

دراسة عن الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختبارية

د. نادية شريف

استاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي

د. قاسم الصراف

مدرس بقسم علم النفس التربوي

ملخص

تستخدم العمليات المعرفية المختلفة في دراسة الخصائص التي يتمتع بها المتعلمون في مواقف اختبارية متنوعة، وقد ظهرت في السنوات القليلة الماضية مفاهيم متعددة تتعلق بتفسير هذه العمليات وتحديد طبيعتها وخصائصها تبعاً للمواقف التي تستخدم فيها، ويعتبر مفهوم الأساليب المعرفية أحد هذه المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال الدراسات المرتبطة بالعمليات العقلية وتطبيقاتها في مجال الفروق الفردية بين المتعلمين، وقد تعددت الدراسات التي تناولت هذه الأساليب باعتبار أن التعرف عليها وتحديد لها لدى المتعلم قد يسهم بدرجة كبيرة في توفير ظروف تعليمية أفضل بالنسبة للفرد أو مجموعة من الأفراد.

وتشير فكرة الأساليب المعرفية إلى طريق الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والتذكر، كما أنها ترتبط بالحكم على الأشياء وحل المشكلات، حيث أنها توضح أن التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ عديدة منها تصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وتخزينها واستدعائها عند الضرورة، لذلك فإن هذه المجموعة من العمليات التي يمارسها الفرد من خلال مواقفه التعليمية أو تفاعله اليومي تسهم بدور واضح في النمو العقلي من ناحية وتوسيع مدارك الفرد ومهاراته المعرفية من ناحية أخرى.

لذلك فإن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مدى تأثير الأسلوب المعرفي في أداء الأفراد في بعض المواقف الاختبارية، فقد تحددت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على الفروق بين أصحاب الأسلوب المعرفي التأملي - مقابل الاندفاعي من جهة، والأسلوب المستقل - مقابل المعتمد على المجال الإدراكي من ناحية أخرى عندما يواجهون مواقف اختبارية معينة.

وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

أولاً: بالنسبة لأصحاب البعد التأملي - الاندفاعي:

١ - أن الطلبة التأملين يمكن وصفهم بأنهم في مقابلتهم مع المواقف المختلفة يكونون أكثر استقلالاً عن المجال الإدراكي بالمقارنة بالطلبة الاندفاعيين الذين تميز أسلوبهم المعرفي بأنه أكثر اعتماداً على المجال الإدراكي.

٢ - أن الطلبة التأملين يتميزون بقدرات التفكير الاستدلالي المجرّد بدرجة أكبر من الطلبة الاندفاعيين.

- ٣ - ان الطلبة التأمليين كان ادائهم في الذكاء اللغوي أفضل من أداء الطلبة الاندفاعيين .
٤ - ان الطلبة التأمليين كان مستوى تحصيلهم ومعدلهم التراكمي الدراسي بالجامعة اقل من مستوى تحصيل الطلبة الاندفاعيين .

ثانيا : بالنسبة لاصحاب البعد الاستقلالي - الاعتمادي على المجال الإدراكي :

- ١ - ان الطلبة المستقلين إدراكيا يتميزون بقدرات على التفكير الاستقلالي المجرد بدرجة اكبر من الطلبة المعتمدين إدراكيا .
٢ - ان الطلبة المستقلين ادراكيا يتميزون بمستوى تحصيل دراسي افضل من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة المعتمدين ادراكيا .
٣ - ان الطلبة المستقلين إدراكيا لا توجد بينهم وبين الطلبة المعتمدين ادراكيا اي فروق فيما يتعلق بالذكاء .
وقد ارجع الباحثان هذه النتائج الى ان اصحاب الاسلوب التأملي والاسلوب الاستقلالي لابد أنهم استطاعوا خلال مراحل نموهم ان ينموا اساليب اكثر تطورا عند التعامل مع المواقف الاختبارية (أسلوبهم المعرفي) ساعدت على تميز وتفوق ادائهم بالمقارنة بالطلبة الاندفاعيين والمعتمدين إدراكيا علي المجال .

مقدمة :

تستخدم العمليات المعرفية المختلفة في دراسة الخصائص العقلية التي يتمتع بها المتعلمون في مواقف اختبارية متنوعة، وقد ظهرت في السنوات القليلة الماضية مفاهيم متعددة تتعلق بتفسير هذه العمليات وتحديد طبيعتها وخصائصها تبعا للمواقف التي تستخدم فيها . ويعتبر مفهوم الاساليب المعرفية احد هذه المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال الدراسات المرتبطة بالعمليات العقلية وتطبيقاتها في مجال الفروق الفردية بين المتعلمين، وقد تعددت الدراسات التي تناولت هذه الأساليب باعتبار ان التعرف عليها وتحديد لها لدى المتعلم قد يسهم بدرجة كبيرة في توفير ظروف تعليمية أفضل بالنسبة للفرد او مجموعة من الأفراد .

وتشير فكرة الاساليب المعرفية الى طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والتذكر، كما انها ترتبط بالحكم على الأشياء وحل المشكلات، حيث انها توضح ان التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ عديدة منها تصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وتخزينها واستدعاؤها عند الضرورة، لذلك فان هذه المجموعة من العمليات التي يمارسها الفرد من خلال مواقفه التعليمية او تفاعله اليومي تسهم بدور واضح في النمو العقلي من ناحية وتوسيع مدارك الفرد ومهاراته المعرفية من ناحية أخرى .

وقد أكدت دراسات مسك (Messick, 1970) على وجود تسعة ابعاد لاساليب المعرفية عند الافراد يتعاملون من خلالها مع المواقف اليومية التي تصادفهم وان هذه الابعاد التسعة لها

دورها الكبير في تحديد الفروق الفردية في الاداء بين الافراد في المواقف التعليمية المختلفة .

وقد نال بعدان من أبعاد الاساليب المعرفية حظا وافرا من الدراسات والبحوث ، وهذان البعدان هما : الاسلوب المعرفي التأملي في مقابل الاسلوب المعرفي الاندفاعي ، والأسلوب المستقل عن المجال الادراكي في مقابل الاسلوب المعرفي المعتمد على المجال الادراكي . واطهرت البحوث والدراسات ان هناك صفات تميز الأفراد الذين ينتمون الى الاسلوب الاول في بعديه (التأملي والاندفاعي) ، كما ان هناك صفات تميز الافراد الذين ينتمون الى الاسلوب الثاني في بعديه (المستقل والمعتمد على المجال الادراكي) .

وقد اكدت معظم هذه الدراسات على فاعلية هذين الاسلوبين في عملية التفاعل والتعامل مع المعلومات .

كما أشارت دراسة جوبل (Goebel, 1982) الى العلاقة بين الاساليب المعرفية والذكاء العام والتحصيل الدراسي ، وتوصلت الى ان كلا من الاسلوب المعرفي والذكاء العام يمكن ان يعزى اليهما الفروق التي يمكن ملاحظتها على اداء الطلبة في مجال الانجاز والتحصيل الاكاديمي .

ودلت دراسات وتكن واخرين (Witken, etal, 77) في امريكا ، ودراسة الشرقاوي (1981) في الكويت عن وجود علاقة بين الاسلوب المعرفي للطلاب ومستواه الدراسي تبعا لمجالات التخصص المختلفة .

ولما كان مجال دراسة العلاقة بين هذه المجموعة من العمليات المعرفية والتفكير والتحصيل الدراسي لا يزال في بداياته الاولى ، ومن ثم بحاجة الى مزيد من الدراسات ، ولاسيما البيئة العربية ، للتعرف على العلاقة بين هذه الاساليب المعرفية من ناحية ، وعلاقتها بالتفكير والتحصيل الاكاديمي من ناحية اخرى فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لالقاء بعض الضوء على هذا الجانب المهم من العمليات العقلية ودورها في مواقف التعليم المختلفة بحيث يمكن ان يسهم ذلك كله في النهاية في توفير فرص أفضل لانتقاء الطلبة للمجالات الدراسية المتخصصة ، أو للحكم على التفاوت الذي قد نلاحظه بين الاستعداد الاكاديمي والاداء في مجالات التعليم المختلفة .

وبناء على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث على النحو التالي :

تحديد مشكلة الدراسة واهدافها :

في ضوء ما تقدم في مجال العلاقة بين الاساليب المعرفية وكل من التفكير المجرد والتحصيل الدراسي والذكاء اللغوي ، فإن هذه الدراسة تهدف الى التعرف على هذه العلاقة لدى طلاب وطلبات كلية التربية بجامعة الكويت ، ولهذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة على انها محاولة للتعرف على ما يلي :

- ١ - مدى اختلاف الطلبة التأمليين عن الطلبة الاندفاعيين بعد الاستقلال - الاعتماد على المجال الادراكي .
- ٢ - مدى اختلاف الطلبة التأمليين عن الطلبة الاندفاعيين في اختبار التفكير المجرد .
- ٣ - مدى اختلاف الطلبة التأمليين عن الطلبة الاندفاعيين في المعدل التراكمي العام .
- ٤ - مدى اختلاف الطلبة التأمليين عن الطلبة الاندفاعيين في اختبار الذكاء اللغوي .
- ٥ - مدى اختلاف الطلبة المستقلين مجاليا عن الطلبة المعتمدين على المجال الادراكي في عمليات التفكير المجرد .
- ٦ - مدى اختلاف الطلبة المستقلين مجاليا عن الطلبة المعتمدين على المجال الادراكي في المعدل التراكمي العام .
- ٧ - مدى اختلاف الطلبة المستقلين مجاليا عن الطلبة المعتمدين على المجال الادراكي في اختبار الذكاء اللغوي .

الدراسات السابقة :

فيما يتعلق بالدراسات المرتبطة بالعمليات المعرفية التي اجريت في المجالات التربوية ، سوف نتعرض الى بعضها ، وهي التي تتعلق بالاساليب المعرفية في ابعادها التأملي - الاندفاعي - والمستقل - المعتمد على المجال الادراكي ، وكذلك الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذه الاساليب ومتغيرات التحصيل الدراسي العام . ومتغيرات الذكاء والتفكير المجرد .

تناولت عدة دراسات كيفية الاهتمام بالاساليب المعرفية ووسائل تطويرها وتسخيرها في التعرف على مجالات الفروق الفردية بين المتعلمين ، ففيما يتعلق بالاسلوب التأملي - الاندفاعي ، جاء اكتشاف كيجان لهذا الاسلوب العقلي المعرفي نتيجة لدراسات عديدة سابقة ، منها هذه الدراسة التي قام بها كيجان وآخرون (Kagan, et al, 1963) عن ايقاع تصور المفاهيم

(Conceptual' Tempo) الذي يستمد من ثلاثة انواع من التصنيفات : الوصفي - التحليلي (descriptive- analytic) والترابطي (relational)، والاستنتاجي - التصنيفي (Inferential- Categorical) فالتصنيف الوصفي التحليلي يتمثل بطريق تصنيف الفرد للمثيرات المعروضة عليه طبقا لخصائص هذه المثيرات بالنسبة للشكل العام للمثير (مثلا يمكن تصنيف الساعة مع المسطرة على اساس وجود ارقام في كل منهما)، ومن حيث ايضاح اساس التشابه عن طريق الاعتماد على عنصر معين من عناصر المثير العامة. والتصنيف الترابطي من ناحية اخرى يتمثل في تصنيف بنود المثيرات التي تتطبق بعضها مع بعض من خلال الوظائف التي يؤدي كل منها للاخر (كالساعة بالنسبة للرجل) حيث انها تتعلق بالرجل من حيث استخدامه لها ولا يمكن الحكم عليها منفصلة عن الرجل .

أما التصنيف الاستنتاجي - التصنيفي فيعتمد على تصنيف الاشياء في عملية مزاجية بناء على نوع العلاقة التي تربط بينها (كالأشياء التي تستخدم في اللباس، أو الأشياء التي تستخدم في اللعب) والتي تدل على تكوين المفاهيم الاستدلالية .

وقد استدل كيجان ورفاقه على أن الافراد الذين يفضلون استخدام المفاهيم التحليلية استغرقوا وقتا اطول قبل الشروع في اعطاء الاجابة من الافراد الذين فضلوا استخدام المفاهيم الترابطية، وهذا الاستنتاج دفع كيجان ومساعديه الى الوصول الى حقيقة ان الايقاع المعرفي ما هو الا متطلب مسبق لأية استجابة تحليلية وان المفاهيم التحليلية مفضلة لدى الافراد «التأملين»، بينما يفضل الافراد «الاندفاعيون» المفاهيم الترابطية، وقد توصل كيجان الى هذه النتائج من الدراسة التي طبقها على عينة الكبار الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠ - ٢٩ سنة .

وفي مجال آخر استخدم كيجان وآخرون (Kagan et al, 1964) أداة خاصة لقياس الصفة التحليلية لدى افراد عينة قوامها ٨٠٠ طالب، وخرجوا بنتيجة هامة وهي ان القدرة التحليلية تزداد كلما كبر الفرد انها ليست متصلة بالقدرة اللغوية، كما دلت النتائج أيضا ان الافراد اجابوا اولاً ثم بحثوا بعد ذلك في صحة اجاباتهم، بينما تأمل البعض الآخر قبل الشروع في اعطاء الاجابة الصحيحة متخلصين بذلك من الاحتمالات غير الواضحة ذهنياً، وقد اطلق الباحثون على الفئة الاولى اسم «الاندفاعيون» وعلى الفئة الثانية اسم «التأمليون» ولقياس هذه السمة وضع كيجان اختبارا خاصا أسماه « اختبار مناظرة الاشكال المألوفة » «Matching Familiar Figure Test» (MFFT) والذي اصبح المقياس التقليدي لقياس الاسلوب الاندفاعي - التأملي لدى الافراد من خلال قياس متغيرين اثنين هما سرعة الاستجابة، وعدد الاخطاء، وقد دلت

الدراسات العديدة في هذا المجال الى وجود معامل ارتباط سالب بين زمني الاستجابة وعدد الاخطاء، حيث تصل القيمة الوسطية له الى حوالي - ٤٨، ٤٨ (مسر ١٩٧٦، Messer, 1976).

أما فيما يتعلق بأسلوب الاستقلال - الاعتماد على المجال الادراكي، فقد جاء الاهتمام بهذا الاسلوب لعمل دراسات مكثفة في مجال كيفية تعامل الفرد مع المعلومات، فقد اهتم وتكن وزملاؤه (Witken et al, 1962) بدراسة بعد الاستقلال - الاعتماد على المجال للوقوف على الفروق الفردية الموجودة بين الافراد فيما يتعلق بهذه المتغيرات، فقام بتصميم مجموعة من المواقف الاختبارية لتحديد ما إذا كان الفرد يستطيع ان يحتفظ في ادراكه لموضوع من الموضوعات او موقف من المواقف متميزا عن باقي المجال الذي يوجد فيه . وكان اول هذه المواقف الموقف التجريبي الذي يعرف باسم « اختبار تعديل الجسم » « Body adjustment Test »، أما الموقف الثاني فقد عرف باسم « اختبار المؤشر والاطار » « Rod and Frame Test » بينما عرف الموقف الثالث باسم « اختبار الاشكال المتضمنة » « Embedded Figures Test » وفي جميع هذه المواقف الاختبارية كان وتكن يهدف الى تحديد ما إذا كان الفرد يستطيع إدراك اي شكل من الاشكال (الجسم، المؤشر، او الاشكال الهندسية) بمعزل عن المجال الادراكي الذي يحيط بكل منها .

وقد استطاع وتكن وزملاؤه التوصل الى فروق واضحة بين الافراد في تعاملهم مع المواقف الاختبارية المختلفة، ووجدوا ان هذه الفروق تتسم بالاتساق والتشابه في هذه المواقف الاختبارية الثلاثة وان الافراد يختلفون في قدرتهم على ادراك اجزاء المجال كشيء مستقل او منفصل عن المجال، وقد تبين كذلك أن هناك أفرادا يتميز إدراكهم للمواقف بالكلية والشمولية (Global) واطلق على اصحاب هذا النمط اسم « النمط المعتمد على المجال » (Field dependent) بينما هناك افراد اخرون يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية (Analytic) أي يدركون اجزاء المجال كعناصر منفصلة ومستقلة بعضها عن بعض ، وقد أطلق على هذه الفئة بالافراد المستقلين إدراكيا (Field Independent) .

وهناك دراسات كثيرة ومتعددة حول هذا المجال، وتشير معظمها الى ان لكل نمط من النمطين، الاعتماد او الاستقلال عن المجال، خصائص وسما تميزه عن النمط الاخر، فالنمط المستقل إدراكيا يستطيع صاحبه أن يتعامل مع المواقف الاختبارية بقدرة تحليلية متميزة تغني عن الاعتماد على أي اطار مرجعي خارجي (وتكن 1973، Witken) . واما النمط المعتمد ادراكيا

فيتميز صاحبه بقدرة اقل على تنظيم المواقف والمثيرات المحيطة به، ولذلك فهو لا يستطيع ان يميز او يفصل نفسه عن الموقف الخارجي بحيث يفصل عنه ويستقل منه.

وأما بالنسبة للأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام فقد أثبتت دراسات عديدة وجود علاقة بين الأسلوب التأملي - الاندفاعي والتحصيل الدراسي العام، فقد اشارت دراسة مسر (Messer, 1970) الى ان الطلاب الذين خضعوا لاختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) قد رسب قسم منهم في المراحل اللاحقة من الدراسة، وان الطلاب الاندفاعيين كانوا يشكلون ثلاثة أرباع عينة الطلبة الراسيين .

وكذلك وجد مكسنر ومكيني (Haskins and McKinney, 1976) ان هناك علاقة ارتباطية سالبة بين عدد الاخطاء في اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) والتحصيل الدراسي العام، واكتشف الباحثان ايضا ان الطلاب ذوي التحصيل المرتفع ينتمون الى فئة التأملين، بينما ينتمي الطلاب ذوي التحصيل المنخفض الى فئة الاندفاعيين.

وفي دراسة اخرى عن علاقة الأسلوب التأملي والأسلوب الاندفاعي بالتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية بالكويت، توصل الصراف (1982) الى ان من بين ٣٢ تلميذا هم عينة الاندفاعيين، كان هناك ١٦ تلميذا راسبا، بينما لم يرسب من عينة التأملين سوى اثنين فقط، وكان رسوبهم في مادة اللغة العربية بينما الراسبون من فئة الاندفاعيين كانوا قد رسبوا في كل من مادة الحساب واللغة العربية، أما عدد سنوات الرسوب لعينة الاندفاعيين، فقد رسب احد عشر تلميذا لمدة عام واحد، وثلاثة تلاميذ لمدة عامين، وتلميذان لمدة ثلاثة اعوام، وقد خرجت الدراسة الى ان التلاميذ المتقدمين في التحصيل الدراسي كانوا ينتمون الى فئة التأملين بشكل عام، وان تحصيل التلاميذ الاندفاعيين كان اقل من تحصيل زملائهم التأملين.

وفي دراسة مطولة توصل برت (Barret, 1977) الى ان تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من التأملين تمكنوا من الحصول على درجات أعلى في اختبارات التحصيل في المرحلة المتوسطة من زملائهم التلاميذ الاندفاعيين، وان تحصيلهم الدراسي في جميع المواد كان يفوق التحصيل الدراسي للتلاميذ الاندفاعيين إشارة الى وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب التأملي - الاندفاعي والتحصيل الدراسي العام.

أما عن العلاقة بين أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال والتحصيل الدراسي العام، فقد تبين من الدراسات التي أجراها كل من جلاسر (Glasser, 1967) ومونتجمري (Mont-

(gomery, 1972) أن هناك علاقة بين درجات الاشكال المتضمنة ومتوسطات التقديرات الدراسية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية .

وفي دراسة أجراها وتكن وزملاؤه (Witken et al, 1977) لقياس العلاقة بين بعد الاعتماد - الاستقلال عن المجال الادراكي ومستوى التحصيل في مجالات التخصص المختلفة ، دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات بصفة عامة ، وخصوصا فيما يتعلق بمقررات الرياضة والعلوم واستخلص وتكن وزملاؤه أن الطلبة الذين يتميزون نسبيا بالاستقلال عن المجال الادراكي يميلون بشكل عام الى اختيار مجالات التخصص العلمية ، في حين يفضل الطلبة الذين يتميزون نسبيا بالاعتماد على المجال التخصصات الادبية ومجالات العلوم الانسانية .

كذلك اشارت دراسة الشرقاوي (1981) التي اجريت على مجموعات تشمل بعض التخصصات الدراسية من طلاب وطالبات جامعة الكويت الى وجود فروق دالة احصائية بين التخصصات الانسانية والتخصصات العلمية فيما يتعلق بالاسلوب المعرفي للأفراد إشارة الى ان الطلاب الذين يتخصصون في دراسات العلوم يكونون أكثر استقلالاً عن المجال الادراكي من طلاب التخصصات الادبية ، في حين يتميز طلاب التخصصات الانسانية بالاعتماد على المجال الادراكي .

وقد كشفت الدراسة التي قامت بها د. نادية شريف (1981) عن الانماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي ، ان ليس هناك فرق دال احصائيا في تحصيل مجموعة الطالبات الجامعيات ذوات النمط الادراكي المعتمد في بحث اجري على ٤٤ طالبة من الطالبات الدارسات لمقرر علم النفس التريوي بجامعة الكويت ، وكانت الفروق الدالة مرتبطة فقط بأسلوب التدريس المستخدم ، فقد تفوقت مجموعة المستقلين في ظل اسلوب التعلم الذاتي عن المعتمدين ادراكيا ، في حين تفوق المعتمدون ادراكيا في ظل اسلوب التعلم التقليدي .

وفيا يتعلق بالاساليب المعرفية وعلاقتها بالذكاء والتفكير المجرد فقد تجدر الإشارة الى ان مفهوم الاساليب المعرفية يختلف عن مفهوم الذكاء فالذكاء يهتم بالدرجة الاولى بتحديد مستوى المهارة او الاداء ، فكلما زادت الدقة والمهارة في أداء عمل من الاعمال ، او حل موقف كلما كان ذلك معبرا عن مستوى أعلى للذكاء . في حين انها كلما انخفض مستوى الاداء او مستوى الدقة كلما كان ذلك دليلا على ضعف القدرة العقلية او الذكاء العام . أما الاساليب المعرفية فانها تهتم

بالدرجة الاولى بحالة او شكل النشاط المعرفي وأسلوبه وعملياته مثل التنظيم والتخزين والادراك والاستدعاء والفهم واستخدام المعلومات وغير ذلك من عمليات ترتبط بشكل النشاط المعرفي الممارس وليس بمحتواه، وهذا يعني انه عن طريق تحديدنا للأسلوب المعرفي فإنه يمكننا الحصول على تقديرات كيفية عن الوظائف العقلية، في حين انه عن طريق تحديدنا للذكاء فإن الدرجات المستمدة من اختبارات الذكاء انما تعطينا تقديرات عقلية تبنى أساسا على الناحية الكمية، لذلك فإن الأساليب المعرفية لا تعتبر أساسا يعتمد عليه في تحديد الفروق الفردية في الذكاء، بقدر ما يعتمد كوسيلة أساسية لتحديد الفروق الفردية في قياسنا لجوانب الشخصية مثل التعرف على أسباب التفاوت التي يمكن ملاحظتها بين الاستعداد الأكاديمي للفرد وتحصيله الدراسي، أو لاختبار المجال الدراسي المناسب للفرد في ضوء سماته وأساليبه المعرفية (جوبل وهريس، 1980 Goebel and Harris).

وعلى الرغم من أن مفهوم الأساليب المعرفية قد يوحي بأنه مفهوم ثنائي القطب إلا أن ذلك مخالف للواقع، حيث أن توزيع الأفراد تبعا لفكرة الأساليب المعرفية يخضع للمبادئ نفسها التي تخضع لها توزيعنا للظواهر النفسية بصفة عامة بمعنى أنه توزيع اعتدالي متصل يبدأ من أحد الطرفين وينتهي بالطرف الآخر، وقد يقول قائل ما الفرق إذن بين توزيع أي أسلوب معرفي وبين توزيعنا للذكاء طالما أن كلا المفهومين يتوزعان تبعا للمنحنى الاعتدالي وبصورة تنصف بالاستمرارية، نقول أن الفرق الجوهرى بين توزيع الأسلوب المعرفي والذكاء على مقياس متصل، أن مقياس الذكاء يعتمد على تحديد الكم الذي يملكه الفرد من القدرة العقلية وأنه كلما زاد ذلك القدر كان ذلك معبرا عن أداء أفضل أو مستوى أفضل، في حين أن تحديدنا للأساليب المعرفية في صورة مقياس متصل لا يتضمن فكرة التفاضل أو التمايز نحو الأحسن أو الأقل، وإنما يصبح لكل مستوى قيمة في ظل شروط ومعطيات معينة، ولذلك كان اتصاف الفرد بأسلوب معرفي معين يتميز بالثبات النسبي، وأنه أسلوبه الأكثر تفضيلا يلجأ إلى استخدامه والتعامل به في مختلف المواقف التي تصادفه، أما بالنسبة للذكاء والقدرات العقلية فإن الزيادة في أي قدر من القدرات العقلية تؤدي إلى التأثير في إمكانيات الأفراد في القدرات الأخرى التي يشتمل عليها العقل (وتكن وجودائف، Witken and Goodenough، 1977).

وفىما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية والذكاء فإنه على الرغم من أن الدراسات في هذا الصدد قد توحي بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الأسلوب التأملى والأسلوب المستقل إدراكيا وبين الذكاء، إشارة إلى أن التأمليين أكثر ذكاء من

الاندفاعيين، وان المستقلين ادراكيا أكثر ذكاء من المعتمدين على المجال الادراكي، الا ان هذه الدراسات ترجع السبب في ذلك الى طبيعة الادوات الاختبارية المستخدمة في قياس كل من المجالين: الاسلوب المعرفي والذكاء، فمثلا اختبار وكسلر لقياس الذكاء يشتمل على مجموعة من الاختبارات الفرعية التي يتشابه بعضها بدرجة كبيرة مع الاختبارات المستخدمة في مجال قياس الاسلوب المعرفي ولذلك فقد جاءت الدلائل لتوحي بالنتيجة السابقة المشار إليها، وهي نتيجة لا تؤكد الدراسات التي تمت في هذا الصدد بمعنى ان الدراسات لم تؤكد ان التأمليين او المستقلين ادراكيا هم اكثر ذكاء من الاندفاعيين او المعتمدين ادراكيا بصورة قاطعة.

فقد وجد مولك ومسر (Mo-lick and Messer, 1973) ان هناك علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في اختبار وكسلر للذكاء، وبين درجة الفرد في اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT). كما وجد وتروك (Wittrock, 1979) ان هناك علاقة ارتباط دالة ايضا بين اختبارات الاستقلال - الاعتماد الادراكي (EFT) وبين الدرجة الكلية في اختبار وكسلر لقياس الذكاء، الا ان هذه العلاقة منشؤها التشابه بين محتوى هذه الاختبارات، الامر الذي يؤدي الى الاعتماد على الدرجة الكلية في اختبارات الذكاء وعلاقتها بالاداء على اختبارات الاساليب المعرفية قد يعطي انطبعا مضللا عن وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين الذكاء وكل من الاسلوبين المعرفيين المشار اليهما.

ولذلك كان لابد من التعرف على اي الاجزاء من اختبار وكسلر يكون مسئولاً عن مثل هذا الارتباط، وبالرجوع الى دراسة مولك ومسر (Mollick and Messer, 1978) نرى ان علاقة الارتباط الوحيدة بين اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) الذي يقيس الاسلوب التأملي - الاندفاعي، واختبار وكسلر لقياس الذكاء قد تركزت في الاختبار الفرعي المعروف باختبار الفهم اللغوي، كما ان علاقة الارتباط الوحيدة بين اختبارات الاشكال المتضمنة (EFT) التي تقيس اسلوب الاستقلال - الاعتماد على المجال الادراكي، وبين اختبار وكسلر قد تركزت في الاختبار الفرعي المعروف بالاختبار التحليلي (Witken, 1965).

وقد اكدت هذه النتائج المشار اليها خطأ الفكرة التي ظلت سائدة لفترات طويلة عن ان مفهوم الذكاء يمكن ان نعب عنه بدرجة كلية واحدة، فقد اشارت انستازي (Annasasi, 1965) الى ضرورة تغيير هذه النظرة عن الذكاء وانه لا يصح دمج مجموعة من الدرجات الفرعية للاختبار العقلي مع بعضها لنخرج بدرجة كلية تعبر عن الامكانيات العقلية للفرد، لان تلك العملية لن يكون لها فائدة او قيمة وظيفية في اي عملية إرشادية لامكانات الفرد العقلية، فما نطلق عليه الذكاء ما هو الا خليط من الانماط الفكرية والاساليب المعرفية والقدرات العقلية،

لذلك كانت الحاجة ماسة الى الرجوع الى ما وراء الدرجة الكلية للتعرف على الخصائص المميزة لاداء الافراد في المواقف المختلفة والتي يشار اليها حاليا باسم الاساليب المعرفية التي تمثل عوامل اكثر ثباتا واهمية في توجيه الافراد إلى مجالات متعددة ومنوعة .

فروض البحث :

وهكذا يتضح ان الدراسات السابقة اشارت الى وجود علاقات بين الاساليب المعرفية المشار اليها باب التأملين - الاندفاعيين ، والمستقلين - المعتمدين وبين اشكال مختلفة من الاداء العقلي المعرفي ، ويحاول البحث الحالي التعرف على اثر الاساليب المعرفية على الاداء العقلي في عينات عربية . ولذلك فانه على ضوء هذه النتائج والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التي يحاول البحث التحقق منها فيما يلي :

١ - لا توجد فروق دالة بين التأملين والاندفاعيين في :

- أ - مدى استخدامهم لاسلوب التحليلي المستقل عن المجال او الاسلوب الشمولي الكلي المعتمد على المجال .
- ب - قدرتهم على القيام بعمليات الاستدلال المجرد .
- ج - مستويات تحصيلهم الدراسي كما يقاس بمعدلهم التراكمي .
- د - مستويات الذكاء اللغوي .

٢ - لا توجد فروق دالة بين المستقلين والمعتمدين ادراكيا في :

- أ - قدرتهم على القيام بعمليات الاستدلال المجرد .
- ب - مستويات تحصيلهم الدراسي كما يقاس بمعدلهم التراكمي .
- ج - مستويات الذكاء اللغوي .

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة :

- ١ - الاسلوب التأملي الاسلوب الاندفاعي .
- ٢ - اسلوب الاستقلال اسلوب الاعتماد على المجال الادراكي .

* التحصيل الدراسي :

القصء منه المستوى الاكاءمي الذي يبلغه الطالب من تحصيله للمواد العلمية عن طريق التقديرات التي يحصل عليها والتي يمثلها المعدل التراكمي لهذه التقديرات .

* الذكاء اللغوي :

نوع من النشاط العقلي الذي يعتمد على اللغة ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من اختبار الذكاء اللغوي .

ثانيا : خطة الدراسة وأدواتها :

أولا : عينة الدراسة :

أجريت هذه الدراسة على ٩٠ طالبا وطالبة من مختلف التخصصات في كلية التربية في الفصل الدراسي الاول للعام الجامعي ١٩٨٦ / ٨٥ م ، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية وبنسب متفاوتة من الذكور والاناث تبعا لطريقة تشكيل الطلبة في هذه الكلية . ولما كانت الغالبية العظمى من طلبة كلية التربية من فئة الاناث لذا تجاوزت عدد الطلاب في العينة .

وفي تصنيف افراد العينة الى التأملين والاندفاعيين ، لجأ الباحثان الى استخدام اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) لكيجان وهو اختبار فرديس يستغرق وقتا كبيرا ، الامر الذي استحال على عينة كبيرة في ظل الظروف الراهنة ، وبناء على نتائج الاختبار فقد تم اختيار ٧٠ طالبا وطالبة ليكونوا عينة البحث ، منهم ٣٦ من فئة التأملين و٣٤ من فئة الاندفاعيين ، واستبعد الباقون لانهم لا ينتمون الى اي من هاتين الفئتين ولما كان البحث يعتمد على استخدام ادوات كثيرة (٤ اختبارات) في اوقات متفرقة ومختلفة ، ونظرا لتسرب بعض الطلاب من عينة الدراسة ، اما بسبب الغياب المتكرر او بسبب الانسحاب من المقررات او تغيير الكلية ، وكذلك نظرا لطبيعة الاسلوب الذي يتحدد به كل من الاندفاعي والتأملي ، او المستقل والمعتمد حيث يتم اختيار المجموعات الطرفية لكلا الاسلوبين ، فقد استقرت العينة النهائية على ٤٤ فردا منهم : ٢٣ من فئة التأملين ، و٢١ فردا من فئة الاندفاعيين ليمثلوا عينة الدراسة في صورتها النهائية .

ثانياً : أدوات الدراسة :

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان باستخدام اربع ادوات مختلفة : اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) الذي وضعه كيجان (Kegan, 1964) واختبار الاشكال المتضمنة (EFT) الذي الفه وتكن وزملاؤه (Witken, 1962) ومن اعداد الشرقاوي والشيخ (1977) واختبار الاستدلال المجرد وهو من اختبارات الاستعدادات الفارقة ومن وضع مراقبة الخدمة النفسية بادارة الخدمة النفسية والاجتماعية بوزارة التربية (1976)، واختبار الذكاء اللغوي الذي اعده ابو علام وحنيلي (1975).

أما اختبار مناظرة الاشكال المألوفة، فيعتبر المقياس التقليدي لقياس الاسلوب التأملي الاندفاعي عند الافراد (التليفون، المقص، المنزل . الخ) ولكل صورة معيار، يوضع في اعلى الصفحة، ثم ست نسخ للصورة نفسها، توضع في اسفل المعيار على ان تكون كل ثلاث صور في مستوى واحد، احدى النسخ في هذه المجموعة تشبه المعيار تماماً، بينما النسخ الخمس الباقية تختلف اختلافا بسيطاً في احدى جزئياتها عن المعيار ويعطي تغذية راجعة في حالة الفشل الى ان يصل الى الشكل المطلوب، وبحساب زمن الاستجابة وعدد الاخطاء التي يرتكبها المفحوص في كل مثير من مثيرات الاختبار، يمكن ان يصنف المفحوص بناء على موقعه من افراد العينة الكلية، فالفرد الذي يقع زمن استجابته فوق الوسيط، وعدد اخطائه تحت الوسيط يعتبر من فئة التأملين، بينما الفرد الذي يقع زمن استجابته في اسفل الوسيط، وعدد اخطائه في اعلى الوسيط ينتمي الى فئة الاندفاعيين، اما الافراد الذي لا ينتمون الى هاتين الفئتين فيستبعدون من عينة الدراسة، وبهذه الطريقة يشكل التأمليون والاندفاعيون ثلثي اية عينة عشوائية تقريبا.

أما اختبار الاشكال المتضمنة فهو اختبار جمعي يتألف من ثلاثة اقسام يتكون القسم الاول منه من سبعة اشكال هندسية، ونخصص له من الوقت ثلاث دقائق، ثم القسم الثاني ويتكون من تسعة اشكال اخرى ويعطى له خمس دقائق ثم القسم الثالث ويتكون من تسعة اشكال اخرى ويعطى له خمس دقائق، وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص ان يتعرف على الشكل البسيط داخل الشكل المعقد في كل مثير من مثيرات الاختبار، ثم يوضح حدوده بالقلم الرصاص، وفي النهاية تحسب الاستجابات الصحيحة ويعطى لكل استجابة صحيحة درجة واحدة.

أما اختبار الاستدلال المجرد فيتكون من ٥٠ مثيرا، كل منها يتكون من صفين من

الرسوم او الاشكال، وكل صف يكون سؤالاً او مشكلة، ويتكون من اربعة رسوم او اشكال في خانة المشكلة على اليمين، وخمسة في خانة الجواب على الشمال، بحيث تكون كل اربعة اشكال في خانة المشكلة سلسلة لها نظام خاص ويطلب من المفحوص ان يحدد اي الاشكال الخمسة في الصف الذي يقابلها في خانة الجواب يكمل السلسلة، اي يصلح لأن يكون الشكل الخامس في السلسلة، ومدة الاختبار ٢٥ دقيقة، وتحسب الدرجات الخام للدلالة على عمليات التفكير المجرد عند المفحوص :

أما اختبار الذكاء اللغوي فيتكون من ٥٠ سؤالاً، ويقاس القدرة على التفكير، ولكل سؤال أربع إجابات، واحدة منها صحيحة فقط، وفي حالة الاجابة يعطي المفحوصون ٢٥ دقيقة للاجابة على اسئلة الاختبار، ثم تعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة، وباستخدام الدرجات الخام يمكن الحكم على وضع المفحوص بالنسبة لبقية افراد العينة الكلية.

ثبات أدوات الدراسة :

١ - اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) :

تم الحصول على ثبات اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) باستخدام معاملات الارتباط بين بنود الاختبار، وقد وصلت معاملات الثبات الى ٠,٨٤، لزمن الاستجابة، و٠,٩١، لعدد الاخطاء، وهي معادلات مرتفعة.

كما يمكن الرجوع الى الدراسات السابقة للباحثين السابقين في هذا المجال للتعرف على معايير الثبات للاختبار المذكور، فقد توصل كيجان (Kegan, 1965) الى معامل ثبات يتراوح بين ٠,٤٨ الى ٠,٦٠، لزمن الاستجابة و٠,٢٥ الى ٠,٥١، لعدد الاخطاء عن طريق اعادة الاختبار على نفس العينة بعد مضي سنة دراسية كاملة. كما توصل بلوك وزملاؤه (Block et al, 1974) الى معامل قدره ٠,٨٩، لزمن الاستجابة و٠,٦٢، لعدد الاخطاء. اما عن الدراسات التي عملت في البيئة الكويتية، فقد اشارت دراسة صالح (1981) الى معامل ارتباط قدره (٠,٧٩) بين زمن الاستجابة وعدد الاخطاء.

٢ - اختبار الاشكال المتضمنة (EFT) :

بلغ معامل ثبات اختبار الاشكال المتضمنة (EFT) على عينة البحث باستخدام معادلة كورد - ريتشاردسون ٢١ ٠,٦٠

٣ - اختبار التفكير المجرد:

تم الحصول على ثبات اختبار التفكير المجرد باستخدام معادلة كورد - ريتشاردسون ٢١، وقد وصل معامل الثبات الى ٠,٨٩ .

٤ - اختبار الذكاء اللغوي:

لاعطاء صورة عن ثبات اختبار الذكاء اللغوي، استخدم معادلة كورد - ريتشاردسون ٢١، حيث تبين ان معامل الثبات هو ٠,٦٤ .

ويتبين من معاملات الثبات لهذه الاختبارات، ان اقل معامل ثبات قد سجل لاختبار الاشكال المتضمنة (EFT) وهو ٠,٦٠، واعلى معامل ثبات كان من نصيب اختبار التفكير المجرد وهو ٠,٨٩، الا ان جميع معاملات الثبات كافية لاغراض الدراسة ولاسيما اذا علمنا ان معادلة حساب الثبات المستخدمة في هذه الدراسة تعد من اكثر المعادلات تشددا في حسابها للثبات .

ثالثا: المعالجة الاحصائية:

١ - تم حساب زمن الاستجابة، وكذلك عدد الاخطاء لكل فرد من افراد العينة في اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT).

٢ - تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتوزيع افراد العينة الى مستقلين او معتمدين مجاليا.

٣ - تم الحصول على الدرجات الخام لجميع افراد العينة في اختبار التفكير المجرد واختبار الذكاء اللغوي.

٤ - تم الحصول على المعدلات التراكمية لافراد العينة للتعرف على مستواهم التحصيلي العام.

٥ - تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم اختبار (ت) لفروق المتوسطات بين فئة التأمليين والاندفاعيين على جميع المتغيرات التابعة.

٦ - تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم «ت» لفروق المتوسطات بين فئة المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي في جميع المتغيرات التابعة.

نتائج الدراسة

اعتمد في تحليل نتائج الدراسة على استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة (ت) للفروق بين المتوسطات، وذلك لكل مجموعة التأمليين والاندفاعيين، ومجموعة المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي كل على حدة، وفي جميع العوامل التابعة المقاسة، وهي بعد التفكير المجرد والذكاء اللغوي، والمعدل التراكمي، والجداول الاتية تبين هذه النتائج :

الجدول رقم (١)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم «ت» للفروق بين مجموعة التأمليين والاندفاعيين في ابعاد الاستقلال - الاعتماد والتفكير المجرد والذكاء اللغوي والمعدل التراكمي

العوامل التابعة	البعء	التأملي			الاندفاعي			قيمة «ت»	مستوى الدلالة
		م	ع	ن	م	ع	ن		
الاستقلال - الاعتماد		١٦,١٧	٣,٨٢	٢٣	١١,٩٥	٢,٨٤	٢١	٤,٢٢	٠,٠١
التفكير المجرد		٣٢,٧٠	٦,٣١	٢٣	٢٦,١٤	٧,٦٠	٢١	١٤,١٩	٠,٠٠١
الذكاء اللغوي		٣٣,٤٨	٥,٣٨	٢٣	٣٢,٥٧	٤,٥٣	٢١	٢,٨٨	٠,٠١
المعدل التراكمي		٤,٦٧	٢,٠٤	٢٣	٣,٧٤	١,٦٠	٢١	٩,٥٨	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول رقم (١) ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين التأمليين والاندفاعيين في جميع المتغيرات التابعة المقاسة، حيث كانت «ت» بالنسبة لتغير اسلوب الاستقلال - الاعتماد ٤,٢٢، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، كذلك فان قيمة «ت» بالنسبة للتفكير المجرد كانت ايضا دالة حيث بلغت ١٤,١٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١، وبلغت قيمة «ت» بالنسبة للذكاء اللغوي ٢,٨٨، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، وكذلك قيمة «ت» بالنسبة للمعدل التراكمي بلغت ٩,٥٨ ودالة عند مستوى ٠,٠٠١، وكانت هذه الفروق في جميع المتغيرات في صالح مجموعة التأمليين بالمقارنة بمجموعة الاندفاعيين.

الجدول رقم (٢)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم «ت» للفروق بين
مجموعة الاستقلاليين والاعتماديين في التفكير المجرد والذكاء اللغوي
والمعدل التراكمي

المعامل التابعة البعد	الاستقلالي			الاعتمادى			قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	م	ع	ن	م	ع	ن		
التفكير المجرد	٣٤,٢	٥,٣٥	٢٠	٢٦,١٧	٧,٦٣	٢٤	٢,٨٨	٠,٠١
الذكاء اللغوي	٣٤,٦	٥,٣٢	٢٠	٣١,٦٧	٣,٨٩	٢٤	١,٥١	غير دالة
المعدل التراكمي	٤,٥٩	١,٣٠	٢٠	٣,٦٩	١,٠٩	٢٤	٣,٢١	٠,٠٠١

اما الجدول رقم (٢) فيوضح منه ايضا ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين مجموعة المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي، فقد بلغت قيمة «ت» بالنسبة لمتغير التفكير المجرد ٢,٨٨، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيمة «ت» بالنسبة للمعدل التراكمي ٣,٢١، وهي أيضا دالة عند مستوى ٠,٠٠١، أما بالنسبة لمتغير الذكاء اللغوي فلم تصل قيمة «ت» إلى مستوى الدلالة الاحصائية. وكانت الفروق الدالة كلها في صالح مجموعة المستقلين ادراكيا بالمقارنة بمجموعة المعتمدين ادراكيا.

مناقشة النتائج

أولاً: فيما يتعلق بالفرض الأول: لا توجد فروق بين التأمليين والاندفاعيين فيما يتعلق ببعد 'الاستقلال - الاعتدال على المجال الادراكي':

بالرجوع الى الجدول رقم (١) يتضح لنا ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين التأمليين والاندفاعيين في مدى استخدامهم للاستقلالية التحليلية (المستقل عن المجال) او الكلي الشامل (المعتمد على المجال). ولذلك فقد رفض الفرض الاول. وتشير هذه النتائج الى ان الطلاب التأمليين كانوا اكثر استقلالا عن المجال الادراكي من زملائهم الطلاب الاندفاعيين، وهذا التفاوت مرجعه الى ان الطلاب التأمليين لجأوا الى التعامل مع المثيرات التي عرضت

عليهم بطريقة تحليلية، وعناصر مستقلة بعضها عن بعض، وذلك عن طريق اطالة النظر فيها والتأكد من الوصول الى الحل الصائب والحكم السليم، بينما تميز تعامل الطلاب الاندفاعيين مع المثيرات بالنظرة الكلية والشمولية والاسراع في اتخاذ القرار دون التبصر بعواقبه.

وتشير هذه النتيجة الى ان كلا من التأمليين والمستقلين مجاليا يشتركون في تملك القدرة التحليلية في معالجة الامور، بينما يتميز الاندفاعيون والمعتمدون على المجال الادراكي في تملك القدرة الشمولية والكلية في التعامل مع الاشياء، وتتطلب القدرة التحليلية عادة مرونة في التفكير واطالة في الوقت لتقلب النظر في اختبار الفرضيات المطروحة امامهم للوصول الى الحل الانسب، وهذه الخاصية لا تتوفر إلا فيمن يتمتعون باستقلالية في التفكير والاعتماد على النفس في التوصل الى القرار، وهذا ما ادى الى تشابه الاداء العقلي المعرفي لكل من التأمليين - المستقلين.

ووجود القدرة التحليلية عادة عند الافراد مؤشر للدلالة على وجود مستوى من النضج العقلي متمثلا في استخدام الاساليب الاستراتيجية للتعامل مع المثيرات، بينما الطريقة الكلية الشمولية عادة لا تخضع لهذه المعايير الأمر الذي يؤدي إلى اغفال كثير من النقاط الجوهرية عند التعامل مع المعلومات هذه النتيجة تتفق مع ما توصل اليها (Ault, 1973) من نتائج على ان الافراد التأمليين والافراد المستقلين مجاليا يعتمدون على استخدام استراتيجيات معرفية أكثر نضجا عند البحث في المجالات المعرفية، على عكس الافراد الاندفاعيين والمعتمدين على المجال الادراكي الذين يلجأون عادة الى اساليب اقل نضجا ودقة للوصول الى النتائج، وهذا ما يؤدي الى اغفالهم لنقاط كثيرة دقيقة يجب اخذها في الاعتبار عند التعامل مع المعلومات، ووصولا الى اصدار حكم صحيح.

كذلك تتفق هذه النتائج مع نتائج كثير من الباحثين في هذا المجال على اساس ان هناك ارضية مشتركة بين البعد التأملي والبعد المستقل مجاليا (Messer, 1976)، حيث ان الافراد التأمليين أكثر استقلالا عن المجال الادراكي من الافراد الاندفاعيين (Neimark, 1975).

ثانيا: ما يتعلق بالفرض الثاني: لا توجد فروق بين التأمليين والاندفاعيين فيما يتعلق ببعد التفكير المجرد:

بالرجوع الى الجدول رقم (١) يتضح لنا ان قيمة «ت» لفروق المتوسطات كانت دالة احصائية حيث بلغت (١٩، ١٤)، وهي دالة على مستوى ٠،٠٠١، وهذا يعني رفض الفرض

الثاني من فروض البحث . وتشير هذه النتيجة الى ان التأملين كانوا افضل من الاندفاعيين في التفكير المجرد . ويتضح من الجدول رقم (١) ان متوسط استجابة مجموعة التأملين اكبر من متوسط استجابة مجموعة الاندفاعيين بمقدار (٦,٥٦) ، حيث بلغ متوسط استجابات التأملين (٣٢,٧٠) بانحراف معياري قدره (٦,٣١) ، وبلغ متوسط استجابات الاندفاعيين (٢٦,١٤) انحراف معياري قدره (٧,٦٠) ، ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى طبيعة التفكير عند التأملين ، فالميل الى التأملية عند الأفراد يقودهم الى التروي في التفكير ، وتقليب النظر في امور قبل الوصول الى القرار المطلوب ، هذا من ناحية ، ومن ناحية اخرى فان التشابه بين كل من اختبار منظر الاشكال المألوفة (MFFT) واختبار الاستدلال المجرد الذي يقيس التفكير المجرد قائم في اكثر من مجال ، فالاختباران يعتمدان على استخدام الرسوم او الاشكال المتشابهة ، وهما كذلك يتطلبان القدرة على تحليل المجال الادراكي ، الامر الذي يؤدي الى ان الفرد المتفوق في احدهما يكون متفوقا في الاخر .

وهكذا يمكن القول ان تميز التأملين بالروية والتأمل والتفحص لما امامهم هو العامل الاساسي الذي يجعلهم افضل في مواقف مثل مواقف الاستدلال المجرد الذي تحتاج حل موافقه الى مثل هذا التروي ومعالجة المتغيرات المتضمنة في الموقف بطريقة جزئية وتحليلية للوصول الى القاعدة العامة ، في حين ان الاندفاعيين بما يتميزون به من نظرة شمولية قد تكون هي المسئولة عن صعوبة ادراكهم لكل ابعاد الموقف ، مما يزيد من صعوبة الوصول الى الحل الصحيح .

ثالثا : ما يتعلق بالفرض الثالث : لا توجد فروق بين التأملين والاندفاعيين فيما يتعلق بالمعدل التراكمي :

اظهرت نتائج اختبار «ت» المشار اليها في الجدول رقم (١) لمتوسطات المجموعتين ، وجود فرق ذي دلالة احصائية حيث بلغت «ت» (٩,٥٨) وهي دالة احصائيا على مستوى ٠,٠٠١ ، ولصالح مجموعة طلاب التأملين ، وبالتالي فقد رفض الفرض الثالث من فروض البحث ، وتشير هذه النتيجة الى ان الطلاب التأملين اكثر تفوقا في تحصيلهم الدراسي من زملائهم الطلاب الاندفاعيين وهذه النتيجة لا تخالف نتائج الدراسات الاخرى في هذا المجال ، فالأفراد التأمليون يمتازون بتحصيل دراسي اعلى من الافراد الاندفاعيين في مجالات دراسية متعددة (الصراف ، ١٩٨٥) (Barret, 1977, Englehart, 1978) ويعزى الاختلاف في هذا المجال الى التفاوت في القدرة الادراكية عند المجموعتين الامر الذي يؤدي الى ضعف التعامل مع المعلومات فيما يتعلق بالافراد الاندفاعيين وتقودنا هذه النتيجة الى استنتاج اخر وهو

ان الطلاب التأمليين يتعاملون مع المعلومات بطريق مختلف عن طريقة تعامل الطلاب الاندفاعيين معها مما يؤدي الى تفوق الافراد التأمليين على الافراد الاندفاعيين في مجالات التعلم، ونستطيع ان نستنتج من هذا ايضا أن الأسلوب الاندفاعي يعيق عملية التعلم في كثير من المجالات، الامر الذي يؤدي الى تحصيل دراسي اقل بالنسبة للافراد الذين يتميزون بهذا الاسلوب.

رابعا: ما يتعلق بالفرض الرابع: لا توجد فروق بين التأمليين والاندفاعيين فيما يتعلق بالذكاء اللغوي:

تشير نتائج اختبار «ت» في الجدول رقم (١) إلى أن هناك فروقات ذات دلالة احصائية حيث بلغت قيمة «ت» (٢,٨٨) وهي دالة على مستوى ٠,٠١ ولصالح مجموعة الطلاب التأمليين، حيث بلغ متوسط استجابة التأمليين (٣٣,٤٨) في حين بلغ متوسط استجابة الاندفاعيين (٣٢,٥٧)، وتشير هذه النتيجة الى تفوق الطلاب التأمليين على الطلاب الاندفاعيين في اختبار الذكاء اللغوي، ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى العلاقة الارتباطية بين محتوى اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) واختبار الذكاء اللغوي لاعتماد كليهما بالدرجة الاولى على قدرة المفحوص في اختبار الاجابة الصحيحة من بين عدة احتمالات في المواقف التي تكون فيها الاجابات غامضة وغير دقيقة، وهذه الخصائص المشتركة بين الاختبارين قد تكون السبب الرئيسي في وجود العلاقة الارتباطية بينهما.

ومن الملاحظ ان اختبار الذكاء اللغوي المستخدم في هذه الدراسة يتميز بصفتين: الصفة الاولى هي طريقة التصميم، حيث ان بنود هذا الاختبار وضعت على شكل الاختيار من متعدد، فيها توضع الاجابة من ضمن عدة بدائل، ويطلب من المفحوص التعرف عليها، وهذه الطريقة متبعة ايضا في اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) وانما تستبدل فيه الكلمات بالصور والاشكال.

اما الصفة الاخرى فهي ان اختبار الذكاء اللغوي يعتمد اساسا على تقييم المفحوص لصيغ ادراكية معينة كما هو الحال في اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (MFFT) المستخدم لقياس البعد التأملي - الاندفاعي لدى الافراد. ولعل السبب في التقارب بين استجابات الافراد في الاختبارين يعود بالدرجة الاولى الى وجود ارضية مشتركة بينهما تعود الى التشابه في طريقة التصميم ومتطلبات الاداء في كل من الاختبارين معا.

ويقودنا هذا التحليل الى الوصول الى استنتاج هام ، وهو ان البعد التأملي - الاندفاعي يتداخل مع بعض العناصر المكونة لاختبار الذكاء اللغوي الامر الذي يؤدي الى ان من يتفوق في احدهما يتفوق بالضرورة في الاخر .

ومع ان هذه النتيجة قد لا تكون قاطعة ، الا انها تلقي الضوء على وجود علاقة بين القدرة ومتغيرات الاسلوب المعرفي ، وهذا الموضوع بحاجة ماسة الى دراسات مماثلة لاستيضاح حقيقة الامر في هذا المجال الذي لا يزال خصباً ومهيئاً للبحث والتنقيب .

خامسا : ما يتعلق بالفرض الخامس : لا توجد فروق بين المستقلين والمعتمدين في عمليات التفكير المجرد :

بالرجوع الى الجدول رقم (٢) نرى ان النتائج تشير الى رفض هذا الفرض ، حيث ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين المجموعتين ، فقد بلغت قيمة «ت» (٢,٨٨) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ويتضح لنا من الجدول رقم (٢) ان مجموعة المستقلين جاء متوسط ادائهم على اختبار التفكير الاستدلالي المجرد (٣٤, ٢) وهو اعلى من متوسط اداء مجموعة المعتمدين إدراكياً حيث كان متوسط ادائهم (٢٦, ١٧) . وتشير هذه النتيجة الى ان مجموعة المستقلين ادراكيا قادرين على التعامل مع المواقف ذات الطبيعة الاستدلالية المجردة بدرجة اكبر من مجموعة المعتمدين ، ويمكن وصف الاختبار بانه عبارة عن صفوف من الرسوم او الاشكال الهندسية وعلى المستجيب ان ينظر الى مجموعة هذه الاشكال ليتعرف على النظام الذي تنتظم به هذه الاشكال ثم عليه ان يختار شكلا من مجموعة اشكال مقابلة بحيث تكمل هذا النظام او التسلسل ويمكن تفسير هذه الفروق الدالة بين المعتمدين والمستقلين في هذا البعد باعتبار ان المستقلين ادراكيا يتعاملون مع الموقف بطريقة جزئية تحليلية - فهم أكثر قدرة على تحليل الموقف إلى جزئياته الفرعية مما يساعدهم على الوصول الى احكام استدلالية يسر وسهولة ، في حين ان مجموعة المعتمدين ادراكيا يتعاملون مع الموقف بكلياته مما قد يؤدي الى عدم وضوح الاجزاء التي تكون هذا الكل . ومن هنا قد يكون من الصعب عليهم التعامل مع مواقف الاستدلال المجردة .

وهذه النتيجة منطقية في ضوء صفات كل مجموعة من المجموعتين ، حيث ان الاولى قادرة على انتزاع الجزء من بين الكل المتضمن فيه مما يسر له اكتشاف الحل في مثل هذه المواقف اما

المعتمدون فهم غير قادرين على فصل الجزء عن الكل الذي يوجد فيه مما يصعب عليهم التعامل المجرد.

وبدأت كانت معظم الدراسات في هذا الصدد تشير الى ان التعامل بالطريقة الكلية مع المواقف المختلفة يتطور، ويتضح مع مراحل العمر ومراحل النمو والنضج بحيث يتحول الكائن الحي من التعامل الكلي الى التعامل المتمايز، وانه مع مراحل النمو وزيادة التدريب والخبرات يزداد تحول الفرد من التعامل الكلي الى التعامل الجزئي.

مثل هذه الحقيقة العلمية يمكن الاستفادة منها من خلال عمليات التدريب والتمرين على اكتساب هذه الاستراتيجية المعرفية طالما ان الدراسات السابقة والدراسات الحالية اظهرت وأكدت بما لا يدع مجالاً للشك ان اصحاب الاسلوب المستقل اقدر على الاداء بكفاءة اعلى في المواقف التعليمية المعقدة مثل مواقف التفكير المجرد بالمقارنة باصحاب الاسلوب الادراكي المعتمد او الكلي.

وهذا يلقي عبئاً على العملية التربوية ويستدعي تنمية مثل هذه الاستراتيجيات المعرفية لدى المتعلمين باعتبارها وسيلة لتنمية اشكال التفكير الارقى والاكثر تقدماً.

سادساً: فيما يتعلق بالفرض السادس: لا توجد فروق بين الاسلوب الادراكي المستقل واصحاب الاسلوب الادراكي المعتمد فيما يتعلق بالذكاء اللغوي:

فقد بينت الدراسة صحة هذا الفرض، فلا توجد فروق ذات دلالة احصائية فقد بلغت قيمة «ت» (١,٥١) وهي غير دالة.

وتؤكد هذه النتيجة على ما أكدته دراسات سابقة في هذا الميدان، وهو ان الاسلوب المعرفي المستقل والمعتمد لا يفضل احدهما الاخر، وان ارتباط الذكاء المرتفع مع احد البعدين لم تؤكد اي دراسة سابقة، فقد سبق الإشارة الى ان مفهوم الاساليب المعرفية المستقلة او المعتمدة ما هو الا الاسلوب الاكثر تفضيلاً الذي يستخدمه الفرد في تعامله وادراكه لاي موقف معرفي، سواء من حيث اساليب تخزين المعلومات او استدعائها او عمليات الفهم والحفظ واستخدام المعلومات في حين ان الذكاء هو مفهوم يشير الى مقدار ما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية (Mes-sick, 1097).

ولذلك فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتشير الى انه لا توجد فروق بين المستقلين ادراكيا والمعتمدين ادراكيا فيما يتعلق بالذكاء اللغوي.

كما يمكن القول ان اختبار الذكاء اللغوي اختبار يعتمد على اللغة من ناحية ، كما انه يقيس الذكاء العام دون التعرض الى جوانب او عمليات عقلية محددة سواء كانت طائفية او خاصة - لذلك فان الوصول الى هذه النتيجة يعتبر منطقيا طالما ان كلا من المعتمدين والمستقلين ادراكيا قد لا يجدون مواقف يتضمنها الاختبار ليتناسب وصيغة العمليات المعرفية الملائمة لكل منهما مما قد يزيل اي اثر للفروق بين المجموعتين .

سابعا : ما يتعلق بالفرض السابع : لا توجد فروق بين المستقلين والمعتمدين في مستويات تحصيلهم الدراسية كما يقاس بمعدلهم التراكمي :

فقد بينت الدراسة عدم صحة هذا الفرض حيث اظهرت النتائج ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية حيث بلغت قيمة «ت» (٣, ٢١) وهي دالة عند مستوى ٠, ٠٠١ وبالرجوع الى المتوسطات الحسابية يتضح ان مجموعة المستقلين كان متوسط ادائهم ٤, ٥٩ وبانحراف معياري قدره ١, ٣٠ ، وهو اعلى من متوسط اداء المعتمدين ادراكيا حيث ان متوسطهم ٣, ٦٩ بانحراف معياري قدره ١, ٠٩ . هذه النتيجة اكدتها من قبل دراسات كل من جلاس- (Glas ser, 1967) ومونتجمري (Montgomery, 1972) ، حيث اظهرت دراساتها وجود ارتباط بسيط من درجات الطلاب على اختبارات الاشكال المتضمنة ومتوسطات التقديرات الدراسية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية ، وكذلك اكدتها دراسة وتكن وزملاؤه (Witken et al, 1977) حيث كانت هناك فروق دالة في التحصيل في صالح مجموعة المستقلين ، كما ان الدراسة بينت ان طلبة الكليات العملية اكثر استقلالا في اسلوبهم المعرفي واعلى تحصيليا بالمقارنة بالكليات النظرية الذين كانوا اكثر اعتمادا في اسلوبهم المعرفي واقل تحصيليا . وقد ايدت هذه النتيجة ايضا بالمجتمع الكويتي الدراسة التي قام بها الشرفاوي (١٩٨١م) على طلبة جامعة الكويت .

وفي ضوء هذه الدراسات وما اسفرت عنه الدراسة الحالية فانه يمكن القول ان طلبة كلية التربية هم خليط من التخصصات النظرية والعملية وبالتالي فان هذه النتيجة منطقية ومقبولة في اطار انه ربما جاء تحصيل مجموعة المستقلين افضل من تحصيل مجموعة المعتمدين نظرا لوجود طلاب من تخصصات علمية ونظرية في عينة الدراسة .

وهكذا يتضح لنا ان كلا من الاسلوب التأملي ، والاسلوب الاستقلالي يعتبران من الاساليب او الاستراتيجيات المعرفية التي لو امكن تنميتها وتدريب الافراد على ممارسة السلوكيات المتضمنة فيها لأمكننا ان نساعد الافراد والتلاميذ على وجه التحديد بتنمية الكثير

من مهارات التفكير العليا سواء كانت من نوع التفكير المجرد او الناقد او الابتكاري ، طالما ان العلاقة بينها واضحة وقوية وانها يسهمن في تميز الاداء وتفوقه في مختلف مجالات النشاط العقلي المعرفي .

خلاصة النتائج

أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي :

اولا : بالنسبة لاصحاب البعد التأملي - الاندفاعي :

- ١ - ان الطلبة التأملين يمكن وصفهم بأنهم في مقابلاتهم مع المواقف المختلفة يكونون اكثر استقلالا عن المجال الادراكي بالمقارنة بالطلبة الاندفاعيين الذين تميز اسلوبهم المعرفي بأنه اكثر اعتمادا على المجال الادراكي .
- ٢ - ان الطلبة التأملين يتميزون بقدرات التفكير الاستدلالي المجرد بدرجة اكبر من الطلبة الاندفاعيين .
- ٣ - ان الطلبة التأملين كان ادائهم على اختبار الذكاء اللغوي أفضل من اداء الطلبة الاندفاعيين .
- ٤ - ان الطلبة التأملين كان مستوى تحصيلهم ومعدلهم التراكم الدراسي بالجامعة اعلى من مستوى تحصيل الطلبة الاندفاعيين .

ثانيا : بالنسبة لاصحاب البعد الاستدلالي - الاعتمادي على المجال الادراكي :

- ١ - ان الطلبة المستقلين ادراكيا يتميزون بقدرات على التفكير الاستدلالي المجرد بدرجة اكبر من الطلبة المعتمدين ادراكيا .
- ٢ - ان الطلبة المستقلين ادراكيا يتميزون بمستوى تحصيل دراسي أفضل من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة المعتمدين ادراكيا .
- ٣ - ان الطلبة المستقلين ادراكيا لا توجد بينهم وبين الطلبة المعتمدين ادراكيا اي فروق فيما يتعلق بالذكاء .

وقد ارجع الباحثان هذه النتائج الى أن أصحاب الأسلوب التأملي والأسلوب الاستدلالي لابد أنهم استطاعوا خلال مراحل نموهم ان ينموا اساليب اكثر تطورا عند التعامل مع المواقف الاختبارية (اسلوبهم المعرفي) ساعدت على تميز وتفوق ادائهم بالمقارنة بالطلبة الاندفاعيين والمعتمدين ادراكيا على المجال .

المراجع

المراجع العربية :

- الخضري ، سليمان وآخرون ، « اختبار الأشكال المتضمنة (الصور الجمعية) » (القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٦ : .
- الشراوي ، أنور محمد ، «الاساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت» مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت ، العدد الأول ، مارس ١٩٨١ م .
- الشراوي ، أنور محمد ، «الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين» مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت ، العدد الرابع ، ديسمبر ١٩٨١ م .
- الصراف ، قاسم علي ، «بعض العلاقات بين الأسلوب التأملي - الاندفاعي والتعلم» ، المجلة العربية للعلوم الانسانية - جامعة الكويت ، المجلد الثاني ، ربيع ، ١٩٨٢ م ص ٨ .
- الصراف ، قاسم علي ، «علاقة الاسلوب التأملي والاسلوب الاندفاعي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بالكويت» ، لم تجاز للنشر في مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت ١٩٨٥ م .
- الصراف ، قاسم علي ، «الاسلوب التأملي الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت» ، لم تجاز للنشر في المجلة التربوية ، ١٩٨٥ م .
- شريف ، نادية ، «الانماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي» ، مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت ، العدد الثالث ، سبتمبر ١٩٨١ م .
- صالح ، عبد الرحيم ، «الاسلوب التأملي - الاندفاعي بين اطفال المدارس في الكويت» ، مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت ، سبتمبر ١٩٨١ م .

المراجع الأجنبية :

- Annastasi, A. **Differential Psychology**, (New York : McMillan Co., 1965).
- Ault, R. "Problem — "Solving Strategies of Reflective, Impulsive, Fast — Accurate, and Slow-Inaccurate Children". **Child Development**, 1973, **44**, 259 - 266.
- Barret, D. "Reflection — Impulsivity as a Predictor of Children's Academic Achievement." **Child Developmental Psychology**, 1974, **10**, 166 - 632.
- Block, J. and others. "Some Misgivings about the MFF Test as Measure of R-I." **Developmental Psychology**, 1974, **10** 611 - 632.
- Engelhardt, J. "Cognitive Style and Children's Computational Errors. "Perceptual and Motor Skills," 1978, **46**, 323 - 330.
- Glasser, R. "Variables in Discovery Learning" in Shulman and Keistar (eds.) **Learning by Discovery : A Critical Appraisal**, Chicago, R. McNally, 1967.
- Goebel, R. "Multiple Choice Tests : Do Some Students Perform with Style?" Paper presented at APA Convention, 1982.
- Goebel, R. and Harris, E. "Cognitive Strategy and Personality Across Age Levels," **Perceptual and Motor Skills**, 1980, **50**, 803 - 811.

- Huskins, R. and McKinney, J. "Reflective Effects of Response Tempo and Accuracy on Problem Solving and Academic Achievement". **Child Development**, 1976, 47, 690 - 696.
- Kagan, et al. "Information Processing in the Child". Psychological Monographs, 1964, **73**, No. 578.
- Messer, S. "Reflection — impulsivity : Stability and School Failure". **Journal of Educational Psychology**, 1970, **61**, 487 - 490.
- Messr, S. "Reflection Impulsivity : A Review." **Psychological Bulletin**, 1976, **83**, 1026 - 1052.
- Messick, S. "The Criterion Problem in The Evaluation of Instruction: Assessing Possible, Not Just intended outcomes." in M. Wittrock and D. Wiley (eds.). **The Evaluation of Instruction: Issues and Problems**. (New York: Holt, Reinehart and Winston, 1970).
- Mollick, L. and Messer, S. "The Relation of Reflection impulsivity to intelligence Tests." **The Journal of Genetic Psychology**, 1978, **132**, 157 - 158.
- Montgomery, D. "Personality Correlates of Response Tendencies During Habituation of the Galvanic Tendencies During Habituation of the Galvanic Skin Response." **Dissertation Abstracts International**, 1972, 32, 6690B - 6691B.
- Neimark, E. "Longitudinal Development of Formal Operations Thought" **Genetic Psychology Monographs**, 1975, **91**, 171 - 295.
- Witken, M. et al. "**Psychological Differentiation**", (New York: John Wiley, 1962).
- Witken, M. "Psychological Differentiation and Forms of Pathology" **Journal of Abnormal Psychology**, 1965, 70, 318 - 336.
- Witkin, H. "Psychological Differentiation". (ed) (N.Y: Penguin Books, 1965).
- Witkin, H. "A Cognitive Style Perspective on Evaluation and Guidance." **In Proceedings of the 35th Invitational Conference in Testing Problems**. (Princeton: Educational Testing Service, 1973).
- Witkin et al. "Role of Field: Dependent and Field Independence." **Journal of Educational Psychology**, 1977, **69**, 197 - 211.
- Witkin, H. and Goodenough, D. "Field Dependence and Interpersonal Behavior." Educational Testing Service, 1977.