٠,٤٨**	٢٠	٠,٥٣**	٢٤	٠,٥٠**
	١٧	٠,٥٠**	٢١	٠,٥١**	٢٥	٠,٠٤٩٥
	١٩	٠,٥١**	٢٣	٠,٣٢**		
حل المشكلات	٤	٠,٥٦**	١٤	٠,٦٢**	٢٩	٠,٤٩**
	١٢	٠,٣٦**	٢٦	٠,٦٣**		
	١٣	٠,٥٠**	٢٨	٠,٦٦**		
الشعور بالارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة	٥	٠,٦٩**	١٠	٠,٥٤**	٢٧	٠,٤٧**
	٦	٠,٦٢**	١٨	٠,٤٣**	٣٠	٠,١٣٠٤

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ماعدا البنود أرقام (٨، ٢٢، ٢٥، ٣٠) فهي غير دالـــة إحصائية لذلك سوف تحذف.

كما قامت الباحثة بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس تحمل الغموض، بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (١٣)

قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس تحمل الغموض بالدرجة الكلية للمقياس (ن =٣٠)

البعد	معامل الارتباط
التعامل مع المواقف المتصارعة	٠,٧٩**
القدرة المعرفية	٠,٦٧**
حل المشكلات	٠,٨٢**
الشعور بالارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة	٠,٦٤**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق: أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة أبعاد مقياس تحمل الغموض بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

أ- تم حساب ثبات درجات اختبار تحمل الغموض في الدراسة الحالية من خلال معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات:

جدول رقم (١٤)

قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس تحمل الغموض (ن =٣٠)

	عدد البنود	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ	قيمة معامل ثبات التجزئةالنصفية
الثبات الكلي لمقياس تحمل الغموض	٣٠	٠,٧٣	٠,٦٦

من الجدول السابق يتضح أن قيم لمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية معاملات ثبات الدرجات الكلية لمقياس تحمل الغموض كانت ٠,٧٣، ٠,٦٦ على التوالي وهي قيم مرتفعة للثبات.

ب- تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى (ن = ٣٠) بفاصل زمني قدره ١٥ يومًا، وحُسبت قيمة معامل الارتباط بين درجتي التطبيقين، واتضحت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٠) وهي قيمة دالة احصائية عند مستوى ٠,٠١

وبذلك تكون الباحثة قد اطمأنت إلى صدق وثبات مقياس تحمل الغموض في الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الأدوات:

بعد تحديد عينة الدراسة بالطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيًا من كلية العلوم بجامعة الملك عبد العزيز فرع البنات بمدينة جدة، وبعد قيام الباحثة بالتأكد من صدق وثبات مقياس تزاوج الأشكال المألوفة، ومقياس الأشكال المتضمنة، ومقياس تحمل الغموض، تم ما يلي:

١- حصلت الباحثة على خطاب موافقة من قسم الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز لتطبيق الأدوات على عينة الدراسة.

٢- قدمت الباحثة خطابًا لوكيلة كلية العلوم، والتي قامت مشكورة بتوجيه خطاب لمشرفات الأقسام للعمل على تسهيل مهام الباحثة في الحصول على العينة.

٣- بدأ التطبيق من بداية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣١- ١٤٣٢هـ واستغرق التطبيق فترة تقارب الشهرين.

٤- قامت الباحثة بتعريف نفسها لأفراد العينة، وشرح الهدف من وراء تطبيق أدوات الدراسة عليهم، وإثارة دافعية الطالبات للإجابة، عن طريق إمكانية تعرفهم على الأسلوب المعرفي السائد لديهن.

٥- طبقت الباحثة مقياس تزاوج الأشكال المألوفة بشكل فردي على كل طالبة من أفراد العينة، حيث واجهت الباحثة صعوبة في تطبيق هذا المقياس؛ وذلك لأنه يحتاج إلى وقت، فهو اختبار فردي يتطلب حساب زمن الاستجابة على كل فقرة من فقرات الاختبار، وأيضًا يحتاج إلى حساب عدد الأخطاء، وكان متوسط الزمن الذي يستغرقه المفحوص للإجابة على فقرات مقياس تزاوج الأشكال المألوفة نصف ساعة تقريبًا.

٦- بعد انتهاء الطالبة من اختبار تزاوج الأشكال المألوفة تقوم بأداء اختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية) كان التطبيق على أفراد العينة جماعيًا تارةً، وفرديًا تارةً أخرى حسب ظروف تواجد الطالبات مع الباحثة.

٧- بعد الانتهاء من تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة تقوم الباحثة بتوزيع اختبار تحمل الغموض حيث كان الوقت المستغرق للإجابة على أدوات الدراسة يتراوح من (٥٤-٦٠) دقيقة لكل مفحوصة.

٨- خلال قيام الطالبات بالإجابة على أدوات الدراسة، كانت الباحثة تقوم بالتجول بينهن والإجابة عن بعض تساؤلات الطالبات (أفراد العينة). وقد تم التركيز على أن إجابات الطالبات لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة، وأنها ستستخدم بغرض البحث العلمي ليس أكثر.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج المعالجة الإحصائية spss لاستخراج النتائج عن طريق.

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد صدق وثبات المقاييس.

٢- اختبار "ت" t- test للعينات المستقلة لتعيين دلالة الفروق بين عينتي الدراسة (متفوقات – متأخرات دراسيًا).

الصعوبات التي اعترضت تطبيق الدراسة:

رغم أن الباحثة تقوم بالعمل في جامعة الملك عبد العزيز فرع الكليات – مكان تواجد العينة – إلا أن هناك بعض الصعاب التي واجهت الباحثة من حيث التطبيق على عينة الدراسة:

- استياءً بعض أفراد العينة في بدء التطبيق، من حيث طول زمن التطبيق، وكثرة عدد البنود، إلا أن هذا الضيق سرعان ما تحول إلى مشاركة إيجابية فاعلة بعد بدء التطبيق، وربما يعود ذلك إلى جهد الباحثة من جهة، وتفهم المفحوصين من جهة ثانية.

- عدم موافقة بعض عضوات الهيئة التعليمية، السماح للباحثة بالتطبيق أثناء المحاضرات، أو اقتطاع جزء منها ومقابلة أفراد العينة.

- ضيق وقت الطالبات بين المحاضرات النظرية والعملية حيث تضطر بعض الطالبات للاعتذار عن إكمال الاختبار بسبب حلول موعد محاضرتها

- ومن الصعوبات الأكثر بروزًا أثناء التطبيق، عدم استجابة عدد من الطالبات المتأخرات للقيام بالاختبار، والمقابل؛ لذلك سرعة ورغبة المتفوقات وحماسهن لإجراء الاختبارات.

نتائج الدراسة وتحليلها

للتحقق من فروض الدراسة: (الأول، الثاني، الثالث) قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات،

ودرجات الطالبات المتأخرات دراسيًا في الأساليب المعرفية، والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

أولا- الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيًا في الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي)".

جدول رقم (١٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات درسيًا في الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي)

القسم	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القسم الثاني [١]	المتفوقات	٥١	٤,٣١	٢,٥١	٠,٩٢	غير دالة
	المتأخرات	٤١	٣,٩٠	١,٧٧		
القسم الثالث	المتفوقات	٥١	٤,٩٠	٢,٢١	٢,٩٢	٠,٠١
	المتأخرات	٤١	٣,٦٨	١,٧٩		
الدرجة الكلية لاختبار للأشكال المتضمنة	المتفوقات	٥١	٩,٢٢	٤,٤٢	٢,٠٩	٠,٠٥
	المتأخرات	٤١	٧,٥٩	٣,٠٦		

[١] القسم الأول للتدريب فقط.

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) غير دالة في القسم الثاني لاختبار الأشكال المتضمنة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات ومتوسط الطالبات المتأخرات دراسيًا في هذا القسم من أقسام اختبار الأشكال المتضمنة.

كما يتضح من الجدول أن قيم (ت) دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥ في القسم الثالث لاختبار الأشكال المتضمنة، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات ومتوسط الطالبات المتأخرات دراسيًا في هذا القسم، وكذلك في الدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة، وذلك لصالح الطالبات المتفوقات دراسيًا.

أي أن الطالبات المتفوقات دراسيا، هم من فئة المستقلين عن المجال الإدراكي، أما الطالبات المتأخرات دراسيا فهم من فئة المعتمدين على المجال الإدراكي، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (عبدالموجود ١٩٩٣) التي أثبتت أن أسلوب الاستقلال/ الاعتماد يؤثر على التحصيل الدراسي، كما تتفق صحة الفرض مع نتائج دراسة (الطهراوي ١٩٩٧) بوجود فروق دالة إحصائية في أسلوب الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي لصالح المتفوقين، كذلك جاءت النتائج في اتساق مع نتائج المناحي (٢٠٠٥) حيث وجد: إن الطلبة المتفوقين هم فئة المستقلين عن المجال الإدراكي، أما الطلبة المتأخرين فهم فئة المعتمدين على المجال الإدراكي وذكرت (بكر ٢٠٠٩) أن الطالبات الموهوبات هم من فئة الطالبات المستقلات عن المجال الإدراكي.

ويرى العديد من الباحثين أن: من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تفوق الطلبة المستقلين على الطلبة المعتمدين على المجال الإدراكي في التحصيل ما يلي:

- إن الطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي يعتمدون على ذواتهم لإيجاد حلول مناسبة في المواقف الغامضة، ولديهم مهارات أفضل من المعتمدين على المجال الإدراكي في التحليل والبناء المعرفي، أما المعتمدون، فلديهم إدراك كلي فيجدون صعوبة في إدراك المواقف (الفرماوي ١٩٩٤).
- ذكر (الشرقاوي): إن من سمات الأفراد المستقلين أنهم أقدر على تجنب مشتتات الانتباه، أما المعتمدون على المجال الإدراكي فهم أقل قدرة على تجنب مشتتات

الانتباه (الشرقاوي، ٢٠٠٦).

- الطلبة المستقلون يمثلون اتجاهات إيجابية نحو العلم بدرجة أفضل من زملائهم المعتمدين على المجال الإدراكى، كما أنهم أقدر على إدراك تفاصيل وأجزاء الكلمات ومكونات الجمل (المناحي، ٢٠٠٥).

ثانيًا- الفرض الثاني: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيًا في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)"

جدول رقم (١٦)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيًا في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إجمالي زمن الإجابة	المتفوقات	٥١	٩٧٥,٥٩	٢٢٤,٤٩	٠,٢٥	غير دالة
	المتأخرات	٤١	٩٨٦,٩٨	٢١٣,٨٢		
إجمالي عدد الأخطاء	المتفوقات	٥١	٨,٨٤	٤,٨٨	٦,٦٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
المتأخرات	٤١	١٤,٥٦	٣,٤١			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ت) غير دالة في إجمالي زمن الإجابة لمقياس التروي والاندفاع، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات ومتوسط الطالبات المتأخرات دراسيًا في إجمالي زمن الإجابة لمقياس التروي والاندفاع.

كما يتضح من الجدول أن قيمة (ت) دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥ في إجمالي عدد الأخطاء لمقياس التروي والاندفاع، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات ومتوسط الطالبات المتأخرات دراسيًا في إجمالي عدد الأخطاء لمقياس التروي والاندفاع، وذلك لصالح الطالبات المتأخرات دراسيًا-أي أنهن أكثر أخطاء.

وبذلك تكون الطالبات المتفوقات دراسيًا أكثر ترويًا من الطالبات المتأخرات دراسيًا في الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع والطالبات المتأخرات دراسيًا أكثر اندفاعية

في عينة الدراسة. ويرى الخولي (٢٠٠٢) أن: الفرد المتروي في مقابل الفرد المندفع من نفس العمر يكون منخفضًا في شرود الذهن، أو تشتت الانتباه، كما أنه يتميز بالحرص والحذر والاستقلالية داخل حجرة الدراسة. وتتفق نتائج هذا الفرض التي توضح: إن المتفوقات أقل أخطاءً على مقياس الأشكال المألوفة مع دراسة (المناحي ٢٠٠٥) التي أظهرت وجود فروق دالة في الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع لصالح الطلبة المتفوقين دراسيًا، ولكنها اختلفت مع دراسة (بكر ٢٠٠٩) التي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات الموهوبات والطلبات العاديات في أسلوب التروي/ الاندفاع، أما (العمري ٢٠٠٧) و(الدوحدوح ٢٠١٠) فنتائج دراستيهما أثبتت: عدم جود فروق دالة بين طالبات الأقسام العلمية والأقسام الأدبية.

يأتي ذلك مع ما أشار إليه (الخولي ٢٠٠٢) على أن درجة ميل الفرد للتروي في الإنتاج المعرفي يعتبر شرطا أساسيا لتسهيل اكتساب الفرد للمعلومات الجديدة، كما أن من خصائص الطلبة المتروبين قليلي الأخطاء أنهم أكثر تفوقًا في التحصيل الدراسي، ويتميزون بمستوى ذكاء أعلى من زملائهم المندفعين (ملحم، ٢٠٠٩).

وذكر (المناحي ٢٠٠٥) بعض الأسباب التي تؤدي إلى تفوق الطلبة المتروبين ومن أهمها:

- يستغرق الطلبة المتفوقون وقتًا أطول في الإجابة؛ مما يساعدهم في بحث البدائل ومراجعة الإجابة قبل الوصول إلى الحل الصحيح فيرتكبون عددًا أقل من الأخطاء.
- من سمات المتروبين أنهم أكثر قدرة على اكتساب المفاهيم، وعلى المثابرة من المندفعين.
- الأطفال ذوو النمط المتروي يتميزون بمستوى ذكاء أعلى.
- المتروون يتميزون بالتأني في اتخاذ القرار في مواقف عدم التأكد.

ثالثًا- الفرض الثالث: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيًا في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض)".

جدول رقم (١٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيًا في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/ عدم تحمل الغموض)

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعامل مع المواقف المتصارعة	المتفوقات	٥١	١٨,٢٥	٣,٣٩	٢,٨١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتأخرات	٤١	١٦,٥٦	٢,٣٨		
القدرة المعرفية	المتفوقات	٥١	١٩,٣٣	٢,٩٨	١,٤٦	غير دالة
	المتأخرات	٤١	١٨,٤١	٣,٠٣		
حل المشكلات	المتفوقات	٥١	١٩,٥٧	٣,٦٦	٣,١٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتأخرات	٤١	١٧,٣٤	٣,٠٥		
الشعور بالارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة	المتفوقات	٥١	١٣,٦٧	٢,٨٠	١,٢٤	غير دالة
	المتأخرات	٤١	١٢,٩٠	٣,١٠		
الدرجة الكلية لتحمل الغموض	المتفوقات	٥١	٧٠,٨٢	١٠,٤٤	٢,٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتأخرات	٤١	٦٥,٢٢	٧,٦٧		

يتضح من الجدول أن قيم (ت) دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥ في الأبعاد: (التعامل مع المواقف المتصارعة، حل المشكلات)، وفي الدرجة الكلية لمقياس تحمل الغموض مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات، ومتوسط الطالبات المتأخرات دراسيًا في تلك الأبعاد وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس تحمل الغموض، وذلك لصالح الطالبات المتفوقات دراسيًا، كما يتضح من الجدول أن قيم (ت) غير دالة للبعدين: (القدرة المعرفية، الشعور بالارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات ومتوسط الطالبات المتأخرات دراسيًا في تلك الأبعاد لمقياس تحمل الغموض.

تتفق نتائج الفرض الثالث مع دراسة بكر(٢٠٠٩) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات الموهوبات، والطالبات العاديات في أسلوب تحمل/عدم تحمل الغموض.

بينما أثبتت نتيجة دراسة (عبد الموجود ١٩٩٣) و(بكر ٢٠٠٩) عدم وجود فروق بين أفراد التخصصات الأدبية العلمية في أسلوب تحمل/ عدم تحمل الغموض.

ويرى (ميسك ١٩٧٤) أن تحمل الغموض هو تحمل الخبرات غير الواقعية واعتبر أن الشخصية التي لا تتحمل الغموض هي تلك التي تتمسك بمعلوماتها

السابقة وترفض تبديلها حتى ولو وصلتها أدلة جديدة تثبت خطئها؛ ومن هنا ترى الباحثة أن الطالبات المتفوقات أقدر على تحمل الغموض من زميلاتهن المتأخرات إلا في البعدين: (القدرة المعرفية، والشعور بالارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة) حيث لا يوجد فروق دالة بين الطالبات المتأخرات والمتفوقات دراسيًا، وترى الباحثة أن السبب في عدم وجود فروق دالة بين الطالبات المتفوقات، والمتأخرات دراسيًا في هذين البعدين يرجع إلى طبيعة الاختبار حيث تلجأ الطالبة في بعض الأحيان للسرعة في الإجابة، أو محاولة الوصول للمثالية الاجتماعية، وكذلك بالنسبة للشعور بالارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة فإن الطالبة المتفوقة يمكنها التحكم وحل هذه المواقف المعقدة بخبرتها وتفوقها، بينما الطالبة المتأخرة دراسيًا لا تهتم أصلاً بالمواقف المعقدة ولا تبالي بمواجهتها؛ لذا فهي لديها دائما الشعور بالارتياح.

كما يرى (ملحم ٢٠٠٩) أن من الأسباب التي تجعل الطلبة المتفوقين أكثر قدرة على الغموض هي بعض الخصائص التي تميزهم مثل:

- إن الطالب متحمل الغموض لديه قدرات إبداعية كبيرة ويستمتع بالغموض ويبحث عنه.
- يتفوق في أداء المهام الغامضة ولديه قدرة عالية على حل المشكلات.
- يتميز الطالب متحمل الغموض بالقدرة على تعلم لغات ثانية.

رابعًا- السؤال الرابع: "ما الأساليب المعرفية الشائعة لدى الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيًا في جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة"

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتصنيف عينة الدراسة وفق الأدوات المستخدمة في الدراسة على النحو التالي:

١- اختبار الأشكال المتضمنة:

من خلال تقسيم درجة الاختبار إلى نصفين متساويين تم تصنيف الطالبات وفق التالي:

أ- الطالبات اللواتي يحصلن على درجة (من٠- ٩) في الاختبار يصنفن على أنهن معتمدات على المجال الإدراكي.

ب- الطالبات اللواتي يحصلن على درجة (من ١٠-١٨) في الاختبار يصنفن على أنهن مستقلات عن المجال الإدراكي.

٢- مقياس التروي والاندفاع:

تم حساب قيمة الوسيط لكل من زمن الإجابة وعدد الأخطاء ثم تصنيف الطالبات وفق التالي:

أ- طالبات مندفعات.

ب- طالبات مترويات.

٣- مقياس تحمل الغموض:

من خلال تقسيم درجة المقياس إلى نصفين متساويين تم تصنيف الطالبات وفق التالي:

أ- الطالبات اللواتي يحصلن على درجة (من ٢٦-٦٥) في المقياس، يصنفن على أنهن غير قادرات على تحمل الغموض.

ب- الطالبات اللواتي يحصلن على درجة (من ٦٦-١٠٤) في المقياس، يصنفن على أنهن قادرات على تحمل الغموض.

ثم قامت بعمل جداول لتوزيع العينة وفق النوع: (متفوقات - متأخرات) وتصنيفهن وفق الأدوات المستخدمة في الدراسة، وذلك للمقارنة بين الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيًا وفق الأساليب المعرفية الشائعة لديهن والجداول التالية تبين النتائج:

جدول رقم (١٨)

تصنيف عينة الدراسة وفق النوع والأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال)

التصنيف	متفوقات دراسيًا		متأخرات دراسيًا		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
مستقل عن المجال الإدراكي	٢٧	%٥٢,٩	٩	%٢٢,٠	٣٦	%٣٩,١
معتمد علي المجال الإدراكي	٢٤	%٤٧,١	٣٢	%٧٨,٠	٥٦	%٦٠,٩
المجموع	٥١	%١٠٠,٠	٤١	%١٠٠,٠	٩٢	%١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول السابق أن المستقلات دراسيًا من عينة المتفوقات نسبتهم ٥٢,٩ % و٢٢,٠% من زميلاتهن المتأخرات، اما المعتمدات في عينة الدراسة فنسبة المتفوقات ٤٧,١% و٧٨,٠% وهذا ما يتفق مع نتائج الفرض الأول التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات ومتوسط الطالبات المتأخرات دراسيًا. فالأسلوب المعرفي المفضل لدى الطالبات المتأخرات هو أسلوب الاعتماد على المجال الإدراكي، بينما الأسلوب المعرفي المفضل لدى الطالبات المتفوقات هو أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي أما عن الشيوع بالنسبة للقيمة الكلية فكان المعتمدين أكثر حيث نسبتهم ٦٠,٩%.

جدول رقم (١٩)

تصنيف عينة الدراسة وفق النوع والأسلوب المعرفي (الاندفاع - التروي)

التصنيف	متفوقات دراسيًا		متأخرات دراسيًا		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
المترويات	٢٥	% ٥١	١٩	%٤٦,٤	٤٤	% ٤٨,٩
المندفعات	٢٦	% ٤٩	٢٢	%٥٣,٦	٤٨	% ٥١,١
المجموع	٥١	%١٠٠,٠	٤١	%١٠٠,٠	٩٢	%١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة المترويات من الطالبات المتفوقات٥١ % و٤٦,٤% نسبة زميلاتهن من المتأخرات دراسيًا، أما المندفعات فكانت نسبتهم ٤٩% من الطالبات المتفوقات و٥٣,٦% من زميلاتهن المتأخرات دراسيًا، وهذا يؤكد صحة نتائج الفرض الثاني الذي أظهرت نتائجه بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات والطالبات المتأخرات دراسيًا في إجمالي عدد الأخطاء لصالح الطالبات المتأخرات أي: إنهن أكثر أخطاءً.أما عن الشيوع بالنسبة للقيمة الكلية فكانت المندفعات أكثر٥١,١ % وذلك لأن المتفوقات سواء كن مترويات، أو مندفعات فإن عدد أخطائهن قليلة إلى حد ما لأنهن يتميزن بجملة من الخصائص أهمها أنهن يستغرقن وقتا أطول في الإجابة؛ مما يساعدهن في بحث البدائل، ومراجعة الإجابة قبل الوصول إلى الحل الصحيح فيرتكبن عددًا أقل من الأخطاء.

جدول رقم (٢٠)

تصنيف عينة الدراسة وفق النوع والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض)

التصنيف	متفوقات دراسيًا		متأخرات دراسيًا		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
تحمل الغموض	٣٤	%٦٦,٧	٢١	%٥١,٢	٥٥	%٥٩,٨
عدم تحمل الغموض	١٧	%٣٣,٣	٢٠	%٤٨,٨	٣٧	%٤٠,٢
المجموع	٥١	%١٠٠,٠	٤١	%١٠٠,٠	٩٢	%١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الطالبات المتفوقات المتميزات بالأسلوب المعرفي تحمل الغموض ٦٦,٧% أما المتأخرات متحملات الغموض ٥١,٢% والطالبات المتميزات بالأسلوب المعرفي عدم تحمل الغموض من المتفوقات ٣٣,٣% و٤٨,٨% نسبة زميلاتهن من المتأخرات دراسيًا، مما يؤكد صحة الفرض الثالث التي أظهرت نتائجه الفروق الدالة إحصائية بين متوسط الطالبات المتفوقات، ومتوسط الطالبات المتأخرات دراسيًا، أما عن الشيوع بالنسبة للقيمة الكلية فكانت لتحمل الغموض ٥٩,٨%.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١- نادية أبو دنيا، (١٩٩٧). ***الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض الجوانب المعرفية والوجدانية للشخصية***. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧ (٧)، ١٥٩-١٩٦.

٢- محسن أحمد، (ب.ت). *الأساليب المعرفية وطرق قياس الشخصية*. كلية التربية بالجبيل.

٣- أمل الأحمد، (٢٠٠١). ***بحوث ودراسات في علم النفس***، بيروت: مؤسسة الرسالة.

٤- سهيلة صالح بكر، (٢٠٠٩). ***بعض الأساليب المعرفية المميزة لدى عينة من الطالبات الموهوبات والطالبات العاديات بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة***. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

٥- عبد القادر البهادلي، (٢٠٠١). ***الغموض والتفوق: دراسة نفسية تحليلية***. اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

٦- فتحي عبد الرحمن جروان، (١٩٩٨). ***الموهبة والتفوق والإبداع***. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٧- أمل الحارثي، (٢٠٠٦). ***أثر التباين في الأسلوب المعرفي للمعلمة والطالبة على التفكير الابتكاري لطالبات المرحلة الثانوية***. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للبنات، المدينة المنورة.

٨- عبد المنعم حسيب، (١٩٩٥). ***مستوى مفهوم الذات والتوافق النفسي وعلاقتهما بالسلوك التأملي- الاندفاعي لطلبة المرحلة الثانوية***. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٩- عادل سعد يوسف خضر، (٢٠٠١). أثر الأساليب المعرفية (في ضوء نظرية ريدنج) والتخصص والنوع على تفضيل نوع الامتحان لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. ***مجلة كلية التربية جامعة عين شمس***، ٢٥، ٢١٣-٣٧٥.

١٠- هشام الخولي، (٢٠٠٢). ***الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس.*** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١١- أسماء الدحدوح، (٢٠١٠). *الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات* الفلسطينية. ***رسالة ماجستير*** (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٢- الجوهرة الذواد، (٢٠٠٧). الاعتماد/الاستقلال عن المجال وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس ذوات المناصب الإدارية بالمملكة العربية السعودية. ***دراسات نفسية،*** ١٧(١)، ١١٣-١٧٦.

١٣- مها زحلوق، (١٩٩٠). ***التربية الخاصة للمتفوقين،*** ط١، منشورات جامعة دمشق.

١٤- مها زحلوق، (٢٠٠٠). المتفوقون دراسيا في جامعة دمشق واقعهم، حاجاتهم مشكلاتهم: دراسة ميدانية. ***كلية التربية،*** جامعة دمشق.

١٥- فيصل محمد الزراد، (١٩٨٩). ***التخلف الدراسي وصعوبات التعلم (التشخيص).*** بيروت: دار النفائس.

١٦- رافع الزغول عماد، (٢٠٠٩). ***علم النفس المعرفي.*** الأردن: دار الشروق.

١٧- حامد عبد السلام زهران، (٢٠٠١). ***الصحة النفسية والعلاج النفسي،*** ط ٣، القاهرة: عالم الكتب.

١٨- حامد عبد السلام زهران، (٢٠٠١). ***علم نفس النمو الطفولة والمراهقة،*** ط (٥). عالم الكتب.

١٩- حامد عبد السلام زهران، (٢٠٠٥). *التوجيه والإرشاد النفسي،* ط٤، القاهرة: عالم الكتب.

٢٠- فتحي الزيات، (١٩٨٩). بعض أبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني المرتبطة بأسلوب (الاندفاع – التروي) و(الاعتماد- الاستقلال) عن المجال لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية بدمياط،*** ١١ (١) ٣١٥- ٣٦٠.

٢١- عبد الرحمن سيد سليمان وأبو هاشم السيد أحمد،(٢٠٠٤). ***دراسات عربية في الموهبة والتفوق.*** القاهرة: دار القاهرة.

٢٢- بن لمبارك سمية، (٢٠٠٩). *أسلوب الدوجماتية لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير*، (غير منشورة) جامعة باتنة، الجماهيرية الجزائرية.

٢٣- أنور الشرقاوي، (١٩٩٥). ***الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها التربوية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤- أنور الشرقاوي، (٢٠٠٤). ***العمليات المعرفية وتناول المعلومات***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥- أنور الشرقاوي، (١٩٨١). الأساليب المعرفية المميزة لدى طلبة وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت. ***مجلة العلوم الاجتماعية***، ٩(١).

٢٦- أنور الشرقاوي، (١٩٩٠). ***علم النفس المعرفي المعاصر***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٧- أنور الشرقاوي، (٢٠٠٣). ***علم النفس المعرفي المعاصر***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨- أنور الشرقاوي، (٢٠٠٦). ***الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية الكتاب الرابع***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩- أنور الشرقاوي والشيخ سليمان (٢٠٠٢). ***اختبار الأشكال المتضمنة: الصورة الجمعية، ط ٥، كراسة التعليمات***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠- أنور الشرقاوي، (١٩٨٥) الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين. ***مجلة العلوم الاجتماعية***، ١٣(٤).

٣١- نادية شريف ورجاء أبو علام، (١٩٩٥). ***الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية***. الكويت: جامعة الكويت.

٣٢- منصور عائض بريك الشمراني، (١٩٩٦). العلاقة بين الأسلوب المعرفي ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة. ***رسالة ماجستير*** (غير منشورة)، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٣٣- محفوظ بن مبارك الشيادي، (٢٠٠٥). الاعتماد /الاستقلال عن المجال ودافعية الإنجاز والجنس وتأثيرها في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بمنطقة الباطنة (شمال) بسلطنة عمان. ***رسالة ماجستير*** (غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٣٤- جميل حسن الطهراوي، (١٩٩٧). سمات الشخصيّة وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين أكاديميًا في الجامعة الإسلامية بغزة. ***رسالة ماجستير*** (غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٥- فاروق عبد السلام، وميسرة طاهر، و يحيى فهمي، (١٩٩٧). ***مدخل إلى الإرشاد التربوي والنفسي، ط ٢***، جدة: دار إيلاف.

٣٦- مدحت عبدالحميد عبد اللطيف، (١٩٩٩). ***الصحة النفسية والتفوق الدراسي.*** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

٣٧- هانم عبد المقصود، (١٩٩١) *الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) وعلاقته بالدافع للإنجاز. الرياض، **رسالة الخليج العربي**،* ٣٩ (١٢)، ٨٧-١٠٨.

٣٨- عدنان العتوم، (٢٠٠٤). ***علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق.*** عمان: دار المسيرة.

٣٩- محمد أحمد علي عرايس، (٢٠٠٣). التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة التحدي. ***مجلة دراسات نفسية***، ١٧ (٣)، ٤٨٧ – ٥١٨.

٤٠- محمود عطا عقل، (٢٠٠٠) ***الإرشاد النفسي والتربوي: المداخل النظرية، الواقع، الممارسة.*** الرياض: دار الخريجي.

٤١- منى العمري، (٢٠٠٧) الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة. ***رسالة ماجستير*** (غير منشورة). جامعة طيبة: المدينة المنورة.

٤٢- عبد الهادي فخري، (٢٠١٠). ***علم النفس المعرفي.*** عمان: دار أسامة.

٤٣- حمدي الفرماوي، (١٩٩٤). ***الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٤- حمدي الفرماوي، (٢٠٠٩). ***في علم النفس المعرفي: الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق***. عمان: دار صفا للنشر.

٤٥- علي مهدي كاظم، وعبد الخالق نجم البهادلي، (١٩٩٩) دراسة تطويرية لمقياس تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة في البيئة الليبية. ***مجلة علم النفس***، ٥٠ (١٣)، ٦٦-٨٦.

٤٦- محمد حبشي حسين محمد، وجاد الله أبو المكارم جاد الله (٢٠٠٤). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي، لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي، *مجلة دراسات نفسية*، ١٤ (٣) ٢٨١- ٣٣٦.

٤٧- هدى محمد، (٢٠٠٢). التفاعل بين الطريقة التكاملية، والأساليب المعرفية وأثره على تحصيل الطلاب المعممين لتاريخ الأدب. ***مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية***، جامعة عين شمس، (١٣).

٤٨- منيرة المرعب، (٢٠٠٦) بعض الأساليب المعرفية المميزة لعينة من الأمهات السعوديات بمدينة حائل من ذوات ضغوط الوالدية المنخفضة. دراسة وصفية ارتباطية مقارنة. ***رسالة دكتوراه*** (غير منشورة)، كلية التربية للبنات، جدة.

٤٩- جيهان وديع نقولا مطر، (١٩٩١). علاقة أساليب التنشئة الأسرية بأنماط الاستقلال الإدراكي، والتفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في منطقة عمان. ***رسالة ماجستير*** (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

٥٠- مازن ملحم، (٢٠٠٩) *العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية: دراسة ميدانية مقارنة لدى طلبة كليتي التربية في جامعتي دمشق وحلب*. ***رسالة دكتوراه*** (غير منشورة)، جامعة دمشق.

٥١- أماني محمد ناصر، (٢٠٠٦). *التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة*، ***رسالة ماجستير*** (غير منشورة)، قسم التربية، كلية التربية، جامعة دمشق.

٥٢- عابد النفيعي، (١٩٩٨). أثر أساليب المعاملة الوالدية على بعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. ***مجلة جامعة أم القرى.*** ١٧، ٢٥١-٢٨٩.

ثانيًا- قائمة المراجع الأجنبية:

53- Colman, A. M. (2004). Personality. In A. Kuper & J. Kuper, *The social science encyclopedia* (3rd ed., Vol.2), (716-719). London: Routledge.

54- DeRoma, V. M., Martin, K. M., Kessler, M. L. (2003). The relationship between tolerance for ambiguity and need for course structure. ***Journal of Instructional Psychology***, 30 (2). 104-109.

55- Endres, M. L., Chowdhury, S., & Milner, M. (2009) Ambiguity tolerance and accurate assessment of self-efficacy in a complex decision task. ***Journal of Management & Organization*** 15, 31–46.

56- Epstein, F. (1990). Field dependence and learning disabilities:A developmental approach. PHD., ***Yeshiva University, NewYork.***

57- Guisande, M. A., Paramo, M. F., Tinajero, C. & Almeida, L. S. (2007). Field dependence- independence (FDI) cognitive style: An analysis of attentional_functional. ***Psicothema,*** 19 (4), 572-577.

58- Kagan, J. & Kogak, N. (1970). Individual variation in cognitive processes. In P. Mussen (Ed), ***Carmichael's Manual of child psychology,*** New York: Wiley sons,.

59- Kagan, J. & Messer, S. (1975). Areply to some misgiving about the matching familiar figures test, as ameasure of reflection-impulsivity. ***Developmental Psycholog,*** 11, 244-248.

60- Masih, V. & Curry, E. (1987). Cognitive performance and cognitive style of young children, ***Perceptual and Motor Skills,*** (65), 571-579.

61- Rector, N. & Roger, D. (1996). Gognetive style and well-being: Aprospective examination, ***Personality And Individual Differences*** 21, 663-674.

62- Riding, R. J. & Smith, E. (1996) Types of instructional material, cognitive styles and learning performance. ***Educational Studies.*** 18, (2), 21-27.

63- Santoste fano, S. (1978). ***Abiodve lopmental approach to clinicl child psychology.*** New York: Wiley.

64- Saracho, O. (2001). *Cognitive stayl and kindergarten pupils preferences for teachers.* ***Learning and Instruction,*** 11,(3), 195-209.

65- Smith, j., & Nelsom, D. K.(1988). *Is the more Impulsive child amore holistic processor?* ***Child Development,*** 59, 719 -727.

66- Terrell, S. R. (2002). *The use of cognitive style as a predictor of membership in middle and high school programs for the academically gifted.* ***Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,*** April 1-5, New Orleans, Louisiana.

67- Walczk, J. & Hall, V. (1989). Is the failure to monitor comprehension an istance of cognitive impulsivity. J. of Educ. Psych, 81(3), 294-298.

68- Windly, E. (1980). Major Job satisfaction and dissatisfacton of secondary business teachers in Maryland. ***Dissertation Abtracts International.*** 7(2).

69- Witken, H. & Moor, C. (1975). *Cognitive stayl and teatching learning process.* ***APaper Presented at the Annual Meeting Of the A.E.R.A., Chicago.***

70- Wooldridge, B. & Haimes-Bartolf, M. (2008). *The field dependence/ field dependence learning styles: Implications for adult student diversity, outcomes assessment and accountability*, In Blakely, P. & Tomlin, A. H. (Eds), ***Adult education issues and developments.*** New York: Nova Publishers

71- Zhang, L. & Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles,*

The Differences Between High and Low Achievers in Cognitive Style of University Students

Jumana M. Al bebili (Ph.D)

Abstract

The purpose of the study was to find the significant differences in some cognitive styles among high achieving and low achieving university students. The study sample consisted of (92) students between the ages of 21 to 25 An average age of (21.72) years and a standard deviation of (1.21(from the Faculty of Science, King Abdul Aziz University. The research tools used were the Embedded Figures Test of (El-Sharkawy, and Sheikh 2002), Matching Familiar Figures (MFFT) (Faramawi 1985) and Ambiguity Tolerance Scale (Abu Nour 2005). The study found a significant differences between the averages of high achieving and low achieving students in all three measures. In the light of these results the researcher has concluded that: There is a need to adjust and adapt teaching methods according to the cognitive styles of the students. Providing information in accordance with type of students' cognitive styles to fit their cognitive styles.