الأساليب المعرفية لدى التلاميذ الصم والعاديِّين بالمرحلة الإبتدائية

إعـــــداد

د/ ناصح حسين سالم صقر

أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية جامعة نجران

بالمملكة العربية السعودية (سابقاً)

الأساليب المعرفية لدى التلاميذ الصم والعاديِّين بالمرحلة الإبتدائية

د/ ناصح حسين سالم صقر*

ملخص الدراسة:

هدف البحث تعرُّف الأساليب المعرفية السائدة لدى كل من التلاميذ ذوي الصم، والتلاميذ العاديين، والفروق بين الأساليب المعرفية السائدة لدى التلاميذ الصم والعاديين، ولتحقيق هدف البحث تم تطبيق وإعداد أدوات القياس التالية: اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعيَّة) إعداد (Otmanraskin et Witken,1971)، وتعريب سليمان الشيخ الخضري وأنور الشرقاوي(١٩٧٧)، ومقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التَّرَوِّي) إعداد (عسكر والشمري، ٢٠١٦)، ومقياس الأسلوب المعرفي (الضبط المَرِن – الضبط المقيَّد) من إعداد الباحث، وتكوَّنت عينة البحث من (٥٢) تلميذًا من بين تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الصم والعاديين بالمرحلة الإبتدائية بمنطقة نجران، وقد اتبعالمنهج الوصفي المقارن، وتوصَّلت نتائج البحث إلى: أن الاعتماد على المجال الإدراكي هو الأسلوب المعرفيّ السائد لدى التلاميذ الصم، وهم متذبذبون بين المندفعين والمتروِّين ولا يوجد لأحدهما سيادة على الآخر، كما أنَّ الضبط المقيَّد هو الأسلوب المعرفيّ السائد لديهم، أمَّا التلاميذ العاديُّون فإن الاستقلال عن المجال الإدراكيّ هو الأسلوب المعرفيّ السائد لديهم، وهم متذبذبون بين المندفعين والمتروِّين، ولا يوجد لأحدهما سيادة على الآخر، كما أن الضبط المَرِن هو الأسلوب المعرفيّ السائد لديهم، كما توصَّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي) بين التلاميذ الصم والعاديِّين، ووجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التَّرَوِّي) بين التلاميذ الصم والعاديين لصالح التلاميذ العاديِّين، وعدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المقيَّد) بين التلاميذ الصم والعاديِّين.

الكلمات المفتاحيَّة: الأساليب المعرفيَّة– الضبط المَرِن – الضبط المُقيَّد– الاندفاع– التَّرَوِّي– الاستقلال–الاعتماد.

* **د/ ناصح حسين سالم صقر**: أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية (سابقاً).

المقدمة:

ازداد الاهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها مع تطور الدراسات النفسية وظهور علم النفس المعرفي. وقد أدى هذا إلى اكتشاف مجال آخر للفروق الفردية بين الأفراد هو الأساليب المعرفيَّة Cognitivestyles حيث تُعتبر المعرفة هي مركز التكيُّف الشخصيّ للفرد مع البيئة.

وعلى الجانب الاجتماعي: فإن ضعف السمع، والصمم يحدان من مشاركة الطفل وتفاعله مع الآخرين والابتعاد عن ممارسة النشاط العادي وعدم التوافق والتكيف السوي مع أفراد المجتمع، فسوء التوافق الذي يعاني منه الطفل المعوق سمعياً يتمثل في عدم القدرة على تكوين علاقات سهلة مع الآخرين حيث ينشأ عنها سوء التوافق الشخصي وما يترتب عليها من صراعات وتوترات وعدم الثقة بالنفس والضيق والقلق كما تسبب أيضاً سوء التوافق الاجتماعي وما يترتب عليها منعزلة واندماجه في المجتمع، مما يؤثر سلباً على التوافق الاجتماعي وعلى مدى اكتسابه المهارات الاجتماعية الفردية اللازمة للحياة في المجتمع، والأساليب المعرفية المختلفة، وأن الأساس في المشكلات التي قد ترتبط بالإعاقة ليس هى الإعاقة في حد ذاتها، إنما هو الإطار الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والمنزلية والدراسية والقوالب سابقة التجهيز، والأساليب المعرفية، التي تحتم على المعوقين أن يتقولبوا فيها بغض النظر عن ملاءمتها أو عدم ملاءمتها لهم، والتي تفرضها توقعات المجتمع وتصوراته الشائعة أو المتوازنة فرضاً على المعوقين، ومن هنا تكمن صعوبة عملية التوافق لهؤلاء المعوقين مع مجتمعاتهم (كباجة وكراز،2008)

ويعتبر وتكن Wittkan رائد الباحثين في مجال الأساليب المعرفيَّة حيث أوضح أن الأسلوب المعرفي هوسمة شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية والعقلية والشخصية أيضًا، كما أن الأسلوب المعرفي يُعبر عنه بأنَّه طريقة الفرد المميَّزة في استقبال المعلومات، والتعرف عليها والاحتفاظ بها، ومن ثمَّ استخدامها(الخولي، ٢٠٠٢).

وللأساليب المعرفيَّة أهميتها في حياة الفرد، إذ تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية، وتفيد في فهم وتفسير السلوك الإنساني، بالاضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الانسان في معظم مواقف حياته، ومعرفة الأسس

العلمية وراء طرق الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة(عبد الهادى، ٢٠٠٩).

وتختلف التصنيفات النظرية للأساليب المعرفيَّة التي يتعامل الفرد من خلالها تجاه المواقف الحياتية المختلفة، ويعود تعدُّد هذه التصنيفات إلى تعدد التصورات النظرية التي تعرضت لمفهوم الأساليب المعرفيَّة، ويتفق معظم المهتمين والباحثين في مجال الأساليب المعرفيَّة على أن التصنيف الذي ساقه ميسك (Messick,2009) هو أكثر التصنيفات شيوعًا وإن كان أكثر تداخلًا؛ حيث بلغت هذه الأساليب ١٩ أسلوبًا معرفيًا أوضحها ميسك في شكل أبعاد ثنائية القطب، ومن أشهر هذه الأساليب أسلوب التروِّي مقابل الاندفاع وأسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال وأسلوب الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي وهي الأساليب التي تم تناولها في هذا البحث؛ لأنهم يمثلون أشهر الأساليب المعرفيَّة في هذا المجال وخاصة في مجال التعليم بالاضافة إلى الغموض الذي يكتنف الأساليب الأخرى والتداخل الذي يبدو فيما بينها.

ويُعدُّ أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي؛ الذي يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل؛ أي يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككلٍّ؛ بمعنى أنه يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال الإدراكي يخضع إدراكه للتنظيم الكلي للمجال، ويكون إدراكه لأجزاء المجال مبهمًا، في حين يدرك الفرد الذي يتميز باستقلاله عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له(المعافي، ٢٠١٢).

أما أسلوب الاندفاع في مقابل التروِّي؛ وهو يُعنَى بطريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواءً في استقبالها أو الإدلال بها، ويرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالبًا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة؛ نظرًا لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروِّي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات(الشرقاوي، ٢٠٠٣).

ذذلة لمراحل النمو المعرفي؛ فيميل الأفراد إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي في مرحلة العشرينات، بينما يميلون إلى الاعتماد نسبيًّا على المجال في مرحلة الرشد المتأخر وما يليها، وتتداخل الأساليب المعرفيَّة وتتفاعل ديناميًا مع بعضها في تأثيرها على السلوك، حتى أنّه يمكن الاستدلال على أساليب الفرد المعرفيَّة من خلال معرفة موقعه النسبي على امتداد أسلوبٍ ما، ويتضمن هذا الإشارة إلى أن لدى الفرد أكثر من أسلوبٍ معرفيٍّ، وأدت قابلية الأساليب المعرفيَّة للتعديل إلى إخضاعها لبرامج معينة تغير من سلوك أصحابها.

ونظرًا لأن أداء التلاميذ الصم يتضمن الجانب الانفعالي والعقلي، ولذلك فإن الفصل بين خصائص التنظيم العقلي المعرفي من جانب والتنظيم الانفعالي من جانب آخر لم يعد أمرًا مقبولًا؛ فالشخصية وحدة كلية لا تتجزأ، والأساليب المعرفيَّة هي التي تفيد في تفسير السلوك الإنساني، بالإضافة لفهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الفرد في معظم مواقف حياته، ومعرفة الأسس العلمية التي تكمن خلف أداء الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة كما أنها ميزة هامة للمجال الانفعالي؛ فهي تعبر عن الطريقة الشخصية التي يستخدمها ذوو صعوبات التعلُّم في التعامل مع الآخرين أثناء عملية التعلُّم(عامر، ٢٠٠٥).

وبناءً على ما سبق فقد جذب البحث في الأساليب المعرفيَّة الممارسين في مجال التربية الخاصة، وفي هذا الإطار يمكن للمعلمين والأخصائيين الاستفادة من البحوث التي أجريت في هذا المضمار وأن يربطوا تلك النتائج بخبراتهم العملية مع التلاميذ الصم، نظرا لأنها تؤدي إلى فهم الكيفية التي يفكر بها هؤلاء، وهذا الأمر سينعكس إيجابًا إذا ما تم أخذه بعين الاعتبار في مجال وضع البرامج العلاجية التربوية المناسبة لهم، أضف إلى ذلكأنه لما كانت هذه الأساليب المعرفية مرتبطة بالتلاميذ العادينن فإنها أكثر ارتباطا لدى التلاميذ الصم؛ حيث أن التلاميذ يتناولون مهام حل المشكلات بطريقةٍ تختلف عن التلاميذ العاديين.

على ضوء ما سبق تتضح أهمية وضرورة دراسةالعلاقة بين الأساليب المعرفية والتلاميذ، كما يتضح الفرق بين التلاميذ الصم والعاديين في اتصافهم بالأساليب المعرفية، وعلى الرغم من ذلك فإنه لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث – عن الفروق في الأساليب المعرفية (الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكيّ– التروِّي /الاعتماد– الضبط المقيَّد / المرن) لدى التلاميذ الصم والعاديِّين.

وعلى ضوء ذلك يتضح أن هناك حاجة لإجراءِ بحثٍلتعرف علىالأساليب المعرفية لدى التلاميذ الصم والعاديِّين.

مشكلة الدراسة:

تحدَّدت مشكلة البحث الحالي في انخفاض كفاءة التلاميذ الصم في المجالات التي تتطلب استخدام القدرة العامة، والمهارات الأكاديمية الخاصة، والسلوك والقبول الاجتماعي، بالإضافة إلى أدائهم الدراسي المتدني؛ نظرًا لعدم امتلاكهم مفاهيم أكاديمية سليمة، إذ ترجع إلى عوامل أخري تخرج عن محيطهم الذاتي، وهذا ما أكدته دراسة (المكانين والعبد اللات والنجادات، ٢٠١٤) ودراسة (حسن، ٢٠٠٩) ودراسة (Vaughn, 2001). فضلًا عن كون التلاميذ الصم يجدون صعوبة في تتبع المهام التي يُوكلون بأدائها، وفي طريقة إدراكهم للموقف أو الموضوع وفي تناولهم للمعلومات وفي مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه (Jill, Michelle and Conway, 2005)، وهذا يستوجب دراسة الفروق في مستوى الأساليب المعرفيَّة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية الصم ونظرائهم من التلاميذ العاديِّين؛ وللوصول إلى حلٍّ لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الأساليب المعرفيَّة السائدة لدى التلاميذ الصم؟
٢- ما الأساليب المعرفيَّة السائدة لدى التلاميذ العاديِّين؟
٣- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأساليب المعرفيَّة بين التلاميذ الصم والعاديِّين؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تعرف الأساليب المعرفيَّة السائدة لدى التلاميذ الصم.
٢- تعرف الأساليب المعرفيَّة السائدة لدى التلاميذ العاديِّين.
٣- تعرف الفروق بين الأساليب المعرفيَّة السائدة لدى التلاميذ الصم والعاديِّين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في جانبين أساسين:

أ-الأهمية النظرية:

١. يُعدُّ استجابةً موضوعيةً لما ينادى به التربويون فى الوقت الحاضر بضرورة الاهتمام بالتلاميذ ذوي الأحتياجات الخاصة (الصم) وتقديم برامج علاجية مناسبة لهم.
٢. تستمد أهميتها من أهمية دراسة موضوع الأساليب المعرفية؛ فهو من الدراسات المهمة في ميدان علم النفس والتربية الخاصة؛ نظرًا لأهميتها في العملية التعليمية في تحديد سلوك التلاميذ.
٣. تسليط الضوء على الفروق بين التلاميذ الصم والعاديين فيما يتعلق بالأساليب المعرفية التي ما زالت مجهولة لدى المعلمين.
٤. تسليط الضوء على الأساليب المعرفيَّة كأحد أهم متغيرات الشخصية باعتباره جوهر الشخصية الذي يحقق تكاملها وتوافقها وتكيُّفها الاجتماعي.
٥. تزويد المكتبة الجامعية بعددٍ من المقاييس التي قننت على البيئة العربية مراعين في ذلك خصوصية البيئة السعودية المحلية.

ب-الأهمية التطبيقية:

١- أنها نواة لبرامج تدريبية تعمل على التخفيف من تأثيرات الأساليب المعرفية لتنعكس إيجابًا على سلوك التلاميذ .
٢- تقدم مقياسًا لقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المقيَّد/ والضبط المَرِن) لدى التلاميذ.
٣- مساعدة القائمين على العملية التعليمية والمعلمين في تعرف الأساليب المعرفية للتلاميذ الصم مما يفيدهم في إعداد المناهج وتحضير الدروس وتنويع الطرق والوسائل والتقنيات في عرض المادة التعليمية بكيفيَّةٍ تتناسب وطبيعة ونوع الأساليب المعرفية، وهذا بدوره يسهل العمل التعليميّ بالنسبة للمتعلم.
٤- بحث إمكانية تضمين الأساليب المعرفية باعتبارها منعطفًا في سلوك التلاميذ الصم والعاديين.
٥- مساهمته في عملية الإرشاد في الكشف عن التلاميذ المعتمدين والمستقلِّين والمتروِّين والمندفعين، ومن لديهم ضبط مقيَّد، ومن لديهم ضبط مَرِن، ومساعدتهم على نمو قدراتهم وتعزيزها في الاتجاه الأفضل.

٦- فتح مجالاتٍ جديدةٍ للبحث وللدراسة، وتوجيه نظر الباحثين المهتمين بمجالي الأساليب المعرفية وصعوبات التعلم إلى نقاطٍ بحثيةٍ لم تُدرس بعد دراسةً وافيةً.

مصطلحات الدراسة:

تبنَّت الدراسة المصطلحات الآتية:

التلاميذ الصم: Deaf child

- يعرف الباحث التلميذ الأصم بأنه الفرد الذي فقد حاسة السمع تماما ويعجز جهازه السمعي عناحداث أي ترددات او ذبذبات سمعية لأي مثير سمعي، ولا يمكنه الاستفادة منها (حاسة السمع) في أغراض الحياة المختلفة حتي مع استخدام المعينات البصرية.

التعريف الإجرائي للتلاميذ الصم: هم التلاميذ الدارسين بالمدارس العادية الملتحق بها برامج الأمل.

- **الأساليب المعرفيَّة:** يعرِّفها ميسك Messick (٢٠٠٩) بأنّها بمثابة الفروق الفردية الثابتة نسبيًّا بين الأفراد في طريق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات (الشرقاوي، ١٩٩٢).
- **الأسلوب المعرفي (الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي):** يعرِّفه غريب (٢٠٠٦) بأنّه: تمييز بين الأفراد إلى فئتين؛ المستقلِّين عن المجال: وهم الذين لهم القدرة على تحليل وضعية ما رغم ما تنطوى عليه من صعوبات، أمّا التابعين فهم الذين يتميزون بطريقة عامة في إدراك الوضعيَّة مع عدم القدرة على تمييز عناصرها بوضوحٍ.
- **الأسلوب المعرفي (التروِّي/ الاندفاع):** عرَّفه غنيم (٢٠٠٢) بأنّه: أسلوبٌ إدراكيٌّ يوضِّح طريقة الفرد في تناول وتجهيز المعلومات؛ حيث يمتاز المتأمل بالتأني في إصدارالاستجابة، وذلك باستخدامه استراتيجيات بحث فاعلة تؤدي إلى أداءٍ جيدٍ في حين يميل المندفع إلى سرعه الاستجابة باستخدامه استراتيجيات بحث أقل فعاليةٍ تؤدي إلى حدوث الأداء.
- **الأسلوب المعرفيّ (الضبط المقيَّد/ والضبط المَرِن):** ويعرِّفه العتوم (٢٠٠٤، ٣٣١) بأنّه: الأسلوب الذي يرتبط بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتِّتات الانتباه، وبالتدخلات والتناقضات المعرفيَّة في المواقف التي يتعرضون إليها، فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة

بالموقف بشكلٍ مباشرٍ مما يمكِّنهم من استبعاد المشتِّتات الموجودة، وإبطال تأثيرها على الاستجابة، في حين لا يستطيع البعض إدراك هذه المشتِّتات بدرجةٍ كبيرةٍ، مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات.

حدود الدراسة:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

حدود مكانية وبشرية: مجموعة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الصم بالمرحلة الإبتدائية بمنطقة نجران ونظرائهم من التلاميذ العاديِّين.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١ هـ.

حدود موضوعية: ثلاث أساليب معرفية وهي: الاعتماد/ الاستقلال الإدراكي– التروِّي/ الاندفاع – الضبط المقيد/ الضبط المرن.

الإطار النظري:

يتناول هذا الفصل عرضًا للإطار النظري من خلال محورين؛ المحور الأول: الأساليب المعرفيَّة بأنواعها الثلاثة وهي: الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ، والاندفاع مقابل التروِّي، والضبط المَرِن مقابل الضبط المُقيَّد، والمحور الثاني الأعاقة السمعية.

وفيما يلى عرضٌ تفصيليٌ لكلِّ محورٍ من هذه المحاور على حدةٍ:

أوَّلًا– الأساليب المعرفيَّة Cognitive Styles :

لقد تزايد الاهتمام –في الآونة الأخيرة– بدراسة الأساليب المعرفيَّة باعتبارها بعدًا مهمًّا من أبعاد المجال المعرفيّ، وهي مهمة للمجال الانفعاليّ، كما أنَّها من الأبعاد المهمَّة في تحديد الشخصيّة؛ إذ تعبِّر عن الطريقة الشخصيّة التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المواقف، وهذا ما يجعلها تعطى وصفًا للفرد أكثر شمولًا وفعاليَّةً مما يمكن الحصول عليه من القدرات العقليَّة، أو أنواع الاستعدادات الأخرى.

ويُعتبَر الأسلوب المعرفيّ من المفاهيم الحديثة التي مثَّلت جانبًا مهمًّا في ميدان علم النفس المعرفيّ الذي يحدد الكيفيَّة التي تتم بها استقبال المعرفة والتعامل معها ثم الاستجابة على نحوٍ ما؛ لذا فالأسلوب المعرفيّ يؤدي دورًا كبيرًا في العملية التعليميَّة لا يمكن تجاهله.

وسيتناول الباحث –هنا بالتحديد– ثلاثة أساليب من الأساليب المعرفيَّة المتعدِّدة والمهمَّة في هذا المجال؛ وهي: الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ، والاندفاع مقابل التروِّي، والضبط المَرِن مقابل الضبط المُقيَّد؛ حيث لاقت هذه الأساليب اهتمامًا كبيرًا من قِبَل الباحثين النفسيّين والتربويِّين منذ عقودٍ طويلةٍ من الزمن واستُخدِمت هذه الأساليب لدراسة الشخصيّة، ومعرفة الفروق الفرديَّة بين الأفراد في مجال تناول المعلومات والتعامل مع المواقف المختلفة.

١–النظريات المُفسِّرة للأسلوب المعرفيّ:

يعتبر علم النفس المعرفيّ من الميادين التي تهتم بالأساليب المعرفيَّة؛ حيث أنه يهتم بأنواع المعلومات التي تحتوي عليها ذاكرة الإنسان، والعمليات المنتظمة في الحصول عليها، وكيفيَّة استعادتها واستخدامها في المواقف الحياتيَّة، وقد سعى علماء النفس –في الوقت الراهن– إلى الفهم العميق لكيفيَّة أداء الإنسان لنشاطه اليوميّ بدءًا من الإدراك والتذكُّر ووصولًا إلى حل المشكلة، وذلك بُغية تحسين مخارج ونواتج التربية والتعليم، ومساعدة الأفراد في تعديل ومعالجة أداءاتهم للحصول على أفضل الاستجابات في مختلف مواقف الحياة (العربي، ٢٠٠٩، ٢٥). والبحث في نظرية الأساليب المعرفيَّة ما يزال في طوره التمهيديّ ومراحله المبكرة في سعيه لتكوين مبادئ وقواعد نظرية شاملة، ويرجع ذلك إلى التداخل بين الأساليب المعرفيَّة؛ وهذا ما يؤجِّل الحديث عن نظريةٍ واضحةٍ تستند على تصنيفٍ واحدٍ يتميز بالثبات والاستقرار (العربي، ٢٠٠٩، ٢٥–٢٦).

٢–مفهوم الأسلوب المعرفيّ:

يُعَدُّ مفهوم الأسلوب المعرفيّ من المفاهيم الحديثة نسبيًّا التي تناولها علم النفس المعرفيّ بالدراسة والمعالجة، وهو يشير إلى تلك الأساليب المعرفيَّة التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد في مجالات نفسية معرفية عديدة يأتي الإدراك في مقدمتها يليه التذكر والتفكير والقدرة على معالجة المعلومات.

ولقد تعددت التصورات النظرية والمفاهيم التي تناولت الأسلوب المعرفيّ، ويرجع هذا التعدد إلى أن الأسلوب المعرفيّ يمثل العديد من الأدوار في الشخصيّة الإنسانية؛ لذا كان أغلب المفاهيم التي وردت في التراث السيكولوجي تميل إلى الانسجام منه إلى التنافر أو التناقض، وقد يكون كل منها متناولًا لوظيفة من وظائف الأسلوب المعرفيّ حيث تم تعريفه على يد العديد من المختصين ومن هذه التعريفات:

يعرفه هار وآخرون (Haar et al,2002) على أنها "الاختلالات الفرديَّة في طريقة تناول ومعالجة وفهم المعلومات".

ويعرّفه الشرقاوي بأنها "الفروق بين الأفراد في كيفيَّة ممارسة العمليات المعرفيَّة المختلفة، مثل: (الإدراك، التفكير، حل المشكلات، والتعلُّم) وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي، سواءً في المجال المعرفيّ أو في المجال الوجداني" (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ١٨٨).

أما جولدستين وبلاكمان Goldstein & Blackman فيعرفه بأنه" تكوين افتراضي يتوسط بين المثيرات والاستجابات ويشير إلى الطرق المميّزة للأفراد في إدراكهم وتصورهم للعالم الخارجي" (Lucas.p,٢٠٠٣).

ويعرف (العتوم، ٢٠١٠، ٢٨٦) الأساليب المعرفيَّة بأنها "ألوان الأداء المعرفيّ المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يدركه من حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته، وترميزه للمعلومات، وتخزينها في الذاكرة".

ويعرفه (غريب، ٢٠٠٦ب، ٨٨٧) بأنه "استراتيجية خاصة يلجأ إليها الفرد لفهم واستيعاب أو تعلُّم موضوعٍ ما من الموضوعات المختلفة".

كذلك تُعرَّف الأساليب المعرفيَّة بأنها" الاختلالات الفرديَّة الثابتة نسبيًّا في التنظيم المعرفيّ وفي العمل المعرفيّ، وتشير إلى الاختلالات الفرديَّة في الأسس العامة للتنظيم المعرفيّ، وليس من اليسير أن نثبت أنَّ الأسلوب المعرفيّ مسألةً معرفيَّةً؛ ذلك أنَّه وسطٌ بين العاطفة والمعرفة، وبالتالي فإنَّ التمثُّلات ليست معرفيةً خالصةً فإننا نجد المجالات الوجدانيَّة والمعرفيَّة تنبثق في أسلوب معرفي" (بن زطة، ٢٠٠٦، ٢٠).

وعرفه (الحيدري، ٢٠٠٦، ١٣) بأنه "الأداء المميز والخاص لكلِّ فردٍ تجاه موقفٍ أو مشكلةٍ ما، والمؤسَّس –في الأساس– على قناعةٍ معرفيةٍ ذاتيةٍ".

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

ويعرفه (ملحم، ٢٠٠٩، ٦٦) بأنه "أسلوبٌ شخصيٌّ للفرد يعبر عن الطرائق المميزة لديه في التعامل مع مثيرات البيئة المحيطة به، وطرائق تنظيم المعلومات ومعالجتها، ويتصف بالثبات النسبي، ويمكن أن تسهم في التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة، وتيسِّر عملية تفسيره وضبطه".

ويرى (العتوم، ٢٠١٠، ٢٨٧) أنَّ الأسلوب المعرفيّ هو "عمليةٌ وسيطةٌ بين المُدخلات والمُخرجات تعمل على تنظيم الإدراك، والعمليات المعرفيَّة الأخرى، لتحدد أسلوبًا خاصًّا ومميزًا للفرد فى معالجة المعلومات أو إدراكها من خلال عمليات التفكير والتذكر، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وغيرها".

كما أوضح جيلفورد Guilford أن الأساليب المعرفيَّة "وظائف موجهة للسلوك تتعلق بكلٍّ من القدرات العقلية وكذلك السمات الشخصية، وقد أشار إليها ضمن نموذجه الشهير لبنية العقل، ويفضل تسميتها بالأساليب العقلية" (العتوم، ٢٠١٠، ٢٨٦).

وتُعرَّف الأساليب المعرفيَّة تعريفًا على درجةٍ كبيرةٍ من العمومية؛ بحيث يعم الشخصيّة كلّها فتعرف بأنَّها "الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكيّ المعرفيّ والمجالات المعرفيَّة الأخرى؛ كالتذكُّر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعيّ ودراسة الشخصيّة" (عبد الهادي، ٢٠١٠، ٨٣).

ويمكن تعريفها بأنها "تكويناتٌ نفسيةٌ تتحدد بأكثر من جانبٍ من جوانب الشخصية، وتعمل كوسيطٍ بين المُدخلات والمُخرجات لتنظيم عملية الإدراك، والتى من خلالها يكتسب الفرد طرقًا مميزةً فى معالجة المعلومات، وتعبر عن الطرق الأكثر تفضيلًا لدى الفرد لممارسة أشطته المعرفية، وحل مشكلاته، واتخاذ قراراته" (فوجيل، ٢٠١١، ٣٨).

وكذلك تعرَّف بأنها" الطريقة المميزة للأفراد عند التفاعل مع المثيرات البيئية بوجهٍ عامٍ، ولذلك لا تقتصر على جانبٍ واحدٍ من جوانب الشخصية، وإنَّما تشمل الشخصية ككُلٍّ، ممَّا يؤدِّى إلى الفروق بين الأفراد فى كيفية استقبال هذه المثيرات وتفسيرها وتحليلها وتركيبها وتصنيفها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها عند حل المشكلات، وتجهيز المعلومات يكون طبقًا لمتطلبات الموقف" (أبو هداف، ٢٠١١، ١٤).

ومما سبق يمكن إيجاز العناصر الأساسية لمفهوم الأسلوب المعرفيّ فيما يلي:

- الأساليب المعرفيَّة توضح أداء الفرد عبر المجالات المعرفيَّة كالتذكر، والفهم، والتفكير وتكوين المعلومات.
- تُعدُّ الأساليب المعرفيَّة تكوينًا فرضيًّا يعمل على تنظيم الوظائف المعرفيَّة، في حين يرى بعضهم أنها مسؤولة عن وظائف الفرد الاجتماعيّة –الوجدانية.

- الأسلوب المعرفيّ هو الطريقة الأكثر تفضيلًا لدى الفرد، والتي يميل إليها الفرد أثناء معالجة المعلومات.

وعليه تُعرَّف الأساليب المعرفيَّة –في البحث الحالي– بأنها: طرق أو استراتيجيات تلميذ المرحلة الإبتدائية المميزة في استقبال المعرفة، والتعامل معها؛ ومن ثَمَّ الاستجابة على نحوٍ ما، والتي من خلالها يكتسب هذا التلميذ طرقًا مميزةً في معالجة المعلومات، وهي تعبر عن الطرق الأكثر تفضيلًا لدى التلميذ لممارسة أنشطته المعرفيَّة، وحل مشكلاته، واتخاذ قراراته، كما أنها مصدرٌ للفروق الفرديَّة بين التلاميذ، ومتغيِّر يمكن النظر من خلاله إلى جوانب متعددة للشخصية، سواءً كانت معرفيةً، أو وجدانيةً، أو دافعيةً.

٣–طبيعة الأساليب المعرفيَّة:

تتمثل طبيعة الأساليب المعرفيَّة في النقاط التالية (البيلي، ٢٠١٢، ٥٦–٥٧) (الدحدوح، ٢٠١٠، ٢٢):

١. الأساليب المعرفيَّة أصبحت محورًا مهمًّا لدراسة واستكشاف الفروق الفرديَّة بين البشر في العمليات المعرفيَّة العليا؛ كالإدراك، والتركيز، والانتباه، والتذكر، والتعلُّم، ومجال حل المشكلة.
٢. الأساليب المعرفيَّة تنضم إلى المتغيرات البسيطة؛ فهي تعبر عن جانبٍ مهمٍّ من النشاط المعرفيّ المرتبط بالاستثارة، وإحداث الاستجابة وينظر إليها وفق هذا على أنَّها عوامل منظّمة.
٣. الأساليب المعرفيَّة هي طرق تفضيلية لاستقبال الإنسان للمعرفة، وإصدارها على النحو الذي ينُمُّ عن تعلُّقها بعملية تجهيز أو تناول المعلومات بجوانبها المختلفة.
٤. الأساليب المعرفيَّة متغيرات مهمة للنظر إلى الشخصيّة في جوانبها المتعدِّدة نظرةً أكثر تكاملًا؛ فهي لا تتعلق بالجانب المعرفيّ وحده من الشخصيّة بل أيضًا تتعلق بالجوانب الوجدانية والدافعية.
٥. تفيدنا الأساليب المعرفيَّة في فهم وتفسير السلوك الإنساني بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في معظم مواقف حياته، ومعرفة الأسس العلمية وراء طرق الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

٤–مكوِّنات الأساليب المعرفيَّة:

للأساليب المعرفيَّة مكوِّنات ثلاث تُسهم في تحديد أسلوب الفرد في التفكير؛ وهي (عبد المجيد، ٢٠١١، ٥٥) (بن لمبارك، ٢٠٠٩، ١٩):

- **المكـون الانفعـاليّ:** تنطـوي علـى المشـاعر التـي تصـاحب الفـرد عنـد التعامل مع المواقف المختلفة.
- **المكون السلوكي:** يتعلق بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفيّ أو تنتج عنه.
- **المكون المعرفيّ:** يتعلق بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفيّ.

٥–أهداف الأساليب المعرفيَّة

تهدف الأساليب المعرفيَّة إلى ما يلي (العمري، ٢٠٠٧، ٢٩):

- إيجاد معلومات مصادر وطرق جديدة من خلال فهم سلوكيات الأفراد بالكيفيَّة نفسها التي يفهمون هم أنفسهم لأن ذلك يسمح لنا باستبطان نفسي ونعيش موقفه وبالتالي نفهم ذلك ونتنبأ بالكيفيَّة التي سيتصرف بها، وبالتالي بإمكانها تعديل وتغيير ما يمكن تغييره وتعديله لصالحه
- تعويد المتعلمين إلى عقلانية البناء المعرفيّ من أجل الاختيار الأنسب للأداء المناسب في مواجهة المواقف الحياتية بطريقة مناسبة، باعتبار أن الأساليب المعرفيَّة توفر التنظيمات المعرفيَّة التي تساعد المتعلم أو الشخصيّة على فهم العلاقة بين البناء المعرفيّ المتوفر لديه والأسلوب المعرفيّ لديه انطلاقا من إيجاد العلاقة بين الإدراك المعرفيّ والمجال الإدراكيّ لأن الأفراد في إدراكهم للمجال المعرفيّ يستعملون معايير التصنيف وتفسير وإحداثه الموضوع المحدد(النسق) ثم ربط العلاقة بين لوحات الموضوع.

٦–التعلُّم المعرفيّ واستقراء حلول للمواقف خاصة الغامضة منها والغير مألوفة بالنسبة للأفرادوإقناعهم بضرورة تحديدها وإجلاء غموضها وهذا يشجعه على الإقدام عليها والتفكير فيها بتأني ورويَّة من خلال ترتيب المعرفة ترتيبا منطقيا يراعي فيه الأسس النفسيّة والتربويَّة للمتعلم والمادة التعليميَّة

خصائص الأساليب المعرفيَّة:

من التعريفات السابقة للأساليب المعرفيَّة فقد انتهى الباحث إلى تحديد مجموعة خصائص وصفات مميزة وأساسية لهذه الأساليب، وهي خصائص تميز الأساليب المعرفيَّة عن غيرها من المفاهيم، وتتمثل أهم هذه الخصائص فيما يلي:

١-**العموميـــة:** تعتبر الأساليب المعرفيَّة من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية مما يساعد على اعتبارها في ذاتها محددات الشخصيّة، كما أنها تتخطى التميز التقليدي بين الجانب المعرفيّ والجانب الانفعاليّ في الشخصيّة وتحديد خواصها لدى الأفراد، وعلى ذلك فإنها تمكننا من النظر إلى الشخصيّة نظرة كلية، أي أنها من الأبعاد التي لها صفة العمومية، والتي لا تنظر للشخصية من جانبٍ واحد فقط، وإنما ينظر لها من جميع الجوانب، كما أن اختبار الأساليب المعرفيَّة في حد ذاته له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفيَّة.

٢-**التركيز على شكل النشاط:** تركز الأساليب المعرفيَّة على شكل أو إطار النشاط المعرفيّ الذي يمارسه الفرد وليس على محتواه فهي لا تهتم بالسؤال " كم؟ " وإنما بالسؤال " كيف؟" فهي تتعلق بطريقة إدراك الأفراد وتفكيرهم وبالكيفيَّة التي يواجهون بها مشكلاتهم ولذلك فإنها أقرب ما تكون إلى العمليات النفسيّة المعرفيَّة مثل الإدراك، التفكير، حل المشكلات، التعليم، إدراك العلاقات بين العناصر والمتغيرات التي يتعرض لها الفرد في المواقف المختلفة، وكما تشير الأساليب المعرفيَّة إلى الفروق الفرديَّة في الطريقة التي يدرك بها الأفراد ويفكرون ويحلون بها المشكلات مثل: الإدراك، التفكير، حل المشكلات، التعليم إلى إدراك العلاقات بين العناصر أو المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي.

وعليه فإن مفهوم الأساليب المعرفيَّة يفسّر في ضوء القوالب العامة لكيفية ممارسة العمليات المعرفيَّة المختلفة التي يقوم بها الفرد أكثر مما يفسر في ضوء محتوى تلك العمليات.

٣- **الثبات النسبي:** تعتبر الأساليب المعرفيَّة ثابتة ثباتاً نسبيًّا لدى الأفراد، مع ملاحظة أن هذا لا يعني أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير تمامًا، ولكن تعديلها لا يتم بصورة سريعة أو مفاجئة في حياة الفرد، وبذلك يمكننا أن نتنبأ

بسلوك الأفراد في المواقف التالية بدرجة معقولة، فإذا كان لدينا فرد ما ولديه أسلوب معرفي معين، فإنه سوف يتصف به في المواقف التالية سواءً كان ذلك بعد يومٍ أو شهر، وربما لعدة سنوات ويحقق هذا الثبات النسبي للأساليب المعرفيَّة فائدةً تنبؤيةً كبيرةً في عمليات التوجيه والإرشاد النفسيّ.

٤- **القابلية للقياس:** يمكن قياس الأساليب المعرفيَّة بوسائل لفظية وغير لفظية أيضا مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد والتي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة.

١) **من حيث مصدرها:** فالأساليب المعرفيَّة بيئية المصدر، أو بالأحرى هي أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات موروثة.

٢) **من حيث نموها أو تطويرها:** إذ تمر الأساليب المعرفيَّة بمراحل نمائية مماثلة لمراحل النمو المعرفيّ فنجدها أكثر عمومية في بداية مراحل النمو، فمدركات طفل الرابعة تكون عامة وبشكل كلي للمثير، وبتقدم عمره في حدود التاسعة تصبح متمايزة وينتبه لجزيئات المثير.

٣) **تمايزها عن القدرات (الاستعدادات):** هي خاصية تتصل بخاصية الأحكام القيمية، فتعتبر الأساليب المعرفيَّة ثنائية القطب، وهذه الخاصية على درجة كبيرة من الأهمية في التمييز بين الأساليب المعرفيَّة والذكاء، وأبعاد القدرات الأخرى . فمن المعروف في دراسات وأبحاث القدرات العقلية أنه كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات كلما كان ذلك أفضل. أما الأساليب المعرفيَّة، فإن كل قطب له قيمة مميزة في ضوء ظروف خاصة أو محددة.

٤) يمكن من خلالها تجميع الخصائص الفرديَّة في أنماط متمايزةتمكن من تحديد ما يتميز به الأفراد أثناء تفاعلهم مع الموضوعات في البيئة الخاصة.

٥) ترتبط الأساليب المعرفيَّة بعلاقات سلبية أو إيجابية مع متغيرات عديدة كالدافعية والذكاء والنجاح الأكاديميّ اعتمادًا على طبيعة المهمة التي يقوم بها الفرد، فطبيعة الأسلوب المعرفيّ يرتبط بمستويات عالية أو منخفضة من الدافعية والذكاء والنجاح الأكاديميّ والتكيُّف مع ظروف الحياة

٦) تمر الأساليب المعرفيَّة بمراحل مماثلة لمراحل النمو المعرفيّ، فيميل الأفراد إلى الاستقلال عن المجال الإدراكى فى العشرينات، بينما يميلون إلى الاعتماد نسبيا على المجال فى مرحلة الرشد المتأخر أو ما يليها.

٧) تعتبر الأساليب المعرفيَّة بيئية المصدر، أو بالأحرى هى أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات موروثة.

أهمية الأساليب المعرفيَّة:

تتمثل أهمية دراسة الأساليب المعرفيَّة في التالي(الطاهر، ٢٠٠٩):

١-الأساليب المعرفيَّة تعبر عن الطرق أو الإستراتيجيات المميزة لدى الفرد في استقباله للمعلومات والتعامل معها من خلال العمليات المعرفيَّة وإصدارها ومن ثم الاستجابة، وبالتالي فهي طريقة الفرد في التذكر والتفكير والانتباه بمعنى أشمل هي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيزه أو تناوله للمعلومات.

٢-الأساليب المعرفيَّة مقترنة بالآليات أو الميكانيزمات السلوكية التي يتعلمها الفرد ليستخدمها في إشباع الحاجة وتخفيف التوتر الناشئ عن الشعور بها، وعلى ذلك فإنه لا حديث عن طريقة الفرد في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة دون التعرض للحاجات أو الدافعية، لذا فالإنسان في سلوكه يعكس كل من آلياته الوراثية كما يعكس أثر العوامل البيئية، لذا فالأساليب المعرفيَّة تساعدنا على التحكم والتنظيم والتكيُّف مع المعلومات البيئية والحاجات والدوافع وهي ما تتصف به الضوابط المعرفيَّة.

٣-تساهم في الكشف عن الفروق الفرديَّة بين الأفراد للأبعاد والمكوِّنات المعرفيَّة الإدراكيّة والوجدانية الانفعاليّة.

٤- تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلًا لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفيا أو وجدانيًّا دون الاهتمام بمحتوى هذه النشاط.

ويرى الباحث: أن الأهمية التي تكتسبها دراسة الأساليب المعرفيَّة تنبع من محاولة معرفة الكيفيَّة التي يجهز بها الفرد المعلومات، ولا يتم ذلك إلا من خلال محاولة فهم السلوك الإنساني بدراسة مختلف الأساليب المعرفيَّة التي تعكس كيفيةاستخدام الفرد إمكاناته المعرفيَّة أفضل استخدام، وكذا كيفيةتحديد شكل الاستجابة، كما تعطينا أيضًا فكرةً عن الكيفيَّة التي يتم بها تخزين المعلومات، وذلك من خلال كيفيَّة إدخال هذه المعلومات من مختلف القنوات؛ وبالتالي فإن

الأساليب المعرفيَّة التي يتخذها الفرد ويستخدمها في مواقف اتخاذ القرارات تعكس الكيفيَّة التي يقوم بها الفرد في عمليات تكوين المعلومات المرتبطة بالمشكلة التي تواجهها.

٧–تصنيف الأساليب المعرفيَّة وأبعادها:

على ضوء دراسة التصورات النظرية المختلفة التي تناولت الأساليب المعرفيَّة نجد أن تلك التصورات قد تعددت ويمكن تلخيص أكثر الأساليب المعرفيَّة استخدامًا كالآتي:

١–الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدرا كي Field Dependence vs Independence

2– الاندفاع مقابل التروِّي Impulsivity vsReflectivity vsReflection

3– التبسيط المعرفيّ في مقابل التعقيد المعرفيّ Cognitive simplicity vs complexity

٤–المخاطرة في مقابل الحذر Risk taking vs-cautiousness

5– التسوية في مقابل الإبراز levening vs. Sharping

٦–البؤرة في مقابل الفحص Focusing vs Scanning

7– الانطلاق في مقابل ا لتقييد Inclusiveness vs. Exclusiveness

8– الضبط المَرِن في مقابل الضبط المُقيَّد Flixible control vs ConstrictedControl

9– التمايز التصوري Conceptual Differentiation

10– تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية Tolerance for Ambiguous or Unrealist Experience

وجميع هذه الأساليب متشابهة من حيث كونها تظهر الفروق الفرديَّة بين الأفراد في مواقف مختلفة تقريبا، كما يمكن لهذه الأساليب المعرفيَّة قياس أبعاد مختلفة من شخصية الفرد، وكذلك يمكن إدراك كيفيَّة فهم الفرد للمعلومات والمفاهيم، ولتجسيد هذه المفاهيم على هيئات سلوكات قام العلماء والباحثون في هذا المجال بإعداد اختبارات ومقاييس متنوعة لقياس الأساليب المعرفيَّة، وسوف نركز على الأساليب المعرفيَّة التي تناولها هذا البحث ونعرضها بالتفصيل، وهي تتمثل فيما يلي:

أ-الأسلوب المعرفيّ (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ):

١-مفهوم الأسلوب المعرفيّ (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ)

يمثل أسلوب الاعتماد –الاستقلال على المجال الإدراكيّ واحدا من أكثر الأساليب المعرفيَّة التي تناولتها الدراسات والبحوث، وقد تبين من خلالها أن هذا الأسلوب يمكن إعتباره أسلوب حياة له وجود فعلي في سلوكيات الفرد في المواقف المعيشية المختلفة، وأنه يكشف عن الفروق الفرديَّة في حل المشكلات والتعليم والانتباه بعكس تأثيره الثابت نسبيا على العلاقات الاجتماعيّة

وقد عرفه (غريب، ٢٠٠٦أ، ٨٨٧) بأنه "تمييز بين الأفراد إلى فئتين المستقلِّين عن المجال وهم الذين لهم القدرة على تحليل وضعية ما رغم ما تنطوي عليه من صعوبات، أما التابعين للمجال هم الذين يتميزون بطريقة عامة في إدراك الوضعية مع عدم القدرة على تمييز عناصرها بوضوح".

وعرَّفه (الخولي، ٢٠٠٨، ١٢٩-١٣٠) على أنه يشير إلى"القدرة التي يتم بها عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من موضوعات فالفرد المستقل عن المجال يمكنه عزل الموضوع المدرك عما يحيط به من عناصر المجال الذي يوجد فيه، أما المعتمد على المجال فلا يستطيع عزل الموضوعات المدركة عن مجالها وبالتالي فإن إدراكه لها مرتبط بتداخل العناصر المشكلة للموقف".

وعرف بأنه درجة استخدام الفرد لأسلوبٍ تحليليٍّ مقابل استخدام أسلوبٍ شاملٍ كليٍّ في التعامل مع مثيرات البيئة (Wooldridge et al,2008,233).

أما (العربي، ٢٠٠٩) فيعرف القرد المستقل إدراكيا بأنه هو الذي له القدرة على العزل داخل مجال معقد لموضوعٍ ما أو جزء ينتمي إلى ذلك المجال، أما الفرد المعتمد على المجال الإدراكيّ فهو فرد يفقد القدرة على عزل موضوع ما وإدراكه داخل مجال يتكون من عناصر يتداخل معها الموضوع المدرك، ويلجأ إلى إدراكه من خلال النظرة الإجمالية للموقف ككل مما يجعله أكثر غموضًا وهذا ما يجعل الفرد أكثر خضوعًا للمجال معتمدًا على خصائص المثيرات الخارجية في الإدراك؛ وبالتالي يعتمدون على الشمولية في العملية الإدراكيّة لعناصر المجال.

وعرَّف (الدحدوح، ٢٠١٠، ٤٤) الأسلوب المعرفيّ الإدراكيّ تعريفًا شاملًا، على أنه " طريقة الفرد في إستخدامه قدراته تجاه المهام المعرفيَّة، وطريقة تناوله للمعلومات المتوفرة في المجال المحيط به المتصلة وغير المتصلة؛ حيث أنه إما

أن يكون قادرًا على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من عناصر أخرى وهذا هو الاستقلال على المجال، أو أن يكون غير قادرٍ على عزل الموضوع المدرك فهذا هو الاعتماد على المجال.

١- ويرى الباحث أنه يمكن تعريف هذا الأسلوب(الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ)

في البحث الحالي أنه: "طريقة التلميذ بالمرحلة الإبتدائية في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفيَّة، وطريقة تناول المعلومات المتوفرة في المجال المحيط به، حيث أنه يكون قادرًا على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من عناصر أخرى، وهذا هو الاستقلال عن المجال، أو أن يكون غير قادرٍ على عزل الموضوع المدرك عما يحيط به من عناصر، وهذا هو الاعتماد على المجال.ش

٢-العوامل المؤثرة في الأسلوب المعرفيّ (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ):

أسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ يمثل أحد بناءات الشخصيّة الهامة، وهو أحد المظاهر ذات الصفة النمائية التطورية وهو خلال هذه العملية يتأثر بمجموعة من الجوانب والعوامل النهائية كباقي مظاهر النمو في الشخصيّة، وفيما يلي عرض لهذه الجوانب (العربي، ٢٠٠٩، ٧٧-٨٣):

- العوامل الوراثية-العوامل الفيزيولوجية- العوامل العصبية- العوامل التربويَّة- العوامل الثقافية والاجتماعيّة.
- **قياس الأسلوب المعرفيّ (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ)**

توجد أساليب واختبارات عديدة لقياسه منها:

١-اختبار تعديل الجسم Body Adustment Test (B.A.T.) بهدف معرفة كيفيَّة إدراك الفرد لموضوع جسمه في الفراغ وفيه يجلس الفرد على الكرسي داخل غرفة صغيرة مائلة ويطلب منه أن يعدل جسمه في اتجاه رأسي بينما تبقى الحجرة الصغيرة في وضعها المائل، حيث يقوم الأشخاص المعتمدين على المجال بتعديل وضع الجسم في اتجاه الحجرة، أما المستقلون عن المجال فيعملون على تعديل وضع الجسم بحيث يصبح في وضع رأسي دون اعتبار لدرجة ميل الحجرة الصغيرة. (عبد الله، ٢٠١٦)

٢- اختبار المؤشر والإطار Rod And Frame (R.F.T.) وهو عبارة عن مؤشر مضئ يتحرك داخل إطار يمثل مربعًا مضيئًا أيضًا والمؤشر قابل للحركة مع

عقارب الساعة أو ضدها، مع إمكانية التحكم في جعل الإطار مائلًا أو معتدلًا، ويطلب من المفحوص تحديد ما إذا كان قادرًا على جعل المؤشر في وضع رأسي في الحال الذي يكون فيه الإطار مائلًا، وسيتم هذا الموقف الاختباري في حجرة مظلمة لا يرى فيها المفحوص إلا عناصر هذا المجال، وقد استخدم ياراهمدي (Yarahmadi,2011) هذا الاختبار المؤشر في تصنيف الطلاب طبقًا لهذا الأسلوب المعرفيّ.

٣- اختبار الغرفة الدوارة (.The Rotating Room Test (R.R.T يتكون هذا الاختبار من غرفة يتوسطها عمود مركب عليه ذراع معدنية، وفي نهاية الغرفة يوجد كرسي يجلس عليه المفحوص أثناء أدائه للتجربة، ويتحكم الفاحص في هذه الذراع بحيث يجعلها تدور في حركة دائرية حول المحور، وأيضًا يتحكم في جعل الغرفة تدور حول المفحوص مع تثبيته، وفي أثناء دوران المفحوص تكون الغرفة مائلة، وسوف نلاحظ أن المفحوص إما أن يميل في اتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة، أو يعمل على جعل جسمه مستقيمًا بشكل حقيقي مع استبعاد الأثر القوي على الجسم من الدوران. (الخولي، ٢٠٠٨)

٤- اختبار الأشكال المتداخلة (.Overlapping Forms Test (O.F.T أعدَّ هذا الاختبار في الأصل جينز Gainer ثم قام الخولي (٢٠٠٢) بتقنينه بعد تعريبه على البيئة المصرية، وعلى ضوء هذا الاختبار فإن أسلوب (الاستقلال/ الاعتماد) على المجال الإدراكيّ يشير إلى الفروق الفرديَّة في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى، أو التي تتداخل مع المدرك المراد انتزاعه من المجال الإدراكيّ ككلٍّ. (الفرماوي، ٢٠٠٩)

٥- اختبار الأشكال المختفية (.The Hidden Figures Test (H.F.T قام بإعداده الخولي عام ٢٠٠٠ ليتلاءم مع التلاميذ وليكوِّن صورةً متكافئةً للاختبار السابق، ويتكون هو الآخر من فقرات متدرجة الصعوبة (٥ فقرات) تضم صورًا وأشكالًا، وهذا الاختبار يتكون من قسمين متكافئين، ويتطلب الأداء على كل قسم (٣ دقائق) وكلا القسمين متدرج الصعوبة، ومرفق بأمثلة توضيحية، وكل فقرةٍ من فقرات القسمين عبارة عن أشكال ثلاثة لحيوانات أو

طيور في القسم الأول وأربعة أشكال لحيوانات في القسم الثاني (الفرماوي، ٢٠٠٩، ٧٨)(الخولي، ٢٠٠٨، ٩٥).

وهذه الأشكال توجد في صفحة منفردة ويوجد أسفل الصفحات الثلاث الأشكال التيتتواجد في أعلى الصفحةلكنهما متداخلان، ويوجد شكل واحد فقط هو الذي يكون كاملًا ومتطابقًا مع أحد الأشكال الموجودة في أعلى الصفحة، أما بقية الأشكال المتداخلة فتكون ناقصة وغير مكتملة، وعلى المفحوص أن يحدد الشكل الكامل في الأشكال المتداخلة، والذي يتطابق مع أحد الأشكال في أعلى الصفحة، وهذا التحديد يتم بالإشارة بواسطة قلم رصاص على الشكل المعني في أعلى الصفحة(الفرماوي، ٢٠٠٩، ٧٨).

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

أعَّد هذا الاختبار كل من أولتمان ورسكن ووتكن Ottman, raskin,witken وقد تم تعريبه وتقنينه بواسطة سليمان الخضري وأنور الشرقاوي(١٩٧٨) ليلائم البيئة المصرية، وكان ذلك فاتحة للبحوث العربية في هذا الأسلوب المعرفيّ منذ هذا التاريخ (علي، ٢٠١٣، ٦٢)؛ وهو اختبار ورقة وقلم، يطبق جمعيًّا ببساطة ودقة عالية، تم التحقق من ثباته وصدقه في مئات البحوث على مستوى العالم، ويتكون من عدة مفردات وتتكون كل مفردة من شكل هندسي بسيط وشكل هندسي معقد، ويتكرر الشكل المبسط في الشكل الهندسي المبسط مدة زمنية قصيرة، يطلب منه أن يشير إلى حدود تمثل الشكل والمتضمن للشكل الهندسي المعقد مستخدما القلم في تحديده لمعالم هذا الشكل (الدحدوح، ٢٠١٠، ٤٢).

هذا ويحتاج تطبيق هذا الاختبار إلى زمن أكبر من اللازم لتطبيقه حتى يكتشف المفحوص حدود الشكل البسيط داخل الشكل المعقد، وقد لا يكتشفه بمفرده، بينما نجد آخر يمكنه أن يكتشف بسهولة وسرعة معظم الأشكال البسيطة داخل الشكل المعقد وقبل الزمن المحدد للاختبار، وهذا الفرد لديه من التمكن على تحديد وعزل الشكل البسيط، ويعتبر الفرد الأول معتمدا على المجال الإدراكيّ، بينما يعتبر الفرد الثاني مستقلًا (علي، ٢٠١٣، ٦٣).

ومما سبق يتضح أن في هذا الأسلوب المعرفيّ لابُدَّ من قياسه بأدوات وتلك الأدوات خضعت إلى محكات القياس كالصدق والثبات والتكييف ومن هذه الأدوات: اختبار المؤشر والإطار، واختبار وتعديل الجسم، واختبار الأشكال

المتضمنة، والباحث –في البحث الحالي– استخدم اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)؛ وذلك نظرًا لأنه أكثر الاختبارات انتشارًا واستعمالًا وشيوعًا، كما استخدمه تقريبًا جميع الدراسات السابقة التي تم ذكرها في البحث الحالي.

٤–خصائص التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفيّ (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ)

يعتبر الأسلوب المعرفيّ الإدراكيّ سمة نفسية خاصة بالمجال الإدراكيّ تشير إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما يتصل به من تفاصيل ولهؤلاء الأفراد بعض الخصائص، ويمكن تلخيص أهم الخصائص التي تميز الأفراد المستقلِّين والمعتمدين على المجال الإدراكيّ على النحو التالي:

ومن الناحية التعليميَّة فالتلميذ المستقل يتصف بما يلي: (Terrell,2002) (Colman,2004) (الذواد، ٢٠٠٧) (عبد الله، ٢٠١٦، ٢١٥):

- يميل إلى النظام الرسمي في التعليم، وطرق التعلُّم الذاتية.
- لديه القدرة على الاستمرار في العمل والمهام الصعبة، ويتعلم من الأعداد والكلمات.
- أكثر كفاءة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
- قادر على حل المشكلات دون الحاجة إلى توجيه أو تعليمات صريحة وواضحة.
- يفضل التعلُّم بمفرده ويمكنه التعلُّم مع الآخرين ولكن ليس بالكفاءة نفسها.
- يحب الإنجاز الفردي دون الحاجة للمعلم أو مكافأته.
- يميل للمواد العلمية ويتميز بتحليل وتنظيم المواقف.

ويستنتج الباحث من جميع تلك الخصائص التي تميز بين المعتمدين والمستقلِّين عن المجال أن المعتمدين عن المجال يعتمد إدراكهم على تنظيم المجال بما فيه من عناصر أو مكوِّنات تؤدي دور المراجع الخارجية، بينما الأفراد المستقلِّين عن المجال يستفيدون من المعلومات الصادرة من الإحساسات الداخلية، وعليه فإن أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكيّ يفيد في فهم النواحي النفسيّة والاجتماعيّة ولا يقتصر على النواحي المعرفيَّة.

كما أنه يمكن تفسير الاختلاف في الأساليب بين المستقلِّين والمعتمدين يرجع إلى الانفتاح الكبير للمعتمدين على المصادر الخارجية(البصرية أو الاجتماعيّة)

بغية اكتساب المعلومات تؤدي إلى تنشيط مهارات التعامل مع الآخرين في مواقف التبادل الاجتماعيّ، دون أن يساعد على تشجيع ارتقاء قرارات إعادة التشكيل المعرفيَّة، بينما تلعب النشاطات المستقلة والداخلية للمستقلِّين على تنشيط مهارات إعادة التشكيل الموجه، لكنها لا تسهم في تنشيط المهارات الخاصة بالعلاقات المتبادلة بين الأشخاص، وبالتالي يتم استثمار هذه المهارات في مجالات ومسارات مختلفة.

ب–الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع مقابل التروِّي)

١–مفهوم الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع مقابل التروِّي)

يعرف (الخولي، ٢٠٠٨، ١١٢) أسلوب (التروِّي/ الاندفاع) بأنه يشير إلى "الفروق الفرديَّة في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخاذ القرار، حيث يظهر بعض المفحوصين حذرًا كبيرًا في اتجاههم نحو اتخاذ القرار، إلا أن آخرين يظهرونعشوائية في عملهم، ويختارون في الغالب بعناية قليلة، وهذه الفروق توحي للاتجاه المتروي على عكس الاتجاه المندفع في اتخاذ القرار".

ويعرفه (الزعلول والزغلول، ٢٠٠٨، ١٥٢) بأنه" أسلوب يعكس الفروق بين الأفراد فى السرعة والدقة والتروى أثناء معالجتهم لموقف معين، فالمترويون يمتازون بالتأنى فى الأداء ويتخذون قرارات مناسبة، أما الاندفاعيين فعادة ما يتسرعون فى الأداء، ويقعون فى أخطاء كثيرة وقرارات متعجلة".

وترى (الدحدوح، ٢٠١٠، ٥٣) أن أسلوب التروى – الاندفاع" أسلوب ادراكى يوضح طريقة الفرد فى تناول وتجهيز المعلومات، حيث يتميز المتروى بالتأنى فى اصدار الاستجابة من خلال استخدامه استراتيجيات بحث فعالة تؤدى إلى أداء جيد، أما المندفع يميل إلى سرعة الاستجابة من خلال استخدامه استراتيجيات بحث أقل فعالية تؤدى إلى ضعف الأداء".

تتفق التعريفات السابقة للأسلوب المعرفيّ (التروِّي/الاندفاع) على أنه يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات من حيث استقبالها، والإدلاء بها والتعامل المميّز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، حيث يميل الأفراد المترويين يميلون إلى التأني قبل إصدار استجاباتهم في أي مواقف إدراكية يواجهونها رغبة في فحص البدائل المتاحة للحل بعناية ويفاضلون بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقررون بعد ذلك الاستجابة المناسبة للحل، وعلى العكس من ذلك فإن

الأفراد المندفعين يميلون إلى التسرع وإصدار أول استجابة تطرأ على الذهن بدون تأني أو النظر في معطيات الموقف ومتطلباته، مما يعرضهم لكثرة الأخطاء.

وعليه يمكن تعريف هذا الأسلوب في البحث الحالي بأنه: أسلوب إدراكي يوضح طريقة الفرد في تناول وتجهيز المعلومات، حيث يتميز المتروي بالتأني في إصدار الاستجابة من خلال استخدام استراتيجيات بحث فعالة تؤدي إلى أداء جيد، بينما يميل المندفع إلى سرعة الاستجابة من خلال استخدامه لاستراتيجيات بحث أقل فعالية تؤدي إلى ضعف الأداء.

٢-العوامل المؤثرة في الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع مقابل التروِّي):

يتميز الأسلوب المعرفيّ(الاندفاع مقابل التروِّي) بثباته لدى الفرد طوال عنصري الوقت والمهمة على الرغم من أنه يكون قابلا للتعديل إلى حد ما كما يميز بعموميته. (الصاعدي، ٢٠١٦)

وهناك عوامل يمكن أن تؤثر على أسلوب الاندفاع مقابل التروِّي لدى الأفراد، ومن هذه العوامل ما يلي:

عوامل اجتماعية واقتصادية – عوامل وجدانية– عوامل ثقافية.

٣-عامل النوع: قياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع مقابل التروِّي)

تمثل الفروق الفردية بين المندفعين والمترويين الخصائص الثابتة لدى الفرد فى معالجة المعلومات، ولتقييم هذا الأسلوب أستخدم عدة اختبارات منها:

١. **اختبار تزاوج الأشكال المألوفة**(Matching familiar figures Test (M.F.F.T)

ابتكر كاجان وزملاؤه (Kagan et al) أداة لقياس الأسلوب المعرفيّ (التروِّي/ الاندفاع) أطق عليه: اختبار تزاوج الأشكال المألوفة وهي الأداة الشائعة الاستخدام في تقييم أسلوب (التروِّي/ الاندفاع) ويقوم على أساس بعدين هما (شرقي، ٢٠٠٧، ٨٨)(Nietfeld & Bosma,2003):

- **بعد كمون الاستجابة:** ويقصد به الزمن الذي يمر في المحاولة الأولى للاستجابة.
- **بعد الدقة:** ويتحدد بعدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في محاولته للوصول إلى الاستجابة الصحيحة.

وقد قام حمدي الفرماوي بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنينها على البيئة المصرية، وكانت الأولى عام ١٩٨٥، وهي مناسبة للرشدين (ت.أ.م ٢٠) على أساس أن تتكون من ٢٠ مفردة، وسميت الثانية تزاوج الأشكال المألوفة (ت.أ.م ١٢) وهي مناسبة لأطفال المرحلة الإبتدائية، وسميت الثالثة (ت.أ.م ١٠) مناسبة لأطفال ماقبل المرحلة الإبتدائية، مع الاختلاف في مفردات الاختبارات الثلاث (شرقي، ٢٠٠٧).

ويتطلب الأداء على هذه الاختبارات أن يماثل المفحوص بين عدة بدائل الشكل الذي يطابق تماماً الشكل المعياري، وتختلف بقية البدائل في عناصر دقيقة، ويستخدم الفاحص عاد ةً ساعة إيقاف لتحديد زمن الاستجابة الأولى لكل مفردة (سواءً كانت صحيحة أو خاطئة)، ويمثل ذلك زمن الكمون وهو الفترة الزمنية التي تمر في المحاولة الأولى من بداية عرض الصورة حتى الوصول للاستجابة.

ويمكن تصنيف العينة إلى أربع مجموعات وفق أسلوب الاندفاع/ التروِّي كالآتي: (الفرماوي، ٢٠٠٩، ٤٩-٥٠)(الصاعدي، ٢٠١٦، ٢٥)

١-**أفراد مندفعون:** وهم الذين يقضون زمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عددًا من الأخطاء أعلى من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، ويصنف هؤلاء الأفراد أنهم مندفعون؛لأنَّهم يتصفون بالتسرُّع مع عدم الدقة فى الاستجابة.

٢-**أفراد متروُّون:** وهم الذين يقضون زمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة ولديهم عدد من الأخطاء تقل عن متوسط زمن العينة، ويصنَّف هؤلاء الأفراد أنهم متروُّون لأنهم يتصفون بالتروِّى مع الدقة فى الاستجابة.

٣- **أفراد متسرعون ودقيقون:** وهم الأفراد الذين لديهم زمن كمون أقل من متوسط الكمون لدى أفراد العينة، وعدد من الأخطاء أقل من متوسط أفراد العينة، ويصنف هؤلاء الأفراد أنهم سريعو الاستجابة مع الدقة.

٤- **أفراد بطيئون وغير دقيقين:** وهم الأفراد الذين لديهم زمن كمون أعلى من متوسط الكمون لدى أفراد العينة، وعدد من الأخطاء أكثر من متوسط أفراد العينة، ويصنف هؤلاء الأفراد أنهم بطيئو الاستجابة مع عدم الدقة.

١- وقامت عبد المقصود (١٩٨٧م) بتطوير الاختبار وجعلته لفظيًّا في صورة مواقف، وكل موقف له أربعة اختيارات تمثل الفئات الأربع التي يكشفها الاختبار وهي : (بطيء – دقيق، بطيء – غير دقيق، سريع – دقيق، وسريع –غير دقيق) والتي تمثل الأبعاد المختلفة لهذا الأسلوب المعرفيّ، معتمدة في تحديد هذه الفئات على متغيري السرعة والدقة اللذين حددهما "كاجان" في إعداد الاختبار الأصلي. (بنين، ٢٠١٤، ٣٧)

٢- وقد أشار الشرقاوي(٢٠٠٣م) إلى أن بعض الباحثين قد أعدوا اختبارات مواقف لفظية لقياس أسلوب (التروِّي/ الاندفاع) المعرفيّ، حيث تكون الاختبار من مجموعة من مواقف الحياة، وعلى المفحوص أن يستجيب لكل موقف من المواقف باختيار استجابة واحدة من عدة بدائل إحداها تدل على التروِّي المعرفيّ والأخرى تدل على الاندفاع المعرفيّ، والبدائل الباقية تدل على ما بين التروِّي والاندفاع المعرفيّ.

وعلى هذا الأساس يرى الباحث أن الأسلوب المعرفيّ (التروِّي/ الاندفاع) عبارة عن متصل يقع على طرفه الأول الأفراد المندفعون الذين يتصرفون بعفوية ودون تفكير مسبق كما يكونون أكثر مجازفة في أداء الأنشطة اليومية، وعلى الطرف المقابل يقع الأفراد المتروون الذين يكونون أكثر حذرا، يركزون على دقة الأداء، ويستغرقون مزيدا من الوقت في التفكير قبل إصدار الاستجابة.(Nietfeld & Bosma,2003,119)

٤-خصائص التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع مقابل التروِّي):

وفي الجانب التعليمي فقد حددت رابطة الطب النفسيّ الأمريكية(APA) في دليلها التشخيصي الرابع(DSM-4-R) خصائص التلميذ المندفع فيما يلي(الرابطة الأمريكية للطب النفسيّ، ٢٠٠١، ٦٧):

- غالبًا ما يندفع في الإجابة قبل اكتمال الأسئلة-كثيرا ما يجد صعوبة في انتظار دوره-غالبًا ما يقاطع الآخرين أو يتطفل علبهم (مثلا يتدخل في المحادثة أو اللعب)-كثيرا ما ينادي بصوت مرتفع.
- لديه بعض أعراض فرط النشاط.

يستنتج الباحث من تلك الصفات أن التلاميذ المتروين يتميزون من الجانب التعليمي بعدة صفات منها:

يتميز بالحرص والحذر والاستقلالية داخل حجرة الدراسة–أكثر قدرةً على الاستنتاج وتقويم الحجج والقدرة على التفكير الناقد والمرونة–أكثر استعدادًا لتركيز الانتباه وأكثر قدرةً على التذكر–أكثر تفوقًا في التحصيل الدراسي–أفضل في مهارة القراءة–يتميز بمستوى ذكاءٍ عالٍ كما أنه متفوق دراسيًّا–يميل إلى الحصول على معلومات أكثر عن طبيعة المشكلة عند مواجهتها–يكثر من التساؤلات حول طبيعة المشكلة ويتظم أفكاره بصورةٍ أفضل من المندفع الذي يلجأ غالبًا إلى اتباع أسلوب المحاولة والخطأ في تعامله مع المشكلات..

٥–تعديل الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع مقابل التروِّي):

على الرغم من الثبات النسبي للأساليب المعرفيَّة المميزة للأفراد، إلا أن السلوك الناشئ عن تلك الأساليب يكون قابلا للتشكيل والتعديل، وترجع أهمية تعديل أسلوب (التروِّي/ الاندفاع) لأنه لا توجد مهارة سيكولوجية أهم من مقاومة الاندفاع، فهي أصل وجذر كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية(الشيخ، ٢٠٠٤، ٤٥).

وهناك أربعة دوافع أساسية يمكنها التدخل في تعديل السلوك الاندفاعي هي (الصاعدي، ٢٠١٦، ٢٨) (العمري، ٢٠٠٧، ٤٧–٤٨):

١–الرغبة في الحصول على تعزيز خارجي.

٢–الرغبة في تجنب الخبرات غير السارة.

٣–الرغبة في أن يكون الفرد صحيحًا أو أن يكون ماهرًا في أدائه المهمة.

٤–الرغبة في الوصول إلى أعلى درجة من التماثل مع النموذج.

ومن الجدير بالذكر أن معظم الحوافز التي تستخدم في تعديل السلوك تعتمد على دافعي الحصول على تعزيز، أو تجنب الخبرات غير السارة.

وهناك عدة طرق لتعديل الإيقاع المعرفيّ (التروِّي/ الاندفاع)، وهذه الطرق منها (العمري، ٢٠٠٧، ٤٨–٤٩):

١– التركيز على تأجيل الاستجابة:مثال ذلك دراسة سكوبيل Sckweble حيث قام في البداية بسؤال، أطفال من الطبقة الاجتماعيّة المنخفضة وأطفال من الطبقة الاجتماعيّة المتوسطة، وطلب منهم أن يقوموا بوصف صورة أمامهم، كما طُلب منهم تكوين جملة من ثلاث كلمات، وقد طُلب منهم ذلك تحت شروط من التأجيل في صورتين: الصورة الأولى: تأجيل حر، والصورة الثانية

تأجيل جبري، وقد وجد إنه لم تظهر فروقًا لدى أطفالالطبقة المتوسطة في الأداء في حالتي التأجيل الحر أو التأجيل الجبري.

٢- التدعيم لزيادة وقت الاستجابة أو إنقاص الأخطاء:وفي هذا النوع من الدراسات يتم التركيز على مكافأة السلوك المرغوب أداؤه منالأطفالوقد أشار شيرScher في دراسته إلى أن التعزيز يؤدي إلى زيادة كمون الاستجابةلكنه لا يؤثر على عدد الأخطاء.

٣- تعليم استراتيجيات إمعان النظر: فقد قامت دراسات عديدة حول استخدام إمعان النظر في تعديل السلوك كدراسة (البرت Albert؛ ايجلاند Egeland؛ ديبس Debas) وقد أجمعت نتائج هذه الدارسات على التالي:

- أن هناك زيادة في كمون الاستجابة لاختبار (MFFT)، وكذلك تناقصالأخطاء في نفس الاختبار، وذلك بعد التدريب.
- أن طريقة تعديل السلوك عن طريق إستراتيجية معينه يتعلمها المفحوص كانت أكثر فعاليه في زيادة كمون الاستجابة وإنقاص عدد الأخطاء في الاختبار (MFFT) من كل من التأجيل الجبري للاستجابة أو زيادة الدافعية على التأني، والتروِّي عن طريق الحوافز المادية والمعنوية.

٤- استخدام طرق النمذجة في اكتساب الأسلوب المرغوب.

ج-الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن مقابل الضبط المُقيَّد):

١-مفهوم الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن مقابل الضبط المُقيَّد):

يعرفه (أبو سكران، ٢٠٠٩أ، ١٢) بأنه"الطريقة التي يدرك بها الفرد العلاقة بين سلوكه وبين ما يترتب عليه من نتائج ويقوم بإلصاق هذه النتائج إما لذاته ولجهوده الخاصة، وإما بلصقها بعوامل خارجية ولا إرادة له فيها ولا يستطيع التحكم بها، ويمكن أن تؤثر فيه داخليا بينه وبين نفسه أو خارجيا بينه وبين الآخرين".

وتعرفه (العفاري، ٢٠١١، ١٧) بأنه "قدرة الفرد على السيطرة والتحكم فيما يقوم به من أفعال، وهل نتائج أفعاله تعود إلى قدرته وإرادته واعتماده على نفسه، أو يرجعها إلى الظروق والصدفة والأفراد المحيطين به، فإذا أرجعها للأولى تكون وجهه ضبطه مرنة، أما إذا أرجعها للثانية فتكون وجهة ضبطه مقيدة".

يستنتج الباحث من التعريفات السابقة للضبط المُقيَّد مقابل الضبط المَرِن أنه: متغير من متغيرات الشخصيّة، وهو يعد متصل من سمات الشخصيّة يمتد

بين نهايتين هما الضبط المُقيَّد والضبط المَرِن، ويتعلق باعتقادات الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته، فذو الضبط المَرِن يعتقدون بقدرتهم على التحكم في مجريات حياتهم، بينما ذوو الضبط المُقيَّد يعتقدون في الحظ والصدفة والقوى الخارجية، فذو الضبط المَرِن يمتلكون شعورًا بالمسؤولية الاجتماعيّة، بينما ذوو الضبط المُقيَّد لا يتمتعون بالمسؤولية الاجتماعيّة.

وعليه يعرف هذا الأسلوب المعرفيّ في البحث الحالي بأنه: الأسلوب الذي يرتبط بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه، وبالتدخلات والتناقضات المعرفيَّة في المواقف التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة وإبطال تأثيرها على الاستجابة، في حين لا يستطيع البعض إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة، مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات.

٢ –العوامل المؤثرة في الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن مقابل الضبط المُقيَّد)

هناك العديد من المتغيرات والعوامل التي أشارت إليها العديد من الدراسات على أنها مرتبطة بالضبط المُقيَّد مقابل الضبط المَرِن ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

أوَّلًا– الأسرة وأساليب المعاملة الوالدية: فالأسرة هي أول مؤسسة من مؤسسات المجتمع التي يتعامل معها الطفل فهي التي تكسب الطفل لغته وقيمه، كما تؤثر في تكوينه الجسمي والنفسيّ والاجتماعيّ، فالأسرة هي المسئولة عن توفير الأمن والطمأنينية للطفل وتنشئة ثقافية تتلاءم مع مجتمعه وتحقق له التكيُّف النفسيّ والاجتماعيّ (خلف، ٢٠٠٥، ١٦٥).

كما أن وجهة الضبط ليست إلا شعورًا أو إحساسًا متعلمًا لقدرة الفرد على الضبط والتوجيه للنتائج، وأن هذا الشعور هو نتائج التفاعل المبكر مع البيئة التي يعيش فيها الفرد (بدر، ٢٠٠٦، ١٢).

وتضيف (إبراهيم، ٢٠٠٨، ١١٣) أن أساليب التنشئة الاجتماعيّة تلعب دورًا كبيرًا في إكساب الطفل أنماطًا مختلفةً من التوقعات، فعندما يدرك الطفل العلاقة السببية بين سلوكه والتعزيز الذي يحصل عليه بالإضافة إلى تشجيع الأسرة على السلوك الاستقلالي في ظل جو من التقبل والتشجيع والرعاية؛ فإن ذلك من شأنه

أن ينمي لدى الطفل التوقعات المعممة بأن الأحدث التي يمر بها يمكن السيطرة عليها من خلال قدراته ومجهوداته؛ وبالتالي فإن ذلك يعزز التوجه نحو مصدر الضبط المَرِن، فعندما ينشأ الطفل في جوٍّ أسريٍّ يتسم بالدفء العاطفي والحب والرعاية والمشاركة الوجدانية فإنه يستطيع ضبط انفعالاته وتكرار السلوك الذي يثاب عليه إيجابيًّا، وعلى النقيض من ذلك فالطفل الذي ينشأ في ظل جو أسري بالرفض فإن ذلك يعزز التوجه نحو مصدر الضبط المُقيَّد.

ثانيًا– الذكاء: هناك فروق بين ذوي وجهة الضبط المُقيَّد والضبط المَرِن، وترجع هذه الفروق إلى الاختلاف في المستوى الثقافي والأكاديميّ للأفراد، ويرى أنه كلما انخفضت مستوى مؤهلات الفرد العلمية انخفضت معه درجته في الضبط المَرِن، وهو ما يؤكد أن لثقافة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها الفرد أثرا في تحديد وجهة الضبط لديه (الديري، ٢٠١١، ٢٧).

ثالثًا– العمر: يرتبط التحول في اتجاه الضبط المُقيَّد إلى المَرِن مع العمر خلال مرحلة الطفولة، فمع تقدم نمو الأطفال وزيادة نضجهم المعرفيّ والشخصيّ يزداد إدراكهم لقدراتهم كما تنمو قدراتهم على إدراك العلاقة السببية بين ما يقومون به من جهود، وما يحصلون عليه من نتائج، كما أن هناك زيادة في الإحساس بالكفاءة والفعالية الشخصيّة في مرحلة الشباب إلى مرحلة الرشد، ويكون في مرحلة منتصف العمر من ٣٠ سنة – ٤٠ سنة أكثر استقرارًا ونضجًا، كما أن مصدر الضبط المَرِن يزداد مع زيادة العمر، ويتناقص الضبط المُقيَّد مع التقدم في العمر (زكري، ٢٠٠٨، ١٣٠)(إبراهيم، ٢٠٠٨، ١١٤)(منصور، ٢٠٠٧، ٦٦).

كما ذكر (غباري، ٢٠٠٨، ١٠٨) أنَّ العمر والخبرة والنجاح والفشل لهم أثر ذو دلالة في عزو التلاميذ لمركز الضبط، حيث أشار أنه كلما نضج التلاميذ وازدادت خبرتهم في النجاح يصبح عزوهم لمركز الضبط المَرِن.

رابعًا– النوع: الضبط يتأثر بأساليب التنشئة الاجتماعيّة، ودور الطفل في أسرته ومجتمعه يحددان الدور الذي يمكن أن يلعبه الطفل، ولأن المجتمعات تختلف في نظرتها وتوقعاتها لأدوار الذكر والأنثى وأثر النوع في تشكل وجهة الضبط ونموها، حيث أن نمو الضبط المَرِن لدى الإناث يرتبط بالإدراك العالي لعطف الوالدين والثقة والشعور بالأمان في حين يرتبط نمو

اتجاه الضبط لدى الذكور بالإدراك العالي لعطف الأم والتشجيع الأبوي والحب والدعم (زكري، ٢٠٠٨، ١٣١).

كما أن الإناث أكثر ميلًا لوجهة الضبط المُقيَّد، وقد يعود ذلك إلى إطار الثقافة التقليدية التي تكون أساليب السلوك المرتبطة بالدور النوعي لكلٍّ من الرجل والمرأة، والتي قد تكون أكثر جوانب الثقافة مقاومةً للتغير؛ حيث على الأنثى أن تخضع لقوى خارجية تؤثر على حياتها، وقد يكون ذلك السبب في أن الإناث أقرب إلى وجهة الضبط المُقيَّد في إدراك مصادر التدعيم (العفاري، ٢٠١١، ٢٤).

خامسًا– المستويان الاقتصادي والاجتماعيّ: يلعب المستويان الاقتصادي والاجتماعيّ دورا مهمًّا في تحديد وجهة الضبط لديه حيث إن المكانة الاجتماعيّة والاقتصاديَّة تساعد على تنمية أو إعاقة مدى شعور الفرد في إمكانية التحكم في أحداث الحياة والسيطرة عليها؛ فأبناء الطبقة الاجتماعيّة والاقتصاديَّة المنخفضة يميلون إلى الضبط المُقيَّد؛ نظرًا لوجود فهم غير واضح لمصادر التعزيز في ظل غياب الشعور باستقلال وتشجيع القدرات، في حين أن أبناء الطبقة الاجتماعيّة والاقتصاديَّة المرتفعة يميلون إلى وجهة الضبط المَرِن؛ لتوفر عوامل الإحساس بالكفاءة والقدرة على تغيير مجرى الأحداث لما ينشئون عليه من استقلال، وتشجيع الفروق الفرديَّة (عزوز، ٢٠٠٩، ٢٤)(المحمدي، ٢٠٠٤، ٣٣).

سادسًا– المستوى الثقافي: هناك فروق بين ذوي وجهة الضبط المَرِن والمُقيَّد، وترجع هذه الفروق إلى الإختلاف في المستوى الثقافي والأكاديميّ للأفراد، ويرى أنه كلما انخفض مستوى مؤهلات الفرد العلمية انخفضت معه درجته في الضبط المَرِن، وهو ما يؤكد أن لثقافة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها الفرد أثرًا في تحديد وجهة الضبط لديه (العفاري، ٢٠١١، ٢٢–٢٣).

سابعًا– الخبرة: إن خبرة الفرد وتجاربه في الحياه تزداد مع التقدم في العمر، هذه الخبرات يمكن أن تزيد إحساس الفرد بقدرته على ضبط الأحداث من حوله، وقد تقوده إلى الإحساس بضعف قدراته على الضبط وسيطرة الأحداث عليه(زكري، ٢٠٠٨، ١٣١).

ثامنًا– المستوى الدراسي: للمستوى الدراسي تأثير على المستوى الدراسي على وجهة الضبط (المَرِن– المُقيَّد)، فهناك فروق في مركز التحكم بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، حيث يميل طلاب الصفوف العليا إلى التكم المَرِن، فكلما ارتفع المؤهل الدراسي يزداد الميل إلى التحكم المَرِن، والطلاب ذوو المستوى الدراسي المرتفع كانوا يتمتعون بدرجة عالية من التحكم المَرِن. (العفاري، ٢٠١١، ٢٣–٢٤)

٣–قياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن مقابل الضبط المُقيَّد):

١. مقياس وليم جيمسW. James ١٩٥٧ : صمم هذا المقياس ثم تم تنقيحه عام ١٩٦٣ وهو يتكون من ٦٠ فقرة من بينها ٣٠ فقرة دخيلة وقد استخدم جيميس طريقة ليكرت (أوافق بشدة، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ليجيب المفحوص من خلالها على فقرات المقياس(علي، ٢٠١٣، ٩١).
٢. مقياس روتر Rottr للضبط الداخلي/ الخارجي١٩٦٦:يتكون هذا المقياس من ٢٩ وحدة كل وحدة بعبارتين (a,b)، وقد صمم هذا المقياس في اتجاه الضبط الخارجي(ازيدي، ٢٠٠٧، ٤٧).
٣. مقياس نويكي وستريكلاند Nowicki-Strickland, 1973: يتكون هذا المقياس من ٤٠ فقرة ثنائية الإجابة، حيث يمكن للمفحوص أن يجيب بنعم أو لا أمام الفقرة التي يرى أنها تتفق معه؛ حيث صمم المقياس في اتجاه الضبط الخارجي، حيث أن المفحوص يتحصل على نقطة إن أجاب ب (نعم) على فقرة معينة في الاختبار كما يتحصل المفحوص على نقطة إن أجاب ب (لا) (غباري وآخرون، ٢٠١٢).

٤–خصائص التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن مقابل الضبط المُقيَّد)

يستنتج الباحث أن التلاميذ ذوي مركز الضبط المَرِن أكثر قابلية لتغيير سلوكهم بعد أي تعزيز سواء كان ايجابيًّا أو سلبيًّا مقارنةً بذوي الضبط المُقيَّد.

وفي مجال التعليم يتضح أن التلاميذ ذوي الضبط المَرِن لديهم استعداد للتعلم أسرع ومستوى تحصيلي مرتفع ويرجع ذلك إلى أن اعتقادهم بإمكانية التحكم في الأحداث المدرسية (سلبية أم ايجابية) وإدراكهم بأنهم المسؤولون عن حدوثها؛ نظرًا لما يملكونه من قدرات وجهود وخصائص شخصية تميزه، فإن ذلك يحفزهم على بذل الجهد لتحقيق رغبتهم أو حاجتهم في النجاح والتفوق الدراسي، كما أن

لديهم قدرة عالية على المرونة والتفكير، وأكثر دافعيَّةً للإنجاز وحساسية لحل المشكلات، ولديهم القدرة على الاستفادة من الفرص والمعلومات المتاحة (زاهي والزين، ٢٠١٢، ٣٣).

وللتلاميذ ذوي كلٍّ من الضبط المُقيَّد والضبط المَرِن مزايا ومساؤي، حيث إن ذوي الضبط المَرِن لا يتصفون كلهم بالفعالية والتفوق، لأن البعض منهم يكونون متصلبين قاسيين أخلاقيا، أو محاصرين بمشاعر الفشل والخوف من الإحباط وخيبة الأمل، ويواجهون مشكلات الحياة بانفعال مبالغ فيه، كما إنهم لا يتعاطفون مع الآخرين الذين يكونون في حاجة إلى المساعدة لأنهم يعتقدون أن التلميذ الذي يواجه المتاعب، وكذلك بالنسبة للتلاميذ ذوي الضبط المُقيَّد فلديهم مهاراتهم النوعية التي لا تتوفر لدى الضبط المَرِن، فهم يعتقدون أن الحصول على التعزيز يجدث بشرط أن يكون في الوقت المناسب، والمكان المناسب، وأن تكون محظوظًا(بشير، ٢٠٠٩، ١٥).

ومما سبق يتضح للباحث أنَّه:١–من الأفضل أن يتصف التلميذ بالضبط المَرِن، ولكن هناك بعض الاستثناءات؛ ففي بعض الظروف قد يكون التلاميذ ذوو الضبط المَرِن أكثر تكيُّفًا، وذلك في المواقف التي تكون فيها فرصة الضبط الشخصيّ قليلة؛ بحيث لا يوجد مجال عند التلميذ للتحكم بالموقف لأنه خارج نطاقه تماما، ولذلك يصبح التوجه المُقيَّد أكثر تكيُّفًا.

٢–**أهمية الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقيَّد)** من حيث تحديد الفروق الفرديَّة بين الأفراد في أسلوب تعاملهم مع العالم الخارجي، كما أنه يفيد في التنبؤ بالسلوكيات والخصائص التي قد تؤثر في مستوى أداء الفرد.

١٠–التطبيقات التربويَّة للأساليب المعرفيَّة:

يتمثل ذلك في الأساليب المعرفيَّة وأهميتها في العملية التعليميَّة بشكل عام والموقف التعليمي أو الفعل التعليمي بشكل خاص وهذا الأخير الذي يمثل وضعية حياتية أو موقف اجتماعي تربوي يوجد فيه المتعلم كأحد العناصر النشطة فيه وأيضا المدرس اللذان يوجدان في علاقة تفاعلية فيما بينهما وبين بقية العناصر التي لا يمكن حصرها فقط في المادة التعليميَّة، الوسائل التعليميَّة، أهداف الدرس، أنشطة التلاميذ، وأنشطة المدرس و... غيرها.

وهناك العديد من المجالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الأساليب المعرفيَّة ذات القدرة العالية في التنبؤ بسلوك الأفراد، كما يمكن أن توفر

فوائد تطبيقية عديدة وفي مجالات عدة، فالأساليب المعرفيَّة تؤثر تأثيرا ملحوظا على كافة الممارسات التربويَّة من خلال (العتوم، ٢٠١٠، ١٩١) (العربي، ٢٠٠٩، ٩٦-٩٨) (غريب، ٢٠٠٦ب، ٧٢٨) (الزيات، ٢٠٠١، ١٢٣).

١-**التعليم والتعلُّم:** ومن الإعتبارات التي تؤخذ بعين الإعتبار في التخطيط التعليمي :

- مراعاة خصوصيات المتعلم باعتباره محور وأساس الفعل التعليمي كالتعرف على نمط أسلوبه المعرفيّ الذي على أساسه تنظم البيئة التعليميَّة بمختلف مكوِّناتها.
- كما تمكننا من الربط بين الخصائص المعرفيَّة للمجال الإدراكيّ والخصائص النفسيّة للأفراد، حيث تسعى الأساليب المعرفيَّة في المواقف التعليميَّة إلى تنظيم هذه الأخيرة وفق خصائص المتعلمين النفسيّة وتوزيع أدوات وتقنيات العمل وفقا لتمايز أساليبهم المعرفيَّة وفي ضوء التمايز بحتاج المدرس إلى دراسة وتطبيق بيداغوجيا التمايز، وبالتالي يصبح التعليم عملية متكيفة مع الفروق الفرديَّة حيث ترتكز على الإمتيازات التالية:نعرف التلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة، وبيداغوجيا متنوعة لأنها تفتح مجموعة من المسارات التعليميَّة تراعي فيها قدرات المتعلم، وتعتمد توزيعا للتلاميذ داخل بنيات مختلفة تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة ومحتويات متمايزة بغرض الإستثمار الفعال لإمكانياتهم وقيادتهم نحو النجاح.
- معرفة الأسلوب المعرفيّ للفرد لا تقل أهمية عن معرفة نسبة ذكائه في التوصل إلى فهمه والتعامل معه.
- تساعد الأساليب المعرفيَّة على تقرير مدى نجاح الفرد في التفاعل داخل مجموعة كبيرة أو مجموعة صغيرة عند تعليمه.
- تعمل الأساليب المعرفيَّة على اختصار الوقت المطلوب لتعليم الطلاب وتسهم في زيادة الأداء الأكاديمي لهم بإمدادهم بمعلومات عن الاستراتيجيات التي يستطيعون استخدامها في تعليمهم اللاحق.
- الفروق الفردية في الأداء المعرفيّ العام والتحصيل الأكاديمي واختيار موضوعات الدراسة يمكن ردها إلى الأساليب المعرفيَّة.
- الأساليب المعرفيَّة تساعد المتعلم إلى البحث عن المعلومات وربطها متى تطلب الأمر ذلك، وحتى يتسنى له فعل ذلك باقتدار وفاعلية لابد أن تتوفر

لمتعلم شروطا متعلقة به كالنضج مثلًا وأخرى متعلقة ببيئة التعلُّم وبالطرق التي تقدم بها تلك المعلومات والتي تساعده على إدراك العلاقات بينه وبين المعلومات وتشجيع المتعلم على ما يتعلمه والسعي على تنظيمه.

- ينبغي على المعلم افتراض أن لتلاميذه أساليب معرفية مختلفة، وأن يكيّف من استراتيجية التدريس بحيث تتلاءم مع هذه الأساليب فمثلا ينبغي ألا يشعر التلميذ المتروي بعدم الكفاءة لأنه أبطأ من زميله المندفع، وبالمثل يجب ألايسخر من أخطاء التلميذ المندفع لأنه يقفز قبل أن ينظر.
- الأسلوب المعرفيّ يعتبر عنصرا مؤثرا في التحصيل الدراسي مهما تعددت الوسائل التعليميَّة.
- التعلُّم يتأثر بالتفاعل بين الأساليب المعرفيَّة وعدد من المتغيرات مثل: نركيب مواد التعلُّم، طريقة عرضها، طبيعة محتواها وأساليب تعلمها.
- تفرض تباين الأساليب المعرفيَّة تفضيلات إدراكية مختلفة للطلبة مما يعطي المعلم القدرة على تقديم المادة وإدارة الصف بطرائق تتلائم وأساليب الطلبة المعرفيَّة.
- تحدد مكوِّنات الموقف التعليمي تحديدًا معرفيًّا دقيقًا لجزئياته والتفاعلات التي تحدث بينها يمكن من جمع معلومات حول العملية التعليميَّة التي من شأنها أن تساعدنا في عملية التخطيط التربوي التعليمي في بناء خطة تدريسية مدروسة تسمح بتحقيق أهداف تعليمنا

٢- **الشخصيّة:** تعرف سمات وخصائص الأفراد، وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة.

فالأساليب المعرفيَّة ترتبط ارتباطا وثيقا بدراسة الشخصية، لأنها تلعب دورًا مهمًّا في تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفيَّة والاجتماعية والانفعالية مما يعطيها القدرة على التأثير على تنظيم بيئة الفرد وسلوكه؛ إذ يمكن اعتبارها كموجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

٣- **الاختيار المهني والأكاديميّ:** تساعد معرفة الأساليب المعرفيَّة على تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفيَّة التي يمتلكها الأفراد.

فأشكال التنظيم المعرفيّ والمهني للمتعلمين تختلف حسب اختلاف أساليبهم المعرفيَّة التي تعبر عن الطريقة المفضلة للمتعلم عند إدراكه أو تنظيمه لمكوِّنات العملية التعليميَّة من خلال إتباعه هذه الأنماط المعرفيَّة (العربي، ٢٠٠٩، ٦١):

٤- **الإرشـاد النفسـيّ:** تساعد معرفة الأساليب المعرفيَّة المرشد على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيُّف السليم وفق أساليب تفكيرهم.

٥- **قلق الاختبار:** وهو موجود لدى كل التلاميذ بغض النظر عن أسلوبهم المعرفيّ، إلا أن الإخلاف يكمن في استراتيجيات التعامل مع ذلك القلق والزمن المستغرق للتوصل إلى الحل الصحيح أو الأداء الدقيق للمهمة المطلوبة.

وبناءً على ما سبق من تطبيقات تربوية للأساليب المعرفيَّة **يرى الباحث** أنه يجب على المدرسين أن ينوعوا من طرائق التدريس وأساليبه والتي تتماشى وأنماط أساليب متعلميهم المعرفيَّة.

ويستنتج الباحث مما سبق أنه من العبث أن نهمل نظرية الأساليب المعرفيَّة وفوائدها في الميدان التربوي باعتبارها ذات صبغة معرفية تعال قضايا مهمة وأساسية، وعليه فإن الاهتمام بهذه الأساليب وتطبيقاتها في الميدان التربوي في مختلف جوانبع قد يجد الحلول لكثير من مشاكل منظومتنا التربويَّة

ثانيًا- الأطفال الصم:

يقاس تقدم الأمم بما تقدمه لأعضائها من سياسات وخدمات من أجل الوصول إلى دولة الرفاهية، ولقد زاد في الآونة الأخيرة الاهتمام بالفئات الخاصة في برامج السياسات الاجتماعية، حيث بذلت العديد من الجهود، سواء على المستوى النفسي، أو الاجتماعي، أو التأهيلي لإدماج المعوق في المجتمع، والعمل على النظر إليه كعضو فعال في مجتمعه، وتغيير النظرة إليه من الإحسان إلى المشاركة، وإلى خلق الشعور بالحق في الرعاية الشاملة للمعاقين (عامر ومحمد،2008).

وتعدد توجهات النظر لدى المختصين في مجال الإعاقة السمعية، لبيان وتحديد مفهوم للإعاقة ومن هذه التعريفات ما يلي: حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع بدون استخدام المعينات، وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع (عبيد،2000)

ويعرف لويد Lioyd الإعاقة السمعية بأنها نتائج لشدة الضعف السمعي، وتفاعله مع العمر عند فقدانه، والعمر عند اكتشاف هذا الفقدان، والمدة الزمنية التي استغرقها حدوث ذلك الفقدان، ونوع الاضطراب المؤدي إليه، وأثر الوسائل المعنية في ذلك (الغرة، ٢٠٠١).

وهناك تعريف للإعاقة السمعية من الناحية التربوية، والمهنية والطبية وهي كما يلي:

التعريف التربوي : الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تؤثر على أداء الفرد التربوي.

التعريف المهني: الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تؤثر على الأداء المهني للفرد.

التعريف الطبي: هي تلك الإعاقة التي تعتمد على شدة الفقدان السمعي عند الفرد مقاسه بالديسبل (الغرة،2001).

التلاميذ الصم: Deaf child الطفل الأصم هو الطفل الذي لا يسمع، وفقد قدرته على السمع، ونتيجة لذلك لم يستطع اكتساب اللغة بشكل طبيعي بحيث لا تصبح لديه القدرة على الكلام وفهم (عبيد، 2000).

– ويعرفها عبد الرحمن سليمان 1995، ومحمد على كامل : 1996 أن الأصم هو ذلك الفرد الذي يعاني من اختلال في الجهاز السمعي يحول بينه وبين اكتساب اللغة بالطرق العادية، وأن مثل هذا الفرد يكون قد فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام، أو الذي فقدها بمجرد تعلم الكلام نتيجة لحدوث عطل فيها (عامرومحمد، 2008).

– والأصم هو ذلك الشخص الذيي عاني من فقدان حاسة السمع بدرجة تعوقه عن التواصل مع الآخرين، إلا باستخدام طرق وفنيات خاصة تساعده على التواصل اعتماداًعلىحاسة الإبصار (عامرومحمد،2008)

العوامل المؤثرة في أنشطة المعاقين سمعياً:

تصنيف العوامل المؤثرة على ممارسة أنشطة الحياة اليومية للأشخاص المعاقين سمعياً للعوامل التالية: (الزريقات،2009)

–**مهارات التواصل:**(Communication skils**)** حيث إن سلوك التواصل للشخص المعاق سمعياً يعتمد بدرجة كبيرة على حاجات التواصل، وقدرتهم على التفاعل مع البيئة المحيطة.

–**الظروف النفسية الاجتماعية** (Psychos oso Cial Conditions) حيث إن المظاهر الاجتماعية والنفسية للتكيف الشخصي تؤثر على التواصل والتفاعل مع الآخرين، ووجود مظاهر لا تكيفية تحرم الشخص المعاق سمعياً مع أنواع العلاقات الاجتماعية، والأهداف المهنية التي تعطي معنى للحياة.

- **مشكلات التدريب والتأهيل:** وهي تتمثل في صعوبة وجود فرص التوجيه المهني المناسب، والتدريب على مهنة تناسب ظروف الإعاقة، وتلقي القبول من ذوي الإعاقة السمعية، خاصة أنه يصعب عليه الحركة وحيداً، ويتطلب الأمر تدريب كاف في مؤسسة تتوفر فيها الشروط المناسبة من كفاءة مهنية، وقرب المكان لسهولة الوصول اليها.

علي الجانب الآخر يوجد العديد من المشاكل التي يعاني منها الأصم حيث يشعر بالضيق عند رؤية الأشخاص يتكلمون، عدم استيعابه للمعنى الصحيح للجملة، يخشى أن يكون كلامه في غير موضعه، يشعر أن الآخرين يسخرون منه، يخشى السير في الطريق لأنه لا يستمع آلات التنبيه أو صوت السيارات (كمال،2007)

الدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت الأساليب المعرفية بأنواعها الثلاثة (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكيّ) (التروِّي/ الاندفاع) (لضبط المقيد/ الضبط المرن) وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات:

أ- الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت الأسلوب المعرفيّ (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكيّ) ومن هذه الدراسات:

دراسة **بلدية** (٢٠١٦) التعرف على علاقة الأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي) بالانتباه لدى تلاميذ الصف السادسبالمرحلة الإبتدائية في الجزائر، واستخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار الأشكال المنظمة (الصورة الجمعية) لأنور محمد الشرقاوي، واختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لمحمد القرنى محمد على، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة إحصائيًّا بين أسلوب التلميذ من حيث كونه مستقلًّا أو معتمدًا على المجال وبين عملية الانتباه.

ودراسة (العتيبي، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاعتماد – مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ والخيال وحب الاستطلاع.

ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام الأدوات التالية: اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعيَّة)، وقياس (بناء الصورة الخياليَّة) ومقياس دافع حب الاستطلاع الاستجابيّ (اللفظيّ، الشكليّ).

وقد أُجرِيَت الدراسة على عيِّنةٍ من طلاب الصف الثامن في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وبلغ عدد العيِّنة (٤٥٨) طالبًا، وتوصَّلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاعتماد–مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ والخيال، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاعتماد –الاستقلال عن المجال الإدراكيّ وحب الاستطلاع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخيال وحب الاستطلاع، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاعتماد–مقابل الاستقلال وكلٍّ من الخيال وحب الاستطلاع.

ودراسة (الشيخ، ٢٠١٢) التيهدفت إلى تعرُّف طبيعة الفروق في الحس العددي ومهاراته الفرعية التي يمكن أن تُعزى إلى الاختلاف في كلٍّ من النوع الاجتماعي ومستوى التحصيل والأسلوب المعرفيّ والتفاعلات بينهم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (الصورة الجمعية) وهو من تأليف وتكن وآخرون ومن ترجمة أنور الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ، اختبار الحس العددي (إعداد: الباحثة)، بالإضافة إلى السجلات المدرسية لدرجات الطلبة عام (٢٠١٠– ٢٠١١).

وطبِّقت الدراسة على عيِّنة قوامها (٣٣٣) تلميذًا من تلاميذ الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في اختبار الحس العددي ومهاراته (تأثير العمليات على الأعداد، إدراك الكم المطلق والنسبي للعدد، العلامة العددية المميزة واستخدامها، الحساب الذهني والتقدير التقريبي) لصالح المستقلِّين عن المجال الإدراكيّ.

ودراسة (عون، ٢٠١٦) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال– الاعتماد) على المجال الإدراكيّ وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق أداتين هما: اختبار الأشكال المتضمنة "الصور الجمعية " لصاحبه أنور محمد الشرقاوي، ومقياس حل المشكلات لصاحبته نظيرة إبراهيم حسن غائب.

والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطيّ، وبلغت عيِّنة الدراسة (٥٠) تلميذًا وتلميذةً من مجتمع العيِّنة والذي يبلغ عددهم (١١٣) تلميذًا وتلميذةً من السنة الرابعة متوسط.

وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة طردية ضعيفة بين أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكيّ وحل المشكلات.

وهدفت دراسة (بن زطه، ٢٠١٦) إلى تحقيق ما يلي:

١- الكشف عن وجود علاقة بين الأسلوب المعرفيّ للتلميذ من حيث كونه مستقلًّا عن المجال الإدراكيّ أو معتمدًا عليه وبين درجة الانتباه.
٢- الكشف عن وجود فروق في درجة الانتباه لدى التلاميذ تعزي إلى اتباع الاستقلال عن المجال الإدراكيّ أو الاعتماد عليه.
٣- معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في درجة الاستقلال– الاعتماد على المجال الإدراكيّ لدى التلميذ تعزي إلى متغير الجنس.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق تلك الأدوات: اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لقياس الأسلوب المعرفيّ الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكيّ، واختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

تكونت عيِّنة الدراسة من (١٣٩) تلميذًا وتلميذةً بالسنة السادسة ابتدائي بمدرستين ابتدائيتين بمدينة باتنة (٥٩) من الذكور و(٨٠) من الإناث، وتراوحت أعمارهم ما بين ١١–١٢ سنةً.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال – الاعتماد) على المجال الإدراكيّ وبين درجة الانتباه لدى التلاميذ، وأن الذكور أكثر ميلًا إلى الاستقلال عن المجال الإدراكيّ من الإناث.

ودراسة شارما ورانجان (Sharma&Ranjan,2018) التي هدفت إلى دراسة الارتباط بين الأساليب المعرفيَّة (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال) والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف التاسع.

ولتحقيق هدف الدراسة ضمَّت مادة التدريس بعض مفاهيم قواعد اللغة الإنجليزية، التي دُرّست باستخدام طريقة الوسائط المتعددة وطريقة التدريس التقليدية.

استُخدم اختبار الأشكال المتضمنة (GEFT) الذي طوره وتكين وآخرون لقياس الأساليب المعرفيَّة (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال)، وصمم المؤلفون اختبار التحصيل الدراسي لقياس التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم العاملي، حيث طُبقت الدراسة على عيِّنة تتألف من (٦٤) طالبًا بالصف التاسع بمدرسة أم العامة بجوهانا (مدينة سونييات).

وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك علاقةً موجبةً دالةً بين الأساليب المعرفيَّة (الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال) والتحصيل الدراسي.

ب- الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت الأسلوب المعرفيّ (التروِّي/ الاندفاع) ومن هذه الدراسات:

دراسة (النورة، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى الكشف عن حجم واتجاه العلاقة الارتباطيّة بين الأسلوب المعرفيّ "التروب- الاندفاع" والسلوك الاسنكشافيّ، والوقوف على طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب المعرفيّ " التروِّي – الاندفاع" والسلوك الاسنكشافيّ وكذلك الفروق بين المتروين والمندفعين في السلوك الاستكشافيّ.

وأجريت الدراسة على عيِّنة قوامها ٢٠٠ طفلًا من أطفال الروضة في دولة الكويت، تراوحت أعمارهم بين ٥-٦ سنوات.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة دالة موجبة بين الأسلوب المعرفيّ "التروِّي- الاندفاع" والسلوك الاسنكشافيّ مع بعد زمن الكمون ودالة سالبة مع بعد عدد الأخطاء، أي أن الدقة وزيادة زمن الكمون يقابلها إجابات صحيحة وأن الاندفاع في الإجابات يقابلها إجابات غير صحيحة، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفيّ " التروِّي- الاندفاع" لأطفال ما قبل المدرسة وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق بينهم في السلوك الاسنكشافيّ.

ودراسة (المالكي، ٢٠١٤) التي هدفت إلى تعرف:

١- الأسلوب المعرفيّ الاندفاع –التروِّي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٢- العلاقة بين الأسلوب المعرفيّ الاندفاع – التروِّي والثدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كرحلة الإعدادية.

٣- القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير (الأسلوب المعرفيّ، الجنس، التخصص الدراسي).

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين لهذا الغرض، الأداة الأولى: مقياس الأسلوب المعرفيّ الاندفاع – التروِّي (عياش، ٢٠٠٣)، والأداة الثانية: مقياس القدرة على اتخاذ القرار والتي تم إعدادها من قبل الباحثة، وتكونت عيِّنة الدراسة من (٥٠٠) طالبة وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي في مركز محافظة البصرة والأقضية التابعة لها، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها:

١- أن طلبة المرحلة الإعدادية يتسمون بشكل عام بالتروِّي أكثر من الاندفاع.

٢- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع – التروِّي) والقدرة على اتخاذ القرار.

٣- هناك فرق ذو دلالة معنوية في القدرة على اتخاذ القرار وفق متغير الأسلوب المعرفيّ.

وهدفت دراسة (الريماوي وآخرون، ٢٠١٥) التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفيّ (التروِّي / الاندفاع) والعنف، كما هدفت إلى معرفة دلالة بعض المتغيرات الجنس ومكان السكن ونوع الدراسة في الأسلوب المعرفيّ (التروِّي / الاندفاع) والعنف، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون باستخدام مقياس تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي(١٩٨٦) واستبانة مظاهر العنف من إعداد الباحثين.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطيّ، وتكونت عيِّنة الدراسة من (١٩٠) طلبا وطالبة منهم (٨٦) طالبًا، و(١٠٤) طالبةً، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين التروِّي/ الاندفاع والعنف، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في متغير الجنس ومكان السكن بالنسبة للأسلوب المعرفيّ التروِّي/ الاندفاع، ولم تظهر فروقذات دلالةٍ في متغير نوع الدراسة.

ودراسة (عباس، ٢٠١٦) التي هدفت قياس الأسلوب المعرفيّ (التأمل – الاندفاع) وقياس التفكير الإبداعي لدى طلبة الخامس العلمي المتميزين دراسيًا في مركز محافظة بابل.

ولتحقيق هدف الدراسة تبنى الباحث مقياس كاجان والذي تبناه (عياش، ٢٠٠٩) لقياس الأسلوب المعرفيّ (التأمل – الاندفاع) ومقياس نورانس الذي عرضه (سيد خير الله، ١٩٦٤) لقياس التفكير الإبداعي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى الأسلوب المعرفيّ (التأمل – الاندفاع) لدى طلبة الصف الخامس العلمي المتميزين دراسيًا في مركز محافظة بابل ومستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس العلمي المتميزين دراسيًا في مركز محافظة بابل وأنّه توجد علاقة ارتباطية متوسطة بين الأسلوب المعرفيّ (التأمل – الاندفاع) والتفكير الإبداعي.

وهدفت دراسة (خلف، ٢٠١٦) تعرف:

١- الأسلوب المعرفيّ (التأملي –الاندفاعي) لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
٢- سمات الشخصية لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
٣- الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في الأسلوب المعرفيّ (الاندفاعي –التأملي) لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
٤- العلاقة الارتباطيّة بين الأسلوب المعرفيّ وسمات الشخصية.

ولغرض تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتبني مقياس الشخصية (الحصونة، ٢٠٠٩) ومقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاعي – التأملي) (عياش، ٢٠٠٦)

وقد طبقت الدراسة على طالبات المرحلة الإعدادية في إعدادية الازدهار للبنات، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

١–إن طالبات المرحلة الإعدادية يميلن إلى استعمال الأسلوب المعرفيّ التأملي أكثر من الاندفاعي.
٢–إن طالبات المرحلة الإعدادية يتمتعن بسمات شخصية جيدة.
٣–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الأسلوب المعرفيّ تبعا لمتغير التخصص (علمي –أدبي) لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
٤–وجود علاقة إيجابية بين الأسلوب المعرفيّ التأملي وسمات الشخصية.

وجاءت دراسة (المسعودى، ٢٠١٦) لتعرف مدى اختلاف التحصيل الدراسى لطلاب المرحلة المتوسطة فى الرياضيات باختلاف مستوى الذكاء، وأسلوب (التروِّى–الاندفاع)، ثم الكشف عن مدى وجود تأثير للتفاعل بين مستويات الذكاء ومستويات أسلوب (التروِّي–الاندفاع) فى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة فى الرياضيات.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن بحث العلاقة بين الأسلوب المعرفىّ (التروِّى–الاندفاع) والتحصيل الدراسى، ساهم فى معرفة العوامل اللازمة لرفع تحصيل الطلاب المتروبين والمندفعين من خلال وعى وتدريب المعلمين بكيفية التعامل مع المتروبين والمندفعين لرفع تحصيلهم الدراسى، والتوجيه بوضع برامج إرشادية للطلاب لإتباع الأسلوب المعرفيّ الذي يؤدي لرفع مستوى التحصيل.

ودراسة (عسكر والشمري، ٢٠١٦) والتي هدفت إلى قياس الأسلوب المعرفيّ بجسب نوعه(الاندفاع– التروِّي) لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين وإيجاد الفروق في الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع – التروِّي) بحسب متغير الجنس (ذكور/ إناث).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للأسلوب المعرفيّ(الاندفاع– التروِّي)، وتكونت عيِّنة الدراسة من (٣٠٠) طالبة وطالبة من المدارس الثانوية للمتميزين للمديريات العامة لتربية بغداد(الكرخ والرصافة)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ١٤,٤% اندفاعيون وأن ١٥% متروون وأن ٧٠% بين بين أي أن معظم أفراد العيِّنة أظهروا أسلوبًا معرفيًّا متروٍّ أكثر من الأسلوب المعرفيّ الاندفاعي.
- ليس هناك فرق دال إحصائيًّا بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع– التروِّي) أي أن الأسلوب المعرفيّ لا يتأثر بمتغير الجنس.
- أن المتروِّين يفضلون المفاهيم التحليلية، بينما يفضل الاندفاعيون المفاهيم الترابطية فالمتروين يجيدون العمليات الفكرية المعقدة التي تتطلب تركيزا ومثابرة، وبذلك يحققون التفوق والتقدم في التحصيل وحل المشكلات في حين لا تتوافر مثل هذه الاستعدادات والقدرات لدى الاندفاعيين.

ودراسة (عبد العال، ٢٠١٧) والتي هدفت إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تعرف أثر اختلاف الأسلوب المعرفيّ (مندفع – متروي) فى مهارات الجدَّاول الحسابية.

٢- تعرف أثر اختلاف نمط الإبحار (خطي- هرمي- شبكى) فى مهارات الجدَّاول الحسابية.

٣- تعرف أثر التفاعل بين أنماط الإبحار (خطي- هرمي- شبكى)، الأسلوب المعرفيّ (مندفع – متروي) فى مهارات الجدَّاول الحسابية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام تلك الأدوات:

• اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت أم ٢٠) وهو من إعداد حمدى الفرماوى (١٩٨٥) لتحديد الأسلوب المعرفيّ لإفراد العيِّنة (مندفعين- متروين).

• اختبار الكترونى تحصيلي مصور فى الجدَّاول الحسابية (من إعداد الباحث).

• بطاقة ملاحظة أداء مهارات الجدَّاول الحسابية (من إعداد الباحث).

وتم اتباع المنهج شبة التجريبي، وتكونت عيِّنة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي فى معهد كرداسة الإعدادي الثانوي بمنطقة الجيزة الأزهرية، وعددها (٨٠) تلميذًا.

وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج منها أنه:

١-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية، ترجع إلى أثر اختلاف الأسلوب المعرفيّ (مندفع – متروي) (خطي- هرمي- شبكى) وذلك فى القياس البعدى للاختبار التحصيلى.

دراسة (زكري، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط بين الطالبات المتفوقات دراسيًا والعاديات.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة ما وراء الذاكرة تعريب سيد ٢٠٠٠ وقائمة استراتيحيات التذكر تعريب الشريف وسيد ١٩٩٩ ومقياس وجهة الضبط تعريب عبد القادر وكامل ٢٠٠٥.

وتم تطبيق تلك الأدوات على عيِّنة بلغ قوامها (٣٥٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجازان (١٥٠) منهن متفوقات و(٢٠٠) عاديات.

وأشارت نتائج الدراسة إلأى أن علاقة موجبة ودالة بين الطالبات المتفوقات والعاديات، وعدم وجود فروق دالة بين المتفوقات والعاديات تعزي للمستوى الدراسي أو التخصص من وجهة الضبط.

ودراسة (منصور، ٢٠١٢) التيهدفت إبراز أهمية مفهوم مركز الضبط في المجال الدراسي.

وخلصت الدراسة إلى أن ارتباط فئة الضبط الخارجي بضعف المستوى التحصيلي للتلاميذ ناتج عن اعتقادهم بأنهم لا يتحكمون في الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي، وإدراكهم بأنهم غير مسؤولين عن هذه الأحداث وما تفرزه من نتائج، حيث يدركون أن العوامل الخارجية هي وراء ذلك والمتمثلة في الحظ أو الصدفة أو القدر أو الآخرين (المعلمين) أصحاب النفوذ، وهذا ما يجعلهم يدخرون جهودًا في محاولة الحصول على مستوى دراسيّ مرتفع.

ودراسة (علي، ٢٠١٧) التي هدفت إلى دراسة الأسلوب المعرفيّ الاعتماد–الاستقلال عن المجال الإدراكيّ وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) ومقياس نويكي ستريكلاند لمركز الضبط.

وتمثلت عيِّنة الدراسة في تلاميذ الصف الثاني ثانوي البالغ عددهم (٣٥٢) تلميذًا وتلميذةً.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيَّة بين الأسلوب المعرفيّ الاعتماد –الاستقلال عن المجال الإدراكيّ ومركز الضبط الداخلي والخارجي.

ودراسة (أحمد، ٢٠١٤) التيهدفت إلى معرفة العلاقة بين اتخاذ القرار الدراسي وكلٍّ من مركز الضبط وتحمل المسؤولية الشخصية.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس مركز الضبط لـ بني العطا، ومقياس اتخاذ القرار الدراسي لـ(كرايتس)Krits ، ومقياس المسؤولية الشخصية لـ المزروع.

وقد تم اتباع المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة المطروحة والفرضيات، وذلك على عيِّنة غرضية قوامها (٧٧) تلميذًا من متوسطي زوبيدي عبد القادر والأرقط الكيلاني ببلدية الوادي.

وقد تم التوصل إلى أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائيَّة بين مركز الضبط واتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ الفرقة الرابعة متوسط وذلك نظرا لتأثير عوامل داخلية وأخرى خارجية تجعل من التلميذ في وضعيةٍ سلبيةٍ، وتحدٍّ من اتخاذ التلميذ لقراره الدراسي، وعلى رسم مستقبله المهني ككل.

وجاءت دراسة (الطاهر، ٢٠٠٩) لتبين أوجه العلاقة بين أساليب التفكير المتمثلة في بعض الأساليب المعرفيَّة، وقد تم اختيار أسلوب الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكيّ، وكذا الفهم القرائي لدى عيِّنةٍ من تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، ومقياس الفهم القرائي الميتا معرفي (النسخة ٢٠٠٣).

واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عيِّنة الدراسة من (٣١٤) تلميذًا من تلاميذ المستويين المنتسبين للمؤسسات التربوية الثلاث بمدينة الأغواط.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقةٍ فعليةٍ بين الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال /الاعتماد على المجال الإدراكيّ) والفهم القرائي الميتامعرفي.

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة تبين ما يلى :

- لا يوجد – في حدود علم الباحث– أية دراسات عربية تناولت الفروق بين الأساليب المعرفيَّة لدى التلاميذ الصم والتلاميذ العاديِّين بالمرحلة الإبتدائية.
- ندرة الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفيَّة (الاعتماد/الاستقلال الإدراكيّ والتروِّي/ الاندفاع والضبط المُقيّد/ الضبط المرن) لدى التلاميذ الصم في البيئة المحلية، فهناك دراسات قليلة جدًّا تناولت الأساليب المعرفيَّة لدى التلاميذ الصم مثل: دراسة (الشهري، ٢٠٠٤) (خليفة، ٢٠٠٦) بالمرحلة الثانوية، ودراسة (الطاهر، ٢٠٠٩) بالمرحلة الإبتدائية، وعدم وجود دراسات في البيئة الأجنبية تناولت الأساليب المعرفيَّة لدى التلاميذ الصم في حدود علم الباحث.

ومن خلال الدراسات السابقة التي تم استعراضها خرج الباحث بالملاحظات التالية:

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما تهدفه من توضيح للأساليب المعرفيَّة لدى التلاميذ العاديِّين، كما نتفق مع الدراسات السابقة في استخدام اختبار

الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لقياس الأسلوب المعرفيّ(الاعتماد/الاستقلال الإدراكيّ).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناول الموضوع الذي لم تتطرق إليه أي دراسة سابقة سواءً باللغة العربية أو باللغة الأجنبية، وذلك بحسب علم الباحث؛ فهو يتناول الفروق في الأساليب المعرفيَّة بين التلاميذ الصم والتلاميذ العاديِّين.

كما أنَّها تختلف عن الدراسات السابقة في كونها جمعت بين ثلاثة أنواع من الأساليب المعرفيَّة (الاعتماد/ الاستقلال اللإدراكي- التروِّي/ الاندفاع- الضبط المُقيّد/ الضبط المرن) ولا توجد أي دراسة قد جمعت بين تلكم الأنواع.

تمَّت الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة فى البحث الحالى فيما يلى:

لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في العديد من الأمور:

١- تزويد الباحث بالكثير من المعلومات عن الأساليب المعرفيَّة (الاعتماد/الاستقلال اللإدراكي- التروِّي/ الاندفاع- الضبط المُقيّد/الضبط المرن) من خلال معرفة المراجع والمواقع الإلكترونية التي رجعت إليها الدراسات والبحوث السابقة، والاستفادة منها في الإطار النظري للدراسة.

٢- واستفادت منها في اختيار أدوات الدراسة وإعدادها، وكذلك اختيار أفضل الأساليب الإحصائيَّة المناسبة لمعالجة البيانات؛ ومن ثمَّ استخلاص النتائج وتفسيرها، والإفادة من خبرات الباحثين في كيفية تناولهم مشاكل بحثهم ومصادر معلوماتهم، وطريقة عرضهم وتحليلهم، ومناقشتهم للنتائج.

الطريقة والإجراءات:

أوَّلًا- منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفيّ المقارن؛ لأنَّه الملائم له فهو: "منهجُ بحثٍ علميّ، واسع الانتشار في العلوم الإنسانيَّة، يصف الظاهرة المدروسة -كما هي في الواقع الراهن- وصفًا دقيقًا بعد جمع معلوماتٍ كافيةٍ عنها عبر واحدةٍ أو أكثر من أدواتٍ متعدِّدةٍ".

ولذلك رأى الباحث أنَّ المنهج الوصفيّ المقارن هو الأنسب لبحثه ولتحقيق أهدافه، وذلك من خلال وصف الظاهرة موضوع البحث من خلال جمع البيانات

والمعلومات عن عيِّنة البحث وعن الأساليب المعرفيَّة وتحليل تلك البيانات والمعلومات للوصول إلى النتائج.

ثانيًا– مجتمع البحث:

يشمل المجتمع الأصليّ للبحث، وهم جميع التلاميذ العاديِّين والصم بالصفوف الرابع، والخامس والسادس في مرحلة التعليم الأساسيّ في منطقة نجران.

ثالثًا– عيِّنة البحث:

تكوَّنت عيِّنة البحث من العيِّنة الاستطلاعيَّة، والعيِّنة الفعليَّة كالتالي:

١– العيِّنة الاستطلاعيَّة:

تألَّفت عيِّنة الدراسة الاستطلاعيَّة من (٣٠) تلميذًا من العاديِّين والصم في مدينة نجران، وذلك للتحقُّق من صدق وثبات أدوات البحث، وقد اختار الباحث هذه العيِّنة بالطريقة العشوائيَّة البسيطة التي يتم اختيار أفرادها بطريقةٍ عشوائيَّةٍ بعيدةٍ عن أثر العوامل الشخصيَّة التي قد تعمل على تفضيل بعض الأفراد على غيرهم.

٢– العيِّنة الفعليَّة:

تم اختيار عيِّنة قوامها ١٤٠ تلميذًا؛ منها ٧٠ تلميذًا من الصم، و٧٠ تلميذًا من العاديِّين، وبعد تطبيق أدوات البحث الثلاث على عيِّنة البحث من ذوي الصعوبات والعاديِّين تم استبعاد ١٨ تلميذًا من العاديِّين، و١٨ تلميذًا من الصم لعدم الاستكمال؛ وبالتالي أصبح عدد عيِّنة البحث الذين أُجْرِيَ عليهم التحليل الإحصائيّ ١٠٤ تلميذًا.

جدول (١) توزيع عيِّنة البحث حسب الصف والفئة (عاديِّين والصم)

الصف	فئة التلاميذ العاديِّين	فئة التلاميذ الصم	المجموع
الرابع الابتدائيّ	١٥	٨	٢٣
الخامس الابتدائيّ	٢٠	٨	٢٨
السادس الابتدائيّ	١٧	٧	٢٤
المجموع	٥٢	٢٥	٧٧

رابعًا– أدوات البحث:

استخدم الباحث –في البحث الحالي– ثلاث أدوات لقياس الأساليب المعرفيَّة للتلاميذ العاديِّين والتلاميذ الصم، وتلكم الأدوات هي:

١– اختبار الأشكال المتضمّنة (الصورة الجمعيّة)

أَعَدَّ هذا الاختبار –في الأصل– كُلٌّ من "أولتمان وراسكن وتكن (Otmanraskin et Witken) لقياس أسلوب (الاستقلال/الاعتماد على المجال الإدراكيّ)، وعرَّبه وأعدَّه باللغة العربيَّة كُلٌّ من "أنور الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ" ١٩٧٧ ليلائم الأطفال والمراهقين والكبار في البيئة المصريَّة.

ويُعتبَر اختبار الأشكال المتضمّنة من الاختبارات الأدائيَّة؛ وهو أحد الاختبارات الثلاث التي تتكون منها بطارية اختبارات الأشكال المتضمّنة (Embedded figures tests)، وهذه الاختبارات هي اختبار الأشكال المتضمّنة للراشدين، واختبار الأشكال المتضمّنة للأطفال، واختبار الأشكال المتضمّنة (الصورة الجمعيّة) الذي نحن بصدد الحديث عنه وتطبيقه في هذه الدراسة، ويُسمَّى بالاختبار الجمعيّ؛ بحيث يصلح تطبيقه بطريقةٍ جماعيَّةٍ على مجموعة كبيرةٍ من المفحوصين في وقتٍ واحدٍ، وذلك على النقيض من الاختبارَيْن الأول والثاني اللذَيْن يُطبَّقان بطريقةٍ فرديَّةٍ.

الأسس المعرفيَّة للاختبار:

إنَّ تحديد الجانب المعرفيّ الذي يرتكز عليه هذا الاختبار يمكن التماسه من خلال العمليات العليا التي يعتمد عليها الفرد أثناء تجاوبه مع فقرات الاختبار باعتبار أن ما يتعرَّض له المفحوص من مثيراتٍ متمثِّلةٍ في تلك الأشكال الهندسيَّة البسيطة منها، والمعقَّدة، وتحديد حدودها وتعرُّفها يتطلَّب نشاطًا عقليًّا بحيث يتمثَّل الشكل البسيط، ويتعرَّف الشكل المعقَّد المتضمِّن ذلك الشكل البسيط الذي تمثَّله بكيفيَّةٍ صحيحةٍ؛ وعليه يميِّز هذا الشكل الأخير، ويحدِّد معالمه بكيفيَّةٍ صحيحةٍ فيصل إلى الحل أو الإجابة بعدما يكون قد قام بحلِّ عناصر الشكل المعقَّد إلى أجزاءٍ بسيطةٍ ثمَّ إعادة بنائها، وهي كلُّها عملياتٌ عقليَّةٌ معرفيَّةٌ.

واختبار الأشكال المتضمّنة من الاختبارات الإدراكيّة، وفيها يطلب من المفحوص أن يحدِّدَ في إجاباته معالم الأشكال البسيطة المقدَّمة إليه، والتي تُوجَد ضمن مجموعةٍ من الأشكال المعقَّدة قد نُظِّمَتْ بطريقةٍ تكون فيها الأشكال البسيطة متخفيةً بشكلٍ أو وضعيَّةٍ لا يكتشفها المجيب إلا بنوعٍ من التمعُّن والتركيز والانضباط النفسيّ، ويُستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس بُعدٍ هامٍّ من أبعاد الشخصيَّة ألا وهو الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكيّ.

وصف الاختبار:

ينقسم الاختبار إلى خمسة أقسام: القسم الأوَّل خاص بالبيانات الشخصيَّة الخاصة بالمفحوص، والقسم الثاني يضمُّ توضيحاتٍ حول الاختبار وطريقة الإجابة عنه مزوَّدًا بمثالَيْن توضيحيَّيْن حول طريقة الإجابة، أما الأقسام الأساسيَّة للاختبار فتتكون من ثلاثة أقسامٍ، وهي كما يلي:

القسم الأول: وهو التدريب، ولا تُحسب درجته في تقدير المفحوص، ويتكوَّن من سبع فقراتٍ سهلةٍ.

القسم الثاني: ويتكوَّن من تسع فقراتٍ متدرِّجة الصعوبة.

القسم الثالث: ويتكوَّن أيضًا من تسع فقرات متدرِّجة الصعوبة، ويعتبر هذا القسم مكافئًا للقسم الثاني من الاختبار.

- وقد اقتصر الباحث على استخدام جزء التدريب في هذه الدراسة.

وكلُّ فقرةٍ من الفقرات في الأقسام الثلاثة عبارة عن شكلٍ مركَّبٍ أو معقَّدٍ، ويتضمَّن داخله شكلًا بسيطًا بحيث يتخذ كلُّ شكلٍ بسيطٍ نفس الحجم والميل والاتجاه في الشكل المعقَّد، وتجدر الإشارة إلى أنَّ الأشكال التي يُطلب من الطالب تحديدها هي موجودةٌ بالصفحة الأخيرة بحيث لا يُتاح للمفحوص رؤية الشكلَيْن البسيط والمعقَّد في الوقت نفسه.

زمن تطبيق الاختبار:

الاختبار هو من اختبارات السرعة speed test ولذلك يجب الالتزام بدقة الزمن المخصص للإجابة على كل قسم منه حتى ولو لم ينته المفحوص من الإجابة. ويستغرق إجراء الاختبار كله مع شرح طريقة الإجابة وقراءة التعليمات نصف ساعة، موزعة كالآتي: دقيقتان للقسم الأول وخمس دقائق للقسم الثاني وخمس دقائق للثالث لكل قسم من أقسام الاختبار الثلاثة زمن محدد، وهو دقيقتان للقسم الأول، وخمس دقائق للقسم الثاني، بالإضافة إلى خمسة دقائق للقسم الثالث، ويطلب من المفحوص أن يعلم بالقلم الرصاص على حدود الشكل البسيط. والملحق رقم (٢) يوضح اختبار الأشكال المتضمّنة (الصورة الجمعيّة)

طريقة تطبيق الاختبار:

لتطبيق الاختبار يحتاج الفاحص إلى ساعة إيقاف لضبط الوقت المحدد للإجابة، ومساعد أو مساعدين إذا كان العدد كبيرًا (أكثر من ٣٠ فردًا) ويحتاج

المفحوص إلى قلم رصاص وممحاة لإزالة الأخطاء قبل فوات الوقت المُخصَّص للإجابة.

بعد توزيع كراسات الإجابة على المفحوصين يُطلَب منهم –في بداية الأمر– كتابة وملأ البيانات الشخصيَّة الموجودة في الورقة الأولى، يلي ذلك قراءة التعليمات والأمثلة التوضيحية حول كيفية الإجابة من قِبَل الباحث، وأشير أن الباحث – في الدراسة الحالية– أشرك مساعدَيْن اثنين، وتم تطبيقه في حصةٍ واحدةٍ، وبعد الانتهاء من شرح التعليمات، والتأكد من ملأ كل البيانات الشخصيَّة من قِبَل التلاميذ، وتوضيح كلّ الغموض الذي قد يؤثر على طريقة الإجابة، وعند انتهاء الوقت المحدَّد للإجابة يُطلَب من التلاميذ جميعًا وضع الأقلام مع الحرص على ذلك حتى ولو لم ينتهِ التلميذ من الإجابة.

طريقة تصحيح الاختبار:

درجة التلميذ في الاختبار تُحسَب من خلال أن الاستجابة الصحيحة لكل شكلٍ تحتسب إذا استطاع الطالب تحديد جميع حدود الشكل البسيط المطلوب بالقلم الرصاص، أما الشكل الذي لم يحدد جميع أبعاده فلا يعتبر صحيحًا، وتعطى درجةً واحدةً عن كلِّ فقرةٍ إجابتها صحيحة، ويُعطى الطالب درجة عن كلِّ استجابةٍ صحيحةٍ، ودرجة صفر على كلِّ إجابةٍ خاطئةٍ، ويتم بعد ذلك جمع درجات القسم الأول فقط للحصول على الدرجة الكُلِّيَّة في هذا الاختبار؛ وبذلك فإنَّ درجة الطالب –في هذا الاختبار– تمتد ما بين (٠–٧) وكلما زادت درجة الطالب في الاختبار كلما كان ذلك دليلًا على زيادة ميله إلى الاستقلال عن المجال الإدراكيّ، وكلما قلَّت أصبح أميل إلى الاعتماد على المجال الإدراكيّ.

وفي الدراسة الحالية اعتمدت طريقة المتوسط النظري في تحديد فئة المعتمدين عن المجال والمستقلِّين عنه، حيث أنَّه كلما كان التلميذ على درجة ٤ أو أكبر منها اعتُبِرَ مستقلًّا، أما إذا حصل على أقل من ٤ اعتُبِرَ معتمدًا على المجال.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم إيجاد صدق وثبات الاختبار في البيئة المصرية على عيناتٍ مختلفةٍ، وقد تبيَّن أن المقياس يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الصدق والثبات.

وقد أُجرِيَت بعض الدراسات لتقييم صدق الاختبار بصورته الأجنبية، تم فيها استخدام محكِّمٍ خارجيٍّ من الاختبارات الأخرى التي يشيع استخدامها في قياس الاستقلال الإدراكيّ مثل اختبار "المؤشر والإطار" واختبار "تعديل الجسم"، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين (الصورتين الفردية والجمعيّة للاختبار، وكان معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين (٠,٨٢) بالنسبة لعيِّنة الطلاب و(٠,٦٣) بالنسبة لعيِّنة الطالبات، أما ثبات الاختبار –في صورته الأجنبية– فقد تم تقييمه على عيِّنة من ١٧٧ طالبًا من الجنسين (٨٠ ذكور، ٩٧ إناث)، وقد بلغت قيمة الثبات باستخدام طريقة سبيرمان – براون ٠,٨٢ في حالتي الذكور والإناث . أما في صورته العربية، فقد طُبِّق على مجموعتَيْن من طلبة وطالبات السنة الرابعة بكلية التربية جامعه الزقازيق، وقد بلغ عدد عيِّنة الطلاب ١١٣ طالبًا، وعدد الطالبات ٥٢ طالبةً، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بالنسبة لعيِّنة البنين (٠,٧٦) بطريقة سبيرمان براون، (٠,٧٥) بطريقة جتمان، وبالنسبة لعيِّنة البنات بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨) باستخدام المعادلتين، وهو مستوى مقبول للثبات (الشرقاوي والشيخ، ١٩٨٩) (الشيخ، ٢٠١٢، ٩٣)

صدق الاتِّساق الداخلي:

وللتأكد من مناسبة الاختبار للبيئة السعودية وللفئة العمرية قام الباحث بتطبيق الاختبار على عيِّنة استطلاعية عشوائيَّة من التلاميذ الصم والعاديِّين بالمرحلة الإبتدائية بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائيّ في منطقة نجران، والذي بلغ عددهم (٣٠) تلميذ.

لذا قام الباحث بالتحقق من صدق الاتِّساق الداخلي للإختبار من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكُلِّيَّة للاختبار.

جدول (٢) معامل ارتباط فقرات اختبار الأشكال المتضمّنة (الصورة الجمعيّة) مع الدرجة الكُلِّيَّة للإختبار

رقم العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
معامل الارتباط	٠,٤٣**	٠,٥٢**	٠,٦٦**	٠,٥٢**	٠,٤٧*	٠,٦٠**	٠,٤٣**

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

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط وقعت في الفترة المغلقة [٠,٤٣- ٠,٦٦]، بالتالى فإن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق مفردات الاختبار

ثبات الاختبار:

طريقة إعادة الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام إعادة التطبيق وذلك على مجموعة استطلاعية قوامها (٣٠) تلميذًا من مجتمع البحث ومن غير مجموعة البحث الأساسية والاستناد إليه كمؤشر لمستوى أداة طلاب عيِّنة البحث وتم إعادة تطبيق الاختبار بعد التطبيق الأول بـ (١٤) يومًا وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجتين وقد بلغ (٠,٧٥) مما يشير إلى ثبات الاختبار.

طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الاختبار بإستخدام "معادلة ألفا للثبات" معادلة كرونباخ وبالتعويض في المعادلة وجد أن معامل ثبات الاختبار = ٠,٨٩٥ مما يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عال.

٢- مقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع – التروِّي) إعداد (عسكر والشمري، ٢٠١٦)

أعد هذا المقياس في الأصل كل من سهيلة عبد الرضا عسكر ومحمد على ذياب الشمري ٢٠١٦.

ويعتبر مقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع – التروِّي) من الاختبارات التي تشير إلى أن الأسلوب المعرفيّ(الاندفاع – التروِّي) هو التأمل والتخطيط قبل صدور المقابل الاستجابة السريعة المباشرة للمثيرات والتي غالبًا ما تكون غير صحيحة.

وصف المقياس:

يتكوَّن المقياس من ٣٤ فقرةً على شكل مواقف لفظية، ولكلِّ موقفٍ بديلان على شكل عبارات يمثل أحدهما أسلوب الاندفاع في حين يمثل الثاني أسلوب التروِّي؛ أي يستندل على الأساس(١، ٢).

ويبدأ المقياس بتعليماته؛ وهي واضحة وسهلة الفهم، وتوضح كيفية إجابة التلميذ عن فقرات المقياس، وحرص الفاحص على حثِّ التلاميذ على الإجابة عن جميع الفقرات بكلِّ دقةٍ وأمانةٍ، وقد أخفى الباحث الهدف من المقياس؛ كي لا يتأثر التلميذ به عند الإجابة، وطلب من التلاميذ عدم ذكر أسمائهم؛ للتغلب على عامل الميل للاستحسان وعدم الحرج، وقد أعدَّ الباحث ورقة للإجابة تتضمن أرقام المفردات، وعدد البدائل (أ– ب)، وأيضًا على المعلومات الخاصة بكلِّ تلميذٍ.

زمن المقياس:

تم حساب زمن المقياس عن طريق رصد إجابة كل تلميذ من تلاميذ العيِّنة الاستطلاعيَّة على حدة، أخذ متوسط زمن الإجابة على مفردات المقياس مضافاً إليه (٥) دقائق لشرح تعليمات الاختبار، بحساب المتوسط كان الزمن اللازم (٤٥) دقيقة.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم إعطاء الدرجات لمفردات المقياس عند التصحيح على النحو التالي:

- درجة واحدة في حالة اختيار التلميذ لبديل الاندفاع.
- درجتان في حالة اختيار التلميذ لبديل التروِّي.

وقد حدَّد أن التلميذ الذي يحصل على درجة أعلى من ٤٩ على المقياس يعد متروِيًّا بينما أي تلميذٍ يحصل على درجة أقل من ٣٨ يعد مندفعًا، والتلميذ الذي يحصل على درجةٍ تقع بين (٣٨–٤٩) يعد متذبذب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

صدق الاتِّساق الداخلي:

تم حساب صدق مفردات المقياس من خلال الاتِّساق الداخلي لمفردات المقياس، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكُلِّيَّة للمقياس بالنسبة لدرجات تلاميذ العيِّنة الاستطلاعيَّة،.

جدول (٣) معامل ارتباط فقرات مقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع – التروِّي) مع الدرجة الكُلِّيَّة للمقياس

أرقام العبارات ومعاملات الارتباط ومستوى الدلالة										
رقم العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط	٠,٦٥**	٠,٦٣**	٠,٤٣**	٠,٥١**	٠,٦٢**	٠,٣٨**	٠,٥٥**	٠,٤٣**	٠,٥٤**	٠,٣٩**
رقم العبارات	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
معامل الارتباط	٠,٧٧**	٠,٦٩**	٠,٨٣**	٠,٥٩**	٠,٧٢**	٠,٨٩**	٠,٩٤**	٠,٨٨**	٠,٦٩**	٠,٧٦**
رقم العبارات	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
معامل الارتباط	٠,٩١**	٠,٨٩**	٠,٧٣**	٠,٨٦**	٠,٣٨*	٠,٨١**	٠,٩٣**	٠,٧٦**	٠,٩٢**	٠,٤٦*
رقم العبارات	٣١	٣٢	٣٣	٣٤						
معامل الارتباط	٠,٩١**	٠,٨٧**	٠,٦٩**	٠,٧٩**						

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

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط وقعت في الفترة المغلقة [٠,٣٣–٠,٩٥]؛ وبالتالي فإن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على صدق مفردات المقياس

ثبات المقياس:

طريقة إعادة التطبيق:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس غلى العيِّنة الاستطلاعيَّة وأعيد تطبيقه بعد مرور (١٤) يوما على التطبيق الأول ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في التطبيقين وقد بلغ (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد.

طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس بإستخدام "معادلة ألفا للثبات" معادلة كرونباخ وبالتعويض في المعادلة وجد أن معامل ثبات المقياس = ٠,٨٧٦ مما يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عال

٣–مقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المُقيَّد – الضبط المَرِن) :

تم إعداد مقياس الضبط المُقيَّد /الضبط المَرِن باتباع الخطوات التالية:

الهدف من المقياس: قياس وجهة الضبط المُقيَّد/ المَرِن لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

وصف المقياس (الصورة الأولية للمقياس):

تم إعداد الصورة الاولية للمقياس، التي تكونت من (٣٠) فقرة والاستجابة على كل فقرة تكون بـ (تنطبق) أو (محايد) أو (لا تنطبق)– وعند صياغة مفردات المقياس تم مراعاة ما يلي:

- وضوح الألفاظ المستخدمة في صياغة المفردات، مناسبتها مع مستوى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.
- أن تتشابه مفردات المقياس مع المواقف التي تواجه التلميذ في حياته

والجدول (٤) يوضح بدائل الإجابة لكلٍّ من البعدين.

جدول(٤)

بدائل الإجابة على فقرات مقياس (الضبط المَرن/الضبط المُقيَّد) لكلٍّ من البعدين

بدائل الإجابة ووزن الفقرة	تنطبق	محايد	لا تنطبق
الضبط المَرن	٣	٢	١
الضبط المُقيَّد	١	٢	٣

جدول (٥) أرقام مفردات المقياس موزعة على كل من وجهة الضبط سواء الضبط المَرن والضبط المَرن

وجهة الضبط	أرقام المفردات
الضبط المَرن	٣، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٠
الضبط المُقيَّد	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ١١، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٨، ٢٩

تعليمات المقياس:

هدفت تعليمات المقياس إلى مساعدة التلاميذ على الإجابة عن مفردات المقياس بكل سهولة ويسر، تم مراعاة ما يلي:

– أن تكون التعليمات قصيرة ومباشرة.
– توضيح الغرض من المقياس.
– وصف مختصر للمقياس.
– الإشارة إلى ضرورة الإجابة عن كل مفردة من مفردات المقياس.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم إعطاء الدرجات لمفردات المقياس عند التصحيح على النحو التالى:

المقياس بصورته النهائية متكوناً من (٣٠) فقرة:

- لذا فإن أعلى درجة محتملة يحصل عليها التلميذ هو (٩٠) درجة والدرجة الادنى (٣٠) لأن تقدير الاجابة ثلاثي وبهذا يكون الوسط النظري(*) للمقياس هو (٦٠) درجة حيث كلما كانت درجة التلميذ أعلى من الوسط النظري كان ذلك مؤشرا على أنه من ذوي وجهة الضبط المَرِن
- أما إذا كانت درجته أقل من أو تساوي الوسط النظري فيكون من ذوي وجهة الضبط المُقيَّد.

تفسير الدرجة على المقياس:

- (صفر – ٦٠) من يحصلون على درجة في هذا المدى يميلون إلى أن يكون لديهم ضبطٌ مقيَّدٌ يعتبرون الحياة شكلًا من أشكال الحظ، والنجاح هو نتيجة الحظ وكرم الآخرين (٦١– ٩٠) ممن يحصلون على درجة في هذا المدى يميلون إلى أن يكون لديهم ضبط مرن، وينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم مسؤولين عن أعمالهم

الخصائص السيكومتريَّة للمقياس:

صدق المقياس:

صدق المحكمين:

لحساب صدق المقياس تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين (ملحق١)، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث:

- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى صلاحية مفردات المقياس.
- مناسبة العبارات لمستوى لتلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الإبتدائية.
- مدى انتماء كل مفردة لوجهة الضبط التي يقيسها.
- مدى صحة العبارات من الناحية اللغويَّة.
- تقديم أي ملاحظات يرونها سواء كان (بالإضافة أو التعديل أو الحذف).

وعلى ضوء آراء المحكمين لم يتم استبعاد أيّ فقرةٍ من فقرات المقياس.

التطبيق الاستطلاعيّ للمقياس:

تم تطبيق المقياس على العيِّنة استطلاعية سالفة الذكر من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائيّ في العام الدراسي١٤٣٩ /١٤٤٠هـ، ذلك لحساب صدق مفردات المقياس، وثبات المقياس، وزمن الإجابة عليه كما يلى:

صدق الاتِّساق الداخلي:

١- معامل ارتباط فقرات مقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقيَّد) مع الدرجة الكُلِّيَّة للمقياس:

تم حساب صدق مفردات المقياس من خلال الاتِّساق الداخلي لمفردات المقياس، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الارتباط بين درجة كلِّ مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكُلِّيَّة للمقياس بالنسبة لدرجات تلاميذ العيِّنة الاستطلاعيَّة.

جدول (٦) معامل ارتباط فقرات مقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقيَّد) مع الدرجة الكُلِّيَّة للمقياس.

أرقام العبارات ومعاملات الارتباط ومستوى الدلالة										
رقم العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط	٠,٩٢**	٠,٨٨**	٠,٧٥**	٠,٨٧**	٠,٣٩*	٠,٨١**	٠,٩٢**	٠,٧٨**	٠,٩٣**	٠,٤٧*
رقم العبارات	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
معامل الارتباط	٠,٧٩**	٠,٦٩**	٠,٨٣**	٠,٥٩**	٠,٧٢**	٠,٨٩**	٠,٩٤**	٠,٨٨**	٠,٦٩**	٠,٧٦**
رقم العبارات	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
معامل الارتباط	٠,٦٨**	٠,٨٣**	٠,٤٢**	٠,٧٩**	٠,٨٢**	٠,٩١**	٠,٧٥**	٠,٨٣**	٠,٨٩**	٠,٧٨**

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط وقعت في الفترة المغلقة [٠,٣٨–٠,٩٥]، بالتالي فإن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على صدق مفردات المقياس.

٢-معامل ارتباط فقرات مقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن) مع الدرجة الكُلِّيَّة للمحور:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارةٍ من عبارات المحور (المَرِن) والدرجة الكُلِّيَّة للمحور، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكُلِّيَّة للمحور (المَرِن) تراوحت ما بين [٠,٤٢: ٠,٩١] وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥– ٠,٠١) مما يشير إلى الاتِّساق الداخلي للمحور.

معامل ارتباط فقرات مقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن) مع الدرجة الكُلِّيَّة للمحور تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلٍّ عبارةٍ من عبارات المحور (المُقيَّد) والدرجة الكُلِّيَّة للمحور، باستخدام معامل ارتباط بيرسونوكانتأن معاملات الارتباط بين درجة كلٍّ عبارةٍ من عبارات المحور، والدرجة الكُلِّيَّة للمحور (المُقيَّد) تراوحت ما بين [٠,٣١: ٠,٩٢] وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥– ٠,٠١) مما يشير إلى الاتِّساق الداخلي للمحور.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس ككلٍّ ومحورَيْه (المَرِن/ المُقيَّد) باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفيَّة، وذلك على مجموعةٍ استطلاعيَّةٍ قوامها (٣٠) متعلمًا من مجتمع البحث، ومن غير مجموعة البحث الأساسية، والاستناد إليه كمؤشِّر لمستوى أداة طلاب عيِّنة البحث في مقياس الضبط المَرِن والمُقيَّد، وجاء ت الدرجة الكلية لمعامل الفا ٠,٨٩**، وجاءت الدرجة الكلية لمعامل الثبات بالتجزئة النصفية ٠,٩١**

يتضح من السابق: أن معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفيَّة لمقياس الضبط المَرِن والمُقيَّد دال عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات المقياس.

زمن المقياس:

تم حساب زمن مقياس(الضبط المَرِن/ الضبط المُقيَّد) عن طريق رصد إجابة كل تلميذ من تلاميذ العيِّنة الاستطلاعيَّة على حدةٍ، أخذ متوسط زمن الإجابة على مفردات الاختبار مضافًا إليه (٥) دقائق لشرح تعليمات الاختبار، بحساب المتوسط كان الزمن اللازم (٣٥) دقيقةً.

خامسًا– الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

استعان الباحث بالأساليب الإحصائيَّة الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط للتحقق من صدق أدوات البحث.
- اختبار ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أدوات البحث.
- التكرارات الحسابية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية؛ للوقوف على الأساليب المعرفيَّة لدى عيِّنة الدراسة .

- اختبار t–test وتحليل التباين لدلالة الفروق بين التلاميذ الصم في الأساليب المعرفيَّة

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية الخطوات الإجرائية الآتية:

١- الاطلاع على بعض المراجع والأبحاث في مجالى الاعاقة السمعية والأساليب المعرفيَّة.

٢- إعداد أدوات القياس، والتحقق من صدقها وثباتها، وتشمل ما يلي:

– اختبارات الأساليب المعرفيَّة وهي:

- اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) تأليف أولتمان وراسكن ويتكن لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال الإدراكي).
- مقياس (التروِّي/ الاندفاع) من إعداد سهيلة عبد الله عسكر ومحمد علي ذياب الشمري ٢٠١٦ لقياس الأسلوب المعرفي (التروِّي/ الاندفاع).
- مقياس (الضبط المقيد– الضبط المرن):من إعداد الباحث لقياسالأسلوب المعرفي (الضبط المقيَّد/ المرن).
- تطبيق الأدوات على عينةٍ استطلاعيةٍ من خارج عينة البحث.

٣- اختيار عينة البحث وتفسيمها إلى عينتين (تلاميذ الصم ونظرائهم من التلاميذ العاديِّين).

٤- تطبيق اختبارات الأساليب المعرفيَّة على العينتين.

٥- إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفروض والإجابة عن أسئلة البحث.

٦- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٧- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

نتائج البحث:

أوَّلًا– نتائج البحث ومناقشتها:

١ –النتائج الخاصة بتحديد الأساليب المعرفيَّة السائدة لدى التلاميذ الصم

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث؛ الذي ينُصُّ علي: "ما الأساليب المعرفيَّة السائدة لدى التلاميذ الصم؟.. لا بُدَّ من الإجابة عن الأسئلة الثلاث التالية:

أ-ما الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ) السائد لدى التلاميذ الصم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد عن المجال الإدراكيّ) لدى التلاميذ الصم.

كما تمَّ استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلَّة باستخدام برنامج SPSS لحساب دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (المستقلِّين والمعتمدين) في التطبيق البعديّ لاختبار الأشكال المتضمِّنة (الصورة الجمعيَّة).

جدول (٩) المتوسِّطات الحسابيّة للأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد عن المجال الإدراكيّ) لدى التلاميذ الصم، ودلالة الفروق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (المستقلِّين والمعتمِدين).

الأسلوب المعرفيّ	عدد التلاميذ	النسبة المئويَّة	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستقلّ	٨	%٣٢	٢,٢٢	١,١٦	١٠,٣٢	٠,٠٠٠
المُعتمِد	١٧	%٦٨	٥,٣٨	٠,٩٨		

من الجدول، السابق يتبيَّن أنَّ:

- التلاميذ الصم **معتمدون على المجال الإدراكيّ**؛ حيث أوضح اختبار الأشكال المتضمِّنة (الصورة الجمعيَّة) أنَّ (١٧) تلميذًا من التلاميذ الصم معتمدون على المجال بنسبة ٦٨%، وبمتوسِّط ٥,٣٨، وانحراف معياريّ ٠,٩٨، وأنَّ (٨) تلميذًا من التلاميذ الصم مستقلِّين عن المجال بنسبة ٣٢% بمتوسِّط ٢,٢٢ وانحراف معياريّ ١,١٦.
- الفرق بين متوسِّطَيْ درجات التلاميذ الصم المستقلِّين والمعتمدين في التطبيق البعديّ لاختبار الأشكل المتضمِّنة (الصورة الجمعيَّة) له دلالة إحصائيَّة عند مستوى ٠,٠٠٠ وهي أصغر من ٠,٠٥ لصالح التلاميذ المعتمدين على المجال الإدراكيّ، وبهذا يتم الإجابة عن الجزئيَّة الأولى من السؤال الأول من أسئلة البحث، وهذا يعني أنَّ **الأسلوب المعرفيّ (الاعتماد على المجال الإدراكيّ)** هو السائد لدى التلاميذ الصم.

ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى كونالأسلوب المعرفي الذي يتصف به ذوو صعوبات التعلُّم مرتبطًا بالأعراض المصاحبة لهم، وبخصائصهم النفسيَّة، وبطبيعة

المواقف المختلفة التي يتعرَّضون إليها، وبالسلوكيات المرتبطة بهم، وهذا ما يمكن أن نُسمِّيه بالانعكاس، وذلك قد يرجع إلى الأسباب التالية:

- الصمم يؤدي إلى إعاقة التلميذ عن استيعاب المفاهيم وحل المشكلات، كما تقلل من قدرة التلميذ على التركيز والانتباه، وتُضعف الأداء الأكاديميّ لديه، القدرة، وتؤكد كثيرٌ من الدراسات على أن التلاميذ الصم يظهرون عجزًا واضحًا في أداء المهام، وأنهم غير قادرين على معالجة وتجهيز المعلومات، وهذا يتفق تمامًا مع خصائص المتَّصفين بالاعتماد على المجال، في حين يتصف التلاميذ المستقلِّين عن المجال الإدراكي بأنهم يدركون عناصر المجال بطريقةٍ تخيليَّةٍ، ويحبون الإنجاز الفردي دون الحاجة إلى المعلم، ويكونون أكثر قدرة على تحليل المواقف المعرفية وإعادة بنائها بطريقةٍ جيدةٍ، كما يكونون وأكثر قدرة على التعلم والتذكر، ويستخمون عملياتٍ مختلفةً كيفيا في تمثيلهم وتصوُّرهم للمشكلة وعند بنائهم للحل.
- كما أن الاستقلال عن المجال الإدراكي يتطلب استخدام عمليات معرفية، وبالطبع فإن التلميذ الأصم يفتقر إلى معظم هذه القدرات، كما أن لديه نقص كبير في المعلومات التي عجز عن استيعابها، كما أن عدم التركيز وتشتيت الانتباه قلل كثيرًا من جعله مستقلًّا عن المجال، وجعله معتمدًا أكثر منه مستقلًّا. وقد يرجع تأثير ذلك على الاعتماد أو الاستقلال عن المجال الإدراكي إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والانتباه وحل المشكلات وقدرة التلميذ على الاستقلال عمَّن حوله وعدم الاعتماد عليهم، هذه العلاقة التي أشارت إليها دراسات بلدية (٢٠٠٦)، العتيبي(٢٠٠٨)، الشيخ (٢٠١٢)، الغامدي(٢٠١٣)، الديب (٢٠٠٠)، (Nozari& Siamian, 2015)، عون (٢٠١٦)، ين (٢٠١٦).

ب–ما الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي) السائد لدى التلاميذ الصم؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي) لدى التلاميذ الصم.

كما تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلَّة باستخدام برنامج SPSS لحساب دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (المُندفِع والمُتَرَوِّي) في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع– التروِّي).

جدول(١٠) المتوسِّطات الحسابيّة للأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي) لدى التلاميذ الصم، ودلالة الفروق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (المندفعين والمُتَرَوِّين)

الأسلوب المعرفيّ	عدد التلاميذ	النسبة المئويَّة	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة
المُندفِع	٥	%٦٢	٥٠,٠٠	١,٧٣	٩,٩٨	٠,٠٠٠
المُتَرَوِّي	٣	%٣٧,٥	٣٣,٤٠	٢,٥٠		

من الجدول، السابق يتبين أنَّ:

- التلاميذ الصم يعدون **متذبذبون بين الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي)** حيث أوضح مقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/التروِّي) أنَّ (٥) تلاميذ فقط من عيِّنة التلاميذ الصم مندفعين بنسبة ٦٢% بمتوسط ٥٠ وانحراف معياري ١,٧٣، وأنَّ (٣) تلاميذ فقط من التلاميذ الصم مُتَرَوِّين بنسبة ٣٧,٥% وبمتوسط ٣٣,٤٠ وانحراف معياري ٢,٥٠.

-الفرق بين متوسِّطَيْ درجات التلاميذ الصم المندفعين والمُتَرَوِّي ن في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ(الاندفاع/التروِّي) له دلالة إحصائيَّة عند مستوى ٠,٠٠٠ وهي أصغر من ٠,٠٥ لصالح التلاميذ المندفعين، وبهذا يتم الإجابة عن الجزئيَّة الثانية من السؤال الأول من أسئلة البحث.

وقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ الصم المندفعين أكثر بنسبةٍ قليلةٍ عن المتروِّين في حين يتوزع أغلب التلاميذ الصم بين الاندفاع والتروِّي، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن ذلك قد يرجع إلى الأسباب التالية:

- اهتمام المعلِّمين المختصِّين بهذه الفئة من الصم، من خلال تنمية مهاراتهم وأدائهم التعليميّ بإشراكهم في مختلف الأنشطة والبرامج التعليمية المتخصِّصة؛ لتعزيز القدرات التي يمتلكونها، وبدمجهم مع الأقران عند تنفيذ معظم الأنشطة الصفية مما يجعلهم غير مندفعين بدرجةٍ كبيرةٍ سواءً داخل البيبة المدرسية أوخارجها.
- هناك بعض المتغيرات ترتبط بالأسلوب المعرفي(الاندفاع/ التروِّي)وهي متغيِّراتٌ موقفيَّةٌ تنتهي بانتهاء الموقف؛ فقد يتعرض التلميذ ذو صعوبات التعلُّم لموقفٍ يتطلب السرعة والاندفاع في اتخاذ القرار، ويمكن بمرور الموقف والتغلُّب عليه أن يعود المعتمد إلى ما كان عليه قبل هذا الموقف الطارئ.

- يجب ألا نفهم –من خلال التقسيم السابق للتلاميذ– أنَّ التلميذ يجب أن يكون إما متروٍّأو مندفعًا؛ لأن هذا خطأ، والصحيح أن التلاميذ يمثِّلون نقاطًا مختلفةً على متصل (الاندفاع/ التروِّي) الذي يمتد بين نهايتين؛ هما نهاية الاندفاع ونهاية التروِّي، ولكلِّ تلميذٍ نقطة تقع على هذا المتصل، وعلى ذلك فالتلاميذ الصم يختلفون في الدرجة وليس في النوع.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عسكر والشمري، ٢٠١٦) من حيث أن النسبة الأكبر من التلاميذ متذبذبون بين المندفعين والمتروِّين.

ج– ما الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) السائد لدى التلاميذ الصم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) لدى التلاميذ الصم.

كما تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلَّة باستخدام برنامج SPSS لحساب دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (ذوي وجهة الضبط المَرِن، وذوي وجهة الضبط المُقَيَّد) في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد).

جدول (١١) المتوسِّطات الحسابيّة للأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) لدى التلاميذ الصم، ودلالة الفروق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (ذوي وجهة الضبط المَرِن، وذوي وجهة الضبط المُقَيَّد)

الأسلوب المعرفيّ	عدد التلاميذ	النسبة المئويَّة	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضبط المَرِن	٧	%٣٦,٩٣	٥٥,٤٤	٣,٥٩	٦,٨١٢	٠,٠٠٠
الضبط المُقَيَّد	١٢	%٦٣,٤٦	٦٥,٨١	٣,٣٦		

من الجدول السابق يتبيَّن أنَّ:

–التلاميذ الصم يُعدُّون من **ذوي موقع الضبط المُقَيَّد**؛ حيث أوضح مقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) أنَّ (٧) تلميذًا من الصم من ذوي الضبط المَرِن بنسبة ٣٦,٩٣%، وبمتوسِّط ٥٥,٤٤، وانحراف معياريّ ٣,٥٩، وأنَّ (١٢) تلميذًا من الصم من ذوي موقع الضبط المُقَيَّد بنسبة ٦٣,٤٦% وبمتوسط ٦٥,٨١ وانحراف معياريّ ٣,٣٦.

-الفرق بين متوسِّطَيْ درجات التلاميذ الصم من ذوي موقع الضبط المَرِن، وذوي موقع الضبط المُقَيَّد في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) له دلالة إحصائيَّة عند مستوى ٠,٠٠٠ وهي أصغر من ٠,٠٥ لصالح التلاميذ ذوي الضبط المُقَيَّد، وبهذا يتم الإجابة عن الجزئيَّة الثالثة من السؤال الأول من أسئلة البحث، وهذا يعني أنَّ**الأسلوب المعرفيّ (الضبط المُقَيَّد)** هو السائد لدى التلاميذ الصم.

-ويمكن تفسير تلك النتيجة بأنَّها تتَّسق مع نتائج الجزئيَّة الأولى من السؤال الأول، فكما ذكرنا أنَّ الأسلوب المعرفيّ الذي يتَّصف به ذوو صعوبات التعلُّم مرتبطٌ بالأعراض المصاحبة لهم، وبخصائصهم النفسية، وبطبيعة المواقف المختلفة التي يتعرَّضون إليها، وبالسلوكيات المرتبطة بهم، وهذا ما يسمى بالانعكاس، وذلك قد يرجع إلى الأسباب التالية:

-انخفاض المستوى التحصيلي لدى التلاميذ الصم علاوةً على كون الإحساس المصاحب لكلِّ إخفاقٍ يقلل من دافعيتهم ويزيد من عجزهم، ويجعلهم يبتعدون وينعزلون عن الآخرين، ولا يحاولون التعاون مع زملائهم أو التمسك بأصدقائهم، وتقلل لديهم الرغبة في التجمع والتفاعل الإيجابي والتأثير المتبادل مع أقرانهم؛ مما يجعلهم يكرهون التواجد معهم، ويؤدي إلى إحساسهم بانخفاض قيمة الذاتالذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم، وإحساسهم بعدم الثقة بالنفس، وانخفاض توقع النجاح فتقل لديهم خصائص الضبط المرن، وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كلٍّ من المزروع (٢٠٠٨)، منصور (٢٠١٢)، أحمد (٢٠١٤)، علي والعربي (٢٠١٧).

-أن التلاميذ الصم لا يستطيعون الانطلاق في الحديث، والتعبير عن آرائهم ومشاعرهم؛ فهم غير قادرين على مواجهة الأشخاص سواءً كانوا معلِّميهم، أو زملائهم في المدرسة أو حتى عند الالتقاء بأهاليهم.

٢- النتائج الخاصة بتحديد الأساليب المعرفيَّة السائدة لدى التلاميذ العاديِّين:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينُصُّ علي: "ما الأساليب المعرفيَّة السائدة لدى التلاميذ العاديِّين؟ لا بُدَّ من الإجابة عن الأسئلة الثلاث التالية:

أ- ما الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ) السائد لدى التلاميذ العاديِّين؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ) لدى التلاميذ العاديِّين.

كما تمَّ استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلَّة باستخدام برنامج SPSS لحساب دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (المُستقِلّ والمُعتمِد) في التطبيق البعديّ لاختبار الأشكال المتضمِّنة (الصورة الجمعيَّة).

جدول (١٢) المتوسِّطات الحسابيّة للأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ) لدى التلاميذ العاديِّين، ودلالة الفروق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (المستقلِّين والمُعتمِدين).

الأسلوب المعرفيّ	عدد التلاميذ	النسبة المئويَّة	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستقلّ	٤١	%٧٨,٨	٥,٨	١,١	١٠,٦	٠,٠٠٠
المعتمِد	١١	%٢١,١	١,٦	١,٢		

من الجدول السابقَ يتبين أنَّ:

- التلاميذ العاديِّين يعدُّون **مستقلِّين عن المجال الإدراكيّ** حيث أوضح اختبار الأشكال المتضمِّنة (الصورة الجمعيَّة) أنَّ (٤١) تلميذًا من التلاميذ العاديِّين مستقلُّون عن المجال بنسبة ٧٨,٨%، وبمتوسِّط ٥,٨، وانحراف معياري ١,١، وأنَّ (١١) تلميذًا من التلاميذ العاديِّين معتمدون على المجال بنسبة ٢١,٢% بمتوسط ١,٦ وانحراف معياريّ ١,٢.
- الفرق بين متوسِّطَيْ درجات التلاميذ العاديِّين المستقلِّين والمعتمدين في التطبيق البعديّ لاختبار الأشكل المتضمِّنة (الصورة الجمعيَّة) له دلالة إحصائيَّة عند مستوى ٠,٠٠٠ وهي أصغر من ٠,٠٥ لصالح التلاميذ المستقلِّين عن المجال الإدراكيّ، وبهذا يتمّ الإجابة عن الجزئيَّة الأولى من السؤال الثاني من أسئلة البحث، وهذا يعني أنَّ الأسلوب المعرفيّ **(الاستقلال عن المجال الإدراكيّ)** هو السائد لدى التلاميذ العاديِّين.

ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى أنها قد ترجع إلى الأسباب التالية:

- تماثل القدرات العقلية لدى التلاميذ العاديِّين؛ مما يجعل لديهم القدرة على ترتيب المواقف للتعامل مع المفاهيم؛ فهم يقومون بإنجاز المهمات التعليمية بشكلٍ متسلسلٍ ومنظمٍ وينسجم مع طبيعة المهمة؛ فنجدهم يمتلكون طاقةً عاليةً لاستقصاء الحقائق من البيئة المحيطة، ومما يجعل لديهم مقدرةً على التحليل والتجريد وإيجاد ارتباطات غير تقليدية بين عناصر المعرفة؛ مما ساهم في سهولة إدراكهم للمادة التي يدرسونها، وهذه القدرات هي نفس خصائص التلاميذ المستقلِّين عن المجال الإدراكيّ.
- التلاميذ العاديون يستطيعون إعادة تنظيم المعلومات وعزل وفصل الأشياء المناسبة من الأشياء غير الملائمة في المعلومات السابقة وبالتالي لديهم القدرة على تقدير نواتج العمليات في المواقف المختلفة من خلال استخدام استراتيجيات مختلفة تعتمد على العقل فنجدهم يعتمدون على الخطوات والإجراءات اللازمة للوصول إلى الناتج بصورة مضبوطة، لذا فهم مستقلون عن المجال الإدراكي
- التلميذ العادي يعتمد على ذاته، وتركيز نشاطه حول تحقيق الهدف، يصعب تشتيت انتباهه فهو أقدرعلى تجنب مشتتات الانتباه ؛لأنه يهتم بالتفاصيل المكونة للموقف وموضوع الهدف، ولديهم مهارات جيدة في التحليل والبناء المعرفيلذا فهو تلميذ ذا الاستقلال عن المجال.
- التلاميذ العاديون ذوو تحصيل عادي أو مرتفع وبالتالي لديهم ثقة أكبر بذواتهم ويشعرون بالإطمئنان إلى نتائجهم الدراسية ومستوى انجازهم الأكاديمي، وبالتالي فهم يستطيعون الاعتماد على أنفسهم والاستقلال في اتخاذ القرارات المناسبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من بلدية (٢٠٠٦)، العتيبي (٢٠٠٨)، المعافي (٢٠١٢)، الشيخ (٢٠١٢)، الغامدي(٢٠١٣)، الديب(٢٠٠٠)، عون(٢٠١٦)، ين (٢٠١٦)، (Vargas et al,2017)، ومع نتيجة دراسة (رعبة، ٢٠١٣) من حيث أنَّ الأفراد يتَّسمون بأنَّهم مستقلُّون أكثر منهم معتمدين.

ب–ما الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي) السائد لدى التلاميذ العاديِّين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي) لدى التلاميذ العاديِّين.

كما تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلَّة باستخدام برنامج SPSS لحساب دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (المُندفِع والمُتَرَوِّي) في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ.

جدول (١٣) المتوسِّطات الحسابيّة للأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي) لدى التلاميذ العاديِّين، ودلالة الفروق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (المُندفِعين والمُتَرَوِّين).

الأسلوب المعرفيّ	عدد التلاميذ	النسبة المئويَّة	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة
المُندفِع	٤	%٧,٧	٣٨,٠٠	٢,١٦	٩,٥٤	٠,٠٠٠
المُتَرَوِّي	٦	%١١,٥٣	٥٢,٠٠	٢,٤٢		

من الجدول، السابق يتبين أنَّ:

أن التلاميذ العاديِّين يُعدُّون **متذبذبين بين الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي)**؛ حيث أوضح مقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع – التروِّي) أنَّ (٤) تلاميذ فقط من عيِّنة التلاميذ العاديِّين مندفعون بنسبة ٧,٧% بمتوسِّط ٣٨,٤٠ وانحراف معياري ٢,١٦، وأن (٦) تلاميذ فقط من التلاميذ العاديِّين مُتَرَوُّن بنسبة ١١,٥٣% وبمتوسِّط ٥٢ وانحراف معياريّ ٢,٤٢.

الفرق بين متوسِّطَيْ درجات التلاميذ العاديِّين المندفعين والمُتَرَوِّين في التطبيق البعدي لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع – التروِّي) له دلالة إحصائيَّة عند مستوى ٠,٠٠٠ وهي أصغر من ٠,٠٥ لصالح التلاميذ المُتَرَوِّين، وبهذا يتم الإجابة عن الجزئيَّة الثانية من السؤال الثاني من أسئلة البحث.

فقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ العاديِّين المتروبين أكثر بقليل من المندفعين في حين يتوزع أغلب التلاميذ العاديِّين بين الاندفاع والتروِّي ويمكن تفسير تلك النتيجة، إلى أن ذلك قد يرجع إلى الأسباب التالية:

– الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروِّي) يرتبط بالمزاج أو العواطف والإنفعالات والمشاعر وخاصة في تلك المرحلة العمرية، فأحيانا يميلون إلى إعطاء أول فكرة أو انطباع يصادفهم، وبالتالي يرتكبون كثيرًا من الأخطاء عند اتخاذ القرارات، وأحيانًا يغلب عليهم الهدوء والتريث والتأني، ويضعن كل البدائل

المتاحة ويوازنوا ويفاضلوا بينها في ضوء متطلبات المواقف المختلفة التي يمرون بها، ثم يقرروا الفكرة المناسبة لحل الموقف وتكون استجاباتهم دقيقة وأخطاؤهم قليلة، وخاصة أن هذه الانفعالات وطريقة التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها تكون متشابهة مع كل التلاميذ العاديِّين.

- التلاميذ العاديِّين سواء المتروبين والمندفعين يمكنهم استرجاع خبراتهم السابقة وتطبيقها في المواقف الحالية، حيث إن لكل منهم مخزون معلوماتي قد يكون متكافئا وبالتالي يتم استخدامه لإستخلاص المعنى من موقف ما وتطبيقه على الأوضاع الجديدة.
- يجب ألا نفهم من خلال التقسيم السابق للتلاميذ أن التلميذ يجب أن يكون إما متروٍّ وإما مندفعًا؛ لأن هذا خطأ، والصحيح أن التلاميذ يمثلون نقاطا مختلفة على متصل (الاندفاع/ التروِّي) الذي ينتد بين نهايتين هما نهاية الاندفاع ونهاية التروِّي، ولكل تلميذ نقطة تقع على هذا المتصل، وعلى ذلك فالتلاميذ العاديِّين يختلفون في الدرجة وليس في النوع
- خصائص المتروبين تنسجم مع قدرات التلاميذ العاديِّين، فهم يجيدون العمليات الفكرية المعقدة التي تتطلب تركيزا ومثابرة، وبذلك يحققون التفوق والتقدم في التحصيل وحل المشكلات، لذا فإن التلاميذ العاديِّين متروبين أكثر بقليل من مندفعين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كُلٍّ من (النورة، ٢٠٠٩) (السلمي، ٢٠١٣) (عبد العال، ٢٠١٧) من حيث وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين المُتَرَوِّين والمندفعين لصالح المُتَرَوِّين، وتختلف مع دراسة كُلٍّ من (المالكي، ٢٠١٤)(الشمري، ٢٠١٥)(خلف، ٢٠١٦)(عسكر والشمري، ٢٠١٦) من حيث أنَّ الأفراد مُتروُّن أكثر منهم مندفعين.

ج- ما الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن / الضبط المُقَيَّد) السائد لدى التلاميذ العاديِّين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) لدى التلاميذ العاديِّين.

كما تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة باستخدام برنامج SPSS لحساب دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات الفئتَيْن (ذوي وجهة الضبط المَرِن،

وذوي وجهة الضبط المُقَيَّد) في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن – الضبط المُقَيَّد).

جدول (١٤) يبين المتوسِّطات الحسابيّة للأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) لدى التلاميذ العاديِّين، ودلالة الفروق بين متوسِّطَيْ درجات (ذوي وجهة الضبط المَرِن، وذوي وجهة الضبط المُقَيَّد).

الأسلوب المعرفيّ	عدد التلاميذ	النسبة المئويَّة	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضبط المَرِن	٢٧	%٥١,٩٢	٦٥,٨١	٣,٣٦	١٠,٧٥	٠,٠٠٠
الضبط المُقَيَّد	٢٥	%٤٨,٠٨	٥٥,٤٤	٣,٥٩		

من الجدول، السابق يتبين أنَّ:

- التلاميذ العاديِّين يُعدُّون من **ذوي موقع الضبط المَرِن**؛ حيث أوضح مقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن– الضبط المُقَيَّد) أنَّ (٢٧) تلميذًا من التلاميذ العاديِّين من ذوي الضبط المَرِن بنسبة ٥١,٩٢%، وبمتوسِّط ٦٥,٨١، وانحراف معياريّ ٣,٣٦ وأنَّ (٢٥) تلميذًا من التلاميذ العاديِّين من ذوي موقع الضبط المُقَيَّد بنسبة ٤٨,٠٨%، وبمتوسِّط ٥٥,٤٤ وانحراف معياريّ ٣,٥٩.
- الفرق بين متوسِّطَيْ درجات التلاميذ العاديِّين من ذوي موقع الضبط المَرِن وذوي موقع الضبط المُقَيَّد في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن – الضبط المُقَيَّد) له دلالة إحصائيَّة عند مستوى ٠,٠٠٠ وهي أصغر من ٠,٠٥ لصالح التلاميذ ذوي موقع الضبط المَرِن، وبهذا يتمُّ الإجابة عن الجزئيَّة الثالثة من السؤال الثاني من أسئلة البحث، وهذا يعني أنَّ الأسلوب المعرفيّ (**الضبط المَرِن**) هو السائد لدى التلاميذ العاديِّين.
- التلاميذ العاديِّون لديهم المقدرة على استخدام استراتيجيات تفكير مختلفة، ولديهم المقدرة على الرؤية البديهية للمفاهيم وربطها بالعمليات المختلفة بإتقان. لذا فهؤلاء التلاميذ لديهم المقدرة على فهم جيد للمعاني والعلاقات.
- –التلاميذ العاديِّون يستطيعون الحكم على مدى صحة الكلام. فنجدهم يدركون المفاهيم والعلاقات في الدروس، بالإضافة إلى أنه لديهم المقدرة على تطبيق استراتيجيات متنوعة كاستراتيجية التخمين لحل المشكلات، واستراتيجيات تتسم بالمرونة في تناول الموضوعات ومعالجتها لمواجهة المشكلات والمواقف.

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه دراسة كل من المزروع(٢٠٠٨)، منصور(٢٠١٢)، أحمد(٢٠١٤)، علي والعربي (٢٠١٧).

وهذا منطقي ومتفق تمامًا مع نتائج هذا البحث، حيث أن الأسلوب المعرفي السائد لدى التلاميذ العاديِّين هو أنهم مستقلون أكثر منهم معتمدون كما أنهم ذوي موقع الضبط المرن أكثر من أنهم ذوي موقع الضبط المقيد، ويتفق ذلك مع دراسة (علي، ٢٠١٣) التي هدفت إلى دراسة الأسلوب المعرفيّ الاعتماد–الاستقلال عن المجال الإدراكيّ وعلاقته بمركز الضبط

٣–النتائج الخاصة بالفروق في الأساليب المعرفيَّة بين التلاميذ الصم والعاديِّين: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي ينُصُّ علي: "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في الأساليب المعرفيَّة بين التلاميذ الصم والعاديِّين؟".

لابُدَّ من الإجابة عن الأسئلة الثلاث التالية:

أ–ما الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ) بين التلاميذ الصم والعاديِّين؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلَّة باستخدام برنامج SPSS لحساب دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعتين (الصم والعاديِّين) في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ).

جدول (١٥) دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعتين؛ الصم والعاديِّين في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ).

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصم	٢٥	٤,٢٨	١,٨٤	١,٧٧	٠,٠٧٩
العاديّون	٥٢	٥,٠٠	٢,١٦		

من الجدول، السابقَ يتبين أنَّ:

–الفرق بين متوسِّطَيْ درجات التلاميذ الصم والتلاميذ العاديِّين في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد عن المجال الإدراكيّ) **ليس ذا دلالةٍ إحصائيَّة؛** حيث أنَّ قيمة "ت" بلغت ١,٧٧ عند أقلّ دلالةٍ بلغت ٠,٠٧٩ وهي أكبر من ٠,٠٥ أي أنَّه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين العاديِّين، وذوي الصعوبات في الأسلوب المعرفيّ(الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ)، وبهذا يتمُّ الإجابة عن الجزئيَّة الأولى من السؤال الثالث من أسئلة البحث، وهذا

يعني عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ) بين التلاميذ الصم والعاديِّين.

ويذكر الباحث أنَّه لا توجد **أيّ دراسةٍ** قد تناولت الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ) بين التلاميذ الصم والعاديِّين.

أي أن تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالصفوف (الرابع والخامس والسادس) سواء كانوا من الصم والعاديِّين لا توجد بينهم في الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد عن المجال الإدراكي) الذي سيتبعونه فروق، أي أن الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد عن المجال الإدراكي) لا يرتبط بنوعية التلاميذ سواء ذوي صعوبات تعلم أو تلاميذ عاديين، ويمكن تفسير تلك النتيجة بتخفيف الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد عن المجال الإدراكي) لأثر التباين الناتج عن اختلاف فئة التلاميذ سواء ذوي صعوبات تعلم أو تلاميذ عاديين

وذلك قد يرجع للأسباب الآتية:

- وجود اتفاق في الأهداف المرغوبة لدى كل من التلاميذ الصم والتلاميذ العاديِّين سواء كانوا مستقلِّين أو مندفعين، وسعي كل طرف للحصول على أعلى المكاسب وتحقيق أسمى المطالب، بالإضافة إلى أن المنهاج الذي يدرس لجميع التلاميذ سواء الصم والعاديِّين هو نفس المنهاج، لذلك فإن مستوى المعرفة التي يتلقونها تكاد تكون متقاربة، لذا كانت إجاباتهم متقاربة ولم يظهر أي فروق تعزي إلى نوع التلاميذ، وهو أمر يتسق مع توحيد مؤسسات التعليم ومناهجه بالنسبة لكلا الفئتين
- طبيعة هذا الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد عن المجال الإدراكي) تعتمد على طبيعة عرض المقررات الدراسية التي تعتمد على عرض الحقائق والمفاهيم والتي تتطلب صقل هذا الأسلوب المعرفي للتعامل معها، وهي طريقة واحدة تقريبا لكلا الفئتين

ب–ما الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي) بين التلاميذ الصم والعاديِّين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلَّة باستخدام برنامج SPSS لحساب دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعتَيْن (الصم والعاديِّين) في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي).

جدول (١٦) دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعتين؛ الصم والعاديِّين في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ(الاندفاع/ التروِّي).

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصم	٢٥	٣٩,٦٢	٨,٨٤	-١,٧٨٦	٠,٠١٣
العاديّون	٥٢	٤٦,٦٠	٧,٧٢		

من الجدول، السابقَ يتبين أن:

- الفرق بين متوسِّطَيْ درجات التلاميذ الصم، والتلاميذ العاديِّين في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي) **له دلالةٌ إحصائيَّة**؛ حيث أنَّ قيمة "ت" بلغت -١,٧٨٧ عند أقل دلالةٍ بلغت ٠,٠١٣ وهي أصغر من ٠,٠٥؛ أي أنَّه يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسِّطَيْ التلاميذ الصم، والتلاميذ العاديِّين في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع/ التروِّي) **لصالح التلاميذ العاديِّين**، وبهذا يتمّ الإجابة عن الجزئيَّة الثانية من السؤال الثالث من أسئلة البحث، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ في الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع / التروِّي) بين التلاميذ الصم والعاديِّينلصالح التلاميذ العاديِّين.
- أي أن التلاميذ العاديِّين أكثر ترويا من التلاميذ الصم في الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروِّي) والتلاميذ الصم أكثر اندفاعية من التلاميذ العاديِّين، ونظرا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين التلاميذ الصم والعاديِّين في متوسط درجات الأسلوب المعرفي (التروِّي/ الاندفاع) وعند مقارنة متوسطي المجموعتين اتضح أن التلاميذ العاديِّين تحصلوا على متوسط أعلى من متوسط التلاميذ الصم مما يدل على حصولهم على درجات مرتفعة في المقياس، وبما أن الحصول على درجات مرتفعة يعني أن الأسلوب المعرفي (التروِّي) هو السائد لديهم والحصول على درجات منخفضة يدل على أن الأسلوب المعرفي (الاندفاع) هو السائد لديهم، فإن تلك الفروق ذات الدلالة الإحصائية جاءت في صالح العاديِّين ويمكن تفسير تلك النتيجة، إلى أنه قد يرجع للأسباب الآتية:
  - التلاميذ الصم يحصلون على درجاتٍ منخفضةٍ في الاختبارات التحصيلية أقل من أقرانهم العاديِّين، كما أنَّهم أقل انتباهًا وأكثر شرودًا للذهن من

أقرانهم العاديِّين وبالتالي ينعكس ذلك على التلاميذ الصم؛ فيصبحون أكثر نفعًا من التلاميذ العاديِّين.

- التلاميذ العاديين يقضون فترة زمنية في بحث الموقف والتعرف على البدائل الممكنة لحله ومن ثم التصرف السليم مما يؤهله لتجنب الخطأ في حين التلاميذ الصم يندفعونللتخلص من الموقف التربوي مما يجعلهم يضحون بالدقة وبالتالي قد يقعون في الخطأ.
- شعور التلاميذ الصم بالتعب والإرهاق نتيجة المسؤوليات العديدة والملقاه علىهم مقارنة بالتلاميذ العاديين، وكذلك طبيعة الإنفعالات وعدم الإتزان الإنفعالي التي كان لها أثر كبير في فقدان الأمن النفسي للتلاميذ الصم.

ج–ما الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) بين التلاميذ الصم والعاديِّين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة باستخدام برنامج SPSS لحساب دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعتين (الصم والعاديِّين) في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد).

جدول (١٧) دلالة الفرق بين متوسِّطَيْ درجات المجموعتين؛الصم والعاديِّين في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد).

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصم	٢٥	٦٠,٠٥	٦,٣٥	٠,٦٢٢	٠,٥٣٦
العاديّون	٥٢	٦٠,٨٢	٦,٢٦		

من الجدول، السابق يتبيَّن أنَّ:

- الفرق بين متوسِّطَيْ درجات التلاميذ الصم، والتلاميذ العاديِّين في التطبيق البعديّ لمقياس الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) **ليس دلالةً إحصائيَّة؛** حيث بلغت ٠,٦٢٢ عند أقلّ دلالةٍ بلغت ٠,٥٣٦، وهي أكبر من ٠,٠٥ أي أنَّه لايوجد فرق دال إحصائيًّا بين ذوي الصعوبات والعاديِّين في الأسلوب المعرفيّ (المُقَيَّد –المَرِن).
- وبهذا يتمّ الإجابة عن الجزئيَّة الثالثة من السؤال الثالث من أسئلة البحث، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة في الأسلوب المعرفيّ (الضبط المَرِن/ الضبط المُقَيَّد) بين التلاميذ الصم والعاديِّين.

- أي أن تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالصفوف (الرابع والخامس والسادس) سواء كانوا من الصم والعاديِّين لا توحد بينهم في الأسلوب المعرفي (الضبط المرن/ الضبط المقيد) الذي سيتبعونه فروقا، ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى أن ذلك قد يرجع للأسباب الآتية:

١- تبني التلاميذ سواء الصم او العاديِّين لمواقع الضبط المختلفة سواء المرن أو المقيد، يرجع إلى التنشئة الإجتماعية وما توفره من إمكانات خاصة المعنوية منها كالثقافة وغرس القيم وتعزيز القدرات الشخصية.

٢- كما أن الأساليب التربوية السليمة المتبعة في المدرسة تعزز فيهم سلوكيات الضبط المرن وتزكيه بالعادات.

٣- وفي النهاية وبالعودة إلى الجانب النظري يمكن إرجاع هذه الفروق بين التلاميذ الصم والتلاميذ العاديِّين إلى عوامل متعلقة بالتلميذ وخصائصه العقلية وجوانب شخصيته النفسية وخبراته، أو إلى عوامل اجتماعية والتي تخص البيئة الإجتماعية، أو إلى العوامل الثقافية التي تتضمن العادات والتقاليد الإجتماعية ومنظومة القيم السائدة والمعايير التي تنظم علاقات الأفراد.

ثانيًا–توصيات البحث:

١- بحوث تهتم ببرامج ارشادية تربوية بتنمية الأسلوب المعرفي الأستقلالي لدي التلاميذ الصم٠

٢- بحوث ودراسات تهتم بالبرامج الأرشادية التدريبية التربوية لتنمية اسلوب الضبط المرن لدي التلاميذ الصم

٣- إعداد برامج أرشادية وتربوية، وعقد ورش عمل تتناول شرح الأساليب المعرفيَّة ودورها في العملية التعليمية التعلُّمية سواءً لدى التلاميذ العاديِّين أو الصم.

٤- على القائمين في وزارة التربية والتعليم مراعاة خصائص الأساليب المعرفيَّة المفضَّلة لدى التلاميذ، لا سيَّما الصم منهم، وخصائص هؤلاء الأفراد عند إعداد المناهج التعليمية.

٥- تشجيع المعلمين في الميدان التربويّ على معرفة الأساليب المعرفيَّة المفضَّلة لدى تلاميذهم، لا سيما الصم منهم، ومراعاتها في تطبيق طرائق التدريس

والتعامل مع التلاميذ الذي يُفترض فيه أن يُحسِّن مستويات التحصيل لدى التلاميذ العاديِّين والصم على حدٍّ سواء.

٦- تزويد المدارس بالاختبارات والمقاييس النفسيةالتي تكشف الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكيّ)، و(التروِّي/ الاندفاع)، و(الضبط المَرِن/ الضبط المقيَّد)، وتدريب المرشدين التربويِّين على تطبيقها حتى يتمكَّن القائمون على العملية التعليمية من توجيه التلاميذ وذلك لأهميتها.

٧- زيادة وعي التلاميذ بالأساليب المعرفيَّة، والطريقة المفضَّلة عند التلميذ للتعامل مع المواقف؛ فكلما زادت معرفة التلميذ بأسلوبه المفضَّل أمكنه التعامل مع المواقف والأحداث بطريقةٍ واعيةٍ ومدروسةٍ.

المراجع

أولاً- المراجع العربيَّة:

إبراهيم، نجلاء محمد علي. (٢٠٠٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بمصدر الضبط لطفل الروضة، (**رسالة دكتوراه**)، كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

أبو سكران، عبد الله يوسف. (٢٠٠٩أ). العلاقة بين الضبط الداخل-الخارجي وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة، **مجلة علم النفس**، القاهرة، ع ١٠، ٥٩-٧٣.

أبو سكران، عبد الله سيف. (٢٠٠٩ ب). التوافق النفسيّ والاجتماعيّ وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي، الخارجي) للمعاقين حركيًّا في قطاع غزة، (**رسالة ماجستير**)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو هداف، أحمد سالم. (٢٠١١). بعض الأساليب المعرفيّة وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى عيِّنة من طلبة جامعة الأزهر، (**رسالة ماجستير**)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أحمد، خولة تواتي. (٢٠١٤).اتخاذ القرار الدراسي وعلاقته بكلٍّ من مركز الضبط وتحمل المسؤولية الشخصية، (**رسالة ماجستير**)، كلية العلوم الاجتماعيَّة والإنسانية، جامعة الوادي.

أزيدي، كريمة.(٢٠٠٧). إدراك التلاميذ لأسلوب إدارة الصف واستراتيجيات تعاملهم مع الأزمة في ضوء متغيرات الجنس مصدر الضبط، المستوى التحصيلي، (**رسالة دكتوراه**)، كلية التربية، جامعة وهران.

الأسدي، عباس حنون مهنا. (٢٠١٣). **علم النفس المعرفي**. بغداد: مطبعة العدالة، ٢٨٠-٢٨١.

الببيلي، جومانة محمد خير. (٢٠١٢). الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيًّا في الأساليب المعرفيّة: دراسة على طالبات كلية العلوم جامعة الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية، **دراسات عربية في علم النفس**، مج ١١(١)، ٤٥- ٩٨.

بدر، فائقة. (٢٠٠٦). وجهة الضبط وتوكيد الذات دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، مج ٥، ع ١، ١١-٤٣.

بن، زطة بلدية. (٢٠١٦). الأسلوب المعرفيّ: الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكيّ وعلاقته بعملية الانتباه لدى التلاميذ في الطور الابتدائي، **مجلة العلوم الاجتماعيَّة والإنسانية**، الجزائر، مج ٢(١٠)، ٢٧٤- ٢٨٩.

بنين، آمال. (٢٠١٤). علاقة الأسلوب المعرفيّ (التروِّي/ الاندفاع) بالاختيار الدراسي، **(رسالة ماجستير)**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة.

حسن، عبد الحميد. (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بين الأطفال الصم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٢ (٢)، ٧٠-١١٢.

الحيدري، شيرين ظاهر خضر. (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالأسلوب المعرفيّ (التأمل- الاندفاع) لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **(رسالة ماجستير)**، كلية التربية، جامعة الموصل.

خلف، إقبال جبار. (٢٠١٦). الأسلوب المعرفيّ الاندفاعي – التأملي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية، العراق، ع ٩٤، ٧٢٥-٧٥٢.

خلف، أمل.(٢٠٠٥). **مدخل إلى رياض الأطفال**، القاهرة: عالم الكتب.

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

الخولي، هشام محمد.(٢٠٠٨). **الأساليب المعرفيّة وضوابطها في علم النفس**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الدحدوح، أسماء سلمان نصيف. (٢٠١٠). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، **(رسالة ماجستير)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الديب، محمد مصطفي. (٢٠٠٠). الفروق بين الصم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، جامعة الزقازيق، العدد ٣٤، ١٧٣-٢٢٧.

الديري، علا أسعد. (٢٠١١). الاستقلال الإدراكيّ وعلاقته بالاتِّجاه نحو المخاطرة لدى ضباط الإسعاف في قطاع غزة، **(رسالة ماجستير)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

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

الرابطة الأمريكية للطب النفسيّ.(٢٠٠١). **الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسيّة**، ترجمة: السماك، أمينة؛ ومصطفى، عادل، ط١، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

زاهي، منصور؛ والزين، نبيلة. (٢٠١٢). مركز الضبط (الداخلي و/الخارجي) في المجال الدراسي المفهوم وطرق القياس، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة**، ع ٧، ٢٣- ٣٤.

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج : (2009) الإعاقة السمعية، مبادئ التأهيل.

الزغلول، رافع نصير؛ والزغلول، عماد. (٢٠٠٨). **علم النفس المعرفيّ**، ط٢، الأردن: دار الشروق.

زكري، نوال محمد عبدالله. (٢٠٠٨). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيًّا والعاديَّات في كلية التربية بجازان، **(رسالة ماجستير)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠١). **علم النفس المعرفيّ- دراسات وبحوث**، ج٢، ط١، القاهرة، دار النشر للجامعات.

الشرقاوي، أنور؛ والشيخ، سليمان. (١٩٨٩). **اختبار الأشكال المتضمّنة (الصورة الجمعيّة) كراسات التعليمات**. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرقاوي، أنور محمد. (١٩٩٢). **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرقاوي، أنور محمد. (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفيّ المعاصر**، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

شرقي، سميرة. (٢٠٠٧). العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفيّ: التروِّي/الاندفاع، (**رسالة ماجستير**)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر: جامعة الحاج لخضر.

الشيخ، عبير زهير عبد السلام (٢٠١٢). الأسلوب المعرفيّ "الاستقلال_الاعتماد" وعلاقته بالحس العددي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فائقي ومنخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، (**رسالة ماجستير**)، قسم التربية الخاصة، جامعة الخليج العربي، الكويت.

الصاعدي، تركي حميدان. (٢٠١٦). التروِّي والاندفاع بأساليب مواجهة الضغوط لدى عيِّنة من طلاب المدارس الثانوية بمكة المكرمة، (**رسالة ماجستير**)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الطاهر، التيجاني. (٢٠٠٩). علاقة الأسلوب المعرفيّ (الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكيّ) بالفهم القرائي الميتا معرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الإبتدائية، (**رسالة دكتوراه**)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، جامعة الجزائر.

عامر، طارق محمد عبد النبي علي. (٢٠٠٥). بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدي عينة من الصم والعاديين، (**رسالة ماجستير**)، قسم علم النفس التربوي –كلية التربية–جامعه طنطا – فرع كفر الشيخ.

عامر، طارق عبد الرؤوف، ومحمد ربيع : (2008) الإعاقة السمعية، مفهومها، أسبابها، تشخيصها" ، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة.

عباس، مهند كاظم. (٢٠١٦). الأسلوب المعرفيّ (التأمل – الاندفاع) وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس العلمي المتميزين دراسيًّا. **مجلة جامعة بابل**، ٢٤(٢) ٨٩٤–٩١٥.

عبد العال، أحمد السيد محمد. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط الإبحار والأسلوب المعرفيّ للمتعلم داخل الكتاب الإلكتروني في إكساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مهارات الجدَّاول الحسابية، (**رسالة دكتوراه**)، كلية التربية، جامعة بني سويف.

عبد العزيز، سعيد.(٢٠٠٧). **تعليم التفكير ومهاراته**، ط١، الأردن: دار الثقافة.

عبد الله، بكر محمد سعيد. (٢٠١٦). أثر تفاعل الأسلوب المعرفيّ(الاعتماد /الاستقلال عن المجال الإدراكيّ) والتخصص الأكاديمي على سرعة القراءة ونسبة الاستيعاب القرائي لدى طلاب الجامعة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع ١٧، ٥١٥- ٥٤٨.

عبد المجيد، حزيمة كمال.(٢٠١١). **الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) وعلاقته بالذاكرة الحِسِّيَّة**، ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، فخري. (٢٠١٠). **علم النفس المعرفيّ**، ط١، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد (2000) : السامعون بأعينهم، الإعاقةالسمعية" ، دارصفاء للنشر والتوزيع.عمان.

العتوم، عدنان يوسف. (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. ط١. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

العتوم، عدنان يوسف.(٢٠١٠). **علم النفس المعرفيّ النظرية والتطبيق**، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، خالد. (٢٠٠٨). الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكيّ وعلاقته بالخيال وحب الاستطلاع لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت **(رسالة ماجستير)**. جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

العربى، غريب. (٢٠٠٩). تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب والأستاذ وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني على ضوء متغير الجنس والتخصص (دراسة ارتباطية ومقارنة)، **(رسالة دكتوراه)**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

عزوز، أسمهان.(٢٠٠٩). مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرض القصور الكلوي المزمن، **(رسالة ماجستير)**، كلية التربية، جامعة الحاج لخضر باتنه.

عسكر، سهيلة عبد الرضا؛ الشمري، محمد على ذياب. (٢٠١٦). الأسلوب المعرفيّ (الاندفاع – التروِّي) لدى طلاب المدارس الثانوية للمتميزين، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، ع ٤٩، ٢٤٩- ٢٨٠.

العفاري، ابتسام هادي أحمد. (٢٠١١). العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية عيِّنة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة (**رسالة ماجستير**)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

علي، محمدي. (٢٠١٣). الأسلوب المعرفيّ الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكيّ وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة، (**رسالة الماجستير**)، كلية العلوم الاجتماعيّة، جامعة وهران.

علي، محمدي؛ العربي، غريب. (٢٠١٧). الأسلوب المعرفيّ الإدراكيّ وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة**، ع ٢٨، ١١٣– ١٢٣.

العمري، منى سعد فالح.(٢٠٠٧). الأسلوب المعرفيّ (التروِّي/الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعيّة لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة، (**رسالة ماجستير**)، كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

عون، سهام. (٢٠١٦). أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكيّ وعلاقته بحل المشكلات دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط بأكمالية براهيمي محمد بن حمي بالعالية، (**رسالة ماجستير**). طلية العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، جامعة محمد خيضر "بسكرة "..

غباري، ثائر وآخرون. (٢٠١٢). أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ع ٢٦، ١٩١–٢١٨.

غريب، عبد الكريم. (٢٠٠٦أ). **المنهل التربوى معجم موسوعى** –منشورات عالم التربية. ط١، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

غنيم، محمد أحمد محمد إبراهيم. (٢٠٠٢). استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي التروِّي – الاندفاع. **مجلة العلوم التربوية**، قطر (١)١٥٩–١٩٦.

الفرماوي، حمدي. (٢٠٠٩). **الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فوجيل، سميرة ميسون زوجة. (٢٠١١). الأساليب المعرفيّة وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني، **(رسالة دكتوراه)**.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، جامعة منتوري قسنطينة.

كمال، طارق (2007): "الإعاقة الحسية، المشكلة والتحدي"، مؤسسة شباب لدى الأطفال المعاقين سمعياً وأقرانهم من الأسوياء في منطقة مكة المكرمة "مجلة أم القرى" للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد "12"، العدد ٢.

الماكي، إنصاف موسى جابر. (٢٠١٤). الأسلوب المعرفيّ الاندفاعي – التروِّي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية **(رسالة ماجستير)**. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة.

المحمدي، مروان.(٢٠٠٤). الأفكار العقلانية وعلاقتها بوجهتي الضبط الداخلي–الخاري لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة، **(رسالة ماجستير)**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

المسعودي، أحمد سليم عيد. (٢٠١٦). **الذكاء والأسلوب المعرفيّ الاندفاع/ التربوي: علاقته بالتحصيل الدراسي**، المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، Noor Publishing، ع ٢٨.

المعافي، محمد أحمد سراج. (٢٠١٢). السرعة الإدراكيّة وعلاقتها بالأسلوب المعرفيّ (الاعتماد – الاستقلال) لدى عيِّنة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، **(رسالة ماجستير)**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المكانين، هشام؛ والعبد اللات، بسام؛ والنجادات، حسين. (٢٠١٤). المشكلات السلوكية لدى الطلبة الصم وعلاقتها بالكفاءة الإجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج ١٠، ع ٤، ٥٠٣-٥١٦.

ملحم، مازن.(٢٠٠٩). العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفيّة: دراسة ميدانية مقارنة لدى طلية كلية التربية في جامعتي دمشق وحلب، **(رسالة دكتوراه)**، جامعة دمشق.

منصور، بن زاهي. (٢٠١٢). مركز الضبط (الداخلي/ الخارجي) في المجال الدراسي المفهوم وطرق القياس، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة**، ع ٧، ٢٣– ٣٤.

منصور، منيرة. (٢٠٠٧). الخجل وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي– الخارجي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، **(رسالة ماجستير)**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

النورة، دلال علي حسن أحمد. (٢٠٠٩). علاقة الأسلوب المعرفيّ(التروِّي– الاندفاع) بالسلوك الاسنكشافيّ لدى عيِّنة من أطفال الروضة بدولة الكويت **(رسالة ماجستير)**. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

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

Haar,J; Hall,G; Schoepp,P; &Smith,D. (2002). **How teachers teach to students with different learning styles**, Clearing House, Vol(75),No(3), 142-145.

Jill, J; Michelle, M;& Conway, F. (2005). Social Skills and Behavior Problem in Children with Disabilities with and without Siblings. **Child Psychiatry and Human Development**, 36 (2).

Availabe at: http://ldaamerica.org/support/new-to-ld/

Lucas, P. (2003). Cognitive Styles, A Review of the Major Theories and Lohman D F. Bosma.A(2002): **Using Cognitive Measurement Models in the Assessment of Cognitive Styles**, University of Iowa.

Messick, S. (2009). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. ***Educational Psychologist***, 19:2, 59-74, DOI: 10.1080/00461528409529283.

Nietfeld, J; Bosma, A. (2003). Examining the self-regulation of impulsive and reflective response styles on academic

tasks. **Journal of Research in Personality,** 32 (3)118-140.

Sharma, H;& Ranjan, P. (2018). Relationship of cognitive styles with academic achievement among secondary school students, **International Journal of Research in Engineering, IT and Social Sciences**, 8(4), 55-60.

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

Vaughn, S. (2001). The Social Functioning of Students with Learning. **Exceptionality Journal**, 9 (1), 74-65.

Yarahmadi ,M. (2011). Field Independence/ Dependence and Ownershp Writing Difference ,**Journal of Basic and Applied Scientific Research** ,Vol(1),No(12),2734-2773