الفروق بين المستقلين والمعتمدين ادراكياً في أداء الكتابة الناقدة بمقرر علم النفس الجنائي لدى طلاب جامعة بورسعيد

Field dependence- independence differences in the critical writing performance in the criminal psychology course among Port Said University students

إعداد

د. محمود علي موسى

Mahmoud Ali Moussa

أستاذ علم النفس التربوي المساعد - كلية التربية، جامعة قناة السويس

د. محمد نايف أبوعكر

دكتوراة المناهج وطرق تدريس لغة عربية - كلية التربية، جامعة قناة السويس

Mohamed Naief Abu Aker

Doi: 10.21608/jasep.2022.258812

استلام البحث : ١٦ / ٢ /٢٠٢٢

قبول النشر: ٢٦ / ٢ / ٢٠٢٢

موسى، محمود علي وأبو عكر، محمد نايف (٢٠٢٢). الفروق بين المستقلين والمعتمدين ادراكياً في أداء الكتابة الناقدة بمقرر علم النفس الجنائي لدى طلاب جامعة بورسعيد. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج (٦)،ع(٢٩) سبتمبر، ص ص ١٧٧ - ٢٠٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

الفروق بين المستقلين والمعتمدين ادراكياً في أداء الكتابة الناقدة بمقرر علم النفس الجنائي لدى طلاب جامعة بورسعيد

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي في أداء الكتابة الناقدة لدى طلاب كلية الآداب جامعة بورسعيد. اختيرت عينة الدراسة بصورة مقصودة بلغت ١٣٤ طالب وطالبة. أعلم جميع الطلاب بالغرض من التجربة البحثية التي أجريت عليهم. أخبر جميع الطلاب أن درجاتهم لن تتأثر بأدائهم على التجربة. اختير مقرر علم النفس الجنائي لمبررات منها أنه مقرر اجتماعي فلسفي يمكن صياغة مشكلات جدلية له، كما أن القضايا المدروسة هي قضايا حياتية يراها المتعلم ويستمع إليها بوسائل الاعلام. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المضمون). استخدمت الدراسة مقياس الأساليب المعرفية لـ Fuhrmann & Jacobs (1980). كما قدرت درجات أداء الكتابة الناقدة عن طريق تحليل المضمون في ضوء معايير وأداءات. واستعان الباحثان باثنين من الزملاء لتقدير درجات الطلاب بعيداً عن التحيز. استخدم الوسيط الحسابي لدرجات الطلاب في تقسيم الطلاب إلى مستقلين ومعتمدين على المجال الادراكي بحيث الطلاب المرتفعين يكونوا مستقلين. وأسفرت النتائج عن عدم وجود اختلاف بين الجنسين في أداء الكتابة الناقدة. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي في الكتابة الناقدة. كما أثبتت الدراسة أن أداء الطلاب في الكتابة الناقدة اعتمد على تناوب الاسلوبين كمكملين. كما أكدت الدراسة سيادة النمط الاستقلالي نسبياً نتيجة زيادة فترة الممارسة والتدريب.

الكلمات المفتاحية: الأسلوب المعرفي؛ الكتابة الناقدة؛ الكتابة الجدلية.

Abstract:

The study aimed to identify the differences between the independent and the dependent on the cognitive domain in the critical writing performance among students of the Faculty of Arts, Port Said University. 134 participants divided by gender into male and female students. Inform all students of the purpose of the research experiment conducted on them. students knew that their grades will not be affected by their performance on the experiment. The criminal psychology course was chosen because it is a socio-philosophical course that can formulate argumentative problems and that the issues

studied are life issues that the learner sees and listens to in the media. The study relied on the descriptive analytical method (content analysis). The study used the Fuhrmann & Jacobs Cognitive Styles Scale (1980). Critical writing performance scores were estimated by analyzing the content in the light of standards and rubrics. The researchers used two colleagues to estimate the students' grades without bias. Use the median of the students' scores to divide the students into independent and dependent on the cognitive domain so that the high students are independent. The results revealed that there was no difference across gender in the of critical writing. The results revealed that there were no differences between independent and dependent on the cognitive domain in critical writing. The study proved that students' critical writing performance relied on varying the two styles as complements. The study confirmed the prevalence of the relatively independent style because of the increase in the period of practice and training.

Keywords: cognitive style; critical writing; Argumentative writing.

مقدمة:

في فترة انتشار وتفشي وباء كورونا، كانت التكليفات والدراسة مختلفة تماماً عما كان ذي قبل، ونظراً لعدم توفر البنية التحتية لجميع الطلاب باختلاف أماكن سكنهم الفرص لتقييم الأداء بالاختبارات الالكترونية. وقد اعتمد بعض الادبيات التربوية على استخدام الكتابة لعدة مسببات منها (Jeyaraj, 2021):

١) شعور المتعلم أن الكتابة الناقدة هادفة، وقدرتهم على استخدام مصادر المعرفة في تكوين بحوثهم العلمية المنشود تقديمها للحصول على الأعمال الفصلية الخاصة بهم. وهذا يتطلب كفايات تكنولوجية للتعامل مع النصوص وتنسيقها والتحقق من الانتحال العلمي كي يتفرد في أسلوبه (Huber & Helm, 2020).

٢) توفير الفرص لعمليات التفكير الناقد، حيث إن المواقف الاختبارية تفرض على المتعلم النزاعات المتجددة تجاه الذات والأخرين، وقلق الاختبار. كما أنها تساعد على الحضور المعرفي والاجتماعي بين الطلاب سواء عن طريق

البحث أو التخطيط للعمل أو التفاوض حول وجهات النظر (Carrillo & Flores, 2020).

٣) تحل الكتابة الناقدة محل اختبارات المقال كأداة للتقييم لما تتفوق فيه من عمليات معرفية عليا مثل التحليل والاستدلال والترميز والتفسير والاستنتاج (Haerazi, Dehghani, Rachmawati & Irwansyah, 2021). وتصلح هذه الطريقة في المواد ذات الطبيعة الفلسفية والمواد الاجتماعية وتعلم اللغات حيث تمكن المتعلم من إدراك العلاقات بين السبب والنتيجة، واستنباط الأفكار وغيرها من مهارات التفكير الناقد (Memari, 2021).

ويعرف التفكير الناقد بأنه تفكير منضبط وموجه ذاتياً يجسد كمال الأفكار لنمط معين من التفكير (Memari, 2021). والكتابة هي قدرة ومهارة تزدهر بالممارسة، ويكون الغرض من الكتابة هو تخصيص بعض المعرفة، ونقل الأفكار، والانفعال، والمعتقدات، والانخراط في عملية الكتابة لنقل وتداول المعنى المناسب (Ferst, 2005). وتتطلب الكتابة عملية تفكير لاستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتحديد منظومة محددة لكتابة أهداف حقيقية ككتابة رسالة أو مقال، وانتقاد موقف معين، وتلخيص دروس معينة (Brockbank & McGill, 2012). وتتضمن الكتابة الناقدة تحليل السبب والنتيجة؛ بمعنى تحديد مدى ارتباط حالتين أو أكثر ببعضهما البعض، وتحليل سبب شيء ما، وكيفية حدوث هذا الشيء. وتركز على سبب ما يحدث (الأسباب)، ونتائج ما يحدث (التأثيرات)، أو مزيج منهما (Haerazi et al., 2021).

وترتبط عملية الكتابة الاكاديمية بمهارات التفكير الناقد، والتقييم في جميع التخصصات الاكاديمية (Borglin, 2012). وهذا يعتمد على اكتساب المعرفة والمرونة على استخدام التراكيب اللغوية بصورة تعزز ميل متعلمي المرحلة الجامعية من دمج الظاهرة اللغوية في كتاباتهم (AlHassan & Wood, 2015). وتتطلب عملية الكتابة الناقدة عدة مهارات منها، تحديد مهام ما قبل الكتابة، بنية الفقرة، والمكونات الأساسية للمقال، توفير الأدلة، الحذر والحيطة في تناول بعض القضايا، تجنب الانتحال، تماسك الفقرات وعمقها اللغوي (Mallia, 2017).

الاطار النظري والدراسات السابقة:

مدخل الكتابة الناقدة:

قد أفادت بعض الأبحاث أن انخفاض دافعية المتعلم يؤدي إلى صبغة سطحية للحبكة الكتابية وركاكة في الأسلوب، إذ ان السياق لا يلبي احتياجات المتعلم (Bacha, 2002)، وصعوبة التماسك المعجمي والانتقال والتلخيص والاستبدال، وسوء اختيار الأفكار والروابط ذات المغزى (Hall, 2002). وهناك نظريات

متداخلة التي توضح الكتابة الناقدة في السياقات الاكاديمية (Lea & Street, 2006):

١) نموذج مهارات الدراسة study skills model: ويرى أن الكتابة مهارة فردية ومعرفية في المقام الأول. ويركز هذا النموذج على السمات السطحية لشكل اللغة وسلامتها، ويفترض أن ينقل الطلاب معارفهم عن طريق الكتابة من خلال سياق المشكلات الجدلية المطروحة للمناقشة. ويركز النموذج على تعلم السمات الرسمية للغة بمعنى أن تكون بنية الجملة والقواعد النحوية وعلامات الترقيم صحيحة. ولا يولى اهتماماً كبيرا للسياق. ويرتبط هذا النموذج ببعض النظريات النفسية منها السلوكية التي تهتم بنقل المعرفة (Strobl, Ailhaud, Benetos, Devitt, Kruse, Proske & Rapp, 2019).

٢) نموذج الاجتماعية الاكاديمية academic socialization: ويتعلق باستيعاب الثقافة السائدة في عمليات الكتابة، والأنواع المختلفة من وجهات النظر التي تقوم عليها القضية الجدلية موضع النقاش. ويكتسب المتعلم طرق التحدث والكتابة والتفكير واستخدام معرفة القراءة والكتابة التي تميزه بين أعضاء تخصص معين. ويفترض النموذج أن تكون الكتابات والأنواع المناقشة مستقرة نسبياً، وأنه بمجرد التمكن من قواعد الكتابة الأساسية لقضية أكاديمية معين فإنه قادراً على إعادة نتائجه بشكل صحيح غير معيب. ويرتبط هذا النموذج بالنظرية البنائية للتعلم كإطار تنظيمي للعمل في مجال علم اللغة الاجتماعي وتحليل الخطاب.

٣) نموذج الكتابة الأكاديمي academic literacies: ويهتم بصنع المعنى، والهوية الثقافية، والسلطة، والقدرة على تناول الأفكار. ويبرز على المناقشة والكتابة الطبيعة الاكاديمية المؤسسية إذ تعتبر المعرفة المهنية مميزة للسياق. وتكون عمليات الربط بين الأفكار أن تجريداً وديناميه ودقة موضحاً طبيعة الرأي والرأي الاخر ويستخدم بعض المهارات منها التبرير والاستدلال والتقييم. وقد يبدو هذا النموذج سائداً في الأوساط العلمية الجامعية لما طرأ على الكتابة من سبل التطور التكنولوجي واستخدام برمجيات اللغة الطبيعية التي تعمل على تنسيق الكتابة، والتدقيق الاملائي والنحوي، وتسهيل عمليات الاقتباس والاستبدال، مولدات الفهرسة، مكتشف المفردات والكلمات، إعادة الصياغة والتخليص (Mahlow & Dale, 2014).

وتعمل عملية الكتابة الناقدة تنمية فرص التواصل والتشارك بين المتعلمين، لتكوين خطط تفصيلية عن طبيعة الأفكار ووجهات النظر التي يتم تبنيها أو رفضها والدفاع عنها، واختيار المبررات العلمية، وادراك التشابهات والاختلافات بين تلك الآراء والحلول، واتخاذ القرار بصورة جماعية، ثم يطرح المتعلم صورة عن

طبيعة فكرة، وبالتالي تؤتي الكتابة الناقدة ثمارها حيث تعمل على ديناميه البنية المعرفية لدى المتعلم وتكوين مخططات معرفية أكثر ثراء وعمقاً حول طبيعة المعرفة واللغة المستخدمة في تناول القضايا الجدلية (Shayakhmetova, Mukharlyamova, Zhussupova & Beisembayeva, 2020).

٤) وأضاف Keh, (1990) **مدخل العمليات** Process approach لمهارات الكتابة، وهو مدخل اشتهر في فترة السبعينات من القرن الماضي. ويهتم هذا المدخل في جوهره بربط النواحي الداخلية للمعرفة (اللغة والتفكير) بالعمليات الاجتماعية الخارجية (Reither, 1985). ويشار لهذا المدخل بأنه عملية متعددة تتكون من توليد الأفكار فيما قبل الكتابة، وكتابة مسودة أولية مع التركيز على المحتوى (لاكتشاف المعنى، وأفكار المؤلف)، ثم إعداد مسودات متعددة لمراجعة الأفكار ونقل تلك الأفكار وتناولها بعمق يقنع القارئ بوجهات نظر الكاتب (Keh, 1990). وتتضمن مرحلة الاكتشاف أو إعداد المسودة الأولية للكتابة المطلوبة عزل المتغيرات الدخيلة واستيعاب المتعلم للمطلوب أدائه، واستنباط دور المتعلم وكتابة الأفكار بتسلسل دينامي (Rohman, 1965). وأضاف أن عمق المناقشة يتلخص في وضع توجهات مستقبلية في نهاية المقال أو تطبيقات في السياق البيئي للتعلم بحيث يكون تشبع المتعلم بحل المشكلات عملياً (Hayes & Flower, 1987).

ويعاني هذا المدخل من قصور منه، أنه يستغرق من المتعلم وقتاً طويلاً وصولاً لجودة الأداء، عدم كفاية وقت عضو هيئة التدريس للقراءة الواعية لتكليفات طلابهم. أما من الناحية المعرفية فقد يعاني المتعلم من تجربة التنافر المعرفي بمعنى وجود عدم ارتياح نتيجة نقص الخبرة والمهارة في كتابة الخطاب الكتابي، إذ أن محتوى الذاكرة من معرفة، ومعالجة تلك المعرفة لاكتشاف المعلومات والأفكار واللغة المطلوبة فقد يؤدي إلى أخطاء العرض أو التسلسل (Reither, 1985). كما يعاني هذا المدخل من طرح غير واقعي بسبب تلاعب الكاتب أحياناً بالألفاظ بصورة تفوق مستوى فهم القارئ (Keh, 1990). وتؤثر العوامل السياقية بقوة في طبيعة الكتابة، وكذلك خبرة المتعلم بالموضوع، والطبيعة التركيبية المعقدة للمشكلات التي يتم مناقشتها (Keen, 2017). كما يعاني المدخل من عوامل الجذب الرئيسية في انتاج النص اللازم في عملية الكتابة الناقدة نتيجة الخبرة المحدودة للمتعلم (Guo, Zhang, Deane & Bennett, 2019).

أنواع الكتابة الناقدة:

١) الكتابة الفردية Single-author writing: وهي تلك التي يكتب فيها الشخص النص نيابة عن مجموعة من زملائه.

٢) الكتابة المتسلسلة Sequential writing: يكتب شخص ما في وقت معين، ثم يمرر النص إلى الشخص التالي. وفيها يكون التنافس على موارد المعرفة بين الزملاء المشتركين في إعداد النص، وهنا يكون تخطيط المحتوى أكثر مرونة وانسيابية حيث يتم توليد الفكرة وتنظيم النص بصورة أكثر عمق (Guo et al., 2019; Hayes, 2012).

٣) الكتابة المتوازية Parallel writing: يعمل عدد من المؤلفين على النص بشكل متوازي. وهنا عملية المشاركة في كتابة النص تؤدي إلى الاستفادة من ردود الاقران التكوينية، ويزدهر الأداء تدريجيا نتيجة المشاركات المستمرة (Woodhouse & Wood, 2020). وغالبا تتغلب هذه الطريقة على المشكلات التحليل السطحي والعميق لاستخدام اللغة في تناول الموضوعات بصورة ناقدة جراء المناقشات الجماعية وردود الأفعال والتغذية الراجعة (Odena & Burgess, 2017).

٤) الكتابة الافقية Horizontal-division: ويمكن تقسيم الكتابة بحيث يكون كل مشارك مسؤولاً عن قسم معين، يأخذ كل مشارك دوراً معيناً في عملية انتاج النص. وعلى كل فرد التحقق من ثلاث عمليات إنتاج نص مخطط، ومراجعة داخل الجمل، مراجعة هيكل النص بصورة عامة (Baaijen, Galbraith & de Glopper, 2012).

٥) الكتابة التفاعلية Reactive writing: يتم انتاج النص في الوقت الفعلي، حيث يتفاعل المشاركون في عملية الكتابة بعضهم مع بعض وتكوين العمليات اللغوية لتوليد الجمل من المحتوى المخطط له (Guo et al., 2019). وتفقد فاعليتها عندما يفتقر المتعلم بالأليات المعيارية لتي تحكم الكتابة العلمية الناقدة (Henderson, 2018). كما تفقد جوهرها إذا فقد المتعلم القدرة على التخيل والتركيب، أو إذا تجاهل المتعلم أفكار النقاش والحوار في تجربة العمل (Schmidt, 2018).

الأنشطة المتضمنة في عمليات الكتابة الناقدة:

وتتكون الكتابة من بيئة المهام التي تتضمن المهمة نفسها، والمعرفة والخبرة الموجودة ف ذاكرة الكاتب طويلة الأمد، والذاكرة العاملة التي تقوم بالعمليات التي تساعد الكاتب على انتاج النص، والتخطيط، والنسخ، والتدوين، والمراجعة. وتتطلب هذه العملية تفسير الأفكار الموجودة في مكون التخطيط ثم التحويل إلى لغة مناسبة، واستخدام عمليات المراجعة إذا لزم الأمر بناء على ردود فعل الاخرين (Keen, 2017). وتتطلب عملية الكتابة عدة أنشطة منها:

١) الأنشطة التحويلية transformative: وتتضمن العمليات المعرفية بما في ذلك جميع مهارات واتخاذ القرارات التي تساعد المتعلم على انتاج معلومات جديدة

أثناء علمية الاكتشاف. وتتطلب تلك الأنشطة أن يتضمن نص المقال دلالات تثير الاستفسار لدى المتعلم بصورة مستمرة (Hulshof & De Jong, 2006).

٢) الأنشطة التأملية reflective activities: وهي أنشطة تسمح بخلق وتكوين المعرفة اعتمادا على الادراك الخاص بالفرد، وتنظيم المعرفة، ويمكن ان يتم تعديل المخططات المعرفية والبناء المعرفي بصورة أكثر تكاملاً وأكثر تعقيداً كي تصبح المعرفة الجديدة قابلة للاستخدام، وبالتالي فهذه الأنشطة تعمل على التكامل بين المهارات الاستفسارية والتنظيم الذاتي (Billing, 2007; Moon, 2004). ويتفوق الطلاب المستقلين في المجال الادراكي في عمليات التخيل الإبداعي وبعض الأنشطة التأملية المتطلبة في اتخاذ القرار (الجميل، ٢٠١٠؛ الشامي، ٢٠١٣).

٣) الأنشطة المنظمة ذاتياً Self-regulated activities: وتشمل مزيجا من الادراك وما وراء المعرفة والدافعية. ويتضمن الادراك عمليات تحويلية، بينما يتضمن ما وراء المعرفة أنشطة تنظيمية، في حين أن الدافع يصف معتقدات الطالب التي تؤثر على العمليات المعرفية وما وراء المعرفية (Schraw, 2006). وتركز الأنشطة التنظيمية على دعم قدرة المتعلم على التحكم في عملياته المعرفية. اما العمليات ما وراء المعرفية تساعد في السماح للطلاب بالتعلم بفهم أعمق أثناء انتاج معرفة جديدة (Aleven & Koedinger, 2002). وتنقسم الأنشطة التنظيمية إلى تخطيط، ومراقبة، وتقييم على النحو التالي:

أ. التخطيط Planning، ويحدث بتحديد الطلاب أهداف الأداء، والتنبؤ بمسار التعلم، والتخطيط بإدارة الوقت، ووضع خطة استراتيجية لتسلسل الأنشطة المطلوبة للكتابة.

ب. المراقبة Monitoring، وتتضمن الملاحظة، وتتبع عمليات دراسة المتعلم، وتدوين ملاحظاته ومراجعتها، واتخاذ القرار بتغيير الخطة إذا استدعى الأمر.

ت. التقييم Evaluation، ويتطلب الالتزام بأهداف التعلم ومدى تحققه في سياق النص، والتعليق على تنفيذ المهام والتقدم العلمي بأكمله، والتحقق من صحة الإجراءات والنتائج على المستوى المفاهيمي، والتفكير في مسار التعلم ومعالجة المعلومات.

وقد تنتج مشكلة أثناء الكتابة الناقدة هي انتحال المتعلم لبعض المعلومات عندما يستشهد بمعلومات من لغة مغايرة غير لغته الأم. وهو سلوك أكاديمي يحدث نتيجة قلة وعي المتعلم، ونقص المعلومات المتاحة له (Wrigley, 2019). وتنمو هذه المشكلة نتيجة انخراط المتعلم في الكتابة الإبداعية أو الناقدة دون تدريب لفترة لا

تقل عن خمسة أسابيع (van der Velden, 2020). وللخروج من تلك المشكلة يمكن للمتعلم من استخدام عمليات التقييم الناقد للمعلومات والمعارف المتاحة في عدة مصادر، وبناء معرفة جديدة (van der Velden, Joshi & Culén, 2018). ويرى أن التفكير التأملي في الكتابة يعطي المتعلم نظرة ثاقبة حول تفسيراتهم للخبرات وموضوعات التعلم إذ يجعله يفسر الخبرات التعليمية بصورة ذهنية حرة وجادة (Hosein & Rao, 2017 Pedaste, Mäeots, Leijen & Sarapuu, 2012).

كما أن عمليات الانتحال تعمل على غرس الممارسات الأخلاقية السيئة وتقلل القيمة المضافة إلى عملية التعلم، وتعمل على التحري عن مدى الغش الكتابي في اقتباس والاستشهاد بنقد من دراسات أخرى اعتمادا على نظرية السلوك المخطط ونظرية الردع (Flom, Green & Wallace, 2021). كما أن عمليات التقييم والملاحظة التي يجريها عضو هيئة التدريس مع طلابه تحسن سبل النقد والتأمل لدى المتعلم وتحسن أسلوب الكتابة في المرات اللاحقة (Wingate, Andon & Cogo, 2011).

وتقاس جودة النص الكتابي بدرجة إبداعية الرموز والصور والحوار والكتابة الناقدة والصور البلاغية، وسلامة اللغة والاستشهاد، وجودة التبرير والاستدلال والتقييم، وقوة المعنى وعمقه، والنجاح في استخدام الالفاظ المناسبة، والتعبير بشكل متكامل عن الجوانب الحسية للنص والأداء الحي في التعبير عن الظاهرة الكتابية (Richards, 2018).

الاستقلال والاعتماد على المجال الادراكي:

يشير المجال الادراكي إلى النمط الأكثر عمومية اعتمادا على اليقظة الذهني، والتكامل بين المثيرات المعرفية، والشمول في تناول المعرفة، والتبرير وتوظيف الخبرة (Angeli, 2013; Bagley & Mallick, 1998). والأفراد المصنفون على انهم مستقلون عن المجال الادراكي بدلا من الاعتماد على المجال هم أكثر عرضة للحصول على درجات إبداع أعلى، لكن درجة التقييم لا تؤثر على ابداع الفرد (Miller, 2007). كما يتفوق المستقلين عن المجال في القدرة على حل المشكلات المعقدة بالأخص المشكلات ذات السياق غير الرسمي (Nicolaou & Xistouri, 2011)، والتفوق في الاعمال ذات الأنماط الفكرية (Zhang, 2004).

ويمتلك الافراد ذوي المجال الادراكي المستقل قدرات بصرية مكانية قوية، وقدرات ذاكرة عاملة أكثر قدرة على معالجة المعلومات مع تقدم العمر، كما أنهم أكثر قدرة على إزالة المعلومات المعقدة والمضللة في السياق المعرفي (Shilna & Gafoor, 2021). كما يعتمد الاستقلال عن المجال الادراكي على القدرة على فك وإعادة هيكلة البنية المعرفية كما يطورون أنماط معالجة مستقلة

اعتماداً على ذواتهم، في حين يرتبط الاعتماد على المجال بالكفاءة في العلاقات الشخصية ويعتمدون على الاخرين للحصول على معلومات تخص المهام التي يتم إنجازها (Kunxue, 2021). ويتسم المستقل عن المجال بالمرونة المعرفية والتكيف مع طبيعة المهام وقد يستحدث سياقات ودلالات تساعده على النقد والابتكار (Angeli, 2013)، من أجل إدارة وتفسير المهام المعرفية المعقدة (Evans, Richardson & Waring, 2013). ويرى أن البعد المعرفي للاعتماد على المجال الادراكي والاستقلال هو ثنائي القطب فيما يتعلق بمستوى المعرفة والقيمة، ولكل قطب سمة تكيفية في ظروف معينة (Witkin & Goodenough, 1977).

ويميل ذوي المجال المستقل ادراكيا إلى القدرة على توضيح المشكلة وتقييم مصداقية المعلومات، والتفكير باستخدام معلومات جديرة بالثقة، والتجنب التحيز في اصدار الحكم (Evans et al., 2013; Hyytinen & Toom, 2019). وتبدو قدرة المتعلم وحرفيته في حل المشكلات لمفتوحة التي ترتبط بالواقع الاجتماعي (Hyytinen & Toom, 2019)، إذ تعتمد على استخدام المنهج الجدلي في تبرير واحد أو أكثر من الادعاءات وإقناع القارئ بالمعتقدات المعرفية (Buehl, Alexander, Murphy & Sperl, 2001). وتعتمد المشكلات التي تعتمد على الكتابة الجدلية على هيكلة الحجج والحجج المضادة وتفنيد الحجج والبحث عن تبريرات لتأكيد وجهة نظره (Diakidoy, Christodoulou, Floros, Iordanou & Kargopoulos, 2015).

بينما يحتاج الاعتماد على المجال الادراكي إلى تعليمات أثناء الكتابة ترتبط بمستوى التخطيط، والمراجعة (Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith & van den Bergh, 2007)، وتتضمن الكتابة الناقدة استخدام السياق للتبادل الاجتماعي لما لها من فوائد مزدوجة لتبادل وجهات النظر والتبريرات وإثراء البنية المعرفية لتحسين عمليات صنع القرار (Felton, Garcia-Mila, Villarroel & Gilabert, 2015).

في حين يرى أن التعلم التبادلي يجعل هناك تساوي في الأداء الخاص بالفهم بين المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي (أبو الخير، ٢٠١٧)، إلا أنهما مختلفين في شكل القرار المتخذ النهائي، ولا يختلف القرار بين الكليات النظرية والعملية باختلاف الاستقلال والاعتماد على المجال الادراكي (الجميل، ٢٠١٠). وكما يرى (Favart & Passerault, 2009; Fuchs, Kahn-Horwitz & Katzir, 2019; Münchow, Richter, von der Mühlen & Schmid, 2019) أن طبيعة المجال (مستقل أو معتمد) قد تكون تناوبيه بمعنى أن الفرد إذا كانت خبرته محدودة في مجال معين، فإن عليه أن يدرس وجهات نظر

زملائه كي يقدم ادعاءات متوافقة بهدف اقناع القارئ، أو حتى لرفض أو قمع حجج معينة باستخدام ادلة دامغة بعيداً عن التحيز أو الافتقار إلى التعاطف حيث أن الكتابة الناقدة ما هي إلا مقال جدلي يعتمد على اللغة التعبيرية لتعكس فهم الأفكار المقدمة وترابطها وتفسيرها وتسلسلها وتنظيم ومقارنة تلك الأفكار لإنشاء بنية النص المكتوب، وأكد Tarchi & Villalón (2021) أن هذه الادعاءات والألة نظرية أو قائمة على الملاحظة أو أحكام معيارية. ولكن قد يغلب ميول التفكير على الكتابة الناقدة، فميول التفكير هي أنماط معرفية وعادات ذهنية للعقل تعكس أراء ورؤى تأملية للفرد وتعكس معتقداته، وبالتالي فالكتابة الناقدة في ضوء هذا الرأي هي تمثيل عقلي معرفي لقضية ما تتعامل مع نفس المشكلة في ضوء وجهات نظر مختلفة (Bråten, Ferguson, Anmarkrud & Strømsø, 2013).

وفي المجمل العام وأياً كان نوع الاستقلال أو الاعتماد على المجال الادراكي فإن الهوية الثقافية للفرد والأكاديمية تبرز الروابط المعرفية المفاهيمية ومدى صقلها وترابطها اللغوي، ومدى التناول متعدد الأوجه باستخدام تسلسل لغوي صارم (Demick, 2014; Favart & Passerault, 2009). وفي حالة تبني الشخص لنوعي المجال الادراكي بالتناوب فإن العملية المفاهيمية لتنظيم محتوى الكتابة الناقدة يسير في مستويين هرميين هما (Favart & Passerault, 2009; McCutchen, 1996; Taylor & Tversky, 1992):

١) المستوى البنائي الكلي macro-structural level: وفيه يتم تنظيم المحتوى بطريقة عامة، يقوم فيها الكاتب بتنفيذ الخيارات الاستراتيجية من أجل تحديد واختيار وتنظيم الوحدات الرئيسية للمحتوى. وبهذه الطريقة يعكس النص الناتج البنية الأساسية للمحك المطلوب ويتم ترتيب المعلومات بالطريقة الأكثر ملائمة.

٢) المستوى البنائي الجزئي micro-structural level: وفيه يتم تطوير المحتوى ضمنياً بشكل أكبر من خلال الإضافات والاثراء وتوصيف وحدات المستوى الأعلى. وفي المستوى البنائي الكلي يتم عرض العناصر كلية في البداية بطريقة بنائية كلية وفقا لخصائصها المشتركة ثم يستخدم المستوى البنائي الجئي الذي سيمكن الكاتب أو المتعلم من معالجة المعلومات بدقة وبناء تمثيله المعرفي الهرمي وفقاً للمستويات البنائية الكلية والجزئية.

وغالبا يكون مسؤولاً عن هذا الكف المعرفي باعتباره يجعل الفرد متكيفاً مع المهام المطلوبة منه، وأكثر مرونة معرفية، ويسمح بنمو الوظائف التنفيذية كي يجعل الفرد منخرطاً في عملية الوعي وحل المشكلات، وغالباً يتفوق المستقلون في حل المشكلات التي تحتاج إلى تنظيم بصري أكثر، وفصل المشتتات عن السياق الراهن (مراد وغنيم وأبو دنيا، ٢٠١٥).

مشكلة الدراسة:

لوحظ في عقب انتهاء الموجه الأولى من وباء كورونا عزوف عدد كبير من طلاب كلية الأداب بجامعة بورسعيد عن الحضور، وأن الحضور لا يتجاوز ثلث الطلاب. كما أن استخدام الاختبارات الدورية كان لزاماً كي يمكن لهيئة التدريس التحقق من تمكن الطلاب من محتوى المقررات الدراسية. ونظراً لأن الإمكانات التكنولوجية التي يعتمد عليها الطلاب تعتمد على قدراتهم المادية، فإن الحضور أو التواجد أونلاين لجميع الطلاب يعد صعباً خصوصاً للطلاب من المناطق النائية. وقد التزم بعض أعضاء هيئة التدريس في ضوء القرارات الجامعية إلى استخدام التقويم المستمر بناء على التعليمات الدورية إما بتقويم الكتاب المفتوح، أو بتكليفات عبارة عن كتابة مقالات إبداعية ذات صلة بموضوعات المقرر، أو عمل بحوث طلابية، ويقيم أداء الطلاب في ضوءها.

وقد طرحت للطلاب مجموعة من الموضوعات البحثية التي تطلب كتابة مقالات دورية، تحتوي هذه الموضوعات على قضايا جدلية، والمطلوب من كل طالب تناول وجهات النظر المتعددة الخاصة بالقضية المطروحة ومناقشة أوجه التأييد والتعارض معها، ثم يختار أحد هذه الأوجه ويقوم بكتابة مبرراته، وطرح الاستدلالات، والاستنتاجات التي توصل إليها في سبيل حل تلك القضية الجدلية. ويمكن صياغة سؤال الدراسة على النحو التالي: هل توجد فروق بين الطلاب المستقلين والطلاب المعتمدين في المجال الادراكي في أداء الكتابة الناقد بمقرر علم النفس الجنائي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة بورسعيد؟

أهداف الدراسة:

دراسة الفروق بين الاستقلالية والاعتمادية في المجال الادراكي في أداء الكتابة الناقد بمقرر علم النفس الجنائي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة بورسعيد.

أهمية الدراسة: تحديد حجم الدعم المعرفي والدافعي المطلوب من عضو هيئة التدريس حسب طبيعة الطلاب ذوي الاستقلال أو الاعتماد على المجال الادراكي أثناء أداء الكتابة الناقد في مقرر علم النفس الجنائي باعتباره مقرر يعتمد على التفكير الناقد التأملي.

فرض الدراسة: توجد فروق بين درجات الطلاب المستقلين والطلاب المعتمدين على المجال الادراكي في أداء الكتابة الناقد بمقرر علم النفس الجنائي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة بورسعيد.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة حيث يتم التحقق من وجود فروق بين الطلاب المستقلين والطلاب المعتمدين على المجال الادراكي على أداء الكتابة الناقدة اعتماداً على أداءات تقيس

التمكن من عملية الكتابة. ولكن بعد تدريب الطلاب لمدة خمس أسابيع على الكتابة الناقدة.

ثانياً: عينة الدراسة: اختيرت العينة بصورة مقصودة للتحقق من أهداف الدراسة من طلاب قسم علم النفس بكلية الآداب بالفرقة الثالثة. بلغ حجم العينة ١٣٤ طالب وطالبة. بلغ متوسط العمر ٢٠.٥٧ عام بانحراف معياري ٠.٦٢ عام. وانقسمت عينة الدراسة من حيث الجنس إلى ٢٩ (٢١.٦%) ذكر، و ١٠٥ (٧٨.٤%) أنثى.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١. مقياس الأساليب المعرفية:

اعتمد الباحثان على مقياس Fuhrmann & Jacobs (1980)، وذلك لسهولته وخلوه من الاشكال المتضمنة التي اعتمدت عليها البحوث النفسية والتي تتطلب ذكاءً بصريا مكانياً. ويهدف المقياس إلى قياس الأساليب المعرفية اعتماداً على استقلال واعتماد الفرد على المجال الادراكي، فالأسلوب المعرفي هي الطرية التي يكتسب بها المتعلم المعلومات ويدركها ويعالجها في موقف التعلم. والأسلوب المعرفي هو الطريقة الفريدة التي يقوم بها كل متعلم بجمع المعلومات ومعالجتها أي كيفية المعالجة لمعلومات الادخال وتصنيفها وتقييمها. وتكون المقياس من ٣٦ مفردة يستجيب الفرد عليها بعلامة أمام المفردة التي تنطبق عليه، ويصحح المقياس بوضع درجة أمام كل مفردة تنطبق على المستجيب، ويعطى صفر إذا لم يستجيب على المفردة. وتشير الدرجة المرتفعة إلى استقلال المجال الادراكي للتعلم المعرفي، في حين تعتبر الدرجة المتدنية مؤشر للتعلم المعتمد على المجال الادراكي.

الصدق والثبات:

تم التحقق من الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الأساليب المعرفية على العامل العام، وتوصلت النتائج إلى مؤشرات المطابقة المعروضة في جدول (١):

جدول (١): مؤشرات المطابقة لمقياس الأساليب المعرفية (ن= ١٣٤).

المؤشر	RMSEA	X^2	NNFI	GFI	SRMR	AGFI
القيمة	٠.١٦	٥٢٤٩.١٤ P=0.000	٠.٩٦	٠.٩٥	٠.٠٩٦	٠.٩٥

ولوحظ من النتائج تأثر مؤشر X^2 حيث كان دال احصائياً، هذا يرجع إلى اختلال شرط الاعتدالية المتدرجة للبيانات التي أشار إليها برنامج الليزرل كما أشار عامر (٢٠١٤)، وحساسية هذا المؤشر لحجم العينة الصغير إلا أن عامر (٢٠٠٤) تعارض مع هذا في عدم تأثر هذا المؤشر في عينات تزيد عن ١٠٠، وطريقة التقدير وهي الأرجحية العظمى. كما أسفرت النتائج عن سوء مطابقة المؤشر

RMSEA بينما وقعت مؤشرات GFI و NNFI و AGFI و SRMR في المدى المثالي لها. وفيما يلي تشبعات المفردات على العامل العام:

جدول (٢): تشبع المفردات على نموذج العامل العام لمقياس الأساليب المعرفية.

المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
١. شجعتني المراقبة المتكررة للمدرب على مواكبة ورشة العمل.	٠.٧١	٠.٠١٦	٤٤.٩٧
٢. أقدر قيام المدرب بتقديم معظم المواد في الدورة.	٠.٦٦	٠.٠١٦	٤٢.١٧
٣. لقد حققت الأهداف التي حددتها.	٠.٦٦	٠.٠١٦	٤١.٩٨
٤. لقد تعاونت مع المشاركين الآخرين في العمل	٠.٧٠	٠.٠١٦	٤٤.٧٦
٥. شاركت أفكاري مع المشاركين الآخرين.	٠.٥٧	٠.٠١٦	٣٦.٦٤
٦. أقدر أن المدرب صمم جميع الخبرات التعليمية لورشة العمل.	٠.٥٩	٠.٠١٦	٣٨.٠٦
٧. انتقدت أفكار الآخرين وأشرت إلى المجالات التي ربما لم يكتشفوها.	٠.٦٣	٠.٠١٦	٤٠.٦١
٨. كان من المهم بالنسبة لي أن تكون قادرًا على تجربة أفكار جديدة.	٠.٢٤	٠.٠١٥	١٥.٤٨
٩. حفزت الأفكار الجديدة فضولي، وعملت على إرضاء نفسي.	٠.٤٦	٠.٠١٦	٢٩.٦٨
١٠. لقد استخدمت الموارد المتاحة لأغراض خاصة بي.	٠.٦٢	٠.٠١٦	٣٩.٦٢
١١. كثيرًا ما شجعت المشاركين الآخرين على مواصلة العمل والبحث عن بدائل والمضي قدمًا نحو الأهداف.	٠.٦١	٠.٠١٦	٣٩.١١
١٢. شعرت بالرضا عن خطة المدرب المفصلة جيدًا وتنظيم ورشة العمل.	٠.٦٦	٠.٠١٦	٤١.٨٧
١٣. لقد خلقت طرقًا لتحقيق أهدافي.	٠.٦٨	٠.٠١٦	٤٣.٣٩
١٤. أحببت أن يقوم المدرب بتخصيص جميع المواد التي استخدمناها.	٠.٧١	٠.٠١٦	٤٥.٠٦
١٥. عرضت أفكارًا وأفكارًا تم قبولها.	٠.٥١	٠.٠١٥	٣٢.٨٣
١٦. عملت بمفردي.	٠.٦٢	٠.٠١٦	٣٩.٧٢
١٧. لقد طورت العمل الذي أردت القيام به.	٠.٧٢	٠.٠١٦	٤٥.٦٩
١٨. استمعت إلى ما سيقوله الآخرون.	٠.٥٥	٠.٠١٦	٣٥.١٦

١٩. قمت بتقييم التعلم الخاص بي.	٠.٧٢	٠.٠١٦	٤٥.٦٧
٢٠. عملت بصبر مع الآخرين.	٠.٦٦	٠.٠١٦	٤٢.٦٤
٢١. عملت وتحدثت مع مشاركين آخرين.	٠.٦٤	٠.٠١٦	٤١.١٤
٢٢. لقد تجاوزت توقعات ورشة العمل لإرضاء فضولي.	٠.٥١	٠.٠١٦	٣٢.٦٣
٢٣. لقد تحدت أنا والمشاركون الآخرون أفكار بعضنا البعض.	٠.٧٢	٠.٠١٦	٤٥.٦١
٢٤. علمت من عرض المدرب حسن التنفيذ.	٠.٧١	٠.٠١٦	٤٥.٠٢
٢٥. أقدر الفرصة التي أتيحت لي لتوجيه التعلم الخاص بي.	٠.٦٣	٠.٠١٦	٤٠.٧١
٢٦. يعجبني التنسيق الشامل للمدرب لورشة العمل والأنشطة خارج الفصل.	٠.٦١	٠.٠١٦	٣٩.٣٠
٢٧. فعلت بالضبط ما كان متوقعا مني.	٠.٦٤	٠.٠١٦	٤٠.٩٠
٢٨. أنا سعيد لأن المدرب أدار مناقشاتنا.	٠.٦٣	٠.٠١٦	٤٠.١٠
٢٩. أحب أن يتولى المدرب المسؤولية الكاملة عن المهام ومهام التعلم.	٠.٧٠	٠.٠١٦	٤٤.٧٢
٣٠. كنت دافئًا ومنفتحًا على الأشخاص الذين عملت معهم.	٠.٥٥	٠.٠١٥	٣٥.٣٤
٣١. لقد اعتمدت على معرفة المدرب المتخصصة بالمواد.	٠.٥٦	٠.٠١٥	٣٦.١٨
٣٢. يسعدني أن المدرب وحده هو الذي قرر كيفية تقييم عملنا.	٠.٦٤	٠.٠١٦	٤٠.٩٨
٣٣. لقد صممت تجربتي الخاصة.	٠.٧٠	٠.٠١٦	٤٤.٢٩
٣٤- اشترك المشاركون في حلقة العمل في تصميم جزء من حلقة العمل.	٠.٧٠	٠.٠١٦	٤٤.٢٩
٣٥. خلقت نهجا أو فكرة جديدة.	٠.٧٣	٠.٠١٦	٤٥.٣٥
٣٦. أحببت أن يكون لدي وقت للعمل مع المشاركين الآخرين.	٠.٦٢	٠.٠١٦	٤٠.١٣

تشبعت المفردات على العامل العام من الرتبة الأولى. وتراوحت تشبعات المفردات بين ٠.٢٤ إلى ٠.٧٣ بمتوسط حسابي للتشبعات ٠.٦٣. وحسب الاتساق الداخل للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ قيمته لمفردات المقياس ككل ٠.٩٥٨.

٢. أداءات الكتابة الناقدة:

وضع الباحثان مجموعة من المعايير التي تصحح في ضوئها الدرجات على مقالات الطلاب التي استخدم فيها الكتابة الناقدة، واستعان الباحثان باثنين من الزملاء بكلية الآداب جامعة بورسعيد كي يتخلص الباحثان من عامل الذاتية بالإضافة إلى المحكمين وكانت معايير الحكم على أداء الكتابة الناقدة ما يلي:

أ. تحديد وشرح القضايا: ويكون بتحديد القضايا الرئيسية التي يتكون منها المقال الناقد، وتحديد القضايا الضمنية، وعلاقتها ببعضها البعض.

ب. السياق والافتراضات: ويقصد به تحديد السياق النظري والتجريبي المرتبط بالمقال الناقد، ومدى اتصالها بالأفكار الرئيسية التي وضحها المتعلم في الأداء السابق.

ت. طرح ردود الفعل الشخصية ووجهات النظر الأخرى: ويقوم فيها المتعلم بطرح وجهة نظره ووجهات النظر المتباينة، وتوضيح جوانبها الواضحة والغامضة، ويناقش مواطن القوة والقصور في تلك الآراء.

ث. تقديم الأدلة: ويحدد البيانات والمعلومات ذات الصلة التي تعتبر دليلاً على تأييد وجهة نظر معينة، ويناقش الاستنتاجات والتبريرات المناسبة لتأكيد وجهة نظره التي تبناها ويدافع عنها.

ويصحح في ضوء الأداءات السابقة بأن يعطى المتعلم (درجة إلى أربع درجات حسب درجة تمكنه من الأداء) على كل أداء، ثم يجمع الدرجات للأداءات الأربعة لتقدير محصلة الكتابة الناقدة.

رابعاً: إجراءات السير في الدراسة: أجريت الخطوات التالية:

أ. أعد الباحثان المقاييس في الصورة الالكترونية وتطبيقها على طلاب العينة من خلال موقع Google forms واستجاب الطلاب على أدوات الدراسة في الفترة من ٣١ ديسمبر ٢٠٢٠ حتى ٣١ يناير ٢٠٢١. وكان جميع الطلاب على علم بأهداف الدراسة، مع إعلامهم أن درجات الأعمال الفصلية متأثرة باستجاباتهم على أدوات الدراسة.

ب. اعتمد الباحثان في تقييم الأداء الكتابي على تقدير زميلتين من قسم علم النفس حتى يكون تقدير الأداء بعيداً عن التحيز في ضوء معايير الأداء الستة على الأداء النهائي على حلول المشكلات الجدلية المعطاة للطلاب. وحسب المتوسط الحسابي للتقديرين.

ج. استخدم الوسيط وهو ٣٠ درجة لتقسيم الأسلوب المعرفي، بحيث يكون أقل من ٣٠ درجة معتمد على المجال الادراكي، و ٣ درجة فأكثر هو مستقل عن المجال الادراكي.

خامساً: التحليل الاحصائي: استخدم برنامج IBM SPSS v26 لإجراء التحليل الاحصائي. وقد استخدم اختبار ت للعينات المستقلة للتحقق من الفروق بين المعتمدين والمستقلين على المجال الادراكي في أداء الكتابة الناقدة. وقد استخدم التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من مصداقية البنية العاملية للمقياس في ضوء بيانات العينة باستخدام برنامج Lisrel 8.51.

سادساً: النتائج والتفسير:

١) مؤشرات وصفية لمتغيرات الدراسة:

تم حساب مؤشرات إحصاء وصفية لبيانات الدراسة وهي المتوسط والوسيط والالتواء لمتغيرات الأسلوب المعرفي، والأداء الكتابي الناقد. والنتائج كما هي موضحة بجدول ٣:

جدول (٣): مؤشرات وصفية لمتغيرات الدراسة (ن= ١٣٤).

المتغير	المتوسط	الوسيط	التباين	الالتواء
الأسلوب المعرفي	٢٧.٥٣	٣٠	٢.٧٣	-١.٣٣
الأداء الكتابي الناقد	٥.٧١	٥	٦.١٥	٠.٢٨

بالنسبة لمتغير الأسلوب المعرفي فقد اعتمد الباحثان على درجة الوسيط في اعتبارها نقطة قطع لفصل الطلاب إلى مجموعتين أحدهما المستقلين عن المجال الادراكي (٣٠ درجة فأكثر)، والمعتمدين على المجال الادراكي (أقل من ٣٠ درجة). وقد كان درجات الطلاب ملتوية حيث بلغ الالتواء -١.٣٣ أي عزو معظم الطلاب نحو الاستقلالية في التفكير، ولكن بفصل درجات الطلاب في ضوء الوسيط اتضح أن العدد في المجموعتين متقاربين، وهذا يعني أن طلاب المجموعتين استخدموا الاسلوبين بالتناوب وبدأ الطلاب عقب التدريب لمدة خمس أسابيع الميل نحو الأسلوب المستقل عن المجال الادراكي.

وبالنسبة لمتغير الأداء الكتابي الناقد فقد لوحظ أن درجات الطلاب في ضوء المتوسط متدنية جداً، وأثناء الرجوع لملاحظة المحكمين لأداء الطلاب اتضح أن الطلاب طرحت وجهات نظرهم وتبريرها، حتى وإن طرحوا وجهات نظر الاخرين فإنها لم تبرر، ولم يطرح المتعلم أوجه القوة والقصور في وجهتي النظر. وبالنظر إلى درجة التباين عن المتوسط والتي بلغت ٦.١٥ درجة فإن الأداء يتخطى ١٢ درجة نتيجة هذا التباين مما يشير إلى نزوع الطلاب إلى التمكن من الأداء الكتابي الناقد، ولكن الطلاب بحاجة إلى تدريب لدرجة الاتقان للوصول إلى المرونة المعرفية الكافية.

٢) الضبط التجريبي لمتغيرات الدراسة الدخيلة:

تحقق الباحثان أولاً كنوع من الضبط التجريبي لتجربة الدراسة من اختلاف الجنسين في أدائهم على مقياس الأسلوب المعرفي، حتى يتسنى لهم في حالة وجود فروق اختيار جنس بعينه لإجراء التجربة عليه. وقد تم استخدام اختبار ت المستقلة

للتحقق من وجود فروق بين الجنسين على مقياس الأسلوب المعرفي. وكانت النتائج غير دالة احصائياً (T= 1.39, df= 132, P=0.168).

٣) نتائج الفرض ومناقشتها:

وينص الفرض على: "توجد فروق بين الطلاب المستقلين والطلاب المعتمدين على المجال الادراكي في أداء الكتابة الناقد بمقرر علم النفس الجنائي لدى طلاب كلية الأداب بجامعة بورسعيد". واستخدم اختبار ت للعينات المستقلة للتحقق بين المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي في الأداء الكتابي الناقد.

جدول (٤): الفروق بين المستقلين والمعتمدين على المجال الادراكي في أداء الكتابة الناقدة (ن= ١٣٤).

الأسلوب المعرفي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
المستقل عن المجال	٧٣	٥.٩٢	٢.٥٣	١.٠٥	١٣٢	٠.٢٩٧ غير دال
المعتمد على المجال	٦١	٥.٤٧	٢.٤٢			

ويلاحظ من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المستقلين والطلاب المعتمدين على المجال الادراكي في أداء الكتابة الناقدة لدى طلاب كلية الآداب في مقرر علم النفس الجنائي بجامعة بورسعيد.

وقد يرجع عدم دلالة الفروق بين الطلاب المستقلين والمعتمدين على المجال في أداء الكتابة الناقدة، هو الاعتماد على الآراء المتبادلة أو النقد الحيوي أثناء المحاضرات الالكترونية أو المحاضرات وجهاً لوجه، والتي تعمل على رفع كفاءة البنية المعرفية، حيث أن كل متعلم يكتسب المستويات الأعلى في التفكير بمجرد استعراض أعمال زملائه مما يجعله يطور استخدام المخططات المعرفية في الذاكرة العاملة بصورة تحسن الأداء الناقد في استعراض أفكار مقاله وهذا قد يتفق مع (Carrillo & Flores, 2020; Ferst, 2005).

ويبرر سيادة النمط الاستقلالي على النمط المعتمد على المجال الادراكي أن النمط المستقل يعتمد على الوعي في حل المشكلات، وتمكن المتعلم الذي يجعله أكثر مرونة في استخدام المعلومات المتاحة للحل، ويكون أكثر تنظيماً لتنظيم متغيرات المجال البصري، ويفصل المشتتات التي تحول دون صياغة السياق صياغة منطقية وهذا يتفق مع (مراد وغنيم وأبو دنيا، ٢٠١٥).

كما أن الخبرة المتكونة لدى المتعلم في الكتابة الناقدة نتيجة تكرار التجربة، يؤدي إلى تجنب التحيز واستخدام لغة تعبيرية مناسبة قد تكون انفعالية لقوتها في تفسير السياق الذي يدرسه المتعلم ويستعرضه في تسلسل منطقي بادعاءات وأدلة

دامغة وهذا يميز النمط الاستقلالي وبالتالي فهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Fuchs et al., 2019).

وبما أن اتجاه المتعلم نحو النمط المستقل يحتاج إلى تعليمات ترتبط بمستوى التخطيط والمراجعة فإن المتعلم بهذه الصورة لقي تدريباً حتى يبلغ هذه الدرجة وهذا يبرر التقارب في الأداء الناقد للكتابة نتيجة تبادل الآراء والحصول على مزايا مزدوجة في إثراء البنية المعرفية وتحسين عملية صنع القرار، وبالرغم من هذا التشاور إلا أن أداء المتعلمين يختلف في صياغة المقال الناقد وهذا يتفق مع دراسة (Felton et al., 2015; Kieft et al., 2007).

أي أن المرونة المعرفية المطلوبة في أداء الكتابة الناقدة تظهر أكثر في الاستقلالي نتيجة تجنب المعلومات المضللة والمعقدة، واستبدالها بمخططات أكثر وضوحاً من البنية المعرفية نتيجة التعلم الاجتماعي التشاركي في تعلم مقرر علم النفس الجنائي وهذا يتفق مع (Shilna & Gafoor, 2021; Kunxue, 2021).

كما أن العملية التلخيصية التي يلخص فيها المتعلم أفكار زملائه، ويستعرض أفكار بعمق بعد الفهم الخطابي والقرائي الذي اكتسبه من خلال عمليات التحليل والاستنتاج والتقييم، والتي تؤدي إلى التخصيص المعرفي وانتقاء بعض الكلمات لتداول الأفكار بصورة تجسد كمال الأفكار ونمط التفكير وهذا يتفق مع (Brockbank & McGill, 2012; Ferst, 2005; Memari, 2021).

كما أن الطلاب في استعراض المقالات ونقدها وتوضيح أوجه القصور والقوة في افكارها جعل من المتعلم التدرج بين نماذج الكتابة المختلفة، وعليه فينتقل المتعلم من المستوى السطحي لاستخدام اللغة إلى الاستيعاب والتشرب لمهارات الكتابة والجدلية اعتمادا على النظرية البنائية لتنظيم البنية المعرفية في صورة أفكار مكتوبة وهذا يتفق مع (Lea & Street, 2006; Strobl et al., 2019). ومن ثم يقوم المتعلم باستعراض وجهة نظره التي يتبناها بعد استعراض وجهات النظر المضادة، ويوضع مبررات اختيارها وبالتالي تؤتي الكتابة ثمارها وهذا يتفق مع (Shayakhmetova et al., 2020; Mahlow & Dale, 2014).

والمتأمل في مقالات الكتابة الناقدة المطلوب من كل متعلم إنجازها، لوحظ أن الجريمة المعطاة تتطلب منه تحليلاً منطقياً لجوانب الضحية والجاني. ومن ناحية أخرى يشرح المتعلم دوافع القيام بالجريمة، وجوانب الاكراه في القضية، والمسببات النفسية التي أدت للجاني بفعل جريمته، والضحية في الاستسلام لما آل إليه. وبالرغم مما يقوم به المتعلم من تأييد لوجهة نظره إلا أنه لوحظ أن بعضهم تعاطف مع الجاني الفاعل بالرغم من قوة الجرم المرتكب، وبعضهم تعاطف مع الطرفين وبإبداء مبررات منطقية، وعليه فهذا يدل على تناول جوانب الاستقلال والاعتماد على المجال الادراكي أثناء عملية الكتابة الناقدة وهذا قد يتفق نسبياً مع

أراء (Favart & Passerault, 2009; Fuchs et al., 2019; Münchow et al., 2019).

كما استعان الباحثان متشابهة من حيث الأسلوب للمقارنة بينهما، كجريمة الاغواء الالكتروني والاستدراج الالكتروني، فقد طلب من المتعلمين في مرحلة متقدمة من التعلم، كتابة مقال ناقد يتناول أوجه التشابه والاختلاف بين كلا الجريمتين، وتشابه دوافع ارتكاب الجريمتين، ثم انتقاء أحد النظريات التي تتناول السلوك الجانح، أو نظريات العقاب ونقد الجريمة في ضوءها. وقد لوحظ أن بعض الطلاب يميل نحو نظرية بسيطة واضحة لتفسير الجريمة في ضوءها، والبعض الاخر يهتم باستدعاء نظريات تفسر السلوك الجانح لجريمة أخرى ثم يوظفها على تلك الجريمة توظيفاً ابداعياً، والبعض الاخر يقارن بين ثلاث نظريات في تفسير نفس الجريمة، ثم يوضح قصور تلك النظريات ويكمل النقص في عبارات ناقدة وهذا يدل على سيادة النمط الاستقلالي للمجال الادراكي حتى وإن كان النمطين (الاستقلال، والاعتماد) متناوبان وهذا قد يتفق مع دراسات (Bråten et al., 2013).

ولكن يرى الباحثان أن تناول عدة نظريات وتوضيح دوافع ارتكاب جريمة معينة لكل نظرية، وتوضيح جوانب الخلل والقصور في تلك النظريات واكماله بطريقة ناقدة إبداعية هما استعمالاً لكل من المستوى البنائي الكلي والجزئي في الكتابة وهذا يتفق مع Favart & Passerault, 2009; McCutchen, 1996; Taylor & Tversky, 1992. وقد ينتهج المتعلم طريقة المستوى البنائي الكلي ويستعرض معلومات عامة بصورة ناقدة خاصة نتيجة استعماله الأسلوب الاعتمادي على المجال الادراكي بعدما كون نظرة ثاقبة في ضوء أراء زملائه ونقدهم، فقد صاغ رأي ملخص لأرائهم. أو قد يقوم المتعلم باستخدام الأسلوب البنائي الخاص، تفصيلا بعد اجمال جوانب النقد، أي بالاعتماد على المبررات والحجج والأدلة الدامغة، واستخدام المنطق الجدلي في تناول القضايا وهذا يدل على سيادة الأسلوب الاستقلالي للمجال وهذا يتفق مع (مراد وغنيم وأبو دنيا، ٢٠١٥).

وتفيد طرق التعرف على نمط المجال الادراكي (الاستقلال والاعتماد) في تخطيط أنشطة التعلم، واجراءاته، حيث أن التعلم التعاوني لابد أن يتناول طلاب مختلفي مستويات التحصيل والقدرات العقلية، وهذا يجعل القائم بعملية التعلم أن يأخذ في الاعتبار توزيع أنشطة تعمل على دمج الطلاب ذوي النمط المستقل وذوي النمط المعتمد على المجال الادراكي، كي يمكنهم الوصول إلى مستوى التمكن، حيث يتشبع المتعلم بالمعرفة، ويكون المخطط المعرفي لديه متسماً بالمرونة المعرفية، ويكون المتعلم قادراً على تغيير طبيعة البنية المعرفية، إذ يتوفر لديه

مألوفية بالمعرفة، وينتقل المتعلم تلقائياً إلى مستويات بلوم العليا في التفكير بدءاً من مستوى التحليل.

كما أن تناوب الأسلوب المعرفي المستقل والمعتمد على المجال في إطار تعاوني للتعلم يعمل على تعديل سعة الذاكرة العاملة، وتكون المعالجة فيها آلية بالدرجة التي تسمح بتناول المعلومات والمخططات المعرفية بتناول جديد، يعمل على اتساع الأفق في النقد والابداع، وهذا يأتي نتيجة سماع المتعلم في كل مرة، لمبررات ودلالات الدفوع لقضايا تناولها زملاؤه، فيطلع المتعلم على أعلى ما أهلته له قدرات زملائه، وبالتالي يكون هذا النقد هو الحد الأدنى الذي يبدأ منه المتعلم في تكوين أرائه اعتمادا على اراء الاخرين، وبالتالي يصل المتعلم إلى حد التمكن عن طريق اتقان النمط الاستقلالي للمجال الادراكي.

والمتأمل في درجات المتوسط الحسابي لكلا الاسلوبين المعرفيين (المستقل والمعتمد على المجال الادراكي) يجد أنهما متقاربين إلا في الأسلوب المستقل فقد تفوق بدرجة ملحوظة، وهذا قد يكون دلالته استعمال الطلاب للأسلوبين بالتناوب، وسيادة الأسلوب الاستقلالي نتيجة القرة على التفكير الناقد الذي يبدو في كتابة ناقدة جدلية مبررة بالحجج والدلائل والمبررات المنطقية.

ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تحويل المقررات الجامعية ذات الطبيعة الفلسفية مثل علم النفس الجنائي إلى تعلم قائم على المشروعات. ويكون كل المتعلمين مسؤولاً عن تعلمه، وأن تعقد جلسات تشاركية لجميع المتعلمين ويقود تلك الجلسات المعلم بحيث يعرض أراء الطلاب ويطلب من الطلاب تقديم النقد بتوضيح جوانب القوة أولاً حتى لا ينطفئ أداء المتعلم، ثم يستعرض جوانب القصور في الأداء.

المراجع

أبو الخير، عصام. (٢٠١٧). التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين: دراسة تجريبية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، العدد ٨١، ٢٣٥- ٣٠٤.

الجميل، شعلة. (٢٠١٠). العلاقة بين الاسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الادراكي والمهارة في اتخاذ القرار لدى شريحتين من طلاب جامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣٤، ٤، ٨٥- ١٣٣.

الشامي، جمال. (٢٠١٣). الخيال الإبداعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي "الاعتماد - الاستقلال" عن المجال الإدراكي لدى الفائقين والمنخفضين تحصيلياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٣، ٣، ٢٩- ٧٤.

عامر، عبد الناصر السيد. (٢٠٠٤، أكتوبر). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد ١٤، العدد ٤٥.

عامر، الناصر السيد. (٢٠١٤). تقييم استخدام تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية في البحث النفسي. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، المجلد ١٣، العدد ٢.

مراد، هاني فؤاد وغنيم، محمد عبد السلام وأبو دنيا، نادية. (٢٠١٥). الفروق في الكف المعرفي بين الطلاب المعتمدين والمستقلين عن المجال الادراكي بكلية التربية جامعة حلوان. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١، ١، ٨٨٥- ٩٤٣.

Aleven, V. A., & Koedinger, K. R. (2002). An effective metacognitive strategy: Learning by doing and explaining with a computer-based cognitive tutor. *Cognitive science*, *26*(2), 147-179.

AlHassan, L., & Wood, D. (2015). The effectiveness of focused instruction of formulaic sequences in augmenting L2 learners' academic writing skills: A quantitative research study. *Journal of English for Academic Purposes*, *17*, 51-62.

Angeli, C. (2013). Examining the effects of field dependence–independence on learners' problem-solving performance and interaction with a computer modeling tool: Implications for the design of joint cognitive systems. *Computers & Education*, *62*, 221-230.

Baaijen, V., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2012). Explaining knowledge change through writing. *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*, *25*, 175.

Bacha, N. N. (2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for educational reform. *Language and Education*, *16*(3), 161-177.

Bagley, C., & Mallick, K. (1998). Field independence, cultural context, and academic achievement: a commentary. *British Journal of Educational Psychology*, *68*(4), 581-587.

Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher education*, *53*(4), 483-516.

Borglin, G. (2012). Promoting critical thinking and academic writing skills in nurse education. *Nurse Education Today*, *32*(5), 611–613.

Bråten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, Ø., & Strømsø, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing*, *26*(3), 321-348.

Brockbank, A., & McGill, I. (2012). *Facilitating reflective learning: Coaching, mentoring and supervision*. Kogan Page Publishers.

Buehl, M. M., Alexander, P. A., Murphy, P. K., & Sperl, C. T. (2001). Profiling persuasion: The role of beliefs, knowledge, and interest in the processing of persuasive texts that vary by argument structure. *Journal of Literacy Research*, *33*(2), 269-301.

Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 466-487.

Demick, J. (2014). Toward a mindful-unmindful cognitive style: Lessons from the study of field dependence-independence. In A. le, C. T. Ngnoumen, & E. J. Langer (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness* (pp. 186–199). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch10

Diakidoy, I. A. N., Christodoulou, S. A., Floros, G., Iordanou, K., & Kargopoulos, P. V. (2015). Forming a belief: The contribution of

comprehension to the evaluation and persuasive impact of argumentative text. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 300-315.

Evans, C., Richardson, J. T., & Waring, M. (2013). Field independence: Reviewing the evidence. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(2), 210-224.

Favart, M., & Passerault, J. M. (2009). Acquisition of relations between the conceptual and linguistic dimensions of linearization in descriptive text composition in grades five to nine: A comparison with oral production. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(1), 107-130.

Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C., & Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 372-386.

Ferst, P. (2005). Gateways to academic writing: Effective sentences, pararagraphs, and essays.

Flom, J., Green, K., & Wallace, S. (2021). To cheat or not to cheat? An investigation into the ethical behaviors of generation Z. *Active Learning in Higher Education*, 1- 14.

Fuchs, S., Kahn-Horwitz, J., & Katzir, T. (2019). Theory and reported practice in EFL literacy instruction: EFL teachers' perceptions about classroom practices. *Annals of dyslexia*, *69*(1), 114-135.

Fuhrmann, B. S., & Jacobs, R. (1980). *The learning interactions inventory*. Richmond, VA: Ronnie Jacobs Associates.

Guo, H., Zhang, M., Deane, P., & Bennett, R. E. (2019). Writing process differences in subgroups reflected in keystroke logs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *44*(5), 571-596.

Haerazi, H., Dehghani, S., Rachmawati, U., & Irwansyah, D. (2021). The C-BIM Model in Improving Reading, Writing, and Critical Thinking Skills: Outcome and Perception. *Jurnal Penelitian dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika*, *5*(2), 152-167.

Hall, K. (2002). Co-constructing subjectivities and knowledge in literacy class: An ethnographic–sociocultural perspective. *Language and Education*, *16*(3), 178-194.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, *29*(3), 369-388.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1987). On the structure of the writing process. *Topics in Language Disorders, 7*(4), 19–30.

Henderson, J. (2018). Post-critical writing praxis as a qualitative researcher. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *31*(6), 535-544.

Hosein, A., & Rao, N. (2017). Students' reflective essays as insights into student centered pedagogies within the undergraduate research methods curriculum. *Teaching in Higher Education*, *22*(1), 109-125.

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment, and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *32*(2), 237-270.

Hulshof, C. D., & De Jong, T. (2006). Using just-in-time information to support scientific discovery learning in a computer-based simulation. *Interactive Learning Environments*, *14*(1), 79-94.

Hyytinen, H., & Toom, A. (2019). Developing a performance assessment task in the Finnish higher education context: Conceptual and empirical insights. *British Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 551-563.

Jeyaraj, J. (2021). Drawing on students' lived experiences in emergency remote teaching (ERT): reflections from a critical pedagogy inspired writing class. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-13.

Keen, J. (2017). Teaching the Writing Process. *Changing English*, *24*(4), 372–385.

Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal, 44(4), 294–304.*

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., & van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(3), 565-578.

Kunxue, X. (2021). A Literature Review on Field Independence/Dependence in Second Language Acquisition. *Journal of Frontiers in Educational Research*, *1*(1), 169-173.

Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The" academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, *45*(4), 368-377.

Mahlow, C., & Dale, R. (2014). 12 Production media: Writing as using tools in media convergent environments. In *Handbook of writing and text production* (pp. 209-230). De Gruyter Mouton.

Mallia, J. (2017). Strategies for developing English academic writing skills. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, *8*.

McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational psychology review*, *8*(3), 299-325.

Memari, M. (2021). Effects of Critical Thinking on Writing Cause and Effect Essays by Iranian EFL Learners. *Research in English Language Pedagogy*, 9*(2), 489- 506.*

Miller, A. L. (2007). Creativity and cognitive style: The relationship between field-dependence-independence, expected evaluation, and creative performance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *1*(4), 243–246. https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.4.243

Moon, J. (2004). Using reflective learning to improve the impact of short courses and workshops. *Journal of continuing Education in the Health Professions*, *24*(1), 4-11.

Münchow, H., Richter, T., von der Mühlen, S., & Schmid, S. (2019). The ability to evaluate arguments in scientific texts:

Measurement, cognitive processes, nomological network, and relevance for academic success at the university. *British Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 501-523.

Nicolaou, A. A., & Xistouri, X. (2011). Field dependence/independence cognitive style and problem posing: an investigation with sixth grade students. *Educational Psychology*, *31*(5), 611-627.

Odena, O., & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: A qualitative approach. *Studies in higher education*, *42*(3), 572-590.

Pedaste, M., Mäeots, M., Leijen, Ä., & Sarapuu, S. (2012). Improving students' inquiry skills through reflection and self-regulation scaffolds. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, *9*(1-2), 81-95.

Reither, J. A. (1985). Writing and Knowing: Toward Redefining the Writing Process. *College English*, *47*(6), 620. doi:10.2307/377164

Richards, J. (2018). Performance as Text. Text as Performance: Love Like Salt, a collaboration between a writer and an artist. *Performance Research*, *23*(2), 13-20.

Rohman, D. G. (1965). Pre-Writing the Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, *16*(2), 106. doi:10.2307/354885

Schmidt, T. (2018). How We Talk About the Work Is the Work: Performing critical writing. *Performance Research*, *23*(2), 37-43.

Schraw, G. (2006). Knowledge: Structures and processes. *Handbook of educational psychology*, *2*, 245-260.

Shayakhmetova, L., Mukharlyamova, L., Zhussupova, R., & Beisembayeva, Z. (2020). Developing Collaborative Academic Writing Skills in English in CALL Classroom. *International Journal of Higher Education*, *9*(8), 13-18.

Shilna, V., & Gafoor, K. A. (2016). Influence of Field-Independence and Working Memory by Multiple Choice Item Format on Test Performance in School Chemistry. *Online Submission*, *9*(1), 62-76.

Strobl, C., Ailhaud, E., Benetos, K., Devitt, A., Kruse, O., Proske, A., & Rapp, C. (2019). Digital support for academic writing: A review of technologies and pedagogies. *Computers & Education*, *131*, 33-48.

Tarchi, C., & Villalón, R. (2021). The influence of thinking dispositions on integration and recall of multiple texts. *British Journal of Educational Psychology*, e12432.

Taylor, H. A., & Tversky, B. (1992). Descriptions and depictions of environments. *Memory & cognition*, *20*(5), 483-496.

van der Velden, M. (2020). 'I felt a new connection between my fingers and brain': a thematic analysis of student reflections on the use of pen and paper during lectures. *Teaching in Higher Education*, 1-18.

van der Velden, M., Joshi, S. G., & Culén, A. (2018, September). Designed for Learning: Experiences with the Intensive Course Format in Informatics. In *Norsk konferanse for organisasjoners bruk at IT* (Vol. 26, No. 1).

Wingate, U., Andon, N., & Cogo, A. (2011). Embedding academic writing instruction into subject teaching: A case study. *Active learning in higher education*, *12*(1), 69-81.

Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1977). Field dependence revisited. *ETS Research Bulletin Series*, *1977*(2), 1-53.

Woodhouse, J., & Wood, P. (2022). Creating dialogic spaces: developing doctoral students' critical writing skills through peer assessment and review. *Studies in Higher Education*, *47*(3), 643-655.

Wrigley, S. (2019). Avoiding 'de-plagiarism': Exploring the affordances of handwriting in the essay-writing process. *Active Learning in Higher Education*, *20*(2), 167-179.

Zhang, L. F. (2004). Field-dependence/independence: cognitive style or perceptual ability? —validating against thinking styles and academic achievement. *Personality and individual differences*, *37*(6), 1295-1311.