الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) لدى طلاب المدارس الثانوية للمتميزين

أ٠م٠د سهيلة عبد الرضا عسكر
م. م. محمد علي ذياب الشمري
الجامعة المستنصرية /كلية التربية
الجامعة المستنصرية /كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مستخلص الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) :

إن ما نلاحظه من ضعف لدى الطلاب في بعض المواد المختلفة قد يعود إلى أن الطلبة يتعلمون بهذه الطرائق التقليدية ويتنافسون على تحصيل الدرجة، ونيل اهتمام مدرسيهم، ويصبح هدفهم النجاح الأكاديمي فقط، وهذا ما يتناقض والفلسفة التربوية الحديثة٠

فالتعليم بحاجة إلى رفده بأفكار ومنهجيات جديدة لتهيئة ناشئة تتطلب العقل العلمي كي نبعدهم عن التقليد والتلقين التي لاتخرج أجيالاً قادرة على التصدي للمشكلات المتوقعة٠

إن سلوك المتروّين معرفياً يتضمن مهارات التخطيط، والتنظيم الذاتي، والمراقبة، والتقويم والحس باستخدام واختيار الإستراتيجيات المعرفية وهي مهاراتميتا معرفية وهذا على العكس منه في سلوك المندفعين الذين يفتقدون مثل هذه المهارات (النساج،٢٠٠٢ : ٣)٠

وقد ركز البحث الحالي في دراسته على طلبة المرحلة الثانوية والإعدادية وعلى وجه الخصوص الطلبة المتميزين٠

تبرز أهمية البحث الحالي من خلال المتغير الذي يحاول الباحث ان دراسته وهو الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والذي يُعدّو أحداً من هذه الأساليب التي يُعتمَد عليها أساساً للتمييز بين الأفراد في استجاباتهم لمواقف الحياة المختلفة ومدى كفاءتهم ودقتهم٠

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي تم بناء مقياس للأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) , لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين، وقد استخرج الباحث الخصائص السيكومترية للمقياس نفسه٠

وقد توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية :

- **أن ١٤,٤% اندفاعيون وأن ١٥% متروّون وان ٧٠% بين بين٠**
- **ليس هناك فرقٌ دالٌّ إحصائيًا بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي).**

وتوصل الباحثان إلى عدد من التوصيات والمقترحات ٠

أولاً: مشكلة البحث:

إن ما نلاحظه من ضعف لدى الطلاب في بعض المواد المختلفة قد يعود إلى أن الطلبة يتعلمون بهذه الطرائق التقليدية ويتنافسون على تحصيل الدرجة، ونيل اهتمام مدرسيهم، ويصبح هدفهم النجاح الأكاديمي فقط، وهذا ما يتناقض والفلسفة التربوية الحديثة، التي تؤكد على أن التعليم ليس مجرد حقائق معرفية تلقن للمتعلمين فيستجيبون لها بتجرد، وإنما هو عملية تغيير لمحتوى الإنسان وصياغة جديدة لأفكاره، وتنمية لمختلف جوانبه الشخصية والعقلية والروحية والاجتماعية، وزيادة قدراتهم على التعلم الذاتي، ويعزز قيم التفاهم، والتسامح، والصداقة، بما يناسب التطورات العلمية والمعرفية الحديثة .

فالتعليم بحاجة إلى رفده بأفكار ومنهجيات جديدة لتهيئة ناشئة تتحلى بالعقل العلمي كي نبعدهم عن التقليد والتلقين التي لا تخرج أجيالاً قادرة على التصدي للمشكلات المتوقعة . كما إنها تثري معارف الطلبة ومعلوماتهم وتنمي أساليب التفكير الصحيح لديهم على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم العقلية (وينتج، ١٩٨٣: ٢٠٧).

ثانياً : أهمية البحث :

إن سلوك المتروين معرفياً يتضمن مهارات التخطيط، والتنظيم الذاتي، والمراقبة، والتقويم والحس باستخدام واختيار الإستراتيجيات المعرفية وهي مهارات ميتامعرفية وهذا على العكس منه في سلوك المندفعين الذين يفتقدون مثل هذه المهارات (النساج،٢٠٠٢ : ٣) .

إن دراسة العمليات المعرفية تتمثل في مجموعة الفعاليات التي تتم من خلالها معالجة المعلومات أي استلامها وانتقاؤها وتحويلها وتنظيمها، ومن ثم بناء تصورات عقلية معينة لدى الفرد حول موضوع معين (Davison , Neal , 1982 : 54) . وبذلك يكون لكل فرد أسلوب معين في التعامل مع مواقف الحياة الخارجية وطريقة معينه لتنظيم مايراه وما يدركه من حوله وبذلك تكون طريقة التعامل مع هذه المعلومات بموجب هذا التنظيم هي الأسلوب المميز للفرد (منصور، ١٩٧٨ :١٨٩) . وتوصف الأساليب المعرفية بأنها مصدر هام للفروق الفردية بين الأفراد في النماذج المعتادة لتنظيم ومعالجة المعلومات في الذاكرة، كما تعد الأساليب المعرفية حلقة الوصل بين الشخصية(Personality) والمعرفة (Cognition) (Sternberg Grigorenko,1997) .

ومن خلال معرفة المدرسة بخصائص الأسلوب المعرفي واستراتيجيات التفكير فوق المعرفية تقود إلى ضرورة تعويد الطلبة على كيفية التعرف على طبيعة العلاقات بين المعلومات واستخلاص الحلول الذكية للمشكلات (علي،٢٠٠١: ٣).

فقد استهدفت دراسة Ault (1973) الموازنة بين الطلبة المتروين والمندفعين في استراتيجيات حل المشكلات ،ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار مناظرة الأشكال المألوفة (MFFT) واختبار حل المشكلات واختبار النضج الانفعالي الذي تكون من (٢٠) سؤالاً على عينة تألفت من (١٨٢) تلميذاً تم اختبارهم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبعد معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ التأمليين كانوا أكثر دقة وأقل أخطاء من التلاميذ المندفعين في اختبار مناظرة الأشكال المألوفة وان التلاميذ المتروين كانوا أفضل من التلاميذ المندفعين في استخدام حل المشكلات وان التطور المعرفي لدى التلاميذ المتروين كان أفضل من التطور المعرفي لدى التلاميذ المندفعين (Ault, 1973 : 259) ٠وبما أن الأساليب المعرفية (Cognitive Styles) تعبر عن القدرات العقلية(Mental Abilities) وتؤثر في التحصيل الفكري(Think Achievement) وتوظيف امكاناته بشكل جيد (الكبيسي، ١٩٨٩ : ٢٦)، فإن الأسلوب المعرفي (الاندفاعي – التأملي) يعد واحداً من هذه الأساليب التي يعتمد عليها أساساً للتمييز بين الأفراد في سرعة استجاباتهم لمواقف الحياة المختلفة ومدى كفاءتهم ودقتهم فالتأمليون هم الذين يعملون على مواجهة الحقائق ببحث وتفحص وتدقيق، أما الأفراد الاندفاعيون فأنهم يميلون إلى إصدار وتقديم أول استجابة تطرأ على أذهانهم وغالباً ما تكون هذه الاستجابة غير صحيحة، أما الأفراد الذين يميلون إلى التأني في تقديم استجاباتهم لوقت أطول من تفحص البدائل المتاحة قبل اتخاذهم للقرارات بشأنها وبالتالي فان أخطاءهم تكون قليلة. (Kagan, 1971 : 24)٠

إن الميل للتروي أو الاندفاع عند التعرض لحل مشكلة ذات استجابات مشكوك فيها يكون ثابتاً نسبياً، وإن الطفل بعد سن العاشرة، يكون قد استقر على استراتيجية مفضلة في التفاعل مع المواقف الإدراكية المختلفة كأسلوب لحل المشكلة٠ففي دراسة مسير Messer و Brodzinsky (1981) التي استهدفت قياس أداء أطفال تراوحت أعمارهم ما بين ١١-١٤سنة في اختبار (MFFT) لمدة أكثر من ثلاث سنوات، وجدا استقراراً متوسطاً لزمن كمون الاستجابة وكذلك لعدد الأخطاء (Messer & Brodzinky,1981 : 848)٠

إن المتروّين يميلون إلى التأنّي في تقديم استجاباتهم بوقت اطول من تفحّص البدائل المتاحة قبل اتخاذهم للقرارات بشانها ومن ثم، فإن اخطاءَهم تكون قليلة، أمّا الأفراد الاندفاعيون فهُم يميلون الى إصدار وتقديم أوّل استجابة تطرأ على أذهانهم وغالباً ما تكون هذه الاستجابة غير صحيحة (Kagan , 1971: 209)٠

وفي مجال علاقة الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) بالتحصيل أثبتت الدراسات أن الطالب الاندفاعي أقل كفاءةً من زميله المتروّي (الفرماوي، ١٩٨٨ : ٩٨)٠

وقد ركز البحث الحالي في دراسته على طلبة المرحلة الثانوية والإعدادية وعلى وجه الخصوص الطلبة المتميزين؛ لأنّ الطلبة المتميزين هم من الفئات المهمة في كل مجتمع ويمتلكون قدرات تجعلهم يحتلون المراتب العليا فيبرز منهم العلماء والمفكرون، فهم يشكلون ثروة وطنية وقومية للبلد، يجب رعايتهم والإفادة منهم في دفع عجلة التقدم للأمام (الدفاعي١, ١٩٨٣ :٢٣-٢٤) . إذ إنّ الاهتمام بهذه الشريحة يمنحهم القدرة على مواكبة التطورات الحاصلة في مختلف ميادين المعرفة، وذلك باستعمال الأسلوب المنطقي في التفكير للاستجابة لمتطلبات العصر وتجاوز المشكلات.

تبرز أهمية البحث الحالي من خلال المتغير الذي يحاول الباحثان دراسته وهو الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والذي يُعدّ واحداً من هذه الأساليب التي يُعتمَد عليها أساساً للتمييز بين الأفراد في استجاباتهم لمواقف الحياة المختلفة ومدى كفاءتهم ودقتهم.

ثالثاً: أهداف البحث :

أهداف البحث:يستهدف البحث الحالي :

١- قياس الأسلوب المعرفي بحسب نوعه (الاندفاع – التروي) لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين.

٢- إيجاد الفروق في الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) بحسب متغير الجنس (ذكور / إناث).

رابعاً : حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلاب وطالبات المدارس الثانوية للمتميزين والمتميزات في المديريات العامة لتربية مدارس بغداد (الكرخ الأولى والثانية والثالثة والرصافة الأولى والثانية والثالثة) لكلا الجنسين للصفوف الرابعة والخامسة للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) .

خامساً : تحديد المصطلحات:

الأسلوب المعرفي (Cognitive Style): عرفه كلٌّ من :

* Kagan,1966 : أسلوب التروي مقابل الاندفاع بأنه ((التأمل والتخطيط قبل صدور الاستجابة مقابل الاستجابة السريعة المباشرة للمثيرات والتي غالباً ما تكون غير صحيحة)) (Kagan,1966 :17-18).

* Messick,1984 : " أن الاندفاع هو ميل الفرد إلى أن يعطي أول فكرة أو انطباع يصادفه، بينما التروي هو ميل الفرد إلى أن يضع في حسبانه كل البدائل المتاحة، ثم يوازن بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقرر بعد ذلك الفكرة المناسبة لحل الموقف، ومن ثم فالفرد

المندفع يرتكب كثيراً من الأخطاء عند اتخاذ القرارات٠في حين تكون استجابات الفرد المتروي دقيقة وأخطاؤه قليلة" (Messick,1984 :59-74)٠

* Tiedman,1989: " أن المندفعين هم الذين يتميزون بالتسرع، وعدم الدقة وعدم التكيف موازنةً بالمتروين الذين يتميزون بعدم التسرع، ومزيد من الدقة مع مستوى مرتفع من التكيف٠ وإن مستوى التكيف يُعدّ محدداً من المحددات المهمة في التفضيل بين مدى ملاءمة أيٍّ من التروّي أو الاندفاع بالنسبة للمشكلة المعروضة على الفرد" : Tiedman,1989 . 336-370

وقد قام الباحث بتبنّي تعريف كاجان Kagan ؛لأنه اعتمد على نظرية كاجان في بناء مقياسه للاندفاع-التروي٠

الفصل الثاني
الإطار النظري ودراسات سابقة

مقدمة :

تمثل الأساليب المعرفية أشكال الأداء المفضّلة لدى الفرد في تنظيم ما يراه أو يدركه من حوله وفي تنظيم خبراته في ذاكرته وكيفية استدعائها، فهي الفروق الفردية بين الأفراد في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير وحل المشكلات والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وفهم الذات (Messick , 1977 : 10) ٠ ويُعدّ Witken من أوائل المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية، وقد عدّ أن الأساليب المعرفية خاصية ثابتة ترتبط بطريقة محددة لدى الفرد تميز نشاطه العقلي (Witken , 1977 :5) ٠

وقد عدّ (Messik,1984) الأساليب المعرفية بأنها متغيرات عالية الرتبة تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في شكل أنماط وظيفية مميزة للفرد (الأحمد، ٢٠٠٢ :١٢)٠ أما Kagan (&Mosse) فيعتقدان أن الأساليب المعرفية هي بمثابة الطريقة المفضلة لدى الفرد في الفهم والإدراك والتذكر لما يتعرض له الفرد من مواقف في البيئة الخارجية وطريقة التعامل معها (Goldstien & Blackman, 1978 :134)٠

إن الأساليب المعرفية هي وظائف توجّه الفرد فضلاً عن كونها سمة من سمات الشخصية تعبّر عن الجوانب المزاجية (Guilford,1984 :716) ٠ وتعدّ الأساليب المعرفية عند Vernon بمثابة تكوينات نفسية تتناول الشخصية بأكملها ولا تحدد بجانب واحد من جوانبها، وهي أيضاً متضمنة في كثير من العمليات النفسية (Vernon,1973 : 139)٠ أما (Mckenney & Keen) فيعدّان الأسلوب المعرفي من الجوانب المهمة في عملية صنع أو اتخاذ القرار، إذ يشير الأسلوب المعرفي إلى العمليات التي يقوم من خلالها الفرد بتسلُّم

المعلومات وتنظيمها وتفسيرها ٠ وإن ذلك يتم على وفق بُعدين هما (جمع المعلومات Information Gathering) و (تقييم المعلومات Information Evaluation) (Mckenney & Keen,1974 :7) ٠ وتعد الأساليب المعرفية عند كل من Walczy & Hall (1989) أبعاداً عامة للفروق بين الأفراد في الإدراك والتفكير والانتباه والتي بدورها تؤثر على الأداء المعرفي للفرد(Walczy & Hall,1989 : 295)٠

يُعدّ أسلوب الاندفاع –التروي (Impulse–Reflection) من الأساليب التي أخذت قسطاً من الدراسات والبحوث العلمية، إذ أكدت معظمها فاعلية هذا الأسلوب في عملية التفاعل والتعامل مع المعلومات، فإن الفضل في تأكيد هذا الأسلوب وتأطيره نظرياً وتطبيقياً يعود إلى عالم النفس Kagan إذ أشار إلى أنه يُعدّ أساساً للتمييز بين الأفراد في سرعة استجاباتهم لمواقف الحياة ٠

فالأفراد التأمليون يميلون إلى التأني في تقديم استجاباتهم وإنهم يأخذون وقتاً أطول في تفحص البدائل المتاحة٠ أما الاندفاعيون فإنهم يميلون إلى إصدار أول استجابة تطرأعلى أذهانهم ٠ وغالباً ما تكون هذه الاستجابة غير صحيحة ويُقرّون بكثرة أخطائهم (Kagan,1971:24–28)٠

لا تقتصر الأساليب المعرفية في مفهومها على الجانب المعرفي في الشخصية فقط، بل إلى أبعد من ذلك ٠ فهي تُعدّ مؤشراً هاماً في النظر إلى الشخصية نظرة كلية متضمنة في جميع أبعادها، وتعدّ الأساليب المعرفية محكاً هاماً في تصنيف الأفراد٠ ولكن ليس تصنيفاً ثنائياً متطرفاً، بل هو تصنيف على متصل، فيبدأ ببُعد (الاندفاع مثلاً) وينتهي ببُعد آخر (التروّي) ٠

من هذا يتضح أن الأساليب المعرفية ثنائية القطب، ولكن لكل قطب أهميته وقيمته في ظل شروط معينة، ومن جهة أخرى فقد تبين أن الأساليب المعرفية تعبر في أبعادها عن أنماط من التمايز Differentiation بمعنى التعقد والتخصص والتكامل لتعطي في النهاية الأسلوب المعرفي الذي يميز فرداً عن آخر ومن أشهر الأساليب المعرفية شيوعاً: أسلوب الاندفاع–التروي الذي يطلق عليه أحياناً الإيقاع المعرفي Cognitive Tempo ٠

إن المندفعين يتجاهلون العديد من البدائل أكثر من المتروّين ٠ فالمتروّون يخصصون وقتاً أطول درجة للنظر إلى معظم البدائل، ثم يختارون البديل في النهاية ٠ أما المندفعون فإنهم يحددون بديلاً واحداً، ثم يُنفقون كمية غير متكافئة من الوقت في النظر إلى هذا البديل، وبعد ذلك يختارون هذا البديل على اعتبار أنه الصحيح دون الاهتمام بالبدائل الأخرى وبالتالي فهم يستجيبون قبل أن يكون لديهم كمية كافية من المعلومات لإيجاد الحل الصحيح

٠ ولذا فهم يقعون في الأخطاء ٠ وفي ضوء ذلك فإن الفرد لديه الاستراتيجيات المعرفية التي تؤهله لأن يؤجلَ استجابته ؛ فإنه يمكن أن يؤدي المهمة بمهارة و دقّة، أما إذا لا يمتلك هذه الاستراتيجيات، فإنه يندفع بالاستجابة دون الدقّة المطلوبة ٠ هذا ويمكن أن يؤجل الفرد استجابته دون الرويّة أو دون وجود الاستراتيجيات التي تمكّنه من أن يؤدي المهام المختلفة بدقّة، أو حسب ما تتطلبه المهمة المطلوب أداؤها (إبراهيم ،٢٠١٠ : ٦٢١- ٦٢٣)٠

وقد أكدت الدراسات التي قامت بقياس الاندفاع – التروي أن الموازنة من حيث الأداء بين المتروي والمندفع توضح أن الشخص الذي يتّسم بالتروي يتميز على المندفع في ثلاث خصائص أدائية هي :

١- أن استجابته تستغرق وقتاً أطول٠

٢- أن استجابته تصدر بعد جمع معلومات أكثر٠

٣- أن معلوماته أكثر اتساقاً من المعلومات التي يجمعها الاندفاعي ٠

وعلى ذلك فإن أسلوب الاندفاع- التروي يتضمن في جوهره أربعة أنماط تؤلف المصفوفة الآتية :

		زمن الكمون (السرعة)	
		قصير	طويل
عدد الأخطاء	قليل	تسرع مع الدقة	تروي
الدقة	كثير	اندفاع	بطء مع عدم الدقة

الشكل (١) : يبين أنماط الاندفاع – التروي

(الفرماوي ،١٩٨٦: ٤٨٣)

وهذه الأنماط هي :-

١-التسرع مع الدقة : نمط يكون فيه زمن الكمون قصيراً وعدد الأخطاء قليلاً٠

٢-التروي : نمط يكون فيه زمن الكمون طويلاً وعدد الأخطاء قليلاً٠

٣-الاندفاع : نمط يكون فيه زمن الكمون قصيراً وعدد الأخطاء كثيراً٠

٤-بطء مع عدم الدقة : نمط يكون فيه زمن الكمون طويلاً وعدد الأخطاء كثيراً(إبراهيم، ٢٠١٠ :٦٢١-٦٢٤)٠

ويعرّف كاجان (Kagan,1966 :17-18) أسلوب التروي مقابل الاندفاع بأنه ((التأمل والتخطيط قبل صدور الاستجابة مقابل الاستجابة السريعة المباشرة للمثيرات والتي غالباً ما تكون غير صحيحة))٠

وفي مجال علاقة أسلوب (التروي – الاندفاع) بمتغير الجنس أشارت دراسة كاجان Kagan إلى أنه لا توجد فروق معنوية بين الذكور والإناث في الإجابة عن اختبار مناظرة الأشكال المألوفة (MFFT) ((Kagan,1971:28)، بينما أشارت دراسة صالح ١٩٨١ إلى أن المتروّين يتفوقون على المترويات في أدائهم عن اختبار الأشكال المألوفة (MFFT) (صالح،١٩٨١ :٢٦٧)٠

نظرية كاجان في تفسير الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) :-

بدأ كاجان ومساعدوه (Kagan et al 1963) دراساتهم على أسلوب تفضيل الصور الذهنية Style of Conceptualization مستخدمين فنية تصنيف الموضوعات فيما تعرف باختبار تفضيل الصور الذهنية Conceptual Style Test (CST) وهو اختيار يضم 30 مجموعة من البطاقات تحوي اشكالاً تمثل موضوعات مألوفة بحيث يُطلب من الطفل ان يصنف هذه البطاقات تبعاً لما يتراءى له من الأسباب ،ثم يطلب منه ابداء تفسيره للتنصيف الذي انتهى إليه (الفرماوي ،٢٠٠٩: ٤٧)٠

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة الذي تكون فيه استجابة المندفعين غير صحيحة لعدم الدقة في تناول البدائل المطروحة كحلول، بينما يتميز المتأملون بفحص البدائل الموجودة في الموقف قبل البدء بإعطاء الاستجابة (عواد،١٩٩٨: ١٩)٠

وقد لاحظ كاجان وزملاؤه أثناء دراساتهم وجود ميل من قبل بعض مفحوصيهم ولاسيما المفحوصين ذوي الاتجاه التحليلي في تناول الموضوعات إلى إرجاء الاستجابة ،وهي ظاهرة استرعت انتباه ذلك وزملائه (1964) مما جعلهم يعكفون على دراستها ،وانتهوا في دراستهم لها إلى نتيجة مؤداها أن الأطفال ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأمل البدائل المتاحة للحل في أية مواقف إدراكية يواجهونها ،بينما يميل الأطفال ذوو الاتجاه الشمولي أو الكلي Global إلى إعطاء استجابات فورية وسريعة بالنسبة لنفس الموقف ٠ يضاف إلى هذا أن أطفال النمط الأول يرتكبون سعداً اقل من الأخطاء ،بينما يرتكب أفراد النمط الثاني عدداً اكبر من الأخطاء في سعيهم للوصول إلى الاستجابة الصحيحة ٠وكانت هذه النتيجة بمثاب نقطة البداية في التعريف بماهية اسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي٠ (الفرماوي،٢٠٠٩: ٤٨)٠

يرى كاجان (1966) Kagan أن أسلوب استجابة الفرد أسلوب الاندفاع–التروّي، يتصف بالاستقرار بصفة عامة داخل الفرد ذاته، وداخل المهمة (Kagan,1966 : 20)، وأن الميل للاندفاع أو التروي يكون مستقراً عبر الزمن والمواقف، ويكون قابلاً للتعديل إلى حدٍّ ما (Kagan & Kogan ,1970 :1313) ٠ إن أحد العوامل الذاتية الذي يمكن أن يّعدّ سبباً للميل للاندفاع أو التروي، يقوم على أساس افتراضي مؤدّاه أن الفرد لكي يبدو كفوءاً أو ماهراً؛ فإن هناك حافزاً يحثه أو يدفعه إلى استنتاج سريع .

(Kagan & Kogan ,1970 :1314)

إن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقلية Competence، يكون لديه استعداد للإجابة بسرعة، وهذا الميل يكون أقوى لدى الأشخاص الذين يتشككون في قدراتهم فضلاً عن أنهم يشعرون بالقلق بسبب هذا الانحراف عن المتوسط أو المستوى العام (النموذج) ٠ فالطفل الذي يشك في قدرته، ولكنه يرغب في إنكار هذا الشك، سيتصرف باندفاعية، و الطفل الذي يخاف من الفشل، وليس لديه ميل لإخفائه، يحتمل له أن يكون متروياً ٠

ويُعدّ القلق من القوى التي تؤثر على الميل للاندفاع أو التروي لدى الأفراد ٠ وهنا يشير كاجان وكوجان إلى استراتيجية الاندفاع أو استراتيجية التروي، نتيجة للشعور بالقلق ولكنها تختلف باختلاف مصدر القلق ٠ فمصدر القلق عند الشخص المتروي، ينتج من توقعه بأن البيئة الاجتماعية ستَعُدّه شخصاً غير كفوء إذا عمل أو ارتكب خطأً، أما بالنسبة للشخص المندفع، فإنه يتوقع أن يُحكم علي بأنه غير كفوء إذا استجاب ببطءٍ شديد ٠ ويتوقف الفرق (الاختلاف) على معنى الكفاءة لدى الأفراد أنفسهم (Messer,1976 :1093) ٠ فالطفل الذي مر بخبرة تؤكد باستمرار على تجنّب الأخطاء كأن يُثنى عليه عند كبح سلوك اجتماعي معين، فإنه سيحدد Define معنى الكفاءة عن طريق موافقة الكبار، بمعنى كبح السلوك غير المناسب أو غير الملائم ٠ أما الطفل الذي لديه خبرة تؤكد على النجاح (أي أنه كان يمتدح عند المشي بنجاح، أو عند الصعود، أو التحدث مثلاً)، فإنه سيحدد موافقة الكبار أو قبولهم والكفاءة، بمعنى النجاح في المهمات الصعبة، أي يرتبط معنى الكفاءة لديه بمعنى الإنجاز، مفضلاً ذلك على كبح السلوك غير الملائم٠ وهكذا فإن الطفل الذي يكافأ على النجاح المشار إليه في أعلاه، يمكن أن يبني معياراً غير واقعي بالنسبة لمستوى الكفاءة المطلوبة (Competence) لينال القبول، ويكون مدفوعاً باستمرار للسلوك (الفعل) Actionوغالباً ما يكون اندفاعياً بطبيعته ليخفف القلق بسبب التفكير في أنه قد لا يكون كفوءاً٠

وهناك عامل ذاتي (دينامي) آخر أكثر بساطةً، يُعدّ من المحددات لاتجاه الاندفاع أو التروي وهو الخوف من ارتكاب أو عمل الخطأ، فالطفل الذي يخاف من أن يخطيء يمكن أن يكون متروياً ٠ والطفل المتروي يهتم بتجنّب الخطأ مهما كلّف الأمرُ، أما الطفل المندفع فيبدو أقلّ خوفاً من عمل الخطأ ويستجيب بسرعة (Kagan & Kogan,1970 : 1315)٠

ويشير Mussen et al (1974) إلى أنه : بالرغم من أن خوف الفرد من أن يخطيء قد يكون الأساس الأول لاتجاه التروي، لكن هناك سبباً آخر هو الاعتقاد بأن بعض الأطفال يولدون بمزاج خاص، ويجعل من السهل أن يصبحوا مندفعين أو متروين ٠ فقد لوحظ من مشاهدة لعب الأطفال الرضّع باللُعَب Toys أن بعض الأطفال ينتقل من لُعبة إلى أخرى في مدة زمنية قصيرة تتراوح ما بين 10،15 ثانية، في حين أن أطفالاً رضعاً آخرين يلعبون اللعبة نفسها مدةً أطول تصل إلى دقيقة أو دقيقتين ٠ ولوحظ أن الأطفال ذوي الأداء الأبطأ في مرحلة الرضاعة يصبحون متروين في سن ما قبل المدرسة، وإن الأطفال ذوي معدل الأداء السريع يكونون أكثر احتمالاً لِأنْ يكونوا مندفعين في سن ما قبل المدرسة .

(Mussen et al,1974 : 307)٠

وإذا كان الأسلوب التأملي – الاندفاعي، يعد عاملاً أساسياً في تحديد استجابات الأفراد للوصول إلى حل ملائم للمشكلات التي تصادفهم، فإن لهذا الأسلوب أثره في تحديد الطريقة التي يتعامل بها هؤلاء الأفراد مع المعلومات وتحليلها والاستفادة منها في حل مشكلاتهم (Problem Solving) (Jains, 1977: 433) . فالأفراد التأمليون يرومون الوصول إلى حلول صائبة بغض النظر عن الرمز المخصص لها، أما الاندفاعيون فيرومون الوصول إلى حلول بسرعة من غير الاهتمام بالنتائج (Ault, 1973: 260)، كما أن التأمليين يتسمون بالقدرة على تحمل الغموض والضغوط والصراعات المرتبطة بحل المشكلات، ويكونون أكثر ميلاً عن المعلومات الواسعة والقيام بتحليلها ودراسة نتائجها والتأني بحلها، أما الاندفاعيون فيتسمون بعدم القدرة على تحمل الغموض والصراعات التي تواجههم عند حل مشكلاتهم لذلك تتسم حلولهم بالسرعة وعدم الثقة (Jains, & Loon, 1977: 431)٠

وهكذا يؤكد كاجان في نظريته أن الأفراد التأمليين يتسمون بالقدرة على إدراك الحقيقة للواقع الذي يعيشونه والبيئة المحيطة بهم،وذلك لأن لديهم القدرة على التأمل والمقارنة الدقيقة للبدائل عند حل مشكلة ما خوفاً من الوقوع في الخطأ (Nelson, & Finch,1975:423) (Kagan،1971::22)،أما الاندفاعيون فيتسمون بانخفاض تلك القدرة على إدراك الحقيقة وإدراك البيئة المحيطة بهم وكذلك الحال في المقارنة والتحليل تجاه تلك المواقف

(Elkind & Irving ،1978:460) لهذا فإنهم يختارون الإجابة البسيطة بأقصر وقت ممكن (Kagan,1964 :579) (Kagan, 1965: 608).

وقد قام الباحث بتبني نظرية كاجان ؛ لأنه يُعد من أوائل الذين أشاروا إلى الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي)، إذ أجرى دراسات عديدة على عينات كثيرة وتوصل إلى هذين القطبين من خلال طريقة الإجابة من حيث السرعة و الدقة، فضلاً عن تركيزه على القدرة التحليلية وإيجاد العلاقات بين عناصر المواقف المختلفة ورَبطَ بين هذين القطبين والقدرة على حل المشكلات .

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث:

لما كان البحث الحالي يرمي إلى تعرف الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي) ، لذا اعتمد الباحث المنهج الوصفي (Descriptive Research) "الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً" (ملحم،٢٠٠٠: ٣٢٤). وإن دراسة أية ظاهرة أو صفة تتطلب أولاً وقبل كل شيء وصفاً لهذه الظاهرة وتحديدها كمياً وكيفياً (داود وعبد الرحمن،١٩٩٠: ١٦٣).

أولاً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة المدارس الثانوية للمتميزين والمتميزات للعام الدراسي ٢٠١٣–٢٠١٤من كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً٠ في مديريات التربية العامة / الرصافة الأولى والثانية والثالثة والكرخ الأولى والثانية والثالثة وقد بلغ عددهم (٢٩٤٠) طالباً وطالبةً للصفوف الرابعة والخامسة، إذ بلغ عدد الذكور(١٥٠٨)، وعدد الإناث (١٤٣٢) ٠

ثانياً: عينة البحث:

لأجل أن تكون العينة ممثلة لمجتمع البحث، اعتمد الباحث الطريقة الطبقية العشوائية Random Sampling في اختيار عينة بحثه، وقد شملت عينة البحث :-

أ-عينة التحليل :

تم اختيار ٥٠٠ طالب وطالبة من المدارس الثانوية للمتميزين والمتميزات التابعة للمديريات العامة لتربية بغداد (الكرخ والرصافة) موزعين بالتساوي على متغير الجنس بواقع (٢٥٠) طالباً و(٢٥٠) طالبة .

ب- عينة التطبيق النهائي:

تم اختيار عينة التطبيق والبالغة (٣٠٠) طالب وطالبة بالطريقة الطبقية العشوائية من المدارس الثانوية للمتميزين التابعة للمديريات العامة لتربية بغداد (الكرخ والرصافة) لغرض التطبيق موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس(١٥٠) طالب و(١٥٠) طالبة .

أداة البحث:

مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي):

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي تم بناء مقياس للأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) , لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين , وذلك لعدم عثور الباحث على أداة ملائمة لمجتمع هذا البحث . وفيما يأتي عرض لكيفية بناء أداة البحث .

أ- تحديد المنطلقات النظرية لبناء المقياس :

حدد الباحث منطلقاته النظرية من خلال اعتماد الباحث في بناء مقياس الأسلوب المعرفي ثنائي القطب (الاندفاع-التروي) نظرية كاجان والتي تشير إلى أن الأسلوب المعرفي(الاندفاع- التروي) هو التأمل والتخطيط قبل صدور الاستجابة مقابل الاستجابة السريعة المباشرة للمثيرات والتي غالباً ما تكون غير صحيحة.

ب- صياغة فقرات المقياس :

لغرض إعداد فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) على وفق ما يعكسه التعريف النظري الذي اعتمد في هذا البحث والمشار إليه في الفصل الأول إذ اعتمد الباحث تعريف كاجان والذي يعرف فيه الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) بأنه التأمل والتخطيط قبل صدور الاستجابة مقابل الاستجابة السريعة المباشرة للمثيرات والتي غالباً ما تكون غير صحيحة، أعد الباحث (٤٢) فقرة لقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين على شكل مواقف لفظية ولكل موقف بديلان على شكل عبارات يمثل احدهما أسلوب الاندفاع في حين يمثل الثاني أسلوب التروي . وتُعطى درجة واحدةٌ لبديل الاندفاع , ودرجتان لبديل التروي .وقد أشار إلى أهمية هذا الإجراء كلّ من شرودر وستروفيرت Shroder& Stroveart (Goldstien , et al , 1978 :147) .

ج – عرض المقياس على المحكمين:

لغرض التأكد من فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) وتعليماته وبدائله بصورته الأولية تم عرضه على (١٥) من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس , ملحق (١١) , للحكم على مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه .

وقد طلب من الخبراء إبداء الملاحظات والآراء فيما يخص :-

١- صلاحية تعليمات المقياس وفقراته ذات الاختيار من بديلين .

٢- حذف أو تعديل أو إضافة أي فقرة يرونها مناسبة .

٣- أية ملاحظات أخرى .

وتم اعتماد اتفاق الخبراء على أن محتوى الفقرة أو مضمونها يقيس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) , إذ تقبل الفقرة في المقياس إذا حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر من أراء الخبراء .

وبناءً على ما تقدم حصلت (٢٣) فقرة على نسبة اتفاق (١٠٠%) , وحصلت (٨) فقرات على نسبة اتفاق (٩٣%) , وحصلت (٣) فقرات على نسبة اتفاق (٨٠%) , في حين استبعدت ثمان فقرات ؛ لأنها لم تحصل على نسبة الاتفاق المعتمدة , وتم أعادة صياغة بعض الفقرات , وبذلك أصبح المقياس مكوَّناً من (٣٤) فقرة والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

أراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي)

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء المعارضين	النسبة المئوية للاتفاق
١، ٣، ٤، ٨، ١٠، ١٣، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٩، ٤١، ٤٢	٢٣	١٥	–	١٠٠%
٢١،٢٠،١٧،١١،٦، ٢٥، ٤٠،٣٠	٨	١٤	٤	٩٣%
٢، ٥، ٣٤	٣	١٢	٦	٨٠%
المجموع	٣٤			

وبناءً على ما تقدم فقد حصلت (٣٤) فقرة على نسبة الاتفاق الذي اعتمده الباحث

إعداد تعليمات المقياس :

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يرشد المستجيب إلى كيفية الإجابة، لذا حرص الباحث في إعداد التعليمات أن تكون واضحة، وسهلة الفهم ومناسبة لمستوى المفحوصين، والتي تضمنت فيه كيفية الإجابة عن فقراته، وحث المجيب على الإجابة على جميع الفقرات بدقة وأمانة .وقد أخفى الباحث الهدف من المقياس كي لا يتأثر المجيب به عند الإجابة، إذ يشير كرونباخ(Cronbach) إلى أن التسمية الصريحة للمقياس قد تجعل المجيب يزيف إجابته (Cronbach, 1970: 40) أو يستجيب الطلبة بالاتجاه المرغوب فيه اجتماعيا (الزوبعي ,١٩٨١ :٧٠) وطلب من المبحوثين عدم ذكر أسمائهم للتغلب على عامل الميل للاستحسان وعدم الحرج. وقد أعد الباحث ورقة للإجابة تتضمن أرقام الفقرات وعدد البدائل (أ - ب) , وأيضا على المعلومات الخاصة لكل مجيب.

العينة الاستطلاعية :-

أجرى الباحث تطبيقاً استطلاعياً من اجل التعرف على مدى وضوح تعليمات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي)، ومدى استيعاب الطلبة لفقراته ولحساب الوقت المستغرق في الإجابة عنه. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق الاختبار (٢٠) طالباً وطالبة من الصفين الرابع و الخامس من المدارس الثانوية للمتميزين. وقد تبين للباحث أن فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) كانت واضحة تماماً لأفراد العينة، أما ما يخص الوقت المستغرق للإجابة عن الفقرات فقد كان بمتوسط قدره (١٧.٥) دقيقة إذ جمعت أوقات إجابة (٤٠) طالباً وطالبة.

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس :

يهدف التحليل الإحصائي للفقرات إلى التحقق من دقة الخصائص السيكومترية للمقياس نفسه؛ لأن الخصائص السيكومترية للمقياس تعتمد إلى حد كبير على خصائص فقراته (Smith, 1999: 60-70) ولأن التحليل المنطقي للفقرات قد لايكشف أحياناً عن صلاحيتها أو صدقها بشكل دقيق بينما التحليل الإحصائي للدرجات يكشف عن دقه الفقرات في قياس ما وضع من اجل قياسه (Ebel,1972 ;406) وتعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من الخطوات الأساسية لبنائه وان اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص سايكومترية جيده يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً (Anastasia,1988; 192) عندما يختار الباحث الفقرات المناسبة ذات الخصائص الإحصائية الجيدة فانه يتحكم بخصائص المقياس كله وقدرته على قياس ما أُعد لغرض قياسه (السيد ,١٩٧٩ :٥٦٥) .

تمييز الفقرات:

تحقق الباحث من توافر شرط القوة التمييزية لفقرات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي) , واعتمد الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين للتحقق من القدرة التمييزية لفقرات المقياس، وعلى النحو الآتي:

١. رُتِبت درجات أفراد العينة في استجابتهم على مقياس مهارات ما بعد المعرفة من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
٢. اعتُمدت نسبة (٢٧%) من المجموعتين العليا والدنيا, لتمثل المجموعتين المتطرفتين، إذ أن اعتماد نسبة (٢٧%) للمجموعتين المتطرفتين تُمثل أفضل نسبة يَمكُن اعتمادها، لأنها تُقدم مجموعتين بأقصى ما يَمكُن من حجم وتمايز (الزوبعي والكناني،١٩٩٤: ٧٤). ولأن عينة التحليل الإحصائي تألفت من (٥٠٠) طالب وطالبة لذا فقد كان عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا(٢٧٠) طالباً وطالبة.
٣. تم استعمال مربع كاي ومعامل فاي لعينتين مستقلتين٠الجدول (٢) يوضح ذلك٠

جدول (٢)

تمييز الفقرات لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي)

رقم الفقرة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		قيمة مربع كاي		قيمة فاي	الدلالة** ٠.٠٥
	واحد	اثنان	واحد	اثنان	المحسوبة	الجدولية*		
١	٥٤	٨١	١٤	١٢١	٣١.٤٥٠	٣.٨٤	٠.٣٤١	دالة موجبة
٢	٨٠	٥٥	٨٣	٥٢	٠.١٣٩		٠.٠٢٣	غير دالة
٣	٤٨	٨٧	١١	١٢٤	٢٩.٦٩٢		٠.٣٣٢	دالة موجبة
٤	٤٨	٨٧	١٠	١٢٥	٣١.٧٠٨		٠.٣٤٣	دالة موجبة
٥	٦٤	٧١	٧٠	٦٥	٠.٥٣٣		٠.٠٤٤	غير دالة
٦	٤٨	٨٧	١٠	١٢٥	٣١.٧٠٨		٠.٣٤٣	دالة موجبة
٧	٧٣	٦٢	٢٦	١٠٩	٣٥.٢٣١		٠.٣٦١	دالة موجبة
٨	٥١	٨٤	٥	١٣٠	٤٧.٦٧٤		٠.٤٢٠	دالة موجبة
٩	٦٢	٧٣	٢٢	١١٣	٢٧.٦٥٠		٠.٣٢٠	دالة موجبة
١٠	٦٧	٦٨	٢٧	١٠٨	٢٦.١١٢		٠.٣١١	دالة موجبة
١١	٥١	٨٤	٨	١٢٧	٤٠.١٠٢		٠.٣٨٥	دالة موجبة
١٢	٥٦	٧٩	١٠	١٢٥	٤٢.٤٣٣		٠.٣٩٦	دالة موجبة
١٣	٦٣	٧٢	١٠	١٢٥	٥٢.٧٣٨		٠.٤٤٢	دالة موجبة
١٤	٧١	٦٤	٣٨	٩٧	١٦.٧٥٥		٠.٢٤٩	دالة موجبة
١٥	٤٨	٨٧	٣	١٣٢	٤٨.٩٥٢		٠.٤٢٦	دالة موجبة
١٦	٩٣	٤٢	٦٦	٦٩	١١.١٥٢		٠.٢٠٣	دالة موجبة

١٧	٨٢	٥٣	٥٧	٧٨	٩.٢٦٧		٠.١٨٥	دالة موجبة
١٨	٥٧	٧٨	٩	١٢٦	٤٦.٢٠٣		٠.٤١٤	دالة موجبة
١٩	٥٤	٨١	٢	١٣٣	٦٠.٩٢١		٠.٤٧٥	دالة موجبة
٢٠	٧٤	٦١	٣٥	١٠٠	٢٣.٤٠١		٠.٢٩٤	دالة موجبة
٢١	٤٦	٨٩	٥	١٣٠	٤٠.٦٣٧		٠.٣٨٨	دالة موجبة
٢٢	٥٥	٨٠	١١	١٢٤	٣٨.٨٢٤		٠.٣٧٩	دالة موجبة
٢٣	١٠٤	٣١	٣٦	٩٩	٦٨.٥٩٨		٠.٥٠٤	دالة موجبة
٢٤	٦٨	٦٧	٦	١٢٩	٧١.٥٥٨		٠.٥١٥	دالة موجبة
٢٥	٣٨	٩٧	١٦	١١٩	١١.٢٠٤		٠.٢٠٤	دالة موجبة
٢٦	٤٠	٩٥	٤	١٣١	٣٥.١٨٩		٠.٣٦١	دالة موجبة
٢٧	٧٣	٦٢	٢٠	١١٥	٤٦.٠٧٤		٠.٤١٣	دالة موجبة
٢٨	٩٠	٤٥	١٥	١٢٠	٨٧.٦٦٢		٠.٥٧٠	دالة موجبة
٢٩	٨٨	٤٧	٢٠	١١٥	٧١.٣٥٨		٠.٥١٤	دالة موجبة
٣٠	٥٠	٨٥	٢٧	١٠٨	٩.٦١١		٠.١٨٩	دالة موجبة
٣١	٩٧	٣٨	٧٥	٦٠	٧.٧٥٣		٠.١٦٩	دالة موجبة
٣٢	٨٧	٤٨	٢٩	١٠٦	٥٠.٨٤٤		٠.٤٣٤	دالة موجبة
٣٣	٣٧	٩٨	٣	١٣٢	٣٣.٩٢٦		٠.٣٥٤	دالة موجبة
٣٤	٦١	٧٤	٩	١٢٦	٥٢.١٤٩		٠.٤٣٩	دالة موجبة

*** قيمة مربع كاي الجدولية تساوي ٣.٨٤ عند مستوى ٠.٠٥ وبدرجة حرية (١)**

**** تُعد الفقرة دالة عندما تكون (دالة موجبة) ،وهناك ثلاث حالات تعد الفقرة غير دالة وهي (دالة سالبة) (غير دالة موجب) (غير دالة سالبة) ٠**

من خلال الجدول (٢) يتبين أن جميع فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) مميزة ما عدا الفقرتين (٢) و(٥)

صدق الفقرات :

عَلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

لقد استخرجت علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لعينة التحليل البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة، من خلال استعمال معامل ارتباط بوينت باي سيريال الاعتيادي، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٢ – ٠.٨٧)، وعليه فان جميع الفقرات عدت مميزة بهذا الأسلوب على وفق معيار ستانلي وهوبكنز (Stanley & Hopkins , 1972) ومعيار (Nunnally , 1978) اللذين يعدان الفقرة مميزة، إذا كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية

أعلى من (٠.٣٠) (Stanley & Hopkins : 1972 :269) (Nunnally: 1978 :263) . الجدول (٣) يوضح ذلك٠

الجدول (٣)

ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠.٣٥٣	١٨	٠.٣١٥
٢	-٠.٠٤٠	١٩	٠.٣٣٩
٣	٠.٣٩٣	٢٠	٠.٣٥٢
٤	٠.٣٦٦	٢١	٠.٤٧٦
٥	- ٠.٠١٤	٢٢	٠.٣٩٧
٦	٠.٣١٣	٢٣	٠.٤٢١
٧	٠.٣٥٧	٢٤	٠.٣٦٢
٨	٠.٣٩٥	٢٥	٠.٥٠٤
٩	٠.٤٢٩	٢٦	٠.٤١٢
١٠	٠.٤٦٢	٢٧	٠.٣٣٦
١١	٠.٤١٤	٢٨	٠.٣٨٣
١٢	٠.٣٢٦	٢٩	٠.٣٤٧
١٣	٠.٤٨٤	٣٠	٠.٤٠٨
١٤	٠.٣٤٢	٣١	٠.٤٨٥
١٥	٠.٤٠٥	٣٢	٠.٣٦٨
١٦	٠.٣٧٨	٣٣	٠.٥٤٤
١٧	٠.٤٣٩	٣٤	٠.٤٢٧

* القيمة الجدولية (٠.٠٨٨) عند مستوى ٠.٠٥ وبدرجة حرية ٤٩٨ .

** ملاحظة: جميع فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) دالة ما عدا الفقرتين (٢) و (٥) .

صدق المقياس:

يشير الصدق Validity إلى قدرة الأداة على قياس ما تهدف لقياسه وهو من أهم الشروط التي يجب توافرها في بناء المقاييس والاختبارات النفسية(السيد,١٩٧٦ :٥٤٩) , وهناك عدة أساليب لتقدير صدق الأداة , إذ يمكن الحصول في بعض الحالات على معامل صدق كمي , وفي بعض الحالات الأخرى يتم الحصول على تقدير كيفي (فرج , ١٩٨٠ :٣٦٠) .

استخرج للمقياس الحالي مؤشران للصدق هما (الصدق الظاهري , وصدق البناء) .

١- الصدق الظاهري Face Validity :-

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التحليل المنطقي لمحتوى المقياس مستنداً إلى أراء خبراء في الميدان (Allen&Yen,1979,p.95) .

وذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel , 1972 :555) .

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عندما عُرض على مجموعة من الخبراء في علم النفس للأخذ بآرائهم بشأن صلاحية فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) وملاءمتها لمجتمع الدراسة .

٢- صدق البناء Construct Validity :-

يقصد به أن المقياس يقيس فعلاً ما وضع من اجله، وأن عدداً كبيراً من المختصين يرون أن صدق البناء يتفق مع مفهوم ايبل Eble للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى (الإمام وآخرون , ١٩٨٨ :١٣١) , وقد توفر هذا النوع من الصدق في مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس , إذ كانت جميعها ذات ارتباط بالدرجة الكلية ودالة إحصائياً .

الثبات:

قام الباحث باستخراج مؤشرات ثبات مقياس الأسلوب المعرفي(الاندفاع-التروي) بطريقتين هما :

أ- إعادة الاختبار Test – Retest :-

وهو إعادة تطبيق المقياس على عينة الأفراد نفسها (فيركسون ,١٩٩١ :٥٢٧) , ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة مكونه من (٥٠) طالباً وطالبة موزعين حسب المديريات الثلاث كما موضح في الجدول (٨)المذكور في الصفحة (١٠٤) , وذلك بعد مرور (١٤) يوماً على التطبيق الأول . ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات في التطبيقين وقد بلغ (٠.٨٤) . وهو معامل ثبات جيد، ويمكن الركون

إليه إذا ما تم موازنته بالدراسات السابقة ومنها دراسة (عذافة ،٢٠١٠) إذ بلغ معامل الثبات (٠.٨٢) ٠

ب – الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع– التروي) :

إن معامل الثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية يسمى بمعامل الاتساق الداخلي (Internal Consistency) الذي يتطلب تقسيم فقرات الاختبار بعد الإجابة عليه إلى قسمين، وغالبا ما تقسم الفقرات إلى فقرات فردية وأخرى زوجية (Odd – Oven) فالفقرات ذات الأرقام الفردية تمثل الجزء الاول للمقياس بينما تمثل الفقرات ذات الأرقام الزوجية الجزء الثاني وبعدها يتم حساب معامل الارتباط بين فقرات الجزأين (119 , 1972 : Ley) .

وقد تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) لكل نصف إذ بلغ (٠.٧٤) ولما كان معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة، هو نصف المقياس وليس للمقياس كله، لذا فقد جرى تعديله باستعمال معامل (سبيرمان – براون) للتصحيح،إذ بلغ الثبات للمقياس ككل (٠.٨٦) وهو معامل ثبات يمكن اعتماده.وكان حجم العينة (٥٠) وعدد الفقرات(٣٢) ٠

الصيغة النهائية لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي) :-

بعد إخضاع المقياس لعملية التحليل الإحصائي لاستخراج الخصائص السيكومترية له من حيث الصدق والثبات أصبح بصورته النهائية يتألف من (٣٢) فقرة أو موقفاً يضم كل موقف بديلين,يستندان إلى أساس (١ ؛ ٢) .

المؤشرات الإحصائية لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي):

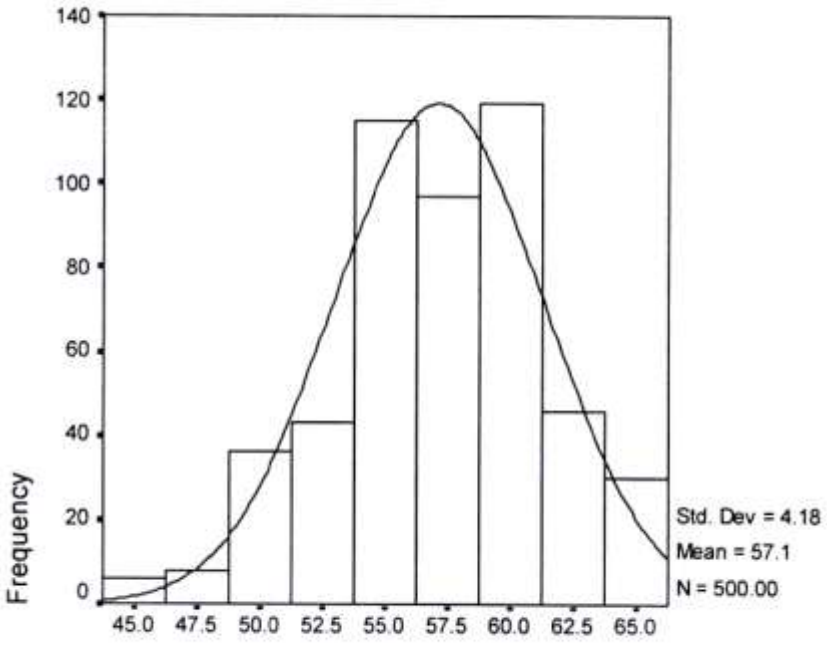
من خلال ملاحظة الجدول (٤) يتبين أن المؤشرات الإحصائية لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) تتساوق مع المؤشرات الإحصائية للتوزيع الاعتدالي مما يشير إلى تمثيل العينة للمجتمع المدروس وإمكانية تعميم نتائج البحث على المجتمع٠الجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي)

المؤشرات الإحصائية	القـــيمة
عدد أفراد العينة	٥٠٠
المتوسط الحسابي	٥٧.١١٨٠
الوسيط	٥٧.٠٠٠٠
المنوال	٥٧.٠٠
الإنحراف المعياري	٤.١٧٩٣٦
الإلتواء	٠.٤٩٠
التفرطح	٠.٠٠١
أقل درجة	٤٤.٠٠
أعلى درجة	٦٤.٠٠

والشكل (١) يشير إلى ذلك٠



الشكل (١)

يبين التوزيع الاعتدالي لعينة المجتمع على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي)

الـفـصل الـرابـع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

يتضمن عرضاً لنتائج البحث على وفق أهدافهِ، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، فضلاً عن تقديم توصيات ومقترحات استناداً إلى ما تمَّ التوصل إليه من نتائجَ واستنتاجاتٍ, وسيتمُّ استعراضُه على النحوِ الآتي:

الهدف الأول : قياس الأسلوب المعرفي بحسب نوعه (الاندفاع – التروي) لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين:

أولاً: تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة التطبيق البالغة ٣٠٠ طالب وطالبة كما في جدول (٥) .

ثانياً: تم اعتماد معيار لتحديد القطبين وهو الوسط الحسابي + ،- الانحراف المعياري ،

أ- لتحديد الطلبة المتروين من خلال الوسط الحسابي + الانحراف المعياري، وعلى النحو الآتي:

٥٦.٩٨٠٠+ ٤.١٥٥٧٨ = ٦١.١٣ [٦١] تقريباً

أي أن كل طالب حصل على درجة أعلى من ٦١ يعدّ متروياً

ب- لتحديد الطلبة الاندفاعيين من خلال الوسط الحسابي - الانحراف المعياري، وعلى النحو الآتي:

٥٦.٩٨٠٠ – ٤.١٥٥٧٨ = ٥٢.٨٢ [٥٣] تقريباً

أي أن كل طالب حصل على درجة أقل من [٥٣] يعدّ اندفاعياً .

ج - أما الطلبة الذين حصلوا على الدرجات بين [٦١ و ٥٣] فقد تم عدّهم متذبذبين بين المتروين والاندفاعيين ،

ثالثاً : وعليه تم تحديد عدد كل من المتروين و الاندفاعيين بحسب تكراراتهم والنسب المئوية كما في جدول (٦) ،

جدول (٥)

الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي)

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي)	٣٠٠	٥٦.٩٨٠٠	٤.١٥٥٧٨	٤٨	٣٧.٤٢٧	١.٩٦	دالة

- **القيمة التائية الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٩)**

جدول (٦)

النسب المئوية والتكرارات لنوع الأسلوب المعرفي

النسب المئوية	التكرارات	نوع الأسلوب المعرفي
١٤.٤	٤٣	اندفاعيون
١٥.٠	٤٥	متروّون
٧٠.٠	٢١٢	بين بين

يرى الباحث من خلال هذه النتيجة أن الطلبة المتميزين هم ممن يمتلكون أسلوباً معرفياً متروياً مقابل الأسلوب المعرفي الاندفاعي، وإن أفراد العينة يتوزعون توزيعاً اعتدالياً كما مشار في جدول (٢٢)، فأفراد العينة ليسوا جميعهم مندفعين أو متروّين، إذ نلاحظ أن المتروّين أكثر بقليل من الاندفاعيين في حين يتوزع أغلب أفراد العينة في وسط القطبين بين الاندفاع والتروي ٠

وقد أشار كاجان (Kagan) إلى أن الأفراد المتروّين هم ممّن يميلون إلى التأنّي في تقديم استجاباتهم وأنهم يأخذون وقتاً أطول في تفحص البدائل المتاحة،بينما الاندفاعيون هم ممن يميلون إلى إصدار أول استجابة تطرأ على أذهانهم، وغالباً ما تكون هذه الاستجابة غير صحيحة ويُقرّون بكثرة أخطائهم (Kagan,1971:24-28) ٠

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة الصراف (١٩٨٦)التي استهدفت تعرف العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التأمل) وحل المشكلات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت , وتبين من النتائج أن التأمليين كانوا أكثر دقة من الاندفاعيين في حل المشكلات , وأن التأمليين استغرقوا وقتاً أطول من الاندفاعيين في اختبار حل المشكلات , وأن عدد أخطاء التأمليين كان أقل من عدد أخطاء الاندفاعيين (الصراف , ١٩٨٦ :١٣٥) .

الهدف الثاني : تعرُّف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) بحسب متغير الجنس (ذكور / إناث):

أُستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرُّف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) , كما موضح في الجدول (٧).

الجدول (٧)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) للطلبــة المتميزين تبعاً لمتـغير الـجنس

المتغير	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الأسـلوب المعرفـي (الانـدفاع-التروي)	الذكور	١٥٠	٥٦.٩٤	٤.٢٠٥٥٧	٠.١٩٤	١.٩٦	غير دالة
	الإناث	١٥٠	٥٧.٠٢٧	٤.١١٨٩٥			

*** القيمة التائية الجدولية = (١,٩٦), عند مستوى دلالة (٠,٠٥), وبدرجة حرية (٢٩٨)**

يتضح من الجدول (٦) أن القيمة التائية المحسوبة (٠.١٩٤) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) مما يعني أنْ ليس هناك فرقٌ دالٌّ إحصائيا بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي)٠

يفسر الباحث هذه النتيجة من خلال أن الطلبة المتميزين من كلا الجنسين يتشابهون في الطريقة العملية والعلمية التي تميزهم عن الطلبة الاعتياديين في التعامل مع المواقف والظواهر الأكاديمية أو الاجتماعية ومنها الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي)٠

تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة (عذافة ٢٠١٠) إذ أشارت إلى ان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الاندفاعي-التأملي تبعاً لمتغير الجنس٠

وتختلف نتيجة البحث الحالي مع دراسة الربيعي (١٩٨٨) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الإناث في الأسلوب المعرفي التأملي (الربيعي ،١٩٨٨ : ٣٥- ١٣٠) .

وتختلف مع دراسة كاجان وآخرين (١٩٦٦) التي أُجريت في جامعة هارفارد الأمريكية، والتي توصلت إلى أن الإناث أظهرن تفوقا على الذكور ،فقد كانت أخطاؤهن أقل من الذكور (Kagan,1966 : 359-365).

إذ يعتقد كاجان وموس (Kagan &Mosse) أن الأساليب المعرفية هي بمثابة الطريقة المفضلة لدى الفرد في الفهم والإدراك والتذكر لما يتعرض له الفرد من مواقف في البيئة الخارجية وطريقة التعامل معها (Goldstien & Blackman, 1978 :134)٠

الاستنتاجات : Conclusions

١-أن معظم أفراد عينة البحث أظهروا أسلوباً معرفياً مترويا أكثر من الأسلوب المعرفي الاندفاعي .

٢- أن المتروّين يفضّلون المفاهيم التحليلية، بينما يفضل الاندفاعيون المفاهيم الترابطية فالمتروّون يجيدون العمليات الفكرية المعقدة التي تتطلب تركيزاً ومثابرة ،وبذلك يحققون التفوق والتقدم في التحصيل وحل المشكلات، في حين لا تتوافر مثل هذه الاستعدادات والقدرات لدى الاندفاعيين ٠

٣-أن الأسلوب المعرفي لا يتأثر بمتغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) ٠

التوصيات :

بناءً على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج ؛ يوصي الباحث بما يأتي:

- استعمال المدرسين طرائق تدريس تشجع الطلبة على اتباع أسلوب التروي عند الإجابة عن الأسئلة لتقليل الأخطاء٠

المقترحات :

استكمالاً لما تم عرضه يتقدم الباحث بالمقترحات الآتية :

إجراء دراسة تتناول :-

١- إقامة دراسة مهارات ما بعد المعرفة في ضوء علاقتها بأحد الأساليب المعرفية الأخرى لدى طلبة المدارس الثانوية ٠

٢- الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) وعلاقته بحل المشكلات ومهارات ما بعد المعرفة لدى الطلبة في المدارس الاعتيادية٠

المصادر :

- إبراهيم،سليمان عبد الواحد يوسف(٢٠١٠): علم النفس العصبي المعرفي ، ط١، القاهرة ، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع٠
- الأحمد، أمل (٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية. عمّان: مجلة المعلم والطالب. العدد الأول.

- الجراح، عبدالناصر وعبيدات، علاءالدين(٢٠٠٩): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، عدد ٢٠
- داود،عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠)مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي، العراق.
- الدفاعي ، حامد حمزة طعمة (١٩٨٣) :دراسة مقارنة عن أسلوب التفوق والتأخر المدرسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ،(أطروحة غير منشورة)، جامعة بغداد ،كلية التربية الأولى.
- الربيعي، فاطمة عباس مطلك (١٩٩٨): التذكر وعلاقته بالاسلوب المعرفي (التاملي- الاندفاعي) لدى طلبة الجامعة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، اطروحة دكتوراه غير منشورة.
- صالح، عبد الرحيم (١٩٨١): التأملية الاندفاعية بين أطفال مدارس الكويت،مجلة العلوم الاجتماعية،العدد ٣ السنة التاسعة ،جامعة الكويت، الكويت٠
- عذافة، أزهار عدنان (٢٠١٠) : الاتجاهات نحو الحداثة وعلاقتها بالأسلوب المعرفي
- (الاندفاعي – التأملي) لدى طلبة الجامعة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد،رسالة غيرمنشورة.
- علي، حسين(٢٠٠١) :الإبداع في حل المشكلات ،ط١،، سوريا دمشق، دار الرضا للنشر٠
- عواد،أحمد، (١٩٩٨) : قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة قناة السويس، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية٠
- فرج، صفوت(١٩٨٠) : القياس النفسي ،القاهرة، دار كتب الفكر العربي٠
- الفرماوي، حمدي علي (١٩٨٨):استخدام فنيات التعلم بالنمذجة في اكتساب الأطفال المندفعين لأسلوب التروي المعرفي ،المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر،الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية الآداب،جامعة عين شمس،القاهرة٠
- فيركسون، جورج (١٩٩١): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد .

- الكبيسي، وهيب مجيد (١٩٨٩) : الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) وعلاقته بحل المشكلات (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية الأولى .
- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٠) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .
- النساج ،وليد رضوان حسن (٢٠٠٢): فاعلية نموذج مقترح لمهارات الميتامعرفية في تعديل أسلوب الاندفاع-التروي المعرفي،كلية التربية ،جامعة المنوفية .
- وينتج، ارنوف (١٩٨٣): نظريات ومسائل في مقدمة علم النفس، ترجمة عادل عز الدين والأشول محمد، دار ماكجورهيل للنشر، القاهرة.
- **Ault,R.L. (1973): Problem solving Strategies of Reflective – impulsive Fast--Accurated, and Slow- Inaccurate Children. J.,Child Development, 44 (2): 259-266.**
- **Elkind,D. & Irving, B. (1978): Development of the child , Johnwiley and sons , Inc, New York.**
- **Goldstien, K. & Blackman, S. (1978): Cognitive Style. Five Approach and Relevant Research, New York, John Wiley & Sons.**
- **Jains , I. & Loon,N. (1977) :Dicision Making , New York,U.S.A.**
- **-Kagan, J. ;Reosman, B.; Day, D; Albers, J. & Phillips, W. (1964). Information Processing In the Child: Significance of Analytic and Reflective Attitudes. PsychologicalMonographs, 78 (1): 1-37.**
- **Kagan, J., (1965): "(Reflection-Impulsivity) and Reading Ability . Primary Grade Children " . Journal of Child Development .Vol.(36),No. 1.**
- **-Kagan, J. and Kogan, N. (1970): Individual Variation in Cognitive Processes In P. Mussen (Ed): Charmichael's Manual of Child Psychology, New-York: Wiley Sons. Pp: 1273-1365.**
- **-Kagan, J.(1971): Educational Implications of Cognitive Styles in G. S. Lesson (ed) , Psychology and Educational Practice , Glenview, III , Scott, Foresman.**
- **Messer, S. (1976). Reflection- Impulsivity, Review. Psychological Bulletin, 83 (6): 1026-1052.**

- **-Messer,S. B. & Brodzinsky, D. M. (1981) : Three – Year Stability Of Reflection – Impulsivity in Young Adolesents . Developmental Psychology , Vol. 17.**
- **-Messick, S. (1976): Personality Consistencies in Cognition and Creativity, San Francisco, CA: Jossey Bass, Publishers.**
- **-Messick .S(1984)"The nature of Cognitive styles problem and promise in Educational practice " Educational psychologist" ,vol .19 No.2.**
- **Mussen,P. H., Conger, J. and Kagan , J. (1974):Child Development and Personality New York:Harper, Row.**
- **Nelson, W. & Finch, A. (1975): Effects Reinforcement and Response – Cost on Cognitive Style in Emotionally disturbed boy. McGraw, Hill Company.**
- **Tiedemann, J. (1989) : Measures of cognitive styles, Educational psychologist. Vol.24. No.3**
- **Walczyk, J. J., & Hall, V. C. (1989): Is the Failure of Monitor Comprehension an Instance of Cognitive Impulsivity? Journal of Educational Psychology, 81(2), 115-126.**
- **Witkin,H,et al(1977): Field dependent and Field dependent cognitive styles and their educational implications,Reviewof Educational Research (47-64).**

ABSRUCT

What we observe from the weakness of the students in some of different subjects may be due to that students are learning these traditional methods and competing to acquire the mark, and attain their teachers' interest ,then their only aim becomes the academicsuccess, and this is whatcontradicts the modern educational philosophy.

Education needs to be providing it with new ideas and methodologies toprepare an emerging demonstrated scientific reason to distance them from the tradition and indoctrination that do not create generations able to address theexpected problems.

The cognitive behavior of reflectiveincludes planning skills, and self-regulation, monitoring,evaluation and the sense of using and choosing cognitivestrategies ,and they aremetacognitive skills,and this, on the contrary, behavior ofimpulsive who lack such skills (Al-nassaj,3:2002).

The current research has focused on secondary school students and junior high specially the distinct students.

The importance of the current search raises through the variable that researchers are trying to study a cognitive style

(impulsivity-reflection)which is one of these styles reliable basis for discrimination between individuals in their responses to different life situations and the extent of their competence and their accuracy.

Scale of cognitive style (impulsivity-reflection)has been built to achieve the objectives of the current search at high school students of the distinct . researcher has read out the psychometric properties of the same scale .

The current research has reached the following results:

- **14.4% impulsive ,and 15% reflective ,and 70%betwixt and between.**
- **There is no statistically significant difference between males and females in cognitive style (impulsivity-reflection).**

The researchers found a number of recommendations and proposals.

مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) بصورته النهائية

ت	الفقـــــرات
١	قبل البدء بحل المشكلة : أ- أُفضّل تأجيلَ التفكير فيها لفترةٍ معينةٍ. ب- أستخدم أول فكرةٍ تخطر ببالي.
٢	عند وقوعي في خطأ معين (دراسي أو غير ذلك)فإنّي: أ- أحدد سبب الخطأ وأحاول إصلاحه مستعيناً بمعلوماتي السابقة . ب- اقدم حلاً بديلاً بالاعتماد على المعلومات الجديدة الخاصة بالموضوع.
٣	عندما تواجهني مشكلة غامضة : أ- أكون قادراً على تحمُّلها من أجل حلّها. ب- أتجنّبها لأنّي عاجزٌ عن حلّها.
٤	لكي استطيع أن أتخذ قراراً حول موضوعٍ معينٍ فاني: أ- أحلّل الموضوع إلى أجزائه لغرض فهمه. ب- – أنظر إلى الموضوع كلاً مترابطاً لا يمكن تجزئته.
٥	من أجلِ إنجاز عملٍ دراسيٍّ معينٍ فإني: أ- أكوّن فكرةً عن كيفية إنجاز العمل وألتزم بها. ب- أستخدم أفكارَ لمختلفة دون الالتزام بفكرة واحدة.
٦	عندما يراد مني حلُّ مشكلةٍ ما فإنّي : أ- أقوم بمقارنتها بالحلول السابقة للمشكلات. ب- أقوم باستخدام أول حلٍّ أتذكّره.
٧	عندما أكون ضمن مجموعةٍ من الأصدقاء وتواجهني مشكلةٌ ما فإنّي : أ- أستخدم التخطيط لحل المشكلة. ب- – أحلُّ المشكلةَ على وفق الطريقة التي يراها الأصدقاء.
٨	عندما أتعرضُ إلى مشكلةٍ جديدةٍ غيرِ مألوفةٍ فإنّي : أ- أُحاول فهمها جيداً ووضع الحل لها. ب- أُخمّن الحلَّ الصحيحَ لهذه المشكلة.
٩	لكي أفهم موضوع المحاضرة جيداً فإنّي: أ- أحلل الموضوع إلى أجزائه. ب- أنظر إلى موضوع المحاضرة نظرة كلية.
١٠	إذا وُجّه لي سؤالٌ يحتمل عدةَ إجابات فإني: أ- أتمسك بإجابةٍ معينةٍ أرى أنها صحيحة ب- أجرّبُ كلَّ الحلولِ الممكنةِ إلى أنْ أتوصلَ إلى الحلِّ الصحيح.

١١	عندما أواجه مشكلةً معقدة: أ- أستطيع أن أركز وأثابر على تحليلها ألى أجزاء بسيطة لحلّها٠ ب- أرى أني عاجز عن التركيز لحلها٠
١٢	عندما أقوم بحل مشكلة معينة فإني: أ- أحاول تحليل المشكلة إلى أجزائها للوصول إلى الحل . ب- أنظر إلى المشكلة كلاً واحداً.
١٣	عند الإجابة عن الأسئلة ذات الاختيار من متعدد،فإنّي: أ – أخمّن البديل الصحيح. ب–أفكر في البديل قبل اختياره٠
١٤	عندما يكون لدي عمل معين فاني : أ- أنجز العمل بالاستعانة بالخبرات السابقة . ب- أنجز العمل اعتماداً على المعلومات الجديدة الخاصة بذلك العمل٠
١٥	عندما يطلب مني القيام بعمل نشرة جدارية في موضوع ما فإنّي: أ- أهتم بطريقة تنظيم النشرة ومحتويات فقراتها. ب- أحاول إنجاز النشرة بأية طريقة ممكنة٠
١٦	عندما يطرح الأستاذ سؤالا في الصف فإنّي : أ- ألتزم بالإجابة التي أعتقد أنها صحيحة٠ ب- أتنقّل بين الإجابات والحلول الممكنة ٠
١٧	عندما تواجهني بعضُ المصطلحات الصعبة،فإنني: أ – أبحثُ عن معناها٠ ب– أخمّن معناها في السياق٠
١٨	عند حصولي على أيّة معلومة جديدة عن موضوع دراسي معين فإني : أ- أقارنها مع المعلومات الموجودة لديّ مسبقاً عن الموضوع ٠ ب- اعتمد مباشرة على المعلومة الجديدة فقط لفهم الموضوع.
١٩	عندما تكون المعلومات المتوفرة عن مشكلة معينة غير كافية فإنّي: أ- أبحث بصورة منظمة عن مزيد من المعلومات . ب- أكتفي بما يصادفني من معلومات عن تلك المشكلة.
٢٠	لأجلِ الإحاطة بموضوع المحاضرة (الدرس) ،فإنني: أ- أكتفي بالمراجعة السريعة للمحاضرة٠ ب- أقوم بالمراجعة عدّةَ مراتٍ لكي أفهمها٠
٢١	إذا طُلِب مني التعبيرُ عن رأي في موضوع معين فاني: أ–أسترجع أفكاري السابقة عن الموضوع بالإضافة إلى المعلومات الجديدة عنه٠ ب– أعتمدُ على المعلومات الجديدة المتوفرة عن الموضوع فقط٠

٢٢	عندما تواجهني جملةٌ أو جُملٌ صعبة لا أفهمها في موضوعٍ دراسيّ فإنني : أ- أتوقف لكي أفهم معناها بأية طريقة . ب- أتجاوزها وأستمرُ في المطالعة .
٢٣	عندما أواجه موقفاً دراسياً معيناً، يتطلّب الإحاطةَ بتفاصيلهِ ،فإنني : أ- أُصابُ بالملل بسرعةٍ . ب- أستمرُ فيه برغبة .
٢٤	إذا تعرّضتُ لموقفٍ صعبٍ في البيت أو المدرسة فإني : أ- أفكر بأفضل الطرق لمواجهته . ب- أستخدم أية طريقة تبدو لي صحيحة .
٢٥	في المناقشات العلمية ،فإنني: أ- لا أكترث للفشل . ب- أحرص على تجنُّب الفشل .
٢٦	عند وقوعي في الخطأ دون قصدٍ منّي في عملٍ ما،فإنني : أ- أنتبه إليه . ب- أتجاوزه .
٢٧	إذا طُلِبَ منّي كتابةُ تقرير في مادة معينة فاني : أ- أكتب التقرير وفق خطوات محددة مسبقاً . ب-اكتب التقرير دون الحاجة إلى اتباع خطوات محددة مسبقا .
٢٨	عند قراءتي لموضوع دراسيّ معين،فإنني: أ-أركز على العموميات . ب- أركز على التفصيلات .
٢٩	حينما أتعرض إلى مشكلة معينة فإني أحاول: أ- حل المشكلة وفق خطواتها المتسلسلة وبصورة منتظمة . ب-حل المشكلة دون التقيد بالتسلسل أو التنظيم
٣٠	عند طرح الأستاذ السؤال داخل الصف أكون: أ – سريعاً في الإجابة قبل الآخرين . ب- متمعّناً في الإجابة .
٣١	عندما يقدم المدرس أفكاراً معقدة أو متناقضة أثناء الشرح فإني : أ – أجد صعوبة في التفريق بينها وفهمها . ب- يسهل علي التفريق بينها وفهمها .
٣٢	إذا واجهتني جملة صعبة لا افهمها أثناء المطالعة فإنني: أ – أتجاوزها واستمر بالمطالعة . ب- أحاول الرجوع إلى كتب أخرى تساعدني في فهمها .

٣٣	عند الانتهاء من الإجابة في الامتحانات فإنني : أ- اسلم ورقة الإجابة إلى المدرس بعد الانتهاء من إجابتي مباشرةً ٠ ب-أراجع الإجابة ثانيةً للتأكد من صحتها ٠
٣٤	عندما أتلقّى معلوماتٍ مزعجةً من أحد زملائي فإن ردَّ فعلي يكونُ : أ-شديداً دون التحقّق من مدى صحة المعلومات ٠ ب- أستجيب لهذه المعلومات بعد التحقّق من صحتها٠