إدراك الاختلاف لا التشابه: هل هو أسلوب إدراكي معرفي؟

عائشة طوالبه
aisheh.tawalbeh@gmail.com
الجامعة الهاشمية، الأردن

استلم بتاريخ: ٢٠١١/٢/١٣ عُدل بتاريخ: ٢٠١١/٤/٢١ قُبل بتاريخ: ٢٠١١/٥/٣٠

هدفت الدراسة إلى استكشاف مدى احتمال أن تكون النزعة لإدراك الاختلاف في المنبهات والمواقف المتشابهة في أغلبية عناصرها، تمثل أسلوباً معرفياً محدداً، يتميز بخصائص معينة، والكشف عن الفروق بين الجنسين الذكور والإناث، والطلبة والمعلمين فيها.

واعدت لتحقيق ذلك أداة تألفت من (٣٠) فقرة، توزعت بصورة متساوية على ثلاثة مجالات هي: الأشكال الهندسية، والوجوه البشرية، والمواقف الحياتية. وتم استخراج صدق المحكمين، والثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة من (٢٠) طالب وطالبة.

وبلغ المجموع الكلي لأفراد العينة (٣٥٢)، تألفت من عينات فرعية هي: (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، و (١٥٢) من المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء. وقد بلغ عدد الإناث (١٨٢) وعدد الذكور (١٧٠).

وبعد الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد، وقد أظهرت النتائج أن أسلوب إدراك الاختلاف لا التشابه هو السائد لدى عموم أفراد العينة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠,٠٥)، لصالح كل من المعلمين والذكور في إدراك الاختلاف. وظهر أيضاً وجود فروق في المجالات الثلاثة الفرعية، تبعاً لمتغيرات الدراسة. واستنتجت الدراسة أن إدراك الاختلاف هو أسلوب إدراكي معرفي، واقترحت الدراسة بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الإدراك، أسلوب معرفي، أسلوب إدراكي معرفي، الانتباه الانتقائي، إدراك الاختلاف، إدراك التشابه.

Perception of Differences and Similarities: Is it a Cognitive Perception Style?

Ayshe Tawalbeh
Al Hashemite University, Jordan

The study goal was to investigate the perception of the differences and the similarities as cognitive perception style among male and female teachers and Hashemite University students. an instrument was developed to measure the differences and similarities, as a cognitive perception style, contained of three domains: geometric shapes, human faces, and life situation. Face validity and retest reliability were used. The tool contained 30 items; 10 items for each domain. The tool was applied to the study sample of 352 participants, 200 of them were students at Hashemite University, 96 male and 104 female, 152 teachers, 74 males and 78 females at Zarka Public schools during the scholastic year 2007-2008.

For answering the study questions, means, standard deviation and "MANOVA" tests were computed. Results showed a tendency to perceive differences more than similarities, in general. Significant differences appeared in perceiving differences, but not similarities , at less than 0.05 level, in favor of both: teachers and males. Differences were also had been found in the three domains according to the study variables. Perceiving differences, was concluded as a cognitive style. Some recommendations had been suggested.

Keywords:

perception, perception style, cognitive perception style, selective-attention, perception of differences, perception of similarities.

مقدمة:

تسعى المؤسسات التربوية، وخاصة الجامعات منها، في إعدادها للطلبة، إلى تطوير كفاياتهم العقلية والوجدانية والسلوكية، في زمن يتقدم فيه العلم والتكنولوجيا بسرعة فائقة لم تكن معهودة إلى عهد قريب، الأمر الذي دفع بعض العاملين في العلم إلى تسميته بالانفجار العلمي. ومن المتوقع أن تتضاعف سرعته، كما تتضاعف قاعدة المعرفة والمعلومات أضعاف ما نشهده الآن. ويصاحب هذا التطور العلمي والتقني، تطور اجتماعي متسارع أيضاً، وينجم عنه تغير في القيم والاتجاهات والسلوك، كما تتعقد المشكلات الاجتماعية والنفسية. ويتطلب كل من التطور العلمي والتكنولوجي، والاجتماعي، تنمية كفايات الطلبة المعرفية، بشكل خاص ليس فقط لاستيعاب هذا التقدم، بل والإضافة إليه، وتطوير السلوك وا يجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية المحتملة. ولا يتحقق ذلك ما لم يتم الاهتمام بالعمليات العقلية المعرفية، والتي منها الإدراك المعرفي.

وبما أن الجامعات لا تركز بصورة مباشرة على تنمية المهارات العقلية، فإنه يصبح من المفيد إجراء دراسات تهتم بالكشف عن واقع هذه العمليات، وتشخيص ما قد يعترض تطويرها لدى الطلبة، لوضع الحلول المناسبة لها. وتهتم الدراسة الحالية بنوع من العمليات العقلية المعرفية، وهو الإدراك، أو كما يسمى الإدراك المعرفي cognitive perception، والذي يعد الأساس الذي تبنى عليه بقية العمليات المعرفية، التي تؤدي في النهاية نتيجة الممارسة والخبرة إلى تكوين البنية المعرفية للفرد، وتحدد أسلوبه المعرفي العقلي في معالجة المعلومات وا نتاجها. ومع أن الإدراك، عملية معرفية، إلا أن معظمها نتاج لعملية التعلم. وقد يكون هنا النتاج سليماً أو غير سليم، نتيجة لتعليمات خاطئة، تؤدي به إلى نوع من الانحراف أو الضعف.

والدراسة الحالية، تهدف إلى الكشف عن نوع معين من الإدراك المعرفي، الذي يتحول إلى ما يشبه النمط أو الأسلوب في معالجة المعلومات، سواء أكانت أكاديمية دراسية، أو حياتية عامة والذي قد يحتوي على شيء من الضعف يؤدي إلى إفساد العمليات المعرفية الناتجة عنه. وهذا الأسلوب هو إدراك الاختلاف وا برازه في الأمور، سواء أكانت منبهات طبيعية مادية، أو مواقف اجتماعية وا همال عناصر التشابه فيها وا ن كانت أكثر من عناصر الاختلاف. حيث لا نجد دراسة عالجت هذا الموضوع في البيئة الجامعية، التي تهدف إلى إعداد نوعيات من الخريجين يتميزون بأساليب تفكير سليمة فعالة، ليسهموا في بناء مجتمعهم وتطويره.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجانب من البحث موضوع الإدراك، والنظريات التي تفسر العوامل المؤثرة فيه، وفي تكوين البنية العقلية، والتي تؤدي إلى الانتباه إلى منبهات معينة دون النظر إلى غيرها. والنظريات التصنيفية التي تصنف الأفراد إلى أصناف من الأساليب المعرفية بحسب طبيعة عمليات الإدراك المعرفي لديهم، والدراسات التي أجريت فيما يتعلق بها.

الإدراك: يعد موضوع الإدراك perception، والذي يطلق عليه أحياناً الإدراك المعرفي Cognitive perception، من الموضوعات المركزية في علم النفس، لأنه يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تدخل في تكوين البنية العقلية للإنسان (Sprinthall, Sprinthall, Oja, 1997)، وتأثير هذه البنية فيما بعد على العملية الإدراكية ذاتها. وقد زاد الاهتمام بهذا

الموضوع، بعد أن عادت النظرية المعرفية بفروعها المتعددة، إلى بؤرة اهتمام الباحثين النفسيين والتربويين في منتصف الستينات من القرن الماضي. ولازال الاهتمام يتعاظم بالجانب المعرفي الإدراكي إلى الآن (Anderson, 1995).

إن الإدراك عملية عقلية مركبة يتم فيها توجيه الانتباه انتقائياً إلى بعض المنبهات المتوفرة في بيئة الفرد، في لحظة معينة. ويحدث هذا الانتقاء نتيجة عوامل داخلية وخارجية. ويعقب الانتباه الانتقائي عملية تنظيم المنبهات في خرائط أو مخططات معرفية، تعمل على تحديد مدركات الفرد فيما بعد. وتختلف هذه الخرائط من فرد إلى آخر بسبب الاختلاف في عمليتي الانتباه الانتقائي ومعالجة المعلومات (Osland, Kolb, Rubin & Turner, 2007). وقد ركز علماء النفس في دراستهم للإدراك على طبيعة العملية المعرفية التي تمكن الفرد من اكتساب المعرفة من البيئة وتكوين البنية العقلية، فاستقصوا كيفية تكوين المفاهيم وحل المشكلات، والذاكرة، والتفكير. و الكيفية التي يستخدم بها الفرد ما يتوفر لديه من بنية عقلية معرفية في فهم بيئته والتحكم في سلوكه من خلال معالجته للمعلومات المتوفرة لدية وتوقعاته عن نتائج سلوكه (Klein,2002). فالإدراك يعتمد على المعلومات والخبرات المكتسبة كما أنه نشاط عصبي معرفي انطلق من طاقة فيزيائية إلى طاقة فسيولوجية مهمتها تحليل وتركيب الطاقة الفسيولوجية للإنسان (بني يونس، ٢٠٠٨). إن عملية الإدراك لا تعني بالتحديد استشعار وجود الأشياء أو غيابها فحسب وا ٍعطاء معاني لها، وا ٍنما تتضمن تحديد مدى التشابه والاختلاف فيما بينها، فعند الاستماع إلى مقطوعة موسيقية على سبيل المثال لا يكفي أن نحدد بأنها مقطوعة موسيقية وليست صوتاً آخر، وا ٍنما يتطلب ذلك أيضاً تحديد ما إذا كانت تتألف من مجموعة أصوات تؤديها أدوات موسيقية مختلفة. إن قدرة الأفراد على الحكم على الاختلاف بين المثيرات لاسيما المتشابهة يعتمد على مقدار شدتها (زغول، ٢٠٠٣).

نظريات الإدراك: من النظريات التي فسرت إدراك الإنسان لمنبهات معينة دون النظر إلى غيرها، نظرية بياجيه في النمو العقلي، التي تشير إلى أن النمو يسير في مراحل تزداد فيها القدرة المعرفية تطوراً . وتفسر هذه النظرية سبب الانتباه إلى منبهات معينة وا ٍهمال منبهات أخرى بخاصية التمركز الإدراكي perceptual centration. وهو عملية تجعل الفرد يركز الانتباه على جانب واحد في الموضوع ويستبعد الجوانب الأخرى، فكمية الماء لدى أطفال مرحلة ما قبل العمليات الماديةفي الإناء الأطول والأقل قطراً ، أكثر من كمية الماء في الإناء الأقصر والأوسع قطراً ، وا ٍن تساوت الكمية في كليهما (McCown , Rick, Driscoll, Marcy & Roop, Geiger, 1996). ورغم أن هذه الظاهرة تقع ضمن مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أن ملامحها قد تستمر مع الاختلاف من فرد لآخر. ومن الدراسات التي تدعم نظرية بياجيه، دراسة فربيلوت Vurpillot في ١٩٦٨ المذكورة في سميث وكوي وبليدز (Smith, Cowie, & Blades, 2003) للكشف عن دور العمر والخبرة في نمو المخططات المعرفية، من خلال إيجاد الفروق في استراتيجيات الانتباه بين الأطفال. كما تشير الدراسات إلى أنعملية الإدراك تتم بطريقتين تبعاً لاختلاف المراحل النمائية حيث يكون اتجاه عملية الإدراك في مرحلة الطفولة من الأسفل إلى الأعلى لان الأقسام الثلاثة للمحللات الحسية تكون ناضجة. أما في مرحلة الرشد المتأخر فإن عملية الإدراك تتم من الأعلى إلى الأسفل، بحيث تتم بالطريقة المدفوعة بالتفهم و الاعتماد على الخبرة السابقة المتراكمة (بني يونس، ٢٠٠٨).

وتشير نظرية معالجة المعلومات إلى أن الذاكرة البشرية نظام يتألف من أقسام: أولها المسجل الحسي، الذي يستلم المنبهات من البيئة عن طريق الحواس. وقابليته واسعة جداً في استلام المنبهات، ولكي تذهب

المنبهات إلى الذاكرة قصيرة المدى Short term memory لابد من الانتباه إلى بعض هذه المنبهات، ومعالجتها information-processing في عملية انتباه انتقائي selective-attention وإهمال المنبهات الأخرى (قطامي، ٢٠٠٥).

كما تشير نظرية بيك Beck إلى أن لكل فرد بنية معرفية تنتظم فيها خبراته الخاصة، وتشكل قواعد تحدد استجاباته تجاه الناس والأحداث والمواقف. ويشوب تلك القواعد أخطاء في بعض الأحيان، فتؤدي إلى أخطاء معرفية مثل: تجريد الحدث من سياقه، والانتباه الانتقائي إلى منبهات معينة دون غيرها، والاستنتاج الاعتباطي الذي لا يستند إلى دليل موضوعي أو كافٍ. والتعميم المفرط، والتضخيم لبعض المنبهات أو الإحداث، وتصغير الأخرى. والتفكير ثنائي القطب المتقطع: أما (نعم) أو (لا) (Patterson & Watkins, 1996).

و أما نظرية إليس Ellis فتشير إلى نوع من الإدراك القاهر للذات الذي يؤدي إلى الأفكار اللاعقلانية نتيجة للتفسير الخاطئ للمنبهات والمواقف والتي تعود إلى الفرد نفسه (Seaward, 2002).

إن الدراسات التي أجريت لاختبار النظريات المعرفية، والمعرفية الانفعالية في تعديل البنية المعرفية وصياغة الإدراك من منظور واقعي، كثيرة في مجال العلاج النفسي، وتثبت فاعلية البرامج العلاجية التي صممت استناداً إلى تلك النظريات، ومن الأمثلة على ذلك، دراسة رتفيلد وإفريرد وفانبيست (Rietveld, Everaerd, & Vanbeest, 1999) التي أثبتت أن أعراض الربو تعود إلى الإدراك الخاطئ لبعض المنبهات الموقفية والجسمية وما يترتب على ذلك من تفسير خاطئ. وتشير نظرية الكف inhibition، وهي ضمن النظرية الاشراطية، إلى أن الفرد عندما يركز انتقائياً على منبه أو بُعد معين، فإن آليات الانتباه لديه تؤكد على ذلك المنبه، لارتباطه بالمهمة، وتعطل أثر المنبهات الأخرى (Otsuka &Kawaguchi, 2007).

أما نظرية آليات الدفاع الإدراكي perceptual defense فهي تقترب في تفسيرها لسبب الانتقائية في الإدراك، من نظرية الكف، حيث تعمل آليات الدفاع كمصفاة ترشيح تقوم بمنع المنبهات المهددة، وخاصة المتعلقة منها بالذات. كما تؤدي هذه الآليات إلى ابتكار عمليات إدراكية دائرية هدفها تعزيز ما تم إدراكه. ويلاحظ في هذه النظرية ملامح من نظرية التحليل النفسي، إذ أن الآليات الدفاعية، تحدث على الأغلب، على مستوى أدنى من الوعي. وهذا ما تظهره الدراسات التي أجريت على المدخنين حيث وجد أنهم لا يتذكرون الأمور السلبية التي يؤدي إليها التدخين(Osland, Kolb, Rubin & Turner, 2007).

كما وجد أن للتوقعات تأثيرها في الإدراك، فالمهمات الممتعة والمثيرة، يدركها الفرد بطريقة تختلف عن المهمات المملة وغير المثيرة، وهذا يؤثر على استمراره في أداء المهمة أو التوقف عنها (Eggen & Kauchak, 1997). وكذلك الحاجات في دراسة مورفي، التي أشار لها برونر (Bruner, 1958)، حيث وجد أن الجائعين يدركون في الصور الغامضة التي تعرض عليهم أموراً تتعلق بالطعام.

وتشير نظرية السياق، إلى تأثير الإطار العام على المنبهات التي يدركها الفرد. ومن الدراسات في هذا المجال دراسة أشار إليها بارسالو (Barsalou, 2000) لماركمان وجنتنر Merkman & Gentner في ١٩٩٣ للكشف عن تأثير الإطار أو السياق وبنية الموقف، على الخطأ في الإدراك. حيث استخدما اختبارا تألف من فقرات مصورة، تضم الواحدة منها صورتين تتشابهان في الفكرة العامة، إلا أنهما تختلفان

في البناء.فمثلاً تحتوي إحدى الفقرات في الصورة الأولى على سيارة من شكل معين وهي تقطر قارباً، أما في الصورة الثانيةفإن السيار ة نفسها الظاهرة في الصورة الأولى تقطرها سيارة رافعة. وطلب الباحثان من المفحوصين الإجابة عن التشابه والاختلاف بين الصورتين في كل فقرة عندما تعرض عليهم. وأشارت النتائج إلى أن المفحوصين يدركون التشابه بين مواقف الفقرات، رغم الاختلاف الموجود فيها. ويفترض علماء النفس أن التعرف إلى الشيء يتم ضمن عملية تحليل الملامح، أن المنبهات عبارة عن مزيج أو تجمع من الملامح المكونة له (أندرسون، ترجمة سليط والجمل، ٢٠٠٧).

وتوصل اوتسوكا وكاواجوجي (Otsuka & Kawaguchi, 2007) إلى أن الانتباه والإدراك يكونان في حدهما الأدنى في المواقف المألوفة، عندما عرضا على عينة من طلبة جامعة ناجويا Nagoya في اليابان، مواقف حياتية مألوفة، بخلاف المواقف التي تحتوي على عناصر معقدة. وهذا ما أظهرته أيضاً دراسة بارتون ورادكلف وجيركاسوفا وا إيدلمان وانترليجيتر(Barton, Radcliffe, Cherkasova, Edelman & Intrilihator, 2006) من أن معالجة المعلومات تكون بسيطة أثناء التعرف على الوجوه المألوفة، ومعقدة عندما تكون جديدة أو غير مألوفة.

أما نظرية العامل الثقافي في تكوين الإدراك والبنية المعرفية، فإنها تنطلق من مفهوم الثقافة Culture الذي يشير إلى أنماط الاتجاهات والقيم والعادات الاجتماعية والسلوك وأساليب التنشئة الاجتماعية التي تتميز بها جماعة اجتماعية معينة. فالثقافة ترسم المعايير لأغلبية جوانب السلوك، كما أنها تؤثر على المدركات والدافعية والتفكير (Mckeachie & Doyle, 1966). وهي تحدد للفرد الذي ينتمي إليها ما يجب أن يتعلم، وكيف يتعلم، كما تحدد له أسلوب الحياة، والطريقة التي يفكر بها، والمخططات المعرفية. ولذلك نجد أن أفراد المجتمع الواحد، يقتربون من بعض ويتشابهون في طبيعة البنية المعرفية / الانفعالية، أكثر من تشابههم مع أعضاء أي مجتمع آخر (Vasta, Haith & Miller, 1999).

ويعد فيجوتسكي Vygotsky من أنصار هذا المنظور الذي يؤكد على أن البنية العقلية التي يمتلكها الفرد والعمليات المعرفية التي يجريها، يمكن تشخيص جذورها في تفاعله مع الآخرين من أعضاء مجتمعه، ضمن الإطار العام لثقافته (Woolfolk, 2005) .

ورغم هذه القوة التي تمتلكها الثقافة في صياغة شخصية أعضائها، وبنيتهم المعرفية، وسلوكهم، والتي يبدو أنها ضرورية ليتعايش أبناء المجتمع الواحد مع بعضهم، إلا أنها لا تمنع من أن يكون لكل عضو فرديته الفريدة الخاصة به (Hogg & Vaughan, 2002).

إن الدراسات التي أجريت للكشف عن أثر الثقافة في تكوين الشخصية وبنيتها المعرفية، والاجتماعية والانفعالية كثيرة. ومن نماذج هذه الدراسات، دراسة موسكيرا ومانستيد وفيشر (Mosquera, Manstead & Fisher, 2002) التي أظهرت أن استجابة الأسبان شديدة تجاه الاهانة المتعلقة بشرف العائلة، فهم يدركونها بطريقة تختلف عن الهولنديين الذين ظهر أنهم لا يعيرون مثل هذه الاهانات أهمية كبيرة. كما تشير دراسة ميسكيتا وكراساو (Mesquita & Karasawa, 2002) إلى أن الأمريكان يدركون أن الأحداث الفردية هي المثيرة للسرور، بينما يؤكد اليابانيون على الأحداث الاجتماعية.

كما ويعزو اليابانيون إلى أنفسهم الأذى الذي يصيب الآخرين في الحوادث التي هم طرف فيها، أو لعو امل خارجية أخرى كما هو الحال في مجتمعات أخرى لاختلافهم في إدراك مفهوم الأذى (Muddy, 2004). وهذا يخالف مبدأي تأثير الفاعل للملاحظة actor-observer effect ومبدأ العزو الذي يخدم

الذات (Rathus & self-serving attribution Jeffrey, 1998).

ويشير دونج و لي (Dong & Lee, 2008) إلى دراسة ماسودا و نزبت Masuda & Nisbet في 2001 التي وجدت فروقاً في الإدراك بين اليابانيين والصينيين والكوريين، من جهة، والأمريكان من جهة أخرى، في تجربة تم فيها عرض مشهد لأسماك في حوض ماء. ثم طلبا من أفراد العينة تذكر ما شاهدوه. وأظهرت الدراسة أن الشرق آسيويين يركزون بدرجة أكبر على المجال والعلاقات، بينما يركز الأمريكان على الأشياء ويميلون إلى فصلها عن المجال. وهذا يعني أن الشرق آسيويين من ذوي الأسلوب المعرفي الكلي holistic المعتمد على المجال، بينما الأمريكان من الأسلوب المعرفي التحليلي analytic المستقل عن المجال.

وأظهرت دراسة شيجينو (Shigeno, 1998) وجود فروق بين اليابانيين والأمريكان الأصليين في إدراك انفعالات الخوف والغضب والاشمئزاز والدهشة وغيرها، المعبر عنها عن طريق الصوت، والصورة، وكذلك صعوبة تشخيص انفعال فرد من ثقافة أخرى عن طريق الكلام والصورة.

وبما أن تأثير الثقافة يمتد إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها شخصية كل من الذكور والإناث، في عملية التنشئة الاجتماعية والتنميط الجنسي، فإن ذلك يؤدي في النهاية، رغم وجود التشابه في بعض المساحات الحياتية والسلوكية، إلى فروق تعود إلى توزيع الأدوار وفق ما تمليه الثقافة بالدرجة الأولى. الأمر الذي يؤثر في النهاية ويؤدي إلى نوع من التفكير النمطي، وإلى استمرارية هذا الإدراك، والذي هو نوع من التفكير يتقبله الفرد دون تمحيص. وينتج عنه في النهاية تمايز ملحوظ بين الذكور والإناث في طبيعة الإدراك والتفكير. وهذا ما أظهرته دراسة بورتر و هود و تروسيانكو و ماكري (Porter, Hood, Troscianko, & Macrae, 2006) من أن الإناث أكثر انتباهاً ومعالجة للصور التي تحدق عيون أصحابها في الناظر إليها، ويعزى سبب هذه النتيجة إلى أن الثقافة تتطلب من المرأة الاهتمام بالآخرين ورعايتهم.

كما تنضوي نظرية التعصب تحت مظلة تأثير الثقافة. والتعصب هو نوع من التفكير النمطي يتولد عنه اتجاهات سلبية نحو موضوعات معينة، قد تكون جماعة من الناس، أو الفكر، بسبب تجاهل بعض الخصائص الايجابية، والتركيز على السلبية وتكبيرها، أو اختراعها.

وتفيد دراسة سيكورد (Secord, 1976) أن المتعصبين من الأمريكان البيض استمروا بإدراك الصور التي عرضت عليهم بشكل متتابع على أنها صور لأفارقة أمريكان، رغم أنها بدأت بصورة إفريقي أمريكي، وبقية الصور المتتابعة تتغير في تفصيلاتها، بحيث تقل فيها السحنة الإفريقية، وتزداد الأوروبية الأصل، إلى أن تتحول إلى صورة أمريكي أبيض. وما أظهرته دراسة فرنكل وبرونسويك، المذكورة في ماكيج ودويل (McKeachie & Doyle,1966) من أن المتعصبين ضد الأقليات يستمرون في إدراك صورة القط، قطاً، رغم أنها تتحول بشكل متتابع إلى صورة كلب، في اختبار يتضمن فقرات من هذا النمط. وجد برونر وجودمان في دراسة يذكرها برونر (Bruner, 1958)أن للعامل الاقتصادي تأثيراً على الإدراك. حيث وجد أن أطفال الفقراء بعمر ١٠-١١ سنة، يقيمون قطع النقود المعدنية بأكبر من قيمتها الفعلية، وأطفال الأغنياء على العكس من ذلك.

ومن النماذج أو النظريات التي تتعامل مع موضوع الإدراك، وما يصاحبه من عمليات معرفية، ما يسمى بالأساليب المعرفية Cognitive style، التي يشير

فيها واضعوها إلى أنواع من تلك الأساليب، بعضها ثنائي القطب وبعضها الآخر مركب. وهي تتكون نتيجة للخبرات التي توفرها البيئة، وممارستها، إلى الحد الذي تصبح فيه نمطاً مميزاً لطبيعة عملية المعالجات المعرفية التي يقوم بها الفرد، بدءاً بالانتباه، والإدراك وانتهاءً باتخاذ القرار وحل المشكلات. يستخدم مصطلح الأسلوب ليصف عدد من الأنشطة والخصائص والسلوكات الفردية التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن ومع زيادة وعي الفرد بأسلوبه فإنه يتوقع أن تؤدي إلى تحسن أدائه وتشكيل حسي-ذاتي لا يمكن للفرد أن يتجاهله. عند التعامل مع مواقف الحياة المختلفة (العتوم، ٢٠٠٤). وينظر بعض علماء النفس أمثال جاردنر Gardner وكلاين Klein إلى الأساليب المتعددة كضوابط معرفية تميز الفرد عن غيره (العتوم، ٢٠٠٤).

نظريات ونماذج الأساليب المعرفية:

إن مراجعة موضوع الأساليب المعرفية Cognitive styles كما يشير زانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000) يظهر أن هذا المصطلح قد ورد لدى اولبورت Allport منذ عام ١٩٧٣، حيث وصفه بأنه: النمط المعتاد النموذجي للفرد في حل المشكلات، والتفكير، والتذكر. أما هارتلي Hartley فعرف الأساليب المعرفية عام ١٩٩٨ بأنها: طرق معالجة المهمات التعلمية، التي تختلف باختلاف الأفراد. أما مورجان (Morgan,1986) فيعرف الأسلوب المعرفي بأنه الإستراتيجية العامة التي يستخدمها الفرد في معالجته للمعلومات.

ويلاحظ أن هذه التعريفات تشير إلى أن مصطلح الأسلوب يتضمن الاستقرار عبر الزمن، فهو أقرب إلى البنية Structure أو السمة trait، إلا أنه يستجيب نسبياً للخبرات ومتطلبات الموقف، ليسمح بالتغيير، وليجعل السلوك التكيفي ممكناً (Cassidy, 2004).

وقد طور عدد من الباحثين نماذج لوصف أصناف أو أنماط من الأساليب المعرفية. ومن هذه النماذج: نموذج هولزمان وكلاين Holzman & Klein: الأسلوب المعرفي: التسوية-الإبراز، وهو يشير إلى أن الفرد الذي يتصف بالتسوية ينزع إلى تبسيط إدراكاته للمهمة، بما فيها من تفصيلات وتعقيد ومواءمتها. وعلى النقيض من ذلك ينزع من يتصف بالشحذ إلى إبراز العناصر وخصائص كل منها. (Morgan, 1986). ونموذج ويتكن Witkin المعتمد على المجال والمستقل عن المجال. حيث يتميز المستقل عن المجال بالاستناد إلى إطار مرجعي داخلي عند قيامه بإنجاز أعماله، وتحديد العناصر الأساسية في المهمة بإدراك جزء من المجال بشكل مستقل عن الخلفية. أما المعتمدون على المجال، فإنهم يستخدمون الادراك الشامل للمثيرات كموجه في تكوين ومعالجة المعلومات دون تحليلها (العتوم، ٢٠٠٤). ويشير الشرقاوي (١٩٩٢) إلى نتائج سلسلة من الدراسات تبين علاقة هذا الأسلوب بعدد من المتغيرات، فالإناث أكثر اعتماداً على المجال من الذكور والشباب أكثر استقلالاً عن المجال من الأطفال والكبار.

وقدم كاجان Kagan نموذج الأسلوب المعرفي الاندفاع-التأمل،مشيراً فيه إلى أن المندفع هو الذي يستجيب بسرعة بعد تفحص قصير للبدائل؛ بينما يتميز المتأمل بالتأني في الاستجابة.

ونموذج بافيو Pavio الأسلوب المعرفي اللفظي والبصري. ونموذج باسك الأسلوب الكلي والجزئي. ونموذج جريجورك الذي يصف أربعة أساليب هي: المجرد، والمادي (المحسوس)، والعشوائي، والتتابعي. ونموذج كولب Kolb: المادي الحسي، المجرد التحليلي، والتجريبي النشط، والملاحظ المتأمل.

أما نموذج دن و دن وبرايس Dunn, Dunn & Price فيشير إلى الأسلوب الشمولي-التحليلي، والاندفاعي-التأملي، والسيطرة الدماغية. وفي نموذج

هوني وممفورد المبني على نموذج كولب التعلم الخبري، أربعة أساليب هي: النشط، والمتأمل، والنظري، والبرجماتي. ونموذج فيرمونت Vermunt الذي حدد فيه الأسلوب غير الموجه، والاسترجاعي (التذكري)، والتطبيقي، والتوجه نحو المعنى. ونموذج كيرتون Kirton وأسلوبه المعرفي التكيف-الابتكار. ونموذج مايرز-برجز Briggs Myers- والأسلوب الانبساطي المفكر، والانطوائي الحدسي. ونموذج هدسون Hudson ويتضمن الأسلوب ألتقاربي، والتباعدي. ونموذج بيري Bieri ويتضمن أسلوبي الحل المركب للمشكلات، والحل المبسط لها. ونموذج اومستاين Omstein ويتضمن النصف الأيسر والأيمن من الدماغ. أما نموذج بيجز Biggs فإنه يتضمن الأسلوب المعرفي العميق والسطحي في معالجة المعلومات (Cassidy, 2004). ووضع ستيرنبرج نموذج حكومة الذات العقلية عام ١٩٨٨، وهو يتضمن ١٣ أسلوباً تقع في ٥ أبعاد وهي: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي (القضائي), والهرمي، والفوضوي Anarchic، والأقلي Oligarchic، والشمولي العالمي، والمحلي، والداخلي والخارجي، والتحرري والمحافظ (الخضري، ٢٠٠٨).

وأجريت دراسات كثيرة تناولت موضوع الأساليب المعرفية على اختلاف نماذجها، منها على سبيل المثال دراسة كاسيدي (Cassidy, 2004) التي استعرض فيها نظريات الأساليب المعرفية ونماذجها وطرق قياسها.

كما أجريت دراسات هدفت إلى تعليم الإدراك وتطويره من خلال نماذج وبرامج تطبيقية ، مثل نموذج D.I.E: الوصف-التفسير-التقويم _Description Interpretation_ Evaluation. ويتدرب المتعلم فيه في المرحلة الأولى على وصف الواقع بما فيه من حقائق. أما التفسير فيتدرب فيه المتعلم على الاستنتاج أو تقديم ما يعتقد فيما يراه ويدركه. وفي المرحلة الأخيرة يتدرب المتعلم على التقويم، لإصدار الحكم وما يشعر به تجاه الموضوع (Osland, Kelp, Rubin Turner, 2007).

أمادراسة ايفانز و وارننج Evans & Warning, (2008) فقد دربا فيها ٨٠معلماً لإدراك التمايز و أنواع الأساليب المعرفية، وأظهرت أنه بالإمكان تحقيق التطوير فيها، رغم ثباتها النسبي.و استخدم البرنامج تمارين لإدراك التمايز والتشابه بين المنبهاتو المواقف و المقارنة الفاعلة لتحديد الخصائص المهمة فيها، والتصنيف على أساسها، والمناظرة بين الأشياء التي تبدو، لأول وهلة، لا علاقة بينها (Marzano, Pickering, Pollok, 2001).

مناقشة النظريات والدراسات السابقة:

إن المسح الذي اجري للنظريات والدراسات السابقة، يبين أنه يمكن تصنيفها إلى صنفين:

١. النظريات التفسيرية: وتهدف إلى تفسير الأسباب والعوامل المؤدية إلى تكوين الإدراك المعرفي وصياغته بطريقة معينة، والتغيير أو التعديل أو التشويه الذي يصيبه، وطبيعة العمليات العقلية المؤدية إليه. فمثلاً أشارت نظرية بياجيه إلى التمركز الإدراكي كسبب الانتباه إلى بعد واحد في الموقف لطبيعة مرحلة ما قبل العمليات. أما نظرية معالجة المعلومات فتشير إلى السعة المحدودة للذاكرة قصيرة المدى، فتؤدي إلى لانتباه الانتقائي لبعض المنبهات وا ٍهمال الأخرى، إضافة إلى إمكانية حدوث الخطأ في أية عملية من عمليات معالجة المعلومات. وتشير نظرية المعالجة المعرفية الانفعالية إلى أهمية الجانب الانفعالي في تعطيل إدراك بعض المنبهات. أما نظرية بيك فتشير إلى القواعد

المعرفية الخاطئة في الإدراك. ويشير اليس إلى دور الأفكار اللاعقلانية في الإدراك.

وتشير نظرية الكف الإدراكي إلى حجب المنبهات المهددة للذات. كما تؤثر التوقعات والحاجات فيما يُدرك، والسياق الذي تتواجد فيه المنبهات. أما نظرية العامل الثقافي، فهي نظرية واسعة تؤكد دور الثقافة في صياغة شخصية الفرد وإدراكه المعرفي بتحديدها المعايير التي ينبغي استخدامها، والأدوار، والاتجاهات، والتعصبات وغيرها من العوامل الاجتماعية النفسية المؤثرة في الإدراك المعرفي.

٢. النظريات التصنيفية: وتهدف هذه النظريات أو النماذج models إلى تصنيف الأفراد إلى أصناف بحسب طبيعة عملية الإدراك المعرفي والعمليات المعرفية، وأطلق على هذه الأصناف الأساليب، مثل أسلوب التسوية-الإبراز، والاعتماد على المجال والاستقلال عنه، والاندفاع والتأمل، والكلي والجزئي، والمجرد والمادي، والعشوائي والتتابعي، والعميق والسطحي، وغيرها.

وتطلبت هذه النظريات بناء مقاييس لقياسها، وطبقت ميدانياً للإفادة منها في مجال التعليم، والعمل في مختلف المؤسسات، كما أعدت برامج تدريبية لتنمية الأساليب ذات الفائدة العلمية. ويلاحظ أن النظريات التفسيرية، وإن كانت تبدو مختلفة، أو متعارضة في بعض الأحيان، فإنها تتكامل مع بعضها في تفسير ظاهرة الإدراك المعرفي للاختلاف لا التشابه، في المنبهات والمواقف التي تتشابه معظم عناصرها ومكوناتها، كما هو الحال في الظواهر النفسية الأخرى، كالتعلم والذكاء وغيرهما. وفي هذا المجال تتبنى الدراسة الحالية موقفاً ظاهراتياً معرفياً، وهو أن الفرد يدرك العالم بطريقته الخاصة، وقد يكون إدراكه مطابقاً للواقع أو مختلفاً عنه، إلا أنه بالنسبة له واقع فعلي، يتصرف بموجبه. ومع هذا التفرد الذي يتميز به، إلا أنه يعود فيتشابه في الإطار العام مع أبناء ثقافته ومجتمعه. أي أنه يشبههم أكثر مما يشبه أبناء الثقافات الأخرى، ويختلف عنهم في الوقت نفسه ككائن فريد.

أما بالنسبة لنظريات ونماذج الأساليب المعرفية، فإن استعراضها يبين أن البعضمنها يتشابه، وإن اختلفت في التسمية الاصطلاحية. ويقترب النموذج الذي تدرسه الدراسة الحالية، وهو المدرك للاختلاف لا التشابه، من النموذج المستقل عن المجال الذي يبحث عن العناصر المكونة للكل، ولكنه يختلف عنه في أنه يتحسس عناصر معينة قليلة في الموقف ويهمل الأكثرية فيه. كما أنه يتضمن شيئاً من ملامح نماذج: الأسلوب السطحي والاندفاعي والمبسط والتسوية والإبراز. إنه نموذج أو أسلوب معرفي في الإدراك، يتحسس صاحبه عناصر الاختلاف في المواقف المتشابهة ويبرزها وهي قليلة، ويطمس عناصر التشابه وهي كثيرة. وينسحب هذا الأسلوب على بقية المواقف الحياتية.

وبناء على ذلك، فإنه يمكن القول، بأن الدراسة الحالية تدرس أسلوباً معرفياً فيه شيء من الجدة، لم تشر إليه الدراسات والأساليب المعرفية السابقة.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تعالج الدراسة الحالية مشكلة عملية الإدراك المعرفي للاختلاف و التشابه من خلال الأشكال الهندسية والوجوه البشرية والمواقف الاجتماعية، وهي ذات جانبين: يتمثل الأول منها في ما نلمسه، من تحسسنا في تعاملنا مع الآخرين على الأمور التي نختلف بها، وتركيزنا عليها، فنبرزها. وإن كانت قليلة، وثانوية؛ وإغفالنا للأمور التي نتشابه بها، وإن كانت كثيرة، وأساسية فنستبعدها أو نقلل من حجمها. وينشأ عن مثل هذا الأسلوب في الإدراك المعرفي مشكلات في مواقف حياتية مهمة. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يحدث الاختلاف بين الصديق وصديقه، فيفترقان؛

وبين الزوج وزوجته، فينفصلان، أو في ميادين الحياة المختلفة مما قد يكون له كبير الأثر على وحدة المجتمع وتماسكه. أما الجانب الثاني من المشكلة، فيتمثل بالإضافة أو الاسهام إلى موضوع الإدراك المعرفي، المتمثل بتحديد ملامح نوع من الأساليب المعرفية، وهو الأسلوب المعرفي المدرك للاختلاف لا التشابه، الذي لم يشر إليه المهتمون بالأساليب المعرفية من قبل. وتوفير أداة تقيس هذا الأسلوب أو النزعة في الإدراك المعرفي. ومن الناحية التطبيقية الميدانية فانه لم يسبق أن أجريت دراسة تكشف عن مدى وجود هذا الأسلوب المعرفي المتمثل في إدراك الاختلاف لا التشابه، كما يتضح من مسح الأدبيات المتعلقة بالموضوع، وفي حدود ما تم العثور عليه من المصادر المتعددة.

أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات العينة ككل (معلمين وطلاب) في الدرجة الكلية، والدرجات الفرعية لمجالات المقياس، في إدراك الاختلاف لا التشابه؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات الذكور والإناث في إدراك الاختلاف لا التشابه في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمجالات المقياس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في إدراك الاختلاف لا التشابه في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمجالات المقياس؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في إدراك الاختلاف لا التشابه في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمجالات المقياس؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من مدى احتمال وجود نمط إدراك الاختلاف لا التشابه، في المواقف والمنبهات التي تتضمن عناصر تشابه أكثر من عناصر الاختلاف.

كما يهدف أيضاً إلى الكشف عما إذا كان لمتغيرات العمر والخبرة وجنس الفرد دور في وجود فروق فيما بين أفراد العينة تبعاً للمتغيرات المذكورة في إدراك الإختلاف لا التشابه كأسلوب إدراكي معرفي .

حدود البحث:

تقتصر حدود الدراسة الحالية على ظاهرة إدراك الاختلاف/ التشابه، على الأداة التي أعدت لأغراض الدراسة الحالية، وعلى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية وعينة من المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء، في العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ .

تعريف المصطلحات:

١. **الإدراك:** يقصد به إضفاء المعنى على المنبهات المستلمة، بحيث تتحول من منبهات حسية مبهمة إلى منبهات حسية ذات معنى.

٢. **الإدراك الانتقائي**: تشخيص عناصر أو منبهات معينة في الموقف، والانتباه إليها، دون الأخرى.

٣. **إدراك الاختلاف:** الاستجابة بعدم الموافقة على وجود التشابه بين عناصر مكونات الشكلين اللذين تتكون منهما كل فقرة من فقرات الأداة.ويصنف المستجيب إجرائياً ضمن أسلوب إدراك الاختلاف، عندما يحدد وجود الاختلاف على كل مجال من مجالات الأداة الفرعية الثلاثة وهي: الأشكال الهندسية، والوجوه البشرية، والمواقف الحياتية.

٤. **إدراك التشابه**: الاستجابة بالموافقة على وجود التشابه بين عناصر مكونات الشكلين اللذين تتكون منهما كل فقرة من فقرات الأداة.ويصنف المستجيب إجرائياً ضمن أسلوب إدراك التشابه، عندما يحدد وجود التشابه على كل من مجالات الأداة الفرعية الثلاثة وهي: الأشكال الهندسية، والوجوه البشرية، والمواقف الحياتية.

٥. **الأسلوب المعرفي**: هو نزعة ثابتة نسبياً، لإدراك المنبهات والمواقف، واستخلاص البيانات منها، ومعالجتها، ومفاعلتها، مع ما يمتلك الفرد من قاعدة معلومات وخبرات مخزونة في الذاكرة، بحيث تقود إلى استجابة من نمط معين، وفي الدراسة الحالية: نمط إدراك الاختلاف/ التشابه.

منهجية البحث:

تتضمن المنهجية وصفاً لإعداد أداة البحث، والعينة، والتحليل الإحصائي.

أداة البحث:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة تألفت من (٣٠) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات بالتساوي: "الأشكال الهندسية" و "الوجوه البشرية" و "المواقف الاجتماعية".وذلك بعد إجراء دراسة استطلاعية تضمنت سؤالاً مفتوحاً عن عناصر الاختلاف والتشابه، والرجوع إلى الأدب النفسي والأطر النظرية المتعلقة بعملية الإدراك والاستفادة من اختبارات الذكاء والشخصية والإدراك في إعداد الأداتين المتمثلتين في الأشكال الهندسية والوجوه البشرية، كما تمت الاستعانة ببعض المختصين والمهتمين في مجال التربية الفنية في تعديل رسم الوجوه البشرية.

وفي ما يلي وصف لها.

- فقرات الأشكال الهندسية: استخدمت الدائرة والمثلث والمربع والمستطيل والمسدس والخطوط في فقرات هذا الصنف. وتحتوي كل فقرة على شكلين متشابهين، حيث يكرر الشكل الهندسي في الفقرة الواحدة، مع إجراء بعض التحوير أو الإضافة الجزئية في احدهما، لإحداث نوع من الاختلاف "الجزئي" الذي لا يغير من طبيعة الشكل اختلافاً جوهرياً . ويسمح هذا التغيير الجزئي برصد استجابة المجيب: هل انه يستجيب "للاختلاف" القليل، ويهمل التشابه الكبير بين الشكلين؟ أم العكس من ذلك؟ وقد وضع أمام الفقرات اختياران هما: (يتشابهان - يختلفان). وأعطيت علامة (واحد) للإجابة عند اختيار المجيب (يختلفان)، و (صفر) عند اختيار المجيب (يتشابهان).
- فقرات الوجوه البشرية: وهي كفقرات الأشكال الهندسية، تعرض كل منها وجهين متشابهين عدا بعض الاختلاف الطفيف بينهما. ويقوم المجيب بترجيح كونهما: متشابهين أم مختلفين. ويعطى

علامة (واحد) عند الإشارة إلى الاختلاف و (صفر) عند الإشارة إلى التشابه.

- فقرات المواقف الاجتماعية: وهي تسير باتجاه الفقرات في الأشكال الهندسية والوجوه البشرية، حيث تطرح (موقفاً) أو (أياً)، ويطلب من المجيب أن يختار (الموافقة) أو (عدم الموافقة) عليه. وتعني (عدم الموافقة) أن الفرد المجيب يدرك (التشابه)، ويعطى (صفراً) عليها، ويعطى (واحداً) إذا اختار (الموافقة). (الملحق (١): اختبار التشابه والاختلاف).

صدق الأداة: تم عرض فقرات الأداة على لجنة محكمّة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٠)، وأخذت نسبة اتفاق ٨٠% فأعلى لقبول الفقرة. وقد وافقت اللجنة، بعد إجراء بعض التعديلات على الأشكال والوجوه والمواقف، على صدق الفقرات في قياسها "الاختلاف أو التشابه" استناداً إلى الطبيعة التي يدرك بها المجيب المنبهات والمواقف الواردة في الفقرات.

إن سبب اختيار الأشكال الهندسية، والوجوه البشرية، والمواقف الاجتماعية يعود إلى الآتي:

١. تمثل الأشكال الهندسية منبهات (محايدة) بالنسبة لمعظم الناس، إن لم يكن كلّهم. وا إحداث تغيير جزئي طفيف في واحد من المنبهين اللذين تعرضهما كل فقرة يجعل المجيب يستجيب بطريقة تخلو من الانفعال.

٢. أما اختيار الوجوه البشرية، فيعود إلى أن إدراك الوجوه يكاد يكون نقطة البدء في التعرف الأوّلي على الإنسان الآخر، وللدلالات الكثيرة التي يحملها، والقدرة التعبيرية التي يتضمنها.. لذلك تكون الاستجابة للوجوه البشرية استجابة فعّالة تؤثر في السلوك تجاه ذلك الفرد. فالوجوه البشرية تعتبر واحدة من أهم التصنيفات الخاصة بالمثيرات المرئية (أندرسون، ترجمة سليط والجمل، ٢٠٠٧)، (Huffman, 2007)، (Eggen & Kauchack, 2007).

٣. أما المواقف الاجتماعية فهي تمثل آراءً، وتعبر بدورها عن اتجاه نزوعي يمكن أن يتحول إلى سلوك في الحياة الواقعية الاجتماعية. لذلك، تعد أكثر تعقيداً من كل من الأشكال الهندسية والوجوه البشرية... وبهذه التشكيلة من الفقرات، تكون الأداة قد أحاطت بشيء يعبر عن الحياة النفسية الاجتماعية والإدراكية للمجيبين.

ثبات الأداة: أعيد تطبيق الأداة على عينة من طلبة الجامعة الهاشمية عدد أفرادها (٢٠)، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٩٤). بين درجات الطلبة الذين حصلوا عليها في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وبفاصل زمني قدره أسبوعان.

العينة:

طبق الاختبار على عينة بلغ عدد افردها (٣٥٢)، وهي تتألف من عينات فرعية هي: (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، و (١٥٢) من المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء. وقد بلغ عدد الإناث (١٨٢) وعدد الذكور (١٧٠). يحصل الفرد في هذه الأداة في الفقرة الواحدة على درجة (١) إذا اختار البديل الذي يدل على (الاختلاف) و (صفراً) إذا اختار البديل الذي يدل على (التشابه) في مجالي الأشكال الهندسية والوجوه البشرية، وتعكس في مجال المواقف الاجتماعية. وهكذا ولوجود (٣٠) فقرة في الأداة، فان الذي يحصل على درجة (٣٠) يعني انه يدرك الاختلاف إدراكا تاماً . أما

الدرجة (صفر) فإنها تشير إلى إدراك التشابه بشكل تام. وتتوزع الدرجات بين (الصفر - ٣٠). أما بالنسبة لمجالات المقياس فإن الدرجات تتوزع بين (٠ – ١٠).

نتائج الدراسة:

في هذا الجزء من الدراسة عرض للنتائج وفق أسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات العينة ككل (معلمين وطلاب) في الدرجة الكلية، والدرجات الفرعية لمجالات المقياس، في إدراك الاختلاف لا التشابه؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجات الفرعية والكلية لمجالات المقياس والتي توضحها بيانات الجدول (١) الآتي:

جدول (١)

متوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة ومجموع مجالات الاختلاف

مجموع مجالات الأداة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأشكال الهندسية	المعلمين	٧.٣١٦	٢.٥٨٠
	الطلبة	٦.٩٤٠	٢.٧٣٧
الوجوه البشرية	المعلمين	٧.١٨٤	٢.٦٧٨
	الطلبة	٦.٤٢٠	٢.٤٤٨
المواقف الاجتماعية	المعلمين	٣.٤٦١	٢.٠٢٩
	الطلبة	٤.٠٤٠	١.٦٠٣
المجموع الكلي للاختلاف	المعلمين	١٧.٩٦١	٤.٩٦١
	الطلبة	١٧.٤٠٠	٤.٧٥٣

أظهرت بيانات جدول(١) أن متوسط إدراك الاختلاف لدى المعلمين قد بلغ (١٧.٩٦١) وللطلاب (١٧.٤٠٠)، وبانحراف معياري مقداره (٤.٩٦١) للمعلمين، و(٤.٧٥٣) للطلاب. أما متوسطات المعلمين والطلاب في إدراك الاختلاف في مجالات المقياس الفرعية الثلاثة: الأشكال الهندسية والوجوه البشرية والمواقف الاجتماعية: بلغت متوسطات إدراك الاختلاف على للأشكال الهندسية للمعلمين (٧.٣١٦)، وللطلاب (٦.٩٤٠)، وبانحراف معياري مقداره (٢.٥٨٠) للمعلمين، و (٢.٧٣٧) للطلاب. وقد بلغت متوسطات إدراك الاختلاف على الوجوه للمعلمين (٧.١٨٤) وللطلاب (٦.٤٢٠). وبانحراف معياري مقداره (٢.٦٧٨) للمعلمين، و(٢.٤٤٨) للطلاب. كما بلغت متوسطات إدراك الاختلاف على المواقف الاجتماعية للمعلمين (٣.٤٦١) وللطلاب (٤.٠٤٠)، وبانحراف معياري مقداره (٢.٠٢٩) للمعلمين، و(١.٦٠٣) للطلاب.

كما يشير المتوسط الكلي لإدراك الاختلاف بصورة عامة، أي لمجموع أفراد العينة من المعلمين والطلبة، والذي يقترب من (١٨) من أصل (٣٠) التي تمثل الدرجة الكلية على المقياس، أن هناك نزعة لدى عموم أفراد العينة لإدراك الاختلاف أكثر من إدراكهم للتشابه. وللتأكد من مستوى الدلالة تم استخراج تحليل التباين الأحادي (Anova) والتي يوضحها الجدول (٢):

جدول (٢)

تحليل التباين الأحادي (Anova) لمتوسط إجابات المعلمين والطلبة لمجالات الاختلاف

مجموع مجالات الأداة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأشكال الهندسية	بين المجموعات	١٢.١٩٦	١	١٢.١٩٦	١.٧١٠	٠.١٩٢
	داخل المجموعات	٢٤٩٦.١٢٢	٣٥٠	٧.١٣٢		
	المجموع	٢٥٠٨.٣١٨	٣٥١			
الوجوه البشرية	بين المجموعات	٥٠.٤٣٨	١	٥٠.٤٣٨	٧.٧٥٨	٠.٠٠٦
	داخل المجموعات	٢٢٧٥.٥٦٢	٣٥٠	٦.٥٠٢		
	المجموع	٢٣٢٦.٠٠٠	٣٥١			
المواقف الاجتماعية	بين المجموعات	٢٩.٠٠٠	١	٢٩.٠٠٠	٨.٩٥٥	٠.٠٠٣
	داخل المجموعات	١١٣٣.٤٤٣	٣٥٠	٣.٢٣٨		
	المجموع	١١٦٢.٤٤٣	٣٥١			
المجموع الكلي للاختلاف	بين المجموعات	٢٧.١٣٥	١	٢٧.١٣٥	١.١٥٦	٠.٢٨٣
	داخل المجموعات	٨٢١٣.٧٦٣	٣٥٠	٢٣.٤٦٨		
	المجموع	٨٢٤٠.٨٩٨	٣٥١			

يتضح من بيانات جدول(٢) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠.٠٥) بين: متوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى المعلمين والطلاب على الوجوه لصالح (المعلمين)، ومتوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى المعلمين والطلاب على المواقف الاجتماعية لصالح (الطلاب)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠.٠٥) بين: متوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى للمعلمين والطلاب على الأشكال الهندسية، ومتوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى للمعلمين والطلاب على المجموع الكلي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات الذكور والإناث في إدراك الاختلاف لا التشابه في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمجالات المقياس الثلاثة: الأشكال الهندسية والوجوه البشرية والمواقف الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة ومجموع المجالات والتي توضحها بيانات الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة ومجموع مجالات الاختلاف

مجموع مجالات الأداة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأشكال الهندسية	**الذكور**	٧.٥٠٦	٢.٧٢٩
	الإناث	٦.٧٢٥	٢.٥٧١
الوجوه البشرية	**الذكور**	٧.٤٥٩	٢.٣٨٦
	الإناث	٦.٠٨٨	٢.٥٧٣
المواقف الاجتماعية	**الذكور**	٣.٥٢٩	١.٥٤٣
	الإناث	٤.٠٣٣	٢.٠١٩
المجموع الكلي للاختلاف	**الذكور**	١٨.٤٩٤	٤.٤٧٤
	الإناث	١٦.٨٤٦	٥.٠٥٢

أظهرت بيانات جدول (٣) أن متوسط إدراك الاختلاف لدى الذكور قد بلغ (١٨.٤٩٤) وللإناث (١٦.٨٤٦)، وبانحراف معياري مقداره (٤.٤٧٤) للذكور، و(٥.٠٥٢) للإناث. أما متوسطات درجات الذكور والإناث في إدراك الاختلاف في مجالات المقياس الفرعية الثلاثة: الأشكال الهندسية والوجوه البشرية والمواقف الاجتماعية: بلغت متوسطات إدراك الاختلاف على للأشكال الهندسية للذكور (٧.٥٠٦)، وللإناث (٦.٧٢٥)، وبانحراف معياري مقداره (٢.٧٢٩) للذكور، و(٢.٥٧١) للإناث. كما بلغت متوسطات إدراك الاختلاف على الوجوه البشرية للذكور (٧.٤٥٩) وللإناث (٦.٠٨٨)وبانحراف معياري مقداره (٢.٣٨٦) للذكور، و(٢.٥٧٣) للإناث. كما أن ومتوسطات إدراك الاختلاف على المواقف الاجتماعية بلغت للذكور (٣.٥٢٩) وللإناث (٤.٠٣٣)، وبانحراف معياري مقداره (١.٥٤٣) للذكور، و(٢.٠١٩) للإناث. وللتأكد من مستوى الدلالة تم استخراج تحليل التباين الأحادي والتي يوضحها الجدول (٤):

جدول (٤)

تحليل التباين الأحادي (Anova) لمتوسط إجابات الذكور والإناث لمجالات الاختلاف

مجموع مجالات الأداة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأشكال الهندسية	بين المجموعات	٥٣.٥٦٠	١	٥٣.٥٦٠	٧.٦٣٧	٠.٠٠٦
	داخل المجموعات	٢٤٥٤.٧٥٨	٣٥٠	٧.٠١٤		
	المجموع	٢٥٠٨.٣١٨	٣٥١			
الوجو ه البشرية	بين المجموعات	١٦٥.١٩٥	١	١٦٥.١٩٥	٢٦.٧٥٨	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢١٦٠.٨٠٥	٣٥٠	٦.١٧٤		
	المجموع	٢٣٢٦.٠٠٠	٣٥١			
المواقف الاجتماعية	بين المجموعات	٢٢.٢٨٨	١	٢٢.٢٨٨	٦.٨٤٢	٠.٠٠٩
	داخل المجموعات	١١٤٠.١٥٥	٣٥٠	٣.٢٥٨		
	المجموع	١١٦٢.٤٤٣	٣٥١			
المجموع الكلي للاختلاف	بين المجموعات	٢٣٨.٧١١	١	٢٣٨.٧١١	١٠.٤٤١	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٨٠٠٢.١٨٦	٣٥٠	٢٢.٨٦٣		
	المجموع	٨٢٤٠.٨٩٨	٣٥١			

يتضح من بيانات جدول (٤) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من (٠.٠٥) بين: متوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى الذكور و الإناث على الأشكال الهندسية لصالح (الذكور)، ومتوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى للذكور والإناث على الوجوه لصالح (الذكور)، ومتوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى للذكور والإناث على المواقف الاجتماعية لصالح (الإناث)، ومتوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى للذكور والإناث على المجموع الكلي للاختلاف لصالح (الذكور).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في إدراك الاختلاف لا التشابه في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمجالات المقياس الثلاثة: الأشكال الهندسية والوجوه البشرية والمواقف الاجتماعية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة ومجموع المجالات والتي توضحها بيانات الجدول (٥) الآتي:

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة ومجموع مجالات الاختلاف

مجموع مجالات الأداة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأشكال الهندسية	المعلمين	٨.٣٢٤	٢.٢٤٦
	المعلمات	٦.٣٥٩	٢.٥٢٢
الوجوه البشرية	المعلمين	٨.٧٠٣	١.٧٨١
	المعلمات	٥.٧٤٤	٢.٥٩٦
المواقف الاجتماعية	المعلمين	٣.٥٦٨	٢.١٢٧
	المعلمات	٣.٣٥٩	١.٩٤١
المجموع الكلي للاختلاف	المعلمين	٢٠.٥٩٥	٣.٢١٣
	المعلمات	١٥.٤٦٢	٥.٠٥٠

أظهرت بيانات جدول(٥) أن متوسط درجات إدراك الاختلاف لدى المعلمين قد بلغ (٢٠.٥٩٥) وللمعلمات (١٥.٤٦٢)، وبانحراف معياري مقداره (٣.٢١٣) للمعلمين، و(٥.٠٥٠) وللمعلمات. أما متوسطات درجات المعلمين والطلاب في إدراك الاختلاف في مجالات المقياس الفرعية الثلاثة: الأشكال الهندسية والوجوه البشرية والمواقف الاجتماعية: فقد بلغت متوسطات إدراك الاختلاف على الوجوه البشرية للمعلمين (٨.٧٠٣) وللمعلمات (٥.٧٤٤)، وبانحراف معياري مقداره (١.٧٨١) لدى المعلمين، و(٢.٥٩٦) لدى المعلمات. كما بلغت متوسطات درجات إدراك الاختلاف على للأشكال الهندسية للمعلمين (٨.٣٢٤)، وللمعلمات (٦.٣٥٩)، وبانحراف معياري مقداره (٢.٢٤٦) لدى المعلمين، و(٢.٥٢٢) ولدى المعلمات. كما أن متوسطات درجات إدراك الاختلاف على المواقف الاجتماعية بلغت للمعلمين (٣.٥٦٨)، وللمعلمات (٣.٣٥٩)، وبانحراف معياري مقداره (٣.٢١٣) لدى المعلمين، و(٥.٠٥٠) لدى المعلمات. وللتأكد من مستوى الدلالة تم استخراج تحليل التباين الأحادي (Anova) والتي يوضحها الجدول (٦):

جدول (٦)

تحليل التباين الأحادي (Anova) لمتوسط إجابات المعلمين والمعلمات لمجالات الاختلاف

مجموع مجالات الأداة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأشكال الهندسية	بين المجموعات	١٤٦.٦٧٧	١	١٤٦.٦٧٧	٢٥.٦٣٨	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٥٨.١٦٥	١٥٠	٥.٧٢١		
	المجموع	١٠٠٤.٨٤٢	١٥١			
الوجوه البشرية	بين المجموعات	٣٣٢.٥١١	١	٣٣٢.٥١١	٦٦.٤٧٣	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٧٥٠.٣٣١	١٥٠	٥.٠٠٢		
	المجموع	١٠٨٢.٨٤٢	١٥١			
المواقف الاجتماعية	بين المجموعات	١.٦٥٢	١	١.٦٥٢	٠.٤٠٠	٠.٥٢٨
	داخل المجموعات	٦٢٠.١١١	١٥٠	٤.١٣٤		
	المجموع	٦٢١.٧٦٣	١٥١			
المجموع الكلي للاختلاف	بين المجموعات	١٠٠٠.٥٤١	١	١٠٠٠.٥٤١	٥٥.٢٣٣	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٧١٧.٢٢٢	١٥٠	١٨.١١٥		
	المجموع	٣٧١٧.٧٦٣	١٥١			

يتضح من بيانات جدول (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠.٠٥) بين: متوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى المعلمين والمعلمات على الأشكال الهندسية لصالح (المعلمين) ومتوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى المعلمين والمعلمات على الوجوه لصالح (المعلمين)، ومتوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى المعلمين والمعلمات على المجموع الكلي لإدراك للاختلاف لصالح (المعلمين)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠.٠٥)، وبين متوسطات درجات إدراك الاختلاف لدى المعلمين والمعلمات على المواقف الاجتماعية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات الطلبة الذكور والطالبات في إدراك التشابه والاختلاف لا التشابه في مجموع مجالات المقياس الفرعية الثلاثة: الأشكال الهندسية والو جوه البشرية والمواقف الاجتماعية؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة. ومجموع المجالات والتي توضحها بيانات الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧)

متوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة ومجموع مجالات الاختلاف

مجموع مجالات الأداة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأشكال الهندسية	الطلبة	٦.٨٧٥	٢.٩٠٦
	الطالبات	٧.٠٠٠	٢.٥٨٤
الوجوه البشرية	الطلبة	٦.٥٠٠	٢.٣٥٨
	الطالبات	٦.٣٤٦	٢.٥٣٨
المواقف الاجتماعية	الطلبة	٣.٥٠٠	٠.٨٧١
	الطالبات	٤.٥٣٨	١.٩٣٥
المجموع الكلي للاختلاف	الطلبة	١٦.٨٧٥	٤.٦٤٦
	الطالبات	١٧.٨٨٥	٤.٨٢٢

أظهرت بيانات جدول (٧) أن متوسط إدراك الاختلاف لدى الطلبة الذكور قد بلغ (١٦.٨٧٥) وللطالبات (١٧.٨٨٥) ، وبانحراف معياري مقداره (٤.٦٤٦) للطلبة، و(٤.٨٢٢) للطالبات. أما متوسطات درجات الطلبة والطالبات في إدراك الاختلاف في مجالات المقياس الفرعية الثلاثة: الأشكال الهندسية والوجوه البشرية والمواقف الاجتماعية: وقد بلغت متوسطات إدراك الاختلاف على الوجوه البشرية لدى الطلبة (٦.٥٠٠) ولدى الطالبات (٦.٣٤٦)، وبانحراف معياري مقداره (٢.٣٥٨) لدى الطلبة، و(٢.٥٣٨) لدى الطالبات.

كما بلغت متوسطات إدراك الاختلاف على الأشكال الهندسية لدى الطلبة (٦.٨٧٥)، ولدى الطالبات (٧.٠٠٠)، وبانحراف معياري مقداره (٢.٩٠٦) لدى الطلبة، و(٢.٥٨٤) لدى الطالبات. كما بلغت متوسطات إدراك الاختلاف على المواقف الاجتماعية لدى الطلبة (٣.٥٠٠)، ولدى الطالبات (٤.٥٣٨)، وبانحراف معياري مقداره (٠.٨٧١) لدى الطلبة، و(١.٩٣٥) لدى الطالبات. وللتأكد من مستوى الدلالة تم استخراج تحليل التباين الأحادي (Anova) والتي يوضحها الجدول (٨):

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي (Anova) لمتوسط إجابات الطلبة والطالبات لمجالات الاختلاف

مجموع مجالات الأداة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأشكال الهندسية	بين المجموعات	٠.٧٨٠	١	٠.٧٨٠	٠.١٠٤	٠.٧٤٨
	داخل المجموعات	١٤٩٠.٥٠٠	١٩٨	٧.٥٢٨		
	المجموع	١٤٩١.٢٨٠	١٩٩			
الوجوه البشرية	بين المجموعات	١.١٨٢	١	١.١٨٢	٠.١٩٦	٠.٦٥٨
	داخل المجموعات	١١٩١.٥٣٨	١٩٨	٦.٠١٨		
	المجموع	١١٩٢.٧٢٠	١٩٩			
المواقف الاجتماعية	بين المجموعات	٥٣.٨٣٤	١	٥٣.٨٣٤	٢٣.٢٨١	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٥٧.٨٤٦	١٩٨	٢.٣١٢		
	المجموع	٥١١.٦٨٠	١٩٩			
المجموع الكلي للاختلاف	بين المجموعات	٥٠.٨٨٥	١	٥٠.٨٨٥	٢.٢٦٧	٠.١٣٤
	داخل المجموعات	٤٤٤٥.١١٥	١٩٨	٢٢.٤٥٠		
	المجموع	٤٤٩٦.٠٠٠	١٩٩			

يتضح من بيانات جدول (٨) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠.٠٥) بين: متوسطات درجات إدراك الاختلاف للطلاب والطالبات على المواقف الاجتماعية لصالح (الطالبات). وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى اقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات إدراك الاختلاف بين الطلاب والطالبات على الأشكال الهندسية. ومتوسطات درجات إدراك الاختلاف بين الطلاب والطالبات على الوجوه البشرية، ومتوسطات درجات إدراك الاختلاف بين الطلاب والطالبات على المجموع الكلي للاختلاف.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج لعموم أفراد العينة أن إدراك الاختلاف، سواء على مستوى الإدراك الكلي، من خلال الدرجة الكلية، أو الإدراك الفرعي، من خلال الدرجات الفرعية على المجالات بصورة عامة أعلى من إدراك التشابه، ويؤكد هذه النتيجة أيضاً، ما ظهر في اختبار متوسطات إدراك الاختلاف. ويشير هذا إلى وجود أسلوب معرفي يقوم على إدراك العناصر الجزئية القليلة التي تختلف بها المنبهات والمواقف المتشابهة في أغلب عناصرها.

ولاشك أن المبادئ النفسية والنظريات المشار إليها في الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن أن تفسر لنا هذه النتيجة. فعلى سبيل المثال يفسر لنا مبدأ الانتباه الانتقائي، والإدراك الانتقائي، أنه وبسبب محدوديتهما، يلجأ الفرد إلى اختيار عناصر معينة في المنبه أو الموقف، ويسقط عناصر أخرى (Boring, 1962, McCown & others, 1996). وتنسب نظرية المعالجة المعرفية الانفعالية أسباب انتقاء منبهات أو عناصر معينة دون أخرى إلى عوامل ذاتية داخلية، تؤدي إلى الاستجابة لعناصر معينة، وكف الأخرى (Osland, Kolb, Robin & Turner, 2007) وهو ما تذهب إليه نظرية الكف أيضاً (Oyuska Kawaguchi, 2007) كما يمكن أن تفسر لنا هذه الظاهرة نظرية الحاجات أيضاً (Bruner, 1958).

أما نظرية السياق (Barsalou, 2000)، ونظرية العامل الثقافي (Vasta, Haith & Miller, 1999; McKeachie & Doyle, 1966) فإنها قد تكون

من أكثر النظريات قدرة على تفسير مثل هذه الظاهرة، خاصة عندما تشمل الظاهرة معظم المبحوثين، وهم من كلا الجنسين: الذكور والإناث، ومن أعمار متباينة: طلبة ومعلمون.

فالثقافة هي التي تصوغ الإطار العام لعقول أعضائها، من خلال مؤسساتها كالأسرة والمدرسة، بواسطة التنشئة الاجتماعية، التي تركز على السلوكات التي تخرج عن المعايير الاجتماعية، وهي قليلة، وتحاسب الفرد عليها، بينما لا تكافئه على السلوكات الايجابية التي تنسجم مع تلك المعايير وهي كثيرة (Woolfolk, 2005). ثم يتبنى الفرد ذلك، على أساس أن السلوكات الايجابية ليست بحاجة إلى الانتباه إليها وتعزيزها، لأنها ما ينبغي أن يكون عليه السلوك، ويعممه على مختلف المواقف والمنبهات الطبيعية والاجتماعية. وقد يعود الأمر أيضاً إلى نزعة فطرية لدى الإنسان تسهم في دفعه إلى إدراك غير المألوف أو المختلف فيما يواجهه، لأن الجديد قد يحمل في طياته ما يؤذيه، أو أنه قد يتطلب منه تعلم سلوكات جديدة، أو تعديل بعض من سلوكاته، لغرض التكيف.

أما فيما يتعلق بجنس أفراد العينة، فقد تبين أن الذكور يدركون الاختلاف بدرجة أعلى من الإناث، بصورة عامة. وهذا ما تؤكد عليه دراسات العامل الثقافي وتوزيع الأدوار بين الجنسين (Vasta, & others, 1999; Mckeachie & Doyle, 1966; Woolfolk, 2005) لعل عوامل التنشئة، وا ن اختلفت نسبياً في تنميط كل جنس بحسب الأدوار المرسومة له، إلا أن المساحة الأخرى المشتركة بين الجنسين، تعمل على تكوين جوانب التشابه بينهما. ومن بين الجوانب التي يتشابه فيها الجنسان تكوين العقلية العامة بخرائطها المعرفية، وفق ثقافة المجتمع. ثم تعود الثقافة، إلى تكوين التمايز في الإدراك لدى كلا الجنسين عن بعضهما، إلا أن الإطار العام يبقى هو المهيمن. وهكذا، فإن كلا الجنسين يدركان الاختلاف أكثر من التشابه، إلا أن الذكور أكثر من الإناث إدراكاً له.

أما عامل العمر، المتمثل بالفارق بين أعمار طلبة الجامعة والمعلمين، فيبدو أن المعلمين وهم الأكبر سناً، يدركون الاختلاف أكثر من الطلبة.

أما في المواقف الاجتماعية، فإنه لم يصل فيها إدراك الاختلاف إلى المستوى نفسه الذي وصل إليه إدراك الاختلاف في الإشكال الهندسية، والوجوه البشرية. وقد يعود الأمر إلى أن تلك المواقف، كانت على مستوى التصور الذهني، وليس المادي المحسوس بالرؤية والمشاهدة العيانية، حيث يظهر الاختلاف في العناصر بشكل أكثر وضوحاً. كما أن إدراك الاختلاف لدى المعلمين فيها كان أقل من إدراك الطلبة له. وقد يعود ذلك إلى عامل السن والخبرة، إذ أن معظم المعلمين كانوا متزوجين، ويعرفون كيفية حل المشكلات الحياتية.

كما أن الإناث، بصورة عامة، كن أكثر إدراكاً للاختلاف في المواقف الاجتماعية من الذكور وخصوصاً الطالبات، وقد يعود ذلك إلى عامل التنشئة الاجتماعية للمرأة، حيث أنها تدرب على أن تكون أكثر تحسساً وحرصاً على تمييز نقاط الاختلاف بالنسبة للمشكلات الحياتية، الأسرية والاجتماعية.

ويستنتج مما سبق وجود أسلوب معرفي يتميز بالانتباه إلى بعض الملامح أو العناصر، وتحسسها، في المنبهات والمواقف المتشابهة في معظم عناصرها، غير أن النزعة لدى من يتمثل فيه هذا الأسلوب تجعله يدرك الاختلاف بتركيزه على العناصر القليلة التي تختلف فيها المنبهات والمواقف المتشابهة، فيبرزها ويضخمها، ولا يدرك التشابه القائم بين معظم عناصرها، في عملية التسوية والتصغير والإهمال.

إن هذا الأسلوب المعرفي القائم على إدراك الاختلاف يشبه الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال، وبقية الأساليب التحليلية، إلا أنه يختلف عنها

فـي جانـب مهـم يتمثـل فـي أن الأسـاليب التحليليـة المعرفية تأخذ بكل العناصر المتوافرة في الموقف لحل أية مشكلة يواجهها الفرد. وهو بذلك يكون أقرب إلى الأسلوب المعرفي السطحي، إلا أنه يختلف عنه من حيث العمق. وكذلك الحال بالنسبة للأسلوب المعرفي المندفع فيما يتعلق بالوقوع بالأخطاء (Cassidy, 2004; Morgan, 1986). و يشبه ما ذهب إليه بيك في اعتماد قواعد خاطئة في الإدراك، و إليس في الأفكار اللاعقلانية (Patterson & Watkins, 1996).

وبناء على ما تقدم، فإن النزعة لإدراك الاختلاف أكثر من التشابه، تعد أسلوباً معرفياً محدداً، يمكن الإشارة إليه بين بقية الأساليب المعرفية المعروفة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها، ترى الباحثة تقديم المقترحات والتوصيات التالية:

١. إعداد وتطبيق اختبارات تتضمن (متغيرات) ومواقف حياتية أخرى للتعرف على إدراك الاختلاف / التشابه.
٢. عمل برامج و ورشات عمل تتضمن أعمال جماعية مشتركة تساهم في إيجاد رؤية مشتركة وتحقيق أهداف موحدة.

المراجع العربية:

الشرقاوي، محمد. (٢٠٠٤). **الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية**. مطبعة محمد عبد الكريم حسان / مكتبة الانجلو المصرية.

الشيخ، سليمان الحضري. (٢٠٠٨). **الفروق الفردية في الذكاء**. ط٨، دار المسيرة. عمان.

العتوم، عدنان يوسف. (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. دار المسيرة، عمان.

أندرسون، جون آكر. (٢٠٠٧). **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**. ترجمة: محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال. دار الفكر، عمان.

بني يونس، محمد. (٢٠٠٨). **الأسس الفسيولوجية للسلوك**. دار الشروق، عمان، الأردن.

زغلول، رافع. زغلول، عماد. **علم النفس المعرفي**. دار الشروق، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف محمود. (٢٠٠٥) **نظريات التعلم والتعليم**. دار الفكر، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Anderson, J. (1995). *Cognitive psychology and its implementations.* New York: W. H. Freeman and Company.

Bruner, J. (1958). *Social psychology of perception. In Maccoby, E. (ED.). Readings in social psychology.* New York: Henry-Holt & Company.

Boring, E. (1962). *Foundations of psychology*. New York: John Wiley.

Barsalou, L.(2000**).** *The micro-structure of concepts: simulations, simulators, and frames. Sophia Summer School in Cognitive Science.* http://userswww.sevice.emory.edu/~barsalou .

Barton, J., Radcliffe, N., Cherkasova, M., Edelman, J., & Intriligator, J. (2006). *Information processing during face recognition: The effects of familiarity, inversion, and morphing on scanning fixation. Perception,* 35, 8, 1089-1105. Retrieved 18 – 01- 2007 from: www.preceptionweb.com .

Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology***,** 24, 4, 419-444.

Dong, Y., & Lee, K. (2008). Across-cultural comparative study of users' perceptions of a webpage: With a focus on the cognitive styles of Chinese, Koreans, and Americans *International Journal of Design*, 15, 2.

Eggen , P. & Kauchack , D . (2007) . *Educatinal psychology : Windows on classrooms* .New Jersey : Pearson Merrill Prentice Hall .

Eggen, P. & Kauchak, D. (1997). *Educational psychology: Windows on classrooms.* Upper Saddle River, N. J.:Merrill.

Evans, C. & Warning, M. (2008). The trainee teachers' cognitive styles and notions of differentiation. *Journal of Education & Training,* 50, 2, 140-154.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2002). *Social psychology*. Harlow: Prentice Hall.

Huffman , K. (2oo7) . *Psychology in action* .Danver :John Wiley & Sons .

Klein, S. (2002). *Learning: Principles and applications.* Boston: McGraw Hill.

Mckeachie, W. & Doyle, C. (1966). *Psychology***.** Palo Alto: Addison-Wesley.

Marzano, R., Pickering, D., & Pollok, J. (2001). *Instructional strategies from classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student*

achievement. Association for Supervision and Curriculum Development USA.

Morgan, C. (1986). *Introduction to psychology*. New York: McGraw-Hill.

McCown , R., Driscoll, M., & Roop, G. (1996). *Educational psychology: A leaning-centered approach to classroom practice.* Boston: Allyn and Bacon.

Mosquera, R., Manstead, A., & Fisher, A. (2002). Honor in the Mediterranean and northern Europe. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 33, 1, 16-36.

Mesquita, B., & Karasawa, M. (2002). *Different emotional lives. Cognition and Emotion,* 16, 127-141. retrieved 10- 1- 2010.

Muddy, W. (2004). *The "ripple effect": cultural differences in subjective perception of responsibility.* Ohio State University.

Otsuka, S., & Kawaguchi, J. (2007). Natural scene categorization with minimal attention: Evedince from negative priming. *Percept Psychology,* 69, 1126-1139.

Osland, J., Kolb, D., Rubin, I., & Turner, M. (2007). *Organizational behavior: An experiential approach.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Porter, G., Hood, B., Troscianko, T., & Macrae, N. (2006). Females, but not males, show greater papillary response to direct –than deviated- gaze faces. Perception, 35, 8, 1129-1136. Retrieved 18- 01 – 2007 from: www.perceptionweb.com .

Patterson, C. & Watkins, Jr. C. (1996). *Theories of psychotherapy.* New York: Harper Collins College Publishers.

Rathus, S. & Jeffrey, N. (1998). *Adjustment and Growth: The challenges of life.* Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Rietveld, S., Everaerd, W. & Vanbeest, I. (1999). Can biased symptom perception explain false-alarm choking sensation? *Psychological Medicine*, 29, 121-126. published online by Cambridge University Press. Retrieved 22/01/2007.

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2003). *Understanding Children's development.* Malden: Blackwell.

Shigeno, S. (1998). Cultural similarities and differences in the recognition of audio-visual speech stimuli. Teacher Training Courses. www.shic.mq.au/proceedings/p98 . Retrieved 10- 01- 2010.

Secord, P. (1976). *Understanding social life.* New Delhi: TATA McGraw-Hill.

Seaward, B. (2002). *Managing stress: Principles and strategies for health and well-being.* Jones & Bartlett Publishers.

Sprinthall, R., Sprinthall, N., & Oja, S. (1997). *Educational psychology: A developmental approach.* New York: McGraw-Hill.

Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (1999). *Child psychology: The modern science*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Woolfolk, A. (2005). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Zhang, L. & Sternberg, R. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology,* 134, 5, 469, 489.

الملحق:

إدراك الاختلاف لا التشابه: هل هو أسلوب إدراكي معرفي؟

أخي المجيب، أختي المجيبة

تحية طيبة وبعد،

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إدراك الاختلاف / التشابه كأسلوب معرفي محدد. فأمامك أخي المجيب ثلاثة نماذج لتحقيق هذا الهدف:

١. يتضمن النموذج الأول رسوم هندسية والثاني رسم لوجوه بشرية، أمام كل منها خياران: (مختلفان، متشابهان).

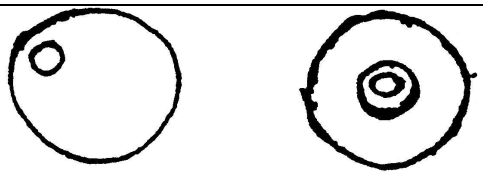
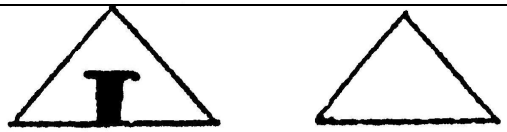
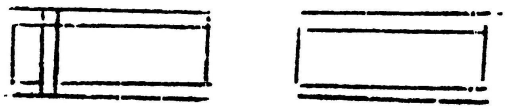
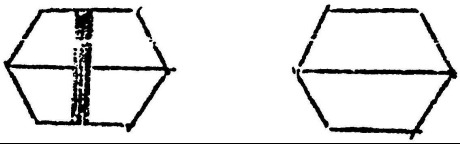
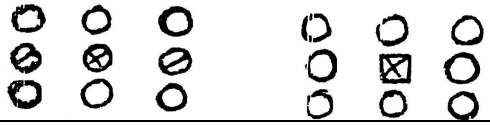
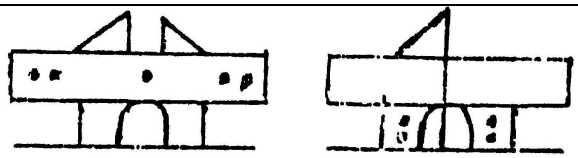
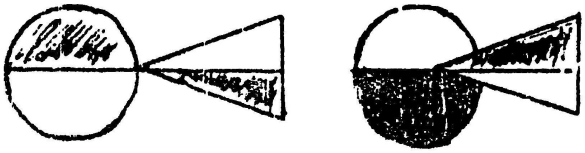
٢. يتضمن النموذج الثالث مواقف اجتماعية وأمامه خياران أيضاً: (موافق، غير موافق)

المطلوب منك بعد الاطلاع على هذه الأشكال وقراءة المواقف أن تضع إشارة (√) تحت الخيار الذي تدركه.

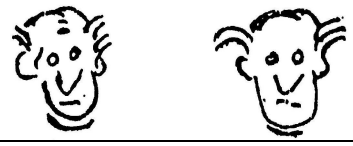
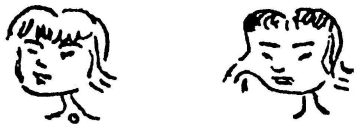
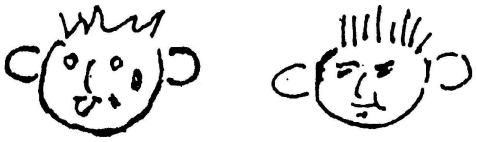
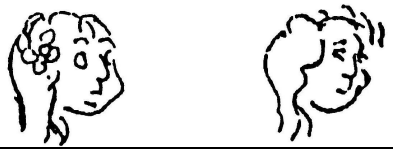
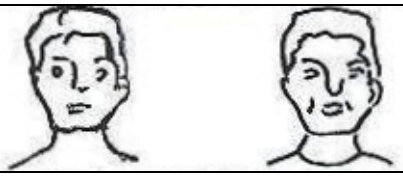
ملاحظة:
أؤكد أن الإجابة على هذه الأداة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. كما أرجو الإجابة على كل محتوى الأداة دون ترك أي شيء منها.

الجنس: ذكر ( )، أنثى ( )
المهنة: معلم ( )، طالب ( )

اختبار إدراك الاختلاف لا التشابه

	الأشكال	يتشابهان	يختلفان
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			

اختبار إدراك الاختلاف لا التشابه

	الوجوه	يتشابهان	يختلفان
١١			
١٢			
١٣			
١٤			
١٥			
١٦			
١٧			
١٨			
١٩			
٢٠			

اختبار إدراك الاختلاف لا التشابه

	الفقرات اللفظية	موافق	غير موافق
٢١	اختلفت آراء شخصين في حل مشكلة أسرية، لذلك فهما على الأغلب شخصان مختلفان..		
٢٢	لا يمكن للمرء التفاهم مع الآخرين إلا عندما يتطابقون معه في الآراء..		
٢٣	من الأفضل للفرد أن لا يقيم علاقة مع شخص يختلف معه في بعض العادات، لأن نهاية تلك العلاقة شيء أكيد.		
٢٤	يرى البعض، من خلال الخبرة والتجربة، أن الصداقة لا تدوم بين الناس، بسبب تراكم الاختلاف في الرأي حول الأشياء الصغيرة.		
٢٥	يشير البعض إلى أن الأشياء التي نختلف عليها مع الآخرين، هي التي يجب علينا الانتباه لها، مهما كانت صغيرة، لأن الخلاف وسوء التفاهم محتمل بسببها.		
٢٦	بسبب سعة الفروق بين البشر، فإن الاختلاف لا التفاهم هو الطابع السائد، كما يبدو من تاريخ الإنسانية الطويل.		
٢٧	إذا اختلف المرء مع شخص حول موضوع من البداية، فإن الاختلاف بينهما سيستمر في المستقبل على الأغلب.		
٢٨	يرى البعض أنه ليس من المهم أن تصل نسبة الاتفاق بين جماعتين ٩٠% حول موضوع يختلفون عليه، لأن النسبة المتبقية ١٠% هي المهمة، والتي لم يحصل الاتفاق التام بسببها، لذلك فإن الاحتمال هو أن يختلفوا.		
٢٩	يتوقع المرء فشل الزواج إذا اكتشف الزوجان أنهما يختلفان في النظر إلى لعض الأمور والمواقف، لارتباط المسألة بالكرامة والاعتبار، حيث لا يمكن لمن يحترم نفسه أن يتنازل عن آرائه ومواقفه. لذلك فمن المتوقع أن ينمو الاختلاف بينهما.		
٣٠	عندما أنظر إلى الناس تجذبني فيهم الأمور التي تجعلهم يختلفون بها عن الناس، وليس التي يتشابهون فيها معهم.		

- نشكرك على الإجابة
- تأكد انك أجبت على جميع الفقرات

مع التحيات