جامعة الدكتور يحيى فارس –المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في تخصص أمراض اللغة والتواصل

اعداد الطالبة:

– سياحي أمينة

إشراف الأستاذ:

د عمرو الزاوي

السنة الجامعية:2024/2023

شكر وعرفان

" الحمد لله الذي له ما في السماوات وما في الأرض وله الحمد في الآخرة وهو الحكيم الخبير" (سبأ1)

نتقدم بأعظم آيات الحمد والشكر لله سبحانه عز

وجل على ما قدمنا به من نعم، والصلاة والسلام على نبينا الكريم

الذي دعا للعلم وحثنا عليه، وعلى آله وصحبه الطيبين الصالحين.

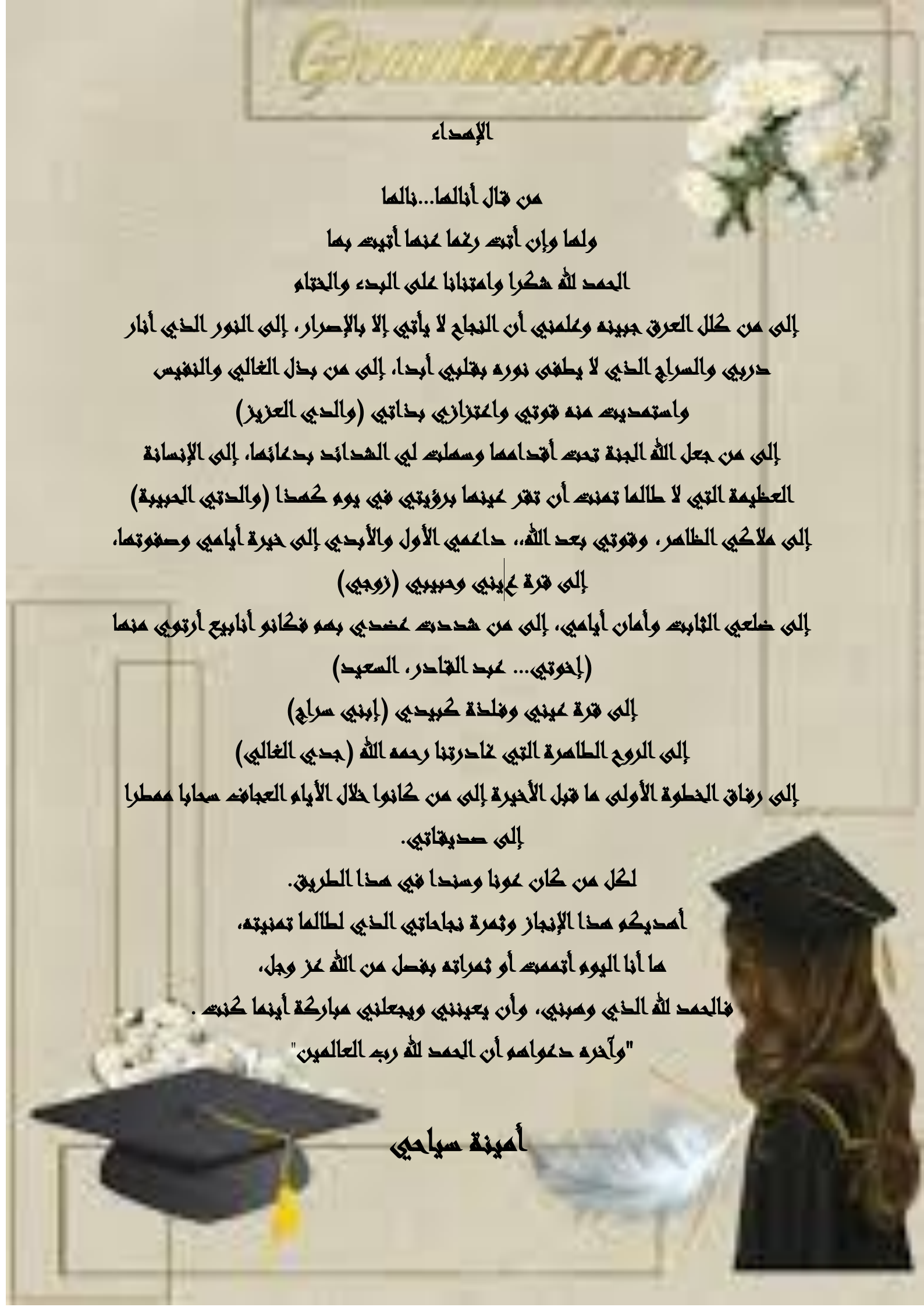
الشكر لله على ما أحاطنا به من فضل وتوفيق في إعداد هذا العمل.

كما نتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأستاذ المشرف: د.عمرو الزاوي الذي أتاح لنا فرصة الخوض في رحلة البحث، والذي لولاه ما كانت هذه الدراسة لترى النور فبارك الله فيه، وأطال في عمره، دون أن ننسى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة نخصهم بتحية عرفان على قبولهم قراءة هذه المذكرة ومناقشتها.

وأخيرا كل الشكر والتقدير لمن قدم لنا المساعدة وأبدي

رأينا ولو بكلمة طيبة، فجزاهم الله خير الجزاء،

ووفقهم وسدد خطاهم.



الإهداء

من قال أنالها...نالها

ولها وإن أتت رغما عنها أتيت بها

الحمد لله شكرا وامتنانا على البدء والختام

إلى من كلل العرق جبينه وعلمني أن النجاح لا يأتي إلا بالإصرار، إلى النور الذي أنار دربي والسراج الذي لا يطفى نوره بقلبي أبدا، إلى من بذل الغالي والنفيس واستمديت منه قوتي واعتزازي بذاتي (والدي العزيز)

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها وسهلت لي الشدائد بدعائها، إلى الإنسانة العظيمة التي لا طالما تمنت أن تقر عينها برؤيتي في يوم كهذا (والدتي الحبيبة)

إلى ملاكي الطاهر، وقوتي بعد الله،، داعمي الأول والأبدي إلى خيرة أيامي وصفوتها، إلى قرة عيني وحبيبي (زوجي)

إلى خلعي الثابت وأمان أيامي، إلى من شددت عضدي بهم فكانو أنابيع أرتوي منها (إخوتي... عبد القادر، السعيد)

إلى قرة عيني وفلذة كبيدي (إبني سراج)

إلى الروح الطاهرة التي غادرتنا رحمه الله (جدي الغالي)

إلى رفاق الخطوة الأولى ما قبل الأخيرة إلى من كانوا خلال الأيام العجاف سحابا ممطرا إلى صديقاتي.

لكل من كان عونا وسندا في هذا الطريق.

أهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحاتي الذي لطالما تمنيته،

ها أنا اليوم أتممت أو ثمراته بفضل من الله عز وجل،

فالحمد لله الذي وهبني، وأن يعينني ويجعلني مباركة أينما كنت .

"وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين"

أمينة سياحي

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يعكس الأسلوب المعرفي طريقة معالجة المعلومات واتخاذ القرارات، حيث يتميز التروي بالتفكير العميق والممنهج، بينما يتميز الاندفاع بالقرارات السريعة والاستجابات الفورية. تم استخدام أدوات قياس موحدة لتحديد الأسلوب المعرفي لكل تلميذ، بالإضافة إلى اختبارات مخصصة لتقييم القدرة على حل المشكلات. تسعى الدراسة إلى تقديم فهم أعمق لكيفية تأثير هذه الأنماط المعرفية على الأداء الأكاديمي، مما يساعد المعلمين وأولياء الأمور على تبني استراتيجيات تعليمية ملائمة لتعزيز مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.

تمثلت إجراءات البحث في استخدام برنامج (SPSS.19)، (رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية) لمعالجة بيانات الدراسة ونتائجها.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) والقدرة على حل المشكلات في زمن الاستجابة، في حين توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة في عدد الأخطاء.

الكلمات المفتاحية: الأسلوب المعرفي – التروي – الاندفاع – القدرة على حل المشكلات.

Summary

This study aimed to explore the relationship between cognitive style (deliberation/impulsiveness) and problem-solving ability among fifth-year primary school students.

Cognitive style reflects the way we process information and make decisions, as deliberation is characterized by deep and systematic thinking, while impulsiveness is characterized by quick decisions and immediate responses. Standardized measurement tools were used to determine each student's cognitive style, in addition to customized tests to assess problem-solving ability. The study seeks to provide a deeper understanding of how these cognitive styles affect academic performance, helping teachers and parents adopt appropriate educational strategies to enhance students' problem-solving skills.

The research procedures consisted of using SPSS.19 (Statistical Package for the Social Sciences) to process the study data and results.

The study yielded the following results:

- There is a direct correlation between cognitive style (deliberation/impulsiveness) and the ability to solve problems in response time, while there is a negative inverse correlation in the number of errors.

key words: Cognitive style , deliberation, impulsiveness, ability to solve problems.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	–
إهداء	–
ملخص الدراسة	–
فهرس المحتويات	–
فهرس الجداول	–
فهرس الأشكال	–
مقدمة	أ
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
إشكالية الدراسة	7
فرضيات الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
أهداف الدراسة	9
الدراسات السابقة	10
حدود الدراسة	13
مصطلحات الدراسة	13
الفصل الثاني: الأساليب المعرفية	
تمهيد	16
أولا: الأساليب المعرفية	16
تعريف الأساليب المعرفية	16

خصائص الأساليب المعرفية	18
الأساليب المعرفية وبعض المصطلحات النفسية والتربوية	20
تصنيف الأساليب المعرفية	27
ثانيا: الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)	28
مفهوم الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)	28
نشأة الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)	30
قياس الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)	32
بعض تطبيقات الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) في المجال المدرسي	35
تعديل الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)	43
خلاصة الفصل	46
الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات	
تمهيد	48
مفهوم المشكلة وحل المشكلة	49
حل المشكلات: رؤية نفسية	50
الأسس التربوية والنفسية لاستراتيجية حل المشكلات	52
أنواع المشكلات	53
استراتيجيات حل المشكلات	55
معيقات استخدام حل المشكلات	56
أخطاء في حل المشكلات	58
خلاصة الفصل	61
التناول الإجرائي الأول:الفصل الرابع	
تمهيد	63

أولا: إجراءات البحث	64
منهج البحث	64
عينة ومكان إجراء البحث	65
وسائل البحث	67
ثانيا: اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس بعد التروي والاندفاع	71
ثالثا: اختبار حل المشكلات	72
الفصل الخامس: التناول الإحصائي	
عرض وتحليل نتائج الدراسة	78
مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	83
مناقشة عامة للنتائج	87
خاتمة	89
قائمة المصادر والمراجع	**92**
الملاحق	**94**

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
.1	يوضح العلاقة بين الأساليب المعرفية ونمطي الشخصية (أ – ب)	26
.2	الفروق بين خصائص المتروين و خصائص المندفعين المتعلقة بالتحصيل الدراسي والنشاط الصفي	36
.3	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	66
.4	توزيع العينة النهائية حسب الأسلوب المعرفي والجنس	66
.5	نتائج اختبار تزاوج الأشكال المؤلوفة في زمن الاستجابة وعدد الأخطاء	71
.6	معامل الصعوبة والسهولة للمشكلات المستخدمة	74
.7	نتائج معامل الارتباط بين زمن الاستجابة والقدرة على حل المشكلات	78
.8	نتائج معامل الارتباط بين عدد الأخطاء والقدرة على حل المشكلات	79
.9	نتائج الاختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في زمن الاستجابة لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة	80
.10	نتائج الاختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في عدد الأخطاء لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة	81
.11	نتائج الاختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي	82

مقدمة

مقدمة

يعتبر الإنسان محورا لكثير من الدراسات العلمية التي تسعى إلى فهم خصائصه وتفسير سلوكه من خلال نظريات وفلسفات مختلفة، وعلى غرار ذلك يحاول علم النفس بفروعه المختلفة الوصول إلى فهم الإنسان فهما صحيحا من خلال التعرف على دينامية التفاعل بين أساليبه وخصائصه المتعددة.

ويعتبر المنحى المعرفي من أهم الاتجهات المعاصرة في دراسة الشخصية الإنسانية بهدف الكشف عن دور المتغيرات المعرفية ذات الثبات النسبي كالإدراك والانتباه والتفكير وحل المشكلات... في نوعية وكيفية استجابة الأفراد أثناء تفاعلهم المباشر مع مثيرات البيئة الخارجية.

ولقد أدى النمو المتزايد فى البحوث والدراسات التى أجريت في مجالات علم النفس المختلفة، وخاصة فى مجال التمايز النفسي Psychological differentiation إلى ظهور عدة مفاهيم معرفية فى هذا المجال، ومنها ما يعرف بالأساليب المعرفية Cognitive styles، وهى تلك الأساليب التى يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط فى نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم، وتجهيز المعلومات ولكن كذلك فى المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

والتعرف على الأساليب المعرفية للطلاب يساعد القائمين على العملية التعليمية على فهم الفروق الفردية بينهم فى المواقف التعليمية المختلفة وبصفة خاصة فى مواقف حل المشكلات، مما يتيح استخدام استراتيجيات التدريس التى تتناسب مع استعدادات هؤلاء الطلاب، بالاضافة إلى امكانية التنبؤ بأدائهم فى مواقف حل المشكلات.

ويعتبر كاجان **Kagan** من أوائل من تحدثوا عن الأساليب المعرفية كأساس لتحديد الفروق الفردية بين الطلاب فى مواجهة المشكلات وفي تنظيم ومعالجة المعلومات الخاصة بالمشكلة وفي أساليب حلها.

ويؤكد ميسيك (**Messick,1998**) أن الاندفاع–التروىReflection–impulsivity كأسلوب معرفي يرتبط بالقدرة على حل المشكلات حيث يميل بعض الأفراد إلى اعطاء استجابة سريعة، وذلك لاعتمادهم على الاستجابة الأولى التى ترد بذهنهم مما يؤدى إلى وقوعهم فى أخطاء كثيرة، بينما يميل البعض الآخر إلى التأنى والتفكير فى جوانب المشكلة قبل إعطاء الحل، وتكون أخطاؤهم قليلة.

والنجاح فى حل المشكلة لا يتحدد بسرعة الاستجابة ولكن بالتكامل بين الاستراتيجية التى يستخدمها الفرد ومتطلبات مهام حل المشكلة. ولهذا يرى كاجان (**Kagan, 1975, 621**) أنه على المعلم أن يتجنب الحكم على الطالب المتروى بأنه أبطأ وأقل إنجازا من الطالب المندفع، وكذلك تجنب عقاب التلميذ المندفع على استجابته الخاطئة.

ويرجع الفضل إلى كاجان Kagan وزملائه فى ظهور الاندفاع–التروى كأسلوب معرفي، وذلك من خلال البحوث التى أجروها على الأساليب التصورية باستخدام اختبار الأسلوب التصوري Conceptual style، حيث تبين أن إنتاج المفاهيم التحليلية على هذا الاختبار قد ارتبط بالميل إلى تأخير الحكم الإدراكي بمعنى أن المفحوصين ذوى الميل التحليلي كانوا أكثر ميلا إلى تأخير الأحكام الإدراكية. ونتيجة للبحوث التى أجراها كاجان وزملاؤه مستخدمين اختبارات أخرى مثل اختبار الأشكال المألوفة Matching familiar figures test بالإضافة إلى اختبار الأسلوب التصوري توصلوا إلى أن الأفراد الذين يتميزون بالاتجاه التحليلي Analytic يميلون باستمرار إلى تأمل البدائل المتاحة للحل ويرتكبون عددا أقل من الأخطاء، بينما يميل الأفراد الذين يتميزون بالاتجاه الكلي Global إلى إعطاء استجابة فورية وسريعة ويرتكبون عددا أكثر من الأخطاء.

يبرز دور الأسلوب المعرفى (الاندفاع–التروى)كعامل أساسى في تحديد الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب للوصول إلى حل المشكلة، وتحديد الفروق بينهم في مهارات حل

المشكلة ولذلك فإن فهم الأسلوب المعرفي للطالب يؤدى إلى تهيئة المواقف التعليمية المناسبة والتى تؤدي إلى تنمية تلك المهارات لدى الطلاب.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتحاول البحث على علاقة الأسلوب المعرفي (التروي/ الإندفاع) بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي في المدرسة الابتدائية قارة بن مالك.

واعتبارا لمنهج البحث العلمي القائم على التسلسل المنطقي في عرض وتقديم الأفكار والمعطيات، فقد قسمنا الدراسة إلى جانبين الأول نظري والآخر تطبيقي، يحتوي الجانب النظري على ثلاثة فصول، الفصل الأول يتناول إشكالية البحث، فرضيات البحث، دواعي اختيار البحث، أهداف وأهمية البحث، ثم بعض الدراسات السابقة التي تشير إلى متغيرات البحث وكذا التعاريف الإجرائية لأهم المصطلحات الواردة فيها، وأخيرا الحدود التي تقع ضمنها.

في حين خصصنا الفصل الثاني للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) حيث بدأنا بالأساليب المعرفية عامة من حيث تعريفها وأهم خصائصها وعلاقتها ببعض المتغيرات وأهم تصنيفاتها، ثم خصصنا الكلام عن الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) من حيث مفهومه، نشأته، قياسه وبعض تطبيقاته في المجال المدرسي، لنلقي نظرة في نهاية الفصل على محاولات تعديل هذا الأسلوب.

أما الفصل الثالث فيعرض القدرة على حل المشكلات، حيث تطرقنا إلى مفهوم المشكلة وحلها الأسس التربوية والنفسية لاستراتيجية حل المشكلات أنواع المشكلات استراتيجيات حل المشكلات، معيقات استخدام حل المشكلات، وفي الأخير الأخطاء في حل المشكلات.

أما الجانب التطبيقي للدراسة فقد اشتمل على فصلين، حيث تطرقنا في الفصل الرابع إلى إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية بدءا بالمنهج المتبع والفرضيات المعتمدة كإجابات مؤقتة للتساؤلات التي تطرحها الدراسة، مرورا بالدراسة الاستطلاعية من حيث عينتها، أهدافها، إجراءاتها وأهم نتائجها وكذا مجتمع الدراسة وعينتها الأساسية وأدواتها وصولا إلى إجراءات التطبيق الميداني وأبرز الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة.

في حين تناول الفصل الخامس والأخير عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها ومحاولة الإجابة على تساؤلاتها، وتفسير النتائج التي أسفرت عنها.

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. الدراسات السابقة
6. حدود الدراسة
7. مصطلحات الدراسة

1. الإشكالية:

في مواقف حل المشكلة يميل الأفراد المندفعون إلى تقديم أول استجابة تطرأ على أذهانهم والتى غالبا ما تكون غير صحيحة. بينما يميل الأفراد المتروون إلى التحقق من صحة الاستجابة قبل إصدارها. فبعض الطلاب يعطون حلولا سريعة للمشكلات باستخدام أدنى حد من التفكير فى تحديد دقة الحل ويقعون فى أخطاء كثيرة، والبعض الآخر يأخذون وقتا أطول لكى يتأكدون من دقة اجاباتهم وتكون أخطائهم أقل ويتفق ذلك مع ما يؤكده كاجان Kagan من أن الاندفاع/التروى كأسلوب معرفي يرتبط بحل المشكلات (Messick, 1996, 312).

لقد شهدت الأساليب المعرفية اهتماما متزايدا منذ النصف الثاني من القرن الماضي لأنها من الموضوعات الحيوية في علم النفس المعرفي التي ترتبط بانفعالات الأفراد وسلوكياتهم وعملياتهم المعرفية مثل الانتباه والإدراك وحل المشكلات، وتعد الأساليب المعرفية الأساس في العمليات المعرفية إذ يتفاوت الأفراد في هذه العمليات تبعا للأسلوب الذي يتحكم في مختلف سلوكيات الفرد النفسية والمعرفية. **(عمرو زاوي، 2014/2013، صفحة 6).**

ويعد الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) أحد الأساليب المعرفية المهمة الذي حظي بدراسات مستفيضة، لما له من أهمية في بحث الفروق الفردية وتوجيه السلوك لآثره على مختلف العمليات المعرفية إذ يرتبط بكيفية الأداء والاستجابة للمواقف التي تصادف الفرد، وغالبا ما يكون هذا الأسلوب ثابتا نسبيا. **(المرجع نفسه)**

حيث يرى كاجان (1975) **Kagan** أن الأساليب المعرفية (التروي/الاندفاع) **Cognitive styles** هي المسئولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير، كما يمكن اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد في فهم وإدراك ما يتعرض له من موضوعات

فى البيئة الخارجية، وكيفية التعامل معها الشرقاوي (2006)، ورغم ذلك فقد توافرت للإنسان كل السبل التي يستطيع من خلالها التغلب على العقبات والمشكلات من حوله، حيث يحاول التحكم فيها من خلال المعرفة.

ويعتبر حل المشكلات نشاط ذهني له غرض محدد هو التغلب على الصراع العقلي الذي يؤدي إلى التوصل لحل واحد فقط لمشكلة ما من بين الحلول الممكنة، حيث توجد في معظم الأحيان إجابة واحدة لها، وتعتمد القدرة على حل المشكلة على عاملين أساسين هما التعلم السابق ومحتوى الاستثارة وقد ألحق الكثير من علماء النفس مصطلح الانتقال الموجب الذي ينتج على إثر الخبرات السابقة في التعلم وحل المشكلات، ومع استمرار الممارسة تتحسن دقة الفرد في الانتقاء للحل الأمثل، بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات الأساسية مثل تركيز الانتباه وكيفية التوصل إلى مبادئ ومفاهيم المشكلة وإتباعها.

وأن مهارات حل المشكلة نوعا هاما من المهارات الفعلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية لمعالجة الموقف المشكل وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد. وينطبق على مهارات حل المشكلة ما ينطبق على المهارات العقلية الأخرى من حيث قابليتها للتعميم والتطبيق على أي موقف مشكل، لكنها تختلف باختلاف خصائص الموقف المشكل من حيث البساطة أو التعقيد أو ما إذا كان الموقف المشكل يتطلب حل واحد أم حلولا متعددة (الزيات، 2001).

وعليه تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ✓ هل توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) والقدرة على حل المشكلات؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع)؟

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات؟

2. الفرضيات:

- ✓ توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) والقدرة على حل المشكلات.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع).
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات.

3. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى :

- ✓ دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ✓ دراسة الفروق في كل من الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) نتيجة لاختلاف الجنس بين تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4. أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو موضوع العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/ والاندفاع) والقدرة على حل المشكلات، وأهم خصائص هذا الأسلوب وأثرها في قدرة حل المشكلات لدى التلميذ التي تواجهه، كما تقدم هذه الدراسة تحديد الأسلوب المعرفي للتلاميذ المتروبين والمندفعين، ومحاولة إيجاد اختبار للقياس هدفها بناء برامج تحث المندفع على عدم التسرع في الاستجابة، ويمكننا معرفة أثر العلاقة بين قدرة التلميذ على حل المشكلات والأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع).

5. الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات علاقة الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بمجال حل المشكلات ومنها:

1. دراسة عمرو زاوي (2014)

تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/ الإندفاع) والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وكذلك البحث عن الفروق بين ذوي الأسلوب المعرفي المتروي وذوي الأسلوب المعرفي الاندفاعي في القدرة على حل المشكلات والفروق بين الجنسين في متغيرات البحث. تكونت عينة الدراسة من 82 تلميذ 39 منهم ذكور و43 إناث، حيث استخدم الباحث اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت م أ 20) لحمدي علي الفرماوي لقياس الأسلوب المعرفي التروي والاندفاع، واختبار القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أنها توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) والقدرة على حل المشكلات، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات لصالح الإناث، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات من ذوي الأسلوب المعرفي التروي، وكآخر نتيجة وجود فروق ذات بين المتروبين والمندفعين في القدرة على حل المشكلات لصالح المتروين.

2. دراسة إبراهيم وجودة (2004)

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) ومهارات حل المشكلة الفيزيائية (إعادة صياغة المشكلة، تمثيل المشكلة تحديد المعطيات وتحديد

المطلوب، تحديد الحل، تحديد المعنى الفيزيائي للحل). وتكونت عينة الدراسة من (165) طالبا من طلاب الصف الأول بمدرسة الملك كامل خلال الموسم الدراسي (2003 – 2004)، وتم تطبيق مقياس (الاندفاع/ التروي) من إعداد الباحثين واختبار مهارات حل المشكلات من إعداد الباحثين، وأفرزت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المندفعين والطلاب المتروين في جميع مهارات حل المشكلة الفيزيائية لصالح المتروين.

3. دراسة العدل وشريف (2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة لدى المتفوقين والعاديين وكذا بحث الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات البحث.

وأجريت الدراسة على عينة قوامها (303) طالبا منهم (67) عينة استطلاعية (236) طالبا عينة نهائية، واستخدم الباحث اختبار الذكاء العالي إعداد السيد محمد خيري، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد عبد السلام عبد الغفار، ومقياس التحصيل الدراسي ومقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحثين.

وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات وبين درجاته في مقياس مهارات ما وراء المعرفة وجميع مقاييسه الفرعية، توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات.

4. دراسة واجتر وآخرون (1998)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الأساليب المعرفية (التروي/ الاندفاع)، الاستقلال عن المجال/ الاعتماد على المجال) على التكرار في تغيير الإجابة، وتكونت عينة الدراسة من (41) تلميذ من الصف الخامس، واستخدمت الدراسة (M.M.F.T) لقياس أسلوب

(التروي الاندفاع) واختبار (E.F.T) لقياس أسلوب الاستقلال والاعتماد على المجال، كما استخدم اختبار صفي بطريقة الاختيار من متعدد لقياس التكرار في تغير الإجابة.

أظهرت الدراسة وجود تكرار للإجابات عند الاندفاعيين بشكل دال أكثر من المتروين وهذه النتيجة تدل على عدم الثقة لدى الاندفاعيين في إجابتهم نتيجة التسرع في معالجة المعلومة، كما لم توجد فروق بين المستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال في تكرار تغيير الإجابات.

5. دراسة الصراف (1986):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) وحل المشكلات لدى طلبة كليةالتربة بجامعة الكويت، والبحث عن الفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي.

وقد أجريت الدراسة على عينة عددها (98) طالبا، وقد استخدمت الدراسة مقياس تزاوج الأشكال المألوفة الذي وضعه كاجان (1964) Kagan ومقياس حل المشكلات الذي وضعه نوال وسيمون (Newell & Simon, 1972)، وتوصلت الدراسة في بعض نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بالنسبة لعدد الأخطاء في اختبار حل المشكلات، أما بالنسبة لاختبار تزاوج الأشكال المألوفة فقد كان أخطاء الطلبة الذكور أقل من أخطاء طلبة إناث، كما توصل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين والمندفعين في زمن حل المشكلات وفي عدد الأخطاء.

6. دراسة كاجان (1975) Kagan

بحثت في الفروق بين الأفراد المندفعين والمتروين في مواقف حل المشكلة لدى عينة (ن = 120) من طلاب الجامعة، حيث وجد أن الفرد المتروي يكون محلل Analytic ويرجع المثيرات المختلفة بداخل مكوناتها، بالإضافة إلى أنه يميل إلى اقتراح الحلول البديلة

المتنوعة وتأملها قبل اختيار الحل، وأنهم يرتكبون أخطاء أقل عند البحث عن الحل الصحيح للمشكلة في حين أن الطالب المندفع يستجيب بسرعة للحل، وغير محلل NonAnalytical، ويستخدم استراتيجية المحاولة والخطأ Trial and Error Strategy وبدون اقتراح حلول بديلة واختبارها للوصول إلى حل المشكلة وبالتالي يرتكب عدد أكبر من الأخطاء.

6. حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على علاقة الأسلوب المعرفي والقدرة على حل المشكلات على ثلاثة تغيرات التروي، الاندفاع والجنس.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المؤسسة التربوية الابتدائية قارة بن مالك دائرة عين بوسيف.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت الدراسة التي تم فيها جمع البيانات خلال الفصل الثالث للسنة الدراسية 2024/2023.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للموسم الدراسي 2024/2023.

7. مصطلحات الدراسة:

- **أسلوب (التروي/الاندفاع):** يعرفه **الفرماوي** أنه:" يرتبط بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات".
- **الاندفاع:** هو أسلوب معرفي للفرد يميل فيه إلى سرعة إصدار الاستجابة لأول حل يطرأ على الذهن دون التدقيق الجيد في البدائل المؤدية لحل الموقف .

- **التعريف الإجرائي:** هو الأسلوب الذي يحصل فيه الفرد على زمن استجابة أقل من متوسط زمن الاستجابة أفراد العينة ويرتكب فيه عدد من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة.
- **التروي:** هو أسلوب معرفي للفرد يميل فيه إلى فحص المعطيات الموجودة في الموقف، ويتناول بدائل الحل بعناية ويتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.
- **التعريف الإجرائي:** هو الأسلوب الذي يحصل فيه الفرد على زمن استجابة أكبر من متوسط زمن الاستجابة أفراد العينة ويرتكب عدد أخطاء أقل من متوسط عدد أفراد العينة.
- **القدرة على حل المشكلات:** هي قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، و هي نوع من الأداء ينتقل الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى حقائق المجهولة التي يود اكتشافها وذالك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها.
- **التعريف الإجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها الفرد في تطبيقنا لحل المشكلات.

الفصل الثاني:

الأساليب المعرفية

تمهيد:

أولا: الأساليب المعرفية

1. تعريف الأساليب المعرفية

2. خصائص الأساليب المعرفية

3. الأساليب المعرفية وبعض المصطلحات النفسية والتربوية

4. تصنيف الأساليب المعرفية

ثانيا: الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

1. مفهوم الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

2. نشأة الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

3. قياس الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

4. بعض تطبيقات الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) في المجال المدرسي

5. تعديل الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد تركز اهتمام العديد من العلماء والباحثين في السنوات الأخيرة في دراستهم للشخصية على المنحى المعرفي بعد سيطرة المنحى السيكومتري لفترة غير قصيرة من الزمن وذلك بهدف الكشف عن دور المتغيرات المعرفية ذات الثبات النسبي كالإدراك والانتباه والتفكير وحل المشكلات في نوعية وكيفية الاستجابة في المواقف الحياتية المختلفة.

وتجمع البحوث والدراسات الحديثة على أن الفروق الفردية بين الأشخاص يمكن ردها إلى أحد الأساليب المعرفية التي تميز كلا منهم في تعاملها مع الموضوعات المختلفة.

وسنحاول من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على الأساليب المعرفية عموما من حيث تعريفها وخصائصها وعلاقتها ببعض المتغيرات وأهم تصنيفاتها، وتحديدا الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)، فنتطرق إلى مفهومها، نشأتها وقياسها، وكذا بعض تطبيقاتها في المجال المدرسي، لنصل في نهاية الفصل إلى طرق تعديل هذا الأسلوب.

أولا: الأساليب المعرفية :

تعريف الأسلوب المعرفي :

تشير كلمة معرفة في مجال علم النفس إلى "العملية العقلية التي يصبح الفرد بمقتضاها واعيا ببيئته الداخلية والخارجية وعلى اتصال مستمر بها". (العيسوي، 2006، صفحة 21)

ما مصطلح أسلوب Style فيعني بعدا أو صفة خاصة، أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذه الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والمعرفية للإنسان فقد سمي بـ "الأسلوب المعرفي". (الببيلي، 2012، صفحة 55)

كما أوضح جيلفورد **Guilford** أن الأساليب المعرفية وظائف موجهة للسلوك تتعلق بكل من القدرات العقلية وكذلك سمات الشخصية، وقد أشار إليها ضمن نموذجها الشهير لبنية العقل، ويفضل تسميتها بالأساليب العقلة. (العتوم، 2004، صفحة 286)

أما كيجان وموس وسيجل **Sigel & Moss-Kegon** فيرون أن الأسلوب المعرفي هو: أسلوب الأداء الثابت نسبيا الذي يفضلها الفرد في تنظيم مدركاتها وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية. (أحمد، 2001، صفحة 128)

ضمن نفس السياق يرى جولدستين وبلاكمان **Blackman & Goldstein** بأن الأسلوب المعرفي تكوين افتراضي يتوسط بين المثيرات والاستجابات ويشير إلى الطرق المميزة للأفراد في إدراكهم وتصورهم للعالم الخارجي.

في حين ترى ميسون أن الأساليب المعرفية تكوينات نفسية تتحدد بأكثر من جانب من جوانب الشخصية، وتعمل كوسيط بين المدخلات والمخرجات لتنظيم عملية الإدراك والتي من خلالها يكتسب الفرد طرقا مميزة في معالجة المعلومات، وهي تعبر عن الطرق الأكثر تفضيلا لدى الفرد لممارسة أنشطتها المعرفية وحل مشكلاتها واتخاذ قراراتها. (سميرة، 2011، صفحة 38)

والملاحظ أن أغلب التعريفات السابقة أشارت إلى الأساليب المعرفية باعتبارها تفضيلات معرفية مستقرة نسبيا لطريقة تنظيم الإدراك وعملياتها، وهي تعكس إلى حد كبير كيفية تصور الفرد للبيئة الخارجية من أجل حل مشكلاتها واتخاذ قراراتها أثناء تفاعلها المباشر في شتى الظروف والمواقف، كما هو الحال عند مواجهة الطالب لمشكلة اختيار شعبتها الدراسية التي تتطلب منها جهدا فكريا ونشاطا معرفيا، الأمر الذي يؤكد أهمية التعرف على الأساليب المعرفية المميزة للأفراد قبل توجيههم دراسيا أو مهنيا، لأنها تسمح بالتنبؤ بسلوك الفرد حيال قراره التعليمي أو المهني نظرا لما تتمتع بها من خصائص.

2- خصائص الأساليب المعرفية : لقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت الأساليب المعرفية من زوايا وجوانب مختلفة، إلا أنها أجمعت على أن للأساليب المعرفية خصائص وصفات مشتركة تميزها عن غيرها من المفاهيم، منها :

2-1 التركيز على شكل النشاط :

يرى **ميسيك (1996)** أن الأساليب المعرفية تعكس الفروق الفردية في طريقة أو شكل النشاط المعرفي، بغض النظر عن محتوى أو مستوى ذلك النشاط، فهي لا تهتم بالسؤال "كم؟ " وإنما بالسؤال "كيف؟" (Lohman.D.F, 2002, p. 09)

كما أن الأساليب المعرفية تتعلق بطريقة إدراك الأفراد وتفكيرهم وبالكيفية التي يواجهون بها مشكلاتهم، ولذلك فإنها أقرب ما تكون إلى العمليات النفسية. (أحمد، 2001، صفحة 130)

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

2-2 الثبات النسبي:

يتصف الأسلوب المعرفي بالثبات النسبي، فقد اتضح أن الأسلوب المعرفي يميل نسبيا إلى الاستقرار عبر الزمن، وأن الأفراد يميلون إلى المحافظة على خصائصهم في الأسلوب المعرفي. (عواد، 1998، صفحة 60)

إن هذا الثبات يعطي للأساليب المعرفية فائدة تنبؤية كبيرة على المدى البعيد بدرجة معقولة من الدقة، فالأسلوب المعرفي المميز للفرد يرافقها غالبا عبر مدى زمني قد يمتد إلى عدة سنوات، وهو ما تؤيده العديد من الدراسات منها دراسة سالكند ونيلسون **Salkind**

Nilson التي خلصت إلى أن الأطفال المندفعين (مثلا) في سنوات ما قبل المدرسة يمكن أن يستمروا بهذا الأسلوب، لكونها أحد الخصائص المميزة لهم في السنوات القادمة، فطفل العاشرة يكون قد اختار استراتيجيته المفضلة في الاستجابة للمواقف الإدراكية. (الخولي، 2002، صفحة 131)

والجدير بالذكر أن هذه الخاصية للأساليب المعرفية لا تنفي قابليتها للتعديل أو التغيير وإنما تعني أنها لا تتغير بصورة سريعة أو مفاجئة في الحياة العادية للفرد كما أنها لا تلغي وجود حالات استثنائية، فالأسلوب المعرفي المميز للفرد "يمكن تعديله وتغييره عن طريق التعلم ولكن بصعوبة وبطء زائدين." (أحمد، 2001، صفحة 129)

2-3 العمومية:

لا تقتصر على جانب دون آخر، ذلك أن الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية مما يساعد على اعتبارها في ذاتها محددات للشخصية إذ أنها تتخطى التمييز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي، فكثير من وسائل قياسها له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية، وتحديد خواصها لدى الأفراد. (الخولي، المرجع نفسه، ص 44)

2-4 القياس:

تؤكد الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية أنه يمكن قياسها إلى جانب الوسائل اللفظية باختبارات غير لفظية، والتي يمكن أن تتكون من مجموعة أشكال مألوفة أو تكون ذات تصميمات هندسية يمكن تطبيقها بنفس صورتها دون تعديل في أي مجتمع من المجتمعات، مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن

اختلاف المستويات الثقافية للأفراد، والتي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة.(الخولي، المرجع نفسه، ص 45)

2-5 ثنائية القطب :

تتصف الأساليب المعرفية بخاصية الأحكام القيمية التي تجعلها من الأبعاد ثنائية القطب، تبدأ من طرف له خصائص معينة وتنتهي عند طرف مناقض له، وهي بذلك تتكون من متصل يبدأ على أحد طرفيه القطب الأول، وعلى الطرف الآخر القطب الثاني. (أحمد، 2001، صفحة 130)

إن الخاصية المذكورة لا تثبت أفضلية أحد القطبين على الآخر، فإذا كان التأني أو التروي على سبيل المثال مطلوب أحيانا، فإن السرعة والاندفاع ضروريان أحيانا أخرى، ورجع ذلك إلى تقييم الفرد الخاص لما يتطلبه كل موقف .

ونستخلص مما سبق أن الأساليب المعرفية تشير إلى تفضيلات الفرد المعرفية العامة والثابتة نسبيا التي يستخدمها أثناء تفاعله مع معطيات البيئة الخارجية والتي تركز على شكل أو طريقة النشاط المعرفي للفرد أكثر من تركيزها على محتواه، كما تتميز بثنائية القطب وتعدد وسائل القياس وهي خصائص تميز الأساليب المعرفية عن غيرها من المفاهيم والمصطلحات.

الأساليب المعرفية وبعض المصطلحات النفسية والتربوية :

تعتبر الأساليب المعرفية من المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال علم النفس المعرفي ويرتبط هذا المفهوم بشكل أو بآخر ببعض المصطلحات النفسية والتربوية كالفروق الفردية التمايز النفسي، القدرات العقلية والممارسات التربوية .

3-1 الأساليب المعرفية والفروق الفردية :

تعرف الفروق الفردية بأنها "الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة وقد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع اعتمادا على مفهومي التشابه والاختلاف التشابه النوعي في وجود الصفة، والاختلاف الكمي في درجات ومستويات هذا الوجود". (قاسم، 2004، صفحة 26)

وتساهم الأساليب المعرفية بقدر كبير في الكشف عن الفروق بين الأفراد فيما يتصل بالجانب المعرفي للشخصية، فقد استخدم مصطلح الأسلوب المعرفي لوصف وتوضيح الفروق الفردية في الاستراتيجيات المعرفية المستعملة لتمثيل ومعالجة المعلومات. (Davies، 2006، صفحة 990)

في هذا السياق، يشير كل من: جاردنر **Gardner**، فرنون **Vernon**، وباري **Bari** إلى الأساليب المعرفية باعتبارها مظاهر الفروق الفردية في الأبنية المعرفية، فهي تكوينات ذات مرتبة أعلى متضمنة في كثير من العمليات العقلية المعرفية، وتعتبر مسؤولة عن الفروق الفردية في حل المشكلات، كما تعبر عن الفروق الفردية في طرق اكتساب وتجهيز وتخزين المعلومات. (الزيات، 2001، صفحة 120)

بالإضافة إلى ذلك تسهم الأساليب المعرفية في تمايز الأبعاد الوجدانية والانفعالية للأفراد في المواقف المختلفة، إذ يمكن من خلال الأسلوب المعرفي للفرد التعرف على سماته وخصائصه الشخصية الأخرى، سواء كانت انفعالية أو وجدانية.

3-2 الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي:

تعد صفة التمايز صفة أساسية من صفات أي نظام سواء كان ذلك النظام سيكولوجيا بيولوجيا أو اجتماعيا، وقد ارتبط هذا المفهوم بأبحاث كل من ليفين **Lewin** وويرنر

Werner اللذين افترضا أن النظام النفسي للفرد يتوقف على مستوى النمو لديها، بحيث يصبح أكثر تمايزا ووضوحا بزيادة قدرته على إدراك التفاصيل. (بن زطة، 2006، صفحة 30)

ويتزامن مفهوم التمايز النفسي في نموه مع المراحل النمائية المختلفة للأفراد، فالطفل في سنواتها الأولى لا يتمكن من التمييز بين ذاتها والبيئة المحيطة بها، لكنها يتمكن تدريجيا من خلال إشباع الحاجات الفيزيولوجية الأساسية والحاجات النفسية من تمييز ذاتها عن العالم الخارجي، وبفعل عملية التدريب والتعلم يستطيع الطفل أن يكون قيمها ومعاييره الداخلية الخاصة بها محددا بذلك هويتها المستقلة عن الآخرين .

وهكذا تتضح العلاقة بين التمايز النفسي والأساليب المعرفية، فالفرد الذي نمت لديه القدرة على فصل المثير وانتزاعها من المجال الإدراكي المحيط بها يغدو أكثر قدرة على تنظيم المجال أو الموقف الإدراكي (فصل الصورة عن المثير)، كما يتمكن من إعادة تنظيم الموقف باستخدام أساليبها المعرفية المختلفة. (أحمد، 2001، صفحة 135)

ولا يقتصر مفهوم التمايز النفسي على الجانب المعرفي للشخصية، بل يتناول أيضا الجوانب الانفعالية، ذلك أن انفعالات الأطفال تبدأ كلية وعامة، تفتقر إلى التحديد والوضوح، ثم لا تلبث أن تتحول إلى استجابات أكثر وضوحا وتنظيما، لتعكس أساليبهم المعرفية المميزة، وفي هذا السياق يؤكد كاجان **Kagan** بأن الأساليب المعرفية التصورية تكون أكثر عمومية في بداية مراحل النمو، ومع تقدم العمر تصبح نوعية ومتمايزة، فطفل الرابعة ينظر إلى المثير ككل، بينما ينظر طفل التاسعة إلى المثير من ناحية محتواه الكلي والجزئي. (الزيات، 2001، صفحة 122)

وعلى هذا الأساس، فإن نمو وتمايز الأساليب المعرفية الخاصة بكل فرد يسير جنبا إلى جنب مع مراحل تطور شخصيتها، وخاصة في مراحل الطفولة المبكرة التي توضع فيها

معالم الشخصية الإنسانية، وفيها أيضا توضع الأسس الأولى لأسلوب الفرد المفضل في استقبال مثيرات البيئة الخارجية وطريقتها في معالجة المعلومات فيتحدد بذلك أسلوبها المعرفي المميز.

الأساليب المعرفية والقدرات العقلية :

تعبر القدرة العقلية على قدرة الفرد على العمل في سبيل هدف، وعلى التفكير والتعامل بكفاءة مع البيئة، ورغم تقاطع القدرات العقلية للفرد مع أساليبها المعرفية في العديد من المواقف، إلا أنه توجد فروق واضحة بين المفهومين يوجزها الزيات في النقاط التالية :

1- تشير القدرات العقلية إلى محتوى ومكونات العمليات التي تتم في أثناء تكوين وتناول المعلومات، في حين تشير الأساليب المعرفية إلى طرق التوصل إلى تلك المعلومات.
2- تقاس القدرات العقلية بتحديد مستوى أداء الأفراد (قياس أقصى الأداء) بينما تقاس الأساليب المعرفية في ضوء كيفية الأداء الصادر عن الفرد والأداء المميز.
3- القدرات العقلية عوامل أحادية القطب، يبدأ مداها من أقل درجة إلى أقصى درجة بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب، وكل قطب عبارة عن جشطالت دينامي مختلف عن القطب الآخر .
4- تظهر القدرات العقلية وتختص في مجالات نوعية مثل: القدرة اللغوية والعددية والمكانية، بينما تتميز الأساليب المعرفية بالاتساع والشمول لكل مناشط السلوك وتعبر عن نفسها حتى في مجال القدرات والمجالات الانفعالية والاجتماعية.
5- القدرات العقلية متغيرات إمكانية بينما الأساليب المعرفية متغيرات ضبط وتنظيم. (الزيات، 2001، صفحة 125)

انطلاقا من الفروق السابقة، يمكن القول أن القدرات العقلية متغيرات كمية تهتم بمحتوى النشاط العقلي للفرد وتظهر في مجالات نوعية وخاصة، بينما تعد الأساليب

المعرفية متغيرات كيفية تهتم بطريقة الأداء المعرفي وتشمل الجوانب المعرفية وغير المعرفية للشخصية الإنسانية.

3-4 الأساليب المعرفية والممارسات التربوية :

تؤكد الدراسات أن الأساليب المعرفية تعتبر أحد موجهات عملية التعلم كونها تفرض شكلا وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة ومواقف التعلم الجديدة، إذ يؤكد كل من ويدنيس وبالدوين **Balduin & Widnis** على أن الأسلوب المعرفي يعتبر عنصرا مؤثرا في التحصيل الدراسي مهما تعددت الوسائل التعلمية. (الزيات، 2001، صفحة 437)

كما يرى ريدرورينر **Rayner & Ryder** أن التعلم يتأثر بالتفاعل بين الأساليب المعرفية وعدد من المتغيرات مثل: تركيب مواد التعلم، طريقة عرضها، طبيعة محتواها وأساليب تعلمها. (العتوم، 2004، صفحة 191)

وتؤثر الأساليب المعرفية تأثيرا ملحوظا على كافة الممارسات التربوية من خلال :

- أن معرفة الأسلوب المعرفي للفرد لا تقل أهمية عن معرفة نسبة ذكائه في التوصل إلى فهمه والتعامل معه.
- تساعد الأساليب المعرفية على تقرير مدى نجاح الفرد في التفاعل داخل مجموعة كبيرة أو مجموعة صغيرة عند تعليمه.
- تعمل الأساليب المعرفية على اختصار الوقت المطلوب لتعليم الطلاب وتسهم في زيادة الأداء الأكاديمي لهم بإمدادهم بمعلومات عن الاستراتيجيات التي يستطيعون استخدامها في تعليمهم اللاحق .

- تشير دراسات عديدة إلى أن الفروق الفردية في الأداء المعرفي العام والتحصيل الأكاديمي واختبار موضوعات الدراسة يمكن ردها إلى الأساليب المعرفية. (الزيات، المرجع نفسه، ص123)

وقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بتناول أثر المزاوجة بين المعلمين وتلاميذهم في الأساليب المعرفية على أداء التلاميذ، فقد أظهرت دراسة كنت **Kent** أن معرفة المعلم بأسلوبه المعرفي وتضميناته التربوية يمكن أن تخلق جوا يساعد على التعلم داخل حجرة الدراسة، وتؤثر تأثيرا موجبا على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة وفهم للمواد الدراسية كما توصل حمدي الفرماوي إلى أن المزاوجة بين المعلمين والطلاب في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) تؤثر تأثيرا موجبا على تحصيل الطلاب في مادة التاريخ الطبيعي واتجاهاتهم نحوها. (الدرير، 2004، صفحة 14)

وعلى هذا الأساس يرى أبو حطب أنه ينبغي على المعلم افتراض أن لتلاميذه أساليب معرفية مختلفة، وأن يكيف من استراتيجية التدريس بحيث تتلاءم مع هذه الأساليب فمثلا ينبغي ألا يشعر التلميذ المتروي بعدم الكفاءة لأنه أبطأ من زيله المندفع، وبالمثل يجب ألا يسخر من أخطاء التلميذ المندفع لأنه يقفز قبل أن ينظر. (العزيز، 2007، صفحة 148)

بناء على ما سبق، فإن الأساليب المعرفية المميزة للطلاب من الأمور التي يجب على المعلم أخذها في الحسبان عند تقديم المادة الدراسية، تقويم الأداءات الفردية والجماعية للتلاميذ، أو إدارة الصف بشكل عام، باعتبارها الأساليب المعرفية مظهرا للفروق الفردية بين الطلاب في الطرق المفضلة لاستقبال مثيرات البيئة المدرسية ومعالجة المعلومات أثناء مختلف وضعيات التعلم داخل حجرة الدراسة.

3-5 الأساليب المعرفية ودراسة الشخصية:

يشير مصطلح شخصية الفرد إلى تلك الخصائص الثابتة المتمثلة في سلوكه والتي قد تكتسب عن طريق خبراته الفردية أو بفعل اشتراكه مع الآخرين. وقد أشار فرح والعتوم إلى وجود علاقة وتداخل واضح بين أنماط الشخصية والأساليب المعرفية عن طريق دراسة الخصائص السلوكية التي تميز كل نمط، والجدول التالي يوضح أوجه التشابه والتداخل بين نمطي الشخصية (أ – ب) والأساليب المعرفية.

جدول رقم (01): يوضح العلاقة بين الأساليب المعرفية ونمطي الشخصية (أ – ب)

نمط الشخصية	خصائصه	الأساليب المعرفية المرتبطة به
-أ-	– قلة الصبر والسرعة والتشتت. – شدة الاهتمام بالوقت وإدمان العمل حب التفوق والإنجاز. – طموح غير واقعي وأهداف غير واضحة	– البسيط – المتسرع – المرن السطحي – المقامر – المستقل المشتت – القاصر – غير الغامض السيطرة اليمنى من الدماغ.
-ب-	– الصبر والتأني – اهتمام عادي بالوقت انهماك عادي أو قليل بالعمل عدم الاكتراث بالمنافسة طموح عادي وأهداف واضحة	– المتأمل – العميق – الحذر – المعتمد الشمولي – المعقد – المتشدد الغامض

		– المركز – السيطرة اليسرى من الدماغ.

(العتوم، 2004، صفحة 303)

وهكذا يتضح أن الأساليب المعرفية ترتبط ارتباطا وثيقا بدراسة الشخصية، لأنها تلعب دورا هاما في تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية مما يعطيها القدرة على التأثير على تنظيم بيئة الفرد وسلوكه، إذ يمكن اعتبارها كموجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

4- تصنيف الأساليب المعرفية :

عرفت الأساليب المعرفية العديد من التصنيفات التي عرضت لها أشكالا متعددة على ضوء التصورات النظرية المختلفة التي انطلقت منها وقد حدد بعض الباحثين أكثر الأساليب المعرفية استخداما على النحو التالي:

- ✓ الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي .
- ✓ التروي في مقابل الاندفاع.
- ✓ التعقيد مقابل التبسيط المعرفي.
- ✓ المخاطرة في مقابل الحذر .
- ✓ تحمل / عدم تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية .
- ✓ الانطلاق في مقابل التقييد.
- ✓ التسوية في مقابل الإبراز.
- ✓ البأورة في مقابل الفحص.
- ✓ الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد أو: المرونة في مقابل التزمت .
- ✓ الشمولية في مقابل الاقتصار أو الانطلاق في مقابل التقييد .

وبالرغم من وجود نوع من الاتساق في تناول بعض الأساليب المعرفية، إلا أن الغموض مازال يعتري البعض الآخر، الأمر الذي جعل هناك سيادة لبعضها في البحوث على حساب البعض الآخر. (عواد، 1998، صفحة 61)

ويعتبر الأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد) عن المجال الإدراكي من أشهر الأساليب المعرفية وأكثرها تناولا بالدراسة، في حين ما يزال بعض الأساليب بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث كما هو الحال بالنسبة للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع).

ثانيا: الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) :

نتناول فيما يلي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بشيء من التحليل والتفصيل باعتباره متغيرا أساسيا في هذه الدراسة.

– **مفهوم أسلوب (التروي/ الاندفاع)** : يعتبر جيروم كاجان **Kagan.J** أول من قدم وصفا لأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) حيث يرى أن هذا الأسلوب يتصل بدرجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة وتأمله في المهام التي تتضمن مواقف الشك وعدم اليقين. (الخولي، 2002، صفحة 11)

قد أوضح كاجان في دراسات تتبعية، بناء على افتراضات مشتقة من مفهومي التمايز والتكامل في ظل البعدين تحليلي في مقابل كلي أو شمولي أن الأسلوب التحليلي يرتبط بالبعد المتسم بالتروي، في حين يرتبط الأسلوب غير التحليلي أو الشمولي بالبعد الذي يتسم بالاندفاع كما يرى العتوم أن أسلوب (التروي/الاندفاع) يتعلق بسرعة الاستجابة نحو المواقف المختلفة حيث يميل أصحاب الأسلوب المتسرع إلى الاندفاع والاستجابة المتسرعة 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، صفحة 298)

قد ربطت هانم عبد المقصود بين (التروي/الاندفاع) ومواقف حل المشكلات واتخاذ القرارات، حيث تعرف هذا الأسلوب بأنه: "ميل لاستجابة مميزة ومحددة في مواقف حل المشكلات التي يتاح فيها عدد كبير من الاستجابات " (خلفي، 2006، صفحة 34)

هو ما يؤكده أبو حطب الذي يعتبر أن هذا الأسلوب: "متغير يمكن عن طريقه التمييز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المقترحة في سبيل حل فعلي للمشكلة، وأولئك الذين يستجيبون بفورية لأول حل يطرأ على الذهن". (حطب، 1990، صفحة 425)

في حين تناول كل من محرز والديب أسلوب (التروي/الاندفاع) بإبراز قطبيه من خلال التركيز على الفروق بين المندفعين والمتروين في بعدي زمن كمون الاستجابة الأولى وعدد الأخطاء المرتكبة، وذلك على النحو التالي :

أسلوب التروي: ويعرف على أنه الميل إلى التأمل في البدائل المطروحة لحل المشكلات وفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة فهي استجابة ممتدة مطولة مع ارتكاب أخطاء قليلة.

أسلوب الاندفاع: ويعرف على أنه الميل إلى الاستجابة السريعة مع ارتكاب أخطاء كثيرة ترجع لعدم الدقة في تناول البدائل المطروحة لحل المشكلة وفحص المعطيات الموجودة في الموقف .

أما محمود وخليل فقد ركزا على علاقة أسلوب (التروي/الاندفاع) بالسلوك الاجتماعي المعبر عن مدى تحكم الفرد في استجابته للمواقف المختلفة، فهما يعرفان (التروي/الاندفاع) بأنه يشكل أسلوبا للشخصية، حيث يعبر الاندفاع عن انخراط الفرد في سلوك مضاد للمجتمع، وهو عكس التحكم في الذات الذي يعتمد على الأداء الوظيفي السوي للفصين الجبهيين، وهو نوعان:

أ/ اندفاع معرفي: ويتمثل في الاستجابة بسرعة، أيضا دون جمع معلومات كافية، مما يجعله يتسم بدرجة من عدم الاتساق، ويبرز هذا النوع الفروق الفردية في إدراك الوقت وفهمه.

ب/ اندفاع سلوكي: ويتمثل في نقص قدرة الفرد على التحكم في سلوكه والذي قد يتضح في عدم التحكم في الوقت المتاح لأداء مهمة ما. (خلفي، 2006، صفحة 35)

ومن وجهة نظر إكلينيكية، فقد حددت رابطة الطب النفسي الأمريكية (**APA**) في دليلها التشخيصي الرابع (**DSM-4-R**) خصائص الطفل المندفع في ما يلي:

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

ورغم اختلاف التعاريف السابقة للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) إلا أنها تتفق على أنه يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات من حيث استقبالها، والإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، حيث يميل المتروون إلى الاستجابة الدقيقة المتأنية، وعلى النقيض من ذلك يميل المندفعون إلى الاستجابة السريعة مع ارتكاب عدد أكبر من الأخطاء.

2- نشأة أسلوب(التروي/الاندفاع) المعرفي:

يرجع ظهور مفهوم (التروي/الاندفاع) كأسلوب معرفي له معالم وخصائص مميزة إلى سنة 1963، وقد اشتق من سلسلة دراسات التصنيف التي قام بها كاجان وزملاؤه **Kagan & al** أثناء عملهم في تصنيف الأساليب التحليلية في مقابل الأساليب غير التحليلية .

وكانت الطريقة التي اتبعها كاجان **Kagan** لقياس إنتاج المفاهيم التحليلية عبارة عن مجموعة من البطاقات تحتوي كل منها على ثلاثة أشكال لبعض الأشياء المألوفة لدى الأطفال، وكان يطلب من الطفل أن يتعرف على شكلين متشابهين، وهذه الطريقة كانت تثير لدى الأطفال فكرة التحليل أكثر من الوظيفة، واستخدمت في هذه البحوث العديد من اختبارات الأساليب المعرفية مثل: "اختبار الأشكال المتوازية" و"اختبار الأشكال المألوفة" و"اختبار الأسلوب التصوري"، حيث يضم هذا الاختبار مجموعة من 30 بطاقة تحوي أشكالا تمثل موضوعات مألوفة، بحيث يطلب من المفحوص أن يصنف هذه البطاقات تبعا لما يتراءى له من أسباب، ثم يطلب منه إبداء تفسيره للتصنيف الذي انتهى إليه.(خلفي، 2006، صفحة 37)

قد لاحظ كاجان وزملاؤه أثناء عملهم في هذه الدراسات وجود ميل من قبل بعض المفحوصين خاصة المفحوصين ذوي الاتجاه التحليلي إلى تأخير الاستجابة التي تصدر منهم، وهذه الظاهرة استرعت انتباه هؤلاء الباحثين، مما جعلهم يعكفون على دراستها وانتهوا إلى أن هناك عددا 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 المواقف، وأن أفراد النمط الأول يرتكبون عددا أقل من الأخطاء في سعيهم للوصول إلى الاستجابة الصحيحة. (الخولي، 2002، صفحة 109)

على هذا الأساس قسم الأفراد إلى متروين (النمط الأول)، ومندفعين (النمط الثاني) وأطلق على ذلك الأسلوب اسم الأسلوب الإدراكي لأنه يشير إلى تفضيل الشخص لمجموعة محددة من الاستجابات الإدراكية أثناء اتخاذ القرارات، وقد عمل بناء على ما توصل إليه على إيجاد أداة علمية مقننة لقياس ذلك الأسلوب.

3- قياس الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) :

ابتكر كاجان وزملاؤه أداة لقياس الأسلوب المعرفي(التروي/الاندفاع) أصبحت من الأدوات الشائعة من بين مقاييس الأساليب المعرفية، أطلق عليه: اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة **Matching Familiar Figures Test (M.F.F.T)** يقوم على أساس بعدين هما:

- **بعد كمون الاستجابة:** ويقصد به الزمن الذي يمر في المحاولة الأولى للاستجابة .

- **بعد الدقة:** ويتحدد بعدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في محاولاته للوصول إلى الاستجابة الصحيحة. (شرقي، 2007، صفحة 88)

يتكون هذا الاختبار من اثنتي عشرة مفردة، تتضمن كل منها أشكالا مألوفة من بينها شكل أساسي وعددا من الأشكال البديلة، علما بأنه يوجد بين هذه الأشكال البديلة شكل واحد فقط يتطابق تماما مع الشكل الأساسي، بينما تختلف بقية الأشكال البديلة عن الشكل الأساسي في جانب أو أكثر من الجوانب البسيطة، ويطلب من المفحوص أن يحدد الشكل البديل الذي يتطابق مع الشكل الأساسي بالنسبة لكل مفردة، ويقوم الفاحص بحساب الزمن الذي يستغرقه المفحوص في إصدار الاستجابة الأولى صحيحة كانت أم خاطئة بالنسبة لكل مفردة وعندما يبدي الاستجابة الصحيحة ينتقل للمفردة التالية، أما إذا أبدى استجابة خاطئة يطلب منه الفاحص أن يحاول مرة أخرى ويمكن أن يتكرر ذلك إلى أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة ويقوم الفاحص بحساب عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سعيه للوصول إلى الإجابة الصحيحة، فيما يعتبر مؤشرا على بعد الدقة. (خلفي، 2006، صفحة 38)

وقد قام حمدي الفرماوي بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنينها على البيئة المصرية وكانت الأولى عام 1985 وهي مناسبة للراشدين (ت.أ.م.20)على أساس أنها

تتكون من 20 مفردة وسميت الثانية (ت.أ.م.12) وهي مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية (مكونة من 12 مفردة) وسميت الثالثة (ت.أ.م.10) وهي مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة وتتكون من 10 مفردات، مع اختلاف في مفردات الاختبارات الثلاث. (شرقي، 2007، صفحة 88)

كما قامت هانم عبد المقصود عام 1987 بتطوير الاختبار وجعلته في شكل لفظي في صورة مواقف، وكل موقف له أربعة اختيارات تمثل الفئات الأربع التي يكشف عنها هذا الاختبار وهي:

النمط الأول :

هم أفراد يأخذون وقتا أقل من المتوسط في الاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة ويرتكبون عددا من الأخطاء أكثر من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد، ويجري تصنيف هؤلاء على أنهم مندفعون على أساس أنهم يتصفون بالتسرع مع عدم الدقة في الاستجابة.

النمط الثاني :

أفراد يأخذون وقتا أكبر من المتوسط في الكمون الكلي للاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة، ويرتكبون عددا من الأخطاء أقل من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد ويجري تصنيف هؤلاء الأفراد على أنهم متروون، على أساس أنهم يتصفون بالتروي والتريث في الاستجابة مع الدقة.

النمط الثالث:

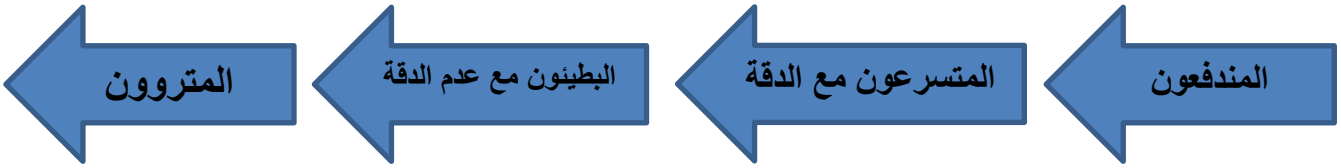
هم أفراد يأخذون زمنا أقل من المتوسط في كمون الاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة، ويرتكبون عددا من الأخطاء أقل من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد، ويجري تصنيفهم على أنهم سريعو الاستجابة مع الدقة.

النمط الرابع:

هم أفراد يأخذون زمنا أكبر من المتوسط في كمون الاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة ويرتكبون عددا من الأخطاء أكبر من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد، ويجري تصنيفهم على أنهم بطيئو الاستجابة مع عدم الدقة. (الخولي، 2002، صفحة 132)

على هذا الأساس يرى بعض الباحثين أن الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) عبارة عن متصل يقع على طرفه الأول الأفراد المندفعون الذين يتصرفون بعفوية ودون تفكير مسبق كما يكونون أكثر مجازفة في أداء الأنشطة اليومية، وعلى الطرف المقابل يقع الأفراد المتروون الذين يكونون أكثر حذرا، يركزون على دقة الأداء، ويستغرقون مزيدا من الوقت في التفكير قبل إصدار الاستجابة.

والشكل01 الموالي يمثل الأنماط الأربعة السابقة على متصل يبدأ بالاندفاع وينتهي بالتروي:



متصل الأبعاد الأربعة للأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)

ويؤكد كاجان على أن كلا من المجموعتين (متسرعون مع الدقة وبطيئون مع عدم الدقة) تمثلان معا حوالي25 %من عدد أفراد عينة أية دراسة. (زكي، 2000، صفحة 17)

ويمكن القول اعتمادا على ما تقدم أن اختبار تزاوج الأشكال المألوفة يعد من أشهر مقاييس الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)، وهو اختبار فردي يتضمن مجموعة من الصور ويعتمد على بعدي زمن كمون الاستجابة الأولى (السرعة) وعدد الأخطاء المرتكبة قبل الوصول للإجابة الصحيحة (الدقة)، واللذين على أساسهما يتم تصنيف الأفراد إلى متروين أو مندفعين.

4- بعض تطبيقات أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي في المجال المدرسي :

ارتبط أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي بالعديد من المتغيرات المدرسية سواء تعلق الأمر بالتحصيل الدراسي وما يرتبط به من صعوبات التعلم وقلق الاختبار، أو تعلق بالموضوعات المعرفية كالذكاء وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

4-1 أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي والتحصيل الدراسي :

يعتبر التحصيل الدراسي من المتغيرات الهامة التي قام الباحثون بدراسة علاقته بالعديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية ومن ذلك علاقته بالأساليب المعرفية، فقد توصلت دراسة هاسكنز وماكيني **Mekinny & Haskins** إلى أن زمن الكمون كبعد من أبعاد أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي يرتبط ارتباطا دالا بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال في فئة عمرية معينة، وأن هناك علاقة عكسية دالة بين بعد الدقة (عدد الأخطاء) والتحصيل الدراسي لدى كل الفئات العمرية. (شرقي، 2007، صفحة 89)

كما يرى فنيش **Finich**، ميسر **Messer** وهلاهان **Halahan** أن الأطفال المتأخرين دراسيا يكونون من الأطفال المندفعين وأنهم يعانون عجزا عن التعلم في مجالات مختلفة وأن التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي أكثر اندفاعا من متوسطي التحصيل، كما أن أدائهم في مجال القراءة البصرية يقل بدرجة واضحة عن أداء الأطفال المتروين، ويؤكد كاجان وجود علاقة سالبة بين الاندفاع والتحصيل الأكاديمي لذوي السلوك الاندفاعي المرتفع حيث أنهم يقعون في أخطاء قرائية كثيرة. (شرقي، 2007، صفحة 85)

يمكن تلخيص أهم مظاهر الاختلاف بين خصائص كل من التلاميذ المتروين والتلاميذ المندفعين فيما يتصل بالتحصيل الدراسي والنشاط الصفي من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (02): يمثل الفروق بين خصائص المتروين و خصائص المندفعين المتعلقة بالتحصيل الدراسي والنشاط الصفي.

خصائص المندفعين	خصائص المتروين
• يرتكبون كثيرا من الأخطاء لسرعة استجاباتهم. • يسلمون أوراقهم بسرعة في الاختبارات • يحصلون على أدنى العلامات. • مستوى القلق لديهم منخفض. • يحدث مشاكل في الصف من خلال إجاباته المتسرعة جدا على الأسئلة دون تفكير. • يضعف تحصيلهم في القراءة . متسرعون في اتخاذ القرارات. • يعانون من عجز في التعلم.	• يرتكبون أخطاء قليلة في استجاباتهم • يأخذون وقتا كافيا لتسليم أوراقهم • يحصلون على أعلى العلامات. • مستوى القلق لديهم عادي. • قد يحدث مشاكل في الصف من كثرة أسئلته واستفساراته اللانهائية . • ذوو مستوى جيد في القراءة . • يميلون إلى التردد في اتخاذ القرار . • يتمتعون بقدرة تعليمية جيدة.

(القضاة، 2001، صفحة 265)

ويتبين من خلال الجدول السابق أن التلاميذ المتروين يستطيعون إحراز مستوى تحصيلي جيد نظرا لما يتمتعون به من خصائص وصفات ايجابية تجعلهم يتفوقون على نظرائهم المندفعين، إلا أنهم ينزعون إلى الحذر والتردد في اتخاذ القرار مما قد يعيق أدائهم على بعض المهام ويفوت عليهم أحيانا فرصة التعلم والنضج

4-2 -الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) و صعوبات التعلم:

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتمثل في درجة دالة من الصعوبة في اكتساب واستخدام أي من مهارات الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والحساب وتتصل بمشكلات داخلية. (القطامي، 1999، صفحة 202)

ويصنف بعض الباحثين ذوو صعوبات التعلم ضمن فئة الاندفاعيين، فقد كشفت نتائج دراسة شوف **Shove** التي هدفت إلى بحث الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتلاميذ عاديين من تلاميذ الصف الثاني والثالث من المدارس الابتدائية باستخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر اندفاعية من التلاميذ العاديين. (شرقي، 2007، صفحة 09)

كما أشارت دراسة **مصطفي كامل** إلى أن نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميز أسلوبهم المعرفي بالاندفاعية، ويتميز سلوكهم بفرط النشاط، وقد اتضح أن أصحاب صعوبات التعلم يركزون انتباههم على الكلمات والسطور التي يقرؤونها ببطء ويقعون في أخطاء أكثر بالمقارنة مع العاديين، وترجع صعوبات الكتابة لدى المندفعين إلى أنها تتطلب تركيزا على كل المكونات السمعية والشكلية للكلمات و الحروف، وهذا لا يتلاءم مع الأسلوب المعرفي الاندفاعي. (الخولي، 2002، صفحة 130)

غير أن دراسة فابر **Faber** التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الإيقاع المعرفي (التروي/الاندفاع)، توصلت إلى أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم، إذ اتسم أداؤهم بالبطء وعدم الدقة في الاستجابة مقارنة بالعاديين. (شرقي، 2007، صفحة 10)

وقد يعود اختلاف نتائج الدراسات السابقة إلى اختلاف بيئة البحث أو أدواته أو العينة التي أجري عليها، وفي ضوء التعارض السابق فلا يمكن الجزم بارتباط صعوبات التعلم بالأسلوب المعرفي الاندفاعي، نظرا لتعقد العملية التعلمية وارتباطها بالعديد من المتغيرات في البيئة المدرسية، إضافة إلى تعدد المؤثرات المرتبطة بالمتعلم نفسه من حيث خصائصه النفسية والانفعالية والعقلية ومحيطه الاجتماعي.

4-3 الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) و قلق الاختبار :

تلعب الاختبارات دورا هاما في حياة الطلاب باعتبارها أحد أساليب التقييم، ويكتسب قلق الاختبار أهمية بالغة لارتباطه الشديد بمصير التلميذ ومستقبله الدراسي والمهني .

ويرتبط قلق الاختبار بالأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) حيث تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة سالبة ودالة بين كل من سمة القلق لدى الأفراد وسرعة ودقة الأداء في المهام المختلفة، ذلك أن زيادة الخوف من الفشل يمكن أن يؤدي إلى زيادة الحساسية والإفراط فيها، للدرجة التي تعوقهم عن الأداء في مثل هذه المهام، فبمقدار تزايد درجة القلق وخاصة القلق الاختباري فإن هذا الأداء يقل ويتدهور. (الخولي، 2002، صفحة 122)

كما كشفت نتائج دراسات بلوك وزملائه **al & Block** على أن الأفراد المتروين يميلون إلى أن يكونوا أكثر ذكاء أو كفاءة وهم أفراد لديهم الكثير من العطاء بينما يتسم الأفراد المندفعون بضعف الثقة بالنفس وهم أكثر صلابة وأقل سعادة، كما أن المندفعين غير قادرين على حجز استجاباتهم بسبب شدة القلق. (المرجع نفسه، 130)

وعلى العموم فإن قلق الاختبار موجود لدى كل من المندفعين والمتروين عند مواجهتهم لمهمة اختبارية تعتمد على السرعة والدقة، إلا أن الاختلاف يكمن في استراتيجيات التعامل مع ذلك القلق والزمن المستغرق للتوصل إلى الحل الصحيح أو الأداء الدقيق للمهمة

المطلوبة، حيث يقتصر المندفع على الحد الأدنى من الزمن في التفكير دون استراتيجية واضحة في الإجابة، ولا يستطيع مقاومة القلق، مما يوقعه في الكثير من الأخطاء، في حين يتمكن المتروي من التخلص من القلق بإعطاء الاستجابة الصحيحة المبنية على استراتيجيات تفكير ناضجة دون استعجال.

4-4 الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) والذكاء والإبداع :

يعبر الذكاء عن القدرة العامة التي تظهر في جميع الأنشطة العقلية للإنسان، والتي تقاس وتحدد في قدرات عقلية متعددة منها: القدرة على إدراك العلاقات، القدرة على التحليل والتركيب، الاستدلال العددي والقدرة على التصور المكاني ...الخ ويعد كاجان من الباحثين الذين تناولوا علاقة الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) بالذكاء حيث طبق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة مع اختبار وكسلر **Wechsler** للذكاء على أطفال الصف الثالث الابتدائي، وقد توصل إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين عدد الأخطاء (بعد الدقة في الأسلوب المعرفي الاندفاع/التروي) وبين القدرة اللفظية .

جاءت دراسة لويس وزملائه **Lewis & al** لتؤكد نفس النتائج، فقد تناول علاقة أسلوب (الاندفاع/التروي) بالذكاء لدى أطفال ما قبل المدرسية باستخدام اختبار ستانفورد بينيه للذكاء ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) في بعديه (الدقة/ زمن الرجع) وبين الذكاء. (بلاح، 2005، صفحة 47)

كما توصل كل من لوري**Laury**، ويلش **Willish** وجيفري **(1983) Jeffry** إلى أن المتروين كانوا أفضل من المندفعين في الأداء على اختبار مصفوفات رافن المتتابعة.

إلا أن دراسة لارسن **Larsen** التي استخدم فيها اختبار تزاوج الأشكال المألوفة واختبار للذكاء مع عينة من الراشدين، لم تكشف عن علاقة تذكر بين أسلوب

(الاندفاع/التروي) والذكاء، وهو ما يؤكده (أوزبون وأزبون) الذي يرى بأن الأسلوب المعرفي يبدو مستقلا استقلالا نسبيا عن القدرة العقلية العامة. (الزيات، 2001، صفحة 572)

وقد يرجع تعارض نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى نوع الأداة المستخدمة في قياس الذكاء، أو إلى اختلاف خصائص العينات (الجنس، العمر...) وتباين المعطيات التربوية والاجتماعية و الثقافية، الأمر الذي يدعو إلى إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، خاصة على مستوى البيئة العربية.

أما فيما يخص علاقة أسلوب (الاندفاع/التروي) بالإبداع، فقد أكدت الدراسة التي قام بها فوكا **Fuqua** على عينة مكونة من اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لقياس (الاندفاع/التروي) وأيضا نسخة معدلة من مقياس تكميل الصور المستمدة من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، أن هناك تأثيرا دالا للإيقاع المعرفي، حيث ظهر أن الأشخاص الذين تميزوا بالتروي سجلوا درجات أعلى مما سجلها المندفعون على كل مقياس من مقاييس الإبداع (خلفي، 2006، صفحة 43)

كما توصل **السيلامي (2010)** إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الابتكاري وأسلوب التروي المعرفي لدى عينة من الطلبة الذكور بالصف العاشر بالمملكة العربية السعودية.

4-5 الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) وسلوك حل المشكلات :

أصبح موضوع حل المشكلات والخطوات المنهجية المتبعة لإيجاد الحلول من المواضيع الأساسية في علم النفس، ويشير هذا المفهوم إلى "التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها".

ويرتبط الأساس النظري لمفهوم (الاندفاع/ التروي) بحل المشكلة، حيث يشير هذا الأسلوب إلى مدى تأمل الفرد للوصول إلى حل صحيح للمشكلة التي تصادفه ولهذا أطلق كاجان على هذا الأسلوب بالأسلوب الإدراكي لأنه يشير إلى تفضيل الشخص لمجموعة محددة من الاستجابات الإدراكية إذا وضع في موقف حل المشكلات حيث توجد طرق شخصية يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية حل المشكلات، ومن أهمها ما يسميه كاجان وزملاؤه "الإيقاع الإدراكي" الذي يشير إلى: البعد السلوكي الذي يمكن أن يوصف بأنه درجة تأمل الفرد في صحة مختلف الحلول البديلة في مواقف حل المشكلات التي تتضمن عدة استجابات ممكنة موجودة في نفس الوقت.

يميز **كاجان** بين نوعين أساسين من تلك الإيقاعات هما: الاندفاع والتروي، وقد وجد أن المندفعين يستخدمون غالبا استراتيجية شمولية سطحية حيث يستجيبون لأول فكرة تطرأ على الذهن دون تدقيق مما يوقعهم في العديد من الأخطاء قبل التوصل إلى حل المشكلة بشكل صحيح، أما المترووون فعادة ما ينتبهون إلى التفاصيل المكونة للموقف الإدراكي، مما يزيد من سلوك الاستجابة الدقيقة لديهم ويجعلهم أكثر كفاءة في حل المشكلة المطروحة ويفسر ذلك باستخدامهم استراتيجيات ناضجة في معالجة المعلومات (Aguilar.M، 1999)

هكذا يتبين الارتباط الوثيق بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وسلوك حل المشكلات، ويظهر ذلك في اختلاف استراتيجيات معالجة وتجهيز المعلومات بين المتروين والمندفعين أثناء حل المشكلة، حيث يميل المترووون عادة إلى استخدام استراتيجية تحليلية عميقة، في حين ينزع المندفعون إلى استخدام استراتيجية شمولية سطحية.

4-6 الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) واتخاذ القرار:

يعبر "القرار" عن الاختيار المدرك الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين. (الكريم، 2003، صفحة 625)، ويتطلب اتخاذ القرار استدعاء الفرد لخبرات أو معلومات

سابقة ومن ثم تصنيفها أو تلخيصها أو استنباط العلاقات فيما بينها وفقا لأساليبه المعرفية فينعكس ذلك على أسلوبه في اتخاذ القرار.

وتوضيحا للعلاقة بين الأسلوب المعرفي المميز للفرد وأسلوب اتخاذ القرار نعرض تصنيف ويذر Wither الذي حدد فيه خمسة أساليب لاتخاذ القرار وهي:

المتردد: وهو الشخص دائم التردد عند اتخاذه لقرار ما.

المندفع: هو الشخص الذي يتخذ القرار في لحظة دون تمهيد مسبق.

المغامر: وهو الشخص الذي يتخذ القرار معللا ذلك بقوى خارجة عن إرادة.

العقلاني: هو الشخص الذي يدرس البدائل في الموقف ليختار القرار المناسب .

المراوغ: هو المتهرب من القرار حتى يصبح الوقت غير مناسب لاتخاذ القرار.

يرى الفرماوي أن تصنيف ويذر يقوم على أساس متغيرات هي في حقيقتها أبعاد لأساليب معرفية، كبعد الاندفاع بالنسبة للمندفع، وبعد التروي بالنسبة للعقلاني، والمتسرع مع الدقة بالنسبة للمغامر، والمتباطئ مع عدم الدقة بالنسبة للمتردد وكذا المراوغ. (بلاح، 2005، صفحة 46)

كما توصل مان **Mann** في دراسة قام بها لمعرفة ما إذا كان الميل للتروي في مهام حل المشكلات يظهر أيضا كنزعة للحذر في اتخاذ القرار؟ وقد وجد أن الأفراد المتروين أخذوا وقتا أطول في اتخاذ القرار في العديد من المشكلات وذلك مقارنة بالأفراد المندفعين كما أشار إلى أن أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي يظهر في علاقة منتظمة مع أسلوب (المخاطرة / الحذر) في اتخاذ القرارات لدى الأفراد (خلفي، 2006، صفحة 47)

أما الريماوي وزملاؤه فقد صنفوا متخذي القرارات إلى عشرة أصناف منها المقرر الاندفاعي والمقرر المتأني وهو تصنيف أقرب ما يكون إلى اعتبار تلك الأنماط ثنائية القطب، مما يؤكد على دور الأساليب المعرفية في مجال اتخاذ القرارات، إذ يحمل كل نمط منها متغيرات تنتمي إلى أساليب معرفية معينة كالأسلوب المعرفي(التروي/ الاندفاع).

5- تعديل الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) :

على الرغم من الثبات النسبي للأساليب المعرفية المميزة للأفراد، إلا أن السلوك الناشئ عن تلك الأساليب يكون قابلا للتشكيل والتعديل، وتؤكد صفاء الأعسر على أهمية تعديل أسلوب (التروي/ الاندفاع) لأنه لا توجد مهارة سيكولوجية أكثر أهمية من مقاومة الاندفاع فهي أصل وجذر كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية. (فتحي، 2004، صفحة 45)

قد عمل الباحثون والعلماء على تعديل أسلوب (الاندفاع/التروي) مركزين على عدة طرق من أقدمها العلاج بالعقاقير الطبية، إلا أن هينيت **Hunt** أشار إلى أن 25 % من الأطفال المندفعين المترددين على العيادات النفسية لا يستجيبون جيدا للعلاج بالعقاقير الطبية فضلا عن آثارها الجانبية السيئة على التعليم والسلوك، ونتيجة لذلك اهتم أغلب المعالجين بأساليب العلاج السلوكي المعرفي باستخدام عدة طرق منها:

1- تدريب المندفع لكي يؤجل أو يكف استجابته الأولى.

2- تدريب المندفع على استراتيجية فحص أو تدقيق أكثر فاعلية .

3- استخدام طرق النمذجة في اكتساب الأسلوب المرغوب .

وقد قامت ديني **Denney** باستخدام نموذج يقوم بالأداء على أساس أسلوب تفضيل الصور الذهنية وأسلوب (الاندفاع/التروي)، وكان النموذج يقوم بحل مفردات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة مستخدما لاستراتيجية أكثر ترويا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

1- إطالة فترات الكمون لدى الأطفال المندفعين ذوي الاتجاه الكلي.

2- اختزال فترات الكمون لدى الأطفال المتروين ذوي الاتجاه التحليلي.

3- بقاء عدد الأخطاء ثابتا لدى كل نمط. (خلفي، 2006، صفحة 54)

كما كشفت نتائج دراسة **عكاشة (1997)** حول مدى فاعلية برنامج تعديل السلوك المعرفي في خفض الاندفاعية لدى الأطفال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات البعدية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعدي الزمن وعدد الأخطاء لصالح المجموعة التجريبية. (الشرقاوي، 2006، صفحة 68)

والملاحظ أن معظم الدراسات التي تناولت عملية تعديل أسلوب (الاندفاع / التروي) اهتمت بذوي الأعمار الصغيرة نسبيا كأطفال الحضانة أو الصفوف الدراسية الأولى، كما أنها ركزت على الجانب المدرسي فقط، أما في ما يخص تعديل هذا الأسلوب في مراحل عمرية متقدمة، فقد أشارت دراسة **الخولي (2002)** التي أجريت على عينة قوامها 155 طالبا جامعيا حيث دربت المجموعة التجريبية (المندفعة) على مهام: سرعة الفحص البصري دقة الفحص البصري ومهمة مطابقة الأشكال المتناثرة، وبعد انتهاء التدريب وتطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة للقياس البعدي، توصلت الدراسة إلى أنه يمكن تعديل الأسلوب الاندفاعي لدى الطلاب في كل من زمن الكمون وعدد الأخطاء من خلال التدريب على استخدام استراتيجية الضبط المعرفي بأورة الانتباه. (المرجع نفسه، ص 109)

ومن خلال ما سبق تتبين إمكانية تعديل أسلوب (التروي/ الاندفاع) لإكساب المندفعين سلوك التروي، سواء بزيادة زمن الكمون وتقليل عدد الأخطاء، أو باستخدام طريقة النمذجة وفقا لنظرية التعلم الاجتماعي.

خلاصة الفصل :

حاولنا من خلال هذا الفصل تناول الأساليب المعرفية إجمالا من حيث تعريفها وخصائصها وكذا علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والتربوية وأهم تصنيفاتها.

وبشيء من التوسع والتفصيل تعرضنا إلى أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي من حيث نشأته، مفهومه وأهم التعريفات التي أعطيت له مع إبراز أبعاده الأربعة وتوضيح طرق قياسه والإشارة إلى بعض تطبيقاته في المجال المدرسي من خلال استعراض بعض الدراسات الميدانية، لنخلص في نهاية الفصل إلى طرق تعديل هذا الأسلوب .

ويتبين لنا من خلال استعراض مختلف الجوانب المتعلقة بالأساليب المعرفية عموما أنها من الأبعاد الهامة في دراسة الشخصية بجوانبها المعرفية والوجدانية، والتي يمكن أن تساعد على التنبؤ بسلوك الفرد أثناء محاولاته حل مشكلاته واتخاذ قراراته، لأنها تعبر عن أسلوبه المفضل والثابت نسبيا في استقبال وتجهيز المعلومات من خلال تفاعله المباشر مع مثيرات البيئة الخارجية .

كما أن الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) على وجه الخصوص ساعدنا كثيرا في التعرف على هذا المفهوم الحديث نسبيا في مجال علم النفس، والذي تبينت أهميته كمدخل معرفي لفهم الفروق الفردية بين الأشخاص أثناء اتخاذ قراراتهم تجاه المواقف المختلفة التي يتعرضون لها ومن ذلك اختيارهم الدراسي والمهني.

الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات

1. مفهوم المشكلة وحل المشكلة
2. حل المشكلات: رؤية نفسية
3. الأسس التربوية والنفسية لاستراتيجية حل المشكلات
4. أنواع المشكلات
5. استراتيجيات حل المشكلات
6. معيقات استخدام حل المشكلات
7. أخطاء في حل المشكلات

تمهيد:

ظهر الاهتمام بموضوع حل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر، وتشير المراجعات العلمية إلى أن أسلوب حل المشكلات وضع أسس استخدامه جون ديوي في كتابه " كيف نفكر؟"، واشترط وجود بعض المعايير للمشكلات التي تستحق الدراسة وهي:

- استخدام مشكلات تثير الشك لدى الطلبة، وتتطلب البحث والاستكشاف للوصول إلى حلول ممكنة.
- طرح مشكلات ذات أهمية للطلبة والمجتمع.

وتتطلب استراتيجية حل المشكلات عمليات ذهنية بمستويات مختلفة، وتوفر خبرات ملائمة للتعلم، وفرصاً للتفاعل بين الطلبة والمواقف التعليمية (القطامي، 1999).

ويرى عطا الله "أن هذه الاستراتيجية نشاط تعليمي يسعى فيه المتعلم إلى إيجاد حل (حلول) للموقف المشكل (مسألة أو سؤال)، فيقوم بخطوات تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير.

مفهوم المشكلة

هي حالة من عدم الرضا أو التوتر تنشأ عن إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف أو توقع إمكانية الحصول على نتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على وجه حسن وأكثر كفاية.

يمكن تعريف المشكلة من منظور آخر على أنها نتيجة غير مرضية أو غير مرغوب فيها تنشأ من وجود سبب أو عدة أسباب معروفة أو غير معروفة تحتاج لإجراء دراسات عنها للتعرف عليها حتى يمكن التأثير عليها، كما تختلف المشكلات من حيث درجة حدتها أو تأثيرها.

ويعتبر قدرة الإنسان على حل المشكلات من أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، أي إيجاد طريقة لحل مشكلة ما أو تخطي صعوبة ما، أو الحصول على هدف صعب المنال، ويمكن النظر إليها على أنها الناتج العملي للذكاء البشري.

وتختلف المشكلات في درجة صعوبتها، فمنها المشكلات السهلة والمشكلات الصعبة والمشكلات المعقدة، كما وتختلف صعوبة المشكلة من فرد إلى آخر.

ظهر اهتمام علماء النفس والباحثين في مجال حل المشكلات في بدايات القرن العشرين، ثم تواصل هذا الاهتمام لأنه يشكل جانباً رئيسياً من المهمات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة، وأصبح تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من أهم أهداف المدارس.

ويتضمن سلوك حل المشكلات تحديد الاستجابة الصحيحة في موقف فريد أو جديد بالنسبة للفرد ولا يستطيع أن يحل هذه المشكلة بإمكاناته العادية. (د.فخري، 2009، صفحة 217)

مفهوم حل المشكلة

ويتطلب من في مثل هذه المواقف، إيجاد حل مناسب للمشكلة، مما يعني ضرورة مباشرتنا لأعمال بحث واستقصاء في خبراتنا السابقة لإيجاد طريقة ما قمنا باستخدامها لحل مشكلات مشابهة في زمن ماض.

عرف **جيتس وآخرون (1966)** حل المشكلة بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد. وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله انجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له. إن حل المشكلات هو عمل فكري يتم خلاله استخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض أو توضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية

معينة. ويواجه الفرد المشكلة عندما يكون لديه هدف ولكنه لم يحدد سبل الوصول إليه، وقد تكون المشكلة برهنة نظرية أو الإجابة عن سؤال أو اختيار مهنة أو الحصول على وظيفة. وعليه فإن حل المشكلة هو عملية يتم خلالها السعي لتحقيق هدف ما بعد تجاوز العقبات والصعوبات التي تعترض الوصول إليه (رافع النصير الزغلول، 2007، صفحة 268)

وفي تشريحه للمشكلة يرى روبنشتاين **Robinstien (1986)** أنها تنشأ عندما يدرك الفرد العناصر التالية :

1- حالة ابتدائية أو الوضع الراهن.

2- هدف يرغب في تحقيقه أو الحالة النهائية.

3-عقبات تمنع جسر الهوة بين الوضع الراهن والحالة الهدفية النهائية. (د.فخري، 2009، صفحة 218)

تضع استراتيجية حل المشكلة المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يثير فيه الحيرة والشك، بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعد حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى المتعلم أو الطفل إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.

حل المشكلات رؤية نفسية:

تتضمن حل آليات حل المشكلات بعض أشكال المعلومات (مدركات حسية أو وظيفية أو حسية) مع توظيف مناسب لهذه المعلومات للوصول إلى حل مقبول.

وعند حل المشكلات يجب الأخذ بعين الاعتبار مسألة الفروق الفردية. فمنذ عام 1910 حدد جون ديوي في كتابه " كيف نفكر How We Think خمسة خطوات لحل المشكلات وسنعرضها وفق الترتيب الآتي :

1. **الإدراك بوجود المشكلة** (إدراك الصعوبة والإحساس بالإحباط والفشل، أو التعجب، أو الشك).
2. **تعيين المشكلة:** التوضيح والتعريف، ويتضمن بيان الهدف الذي ننشده، في ضوء تعريفه وفق الحالة التي تمخضت عنها المشكلة .
3. **توظيف الخبرات السابقة،** مثل معلومات وثيقة الصلة بالمشكلة، أو حلول سابقة، أو أفكار تفيد في إنشاء فرضيات، وقضايا تتعلق بحل المشكلة .
4. **فحص الفرضيات والحلول المحتملة،** على التوالي، وإعادة صياغة المشكلة إذا اقتضى الأمر ذلك .
5. **تقويم الحلول واتخاذ قرار** يستند إلى القرائن، ويتضمن ذلك، دمج الحلول الناجحة في ضوء الفهم الحالي، وتطبيقه في مراحل أخرى من المشكلة ذاتها.

بالرغم من عدم اندراج معظم خصائص حل المشكلات ضمن هذا الترتيب المنطقي، فإن تحليل ديوي لعملية التفكير في حل المشكلات لم يواجه أية تعديلات أو تحسينات مقترح لغاية هذا التاريخ لاحظ أن هذا التحليل يتضمن كل من الجزء المأخوذ من المعلومات المستلم منها، والتعلم الاكتشافي Discovery Learning في سياق عمليات مترابطة والتي يكون المعلم فيها مشاركاً فاعلاً بعملية تعلمه الذاتي. ووفق التعاريف السائدة في الرياضيات.

يعد: على عمل جورج يوليا لتقنيات في كتابه البحث عن الحل عرضا لتقنيات حل المسائل التي لا تقتصر على كونها ممتعة ومشوقة، ولكنها تهدف إلى ضمان بأن المبادئ التي تم تعلمها من الرياضيات سوف تنتقل على نحو واسع وعريض قدر الإمكان.

وأطلق على تقنيات اصطلاح (الهيوريستيكا Heuristic محاولة للكشف)، وهي استراتيجيات تساعد على حل المسائل. ولقد ذهب إلى القول بوجود مقدار ضئيل من الاكتشافات في حل أية مسألة". "قد تكون مسألتك متواضعة لكنها إذا شكلت تحدياً لحب

الاستطلاع لديك، وحملت أدواتك المبدعة على العمل، وإذا استطعت حلها بالمتاح لديك. فإنك قد تعاني من التوتر، وستبتهج بلذة الاكتشاف .

ولقد اقترح بوليا طرائق البحث الموجه الآتية :

1- حاول أن تفهم المسألة، ماهية الشيء المجهول؟ ماهي البيانات ؟ ماهو الشرط ؟ ارسم شكلاً تخطيطياً، وضع مجموعة الرموز، وقم بعزل أجزاء الشرط .
2- ابتكر خطة، وحاول أن تجد الارتباطات المقيمة بين البيانات والمجهول. هل شاهدت مثلها من قبل ؟ وهل تعرف مسألة مشابهة ؟
3- باشر بتنفيذ الخطة، وقم بتفحص كل خطوة. هل تجد كل خطوة صحيحة؟ وهل تستطيع البرهنة على صحتها؟
4- انظر إلى الوراء، واختبر الحل الذي توصلت إليه، هل تستطيع فحص النتائج بطريقة أخرى ؟ هل تستطيع أن تراها على عجل ؟ وهل تستطيع استخدام النتائج، أو الطريقة في مسائل أخرى؟ (حسين محمد أبو رياش، 2008، صفحة 63)

الأسس التربوية والنفسية لاستراتيجية حل المشكلات

1- تتماشى استراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه.
2-تتفق مع مواقف البحث العلمي، لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة.
3-تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم أى مادته، وبين استراتيجية التعلم وطريقته. فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة التفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه.
4-تجعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو الباحث والمفكر والمكتشف والمجرب والعالم.

5- تثير حب الاستطلاع لدى المتعلم لما لها من أثر واضح في جعل المتعلم منشغلاً في حل الموقف المثير للشك والحيرة.

6- تركز على العمليات العقلية التي تدور في ذهن وعقل المتعلم.

7- تربط المحتوى بالمشكلات الواقعية والحياتية المختلفة مما تسهم في جعل التعليم مرتبطاً بواقع وحياة المتعلم.

8- يقوم المنهج على مواقف حياتية بعيداً عن أسلوب السرد والشرح الذي يعيد المتعلم إلى الأسلوب التقليدي في التعلم.

9- ترتكز استراتيجية حل المشكلات على النظرية المعرفية، والتي تهتم بتنمية ما. (المرجع نفسه، 65)

أنواع المشكلات

حاول بعض العلماء تصنيف المشكلات بناء على المهارات العقلية المستخدمة في حلها، ومن هذه التصنيفات التصنيف الذي وضعه جرينو **(Greeno 1978)** بناء على المهارات السيكولوجية العامة التي يحتاجها الفرد في حل كل من هذه المشكلات، فقد صنف المشكلات إلى ثلاث فئات هي:

1. مشكلات الترتيب:

يقدم للمفحوص بعض الأشياء المرتبة ترتيباً عشوائياً ويطلب منه إعادة تربط يتطلب ترتيبها وفق شروط معينة بحيث تحقق معياراً معيناً، ويمكن لهذه العناصر أن ترتب بعدة طرق إلا أن ترتيباً واحداً يكون مناسباً ويحقق المعيار المطلوب، ومن هذا النوع من المشكلات مشكلات القلب أو الإبدال (كما في إعادة ترتيب حروف كلمة مقلوبة لتشكل كلمة ذات معنى)، وعملية حل مثل هذه المشكلة يتخللها استخدام الكثير من إستراتيجيات المحاولة والخطأ، وأشار جرينو إلى المهارات التي يستخدمها الفرد أثناء حل مشكلات الترتيب، وهي كالتالي:

أ. الوصول إلى الكثير من الاحتمالات والحلول الجزئية بطلاقة ثم استبعاد غير المناسب منها واستبقاء المناسب.

ب. استدعاء أنماط حلول من الذاكرة، إذ يتم تسهيل حل الكلمات المقلوبة من خلال استدعاء كلمات مناسبة من الذاكرة.

ت. معرفة المبادئ التي تحكم البحث أو تحدده، فمثلا معرفة احتمال وجود حرفين محددين على نحو متتابع في كلمة واحدة يساعد في الوصول إلى الحل.

2. مشكلات استقراء البنية :

في هذا النوع من المشكلات يعطى المفحوصون بعض الأشياء ويطلب منهم اكتشاف العلاقة بينها، وعملية اكتشاف العلاقة تتم من خلال عملية مقارنة، إذ يتم تقديم عنصرين تربط بينهما علاقة ما وعنصر ثالث يرتبط بعنصر مجهول بعلاقة مشابهة أو مناظرة، وحل هذه المسألة يتطلب اكتشاف العلاقة بين العنصرين الأولين ثم استنتاج العنصر المجهول الذي يرتبط مع العنصر الثالث بعلاقة مشابهة، أو قد تعطى سلسلة ناقصة من العناصر التي تربط بينها علاقة معينة ويطلب من الفرد إكمالها بعنصر مجهول، وحل المسألة يتطلب اكتشاف العلاقة التي تربط عناصر السلسلة، ثم ذكر العنصر الذي يرتبط مع العناصر الأخرى بنفس العلاقة.

3. مشكلات النقل أو التحويل:

هذا النوع من المشكلات يتضمن حالة ابتدائية وحالة هدفية وسلسلة من العمليات التي تعمل على نقل الحالة الابتدائية إلى الحالة الهدفية، فهي تقدم الحالة الهدفية للفرد ولا تطلب منه الوصول إليها كما في نوعي المشكلات السابق ذكرها، وحل المكلات من هذا النوع كما يرى جرينو يتطلب مهارة التخطيط وفق طريقة تحليل الوسائل – الغايات، فالفرد يقارن الحالة الابتدائية بالحالة النهائية، ثم يحدد الفروق بينهما ويختار التحركات التي تقلل هذه الفروق وفق تلك الطريقة. (د.فخري، 2009، صفحة 222)

استراتيجيات حل المشكلات

الطريقة العلمية Scientific Methods

هي الطرق التي يستخدمها العلماء سواء في مجالات علم الحياة، أو علم الأرض، أو علم الفضاء، وهي مصممة لتحديد المشكلة وحلها بطريقة منظمة تعرف باسم الطريقة العلمية.

1. طريقة المحاولة والخطأ Trial and Error Method

تعتبر طريقة المحاولة والخطأ من أبسط الطرق المستخدمة لحل المشكلات وكما نستدل من اسم الطريقة يتم تطبيق وفحص حل واحد وإذا كانت النتيجة ناجحة تتوقف العملية، ولكن إذا لم ينجح الحل فيتم محاولة حل آخر بديل وتستمر هذه العملية مع تطبيق عدة حلول مختلفة وفحصها إلى أن نصل للحل الناجح، إن تطبيق هذه الطريقة قد يكون مستهلكاً للوقت، لأنه لا توجد بالضرورة نتائج منطقية للحلول التي تتم محاولتها.

2. طريقة البدائل Substituation Method

هذه الطريقة مشابهة لطريقة المحاولة والخطأ، وهي مفيدة عندما تكتشف مشكلة في نظام معقد إلى حد ما، وهناك دليل على وجود مكون أو مركب واحد في النظام به خطأ أو عيب، ويتم تحديد المشكلة بتحديد هذه المكونات أو المركبات، وتكمن طريقة البدائل في حل المشكلات بإحلال مكون صالح للعمل بدلاً من المعطوب، وإذا لم ينجح يتم إرجاع المكون الأصلي إلى النظام واستبدال المكون الثاني، وهكذا إلى أن يعود النظام للعمل بطريقته الطبيعية، وتعمل طريقة البدائل جيدا إذا وجد عيب في مكون واحد من النظام، ولكن إذا كان هناك عدد أكبر من المكونات المعيبة فيجب مضاعفة عملية البدائل المفترض تنفيذها مرتين أو ثلاث مرات.

3. التفكير الجانبي وحل المشكلاتLateral Thinking and problem Solving

يشير المفكر **ادوارد دي بونو** إلى أن مصطلح حل المشكلات يفترض وجود مشكلة ما يجب الاستجابة لها وأنه يمكن حلها ، وهذا الافتراض يقلل من المواقف التي لا توجد بها مشكلات، أو المشكلات التي لا يمكن حلها، ويعتبر التفكير حول جعل المواقف الجيدة التي لا توجد بها مشكلة إلى مواقف أفضل منطقياً وأحياناً لا يمكن حل المشكلة عن طريق إزالة المسبب.

قد نحتاج إلى حل المشكلة ليس بإزالة السبب فقط، لكن برسم الطريق إلى الأمام وإن ضل السبب في مكانه".

إن التفكير الجانبي هو فن الرؤية خارج المنظر المألوف لشيء ما والقدرة على تصور ما يمكن أن يرتبط به، ومن خلال إعداد قائمة موسعة للأشياء التي يمكن أن ترتبط بهذا الشيء فإننا حينها نبدأ العملية الإبداعية، إن القيام بعملية عصف ذهني حول مثل هذه القائمة يفتح عقولنا نحو إمكانيات أبعد من تلك الظاهرة أمامنا، وإن اختيار طرق أصيلة لتلبية حاجة ما ينطوي في أغلب الأحيان على تفكير جانبي. (د.فخري، 2009، صفحة 229)

معيقات استخدام إستراتيجية حل المشكلات

تشترك عدة عناصر في إعاقة استخدام استراتيجية حل المشكلات تشمل كلا من:

- المعلم.
- الطالب.
- المنهاج الدراسي.
- البيئة المدرسية.

- **المعلم:** يعد المعلم عنصرا أساسيا لنجاح حل المشكلات، لأن المعلم الذي يتبنى استراتيجية حل المشكلات كأسلوب في تدريسه يكون فاعلا في الغرفة الصفية، ولكن عندما لا يقتنع المعلم بهذا الأسلوب فإن نواتج التعلم تكون ذات مستوى متدني. كما أن العديد من المعلمين يمتنعون عن استخدام هذه الاستراتيجية لأنها تحتاج إلى وقت طويل أثناء تنفيذ الموقف التعليمي إضافة إلى أن المعلم مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد.

يعد سرد هذه المبررات السابقة غير كاف لإعطاء المعلم المبرر لإهمال هذه الاستراتيجية، وحتى لا يصل المعلم بطلبته إلى هذا المستوى عليه مراعاة الآتي:

- استخدام حل المشكلات في الموضوعات التي يكون حل المشكلات هو الأمثل لتدريسها.
- توجيه الطلاب التوجيه السليم نحو حل المشكلات.
- توجيه الأسئلة التي تساعد الطلاب وتثير تفكيرهم.
- حرص المعلم على استخدام الطالب لقدراته ومهارته في عملية حل المشكلات.
- إلمام المعلم الكافي بمهارات حل المشكلات، وطرق ضبط النظام الصفي.
- **الطالب:**

يحتاج استخدام هذا الأسلوب (استراتيجية حل المشكلات) إلى قدرات من الطلبة تمكنهم على التعلم من خلال بذل مزيد من الجهد والتعب في سبيل الوصول إلى حل مقبول للمشكلة، وبذلك يرى بعض التربويين أن استخدام استراتيجية حل المشكلات غير ناجح ولا يعطي النتائج المرجوة وخاصة للطلبة الذين يمتازون بالخصائص الآتية:

- بطيئي التعلم.
- الذين لا يمتلكون خلفية سابقة عن الموضوع.
- الذين لا يمتلكون المهارات الأساسية لحل المشكلات.

المنهاج الدراسي:

يقدم المعلمون أعذاراً كثيرة عند استخدامهم هذه الاستراتيجية لأن المعلم مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد، ورغم ذلك هذا لا يعطي المعلم المبرر لإهمال هذه الاستراتيجية إذ يمكن استخدامها في الحالات الآتية:

- تدريس المواضيع التي يحتاج تنفيذها وقتاً طويلاً في توزيع المنهج (الخطة).
- تدريس الموضوعات التي لها علاقة مباشرة بحياة الطالب، من خلال تقديم مشكلات حياتية معاصرة بحاجة إلى الحل.
- الانشطة التعليمية القائمة على البحث والتجريب.
- **البيئة التعليمية:**

يتطلب استخدام هذه الاستراتيجية توفر العديد من الأدوات والمواد، منها الآتي:

- البيئة الصفية من طاولات ومقاعد وأجهزة حاسوب، بحيث تسهم في نجاح استخدام حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية.
- المواد والأدوات الضرورية لإجراء الأنشطة واختبار الأفكار .
- الأدوات المخبرية والمكتبية للبحث والاكتشاف. (رافع النصير الزغلول، 2007، صفحة 300)

أخطاء في حل المشكلات

وصنّفا هذه الأسباب ضمن خمس فئات رئيسية على النحو التالي:

أولاً : عدم الدقة في قراءة المشكلة

1. عدم التركيز على فهم المعنى: وتعني عدم اختبار الذات في التوصل إلى فهم واضح.
2. القراءة السريعة على حساب الاستيعاب.
3. إسقاط بعض الكلمات نتيجة عدم القراءة المتأنية .

4. إسقاط بعض الأفكار نتيجة عدم القراءة المتأنية
5. عدم الإعادة عندما تكون المسألة صعبة.

ثانياً : عدم الدقة في التفكير

1. التسرع في التفكير وعدم إعطاء الدقة الأولوية القصوى .
2. عدم تنفيذ العمليات بدقة أو قصور الملاحظة .
3. عدم الاتساق بتفسير الكلمات أو تنفيذ بعض العمليات العقلية .
4. عدم التأكد من بعض الاجابات أو الاستنتاجات وعدم تقويم الحل .
5. عدم التأكد من أن القاعدة المستخدمة في الحل أو عدم التأكد بأن الإجراءات مناسبة .
6. السرعة في العمل مما يؤدي الى الوقوع في الخطأ .
7. عدم التصور البصري لما تم وصفه في السياق .
8. التسرع في الوصول إلى استنتاجات قبل الوصول إلى أفكار كافية .

ثالثاً : الضعف في تحليل المسألة

1. عدم تجزيء المسألة إلى أهداف جزئية .
2. عدم البناء على المعرفة والخبرة السابقة في فهم الأفكار غير الواضحة وعدم محاولة ربط المسألة بالواقع للمساعدة في توضيح المشكلة .
3. القفز عن المعاني والمفردات غير المألوفة والاكتفاء بالفهم غير الدقيق للمسألة .
4. عدم التعبير عن الكلمات والأفكار غير الواضحة بكلمات خاصة لمن يحل المشكلة .
5. عدم استخدام القاموس إذا لزم الأمر .
6. عدم بناء تمثيلات عقلية للأفكار الواردة في السياق .
7. عدم تقويم الحل او التفسير من حيث المعقولية وعلى ضوء الخبرات السابقة .

رابعاً : نقص المثابرة

1. إجراء محاولات قليلة لحل المشكلة بسبب عدم ثقة الفرد بنفسه وعدم قدرته على التعامل مع المشكلة واقناع نفسه بالتالي بأن التفكير المنطقي غير مناسب لحل هذه المشكلة، ويحدث ذلك عندما يبدأ بالحل وهو مضطرب أو عندما يتعامل مع المشكلة بتوتر.
2. القفز إلى الإجابة بشكل سريع معتمداً على الانطباع أو الأحاسيس الشخصية المتعلقة بالحل الصحيح ، ثم القيام بمحاولات سطحية للوصول إلى هذا الحل.
3. اللجوء الى الحل الآلي دون تفكير.
4. التفكير بالمسألة بطريقة جزئية ثم القفز إلى استنتاجات.

خامساً : الفشل في التفكير بصوت مرتفع

إذ إن الحديث إلى الذات أثناء عملية التفكير بالحل تكون مفيدة جداً وتساعد في توضيح خطوات الحل وتحافظ على تسلسل الأفكار لدى الفرد. (رافع النصير الزغلول، 2007، صفحة 304)

خلاصة الفصل:

ومن هذا الأخير نستخلص بأن حل المشكلات أحد أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهي تعني إيجاد طريقة لتخطي صعوبة ما، أو الدوران حول عقبة أو تحصيل هدف غير ميسور المنال، وأن المشكلات تتفاوت في درجة صعوبتها، كما أن صعوبة المشكلة تختلف من فرد لآخر فقد تبدو مشكلة ما بالنسبة إليك تافهة ولكنها بالنسبة لطفل في المرحلة الابتدائية في غاية الصعوبة.

الفصل الرابع:

التناول الإجرائي الأول

أولا: إجراءات البحث

- منهج البحث
- عينة ومكان إجراء البحث
- وسائل البحث

ثانيا: اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس بعد التروي والاندفاع

ثالثا: اختبار حل المشكلات

تمهيد

تتوقف صحة وموضوعية النتائج التي يتحصل عليها الباحث على دقة الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة، ومدى تمكنه من التطبيق الصحيح لتلك الإجراءات والأساليب.

من هذا المنطلق، وبعد تطرقنا في الفصول السابقة للمشكلة محل الدراسة وإطارها النظري، سيتم في هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية المتبعة، وذلك من خلال عرض منهج الدراسة، وثم نتناول عينة ومكان إجراء هذه الدراسة، وأهم الوسائل المستخدمة للحصول على النتائج، لنقدم بعد ذلك الاختبار، وكذا الخصائص السيكومترية للاختبار، لنعرض في الأخير نتائج التناول الإجرائي الأول ونحللها.

1. إجراءات البحث:

1.1. منهج البحث:

يعبر المنهج في البحث العلمي عن "أسلوب التفكير والعمل الذي يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة". (عليان وغنيم: 2000 :33)

وتختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه. (بوحوش، الذنيبات: 1995: 92)

وفي هذه الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي الذي يعتبر "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع المعلومات المقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (سلاطنية والجيلاني: 2004 :164)

وبصورة أكثر تحديدا، تم إتباع المنهج الوصفي بأساليبه الاستكشافي، العلائقي والفارقي، باعتبار أن الدراسة التي بين أيدينا تهدف إلى استكشاف مستوى قدرة تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي على حل المشكلات، إلى جانب التعرف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وحل المشكلات إضافة إلى دراسة الفروق بين التلاميذ المتروين والمندفعين وبين الذكور والإناث تبعا لمتغيرات الدراسة.

2.1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية لإنجاز أي بحث علمي إذ تعد "أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث". (محي الدين : 1995: 48)

عليه، وقبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية تم القيام بدراسة استطلاعية مطبقا فيها اختبار تزاوج الأشكال الذي أعده الفرماوي (1985) على عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي قوامها 30 تلميذ بهدف التأكد من وجود الظاهرة والوقوف على الخصائص السيكومترية، وكذلك تطبيق اختبار حل المشكلات للوقوف على وضوحها والزمن المحدد لحلها، وأيضا حساب معاملات الصعوبة والسهولة والخصائص السيكومترية للاختبار، وفي الأخير الوقوف على الصعوبات التي قد تصادف الباحثة من أجل تفاديها وتصحيح خطوات البحث لإجراء الدراسة الأساسية.

3.1. عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

1.3.1. مجتمع الدراسة: يعرف مجتمع الدراسة في البحث العلمي على أنه مجموعة كبيرة ومحددة من الأفراد أو العناصر التي تمتلك صفة مشتركة واحدة أو أكثر، تحدد هذه الصفة بواسطة معايير أخذ العينة التي وضعها الباحث. ويمثل مجتمع الدراسة التركيز الرئيسي للبحث العلمي، بحيث يسعى الباحث للحصول على المعرفة أو المعلومات عنه. وبناءا على ذلك يجب على الباحث تحديد مجتمع الدراسة في بداية البحث.

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي البالغ عددهم 90 تلميذ (ذكور وإناث) من مدرسة قارة بن مالك خلال الموسم الدراسي 2024/2023.

2.3.1. عينة الدراسة: هي مجموعة جزئية يختارها الباحث العلمي من مجتمع البحث بحيث تعبر عنه وتحمل نفس خصائصه، ويكون الهدف من اختيارها الحصول على بيانات ومعلومات ترتبط بمجتمع الدراسة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وكل التلاميذ كان لهم حرية الاختيار، من خلال وضع قصاصات داخل علبة وانتقاء أفراد العينة التي بلغ عددها 30 تلميذ 15 منهم إناث و15 ذكور.

جدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
عدد التلاميذ	15	15	30

وتم اختيار العينة الأخيرة بعد استخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة وحساب متوسطات الزمن وعدد الأخطاء ومن ثم تم تقسيم العينة إلى قسمين: المتروين، المندفعين.

وتشير معظم البحوث حول هذا الأسلوب المعرفي أن المجموعتين الأخيرتين لا تمثل سور 25% من أفراد عينة أي دراسة. (الفرماوي، 2009: 93)

كما استبعد كاجان (Kagan) المجموعة الثالثة والرابعة في دراساته لأنهما لا يمثلان جزءا كبيرا من البنية الأساسية لأفراد تحليل العينة.

ووفقا لهذا الأساس اختارت الباحثة مجموعة المتروين ومجموعة المندفعين كعينة نهائية للبحث، حيث أصبح عدد أفراد العينة من المندفعين والمتروين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (04) يبين توزيع العينة النهائية حسب الأسلوب المعرفي والجنس

الجنس / الأسلوب	عدد التلاميذ
المتروين	16
المندفعين	14
المجموع	30

4.1. مكان إجراء البحث:

تم تطبيق هذه الدراسة في المؤسسة التربوية مدرسة قارة بن مالك بدائرة عين بوسيف ولاية المدية.

5.1. أدوات تحليل اختبار تزاوج الأشكال المألوفة:

إن الدراسة الحالية تقوم بدراسة الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي بمدرسة قارة بن مالك دائرة عين بوسيف، وبعد مسح شامل للوسائل المتوفرة لقياس المتغيرات موضع الدراسة، تم تحديد بعض المقاييس المناسبة لقياس المتغيرات، لذلك اقتضت طبيعة الدراسة استخدام الأدوات التالية:

- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة للفرماوي 1985م لقياس الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).
- اختبار حل المشكلات.

2. اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس بعد التروي والاندفاع:

في هذا التناول سنقوم بتقديم اختبار تزاوج الأشكال المألوفة وإيجاد الخصائص السيكومترية له للتأكد من مدى صلاحية هذه الأداة في تحقيق غرض الدراسة وضبط المتغيرات من خلال تقسيم العينة حسب الأسلوب المعرفي إلى مجموعة التلاميذ المندفعين ومجموعة التلاميذ المتروين، ثم عرض النتائج.

1.2. تقديم الاختبار:

- **وصفه:**

يعتبر هذا الاختبار صورة جديدة من اختبار مطابقة الأشكال المألوفة (MFFT)، والذي أعده كاجان (1964م) والذي كان الاختبار الأوحد لقياس هذا البعد، حيث كان يقيس متغيرين حساسين لهذا البعد هما الزمن الذي يمر على المفحوص قبل الاستجابة الأولى للأشكال البديلة، سواء كانت هذه الاستجابة صحيحة أم خاطئة، وتسمي بفترة كمون الاستجاب Latency، والمتغير الآخر هو عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سبيل الوصول للحل الصحيح وتعبر عن الدقة Accuracy. وقد قام الفرماوي بإعادة بناء الاختبار ليلائم البيئة المصرية، وقد أطلق على هذه الصورة للاختبار اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ذو المفردات العشرين تميزاً له عن الصورة الأصلية لاختبار كاجان، ورمز لهذا الاختبار ت.أ. م (20). (الفرماوي، 1985م)

- **الأدوات:**

يتكون الاختبار من 22 مفردة لأشكال مألوفة في الحياة والمفردتين الأولين فيه (الرجل العجوز والكتاب) هما لتدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار، وذلك قبل البدء في أخذ نتائج على المفردات الأخرى. وتتكون كل مفردة من تسعة أشكال، شكل يوجد بمفرده على الصفحة اليمنى، ويسمى بالشكل المعياري، وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى وتسمى بالبدائل، والبدائل تشبه الشكل المعياري، ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ماعدا شكل واحد منها، فإنه لا يحتوي على أي اختلاف عن الشكل المعياري، وهو ما يسمى بالإجابة الصحيحة، والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه في كل مفردة. هذا ويختلف مكان أو رقم الإجابة الصحيحة في كل مفردة عن المفردة الأخرى لخلق نوع من

العشوائية والتي لا تعطي للمفحوص نوعاً من سهولة الوصول إلى الإجابة الصحيحة مما يؤثر على دقة النتائج.

قد أعد الفرماي ورقة إجابة تحتوي على بيانات المفحوص الشخصية وأماكن لرصد درجة المفحوص على كل من متغير الكمون وعدد الأخطاء. وأيضاً تحتوي على أرقام الإجابات الصحيحة لسهولة معرفتها بواسطة الفاحص مع العلم بأن ورقة الإجابة لا يطلع عليها المفحوص.

- **تعليمات الاختبار:**

يوفر الفاحص مكانا مريحا للمفحوص ويساعد على تركيزه في الإجابة ويقوم بتدريبه على عمل الاختبار وذلك على المفردتين الأولى والثانية (الرجل العجوز والكتاب) ثم يطلب منه البدء في الإجابة على مفردات الاختبار الرئيسية بحيث يختار في كل مفردة البديل الذي يشبه الشكل المعياري تماما دون اختلافات على أن تعرض المفردة بكل مكوناتها على المفحوص مرة واحدة وليست متفرقة عند بدء المفحوص في النظر إلى البدائل وعلى الفاحص أن يبدأ في تسجيل الوقت الذي يستغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى، وذلك بواسطة ساعة إيقاف، سواء كانت الاستجابة الأولى صحيحة أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة فيطلب من المفحوص أن ينتقل إلى المفردة التالية، وذلك دون تدوين أي خطأ عليه. أما إذا كانت الاستجابة خاطئة يطلب منه أن يحاول مرة ومرة إلى أن يشير إلى الشكل المطابق للشكل المعياري مع حساب عدد الأخطاء وعادة فإن أقصى عدد من الأخطاء يرتكبها المفحوص في أي مفردة سبع أخطاء. (الفرماي، 1994م)

- **نتيجة الاختبار:**

تشمل النتائج في ورقة الإجابة مع الفاحص أيضاً بيانات المفحوص ويجمع عدد الأخطاء التي ارتكبها المفحوص في كل المفردات، وكذلك الزمن الذي استغرقه وعلى

أساس متوسط درجات زمن كمون الاستجابة لكل أفراد العينة ومتوسط عدد الأخطاء لديهم يمكن للفاحص تصنيف العينة إلى أربع مجموعات هي:

- **مجموعة المترويين:** وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط.
- **مجموعة المندفعين:** وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط.
- **مجموعة بطيء/غير دقيق:** وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط.
- **مجموعة سريع/مع الدقة:** وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط.

عرض وتحليل نتائج الاختبار:

- **عرض وتحليل نتائج اختبار تزاوج الأشكال:**

في الجدول رقم (05) نعرض نتائج اختبار تزاوج الأشكال في زمن الاستجابة وعدد الأخطاء حسب الجنس.

جدول رقم (05): يوضح نتائج اختبار تزاوج الأشكال المؤلوفة في زمن الاستجابة وعدد الأخطاء

الذكور			الإناث		
عدد الأفراد	زمن الاستجابة	عدد الأخطاء	عدد الأفراد	زمن الاستجابة	عدد الأخطاء
1	32.45	10	1	46.52	16
2	37.52	15	2	52.46	21
3	41.05	13	3	54.87	25
4	65.66	22	4	65.44	31
5	43.87	16	5	50.09	29
6	52.45	20	6	72.45	33
7	47.98	14	7	36.00	10
8	51.35	12	8	42.97	15
9	45.54	14	9	41.03	12
10	42.55	11	10	75.62	36
11	70.12	23	11	68.77	30
12	68.43	19	12	57.88	27
13	28.68	7	13	73.59	29

14	34.72	9	14	27.06	12
15	69.99	21	15	32.84	14
المتوسط	48.82	15.06	المتوسط	53.17	22.66

تحليل نتائج اختبار الأشكال المؤلوفة:

من خلال ملاحظتنا لقيم الجدول الخاصة بنتائج اختبار تزاوج الأشكال المؤلوفة في بعدي الاستجابة وعدد الأخطاء نلاحظ أن متوسط زمن الإستجابة بالنسبة للتلاميذ لكلا الجنسين (**48.82 – 53.17**) جاء أكبر من متوسط الكمون بالنسبة لمتوسط العينة (51.03)، كما أن متوسط عدد الأخطاء بالنسبة للتلاميذ لكلا الجنسين (15.06 – 22.66) جاء أقل من متوسط عدد الأخطاء بالنسبة لمتوسط العينة (26.41).

أما بالنسبة للجنسين فنلاحظ أن متوسط زمن الاستجابة بالنسبة للإناث (53.17) جاء أكبر من متوسط زمن الاستجابة بالنسبة للذكور (48.82)، ومتوسط عدد الأخطاء بالنسبة للإناث (22.66) جاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء بالنسبة للذكور (15.06).

3. اختبار حل المشكلات:

في هذا الاختبار ستقوم الباحثة بناء أداة لقياس القدرة على حل المشكلات اعتمادا على توجيه الأستاذ المشرف، وهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن التلاميذ من مهارات حل المشكلات، ويتكون الاختبار من 19 مشكلة، وفي هذا الاختبار تم حساب معامل الصعوبة والسهولة لكل مشكلة.

- **المحددات الخاصة بعينة الدراسة عند انتقاء المشكلات:**

بما أن البحث خاص بعينة من التلاميذ فوجدت الباحثة أن تختار المشكلات التي تتماشى مع طبيعة العينة بحيث تكون لها علاقة بالمستوى التعليمي والفكري للتلميذ، دون الالتفات إلى المشكلات الاجتماعية أو الاقتصادية أو مشكلات معقدة تشتت انتباه التلميذ.

- **محددات خاصة بالمشكلات:**

في انتقاء المشكلات تقيدت الباحثة بمحددات اقترحها الباحثين العاملين في مجال حل المشكلات من أمثال Ray (1995)، Ganie (1970)، John (1957)، ونذكر المحددات التالية:

- ✓ أن تنطوي المشكلات على الحد الأدنى من المعلومات اللازمة للحل.
- ✓ أن تكون المشكلات جديدة على التلميذ حتى يمكن استبعاد أثر الألفة بالمشكلات السابقة إلى أقل حد ممكن.
- ✓ أن تثير هذه المشكلات نوع من التحدي للفرد كما تستشير لديه التفكير الانتاجي.
- ✓ يجب أن تمثل عينة المشكلات المنتقاة أكبر عدد من العمليات المعرفية المستخدمة في حل المشكلات (الانتباه، التركيز، التفكير، تحديد المفاهيم...).

ووفقا لهذه المعايير تم انتقاء 19 مشكلة متنوعة عرضت على مجموعة من المحكمين والأساتذة للنظر في مدى ملائمتها لسن التلميذ.

1.3. التطبيق الأولي للأداة:

لقد تم التطبيق الأولي لهذه الأداة على مجموعة من التلاميذ بلغت 30 تلميذ، بهدف رصد ردود أفعال التلاميذ حول المشكلات من ناحية صعوبة المشكلات وعدم فهم بعضها

واقتراح صياغة أخرى، وأيضا الوقوف على سلاسة اللغة والألفاظ ومدى فهم التعليمات والزمن الذي يتطلبه الأداة.

كما قسمت الباحثة العينة إلى مجموعات صغير حتى تتمكن من السيطرة عليها وتفادي التشويش والغش.

وتوصلت الباحثة من خلال التطبيق الأولي إلى أن هناك مشكلات صعبة تحتاج إلى تعديل.

2.3. تحليل مفردات الاختبار:

نقصد بمعاملة الصعوبة نسبة التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة، أما معامل السهولة فهو 1- معامل الصعوبة ويتم حسابهم وفق المعادلات التالية:

معامل صعوبة المشكلة = عدد الإجابات الصحيحة/ العدد الكلي للتلاميذ

معامل سهولة المشكلة = 1 – معامل صعوبة المشكلة

والعينة المرجعية التي اعتمدها هي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، والقيم المرجعية المتعارف عليها لمعامل الصعوبة لقبول المشكلة هي (0.40 – 0.60)، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح معامل الصعوبة والسهولة للمشكلات المستخدمة

المشكلة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	المشكلة	معامل الصعوبة	معامل السهولة
مشكلة 01	0,6	0,4	**مشكلة 11**	0,475	0,525
مشكلة 02	0,575	0,425	**مشكلة 12**	0,6	0,4
مشكلة 03	0,55	0,45	**مشكلة 13**	0,4	0,6

مشكلة 04	0,575	0,425	**مشكلة 14**	0,6	0,4
مشكلة 05	0,6	0,4	**مشكلة 15**	0,575	0,425
مشكلة 06	0,575	0,425	**مشكلة 16**	0,55	0,45
مشكلة 07	0,6	0,4	**مشكلة 17**	0,6	0,4
مشكلة 08	0,375	0,625	**مشكلة 18**	0,4	0,6
مشكلة 09	0,375	0,625	**مشكلة 19**	0,6	0,4
مشكلة 10	0,4	0,6			

من خلال نتائج الجدول نجد 13 مشكلة قد حققت معامل الصعوبة المرجو، والتي تقع قيمته بين (0.40 – 0.60)، والست مشكلات الأخرى تصنف ضمن المشكلات الصعبة جدا وهي المشكلة رقم 8، 9، 10، 11، 13، 18.

الفصل الخامس: التناول الإحصائي

- عرض وتحليل نتائج الدراسة
- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
- مناقشة عامة للنتائج

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية على عينة الدراسة و تفريغ النتائج التي أسفرت عنها ومعالجتها إحصائيا، سيتم من خلال هذا الفصل استقراء المعطيات المتحصل عليها والإجابة على تساؤلات البحث من خلال عرض نتائج الفرضيات الأربع حسب ترتيبها.

قصد الوصول إلى فهم أعمق لتلك المعطيات والأرقام، فإننا سنحاول من خلال هذا الفصل أيضا الربط بين الجوانب النظرية والامبريقية للبحث عن طريق مناقشة وتفسير أهم النتائج التي أسفر عنها.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والقدرة على حل المشكلات"، ولاختبار مدى تحقق هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط "معامل بيرسون" بين بعدي الأسلوب المعرفي (زمن الاستجابة/عدد الأخطاء) والقدرة على حل المشكلات، ويوضح الجدولين رقم (07) و (08) النتائج المسجلة:

جدول رقم (07): يبين نتائج معامل الارتباط بين زمن الاستجابة والقدرة على حل المشكلات

Correlations

		زمن.الإستجابة	حل.المشكلات
زمن.الإستجابة	Pearson Correlation	1	-,627*
	Sig. (2-tailed)		,012
	N	15	15
حل.المشكلات	Pearson Correlation	-,627*	1
	Sig. (2-tailed)	,012	
	N	15	15

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتبين من الجدول رقم (07) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين زمن الاستجابة والقدرة على حل المشكلات بلغت (1) وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، وهذه

القيمة تدل على وجود علاقة طردية بينهما، أي كلما زاد زمن الاستجابة زادت درجة القدرة على حل المشكلات.

جدول رقم (08): يبين نتائج معامل الارتباط بين عدد الأخطاء والقدرة على حل المشكلات

		حل.المشكلات	عدد.الأخطاء
حل.المشكلات	Pearson Correlation	1	-,563*
	Sig. (2-tailed)		,029
	N	15	15
عدد.الأخطاء	Pearson Correlation	-,563*	1
	Sig. (2-tailed)	,029	
	N	15	15

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

كما يتبين من الجدول رقم (08) أن معامل بيرسون بين عدد الأخطاء والقدرة على حل المشكلات يظهر سالبا حيث بلغ (0.563-) وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، وهو ما يدل على العلاقة العكسية بين عدد الأخطاء المرتكبة في اختبار الأشكال المألوفة والقدرة على حل المشكلات، أي كلما زاد عدد الأخطاء نقصت القدرة على حل المشكلات.

3.1. عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع)".

إن قياس الأسلوب المعرفي يكون من خلال قياس بعديه (زمن الاستجابة وعدد الأخطاء) على مقياس تزاوج الأشكال المألوفة وبالتالي ستعرض الفروق في البعدين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في زمن الاستجابة في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب الفروق باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في بعد زمن الاستجابة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (09): يبين نتائج الاختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في زمن الاستجابة لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة

	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت المجدولة	مستوى الدلالة
الذكور	15	49.68	13.25	28	−0.67	2.04	0.05
الاناث	15	53.17	15.60				

يتبين من خلال الجدول رقم (09) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي، إذ أن قيمة ت المحسوبة (0.67−) أقل من قيمة ت المجدولة (2.04) عند مستوى دلالة 0.05، وذلك لأن متوسط زمن الاستجابة عند الذكور بلغ (49.68) أقل من متوسط الزمن بالنسبة للإناث الذي بلغ (53.17).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عدد الأخطاء في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب الفروق باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في بعد عدد الأخطاء والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (10): يبين نتائج الاختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في عدد الأخطاء لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة

	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت المجدولة	مستوى الدلالة
الذكور	15	15.06	4.97				
الاناث	15	22.66	8.78	28	−3.35	2.04	0.05

يتبين من خلال الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عدد الأخطاء لاختبار تزاوج الأشكال المألوفة، حيث أن قيمة ت المحسوبة (3.35−) أقل من قيمة ت المجدولة (2.04) عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الإناث وذلك لكون متوسط الإناث (22.06) أكبر من متوسط الذكور (15.06).

3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات".

ولاختبار مدى تحقق هذه الفرضية تم حساب قيمة " ت " ويبين الجدول رقم (23) قيمة ودلالة الفروق المسجلة:

جدول رقم (11): يبين نتائج الاختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت المجدولة	مستوى الدلالة
الذكور	15	7	2.39	28			
الاناث	15	8.86	2.53		−2.11	2.04	0.05

يتبين من خلال الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي، إذ أن قيمة ت المحسوبة (2.11−) أقل من قيمة ت المجدولة (2.04) عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الإناث وذلك لكون متوسط الإناث (8.86) أكبر من متوسط الذكور (7).

2. مناقشة وتفسير النتائج:

نتعرض فيما يلي إلى مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة على أساس الخلفية النظرية لموضوع الأساليب المعرفية وحل المشكلات واستنادا إلى ما أمكننا الاطلاع عليه من دراسات سابقة التي تناولت نفس الموضوع أو فرضية من فرضياته.

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت نتائج الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي (التروي / والاندفاع) والقدرة على حل المشكلات.

1-وجود علاقة ارتباطية طردية بين زمن الاستجابة والقدرة على حل المشكلات أي كلما زاد زمن الاستجابة كلما زادت القدرة على حل المشكلات.

تفسر هذه النتيجة بأن التلميذ كلما أخذ الوقت الكافي للتفكير والتأمل والتركيز والفحص الجيد للبدائل المتاحة، أي كلما زاد وقت الاستجابة كلما زاد احتمال الحصول على الإجابة الصحيحة وزيادة القدرة على حل المشكلات لديه وهذه الخاصية من خصائص التلاميذ المتروين.

قد جاءت هذه النتيجة فى ضوء خصائص الطلاب المندفعين والمتروبين، حيث أن الطلاب المترووون يفضلون الفحص الدقيق للمعلومات الموجودة بداخل المشكلة وبالتالي يستغرقون وقتا أطول فى الاستجابة ويرتكبون عددا أقل من الأخطاء، بينما يفضل المندفعون النظرة الكلية للمشكلة، وبالتالي يستغرقون وقتا أقل فى الاستجابة ويرتكبون عددا أكبر من الأخطاء (Tiedman, 1996, 212, Messick, 1996, 172).

2-وجود علاقة ارتباطية عكسية بين عدد الأخطاء المرتكبة والقدرة على حل المشكلات أي كلما زاد عدد الأخطاء المرتكبة كلما نقصت القدرة على حل المشكلات.

تفسر هذه النتيجة بأن ارتكاب عدد كبير من الأخطاء في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة يدل على نقص التركيز والتسرع لإعطاء الحل دون استخدام القدرات الفكرية والمعرفية الكاملة، أي عدم أخذ الوقت اللازم في الفحص والتفكير مركزا على بدائل الحلول هذا ما يؤدي التلميذ إلى إعطاء إجاب عشوائية وابتعاده عن الحل الصحيح وبالتالي وقوعه في عدد أكبر من الأخطاء وهذا ما ينعكس سلبا عليه في القدرة على حل المشكلات.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

ونصت الفرضية الثانية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع)".

1-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في زمن الاستجابة في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

وتفسر هذه النتيجة بوجود فروق دالة إحصائيا في زمن الاستجابة بين الجنسين بالنسبة للأسلوب المعرفي لصالح الإناث، أي أن الذكور أكثر تسرع من الإناث في الإجابة، أي أن الذكور يسرعون في إصدار النتيجة فيصنفون ضمن المندفعين أما الإناث يتأخرون في إصدار النتيجة فيصنفون ضمن المتروين.

ولا يوجد من الدراسات السابقة ما يؤيد هذه النتيجة أو ما يرفضها.

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عدد الأخطاء في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

وتفسر هذه النتيجة بأن كلا الجنسين يمكن أن يتسرع فيقع في الكثير من الأخطاء، ولكن الذكور أكثر وقوعا في الأخطاء عكس الإناث اللواتي أصبن في الإجابة أكثر.

وجاءت هذه النتيجة معاكسة لنتيجة الصراف (1986) التي توصلت إلى أن الذكور أقل وقوعا في الأخطاء، عكس الإناث اللواتي وقعن في أخطاء كبيرة.

أي أن الفروق الجنسية أظهرت أثر في الأسلوب المعرفي (التروي/ والاندفاع)، بحكم أن الذكور أكثر تسرع من الإناث، فيقعون في الأخطاء.

نستطيع أن نقول بأن الأسلوب المعرفي (التروي / والاندفاع) في مرحلة الطفولة أن الإناث يتميزن بالتروي عكس الذكور الذين يتميزون بالإندفاع، ويذكر دسوقي (1995) أن هذه الفروق تختفي في مرحلة المراهقة والشباب.

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات".

يمكن تفسير ذلك بأن الإناث لهن الرغبة في تأكيد الذات أمام الذكور من خلال الإصرار على المنافسة والتفوق والنجاح ومحاولة الحصول على نتائج أفضل من الذكور لاعتقاد الإناث أن يمكن أن يحصلن على مكانة اجتماعية عن طريق التفوق.

يشير الديدي (2002: 189) أن الإناث يتميزن بقوة الحدس ودقة الملاحظة والتفكير الذي يتناول الأشياء في تفاصيلها، فهن دوما يبحثن عن الحلول عبر فحص مختلف جزيئات الموقف.

كما أن الإناث عكس الذكور يمكثن في المنزل فترة طويلة وهذا ما يساعدهن في قضاء وقت أطول للمراجعة وحل التمارين والمنازل أي زيادة التركيز أكثر من الذكور الذين يقضون معظم الوقت في الخارج.

ضف إلى ذلك الواقع التعليمي في المؤسسات التربوية الذي يؤكد أن الإناث على مراحل متقدمة من الذكور خاصة في الاختبارات الرسمية.

جاءت هذه الدراسة مؤيدة لدراسة الصراف (1986) التي أثبتت أن الطلبة الذكور وقعوا في الكثير من الأخطاء من الطلبة الإناث في اختبار القدرة على حل المشكلات.

3. مناقشة عامة للنتائج:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة حول موضوع الدراسة الحالية، وما تم التوصل إليه من تطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة واختبار القدرة على حل المشكلات بهدف بحث العلاقة بين هذين المتغيرين ومن خلال تفسير كل فرض من فروض الدراسة توصلنا إلى النتائج التالية:

- النتيجة الأولى بينت وجود علاقة طردية بين الأسلوب المعرفي (التروي/ والاندفاع) والقدرة على حل المشكلات في بعدي زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، فكانت العلاقة طردية بين زمن الاستجابة والقدرة على حل المشكلات ونفسر هذا بأن كلما كان الوقت كافي كلما استطاع التلميذ تفحص الحلول بدقة، كما يزيد انتباه وتركيز التلميذ أكثر لمختلف الحلول وإعادة مراجعة الحلول.

هذه النتيجة توافق نتائج الباحثين كاجان (1964) Kagan وميسر (1976) وميسك (1984) حول هذا الموضوع، وهو أن هناك علاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/ والاندفاع) وبين حل المشكلات.

- تعبر النتيجة الثانية على أن عامل الجنس يؤثر في الأسلوب المعرفي أي أن الذكور أكثر تسرعا وأكثر وقوعا في الأخطاء من الإناث، وهذا ما يؤكد أن الذكور أكثر اندفاعا من الإناث في الاستجابة، وهذا يعود إلى أن الإناث يركزن في الاختبار أكثر من الذكور ويأخذن الوقت الكافي في إعطاء الحل لأملهن في التفوق والحصول على نتائج أفضل.
- أما النتيجة الثالثة والأخيرة بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في القدرة على حل المشكلات، وأن الإناث تفوقن في القدرة على حل المشكلات، فيعود إلى أن الإناث دائما تكون لهن الرغبة في التفوق وتأكيد الذات وهذا ما يدفعهن إلى الاجتهاد والنجاح، وهذا الأخير يمنحها المكانة الاجتماعية التي تصبو إليها.

الخاتمة

الخاتمة

إن الهدف من إجراء هذه الدراسة هو استكشاف مستوى قدرة تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي على حل المشكلات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)، إلى جانب دراسة تأثير بعض المتغيرات الوسيطية كالفروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي وفي القدرة على حل المشكلات وذلك على عينة قوامها 30 تلميذ، 15 ذكور و15 إناث من مستوى السنة الخامسة إبتدائي، وقد اعتمدت الباحثة على اختبارين وهما اختبار تزاوج الأشكال المألوفة واختبار القدرة على حل المشكلات.

ونشير إلى أن الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) يعتمد في قياسه على بعدين هما (بعد زمن الاستجابة، عدد الأخطاء).

ومن أجل التحقق من الفرضيات تم تحويل نتائج البحث إلى معالم إحصائية تسمح لنا باستخراج العلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي التروي والانداع والقدرة على حل المشكلات وإيجاد الفروق بين الجنسين والأسلوب، معتمدا على معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين واختبار (ت) لإيجاد الفروق.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية طردية بين الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) والقدرة على حل المشكلات في زمن الاستجابة، في حين توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة في عدد الأخطاء.
- وجود فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) لصالح الإناث.
- وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات لصالح الإناث.

الخاتمة

وتبقى هذه النتائج بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة بغية الوصول إلى نتائج مضبوطة أكثر لهذه المتغيرات بتحسين شروط البحث، ويكون ذلك باستخدام أدوات قياس أكثر دقة، على عينة أكبر حجم.

وفي ضوء النتائج السابقة أيضا يمكن القول أن التروي في إصدار الاستجابات وحل المشكلات يعد هدفا تربويا ينبغي أن نسعى إلى إكسابه لأبنائنا من خلال تعويدهم على استيعاب موقف الاختيار ومحدداته وظروفه ومن ثم التقييم الموضوعي للبدائل المطروحة قبل إصدار الاستجابة، كما ينبغي تشجيع التلاميذ الذين يوصفون بالحذر والتردد على الإقدام على حل المشكلات لأن المبالغة في التروي قد تصل إلى الحد الذي تشل فيه قدرة التلميذ على حل المشكلات.

في هذا الإطار ينبغي على القائمين على تحصيل المستوى المعرفي كمستشاري التوجيه المدرسي العمل على تهيئة التلميذ نفسيا وفكريا لعملية حل المشكلات، وتنبيه القائمين في وزارة التربية لمراعاة خصائص الأساليب المعرفية ومن بينهم أسلوب التروي/ والاندفاع المعرفي عند إعداد المناهج التربوية، وكذلك يجب أن يكون تكوين الأساتذة مبني على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وضرورة التعامل معهم على أسس الأساليب المعرفية خاصة أسلوب التروي/ الاندفاع.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

1. المغازي ,س & .,معطي ,م .(2021) .الانخفاض في قيمة العملة على الوفاء بالالتزامات(36)1 . .
2. أحمد ,أ .(2001) .بحوث ودراسات في علم النفس .ط .128 ,1البنان ,مؤسسة الرسالة.
3. البيلي .(2012) .الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في الأساليب المعرفية .مجلة دراسات عربية في علم النفس.55 ,(11)1 ,
4. الحديدي ,ر .ح .(2021) .أثر الأدوات الكمية للسياسة النقدية في تحديد سعر الصرف في العراق .مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية.340 ,(55)17 ,
5. الخليلي وزملائه .(1996) .التدريس في مراحل التعليم العام .éd)ط .(1دبي : دار القلم للنشر والتوزيع.
6. الخولي ,هـ .(2002) .الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس .القاهرة ,دار الكتاب الحديثة.
7. الدرير ,ع .ا .(2004) .دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي .éd)ط .(1 القاهرة ,عالم الكتب.
8. الزيات ,ف .م .(2001) .علم النفس المعرفي –مداخل ونماذج ونظريات .éd) ط .(1مصر ,دار النشر للجامعات.
9. الشرقاوي ,أ .م .(2006) .الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية .éd)ط .(1 مصر.
10. العتوم .(2004) .علم النفس المعرفي)النظرية والتطبيق .éd) (دار المسيرة .(الأردن ,دار المسيرة.

11. العدل ,ع.(2003) .

12. العزيز ,س .ع .(2007) .تعليم التفكير ومهاراته .éd)ط .(1الأردن ,دار الثقافة.

13. العيسوي .(2006) .مقدمة في علم النفس الحديث .éd)ط .(1الاسكندرية ,الدار الجامعية.

14. الفرماوي .(1997) .الأساليب المعرفية "بين النظرية والبحث ."

15. القضاة ,م .ع .(2001) .أساسيات علم النفس التربوي)النظرية و التطبيق .(الأردن.

16. القطامي ,ن .(1999) .علم النفس المدرسي .éd)ط .(2الأردن ,دار الشروق.

17. الكريم ,ح .، .(2003) .اتجاهات حديثة في تعليم التفكير .éd)ط .(1القاهرة.

18. بلاح ,ى .(2005) .التصلب وأسلوب)الاندفاع /التروي (المعرفيان وعلاقتهما بالسلوك الإجرامي .جامعة باتنة.

19. بن زطة ,ب .(2006) .علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال /الاعتماد عن المجال الإدراكي بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، .رسالة ماجستير غير منشورة.

20. حسين محمد أبو رياش ,غ .(2008) .حل المشكلات .الأردن ,ط :1دار وائل للنشر.

21. حشيش ,ع .أ .(1996) .اساسيات الاقتصاد النقدي والمصرفي .بيروت :الدار الجامعية للطباعة والنشر.

22. حطب ,ف .أ .(1990) .القدرات العقلية .éd)ط .(5القاهرة ,مكتبة الأنجلو مصرية.

23. خلفي ,ع .ا .(2006) .نمط الشخصية –أ –كمتغير وسيط بين أسلوب الاندفاع/التروي وسلوك حل المشكلات .رسالة ماجستير غير منشورة.

24. د.فخري ,ع .(2009) .علم النفس المعرفي) .ط (.Éd ,1عمان الأردن :دار أسامة للنشر والتوزيع.

25. داغر ,أ .(2002) .سياسة سعر صرف العملة التجربة اللبنانية والدور المطلوب من هذه السياسة .مجلة الدفاع الوطني.6 ,(42)2 ,

26. رافع النصير الزغلول ,ع .ع .(2007) .علم النفس المعرفي .دار الشروق للنشر والتوزيع.

27. ربيع ,خ .ص & .,حيدر ,م .ص .(2022) .اثر الصرف و عوامله على تمويل المواونة العامة في العراق .مجلة دراسات اقتصادية.20 ,(46)

28. زكي ,و .ع .(2000) .دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء متغيرات الحكم الخلقي،)المسايرة/المغايرة ( )التروي/الاندفاع . (جامعة المنيا.

29. سامي ,ا .(2018) .النقود و البنوك و التجارة الدولية .القاهرة .

30. سميرة ,م .(2011) .الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني .جامعة قسنطينة.

31. شرقي ,س .(2007) .العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع .جامعة باتنة ,رسالة ماجستير غير منشورة.

32. طويل ,م .ط & .,محمد ,ك .ر .(2021) .تداعيات تخفيض سعر الصرف العملة العراقية على بعض المؤشرات الاقتصادية العراقي .مجلة العلوم الانسانية و الطبيعة.176 ,(10)2 ,

33. عقل ,أ .أ & .,فردوس ,أ .ك .(2022) .فردوس، احمد كمال، نمذجة انتقال اثر تغيرات سعر الصرف الى أسعار المستهلكين في اليابان .المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية.1374 ,(1)3 ,

34. عمرو زاوي .(2013/2014) .الأسلوب المعرفي)التروي/الاندفاع (وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .جامعة الجزائر . الجزائر.

35. عواد ,أ .أ .(1998) .قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم . الاسكندرية ,المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

36. فتحي ,ا .، .(2004) .المقارنة بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدي باستخدام نظرية) PASS)للذكاء لتقدير آداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الإندفاعي .éd)ط .(1مصر.

37. قاسم ,أ .م .(2004) .مقدمة في الفروق الفردية .مصر ,مركز الإسكندرية للكتاب.

38. هتهات ,ا & .,بختي ,ا .(2020) .دراسة قياسية مؤوية لظاهرة التضخم في الجزائر للفترة .2020-2002مجلة الدراسات المالية و المحاسبة و الادارية , 7(2), 233.

39. Aguilar.M, A. N. (1999). Relationship of arithmetric problem solving and Reflective/Impulsive Cognitive Style in third –grade students .

40. Bourbonnais, R. (2018). Econométrie : Cours et exercices corrigés. Paris.

41. Davies, J. G. (2006). Wholist–analytic cognitive style: A matter of reflection, Personality and Individual Differences. El sivier, University of Glamorgan.

42. Lohman.D.F, B. (2002). Using Cognitive Measurement Models in the Assessment of Cognitive Styles. University of Iowa.

43. opiouipui. (s.d.).

الملاحق

الملحق رقم 1: مقياس القدرة على حل المشكلات.

المشكلات: ضع الإجابة أو علامة X أمام الإجابة التي تراها صحيحة

المشكلة الأولى: إن كلمة "تركيز" هي معنى كلمة

1. انتباه (.....)

2. تجمع (.....)

3. اهتمام (.....)

4. انصباب(.....)

المشكلة الثانية: ما هو عكس كلمة نشيط

1. نائم (.....)

2. بطيء (.....)

3. سريع (.....)

4. كسول(.....)

المشكلة الثالثة: ما هو نوع الفعل يقرأ

1-ماض(.....)

2-حاضر(.....)

3-مضارع(.....)

4-أمر(.....)

المشكلة الرابعة : ربع العدد 100 هل هو

1-10(.....)

2-15(.....)

3-20(.....)

4-25(.....)

المشكلة الخامسة: كم ساعة في اليوم

1-20 ساعة(.....)

2-21 ساعة(.....)

3-22 ساعة(.....)

4-24 ساعة(.....)

المشكلة السادسة: سيارة تسير بسرعة 50 كلم في ساعة كم كيلومتر تقطعه في الساعة ؟

1-20 كلم في ساعة (.....)

2-40 كلم في ساعة (.....)

3-50 كلم في ساعة (.....)

4-60 كلم في ساعة (.....)

المشكلة السابعة: لدى جواد 3 ألعاب وهديل 6 ألعاب كم لعبة لديهما معا:

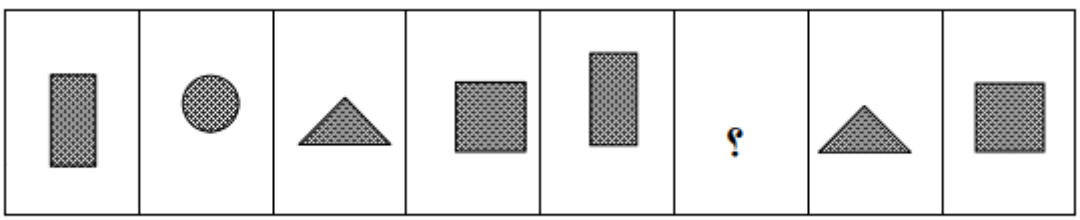
1-5 العاب (.....)

2-7 العاب (.....)

3-9 العاب (.....)

4-12 العاب (.....)

المشكلة الثامنة: فيما يأتي مجموعة من الأشكال الهندسية مرتبة وفق نمط معين ،أكمل السلسلة بالشكل المناسب في مكان الفراغ؟



المشكلة التاسعة: أكرم أكبر من أمين، ورياض أقل من أكرم فأي من هذه العبارات تعتبر صحيحة ؟

1-رياض أكبر من أمين.....(.....)

2-رياض أكبر من أمين.....(.....)

3-رياض وأمين بنفس السن.....(.....)

4-لا يمكن تحديد سن كل منهما.....(.....)

المشكلة العاشرة: لديك ثلاثة صناديق بنفس الحجم. داخل كل صندوق منها يوجد صندوقان صغيران منفصلان، وداخل كل صندوق صغير يوجد أربعة صناديق أصغر حجمًا. ما هو العدد الإجمالي لجميع الصناديق؟

1. 27..... ( ).

2. 28..... ( ).

3. 30..... ( ).

4. 33..... ( ).

المشكلة الحادية عشر: لدى أحمد قطعة من العجين شكلها مكعب. إذا قام بتحويلها إلى شكل دائرة، فماذا يحدث لوزن وحجم هذه القطعة؟

1-ينقص الوزن ويزداد الحجم ..... ( ).

2-لا يتغير كل من الوزن والحجم.....( ).

3-يزداد الوزن وينقص الحجم ..... ( ).

4-يزداد كل من الوزن والحجم.....( )

المشكلة الثانية عشر: ضع الكلمة الصحيحة مكان الفراغ"

العلم نور والجهل .....

1-نور.....(.....)

2-ظلام.....(.....)

3-احتقار.....(.....)

4-غباء.....(.....)

المشكلة الثالثة عشر: إذا كان كراس 96 صفحة فيه 48 ورقة إذا كم صفحة في كراس 120 صفحة؟

1-50.....(.....)

2-60.....(.....)

3-70.....(.....)

4-80.....(.....)

المشكلة الرابعة عشر: ما معنى كلمة متفوق

1-متميز .....(.....)

2-متنمر.....(.....)

3-جيد.....(.....)

4-متوسط.....(.....)

المشكلة الخامسة عشر: إذا علمت ان اليوم يتكون من 24 ساعة فكم ساعة في الاسبوع؟

1-96 .....(.....)

2-128.....(.....)

3-168 .....(.....)

4-186 .....(.....)

المشكلة السادسة عشر: إذا كان نصف عدد 100 هو 50 ما هو ربعه؟

1-12.....(.....)

2-25.....(.....)

3-45.....(.....)

4-50.....(.....)

المشكلة السابعة عشر: لديك دائرة قطرها 3 سنتم ما هو نصف قطرها؟

1-1 سنتمتر.....(.....)

2-1.5 سنتمتر.....(.....)

3-2 سنتمتر.....(.....)

4-2.5 سنتمتر.....(.....)

المشكلة الثامنة عشر: إليك الأعداد التالية 10، 20، 40، 80، ....؟ ما هو العدد الذي يكملهم

1-100.....(.....)

2-120.....(.....)

3-140.....(.....)

4-160.....(.....)

المشكلة التاسعة عشر: في المدرسة 10 أقسام ويتكون كل قسم من 25 تلميذ كم تلميذ في المدرسة؟

1-200.....(.....)

2-250.....(.....)

3-300.....(.....)

4-سنتمتر.....(.....)

الملحق رقم 2: مقياس القدرة على حل المشكلات بعد التطبيق الأولي.

المشكلات: ضع الإجابة أو علامة X أمام الإجابة التي تراها صحيحة

المشكلة الأولى: إن كلمة "تركيز" هي معنى كلمة

5. انتباه (.....)

6. تجمع (.....)

7. اهتمام (.....)

8. انصباب(.....)

المشكلة الثانية: ما هو عكس كلمة نشيط

5. نائم (.....)

6. بطيء (.....)

7. سريع (.....)

8. كسول(.....)

المشكلة الثالثة: ما هو نوع الفعل يقرأ

5-ماض(.....)

6-حاضر(.....)

7-مضارع(.....)

8-أمر(.....)

المشكلة الرابعة : ربع العدد 100 هل هو

5-10(.....)

6-15(.....)

7-20(.....)

8-25(.....)

المشكلة الخامسة: كم ساعة في اليوم

5-20 ساعة(.....)

6-21 ساعة(.....)

7-22 ساعة(.....)

8-24 ساعة(.....)

المشكلة السادسة: سيارة تسير بسرعة

50 كلم في ساعة كم كيلومتر تقطعه في الساعة ؟

5-20 كلم في ساعة (.....)

6-40 كلم في ساعة (.....)

7-50 كلم في ساعة (.....)

8-60 كلم في ساعة (.....)

المشكلة السابعة: لدى جواد 3 ألعاب وهديل 6 ألعاب كم لعبة لديهما معا:

5-5 العاب (.....)

6-7 العاب (.....)

7-9 العاب (.....)

8-12 العاب (.....)

المشكلة الثانية عشر: ضع الكلمة الصحيحة مكان الفراغ"

العلم نور والجهل .....

5-نور.....(.....)

6-ظلام.....(.....)

7-احتقار.....(.....)

8-غباء.....(.....)

المشكلة الرابعة عشر: ما معنى كلمة متفوق

5-متميز .....(.....)

6-متنمر.....(.....)

7-جيد.....(.....)

8-متوسط.....(.....)

المشكلة الخامسة عشر: إذا علمت ان اليوم يتكون من 24 ساعة فكم ساعة في الاسبوع؟

5-96 .....(.....)

6-128.....(.....)

7-168 .....(.....)

8-186 .....(.....)

المشكلة السادسة عشر: إذا كان نصف عدد 100 هو 50 ما هو ربعه؟

5-12.....(.....)

6-25.....(.....)

7-45.....(.....)

8-50.....(.....)

المشكلة السابعة عشر: لديك دائرة قطرها 3 سنتم ما هو نصف قطرها؟

5-1 سنتمتر.....(.....)

6-1.5 سنتمتر.....(.....)

7-2 سنتمتر.....(.....)

8-2.5 سنتمتر.....(.....)

المشكلة التاسعة عشر: في المدرسة 10 أقسام ويتكون كل قسم من 25 تلميذ كم تلميذ في المدرسة؟

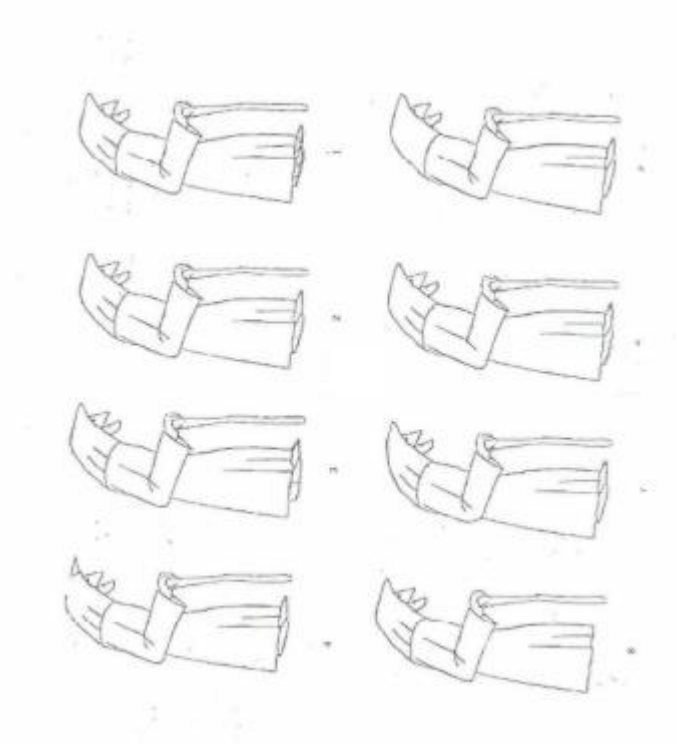
5-200.....(.....)

6-250.....(.....)

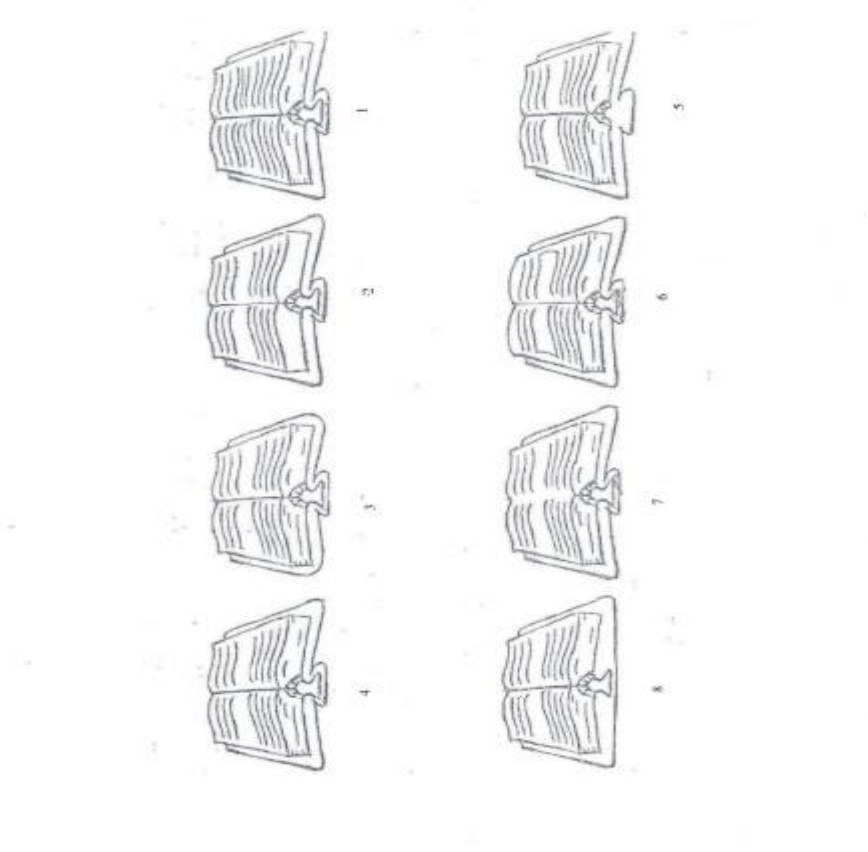
7-300.....(.....)

8-سنتمتر.....(.....)

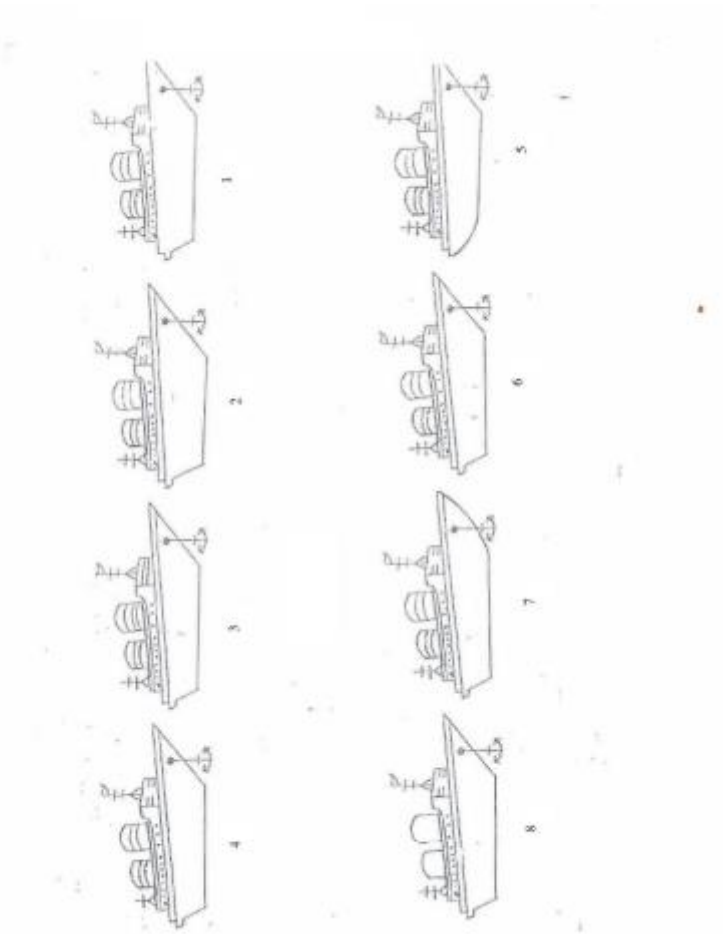
الملحق رقم 3: مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

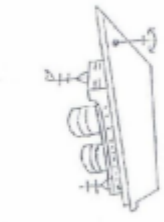


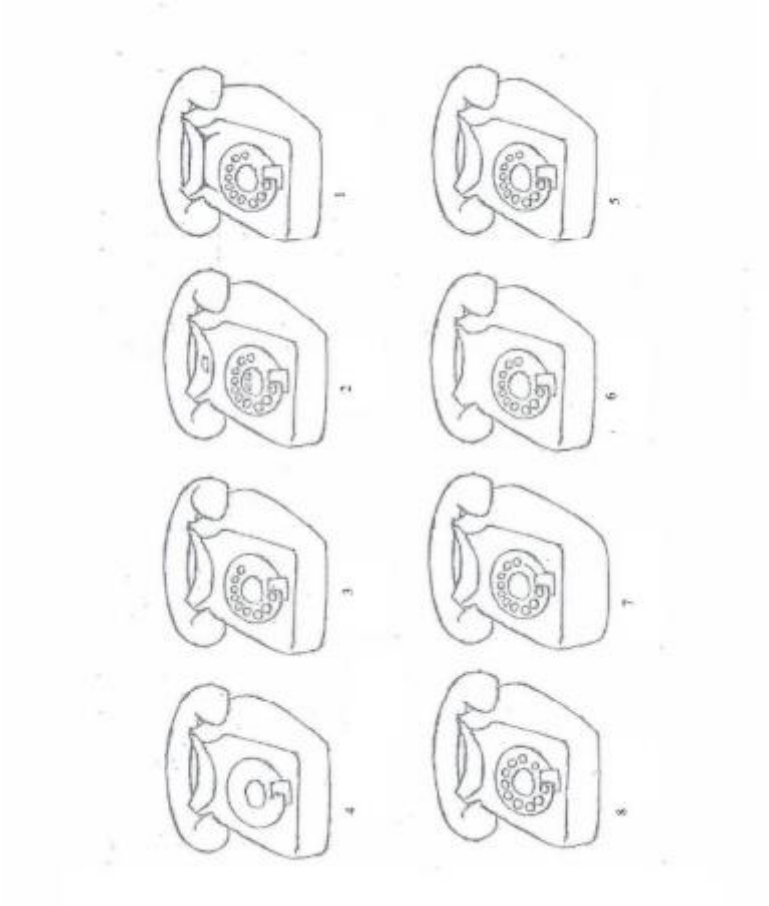




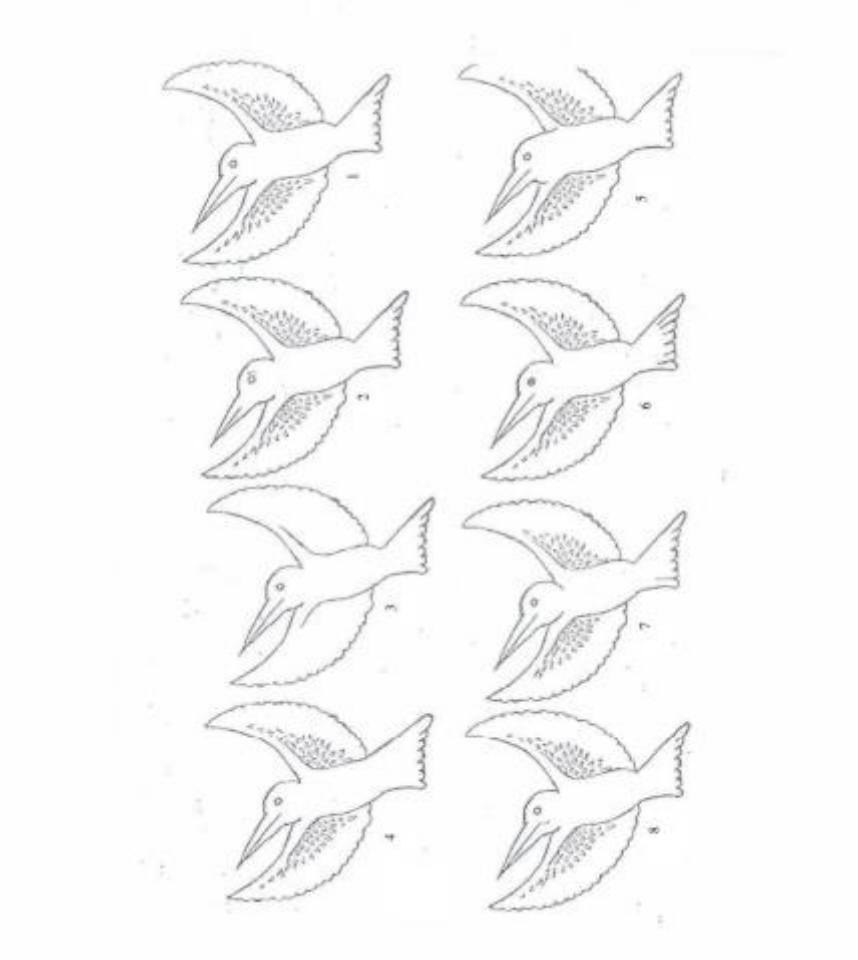




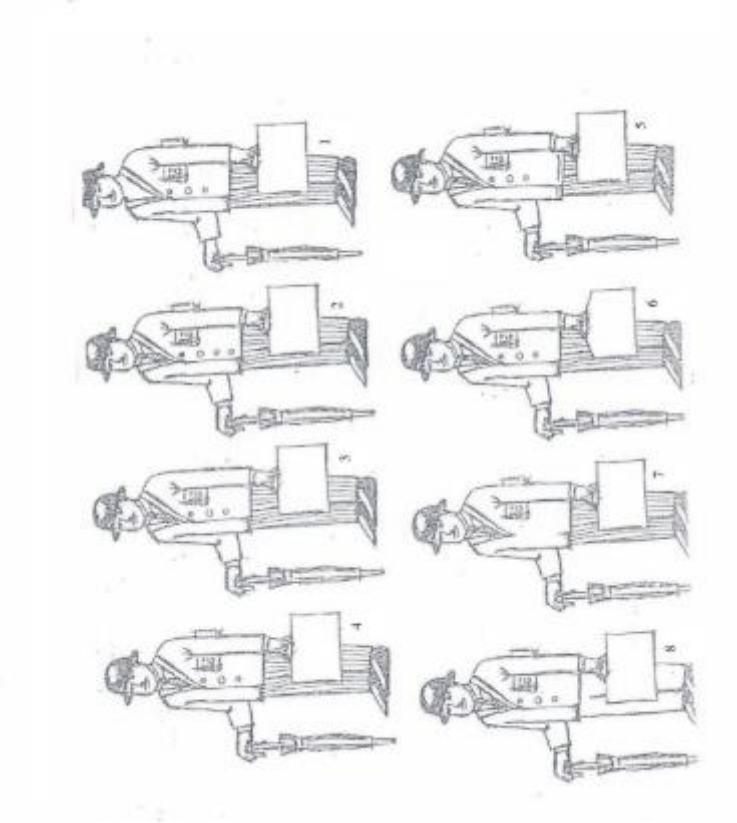


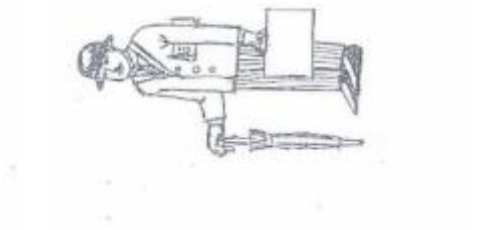


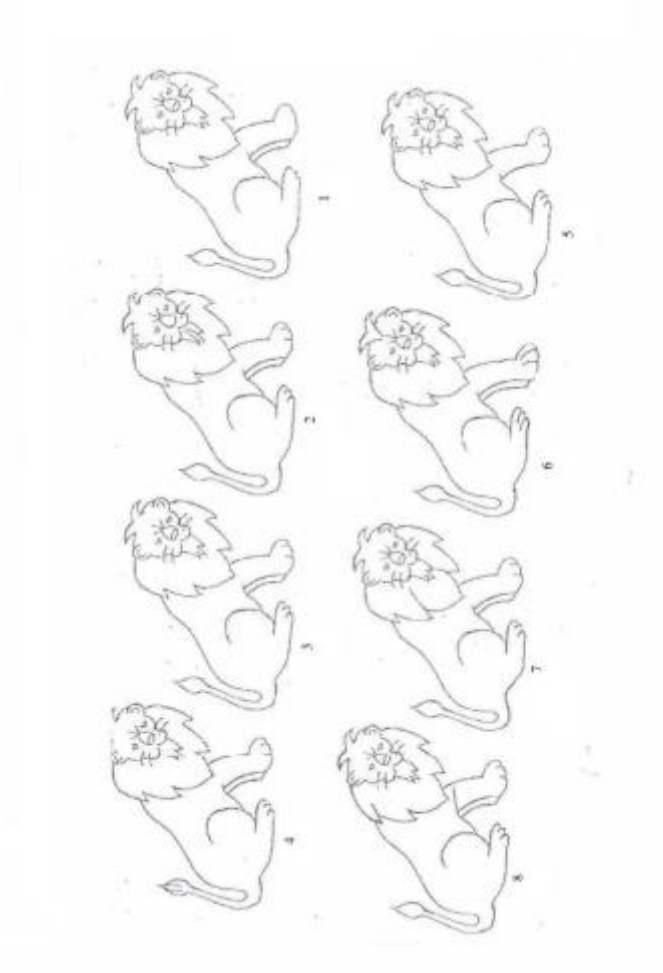




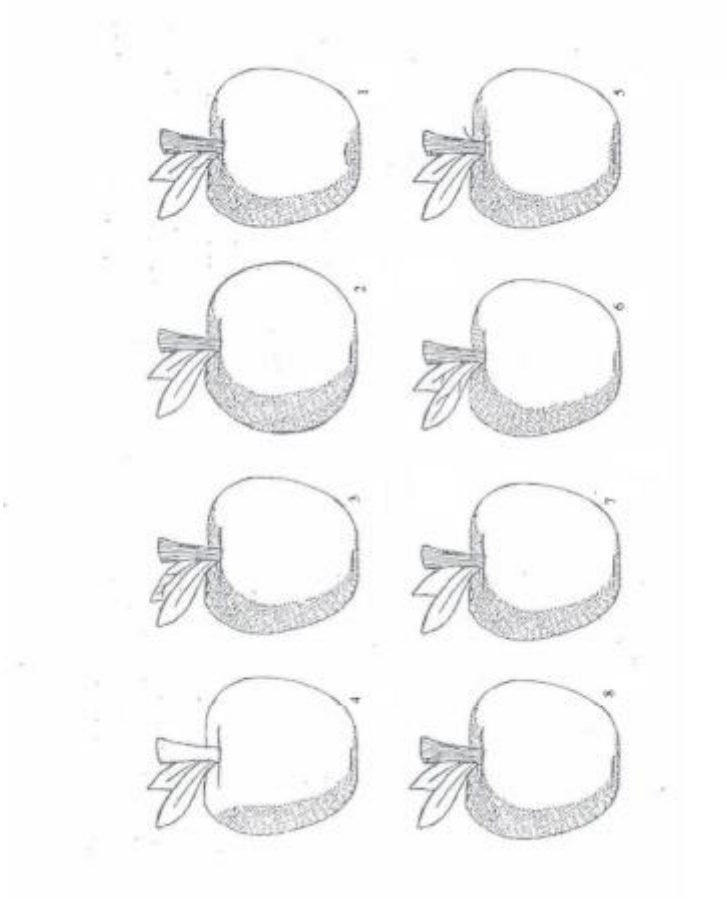




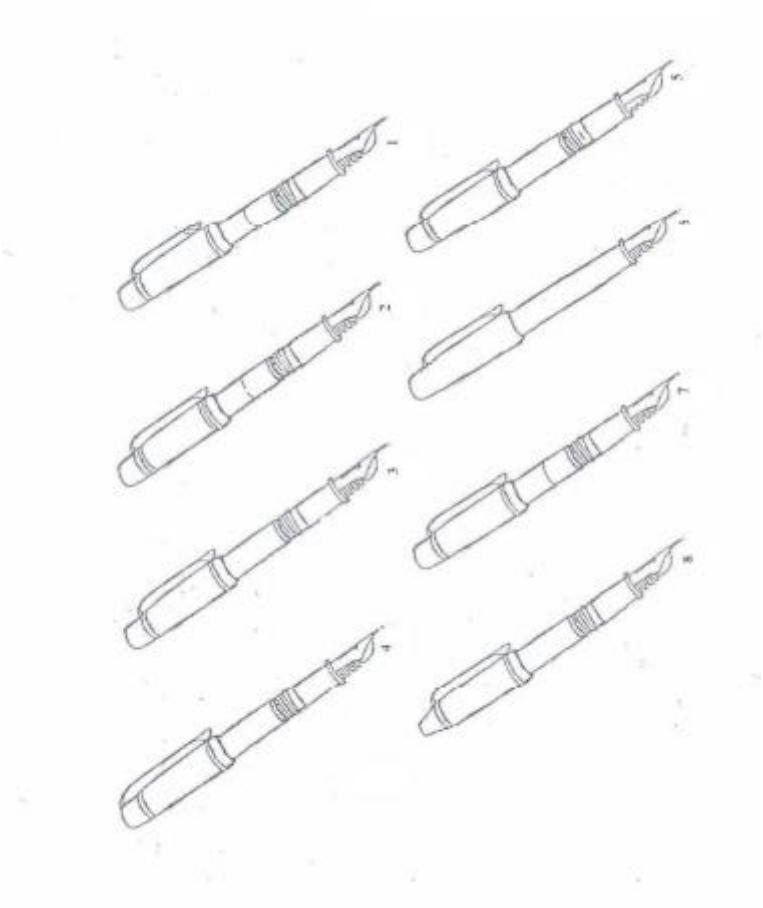




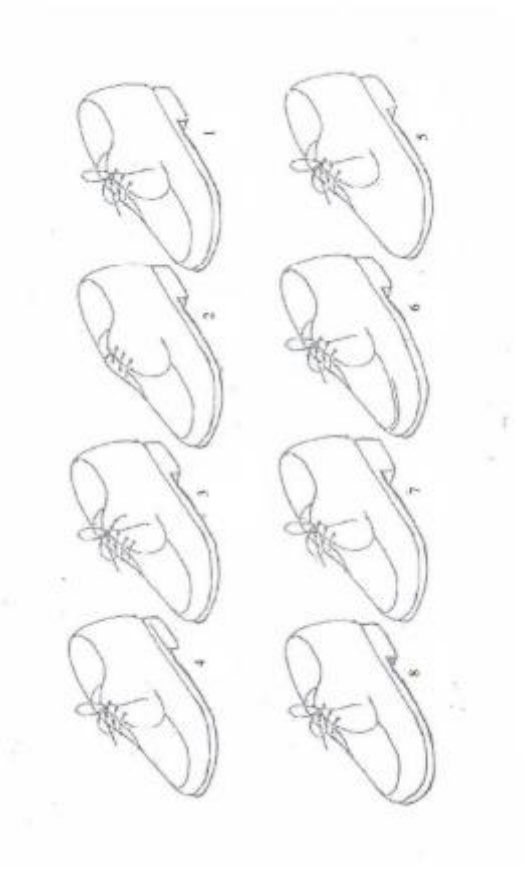




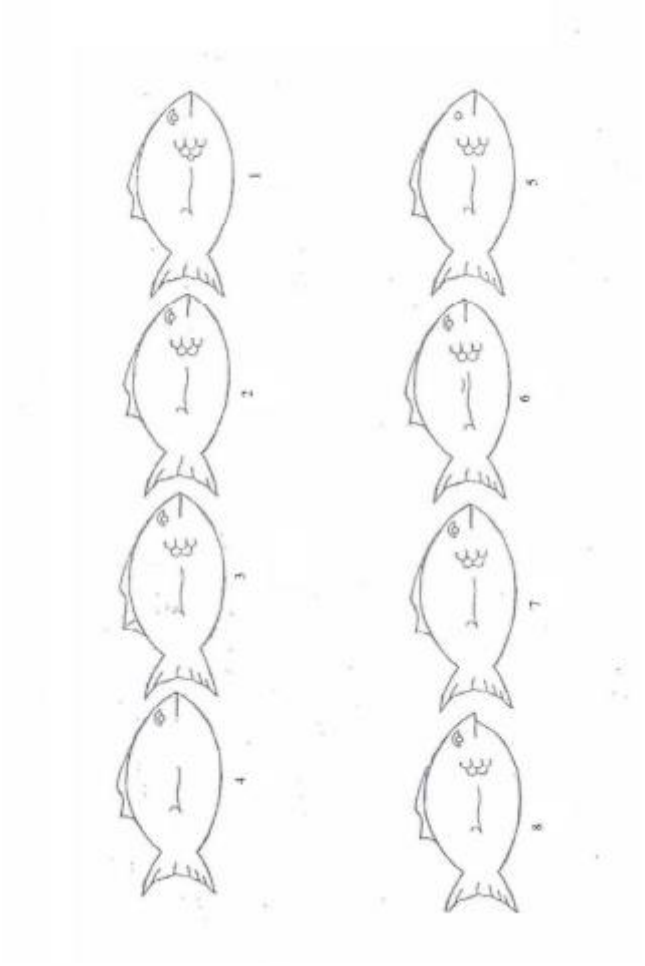


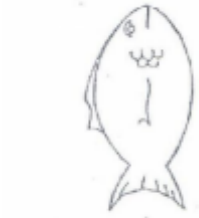


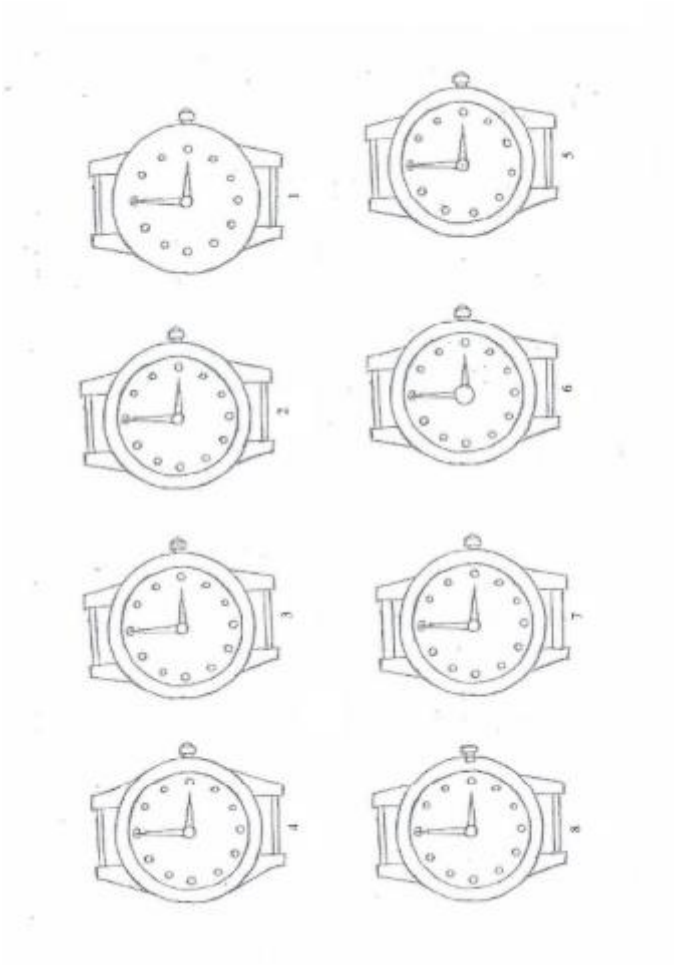




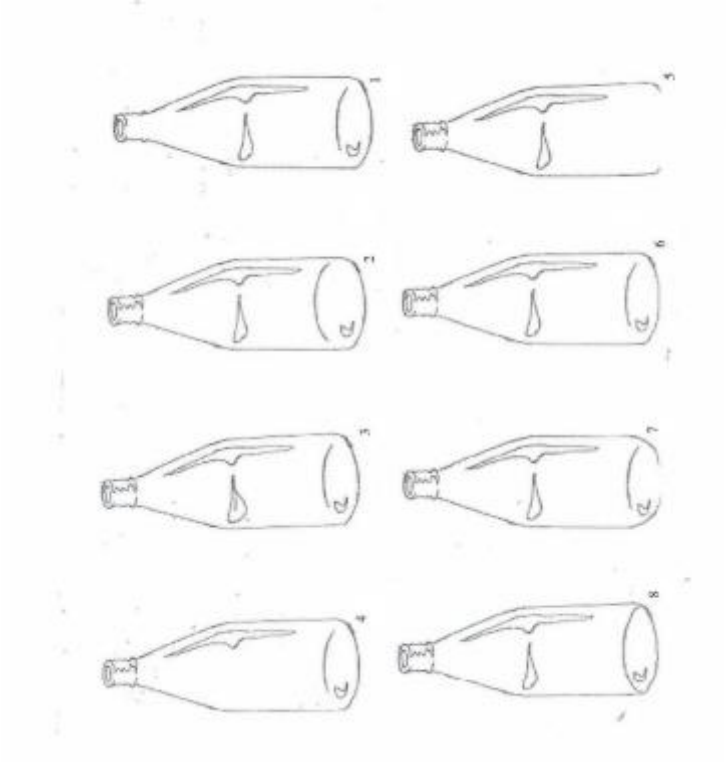


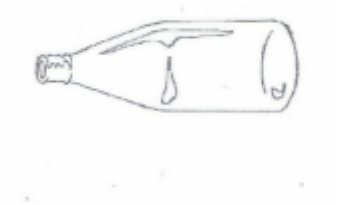


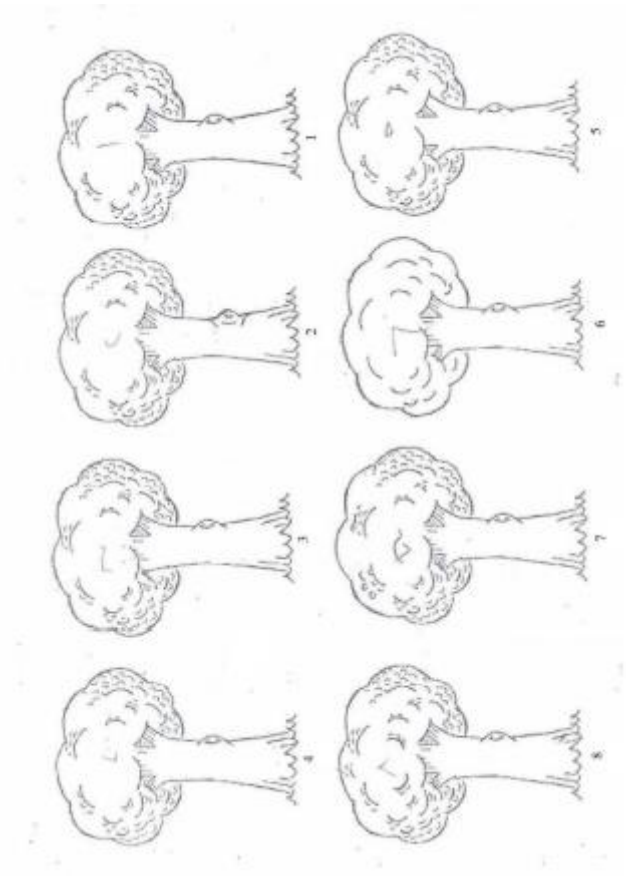


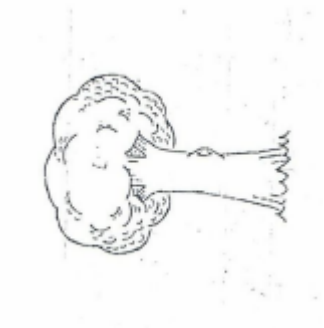


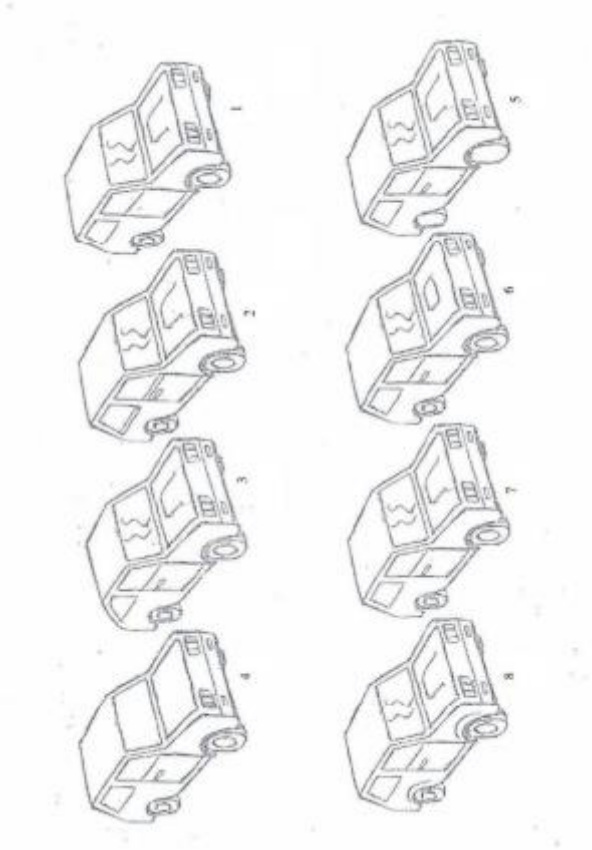




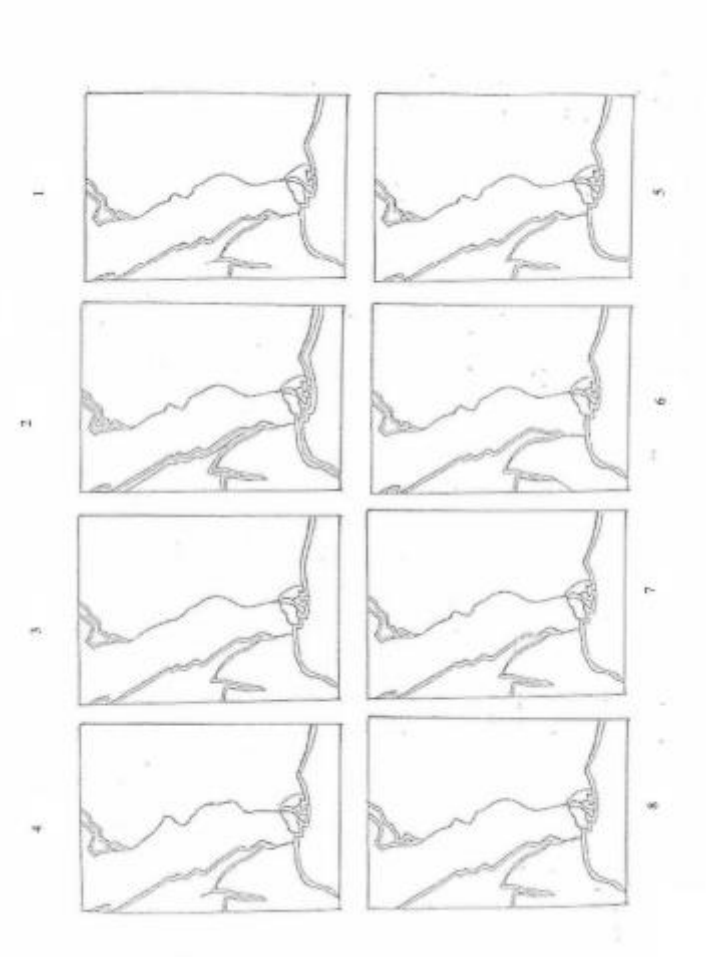


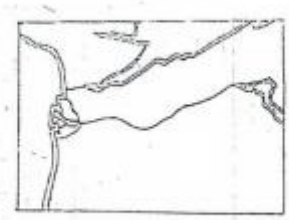


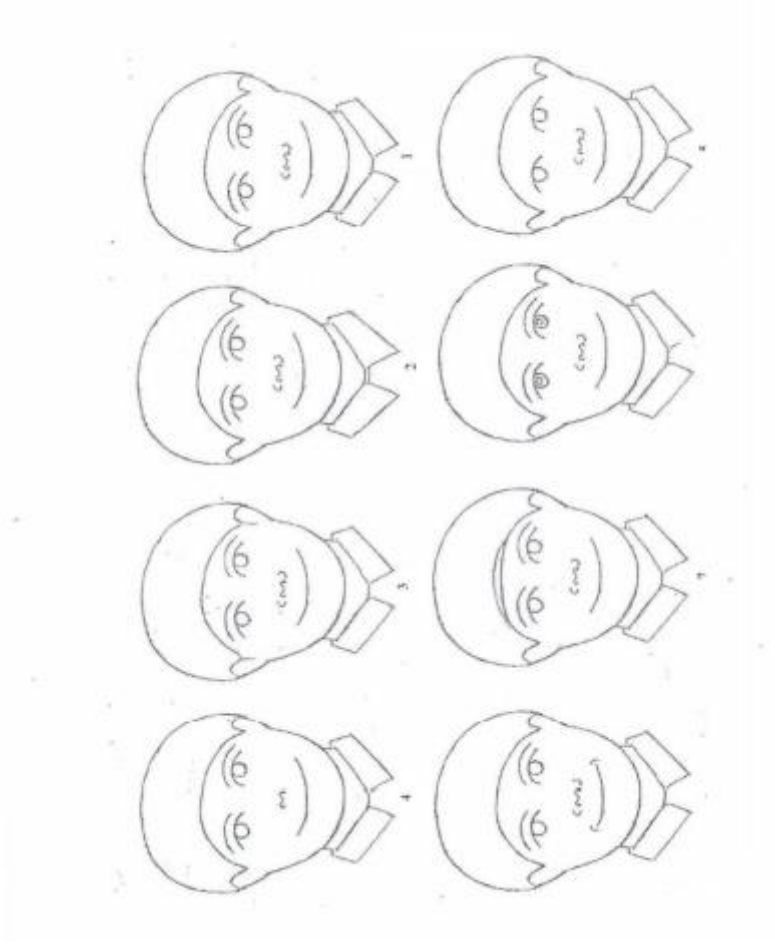




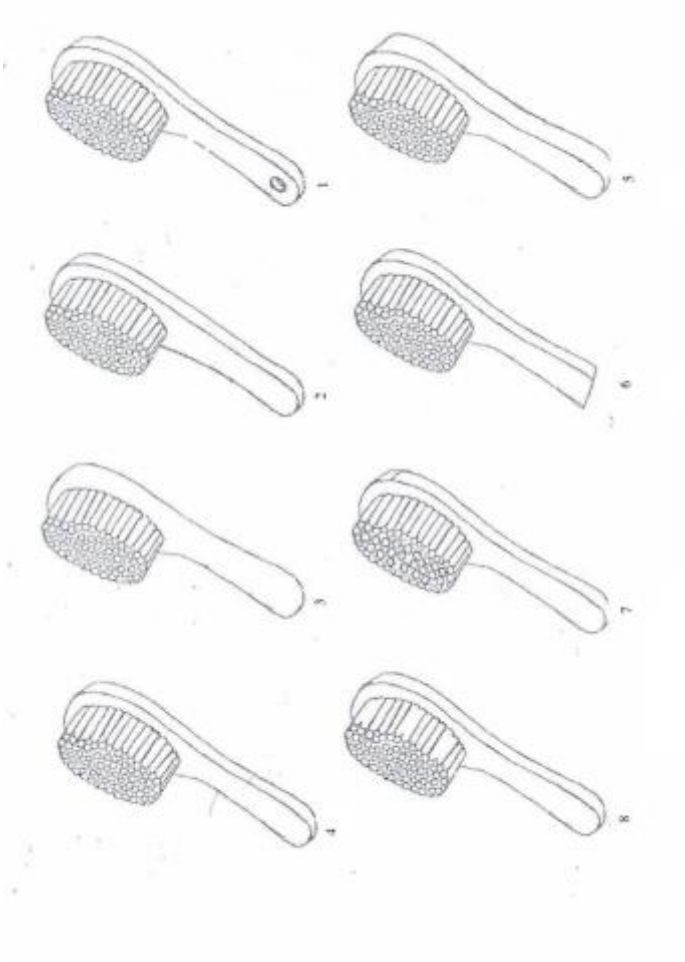




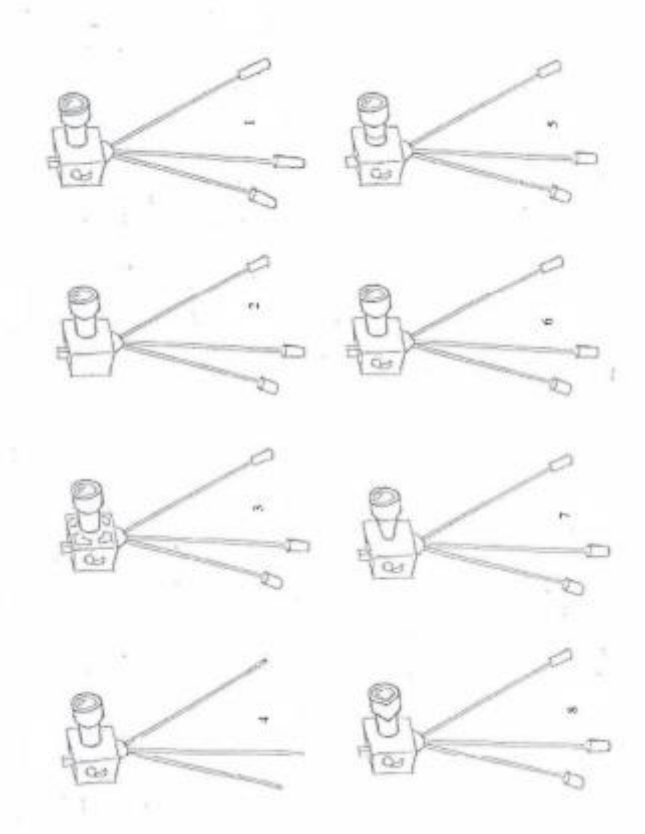


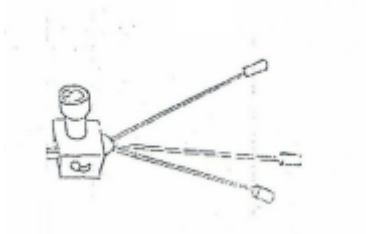


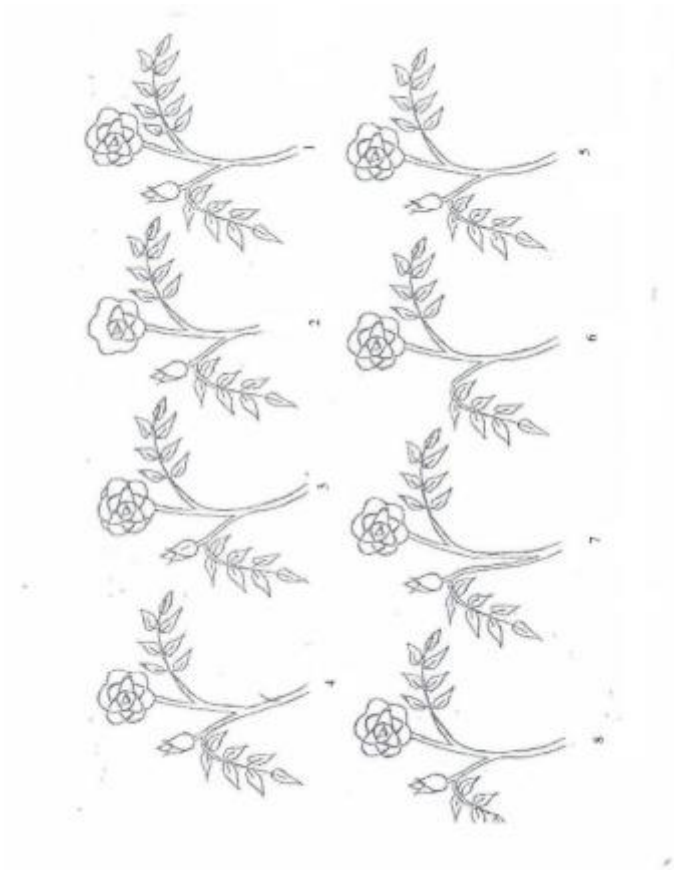




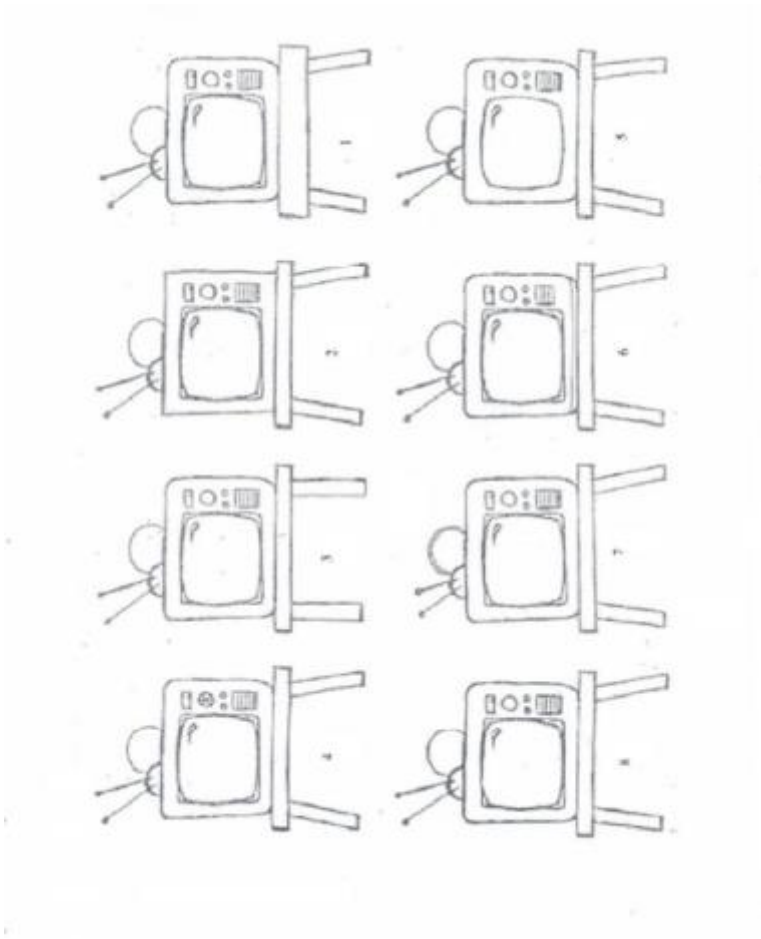


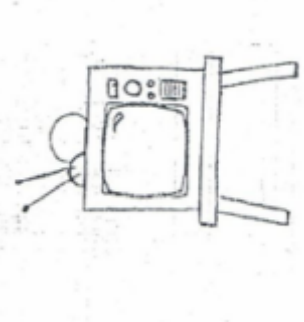


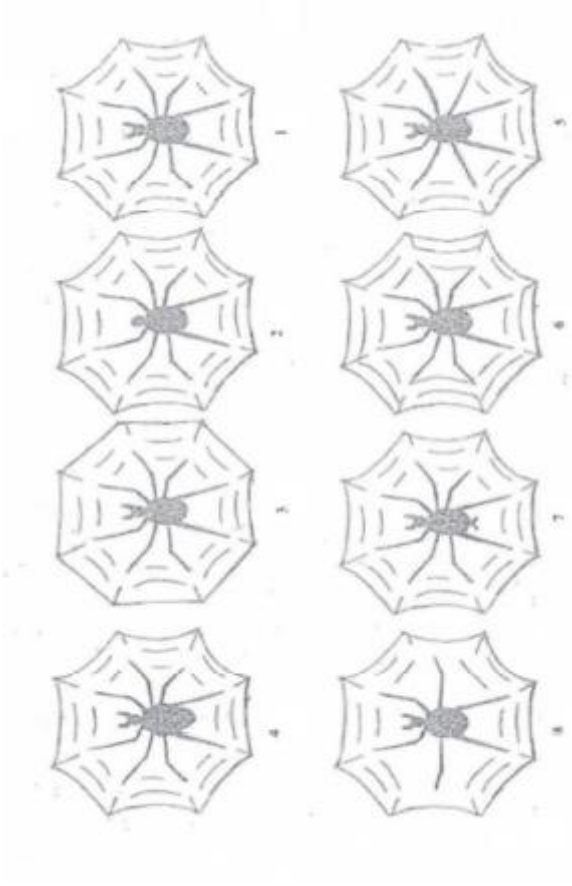


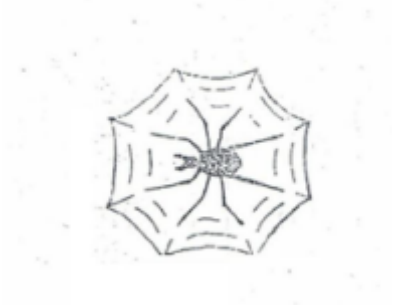












الملحق رقم 2: استمارات التحكيم

جامعة يحى فارس بالمدية

كلية العلوم الاجتماعية

تخصص أرطفونيا

استمارة تحكيم

الأستاذ(ة) الفاضل(ة):

في اطار التحضير لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا تخصص اضطرابات اللغة والتواصل بعنوان « **الاسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) وعلاقته بحل مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية**»" من طرف الطالبة »**أمينة سياحي**«

يشرفنا أن نضع النصوص الاتية مرفوقة باسئلة موجهة الى تلاميذ المرحلة الابتدائية **قمنا بتوزيع 19 مشكلة تدرس الاسلوب المعرفي التروي والاندفاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والهدف منها قياس كل من التروي والإندفاع لدى التلاميذ**) من اجل تحكيمها وهذا نظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال راجيين منكم إدلاء آراءكم وملاحظاتكم .

ولكم لما فائق الشكر و التقدير

- **اسم ولقب الأستاذ : بن قطاف محمد**
- **التخصص** :علم النفس اللغوي والمعرفي
- الدرجة العلمية استاذ التعليم العالي

❖ **درجة التقييم :**

									*	
0/10	1/10	2/10	3/10	4/10	5/10	6/10	7/10	8/10	9/10	10/10

❖ **الملاحظات والاقتراحات :**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....

جامعة يحى فارس بالمدية
كلية العلوم الاجتماعية
تخصص أرطفونيا

استمارة تحكيم

الأستاذ(ة) الفاضل(ة):

في اطار التحضير لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا تخصص اضطرابات اللغة والتواصل بعنوان « **الاسلوب المعرفي (التروي و الاندفاع) و علاقته بحل مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية**» ـ من طرف الطالبة »**أمينة سياحي**«

يشرفنا أن نضع النصوص الاتية مرفوقة باسئلة موجهة الى تلاميذ المرحلة الابتدائية **قمنا بتوزيع 19 مشكلة تدرس الاسلوب المعرفي التروي والاندفاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والهدف منها قياس كل من التروي والإندفاع لدى التلاميذ**) من اجل تحكيمها وهذا نظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال راجيين منكم إدلاء آراءكم وملاحظاتكم .

ولكم لما فائق الشكر و التقدير

- **اسم ولقب الأستاذ : قارني مونية**
- **التخصص** : أرطفونيا
- الدرجة العلمية استاذ ا

❖ **درجة التقييم :**

								X		
0/10	1/10	2/10	3/10	4/10	5/10	6/10	7/10	8/10	9/10	10/10

❖ **الملاحظات والاقتراحات :**

❖ بالنسبة للانشطة الخاصة بحل المشكلات فالانشطة المقترحة مقبولة و متنوعة تتماشى مع مستوى الدراسي للمتغير الدراسة و الذي هو السنة الخامسة ولكن يرجي وضحي المستوى الدراسي حتى يتسنى للاساتذة تحيكم موضوعك

- ❖ كذالك تم اختيار الانشطة بطريقة تسمح بمعرفة الاسلوب المعرفي الذي يعتمد عليه التلميذ في حل المشكلة و هذا يخدم موضوعك
- ❖ فقط يرجى توضيح الغاية من تلك الانشطة المقترحة حتى يتسنى للمحكمين فهم موضوعك اذا امكن
- ❖ حبذا لو استشرت اساتذة في التعليم الابتذائي او حتى مفتشين ارائهم ستفيدك حتما في عملك

جامعة يحى فارس بالمدية

كلية العلوم الاجتماعية

تخصص أرطفونيا

<u>استمارة تحكيم</u>

الأستاذ(ة) الفاضل(ة):

في اطار التحضير لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا تخصص اضطرابات اللغة والتواصل بعنوان « **الاسلوب المعرفي (التروي و الاندفاع) و علاقته بحل مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية**» ـ من طرف الطالبة »**أمينة سياحي**«

يشرفنا أن نضع النصوص الاتية مرفوقة باسئلة موجهة الى تلاميذ المرحلة الابتدائية **قمنا بتوزيع 19 مشكلة تدرس الاسلوب المعرفي التروي والاندفاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والهدف منها قياس كل من التروي والإندفاع لدى التلاميذ**) من اجل تحكيمها وهذا نظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال راجيين منكم إدلاء آراءكم وملاحظاتكم .

ولكم لما فائق الشكر و التقدير

- **اسم ولقب الأستاذ : بوسعيد يسمينة**
- **التخصص** : ارطفونيا
- الدرجة العلمية أستاذة مساعدة ا

❖ **درجة التقييم :**

							+			
0/10	1/10	2/10	3/10	4/10	5/10	6/10	7/10	8/10	9/10	10/10

- ❖ **الملاحظات والاقتراحات :**
- ❖ **لأي فئة من الأطفال مجوهة هذه المشكلات**
- ❖ **على أي أساس علمي بنيت هذه المشكلات (مستويات النضج المعرفي)**
- ❖ **إحترام مراحل إكتساب البنية الزمنية و الفضاية و الحساب و حل المشكلات**

جامعة يحى فارس بالمدية
كلية العلوم الاجتماعية
تخصص أرطفونيا

استمارة تحكيم

الأستاذ(ة) الفاضل(ة):

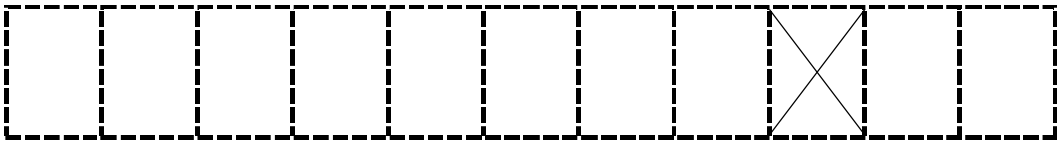
في اطار التحضير لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا تخصص اضطرابات اللغة والتواصل بعنوان « **الاسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) وعلاقته بحل مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية**» ". من طرف الطالبة »**أمينة سياحي**«

يشرفنا أن نضع النصوص الاتية مرفوقة باسئلة موجهة الى تلاميذ المرحلة الابتدائية **قمنا بتوزيع 19 مشكلة تدرس الاسلوب المعرفي التروي والاندفاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والهدف منها قياس كل من التروي والإندفاع لدى التلاميذ**) من اجل تحكيمها وهذا نظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال راجيين منكم إدلاء آراءكم وملاحظاتكم .

ولكم لما فائق الشكر و التقدير

- **اسم ولقب الأستاذ : بجاج وافية**
- **التخصص** : أرطوفونيا
- الدرجة العلمية دكتوراه

❖ **درجة التقييم :**



0/10 1/10 2/10 3/10 4/10 5/10 6/10 7/10 8/10 9/10 10/10

❖ **الملاحظات والاقتراحات :**

عمل جيد بحيث اجده مقبول من ناحية المضمون فيما عدا تحديد السن والى اي فئة موجه-
المشكلة الاولى اعادة الصياغة الاقتراحات فيمكن للطفل اجابة اكثر من اجابة
المشكلة الثامنة عشر الصياغة غير واضحة
الملاحظات

.....
.....
.....

Correlations

		زمن.الإستجابة	حل.المشكلات
زمن.الإستجابة	Pearson Correlation	1	-,627*
	Sig. (2-tailed)		,012
	N	15	15
حل.المشكلات	Pearson Correlation	-,627*	1
	Sig. (2-tailed)	,012	
	N	15	15

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		حل.المشكلات	عدد.الأخطاء
حل.المشكلات	Pearson Correlation	1	-,563*
	Sig. (2-tailed)		,029
	N	15	15
عدد.الأخطاء	Pearson Correlation	-,563*	1
	Sig. (2-tailed)	,029	
	N	15	15

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم 3: مخرجات SPSS

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ذكور	7,0000	15	2,39046	,61721
	إناث	8,8667	15	2,53170	,65368

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	إناث &ذكور	15	,035	,900

Paired Samples Test

		df							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				Sig. (2-tailed)
	t				Lower	Upper			
Pair 1	ذكور - إناث	-1,86667	3,41983	,88300	-3,76051	,02717	-2,114	14	,053

	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت المجدولة	مستوى الدلالة
الذكور	15	7	2.39	28			
الاناث	15	8.86	2.53		-2.11	2.04	0.05

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ذكور	15,0667	15	4,97805	1,28533
	إناث	22,6667	15	8,78852	2,26919

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	إناث &ذكور	15	,286	,301

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
إناث -ذكور	-7,60000	8,77334	2,26527	-12,45851	-2,74149	-3,355	14	,005

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ذكور	49,6820	15	13,25155	3,42154
	إناث	53,1727	15	15,60029	4,02798

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	إناث &ذكور	15	,051	,856

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1 إناث -ذكور	-3,49067	19,94303	5,14927	-14,53475	7,55342	-,678	14	,509