



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) وعلاقته بالاسترجاع

دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق
الرسمية

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

جعفر محمد منصور

إشراف:

الدكتور علي منصور

الأستاذ في قسم علم النفس

2014 – 2015م

1434 – 1435هـ

Damascus University
Faculty of Education
Department of Psychology



Cognitive style (rush / prudence) and its relationship retrieval

**A field study on a sample of second grade students in secondary
schools the official Damascus City**

Search provider for a master degree in educational psychology

Prepare the student:
Jaafar Mohamad Mansour

The supervision of Prof. Dr. : **Ali Mansour**
Professor in the Department of Psychology

2014 – 2015

1434 – 1435

نوقشت هذه الرسالة:

الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) وعلاقته بالاسترجاع

دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية

و أجازت يوم الاثنين 2015/5/4 من قبل السادة أعضاء لجنة التحكيم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. علي منصور	عضواً مشرفاً	
د. بسماء آدم	عضواً	
د. مروان الأحمد	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة و أصبحت صالحة لمنح درجة الماجستير في علم النفس.

شكر وتقدير

يطيب لي وأنا أنهي رسالتي هذه أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتتان إلى أستاذي /الأستاذ الدكتور علي منصور/ الذي لن أنسى فضله ما حييت على رعايته الكريمة وتشجيعه المستمرين، فكان خير سند وعون بعلمه.... وجمال روحه.... وحلمه.... وطيب ونبيل أخلاقه.... متمنياً لهذا المربي الفاضل والمعلم الكبير السعادة الدائمة والعمر المديد والنجاح والعطاء الدائمين..

كما أتوجه بعظيم الامتتان إلى الدكتورة بسماء آدم والدكتور مروان الأحمد الأفاضل الذين شرفوني بقبولهم عضوية مناقشة هذه الرسالة.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى الأساتذة في كلية التربية في جامعة دمشق على ما قدموه من توجيهات في إعداد وتحكيم أدوات البحث، كما أقدم الشكر الجزيل للأستاذ الدكتور طاهر سلوم عميد كلية التربية لإهتمامه بالبحث العلمي والدكتور محمد عماد سعدا رئيس قسم علم النفس لجهوده المبذولة.

وفي النهاية أتوجه بجزيل الشكر والتقدير والامتتان إلى الأساتذة الدكتورة أمل الأحمد على ما قدمته لي من توجيهات ورعاية.

شكراً

إهداء

إلى نبع الحنان، ورمز الأمان والعطاء اللامحدود

أمي

إلى من زال بكده عثرات الطريق أمامي ليسهل عليّ السير.....

أبي

إلى من قاسموني حلو الحياة ومَرَّها.....

أخوتي

إلى من كان لي قدوة في العمل وشد عزيمتي

على النجاح وتحقيق أُملي.....

أساتذتي

إلى من شجعوني ومدوا لي يد العون

وأنسوني الصعوبات

أصدقائي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَالِمٌ﴾

صدق الله العلي العظيم

(سورة يوسف، الآية 76)

الفهرس

الصفحة	العنوان
1	الباب الأول: الدراسة النظرية
2	الفصل الأول: التعريف بمشكلة البحث
4-3	مقدمة البحث.
6 -5	مشكلة البحث.
6	أهمية البحث.
7-6	أهداف البحث.
7	فرضيات البحث.
8	منهج البحث.
8	عينة البحث.
8	أدوات البحث.
9-8	حدود البحث.
9	مصطلحات البحث.
9	الأساليب الاحصائية المستخدمة بالبحث.
10	الفصل الثاني: الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)
12 -11	الأساليب المعرفية.
13 -12	مفهوم الأساليب المعرفية.
15 -14	أهمية دراسة الاساليب المعرفية.
16 -15	الخصائص العامة للأسلوب المعرفي.
16	الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية.
17	الأساليب المعرفية والقدرات العقلية.
19 -17	الأسلوب المعرفي واسلوب التعلم.
20 -19	الأسلوب المعرفي واتخاذ القرار.
22 -20	تصنيف الأساليب المعرفية.

23-22	نشأة الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).
25 -23	مفهوم الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).
26 -25	خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).
29 -26	طرق قياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).
31 -29	إمكانية تعديل الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).
32-31	خلاصة.
33	الفصل الثالث: الاسترجاع
34	مقدمة.
34	تعريف الذاكرة.
35	مكانة الذاكرة في حياة الانسان.
36 -35	الذاكرة والتعلم.
41 -37	الذاكرة من منظور مدخل معالجة المعلومات:
38 -37	- الذاكرة الحسية.
39-38	- الذاكرة قصيرة الادم.
41 -39	- الذاكرة طويلة الادم.
59 -41	عمليات الذاكرة:
42 -41	- التذكر .
43-42	- الاحتفاظ.
43	- التعرف.
55-43	- الاسترجاع.
44-43	تعريف الاسترجاع.
44	انواع الاسترجاع.
45	فوائد الاسترجاع بالنسبة للمتعلم.
46 -45	العوامل المؤثرة في الاسترجاع.
48 -47	مراحل الاسترجاع.
55 -48	استراتيجيات الاسترجاع.
59-55	- النسيان.

61 - 60	الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) وعلاقته بالاسترجاع.
62	الفصل الرابع: الدراسات السابقة
66 - 63	أولاً : الدراسات العربية
63	- غالب الأسدي و مؤيد راضي (2009)
64	- فواز إبراهيم (2006)
64	- محمد الشقيرات وأحمد الزعبي(2003)
65	- محمد مسلم الضمور (2001)
66-65	- حسام أبو سيف (2000)
66	- ناجي محمد قاسم الدمنهوري (2000)
68-66	ثانياً: الدراسات الاجنبية
67-66	- نيلسون وغودمان (2007)
67	- نيتفيلد وبوسما (2003)
68-67	- كروول واخرون (1996)
68	تعقيب على الدراسات السابقة
69	الباب الثاني : الدراسة الميدانية
70	الفصل الخامس: إجراءات البحث
73-71	مجتمع البحث.
74-73	عينة البحث.
76-74	أدوات البحث.
76	الدراسة الاستطلاعية.
80 - 77	صدق وثبات أدوات البحث.
81	إجراءات البحث.
82	الفصل السادس : تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات
103-83	نتائج الفرضيات ومناقشتها.
104	مقترحات البحث.
	ملخص البحث

108-106	ملخص البحث باللغة العربية.
113-110	ملخص البحث باللغة الانكليزية.
	المراجع
122-115	قائمة المراجع العربية.
124-123	قائمة المراجع الأجنبية.
	الملحق
127-126	ملحق 1: مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) قبل التعديل.
129-128	ملحق 2: مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بعد التعديل.
130	ملحق 3: أسماء السادة المحكمين.

فهرس الجداول

26-25	الجدول (1) خصائص المتروين و المندفعين .
71	الجدول (2) توزع الطلاب بالفرعين (الأدبي/العلمي).
73-71	الجدول (3) توزع بعض المدارس الثانوية وعدد الطلاب وعدد الشعب فيها.
74	الجدول (4) توزع عينة البحث بحسب الجنس والاختصاص.
76	الجدول (5) العبارات التي جرى تعديلها في مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بعد الدراسة الاستطلاعية.
78-77	الجدول (6) التعديلات التي ادخلت على عبارات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بناء على توجيهات وآراء المحكمين.
79	الجدول (7) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).
80	الجدول (8) يبين متوسطات المجموعتين الطريقتين على مقياس الأسلوب المعرفي.
80	الجدول (9) قيمة معامل الثبات بالإعادة لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).
80	الجدول (10) قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).
83	الجدول (11) معامل الارتباط بيرسون بين الأسلوب المعرفي (التروي) والاسترجاع.
84	الجدول (12) معامل الارتباط بيرسون بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع) والاسترجاع.
85	الجدول (13) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير الجنس.
86	الجدول (14) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير الجنس.
87	الجدول (15) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي)
87	الجدول (16) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس.
88	الجدول (17) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع)
89	الجدول (18) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس.

90	الجدول (19) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس.
91	الجدول (20) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس.
93	الجدول (21) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) على مقياس الاسترجاع.
93	الجدول (22) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) على مقياس الاسترجاع.
95	الجدول (23) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص.
95	الجدول (24) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير التخصص.
96	الجدول (25) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص.
97	الجدول (26) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص.
98	الجدول (27) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص.
98	الجدول (28) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص.
99	الجدول (29) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص.
100	الجدول (30) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص.
103	الجدول (31) معاملات التحديد المتعدد.
103	الجدول (32) معاملات تحليل الانحدار الخطي المتعدد للأساليب المعرفية والاسترجاع لدى أفراد عينة البحث.

فهرس الأشكال

28	الشكل (1) يوضح انماط الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).
37	الشكل (2) رسم تخطيطي يوضح نظم الذاكرة.
41	الشكل (3) تدفق المعلومات خلال منظومة عمل الذاكرة.
54	الشكل (4) استخدام استراتيجية التنظيم يسهل عملية التعلم واكتساب المادة المتعلمة بها.
86	الشكل (5) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير الجنس.
88	الشكل (6) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس.
89	الشكل (7) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس.
92	الشكل (8) الفروق بين متوسطات درجات أفراد على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس.
94	الشكل (9) الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) على مقياس الاسترجاع.
96	الشكل (10) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير التخصص.
97	الشكل (11) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص.
99	الشكل (12) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص.
101	الشكل (13) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص.

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل الأول:

"التعريف بمشكلة البحث"

الفصل الأول: التعريف بمشكلة البحث

المقدمة:

لقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة الأساليب المعرفية باعتبارها من الموضوعات الهامة، ولا سيما بعد النمو المتزايد للدراسات في مجال علم النفس المعرفي كونها "تعبّر عن عادات الفرد في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتجهيز المعلومات وتقويمها والاستفادة منها (رمضان، 2004، ص32)، فالأساليب المعرفية Cognitive styles هي طرق وإستراتيجيات الفرد المميزة في استقبال المثيرات والتعامل معها، ومن ثم إصدار الاستجابة لها على نحو ما (الفرماوي، 1994، ص4)، فمعرفة خصائص ومميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساساً يعتمد عليه في معرفة أسلوب التعامل مع الموقف وإدراكه سواء كان تعليمياً أو اجتماعياً، كما يساعد أيضاً في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يصدر عن الأفراد المختلفين في أساليبهم المعرفية أو في تفضيل نوع الدراسة، أو في اختيار المهنة، أو في نوع العلاقات الاجتماعية (عبد الرزاق، 2004، ص1)، كما ان الأساليب المعرفية تشير الى الفروق الفردية بين المتعلمين في أساليب الإدراك والتذكر والفهم والتفكير وقد تمكن بعض العلماء أمثال وتكن (Witkin, 1977) و كاجان (Kagan, 1976) وغيرهم من تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة ومنها الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، التعقيد مقابل التبسيط المعرفي، والإيقاع المفاهيمي وغيرها من الأساليب الأخرى (مطر، 2003، ص60)

وقد تم تقسيم الأفراد تبعاً لأدائهم المفاهيمي إلى ذوي إيقاع معرفي مترو، وذوي إيقاع معرفي مندفع، ولذا يسمى هذا الأسلوب المعرفي ببعد (التروي/الاندفاع)، وهذا البعد يتصل بالدرجة التي بها يقيم الشخص بدائل الحلول الممكنة في المواقف ذات الدرجة الكبيرة من الشك، حيث يأخذ الأفراد المترويين وقتهم لكي يقرروا ولكن بحذر وبدقة، ويفترضون الصحة في الاستجابات المختلفة حتى يكون هناك احتمال كبير في كونهم على صواب، في حين نجد أن المندفعين يختارون بسرعة من الاحتمالات المختلفة. (إسكندر، 1996، ص27)، فميزة الاندفاعيين في العمل هي السرعة بغض النظر عن الدقة أما التأمليون فهم الذين يعملون على مواجهة الحقائق ببحث ويتفحص دقيق إذ أنهم يميلون إلى التأني في إصدار استجاباتهم ويمضون وقتاً أطول في فحص البدائل المتاحة قبل اتخاذهم القرارات بشأنها.

فالبناء المعرفي للفرد يؤثر تأثيراً دالاً في التحصيل اللاحق، فنحن نحدث نوعاً من التكامل والتفاعل بين الفقرات الجديدة التي نتعلمها بالفعل لتشكل بنية للمعرفة أكثر تكاملاً، وهذا التكامل في المعلومات ضروري لعملية التخزين في الذاكرة طويلة الامد. (الزيات، 2006، ص322)

فعملية تكوين المعلومات ومعالجتها تقوم على افتراض اساسي مفاده ان هناك مجموعة من الاجراءات العقلية تكون بمثابة مراحل للتكوين والمعالجة العقلية للمعلومات التي تنتج عنها عمليات عدة تحدث على مراحل في البناء المعرفي للانسان، ويتم ذلك منذ ظهور المثير حتى صدور الاستجابة، فمسألة معالجة المعلومات من اهم المسائل التي تدخل في منظومة عملية التعلم فالمعالجة تتطلب سلسلة من الجهود الهادفة والمتكاملة، يقوم بها المتعلم بقصد معالجة موضوع ما، و ادخاله بصورة تدريجية الى الذاكرة طويلة الامد، والاحتفاظ به من اجل استرجاعه مستقبلا. (الأحمد، 2001، ص174)، وعملية الاسترجاع تشكل مرحلة السلوك الظاهر لعمليتي الاكتساب والاحتفاظ، فالاسترجاع أداة لدراسة التذكر، وتتصف بأنها عملية انتقائية أيضا، حيث إن ما تم الانتباه إليه بدقة وتفحص وعناية يتم إدراكه بعناية ودقة، ومن ثم تخزينه، وبالتالي فانه يتم استرجاعه بدقة دون أن يتداخل في خبرات ليست ذات أهمية لدى المتعلم، كذلك فان هدف الاسترجاع يحدد أسلوب التخزين وتتوقف دقة الاسترجاع لدى المتعلم على العمليات العقلية المعرفية التي أجراها الفرد على الخبرة عند اكتسابها وتخزينها، ثم الزمن التي استغرقه العمل عليها حتى خزنها، فالخبرات التي خزنت دون بذل جهد في تنظيمها وتعديلها وتكييفها لخبرات الفرد، وبالتالي إدماجها تظهر خبرات ناقصة، ولا تخدم صاحبها عند استرجاعها. (توق واخرون، 2001، ص422)

فكل وضع تعليمي يتميز بشحنة عقلية تقسم الى شقين: شحنة ذاتية مرتبطة بصعوبة المهمة التعليمية (عدد العناصر المطلوب تذكرها وتعقيد تفاعلاتها فيما بينها)، وشحنة خارجية مرتبطة بشكل تقديم المعلومة او بصيغتها، فالمتعلم في كثير من الاحيان يتعامل مع مادة تعليمية كبيرة الكم، كثيرة التفاصيل، تتطوي على صعوبات وتعقيدات كثيرة، فكيف يدخل هذه المعلومات الى ذاكرته؟ وكيف تصبح جزءا من بنيته المعرفية؟ وكيف يستخدمها عند الحاجة اليها. (الأحمد، 2001، ص175)، فعملية الاسترجاع تشبه عملية وضع المعلومات في ملف، فعندما يحتاج الفرد إلى هذه المعلومات ما عليه إلا أن يرجع إلى الملف الذي وضعت فيه المعلومات لاستخراجها، ومن المهم أن يعرف الفرد أين يوجد الملف أولا، ثم أين توجد المعلومات في هذا الملف ثانيا، فالنسيان لا يفسر على انه عدم معرفة الفرد للمكان الذي خزنت فيه، بل هو الإخفاق في استرجاع المعلومات. (دروزة، 2004، ص90)

فالاهمية المترتبة على نوعية الاسلوب المعرفي في عملية التعلم والاكتساب قد تؤثر على الاسترجاع كما ونوعا، وتبرز اهمية وضرورة دراسة هذا الموضوع في مرحلة هامة من حياة الطالب، وهي مرحلة التعليم الثانوي والتي من اهم اهدافها تطوير اساليب المعرفية لدى الطلبة، وخاصة ان هذه الاساليب ليست ثابتة فهي قابلة للتعديل.

مشكلة البحث ومسوغاتها:

برزت في بداية الربع الاخير من القرن العشرين وحتى الان اهتمامات واسعة من الباحثين النفسيين تركزت على تناول الطرق والاساليب التي يتبعها المتعلمون في دراستهم لتفسير الاختلاف في التعلم ومستوياته معبرا عنه بدرجات التحصيل الدراسي، وتجلّى هذا الاهتمام في تنوع وكثافة الابحاث التي تناولت العوامل التي تكمن وراء هذا الاختلاف بالبحث والدراسة، الا ان هذه الابحاث ماتزال قليلة جدا في البيئة العربية، ونادرة في البيئة المحلية، مما يشجع على ضرورة تناولها بالبحث والدراسة، وخاصة ان ابحاث كثيرة بينت ان اختلاف التحصيل بين المتعلمين وحتى فشل كثير منهم لايعود بالضرورة الى ضعف قدراتهم العقلية، او انخفاض ذكائهم، او قصور في بعض متغيرات شخصياتهم، وانما يعود الى افتقارهم الى مهارات الاستذكار وعاداته. (ابراهيم، وصالح، 2005، ص4)

وهنا تجدر الاشارة الى ان نسبة كبيرة من الطلبة تعاني في مختلف مستويات التعليم، وخاصة طلاب الصف الثاني الثانوي من الحفظ الالي او الصم للمعلومات، والذي قد ينعكس سلبا على الطلبة ولاسيما في انهم في مرحلة تمهيدية لمرحلة تحديد مستقبلهم وهي مرحلة الشهادة الثانوية، فهم لا يتعلمون خلال مراحل التعليم المختلفة طرائق معالجة المعلومات كالتحليل والتركيب والتجريد والتعميم والفرز والتصنيف بغية فهم المعلومات المقدمة واستيعابها وفي النتيجة حفظها من اجل استرجاعها والاستفادة منها في المواقف التعليمية اللاحقة، بل يترك الطالب ليكتشفها ويجربها بنفسه دون تعليم وتوجيه من المعلم ، حيث تكثر شكاوي الطلبة من معاناتهم من مشكلة نسيان المواد التي كانوا قد حفظوها وضمنوا حسن استرجاعها قبل الامتحان، لكنهم عجزوا عن استرجاعها بصورة مناسبة عند ادائهم الامتحان، وعندما يحدث النسيان على هذا النحو، فانه يؤدي الى اضعاف قيمة الهدف الاساسي الذي تسعى التربية الحديثة اليه، وهو تمكين المتعلمين من تمثيل المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم ودمجها في بناهم المعرفية. (الاحمد، 2001، ص177)

فقد لاحظ الباحث اثر اتباع اسلوب معرفي معين في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الذين يتجهون لاتباع الاسلوب المعرفي السطحي (الحفظ الصم) في تعلم اي موضوع، والذين يشكلون عددا لا بأس به، وان تجاوزوا الامتحانات بنجاح يحصلون على درجات تحصيلية متدنية احيانا، وكان ذلك من خلال الشكاوي الكثيرة التي وجهها الطلبة له ومنها انهم لايملكون طرائق تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمونها، مما يؤدي الى نسيانهم للمعلومات فور الانتهاء من تقديم الامتحان، والحفظ الصم او الالي للمواد التي يدرسونها. كما تبين ان النسبة الاكبر من الطلبة تفضل اسئلة الامتحان التي تعتمد على الاجابة الحرفية ولا تفضل الاسئلة التي تعتمد على الاستنتاج والتحليل، وهذا يدل على ان بعض الطلبة يؤثرون الحفظ الصم للمواد على الحفظ القائم على الفهم والاستيعاب.

وبناء على ماسبق واقتناعا من الباحث بان تقدم العملية التعليمية التعليمية، ورفع مستوى الاداء الاكاديمي للطلبة، يتطلب التعرف على الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لديهم، والعوامل التي تحثهم على اعتماد اسلوب معين دون الاخر، وباهمية الكشف عن الاسلوب المعرفي الملائم لطبيعية المرحلة التعليمية التي يمرون فيها، وهو اسلوب المعالجة المعمقة (التروي)، حيث ان استخدام الطالب للاسلوب المعرفي المناسب (الاسلوب المعرفي المتروي) من المهارات الاساسية اللازمة للوصول بالتعلم الى مستوى الاتقان، ويكسبه العديد من المهارات والخبرات اللازمة لتحقيق التوافق مع البيئة الدراسية، ومع المجتمع بعد خروجه الى الحياة العملية، وتاكيدا على ان نجاح الطالب في حياته الدراسية والعملية فيما بعد، يتطلب تكامل الاهتمام بالجوانب المعرفية والعقلية والتفاعل بينها، تم القيام بهذا البحث ليجيب عن السوالين التاليين:

- ما العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) المتبع أو المفضل والاسترجاع (التحصيل الدراسي) لدى عينة من طلبة الصف الثاني الناثوي (ادبي/علمي) في مدارس مدينة دمشق الرسمية ؟
- هل يمكن التنبؤ بمستوى الاسترجاع من خلال الأسلوب المعرفي المفضل ؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال ما يمكن أن تقدمه من فائدة نظرية وتطبيقية للعاملين في مجال تعليم هذه الفئة من الطلبة والقائمين على تربيتهم وتتمثل بالنقاط التالية:

- قد يستفاد من نتائج هذه الدراسة في تصميم بعض البرامج التي تستهدف تحسين التذكر والاسترجاع .
- قد يستفيد المربون والمشرفون على الطلبة في الصف الدراسي (الثاني عشر) أو في المراحل الدراسية المختلفة في توظيف وتجهيز المعلومات لدى الطلاب في ضوء التروي المعرفي لتنمية عملية الاسترجاع ، حيث أنه الاسلوب الأفضل للأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).
- قد يستفيد منها واضعو المناهج الدراسية والمعلمون من خلال ما يتبعونه من طرائق تدريس تستهدف معالجة المواد الدراسية المختلفة التي تؤدي إلى مستوى أعلى من الاسترجاع (الدقة و الشمول).
- جودة الموضوع، فقد تكون هذه الدراسة من الدراسات القليلة وربما النادرة في سورية من حيث إبراز نوع العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع - التروي) والاسترجاع .

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى التعرف إلى:

- 1 . طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع - التروي) والاسترجاع لدى أفراد عينة البحث.
- 2- دلالة الفروق بين متوسط درجات الأداء على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) والتي تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث .

3- دلالة الفروق بين متوسط درجات الأداء على مقياس الاسترجاع والتي تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث.

4- دلالة الفروق بين متوسط درجات الأداء على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) والتي تعزى لمتغير الاختصاص (أدبي- علمي) لدى أفراد عينة البحث .

5- دلالة الفروق بين متوسط درجات الأداء على مقياس الاسترجاع والتي تعزى لمتغير الاختصاص (أدبي- علمي) لدى أفراد عينة البحث .

فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي) ودرجاتهم في الاسترجاع.

2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) ودرجاتهم في الاسترجاع.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) تبعاً لمتغير الجنس، ويتفرع عن هذه الفرضية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) على مقياس الاسترجاع.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص، ويتفرع عن هذه الفرضية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف البحث، كونه يمكن الباحث من "دراسة الظاهرة في مواقف ميدانية طبيعية ووصفها بدقة والتعبير عنها كمياً" (حمصي، 2003، ص186)، ذلك أن البحث الحالي هدف إلى التعرف على الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى الطلبة كجانب معرفي، والتعرف على الاسترجاع كجانب عقلي، وإلى الكشف عن العلاقة بينهما لدى الطلبة أفراد عينة البحث، وذلك من خلال المراجع والأدبيات من جهة، ومن خلال الدراسة الميدانية من جهة ثانية.

عينة البحث:

جرى هذا البحث على عينة من طلبة المدارس الثانوية الرسمية في مدينة دمشق، بلغ عدد أفرادها (400) طالب وطالبة من المجتمع الأصلي الذي بلغ عدد أفرادها (6970) حسب إحصائية مديرية التربية بمدينة دمشق للعام الدراسي (2013-2014)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه (العلمي-الأدبي).

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

- مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي): وهو من أعداد الباحث ويتألف المقياس من (20) عبارة، وكل عبارة تحتوي على احتمالين (اندفاع/تروي)، وقد قام الباحث بإجراءات الصدق والثبات لهذا المقياس.
- مقياس الاسترجاع: تم الاعتماد على معدل الطلاب في الفصل الأول من العام الدراسي (2013-2014) باعتبار الاسترجاع علامة تحصيلية بالنسبة للبحث الحالي.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على عينة من طلبة الصف الدراسي الثاني الثانوي بفرعيه (الأدبي والعلمي) من مدارس مدينة دمشق ويمكن تفصيل هذه الحدود كالاتي:

الحدود المكانية: مدارس مدينة دمشق (زكي الأرسوزي وابن العميد في منطقة ركن الدين، وبورسعيد وغازي الخالدي في منطقة المهاجرين).

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال فترة زمنية ممتدة ما بين 16-2014/2/27.

الحدود البشرية: طلاب الصف الثاني الثانوي (أدبي-علمي) .

الحدود الموضوعية: تتوقف إمكانية تعميم نتائج البحث على المجتمع الأصلي على الخصائص السيكومترية للأداتين المستخدمتين في البحث.

مصطلحات البحث :

1- الأسلوب المعرفي Cognitive Style :

يعرف بانه "عادات الفرد وطرقه المتميزة في الفهم والإدراك أو أنها عادات الفرد في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتجهيز المعلومات وتقويمها والاستفادة منها" (احمد، 2000، 554)

2- أسلوب (الاندفاع/التروي) Impulsivity/Reflectivity :

"أسلوب يتعلق بسرعة الاستجابة نحو المواقف المختلفة، فيميل أصحاب الأسلوب المتسرع إلى الاندفاع والاستجابة المتسعة للمثيرات مما يجعلهم عرضة لارتكاب الأخطاء، بينما يميل أصحاب الأسلوب المتأمل إلى التروي والتفكير بشكل عميق، مما يقلل من احتمالية القيام بالاستجابات الخاطئة" (العتوم، 2004، ص298)، ويتمثل الفرق بين المندفعين والمترويين في كل من سرعة الاستجابة وعدد الأخطاء المرتكبة. ويعرف إجرائياً: بأنه مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في أدائه على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

3- الاسترجاع:

"هو إحياء لصورة مادة ما في لحظة معينة في حال غياب هذه المادة في تلك اللحظة ،أما الموضوعات التي يمكن استرجاعها فهي الإدراكات السابقة، وكل ما مر بنا في الماضي من أفكار ومشاعر ورغبات وخيالات وحركات وأفعال". (منصور، 2003، ص401)

ويعرف إجرائياً: بأنه مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في امتحانات الفصل الاول من السنة الدراسية (2013/2014) والذي يبلغ (240) للفرع الادبي و (260) للفرع العلمي.

الاساليب الاحصائية المستخدمة في البحث:

جرى استخدام الرزمة الاحصائية (spss) للوصول الى النتائج ، والقوانين التي استخدمت:

1- معامل الفا كرونباخ.

2- معامل الارتباط بيرسون.

3- مقاييس النزعة المركزية والتشتت.

4- اختبار ستيودنت (T-Test)

الفصل الثاني: الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

الفصل الثاني: الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

الأساليب المعرفية:

لقد أدى النمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس المختلفة، وخاصة في مجال التمايز النفسي Psychological differentiation خلال النصف الثاني من القرن العشرين إلى ظهور مفهوم الأساليب المعرفية Cognitive Styles وهي تلك الأساليب التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط في نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم، وتكوين ومعالجة المعلومات processing information وايضا في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية (رشوان، 2006، ص52)

لقد اختلف الباحثون وعلماء النفس في النظرة الفلسفية عند دراسة الفروق الفردية في البناء المعرفي والعقلي، وقد أدى ذلك إلى اختلاف التسميات والتصورات حول الأساليب المعرفية فقد رأى بعض المفكرين على أنها تفضيلات أو اتجاهات ثابتة نحو التفكير والتعلم والنشاط المعرفي، ومن أمثلة هذا الاتجاه ما اشار اليه جاردرنر (Gardner, 1985) حيث عرف الأسلوب المعرفي بأنه اتجاه يعتمد على التفضيل الشخصي لخطوات الأداء العقلي، كما أطلق عليها البعض مصطلح الاستراتيجيات المعرفية cognitive strategies والتي حددها "ميسك" (Messick, 1976) بأنها المدخل الرئيسي لدراسة الوظائف العقلية ، كما اصطلح عليها البعض الآخر بالضوابط المعرفية Cognitive controles والتي حددها في الأصل "كلاين" (1948) وتبعه "سانتو ستيفانو" (1969) بأنها توضح الفروق الفردية في كيفية التوافق المعرفي مع البيئة التي تؤلف المجال الإدراكي للفرد (ابراهيم ، 2001 ، ص79)

وقد ناقش ميسك الفرق بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية حيث أوضح أن القدرات تتصل بمستوى المهارة والأداء الجيد أو الأقل جودة، بينما الأساليب المعرفية تعطي وزناً أكبر لطريقة وشكل المعرفة، كما أن القدرة تتعامل بلغة الأداء الأقصى، في حين يقاس الأسلوب المعرفي بلغة الأداء المميزة، كما أن القدرات أحادية القطب لكن الأساليب المعرفية ثنائية القطب (إسكندر ، 1996، ص20)، وقدم ميسك ثلاثة تصورات عن الأساليب المعرفية هي كما يلي:

١ - تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، حيث يمكن اعتبارها طرقاً متميزة، أو عادات لمعالجة المعلومات.

٢ - تشير الأساليب المعرفية إلى أشكال الأداء المفضلة والمميزة للأفراد في تصور وتنظيم مثيرات البيئة التي تحيط بهم، أي انها تمثل تفضيلات الفرد المعرفية.

٣- تعرف الأساليب المعرفية في ضوء منظور النظم كخصائص بنيوية للنظام المعرفي المميز للفرد في تفسير وإدراك البيئة المحيطة به، وبصفة خاصة الجانب المعرفي فيه. (شرقي، 2007، ص75)

وعلى ضوء ذلك فإن تمييز الأفراد بنوع معين من الأساليب المعرفية يؤدي إلى وجود الفروق الفردية في أنواع الأداءات المفضلة لديهم والتي يستخدمها كل فرد في تنظيم ما يراه وما يدركه في المجال الذي يحيط به، كما أن الفروق الفردية في الأساليب المعرفية تؤدي إلى فروق كمية ونوعية في النشاط المعرفي الذي يقوم به الفرد، حيث إن الأساليب المعرفية تشير إلى القدرة المعرفية التي تعكس طريقة الفرد في الإدراك وفي استخدام مهارات التفكير وحل المشكلات، وبالتالي فإن الأساليب المعرفية تعتبر أساليب إدراكية، حيث إن الإدراك هو تفسير للمعلومات الحسية التي تأتي عن طريق الحواس، وربط المعلومات الحاضرة مع الخبرات السابقة والتي توجد في الذاكرة، وعلى ذلك تمثل الأساليب المعرفية الطرق التي يتلقى بها الأفراد المعلومات ومعالجتهم لها، واستخدامها في المواقف الحياتية المختلفة التي تواجههم في المجال الإدراكي (الشرقاوي، 2003، ص184)

ومن التفسيرات التي خرجت بها البحوث العديدة التي أجريت في هذا المجال اعتبار الأساليب المعرفية نماذجاً لمعالجة المعلومات بصرف النظر عما إذا كان المصدر الأساسي لهذه المعلومات هو العالم الخارجي المحيط بالفرد، أو هو الفرد ذاته ، لذلك تساهم الأساليب المعرفية في تفسير قطاع هام من الحياة النفسية للفرد ورغم تعدد واختلاف التسميات والتصورات حول الأساليب المعرفية إلا أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالأساليب المعرفية على أنها تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها ، بل هي متضمنة في كثير من العمليات النفسية ، كما أنها تساهم بقدر كبير في الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية الإدراكية و الوجدانية. (أبو دنيا، 1997، ص159)،

مفهوم الأساليب المعرفية :

لما كان مصطلح أسلوب style يعني بعدا ذا صفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة المعرفية والعقلية ، فقد سمي بالأسلوب المعرفي ولذلك يعد الأسلوب المعرفي أسلوبا عقليا، و لكونه عملية عقلية معرفية يشمل على أنشطة عدة منها الانتباه والتفكير والذاكرة ومعالجة المعلومات، أي يرتبط بكيفية تطور المعرفة لدى الشخص في بيئة معينة من لحظة استقبال المثير إلى صدور الاستجابة.(yuma, 2005, p89)

فالأساليب المعرفية هي أساليب ثابتة نسبيا تكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في كيفية التعامل مع المعلومات وإصدار الأحكام واختلاف السلوك فيما بينهم (السلمي، 2003، ص30)

و يرتبط الأسلوب المعرفي أشد الارتباط بشخصية الفرد ومزاجه، ويؤثر على الطرق التي من خلالها يستجيب الفرد للأحداث في حياته والتي عن طريقها يرتبط بالآخرين و يتعامل معهم (مصيلحي، 2002، ص7)

فهو تكوين فرضي يتوسط بين المثيرات والاستجابات، وينعكس في طريقة الفرد المميزة في تنظيم ادراكاته للعالم الخارجي (lucas, 2003,p4)

كما عرف الأسلوب المعرفي بأنه أسلوب الأداء الثابت نسبياً الذي يفضلهُ الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية (إبراهيم ، 1999، ص25)

الأساليب المعرفية هي ألوان الأداء المعرفي المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يدركه من حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته وترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة .(عطا، 2000، ص14)

وهناك من يرى أن الأساليب المعرفية هي الفروق الفردية في كيفية التعامل مع المشكلات بغض النظر عن الفروق في الذكاء والقدرات الخاصة.(أبو مسلم، 1992، ص185)

وينظر إلى الأسلوب المعرفي على إنه "الوظيفة الموجهة للفرد التي تحدد متى وأين وبأي طريقة يستخدم وظائفه العقلية" (العنوم،2004، ص287)

و تعتبر الاساليب المعرفية عن الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات ومعالجة المعلومات، فهي أساليب أداء شبه ثابتة عند الأفراد تشبه بدرجة كبيرة عادات عامة للتفكير يترتب من خلالها استجابات الأفراد في شكل تفضيلي (الحسيني والشرنوبلي، 2002، ص 22)

من خلال التعريفات السابقة للأسلوب المعرفي نجد ان الاساليب المعرفية هي طرق ثابتة في الإدراك والتفكير وحل المشكلات. وأن هذه الأساليب هي المسؤولة عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي لكن أيضا في المجال الوجداني والمجال الاجتماعي ، وذلك مما دعا الباحثين إلى اعتبارها أبعاداً في الشخصية ومحكاً هاماً في تصنيف الأفراد .

وعليه يمكن تعريف الاساليب المعرفية بأنها تكوينات نفسية تتحدد بأكثر من جانب من جوانب الشخصية، وتعمل كوسيط بين المدخلات والمخرجات لتنظيم عملية الإدراك والتي من خلالها يكتسب الفرد طرقاً مميزة في معالجة المعلومات، وهي تعبر عن الطرق الأكثر تفضيلاً لدى الفرد لممارسة أنشطته المعرفية وحل مشكلاته واتخاذ قراراته.

أهمية دراسة الأساليب المعرفية:

تقتضى نظرية تجهيز المعلومات وجود مجموعة من الميكانيزمات داخل الفرد يستطيع من خلالها تحديد الاستجابات السلوكية، فعندما يعرض أمام الفرد بعض المعلومات، فإن عليه انتقاء بعضا منها دون أخرى ، ويتم اختيار هذه المعلومات عن طريق المدخلات الحسية فقد تكون هذه المدخلات بصرية أو لمسية أو سمعية ، وبالتالي يختلف الأفراد في طرق استقبال المعلومات البيئية التي توجد في المجال الإدراكي بالنسبة لكل فرد، و تعتمد هذه الفروق على أنواع العمليات المعرفية التي تحاول تجهيز المعلومات التي يقوم باستقبالها حيث يتم تنظيمها و بالتالي يتم تحديد شكل الاستجابة، إذ تلعب طرق التجهيز هذه دورا كبيرا في تحديد شكل الاستجابة النهائية، فالمعلومات التي يتم استقبالها من العالم الخارجي عن طريق الحواس خاضعة لعملية انتقاء، فالفرد هو الذي يحدد أي المعلومات تهمة فيدركها في سلسلة من العمليات النشطة بناء على خبراته و إدراكاته الماضية للوصول إلى أهدافه الراهنة (الخولي، 2002، ص36) ، وتعتبر الاستجابة النهائية للمثيرات أو المعلومات الموجودة في المجال الإدراكي للفرد عن الكيفية التي يتم بها تناول تلك المعلومات، وبالتالي فإن الأساليب المعرفية تعبر عن الاختلافات الفردية في أساليب التخيل والتذكر والتفكير، كما أنها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ واستخدام المعلومات.

(الحسيني والشرنوبى، 2002، ص345)

والأساليب المعرفية تكون متداخلة مع البناءات الوجدانية والدافعية لذلك يتأثر أسلوب تعامل الفرد في المواقف الحياتية المختلفة بدوافعه التي تسعى للإشباع قصد تحقيق الذات.

وعليه تمكنا هذه الميكانيزمات المعرفية من التحكم والتكيف مع المثيرات البيئية من جهة ومع الحاجات والدوافع من جهة أخرى وهذا يدل على أن الأساليب المعرفية تعكس التفاعل بين أبعاد المجالين المعرفي والوجداني، ونظرا لأهمية الأساليب المعرفية فقد تناولتها البحوث والدراسات في جميع المجالات الشخصية والتربوية ومن أهم هذه الدراسات، البحوث التي قام بها وتكن (witkin) وهيرمان (Herman) وكاجان (Kagan) وميسيك (Messick) وعبد العال حامد عجوة وعبد الهادي السيد عبده و نادية شريف وغيرهم و قد ركزت هذه الدراسات على تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في مواقف الحياة المختلفة والتي يمكن الاعتماد عليها بدرجة كبيرة من الدقة للتنبؤ بالسلوكات المستقبلية للأفراد وتفسير مجال واسع من جوانب شخصياتهم (المصري، 1994، ص5)

ونظرا للدور البارز للأساليب المعرفية في المواقف التربوية والتعليمية يؤكد وتكن (witkin) على أهمية دراستها من خلال:

- معرفة ذلك الفرد من أجل التوصل إلى فهمه والتعامل معه.

- تساعد في تقدير مدى نجاح الفرد في التفاعل داخل مجموعة كبيرة او مجموعة صغيرة عند تعليمه.

- تعمل على اختصار الوقت المطلوب لتعليم الطلاب وتسهم بزيادة الأداء الأكاديمي لهم من خلال إمدادهم بمعلومات عن الاستراتيجيات التي يستطيعون استخدامها في تعليمه اللاحق (الزيات، 2001، ص 129)

وهذا ما أكدته دراسة أجريت بجامعة بريوريا على عينة من الطلاب أن الكشف عن الأسلوب المعرفي يلعب دورا كبيرا في التطور الأكاديمي العام للطلاب (Paula, 1996, p419) ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة ساراشو أوليفيا (Saracho Olivia) والتي أجريت على 240 تلميذا من الصف الأول و 240 أيضا من الصف الثالث أن المستوى التعليمي للتلميذ يرتبط بالأسلوب المعرفي بنفس القدر من الأهمية التي يرتبط بها بالجنس (Olivia, 1984, p44) .

إضافة إلى أن الأساليب المعرفية تتنوع بتنوع المواقف، سواء تعلق الأمر بمجالات الإدراك أو المعرفة أو الميول أو الشخصية . (المير و آخرون، 1996، ص 114)

وبالتالي نرى أن الأساليب المعرفية تكتسب أهميتها من خلال قدرتها على التنبؤ بالسلوك الإنساني الذي هو موضوع علم النفس، فالسلوك يعتبر نتاج استقبال الفرد للمعلومات وتجهيزها وتنظيمها ثم خروجها في شكل استجابة في المواقف المتعددة.

كما أن الأسلوب المعرفي يعد أحد العوامل التي تؤثر على اختيارات الفرد، فقد كشفت دراسة لـ 127 شخص التحقوا بالمؤسسات المهنية لصقل مهاراتهم، أن العلاقة بين الأسلوب المعرفي والاختيار باتت واضحة عندما نوقشت العمليات التي تقضي إلى تشكيل المعطيات المباشرة للمعرفة لتكوين الأسلوب المعرفي عن طريق الممارسة النظرية والامبريقية في مجال التطور المهني (Smith & Al, 2000, p 239)

الخصائص العامة للأسلوب المعرفي :

تعد معرفة خصائص ومميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساساً يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يصدر عن الأفراد المختلفون في أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة سواء أكانت مواقف تعليمية في حجرة الدراسة أم في تفضيل نوع الدراسة أم في اختيار المهنة أم في نوع العلاقات الاجتماعية التي تسود بين الأفراد وقد اتفق معظم الباحثين في مجال الأساليب المعرفية على خصائص عامة لهذه الأساليب أوضحها وتكن زملاؤه (witkin et al , 1977) وهي :

1- الأساليب المعرفية تتعلق بشكل النشاط المعرفي لدى الإنسان وليس بمحتواه ،أي ان الأسلوب المعرفي يجيب عن السؤال المتعلقة بالكيفية التي يفكر بها الإنسان وليس بما يفكر فيه.

2- تعتبر الأساليب المعرفية أبعاداً ثنائية القطب ويصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ ببعد ما (كبعد الاندفاع مثلاً) وينتهي ببعد آخر (كبعد التروي) وهذا يعنى أن التصنيف يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي

بالنسبة للأسلوب الواحد ورغم أن الأسلوب المعرفي ثنائي القطب إلا أن لكل قطب قيمته وأهميته في ظل شروط معينة ترتبط بالموقف .

3- لا تقتصر الأساليب المعرفية في مفهومها على الجانب المعرفي فقط من الشخصية، و لكنها تعتبر مؤشراً هاماً في النظر إلى الشخصية نظرة كلية تتضمن جميع أبعادها، ولعل هذا مما يجعل الباحثين ينظرون إلى هذه الأساليب كأبعاد مستعرضة للشخصية.

4- تتصف بالثبات النسبي وهو ينمو ويصبح أكثر تمايزاً لدى الإنسان مع الوقت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً أو على الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر . (الفرماوي، 1994، ص8-9)

الأساليب المعرفية و الاستراتيجيات المعرفية :

يمكن التمييز بين الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية فيما يلي:

1- تشكل الأساليب المعرفية الفروق الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرق تنظيم الخبرات وتناول المعلومات، فهي طرق متميزة يمارسها الفرد مع مدى واسع من النشاط العقلي المعرفي، بينما الاستراتيجيات تعبر عن طرق يمكن تعلمها لمواجهة فئة أو تشكيلة من المواقف المختلفة.

2- تعبر الأساليب عن نفسها في النشاط السلوكي بطريقة تلقائية بدون اعتبار للشعور أو الوعي عبر مدى واسع من المواقف، أما الاستراتيجيات المعرفية فهي تعكس التوجهات المقصودة و غير المقصودة في مواجهة أنواع معينة من المواقف المعرفية المختلفة.

3- الأساليب المعرفية أكثر عمومية من الاستراتيجيات المعرفية، فهي تعمل في مستوى أعلى بينما تعتبر الاستراتيجيات المعرفية دالة للمواقف أو متطلبات المهمة ومحتوى المشكلة ويذكر باسك (Pasck) أن الأساليب المعرفية تقف خلف انتقاء الاستراتيجيات المعرفية الملائمة للتعامل مع المشكلات.

4- تتميز الأساليب المعرفية بأنها قابلة للتغيير والتبديل إذا ما ظهر عدم جدوى أي منها في موقف ما. (رشوان، 2006، ص56)

تتشابه الأساليب المعرفية مع الاستراتيجيات المعرفية في أنهما تفضيلات معرفية ومهيات وموجهات ومحفزات لتحديد المشكلات وإيجاد الحلول لها ولمعالجة المعلومات.

الاساليب المعرفية والقدرات العقلية:

هناك اختلاف بين مفهوم الاساليب المعرفية ومفهوم القدرات العقلية، فتتجلى القدرة العقلية في مستوى المهارة او الاداء اي انه كلما زادت الدقة والمهارة في اداء مهمة من المهام او حل مشكلة من المشكلات كلما تتطلب ذلك توافر مستوى اعلى من الذكاء، اما الاساليب المعرفية فانها تهتم بالدرجة الاولى بحالة او شكل النشاط المعرفي الممارس وليس بمحتواه، ويمكن التمييز بين الاساليب المعرفية والقدرات العقلية على النحو التالي:

- 1- القدرات العقلية محدودة النطاق (المدى) بالنسبة للاساليب المعرفية، فالاولى تختص بمجال معين وبوظائف محددة مثل القدرات العددية والادراكية او الرياضية واللفظية في حين تظهر الاساليب المعرفية عبر مجالات القدرات جميعا بالاضافة الى المجال الاجتماعي و الشخصية ككل.
- 2- تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات و نوع العمليات التي تتم أثناء معالجة المعلومات، في حين تشير الأساليب إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.
- 3- تقاس القدرات العقلية بتحديد مستوى أداء الأفراد (قياس أقصى الأداء) بينما تقاس الأساليب المعرفية في ضوء كيفية الأداء الصادر عن الفرد أو الأداء المميز.
- 4- القدرات العقلية أحادية القطب فالشخص الذي لديه قدرة أعلى يكون أفضل من الذي لديه قدرة أقل و يبدأ مداها من أقل درجة إلى أقصى درجة بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب (الزيات، 2001، ص125)

الاسلوب المعرفي واسلوب التعلم:

يتداخل اسلوب التعلم مع العديد من المصطلحات والتي من ابرزها الاسلوب المعرفي، وقد كانت مسألة التداخل هذه موضوعا للعديد من الابحاث والدراسات، حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجهات نظر مختلفة يمكن تقسيمها الى مايلي:

- 1- اسلوب التعلم والاسلوب المعرفي مفهومان مترادفان يستخدم كل منهما للدلالة على الآخر، ومن المؤيدين لوجهة النظر هذه انتوستيل (Entwistle)، وجرتس وسونغر (Gretes&Songer)، وشميك (Schemeck) وفي هذا السياق يرى شميك ان اساليب التعلم هي عبارة عن الاساليب المعرفية التي يظهرها الافراد عند مواجهة عملية تعلم معينة (عجاج، 2000، ص79)، فاسلوب التعلم يساعد الفرد على اكتساب المعلومات، واستخدامها في التعلم باعتباره مظهرا من مظاهر الاسلوب المعرفي (محمد، 2001، ص64) ان اسلوب التعلم والاسلوب المعرفي يشيران الى الطريقة التي يتبناها التلميذ في البحث عن معاني الاشياء، وله في تعلم هذه المعاني اساليبه الخاصة، والاسلوب المعرفي هو المصطلح الرسمي الام الذي يتداوله

اعضاء جمعية العلوم التربوية الامريكية في ابحاثهم المختلفة، الا انه منذ ثمانينيات القرن العشرين استخدم مصطلح اسلوب التعلم كبديل عنه لمدلوله التربوي المباشر في العملية التعليمية (حمدان، 1985، ص19) وتقول وول فولك (Wool Folk) المؤيدة لهذا الاتجاه ان علماء التربية يفضلون استخدام مفهوم اساليب التعلم ويضعون تحته انواع كثير ومختلفة من الاساليب، بينما يفضل علماء النفس مفهوم الاساليب المعرفية، ويحددون عملهم في طرق تجهيز الافراد للمعلومات (ابو ناشي، 1996، ص11)

2- اساليب التعلم اعم واشمل من الاساليب المعرفية كما ذكر كل من كلاكتون، وسيتنغ، وكيرباي، وموريل (Claxton, Citing, Kirby & Murrll) (Bedford, 2004, 4)، فالاسلوب المعرفي هو جزء من اسلوب التعلم تبعا لرايدنغ وتشيميا (Riding & Cheema) (Duff, 2003, 2)، حيث بينا انه في فترة السبعينيات كان مفهوم التعلم هو السائد في الاستخدام وقد استبدل بعد ذلك واصبحت الاعمال والدراسات في هذا المجال تقع تحت مظلة الاسلوب المعرفي (ابو ناشي، 1996، ص10)، ويتفق معهما دن (Dunn) الذي يرى ان تطور مفهوم اساليب التعلم سبق تطور الاساليب المعرفية، كما ايدت باربرا (Barbara, 1983) وجهة النظر هذه حيث بينت ان اسلوب التعلم يشتمل بداخله على مفهوم الاسلوب المعرفي (محمد، 2001، ص64)، وهذه الفكرة ايدها كل من كيف (Keefe) وبوتلر (Buttler, 1988) من خلال تعريفهما لاسلوب التعلم بانه: تقضيل لنمط من انماط معالجة المعلومات وهوما يطلق عليه الاسلوب المعرفي (ابو ناشي، 1996، ص13)

3- الاساليب المعرفية اعم واشمل من اساليب التعلم، فالاسلوب التعلم هو فئة من فئات الاسلوب المعرفي، ومن المؤيدين لوجهة النظر هذه محمد، غنيم، وبالمر (Balmer) وبيان ذلك يتجلى في ان اساليب التعلم هي اساليب معرفية ادراكية لمواقف التعلم، بينما ليس من الضروري ان تكون كل الاساليب المعرفية اساليب تعلم، حيث تشمل الاساليب المعرفية المجال المعرفي الادراكي، ومجالات المعرفة كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، فالادراك في المجال الاجتماعي اسلوب معرفي لا يمت بالصلة لاساليب التعلم، بينما الادراك في مجال تناول المعلومات والتفكير هو اسلوب معرفي ويسمى في هذه الحالة اسلوب تعلم (محمد، 2001، ص65)، والاساليب المعرفية تشير الى الاختلافات الفردية في اساليب التذكر والتفكير، في حين ان مفهوم اساليب التعلم تشير فقط الى الاختلافات الفردية في طرق التعامل مع المعلومات اثناء موقف التعلم (ابو ناشي، 1996، ص14)

4- اساليب التعلم والاساليب المعرفية مفهومان مختلفان، فعلى الرغم من ان اساليب التعلم والاساليب المعرفية يؤديان وظائف متماثلة، حيث يساعد كلا منهما على اختيار أنشطة، واستراتيجيات تناسب كل متعلم الا انهما مختلفان.

فالأساليب المعرفية لا تقتصر على الجانب المعرفي، بل تمتد لتشمل جوانب غير معرفية، وبالتالي فهي بمثابة ادوات فعالة للتنبؤ بالسلوك وتفسيره في المواقف المختلفة في ضوء الابعاد المختلفة للشخصية، حيث انها تلعب دورا هاما في دراسة الشخصية وتميزها، فهي قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، كما انها ثابتة لفترات زمنية طويلة، فتعمل على توجيه المواقف كتوجه عام (العنوم، 2004، ص288)

وهناك فرق اخر يبدو واضحا في استقلال المقاييس التي تستخدم في قياس اسلوب التعلم والاسلوب المعرفي، حيث انهما تكشفان عن جوانب ووجه مختلفة لكل منهما فيوضح (القفاص 1993) بان جميع الاختبارات التي تقيس الاسلوب المعرفي اختبارات مؤقتة (محددة بفترة زمنية) مكونة من مجموعة من المشكلات، اما قياس اساليب التعلم فيتم من خلال تقديم مهمات تعلم مثل المقالات الادبية، ويؤيد ذلك (ربيع 1993)، ورويل (Rule, 1988) اللذان يريان ان الفروق تعود الى الاختلاف في الادوات المختلفة المستخدمة والاطار النظري للنظريات المختلفة (ابو ناشي، 1996، ص13)، هذا الى جانب ان الاساليب المعرفية ثنائية القطب، وعادة ماتضع الافراد على قطبين متضادين، وكل قطب له اهميته في ظروف خاصة، بينما اساليب التعلم تضع الافراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة (العنوم، 2004، ص291)

الأسلوب المعرفي واتخاذ القرار:

يتطلب اتخاذ القرار او صتعه Decision making في الموقف سواء كان بسيطا ام مركبا، استدعاء الفرد لخبرات سابقة او استحضاره لهذه الخبرات او المعلومات، ومن ثم تصنيفها او تلخيصها او استنباط العلاقات فيما بينها الى اخر الانشطة المعرفية.

فاسلوب اتخاذ القرار يرتبط به مايسمى التحفظ او التطرف وكلاهما يرتبط ببعد او ابعاد للأساليب المعرفية، فعندما يكون الموقف معقدا فقد يميل الفرد (وفق اسلوبه المعرفي) الى مواجهة هذا الموقف بالتحفظ او مايمكن ان نطلق عليه كمون القرار وقد يجازف الفرد بقرار اندفاعي لا يتلاءم مع المشكلة المعروضة او الموقف المطروح، وهذا يتم وفق اسلوب معرفي مميز لهذا الفرد.

ويصنف سميث عام 1974 متخذي القرار الى ثلاثة انواع فهناك:

- الفرد الايجابي اي الذي يكون اتخاذه للقرار في ضوء تكامل ايجابي بين عوامل ذاتية وعوامل خارجية.
 - الفرد السلبي الذاتي اي يكون مرجعه عوامل ذاتية فقط دون العوامل الخارجية عند اتخاذه للقرار.
 - الفرد السلبي الخارجي اي الذي يكون مرجعه عوامل خارجية فقط دون العوامل الذاتية عند اتخاذه للقرار.
- وهذا التصنيف يجعلنا نطرح تساؤلا عن علاقة الانواع الثلاثة لمتخذي القرار ببعد الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الادراكي كاسلوب معرفي، باعتبار ان العلاقة بين العوامل الذاتية والعوامل البيئية هي محور هذا

التصنيف وهي ذات الوقت عامل من العوامل الهامة لاتجاه الانسان نحو الاستقلال عن المجال او الاعتماد عليه كاسلوب معرفي.

ويحدد ويزر (Wither, 1975) خمسة اساليب لاتخاذ القرار وهي:

- 1- المتردد وهو الشخص دائم التردد عند اتخاذه لقرار ما.
 - 2- المنافع وهو الشخص الذي يتخذ القرار قي لحظة دون تمهيد مسبق.
 - 3- المغامر وهو الشخص الذي يتخذ القرار معللا ذلك بقوى خارجية عن ارادته.
 - 4- العقلاني وهو الشخص الذي يدرس البدائل في الموقف ليختار القرار المناسب.
 - 5- المراوغ وهو المتهرب من القرار الذي يماطل حتى يصبح الوقت غير المناسب لاتخاذ القرار.
- وهذا التصنيف يقوم على اساس متغيرات هي في حقيقتها ابعاد لاساليب معرفية، مثل: الاندفاع-التروي، واسلوب تفضيل الصور الذهنية واسلوب التركيب التكاملي وغير ذلك من الاساليب المعرفية.
- فقد قام كاجان (Kagan,1966) بدراسة يعرض فيها لخمس مراحل يمر بها الفرد في حل المشكلة في اطار اسلوب الاندفاع-التروي. الاولى تتمثل في استيعاب حدود المشكلة، والثانية تتمثل في تصور للفروض التي يراها الفرد طريقا لحل هذه المشكلة، والثالثة تتمثل في التحقق من صحة الفروض، والرابعة تتعلق بتقييم الموقف بعد التحقق من صحة الفروض، والخامسة تتعلق باصدار القرار، ويرى ان اسلوب (الاندفاع-التروي) يرتبط بمرحلتين الثانية والخامسة ، اي يرتبط بالزمن الذي يستغرقه الفرد في اختيار الفروض كما يرتبط بالقرار المترتب على نتائج اختبار الفرد لهذه الفروض. وهنا يمكن ان نفترض فروضا تتعلق باساليب معرفية اخرى في علاقتها بهذه المراحل على اعتبار ان هذه المراحل هي خطوات معروفة لحل المشكلة.
- (الفرماوي،1994،ص120-124)

تصنيف الأساليب المعرفية:

تمكن العديد من علماء النفس امثال وتكن واخرون (Witkin et al.,1977) وكاجان واخرون (Kagan et al.,1964) وميسك (Miseck,1976) وغيرهم من تحديد بعض الاساليب المعرفية، والتي يمكن ان تميز بين الافراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة، ومن هذه الاساليب:

- الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الادراكي:

Field Dependence Vs Field Independence

ويهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك فانه يدرك المجال ككل منظم، ويكون إدراكه لأجزاء المجال مبهماً،

في حين يدرك الفرد الذي يتميز باستقلاله عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية التي تستند إليها أو تحيط بها. (علي، 1995، ص 50)

– المخاطرة في مقابل الحذر Risk taking Vs Cautiousness :

ويتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس، ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون، يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج غير المتوقعة، عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر، فإنهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة. (السلمي، 2003، ص 35)

– التسوية في مقابل الإبراز Leveling Vs Sharpening :

يتعلق هذا البعد بكيفية التعامل مع الخبرات المختزنة في الذاكرة وبكيفية دمج الخبرات الجديدة مع القديمة فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية يصعب عليهم استدعاء مادة محددة مخزنة من الذاكرة بدقة، كما يصعب عليهم تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين مواد من صنفها مما يجعلهم أكثر عرضة لارتكاب الأخطاء في عملية الاسترجاع أما الأفراد الذين يميلون إلى الإبراز فهم أقل عرضة للأخطاء وبإمكانهم تحديد أوجه الشبه أو الاختلاف في المخزون الذاكري وبالتالي تسهل عليهم عملية الاسترجاع (الخولي، 2002، ص 65)

– البأورة في مقابل الفحص Focusing Vs Scanning :

يتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه، حيث يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد محدود من عناصر المجال، في حين يتميز البعض الآخر بالفحص الواسع لعدد أكبر من العناصر بحيث يشتمل انتباههم على قدر أوسع من المثيرات المحيطة بهم أو التي يتعرضون لها. (عليان، 1998، ص 44)

– تحمل الغموض مقابل عدم التحمل:

يرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير مألوفة، ويصنف الأفراد حسب طرفي هذا البعد إلى أفراد "لديهم استعداد للتحمل وتقبل الأحداث والأقدار التي تختلف عن الشائع والمألوف مع قدرتهم على اتخاذ خطوات إيجابية متقدمة وإبداء آراء غير واقعية أو أفكار غريبة، بينما يوجد في الطرف المقابل الذين يفضلون كل ما هو واقعي وتقليدي ولا يتحملون الجديد أو الغريب (المصري، 1994، ص 14)

– الانطلاق في مقابل التقييد Inelusiveness Vs. Exclusiveness :

يرتبط 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 البعض الآخر إلى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصر النظر، كما انهم لا يتحملون المواقف غير الواضحة التي تتميز بتعدد المثيرات (الدريير و عبد الله، 2005، 122) - **الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة:**

يشير إلى الفروق بين الأفراد في القدرة على الانتباه الانتقائي بحيث يكون بعيداً عن المشتتات ويركز على العمل الرئيسي أي أن بعض الأفراد تكون لديهم القدرة على الانتباه للخصائص المرتبطة بالموقف واستبعاد المشتتات وهم المرنون، أما المتصلبون فلا يستطيعون إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة ما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض. (عبد الهادي، 2001، ص88)

- الاندفاع في مقابل التروي Impulsivity Vs Reflectivity:

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة و المخاطرة، فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة كفاية لعدم القدرة على تقويم البدائل المؤدية لحل الموقف واتخاذ قرار بشأنها، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية وتقويمها والتحقق منها قبل اتخاذ القرار وتنفيذه.

نشأة الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي):

بدا كاجان (Kagan et .al., 1966) دراساته على أسلوب تفضيل الصور العقلية او المفاهيمية Style Of Conceptualization مستخدماً طريقة تصنيف الموضوعات فيما يعرف باختبار تفضيل الصور الاسلوب المفاهيمي وهو اختبار يضم 30 مجموعة من البطاقات تحوي اشكالا تمثل موضوعات مالوفة بحيث يطلب من الطفل ان يصنف هذه البطاقات تبعاً لما يترأى له من اسباب، ثم يطلب منه ابداء تفسيره للتصنيف الذي انتهى اليه.

وقد تمخضت نتائج هذه الدراسات عن تحديد ثلاثة اسباب شائعة وراء ماينتهي اليه الاطفال من تصنيفات وهذه الاسباب تتضمن اسباب تحليلية Analytical وتظهر ميل المفحوصين لتصنيف الاشكال او الموضوعات على اساس ما يوجد بينها من عناصر متشابهة او عناصر متمايضة مثل الساعة والمسطرة كلاهما تحتوي على ارقام، واسباب علاقية Relational وتظهر في ميل المفحوصين الى تصنيف الموضوعات على اساس ما يوجد بينها من علاقة وظيفية مثل الكبريت يشعل الغليون او مثل قولهم (انها عائلة او هما متزوجان)، واسباب استدلالية Inferential وهي الاقل شيوعاً تتضح في ميل المفحوصين في تصنيف الموضوعات على اساس معان مجردة مشتركة مثل قولهم انها (ادوات للملبس، رجال محترفون). وقد لاحظ كاجان وزملاؤه وجود ميل من قبل المفحوصين ، وخاصة المفحوصين ذو الاتجاه التحليلي إلى تأخير الاستجابة التي تصدر عنهم، وهذه الظاهرة استرعت انتباه هؤلاء الباحثين مما جعلهم يعكفون على دراستها

وانتهوا في دراساتهم إلى أن هناك عدد من الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأمل البدائل المتاحة للحل في أية مواقف إدراكية يواجهونها، بينما يميل ذوو الاتجاه الشمولي إلى إعطاء استجابات فورية وسريعة بالنسبة لنفس الموقف، وأن أفراد النمط الأول يرتكبون أخطاء قليلة، بينما أفراد النمط الثاني يرتكبون أكبر عدد من الأخطاء في محاولتهم للوصول للإجابة الصحيحة وكانت هذه النتيجة بداية البداية في التعريف بماهية الأسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي. (العمري، 2007، 25-26)

مفهوم الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي):

هو أسلوب يدل على ميل الفرد للتركيز على المعرفة عند حل المشكلات بدلا من الميل إلى الاستجابة المتسارعة، وينزع المندفعون إلى الاستجابة بسرعة وبالتالي الوقوع في الأخطاء أكثر بينما يتوجه المتروون أو المتأملون إلى قضاء وقت أطول في اعداد الاستجابة ويقعون في أخطاء أقل (رضوان، 2005، ص9)، فالأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) يتميز بخصائص معينة تحدد كيفية تعامل الفرد مع المواقف الحياتية وفي أساليب تفاعله الاجتماعي، وهذا يشير إلى إمكانية الاستفادة من هذا الأسلوب في دراسة الشخصية في مواقف مختلفة من حياة الفرد لاسيما في مجال التعلم (الزهيري، 2006، ص23)

فالأفراد الذين يلجأون إلى معالجة المعلومات بشكل سطحي ومندفع لن يكونوا قادرين على استرجاعها في الوقت المناسب بينما الأفراد الذين تناولوا هذه المعلومات وعالجوها بشكل تحليلي وتروي فان هذه المعالجة العميقة والفعالة تساعدهم على استرجاعها عندما تدعو الحاجة لذلك.

فالأفراد المترويين حين يواجهون مشكلة معينة فإنهم يتبعون الأسلوب التحليلي و يميلون إلى الحصول على معلومات أكثر عن طبيعة هذه المشكلة بينما يتبع الأفراد المندفعين الأسلوب المسحي وعدم التعمق أي الأسلوب السطحي بالإضافة إلى أن المترويين يكثرون من التساؤلات حول طبيعة المشكلة وينظمون أفكارهم بصورة أفضل من المندفعين الذين غالبا ما يلجأون إلى إتباع أسلوب المحاولة والخطأ في تعاملهم مع المشكلات. (الخولي، 2002، ص130)

ويصف كاجان (Kagan) الأسلوب المعرفي (التأملي/الاندفاعي) بأنه يتصل بدرجة ميل الشخص للاستجابة بسرعة وبدقة في مهام تحتوي على مواقف الشك وعدم اليقين ويراه أيضا بأنه يتصل بالميل إلى التأني قبل الاستجابة في مهام حل المشكلات ذوات الاستجابات المشكوك فيها، وأن الأفراد الذين يتأنون في اتخاذ القرارات في مواقف عدم التأكد يكونون تأمليين بينما الأفراد ذوو السرعة في اتخاذ القرارات في مواقف تتصف بعدم التأكد يكونون اندفاعيين (عليان، 1998، ص51)، وينصب اهتمام المتأمل على جودة الأداء أكثر من اهتمامه بالسرعة في حين يتجه الفرد المندفع إلى السرعة دون الدقة في الأداء وعلى هذا يمثل الأسلوب (التأملي /الاندفاعي) بعدين منفصلين أو غير مترابطين من الناحية العملية الإجرائية إي أن الأسلوب التأملي

يقابل أو يضاد الأسلوب الاندفاعي دون إن يعني هذا فكرة التفاضل نحو الأحسن لبعد على حساب بعد آخر، فلكل بعد قيمة في ظل شروط ومعطيات معينة وهذا ما دعا إليه كثير من الباحثين ونادوا بضرورة إمعان النظر في طبيعة هذا الأسلوب ودوره في مجال التعلم وحل المشكلات (كيوش، 2001، ص46) وبشكل عام فالتأمليون يهدفون إلى الوصول إلى الحلول الصائبة بغض النظر عن الزمن المخصص لهم بينما يهدف الاندفاعيون إلى الوصول إلى الحلول بأقصر وقت دون الاهتمام بدرجة صواب أو خطأ الحلول المختارة لأن مايشغلهم هو الاقتصاد بالوقت لذا فان ميزة التأمليين هي الحل الصحيح بينما ميزة الاندفاعيين هي الاقتصاد بالوقت.

والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) هو أسلوب يرتبط بالفروق الفردية الموجودة بين الأفراد وفي سرعة استجاباتهم للمواقف المختلفة ومدى دقتهم في اختبار البدائل التي يقدمونها كأسس أو فروض لحل المشكلة التي يواجهونها حيث يظهر بعض المفحوصين حذرًا كبيرًا في اتجاهم نحو اتخاذ القرار، إلا أن آخرين يظهرون عشوائية في عملهم، ويختارون في الغالب بعناية قليلة، وهذه الفروق توحى للاتجاه المتروي على عكس الاتجاه المندفع في اتخاذ القرار. (الرددير و عبد الله، 2005، ص213)

ويرى (Rollins & Genser, 1977) أن الفرد المتروي يكون تحليلياً، يقسم المثيرات إلى مكوناتها ويتأمل في مجموعة الحلول البديلة قبل اختياره للحل، بينما المندفع فنجد غير تحليلي يستجيب بسرعة ويسلك سلوك المحاولة والخطأ بدون التأمل في الحلولا لبديلة (Smith & Al, 2000, 242)

وبعد الإيقاع المعرفي (Cognitive Tempo) من أهم الطرق الشخصية وأساليب التعليم التي يستخدمها الأفراد في التعامل أثناء عملية التعليم، ويميز هذا الأسلوب المعرفي بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرصة أو حل يطرأ على ذهن (جاد، 1997، ص30)

ويرى (Messick, 1984) أن أسلوب (الاندفاع/التروي) المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف فالفرد المندفع يميل دائماً إلى أن يعطي أول فكرة أو انطباع يصادفه، بينما الفرد المتروي يضع في حسابه كل البدائل المتاحة، ثم يوازن أو يفاضل بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقرر بعد ذلك الفكرة المناسبة لحل الموقف، ومن ثم فالفرد المندفع يرتكب كثيراً من الأخطاء عند اتخاذ القرارات، في حين تكون استجابات الفرد المتروي دقيقة وأخطاؤه قليلة (Cadet, 1998, p22)، فالفرد المتريث هو الذي يتصف بأن اهتمامه ينصب على جودة الأداء أكثر من اهتمامه بسرعة الأداء في حين يتجه اهتمام الفرد الذي ينتمي إلى الأسلوب الاندفاعي إلى السرعة في الأداء دون الدقة (الحسيني والشرنوبي، 2002، ص34)

ويرى تيدمان (Tiedeman,1995) أن المندفعين يتميزون بالتسرع، وعدم الدقة، وعدم التكيف، بالمقارنة بالمترويين الذين يتميزون بعدم التسرع، ومزيد من الدقة مع مستوى مرتفع من التكيف، وأن مستوى التكيف يعد محدداً من المحددات المهمة في التفضيل بين مدى ملائمة أي من التروي أو الاندفاع بالنسبة للمشكلة المعروضة على الفرد. (Tiedeman,1995,p336)

فالأفراد الذين يميلون إلى إبداء استجابة سريعة في المواقف الغامضة ويرتكبون عدداً أكبر من الأخطاء يطلق عليهم مصطلح المندفعين (Impulsives)، بينما يستخدم مصطلح المترويين (Reflectives) في الإشارة إلى الأفراد الذين يميلون لإعطاء استجابة متأنية تستغرق قدراً مناسباً من الوقت في تأمل ماهية البدائل المتاحة في حل موقف غامض، ويرتكبون عدداً أقل من الأخطاء. (الفرماوي، 1994، ص 86) وبعد استعراض بعض الآراء والتعريفات لأسلوب (التروي/ الاندفاع) يتضح أن 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. (الصفار، 2011، ص 225) وعليه يمكن تعريف هذا الأسلوب كالتالي " أن الاندفاع هو قدرة الفرد المميزة في استقبال المثيرات والاستجابة لها بسرعة دون الاهتمام بتأمل البدائل المتاحة .أما التروي فهو قدرة الفرد في استقبال المثيرات والاستجابة لها بتأني وتأمل البدائل المتاحة للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع):

يمكن عرض الخصائص التي يتميز بها الأفراد المندفعون عن المترويين في الجدول الآتي وذلك حسبما أورده هشام الخولي في تفرقة مستفيضة لخصائص كل من المندفعين والمترويين لاسيما فيما يتعلق باستجاباتهم حيال اختبار تزواج الأشكال المألوفة لقياس هذا الأسلوب المعرفي و بناء على دراسات العديد من الباحثين أمثال كاجان (Kagan1966)ومان (Mann,1973) ويلوك وزملاؤه (Block & Al,1973) جدول (1) يوضح خصائص المترويين و المندفعين (هشام الخولي، 2002، ص 130)

المتروون	المندفعون
تتميز استجاباتهم بالتأني ويرتكبون عددا قليلا من الازخطاء.	ليس لهم أي مميزات اكاديمية، اذا يستجيبون بسرعة ويرتكبون عددا كبيرا من الازخطاء.
يتروون في اختيار الحل الصحيح عندما يواجهون بدائل حلول مشكوك في صحتها، لذلك فهم يؤدون	يستجيبون باندفاع لبدائل الحلول المطروحة في مهمة الدقة.

بكفاءة ودقة في مهمة الدقة التي تشتمل على هذا النوع من الاختيار.	
لا يملكون الاستراتيجيات التي تمكنهم من الاستجابة الصحيحة والجيدة في مهام السرعة رغم استغراقهم لوقت قليل اثناء الاداء اذا يصدرن قرارات سريعة مع نسبة اخطاء كبيرة.	اداء المتروين في مهمة السرعة جيد وذلك لامتلاكهم للاستراتيجيات التي تمكنهم من الاداء في مثل هذه المهام اذا يتميزون بالتركيز على الاستعراض المنظم والتفصيلي لاحتمالات الاجابة وذلك لاختيار الاستجابات الصحيحة في مهمة السرعة.
لا يظهرون اية مرونة مهما ازدادت صعوبة المهمة، كما انهم يميلون الى ان يجعلوا استجاباتهم الاول اسرع قليلا كلما اصبحت المهمة اكثر صعوبة.	يتميزون بالمرونة عند اداء المهام التي تتميز بالدقة حيث يمكنهم تعديل استراتيجياتهم حسب المطالب والتعليمات الخاصة بأسلوب المهمة نفسها.
اكثر حساسية وقابلية للتنبيه الذي يعمل على التحفظ عند اداء مهمتي السرعة والدقة.	هم مهياون لزيادة وقت الفحص والتحليل والتأمل كلما ازدادت صعوبة المهمة، وينتبهون للتفاصيل المكونة للموقف الادراكي، مما يزيد من سلوك الاستجابة الدقيقة.
فترة انتباههم لعناصر المجال الادراكي قصيرة نسبيا.	منخفضو شرود الذهن او تشتت الانتباه وتكون فترة انتباههم لعناصر المجال الادركي طويلة.
لا يستغرقون وقتا طويلا في مشكلات اتخاذ القرار	ياخذون وقتا اطول في اتخاذ القرار في العديد من مشكلات اتخاذ القرار.
يتصفون بضعف الثقة بالنفس وهم غير قادرين على حجز استجاباتهم بسبب شدة القلق.	يميلون الى ان يكونوا اكثر ذكاء وكفاءة ، ولديهم الكثير من العطاء.

طرق قياس أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي:

تشير الدراسات الحديثة إلى أن الأداة الشائعة الاستخدام في قياس هذا الأسلوب المعرفي هي اختبار مضاهاة أو تزاوج الأشكال المألوفة، و هو من ابتكار كاجان (Kagan,1966) ويتضمن هذا الاختبار عدة أشكال تسمى البدائل إلى جانب شكل معين يسمى النموذج، ويتم مقارنة هذه الأشكال به، ويتراوح عددها من ستة إلى ثمانية بدائل تبعا للمرحلة العمرية التي ينتمي اليها الفرد المفحوص، وتشتمل التعليمات على اختيار

المفحوص للشكل المطابق للنموذج من بين البدائل المطروحة و التي تتشابه مع النموذج لكنها لا تصل إلى درجة التطابق، شكل واحد فقط هو الذي يتطابق تماما، وبحسب زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء. ويتكون هذا الاختبار من مقياسين:

- الأول يقيس السرعة، ويعني ذلك حساب متوسط الزمن الذي يستغرقه المفحوص بين عرض الصورة والاستجابة لها سواء كانت صحيحة أو خاطئة، وهذا ما يصطلح عليه بكمون الاستجابة (زمن الرجع) .
- الثاني يقيس الدقة وهو مؤشر سلبي حيث يتم اعتبار عدد البدائل غير الصحيحة المختارة، و هذا ما يسمى بعدد الأخطاء . (ابو رياش، 2007، ص52)

يشير كل من كاجان وكوجان (Kagan & Kogan 1970) إلى أن أسلوب (التروي الاندفاع) المعرفي يبدأ في النمو خلال سنوات ما قبل المدرسة، وربما يصبح نزعة شبه ثابتة بعد ذلك، أي يتصف بالثبات النسبي عبر الزمن، كما أنه قد يتغير بالنمو فيصبح الأطفال تدريجياً أكثر تروياً فيزداد زمن كمون استجاباتهم (زمن الرجع) وتتناقض أخطائهم في اختبار (MFFT).

وقد قام كاجان بدراسات لاختبار ثبات بعد التروي / الاندفاع حيث قام في الدراسة الأولى بتطبيق اختبار (MFFT) فردياً على (١٠٤) طفلاً من البنين والبنات كانوا في الصفين الثالث والرابع الاساسي، وبعد عام من التطبيق الأول تم تطبيق نسخة مختلفة اختلافاً بسيطاً عن اختبار (MFFT) ، وقد وجد أن الارتباطات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني كانت مرتفعة لدى كل من البنين والبنات في كلا الصفين، وكان متوسط الارتباط (0,62) أما الدراسة الثانية لحساب ثبات بعد (التروي/الاندفاع) فقد شملت (١٠٢) طفلاً تم إعطاؤهم نفس الاختبار السابق أي إنه طبق عليهم الاختبار في المرة الثانية في الربيع، وهم بالصف الثاني، وقد وجد أن الارتباطات بين زمن الاستجابة في التطبيق الأول وزمن الاستجابة في التطبيق الثاني كانت (0,48) لدى البنين و (0,52) لدى البنات (جاد، 1997، ص41)

فالفروق الفردية بين الأفراد المترويين والمندفعين تمثل الخصائص الثابتة للفرد في معالجة المعلومات البصرية، وقد أشارت هذه الدراسات أن الأداة الشائعة الاستخدام في تقييم أسلوب (التروي / الاندفاع) هي اختبار مضاهاة أو تزواج الأشكال المألوفة ويرمز بـ (MFFT) والتي ابتكرها في الأصل كاجان. وبصنف كاجان وزملاؤه (Kagan & Ai) بناء على ذلك، الأفراد إلى أربعة أنماط تبعا لدرجاتهم على كل من مقياسي الكمون (الزمن) والدقة (عدد الأخطاء) ، و تتمثل هذه الأنماط في:

النمط الاول: أفراد مندفعون، و يتميزون بزمن كمون أقل من زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكون عدداً من الأخطاء عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/مع عدم الدقة). (Fast/Inaccurate)

النمط الثاني: أفراد متروون، وهم الذين يتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (بطء/مع الدقة) (Slow/Accurate)

النمط الثالث: ويطلق عليهم بطيئو الاستجابة غير الدقيقين، ويتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (بطء/مع عدم دقة) . (Slow/Inaccurate)

النمط الرابع: ويطلق عليهم سريعو الاستجابة مع الدقة، ويتميزون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/مع الدقة) (Fast/Accurate). (الحسانين، 1994، ص33)

وإذا مثلنا الانماط الاربعة على متصل تكون على الشكل التالي:

الشكل رقم (1) يوضح انماط الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)



وقد استبعد كاجان وزملاؤه أفراد النمطين الثالث والرابع ليتبقى أفراد النمطين الأول و الثاني وهم المندفعون و المتروون.

وقام الفرماوي بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنيها على البيئة المصرية، وكانت الأولى عام (1985 م) وتتكون من عشرين مفردة، وسميت (ت. أ . م 20) وهي مناسبة للراشدين، وكانت الثانية عام (١٩٨٧ م) وتتكون من اثنتي عشرة مفردة، وهي مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية وسميت (ت. أ . م ١٢) أما الصورة الثالثة لهذا الاختبار فتتكون من ١٠ مفردات وسميت (ت. أ . م ١٠) وهي مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة، ويتطلب اختبار (MFFT) من الفرد أن يماثل بين شكل معياري - عادة ما يكون صورة لشيء مألوف - مع شكل آخر مشابه

له تماماً من بين عدة بدائل أخرى، ولذلك توجد صورة واحدة متطابقة تماماً؛ لان بها خطأ صغير، وبذلك تخلق جو من عدم التأكد من الاستجابة. (الفرماوي، 1994، ص88)

وقد وجد كل من سالكيند ونيلسون (Salkind & Nelson 1980) أن عدد الأخطاء يبدأ في التناقص بعد سن العاشرة، بينما زمن كمون الاستجابة يزداد عند نفس السن، وفسرا هذه النتيجة على أساس أن الطفل حول العشر سنوات من العمر يكون قد اختار إستراتيجيته المفضلة في الاستجابة للمواقف الإدراكية، وعلى

ذلك فإن الميل للتروي أو الاندفاع عند التعرض لحل مشكلة ذات استجابات مشكوك فيها يكون ثابتاً نسبياً، وأن الطفل بعد سن العاشرة يكون قد استقر على إستراتيجية مفضلة في التفاعل مع المواقف الإدراكية المختلفة كأسلوب لحل المشكلة (Yuma,2005,p108).

وقامت عبد المقصود (١٩٨٧) بتطوير الاختبار وجعلته لفظي في صورة مواقف، وكل موقف له أربع اختيارات تمثل الفئات الأربع التي يكشفها الاختبار وهي (بطيء/ دقيق، بطيء/ غير دقيق، سريع/ دقيق ، وسريع/ غير دقيق) والتي تمثل الأبعاد المختلفة لهذا الأسلوب المعرفي، معتمدة في تحديد هذه الفئات على متغيري السرعة والدقة اللذين حددهما كاجان في إعداد الاختبار الأصلي. (الصعدي، 2000، ص75) و بعض الباحثين قد أعدوا اختبارات مواقف لفظية لقياس أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي، 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 التروي المعرفي والأخرى تدل على الاندفاع المعرفي، والبدايل الباقية تدل على ما بين التروي والاندفاع المعرفي.

إمكانية تعديل الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) :

لقد بذلت محاولات عديدة لتعديل معدل الإيقاع المعرفي عند الأفراد، وذلك لزيادة وتحسين الإيقاع المعرفي لأسلوب (التروي/الاندفاع) ويذكر الفرماوي (١٩٩٤ م) أن معظم الدراسات السابقة في هذا الشأن تركز حول تعديل أسلوب (التروي/الاندفاع) ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذا الأسلوب محدد إجرائياً على نحو أكثر تميزاً ، ذلك للفصل بين بعديه، كذلك بالنسبة للأداة، وهو اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

هذا وقد تركزت محاولات تعديل هذا الاسلوب المعرفي على طريقتين هما:

- 1- تدريب المندفع كي يؤجل او يكف استجابته الاولى، ومن الدراسات التي اتبعت هذه الطريقة دراسة كاجان (1966) kagan et al ودراسة هيدر (1971) Heider .
- 2- تدريب المندفع على استراتيجية فحص او تدقيق اكثر فاعلية ومن الدراسات التي اتبعت هذه الطريقة دراسة ريدبرج وزملائه (1971) Ridberg et al ودراسة ديني (1972) Denney ودراسة ايجيلاند (1974) Egeland.

وقامت هذه الدراسات على محاولة تعديل الاسلوب المعرفي عن طريق التدريب المباشر وغير المباشر للمفحوصين على حل الموقف الغامض، ورغم ان التعديل لاسلوب الاندفاع يعني اجرائيا اطالة فترة الكمون واختزال لعدد الاخطاء في الاداء المعرفي، الا ان معظم هذه الدراسات لم تتجح الا في اطالة فترة الكمون ماعدا دراسة ايجيلاند التي تضمنت نجاحا كبيرا في الجانبين ولكنها استخدمت التدريب الفردي المباشر الذي يتطلب جهدا ووقتا كبيرين.

فقد اعطت دراسة ايجيلاند نتائج اكثر نجاحا في تعديلها لسلوك المندفعين الذين مثلهم 72 طفل 40 من البنين و22 من الاناث في اعمار زمنية تراوحت بين 6-8 سنوات وكانت هذه العينة مقسمة الى مجموعتي تدريب بالاضافة الى مجموعة ضابطة، وقد دربت المجموعة الاولى على استراتيجيات فحص وتدقيق، اما المجموعة الثانية فقد اعطت تعليمات بتأجيل استجاباتها الاولى. وقد ظهر نجاح هذه الدراسة متمثلا في زمن كمون اعلى واختزال في عدد الاخطاء بالنسبة للمجموعتين التجريبتين. (الفرماوي، 1994، ص181-184) و أن كاجان وزملاءه kajan, et al ذكروا وجود أربعة دوافع أساسية يمكنها التدخل في تعديل السلوك الاندفاعي هي:

- ١- الرغبة في الحصول على تعزيز خارجي.
 - ٢- الرغبة في تجنب الخبرات غير السارة.
 - ٣- الرغبة في أن يكون الفرد صحيحاً أو يكون ماهراً 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. (رمضان، 1990، ص44-45)
- وهناك عدة طرق لتعديل الإيقاع المعرفي (التروي / الاندفاع) ، وهذه الطرق هي كالتالي:

- ١- عن طريق التركيز على تأجيل الاستجابة:
- مثال ذلك دراسة سكويبل Skweble حيث قام في البداية بسؤال أطفال من الطبقة الاجتماعية المنخفضة وأطفال من الطبقة الاجتماعية 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 فروقاً لدى أطفال الطبقة المتوسطة في الأداء في حالتي التأجيل الحر أو التأجيل الجبري
- 2- عن طريق التدعيم لزيادة وقت الاستجابة أو إنقاص الأخطاء:
- وفي هذا النوع من الدراسات يتم التركيز على مكافأة السلوك المرغوب أدائه من الاطفال وقد أشار شير Scher في دراسته إلى أن التعزيز يؤدي إلى زيادة كمون الاستجابة، لكنه لا يؤثر على عدد الأخطاء . أما في دراسة بردور Burdure والتي قسم فيها العينة إلى مجموعتين إحداها تلقى تعزيزاً ذاتياً ، والأخرى تعزيزاً خارجياً أثناء تعلمهم، وقد وجد زيادة في زمن الكمون للاستجابة، وتناقص في عدد الأخطاء لدى عينة التعزيز الذاتي عنها في عينة التعزيز الخارجي

٣ - عن طريق التقليد : وقد أجرت فريير (١٩٨٦ م) دراسة تجريبية حيث حاولت إدخال نموذج يراه الأطفال ، وهو يقلد السلوك المتروى أو السلوك المندفع أو نماذج تذكر تعليقات شبيهة حول إستراتيجيتها المعرفية المتروية، مثل (أنا اخذ وقتي) ، ولكن في معظم هذا الدراسات إن لم يكن كلها وجد تغير في زمن الكمون للاستجابة في الاختبار (MFFT) ولكن لم يوجد أي تغير ذو دلالة عدد الأخطاء في الاختبار (MFFT) مع أي نموذج من هذا النماذج.

٤ - عن طريق 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 الدراسات على التالي:

-أن هناك زيادة في كمون الاستجابة لاختبار (MFFT) وكذلك تناقص الأخطاء في نفس الاختبار، وذلك بعد التدريب.

-أن طريقة تعديل السلوك عن طريق إستراتيجية معينه يتعلمها المفحوص كانت أكثر فعالية في زيادة كمون الاستجابة وإنقاص عدد الأخطاء في الاختبار (MFFT) من كل من التأجيل الجبري للاستجابة أو زيادة الدافعية- على التآني والتروي عن طريق الحوافز المادية والمعنوية. (كيوش، 2001، ص 54)
خلاصة:

تتعلق الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي لدى الإنسان وليس بمحتواه ، تتميز بانها ثنائية القطب ويصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ ببعيد ما وينتهي ببعيد آخر، وهذه الأساليب ليست مقتصرة في مفهومها على الجانب المعرفي فقط من الشخصية، بل تعتبر مؤشراً هاماً في النظر إلى الشخصية نظرة كلية. وتتصف بالثبات النسبي وهو ينمو ويصبح أكثر تمايزاً لدى الانسان مع الوقت والخبرة.

و تمكن العديد من علماء النفس امثال (Witkin,1977) (Kagan,1964) (Miseck,1976) وغيرهم من تحديد بعض الاساليب المعرفية التي تميز بين الافراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة ومنها الاسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) والذي تم تناوله في هذا البحث.

والذي تم التعرف اليه على يد كاجان (Kagan,1966) والذي وجد في دراساته على اسلوب تفضيل الصور العقلية أن هناك عدد من الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأمل البدائل المتاحة للحل في المواقف التي يواجهونها، ويرتكبون أخطاء قليلة، ويطلق عليهم مصطلح المترويين (Reflectives) ، بينما يميل ذوو الاتجاه الشمولي إلى إعطاء استجابات فورية وسريعة بالنسبة لنفس الموقف ، ويرتكبون أخطاء كثيرة، ويطلق عليهم مصطلح المندفعين (Impulsives)، ويصنف كاجان وزملاؤه (Kagan & Al) الأفراد إلى أربعة أنماط:

- (سرعة مع عدم الدقة) وهم أفراد مندفعون، يتميزون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة.
 - (بطء مع الدقة) أفراد متروون، يتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة.
 - (بطء مع عدم دقة) ويطلق عليهم بطيئو الاستجابة غير الدقيقين، ويتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة.
 - (سرعة مع الدقة) ويطلق عليهم سريعو الاستجابة مع الدقة، ويتميزون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة.
- وأن الأداة الشائعة الاستخدام في قياس هذا الأسلوب المعرفي هي اختبار مضاهاة أو تزواج الأشكال المألوفة، و هو من ابتكار كاجان (Kagan,1966) ويتضمن هذا الاختبار عدة أشكال تسمى البدائل إلى جانب شكل معين يسمى النموذج، ويتم مقارنة هذه الأشكال به، ويتراوح عددها من ستة إلى ثمانية بدائل تبعا للمرحلة العمرية التي ينتمي اليها الفرد المفحوص، وتشتمل التعليمات على اختيار المفحوص للشكل المطابق للنموذج من بين البدائل المطروحة و التي تتشابه مع النموذج لكنها لا تصل إلى درجة التطابق، شكل واحد فقط هو الذي يتطابق تماماً، ويحسب زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء.

الفصل الثالث:

الاسترجاع

الفصل الثالث: الاسترجاع

مقدمة:

تعد الذاكرة من أكثر العمليات المعرفية التي حظيت بالعديد من الدراسات منذ زمن طويل و يرجع هذا الاهتمام إلى أهميتها القصوى باعتبارها العمود الفقري الذي تدور حوله العمليات المعرفية الأخرى في بنية العقل، فالإدراك لا يقوم إلا على تذكر الصور السابقة و وكذلك الإحساس و الانتباه و التفكير، فكلما كانت الذاكرة أقوى كان العقل أكثر قدرة على التفكير و حل المشكلات، بل إن الشخصية الإنسانية لا تقوم إلا على التذكر فلولا الذاكرة لما تكونت الشخصية و لا تم الانتباه و الإدراك و التعلم والتفكير، فهي تلعب دورا فعالا في تكيف الانسان وحل مشكلاته وتمثل حجر الزاوية للنمو النفسي (عبد الفتاح و جابر، 2005، ص56) وتلعب الذاكرة دورا رئيسا في حياة الانسان، فهي تلعب دورا هاما في مختلف مجالات السلوك الإنساني، في الحديث و الكتابة و القراءة والاستماع و في ممارسة الأعمال المختلفة، و نحن نحتاج إلى الذاكرة في كل المواقف و في أبعادها المختلفة لكي نوجه سلوكنا الوجهة الصحيحة (الشرقاوي، 1992، ص125).

تعريف الذاكرة:

القدرة على التمثيل الانتقائي للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينة و الاحتفاظ بتلك المعلومات، بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية، و إعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معين مستقبلا، تحت ظروف أو شروط محددة (عبد الله، 2003، ص17)

الذاكرة هي القدرة على احياء الخبرة الماضية، وهي قدرة قائمة على اساس عمليات عقلية، منها التعلم والسجيل والاحتفاظ والاستدعاء او الاسترداد والتعرف هو الجسم الكلي للخبرة المتذكّرة، وتشمل ايضا استدعاء خبرة ماضية. (جابر وكفافي، 1992، ص133)

الذاكرة هي العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الاصلية، ولا يتم ذلك الا بعد الاكتساب والتعلم. (ابوحطب، 1996، ص171)

الذاكرة هي نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على تشفير وتخزين وتجهيز او معالجة المعلومات المدخلة او المشتقة واسترجاعها وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف المعرفية او النشاط العقلي المعرفي. (الزيات، 1998، ص369)

هي القدرة على تخزين المعلومات والاحتفاظ بها بشكل يجعلها متاحة للاسترجاع او تذكرها بالصورة نفسها التي خزنت بها وفي ارتباط مع المثيرات التي ارتبطت بها عند تعلمها. (شحاتة واخرون، 2003، ص188)

مكانة الذاكرة في حياة الإنسان:

الذاكرة هي الخاصية الأكثر أهمية وعمومية للجهاز النفسي لدى الإنسان، التي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية والحصول على المعلومات، وتجعله قادرًا على معالجتها وترميزها وادخالها والاحتفاظ بها، واستخدامها في سلوكه المقبل كلما دعت الحاجة إليها. كما تضمن الذاكرة وحدة وكلية الشخصية. وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن التعقد التدريجي للسلوك والارتقاء الدائم به يتحقق بفضل تراكم الخبرة الفردية والنوعية والاحتفاظ بهما لا بل أن تكون الخبرة أمرًا غير ممكن فيما لو تلاشت صور العالم الخارجي وإشارته التي تنشأ في الدماغ بدون أن تترك أثرًا فيه ونظرًا لأن سلوك الإنسان في كل لحظة من اللحظات، وفي أي موقف من المواقف التي يواجهها، تحدده الخبرة السابقة (الذاكرة) بأنواعها المختلفة ومستوياتها المتعددة من خلال تأثرها مع التفكير واستخدامها لطرائقه وعملياته فإنها تحتل مكانة عظيمة في حياة الإنسان وهي العامل الحاسم في تقدمه وتطوره وفي استمرار وديمومة هذا التقدم لأن الإنسان بدون الذاكرة يبدو كما لو أنه (يولد من جديد في كل لحظة) علمًا بأن دور الذاكرة لا يقتصر على تسجيل وحفظ ما كان في الماضي فقط وإنما يتجلى دورها في كل فعل حيوي نود القيام به في الوقت الحاضر لأن الفعل وجريانه وتحقيق أهدافه يتطلب بالضرورة الاحتفاظ بكل عنصر من عناصره لربط كل عنصر بما سبقه وبما سيأتي بعده وبدون مثل هذا الربط، وبعيدًا عن الاحتفاظ بوحدة الفعل وبوحدة سلاسل الأفعال ما كان منها وما يجري وما سيكون فإن التعلم والنمو غير ممكنين. (منصور، 2003، ص 367)

الذاكرة والتعلم:

التعلم والذاكرة هما في الواقع مظهرين مختلفين لنفس الظاهرة، فالذاكرة هي المخزون الدائم لما سبق للفرد اكتسابه و تعلمه و استخدامه في مختلف المواقف و التعلم هو تغير دائم في المعرفة و الفهم نتيجة إعادة تنظيم الخبرات الماضية للفرد و معلوماته، فجميع أنماط التعلم تقوم على استخدام المعلومات و الخبرات الماثلة في الذاكرة، يعني لا وجود للتذكر و الاسترجاع إلا بوجود تعلم و خبرات سابقة (عبد الله، 2003، 63) ويشير مصطلح الذاكرة (MEMORY) إلى الدوام النسبي لآثار الخبرة ومثل هذا الأمر دليل على حدوث التعلم لا بل شرط لا بد منه لاستمرار عملية التعلم وارتقائها، ولهذا فإن الذاكرة والتعلم يتطلب كل منهما وجود الآخر، فبدون تراكم الخبرة ومعالجتها والاحتفاظ بها لا يمكن أن يكون هناك تعلم، وبدون التعلم يتوقف تدفق المعلومات عبر قنوات الاتصال المختلفة وتتحول الذاكرة عندئذ إلى ذاكرة (اجترارية) وتلك علامة مرضية خطيرة، فإذا كان التعلم يشير إلى حدوث تعديلات تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة فإن الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التعديلات وحفظها وإبقائها جاهزة للاستخدام فالذاكرة ضرورية للتعلم، و لا تعلم بدون ذاكرة وهكذا يجمع عدد كبير من الدارسين المعاصرين للذاكرة والتعلم، سميرونوف (Smirnov, 1966)،

نورمان (Norman,1970) على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيل والاكساب، كما أن الشروط التي تسهل التعلم هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ وان مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم، من وجهة النظر المعرفية (منصور، 2003، 368)، فإذا لم نتذكر شيئاً من خبراتنا السابقة فلن نستطيع تعلم أي شيء حيث يتوقف تذكر المعلومات -في جانب كبير منه - على طريقة اختزانها الصحيح، أو بكلمات أخرى، يعتمد تذكرها على مدى اتباعنا طريقة التعلم الجيد في المقام الأول، و إذا قمنا بذلك فسوف تخزن المعلومات في الذاكرة بطريقة صحيحة يمكن استرجاعها بسهولة و بسرعة (عبد الخالق و دويدار، 1999، 225).

ويعتقد معظم علماء النفس أن التعلم يحدث تغيرات تركيبية بنائية في المخ، و أن هذه التغيرات يحتفظ المخ بها أو تستبقى على الأقل لفترة محدودة من الزمن. ثم تكشف هذه التغيرات عن نفسها فيما بعد بأن تؤدي بالإنسان إلى أن يسلك بطريقة مغايرة عن تلك التي كان يسلكها قبل التعلم. (احمد، 2006، ص 138) ووجد العلماء ارتباطاً بين القدرة على التعلم والقدرة على التذكر، و أن هناك عوامل تساعد المتعلم على الحفظ و التذكر، يمكن إيجازها في ثلاث نواح هي:

- عوامل خاصة بالمتعلم نفسه مثل: عامل النضج و النمو، و استعداداته و قدراته العقلية، و ميوله و دوافعه، و صفات المزاج و الشخصية.
- عوامل خاصة بالخبرات المراد تعلمها: كنوع المادة المراد حفظها، و أثر معنى المادة على المتعلم، فقد وجد أن معامل الارتباط تام بين سرعة التعلم و المعنى.
- عوامل خاصة بطريقة الحفظ و التعلم: فقد وجد أن توزيع فترات التمرين و الحفظ المتقطع أنجع من التعلم بأسلوب التمرين المتواصل.

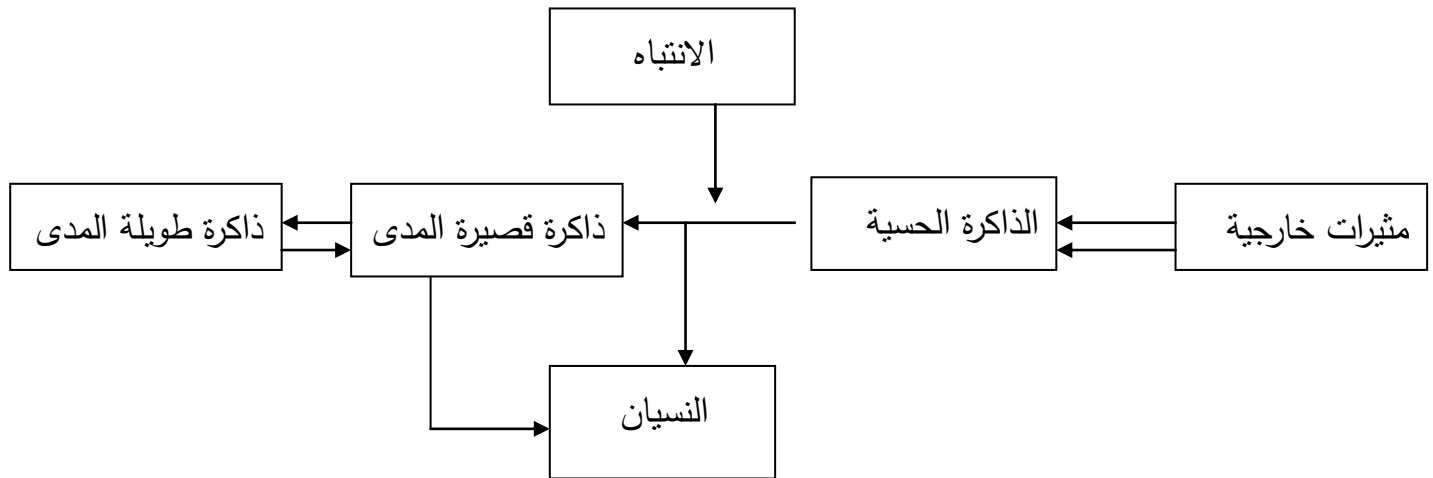
كما وجد أن الطريقة الكلية في الحفظ أفضل من الطريقة الجزئية لأنها تعتمد على عامل المعنى و الفهم، فحفظ القصيدة مثلاً بيتاً بيتاً بطريقة جزئية لا يكون مجدياً عن حفظها ككل في تعلمها، وذلك كما دلت التجارب. (الغريب 1990، ص 522-524)

فالتعلم والذاكرة مصطلحان متداخلان وان كل منهما يستخدم ليعبر عن المصطلح الآخر وليقاس بوساطته، وليدل عليه، ولهذا اصبحا مترادفين تقريباً أو هما تعبيران مختلفان عن جهد متصل واحد، ووجهان لعملية واحدة هي عملية معالجة المعلومات من قبل الشخصية وبخاصة من قبل العمليات المعرفية بدءاً من الاحساسات والادراكات، مروراً بالتصور فالتخيل والتفكير وباللغة والذاكرة من البدء وحتى إنجاز عملية المعالجة وما تتمخض عنه من نتائج سواء أكانت صور (تصورات) ادراكية لأشياء أو حركات أو مواقف انفعالية أو مفاهيم أو قواعد أو مبادئ ونموذجات الخ. (منصور، 2003، 368)

الذاكرة من منظور مدخل معالجة المعلومات:

تؤدي الذاكرة دورا مهما في نظام معالجة المعلومات، وقد رأى العلماء والباحثون ان الذاكرة لها ثلاثة نظم رئيسية، وتعمل هذه النظم الثلاث المكونة للذاكرة عملا متناسقا ومتكاملا متداخلا فيما بينها، فالعطل في وظيفة ما يؤدي الى عرقلة عمل الوظائف الاخرى، اما السير الحسن لها يؤدي الى عمل ذاكرة متوازن وسوي وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (2) رسم تخطيطي يوضح نظم الذاكرة



1- الذاكرة الحسية Sensory Memory :

كان أول من أثبت وجود هذه الذاكرة التي تسجل المعلومات و تحتفظ بها لفترة قصيرة هو سبيرلنغ (Sperling 1960) وهي تقابل مرحلة التأثير والتسجيل، وتسمى احيانا المسجل الحسي. (العتوم واخرون، 2005، ص293) و تشير إلى انطباعات موجزة عن إحساساتنا فنحن محاطون بأصوات ومناظر وروائح وإحساسات لمسية لا نهائية. وعندما نستقبل منها معينا فاننا نحتفظ به للحظات في الذاكرة الحسية، وإذا لم تنقل هذه الانطباعات الحسية المعلومات بنجاح الى الذاكرة قصيرة الامد، فانها تختفي خلال ثانية واحدة او اثنتين. ويبدو ان الترميز الذي يحدث في الذاكرة الحسية انما هو معالجة فسيولوجية، فمثلا تترجم موجات الصوت والضوء الى رسائل تنتقل الى المخ. والذاكرة الحسية نمط بدائي للغاية لمخزن الذاكرة حيث لا يوجد فيها أي تنظيم للمعلومات (شيلي، 2001، ص 135) ويمكن توضيح نوع هذه المعلومات في تجربة قام بها سبيرلنغ 1960 ، فقد قدم للمفحوص سلاسل تحتوي على خليط من الحروف و الأرقام، و طلب منه أن يتذكر الأرقام عندما تكون النغمة عالية بينما يتذكر الحروف عندما تكون النغمة منخفضة. و كانت

النتيجة أن المفحوص لم يستطع التمييز بين الحروف و الأرقام .و هكذا تثبت هذه التجربة أن المعلومات المخزنة في الذاكرة الحسية هي معلومات خام، أي لم تحلل الى معان (كامل، 1994، ص194) فالمسجل الحسي يحفظ التنبه الحسي في صورة خام، لانه لا مجال للترميز الواضح للمادة المخزنة، لان بقاءها في المسجل الحسي قصيرة جدا حيث تتراوح بين 0,1_0,5 من الثانية وهذا مايجعل معظم المواد التي تخزن في المسجل الحسي عرضة للتلاشي والنسيان السريعين. اما الجزء الذي يمكن تخزينه لبعض الوقت، فيمكن اثناء هذا الوقت اتخاذ قرار بضرورة تعريضه لمزيد من المعالجة، لذلك يدفع او يحول الى الذاكرة قصيرة المدى لتستمر عملية المعالجة لمدة اطول، وربما باساليب مختلفة. وعلى ذلك فان كل عضو من اعضاء الحواس ينتهي بذاكرة حسية تختزن تلك المنبهات التي تستقبله، وتعتبر من خلاله. وهلى هذا يمكن القول ان هناك مسجلا حسيا بصريا وسمعيًا ولمسيا وذوقيا وشميا لكن سيادة وسيطرة الاحساسات والادراكات البصرية والسمعية دفعت العلماء للتركيز عليها وتناولها بالدراسة واهمال دراسة الاحساسات الاخرى اللمسية والشمية والذوقية. (ادم، 2006، ص43)

1- الذاكرة الحسية البصرية: تعنى هذه الذاكرة باستقبال الصور الحقيقية للمثيرات المادية الخارجية الموجودة في الواقع حيث يتم الاحتفاظ فيها على شكل احساسات، يعرف باسم ايقونة، وهي تسمى بالذاكرة الايقونية (البصرية).

2- الذاكرة الحسية السمعية: هي الذاكرة المسؤولة عن استقبال الخصائص الصوتية للمثيرات البيئية، وتحتفظ بصورة مطابقة تماما للمعلومات المسموعة حتى يتمكن الفرد من تحليلها والتعرف عليه بعد ذلك، وتسمى بذاكرة الاصدااء الصوتية(الصدوية السمعية) (الزغول والزغول، 2003، ص181-182)

2- الذاكرة قصيرة الامد Short-Term Memory:

وتتصف هذه الذاكرة بانها ذات قدرة محدودة السعة والتخزين حيث تتسع ما بين 7 الى 9 وحدات، ويمكن ان تكون الوحدة رقما او حرفا او كلمة. مما يؤدي الى ضياع جزء كبير من المعلومات التي تصل اليها من منبهات مختلفة، وتستبقي فيها ماتتخير ليرسل الى الذاكرة الطويلة خاضعة في ذلك لمبادئ الادراك والانتباه من حيث ما يمكن استقباله من المنبهات الكثيرة التي تصل اليها من الذاكرة الحسية (الوقفي، 1998، ص452) والاستراتيجية التي تتبعها الذاكرة قصيرة المدى في معالجة المعلومات تقوم على طريقتين هما:

- طريقة التكرار.

- طريقة التصوير السمعي: حيث تحول كافة المدخلات الحسية إلى صور سمعية (منصور، 2003، ص393)

و للذاكرة قصيرة الأمد ثلاثة وظائف هي:

- 1- جمع المعلومات للاستعمال الآني.
- 2- معالجة المعلومات من أجل التخزين الفعال لهذه المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.
- 3- القيام باسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد . (عطيفي، 2003، ص40)

3_ الذاكرة طويلة الامد Long-Term Memory:

تعتبر هذه الذاكرة اهم نظام من نظم الذاكرة والاشد تعقيدا، حيث ان امكانية النظام الحسي، ونظام الذاكرة قصيرة الامد محدودة. فالنظام الاول لا يتعدى عددا من الثواني ولا يستطيع النظام الثاني تخزين اكثر من تسعة عناصر ايا كان نوع هذه العناصر والمدة الزمنية لبقاء المعلومات فيه ثواني محدودة، ثم تدخل بعد تسميعها وتنظيمها بصورة اولية الى الذاكرة طويلة الاجل، والمعلومات في الذاكرة قصيرة الامد تكون مباشرة وفورية، في حين انها في الذاكرة طويلة الامد تكون غير مباشرة، والمعلومات في الذاكرة القصيرة تبقى حاضرة في العقل في حالة وعي، ولو لفترة محدودة جدا، في حين يحتاج الفرد الى بعض الوقت والجهد كي يحتفظ بها في الذاكرة طويلة الاجل (الشرقاوي، 1992، ص150) فالمعلومات تنتقل من الذاكرة قصيرة الامد الى الذاكرة طويلة الامد من خلال عمليات ترميز تقوم بها اليات المعالجة التي يكتسبها المتعلم والتي تجري على المعلومات المتوفرة في الذاكرة قصيرة الامد. فان المثيرات التي يتعرض لها الفرد تدخل الذاكرة الحسية، فاذا تم تركيز الانتباه عليها تحولت الى الذاكرة قصيرة الامد. واذا توفر لها التكرار ، ومن ثم تذكرها، فان عملية الاحتفاظ بالتكرار هذه ستعمل على خزن المعلومات وتعميق اثارها في الذاكرة مما يؤدي الى تحويلها الى الذاكرة الطويلة الامد. ويتم تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الامد وفق معانيها (ابو رياش، 2007، ص390)، حيث تبقى الخبرات الدائمة التي اكتسبها الفرد خلال فترات حياته فيها، وتكون الاحداث فيها غير مباشرة وبطيئة.

ويرى تولفنج (Tulving, 1985) ان الذاكرة مكونة من عدد من النظم، يحقق كل منها هدفا، ويعمل وفق اسس مختلفة، وبشكل تجمع كل هذه الاجهزة والاسس ما نطلق عليه الذاكرة، وهذه النظم هي الذاكرة الاجرائية، وذاكرة المعاني، وذاكرة الاحداث او الخبرات الشخصية (سولسو، 1996، ص247)

- **الذاكرة الاجرائية:** تشتمل على الخبرات والمعلومات المرتبطة بكيفية تنفيذ الاجراءات او القيام بالاشياء او اداء الافعال وظروف استخدامها فهي تشتمل على الاجراءات التي تحدد خطوات تنفيذ الاداء وشروط تنفيذه. تخزن المعلومات في هذه الذاكرة على شكل قواعد تعمل على تنظيم الاداء او الفعل في مواقف او ظروف معينة وعادة تتطلب هذه المعلومات جهدا ووقتا كبيرين من قبل الفرد حتى يتم تعلمها، الا انها سريعة الاستدعاء حال اكتسابها وممارستها (الزغول والزغول ، 2003، ص193).

- **ذاكرة الاحداث Episodic Memory:** وتسمى ايضا الذاكرة الشخصية والذاكرة العرضية وتمثل الوقائع المتعلقة بسيرة حياة الانسان وخبراته المخزنة في نظام زمني تقريبي. أي التي يجري ترميزها زمانيا ومكانيا (عبد الله، 2003، ص37) ومن اهم اشكال ذاكرة الاحداث ذاكرة السيرة الذاتية وهي ذكريات تشكل تاريخ حياة الشخص وتبقى لفترة طويلة جدا وعلى الرغم من ان ذاكرة السيرة الذاتية هي شكل من اشكال ذاكرة الاحداث الا انه ليس كل جزء من ذاكرة الاحداث يصبح جزءا من ذاكرة السيرة الذاتية، ولكن فقط الخبرات التي لها معاني شخصية خاصة. وتبدأ هذه الذاكرة بالظهور عند معظم الاطفال في عمر 4 سنوات ونادرا ما تبدأ قبل 3 سنوات وتحسن ببطء بين عمر 5-8 سنوات.

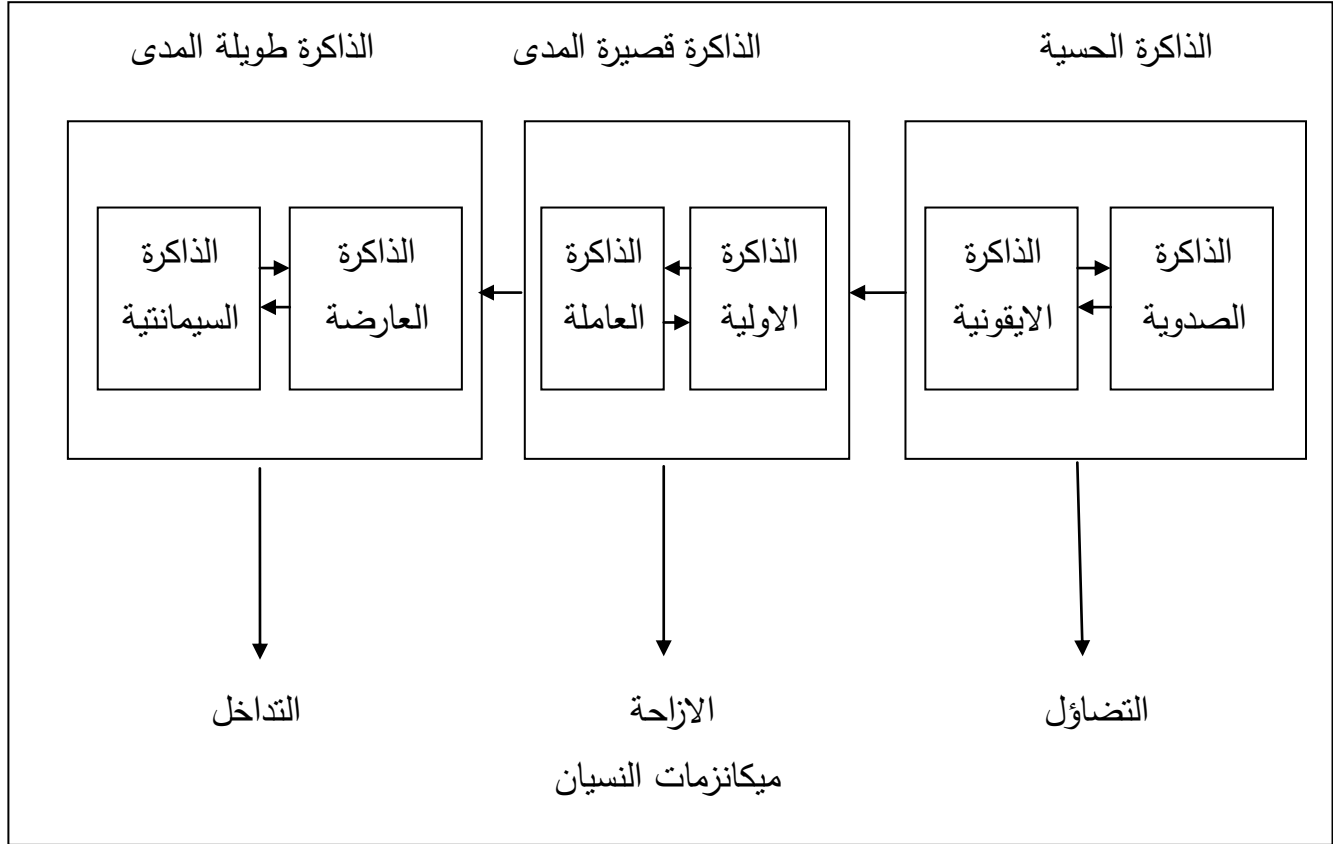
ان ذاكرة السيرة الذاتية على ما يبدو مرتبطة بشكل وثيق مع التطور اللغوي للطفل فالاطفال لا يتمكنون من تخزين الذكريات في عقولهم والتأمل بها و مقارنتها بتلك التي يمتلكها الآخرون قبل ان يتمكن من وصف ذكرياته بكلمات وهنا يظهر دور التفاعل الاجتماعي مع الراشدين كما وسبق ان اشار فايغونسكي في تعليم الطفل كيفية صياغة ذكرياته لطلبها عند الحاجة (ابو غزال، 2007، ص187)

- **ذاكرة المعاني Semantic Memory:** وتسمى ايضا الذاكرة الدلالية، وتشير الى منظومة المعرفة في اطار يشكل تنظيم معرفتنا بالعالم من حولنا وهي تشبه موسوعة المعلومات الحقيقية مثل اسماء الشهور او العمليات الحسابية والكلمات والمفاهيم والقواعد والافكار المجردة، وما هو ضروري لاستخدام اللغة، وحالما تدخل معلومة ما الى الذاكرة المعنوية تصبح دائمة كما تتضمن استراتيجيات حل المشكلات ومهارات التفكير وتعد هامة في عملية فهم المعلومات، والاحتفاظ بها من خلال ربطها بما يعرفه المتعلم مسبقا، وفي تعلم المواد التعليمية الجديدة المبنية على تعلم سابق (القاسم، 2000، ص75)

واقترح تولفينج ان النوعين (الذاكرة الاحداث وذاكرة المعاني) لايفصلان عن بعضهما بعضا كون ذاكرة الاحداث هي في الحقيقة نظام ثانوي للذاكرة المعنوية، وان الفرق بين الذاكرة المعنوية وذاكرة الاحداث يتعلق بالفرق بين معرفتنا عن العالم وتذكرنا للاحداث الشخصية. والمعلومات التي يتم استرجاعها من ذاكرة الاحداث يطرا عليها تغيير في حين لا يحدث مثل هذا التغيير على المعلومات المستردة من الذاكرة الدلالية، فذاكرة الاحداث اكثر تأثرا بعمليات التداخل من الذاكرة الدلالية مما يترتب على ذلك ارتفاع معدل النسيان فيها مقارنة بمعدل النسيان في الذاكرة الدلالية. (الزغول والزرغول، 2003، ص196)

وقد قدم حافظ (1990، 38) شكلا تخطيطيا يوضح انسياب المعلومات بين البيئة الخارجية المحيطة بالفرد ومنظومة عمل الذاكرة على النحو التالي:

الشكل رقم (3) تدفق المعلومات خلال منظومة عمل الذاكرة



عمليات الذاكرة:

عرفت الذاكرة بعملياتها وهي التذكر والاحتفاظ والتعرف والاسترجاع اللاحقين لما قد مر بخبراتنا السابقة، ونظرا لان النسيان قد يصيب بعض اجزاء الخبرة او كلها وفي اية مرحلة من مراحل عمل الذاكرة، فانه يمثل عملية خاصة، لكنها تؤدي وظائف مغايرة للعمليات الاخرى، فهي تارة تعرقلها وتعطلها، وتارة تسهل وتيسر لها فرصا افضل للعمل. (حافظ، 1990، ص 45)

ومن اهم العمليات التي تنطوي عليها ذاكرة الانسان العمليات التالية:

1- التذكر:

سلسلة الجهود الهادفة وجملة المعالجات التي يقوم بها الشخص المتذكر منذ لحظة انتهاء مهمة الإدراك وربما قبل ذلك، بقصد إعداد موضوع ما لإدخاله بصورة تدريجية إلى الذاكرة الطويلة المدى والاحتفاظ به من أجل استعادته لاحقاً عن طريق ترميزه بوساطة منظومات رمزية مختلفة ومتعددة المعايير. وبهذا الترميز يتحقق الانتقال من الذاكرة المؤقتة والقصيرة الأمد إلى الذاكرة الدائمة والطويلة الأمد. (منصور، 2003، ص 371)

ويقسم التذكر إلى نوعين وهما التذكر الارادي والتذكر اللارادي:

أ- التذكر الإرادي: هو نتاج الأفعال التذكيرية الخاصة أي ثمرة لتلك الأفعال التي يكمن هدفها الأساسي في التذكر .تلعب الدوافع الكامنة وراء عملية التذكر الإرادي دورا في تحقيق الاغراض التذكيرية .ويشتمل المخطط التذكيري على خطوات ثلاثة هي:

تجزئة المادة إلى عناصر واجزاء، وإعطاء عنوان لكل جزء او تمييز نقاط استناد (رموز لمضمونه)، جمع وتوحيد الاجزاء انطلاقاً من العناوين او نقاط الارتكاز. أما الفعل التذكيري فيشتمل على مجموعة أطوار أو عمليات هي: الفهم العام للمادة، تقسيم المادة إلى مجموعات من العناصر. تحديد العلاقات بين العناصر في داخل كل مجموعة، تحديد العلاقات بين المجموعات .(غباري وآخرون، 2008، ص146)

ب- التذكر اللارادي : هو تذكر موضوع أو موضوعات ما دون أن تكون هدفاً مباشراً للنشاط أو السلوك ويتم التوصل إلى هذا النوع من التذكر من خلال ارتباط موضوعه بموضوعات النشاط الارادي المقصود.حيث لا يكون المقصود من النشاط الارادي الواعي المنظم بلوغ اغراض تذكيرية وانما يكون الهدف عندئذ تحقيق اغراض عملية ومعرفية، ولهذا يعد التذكر اللارادي أحد نتاجات النشاط الهادف، ويشغل حيزا كبيرا وهاماً في حياة الإنسان ويكون الشكل الرئيسي والوحيد للتذكر في مراحل الطفولة الأولى لكنه يتراجع مع النمو ليفسح المجال للتذكر الإاردي في المراحل النمائية اللاحقة مع أنه يظل ذا أهمية بالغة في مختلف المراحل العمرية . فالاهتمام والتشويق يجعل التذكر اللارادي اكمل واكثر رسوخا، فاذا كان التلميذ مثلاً مهتما بالدرس، فانه على الغالب يتذكره بصورة افضل منه عندما يسمعه كنوع من الواجب، وهذه الوضعية تشير الى اهمية الدافعية الداخلية واثرها في التنظيم الخاص للمسائل الدراسية التي بفضلها تصبح كل نتيجة تعليمية اساسا ووسيلة ناجعة في الوصول الى نتائج جديدة ومثمرة. (منصور، 2003، ص373-374)

2- الاحتفاظ (التخزين) :

وتعرف بأنها "جملة الاستراتيجيات والعمليات التي تستهدف إبقاء المعلومات التي تم إدخالها إلى مخزن الذاكرة عن طريق التذكر لمدة قصيرة أو طويلة في ضوء احتمالات استخدامها في سلوك أو نشاط الفرد اللاحق، علماً أن إبقاء المعلومات في الذاكرة لا يعني أبداً المحافظة بصورة تامة على حالتها المدخلة." (منصور، 2003، ص 380)، وتتوسط بين عمليتي الاكتساب والاسترجاع، ويطلق بعض العلماء عليها عملية التخزين(توق وآخرون، 2001، ص420) ، ففي هذه العملية "يتم اختزان المعلومات التي تحول من المرحلة السابقة في الذاكرة، وتظل هذه المعلومات إلى حين الحاجة إليها". (يوسف، 1997، ص70) فهي تتضمن استبقاء الانطباعات في الذاكرة بتكوين الارتباطات بينها لتشكل وحدات من المعاني، كما يختلف الاحتفاظ من ذاكرة إلى أخرى، ففي الذاكرة الحسية يتم الاحتفاظ بالمعلومات لفترة لا تتجاوز الثانية، بينما يتم

الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة القصيرة المدى لفترة تتراوح بين (20 - 30 ثانية)، أما في الذاكرة طويلة المدى فيتم تخزين المعلومات على نحو دائم. (عبد الله، 2010، ص57)

3- التعرف:

هو شعور بان ما يراه الفرد أو يسمعه في الحاضر هو جزء من خبرة سابقة تكونت في الماضي . وخير مثال على التعرف هو اختبار الاختيار من متعدد حيث يقدم السؤال (العبارة)ويليه عدد من البدائل التي تفسر المثير أو ترتبط معه .ويتم التعرف عندما يقارن الفرد بدائل المثير مع ما هو مخزن في خبرة الفرد أو ذاكرته لمطابقة أحد البدائل مع مادة الذاكرة (العتوم وآخرون، 2005، ص291).

وقد قدم شيبارد (Shepard, 1967) تجربة قام فيها بتوجيه المفحوصين إلى دراسة قائمة من صور المجلات كل صورة فيها على حدة و بعد دراسة المفحوصين للصور كان يعرض عليها أزواجاً من الصور مكونة من واحدة من التي درسوها وواحدة أخرى لم يقوموا بدراستها من بين هذه الصور. وعلى الجانب المقابل لهذا العمل موقف لفظي يقوم فيه المفحوصون بدراسة مجموعة من الجمل اللغوية، وكان يتم قدرتهم على التعرف إلى الجمل التي درسوها عندما تقدم من خلال أزواج من الجمل تتضمن جملة جديدة و جملة قد تمت دراستها. وقد أظهر المفحوصون نسبة 11.8 % من الأخطاء في حالة الجمل اللفظية ونسبة 1.5% من الأخطاء في حالة الصور، وكانت ذاكرة التعرف Recognition memory مرتفعة بشكل كبير في حالة الجمل لكنها كانت تشكل أكثر دقة في حالة الصور. (أندرسون، 2007، ص194) وبالتالي تعتمد عملية التعرف على قدرة الفرد في تحديد المثير الذي تم تعلمه في الماضي وتم تخزين المعلومات التي يمكن بها تمييزه عن غيره من بين عدة مثيرات ماثلة أمامه وواقعة تحت مجاله الحسي.

4- الاسترجاع:

عملية اخراج المعلومات من الذاكرة وهذه العملية تتطلب من الفرد الوعي واليقظة بان المعلومات موجودة اولا في ذاكرته، ثم عليه ان يعرف كيف يستخرجها (دروزة، 2004، ص91)

تعتبر عملية الاسترجاع من اهم العمليات في دراسة الذاكرة الانسانية، وتشير هذه العملية الى تحديد مواقع المعلومات المراد استدعاؤها وتنظيمها، اي القدرة على استدعاء الخبرات التي سبق للفرد ان تعلمها او عايشها. (العناني، 2001، ص192)

ويعرف ايضا بانه عملية البحث عن المعلومات المرغوب فيها في مخزن الذاكرة وتعيين موقعها في هذا المخزن، وعملية تجميع هذه المعلومات وتنظيمها، وعملية ادائها على شكل استجابات ذاكرية (مضمرة او ظاهرة) (نشواتي، 1993، ص393)

فالاسترجاع هو عملية استعادة للمعلومات أو الخبرات التي سبق وأن تم الاحتفاظ بها في الذاكرة. (عبد الله، 2010، ص 58)، أي العملية التي ينتج فيها المتعلم الاستجابات أو المعلومات التي سبق عرضها عليه أثناء موقف التعلم عندما يطلب منه استدعاؤها. (Coon, 2001, p311)

الاسترجاع هو العملية العقلية التي يتذكر فيها الشخص ما احتفظ به من معلومات. (عبد الله، 2003، 42) ويعرف بأنه عملية البحث عن المعلومات وتحصيلها من الذاكرة واستعادتها، وتتوقف على طريقة عرض المادة ومستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة. (الزيات، 2006، ص 311) ويمكن تعريفه بأنه استدعاء للمعلومات والخبرات التي حصلناها من قبل في مختلف ظروفها السابقة وذلك عن طريق الصور الذهنية والألفاظ (هاينز، 2009، ص 251) فنجاح الاسترجاع وزيادة مردوه يتوقف على أساليب التعلم والأساليب المعرفية المرتبطة بها، ومن أهمها وضع مخطط مكتوب أو عقلي للمادة التي يجب استرجاعها، لأن الاستدعاء النشط لصور الموضوعات، والاستدكار المقصود للترابطات التي اتخذت كوسائط تقود بطريقة غير مباشرة إلى استرجاع ما هو مطلوب. (منصور، 2003، 402)

أنواع الاسترجاع:

- 1- الاسترجاع التلقائي: اللاإرادي وغير المقصود وهو استرجاع شبه آلي لا يحتاج إلى جهد وزمن طويل كالتعرف على نغمة موسيقية أو أداء حركة رياضية معينة.
 - 2- الاسترجاع المقصود: وهو الاسترجاع الذي يحتاج إلى الجهد والوقت كاسترجاع المعلومات أو قوانين أو أسماء أو أرقام تعلمها الفرد في الماضي. (العتوم وآخرون، 2005، ص 305)
- فالشكل الأول من الاسترجاع هو الذي نستخدمه في حياتنا اليومية وبشكل طبيعي، ويساعدنا في ممارسة أعمالنا اليومية والمعتادة، أما الشكل الثاني فيتم استخدامه أثناء محاولة استرجاع متعمدة لمعلومات هامة تم حفظها في وقت سابق، مثل استرجاع الطالب للمعلومات المطلوبة أثناء الإجابة على سؤال الامتحان. فالاسترجاع يدخل في كل تفاصيل حياتنا، حيث لا يمكن أن تكون سلوكياتنا وخبراتنا ومذكراتنا متكاملة دون عملية الاسترجاع. (عابدين، 2001، ص 56)

فوائد الاسترجاع بالنسبة للمتعلم:

1- يساعد المتعلم على التعرف على مستواه الحقيقي ونقاط الضعف في تعلمه، ومن ثم يساهم في التخلص من الأخطاء، وتحسين التعلم بصفة عامة.

2- يمثل الاسترجاع موقف اختبار بالنسبة للمتعلم فإذا استطاع المتعلم استرجاع المادة المتعلمة، فإن هذا يعني قدرته على أداء الاختبارات التي تقيس تعلمها أما إذا تعثر في استرجاع المادة المتعلمة فإن هذا يعني فشله في هذه الاختبارات.

3- الاسترجاع نوع من الممارسة لموضوع التعلم، أو تأكيد إن التعلم قد تم بعد الانتهاء من السيطرة على المادة المتعلمة، فالمتعلم عندما يستذكر الموضوع مرة بعد أخرى أثناء التعلم، إنما يمارس موقفا تعليميا معينا، وعندما يسترجعه بعد انتهاء التعلم، فإن ذلك يعني تأكيد التعليم، وفي كلا الحالتين يساهم في تحسين التعلم وتنشيطه (محمود، 1992، ص99-100)

العوامل المؤثرة في الاسترجاع:

1- سرعة وبطء المتعلم: يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث معدل السرعة في عملية التعلم، فمنهم من يتقدم بسرعة ملحوظة في التعلم، ومنهم من هو بطيء التعلم، ويستغرق وقتا طويلا، وخاصة بالنسبة إلى موضوعات التعلم ذاتها، وبالتالي فإن هذا العامل يؤثر في استرجاع الموضوعات من حيث السرعة في التعلم والفهم والاستيعاب. (عطية، 1990، ص202)

2- التنظيم: كلما كانت المعلومات التي تخزن منظمة كلما سهل استرجاعها، لأن عملية الاسترجاع تحتاج إلى نوع من البحث، وهذا التنظيم يجعل عملية البحث أكثر سهولة (عبد الخالق، 2002، ص282)، كما تبين إن تصنيف المعلومات المراد الاحتفاظ بها في الذاكرة تصنيفا جيدا وفق نظام معين يساعد على دقة وسرعة استرجاع المعلومات، فالذاكرة الطويلة الأجل تقوم بتخزين كثير من المعلومات الرئيسية والفرعية التي تتشكل من عناصر تعتبر بمثابة الوحدات الأولى لكثير من المعلومات الرئيسية (الشرقاوي، 1992، ص154)

3- السياق: إن السياق الذي حدثت فيه حادثة ما ، وتم ترميزها، يعد عاملا من العوامل التي تعين على الاسترجاع . فمن السهل استرجاع حدث معين إذا كان في السياق نفسه الذي حدث فيه، والسياس ليس دائما شيئا خارجيا كمكان فيزيقي ، أو وجه شخص معين، ولكن ما يحدث داخلنا عندما نقوم بعملية ترميز المعلومات كحالتنا الداخلية هو أيضا جزء من السياق (عبد الخالق، 2002، ص282)

إن الدلالات البيئية وأهمها الدلالات المكانية، والتي تتمثل في عودة الفرد الى المكان الذي تم فيه تعرفه على المعلومات لأول مرة، والتي يريد تذكرها ودلالات الشيء الخارجي، وهي تشير إلى الأشياء التي توجد في المكان التي تم فيه التعرف على المعلومات المراد تذكرها لأول مرة، والدلالات الصوتية، وهي عبارة عن

كلمات أو عبارات لها أصوات تشبه المعلومات المراد تذكرها، ودلالات المعنى ومنها المعنى الخارجي، ويوضح وجود أشياء خارجية ترتبط في المعنى بالمعلومات المرغوب تذكرها، والمعنى الداخلي ويشير إلى الأفكار التي ينتجها الفرد بنفسه ، وترتبط في المعنى بالمعلومات المراد تذكرها (الشرقاوي، 2003، ص162)

4- العوامل الانفعالية: يؤثر الانفعال في عملية الاسترجاع من الذاكرة طويلة الأمد ويتم ذلك بطرق ثلاث:

أولاً: يميل الإنسان إلى التفكير في المواقف المشحونة انفعاليا سواء أكانت موجبة أم سالبة أكثر مما يفكر في المواقف المحايدة.

ثانياً: الانفعالات السلبية تعوق الاسترجاع حيث تتدخل في عملية الاسترجاع.

ثالثاً: تعد الحالة الانفعالية جزءاً من السياق حيث تسترجع المعلومات بشكل أفضل عندما تترافق مع الحالة الانفعالية (عبد الخالق، 2002، ص287)

فعملية الاسترجاع تتأثر بالطريقة التي يتم من خلالها عملية التخطيط لاسترجاع المعلومات. وبطرق تنظيم المعلومات، وهناك كثير من الطرق التي تساعد في عملية الاسترجاع منها: وضع نماذج لكيفية ترابط العناصر والأجزاء، ووضع تسلسلات خطية للمعلومات، وبناء مخططات مفاهيمية للمادة التعليمية. كما أن استخدام الكلمات المفتاحية وتنويعها بحيث لا يتم نسيانها له دور فاعل في عملية الاسترجاع، إضافة إلى ربط كثير من المعلومات بكلمة مفتاحية واحدة بحيث إذا تم ذكر الكلمة المفتاحية، يتم استدعاء مجموعة من المعلومات معها. (أبو رياش، 2007، ص188) وإن تنظيم المعلومات يمثل أهمية كبرى في تسهيل عمليتي الحفظ والاسترجاع في الذاكرة، فتتظيم المعلومات عند خزنها يساعد على زيادة الاحتفاظ بها وتذكرها عند الحاجة لها. (عبد الله، 2010، ص 58)

وتلعب تلميحات الذاكرة دوراً فعالاً في استرجاع أو تذكر المعلومات التي يتعلمها الفرد سابقاً، لأن عملية ترميز أو تشفير المعلومات فيما إذا دخلت تلك المعلومات إلى جهاز الذاكرة تصبح إمكانية تذكرها أيسر وأسهل مرة أخرى إذا استعمل الفرد تلميح مرتبط مع تلك المعلومات في استرجاعها من مخزن الذاكرة.

(Mayers, 2004, P353) وقد أثبتت التجارب أنه عندما يقوم المفحوصون بتفصيل Elaborate المواد موضوع الدراسة إنهم يميلون إلى استدعاء الكثير مما استذكروه، ولكنهم أيضاً يميلون إلى استدعاء استدلالات Inferences لم يستذكروها. (أندرسون، 2007، ص 298) فاسترجاع المعلومات والأداء لا يتأثر بالمشيريات التي يتعرض لها الفرد فقط، بل يتأثر بالتخمينات والاستدلالات حول المعنى الذي تتطوي عليه هذه المشيريات أيضاً. (ساسان، 2007، ص51) كذلك فالاسترجاع يتأثر بالحالة النفسية ودرجة اهتمام الشخص بالموضوع وألفته فيه.

مراحل الاسترجاع:

عملية الاسترجاع هي عملية تحري واستقصاء وتنقيب وانتقاء واتخاذ قرار، أي أن هناك نشاطا عقليا يتم القيام به بين تحديد مسألة الاسترجاع وبين حل هذه المسألة. وهي تستغرق زمنا، وتجتاز مراحل متعاقبة ومتداخلة، وهذه المراحل هي:

1- البحث عن المعلومات: بعد تحديد مسألة الاسترجاع يقوم الفرد بالبحث عن المعلومات المتصلة بموضوع الاسترجاع، وفي ضوء الطرائق التي اتبعها في التذكر والإدخال سوف يفتش وينقب عن ما هو مطلوب، وتتباين مرحلة البحث عن المعلومات بقصد استرجاعها من حيث مضمونها وجريانها تبعا لتباين أشكال الذاكرة مخزن حسي، ذاكرة قصيرة الأمد، ذاكرة طويلة الأمد، ويتم تفحص سريع لمحتويات الذاكرة لإصدار حكم أو اتخاذ قرار حول توافر المعلومات المطلوب تذكرها، وإذا كانت المعلومات المطلوبة موجودة فهل هي بالمتناول؟ أم أنها تتطلب جهدا عقليا. (منصور، 2003، 406).

2- مرحلة تجميع وتنظيم المعلومات: يتطلب البحث عن المعلومات مجهودا عقليا من قبل الفرد يتضمن البحث عن أجزاء المعلومات المطلوبة وربطها معا لتنظيم الاستجابة المطلوبة.

ويعد مبدأ انتشار اثر التنشيط احد الاستراتيجيات المعرفية التي تساعد على عملية الاسترجاع حيث يتم تجميع واستدعاء العديد من المعلومات المرتبطة بالخبرات المراد تذكرها، وينص هذا المبدأ على أن المعلومات تخزن في الذاكرة على شكل شبكات متداخلة في كل منها معلومات ذات اتصال بمفهوم ما، ويعتمد تقارب أو تباعد هذه الشبكات على مدى وجود العلاقات فيما بينها، ومدى قوتها، وهكذا فإن إثارة أية شبكة من هذه الشبكات لوجود منبه ما ربما يعمل على إثارة جميع الشبكات الأخرى القريبة منها، أو تلك التي ترتبط معها بعلاقات معينة، وفقا لهذا المبدأ فإن كل شبكة تمثل مثيلا يعمل على إثارة الشبكة الأخرى (ولكن هذا المبدأ يفشل أحيانا في تنشيط المعلومات المطلوب تذكرها، ولاسيما الغامضة منها أو الناقصة، وفي مثل هذه الحالات يتم اللجوء إلى إستراتيجية معرفية أخرى، تتمثل في إعادة بناء الخبرة من خلال استخدام مبدأ العصف الذهني، وفيه يتم البحث عن دلالات وقرائن، فالمعلومات التي يستخدمها الفرد كقرائن ربما لا تكون على اتصال دقيق بالمشير أو الخبرة المراد تذكرها، ولكنها ربما تساعد على تذكر بعض المعلومات المرتبطة بالخبرة المراد استرجاعها (الزغول و الزغول، 2003، ص110)

3- المقارنة والتقييم: إن تنظيم المعلومات وتجميع العناصر المطلوبة وصياغة هذه المعطيات في خطة واكتمال هذه الخطة لا يعني ابدأ وصول عملية الاسترجاع إلى نهاية المطاف وإنما يعني بلوغها مرحلة متقدمة جدا اذا بعد القيام بالتنظيم والتجميع والتوحيد لابد من التأكد ان ما تم اعداده وتجهيزه من معلومات هو المطلوب وليس شي اخر وهنا تكتسي عمليات المقارنة والتقييم الجزئي والكلي اهمية خاصة لأنها توفر

قدرا اكبر من الثقة فيما انجزناه او تؤدي إلى إعادة العمل والاستمرار فيه وصولا إلى الهدف المنشود. (منصور، 2003، ص407)

4- تحقق الاسترجاع: وهي المرحلة الأخيرة التي تتمثل في الأداء الظاهري القابل للملاحظة والقياس، أي نقل وترجمة المخطط العقلي وترجمته إلى مجموعة إجراءات تحقق غرض الاسترجاع كما تصورها واعدتها ونفذها الفرد التي استندت إليه مهمة الاسترجاع، فالاسترجاع قد يأخذ شكل الاستجابات الظاهرة حركية ولفظية، وتتراوح الاستجابات الحركية بين إشارة بسيطة أو ضغط على زر، أو إعادة إنتاج عمل حركي معقد، كما تتراوح اللفظية بين نعم أو لا . إن الاستجابة الظاهرة مهما كان نوعها تتطلب بالإضافة إلى عمليات البحث في الذاكرة الطويلة والمعالجات التنظيمية والتجمعية في الذاكرة العاملة بعض العمليات الإضافية لإنتاجها على نحو سلوكي ظاهري وعلى الرغم من ضرورة بعض العمليات المخرجة لإنتاج الاستجابات الظاهرة إلا أنهم ينزعون إلى التأكيد على طرق ترميز المعلومات وتخزينها وإعادتها من الذاكرة طويلة الأمد إلى الذاكرة العاملة أكثر من التأكيد على المكون الخارجي للاسترجاع ، حيث يرى بعض الباحثين إن المكون الخارجي لعملية الاسترجاع يعمل وفق نموذج التغذية الراجعة ، حيث تقوم الذاكرة العاملة بتوجيه الاستجابات الظاهرة، ويعتمد نظام التوجيه على مدى تلاوم المعلومات المطلوبة مع المعلومات المتوفرة في الذاكرة العاملة. (النشواتي، 1993، ص399)

إن المراحل المذكورة تأخذ المنحى الترتيبي المذكور بصفة عامة، لكن هذا لا يعني أنها دوما وفي كل موقف. وبغض النظر عن الشخصية والموضوع تتسم بنمط واحد ، وإنها متنوعة متغيرة في كل موقف كما إن المرحلة وانتشارها والأمد الذي تستغرقه تختلف من فرد لآخر، كما تختلف لدى الشخص الواحد من حيث التعاقب والتسلسل، فالحركة عبر المراحل قد تأخذ شكلا تقدما، وهذا هو الغالب كما قد تأخذ شكلا تراجعيا أحيانا، لاسيما في حال ارتكاب خطأ أو عدم الوثوق فيما تم التوصل إليه . (منصور، 2003، ص407)

استراتيجيات الاسترجاع:

- استراتيجية التسميع Rehearsal Strateg:

وهي استراتيجية شائعة يلجأ إليها المفحوصون حين يطلب منهم تذكر اشياء لفظية (كلمات او حروف او اعداد) او شكلية وهي تعتمد على التكرار، وترجع اهمية التسميع عند رتھرورد (Rutherford, 2005) الى انه يساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات في حالة نشطة باستمرار في مخزن الذاكرة العاملة، كما انه يزيد من احتفاظ الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة بالمعلومات. (حسن، 2006، ص44).

ويوجد هناك اثنتان من عمليات التسميع في نظام الذاكرة هما:

1- تحدث عادة في الذاكرة قصيرة المدى للمساعدة في التمكن من المعلومات المطلوب حفظها في الذاكرة، ويطلق عليها عملية التمكن أو المحافظة.

ويطلب هذا النوع من التسميع المحافظ تكرار أو إعادة المعلومات في الذهن، ويتم اللجوء الى هذا النوع من التسميع عندما يكون الهدف هو الاستخدام الفوري أو الانني للمعلومات، حيث يعمل الفرد على تسميعها كي تبقى نشطة حتى يتسنى له استخدامها. وفي حال الاستخدام لهذه المعلومات ربما يهملها الفرد اذا شعر انه لن يستخدمها مستقبلا، او يبذل مزيدا من الجهد المعرفي لارسالها الى الذاكرة طويلة المدى من اجل الاحتفاظ بها اذا شعر ان وجود مثل المعلومات يساعده على تحقيق اهداف مستقبلية، ومن الامثلة على هذا النوع حفظ رقم تلفون او بعض المعلومات مثل الاسماء والمصطلحات وغيرها.

2- تحدث في الذاكرة طويلة المدى للمساعدة في تكامل المعلومات داخل هذا النظام، ويطلق عليها عملية التسميع التكاملي.

ويلجأ الفرد لهذا النوع من التسميع عندما يكون الهدف الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة، ففي مثل هذه الحالة لا يلجأ الفرد الى تسميع المعلومات او ترديدها فحسب، بل يحاول ربطها ببعض الاشياء المألوفة بالنسبة له كي تساعده على استرجاعها بسهولة لاحقا، فهذا النوع لا يحافظ على المعلومات في الذاكرة العاملة فقط، بل يساعد على نقل المعلومات الى الذاكرة طويلة المدى، لذا تعد عملية التسميع عملية تحكم تنفيذية تؤثر على سير المعلومات وتخزينها في الذاكرة.

ويرى كريك ولوكارت Craik and Locart, 1972 ان التسميع التكاملي اكثر فائدة للذاكرة طويلة المدى من التسميع المحافظ، لان الفرد يستخدم فيه كثير من العمليات المعرفية، فالتسميع المحافظ والتكاملي يعتبران طرفين متقابلين على خط متصل على احدى نهايتي هذا الخط نجد العمليات الدنيا المطلوبة لتكرار مرات عديدة، وفي الطرف الاخر نجد الانشطة العملية التي يتم بواسطتها ربط المعلومات المراد تعلمها بمعلومات اخرى موجودة بالفعل في ذاكرة الفرد، وهذا ما اكده ولوبي واخرون Wilbughby et al, 1993 حيث ذكروا ان التسميع التكاملي يعتبر استراتيجية فعالة حيث انها تساعد الطلاب على تنمية طرائقهم في التعلم والتذكر، وذلك لان الطلاب يبذلون مزيد من الجهد في حفظ المعلومات (عطية، 2002، ص51-52)

وهناك استراتيجيتان للتسميع، احدهما لمهام التعلم الاساسية، والاخرى لمهام التعلم المعقدة، فبالنسبة لاستراتيجيات التسميع لمهام التعلم الاساسية، فانها تركز على التكرار البسيط، مثل تكرار مراحل النمو الانساني حسب ترتيبها، او مواقع حربية تاريخية حسب تاريخ حدوثها، وتكرار اسماء الطيف، ومن المعروف ان اكتساب المعلومات الاساسية البسيطة ضروري لايجاد قاعدة معلومات موحدة باعتبارها الخطوة الاولى

للأنشطة التنظيمية والتكاملية المطلوبة في اتخاذ القرار وحل المشكلات، فقد أوضح شميك 1983 Schmeck, انه حتى التلاميذ مرتفعي الذكاء لا يستطيعون اداء معالجة للمعلومات في صورها الاكثر عمقا مالم يكن لديهم قاعدة من المعلومات، وقد اظهرت دراسات رشت وسيسلك 1988 Recht&Ceslic اهمية معرفة المعلومات السابقة في فهم المادة المقروءة واستدعائها، وأشار الى ان معرفة المعلومات تعد محددا قويا لكمية المعلومات المستدعاة ونوعيتها، هذا على الرغم من ان باركينز وسالمون 1989 Perkins&Salomon, اوضحا ان هذه المعرفة ضرورية بيد انها ليست كافية لاكتساب الاستراتيجيات او الاتقان الا ان المفهوم الجديد لنمو الاتقان يشير الى ان الحفظ الاصم قد يكون له مكان ضروري في المراحل الاولى لتعلم مجال معين، الا ان النجاح النهائي يعتمد على ما هو اكثر من مجرد تجميع وتراكم الحقائق المنفصلة الى حد ما، فالمهم هو كيفية تنظيم هذه المعلومات، والحفاظ عليها، والربط بينها والوصول اليها. اما بالنسبة لاستراتيجيات التسميع لمهام التعلم المعقدة فيكون الاهتمام هناك ابعد من الحفظ السطحي لاجزاء المعلومات غير المترابطة او القوائم البسيطة، وانما يشمل وضع الخطوط تحت الملاحظات او اجزاء معينة في النص وتدوين الملاحظات اثناء شرح المعلم، وتكون هذه الاستراتيجيات ذات فاعلية عندما تسمح باحداث عمليات ذات اثر مثل الشرح والفهم والتوضيح (علي والحاروني، 2004، 5-6)

تتعارض وجهات النظر فيما يتعلق بمدى كفاءة استراتيجية التسميع في تشفير او تخزين المعلومات وبالتالي استدعاؤها، فيرى البعض ان النشاط الصوتي (التسميع) ليس شرطا ضروريا للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، ويرى البعض الاخر ان التسميع له فوائد كثيرة في حالة تذكر المواد البسيطة والمعقدة، ويؤدي الى تحسين عملية الاسترجاع والى فهم اكثر بصفة خاصة، عندما يقوم التسميع على فهم المعنى في تشفير واستدعاء المعلومات (شحات وحسانين، 2002، ص60)

– استراتيجية التنظيم Organization Strategy:

ان التنظيم يتم بناء على التشابه والتقارب في فئات متفاعلة تعمل على تكوين مجموعات يسهل تعلمها، ويشير التنظيم الى البناء الموجود والمفترض وجوده بين مجموعة من المفردات التي يدل تذكرها على مستوى الاداء فيما بعد.

ويرى سولسو (2000) ان مفهوم التنظيم يعني عملية تجميع او تصنيف العناصر المتشابهة من حيث المعنى، فعلى سبيل المثال يمكن القول ان (ريجان، كارتر، بوش، نيكسون، جونسون، كنيدي) رؤساء الولايات المتحدة الامريكية، ولكن (كارتر، جونسون، كنيدي) ديمقراطيون، في حين ان (ريجان، نيكسون، بوش) جمهوريون. (سرور، 1994، ص67)

ويقصد باستراتيجية التنظيم محاولة ايجاد او اشتقاق تنظيم او ترتيب للمادة المتعلمة، كان توجد اسس مشتركة للوحدات اكثر عمومية او ذات رتب اعلى، مثلا (الاخضر، الاصفر، الاحمر، الازرق) كلها تنتمي الى فئة الالوان، كذلك (الخوخ، المشمش، البرتقال) كلها فواكه وهكذا، ومن الاساليب الفعالة الاخرى تنظيم المادة المتعلمة في تكوين هرمي، والتكوين الهرمي هو تنظيم يتم بترتيب الفقرات من خلاله في شكل سلسلة من الفئات، حيث تكون الفئات الاكثر عمومية في القمة ثم الفئات الاقل عمومية ثم الفئات النوعية، ويؤدي تنظيم المفاهيم المتعلمة واشتقاق اطر لها الى تيسير تعلمها والاحتفاظ بها ومن ثم تذكرها، فالمادة المتعلمة ليست مجرد مجموعة كلمات منفردة ومعزولة عن بعضها البعض وانما هي تقبل الترتيب والتنظيم واعادة الصياغة، والاشتقاق، والاستدخال، والتوليف، والتوليد، ومن ثم يمكن ان تكون كائنا حيا نشطا فعالا ممتعا ومثيرا ويمكن لكل من المعلم والمتعلم ان يوظف هذه الخصائص في الوصول الى التعلم الفعال (غانم، 1994، ص26) وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الهامة في تذكر المعلومات التي تبدو غير مترابطة، وذلك لان استخدام هذه الاستراتيجية يساعد في تنظيم وتصنيف وربط هذه المعلومات، مما يسهم في النجاح الاكاديمي للفرد، فالمادة المنظمة بصورة جيدة يمكن تخزينها واسترجاعها بمستويات عالية الدقة. ويعد التنظيم عملية ذاتية تختلف من شخص الى اخر، ويظهر ذلك من خلال اداء الافراد للمهام التي تتضمن مفردات غير مترابطة، فالوظيفة الرئيسة في عمل الاستراتيجيات التنظيمية هي ان المواد المنتظمة يسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة الامد اكثر من المواد غير المنتظمة، نظرا لان الفرد يميل الى استدعاء العناصر المترابطة معا. (علي، 2005، ص14)

ونتوقف عملية التنظيم هذه على عدة عوامل بعضها يتعلق بطبيعة المواد المراد تذكرها وبعضها يتعلق بالفرد، ومن هذه العوامل مايلي:

- قابلية المادة موضوع الحفظ والتذكر للتنظيم او التصنيف او الربطة.
- درجة مالوفية هذه المادة.
- طريقة عرض المادة موضوع الحفظ والتذكر او تنظيمها.
- النشاط الذاتي الذي يبذله الفرد في حفظه وتجهيزه واسترجاعه لها.

وتتضمن استراتيجيات التنظيم ثلاث استراتيجيات شائعة الاستخدام، وهي كالاتي:

1- استراتيجية التجزيل **Chunking Strategy**:

عندما يستخدم الفرد هذه الاستراتيجية يحاول اعادة تنظيم عناصر المهمة المطروحة حتى يكون منها وحدات معلوماتية جديدة مالوفة لديه، وهذا يؤدي الى تخفيف الضغط الواقع على الذاكرة، ويسمح بزيارة سعتها وسهولة استرجاعها.

وقد قدم ميلر Miller مصطلح التجزيل حين افترض ان سعة الذاكرة قصيرة الامد تتحدد بعد الجزل التي يتم حملها فيها وليس بعد العناصر المقدمة، فالذاكرة الفورية تستطيع حمل 9 جزلات على الاكثر، ويعد حرف S جزلة، وبعد المقطع So جزلة، وبعد المقطع Sop جزلة، وبعد المقطع Stop جزلة، وبالتالي فهناك سهولة نسبية في تذكر كل منها، وكلما استطاع الفرد زيادة محتوى الجزلة زادت سعة الذاكرة لديه، وتعد هذه الاستراتيجية اكثر فاعلية في الاحتفاظ بالحروف والكلمات والاسماء والارقام والاعداد الكبيرة، فبالدريب على التجزيل استطاع شخص متوسط الذكاء بعد اكثر من 20 شهر ان يزد مدى ذاكرته من 7 الى 80 رقم تقريبا، حيث يدمج الارقام في مجموعات ذات معنى شخصي له، تتضمن على مجموعة من ثلاثة الى اربعة ارقام كازمنة لسباق خيالي على سبيل المثال 3492 اصبحت 3 دقائق و (49,2) ثانية، والمجموعات التي لم تشفر بازمنة العدد شفرها كاعمار وتواريخ مالوفة (غانم، 1994، ص27)

2- استراتيجية التجمع (العنفدة) **Clustering Strategy**:

وفيهما تدمج المفردات المراد الاحتفاظ بها في تصنيفات رئيسة او فئات اكبر بناء على خصائصها المشتركة، فمستخدم هذه الاستراتيجية يحاول البحث عما اذا كانت القائمة المعروضة والمراد حفظها تتضمن التنظيمات او التجمعات، واذا كان هناك مثل هذه التنظيمات فهل يمكن اكتشافها؟ وهل يستطيع الفرد الافادة منها بنجاح في عملية الحفظ؟

ويذكر فلافيل 1985 الخطوات الاجرائية لتطبيق هذه الاستراتيجية وهي:

الخطوة الاولى: عندما تعرض على الفرد المهمة او قائمة المعلومات المطلوب حفظها فانه يلاحظ بسهولة ان القائمة تتكون من بعض الاشياء التي يجمعها تصنيف واحد كالملابس او الفواكه او ان بعض المعلومات التي تتضمنها القائمة ترتبط فيما بينها من حيث مدلول معانيها كالاشياء التي ترتبط بعملية الكتابة او مكونات السيارة او الاشياء الخاصة بالمدرسة.

الخطوة الثانية: تتمثل في محاولة الفرد الوصول الى هذا التصنيف او تجمعات المعاني.

الخطوة الثالثة: تتمثل في محاولة الفرد تكرار العناصر في كل فئة مما يؤدي في النهاية الى حفظ القائمة كلها.

ويرى جونيك ونواجيزك Johnc&Nawagzyk, 1998 ان التعليمات فيل مرحلة التشفير توضح طبيعة العلاقات بين المفردات المحتوية عليها المهمة وذلك يزيد من فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية. فاذا استطاع الفرد تجميع المعلومات المتضمنة في المهمة، في فئات او تصنيفات مالوفة فان الاستدعاء الصريح لمسمى الفئة اثناء مرحلة الاسترجاع يعد بمثابة مسار استدعاء المعلومات المرتبطة بتلك الفئة. وهذا يزيد من كفاءة الاداء. (سرور، 1994، ص69)

3- التنظيم الذاتي Subjective Organization:

وهو دمج المفردات غير المترابطة معا بحيث تتجمع عند الاستدعاء في وحدات تتشابه من حيث المعنى، او الصوت، او المألوفية.

ويشير هوستن واخرون Houston, et al, 1979 عرفوا التنظيم لذاتي بانه قيام المفحوص شعوريا او لا شعوريا بتنظيم المعلومات التي تعرض عليه سواء اكانت مجموعة من الكلمات ام غيرها تنظيما ذاتيا يبدو من خلال تذكر المفحوص لكلمات معينة او مجموعات معينة من الكلمات بشي من الاتساق على الرغم من عرضها بطريقة عشوائية. (غانم، 1994، ص30)

وتوجد عدة انواع تنظيمية مختلفة للمعلومات منها:

1- التنظيم الهرمي: وهو تنظيم تصنيفي يتميز بالعديد من المكونات في مستويات شجرية مترابطة تتدرج من العام الى الخاص.

2- التنظيم العشوائي: ويتميز بغياب أي تصنيف او ترتيب او تجانس للمعلومات.

3- التنظيم المتسلسل: يتميز بترتيب اولي فعال لعدد من الوحدات المتسلسلة داخل مدى الاستيعاب ويرتبط تتابعيا الى الهدف.

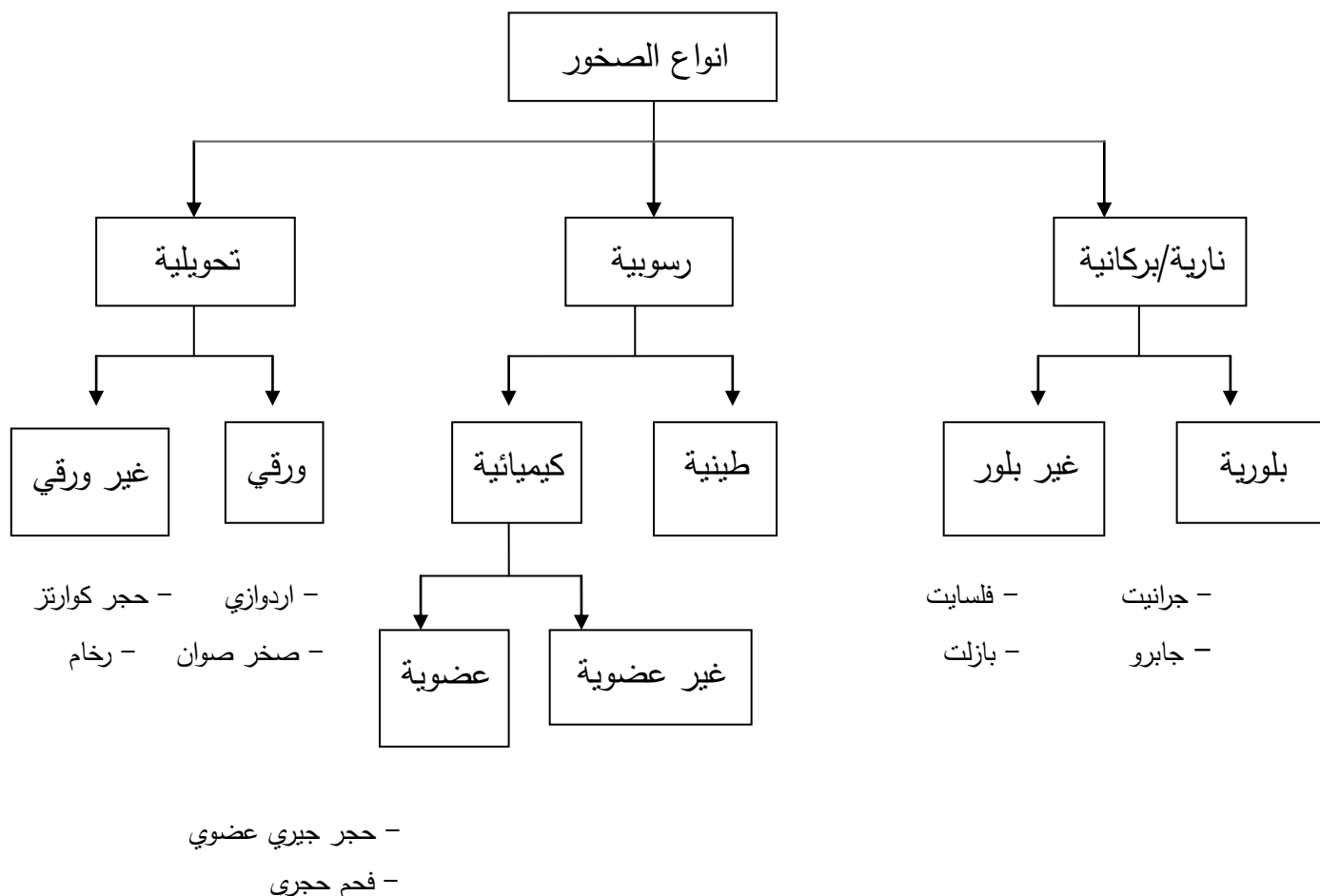
4- التنظيم الفئوي: هو تنظيم تصنيفي يتميز بمستويين من المكونات يرتبطان فيما بينهما بعدد من الخواص.

5- التنظيم الارتباطي: ويتميز بتتناسق ترتيب الارتباطات في اتجاهات متعددة، ولا يزيد عدد الوحدات عن ثلاث او اربع وحدات، فتظهر ستة ارتباطات عند وجود ثلاث وحدات من المعلومات.

6- التنظيم المصفوفي: وهو تنظيم تصنيفي يعتمد في جوهره على فكرة التصنيف المستعرض في بعدين (افقي ورأسي) (سرور، 1994، ص72-73)

والشكل التالي يوضح كيف يمكن استخدام استراتيجية التنظيم يسهل عملية التعلم واكتساب المادة المتعلمة بها:

الشكل (4) استخدام استراتيجية التنظيم يسهل عملية التعلم واكتساب المادة المتعلمة بها



- استراتيجية التخيل Imagery Strategy:

وهي انتاج صور عقلية مبتكرة ترتبط بالمادة المقروءة، مما يؤدي الى تحسن في عملية استرجاع هذه المادة، فهي تعتمد على تشفير المعلومات عن طريق تكوين صور تذكيرية عقلية، ويتم ربط المفردات المراد تشفيرها بصور تخيلية من واقع خبرات الفرد الحسية، وعند الاسترجاع يتجول الفرد عقليا في الصور التخيلية والمفردات المرتبطة بكل منها. (علي والحاروني، 2004، ص16)

ومن الاستراتيجيات التخيلية مايلي:

1- طريقة المواضيع المكانية:

تعتبر من اقدم استراتيجيات التشفير واكثرها تأثيرا ، وتتخلص بتخيل مكان مالوف مثل البيت او الطريق الى العمل، وفيها يتم اختيار نقاط بارزة فيه مثل باب ، منزل، عمود كهرباء...الخ، ثم يتم ربط الافكار او الكلمات التي يتم حفظها بهذه النقاط. كما تقوم هذه الاستراتيجية على ترميز المادة المراد استرجاعها وربطها بدلالات مالوفة واماكن محسوسة بالذاكرة.

ويرى الشحات 1996 ان هناك مجموعة من القواعد الاساسية التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية وتتمثل في الاتي:

- تصور سلسلة من الاماكن الطبيعية التي تتعاقب مكانيا، والتي يعرفها المفحوص جيدا.
 - اشتقاق صورة تصويرية او تخيلية تمثل كل فقرة من الفقرات المراد حفظها واسترجاعها.
 - ربط الفقرات واحدة تلو الاخرى بالاماكن المحتفظ بها بالذاكرة. (حسن، 2006، ص51)
- 2- طريقة الكلمة المفتاحية:

تقوم هذه الاستراتيجية على اساس انتقاء المتعلم لكلمة واحدة شاملة لفكرة طويلة تنثير عدة كلمات او افكار في ذهنه، كما ان الكلمة الواحدة المحتصرة تشكل المفتاح لعدد كبير من الجمل والكلمات وقد تكون هذه الاستراتيجية مفيدة في تعلم مفردات من لغة اجنبية وذلك بوضو مفتاح من خلال كلمة اخرى من اللغة العربية او الانكليزية تشبهها في اللفظ وتدلل عليها، فاذا اردت تذكر كلمة من الاسبانية والتي تعني الصديق فانك تستطيع ربطها مع الكلمة الانكليزية لان الصديق يذهب ويأتي معك دائما، او تربطها بسم صديق لك يشبه اسمه هذه الكلمة مثل كلمة امجد.

3- طريقة القصة:

هي استراتيجية تعتمد على تحويل المادة المطلوب حفظها الى موضوع قصير، وهي مفيدة وتصلح عند حفظ القوائم الطويلة.

وتقوم هذه الاستراتيجية في الغالب على دمج المعلومات المتشابهة معا في صورة جملة مفيدة لها معنى او بناء صورة عقلية متفاعلة تربط المفردات المطلوب استرجاعها معا في قصة واحدة، ويقوم المفحوص ايضا بتقديم بعض المفردات على الاخرى مما يسهل له بناء القصة، وبذلك لا يلتزم المفحوص باعادة كلمات القائمة كما وردت عند مشاهدته لها. (عطية، 2002، ص60)

5- النسيان:

وهو عملية معاكسة من حيث غرضها ومضمونها لعملية الاحتفاظ. تتجلى في فقدان هذه المادة او تلك من الذاكرة، جزئيا او كليا، لفترة مؤقتة او دائمة، ويودي النسيان دورا هاما في حياتنا بوجه عام، وفي نشاطنا التعليمي بوجه خاص، وله وظيفتان متعارضتان فهو يلعب دورا ايجابيا اذا لولاه لما استطاعت الشخصية ان تنهض باعبائها وتحافظ على وحدتها وحسن تكيفها مع البيئة، حيث يعمل النسيان بصورة دائمة على استبعاد وطرده المعلومات التي لم نعد بحاجة اليها ولا ينتظر منها فائدة في النشاط المقبل، ويهيئ الفرصة المناسبة للمعلومات الجديدة والحيوية من اجل ترميزها وتثبيتها وبالتالي يسهم في توفير الاساس الضروري للنمو المستمر والمتجدد. كما يلعب دورا سلبيا معرقلا يتجلى في خسارتنا لمعلومات ومهارات واداءات في غاية

الاهمية والحيوية مع اننا كنا قد حفظناها من قبل وتعد مسألة استرجاعها مسألة ملحة وعاجلة ومع ذلك تستعصي على الاسترجاع (منصور، 2003، ص 413)

والنسيان ظاهرة إنسانية مألوفة تحدث يومياً مع الناس، ولكن الناس ينسون لأسباب مختلفة، إلا أن أكثر التفسيرات لظاهرة النسيان هي:

- الفشل في الترميز إلى أن المعلومات التي نبحث عنها أثناء عملية الاسترجاع لم تكن قد تم تعلمها أصلاً، فقد يكون المتعلمون توهّموا أنهم تعلموها، ولاسيما إذا كانوا من القراء الضعاف الذين يظنون أنهم قد فهموا مادة معينة في الوقت الذي يكونون لم يفهموها جيداً في الحقيقة .

- الفشل في استرجاع المعلومات التي تم ترميزها في الذاكرة، ويشير إلى عدم القدرة على النفاذ إلى المعلومات التي تم تعلمها سابقاً والوصول إليها. ولعل من الاستراتيجيات الشائعة في رفع مستوى الاسترجاع تدوين الملاحظات وهي استراتيجية خارجية للاسترجاع .

- التداخل ويعني ببساطة أن حوادث أخرى أو معلومات جديدة وقفت في طريق الاسترجاع كذلك يمكن أن يحدث النسيان، بالطبع، بسبب عوامل أخرى مثل فقدان الذاكرة Amnesia أو مرض الزهايمر، (أبو رياش، 2007، ص 402-403) وبكل الأحوال بمرور الوقت فإن ذاكرتنا تفقد بعض المعلومات من الخبرة الأصلية، والمهم أن فقد بعض المعلومات يكون تلقائياً، فنحن نميل إلى الاحتفاظ بالمعلومات الأكثر معنى أو فائدة. (أندرسون، 2007، ص 18)

ان تفسير اسباب النسيان يمكن تلمسها في النظريات التي فسرت النسيان، حيث لا تستطيع نظرية واحدة من هذه النظريات ان تقدم تعليلاً كافياً لشتى اشكال النسيان، اي ان كل نظرية تقدم فقط جزءاً من الحقائق المتصلة بها وهذه النظريات هي:

- نظرية الانطفاء:

ابسط واقدم نظرية في تفسير النسيان، ومفادها ان النسيان نتيجة للانطفاء التلقائي لاثار الذاكرة، والذي يزداد تدريجياً، وبصورة الية مع مرور الزمن. ومن الامثلة المؤيدة لهذه النظرية، ويمكن ملاحظتها يومياً: نسيان المعلومات، واسماء الاشخاص والاماكن التي انقضى على تذكرها زمناً طويلاً، وهذا يشير الى ان المادة التي نتعلمها تتلاشى، او تسقط من الذاكرة بمرور الزمن، ولكن على الرغم من كثرة الوقائع وتعدد التجارب التي تؤكد العلاقة بين النسيان والمدة التي تتقضي على التعلم والاحتفاظ بحيث كلما مضت فترة اطول على حدوث التذكر والاحتفاظ كلما كان هناك احتمال اكبر لحدوث النسيان، ان عامل الزمن لوحده لا يكفي لتفسير تنوعات ظواهر النسيان ان الزمن بحد ذاته لا يمكن ان يتسبب في النسيان، فهناك الكثير من المعلومات والخبرات نحفظ بها مدى الحياة. (منصور، 2003، ص 414)

فالمعلومات يصيبها الضعف والاضمحلال وتتلاشى مع مرور الوقت، بصرف النظر عما اذا كان هناك معلومات جديدة سوف تتلوها ام لا، ومعنى ذلك ان المعلومات المختزنة هي اثر يذبل بمرور الوقت، كما تذبل ألوان الصور بمرور السنين (عبد الخالق، 2002، ص278)

- نظرية التداخل:

وترى هذه النظرية ان النسيان يعود الى تداخل المعلومات الجديدة مع القديمة المختزنة في الذاكرة، والى اختلاط وتشابك الافكار والمهارات والخبرات عموما فيما بينها، وان هذا التداخل والاختلاط هو السبب الوحيد للنسيان، اي ان النسيان ناتج عن كف الاثار، فقد اشار ميللر الى ان النسيان يعود الى التأثير المثبط او الكاف الذي تعاني منه الاثار وتبديه المواد او التنبيهات السابقة لها، والتنبيهات التي بعدها، وبأخذ التداخل مظهرين فاما ان يؤدي تعلم وتذكر مادة جديدة الى اعاقه وكف القدرة على استرجاع مادة سابقة لهذا التعلم، وهذا يطلق عليه الكف الرجعي او ان يؤدي الى عرقلة وكف المادة التي يتم تعلمها وتذكرها بعد ذلك، ويطلق عليه الكف السبقي (منصور، 2003، ص415)

1- الكف الرجعي أو التداخل اللاحق: هو تعطيل مادة جديدة لمواد تم تعلمها من قبل، فالتعلم الجديد يضعف التعلم القديم، ان هذا التداخل قد يحصل نتيجة وجود العناصر المتشابهة بين التعلم الجديد والتعلم القديم الى درجة يصعب معها تمييز التعلم القديم، فالتعلم الجديد هنا يؤثر سلبيا على التعلم القديم، ويضعف اثره. (دروزة، 2004، ص88)، ان الظروف التي تسهم في تكوين انماط معرفية، او مهارات ذات تنظيم جيد هي تلك التي تجعل التعطيل الرجعي في ادنى درجاته، كما ان الخبرة السابقة للمتعلم وذكائه ونضجه العام بل ووضوح معنى المادة موضع التعلم تؤدي الى انقاص تاثير الكف الرجعي (جابر، 1999، ص158)

2- الكف السبقي أو التداخل السابق: هو التأثير السلبي الناجم عن كف مادة او نسيانها نتيجة تعلم وتذكر مادة او مواد معينة جاءت قبلها وسبققتها، مما يؤدي الى عجز او اختلال في استرجاع المادة المتعلمة والمدمجة اخيرا الى الذاكرة. (منصور، 2003، ص419)، فقد يحرف التعلم السابق التعلم اللاحق ويعطله، ويساعد على نسيانه ايضا بدرجة ضئيلة او كبيرة، فتعلم درس في اللغة الانكليزية قد يعطل تعلم درس في اللغة الفرنسية، وكلما زاد التشابه بين المادتين موضع الدرس السابقة واللاحقة زادت درجة تداخل احدهما في الاخرى وبالتالي درجة النسيان (جابر، 1999، ص158)

- نظرية تغير الاثر (الغشتالت):

ترى هذه النظرية ان النسيان يحدده الادراك والشروط التي احاطت بحدوثه، وبما تتصف به المواد المدركة من خصائص وسمات، فالصور الادراكية التي تبقى لدى المتعلم بعد زوال الاشياء المدركة لا تظل جامدة متماسكة او متفرقة مفككة، منظمة او غير منظمة. اي كما كانت عليه لحظة ادراكها، وانما تتعرض صور

الاشياء المحفوظة في الذاكرة الى تغيرات وتحولات وتشوهات، والى قدر كبير من الانتظام واعادة البناء، مما يؤدي الى ادخال تعديلات هامة على الشكل او النمط الاصلي للآثر في الذاكرة. وهكذا تتحول الاشكال الاصلية غالبا الى اشكال اكثر تناسقا وانتظاما وفق المبادئ العامة المعروفة، وهي الاغلاق، الشكل الحسن، التناسب (التنظيم) وهذه المبادئ الثلاثة تعد من وجهة نظر الغشتالت موجودة في اساس العمليات الفيزيولوجية التي يقوم بها الدماغ البشري. (منصور، 2003، ص420)

ان ما نكتسبه في التعلم او التدريب يبقى في الذاكرة كلما كان مكتملا وله معنى، لقد تبين للغشتالتين ان التذكر انما هو تذكر لكليات، وكلما كان الاكتساب مكتملا وحاصلا على معنى كان تذكره ايسر واوى، فالاشياء الناقصة وغير الحاصلة على معنى فهي اكثر قابلية للنسيان. وانتهوا من تجاربهم الى ان اكتمال هو اساس التذكر، لان التفاصيل تحصل على معان من خلال الكل اما النسيان فيزيد كلما كانت الخبرة المكتسبة غير مكتملة لان التفاصيل تكون موزعة ومنعزلة بحيث يمكن فقدانها بسرعة، وبالتالي يكون النسيان (طه، 2000، ص254)

- نظرية النسيان عن الدافع:

تفسر مدرسة التحليل النفسي النسيان من زاوية الكبت على ان النسيان وسيلة دفاعية او وقائي تلجأ اليها الشخصية وبصورة لاشعورية لحماية الانا من التهديد، اي ان المعلومات او الخبرات التي تجلب الالم والتعاسة في حال استرجاعها غالبا ماتنسى بينما تسترجع بسهولة نسبية المواقف والاحداث السارة والمفرحة. ان اسباب النسيان عديدة ومتنوعة، لكن لا يمكن ان يحدث اي نوع من انواع النسيان الا ووراءه دافع. ذلك لان النسيان شكل من اشكال السلوك، ولا يصدر اي سلوك الا عن دافع، ويعني هذا ان الدافع هو دوما احد مسببات النسيان، لكنه ليس كافيا لتفسير كل تعقد وتداخل ظاهرة النسيان. (منصور، 2003، ص425)

- نظرية فشل الاسترجاع:

تعزو هذه النظرية النسيان الى عدد من العوامل ترتبط جميعها بصعوبات تحديد مواقع المعلومات المراد تذكرها في الذاكرة طويلة الامد، فهي تؤكد ان المعلومات لا تتلاشى من الذاكرة، وان عملية النسيان ماهي الا مسألة صعوبات في عملية التذكر، وقد ترتبط هذه الصعوبات بعدد من العوامل مثل غياب المنبهات المناسبة لتنشيط الخبرة المراد تذكرها، او بسبب سوء الترميز والتخزين للخبرة او غيرها من العوامل الاخرى (الزغول والزغول، 2003، 77)

فالنسيان يعود الى الفشل في استرجاع المعلومات المخزونة في الذاكرة فقد قال بعض علماء النفس ان النسيان لا يشبه فقدان شي ما بل هو اشبه بعدم القدرة على العثور على ذلك الشي في الوقت المناسب. فما يدخل الى الذاكرة الطويلة الامد يظل فيها لكن ليس من السهل دائما اخراجه ولا سيما اذا تذكرنا ان

المعلومات (الاستجابات) تتنافس فيما بينها كما يقول مالك كوخ فهذا التنافس يؤدي الى ان يتغلب الارتباط الاقوى، ومعيقا بذلك الارتباط الاضعف. وبينت الملاحظات والوقائع التجريبية ان الذكريات المنسية تطفو وتظهر من جديد وبالتالي تسترجع بدقة كافية في شروط معينة كما يحدث في اثناء التتويم المغناطيسي وفي حالات التخدير او الاثارة الكهربائية لبعض المناطق في الدماغ، وهذه الوقائع قادت العلماء الى تمييز نوع اخر من النسيان، والنظر الى النسيان على انه عملية مؤقتة وليست دائمة. وفي الحياة اليومية يمكن ان يحدث لاي منا في ان يفشل في استدعاء معلومات معينة على الرغم من الحاجة في طلبه لها، وبعد مرور فترة زمنية طويلة او قصيرة يسترجع بصورة تلقائية او مقصودة ما كان قد عجز عن استرجاعه من قبل، وتقدم الامتحانات في مختلف المستويات التعليمية امثلة حية ودائمة عن ان كثيرا من انماط النسيان يعود الى الفشل في الاسترجاع خاصة ضمن قاعة الامتحان ليعود ويسترجعها ما ان يخرج من القاعة. (منصور، 2003، ص423)

– الفشل في الاحتفاظ:

يحدث النسيان عندما تقشل الذاكرة في الاحتفاظ بالمعلومات والمواقف والخبرات الجديدة، ويحدث هذا عندما يكون هناك فشل في التثبيت مثلما يحدث عند تعرض لصدمة انفعالية شديدة سواء اكانت سارة او حزينة، او وجود عرقلة ما اثناء تحويل المعلومات الى التخزين طويل الامد، وتم برهنة تاثير الصدمة على الذاكرة من خلال دراسة فحصت مدى تذكر مجموعتين من الطلاب لمجموعة من الكلمات التي لا معنى لها بعد مرحلة الاحتفاظ، سمح لمجموعة باخذ قسط من الراحة، واعطوا كتابا للنكت لكي يقرؤوه، بينما خضعت المجموعة الثانية الى سلسلة من المشاكل غير المتوقعة من بينها تحطم كراسي، سقوط معادن من السقف، اطلاق عيار ناري، صدمات كهربائية، وانقطاع في التيار الكهربائي، وعندما تم اختبار الاسترجاع، كانت المجموعة التي عانت من العراقيل متعبة نوعا ما، وتذكرت كلمات اقل بكثير من المجموعة التي قرأت كتاب النكت، فالاحداث غير المتوقعة شنت الطلاب وارهقتهم، وبالتالي اعترضت الية للتثبيت. (Parkin, 1999, p35)

الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) والاسترجاع:

إن معظم أحداث حياتنا مبنية على الاسترجاع لما تعلمناه، فهي عملية مهمة في عملية التعلم داخل أو خارج المؤسسة التعليمية، فإذا لم نسارع إلى تكرار المعلومات التي دخلت عن طريق الحواس إلى الذاكرة قصيرة الذاكرة فسوف نفقدنا بسرعة، وإذا لم نحول المعلومات التي دخلت إلى الذاكرة طويلة الذاكرة إلى شكل انماط ادراكية لها معنى فسننساها، وإذا لم نقوم بترميز المعلومات وتفسيرها وتحليلها وتنظيمها والتوسع فيها وتدعيمها فسوف لن تبقى في الذاكرة طويلة الذاكرة للمدة التي نرجوها. والمعلومات التي عولجت ونظمت هي التي تدخل في المقام الأول إلى الذاكرة طويلة الذاكرة. (دروزة، 2004، ص 88) وتتوقف دقة الاسترجاع لدى المتعلم على العمليات العقلية المعرفية، التي أجراها الفرد على الخبرة عند اكتسابها وتخزينها ثم الزمن الذي استغرقه العمل عليها حتى خزنها (محمد ومحمود، 2005، ص 230) بالإضافة للأسلوب المعرفي الذي يتبعه الفرد في تعامله مع المعلومات والمشكلات التي تواجهه وإيجاد الحلول لها، فالأفراد الذين يميلون إلى الاتجاه التحليلي يتميزون باداء يتصف بالتروي وبانتاج عدد كبير من التصورات التحليلية الدقيقة أو الصحيحة (أي عدد الأخطاء أقل) أما الأفراد ذوو الاتجاه الشمولي أو الكلي فانهم يتصفون بالاندفاع في اداءاتهم ويرتكبون عدد أكبر من الأخطاء. فالتأمليون يهدفون إلى الوصول إلى الحلول الصائبة بغض النظر عن الزمن المخصص لهم بينما يهدف الاندفاعيون إلى الوصول إلى الحلول بأقصر وقت دون الاهتمام بدرجة صواب أو خطأ الحلول المختارة لأن مايشغلهم هو الاقتصاد بالوقت لذا فان ميزة التأمليين هي الوصول إلى الحل الصحيح بينما ميزة الاندفاعيين هي الاقتصاد بالوقت ودراسات انتوسيل ورمسدن (Entwistle&Ramsden, 1983) تبين ان هناك علاقة وثيقة بين الأسلوب ونتائج الامتحانات حيث ان الطلاب الذين اتبعوا الأسلوب العميق اجتازوا جميع الامتحانات، كما انهم احتفظوا بالمعلومات لفترة طويلة بعد الامتحانات، اما الطلبة الذين اتبعوا الأسلوب السطحي لم يحصلوا على درجات عالية على المهام التي تتطلب تفكيراً تحليلياً، أي يتطلب ما هو أكثر من الاستظهار (عطاري، 2002، ص 166)، فالأسلوب العميق يقود لمخرجات تعلم نوعية مثل الفهم الجيد لمواد التعلم، احتفاظاً أفضل، ونقل للمعرفة، وبالمقابل الأسلوب السطحي والذي من غير الممكن ان يقود إلى مخرجات تعلم عالية النوعية، أو تطوير مهارات عالية الدقة، بل ينتج عنه تكديس قطع من المعلومات غير مترابطة، فالفرد عندما يسترجع المعلومات يضيف أو يحذف ويغير بعض الاجزاء بشكل يشعره أن المعلومات التي استرجعها معقولة (ساسان، 2007، ص 50) فبعد تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بأي شكل من الأشكال يتم استرجاعها لتحقيق أحد غرضين إعادتها إلى العقل-الوعي لفهم مدخلات جديدة أو بهدف إظهار استجابة (أبو رياش، 2007، ص 402) وإذا لم تتوافر لعملية التعلم الشروط والإمكانيات والضروريات وهي الترميز الجيد والحفظ الجيد واستعادة ما تم ترميزاً وخزنه فيما بعد وهو الاسترجاع الجيد

فان النسيان يكون مصير جميع الخبرات والمعلومات التي يتلقاها أو يواجهها الفرد في حياته اليومية (Mayers,2004, P365)

وهناك مجموعة من القرائن تؤثر في عملية الاستدعاء Retrieval وركز الباحثون على مبدئين يتعلقان بهذه القرائن المبدأ الأول هو مبدأ خصوصية الترميز Encoding Specificity و الذي ينص على أن القرائن التي يستخدمها المتعلم أثناء الترميز سوف تكون أيضاً أفضل القرائن لاستدعاء المعلومات وقت الاختيار أي أن الاستدعاء يتأثر جداً بسياق الترميز .ويمكن الاستفادة من هذا المبدأ في التعليم بان يكثر المعلمون من الأمثلة وينوعون سياقات التعليم عندما يعلمون مفاهيم جديدة حتى يجد الطلبة قرائن عديدة تساعد في تذكر المعلومات .والمبدأ الثاني هو التعلم المعتمد على الحالة State-Depend at learning وينص على أن المعلومات التي تدرس وتفحص في نفس الموقف أو الحالة يتم تذكرها بشكل أفضل من المعلومات التي تدرس في موقف أو حالة يتم فحصها في موقف أو حالة أخرى مختلفة (قد تكون الحالة مادية مثل الغرفة نفسها أو حالة نفسية أو عقلية) وعلى ما يبدو فانه حتى العواطف والحالات المزاجية تخزن في الذاكرة هي الأخرى (ابو رياش،2007،ص402)

فالفرد المتروى قادر على استرجاع المعلومات التي يريد من الذاكرة بطريقة افضل وبعده اقل من الاخطاء من الفرد المندفع لانه بالاساس اتبع طرق مناسبة في تعامله مع المعلومات وبطريقة ادخالها للذاكرة وتخزينها لاسترجاعها بالوقت المناسبة.

فالأساليب المعرفية ذات علاقة وثيقة بالعمليات العقلية، ففكرة ظهور مصطلح الأسلوب المعرفي انطلق من ان الفروق بين الطلاب ليست ناجمة عن اختلافهم في السلوك فحسب وإنما ناجمة أيضاً عن اختلافهم في العمليات العقلية، فكل طالب أسلوبه الخاص في التفكير والفهم والتذكر والتحليل والإدراك والتنظيم...الخ، ومن ثم فإن لكل طالب طريقته الخاصة في التعامل مع المواقف المختلفة التي تميزه عن غيره من الطلاب. (العبيدي،2002،ص26)

ويدل هذا على ان الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) يؤثر بشكل مباشر على عملية الاسترجاع.

الفصل الرابع:

الدراسات السابقة

الفصل الرابع: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

- غالب الأسدي و مؤيد راضي (2009) العراق:

عنوان الدراسة: تأثير الإشارات في استرجاع معلومات نص أدبي لدى طلبة كلية الهندسة.

هدف الدراسة: معرفة أثر الإشارات في استرجاع نص أدبي لدى طلبة كلية الهندسة.

عينة الدراسة: بلغت عينة البحث (50) طالبا وطالبة من المرحلة الثالثة في قسم الهندسة المدنية في جامعة بغداد، (28) طالبة و (22) طالبا وزعوا على خمس مجموعات بشكل عشوائي وبواقع (10) طلاب لكل مجموعة من المجموعات التجريبية الأربع والمجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: أعد الباحثان مقالة بعنوان (استقلال الولايات المتحدة) لاستعمالها أداة للبحث، فقام بتأشير المعلومات المهمة في المقالة بأربعة أنواع من الإشارات فكانت الإشارة التي قدمت للمجموعة التجريبية الأولى هي خط أسفل المعلومات المهمة أما المجموعة التجريبية الثانية فقد قدمت لها مقالة تحوي على أشارات تتضمن وضع) المعلومات المهمة بين قوسين وتضمنت الإشارة التي وضعت في المقالة التي قدمت للمجموعة التجريبية الثالثة هو وضع المعلومات المهمة في المقالة بين قوسين زائد كلمات كبيرة بخط أكثر سوادا بينما تضمنت الإشارة التي وضعت في المجموعة التجريبية الرابعة خط أسفل المعلومات المهمة زائد كلمات كبيرة بخط أكثر سوادا أما المجموعة الضابطة فقد قدمت لها المقالة بدون أي إشارات.

نتائج الدراسة: أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة وجميع المجموعات التجريبية التي استعملت إشارات مختلفة بوصفها تلميحات، وأن هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية الرابعة التي استعملت إشارة خط أسفل المعلومات المهمة زائد كلمات كبيرة بخط أكثر سوادا مع المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت إشارة الخط أسفل المعلومات المهمة والمجموعة التجريبية الثانية التي استعملت إشارة الأقواس بين المعلومات المهمة والمجموعة التجريبية الثالثة التي استعملت إشارة المعلومات المهمة في المقالة بين قوسين زائد كلمات كبيرة بخط أكثر سوادا كما أظهرت النتائج أن الفرق لم يكن دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثالثة مع المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، وبين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الأولى.

- فوز ابراهيم (٢٠٠٦) الأردن:

عنوان الدراسة: أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيّتهم للتعلم.

هدف الدراسة: التعرف على أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيّتهم للتعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (257) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الدافعية للتعلم وصنفت أفراد عينة الدراسة بناء عليه إلى أربع مجموعات تدريب كل مجموعة على إحدى استراتيجيات التذكر وهي الموقع، القصة، والتخيل، والكلمة المفتاحية، والوعي. كما طبق مقياس التذكر على مجموعات الدراسة قبل التدريب على استراتيجيات التذكر وبعده.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر بين المجموعات الأربع ولصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم فقد تفوقت المجموعتان اللتان تدريباً على إستراتيجيتي القصة والتخيل والكلمة المفتاحية على المجموعتين اللتين تدريباً على الموقع والوعي أظهر كل من الذكور والإناث مستوى متقارباً في التذكر .

- محمد الشقيرات و أحمد الزعبي (2003) الأردن:

عنوان الدراسة: أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.

هدف الدراسة: التعرف على أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 59 اندفاعيا (28 ذكور و31 اناث)، و60 تأمليا (35 ذكور و25 اناث).

أدوات الدراسة: استخدم اختبار مطابقة الاشكال المألوفة لتصنيف افراد العينة الى اندفاعيين وتأمليين. طبقت بطارية من الاختبارات النفس-عصبية على افراد العينة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج الى ان التأمليين بغض النظر عن جنسهم كانوا افضل من الاندفاعيين في الذاكرة قصيرة المدى السمعية، وفي الانتباه والتركيز، وفي الاستدعاء الحر للمعلومات اللفظية، وفي استدعاء الاشكال البصرية بواسطة الرسم من الذاكرة طويلة المدى. بالاضافة الى انهم كانوا افضل في الدقة وسرعة الاستجابة والتأزر الحركي البصري وفي التخطيط وتغير الاستراتيجيات.

- محمد مسلم الضمور (2001) الأردن:

عنوان الدراسة: أثر طول القائمة، وطول الكلمة على الاستدعاء الفوري والمؤجل.
هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر طول القائمة، وطول الكلمة ،والتفاعل بينهما على الاستدعاء الفوري والاستدعاء المؤجل.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة 50 طالبا وطالبة في كلية العلوم التربوية،جامعة مؤتة،المملكة الأردنية.
أدوات الدراسة: استخدم الباحث مجموعتين من القوائم ،إحداهما تحتوي على كلمات قصيرة والأخرى تتضمن كلمات طويلة من إعداد الباحث،كما استعان بمقياس only أولي للقوائم القصيرة والطويلة بعد تعريبه.أعطى أفراد العينة مجموعتين من القوائم إحداهما تحوي كلمات قصيرة والأخرى كلمات طويلة،وتتألف كل مجموعة من ثلاث قوائم فرعية، إحداهما قصيرة (5) مفردات والثانية متوسطة (12) مفردة والثالثة طويلة (15) مفردة. تم قياس الاستدعاء بعد عرض القوائم لمدة (30) سواء القصيرة أم المتوسطة أم الطويلة،كما تم قياس الاستدعاء المؤجل بعد أسبوع من عرض القوائم على المفحوصين.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الاستدعاء الفوري والاستدعاء المؤجل، يعزى إلى طول القائمة لصالح القوائم القصيرة .كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في الاستدعاء الفوري يعزى إلى طول الكلمة، فتذكر قائمة الكلمات القصيرة كان أفضل من تذكر قائمة الكلمات الطويلة ،كما وجدت الدراسة إن هناك أثرا للتفاعل بين طول القائمة ،وطول الكلمة على الاستدعاء الفوري لصالح القائمة القصيرة،ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في الاستدعاء المؤجل يعزى إلى طول الكلمة ،كما لم تجد أي أثر للتفاعل بين طول القائمة وطول الكلمة على الاستدعاء المؤجل. (آدم،2006،ص115)

- حسام أبو سيف (2000) مصر:

عنوان الدراسة: بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية.

هدف الدراسة: محاولة الكشف عن العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية (الاعتماد /الاستقلال الإدراكي، التروي/الاندفاع) وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة، ومحاولة الكشف عن الفروق بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي، ذكورا وإناثا، ريفيين وحضرين، فيما يتعلق بأداء الأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية موضع الدراسة، ومحاولة التعرف على أداء المرتفعين والمنخفضين في الأسلوبين المعرفيين موضوع الدراسة فيما يتعلق بالأداء على متغيرات الشخصية .

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة(240) من الطلاب بجامعة المنيا مصر،(120) طالبا وطالبة من كلية الهندسة، و (120) طالبا وطالبة من كلية الآداب ممن تتراوح أعمارهم بين 18-20 سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد واتكن وآخرون، تعريب (الشرقاوي، والخضري)، كما استخدمت الدراسة اختبار (التأمل والتروي) المعرفي إعداد /عبد المقصود، بالإضافة إلى اختبار الدافع للإنجاز ، تأكيد الذات، مقياس الخجل، مقياس الصداقة (الاستجابة المتطرفة).
نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين الأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية لدى الطلاب بالأقسام العلمية والأدبية. كما أوضحت النتائج وجود فروق بين طلاب القسمين العلمي والأدبي في أسلوب التروي المعرفي لصالح طلاب القسم العلمي، فهم أكثر تأملاً وتروياً من طلاب القسم الأدبي، إضافةً إلى وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار التروي المعرفي، وذلك لصالح الإناث.

- ناجي محمد قاسم الدمنهوري (2000) مصر:

عنوان الدراسة: الأهداف السلوكية والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل) واثرها على تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الاول الثانوي (دراسة تجريبية)
هدف الدراسة: التعرف على أثر الاهداف السلوكية في تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية في ضوء الاسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) لدى تلاميذ الصف الاول الثانوي، وكذلك معرفة الفروق بينهم في تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية في ضوء طبيعة الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل).
عينة الدراسة: وقد اجريت الدراسة على عينة قوامها 102 طالب بالصف الاول الثانوي، موزعين على مجموعتين: تجريبية (مجموعة الاهداف) و ضابطة (المجموعة العادية) ،

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس حل المشكلات الرياضية ومقياس الاسلوب المعرفي الاندفاع التأمل
نتائج الدراسة: توصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0,01) بين المجموعتين التجريبية (مجموعة الاهداف) والضابطة (المجموعة العادية) لصالح المجموعة التجريبية. اداء التلاميذ التأملين افضل من أداء التلاميذ المندفعين .لايختلف تأثير استخدام الاهداف السلوكية في تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية باختلاف طبيعة الاسلوب المعرفي الاندفاع التأمل لدى تلميذ الصف الاول الثانوي.

ثانيا - الدراسات الاجنبية:

- نيلسون وغودمان (Nelson & Goodman,2007):

The effect of using the keyword strategy to strengthen the ability to remember vocabulary.

عنوان الدراسة: أثر استخدام إستراتيجية الكلمة المفتاحية في تقوية القدرة على تذكر معاني المفردات.
هدف الدراسة: هدفت الدراسة لفحص أثر استخدام إستراتيجية الكلمة المفتاحية في تقوية القدرة على تذكر معاني المفردات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (74) طالبا و (22) طالبة.

أدوات الدراسة: أعطى أفراد العينة مجموعة من الكلمات الروسية يقابلها مجموعة من الكلمات الألمانية دون ربطها بكلمات مفتاحية، ثم أعطي الطلبة نفس المجموعة من الكلمات مرتبطة بكلمات مفتاحية.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج الى أن استرجاع معاني المفردات التي ربطت بكلمات مفتاحية كان أفضل .

- نيتفيلد و بوسما (Nietfeld & Bosma 2003) امريكا:

Method of measuring self-regulation among people with (rush / prudence) in the performance of academic tasks.

عنوان الدراسة: طريقة قياس التنظيم الذاتي لدى ذوي (الاندفاع /التروي) في أداء المهام الأكاديمية.

هدف الدراسة: اختبار الأسلوب المعرفي الإدراكي (التروي/الاندفاع) ضمن بيئة يحاول فيها المتعلمون وضع تنظيم ذاتي لنمط استجاباتهم في المهام الأكاديمية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (226) من صفوف الخريجين في كليتي التربية وقسم إدارة الأعمال في جامعة ميد وسترن الكبرى الولايات المتحدة الامريكية بالإضافة إلى الطلاب الذين سبق أن تخرجوا من الجامعة وأيضاً شملت الدراسة أفرادا لا ينتمون إلى الجامعة كقاعدة غير رسمية للدراسة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس آيزنك للشخصية ومقياس السرعة مقابل الدقة بالتناوب بعد ذلك تم مقارنة هذه الدرجات مع المهام والظروف المحيطة والتقارير الذاتية لمقاييس الاندفاعية والتروي ومتغيرات الشخصية.

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج البحث عن ارتباط إيجابي معتدل لأساليب الاستجابة من خلال المهام الأكاديمية المعطاة، لا يتبنى الأفراد أنماط استجابة متطرفة (متروي/مندفع) بل أظهروا مرونة في تنظيم أنماط استجاباتهم عندما يطلب منهم أن يستجيبوا بسرعة أو دقة، كما أظهرت النتائج انه لا يوجد ارتباط بين التقرير الذاتي للاندفاعية بين المفحوصين، كما تم قياسه وبين نمط الاستجابة في المهام الإدراكية، كما أن الأسلوب التأملي بواسطة التروي في كل من المهام الإدراكية والتقرير الذاتي للسلوك يعود بشكل ملحوظ إلى التوافق.

كرول وآخرون (Kroll, et al,1996) امريكا:

Imagination and story strategy and their impact on the Recovery

عنوان الدراسة: تأثير استراتيجية التخيل والقصة على الاسترجاع.

هدف الدراسة: التعرف على اثر استراتيجية التخيل والقصة على استرجاع عدد من الكلمات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (32) طالبا من الطلبة المسجلين في علم النفس جامعة كاليفورنيا.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة قائمة مكونة من (48) زوجا من الكلمات تمثل اسماء ذات معنى.

نتائج الدراسة: دلت النتائج على أن استرجاع كلمات القائمة كان أفضل عندما استخدم الطلاب استراتيجية التخيل والقصة في تعلمها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- من خلال العرض السابق نلاحظ ان الدراسات السابقة تناولت متغيرات البحث بشكل مستقل، فبعض الدراسات تناولت الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) كدراسة (الشقيرات، 2003) و (أبو سيف، 2000) و (الدمنهوري، 2000) و (Nietfeld&Bosma,2003).
- والبعض الآخر تناول الاسترجاع كدراسة (Nelson & Goodman,2007)، (الاسدي و راضي، 2009)، (إبراهيم، ٢٠٠٦)، (الضمور، 2001)، وكروول وآخرون (Kroll, et al,1996).
- تشابه مع دراسة (أبو سيف، 2000) بالنسبة لعينة البحث وهم العلمي والادبي، وتشابهت مع دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٦) و (أبو سيف، 2000) بالنسبة لمتغير الجنس.
- اختلف البحث مع الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في أداة البحث، فقد استخدمت الدراسات اختبار الاشكال المألوفة للفرماوي لقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) كدراسة (الشقيرات، 2003) و (أبو سيف، 2000) و (الدمنهوري، 2000) و (Nietfeld&Bosma,2003)، أما البحث الحالي اعتمد على استبيان لقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) وهو من اعداد الباحث.
- اختلف البحث مع الدراسات التي تناولت متغير الاسترجاع في أداة البحث من خلال اعتماده على معدل الطالب كمقياس للاسترجاع بينما اعتمدت الدراسات السابقة تأثير الإشارات في استرجاع نص ادبي (الاسدي و راضي، 2009)، على طول القائمة وطول الكلمة كدراسة (الضمور، 2001)، وعلى استراتيجيات التذكر (الموقع، القصة، التخيل، الكلمة المفتاحية) كدراسة (إبراهيم، 2006) وكروول وآخرون (Kroll, et al,1996)، وعلى الكلمة المفتاحية (Nelson & Goodman,2007).
- تميز هذا البحث عن الدراسات السابقة في ربطه موضوع الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) والاسترجاع حيث لم يجد الباحث أي دراسة تربط المتغيرين مع بعضهما، وفي التعرف على العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وفي الكشف عن الفروق على متغيرات البحث تبعاً للجنس والاختصاص.

الباب الثاني:

الدراسة

الميدانية

الفصل الخامس:

إجراءات البحث

الفصل الخامس: إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث:

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه (العلمي، الادبي) المسجلين في مدارس مدينة دمشق الرسمية والذين بلغ عددهم (6970) فكان عدد الطلاب الذكور (2840) بفرعيه الادبي (790) والعلمي (2050)، بينما كان عدد الإناث (4130) بفرعي الادبي (1150) والعلمي (2980)، وعدد الطلاب الذكور والاناث بالفرع الادبي (1940)، وعددهم بالفرع العلمي (5030). وفق احصائيات مديرية تربية دمشق للعام الدراسي 2013 - 2014 .

جدول (2) توزع الطلاب بالفرعين (الادبي/العلمي)

الجنس	الفرع الادبي	الفرع العلمي	المجتمع الكلي
الذكور	790	2050	2840
الاناث	1150	2980	4130
المجموع	1940	5030	6970

وبلغ عد مدارس الذكور (30) والاناث (40) موزعة على عدد من المناطق في مدينة دمشق ومن هذه المدارس:

جدول (3) توزع بعض المدارس الثانوية وعدد الطلاب وعدد الشعب فيها

الثانوية	طلاب الأدبي	الشعب	طلاب العلمي	الشعب	العنوان
ابن الاثير / ذكور	25	1	95	4	عدوي - انشاءات
ابن رشد / ذكور			125	3	مزة وراء مشفى الاطفال
الباسل للمتفوقين / ذكور			100	3	برامكة بختيار جانب نادي المعلمين القديم
أحمد اسكندر احمد / إناث	80	2	160	4	مزة فيلات غربية
أسعد عبد الله / إناث	30	1	70	2	برامكة حلبوني
أمية / ذكور	20	1	110	4	قصاع خلف كازية الجد
بسام بكورة / ذكور	55	2	167	5	مزة جبل جانب مخفر الشرطة
بنات الشهداء / إناث	12	1	30	1	مزة جبل خلف المؤسسة

جميل صليبا/ ذكور	50	2	98	3	باب شرقي مقابل مقام الشيخ رسلان
جنود الاسد/ ذكور	18	1	28	1	جمرايا مساكن جنود الاسد
جودت الهاشمي / ذكور			285	7	مهاجرين تجهيز
حسن الخراط / ذكور			64	2	باب سريجة فوق المجمع الاستهلاكي
خالد أحمد عنيز/ إناث	38	1	180	5	كفرسوسة حارة جامع خزيمة
زنوبيا المحدثه/ إناث	40	1	95	3	باب سريجة
زين العابدين التونسي/ إناث	115	3	223	5	الميدان مصطبة
درويش الزوني/ إناث	45	1	117	3	ركن الدين خلف جامع صلاح الدين
سامي الدروبي / ذكور	30	1	90	3	مهاجرين مالكي
سجيع هيفا/ إناث	40	2	70	2	المزة سومرية
سمير حنا سلوم/ إناث	70	2	240	5	باب شرقي جانب دار الكرامة
الشبيماء السعدية/ إناث	83	2	225	5	ميدان زاهرة جديدة
عادلة بيهام الجزائري/ إناث	57	2	288	7	المهاجرين مرابط
عبد الرؤوف سعيد/ ذكور	33	1	265	7	مساكن برزة موقف بدوي
عبد الجليل النحاس/ إناث	42	1	112	3	مشروع دمر ج 3
عبد الرحمن الشهبندر/ إناث	30	1	44	1	مزرعة ساحة الشهبندر
عبد القادر المبارك/ إناث	54	2	140	4	مزة فيلات شرقية
عدنان الطباع/ إناث	29	1	60	2	دمر البلد
علي خلوف/ إناث	35	1	90	3	برامكة شارع الامام النوري
عمر بن الخطاب/ إناث	23	1	84	2	مساكن برزة مسبق الصنع
القدس/ إناث	28	1	100	3	دمشق القديمة باب توما

مأمون منصور / إناث	60	2	120	3	المزة اسكان
محمد صلاح الدين الهيج/ إناث			160	4	مزة الشيخ سعد
محمد عصام كعور / إناث	78	2	105	3	ميدان زاهرة جديدة
ممدوح قره جولي / اناث	31	1	70	2	مساكن برزة مقابل مدرسة الشرطة
الوافدي / ذكور	18	1	25	1	شرقي التجارة
نبيل يونس / إناث	86	2	260	5	ركن الدين شارع برنية خلف مشفى سنان
يوسف العظمة / ذكور			175	4	عدوي جانب كازية القصور
17 نيسان / إناث	38	1	115	3	مهاجرين شورى

ثانياً: عينة البحث:

تخضع عملية اختيار العينة ، وتحديد حجمها الى اعتبارات عدة اهمها: اهداف البحث، طبيعية المجتمع الاصلي، حجمه، التكلفة المادية، الزمن اللازم لانجاز البحث...الخ، ولما كان من اهداف البحث التعرف على العلاقة بين الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) الذي يستخدمه الطلبة في التعلم والاسترجاع (التحصيل الدراسي)، وتباينها باختلاف الاختصاص، فقد تم تحديد الصف الثاني الثانوي بفرعيه (العلمي،الادبي) كعينة للبحث الحالي. من حيث اعتبار ان طلبة العلمي يتبعون الاسلوب التحليلي الاقرب الى التروي والتأمل، بينما طلبة الادبي يتبعون الاسلوب السطحي الاقرب الى الاندفاع.

وبعد اخذ اراء المتخصصين التربويين وراي المشرف ونتيجة الاحداث والاضاع الامنية ولسهولة تطبيق ادوات البحث تم تحديد منطقتين المهاجرين وركن الدين من مدينة دمشق لسحب عينة البحث منهما. فقد تم سحب العينة بطريقة عشوائية من اربعة مدارس من مدينة دمشق وهي (زكي الارسوزي وابن العميد في منطقة ركن الدين، وبور سعيد ومحمد غازي الخالدي في منطقة المهاجرين)، وبلغ عددها (400) طالب وطالبة، موزعة (180) طالب (220) طالبة من الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي (270) والادبي (130) والجدول التالي يوضح كيفية توزع العينة حسب الجنس والاختصاص.

الجدول(4): توزيع عينة البحث بحسب الجنس والاختصاص.

المدرسة	طلاب الادبي	الشعب	طلاب العلمي	الشعب	عينة الادبي	عينة العلمي	مجموع العينة
ابن العميد/ ذكور	90	2	120	3	50	60	180
بور سعيد/ ذكور			145	4		70	
محمد غازي الخالدي/ اناث	70	2	100	2	30	50	220
زكي الازسوي/ اناث	100	2	180	4	50	90	
المجموع	260	6	545	14	130	270	400

ثالثاً: أدوات البحث:

- مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي):

قام الباحث ببناء مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في صورة الاختيار من بين احتمالين لضرورة اقتضتها طبيعة التطبيق في المرحلة الثانوية، من حيث ضيق الوقت المسموح فيه للباحث بمقابلة الطلبة، بسبب قصر الفصل الدراسي وكثافة المنهاج، فكان لابد من تقديم المقياس للطلبة في جلسة واحدة من ناحية، الى جانب كثرة عدد الاسئلة المقياس وطولها لو وضعت على شكل عبارات كما في الاستبيان من ناحية اخرى، والذي يجعل من تقديمها بشكل منفصل أمر مربك للباحث، ومثير لملل الطلبة، ومشتت لانتباههم من ناحية أخرى وبالتالي ارتأ الباحث تقديمه بهذه الصورة.

واستند الباحث في تصميم مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) إلى الأفكار، والكتابات النظرية التي تناولت الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) والذي تم الحديث عنه بشكل موسع في الفصل الثاني، بالإضافة إلى عدد من من الدراسات التي اطلع عليها الباحث والتي تناولت (الاندفاع/التروي)، ومنها دراسة (الشقيرات و الزعبي، 2003) و (أبو سيف، 2000) و (الدمهوري، 2000) و نيتفيلد و بوسما (Nietfeld & Bosma 2003) والتي استخدمت مقياس تزواج الاشكال المألوفة كأداة لقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).

ومن المقاييس المستخدمة في قياس هذا الأسلوب المعرفي هي اختيار مضاهاة أو تزواج الأشكال المألوفة، و هو من ابتكار كاجان (Kagan, 1966) ويتضمن هذا الاختبار عدة أشكال (البدائل) ويزداد عددها تبعاً للمرحلة العمرية التي ينتمي اليها المفحوص، إلى جانب شكل معين يسمى النموذج، ويتم مقارنة هذه الأشكال به وعلى المفحوص اختيار الشكل المطابق للنموذج من هذه البدائل المطروحة والتي تتشابه مع النموذج

لكنها لا تصل إلى درجة التطابق، شكل واحد فقط هو الذي يتطابق تماما، ويحسب زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء.

وقام **الفرماوي** بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنيها على البيئة المصرية، وكانت الأولى عام (1985 م) وتتكون من عشرين مفردة، وسميت (ت. أ. م 20) وهي مناسبة للراشدين، وكانت الثانية عام (١٩٨٧ م) وتتكون من اثنتي عشرة مفردة، وهي مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية وسميت (ت. أ. م ١٢) أما الصورة الثالثة لهذا الاختبار فتتكون من ١٠ مفردات وسميت (ت. أ. م ١٠) وهي مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة.

وقامت **عبد المقصود** (١٩٨٧ م) بتطوير الاختبار وجعلته لفظي في صورة مواقف، وكل موقف له أربع اختيارات تمثل الفئات الأربع التي يكشفها الاختبار وهي: (بطيء - دقيق، بطيء - غير دقيق، سريع - دقيق، وسريع - غير دقيق) والتي تمثل الأبعاد المختلفة لهذا الأسلوب المعرفي، معتمدة في تحديد هذه الفئات على متغيري السرعة والدقة اللذين حددهما " كاجان " في إعداد الاختبار الأصلي. و بعض الباحثين قد أعدوا اختبارات مواقف لفظية لقياس أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي، 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 التروي المعرفي والأخرى تدل على الاندفاع المعرفي، والبدائل الباقية تدل على ما بين التروي والاندفاع المعرفي.

ولكن الاداة الشائعة والاكثر استخداما في قياس هذا الاسلوب المعرفي هو مقياس تزواج الاشكال المألوفة للفرماوي.

ويتألف المقياس من (20) عبارة، وكل عبارة تحتوي على احتمالين (اندفاع/تروي)، ويتم تصحيح المقياس باعطاء درجتين لاحتمال الاندفاع ودرجة لاحتمال التروي، وهذا يعني انه كلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس فهو دليل على اندفاعه، وكلما انخفضت درجته فهو دليل على ترويه. ويمكن تطبيق المقياس بصورة فردية، او جماعية، والمقياس غير محدد بزمن معين للإجابة عن بنوده.

- مقياس الاسترجاع:

بعد الإطلاع على عدد من الدراسات وجد الباحث تنوع في الوسائل المستخدمة في الاسترجاع ففي دراسة (الأسدي و راضي، 2009) تم استخدام مقالة كأداة للبحث، فقام بتأشير المعلومات المهمة في المقالة بأربعة أنواع من الإشارات فكانت الإشارة التي قدمت للمجموعة التجريبية الأولى هي خط أسفل المعلومات المهمة أما المجموعة التجريبية الثانية فقد قدمت لها مقالة تحوي على أشارات تتضمن وضع المعلومات المهمة بين قوسين وتضمنت الإشارة التي وضعت في المقالة التي قدمت للمجموعة التجريبية الثالثة هو وضع المعلومات

المهمة في المقالة بين قوسين زائد كلمات كبيرة بخط أكثر سوادا بينما تضمنت الإشارة التي وضعت في المجموعة التجريبية الرابعة خط أسفل المعلومات المهمة زائد كلمات كبيرة بخط أكثر سوادا أما المجموعة الضابطة فقد قدمت لها المقالة بدون أي إشارات.

واستخدم (إبراهيم، ٢٠٠٦) استراتيجيات التذكر وهي الموقع، القصة، والتخيل، والكلمة المفتاحية، والوعي. أما (الضمور، 2001) استخدم مجموعتين من القوائم، إحداهما تحتوي على كلمات قصيرة والأخرى تتضمن كلمات طويلة من إعداد الباحث، كما استعان بمقياس only أولي للقوائم القصيرة والطويلة بعد تعريبه. وأما نيلسون وغودمان (Nelson & Goodman, 2007) أعطى أفراد العينة مجموعة من الكلمات الروسية يقابلها مجموعة من الكلمات الألمانية دون ربطها بكلمات مفتاحية، ثم أعطي الطلبة نفس المجموعة من الكلمات مرتبطة بكلمات مفتاحية.

أما بالنسبة لهذا البحث فقد تم الاعتماد على معدل الطلاب في الفصل الأول من العام الدراسي (2013-2014) كأداة لقياس الاسترجاع لدى أفراد عينة البحث باعتبار الاسترجاع علامة تحصيلية للبحث الحالي، فتم تحديد هذه العلامة بالنسبة للفرع الادبي (240) وبالنسبة للفرع العلمي (260).

الدراسة الاستطلاعية:

للتأكد من صلاحية استخدام المقياس في البحث الحالي، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصف الثاني الثانوي، وبلغ عدد أفرادها (50) طالب وطالبة، وذلك بهدف التأكد من وضوح العبارات المقياس، وتعليماته بالنسبة للمفحوصين، وللتعرف على الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء التطبيق النهائي، وبالتالي تجاوزها.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في تعديل بعض العبارات التي لم تكن واضحة بالنسبة للمفحوصين، والجدول التالي يوضح هذه العبارات والتعديلات التي أدخلت عليها.

الجدول (5) العبارات التي جرى تعديلها في مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بعد الدراسة الاستطلاعية

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
قبل أيام من الامتحان النهائي: أ- تضع برنامج حسب صعوبة المواد الدراسية. ب- تقرأ ما تيسر لك من المواد بدون برنامج.	قبل أيام من الامتحان النهائي: أ- تضع برنامج مناسباً لكل مادة دراسية. ب- تقرأ ما تيسر لك من المواد بدون برنامج.
عند شرائك للصحيفة فإنك تقوم بقراءة: أ- الموضوعات التي تمثل اهتماماتك. ب- المطالعة السريعة لأغلب عناوينها.	عند اطلاعك على كتاب أو مجلة فإنك تقوم بقراءة: أ- الموضوعات التي تمثل اهتماماتك. ب- المطالعة السريعة لأغلب عناوينها.

صدق وثبات المقياس:

للتأكد من صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، قام الباحث بإجراءات الصدق والثبات، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

- إجراءات الصدق: قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس بالطرق التالية:

1- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بصورته الأولية على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق، بهدف التحقق من صدق المقياس الظاهري، وبناء على الاقتراحات التي قدموها تم حذف بعض البنود وتعديل صياغة البعض الآخر.

والبنود التي يرون حذفها من المقياس هي :

1- إذا تحدث معك زميلك أثناء شرح الأستاذ:

أ- تعتبر أن هذا التصرف يسبب لك مشكلة. ب- تبادل الحديث.

2- حين يكلمك صديقك في الهاتف ويسألك عن موضوع:

أ- تطلب توضيحات شاملة قبل الإجابة. ب- يكون ردك تلقائياً لاختصار المكالمات.

3- حينما تواجه سؤال مفاجئ ليس لديك معلومات كافية عنه:

أ- أطلب المزيد من التوضيحات قبل الإجابة. ب- أجيب بأسرع ما يمكن عنه.

كما تم تعديل بعض العبارات على النحو التالي كما هي مبينة بالجدول التالي:

الجدول (6) التعديلات التي ادخلت على عبارات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بناء على توجيهات وراء المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
عرض عليك عمل بعد الدوام فإن موافقتك للقبول تستند على:	عرض عليك المشاركة في نشاط جماعي خارج الصف فهل موافقتك للقبول تستند الى:
أ- معرفة الأهداف من هذا العرض.	أ- معرفة الأهداف من هذا العرض.
ب- إن الفرص تأتي مرة ولا تتكرر.	ب- إن الفرص تأتي مرة ولا تتكرر.
ما تقوم به في المستقبل يستند على:	قبل قيامك بأي عمل او مهمة تستند على:
أ- التخطيط .	أ- وضع خطة مناسبة.
ب- قناعتك بان لكل حادث حديث	ب- المباشرة الفورية الى القيام به.

حينما تريد حفظ نص لا تفهمه: أ- تستفسر عن معناه لكي تفهمه. ب- المهم الحفظ ولا يهم الفهم.	حينما تريد حفظ نص لا تفهمه: أ- تستفسر عن معناه لكي تفهمه. ب- المهم الحفظ ولا يهم الفهم.
لو اختلفت انت وصديقك حول امر ما: أ- تبحث عن أسباب الاختلاف وتسويته. ب- تعتبر أن الأمر عادي ويحصل عند أغلب الناس.	لو خاصمك صديقك فأنت: أ- تبحث عن أسباب الخصام وإيجاد الحل. ب- تعتبر أن الأمر عادي ويحصل عند أغلب الناس.
حينما تواجهك مشكلة اسرية فإنك تهتم ب: أ- الأسباب التي ادت الى حدوثها. ب- ايجاد حل سريع ومؤقت لها.	حينما تواجهك مشكلة عائلية فإنك تبحث في: أ- العوامل المهمة في حدوثها وتدرسها من جميع الجوانب. ب- الحل دون التعمق بالتفاصيل.
حينما تقرر السفر فانك: أ- تهين مستلزمات السفر قبل الموعد بأيام. ب- تحاول اختيار ما تحتاجه قبل ساعة من السفر.	حين تنوي السفر في رحلة: أ- تهين مستلزمات السفر قبل الموعد بأيام. ب- تحاول اختيار ما تحتاجه قبل ساعة من السفر.
عندما تحصل على كتاب ذو عنوان يهمك فانك: أ- تقرا كل ما فيه من معلومات بعناية. ب- تتصفح ما يهكم منه فقط.	وأنت جالس في المكتبة وجذبك موضوعا ما: أ- تحاول أن تقرأ وتجمع كل المعلومات عنه. ب- تقرا فقط ما يشبع حبك للإطلاع منه.
شاهدت مشاجرة لمجموعة من الطلاب: أ- تحاول ان تعرف الأسباب الحقيقية لهذه المشاجرة. ب- تعد الأمر عاديا ولا يستحق التفكير فيه.	شاهدت أمامك مشاجرة لمجموعة من الطلاب: أ- تحاول أن تنتظر للموضوع بنظرة علمية لأسباب التصرف. ب- تعد هذا الأمر عاديا ولا يستحق التفكير فيه.
طلب منك أستاذك إعداد بحث لموضوع معين: أ- تجمع وتقرأ المصادر الكافية لإعداد هذا البحث. ب- تنجز البحث بسرعة مكثفيا بما لديك من معلومات عنه .	طلب منك أستاذك إعداد بحث لموضوع معين: أ- تعمل على جمع وقراءة المصادر الكافية عن إعداد هذا ب- تكتب لمجرد إعداد البحث في الوقت الملائم.
إذا دعيت لحضور مناسبة ما: أ- تحاول معرفة كل التفاصيل المتعلقة في الحفلة. ب- تقبل الدعوة ولا تعتبر أن معرفة التفاصيل أمر يهكم.	تمت دعوتك لحضور حفل: أ- تحاول معرفة كل التفاصيل المتعلقة في الحفلة. ب- تقبل الدعوة ولا تعتبر أن معرفة التفاصيل أمر يهكم.

2- الصدق الداخلي: وهو قياس معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس.
الجدول (7) معامل ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).

بند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	بند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	.661**	.000	11	.807**	.000
2	.784**	.000	12	.662**	.000
3	.807**	.000	13	.807**	.000
4	.725**	.000	14	.702**	.000
5	.830**	.000	15	.807**	.000
6	.601**	.000	16	.438**	.001
7	.813**	.000	17	.757**	.000
8	.458**	.001	18	.830**	.000
9	.557**	.000	19	.809**	.000
10	.736**	.000	20	.791**	.000

تبين من الجدول أن جميع بنود الاستبيان لها ارتباطات دالة إحصائية مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.01).

3- الصدق التمييزي:

طبق الاستبان على عينة مكونة من 50 طالباً وطالبة ، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25 % منها وأدنى 25 %، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

جدول (8) يبين متوسطات المجموعتين الطريقتين على مقياس الأسلوب المعرفي

مستوى الدلالة	ستودنت ت	الفئة الدنيا (13)		الفئة العليا (13)		الأسلوب المعرفي
		ع	م	ع	م	
0.000	8.93	0.48	20.31	5.16	33.15	

لقد تبين من خلال الجدول السابق، بأنه يوجد فروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى، حيث كانت قيمة ستودنت (8.93) في الأسلوب المعرفي، ومستوى الدلالة (0،000) وهي أقل من (0،05) وهذه الفروق لصالح الربع الأعلى، لأن المتوسط الحسابي أكبر، وهذا يدل على تمتع الاستبانة بالصدق بدلالة الفرق الطرفية (التمييزي).

2- ثبات المقياس: قام الباحث بحساب ثبات مقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بطرق متعددة وهي:

1- الثبات بالإعادة:

قام الباحث بتطبيق المقياس للمرة الاولى على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي من مدارس مدينة دمشق، بلغ عدد افرادها (50) طالب وطالبة، ثم قام بتطبيق المقياس بعد مرور اسبوعين على التطبيق الاولى للمقياس ومن ثم تم حساب معامل الثبات بالاعادة للمقياس.

الجدول رقم (9) قيمة معامل الثبات بالاعادة لمقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

قيمة معامل الثبات	نوع العلاقة
0.898**	معامل ثبات الاعادة لاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث كانت معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على تمتع الاستبانة بالثبات بالإعادة

2- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) ، وبلغت معاملات الثبات كالتالي:

الجدول رقم (10) قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

قيمة معامل الثبات	نوع العلاقة
0,946	معامل ثبات ألفا كرونباخ لاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)
0,928	معامل ثبات التجزئة النصفية لاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

إجراءات البحث:

بعد التحقق من اجراءات الصدق والثبات والاطمئنان لصلاحية استخدام المقياس، قام الباحث بالتزود بكتاب رسمي من الجهات المعنية بمديرية التربية للقيام بتطبيق المقياس على عينة البحث، ومن ثم تم التوجه الى المدارس التي اجري فيها البحث.

وتم البدء بإجراءات البحث في المدارس بتاريخ 2013/12/4 واستمرت الى تاريخ 2014/2/27 وبعد الانتهاء من التطبيق والحصول على علامات الطلبة تم معالجة النتائج التي تم الحصول عليها عن طريق البرنامج الاحصائي (Spss)

الفصل السادس:

تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات

الفصل السادس: تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات

نتائج الفرضيات وتفسيرها:

الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي) ودرجاتهم على مقياس الاسترجاع.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأسلوب المتروي ودرجاتهم على مقياس الاسترجاع، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (11)

معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياس الأسلوب التروي ومقياس الاسترجاع

Correlations^a

	marevee	asdergah
Pearson Correlation	1	.305**
marevee Sig. (2-tailed)		.000
N	205	205
Pearson Correlation	.305**	1
asdergah Sig. (2-tailed)	.000	
N	205	205

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2- tailed).

بالنظر إلى النتائج في الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة ارتباط (بيرسون) بلغت (0.305^{**})، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأسلوب المتروي ودرجاتهم على مقياس الاسترجاع، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والقائلة: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الأسلوب المتروي ودرجاتهم على مقياس الاسترجاع".

فالطلاب المترويين يعتمدون الأسلوب المعمق في المعالجة، و يركزون على إقامة علاقات بين اجزاء النص وإقامة روابط متنوعة بين الافكار الرئيسية والفرعية للنص من خلال تفعيل المعرفة السابقة، كما انهم ينظمون الافكار في كل متكامل فالاسلوب المعمق في المعالجة يتضمن التنظيم الكلي والمتعدد المعايير للمادة المدروسة، مما يجعل مكونات او عناصر التعلم تبدو على منظومات هرمية اكثر من كونها منظومات مترابطة افقيا ذات تتابع وتسلسل ظاهري وسطحي فتراكم المعلومات بشكل هرمي انطلاقا من الافكار العامة

الى الاقل عمومية، هي الطريقة الملاءمة لذاكرة المتعلم المتروى، وهذه الطريقة تحث المتعلم على بناء روابط معرفية تربط المعلومات الجديدة المراد تعلمها من ناحية، والمعلومات المتعلمة سابقا من ناحية اخرى، مما يودي بالمتعلم الى الفهم والاستيعاب بطريقة هادفة ذات معنى.

الفرضية الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) ودرجاتهم على مقياس الاسترجاع.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأسلوب الاندفاعي ودرجاتهم على مقياس الاسترجاع، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (12)

معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياس الأسلوب الاندفاعي ومقياس الاسترجاع

Correlations^a

	marevee	asdergah
Pearson Correlation	1	-.301**
Sig. (2-tailed)		.000
N	195	195
Pearson Correlation	-.301**	1
Sig. (2-tailed)	.000	
N	195	195

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بالنظر إلى النتائج في الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة ارتباط (بيرسون) بلغت (-0.301^{**}) ، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأسلوب الاندفاعي ودرجاتهم على مقياس الاسترجاع، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والقائلة: "توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأسلوب الاندفاعي ودرجاتهم على مقياس الاسترجاع".

فالطلاب الذين يتبعون الاسلوب المعرفي المندفع والذين يستخدمون غالبا الطريقة السطحية في معالجة المعلومات يهتمون العلاقة المتبادلة الموجودة بين مكونات المهمة او عناصرها، وان احد الاسباب التي تدفع الطلاب لتبني الاسلوب السطحي هو نقص في الادراك الكلي او الشامل، وفي المهارات المعرفية التي تسمح لهم برؤية العلاقات المتبادلة والبنية.

فالافراد الذين يعالجون النص عند المستوى السطحي يفشلون في اشتقاق المعنى الكامل للنص، فالمعالجة السطحية لا تتضمن ادراك البنية الكلية للمعلومات، وعوضا عن ذلك يتم تجزئتها الى اجزاء معزولة وغير مترابطة، ويتم حفظها باستخدام استراتيجية التكرار، وبالتالي قد لا يدمجون المعلومات التي قد شفروها، كما انهم يعجزون عن ادراك ان هذه المعلومات مترابطة بل يدركوها على انها متسلسلة.

و يرى اوزبل (Ausubel) انه يتعين على الطلاب ان يقوموا بنوع من المعالجة العقلية للمادة التي ينبغي تعلمها، بهدف استخلاص المعنى، ومن ثم ربطها مع الافكار والمعاني الماثلة في البنية المعرفية ومن ثم دمجها مع البنية المعرفية، وبالتالي تكتسب الفكرة الجديدة عند ربطها بالبنية المعرفية معنى افضل من تلك التي تستقبل بصورة سطحية، والتي تخزن على نحو معزول دون ربطها بغيرها من الافكار الماثلة في البنية المعرفية وهذا يحول دون دمجها في البنية المعرفية، وتصبح اقل قابلية للنسيان واسهل واسرع استرجاعا عندما تدعو الحاجة اليها، فالتعلم القائم على الفهم والمعتمد على التنظيم واعادة البناء يطيل امد الاحتفاظ به ويقل نسيانه. (الزيات، 1996، 336)

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (13) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير الجنس.

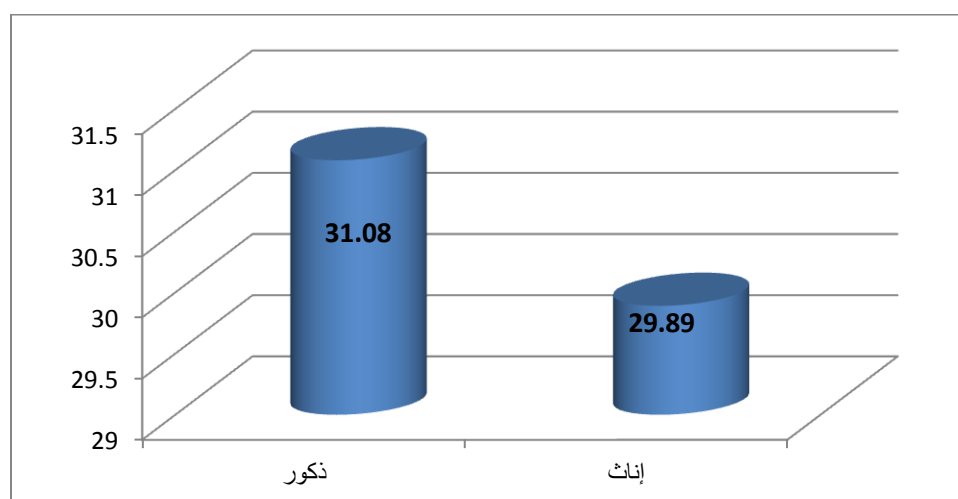
Group Statistics

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب المعرفي male	180	31.0889	6.40294	.47725
(الاندفاع/التروي) famele	220	29.8909	5.26962	.35528

جدول (14) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	17.636	.000	2.053	398	.041	1.19798	.58360	.05065	2.34531
Equal variances not assumed			2.014	345.613	.045	1.19798	.59497	.02777	2.36819

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (2.05)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.041) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير الجنس"، وهذه الفروق لصالح الذكور، حيث كانت المتوسطات الحسابية أكبر، وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بكل من الشكل الآتي.



شكل (5) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس

ويتفرع عن هذه الفرضية عدة فرضيات:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (التروي)، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (15) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس.

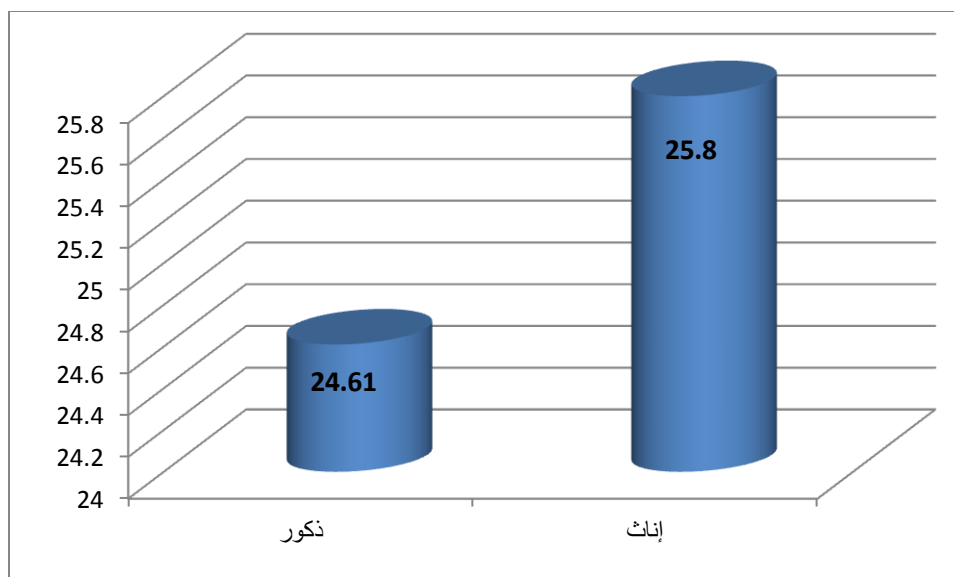
الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاسلوب المعرفي ذكور	80	24.6125	3.23546	.36174
(التروي) اناث	125	25.8000	2.51447	.22490

جدول (16) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس

Independent Samples Test^a

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
التروي	27.239	.000	-2.944	203	.004	-1.18750	.40334	-1.98278	-.39222
Equal variances assumed									
Equal variances not assumed			-2.788	138.677	.006	-1.18750	.42595	-2.02970	-.34530

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (2.94)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.004) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس"، وهذه الفروق لصالح الإناث، حيث كانت المتوسطات الحسابية أكبر، وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بكل من الشكل الآتي.



شكل (6) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع)، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (17) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس.

Group Statistics^a

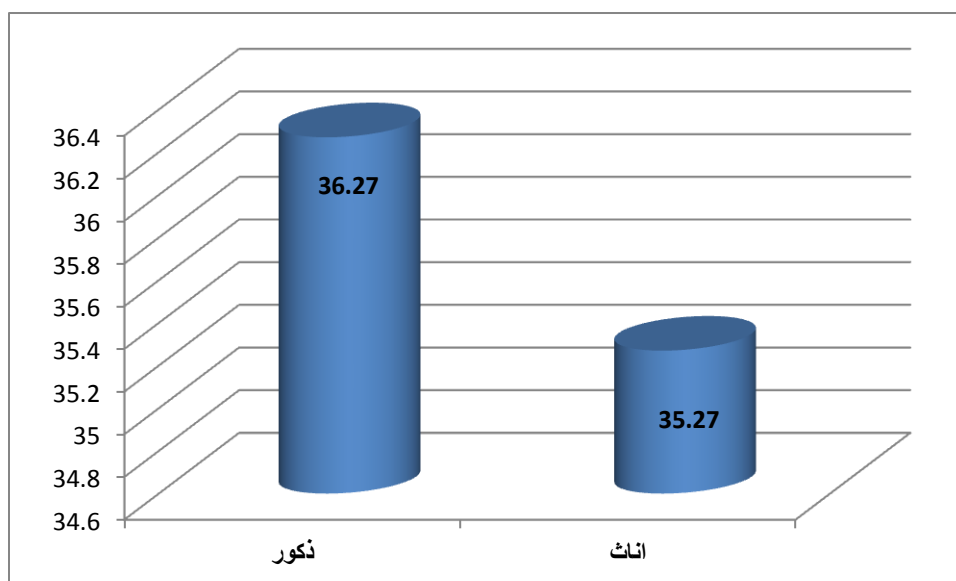
الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ذكور الاسلوب المعرفي	100	36.2700	2.18283	.21828
اناث (الاندفاع)	95	35.2737	2.19498	.22520

جدول (18) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس

Independent Samples Test^a

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
الاندفاع									
Equal variances assumed	.044	.835	3.177	193	.002	.99632	.31358	.37783	1.61481
Equal variances not assumed			3.177	192.373	.002	.99632	.31363	.37773	1.61491

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (3.18)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.002) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس"، وهذه الفروق لصالح الذكور، حيث كانت المتوسطات الحسابية أكبر، وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بكل من الشكل الآتي.



شكل (7) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكننا تفسير نتائج وجود الفروق التي تغزى لمتغير الجنس على مقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لصالح الذكور الاكثر اندفاعا وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة ابو سيف (2000) التي اكدت ان الاناث اكثر ترويا من الذكور، في عدة اسباب ومنها قدرة الاناث على التحكم بانفعالاتهن اكثر من الذكور، ومنع ظهور تاثيراتها على الجوانب الاخرى من حياتهن، الضغوط التي يمارسها المجتمع على الاناث، واساليب التنشئة الاجتماعية المقيدة للاختيارات والبدائل التي تتوفر امام الاناث مقارنة بالذكور التي تكون البدائل والاختيارات امامهم اكثر. بالاضافة الى قضاء الاناث وقت اطول في المنزل عكس الذكور.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك: الجدول (19) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس.

Group Statistics

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مقياس الاسترجاع				
ذكور	180	64.9314	15.01330	1.11903
اناث	220	67.4436	12.50773	.84327
مستوى مرتفع				
ذكور	37	52.8108	2.77727	.45658
اناث	44	52.8182	3.17895	.47924
مستوى متوسط				
ذكور	69	64.1884	8.84885	1.06528
اناث	128	66.0156	6.95880	.61508
مستوى منخفض				
ذكور	74	77.7973	15.77147	1.83340
اناث	48	82.9167	11.79945	1.70310

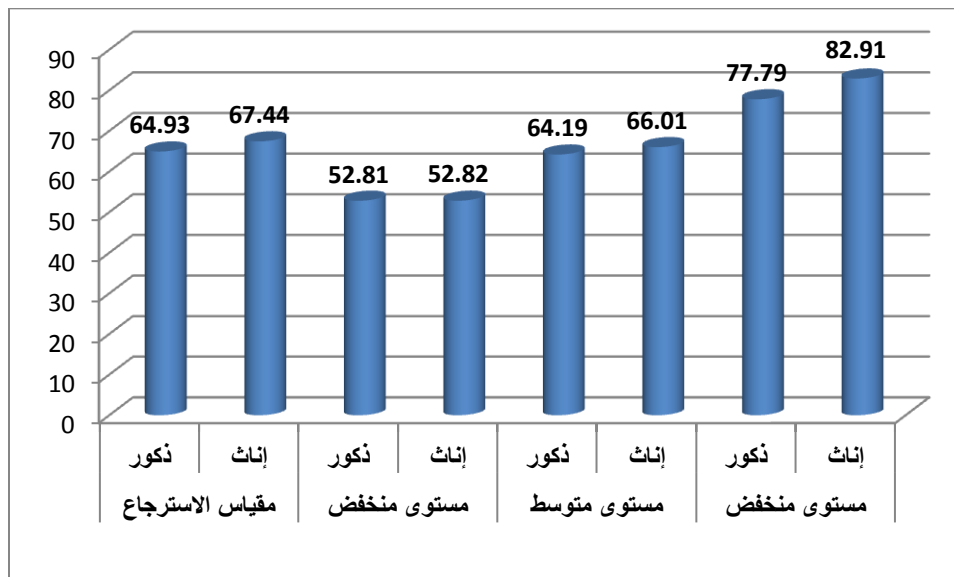
جدول (20) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
asdergh	26.449	.000	4.277	398	000.	.38081	1.37604	-2.32441	3.08603
			4.272	348.236	000.	.38081	1.40119	-2.37505	3.13666
asdergah	.485	.488	-.011	79	.991	-.00737	.66974	-1.34046	1.32572
			-.011	78.872	.991	-.00737	.66192	-1.32493	1.31018
asdergah	7.065	.009	2.592	195	046.	-1.82722	1.14565	-4.08668	.43224
			2.592	114.106	046.	-1.82722	1.23010	-4.26400	.60957
asdergah	17.324	.000	-1.925	120	43.0	-5.11937	2.65898	10.38397	.14523
			-2.046	117.476	1.04	-5.11937	2.50238	10.07499	-.16375

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) للدرجة الكلية قد بلغت (4.28)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس"، وهذه الفروق لصالح الإناث، حيث كانت المتوسطات الحسابية أكبر.

كما يلاحظ أن قيمة (ت) للمستوى المتوسط والمنخفض قد بلغت (1.93 – 2.59)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.043 – 0.046) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هناك فروق لصالح الإناث، لأن المتوسط الحسابي أكبر. أما بالنسبة للمستوى المرتفع فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية، حيث كانت مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بكل من الشكل الآتي.



شكل (8) الفروق بين متوسطات درجات أفراد على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس

ويمكننا تفسير وجود الفروق التي تغزى لمتغير الجنس على مقياس الاسترجاع لصالح الإناث في عدة أسباب ومنها أن الإناث أكثر انضباطاً واهتماماً ويعتمدون في دراستهم على الأساليب التحليلية في معالجة المعلومات للوصول إلى الحلول الصحيحة بغض النظر عن الوقت عكس الذكور الذين يتبعون أساليب سطحية في معالجتهم للمعلومات التي تعرض لأن هدفهم الاقتصاد بالوقت وتتناثر هذه الأساليب المتبعة بطبيعة الطلبة وحاجاتهم الخاصة، فالطلبة الذين يكون لديهم دافع خارجي، ومستوى عال من قلق الامتحان، يريدون أسلوب يتسم بالوضوح والتنظيم، والمساعدة على اجتياز الامتحان، أما الطلبة الذين يكون دافعهم داخلي، يفضلون الأسلوب الذي ينمي تفكيرهم واعتمادهم على الذات. (عطاري، 169، 2002)

فالطلاب الذين يميلون لاستخدام الأسلوب المعمق في التعلم يكونون مدفوعين بدوافع داخلية جوهرية، ويجدون مواضيع التعلم ممتعة، أما التلاميذ المتبنون للأسلوب السطحي فيرون أن خبرة التعلم الأكاديمية ضاغطة، فيبدون أشكالاً من الدافعية الخارجية تعزز بالخوف من الفشل والقلق، والحاجة لارضاء وإشباع متطلبات التقويم.

بالإضافة الى ان الدافعية لها تاثير كبير وعلاقة مباشرة بسلوك الطلاب التعليمي ونتائجه، وقد اعتبرها علماء النفس التربوي اهم المبادئ التربوية، فهي بمثابة طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث عملية التعلم ، وتطويره وتنميته عند الطلاب. (العنوم، وآخرون، 2005، ص169)

وتؤدي هذه الطاقة الكامنة عند اطلاقها الى رفع مستوى الاداء وتحسينه، والى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة والى استخدام استراتيجيات تعليمية متطورة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب اثناء العملية التربوية.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) على مقياس الاسترجاع.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) على مقياس الاسترجاع، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (21) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) على مقياس الاسترجاع.

Group Statistics

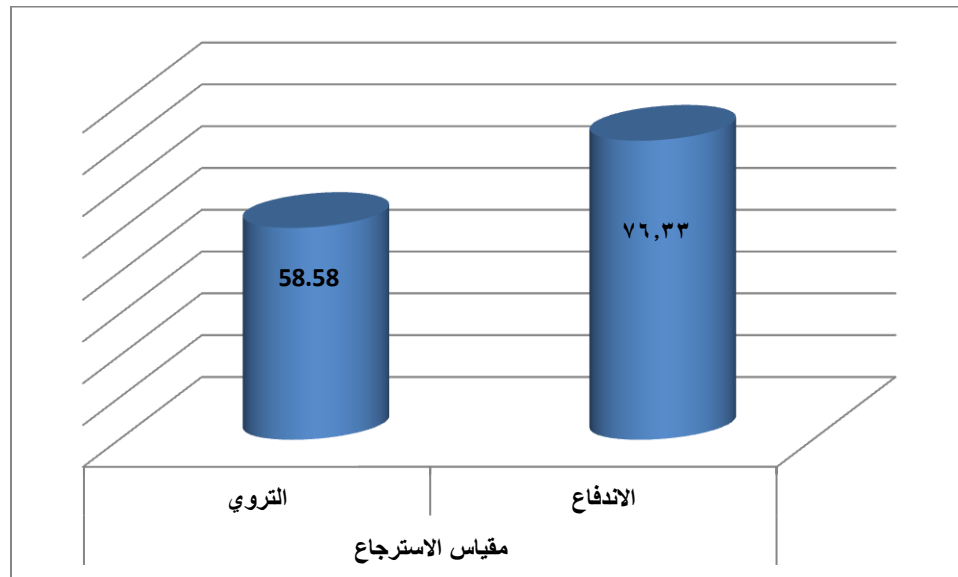
الاسترجاع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التروي	205	58.5805	6.31366	.44097
الاندفاع	195	76.3333	13.43049	.96178

جدول (22) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) على مقياس الاسترجاع

Independent Samples Test

الاسترجاع	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	141.246	.000	-17.049	398	.000	-17.75285	1.04126	-19.79991	-15.70578
Equal variances not assumed			-16.779	272.677	.000	-17.75285	1.05805	-19.83583	-15.66986

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (17.05)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) على مقياس الاسترجاع، وذلك لصالح الأسلوب الاندفاعي"، وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بالشكل التالي:



شكل (9) الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) على مقياس الاسترجاع.

وهذا يوضح ان التعلم لا يحدث من تراكم المعلومات الجديدة، بل يحدث نتيجة دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات المختزنة في البنية المعرفية للطالب، ونتيجة لتفاعل تلك المعلومات، والمفاهيم الجديدة مع مالمدى المتعلم من معلومات، ومفاهيم سابقة في بنائه المعرفي تتكون لديه مفاهيم ومعلومات جديدة تماماً، ومن ثم يتحقق التعلم ذو المعنى الذي يساعد على الاحتفاظ بمعظم المعلومات والمفاهيم لمدة طويلة بحيث يمكن استرجاعها بسهولة. (العبدان، 2005، 13)

فعملية الربط جوهر التعلم العميق، وتؤدي لتسهيل تعلم المعلومات الجديدة وتقلل من احتمال نسيانها. فالطلبة الذين يعتمدون على الفهم كانوا افضل في تذكر المادة الدراسية، واكثر قدرة على تطبيق المبادئ والمفاهيم التي تناولها المقرر. (ابو علام، 2004، ص195)، وتتبع اهمية عملية الربط من كونها تتضمن عدة عمليات

عقلية، كالتمييز، والتعميم، والمقارنة، عندما يقوم الفرد بربط الافكار، يقوم بعقد مقارنات بينها، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف، ويضيف اليها، وبالتالي لا تؤدي عملية الربط الى تعلم المعلومات الجديدة فقط، بل تحدث تعلماً جديداً غير المقصود تعلمه وذلك عن طريق الاستنتاج والتنبؤ، وهذا ما يجعل الفرد قادراً على اشتقاق قوانين كلية من خلال تعلمه للقوانين المعنى تعلمها. (دروزة، 2004، ص79) فسرعة وفعالية التعلم تعتمد على قدرة المتعلم على احداث ارتباطات جوهرية، بين المادة الجديدة موضوع التعلم، ومحتوى بنائه المعرفي، وعلى توليد واستخلاص علاقات بين المعلومات الجديدة، والمعلومات السابق اكتسابها، وهضم وتمثيل المعلومات المعلومات الجديدة، وتوظيفها وتحويلها الى جزء دائم من البناء المعرفي له.

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (23) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير التخصص.

Group Statistics

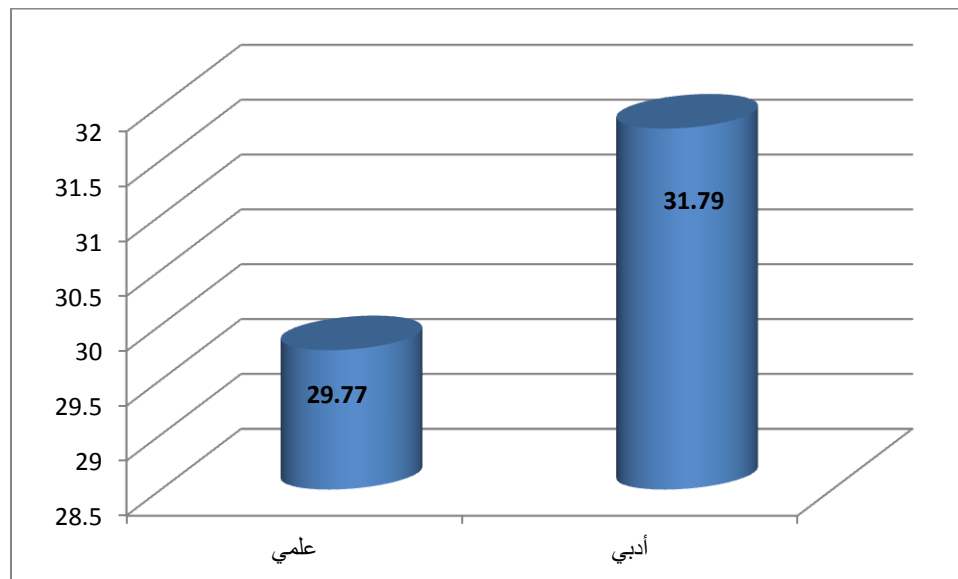
الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
علمي	270	29.7741	5.51417	.33558
ادبي	130	31.7923	6.24152	.54742

جدول (24) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي تبعاً لمتغير التخصص

Independent Samples Test

الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	6.381	.012	-3.282	398	.001	-2.01823	.61489	-3.22707	-.80939
Equal variances not assumed			-3.143	228.687	.002	-2.01823	.64209	-3.28340	-.75306

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (3.28)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.001) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير التخصص"، وهذه الفروق لصالح التخصص الأدبي، حيث كانت المتوسطات الحسابية أكبر، وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بكل من الشكل الآتي.



شكل (10) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي تبعاً لمتغير التخصص.

ويتفرع عن هذه الفرضية عدة فرضيات:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (التروي)، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (25) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الاسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص.

Group Statistics^a

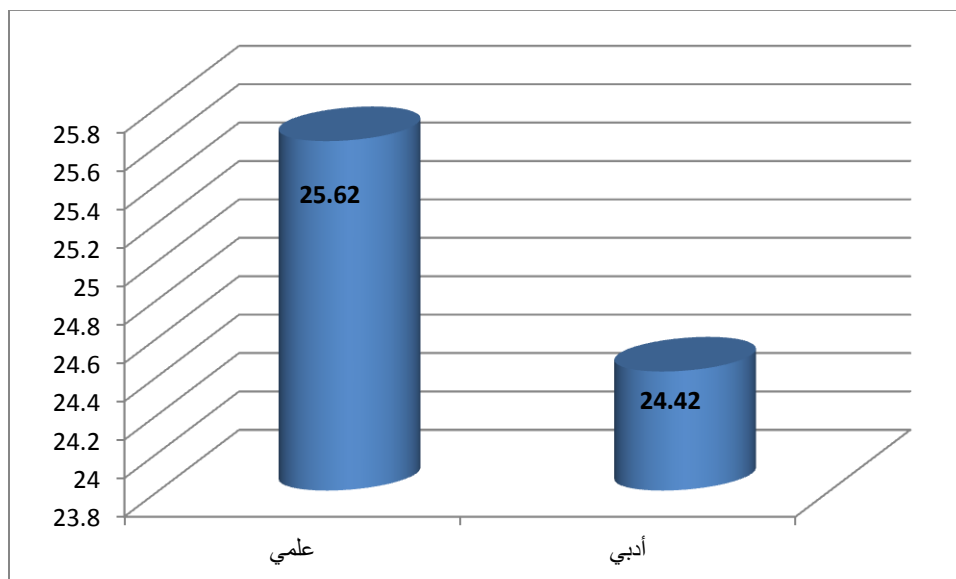
الاسلوب المعرفي (التروي)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
علمي	156	25.6218	2.69370	.21567
ادبي	49	24.4286	3.23393	.46199

جدول (26) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص

Independent Samples Test^a

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
التروي									
Equal variances assumed	6.712	.010	2.574	203	.011	1.19322	.46358	.27918	2.10726
Equal variances not assumed			2.340	70.168	.022	1.19322	.50985	.17640	2.21005

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (2.57)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.011) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص"، وهذه الفروق لصالح التخصص العلمي، حيث كانت المتوسطات الحسابية أكبر، وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بكل من الشكل الآتي.



شكل (11) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات اداء درجات أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (الاندفاع)، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

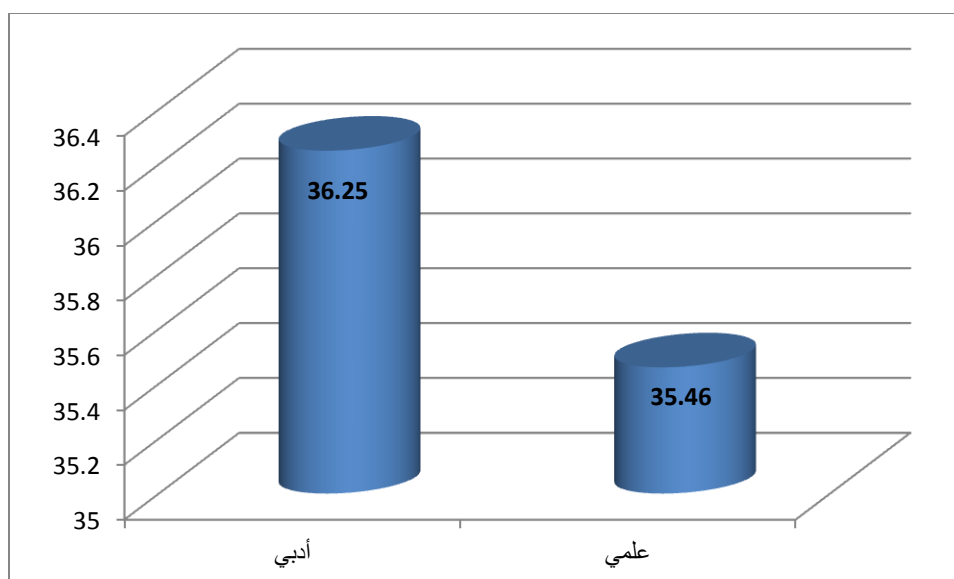
الجدول (27) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص.

Group Statistics ^a				
الاسلوب المعرفي (الاندفاع)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
علمي	114	35.4561	2.46081	.23048
ادبي	81	36.2469	1.79952	.19995

جدول (28) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص

Independent Samples Test ^a										
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
الاندفاع	Equal variances assumed	17.792	.000	-2.461	193	.015	-.79077	.32128	-1.42444	-.15711
	Equal variances not assumed			-2.592	192.823	.010	-.79077	.30512	-1.39257	-.18897

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (2.46)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.015) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص"، لصالح التخصص الأدبي، وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بكل من الشكل الآتي.



شكل (12) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص.
الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع، وذلك باستخدام اختبار (T-Test)، لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (29) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص.

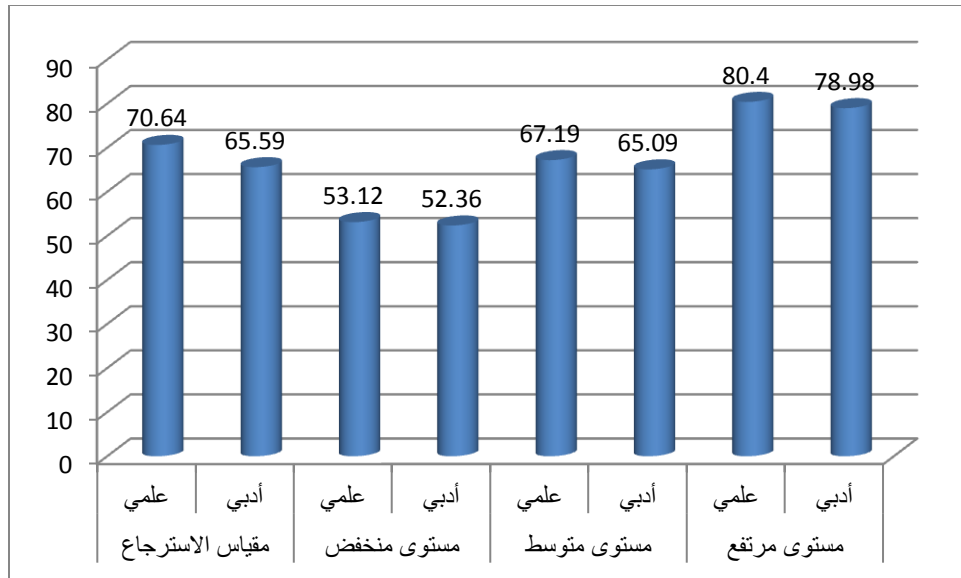
Group Statistics

الاختصاص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مقياس علمي	270	70.6462	16.23274	.72702
الاسترجاع ادبي	130	65.5926	11.94616	1.42371
مستوى علمي	48	53.1250	3.14626	.45412
منخفض ادبي	33	52.3636	2.71360	.47238
مستوى علمي	171	67.1923	8.84995	.57368
متوسط ادبي	26	65.0994	7.50189	1.73562
مستوى علمي	51	80.4085	13.98528	2.14320
مرتفع ادبي	71	78.9804	15.30554	1.65975

جدول (30) قيمة (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص

Independent Samples Test									
الاسترجاع	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	79.630	.000	-3.510	398	.000	-5.05356	1.43962	-7.88376	-2.22336
Equal variances not assumed			-3.161	198.574	.002	-5.05356	1.59859	-8.20596	-1.90117
Equal variances assumed	.668	.416	1.130	79	.262	.76136	.67356	-.57932	2.10205
Equal variances not assumed			1.162	74.915	.249	.76136	.65526	-.54401	2.06674
Equal variances assumed	3.492	.063	-1.293	195	.197	-2.09289	1.61830	-5.28450	1.09872
Equal variances not assumed			-1.145	30.707	.261	-2.09289	1.82797	-5.82251	1.63672
Equal variances assumed	1.349	.248	-.535	120	.594	-1.42806	2.67071	-6.71588	3.85977
Equal variances not assumed			-.527	101.803	.599	-1.42806	2.71074	-6.80491	3.94880

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت (3.51)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والقاتلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص"، وهذه الفروق لصالح التخصص العلمي، حيث كانت المتوسطات الحسابية أكبر، أما بالنسبة للمستويات، فقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وهذا ما يمكن تمثيله بيانياً بكل من الشكل الآتي



شكل (13) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص.

ويمكننا تفسير نتائج الفرضية السادسة والسابعة من حيث وجود الفروق التي تغزى لمتغير الاختصاص على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لصالح الفرع الأدبي الأكثر اندفاعاً وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (حسام أبو سيف 2000) التي أظهرت وجود فروق بالنسبة للاختصاص (الأدبي، العلمي) لصالح العلمي الأكثر تروياً، ووجود فروق على مقياس الاسترجاع لصالح الفرع العلمي بمجموعة من العوامل التي لها الأثر الكبير على تبني الطلاب لاساليب التعلم السطحية والمعمقة وهي: حمل العمل الثقيل، طبيعة تقييم المهام، اساليب التدريس، وبنية المقرر والمحاضرة، والتغذية الراجعة المتوفرة، وحساس المحاضرين.

1- ان الحجم الكبير للمعلومات في المواد الدراسية المقررة في المنهاج، تقلل من الفرص امام الطلاب ليكونوا قادرين على الالمام بها ومعالجتها بفعالية، او الربط بينها، وذلك لتحقيق التعلم ذي المعنى، ولبناء بنية معرفية جيدة (Robotham,1999,5). فحجم العمل الفعلي الذي قد يفرض على الطلاب يكون احيانا اثقل مما يعتقد المعلم ان الطالب قادر على القيام به.

2- ان منهج التقويم غير الملائم والذي يؤكد على جانب الحفظ اكثر من التركيز على الجوانب اخرى مثل التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، مصدر رئيسي للقلق في الممارسة التربوية، الامر الذي يسهم بزيادة الضغوط على المتعلم، مما يشعره بالملل، وبالتالي فان هذا الاحساس بالانزعاج، وبالتهديد يكون ظرفا كافيا لدفع الطلاب لاستخدام استراتيجيات سطحية، (كالتسميع والاعادة) تمكنهم من كسب الدرجات، الا انها في الوقت ذاته تكلفهم خسارة فهم المادة. (Scully & Jone,1996,22)

فطبيعة التقويم المشجعة على تذكر الحقائق واجزاء المعلومات، تجعل الطلبة اكثر ميلا الى تبني الاسلوب السطحي في التعلم، وعلى عكس ذلك فان تبنيهم لاسلوب التعلم المعمق يجعل تعلمهم عالي الجودة، حيث يرتبط باساليب تقويم تشجع على فهم المعنى ونقله وتطبيقه.

فاساليب التقويم التي تركز على اعادة انتاج محتوى المقرر لا تشجع على اتباع الاسلوب المعمق، وان الطلبة عندما يدركون نظام التقويم الذي يسير عليه اساتذتهم، يعدلون استراتيجياتهم التعليمية طبقا له، ويسلكون في النهاية الاسلوب الذي يلبي متطلبات الواقع، فالطلبة يتخذون قراراتهم حول كيفية اقدمهم في تعلم شي ما من الاشارات والتلميحات في البيئة، من خلال تخمين ما يكون متوقعا في اي موقف معطى، ومن ثم يحاولون اتمام وانجاز هذه التوقعات.

3- اساليب وطرق التدريس: ان نقص اساليب التدريس التفاعلية، وشيوع اساليب التدريس التي تركز بشكل اولي على نقل المعلومات، (الطرق المتمركزة حول المعلم) مثل اللقاء، والتي تتعامل مع المتعلمين كمتلقين، ومن ثم تنظم الاختبارات التي تركز على المعلومات الكمية، فمن غير المرجح ان تساعد على تحصيل اكثر من المعرفة او الفهم، اذا انها ستدفع الطلاب لتبني الاساليب السطحية التي لا تمكنهم من تحصيل اكثر من ذلك، في حين انه عندما يتركز اسلوب التدريس بشكل اولي على تطوير الاطار المفاهيمي الجديد باستخدام طرق تدريسية فعالة (طرق التعلم المتمركزة حول المتعلم)، كالعمل المخبري، جماعات العمل، السيمينارات، ومن ثم تركز الاختبارات على النماذج الكيفية، يشجع انذاك استخدام الاساليب الفعالة في التعلم، والتي تؤكد على لتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم والتي تقود الى تعلم غني وثرى. (Shannon,2001,10)

4- مناخ بيئة التعلم: ان ممارسات المعلم هي العنصر الاساسي والفعال في حجرة الدراسة مكانا محببا او منفرا للتعلم، فالمعلم الذي يستخدم اساليب يغلب عليها عنصر التشويق والجذب والعد عن التحكم والضغط والذي يشعر طلابه بالمساندة والدعم، ويتيح لهم فرص الحوار والمناقشة، يجذب طلابه نحو التعلم. فالانماط السلوكية التي تمارس في البيئة الصفية تنعكس على نواتج التعلم للطلاب وعلى العملية التعليمية بصفة عامة، كما ان العلاقات الدافئة بين الطلاب ومعلميهم تسهم في ترسيخ المكون الثقافي والاجتماعي للمؤسسات التربوية. (Bedford,2004,30) فادراك البيئة التعليمية واحد من العوامل المرتبطة باختلاف اسلوب الطلاب في التعلم.

هل يمكن التنبؤ بمستوى الاسترجاع من خلال الأسلوب المعرفي المفضل ؟

لمعرفة أي الأساليب المعرفية التي تسهم بالتنبؤ بمستوى الاسترجاع قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار الخطي، والجداول الآتية توضح ذلك.

جدول (31) معاملات التحديد المتعدد

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.418 ^a	.174	.170	5.76970
2	.440 ^b	.194	.185	5.71706

يتبين من الجدول أن المتغيرات أدخلت على مرحلتين، أدخل في المرحلة الأولى متغير الاندفاع وقيمته ر 2 كانت (0.174)، وفي المرحلة الثانية متغير الاندفاع ومتغير التروي وقيمة ر 2 (0.194).

جدول (32) معاملات تحليل الانحدار الخطي المتعدد للأساليب المعرفية والاسترجاع لدى أفراد عينة البحث

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	16.025	6.632		2.416	.017
	mandaffa	1.181	.185	.418	6.385	.000
2	(Constant)	10.676	7.032		1.518	.131
	mandaffa	1.707	.307	.604	5.563	.000
	madroee	-.537	.251	-.232	-2.138	.034

يتبين من الجدول إن متغير الاندفاع هو المتغير الذي كان له أعلى ارتباط، إذ أدخل في المرحلة الأولى، وفي المرحلة الثانية أدخل متغير الاندفاع ومتغير التروي، وقد كانت قيمة بيتا لمتغير الاندفاع (0.60) أعلى من قيمة بيتا لمتغير التروي التي بلغت (0.232) وهذا وقد كانت قيم مستوى الدلالة في جميع المراحل دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وهذه يعني أن جميع المتغيرات المستقلة الداخلة تسهم إسهاماً دالة إحصائياً في تبين متغير الاسترجاع. وبهذا يمكن التنبؤ بمستوى الاسترجاع لدى أفراد عينة الدراسة من خلال الأسلوب المعرفي المفضل لدى أفراد عينة الدراسة. حيث أن الطلبة يندفعون بطريقة خاصة تميزهم، ويستخدمون الأساليب المعرفية التي تتطابق مع خصائصهم ودوافعهم وتكون النتيجة تحصيلاً دراسياً متناسباً مع الأسلوب التي استخدموه.

مقترحات البحث:

- ابتعاد المدرسين في مختلف المراحل التعليمية عن إعداد الإختبارات التحصيلية التي تركز على قياس قدرة الطلاب على الحفظ والاستظهار دون الفهم، فمثل هذه الإختبارات تدعم توجه الطلاب الى الاساليب التي ترتبط بقوة بالأسلوب المعرفي المندفع.
- حث المربين والمشرفون على تعلم الطلبة ورعايتهم في أي مرحلة من المراحل الدراسية المختلفة في توظيف وتجهيز المعلومات لدى الطلاب في ضوء التأمل والتروي المعرفي (أي الاهتمام بجودة الأداء، و اعطائهم الوقت المناسب في معالجتهم للمعلومات للوصول الى الحلول الصحيحة بدلا من الاهتمام بسرعة الاداء والانتهاء باقصر فترة زمنية ممكنة)، فهو القطب الأفضل للأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).
- إعداد بعض الندوات الإرشادية لتعريف الطلاب بأساليبهم المعرفية وأثرها في العملية التعليمية ، وما هي العوامل التي تكمن وراء تبني الطلاب لأساليبهم في التعلم ، وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول الاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) وغيره من الاساليب المعرفية في علاقتها ببعض العوامل العقلية والشخصية والانفعالية التي تؤثر على التحصيل الدراسي ، وبحث إمكانية تعديل هذه الاساليب من خلال تعديل بعض العوامل المرتبطة بها بما ينعكس ايجابيا على التحصيل الدراسي للطلبة.

ملخص البحث
باللغة العربية

ملخص البحث باللغة العربية:

شملت الدراسة ستة فصول، بحيث تضمن **الفصل الاول** التعريف بالبحث وتناول المقدمة و المشكلة، و الأهمية و الأهداف و الفرضيات، و المنهج، و الحدود، ومصطلحات البحث.

بينما تناول **الفصل الثاني** متغير الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي)، بحيث تمت الإشارة فيه الى الأساليب المعرفية، مفهوم الأساليب المعرفية، الخصائص العامة للأسلوب المعرفي، الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية، الأساليب المعرفية والقدرات العقلية، تصنيف الأساليب المعرفية، نشأة الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)، مفهوم الأسلوب المعرفي (الاندفاع /التروي)، طرق قياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع /التروي)، تعديل الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي).

و**الفصل الثالث** كان بعنوان الاسترجاع، جاء فيه مقدمة، تعريف الذاكرة، مكانة الذاكرة في حياة الانسان، الذاكرة والتعلم، الذاكرة في اطار تجهيز ومعالجة المعلومات، عمليات الذاكرة، تعريف الاسترجاع، انواع الاسترجاع، فوائد الاسترجاع بالنسبة للمتعلم، العوامل المؤثرة في الاسترجاع، مراحل الاسترجاع، استراتيجيات الاسترجاع، الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) وعلاقته بالاسترجاع.

اما **الفصل الرابع** تناول دراسات سابقة لموضوع البحث منها عربي واجنبي، وهي مرتبة من الاحداث الى الاقدم بحسب التاريخ.

و**الفصل الخامس** عرض ادوات البحث واجراءاته، بحيث تناول مجتمع البحث، العينة، ادوات البحث، والدراسة الاستطلاعية، وصدق وثبات الادوات، واجراءات البحث.

اما **الفصل السادس** وهو الاخير تناول عرض النتائج وتفسيرها، وتضمن ملخص البحث باللغتين العربية والانكليزية، وتضمن المراجع والملاحق.

وكان الهدف من البحث دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) والاسترجاع، وشملت العينة (400) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي، بحيث سحبت عينة عشوائية من المدارس الرسمية بمحافظة دمشق، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، بحيث تم تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) وهو من اعداد الباحث، بعد اجراء الدراسة الاستطلاعية التي شملت (50) طالب وطالبة، واجراء الدراسة السيكمترية لادوات البحث والتأكد من صلاحيتها.

وتضمن البحث عدة فرضيات وهي:

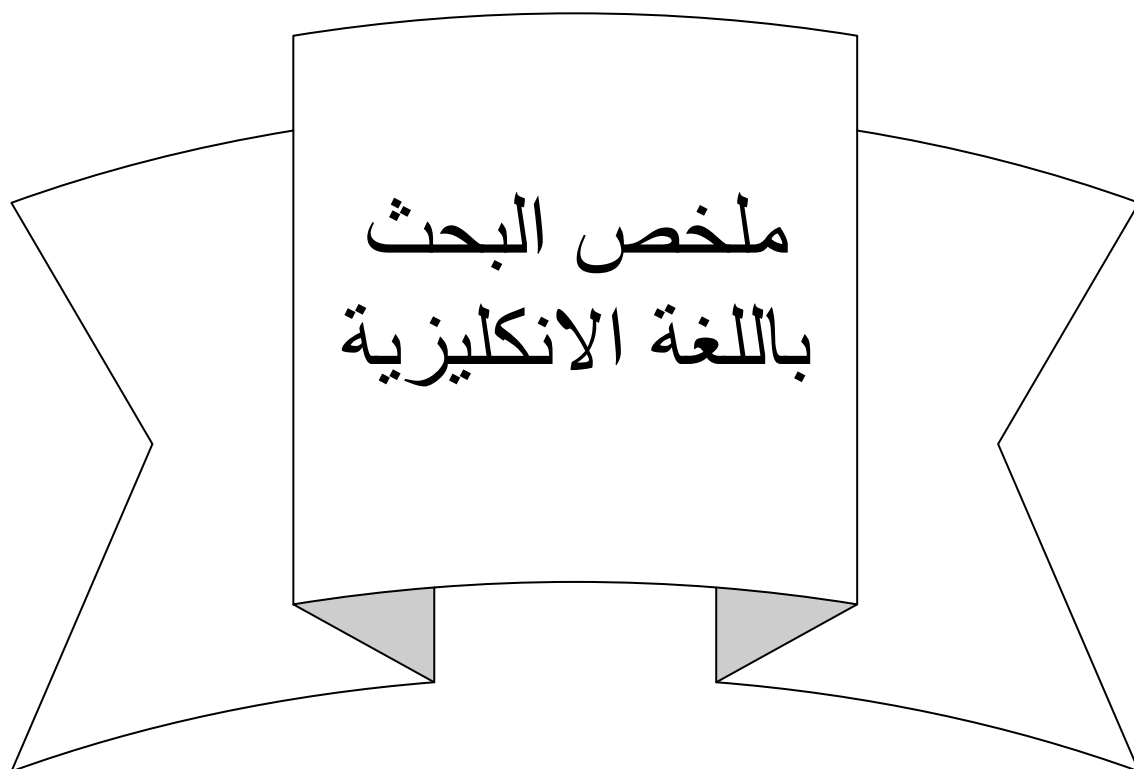
1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي) ودرجاتهم في الاسترجاع.

- 2- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) ودرجاتهم في الاسترجاع.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير الجنس. ويتفرع عن هذه الفرضية:
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تفضيل أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) على مقياس الاسترجاع.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص. ويتفرع عن هذه الفرضية:
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص.
- 7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص.

اما النتائج جاءت كما يلي:

- 1- توجد علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي) ودرجاتهم في الاسترجاع.
- 2- توجد علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) ودرجاتهم في الاسترجاع.

- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. ويتفرع عن هذه الفرضية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث للأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) على مقياس الاسترجاع لصالح الاندفاع.
- 6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص لصالح الأدبي. ويتفرع عن هذه الفرضية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي) تبعاً لمتغير التخصص لصالح العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص لصالح الأدبي.
- 7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاسترجاع تبعاً لمتغير التخصص لصالح العلمي.



Research Summary in English:

The study included six chapters, the first chapter so as to ensure the definition of research and dealt with the problem and presented, and the importance and the objectives and hypotheses, and the curriculum, and the border, and search terms. While the second chapter variable style of cognitive (rush / prudence), so it has been pointed out where to cognitive styles, the concept of cognitive styles, the general characteristics of the method of knowledge, cognitive styles and cognitive strategies, tactics cognitive and mental abilities, rating cognitive styles, origination method of cognitive (rush / prudence), the concept of cognitive style (rush / prudence), methods of measuring cognitive style (rush / prudence), cognitive modification method (rush / prudence).

The third chapter was titled retrieval, came the introduction, the memory, the status of the memory in human life, memory and learning, memory in the context of processing and information processing, memory processes, the definition of recovery, types of retrieval, the benefits of recovery for the learner, the factors affecting the recovery, stages of recovery , cognitive style (rush / prudence) and its relationship to recovery.

The fourth chapter dealt with earlier studies of the research topic, including Arabic and foreign, are arranged from the oldest to the events by date. And Chapter V Show search tools and procedures, so that eating the research community, the sample, research tools, and the scoping study, the validity and reliability of the tools, procedures and research.

The sixth chapter, which dealt with the last presentation and interpretation of results, and the search included a summary in Arabic and English, and included references and appendices.

The aim of the research study of the relationship between the style of cognitive

(rush / prudence) and retrieval, and the sample included 300 students from grade students second secondary, so pulled a random sample of public schools province of Damascus, has been the adoption of a descriptive analytical method, so that was applied scale cognitive style (rush / prudence), which is prepared by the researcher, after conducting the survey, which included 50 male and female students, and a psychometric study of the research tools and validated.

The research involved several assumptions, namely:

1. There is no correlation statistically significant differences between the scores of members of the research sample to measure cognitive style (prudence) and grades in the recovery.
2. There is no correlation statistically significant differences between the scores of members of the research sample to measure cognitive style (rush) and grades in the recovery.
3. There were no statistically significant differences in mean scores on the performance of the research sample of cognitive style differences gauge members (Alandvaa– prudence) depending on the sex variable. The ramifications for this hypothesis:
 - There were no statistically significant differences between the mean scores of the performance of the research sample of individuals cognitive style (prudence) depending on the sex variable.
 - There were no statistically significant differences between the mean scores of the performance of the research sample of individuals cognitive style (rush) depending on the sex variable.
4. There were no statistically significant differences between the mean scores of the performance of members of the research sample retrieval scale depending on the variable sex.
5. There were no statistically significant differences between the mean scores of

the study sample of individuals cognitive style differences (prudence / rush) on the recovery scale.

6. There were no statistically significant differences between the mean scores of the performance of the research sample to measure cognitive style (prudence / rush) depending on the variant of specialization. The ramifications for this hypothesis:

- There were no statistically significant differences between the mean scores of the performance of the research sample to measure cognitive style (prudence) depending on the variant of specialization.

- There were no statistically significant differences between the mean scores of the performance of the research sample to measure cognitive style (rush) depending on the variant of specialization.

7. There were no statistically significant differences between the mean scores of the performance of members of the research sample retrieval scale depending on the variable of specialization.

The results were as follows:

1– There is a positive correlation statistically significant differences between the scores of members of the research sample to measure cognitive method (prudence) and grades in the recovery.

2–There is an inverse correlation statistically significant differences between the scores of members of the research sample to measure cognitive style (rush) and grades in the recovery.

3–There are statistically significant differences in the average scores performance on cognitive research sample method scale personnel differences (rush / prudence) depending on the sex variable in favor of males. The ramifications for this hypothesis:

- There are significant differences between the mean scores of the performance

of the research sample of individuals cognitive style (prudence) depending on the sex variable in favor of females.

- There are significant differences between the mean scores of the performance of the research sample of individuals cognitive style (rush) depending on the sex variable in favor of males.

4– There are significant differences between the mean scores of the research sample retrieval performance on a scale depending on the variable sex in favor of females.

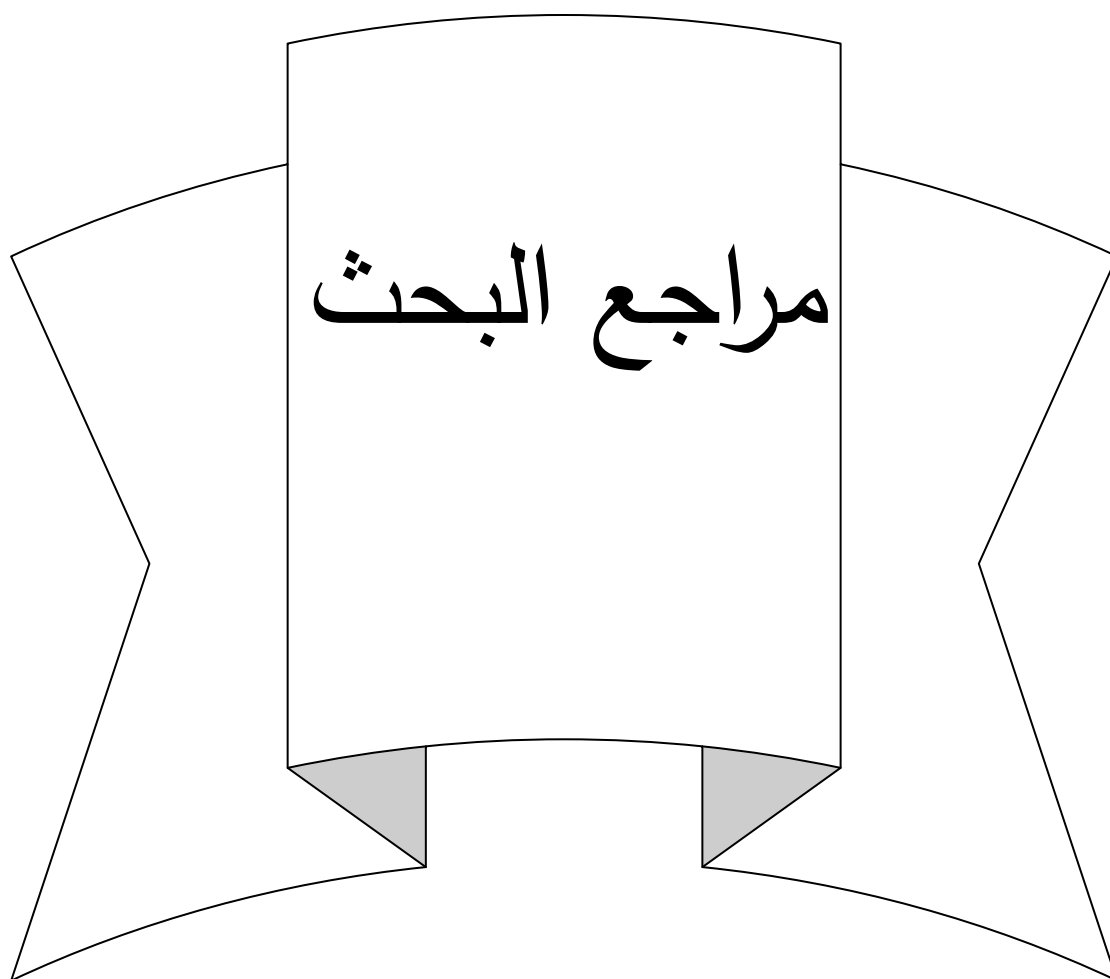
5– There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample of individuals cognitive style differences (prudence / rush) on the retrieval scale in favor of the rush.

6– There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample performance on cognitive method Scale (prudence / rush) depending on variable Alt_khassalsaleh literary. The ramifications for this hypothesis:

- There are significant differences between the mean scores of the performance of the research sample to measure cognitive style (prudence) variable depending on the specialization of scientific favor.

- There are significant differences between the mean scores of the performance of the research sample to measure cognitive style (rush) depending on the variant of specialization in favor of the literary.

7– There are significant differences between the mean scores of the research sample retrieval performance on a scale depending on the variable for the benefit of scientific specialization.



قائمة المراجع العربية:

- ابراهيم، احمد، وصالح، سعيد 2005، مهارات الدراسة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، المجلد الحادي والعشرون، العدد الاول، مصر.
- إبراهيم، حنان محمد نور الدين، 1999 ، التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- إبراهيم، فواز، 2006 اثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعتهم للتعلم ، كلية السلط، جامعة البلقاء التطبيقية،الأردن.
- إبراهيم، لطفي عبد الباسط، ٢٠٠١ ، دور التأمل المعرفي وما وراء المعرفي والذكاء في أداء حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 25، القاهرة، مصر.
- ابو حطب، فؤاد، 1996، القدرات العقلية، الطبعة الخامسة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو رياش، حسين ،2007، التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- أبو دنيا، نادية عبده ،1997، الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض الجوانب المعرفية والوجدانية للشخصية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد 17 ، القاهرة، مصر .
- أبو سيف، حسام، 2000، بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية، مجلة علم النفس، العدد ٥٥ ، القاهرة، مصر.
- ابو علام، رجاء محمود،2004، التعلم اسسه وتطبيقاته، الطبعة 1، عمان، دار المسيرة.
- أبو غزال، معاوية،2007، نظريات التطور الإنساني و تطبيقاتها التربوية، ط2 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- أبو مسلم، محمود أحمد ، 1992 ، الاستقلال-الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بالتحصيل ، مجلة كلية التربية ، العدد 19 ، جامعة المنصورة ، مصر .
- ابو ناشي، منى، 1996، دراسة عاملية لاساليب التعلم والاساليب المعرفية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر.
- احمد، السيد علي،2001، الادراك الحسي البصري والسمعي، الطبعة الاولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- احمد، مازن عبد الهادي، 2006،لماذا ندرس الذاكرة، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الثاني، المجلد الخامس،جامعة بابل، العراق.

- أحمد، محسن محمد، 2000، الأساليب المعرفية وطرق قياس الشخصية، كلية التربية بالجبيل، جامعة الدمام، السعودية.
- آدم، بسماء، 2006، تحسين أداء الذاكرة البصرية-السمعية باستخدام مدخل معالجة المعلومات، دراسة شبه تجريبية على عينة من طلبة جامعة دمشق ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- الأسدي ، غالب وراضي ، مؤيد ، ٢٠٠٩ ، تأثير الإشارات في استرجاع معلومات نص أدبي لدى طلبة كلية الهندسة، مجلة البحوث التربوية و النفسية العدد22، جامعة بغداد، العراق.
- إسكندر، سالم محمد سالم، 1996 ، الأساليب المعرفية وعلاقتها بالأساليب المزاجية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية، مصر.
- أندرسون، جون آر ، 2007، علم النفس المعرفي و تطبيقاته، ترجمة محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، طبعة أولى، دار الفكر، عمان، الأردن.
- توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن، 2001، أسس علم النفس التربوي ، دار الفكر، عمان، الأردن.
- جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين، 1992، معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء 5، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- جابر، عبد الحميد جابر ، 1999، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، ط9، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- جاد، إسماعيل ، ١٩٩٧ ، أسلوب الاندفاع /التروي المعرفي وعلاقة ببعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية - دراسة أمبريقية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- حافظ، حافظ عبد الستار، 1990، دراسة تجريبية لاثر نظم عرض المعلومات في الذاكرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الحسانين، محمد، 1994، تباين بعض أنواع التفكير بتباين الأسلوب المعرفي (الاندفاعية /التروي) لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، المجلد الرابع، رابطة الأخصائيين النفسيين، القاهرة، مصر.
- حسن، سيد محمد صميده، 2006، استراتيجيات التذكر ومدى التطرف في الاستجابة لدى الطلاب ذوي الفئات المختلفة من الذكاء الشخصي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

- الحسيني، نادية و الشرنوبى، نادية، 2002، الاتجاه نحو الدراسة بالتعليم المفتوح وعلاقته بالأسلوب المعرفي ومستوى الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة وطالبات التعليم المفتوح ، مجلة التربية، ج 2 ،العدد 414 ،جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- حمدان، محمد زياد، 1985، خرائط اساليب التعلم، (تخطيطها واستخدامها في ترشيد التربية المدرسية)، دار التربية الحديثة، عمان، الاردن.
- حمصي، انطون ، 2003، أصول البحث في علم النفس ،منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الخولي، هشام محمد، 2002، الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس، مصر.
- دروزة، افنان نظير، 2004، أساسيات في علم النفس التربوي، دار الشروق، عمان، الاردن.
- الدمنهوري، ناجي محمد قاسم، 2000، الاهداف السلوكية والاسلوب المعرفي (الاندفاع/التامل) واثرها على تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الاول الثانوي (دراسة تجريبية)، المؤتمر الدولي الاول بكلية التربية جامعة الزقازيق، مصر.
- الدردير، عبد المنعم و عبد الله، جابر، 2005، علم النفس المعرفي المعاصر، ط1، عالم الكتب، مصر
- رشوان، عصام الطيب، 2006، علم النفس المعرفي ، ط 1 ، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- رضوان، عزة عبد المنعم، 2005، السلوك الاستكشافي وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- رمضان، محمد رمضان ، ١٩٩٠، أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- رمضان، أحمد ثابت فضل، 2004 ، أثر تفاعل الأسلوب المعرفي والمعالجات على التحصيل لدى طلاب الثانوية العامة في مادة التاريخ الطبيعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- الزهيري، نجلاء عباس، ٢٠٠٦، اثر أسلوب الاكتشاف لذوي المجال المعرفي التأملّي مقابل الاندفاعي في تعلم واحتفاظ بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات ،جامعة بغداد، العراق.
- الزغول، رافع والزغول، عماد، 2003، علم النفس المعرفي، الطبعة الاولى، دار الشروق، عمان، الاردن.
- الزيات، فتحي مصطفى، 2001، علم النفس المعرفي (نماذج ونظريات) ط1، ج2، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

- الزيات، فتحي، 1998، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة، الذاكرة، الابتكار)، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى، 2006، الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، الطبعة الثانية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- ساسان إلهام، 2007، تأثير الصدمة الجممية على الذاكرة وكيفية إعادة تأهيلها، رسالة ماجستير في علم النفس المعرفي جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
- السلمي، طارق، 2003، الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- سرور، سعيد عبد الغني، 1994، اثر تنظيم المعلومات ومستويات معالجة التلاميذ لها على التحصيل الدراسي في العلوم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، مصر.
- سولسو، روبرت، 1996، علم النفس المعرفي، ترجمة محمد الصبوة و مصطفى كامل و محمد الدق، دار الفكر الحديث، الكويت.
- شحاتة، حسن، واخرون، 2003، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة 1، القاهرة، مصر.
- الشحات، مجدي محمد و حسانين، محمد، 2002، استراتيجيات الذاكرة وحل المشكلات لدى عينة من انماط السيادة المخية المختلفة (دراسة تجريبية)، مجلة كلية التربية بينها، المجلد 12، العدد 52، 47-115، بنها، مصر.
- الشرقاوي، أنور، 1992، علم النفس المعرفي المعاصر، الطبعة الاولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الشرقاوي، أنور، 2003، علم النفس المعرفي المعاصر، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- شرقي، سميرة، 2007، العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط والاسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)، رسالة ماجستير، كلية الاداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
- الشقيرات، محمد والزعبي، احمد، 2003، اثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الاداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، مجلة جامعة دمشق، العدد 1، المجلد 19، دمشق، سوريا.

- شلبي، محمد ،2001، مقدمة في علم النفس المعرفي، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة، مصر.
- صعدي، إبراهيم، 2000 ، أسلوب المعرفي التروي /الاندفاع والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين /المعلمات بمنطقة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- الصفار، نشوان محمود ،2011، اثر اسلوب التنافس الجماعي لذوات المجال المعرفي (التأملي/الاندفاعي) في تعلم بعض المهارات الاساسية بالكرة الطائرة والاحتفاظ بها، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، المجلد 11، العدد1، جامعة الموصل، العراق.
- طه، فرج عبد القادر،2000، اصول علم النفس الحديث، دار قباء، القاهرة، مصر.
- العبدان، عبد الرحمن، 2005، دافعية طلاب الجامعة السعوديين لتعلم اللغات الاجنبية الاسيوية والاوربية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت.
- عابدين، حسن سعد محمود،2001، استراتيجيات تنظيم المعلومات في الذاكرة واسترجاعها لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.
- عبد الخالق، احمد، 2002، اسس علم النفس، الطبعة الثالثة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- عبد الخالق، أحمد، دويدار، عبد الفتاح ،1999، علم النفس أصوله و مبادئه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر
- عبد الفتاح، فوقيه؛ جابر، جابر عبد الحميد ،2005، علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عبد الهادي، فخري ،2001، علم النفس المعرفي، ط 1 ، دار أسامة ، عمان، الأردن.
- عبد الله، محمد قاسم ،2003، سيكولوجية الذاكرة :قضايا و اتجاهات حديثة، سلسلة عالم المعرفة، العدد 290 ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت.
- عبد الله، ابراهيم أحمد ،2010، أثر تعاطي القات في مفهوم الذات والقدرة على التذكر وتركيز الانتباه - دراسة شبه تجريبية على عينة من طلاب جامعة عدن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سورية .
- عبد الرزاق، أمل محمد السعيد ،2004، بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- العتوم، عدنان .علاونة، شفيق .الجراح، عبد الناصر .أبو غزال، معاوية ،2005، علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، ط1 ، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف، 2004، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن
- العبيدي، وسن ناصر محمد، ٢٠٠٢، الأسلوب المعرفي (التجريدي - العياني) وعلاقته بالضغط النفسية لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد.
- عجاج، خيرى، 2000، اساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- عطاري، عارف، 2002، منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الاسلامية العالمية في ماليزيا، المجلة التربوية، المجلد 16، العدد 63، الكويت.
- عطية، نوال، 1990، علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- عطية، سحر السيد الاحمدي، 2002، استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة لدى عينة من طالبات جامعتي الازهر وعين شمس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الانسانية، جامعة الازهر، القاهرة، مصر.
- عطيفي، وسام ، 2003، التذكر و علاقته بالتعرف و الفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، آلية التربية، أسيوط، مصر.
- عطا، إيمان السيد عدوى ، 2000، أثر تفاعل الأسلوب المعرفي ومعالجات التعلم على التحصيل والميل نحو مادة اللغة الإنكليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة، مصر .
- علي، طلعت احمد حسن، 2005، استراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية بنبي سوف شعبه رياضيات، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد29، الجزء3: 9-51، القاهرة، مصر.
- علي، عماد احمد حسين والحاروني، مصطفى محمد علي، 2004، ماوراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الاكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام، المجلة العلمية، المجلد 20، العدد2، الجزء2: 1- 45 ، جامعة الملك فيصل، السعودية.

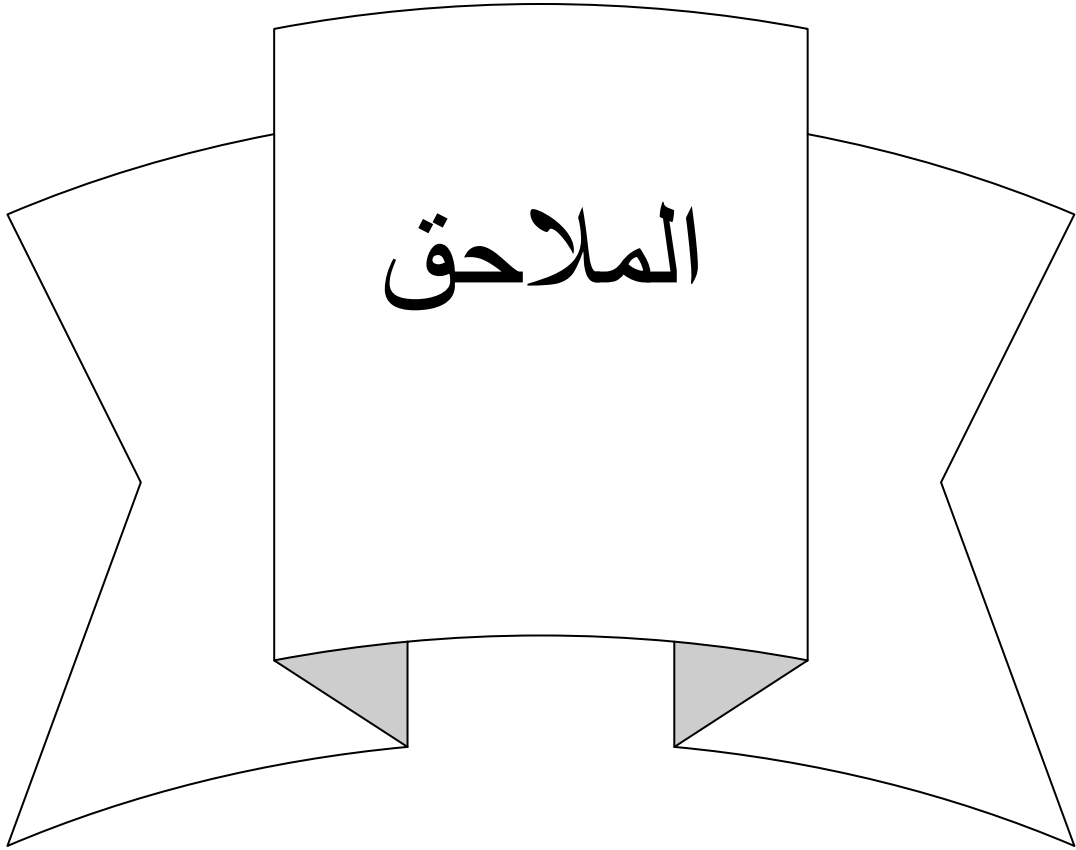
- علي ، وحيدة حسين، ١٩٩٥، دراسة مقارنة لأسلوبين معرفيين للقادة والمنتسبين لمنظمتي الطلبة والشباب ، رسالة ماجستير ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد، العراق.
- عليان ،محمد محمد مصطفى، ١٩٩٨، بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين ، أطروحة دكتوراه ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- العمري، منى سعد، 2007، الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة، رسالة ماجستير، السعودية.
- العناني، حنان، 2001، علم النفس التربوي ، ط1، دار صفاء، عمان، الاردن.
- غانم، ممدوح حسن محمد، 1994، الفروق بين استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة لدى طلاب الشعب العلمية والادبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد والجباري، صفية ، 2008، علم النفس العام، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
- الغريب، رمزية، 1990، التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الفرماي، حمدي علي، 1994 ، الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- القاسم، جمال، 2000، اساسيات صعوبات التعلم ، ط1، دار صفاء، عمان، الاردن.
- كامل، عبد الوهاب ، 1994، علم النفس الفسيولوجي، مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجية و النيورولوجية للسلوك الإنساني، ط2 ، مكتبة النهضة المصرية، الإسكندرية، مصر.
- كيوش، سلمان عبد الواحد، 2001، الشعور بالذات وعلاقته بالأسلوب التأملي والاندفاعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد، العراق.
- محمد، محمد، 2001، اساليب التعلم وعلاقتها بالاساليب المعرفية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية، المنوفية، مصر.
- محمود، ابراهيم، 1992، التعلم، دار المعارف، القاهرة، مصر.

- محمد، مصطفى حسيب ومحمود، عبد الحي علي، 2005، الذاكرة وتجهيز معلومات العمليات الحسابية في التفكير الرياضي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 15، العدد 47، 229-358، القاهرة، مصر.
- المصري، محمد عبد المجيد، 1994، أثر الجنس والأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة على التوافق الشخصي والاجتماعي عند طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- مصيلحي، عبد الرحمن، 2002، الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) للمعلم وعلاقته بالضغوط المهنية، وبعض المتغيرات الديمغرافية، بحوث تربوية نفسية اجتماعية، مجلة علمية محكمة ، الجزء الثاني، العدد 114، ديسمبر ، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- مطر، نضال كاظم، ٢٠٠٣، التذوق الفني وعلاقته بأسلوبي الإدراك (التأملي - الاندفاعي) و(الاستقلال -الاعتماد على المجال) لدى طلبة قسم التربية الفنية، اطروحة دكتوراه ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد، العراق.
- منصور، علي، 2003، علم النفس التربوي، ط8، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا
- المير، خالد وآخرون، 1996، سلسلة التكوين التربوي، ط 1 ، دار الاعتصام، الدار البيضاء، المغرب.
- النشواتي، عبد المجيد، 1993، علم النفس التربوي، الطبعة السادسة، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- هاينز، مايكل، 2009، القوى العقلية (الحواس الخمسة)، ترجمة عبد الرحمن الطيب، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الوقفي، راضي، 1998، مقدمة في علم النفس، الطبعة الثالثة، دار الشروق، عمان، الأردن.
- يوسف، هاشم، 1997، الذاكرة البشرية (آلية عملها وتحسينها)، منشورات مجلة المعلم المغربي، العدد الرابع، المملكة المغربية.

قائمة المراجع الأجنبية:

- Bedford, T.A.(2004): **Learning styles areview of literatarure**,the university of southern queensland, Australia.
- Cadet, Bernard, **Psychologie Cognitive**,(1998): Press Edition, Franc, Paris.
- Coon ,D ,(2001): **Introduction to psychology/Gateways to mind and behavior** , Belmont, America.
- Kroll, N. , **et al.** (1996): **Imagination and story strategy and their impact on the Recovery**.Journal of Experimental Psychology.**12 (1)**. 42–53. The University of California. America.
- Lucas,(2003): **cognitive style** :A Review of the major theories and their application to information seeking in virtual environment [en ligne],
- Mayers, D.G ,(2004): **Psychology**,6th Ed, Worth Publisher, New York, USA.
- Nelson,D.L & Goodman,L.B & Akirmak,U ,(2007): **Implicitly activated memories are associated to general context cues** , **Memory & Cognition Journal** , Vol.35,No.14
- Nietfeld, J. and Bosma, A. ,(2003): **Examining the self–regulation of impulsive and reflective response styles on academic tasks**, a Department of Counseling & Educational Psychology, University Mid Western, USA Journal of Research in Personality, vol. 32, no. 3 pp.118–140.
- Olivia, Saracho.N (1984): **achievement as afunction of Their cognitive styles**, journal of research and developement ineducation.
- Paula, Roos,1996, **An analysis of The cognitive styles of students** at university of Pretoria, the science and Engineering.
- Parkin,Alan J,(1999):**Memory, Aguide for professionals**, John Wiley & Sons, LTD, England.

- Robotham, David (1999): **The application of learning style theory in higher education teaching**. University of Wolverhampton, Compton Road West, Wolverhampton, Britain.
- Shannon, Susan.J.(2001): **Aligning teaching and achieving active learning in built environments with flexible delivery through black board**, this paper was presented at Adelaide blackboard day, the university of Adelaide, Australia.
- Scully, John & Jone, Richard,(1996): **Hypertext within legal education**. Liverpool John Moores University, Britain.
- Smith, Salder et Al,(2000): **learning preferences and cognitive style**: sole implications for continuing professional development; peer reviewed journal.
- Tiedeman, J. ,(1995): **Measures of Cognitive Styles**, Educational Psychologist, Vol. 24, No.3, pp. 361–375.
- Yuma, Tones, (2005): **cognitive style achievement and ethnicity**, A study In higher education humanities and social sciences.



أولاً: مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) قبل التعديل:

أعزائي الطلاب:

نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات التي تعكس بعض الآراء ووجهات نظركم حول ممارسات حياتية، يرجى قراءة كل منها بعناية ثم الإجابة عنها بدقة وموضوعية لما لذلك من أهمية للبحث العلمي وما تقدمه من معلومات سيستخدم لأغراض البحث فحسب مع خالص الشكر والتقدير.

الاسم : الجنس :

- 1- عندما تختار موضوعا للكتابة فإنك تهتم به من خلال:
أ- تحديد محاوره. ب- سرعة الانجاز.
- 2- عرض عليك عمل بعد الدوام فإن موافقتك للقبول تستند على:
أ- معرفة الأهداف من هذا العرض. ب- إن الفرص تأتي مرة ولا تتكرر.
- 3- في أثناء الامتحان وجدت أن أحد الأسئلة غير مفهوم لك:
أ- تحاول معرفة معطيات السؤال ومحاولة تذكر المادة.
ب- ترى أن المباشرة بالحل بما تعرفه يكون لصالحك.
- 4- طلب الأستاذ منك توضيح وجهة نظرك في موضوع تشعر أنه حساس نوعاً ما:
أ- تطلب منه إيضاحات أكثر عن ذلك الموضوع. ب- تجيبه مباشرة دون حساب للنتائج.
- 5- ما تقوم به في المستقبل يستند على:
أ- التخطيط . ب- قناعتك بأن لكل حادث حديث
- 6- عند شرائك لجهاز إلكتروني أو حاسوب أو هاتف فإنك:
أ- تصر على أن تجربته في المحل. ب- تأخذه مباشرة الى البيت.
- 7- قبل أيام من الامتحان النهائي:
أ- تضع برنامج حسب صعوبة المواد الدراسية. ب- تقرأ ما تيسر لك من المواد بدون برنامج.
- 8- حينما تريد حفظ نص لا تفهمه:
أ- تستفسر عن معناه لكي تفهمه. ب- المهم الحفظ ولا يهم الفهم.
- 9- عند شرائك للصحيفة فإنك تقوم ب:
أ- قراءة الموضوعات التي تمثل اهتماماتك. ب- المطالعة السريعة لاغلب مواضيعها.

- 10- لو خاصمك صديقك فأنتك:
أ- تبحث عن أسباب الخصام وإيجاد الحل. ب- تعتبر أن الأمر عادي ويحصل عند أغلب الناس.
11- حينما تواجهك مشكلة عائلية فإنك تبحث في:
أ- العوامل المهمة في حدوثها وتدرسها من جميع الجوانب. ب- الحل دون التعمق بالتفاصيل.
12- حين يسألك صديقك عن موضوع هام:
أ- تحاول الإحاطة بكل جوانبه قبل الإجابة. ب- يكون ردك مختصرا لإنهاء الحديث.
13- حين تنوي السفر في رحلة:
أ- تهينى مستلزمات السفر قبل الموعد بأيام. ب- تحاول اختيار ما تحتاجه قبل ساعة من السفر
14- طلب منك الاشتراك بنشاط مدرسي:
أ- تفكر في الإيجابيات والسلبيات التي قد تواجهك فيه. ب- توافق وتشارك دون حساب للنتائج.
15- كلفك الأستاذ أن تكون مسؤولاً عن مجلة جدارية:
أ- تخطط لمن يشترك في الإعداد معك. ب- تختار عشوائيا من يصادفك لكي لا تتأخر في الإنجاز.
16- وجه إليك نقد عن خطأ ارتكبته:
أ- تستمع جيدا وتفكر بأسباب الخطأ. ب- تجاوب مباشرة بأنك لن تكرر ذلك مستقبلا.
17- وأنت جالس في المكتبة وجذبك موضوعا ما:
أ- تحاول أن تقرأ وتجمع كل المعلومات عنه. ب- تقرأ فقط ما يشبع حبك للإطلاع منه.
18- شاهدت امامك حادثة شجار لمجموعة من الطلاب:
أ- تحاول أن تنتظر للموضوع بنظرة علمية لأسباب حدوث مثل هذا التصرف.
ب- تعد هذا الأمر عاديا ولا يستحق التفكير فيه.
19- طلب منك أستاذك إعداد بحث لموضوع معين:
أ- تعمل على جمع وقراءة المصادر الكافية عن إعداد هذا البحث.
ب- تكتب لمجرد إعداد البحث في الوقت الملائم.
20- تمت دعوتك لحضور حفل:
أ- تحاول معرفة كل التفاصيل المتعلقة في الحفلة.
ب- تقبل الدعوة ولا تعتبر أن معرفة التفاصيل أمر يهمك.

ثانيا: مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) بعد التعديل:

عزيزي الطالب/ة :

اضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تعكس بعض الآراء ووجهات نظركم حول ممارسات حياتية، يرجى قراءة كل منها بعناية ثم الإجابة عنها بدقة وموضوعية واختيار إحدى الإجابتين بوضع إشارة أمام الخيار الأقرب إليك منها وعدم ترك أي عبارة دون إجابة لما لذلك من أهمية للبحث العلمي وما تقدمه من معلومات سيستخدم لأغراض البحث فحسب مع خالص الشكر والتقدير.

الاسم : الجنس :

- 1- عندما تختار موضوعا للكتابة فإنك تهتم به من خلال:
أ- تحديد محاوره. ب- سرعة الانجاز.
- 2- عرض عليك المشاركة في نشاط جماعي خارج الصف، فإن موافقتك للقبول تستند الى:
أ- معرفة الأهداف من هذا العرض. ب- إن الفرص تأتي مرة ولا تتكرر.
- 3- في أثناء الامتحان وجدت أن أحد الأسئلة غير مفهوم لك:
أ- تحاول فهم السؤال بعمق ومن ثم محاولة تذكر المادة.
ب- ترى أن المباشرة بالحل بما تعرفه يكون لصالحك.
- 4- طلب الأستاذ منك توضيح وجهة نظرك في موضوع تشعر أنه حساس نوعا ما:
أ- تطلب منه إيضاحات أكثر عن ذلك الموضوع.
ب- تجيبه مباشرة دون حساب للنتائج.
- 5- قبل قيامك بأي عمل او مهمة تستند على:
أ- وضع خطة مناسبة. ب- المباشرة الفورية الى القيام به.
- 6- عند شرائك لجهاز إلكتروني أو حاسوب أو هاتف فإنك:
أ- تصر على أن تجربته في المحل. ب- تأخذه مباشرة الى البيت.
- 7- قبل أيام من الامتحان النهائي:
أ- تضع برنامجا مناسباً لكل مادة دراسية. ب- تقرأ ما تيسر لك من المواد بدون برنامج.
- 8- حينما تريد حفظ نص صعب:
أ- تستفسر عن معناه لكي تفهمه. ب- تهتم بحفظه دون الاهتمام بفهمه.

- 9- عند اطلاعك على كتاب او مجلة فإنك تقوم ب:
- أ- قراءة الموضوعات التي تمثل اهتماماتك. ب- المطالعة السريعة لأغلب عناوينها.
- 10- لو اختلفت انت وصديقك حول امر ما:
- أ- تبحث عن أسباب الاختلاف وتسويته. ب- تعتبر أن الأمر عادي ويحصل عند أغلب الناس.
- 11- حينما تواجه مشكلة اسرية فإنك تهتم في:
- أ- الاسباب التي ادت الى حدوثها . ب- ايجاد حل سريع ومؤقت لها.
- 12- حين يسألك صديقك عن موضوع هام:
- أ- تحاول الإحاطة بكل جوانبه قبل الإجابة. ب- يكون ردك مختصرا لإنهاء الحديث.
- 13- حينما تنوي السفر:
- أ- تهيئ مستلزمات السفر قبل الموعد بأيام. ب- تحاول اختيار ما تحتاجه قبل ساعة من السفر
- 14- طلب منك الاشتراك بنشاط مدرسي:
- أ- تفكر في الإيجابيات والسلبيات التي قد تواجهك فيه. ب- توافق وتشارك دون حساب للنتائج.
- 15- كلفك الأستاذ أن تكون مسؤولاً عن مجلة جدارية:
- أ- تخطط لمن يشترك في الإعداد معك. ب- تختار عشوائيا من يصادفك لكي لا تتأخر في الإنجاز.
- 16- وجه إليك نقد عن خطأ ارتكبته:
- أ- تستمع جيدا وتفكر بأسباب الخطأ. ب- تجيب مباشرة بأنك لن تكرر ذلك مستقبلا.
- 17- عندما تحصل على كتاب ذو عنوان يهتمك فانك:
- أ- تقرأ كل ما فيه من معلومات بعناية. ب- تتصفح ما يهتمك منه فقط.
- 18- شاهدت مشاجرة لمجموعة من الطلاب:
- أ- تحاول أن تعرف الأسباب الحقيقة لهذه المشاجرة حدوث. ب- تعد هذا الأمر عاديا ولا يستحق التفكير فيه.
- 19- طلب منك أستاذك إعداد بحث لموضوع معين:
- أ- تجمع وتقرأ المصادر الكافية لإعداد هذا البحث.
- ب- تتجز البحث بسرعة مكتفيا بما لديك من معلومات.
- 20- تمت دعوتك لحضور مناسبة ما:
- أ- تحاول معرفة كل التفاصيل المتعلقة في الحفلة.
- ب- تقبل الدعوة ولا تعتبر أن معرفة التفاصيل أمر يهتمك.

ثالثاً: أسماء السادة المحكمين:

تم عرض المقياس على عدد من اعضاء الهيئية التدريسية في كلية التربية وهم:

المحكمين	الاختصاص	القسم	الكلية	الجامعة
الأستاذ الدكتور محمود ميلاد	اصول البحث	علم النفس	التربية	دمشق
الأستاذ المساعد الدكتور غسان منصور	علم نفس معرفي	علم النفس	التربية	دمشق
الدكتورة بسماء ادم	علم نفس عام	علم النفس	التربية	دمشق
الدكتورة رنا قوشحة	قياس وتقويم نفسي وتربوي	قياس وتقويم	التربية	دمشق
الدكتورة عزيزة رحمة	قياس وتقويم نفسي وتربوي	قياس وتقويم	التربية	دمشق