جامعة الشارقة
ملتقى الحضارات

مجلة جامعة الشارقة

دورية علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عدد B

المجلد 16، العدد 1
شوال 1440 هـ / يونيو 2019 م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة

بشرى أحمد العكايشي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الشارقة

الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

تاريخ الاستلام: 2017-07-24 **تاريخ القبول: 2017-11-02**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نوع الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) وموقع الضبط (داخلي، خارجي) لدى طلبة جامعة الشارقة للعام الدراسي 2016 - 2017 كذلك الكشف عن العلاقة بينهما تبعا لمتغير الجنس. ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة مقياسين هما: مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر)، ومقياس موقع الضبط (داخلي، خارجي). تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتم تطبيقهما على عينة عشوائية مكونة من (300) طالبٍ وطالبة حيث أظهرت النتائج أن الأسلوب السائد لدى أفراد العينة هو الأسلوب المعرفي الحذر أكثر من أسلوب المجازفة ولصالح الذكور، وإن موقع الضبط لدى أفراد العينة هو داخلي بشكل عام، ولا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في هذا المتغير، كما أشارت إلى وجود علاقة منطقية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) وموقع الضبط (داخلي، خارجي).

الكلمات الدالة: الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر)، موقع الضبط (داخلي، خارجي)، طلبة الجامعة.

المقدمة:

يختلف سلوك الطلبة في مواقف التذكر والإدراك واتخاذ القرار وطريقة حل المشكلات حيال ما يعترضهم من ضغوط ومشكلات نتيجة الفروق الفردية في الصور العقلية والذهنية المفضلة، الذي يتبناه الأفراد في عمليات معالجة المعلومات حيث تعمل هذه الصور على توجيه نشاط الفرد المعرفي مما يفرض أسلوباً معرفياً محدداً يمكننا عن طريقه التنبؤ بدرجة معقولة الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الأفراد الذين يختلفون في أساليبهم المعرفية أثناء مواجهتهم لمواقف الحياة المختلفة (العتوم، 2004). ولأن لكل فرد منظومة من العمليات المعرفية التي تعد بمنزلة أنشطة أو وظائف للمخ، فإن لكل عملية معرفية أسلوباً معرفياً خاصاً بها، وهو أسلوب الاستجابة الذي يتصف به سلوك الفرد في تناوله للعمليات المعرفية. (مسلم، 2007)، ويتحدد الأسلوب المعرفي من خلال مكوناته الانفعالية المتعلقة بالمشاعر المصاحبة للمواقف حين يتعامل معها الفرد، ومكوناته السلوكية التي تنتج عنها، فضلاً عن المكون المعرفي الذي يتعلق بوعي الفرد بأسلوبه المعرفي. (الموسوي، 2004).

ويعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية إلى وليم جيمس عندما أكد أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد، كما أشار Allport (1937) إلى وجود فروق في عادات الأفراد في مواقف التذكر والإدراك واتخاذ القرار وحل المشكلات، وإذا كانت الأساليب المعرفية تمثل تفضيلات الفرد المعرفية أو أشكال الأداء المفضلة للأفراد في تصور وتنظيم المثيرات المحيطة به فإن أسلوب (المجازفة، الحذر) أحد هذه الأساليب المعرفية بمجال دراسة الفروق القائمة بين الأفراد على مدى إقبالهم على المجازفة أو المغامرة، ومدى توافقهم والتفاعل بينهم، إذ إن لكلا البعدين خصائص وسمات منفردة في كيفية تعامل الأفراد في المواقف المختلفة والطريقة الأكثر تفضيلاً لديهم في الإدراك والتفكير، وفي تناول معالجة المعلومات واسترجاعها في المواقف المختلفة.(سليم، 2009)،فالفرد الذي يقع في أحد طرفي هذا البعد(المجازفة)، يمتاز بميله لروح المغامرة وتحدي المجهول وتخطي الحواجز واغتنامه الفرص في تحقيق الأهداف، كما أنه أكثر ثقة بالنفس وقدرة على اتخاذ القرارات، مقابل الفرد الذي يقع في البعد الآخر(الحذر)، يفضل المواقف التقليدية والمألوفة ويميل إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أية مجازفة أو مغامرة، ولا يبدي رغبة في تحدي المجهول أو تجريب، ولا يتخذ القرار بضوء التخمين.(العتوم، 2004)، وأشارت الدراسات إلى أن تحديد الأساليب المعرفية لدى الطلبة له أثر كبيرٌ في تنظيم العمليات العقلية العليا؛ إذ تساعد على التنبؤ بإنجاز الفعاليات ومعرفة أساليبهم في معالجة المعلومات لأنها تعد الطريقة المميزة للمتعلمين في الفهم والإدراك والتذكر وتخزين المعلومات وترجمتها واستخدامها للانتفاع بها، كدراسة جاسم واخرون (2015) في التنبؤ بالإنجاز بدلالة الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر)، كما أوضحت أغلب الدراسات إلى أن معرفة الأساليب المعرفية تعد عاملاً مساعداً للمدرسين في

تحديد الطريقة التعليمية المناسبة في التعامل مع المعلومات والصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلمين أثناء عملية التعلم وتفاعلهم مع مواقف الحياة المتشابهة ويمكّننا من معرفة سماتهم وخصائصهم الشخصية لتوفير ظروف تعليمية أفضل لهم كدراسة (الكعبي، 2010) التي أشارت إلى أن المنهاج التعليمي المصمم وفق استراتيجية المعرفة ما وراء الإدراكية للطلاب المجازفين والحذرين قد حقق نتائج إيجابية في التعلم والاحتفاظ بالمهارات وأثبت أهميتهُ وأثره الفاعل لذوي المجازفة مقابل الحذر في التعلم بشكل أفضل من المنهاج التقليدي.

وأشارت دراسة Klark (1973) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن العلاقة بين إدراك الذات والمجازفة علاقة ذات قيمة وعلى أساسها يسلك الفرد السلوك المناسب، وتوصلت دراسة Bill (2000) في نتائجها إلى أن هناك علاقة دالة موجبة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) وبين قدرات لتفكير لصالح االطلبة المجازفين، وأجرى كل من زهانج وستيرنبرج Phares, E. J. (2001) دراسة في الصين هدفت إلى تناول طبيعة العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظرية بيجز "Biggs" لأساليب التعلم لعينة مكونة من (854) طالباً وطالبة وتوصلت إلى وجود علاقات ارتباطيه موجبة بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، وعلاقة موجبة بين أساليب التفكير الملكي وكل من أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وهدفت دراسة (خزعل، 2002)، إلى إيجاد علاقة أسلوب (الصقل، الثبات) و(المجازفة، الحذر) بقدرات التفكير التباعدي لدى طلبة جامعة بغداد وعلى وفق الجنس والتخصص على عينة بلغت (400) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الجامعيين أكثر ميولاً نحو المجازفة وذلك عندما يكلفون بمهام تُطلب منهم، وأن الذكور لا يختلفون عن الإناث في إقدامهم على المجازفة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الأقسام العلمية وطلبة الأقسام الإنسانية في أسلوب (المجازفة، الحذر)، أما بالنسبة لعلاقة (المجازفة، الحذر) بالتفكير التباعدي فإن الأشخاص المجازفين يتصفون بقدرات التفكير التباعدي. وهدفت دراسة عبد المجيد (2008)، إلى قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) والكشف عن علاقته بدرجات الذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة على عينة بلغت (300) طالب وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يستخدمون الأسلوبين المعرفيين وأن هناك ارتباطاً ايجابياً دال إحصائياً. أما دراسة لجبوري (2012) التي أجراها على (500) طالب وطالبة من جامعة بغداد حول بناء وتطبيق مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز، السطحية) فتوصلت إلى أن الأسلوب المعرفي (التركيز، السطحية) عند الذكور لا يختلف عن الإناث، وأن التخصصات الإنسانية أكثر استعمالاً للأسلوب المعرفي (التركيز، السطحية) من الأقسام العلمية.وهدفت دراسة حمودي (2012) إلى التعرف على تأثير التعلم التعاوني لذوي المجازف مقابل الحذر في تنمية الذكاء البينشخصي، وتعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة، وتوصلت إلى أن أسلوب التعلم التعاوني أسلوب فعال في تنمية تفكير الطلبة،

وإن استخدام أسلوب التعلم التعاوني لذوي المجازف مقابل الحذر كان له دور كبير وفعال في تعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة وبشكل أكبر من الأسلوب المتبع. وقام جاسم وخرون (2015) بإجراء دراسة للتعرف على واقع الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) لدى الطلبة لاعبي الساحة والميدان والفروقات بينهم من حيث الأسلوب المعرفي، فضلاً عن التنبؤ بالإنجاز الرياضي من خلال الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) على عينة مكونة من 100طالب. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة اللاعبين في فعاليات الوثب الطويل يمتازون بالأسلوب المعرفي (المجازف)، في حين بقية الفعاليات قيد الدراسة يمتازون بالأسلوب المعرفي (الحذر).

ومن النظريات التي فسرت الأساليب المعرفية، نظرية (Guilford,1985) من خلال أنموذجه الشهير عن بنية العقل وعدها متعلقة بالقدرات المعرفية، وذهب إلى الحد الذي جعله يطلق على الأساليب المعرفية، أساليب عقلية (Mental Styles)، أما نظرية جولدشتاين وبلاكمان (Coldstein & Blakman, 1978) فقد فسرت الأساليب المعرفية وفق منظورين، المنظور الأول بأنّها ضوابط معرفية والمنظور الثاني، بأنها إطار الشخصية المتسلطة وعدم التسامح مع الغموض (Duane,1993).

وترى نظرية كوجان وولشو (Kogan&Wallach, 1964) أن الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) يبين حدود تحمل الفرد لاحتمالات الربح والخسارة وربطها بقدرة عامة هي القدرة العقلية، وقدرة خاصة هي القدرة على اتخاذ االقرار، وذكر أن الأفراد المجازفين أكثر مغامرة في دخول المجالات ذات المردود العالي لتحقيق أهدافهم في حين أن الأفراد الحذرين يميلون إلى الحصول على ضمانات في تحقيق أهدافهم، وقسم كوجان Kogan (1976) الأساليب المعرفية الى ثلاثة أنماط، الأول يمثل الأساليب المعرفية الأكثر تعلقاً باتجاه القدرة، والثاني يمثل الأساليب المعرفية التي لا تستدعي استعمال محك صحة الأداء أو عدم صحته ولكن ينظر إليها على أساس أنها تقع على بعد مستمر متصل، ثنائي القطب، يحمل أحد قطبيه القيمة الأكبر، بينما يحمل القطُب الثاني القيمة الأقل، أما الثالث فتضمن خصائص التصورين الأول والثاني من حيث تأكد العلاقة بين الأساليب المعرفية والقدرات من جهة، وفي تأكيد القيمة الأكبر لقطب معين من القطبين من جهة أخرى.

أما نظرية ميسك (Messick, 1984) فقد تضمنت رسم الخطوط الفاصلة بين الأسلوب المعرفي والقدرات العقلية وأشار إلى الأخيرة بأنها تقاس من خلال أقصى مستوى للأداء يستطيع الفرد تحقيقه (اختبارات الذكاء)، بينما يتم قياس الأساليب المعرفية من خلال شكل الأداء أو كيفيته في المواقف المختلفة (اختبارت الأشكال المتضمنة)، كما أن القدرات العقلية تمتاز بأنها أحادية القطب (من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى) بينما تعد غالبية

الأساليب المعرفية ثنائية القطب (طرفين متناقضين) (الشرقاوي، 1992)، ويبين ميسك أوجه التشابه بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية وفق الأداء، إذ إن الأداء في كليهما لا يتصف من جانب الكم، بل يأخذ صفته بما يتناسب مع طبيعة الموقف، أما أوجه الاختلاف فإن الأساليب المعرفية ثنائية القطب، والضوابط المعرفية والقدرات هي أحادية القطب. وتشكل الأساليب المعرفية وفق منظوره أنماطاً وظيفية تنظم وتتحكم في الضوابط المعرفية والقدرات العقلية وبعض من متغيرات الشخصية، ويمكن التعرف على القدرات العقلية من خلال دراسة الأساليب المعرفية (الفرماوي، 2002).

إن تعلم أسلوب التفكير السليم عن طريق حث المتعلم على تنظيم المعلومات والمعاني وجعلها مخططات عقلية وتعليمية ليعرف كيف يفكر، وليس كيف يحفظ الأفكار ويرددها، وكيف يستخدمها، وكيف يتخذ القرار المنشود في العملية التعليمية، يساعد المتعلم على معالجة القضايا والمواقف التي تواجهه وتنمي قدراته على استكشاف المشكلات وحلها، وتظل إمكانية تحقيق هذه المهمات مرهونة بقدرات الطلبة على مواجهة وتحمل التحديات، غير المتوقعة من الأحداث والمشكلات والصراعات عندما يستخدمون كل ما لديهم من معارف ومهارات في محاولاتهم للسيطرة على مثل هذه الأوضاع من خلال متغير هام وهو موقع الضبط بوصفه سمة شخصية ومتغيراً حيويا لتفسير السلوك في مواقف الحياة المختلفة، تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من استعدادات وقدرات من جهة، ومدركا من مدركات التعزيز يهتم باختلاف الأفراد في إدراكهم لمصادر تدعيم سلوكهم من جهة أخرى، فقد يأتي التعزيز لبعض الأفراد من داخل أنفسهم، بينما يأتي من الخارج لدى الآخر (علي، 2001). ونظراً لاختلاف الأفراد من حيث إدراكهم لموقع القوى المسيرة للأحداث في حياتهم، ظهرت الحاجة إلى دراسة متغير موقع الضبط، حيث يختلف هذا الموقع المدرك لهذه القوى بين ما هو داخلي أو ذاتي (Internal) وما هو خارجي (External)، فالأفراد الذين يكون موقع ضبطهم خارجيا يدركون الأحداث التي تحصل لهم لأسباب الحظ والصدفة أو نفوذ الاخرين وليس لأسباب ذاتية، أما الأفراد الذين يكون موقع ضبطهم داخلياً يدركون الأحداث التي تحصل لهم إنما هي نتيجة لسلوكهم الشخصي وسيطرتهم الشخصية (دروزه، 2007)، (معمرية، 2009).

ولابد من الإشارة إلى أن ظهور نظرية موقع الضبط لجوليلان روتر قد تزامن مع اهتمام الباحثين بعلم النفس الإدراكي في الستينات من القرن الماضي وأصبح مفهوم موقع الضبط لروتر مدخلاً للمنظرين لربط تعلم السلوك بالمهارات الإدراكية بوصفه سمة نفسية فردية تفيد التنبؤ بإمكانية تغيير السلوك، وتكتشف من خلال ملاحظة توجه اعتقادات الفرد حول علاقة المعززات بسلوكه، وبذلك فهو جزء من منظومة الاعتقادات لدى الفرد، إذ تبلور خبرة الفرد وتساعده على تذليل الصعاب والتغلب على ما يواجه من إشكالات

وتناقضات وتعينه على تقبل البيئة المحيطة به (عابد وابو سعيدي، 2002).

ويعتقد روتر أن موقع الضبط يقوم على افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدرك من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه،فتراه يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات (حداد، 1998) ويفترض أن الفرد يدخل إلى أي موقف ومعه توقعات تتصل بالنتائج المحتملة (المعززات) لسلوكياته الممكنة، وأن هذه التوقعات تقوم على أساس من الخبرات السابقة للفرد،أي أن تكرار سلوك معين سيزداد إذا كانت الخبرات السابقة والراهنة تشير إلى أن عائدا مجزيا سينتج من هذا السلوك وينقص التكرار إذا كان العائد المتوقع غير مجزٍ، وهكذا نكون أمام نوعين من المواقف التي يتم خلالها اكتساب السلوك أو تعلمه فالمتعلم الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكياته والمعززات (Reinforcement) الداعمة لها سواء كانت هذه المعززات إيجابية أم سلبية ينشأ لديه اعتقاد بالضبط الداخلي، أما المتعلم الذي لا يدرك العلاقة السببية بين سلوكاته والمعززات الداعمة لها فينشأ لديه اعتقاد بالضبط الخارجي، ويولي الصدفة (Chance) الدور الأكبر في تعلمه أساليب السلوك المختلفة، ويعتقد ليفكورت (Lefcourt)، أن مفهوم موقع الضبط الداخلي والخارجي لا يعد خاصية يجب اكتشافها عند الفرد بل أنه أداة فاعلة في نظرية التعلم الاجتماعي تتيح المجال لتفسير الملاحظات التي يصرح بها الناس في إجاباتهم عن أسئلة التوقع والسببية وجوهر الضبط هو الاعتقاد بوجود علاقة بين الفعل والنتيجة،(الاحمد، 1999)، ونظرا لأهمية متغير موقع الضبط في الشخصية الإنسانية فقد أجريت العديد من الدراسات لمعرفة علاقته بعدد من المتغيرات الشخصية الأخرى ومنها دراسة فارس (1976) التي توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين موقع الضبط الداخلي والإبداع لدى الأفراد. وفي دراسة Holder (1998) أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين موقع الضبط الخارجي ومستويات عالية من سمة القلق في الامتحان، كما أشارت دراسة (الطوباسي، 1998) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين أنماط التنشئة الاجتماعية وموقع الضبط بشكل عام، وأشارت دراسة McKenna (2000) إلى أن الأفراد الذين لديهم ميل للضبط الداخلي عادة ما يمتازون بسمات القدرة على تحقيق الهدف والتحدي، مقابل ذلك يمكن ملاحظة الاعتمادية التي يظهرها الأفراد ذوي الضبط الخارجي. وأشارت دراسة الأحمد (1999) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي. أما الحوشان (2000) فقد أشارت نتائج دراستها أن هناك علاقة بين الفشل المتعلم وموقع الضبط الخارجي. وفي دراسة الموسوي (2001) فقد دلت النتائج على وجود علاقة سلبية بين مستوى القدرة على اتخاذ القرار وموقع الضبط الخارجي. أما دراسة على (2001) فقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود تأثير لموقع الضبط والعمر والمرحلة الدراسية في الصحة النفسية. وأشارت دراسة Comes (1997) إلى أن ذوي الضبط الداخلي كانوا أكثر دقة في إدراك العلاقات وتحديد النتائج من الأفراد ذوي الضبط الخارجي، ووجد ستانك Stanke (2004) في دراسته أن

الأفراد المنضبطين داخليا أقل إيمانا بالسلوك الخرافي والشعوذة وغيرها من الأعمال الغيبية غير المنطقية من الناس المنضبطين خارجيا. كما أنهم أقل إيمانا بحدوث الأشياء الخارقة والمعجزات، ووجد أن تفكيرهم يتصف بالعلمية والواقعية والمنطقية، وأشارت دراسة بني خالد (2009) إلى وجود علاقة بين مركز الضبط لداخلي والتفوق في التحصيل الدراسي، وعندما يوصف موقع الضبط بأنه (داخلي، خارجي) فهذا لا يعني أن شخصية الفرد تكون داخلية فقط أو خارجية فقط، بل إن الأشخاص يتسمون بدرجات مختلفة من التوجه نحو الضبط الداخلي أو الخارجي أو كليهما معاً، أي يكون الاختلاف بين الأفراد بالدرجة وليس في نوع الضبط. وهدفت دراسة هوكس (Hughes,1996) إلى معرفة أثر استخدام أسلوب علاجي نفسي في تعديل اعتقادات الأفراد بموقع الضبط الخارج، وأظهرت النتائج إلى أن أفراد المجموعة التجريبية غيروا اعتقاداتهم بموقع الضبط الخارج إلى اعتقادات جديدة بموقع الضبط الداخلي وأدى هذا التغير حسب نتائج الدراسة إلى تحسين علاقة المراهقين بمدرسيهم وتحسن أدائهم الأكاديمي. وفي دراسة لليفين (1992) Levin طبق فيها مقياس مركز الضبط على عينة عشوائية بلغت(114) طالباُ وطالبة عندما يكون الطالب في موقف مشكل (Student at risk) وربطه بجنس الطالب، والجالية وتوصل إلى عدم وجود علاقة بين مركز الضبط وجنس الطالب، أو الجالية التي ينتمي إليها، ولكنه وجد ارتباطا قويا بين هذا المقياس وبين الطلبة في موقف مشكل مفاده أن هؤلاء الطلبة يميلون في هذه المواقف للانضباط الخارجي، وتوصل إلى نتيجة مشابهة (1993) Enger عندما طبق مقياس الضبط على طلاب صنفوا من قبل مدرسيهم بأنهم يعانون من مشاكل تذكر، واظهرت النتائج أن هؤلاء الطلاب كانوا أكثر ميلا للانضباط الخارجي من الطلبة العاديين الذين لا يعانون من مشاكل تذكر، وأن الطلاب العاديين يميلون إلى الانضباط الداخلي. وفي دراسة أجراها هاورتون (1992) Howerton على عينة من الطلبة المراهقين السود بلغت (42) طالباً من الذكور فقط، فوجد أن الطلاب ذوي المشاكل بالتذكر ليس فقط كونهم أكثر ضبط خارجي من الطلبة العاديين بل كانت علاماتهم على اختبارات التحصيل متدنية أيضاً، ومع هذا يمكن لهذا التحصيل أن يتحسن إذا تم حثهم على الانضباط الداخلي. واستهدفت دراسة الجحيشي وإبراهيم (2004) إلى بناء برنامج تربوي لتغير موقع الضبط من خارجي إلى داخلي، على عينة تألفت من (38) طالباً و(22) طالبة من الذين ظهروا ميلاً للاعتقاد بالضبط الخارجي وقسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة، تكّون البرنامج من (14) جلسة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التربوي المستخدم بالدراسة في تغير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أما دراسة دروزة (2007) فقد طبقت مقياس مركز الضبط لروتر (1966) لطلاب كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية وأظهرت النتائج أنهم يميلون إلى الانضباط الداخلي أكثر من الانضباط الداخلي وأن الطلبة المنضبطين داخليا كانوا أعلى تحصيلا من الطلبة

المنضبطين خارجيا وخاصة على الأبحاث والواجبات البيتية في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لجنس الطالب. وهدفت دراسة بني خالد (2009) إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة ال البيت في الأردن، وأظهرت النتائج تفوق أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط الخارجي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب الجنس.

ومن خلال استعراض بعض وجهات النظر لمتغيرات الدراسة، يتضح للباحثة أن الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) فسر بأطر نظرية مختلفة ولكنّ هناك اتفاقاً على أنها تكوينات نفسية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها، بل هي متضمنة في كثير من العمليات النفسية، كما أنها تسهم بقدر كبير في الفروق بين الأفراد للكثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية والوجدانية، واعتمدت الباحثة نظرية (Messik, 1984) في تناولها للأسلوب المعرفي(المجازفة، الحذر) كونها تنظر إلى الأساليب المعرفية كمحك للفروق الفردية في تفضيل الإنسان لقطب معين أكثر من الآخر كالتفكير التقاربي والتفكير التباعدي والميل نحو النظرية مقابل الميل إلى التطبيقات وبذلك فهي تشير إلى آليات تكيف الفرد مع البيئة، أما وجهات النظر لمتغير موقع الضبط يتضح أن من الممكن تمثيل الأفراد على امتداد واحد ذي طرفين (داخلي، خارجي) ولكل فرد درجة على خط يمتد من الطرفين تبعا لتوقع معمم في إدراك الأحداث التعزيزية، وعندما يوصف موقع الضبط بأنه داخلي أو خارجي فهذا لا يعني أن هناك نوعين أو نمطين من الشخصية وأن كل شخص إما أن يكون داخلياً أو خارجي الضبط، فالأشخاص يتسمون بدرجات مختلفة من التوجه نحو الضبط الداخلي أو الخارجي، ولذلك لا توجد أنماط نقية من هاتين الفئتين لموقع الضبط، فقد يختلف إدراك الفرد لموقع الضبط من موقف لأخر، كما يختلف من شخص لآخر في نفس الموقف ويرجع ذلك إلى عوامل مختلفة من أهمها الدافعية ومعززات السلوك ومحددات الدور والموقف (جابر، 1995)، واعتمدت نظرية روتر لموقع الضبط كإطار نظري بما يتلائم وأغراض الدراسة الحالية وشموليتها في دراسة سلوك الإنسان في مواقف اجتماعية ونفسية ومهنية وصحية مختلفة.

ومما تقدم من الدراسات التي أجريت حول مفاهيم الدراسة الحالية، يتبين أنها تختلف بنتائجها باختلاف البيئة وباختلاف المتغيرات المرتبطة بها مما ساعَدَ الباحثة على رسم إطار عام على الصعيد المنهجي والتطبيقي الذي أجرته فيما يتعلق بتحديد مجتمع بحثها وطريقة سحب العينة منه هذا من جهة، ومن جهة أخرى أسهمت الدراسات السابقة في تحديد متغيرات البحث الحالي، وأفادت الباحثة بالدراسة الحالية في بناء الأداة وفي تفسيرها للنتائج. وقد اختلفت الدراسة الحالية في كونها درست المتغيرين معاً فاختلفت في أهدافها

وحجم العينة والعمر ومكان الدراسة والأدوات الإحصائية المستخدمة ناهيك عن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات مما تعد الدراسة الحالية إضافة جديدة في مجال المعرفة.

ونظراً للأهمية المركزية بالمراجعة الدائمة لقطاع طلبة الجامعة ومراقبة مساره ونتائجه وإسهامه في البناء والتقدم. ونظراً لأولوية وأسبقية دراسة واقع الطلبة النفسي والعلمي والاجتماعي الذي يلقي على المعنيين والباحثين مهمة استقصائها بالبحث العلمي وصولاً لما ينبغي أن يكون عليه سلوك الطلبة وبناؤهم الفكري والعقائدي والسلوكي، لاسيما أن مرحلة الجامعة من المراحل المتقدمة التي تعنى بتهيئة الكوادر المستقبلية المؤهلة فنياً وعلمياً لتبوء مناصب ومواقع مختلفة ذات تأثير في حياة المجتمع بشكل عام، وتتطلب هذه المواقع قدراً مناسباً من المجازفة أو الحذر في اتخاذ القرار الذي يكون مبنياً على أسس دقيقة من التفكير وهذا التفكير يكون تفكيراً ناقداً حقيقا، كما تتطلب قدراً من الضبط ليستخدموا كل ما لديهم من معارف ومهارات في محاولاتهم للسيطرة على الأحداث والمشكلات والتحديات غير المتوقعة. (الابراهيم، 2000)، لذا تأتي هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على علاقة نوع الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) بموقع الضبط، وإلى الكشف عن نوع الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) وموقع الضبط (داخلي، خارجي) لدى طلبة جامعة الشارقة. إضافة إلى عدم وجود دراسات تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية معاً على حد علم الباحثة.

مشكلة الدراسة:

يعتبر الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) هو أحد الأساليب التي تمتاز بسمات وخصائص منفردة في طريقة الإدراك، ولكلا البعدين (المجازفة، الحذر) استراتيجيته الخاصة في توظيف المعلومات في التعامل مع المثيرات البيئة المختلفة، من حيث استقبالها وترميزها والاحتفاظ بها واستخدامها (Ryder&Rayner,1998)، ويعتمد اختيار أحد البعدين (المجازفة، الحذر) على الفروق الفردية للنشاط المعرفي في كيفية ممارسة العمليات المختلفة مثل التفكير وحل المشكلات والتعلم واتخاذ القرارات، مما يعطي الفرد نمطاً مميزاً يناسب ميوله وتوجهاته بتفسير الأحداث في ضوء إدراك مسؤولياته عن النتائج فيما يعتقد أنها جاءت عن طريق الحظ أو الصدفة أو قوى خارجية او عوامل يصعب التنبؤ بها حسب موقع الضبط لديه إذا كان داخلياُ أو خارجياُ كونه من متغيرات الشخصية التي لها تأثير في نوع تفكير الفرد ونوع الأسلوب المعرفي، الأمر الذي جعل هذه العلاقة بحاجة إلى البحث والدراسة وجعل موضوع البحث يؤلف مشكلة تقتضي دراستها والتعرف عليها، لذلك فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) السائد عند طلبة جامعة الشارقة؟

2. ما نوع موقع الضبط (داخلي، خارجي) لدى طلبة جامعة الشارقة؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05) في مستوى الأسلوب المعرفي، وموقع الضبط تعزى لمتغير الجنس؟
4. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين الأسلوب المعرفي (المجازفه، الحذر) وموقع الضبط (داخلي، خارجي)؟

أهمية الدراسة :

إنَّ من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم هو القدرة على إكساب الطلبة مهارات فكرية غير تقليدية من خلال وضع برامج تعليم التفكير السليم تمتاز بتمثيل المعلومات واستيعابها وثباتها بالقدرة على إصدار الأحكام التي تكون أكثر دقة ومصداقية (الكعبي، 2010)،لا سيما أن العالم يشهد تغيرات وتحولات جذرية مهمة شملت ميادين الحياة العلمية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية مما يتحتم على المؤسسات التربوية التعامل الإيجابي مع هذه المعطيات الجديدة وموازنتها بالمعرفة الواضحة والدقيقة لحاجات طلبة الجامعة المعرفية ومشكلاتهم التي تعد عنصرا أساسيا من عناصر العملية التربوية لخصوصية مرحلتهم العمرية وطبيعة عملهم الدراسي (الحوري، 2001). إن حفظ المعلومات وتسميعها عن ظهر قلب، واجتياز الامتحانات لم تعد أسلوبا فعالا في تحقيق الأهداف المعرفية ومدى استيعاب المادة العلمية والإفادة منها وتطبيقها في الحياة العلمية، فضلا عن عمليات التحليل والتركيب والتقويم، الأمر الذي يؤثر سلبا في قدرات الطلبة ومكوناتهم الذاتية، ينتج عنه انخفاضاً معرفياً في كيفية تناول المشكلات، ويجعلهم يتخذون قالبا جامدا في تفكيرهم ومتلقين للأوامر والتعليمات دون مناقشة، وينتقل معهم هذا الأسلوب التقليدي إلى سلم تدرجهم الدراسي من دون تغيير لذلك، فمنهم من يمضي في التفكير والتقدير وتكرار المحاولات للخروج من المأزق حتى وان كان في حالة التوتر الشديد ومنهم من يسارع إلى الاستسلام وقد احتواه الشعور بالفشل والخيبة، وعلى ضوء ذلك يجب أن يبدأ الاهتمام بقدراتهم العقلية وتشكيل أساليب معرفية ومهارات فكرية غير تقليدية تحدد لكل فرد أسلوبه الخاص في التعامل مع المعلومات. (الموسوي، 2004). واستناداً لما تقدم يمكن إجمال أهمية البحث والحاجة إليه بما يأتي:

أولا- الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية في:

1. إن أهمية الدراسة تنبع من كونها الدراسة الأولى التي تُجرى في هذا المجال في دولة الإمارات العربية المتحدة بشكل عام وفي جامعة الشارقة بشكل خاص وعلى حد علم الباحثة إن متغيرات الدراسة لم تنل اهتماماً واضحاً في الدراسات

المحلية والعربية، مما يمهد لدراسات وبحوث لاحقة تسهم في إغنائهما، وهذا يجعل الدراسة الحالية تشكل إضافة نوعية للجانب النظري.

2. إن أهمية الدراسة تنبع من تحديد أثر متغيراتها على شخصية الطالب ومفهومه للذات الإيجابي في اتخاذ القرار، وقدرته في السيطرة على بيئته المادية وتسخيرها لخدمته.

3. إن إجراء العديد من الدراسات على طلبة الجامعة سوف يسهم في التعرف على طبيعة الشباب الجامعي ومحاولة تذليل الصعوبات التي تواجههم.

ثانياً- الأهمية التطبيقية: تبرز أهمية الدراسة الحالية في الجانب التطبيقي من خلال:

1. إن أهمية دراسة نوع الأساليب المعرفية التي يمتلكها المتعلمون يبين الفروق الفردية بين الطلبة في تعاملهم المعرفي لكي تساعد الأساتذة والقائمين على التعليم العالي على تكييف المناهج وطرائق التدريس وفق تلك الأساليب ومراعاة سماتهم وخصائصهم الشخصية عند اختيار الأسلوب التعليمي، فبالرغم من أهمية الأساليب المعرفية إلا أنها لم تأخذ الحيز الكافي من الاهتمام.

2. إن دراسة شريحة الطلبة وتحديد مواصفاتها وقدراتها سواء على مستوى التخطيط للأهداف أو على مستوى الجانب التنفيذي (التطبيقي) يسهل أمر تصنيفها وتوزيعها بعد التخرج على حقول العمل التي يعملون بها لضمان نجاحهم وخدمة المجتمع.

3. تقدم نتائج الدراسة الحالية تصوراً تطبيقياً من خلال في رعاية وتقديم البرامج الإرشادية في توجية الطلبة وتطوير آليات العمل في العمليات والوظائف العقلية لاسيما أن المناهج العلمية الأكاديمية تفتقر في هذا الخصوص، فضلا عن الافتقار إلى الفريق التعليمي والأكاديمي المؤهل لتنمية هذه الوظائف وتطويرها.

وتأسيساً على ذلك يأتي البحث الحالي كمحاولة متواضعة للتعرف على طبيعة الفروق في الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) وموقع الضبط (داخلي، خارجي) لدى طلبة الجامعة لغرض دراستها بغية الاستفادة منها، لصالح الطلبة، وإضافة علمية للرصيد المعرفي وتطبيقاته العمليَّة والتربوية والاجتماعية.

حدود الدراسة:

يتحدد البحث الحالي بدراسة الأسلوب المعرفي وموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة/ كلية الآداب من الذكور والإناث لفصل الخريف بالعام الدراسي 2016 - 2017

مصطلحات الدراسة:

- **التعريف الاصطلاحي للأسلوب المعرفي** (المجازفة، الحذر) ((Risk , Caution: هو مدى تبيان الأداء بين الأفراد في إقبالهم على المخاطرة واقتناص الفرص لتحقيق الأهداف مقابل أولئك الحذرين الذين يميلون إلى المواقف التقليدية المضمونة فلا يدخلون في مخاطرة. (محسن، 2010). أما التعريف الأجرائي فيمكن تعريفه بأنه الطريقة التي تعكس الفروق الفردية بين الأفراد من حيث إقبالهم على تحدي المجهول وقبول المواقف غير التقليدية، لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، على عكس النوع الآخر من الأفراد الحذرين الذين يميلون إلى الحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أي مشروع جديد والذي يتمثل بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأسلوب المعرفي المستخدم بهذه الدراسة.

- **التعريف الاصطلاحي لموقع الضبط** (داخلي، خاجي): هو الدرجة التي يدرك بها الفرد بأن النتائج والمواقف التي يمرون بها تقع تحت سيطرتهم الشخصية، فيدرك الأفراد حينئذ أنهم قادرون على أن يؤثروا في ضبط نتيجة الموقف، أو أن نتائج الموقف هي محكومة بعوامل خارجية) الحظ، أفعال الأفراد الآخرين). (Hunte, 2002).

- **أما التعريف الأجرائي** فيمكن تعريفه بأنه: درجة اعتقاد الفرد بمسؤولياته الشخصية عما يحدث له، مقابل أن يرجع ذلك إلى عوامل وقوى خارجية ليست ضمن سيطرته والذي يتمثل بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس موقع الضبط المستخدم بهذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تتبع الدراسة الحالية منهجاً وصفياً(ارتباطياً) كونه الأكثر تناسباً مع أهدافها.

أولا: مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من (928) طالباً وطالبة من المسجلين في كلية الآداب بواقع (160) طالباً و(822) طالبة لفصل الخريف بجامعة الشارقة للعام الدراسي 2016 - 2017

ثانياً: عينة البحث تم اختيار عينة ممثلة بالطريقة العشوائية من طلبة كلية الآداب، وقد بلغ حجم عينة البحث (300) طالب وطالبة، بواقع (140) طالبا و(160) طالبة وتمثل (20%) من المجتمع الأصلي وهي نسبة مقبولة في البحوث الإنسانية.

ثالثاً: أداتا الدراسة: لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تطلب إعداد أداتين للدراسة:

الأولى لقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر)، والثانية لقياس موقع الضبط (داخلي، حارجي).

1. **مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة،الحذر):** لغرض أعداد فقرات أداة الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) قامت الباحثة بتوجيه استبانة استطلاعية مفتوحة إلى عينة من مجتمع البحث بلغت (50) طالباً وطالبة،تم اختيارهم عشوائياً، وبعد جمع استجابات العينة الاستطلاعية ومراجعة الأدبيات السابقة كدراسة عبد المجيد (2008)، خزعل (2002)، حمودي (2012)، جاسم واخرون (2015)، تم الحصول على (21) فقرة، على شكل موقف اختبار إجباري تجبر المستجيب على إظهار بعدي الأسلوب المعرفي بشكل واضح، فإذا استخدم الفرد بعداً معرفياً معيناً فإنه سوف يستثني البعد الآخر (عودة، 1988، ص142) وحددت مجالات المقياس كالآتي:

- مجال المجازفة: وهو إقبال الأفراد على المخاطرة واقتناص الفرص لتحقيق الأهداف.
- مجال الحذر: وهو ميل الفرد إلى المواقف التقليدية المضمونة وعدم الميل للمخاطرة.

الصدق الظاهري المقياس: بعد أن عُدّت وصيغت فقرات المقياس عرضت بصورتها الأولية على (8) من خبراء في التربية وعلم النفس لتحقيق الصدق الظاهري وفي ضوء استجابة الخبراء تم تعديل (8) فقرات في صياغتها لتمثل أكثر وضوحاً وفهماً لعينة الدراسة، وحذف (3) فقرات، وبذلك أصبح العدد النهائي للفقرات في المقياس (21) فقرة موزعة على مجالين بواقع (11) فقرة لمجال المجازفة و(10) فقرات لمجال الحذر. وأصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي، كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق البناء للمقياس- باستخدام صدق المقارنة الطرفية، من خلال تطبيق المقياس على 300 طالبٍ وطالبة من مجتمع الدراسة، ثم رتبت درجاتهم تنازلياً، وتم اختيار أعلى (27%) بلغ عددهم (81) طالباً وطالبة، تراوحت درجاتهم بين (33 - 39)، كما تم اختيار أقل (27%) منهم أيضا، وتراوحت درجاتهم بين (22 - 32)، أجري اختبار (T-test) للعينات المستقلة بين المجموعتين، وتبين في صدق المقارنة الطرفية أن جميع الفقرات ذات دالة إحصائياً كون القيمة الجدولية لها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير بصورة عامة إلى تمتع فقرات المقياس بدلالات تمييزية مقبولة. كما تم التحقق صدق بناء المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) .كما هو مبين في الجدول (1)

جدول (1) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

ت	معامل الارتباط	القيمة الجدولية	ت	معامل الارتباط	القيمة الجدولية	ت	معامل الارتباط	القيمة الجدولية
1	0.223**	0.000	8	0.210**	0.000	15	0.203**	0.000
2	0.270**	0.000	9	0.366**	0.000	16	0.242**	0.000
3	0.194**	0.000	10	0.395**	0.000	17	0.216**	0.000
4	0.238**	0.000	11	0.332**	0.000	18	0.196**	0.000
5	0.321**	0.000	12	0.270**	0.000	19	0.288**	0.000
6	0.277**	0.000	13	0.256**	0.000	20	0.343**	0.000
7	0.283**	0.000	14	0.211**	0.000	21	0.246**	0.000

يتبين من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) وقد تراوحت بين (0.194 - 0.395)، هذا يشير إلى تمتع الفقرات بصدق البناء الداخلي.

ثبات المقياس: قامت الباحثة باختيار (30) استمارة بصورة عشوائية، لإيجاد معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات الذي تم إيجاده للمقياس الحالي (0.784) ويعد هذا المعامل مرتفعاً وجيداً عند مقارنته على وفق معيار مطلق

2. **مقياس موقع الضبط:** لغرض إعداد فقرات أداة موقع الضبط (الداخلي، الخارجي) قامت الباحثة بتوجيه استبانة استطلاعية مفتوحة إلى عينة من مجتمع البحث بلغت (50) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً وبعد جمع استجابات العينة الاستطلاعية ومراجعة الأدبيات السابقة كدراسة بني خالد (2009) ودراسة الجحيشي وإبراهيم (2004) ودراسة دروزة (2007) تم الحصول على (20) فقرة موزعة على موقع الضبط (الداخلي، الخارجي) والتي هي:

- موقع الضبط الداخلي: يعبر عن اعتقاد الفرد بقدراته وبقابليته في مواجهة متغيرات حياته وسلوكه، ويتبع ذلك إيمانه بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكه.
- موقع الضبط الخارجي: يعبر عن اعتقاد الفرد بسيطرة الحظ والصدفة والآخرين والظروف على متغيرات حياته وسلوكه ويتبع ذلك عدم قدرته على التنبؤ بنتائج سلوكه.

الصدق الظاهري المقياس: بعد أن عُدّت وصيغت فقرات المقياس، عرضت بصورتها الأولية على (8) من خبراء في التربية وعلم النفس لتحقيق الصدق الظاهر، وفي ضوء استجابة الخبراء تم حذف فقرتين وتعديل (5) فقرات في صياغتها لتمثل أكثر وضوحاً وفهماً لعينة الدراسة وبذلك أصبح العدد النهائي للفقرات في المقياس (20) فقرة موزعة على مجالين بواقع (10) فقرات لمجال موقع الضبط الداخلي و(10) فقرات لمجال موقع موقع الضبط الخارجي. وأصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي، كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق البناء للمقياس باستخدام صدق المقارنة الطرفية، من خلال تطبيق المقياس على 300 طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، ثم رتبت درجاتهم تنازلياً، وتم اختيار أعلى (27%) بلغ عددهم (81) طالباً وطالبة، تراوحت درجاتهم بين (98 - 116)، كما تم اختيار أقل (27%) منهم أيضا، وتراوحت درجاتهم بين (28 - 58)، أجري اختبار (T-test) للعينات المستقلة بين المجموعتين، وتبين في صدق المقارنة الطرفية، أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائياً كون القيمة الجدولية لها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير بصورة عامة إلى تمتع فقرات المقياس بدلالات تمييزية مقبولة.كما تم التحقق من صدق بناء المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)، كما هو مبين في الجدول 2

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس موقع الضبط

ت	معامل الارتباط	القيمة الجدولية	ت	معامل الارتباط	القيمة الجدولية	ت	معامل الارتباط	القيمة الجدولية
1	0.211*	0.025	**8**	0.335**	0.001	**15**	0.226*	0.000
2	0.311**	0.014	**9**	0.383**	0.000	**16**	0.340**	0.001
3	0.217*	0.004	**10**	0.447**	0.000	**17**	0.472**	0.000
4	0.328**	0.000	**11**	0.533**	0.000	**18**	0.295**	0.000
5	0.242*	0.000	**12**	0.293**	0.000	**19**	0.334*	0.000
6	0.284*	0.039	**13**	0.377**	0.000	**20**	0.261**	0.000
7	**0.341	0.000	**14**	0.226*	0.000			

يتبين من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05)، وقد تراوحت بين (0.211 - 0.533)، وهذا يشير إلى تمتع الفقرات بدلالة تمييزية مقبولة.

ثبات المقياس: قامت الباحثة باختيار (30) استمارة بصورة عشوائية، إذ جرى حسابه

بطريقة معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات الذي تم إيجاده للمقياس الحالي (0.793) ويعد هذا المعامل مرتفعاً وجيداً عند مقارنته على وفق معيار مطلق

إجراءات الدراسة (إجراءات التطبيق): تم تطبيق المقياسين معاًعلى عينة البحث، وحسبت الدرجة الكلية للمستجيب لكل مقياس على حدة، وذلك بجمع درجاته التي حصل عليها على المقياس،حيث كانت عدد فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) بصورته النهائية مؤلفاً من (21) فقرة وأمام كل فقرة بديلين (نعم، لا)، أعطيت لها الأوزان على النحو التالي (نعم=1،لا=2)، وبذلك تكون أعلى درجة يتضمنها (42) درجة، وأقل درجة (21) درجة، والمتوسط الفرضي للمقياس (31.5)، أما عدد فقرات مقياس موقع الضبط(داخلي، خارجي) بصورته النهائية مؤلفا من (20) فقرة وأمام كل فقرة ستة بدائل(موافق بشدة، موافق، أميل إلى الموافقة، أميل إلى الرفض، أرفض، أرفض بشدة) أعطيت أوزان فقرات مجال الضبط الداخلي على النحو الآتي: (موافق بشدة =6، موافق =5، أميل إلى الموافقة =4، أميل إلى الرفض=3، أرفض =2، أرفض بشدة=1) أما فقرات مجال الضبط الخارجي فأعطيت لها الاوزان على النحو الآتي: (موافق بشدة =1، موافق =2، أميل إلى الموافقة =3، أميل إلى الرفض=4، أرفض =5، أرفض بشدة=6)، وبذلك تكون أعلى درجة يتضمنها (120) درجة، وأقل درجة (20) درجة، والمتوسط الفرضي للمقياس(70). وقد بلغ الزمن المستغرق في إجابة طلبة العينة عن أداة الأسلوب المعرفي (13) دقيقة تقريباً، فيما استغرقت الإجابة عن أداة موقع الضبط (15) دقيقة، وتم التأكيد على الأفراد بأن الأجابة سوف تعامل بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) السائد عند طلبة جامعة الشارقة؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة، وباستخدام الاختبار التائي (T-test) لمجموعة واحدة، أظهرت نتائج الدراسة للعينة البالغ عددها (300) طالب وطالبة أن المتوسط الحسابي للدرجات على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة_الحذر) بلغ (33.43) درجة، بانحراف معياري مقداره (4.13)، والمنوسط الفرضي (31.5) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، اتضح أن القيمة التائية المحسوبة (8.04) درجة، وهذا يشير إلى أنَّ الفرق بين متوسط درجات العينة ومتوسط درجات المجتمع دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (299) وهذا يعني أن طلبة الجامعة يتميزون بالأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) في حياتهم الاجتماعية

والأكاديمية، وأن الأسلوب السائد لدى عينة البحث الكلية هو الأسلوب الحذر أكثر من الأسلوب المعرفي المجازفة والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر)

المتغير	المتوسط االفرضي	مؤشرات العامل			قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية 0.05
		عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استبانة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة	31.5	21	33.43	4.13	8.04	دال

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المتغيرات المعرفية والمواقف الحياتية التي تحيط بالطالب مما تجعله يلجأ إلى معالجة المعلومات في حياتهم الاجتماعية والأكاديمية بأستخدام الأسلوب المعرفي الحذر، أكثر من الأسلوب المعرفي المجازفة، لتكوين ضمانات مؤكدة في عملية سيره في المجتمع من ناحية أخذ الدور المستقل الخاص به. لاسيما أنه في بداية أخذه الدور سيحتاج إلى إثبات، أي إنه لا يجازف في إبداء أرائه لأن المجازفة قد تكون نجاحاً أو فشلاً بالنسبة له، وبالطبع هو في هذه المرحلة يعمل على تأكيد نجاحاته فقط، كما أن طبيعة التنشئة الأسرية وتأثير العادات الاجتماعية والقيم الدينية التي تحث على الحذر، كما في الآية الكريمة بقوله تعالى: (وَأَنْفِقُوَا فِي سَبِيْلِ اللهِ وَلا تُلْقُوَا بِأَيْدِيَكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ) (البقرة / 195) إضافةً إلى أن الغموض في النتائج المتوقعة عند اتخاذ القرار قد تجعل الفرد يميل إلى الحذر بسلوكه ويترك المجازفة. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة سليمان (1996) ودراسة خزعل (2002) ودراسة Billy (1999) بينما جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة عبد المجيد (2008).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما نوع موقع الضبط (داخلي، خارجي) لدى طلبة جامعة الشارقة؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس موقع الضبط (الداخلي، الخارجي) لدى طلبة الجامعة، وباستخدام الاختبار التائي لمجموعة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (13.2) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) درجة حرية (299)

وبمتوسط فرضي (70)، ويشير ذلك إلى وجود فرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط المحسوب،ولما كانت الدرجة العالية على المقياس تشير إلى موقع الضبط الداخلي، فعليه يمكن القول بأن موقع الضبط لدى أفراد العينة هو داخلي بشكل عام في حياتهم الاجتماعية والأكاديمية، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس موقع الضبط (الداخلي، الخارجي)

المتغير	المتوسط الفرضي	مؤشرات العامل			قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية 0.05
		عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استبانة موقع الضبط (الداخلي - الخارجي) لدى طلبة الجامعة	70	20	78.58	11.24	13.2	دال

وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يشعرون بالقدرة على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس، ويتصفون بثبات انفعالي، ولديهم القدرة على التوافق مع البيئة الجامعية. وقد يرجع ذلك إلى أن هناك محددات تربوية واجتماعية وثقافية، تنمي الاعتقاد في مصدر الضبط، فالأساليب التربوية الصحيحة الذي ينتهجها الوالدين تنمي لدى أفرادها الاعتقاد بالضبط الداخلي، لأن الأخير يتأثر بكل المتغيرات والمعطيات البيئية، وهذا يعني أن البيئة التي تركز على القيم، والأصالة الشخصية، والعادات الاجتماعية، تنمي لدى أفرادها الاعتقاد في الضبط الداخلي، على اعتباره محصلة للتفاعل بين خصائص الفرد والموقف الأجتماعي الذي يتواجد فيه الفرد.(دروزة، 2007)، وقد يعود ذلك إلى كما أشار إنشل (1979) إلى أن الفرد كلما تقدم بالعمر كلما كان أكثر توجها نحو الضبط الداخلي (الوتار، 1993)، فيكون للخبرة التعليمية السبب فيما اكتسبه من خبرات ومهارات ومقدرة عالية في التعامل بموضوعية مع الأحداث التي لها تأثير في موقع الضبط لدى الطلبة ليصبحوا أكثر ميلاً للضبط الداخلي منه للضبط الخارجي (الموسوي، 2001). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة طوبيا (1994) ودروزة (1997) في حين اختلفت مع دراسة جابر (1995) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي ضبط خارجي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (a=0.05) في مستوى الأسلوب المعرفي، وموقع الضبط تعزى لمتغير الجنس وللإجابة

عن هذا التساؤل تم استخدام الاختبار التائي (T-test) للعينات المستقلة لفحص الفروق في الدرجات على مقياس الأسلوب المعرفي وموقع الضبط تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي كما هو مبين في الجدولين (5،6).

أ. مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر):

الجدول (5) نتائج إختبار (T-test) لدلالة متغير النوع الاجتماعي في الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر)

النوع الاجتماعي المتغير	الذكور (ن = 140)			الأناث (ن =160)		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استبانة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومتغير النوع الاجتماعي	34.34	7.7	31.5	31.19	13.31	2.5	دال

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (140) طالباً على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة_الحذر) كان (34.34) درجة، بانحراف معياري (7.7)، أما عينة الإناث فبلغ عددهن (160) طالبة وكان المتوسط الحسابي لدرجاتهن على المقياس نفسه هو (31.19) درجة، بانحراف معياري (13.31) وعند استخدام الاختبار التائي (T-test) لمجموعتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق عند مستوى دلالة (0,05) وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، فقد أشارت نتائج الاختبار إلى وجود دلالة فروق في الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) لدى طلبة الجامعة ولصالح الطلبة الذكور، أي إن الأسلوب السائد لدى عينة الذكور هو أسلوب الحذر أكثر من أقرانهم من الإناث في حياتهم الاجتماعية والأكاديمية، ومما يعزز هذه النتيجة عندما نقارن المتوسطات الحسابية للذكور والإناث مع المتوسط الفرضي للمقياس والذي بلغت قيمته (31.5) فنلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، بينما كان المتوسط الحسابي للإناث ضمن المتوسط الفرضي للمقياس وهذا يؤكد بأن أسلوب الذكور يختلف عن الإناث. وتفسير هذه النتيجة قد يعود إلى وجود بعد الحذر لدى الذكور لأن طبيعة المرحلة الدراسية الجامعية وأهدافها المستقبلية تتطلب منهم توافره وبدرجة عالية مثل هذا النوع من الأسلوب المعرفي هو أن الغموض والمجهولية المصاحبة للنتائج المتوقعة عند اتخاذ القرار المجازف

في مجريات الأحداث في حياته وإدراك مسؤولياته عن النتائج, تجعل الفرد يتحدد سلوكه بالحذر، فهم اعتادو على أفكارهم التي استخدموها في السابق ويرفضون التغير لها خوفاً من انعكاساتها على أمنهم واستقرارهم، ولأجل ذلك نجد لديهم نزعة لمقاومة الأفكار الجديدة والحفاظ على الوضع الراهن، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة مالود (2010). واختلفت عن دراسة خزعل (2002).

ب. موقع الضبط (داخلي، خارجي)

الجدول (6) نتائج اختبار (T-test) لدلالة متغير النوع الاجتماعي في موقع الضبط (الداخلي – الخارجي)

النوع الاجتماعي المتغير	الذكور (ن = 140)			الأناث (ن =160)		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
موقع الضبط (داخلي – خارجي) ومتغير النوع الاجتماعي	79.01	15.24	70	78.9	18.52	1.83	غير دال

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (140) طالباًعلى مقياس الضبط (الداخلي، الخارجي) كان (79.01) درجة، بانحراف معياري (15.24)، أما عينة الإناث فبلغ عددهن (160) طالبة وكان المتوسط الحسابي لدرجاتهن على المقياس نفسه هو (78.9) درجة، بانحراف معياري (18.52) وعند استخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق فقد أشارت نتائج اختبار التائي لمجموعتين مستقلتين إلى عدم وجود دلالة فروق في موقع الضبط (الداخلي، الخارجي) لدى طلبة الجامعة في هذا المتغير، أي إن طلبة الجامعة من الذكور والإناث يتسمون بموقع ضبط (داخلي،خارجي) بنفس المستوى. وتعد هذه النتيجة وفقا لنظرية روتر التي ترى، احتمالية حدوث نمط معين من السلوك تتوقف على توقعات الفرد التي تتعلق بالنواتج التي سوف تتمخض عن سلوكه وعلى القيم المدركة لتلك النواتج. (الببلاوي، 1982)، لذا فإن طلبة الجامعة سواء من الذكور أو الاناث في المرحلة الجامعية ينمو لديهم مفهوم الذات بشكل كبير وتتضح صورتهم عن الذات بعد العديد من التجارب والخبرات التي مر

بهـا سـابقا، ممـا يجعـل عـزو السـببية إلـى ذواتهـم كمـا ان المرحلـة الجامعيـة تؤكـد دائمـا علـى ضـرورة اعتمـاد الطالـب علـى نفسـه مـن خـلال الأهـداف التـي تسـعى إلـى تحقيقهـا لـدى الطالـب الجامعـي وذلـك بتكليـف الطالـب بالأعمـال الفرديـة اثنـاء دراسـته والاعتمـاد علـى الـذات وتشـجيع الاسـتقلالية الذاتيـة والتفكيـر التجريـدي والتحليلـي.

رابعـاً: النتائـج المتعلقـة بالسـؤال الرابـع: هـل هنـاك علاقـة ارتباطيـة دالـة إحصائيـاً عنـد مسـتوى (a=0.05) بيـن الأسـلوب المعرفـي (المجازفـه، الحـذر) وموقـع الضبـط (داخلـي، خارجـي)؟ للإجابـة عـن هـذا التسـاول، اسـتخدمت الباحثـة معامـل ارتبـاط بيرسـون لحسـاب العلاقـة بيـن درجـات الأسـلوب المعرفـي (المجازفـة، الحـذر) ودرجـات موقـع الضبـط لـدى طلبـة الجامعـة، إذ بلغـت قيمـة معامـل الارتبـاط (0.223) وهـي دالـة إحصائيـاً عنـد مسـتوى دلالـة (0.05) وتشـير إلـى أن هنـاك علاقـة طرديـة بيـن درجـات الأسـلوب المعرفـي (المجازفـة، الحـذر) ودرجـات موقـع الضبـط لـدى طلبـة الجامعـة، وهـذا يعنـي أن الزيـادة فـي درجـات الأسـلوب المعرفـي ترافقهـا زيـادة فـي درجـات موقـع الضـبط، وترجـع هـذه العلاقـة المنطقيـة إلـى أن أسـلوب الحـذر الـذي يلجـأ اليـه الشـباب لتمهيـد سـلوكهم الاجتماعـي تمثـل معيـاراً تجعـل الفـرد أكثـر قـدرة علـى إدراك العلاقـة السـببية بيـن سـلوكه وبيـن نتائـج ذلـك السـلوك فـي ضـوء التقويـم الدقيـق للمقدمـات والشـواهد، والوصـول منهـا إلـى نتائـج بمنتهـى الحـذر وبدورهـا تـؤدي هـذه العلاقـات إلـى تكويـن ضبـط داخلـي لـدى الفـرد وتحقـق حالـة الاسـتقرار فـي شـخصيات الأفـراد، وبالتالـي تكويـن صـورة سـليمة عـن ذواتهـم، فالفـرد الـذي يعـد نفسـه مسـؤولا عمـا يحـدث لـه لأن موقـع ضبطـه داخليـا يكـون ذا تفكيـر مسـتقل وعـدم قبـول ماهـو شـائع دون نقـد وتمحيـص. (المنيـزل،1995: 3507)، وبالرغـم مـن أن العلاقـة بيـن درجـات الأسـلوب المعرفـي (المجازفـة، الحـذر) ودرجـات موقـع الضبـط لـدى طلبـة الجامعـة، ذات دلالـة إحصائيـة إلا أنهـا علاقـة ليسـت قويـة، وبالتالـي لابـد مـن إجـراء المزيـد مـن الدراسـات للتعـرف علـى متغيـرات أخـرى قـد يكـون لهـا ارتبـاط أكثـر بالأسـلوب المعرفـي، وهـذا مـا أوصـت بـه الدراسـة.

الاستنتاجات Conclusions:

1. أن الأسلوب المعرفي السائد لدى عينة الدراسة هو أسلوب الحذر.
2. أن موقع الضبط لدى أفراد العينة هو داخلي بشكل عام.
3. وجود فروق ذات دلالة في الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) لصالح الذكور، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مقياس موقع الضبط وفق متغير النوع الاجتماعي.
4. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) ودرجات موقع الضبط (داخلي، خارجي) لدى أفرادعينة الدراسة.

التوصيات Recommendations:

1. ضرورة تضمين مناهج الجامعة بما يؤكد على تعزيز موقع الضبط الداخلي لطلبة
2. زيادة النشاطات الاجتماعية للطلبة بما يمكن أن يؤدي إلى تعديل سلوكهم تجاه المواقف التعليمية ومواقف الحياة وتعزيز سلوك المجازفة المدعومة بخطوات علمية مدروسة.
3. ضرورة تطوير طرائق التدريس، واستخدام الطرق الحديثة منها، والابتعاد عن الحفظ، واعتماد أسلوب تحليل الأفكار وتركيبها.

المقترحات Suggestions:

1. إجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي لمراحل دراسية أخرى ومتغيرات أخرى قد يكون لها ارتباط أكثر بالأسلوب المعرفي كالتخصص، أنماط التنشئة الأسرية.
2. إجراء دراسة تجريبية حول أثر بعض البرامج الارشادية في موقع الضبط، والأسلوب المعرفي.
3. إجراء دراسة تتناول أثر متغيرات الدراسة (الأسلوب المعرفي وموقع الضبط) على متغيرات أخرى مثل (الصحة النفسية، الاغتراب النفسي، العزلة الوجدانية)

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. أبو رمان، حسين علي سالم (2005). علاقة بعض السمات الشخصية وأنماط الجهاز العصبي بحوادث السير المكررة في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.
2. الإبراهيم، عدنان بدري. (2000). دراسة مقارنة للمعايير والقيم والأعراف السائدة في جامعتي بغداد واليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلتا الجامعتين. مجلة جامعة دمشق، 16(2)، 217 - 231.
3. الأحمد، أمل. (1999). العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم). مجلة جامعة دمشق،15 (2)،121 - 125.
4. البيلاوي، فيولا. (1982). الشخصية وتعديل السلوك. مجلة عالم الفكر، كلية التربية، جامعة الكويت، 13(2)، 136 - 198.
5. بداري، علي حسين علي ومحمد، محروس محمد. (1986). المجال النفسي الضبط وعلاقته بالسلوك التوكيدي واساليب مواجهة المشكلات. مجلة كلية التربية أسيوط، المجلد الثاني (2)،474 - 499.
6. بني خالد، محمد سليمان. (2009). مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة العلوم الإسلامية، الأردن، 17(2)، 4 - 4. 1
7. جابر، محمد حسن (1995). موقع الضبط وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
8. جاسم، عامر وعبد الزهرة، محمد. (2015). التنبؤ بالإنجاز بدلالة الاسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) للاعبي بعض الفعاليات الساحة والميدان. مجلة علوم التربية الرياضة،8 (6)، 1 - 25.
9. الجبوري، عبد الحسين والحصونة، زينب. (2012). بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة بغداد، 8 (70)،231 - 173
10. الجحيشي، قيس محمد علي (2004). أثر برنامج تربوي في تغير موقع الضبط الخارجي الى داخلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.
11. حداد، ياسمين ونائل، الأخرس. (1998). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 25 (2)، .84 - 65
12. حمودي، لمى سعيد. (2012). تأثير استخدام التعلم التعاوني لذوي الاسلوب المعرفي مقابل الحذر في تنمية الذكاء البينشخصي (الاجتماعي) وتعلم مهارتي الاعداد والاستقبال ارسال الكرة بالطائرة. مجلة علوم التربية الرياضية، 5(2)، 1 - 351.
13. الحوري، مثنى وعبد الوهاب، حسن. (2001). أثر الحصار على التحصيل الدراسي لطلبة الكليات الأهلية. مجلة كلية المأمون الجامعة، عدد خاص بالمؤتمر العلمي السابع في كلية المأمون الجامعة، 2(4)،1 - 607.
14. الحوشان، بشرى كاظم سلمان (2000). الفشل المتعلم وعلاقته بموقع الضبط ودافع الإنجاز والتخصص والجنس لطلبة جامعة بغداد. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، العراق.
15. خزعل، سامية حسن (2002). علاقة بعض الأساليب المعرفية بقدرات التفكير التباعدي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.
16. دروزة، أفنان نظير. (1997). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام التعليم التقليدي مقابل نظام التعليم المفتوح. مجلة التعريب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 4(13)، 343 - 356.

17. دروزة، أفنان. (2007). العلاقة بين مركز الضبط وبعض المتغيرات الاخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد 15، العدد الاول، فلسطين، 445 - 447.

18. سليمان، مصطفى (1996). سلوك المخاطرة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة. في الشرقاوي، انور محمد. الأساليب المعرفية في علم النفس المعرفي والتربية (بحوث ودراسات)، ط4 القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

19. سليم، مريم (2008). علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، بيروت، دار النهضة العربية.

20. الشرقاوي، أنور (1992). علم النفس المعرفي المعاصر، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

21. الشريف، نادية محمود. (1982). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. مجلة عالم الفكر، كلية التربية، جامعة الكويت، 2 (13)،121 - 138.

22. الطوباسي، فواز مصطفى يوسف (1998). أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بمركز الضبط عند طلبة كليات المجتمع في مدينة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

23. طوبيا، نهى عبودي (1994). المكانة النفسية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة من ذوي مركز السيطرة الداخلي والخارجي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق.

24. عابد، عدنان سليم وابو سعيدي، عبد الله. (2002). معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ومتغيرات مرتبطة بها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 3 (3)، 119 - 140.

25. عبد المجيد، حزيمة كمال (2008)، الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) وعلاقته بالذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

26. العكيدي، رنا كمال جياد صالح (2002). موقع الضبط لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقته بالقيم ومفهوم الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

27. علي، إلهام فاضل عباس (2001). الصحة النفسية وعلاقتها بموقع الضبط والجنس والعمر لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، العراق.

28. العتوم، عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

29. عودة، أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي. (1988). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، عمان، الأردن، دار الفكر.

30. غنيم، محمد أحمد إبراهيم. (2002). استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع). مجلة العلوم التربوية كلية التربية، جامعة قطر، (1)، 45 - 62.

31. الفرماوي، سامية حسن (2002). علاقة بعض الأساليب المعرفية بقدرات التفكير التباعدي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

32. الكعبي، بسمه نعيم. (2010). تأثير التعليم على وفق استراتيجية المعرفة ما وراء الإدراكية لذوي المجازفة مقابل الحذر في تعلم واحتفاظ بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

33. مالود، فاطمة ذياب. (2010). التفكير الناقد وعلاقته بالأسلوب المعرفي «المجازفة –الحذر» لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

34. محسن، بسمة نعيم (2010). تأثير التعليم وفق استراتيجية المعرفة ما وراء الإدراكية لذوي المجازفة مقابل الحذر في تعلم واحتفاظ بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

35. مسلم، زهرة ما هود (2007). الأسلوب المعرفي (المنظم، الحدسي) وعلاقته ببعض المظاهر النفسية للتحديث لدى طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

36. معمرية، بشير (2009). مصدر الضبط والصحة النفسية، ط1، مصر، المكتبة العصرية.

37. المنيزل، عبد الله وسعاد العبدلات. (1995). موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي (دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين). مجلة دراسات، 22 - أ، (6)، 1 - 507.

38. الموسوي، عبد الله وآخرون. (2004). التفكير ومهارات التفكير. الكتاب الجامعي، جامعة بغداد، العدد 2، 99 - 152.

39. الموسوي، شهرزاد محمد شهاب موسى (2001). القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس المتوسطة في مركز محافظة نينوى وعلاقتها بمركز الضبط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

40. هرمز، صباح حنا ويوسف، حنا ابراهيم. (1988). علم النفس التكويني (الطفولة والمراهقة)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.

41. الوتار، ناظم شاكر (1993). مركز التحكم وعلاقته بمستوى الأداء المهارى في الكرة الطائرة لدى لاعبي بعض منتخبات الجامعات العراقية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق.

42. يعقوب، نافذ رشيد وجمعيان، إبراهيم فاتح. (2002). مركز الضبط وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة إربد في الأردن. مجلة كلية التربية،1(31)، 321 - 348.

ترجمة مصادر ومراجع اللغة العربية: Translated Arabic References:

1. Abu Rumman, Hussein Ali Salem (2005). The Relationship of some personality traits and nervous system patterns with repeated traffic accidents in the city of Amman. Unpublished MA, Amman, Jordan.

2. Al-Ibrahim, Adnan Badri. (2000). A comparative study of the norms, values and customs prevailing in the universities of Baghdad and Yarmouk from the point of view of faculty members of both universities. *University of Damascus Journal*, 16 (2), 217-231.

3. Al-Ahmad, Amal. (1999). The correlation between achievement motivation and the control center (a field study in a sample of Damascus University students in the faculties of education and science). *University of Damascus Journal*, 15 (2), 121-125.

4. Al-Biblawi, Fyoula. (1982). Personality and behavior adjustment. *Journal of the World of Thought*, Faculty of Education, Kuwait University, 13 (2), 136-198.

5. Badari, Ali Hussein Ali and Mohammed, Mahrous Mohammed. (1986). The field of psychology: discipline, its relation to affirmative behavior and the methods of dealing with problems. *Journal of Faculty of Education* Assiut, vol. II (2), 474-499.

6. Bani Khalid, Mohammed Suleiman. (2009). The Control Center and its relation to the level of academic achievement among students of educational sciences at El-Albeit University. *Journal of Islamic Sciences*, Jordan, 17 (2), 4-4. 1
7. Jaber, Mohamed Hassan (1995). The location of discipline and its relationship with the psychological and social reconciliation among the students of the University of Baghdad. Unpublished MA, Faculty of Education Ibn Rushd, University of Baghdad, Iraq.
8. Jassim, Amer and Abdul-Zahra, Mohammed. (2015). Predicting achievement in terms of knowledge (risk, caution) for players of some field and place actors. *Journal of Science Education Sports*, 8 (6), 1-25.
9. Al-Jubouri, Abdel-Hussein and Al-Hassouna, Zeinab. (2012). Constructing the cognitive scale (focus-surface) and applying it to the students of the University of Baghdad. *Journal of Educational and Psychological Sciences* - University of Baghdad, 8 (70), 231-173
10. Al-Juhishi, Qais Muhammad Ali (2004). The impact of educational program on changing the location of control from external to the internal among students in the middle school. Phd Thesis, Faculty of Education, University of Mosul, Iraq.
11. Haddad, Yasmine and Na'il, Al-Akhras. (1998). The site of cognitive control and its relation to learning disabilities in children, *Journal of Studies (Educational Sciences),* 25 (2), .84-65
12. Hamoudi, Lama Said. (2012). The effect of using collaborative learning for cognitive-style students in comparison to caution-style students in the development of interpersonal intelligence and learning the skills of preparing and receiving the ball. *Journal of Physical Education* Sciences, 5 (2), 1-351.
13. Al-Houri, Muthanna and Abdelwahab, Hassan. (2001). The impact of the siege on the academic achievement of students of private colleges. *Journal of the College of Al-Mamoun University*, a special issue of the seventh scientific conference at the College of Al-Maamoun University, 2 (4), 1-607.
14. Al-Hoshan, Bushra Kadhem Salman (2000). The failure of the learner and its relationship to the location of discipline and motivation for achievement, specialization and gender among the students of the University of Baghdad. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education (Ibn Rushd), University of Baghdad, Iraq.
15. Khaz'al, Samia Hassan (2002). The relationship between some cognitive methods to retrospective . PhD Dissertation, Faculty of Arts, University of Baghdad, Iraq.

16. Darrouza, Afnan Nazir. (1997). The relationship between the control center and the variables related to the learner in the traditional education system in comparison to the open education system. *Arabization Journal*, Arab Organization for Education, Culture and Science, 4 (13), 343-356.
17. Darrouza, Afnan. (2007). The relationship between the control center and some other related variables among postgraduate students. *Journal of Islamic University*, Volume 15, First Issue, Palestine, 445-447.
18. Suleiman, Mustafa (1996). Risk behavior and its relation to some personal variables among university students. In Sharqawi, Anwar Mohammed. *Cognitive Psychology and Education* (Research and Studies), Cairo University, Egypt, The Anglo-Egyptian Library.
19. Salim, Maryam (2008). *Cognitive Psychology* (1st ed.) Beirut, Arabic Renaissance House.
20. Sharqawi, Anwar (1992). *Contemporary Cognitive Psychology* (1st ed.). The Anglo-Egyptian Library, Cairo, Egypt.
21. Sharif, Nadia Mahmoud. (1982). Cognitive methods and their relation to the concept of psychological differentiation. *Journal of the World of Thought*, Faculty of Education, Kuwait University, 2 (13), 121-138.
22. Al-Toubasi, Fawaz Mustafa Yousef (1998). Patterns of Parental Upbringing and its Relationship to the Control Center in the Community College Students in Irbid City. Master Thesis unpublished, Yarmouk University, Jordan.
23. Toubia, Noha Abboudi (1994). Psychological status of university students with internal and external control. Unpublished Master Thesis, Faculty of Arts, Mustansiriya University, Iraq.
24. Abed, Adnan Salim and Abu Saidi, Abdullah. (2002). Secondary school students' attitudes towards mathematics and science and associated variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, University of Bahrain, 3 (3), 119-140.
25. Abdel-Majid, Hazemah Kamal (2008), The cognitive approach (risk-caution) and its relation to the sensory memory among university students. Unpublished Master Thesis, College of Education for Girls, University of Baghdad, Iraq.
26. Al-Okidi, Rana Kamal Jiyad Saleh (2002). The location of discipline among the students of the University of Mosul and its relation to values and the concept of the self. Master Thesis unpublished, University of Mosul, Iraq.
27. Ali, Ilham Fadel Abbas (2001). Mental health and its relation to the locus of control, sex and age among secondary school students. Master Thesis unpublished, Faculty of Education (Ibn Rushd), University of Baghdad, Iraq.

28. Al-Atoum, Adnan Yousef. (2004). *Cognitive and Applied Psychology*, Amman, Jordan, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
29. Oudeh, Ahmed Suleiman and Khalil Yousef Al-Khalili. (1988). *Statistics for Researchers in Education and Human Sciences*, Amman, Jordan, Dar Al-Fikr.
30. Ghanim, Mohamed Ahmed Ibrahim. (2002). Strategies for performing problem solving tasks among the cognitive style students (Troy - Rush). *Journal of Educational Sciences*, Faculty of Education, University of Qatar, (1), 45-62.
31. Faramawi, Samia Hassan (2002). The relationship of some cognitive methods to retrospective thinking. Unpublished PhD, Faculty of Arts, University of Baghdad, Iraq.
32. Al-Ka'bi, Basma Na'im. (2010). The impact of education on the strategy of knowledge beyond the cognitive risk for caution in learning and retaining some basic skills of volleyball, unpublished doctoral thesis, University of Baghdad.
33. Maloud, Fatima Thiab. (2010). Critical thinking and its relationship to the "risk-caution" cognitive style among university students. Unpublished Master Thesis, College of Education for Girls, University of Baghdad, Iraq.
34. Mohsen, Basma Na'im (2010). The impact of education on the strategy of knowledge beyond the cognitive risk for the sake of caution in learning and retaining some basic skills of volleyball. Unpublished PhD, Faculty of Physical Education for Girls, University of Baghdad, Iraq.
35. Muslim, Zahra Mahoud (2007). Cognitive (intuitional) method and its relation to some psychological aspects of modernization among university students. Unpublished PhD, Girls College of Education, University of Baghdad, Iraq.
36. M'amriya, Bashir (2009). *Source of Control and Mental Health*, (1st ed.) Egypt, Modern Library.
37. Al-Mneizel, Abdullah and Suad Al-Abdalat. (1995). The control site and social conditioning (a comparative study between students of higher achievement and normal). *Studies Journal*, 22 - a, (6), 1-507.
38. Moussawi, Abdullah et al. (2004). *Thinking and thinking skills*. University book, University of Baghdad, Issue 2, 99-152.
39. Moussawi, Shahrazad Muhammad Shihab Mousa (2001). The ability to make decisions among middle school principals in the center of Nineveh province and its relation to the control center. Unpublished MA Thesis, University of Mosul, Iraq.
40. Hormuz, Sabah Hanna and Yusuf, Hanna Ibrahim. (1988). *Formal Psychology* (Childhood and Adolescence), Ministry of Higher Education and Scientific Research, Mosul University, Directorate of Dar Al Kutub for Printing and Publishing.

41. Al-Watar, Nadhim Chaker (1993). Control Center and its relation to the level of skillful performance among volleyball players of some teams of Iraqi universities. Master Thesis unpublished, Faculty of Physical Education, University of Mosul, Iraq.

42. Ya'qoub, Nafith Rashid and Jam'iyan, Ibrahim Fatih. (2002). Center of Control and its relationship to the aggressive behavior among students in the tenth grade foundation in the city of Irbid in Jordan. *Journal of the College of Education*, 1 (31), 321-348.

المراجع الأجنبية:

Allen, M.J. & Yen, W. M. (1993). Introduction to measurement theory. Monterey, CA: Brooks/ Cole

Billy, V. E. (1994). Harnessing the multicultural debate. Journal of Thought, Action, 10(2), 60-78.

Clark, R. |& et. al (1973). Risk as value hypothesis: The relationship between perception of them and the Risk Shift. Contemporary Issues in Social Psychology,87.

Duane Schultz, (1993) theories of personality, brooks/ Cole publishing company pacifigrane, California, 234.

Schultz, Duane P. & Schultz, S. E. (1994). Theories of personality. Pacific Grove, Calif. Brooks/Cole Pub. Co.

Ebel, R. L. (1972). Essentials for educational measurements. N.J.: Prentice-Hall.

Guilford, J. P. (1980). Cognitive styles: What are they? Educational and Psychological Measurement, Vol 40 (3), 715-735.

Gomes, R, (1997) Locus of control types, a behaviuor pattern as predictors of coping styles among adolescent, Journal of personality and individual. differences, 45-23.

Enger, J. M., and others. (1993). Internal-External locus of control and parental verbal interaction of at-risk adolescent black males. ERIC Document, ED 4, 360-453.

Hughes, Margaret H. (1996) "Evaluation of effectiveness of Rationalhes, Margaret H. "Evaluation of effectiveness of Rational Emotive Therapy with adolescents to modify external locus of control and subsequent Behaviors" Richard A. Henson school of science, sixth annual undergraduate research symposium. April 26, 3.

Holder, E. & Levi, D. (1988). Mental health and locus of control: SCL – 90 and Levenson's IPC scales. Journal of Clinical Psychology, 44(4), 753 –755.

Hunter, D. R. (2002). Aviation safety locus of control. Washington DC: Federal Aviation administration.

Howerton, D. L. and others. (1992). Locus of control and achievement of atrisk adolescent black ma les. ERIC Document, ED, 354-255. Available at http://files.eric.ed.gov/fulltext /ED354255.pdf

Kaas, K.J. (1994). Testing the limits of the students adaptation to college questionnaire (ATR). Annual from paper presented at the annual of the association for institutional research, U.S.A., 29.

Clark, J. (1982). How we think. Lexington, MA: Heath.

Kogan, N. & Wallach, M.A. (1964). Risk taking. A study in cognition and personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kogan, N. (1976). Cognitive styles in infancy and early childhood. New Jersey: Earlbaum, Hillsdale.

Levin, V. M. (1992). Locus of control: Its relationship to gender, ethnicity and at-risk students. ERIC Document, ED, 360-605. Available at:http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360605.pdf.

Logan, W. (1988): The Type A Behavior Pattern and Coronary Disease. Journal of American Psychologist. (43), 87.

Wright, L. (1988). The Type A behavior pattern and coronary artery disease: Quest for the active ingredients and the elusive mechanism. Journal of American Psychologist, Vol 43(1), 2-14.

Phares, E. J. (1976). Locus of control in personality. Canada: Silver Burdett Co.

Ryder, R. & Rayner, S. (1998). Cognitive styles & learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviuor. London: David Fulton Publishers Ltd.

Reitz, H. J., & Groff, G. K. (2001). Comparisons of locus of control categories among Americans, Mexican, and Thai workers. 80 Annual Co Convention APA, 263-264.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs. 1 (54),1 – 28.

Stanke, A. (2004). Religiosity, locus of control and superstitious belief. Journal of Undergraduate Research, (2), 1-5.

McKenna, E. (2002). Business psychology and organizational behavior. NY: Psychology Press.

Messick, S. (1984). The Nature of Cognitive Style, Problem and Promise in Educational Practice. Journal of Education Psychology. 4.(19).

Cognitive Style in relation to the Locus of Control among University of Sharjah Students

Bushra Ahmed Al-Akashee

College of arts Humanities and Social Sciences - University of sharjah

sharjah - United Arab Emirates

Abstract:

The aim of this study was to identify the kind of cognitive style (risk, caution) as well as the locus of control (internal, external) among University of Sharjah students during the academic year 2016-2017, and to reveal the relationship between them according to the gender variable. To achieve this goal, two scales were developed: the cognitive style (risk, caution) scale, and the locus of control scale (internal, external). The scale validity and reliability were verified using a random sample of (300) male and female students. Results indicated that the cautious method was the prevailing cognitive style and the locus of control in students was internal. Also, gender played a role only in the cognitive style in favor of males. A moderate positive relationship between the cognitive method and the locus of control was also found.

Keywords: Cognitive style (risk, caution), locus of control (internal, external), gender, university students.