

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة طيبة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة
الأقسام الأدبية
قسم التربية وعلم النفس

الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة

**رسالة مقدمة إلى قسم التربية وعلم النفس ضمن متطلبات الحصول على
درجة الماجستير في علم النفس
تخصص (علم نفس تربوي)**

إعداد الطالبة

منى بنت سعد بن فالح العمري

المعيدة بقسم التربية وعلم النفس

إشراف

الدكتور/ عابد بن عبد الله النفيعي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك بكلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة

١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٧ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَقُلْ {عَمَلُوا} فَيَسِّرَ لِي {الْيُسْرَى} عَمَلَكُمْ

وَأَسْأَلُكُمْ {وَأَلْهَمُوا} مَنَاقِبَ {وَأَسْأَلُكُمْ} دَوَاقِبَ {وَأَلْهَمُوا}

{الْغَيْبِ} {وَأَلْهَمُوا} دَوَاقِبَ {وَأَسْأَلُكُمْ} مَنَاقِبَ {وَأَلْهَمُوا}

{عَمَلُوا}

(التوبة: ١٠٥)

شكر وتقدير

الحمد لله الذي اختار لنا محاسن الخلق ، وأجرى علينا طيبات الرزق، وجعل لنا الفضيلة بالملكة على جميع الخلق، فكل خليقته منقادة لنا بقدرته وصائرة إلى طاعتنا بعزته واشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له واصلي واسلم على إمام الرحمة وقائد الخير ومفتاح البركة سيد النبيين برسالته ختمت الرسالات ودعوته أكمل الدعوات لا خير إلا دل إليه ولا شر إلا حذر منه وعلى اله وصحبه أجمعين.

تتقدم الباحثة بخالص الشكر والتقدير والامتنان لكل من ساهم في سبيل انجاز هذا البحث، والذي أرجو أن ينال القبول وتحقق منه الفائدة واخص بالشكر سعادة الدكتور/عابد بن عبدا لله النفيعي والذي غمر البحث بتوجيهاته العلمية الصادقة القيمة نحو أساليب البحث العلمي واتسع صدره لمناقشات الباحثة واستفساراتها ، فجزاه الله عني خير الجزاء ونعم الثواب. كما أتوجه بحزير الشكر والتقدير إلى سعادة الدكتور/الوجهرة الذواد وسعادة الدكتور/هشام مخيمر لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة.

و أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى عميدة كلية التربية في الأقسام الأدبية بجهة الدكتور/الوجهرة المقاطي، ووكيلة الدراسات العليا بكثرة /ثريا الغانمي، ولا يفوت الباحثة أن تشكر عميدة كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة السابقة الدكتور/مليحة الحارثي ، والحالية الدكتور/آمال رمضان، ووكيلة الكلية للدراسات العليا سابقا الدكتور/بلقيس الطيب والحالية الدكتور/ميادة بافقيه، ورئيسة قسم التربية وعلم النفس الدكتور/مها يمان.

كما أتوجه بالشكر والامتنان إلى والدي الغالي لدعمه المتواصل وتشجيعه المستمر لي كي ابذل المزيد وأحقق الهدف المنشود، والشكر موصولاً لإخواني وأختي، و اشكر أيضاً صديقتي المخلصة الأستاذة/ عهد الرحيلي التي ساهمت بشكل مباشر في مساعدتي في انجاز هذا البحث، وأخيراً أتقدم بالشكر الجزيل إلى زوجي العزيز الذي مد إلي يد العون وقام بتذليل المصاعب التي واجهتني في سبيل انجاز هذا البحث، وإلى أولادي وبناتي الذين أخذت من وقتهم الكثير وأعطوني الحب والتقدير، ولا ينسى قلبي ولا قلبي والدتي الحبيبة

رحمها الله التي لطالما قدمت لي الكثير من العون والمساعدة وضحت في سبيل راحتي وسعادتي
رحمها الله واسكنها فسيح جناته.

ولايفوتني أن اشكر عينة الدراسة طالبات كلية التربية للأقسام الأدبية والأقسام العلمية
بمحافظة جدة،فجزاهن عني كل خير

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
شكر وتقدير	ب
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ي
قائمة الملاحق	ل
ملخص الرسالة	م
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة	١٢-١
أولاً : المقدمة	٢
ثانياً : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	٦
ثالثاً : أهداف الدراسة	٨
رابعاً : أهمية الدراسة :	٩
١ - الأهمية النظرية	١٠
٢ - الأهمية التطبيقية	١٠
خامساً : مصطلحات الدراسة :	١١
١ - الأسلوب المعرفي Cognitive Style	١١
٢ - أسلوب (التروي /الاندفاع) Reflection-Impulsive	١١
٣ - المسؤولية الاجتماعية Responsibility	١١
سادساً : حدود الدراسة	١٢
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة وفروض الدراسة	١٣-٧٠
الإطار النظري	١٤
أولاً : مفهوم الأساليب المعرفية :	١٤
١ - التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية	١٦

١٨	٢ - تعريف الأساليب المعرفية
٢٠	٣ - تصنيف الأساليب المعرفية:
٢٠	أ- الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي
٢٠	ب- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي
٢١	ج- المخاطرة في مقابل الحذر
٢١	د- الاندفاع في مقابل التروي
٢١	هـ- التسوية في مقابل الإبراز
٢٢	و- تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية
٢٢	ز- التمايز التصوري
٢٢	ح- البأورة في مقابل الفحص
٢٣	ط- الانطلاق في مقابل التقييد
٢٣	ي- الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد
٢٣	٤ - خصائص الأساليب المعرفية
٢٤	٥ - التطبيقات العملية لدراسة الأساليب المعرفية
٢٥	ثانياً: أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي :
٢٥	١ - نشأة أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي
٢٧	٢ - مفهوم أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي
٣٠	٣ - العوامل المؤثرة في أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي :
٣٠	أ - عوامل اجتماعية واقتصادية
٣١	ب - عوامل وجدانية
٣١	ح - عوامل ثقافية
٣١	د - عوامل وراثية
٣١	هـ - عامل النوع
٣١	٤ - طرق قياس أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي

٣٣	٥ - الثبات النسبي لأسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي
٣٤	٦ - تعديل أسلوب (التروي/الاندفاع)
٣٦	ثالثاً: المسؤولية الاجتماعية :
٣٧	١ - نشأة مفهوم المسؤولية الاجتماعية
٣٨	٢ - المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة
٤٠	٣ - تعريف المسؤولية الاجتماعية
٤٢	٤ - عناصر المسؤولية الاجتماعية :
٤٢	أ - الاهتمام
٤٣	ب - الفهم
٤٣	ج - المشاركة
٤٤	٥ - أركان المسؤولية الاجتماعية:
٤٤	أ - الرعاية
٤٤	ب - الهداية
٤٥	ج - الإتقان
٤٥	٦ - أقسام المسؤولية الاجتماعية
٤٦	٧ - أصول تربية المسؤولية الاجتماعية
٤٧	٨ - قياس المسؤولية الاجتماعية
٤٧	علاقة الأساليب المعرفية بسمات الشخصية
٤٨	الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والمواقف الاجتماعية والشخصية
٤٨	التأمل (التروي) المعرفي والمسؤولية الاجتماعية
٥٠	الدراسات السابقة
٥٠	١ - المحور الأول : الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته ببعض المتغيرات
٦٠	٢ - المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات

٦٦	٣-المحور الثالث:الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية والأسلوب المعرفي
٦٧	التعليق على الدراسات السابقة :
٦٧	أ- ما يتعلق بمتغير الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)
٦٨	ب - ما يتعلق بمتغير المسؤولية الاجتماعية
٦٩	فروض الدراسة
٩٨-٧١	الفصل الثالث : منهج وإجراءات الدراسة
٧٢	أولاً :منهج الدراسة
٧٢	ثانياً :مجتمع الدراسة
٧٣	ثالثاً : عينة الدراسة
٧٥	رابعاً : الوصف الإحصائي للعينة
٧٧	خامساً : أدوات الدراسة :
٧٧	١ - اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ت.أ.م (٢٠) لقياس بعد التروي/الاندفاع :
٧٨	أ - وصف المقياس
٧٨	ب - تعليمات المقياس
٧٩	ج - صدق وثبات المقياس في البيئة العربية
٨٠	د - صدق و ثبات المقياس على البيئة السعودية
٨١	هـ - الدراسة الاستطلاعية :
٨١	(١) صدق المقياس
٨٣	(٢) ثبات المقياس
٨٣	٢ - مقياس المسؤولية الاجتماعية :
٨٤	أ- وصف المقياس وتعليماته
٨٥	ب - صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية :
٨٥	(١) صدق المقياس

٨٦	(٢) ثبات المقياس
٨٦	معامل الصدق والثبات للمقاييس في الدراسة الحالية :
٨٦	أ- حساب الصدق لمقياس الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) :
٨٦	(١) صدق الاتساق الداخلي
٨٩	(٢) الصدق التمييزي
٩٣	ب- حساب معامل الثبات لمقياس الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع)
٩٤	ج- حساب الصدق لمقياس المسؤولية الاجتماعية
٩٦	د- حساب قيم معامل ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية
٩٦	٣- استمارة بيانات الشخصية
٩٦	سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة
١١٩-٩٩	الفصل الرابع : الإحصاء الوصفي وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
١٠٠	أولاً : الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة
١٠١	ثانياً : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
١٠١	١ - الفرض الأول
١٠٣	٢ - الفرض الثاني
١٠٥	٢ - الفرض الثالث
١٠٧	٤ - الفرض الرابع
١٠٩	٥ - الفرض الخامس
١١٣	٦ - الفرض السادس
١١٤	٧ - الفرض السابع
١١٨	٨ - الفرض الثامن
١٢٣-١٢٠	الفصل الخامس : ملخص نتائج الدراسة، توصيات الدراسة، البحوث والدراسات المقترحة

١٢١	أولاً: ملخص الدراسة
١٢٢	ثانياً: توصيات الدراسة
١٢٢	ثالثاً: البحوث والدراسات المقترحة
١٢٤-١٣٥	المراجع
١٢٥	أولاً: المراجع العربية
١٣٢	ثانياً: المراجع الأجنبية

قائمة الجداول

رقم الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
٧٤	توزيع عينة طالبات كلية التربية للأقسام الأدبية	١
٧٤	توزيع عينة طالبات كلية التربية للأقسام العلمية	٢
٧٥	توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر	٣
٧٦	توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية	٤
٧٦	توزيع عينة الدراسة وفقاً للأسلوب المعرفي	٥
٨٢	قيم معامل ارتباط الفقرة والدرجة الكلية لكل من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة	٦
٨٣	قيمة معامل الثبات لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة	٧
٨٧	قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للأخطاء في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة	٨
٨٨	قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لزمن الاستجابة في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة	٩
٨٨	قيم معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة	١٠
٨٩	المقارنة الطرفية لمرتفعات ومنخفضات الأخطاء في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة	١١
٩١	المقارنة الطرفية لمرتفعات ومنخفضات زمن الاستجابة في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة	١٢
٩٤	قيم معاملات الثبات لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة	١٣
٩٤	قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية	١٤

٩٦	قيم معاملات ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية	١٥
٩٧	ملائمة الفروض والمقاييس والأساليب الإحصائية التي استخدمت في الدراسة الحالية	١٦
١٠٠	الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة	١٧
١٠١	قيم معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والمسؤولية الاجتماعية	١٨
١٠٣	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجة المسؤولية الاجتماعية لمجموعة المترويات ومتوسط درجة المسؤولية الاجتماعية لمجموعة المندفعات	١٩
١٠٥	دلالة الفروق بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)	٢٠
١٠٨	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجة المسؤولية الاجتماعية لطالبات الأقسام العلمية ومتوسطي درجة المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات الأقسام الأدبية	٢١
١٠٩	دلالة الفروق بين الفئات العمرية المختلفة في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)	٢٢
١١٣	تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المسؤولية الاجتماعية باختلاف العمر الزمني	٢٣
١١٥	دلالة الفروق بين المتزوجات وغير المتزوجات في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)	٢٤
١١٨	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجة المسؤولية الاجتماعية للطالبات المتزوجات ومتوسط درجة المسؤولية الاجتماعية للطالبات غير المتزوجات	٢٥

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع
١	مقياس تزاوج الأشكال المألوفة ت. م. أ.
٢	مقياس المسئولية الاجتماعية
٣	استمارة بيانات الشخصية
٤	خطابات خاصة بالتطبيق

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولاً : مقدمة.

ثانياً : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

ثالثاً : أهمية الدراسة.

رابعاً : أهداف الدراسة.

خامساً : مصطلحات الدراسة.

سادساً : حدود الدراسة.

لفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولاً : المقدمة:

في ظل الأهمية المتزايدة للمعرفة والمعلومات في هذا العصر الذي يموج فيه عالمنا بالعديد من المتغيرات يُعدّ علم النفس المعرفي واحداً من العلوم الإنسانية المهمة منذ سنوات عديدة كضرورة علمية ومجتمعية لمواكبة المتغيرات المتلاحقة باستمرار.

يُعتبر الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني هو أحد الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك، وهو المجال الذي تتمركز حوله دراسات وبحوث علم النفس المعرفي Cognitive psychology ، ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم في المقام الأول بدراسة العلاقة بين الأداء العقلي بجوانبه المختلفة والبناء المعرفي للإنسان.

والأساليب المعرفية Cognitive style هي " طرق وإستراتيجيات الفرد المميّزة في استقبال المثيرات والتعامل معها، ومن ثم إصدار الاستجابة لها على نحو ما". (الفرماوي ، ١٩٩٤م: ٧٢)

ولقد أدى التقدم في فهم مكونات التمايز النفسي إلى اتساع نطاق البحث في موضوع الأساليب المعرفية، بحيث امتد إلى محاولة الربط بينها - وخاصة فيما يتعلق بالأساليب المعرفية الإدراكية - وبين كثير من أبعاد السلوك الإنساني المختلفة، سواء في المجالات التربوية، أو المهنية، أو في المجال الاجتماعي، والتفاعل مع الآخرين في مجال دراسة الشخصية .

فبالأساليب المعرفية بصفة عامة تسهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية، بل

والوجدانية والاجتماعية واهتمامها بالطريقة التي بها يتناول الفرد المشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية. (الشرقاوي ، ١٩٩٥ م)

الأساليب المعرفية متغيرات مهمة للنظر إلى الشخصية في جوانبها المتعددة، نظرة أكثر تكاملاً، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحده من الشخصية، بل أيضاً تتعلق بالجوانب الوجدانية. (الفرماوي ، ١٩٩٤ م)

وتشير الشريف (١٩٨١ م) إلى أن معرفة خصائص ومميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساساً يُعتمد عليه في معرفة أسلوب التعامل مع الموقف وإدراكه سواء كان تعليمياً أو اجتماعياً، كما يساعد أيضاً في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي من الأفراد المختلفين في أساليبهم المعرفية أم في تفضيل نوع الدراسة، أم في اختيار المهنة، أم في نوع العلاقات الاجتماعية.

تمكن بعض العلماء أمثال (وتكنWitkin، هرمانHerman، كاجانKagan، ومسكMessick) وغيرهم، من تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة؛ ومنها الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، التعقيد مقابل التبسيط المعرفي، والإيقاع الإدراكي Conceptual Tempo وغيرها من الأساليب الأخرى. (الشريف ، ١٩٨٢ م)

والإيقاع الإدراكي تم تقديمه وتعريفه بواسطة كاجان وآخرين ١٩٦٤ م ، حيث تم تقسيم الأفراد تبعاً لأدائهم إلى ذوي إيقاع معرفي مترو، وذوي إيقاع معرفي مندفع، ولذا يسمّى هذا الأسلوب المعرفي ببعد التروي / الاندفاع، وهذا البعد يتصل بالدرجة التي يُقيّم بها الشخص بدائل الحلول الممكنة في المواقف ذات الدرجة الكبيرة من الشك، حيث يأخذ الأفراد المترويين وقتهم لكي يقرروا ولكن بحذر وبدقة، ويفترضون الصحة في الاستجابات المختلفة حتّى يكون هناك احتمال كبير في كونهم على صواب، في حين نجد أن المندفعين يختارون بسرعة وبأقل تفكير

من الاحتمالات المختلفة. (في فريز ، ١٩٨٦م)

ويُذكر أن الأفراد يختلفون في استجاباتهم للموقف المُشكل، وفي استقبال وإدراك ومعالجة المثيرات البيئية للمواقف الحياتية فيتميز الأفراد في استجاباتهم لهذا الموقف المشكل ما بين الاندفاع Impulsivity، والتروي Reflectivity، والسرعة مع الدقة Fast/Accurate، والبطء مع عدم الدقة Slow / Inaccurate. (الزيات، ١٩٨٩م)

ويعتبر بُعد (التروي / الاندفاع) أحد الأساليب المعرفية المهمة، فالأسلوب المتروي في مقابل الأسلوب الاندفاعي هو الذي يميز بين أولئك اللذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المُفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وأولئك اللذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرض أو حل يطرأ على الذهن. (فريز، ١٩٨٦م)

وبناء على ما سبق فإن خصائص الفرد المعرفية التي تتمثل في الأسلوب المعرفي ترتبط ببعض المتغيرات والتي من أهمها سمات الشخصية. (الشرقاوي ، ١٩٨٩م)

كما أن بعد الاندفاع مقابل التروي المعرفي يعتبر بمثابة نتيجة لبحوث ماجان وزملائه، والتي دارت حول العلاقة بين بعض سمات الشخصية وأنواع مختلفة من الأداءات المعرفية. (الفرماوي ، ١٩٩٤م)

إن محاولة الربط بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التروي) الذي أكدت عدد كبير من الدراسات مثل (أبو سيف، ٢٠٠٠م؛ صغير، ٢٠٠٢م؛ السلمي، ١٤٢٤ هـ) على أنه من أكثر الأساليب المعرفية استقراراً، إذ يلزم الفرد فترات طويلة من حياته من جهة (عبد الباسط، ٢٠٠١م) والمجال الاجتماعي من جهة أخرى، يدعوننا إلى التوقف أمام المسؤولية الاجتماعية التي تُعد من الجوانب الاجتماعية المهمة في بناء الشخصية السوية.

فالمسؤولية الاجتماعية هي أحد جوانب الوجود الاجتماعي، والتي تنمو

تدريجياً عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعي. (عثمان، ١٩٨٦م)

وتُعد المسؤولية الاجتماعية من الصفات التي يجب أن يتحلى بها كل فرد في المجتمع الذي يريد أن يتطور وينمو؛ لأن نهضة هذا المجتمع تتوقف على أفرادها، فالجهل بالمسؤولية والنقص فيها وضعف نموها يمثل خطراً شديداً على المجتمع، ويعتبر نوعاً من الاضطراب النفسي والاجتماعي. (التيه، ١٩٩٣م)

كما أن المسؤولية الاجتماعية ضرورية لصالح المجتمع ككل، وتحمل المسؤولية معناه الممارسة الفعلية للمسؤولية الاجتماعية. (زهران، ٢٠٠٠م)

وإن من أهم الأبعاد التي تقتضي منا وضع تصور شامل لتلك المسؤولية، هو دراستها في علاقتها بالمتغيرات الأخرى المرتبطة بالأساليب المعرفية، وعلى نحو خاص الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)، فبالنظر إلى المندفعين نجد أنهم أقل ميلاً لإظهار الفهم مع الآخرين واستخدام السلوكيات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية مقارنةً بأصحاب الأسلوب المتروي. (Susman, etal, 1980)

وباستعراض الدراسات السابقة في الأساليب المعرفية بشكل عام وفي (التروي / الاندفاع) بشكل خاص - في حدود علم الباحثة - وجد تركيزها على ربطها بمتغيرات مثل: التحصيل الدراسي، القدرات العقلية، أنماط التفكير والذكاء، وبعض متغيرات الشخصية كدراسة كل من (فريز، ١٩٨٦م؛ عجوة، ١٩٨٩م؛ الحسانين، ١٩٩٤م؛ صعدي، ١٤٢٠هـ؛ صغير، ٢٠٠٢م؛ السلمي، ١٤٢٤هـ).

أما بالنسبة للمسؤولية الاجتماعية، فإن أغلب الدراسات تناولتها - في حدود علم الباحثة - من حيث علاقتها بمتغيرات الشخصية، الدوافع، الذكاء، القيم، وجهة الضبط، والتفكير كدراسة كل من (كمال، ١٩٨٩م؛ التيه، ١٩٩٣م؛ الزهراني، ١٩٩٨م؛ القحطاني، ١٤١٩هـ؛ كردي، ٢٠٠٣م).

وعن الدراسات التي ربطت المسؤولية الاجتماعية بالأساليب المعرفية فقد كانت نادرة جداً وخاصة على مستوى البيئة السعودية.

لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة ، وهي مرحلة النضج وبداية الرشد، حيث تتبلور الأفكار، وتحدد الاتجاهات، ويكون الأسلوب المعرفي المفضل لديهن أكثر ثباتاً واستقراراً، بالإضافة إلى الحاجة للمسؤولية الاجتماعية لديهن تكون أكثر إلحاحاً، لما في المرحلة الجامعية من الاستقلالية والاعتماد على النفس، فتكون الطالبة مسئولة تمام المسؤولية عن تصرفاتها وسلوكياتها على الصعيد العلمي والاجتماعي فتنعكس مظاهر المسؤولية الاجتماعية هنا، في الانضباط والمحافظة على الأنظمة الخاصة بالكلية والقيام بواجباتها والمحافظة على حقوقها مع احترام أساتذتها وزميلاتها.

ثانياً : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تواجه إمكانيات الإنسان وعقله تحديات كثيرة جديدة، لذا وجب على الإنسان أن يتعامل مع التحديات بالأسلوب المفضل إليه حتى يستطيع أن يقف على تلك القدرات، ورغم ذلك فقد توافرت للإنسان كل السبل التي يستطيع من خلالها التغلب على العقبات والمشكلات من حوله، حيث يحاول التحكم فيها من خلال المعرفة . (أبو سيف، ٢٠٠٠ م)

ونظراً لتسليم بعض الدراسات النفسية والتربوية كدراسة (الشرقاوي، ١٩٩٥م) وغيره بالفروق الفردية بين الطلاب في تناولهم وأدائهم لمهاراتهم المتنوعة، وأن دراسة هذه الفروق لا تكون إلا من خلال ما يُعرف بالأسلوب المعرفي الذي يعكس هذه الفروق، وتلك الاختلافات في كثير من الجوانب النفسية والاجتماعية، وتُعدّ المسؤولية الاجتماعية أحد أهم جوانب الشخصية.

وذكر هندرسون 1981 Henderson أن تعلم المسؤولية يعتمد على قدرة

الفرد على إخضاع سلوكه ومفاهيمه للإرشادات والنظم والاختيار الذاتي التقييمي، لأن التصرف المسئول لا يحتاج إلى مجرد الفهم والالتزام والاهتمام، بل يحتاج أيضاً إلى تصميم من جانب الفرد ليعتمد على محاولاته الجادة لضبط البيئة المحيطة به والسيطرة عليها، ويعتمد ذلك على الخبرات والمعلومات التي يكتسبها الفرد من البيئة، ولعل الأهم من ذلك كيفية استقباله لهذه المعلومات والخبرات وذلك بالاعتماد على الأسلوب المعرفي المفضل للاستجابة نحوها.

ومن خلال عمل الباحثة داخل الميدان التربوي فقد لاحظت تدني مظاهر المسؤولية الاجتماعية لدى بعض طالبات كليات التربية، ويتمثل ذلك في انخفاض الاحترام الموجه لأساتذتهن، وعدم الالتزام بمواعيد المحاضرات، بالإضافة إلى عدم التقيد بأنظمة الكلية كمخالفة الزي مثلاً، والتخلف عن مواعيد الاختبارات بدون عذر يوجب ذلك، وعدم المحافظة على ممتلكات الكلية، ولعل ما يؤكد هذه الملاحظات نتائج بعض الدراسات كدراسة (طاحون، ١٩٩٠م؛ كينمر وكوردل نولتن 2002 Kennemer, Kordell Nolton)

كما لاحظت تفاوت الطالبات من حيث خصائصهن المعرفية ما بين الاندفاعية والتروي في استقبال المعلومات، الذي قد يتسبب في الفهم الخاطئ لها لدى المندفعات والعكس، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات كدراسة (أبو سيف، ٢٠٠٠م).

بالإضافة إلى أنه من خلال استقراء التراث التربوي العربي والدراسات السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) من جهة، والمسؤولية الاجتماعية من جهة أخرى، لم تجد الباحثة دراسات تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين موضوع الدراسة، لاسيما لدى طالبات المرحلة الجامعية.

ولذلك فإن الباحثة ترى أهمية التعرف على الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) في ضوء زمن

الاستجابة وعدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية
بتخصصها العلمي والأدبي.محافظة جدة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

أ- هل توجد فروق بين الطالبات المترويات والطالبات المندفعات من عينة
الدراسة في المسئولية الاجتماعية ؟

ب - هل توجد فروق بين طالبات القسم العلمي وطالبات القسم الأدبي
بكلية التربية.محافظة جدة، في كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)
والمسئولية الاجتماعية ؟

ج - هل توجد فروق في كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)
والمسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني لطالبات كلية التربية للبنات
محافظة جدة ؟

د - هل توجد فروق في كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)
والمسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لطالبات كلية التربية
للبنات بمحافظة جدة ؟

ثالثاً : أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١ - دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) في ضوء
زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية، لدى عينة من طالبات كلية
التربية بتخصصها العلمي والأدبي.محافظة جدة.

٢ - دراسة الفروق بين الطالبات المترويات والطالبات المندفعات من عينة
الدراسة في المسئولية الاجتماعية.

٣ - دراسة الفروق بين طالبات القسم العلمي وطالبات القسم الأدبي في
كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية.

٤ - دراسة الفروق في كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني والحالة الاجتماعية، لطالبات كلية التربية للبنات بمحافظه جدة.

رابعاً : أهمية الدراسة:

يعتبر مجال التربية والتعليم الأساس في وضع أسس البناء للمجتمع، ودارسة الفروق الفردية في المجال التربوي والنفسي من حيث السمات والخصائص مما يساعد في معرفة وسائل وطرق الإعداد والتعامل مع الطالبات تبعاً لهذه الفروق. حيث يتم إعدادهم الإعداد المناسب الذي يتمشى مع أهداف الدولة في التنمية والتطور الذي يعتمد على الثروة البشرية وإعدادها . (العظمة، ١٩٩١م)

وتبعاً لذلك تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية باعتبارها أبعاداً مهمة داخل المجال المعرفي، وميزة مهمة في مجال الشخصية، حيث يحتل الأسلوب المعرفي مكانة بارزة في تعامل الفرد مع الآخرين أثناء تفاعلاته المختلفة. (فريز، ١٩٨٦م)

ويُعتبر الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية في الشخصية وتحديد خواصها في أداء السلوك، وهو من الأساليب التي حظيت ببعض الدراسات في مجالات العمل التربوي، حيث يذكر وتكن Witkin, 1977 " أن الأساليب المعرفية ثنائية القطب كالتروي والاندفاع ذات قيمة في الحكم على الأفراد؛ لأنها بصفة عامة تمكننا من النظر إلى الشخصية من جميع الجوانب ولا تقتصر على جانب واحد " (في الشراقوي، ١٩٩٥م : ٢٤).

وبما أن المسئولية الاجتماعية جانب مهم وفَعَّال في توافق الشخصية والصحة النفسية، فالجتمتع في حاجة ماسة إلى الأفراد الذين يستطيعون تحمّل مسؤولية القيام بالأعمال التي تخدم متطلباته. (عثمان، ١٩٧٩م)

ونستطيع القول أن المرحلة الجامعية هي مرحلة ثبات الاتجاهات والإعداد الجدي للمستقبل وتحقيق الاستقلالية، والإحساس بالكفاءة والفعالية بالنسبة للفتاة

في اختيارها المجال الملائم لها، من حيث سلوكياتها الاجتماعية وعطاءها العلمي، وتفاعلها مع الآخرين، فهي من المفترض أن تكون رقيقة ذاتها وتحمل كامل المسؤولية في ذلك.

يذكر هانتز ورايت Hantz, Wright, 1985 : " أن الطالبات اللاتي يتمتعن بالمسؤولية الاجتماعية يعطين مؤشرات لما يكنّ عليه في المستقبل، حيث إن هؤلاء ينقلن مواقفهن هذه وخبرتهن إلى مجالات عملهن بعد ذلك". (في التيه، ١٩٩٣ م)

وفي ضوء ما تقدم عرضه، يمكن توضيح أهمية الدراسة فيما يلي:

١ - الأهمية النظرية:

أ - تقدم هذه الدراسة الأطر النظرية لمظاهر المترويين (المتأملين) والمندفعين، ومظاهر المسؤولية الاجتماعية لدى كل منهما.

ب - قلة الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) بالمسؤولية الاجتماعية - في حدود علم الباحثة - وذلك بعد مراسلة المراكز البحثية العربية والأجنبية، حيث لم تحصل الباحثة على دراسات عربية تناولت علاقة هذين المتغيرين مع بعضهما.

ج - تُعدّ هذه الدراسة إضافة إلى التراث النفسي والتربوي في المجتمع السعودي، من حيث جِدة دراسة متغير المسؤولية الاجتماعية، وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التروي الاندفاع) في المرحلة الجامعية.

٢ - الأهمية التطبيقية:

ويمكن توضيح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في النقاط التالية:

أ - توجيه نظر المربين والمشرفين على التعليم العالي بضرورة الالتفات إلى الطرق والاستراتيجيات الملائمة لتوظيف وتجهيز المعلومات لدى الطالبات في ضوء التروي المعرفي لتنمية المسؤولية الاجتماعية، حيث ثبت من خلال الدراسات السابقة أنه القطب الأفضل للأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) .

ب- قد تُسهم نتائج هذه الدراسة في إمكانية التنبؤ فيما بعد بالمسؤولية الاجتماعية لدى كل من الطالبات (المترويات / المندفعات) والعكس بإذنه تعالى.

ج- في ضوء ماتسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن الاستفادة منها في تصميم بعض البرامج التي تستهدف تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية

خامساً : مصطلحات الدراسة:

١- الأسلوب المعرفي (Cognitive Style) :

يُعرّف الشرقاوي (٢٠٠٣م : ٢٣٤) الأساليب المعرفية بأنها: " الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل : الإدراك، والتفكير وحل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي سواءً في المجال المعرفي، أو المجال الوجداني ".

٢- أسلوب (التروي / الاندفاع) (Reflection-Impulsive) :

يعرف الفرماوي (١٩٩٤م : ٦٤) هذا الأسلوب بأنه : " يرتبط بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات ".

والتعريف الإجرائي لمفهوم (الاندفاع/التروي) هو "مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات على أدائهن لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة المستخدم في هذه الدراسة".

٣- المسؤولية الاجتماعية (Responsibility) :

عرف عثمان (١٩٨٦م) المسؤولية الاجتماعية بأنها "المسؤولية الفردية عن الجماعة، وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وهي تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها، وفيها يكون الفرد مسئولاً ذاتياً عن

الجماعة، أي إنه مسئول أمام ذاته، أو أن صورة الجماعة في واقع الأمر منعكسة في ذاته، وتُعبّر المسؤولية الاجتماعية عن درجة الاهتمام والفهم والمشاركة للجماعة وتنمو تدريجياً عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعي".

والتعريف الإجرائي للمسؤولية الاجتماعية هو "مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في مقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة".

سادساً : حدود الدراسة :

حيث أن موضوع الدراسة الحالية هو الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة، لذلك فإن هذه الدراسة تتحدد بالموضوع الذي تبحث فيه، وبعينات الدراسة وهن طالبات كلية البنات بجدة بقسميها العلمي والأدبي المستوى الثاني والثالث والرابع ومن تتراوح أعمارهن بين ١٩ - ٢٧ سنة وبالمقاييس المستخدمة وهي مقياس تزاوج الأشكال المألوفة ومقياس المسؤولية الاجتماعية، وبالزمن الذي طبقت فيه وهو العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ لذلك لابد أن نكون حذرين في تعميم نتائج هذه الدراسة بحيث تراعي هذه الحدود.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة وفروض الدراسة

أولاً: الإطار النظري

١ : مفهوم الأساليب المعرفية

٢ : أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي

٣ : المسؤولية الاجتماعية.

ثانياً: الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته

ببعض المتغيرات

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها

ببعض المتغيرات

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها

بالأساليب المعرفية

ثالثاً:فروض الدراسة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

لقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة الأساليب المعرفية باعتبارها بُعداً مهماً من أبعاد المجال المعرفي، وميزة مهمة للمجال الانفعالي، حيث يؤدي الأسلوب المعرفي للفرد دوراً كبيراً في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله، كما يعبر عن الطريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع الآخرين، وكذلك تُعد المسؤولية الاجتماعية من المفاهيم التي تعددت في البحوث المختلفة التي تناولها الباحثين بوجهات نظر متباينة، وذلك باعتبارها سمة شخصية أو سلوك إيجابي إلزامي يلتزم به الفرد السوي. وفي هذا الفصل تتناول الباحثة المفاهيم الأساسية المتعلقة بالدراسة بشيء من التفصيل والتي تشتمل على مفهوم الأساليب المعرفية، وطبيعتها، وتصنيفات الأساليب المعرفية وخصائصها، ويتم عرض الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) على وجه الخصوص وهو المتغير الأساس في هذه الدراسة، كما سيتم أيضاً تناول مفهوم المسؤولية الاجتماعية في الدراسات النفسية والاجتماعية، وكذلك عرض الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، والتي من شأنها إلقاء الضوء على جوانبها المختلفة، بهدف الاستفادة من نتائجها، كما يتم عرض فروض الدراسة الحالية في هذا الفصل.

١: مفهوم الأساليب المعرفية:

إن المجتمع المعاصر قد بلغ درجة عالية من التعقيد، وتنوعت من خلاله التخصصات والأدوار التي يقوم بها الأفراد، ومن هنا اتضحت الفروق الفردية بين

الأفراد كما اعتنى العلماء بدراسة هذه الفروق للتمييز بين التنظيمين العقلي والانفعالي، ومن ثم الاجتماعي، ليتمكنوا من معرفة النشاط الذي يمكن أن يصدر من الأفراد والتمييز بينهم ومعرفة الاستعدادات والقدرات بين الأفراد (النفيعي، ١٩٩٨م)

لذلك اختلف الباحثون وعلماء النفس في النظرة الفلسفية عند دراسة الفروق الفردية في البناء المعرفي والإدراكي، وقد أدى ذلك إلى اختلاف التسميات والتصورات حول الأساليب المعرفية، فقد اتخذها بعض المفكرين على أنها تفضيلات أو اتجاهات ثابتة نحو التفكير والتعلم والنشاط المعرفي، ومن أمثلة هذا الاتجاه ما اصطلحه جاردنر (Gardner, 1985) حيث عرّف الأسلوب المعرفي بأنه: اتجاه يعتمد على التفضيل الشخصي لخطوات الأداء العقلي، كما أطلق عليها البعض مصطلح الاستراتيجيات المعرفية cognitive strategies والتي حددها ميسك (Messick, 1976) بأنها المدخل الرئيس لدراسة الوظائف العقلية، كما اصطلح عليها البعض الآخر بالضوابط المعرفية Cognitive Controls التي توضح الفروق الفردية في كيفية التوافق المعرفي مع البيئة التي تتكون من المجال الإدراكي للفرد، وقد تحدث ميسك باسم الاستراتيجيات المعرفية، والتي يهتم أن يقتصدها على مداخل عامة جداً في الوظيفة العقلية، ومستقلة عن المطالب العرضية.

وقد قدم ميسك (1984) ثلاثة تصورات عن الأساليب المعرفية هي كما يلي:

- ١ - تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم وتجهيز المعلومات والخبرات، حيث يمكن اعتبارها طرقاً متميزة، أو عادات لتجهيز المعلومات.
- ٢ - تشير الأساليب المعرفية إلى أشكال الأداء المفضلة والمميزة للأفراد في تصور وتنظيم مشيرات البيئة التي تحيط بهم، أي أنها تمثل تفضيلات الفرد المعرفية.
- ٣ - تعرف الأساليب المعرفية في ضوء منظور النظم كخصائص بنيوية للنظام المعرفي المميز للفرد في تفسير وإدراك البيئة المحيطة به، وبصفة خاصة الجانب

المعرفي فيه.

وعلى ضوء هذه التصورات الثلاثة نجد أن ميسك يرى أن التسوية في مقابل الإبراز، والانتباه في مقابل توزيع الانتباه، والتبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي، ومدى تكافؤ التصنيف الضيق في مقابل الواسع، ووضوح المجال في مقابل عدم وضوح المجال، والإدراك البصري في مقابل الإدراك اللمسي، هذه كلها تعتبر أساليب معرفية، وعلى ذلك فإن تمييز الأفراد بنوع معين من الأساليب المعرفية يؤدي إلى وجود الفروق الفردية في أنواع الأداءات المفضلة لديهم والتي يستخدمها كل فرد في تنظيم ما يراه وما يدركه في المجال الذي يحيط به، كما أن الفروق الفردية في الأساليب المعرفية تؤدي إلى فروق كمية ونوعية في النشاط المعرفي الذي يقوم به الفرد، حيث إن الأساليب المعرفية تشير إلى القدرة المعرفية التي تساعد الفرد على تفهم موضوعات التفكير والإدراك والفهم والاستنتاج، كما أنها تعتبر النمط المميز لشخصية الفرد في حل المشكلات وأداء الواجبات، والأعمال أو المهام المعرفية، التي تشتمل على التحليل والتركيز على أجزاء المجال الإدراكي، والاهتمام به، وبالتالي فإن الأساليب المعرفية تعتبر أساليب إدراكية، حيث إن الإدراك فيها هو تفسير للمعلومات الحسية التي تأتي عن طريق الحواس، فالإدراك يعتبر الميكانيزم الذي يدركه العقل، وهو دقة العقل في ربط المعلومات الحاضرة مع الخبرات السابقة والتي توجد في جهاز الذاكرة، وعلى ذلك تمثل الأساليب المعرفية الطرق التي يتلقى بها الأفراد المعلومات، ومعالجتها ثم استخدامها مع المواقف الحياتية المختلفة التي تواجههم في المجال. (الخولي، ٢٠٠٢م).

١- التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية:

في أوائل عام ١٩٠٠م تم إدخال طرق وبيانات عن الاختبارات العقلية، وبذلك فقد دعمت وعززت هذه الاختبارات وأصبحت أساليب التحليل العاملي وأسلوب تحليل الانحدار طرقاً أساسية لتقييم ثبات وصدق الاختبارات، وتحديد القدرات العقلية. فقد قرر سبيرمان Spearman, 1904 أن للقدرات الإنسانية مكونان اثنان هما القدرة العامة، والقدرات الخاصة.

وقد طبق ثurston 1938 أسلوب التحليل العاملي على

درجات اختبارات القدرات العقلية، وحدد القدرات الأولية للاستدلال العام، والاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنباطي، والقدرة اللفظية، والقدرة العددية، والقدرة المكانية، والقدرة البصرية، والذاكرة، والطلاقة اللفظية، والسرعة الإدراكية.

وبعد ذلك أوضح جيلفورد Guilford,1967 أن القدرات العقلية عند ثرستون لم تكن شاملة للعوامل التي قام أسلوب التحليل العاملي بتحديد لها لدرجات الاختبار العقلي، ولذلك فقد طرح جيلفورد نموذجاً عن بنية العقل، وأطلق على هذا النموذج بالبناء العقلي Structure Intellect ورمز له بالرمز (S.I) الذي يتكون في شكله النهائي من ثلاثة أبعاد وتمثل العمليات العقلية ببعده الأول، والمحتويات ببعده الثاني، والنواتج ببعده الثالث. (الشرقاوي، ٢٠٠٣)

وقد أدى التقدم في علم النفس المعرفي إلى تكوين نماذج أصبحت هي الموضوع الأساس في البحوث الحالية، وهي نماذج معالجة المعلومات، حيث توصي هذه النماذج بأن المعلومات تتعامل مع العمليات، وهي التي توجهها العمليات التنفيذية والتي تسمى بالاستراتيجيات، وترى نظرية معالجة المعلومات أن الفروق الفردية في الاستعدادات المعرفية تأتي من خلال ثلاثة مصادر رئيسة هي:

١ - تقوم الفروق الفردية على الفروق في المعلومات التي توجد لدى الفرد، فكلما كانت المعلومات التي يعرفها الفرد عن المشكلة المطلوب حلها كثيرة كان أكثر قدرة على حلها.

٢ - تتمثل الفروق الفردية في آليات أو ميكانيزمات معالجة المعلومات، وهي الإدراك وذاكرة الفحص والتذكر أو الاسترجاع وتكوين المعلومات.

٣ - تتمثل الفروق الفردية في العام مقابل الخاص أو الأولى، أي إن هذا المصدر مثل العمليات التي تستخدم كخطوات لحل المشكلات الكبرى.

ويضع هنت (Hunt, 1978) الدليل الذي يوصي بأن الأفراد لديهم طرق متميزة في النظر إلى حل المشكلات، وقد نتجت هذه المصادر الثلاثة والتي تمثل التطور في دراسة الفروق الفردية على أساس العمليات المعرفية من خلال ثلاثة

مؤتمرات أسستها جمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٤٨م ، ١٩٤٩م ، ١٩٥٥م ، حيث كان المسرح البحثي ممهداً بظهور مقدمة هيتز ويرن (Heinz Wern) عن العلاقات المتفاعلة بين الإدراك والشخصية الذي أقره مؤتمر عام (١٩٤٨م).

وعلى ذلك فقد توالى الباحثين منذ ذلك الحين في الاعتماد على العلاقات التي تتناول الارتباط بين مفهوم الإدراك ومفهوم الشخصية، واقترحوا مفاهيم تصيغ الإدراك والشخصية على أساس أنهما يمثلان مفهوم واحد، وذلك لأنه توجد طريقتان للتفكير ، إحداهما عندما يكون الفرد مهتماً بالإدراك وطريقة أخرى للتفكير في هذه الطريقة ، ولا بد أن تتقارب الطريقتان، وعند نقطة التلاقي سوف تتحد كل من نظرية الشخصية والنظرية الإدراكية في نظرية واحدة للسلوك. (الخولي :٢٠٠٢م)

٢- تعريف الأساليب المعرفية:

في اللغة:

وردت كلمة (أسلوب) في لسان العرب عند ابن منظور بأنه : " يُقال للسطر من النخيل أسلوب ولأسلوب الطريق والوجهة والمذهب، والأسلوب هو الطريق الممتد تأخذ فيه، وجمعها أساليب". (ابن منظور ، ب ت : ٤٧٣)

لدى المختصين:

يشير وتكن وموري وجودنف Witkin, Moore & Goodenough إلى أن كلمة أسلوب تعني "بُعْدًا ذا طريقة مميزة تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كل الأنشطة الإدراكية فقد سُمي بالأسلوب المعرفي". (Witkin ,Moore & Goodnough:1977:10)

كما يرى كل من جولد ستين وبلاكمان Goldsten & Blackman أن الأسلوب المعرفي هو " تكوين فرضي يقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات، وهو يشير إلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة وما فيها من موضوعات مدرّكة". (Goldsten & Blakman:1978 :7).

ويعرف كل من وارديل ورويس Wardell & Royce الأساليب المعرفية بأنها "طريقة التأثير على القدرات المعرفية والسمات الوجدانية المرتبطة بسلوك الفرد، ومن ثم فهي أبعاد الوظيفة التي تكون متغيرات وسيطة في تطويع القدرات أو السمات التي تكون متضمنة في المواقف". (Wardell & Royce:1978:475)

وينظر جيلفورد Guilford إلى الأسلوب المعرفي على إنه "الوظيفة الموجهة للفرد التي تحدد متى وأين وبأي طريقة يستخدم وظائفه العقلية". (Guilford : 1980 : 717)

ويصف أبو حطب الأساليب المعرفية بالاستراتيجيات المعرفية، ويرى أنها "تدل على مركبات من الاستعدادات المعرفية والوجدانية، والتي تدل على الطرق المميزة للأفراد في حلهم للمشكلات". (أبو حطب، ١٩٨٣ م : ٤٣٦).

ويشير ميسك Messick إلى "أن الأساليب المعرفية تعبر عن الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات، وتُعد طرقاً متميزة أو عادات غير بسيطة يمارسها الأفراد لتجهيز المعلومات، كما أنها ليست ردود أفعال خاصة بمواقف معينة دون الأخرى، ولكن أساليب أداء شبه ثابتة عند الأفراد تشبه بدرجة كبيرة عادات عامة للتفكير يترتب من خلالها استجابات الأفراد في شكل تفضيلي". (Messick:1984:59-74).

ويرى كل من فطيم و الجمال أن "الإستراتيجية المعرفية تشير إلى الأساليب التي تحكم نشاط الفرد وتحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه والتنظيم والعلم والتذكر وبذلك تؤول إليه الأساليب المعرفية". (فطيم والجمال ، ١٩٨٨ م : ٢٢٣-٢٢٤)

كما يشير الفرماوي إلى أن "الاتجاه المعرفي لتفسير سلوك الإنسان يُعد أفضل الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك". (الفرماوي ، ١٩٩٤ م : ٣٤)

ويعرفها أيضاً الشرقاوي على أنها "الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة

العمليات المعرفية المختلفة، مثل : الإدراك، التفكير، حل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي، سواءً في المجال المعرفي أو في المجال الوجداني". (الشرقاوي، ٢٠٠٣م: ١٨٨)

وتتبني الباحثة في الدراسة الحالية تعريف الفرماوي (١٩٩٤ : ٤) للأساليب المعرفية على أنها "طرق أو سبل أو استراتيجيات الفرد المميزة في استقبال المعرفة، والتعامل معها، ومن ثم الاستجابة على نحو ما، فهي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيزه وتناوله للمعلومات، كما أنها مصدر للفروق الفردية بين الأفراد ومتغير يمكن النظر من خلاله إلى جوانب متعددة للشخصية، سواءً كانت معرفية، أو وجدانية، أو دافعية".

٣- تصنيف الأساليب المعرفية: Classifying Cognitive Styles :

لقد تعددت التصورات النظرية التي تعرضت لتصنيف الأساليب المعرفية، وقد حدد الشرقاوي (٢٠٠٣م) أكثر الأساليب المعرفية استخداماً وهي على النحو التالي:

أ - الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:

Field Dependence Vs Field Independence

ويهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل، أي إنه يتناول قدرته على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، بمعنى إنه يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الكلي للمجال، ويكون إدراكه لأجزاء المجال مبهماً، في حين يدرك الفرد الذي يتميز باستقلاله عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له .

ب- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي:

Cognitive Simplicity Vs Cognitive Complexity

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما إنه يكون أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات، في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي بأنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، كما يستطيع بشكل أفضل أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي.

ج- المخاطرة في مقابل الحذر Risk taking Vs Cautiousness :

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

د - الاندفاع في مقابل التروي Impulsivity Vs Reflectivity :

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.

هـ- التسوية في مقابل الإبراز Leveling Vs Sharpening :

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي، ودمجها مع ما يوجد في الذاكرة من معلومات أو الإبقاء عليها منفصلة، فالأفراد الذين يميلون إلى

التسوية عادة ما يعاب عليهم استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة بصورة دقيقة، حيث يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الشحذ أو الإبراز بأنهم يكونون أقل عرضة للتشتت، وبذلك يسهل عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة.

و - تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية:

Tolerance for Ambiguous or Unrealistic Experience

ويرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير واقعية وغير مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع ويستطيعون التعامل مع الأفكار الغريبة عنهم، في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب، ويفضلون التعامل مع المألوف والعادي.

ز - التمايز التصوري : Conceptual Differentiation

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها، كما يرتبط بالطريقة التي يتبعها الفرد في تكوينه للمفاهيم، حيث يعتمد بعض الأفراد في تكوين المفاهيم أو المدركات على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، بينما يعتمد البعض الآخر في تكوين المدركات والمفاهيم على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها، وهناك مجموعة ثالثة من الأفراد يعتمدون في تكوين المدركات والمفاهيم على قدرتهم على استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها.

ح - البأورة في مقابل الفحص : Focusing Vs Scanning

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه، حيث يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد محدود من عناصر المجال، في حين يتميز البعض الآخر بالفحص الواسع لعدد أكبر من عناصر المجال، بحيث يشتمل انتباههم

على قدر أوسع من المثيرات المحيطة بهم أو التي يتعرضون لها.

ط- الانطلاق في مقابل التقييد : Inelusiveneness Vs. Exclusiveness

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية، 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.

ي - الضبط الحر في مقابل الضبط المقيد:

Flexible Control Vs Constricted Control

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتداخلات والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة وإبطال تأثيرها على الاستجابة، في حين لا يستطيع البعض إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة، مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات . (الشرقاوي، ٢٠٠٣م)

٤- خصائص الأساليب المعرفية:

تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت حول الأساليب المعرفية من زوايا وجوانب متعددة، واتفقت هذه الدراسات على أن للأساليب المعرفية خصائص وصفات مميزة ومن هذه الخصائص ما يلي:

أولاً: تتعلق الأساليب المعرفية بشكل أو بآخر بالنشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر مما ترتبط بمحتوى هذا النشاط؛ ولذلك تشير الأساليب المعرفية المختلفة مثل : الإدراك، التفكير، حل المشكلات، التعليم إلى إدراك العلاقات بين العناصر

أو المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي.

ثانياً: تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة في الشخصية أي إنها تعتبر في ذاتها من محددات الشخصية، وليست من وسائل المعرفة في مفهومها الضيق. كما أن اختبار الأساليب المعرفية في حد ذاته له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية وتحديد خواصها في السلوك.

ثالثاً: الخاصية الثالثة للأساليب المعرفية هي أنها ثابتة نسبياً في سلوك الأفراد على مر الأيام، وليس معنى ذلك أنها غير قابلة للتغير، فقد تتغير هذه الأساليب، ولكن ليس بسهولة ولا بسرعة؛ ولذلك يمكن لنا أن نتنبأ بشيء من التأكيد من أن الشخص الذي يتميز بأسلوب معرفي معين في أدائه، أنه سيمارس هذا الأسلوب في أدائه في المواقف المستقبلية المشابهة، وهذا الثبات النسبي للأساليب المعرفية في المواقف السلوكية المختلفة يحقق فائدة تنبؤية كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي على المدى البعيد.

رابعاً: الخاصية الرابعة تتصل بخاصية الأحكام القيمية التي تتميز بها الأساليب المعرفية والتي تعتبر من الأبعاد ثنائية القطب، وهذه الخاصية على درجة كبيرة من الأهمية في التمييز بين الأساليب المعرفية والذكاء، وأبعاد القدرات الأخرى. فمن المعروف في دراسات وأبحاث القدرات العقلية أنه كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات كلما كان ذلك أفضل. أما الأساليب المعرفية، فإن كل قطب له قيمة مميزة في ضوء ظروف خاصة أو محددة.

خامساً: يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة، مما يجعلها من الأبعاد ثنائية القطب (الشرقاوي، ٢٠٠٣م)

٥- التطبيقات العملية لدراسة الأساليب المعرفية:

تشير العديد من الدراسات إلى المجالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها

في دراسة الأساليب المعرفية ذات القدرة العالية في التنبؤ بسلوك الأفراد، كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقية عديدة وفي مجالات عدة منها:

١ - التعليم : تفرض تباين الأساليب المعرفية تفضيلات إدراكية مختلفة للطلبة مما يعطي المعلم القدرة على تقديم المادة وإدارة الصف بطرائق تتلائم وأساليب الطلبة المعرفية.

٢ - الشخصية : التعرف على سمات وخصائص الأفراد، وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة.

٣ - الاختيار المهني والأكاديمي: تساعد معرفة الأساليب المعرفية على تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يمتلكها الأفراد.

٤ - الإرشاد النفسي : تساعد معرفة الأساليب المعرفية المرشد على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف السليم وفق أساليب تفكيرهم. (العتوم، ٢٠٠٤ م)

٢ : أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي:

يُعد أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي المتغير الرئيس للدراسة الحالية، ونظراً لأهميته يتم عرض وتوضيح نشأته، مفهومه، العوامل المؤثرة فيه، طرق قياسه، ثباته النسبي، وتعديله على النحو التالي:

١ - نشأة أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي :

اشتق مفهوم (التروي / الاندفاع) من سلسلة دراسات التصنيف التي قام بها كاجان وزملاؤه (Kagan et al., 1966) أثناء عملهم في تصنيف الأساليب التحليلية في مقابل الأساليب غير التحليلية، وقد لاحظ كاجان وزملاؤه وجود ميل من قبل المفحوصين، وخاصة المفحوصين ذو الاتجاه التحليلي إلى تأخير الاستجابة التي تصدر منهم، وهذه الظاهرة استرعت انتباه هؤلاء الباحثين مما جعلهم يعكفون على دراستها وانتهوا في دراساتهم إلى أن هناك عدد من الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأمل البدائل المتاحة للحل في أية مواقف إدراكية يواجهونها،

بينما يميل ذوو الاتجاه الشمولي إلى إعطاء استجابات فورية وسريعة بالنسبة لنفس الموقف، وأن أفراد النمط الأول يرتكبون أخطاء قليلة، بينما أفراد النمط الثاني يرتكبون أكبر عدد من الأخطاء في محاولتهم للوصول للإجابة الصحيحة .

وقد أشار كاجان إلى أن الطريقة التي اتبعها لقياس إنتاج المفاهيم التحليلية كانت عبارة عن مجموعة من البطاقات التي تحمل كل منها ثلاثة أشكال لبعض الأشياء المألوفة لدى الأطفال، وكان يُطلب من كل طفل أن يتعرف على شكلين متشابهين، وهذه الطريقة كانت تثير لدى الأطفال فكرة التحليل أكثر من الوظيفة، لذلك فإن أغلب البحوث التي أجريت من عام ١٩٦٣م إلى ١٩٦٦م وتناولت هذا الأسلوب المعرفي كانت تهدف إلى نمو الاستجابة الإدراكية التحليلية لدى أطفال المدرسة. (الخولي، ٢٠٠٢م).

لذلك فإن كاجان وكوجان (Kagan and Kogan, 1970) يحددان مصطلح (التروي / الاندفاع) وظيفياً في مواقف بها استجابات ذات درجة عالية من الشك وعدم اليقين، حيث يتعين على الفرد أن يقرر ويحدد بين البدائل المتاحة أمامه، ويرتبط الأساس النظري لمفهوم (التروي / الاندفاع) بحل المشكلة، حيث يشير هذا الأسلوب إلى مدى تأمل الفرد للوصول إلى حل صحيح للمشكلة التي تصادفه.

وعلى ذلك فقد أطلق كاجان وزملاؤه (1964) على هذا الأسلوب بالأسلوب الإدراكي Conceptual Style لأنه يشير إلى تفضيل شخص ما لمجموعة محددة من الاستجابات الإدراكية Conceptual Responses إذا وضع هذا الشخص في موقف حل المشكلات.

وعلى ضوء ذلك فقد بدأت دراسات كاجان وزملاؤه على أسلوب جديد هو (التروي / الاندفاع) وأطلقوا على المجموعة الأولى من المفحوصين (المترويين Reflectives)، والمجموعة الثانية (المندفعين Impulsives) هذا وتعتبر الطريقة الإجرائية لتحديد أسلوب (التروي / الاندفاع) عند الأفراد هي حساب زمن اتخاذ القرار تحت ظروف عدم التأكد من صحة الاستجابات، فالأفراد الذين

يتأمنون ويتأملون ويترثون في اتخاذ القرار وذلك في مواقف عدم التأكد يكونون مترويين، بينما يكون الأفراد الذين يسرعون في اتخاذ القرار في نفس الظروف مندفعين. (الخولي، ٢٠٠٢م)

٢- مفهوم أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي:

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

ويرى كل من روليتز وجنسر Rollins & Genser (1977:281- 282) أن "الفرد المتروي يكون تحليلياً، يقسم المثيرات إلى مكوناتها ويتأمل في مجموعة الحلول البديلة قبل اختياره للحل، بينما الفرد المندفع يقع على القطب الآخر، فنجده غير تحليلي يستجيب بسرعة ويسلك سلوك المحاولة والخطأ بدون التأمل في الحلول البديلة".

كما يرى فورد Ford (1977:7055) أن "التروي هو الميل إلى معالجة مختلف البدائل المتاحة والتأني في اختيار الاستجابة قبل إصدارها، بينما الاندفاع هو: الميل لإعطاء أول استجابة تطرأ على الذهن في حالة ما إذا واجه الأفراد مواقف غامضة، أو بعبارة أخرى السرعة في اتخاذ القرارات تحت ظروف من عدم التأكد". (جاد، ١٩٩٧م)

وقد تناول كل من أبو حطب وصادق (١٩٨٠ م :٥٣٦) "أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي تحت مسمى الإيقاع المعرفي Cognitive Tempo فيشير إلى إن "الإيقاع المعرفي يُعد من أهم الطرق الشخصية وأساليب التعليم التي يستخدمها الأفراد في التعامل أثناء عملية التعليم، ويميز هذا الأسلوب المعرفي بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرصة أو حل يطرأ على الذهن".

ويرى ميسك Messick (1984:59-74) أن " أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف Temperament فالفرد الذي يوصف بأنه اندفاعي يميل دائماً إلى أن يعطي أول فكرة أو انطباع يصادفه، بينما الفرد الذي يوصف بأنه متروي يضع في حسبانته كل البدائل المتاحة، ثم يوازن أو يفاضل بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقرر بعد ذلك الفكرة المناسبة لحل الموقف، ومن ثم فالفرد المندفع يرتكب كثيراً من الأخطاء عند اتخاذ القرارات، في حين تكون استجابات الفرد المتروي دقيقة وأخطاؤه قليلة".

ويرى الصراف (١٩٨٧م:٤٢) " أن الفرد المتريث هو الذي يتصف بأن اهتمامه ينصب على جودة الأداء أكثر من اهتمامه بسرعة الأداء في حين يتجه اهتمام الفرد الذي ينتمي إلى الأسلوب الاندفاعي إلى السرعة في الأداء دون الدقة".

ويعرف موسى (١٩٨٧م:٥٢) أسلوب (التروي / الاندفاع) " بأن الاندفاع هو الميل لعمل اختبار مندفع عند حل مشكلة ذات درجة مرتفعة من الغموض، أما التروي فهو الميل لعمل اختبار متروي عند حل مشكلة ذات درجة مرتفعة من الوضوح".

ويرى تيدمان Tiedeman (1989:336- 370) أن "المندفعين يتميزون بالتسرع، وعدم الدقة، وعدم التكيف، بالمقارنة بالمترويين الذين يتميزون بعدم التسرع، ومزيد من الدقة مع مستوى مرتفع من التكيف، وأن مستوى التكيف يُعد محددًا من المحددات المهمة في التفضيل بين مدى ملائمة أي من التروي أو الاندفاع بالنسبة للمشكلة المعروضة على الفرد".

ويشير الفرماوي (١٩٩٤م:٨٦) إلى ماهية أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي فيذكر أن الأفراد الذين يميلون إلى إبداء استجابة سريعة في المواقف الغامضة ويرتكبون عدداً أكبر من الأخطاء يُطلق عليهم مصطلح المندفعين Impulsives، بينما يستخدم مصطلح المترويين Reflectives في الإشارة إلى الأفراد الذين يميلون لإعطاء استجابة متأنية تستغرق قدراً مناسباً من الوقت في تأمل ماهية البدائل

المتاحة في حل موقف غامض، ويرتكبون عدداً أقل من الأخطاء .

وبناءً على ذلك عرف الفرماوي (١٩٩٤م:٨٨) أسلوب (التروي /الاندفاع) المعرفي بأنه " طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواءً في استقبالها أو الإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفه عامة، ويتم قياسه على أساس بُعدي الكمون، والدقة (عدد الأخطاء) والذين على أساسهما يمكن تقسيم الأفراد تبعاً لهذا الأسلوب إلى أربعة أنماط :

النمط الأول : أفراد متروون، وهم الذين يتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (بطء/مع الدقة) Slow/Accurate

النمط الثاني : ويُطلق عليهم بطيئو الاستجابة غير الدقيقين، ويتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (بطء/مع عدم دقة) Slow/Inaccurate

النمط الثالث : أفراد مندفعون، وهم الذين يتميزون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/مع عدم الدقة) Fast/Inaccurate

النمط الرابع : ويُطلق عليهم سريعو الاستجابة مع الدقة، ويتميزون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/مع الدقة) Fast/Accurate.

ويرى الخولي (٢٠٠٢م:١١٢) أن أسلوب (التروي /الاندفاع) يشير إلى "الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخاذ القرار، حيث يظهر بعض المفحوصين حذراً كبيراً في اتجاههم نحو اتخاذ القرار، إلا أن آخرين يظهرون

عشوائية في عملهم، ويختارون في الغالب بعناية قليلة، وهذه الفروق توحى للاتجاه المتروى على عكس الاتجاه المندفع في اتخاذ القرار".

وبعد استعراض بعض الآراء والتعريفات لأسلوب (التروى / الاندفاع) يتضح أن الأفراد المترويين يميلون إلى التأني قبل إصدار استجاباتهم في أي مواقف إدراكية يواجهونها رغبة في فحص البدائل المتاحة للحل بعناية ويفاضلون بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقررون بعد ذلك الاستجابة المناسبة للحل، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد المندفعين يميلون إلى التسرع وإصدار أول استجابة تطرأ على ذهنهم بدون تأني أو النظر في معطيات الموقف ومتطلباته، مما يعرضهم لكثرة الأخطاء.

وعليه ترى الباحثة أنه يمكن تعريف هذا الأسلوب كالتالي " أن الاندفاع هو قدرة الفرد المميزة في استقبال المثيرات والاستجابة لها بسرعة دون الاهتمام بتأمل البدائل المتاحة. أما التروى فهو قدرة الفرد في استقبال المثيرات والاستجابة لها بتأني وتأمل البدائل المتاحة للوصول إلى الإجابة الصحيحة ".

٣- العوامل المؤثرة في أسلوب (التروى/الاندفاع) المعرفي:

اتفقت جميع الدراسات التي تناولت هذا الأسلوب على ثباته لدى الفرد وعلى عموميته، إلا أن هناك بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر عليه، من هذه العوامل ما يلي:

أ- عوامل اجتماعية واقتصادية:

أشار رمضان ١٩٩٠م إلى أنه يمكن اعتبار المستوى الاجتماعي والاقتصادي أحد العوامل المؤثرة في أسلوب (التروى / الاندفاع) كنتيجة لدراسة هيدر Heider 1971، وكذلك دراسة ميمباير وميللر Mumbauer & Millr حيث أوضحت أن الأطفال منخفضي المستوى الاجتماعي - الاقتصادي يميلون أكثر نحو الاندفاع في حين أن الأطفال مرتفعي المستوى الاجتماعي - الاقتصادي يميلون أكثر نحو التروى. (صعدي، ١٤٢٠ هـ)

ب- عوامل وجدانية:

يذكر كاجان وكوجان (1970) " أن الميل لإنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدراتهم، وبالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج في اختبار (MFFT) ، وبذلك فإن الطفل الذي يشك في قدرته، ولكنه يرغب في إنكار هذا الشك، سيسلك باندفاعية، وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشل، وليس لديه ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح متروياً".

ج - عوامل ثقافية:

تقول فريز (١٩٨٦م : ٣٧) "حيث إن ثقافتنا بصفة عامة تكافئ بين سرعة التفكير والذكاء، فإن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقلية قد يكون ميالاً بالفطرة لإنتاج إجابات سريعة".

د- عوامل وراثية:

توصل ميسن وزملاؤه Massen, et al إلى إنه "على الرغم من أن الخوف من المحتمل أن يكون الأساس الأول للتريث، إلا أنه توجد بعض الأسباب تجعلنا نعتقد أن هناك بعض الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد الوراثي الذي يجعلهم يميلون أكثر نحو التريث و الاندفاع " (صعدي، ١٤٢٠ هـ : ٢٩).

هـ - عامل النوع:

وجد كاجان 1965 فروق صغيرة بين الجنسين ولكنها ثابتة لصالح البنات وذلك بعمل أخطاء أقل من البنين. أما آدمز Adams 1972 لم يجد فروقاً بين البنات والبنين في أعمار ٦-٨ من طبقة متوسطة اجتماعياً (فريز، ١٩٨٦م)

٤- طرق قياس أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي:

توصي الدراسات الحديثة في هذا الأسلوب المعرفي مثل دراسة (جاد، ١٩٩٧م؛ أبو سيف، ٢٠٠٠م؛ إبراهيم، ٢٠٠١م؛ Nietfeld & Bosma 2003)

بأن الفروق الفردية بين الأفراد المترويين والمندفعين تمثل الخصائص الثابتة للفرد في معالجة المعلومات البصرية، وقد أشارت هذه الدراسات أن الأداة الشائعة الاستخدام في تقييم أسلوب (التروي / الاندفاع) هي اختبار مضاهاة أو تزواج الأشكال المألوفة Matching Familiar Figures Test ويرمز لهذا الاختبار بالرمز (MFFT) والتي ابتكرها في الأصل كاجان.

وقام الفرماوي بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنيها على البيئة المصرية، وكانت الأولى عام (١٩٨٥م) وتتكون من عشرين مفردة، وسميت (ت . أ . م . ٢) وهي مناسبة للراشدين، وكانت الثانية عام (١٩٨٧م) وتتكون من اثني عشرة مفردة، وهي مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية وسميت (ت . أ . م . ١٢)، أما الصورة الثالثة لهذا الاختبار فتتكون من ١٠ مفردات وسميت (ت . أ . م . ١٠)، وهي مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة، ويتطلب اختبار (MFFT) من الفرد أن يماثل بين شكل معياري - عادة ما يكون صورة لشيء مألوف - مع شكل آخر مشابه له تماماً من بين عدة بدائل أخرى، ولذلك توجد صورة واحدة متطابقة تماماً؛ لأن بها خطأ صغير، وبذلك تخلق جو من عدم التأكد من الاستجابة.

وقامت عبد المقصود (١٩٨٧م) بتطوير الاختبار وجعلته لفظي في صورة مواقف، وكل موقف له أربع اختيارات تمثل الفئات الأربع التي يكشفها الاختبار وهي : (بطيء - دقيق، بطيء - غير دقيق، سريع - دقيق، وسريع - غير دقيق) والتي تمثل الأبعاد المختلفة لهذا الأسلوب المعرفي، معتمدة في تحديد هذه الفئات على متغيري السرعة والدقة اللذين حددهما " كاجان " في إعداد الاختبار الأصلي.

كما قام عجوة (١٩٨٩م) بتطوير نفس الاختبار حتى يتناسب مع عينة الدراسة التي قام بها على طلاب وطالبات الجامعة، وذلك بسبب صعوبة الاختبار التي تتمثل في الأشكال وعدد البدائل المتاحة أمام المفحوص.

وفي الدراسة التي أجراها علي (١٩٨٩م) لاحظ اختلاف واضح بين بعض فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة، كما أن الاختبار يستغرق زمناً

طويلاً، مما يسبب نوعاً من القلق والإرهاق على المفحوصين، لذلك قام الباحث بتحليل مفرداته بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٧٢) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي، وتوصل بالتالي إلى صورة مختصرة من (١٢) فقرة وأطلق عليها (ت أم-١٢) مما سهل على الباحث تطبيق الاختبار بعد إجراء العمليات اللازمة من ثبات وصدق .

وقد أشار الشرفاوي (٢٠٠٣م) إلى أن بعض الباحثين قد أعدوا اختبارات مواقف لفظية لقياس أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي، حيث تكون الاختبار من مجموعة من مواقف الحياة، وعلى المفحوص أن يستجيب لكل موقف من المواقف باختيار استجابة واحدة من عدة بدائل إحداها تدل على التروي المعرفي والأخرى تدل على الاندفاع المعرفي، والبدايل الباقية تدل على ما بين التروي والاندفاع المعرفي.

٥- الثبات النسبي لأسلوب (الاندفاع/التروي) المعرفي:

يشير كل من كاجان وكوجان (Kagan & Kogan :1970) إلى أن أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي يبدأ في النمو خلال سنوات ما قبل المدرسة، وربما يصبح عادة راسخة بعد ذلك، أي يتصف بالثبات النسبي عبر الزمن، كما أنه قد يتغير بالنمو فيصبح الأطفال تدريجياً أكثر تروياً فيزداد زمن كمون استجاباتهم وتتناقض أخطائهم في اختبار (MFFT).

وقد قام كاجان بدراسات لاختبار ثبات بُعد (التروي / الاندفاع)، حيث قام في الدراسة الأولى بتطبيق اختبار (MFFT) فردياً على (١٠٤) طفلاً من البنين والبنات كانوا في الصفين الثالث والرابع، وبعد عام من التطبيق الأول تم تطبيق نسخة مختلفة اختلافاً بسيطاً من اختبار (MFFT)، وقد وجد أن الارتباطات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني كانت مرتفعة لدى كل من البنين والبنات في كل الصفوف، وكان متوسط الارتباط (٠.٦٢) أما الدراسة الثانية لحساب ثبات بُعد (التروي/الاندفاع) شملت (١٠٢) طفلاً تم إعطاؤهم نفس الاختبار السابق (أي إنه

طُبّق عليهم الاختبار في المرة الثانية في الربيع، وهم بالصف الثاني)، وقد وجد أن الارتباطات بين زمن الاستجابة في التطبيق الأول وزمن الاستجابة في التطبيق الثاني كانت (٠.٤٨) لدى البنين و(٠.٥٢) لدى البنات (جاد، ١٩٩٧م)

وقد وجد كل من سالكيند ونيلسون Salkind & Nelson (1980:237) أن عدد الأخطاء يبدأ في التناقص بعد سن العاشرة، بينما زمن كمون الاستجابة يزداد عند نفس السن، وفسرا هذه النتيجة على أساس أن الطفل حول العشر سنوات من العمر يكون قد اختار إستراتيجيته المفضلة في الاستجابة للمواقف الإدراكية.

وعلى ذلك فإن الميل للتروي أو الاندفاع عند التعرض لحل مشكلة ذات استجابات مشكوك فيها يكون ثابتاً نسبياً، وأن الطفل بعد سن العاشرة يكون قد استقر على إستراتيجية مفضلة في التفاعل مع المواقف الإدراكية المختلفة كأسلوب لحل المشكلة.

٦-تعديل أسلوب (التروي/الاندفاع):

لقد بُدلت محاولات عديدة لتعديل معدل الإيقاع المعرفي (Conceptual Temp) عند الأفراد، وذلك لزيادة وتحسين الإيقاع المعرفي لأسلوب (التروي / الاندفاع).

ويذكر الفرماوي (١٩٩٤م) أن معظم الدراسات السابقة في هذا الشأن تركز حول تعديل أسلوب (التروي / الاندفاع)، ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذا الأسلوب محدد إجرائياً على نحو أكثر تميزاً ، ذلك للفصل بين بُعديه، كذلك بالنسبة للأداة، وهو اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

وقد أشار رمضان (١٩٩٠م) إلى أن كاجان وزملاءه kajan, et al ذكروا وجود أربعة دوافع أساسية يمكنها التدخل في تعديل السلوك الاندفاعي هي:

١- الرغبة في الحصول على تعزيز خارجي .

٢- الرغبة في تجنب الخبرات غير السارة.

٣- الرغبة في أن يكون الفرد صحيحاً أو يكون ماهراً في أدائه المهمة.

٤- الرغبة في الوصول إلى أعلى درجة من التماثل مع النموذج.

ومن الجدير بالذكر أن معظم الحوافز التي تستخدم في تعديل السلوك تعتمد على دافعي الحصول على تعزيز، أو تجنب الخبرات غير السارة.

وهناك عدة طرق لتعديل الإيقاع المعرفي (التروي / الاندفاع) ، وهذه الطرق أشارت إليها الكثير من الدراسات، مثل (فريير، ١٩٨٦م؛ رمضان، ١٩٩٠م) وهي كالتالي:

١ - عن طريق التركيز على تأجيل الاستجابة:

مثال ذلك دراسة سكويبل Sckweble ، حيث قام في البداية بسؤال أطفال من الطبقة الاجتماعية المنخفضة وأطفال من الطبقة الاجتماعية المتوسطة، وطلب منهم أن يقوموا بوصف صورة أمامهم، كما طُلب منهم تكوين جملة من ثلاث كلمات، وقد طُلب منهم ذلك تحت شروط من التأجيل في صورتين: الصورة الأولى : تأجيل حر، والصورة الثانية تأجيل جبري، وقد وجد إنه لم تظهر فروقاً لدى أطفال الطبقة المتوسطة في الأداء في حالي التأجيل الحر أو التأجيل الجبري. (فريير، ١٩٨٦م).

٢ - عن طريق التدعيم لزيادة وقت الاستجابة أو إنقاص الأخطاء: وفي هذا النوع من الدراسات يتم التركيز على مكافأة السلوك المرغوب أدائه من الأطفال. وقد أشار شير Scher في دراسته إلى أن التعزيز يؤدي إلى زيادة كمون الاستجابة، لكنه لا يؤثر على عدد الأخطاء . أما في دراسة بردور Burdure والتي قسم فيها العينة إلى مجموعتين إحداها تلقت تعزيزاً ذاتياً ، والأخرى تعزيزاً خارجياً أثناء تعلمهم، وقد وجد زيادة في زمن الكمون للاستجابة، وتنقص في عدد الأخطاء لدى عينه التعزيز الذاتي عنها في عينه التعزيز الخارجي (رمضان ١٩٩٠م).

٣ - عن طريق التقليد : وقد أجرت فريير (١٩٨٦م) دراسة تجريبية حيث

حاولت إدخال نموذج يراه الأطفال، وهو يقلد السلوك المتروكي أو السلوك المندفع أو نماذج تذكر تعليقات شبيهة حول إستراتيجيتها المعرفية المتروكية، مثل (أنا اخذ وقتي) ، ولكن في معظم هذا الدراسات إن لم يكن كلها وُجد تغير في زمن الكمون للاستجابة في الاختبار (MFFT) ، ولكن لم يوجد أي تغير ذو دلالة في عدد الأخطاء في الاختبار (MFFT) مع أي نموذج من هذا النماذج .

٤ - عن طريق تعليم استراتيجيات إمعان النظر: فقد قامت دراسات عديدة حول استخدام إمعان النظر في تعديل السلوك كدراسة (البرت Albert ؛ ايجلاند Egeland ؛ ديبس Debas) وقد أجمعت نتائج هذه الدراسات على التالي:

- أن هناك زيادة في كمون الاستجابة لاختبار (MFFT) ، وكذلك تناقص الأخطاء في نفس الاختبار، وذلك بعد التدريب.

- أن طريقة تعديل السلوك عن طريق إستراتيجية معينه يتعلمها المفحوص كانت أكثر فعالية في زيادة كمون الاستجابة وإنقاص عدد الأخطاء في الاختبار (MFFT) من كل من التأجيل الجبري للاستجابة أو زيادة الدافعية على التأني والتروي عن طريق الحوافز المادية والمعنوية (فريير ، ١٩٨٦م: ٦٠ - ٦١).

٣: المسؤولية الاجتماعية:

إن الشعور بالمسؤولية وما يتبعها من جزاء وتعميق مفهومها، من أنجح الوسائل وأفضل الأساليب في تقويم حياة الإنسان وبناء شخصيته، بناء يرتكز على الإيمان بالله عز وجل (حيا الله ، ١٩٧٧م).

وقد اهتمت الشريعة الإسلامية بالمسؤولية ، قال تعالى: ﴿ وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ (آل عمران : ١٠٤)

كما اهتمت السنة النبوية بالمسؤولية الاجتماعية؛ قال المصطفى ﷺ :

« كلكم راعٍ ومسئولٌ عن رعيته، فالأميرُ الذي على الناس راعٍ وهو مسئولٌ عنهم، والرجل راعٍ على أهل بيته وهو مسئولٌ عنهم، والمرأة راعية على بيت بعلها وولده وهي مسئولة عنهم، والعبد راعٍ على مال سيده وهو مسئول عنه، ألا فكلكم راعٍ وكلكم مسئولٌ عن رعيته» (البخاري، ١٩٩٩م: ٤١٢). يتضح من هذا الحديث التأكيد القاطع لمعنى المسؤولية الاجتماعية وأهميتها وجودها كمتطلب أساس في حياة جميع الأفراد على اختلاف مستوياتهم، ولعل المسؤولية الاجتماعية من أهم واشمل الصفات التي يجب أن يتحلى بها أفراد المجتمع الواحد؛ وذلك لكي يصل إلى مراحل متقدمة من التطور والارتقاء.

١- نشأة مفهوم المسؤولية الاجتماعية :

ظهر مفهوم المسؤولية الاجتماعية في الدراسات النفسية الاجتماعية في البيئة العربية عام (١٩٧١م)، حينما قدّم سيد عثمان تصوره عنها، حيث أوضح عناصرها، وهي: الاهتمام ، الفهم ، والمشاركة. ثم أخذ يوسع هذا التصور ويزيد في تفصيله في دراسات تالية، ففي عام (١٩٧٣م) وسّع نظريته للمسؤولية الاجتماعية وعمّق تصوره ، فبحث عن عناصر المسؤولية في الإسلام وحدّد لها ثلاثة أركان تقوم عليها وهي: مسئولية الرعاية، مسئولية الهداية، ومسئولية الإتقان . وفي دراسته عام (١٩٧٩م) لمفهوم المسؤولية الاجتماعية قدّم دراسة بعنوان: " المسؤولية الاجتماعية في الشخصية المسلمة "؛ بحث فيها عن تربية المسؤولية في الشخصية المسلمة ، وقدّم فيها تصوراً عن الشخصية المسلمة في عمومها ، حتى حدد الجانب الاجتماعي الذي تنتمي إليه المسؤولية الاجتماعية ، وذلك من حيث هو - أي هذا التصور للشخصية المسلمة - ضرورة منهجية لابد أن تسبق تربية المسؤولية الاجتماعية في الجانب الاجتماعي في الشخصية المسلمة.(عثمان، ١٩٨٦م).

وفي الدراسات النفسية الاجتماعية في البيئة الأجنبية يشير جاكوبي jacyby 1973 إلى أن السنوات المنصرمة من النصف الثاني من القرن العشرين فترة بدأ بها تاريخ المسؤولية الاجتماعية في المجتمعات الصناعية نتيجة اشتداد موجة الانتقادات

الموجهة إلى المشروعات الصناعية ، وتزايدها خلال تلك الفترة ، مما جعل للمسئولية الاجتماعية اهتماماً علمياً وعملياً ملحوظاً من جانب الباحثين في مجالات علم النفس والاجتماع والإدارة والاتصال ، ومن ضمن الانتقادات الموجهة إلى تلك المشروعات أنها تكبت تعبير الفرد عن ذاته بما تقوم عليه من تنظيم هرمي، وتسلبه فرديته خلال عملياتها الإدارية ، ولا تهتم إلا بالجوانب المادية على حساب الجوانب النفسية ، والقيم الإنسانية كالحرية الفردية والصحة النفسية. (التيه، ١٩٩٣م)

وهذا ما أشار إليه شامبرلين Chamberlain 1973، حيث أكد على أن كبر حجم المشروعات الصناعية وتنظيمها هرمياً وتعقد الاتصال المباشر بين العاملين قد أدى إلى خلق مشكلات معنوية كالاضطراب ، والقلق ، وسوء الفهم ، وضعف التعاطف، وأصبح الفرد شخصية خاضعة ومستسلمة وغير مسئولة. (كيرة، ١٩٨٨م)

ويذكر دافيس Davis 1975 أن الاصطلاحات الكثيرة التي أطلقت على مفهوم المسئولية الاجتماعية توضح مغزى هذه النظرة . فقد أطلق عليه اصطلاح Social Concern بمعنى الاهتمام الاجتماعي ، واصطلاح Social Conscience بمعنى الضمير الاجتماعي ، واصطلاح Social Involvement بمعنى الاندماج الاجتماعي ، واصطلاح Social Response بمعنى الاستجابة الاجتماعية ، وهو أكثر الاصطلاحات شيوعاً واستعمالاً في الدراسات النفسية الاجتماعية (السندي، ١٩٩٠م).

٢-المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة:

إن المسئولية الاجتماعية ذات طبيعة خُلقية اجتماعية دينية، فهي ذات طبيعة خُلقية لأنها إلزام أخلاقي، إلزام يضعه الفرد من نفسه على نفسه، إلزام يفرض الفرد فيه من نفسه على نفسه ، إلزام ذاتي من رقيب داخلي، وهي ذات طبيعة اجتماعية؛ لأن هذا الإلزام الخلقي إلزام نحو الجماعة، نحو فعل اجتماعي ، أو نحو اختيار أو تفضيل أو حكم يترتب عليه فعل أو اثر أو آثار اجتماعية، كما أنها ذات طبيعة

دينية؛ لأن ما يضعه الفرد ويفرضه على نفسه من إلزام ذاتي يكون المرجع فيه، والمستهدى به تقوى الله والإحسان، فينظر أيهما للتقوى أقرب وإلى الإحسان أنسب، فيتبعه دون سواه. (عثمان، ١٩٨٦م).

وعلى ذلك قدّم عثمان تصوّره للشخصية المسلمة في عمومها ليحدد فيها الجانب الاجتماعي الذي تنتمي إليه المسؤولية الاجتماعية في الإسلام؛ وذلك من حيث إن هذا التصور ضرورة منهجية لا بد أن تسبق تربية المسؤولية الاجتماعية في الجانب الاجتماعي في الشخصية المسلمة، فيذكر أن نواة الشخصية المسلمة تتمثل في ثلاثة عناصر :

العنصر الأول : العبودية لله ؛ بمعنى امتثال الفرد المسلم لأوامر الله واجتنابه نواهيه في أمور حياته كلها، ومنها تعامله مع الآخرين أفراداً وجماعات، وتصبح عبوديته لله عز وجل قوة تدفعه إلى مراجعة نفسه ومحاسبتها باستمرار.

والعنصر الثاني : يكون في تقوى الله بتوجيه الرغبة؛ لأن الفرد المسلم يلتزم بدوافع تعلو دوافعه الخاصة ويصبح ما يلتزم به قوة تدفعه وتوجهه للنشاط.

أما العنصر الثالث : الإحسان الذي يعبر عما يحس فيه الفرد المسلم بمراقبة الله له في معاملته لنفسه، ومن ثم معاملته مع الآخرين، وتؤدي هذه المراقبة إلى السعي وراء الاستقامة والاكتمال. (السندي، ١٩٩٠م)

ويتبع عناصر الشخصية المسلمة معالمها التي تتمثل في : الحرية؛ والتي هي نتاج العبودية لله؛ لأن العبودية لله تحرر قلب الفرد المسلم ، وقوة إرادته وحقه في تشكيل حياته، وهي حرية تقوم على إدراك طبيعة الحياة التي يحياها ودوره فيها وفي عطائه لأن الإنسان هو المخلوق الذي يعطي بوعي وحرية . ومن معالم الشخصية المسلمة الاستقلال الذي هو نتاج التقوى؛ لأن التقوى توجهه الرغبة واستقلال الإرادة ، والفرد المسلم يدرك أن ممارسته لحيته واستقلاله يستتبعه مسؤولية عما يختاره من نشاط فيراجع نفسه ويحاسبها، وتأتي الكرامة والتي هي نتاج الإحسان، وتتمثل الكرامة في المنظور الإسلامي في سمو الذي يصل إليه الفرد المسلم عن

طريق الالتزام بتعاليم الإسلام، ويصبح كل ما أتى به الإسلام محددًا لنشاطه ودافعاً له في حياته. (عثمان ، ١٩٨٦م)

٣- تعريف المسؤولية الاجتماعية:

في اللغة : المسؤولية الاجتماعية بمعناها اللغوي تعني "المسئول، وهو المطلوب الوفاء به، ومسئولون تعني محاسبون". (إبراهيم، ١٩٦٨م: ٢٥)

وجاء في المعجم الوسيط (إبراهيم وآخرون ، ١٤١٠هـ — : ٤١١) أن المسؤولية بوجه عام هي حال أو صفة من يسأل عن أمر تقع عليه تبعته ، يُقال : أنا بريء من مسؤولية هذا العمل ، وتُطلق (أخلاقياً) على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً ، وتُطلق (قانوناً) على الالتزام باصطلاح الخطأ الوقع على الغير طبقاً للقانون .

لدى المختصين : تركز المسؤولية الاجتماعية على ارتباط الحقوق بالواجبات، فإشباع الاحتياجات وحل المشكلات لابد أن يرتبط بمدى مساهمة أفراد المجتمع واشتراكهم لإشباع احتياجاتهم وحل مشكلاتهم معتمدين على أنفسهم.

والمسؤولية الاجتماعية متبادلة بين الأفراد والجماعات وبين المجتمعات المحلية والمجتمع العام.(جابر وكفاي ، ١٩٩١م).

ويعرف مللر (Muller , 1969 :30) المسؤولية الاجتماعية " بأن يكون تفكير الفرد وسلوكه يعكسان رغباته وأهدافه نحو السلوك المسئول والذي يتضمن الاهتمام بالآخرين واحترام حقوقهم واحترام التقاليد والأعراف والقيم الاجتماعية للمجتمع والشعور بالمسؤولية الذاتية نحو الجماعة التي ينتمي إليها ".

ويرى حجازي (١٩٧٩م : ٤٣) أن " المسؤولية الاجتماعية تشمل جميع الأخلاق والآداب التي تنشأ داخل النفس البشرية، وما يلزم به الفرد نفسه من سلوك نحو نفسه خاصة، ونحو المجتمع الذي يعيش فيه عامة، وقبوله لما يترتب على ذلك من رضا واطمئنان نفسي عند القيام بعمل حسن، ومن ضيق وتوتر نفسي

عند القيام بعمل سيء".

كما ذكر هندرسون (Handerson, 1981 : 30) أن المسؤولية الاجتماعية هي "سمة من السمات الشخصية، وحقيقة أساسية من حقائق الحياة، تظهر من خلال انسجام الفرد وأصالته، وواجباته، وقراراته وفرديته". وبالتالي فإن الشخص المسئول اجتماعياً من وجهة نظر هندرسون هو الشخص المستجيب لنفسه ولأفعاله تجاه الآخرين، كما أنه يستجيب لمهامه وواجباته المختلفة، وعكس ذلك تماماً عدم المسؤولية، والتي تعني عدم ملاحظة الفرد لواجباته ولآثار أفعاله أو حاجات الأفراد الآخرين بشكل عام، والتي تعتبر (عدم الاستجابة).

كما يعرفها عيسى (١٩٨٤م : ٤١) على أنها "محصلة استجابات الفرد نحو فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة، والتعاون مع الزملاء، والتشاور معهم، واحترام آرائهم، وبذل الجهد في سبيلهم، والمحافظة على سمعة الجماعة، واحترام الواجبات الاجتماعية".

ويرى المهدي (١٩٨٥م : ١٩) أن المسؤولية الاجتماعية تعني "مجموع استجابات الفرد الدالة على تعاطفه مع أفراد جماعته، وعمله على فهم مشكلاتهم وطرق حلها، وإنجاز أهدافها وبذل قصارى جهده في سبيل تحقيق أهداف المجتمع ورفع شأن الجماعة".

وقد عرّف عثمان (١٩٨٦م : ٤٣) المسؤولية الاجتماعية بأنها "المسؤولية الفردية عن الجماعة، وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها وهي تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها ، وفيها يكون الفرد مسئولاً ذاتياً عن الجماعة؛ أي أنه مسئول أمام ذاته، أو هو في الحقيقة مسئولٌ وصورة الجماعة منعكسة في ذاته".

وينظر طاحون (١٩٩٠م : ٢٤) إلى المسؤولية الاجتماعية بأنها "مجموع استجابات الفرد على مقياس المسؤولية الاجتماعية، تلك الاستجابات النابعة من ذاته والدالة على حرصه على جماعته وعلى تماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها،

وتدعيم تقدمها في شتى النواحي، وتفهمه للمشكلات والظروف التي تتعرض لها جماعته في حاضرها ومستقبلها، وللمغزى الاجتماعي لأفعاله وقراراته، بحيث يدفعه ذلك إلى بذل قصارى جهده في تنفيذ كل ما يوكل إليه من أعمال وإن كانت هينة في مواجهة أي مشكلة تعوق سير الجماعة وتقدمها في الدعوة الجادة والمخلصة لالتزام أفراد جماعته بالطريق السليم وبعدهم عن الطرق المنحرفة التي تعود عليهم وعلى جماعتهم بالضرر".

وتعرفها التيه (١٩٩٣م: ٢) بأنها "مجموعة الاستجابات التي تتضح في سلوك الفتاة التي يمكن الثقة فيها والاعتماد عليها، والمتمثلة في حسن التصرف وإطاعة التعليمات والإحساس بالالتزام نحو النفس ونحو الآخرين، مع التفاني في أداء المهام التي تسند إليها، وتأديتها بحيوية وإتقان وسرعة إنجاز، فضلاً عن مشاركة الجماعة مشاركة فعّالة ملتزمة بقوانين المجتمع الذي تعيش فيه بنظمه وعاداته وتقاليده".

ويعرفها الحارثي (١٩٩٥م: ٩٨) بأنها "إدراك ويقظة الفرد ووعيه ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي".

ويعرف زهران (٢٠٠٠م: ٢٨٧) المسؤولية الاجتماعية بأنها "مسئولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله، وهي الشعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به".

واستناداً على ما سبق؛ ترى الباحثة أنه يمكن تعريف المسؤولية الاجتماعية بأنها "قدرة الفرد على الالتزام بواجباته نحو الله عز وجل، ثم نحو ذاته والجماعة التي يعيش معها، وبالتالي تحقيق أكبر قدر من المشاركة الإيجابية والفعّالة تجاه أفراد المجتمع".

٤- عناصر المسؤولية الاجتماعية:

تتكون المسؤولية الاجتماعية من ثلاثة عناصر يُكمل كل منهما الآخر، ويدعمه ويقويه، ولا يغني واحد دون الآخر، هذه العناصر هي: الاهتمام، والفهم،

والمشاركة.

أ- الاهتمام:

وهو يتضمن الارتباط العاطفي بالجماعة، وحرص الفرد على سلامتها وتماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها. والاهتمام له مستويات أربعة هي:

- الانفعال مع الجماعة : بصورة آلية؛ حيث يساير الفرد حالتها الانفعالية بصورة لا إرادية، ودون اختيار أو قصد أو إدراك ذاتي.

- الانفعال بالجماعة : ويكون بصورة إرادية؛ حيث يدرك الفرد ذاته أثناء انفعاله بالجماعة.

- التوحد مع الجماعة : وهو شعور الفرد بالوحدة المصيرية معها، فخيرها خيره وضررها ضرره.

- تعقل الجماعة : حيث تملأ الجماعة عقل الفرد وفكره وكيانه، وتصبح موضوع نظره وتأمله، ويوليها قدراً كبيراً من الاهتمام المتفكر؛ حيث يدرسها ويحللها ويقارنها بغيرها.

ب- الفهم :

ومسئولية الفهم تتضمن فهم الفرد للجماعة، وللمغزى الاجتماعي لسلوكه، وينقسم الفهم إلى قسمين:

- فهم الفرد للجماعة : ماضيها وحاضرها، ومعاييرها، والأدوار المختلفة فيها ، وعاداتها واتجاهاتها، وقيمها ومدى تماسكها، وتعاملها، وتصور مستقبلها.

- فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لسلوكه : بمعنى فهم مغزى وآثار سلوكه الشخصي والاجتماعي على الجماعة.

ج- المشاركة :

ويُقصد بها مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه

الفهم، من أعمال تساعد الجماعة في تحقيق أهدافها، حين يكون مؤهلاً اجتماعياً لذلك. أي إنها تقوم على الاهتمام والفهم، وهي أيضاً تتم من خلال ما تقتضيه رعاية الجماعة وهدايتها وإتقان أمورها. والمشاركة تُظهر قدرة الفرد وتبرز مكانته؛ والمشاركة لها ثلاثة جوانب هي:

- **التقبل** : أي تقبل الفرد الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها، والملائمة له في إطار فهم كامل، بحيث يؤدي هذه الأدوار في ضوء المعايير المحددة لها.

- **التنفيذ** : أي المشاركة المنفذة الفعالة الإيجابية، والعمل مع الجماعة مساهماً ومنجزاً في اهتمام وحرص ما تجمع عليه من سلوك، في حدود إمكانيات الفرد وقدراته.

- **التقييم** : أي المشاركة التقييمية الناقدة المصححة والموجهة في نفس الوقت. (زهران ، ٢٠٠٠م)

٥- أركان المسؤولية الاجتماعية:

إذا كان الاهتمام والفهم والمشاركة وهي العناصر المكونة للمسؤولية الاجتماعية بمثابة الدم الذي يمدّها بالطاقة والقوة والتجدد، فإن الرعاية والهداية والإتقان تمثلان البنية المتحركة الفاعلة المؤثرة، ويحدد سيد عثمان أركان المسؤولية الاجتماعية في ثلاثة نقاط:

أ - الرعاية :

ومسؤولية الرعاية موزعة في الجماعة بلا استثناء لكل عضو من أعضائها نصيبه منها مهما كان وضعه الاجتماعي . وإذا كانت المساواة في إعطاء الحقوق تكريماً للإنسان، فإن المساواة في المسؤولية تكريم أكبر، ويرتبط ركن الرعاية في المسؤولية بعنصر الاهتمام.

ب - الهداية :

ومسئولية الهداية تتضمن الدعوة والنصح للجماعة نحو القيم الاجتماعية السليمة، والمثل العليا في السلوك، وذلك في إصرار وصبر ومثابرة وأمل، وليكن في هداية الأنبياء والرسل مثلاً يُحتذى في حياتنا، فندعو إلى الخير، ونأمر بالمعروف وننهي عن المنكر قال تعالى: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ﴾ (آل عمران : ١١٠)، ويتبع ركن الهداية عنصر الفهم.

ج - الإتيان :

وتتجلى مسؤولية الإتيان في أن الله سبحانه وتعالى يحب إذا عمل أحدنا عملاً أن يتقنه وأن يحسنه في جميع الأنشطة الحياتية، تعلماً وتعليماً، كما يتطلب الإتيان النظام والانتظام وبذل أقصى جهد ممكن، ويتصل ركن الإتيان بعنصر المشاركة (عكاشة وزكي، ١٩٩٧م).

٦- أقسام المسؤولية الاجتماعية:

قسّم الحارثي (١٩٩٥م : ٣-٤) المسؤولية الاجتماعية إلى أقسام وجوانب متعددة وهي كالتالي:

(١) مسؤولية الفرد نحو نفسه : ومن أمثلة هذه المسؤولية:

(أ) أكل، شرب، ونوم وغيرها من الدوافع الفطرية والحد الأدنى الكافي والضروري للحياة.

(ب) صيانة النفس أي أن يصون الفرد نفسه وسمعته واسمه وهويته وجوارحه ويحافظ عليها ويتحمل المسؤولية نحوها.

(٢) مسؤولية الفرد نحو أسرته : ويمكن أن تشمل الأم ، الأب ، الإخوة، الزوجة ، الأطفال، وبقية الأقارب.

(٣) مسؤولية الفرد نحو الجيران، القبيلة، الحي، المدينة، الزملاء، والأصدقاء.

(٤)مسئولية الفرد نحو الوطن، العالم، الكون (عمارة الأرض) ، الاهتمام بالحيوان والرفق به، والكائنات الحية .

ويمكننا القول أن مفهوم المسؤولية يرتبط ويتداخل مع عدد من المفاهيم

والأحكام منها : الحقوق والواجبات - الضمير الفردي والاجتماعي - الهوية والمواطنة - الأخلاق والقيم - الإدراك الاجتماعي .

بينما حدد فرج (١٩٩٢م) مجالات المسؤولية الاجتماعية في ثلاثة مجالات هي:

(١) المسؤولية في مجال المجتمع : وهي التزامات الفرد تجاه أفراد المجتمع وتجاه الممتلكات والمرافق العامة وقضايا المجتمع في ضوء العناصر الثلاثة للمسؤولية الاجتماعية (الفهم - الاهتمام - المشاركة) .

(٢) المسؤولية في مجال المدرسة : وتعني مسؤوليات والتزامات المعلم تجاه أفراد المدرسة : زملاء، أصدقاء، إدارة المدرسة، طلاب، مباني المدرسة، وقضايا المدرسة ومشكلاتها في ضوء العناصر الثلاثة للمسؤولية الاجتماعية.

(٣) المسؤولية الاجتماعية في مجال الأسرة : وتعني التزامات الفرد تجاه أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ومنزله وما يحويه، ودوره بالنسبة له.

٧- أصول تربية المسؤولية الاجتماعية:

وضع عثمان (١٩٨٦م) عدداً من الأصول العامة لتربية المسؤولية الاجتماعية وهي كالتالي :

الأصل الأول : أن المسؤولية الاجتماعية ذات طبيعة خلقية اجتماعية دينية؛ لأنها إلزام خلقي نحو الجماعة بتقوى الله.

الأصل الثاني : إن تنمية المسؤولية الاجتماعية تنمية للجانب الخُلقي متكامل مع تنمية الشخصية المسلمة عامة.

الأصل الثالث : إن تنمية المسؤولية الاجتماعية حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجة فردية، فالمجتمع بأسره بحاجة إلى الفرد المسئول اجتماعياً. وهي كذلك حاجة فردية، فما من فردٍ تفتح شخصيته وتتكامل إلا وهو مرتبط بالجماعة ومنتمٍ إليها ومتوحد معها .

الأصل الرابع : المؤسسة المسؤولة عن تربية المسؤولية الاجتماعية ورعايتها

هي المدرسة، فالمدرسة هي المسئولة أساساً عن تأصيل وتمكين وتنمية ورعاية المسئولية الاجتماعية عند طلابها.

الأصل الخامس : تؤثر الأسرة في المقام الأول إلى جانب جماعات الأقران ووسائل الإعلام وتنظيمات المجتمع الأخرى في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع إلى جانب المدرسة.

الأصل السادس : يستند الجهد التربوي الموجه لتنمية المسئولية الاجتماعية إلى الحاسة الأخلاقية لدى الأفراد، فكل فرد لديه استعداد للحاسة الأخلاقية.

الأصل السابع : تربية المسئولية الاجتماعية تحدث عن عمليات تتم في وسط تربوي مناسب.

٨- قياس المسئولية الاجتماعية:

صمم سيد عثمان ١٩٧٣م مقياس المسئولية الاجتماعية من صورتين (ث) للثانوي، (ك) للكبار ، لقياس عناصر المسئولية الاجتماعية الثلاثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة، كما يقدرها المفحوص نفسه (العدل، ١٩٩٨م)

وتتكون الصورة (ث) (لثانوي) من مقياس المسئولية الاجتماعية من (١١٥) فقرة تعبر عن ألوان السلوك أو الآراء ، منها (٨٠) عبارة موجبة، و(٣٥) عبارة سالبة، ويطلب من المفحوص تحديد استجابته لكل عبارة على مقياس متدرج يتكون من أربع نقاط. وبالإضافة إلى مقياس المشاركة عن طريق التقدير الذاتي في هذه الصورة، يوجد مقياس آخر يقوم فيه المعلم بتقدير سلوك المشاركة الفعلي للتلميذ.

وتتكون الصورة (ك) (للكبار) من مقياس المسئولية الاجتماعية من (٨٥) فقرة على نفس نمط الصورة (ث) ومختارة منها ، (٥٩) عبارة موجبة و(٢٦) عبارة سالبة.

ويتكون المقياس في صورتيه من كراسة للتعليمات، والأسئلة، وورقة الإجابة للمقياس بصورتيه ، وقد تم حساب صدق المقياس وثباته (عثمان

(١٩٨٦م)

علاقة الأساليب المعرفية بسمات الشخصية:

تؤدي الأساليب المعرفية دوراً هاماً في دراسة الشخصية وتميزها وتفردتها. فالأساليب المعرفية قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية مما يعطيها القدرة على أن تؤدي دوراً هاماً في تنظيم بيئة الفرد وسلوكه كموجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. وتنظر الأساليب المعرفية إلى الشخصية بطريقة شمولية وكلية، حيث لا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الأخرى كالمكونات الانفعالية والاجتماعية والدافعية حتى أنها تعد عاملاً أو بعداً هاماً من أبعاد الشخصية (العتوم، ٢٠٠٤ م)

الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والمواقف الاجتماعية والشخصية:

يُعد المجال الاجتماعي محوراً لاهتمام كثير من الباحثين الذين تناولوا دراسة الأساليب المعرفية، فقد تبين بالنسبة للأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) أنه يرتبط إلى حد كبير بالشخصية والمتغيرات الاجتماعية، كما أن هذا المتغير يستخدمه الناس على نطاق واسع كسمة من سمات الشخصية. فقد أشار ايزنك Eysenck إلى أن عامل الانبساط كأحد سمات الشخصية يمكن تجزئته إلى ستة عوامل فرعية أو مكونات صغرى، هي: النشاط، المخاطرة، الاندفاعية، التأملية، التعبيرية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية (عبدالحال، ١٩٩٠ م).

كما وُجد أن هذا الأسلوب يرتبط ببعض الأعراض الإكلينيكية مثل النشاط الزائد Hyperactivity، والتخلف العقلي Mental Retardation، كما يؤثر هذا الأسلوب في المستوى الدراسي والأكاديمي. (موسى، ١٩٨٧م).

كما يعتبر أسلوب (التروي / الاندفاع) أحد أنواع الأساليب المعرفية التي تميز بين أداء الأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة (عبدالمقصود، ١٩٨٧م).

التأمل (التروي) المعرفي والمسؤولية الاجتماعية:

إن الجانب العقلي المعرفي له دوره في التربية الخلقية عامةً عند الناشئ

المسلم، وفي تنمية المسؤولية الاجتماعية بصفة خاصة. فالسلوك الخُلقي والاختيار الخُلقي، ليس بمعزلٍ عن الجانب العقلي والعمليات المعرفية، بل إن المسؤولية الاجتماعية ذاتها أحد عناصرها الثلاثة الأساسية عنصر معرفي ألا وهو (الفهم)، فضلاً عن أن العنصرين الآخرين، وهما (الاهتمام والمشاركة) ليسا خاليين من أي عنصر عقلي أو معرفي.

فعندما ننظر إلى العنصر الثالث من عناصر المسؤولية الاجتماعية، والذي هو المشاركة التي هي المظهر الخارجي للحركة الداخلية في الشخصية المسلمة والتي تعتبر آلة المسؤولية الاجتماعية من حيث إنها تشكلها، وتعمقها، وتنقيها وترقيها.

إن المشاركة آلة تربوية، وآية تنويرية، لبناء المسؤولية الاجتماعية في شخصية المسلم، لذلك كان للعمليات أو الأساليب المعرفية دورٌ كبير في المشاركة، وبالتالي في تنمية المسؤولية الاجتماعية، ومن هذه العمليات المعرفية التأمل (التروي) المعرفي، والذي هو إعمال العقل والنظر فيما مر وانقضى من خبرة، أو موقف، أو عمل من التأمل وإعادة النظر في موضوع ما ، أو إعادة النظر والفحص و التحليل لموقف انقضى، أو لاختيار تم وقرار اتخذ. هذا كله يُعد من النشاط المعرفي التأملي.

إن تأمل ما مرَّ بالفرد من خبرةٍ أو خبرات معرفية يؤدي إلى:

- زيادة تنظيمها، وبالتالي وضوح معناها.

- وقوة تدامجها، وبالتالي تماسك مبناها.

ومن زيادة التنظيم، ووضوح المعنى، انتفاء الزائد منها، واعتدال المختل فيها، وتوازن المضطرب منها ، كما أن من قوة التدامج زيادة ترابط المتشابه، وتباعد المتناقض، وتمايز المكونات في مستويات متدرجة من جهة درجة تركيبها وبساطتها، وبما أن نتاج التأمل معرفياً، تنظيم ووضوح وقوة وتماسك، فإن التأمل لخبرات ومواقف المشاركة والاختيار يؤدي إلى زيادة في التنظيم، ووضوح المعنى الأخلاقي، وزيادة في بنية نظام الحكم الأخلاقي الداخلي عند الفرد. (عثمان: ١٩٨٦م).

ثانيا: الدراسات السابقة

وقد تم تصنيف هذه الدراسات في ثلاث محاور أساسية:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته ببعض المتغيرات

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالأساليب المعرفية

المحور الأول : الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته ببعض المتغيرات

- أجرت فريز (١٩٨٦م) دراسة : " التأمل/ الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية ". وقد هدفت الدراسة إلى معرفة ودراسة الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) وذلك في علاقته ببعض المتغيرات المعرفية والتي تمثلت في القدرة على التفكير الابتكاري والقدرة على التفكير الناقد والذكاء لدى مجموعته من الطلاب يتصفون بالتروي، ومجموعه من الطلاب يتصفون بالاندفاعية.

أجريت الدراسة على عينة شملت (٣١٤) طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي، (١٦٢) طالب، (١٥٢) طالبة، متوسط العمر الزمني (١٥) سنة وأربعة أشهر) للطلاب، و(١٥ سنة وثلاثة أشهر) لعينة الطالبات. وقد استخدمت الباحثة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، لقياس أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي. من إعداد الفرماوي، وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المترويين والمندفعين في العوامل المعرفية الآتية: القدرة على التفكير الناقد،

القدرة العامة على التفكير الابتكاري، الذكاء لصالح المترويين. كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين كمون الاستجابة على تزاوج الأشكال المألوفة والأصالة، وكل من الذكاء وتقويم الحجج والمرونة التلقائية. وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتأملين والمندفعين، لصالح المتأملين في المتغيرات المعرفية (الاستنتاج والأصالة). كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتأملين والمندفعين في المتغيرات الآتية: التعرف على الافتراضات، التفسير، الطلاقة الفكرية، الطلاقة اللفظية.

- كما أجرى (لاجوي وشور Lajoie, Susanne-p & Shore, 1987)

BruceM, 1987 دراسة: "أسلوب الاندفاع ومعامل الذكاء المرتفع" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أسلوب الاندفاع وعلاقته بالذكاء، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٢) طالباً من مرتفعي الذكاء، متوسط أعمارهم (١٦ سنة). وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق دالة في متوسط الذكاء بين المجموعات التالية: دقيق سريع (متأملين)، غير دقيق سريع (مندفعين) وغير دقيق بطيء.

- وقد أجرى الصراف (١٩٨٧م) دراسة: "علاقة الأسلوب التأملي

الاندفاعي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت" وقد تكونت العينة من (١٠٤) تلميذاً وتلميذة، منهم (٢٦) تأملين، ٣٠ من التأمليات، ٢٤ من الاندفاعيين، ٢٤ من الاندفاعيات) تراوحت أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات، وقد استخدم اختبار منازرة الأشكال المألوفة (MFFT) وضعه (kagan, 1964)، ويعطي الاختبار قياساً لزمن الاستجابة وعدد الأخطاء، وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة بين التأملين ذكوراً وإناثاً، والاندفاعيين ذكوراً وإناثاً الذين استغرقوا وقتاً أطول في حل المشكلات التي يحتوي عليها اختبار الأشكال المألوفة المنسجمة (ف=٧٢,٨٠ بدلالة ٠,٠٠١) في حين لم توجد فروق بين التأملين والاندفاعيين في تحصيلهم لمادة الحساب (ف=٧,٦٤ بدلالة ٠,٠١) في اتجاه التأملين.

- كما قام عجوة (١٩٨٩م) بدراسة : " الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية- دراسة عاملية ". وقد هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من القدرات العقلية (اللفظية، المكانية، الاستدلالية، والعددية) وسمات الشخصية (الثقة، الاندفاعية، النظام، نقص الالتزام، التطابق الاجتماعي، التمرد، النشاط، نقص الطاقة، الثبات الانفعالي، العصائية، الانبساط والانطواء، الذكورة والأنوثة، والتعاطف والتمركز حول الذات)، وبلغت عينة الدراسة (١٥١) من طلاب الجامعة، وقد استخدم الباحث عدة مقاييس نفسية لقياس الأساليب المعرفية، ومنها مقياس تزاوج الأشكال المألوفة إعداد/ الفرماوي، وكذلك مقاييس للقدرات العقلية وسمات الشخصية.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الأساليب المستخدمة في الدراسة ليست كلها مستقلة أو متميزة عن بعضها، حيث ظهر أن أسلوب الاعتماد : الاستقلال عن المجال الإدراكي، (عدم تحمل / تحمل الغموض) مستقلان كعوامل عن بقية الأساليب، وظهر أسلوب (التأمل/الاندفاع) و(التبسيط/التعقيد) المعرفي على عامل واحد، وأسلوب اتساع الفئة وأسلوب تكوين المدركات على عامل واحد، وإن الأساليب المعرفية ككل (ماعداد أسلوب تكوين المدركات) مستقلة عن القدرات العقلية والسمات الشخصية.

- وأجرى إسماعيل (١٩٩٠م) دراسة "استراتيجيات التعلم وعلاقتها (التروي/ الاندفاع) لدى طلبة كلية التربية- جامعة الزقازيق"

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة استراتيجيات التعلم التي يستخدمها كل من الطلاب والطالبات في التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)، وقد بلغت عينة الدراسة (١٩٨) من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية، جامعة الزقازيق (٨٠) طالباً و(٦٤) طالبة، أما عن أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث :

- قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة من إعداد Weinstein & Sehulte 1981 وقد قام الباحث بتعريب وتقنين هذه القائمة واستخدامها في هذه الدراسة.

- تزواج الإشكال المؤلف من إعداد الفرماوي ١٩٨٥م.

وقد أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في درجات استراتيجيات التعلم باستثناء إستراتيجية الانتقاء، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المترويين والمندفعين في درجات استراتيجيات التعلم، بالإضافة إلى أنه لا يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس، التخصص، وأسلوب (التروي/ الاندفاع) على درجات استراتيجيات التعلم.

- وقد قام الحسانين (١٩٩٤م) بدراسة: "تباين بعض أنواع التفكير بتباين الأسلوب المعرفي (الاندفاعية/التروي)" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تباين بعض أنماط التفكير - أو أداء الأفراد على بعض اختبارات أنماط التفكير - بتباين درجات الأفراد على أحد مقاييس الأساليب المعرفية وهو أسلوب (التروي/ الاندفاع).

وقد بلغت عينة الدراسة (١٤٨) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ، فرع أبها، متوسط أعمارهم ١٦ و ٢٢ سنة، ينتمون إلى القسمين الأدبي والعلمي، وقد طبقت عليهم بطارية اختبارات لقياس التفكير الإبداعي (الطلاقة- المرونة - والأصالة)، هذا بالإضافة إلى اختبار تزواج الأشكال المؤلف من إعداد الفرماوي ١٩٨٥م، لقياس الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها : أنه لا يوجد ارتباطات على مستوى الدلالة بين الاندفاعيين وكل من التفكير الترابطي والتفكير الإبداعي، بينما كانت الارتباطات على مستوى الدلالة بين الأسلوب المعرفي والتفكير التجريدي.

توجد فروق بين الاندفاعيين والمترويين على جميع المقاييس الفرعية للتفكير التجريدي، كما أكدت النتائج بعض ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وتعارضت مع البعض الآخر، وقد نوقشت هذه النتائج في ضوء الفروض ونظريات

الشخصية والتفكير.

- وأجرى اسكندر (١٩٩٦م) دراسة: " الأساليب المعرفية وعلاقتها بالأساليب المزاجية " وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية مع بعضها البعض، وكذلك دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية والأساليب المزاجية دراسة عامليه، كذلك دراسة أثر الجنس والعمر والتخصص والتفاعل بينهم على الأساليب المعرفية والأنماط المزاجية، وتكونت عينة البحث من (٦٦٢) طالباً وطالبة من مراحل التعليم الإعدادي والثانوي العام والفني في مدارس مدينة الإسكندرية، واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد الشرقاوي، ، الخضري، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة إعداد الفرماوي، واختبار بودرن لتحمل / عدم تحمل الغموض، إعداد عبده، واختبار الأساليب المزاجية إعداد عبده، واختبار تقدير الحجم، واختبار تصنيف الموضوع، إعداد الباحث. وقد أشارت أهم نتائج البحث إلى أن الأساليب المعرفية موضوع الدراسة ليست مستقلة عن بعضها، كما وجد تأثير دال إحصائياً للتخصص على أسلوب (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) و(التروي / الاندفاع) وأسلوب (تحمل/عدم تحمل الغموض) عند مستوى (٠.٠١) ، كذلك وجد أثر دال إحصائياً بين الجنس والتخصص على أسلوب (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) عند مستوى (٠.٠٥) ، في حين لم يوجد أثر للتفاعل بين الجنس والعمر والتخصص على الأساليب المعرفية.

- كما أجرى جاد (١٩٩٧م) دراسة: " أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي وعلاقته ببعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية- دراسة امبريقية ". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التقبل الوالدي ومستوى تسلط الوالدي، ومستوى الإهمال الوالدي كما يدركه الأبناء المتروون والمندفعون من الجنسين من جانب الوالدين معاً، الآباء فقط، الأمهات فقط. وقد اقتصر عينة الدراسة على عينه مكونة من (٢٣٢) تلميذاً وتلميذة ؛ منها (١١٦) تلميذاً (٥٨ متروياً، ٥٨ مندفعاً) ، وكذلك بالنسبة

للتلميذات، من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ومن يعيشون مع أسرهم.

كما تم استخدام اختبارا تزاوج الأشكال المألوفة إعداد/ الفرماوي، اختبار القدرة العقلية ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي من إعداد/ درويش وعبد الإله بالإضافة إلى استبانة أساليب التنشئة الوالدية الذي تم إعداده من قبل الباحث.

وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبناء المترويين والمندفعين من الجنسين في أسلوب التقبل الوالدي كما يدركونه من جانب الوالدين معاً، الآباء فقط، الأمهات فقط لصالح الأبناء المترويين من الجنسين، كما أيضاً توصلت إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبناء المترويين والمندفعين من الجنسين في أسلوب التسلط الوالدي وأسلوب الإهمال الوالدي كما يدركونه من جانب كل من الوالدين معاً، الآباء فقط، الأمهات فقط لصالح الأبناء المندفعين من الجنسين.

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المترويين والمترويات في أسلوب التقبل الوالدي كما يدركونه من جانب الآباء فقط، وأسلوب التسلط الوالدي من جانب كل من الوالدين معاً، الآباء فقط والأمهات فقط وفي أسلوب الإهمال الوالدي من جانب الآباء فقط.

إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المندفعين والمندفعات في أساليب التنشئة الوالدية (التقبل، التسلط، الإهمال) كما يدركونها من جانب كل من الوالدين معاً، الآباء فقط، الأمهات فقط.

- وقد قام لايتنر (Lightner,1998) بدراسة: "تأثير الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) على برامج التعلم للحاسب الآلي والعمل اليدوي الأدنى. وكانت الدراسة تهدف إلى بحث التفاعل بين الأسلوب المعرفي المنافع والمتروي،

ومعالجتيين تم تصميمها لتعليم أوامر الجداول الالكترونية الأساسية " Excel " للطلبة. وأجريت الدراسة على طلاب الثانوية العامة. وقد تم حساب درجة الكمون والدقة في نسخة على الحاسب الآلي بواسطة اختبار تزواج الأشكال المألوفة (MFFT) لتحديد ما إذا كان الأفراد مترويين أو اندفاعيين، وقد أسفرت نتيجة التحليل الإحصائي عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين النوع اليدوي والأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)

وقد أجرى أبو سيف (٢٠٠٠م) دراسة: " بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية ".

وقد هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية (الاعتماد/ الاستقلال الإدراكي، التروي / الاندفاع المعرفي) وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة، ومحاولة الكشف عن الفروق بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي، ذكوراً وإناثاً، ريفيين وحضرين، فيما يتعلق بأداء الأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية موضع الدراسة، ومحاولة التعرف على أداء المرتفعين والمنخفضين في الأسلوبين المعرفيين موضوع الدراسة فيما يتعلق بالأداء على متغيرات الشخصية. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٤٠) من الطلاب بجامعة المنيا، (١٢٠) طالباً وطالبة من كلية الهندسة، و(١٢٠) طالباً وطالبة من كلية الآداب ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٠) سنة، باستخدام اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد واتكن وآخرون، تعريب (الشرقاوي، والخضري)، كما استخدمت الدراسة اختبار (التأمل والتروي) المعرفي إعداد/ عبد المقصود، بالإضافة إلى اختبار الدافع للإنجاز ، تأكيد الذات، مقياس الخجل، مقياس الصداقة (الاستجابة المتطرفة).

وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين الأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية لدى الطلاب بالأقسام العلمية والأدبية.

كما أوضحت النتائج وجود فروق بين طلاب القسمين العلمي والأدبي في أسلوب التروي المعرفي لصالح طلاب القسم العلمي، فهم أكثر تأملاً وتروياً من طلاب القسم الأدبي، إضافة إلى وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار التروي المعرفي، وذلك لصالح الإناث.

- وقد أجرى صعدي (١٤٢٠هـ) دراسة: "الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين والمعلمات بمنطقة جازان".

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح الفرق في تصرف المعلمين والمعلمات المترويين والمعلمين والمعلمات المندفعين في المواقف التربوية، ومعرفة الفروق بينهم تبعاً للجنس والمؤهل (تربوي / غير تربوي) وسنوات الخبرة، إضافة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الأسلوب (التروي/الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية. وتكونت العينة من (٤٥٣) معلماً ومعلمةً مما يعملون بمنطقة جازان، وقد استخدم اختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٥م)، ومقياس التصرف في المواقف التربوية من إعداد صالح وآخرون (١٩٦٥م)، وكانت نتائج هذه الدراسة كالتالي:

- يزيد متوسط زمن الاستجابة ويقل عدد الأخطاء لدى المعلمين والمعلمات المترويين، فيما يقل متوسط زمن الاستجابة ويزيد عدد الأخطاء لدى المعلمين والمعلمات المندفعين.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً لاختلاف تأهيلهم (تربوي / غير تربوي).

- لا توجد فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بين المعلمين والمعلمات تبعاً للخبرة ومتغير المرحلة التعليمية التي يعملون بها، وأيضاً لا توجد فروق لدى المعلمين والمعلمات في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) أثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً لنفس المتغيرين أعلاه.

- وقد قام إبراهيم (٢٠٠١م) بدراسة: "دور التأمل المعرفي وما وراء

المعرفي والذكاء في أداء حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " وهدفت إلى معرفة العلاقة بين التأمل / الاندفاع المعرفي والتأمل بعد الفشل والتأمل فيما وراء حل المشكلات، قبل النشاط، أثناء النشاط، بعد النشاط، والدرجة الكلية، والمعرفة باستراتيجيات حل المشكلة، وأداء حل المشكلة والذكاء العام.

بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) تلميذاً من بين تلاميذ الصف الأول والثالث الإعدادي ، وقد استخدم الباحث مقياس التأمل فيما وراء حل المشكلات ، مقياس المعرفة باستراتيجيات حل المشكلة ومقياس حل المشكلات من إعداد الباحث، ومقياس تزواج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٥م).

وقد برهنت نتائج هذه الدراسة على أن التأمل المعرفي وما وراء المعرفي وحل المشكلات، وأداء حل المشكلة لا يختلف باختلاف الصف الدراسي، أو الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) في إطار المراحل العمرية ومحكات تصنيف المتغيرات في هذا البحث. ولم تكشف هذه الدراسة عن وجود فروق في استراتيجيات الأداء بين تلاميذ الصف الأول وتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

- وقد أجرت صغير (٢٠٠٢م) دراسة : " التحصيل الدراسي وعلاقته بأسلوب (التروي / الاندفاع) عند مستويات مختلفة من القلق والذكاء لدى طالبات المرحلة الثانوية ". وقد هدفت الدراسة إلى دراسة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات لدى اتباعهن أسلوباً معرفياً معيناً (التروي / الاندفاع) عند مستوى قلق معين ومستوى ذكاء معين، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٨٤) طالبة من ذوات الفئة العمرية (١٤ - ١٨ سنة)، واستخدمت الباحثة مقياس تزواج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٥م)، ومقياس الذكاء من إعداد خيري (١٩٩٢م)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات المندفعات والطالبات المترويات في التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة (ت) (٥٦ و٤) عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح الطالبات المترويات، كما وضحت نتائج الدراسة أيضاً أن الطالبات المترويات في المستوى الأعلى من الذكاء أفضل

تحصيلاً من الطالبات المندفعات في نفس المستوى من الذكاء، فإن الأسلوب المعرفي (التروي) مع المستوى الأعلى من الذكاء يؤدي إلى أحسن أداء. وبوجه عام تلخص الباحثة فيما يتعلق (بالقلق) سواء كان قلق حالة أو قلق سمة، فأنه يؤثر في مستوياته العليا سلباً على التحصيل الدراسي بحيث تنخفض درجات التحصيل الدراسي كلما ارتفع مستوى القلق.

- كما أجرى السلمي (١٤٢٤هـ) دراسة : " الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة ". وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين طلاب الصف الثالث ثانوي (طبيعي/ شرعي) بمكة المكرمة في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وفي إبعاد التفكير الابتكاري، كما تهدف إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين تخصص الطلاب (طبيعي - شرعي) وأبعاد التفكير الابتكاري. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الصف الثالث الثانوي (طبيعي - شرعي).

وقد استخدم الباحث اختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٥م)، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور النسخة (ب) تأليف تورانس (١٩٧١م) ترجمة : سليمان، وأبو حطب (١٩٨٥م).

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب الصف الثالث ثانوي (طبيعي/ شرعي) من ذوي الأسلوب المعرفي (التروي) و(المنافع) في أبعاد التفكير الابتكاري لصالح الطلاب المتروين والطلاب المندفعين من القسم الطبيعي.

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تخصص الطلاب (طبيعي - شرعي) وأبعاد التفكير الابتكاري لصالح طلاب التخصص الطبيعي، كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تخصص الطلاب (طبيعي - شرعي) والأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) في ضوء (زمن الاستجابة وعدد الأخطاء)

لصالح الطلاب المترويين من التخصص الطبيعي .

- وقد أجرى نايتفيلد وبوسما (Nietfeld & Bosma, 2003) دراسة :
" اختبار التنظيم الذاتي لأسلوب (التروي/ الاندفاع) في أداء المهام الأكاديمية " .
وهدف هذه الدراسة إلى اختبار الأسلوب المعرفي الإدراكي (التروي/ الاندفاع)
ضمن بيئة يحاول فيها المتعلمون وضع تنظيم ذاتي لنمط استجاباتهم في المهام
الأكاديمية، وبلغت عينة الدراسة (٢٢٦) من صفوف الخريجين في كليتي التربية
وقسم إدارة الأعمال في جامعة ميد وسترن الكبرى (large Midwestern)
بالإضافة إلى الطلاب الذين سبق أن تخرجوا من الجامعة وأيضاً شملت الدراسة أفراداً
لا ينتمون إلى الجامعة كقاعدة غير رسمية للدراسة.

واستخدمت الدراسة مقياس ايزنك للشخصية (EPI) (Eysenk)
(Personality Inventory) ومقياس السرعة مقابل الدقة بالتناوب (SAT)
(Speed Accuracy Tradeoff) بعد ذلك تم مقارنة هذه الدرجات مع المهام
والظروف المحيطة والتقارير الذاتية لمقاييس الاندفاعية والتروي ومتغيرات الشخصية
، وأسفرت نتائج البحث عن ارتباط إيجابي معتدل لأساليب الاستجابة من خلال
المهام الأكاديمية المعطاة، لا يتبنى الأفراد أنماط استجابة متطرفة (متروي/ مندفع) ، بل
أظهروا مرونة في تنظيم أنماط استجاباتهم عندما يطلب منهم أن يستجيبوا بسرعة أو
دقة، لا يوجد ارتباط بين التقرير الذاتي للاندفاعية بين المفحوصين، كما تم قياسه
بواسطة (EPI) وبين نمط الاستجابة في المهام الإدراكية، كما أن الأسلوب التأملي
(التروي) في كل من المهام الإدراكية والتقرير الذاتي للسلوك تعود بشكل ملحوظ
إلى التوافق.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات:

- قام زالوسكي (Zalusky, 1988) بدراسة : " المسؤولية الاجتماعية
والقيام بأعمال تطوعية لدى المراهقين " . وقد اشتملت عينة الدراسة (٤٥) من

المراهقين كما شملت (٣٩) من أصدقائهم تتراوح أعمارهم من (١٤-١٦ سنة)، واستخدمت الدراسة أربعة استبيانات لجمع المعلومات عن المسؤولية الاجتماعية والاهتمامات الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية ودور الأسرة في المجتمع.

وقد أوضحت النتائج بأن الاهتمامات والانجذاب إلى الأمور السياسية والاجتماعية كانت ذات علاقة بمدى قدرة واستعداد الفرد المراهق للعمل التطوعي، كما أشارت الدراسة إلى أن الإناث أظهرن مساهمة أكبر في مجال الاهتمامات بالمجتمع والمسؤولية الاجتماعية مقارنة بالذكور.

- وقد أجرت كيرة (١٩٨٨م) دراسة: " المسؤولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية ". وقد هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية، كما حاولت الدراسة معرفة الفروق في المسؤولية الاجتماعية بين طلاب المرحلة الثانوية العامة من الجنسين بقسميها العلمي والأدبي للتعرف على طبيعة التخصص العلمي ودوره في إبراز المسؤولية الاجتماعية، وقد اشتملت العينة على (٤٠٠) طالباً وطالبة بالمدارس الثانوية بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية بالصف الثاني ثانوي (علمي/أدبي)، واستخدمت الباحثة مقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد عثمان، واختبار البروفيل الشخصي إعداد جوردن ، ترجمة عبد الحميد وأبو حطب، وقد كانت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية لصالح طلاب القسم العلمي فيما يختص بمتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية لصالح البنين، فيما يختص بمتغير الجنس.

- كما أجرت كمال (١٩٨٩م) دراسة: " العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى بعض طلاب الثانوية العامة ". وقد هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التخصص الأكاديمي (أدبي / علمي) بالمسؤولية الاجتماعية، وقد تكونت عينة البحث من (٧٠) طالب في المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي، وتم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد عثمان، ومقياس وجهة الضبط من

إعداد الباحثة، وكانت أهم النتائج هي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في المسؤولية الاجتماعية، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في وجهة الضبط، لصالح طلاب الأقسام العلمية.

- في حين أجرت بطرس (١٩٩٠م) دراسة : " دور التعليم الثانوي العام وذي المصروفات في تنمية المسؤولية الاجتماعية (دراسة ميدانية بمحافظة المنيا) ".

شملت الدراسة (٤٦٤) من طلاب التعليم الثانوي منهم (٣٦٠) طالباً وطالبة من مدارس التعليم الرسمي، و(١٠٤) طالباً وطالبة من مدارس التعليم الثانوي العام ذات المصروفات، واستخدمت الاستبانة لمعرفة المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوي العام الرسمي وذي المصروفات. وأظهرت النتائج أن طلاب الثانوي العام الرسمي أعلى من طلاب الثانوي العام ذي المصروفات في كل من المسؤولية الاجتماعية (ت=٣.٢١) بدلالة (٠.٠١) والفهم (ت=٢.٧) بدلالة (٠.٠١)، والمشاركة (ت=٦.٣٣) بدلالة (٠.٠١)، بينما لا توجد فروق بينهما في الاهتمام.

- كما أجرى السندي (١٩٩٠م) دراسة : " التوافق الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية السعودية في الريف والحضر " وقد بلغت عينة الدراسة (٥٧٩) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة منهم (٢٥٥) طالباً من الريف، و(٣٢٤) طالباً من المدينة.

واستخدم مقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد عثمان (١٩٧٣م) ومقياس التوافق الاجتماعي من إعداد الباحث، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين المسؤولية الاجتماعية والتوافق الاجتماعي لدى طلاب الريف والحضر، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف والحضر في المسؤولية الاجتماعية.

- أجرى الزهراني (١٩٩٧م) دراسة : " المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها

بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجده ". وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل الأكاديمي في المسؤولية الاجتماعية، والكشف عن الفروق بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في التوافق الدراسي ودرجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية. وقد اشتملت العينة على (٤٠٦) طالباً منهم (١٠٨) طالباً من الأقسام العلمية و(٢٩٨) طالباً من الأقسام الأدبية بالجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الحارثي (١٩٩٥م)، واختبار التوافق الدراسي من إعداد الزبيدي.

وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والتوافق الدراسي والتحصيل لدى عينة الدراسة، وأيضاً كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لصالح طلاب الأقسام الأدبية.

- أجرى القحطاني (١٤١٩هـ) دراسة : " المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم وبعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف ". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إحساس طلاب المرحلة الثانوية بقسميها (العلمي / الأدبي) بالمسؤولية الاجتماعية، ومعرفة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومجالات القيم والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. اشتملت عينة الدراسة على (٤٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بقسميها (العلمي - الأدبي)، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن : مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الحارثي (١٩٩٥م)، واستفتاء القيم إعداد زهران وسري (١٩٨٥م) ، ومقياس تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية من إعداد منسي وعبد الجواد (١٩٨٤م) . وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود

علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ومجالات القيم كل على حدا ، وكذلك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والمستوى الاجتماعي الثقافي لأفراد العينة.

- وأجرت هوبكنز (Hopkins,2000) دراسة : "تأثيرات رحلات وزارات الخدمة قصيرة المدى على تطوير المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الكليات". وقد كانت عينة الدراسة من طلاب جامعة كويكر Quaker الصغيرة للفنون الليبرالية، (٥٠ طالبة ، ١٤ طالبا) وهم الذين اشتركوا في خمس رحلات مختلفة لوزارة الخدمة قصيرة المدى كمجموعة وزارة الخدمة، بينما خدمة الطلبة (٢٣ طالبة، ١٣ طالب) في فصل علم النفس كمجموعة ضابطة، خلال ثلاثة تنفيذات لقائمة المسؤولية الاجتماعية العلمية (ستاريت 1996, Stareet). وقد أوضحت النتائج أن الطلاب الذين اشتركوا في رحلات وزارة الخدمة أكثر إحساساً بالمسؤولية الاجتماعية في نهاية الرحلة من طلاب المجموعة الضابطة.

- كما قام المطرفي (٢٠٠١م) بدراسة : "المعلم وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى إبراز مكانة المعلم وأهميته والواجبات التربوية التي تقع على عاتقه، كما هدفت إلى إبراز مفهوم المسؤولية الاجتماعية وعناصرها وأساليب تنميتها، والوقوف على مدى قيام المعلم بتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه كل من الأسرة والجيران والأصدقاء والمدرسة والمجتمع . وقد استخدم الباحث مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الحارثي (١٩٩٥م).

وقد كانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة أن للمعلم أهمية خاصة في تهذيب المجتمع وتنويره وتبصيره بما يمتلكه من معلومات وثقافة واسعة. وأن على وسائط التربية الاجتماعية مسؤولية ضخمة حيال توعية كل شرائح المجتمع بأهمية المسؤولية الاجتماعية وبلورتها لهم.

- كما أجرى كنمير (Kennemer,2002) دراسة: "العوامل التي تتنبأ بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة

العوامل التي تسهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات، وبلغت عينة الدراسة (٣١ طالباً و ٦٩ طالبة) ممن ينتمون إلى الجامعة، تحددت أدوات الدراسة في مقياس المسؤولية الاجتماعية العالمي المبتكر (GSRI) من إعداد ستاريت (Starret,1996) ويتفرع من هذا المقياس : مقياس المسؤولية الاجتماعية العالمي (GSRs)، مقياس المسؤولية نحو الأشخاص (RPS)، ومقياس المحافظة (SCS). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الطلاب في مقياس المسؤولية العالمي، كما كشفت أيضاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مقياس المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص.

- **وقد قامت كردي (٢٠٠٣)** بدراسة : " المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف ".

وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية بالطائف فرع جامعة أم القرى، تم اختيارهن عشوائياً من بين الأقسام العلمية والأدبية، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٩-٢٤ سنة)، وقد استخدمت الباحثة مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد/عثمان (١٩٧٣م). وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين المسؤولية الاجتماعية والدافع للإنجاز، كما أشارت الدراسة إلى أن جميع الطالبات سواء ذوات المسؤولية الاجتماعية المرتفعة وذوات المسؤولية الاجتماعية المنخفضة - لديهن دافع لإنجاز بعض الأمور، ولكن الطالبات ذوات المسؤولية الاجتماعية المرتفعة لديهن دافع للإنجاز على الوجه الأكمل، كما كشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فرق دال إحصائياً بين الطالبات ذوات المسؤولية الاجتماعية المرتفعة وذوات المسؤولية الاجتماعية المنخفضة في الدافع للإنجاز لصالح الطالبات ذوات المسؤولية الاجتماعية المرتفعة.

- **أجرى إبراهيم (٢٠٠٤م)** دراسة : " علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية ". وقد هدفت الدراسة إلى تناول المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالحكم الخلقي إضافة إلى بعدين أساسيين من أبعاد الشخصية، وهما العصائية

والإنطواء.

وتم تطبيق المقياسين على عينة من (٢٨٠) طالباً في كلية المعلمين ببيشة (١٤٠ من الفرقة الأولى، ١٤٠ من الفرقة الرابعة) ينتمون من حيث التخصص الدراسي إلى تخصص العلمي، وتخصص الأدبي بواقع (٥٠%) لكل منهما. وقد أُستخدم مقياس المسؤولية الاجتماعية ومقياس الحكم الأخلاقي، وهما من إعداد الباحث

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين مستوى الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ومستوى الحكم الخلقي، وكذلك مع الاتزان الانفعالي والانبساطية، في حين أبدى طلبة الفرقة الرابعة اهتماماً أقل تجاه المسؤولية الاجتماعية، كما أن التخصص الدراسي لم يكن له أثر ذو دلالة على المسؤولية الاجتماعية. كما أكدت الدراسة عن وجود عدم وجود فروق بين طلاب كلية المعلمين في المسؤولية الاجتماعية والعمر الزمني.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية والأساليب المعرفية:

- أجرى عوض (١٩٩٩م) دراسة: "المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط". وقد هدفت إلى دراسة المسؤولية الاجتماعية وبعض الأساليب المعرفية ومركز الضبط لدى طلاب الصف الثالث ثانوي العام، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٣٢) طالباً وطالبة، من مدارس المرحلة الثانوية العامة، الصف الثالث ثانوي بمحافظة الفيوم، تتراوح أعمارهم بين (١٧ - ١٨ سنة)، كما استخدمت الأدوات التالية:

- مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد/ الباحث.

- قياس مركز الضبط من إعداد/ الكيال.

- مقياس الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي "الصورة الجمعية" إعداد (لاسكن، ولتان وتكن)، تقنين (الخضري والشرقاوي).

- اختبار تحمل الغموض من إعداد (نورتون)، وتعريب (عجوة).

- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي من إعداد (دسوقي، خليل).

وأُسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات إحصائية بين المسؤولية الاجتماعية وكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط، واتضح عدم وجود فروق بين متوسط درجة الطلبة والطالبات في أبعاد متغيرات الدراسة (بُعد الاهتمام، الفهم، الاستقلال عن المجال الإدراكي) والمواقف الاجتماعية لم تحقق وجود فروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي المسؤولية الاجتماعية في أبعاد متغيرات الدراسة، الفروق بين مرتفعي المسؤولية ومنخفضي المسؤولية (العينة الكلية) لم تتحقق في بُعد الاستقلال الإدراكي، أبعاد تحمل الغموض، أبعاد مركز الضبط.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة، والتي لم توجد من بينها دراسة واحدة تناولت المتغيرين موضع الدراسة وعلاقتهما ببعضهما البعض - في حدود علم الباحثة - نجد ما يلي :-

أ - ما يتعلق بمتغير الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع):

١ - بالنسبة لعينات الدراسة فإن معظم الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) طُبقت على المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٤ - ١٦ سنة)، ماعدا دراسة (أبو سيف، ٢٠٠٠م)، والتي أجراها على طلاب المرحلة الجامعية، وهي نفس مواصفات عينة الدراسة الحالية من حيث المرحلة والتخصص العلمي والأدبي.

٢ - أما بالنسبة إلى أدوات الدراسة فقد استخدمت أغلب الدراسات المذكورة مقياس تزواج الأشكال المألوفة إعداد الفرماوي، وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ، ما عدا دراسة (أبوسيف، ٢٠٠٠م) فقد استخدم مقياس (التروي /الاندفاع) إعداد عبد المقصود.

٣- أما بالنسبة للنتائج فقد أشارت نتائج (دراسة لاجوي 1987م) عن عدم وجود فروق في الذكاء بين المتأملين والمندفعين بينما اختلفت معه (فرير، ١٩٨٦م)، حيث أثبتت في نتائجها بأن المترويين يتفوقون على المندفعين في الذكاء والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري ، وقد أثبتت (عجوة، ١٩٨٩م) في دراسته بأن أسلوب (التروي/ الاندفاع) مستقل عن السمات الشخصية لدى المراهقين، وقد اختلفت معه دراسة (أبو سيف ٢٠٠٠م)، حيث أكد على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) ومتغيرات الشخصية ، كما أوضحت نتائج دراسة (جاد، ١٩٩٧م) بأن المترويين أكثر استجابة لأسلوب التقبل الوالدي كما يدركونه من جانب الوالدين من المندفعين، بينما المندفعين أكثر استجابة لأسلوب التسلط والإهمال الوالدي كما يدركونه من جانب الوالدين من المترويين ، وكشف نتائج دراسة (أبو سيف، ٢٠٠٠م؛ السلمي، ٢٠٠٣م) أن طلاب الأقسام العلمية أكثر تروياً من طلاب الأقسام الأدبية، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه في ضوء متغير المسؤولية الاجتماعية.

ب- ما يتعلق بمتغير المسؤولية الاجتماعية:

١ - بالنسبة لعينات الدراسة فقد اتفقت بعض الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية مع عينة الدراسة الحالية والتي كانت على طلاب وطالبات المرحلة الجامعية كدراسة (الزهراني ١٩٩٧م ؛ هوبنكنز، ٢٠٠٠م؛ كنيمير، ٢٠٠٢م؛ كردي، ٢٠٠٣م؛ إبراهيم، ٢٠٠٤م) ، بينما اتفقت بعض الدراسات على العينة التي كانت على المراهقين كدراسة (زالوسكي ١٩٨٨م ؛ بطرس، ١٩٩٩م؛ القحطاني؛ ١٩٩٩م؛ المطرفي ، ٢٠٠١م).

٢-وبالنسبة لأدوات الدراسة فقد أستخدم مقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد الحارثي (١٩٩٥م) في بعض الدراسات كدراسة (الزهراني، ١٩٩٧؛ القحطاني، ١٩٩٩؛ المطرفي، ٢٠٠١) ، ماعدا دراسة (كردي ٢٠٠٣م)، فقد استخدمت مقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد عثمان (١٩٧٣م) ، وهو المقياس

المستخدم في الدراسة الحالية .

٣ - أما بالنسبة لنتائج الدراسات فقد اتفقت على أهمية المسؤولية الاجتماعية بالنسبة للمجتمع، وقد أكدت على العلاقة الإيجابية بينها وبين بعض المتغيرات كالتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي ودافع الإنجاز كما في دراسة (الزهراني ١٩٩٧ م ؛ كردي، ٢٠٠٣ م)، كما أكدت دراسة (كيرة ؛ ١٩٨٨ م) عن تفوق طالبات الأقسام العلمية في درجة إحساسهن بالمسؤولية الاجتماعية في حين اختلفت نتائج دراسة (الزهراني، ١٩٩٧ م) عنها في تأكيده على أن طلاب الأقسام الأدبية أكثر إحساساً بالمسؤولية الاجتماعية، في حين أكدت بعض الدراسات عن عدم وجود فروق في المسؤولية الاجتماعية بين التخصصين (العلمي والأدبي) كدراسة (كمال، ١٩٨٩ م ؛ القحطاني، ١٩٩٩ م؛ إبراهيم ، ٢٠٠٤ م) ، وأثبتت دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٤ م) عن عدم وجود فروق بين الطلاب في المسؤولية الاجتماعية والعمر الزمني.

٤ - من خلال استعراض الدراسات السابقة من حيث عيناتها وأدواتها ونتائجها يمكن القول بأن الدراسة الحالية تتميز بحداثتها من حيث البحث في العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كليات التربية للبنات بجدة.

ثالثاً:فروض الدراسة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها ، ومن خلال عرض نتائجها والتعليق عليها، امكن لها صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

١ - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء - ودرجات المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظه جدة.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي ومتوسطات درجات ذوات الأسلوب المعرفي

المندفع في المسؤولية الاجتماعية.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الأقسام العلمية ومتوسطات درجات طالبات الأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الأقسام العلمية ومتوسطات درجات طالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في المسؤولية الاجتماعية.

٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف العمر الزمني.

٦ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسؤولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني.

٧ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير متزوجات).

٨ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسؤولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير متزوجات).

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

أولاً : منهج الدراسة.

ثانياً :مجتمع الدراسة.

ثالثاً : عينة الدراسة.

رابعاً : الوصف الإحصائي للعينة.

خامساً : أدوات الدراسة.

سادساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

يحتوي هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي تم إنجاز هذه الدراسة في ضوءها، حيث تعرض الباحثة وصفاً لمنهج الدراسة المستخدم، عينة الدراسة، الوصف الإحصائي للعينة، والأدوات المستخدمة، وكذلك الشروط التي روعيت في التطبيق ثم عرضاً لأسلوب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة في ضوء المنهج المستخدم، وفيما يلي وصفاً لهذه الجوانب:

أولاً : منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي (الارتباطي) والذي يتناسب مع الدراسة وفروضها و يعرف بأنه "أسلوب في البحث يتم من خلاله وصف الظاهرة التي يُراد دراستها وجمع معلومات دقيقة عنها"، كما يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً. (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٠ م)

وكونه منهجاً وصفيًا ارتباطيًا فهو يضيف على ذلك معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومعرفة درجة تلك العلاقة. (العساف، ٢٠٠٠م).

ثانياً : مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة الحالية هن طالبات كلية التربية بقسميها العلمي والأدبي في كل من الفرقة الثانية، الفرقة الثالثة، والفرقة الرابعة. واللاتي تتراوح أعمارهن الزمنية ما بين (١٩ - ٢٧) سنة بمحافضة جدة بالملكة العربية السعودية .

ثالثاً : عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٤٠٠) من طالبات كلية التربية بمدينة جدة، (٢٠٠) طالبة من الأقسام الأدبية و(٢٠٠) طالبة من الأقسام العلمية وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهن على مرحلتين، المرحلة الأولى توزيع المقياس الجمعي عليهن، وذلك في وقت مستقطع من تلقيهن لمواد الإعداد التربوي نظراً لأن هذه المواد هي العامل المشترك بين كل الطالبات في جميع المراحل والأقسام العلمية والأدبية، وذلك بعد أخذ الإذن المسبق من أستاذة المادة والمرحلة الثانية يتم فيها تطبيق المقياس الفردي على كل طالبة على حدة .

وقد استنتت الباحثة الفرقة الأولى في كل قسم وذلك نظراً لحدثة تلك الفرقة بقوانين ونظم التعليم الجامعي، واقتصرت على الفرقة الثانية والثالثة والرابعة في جميع الأقسام العلمية والأدبية، وقد تراوحت أعمارهن الزمنية من (١٩ - ٢٧) سنة.

وفي نهاية التطبيق بلغ عدد أفراد العينة (١٦٧) طالبة في القسم العلمي و(١٦٢) طالبة في القسم الأدبي، وبذلك كان عدد أفراد العينة ككل (٣٢٩) طالبة، وتم استبعاد (٧١) استمارة وذلك في ضوء الاعتبارات الآتية:

- استبعاد أوراق الإجابة غير الصالحة التي لم يكمل فيها أفراد العينة الإجابة عنها، أو لعدم وضوح إجاباتهم.

- استبعاد أوراق الإجابات التي أظهرت فيها المفحوصة عدم الجدية في الاختبار.

والجدول رقم (١) يوضح كيفية توزيع عينة الطالبات للأقسام الأدبية بعد استبعاد الاستمارات غير المكتملة:

جدول (١) توزيع عينة طالبات كلية التربية للأقسام الأدبية

الفرقة	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة
الدراسات الإسلامية	١٠	١٠	١٠
التاريخ	١١	١٢	١٠
الجغرافيا	١١	١٠	١٢
اللغة العربية	١٢	١١	١١
اللغة الإنجليزية	١١	١١	١٠
المجموع	٥٥	٥٤	٥٣
		١٦٢	

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الطالبات للأقسام العلمية بعد استبعاد الاستمارات غير المكتملة.

جدول (٢) توزيع عينة طالبات كلية التربية للأقسام العلمية

الفرقة	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة
الرياضيات	١٥	١٥	١٢
الفيزياء	١٢	١٤	١٥
علم الحيوان	٨	٧	٧
علم النبات	٦	٧	٧

١٤	١٣	١٥	الكيمياء
٥٥	٥٦	٥٦	المجموع
١٦٧			

ويتضح من الجدولين السابقين أن الفرق الثلاث قد مثلت جميعها ، حيث تقاربت أعداد الطالبات في كل من التخصص ، القسم ، الفرقة .

رابعاً : الوصف الإحصائي للعينة :

قامت الباحثة بوصف إحصائي لعينة الدراسة عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية وفقاً للتالي:

١ - وفقاً لمتغير العمر : والجدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الطالبات وفقاً لمتغير العمر :

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

العمر	العدد	النسبة	العمر	العدد	النسبة
١٩	٥١	٪١٥.٦	٢٠	٨٣	٪٢٥.٢
٢١	٥٣	٪١٦.١	٢٢	٤٧	٪١٤.٣
٢٣	٤٥	٪١٣.٧	٢٤	٣٤	٪١٠.٣
٢٥	٨	٪٢.٤	٢٦	٤	٪١.٢
٢٧	٤	٪١.٢	-	-	-

ويلاحظ من الجدول السابق أنه تراوحت نسب توزيع العينة وفقاً لمتغير العمر ما بين (١.٢٪-٢٥.٢٪) ، بحيث كانت أقل نسبة مئوية للفئة العمرية (٢٦-٢٧) ، بينما كانت أكبر نسبة للفئة العمرية (٢٠) .

٢- وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية : والجدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة الطالبات وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية :

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة
متزوجات	١٦٤	٪٤٩.٨
غير متزوجات	١٦٥	٪٥٠.٢
المجموع	٣٢٩	٪١٠٠

ويلاحظ من الجدول السابق وبالنظر إلى قيمة النسبة المئوية لكل من عينة المتزوجات وغير المتزوجات وفقاً للمجموع الكلي ، أن العينة الكلية اشتملت على حوالي (٥٠٪) من المتزوجات ومثلهن من غير المتزوجات ، أي أنهما مثلتا تمثيلاً متساوياً .

٣- وفقاً للأسلوب المعرفي : والجدول رقم (٥) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للأسلوب المعرفي :

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفقاً للأسلوب المعرفي

الأسلوب المعرفي	العدد	النسبة
مترويات	١١٠	٪٣٣.٤
مندفعات	١٢٠	٪٣٦.٥
بطيئات غير متقنات	١٥	٪٤.٦
سريعات متقنات	٨٤	٪٢٥.٥
المجموع	٣٢٩	٪١٠٠

ويلاحظ من الجدول السابق أنه تقاربت النسب المئوية لكل من (مترويات - مندفعات - سريعات متقنات) بينما كانت أقل نسبة لـ (بطيئات غير متقنات) .

خامساً: أدوات الدراسة:

حيث إن الدراسة الحالية تقوم بدراسة الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة جدة، وبعد مسح شامل للأدوات المتوفرة لقياس المتغيرات موضع الدراسة، تم تحديد بعض المقاييس المناسبة لقياس متغيراتها، لذلك اقتضت طبيعة الدراسة استخدام الأدوات التالية:

١ - مقياس تزاوج الأشكال المألوفة الفرماوي ١٩٨٥م لقياس الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).

٢ - مقياس المسئولية الاجتماعية عثمان ١٩٧٣م للكبار، وقد قامت (كردي ٢٠٠٣م) بتقنيته على طالبات كلية التربية بمدينة الطائف.

٣ - استمارة بيانات شخصية من إعداد الباحثة.

١ - اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ت.أ. م (٢٠) لقياس بعد (التروي/الاندفاع) :

يُعتبر هذا الاختبار صورة جديدة من اختبار مطابقة الأشكال المألوفة (MFFT)، والذي أعده كاجان (1964م) والذي كان الاختبار الأوحـد لقياس هذا البعد، حيث كان يقيس متغيرين حساسين لهذا البعد هما الزمن الذي يمر على المفحوص قبل الاستجابة الأولى للأشكال البديلة، سواء كانت هذه الاستجابة صحيحة أم خاطئة، وتسمى بفترة كمون الاستجابة Latency ، والمتغير الآخر هو عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سبيل الوصول للحل الصحيح وتعبير عن الدقة Accuracy. وقد قام الفرماوي بإعادة بناء الاختبار ليلائم البيئة المصرية من جهة، ومن جهة أخرى لمحاولة حل بعض المشكلات القياسية الخاصة به، منها أن يصبح ملائم لمستوى أعمار عالية فوق ١٢ سنة. وقد أطلق على هذه الصورة للاختبار اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ذو المفردات العشرين تميزاً له عن الصورة

الأصلية لاختبار كاجان، ورمز لهذا الاختبار ت.أ. م (٢٠) . (الفرماوي، ١٩٨٥م).

أ - وصف المقياس:

يمثل الاختبار الحالي صورة جيدة من اختبارات الأشكال المألوفة لقياس أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي، ويتكون الاختبار من (٢٢) مفردة لأشكال مألوفة في الحياة والمفردتين الأولين فيه (الرجل العجوز والكتاب) هما لتدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار، وذلك قبل البدء في أخذ نتائج على المفردات الأخرى. وتتكون كل مفردة من تسعة أشكال، شكل يوجد بمفرده على الصفحة اليمنى، ويسمى بالشكل المعياري، وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى وتسمى بالبدائل، والبدائل تشبه الشكل المعياري، ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ماعدا شكل واحد منها، فإنه لا يحتوي على أي اختلاف عن الشكل المعياري، وهو ما يُسمى بالإجابة الصحيحة، والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه في كل مفردة. هذا ويختلف مكان أو رقم الإجابة الصحيحة في كل مفردة عن المفردة الأخرى لخلق نوع من العشوائية والتي لا تعطي للمفحوص نوعاً من سهولة الوصول إلى الإجابة الصحيحة مما يؤثر على دقة النتائج . وقد أعد الفرماي ورقة إجابة تحتوي على بيانات المفحوص الشخصية وأماكن لرصد درجة المفحوص على كل من متغير الكمون وعدد الأخطاء. وأيضاً تحتوي على أرقام الإجابات الصحيحة لسهولة معرفتها بواسطة الفاحص مع العلم بأن ورقة الإجابة لا يطلع عليها المفحوص.

ب - تعليمات المقياس:

يوفر الفاحص مكاناً مريحاً للمفحوص ويساعد على تركيزه في الإجابة ويقوم بتدريبه على عمل الاختبار وذلك على المفردتين الأولى والثانية (الرجل العجوز والكتاب) ثم يطلب منه البدء في الإجابة على مفردات الاختبار الرئيسية بحيث يختار في كل مفردة البديل الذي يشبه الشكل المعياري تماماً دون اختلافات على أن تعرض المفردة بكل مكوناتها على المفحوص مرة واحدة وليست متفرقة

عند بدء المفحوص في النظر إلى البدائل وعلى الفاحص أن يبدأ في تسجيل الوقت الذي يستغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى، وذلك بواسطة ساعة إيقاف، سواء كانت الاستجابة الأولى صحيحة أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة فيُطلب من المفحوص أن ينتقل إلى المفردة التالية، وذلك دون تدوين أي خطأ عليه. أما إذا كانت الاستجابة خاطئة يُطلب منه أن يحاول مرة ومرة إلى أن يشير إلى الشكل المطابق للشكل المعياري مع حساب عدد الأخطاء وعادة فإن أقصى عدد من الأخطاء يرتكبها المفحوص في أي مفردة سبع أخطاء (الفرماي، ١٩٩٤م).

تشمل النتائج في ورقة الإجابة مع الفاحص أيضاً بيانات المفحوص، ويجمع عدد الأخطاء التي ارتكبها المفحوص في كل المفردات، وكذلك الزمن الذي استغرقه، وعلى أساس متوسط درجات زمن كمون الاستجابة لكل أفراد العينة ومتوسط عدد الأخطاء لديهم يمكن للفاحص تصنيف العينة إلى أربع مجموعات هي:

- مجموعة المترويين، وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط.
- مجموعة المندفعين، وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط.
- مجموعة بطيء/غير دقيق، وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط.
- مجموعة سريع/مع الدقة، وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط.

ج- صدق وثبات المقياس في البيئة العربية:

صدق الاختبار:

قام الفرماوي (١٩٨٥ م) في جمهورية مصر العربية بحساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحك، وذلك باستخدام ثلاث أدوات أعدها الفرماوي بناء

على الإطار النظري للأسلوب موضع الدراسة:

١ - مقياس لفظي لقياس بُعد (التروي/ الاندفاع)، وقد قام بتطبيقه جماعياً على عينة التقنين التي طبق عليها اختبار ت.أ.م. (٢٠)، ووجد أن معامل الارتباط لكل من بعدي الكمون، وعدد الأخطاء هي (٠.٢٤ ، ٠.٦٨٠) دالة عند مستوى (٠.٠٠١ - ٠.٠٠١) على التوالي.

٢ - كما قام الفرماوي ببناء مقياسين تقديرين للمدرس، يقوم بواسطتها بتقدير عينة التقنين من طلابه من حيث التروي أو الاندفاع، ويرمز للمقياس الأول (ت١)، والثاني (ت٢)، وحسب معاملات الارتباط بين درجة (ت١) وكلاً من الكمون وعدد الأخطاء في (ت.أ.م) (٢٠)، وكانت (٠,٢١) ودالة عند مستوى (٠,٠٥)، وبالنسبة لعدد الأخطاء (٠.٥٦) دالة عند مستوى (٠.٠٠٠١).

ثبات الاختبار:

تأكد الفرماوي (١٩٨٥م) من ثبات الاختبار، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد ١٧ يوماً من التطبيق الأول في ظروف مشابهة للتطبيق الأول، ورصدت النتائج بنفس الطريقة، حيث كانت معاملات الارتباط لزمن الكمون (٠,٨٥)، وبالنسبة لعدد الأخطاء (٠,٦٨).

د - صدق و ثبات المقياس على البيئة السعودية:

- قام (صعدي ١٤٢٠ هـ) بالتأكد من صدق وثبات اختبار تزواج الأشكال المألوفة على البيئة السعودية، وذلك عندما أجرى دراسية على المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان حيث تأكد من صدق الاختبار فوجد أن معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة المترويين (٠.١١) ومعامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة المندفعين تساوي (٠,٢٤)، أما معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة الآخرين فكانت (٠.٤٨). كما قام بإعادة الاختبار، وذلك للتأكد من ثباته، فوجد أن معامل الارتباط لكل من الزمن، وعدد الأخطاء في التطبيقين كالتالي (٠.٩٩٥) للزمن و (٠.٩٥١) للأخطاء.

- كما قام (السلمي ١٤٢٤هـ) بالتأكد من صدق وثبات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة على البيئة السعودية، وذلك عندما أجرى دراسته على طلاب المرحلة الثانوية (الصف الثالث ثانوي) علمي/أدبي، بمدينة مكة المكرمة، حيث كان معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء للمترويين (- ٠.٤٣)، وهذا يوضح أن هناك ارتباطاً عكسياً بين الزمن وعدد الأخطاء، حيث إنه كلما زاد الزمن قلّ عدد الأخطاء، كما وجد معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء للمندفعين (- ٠.٥٦)، وهذا يوضح أن هناك ارتباط عكسي، حيث إنه كلما قلّ الزمن زاد عدد الأخطاء لدى المندفعين. وبالنسبة لمعامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة الآخرين فقد كان (٠.٦٦)، وللتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام التجزئة النصفية للاختبار، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الزمن في النصفين فكان (٠,٤٨).

هـ_ الدراسة الاستطلاعية:

لقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية طبقت فيها مقياس تزاوج الأشكال المألوفة والذي أعده الفرماوي (١٩٨٥م)، وذلك على عينة مكونة من (٤٤) مفحوصة من مجتمع الدراسة للتأكد من وضوح مفردات المقياس وأنه لا توجد أي صعوبة في الإجابة عليها وكذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة المحلية خاصة وأنه لم يسبق أن طبق على عينة مشابهة لعينة الدراسة من قبل ذلك. وقد تم استبعاد أربع استمارات نظراً لعدم استكمالها بسبب عامل الملل وضيق الوقت، وبالتالي أصبح عدد العينة الاستطلاعية (٤٠) مفحوصة.

(١) صدق المقياس:

لقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي والذي يُعد مؤشر من مؤشرات الصدق وكذلك الثبات، حيث تم حساب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية في كل من الزمن وكذلك عدد الأخطاء والنتائج الخاصة بذلك موضحة بالجدول رقم (٦):

جدول (٦) يوضح قيم معامل ارتباط الفقرة والدرجة الكلية لكل من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء في مقياس تناوج الأشكال المألوفة (ن=٤٠)

م	المفردة	زمن الاستجابة	عدد الأخطاء
١	السفينة	٠,٩٢٩	٠,٦٣٣
٢	التلفون	٠,٩٢٣	٠,٦٥٦
٣	الطائرة	٠,٩١٦	٠,٦٧١
٤	رجل الأعمال	٠,٩١٢	٠,٧٣٥
٥	الأسد	٠,٩١٣	٠,٦٨٣
٦	التفاحة	٠,٩١٨	٠,٦٤٩
٧	القلم	٠,٩١٧	٠,٦٦٤
٨	الحذاء	٠,٩١٧	٠,٦٥٩
٩	السمك	٠,٩١٧	٠,٦٤١
١٠	الساعة	٠,٩١٦	٠,٦٩٣
١١	الزجاجة	٠,٩١٤	٠,٦٤١
١٢	الشجرة	٠,٩١٢	٠,٦٧٠
١٣	العربة	٠,٩١٦	٠,٦٤٤
١٤	الخريطة	٠,٩١٤	٠,٦٥٩
١٥	الوجه	٠,٩١٥	٠,٦٧٠
١٦	الفرشاة	٠,٩١٨	٠,٦٧٣
١٧	الكاميرا	٠,٩١٨	٠,٦٤٢
١٨	الوردة	٠,٩١٧	٠,٦٥٩
١٩	العنكبوت	٠,٩١٧	٠,٦٨١
٢٠	التلفزيون	٠,٩١٧	٠,٦٦٢
	المجموع الكلي	٠,٩٢١	٠,٦٧٧

نلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

أ - بالنسبة لزمن الاستجابة فقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية ما بين (٠.٩١٢ / ٠.٩٢٣) وهي قيم مرتفعة، مما يبين لنا أن المقياس يمتاز بدرجة عالية من الصدق.

ب - بالنسبة لعدد الأخطاء فقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية ما بين (٠.٦٣٣ / ٠.٧٣٥) ، وهي قيم جيدة تطمئن الباحثة في استخدام هذا المقياس.

(٢) ثبات المقياس:

تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية حيث تم تجزئة أشكال المقياس إلى أشكال فردية وزوجية ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل منهما بمعادلة جتمان، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧) يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة

المتغير	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
زمن الاستجابة الأولى	٠,٩٢١	جتمان=٠,٨٦٥
عدد الأخطاء	٠,٦٧٧	جتمان=٠,٧١٠

من هذا الجدول نلاحظ:

أ - قيمة معامل الثبات بالنسبة لزمن الاستجابة مرتفع، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٩٢١) والتجزئة النصفية (٠.٨٦٥) مما يطمئن الباحثة لاستخدامه.

ب - قيمة معامل الثبات بالنسبة لعدد الأخطاء تعتبر جيدة، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٦٧٧) والتجزئة النصفية (٠.٧١٠) مما يطمئن الباحثة عند استخدامه.

٢- مقياس المسؤولية الاجتماعية:

قامت الباحثة بالاطلاع على بعض المقاييس التي تقيس المسؤولية الاجتماعية وقد استقرت على مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد عثمان حيث انه كان من انسب المقاييس وأشهرها والتي تقيس المسؤولية الاجتماعية وهو يناسب أيضا الدراسة الحالية

للأسباب التالية:

- ١ - باعتبار أن الباحثة قد تبنت أغلب مفاهيم عثمان حول المسؤولية الاجتماعية فكان من المناسب تبني مقياسه أيضاً.
- ٢ - حداثة تقنين المقياس (كردي، ٢٠٠٣م) على البيئة السعودية على عينة مشابهة لعينة الدراسة (طالبات كلية التربية بالطائف) ومن نفس المنطقة تقريباً وهي منطقة مكة المكرمة.

أ - وصف المقياس وتعليماته :

صمم مقياس المسؤولية الاجتماعية، صورة (ت) للثانوي، والصورة (ك) للكبار لقياس المسؤولية الاجتماعية في ضوء التحليل السابق لها، وبصفة خاصة تحليلها إلى عناصرها الثلاثة وهي الاهتمام، والفهم، والمشاركة. فقد اختيرت عناصره لقياس درجة اهتمام الفرد بالجماعة أو الجماعات التي يتفاعل معها، ودرجة محاولته فهم هذه الجماعة، ثم قياس درجة مشاركته نشاط هذه الجماعة كما يقدرها هو نفسه. وعلى الرغم من أن قياس عنصر المشاركة عن طريق تقدير الفرد لنفسه لن يكون مطابقاً لواقع سلوك الفرد الفعلي، فإن تقديره هذا هو في ذاته دلالة على ما يعطيه من أهمية لهذا السلوك. وتتكون صورة (ك) من مقياس المسؤولية الاجتماعية من (٨٥) عنصراً. وهي عبارات تعكس ألواناً من السلوك أو الآراء، اختيرت بعد عرضها على عدد من الحكام المتخصصين في علم النفس والتربية، ويطلب من المفحوص أن يحدد إجابته وفقاً لمقياس متدرج لكل عبارة يتكون من أربع نقاط:

دائماً - في كثير من الأحيان - قليلاً - نادراً

ومن بين هذه العناصر يوجد (٥٩) عنصراً إيجابياً، وتقدر درجاتها هكذا :

٤ - ٣ - ٢ - ١

كما يوجد (٢٦) عنصراً سالباً، وهذه تقدر درجاتها هكذا :

٤ - ٣ - ٢ - ١

وتجمع هذه الدرجات لنحصل في النهاية على درجة كلية للمسؤولية الاجتماعية، ويتكون المقياس من كراسة للتعليمات والأسئلة، بالإضافة إلى ورقة إجابة للمقياس. (عثمان،

١٩٧٣م)، ولقد قامت الباحثة بطباعة صورة جديدة للمقياس تكون الأسئلة والإجابة عليها مدججه في مقياس واحد، وذلك لتسهيل إجابة المفحوص على أسئلة المقياس من باب توفير الجهد والوقت المبذولين في الإجابة.

ب - صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية :

قامت كردي ٢٠٠٣م بدراسة استطلاعية على عينة قوامها (٥٠) طالبة للتأكد من إجراءات الضبط الإحصائي للمقياس.

(١) صدق المقياس :

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين) :

عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية للإدلاء بآرائهم حول صياغة العبارات، ومدى مناسبتها للأفراد الذين سيطبق عليهم المقياس. وكانت نتيجة التحكيم أن حُذفت عبارة واحدة من المقياس لا تتناسب مع البيئة السعودية، وذلك بعد أخذ رأي المحكمين في ذلك وهي: (أحب أن اعرف الطريقة التي يسير العمل وفقاً لها في المجالس النيابية المختلفة في بلدي)، وأعيدت صياغة البعض الآخر مثل: (أحب أن تكون عندي مجموعة كتب في الموضوعات القومية)، (أفضل الذهاب إلى السينما على حضور ندوة عن مشكلة اجتماعية)، (أفضل الاستماع إلى بعض الأغاني في الإذاعة على الاستماع إلى نشرة الأخبار) (يضايقي أن أرى شخصاً يمزق جلد مقعد في الأتوبيس أو السينما)، (أحب أن أشارك في تنظيم العمل بمستشفى في الحي الذي أعيش فيه)، (أحب أن أشارك في احتفالات الأعياد القومية في بلدي) ومن ثم قامت كردي بتعديلها في ضوء أهداف وطبيعة مفحوصات الدراسة إلى: (أحب أن تكون عندي مجموعة كتب في الموضوعات الاجتماعية)، (أفضل الذهاب إلى حفلة على حضور ندوة عن مشكلة اجتماعية)، (أفضل الاستماع إلى بعض الأناشيد في الإذاعة على الاستماع إلى نشرة الأخبار)، (يضايقي أن أرى شخصاً يمزق جلد مقعد في الأتوبيس أو القاعة الدراسية)، (أحب أن أشارك في تنظيم العمل في نشاط أو رحلة مع زميلاتي)، (أرحب إذا دعيت للمساعدة في الجمعيات الخيرية)، (أحب أن أشارك في الاحتفالات والأنشطة التي تقام في

كليتي). هذا وقد أخذت كردي بنسبة اتفاق تقدر بـ ٩٠ ٪. (كردي، ٢٠٠٣ م)

- صدق المضمون:

لقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٥-٠,٨٣) ، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، كما حُسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت تساوي (٠,٨٣) لبُعد الاهتمام و(٠,٧١) لبعد الفهم، و(٠,٨٠) لبُعد المشاركة، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). (كردي، ٢٠٠٣ م).

(٢) ثبات المقياس :

لقد تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس مرتين بفواصل زمني قدره (١٥ يوماً)، وحسبت قيمة الارتباط فكانت تساوي (٠,٧٧) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) . (كردي ، ٢٠٠٣).

معامل الصدق و الثبات للمقاييس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب معامل الصدق و الثبات للمقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية، وذلك بالنسبة للعينة الكلية بعدة طرق توضح في الجداول التالية:

أ- حساب الصدق لمقياس الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع):

(١) صدق الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على النحو التالي:

١ - بالنسبة للأخطاء:

حيث تم حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية بالنسبة للأخطاء والجدول رقم (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨) يوضح قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للأخطاء في مقياس تراوج الأشكال المألوفة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
السفينة	٠.٥١٤	الزجاجة	٠.٥٤٠
التلفون	٠.٤٩٣	الشجرة	٠.٥٢٦
الطائر	٠.٣٤٩	العربة	٠.٦٠٥
الرجل	٠.٤١٤	الخريطة	٠.٣٤٤
الأسد	٠.٤٦٧	الوجه	٠.٤٣٨
التفاحة	٠.٥١٠	الفرشاة	٠.٥٠٤
القلم	٠.٣٩٨	الكاميرا	٠.٤٦٦
الحذاء	٠.٣٤١	الوردة	٠.٥٦٣
السمك	٠.٥٧٣	العنكبوت	٠.٤٨١
الساعة	٠.٣٣٤	التلفزيون	٠.٥٢٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) بالنسبة للأخطاء قد تراوحت ما بين (٠.٣٣٤ - ٠.٦٠٥) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

٢- بالنسبة لزمن الاستجابة:

تم حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية وذلك بالنسبة للزمن والجدول رقم (٩) يوضح ذلك :

جدول (٩) يوضح قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لزمن الاستجابة في مقياس تراوج الأشكال المألوفة

الزمن	معامل الارتباط	الزمن	معامل الارتباط
زمن ١	٠.٥٣٩	زمن ١١	٠.٦٠٣
زمن ٢	٠.٥٢٥	زمن ١٢	٠.٥٩٨
زمن ٣	٠.٥٨٠	زمن ١٣	٠.٢٠٧
زمن ٤	٠.٦١٦	زمن ١٤	٠.٦٢٨
زمن ٥	٠.٥٨٨	زمن ١٥	٠.٣١٠
زمن ٦	٠.٥١٨	زمن ١٦	٠.٥٥٠
زمن ٧	٠.٥٤٢	زمن ١٧	٠.١٧٥
زمن ٨	٠.٥١٩	زمن ١٨	٠.٦٢٧
زمن ٩	٠.١٩١	زمن ١٩	٠.٦٢٩
زمن ١٠	٠.٦٠٨	زمن ٢٠	٠.٤٧٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) بالنسبة للزمن قد تراوحت ما بين (٠.١٧٥ - ٠.٦٢٩)، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٢ - بالنسبة لزمن الاستجابة وعدد الأخطاء :

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠) يوضح قيم معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء في مقياس تراوج الأشكال المألوفة

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
زمن الاستجابة X عدد الأخطاء	- ٠.٤٨١	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط يساوي (- ٠.٤٨١) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على أن هناك ارتباط عكسي بين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، حيث إنه كلما زاد الزمن قلّ عدد الأخطاء،

(٢)الصدق التمييزي:

تم حساب المقارنة الطرفية لمرتفعات ومنخفضات الأخطاء وزمن الاستجابة عن طريق حساب المتوسطات والانحراف المعياري، والجدولين رقم (١١) و(١٢) يوضحان ذلك.

جدول (١١) يوضح المقارنة الطرفية لمرتفعات ومنخفضات الأخطاء في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

الصورة		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
السفينة	منخفضات	٨٨	٠.٤٤	٠.٧٠٩	١٢٦.٨٣	٨.١٥٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٨٤	١.٤٤			
التلفون	منخفضات	٨٨	٠.٢٨	٠.٧٤٢	١٤٦.٨٧٩	٩.٢٠٦	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٦٥	١.١٧٥			
الطائر	منخفضات	٨٨	٠.٢٨	٠.٥٠٢	١١٠.١٤٩	٥.٤٣١	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.١٣	١.٣٦٣			
الرجل	منخفضات	٨٨	٠.٤٨	٠.٧٤٢	١١٩.٤٣٣	٧.٧٤٥	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	٢.٠	١.٦٨٨			
الأسد	منخفضات	٨٨	٠.١٩	٠.٤٧٦	٩٥.٢٢٢	٦.٧١٤	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٨٠	٢.١٨٨			
التفاحة	منخفضات	٨٨	٠.١١	٠.٣٥٣	٩٧.٣٨٠	٧.٠٢٦	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٢٣	١.٤٤٤			
القلم	منخفضات	٨٨	٠.١١	٠.٣٥٣	٩٥.٩٠٩	٥.٩٣٣	٠.٠١

الصورة		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
	مرتفعات	٨٨	١.١٣	١.٥٦٠			
الحذاء	منخفضات	٨٨	٠.١٥	٠.٤١٦	١٠٢.٧٤٥	٦.١٤٥	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٠٩	١.٣٧٨			
السلك	منخفضات	٨٨	٠.١٧	٠.٤٠٧	١٠٢.٣٩٥	٨.٩٠٩	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٥٢	١.٣٦٤			
الساعة	منخفضات	٨٨	٠.٢٤	٠.٥٠٣	١٠٨.٥٣٥	٤.٩٦٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٠٣	١.٤١٨			
الزجاجة	منخفضات	٨٨	٠.١٩	٠.٥٠٠	١١٤.٦٥٧	٩.٩١٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٦٠	١.٢٣٧			
الشجرة	منخفضات	٨٨	٠.١٣	٠.٣٦٦	٩٧.٠٨٥	٨.٠٦٧	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٤٧	١.٥١٦			
العربة	منخفضات	٨٨	٠.٢٤	٠.٤٧٩	١٠٣.٦٩٧	٩.٤٥١	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٨٦	١.٥٤٠			
الخريطة	منخفضات	٨٨	٠.٢٦	٠.٦٨٦	١١٠.٨١٨	٦.١٩٦	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٥٦	١.٨٣٧			
الوجه	منخفضات	٨٨	٠.١٧	٠.٣٧٨	٩٤.٢٣٢	٦.٠٣٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٣٩	١.٨٥٣			
الفرشاة	منخفضات	٨٨	٠.١٠	٠.٤٣٠	١٠٤.٦٩٧	٧.١١٦	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.١٧	١.٣٤١			
الكاميرا	منخفضات	٨٨	٠.١٨	٠.٤٩٢	١٠١.٨٢٦	٦.٧٥٧	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٤٤	١.٦٨١			
الوردة	منخفضات	٨٨	٠.١٧	٠.٤٦٠	١٠٥.٣٥٥	٩.١٣٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٦١	١.٤١٠			

الصورة		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
العنكبوت	منخفضات	٨٨	٠.٠٩	٠.٢٨٩	٩٥.٥٠٩	٧.٣٣٢	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.١٤	١.٣٠٦			
التلفزيون	منخفضات	٨٨	٠.٢٣	٠.٤٧٣	٩٧.٧٧٤	٨.٥٦٢	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	٢.٠١	١.٨٩٧			

جدول (١٢) يوضح المقارنة الطرفية لمرتفعات ومنخفضات زمن الاستجابة في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

الزمن		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
زمن ١	منخفض	٨٢	٠.٣٤٣٨	٠.٢٨٩٦٣	١٠٨.٦٥٣	١٥.٥٧١	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٦٣١٢	٠.٦٩٠٤٣			
زمن ٢	منخفض	٨٢	٠.٣٢١١	٠.٢١٣٣٧	١٠١.٤٩٨	١٣.١٢٦	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٢٣٧٣	٠.٥٩٤٩٥			
زمن ٣	منخفض	٨٢	٠.٢٩٧١	٠.١٧٩١٩	٨٩.٩٠٥	١٣.٨٠٦	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤٩٢٢	٠.٧٦٣١٣			
زمن ٤	منخفض	٨٢	٠.٣٠٠٠	٠.١٩٢٨٧	٨٧.٥١٦	١٦.٣٦٢	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	٢.٠٧٠٩	٠.٩٦٠٩٢			
زمن ٥	منخفض	٨٢	٠.٢٧٤٠	٠.١٧٩٩١	٨٧.٩٥٩	١٤.٥٥٦	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٦٩٧٨	٠.٨٦٧٢٦			
زمن ٦	منخفض	٨٢	٠.٢٧٠٧	٠.١٨٦٥٨	٩٥.٣٠٦	٨.٦٧٩	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	٠.٨٩٦٢	٠.٦٢٥٣٨			

الزمن		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
زمن ٧	منخفض	٨٢	٠.٢٧١٥	٠.١٤٧٠٨	٩١.٢١٨	١٢.٦٥٢	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.١١٣٥	٠.٥٨٤٤٥			
زمن ٨	منخفض	٨٢	٠.٢٨٧	٠.٢١٠٩	١٠٣.٣٨٢	١٣.٥١٢	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.١٨٢	٠.٥٦١٨			
زمن ٩	منخفض	٨٢	٠.٢٧٦٠	٠.١٧٧٩٠	٩٢.٠٣٣	١٣.٤٤٢	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٣١٩٥	٠.٦٨٠١١			
زمن ١٠	منخفض	٨٢	٠.٣٢٩٠	٠.٢٥٣٢٤	٩٩.١٥٤	١٣.٠١٦	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤٦٩١	٠.٧٥١٦٦			
زمن ١١	منخفض	٨٢	٠.٢٧١٠	٠.١٩٣٠٥	٨٩.١٢٧	١٠.٤٦١	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٢٩٠١	٠.٨٦٠٨٠			
زمن ١٢	منخفض	٨٢	٠.٢٦٥٧	٠.٢١٤١٨	٩٥.٥٨٣	١٣.٨٤٥	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤٠١٠	٠.٧١٠٩٤			
زمن ١٣	منخفض	٨٢	٠.٦٨٥٠	٣.١٧٥٠٦	١٦٢	٢.٢٠٨	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤٨٤٠	٠.٨١٢٩٠			
زمن ١٤	منخفض	٨٢	٠.٢٨٧٦	٠.٢١٧٣٧	٨٥.٦١٧	١١.٢٨٨	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٩١٤٦	١.٢٨٧٠٤			
زمن ١٥	منخفض	٨٢	٠.٤٨٨	٢.٠٧٨٦	١٦٢	٣.٦٥٢	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٣٧٥	٠.٧٤١			
زمن ١٦	منخفض	٨٢	٠.٢٧١١	٠.٢١٢٦٤	٩٥.٠٨٢	٨.٣٦٣	٠.٠١

الزمن		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
	مرتفع	٨٢	٠.٩٦٣٠	٠.٧١٨٤٧			
زمن ١٧	منخفض	٨٢	٠.٢٦٦	٠.١٦٤٣	٨١.٢٠٠	٢.٧٠٠	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٦٦١	٤.٦٧٥٦			
زمن ١٨	منخفض	٨٢	٠.٢٨٢٨	٠.١٨٤٨٩	٩٠.٤٨٩	١٣.٠٥٥	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤١٤١	٠.٧٦٢٦٦			
زمن ١٩	منخفض	٨٢	٠.٢٧٠	٠.٢٣١١	٩٨.٨٢٠	١٤.١٩٨	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤١٤	٠.٦٩٢٥			
زمن ٢٠	منخفض	٨٢	٠.٣٩٨٨	٠.٨٨١٢١	١٥٧.١١٠	٧.٨٣٨	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٣٩٣٣	٠.٧٣٧٣٢			

ويتضح من الجدولين السابقين أن عبارات المقياس جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبالتالي يكون المقياس قادراً على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات في عدد الأخطاء وزمن الاستجابة.

ب - حساب معامل الثبات لمقياس الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع):

وقد تم حساب معامل الثبات لمقياس (التروي /الاندفاع) بطريقة (ألفا) ، والتجزئة النصفية حيث تم تجزئة أشكال المقياس إلى أشكال فردية وزوجية ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل منهما بمعادلتَي سبيرمان- براون وجتمان ، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك :

جدول (١٣) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة

مقياس تزاوج الأشكال المألوفة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
عدد الأخطاء	٠.٨٢٩	سبيرمان براون=٠.٨٠٣
		جتمان=٠.٧٩٦
زمن الاستجابة	٠.٨٥٥	سبيرمان براون=٠.٨١٠
		جتمان=٠.٨٠٣

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات لكل من عدد الأخطاء وزمن الاستجابة تراوحت ما بين (٠.٧٩٦ - ٠.٨٥٥) وجميعها معامل ثبات مرضية .

ج- حساب الصدق لمقياس المسؤولية الاجتماعية:

استخدمت الباحثة للدراسة الحالية مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد/ عثمان ١٩٧٣م وقد قامت كردي (٢٠٠٣م)، بتقنين المقياس على البيئة السعودية لنفس مواصفات عينة الدراسة الحالية، وهن طالبات كلية التربية بمدينة الطائف، وقد قامت الباحثة بحساب معامل الصدق لمقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية، وذلك بالنسبة للعينة الكلية عن طريق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك :

جدول (١٤) يوضح قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٢٩١	٢٢	٠.١٩٠	٤٣	٠.٢١٠	٦٤	٠.٣٥٨
٢	٠.٤٣٤	٢٣	٠.٥١٩	٤٤	٠.٥٠٢	٦٥	٠.٤٢٨
٣	٠.٣٩٩	٢٤	٠.٣٩٦	٤٥	٠.٣٧١	٦٦	٠.٢١٤
٤	٠.٤٢١	٢٥	٠.٣٢٤	٤٦	٠.٣٧٦	٦٧	٠.٣٦٠

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٥	٠.٣١١	٢٦	٠.٢٤٠	٤٧	٠.٣٨٠	٦٨	٠.٣٧١
٦	٠.٢٢١	٢٧	٠.٤٢٠	٤٨	٠.٤٠٢	٦٩	٠.٤٧٠
٧	٠.٤٠٩	٢٨	٠.٣٣٣	٤٩	٠.٣٧٢	٧٠	٠.٢١٣
٨	٠.٢٤٧	٢٩	٠.٣١٧	٥٠	٠.٢٥٠	٧١	٠.٣٣٦
٩	٠.٣٥٢	٣٠	٠.١٩١	٥١	٠.٥١٤	٧٢	٠.٢٦٠
١٠	٠.٣٣٠	٣١	٠.٢٥٠	٥٢	٠.٢٥١	٧٣	٠.٥٠٢
١١	٠.٤٦٣	٣٢	٠.٣٤٠	٥٣	٠.٢٩٢	٧٤	٠.٢٨٠
١٢	٠.٤٢١	٣٣	٠.٣٢٩	٥٤	٠.٢٩٢	٧٥	٠.٤٣٦
١٣	٠.٢٢١	٣٤	٠.٢٩٠	٥٥	٠.٤٤٦	٧٦	٠.٤٣٥
١٤	٠.٢٩٥	٣٥	٠.٣٧٣	٥٦	٠.٣٠٠	٧٧	٠.٤١٨
١٥	٠.٣٧٨	٣٦	٠.٢٢٢	٥٧	٠.٥٨٠	٧٨	٠.٦١٦
١٦	٠.٢٩١	٣٧	٠.٢٢٩	٥٨	٠.٤٣٥	٧٩	٠.٤١٨
١٧	٠.٢٨٢	٣٨	٠.٢٧٣	٥٩	٠.٢٦٢	٨٠	٠.٢٢٤
١٨	٠.٣٨٠	٣٩	٠.٢٥٦	٦٠	٠.٣٥٠	٨١	٠.٢٦٤
١٩	٠.٣٢٤	٤٠	٠.٤٥٢	٦١	٠.٣٧٤	٨٢	٠.٢٤٠
٢٠	٠.٤٤٤	٤١	٠.٣٣٣	٦٢	٠.٥٠٥	٨٣	٠.٤٢١
٢١	٠.٣١٠	٤٢	٠.٣٠٠	٦٣	٠.٢٢٠	٨٤	٠.٣٢٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية قد تراوحت ما بين (٠.١٩٠ ، ٠.٦١٦) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وتعتبر هذه النتيجة مرضية إلى حدٍ ما ، مما يطمئن الباحثة إلى استخدامه، خاصة وأن المقياس قد تم تقنيه قبل مدة زمنية وجيزة (كردي، ٢٠٠٣م).

د- حساب قيم معامل ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية :

قامت الباحثة بحساب قيم معامل ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية، وذلك بطريقة (ألفا) ، والتجزئة النصفية حيث تم تجزئة عبارات المقياس إلى عبارات فردية وزوجية ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل منهما بمعادلة سبيرمان- براون والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك :

جدول (١٥) يوضح قيم معاملات ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية

معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
٠.٨٨١	٠.٨٤٥

ويتضح من الجدول (١٥) أن قيم معامل الثبات عالية ، مما يعني أن المقياس ثابت.

٣-استمارة بيانات الشخصية:

قامت الباحثة بتصميم استمارة لمعرفة البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة وفق متغيرات وفروض الدراسة الحالية، وقد تكونت هذه الاستمارة من عدة أسئلة توضح المعلومات الشخصية المطلوبة لاستكمال أدوات الدراسة. وقد تم توزيع هذه الاستمارة على أفراد العينة قبل تطبيق مقياسي الدراسة (تزاوج الأشكال المألوفة والمسؤولية الاجتماعية).

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعانت الباحثة بالأساليب الإحصائية التالية :

- ١ - معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الفرض الأول .
- ٢ - اختبار T - test للتحقق من الفرض ٢ ، ٤ ، ٨ .
- ٣ - اختبار كا^٢ للتحقق من الفرض ٣ ، ٥ ، ٧ .
- ٤ - اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفرض ٦ .

جدول (١٦) يوضح ملائمة الفروض والمقاييس والأساليب الإحصائية التي استخدمت في الدراسة الحالية

م	نص الفرض	المقياس	الأسلوب الإحصائي المستخدم
الفرض الأول	لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء - والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة.	الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) + المسئولية الاجتماعية.	معامل ارتباط بيرسون
الفرض الثاني	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي وذوات الأسلوب المعرفي المندفع في المسئولية الاجتماعية.	الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) + المسئولية الاجتماعية.	اختبار (ت) T, test
الفرض الثالث	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)	الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) + متغير نوع التخصص	اختبار كا ^٢
الفرض الرابع	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية	المسئولية الاجتماعية + متغير نوع التخصص	اختبار (ت) T, test
الفرض الخامس	- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لإختلاف العمر الزمني	الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) + متغير العمر	اختبار كا ^٢
الفرض السادس	- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لإختلاف العمر الزمني	المسئولية الاجتماعية + متغير العمر	تحليل التباين الأحادي

م	نص الفرض	المقياس	الأسلوب الإحصائي المستخدم
الفرض السابع	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات / غير متزوجات).	الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) + متغير الحالة الاجتماعية	اختبار كا ^٢
الفرض الثامن	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير متزوجات).	المسئولية الاجتماعية + متغير الحالة الاجتماعية.	اختبار (ت) T, test

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً : الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة :

ثانياً : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

١- الفرض الأول

٢- الفرض الثاني

٣- الفرض الثالث

٤- الفرض الرابع

٥- الفرض الخامس

٦- الفرض السادس

٧- الفرض السابع

٨- الفرض الثامن

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

تعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج البحث الراهن ومناقشتها مشيرة في هذا الصدد إلى مدى تحقيق الأهداف والتساؤلات الخاصة بمشكلة البحث الحالي، والتي سبق تحديدها مع محاولة تفسيرها في ضوء الإطار النظري لهذا البحث، وأيضاً في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، على الرغم من ندرة الأبحاث التي سبق وأن تناولت متغيري الدراسة الحالية - في حدود علم الباحثة - وذلك لأن الاتجاه إلى دراسة السلوك المعرفي مع السلوك الاجتماعي يُعد من الاتجاهات الحديثة في الوقت الحالي، وبهذا يكون هذا الفصل متضمناً معرفة نتائج العلاقة في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية بين طالبات كلية التربية، ومعرفة نتائج الفروق في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وفي المسئولية الاجتماعية بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية، ونتائج الفروق في الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) والمسئولية الاجتماعية بين طالبات كلية التربية نتيجة لاختلاف العمر الزمني واختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات/غير متزوجات).

أولاً : الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة :

الجدول التالي يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة :

جدول (١٧) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المتوسط	الوسيط	المتوال	الانحراف المعياري	التباين	أقل درجة	أعلى درجة
التروي / الاندفاع	٢.٢٢١٩	٢.٠٠٠	٢.٠٠	١.١٦٤٥٢	١.٣٥٦	١.٠٠	٤.٠٠
المسئولية الاجتماعية	٢٥١.٠١٢٢	٢٥٣.٠٠٠	٢٤٠.٠٠٠	٢٣.٧٠٦٦	٥٦٢.٠	١٥٥	٣٢١
العمر	٢١.٣١	٢١.٠٠	٢٠	٢.٠٥٥	٤.٢٢٢	١٩	٢٧

ثانياً: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

فيما يلي عرض وتفسير ومناقشة النتائج المترتبة على اختبار كل فرضية من فرضيات الدراسة:

١- الفرض الأول:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات طالبات كلية التربية للبنات بجدة في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية ، والنتائج الخاصة بذلك مدونة بالجدول التالي:

جدول (١٨) يوضح قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية

المتغير	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) X المسئولية الاجتماعية	٣٢٩	٠.٠٥٧	٠.٣٠ غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت (٠.٠٥٧) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً ، وهذا يدل على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات، بمحافظة جدة ويتحقق بذلك صحة الفرض الأول.

ولم يتم العثور على أي دراسة تؤيد أو ترفض هذه النتيجة - في حدود علم

الباحثة - وذلك لأن الاتجاه إلى ربط الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) كمتغير معرفي والمسئولية الاجتماعية كمتغير اجتماعي يُعد من الاتجاهات الحديثة والتي لم تتم دراستها بكثرة.

وبالنظر إلى طبيعة الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نجد إنه يُسهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في المكونات الاجتماعية بالإضافة إلى المكونات المعرفية والإدراكية ، كما أن هذا الأسلوب يتعلق كثيراً بالجوانب الوجدانية وبسمات الشخصية.

ويذكر عثمان (١٩٧٣م) أن المسئولية الاجتماعية ذاتها بعناصرها الثلاثة (الفهم، المشاركة، الاهتمام) تُعد عناصر معرفية أيضاً وخاصة (الفهم).

ولقد دلت النتيجة على أن العلاقة بين المتغيرين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية لم ترق إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد يرجع هذا إلى العوامل التي من شأنها أن تؤثر على المسئولية الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية تأثير فعال، منها التنشئة الاجتماعية التي تسهم إلى حد كبير في شخصية الطالبة المعرفية، بالإضافة إلى التحصيل الدراسي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والتي قد تكون لها علاقة مباشرة بالمسئولية الاجتماعية والأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).

ويشير الخولي (٢٠٠٢م) إلى إنه هناك وجهات نظر مختلفة تؤدي إلى كون الفرد متروياً أو مندفعاً، حيث يرى البعض أن الحساسية تجاه المهام الاجتماعية المختلفة هي التي تؤدي إلى أن يكون الفرد متروياً أو مندفعاً، وهناك متغيرات أخرى قد تؤدي إلى ذلك مثل طبيعة الموقف الاجتماعي، أو بعض سمات الشخصية: كالانطوائية والانبساطية، هذا ولا توجد أدلة تؤيد أو تثبت علاقة هذه المتغيرات بأسلوب (التروي / الاندفاع) لدى الأفراد، وهذه النتيجة تدفع الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول هذين المتغيرين وتنويع أدوات الدراسة بما يتناسب مع البيئة الاجتماعية.

٢ - الفرض الثاني:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي وذوات الأسلوب المعرفي المندفع في المسؤولية الاجتماعية.

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجة المسؤولية الاجتماعية لمجموعة المترويات، ومتوسط درجة المسؤولية الاجتماعية لمجموعة المندفعات. والجدول رقم (١٩) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في المسؤولية الاجتماعية:

جدول (١٩) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجة المسؤولية الاجتماعية لمجموعة المترويات ومتوسط درجة المسؤولية الاجتماعية لمجموعة المندفعات

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مجموعة المترويات	١١٠	٢٤٩.٣٠	٢٣.٤١	٠.٤١٩	٠.٦٧٦ (غير دالة)
مجموعة المندفعات	١٢٠	٢٥٠.٦٤	٢٥.٠١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٠.٤١٩)، وهي غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية لمجموعة المترويات ومتوسط درجات المسؤولية الاجتماعية لمجموعة المندفعات، ويتحقق بذلك الفرض الثاني .

ولم يتم الحصول على دراسات تؤيد أو ترفض هذه النتيجة - في حدود علم الباحثة - ، إلا إنه يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة كل من الأسلوب المعرفي والمسؤولية الاجتماعية.

فقد يرجع ذلك إلى أن البيئة الاجتماعية التي تعيش فيها الطالبات لها تأثير قوي في اكتساب الطالبات لبعض السلوكيات خاصة الاجتماعية، كما أن دائرة العلاقات الاجتماعية لدى الطالبات سواء كن مترويات أو مندفعات لها أكبر الأثر

في إدراك الأفكار والمشاعر والمواقف الاجتماعية.

يذكر العتوم (٢٠٠٣م) أن الأساليب المعرفية تؤدي دوراً مهماً في تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية مما يعطيها القدرة على أن تؤدي دوراً مهماً في تنظيم بيئة الفرد وسلوكه كموجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. هذا بالنسبة إلى طبيعة المسؤولية الاجتماعية، وبالنسبة أيضاً إلى خصائص المترويات والمندفعات، أما إذا رجعنا إلى نفس ظروف تطبيق الأدوات فقد أثبتت بعض الدراسات أن الفرد قد يغير من اتجاهاته وأحكامه تبعاً للمرجعية الاجتماعية، أي إنه قد يتخذ مواقف سلوكية لا تعكس موقفه الحقيقي رغبة منه في الحصول على القبول والتقدير الاجتماعي والبقاء مع رأي الأغلبية؛ لأن ذلك كفيل بالحصول على رضا الجماعة والبقاء داخلها وتجنب النبذ والرفض الاجتماعي، أي أن هناك من يميلون ببساطة إلى القيام بما هو مفترض أن يكون وليس بما هو كائن فعلاً، ومن ناحية أخرى فإن نجاح الكثرة في التأثير في مقابل القلة يتوقف على رؤية الشخص لمئات الأشخاص وهم متجهين لاتخاذ موقف سلوكي معين، ثم العمل على إتباع موقف الأكثرية لينال على القبول والاستحسان (ارجايل ، ١٩٨٥م).

وهذا ما قد يكون قد حصل في إجابة المفحوصات من عينة طالبات كلية التربية للأقسام العلمية والأدبية ذوات الأسلوب المعرفي المندفع أو ذوات الأسلوب المعرفي المتروي في المسؤولية الاجتماعية في الدراسة الحالية، فقد تكون إجاباتهن تستهدف الحصول على المرجعية الاجتماعية والحصول على الاستحسان والتقبل الاجتماعي بغض النظر عن التعبير عن مواقفهن السلوكية واستجاباتهن الصحيحة على مقاييس الدراسة الحالية.

٣- الفرض الثالث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) من عينة الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كاسكا لمعرفة الفروق بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠) يوضح دلالة الفروق بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

الأسلوب المعرفي	مترويات	مندفعات	بطئيات غير متقنات	سريعات متقنات	المجموع
الأقسام	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد
الأقسام العلمية	٦٢	٪٣٧.١	٥٧	٪٣٤.١	٩
الأقسام الأدبية	٤٨	٪٢٩.٦	٦٣	٪٣٨.٩	٦
المجموع	١١٠	٪٣٣.٤	١٢٠	٪٣٦.٥	١٥
قيمة كاسكا	٣.٠٣				
درجة الحرية	٣				
الدلالة	٠.٣٨٦ غير دال				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كاسكا بلغت (٣.٠٣) ، وهي قيمة غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)، مما يدل على تحقق صحة الفرض الثالث، حيث نلاحظ من الجدول أن المترويات في الأقسام العلمية (٦٢) طالبة في حين أن عدد المترويات في الأقسام الأدبية بلغ (٤٨) من بين (١١٠) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المتروي، وأيضاً نجد أن المندفعات في الأقسام العلمية (٥٧) ، والأقسام الأدبية (٦٣)

من بين (١٢٠) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المندفع، بينما نجد أن الطالبات السريعات المتقنات بلغ عددهن (٨٤) طالبة سريعة متقنة ، (٣٩) طالبة من الأقسام العلمية ، و(٤٥) طالبة من الأقسام الأدبية، بالنسبة للطالبات البطيئات غير المتقنات، حيث بلغ عددهن (١٥) طالبة بطيئة غير متقنة، (٩) طالبات من الأقسام العلمية، و(٦) طالبات من الأقسام الأدبية، والأعداد هنا متقاربة إلى حدٍ كبير لذلك لا توجد فروق دلالة إحصائية بين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) ، وبذلك يتحقق الفرض الثالث.

وتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أبو سيف ، ٢٠٠٠م ؛ السلمي ، ١٤٢٤ هـ) حيث أثبتت الدراستين عن وجود فروق بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) لصالح طلاب الأقسام العلمية؛ أي أن طلاب الأقسام العلمية أكثر تروياً من طلاب الأقسام الأدبية.

وقد تعود نتيجة الدراسة الحالية إلى طبيعة المواد المشتركة التي تدرسها طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في كلية التربية، وخاصة مواد الإعداد التربوي والمواد الدينية والمواد العامة، بالإضافة إلى الأنشطة الثقافية، وهذا يؤدي إلى وحدة الإطار الثقافي والخبرات التعليمية التي تتلقاها الطالبات في القسم العلمي والقسم الأدبي.

وبالتالي فإن عدم دلالة الفروق بين طالبات الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة وسياسة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ومناهجه، والذي يعتمد على مقررات موحدة طوال فترة السلم التعليمي من الابتدائي إلى الثانوي وتلقي الدروس بطريقة شبه موحدة، وهذا يعمل على إكساب الأفراد تفضيلات ثابتة في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات فترات طويلة في حياتهم، مما يجعلها من أهم الطرق للتنبؤ بسلوكيات الأفراد في المواقف المختلفة.

كما يتضح دور الأساليب المعرفية بشكلٍ مباشر في كونها موجهات ذات مستوى عالٍ في تنظيم القدرات والاستراتيجيات والعمليات المعرفية المستخدمة في

حل المشكلات، ومن ثم فهي بمثابة ميكانيزمات ضبط تحدد خصائص الأفراد في تنظيم وضبط عمليات الانتباه، والتذكر، والتفكير، وتجهيز ومعالجة المعلومات، وتكوين المدركات، والتعامل مع المثيرات البيئية، واستعادة المعلومات، وكيفية توظيف المعلومات في مواقف التعلم.

ويذكر الشرقاوي (٢٠٠٣م) أنه من غير المؤكد أن يتحدد أي من المتغيرين هو المسئول عن الآخر: التخصص الدراسي أم الأسلوب المعرفي؛ حيث لم يتم ضبط متغير الاستعداد؛ لأن اختيار مجالات التخصص بالنسبة للعينة المستخدمة قد تم على أساس رغبة الطالبة وليس على استعدادها، وهو النظام المتبع في قبول الطالبات في التخصصات المختلفة، ولذلك لا يمكن التأكد في ضوء هذه النتيجة القول بأن الأسلوب المعرفي هو المحدد الأساسي لاختيار نوع التخصص الدراسي، والعكس صحيح، حيث أن نوع الدراسة قد يساعد على نمو الأسلوب المعرفي لدى الفرد.

٤- الفرض الرابع:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجة المسئولية الاجتماعية لطالبات الأقسام العلمية ومتوسط درجة المسئولية الاجتماعية لطالبات الأقسام الأدبية. والجدول رقم (٢١) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في المسئولية الاجتماعية.

جدول (٢١) يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المسئولية الاجتماعية لطالبات الأقسام العلمية ودرجات المسئولية الاجتماعية لدى طالبات الأقسام الأدبية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأقسام العلمية	١٦٧	٢٥٠.١٥	٢٢.٩٥	٠.٦٦٩	٠.٥٠٤ (غير دالة)
الأقسام الأدبية	١٦٢	٢٥١.٩٠	٢٤.٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٠.٦٦٩) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية لطالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية، ويتحقق بذلك الفرض الرابع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (كمال، ١٩٨٩م ؛ القحطاني، ١٤١٩هـ؛ إبراهيم، ٢٠٠٤) في أنه لا توجد فروق بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في المسؤولية الاجتماعية، بينما تتعارض هذه النتيجة مع بعض الدراسات مثل دراسة (كيرة، ١٩٨٨م ؛ الزهراني، ١٩٩٧م) ، حيث أثبتت هذه الدراسات عن وجود فروق بين طلاب وطالبات الأقسام العلمية وطلاب وطالبات الأقسام الأدبية لصالح الأقسام العلمية عدا دراسة (الزهراني، ١٩٩٧م)، فقد كانت الفروق لصالح الأقسام الأدبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية هو إحساس ينبع من داخل الفرد، ولعل الدور الكبير الذي تؤديه الأسرة والتنشئة الاجتماعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية يُعد من أهم العوامل التي تؤثر في المسؤولية الاجتماعية، فالمسؤولية الاجتماعية لا تنشأ نتيجة موقف عابر أو أسلوب تدريس معين، إنما هي نتاج اجتماعي يكتسبه الفرد خلال مراحل عمره وخاصة في مرحلة الطفولة، ويتم اكتسابه من خلال التنشئة الاجتماعية الذي يتأثر به.

كما تذكر كمال (١٩٨٩م) أنه لا شك أن جوهر الخبرات التعليمية للطلاب قد غرست فيهم قيماً ثقافية واجتماعية فجعلتهم ميالين للجماعة متحمسين لمسئوليتها في كافة صورها وأنشطتها، كما أن الدراسات التي يتلقاها هؤلاء الطلاب تساعد على زيادة اهتمامهم وفهمهم لجماعاتهم ومجتمعهم.

وبالنظر إلى خصائص عينة الدراسة الحالية، وطبيعة الدراسة في كليات التربية نجد أن الطالبات على اختلاف تخصصاتهن يدرسن لمدة عامين مواد متشابهة هي من قبيل مواد الإعداد التربوي، وربما تكون هي السبب في التماثل بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

٥- الفرض الخامس:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف العمر الزمني .
وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم استخدام كا^٢ لمعرفة هذه الفروق، والنتائج الخاصة بذلك مدونة بالجدول التالي:

جدول (٢٢) يوضح دلالة الفروق بين الفئات العمرية المختلفة في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

الأسلوب المعرفي		مترويات		مندفعات		بطئيات غير متقنات		سريعات متقنات		المجموع	
العمر	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد
٢٠-١٩	١٣	%٢٢	٢٥	%٤٢.٢	١	%١.٧	٢٠	%٣٣.٩	٥٩	%١٠٠	
٢٢-٢١	٣٠	%٢٢.٧	٦٢	%٤٧	٥	%٣.٨	٣٥	%٢٦.٥	١٣٢	%١٠٠	
٢٤-٢٣	٣٥	%٣٨	٣٠	%٣٢.٦	٥	%٥.٤	٢٢	%٢٣.٩	٩٢	%١٠٠	
٢٥ فأكثر	٣٢	%٦٩.٦	٣	%٦.٥	٤	%٨.٧	٧	%١٥.٢	٤٦	%١٠٠	
المجموع	١١٠	%٣٣.٤	١٢٠	%٣٦.٥	١٥	%٤.٦	٨٤	%٢٥.٥	٣٢٩	%١٠٠	
كا ^٢	٤٨.٤										
درجة الحرية	٩										
الدلالة	٠.٠٠١ دال										

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا^٢ بلغت (٤٨.٤) ، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) مما يدل على وجود فروق بين الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) باختلاف العمر الزمني لهن، وهذه الفروق على النحو التالي:

١- طالبات الفئة العمرية ٢٠-١٩ (٥٩ طالبة) وقد حققت أكبر نسبة في الأسلوب المعرفي المندفع بنسبة ٤٢.٢٪ وكان عدد الطالبات في هذا الأسلوب (٢٥) طالبة ويليه مباشرة السريعات المتقنات بنسبة ٣٣.٩٪ وكان عدد الطالبات (٢٠) طالبة، ثم الطالبات المترويات

بنسبة ٢٢٪ وكان عدد الطالبات (١٣) وأخيرا البطيئات غير المتقنات وهن صاحبات اقل نسبة ١.٧٪ طالبة واحدة فقط

٢- طالبات الفئة العمرية ٢١-٢٢ (١٣٢ طالبة) صاحبات الأسلوب المعرفي المندفع حققن اكبر نسبة حيث بلغت نسبة الطالبات المندفعات ٤٧٪ ، وتليها الطالبات السريعات المتقنات ٢٦.٥٪، ثم الطالبات المترويات بنسبة ٢٢.٧٪، ثم الطالبات البطيئات غير المتقنات و هي الأقل حيث بلغت ٣.٨٪.

٣- طالبات الفئة لعمرية ٢٣-٢٤ (٩٢ طالبة) صاحبات الأسلوب المعرفي المتروي حققن اكبر نسبة حيث بلغت نسبة المترويات ٣٨٪، ثم الطالبات المندفعات بنسبة ٣٢.٦٪، ثم الطالبات السريعات المتقنات ٢٣.٩٪، في حين كانت نسبة الطالبات البطيئات غير المتقنات هي الأقل حيث بلغت ٥.٤٪.

٤- طالبات الفئة العمرية ٢٥ سنة فأكثر (٤٦ طالبة) صاحبات الأسلوب المعرفي المتروي حققن اكبر نسبة حيث بلغت نسبة الطالبات المترويات ٦٩.٦٪ وتليها الطالبات السريعات المتقنات بنسبة ١٥.٢٪، ثم فئة الطالبات البطيئات غير المتقنات ٨.٧٪، وأخيرا الطالبات المندفعات بالنسبة الأقل في هذه الفئة ٦.٥٪.

كما نلاحظ من الجدول ما يلي:

١ - بالنسبة لفئة المترويات نجد أن الطالبات كلما تقدم بهن العمر كلما كن مترويات أكثر، فالفئة العمرية من (٢٣-٢٤) سنة، حصلت على أكبر نسبة، حيث بلغت النسبة لديهن (٣١.٨٪) وعدد (٣٥) طالبة من بين (١١٠) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المتروي، تليها الفئة العمرية (٢٥) سنة فأكثر بنسبة (٢٩.١٪) وعدد (٣٢) طالبة من بين (١١٠) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المتروي، تليها مباشرة الفئة العمرية (٢١-٢٢) سنة، حيث بلغت النسبة لديهن (٢٧.٣٪) وعدد (٣٠) طالبة ، وكانت الفئة العمرية (١٩-٢٠) سنة، هي الأقل في عدد الطالبات المترويات فقد كان عدد المترويات (١٣) طالبة ونسبة (١١.٨٪).

٢ - بالنسبة لفئة الطالبات المندفعات نجد أن الطالبات من الفئة العمرية (٢٥) سنة فأكثر

كن أقل اندفاعاً ، حيث بلغت النسبة لديهم (٢.٥٪) وعدد (٣) طالبات من بين (١٢٠) طالبة من ذوات الأسلوب المندفع، بينما نجد الفئة العمرية (٢١-٢٢) سنة ، قد سجلن أكبر نسبة للطالبات المندفعات (٥١.٦٪) وعدد طالبات (٦٢) طالبة ، ثم تأتي بعد ذلك الفئة العمرية (٢٣-٢٤) سنة لتسجل نسبة (٢٥٪) وعدد (٣٠) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المندفع، وتليها مباشرة الفئة العمرية (١٩-٢٠) سنة، بنسبة (٢٠.٨٪) وعدد (٢٥) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المندفع.

٣- بالنسبة لفئة الطالبات البطيئات غير المتقنات فقد كانت الفئتين العمريتين (٢١-٢٢) و (٢٣-٢٤) سنة، هي الأكبر من حيث النسبة فقد بلغت (٣٣.٣٪) وعدد (٥) طالبات لكل منهما من بين (١٥) طالبة بطيئة غير متقنة ، ثم الفئة العمرية (٢٥) سنة فأكثر بنسبة (٢٦.٧٪) وعدد (٤) طالبات بطيئات غير متقنات، في حين كانت الفئة العمرية (١٩-٢٠) سنة هي الأقل، حيث بلغت نسبتها (٦.٧٪) وعدد طالبة واحدة من بين (١٥) طالبة بطيئة غير متقنة.

٤- بالنسبة لفئة الطالبات السريعات المتقنات، فقد كانت الفئة العمرية (٢١-٢٢) سنة الأكبر فقد بلغت النسبة لديهم (٤١.٧٪) وعدد (٣٥) طالبة من بين (٨٤) طالبة سريعة متقنة، تأتي بعدها الفئة العمرية (٢٣-٢٤) سنة، فقد حصلت على نسبة (٢٦.٢٪) وعدد (٢٢) طالبة من بين (٨٤) طالبة سريعة متقنة، ثم تأتي بعدها مباشرة الفئة العمرية (١٩-٢٠) سنة بنسبة (٢٣.٨٪) وعدد (٢٠) طالبة من بين (٨٤) طالبة سريعة متقنة، وأخيراً الفئة العمرية (٢٥) سنة فأكثر، فقد سجلت أقل نسبة (٨.٣٪) وعدد (٧) طالبات سريعات متقنات.

وبالتالي دلت النتائج على عدم تحقق الفرض الخامس، حيث اتضح إنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف العمر الزمني).

ولم يتم العثور على أي دراسة تؤيد أو ترفض هذه النتيجة - في حدود علم الباحثة - ونلاحظ من النتيجة أن الفئة العمرية (٢٥ سنة فأكثر) هن أكثر

تروياً وأقل اندفاعاً من باقي الفئات العمرية الأصغر سناً، فقد سجلت نسبة عالية (٦٩٪) للمترويات و(٦٥٪) للمندفعات، بينما كانت الفئة العمرية (١٩-٢٠) و(٢١-٢٢) أقل تروياً وأكثر اندفاعاً، وهذا يدل على أن الأسلوب المعرفي لدى هذه الفئة أكثر استقراراً وثباتاً، وقد يكون ذلك لأن هذه الفئة تخضع لمتطلبات المرحلة العمرية التي تتبعها وهي مرحلة النضج. ويذكر البهي السيد (١٩٩٧م) أن مستوى الدقة يزداد تبعاً لزيادة العمر، وأن القدرات العقلية المعرفية والميول الأدبية والاجتماعية تزداد تبعاً لزيادة العمر الزمني.

كما أن مرحلة النضج هي مرحلة استقرار الاتجاهات والآراء، وتتميز هذه المرحلة أيضاً بالثبات النسبي للأساليب المعرفية، وقد اتفق معظم الباحثين في مجال الأساليب المعرفية على أن الأسلوب المعرفي ينمو ويصبح أكثر تمايزاً مع الوقت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً، أو على الأقل يتصف بعدم التغيير الحاد من موقف إلى آخر. (الفرماوي، ١٩٩٤م).

كما تتفق طبيعة الأسلوب المعرفي المتروي مع صفات وخصائص المرحلة العمرية الأكبر (٢٥ فأكثر) في أن الأفراد الذين يُطلق عليهم مترويين يميلون إلى معالجة مختلف البدائل وتقديم الفروض والتحقق من الاستجابة قبل اتخاذ القرار وإصدار الاستجابة، في حين نجد أن طبيعة المرحلة العمرية الأصغر سناً (١٩-٢٠ سنة) أواخر فترة المراهقة، حيث تتميز هذه المرحلة العمرية بعدم الاستقرار في الاتجاهات والآراء وما تفرضه هذه المرحلة من تذبذب في الانفعالات والمشاعر، فتكون الفتاة في هذا السن أكثر اندفاعية من غيرها في سن أكبر، وقد تصبح اقرب إلى الأسلوب المعرفي المندفع، حيث تميل إلى إصدار أول استجابة تطرأ على ذهنها والتي تكون غالباً غير صحيحة.

٦-الفرض السادس:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسؤولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني.

وللتحقق من صحة الفرض السادس تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة درجة المسؤولية الاجتماعية للطالبات باختلاف العمر الزمني والجدول رقم (٢٣) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق في المسؤولية الاجتماعية باختلاف العمر الزمني.

جدول (٢٣) يوضح تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المسؤولية الاجتماعية باختلاف العمر الزمني

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٤١٨٣.٢١	١٣٩٤.٤٠	٢.٥٢	٠.٠٥٨
داخل المجموعات	٣٢٥	١٨٠١٥٤.٧٤	٥٥٤.٣٢		
المجموع	٣٢٨	١٨٤٣٣٧.٩٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف غير دالة مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية للطالبات باختلاف العمر الزمني لهن، وبذلك تحقق صحة الفرض السادس.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (إبراهيم ، ٢٠٠٤م) ، وقد يرجع هذا إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تخضع لها الفتاة في البيئة السعودية بما فيها من تنمية الاستعداد لتحمل المسؤولية الاجتماعية منذ المراحل الأولى وحتى المراحل المتقدمة من العمر، كما أن تأثير البيئة الدينية المحافظة في المجتمع السعودي والتي تعمل على غرس المبادئ والسلوكيات الإيجابية في الفتاة منذ الصغر له دور كبير في تنمية الاستعداد لتحمل بعض المواقف الإيجابية مثل المسؤولية الاجتماعية، ويكون ذلك عن طريق الأسرة كوسط طبيعي تتمكن فيه الفتاة من التفتح على خير وجه في بادئ الأمر ، ثم يكون عن طريق المدرسة كمؤسسة اجتماعية تمد الفتيات بثروات الفكر والحضارة والتي تسهم في تكوين شخصياتهم بعد ذلك، فبالنظر إلى عينة الطالبات نجد أن الفئات العمرية تكاد تكون متقاربة إلى حد كبير من أواخر

مرحلة المراهقة أو بداية النضج إلى مرحلة النضج، فتشابه تبعاً لذلك أغلب السمات الشخصية والتصرف في المواقف الاجتماعية؛ لذلك فإن المسؤولية الاجتماعية إحساس داخلي ينبع من ذات الفرد فقد لا يكون للعمر الزمني تأثير يذكر في هذه الدراسة. وتذكر التيه (١٩٩٣م) أن الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية يصاحبه زيادة في الإحساس بالقيمة الذاتية، فالفرد المسئول اجتماعياً يشارك في علاج مشكلات الجماعة، اشتراكاً ينم عن فهم واهتمام بالجماعة وحرص عليها ويدرك ما يترتب على سلوكه من نتائج.

٧- الفرض السابع:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات/ غير متزوجات). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام كا^٢ لحساب دلالة الفروق بين الطالبات المتزوجات والطالبات غير المتزوجات والجدول رقم (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤) يوضح دلالة الفروق بين المتزوجات وغير المتزوجات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)

الحالة الاجتماعية		مترويات		مندفعات		بطيئات غير متقنات		سريعات متقنات		المجموع	
العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب
٤٦	%٢٨	٧٣	%٤٤.٥	٨	%٤.٩	٣٧	%٢٢.٦	١٦٤	%١٠٠		
٦٤	%٣٨.٨	٤٧	%٢٨.٥	٧	%٤.٢	٤٧	%٢٨.٥	١٦٥	%١٠٠		
١١٠	%٣٣.٤٥	١٢٠	%٣٦.٥	١٥	%٤.٦	٨٤	%٢٥.٥	٣٢٩	%١٠٠		
٩.٨٣										كا٢	
٣										درجة الحرية	
٠.٠٢ دال										الدلالة	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا² بلغت (٩.٨٣) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، مما يدل على وجود فروق بين الطالبات المتزوجات والطالبات غير المتزوجات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) ، وتتضح هذه الفروق على النحو التالي:

- بالنسبة للطالبات غير المتزوجات بلغت نسبة الطالبات المترويات أكبر نسبة، حيث بلغت (٣٨.٨٪) وعددهن (٦٤) طالبة ، ثم الطالبات السريعات المتقنات والمدفوعات بنسبة (٢٨.٥٪) لكل منهما، وعددهن (٤٧) طالبة، وأخيراً الطالبات البطيئات غير المتقنات بنسبة (٤.٢٪) وعددهن (٧) طالبات بطيئات غير متقنات.

- أما بالنسبة للطالبات المتزوجات فكانت نسبة الطالبات المدفوعات أعلى نسبة حيث بلغت (٤٤.٥٪) والعدد (٧٣) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المدفع، ثم الطالبات المترويات، حيث بلغت النسبة (٢٨٪) والعدد (٤٦) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المتروي، ثم الطالبات السريعات المتقنات بنسبة (٢٢.٦٪) والعدد (٣٧) طالبة سريعة متقنة، وأخيراً الطالبات البطيئات غير المتقنات بنسبة (٤.٩٪) والعدد (٨) طالبات بطيئات غير متقنات.

كما نلاحظ من الجدول ما يلي:

- الطالبات المترويات كان عددهن (١١٠) طالبة بنسبة (٤١٪) وعدد (٤٦) طالبة متزوجة و(٥٨٪) وعدد (٦٤) طالبة غير متزوجة. وهذا يعني أن الطالبات غير المتزوجات هن أكثر تروياً من الطالبات المتزوجات، وتشكل هذه الفئة (المترويات) بالنسبة للمجموعة (٣٣.٤٥٪).

- الطالبات المدفوعات بلغ عددهن (١٢٠) طالبة، (٧٣) طالبة متزوجة بنسبة (٦٠.٨٪) ، و(٤٧) طالبة غير متزوجة بنسبة (٣٩.٢٪)، ومعنى هذا أن الطالبات المتزوجات هن أكثر اندفاعاً من الطالبات غير المتزوجات، وتشكل هذه الفئة (المدفوعات) بالنسبة للمجموعة (٣٦.٥٪).

- الطالبات السريعات المتقنات كان عددهن (٨٤) طالبة ، و(٣٧) طالبة متزوجة بنسبة (٤٤٪) ، و(٤٧) طالبة غير متزوجة بنسبة (٥٦٪) ، ومعنى هذا أن الطالبات السريعات المتقنات المتزوجات أقل من الطالبات السريعات المتقنات غير المتزوجات، وتشكل هذه الفئة (سريع متقن) بالنسبة للمجموعة (٢٥.٥٪).

- الطالبات البطيئات غير المتقنات بلغ عددهن (١٥) طالبة ؛ (٨) طالبات متزوجات بنسبة (٥٣.٣٪) و(٧) طالبات غير متزوجات بنسبة (٤٦.٧٪)، وهذا يدل على أن الطالبات البطيئات غير المتقنات المتزوجات أكثر من الطالبات البطيئات غير المتقنات غير المتزوجات، علماً بأن هذه الفئة (بطيء غير متقن) تشكل أقل فئة في المجموعة (٤.٦٪).

وبالتالي دلت النتيجة على عدم تحقق الفرض السابع (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات/غير متزوجات)، ولم يتم العثور على أي دراسة تثبت أو تنفي هذه النتيجة - في حدود علم الباحثة -.

وتشير هذه النتيجة على أن الطالبات غير المتزوجات مترويات أكثر من الطالبات المتزوجات بنسبة (٣٨.٨٪) لغير المتزوجات و(٢٨٪) للمتزوجات وتشير أيضاً إلى أن الطالبات المتزوجات أكثر اندفاعاً من الطالبات غير المتزوجات بنسبة (٤٤.٥٪) للمتزوجات ونسبة (٢٨.٥٪) لغير المتزوجات، وقد كانت هذه النتيجة عكس المتوقع، حيث كان المتوقع أن تكون الطالبة المتزوجة أكثر تروياً وأقل اندفاعاً من الطالبة غير المتزوجة نظراً للاستقرار النفسي والاجتماعي الذي تعيش فيه والذي يجعلها أكثر ميلاً للأسلوب المعرفي التروي، حيث أنه كما هو معروف أن الزواج يحقق للفتاة الكفاية في حياتها النفسية والانفعالية، وهي بالتالي تكون قد بلغت مرحلة كافية من النضج تؤهلها للقيام بمسؤوليات الحياة الزوجية.

ولكن قد ترجع هذه النتيجة إلى أن الطالبة المتزوجة تحمل أعباء حياتية تجعلها عرضة للقلق فتعمل على إبداء الاستجابة على أول حل يطرأ إلى الذهن ولا

تأمل الفروض والبدائل المتاحة أمامها، بعكس الطالبة غير المتزوجة التي يكون وضعها الاجتماعي أقل عبثاً ، وبالتالي أقل تعرضاً للقلق ، فتكون بذلك أكثر انتباهاً وتحري الدقة في الحلول المطروحة أمامها إلى أن تصل إلى الحل الصحيح. وعلى ضوء ذلك يذكر الخولي (٢٠٠٠م) أن المتزوجين يكونون أكثر مرونة من رفاقهم المندفعين عن أداء المهام التي تتميز بالسرعة والدقة، وكذلك في مدى مقاومتهم للقلق، حيث إن الفرد المندفع يتخلص من الإحساس بالقلق بسرعة ودون مقاومة ودون أن يفكر بطريقة أكثر إيجابية تعتمد على تأجيل الإحساس لديه بالقلق فقط ولو لمدة قصيرة، وذلك لتكوين استراتيجيات تمكنه من الأداء بدقة، بينما المتزوجي يصبح أكثر احتراساً وحذراً في طريقته عند أداء مهام السرعة والدقة. والمتزوجين عادة يكونون أكثر استعداداً لتركيز الانتباه على مشيرات المجال الإدراكي كل على حدا، فهم أكثر انخفاضاً في شروء الذهن وفي تشتت الانتباه.

٨-الفرض الثامن:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسؤولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات/غير متزوجات).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجة المسؤولية الاجتماعية للطالبات المتزوجات ومتوسط درجة المسؤولية الاجتماعية للطالبات غير المتزوجات والجدول رقم (٢٥) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في المسؤولية الاجتماعية.

جدول (٢٥) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجة المسؤولية الاجتماعية للطالبات المتزوجات ومتوسط درجة المسؤولية الاجتماعية للطالبات غير المتزوجات

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
متزوجات	١٦٤	٢٥٠.٦٤	٢٥.٧١	٠.٢٨	٠.٧٧٧
غير متزوجات	١٦٥	٢٥١.٣٨	٢١.٦١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية للطالبات المتزوجات ومتوسط درجات المسؤولية الاجتماعية للطالبات غير المتزوجات؛ لذلك فقد تحقق الفرض الثامن.

ولم تجد الباحثة أي دراسة ترفض أو تؤيد هذه النتيجة - في حدود علم الباحثة - إلا إنه يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة المسؤولية الاجتماعية والحالة الاجتماعية، فقد ترجع أسباب هذه النتيجة إلى أن العلاقات في المجتمع السعودي لا تختلف كثيراً بين المتزوجات وغير المتزوجات، حيث يكون غالباً الزواج من مستويات اقتصادية وثقافية واجتماعية متشابهة أو متقاربة نوعاً ما، وبالتالي تتوحد أو على الأقل تتشابه المعايير والتصرف إزاء المواقف الاجتماعية ما بين المتزوجات وغير المتزوجات لتشابه البيئات الاجتماعية والجماعات المرجعية التي تنتمي إليها كلا من المتزوجة وغير المتزوجة، فعند انتقال الفتاة السعودية من الجماعة الأولى وهي الأسرة إلى الجماعة الثانية وهي محيط الزوج فلن تجد نفسها في بيئة أو جماعة تختلف كثيراً عما كانت عليه جماعتها الأولى.

ويرى (زهران، ٢٠٠٠م) أن الأسرة هي من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، وهي أقوى تأثيراً في شخصية الفرد وتوجيه سلوكه، وأن الوظيفة الحقيقية للأسرة تتمثل في بناء وتكوين الشخصية الثقافية الاجتماعية للفرد .

فطبيعة التنشئة الاجتماعية التي نمت وترعرعت فيها الفتاة وخاصة الفتاة السعودية تطغى عليها المعايير الدينية الإسلامية والتي تحت دائماً على المسؤولية الاجتماعية في كل موقف ولا يفرق ذلك ما بين متزوجة أو غير متزوجة ، فالتوجه نحو الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية هو توجه إلزامي يلتزم به المسلم في كل سلوك وموقف في حياته، ونجد في ذلك العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية التي تدعو الفرد إلى الالتزام بواجباته والقيام بمسئوليته نحو نفسه والآخرين قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء : ٣٦).

الفصل الخامس

ملخص الدراسة والتوصيات والبحوث المقترحة

أولاً : ملخص الدراسة.

ثانياً : توصيات الدراسة.

ثالثاً : البحوث والدراسات المقترحة.

الفصل الخامس

أولاً: ملخص الدراسة

تتلخص نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

- ١ - عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء - والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات، بمحافظة جدة.
- ٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي وذوات الأسلوب المعرفي المندفع في المسئولية الاجتماعية.
- ٣ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).
- ٤ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية.
- ٥ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف العمر الزمني.
- ٦ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني.
- ٧ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير متزوجات).
- ٨ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير

متزوجات).

ثانياً : توصيات الدراسة:

انطلاقاً من الإطار النظري والدراسات السابقة، وبناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض التوصيات التربوية التي يمكن أن تفيد العملية التعليمية التربوية والقائمين عليها ، وذلك من خلال ما يلي:

- ١ - على الباحثين إجراء الدراسات القائمة على بناء أدوات ومقاييس خاصة بالأساليب المعرفية، وتكون ضمن شروط القبول للالتحاق بالأقسام المختلفة في كليات التربية للبنات.
- ٢ - على القائمين في وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم مراعاة خصائص الأساليب المعرفية عند إعداد المناهج التربوية والتخصصية.
- ٣ - يجب الحث من قبل القائمين على الإرشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي على تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات، وخاصة طالبات كليات التربية والتي تهم بإعداد المعلمات إعداداً تربوياً سليماً.
- ٤ - لفت النظر إلى الاهتمام بإجراء دراسات مستوفية حول علاقة المسؤولية الاجتماعية كسلوك اجتماعي بالأساليب المعرفية كسلوك معرفي، وذلك لندرة هذه الدراسات.

ثالثاً : البحوث والدراسات المقترحة:

- ١ - دراسة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وأساليب أخرى من الأساليب المعرفية.
- ٢ - إعداد برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية في إطار إسلامي.
- ٣ - إعداد برنامج إرشادي مقترح حول تعديل السلوك الاندفاعي لدى طالبات كلية التربية.
- ٤ - دراسة علاقة كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسؤولية الاجتماعية بالمتغيرات الديموجرافية كالجنس، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، المستوى التعليمي والثقافي.

- ٥ - دراسة العلاقة بين سمات المسؤولية الاجتماعية وأسلوب التروي المعرفي.
- ٦ - دراسة نفس متغيرات الدراسة الحالية، ولكن على عينة مختلفة، مثل عينة العاملات وغير العاملات.

المراجع

أولاً - المراجع العربية.

ثانياً - المراجع الأجنبية.

أولاً : المراجع العربية:

- ١ - القرآن الكريم .
- ٢ - إبراهيم، الشافعي إبراهيم (٢٠٠٤م) : علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية ، المجلة التربوية، العدد ٧١، جامعة الكويت.
- ٣ - إبراهيم، أنيس وآخرون (١٤١٠هـ) : المعجم الوسيط، الجزء الأول، الطبعة الثانية، بيروت: دار الأمواج.
- ٤ - إبراهيم، لطفي عبد الباسط (٢٠٠١م) : دور التأمل المعرفي وما وراء المعرفي والذكاء في أداء حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٥)، ج ٤ ، ص ٧٨-١٠٢.
- ٥ - إبراهيم، محمد إسماعيل (١٩٦٨م) : معجم الألفاظ والإعلام القرآنية، القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٢.
- ٦ - ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (ب . ت) : لسان العرب، المجلد الأول، بيروت: دار الصياد.
- ٧ - أبو سيف، حسام (٢٠٠٠م) : بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية، مجلة علم النفس، العدد ٥٥، ص ١٦٢ - ١٦٥.
- ٨ - أبو حطب، فؤاد (١٩٨٣م) : القدرات العقلية، ط ٤، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
- ٩ - أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٨٠م) : علم النفس التربوي، ط ٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٠ - أرجايل، ميشيل، ترجمة: إبراهيم ، عبد الستار (١٩٨٥م) : علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية، ط ٢، الكويت: دار القلم
- ١١ - اسكندر، سالم محمد (١٩٩٦م) : الأساليب المعرفية وعلاقتها بالأساليب

المزاجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

١٢ - اسماعيل، محمد المري (١٩٩٠م): استراتيجيات التعلم وعلاقتها (بالتروي/الاندفاع) لدى طلبة كلية التربية، جامعة الزقازيق، كلية التربية، دراسات تربوية.

١٣ - البخاري، أبي عبدالله محمد ابن اسماعيل (١٩٩٩م) : صحيح البخاري ، ط ٢ ، الرياض : دار السلام للنشر والتوزيع .

١٤ - بطرس، فهمه لبيب (١٩٩٠م) : المسؤولية الاجتماعية في ضوء الاتجاهات الدينية لدى الأطفال من الجنسين في الطفولة المتأخرة، المؤتمر الدولي للطفولة، الطفولة في الإسلام ، جامعة الأزهر، السنة العاشرة، ص ٤٩٧-٥٢٢.

١٥ - التيه، نادية (١٩٩٣م) : المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط - دراسة على عينة من التلميذات في مرحلة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٦ - جابر، عبد الحميد جابر وكفافي، علاء الدين (١٩٩١م) : معجم علم النفس والطب النفسي، ج ٣، القاهرة: دار النهضة العربية.

١٧ - جاد، إسماعيل (١٩٩٧م) : أسلوب الاندفاع/ التروي المعرفي وعلاقة بعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية - دراسة أمبريقية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

١٨ - الحارثي، زايد عجير (١٩٩٥م) : المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (٢٧)، ج ٥ ، ص ٢٣-٥٢.

١٩ - حجازي، محمد زكي الدين (١٩٧٩م) : المسؤولية في الإسلام، ط ٢،

جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

- ٢٠- الحسانين، محمد (١٩٩٤م) : تباين بعض أنواع التفكير بتباين الأسلوب المعرفي (الاندفاعية/ التروي)، دراسات نفسية، المجلد الرابع، ص ٤١ - ٨٢.
- ٢١- حيال الله ، حمدي (١٩٧٧م) : الأخلاق ومعياريها، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٢- الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢م) : الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، القاهرة : دار الكتاب الحديث.
- ٢٣- رمضان، محمد رمضان (١٩٩٠م) : أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ٢٤- زهران، حامد (٢٠٠٠م) : علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٥- الزهراني، عيسى (١٩٩٧م) : المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٢٦- الزيات، فتحي (١٩٨٩م) : الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، دراسة عاملية، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنوفية.
- ٢٧- السلمي، طارق (١٤٢٤هـ) : الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٢٨- السندي، محمد شجاع (١٩٩٠م) : التوافق الاجتماعي والمسؤولية

الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية السعودية في الريف والحضر ،
رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٢٩- السيد، فؤاد البهي (١٩٩٧م) : الأسس النفسية للنمو، ط ٤، القاهرة:
دار الفكر العربي.

٣٠- الشرقاوي، أنور (١٩٨٩م) : الأساليب المعرفية في علم النفس،
القاهرة: مجلة علم النفس ، العدد ١١ ، ص ٤٦.

٣١- _____ (١٩٩٥م) : الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس
العربية وتطبيقاتها في التربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢- _____ (٢٠٠٣م) : علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة : مكتبة
الأنجلو المصرية، ط ٢.

٣٣- الشريف، نادية (١٩٨١م) : الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها
بمفهوم التمايز النفسي ، الكويت : عالم الفكر، المجلد الثالث عشر، العدد
الثاني: ص ١٠٩-١٣٤

٣٤- _____ (١٩٨٢م) : الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها
بمواقف التعليم الذاتي والتعليم التقليدي ، مجلة العلوم الاجتماعية،
الكويت السنة (٩) ، العدد الثالث، ص ١٢-١٣.

٣٥- صعدي، إبراهيم (١٤٢٠هـ) : أسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع
والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين/ المعلمات بمنطقة جازان،
رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣٦- الصراف، قاسم (١٩٨٧م): علاقة الأسلوب التأملي -الاندفاعي
بالتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، مجلة العلوم
الاجتماعية، جامعة الكويت، الكويت، العدد (٣) المجلد (١٥)، ص ٢٠٧-
٢٢٧.

٣٧- صغير، عبلة (٢٠٠٢م) : التحصيل الدراسي وعلاقته بأسلوب
(التروي/ الاندفاع) عند مستويات مختلفة من القلق والذكاء لدى

طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين الشمس.

٣٨ - طاحون، حسين (١٩٩٠م) : تنمية المسؤولية الاجتماعية (دراسة

تجريبية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٣٩ - عبد الباسط، لطفي (٢٠٠١م) : دور التأمل المعرفي وما وراء المعرفي

والذكاء في أداء حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية

التربية ، جامعة عين شمس، مكتبة زهراء الشرق، العدد ٢٥، ج ٤ .

٤٠ - عبد المقصود، هانم علي (١٩٨٧م) : أثر تفاعل الأساليب المعرفية -

المعالجات على التحصيل والتذكر في مادة الفيزياء ، رسالة

دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤١ - عبد الخالق، مجدي أحمد (١٩٩٠م) : دراسة عاملية لاستقلال بعدي:

الانبساط، والعصابية من خلال مكوناتهما لدى الجنسين، المؤتمر

السادس لعلم النفس في مصر، ٢٢-٢٤ يناير، الجمعية المصرية

للدراستات النفسية، ج١: ٣١٧-٣٢٢.

٤٢ - عبيدات، ذوقان وآخرين (٢٠٠٠م) : البحث العلمي، مفهومه وأدواته،

وأساليبه، ط٣. الرياض : دار أسامة للنشر والتوزيع .

٤٣ - عثمان، سيد (١٩٧٣م) : مقياس المسؤولية الاجتماعية واستعمالاته،

الكويت : عالم الفكر، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني : ص ١٠٩ -

١٣٤.

٤٤ - _____ (١٩٧٩م) : المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة -

دراسة نفسية تربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٥ - _____ (١٩٨٦م) : المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة -

دراسة نفسية تربوية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٦ - العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤م): علم النفس المعرفي - النظرية

والتطبيق، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤٧ - عجوة، عبد العال (١٩٨٩م) : الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية (دراسة عاملية) ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٤٨ - العدل، عادل محمد (١٩٩٨م) : القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، العدد ٢٢، جامعة عين شمس.

٤٩ - العساف: صالح بن حمد (٢٠٠٠م) : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٢، الرياض: مكتبة العبيكان.

٥٠ - العظمة، دينا (١٩٩١م) : دراسة الأساليب المعرفية (أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال) وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتخصص العلمي - الأدبي لدى طالبات الثاني والثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥١ - عكاشة، محمود فتحي وزكي : محمد شفيق (١٩٩٧م) : المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٥٢ - علي، جمال محمد (١٩٨٩م) : العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٣ - عوض، عبدالتواب أبو العلا (١٩٩٩م) : المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٥٤ - عيسى، مغاوري عبد الحميد (١٩٨٤م) : الحاجة إلى الانتماء والحاجة للانجاز وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير

منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

- ٥٥ - الفرماوي، حمدي (١٩٨٥م) : اختبار تزواج الأشكال المؤلفات ت. أ.م (٢٠) لقياس أسلوب الاندفاع مقابل التروي كراسة تعليمات، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٥٦ - الفرماي، حمدي (١٩٩٤م) : الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥٧ - فرج، حافظ احمد (١٩٩٢م): المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوي العام وعلاقتها بالالتزام الديني، المؤتمر العلمي السادس للتعليم الثانوي: الحاضر والمستقبل ٦-٧ يوليو ، القاهرة، ج ٢.
- ٥٨ - فريز، فاطمة (١٩٨٦م) : التأمل والاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ٥٩ - فطيم، لطفي والجمال، أبو العزائم (١٩٨٨م) : نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٦٠ - القحطاني، محمد (١٤١٩هـ) : المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم وبعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٦١ - كردي، سميرة (٢٠٠٣م) : المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف ، مجلة علم النفس، العدد ٦٥.
- ٦٢ - كمال، بدرية (١٩٨٩م) : العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى بعض طلاب الثانوي العام - دراسات تربوية، القاهرة: عالم الكتب، المجلد الرابع، ج ١٧.
- ٦٣ - كيرة، تيسير محمد (١٩٨٨م) : المسؤولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية بينها.

- ٦٤ - المطرفي، علي بن مصلح (٢٠٠١م) : المعلم وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٦٥ - المهدي، احمد محمد (١٩٨٥م) : العلاقة بين المشاركة والمسؤولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٦٦ - موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧م) : علاقة التحكم الداخلي/ الخارجي بكل من التروي/ الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد الثاني العدد ٤ ، ص ٣٤-٧٦.
- ٦٧ - النفيعي، عابد عبد الله (١٩٩٨م) : أثر أساليب المعاملة الوالدية على بعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى ، العدد (١٦)، السنة العاشرة، ص ٨٧-١٢٥.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- 68- Goldstein, K. and Blackman, S.(1978): ***Cognitive Style Five Approaches and Relevant Research***. New York: John Wiley & Sons.
- 69- Guilford, J.P (1980): ***Cognitive styles : What are they?*** Educational and Psychological Measurement. Vol, 40.
- 70- Hendreson, J . Irvine (1981): ***The concept of responsibility and it`s place in moral***

education , Florida, University Microfilms International.

- 71- Hopkins, Sarah Mott (2000): ***Effects of short-term service ministry trips on the development of social responsibility in college students.*** Dissertation Abstracts International, Vol 61(5-B), p. 2796.
- 72- Kagan, J . Moss, H. & Sigel, I (1964): ***Information Processing in the child Significance of analytic and reflective attitudes.*** Psychological Monographs , Vol. 78, No. 1 , pp. 1-37
- 73- Kagan, Jerome (1966): ***Reflection-Impulsivity, The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo*** , Journal of Abnormal Psychology, Vol. 71, No. 1, pp. 17-24
- 74- Kagan, J. et al (1966): ***Developmental studies in reflection and analysis. (in) Aine, H. & Teannel, R. (eds) Perceptual development in children*** , Univer of London press.
- 75- Kagan, J., and Kogan, N. (1970): ***Individual Variation in Cognitive Processes In P. Mussen (Ed):*** Charmichael's Manual of Child Psychology, New-York: Wiley Sons. Pp. 1273-1365.
- 76- Kennemer, Kordell Nolton (2002): ***Factors predicating social responsibility in college students.*** Dissertation Abstracts International, vol. 63, no.02-B, p.1087.
- 77- Lajoie, Susanne P. and Shore, Bruce M.(1987) : ***Impulsivity, Reflectivity, and High IQ .*** Gifted Education International, Vol.4, No. 3, pp. 139-141.

- 78- Lightner, Thomas (1998): ***The influence of cognitive style on learning software: Impulsivity, reflection, and the minimal manual.*** Dissertation Abstracts International, Vol. 60(4-A), pp. 999.
- 79- Messick, Samuel (1984): ***The Nature of Cognitive Styles, Problems and Promise In Educational Practice*** . Educational Psychologist, Vol. 19, No.2, pp59-74.
- 80- Muller, D . J (1969): ***Differences in social responsibility among various group of collage students,*** Diss. Abs, Vol. 31 , No. 2-A ,PP.640.
- 81- Nietfeld, J. and Bosma, A. (2003): ***Examining the self-regulation of impulsive and reflective response styles on academic tasks,*** Journal of Research in Personality, vol. 32, no. 3 pp.118-140.
- 82- Rollions, A. H. & Genser, L. (1977): ***Role of Cognitive Style in a Cognitive Task,a case Favoring the Impulsive Approach to Problem Solving*** , Journal of Educational Psychology, Vol. 69, No.3, pp. 281-287
- 83- Salkind, N. J. & Nelson , C. F. (1980): ***A Note on the Developmental Nature of Reflection-Impulsivity*** , Developmental Psychology, Vol. 16, No.3, pp. 237-238.
- 84- Susman, Elizabeth J.; Huston-Stein, Aletha and Friedrich-Cofer, Lynette (1980): ***Relation of conceptual tempo to social behaviors of head start children.*** Journal of Genetic Psychology, Vol. 137, no. 1, pp.17-20.

- 85- Tiedeman, J. (1989): ***Measures of Cognitive Styles***, Educational Psychologist, Vol. 24, No.3, pp. 361-375
- 86- Wardell, D. M. and Royee, J. R. (1978): ***Toward a Multi-Factor Theory of styles and Their Relationships to Cognition and Affect***, Journal of Personality, Vol. 46, No. 3, pp. 474-505.
- 87- Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., & Cox, P.W. (1977): ***Field-Dependent and Field- Independent Cognitive Styles and their Educational Implication*** . Review of Educational Research, Vol. 47, No. 1, pp.1-64
88. Zalusky, Sharon (1988): ***Social Responsibility and empathy in adolescent Volunteers***, Dissertation Abstracts International, Vol. 49, 11-B, p. 5066..

قائمة الملاحق

* مقياس تزاوج الاشكال المألوفة ت.أ.م

* مقياس المسؤولية الاجتماعية.

* استثمار بيانات عامة.

* خطابات خاصة بالتطبيق

ملحق رقم (١)

مقياس تزاوج الأشكال المألوفة ت . أ . م

إعداد :

د / حمدي الفرماوي (١٩٨٥ م)

اختبار تزواج الأشكال المألوفة

تأليف (٢٠)

كراسة الأسئلة

اعداد

دكتور حمدى على الفرموى

كلية التربية - جامعة المنوفية

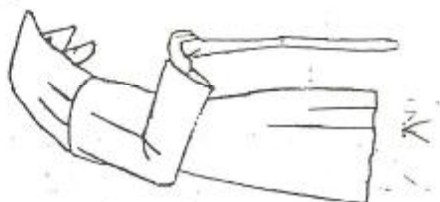
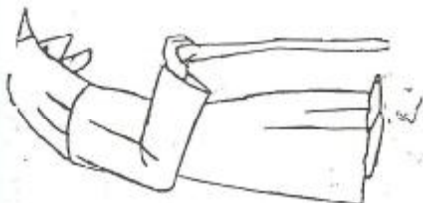
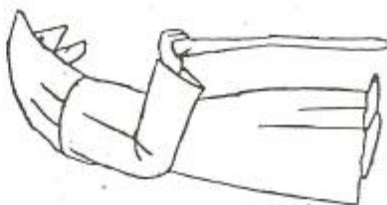
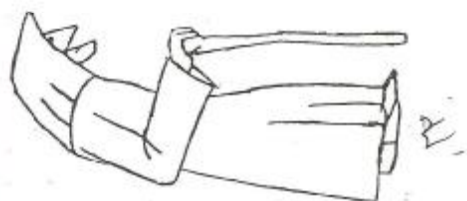
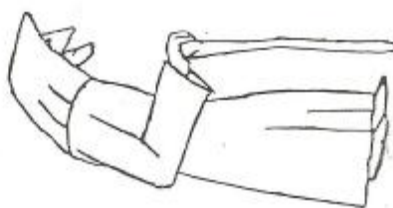
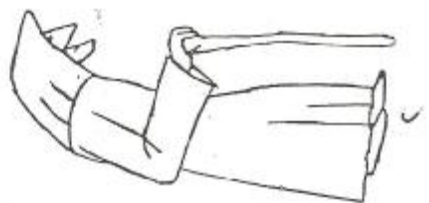
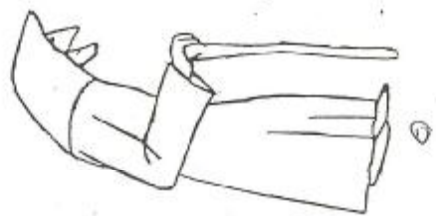
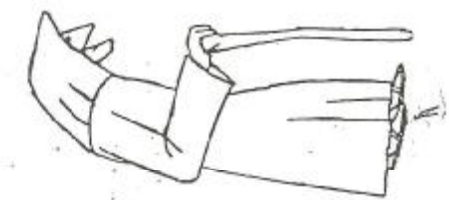
١٩٨٥

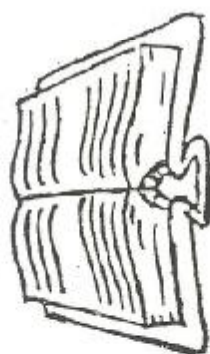
التعليمات

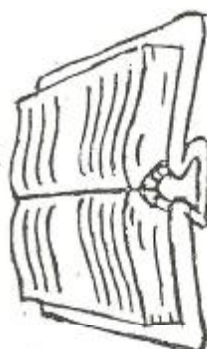
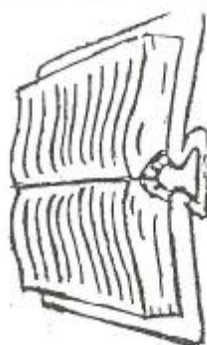
يقوم الفاحص بتدريب المفحوص على المفردتين الأوليين (الرجل العجوز والكتاب) قائلا له " سوف أعرض عليك بعض الصور لأشياء متعددة مألوفة في الطبيعة وكل مجموعة منها تتكون من صورة أساسية توجد على الصفحة اليمنى وثمانى صور أخرى تشبهها توجد على الصفحة اليسرى ولكن واحدة فقط بين شائى الصور هى التى تشبه الصورة الأساسية طبق الأصل " والمطلوب منك أن تشير إليها وإذا أخطأت فحاول مرة " و مرة الى أن تمل لها وستتدرب سويا على المجموعتين الأوليين وعندما ترى نفسك قد فهمت بما أريد أن تفعله فليبدأ فى بقية المجموعات " ويجب أن يكون وضع الكرسي أمام المفحوص بحيث تكون الصورة الأساسية الى أعلى والبدائل الى أسفل " .

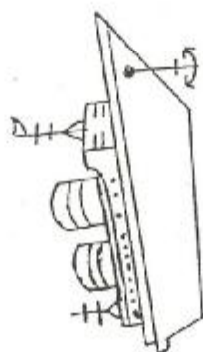
يسجل الفاحص زمن الاستجابة الأولى فقط سواء اكانت صحيحة أم خطأ فإذا كانت صحيحة انتقل الى المفردة التالية أما اذا كانت خطأ فليحاول مرة أخرى وهكذا الى أن يصل للصورة طبق الأصل ويسجل له عدد الأخطاء فى كل مفردة على حدة " ويسجل الفاحص هذه النتائج فى ورقة الاجابة التى تكون معه دون أن يراها المفحوص لأن بها ارقام الاجابات الصحيحة " ويراعى تسجيل اسم المفحوص وبقية بياناته على ورقة الاجابة قبل البدء فى تطبيق الاختبار يجب أن لا يتعجل الفاحص المفحوص فى الاجابة وإذا لاحظ أى اعياء على المفحوص فليتوقف عند نهاية مفردة ما ويستكمل التطبيق فى وقت آخر " يجب أن يتواجد الفاحص والمفحوص وحدهما فى مكان مريح بقدر الامكان ودون مثيرات أخرى تبعث على تشتت تركيزه ومضى بحيث يرى المفحوص الاشكال والاختلافات بينها بوضوح كامل " .

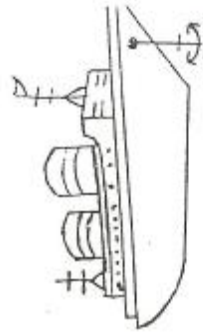




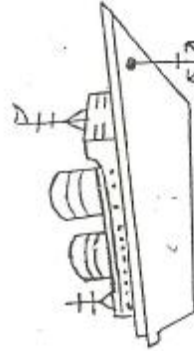




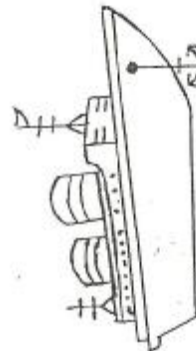




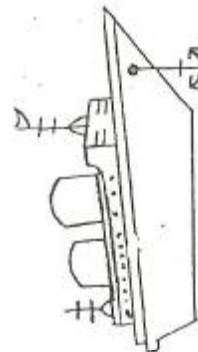
0



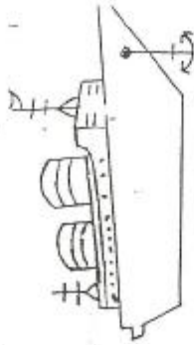
1



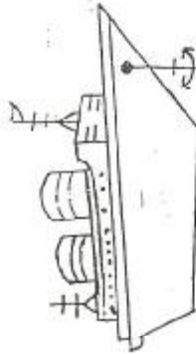
2



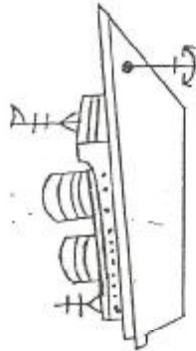
3



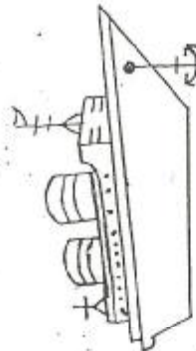
4



5



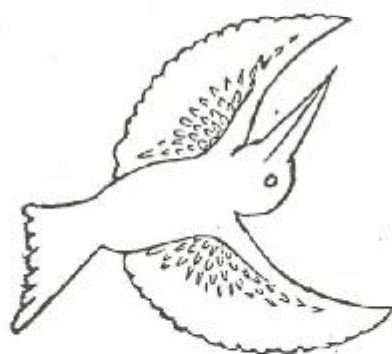
6

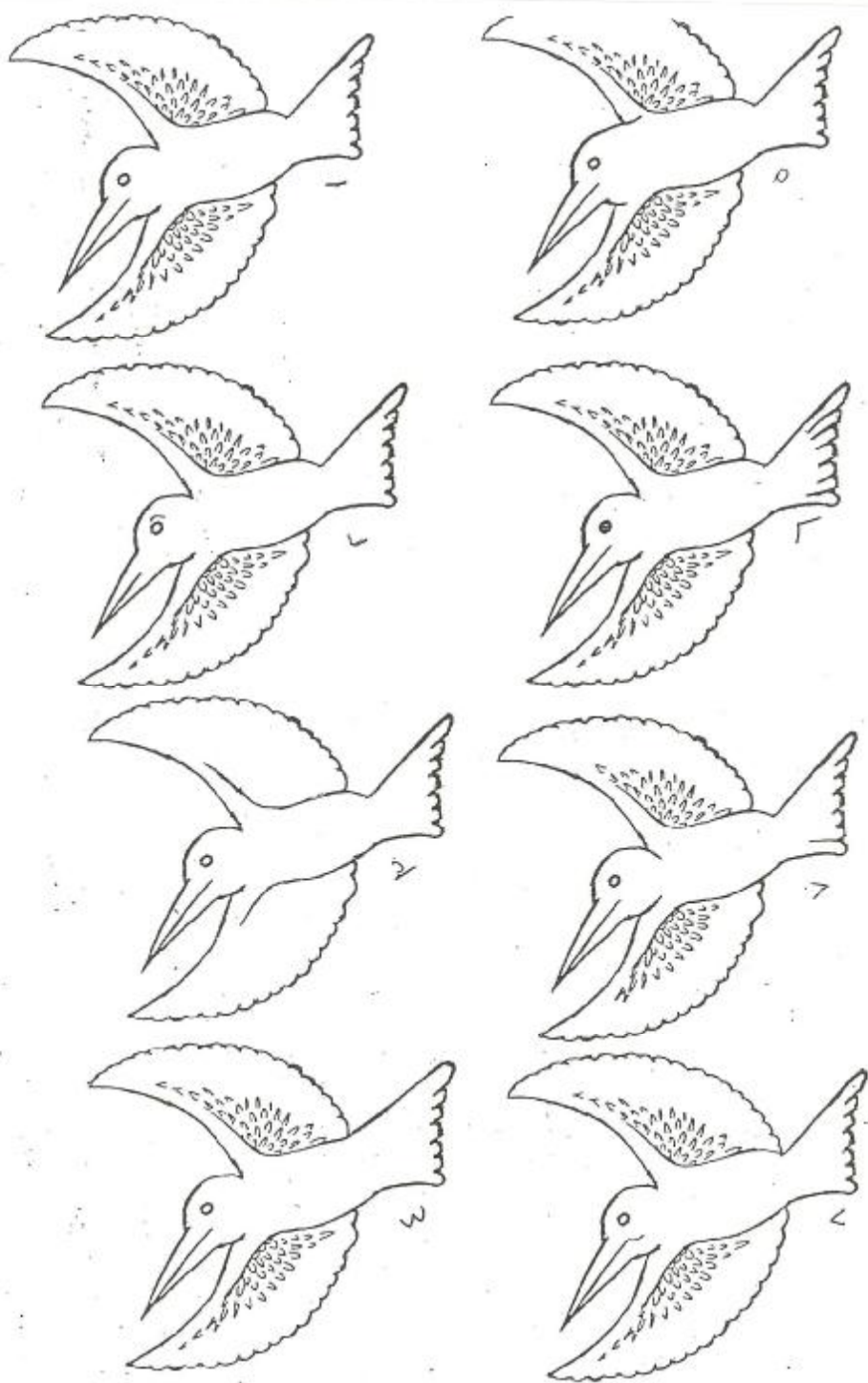


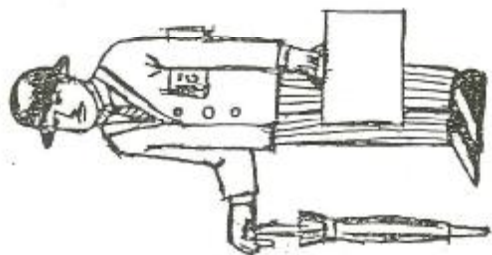
7

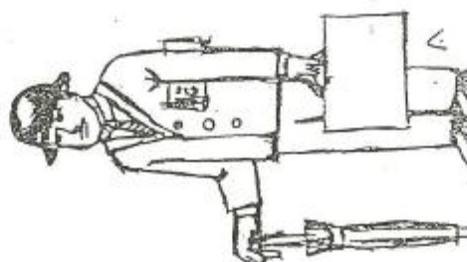
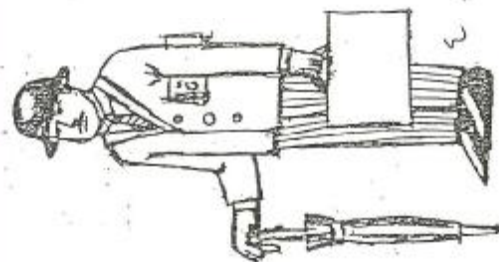
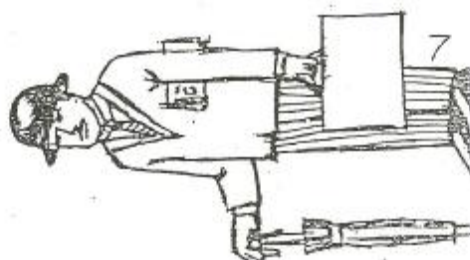
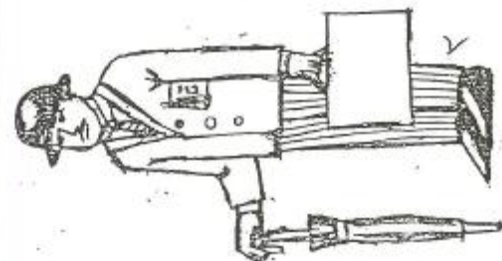
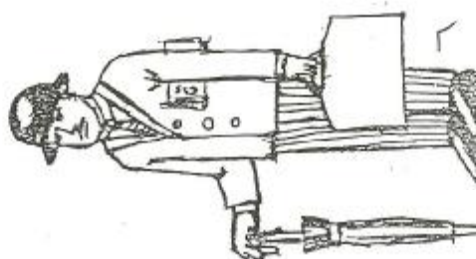
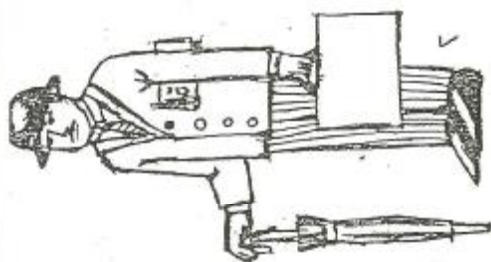
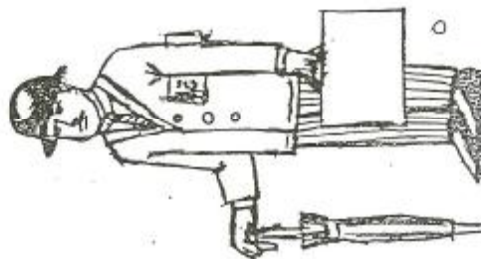
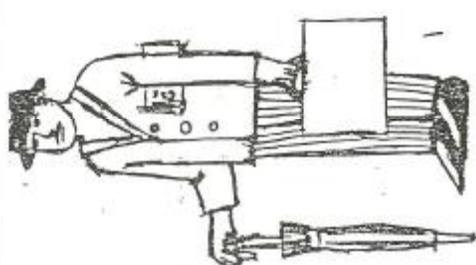




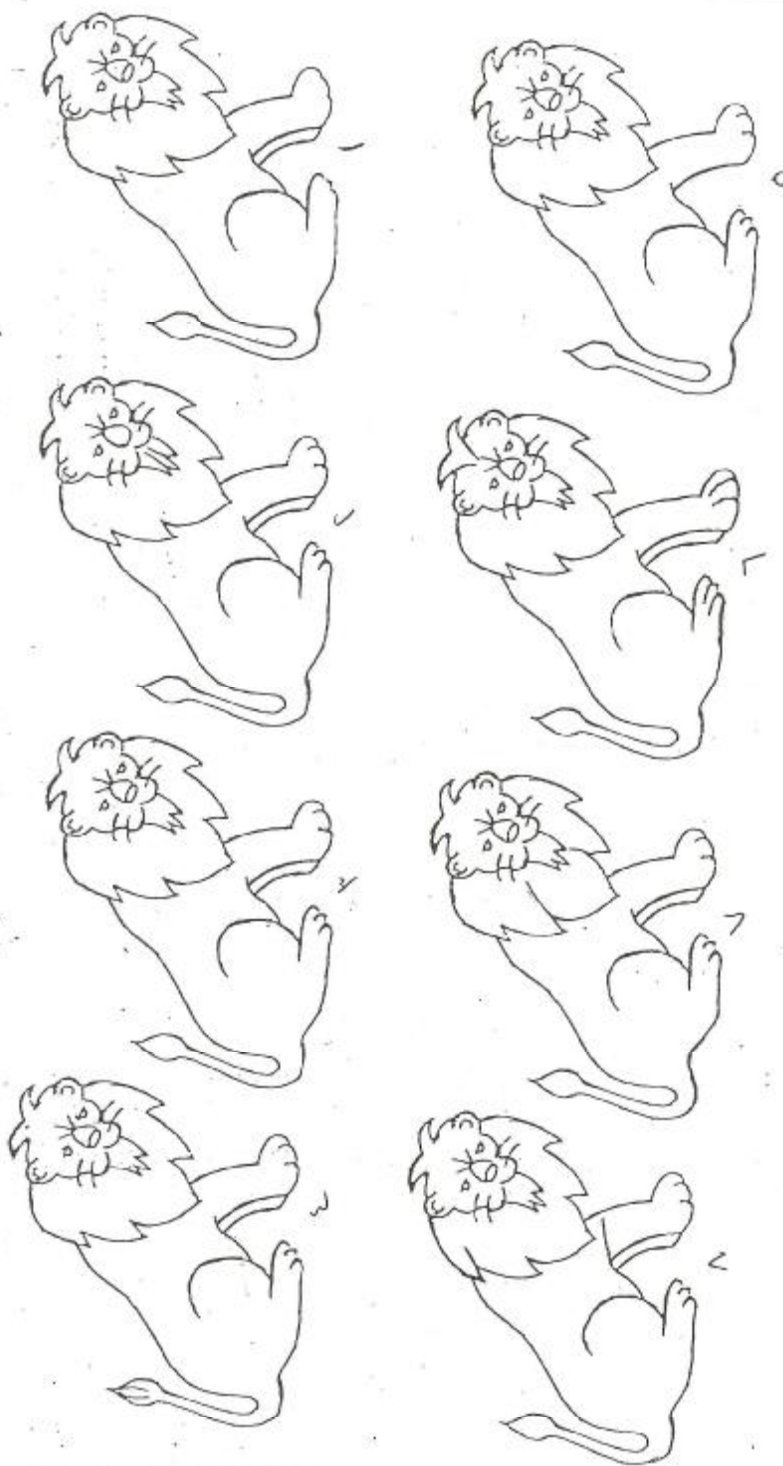


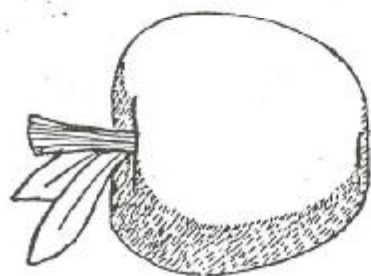


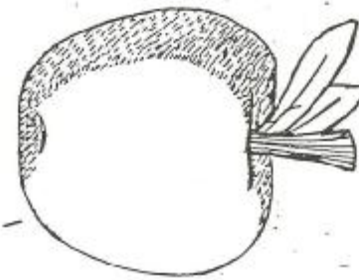
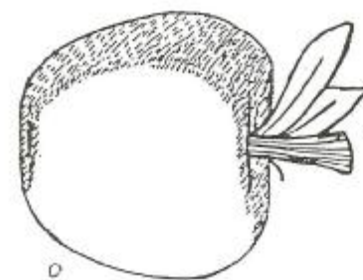
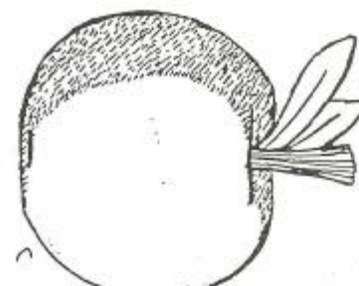
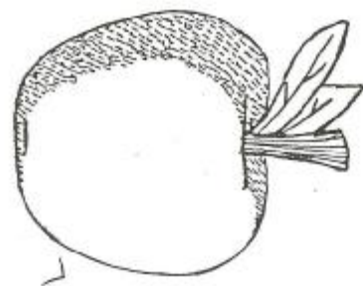
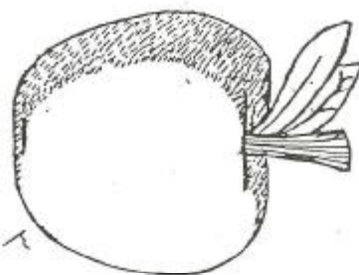
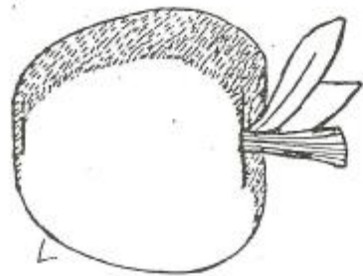
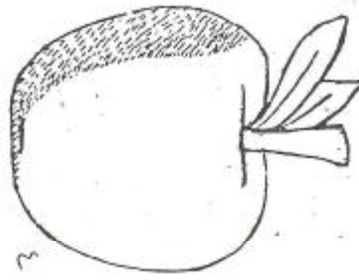
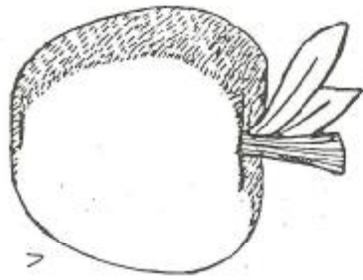


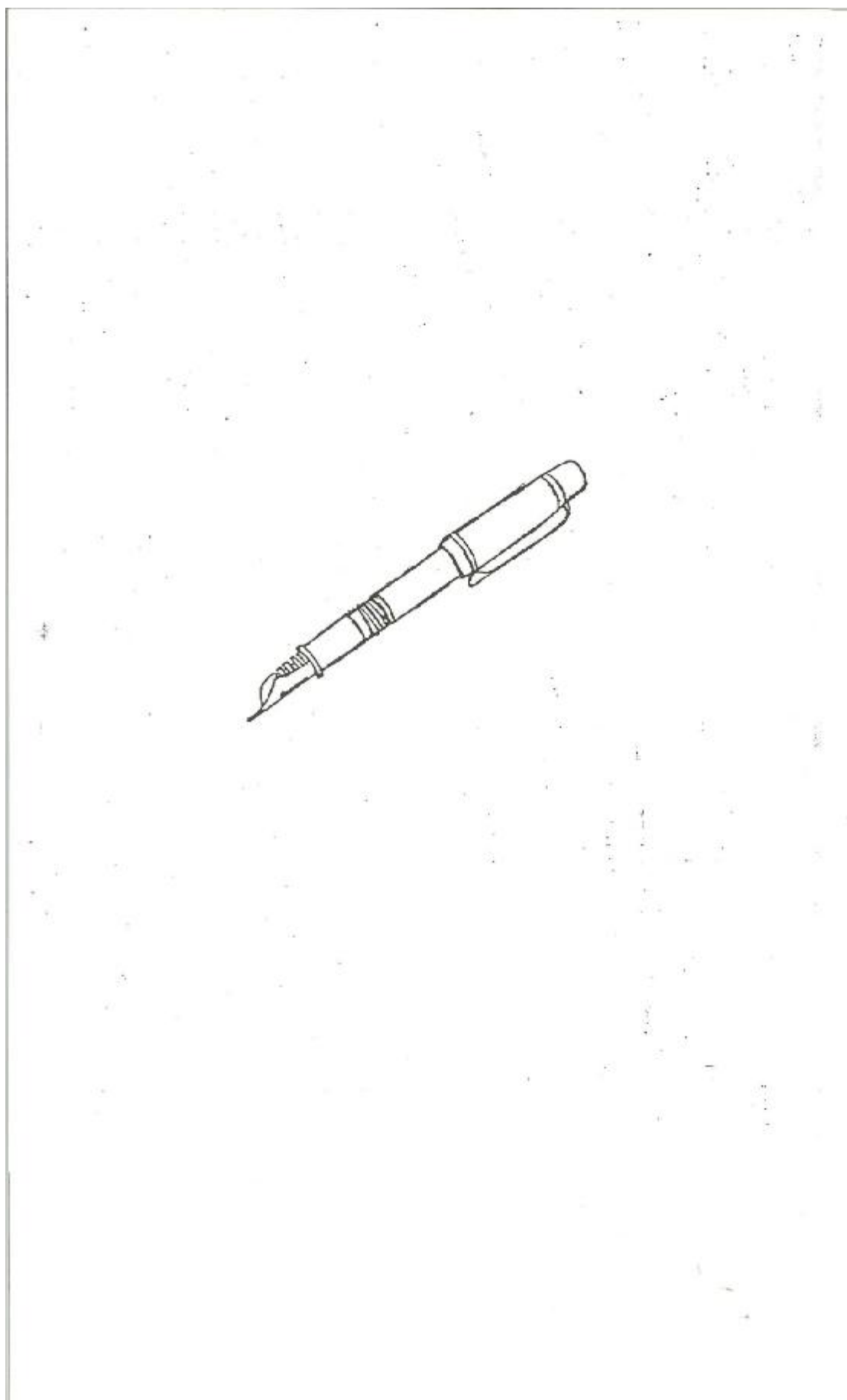


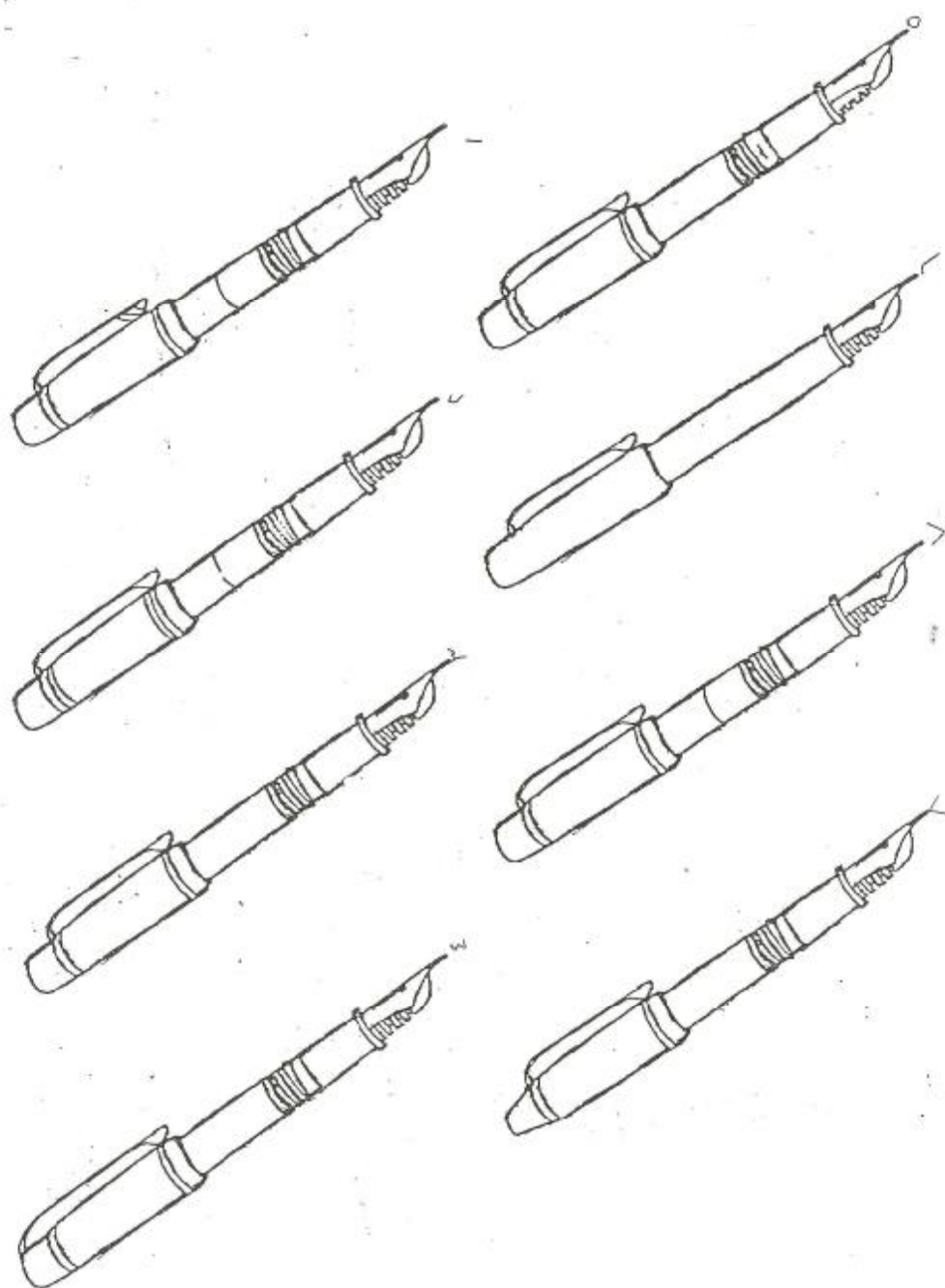


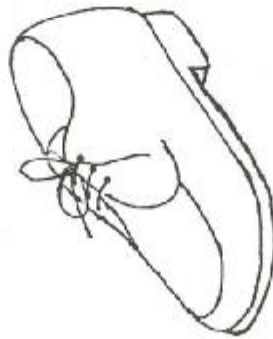


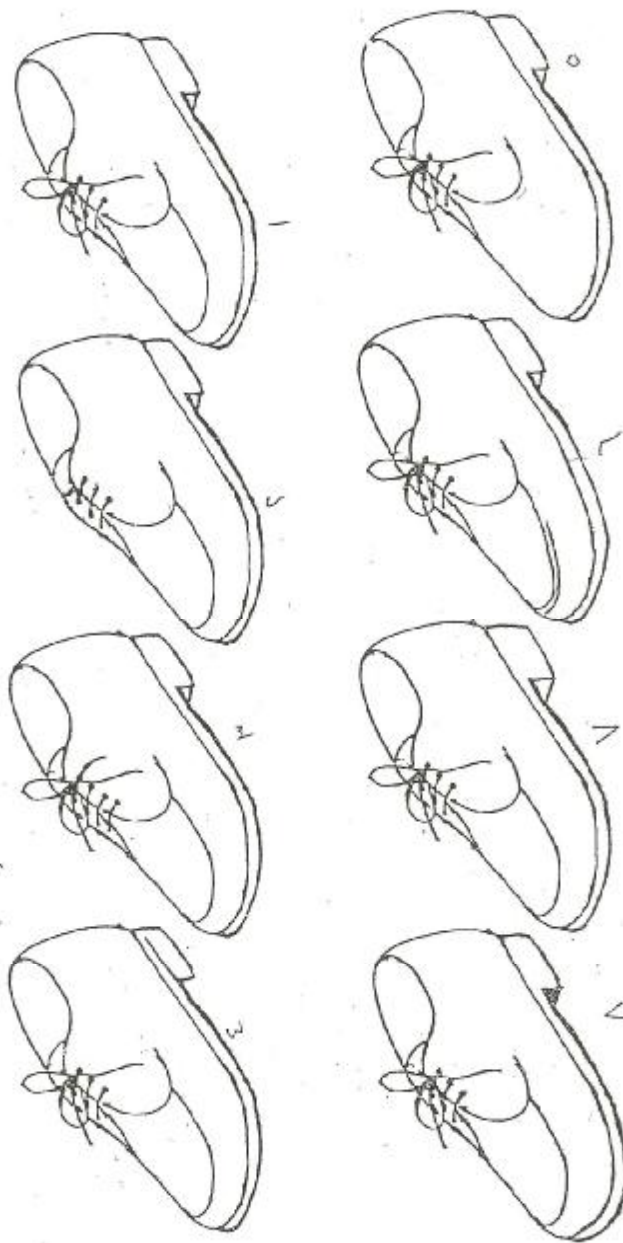




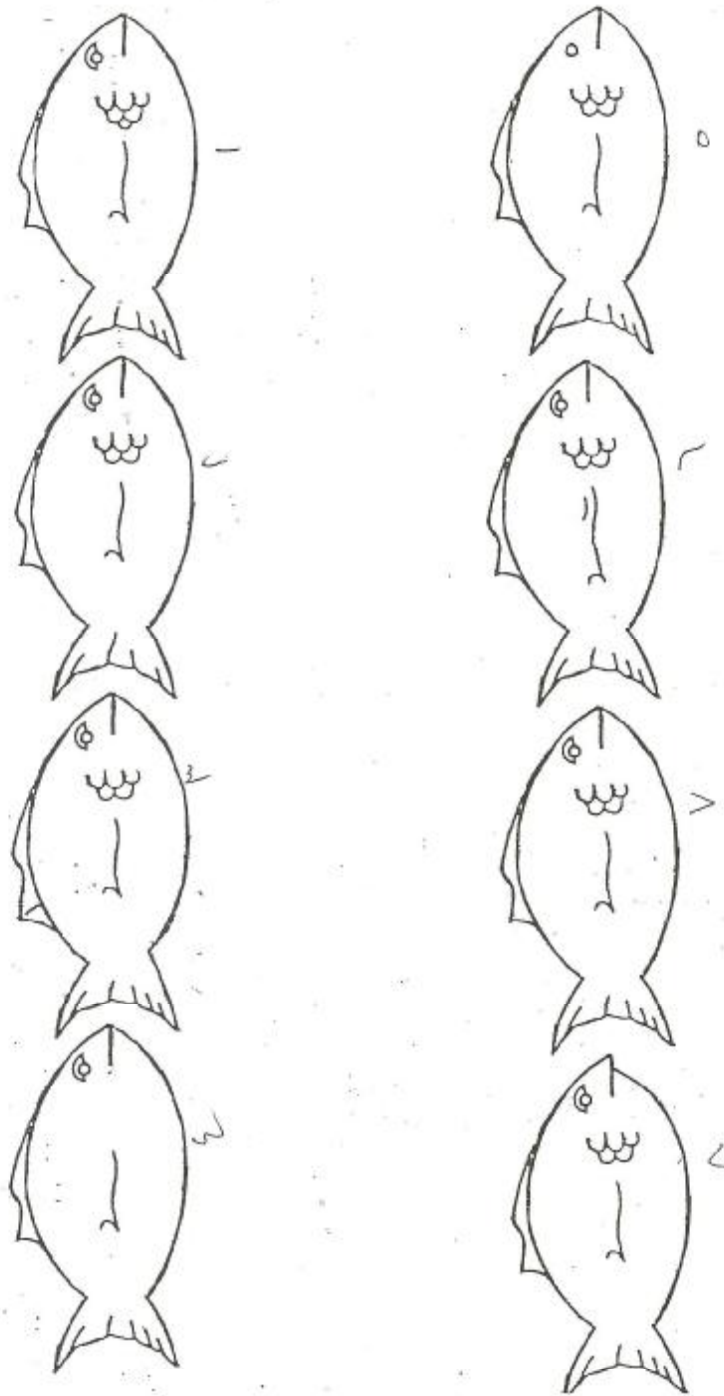




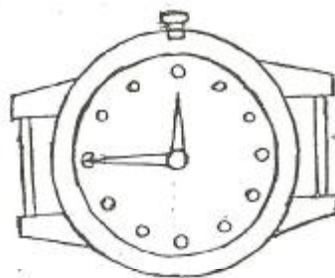
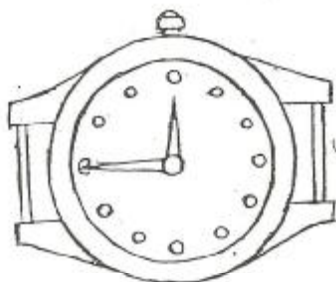
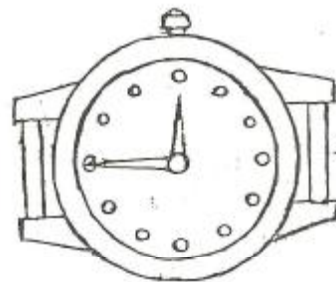
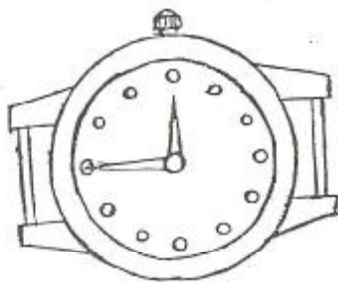
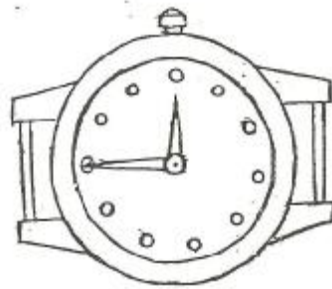
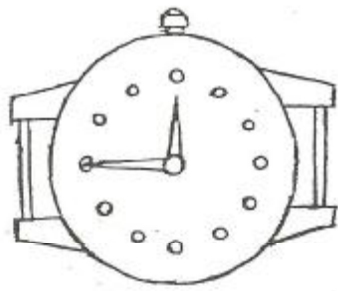




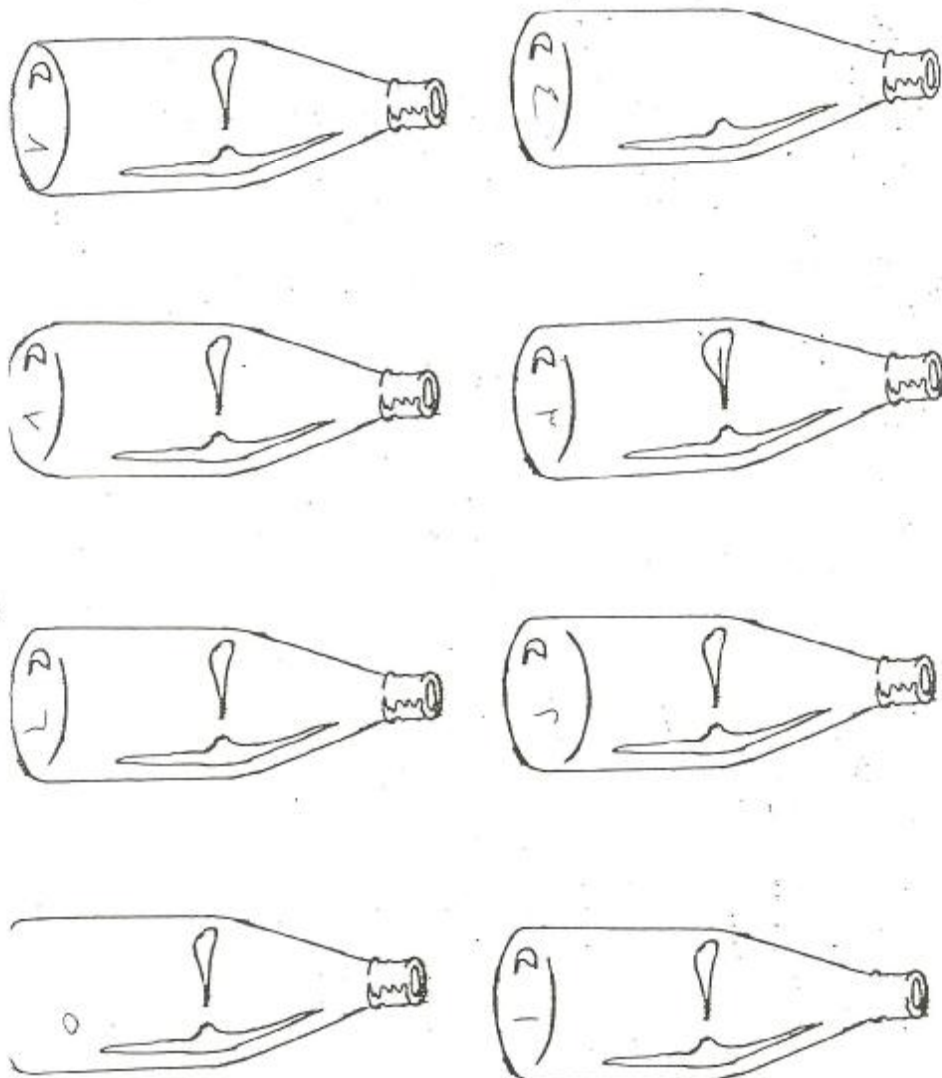


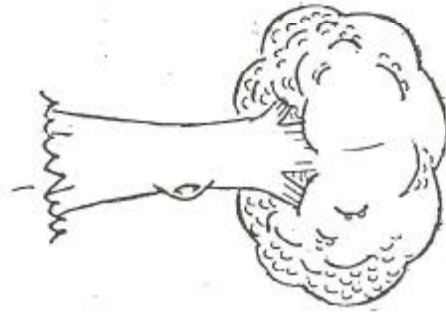
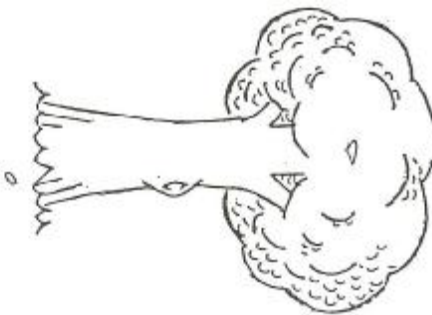
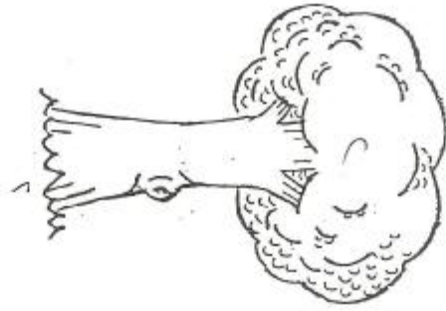
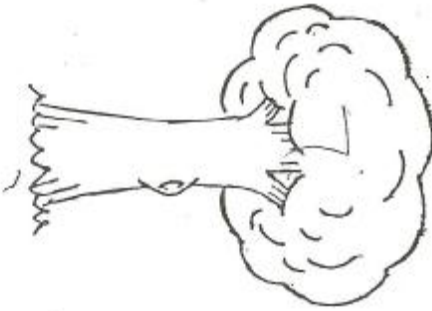
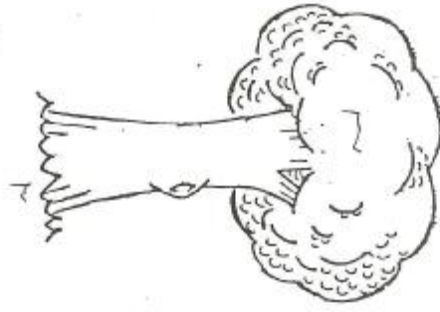
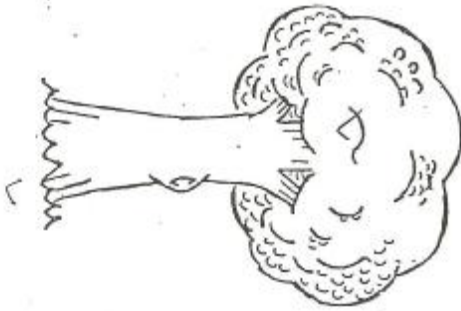
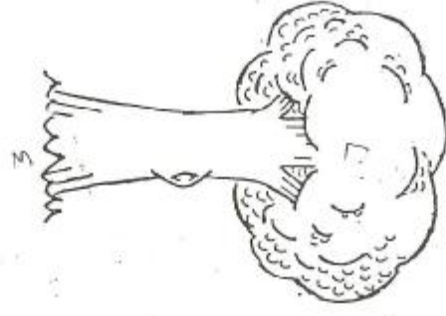
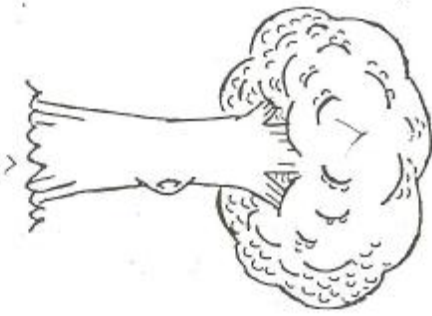


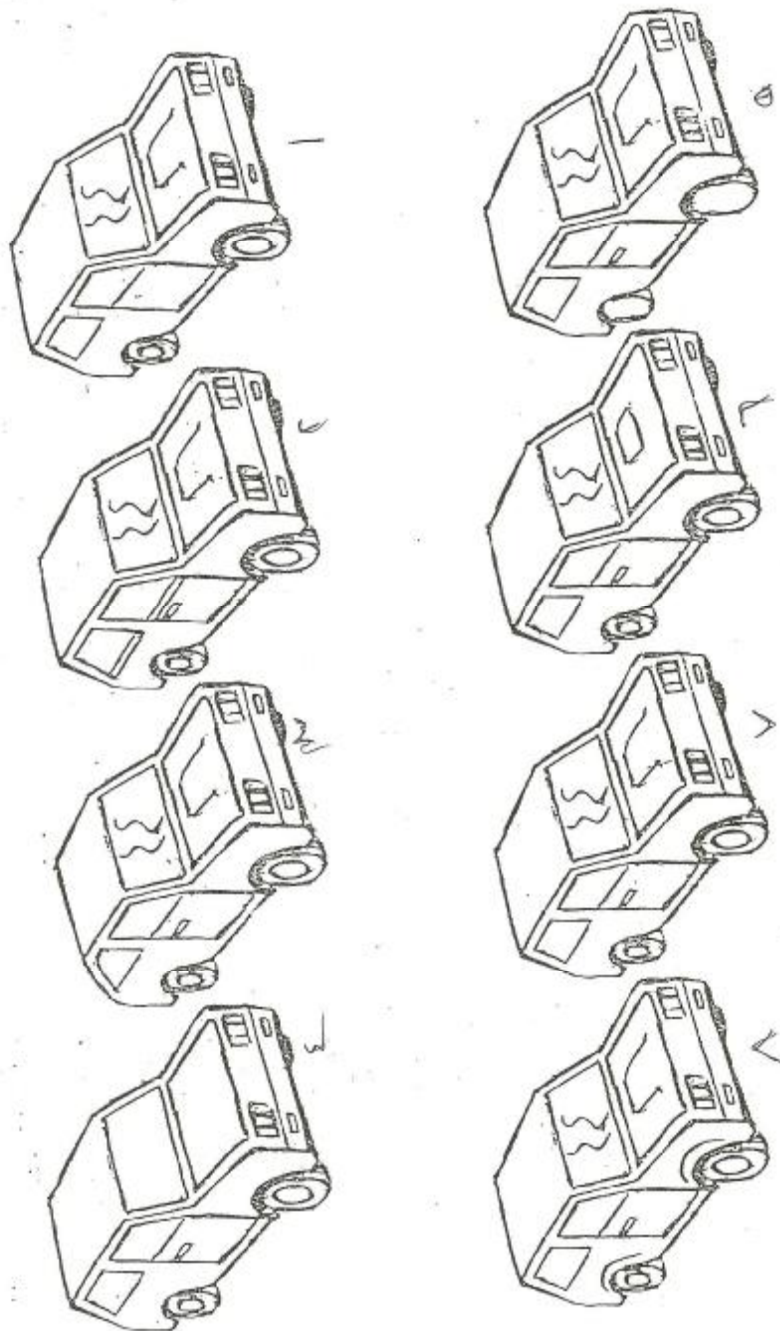


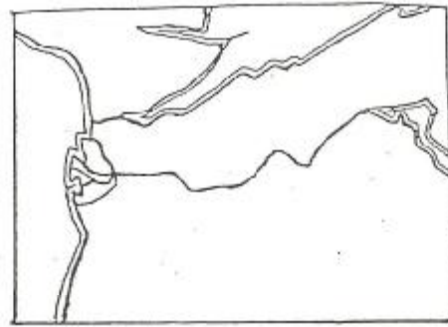
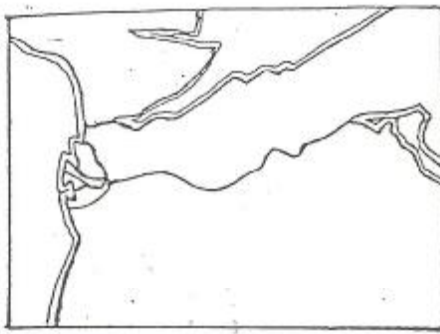




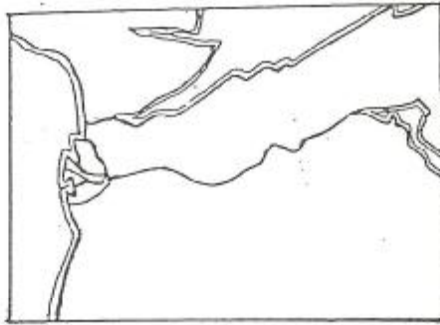




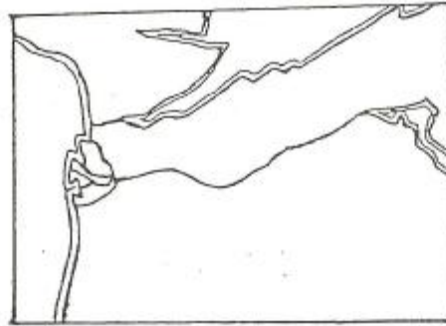




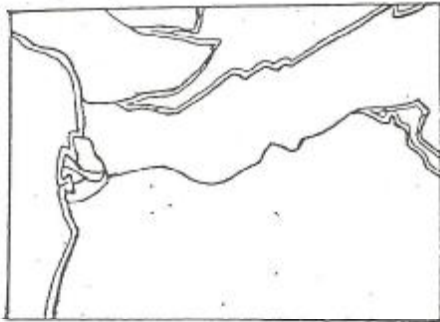
2



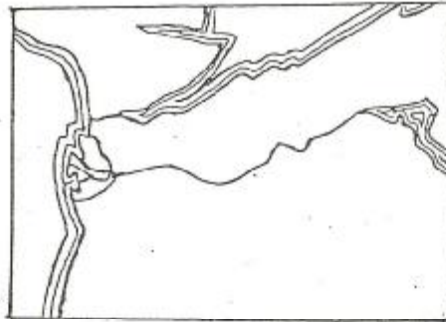
4



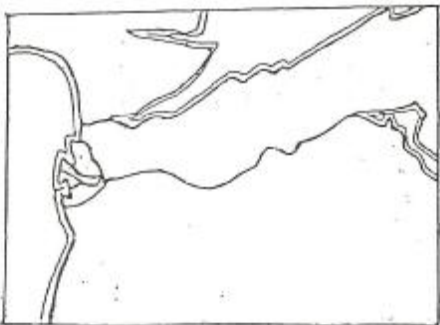
1



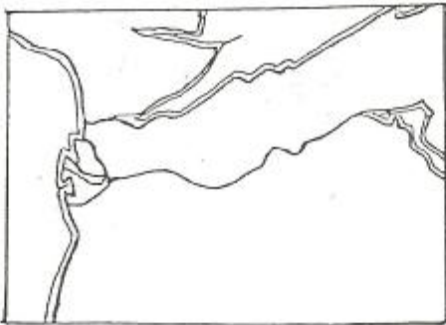
3



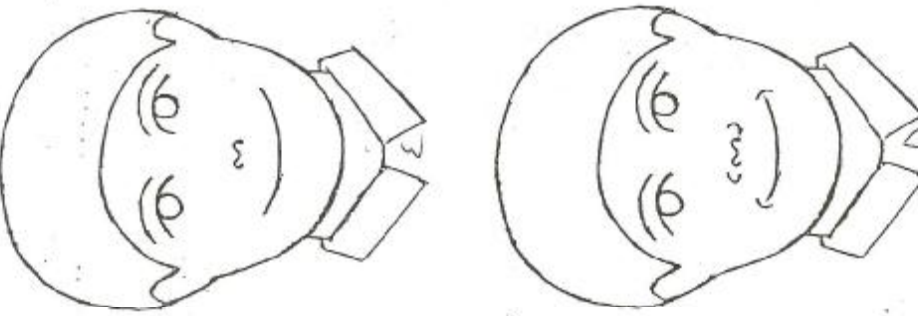
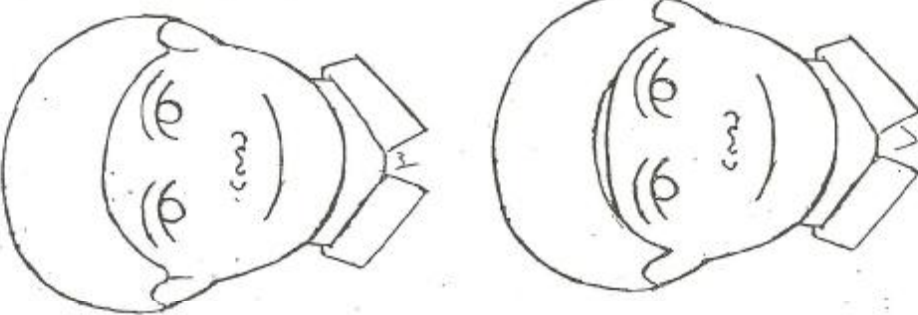
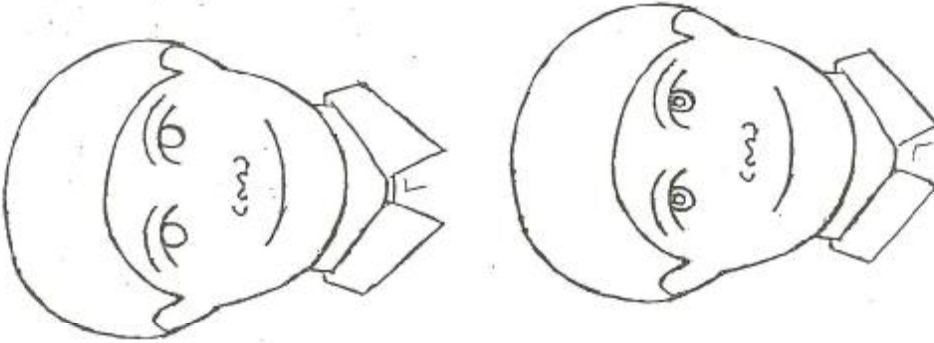
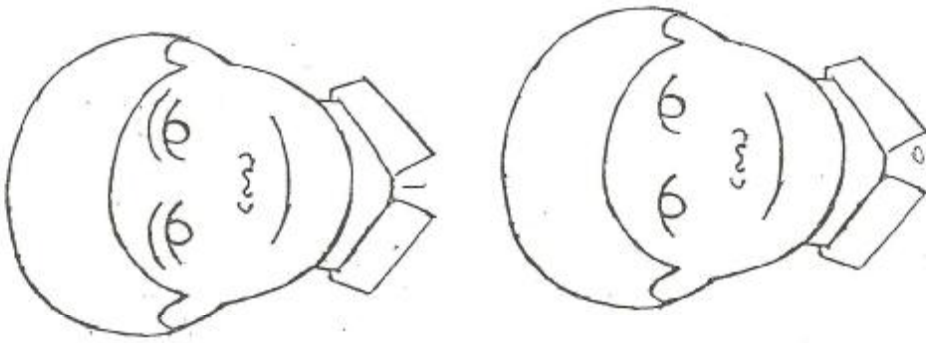
2

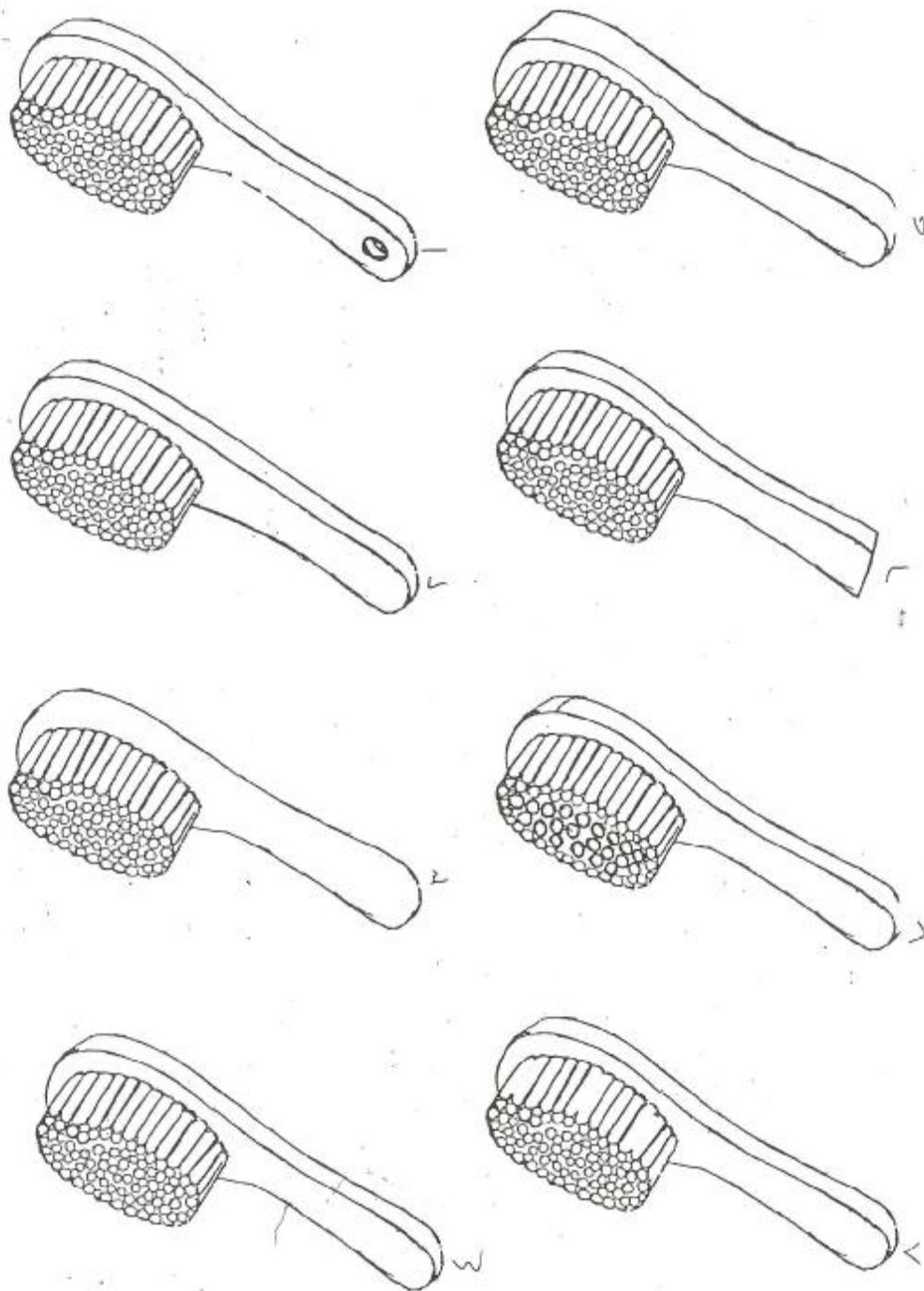


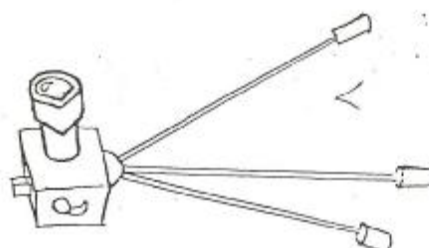
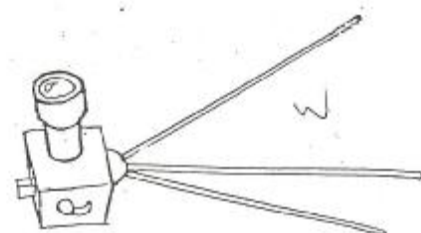
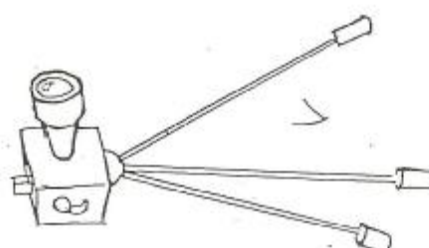
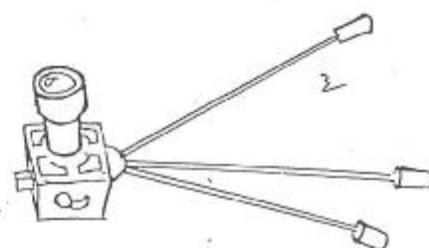
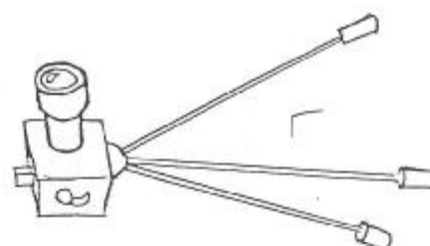
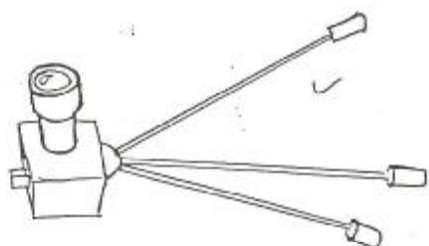
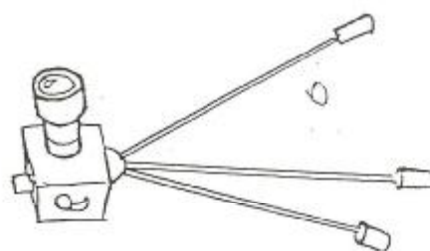
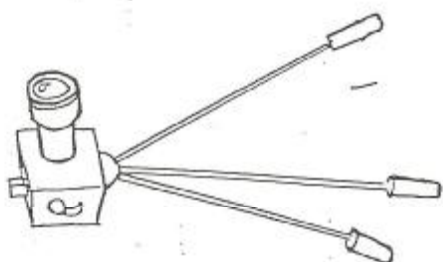
3



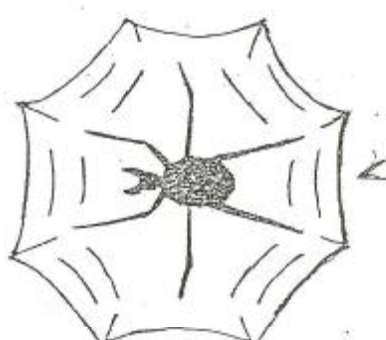
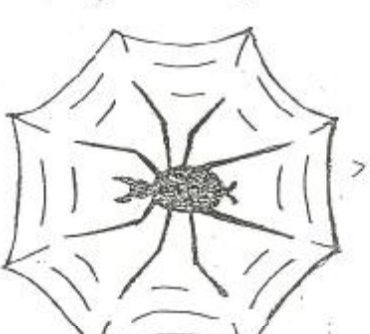
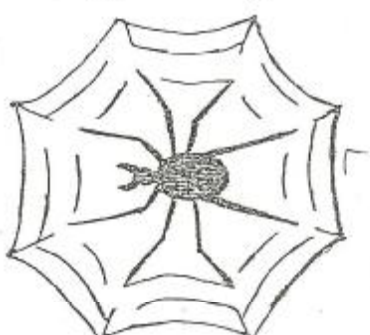
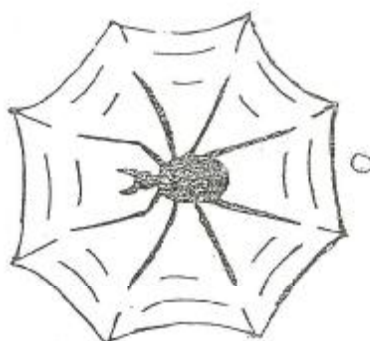
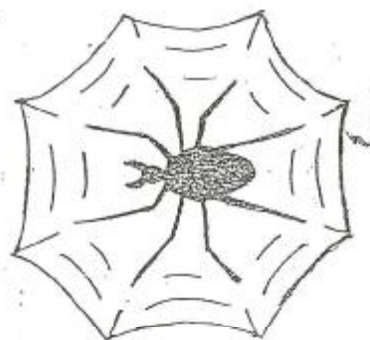
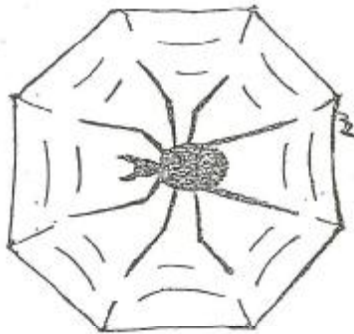
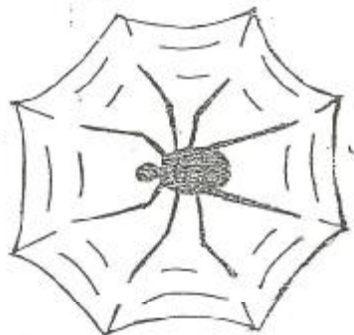
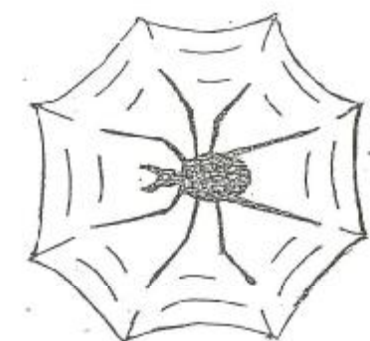
1

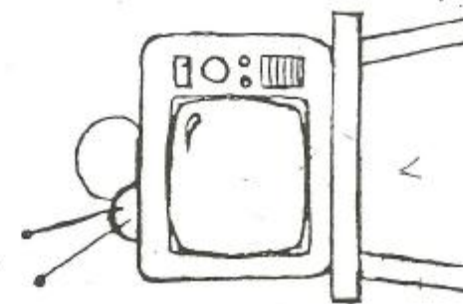
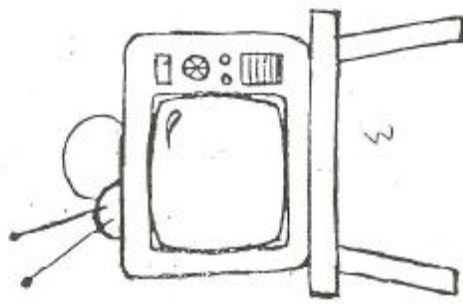
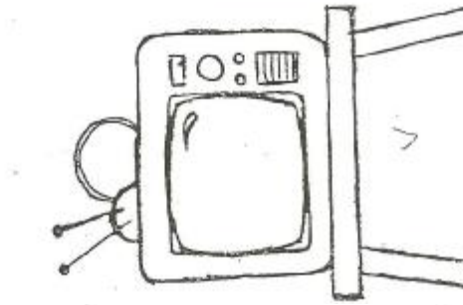
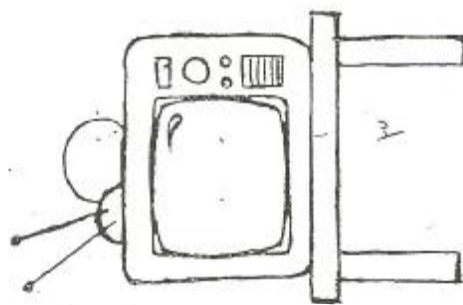
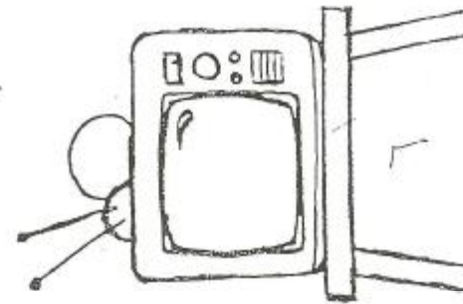
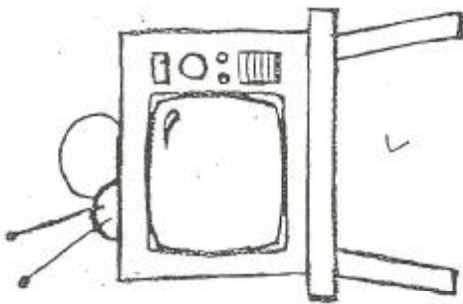
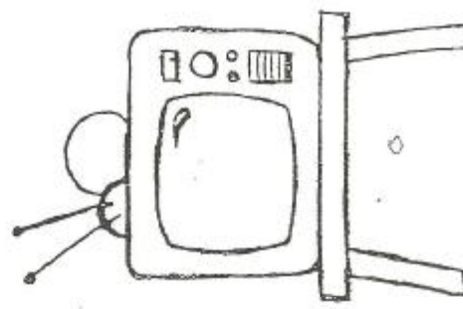
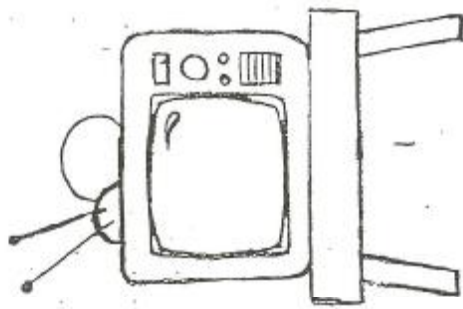












ورقة اجابة لاختبار ت ا م (٢٠)

اسم الطلبة / _____ المدرسة _____ الفصل / _____

التمسوده	زمن الاجابة الاولى	عدد الاخطاء	ملاحظات	رقم الحل الصحيح
الرجل المجنون			التمسوده	٢
التكسب			التمسوده	٤
السيف				٦
الطينون				٥
الطائر				١
رجل الاعمال				٤
الاسد				٣
النافحة				٨
القلع				٣
الحذاء				١
السك				٢
الساعة				٢
الزجاجة				٦
الشجرة				٤
العربة				٢
الخريطة				٢
النجم				١
الفرشاء				٤
التأثير				٦
السور				٥
العنكبوت				١
الطينون				٨
المجموع				

اعداد
دكتور حمدي علي الفرموي

ملحق رقم (٢)

مقياس المسؤولية الاجتماعية للكبار

الصورة (ك)

إعداد :

د / سيد عثمان (١٩٧٣ م)

تقنين :

د / سميرة كردي (٢٠٠٣ م)

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة :

في الصفحات التالية ستجدي مجموعة من العبارات ، بعضها يعبر عن نشاط معين ، والمطلوب منك أن تبيني سلوكك بالنسبة لهذا النشاط ، وبعضها الآخر عبارات تتضمن آراء عامة مطلوب منك أن توضح رأيك الخاص فيها ، وستجدين أمام كل عبارة أربع خانات والمطلوب منك أن تضعي علامة x في الخانة التي تعبر عن سلوكك أو رأيك ، مع العلم إنه ليست هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما المطلوب أن تكوني إجابتك معبرة عن سلوكك أو رأيك الخاص بصراحة .

شاكراً لك حسن تعاونك

٢٥	العبارة	دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
١	يهمني أن أستمع إلى نشرة الأخبار				
٢	أشارك مع زملائي في الحديث عن التنمية أو الإحمار.				
٣	عندما أكون في رحلة مع زملائي أحب أن أستمع بها ويقوم غيري بالإشراف والتنظيم.				
٤	أترك العبارات التي لا أفهمها في الجرائد والمجلات دون أن أستفسر عنها.				
٥	من الطبيعي أن يحسن من يهمل في عمله بتأنيب الضمير.				
٦	يكفي القراءة عن المناطق البعيدة في بلدنا بدل زيارتها.				
٧	عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدي.				
٨	المحافظة على الأماكن العامة واجب السلطات الحكومية وحدها.				
٩	أفضل أن أقضي جزءاً من العطلة الصيفية في مركز صيفي.				
١٠	أشعر بالارتياح عندما أشارك مع زملائي في عمل ناجح.				
١١	أحب أن أتحدث عن المشروعات الجديدة في مجتمعنا.				
١٢	أنفذ ما يصدر إلي من أمر دون تفكير فيها.				
١٣	العامل الذي يمارس يضر المجتمع كله.				
١٤	تضارفتي مناقشة الموضوعات العامة مع زملائي.				
١٥	يسعدني أن أكون مسؤولاً عن عمل أشارك فيه مع زملائي.				
١٦	من الواجب أن يتنازل الشخص عن بعض حقوقه في سبيل سعادة من يهمل أمرهم.				
١٧	أحب أن أزور المناطق التي لم أزرها من قبل في وطننا.				

١٨	من المهم أن تتناول خطبة الجمعة في المساجد مشاكل المجتمع .			
١٩	المساهمة في حل المشاكل التي تنشأ في مكان العمل (أو الدراسة) ضياع وقت			
٢٠	أشعر بالفرح عندما يكتشف مصدر ثروة جديد في بلدي .			
٢١	محو الأمية مسؤولية الحكومة وحدها .			
٢٢	أحب أن أطلع على جريدة يومية .			
٢٣	أحب أن أوضح لزملائي أهمية بعض المشاكل الاجتماعية في بلدنا .			
٢٤	يهمني أن أحضر الندوات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .			
٢٥	أجد متعة في الإشتراك مع زملائي في عمل من الأعمال .			
٢٦	تفضيتي معارضة زملائي لأرائي عندما تكون مشتركين في عمل .			
٢٧	أحب أن تكون عندي مجموعة كتب في الموضوعات الاجتماعية .			
٢٨	كل فرد يستطيع أن يساهم في حل مشاكل مجتمعه .			
٢٩	من واجب كل مواطن أن يقدم مقترحاته لحل مشاكل مجتمعه .			
٣٠	مناقشة المشاكل وتبادل الرأي فيها يعطل حلها			
٣١	يهمني أن أشارك في الإعداد لحفل تقيمه الجهة التي أعمل أو أدرس بها .			
٣٢	قراءة الجرائد ضياع للوقت .			
٣٣	يسعدني أن يلجأ إلي زملائي لأساعدهم في حل مشاكلهم .			
٣٤	أفضل الذهاب إلي حفلة علي حضور ندوة عن مشكلة اجتماعية .			
٣٥	الاستماع إلي الأحاديث في الإذاعة أو التلفزيون يبعث الملل في نفسي .			
٣٦	بحزنني أن أسمع عن وقوع كارثة في قرية بعيدة عن وطننا .			
٣٧	المحافظة علي الأدوات والأجهزة التي تستعمل في مكان العمل أو الدراسة ضرورية .			

٣٨	أشعر بالفخر عندما أبدأ عملاً مع زملائي ونتجح فيه.				
٣٩	العامل المخلص في عمله يفيد المجتمع كله.				
٤٠	أستمع إلى أحاديث في الإذاعة عن المشروعات الحالية في مجتمعنا.				
٤١	أكتفي بقراءة العناوين الرئيسية في الجرائد.				
٤٢	أحرص على مواعيدي مع زملائي.				
٤٣	عندما أشارك في عمل مع زملائي أحب أن يتحدث الجميع عما أعمل.				
٤٤	الأفضل أن نستقصر عن الموضوعات الغامضة التي لاتفهمها من الجرائد.				
٤٥	أتوقع أن يقبل زملائي آرائي دون مناقشة.				
٤٦	من واجب كل متعلم أن يساعد في تعليم من لايعرفون القراءة والكتابة.				
٤٧	أفضل الإستماع إلى بعض الأغاني في الإذاعة على الإستماع إلى نشرة الأخبار.				
٤٨	أحس أن نجاح أي مشروع في بلدنا سيكون له أثره على مستقبله.				
٤٩	من اللازم محاسبة كل من يهمل في عمله.				
٥٠	أفضل ألا يحدثني زملائي عن مشاكلهم الخاصة.				
٥١	يهمني أن أفهم بعض الألفاظ التي تذكر في الصحف والإذاعة مثل: حوافز العمل ، والتكنولوجيا				
٥٢	المحافظة على مواعيد الزملاء غير ضرورية.				
٥٣	أحسن طريقة لحل المشاكل هي أن يشارك الجميع في مناقشتها.				
٥٤	الأفضل أن يعمل الشخص دون وجود رقيب عليه.				
٥٥	أحب أن أقرأ تفاصيل الموضوعات الرئيسية في الجرائد.				
٥٦	من الضروري معاقبة العامل المقصر.				
٥٧	أحب أن أتحدث مع زملائي عن الموضوعات الجديدة في بلدنا.				

٥٨	بعض المشاكل المتصلة بالنظام والنظافة لا يمكن حلها لأن المحاولات السابقة لحلها فشلت.			
٥٩	الإعذار للزملاء عن التأخر عن موعد معهم غير ضروري.			
٦٠	نجاح أي جماعة في عمل تقوم به يتطلب التعاون بين جميع أعضائها.			
٦١	أرحب بالإشراف علي رحلة يقوم بها زملائي.			
٦٢	أحب أن أقرأ عن تاريخ بلدي.			
٦٣	الإشتراك في عمل مع جماعة أمر بضايقتي.			
٦٤	من واجب كل مواطن أن يفهم خطط التنمية في بلده.			
٦٥	بضايقتي أن أرى شخصاً يمزق جلد مقعد في الأتوبيس أو القاعة الدراسية.			
٦٦	يجب أن تقبل أي رأي يفرضه علينا شخص أكبر منا دون مناقشة.			
٦٧	أفضل إعطاء ثمن تذكرة الشراء من المطعم لأحد الواقفين بدلاً من الانتظار في صف طويل.			
٦٨	عندما أشارك في مناقشة أحسن أن أراي هي أحسن الآراء.			
٦٩	تنمية المجتمع مسئولية كل مواطن فيه.			
٧٠	من الضروري أن تنقد الرأي الذي نعتقد أنه خطأ.			
٧١	أحب أن أعمل ملتقى عليه جماعة أنا عضو فيها.			
٧٢	أفضل العمل في جماعة من زملائي علي العمل منفرداً.			
٧٣	من الضروري متابعة التغييرات والأحداث التي تجري في مجتمعنا.			
٧٤	إذا لم توجد رقابة شديدة ومستمرة علي كل فرد فإنه سوف يهمل في عمله.			
٧٥	أحب أن أشارك في تنظيم العمل في معسكر أو رحلة مع زملائي.			
٧٦	من الضروري أن يقضي الشباب جزءاً من عطلتهم الصيفية في معسكر لخدمة البيئة.			

٧٧	أساهم في حل المشاكل التي تنشأ في المكان الذي أعمل (أو أنرس به)			
٧٨	أرحب إذا دُعيت للمساعدة في الجمعيات الخيرية.			
٧٩	عندما أكلّف بعمل أبتذل فيه كل جهدي.			
٨٠	يضايقتني أن يطلب مني زميلي أن أشرح له شيئاً لم يفهمه في جريدة أو مجلة.			
٨١	يسعدني أن ادعي لحل مشكلة في أسرة من جيراننا.			
٨٢	أحب أن أكون مركز اهتمام زملائي عندما نشترك في عمل.			
٨٣	أحب أن أشارك في الاحتفالات والأنشطة التي تُقام في كليتي.			
٨٤	يجب أن يساعد أعضاء جماعة ما مع قائدها أو رئيسها.			

ملحق رقم (٣)

استمارة بيانات عامة

إعداد الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة بيانات عامة

اسم الطالبة (اختياري) :

تاريخ تطبيق الاختبار : / / ١٤ هـ

السن :

التخصص : ☐ علمي ☐ أدبي

الحالة الاجتماعية: ☐ متزوجة ☐ غير متزوجة

ملحق رقم (٤)

خطابات خاصة بالتطبيق

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرمة وكيالة الدراسات العليا بالمدينة المنورة د. بلقيس الطيب
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... وبعد

ارفع لسعادتكم خطابي هذا الفيدكم فيه بأنني طالبة دراسات عليا
(ماجستير) وقد تمت الموافقة على خطة البحث والتي بعنوان (الأسلوب
المعرفي التروي والاندفاع وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات كلية
التربية للبنات بجده) بتاريخ ١٤٢٥/٤/٢٨ ومن متطلبات استكمال البحث
تطبيق مقياسي كل من (التروي والاندفاع) و (المسؤولية الاجتماعية) على
طالبات الفرقة الثانية والثالثة والرابعة بمعدل (٢٠٠) طالبة للقسم
الأنبي (٢٠٠) طالبة للقسم العلمي.
أرجو من سعادتكم منحي خطاب موجه لكل من عميدتي كلية التربية
للأقسام العلمية والأقسام الأدبية بمدينة جده للسماح لي بتطبيق المقاييس
على عينة البحث.

شاكره لكم حسن تعاونكم مسبقا

مقدمة الطلب:

طالبة الدراسات العليا :

منى بنت سعد العمري

١٤٢٥/٨/١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إلى سعادة عميدة كلية إعداد المعلمات بالمدينة المنورة اخترمة

نفيدكم علماً بأن المعيدة / منى سعد العمري تقوم بأعمال تطبيق مقاييس رسالة
الماجستير في كلية التربية للأقسام الأدبية بمدة ثلاث أيام أسبوعياً تبدأ من السبت
وتنتهي بالاثنين من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٢٦ هـ .

رئيسة قسم التربية وعلم النفس بكلية التربية

د / آمنة بنجر

**Kingdaom of Saudi Arabi
Ministry of Higher Education
Taiba University
Higher Studies & Scientific Research Department
Girls Faculty of Education
Literature Divisions
The Education and psychology Division**

**Cognitive Style (Reflection/Impulsive)
And its relation to Social Responsibility
In the opinion of a sample from the
Girls Faculty of Education
Jeddah**

**A Thesis presented to the Education and psychology Division
Part of Master Degree Attainment in Educational Psychology**

Prepared by:

Mona Sa'ad Faleh Al-Amri

Lecturer at the Education and psychology Division

Supervised by:

Abed Abdullah Al-Nufaiei, PhD

Associate Professor

The Education Faculty

Um Al-Qura University

Makkah

1427/2007