السرعة الإدراكية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق الأسلوب المعرفي (التحليلي /الشمولي)

م.م نورس كريم عبيد الزبيدي **أ.د حسين ربيع حمادي**

مشكلة البحث:

إن التغيرات والتحولات الجذرية السريعة التي شهدها العالم خلال الفترة الماضية أدت إلى إحداث تغيير سريع في النظم والمعايير والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، مما فرض على التعليم بوصفه عنصرا من عناصر النظام الاجتماعي أن يسعى من خلال سياسته وبرامجه إلى مجاراتها تحقيقا لمتطلبات المسيرة العلمية. وفي هذا الإطار ازداد العبء على المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية واجتماعية لابد أن تتسم بالفاعلية وان يتسم طلبتها بالقدرة على مواجهة المشكلات وحلها حلاً صحيحاً ومناسباً.ومن هذه الأساليب الأسلوب المعرفي (التحليلي \الشمولي).فهذه الأساليب تساعدنا في معرفة الفروق الفردية لدى الطلبة وكيفية استغلالها بالشكل الذي يخدم الطالب ،فالواقع التعليمي اليوم في بلدنا لايعطي أهمية كبيرة للفروق الفردية بين الطلبة فنجد المناهج ثابتة وليس فيها مرونة والمدرس يسير بخط مستقيم عليها .فهذه الفرصة التي تعطى للطالب ممكن ان تغير من هذا الواقع ،فالمشاكل التي تواجه الطالب متغيرة وليست ثابتة .
. (Lynch, 1986, PP.23-26)
وانطلاقاً مما تقدم، تتأتى مشكلة البحث الحالي على الصعيد الأكاديمي كمحاولة علمية جادة للتعرف على الفروق في أسلوب حل المشكلات والسرعة الإدراكية على وفق الأسلوب المعرفي (تحليلي - شمولي) وذلك من خلال التساؤل الآتي:
"هل يختلف الأفراد في أسلوب حل المشكلات والسرعة الإدراكية على وفق الأسلوب المعرفي (التحليلي /الشمولي)ومتغيري الجنس والتخصص؟"

اهمية البحث:

ويرجع اهتمام البحوث في مجال القياس النفسي بالسرعة الإدراكية باعتبارها سرعة إيجاد الحلول، وإجراء المقارنات، والتحديد السريع للنمط البصري أو تعيينه من بين عدة أنماط بصرية، وأداء الأعمال البسيطة التي تتضمن عملية الإدراك البصري. وسيكون الأمر منطقيا وطبيعيا آن يتفاوت الأفراد في معدل الزمن الذي يحتاجونه في عمليات حل المشكلات، أي أن الأفراد يتفاوتون في سرعة إدراك الموقف أو في حل المشكلة وقد يكون السبب في ذلك اختلافهم في الأساليب التي يتبعونها في حياتهم. (الكيال،2001،ص62). أن السرعة الإدراكية تمثل أحدى القدرات العقلية البارزة في مجال دراسة الفروق الفردية بين الأشخاص وفي معالجة المعلومات والمشاكل التي يواجهها الطلبة في عملية اكتساب المعلومات والتعلم، لذا يجب الاهتمام بها وتنميتها، كما توصل ديفز Davis 1944 إلى أهمية السرعة الإدراكية في تحليل القراءة الصامتة وقد أكدت نتائج أبحاثه مدى أعتماد هذه القدرة على الطلاقة اللفظية والتعبير اللغوي والاستدلال فضلاً عن السرعة الإدراكية ، كما تبدو أهمية السرعة الإدراكية في أبحاث القدرة الميكانيكية إذ أستطاع ثيرستون (Thurston,1949) أن يقوم بتحليل عاملي شامل لأهم الاختبارات الميكانيكية وتوصل إلى أن القدرة الميكانيكية المركبة تعتمد في مكوناتها العقلية على القدرات الآتية:

1- القدرة الاستقرائية
2- القدرة المكانية
3- القدرة التذكرية
4- قدرة السرعة الإدراكية (السيد،1976،ص315-330).

ومن الممكن تحديد أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:
1-إن متغيرات البحث وهي السرعة الإدراكية والاسلوب المعرفي والتي نالت اهتمام بالغ لما لها صله بحياة الأفراد اليومية بسبب تعدد المشاكل التي يواجهها الفرد وتعقدها .
2- قلة الدراسات التي تناولت المتغيرات الحالية ولا توجد دراسات تناولت هذه المتغيرات مع عينه البحث الحالية حسب علم الباحثة.
3- تناول البحث الحالي شريحة مهمة من طلبة المرحلة الإعدادية،

4- مساعدة المؤسسات التربوية التي تسعى دائما إلى وضع الطالب على أسس صحيحة تمكنه من مواجهة الحياة بكل متغيراتها.

اهداف البحث:
يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:
1- مستوى السرعة الإدراكية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي.
2- الأسلوب المعرفي (التحليلي - الشمولي) لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي.

3- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في السرعة الإدراكية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي على وفق الأسلوب المعرفي(التحليلي - الشمولي) و الجنس والتخصص.

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث على مقارنة السرعة الإدراكية على وفق الأسلوب المعرفي (التحليلي/الشمولي) لدى طلبة الخامس الإعدادي من الذكور والإناث في مدارس مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2009 – 2010م).

خامساً: تحديد المصطلحات:

6-1- السرعة الإدراكية: (Speed perception)

6-1-1- فرنش واكستروم وبرس(1963)

هي سرعة إيجاد الحلول، وإجراء المقارنات، وأداء الأعمال الأخرى التي تتضمنها عملية الإدراك البصري. (الشرقاوي، وآخرون،1993، ص15)

6-1-2- رويس(Royce 1973):

هي سرعة تحديد العناصر الصغيرة والدقيقة في أنموذج بصري معين. (ريان،2006، ص75).

وقد تبنت الباحثة تعريف أسيل (2010) للسرعة الإدراكية

6-1-3- أسيل (2010)

السرعة الإدراكية: بأنها قدرة الفرد على التعرف السريع على التفصيلات الدقيقة من خلال فهم النموذج أو الشكل المقدم، وتحديد حدوده وخواصه من بين نماذج أو أشكال مشابهه له، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

1-4-2-6-التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال الاختبار المعد لهذا الغرض.

6-2-1- الأسلوب المعرفي.

6-2-1-- **ميسك (Messick) عام 1984 :**

فروق فردية ثابتة نسبياً بين الأفراد في طرائق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتحليل المعلومات(الفرماوي،2009،ص25)

6-2-2**الأسلوب المعرفي (التحليلي - شمولي)**Global- Analytic Cognitive Style

6-2-2-1-تعريف زاندر (Zander) 1984:

يشير البعد التحليلي إلى تمييز الطلبة التحليلين بإمكانية تحليل العناصر الدقيقة أو التفصيلية للمهمة أو الموقف. ويشير البعد الشمولي إلى ميل الطلبة الشموليون لإدراك الموقف بطريقة كلية والى التركيز على المجموع وإهمال العناصر الجزئية. (Zander, 1984, P. 42)

2-2-2-6-التعريف الإجرائي تبنت الباحثة تعريف العبودي (2006)
الأسلوب المعرفي (الشمولي- التحليلي)، فيتمثل (بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على اختبار الأسلوب المعرفي (الشمولي- التحليلي)

الفصل الثاني
النظريات التي فسرت

1. السرعة الإدراكية:

- نظرية العوامل الطائفية الأولية (ثيرستون)

يفترض أصحاب هذه النظرية وجود عدد من العوامل الأولية التي تدخل بأوزان مختلفة في الاختبارات النفسية كما يفترض أصحاب هذه النظرية أن هذا العدد من العوامل يمكن تحديده أو يمكن تحديد المهم منه على الأقل وانه في ضوء معرفة هذه العوامل والأوزان التي تدخل بها في الاختبارات النفسية المختلفة يمكن تفسير نشاط العقل البشري، وبالنسبة للعامل العام فقد كانت وجهة نظرهم الأولى انه ليس له إلا أهمية بسيطة للغاية ففي بحث قام به كيلي 1928 وهو احد الأبحاث الذي يعد باكورة الإعمال التي مهدت لنظرية العوامل الطائفية الأولية وجد أن العامل العام يمكن أن يرجع إلى الأخطاء الناشئة في العينة التي طبقت عليها الاختبارات والى طبيعة هذه الاختبارات نفسها التي اشتركت جميعها في الصفة اللفظية، وأوضح أن العلاقات بين هذه الاختبارات يمكن تفسيرها بطريقة أفضل على أساس إرجاعها الى عدد صغير من العوامل الطائفية التي تشترك فيها بعض الاختبارات بدرجات ارتباطيه عالية نسبياً أو ترتبط بها درجات اقل وبالرغم من إن أبحاث كيلي وبيرت كان لها الفضل في التمهيد لهذه النظرية إلا أنها تنسب لثيرستون و استطاع ثيرستون في نظريته الحصول على سبع قدرات عقلية أولية هي:

1) القدرة اللغوية: وتتمثل في الاختبارات التي تتطلب معرفة معنى الكلمات وتصنيفها والعلاقة اللفظية.
2) القدرة على الطلاقة اللفظية: وتوجد في اختبارات أيجاد الكلمات وتكوينها .
3) القدرة العددية: وتظهر في الاختبارات التي تتعلق بأجراء العمليات الحسابية .
4) القدرة المكانية: تظهر في الاختبارات التي تتطلب إدراك العلاقات المكانية والهندسية.
5) قدرة السرعة الإدراكية: وهي أكثر استعدادات الإدراك البصري تأكيداً في البحوث العاملية وظهر هذا العامل تقريباً في كل بحث يتضمن اختبارات سرعة في الأداء الإدراكي البصري البسيط ويتطلب التحديد السريع للنمط البصري أو تعيينه من بين عدة أنماط.
6) القدرة على التذكر : وتكشف عنها الاختبارات التي تتطلب التعرف على الأشكال.
7) القدرة على الاستدلال: تتمثل في الاختبارات التي تتطلب اكتشاف قاعدة كما في تكملة سلاسل الأعداد (محمود، 1985، ص94-97).

وفي عام 1938 نشر ثيرستون دراسته العاملية في ميدان القدرات الأولية وتوصل إلى وجود العامل المكاني الذي فسره بأنه القدرة المكانية البصرية والى عامل السرعة الإدراكية، كما اعد في نتائج أبحاثه العاملية "بطاريات القدرات العقلية الأولية" عام 1941 وتعرضت لتعديلات عام 1962 وتتألف من (5) بطاريات لمراحل عمرية متعددة من(5 - 8) سنوات إلى (15- 18) سنة وتعطي البطارية درجات منفصلة للقدرات الأولية في الفهم اللفظي والقدرة العددية والاستدلالية والسرعة الإدراكية والعلاقات المكانية (أبو حطب،1987، ص274-275).

أولا:نظرية إدراك الشكل بناء على النموذج

تعتمد هذه النظرية على الذاكرة والخبرات السابقة لدى الفرد عن الشكل والسياق والاستراتيجيات التنظيمية العامة ، والتوقعات المبنية على المعرفة بمكونات السياق .ولذلك ان عملية التعرف على الإشكال من وجهة نظر أنصار هذه النظرية تتم بناء على النموذج الذهني للشكل ،وهذا يعني أن الجهاز البصري يقوم بمقارنة الشكل الذي يراه بالنموذج المخزن عن هذا الشكل في ذاكرة الفرد البصرية مع وجود عدة اقتراحات مسبقة لدى الفرد عن توقعات نحو هذا الشكل ،ولذلك فان الإشكال التي يدركها الفرد لابد أن يكون لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية .

- من ايجابيات هذه النظرية :

1.فسرت كيفية التعرف على الإشكال التي سبق للفرد ان تعرض لها في حياته اليومية.
2.استفادة من إسهاماتها النظرية مهندسو الالكترونيات في تصميم ماكينات تعمل بالذكاء الصناعي .
3.عالجت بعض نقاط الضعف التي وجدت في بعض النظريات مثل نظرية العفاريت،وذلك من خلال اقتراحها بان الشكل الذي سبق للفرد رؤيته يتكون له نموذج يخزن في الذاكرة الفرد البصرية حيث يتم أدراك الشكل الجديد بمقارنته بمعلومات النموذج المخزن عنه.
ومن المأخذ على هذه النظرية أنها لم تتعرض لكيفية معالجة الأشكال الجديدة التي يراها الفرد لأول مرة (ريان،2006،ص64).

2- الاسلوب المعرفي (التحليلي /الشمولي)

1-نظرية كاكان وموس وسيكل

Kagan & Moss & Sigle Theory, 1963 :

أن الأصل في الأسلوب المعرفي الشمولي ـ التحليلي وان كان يرجع إلى دراسات كاكان وزملائه في عامي 1963، 1964 ، والى استمرار الدراسات بعد ذلك لكشف علاقة هذا الأسلوب بأبعاد نفسية مختلفة ، فقد استهدفت تلك الدراسات الكشف عن الأسس المرجعية التي يعتمد عليها الأفراد في تصنيفهم للمثيرات أو الموضوعات المدركة ، والتي تتطلب التعرف على استجاباتهم التصورية عند أجراء تطبيق مهام خاصة، كتطبيق اختبار بقع الحبر لرورشاخ واختبار تفهم الموضوع (TAT) لموراي واختبار تصنيف الأشكال لوتكن في محاولة للكشف عما أذا كان هذا البعد يتعلق بأي أفكار مكبوتة والتي عادة ما توجد عند البشر ، وفي الوقت نفسه كان الهدف أيضًا اختبار لمنحى جديد نحو تفسير أسباب أخذ الأطفال بالتصورات التحليلية في إدراكاتهم .(العبودي،2006،ص75).

لقد أوضحت دراسات كاكان وموس وسيكل ، عن وجود اتساق بين الأفراد في الأداء على تلك المهام ، والتي تصدت لقدرة الفرد في التعبير عن دوافعه وصراعاته ومصادر قلقه ، كما أن الثبات البعيد المدى في الأداء على مهام اختباري بقع الحبر وتفهم الموضوع ، يُعد بمثابة منبئاً واضحاً فيما يتعلق بالأسلوب المعرفي أو الطريقة المفضلة عند تناول المدركات لدى الإفراد ، حتى مراحل عمرية متقدمة (سلمان ، 2003، ص 77) .

وهكذا نجد أن هذا المنحى والذي مؤداه ان كل مستوى من المستويات الإدراكية يحمل عوامل سببية تشكل مرجعاً لأدراكات الإنسان ، وان هذه العوامل قد تعود إلى توجهين أساسيين هما :

الأول: ويتمثل في التمركز حول الذات (Ego Centric) ، ويشمل هذا التوجه كل التصورات التي تتعلق بشخصية الإنسان من سمات شخصية ومشاعر والتي يستعين بها الفرد في تصوره للمدركات ، ومثال ذلك نجده في أداء الشخص على مفردة من مفردات اختبار تفهم الموضوع (Thematic Apperception Test) أو اختبار بقعة الحبر لرورشاخ (Inkbolk) ، حيث يصف الشخص ادراكاته أو يعلل تصنيفاته من واقع تصوره المتمركز حول ذاته ، فيذكر " الناس الذين أحبهم "أو " أناس يلبسون مثل ثيابي " .

الثاني:ويتمثل في التمركز حول المثير (Stimulus Centered) ، حيث تعود التصورات فيه إلى مظاهر المثير الخارجية ، أي ان التعليلات ترجع إلى خصائص تتعلق بالمثير أو المُدرك الخارجي ، فالفرد مثلاً يُقر بتعليلات لتصنيفاته فيقول"أنهم رجال"أو"هي موضوعات حية(الفرماوي، 2009، ص 75).

3-2-2-2 نظرية كريكورك Gregorc Theory 1979 :

أشار كريكورك في نظريته إلى وجود نظام معرفي لدى الفرد، هو وجهة نظر منظمة تدور حول كيف ، ولماذا ؟ يؤدي العقل الإنساني وظائفه ، ومن ثم يعكس ذاته من خلال ما يظهر من سلوك لدى الفرد . (Gregorc,1982,P.3)

وإذا كان نظام كريكورك يُعد نتاجاً لما قام به من مشاهدات ومقابلات ، درس خلالها الراشدين والأطفال لمدة تزيد على عقد من الزمان ، من خلال استخدامه الأسلوب الفينوميثولوجي (علم الظواهر) الوصفي في البحث من أجل تصنيف الأنماط السلوكية الظاهرة ، وتحديد ماهية الأسباب التي تدعو أليها، فانه من خلال الأنماط السلوكية وأسبابها ، فقد تم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات حول طبيعة وصفات العقل من خلال الدراسات التي تعنى بهذا النوع من الأبحاث تسمى بالدراسات الظاهرية (Research Phenomenological) ، التي تتضمن تصنيف السلوك الظاهر ، وتحليله لتقدير الأسباب المتضمنة إياه ، وعن طريق ذلك يتم التوصل إلى استدلالات يتم استخلاصها ، وبالتالي فأن تلك الاستدلالات تُمكّن من معرفة طبيعة وأشكال الأساليب المعرفية لدى الأفراد (العبودي،2006،ص33) . كما أن الأسلوب المعرفي من وجهة نظر كريكورك هو الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة ، وينظمها ، ويسجلها ، ويخزنها ،وبالتالي يدمجها في مخزونه المعرفي، حيث يمكن التعرف على الأساليب المعرفية من خلال تحليل ما يقوله وما يفعله الناس ، حيث إن بعضهم يُجري عمليات استقرائية (Induction) بينما يستخدم بعضهم الآخر عمليات استنتاجيه (Deduction) ومنهم من يستعمل الأسلوبين معاً ، ويميل بعضهم إلى العمل بصورة جيدة عندما يعملون بمفردهم ، بينما يُنتج الآخرون بصورة أكثر عندما يعملون في نشاطات جمعية ، في حين يتساوى أداء آخرين في الموقفين الفردي والجمعي معاً (Gregorc,1979,P.235)، كذلك فأن كريكورك قد اعتقد أن الأساليب تنشأ من الاستعدادات في الولادة وانه يمكن التشجيع على تدريبها ، كما ويتعامل الدماغ أيضاً مع العوامل البيئية المحيطة، ويتأثر أداؤه ونشاطه بما فيها من مؤثرات وظروف مثل درجة الحرارة في الصف والرطوبة والإضاءة ومستوى درجة الأصوات وغير ذلك. (Gregorc & Ward ,1977, PP. 22- 26)

وهكذا نجد أن كريكورك قد جمع بين دراسة الأساليب الظاهرية ودراسة الفعاليات النفسية من جهة ، وبين النظرية والبحث في تلك الأساليب من جهة أخرى، من اجل الإجابة على أسئلة تتعلق بكيف ؟ ولماذا ؟ وماذا بوسع الأطفال والراشدين ان يتعلموا ؟ ، فقد توصل إلى أداة لتحليل الذات انطلاقاً من نظريته التي سماها نظرية القدرات الوسيطة (Mediated Abilities Theory) ، التي تفيد بأن للعقل قنوات يستقبل عن طريقها المعلومات، ثم يُعبّر عن هذه المعلومات بالقنوات الأعلى درجة من حيث الفعالية والكفاءة ، وتتحدد القدرات الوسيطة (القدرات المعرفية) لدى الفرد بقوة ، وسعة ومهارة استخدام هذه القنوات، كما استند كريكورك إلى المبدأ الذي يرى أن هدف الحياة الرئيسي هو تحقيق الفردية .

لقد حدد كريكورك نوعين من القدرات الوسيطة المعرفية هما :

1-الإدراك (Perception) :

ويتمثل بالعملية التي يتم عن طريقها التقاط المعلومات ، وتظهر هذه القدرات على شكل خصائص التجريد والعيانية (او الحسية). وكما يأتي :

(أ) التجريد (Abstractness) :ويتمثل بميزة تُمكّن من التقاط المعلومات فنكوّن لها مفهوماً ونتصوره ذهنياً عن طريق التفكير ، وهذه الميزة تمكن الفرد من تسجيل ومعالجة ما لديه من معلومات وأفكار خاصة وآراء ، ومفاهيم ، ومشاعر، ودوافع، وخبرات، فالتجريد ميزة تتيح للفرد أن يَفهم ويُدرك ما لا يتصور أو يدرك له شكلاً عن طريق الحواس كالسمع والبصر 000الخ.

(ب) العيانية أو الحسية (Concretness) : وتُمكّن هذه الخاصية الفرد من تلقي المعلومات ، وتسجيلها في الذهن عن طريق استعمال الحواس مباشرة ، وتتيح له أن يفهم ما هو مُدرَك ومحسوس في العالم الطبيعي عن طريق الحواس المختلفة .

2-التنظيم (Ordering) :

ويتمثل بالقدرات التنظيمية ، وهي وسائل تزود الفرد بطريقة كي يرتب وينظم المعلومات ويزودها بالمراجع وتظهر القدرات التنظيمية على شكل خاصيتين هما :

(أ) التحليلية أو التتابعية (Sequential) : وهي ميزة تتم فيها تهيئة الذهن كي يستقبل وينظم المعلومات ضمن ترتيب طولي ومتدرج ومنهجي محدد سلفاً، فتتجمع المعلومات بعضها ببعض وترتبط عناصرها وتنفذ على شكل ترتيب تسلسلي ، بحيث يُعبّر بها الأفراد عن خبراتهم ومعرفتهم بطريقة دقيقة ، متتابعة ، منطقية ، ويرتب بعضهم الآخر معلوماتهم على وفق نقاط متتابعة بأرقام أو حروف .

(ب) الشمولية أو العشوائية (Random) : وهي الطريقة التي يهيئ فيها الفرد ذهنه لكي يستقبل المعلومات ، ثم يقوم بتنظيمها بطريقة متعددة الاتجاهات ، وهذه المعلومات لا تلتزم بأي ترتيب أو نظام ، والفرد الذي يغلب عليه الأسلوب الشمولي هو فرد لديه القدرة على معالجة المعلومات والخبرات المتعددة والمستقلة عن بعضها بعضاً ، وبذلك يمكن للفرد ان يتعامل مع أنواع متعددة من المعلومات في وقت واحد، غير مقيدة بضوابط ، وبطرائق متعددة . كما أشار كريكورك إلى خصائص الأفراد من ذوي الأسلوب الشمولي والتحليلي ،يمكن إيجازها بالآتي :

(أ)خصائص الفرد من ذوي الأسلوب الشمولي، انه :

01 يتعامل مع الموقف بطريقة كلية ولا تسير مرحلة مرحلة وتُختَبر بطريقة كلية.
02 يعتمد على مشاعره ، ويجري أحكامه بالنسبة إلى خبرات انفعالية سابقة .
03 يستطيع إن يقيم تواصلاً مع الأفراد ، وينسجم مع الأنماط والأمزجة .
04 يعيش في بيئة مليئة بالمثيرات التي فيها حركة .
05 يترك التفاصيل والتتمات للآخرين .

(ب) خصائص الفرد من ذوي الأسلوب التحليلي ، انه :

01 يعتمد العقل وقوانين المنطق ويناقش القضايا بموضوعية .
02 يتفوق في معالجة القضايا المجردة والفرضيات .
03 يركز على الواجب الذي بين يديه ، ويؤدي مهامه مستقلاً دون مراقبة .
04 يطلب تعليمات كاملة قبل البدء في تنفيذ نشاط ما .

يفضل البيئة الهادئة والمرتبة (قطامي وآخرون ، 2002، ص508-517

الفصل الثالث:

أولاً: منهج البحث:

أن منهج البحث الذي اعتمدته الباحثة يتحدد في ضوء متغيرات البحث التي يراد دراستها وبموجب ذلك تم اعتماد المنهج الوصفي والدراسة المقارنة السببية لملائمتها مع مشكلة البحث الحالي وأهدافه ولتحقيق تلك الأهداف فقد تم تحديد مجتمع البحث وعينته وإعداد أدواته وثم تطبيقها ومعالجة بياناتها إحصائيا، وكما مبين في أدناه.

ثانياً: مجتمع البحث : (Research Population)

يقصد بالمجتمع (Population) المجموعة الكلية (Universal Set) ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى إن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (الصفار، 2008، ص124) ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الإعدادي من الذكور والإناث في المدارس الإعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل * والبالغ عددهم (3333) طالب وطالبة وبواقع (1536) من الذكور بواقع (1010) علمي و(526) أدبي و(1797) إناث بواقع (1087) علمي و(710) أدبي، موزعين على(32) مدرسة بواقع (15) مدرسة للبنين و(17) مدرسة للبنات،

** والجدول رقم (3-1) يوضح توزيع مجتمع البحث على وفق الجنس والتخصص.

*تم الحصول على البيانات من العاملين في شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية محافظة بابل
**استبعدت الباحثة المدارس المسائية ومدارس الطلبة المتميزين والمدارس المختلطة من مجتمع البحث.

جدول (3-1)
أفراد مجتمع البحث موزعين على مدارس مركز محافظة بابل على وفق الجنس والتخصص

ت		أعداد		مدارس البنات	أعداد		مج
	مدارس البنين	العلمي	الأدبي		العلمي	الأدبي	
1	ثانوية الجمهورية	19	__	1-إعدادية الثورة	81	50	150
2	ثانوية بابل التطبيقية	124	__	2-إعدادية الحلة	30	37	191
3	ثانوية الجزائر	33	__	3-ثانوية التحرير	63	33	96
				4-إعدادية الطليعة	186	36	255
4	ثانوية الدستور	32	43	5-إعدادية الخنساء	140	50	265
5	ثانوية ذي قار	35		6-ثانوية الزرقاء	82	35	152
6	ثانوية الباقر	30	37	7-إعدادية الحوراء	36	32	135
7	إعدادية الحلة	141	__	8-إعدادية الخمائل	35	__	176
8	إعدادية الأمام على(ع)	149	90	9-ثانوية سكينة بنت الحسين	57	75	371
9	إعدادية الفيحاء	92	57	10-إعدادية أم البنين	63	34	246
10	إعدادية الثورة	96	80	11-ثانوية بنت الهدى	50	56	282
11	ثانوية علي جواد الطاهر	41	49	12-إعدادية دجلة	23	36	149
12	إعدادية الجهاد	100	36	13-إعدادية طليطلة	76	51	263
13	ثانوية ابن سينا للبنين	39	42	14-إعدادية خديجة الكبرى	71	67	219
14	ثانوية الكندي	46	41	15-إعدادية الباقر	29	47	163
15	ثانوية ابن سكيت	33	51	16-ثانوية الفضائل	46	41	171
		-	-	17-إعدادية الشموس	19	30	49
مج		1010	526		1087	710	3333

ثالثاً: عينة البحث: (Research Sample)

تمّ اختيار ما نسبته (10%) من المجموع الكلي لمجتمع البحث المتكون من طلبة الصف الخامس الإعدادي. أي ما مقداره (333) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب. وبواقع (153) من الذكور موزعين على (102) علمي و(53) أدبي و(180) من الإناث موزعين على (108)علمي و(72) أدبي

تمّ اختيارهم من *(20%) من مدارس مجتمع البحث الحالي. بواقع أربعة مدارس للذكور وأربعة مدارس للإناث. والجدول رقم (3-2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3-2)
توزيع أفراد عينة البحث على وفق متغير الجنس والتخصص

ت	أسماء مدارس الذكور	علمي	أدبي	أسماء مدارس الإناث	علمي	أدبي	مج
1	ثانوية الجمهورية	15	-	إعدادية الباقر	24	15	54
2	إعدادية الجهاد	32	23	ثانوية التحرير	33	15	103
3	ثانوية ابن سكيت	15	18	إعدادية الحوراء	30	20	83
4	ثانوية الكندي	40	12	إعدادية دجلة	23	18	93
	المجموع	102	53		110	68	333

رابعاً: أداتا البحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث أداتان وهما ومقياس الأسلوب المعرفي ومقياس السرعة الإدراكية وقد ارتأت الباحثة إلى استخدام المقياس الذي أعده (العبودي، 2006) لقياس الأسلوب المعرفي (التحليلي - شمولي) ومقياس السرعة الإدراكية الذي أعدته (عبد الحمي، 2010). وفيما يأتي وصف للإجراءات التي اتبعتها الباحثة مع كل أداة على حدة.

اختبار السرعة الإدراكية:

2-1- وصف المقياس

قامت الباحثة بتبني اختبار السرعة الإدراكية المعد من قبل (أسيل، 2010) الذي يتكون من ثلاثة اختبارات فرعية لقياس السرعة الإدراكية ولكل اختبار توجد فقرة واحدة لغرض التدريب الطلبة على فقرات المقياس، وهي:

1- **اختبار المتشابهات الصورية**: يتألف من (11) فقرة. إحدى هذه الفقرات تم إعدادها لغرض التدريب على فقرات المقياس فقط. وكل فقرة تحتوي على خمسة أشكال. ويطلب من المفحوص أن يحدد الشكل المشابه للشكل الأصلي من بين عدة أشكال.

2- **اختبار المتعلقات الصورية**: يتألف من (11) فقرة. إحدى هذه الفقرات تم إعدادها لغرض التدريب على فقرات المقياس، كل فقرة تحتوي على أربعة أشكال أحد هذه الأشكال مختلف عن البقية وعلى الطالب اختيار الشكل الذي لا ينتمي إلى المجموعة ويختلف عن الأشكال المتبقية.

3- **اختبار تقدير الأطوال:** يتألف من (11) فقرة. إحدى هذه الفقرات تم إعدادها لغرض التدريب على فقرات المقياس ، كل فقرة تحتوي عل ثلاثة أشكال وعلى الطالب تقدير أيهما أطول أو أقصر أو يساوي باختيار البديل الصحيح.

2-2تصحيح الاختبار

وقد تم حساب الدرجة عن طريق أعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة.

2-3- التطبيق الاستطلاعي

أجرت الباحثة تطبيقاً استطلاعياً من أجل التعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار ومدى استيعاب الطلبة لفقراته، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على (40) طالباً وطالبة من الصف الخامس الإعدادي وقد تبين أن فقرات الاختبار كانت واضحة تماماً لأفراد العينة.

2-4: الخصائص السايكومترية

2-4-1الصدق

يعد الصدق أهم الخصائص القياسية السيكومترية التي يجب ان تتوافر في المقاييس النفسية (Ebel, 1972: 435)لأنه مؤشر على قدرة المقياس في قياس ما اعد لقياسه. (Harrison, 1983: 11) ومن خلاله يتحقق من مدى قدرة المقياس على تحقيق الغرض الذي اعد من اجله. (عودة ، 1998 : 333 – 335)

2-4-1-1– الصدق الظاهري Face Validity:

وهو احد مؤشرات صدق المحتوى ويشير الى مدى صلة فقرات الاختبار بالمتغير المراد قياسه (Freeman , 1962 : 73) ، ويتحقق مؤشر الصدق هذا كما يشير الن وين (Allen & Yen 1968) حين يقرر شخص له علاقة بالموضوع أن المقياس أو الاختبار مناسب للخاصية المراد قياسها وقد يكون الشخص الذي يقرر ذلك خبيرا أو مستجيبا (Allen & Yen, 1968: 96).

وقد تم تحقيقه في هذه الدراسة عندما عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين ليحكموا على مدى صلاحية الفقرات في قياس القدرات العقلية وقد حصلت جميع الفقرات على موافقة الخبراء المختصين على صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه وعدت الفقرة صالحة اذا حصلت على نسبة (82%)فاكثر من اراء الخبراء ، انظر الملحق رقم (1).

2-4-2-الثبات.

ويعد الثبات احد مؤشرات التحقق من دقة المقياس واتساق فقراته في قياس ما يجب قياسه (Crocker & Algine, 1986: 125) ، والهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء (Murphy , 1988 : 63). وتم التحقق من ثبات المقياس بالطريقة الآتية:

2-4-2-1-**طريقة كيودر ريتشاردسون(20)Kuder&Retchardson Method**

تمثل هذه الطريقة الاتساق الداخلي للاختبارات وتعتمد فكرتها على مدى ارتباط البنود (الفقرات الاختيارية) مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط البند مع الاختبار ككل، وكلما كانت البنود متجانسة (فيما تقيس) كان الاتساق عاليا فيما بينها(عبد الرحمن، 1998، ص170). ويمثل معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة تجانس المفردات، أي اتساق الأداء على جميع مفردات الاختبار، ومن خلالها يتم التوصل إلى قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبار التي تكون مفرداتها اختيار من متعدد أو مفردات الصواب والخطأ. (علام، 2000، ص160-161)، وان معادلة كيودر ريتشاردسون20 تستخدم في حالة الاختبارات التي تكون ثنائية الإجابة (صفر، 1). (الكناني،2009،ص197). وتم سحب (100) طالب وطالبة بصورة عشوائية من العينة ،معامل الثبات للاختبار ككل (0.861)، أما بالنسبة للمتشابهات الصورية فقد بلغ معامل الثبات (0.780)، في حين بلغ معامل ثبات المتعلقات الصورية (0.814)، أما معامل ثبات تقدير الأطوال فقد بلغ (0.832).

3- مقياس الأسلوب المعرفي

تم تبني هذا المقياس والذي أعده(العبودي 2006)وتم عرضه على الخبراء واستخراج الخصائص السايكومترية له لكي يلائم عينة البحث.

3-1- وصف الاختبار.

يتألف الاختبار في صورته النهائية من(36) فقرة. كل فقرة من فقرات المقياس تتكون من بديلين على كل طالب اختيار احد البدلين بصورة إجبارية. إذ يقيس احدهما البعد الشمولي (Global) ويقيس الآخر البعد التحليلي

(Analytical). وتكون درجة المفحوص على البعد التحليلي درجتان وللبعد التحليلي درجة واحدة. والملحق رقم (2) يوضح مقياس الأسلوب المعرفي. إن الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات هذا الاختبار تتراوح مابين (3-15) دقيقة، أي وبمتوسط مقداره (9) دقيقة.

2-3- التعليمات. أكدت الباحث على أن تكون تعليمات الاختبار واضحة ودقيقة. إذ يطلب من الطالب الإجابة عن فقرات المقياس بكل صراحة وصدق وموضوعية لغرض تحقيق أهداف البحث العلمي. وتمّ تذكير الطلبة بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما توجد إجابة تعبر عن رأيهم أو لا تعبر عن رأيهم. وتمّ تذكير الطلبة انه لا داعي لذكر الاسم، وان الإجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحثة، بهدف جعل المستجيب يشعر بالاطمئنان على سرية إجابته.

3-3 التجربة الاستطلاعية.

إن الغرض من التجربة يتمثل بالتعرف على مدى وضوح فقرات الاختبار وتعليماته ومدى ملاءمته لمستوى استيعاب الطلبة والوقت اللازم للإجابة، ولذلك اختيرت عينه من (40) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي بواقع (20) من الذكور و(20) من الإناث ومن غير الذين اشتملت عليهم عينة البحث الأساسية ومن الفرعين العلمي والأدبي كما هو موضح في الجدول رقم (3-3).

جدول رقم (3-3)
أسماء المدارس التي طبقت فيها التجربة الاستطلاعية

ت	أسماء المدارس البنات	العلمي	الأدبي	أسماء مدارس البنين	العلمي	الأدبي
1	إعدادية الخنساء	10	10	ثانوية الدستور	10	10
	المجموع	20 طالب			20طالبة	

وعلى ضوء هذه التجربة لوحظ ان جميع تعليمات وفقرات المقياس كانت واضحة ومفهومة من قبل الطلاب فضلاً عما تحقق في التجربة فقد لاحظت الباحثة إن معدل الزمن اللازم في الإجابة على الفقرات يتراوح بين (10-15 دقيقة) للاختبار ككل.

4-3 التحليل الإحصائي للفقرات.

يُعد التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية من متطلبات إعدادها وتطويرها لأنه يكشف عن بعض الخصائص (السيكومترية) للفقرات. ولتحقق من ذلك طبق الاختبار على عينة من (333) طالب وطالبة من طلبة الخامس الإعدادي وقد تمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية من (8) مدارس إعدادية وثانوية وبواقع (4) مدارس للذكور و(4) مدارس للبنات موزعة على مركز محافظة بابل بالطريقة نفسها. كما موضح في الجدول أدناه.

جدول (3-4)
عينة التحليل الإحصائي

ت	أسماء مدارس الذكور	علمي	أدبي	ت	أسماء مدارس الإناث	علمي	أدبي	مجموع الكلي
1	ثانوية الجمهورية	15	-	5	إعدادية الباقر	24	15	54
2	إعدادية الجهاد	32	23	6	ثانوية التحرير	33	15	103
3	ثانوية ابن سُكيت	15	18	7	ثانوية الحوراء	30	20	83
4	ثانوية الكندي	40	12	8	إعدادية دجلة	23	18	93

	المجموع	102	53			110	68	333

3-5الخصائص السايكومترية:

3-5-1 صدق الاختبار: الاختبار الصادق هو الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من اجل قياسها(الياسري،2010 ص185)، وهو من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية وان المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجل قياسها بشكل جيد (Stonley&Hopkins,1972.p.101) ولغرض التحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

3-5-1-1 الصدق الظاهريّ:

إذا كان مفهوم الصدق يشير إلى أن الاختبار يقيس بالفعل الوظيفة المخصص لقياسها دون أن يقيس وظيفة أخرى إلى جانبها **(غانم،1995،ص159)** فأن هذا النوع من الصدق يتمثل بالفحص الأولي لمحتويات الاختبار، أي بالنظر إلى الفقرات ومعرفة ماذا يبدو أن تقيسه ثم مطابقة هذا الذي يبدو بالوظيفة المراد قياسها، فإذا اقترب الاثنان كان الاختبار صادقاً صدقاً ظاهريا أي إن فقراته

تتصل غالباً بالجانب مطلوب **(احمد، 2006، ص 188)**،.ولقد تحققت للباحثة هذا النوع من أنواع الصدق من خلال عرض مواقف الاختبار وتعليماته وبدائله وطريقة تصحيحه على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس وموافقتهم وذلك من خلال الأخذ بآرائهم حول صلاحية فقرات الاختبار وبدائله وتعليماته وطريقة تصحيحه وملاءمته لمجتمع البحث. وقد كان نسبة اتفاق الخبراء ملحق رقم (1)على صلاحية فقرات هذا المقياس في قياسه السمة المراد قياسها (82%) وبذلك بقي المقياس محتفظ ب(36) فقرة دون حذف، والملحق رقم (2) يوضح ذلك.

3-5-1-2عامل اتساق الداخلي للفقرات.

تعد هذه الطريقة من أدق الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للاختبار. لأنها تهتم بمعرفة فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات الاختبار تسير في نفس الاتجاه الذي يسير فيه الاختبار ككل **(عيسوي، 1985، ص 51)**، وتفترض هذه الطريقة ان الفقرة تقيس المفهوم ذاته الذي تقيسه الدرجة الكلية **(Stanelly & Hopkins, 1972, P.111)** ، وعلى هذا الأساس ينبغي الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجات الفقرة مع الدرجة الكلية للاختبار عالية في حين تحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباط فقراتها مع الدرجة الكلية واطئة **(الزوبعي وآخرون، 1981، ص 43).** ولقد تم استخراج معامل التمييز باستخدام معادلة معامل الارتباط الثنائي النقطي (Point Biserial Correlation Cofficient Formula) بين درجات الأفراد على كل فقرة من الفقرات ودرجاتهم الكلية على الاختبار **(فيركسون، 1991، ص 516)**، وذلك لأن الإجابة على اختبار الأسلوب المعرفي (الشمولي – التحليلي) متقطعة ، حيث تعطى لها عند التصحيح إحدى الدرجتين (1،2) ، وهذا ما أوضحه كل من كلاس وستانلي **(Glass & Stanley)** عندما أشارا إلى استخدام معامل الارتباط الثنائي في حالة وجود درجات مستمرة لمتغير على اختبار ما ، ووجود درجات متقطعة افتراضياً للمتغير الثاني
(Glass & Stanley, 1970, PP.168-169).

وقد تم استخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية له قد تراوحت مابين (0.30-0.79)، وفي هذا الصدد فقد أشار ألن (Allen, 1979) إلى أن قبول الفقرة يتحدد أذا حصلت على معامل ارتباط (0.30) فأكثر مع الدرجة الكلية **(Allen,1979, P.79)** .

وانطلاقاً مما تقدم فأن جميع الفقرات عدت مميزة بهذا الأسلوب (الاتساق الداخلي) ، والجدول (3-5) يوضح ذلك .

جدول (3-5)
معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لاختبار الأسلوب المعرفي (الشمولي – التحليلي)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.34	10	0.50	19	0.51	28	0.48
2	0.55	11	0.36	20	0.34	29	0.33
3	0.34	12	0.30	21	0.72	30	0.57
4	0.63	13	0.72	22	0.36	31	0.30
5	0.35	14	0.79	23	0.50	32	0.43
6	0.62	15	0.46	24	0.66	33	0.33
7	0.41	16	0.53	25	0.39	34	0.37
8	0.31	17	0.68	26	0.54	35	0.46
9	0.56	18	0.54	27	0.42	36	0.69

2-5-3ثبات الاختبار :
يقصد بثبات المقياس الدقة في تقدير العلاقة الحقيقية للفرد على الصفة التي يقيسها الاختبار (عودة، وملكاوي، 2006، ص194) وقد استخدمت طريقة إعادة الاختبار والتجزئة النصفية في أيجاد ثبات المقياس.

1-2-5-3-طريقة اعادة الاختبار:
قامت الباحثة لغرض التحقق من ثبات الاختبار بسحب عينة بلغت (60) طالب وطالبة من مجتمع البحث حيث تم تطبيق المقياس عليهم، وبعد مرور (15) يوماً تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس المجموعة وهي مدة كافية لحساب الثبات بطريقة أعادة الاختبار (Adams, 1994, P151). وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمة معامل الثبات (0.89) وهذا يدل على استقرار إجابة الطلبة .

3-5-2-2 طريقة التجزئة النصفية :
لغرض التأكد من ثبات الاختبار بشكل أكثر دقة تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للاختبار لإيجاد الثبات يمكن من خلاله التأكد من ثبات الاختبار بشكل جيد.

لذا قامت الباحثة بتجزئة فقرات الاختبار البالغ عددها (36) فقرة بصورتها النهائية إلى مجموعتين تضم المجموعة الأولى الفقرات الفردية في الاختبار بينما تضم المجموعة الثانية الفقرات الزوجية ومن ثم تطبيق معادلة بيرسن بين نتائج المجموعة الأولى والثانية فكان معامل الارتباط فيها يساوي (94,0) وتطبيق معادلة سبيرمان0 وجد أن معامل الارتباط للاختبار يساوي (97,0) وهو معامل ارتباط عال أيضاً ، وبهذا الأجراء أصبحت أداة الاختبار جاهزة للتطبيق النهائي .

4-: التطبيق النهائي
بعد التأكد من الصدق والثبات للمقاييس .تم التطبيق على عينة البحث في مركز محافظة بابل. حيث بلغ عدد ألطلبه(333)طالب طالبه من الصف الخامس الإعدادي. بعد أن قامت الباحثة بتوضيح كيفية الإجابة على المقاييس للطلبة.وبعدها جمعت الاستمارات ليتسنى للباحثة تصحيح المقياس , وتحويل الإجابات الى درجات خام , ومعالجتها إحصائيا على وفق أهداف البحث .

الفصل الرابع:

أولا:عرض النتائج وتفسيرها.

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على نحو يتسق مع ترتيب أهداف البحث الحالي، ومناقشة تلك النتائج على ضوء الإطار النظري التي تم تحديده في الفصل الثاني، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث وعلى النحو، الآتي:

الهدف الاول: مستوى السرعة الإدراكية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي.

بعد تحليل الدرجات الخام لمقياس السرعة الإدراكية اتضح أن الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على المقياس يساوي (17.8) وبانحراف معياري قدره (8.99) درجة وبمقارنة المتوسط المحسوب مع المتوسط الفرضي لمقياس السرعة الإدراكية والبالغ (16.5) درجة ظهر أن المتوسط المحسوب أعلى من المتوسط الفرضي. وللوقوف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة تمّ استخدم اختبار (Z) وتبين أن القيمة المحسوبة قد بلغت (4.5) وهي أعلى من قيمة (Z)الحرجة والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) والجدول أدناه يوضح

جدول رقم(4-2)
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة الزائية المحسوبة والحرجة لعينة طلبة الصف الخامس الإعدادي للسرعة الادراكية

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الحرجة	مستوى الدلالة
طلبة الخامس الإعدادي	313	17.8	8.99	16.5	4.5	1.96	0.05

وتعزى هذه النتيجة إلى كون الطالب في هذه المرحلة يحاول معرفة كل ما يحيط به وإدراك ما يدور حوله ويزداد لديه الفضول في التعامل مع المثيرات المحيطة به وإدراكها بشكل سليم، كما أن الطلبة في هذه المرحلة تزداد سرعتهم الإدراكية. (أسيل، 2010، ص78). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أسيل 2010) التي أظهرت ارتفاع متوسط السرعة الإدراكية لدى عينة الدراسة (طلبة المرحلة المتوسطة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كابيدا وآخرون (capeda & Others) التي بحثت العلاقة بين العمر والسرعة الإدراكية وأكدت في نتائجها على ارتباط الأعمار الوسطية بارتفاع مستوى السرعة الإدراكية. فالأطفال صغار السن والمسنون يحتاجون إلى زمن أطول في السرعة الإدراكية.

الهدف الثاني: مستوى الأسلوب المعرفي (التحليلي- الشمولي) لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي.

لغرض التعرف على الأسلوب المعرفي (التحليلي- الشمولي) وأيهما أكثر شيوعا لدى عينة البحث الحالي بعد أن تم تمييز الطلبة فقد تم حساب تكرارات كل تفضيل على حدة. واتضح بعد تصحيح البيانات أن (174) طالب وطالبة يستخدمون الأسلوب التحليلي و(139) يستخدمون الأسلوب الشمولي. مما يدل على وجود فروق بين الطلبة في أسلوبهم المعرفي. ولغرض التعرف على دلالة الفروق بين تكرارات الأسلوب المعرفي تمّ استخدام مربع كاي، وقد بلغت قيمة كاي المحسوبة (4.65) وهي أعلى من قيمة كاي الجدولية والبالغة(3.84) عند مستوى دلاله (0.05) والجدول رقم (3) يوضح ذلك. مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي لدى عينة البحث الحالي ولصالح التحليلين لأنه الأكثر تكرار.

الجدول (4-3)

قيمة مربع كاي للأسلوب المعرفي (التحليلي - الشمولي)

نوع الأسلوب	التكرارات	النسبة المئوية	قيمة كاي
التحليلي	174	56%	4.65
الشمولي	139	44%	
المجموع	313	100%	

ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءً على ما جاء بالإطار النظري الذي يؤكد على جود تخصص وظيفي لنصفي الدماغ. إذ يعالج النصف الأيسر المعلومات بطريقة منطقية، وتحليلية وتسلسلية وخطية، ويعالج المعلومات اللفظية والرقمية. بينما يعالج النصف الأيمن من الدماغ المعلومات بطريقة غير خطية أي انه يتناول عدد من المتغيرات وأنواع مختلفة من المعلومات في آن واحد. (القيسي، 1990، ص118) ويتم تحديد الخصائص المعرفية للأفراد عن طريق معرفة البعد الذي ينتمي إليه الفرد. (قطامي وآخرون، 2002، ص530).وأكد ميسك عام 1968 أن جميع المحاولات التي بذلت لتغير الأسلوب المعرفي عند التلاميذ فشلت ،لذلك ينبغي أن يفترض المعلم أن التلاميذ لديهم أساليب معرفية مختلفة لحل المشكلات، وان يكيف من طريقة التدريس بحيث تتلاءم مع هذه الأساليب . (رضا،1987،ص72) وقد أكد كاكان (Kagan) على أن هذا الأسلوب عموماً ببعديه الشمولي والتحليلي، والبعد التحليلي منه خاصة يتأثر بزيادة العمر ومستوى تحصيل الفرد، وذلك لأن هذا الأسلوب يصبح أكثر تمايزاً وتكاملاً مع مرور الوقت والخبرة اللذين يمر بهما الإنسان في حياته(Kagan&Moss& Sigle, 1968, P. 120)،

مما يفسر سيادة البعد التحليلي لدى عينة البحث، وهذا جاء متسق مع ما أكده ستيرنبرك (Sterenberg) عندما أشار إلى أن الأسلوب المعرفي الشمولي – التحليلي وخاصة البعد التحليلي هو دينامي، يتأثر بتقدم بالعمر. أي أن كلما تقدم الأفراد بالعمر كانوا أكثر ميلاً للأسلوب التحليلي. (Sterenberg, 1997, P. 245). ومن الممكن تعزى هذه النتيجة أيضا إلى دور المناهج التعليمية في تنمية البعد التحليلي. إذ تؤكد المناهج التعليمية على العمل الفردي، وإهمال الجانب الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، والاهتمام بالمنطق والقضايا الموضوعية، والقضايا المجردة والفرضيات، واهتمامه التعليمات المحددة لأي نشاط مما ساعد على سيادة البعد التحليلي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العبودي 2006) التي أظهرت سيادة البعد التحليلي لدى عينة الدراسة.

الهدف الثالث:الفروق ذات الدلالة الإحصائية في السرعة الإدراكية على وفق الأسلوب المعرفي (التحليلي/الشمولي) والجنس (ذكور/إناث) والتخصص(علمي /أدبي)لدى طلبة الخامس الاعدادي.

تحقيقا لهذا الهدف فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Way A Nova Three) وظهرت النتائج المثبتة في الجدول أدناه :

جدول (4-6)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق ذات الدلالة الإحصائية في السرعة الإدراكية على وفق الأسلوب المعرفي (التحليلي/الشمولي) تبعا لمتغير التخصص والجنس لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأسلوب A	0.0032	1	0.0032	0.0000542	غير دال
الجنس B	0.0882	1	0.0882	0.0014959	غير دال
التخصص C	0.03645	1	0.03645	0.0006182	غير دال
تفاعل A*B	239.0024	1	239.0024	4.0537	دال
تفاعل A*C	461.05655	1	461.05655	7.8199	دال
تفاعل C*B	461.38635	1	461.38635	7.8259	دال
تفاعل A*B*C	3466.315	1	3466.315	58.7923	دال
تباين الخطأ	74926.61	305	58.958642		
الكلي	79554.498	312			

يوضح الجدول في أعلاه أن قيم (F) الخاصة (بالتفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس، التفاعل بين الأسلوب المعرفي والتخصص و التفاعل بين الجنس والتخصص والتفاعل بين الأسلوب المعرفي الجنس والتخصص) دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). أما بالنسبة للأسلوب المعرفي والجنس والتخصص فان قيمة (F) المحسوبة غير دالة عند مستوى (0.05). أما بالنسبة للتفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس فنجد ان قيمة (F) المحسوبة بلغت (4.0537) وهي أعلى من قيمة (F) الجدولية البالغة (3.48)عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1 - 305). وكذلك بالنسبة للتفاعل بين الأسلوب المعرفي والتخصص إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة(7.819)هي اكبر من قيمة (F) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1- 305). أما بالنسبة للتفاعل بين الجنس والتخصص فان قيمة F)) المحسوبة والبالغة(7.825) فهي أعلى من قيمة (F) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية(1، 305) وكذلك بالنسبة للتفاعل بين المتغيرات الأسلوب المعرفي والجنس والتخصص آذ أن قيمة (F) البالغة (58.792) هي اكبر من الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1- 305).

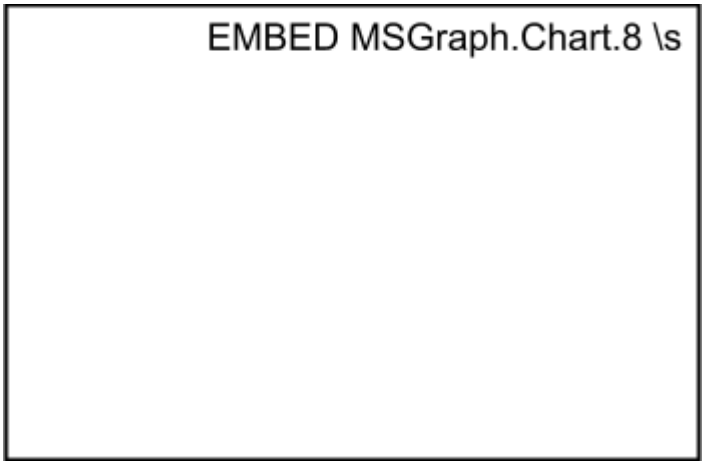
وللتعرف على الدلالة العملية للفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام مربع معامل آيتا ( ) وتم الحصول على النتائج المثبتة في الجدول رقم (4-7)

جدول(4-7)
نتائج قيمة مربع إتيا لبيان حجم الأثر للسرعة الإدراكية

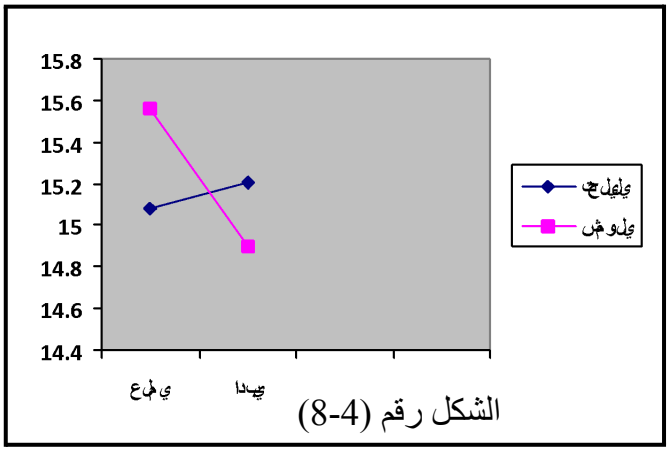
مصدر التباين	مجموع المربعات	المجموع الكلي للمربعات	قيمة مربع أيتا
تفاعل A*B	239.0024	79554.498	0.028
تفاعل A*C	461.05655		0.005
تفاعل C*B	461.38635		0.005
تفاعل A*B*C	3466.315		0.043

ويوضح الجدول في أعلاه أن الدلالة الإحصائية لأثر تفاعلات المتغيرات المستقلة(الأسلوب المعرفي والجنس، الأسلوب المعرفي والتخصص والجنس والتخصص، والأسلوب المعرفي والجنس والتخصص) تكون ذات اثر منخفض ولكنه جميعها تمتلك الأثر في المتغير التابع (السرعة الإدراكية). أن التفاعل بين الأسلوب المعرفي (التحليلي – الشمولي) والجنس هو تفاعل لارتبي. إذ نجد أن الفرق بين الذكور في الفرعين العلمي والأدبي أعلى مما هو بين الإناث ولكن ليس في جميع الحالات. والشكلين (3) و(4) توضحان ذلك.

الشكل (4-6)
يوضح التفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس

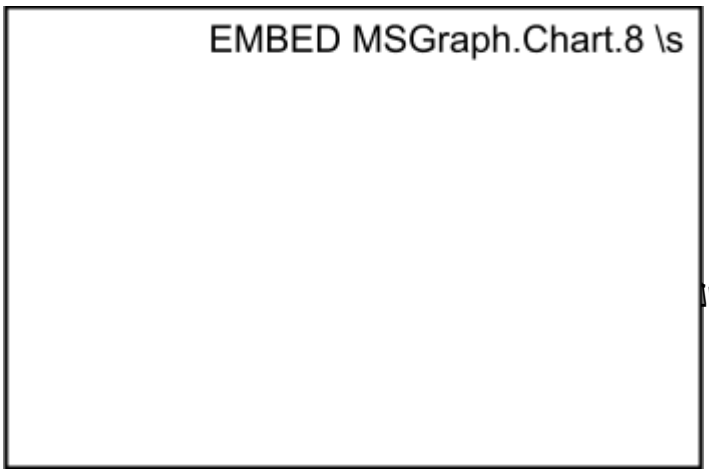


التفاعل بين الأسلوب المعرفي والتخصص

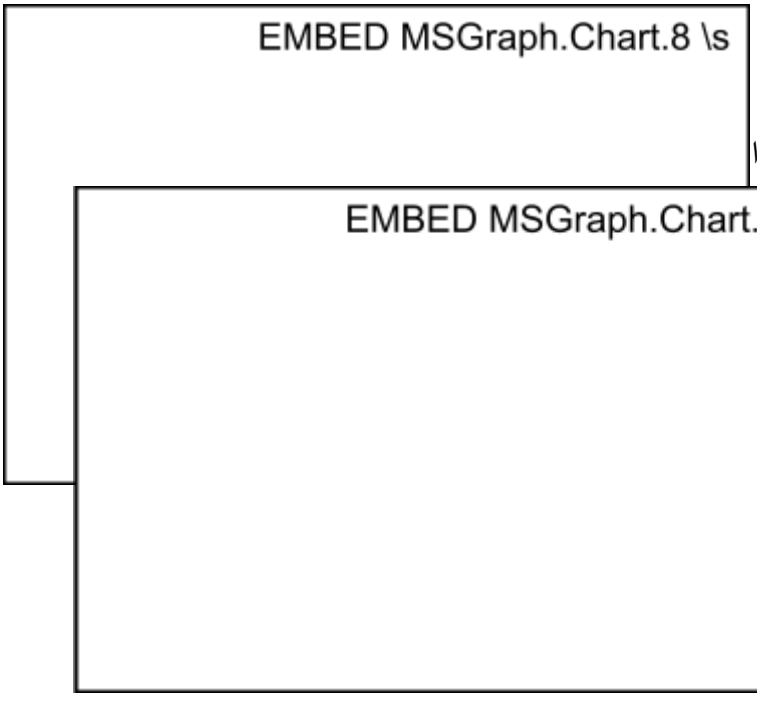


الشكل رقم (4-8)

يوضح التفاعل بين الجنس والتخصص



يوضح تفاعل الأسلوب التحليلي والجنس والتخصص



يظهر من خلال الشكل رقم (4-6)أن التفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس رتبي بين الذكور التحليلين أعلى من الإناث التحليليات والذكور الشموليين اعلي من الإناث الشموليات ، حيث يبلغ متوسط الذكور التحليلين (15.38)أما الإناث التحليليات هو (14.45)أما الذكور الشموليات (15.12) أما الإناث الشموليات (14.24).
يمكن أن يعزى السبب في ذلك أن الذكور يمتلكون القدرة على السرعة الإدراكية أفضل من الإناث وهذا ما أكده (عبد الحمي ،2010) حيث وجدت أن هناك فروق بين الجنس في السرعة الإدراكية ولصالح الذكور أما بالنسبة

للتحليلين فهم أعلى بسبب أنهم يجمعون معلومات كاملة قبل البدء بالعمل مما يجعلهم يمتلكون خبرة سابقة عن الموضوع تساعدهم في سرعة الحل .
أما الشكل رقم (4-7)فيظهر التفاعل بين الأسلوب المعرفي والتخصص في السرعة الإدراكية وهو تفاعل لا رتبي التحليلي العلمي اقل من الشمولي في نفس التخصص بينما نجد العكس في التخصص الأدبي فالتحليلي الأدبي أعلى من الشمولي من نفس التخصص .
حيث يبلغ متوسط الطلبة التحليلين العلمي (15.23) أما الشمولي العلمي (15.72) بينما في التخصص الأدبي فالمتوسطات هي للتحليلي الأدبي هو(15.18) إما الشمولي الأدبي فهي(14.44)
ويعزى السبب في ذلك إلى أن التحليلين يعتمدون العقل والمنطق ويناقشون القضايا بموضوعية وهذا ما تحتاجه المواد العلمية(قطامي واخرون،2002،ص117) بينما سرعة الإدراك هي التحديد السريع للنمط البصري(محمود،1985،ص95) لذا فالتحليلين في العلمي يظهرون اقل من الشمولي اما التحليلي في الادبي فيظهر اعلى من الشمولي في سرعة الادراك، فالمواد الادبية غالبا ماتحتوي على معلومات كثيرة حول موضوع معين فالطالب يمتلك المعلومات التي تجعله يمتلك سرعة في ربط الاحداث وتنظيمها ،فالتحليلين ينظمون المعلومات ضمن ترتيب طولي متدرج فالمعلومات ترتبط مع بعضها البعض (قطامي،2002،ص117) لذا يسهل هذا على الطالب في الادبي استدعاء المعلومات بسرعة مما يظهر ارتفاع متوسط التحليلين في الابي.

أما الشكل رقم (4-8)فيظهر التفاعل بين الجنس والتخصص وهو تفاعل لارتبي حيث أن الذكور العلمي أعلى من الإناث العلمي والعكس في الفرع الأدبي فالذكور الأدبي اقل من الإناث الأدبي .حيث يبلغ متوسط الطلبة الذكور العلمي (15.94) أما الإناث العلمي (14.85) أما الذكور في الفرع الأدبي (15.11) والإناث في الفرع الأدبي هو (15.42).
ويمكن أن يعزى السبب في ذلك أن الذكور في الفرع العلمي هم أعلى في سرعة الإدراك من الإناث في نفس الفرع قد يرجع ذلك لنسبة الذكاء فالطلبة في الفرع العلمي قد تكون نسبة ذكاء أعلى من الطلبة في الفرع الأدبي

يظهر من خلال الشكلين (4-9) و(4-10) أنَّ التفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس والتخصص بالنسبة للسرعة الإدراكية هو تفاعل لارتبي.إذ نجد أنَّ الفرق بين الأسلوب المعرفي التحليلي لكلا الجنسين(ذكور/إناث) والتخصص(علمي/أدبي) هو ليس في جميع الحالات أعلى من الأسلوب المعرفي الشمولي لكلا الجنسين(ذكور/إناث) والتخصص(علمي/أدبي) ويظهر أيضا أن العلمي من كلا الجنسين هو أعلى من الأدبي حيث يبلغ متوسط الأسلوب التحليلي لدى الذكور في الفرعين العلمي والأدبي (15.381) و(15.235)على الترتيب بينما لدى الإناث هو(16.787)و(15.185)للفرعين العلمي والأدبي على الترتيب. ويوجد فرق بين الأسلوب التحليلي والشمولي لصالح التحليلي والتخصص العلمي إذ يبلغ متوسط السرعة الإدراكية حيث يبلغ متوسط الأسلوب الشمولي لدى الذكور في الفرعين العلمي والأدبي (16.307)و(15.678)على الترتيب بينما لدى الإناث هو(15.819)و(15.129)للفرعين العلمي والأدبي على الترتيب.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن السرعة الإدراكية تتأثر بالفروق الفردية وبالفروق بين الأفراد في خصائصهم المختلفة كمل تختلف السرعة الإدراكية بسبب طبيعة المهمات الإدراكية، وان السرعة الإدراكية تتأثر بصعوبة حل المشكلات.(اللقطة،2007،ص38). ويميل التحليلين إلى تأمل البدائل المتاحة للحل في أي مواقف إدراكية يواجهونها وهم يرتكبون عدد اقل من الأخطاء. (الفرماوي، 2009، ص). ويؤكد أندرسون أن الطلبة من ذوي الأداء الأفضل في السرعة الإدراكية والأقل بذلا للجهد أثناء المهمات المعرفية بالمقارنة مع الإفراد الآخرين مما يشير أن هذه الفروق تنتج عن سهولة وسرعة انجاز العمليات المعرفية. وكذلك تتأثر السرعة الإدراكية بمتغيرات مثل الجنس والأسلوب المعرفي .(اللقطة،2007،ص37). ويشير رويس(Royess) بان السرعة الإدراكية هي عملية تحديد العناصر الصغيرة والدقيقة في النموذج البصري.(ريان،2006،ص18) هذا يتسق مع خصائص الطلبة التحليليين الذين يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث عن التفاصيل، ويتوجهون نحو المواقف العملية ، ويستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات ، فهم قد لا يرون الغابة ويرون الأشجار التي بداخلها.(العبودي،2006،ص56).وقد أشار كرملي((Grimleu2007 إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في السرعة الإدراكية. وقد اشر بيرد وزملائه في نتائج دراستهم حول اثر التدريب على السرعة الإدراكية وان الأداء يتحسن بفعل هذا التدريب (التخصص) آذ يصبح أداء المهمات المعرفية الإدراكية

أكثر سرعة.(اللقطة،2007،ص38) وهذا يتفق مع النتيجة الحالية من حيث الفروق في السرعة الإدراكية على وفق الأسلوب المعرفي والجنس والتخصص . كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (اسيل2010) التي تؤكد على وجود فروق في السرعة الإدراكية تبعا لمتغير الجنس.

أولا: المراجع والمصادر العربية

1. رضا (1982).علاقة قدرات التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي .رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة بغداد..
2. ريان،محمود اسماعيل ،(2006)، الاتزان الانفعالي وعلاقتة بكل من السرعة الإدراكية والتفكير ألابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر ،رسالة ماجستير ،غير منشورة ،جامعة الزهر،مصر.
3. الريماوي، محمد عودة، وآخرون. (2004). علم النفس العام، دار المسيرة، عمان،الأردن
4. الزغول ،رافع النصير ،(2009)،علم النفس المعرفي،ط3،دار الشرق للنشر والتوزيع،عمان
5. السيد، فؤاد البهي. (1979). علم النفس الاجتماعي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي، القاهرة
6. سلمان ، ميسون عبد خليفة ، (2003): تكوين الانطباعات وعلاقته بالأسلوبين المعرفيين تكوين المدركات والفحص- التدقيق ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد
7. شريف ، نادية والصراف، قاسم، (1987) : دراسة عن أثر الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختبارية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد الرابع ، العدد 13، جامعة الكويت
8. عبد الحمي،اسيل (2010)، السرعة الادراكية وعلاقتها بالذاكرة الصورية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ،رسالة ماجستير ، غير منشورة ،كلية التربية ابن رشد ،جامعة بغدادز
9. العجيلي، صباح حسين، عبد الرحمن، أنور، الإمام، مصطفى. (1990). القياس والتقويم ، مطبوعات جامعة بغداد
10. العبودي،انتصار حامد عبيد،(2008).اثر طريقة حل المشكلات في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طالبات صف الخامس الإعدادي(رسالة دكتوراء غير منشورة)،جامعة بغداد
11. العبودي،طارق محمد بدر ،(2006)،الاسلوب المعرفي (الشمولي/التحليلي) وعلاقته بتوليد الحلول لدى طلبة الجامعة ،رسالة ماجستير ،غير منشورة ،جامعة بغداد، كلية الآداب.
12. عبد الرحمن ،سعد،(1997).القياس والنفسي،الكويت ،مكتبة الفلاح ،ط3.
13. عودة، احمد سليمان. (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع ، ط2، الاردن.
14. عودة،احمد سليمان وملكاوي،فتحي حسن ،(1992).أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ،
15. عودة ، أحمد سليمان ، والخليلي، خليل يوسف، (1988) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، عمان ، دار الفكر للتوزيع والنشر .
16. قطامي ،يوسف ،ونايفة قطامي،(1994).اثر درجة الذكاء ودافعية الانجاز على أسلوب تفكير حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة ،مجلة دراسات العلوم التربوية ،المجلد 23،العدد1.
17. فيركسون ،جورج ،أي (1991) التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمه هناء العكيلي ،دار ألحكمه للطباعه والنشر ، وزارة التعليم العالي ألمستنصريه.
18. القيسي، هند، (1990): علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بفحص الدماغ الأيمن، والأيسر بالإبداع لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.
19. اللقطة،رائدة إبراهيم عبد القادر،(2007). سعة الذاكرة العاملة والنمط المعرفي (لفظي /تخيلي) وعلاقتها بالعمليات العقلية المستخدمة في حل المشكلات لدى الطلبة الاردنيين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان.
20. الكناني،عايد كريم ،(2009).مقدمة في الإحصاء وتطبيقات Spss ،ط1،دار الضياء للطباعة ،العراق،النجف.
21. الكيال،مختار احمد السيد (2001),اثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه_،المجلة المصرية للدراسات النفسية ،المجلد الحادي عشر ،العدد (30)،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة.

22. الهنداوي ، أنعام ، (1990) : الاستقلال عن المجال الإدراكي والاتكال عليه وعلاقتهما بالتعامل مع الضغوط النفسية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
23. الوقفي،راضي (1997)،مقدمة في علم النفس ،ط3،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان..
24. ملحم ، سامي محمد (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

25. .يونس ،محمد محمود بني(1990) علم النفس الفسيولوجي .دار وائل للطباعة والنشر .عمان ،الأردن .

ثانيا :المصادر الأجنبية

.Anastasi , A (1976)" Psychological testing ". Macmillan, New York-1

2-Armstrong, S. J., Allinson, C. W. & Hayes, J. (1999): The effects of Mentor/ protégé cognitive Styles on the mentoring process. Academy of Management meeting chicago, USA (Aug.).

3-Ebel, R.L. (1972) Essentials of Educational Measurement

4-Gregorc, A. F. & Ward, H. B. (1977): Implications for teaching and Learning: Anew definition for individual. Nassp, Bulletin, 61

5-Gregorc, A. F. (1979): Learning, teaching Style. Educational leadership, Vol. 36, No. 4.

6-Gregorc, A. F. (1982): Inside Styles : Beyond the Basics. Columbia, CT: Gregorc Associates Inc

messisk ,s.(1984):'The Nature of cognitive style: problems and promise in.-7 Educational practice, Education psychology"vol.19,no.2

.Naunnally,J.G.(1968): psychometric Theory, McG raw–Hill Book co. New York-8

9-Riding, R. & Rayner, S. (1998): Cognitive Styles and learning strategies. London: David Fulton.

10-Sharma, Sarla (1987): Learner's Cognitive Styles and Psychological types , as Intervening Variables Influencing Performance in Computer Science Courses. Journal of Educational technology Systems, V. 15, N. 4.

11-Stanes, D. & Gordon, A. (1973): Relation Ships between Conceptual Style test and Childrens embedded figures test, J. Person, Vol. (41), No. (2).

96-zander, H. & et al (1984a): Field Dependent and Field Independent Cognitive styles and Their Educational Implications, Review of Educational Research, *(Vol. 47), No. 1.