جامعة المنصورة
كلية الآداب
قسم علم النفس

العلاقة بين أساليب التروي وتتحمل الغموض وبعض سمات
الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

بحث مقدم من / إيهاب إبراهيم أبو العطا الوزير
للحصول على درجة الماجستير في الآداب
تخصص "علم النفس"

إشراف
الأستاذ الدكتور / محمد نبيل عبد الحميد
أستاذ علم النفس المساعد بكلية الآداب - جامعة المنصورة
2001
الكاظمون الفيظ والفاقدان عن الناس والله يحب المحسنين

مَنْ يُقَرِّبُ نَفْسَهُ لِلَّهِ ۖ وَيَقُولُ لَنَفْسِي مَثَلُ النَّارِ ۖ وَلَا أَتَّقِنَى
الإشراف

اسم الباحث: إيهاب إبراهيم أبو العطا الوزير
عنوان الرسالة: العلاقة بين أسلوب النروي وتحمل الجموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

لجنة الإشراف

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرpluck</th>
<th>الظيفة</th>
<th>الاسم</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>محمد نبيل عبد الحميد</td>
<td>أستاذ علم النفس المساعد بكلية الآداب جامعة المنصورة</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث
لجنة المناقشة و الحكم

اسم الباحث: إيهاب إبراهيم أبو العطا الوزير
عنوان الرسالة: العلاقة بين أسلوب التروي وتحمل الغموض و بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

<table>
<thead>
<tr>
<th>الوظيفة</th>
<th>الاسم</th>
<th>م</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>أستاذ علم النفس بكلية البنات</td>
<td>أ.د./ حمدي محمد ياسين</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>جامعية عين شمس (رئيس)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>أستاذ علم النفس بكلية الآداب</td>
<td>أ.د./ رزيق سندي إبراهيم</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>جامعية عين شمس (عضوا)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>أستاذ علم النفس المساعد بكلية</td>
<td>أ.د./ محمد نبيل عبد الحميد</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>الآداب جامعية المنصورة (مشرفا)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

تاريخ المناقشة: 1434 هـ
تقدير الرسالة: ممتاز
شكر وتقدير

حين تأتي كلمات الشكر والتقدير لكل من أسهم سواء في إعداد الباحث علميًا أو في مراحل العمل هذا البحث فإن القلم يقف عازماً عن التعبير عن مشاعري وأعرف بأنني مهما كنت فلن أوفي هؤلاء حقهم.

لقد كان للأستاذ الدكتور / محمد نبيل عبد الحميد الذي أشرف على هذا العمل العلمي دوراً أن نأسه مما طالت الأيام، ويكفي أنه كان يدب العَوَن في الوقت الذي كنت أشعر فيه أن جهدي الأيام والسنين بات مهداً.

وعلق أن أستاذ إنساس راجع العقل واسع الصدر، ما كان يضيق أبداً بسؤال مقي وكانت توجيهاته يلغفها الحب الأبوي، وأعرف أنني قد أتلقى عليه فلة من كل الحب والتقدير وجزاه الله خير الجزاء، أما بذلته من جهد معي أو مع غيري من طلاب الدراسات العليا.

كما أتقدم بالشكر إلى أستاذ الفاضل الدكتور / حمدي محمد ياسين أستاذ علم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس وأستاذ الفاضل الأستاذ الدكتور / رزق سعيد إبراهيم أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة عين شمس على تفضل سعادته بقبول مناقشة هذا البحث وقد شرفت بمناقشة سعادتهما.

كما أتوجه بالشكر إلى مدير المدارس الثانوية وأخص بالذكر السيدة الفضلى الأساتذة / زينب أبو الذهب مدير عام مدارس اللغات التجريبية بالمنصورة على ما بذلته من جهد سواء بالاتصال بمدير المدارس الثانوية أو تدليلها ما يقابلني من صعاب أثناء العمل الميداني.
كما أشكر زملائي وزميلتي من الأخصائيين النفسيين في المدارس التي تم اختيارها.
والذين قد ساعدوني بإخلاص أثناء تطبيق اختبارات البحث.
كما أتوجه بالشكر إلى الأستاذة أمينة أبو زينة المسؤولة عن معالجة البيانات بمركز الحساب العلمي بجامعة عين شمس على ما قدمته من جهد في معالجة البيانات إحصائياً.
أما شكرى الخاص فهو إلى والدي ووالدتي اللذان كان هما الفضل في تربيتي وتشجيعي على مواصلة الدراسات العليا وتقديراً لما أهديهما هذا العمل وأدعو الله أن ي تكون قد وفيتهما بعضاً من حقهما خليى.

"جزاهم الله جميعا خير الجزاء"

الباحث
## ملخص البحث

### القسم الأول

<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم الصفحة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>11:3</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### المصطلحات المعرفية

- أ: الأسلوب المعرفي
- ب: التروى - الانتفاع
- ج: تحمل - عدم تحمل الفوضى
- د: سمات الشخصية

### الابط الإطار النظري للبحث

<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم الصفحة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>46</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### الأساليب المعرفية المعنى بها في البحث الحالي

<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم الصفحة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td>رقم الصفحة</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
</tr>
<tr>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>55</td>
</tr>
<tr>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>58</td>
</tr>
<tr>
<td>60</td>
</tr>
<tr>
<td>61</td>
</tr>
<tr>
<td>64</td>
</tr>
</tbody>
</table>

القسم الثالث

الدراسات السابقة .

أولاً - الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الأساليب المعرفية التروي - الاندفاع وسمات الشخصية .

ثانياً - الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الأساليب المعرفية تحمل - عدم تحمل الفموض وسمات الشخصية .

ثالثاً - الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين من حيث الأساليب المعرفية التروي - الاندفاع وأسلوب تحمل - عدم تحمل الفموض  .

تعليق على الدراسات السابقة .

فرض البشط .

القسم الرابع

إجراءات البشط .

أولاً : أدوات البحث :
<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم الصفحة</th>
<th>الموضوع</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>94</td>
<td>1- اخترى مضاهاة الأشكال المألوفة.</td>
</tr>
<tr>
<td>104</td>
<td>2- مقياس بودنر: عدم تحمل الغموض.</td>
</tr>
<tr>
<td>107</td>
<td>3- مقياس البروفيل الشخصي.</td>
</tr>
<tr>
<td>111</td>
<td>ثانيا: عينة البحث.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>الفصل الخامس</td>
</tr>
<tr>
<td>113</td>
<td>نتائج البحث.</td>
</tr>
<tr>
<td>114</td>
<td>أولا: نتائج البحث:</td>
</tr>
<tr>
<td>114</td>
<td>الفرض الأول (التقاطع والمنطقة)</td>
</tr>
<tr>
<td>119</td>
<td>الفرض الثاني (التقاطع والمنطقة)</td>
</tr>
<tr>
<td>122</td>
<td>الفرض الثالث (التقاطع والمنطقة)</td>
</tr>
<tr>
<td>126</td>
<td>الفرض الرابع (التقاطع والمنطقة)</td>
</tr>
<tr>
<td>130</td>
<td>الفرض الخامس (التقاطع والمنطقة)</td>
</tr>
<tr>
<td>134</td>
<td>ثانيا: ملخص النتائج.</td>
</tr>
<tr>
<td>136</td>
<td>ثالثا: ملخص الدراسة (عربي - إنجليزي).</td>
</tr>
<tr>
<td>153 : 142</td>
<td>المراجع</td>
</tr>
<tr>
<td>143</td>
<td>أولا: المراجع العربية.</td>
</tr>
<tr>
<td>147</td>
<td>ثانيا: المراجع الأجنبية.</td>
</tr>
<tr>
<td>154</td>
<td>الملاحق</td>
</tr>
<tr>
<td>155</td>
<td>ملحق رقم (1): اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة.</td>
</tr>
<tr>
<td>202</td>
<td>ملحق رقم (3): مقياس البروفيل الشخصي.</td>
</tr>
<tr>
<td>رقم الصفحة</td>
<td>موضوع الشكل</td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
<td>-------------</td>
</tr>
<tr>
<td>115</td>
<td>العلاقة بين زمن الاستجابة وسمات الشخصية</td>
</tr>
<tr>
<td>117</td>
<td>العلاقة بين عدد الأخطاء وسمات الشخصية</td>
</tr>
<tr>
<td>121</td>
<td>العلاقة بين تحمل - عدم تحمل الغموض وبين سمات الشخصية</td>
</tr>
<tr>
<td>123</td>
<td>الفروق بين المتأملين وبين المتدفعين في سمات الشخصية</td>
</tr>
<tr>
<td>128</td>
<td>الفروق بين المتحملين وبين غير المتحملين في سمات الشخصية</td>
</tr>
<tr>
<td>132</td>
<td>الفروق بين الذكور وبين الإناث في أسلوب الدراسة</td>
</tr>
<tr>
<td>رقم الجدول</td>
<td>موضوع الجدول</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>---------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>ملخص للدراسات السابقة</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>صدق المفهوم لاختبار مضاهاة الأشكال المألوفة في دراسة هاشم على محمد</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>الاتساق الداخلي لاختبار مضاهاة الأشكال المألوفة في دراسة هاشم على محمد</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>نتائج اختبار (T) بين المتأملين والمندفعين في الأخطاء في دراسة حامد عبد العال عوجة</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>صدق المفهوم لاختبار مضاهاة الأشكال المألوفة في دراسة حامد عبد العال عوجة</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>الاتساق الداخلي لاختبار مضاهاة الأشكال المألوفة في الدراسة الحالية</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>صدق المفهوم لاختبار مضاهاة الأشكال المألوفة في الدراسة الحالية</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>الارتباط بين الزمن والأخطاء في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>الاتساق الداخلي لمقياس تحمل - عدم تحمل الغموض</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>صدق مقياس البروفيل الشخصي لدى جابر عبد الحميد</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>عينة البحث</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>النتائج الإحصائية للفرض الأول (زمن الاستجابة)</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>النتائج الإحصائية للفرض الأول (عدد الأخطاء)</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>النتائج الإحصائية للفرض الثاني</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>النتائج الإحصائية للفرض الثالث</td>
</tr>
<tr>
<td>رقم الصفحة</td>
<td>موضوع الجدول</td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
<td>------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>126</td>
<td>النتائج الإحصائية للفرض الرابع</td>
</tr>
<tr>
<td>130</td>
<td>النتائج الإحصائية للفرض الخامس (زمن الاستجابة)</td>
</tr>
<tr>
<td>131</td>
<td>النتائج الإحصائية للفرض الخامس (عدد الأخطاء)</td>
</tr>
<tr>
<td>132</td>
<td>النتائج الإحصائية للفرض الخامس (تحمل - عدم تحمل الغموض)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
الفصل الأول
الفصل الأول

يتناول هذا الفصل عرضاً للنقاط التالية:

أولاً: مقدمة عن الأساليب المعرفية.
ثانيًا: مشكلة الدراسة.
ثالثًا: أهداف الدراسة.
رابعاً: أهمية الدراسة.
خامساً: مصطلحات الدراسة:

أ- الأساليب المعرفية.
ب- التروي-الاندفاع.
ج- تحمل - عدم تحمل الغموض.

سمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الاجتماعية - الالتزام الادفعالي)
قدمي:

يندرج أسلوب التروى - الاندفاع Impulsivity-Reflectivity تحمل الغموض Tolerance-Intolerance of Ambiguity والعواقب أن النمو المتزايد في البحث والدراسات التي أجريت في Cognitive styles مجالات علم النفس المختلفة وخاصة في مجالات التمييز النفسي Psychological Differentiation خلال العقود الأخيرين أدى إلى ظهور عدة مفاهيم معرفية في هذا المجال، ومنها ما يعرف بالأساليب المعرفية، والتي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

(أثر الشرقاوي، 1992، 182)

ويقصد بالأساليب المعرفية ألوان الأداء المفضل لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه من حوله، وفي طريقته المميزة في تنظيم خبراته في ذاكرته، وفي أساليبه في استدعاء ما هو مخزون بالذاكرة، ويمثل أيضاً الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتحليل والتفكير هذا بالإضافة إلى أن الأساليب المعرفية ترتبط بالفروق الموجودة بين الأفراد في طريقة الفهم والحفظ والتحليل واستخدام المعلومات وفهم الذات.

(نادية شريف، 1982، 198)

إن ما سبق يشير إلى أن مفهوم الأساليب المعرفية يوجد ما بين المتغيرات المعرفية والمتغيرات الخاصة بسمات الشخصية، فقد أشار جيلفورد Gilford إلى أن الأساليب المعرفية تتعلق بوظائف عقلية وسمات شخصية، وهو الجانب التكاملى من الشخصية الذي يحمل الصورة المعرفية للفرد، وعلى وجهة نظره تجاه العالم وعلى أساليب حياة كتلك الأساليب المعرفية إلا أنها تشير إلى كيفية اقتراب الفرد من مشكلة بشكل خاص أو اقترابه من العالم بشكل عام. (عبد الحليم محمود و آخرون، 1989، 105)

* يشير الرقم الأول إلى سنة النشر والرقم الثاني إلى رقم الصفحة في المرجع.
وهناك شبه اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالأساليب المعرفية على أن الأساليب المعرفية تعتبر بمثابة تكوينات نفسية غير شخصية، لا تحدد جانب واحد من جوانبها بل هي متضمنة في الكثير من العمليات النفسية، كما أنها تسهم بقدر كبير في الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة للكثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية والوجدانية، ولهذا لذالك تعبر عن الطريقة الأكثر تنظيفًا لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط معرفي في أبعاد مختلفة، هذا بالإضافة إلى أنها تتحكم بشكل هذا النشاط الممارس دون المحتوى كما أنها تتحكم بالطريقة التي يتناول بها الفرد المشكلات التي يتعرض لها في العالم المحيط به. (أثر الشرقاوي، 1989، 7)

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الأساليب المعرفية تعتبر من الأبعاد المستعرضة للشخصية، إذ تتخطى التمييز التقليدي بين الجانب المعرفى والجانب الإدراكي في الشخصية ومن ثم تمكنا من النظر إلى الشخصية نظرًا كلنا ولهذا تعتبر ممن الوسائل الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، ومن خصائصها الأساسية أنه يمكن قياسها بواسطة الوسائل غير اللحظية مما يساعد على تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ نتيجة لاختلاف المستويات الثقافية للأفراد و التي تثيرها أدوات القياس اللحظي. (طلعت منصور ، 1986، 21)

ويمكن القول أن التعرف على الأساليب المعرفية الذي يعتبر أكثر تفضيلاً لدى الفرد يساعد بطريقة أو بأخرى في فهم ألوان السلوك الإنساني بصورة عامة، كما يبدنا بالمعلومات اللازمة عن خصائص الشخصية والتغابنها (حسن أحمد عمر، 1989، 21).

كما يرى بدرى فندى عبد العطى (1993) أنه بمجرد أن نحدد الأساليب المعرفية الذي يتمكن الفرد من التعرف على جوانب وسمات الشخصية ومدى قدرة الفرد على التصرف في المواقف المختلفة.

و لقد تخطى مفهوم الأساليب المعرفية الحدود التقليدية لمفهوم الشخصية والتصورات النظرية لهذا المفهوم إلى أفقاً أبعد وأعمق، حيث أصبحت النظرية إلى
الشخصية من خلال هذا المفهوم نظرة كلية شاملة لا تتجزأ، فلا ينظر إلى الجوانب
المعرفية للمشكلة منفصلة عن الجوانب الانفعالية أو أساسيات التكيف أو فهم الذات، بل

يتضح مما سبق أن الأساليب المعرفية تقدم لنا صورة صادقة عن خصائص
شخصية الفرد وأسلوبه في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة إذ أنها تتفاعل مع الجانب
الوجداني و الاجتماعي في الشخصية و تمكنا من التنبؤ بسلوك الفرد و التعرف على
سمات شخصيته مما دفع الباحث لاهتمام بدرجة الأساليب المعرفية في علاقتها ببعض
سمات الشخصية.

مشكلة الدراسة

تتناول هذه الدراسة أساليب من الأساليب المعرفية ووها المترؤى في مقابل
الاندفاع وتحمل الغضب في مقابل عدم تحميل الغضب وذلك في علاقة كل منهما بعدد
من سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

أي أن الباحث الحالي سوف يحاول أن يدرس العلاقة بين أساليب من الأساليب
المعرفية البارزة وها المترؤى في مقابل الاندفاع وتحمل الغضب في مقابل عدم تحميل الغضب
وأربعة سمات للشخصية هي: السيطرة - المسائلية - الانزكان الانفعالي - الاجتماعي.
فقد بنيت بعض الدراسات ووجود علاقة بين الأساليب المعرفية البارزة - الاندفاع
وتحمل عدم تحميل الغضب و بين بعض متغيرات وسمات الشخصية مثل (وجهة الضغط
الداخلي - الخارجي - الحلم – التسامح - الثقة بالنفس – الاستقلال - الانسجام - التأقلم
المباراة – الاندفاع في التعبير – الذهنية و العصبية – التحقق الاجتماعي – التسلطية

ولذلك كما في دراسات مثل (فروق عبد الفتاح 1987، عبد الهايدي 1989

وبناء على ما سبق فإن الباحث يتعامل: ماذا عن العلاقة بين أسلاويي الترؤي في مقابل الاندفاع، وتحمل الفموض في مقابل عدم تحميل الفموض وبين أربعة سمات شخصية هي (السيطرة - المسؤولية - الالتزام الانفعالي - الاجتماعية) وبناء على ذلك:

فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن التساؤلات التالية: –

1- هل توجد علاقة بين الأسلاوي المعروف (الترؤي - الاندفاع) وسمات الشخصية السيطرة، المسؤولية، الالتزام الانفعالي، الاجتماعية؟

2- هل توجد علاقة بين الأسلاوي المعروف (تحمل - عدم تحميل الفموض) وسمات الشخصية، السيطرة، المسؤولية، الالتزام الانفعالي، الاجتماعية؟

3- هل توجد فروق بين المترؤيين وبين المنتميين في سمات الشخصية السيطرة والمسؤولية والالتزام الانفعالي والاجتماعية؟

4- هل توجد فروق بين المتحلين وبين غير المتحلين للفموض في سمات الشخصية السيطرة والمسؤولية والالتزام الانفعالي والاجتماعية؟

5- هل توجد فروق جنسية (ذكور- إناث) في أسلاوي الدراسة؟
أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية (التروي - الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الضغوط) وبين بعض سمات الشخصية لدى طلبة المدارس الثانوية من الجنسين.

إن الأساليب المعرفية للفرد كما أشارت نادية شريف (1982-131) يساعد في التعرف على سمات وخصائص الشخصية والتي تنبه آثارها على تعلمه في المواقف سواء كانت مواقف مدرسية أو مهنية أو علاقات اجتماعية. ولذا فإن الأساليب المعرفية تعتبر في واقع الأمر أساساً يعتمد عليه في التنبؤ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الأفراد المختلفين في أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة، مما يتفق مع أهداف الدراسة الحالية من حيث التعرف على طبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية وبين بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

ويمكن صياغة أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1- معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية التروي مقابل الاندفاع وبين بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

2- معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية تحمل الضغوط مقابل عدم تحمل الضغوط وبين بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

3- التعرف على الفروق بين المترؤيين وبين المتدفعين في سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

4- التعرف على الفروق بين المتحملين وبين غير المتحملين للضغوط في سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

5- التعرف على الفروق بين الجنسين إن وجدت في أساليب التروي - الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الضغوط).
أهمية الدراسة

ترجم أهمية الدراسة الحالية إلى عدة نقاط:

١- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الأساليب المعرفية بصورة عامة، وهذا البحث يساعد على فهم أعمق للأساليب المعرفية والفهم أحد أهداف العلم الرئيسية.

٢- الكشف عن نوعية العلاقة بين أساليب المعرفة (التروى - الانفاذ) وتحمل عدد امتحان الدعاة، وبين سمات السيطرة، المسؤولية، الانسجام الاجتماعي، عملية تشكيل الفتيان من الجنسين ودوره في فشل تهتم بها الدولة بدراسة قدراتهم العقلية والمعرفية والاجتماعية وبنائهم النفسى لأنهم يمثلون مستقبل الأمة.

٣- فتح مجالات جديدة للبحث والدراسة، فضلاً عن توجيهه نظر الباحثين المهمين بمجال الأساليب المعرفية إلى نقاط بحثية لم تدرس بعد دراسة وافية.
مصطلحات ومفاهيم الدراسة
مصطلحات ومفاهيم الدراسة

المفاهيم التي يتطلب تحديدها في الدراسة هي (الأسلوب المعرفي، أسلوب التروي-الاندفاع، أسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض، سمات الشخصية).

وسوف يتواصل الباحث بعض التعرفات الورادية في المجتمع والقواعد ثم تعريف الباحثين لمصطلحات الدراسة والتعقب عليها.

cognitive style

التعريف القاموس

تناولت القواميس مصطلح الأسلوب المعرفي بمعنى متعدد فقلد عرفه جابر عبد الحميد وعلماء كفاي (1995، 149) في قاموس علم النفس بأنه (أسلوب مميز تعلوه به الأعمال المعرفية مثل التنبؤية والانتماء والاعتماد على المجال الإدراكي والاستقلال عليه بالإضافة إلى التروي والاندفاع).

ويرى ريب (130، 1985) في قاموس علم النفس أن الأسلوب المعرفي هو (أسلوب وطريقة مميزة يتم من خلالها التعامل مع المهام المعرفية، وقد تم تحديد العديد من الأساليب المعرفية التي من شأنها أن توضح أوجه الاختلاف بين الأفراد مثل الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي والتروي-الاندفاع).

كما يعرف كامبل (700، 1989) في قاموس الطب النفسي الأسلوب المعرفي بأنه (طريقة مميزة يحاول فيها الشخص تنظيم معلومات أو مثيرات البيئة وربط هذه المعلومات بالنواحي الأخرى من الإدراكات و الأفكار والذكريات ثم يحول هذه المعلومات إلى استجابة ملموسة).

أما بالنسبة لبعض الباحثين الذين تتناولوا مفهوم الأسلوب المعرفي:

فقد عرف كاجان (179، 1963) الأسلوب المعرفي على أنه (طريقة الفرد المميزة في تنظيم وتناول المعلومات) كما يعرفه وتنكن (10، 1977) بأنه (الصفة المميزة التي تلازم سلوك الفرد في نطاق من المواقف الإدارية والعاطفية) ويضيف ميسيك (61، 1984) إلى أن (الأسلوب المعرفي يشير إلى الفرائض الفردية المتصلة في طرق تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرة).
وقد حدد سانتوستيفانو (1969, 291) طبيعة الأساليب المعنوية باعتبارها سمات تعبير عن نماذج المعلومات التي يمكن للفرد الحصول عليها في لحظة معاً وأن الأساليب المعنوية تتوسط الخصائص الأخرى للشخصية من حيث تأثيرها على أداء الوظائف العقلية المختلفة.

وعرف وارديل ورويس (1978, 475) الأساليب المعنوية (Wardell & Royce) على أنه (طريقة مميزة للإفراز المعنوي) وأن الأساليب المعنوية هي سمات ثابتة نسبياً يمكن إدراكها على أنها سمات ذات رتبة علياً.

كما يعرف فينون (1973, 141) الأساليب المعنوية على أنه (الطريقة التي يتناول وي deductible ويفكر ويحل بها الفرد مشاكل ومقايض العالم المحيط به).


ويرى ميسيك (1973) أن المقصود بالأساليب المعنوية أنها ألوان الأداء المفضل لدى الفرد لنظم ما يراه وما يدركه من حوله، وكذلك أساليب تنظيمه لخبراته في الذاكرة فالأساليب المعنوية تتأثر بكيفية أو شكل النشاط المعنوي الذي يتسم به الحساس أو أداء سلوك ما فهو مفهوم يتعلق بشكل النشاط المعنوي الممارس وليس بمحتوى، كما يشير مفهوم الأساليب المعنوية إلى الفروق الفردية في الطبقة أو الأساليب التي يدركون بها الأفراد ما يدور حولهم. كما يرى ميسيك أيضاً أن الأساليب المعنوية متبادلة مع البصائر الوجدانية، المزاجية والذوقية كجزء من الشخصية الكلية. (Messick, 1976, 4:7)

ويرى وارديل ورويس (1978) أن الأساليب المعنوية هي متغيرات وسيطة لتطبيق القدرات أو السمات الوجدانية التي تكون متضمنة في الموقع. (Wardell & Royce, 1978, 476)

وقد ذكر وبر (1989) تعريفاً موسعًا للأساليب المعنوية حيث يصفه بأنه منحا تفضيل لحل المشكلة، والذي يصف سلوك الفرد عبر موقف متنوعة. (Waber, 1989, 21)
عندما أشار أنور الشرقاوى (1992) أن جيلفورد عرف الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد يمكن تعريفها على أنها قدرات عقلية أو أنها ضوابط عقلية معرفية أو الآخرين معا، بالإضافة إلى اعتبارها سمات تعبير عن الجوانب المزاجية في الشخصية. ويعرف أنور الشرقاوى الأساليب المعرفية بأنها الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر والتفكير، تكوين المفاهيم وتناول المعلومات ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية أو أنها الفروق بين الأفراد على كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعلم وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي تعبر لـ الفرد في الموقف السلوكي سواء في المجال المعرفي أو في المجال الوجودي.

(أنور الشرقاوى، 1992، 185: 188).

ويرى الباحث من خلال التصورات و التعريفات التي وردت عن الأساليب المعرفية أن التعريفات السابقة قد تحققت على أن الأساليب المعرفية هو طريقة مميزة للفرد في إدراك وتناول المعلومات والتي تميز مجموعة سلوكه وتؤثر على أدائه الشخصي في مختلف العمليات المعرفية. كما يتفق الباحث مع تعريف أنور الشرقاوى لأساليب المعرفية على أنها الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر والتفكير، وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

وذلك حيث يهم أن أنور الشرقاوى في تعريفه لأساليب المعرفية بتأثير الأساليب المعرفية على جوانب عدة للشخصية كالجانب العقلي المعرفي والجانب الاجتماعي والوجودي.

ويحيث أن الدراسة الحالية تركز أساسا على الأساليب المعرفية السريو - الاندفاع وأسلوب تحمل - عدم تحمل الفوضي فسوف يعرض الباحث بعض التعريفات التي وردت لهذين الأساليب.
Impulsivity – Reflectivity

الاندفاع

يرى كمال الدسوقى (1988، 1991، 1243) أن الاندفاع هو (تقليد ذهن المـراء في الخبرات والمدركات والأفكار بغرض اكتشاف علاقات جديدة أو استخلاص نتائج، والاندفاع نمط تفكير يتميز بالاستبطن والتدبر أو النظر في الأمور)

ويرى أيضا أن الاندفاع (يشير إلى كون فعل ما فورى بدون تدبير أو إرادة لمجرد عرض تنبيه ما سواء في المدرك الحسی، أو الفكرة والاندفاع صفة تميز الفعل المباشر دون تدبير وهو صفة تميز الشخص غير القادر عادة على وقف الاندفاع والمتسـرع دون تفكير سابق).  


أما الاندفاعية هي نشاط يتم الانخراط فيه فجأة بدون تفكير مسبق وبدون تعقل أو تقديـر للنتائج.

كما يرى ريبك (1985، 124) أن الاندفاع هو ميل بعض الناس إلى أن يكونوا اندفاعيين حيث تنمي ردود أفعالهم بالسرعة انطلاقاً من الانطباع الأول في عقولهم بينما على العكس من ذلك التروى وهو ميل بعض الناس إلى التروى والنظر والإملال إلى التفكير في المشكلة قبل اتخاذ القرار.

ويعرف كاميل (1989، 1983، 1263) الاندفاعية على أنها تستخدم لوصف السلوك السريع أو الفعل المتسارع بدون تفكير مسبق أو حكم واع كما يشير مفهوم الاندفاعية إلى ردود الفعل المنفعة والتي عادة ما يتم إنجازها بطريقة ليست في الحسبان أو بدون أي تأمل أو بتفكير غير موفق، أما التروى فهو مصطلح يشير إلى نوع من التفكير الذي يتم بالتأمل الباطني.
الموقف في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة فيه الموقف وتناول البديل بعناية وتحقيق منها قبل إصدار الاستجابات.

ويشير موافق أبو حطب (1982: 36) أن أسلوب التروي - الاتجاع هو (الأسلوب الذي يميز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المقترحة في الوصول إلى حل فعلي " المتروين " وبين أولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول عرض أمل يطأ على الذهن " المتدفعين ".)

ومن خلال تعريف بعض الباحثين لمفهوم التروي مقابل الاتجاع المعرفي لاحظ الباحث الاتفاق بين التعريفات السابقة حيث أجمع الباحثون على أن الاتجاع هو عدم التأني قبل إصدار الاستجابة أورد الفعل السريع الذي يؤدي بهدوء إلى الوقوع في أخطاء كثيرة أثناء حل المشكلات بينما التروي هو الرؤية والتفكير المتأثِّر قبل إصدار الاستجابة وقبل اتخاذ القرار مما يعطي الفرصة لاختيار الصحيح من بين بدائل الحلول المقترحة للمشكلات، وينتقد البحاث مع تعريف كاجان وكوجان في تعريفهما الذي يركز على بعيد السرعة والدقة، حيث يعرفان بعد التروي - الاتجاع على أنه (درجة تأمل الفرد في صدق الحل في حالة استجابة مشكوك فيها). وهذه الدرجة تحدد من خلال ميؤارا السرعة والدقة، والسرعة ممثله هنا في زمن الاستجابة بينما الدقة في عدد الأمور.

Tolerance-Intolerance of Ambiguity

تعرف كمال الدسوقى (1982: 36) تحمل الغموض على أنه القدرة على مواجهة المواقف المعقدة بغبر آلام نفسية والقدرة على تقبل الأمور بما فيها من تفسيرات بدائية مثل الشعور بالارتياح أو على الأقل عدم الشعور بعدم الارتياح عندما يواجه المرء قضية اجتماعية معقدة تدخل فيها مبادئ متعارضة، أما عدم تحمل الغموض هو مجموع أعراض سلوكي تتميز بعدم الارتياح عند مواجهة المواقف المعقدة أو غير المطمئنة والتي لا تخضع لسهوهم والتحكم، والعمل إلى التراجع، بدلاً من محاولة الفهم أو الإحاطة بالموقف، وقد يأخذ التراجع شكل مطالبة شخص آخر بأن يحل هو أو يوضح الغموض فيبسط بذلك الموقف ومن هنا نجد الارتباط بالشخصية التسلطية.
ويري ريب (1985، 27) أن تحمل الغموض يمثل الدرجة التي يستطيع فيها الفرد أن يتحمل مواجهة المواقف أو المثيرات الغامضة، بينما عدم تحمل الغموض هو المعاناة من صعوبة كاملة في تحمل أبسط أو أقل الظروف غموضًا، فيميل هؤلاء الأفراد إلى رد فعل يتسم بالقلق والانسحاب من هذه المواقف الغامضة، وهذا الشكل من السلوك افترض علميًا أنه ذات علاقة فرضية بالاستغلال.

وبالتالي لتعريف بعض الباحثين لمفهوم تحمل- عدم تحمل الغموض (Frankel, 1975، Norton) قد أعرب عن تحميل الغموض بأنه (الميل للاعتماد على الحلول السوداء البيضاء التي تغلق على مبكر، و يأتى ذلك من خلال النظر إلى جوانب معينة على حساب جوانب أخرى كان يمكن أن تؤدي إلى الحقيقة أو كشف الغموض).

ويعرف بوذر (30، 1962) تحمل الغموض بأنه الميل لإدراك المواقف الغامضة كمواقف مرغوبة بينما يستمر عدم تحمل الغموض إلى الميل لإدراك المواقف الغامضة على أنها مصادر للتهديد، كما حدود بوذر الموقف الغامض على أنه قد يشترك في معركة مع العناصر، ويستسلم بأنه غير Complexity أو يوجد بالمقابل Insolvability قبل للحل.

ويعرف كل من ريديل وروسين (149، 1966) أن الفرد الذي يستطيع تحمل درجات عالية من الغموض، لأنه فرد يحاول أن يختزل غموض الموقف أو يكشف هذا الغموض ويعني لذلك من خلال أدائه المعرفي للسلوك بخصوص موقع غموض الموقف، فالفرد الذي يتصور بإمكان معرفة مرتفع تجذب إيجابية المواقف الغامضة ويكون قادر على تحمل الغموض المعرفي إلى الدرجة التي تكون عندنا الموقف الغامض وبالمنافع المعرفي قابلين للتحليل ثم إعداد البناء لإيقاف هذا الغموض.

كما يعرف نورتون (1975، 8، 10) عدم تحمل الفهم بأن له الميل لإدراك تفسير معلومات معينة على أنها مبهمة أو غير مكتملة، أو متداخلة أو احتمالية أو غير منظمة أو غير متسقة أو متناقضة أو غير واضحة المعانى فهي تمثل مصادر حقيقية أو كامنة للتهديد أو القلق.
وقد أشار أنور الشرقاوي (1989، 13) إلى أن أسلوب تحمل الغموض يرتبط
بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من
موضوعات أو أفكار أو أحداث غامضة غير واقعية وغير مألوفة، حيث يستطيع بعض
الأفراد تقبل ما هو مألوف وشائع كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأفكار غير
الواقعية أو الغريبة عنهم، في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب ويفضلون
في تعاملهم ما هو مألوف وواعظ.

ويرى الباحث بالنسبة للتعرفات السابقة لمفهوم تحمل العلم الغموض أن
تحمل الغموض يرتبط بالقدرة على تقبل المواقف أو المثيرات الغامضة أو المبهجة–كما
أشار كمال الدسوقي، وأن عدم تحمل الغموض هو عدم الارتباك عند مواجهة المواقف
المعقدة أو الانسحاب منها، كما اتفق ريبير في تعريفه لدعم تحمل الغموض مع كمال
الدوسي في أنه هناك ارتباط بين التسلسل وعدم تحمل الغموض وأدار ريبير أيضا إلى رد
الفعل اللقلق تجاه المواقف الغامضة لدى الشخص الغير متحمل للغموض والذي قد يؤدي
دورة إلى الانسحاب من المواقف المبهجة. ومن هنا نجد البحث أن بعض تعرفات
الباحثين قد أكدت على بعض الديانات المرتبطة فرضيا بعدم تحمل الغموض مثل اللقلق
وتسلسل مما دفع بعض الباحثين لمحاولة دراسة العلاقة بين عدم تحمل الغموض والقلق
وتسلسل مثل كيني وجيني بيرج 1958 وكاشور باندي 1980 ورجلون 1980 وعبيد
الهادي السيد 1989، لذلك يتفق الباحث مع تعريف بودنر (1972) وتعريف نورتون
(1975) أن تحمل الغموض هو (الميل لإدراك المواقف الغامضة كمواقف مزدحمة وأن
عند تحمل الغموض هو الميل لإدراك مواقف معينة على أنها متناقضة أو مبهجة غير
متكتملة وتمثل مصدر للتهديد أو اللقلق) حيث وصف بودنر المواقف الغامضة في تعريفه
وأشار نورتون إلى استجابة اللقلق والتهديد كرد فعل للمواقف أو المثيرات الغامضة.

**personality traits**

يرى كمال الدسوقي (1989، 15) أن سمة الشخصية هي (استعداد أو خاصية
مستدام لشخص ما يصف ثباثه النسبي في السلوك الإفتعالي والمزاجي والاجتماعي
وهي سمة تخبر عن الفروق الشخصية )
ويعرف ربر (1985، 237) سمة الشخصية بأنها (صفة من صفات الشخص
يمكن استخدامها لتوضيح وتفسير الأس اثبات لسلوك الإنسان أو هي وصف بسيط
لأطوار السلوكي المميز للفرد) ويشير أحمد عبد الخالق (1983، 27) إلى أن السمة
(أو خصائص أو صفة ذات ذوات نسبية يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز
بعضهم عن بعض، أو أن هناك فروقاً فردية فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة
ولكن أن تكون كذلك جسدية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية).

ومن خلال التعريفات السابقة لمصطلح سمات الشخصية يرى الباحث أن سمات
الشخصية هي "طراز سلوكي تميزية مستدامة لحد ما، وخصائية مميزة لطبيعة الفرد يمكن
من خلالها أن نستخدم للتفرقة بينه وبين غيره من الأفراد، كما نستخدم السمة لتمييز
صفن من أصناف السمات المعقدة الخاصة بالأفراد سواء كانت سمات جسدية أو انفعالية
أو معرفية أو اجتماعية".

سمات الشخصية التي تناولتها الدراسة الحالية

المسيطرة

ويعرفها كمال الدسوقي (1987، 29، 121) بأنها (مستمر ذو قطبين يفترض أن
سلوك الفرد في علاقته بالآخرين يمكن أن يحدد موضعه في مكان ما فوق توزيع احتمالي
أحد طرفي السيطرة والطرف الآخر الخضوع، أو مستمر مستقل مع أقصى الميل
للسيطرة إلى أقصى اليمين للخضوع في مواقف علاقات التأثير).

ويعرفها أحمد عزت راجح (1987، 207، 204) بأنها (استقلال الفرد للظهور والتسلسل
في أكثر المواقف التي يتعرض لها) ويرى الباحث أن سمة السيطرة هي سمة شخصية
تبذل في سلوك الفرد الذي له دور نشط في الجماعة ويكون واثقاً من نفسه، حازماً في
علاقاته بالأفراد يميل إلى اتخاذ القرارات مستقل عن أراء الآخرين ولذلك يتفق الباحث
مع التعريف الذي ورد في مقياس البروfoil الشخصي للأشخاص الذين يتسمون بسمة
السيطرة حيث يذكر جابر عبد الحميد وشاد أبو حطب (هم الأفراد المسيطران لغويًا الذين
يتخذون دورًا نشطاً في الجماعة والواقعين من أنفسهم والجماعة المصنرين في علاقاتهم

Ascendancy
بالآخرين، والذين يميلون إلى اتخاذ القرارات مستقلين عن غيرهم، أما الذين يقومون بدور سلبي في الجماعة، والذين ينصون أكثر مما يتكلمون ومن لديهم نقص في الثقة بالذات، والذين يدعون الآخرين بأخذ دور القيادة، والذين يعمدون على الآخرين بشكل واضح في التماس النصيحة فإنهم في العادة لا يسمنون تلك السمة.

**المستندية**

يعرفها كمال الدوسقي (1988، 1265) بأنها تبدو في كون المرء ملبياً أو مجيباً، أو لديه التزام فيما يتصل بشخص آخر، أو شئ، أو تتنفيذ الفرد لإلفاته وواجباته والفرد المسؤول هو أهل للسؤال أو المحاسبة على شئ ما أو عرضة لأن ينظر إليه بهذه الاعتبار من وجهات نظر السن، أو الاستطاعة أو الأختلاف، أو المركز أو الحالة العقلية.


ويبرى الباحث أن سمة المسؤولية هي "سما شخصية تبدو في سلوك الفرد الذنـى يمكنه الاعتماد عليه، وكون لديه القدرة على الاستمرار في أي عمل يكلف به ويصبح مسؤولًا عنه ويثاب، ويصمم على أدائه"، وذا التعليم يتفق مع التعريف الذنـى ورد فـى مقياس البروفيل الشخصى للمتسمين بتلك السمة وهم الأفراد الذين يكردون على الاستمرار في أي عمل يكلفون به والذين يدلون على المسؤولية، أما غير المتسمين بسمة المسؤولية هم الأفراد العاجزون عن الاستمرار في العمل الذي لا يميلون إليه والذين يميلون إلى التقلب أو إلى عدم القيام بمسؤولياتهم.

ويتضح من خلال التعريفات السابقة لسما الاتزان الانفعالي أن "سلوك الفرد المتزن انفعالية يكون بعيدا عن القلق والتوتر العصبي ويتسم بالقدرة على تحمل المواقف الغامضة " كما يتفق الباحث مع تعريف جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب في مقياس البروفيل الشخصي للأشخاص المتزمين بسما الاتزان الانفعالي (بأنهم عادة بمنأى عن القلق والتوتر العصبي، ويتسم غير المتزمنين انفقيا بالقلق الشديد والحساسية الزائدة والعصبية، وعدم تحمل الإحباط).

- 21 -
الفصل الثاني
الفصل الثاني
الإطار النظري

هذا الفصل يتناول عرضاً مفصلاً للأساليب المعرفية من حيث المفهوم شّم
عرضاً تاريخياً مختصرًا يتناول تصنيفات الباحثين لتلك الأساليب وتعقيب الباحث
عليها .

كما اهتم هذا الفصل بعرض الخصائص المميزة للأساليب المعرفية والفرق
بينها وبين كل من الضوابط المعرفية ، الاستراتيجيات المعرفية التفاضولات
المعرفية ، الأنماط والقدرات العقلية .

وأخيراً عرض مفصل للأساليب المعرفيين موضوع الدراسة وهما أسلوب
الترؤى مقابل الاندفاع وأسلوب تحمل قمعه عدم تحمل الغضب وأعقب ذلك
عرض لمفهوم سمات الشخصية وارتباطها بالأساليب المعرفية بصفة عامة .
الأسلوب المعرفي:

مفهوم الأسلوب المعرفي يوحد ما بين المتغيرات المعرفية والمتغيرات الخاصة بسمات الشخصية أو أنه الجانب التكامل من الشخصية الذي يقوم بالربط بين الوظائف العقلية، وسمات الشخصية، ويقوم بالتأثير على صورة الذات لدى الفرد وعلى وجهة نظره تجاه العالم، وعلى أسلوب حياته كذلك.

(عبد الحليم محمود السيد وآخرون، ١٩٨٩، ١٠٩)

ومن ثم فهمكن من خلال الأساليب المعرفية دراسة جوانب الشخصية المختلفة سواء كانت قدرات عقلية أو سمات ومتغيرات شخصية أو جوانب الفاعلية تتعلق بمدى قدرة الفرد على التوافق عبر المواقف الحياتية المختلفة.

وقد قرر سانفورد (١٩٦٣) أن الاتجاه القوي في دراسة الشخصية ونحاه في أميركا هو التأكيد على المتغيرات المعرفية، ومحاولة تخصيص ثوابت للشخصية بإصلاحات المعرفة والإدراك، كما أشار إلى أن الأبحاث في هذا المجال تقدمت في اتجاهات عديدة و أن هذه الاتجاهات تركز على التحليل الارتباطي و调皮 وتنويره بسياق الأساليب المعرفية، كما قام ميسك وزملائه (١٩٦٢) بدراسة عملية لتحسين مقاييس الأساليب المعرفية وتحديد ارتباطها بالشخصية.

بداية الاهتمام بالأساليب المعرفية:

بدأ الاهتمام بدراسة العوامل الشخصية والاجتماعية في الإدراك في أبحاث المؤتمر السنوي لجمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٤٩ حيث اهتم علماء الإدراك والشخصية بربط الفروق الفردية بطريقة الإدراك، ومن ثم أصبحت نظرية الإدراك من خلال نظريات الشخصية لا بالاعتبار أن له دور في تحديد الفروق الفردية في القدرات والذكاء فحسب بل بالاعتبار أيضا وسيلة مهمة في تحديد الفروق المختلفة بين الأفراد في الأساليب المعرفية. (أدولف الشرقاوي، ١٩٨١، ٨٩)

وقد أشارت ناديه شريف (١٩٨٦) أن كليكن وتشيلزنجر (١٩٤٩) قد أكدما في مقالهم بعنوان (أين الفرد الذي يدرك في نظرية الإدراك؟) على ضرورة دراسة الإدراك من خلال بنية الشخصية، ومع تزايد
الاهتمام بظاهرة الفروق الفردية وتطوير نظرية التحليل النفسي أصبح ينظر لمفهوم الأساليب المعرفية على أنه مفهوم يتخطى الحدود التقليدية للتصورات النظرية للشخصية بحيث يمكن النظر للشخصية من خلال هذا المفهوم نظرة متكاملة تدخل فيها الجوانب المعرفية والانفعاليّة ومفهوم الذات وأساليب التكيف.


وأشار كل من رويز وفيرفون إلى أن البحث في الأساليب المعرفية قد تركز في ثلاث مؤسسات.


تصنيف الأساليب المعرفية

يمكن علماء النفس أمثال وتكوين Hulman وهلمعان Kogan وكوجان Witkin وصاحب مساهي Messick وغيرهم من تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد. وهم فهموا مواقف الحياة المختلفة والتي تعتبر أساساً يعتمد عليه بدرجة كبيرة من الدقة في التنبؤ بأنواع سلوك الأفراد. وقد افترض الممالكون بجميع أساليب سلوك تلك الأساليب المعرفية أن التعرف على الأساليب المعرفية والذي يعتبر أكثر تفضيلاً لدى صاحبه يساعد بطريقة أو بآخر في فهم آلوان السلوك الإنساني بصفة عامة.

(نادية شريف، 1982)

ويرى كوجان (1971) أن هناك ستة أساليب معرفية لها تطبيقات في حلق التعليم وأن هذه الأساليب هي: الاعتماد - الاستقلال، الخروجي - اللاندوري، التبسيط - التعقيد المعرفي، تحمل - عدم تحمل الغموض، اتساع الفئة وأسلوب تكوين المدركات.

ويمكن القول أن التصورات التي تناولت الأساليب المعرفية قد تعدت وكان نتيجة للكثير من الدراسات والبحث في مجال الأساليب المعرفية التي أنتجت عددًا كبيرًا من الأساليب المعرفية. تضمنت العديد من التكوينات التي تختلف أو تتشابه مع بعضها البعض وسياستهما الباحث هذه التصنيفات كما ذكرها الآخرين في محاولاتهم لتصنيف الأساليب المعرفية.


هناك العديد من تصنيفات الأسلوب المعرفي لدى الباحثين لذا يمكن عرض بعض التصنيفات المختلفة فيما يلي:

ذكر ماسون وميتروف (1973، 478) أن تششرمان قد صنف الأسلوب المعرفي إلى الأسلوب التالية:

1- النمط الحسابي

2- النمط الواقعي

3- النمط المثالى

4- النمط التفكيبي

5- نمط الرضا التام

6- نمط التدريسي

وأشار فؤاد أبو حطب (1983، 336) إلى أن توجد تصنيفات عديدة للأسلوب المعرفي منها:

1- التسامح مع الفوضى. النموذج في مقابل عدم التسامح مع الفوضى ويمثل في الميل إلى الاستقلال عند الجستولت في مقابل نقص هذا الميل عند براون (Brawen).

2- التسامح مع الخبرة الواقعة في مقابل عدم التسامح معها عند كلاين وزملاؤه (Klein et al).
3 - التسوية في مقابل الإبراز عند ألبروت وبوستمان وكلاين وغيرهم.
(Alport - Postman - Klein)

4 - المرونة في مقابل التصلب عند ويشر وجيلفورد.
(Weshter - Gilford)

5 - العقلية المنفتحة في مقابل العقلية المنغلقة عند روكيتش.
(Rokish)

6 - الأساليب التحليلية (الاستقلال عن المجال الإداري) في مقابل الأساليب الشمولية.
(Witkin, et al)

7 - الاعتماد على المجال الإداري عند وكن وزملائه.
(Pitegro)

8 - التكوين الشخصي البسيط في مقابل التكوين الشخصي المتعدد الأبعاد في نظرية كيلي.
(Keily)

9 - استراتيجية المسح في مقابل استراتيجية البداية عند برونو وزملائه.
(Prowenr, et al)

10 - الاستراتيجية الكلية في مقابل الاستراتيجية الجزئية لدى برونو وزملائه.
(Prowner, et al)

11 - الأساليب المتروية في مقابل الأساليب الاندفاعي والذات اقتراحه كاجان.
(Kagan)

وفي ضوء التصورات المختلفة التي تتواصل تصنيف الأساليب المعروفة فإن
(ألبروت الشرقاوي، 1992: 198، 200) أشار إلى أكثر هذه الأساليب استغدامًا والعروفة
على النحو التالي:

1- الإعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإداري

ويهم هذا الأساليب بالطريقة التي Field dependence vs. Independenc

يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أو أنه يتناول قدرة الفرد على
إدراكه لجذب من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، أو يتناول
قطرة الفرد على الإدراك التحليلي فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك
يخصع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلي) للمجال، أما أجزاء المجال فإن إدراكه لها يكون
مهمًا في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإداري أجزاء المجال في
صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له.
2- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي

Cognitive simplicity. Vs Cognitive Complexity

بالنقوش بين الأفراد في ميلهم لتحليل ما يحكم بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخصائص الاجتماعية، فالفرد الذي يتميز (بالتبسيط) المعرفي يتعرض مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما أنه يكون أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية، حيث يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات. ففي حين يتميز الفرد الذي يميل إلى (التعقيد) المعرفي يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، كما يستطيع أن يتعامل بشكل أفضل مع ما يدركه في شكل تكاملي.

Risk taking vs. Cautiousness

3- المخاطرة في مقابل الحذر

ويتناول هذا الأساليب مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، مما يجعل هذا الأساليب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بالثقة بالنفس، وتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون، يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة، عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر، فانهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحداج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة.

Impulsivity vs. Reflectivity

4- الاندفاع في مقابل التروي

ويرتبط هذا الأساليب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة والتعابر للمخاطرة فغالبا ما تكون استجابات المنفذيين غير صحيحة لعدم دقة تناول البديل المؤدي لحل الموقف، ففي حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البديل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.

Leveling vs. Sharping

5- التسوية في مقابل الإبراز

ويتناول هذا الأساليب النقوش بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتفاوت مثير ومجال المعرفة، ونجمها مع ما يوجد في الذاكرة من معلومات أو الإبقاء عليها منفصلة، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية عادة ما يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بذكاء، في
حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الإبزوبل بأنهم يكونون أقل عرضة للتشتت، وسهل
عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة.

7- تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية

Tolerance for Ambiguous or unrealistic Experience

ويرتبط هذا الأسلوب بمستوى القدرة الأثرج على تقبل ما يحيث بهم من متافضات
وما يتعرضون له من موضوعات وأفكار غامضة غير واضحة وفيرة مألوفة، حيث يستطيع
بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع، كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأفكار غير
الواقعية أو الغريبة عنهم، في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب.
ويضلون في تعاملهم ما هو مألوف وواقعي.

7- التمييز التصوري

Conceptual Differentiation

ويرتبط هذا الأسلوب بالفرق بين الأفراد في تصنيف أيجاد التشابه والاختلاف
المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها، كما يرتبط هذا الأسلوب بالطريقة التي يتبعها الفرد
في تكوينه للمفاهيم، حيث يعتمد بعض الأفراد على تكوينهم المفاهيم أو المدركات على
العلاقة الوظيفية بين المثيرات، بينما يعتمد البعض الآخر في تكوين المدركات والمفاهيم
على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرة للمثيرات والتعامل معها، وكذلك مجموعة ثالثة
من الأفراد يعتمدون في تكوين المدركات والمفاهيم على قدرتهم على استنبط معايير
العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها.

8- البأيرة في مقابل الفحص

Focusing vs. Scanning

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه، حيث يتميز
بعض الأفراد بالتركيز على عدد محدد من عناصر المجال (البأيرة)، في حين يتميز
بعض الآخر (الفحص) الواسع لعدد أكبر من عناصر المجال، بحيث يشتغل انتباههم
على قدر أبلى من المثيرات المحيطة بهم أو التي يتعرضون لها.

9- الإتطال في مقابل التقيد

Inclusiveness vs. Exclusiveness

ويرتبط هذا الأسلوب بالفرق بين الأفراد في تأثر إلى تصنيف المثيرات والواقفات
الحياة التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يصنوفون المثيرات والواقفات بطرق أكثر
شمولة كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة، بينما يميل
البعض الآخر إلى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصر النظر، كما أنهم لا يتحملون المواقف غير الواضحة التي تتميز بتعدد المثيرات.

10 - الضبط المنز في مقابل الضبط المقيد

ويربط هذا الأسلوب بالفرق Flexible Control vs. Constricted Control بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه والتفاعلات والتفاعلات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالمشتت بشكل مباشر مما يمكنهم من الاستجابة، في حين لا يستطيع البعض الآخر إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتفاعل والتفاعلات الموجودة بين المثيرات. وأشار خالد أحمد جلال (1997) إلى أن هايز وإلينسون (Hayes & Allinson, 1994) قدما تصنيفًا للأصاليب المعرفية يشمل اثني عشر وشأون:

1 - البازرة - المسح أو الفحص.
2 - الضبط المنز في مقابل الضبط المقيد.
3 - انسجام الفئة (الضيق - الواسع).
4 - الإدراك التحليلي في مقابل الإدراك غير التحليلي.
5 - التسوية - الإبراز.
6 - الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي.
7 - الإدراك - التروية.
8 - الخطر في مقابل الهجر.
9 - التبسيط - التعقيد المعرفي.
10 - إعادة البناء الآلي (الذاتي) حيث يوضح التفضيل للاستجابة على الصفات والخصائص الواضحة في مهام بسيطة مكررة في مقابل تفضيل الاستجابة على مهام إعادة البناء.
11 - التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعد.
12 - تحمل الخبرات غير الواقعية أو المألوفة.
13- الأسلوب البصري في مقابل الأسلوب اللحظي (Verballzer - Visualizer)
وهو يبحث إلى مدى يفضل الناس الاستراتيجيات اللحظية أو البصرية أثناء معالجة المعلومات.

14- الحسي الإدراكي والحدسي/ التنظيمي
Peeceptive-Receptive/Systematice-intuitive
والذي يقيس الميل إلى تمثيل واستيعاب المعلومات في مفاهيم أو مدركات تلك التي تم حفظها بطريقة سابقة (إدراكيه) في مقابل الميل إلى تمثيل واستيعاب المعلومات بطريقة خام (حساسية)، أما الميل إلى تطوير خطط متتابعة واضحة فيسامى التنظيمية في مقابل الميل إلى تطوير الأفكار بصورة أو بطريقة متحركة من المعلومات، والقلم من الأجزاء إلى الكليات قسمى بالحسد.

15- التسلسلي في مقابل الشمولي
Serialist - Holist

16- الإحساس في مقابل الحدس، والشعور في مقابل التفكير,
Sensing Vs intuition, Feeling Vs thinking

17- التجزئيين في مقابل الكليين
Lumpers – Splitters
حيث يتعامل التجزئيون مع الواقع عن طريق تقسيمه أو تجزئته إلى مكوناته وبالتالي يعتبروا تحليليين ويرجعون على المعلومات من خلال سلسله من الخطوات المحددة بوضوح أما الكليين فيفضلون النظر إلى الصورة الكبيرة أو الصورة العامة.

18- العيانى في مقابل المجرد، المنذفع أو النشط في مقابل المتروى فالعياشي يفضل التعامل مع الموضوعات الملموسة في مقابل المفاهيم النظرية المجردة، أما (المنذفع) فيمثل التفضيل للمشاركة المباشرة (النشاط) في مقابل الملاحظة المستقلة (التروى).

Innovative vs Adaptive

19- التكيف في مقابل التجديد

20- التحليلي الواقعى في مقابل التركيبى الخيالي.
Poetic Synthetic vs analytic literal
الأسلوب التركيبى الخيالي وهو الأسلوب الذي يرى فيه حل الموقف بصورة أكثر عمقاً وأكثر مرونة ويمثل التماثلات المجازية، بينما الأسلوب التحليلي الواقعى يقتصر الحل فيه على التماثلات الواقعية للموقف.
21- الاستدلال الحدسى أو النقطة المرجعية في مقابل الاستدلال المنطقي

حيث يتضمّن الاستدلال المنطقي تفضيل التناول

 المنظم للعينة الكافية من المعلومات المتاحة، في حين أن استدلال النقطة المرجعية

(الحداث) يتضمّن تفضيلات الاستدلال من حالة معينة معرفة.

22- الاستدلال في مقابل الحدس ، المنقطع أو النشط في مقابل المتُأمَل أو المتوي

(Reasoning / intuitive – Active / contemplative)

ويشير الاستدلال إلى تفضيل الفهم من خلال الوصول للبرهان والذي يتضمّن

رسماً الاستنباطات من المقدمات ، في مقابل الاستدلال الفوري بدون

استدلال (الحداث) أما بعد الآخر فيتضمّن تفضيل المشاركة المباشرة (النشاط) ، في

مقابل موازنة الأمور في العقل فيما هو محتمل أن يكون وهو أسلوب (النور).)

وقد أعد خالد أحمد جلال (1997 ، 93 ، 100) حصراً مختصراً لأغلب

الأساليب المعبرة تناولاً، ويتميز هذا الحصر بالتسنى الزمني لظهور الأسلوب المعبرة

بمختلف تصنيفاتها وجمع الباحث بين المسميات المتتالية لكل أسلوب على أساس أنها

تمثل أسلوب واحد، والتي تتشابه إلى حد كبير في قياس نفس الأسلوب، كما أشار

لباحث في كل تصنيف إلى أسماء الباحثين الذين اعتموا برئاسة هذا الأسلوب.

وهي التي عرضاً للتصنيفات المختلفة الخاصة بالأسلوب المعبرة كما تبدو من

خلال هذا الحصر.

1- الضبط المرن في مقابل الضبط المقيق. حيث أعمال مينجر (جاردم وزماليه 1959)

و(الآثارية القوية في مقابل الآثارية الضعيفة) (بروفورمان 1964) (الداخل أو الميل المعبرة)

(كالدين وزماليه 1967).

وتمثل هذه المسميات المختلفة للأسلوب المعبرة الضبط المرن في مقابل الضبط

المقيق، إلا أنها تتشابه إلى حد كبير في قياس نفس الأسلوب، فالفرد صاحب الضبط المقيق

يتسم بأنه أكثر حساسية تجاه الأشياء المحيطة أو المتناقضة، في حين أن الفرد صاحب

الضبط المرن يتكيف نسباً مع المواقف التي تتضمن منبهات متحولة أو متناقضة.
2- التسوية في مقابل الإبراز. (جاردنر وآخرون 1959) كلاين 1970 أو التمثيلي
(كلاين 1951). الأفراد الذين يميلون إلى (التسوية) يدركون الأشياء كما هي وفي هذه اللحظة في حين أن الأفراد الذين يميلون إلى (الإبراز) فهم يميلون إلى إدراك الأشياء من خلال المدركات الممتلئة المخزونة في الذاكرة. (حيث أفترض كلاين أن الأفراد أصحاب بعث الإبراز) يميلون لأن يكونوا ذوي حساسية زائدة لإدراك التفاصيل والاستجابة بإفراط للتفاصيل الدقيقة التي لا تكاد أن تدرك بالغير المبالغ فيها وحفظ المنبهات القريبة من الخلف أو فقد الهوية.

3- تحميل الخبرات غير الواقعية أو غير المألوفة (كلاين 1951 كلاين وآخرون 1962). ويشير هذا الأسّلوب إلى قبول الخبرات التي لا تتفق مع ما يعرفه الفرد والتي تكون غريبة وغير واقعة في مقابل رفض المألوف من هذه الخبرات.

4- التفضيل المجالي (وكن 1954) أو الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي أو التميز النفسي. ويشير إلى الطريقة التحليلية أو الشاملية في الإدراك، فهو يتضمن القدرة على إدراك الأشياء على أنها منفصلة عن أرضيتها، ويعكس أيضًا القدرة على التغلب على تأثير السياق المتضمن.

5- ضابط الفحص (ترانزجر 1954) (برونر وآخرون 1956) أو استراتيجية والإبهرة في مقابل الفحص. وهو يتضمن التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة عند حل المشكلات (يقصد بالإبهرة تركيز الانتباه على بعض أجزاء من المجال في مقابل الفحص الواسع لأجزاء المجال، ويوصف أصحاب (الفحص) أو المصح بحدة الانتباه وزيادة سعته.

6- أساليب التسامح مع الغموض في مقابل عدم التسامح مع الغموض (بران 1952).

7- أساليب الفراسة في مقابل الواقعية (كلاين 1951) أن الشخص صاحب الفراسة غالبًا ما تكون إدراكاته الحساسة حادة وخصوصة في النوايا التعبيرية والان kapsية حيث تبدو الأحداث متحركًا في مقابل الشخص الواقع الذي يرى الأشياء الواقعية الملموسة فقط كما هي.
8- أساليب الدفاع في مقابل التدوير (كجان 1967) (باوندر وكجان 1975) أو الإيقاع الايراني (بوش ودرويك 1975) يتسم الشخص الاندفاعي بالاستجابات السريعة وتباعاً لذلك فإن أخطائه تكون كثيرة، أما الشخص المتزامن فاستجاباته تكون بطيئة ولكن أخطائه قليلة.


ويشير التعبير المعرفي إلى الدورة التي يمتلكها الفرد في قدرة إدراكه للسلوك بطريقة متعددة الأبعاد ويتم التعبير بدرجة عالية الوضوح والقيم بين التكامل.

أما التبسيط المعرفي فيمثيل فيه الفرد إلى إدراك الواقع بطريقة أحادية القطع، ويتسم بدرجة منخفضة من التمييز والوضوح والتكتل.

10- أساليب مدى التكافؤ أو التميز المعرفي أو الإدراكي (جاردنر وشوابين 1967) أو (إحساس الفعل الضيق - الواسع) (بيتجرو 1980).

ويقصد به مدى تميز خبرة الفرد بالنسبة للشراكات والتفاوضات في مجال الإدراكي.

ويشير أيضاً إلى الفروق الفردية في تقدير التنوع في المواقف الإدراكي.

11- أساليب العقلية المتفقحة في مقابل العقلية المنتصفة (روكيش 1960).

تشير العقلية المتفقحة إلى تقدير الشخص للأفكار الجيدة في حل المشكلات، أم أعمليات المنصفة أو الشخص (الدوجماتي) فله قدرة أقل في حل المشكلة، عندما تتطابق لحلاً قدرة على التركيب.

12- التصنيف العلقي في مقابل التحليلي لكجان وموس وسجف 1963 حيث أن مفاهيم التصنيف الاستدلالية تتماشى الاستدلال عن المباني المجمعة معاً، وعلى العكس من ذلك مفاهيم التصنيف الشاملة قائمة على أساس العلاقة الهرمية بين المباني المجمعة معاً.

13- العيانية في مقابل التجريدية (كولب 1967، 1984) حيث أن الشخص العبائي يتعامل مع الموضوعات الملموسة في حين أن الشخص التجريدي يفضل التعامل مع الموضوعات النظرية المجردة، ويستخدم الشخص التجريدى معلومات أكثر واستراتيجيات أكثر عند حل المشكلات.
14- أسلوب التقسيم إلى فئات مستقلة (مسيس و كوجان 1963) ويشير هذا الأسلوب إلى الميل لتقسيم الأفكار في مهمة تصنيف الأشياء أو الموضوعات إلى فئات مستقلة.

15- أسلوب التفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي (جيلفورد، تشايد 1986) يحدث التفكير التقاربي حينما يتناول الفرد المعلومات التي تؤدي إلى حل مفرد للمشأة أما التفكير التباعدي فيحدث عندما يتمكن الفرد من الوصول إلى عدد من الحلول من نفس المعلومات التي في متناول يديه.

16- الأسلوب التسلسلي في مقابل الشمولي (باستك 1976) الفرد صاحب الأسلوب التسلسلي يعالج المعلومات بطريقة تدريجية (خطوة - خطوة) حيث يفضل تركيز الانتباه الضيق عند التركيز على الحقائق والتفاصيل أما الشخص صاحب الأسلوب الشمولي فيعتمد على التجهيز المتأنى للمعلومات ويتسم بالنظرية الشمولية الواسعة.


18- التصور في مقابل اللقطة (بايثو 1971) (زيتشاردن 1977) يشير إلى المدى الذي يفضل فيه الأفراد الاستراتيجيات التصويرية أو اللقطية عند معالجتهم للمعلومات.

19- التحليلي الواقعي في مقابل التركيبي الخيالي (كوجان 1982-1983) يعتمد أسلوب التحليلي الواقعي لدى الفرد عند حل المشكلات على عمل التشابة المغلق بين الموقع التقليدي أو الاقتران على الواقع فقط، في حين أن الأسلوب التركيبي الخيالي صاحبه يكون أكثر مرونة عند حل المشاكل ويتسم حله لها بالعمق (أي لا يقتصر على الواقع فقط).

20- استدلال النقطة المرجعية (الحแสง 1983) في مقابل الاستدلال المنطقي (دوس 1983) يتضمن الاستدلال المنطقي تفويض النموذج المنظم لكمية كافية من المعلومات أما الاستدلال (الحแสง) فيتضمن تفويضات الاستدلال من حالة معينة معروفة مسبقًا.
21 - الاستدلال في مقابل الحدس (هايز وآلينسون 1988)

يشير الاستدلال إلى تفضيل الفهم من خلال التوصل للبرهان من خلال رسم
الاستنباطات من المقدمات في مقابل الاستدلال الغوري بدون استدلال أي (الحدس).

22 - التجزئيون في مقابل الكلبين (كوهين 1967).

يعمل التجزئيون مع الواقع عن طريق تقسيمه إلى مكوناته ويفصلون على
المعلومات من خلال سلسلة من الخطوات المحددة أما الكلبين فيفضلون النظر إلى الصورة
العامة أو الشاملة.

23 - الحدس - الإحساس (مايزر وبروجز 1976)

الشعور - التفكير (سلوكون و هيليرجيل 1986)

يعكس أسلوب الإحساس - الحدس (الميل إلى جميع المعلومات أو (الإدراك)
فالإحساس يشير إلى ميل الفرد إلى الخبرات الواقعية له في مقابل المعاني الاستدلالية
والمعلومات الداخلية، أما أسلوب الشعور - التفكير فيشير إلى الميل إلى تقييم المعلومات
أو (الحكم) حيث التفضيل لاستخدام المنطق في التفكير في مقابل الانفعالات والقيم
الشخصية (الشعور).

24 - أسلوب الحس في مقابل الإدراكي.

والحس في مقابل التنظيمي (كين 1973) ، (ماكيتيني وكيتن 1974) بالنسبة للبعد
الأول الحس مقابل الإيرادي نجد أن الأسلوب الإيرادي (الإدراكي) وهو يقيس الميل إلى تمثيل
المعلومات في مفاهيم أو مدارك تم حفظها في الذكاء بطريقة سابقة ، في مقابل (الحس)
وهو الميل إلى استياب المعلومات بطريقة خام (حساسية) ، أما البعد الآخر (التنظيمي)
فيفشير إلى ميل الفرد إلى تطوير خطط متتابعة وواضحة في مقابل (الحس) وهو الميل
إلى تطوير خطط وأفكار متحررة من المعلومات والميل إلى القفز من الأجزاء إلى الكليات.

25 - أسلوب المخاطرة - الحذر (كوكان ووالش 1914)

يسمح الطريق أنه مخاطر حينما تكون احتمالات النجاح ضعيفة أما الشخص الحذر
فيقولون انتهاز الفرص عندما يكون احتمال النجاح كبيرا.
26- أسلوب الاستدلال التحليلي: في مقابل الاستدلال التوجيهي (هيرمان 1968)

يتم صاحب الاستدلال التحليلي بأنه يقوم باختزال المشكلة إلى مجموعة من
العلاقات السببية الأساسية ومن ثم يوجه كل جهده إلى اكتشاف هذه العلاقات، أما صاحب
الاستدلال التوجيهي فيؤدي على الحلول التي يمكن عملها في المشكلة الكلية ويستخدم نظام
البحث عن المتشابهات الشائعة في حل المشكلة بدلاً من استخدام العلاقات السببية الأساسية.

27- أسلوب اتخاذ القرار (المعقلائي - الحدسي - الاعتمادي) (مارين وأخرون 1978)

وهو يهتم بالدرجة التي يكون فيها الفرد مستنلاً عن اتخاذ القرار في مقابل رؤية
المسلوكة للخارج تجاه الأفراد أو القضاء والقدر أو بمدى استخدام الفرد للأساليب الاستراتيجيات
المنطقية في مقابل الانفعالية عند اتخاذ القرار، ويوقت أن الفرد صاحب الأسلوب المعقلائي
سيحقق تقدماً أسرع في اتخاذ القرار عن الفرد صاحب الأسلوب الحدسي أو الاعتمادي.

28- وجهة الضبط الداخلي - الخارجي (رونز 1904)

والمصوصد به إدراك الفرد لسلوكه وما ينتج عنه فالشخص صاحب وجهة الضبط
الداخلية يكون مصدر حكمه هو ذاته وقدراته أما الشخص صاحب وجهة الضبط الخارجية
فيؤثر سلوكه وما ينتج عنه إلى عوامل خارجية كالصدفة أو القضاء والقدر تتحكم فيه.

29- المرونة - التكيف (جبلورد)

حيث تشير (المرونة) إلى القدرة على رؤية الأمور بأكثر من ناحية في المواقف
المتعددة أما (التكيف) فيشير إلى النظر للأمور من خلال وجهة واحدة فقط.

30- أسلوب التعلم

الخبرة العينية في مقابل الإدراك المجرد، والملاحظة المتانية في مقابل التجربة
النشط (كولب 1976)، حيث يطور الفرد تفضيلات في مراحل مستقلة على أساس من
الخبرات السابقة والأهداف الحالية ويطلق على هذه التفضيلات اسم طرق التعلم.
(خالد أحمد جلال، 1997، 93 : 98)
ويتبين من العرض السابق لتصنيفات بعض الباحثين لأساليب المعرفية أن القد
تعددت هذه التصنيفات وبالرغم من هذا التعدد والاختلاف إلا أنه يمكن أن يتجمع في عدد
محدود من الأساليب المعرفية ينبغي تركيز الاهتمام بدراساتها وخاصة في البيئة المحلية.
ويمكن تلخيص التصنيفات المختلفة لأساليب المعرفية إلى التصنيفات التالية:

1-أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال الإدراكي.
2-أسلوب الدفاع في مقابل النروي.
3-أسلوب تحمل الغموض في مقابل عدم تحمل الغموض.
4-أسلوب التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي.
5-أسلوب البادر في مقابل الفحص.
6-أسلوب التسوية في مقابل الإبراز.
7-أسلوب التجريدية في مقابل العيانية.
8-أسلوب الانطلاق في مقابل التقيد.
9-أسلوب التماس التصور.

وقد أشار أدور الشرقاوي إلى أن هذه الأساليب أكثر استخداما وقد توالت الأبحاث
في البيئة المحلية متناولة أساليب الاعتماد - الاستقلال الإدراكي وتحمل - عدم تحمل
الغموض والبسيط - التعقيد المعرفي ومازال هناك العديد من الأساليب المعرفية التي
تتطلب الدراسة.
وبعد العرض السابق لتصنيفات الأساليب المعرفية يتناول الباحث أهم الخصائص المميزة لتلك الأساليب.

الخصائص المميزة لأساليب المعرفية:

1- تهم الأساليب المعرفية بشكل النشاط الممارس أكثر من اهتمامها بمحتوى ومقدار هذا النشاط، أي أنها تهتم بمعرفة الطريقة التي يدرك ويفكر ويحل بها الأفراد مشكلات ومواقع العالم المحيط بهم.

2- الأساليب المعرفية تعتبر أبعاد مستعرضة عبر كل أنواع السلوك البشري، ولذلك تعتبر من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، كما أنه من الممكن قياسها بوسائل غير فظية تساعد على تجنب كثير من المشكلات التي تثيرها الوسائل اللفظية. نظراً لاختلاف المستويات الثقافية للأفراد.

3- تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي، بمعنى أنها غير قابلة للتغيير والتعديل بسرعة في أثناء حياة الفرد، وهذا يجعل لها أهمية خاصة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسى على المدى الطويل.

4- تميز الأساليب المعرفية بأنها تشكل توزيع على متصلى يبدأ من أحد الأطراف وينتهى بالآخر. أي أنها (ثنائية القطبين) (Bipolar) وكل قطب له خصائصه وسماته وقيمتة في ظل شروط معينة ترتبط بطبيعة المهنة الاختيارية وأيضاً بالمتطلبات المعرفية للمهمة (Witkin et al, 1977, 16:15). وتكن وآخرون.

الفرق بين الأساليب المعرفية وكل من:

(الضغوط المعرفية والاستراتيجيات والتفضيلات المعرفية والأنماط والقدرات العقلية)

لاحظ الباحث اختلاف وجهات نظر الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية حول مصطلح الأساليب المعرفية، فمنهم من أطلق عليها الضغوط المعرفية مثل كلاين وجاردنر وآخرون، ومنهم من أطلق عليها الاستراتيجيات المعرفية حيث أشار ميسيك أنها وثيقة الصلة بالأساليب المعرفية وفرق بينها وبين الأساليب المعرفية، كما ظهر
مصطلح التفضيلات المعرفية في كتابة الباحثين في مجال الأساليب المعرفية، حيث أن تعريف الأساليب المعرفية لدى كاجان وموسم وسبيج يتضمن خاصية التفضيل، فيعبّرون أن الأساليب المعرفية هو الطريقة المفضلة لدى الفرد في تنظيم مدركاته، كما أن هيث من الباحثين الذين اهتموا بمصطلح التفضيل المعرفى، ويرى الباحث أن هناك أوّجيه تشابه واختلاف بين هذه المسميات وذلك سوف يعرض الباحث اختلاف وجهات نظر الباحثين حول هذه المسميات والطرق بينها، وكذلك الفروق بين الأساليب المعرفية والأمّام والقدرات العقلية.

بشكل عام في مقالات الدراسات المعرفية، تصور ميسيك للاختلافات في الأساليب المعرفية وكل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات والتفضيلات المعرفية، كما أن ميسيك قد حدد بعض الخصائص الرئيسية للأساليب المعرفية والتي تميزها عن القدرات العقلية.

أولاً : تصور ميسيك للضوابط المعرفية واختلافها عن الأساليب المعرفية

1- تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الضوابط تكون في أغلبها وحيدة القطب، وتهتم بشكل نسبي بوظائف مختصة في المجال السّدوى تناله، كما أنها تميّز في أغلبها بالقيم التوجهية والكمية، وذلك فهي أقرب إلى ما يسمى بالقدرات الإسلوبية، في حين تعتبر الأساليب المعرفية متميزة بالأبعاد ثنائية القطب Bipolar.

и

2- تمثل الضوابط المعرفية مجال مقارن نوعية مختصة في ذاتها، عكس ما تتميز به الأساليب المعرفية من كونها مستعترضة في الشخصية، وتغطي العديد من المجالات النفسية، سواء مجال القدرات العقلية أو المجال الاجتماعي، أو مجال دراسة الشخصية، ومن أمثلة هذه الضوابط الضابط المعرفة الآلية الضعيفة Strength vs. weakness automatization الضابط إلى تصنيف الأداء المهني لدى الأفراد بما يشبه نسبيا الأداء المتوقع في القدرة العامة، وقد أشار إليه الباحث مسبقا بما مدى المرونة والتكيف في التعامل مع المواقف المتناقضة والمتحفزة.
3- تعتبر الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة، فهي تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في شكل أنماط وظيفية مميزة للأفراد.

4- تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الضوابط تعتبر بمثابة متغيرات تنظيمية، حيث أنها أقل انتشاراً عبر المجالات النفسية المختلفة وبالتالي تحقق وظائف خاصة، في حين تنتشر الأساليب المعرفية عبر عدة مجالات نفسية مختلفة مما يجعلها أكثر اتساعاً.

5- تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية في نوع النشاط الممارس، أي أنهما يتساوى في بداية النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد، والcriptors الذي يمارس فيه هذا النشاط.

و الضوابط المعرفية تتشابه مع الأساليب المعرفية وقدرات الفرد، حيث أنها تشير إلى الاتصالات في طريقة أو شكل المعرفة والتي عادة ما تقيم Form of Cognitive إلى الأداء أو شكل المعنى، وهي أيضاً تعتبر من المتغيرات الضابطة Typical بواسطة مقاييس الأداء النطقي أو المنظمة، وهي تختلف عن الأساليب والقدرات المتاحة لدى الفرد فهي التي تكون (وظيفية - نوعية) نسبة وهي أيضاً (أحياناً) ما تكون أحادية القطع وموجهة القيم.


ثانياً: الاستراتيجيات المعرفية

فقد رأى ميسيك (1984) أنها عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية أو أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والذاكرة وتكوين وتنول المعلومات وحل المشكلات، ويستند على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل إلى المعرفة.
ويفرق ميسيك بين الاستراتيجية المعترفية والأسلوب المعترف به في الاستراتيجية هي التريث الشعور أو غير الشعورى للقرارات التي يتخذه الفرد حين يكون الفرد في موقف الاختيار بين عدة بدائل، مما يجعل الفرد يعد من الاستراتيجيات المستخدمة كوظيفة لاختلاف وتعتاد المواقف التي يتعرض لها، بينما يعبر الأسلوب المعترف به عن الاستراتيجية المعترف به لدى الفرد في تناوله للموضوعات التي يتعرض لها عبر أنواع كثيرة ومختلفة من المواقف دون اختيار أي أنهما مختلفان من حيث عمومية الوظيفة.

فالاستراتيجيات المعترف بها غالبًا ما تتقاسم مع خصائص المهام التي يقوم بها الفرد أو المواقف التي يتعرض لها، في حين أن الأسلوب المعترف به تتأثر نسبًا لفترات طويلة من حياة الفرد مما يجعله من الوسائل الهامة للتنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة في حين يمكن أن تتعرض الاستراتيجيات المعترف بها للتأثر بواسطة التدريب تحت شروط معينة.

(Cognitive preferences)

ثالثًا: التفضيلات المعترف بها

وقد ذكر أنور الشرقاوي 1992 أن هذا المصطلح قد ظهر في كتابات الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعترف بها مثل ميسيك 1984 والذي وصف الأساليب المعترف بها بأنها عبارة عن تفضيلات معترف بها، أو خصائص الطرق التي يفضله الفرد في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرض لها، مثل ذلك التفضيلات التأثيثية لتصنيفات الواسعة مقابل التصنيفات الضيقة للمثيرات.

ويشير أنور الشرقاوي إلى أن ميسيك يرى أن تعريف الأسلوب المعترف به لدى يتضمن خصائص التفضيل، حيث يعتبرون Sigal وموس Moss وناجان Kagan أن الأسلوب المعترف به هو الطرق المفضلة لدى الفرد في تنظيم مدركاته.

(أثر الشرقاوي 1992، 191)

وأشار أنور الشرقاوي إلى أن هيث (1964)، من أولى الباحثين الذين تعرضوا لمصطلح التفضيل المعترف به، حيث يؤكد على وجود أربعة أنماط معترف بها يفضل الفرد إحداها في إدراكه لمعلومات وهي:
1- نمط الاسترئاج، Recall Type، ويصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات على علاتها.

2- النمط النافذ، Critical Type، ويصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بتشككه في المعلومات من ناحية تمامها وكمالها وصدقها.

3- نمط المبادئ، Principle type، ويصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها تلقى الضوء على مبدأ أساسي أو علاقة ما.

4- نمط التطبيقات، Application Type، ويصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بقبوله للمعلومات لأنها ذات قيمة للاستخدام في محتوى اجتماعي أو معرفى معين عند إدراكه للمعلومات.

وبير أنواع الاقتراع أن هناك تداخلًا بين هذه الأنماط والأدوات المعرفية حيث يمكن الاعتقاد أن الأساليب المعرفية للفرد قد يؤثر على تفضيله للمتم معرفي معين عند إدراكه للمعلومات، كما أن التمتع المعرفي كما يرى هيث شوارت (1989) الزمن.

رابعا: الفروق بين الأساليب المعرفية والأنشطة

يختلف مفهوم الأساليب المعرفية واستخدامه كوسيلة لتحديد الفروق بين الأفراد في المجالات النفسية المختلفة عن نظريات الأنماط التي تركز على محاولة تحديد العلاقة بين السمات الجسمية والنفسية وتصنيف الأفراد وفقاً لإحداث هذه السمات الجسمية والنفسية وقد قام كريتشامر وشيلدون (Kretshmer & Sheldon) بتصنيف الأفراد إلى أربعة أنماط جسمية، إلا أن كريتشامر حاول إيجاد العلاقة بين أنماط الجسم وبين الجوانب المزاجية temperament المكافئة، حيث وجد أن المكتنزين يميلون إلى أن يكونوا اجتماعيين واقعيين، في حين أن النحيفين يميلون إلى أن يكونوا هادئين متحفظين ميالين للوحدة والانطوائي.

ويري جمال محمد علي (1987، 34: 1) أن أينش (Eysenk) قام بتطوير نظرية الأنماط عند كارل يونج (Yung) حيث تناول مفاهيم الاسترثة Extroversion و Inhibition الكف الذي أدى هذا التطور إلى ظهور فكرة نمطية للأنماط
الانطواء والانظر في عرض واسع في مقابل ذوي التفكير المثابرأ ذوي الذين لا يضلونهم العمل في وسط الجماعة.

وهناك بعض التشوبه بين نظريات الأداء والأداء المعترف بها باعتبارها أساليب التصنيف الأفراد . إلا أن هناك بعض الفروق بينهما التي ذكرها جمال محمد على وتمثل في الآتي:

تعتمد بعض نظريات الأداء في تصنيفها الأفراد على ارتباط الجوانب الجسمية بالجوانب المزاجية الشخصية ، في حين أن الدراسات والبحث المختلفة أظهرت وجود ارتباط ضعيف بين التكوين الجسمى والتكوين المزاجى.

وتت ואי بعض نظريات الأداء إلى طبيعة الشخصية كنتيجة للدراسات البيولوجية والمفاهيم العصبية ومفاهيم الكيمياء الحيوية مما يدل على اعتمادها على الخصائص الجسمية بصفة خاصة ، وعلى الرغم من أهمية الخصائص الجسمية إلا أن خواص الشخصية تشمل العلاقات بين الناس وأثار التنفيذ والتلتئم الاجتماعية والثقافية وكلها تلعب دورا هاما في تحديد خصائص وسمات الشخصية المختلفة.

كما أن التصنيف القائم وفقاً لأساليب المعترف بها يؤكد على أنه ليس تصنيفًا ثنائيًا للأفراد في أنماط متماثلة ، وإنما هو تصنيف يتوزع على متصلى بحيث يكون لكل قطب من الأسلوب المعترف به ظل شروط معينة ، كما أن هذا الترتيب المتصلى ليس إلا قطبيين لمقاييس واحد يبعد أحاده عن القطب الآخر في اتجاهين مختلفين بالنسبة لنقطة متوسطة ومن ثم فان ميسيك (1976) يرى أننا لم تكن قادرين بتحليل نتائج الأفراد على اختبارات ومقاييس الأساليب المعترف بها - عالميا - فإنه يمكن التوصل إلى لباعد وعوامل كثيرة .
خامساً: الأساليب المعرفية والقدرة

يرى ميسيك 1977، 1984، أن الأساليب المعرفية تهتم بطريقة وأسلوب المعرفة ويشكل النشاط الممارس أكثر من الاهتمام بإمكانيه، على خلاف القدرات التي تهدف في المعرفة وعملياتها ومستواها أي أنها تهتم بالإجابة على الأسئلة التالية:

أ- ما نوع العمليات التي يجب أن يتناولها ويستخدمها الفرد؟
ب- وآية عملية؟
ج- وتأتي شكل؟

وكلما زاد مستوى الفرد المهارة ودقته في الأداء الاختباري كلما زاد مقدار ما لدى الفرد من قدرة، والعكس صحيح والقدرات بذلك خلاف الأساليب المعرفية (Messick, 1976, 1984)


1- أن القدرات تعني بالمحتوى، وبمستوى الأداء (مثل استخدام اختبار الأداء الأقصى) في حين أن الأساليب المعرفية تهتم بالعمليات أو الطريقة (كيفية الأداء (مثل اختبارات الأداء النمطي) ، يعني أن المفاهيم القدرات يتضمن قياس المهارات في ظل الحد الأقصى للأداء مع التأكد على الدقة في الاستجابة، أما الأساليب المعرفية يتناول فيهم قياس الميلو في ضوء الأداء النموذجي ، كما يشير إلى طريقة أو كيفية التوصل إلى المعرفة.

2- أن القدرات أحادية القطب في حين أن الأساليب تتضمن التضاد وتكون ثنائية القطب، بحيث أن القدرات العقلية تبدأ من الأداء الأفقي حتى الأداء الأقصى كما أن القدرات العقلية إيجابية القيمة فالأطرف الأعلى فيها أفضل من الطرف الأقل، بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب مما يعني أنها تراجح من أقصى المدى إلى أقصى النقيض ولا يوجد لأيةِ القطبين أفضلية على الآخر بل تعتمد ملائمة كل قطب على طبيعة الموقف والمتطلبات المعرفية للمهام المتاحة.
3- أن القدرات ذات قيمة مباشرة (معنى أنه كلما زادت القدرة كلما كانت أفضل).
بينما الأساليب فتتضمن بعض القيم، بمعنى أن كل قطب له خصائص معينة.
وأشار خالد أحمد جلال (1987، 111) إلى أن هايز وألينسون قد ذكرا أيضاً أن القدرات تعتبر ذات قيمة موجهة. فالشخص الذي لديه قدرة أعلى يعتبر أفضل من الشخص صاحب القدرة الأقل، في حين أن الأساليب المعرفية تعتبر ذات قيمة فارقة. قيمة فارقة للفرد فكّ طرف منها يعني خصائص معينة تختلف عن خصائص الطرف الآخر.
4- أن القدرات قد تتغير عبر الزمن (مثل أن الفرد يستطيع تحسين قدرته بالتدريب).
في حين أن الفرد الذي يقف على بعد الأساليب يكون ثابتاً عبر الزمن.
5- أن القدرات تكون خاصة بوظيفة أو سيادة وحيدة في حين أن الأساليب تكون عامة أو شاملة (معنى أن القدرات العقلية محدودة الامتداد بالمقارنة بأساليب المعرفية حيث أن القدرات العقلية خاصة بوظيفة وحيدة أو مجال معين مثل القدرات اللغوية أو القدرات العلوية على عكس الأساليب المعرفية والتي تتصف بالعمومية والشمول حيث تتضح عبر مجالات القدرات وكذلك المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية).
بعد العرض السابق لاختلافات بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية والاستراتيجيات والتفصيحات المعرفية والأعمال والقدرات العقلية وجد الباحث أنه قد توحى هذه الفروق بشيء من التداخل إلا أن هناك عدة نقاط أساسية تتفق عليها وهي:
أن الأساليب المعرفية سمات عالية الرتبة، متضمنة في كثير من العمليات النفسية وتشير إلى طريقة أو كيفية التوصل إلى المعرفة، كما أن الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن الفروق الفردية في كثير من المتغيرات المعرفية والإبداعية، وأنها تنتشر عبر عدة مجالات نفسية مختلفة مما يجعلها أكثر اساساً من الضوابط والاستراتيجيات والتفصيحات المعرفية، كما أنها تعبر عن أسلوب وطريقة الفرد الأكثر تفضيلاً في تنظيم ما يراه وما يدركه ويذكره ويفكر فيه.
الأسلوب المعرفية المعني بها في البحث الحالي

لقد تناول الباحث الحالي دراسة أسلوبين من الأساليب المعرفية وهما أسلوب التروي - الاندفاع وأسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض، وسوف يتناول البحث كل منهما على حدة بالعرض والمناقشة.

Impulsive vs. Reflective Cognitve Style

أولاً: أسلوب التروي - الاندفاع

يعتبر كاجان (1964) أول من قدم وصفاً لبُعد التروي - الاندفاع، حيث يرى أنه يتصل بدرجة ميل الفرد للإسهام بسرعة أو ببطء وذلك عند مقارنة الدقة في مهام مشتملة على مواقف الشك وعدم اليقين. (Kagan & Rosman, 1964)

وقد أشار التصور العلمي الأول لمفهوم التروي - الاندفاع من سلسلة دراسات قامت بها (كاجان وآخرون 1964، كاجان 1965، كاجان 1966) لتصنيف الأساليب التحليلية في مقابل الأساليب غير التحليلية، وقد اقترح كاجان أهمية الفروق في الاتجاهات التحليلية وغير التحليلية واسترشاد كاجان عن طريق تقنيات مماثلة في الوصول إلى نتيجة هي، أن بعد التروي - الاندفاع يعتبر أحد المحددات الكثيرة للاتجاه التحليلي في مواجهة الاتجاه غير التحليلي، حيث وجد أن التحليل يرتبط مع الأسلوب الأكثر تماساً في المهام التصورية، في حين أن الاستجابة غير التحليلية قد ارتبطت مع الاستجابة الاندفاعية. (Bloor et al, 1974, 116)

كما عرف كل من كاجان وكوجان بعد التروي - الاندفاع بأنه (الدرجة التي يتأمل بها الفرد في صدق الحلف في حالة استجابة مشكوك فيها) ولذلك فإن بعد التروي - الاندفاع يحدث بواسطة السرعة والدقة التي يتوصل بها الفرد للحل الصحيح. (Kagan & Kogan, 1970, 1309)

فكم يقول كاجان وروزمان (1964) أن (الأفراد الذين يتلونون في اتخاذ القرارات في مواقف عدم التأكد يكونون متروبين بينما الأفراد ذو السرعة في اتخاذ القرارات في الظروف التي تتصف بعدم التأكد يكونون متعفرين). (1, 1964)

ويذكر مسار (1975) أن (التروي - الاندفاع يشير إلى الدرجة التي يقوم بها الشخص الدائلي الممكنة للحل في مواقف الاستجابة المرتفعة الغموض) فالأطفال المتأملون يأخذون وقتاً متصوراً بعناية مفترضين صحة الاستجابات المتباينة حتى يتأكدوا...
من أن واحدا منها صحيح تماما، أما الأطفال المندفعون من جهة أخرى فيختارون بسرعة مع اهتمام أقل للاختبارات. (Massari, 1975, 61: 67)

وقد سمى كاجان وروزمان اختبار تطابق الأشكال المألوفة (1964) وهو عبارة عن (Matching Familiar Figures Test) عمل مطالبة لنموذج مع عدد من البديل لإيجاد استجابة عدم التأكد واللاعبيين، وتم بناء هذا الاختبار لتصنيف الأفراد في ما يتعلق بأسلوبهم المعروف التردد - الاندفاع، وقد تم توظيف هذا الاختبار على أنه معيار لقياس بعد التردد - الاندفاع في عدد كبير من الأبحاث (Kagan & Rosman, 1964, 11: 37)


وإلى كاجان (1966) أن المندفعين يقرمون ويختارون بين فرض الموضوع بسرعة مع اعتبار لقليهم من الاحتمالات لذلك تكون دقات قليلا نسبيا، بينما يقرر ويختار المتركون ببطء مع اعتبار كثير من الاحتمالات، لذلك يتميزون بالتقدير الصحيح للموقف (Kagan, 1966, 17)

وبناء على ما سبق يتبنى الاختلاف في الأسلوب المعرفي التأم واندفاع في أن المتأمليين يصفون بأنهم أكثر تأني ودقة عن المندفعين الذين يتصرفون بالسرع وعدم الدقة كما يرى فؤاد أبو حطب (1986, 372) أن أسلوب التردد - الاندفاع يميز بين أولئك الذين يتاملون مدى المعقولية في الحل العديدة المفترضة في الوصول إلى حل في وفي بعض أولئك الذين يجبرون استجابة فورية لأول عرض أو حل بطريقة عاليا في الذهن بينما يذكر تيدمان (1989, 263) أن أسلوب التردد - الاندفاع يشير إلى الدرجة التي عندما يتامل الفرد في فحص فروده لحل مشكلة تحتوي على استجابة غير مؤكدة ويفس هذا الأسلوب في ظل التنافس بين أخطاء الموقف وكمون الاستجابة، كما وصف
المندفعين بالسرعة وعدم التكيف نسبيا، بينما المتأملين أبطأ وأدق نسبيا، كما يتصفون
بمزيد من التكيف وبالتالي فإن مدى التكيف قد يكون المحدد لأفضلية قطب على الآخر.

ولقد ذكر كاجان (1971،213) أن بعد الترور - الاندفاع كما قيس (MFFT) بالأداء في اختبار مطابقة الأشكال المألوفة بالأخلاقيات في مهمة حل المشاكلة ولهذا فهو يفترض أن الأطفال يتراوحون ويقومون بإجاباتهم وبالتالي ستكون
استجاباتهم أبطأ وأكثر دقة وإذا لم يتأين الأطفال فإجاباتهم سوف تكون أقل دقة بسبب
تقييمهم البسيط للإجابات التي تختار على بالهم.

وردى ميسير (1976،1026) أن الشخص "المتأمل" لا يقضى وقتاً أطول يقيم الفروض فقط ولكنه يجمع أيضا معلومات أكثر عن الأساس الذي يبني عليه
قرارته كما أنه يجمع تلك المعلومات بطريقة أكثر تنظيما من المندفع.

و ترى فاطمة حلمى (1986، 46) أن بعد الترور - الاندفاع يحدد بواسطة
السرعة والدقة التي يتوصل بها الفرد للحل الصحيح في المواقف التي تشتمل على
استجابات مشكوك في صحتها. كما يرى كاجان (1971) أن الدقة تتطلب سلبيا بواسطة
العدد الكلي للبدائل غير الصحيحة التي جرى اختيارها قبل التوصول للحل الصحيح، وتحديد
السرعة بواسطة وقت الاستجابة الذي استغرقه المفهوح ليقدم استجاباته الأولى سواء
كانت هذه الاستجابة صحيحة أم خاطئة (28،1971،212).

كما أكد كاجان وزملائه (1963) أن الاستجابة التحليلية تتطلب مزيدا من الوقت
للفحص والتدقيق في المثيرات وقد أجريا أربع دراسات متواجدة لاختبار العلاقة بين أساليب
الترور - الاندفاع والاستجابة التحليلية وكشفت النتائج عن وجود ارتباط بين الاستجابة
التحليلية والترور، فالأطفال التحليليون يميلون إلى تأجيل أحكامهم الإدراكية على عدد من
المهام المتنوعة التي عرضت عليهم من أجل الفحص والتدقيق، بينما يميل الأطفال غير
التحليليين إلى إصدار أحكام سريعة عن الأداء (100، 1963).

وقد صنف كاجان (1966) الأفراد إلى أربع مجموعات على أساس
السرعة والدقة

المؤلفون
المجموعة الأولى:
الأفراد الذين يكون لديهم وقت استجابة في اختبار مظاهرة الأشكال المألوفة (MFFT) أعلى من المتوسط للعينة، ولكنهم يكونون أقل من المتوسط في عدد الأخطاء (S/A) ويرمز لها بالرمز (S/low/Accurate). وسميت هذه المجموعة بـ (टेला मैट्रिकल) (Reflectives) وهي تشمل مجموعة المترونين.

المجموعة الثانية:
هم الذين يكونون تحت المتوسط عن العينة في أوقات الاستجابة، ويكونون أعلى من المتوسط في عدد الأخطاء، وتسمى هذه المجموعة (سرعة/مع عدم دقة) (F/I) ويرمز لها بالرمز (Fast/Inaccurate) المندفعين (Impulsives).

المجموعة الثالثة:
الذين تكون أوقات الاستجابة لديهم أعلى من المتوسط، وعدد أخطائهم أقل من المتوسط أيضا، وهذه المجموعة تسمى مجموعة (بطئ/مع عدم الدقة) (S/I) ويرمز لها بالرمز (Slow/Inaccurate).

المجموعة الرابعة (الأخيرة):
الذين يكونون ذو سرعة استجابة أقل من المتوسط، وعدد أخطائهم أقل من المتوسط أيضا وتمتى هذه المجموعة (سرعة/مع دقة) (A/F) ويرمز لها بالرمز (Accurate/Fast).

وقد اعتبر كاجان (1966) أن المجموعتين الأولى والثانية تمثلان تقريبا (80%) عادة من حجم أي عينة عشوائية، بينما تمثل المجموعة الثالثة والرابعة أيضا تقريبا (20%) الباقية من حجم العينة العشوائية (Kagan 1966).

تفسير التروي، من الانتقاد:
ذكر فيكتور وآخرون (1985, 1986) أن هناك تفسيرات مختلفة لتلكين بعد التروي، الانتقاد في رأى كاجان، وذلك أن مفهوم التروي، الانتقاد Kagan
خاص ومقيد تماما بالظروف المعرفية ذات الاستجابة المرتفعة للغاية، وذلك كما ينعكس على اختيار معايير الأشكال المألوفة، والرأي الآخر ينظر إلى تكوين الترورى - الاندفاع من منظور أوسع كما ينعكس في السلوكي اليومى (أو ما يمكن أن نسميه الاندفاع السلوكي).


وقد حدد كاجان (17، 1966) خطوات حل المشكلات المرتبطة بالاندفاع - الترورى في خمسة مراحل: -

المرحلة الأولى: تتمثل في استيعاب المشكلة.

المرحلة الثانية: تتمثل في اختيار الفروع المفضلة التي تمثل طريقة الوصول إلى حل للمشكلة.

المرحلة الثالثة: هي التحقق من الفروع.

المرحلة الرابعة: تتمثل في تقييم صدق الموقف للوصول إلى المرحلة الثالثة.

المرحلة الخامسة: تتمثل في القرار المتعلق بالموقف، ويتخى الاندفاع - الترورى في المرحلتين الثلاثة والخامسة أي في الوقت الذي يستغرق الفرد لاختيار الفروع ذهنيًا وما يترتب على ذلك من اتخاذ القرار المناسب.
ديناميات بعد التروي - الاندفاع


كما يرى أيضاً كاجان وكوجان أن الطفل الذي مر بخبرته تؤكد باستمرار على تجنب الخاطئ سوف يلقى قبول الكبار وبالتالي تقييمه ذائياً إيجابياً فيما يتعلق بكسب السلوك غير الملام، كما أن الطفل ذو الخبرة التي أكتسب على النجاح (بمعنى أنه يتقدم للسير بنجاح والصعود بنجاح أو التحدث بنجاح) سوف يعرف كراش مدبر ويوكون كفوؤً فيما يتعلق بالنجاح في مهمة صعبة تتعلق بالإنتاج العقلي فضلاً عن كسب السلوكي غير الملام. وهذا الطفل الذي مارس خبرة مكافحة على النجاح فقد يقدم نموذجاً غير واقعياً لمستوى من الكفاءة مطلق يستحسن ويتقبل من الرشد، ولذلك يجد الطفل صعوبة في العمل.

ويتفق غالباً كا يخفف القلق في التفكير في "انا قد لا أكون كفؤاً". (Kagan & Kogan, 1970, 1313)

بينما يرى بيترز و بيرنفيلد (1983) أن أساليب الاندفاع ينتج من طفل يحاول الهروب من موقف حل المشكلة من خلال الاستجابة السريعة ومن خلال الإزعاج، بينما أساليب التروي قد ارتبط مع التركيز وبنزل الجهود الأكبر والتحدي المباشر للمشكلة ومحاولة البحث عن الحل الملام. (Peters & Beinfield, 1983, 81)

ما يوضح لنا أن بعد التروي - الاندفاع هو محققة لمجموعة عوامل دينامية مشتركة يمكن أن تحصرها باختصار في الخوف من الوقوع في الخطأ أو توقع الخطأ أو القلق.
علاقة أساليب التروي - الاندفاع بمراحل النمو

أظهرت الدراسات العرضية والطويلة التي أجريت على بعد التروي - الاندفاع
لمعرفة درجة نموه أن الأطفال يصبحون أكثر تروي بطريقة آيلة مع تقدم العمر.
كما أظهرت دراسات عديدة أن العلاقة السالبة بين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء
في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة تصبح أكثر ارتفاعاً مع تقدم العمر حيث تكون
هذه العلاقة أقل قوة في عمراً ما قبل المدرسة عنده أطفال عمر المدرسة، فقد
أظهرت بعض الدراسات أن متوسط الارتباط لدى كل عينات المفحوصين المتأهلة في عمراً
خمس سنوات أو أقل يكون (0-6) في حين أن الارتباط يكون (0-5) لدى عينات
فترة المدرسة (بلاوك، 1974) وتيرة (فاطمة حمّى: 1988) أن زيادة زمن الاستجابة
في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة يصبح مرتبطاً بأخطاء أقل بعد دخول المدرسة فقط
وقد يرجع ذلك إلى أن الطفل الصغير لا يدرك أهمية التاجيل في حل المشكلة.
(فاطمة حمّى: 1988، 42)
ويشير البعض إلى أن أطفال ما قبل المدرسة عادة ما يكون اهتمامهم بالبحث أكثر
من اهتمامهم بالاختبار نفسه، فقد لاحظ (ناندي: 1968) أثناء تطبيق بعض الامتحانات على
أطفال مدارس الحضانة أن هؤلاء الأطفال كانوا أكثر إثارة في أنشطة أخرى لا تتصل
بموضوع الاختبار مثل الحديث مع الباحث أو الاهتمام بالأطفال الآخرين.
(Messer, 1976, 1024)
عمومية بعد التروي - الاندفاع

يؤكد كاجان (1965) على عمومية بعد التروي - الاندفاع حيث ذكر في قولة (أن
الميل للتروي في الفروض المختلفة يتم تتبعه خلال المهام التي تكون بدائل الاستجابة
فيها معتدلة مثلما في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة، ولكن أيضاً نرى تعليمًا بعد
التروي - الاندفاع في الاختبارات التي يطلب من الطفل أن ينتج فيها بذاته الخاصة به).
وقد استنتج ميسيس (1976, 1030) أن عمومية مفهوم التروي - الاندفاع يظل متوسط القوة خلال صور مختلفة من اختبار مضاهاة الأشكال
المألوفة كما أنها تمثل أيضاً للاختبارات التي تحتوي على مطالب ودورية متغير عن
اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة.
ثبات بعد الترموى - الاندفاع

يرى كاجان وكوجان (1970) أن بعد الترموى - الاندفاع يعتبر خاصية ثابتة، ولكن قد يتغير بالنمو حيث أن الأطفال عندما ينموون يصبحون تدريجيا أكثر تأليفا، حيث يزداد كمون استجاباتهم وتنافق أخطائهم في اختبار ضماحة الأشكال المألوفة.

(Kagan & Kogan, 1970, 1273)

فقد قام كاجان (1965) بدراسة ثبات بعد الترموى - الاندفاع حيث قام في دراسته الأولى بتطبيق اختبار ضماحة الأشكال المألوفة فردية على (41) طفلاً من البنين والبنات في الصفين الثالث والرابع، وبعد عام من التطبيق الأول تم تطبيق نسخة ملتفة اختيافاً بسيطاً من اختبار ضماحة الأشكال المألوفة وقد وجد أن الارتباطات بين وقت الاستجابة في التطبيق الأول والتطبيق الثاني كانت مرتفعة لدى كل من البنين والبنات في كل من الصفوف وكان متوسط الارتباط (0.61).

وفي الدراسة الثانية لحساب ثبات بعد الترموى - الاندفاع وقد اشتملت على (20) طفل تم تطبيق اختبار ضماحة الأشكال المألوفة عليهم في الصف الأول المدرسة وبعد سنة تم إعطائهم نفس الاختبار السابق وهم في بداية الصف الثاني.

وقد استنتج كاجان في هذه الدراسة أن الارتباطات بين زمن الاستجابة في التطبيق الأول وزمان الاستجابة في التطبيق الثاني كانت (0.48) لدى البنين و (0.52) لدى البنات.

(Kagan, 1965, 133:161)


كما وجد سالكند (237, 1980, 237) أن الأخطاء تنافقت حتى عمر (10) سنوات ثم تثبت بعد ذلك في حين أن الكمون يزداد حتى عمر (10) سنوات، وبعد ذلك يتناقص مما يعجنا نلاحظ أن الميل للترموى أو الاندفاع في الاستجابة لحل مشكلة ذات استجابة مشكوك فيها يكون ميلاً ثابتاً نسبياً فيما بين الأطفال صغار السن لفترة.
قصيرة من الوقت، ويتضح لنا أن هناك تناقص في عدد الأخطاء وتباطؤ في كمـون الاستجابة كلما تقدم العمر.

وبعد هذا العرض للأسلوب المعرفي التروي - الانداع من خلال أبحاث المختلفة فقد تبين أن مفهوم التروي - الانداع خاص بالواقف مرتفعة الغموض وأنه يختلف عن الأدبية السلوكية، وأن أسلوب التروي - الانداع يرتبط ببعض الديناميات النفسية كالقلق والخوف من ارتكاب الأخطاء، وأن الأطفال يصبحون أكثر ترويا مع تقدم العمر.

وبعد أن تناول الباحث أسلوب التروي - الانداع ينتقل إلى أسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض في عرض توضيحي من حيث المقصود من تحمل - عدم تحمل الغموض والمظاهر الدالة على الموقف الغامض، والبعد الديني في أسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض.
ثانيا: أسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض

Tolerance - Intolerance of Ambiguity

المقصود من تحمل الغموض

فقد حاول نورتون (1975) الحصول على تعريف محدد لـ تحمل الغموض. فقام بتحليل محتوى الكتابات التي تتناولت مصطلح الغموض من عام 1933 إلى عام 1970 وأظهر هذا التحليل أن هناك (125) استخداما لمصطلح الغموض تم تصنيفهم إلى (8) فئات توضح المصطلح بالغموض بالإضافة إلى النسبة المئوية لاستخدام كل فئة كالآتي:

1- المعاني المتعددة

تعتبر المثيرات غامضة عندما يكون لها على الأقل معاني سواء كان الفرد مدركًا أو غير مدرك لتعدد هذه المعاني ويصرف النظر عن كونها واضحة أو غير واضحة (نسبة الاستخدام 28%).

2- مجهدة - غير مكتملة - مجزأة

تعتبر المثيرات غامضة إذا كانت أجزاء من الكل غير موجودة مثل الصور غير المكتملة والأشكال المجزأة (نسبة الاستخدام 18%).

3- احتمالية

تعتبر المثيرات غامضة إذا أمكن تحليلها على أنها (غير مؤكدة) (نسبة الاستخدام 2%).

4- غير منتظمة (غير محددة البنية)

تعتبر المثيرات غامضة عندما يكون تنظيمها أو تنظيم جزء منها غير واضح (نسبة الاستخدام 1%).

5- نقص في المعلومات

يعتبر الموقف الذي لا يوجد به معلومات أو به قليل من المعلومات موقف غامض (نسبة الاستخدام 9%).

6- غير مؤكد

الغموض يتعامل مع حالة العقل عند الابتكر ولهذا المعنى فـان الغموض يعتبر نتيجة الموقف أو الحدث أو التفاعل (نسبة الاستخدام 9%).
- 58 -

غير متسقة أو متناقضة أو متضادة:

Contraries – Contradiction – Inconsistencies

أو مثير أو مجموعة من المثيرات تكون نتيجة معلومات متناقضة تعتبر غامضة
(نسبة الاستخدام 8 %).

Unclear:

أحيانا يستخدم الغموض كمرادف لكلمة عدم الوضوح (نسبة الاستخدام 1 %).

وهناك بعض المظاهر التي تدل على غموض الموقف ويمكن استنتاجها فيما أشار
إليه نورتون فيما يتصلى بالموقف الغامض.

المظاهر الدالة على الغموض في الموقف عند نورتون

أولا: درجات الغموض في المثيرات يمكن تحديدها بطرقتين الأولى هي التغير في
درجة انتظام المثيرات أو بناء المثيرات الفيزيقية، والثانية هي التنوع في التفسيرات
أو الاستجابات لهذا المثير من قبل المدرک.

ثانيا: نقص الوضوح أو نقص الانتظام أو عدم الثبات أو عدم الاختلاف أو عدم
التمييز ليس شرطا ضروريا بالرغم من أنه ربما يكون ضرطا كافيا لوصف الشيء على أنه
غمض.

ثالثا: الفرد ليس في حاجة لأن يرى الغموض في المثيرات ليدرك أنه غامضة.
فالناس أحيانا لا يرون أن الصورة غامضة أو غير كاملة أو غير متناقضة أو نقصاتها
المعلومات أو الوضوح. وقد أوضح الباحثون أن الصورة ربما تكون غامضة لأنها أنتجت
استجابات متعددة عبر مجموعات من الناس. (Norton: 608: 1975, )

دينامية تحميل – عدم تحمل الغموض

يفترض الباحث أن هناك علاقة بين البناء الدينامي لشخصية الفرد واسلوبه
المعرفي تحمل - عدم تحمل الغموض، وتتمثل تلك العلاقة في (القلق) الناتج عن التعرض
للمواقف الغامضة أو المواقف غير المألوفة للفرد حيث يعتبر هارنجلون وزملاؤه
(1978, 243) أن عدم تحمل الغموض رد فعل تحويضي ديناميكي
لدى الأفراد الذين يتصوفون بضعف الأنا ويأتي رد الفعل هذا كاستجابة للقلق في المواقف
الغامضة أو المواقف المعقدة، والتي لا يمكن معالجتها أو التعامل معها بالطرق المألوفة.
ولذلك يرى الباحث أن القلق يرتبط بالأسلوب المعرفى - عدم تحمل الغموض حيث أكثت بعض الدراسات العلاقة ما بين القلق وتحمل الغموض كما كشفت عن ذلك دراسة كاشور ودان (1980).

ومع ذلك، كما يشير هارنجرتون وزملاؤه (1978) إلى ما افترضته فرانكل 1949 حيث افترض أن الأطفال المتسمين بالقلق في المواقف الغامضة يتبعون كيفية تجنب القلق الناتج عن هذا الغموض عن طريق الابتعاد أو تجنب المواقف الغامضة بسرعة، وقصر اهتمامهم على عناصر قليلة نسباً بالمجالات المعقدة.

(Harrington et al., 1978, 242)

ويذكر عبد الستار إبراهيم (1979) أن القلق من الظواهر السلوكية المرتبطة بأسلوب النفور من الغموض وقد أكدت تجارب ما فيت (1953) أن الأشخاص في مواقع التعصب يظهرون ميلًا أكبر للقلق غير الناضج، وأن هذا الأسلوب يعتبر أسلوباً أساسياً في تجنب الصراعات التي تواجه الشخص في مواقف التهديد فالشخص في المواقف الاجتماعية الغامضة لا يرى الناس إلا في أقطابهم المتطرفة، وهو في هذا يرفع درجة إحساسه بالأمان، فعندما يكون العالم أبيض أو أسود فإنه يمكن للشخص أن يضع تميزاته وقراراته بسهولة دون أن يواجه خطراً قلق الوقوع في الأخطاء.

(عبد الستار إبراهيم، 1979، 111)

وقد افترض بودنر (1962, 29:30) في دراسته أن الأفراد غير المتحملين للغموض سوف يميلون إلى أن يكونوا أكثر تمسكاً بالتقليد عن غيرهم من متحملين الغموض وقد أكدت نتائج هذه الدراسة صحة هذا الفرض، حيث كشفت النتائج عن معاملات ارتباط دالة بين عدم تحمل الغموض وكل من (الميل لوصف الذات على أنها تقليدية أكثر من أنها غير تقليدية، مع الحذر أكثر من الجسارة، ومع العادي "عدم التمييز" أكثر من التفرد) كما أشارت النتائج إلى أن المرتبطين في المعتقدات الدينية كانوا أكثر نفوذاً من الغموض عن المنخفضين في معتقداتهم الدينية، وأن القبول غير الصارم للمعتقدات يميل إلى اختصار كمية الغموض المدروك، فالدوجماتية حول معتقدات الفرد قد كشفت عن ارتباط موجب مع النفور من الغموض، كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين النفور من الغموض والتسليمية.
إذا كان الباحث قد تناول بالعرض والتحليـل - من خلال العرض السابق - الأساليب المعرفية التيواني وتحمل الغضب، فإن الصورة سوف تكتمل إذا تناول بالعرض أيضاً موضوع الشخصية وسماتها وعلاقاتها بالأساليب المعرفية.

ثالثاً: الشخصية

موضوع الشخصية من الموضوعات المهمة في علم النفس، وهو موضوع يختص به أحد فروعه، والواقع أن دراسة الشخصية ليس أمراً هيناً ولكن يكتنفه الصعوبات والمصاعب لتعدد وجهات نظر الباحثين واختلاف مناطقهم النظرية والدبلـل على ذلك أن أحمد عزت راجج يرى (1987) أن الشخصية هي (كل صفة تميز الشخص عن غيره من الناس تؤلف جزءاً من شخصيته، فذكاؤه، وقدرته الخاصة وثقافته وعاداته ونوع تفكيره وآرائه ومعتقداته وفكرته عن نفسه من مقومات شخصيته، كذلك مزاجه ومدى ثباته الفعلي ومستوى طموحه وما يحمله في أعماق نفسه من مخاوف ورغبات، وما ينتمي به من صفات اجتماعية وخلقية كالتعاون أو التسامح أو السيطرة، هذا كله بالإضافة إلى ما ينتمي به من صفات جسمية كالقوة والجمال ورشاقة الحركات، وحدة الحواس).

وذلك يعرف الشخصية بأنها: "جملة الصفات الجسمانية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميز الشخص عن غيره تميزاً واضحاً".

(أحمد عزت راجج، 1987، ص 408)

ويذكر هولو وليندزى (Hall & Lindzey) في المؤلف الذي ترجمه فرج أحمد فرج، وآخرون أن شخصية الفرد تمكننا من التنبؤ بما سوف يفعله الشخص في موقع معين وعلى ذلك فإن هدف البحوث النفسية في الشخصية هو تحديد قواعد تتعلق بما سوف يفعله الأفراد المختلفون في جميع أشكال المواقف الاجتماعية والبيئية العامة، أن الشخصية تتعلق بشكل سلوك الفرد سواء كان سلوكاً صريحاً أو خفياً، وشخصية الفرد تتمثل في أقوى الاطباع التي يحتلها في الآخرين وأبرزها وبنشكا يمكن القول أن الشخص له (شخصية عدوانية) أو (شخصية مستكينة) أو (شخصية مختيفة)، في كل حالة من هذه الحالات يختار الملاحظ صفة أو خصائص مميزة أشد التمييز للمفهـوض.
ويفترض أنها جزء مهم من الانطباع الكلي يخلفه في الآخرين وتتبع شخصيته بهذه الكلمة أو الصفة." (1971، 46) 

ويعرف أيضًا الشخصية بأنها "المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية لدى الكائن ونظرا لأنها تتحدد بالوراثة والبيئة فإنها تبتعد وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي لأربعة قطاعات رئيسية تتنظم فيها تلك الأنماط السلوكية وهي القطاع المعرفى (الذكاء)، القطاع الاغراضي (الخلق)، القطاع الوجداني (المزاوج)، القطاع البدني (التكوين). "

أحمد عزت راجح، 1970، 490

كما يعرف عادل الأشول الشخصية بأنها (مجمع الأنشطة التي يمكن إكتشافها عن طريق الملاحظة الفعلية للسلوك لفترة كافية يقدر الإمكان، وأن الشخصية ما هي إلا النتاج النهائي لأنظمة عاداتنا، وطريقتنا في دراسة الشخصية هي عمل وتصميم جزء قليل من شناشيل الفرد المتقدمة باستمرار، وأن الشخصية ما هي إلا تأويل أو تفسير نظرى مشتق من جميع الأنماط السلوكية لشخص ما). (عادل الأشول، 1978، 96)

مفهوم السمة في علم النفس

السمة لها العلامة المميزة، وهي في علم النفس صفة ثابتة تتميز الفرد عن غيره، فهي بهذا المعنى الشامل تضم المميزات الحسية والحركية والعقلية الوجدانية والاجتماعية، أي أنها تضم الذكاء والقدرات والإتجاهات والموس وابلات، ويميز أجسامنا بين السمة والقدرة، فالقدرة هي ما يستطيع الفرد أداءه والسمة أساليب المميز في الأداء أو كيفية استجابة، ويعرف أحمد عزت راجح السمة بأنها (استعداد دينامي ملحوظ ثابت

نسبيا إلى نوع معين من السلوك، أي يبدو أنه في عدد كبير من المواقف المختلفة).

أحمد عزت راجح: 1987، 460

ويعرف جيلفورد السمة بأنها (أي جانب يمكن تمييزه ود رو دووم نسيبي على أساسه يختلف الفرد عن غيره، ويتفل هذا التعريف مع ما ذكره أحمد عبد الخالق حيث يعرف السمة بأنها (أي خصائص أو خصائص أو صفات ذات دوام نسيبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض، أو أن هناك فرقاً فريداً فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون جسمية أو معرفة أو اقتصادية أو متعلقة بمواقف اجتماعية). (أحمد عبد الخالق، 1983، 67)
أما كاتيل فيعرف السمة على أنها ( مجموعة رود الأفعال أو الاستجابات التي تربطها نوع من الوحدة التي تسهم لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد ومعالجتها بالطريقة ذاتها في معظم الأحوال، والسما عندئذ كذلك جانب ثابت نقبيا من خصائص الشخصية، وهي بعد عاملي يستخرج بواسطة التحليل العامي للاحتمالات).

(سيد محمد غنيم، 1976، 372)

وسمات الشخصية لا عد لها ولا حصر، وقد صنفها أحمد عزت راجح تصنيفًً

عملية يسهل دراستها رغم تداخل بعضها مع البعض كالآتى:

1- سمات جسمية: الصحة والجمال والقامة وسلامة الحواس وسرعة الحركة أو بطوتها، والمظهر العام للشخص والبنية القوية أو الضعيفة.

2- سمات عقلية أو معرفية: الذكاء، القدرة التقليدية والمعرفة العامة.

3- سمات وجدانية وفعالية: الحالة المزاجية، الاستقرار الإنسانية، ضبط النفس، سرعة الإثارة، الاندفاعية، القلق، العدوان، الشعور بالذنب.

4- سمات دافعية: كالرغبات والميول والاتجاهات والعواطف والمعتقدات والقيم ومنها ما هو شعور، أو غير شعور.

5- سمات اجتماعية: الحساسية للمشكلات الاجتماعية، الابتعاد في النشاط الاجتماعي، موقف الفرد من السلطة والقيم الاجتماعية، الميال إلى السيطرة أو الخضوع، التعاون، المسألة أو العدوان، الانتقاء الذاتي أو الاعتماد على الغير، وكذلك السمات الخلقية كالصدق أو الكذب، الأمانة، الخداع.

ويطرق فؤاد أبو حطب (1983) بين السمات العقلية والسمات الوجدانية من حيث الأداء حين يشير إلى أن السمات المعرفية والسمات الحركية يشملها جميعا مقهوم Maximum Performance أكثر عمومية هو ما يسمى كرونباك الأداء الأقصى ويقصد به أن يؤدي الفرد أفضل أداء ممكن قد استطاعته، أما (السمات الوجدانية) فيشملها مانا.
يسميه كرونيك ي أيضًا الأداء المميز في المفهوم بالفعل وطريقة أداءه وليس ما يستطيع أداؤه، (فؤاد أبو حطب، 1983) ويُقصده به ما يؤديه التمييز بين المسماة وبين الاتجاه والعادة والعاطفة.

يرى أحمد عبد الخالق (1983) أن البور (Alport) فرق بين المسماة والاتجاه حيث يرى أن الاتجاه يشير إلى موضوع معين (سياسي - اقتصادي - ديني) أما المسماة فهي أكثر عمومية من الاتجاه، وتشير إلى مستوى أرقى من التكامل، كما أن الاتجاه في العادة ثانوي، مع أو ضد، مفضل أو مكره ولكن المسماة ليست كذلك، كما يذكر البور أيضًا أن "المسماة " من وجهة نظره هي المفهوم الأساسي في دراسات الشخصية، أما " الاتجاه " فهو الموضوع الأساسي في علم النفس الاجتماعي، كما يرى أن " العاطفة " تقع بين المسماة والاتجاه.

أما العادة فتستخدم معْهوم ضيق على أنها من الميل المحدد ولذلك فالمسماة أكثر عمومية من العادة، وتتكون المسماة في أحد جوانبها على الأقل من خلال تكامل مجموعة من العادات التفوقية التي لها دلالة تكيفية عامة بالنسبة للفرد، ولكن العادات لا تتكامل تلقائيا بل عندما يتوفر لدى الشخص صورة أو مفهوم عالم من نوع معين يؤدي إلى تكوين المسماة. فعلى سبيل أرقى من التنظيم، كما ينظر إلى المسماة على أنها عادة من نوع أرقى.

ويشير أحمد عبد الخالق (1983) إلى ثلاث حقائق تتكدب بها مسلمة وجود المسماة: أولا: إن سمات الأفراد لها درجة مرتفعة من الاستقلالية، فأن الشخص يكشف عن الاستجابات المتعددة نفسها خلال عدد كبير من المواقف المتباينة. ثانيا: أنه يمكن أن نجد اختلافا بين الناس في الدرجة أو في كمية هذا السلوكي الخاص بأي سماة.

ثالثا: إن شخصيات الأفراد نوع من الاستقرار، فإن الشخص الذي يحصل على درجة معينة (على أحد المقاييس) هذا العام فيحصل في العادة على درجة قريبة منها في العام التالي، كما يرى أحمد عبد الخالق أن نظر إلى سمات الشخصية بوصفها نوعا من العادات العامة التي يمكن أن تستدعي عدد كبير من المواقف وأن ننظر إلى الشخصية على ضوء المسماة بأل أن نصف الاختلافات الجوهرية في السلوك بطريقة إقتصادية.

(أحمد محمد عبد الخالق، 1983)
علاقة الأساليب المعرفية بسمات الشخصية

يمكن القول أن الأساليب المعرفية يمثل بعداً مهماً من الأبعاد الأساسية للشخصية وطالما أن أبعاد الشخصية المختلفة تتكامل في سياق واحد لتكون شخصية مترسقة، فلا بد من دراسة أبعاد الشخصية هذه في علاقتها بعضها البعض وببعض الأشياء، حيث أن سمات الشخصية ذات دور مهم في تميز الفرد عن غيره من الأفراد، فلا بد إذا من التعرف على العلاقة ما بين السمات الشخصية للفرد وأسلوبه المعرفى كأبعاد للشخصية حيث أن الأساليب المعرفية كما ترى نادية شريف (1982) يمكن أن يساعد في التعرف على بقاء السمات والخصائص الشخصية للفرد، والتي تسبح أثارها في تفاعله مع المواقف المختلفة وتؤدي ذلك إلى ما ذكره ميسكيك (1973) من أن المظاهر الأساليبية المعرفية (أبعاد الأساليب المعرفية) تعكس أبعاد الشخصية التي تظهر عبر المجالات الوجدانية، الاجتماعية، الشخصية والمعرفية.

كما يرى عبد الجليل محمود (1989) أن مفهوم الأساليب المعرفية يوجد ما بين المتغيرات المعرفية والمتغيرات الخاصة بسمات الشخصية وأن الجوانب النمطية من الشخصية الذي يقوم بربط بين الوظائف العقلية وسمات الشخصية. ويقوم بالتأثير على صورة الذات لدى الفرد وعلى وجهة نظره تجاه العالم. وعلى أساليب حياته كنافذ، وقد أمكن من خلال الأساليب المعرفية دراسة جوانب الشخصية المختلفة سواء كانت جوانب تربوية أو مهنية أو جوانب اجتماعية أو قدرات عقلية أو سمات شخصية، حيث تتناول دراسات عديدة رابحة بين الأساليب المعرفية والمتحفقات الأخرى من معرفة عقلية أو غيرها من سمات وخصائص الشخصية ومجالات تربوية عديدة.

وقد تمكّن أنور الشرقاوي (1995) من تصنيف البحوث العربية التي تناولت علاقة الأساليب المعرفية بالمجالات النفسية والتربيوية المختلفة وأتضح من هذا التصنيف وجود علاقة دالة بين الأساليب المعرفية وبعض سمات الشخصية.

الذي كان محور اهتمام بعض الباحثين، كما أمتد هذا الاهتمام لدى الباحثين العرب إلى الاختبارات والمقاييس التي تستخدم في قياس الأساليب المعرفية المختلفة.

علاقة أساليب الدراسة بسمات الشخصية


وبعد العراض السابق الذي تناول مفهوم الأساليب المعرفية وتصنيفاتها المختلفة، وخصوصاً سمات الشخصية وخاصة بسمات الشخصية بوجه عام سوف ينقل الباحث إلى عرض الدراسات السابقة في الفصل القادم والتي توصل لها من خلال حصره للعديد من التجارب السكولكنية، وذلك أولاً في صورة جدول مختصر يوضح اسم الباحث وعنوان الدراسة وعينة الدراسة وأهم النتائج التي توصل إليها في دراسته ثم يليه عرض آخر بصورة أكثر تفصيلًا يمكن الرجوع إليه.
الفصل الثالث
الفصل الثالث
الدراسات السابقة

استخدم الباحث في هذا الفصل طريقتين في عرض الدراسات السابقة.
الطريقة الأولى تمثلت في إعداد جدول تضمن اسم الباحث وعنوان بحثه وأهم
النتائج التي توصل إليها. والطريقة الثانية تمثلت في استعراض مفصل لهذه
الدراسات بدأها الباحث بالدراسات العربية ثم الدراسات الأجنبية ثم أعقب ذلك
عرضًا لوجهة نظر الباحث في هذه الدراسات.
| جدول مختصر للدراسات السابقة
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>أولًا : الدراسات السابقة التي تتناول العلاقة بين أساليب التدريب - الاندفاع وسمات الشخصية</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>أهم النتائج</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>1. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين عدد الأخطاء والاندفاع في التعليم.</td>
</tr>
<tr>
<td>2. توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين مكون الاستجابة والاستقلالية وواجهة الضغط الخارجي.</td>
</tr>
<tr>
<td>3. توجد فروق دالة إحصائياً بين المتدفعين والمتملئين وفقاً لعدد الأخطاء وذات الإنتاجية، في الاندفاع في التعليم لصالح المتدفعين.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>عبد الهادي السيد</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>المشتركة لسدى</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>المتفقين والمتعارضون</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>تمازج</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الانغماس</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الانغماس</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الانغماس</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الانغماس</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الانغماس</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>عبد العال عبزة</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>** الأساليب المعاقنة**</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>وتراشدها ببعض متغيرات الشخصية</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الاجتماعية</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الاجتماعية</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الاجتماعية</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الاجتماعية</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الاجتماعية</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>فازوق عبد الفتاح</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>الاندفاع - التأمل</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الاندفاع - التأمل</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الاندفاع - التأمل</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>الاندفاع - التأمل</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>ريتشارد وستيفن</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>العلاقة بين الأساليب المعاقنة</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>العلاقة بين الأساليب المعاقنة</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>العلاقة بين الأساليب المعاقنة</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>العلاقة بين الأساليب المعاقنة</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>اسم الباحث</td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>الارتباط الشخصية المختلفة من طابع الجامعة مع مقياس الإحساسية بLineStyle:� in the first column.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. لا يوجد فرق دالة إحصائيا بين المتتمسرين والمتفوقين على مقياس الإفلاسية الذي يشمل ثماني سمات للمشاعر.</td>
</tr>
<tr>
<td>2. لا يوجد فرق دالة إحصائيا بين المتتمسرين والمتفوقين مع مقياس الإفلاسية السابق بين المتتمسرين والمتفوقين.</td>
</tr>
<tr>
<td>3. لا يوجد فرق دالة إحصائيا بين المتتمسرين والمتفوقين على مقياس التمتع المستمر في الدراسة ما عدا سمة من صفات حلال التناسق للчки (النية، التحقيق)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدراسة الفرعية للدراسة الأولى</th>
<th>الدراسة الفرعية للدراسة الثانية</th>
<th>الدراسة الفرعية للدراسة الثالثة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>عدم وجود فرق دالة إحصائيا بين المتتمسرين والمتفوقين على مقياس الإفلاسية الذي يشمل ثماني سمات للمشاعر.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عدم تأثير ما توجد في الدراسة الأولى بينما ليست نتائج هذه الدراسة ما تكشف عنه الدراسة الثانية.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>جلو وأخرون</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(48) طالبة</td>
</tr>
<tr>
<td>(48) طالب</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>العلاقة المعرفة والتفضيلية الجاذبية للإفلاسية المعرفة</th>
<th>مقاسات بين مقياس كاجنür بين الإفلاسية ومعيار الج liệtك للإفلاسية.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>تطبيق اختبار التمتع - الإفلاسية بين الدرجات على المقياسات الأربعة (الإنترناشنال، الإفلاسية، الإفلاسية، الكذب).</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
# أهم النتائج

1. توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتأملين والمتنفسين في استجابات الجزم والاندفاع نسبًا للطلاب المتأملين، بينما تزيد استجابات الطلاب المنفسين استجابات الطلاب المتأملين للإ涅ان واللوم إلى السلطة أكثر من المتأملين.
2. أ덕ت الدراسة أن الطلاب المنفسين لديهم ميل للاندفاع والاندفاع أكثر بلطا وأكثر قاعليًا، كما أن تناولهم للمشكلات الاجتماعية يتناسب بالتدفق والمباشرة وذلك بعكس المتأملين حيث لم يلاحظ فرقا سبيلاً وتناول المشكلات بطريقة سلبية.

<table>
<thead>
<tr>
<th>اسم الباحث</th>
<th>العنوان الدراسة</th>
<th>الوحدة</th>
<th>الغاية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>بيتز وبرينغيلد</td>
<td>التأمل والاندفاع والبراهين الاجتماعية</td>
<td>(86)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>اسم الباحث</th>
<th>العنوان الدراسة</th>
<th>الوحدة</th>
<th>الغاية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>بوش ودوينك</td>
<td>الاندفاع في الاعتقاد الحسي للمعرفة بين الصف والآباء وأدوارهم لخصائص المهام</td>
<td>(55)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين أساليب عبور - عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية**

1. استقلال الأساليب المعرفية حمل - عدم تحمل الغموض عن سمات الشخصية (الثقة، الاندفاعية، التواضع، النقص، الالتزام، الابتكار الاجتماعي، المصداقية، النضج، نقص الطاقة، الثبات الاجتماعي، عصبية الأنساب / الانفراز / الثورة / التطلع والاندماج بالذات).

<table>
<thead>
<tr>
<th>اسم الباحث</th>
<th>العنوان الدراسة</th>
<th>الوحدة</th>
<th>الغاية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>عبد العال عجوة</td>
<td>الأساليب المعرفية</td>
<td>(151)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. هناك علاقة دالة بين الأساليب المعرفية حمل - عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية (الثقة، الاندفاعية، التواضع، النقص، الالتزام، الابتكار الاجتماعي، المصداقية، النضج، نقص الطاقة، الثبات الاجتماعي، عصبية الأنساب / الانفراز / الثورة / التطلع والاندماج بالذات).

<table>
<thead>
<tr>
<th>اسم الباحث</th>
<th>العنوان الدراسة</th>
<th>الوحدة</th>
<th>الغاية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>عبد الحق اللبيب</td>
<td>تحمل المواد واللغة وعلاقاتها ببعض المتغيرات الشخصية</td>
<td>(168)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>اسم الباحث</th>
<th>العنوان الدراسة</th>
<th>الوحدة</th>
<th>الغاية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>جون مالفتني</td>
<td>التحسس الاجتماعي وتحمل الغموض</td>
<td>(13)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدورات على مقياس التحسس الاجتماعي وتحمل الغموض، مما أشارت النتائج أن الأفراد ذو الدورات المرتفعة على مقياس تحمل الغموض كانوا أقل في سمة التحسس.

<table>
<thead>
<tr>
<th>اسم الباحث</th>
<th>العنوان الدراسة</th>
<th>الوحدة</th>
<th>الغاية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>كاروثر وباندي</td>
<td>الجنس واللغة وعدم تحمل الغموض</td>
<td>(16)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. هناك ارتباط بين العقلة وتحمل - عدم تحمل الغموض حيث أن الأفراد الأكثر ثقافة كانوا أقل تحملًا للغموض بعكس الأفراد الأقل ثقافة كانوا أكثر تحملًا للغموض.

<table>
<thead>
<tr>
<th>اسم الباحث</th>
<th>العنوان الدراسة</th>
<th>الوحدة</th>
<th>الغاية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>جون راي</td>
<td>التسلط والتحمل</td>
<td>(14)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. هناك ارتباط بين تحمل الغموض والدرجات على مقياس التسلط، مما أظهر النتائج أن المنظمين أكثر تحملًا للغموض عن غير المنظمين.

<table>
<thead>
<tr>
<th>اسم الباحث</th>
<th>العنوان الدراسة</th>
<th>الوحدة</th>
<th>الغاية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>هاري جونسن</td>
<td>عدم تحمل الغموض عند أطفال مافقسة</td>
<td>(57)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. الأطفال غير المتفوقين للغموض يتسمون بأنهم أكثر ثقافة، أقل ملوك، أقل تآلف بالنفس، أقل قدرة في التعبير عن أنفسهم، ضيقوا الأفق، أقل تآلفًا مع البالغين، أقل في الإجاز الشخصي.
<table>
<thead>
<tr>
<th>ملاحظات النتائج</th>
<th>عناوين الدراسة</th>
<th>اسم الباحث</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. وجود ارتباط دال إحصائياً بين التصب ويبين الفحوصات على مقياس تحمل- عدم تحمل الفحوص.</td>
<td>مقياس تحمل الفحوص من طالبة الجامعات</td>
<td>نورتون</td>
</tr>
<tr>
<td>2. يوجد ارتباط موجب بين التصب الاجتماعي وعدم تحمل الفحوص.</td>
<td>بعض ارتباطات شخصية بالعدم تحمل الطالبات</td>
<td>سينها</td>
</tr>
<tr>
<td>3. يوجد علاقة دالة إحصائياً بين الفحوصات على اختبار تحمل عدم تحمل الفحوص بين الفحوصات على مقياس الجامعي.</td>
<td>مقياس ونسل لتحمل الفحوص</td>
<td>أريش</td>
</tr>
<tr>
<td>4. يوجد ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الفحوصات على مقياس بوينر لتحمل الفحوص، والفحوصات على أساليب التسلسلية والمثالية والخوض للأولين.</td>
<td>عدم تحمل الفحوص كمثير في الشخصية الجامعية</td>
<td>بوينر</td>
</tr>
<tr>
<td>5. يوجد علاقة دالة إحصائياً بين الفحوصات على مقياس تحمل الفحوصات</td>
<td>الدقة في مقياس تحمل الفحوصات سنة 33</td>
<td>كيني ويجنبرج</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ثالثاً: الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في كاسور واليد – الاندفاع وتحمل – عدم تحمل الفحوص

1. يوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات على بعد التروي – الاندفاع لصالح البنات. | تقنين اختيار تزاوج الأطفال الملونة بالثنائية | حمدى الفراوى |

2. لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في بعد النزول والاندفاع من حيث الزمن. | الأخطاء وراء الاستجابة والإختلاف بين الجنسين في الأساليب المعنوي للأطفال في المدرسة | لويس وآخرون |

3. يوجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في بعدي التروي – الاندفاع لصالح البنين. | المتحكم اللغوي لنواعات السلوك | ميشكاب وجودماني |

4. لا يوجد فروق دالة بين البنين والبنات في التروي – الاندفاع. | الاعتقادات بين الأطفال المحترمين والمتدفعين | أدامز |

5. لا يوجد علاقة ما بين الجنس وتحمل – عدم تحمل الفحوص | الجنس والقلق – وتحمل الفحوص | مالطا و (16) طالبة.
أولاً: يمكن حصر الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الأساليب المعرفية التروي - الاندفاع وسمات الشخصية فيما يلي: 

دراسة نادية السعيد (1990)

وهي بعنوان (بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية وعلاقتها بالاندفاع - التروي لدى طلاب الجامعة) حيث تناولت الباحثة الأساليب المعرفية التروي - الاندفاع في علاقة ببعض متغيرات الشخصية وهي: وجهة الضبط - الوحدة النفسية - الاستقلال الانبساط - الاندفاع في التعبير - سمة الفقير).

وقد تكونت عينة الدراسة من 150 طالب من طلاب جامعة المنصورة، وطبقت الباحثة عليهم اختبار (م-zA (الأشكال المألوفة لقياس بعد التروي - الاندفاع وكمل من مقياس الوحدة النفسية - مقياس الاستقلال - مقياس الانبساط - الانطواء - مقياس الاندفاع في التعبير - مقياس موضع الضبط و اختبار سمة الفقير).

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية عند مستوى (0.05) بين عدد الأخطاء كما تحدد باختبار مقياس الأشكال المألوفة والاندفاع في التعبير كما وجدت علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين كمون الاستجابة وجهة الضبط الخارجي والاستقلال، فقد أشارت نتائج الدراسة أن (المتآمرين) يتميزون بالاستقلال وجهة الضبط لديهم خارجية، بينما يميز (المتوهجين) بالاندفاع في التعبير، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المتدفعين والمتآمرين وفقاً لبعد الأخطاء زمن كمون الاستجابة في الاندفاع في التعبير لصالح المتدفعين.

دراسة عبد الهادي السيد عبده (1989 ب)

وهي بعنوان (المثابرة لدى المنفذيين والمترؤين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) الصف الأول الإعدادي.

تكونت عينة الدراسة من (58) تحديداً و (11) تلقيذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، طبق عليهم اختبار (م-zA (الأشكال المألوفة) لقياس أساليب التروي - الاندفاع، كما استخدم الباحث مقياس (المثابرة) بهدف دراسة العلاقة بين سمة المثابرة والأسلوب المعرفي التروي - الاندفاع.
وبعد تطبيق الأدوات تم تصنيف عينة الدراسة إلى (5) متمايلين، (16) متدفعين
وقد حددت النتائج الدراسة عن أن المتابعة ترتبط ارتباطا سلبيا بالإدفاع، بينما ترتبط ارتباطا موجبا بعد التوفر. كما كانت النتائج أن الدراسة أن التلاميذ (الذكور المتآمليين) هم أكثر متابعة من التلاميذ المتقدعين وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما دلت النتائج على أن التلاميذ من الذكور المتآمليين هم أكثر متابعة من التلاميذ الإناث المتقدعين وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بينما كانت التلاميذ المتقدمين أكثر متابعة من التلاميذ المتقدعين وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

دراسة عبد العال حماد عجوة (1989)

وهي بعنوان (الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية) دراسة عماليه حيث تكونت عينة الدراسة من (151) طالب الجامعة، بهدف دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من القدرات العقلية وبعض سمات الشخصية.

وتناولت الدراسة سمات الشخصية التالية (الثقة - الاندفاعية - النظام - قصد الاستمرار - التوافق الاجتماعي - التمرد - النشاط - نقص الطاقة - الثبات الاعتقالي - الخصوبة - الانبساط / الإطواء - الذكورة / الأنوثة - التعاطف - التركز كومري) (Komry)

وقد استخدم الباحث مقياس كومري لقياس تأثير بيئة التعلم على المعرفة معروفة لدراسة الأساليب المعرفية ومثابرة بعضها بالبعض الآخر وعلاقتها بالقدرات العقلية وبعض سمات الشخصية.

والأسلوب المعرفي التي تتناولها الباحث هي:

1- أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال الادراكي.
2- أسلوب التوفر - الإدفاع.
3- أسلوب تحمل - عدم تحمل الغضب.
4- أسلوب التبسيط - التقيد المعرفي.
5- أسلوب اتساع الفئة.
6- أسلوب تكوين المدركات.
وقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

1- أسلوب التأمل - الاندفاع مستقل عن سمات الشخصية.

2- أسلوب تحلل - عدم تحمل الغموض مستقل عن سمات الشخصية.

دراسة فاروق عبد الفتاح (1987)

وهي بعنوان (علاقة التحكم الداخلي - الخارجي بـ لنوع الاتجاه - الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة)

حيث تناول البحث دراسة العلاقة بين وجهة الضغط والأسلوب المعري التأمل - الاندفاع والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة.

وقد استخدم الباحث اختبار تزويج الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعري التأمل - الاندفاع، واشتملت عينة الدراسة على (120) طالب وطالبة جامعية الزقاقية، وكشفت نتائج الدراسة أنه كلما ارتفعت الدرجات في اختبار مركز التحكم أو وجهة الضغط، ينخفض زمن الاستجابة في اختبار الأسلوب المعري التأمل - الاندفاع، حيث أن ذوي التحكم الداخلي يرون أنفسهم مسئولين عن نتائج سلوكهم واستجاباتهم، لذلك لا يقبلون أول فرصة لحل المشكلة، ولكنهم يتأملون الموقف ونتائجه وبدائله ويغيرون قبل أن يصادروا أحكامهم، وإن ذوى التحكم أو الضغط الخارجي الذين يعتمدون على الصفة والحب لا يترددون ولا يتأملون بـ بالتدافعون في إصدار أحكامهم دون مبادلة بالنتائج، ولذلك لاحظ الباحث أن ذوى التحكم الداخلي يستغرقون وقتا أطول بالمقارنة بذوى التحكم الخارجي وكشفت نتائج الدراسة أن ذوى الضغط الخارجي يقعون في عدد أكبر من الأخطاء بالمقارنة بذوى التحكم الداخلي، كما بينت النتائج وجود علاقة ثابتة بين وجهة الضغط ومتوسط زمن الاستجابة في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لدى الطلاب. حيث أشار الباحث أن (نوات الضغط الخارجي) يستغرقون وقتا أطول حتى حل المشكلات لأنهن يندفعن ولا يبالين بالناتج، أما (نوات الضغط الداخلي) يتوافقون أمام المشكلات ويستغرقون وقتا أطول بالمقارنة بذوي التحكم الخارجي، ولم تكشف النتائج عن وجود علاقة بين (موضع الضغط) وعدد الأخطاء لدى الطلاب.
دراسة ريتشارد ، ستيفن (1997) :

وهي بعنوان (العلاقة بين الأساليب المعرفية وشخصية الطلاب التربويين)

قام الباحث بتلك الدراسة بهدف اكتشاف العلاقة بين الأساليب المعرفية وسمات شخصيات الطلاب من خلال قياس شخصية ، حيث تألفت عينة الدراسة من (104) طالب تربوي بمتوسط عمر من 16 - 18 سنة . وطبق الباحث عليهم استبان شخصية قياس الادفاعية (الانطواء - الصبابية - المغامرة - العاطفية - حالة وسمة القلق) ، ووجد الباحث تفاعلاً بين الأساليب المعرفية على متغيرات الشخصية التي تم قياسها ، وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة دالة ما بين الادفاعية المعرفية والصجابية والذهنية .

دراسة واينر وكونور (1986) :

وهي بعنوان (دور الدفاعية في الاندفاع المعرفى) وقد حاولت هذه الدراسة التعرف على الاندفاع المعرفى كوظيفة الدفاعية (Defensiveness) من (56) تلميذًا و(44) تلميذة بالصف الرابع الابتدائي بمتوسط عمر زمني قدره (1,7) سنوات ، وقد طبق الباحث فردياً صورة من اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، كما استخدم الباحث مقياس الدفاعية للأطفال (Defensiveness scale) بالإضافة إلى مقياس القلق (قائمة الأحلام) عند الأطفال ، وقد تم تطبيق مقياس الدفاعية والقلق في مجموعات كل مجموعات مكونة من عشرة أطفال ، وقام الباحث باستبعاد الأطفال المتأثرين من التحليل الإحصائي ، وكمتوسط درجات المدفوعين على مقياس (الدفاعية) (16,1) و على مقياس القلق (16,74) وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين (الدفاعية) و (الاندفاع المعرفى) للبنين وكانت قيمة الارتباط (0,42) ، بينما وجد الباحث أن العلاقة بين الدفاعية والاندفاع المعرفى لدى البنات كانت غير دالة إحصائيًا (0,13) كما وجد أن زمن كمون الاستجابة قد ارتبط مع الميل للدفاعية بدالة إحصائية (0,13) ، بينما المترابط الأخطاء بالدالة إحصائية مع الميل للدفاعية .

كما دلت النتائج على وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الاندفاع المعرفى ودرجات الأطفال على مقياس القلق (القلق) وذلك بالنسبة للبنات (0,22) وقد ارتبطت درجات البنات على مقياس القلق بزمن كمون الاستجابة (0,88) بالأخطاء (0,9) وجميع الارتباطات
كانت دالة إحصاءً، كما كشفت نتائج الدراسة أيضًا عن العلاقة بين القلق والاندفاع المعرفي وذلك بالنسبة للبنين عندما تم استبعد مقياس الدفاعية إحصائياً.

دراسة دافيسون (1984: 4)

ويعدون ارتباط الشخصية باختبار مضايحة الأشكال المألوفة لدى الراشدين وتنمو هذه الدراسة من ثلاث دراسات فرعية، وقد اشتملت على عينات مختلفة من طلاب الجامعة، وقد طبق الباحث على جميع عينات الدراسة اختبار (مضايحة الأشكال المألوفة) لقياس الأسلوب المعرفي التأمل - الاندفاع.

دراسة دافيسون الفرعية الأولى:

استخدم الباحث مقياسان للشخصية وهما (مقياس الاندفاعية) ومقياس يشمل عل (25) سمة للشخصية، أما بالنسبة لمقياس الاندفاعية وقياس الخصائص الشخصية التالية: (الشعور - التلقائي - الطبص - قلة الصبر - الدهاء - التحرر من الهوم - المثارة - التحفظ).

والقياس الآخر للشخصية يقيس كل من السمات التالية:


وقد كشفت نتائج الدراسة الفرعية الأولى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والممنهفين باستخدام اختبار مضايحة الأشكال المألوفة وذلك على مقياس الاندفاعية والذين يشمل الثمانية سمات للشخصية، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على أي فقرة من مقياسات الاندفاعية السابقة بين المتأملين والممنهفين.

كما كشفت نتائج الدراسة كذلك أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتأملين والممنهفين على (25) سمة للشخصية وهي السمات السابق ذكرها ما عدا سمات منها، فقد وصف الممنهفين أنفسهم على أنهم (أكثر حليماً - أكثر تسامحاً - أقل ثقة بالنفس) عن المتأملين.
الدراسة الفرعية الثانية لدايديسون:

وقد طبق البحث على المبحوثين في دراسته الثانية بطارية كاليفورنيا النفسية
والتي تقيس (18) سمة من سمات الشخصية.

وقد كشفت نتائج الدراسة الثانية عن وجود فروق دالة بين المتآمنين والمندفعين.
وذلك على سمة واحدة فقط وهي سمة (الاستقلال في الإنجاز)، حيث وجد الباحث أن
الأشخاص المتآمون كانوا أعلى من المندفعين على التوجه نحو التحصيل والإنجاز.

كما أُكدت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتآمنين والمندفعين.
وذلك على باقي السمات الأخرى وهي (السيطرة - القدرة على بلوغ المكانة - الميل
الاجتماعي - الحضور الاجتماعي - تقبل الذات - الشعور بالرضا - المسئولية - النضج
الاجتماعي - ضبط الذات - التسامح - إظهار الذات في صورة مقبولة اجتماعيا - التشبيه
أو مجازاة النظافة الاجتماعية الشائع - إجادة الإنجاز - الكفاءة العقلية - المرونة والثبات).

الدراسة الفرعية الثالثة:

وقد تركزت تلك الدراسة على خصائص الشخصية التي تم البحث عنها في الدراسة
الأولى والثانية، والتي وجدت فيها فروق دالة إحصائيا بين المتآمنين والمندفعين.
فبالنسبة للدراسة الأولى، والتي وجدت فروقا دالة إحصائيا بين المتآمنين
والمندفعين في ثلاث سمات شخصية من (25) سمة وهي (الحلم - التسامح - الثقة
بالنفس)، لصالح المندفعين.

وقد كشفت نتائج الدراسة الثالثة عن عدم تأليد ما وجد في الدراسة الأولى، بينما
أثبتت نتائج الدراسة الثالثة ما كشفت عنه الدراسة الثانية، التي استخدم فيها الباحث
مقياس الاستقلال في الإنجاز حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين المتآمنين والمندفعين
في سمة الاستقلال في الإنجاز، والذي يتطلب (الذاتي والنشاط الموجه ذاتيا).

دراسة جلو وآخرين (1983)  

وهي بعنوان (المعرفة والتقيير الذاتي للإدعاوية المعروفة، مقارنة بين مقياس
الإدعاوية كاغان للاستقلال في الإنجاز) وقد أشتملت الدراسة
على عينة مكونة من (96) طالبة جامعية منهم (48) طالبة و (48) طالب
، واستخدم الباحث اختبار مشاهدة الأشكال المألوفة لقياس الأساليب المعروفة

التأمل - الاندفاع، كما استخدمت براينزك تقييس الدماغة - العصبية - الاندفاع - الكذب.

بهدف دراسة العلاقة بين التأمل - الاندفاع ومقياس آيزنك للشخصية.

وقد كشفت النتائج الدراسة عن أنه يوجد ارتباط بين (الأخطاء) في اختبار مضايحة الأشكال المألوفة، وبين الدراجات على مقياس الدماغة - العصبية - وقيمة الارتباط بالنسبة لمقياس الدماغة (0.61) وقيمة الارتباط بالنسبة لمقياس العصبية (0.13).

وقد كان كل من القيمتين دالتين إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما بينت نتائج الدراسة أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين (الأخطاء) على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة، وبين الدراجات على كل من مقياس (الاندفاع والكذب)، وكشفت النتائج أيضًا عن عدم وجود ارتباط دال بين (الزمن المستغرق في تطبيق اختبار مضايحة الأشكال المألوفة) وبين الدراجات على المقاييس الأربعة وهي (الذئبية - العصبية - الاندفاع - الكذب).

دراسة بيترس وبرينفيلد (1983 : 3)

وهي بعنوان (الاندفاع والاندفاع والبراهين الاجتماعية)، حيث قامت الدراسة على عينة مكونة من (82) طالب بالصف الثالث الإبتدائي وقد استخدم البحث اختبار مضايحة الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي التأمل - الاندفاع، كما استخدم البحث (بطارية الاستدلال الاجتماعي) و (قائمة اختبار السلوك المدرسي للأطفال) وقد كشفت النتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتلمسين والمتنفسين، ولذلك حيث تميزت استجابات الطلاب المتلمسين باستجابات الجسم والعصبيات أكثر من الطلاب المتلمسين.

والمتيت استجابات الطلاب المتلمسين باللمس والإذعان واللجوء إلى السلطة أكثر من المتلمسين.

كما أبدت الدراسة أن الطلاب المتلمسين لديهم ميل لاتخاذ القرارات بصورة أكثر بحثاً، بالإضافة إلى أن تناولهم للمشكلات الاجتماعية يتضمن (التحدي) و (المشاكلة) وذلك بعكس الطلاب المتلمسين، حيث يميلون لاتخاذ قرارات سريعة ويتنافلون المشكلات بطريقة سلبية.
دراسة بوس و دويك (1975 : 79)

وهي بعنوان (الاندفاع في الإدراك الحسوي) العلاقة بين الأسلوب المعرفى والاداء كوظيفة لخصائص المهام) وفي هذه الدراسة استخدم الباحث اختبار مشاهدة الأشكال المألوفة لقياس أسلوب التأمل - الاندفاع، كما استخدم الباحث اختبار (فقق الاختبار) للأطفال.

وقد تكوّنت عينة الدراسة من (255) طالبا وطالبة ومن طلبة الصف الرابع الابتدائي، وقام الباحث باختبار (45) تلميذة و (45) تلميذ، وقد تم تقسيمهم إلى متألين ومندفعين حسب الجنس.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة دالياً إحصائياً بين الأسلوب المعرفى التأمل - الاندفاع واختبار (فقق الاختبار للأطفال) وذلك عندما قيس (ال الزمن) أو (عدد الأخطاء) كما ظهر على اختبار مشاهدة الأشكال المألوفة.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفى تحمل - عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية:

دراسة عبد العال حامد عجوة (1989)

دراسة عبد الهادي السيد (1989)

تكونت عينة الدراسة من (168) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة
المنوفية، بتمتوسط عمر زمني قدره (22,7) سنة، وكانت متشابهات الشخصية قيد
الدراسة هي (التفكير الاستعمالي والتوجه الديني والممارسة والتعقيدية والاستقلالية
والانقسام الاجتماعي والتوجه الديني والممارسة الديني والتكامل الشخصي، ومستوى
القلق، والإجهاد والعلاقات الاجتماعية والذكورة / الأنوثة، وتحيز الاستجابة والتصلب والثقة
بالنفس والتشغيلية) وقد استخدم الباحث أدوات النماذج (مقياس تحمل الغضب ليودنر
1962، والاستبمات الشامل للشخصية الصورة (F) ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس
التصلب ومقياس التشغيلية)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أكبر المصالح المرتبطة
بالأسلوب المعرفي تحقيق - عدم تحمل الغضب وهي على التوالي (التطبيقية – الانقسام
اجتماعي – التعبير الاجتماعي – التكامل الشخصي - مستوى القلق - التصلب - الاستجابة
المتحيز - التشغيلية).

دراسة جون مالتي وآخرون (1997)

وهي بعنوان (التحكم الاجتماعي وتحمل الغضب) تكونت عينة الدراسة من
(22) طالباً إنجليزياً و (41) طالبة إنجليزية، تتراوح أعمارهم ما بين (18 - 23) سنة
بتمتوسط عمر قدره (21,15) سنة، وأثيراف مييارة (1,5) بهدف بحث العلاقة بين
التحفيز الاجتماعي والأسلوب المعرفي تحمل الغضب، وتطبيق الدراسة على عينة الدراسة
مقياس التحكم الاجتماعي (المكون من 12) بند لهينتشهام (1991)، كما طبق أيضاً
مقياس فرنكام (1993) لقياس (تحمل الغضب) وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود
علاقة دالة إحصائياً ما بين الدروس على مقياس التحكم الاجتماعي وبين الدرجات على
مقياس فرنكام لتحمل الغضب، كما أشارت النتائج إلى أن الأفراد ذو الدرجات المرتفعة
على مقياس (تحمل الغضب) كانوا أقل في سمة (التشغيلية).

دراسة كيرتون (1981)

وهي بعنوان (تحليل مقياسين لتحمل الغضب) حيث تكونت عينة الدراسة من
Budner (186) مبعوثاً من سكان جنوب إنجلترا، وقام الباحث بتطبيق اختبار بودنر
(تحمل – عدم تحمل الغضب)، وكذلك اختبار ريديع وأخرون (تحمل – عدم
Rydel)
دراسة كانصور ياندي (1980 : 31)

وهي بعنوان (الجنس والقلق وعدم تحميل الغموض) حيث تهدف الدراسة إلى بحث العلاقة ما بين متغيرا (الجنس والقلق) وتحمل - عدم تحميل الغموض، وتكوين عينة الدراسة من (16) طالباً و(16) طالبة جامعيين وقد تم تصنيفهم حسب السن والتخصص التعليمي، وطبق عليهم الباحث قائمة (تيلور) لقياس القلق، ومقياس بودنر لتحمل - عدم تحميل الغموض، وذلك لاختبار تأثير كل من متغيرين الجنس والقلق على تحمل - عدم تحميل الغموض.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن الارتباطات ما بين القلق وتحمل - عدم تحميل الغموض، حيث أن الأفراد الأكثر قلقا كانوا أقل تحميل للغموض بعكس الأفراد الأقل قلقا كانوا أكثر تحميل للغموض، بينما علاقة متغير (الجنس) وتحمل - عدم تحميل الغموض، فلم تكشف نتائج الدراسة عن أي علاقة بينهما.

دراسة جون راي (1980 : 34)

وهي بعنوان (السلطة والتحمل) حيث قدم لمجموعة من البالغين (134) فرد استفتاء يشمل على مقياس للسلطة، ومقياس (تحمل الغموض لـ جون راي ومقياس Rokitsh (الصورة))، كما طبق الباحث مقياس الدوغماتية لروكيش ومقاييس (المرنة)، وذلك بهدف دراسة العلاقة بين تحميل عدم تحميل الغموض والدوغماتية والمرونة، وذلك باستخدام اختبار تحميل الغموض (بودنر وريدبل) وقد توصل كيرتون في دراسته إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين تحميل الغموض (بالنسبة لمقياس بودنر) وبين كل من الدوغماتية والمرونة، حيث بلغ معيار الارتباط بين الدرجات على اختبار بودنر لتحمل - عدم تحمل الغموض وبين الدرجات على مقياس الدوغماتية (0.49)، كما بلغ معامل الارتباط مع مقياس المرونة (0.40)، كما بلغ معيار الارتباط بين الدرجات على اختبار ريدبل لتحمل - عدم تحمل الغموض والمرونة (0.34)، أما بالنسبة لمقياس المرونة فكان معيار الارتباط (0.05)، وقد كشفت النتائج أن جميع هذه المعاملات الارتباطية كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).
الصلايلة) بهدف دراسة العلاقة بين تحمل الغموض والتعليمية، وقد توصل الباحث إلى ارتباط دال إحصائياً بين تحمل الغموض والدرجات على مقياس التعليمية، أما بالنسبة للمقاييس الأخرى للتعليمية فهي تعطى أحياناً صوراً مختلفة أو عكسية عن نتائج المقاييس الأولى، وتوافق هذه النتيجة مع نتائج سابقة حيث أظهرت هذه النتائج أن المتسليطين كانوا أكثر تعقيداً معرفياً، وأكثر تحملًا للغموض عن غير المتسليطين.

دراسة هارينجتون وزمالة (1978) : 

وهي بعنوان (عدم تحمل الغموض عند أطفال ما قبل المدرسة) وتتكون من ثلاث دراسات طولية على الأطفال من سن (4-5 سنوات).

الدراسة الأولى حاولت التعرف على الصفات التي تتميز بها الأطفال الغير المتحمسين للغموض، وتكوين عينة الدراسة من (47) من البنات (63) من الأولاد تراحت أعمارهم من (40-50) شهراً، وتم اختيارهم من فصول الحضانة، وتم وصف كل طفل من العينة عن طريق ثلاث مدرسين قضاة مع الطفل مدة لا تقل عن خمسة أشهر في الروضة.

وقد عرض على الأطفال ثلاثة مواقع تجريبية غامضة هي:

- اختبار الصور الملونة للونغيفلد
- تجربة معلمة قبوضة حب الاستطلاع لبيانا

 موقف تمثيلي حر غير منظم نسبياً استخدم فيه بعض اللعب القياسية منها تجربة الصندوق الرملي.

ورأى المدرسون أن الأطفال غير المتحمسين للغموض نسبياً عند سن (4) سنة يتسمون بأنهم (أكثر قابلية للقلق بالنسبة للمواقف الغامضة وأقل قابلية للاكتشاف).

أما الدراسة الثانية تكونت من (14) ولد و (46) بنات من الأطفال الذين شاركوا في الدراسة الأولى، وذلك بعد سنة كاملة وصل فيها عمر أطفال الدراسة إلى (5) سنة، وتم وصف كل طفل عن طريق ثلاث مدرسين بنفس الطريقة السابقة ورأى المدرسون أن الأطفال غير المتحمسين للغموض كانوا (أكثر قلقاً، أقل كفاءة وأقل ثقة بالنفس)، كما تم وصف نفس عينة الأطفال (غير المتحمسين للغموض) بعد ثلاث سنوات.
(أفرد في سنة 70) أنهم (أفضل حاسة للضغط، أقل كفاءة، أقل ثقة بالنفس، أقل قدرة على التعبير عن أنفسهم، ضيقوا الأفق، أقل تألفًا مع البالغين، أقل في الإنجاز الشخصي).

وفي الدراسة الثالثة رأى هارنجتون وزملاؤه أن هناك احتمال لأن يكون سلوك الآباء مسبباً لمزيد من عدم تحمل الغضب عند الأطفال لأبائهم الذين يتوقعون القليل من بناتهم، ويمدونه بالدعم الزائد قد يؤدي ذلك بالبنات إلى مزيد من القلق في الموافق الغامضة، وكذلك بالنسبة للذين، أما العداء والرفض الأولري لأولاد يؤدي لمزيد من الشك غير العادي بالإضافة إلى القلق والاستجابة السريعة.

(دراسة نورتون 1975: 83)

وهى بعنوان (مقياس تحمل الغضب) وقد أجريا البحث بهدف بحث العلاقة بين تحمل الغضب والدوقام وتعاليم القلب، وتكونت عينة الدراسة من 79 طالب في الجامعة، وقد طبق عليهم البحث مقياس الدوقام ومعيار التصFLAG(1)ل، ومقياس التصلب، ومقياس التصلب نحو الاتجاهات المتعلقة بالعادات الشخصية، ومقياس نورتون وميبرل لتحمل الغضب.

وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائيًا بين تصلب الاتجاهات المتعلقة بالعادات الشخصية وكل من درجات مقياس نورتون (70)، ودرجات مقياس نورتون (70) بينما كانت الاتجاهات بين التصلب ومقياس نورتون ونورتون ضعيفة (31)، على التوالى وجميع الاتجاهات دالة عند مستوى (0.01).

كما أسفرت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال بين درجات مقياس تحمل الغضب لكل من بوينر ونورتون مع الدوقام.

(دراسة سيتيها وآخرون 1975: 83)

وهى بعنوان (بعض أسباب فلكلية الشخصية بالعصاب) تكونت عينة الدراسة من 200 طالب جامعي من الطبقة الاجتماعية المرتفعة والتي اختبرت بطريقة عشوائية واستخدم الباحث مقياس (العصاب) ومقياس (العصاب) ومقياس (العصاب) ومقياس تحمل - عدم تحمل الغضب، وذلك بهدف دراسة علاقة الشخصية بالعصاب الاجتماعي.
بتحمل الغموض، وقام الباحث بتصنيف عينة الدراسة من حيث التخصص إلى ثلاث أبعاد من حيث (الدين - الطبقة الاجتماعية - الجنس).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الارتباطات الإيجابية ما بين التخصص الاجتماعي وعدم تحمل الغموض، وأيضاً مع متغيرين الخضوع والقلق، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الدرجات المرتفعة على مقياس (الخصاب الاجتماعي) يرفقاً درجات مرتفعة على مقياس عدم تحمل الغموض، مما يعني أنه كلما كان الفرد أكثر تعصبًا كلما كان أقل قدرة على تحمل الغموض.

دراسة أرليش (1965):

وهي بعنوان (مقياس والك لتحمل الغموض) استخدم الباحث مقياس (والك) لتحمل - عدم تحمل الغموض ومقياس (التسلسلية)، بهدف دراسة العلاقة بين تحمل - عدم تحمل الغموض والتسلسلية، وتكونت عينة الدراسة من 26 طالبة و (26) طالبًا من طلبة الجامعة، وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الدرجات على اختيار تحمل - عدم تحمل الغموض وبين الدرجات على مقياس التسلسلية.

دراسة بودنر (1962):

وهي بعنوان (عدم تحمل الغموض كمتغير في الشخصية) تكونت عينة الدراسة من 26 طلبة المدارس العليا بنويورك، طبق عليهم الباحث استبان يعبر عن اتجاه الطلاب نحو المثالية والخضوع بالإضافة إلى Submission والمثالية بالكاملة. مقياس بودنر لعدم تحمل الغموض، وكان الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس بودنر ودرجاتهم على الاستبيان موجبة (35,10) وهو دال إحصائيًا عند مستوى دالالة (0,010) وأشار بودنر إلى أن هذه العلاقة الموجبة تعكس بوضوح تأثير الأسرة على إدراك الطفل.

دراسة كيني وجينسبرج (1958):

وهي بعنوان (الدقة في مقياس تحمل الغموض) استخدم الباحثان في الدراسة اختبار والك لتحمل - عدم تحمل الغموض، ومقياس أونيل (Walke) للتسليطية، وذلك لدراسة العلاقة بين تحمل الغموض والتسليطية.
وتكونت عينة الدراسة من (71) فتاة بمتوسط عمر قروده (13) عام.
وتواصل الباحثين في دراستهما إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذرائل على اختبار تحمل - عدم تحمل الغموض وبين الذرائل على مقياس (أونيل) للتسلسلية، وكانت العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) مما يدل أن الفرد الأقل تحمل للغموض أظهر في سمة التسلل بينما الفرد الأقل تحمل للغموض أظهر في سمة التسلل.

ثالثاً: الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين من حيث الأساليب المعرفى التزويج - الاندفاع؛ وأسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض.

دراسة حمدي القرموي (1984)
وهي بعنوان (تقييم اختبار تزويج الأشكال المألوفة) حيث تكونت عينة الدراسة من (128) طالبة و (122) طالبة بالمرحلة الثانوية في مدارس مصرية وقد طبق الباحث عليهم اختبار رضا الأشكال المألوفة لقياس الأساليب المعرفى التأمل - الاندفاع وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات على بعد التأمل - الاندفاع (كما قيس بعامل الزمن على اختبار رضا الأشكال المألوفة) وكانت الفروق لصالح البنات حيث بلغ متوسط زمن الاستجابات على الاختبار للبنين (811,41) ثانية، بالنسبة للبنات (12,55) ثانية مما يعني أن البنات في هذه الدراسة كانوا أكثر تأملًا من البنين.

دراسة لويس وآخرون (1968)
وهي بعنوان (الاختلافات زمن الاستجابات والاختلاف بين الجنسين في الأساليب المعرفى للأطفال ما قبل المدرسة) حيث قامت الدراسة على عينة تتألف من (12) ولد و(25) بنة من أطفال سن ما قبل المدرسة، وطبق عليهم الباحث اختبار رضا الأشكال المألوفة للتعبير عن زمن الاستجابات لدى البنين والبنات، بالإختلافات بين الجنسين في الأساليب المعرفى، وتوصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في بعدين التأمل والاندفاع كلاً من عامل الزمن على اختبار رضا الأشكال المألوفة.
دراسة ميتشنبرام و جودمان (1969): 

وبه عنوان (التروى - الاندفاع والتحكم اللغوي لبوائحة السلوك) تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً (17 نينجا و 13 بنت) متوسط أعمارهم (18) شهراً، وقد تم بث عليهم الابحاث اختبار مضايحة الأشكال المألوفة للدلاة على بعد التأمل - الاندفاع وذلك للتعريف على الفروق بين الجنسين في بعد التأمل - الاندفاع. وقد كشفت النتائج للدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في بعد التروى - الاندفاع (MFFT) وكانت الفروقات كم قيس بعامل الزمن على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة لصالح البنين حيث أن البنات كانوا أكثر اندفاعاً من البنين.

دراسة آدامز (1972):

وبه عنوان (الاختلافات بين الأطفال المتزوجين والمتنافسين) حيث كانت عينة الدراسة من أطفال في سن (6-8) سنوات وكانت العينة من طبقه متوسطة اجتماعياً واقتصادياً، ولم يد الابحاث فروقاً دالة في الأساليب المعرفى في التأمل - الاندفاع بين البنين والبنات.

أما في دراسة هارسون و ناديلمان (Messer, 1976, 1040) حيث أن البنات في سن 4-5 سنة كان أكثر تأملاً من الأولاد في كل من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة (MFFT) كما يرى وارد 1973: أنه لا يوجد فروق جنسية ثابتة في وقت الاستجابة على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة لدى الأطفال المبحوثين في سن (4-5) سنوات وذلك بالرغم من أن البنات أظهرن أخطاء أقل مما فعل الأولاد في الأعمار الثلاثة.

وفي دراسة كاشور (1980):

وبه عنوان (الجنس والقلق وتحمل الفوضى) على عينة مكونة من (66) طالب و (66) طالبة طبق عليهم الابحاث مقياس بودنر لمتطلبات الفوضى ولم تكشف النتائج عن أي علاقة ما بين الجنس وتحمل الفوضى.
تعليق على الدراسات السابقة

يمكن أن ننستشف من الدراسات السابقة ما يلي:

1- هناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الأسلوبين المعرفيين (التروى-الاندفاع) (تحمل - عدم تحمل الظروف) وبعض سمات الشخصية.
2- فيما يتعلق بالعلاقة بين أسلوب التأمل - الاندفاع وسمات الشخصية فإن بعض الدراسات توصلت إلى وجود ارتباط دال بين التأمل - الاندفاع وسمات الشخصية في حين بينت دراسات أخرى عدم وجد هذه العلاقة فيما يلي:

 فقد ظهرت علاقته دالة بين أسلوب التروى - الاندفاع وبعض متغيرات وسمات الشخصية في دراسة (ناية السيد - 1990) حيث تناولت الباحثة الأسلوب المعرفي التأمل - الاندفاع في علاقاته بعض متغيرات وسمات الشخصية، وجدت علاقة دالة بين كمّون الاستجابة ووجهة الضغط الخارجي والاستقلال.

كما كشفت دراسة (عبد الهادى السيد - 1989) أن المثابرة ترتبط ارتباطًا سلبيًا بعد الاندفاع، وترتبط ارتباطًا موجباً بعد التأمل، وكشفت الدراسة أن الذكور المتاملين هم أكثر مثابرة من الإناث المتاملات.


من أمثلة الدراسات التي لم تؤكد العلاقة بين بعض متغيرات وسمات الشخصية والأسلوب المعترف التأمل - الاندفاع مثل دراسة (جبل وآخرون - 1983) حيث تناولت العلاقة بين التأمل - الاندفاع وقياس أيزنك للفضاء والهائية والعصبية، ولم تجد الدراسة ارتباطًا دالاً بين الأخطاء وبين الدراجات على كل من قياس (الاندفاع والكتب)، كما إنها لم تجد ارتباطًا دالاً بين الزمن وبين الدراجات على المقاييس الأربعة (الهائية - العصبية - الاندفاع - الكتب) ونجد أيضًا في دراسة (بوش ودويك - 1975) حيث كتب عدم وجود علاقة دالاً بين تلقى الاختبار والأسلوب المعترف التأمل - الاندفاع، بينما نجد في دراسة (بيرس وبرنفيلد - 1983) أنها أكّدت العلاقة بين استجابات الجزم والعدوانية والإذعان للسلطة.


4 - أما بالنسبة للعلاقة بين الأسلوب المعرفي تحمل - عدم تحمل الغموض والفرق بين الجنسين فلا يوجد في حدود علم الباحث إلا دراسة (كشفر ونادي 1980) والتي تناولت هذه العلاقة، ولم تكشف نتائج الدراسة عن أي فروق دالة بين الجنسين في أسلوب تحمل عدم تحمل الغموض.

ولا حظ الباحث على الدراسات السابقة التي تم عرضها الآتي:

1- ندرة الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت علاقة كل من الأسلوبين المعرفيين (الترويج - الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الغموض) وسمات الشخصية، مما دفع الباحث لعرض جميع الدراسات السابقة التي تم حصرها من الموارد العلمي رغم اختلاف عيناتها، مما يؤكد على ضرورة دراسة العلاقة بين هذين الأسلوبين وسمات الشخصية كما أوصى بذلك بعض الدراسات السابقة.

2- تناولت أغلب الدراسات السابقة في علاقة الأسلوب المعرفي (التمهيد - الاندفاع) بسمات الشخصية (المرحلة الجامعية، المرحلة الإبتدائية)، بينما تناولت أغلب الدراسات في علاقة أسلوب (تحمل - عدم تحمل الغموض) بسمات الشخصية.
عينات من طلاب وطالبات الجامعة مما يعني أن هناك ندرة في تناول الباحثين لطلاب المرحلة الثانوية في هذه الدراسات مما دفع الباحث لاختيار هذه المرحلة كعينة لدراسةه.

3- وجد الباحث أن أي من الدراسات السابقة (التي أُجريت بعضها أو لم تُؤكد علاقة الأسلوبيين المعرفيين التأمل - الاندفاع، وتحمل - عدم تحمل الغموض ببعض سمات الشخصية) لم تتناول سمات الشخصية السيطرة - المسؤولية - الاكتئاب الإفراطى الاجتماعية والتي يشملها مقياس البروفيل الشخصي، مما دفع الباحث لدراسة العلاقة بين تلك السمات الشخصية والأسلوبين المعرفيين التأمل - الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الغموض.
ومن خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والتعليقات عليها افترض الباحث:

فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

فروض الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة بين التروي - الاندفاع وكل من السيطرة والمسؤولية والانزاق الاجتماعي والانفعال الاجتماعي.

2- توجد علاقة ارتباطية دالة بين تحمل الخوض - عدم تحمل الخوض وكل من السيطرة والمسؤولية والانزاق الاجتماعي والانفعال الاجتماعي.

3- توجد فروق دالة بين المتربيين وبين المنذفين في سمات الشخصية السيطرة والمسؤولية والانزاق الاجتماعي والانفعال الاجتماعي.

4- توجد فروق دالة بين المتحملين وبين غير المتحملين للخوض في سمات الشخصية السيطرة والمسؤولية والانزاق الاجتماعي والانفعال الاجتماعي.

5- توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في درجاتهم على أسلوب الدراسة.
الفصل الرابع
الفصل الرابع
المنهج والخطوات الإجرائية

يتناول هذا الفصل عرض الإجراءات التجريبية للدراسة من حيث الأدوات والعينة التي استخدمها الباحث في الدراسة والأساليب الإحصائية التي تتبعها للتوصل إلى النتائج.
أولاً: أدوات البحث:

اختيار الادوات التالية:

1- اختبار محاذاة الأشكال المألوفة والذي أعد للبيئة المحلية حمد الفرماوي.

2- اختبار بودنر "تحمل- عدم تحمل الفضوض" وترجمته وأعد للبيئة المحلية عبد العال حامد عجوة.

3- مقياس البروفيل الشخصي لقياس سمات الشخصية وأعد جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب.

وقد اختار الباحث هذه الأدوات لعدة عوامل منها:

أولاً: هذه الأدوات تناسب مع المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية.

ثانياً: وجد الباحث أنه من الضروري استكمال ما توصل إليه الباحثون في دراساتهم في مجال الأساليب المعرفية، مع الاستفادة من نتائج هذه الدراسات وتوصياتها المختلفة.

كما أن الباحث الحالي أعد تقنين هذه الأدوات على عينة الدراسة الحالية للتأكد من صلاحيتها للاستخدام ومناسبتها للبيئة المحلية.

1- اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة

وصف الاختبار

يستخدم هذا الاختبار لقياس مدى التأمل في مهارات الدفاع، ويعتبر كاجان وزملاؤه

(1964) أول من وضعوا الاختبار لقياس هذه المهارات، ويكون الاختبار الأصلي من (12) فقرة كل فقرة عبارة عن شكل (معياري) يقابلها ستة أشكال مبنية بختار المفروض من بينها أشكال مطابقة تماماً مع الشكل الأساسي (المعياري) وقد وضع كاجان هذا الاختبار لأطفال سن ما قبل المدرسة حتى سن (6) سنة.
وقد قام حمدي الفرماوي (1985) ببناء صورة جديدة لاختبار التأمل - الاندفاع ويتكون هذا الاختبار من (24) مفرد لأشكال مألوفة في الحياة مثل (السفينة - الرجل - الزجاجة) والمفردتين الأولتين هما لتدريب المفحوص على طريقة الإجابة عن الاختبار ويتكون كل مفرد من (9) أشكال شكل واحد بمفرده على الصفحة اليمنى ويسمي بالشكل المعياري وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى ويسمي بالبديل وهذه البديل تشبه الشكل المعياري إلا أنها تختلف في بعض النقاط الدقيقة مادعا شكل واحد منها لا يحتوي على أى اختلاف عن الشكل المعياري والإجابة عنه واختياره يمثل الإجابة الصحيحة ويختلف رقم الإجابة الصحيحة في كل مفردة لخلق نوع من الشعوانيه كما أعد حمدي الفرماوي ورقة إجابة تحتوي على أماكن لرصد الزمن المستغرق في الإجابة وعدد الأخطاء بالإضافة إلى أرقام الإجابات الصحيحة التي بدونها الفاحص فى أماكنها دون أن يطلع عليها المفحوص. (انظر الملحق رقم 1)

والواقع أن هذا الاختبار تسمع عباراته بالسهولة وعدم الغموض، هذا بالإضافة إلى أن مفرداته تضمن أشكال مألوفة في الحياة.

تصحيح الاختبار

يرصد الفاحص كل من زمن الاستجابة الأولي سواء كانت صحيحة أو خاطئة لكل مفحوص وكذلك عدد الأخطاء في كل مفرد على ورقة خاصة (ورقة إجابة) وفي المكان المخصص ، ثم يتم جمع الزمن الذي استغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى لكل المفردات وكذلك عدد الأخطاء ، وذلك على نفس ورقة الإجابة ، ثم يحسب متوسط درجات الزمن المستغرق في الإجابة لكل أفراد العينة ، وكذلك متوسط عدد الأخطاء.

وعلى أساس متوسط كل من الزمن المستغرق في الإجابة وعدد الأخطاء ، يمكن للباحث تصنيف العينة إلى:

1- مجموعة المتاملين : وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتفعت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط .

2- مجموعة المندفعين : وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتفعت عددًا من الأخطاء فوق المتوسط .
وبناءً على ما سبق فإنك كما زداد الزمن المستغرق في الاستجابة وقامت الأخطاء دون ذلك على التأمل، أما إذا قل الزمن المستغرق في الاستجابة وزادت الأخطاء دون ذلك على الالتباس.

حساب ثبات اختبار مصغرة الأشكال المألوفة:

قام حمدي الفراوي (1985) بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بفترة زمنية فاصلة (17) يوماً وذلك على عينة قوامها (101) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي وقد بلغ معدل ثبات الزمن المستغرق في الاستجابة (0.85) وعدد الأخطاء (0.18) بمستوى الدلاله للفئتين (0.01).

كما قامت فاطمة حلمي (1986) بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بفترة زمنية فاصلة خمسة عشر يوماً، وذلك على عينة تتكون من (50) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وبلغ معدل ثبات الزمن المستغرق في الاستجابة (0.87) وعدد الأخطاء (0.79) والقيمتين دالتين عند مستوى (0.01).

كما قام حسام على محمد (1988) بحساب ثبات الاختبار بطريقة التبليين باستخدام معادلة ألكا كروناخ، وذلك على عينة مكونة من (72) طالبة وطالبة بالصف الثالث الثانوي وتوصيل إلى معدل ثبات لزمن الاستجابة (0.67) وعدد الأخطاء (0.87) والقيمتين دالتين عند مستوى (0.01).

كما قام عبد الالله عجوة (1989) بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وذلك على عينة يتكون من (100) طالباً جامعياً، وكانت نتائج معامل ثبات الزمن المستغرق في الاستجابة بطريقة سهيل براون (0.93) وبطريقة جنمان (0.91) والقيمتين دالتين عند مستوى (0.01)، أما الباحث الحالي فقد استخدم في حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بفترة زمنية خمسة عشر يوماً على عينة مكونة من (100) طلاب وطلابات الصف الثالث الثانوي وكان معامل ثبات الزمن المستغرق في الاستجابة (0.81).
وعدد الأخطاء (880) والقيمتين الدائتين عند مستوى (0,01) مما يشير إلى أن المقياس يتم بالثبات مما يعني صلاحية للاستخدام بعد التأكد من صدقته.

حساب صدق اختبار مضايئنة الأشكال المألوفة:

قام حمد الفرماوي (1985) بحساب صدق الاختبار باستخدام محاك آخرين حيث قام بحساب معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء على اختبار مضايئنة الأشكال المألوفة واختبار لفظي أعد له قياس التأمل - الاندفاع وذلك على عينة قوامها (100) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد بلغ معامل الارتباط بين الاختبار اللفظي وكل من الزمن المستغرق في الإجابة (0,24) وعدد الأخطاء المحسوبة على اختبار مضايئنة الأشكال المألوفة (0,08) والقيمتين الدائتين إحصائيًا عند مستوى الدالالة (0,01).

كما قام أيضًا بحساب معامل الارتباط بين التقديرات الذاتية للمعلمين لطلابهم في التأمل - الاندفاع وكل من الزمن المستغرق في الاستجابة وعدد الأخطاء المحسوبة على اختبار مضايئنة الأشكال المألوفة على نفس العينة، وقد بلغ معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين والزمن المستغرق (0,21) وبين تقديرات المعلمين وعدد الأخطاء المحسوب (0,06) وكانت القيمة الأولى دالة عند مستوى (0,01) والثانية دالة عند مستوى (0,01).

كما قامت فاطمة حلمي (1986) بحساب صدق اختبار مضايئنة الأشكال المألوفة بنفس الإجراءات والأدوات التي استخدمها حمد الفرماوي (1985) وذلك على عينة مكونه من (50) طالبًا وطالبًا بالمرحلة الثانوية وقد بلغ معامل الارتباط بين الاختبار اللفظي وكل من الزمن المستغرق على اختبار مضايئنة الأشكال المألوفة (0,29) وكانت قيمة الدالة عند المستوى (0,01) وعدد الأخطاء المحسوب (0,03) وكانت قيمة الدالة عند مستوى (0,01).

وقد قام هاشم علي محمد (1988) بحساب صدق الاختبار من خلال حساب صدق المفهوم لفقرات الاختبار وذلك بحساب معامل الارتباط بين الزمن المستغرق في الاستجابة نوعًا عن نوع.
وعدد الأخطاء المحصور لكل فقرة على عينه مكونة من (72) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثاني، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ت废气وفات الارتباط بين الزمن المستغرق في الاستجابة وعدد الأخطاء المحصور

لكل فقرة من اختبار مضايحة الأشكال المألوفة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>مسافة الدلالة</th>
<th>مستوى الارتباط</th>
<th>مسافة الفقرة</th>
<th>مسافة الارتباط</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0،01</td>
<td></td>
<td>0،41</td>
<td>0،01</td>
<td>0،01</td>
</tr>
<tr>
<td>0،01</td>
<td></td>
<td>0،37</td>
<td>0،01</td>
<td>0،01</td>
</tr>
<tr>
<td>0،05</td>
<td></td>
<td>0،27</td>
<td>0،05</td>
<td>0،05</td>
</tr>
<tr>
<td>0،14</td>
<td></td>
<td>0،16</td>
<td>0،14</td>
<td>0،14</td>
</tr>
<tr>
<td>0،11</td>
<td></td>
<td>0،13</td>
<td>0،11</td>
<td>0،11</td>
</tr>
<tr>
<td>0،26</td>
<td></td>
<td>0،21</td>
<td>0،26</td>
<td>0،26</td>
</tr>
<tr>
<td>0،32</td>
<td></td>
<td>0،32</td>
<td>0،32</td>
<td>0،32</td>
</tr>
<tr>
<td>0،11</td>
<td></td>
<td>0،11</td>
<td>0،11</td>
<td>0،11</td>
</tr>
<tr>
<td>0،25</td>
<td></td>
<td>0،25</td>
<td>0،25</td>
<td>0،25</td>
</tr>
<tr>
<td>0،12</td>
<td></td>
<td>0،12</td>
<td>0،12</td>
<td>0،12</td>
</tr>
<tr>
<td>0،03</td>
<td></td>
<td>0،03</td>
<td>0،03</td>
<td>0،03</td>
</tr>
<tr>
<td>0،09</td>
<td></td>
<td>0،09</td>
<td>0،09</td>
<td>0،09</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير جدول رقم (2) إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الزمن المستغرق في الاستجابة وعدد الأخطاء المحصور مما يعني أنه كلما زاد الزمن المستغرق قل عدد الأخطاء.

وقام الباحث أيضاً بحساب معامل الارتباط بين الزمن الكلي المستغرق في الاستجابة وعدد الأخطاء الكلية المحصورية للاختبار على فقرات الاختبار كل وكانت قيمته (0،19) وهي دالة عند مستوى (0،01)، كما قام بحساب الانساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين الزمن المستغرق في الإجابة لكل فقرة والزمن الكلي المستغرق لفقرات
الاختبار ككل كما تم حساب معامل الارتباط بين الخطأ المحسوب في كل فقرة والخطأ الكلي للمحسوب للفقرات الاختبار والنتائج يوضحها الجدول رقم (3): 

جدول رقم (3)
الاتساق الداخلي لاختبار مضاهاة الأشكال المألوفة

<p>|
|--------------------------------------------------|</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>الفقرة</th>
<th>معامل الارتباط بين زمن الفقرة والخطأ الكلي</th>
<th>معامل الارتباط بين زمن الفقرة والخطأ الكلي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>السفينة</td>
<td>0.79</td>
<td>0.44</td>
</tr>
<tr>
<td>رجل الأعمال</td>
<td>0.82</td>
<td>0.74</td>
</tr>
<tr>
<td>الأسعد</td>
<td>0.85</td>
<td>0.55</td>
</tr>
<tr>
<td>التفاحة</td>
<td>0.77</td>
<td>0.65</td>
</tr>
<tr>
<td>السمكة</td>
<td>0.73</td>
<td>0.50</td>
</tr>
<tr>
<td>الزجاجة</td>
<td>0.74</td>
<td>0.45</td>
</tr>
<tr>
<td>الشرطة</td>
<td>0.78</td>
<td>0.57</td>
</tr>
<tr>
<td>العربة</td>
<td>0.73</td>
<td>0.47</td>
</tr>
<tr>
<td>الفرشاة</td>
<td>0.82</td>
<td>0.59</td>
</tr>
<tr>
<td>الكاميرا</td>
<td>0.63</td>
<td>0.49</td>
</tr>
<tr>
<td>السوردة</td>
<td>0.69</td>
<td>0.59</td>
</tr>
<tr>
<td>التليفزيون</td>
<td>0.76</td>
<td>0.54</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير جدول رقم (3) إلى معاملات ارتباط دالة إحصاءياً بين الزمن المستغرق في الفقرة والزمن الكلي المستغرق للفقرات الاختبار والخطأ المحسوب لكل فقرة والخطأ الكلي للمحسوب للفقرات الاختبار وكل معاملات الارتباط السابقة دالة عند مستوى (0.01).

وفي دراسة حامد عبد العال عويدة استخدم أكثر من طريقة لحساب صدق الاختبار حيث قام السبعة بتصنيف (100) طالباً جامعيًا على أساس متوسط الزمن وعدد الأخطاء إلى (28) طالباً كمندفين و(30) طالباً كمتفوقين واستبعد المفحوصين الباقين ثم قام
بحسب الفروق بين المجموعتين في عدد الأخطاء المحسوبة على اختبار مظاهرات الأشكال المألوفة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (4) :

(جدول رقم (4)

يوضح نتائج اختبار (ت) بين المنتمين والمتاملين على الأخطاء المحسوبة لكل فقرة

<table>
<thead>
<tr>
<th>الفقرة</th>
<th>مستوى الدلالة (ت)</th>
<th>قيمة (ت)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>مستوي</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>الدلالة</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للزجاجة - 4.12</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للشجرة - 4.13</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للطائر - 4.19</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للزherits - 4.17</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للدخان - 4.20</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للنحاس - 4.27</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للفرشاة - 4.17</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للتملاح - 4.01</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للنحاس - 4.27</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للنحاس - 4.27</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للنحاس - 4.27</td>
<td>4.01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>للنحاس - 4.27</td>
<td>4.01</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير جدول رقم (4) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتاملين والمنتمين في عدد الأخطاء المحسوبة لكل فقرة.

كما قام الباحث بحساب صدق المفهوم للاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين الزمن المستغرق وعدد الأخطاء المحسوبة على كل فقرة وذلك على عينة تكونت
من (100) طالباً جامعاً واستبداد (4) فقرات كشفت دراسته أنها غير دالة وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (5) :

جدول رقم (5)

يوضح معاملات الارتباط بين الزمن المستغرق في الإجابة

وعدد الأخطاء المحسوب على فقرات الاختبار د.ح = 0.88

<table>
<thead>
<tr>
<th>الفقرة</th>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>معامل الارتباط</th>
<th>مستوى الفقرة</th>
<th>معامل الارتباط</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المسألة</td>
<td>0.01</td>
<td>0.01</td>
<td>الزجاجة 1</td>
<td>0.31</td>
</tr>
<tr>
<td>التليفون</td>
<td>0.00</td>
<td>0.20</td>
<td>غير دال الشجرة</td>
<td>0.05</td>
</tr>
<tr>
<td>الطائرة</td>
<td>0.01</td>
<td>0.49</td>
<td>غير دال العربية</td>
<td>0.10</td>
</tr>
<tr>
<td>رجل الأعمال</td>
<td>0.05</td>
<td>0.05</td>
<td>الخريطة</td>
<td>0.24</td>
</tr>
<tr>
<td>الأسماك</td>
<td>0.01</td>
<td>0.07</td>
<td>الجاميرا</td>
<td>0.27</td>
</tr>
<tr>
<td>التفاحنة</td>
<td>0.00</td>
<td>0.01</td>
<td>السورة</td>
<td>0.21</td>
</tr>
<tr>
<td>الفسمكة</td>
<td>0.03</td>
<td>0.01</td>
<td>العلوكبوت</td>
<td>0.14</td>
</tr>
<tr>
<td>الساعية</td>
<td>0.00</td>
<td>0.22</td>
<td>غير دال التليفون</td>
<td>0.00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الزمن المستغرق في الإجابة وعدد الأخطاء المحسوب على الاختبار ككل وقد بلغ (67) وهو دال إحصائياً عند مستوى (2001).

أما الباحث الحالي فاستخدم لحساب صدق اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة طريقتين الأولى هي طريقة الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين الزمن المستغرق للفقرة والزمن الكلي المستغرق وعدد الأخطاء المحسوب للفقرة وعدد الأخطاء الكلية المحسوب وتتضح نتائج الاتساق الداخلي في الجدول (6) :
جدول رقم (2)

يوضح عوامل ارتباط بين الزمن المستغرق في الاستجابة على كل فقرة والزمن الكلى المستغرق لفترات الاختبار والخطأ المحسوب لكل فقرة وبين الخطأ المحسوب لكل فقرات الاختبار وذلك على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة

<table>
<thead>
<tr>
<th>الفقرة</th>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>معدل الارتباط بين خطأ الفقرة والخطأ الكلي</th>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>معدل الارتباط بين زمن الفقرة والزمن الكلي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>السفينة</td>
<td>0,11</td>
<td>0,54</td>
<td>0,01</td>
<td>0,66</td>
</tr>
<tr>
<td>رجل الأعمال</td>
<td>0,11</td>
<td>0,51</td>
<td>0,01</td>
<td>0,74</td>
</tr>
<tr>
<td>الأسمنت</td>
<td>0,11</td>
<td>0,26</td>
<td>0,01</td>
<td>0,73</td>
</tr>
<tr>
<td>التفااحة</td>
<td>0,11</td>
<td>0,62</td>
<td>0,01</td>
<td>0,75</td>
</tr>
<tr>
<td>السماكة</td>
<td>0,11</td>
<td>0,73</td>
<td>0,01</td>
<td>0,53</td>
</tr>
<tr>
<td>الزجاجة</td>
<td>0,11</td>
<td>0,47</td>
<td>0,01</td>
<td>0,68</td>
</tr>
<tr>
<td>الشجرة</td>
<td>0,11</td>
<td>0,04</td>
<td>0,01</td>
<td>0,74</td>
</tr>
<tr>
<td>العربية</td>
<td>0,11</td>
<td>0,49</td>
<td>0,01</td>
<td>0,71</td>
</tr>
<tr>
<td>الفرشاة</td>
<td>0,11</td>
<td>0,75</td>
<td>0,01</td>
<td>0,65</td>
</tr>
<tr>
<td>الكماير</td>
<td>0,11</td>
<td>0,54</td>
<td>0,01</td>
<td>0,70</td>
</tr>
<tr>
<td>السريرة</td>
<td>0,11</td>
<td>0,71</td>
<td>0,01</td>
<td>0,67</td>
</tr>
<tr>
<td>التليفزيون</td>
<td>0,11</td>
<td>0,59</td>
<td>0,01</td>
<td>0,73</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير جدول رقم (2) إلى أن عوامل الارتباط دالة بين الزمن المستغرق في الإجابة لكل فقرة والزمن الكلى والخطأ المحسوب على كل فقرة والخطأ الكلي مما يدل على صدق الاختبار.

والطريقة الثانية التي استخدمها الباحث الحالي لحساب صدق اختبار مضايحة الأشكال المألوفة هي طريقة صدق المفهوم عن طريق حساب معدل الارتباط بين الزمن.
المستغرق في الاستجابة وعدد الأخطاء المحسوب على كل فقرة من فقرات الاختبار ويوضح ذلك جدول (7).

**جدول رقم (7)**

يوضح معاملات الارتباط بين الزمن المستغرق في الاستجابة وعدد الأخطاء المحسوب على فقرات الاختبار:

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالة</th>
<th>معامل الارتباط</th>
<th>الفقرة</th>
<th>مستوى الارتباط</th>
<th>معامل الارتباط</th>
<th>الفقرة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دلال</td>
<td>0.12</td>
<td>الزجاجة 0.01</td>
<td>التليفون 0.24</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.01</td>
<td>المسجدة 0.05</td>
<td>المدينة 0.10</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.11</td>
<td>العربية 0.21</td>
<td>السكنية 0.01</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.10</td>
<td>الخريطة 0.14</td>
<td>الايمان 0.01</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.05</td>
<td>الكاميرا 0.05</td>
<td>السيرة 0.01</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.11</td>
<td>المرصد 0.26</td>
<td>الأعمال 0.01</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.11</td>
<td>الفلاحنة 0.31</td>
<td>السمعة 0.01</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.05</td>
<td>المكتوب 0.24</td>
<td>الثقافة 0.01</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.21</td>
<td>الساحة 0.06</td>
<td>التلفزيون 0.21</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير جدول رقم (7) إلى أن معاملات الارتباط دالة بين الزمن المستغرق في الاستجابة وعدد الأخطاء المحسوب على فقرات اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة. كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الزمن الكلي المستغرق في الإجابة وعدد الأخطاء المحسوب على الاختبار ككل والذي يوضحه الجدول رقم (8):

**جدول رقم (8)**

يوضح الارتباط بين الزمن الكلي المستغرق في الاستجابة وعدد الأخطاء الكلي المحسوب في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة:

<table>
<thead>
<tr>
<th>المعامل الارتباط</th>
<th>الانحراف المعياري</th>
<th>المتغيرات</th>
<th>المتغيرات</th>
<th>المتغيرات</th>
<th>المتغيرات</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.13</td>
<td>0.29</td>
<td>زمن الاستجابة بالثانية</td>
<td>1194.80</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.10</td>
<td>0.43</td>
<td>عدد الأخطاء الكلي</td>
<td>9.99</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>دال عند مستوى (0.01)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير جدول رقم (8) إلى معامل ارتباط دال إحصائي بين زمن الاستجابة الكلي بالثانية وعدد الأخطاء الكلي في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة، ومن خلال الطرق
الإحصائية التي استخدمها الباحث الحالي يمكن الأطمنان إلى ثبات وصدق اختبار مضايحة الأشكال المألوفة وصلابتها للتطبيق على عينة الدراسة.

٢- مقياس بودنر لتحمل الغموض

وصف المقياس

يستخدم هذا المقياس لقياس بعدة حمل في مقابل عدم تحمل الغموض وقد صمم هذا المقياس بودنر (1962) والصورة الأولى للمقياس تتكون من (34) فقرة، أما الصورة الأخيرة من المقياس فهي تتكون من (16) فقرة. ثم فئات مصغرة بشكل موجب وثمان فئات مصغرة بشكل سالب ويختر المباحث في إجابته من بين (ستة) بدائل وهي (موافقة تامة - موافقة كبيرة - موافقة ضئيلة - معارضة ضئيلة - معارضة كبيرة - معارضة تامة) والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على عدم تحمل الغموض. وقد قام عبد العال عجوة (1989) بتعميم وإعداد الصورة الأخيرة من المقياس وتطبيقها على عينة مكونة من (١٠٠) طالبًا جامعيًا.

وقد اختار الباحث هذا المقياس لسهولة عبارته التي تعبير عن مواقف مألوفة في الحياة مثل (أحب أن أعيش في مكان لم أعرفه سابقا - يسعى التفاعل مع المشكلات المعقدة بدلاً من المشكلات البسيطة - الشخص السعيد هو الذي يعيش حياة هادئة ومنظمة وخلية من المفاجئات) (انظر الملحق رقم ٢٣).

تصحيح مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض

يقرأ المباحث كل عبارة عن عبارات المقياس ثم يختار من بين (ستة) بدائل الإجابـة التي تعبير عن درجة مواقفته أو معارضته على هذه العبارة وبدائل الإجابـة هي (موافقة تامة - موافقة كبيرة - موافقة ضئيلة - معارضة ضئيلة - معارضة كبيرة - معارضة تامة) والدرجة المرتفعة على عبارات المقياس تشير إلى عدم تحمل الغموض وبناء على ذلك فإن الشخص الذي يختار من بين البدائل الموافقة التامة على العبارة التي تعبير عن عدم تحمل الغموض يحصل على (٦) درجات، والموافقة الكبيرة (٥) درجات والموافقة ضئيلة (٤) درجات والمعارضة الكبيرة درجتان والمعارضة التامة (٣) درجات.
درجة واحدة، ثم يقوم الباحث برصد الدرجات التي حصل عليها المبحوث في خانة الإجابة ويتم جمع درجات عبارات المقياس للحصول على الدرجة الكلية على المقياس. ومن خلال حساب المتوسط العام لدرجات أفراد العينة الكلية على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض يمكن التمييز بين محتمل وغير محتمل الغموض، فالشخص غير المحتمل للغموض يحصل على درجة كلية على المقياس أعلى من المتوسط العام، بينما يحصل الشخص الذي يتحمل الغموض على درجة كلية على المقياس أقل من المتوسط العام لأفراد العينة الكلية.

حساب ثبات مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض

استخدم بوندر طريقة إعداد التطبيق في حساب ثبات المقياس بفترة زمنية قصيرة مدتها (أسبوعين)، وذلك على عينه تكون من (50) طالباً جامعياً وبلغ معامل ثبات المقياس (0.85) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01).

أما بالنسبة للصورة العربية للمقياس والتي أعدها عبد العال عوجة فقد قام البحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد فترة زمنية (15) يوماً وحسب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني على عينة مكونة من (100) طالبًا جامعياً وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.79) وهو معامل دال عند مستوى (0.01).

أما البحث الحالي فقد استخدم طريقة إعادة التطبيق في حسابه للثبات على عينة مكونة من (100) من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي، بعد خمسة عشر يومًا تفرق بين التطبيق الأول والثاني وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.79) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن المقياس يتسم بالثبات ويمكن بالتالي استخدامه في البيئة المحلية بعد التأكد من صدقه.

حساب صدق مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض

قام عبد العال عوجة بحساب صدق المقياس بطريقة الصدق المرتبط بالمحك، حيث استخدم مقياس نورتون (1975) لتحمل - عدم تحمل الغموض كمحك ثم حسب معامل الارتباط بين الدرجات على مقياس بوندر والدرجات على مقياس نورتون وذلك على
عنه تكون من (110) طالباً جامعياً، وقد بلغ معدل الارتباط (0-27) وهو معدل دال عند المستوى (1-00) حيث أن الدرجة العالية على مقياس بودنر تعني عدم تحمل الغموض، بينما الدرجة العالية على مقياس نورتون تعني تحمل الغموض.

أما الباحث الحالي فقد قام بحساب سدق المقياس عن طريق الانساق الداخلي لمفردات المقياس حيث قام بحساب معدل الارتباط بين الدرجة على كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك كما استخدمت أيضاً طريقة المقارنة الطرفية بين أعلى 22% وأدنى 27%, وذلك عن عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي، وكانت قيمة (T) (3.2) وهي قيمة دالة عند مستوى (1-00) ورغم أن هذه الطريقة لا تعتبر أحد أنواع السداق إلا أنه يمكن اعتبارها مؤشرًا لصدق المقياس.

جدول رقم (9)

يوضح الاتساق الداخلي لمقياس تحمل عمن تحمل الغموض عن طريق حساب معدلات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية على المقياس.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>معدل الارتباط</th>
<th>مستوى العبارة</th>
<th>معدل الارتباط</th>
<th>العبارة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>0.45</td>
<td>9</td>
<td>0.11</td>
<td>0.45</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>0.28</td>
<td>10</td>
<td>0.11</td>
<td>0.38</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>0.11</td>
<td>11</td>
<td>0.11</td>
<td>0.52</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>0.31</td>
<td>12</td>
<td>0.11</td>
<td>0.30</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>0.32</td>
<td>13</td>
<td>0.11</td>
<td>0.33</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>0.27</td>
<td>14</td>
<td>0.11</td>
<td>0.26</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>0.38</td>
<td>15</td>
<td>0.11</td>
<td>0.27</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>0.26</td>
<td>16</td>
<td>0.11</td>
<td>0.31</td>
</tr>
</tbody>
</table>
مقاياس الบروفيل الشخصي

وصف المقياس

يستخدم مقياس الـ "الإذان" لقياس أربعة سمات شخصية وهي (السيطرة، الرمادن، الـ انتقال، الاجتماعية) وقد صممته ليهارد جوردان.

وقام بتحريره وإعداده جابر عبدالحليم وفؤاد أبو حطب وقد تم تقنين المقياس ليناسب طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعة.

ويكون المقياس من (18) مجموعه من العبارات الوصفية تشتت كل مجموعة على أربع عبارات، وتحمل كل عبارة إحدى سمات الشخصية الأربعة. كل سمة من الأربعة تتضمن من حيث أن لها قيمة تفضيلية عالية، أي أن الأفراد الجددون يعتبرون متساوين من ثلاثية في القيم المفضلة، والجملتان الأخريان متساويتان في القيم المفضلة المنخفضة والمطلوب من المبتدين أن يضع علامه على جملة من أربعة التعبيرات باعتبارها تشبهه بأكبر درجة، وعلى جملة أخرى باعتبارها تشبهه أقل درج ولا يوجد وقـ حدد الإجابة وقد استخدم الباحث الحالي هذا المقياس لوضع عبارته وتناولها من مواقع ملتوية من الحياة ومناسبته للمرحلة العمرية والتعليمية لأفراد عينة البحث (نُظر الملحمة رقم "3")

تصحيح مقياس الـ "الإذان" الشخصي

يصحح مقياس الـ "الإذان" الشخصي باستخدام مفتاح التصحيح ويشمل على:

أربعة أقسام:

القسم الأول: ورمزه (آ) لتصحيح مقياس السيطرة.

القسم الثاني: ورمزه (ب) لتصحيح مقياس الرمادن.

القسم الثالث: ورمزه (ج) لتصحيح مقياس الـ انتقال.

القسم الرابع: ورمزه (د) لتصحيح مقياس الاجتماعية.
ويقوم الباحث بالخطوات التالية:

1- تثبيت مفاهيم التصحيح.
2- مناظرة المراعيات الموجودة في كراسة الاختبارات بصفحتها الثلاث (من صف 2 إلى صف 4) ووضع الاسم الخاص بكل سمة على صفحات كراسة الاختبار.
3- حساب عدد العلامات التي تظهر من ثقوب مفتاح التصحيح.

وبعد تصحيح السمة الأولى ينتقل إلى المفتاح الخاص بسمة الثانية وهكذا، ومن ثم ذلك فإننا نضع الأقسام الأربعة من مفتاح التصحيح على صفحات كراسة الاختبار أربعة مرات وذلك للحصول على درجات مستقلة للسما (A - B - ج - D).

ويفضل بعض المصححين تصحيح سمة واحدة في جميع صفحات الاختبار قبل الانتقال إلى السمة التالية، ومن مميزات هذه الطريقة أن احتمال استخدام المصحح لمفتاح خاطئ يكون نادر الحدوث.

وقبل أن يبدأ التصحيح يجب أن يفحص المصحح أعمدة المراعيات الموجودة في كراسة الاختبارات للتأكد من الالتزام العام بتعليمات المقياس، وقد يحذف المفحوص مجموعة من العبارات أو قد يضع أكثر من علامتين أمام مجموعة من العبارات، فإذا حدث مثل هذا فيما لا يزيد عن مجموعتين من المجموعات الثمانية عشر يمكن تصحيح المقياس واستخدام الدرجات لأنها تكون في نطاق الخطأ المعياري للدرجات التي يحصل عليها المفحوص في حالة إكماله للاختبار وإجاباته عليه حسب التعليمات تماما.

ويبدأ المصحح في استخدام مفتاح التصحيح بعد ذلك، فمثلا عند تصحيح مقياس السيطرة (أ) يستخدم المصحح الاسم الأول من المفتاح وتعليمه (أ) السيطرة فيضع عمودي "أكثر وأقل" من مربعات هذا الاسم ويعتلقها (ص 2) على عمودي (ص 2) في كراسة الاختبار المطبوع لهما، وبدلاً من التأكد من تطبيق المربعات تمامًا وجمع عدد العلامات التي تظهر من ثقوب المفتاح ويسجل هذا العدد في المربع (أ) أسفل الصفحة (ص 2) من كراسة الاختبار، ثم ينتقل إلى (صف 3) ووضع الدرجة في المربع (أ) أسفل هذه الصفحة، ثم الصفحة رقم "4".  ، ثم الصفحة رقم "4".  ، ثم الصفحة رقم "4".  ، ثم الصفحة رقم "4".  ، ثم الصفحة رقم "4".  ، ثم الصفحة رقم "4".
وبعد ذلك ينتقل الصحيحة إلى القسم الثاني وعنوانه (ب) المؤسسة المدنية ثم يضع الصحيحة الخاصة بهذه السماة في المربع (ب) أسفل صفحات كراسة الاختبار، وبالمثل يتم تصحيح السماة الثالثة (ج) الإستبان الانفعالى ثم السماة الرابعة (د) الاجتماعية.

وقد حدد فريق المقياس المقاييس المقابل المنى للدرجات الخام التي يحصل عليها المفصول والتي من خلالها يمكن التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في سمات الشخصية الأربعة، والدرجات المرتفعة على أي مقياس ممن المقاييس الأربعة تعني أن المفصول يتصب بهذه السماة أكثر من الذين يحصلون على درجات منخفضة.

وقد قام الباحث الحالي بإعداد تقنيق مقياس البروفيل الشخصي على عينة الدراسة الحالية للتتأكد من صلاحية استخدام المقياس في البيئة المحلية وذلك عن طريق حساب ثبات وصدق مقاييس البروفيل الشخصي.

**حساب ثبات مقياس البروفيل الشخصي**

قام جابر عبد الحميد بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار على عينة مكونة من (120) طالبًا جامعياً بفصول زمنية مقداره (100) يومًا وبناءً على النتائج أن معاملات الثبات كانت على النحو التالي:

- السببية (0.71) المستنوية (0.67) الإسترنان الانفعالى (0.69) الاجتماعية (0.78) وكانت جميعها دالة عند المستوى (1.0).

أما الباحث الحالي فقد استخدم في حساب ثبات مقياس البروفيل الشخصي طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (100) طالبًا وطالبة وذلك بفصول زمني قدرة أسبوعان، وكانت معاملات الثبات على النحو التالي:

- السببية (0.84) المستنوية (0.86) الإسترنان الانفعالى (0.77) الاجتماعية (0.77) وهى معاملات دالة عند المستوى (1.0)، وتشير تلك النتائج إلى أن المقياس يتسم بالثبات مما يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية بعد التأكد من صدقه.
حساب صدق مقياس البروفيل الشخصي

أشار جابر عبد الحميد إلى دراسة أعدها فؤاد أبو حطة واستخدم فيها مقياس البروفيل الشخصي وقد أسفرت عن نتائج تدعوم الصداق التكويني لمقياس البروفيل الشخصي، وقد افترضت هذه الدراسة مسبقًا أن أساس التراث السينولوجي وجودة فروق بين مجموعات الأفراد لتفضيل الفن البصري لتمثيل من الفن وهما الفن المعتاد والفن الحديث على أساس وجود علاقة بين أنماط التفضيل الفني وسمات الشخصية.

وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (80) طالبة بالسنة الأولى بجامعة عين شمس تمثل أعمارهن بين (18 - 22 سنة) بمتوسط عمر مقداره (19) سنة، ثم قسمت العينة إلى أربعة مجموعات على أساس التفضيل الفني إلى:

1- مجموعة تفضيل مرتفع لنمط الفن الحديث والمعتاد.
2- مجموعة تفضيل منخفض لنمط الفن الحديث والمعتاد.
3- مجموعة تفضيل مرتفع لنمط الفن الحديث وتفضيل منخفض للفن المعتاد.
4- مجموعة تفضيل منخفض لنمط الفن الحديث وتفضيل مرتفع للفن المعتاد.

وفي دراسة أخرى قام بها جابر عبد الحميد لمجموعتين مكونتين من (100) طالبة الأولى من خريجات معاهد التربية الرياضية والثانية من خريجات معاهد الخدمة الاجتماعية أسفرت عن النتائج التالية:

جدول (10)

<table>
<thead>
<tr>
<th>النسبة التالية</th>
<th>الخدمة الاجتماعية</th>
<th>التربية الرياضية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>ع م</td>
<td>ع م</td>
</tr>
<tr>
<td>السيطرة</td>
<td>24,50</td>
<td>6,8</td>
</tr>
<tr>
<td>المسؤولية</td>
<td>23,28</td>
<td>4,8</td>
</tr>
<tr>
<td>الانزواء الإغاثي</td>
<td>22,77</td>
<td>4,0</td>
</tr>
<tr>
<td>الاجتماعية</td>
<td>20,88</td>
<td>3,6</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ويتضح من هذه النتائج أن العاملين بالخدمة الاجتماعية يحصلون على درجة عالية في مهنة الاجتماعية، مما يدل على أنهم يمكنهم فتح مسارات اتصال لإيجاد خيارات معاهدة التربية الاجتماعية وأن هذا الفرق له تأثير إيجابي على عدة عوامل. 

وقد توقع الباحث هذا الفرق لاختيار طبية عمل هاتين الفئتين في مجال العلاقات الإنسانية والخدمة الاجتماعية.

أما الباحث الحالي فقد استخدم في حساب صناديق مقياس البروفيل الشخصي طرقاً المقارنة الطرفيّة بحسب قيمة (ت) بين أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% وهي مؤشر على صدق المقياس وذلك على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة وكانت النتائج كالآتى:

قيمة "ت" فـ مقياس السيطرة أ (١,٦١) ومقياس المسؤولية ب (١,٣٥) ومقياس الانتزاز الاجتماعي ج (١,٢٤) ومقياس الاجتماعية د (١,١٧) وكانت قيمة "ت" في جميع المقياسات لدالة عند المستوى (١,٠٠) تشير هذه النتائج إلى صدق مقياس البروفيل الشخصي.

ثانياً: عينة البحث

وصف العينة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عمدية من بين طلبة وطالبات الصف الثالث بالمرحلة الثانوية من محافظة الدقهلية.

وقد تكونت عينة البحث الحالي من (١٠٠) طالب وطالبة من بين طلبة الصف الثالث الثانوي منهم (١٠) ذكور و (١٠) إناث وقد تم تراوح متوسط أعمار عينة الدراسة من الذكور (١٦ سنة وثلاثة شهور) ومن الإناث (١٦ سنة وخمسة شهور) وكان متوسط أعمار العينة الكلية (١٦ سنة وأربعة شهور) واختيار الباحث المدارس الآتية:

(المنصورة التجريبية المشتركة للغات - طه حسين الثانوية للبنين - الثانوية للبنات بالمنصورة - الثانوية للبنات بشيرين - الشهيد عبد الرحمن عودة بشيرين) وقد وضع الباحث في اعتباره أثناء اختيار العينة استبعاد فصول المتقلدين وحالات الغياب.
المحترم، والطلاب الذين لم يكلمو الإجابة عن كل المقاييس وفهما يلي جدول (11) يوضح تصنيف عينة الدراسة.

**جدول (11)**

يوضح عينة البحث

<table>
<thead>
<tr>
<th>المدرسة</th>
<th>البالغين</th>
<th>البنات</th>
<th>البنات</th>
<th>البنين</th>
<th>البنين</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مدرسة اللغات التجريبية المشتركة</td>
<td>علمي</td>
<td>أدبي</td>
<td>علمي</td>
<td>أدبي</td>
<td>علمي</td>
</tr>
<tr>
<td>مدرسة الثانوية بنات بالمنصورة</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>مدرسة طه حسين الثانوية بنين</td>
<td>علمي</td>
<td>أدبي</td>
<td>علمي</td>
<td>أدبي</td>
<td>علمي</td>
</tr>
<tr>
<td>مدرسة عبد الرحمن عودة الثانوية بنين</td>
<td>علمي</td>
<td>أدبي</td>
<td>علمي</td>
<td>أدبي</td>
<td>علمي</td>
</tr>
<tr>
<td>مدرسة الثانوية بنات بشبين</td>
<td>علمي</td>
<td>أدبي</td>
<td>علمي</td>
<td>أدبي</td>
<td>علمي</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وقد قام الباحث بتصنيف عينة البحث من حيث التأمل- الاندفاع إلى (142) كمتأملين و (168) كمتدفعين، وبالنسبة للأسلوب المعرفي تحمل - عدم تحمل الغموض كان عدد المتحملين للغموض (142) وغير المتحملين للغموض (168) وذلك حسب متوسط درجات العينة الكلية فيما يتصل بكل اختبار، ثم قام بدراسة العلاقة بين أسلوب التأمل- الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الغموض وبين سمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الاتزان الاجتماعي) لدى العينة الكلية ودراسة أثر الاختلاف في الأسلوب المعرفي على سمات الشخصية الأربعة، وأخيراً التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في أسلوب التأمل - الاندفاع وتحمل - عدم تحمل الغموض.
الفصل الخامس

النتائج والمناقشة
نتائج البحث:

الفرض الأول (النتائج والمناقشة)

ينص الفرض الأول على أنه: توجد علاقة ارتباطية دائمة بين التروي - الاندفاع وسمات الشخصية، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وبين الدرجات على مقياس الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الإتزان الإلفاعي - الاجتماعية) والنتائج يوضحها الجدولين (12، 13).

جدول (12)

يوضح معاملات الارتباط بين زمن الاستجابة المستغرق في اختبار

مضاهاة الأشكال المألوفة وسمات الشخصية للعينة الكلية

<table>
<thead>
<tr>
<th>الالتزام الإلفاعي</th>
<th>المسؤولية</th>
<th>السيطرة</th>
<th>التأمل الاندفاع</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(0.01)</td>
<td>0.18</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0.29</td>
<td>0.56</td>
<td>0.37</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير الجدول السابق إلى وجود علاقة دائمة بين زمن الاستجابة في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وبين سمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الإتزان الإلفاعي - الاجتماعية) وكشفت النتائج الإحصائية عن التالي:

أ: توجد علاقة عكسية سالبة دائمة بين درجات (زمن الاستجابة) على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وبين الدرجات على مقياس السيطرة حيث بلغ معامل الارتباط (- 0.18) وهو دال إحصائيا عند مستوى (0.01) وهذا يعني أنه كلما ارتفع زمن الاستجابة كلما انخفضت سمة السيطرة، بمعنى أنه كلما ازداد التأمل انخفضت سمة السيطرة.
ب: توجد علاقةً موجبةً دالةً بين درجات زمن الاستجابة على اختبار مضايَحة الأطفال المألوفة وبين الدرجات على مقياس المسؤولية حيث بلغ معامل الارتباط (0،32) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0،01) يعني أنه كله زاد زمن الاستجابة كلما زادت سمة المسؤولية وبدل ذلك على أن المتآملين يتسمون بالمسؤولية إذا قورنا بالمنذفين.

ج: توجد علاقةً موجبةً دالةً بين درجات زمن الاستجابة على اختبار مضايَحة الأطفال المألوفة وبين الدرجات على مقياس الالتزام الإقعتالي حيث كان معامل الارتباط (0،06) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0،1) يعني أنه كله ارتفعت درجات زمن الاستجابة كلما ارتفعت الدرجات على سمة الالتزام الإقعتالي وبدل ذلك على أن المتآمليين يتسمون بالالتزام الإقعتالي إذا قورنا بالمنذفين.

د: توجد علاقةً عكسيةً سالبةً دالةً بين درجات زمن الاستجابة على اختبار مضايَحة الأطفال المألوفة وبين الدرجات على مقياس سمة الاستجابة حيث بلغ معامل الارتباط (−0،29) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0،01) وهذا يعني أنه كله ارتفعت درجات زمن الاستجابة كلما انخفضت الدرجات على سمة الاستجابة وبدل في نفس الوقت على أن المتآملين يتسمون بالاجتماعية إذا قورنا بالمتآمليين.

وبخض العشك (1-أ) نتائج الفرض الأول فيما يتعلق زمن الاستجابة

<diagram>

يشير اتجاه السهم (↑) إلى الدرجات المرتفعة بينما يشير اتجاه السهم (↓) إلى الدرجات المنخفضة، ويوضح الشكل السابق العلاقة الموجبة (↑↑) بين زمن الالتزام الإقعتالي ومقياس المسؤولية والالتزام الإقعتالي والتسامي الإجتماعي (↑↓) بين زمن الاستجابة وسخطي الامتناع والاجتماعية.
جدول (13)

يوضح معاملات الارتباط بين عدد الأخطاء في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وسمات الشخصية للعينة الكلية

<table>
<thead>
<tr>
<th>السطوة</th>
<th>السطوة</th>
<th>السطوة</th>
<th>السطوة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الاجتماعي</td>
<td>الإلزامي</td>
<td>الإلزامي</td>
<td>الإلزامي</td>
</tr>
<tr>
<td>0.22</td>
<td>0.47</td>
<td>0.46</td>
<td>0.1</td>
</tr>
<tr>
<td>عدد الأخطاء</td>
<td>مستوى الدلالة</td>
<td>عدد الأخطاء</td>
<td>مستوى الدلالة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.101</td>
<td>0.01</td>
<td>0.101</td>
<td>0.01</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يشير الجدول السابق إلى وجود علاقة دالة بين عدد الأخطاء في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة وسمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الإلتزام الإلزامي - الاجتماعية) وتشير هذه النتائج إلى ما يلي:

أ: توجد علاقة موجبة دالة بين (عدد الأخطاء) وسمة السيطرة حيث بلغ معامل الارتباط (0.46) وهو دال عند مستوى (0.01) مما يعني أنه كما ارتفع عدد الأخطاء في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة كما ارتفعت درجات سمة السيطرة ويدل ذلك أن المتآمنين أقل سيطرة عن المنفدين.

ب: توجد علاقة عكسية سالبة دالة بين (عدد الأخطاء) في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ودرجات سمة المسؤولية حيث بلغ معامل الارتباط (0.47) وهو دال عند مستوى (0.01) مما يعني أنه كما ارتفع عدد الأخطاء في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة كما انخفضت درجات سمة المسؤولية، ويدل ذلك على أن المنفدين أقل مسؤولية من المتآمنين.

ج: توجد علاقة عكسية سالبة بين (عدد الأخطاء) في اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة والدرجات على سمة الإلتزام الإلزامي حيث بلغ معامل الارتباط (0.66) وهو دال عند مستوى (0.01) مما يفيد أنه كما انخفض عدد الأخطاء ترتفع سمة الإلتزام الإلزامي، بمعنى أن المتآمنين أكثر ثباتاً إتفاعليا عن المنفدين.
د: توجد علاقة موجبة دالة بين (عدد الأخطاء) في اختبار مضايحة الأشكال المألوفة والدرجات على سمة الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط (0،2) وهو دال إحصائيا عند مستوى (0،01) بمعنى أنه كلا ارتفع عدد الأخطاء كلا ارتفعت درجات سمة الاجتماعية، مما يدل على أن المتأملين أقل اجتماعيًا من المنافقين.

ويختصر الشكل (1-ب) نتائج الفرض الأول فيما يتعلق بعد الأخطاء

السيطرة السنوية في الاتزان الاجتماعي

يشير اتجاه السهم (↑) إلى الدرجات المرتفعة بينما يشير اتجاه السهم (↓) إلى الدرجات المنخفضة، ويوضح الشكل السابق العلاقة الموجبة (↑↑) بين عدد الأخطاء وبين مستوى السيطرة الاجتماعية والعلاقة السالبة (↓↓) بين عدد الأخطاء ومستوى السنوية والاتزان الاتناعل.

ولاحظ الاتفاق بين علاقة زمن الاستجابة وعدد الأخطاء بسمات الشخصية حيث أنه كلا ارتفعت درجات التأمل على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة (التامل) كلما ذادت سمة المسؤولية والاتزان الاتناعل بينما على العكس من ذلك كلا انخفضت الدرجات على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة (الاتناعل) ازدادت سمة السيطرة الاجتماعية.


فقد وجد الباحث أن التأمل والاندفاع يرتبطان ارتباطًا موجبة بسمات المسؤولية والاتزان الاتناعل، بينما يرتبط التأمل والاندفاع ارتباطًا سالباً بسمات السيطرة والاجتماعية بمعنى أن الارتفاع في الدرجات الخاصة ب زمن الاستجابة وانخفاض عدد الأخطاء (التامل) يصاحب ارتفاع الدرجات على سمتين المسؤولية والاتزان الاتناعل حيث أن العلاقة بينهما علاقة طردية موجبة، بينما وعلى العكس من ذلك فإن انخفاض الدرجات الخاصة
بزمن الاستجابة وارتفاع عدد الأخطاء المحسوبة (الاندفاع) يصاحب ارتفاع للدرجات على سمتي السيطرة والاجتماعية حيث أن العلاقة بينهما علاقة عكسية سالبة.

وهذه النتائج تدعم ما سبق الإشارة إليه في العلاقة بين الأساليب المعرفية وسمات الشخصية وأن الأساليب المعرفية تقدم لنا صورة صادقة عن شخصية الفرد وتتداخل مع الجانب الوجداني والاجتماعي في الشخصية وتمكن من التنبؤ بسلوك الفرد والتعرف على سمات شخصيته (انظر ص 5).


الفقرة الثانية (النتائج والمناقشة)

ينص الفقرة الثانية على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة بين (تحمل - عدم تحمل الفهموظ) وسمات الشخصية، وللتحقيق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملاً الارتباط بين الدرجات على اختبار تحمل - عدم تحمل الفهموظ والدرجات على مقاييس الشخصية (السيطرة - السيطرة - الأداء الاجتماعي - الاجتماعي) كما يوضحها الجدول (١٤).

جدول (١٤)

يوضح معاملاً الارتباط بين تحمل - عدم تحمل الفهموظ وسمات الشخصية للعينة الكلية

<table>
<thead>
<tr>
<th>السرطنة</th>
<th>الإنتاج الاجتماعي</th>
<th>الإنتاج الأدبي</th>
<th>عدم تحمل الفهموظ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سيطرة</td>
<td>٠.٤٦ (٠.٣١)</td>
<td>٠.٦٨ (٠.٢١)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>مسؤولية</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>تحمل</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| مستوى الدلالة: لا يُوجد

يشير الجدول السابق إلى وجود علاقة دالة بين الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الفهموظ الدرجات مع مقاييس الشخصية الأربعة.

وهذا يعني تحقيق صحة هذا الفرض حيث كشفت النتائج الإحصائية عن التالي:

أ: توجد علاقة عكسية سالبة دالة بين الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الفهموظ وبين الدرجات على مقياس السيطرة، وقد بلغ معامل الارتباط (-٠.٢٧) وهو دال عند مستوى (٠.٠٠) مما يعني أنه كلما انخفضت الدرجة على مقياس تحمل - عدم الفهموظ كلما ارتفعت الدرجة على مقياس السيطرة، وبذلك فإن الأشخاص الذين يتحملون الفهموظ وهم الذين يحصلون على درجات أقل على مقياس تحمل الفهموظ هم أكثر سيطرة إذا قورنا بالأشخاص الذين لا يتحملون الفهموظ.
ب: توجد علاقة عكسية سلبية دالة بين الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض والدرجات على مقياس المسؤولية وقد بلغ معامل الارتباط (0.42) وهو دال عند مستوى (0.01) مما يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض كلما انخفضت الدرجة على مقياس سمة المسؤولية، وعلى العكس من ذلك كلما انخفضت الدرجة على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض كلما ارتفعت سمة المسؤولية مما يشير إلى أن متحملى الغموض أكثر مسؤولية من غير متحملى الغموض.

ج: توجد علاقة عكسية سلبية دالة بين الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض والدرجات على مقياس الاتزان الانفعالي وقد بلغ معامل الارتباط (0.59) وهو دال إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يعني أنه كلما انخفضت الدرجة على مقياس تحمل الغموض كلما ارتفعت الدرجة على مقياس سمة الاتزان الانفعالي وعلى العكس من ذلك كلما انخفضت الدرجة على مقياس تحمل الغموض كلما ارتفعت سمة الاتزان الانفعالي مما يعني أن الشخص المتحمل للغموض أكثر ثباتا انفعاليا من غير المتحمل للغموض.

د: توجد علاقة موجبة دالة بين الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض وبين الدرجات على سمة الاجتماعية وقد بلغ معامل الارتباط (0.4) وهو دال عند مستوى (0.01) مما يعني أن ارتفاع الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض يصاحب ارتفاع في الدرجات على مقياس الاجتماعية وعلى العكس من ذلك فإن انخفاض الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض يصاحب انخفاض في درجات سمة الاجتماعية، مما يدل على أن المتحملين للغموض أقل في سمة الاجتماعية عن غير المتمهلين للغموض.

ويمكن تلخيص نتائج الفرض الثاني كالتالي: أن متحملى الغموض أكثر ارتباطا بالسيطرة والمسؤولية والاتزان الانفعالي وأقل ارتباطا بالاجتماعية وblend يتحقق الفرض الثاني وتشكل التالي يوضح هذه النتائج.
الشكل (2) يلخص نتائج الفرض الثاني

ويوضح الشكل السابق العلاقة النفسية السابقة بين درجات تحمل-عدم تحمل الغموض وبيان سمات السيطرة والمسؤولية والالتزام الانفعالي والعلاقة الموتية بين تحمل - عدم تحمل الغموض وسماة الاجتماعية

بالنظر إلى نتائج الفرض الثاني والتي بنته أنه توجد علاقة دالة بين الأساليب المعرفي تحمل - عدم تحمل الغموض وسماة الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الثبات الاجتماعي - الاجتماعي) فقد كشفت نتائج هذا الفرض أن الأساليب المعرفية (تحمل - عدم تحمل الغموض) يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسماة الاجتماعية، يمكن أن ارتفاع الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض يصاحبه ارتفاع الدرجات على مقياس سماة الاجتماعية فالعلاقة بينهما علاقة موجبة، بينما على العكس من ذلك فإنخفض الدرجات على مقياس تحمل - عدم تحمل الغموض - الذي يشير إلى تحمل الغموض - يصاحبه انخفاض للدرجات على مقياس سماة الاجتماعية.

بينما تعرضت هذه النتائج مع نتائج دراسة (عبد العال عقوبة : 1989) التي سبق الإشارة لها في أنه لا توجد علاقة بين أسلوب تحميل - عدم تحميل الغموض وسمات الشخصية.

الفرض الثالث (النتائج والمناقشة)
ينص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق دالة بين المتأملين والمنذفين في سمات الشخصية، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين درجات المتأملين والمنذفين في سمات الشخصية (السيطرة، المسؤولية، الثبات اللفاعل، الاجتماعية) كما يوضحها الجدول (15).

جدول (15)
يوضح الفروق بين متوسطات درجات المتأملين والمنذفين في سمات الشخصية:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>الاجتماعية</th>
<th>اللفاعل اللافعالي</th>
<th>المسؤولية</th>
<th>السيطرة</th>
<th>المتأملين</th>
<th>المندفين</th>
<th>قيمة t</th>
<th>مستوى الدلالة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>M</td>
<td>22,4</td>
<td>24,6</td>
<td>24,0</td>
<td>31,8</td>
<td>31,0</td>
<td>6,55</td>
<td>0,01</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>U</td>
<td>58,4</td>
<td>61,0</td>
<td>61,0</td>
<td>61,0</td>
<td>61,0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>M</td>
<td>33,2</td>
<td>33,2</td>
<td>33,2</td>
<td>33,2</td>
<td>33,2</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>U</td>
<td>50,0</td>
<td>50,0</td>
<td>50,0</td>
<td>50,0</td>
<td>50,0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>M</td>
<td>10,7</td>
<td>11,9</td>
<td>9,50</td>
<td>6,85</td>
<td>10,0</td>
<td>10,1</td>
<td>10,1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>U</td>
<td>10,7</td>
<td>10,7</td>
<td>10,7</td>
<td>10,7</td>
<td>10,7</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المتأملين والمنذفين في سمات الشخصية (السيطرة، المسؤولية، اللفاعل اللافعالي، الاجتماعية).

وقد تحقق هذا الفرض وبيانات الجدول (15) تشير إلى ما يلي:
ويتضح من نتائج الدراسة السابقة أن الفرق النموذجي بين الأفراد في المتفاوتين في سمات الشخصية (الضبط الاجتماعي - الأدّاء الاجتماعي) حيث أظهر بعض الباحثين أن الأسلوب المعرفي في تحديد الفروق بين الأفراد في سمات الشخصية.


وقد اتفق تأثير الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي بينت أن الشخص المتفاوت يميل إلى معالجة متنوعة للبديل المتاحة له وتقويمها والمعرفة - استجابة قبل إصدارها. وهو شخص يتسم بالانفتاح في أخذ القرار إذا دعى الباحث أن الشخص المتفاوت يحصل على درجات مرتفعة في سمات الشخصية والأدّاء الاجتماعي وعلى العكس من ذلك انخفضت درجات على هاتين الستين لدى المتفاوتين.

بالنسبة لسماة المتساوي، يمكن القول أن الشخص الذي يتصور هذه السماة لديه القدرة على الاستمرار في أي عمل يكلف به ويتحمل ويتحمل ويتحمل إصداره سواء صحيحة أم خاطئة أو أن يحاول التأمة في إجاباته أو أن يتحتم قرارًا، أو أن يتحتم قرارًا خشية الوقوع في أخطاء نتيجة لشعوره بالمتساوي عن هذه الأخطاء، فإن أشار (كمال الدسوقي: 1988) أن الشخص الذي يتصور بالمتساوي هو شخص لديه الالتزام وأدّاء المتساوي المحاصبي كما يصدر منه، وبناء على ذلك تحمل المتفاوتين على درجات مرتفعة عن المتفاوتين في سماة المتساوي.

أما الشخص المتفاوت الفعلي فهو إنسان بعيد عن الفعل والتظاهر، يتمنى بالضبط الإفتعالي، مما يتيح له الفرصة في اتخاذ القرارات دون التسرع الذي يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء. وبناء على ذلك فإن الشخص المتفاوت الذي يتصف بالضبط في استجابة يتمن بالالتزام الإفتعالي مما يساهمه على التحكم في استجاباته وإختيار الإجابات الصحيحة، وعلى العكس من ذلك كلما انخفضت الضغط الإفتعالي وزاد الالتباس والتظاهر، يتبع ذلك ضعف القدرة على التحكم في الاستجابات وإختيار الإجابات الخاطئة وزيادة عدد الأخطاء وبعض ملاحظة هذا السلوك لدى المتفاوتين فقد أشار (Kagan & Kogan: 1970) أن مصدر القلق قد ينشأ.
لدى المندفعين من التوقع بأنه سيعتبره الآخرون قليل الكفاءة إذا استجوب ببطء لذا سعى بعض الباحثين لدراسة العلاقة بين التأمل والاندفاع والثقة كدراسة (نادية السيد : 1990).

أما سمة السيطرة فإن الشخص الذي يتسم بالسيطرة كما أشار (أحمد عزت راجح : 1987) هو شخص لديه استعداد للظهور وال続けて في أكثر المواضيع التي يتراعيس لها، ويتم إتخاذ قراراته مستثناً عن الآخرين ومع ملاحظة طبيعة هذه المرحلة العملية يمكن استنتاج أن حب الظهور يمكن أن يؤدي إلى الاندفاع في إتخاذ القرار ومحاولة السرعة في حل الموقف اعتقاداً بأن السرعة تميزه عن الآخرين بالتمهيد والتفاهم مما يتسبب في زيادة عدد الأخطاء.

وتؤدي هذا الرأى (فاطمة حلمي : 1986) حيث ترى أن هناك دافعًا كبيرًا لكي يبدو الفرد ماهرًا أو كفءًا وهذا الدافع يدفعه لاستنتاج سريع والاستجابة بسرعة وذلك لإثبات كفاءته العقلية، مما يجعله يميل بالضرورة لإتخاذ إجابات سريعة وتذكر فاطمة حلمي إلى أن دفع إثبات الكفاءة أو المهارة قد يدفع الشخص إلى التسريع في الإجابة ليبدو بمظهر الماهر أو الكفاء مما يسبب له الوقوع في أخطاء كثيرة.

وبالنسبة لسماة الاجتماعية فقد بنيت النتائج أن المندفعين أكثر اجتماعيًا من المتأمرين. فقد عرف (جبر عبد الحميد وعلاء كفافي : 1995) سماة الاجتماعية أنها ميزة الشخص للبحث عن أصحاب وأصدقائه وتكوين علاقات اجتماعية والميل إلى الارتباط بالآخرين بهدف تحقيق السعادة الناجمة عن التفاعل الإنساني دون التفكير في أهداف عملية.

وفيما يمكن القول أن سماة الاجتماعية ترتبط بمسايرة الشخص للجماعة والرغبة في التجمعات والاندفاع على الآخرين والرغبة في مخاطرة الآخرين والاهتمام أكثر لدى الشخص الاجتماعي يركز في مساحة الجماعة في أفكارهم وتقاليدهم الاجتماعية، بناءً على ذلك تستحوذ الجوانب الاجتماعية على اهتمام الشباب وخاصة لدى الذكور في هذه المرحلة العمرية أكثر من الجوانب العقلية المعرفية لذا أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالةً إحصائية بين المتأمرين والمندفعين في سمات الشخصية عامة وفي سماة الاجتماعية خاصة لصالح المندفعين، وقد أيدت دراسة (نادية السيد : 1990) هذه النتائج وأشارت إلى القروض بين المتأمرين والمندفعين في سمات الشخصية حيث بنيت نتائجها أنه توجد فروق بين المتأمرين والمندفعين في سماة الاندفاع في التعبير لصالح المندفعين بينما تعرضت هذه النتائج مع

الفرض الرابع (النتائج والمناقشة)

ينص الفرض الرابع على أنه: توجد فروق دالة بين متحمل وغير متحمل للغموض في سمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الانزجار الإفرازي - الاجتماعية) وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين درجات المتحملين ودرجات غير المتحملين للغموض في سمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الانزجار الإفرازي - الاجتماعية). و يوضح هذه النتائج جدول (16).

جدول (16)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>الاجتماعية</th>
<th>الالتزام الإفرازي</th>
<th>المسؤولية</th>
<th>السيطرة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>م</td>
<td>ع</td>
<td>م</td>
<td>ع</td>
</tr>
<tr>
<td>متحملين</td>
<td>21,4</td>
<td>46,1</td>
<td>23,2</td>
<td>58,7</td>
</tr>
<tr>
<td>غير متحملين</td>
<td>54,2</td>
<td>27,1</td>
<td>33,9</td>
<td>60,1</td>
</tr>
<tr>
<td>قيمة ت</td>
<td>0,1</td>
<td>0,1</td>
<td>0,1</td>
<td>0,1</td>
</tr>
<tr>
<td>مستوى الردالة</td>
<td>0,1</td>
<td>0,1</td>
<td>0,1</td>
<td>0,1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ويشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المتحملين وغير المتحملين للغموض في سمات الشخصية (السيطرة - الإدراكية - الأدِفُاعي) - الاجتماعية، وبالتالي فقد تحققت هذه الفروض وقامت البحاث بعمل مقارنة بين متوسطات درجات متحملين وغير متحملين للغموض في سمات الشخصية وتوصل إلى النتائج التالية:

أ: يوجد فرق دال بين متحملين للغموض وغير متحملين للغموض في سمة السيطرة حيث بلغت قيمة "ت" (0.2) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) وهذا الفرق لصالح مجموعة المتحملين، فقد كان متوسط درجات مجموعة غير المتحملين (0.3) مما يعني أن متحملين للغموض أكثر سيطرة عن غير المتحملين.

ب: يوجد فرق دال بين متحملين للغموض وغير متحملين للغموض في سمة المسؤولية وقد بلغت قيمة "ت" (0.4) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) وكان الفرق لصالح مجموعة متحملين للغموض، حيث كان متوسط درجات مجموعة متحملين للغموض (0.1) بينما كان متوسط درجات مجموعة غير متحملين للغموض (0.2) مما يفيد أن متحملين للغموض أكثر مسؤولية عن غير متحملين للغموض.

ج: يوجد فرق دال بين متحملين للغموض وغير متحملين للغموض في سمة الأُنْزَان الإدِفُاعي وقلت قيمة "ت" (0.5) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) وكان الفرق لصالح مجموعة متحملين للغموض، حيث كان متوسط درجات مجموعة متحملين للغموض (0.8) وهو أكثر من متوسط درجات مجموعة غير متحملين للغموض وهو (0.7) مما يشير إلى أن متحملين للغموض أكثر ثباتاً إدِفُاعياً إذا قورنا بغير متحملين للغموض.

د: يوجد فرق دال بين متحملين للغموض وغير متحملين للغموض في سمة الاجتماعية، وقد بلغت قيمة "ت" (0.5) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) وكان الفرق لصالح مجموعة غير المتحملين، حيث بلغ متوسط درجات مجموعة متحملين للغموض (0.5) بينما كان متوسط درجات مجموعة غير متحملين للغموض (0.2) مما يعني أن متحملين للغموض أقل في سمة الاجتماعية عن غير متحملين للغموض.
والشكل (4) يلخص نتائج الفرض الرابع

تشير الاتجاهات المختلفة للأسمهم إلى الفروق بين المتولمين وغير المتولمين في سمات الشخصية

وبالنظر إلى نتائج الفرض الرابع التي بينت أنه توجد فروق دالة بين المتولمين وغير المتولمين للغموض في سمات الشخصية (ال السيطرة – المسئولية – الالتزام الاجتماعي – الالتزام الاجتماعي) فقد كانت متوسطات درجات المتولمين للغموض أكثر في سمات السيطرة والمسؤولية والالتزام الاجتماعي منها لدى غير المتولمين للغموض، بينما كانت متوسطات درجات غير المتولمين أكثر في سمة الاجتماعية منها لدى المتولمين للغموض.

والواقع أن متحمل الغموض كما أشار (كمال الدسوقى : 1989) يستطيع تقبل مواجهة الموافقات أو المثيرات الغامضة، ولديه قدرة على تقبل الموافقات المتناقضة المعقدة بدون آلام نفسية، والميل لإدراك تلك الموافقات على أنها مربوطة وبسيطة وبناء على ذلك يرى الباحث أن متحمل الغموض يقوم بتبسيط الموافقات المعقدة ومواجهة دون هروب منها ويرجع ذلك إلى الثقة بالنفس والإصرار على حل الموافقات المعقدة بإيجابية دون الهروب منها وتوافق هذه الصفات مع صفات الشخص المسيطر، كما أشار (جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب) الذي لدنه دور نشط في المجتمع ويكون واثقاً من نفسه حازماً في علاقاته بالأخرين، ويميل إلى أخذ القرار مستقبلاً عن الآخرين وبناء على ذلك يوجد فرق بين متحمل غموض وغير متحمل غموض في سمات الشخصية عامة وفي سمة السيطرة خاصة.

وبالنسبة لسماة المسئولية يرى الباحث أن الشخص متحل غموض يمكن الاعتماد عليه في مواجهة الموافقات الغامضة المعقدة ويويد تلك الرؤية ما أشار إليه (أنور الشرقاى : 1989) من أن تحمل الغموض يرتبط بمستوى قدرة الفرد على تقبل ما يحيط به من متناقضة وما يتعرض له من موضوعات أو أفكار أو أحداث غامضة وغير
واقعة وغير مألوفة، وقدره على التعامل مع الأفكار غير الواقعية أو الغريبة عنه
في حين لا يستطيع غير متحمل الغموض تقبل ما هو جديد أو غريب ويفضّل كل ما هو واقعي ومؤلف والشخص المسؤول كما يرى (جابر عبد الحميد وعلام كفاي: 1990) هـ من يضع نفسه في موضع مسئولية عن أمر ما صدر عنه وهو أمر آخر إلى يشعر فيه الإنسان بالالتزام الاقتصادي عن نتائج أعماله سواء طيبة أو غير طيبة، وبناء على ذلك يرى الباحث أن متحمل الغموض يمكن اعتباره إنسان يمكن الاعتماد عليه ومسؤولا عن أي عمل يقوم به ويشير ويصرح عن أدائه نادى فهناك فرق بين مثلى وثابتر غير متحمل الغموض ففي سمة المسئولية لصالح متحمل الغموض حيث يحصلون على درجات مرتفعة في سمة المسئولية إذا ما قرينا كثيراً متحمل الغموض.
أما عن سمة الالتزام الانفعالي فقد كشفت النتائج أن متحمل الغموض أكثر ثباتًا انفعاليًا عن غير متحمل الغموض ويرى الباحث أن هذه النتائج مرتبطة ببنية تحمل عدم تحمُّل الغموض وأي سمة الالتزام الانفعالي سنة أساسية لدى الشخص متحمل الغموض، حيث أنه كما كان الشخص بعيد عن الإجهاض والتوتر وعدم الالتزام الاجتماعي أو مشاعر الخوف والتقلبات الحادة في المواجهة كما تميزت روابط أفعاله بالضبط الانفعالي في المواقف المختلفة سواء منها الواقعية المحذوف أو غير الواقعية وغير المحذوف فقد أشار (عبد السّائر إبراهيم: 1989) إلى أن القلق من الظواهر السلوكية المرتبطة بسلوك النفور من الغموض كما يؤيد ذلك (كمال الدسوقي: 1988) في تعرفية الالتزام الاجتماعي بأنه التخلص من تبعات الانفعال الشاذة وانتشار الضبط الانفعالي الجيد وعدم الاستجابة بإفراط للمواقف الانفعالية أو المثيرة للانفعال.
ويمكن أن يدرج تحت المواقف المثيرة للانفعال المواقف الغامضة غير المألوفة وغير الواقعية لدى يرى البعض أن الشخص متحمل الغموض يتسم بالالتزام الانفعالي بينما على العكس من ذلك فإن الأشخاص غير المتحملين للغموض يتسمون عادة بالقلق والتوتر وعدم تحمل الإحباط مما يسبِب في ضعف قدرتهم على تحمل ومواجهة المواقف الغامضة وبناء على ما سبق فإن هناك فرق بين متحمل الغموض وبين غير متحمل الغموض في سمة الالتزام الاجتماعي إذ يحصل متحمل الغموض على درجات مرتفعة عن غير متحمل الغموض في تلك السمة.
فبنت النتائج أن غير متتحلي الفموض أكثر اجتماعية من متتحلي الفموض ويمكن تقدير ذلك على أساس أن سمة الاجتماعية ترتبط بمباشرة الجماعة والرغبة في التجمع والانفتاح على الآخرين والعمل معهم وبناء على ذلك يرى الباحث أن الأشخاص غير متتحلي الفموض ترتفع لديهم سمة الاجتماعية بسبي الاهتمام بالجوانب الاجتماعية على حساب الجوانب العقلية المعرضة.

الفرص الخامس (النتائج والمناقشة)

ينص الفرض الخامس على أنه: توجد فروق دائمة بين الذكور والإناث في أساليب الدراسة والتحقيق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) لكشف عن الفروق بين الذكور والإنسان في أساليب الدراسة وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق دائمة إحصائياً بين الذكور والإنسان في أساليب التأمل - الاندفاع (زنم - أخطاء) وتحمل - عدم تحمل الفموض ويوضح ذلك جداول (17 - 18 - 19).

جدول (17)

يوضح دلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث في زمن الاستجابة المستغرق بالثانية على اختبار مضاهاة الأشكال الملونة

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>إناث</th>
<th>ذكور</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ن</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>المتوسط</td>
<td>130,4</td>
<td>114,1</td>
</tr>
<tr>
<td>الإحراز المعياري</td>
<td>386,05</td>
<td>271,99</td>
</tr>
<tr>
<td>قيمة &quot;ت&quot;</td>
<td>11,46</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>دال عند (1)</td>
<td>0,01</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>مستوى الدلالة</td>
<td>قـبـلـي</td>
<td>C</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير الجدول السابق إلى أن يوجد فرق دائمة بين مجموعات الذكور ومجموعة الإناث في الأساليب المعرفة التأمل - الاندفاع (هذين الاستجابة)، فقد بلغت قيمة "ت" (11,46) وهي قيمة قائمة عند مستوى (1,01)، وكان الفرق لصالح مجموعة الإناث حيث كان متوسط الزمن المستغرق في الاستجابة لدى الإناث (1383,64) بينما كان
متوسط الزمن المستغرق في الاستجابة لدى الذكور (14.1) مما يعني أن الإناث أكثر تأكلاً من الذكور بالنسبة لطول الزمن المستغرق في الاستجابة على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة.

جدول (18)

يوضح دلاله الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث في عدد الأخطاء المحسوبة على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>إناث</th>
<th>ذكور</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>150</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>المتوسط</td>
<td>12.4</td>
<td>6.7</td>
</tr>
<tr>
<td>الانحراف المعياري</td>
<td>6.7</td>
<td>5.7</td>
</tr>
<tr>
<td>قيمة &quot;T&quot;</td>
<td>11.07</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>مستوى الدلالة</td>
<td>دال عند (0.1)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويشير الجدول السابق إلى أنه يوجد فرق دال بين مجموعات الذكور ومجموعة الإناث في الأساليب المعرفة لتمثيل الانتقاء (عدد الأخطاء) وقد بلغت قيمة ت (11.07) وهي قيمة دال عند مستوى (0.01) وكان الفرق لصالح مجموعة الإناث حيث كان متوسط عدد الأخطاء لدى الإناث (5.2) بينما كان متوسط عدد الأخطاء لدى الذكور (12.4). وهذا معناه أن الإناث أقل في أخطاهم إذا ما قورن بعينة الذكور مما يعني أن الإناث أكثر تأكلاً من الذكور بالنسبة لعدد الأخطاء على اختبار مضايحة الأشكال المألوفة.
ملخص النتائج

1 - هناك علاقة دالة بين أسلوب الدراسة وسمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الالتزام الانفعالي - الاجتماعية).

2 - هناك فروق دالة في سمات الشخصية بين كل من المتأملين والمندفين وبين كل من المتحملين وغير المتحملين للغموض.

3 - هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في أسلوب الدراسة.
ملخص الدراسة

أولاً: الملخص العربي
ثانياً: الملخص الإنجليزي
ملخص الدراسة

مقدمة:

الأساليب المعرفية تقدم لنا صورة صادقة عن خصائص شخصية الفرد وأساليبه في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة إذ أنها تداخل مع الجانب الوجداني والاجتماعي في الشخصية وتمكنا من التنبؤ بسلوك الفرد والتعرف على سمات شخصيته مما دفع الباحث للاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية في علاقتها بعدم تحمل الضغوط وبيئتها الاجتماعية - السيطرة - المسؤولية - الالتباس الاجتماعي الإيجابي.

مشكلة الدراسة:

تتناول هذه الدراسة أسلوبين من أساليب المعرفية لفهم التوالي في مقالات الاندفاع وتحمل الضغوط في مقالات تحمل الضغوط وذلك في علاقة كل منها بعدم تحمل سمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الالتباس الاجتماعي الإيجابي) لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- هل توجد علاقة بين الأساليب المعرفية (التوالي - الاندفاع) وسمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الالتباس الاجتماعي الإيجابي) ؟
2- هل توجد علاقة بين الأساليب المعرفية (تحمل - عدم تحمل الضغوط) وسمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الالتباس الاجتماعي الإيجابي) ؟
3- هل يوجد فروق بين المتاملين والمتمدخين في سمات الشخصية ؟
4- هل يوجد فروق بين المتاملين وغير المتاملين للضغوط في سمات الشخصية ؟
5- هل يوجد فروق جنسية (ذكور - إناث) في أساليب الدراسة ؟
أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية (التروى - الاندفاع - تحمل - عدم تحمل الغموض) وبعض سمات الشخصية لدى طلبة المدارس الثانوية من الجنسين.

ويمكن صياغة أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1- معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية للتروى مقابل الاندفاع وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.
2- معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.
3- معرفة الفروق بين المتأملين والمتنفسين في سمات الشخصية.
4- معرفة الفروق بين متحملين وغير متحملين الغموض في سمات الشخصية.
5- التعرف على الفروق بين الجنسين إن وجدت في أساليب (التروى - الاندفاع - تحمل - عدم تحمل الغموض).

أهمية الدراسة:

تراجع أهمية الدراسة الحالية إلى عدة نقاط:

1- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الأساليب المعرفية بصفة عامة، وهذا البحث يساعد على فهم أعمق للأساليب المعرفية والفهم أحد أهداف العلم الرئيسية.
2- الكشف عن نوعية العلاقة بين أساليب المعرفة (التروى - الاندفاع - تحمل - عدم تحمل الغموض) وبين سمات السيطرة، المسئوليّة، الإلزام الانفعالي، الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين وهي قنّة تهم بها الدولة برداسة قدراتهم العقلية والمعرفية والاجتماعية وبنائها النفسي لأنهم يمثلون مستقبل الأمة.
3- فتح مجالات جديدة للبحث والدراسة، فضلا عن توجيه نظر الباحثين المهمين بمجال الأساليب المعرفية إلى نقاط بحثية لم تدرس بعد دراسة وافية.
فروع الدراسة:
1- توجد علاقة ارتباطية دالة بين التروئ - الاندفاع وكل من السيطرة والمسئولية والإرشادات الوضعية والإجتماعية.
2- توجد علاقة ارتباطية دالة بين تحمل الخضوع - عدم تحمل الخضوع وكل من السيطرة والمسئولية والإرشادات الوضعية والإجتماعية.
3- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتمنين والمندعين في سمات الشخصية.
4- توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتمنين وغير متمنين في خصائص الغضب في سمات الشخصية.
5- توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في درجاتهم على أساليب الدراسة.

إجراءات الدراسة:
أولاً: أدوات البحث:
اختيار الباحث الأدوات التالية:
1- اختبار مباشة الأشكال المألوفة والذي أعدته للبيئة المحلية حمد الفرماوي.
2- مقياس بودنر "تحمل غضب" عدم تحمل الغضب وترجمه وأعده بأحمد حمودة.
3- مقياس البروفيل الشخصي لقياس سمات الشخصية وأعده جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب.

ثانياً: عينة البحث:
اختيار الباحث عينة بطريقة عمدية من بين طلبة وطالبات الصف الثالث بالمرحلة الثانوية من محافظة الدقهلية وذلك لملائمة هذا المستوى العمرى والتعليمي للمعايير المستخدمة في الدراسة، وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة (300) طالب وطالبة منهم (150) ذكر و(150) إناث.

ثالثاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:
استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون. و اختبار (T) في الكشف عن نتائج الدراسة وقد تمت جميع المعالجات الإحصائية بمركز الحساب العلمي بجامعة عين شمس.
نتائج الدراسة

1 - هناك علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التأمل والاندفاع وسمات الشخصية

(السيطرة - المسؤولية - الثبات الانفعالي - الاجتماعية)

2 - هناك علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب تحمل - عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية

(السيطرة - المسؤولية - الثبات الانفعالي - الاجتماعية)

3 - توجد فروق دالة إحصائيا بين المتاملين والمندفعين في سمات الشخصية

(السيطرة - المسؤولية - الثبات الانفعالي - الاجتماعية)

4 - توجد فروق دالة إحصائيا بين المتحملين للغموض وغير المتحملين للغموض في سمات الشخصية (السيطرة - المسؤولية - الثبات الانفعالي - الاجتماعية)

5 - توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أسلوب التأمل - الاندفاع

وتحمل - عدم تحمل الغموض.
Summary

Introduction:

Cognitive styles give us a true idea about the characteristics of the his styles and their styles in dealing with the different situations. This enables us to predict the individual behaviour and to recognise his characteristics. This arouses the interest of the researcher and makes him give consideration to the cognitive styles in connection with some of the Personality traits. The researcher studied the relation between reflectivity impulsivity styles and tolerance – intolerance of ambiguity and the traits of ascendancy, responsibility and emotional stability and sociability.

The study problem:

This study handles two of the cognitive styles, reflectivity versus impulsivity and tolerance versus intolerance of ambiguity in connection with ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability.

Hypotheses of study:

1. There is statistical correlation between reflectivity vs. impulsivity and ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability.

2. There is statistical correlation between tolerance vs. intolerance of ambiguity and ascendancy, responsibility, sociability emotion stability.

3. There are individual differences between the reflectives and the impulsivites persons in personality traits (ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability).

4. There are individual differences between tolerances and intolerances of ambiguity in personality traits (ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability).

5. There are differences between males and females in their scores of the two styles of study.
Study Measurements:

The Researcher has chosen the following methods:

3. Personal Profile Test: for personality traits prepared by Gaber Abdel Hamid and Fouad Abo Hatab.

Sample of study:

The researcher had chosen deliberately (on purpose) among the girls and boys of the 3rd year secondary stage in Dakahlia, because this average of age and education is suitable for the measurements used in the study.

The Total of the study subject is (300) boys and girls students. (150) males and (150) females.

The study Results:

1. There is statistical correlation between reflectivity vs. impulsivity and ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability.
2. There is statistical correlation between tolerance vs. intolerance of ambiguity and ascendancy, responsibility, sociability emotion stability.
3. There are individual differences between the reflectives and the impulsivites in personality traits (ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability).
4. There are individual differences between tolerances and intolerances of ambiguity in personality traits (ascendancy, responsibility, sociability, emotion stability).
5. There are differences between males and females in their scores of the two styles of study.
مراجعة البحث
المراجع العربية:
4- أحمد محمد عبد الخالق (1983) ط 1: "الأبعاد الأساسية للشخصية"، بيروت، النـدار الجامعية للطباعة والنشر.
11- بدرى فهدى عبد المعطى (1993) : "علاقة أحد الأساليب المعرفية بالتوافق الشخصي والاجتماعي والدراسى لدى طلاب الجامعة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.


16- خالد أحمد جلال (1997) : "علاقة الأساليب المعرفية وبعض متغيرات الشخصية بسلوك اتخاذ القرار لدى المديرين بالصناعة"، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

17- سيد محمد غنيم (1975) : "سيكولوجيا الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها"، القاهرة، دار النهضة العربية.

18- طلعت منصور وآخرون (1986) : "أسس علم النفس العام"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.


26- عيسى عبد الله جابر (1986): "العلاقة بين الأساليب المعرفية وسمات الشخصية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

28- فاطمة حلمي قرير (1986) : "التأمل - الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.


30- فؤاد أبو حطب (1986) : القدرات العقلية، الطبعة الخامسة، القاهرة، الإنجليزية المصرية.

31- فيوليت فؤاد (1979) : "دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض الجوانب غـير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.


33- ك هول، ج. جسكي (1971) : "نظريات الشخصية"، ترجمة فرج أحمد فرج، قدرى محمود حفني ولفقيه محمد فطيم، مراجعة لويس كامل ملتك، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة.

34- نادية السيد عبد الجواد (1990) : "بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية وعلاقتها بالاندفاع – التروي لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.


36- هاشم على محمد (1988) : "التخليص الدراسي وعلاقته بانماط معالجة المعلومات للتصنيف الكروي بين المتخ Radius، ويصف بين معلمي الفئتين الذي عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام بالمنيا"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.
1- Adams W.V.S (1972):
   Strategy differences between reflective and impulsive children-

   Some misgiving about the Matching familiar figures Test as a
   measure of reflection – impulsivity. Journal of Developmental

3- Budner, S. (1962):
   Intolerance of Ambiguity as a personality variable. Journal of
   Personality, vol. 30 pp. 29:30.

4- Bush, E. S., and Dweck, C. S., (1975):
   Reflection conceptual tempo: relationship between cognitive
   style and performance as a function of task characteristics, Journal of

5- Campbell, R., (1989):

6- Davidson, W. B., (1984):
   Personality correlates of the matching familiar figures test in

7- Ehrilich, D., Intolerance of ambiguity, walk’s A scale. (1965):
   Historical comment, Psychological Reports, vol. 17, pp. 591-594.

   The correspondence between teacher and student cognitive style
   and its implication for Academic achievement and academic tendency.
   Ph. In Educational Psychology, EGYPT. Ain-Shams university.
   Thesis submitted to university of wales in candidature for the degree of
   Ph.D.
9- Gardner W.R., in S. Messick J., Ross, (1962) :
Measurement in personality and cognition, New York, John

Cognitive and self-Reported impulsiveness. comparison of
Kagan’s MFFT and Eysenck’s EPQ impulsiveness measures, journal

Intolerance of Ambiguity in preschool children: psychometric
considerations, behavioral manifestations, and parental correlates,

Social conservatism and intolerance of ambiguity, Perceptual

Authoritarian tolerance, Journal of social psychology, vol. 111,
pp. 303 - 304.

The psychological significance of styles of conceptualization. In
J.F. Wright & J. Kagan (Eds) Basic cognitive processes in children
monographs of the society for research. journal of child development,
vol. 28, pp. 100, 179.

Information processing in the child: Significance and analytic
and Reflective Attitudes, psychological Monographs: General and

Individual differences in the resolution of response uncertainty.
journal of personality and social psychology, pp 154 - 160
Impulsive and reflective children. Significance of conceptual
tempo. In J.D Krumboltz (Ed.) Learning and the educational process.
Chicago: rand McNally.

Reflection - impulsivity. The generality and dynamics of

Individual variation in cognitive processes. In Mussen, P.H (Ed.)

Understanding children: behavior, motives, and thought. New

A reply to some misgiving about the matching familiar figures
test as a measure of reflection-impulsivity, journal of Developmental
psychology, vol. 11. pp. 244-248.

Sex, anxiety and intolerance of ambiguity. Asian journal of
psychology & Education, vol. 6, pp. 1 - 3.

The specificity of intolerance of ambiguity measures, journal of

A Reanalysis of two scales of tolerance of ambiguity, journal of

Educational implications of cognitives styles, in G.S. lesser (ED.),
psychology and educational practice, Glenview, Illinois, London. scott,
Foresman and Company.
    Error, response time, and Sex differences in cognitive style
    of preschool children, *journal of perceptual and motor skills*, vol. 26,
    pp. 548 - 563.

    A program for research on Management information system.
    *Management science*, vol. 19, pp. 478.

28- Massari, D. J. (1975):
    The relation of reflection and impulsivity to filed dependence -
    independence and internal - external control in children. *journal of
    genetic psychology*, vol. 126, pp. 61-67.

29- Mann, L. (1973):
    Differences between Reflective and impulsive children in tempo
    and quality of decision making. *journal of Child development*, vol. 44,
    pp. 274-279.

    Reflection -impulsivity and verbal control of motor behavior.
    *journal of Child Development*, vol. 40, pp. 785 -797.

31- Messer S. B. (1976):
    Reflection-impulsivity: a review. *journal of Psychological

    Three - year stability of reflection - impulsivity in young
    adolescents. *journal of Developmental psychology*, vol. 17, p. 848.

    Multivariate models of cognition and personality. The need for
    process and structure in psychological theory and measurement. In
    Royce, J.R. (Ed.) *Multivariate analysis and psychological theory*,
Personality consistencies in cognition and creativity, individuality in learning, San Francisco: Jossey-Bass pp. 4-33.


36- Norton, R.W., (1975):


40- Royce, J.R., (1973):


Measurement and some correlates of need cognition. *Psychological Reports*, vol. 19, p. 149.
A note on the developmental nature of reflection - impulsivity.

44- Sanford, N., (1963):
Personality. It's place in psychology. A study of science, vol. 5,

45- Santostefano, (1969):
Cognitive controls versus styles: diagnosing and treating

Some personality correlates of social prejudice, Journal of Social

47- Tiedeman, J. (1989):
Measures of cognitive styles. A critical review Journal of
Educational Psychologist, vol. 24, p. 263.

48- Vernon, P.E., (1973):
Multivariate approaches to the study of cognitive styles, In
Royce, J.R., (Ed.) Multivariate Analysis and Psychological Theory,

Relations between reflection - impulsivity and behavioral
impulsivity in preschool children, Journal of Developmental
Psychology, vol. 21, p. 141.

50- Waber, D., (1989):
The biological boundaries of cognitive style Aneuro-
psychological analysis. in Gloerson, T., and Zelniker, T.,(Eds.)
cognitive style and cognitive development . New Jersey, Ablex
publishing corporation, Norwood.

The role of Defensiveness in cognitive impulsivity. Journal of
Toward a multi-factor theory of styles and their relationships to

Convergent and discriminate validity of measures of cognitive
39, p. 117.

Field dependent and field independent cognitive style and their
vol. 47, p. 10.

owen, and E. Raskin (1977):
Role of the field dependent and field independent cognitive styles
in academic Evolution: A longitudinal study, *Journal of Educational
Psychology*, vol. 69, pp.15 - 16.
الملاحظات
ملحق رقم (1)
ورقة إجابة اختبار
مضاهاة الأشكال المألوفة

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرقم الحل الصحيح</th>
<th>ملاحظات</th>
<th>عدد الأخطاء</th>
<th>زمن الاستجابة الأولي</th>
<th>المفردة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2</td>
<td>أمثلة للتدريب</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

المفردة:
الرجل العجوز
الكتسب
السفينة
التلفيفون
الطائر
رجل الأعمال
الأسد
الفاحشة
القليل
الحساسة
المستمك
المهارة
الزجاجة
المشرجة
العربية
الخريطة
الوجه
الفرشاة
لكاميرا
المورة
المنكبوت
التليفزيون
المجموع
ملحق رقم (2)
مقياس تحليل عدم تحميل العضوض

المدرسة: 
الاسم: 
الفصل: 

<table>
<thead>
<tr>
<th>عبارة الاختبار</th>
<th>موافقة تامة</th>
<th>موافقة كبيرة</th>
<th>موافقة ضئيلة</th>
<th>معارضة كبيرة</th>
<th>معارضة تامة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1- الخبير الذي لا يقدم لك إجابة محددة لا يعتبر خبيرا</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2- أحب أن أعيش في مكان لم أعرفه سابقا لفترة ما</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3- في الواقع لا توجد مشكلة ليس لها حل.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4- الناس الذين ي.Popو حياتهم وفقا لنظام محدد ومحكم غالبا ما يفقدون كثيرا من بيئة الحياة</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5- العمل الجيد هو العمل الذي يكتن واضحا في المطلوب عمله وكيف يمكن عمله.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6- يسعى التعامل مع المشكلات المعقدة عن المشكلات البسيطة.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7- على مدى الطويل يمكن حل مشكلة من خلال تجزئتها إلى مشاكل بسيطة وصغيرة أسرع من التعامل مع المشكلة الكبيرة والمعقدة مرة واحدة.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8- استخدام ما نعتاد عليه يكون دائمًا أفضل من الأشياء غير المعتادة.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9- أكثر الناس جاذبية وإثارة لى هم أولئك الذين لا يعانون بكونهم غربى الأطرار.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10- الشخص السعيد هو الذي يعيش حياة هادئة ومنظمة وخلابة من المفاجات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عبارات الاختبار</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>------------------</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>١١- الناس الذين يردون إجابات حاسمة لا يعرفون مبلغ تقديـد المشكلات في الواقع</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>١٢- أفضل الحفلات إلى أعرف معظم أشخاصها عن تلك الحفلات التي لا أعرف معظم من فيها</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>١٣- العديد من قرارتنا الـهامة تعتمد على معلومات غير كافية</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>١٤- من الأفضل أن يكتب الناس فيما ومتلا متشابه</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>١٥- المدرسون أو المشرفون الذين يكلفون تدريبيهم بواجبات غامضة أو غير محددة يتيحون لهم فرصـة للابتكر</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>١٦- المدرس الجيد هو الذي يجلبك تشكك في طريقة في النظر إلى الاشياء</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ملحق رقم (٣)

مقياس البروفيل الشخصي

الاسم: ........................................ العمر: ........................................ الجنس: ........................................

المدرسة: ........................................ تاريخ إجراء الاختبار: ........................................

تعليقات

يحتوي هذا المقياس على عدد من العبائر يدل كل منها على صفقة من الصفات الشخصية للناس. وهذه العبائر مقسمة إلى مجموعات تكون كل منها من أربع عبارات. وعليك أن تقرأ كل مجموعة بذقة ثم تبحث عن أي من هذه العبائر تنطبق عليك أكثر من غيره، ثم تضع علامة ( X ) في المربع المناسب أمام العبارة التي تنطبق عليك بهذه الدرجة، ثم تعيد قراءة العبائر الثلاث البقية في المجموعة ثم تبحث عن أي منها تنطبق عليك أقل من العبارات الأخرى، ثم تضع علامة ( X ) في المربع المناسب أمام العبارة التي تنطبق عليك أقل انتباه.

وستجد في المقياس مربعات تقابل كل مجموعة وكل عبارة وهذه المربعات تتسم إلى قسمين: الأيمن يتعلق بما تنطبق عليك أكثر من غيره، والأيسر يتعلق بما تنطبق عليك أقل من غيره، والمطلوب منك أن تضع علامة ( X ) في المربع المناسب.

واللبيك مجموعة من العبارات على سبيل المثال:

<table>
<thead>
<tr>
<th>أطول أقل</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>X</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ديثة شهية ممتازة للطعام
يشعر بالقرف في أغلب الأحوال
يتبوع نظامًا متوازناً في التغذية
لا يمارس التمرينات البدنية بالقدر الكافي

لنفرض أنك قرأت هذه العبارات الأربع وقررت أن العبارة الرابعة تنطبق عليك أكثر من غيرها، في هذه الحالة تضع علامة ( X ) في المربع الأيمن أمام هذه العبارة. ونفرض أيضًا أنك اختبرت العبارة الثانية من بين العبارات الثلاث الأخرى لأنها تنطبق عليك أقل من غيرها، في هذه الحالة تضع علامة ( X ) في المربع الأيسر أمام هذه العبارة. المطلوب منك إذا بالنسبة لكل مجموعة من العبارات أن تضع علامة واحدة فقط في عمود المربعات.
الذي عنوانه أكثر، وكذلك علامة واحدة فقط في العمود الذي عنوانه أقل. وقد يصعب عليك في بعض الحالات أن تختار من بين العبارات الأربع، ومع ذلك فإن عليك أن تحسن الاختيار على قدر الإمكان. وتذكر أنه لا يوجد في هذا المقياس إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وتتأكد أنك وضعت بالنسبة لكل مجموعة من أربع عبارات علامتين أهدهما في عمود أكثر والأخرى في عمود أقل، وإنك تركت عبارتين بدون أي علامة، لا تترك أي مجموعة من العبارات دون إجابة.
يمكنه أن يختلط اجتماعياً بطريقة سليمة
ينقصه الشعور بالثقة بالنفس
يعتني بأي عمل يقوم به
يمكن أن يوصف بأنه عاطفي إلى حد ما
لا يمكنه أن يكون مع غيره من الناس
متحرر من أنواع القلق والتوتر
إنسان لا يعتمد عليه

يأخذ زمام القيادة في مواقف المناقشة الجماعية
يسلك بطريقة عصبية ومتقلبة
له تأثير كبير على الآخرين
لا يجب الاجتماعات
مثابر ومستقر في العمل

يسهل عليه تكوين معارف جددي
لا يمكنه الاستمرار في أداء نفس العمل لفترة طويلة
يمكن للآخرين أن يؤثروا فيه بسهولة
يحتفظ بضبط النفس حتى في المواقف التي يتعرض فيها لتفقيده ومضigation

قادر على اتخاذ القرارات الهامة دون مساعدة
لا يختلف مع الأشخاص الجدد
يمر إلى التوتر وأصابعه مشدودة
يستمر في العمل رغم الصعوبات

لا يهتم كثيراً بالاختلاف الاجتماعي بالناس
لا يأخذ المسؤوليات مأخذ الجد
ثابت ومطمئن في جميع الأحوال
يأخذ زمام القيادة في ألوان النشاط الجماعي

شخص يمكن أن يعتمد عليه
يسهل أن يستأجر عند وقوع الأخطاء
ليس متائداً من آرائه
يفضل أن يكون قرباً من الآخرين
يجد سهولة في التأثير على الآخرين
ينهي العمل في مواجهة أى عقبة أو صعوبة
يعد من علاقاته الاجتماعية ويختار القليل منها
يميل إلى أن يكون شخصًا عصبيًا
لا يبادر بتكوين صداقات
يقوم بدور فعال في الأمور الجماعية
يستمر في الأعمال الروتينية حتى ينتهي منها
ليس متوارجًا من الناحية الاجتماعية
واقف في علاقاته بالأذرع
يسهل عليه أن يشعر بأن مشاعره جرحت
له عادات جيدة في العمل
يفضل أن يحتفظ بعدد محدود من الأصدقاء
يسهل إغضابه وإثارة سخطه
قادر على معالجة أي موقف من المواقف
لا يجب التحدث مع الغرباء
يعتنى بأي عمل يقوم به
يفضل ألا يجذب الآخرين
لا يستطيع أن يسير حسب جدول ثابت
شخص هادئ ولا يمكن إثارةه
يميل ألا أن يكون اجتماعياً للغاية
متحرر من الفتق والحذر
ينقصه الشعور بالمسؤولية
لا يهتم بالاختلاط بالناس الآخر
ماهر في التعامل مع الآخرين وتجنبهم
من السهل عليه أن يشعر بالصدقة مع الآخرين
يفضل أن يقوم غيره بقيادة النشاط الجماعي
يبدو أنه قلق بطبعه
يواصل العمل رغم ما يواجهه من صعوبات
 قادر على أن يجعل الآخرين يرغبون في رأيهم
ينقصه الميل للإشراك في النشاط الجماعي
شخص عصبى نوعا ما
مثير جدا في أي عمل يقوم به
هادئ ومتمهله في تصرفاته
لا يمكن الاستمرار في العمل الذي يقوم به
يتمتع بوجود كثير من الناس من حوله
ليس وافقا من قدراته
يمكن الاعتماد عليه تماما
لا يهتم بصحبة معظم الناس
يجد من الصعب عليه أن يلمس الراحة والاستجمام
يقوم بدور فعال في المناقشة الجماعية
لا يسلم بسهولة عند مواجهة المشكلات
يميل إلى أن يكون عصبى نوعا ما في تصرفاته
ينقصه الاعتماد على النفس
فضل أن يقضي وقته في صحبة الآخرين