Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 47, No. 4, 2020

Deanship of Scientific Research

Gender Differences in Cognitive Styles Distinguishing Excellent, Normal and Late Achievers: A comparative Study on a sample of Secondary School Girls

Ahmad Nawafleh

College of Education, University of Imam Abdulrahman bin Faisal, Saudi Arabia.

Received: 7/11/2019
Revised: 5/1/2020
Accepted: 25/2/2020
Published: 1/12/2020

Citation: Nawafleh , A.(2020) . Gender Differences in Cognitive Styles Distinguishing Excellent, Normal and Late Achievers: A comparative study on a sample of secondary school girls. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(4), 124–139. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2446

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

The purpose of this study was discovering gender differences in cognitive styles distinguishing excellent, avarage and late achievers. The study was conducted on (280) secondary school students. To achieve this purpose, two instruments were used infusive figures test (group picture) and familiar shapes intermarriage (FSI). The study revealed that among of the two cognitive styles impulsive and reflective, the impulsive cognitive style dominanted among secondary school male and female students and among the dependence and independence of perceptual, the independence of perceptual domainated. The study also revealed statistically significant differences for the two variables related to gender and average on the two fields of cognitive style where high achievers outperform average ones of both genders, as well as, statistically significant differences differences for two variables (gender, average on the field of cognitive style (dependence vs. independence) where high achievers outperform average ones from both genders.

Keywords: Cognitive styles, excellent achievers, average achievers, late achievers, secondary schools.

الفرق بين الجنسين في الأساليب المعرفية المميزة للطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا دراسة مقارنة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية

أحمد نوافله

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية

ملخّص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الأساليب المعرفية المميزة للطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا، وتكونت عينتها من (280) طالبًا وطالبة، من طلبة المرحلة الثانوية، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. استخدم الباحث أداتا: اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، ومقياس تزاوج الأشكال المألوفة (ت. أ. م). أُستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي. أشارت النتائج إلى أن الأسلوب المعرفي (الاندفاع في مقابل التروي) السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية هو الأسلوب المعرفي المندفع، والأسلوب المعرفي (الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي) السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية هو الأسلوب الاستقلال عن المجال الادراكي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغيري (الجنس، التقدير)، على مجال الأسلوب المعرفي (الاندفاع في مقابل التروي) وكانت الفروق بين الفئتين العاديين والمتفوقين، ولصالح فئة المتفوقين من كلا الجنسين. ووجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغيري (الجنس، التقدير)، على مجال الأسلوب المعرفي (الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي) وكانت الفروق بين الفئتين العاديين والمتفوقين، ولصالح فئة المتفوقين من كلا الجنسين.

الكلمات الدالة :الأساليب المعرفية، المتفوقين دراسيا، العاديين دراسيًا، المتأخرين دراسيًا، المرحلة الثانوية.

المقدمة

في ظل الأهمية المتزايدة للمعرفة والمعلومات في هذا العصر، الذي يشهد فيه عالمنا الحالي بالعديد من المتغيرات، يُعدّ الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك الإنساني هو أحد الاتجاهات النفسية المعاصرة لفهم النشاط المعرفي المرتبط بهذا السلوك، وهو المجال الذي تتمركز حوله دراسات علم النفس المعرفي وبحوثه، ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم في المقام الأول بدراسة العلاقة بين الأداء المعرفي بمظاهره المختلفة والبناء المعرفي للإنسان الذي أسهم في التخلص من الاعتقاد الذي كان سائدا حول العملية التعليمية بعدّها نشاط لا يتطلب من المدرس سوى مجموعة مهارات تدريسية ومادة تعليمية يراد إيصالها إلى مجموعة من المتعلمين دون التركيز على الكيفية التي يتلقى بها المتعلم المعرفة ويتعامل بها مع مختلف المواقف التعليمية (عامر، 2003).

فالأساليب المعرفية أحد أهم المؤشرات المهمة في إظهار الفروق الفردية في كثير من المتغيرات المعرفية، والإدراكية للشخصية التي تنطوي على أسلوب الفرد المفضل لدية والمميز في استقبال ومعالجة المعلومات التي تأتيه من خلال نظامه الحسي وفي كيفية إدراكها واسترجاعها واستثمارها في مواقف حياته اليومية، ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية، بل والوجدانية والاجتماعية التي بواسطتها يتمكن الفرد من السيطرة على الواقع وتغييره حسب حاجاته وميوله ورغباته، وتقوم بدور المنظم لبيئة الفرد، بما فيها من مثيرات ومدركات؛ إذ إنها ترتبط بتناول المعلومات وتجهيزها. وتهتم بالطريقة التي يتناول من خلالها الفرد المشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية. كما أن الأساليب المعرفية متغيرات مهمة للنظر إلى الشخصية في جوانبها المتعددة، نظرة أكثر تكاملًا، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحده من الشخصية، بل أيضًا تتعلق بالجوانب الوجدانية والدافعية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، ومنها (العكايشي،2019؛ الشيخ،2012؛ تركستاني،2016؛ الخطيب،2006؛ Gridley,2006).

كما تعبر الأساليب المعرفية عن طرق تفضيل الفرد لاستقبال المعلومات وإصدارها على النحو الذي يدل على تعلقها بعمليات تناول المعلومات وتجهيزها. فضلًا عن ذلك فإن الأساليب المعرفية تُعد جزءًا من مجال واسع وهو أساليب التعلم بعدّها تفضيلات الفرد لنمط معين من أنماط معالجة المعلومات وهذا ما أشارت إليه دراسة الصوالحة وبني خالد (2007).

وتُعرّف الأساليب المعرفية أنها العمليات التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكاته للبيئة وتنظيمها، أو الطرق التي يستجيب بها للمثيرات، والمنهج الذي يسلكه في السيطرة عليها وتوجيهها (Weibner, 2006).

ويرى وتكن المشار إليه في (شلبي،124:2001) أن الأسلوب المعرفي نتاج لعمليات التنشئة الاجتماعية ووجود فروق فردية بين الأفراد عند مقارنة أدائهم على أي مقياس من مقاييس الأساليب المعرفية، حيث يرجع إلى تباين خبرات أفراد الأسرة والبيئة في أثناء مراحل النمو.

وينظر إليها على أنها إستراتيجية خاصة يلجأ إليها الفرد لفهم واستيعاب أو تعلم موضوع ما من الموضوعات المختلفة (غريب، 2006)، في حين يراها)العتوم،2004) على أنها "وظائف موجهة للسلوك الإنساني تتمثل بعدد القدرات المعرفية او الضوابط المعرفية، كما أنها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية

أما واردل ورويسي(Wardell & Royce,1978)، فيعرفا الأساليب المعرفية على أنها طريقة التأثير على القدرات المعرفية والسمات الوجدانية المرتبطة بسلوك الفرد، ومن ثم فهي أبعاد الوظيفة التي تكون متغيرات وسيطة في تطويع القدرات أو السمات التي تكون متضمنة في المواقف.

ويُنظر إلى الأساليب المعرفية على أنها خطة أو برنامج داخلي لاختيار أنواع محددة من المعلومات لمعالجتها، أو لأداء عمليات عقلية محددة في المعلومات فُرِغ من معالجتها. ويأتي التعريف التالي ليعبّر عن الأسلوب المعرفي أنه "الكيفية التي يكون عليها سلوك الفرد، وأن لهذه الكيفية صفة العمومية والاستمرار، على الرغم من اختلاف المحتوى(Vernon, 1973).

ويتفق العديد من الباحثين والدارسين في مجال الأساليب المعرفية على وجود خصائص عامة للأساليب المعرفية، ومنها (الخطيب، 2006؛ الزيات، 2001):

1- تتعلق الأساليب المعرفية على نحو نشاط معرفي يمارسه الفرد أكثر من محتوى هذا النشاط، أي يستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الكيفية التي يفكر بها الفرد مثلًا، وليس عمّا يفكر فيه.

2- الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة في الشخصية التي لها صفة العمومية، وهي تتخطى الحدود الفاصلة التقليدية بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني في الشخصية.

3- تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي لدى الفرد، ولا يعني أنها غير قابلة للتعديل أو التغيير. فقد تتغير هذه الأساليب ولكن ليس بسهولة وبسرعة، وعليه فهي تستخدم في التنبؤ بسلوك الأفراد.

4- تُعدُّ الأساليب المعرفية أبعادًا ثنائية القطب، ويُصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ بقطب وينتهي بقطب آخر، ويوجد بين القطبين خط متصل يقع عليه الأفراد قربًا أو بعدًا من أحد القطبين.

5- الأساليب المعرفية أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع بيئته الخارجية، أكثر منها صفات أو خصائص موروثة.

6- تمر الأساليب المعرفية بمراحل نمو مماثلة لمراحل النمو المعرفي؛ فيميل الأفراد إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي في مرحلة العشرينيات، بينما يميلون إلى الاعتماد نسبيًا على المجال في مرحلة الرشد المتأخر وما يليها.

7- تتداخل الأساليب المعرفية وتتفاعل ديناميًا مع بعضها في تأثيرها على السلوك، حتى إنه يمكن الاستدلال على أساليب الفرد المعرفية من خلال تعرُّف موقعه النسبي على امتداد أسلوب ما، مما يُشير إلى أن لدى الفرد أكثر من أسلوب معرفي.

8- أدت قابلية الأساليب المعرفية للتعديل إلى إخضاعها لبرامج معينة تغير من سلوك أصحابها. ولعل أكثر الأساليب تعرضًا لتلك البرامج هو أسلوب التروي، الاندفاع، المخاطرة، والحذر.

ويؤكد الأدب التربوي على وجود تصنيفات متعددة للأساليب المعرفية. ويعود هذا التعدد إلى كثره التصورات والمداخل النظرية والدراسات التي تناولت هذه الأساليب بالبحث والدراسة، ومن هذه التصنيفات ما يلي:

1- **التمايز التصوري**:يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها، والطريقة التي يتبعها الفرد في تكوينه للمفاهيم؛ حيث يعتمد بعض الأفراد في تكوين المفاهيم أو المدركات على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، بينما يعتمد بعضهم الآخر في تكوين المدركات والمفاهيم على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها، وهناك مجموعة ثالثة من الأفراد يعتمدون في تكوين المدركات والمفاهيم على قدرتهم في استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها (العتوم،2010).

2- **تحمل الغموض والخبرات غير الواقعية:** يرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات، وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير واقعية وغير مألوفة؛ حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع، ويستطيعون التعامل مع الأفكار الغريبة عنهم، في حين لا يستطيع بعضهم الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب، ويفضلون التعامل مع المألوف والعادي.

3- **التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي:** يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما إنه يكون أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات، في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي أنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، كما يستطيع على نحو أفضل أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي (الزواد،2007).

4- **المخاطرة في مقابل الحذر**: ويعكس هذا التصنيف الفروق الفردية التي توجد بين الأشخاص من حيث السرعة والمخاطرة في اتخاذ القرارات وقبول المواقف غير التقليدية. فالأفراد الذين يمتازون بنمط الحذر هم أكثر انتباهًا للمواقف ولا يتسرعون في اتخاذ القرارات، وهم أقل ميلًا للمجازفة أو المخاطرة في مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة بالنسبة لهم. أما فئة الأفراد ذوي نمط المخاطرة هم في الغالب أكثر ميلًا للمخاطرة والتجريب، وأكثر قدرة على مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة (الفرماوي،2009).

5- **التسوية في مقابل الإبراز:** ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي، ودمجها مع المعلومات الموجودة في الذاكرة أو الإبقاء عليها منفصلة، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية عادة ما يعاب عليهم استدعاء ما هو مخزن في الذاكرة بصورة دقيقة؛ إذ يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المخزنة بدقة، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الشحذ أو الإبراز أنهم أقل عرضة للتشتت، وبذلك يسهل عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المخزنة بالذاكرة.

6- **تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية:** ويرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير واقعية وغير مألوفة؛ إذ يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع ويستطيعون التعامل مع الأفكار الغريبة عنهم، في حين لا يستطيع بعضهم الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب، ويفضلون التعامل مع المألوف والعادي (عياش،2009).

7- **التركيز مقابل السطحية**: ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الأفراد في درجة الانتباه وشدته، فيتميز الأفراد أصحاب نمط التركيز بوضوح الأهداف، ودرجات عالية من تركيز الانتباه، وعدم التعجل في الحل أو المعالجة المعرفية أو الاستجابة أو اتخاذ القرارات .أما أصحاب النمط السطحي، فيتميزون بالسرعة، والنظرة السطحية للأمور، وضيق الانتباه من حيث مدته وعدد المثيرات التي يتم متابعتها مما يجعل ردود فعلهم وقراراتهم متسرعة وخاطئة.

8- **الشمولية في مقابل التقييد:** ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية، كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة، بينما يميل بعضهم الآخر إلى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصر النظر، كما أنهم لا يتحملون المواقف غير الواضحة التي تتميز بتعدد المثيرات.

9- **الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد**: ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتداخلات والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها .فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف على نحو مباشر

مما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة وإبطال تأثيرها على الاستجابة، في حين لا يستطيع بعض الأفراد إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة، مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات (الشرقاوي، 2006).

10- **الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:** يهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك فيها الفرد الموقف أو الموضوع وما يحويه من تفاصيل؛ إذ تكسبه صفات ينفرد بها في كيفية معالجة الموضوعات والمعلومات المحيطة به؛ إذ إن العملية المعرفية ترتبط بطبيعة إدراكه الحسي للأشكال ومعالجتها ودمجها مع ما هو موجود في الذاكرة وتحويلها من صورة حسية مجرده إلى صوره؛ حيث اشتقت كلمتي الاعتماد والاستقلال من القاعدة التي يعتمد فيها الفرد على إدراك المجال،ويعني ذلك هل ندرك المجال اعتمادا على عالمنا الداخلي أو استقلالًا عنه أو اعتمادًا على المحيط الخارجي الذي نوجد فيه، ومن هنا، يرى وتكن إمكانية تصنيف الأفراد إلى فئتين، الأولى تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف على نحو منفصل عن المجال الإدراكي، أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية؛ حيث يسمى هؤلاء الأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي .أما الفئة الثانية فتصف الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة به؛ حيث يطلق على هؤلاء الأفراد المعتمدين على المجال.

كما أشارت العديد من الدراسات كدراسة الذواد (2007) ودراسة بني خالد (2005) ودراسة العتيبي (2008) ودراسة العربي (2009) إلى أن المستقل عن المجال قادر على إدراك جزء من المجال على نحو مستقل عن الخلفية من خلال القدرة على التحليل والتجريد وإيجاد ارتباطات غير تقليدية بين عناصر المعرفة؛ حيث تصبح عناصر الموقف على درجة عالية من الوضوح والتحديد بحيث يسهل تحقيق هذا الاستقلال، كما أنه يميل إلى التفرد والتشدد والانعزالية، وهو سريع الغضب والتمرد ويثق في قدراته المعرفية ويتحمل الغموض، ويتجه نحو القيم الفردية الخاصة بالعمل مثل الكفاية والاستقلال والتميز والإنجاز، ولا يهتم بالتعبيرات الانفعالية على وجوه الأشخاص الآخرين، أما المعتمد على المجال فهو يستخدم الإدراك الشامل للمثيرات بحيث تصبح كموجهات في تكوين ومعالجة المعلومات دون تحليلها، ويتميز بانخفاض في مستوى الدافعية والطموح، هذا ما أشارت اليه دراسة الشيخ (2012)، كما أن الافراد المعتمدين على المجال يميلون إلى الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين، وقليلي الغضب مقارنة مع المستقلين،ولا يتحملون الغموض والتعقيد ويتأثرون بانفعالات الآخرين وتعدُّ الموجهة لسلوكاتهم، كما يتميزون أيضا بالهدوء والعاطفة وأكثر تقبلا في المجتمع.

11- **الاندفاع في مقابل التروي:**يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالبًا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المتاحة لحل الموقف، في حين أشارت الدراسات إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف يتميزون بعدة صفات منها أنهم أكثر توافقا من الناحية النفسية وأكثر تفوقا في التحصيل الدراسي وأكثر قدرة على الاستنتاج وتقويم الحجج والقدرة على التفكير الناقد، وتناول البدائل بعناية، والتحقق منها والتفكير على نحو عميق قبل إصدار الاستجابات، بينما الأفراد المندفعين يتصفون بالسرعة في اتخاذ القرار، وبمستوى ذكاء أقل، وأقل قدرة على الاستنباط والمرونة والتفكير (البيبلي،2012؛ الدحدوح، 201؛ العتوم،2010).

بعد هذا العرض والتحليل لطبيعة الأساليب المعرفية وتصنيفاتها، فإن أغلب الدراسات تشير إلى أن الأساليب المعرفية متضمنة في كثير من العمليات النفسية، وأنها المسؤولة عن الفروق الفردية، بين الأفراد وعلى المستويين:الإدراكي المعرفي، والشخصي الاجتماعي. كما أنها تسهم في التنبؤ بنوع السلوك المتوقع من الفرد في أثناء تعامله مع المواقف الأكاديمية والاجتماعية، فهناك شبة اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالأساليب المعرفية على أنها تعدّ بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتجرد بجانب واحد فقط من جوانبها ولكنها تتضمن الكثير من العمليات النفسية، فهي تعد أمرًا أساسيًا يعتمد عليه في التنبؤ بنوع السلوك الذي يمكن أن يؤديه الأفراد المختلفون في أساليبهم المعرفية في أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة، سواء كانت هذه المواقف اجتماعيه أو تعليمية، أو في تفضيل نوع الدراسة، أو اختيار المهنة، فتعرُّف الأسلوب المعرفي يفيد في فهم أساليب النشاط بمختلف جوانبه المعرفية وغير المعرفية التي يمارسها الفرد في معظم مواقف حياته، لذلك فإن تعرُّف الأسلوب المعرفي للمتعلم يساعد المدرسين في تنويع أساليب عرضهم للمادة بما يلائم حاجات المتعلمين المعرفية،(البيايضة،2019؛الغامدي،2013؛ ومحمود،2015؛ والخولي،2002). وقد تبنى الباحث النمطين الأخيرين في الدراسة الحالية من حيث الفروق الجنسية لدى فئات مختلفة من الطلبة (المتفوقين، والعاديين، والمتأخرين) دراسيا.

وتباينت الدراسات السابقة في تناولها للمتغيرات وعلاقتها بالأساليب المعرفية، ومنها: المتغيرات النفسية،مثل: مستوى الطموح (سلوط،2007)، والمتغيرات المعرفية، مثل: تعلُّم المفاهيم (صوالحة وبني خالد،2007) ونقص الانتباه (شرقي،2007) والتفكير الناقد (الغامدي،2013) وعادات الاستذكار وطريقة التدريس (محمود،2015)، والمتغيرات الديمغرافية، مثل: الجنس والمستوى التعليمي والمرحلة الدراسية والتخصص الأكاديمي(سلوط،2007؛الجمعان وجابر، 2015؛ محمود،2015؛ والعسكر والشمري،2016). واستفاد الباحث من تلك الدراسات في صياغة مشكلة الدراسة وأهدافها، واختيار كل من:عينة الدراسة وأداتي الدراسة، وما يميز الدراسة الحالية في اختيارها لعينة الدراسة، تمثلت بطلبة المرحلة الثانوية من كلا الجنسين، ومن ثلاث فئات، وهي: العاديين، والمتأخرين، والمتفوقين دراسيًا في دراسة واحدة مجتمعين معاً.

أما العلاقة بين الأساليب المعرفية والتحصيل الدراسي، فقد حظيت باهتمام العديد من الدراسات ذات العلاقة (الشمري، 2106؛ البيبلي،2012؛ بكر،2009؛ الشيادي،2005) التي أشارت بياناتها إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي والمتغيرات المعرفية ومنها: التحصيل الدراسي، استراتيجيات حل المشكلة. لذلك فإن فهم الأسلوب المعرفي للطالب يؤدي إلى تهيئة المواقف التعليمية المناسبة؛ إذ إنها تتعلق بأشكال النشاط المعرفي للإنسان وليس محتواه، أي يستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الطريقة التي يفكر بها الفرد، وعليه فإن العلاقة بين الأساليب المعرفية والفعل التربوي تكمن في عدّ أن الأساليب المعرفية تهدف إلى توجيه الفعل التعليمي حتى يكون متلائما ومتطابقا مع خصوصيات المتعلم، وهذا بتوفير شروط تعلم تتلاءم وخصوصيات الأفراد في التعامل مع المواقف، كما أن توفير شروط تعلم بإمكانها أن تعدل من أسلوب وطريقة أداء الأفراد وتعاملهم مع المعلومات، وهذا بغية تنميط أساليبهم المعرفية وفق مستلزمات المواقف لبناء الشخصية بناءً معرفيًا متماسكًا (الشرقاوي،2006).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظرًا لتأكيد بعض الدراسات النفسية والتربوية في مجال الأساليب المعرفية، وإجماع العديد من الباحثين والدارسين والمهتمين بذات المجال على أن الأساليب المعرفية بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية، ولا تتحدد بجانب واحد من جوانبها إنما متضمنة في الكثير من العمليات النفسية، كما أنها تسهم بقدر كبير في الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية والوجدانية، لذا تُعدُّ الطريقة الأكثر تفضيلا بين الأفراد في تناولهم وأدائهم المعرفي عند مواجهة أي موقف، وأن دراسة هذه الفروق لا تكون إلا من خلال ما يعرف بالأسلوب المعرفي الذي يعكس هذه الفروق، وتلك الاختلافات في كثير من الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية (الشرقاوي،2015).

ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظات الباحث في الميدان التعليمي بوجود فروق فردية بين الجنسين، وكذلك من نفس الجنس من حيث السرعة والدقة والتروي، والنظر إلى المجال الكلي الذي يحدث فيه الموقف بما يتضمنه من تفاصيل في أثناء معالجة المعلومات المرتبطة بالمواقف التي يتعرض لها المتفوقون؛ حيث تختلف عن الطلبة العاديين والمتأخرون دراسيًا. كما لاحظ الباحث تفاوت الطلبة من حيث خصائصهم المعرفية ما بين الاندفاعي والتروي والمعتمد على المجال والمستقل عن المجال في استقبال المعلومات.

وإيمانا بالمسؤولية الملقاة على عاتقنا كأكاديميين وقائمين على التربية بتصميم المواقف التعليمية التعلمية وفقا لخصائص المتعلم النفسية بما فيها المعرفية والعمل على تنويع أدوات وتقنيات التعلُّم والتعليم وفقا لتمايز الأساليب المعرفين لدى الطلبة التي تفسر العديد من القضايا التربوية، ونتيجة لقلة الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا وخصوصا بين الجنسين، تولدت فكرة البحث الحالي للكشف عن الفرق بين الجنسين في الأساليب المعرفية المميزة للطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا: دراسة مقارنة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. وسعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما الأسلوب المعرفي المميز (مستقل- معتمد، الاندفاعي– التروي) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا على مقياس الأساليب المعرفية (مستقل- معتمد، الاندفاعي – التروي) تعزى إلى الجنس والتقدير؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفرق بين الجنسين في الأساليب المعرفية المميزة لدى الطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا، والكشف إذا كانت هنالك فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا على مقياس الأساليب المعرفية (مستقل- معتمد، الاندفاعي – التروي) تعزى إلى الجنس والتقدير.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الموضوع الذي تعالجه، وهو مكون معرفي يمس الخصائص المعرفية للمتعلم في الصميم، وخصوصًا أن مثل هذا المتغير المعرفي على صلة وثيقة بالتحصيل الأكاديمي والمعرفي والاجتماعي لدى الفرد المتعلم.

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الإضافة المعرفية النوعية للأساليب المعرفية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ممثلين بثلاث فئات (المتفوقين دراسيًا، العاديين دراسيًا، المتأخرين دراسيًا). مما يشكل إضافة معرفية بحثية إلى الأدب التربوي. في حين تكمن الأهمية العملية في تبصير أصحاب القرار والمسؤولين ذوي العلاقة في المدارس الأردنية بخصوص توعيتهم بالأساليب المعرفية المرجوة لدى طلبة المدارس والجامعات في البيئة الأردنية.

الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية الدراسة أيضا في أهميتها التطبيقية المتمثلة في محاولتها تعرُّف الأساليب المعرفية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا ومقارنتها بين الجنسين في المرحلة الثانوية، والمساهمة في تقديم المساعدة للمختصين في كيفية التعامل مع الفروقات الفردية في هذه الأساليب المعرفية. فهدف العملية التعليمية هو حصول الطالب على أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعرفة بما يتناسب مع قدراته المعرفية بالإضافة إلى تطوير الطالب في المجالات المختلفة سواء كانت اجتماعية أو انفعالية أو جسمية، لذا فإن العملية التعليمية سوف تفشل في

تحقيق أهدافها إذا كان الطالب يمارس أسلوبا معرفيا لا يتناسب مع قدراته المعرفية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء الحدود الآتية:

1- الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانوية، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (17 - 18) سنة.

2- الحدود المكانية: المدارس الثانوية التابعة لمديرة اربد الأولى (المدارس العادية، مدارس الملك عبدالله للتميز).

3- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2018-2019م.

4- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على الكشف عن الفرق بين الجنسين في الأساليب المعرفية المميزة للطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا دراسة مقارنة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

5- **محددات الدراسة:** تتحدد نتائج الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بالعينة المستخدمة، من حيث عددها وطريقة اختيارها، وكذلك بأدوات الدراسة من حيث خصائصها السيكومترية والتصميم البحثي المستخدم.

مصطلحات الدراسة:

الأساليب المعرفية: الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، مثل: الإدراك، التفكير، حل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي، سواءً في المجال المعرفي أو الوجداني.

النمط المستقل عن المجال الإدراكي (F.I): قدرة الفرد على إدراك جزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل. ويعرّف إجرائيا بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المشارك من خلال استجابته على اختبار الأشكال المتضمنة؛ حيث يصنف الفرد على أنه مستقل عن المجال إذا حصل على أكثر من تسع درجات على الاختبار.

النمط المعتمد على المجال الإدراكي (F.D): الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوعات المدركة بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة بالموقف، أي الإدراك الشامل للموقف. ويعرَّف إجرائيا بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المشارك من خلال استجاباته على اختبار الأشكال المتضمنة المعدُّ لهذه الغاية؛ حيث يصنف الفرد على انه معتمد على المجال إذا حصل على أقل من تسع درجات في الاختبار.

نمط التروي: هم الأفراد الذين يتميزون بأن طريقتهم في تناول المعلومات أكثر دقة، كما أنهم أكثر روية في التعامل مع المواقف الإدراكية، فالتروي معرفيا يرتكب عددا من الأخطاء أقل من المندفع ويعرّف اجرائيا الحصول على أكبر من متوسط الاستجابات الصحيحة على اختبار تزاوج الاشكال المألوفة في مدى زمني أعلى من متوسط عينة الدراسة.

النمط الاندفاعي: هم الأفراد الذين يتميزون بأن طريقتهم في تناول المعلومات سريعة، وتتسم بعدم الدقة، كما أن تعاملهم في المواقف الإدراكية سريع مندفع ويرتكب عددا أكثر من الأخطاء ويعرّف اجرائيا الحصول على عدد أقل من متوسط الاستجابات الصحيحة على اختبار تزاوج الاشكال المألوفة في مدى زمني أقل من متوسط عينة الدراسة.

المتفوقون دراسيًا: هم الطلبة الذين حصلوا على تقدير امتياز في مدارسهم، وخضعوا لاختبار مركز التميز التربوي في التفكير المنطقي والتفكير اللفظي والتفكير الرياضي لمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، ويتمتعون بدرجة من الإبداع، وجملة من السمات السلوكية. وهذا هو التعريف الإجرائي متعدد المعايير الذي سيتم استخدامه في تصنيف أفراد الدراسة.

العاديين دراسيًا: هم الطلبة الذين حصلوا على تقدير جيد إلى جيد جدًا في مدارسهم.

المتأخرين دراسيًا: هم الطلبة الذين حصلوا على تقدير مقبول إلى راسب في مدارسهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعد أكثر المناهج ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة:

1- **المتغيرات المستقلة وهي:** الجنس: وفيه مستويان(ذكر، أنثى)، والتقدير، وفيه ثلاثة مستويات (المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا).

2- **المتغيرات التابعة:** ويمثلها الأسلوب المعرفي، وفيه مستويان (مستقل- معتمد، الاندفاعي – التروي)

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدارس المرحلة الثانوية في منطقة اربد الأولى؛ حيث بلغت (45) مدرسة ثانوية للذكور والإناث، مثل منها (25) مدرسة ثانوية للذكور، و(20) مدرسة ثانوية للإناث، وجرى اختيار العينة بالطريقة العنقودية العشوائية؛ حيث بلغت (8) مدارس من المدارس الثانوية نصفها من الاناث والآخر للذكور، بواقع (280) طالبًا وطالبة، مثل منهم (137) طالبا و(143). والجدول (1) يوضح توزيع افراد الدراسة حسب متغيري الجنس والفئة.

الجدول (1): توزيع افراد الدراسة

التقدير	الإحصائي	الجنس		الكلي
		ذكر	أنثى	
متفوقين	التكرار	37	33	70
	النسبة المئوية%	13.2	11.8	25.0
عاديين	التكرار	45	50	95
	النسبة المئوية%	16.1	17.9	33.9
متأخرين	التكرار	55	60	115
	النسبة المئوية%	19.6	21.4	41.1
الكلي	التكرار	137	143	280
	النسبة المئوية%	48.9	51.1	**100.0**

أداتا الدراسة:

الأداة الأولى: اختبار الأشكال المتضمنة لقياس بعد (المستقل / المعتمد على المجال الإدراكي):

استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة-الصورة الجمعية لتحديد النمط المعرفي (المستقل-المعتمد)، الذي طوّره وتكن وآخرون (Witkin, et.al. 1977)، وعرّبه وقنّنه عوض الله (1986) إلى البيئة الأردنية لقياس بعد الاستقلال مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكي؛ حيث يصلح تطبيقه على البالغين والأطفال.

ويتكون الاختبار من ثلاثة أقسام :الأول خاص بالتدريب، ولا تحسب درجته، ويتكون من سبعة أشكال، ويعطى الفرد دقيقتين للإجابة عنه، والقسم الثاني يتكون من تسعة أشكال متدرجة في الصعوبة، وزمنه خمس دقائق، والقسم الثالث يتكون من تسعة أشكال متدرجة في الصعوبة، وزمنه خمس دقائق. وللتنويه هنا أن الأشكال التي يطلب من المفحوص تحديدها موجودة في الصفحة الأخيرة؛ حيث لا يتاح للمفحوص رؤية الشكلين البسيط والمعقد في الوقت نفسه، وتعدُّ إجابة المفحوص عن كل فقرة صحيحة إذا استطاع أن يوضح جميع حدود الشكل البسيط المطلوب فيعطى درجة واحدة، وتجمع درجات المفحوص عن القسمين الثاني والثالث. وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (18) درجة، وكلما زادت درجة الطالب في الاختبار، كان ذلك مؤشراً على زيادة ميله إلى أسلوب الاستقلال والعكس صحيح (عوض الله،1986).

الأداة الثانية: اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت. أ. م) لقياس بعد (التروي/ الاندفاع):

استخدم الباحث اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لتحديد النمط المعرفي (التروي/ الاندفاعي)، الذي طوّره كاجان (Kagan,1965) وعرّبه وقنّنه الفرماوي (1985) إلى البيئة العربية. لقياس بعد التروي مقابل الاندفاعي، ويتكون المقياس من (22) مفردة لأشكال مألوفة في الحياة، وتتكون كل مفردة من تسعة أشكال وتسمى البدائل، وهي تشبه الشكل المعياري، ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ما عدا شكل واحد وهو ما يسمى بالإجابة الصحيحة.

ويُطلب من المفحوصين البدء في الإجابة عن مفردات الاختبار الرئيسية؛ حيث يختار في كل مفردة البديل الذي يشبه الشكل المعياري تماماً دون اختلافات،على أن تعرض المفردة بكل مكوناتها على المفحوص مرة واحدة وليست متفرقة، وعلى الفاحص أن يبدأ في تسجيل الوقت الذي يستغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى بوساطة ساعة إيقاف، سواء كانت الاستجابة الأولى صحيحة أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة يطلب من المفحوص أن ينتقل إلى المفردة التالية، وذلك دون تدوين أي خطأ عليه. أما إذا كانت الاستجابة خاطئة يطلب منه أن يحاول مرة ومرة إلى أن يشير إلى الشكل المطابق للشكل المعياري مع حساب عدد الأخطاء. وعادة فإن أقصى عدد من الأخطاء يرتكبها المفحوص في أي مفردة سبع أخطاء. وتشمل النتائج في ورقة الإجابة مع الفاحص أيضًا بيانات المفحوص، ويجمع عدد الأخطاء التي ارتكبها المفحوص في كل المفردات، وكذلك الزمن الذي استغرقه، وعلى أساس متوسط درجات زمن كمون الاستجابة لكل أفراد العينة ومتوسط عدد الأخطاء لديهم يمكن للفاحص تصنيف العينة مجموعتين، وهي:

-مجموعة المتروين: وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة، وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط.

-مجموعة المندفعين: وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط (الفرماوي،1985).

صدق وثبات أداتا الدراسة:

بالرغم من توافر دلالات صدق وثبات لأداتي الدراسة في البيئة الأردنية، إلا أن الباحث تحقق من صدقهما، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الفقرة والمقياس الكلي (اختبار الأشكال المتضمنة لقياس بعد (المستقل/ المعتمد على المجال الإدراكي) وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين 54. (0.76_0). في حين بلغت قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمقياس الكلي (اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس بعد التروي/الاندفاع) ما بين (0.61 -

0.87)، وجميعها ذات دلالة إحصائية (α≤0.01).

وبهدف الكشف عن ثبات أداتي الدراسة تمّ تطبيقهما مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين، كما تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على العينة الاستطلاعية نفسها، وكانت جميع معاملات الثبات مقبولة، والجدولين (2،3) يوضحان ذلك.

الجدول (2): معاملات ثبات أداة الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد على المجال الإدراكي) بطريقة الإعادة (Test R.test)

ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
0.80	0.74	22

يظهر من الجدول (2) أن معامل الثبات لأداة الأساليب المعرفية (مستقل- معتمد) بلغ (0.80) وبلغ معامل ثبات الإعادة (0.74)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

الجدول (3): معاملات ثبات أداة الأسلوب المعرفي (الاندفاعي – التروي) بطريقة الإعادة (Test R.test)

ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
0.87	0.64	18

يظهر من الجدول (3) أن معامل الثبات لمقياس الأساليب المعرفية (الاندفاعي – التروي) بلغ (0.87) وبلغ معامل ثبات الإعادة (0.64)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الأسلوب المعرفي المميز (مستقل- معتمد، الاندفاعي– التروي) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية لتعرُّف الأسلوب المعرفي المميز(مستقل- معتمد، الاندفاعي– التروي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، والجدولين (4،5) يوضحان ذلك.

الجدول (4): التكرارات والنسب المئوية لتعرُّف أسلوب المعرفي المميزة تزاوج الأشكال المألوفة (الاندفاعي– التروي) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية

تزاوج الأشكال المألوفة	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة العظمى
متروي (تأملي)	2	0.7	9.00	0.00	9	9
مندفع	278	99.3	16.45	3.70	10	22
الكلي	280	100.0	16.39	3.74	9	22

يظهر من الجدول (4) أن الأسلوب المعرفي (تزاوج الأشكال المألوفة) السائد لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية هو الأسلوب (المندفع) بتكرار بلغ (278) ونسبة مئوية بلغت (99.3)، بينما بلغ تكرار الأسلوب (المتروي (التروي) (2) بنسبة مئوية (0.7).

يظهر من الجدول (5) أن الأسلوب المعرفي (الأشكال المتضمنة) السائد لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية هو الأسلوب (المستقل) بتكرار بلغ (270) ونسبة مئوية بلغت (96.4)، بينما بلغ تكرار الأسلوب (المتعمد) (10) بنسبة مئوية (3.6).

تشير النتائج أن الأسلوب المعرفي (الاندفاع في مقابل التروي) السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية هو الأسلوب المعرفي المندفع. أي أن هؤلاء الطلبة يتميزون بسرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالبًا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المتاحة لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (Miseck, 1976).

الجدول (5): التكرارات والنسب المئوية لتعرُّف أسلوب المعرفي المميزة الأشكال المتضمنة (المعتمد– المستقل) لدى أفراد عينة الدراسة

الأشكال المتضمنة	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة العظمى
معتمد	10	3.6	7.90	0.32	7	8
مستقل	270	96.4	13.66	2.78	9	18
الكلي	280	100.0	13.45	2.94	7	18

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالطبيعة الانفعالية للمراهق، ومن مؤشراتها: نقصان الخبرة والتجربة في هذه المرحلة العمرية؛ حيث يغلب عليه التغير السريع المتتابع، فهو من حيث النمو والنضج الانفعالي في حال تبدل وتغير تبعاً للمواقف والأحداث والتجارب الجديدة التي يتعرض لها مقابل التطور الحاصل في خبراته الحياتية ولم تتشكل الخبرات الكافية لديه، ولم تصقله الخبرة، ومن هنا فإنه يكون مندفعا في أغلب الحالات ويضع الشيء في موضعه، أو يعطي كل ذي حق حقه، أو يمسك إذا اقتضى الحال الإمساك، ويطلق إذا اقتضى الحال الإطلاق، ولهذا فإن المراهق لا يستقر في انفعالاته، ولا يكون واقعيًا في التعبير عنها، فهو يغضب كثيرًا، وسريعًا، ولأسباب غير مبررة (فريد، 2009).

كما ان مستوى الدقة المعرفية يزداد مع التقدم بالعمر، وأن القدرات المعرفية تزداد أيضًا مع التقدم في العمر، وأن الأسلوب المعرفي ينمو ويصبح أكثر تمايزًا مع تزامن العمر الزمني والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتًا انفعالياً ومعرفياَ، أو على الأقل يتصف بعدم التغيير الحاد من موقف إلى آخر، لذلك نجد الفرد بهذا العمر أكثر اندفاعا)الفرماوي، 2009)

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة بالارتباط الوثيق بين النمو المعرفي والانفعالي؛ حيث من المتوقع أن تنعكس الأداءات الانفعالية على الخصائص المعرفية لعينة الدراسة، التي تمثلت بمرحلة المراهقة كون هذه المرحلة النمائية تتميز بعدم الاستقرار في الاتجاهات والآراء، وما تفرضه هذه المرحلة من تذبذب في الانفعالات والمشاعر، فيكون الفرد في هذا العمر أكثر اندفاعية من غيره في عمر أكبر، أي أكثر ميلاً إلى الأسلوب المعرفي المندفع؛ حيث يميل إلى إصدار أول استجابة تطرأ في ذهنه التي توصف غالبا أنهَا غير صحيحة (الخولي، 2002). لذا تعد هذه النتيجة منطقية بحكم الطبيعة النمائية السيكولوجية للمرحلة الثانوية.

كما تشير النتائج إلى أن الأسلوب المعرفي (الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي) السائد لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية هو الأسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، ويعزى ذلك إلى أن المرحلة العمرية التي يمر بها المراهق التي يسعى إلى النضال المستمر في سبيل الحصول على الحرية النفسية الكامنة من الآباء، وبالتالي يسعى إلى الاستقلال عن الآخرين. وهذا الميل نحو الاستقلال ينشأ مع النمو الجسمي والمعرفي وإدراكه لذاته على نحو يختلف عن صورة الذات التي كونها في المرحلة السابقة. وتكون هذه المرحلة بداية للتمايز ليس في الأساليب المعرفية ومنها الإدراكية، وإنما في المظاهر النمائية الاجتماعية والانفعالية وخصائص الشخصية (الشرقاوي، 2006).

وهكذا نجد أنفسنا قبيل العشرين أمام رجل صغير يفكر في اختيار مهنة أو تعليم مؤدٍ إلى مهنة، وفي اختيار صديق أو صديقين، وفي اختيار شريكة الحياة، وفي تحديد دوره في المجتمع. وبذلك يشعر أنه كلما أسرع في الاستقلال عن أسرته، كلما عاونه هذا في تحقيق ذاته، وإثبات وجوده، وتوكيد ذاته، ويساعده في ذلك تدعيم الشعور بالطمأنينة، والشعور بالكيان والاستقلال، مما يؤدي إلى تكوين اتجاه معرفي جديد نحو الذات والأسرة والعمل والمجتمع. وتعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلوط (2007) التي أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط المعرفي السائد لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك هو النمط المعرفي المعتمد على المجال، في حين اتفقت مع نتائج دراستي البيبلي (2012) وبكر (2009) التي أشارت بياناتهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال، لصالح المتفوقين والموهوبين.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا على أداة الأساليب المعرفية (مستقل- معتمد، الاندفاعي– التروي) تعزى إلى الجنس والتقدير؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أداة الأساليب المعرفية تزاوج الأشكال المألوفة (الاندفاعي– التروي) والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مجال الأسلوب المعرفي (تزاوج الأشكال المألوفة) تبعًا لمتغيري الجنس والتقدير

التقدير	الجنس						الكلي		
	ذكر			أنثى					
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متفوقين	37	20.70	1.31	33	19.73	1.53	70	20.24	1.49
عاديين	45	19.47	1.56	50	16.44	2.53	95	17.87	2.61
متأخرين	55	13.53	2.12	60	12.18	1.38	115	12.83	1.89
الكلي	137	17.42	3.67	143	15.41	3.56			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مجال الأسلوب المعرفي (تزاوج الأشكال المألوفة) تبعًا لمتغيري الجنس والتقدير، وللكشف فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا، تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) على مجال الأسلوب المعرفي (تزاوج الأشكال المألوفة)، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لفحص الفروق في أداء أفراد الدراسة على مجال الأسلوب المعرفي (تزاوج الأشكال المألوفة) تبعًا لمتغيري الجنس والتقدير والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	212.648	1	212.648	63.714	0.000
التقدير	2686.127	2	1343.064	402.411	0.000
الجنس×التقدير	53.430	2	26.715	8.004	0.000
الخطأ	914.488	274	3.338		
الكلي	3908.786	279			

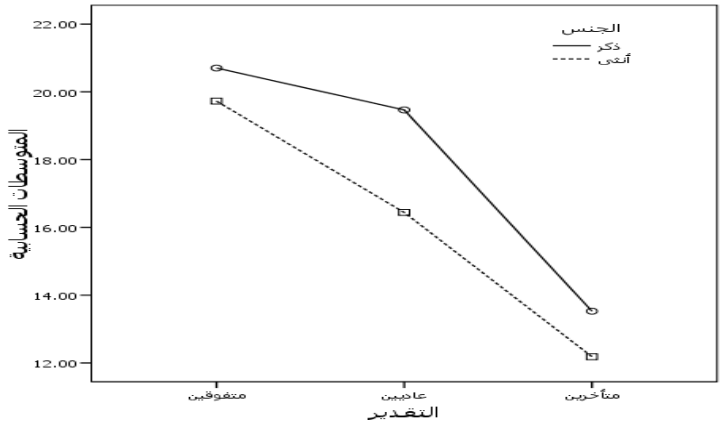
يظهر من الجدول (7) أن هنالك فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (تزاوج الأشكال المألوفة) تعزى إلى الجنس والتقدير والتفاعل بينهما، وكانت لصالح الذكور. كما وجدت فروق الأسلوب المعرفي (تزاوج الأشكال المألوفة) تعزى إلى التقدير. ولتعرُّف أي من مستويات الفئة كانت الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام اختبار (**Games-Howell**)، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): اختبار (Games-Howell) للكشف عن الفروق في مجال الدراسة: الأسلوب المعرفي (تزاوج الأشكال المألوفة) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير التقدير

التقدير		متأخرين	عاديين	متفوقين
Games-Howell	المتوسط الحسابي			
متأخرين	12.826	12.826	17.874	20.243
عاديين	17.874	**5.048**		
متفوقين	20.243	***7.417**	**2.369**	

يظهر من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي تعزى إلى التقدير، وكانت الفروق بين الفئتين (عاديين) و(متفوقين)، ولصالح الفئة (متفوقين).

كما وجدت فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (تزاوج الأشكال المألوفة) لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعًا لمتغير التقدير تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتقدير. والشكل البياني (1) يوضح ذلك.



يظهر من الشكل السابق وجود تفاعل بين متغيري الجنس والتقدير، وكانت الفروق لصالح الذكور عند فئة التقدير (عاديين). أي أن الطلبة العاديين من الذكور هم أكثر ميلاً لاستخدام الأسلوب المعرفي المندفع.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أداة الأساليب المعرفية الأشكال المتضمنة (الاندفاعي – التروي)، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مجال الأسلوب المعرفي (الأشكال المتضمنة) تبعًا لمتغيري الجنس والتقدير

التقدير	الجنس						الكلي		
	ذكر			أنثى					
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متفوقين	37	16.03	0.99	33	16.03	1.36	70	16.03	1.17
عاديين	45	15.40	1.37	50	14.44	1.88	95	14.89	1.72
متأخرين	55	10.04	2.04	60	11.30	1.96	115	10.70	2.09
الكلي	137	13.42	3.21	143	13.49	2.66			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في أداء أفراد الدراسة على مجال الأسلوب المعرفي (الأشكال المتضمنة) تبعًا لمتغيري الجنس والتقدير، ولتعرُّف فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)على مجال الأسلوب المعرفي (الأشكال المتضمنة)، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لفحص الفروق في أداء أفراد الدراسة على مجال الأسلوب المعرفي (الأشكال المتضمنة) تبعًا لمتغيري الجنس والتقدير والتفاعل بينهما

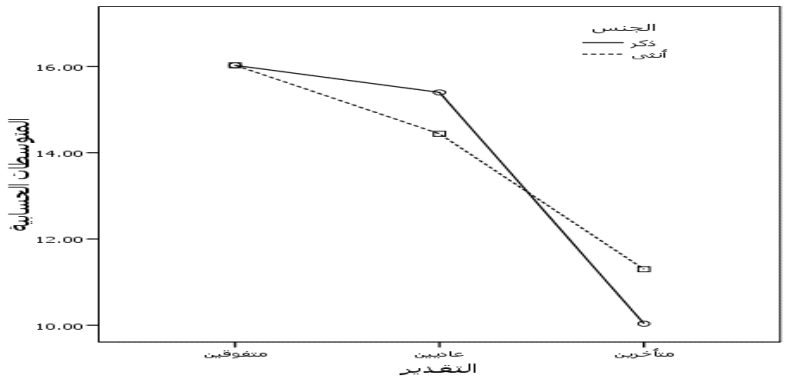
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.701	1	0.701	0.240	0.624
التقدير	1556.909	2	778.455	**266.757**	0.001
الجنس×التقدير	65.006	2	32.503	**11.138**	0.001
الخطأ	799.590	274	2.918		
الكلي	2403.396	279			

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد الدراسة على مقياس الأسلوب المعرفي (الأشكال المتضمنة) تعزى إلى الجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التقدير، والتفاعل بين الجنس والتقدير ولتحديد أي مستوى من التقدير كانت الفروق دالة إحصائيا، تمّ استخدام اختبار (Games-Howell) والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11): اختبار(Games-Howell) للكشف عن الفروق في مجال الدراسة: الأسلوب المعرفي (الأشكال المتضمنة) لدى طلاب وطالبات الثانوية تبعًا لمتغير التقدير

التقدير		متأخرين	عاديين	متفوقين
Games-Howell	المتوسط الحسابي			
متأخرين	10.696	10.696	14.895	16.029
عاديين	14.895	**4.199**		
متفوقين	16.029	***5.333**	**1.134**	

يظهر من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التقدير في الأسلوب المعرفي (الأشكال المتضمنة) تعزى الى التقدير، وكانت الفروق بين الفئتين (متأخرين) و(متفوقين)، ولصالح الفئة (متفوقين).



يظهر من الشكل (2) وجود تفاعل بين متغيري الجنس والتقدير، وكانت الفروق لصالح الذكور عند فئة التقدير (عاديين).

يتضح من خلال عرض هذه النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتقدير على مجال الأسلوب المعرفي (الاندفاع في مقابل التروي) وكانت الفروق بين الفئتين العاديين والمتفوقين، ولصالح فئة المتفوقين الذكور، ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بالجنس في ضوء ما أكدته الأدبيات التربوية في علم النفس المعرفي في أن الذكور في هذه المرحلة النمائية قادرون على استخدام المنطق وتنظيم أفكارهم ورغبتهم في الاستقلال الشخصي أكثر من الإناث، كما أنهم قادرون على اكتشاف الحقائق بطريقة علمية بعيدًا عن الجانب الانفعالي فتفكيرهم في هذه المرحلة يكون أكثر عمقًا، فنراهم ينهمكون بالتفكير حول الخصائص المثالية سواء لأنفسهم أو للآخرين ومن ثم يقارنون أنفسهم والآخرين بناءًا على هذه المعايير المثالية، وكذلك تزداد لديهم أحلام اليقظة في رسم معالم المستقبل أكثر من الإناث، كما أن المكتسبات المعرفية للمراهقين الذكور تأهلهم لإعادة النظر في العديد من الأمور، وخصوصا تلك المتعلقة بسلوكهم ومعتقداتهم وأفكارهم،أو تلك التي تمس مواقف الحياة التي يواجهونها أو الظروف التي يعيشونها، مما تدفعهم إلى تكوين صور ذهنية جديدة، ولذلك فانه ليس من المستغرب بالنسبة للمراهقين الذكور في هذه المرحلة أن يكونوا أكثر ترويًا من الإناث (شريم،2009).

وتبدو هذه النتيجة منطقية في ضوء ما يتمتع به المتفوقون دراسيًا من رصيد هائل من الخبرات والمعلومات والمعارف، والقدرة على التفكير العلمي المنظم، والتمكن من المهارات الأكاديمية واللغوية، وارتفاع مستوى النمو المعرفي عمومًا. وهذا يتطلب على نحو عام التروي في التفكير من اجل تحقيق هذه الخبرات والمعلومات. كذلك الأسلوب المعرفي المتروي يتيح للفرد مع تقدمه بالعمر إلى اكتساب خبرات جديدة عن ذاته وتشكيل سلوكه وشخصيته واكتشاف ميوله ورغباته هذه الخصائص يتمتع بها الطلبة المتفوقين. وتعارضت النتيجة السابقة مع نتائج دراسة الجمعان (2015)، التي أشارت بياناتها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي الاندفاعي- التروي.

كما يتضح دور الأسلوب المعرفي على نحو مباشر في أنه موجه ذات مستوى عالٍ في تنظيم القدرات والاستراتيجيات والعمليات المعرفية المستخدمة في حل المشكلات، ومن ثم فهو بمثابة ميكانيزم ضبط يحدد خصائص الأفراد في تنظيم وضبط عمليات الانتباه، والتذكر، والتفكير، وتجهيز ومعالجة المعلومات، وتكوين المدركات، والتعامل مع المثيرات البيئية، واستعادة المعلومات، وكيفية توظيف المعلومات في مواقف التعلم (الشرقاوي،2006). وهذا ما يفترض توافره لدى الطلبة المتفوقين من الذكور.

فهؤلاء المتفوقين يتميزون بالنضج الانفعالي وضبط النفس، ولديهم صحة نفسية تفوق أقرانهم العاديين, وهم ينسجمون مع التغيرات المحيطة

بهم بسرعة ولديهم اتزان انفعالي وهدوء نفسي يدفعهم إلى معالجة المشكلات على نحو أفضل دونما الشعور بالاضطراب أو الارتباك أو الاندفاع، في حين تتفق طبيعة الأسلوب المعرفي المتروي مع صفات وخصائص الطلبة المتميزين في معالجة مختلف البدائل وتقديم الفروض والتحقق من الاستجابة قبل اتخاذ القرار (البيبلي، 2012).وعليه يمكن القول أن الطلاب المتميزين أقدر في مواجهة متطلبات الحياة المختلفة مقارنة بالطلبة العاديين والمتأخرين، وهذا يتطلب من المسؤولين في التربية والتعليم التنويع في النشاطات المختلفة، وإيجاد برامج متنوعة ومتعددة لإكساب جميع الطلاب التنوع في أساليب التفكير، وبالتالي إكسابهم القدرة الايجابية على مواجهة متطلبات الحياة المختلفة.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال الأسلوب المعرفي (الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي) تعزى إلى الجنس والتقدير وكانت الفروق بين الفئتين العاديين والمتفوقين، ولصالح فئة المتفوقين من كلا الجنسين. ويعزى ذلك إلى أن الفرد المستقل عن المجال الإدراكي الذي يعتمد على ذاته، وتركيز نشاطه حول تحقيق الهدف، يصعب تشتيت انتباهه؛ لأنه يهتم بالتفاصيل المكونة للموقف موضوع الهدف **(البيبلي**، 2012).

وكذلك فإن المستقلين يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية، كما أنهم يدركون أجزاءه كعناصر منفصلة ومستقلة عن بعضها بعضًا، فهم أكثر قدرة على تحليل المواقف المعرفية، وإعادة بنائها بطريقة جديدة، كما أن المستقل يتميز بصفات وسمات شخصية، مثل امتلاكه للقيم الفردية الخاصة بالعمل (الكفاية والاستقلال والتمييز والإنجاز)، ولا يهتم بالتعابير الانفعالية على وجوه الآخرين. فهم يتميزوا بالاعتماد على الذات في تحديد الاستجابات الإدراكية لمثيرات المجال، مما يجعل انغماسهم أكثر في الموقف التعليمي فيزيد ذلك في انتباههم وتركيزهم، وبالتالي زيادة الفهم لديهم لكل عناصر الموقف التعليمي، بخلاف المعتمدين على المجال الذين يميلون إلى المجالات التي تتطلب الاتصال مع الآخرين والتعامل معهم، ولما كانت هذه الفرصة غير متاحة لهم غالبا في المواقف التعليمية، فإن أداءهم سيتأثر سلبا مما يتيح الفرصة لتفوق المستقلين عليهم لاعتمادهم على ذواتهم في التعلم وحل المشكلات وبتوجيه قليل من المدرس (الفرماوي، 2009).

ومما يساعد على تفوق الطلبة ذوي الاستقلال في تنظيم المواقف والمثيرات المحيطة بإضفاء شيء من التنسيق عليها مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي، بخلاف ذوي النمط المعتمد على المجال الذين لا يمتلكون القدرة على تنظيم المواقف الغامضة التي تحتاج إلى إعادة تنظيم، فهم يتعاملون مع المادة التعليمية كما تقدم لهم دون أي محاولة لإعادة تنظيمها أو ترتيبها، وبالتالي يدركون عناصر المجال بطريقة كلية شاملة تعتمد على تنظيم المجال.

كما أن العلاقة بين الأساليب المعرفية والتحصيل الدراسي علاقة قوية، كون هذه الأساليب ترتبط بأشكال النشاط المعرفي الذي يمارسه الطلاب وليس بمحتواه، وطرق تفضيل المعلومات وإصدارها بالطريقة التي تعكس تعلقها بعمليات استقبال المعلومات وتجهيزها، كما أن الطلاب يتعلمون بطرق متنوعة تختلف باختلاف أساليبهم المعرفية، كما يتفاوتون في أساليب إدراكهم وتعاملهم للمواقف التعليمية والاجتماعية، مما يؤثر الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي إيجابا على تحصيل الطلبة الدراسي (فخري،2010).

واتفقت النتيجة السابقة مع نتائج دراسة البيبلي (2012) وبكر (2009)؛ حيث أشارت بياناتها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الاستقلال عن المجال، ولصالح المتفوقين والموهوبين. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراستي شوقي (2007) والجمعان (2015) التي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعدي الأسلوب المعرفي (الاندفاعي/ التروي) واختلفت مع دراسة محمود (2015) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الأسلوب المعرفي التروي-الاندفاع.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الأساليب المعرفية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الأخرى كالدافعية، والعزو السببي، والذكاءات المتعددة، وأدوات القياس المفضلة، سواء أكان ذلك لدى طلبة المدارس أم الطلبة الجامعيين.

2. إجراء مزيد من الدراسات شبة تجريبية تتناول برامج تدريبية وإرشادية مقترحة من شأنها خفض الأسلوب المندفع، وتنمية الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال.

3.أن يعمل معلمو المدارس الثانوية على تعديل الأسلوب المعرفي المندفع، كونه الأسلوب المعرفي السائد؛ إذ إن تعديله سيقاس على تحصيلهم الأكاديمي.

4. القيام بندوات تثقيفية للتعرف على الأساليب المعرفية وأهميتها فى كشف الفروق بين الأفراد،،وإعداد برامج تدريبية لتنمية أسلوب التروي.

5. دراسة أساليب معرفية أخرى جديدة في ضوء الفروق بين الجنسين وبعض سمات الشخصية.

المصادر والمراجع

بكر، س. (2009). بعض الأساليب المعرفية المميزة لدى عينة من الطالبات الموهوبات والطالبات العاديات بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية*.

بني خالد، م. (2005). أثر الاستقلال – الاعتماد على المجال ونموذج التدريس في تعلم المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساس، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك*.

البيايضة، ر. (2019). الأسلوب المعرفي (تحمل-عدم تحمل الغموض) وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء قصبة الكرك. *دراسات: العلوم التربوية*، 46(4)، 507-522.

البيبلي، ج. (2012). الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في الأساليب المعرفية: دراسة على طالبات كلية العلوم جامعة الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات عربية*، 11(1)، 45-98.

تركستاني، م. (2016). الاندفاعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الإبتدائية في مدينة الرياض (دراسة مقارنة بين العاديات والمعاقات سمعيا). *دراسات: العلوم التربوية*، 43(5)،2161-2182.

الجمعان ع. والمالكي، ج. (2015). قياس الأسلوب المعرفي الاندفاع–ا لتروي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة*، 40(1)، 237-264.

الخطيب، م. (2006). أثر النمط المعرفي واستراتيجيات حل المشكلة في القدرة على حل المشكلات الرياضية والاجتماعية، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك*.

الخولي، ه. (2002). *الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الدحدوح، أ. (2011). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسى لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، *رسالة ماجستير، كلية التربية .الجامعة الإسلامية*.

الذواد، ج. (2007). الاعتماد- الاستقلال عن المجال وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس ذوات المناصب الإدارية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات نفسية*، 17(1)، 113-176.

الزيات، ف. (2001). *علم النفس المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سلوط، خ. (2007). النمط المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك*.

الشرقاوي، أ. (2006). *الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية*. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرقاوي، أ. (2015). *علم النفس المعرفي المعاصر*. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

شرقي، س. (2007). العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي: التروي/ الاندفاعي، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة*.

شريم، ر. (2009). *سيكولوجية المراهقة*.عمان: دار المسيرة.

شلبي، م. (2001). *مقدمة في علم النفس المعرفي*. القاهرة: دار غريب.

الشيادي، م. (2005). الاعتماد/ الاستقلال عن المجال ودافعية الإنجاز والجنس وتأثيرها في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بمنطقة الباطنة (شمال) بسلطنة عمان، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان*.

صوالحة، م.، وبني خالد، م. (2007). أثر النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، 8(1)، 45-65.

عامر، أ. (2003). *الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب المعرفي*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عبد الكريم، غ. (2006). *المنهل التربوي معجم موسوعي*. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

العتوم، ع. (2010). *علم النفس المعرفي- النظرية والتطبيق*. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، خ. (2008). الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بالخيال وحب الاستطلاع لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي*.

العربي، غ. (2009). تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب والاستاذ وأثرة على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران في ضوء متغير الجنس والتخصص، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران*.

العسكر، س.، والشمري، م. (2016). الأسلوب المعرفي"الاندفاع- التروي" لدى طلاب المدارس الثانوية للمتميزين، *مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد*، 4(49)، 249-280.

العكايشي، ب. (2019). الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة*، 16(1).

عوض الله، ع. (1986). الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالاختيار التربوي والتحصيل الإدراكي، *رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية*.

عياش، ل. (2009). *الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الغامدي، ع. (2013). الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال) والتفكير الناقد لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة، *رسالة ماجستير*

غير منشورة، جامعة أم القرى.
فخري، ع. (2010). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار أسامة.
الفرماوي، ح. (1985). *اختبار تزاوج الأشكال المألوفة(ت.أ.م) لقياس أسلوب الاندفاع مقابل التروي كراسة تعليمات*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
الفرماوي، ح. (2009). *الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار صفاء.
فريد، ع. (2009). *المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانيين المراهقين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله*. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
محمود، م. (2015). التروي/ الاندفاع كأحد الأساليب المعرفية وعلاقته بعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا، *دراسات نفسية*، 25(2)، 261-288.
يوسف، ج. (1998). علاقة الاستقلال- الاعتماد على المجال الإدراكي بمدى الانتباه وأثره على التحصيل الدراسي، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 8(20)، 44-81.

Refernces

Al-Akaychi, B. (2019). Cognitive style and its relationship to the control site of University of Sharjah students. *Journal of Humanities and Social Sciences, University of Sharjah*, 16(1).

Albayaydah, R. (2019). Cognitive style (tolerance/intolerance of ambiguity) and its relationship to some personality traits among high school students in Kasbah Karak brigade. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, *46*(4). Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/103309

Al-Faramawi, H. (2009). *Cognitive methods between theory and practice*. Amman: Safa House for Publishing and Distribution, Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al-Faramay, H. (1994**).** *Cognitive Methods between Theory and Research*.

Al-Ghamdi, Abd. (2013). Cognitive approach (dependence - independence from the field) and critical thinking among a sample of secondary school students in Jeddah, *Unpublished Master Thesis, Umm Al Qura University*.

Alibli, J. (2012).The Differences between High and Low Achievers in Cognitive Style of University Students: Study on students of the Faculty of Science, King Abdulaziz University, Saudi Arabia. *Journal of Arab Studies*, 11(1), 45-98.

Al-Sharqawi, A. (2006). *Cognitive methods in psychology and education*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al-Sharqawi, A. (2015). *Contemporary cognitive psychology*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al-Shayadi, M. (2005). Accreditation / independence from the field, motivation for achievement and gender, and its effect on academic achievement for eleventh grade students in Al Batinah region (North), Sultanate of Oman, *Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Oman*.

Al-Sloud, Kh. (2007**).** The Cognitive Style and its Relationship with level of Aspiration Among Faculty of Education Students at yarmouk University in Light of Some Variables, *Unpublished master's thesis, Yarmouk University.*

Askar, S., and al-Shamri, M. (2016). The cognitive style of high school students who are distinguished. *Journal of Educational and Psychological Research, University of Baghdad*, 4(49), 249-280.

Awadallah, E. (1986). Cognitive independence and its relation to educational choice and cognitive achievement, *unpublished Master thesis, University of Jordan*.

Baker,S.(2009). Some methods of specified Cognitive Style applied for talented and ordinary at high school in Makkah, *PhD thesis, Umm Al Qura University, Saudi*.

Bayada, R. (2019). Cognitive style (tolerance - intolerance to ambiguity) and its relationship to some personality traits of high school students in the Kasbah brigade. *Journal of Studies, Educational Sciences*, 46(4), 507-522.

East, S. (2007). Relationship between Attention Deficit Disorder with Hyperactivity and Cognitive Style: Troy / Impulsive, *Unpublished Master Thesis, University of Haj Lakhdar-Batna*.

El-Khouly, H. (2002). *Cognitive Methods and their Controls in Psychology*. Cairo: Dar Al-Kitab Al-Hadith.

Fakhry, Abd. (2010). *Cognitive Psychology*. Amman: Osama House.

Faramawi, H. (1985). *Test the mating of familiar shapes (TAM) to measure the burst method versus the Troy instruction manual*. Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Gridley, M. C. (2006). Cognitive styles partly explain gender disparity in engineering: Comment. American Psychologist, 61(7), 724.

Jamaan, Abd., and Al-Maliki, J. (2015). Measure of cognitive style impulsive - reflective for the high school students. *Basra Journal of Human Sciences*, 40(1), 237-26.

Kagan, J. (1965). Matching familiar figures.

Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *Child development*, 609-628.

Khatib, M. (2008).The Effect of Cognitive Style and Training on Social Learning and Visual Spatial Representation Strategies on the Development of Mathematical and Social Problems Skills, *Unpublished PhD thesis, Yarmouk University*.

Mahmoud, M. (2015). Reflection/Impulsive as one of the cognitive methods And their relationships with study habits of university outstanding students. *Psychological studies*, 25(2), 261-288.

Messick, S. (1976). *Individuality in learning*. Jossey-Bass.

Sawalha, M., and Bani-Khalid, M. (2007).The Effect of Cognitive Type and the Teaching Method on Learning Concepts by Tenth Graders. *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain*, 8(1), 45-65.

Turkestani, M. (2016). Impulsivity and academic achievement among a sample of primary school students in the city of Riyadh (Comparative Study of normal and hearing Impaired)*. *DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES*, *43*. Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/9533

Vernon, P. (1973). Multivariate Approaches to Study of Cognitive Styles. *In J. R. Royce(ED.).* Multivariate Analysis, Psychological Research. New York, NY: Academic Press.

Wardell, D. M., & Royce, J. R. (1978). Toward a multi-factor theory of styles and their relationships to cognition and affect 1. *Journal of Personality*, *46*(3), 474-505.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Oltman, P. K., Goodenough, D. R., Friedman, F., Owen, D. R., & Raskin, E. (1977). Role of the field-dependent and field-independent cognitive styles in academic evolution: a longitudinal study. *Journal of educational psychology*, *69*(3), 197.

Zayat, F. (2001). *Cognitive Psychology*. Cairo: Publishing House for Universities.