العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة

م. د. علي شاكر عبد الأئمة الفتلاوي
جامعة القادسية – كلية الآداب

الخلاصة

تعترض مسيرة الإنسان من أجل تحقيق أهدافه وإنجازاته صعوبات ومعوقات ربما تجعله يعتقد بأن هنالك عجز شبه دائم في قدراته يعمل على تمثله في سلوكه المستقبلي يسمى بالعجز المتعلم ، ولأن ما يؤطر النشاط العقلي للإنسان تلك الأساليب المعرفية التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات التي تصف نمطهم التقليدي في التفكير والإدراك وأساليب التصرف في المواقف المختلفة . ولأهمية هذين المتغيرين في حياة الفرد (الطالب) ، تم اعتمادهما متغيرين رئيسين في البحث الحالي لاستجلاء العلاقة بينهما ، وقد استهدف البحث قياس مستوى العجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب – جامعة القادسية ، وقياس الأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض لديهم ، وإيجاد العلاقة بين مستوى العجز المتعلم وأسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض لدى أفراد العينة ، وتعرف دلالة الفروق في مستوى العجز المتعلم وتحمل – عدم تحمل الغموض– على وفق متغير الجنس (ذكور– إناث) .

وقد شمل مجتمع البحث طلبة كلية الآداب البالغ عددهم (١٦٦٠) طالب وطالبة ، موزعين على خمسة أقسام علمية، تم اختيار عينة للبحث بلغ حجمها (١٢٥) طالب وطالبة مثلت نسبة (٧.٥%) من المجتمع الإحصائي للبحث ، وقد تم بناء أداة لقياس العجز المتعلم مكونة من (٢٠) فقرة أو موقف ، وتم اعتماد مقياس (رشيد ٢٠٠٥) لقياس متغير تحمل – عدم تحمل الغموض– . وتم تطبيق المقياسين على عينة البحث ، وقد بينت نتائج البحث أن أفراد العينة (طلبة كلية الآداب– جامعة القادسية) يتمتعون بمستوى منخفض من العجز المتعلم وأن لديهم القدرة على تحمل الغموض على وفق محتويات المواقف اللفظية التي احتواها المقياس المطبق . وأن هنالك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيري العجز المتعلم وتحمل – عدم تحمل الغموض، وأنه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم وتحمل –عدم تحمل الغموض، بين الذكور والإناث من الطلبة . وقد خرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات .

مشكلة البحث :

خلال عملية التعلم التي يمارسها الإنسان طيلة سني حياته، وفي خطواته المتتابعة في مسارات التربية ودروبها، من أجل تحقيق أهدافه في النمو والتقدم والتوافق مع البيئة والسيطرة عليها، فأنه ينخرط في المؤسسات التربوية والتعليمية – التقليدية وغير التقليدية – كونها أدوات التنمية الفكرية والمعرفية والسلوكية وطرق البناء الحضاري، وأثناء مسيرة الإنسان هذه، تبرز هنالك صعوبات ومعوقات أو معضلات تعمل على إعاقة إمكانية تحقيق تلك الأهداف والمنجزات، لعل أكثرها مباشرةً وأهميةً ظاهرة الفشل في تحصيل المعارف والمعلومات والتي لا تقف في حالاتٍ كثيرة عند حدود المجال التعليمي والتربوي بل تمتد إلى ميادين حركة الشخصية الإنسانية كلها، لاسيما حين يشعر الفرد بان عدم كفايته وضعف قدراته هو سبب فشله ذاك، وإذ ذاك فأنه يفقد الرغبة في الاستمرار في العملية المعرفية لاعتقاده بان هنالك عجز شبه دائم في قدراته التي لا يمكن أن تسعفه على تحقيق النجاح والإنجاز مهما بذل من جهد "ونتيجة لذلك يتعلم التلاميذ القليل ويمرون بحالات عديدة من الفشل وبتراكم الإحباط المرتبط بالدراسة وفي النهاية تكون أوجه النقص والعجز هائلة وغير قابلة للعلاج في ظاهرها، فيعزف بعض التلاميذ عن الاشتراك في النشاطات الدراسية، فيكف بعضهم عن مجرد المحاولة، لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتوقعون أي نتيجةً سوى الفشل" (دافيدوف، ١٩٨٣: ٤٧) وعند ذلك ينشأ الشعور بالعجز المتعلم Learned Helplessness بوصفه خبرة سلوكية ذاتية، الأمر الذي يقلل بدوره من مستوى تقويم الأفراد لذواتهم ويقودهم إلى توقعات سلبية لنتائج استجاباتهم وربما يؤدي ذلك إلى استسلامهم للفشل عند مواجهة أي مهمة مستقبلية تتسم بالصعوبة "فالعجز المتعلم ظاهرة انتقالية تعمم إلى مواقف أخرى وبدرجة كبيرة، فعندما يتعلم الفرد بان استجابته مستقلة عن التعزيز سوف يعمق – يطور – توقعاً بان استجاباته ستكون مستقلة عن التعزيز في المواقف المستقبلية، إذ أن هذا التوقع مستنتج من التعلم السابق في احتماليات العزيز – الاستجابة" .

(Benson & Kennelly, 1976: 138)

لقد بين أصحاب نظرية العجز المتعلم، بان العمليات المعرفية المتمثلة بـ(العزو) تعد عنصراً مسبباً لحالة العجز أو الفشل، إذ أنهم ينظرون إلى الشخص العاجز على أنه يعزو

معظم النتائج السلبية بما فيها الفشل في حياته إلى عوامل ذاتية (داخلية) ذات طبيعة ثابتة وتأثير شمولي، أي عوامل لا تتغير مثل ضعف القدرة، كما أنها تمتد لمواقف عديدة – شاملة – أما الشخص غير العاجز أو الفاشل فأنه يعزو معظم النتائج السلبية إلى عوامل خارجية غير ثابتة ومحدودة التأثير، أي عوامل ممكن تغييرها مثل الحظ، إذ أنها تتضمن موقف الفشل فقط (الحداد، ١٩٩٠: ٢٣٧).

ولابد من الإشارة هنا إلى أن التقدم الذي شهدته العقود الأخيرة في مجال البحوث النفسية، قد تجسد في الاهتمام بدراسة ادارك الفرد وقدرته على التحكم بمجريات الأحداث في حياته الشخصية وإداركه لمسؤوليته الشخصية عن النتائج التي تتمخض عن تلك الأحداث، فقد بينت دراسات (روتر Rotter ١٩٦٦ وديجارمس Decharms ١٩٦٨ وواينر Weiner ١٩٧٠ وباندورا Bandura ١٩٧٧) إن ادارك الفرد لمدى التحكم المتاح له يعد محدداً أساسياً من محددات سلوكه وتوافقه الشخصي، كما أنه يساعد في فهم السلوك الانجازي للطلبة ويكشف عن العوامل النفسية التي تكمن وراء القصور الأكاديمي لديهم (الحداد، ١٩٩٠: ٣٣) بمعنى آخر إن مدركاتنا للمنظومة الشخصية الإنسانية التي تعمل ككل متكامل يقودنا إلى عدم الشك بان هناك تفاعل مهم بين الاعتقاد أو الشعور بالعجز المتعلم وبين البنية المعرفية للأفراد "إن أدراك الفرد هو خلاصة تفكيره عن العوامل السببية في التفاعل مع الأحداث، وان فقدان السيطرة يقود إلى توابع وجدانية ومعرفية، وان الفرد في حالة العجز المتعلم يكون مدركات توصف بأنها "مدركات خاطئة" في علاقة السبب بالنتيجة" (الزاملي، ٢٠٠١: ٤١) ذلك إن ما يؤطر النشاط العقلي للإنسان تلك الأساليب المعرفية Cognitive Style التي تشير إلى الأساليب والطرائق المفضلة من قبل الأفراد لمعالجة المعلومات لتصف النمط التقليدي لتفكير الفرد وإدراكه وأساليب تصرفه في مواقفٍ معينة.

وحسب ميلر Millar ١٩٨٧، فان الأساليب المعرفية عبارة عن نمط الأداء الذي يتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد وبذلك فان الأفراد يوظفون – دون شك – أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة، وان أسلوب تحمل– عدم تحمل الغموض Tolerance – Untolerance Ambiguity واحداً من تلك الأساليب التي تتحدد على وفقها طبيعة الإدراك، فقد يدرك بعض الأفراد الغموض في المواقف والمنبهات البيئية بدرجة معينة ترتبط مع الاستعداد لتحمل المواقف الغامضة وغير المألوفة والغريبة، كما إن لديهم خطوات تقدمية وإبداء

آراء غير واقعية أو أفكار غريبة، بينما نجد البعض الآخر لا يفضل التعامل مع المواقف غير المألوفة ولا يتحمل التعامل مع أي موقف أو مثير يخرج عن قاعدة الألفة والشيوع (Goldstein & Blakman, 1978: 5) .

وقد تم تناول مفهوم تحمل – عدم تحمل الغموض في مراتٍ كثيرة بوصفه من متغيرات الشخصية الإنسانية، التي يمكن أن تسهم دراسته وتسليط الضوء عليه في رسم ملامح خاصة لشخصية الفرد وسماته، إذ تمثل الأساليب المعرفية بشكل عام طريقة الفرد في ممارسته للنشاط المعرفي والعقلي بشكل متوائم ومنسجم مع إمكاناته الذاتية فهي سمة مميزة للأفراد في استجاباتهم للمؤثرات البيئية، ولعل ذلك يتضح جلياً ً في استجابات الفرد التعلمية والتحصيلية والانجازية، بمعنى آخر إن وصول الأفراد إلى مرحلة الشعور بالعجز المتعلم والاعتقاد به، لابد أن يكون له صلة بدرجة أو بأخرى بطبيعة وشكل الأساليب المعرفية السائدة لدى الأفراد ولاسيما أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض، ولعلنا نجد إن مشكلة البحث الحالي يمكن أن تتجسد في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل يتدخل الأسلوب المعرفي السائد لدى الأفراد في طبيعة فاعلية الاستجابات التي يقدمها الأفراد للسيطرة على المواقف المعرفية وتحقيق النتائج الإيجابية، بعيداً ً عن تعلم الفشل.
- هل إن أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض يرتبط بصورة مؤثرة – دالة إحصائياً ً – بإمكانية تبلور السلوك الإنجازي للطلبة ويكشف عن العوامل النفسية التي تكمن وراء القصور الأكاديمي والمعرفي لديهم، خاصة وأننا نرى إشارات واضحة في هذا الصدد لكل من وتكن وكودإنف ١٩٨١ Watkin & Goodenaf 1981، "حول ضرورة إعادة التفكير في المفاهيم السابقة التي طرحت من قبل عن الأسلوب المعرفي، بناءً على نتائج الدراسات العاملية والارتباطية" (رشيد، ٢٠٠٥: ٦٤) ولعل دراستنا هذه تدخل ضمن الإطار نفسه.

أهمية البحث

تعد المؤسسات التعليمية لاسيما الجامعة مع الأسرة، أكثر المؤسسات التي يتفاعل معها الإنسان في مراحل عمره كلها – المبكرة منها خاصةً – من هنا يكون تأثيرها فاعلاً وكبيراً في عملية بناء الشخصية ونموها، وبقدر سلامة هاتين البيئتين وطبيعة ومضمون الخبرات التي يكتسبها الفرد منهما تنمو لديه الشخصية ذات الخصائص الإيجابية والطابع الانجازي، ذلك إن من أهداف العملية التعليمية والتربوية تحقيق الفعالية لدى الفرد وترسيخ دوره في عملية التنمية والبناء الحضاري، إذ يتفق المعنيون في ميدان التربية وعلم النفس على أن تنمية قدرات الإنسان وتطويرها لم تعد حاجة ملحة للفرد نفسه فحسب وإنما ضرورة تفرضها مطالب المجتمع في التقدم وبناء حياة اجتماعية سليمة.

لذا تبرز الحاجة الماسة إلى إخضاع برامج التعليم والتعلم لاسيما داخل الجامعات إلى عمليات الدراسة والمراقبة والنقد والتسديد المستمر، ذلك إن الدأب على نقد التعليم وبرامجه ومحاولة تتبع عيوبه ونواحي النقص فيه، سمة من سمات المجتمعات التي تؤمن بأن للتعليم أثر بالغ في نهضة المجتمعات وتقدمها، لذلك فأننا في بحثنا هذا نحاول إنارة جانب مهم من العلاقات التعليمية بين الفرد بوصفه شخصية إنسانية وبين مثيرات بيئته التعليمية التي يقع على عاتقها منع التلميذ من التعرض إلى مغذيات الشعور بالفشل أو العجز المتعلم وجعله قادر على التفاعل المثمر مع تلك المثيرات المتنوعة متغلباً على العوائق والصعوبات المرافقة لتعلّمها وتمثّلها في سلوكه، لاسيما حينما يراعي المنهج وطرق تعلمه التباين الطبيعي في أساليب التلاميذ المعرفية التي يملكونها، التي يجب الالتفات إليها في العملية التعليمية، ((عدّت الأساليب المعرفية من أكثر الأساليب حداثةً في ضوء النظرة التي تشير إلى أن سلوك الفرد إنما تحدده اعتقاداته أو توقعاته أكثر من المعطيات الواقعية بمعنى أن التصرف لا يكون طبقاً للواقع ولكن طبقاً لإدراكنا لهذا الواقع، ونتيجةً لهذا التوجه برز ما يسمى بالتحليل المعرفي الوظيفي Cognitive Functional Analysis إذ أن الأساس في هذا الأسلوب الحوارات الداخلية للفرد، ما يقوله لنفسه بنفسه عن نفسه وله دور فاعل في سلوكه)) (ربيع، ١٩٩٤: ٤١٨) إذ أن العلاقة بين الشعور بالعجز المتعلم والأساليب المعرفية عامةً، ومنها بالخصوص تحمل – عدم تحمل الغموض تبدو مهمة ومفترضة، ذلك إن الدراسات الحديثة أثبتت إن التفكير والإدراك لدى الإنسان يمكن أن يُعَلّمْ ويتم التدريب عليه وبالضرورة يُعَدَّل ويُغيّر لاسيما أساليبه واتجاهاته.

ولعل ذلك يمكن أن يسهم في إحداث تغيّر في ثقافة التعليم الجامعي، من أجل أن يمتلك القدرة على التمييز بين العناصر المعرفية والثقافية التقليدية والعناصر الجديدة المستحدثة واستبعاد تلك العناصر التي يثبت عجزها عن التناغم مع الجديد والمستحدث، ومن مبررات بحثنا الحالي أيضاً المساهمة في تبلور ذلك التغير الثقافي والمعرفي الجامعي، حينما يطرح أنموذجاً لاتجاه جديد يتمثل في التعامل مع نتائج المعطيات العلمية المعاصرة التي تستهدف الاستبصار بالعلاقات الفعّالة بين أكثر من منظومة من منظومات الشخصية الإنسانية وصولاً لفهم أشمل وأرحب لحركة الشخصية ونموها ونتاجها، ذلك إن البحث الحالي حينما يحاول تعرف العلاقة بين متغيرين – ربما يبدو للوهلة الأولى إن ليس من مؤشر مهم لصلة قوية بينهما – يجد المتمعن إن هنالك صلة منطقية مهمة بينهما قبل أن تدعمها نتائج القياس والإحصاء السليم، فأنه يبدأ يوجه الاهتمام نحو فهم قدرات ومناخات الأفراد الداخلية الذي تسهم في الارتقاء بالبرامج التعليمية، وتمد المختص النفسي بمعايير جيدة للحكم والتصنيف وفهم الفروق الفردية، وفي توفير خطط ودراسات أخرى توجيهية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها ضمن ما يسمى بالتعليم المدروس والقيادة الموجهة والتدريب المستمر.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

أ. قياس مستوى العجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب/جامعة القادسية.

ب. قياس الأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة كلية الآداب/جامعة القادسية.

جـ. إيجاد العلاقة بين مستوى العجز المتعلم وأسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة كلية الآداب/جامعة القادسية.

د. تعرف دلالة الفروق في مستوى العجز المتعلم وتحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة كلية الآداب / جامعة القادسية ، على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).

حدود البحث

تحدد البحث الحالي بطلبة كلية الآداب/جامعة القادسية، من الذكور والإناث، للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

تحديد المصطلحات

تم تحديد المصطلحات التالية في البحث الحالي:

أ- العجز المتعلم Learned HelpIessness

أولاً: تعريف مايروسيلجمان وسولومون "1969 Maier Seligman and Solomon"

هو شعور الشخص بعدم قدرته على عمل شيء لتغيير نتيجة ما، وان هذه الحالة تنتج من عدم القدرة لتحديد إمكانية السيطرة بعلاقة السبب – النتيجة للحدث الحاصل (Gillford, 1981: 377).

ثانياً: تعريف دويك وريبوكسي 1973 Dweck & Repacci

الاستسلام في وجه الفشل، ناجم عن إدراك الأفراد لموقع القوى المسؤولة عن النجاح والفشل (Dweck, 1973: 115).

ثالثاً: تعريف سيلجمان 1975 Seligman

الخبرة المتمثلة بعدم إمكانية السيطرة على النتائج مما ينتج عند الأشخاص تطوراً معمماً في توقعاتهم بعدم إمكانية السيطرة المستقبلية والتي تنتج الاستسلام أو السلبية وعدم الرغبة بالمحاولة. (Johnson, 1981: 174)

رابعاً: تعريف أبرامسون 1978 Abramson

الشخص ذو العجز المتعلم هو ذلك الشخص الذي يعزو فشله إلى عوامل داخلية ومستقرة وشاملة (ضعف القدرة) في حين يعزو نجاحه إلى عوامل خارجية مثل الحظ (Rosen, 1981: 465).

خامساً: التعريف النظري للعجز المتعلم

عرف الباحث العجز المتعلم، بأنه حالة من الاستسلام للإخفاق الدراسي والحياتي المتكرر، سببه إيمان الفرد بلا جدوى المحاولات لاعتقاده بان نتائجه الأكاديمية وغير الأكاديمية لا تعتمد على جهده ومحاولاته التي يبذلها، لذا فأنه يعزو فشله إلى عامل داخلية ثابتة لديه مثل (ضعف

القدرة)، ويعزو نجاحه إلى عوامل غير ذاتية – خارجية – مثل الحظ، لاعتقاده بأن قدرته ضعيفة لا تمكنه من تحقيق النجاح.

الأسلوب المعرفي Cognitive Style

أولاً: تعريف ميسك 1979 Messick

عبارة عن الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير كما أنها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طاقاتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات (شريف، ١٩٧٨: ٢٢).

ثانياً: تعريف أنتوستل 1981 Entwistle

مصطلح يشير إلى الطرائق المختلفة التي يقوم بها الأفراد في تفسير المعلومات.

ثالثاً: تعريف أحمد، زكريا ١٩٩٠

إدراك الفرد للمواقف المختلفة وطريقته في حل المشكلات وكذلك أسلوبه في التعلم.

ج- تحمل – عدم تحمل الغموض Tolerance un Tolerance Ambiguity

أولاً: تعريف نورتن 1975 Norton

ميل الفرد إلى إدراك أو فهم المعلومات التي تتسم بالغموض والنقص والتناقض والمعاني غير الواضحة على أنها مصادر محتملة لعدم الارتياح (Norton, 1975: 608).

ثانياً: تعريف ريبيكا 1989 Rebecca

البعد الذي يمثل أسلوباً من أساليب التعلم عندما يكون التعلم صعباً أو محاولة خاطئة (Rebecca, 1989: 2).

ثالثاً: تعريف براون Brown

عبارة عن إرادة الفرد المعرفية لتحمل الأفكار والطروحات التي تتعارض مع منظومة معتقداته أو بنيته المعرفية .

رابعاً: تعريف رشيد ٢٠٠٥

الذي تبناه الباحث تعريفاً نظرياً في البحث الحالي، الذي يشير إلى أن تحمل الغموض هو أسلوب الفرد المميز للانسجام والتوازن مع المواقف التي تدرك على أنها غامضة، وعدم تحمل الغموض هو عدم الانسجام والتوازن مع المواقف التي تدرك من قبل الفرد على أنها غامضة (رشيد، ٢٠٠٥: ١٩).

الإطار النظري للبحث

مفهوم العجز المتعلم

تعد نظرية العجز المتعلم إسهاماً مثابراً في وصف وتفسير ظاهرة العجز أو الفشل البشري التي يتعرض لها الإنسان أو يخبرها خلال رحلته المفعمة بالسعي الدائم في سبيل اكتساب الخبرات المتعددة اللازمة لتحقيق الإنجاز والنمو والتقدم المنشود في ميادين الحياة المختلفة.

وعلى الرغم من أن مفهوم العجز المتعلم مرتبط من حيث المفهوم بالفكرة السابقة المتمثلة بفقدان الأمل أو اليأس التي وضعها مور Mower 1960، فان الدراسة المنظمة لهذا المفهوم ولأول مرة كانت من قبل سيلكمان Seligman عام ١٩٦٧، عندما أشار في تفصيلات نظرية العجز المتعلم التي وضعها بان العجز المتعلم هو "حالة نفسية تنتج عندما تكون الأحداث أو النواتج غير مسيطر عليها، أي ليس في مقدور الفرد القيام بأي شيء حيالها، وبلغة إجرائية نقول، عندما لا يكون الكائن قادراً على تقديم استجابة مؤثرة أو أن يسيطر بأفعاله على النواتج – فشل أو نجاح – فان النتيجة ستكون العجز"، بمعنى آخر فأن الفرد العاجز هو ذلك الذي يؤمن أو آمنَ أو تعلم أو يعتقد بعدم قدرته على السيطرة على المتغيرات المؤثرة في حياته أي تخفيف معاناته، والحصول على الرضا، أي إن العجز يظهر فقط في الحالات التي يؤمن فيها الفرد بأن لا حول ولا قوة له إزاء مواقف الحياة، ويفقد الأمل في السيطرة عليها لصالحه، وفي هذا الصدد بحثت نظرية العجز المتعلم، الأسباب التي توصل الفرد إلى حالة من الاعتقاد بعدم جدوى المحاولة، ووجدت إن فقدان السيطرة والاعتقاد بعدم فاعلية الاستجابات التي يقدمها الفرد للسيطرة أو لتغيير النتائج – الرغبة في الحصول على التعزيز – يقوده إلى الانسحاب واللامبالاة ومن ثم الشعور بالعجز المتعلم (الزاملي، ٢٠٠١: ٩).

ومن أهمية مفهوم العجز المتعلم، "انه ظاهرة انتقالية تعمم إلى مواقف أخرى وبدرجة كبيرة، فعدما يتعلم الفرد بان استجابته مستقلة عن التعزيز سوف يعمق (يطور) توقعاً بان استجاباته ستكون مستقلة عن التعزيز في المواقف المستقبلية، إذ أن هذا التوقع مستنتج من التعلم السابق في احتماليات التعزيز – الاستجابة .

(Benson & Kennelly, 1976: 138)

نظرية العجز المتعلم

وضع سيلكمانSeligman وزملائه ومساعديه، المعطيات النظرية الأولى لمفهوم العجز المتعلم، عندما بين سيلكمان وماير Seligman & Maier ١٩٦٧، من خلال العمل التجريبي بان التعرض إلى خبرة عدم إمكانية السيطرة أو التحكم Uncontrollable بالنتائج سوف يقود إلى إدراك عدم احتمالية التعزيز (استقلال الاستجابة عن التعزيز)، وقد تم إثبات هذه النتائج حول هذه الظاهرة من التجارب الأولى بإتباع تصميماً تجريبياً ثلاثياً على مجموعة من الكلاب وباستخدام الصندوق البافلوفي، فقد عرضت مجموعة من الكلاب إلى صدمة كهربائية لا يمكن السيطرة عليها أو الفرار منها، في حين عرضت مجموعة أخرى إلى صدمة كهربائية يمكن التحرر منها، ولم تعرض المجموعة الثالثة من الكلاب إلى أي صدمة كهربائية (Seligman & Maier, 1967: 8).

وقد أظهرت النتائج بان المجموعة الأولى التي عرضت إلى عدد من الصدمات الكهربائية دون أن تكون لها فرصة الهرب، استسلمت ولم تحاول الهرب في المرات اللاحقة حتى عندما كانت الفرصة سانحة لها للهرب من الصدمة الكهربائية، وذلك لاعتقادها بعدم جدوى الفعل أو الاستجابة في التخلص من المثير المؤذي، إذ أنها بقيت متحملة الصدمات الكهربائية لمدة من الزمن، ولهذا فقد استنتج سيلكمان من أن الكائنات الحية تشعر بعجزها عندما تتعرض إلى خبرة عدم التمكن من السيطرة على المثيرات المنفرة، وذلك للاعتقاد بان الاستجابة لن تكون فاعلة مما يترتب عليه الاستسلام للفشل، إذ يتعلم الكائن الحي بان سلوكه لن يحقق النتيجة أو التعزيز المطلوب، هذه الحالة يصطلح عليها بـ(العجز المتعلم Learned helplessness، وهذا المفهوم أثار اهتمام عدد كبير من الباحثين مما حدى بهم إلى تطبيقه على الفئران والقطط والأسماك والكلاب والقردة وصولاً إلى الإنسان . (Seligman, 1975: 58)

وخلال مسيرة النظرية هذه، وجهت لها انتقادات شديدة في (نموذجها الأصلي)، تمركزت أهمها حول عدم مراعاتها للفروق الفردية، فقد أثبتت بعض الدراسات بان تعرض الفرد إلى حالة استقلال الاستجابة عن التعزيز لا يقود بالضرورة إلى حالة تعميم هذا الاستقلال إلى مواقف لاحقة مستقبلاً، ليقود إلى العجز المتعلم، إذ إن الفرد يبقى في حالة من التفاؤل بالرغم من حالات الإحباط التي يتعرض لها، لذلك كان لابد لمنظري هذه النظرية وزملائهم من إعادة صياغة نظرية العجز المتعلم.

وفي هذا الإطار لابد لنا من أن نذكر بان الأساس النظري لمفهوم العجز المتعلم يرجع إلى الجهود النظرية والتجريبية التي أسست لنظرية العزو Attribution theory ففي عام ١٩٧٨ قامت ابرامسون وسيلكمان وتيزدل (Abramson & Teasdale & Seligman) بإعادة صياغة النظرية وذلك بإضافة جانباً معرفياً للظاهرة (Roth, 1980: 103) وقد زودت الصياغة الجديدة للعجز المتعلم التفسيرات الواضحة عن أسباب اختلاف الأفراد في تفسيرهم لحالة استقلال الاستجابة عن التعزيز، وذلك بإشراك العزو، مما ساعد في تفسير الفروق بين الأفراد في العجز المتعلم.

واستناداً إلى هذه الصياغة الجديدة، فان الشخص عندما يدرك عدم وجود علاقة بين الاستجابة والنتيجة، فأنه يعزو عجزه لسبب معين قد يكون (داخلياً أو خارجياً) (مستقراً أو غير مستقراً) فضلاً عن بعدٍ ثالث يتمثل بـ(مسيطر أو غير مسيطر)، واقترحت أبرامسون بعداً رابعاً متمثلاً بـ(مدى الشمولية) وهو (شامل أو محدد).

معنى ذلك – على وفق توضيح أبرامسون – أن هنالك عوامل وسيطية تساعد بنقل هذا الإدراك إلى مواقف لاحقة، والذي يتمثل بالعزو السببي Causal Attribution، إذ أن تعرض الفرد لحالة فقدان السيطرة يقوده في بداية الأمر إلى التبصر في الأسباب التي جعلت استجاباته غير فاعلة، وبهذا فهو يطور توقعاً بشأن سيطرته أو عدم سيطرته على الموقف في المستقبل، لذلك فان تعرض الفرد إلى نتائج غير مسيطر عليها قد لا ينتج الإخفاقات المصاحبة للعجز، ولكن عند توقعه فقدان السيطرة عليها مستقبلاً أي (تعميم الفشل) إلى مواقف مستقبلية يعزو فشله إلى عامل داخلية ومستقرة وشاملة، يعطي مؤشراً واضحاً للعجز .(Silver, et al 1982: 482)

بمعنى آخر فان الفرد الذي يعزو نتائجه السلبية إلى أسباب ذاتية وثابتة وشاملة (مثل ضعف القدرة)، ويعزو نتائجه الإيجابية إلى أسباب خارجية ومتغيرة (غير ثابتة) ومحدودة التأثير (مثل الحظ) يكون عرضة لحالة العجز المتعلم، ومن المفيد هنا أن نذكر ما أشار إليه بارتال Bar-Tal 1978 من أن الأفراد المتباينين من حيث دافع الإنجاز يتباينون في أنماط العزو للنجاح والفشل في المهام التحصيلية، فالأفراد من ذوي دافع الإنجاز المرتفع يعزون نجاحهم التحصيلي إلى قدراتهم وجهودهم، ويميلون إلى عزو فشلهم لقلة بذل الجهد أو لعوامل خارجية، أما الأفراد ذوي دافع الإنجاز المنخفض يعزون فشلهم لضعف قدراتهم ويعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية (الأزيرجاوي، ١٩٩٥: ٢٨٦).

وبعد أن تمت الصياغة لهذه النظرية، نجد من الضروري تعريف المصطلحات التي وردت كأبعاد رئيسة مضافة للنظرية بشكلها النهائي وهي:

أ. بعد مدى أو مركز السيطرة:

ويعني عزو مسؤولية أي ناتج إلى الداخل مقابل عزوها إلى الخارج أو كل ما يقع خارج حدود الذات (داخلي مقابل خارجي).

ب. مدى الاستقرارية:

ويشير إلى إدراك مدى استقرارية أي سبب عبر الزمن إن كان مستقراً أو غير مستقر.

ج. مدى الشمول:

ويشير إلى مدى إدراك الفرد لسبب فقدان السيطرة وما يمكن أن يكون تأثيره مستقبلاً، مرتبطاً بموقف معين فقط أي ((محدد)) أو أن يمتد تأثير هذا السبب إلى مواقف عديدة من حياة الفرد ((شامل)).

د. مدى السيطرة:

يشير إلى المدى الذي يعتقد فيه الفرد أو يؤمن بإمكانية سيطرته أو تحكمه بالنتائج.

الآثار المتولدة عن العجز المتعلم

يرى ميلر وسيلكمان، إن حالة العجز المتعلم تقود إلى آثار ثلاثة هي:

أ. آثار دافعية

إذ يتمثل الجانب الدافعي بعزوف الفرد عن المبادرة والمحاولة في المواقف اللاحقة الشبيهة، إذ يكف عن مجرد المحاولة لأنه لا يتوقع سوى الفشل، ففي تجربة عُرّضَ مجموعة من الطلبة إلى عدم إمكانية السيطرة على المثيرات المنفردة، إذ اتسم سلوكهم بالسلبية وعدم الرغبة في المحاولة وعند سؤالهم عن سبب عدم محاولتهم، أجابوا بعدم قدرتهم على السيطرة أو التحكم بدافعيتهم للبدء في الاستجابة "وبهذا فان توقعات فقدان السيطرة تخفض دافعية الفرد ومبادرته للعمل ومن ثم الاستسلام عند مواجهة الفشل" (Hiroto, 1975: 114).

ب. آثار تعليمية

ويتمثل هذا الجانب بتعلم الفرد إن النتائج التي يتعرض لها تحدث بشكل مستقل عن أفعاله، فقيام الفرد بعدة استجابات دون أن يلاحظ أي تغير في الموقف المزعج – يجعل من الصعب عليه

إدراك إن هذه الاستجابات يمكن أن تؤثر في تلك المواقف مستقبلاً، فالشخص الذي تكون استجاباته مستقلة عن النتائج، تتبلور لديه بنية معرفية بان نجاحه أو فشله لا علاقة له باستجاباته ومن ثم يعمم هذه الصورة مستقبلاً.

ج. آثار انفعالية

إذ يرى سيلكمان، إن فقدان القدرة على التحكم بمجريات الأمور يقود إلى استجابات انفعالية وسلبية، إذ إن اعتقاد الفرد بأنه لن يتمكن من السيطرة أو التحكم بمجريات الأمور في الموقف يقوده إلى الشعور بالحزن والانطواء ومن ثم الاكتئاب (Miller & Seligman, 1973: 63).

العجز المتعلم ومتغير الجنس

أشارت الأدبيات النظرية والدراسات المنهجية للعجز المتعلم، إلى العلاقة الوثيقة بين العجز المتعلم وطبيعة الجنس (ذكر أو أنثى)، وأثبتت إن الفروق الجنسية في تفسير العجز تبين إن الإناث أكثر عرضة لتعلم العجز من الذكور.

إذ أظهرت دراسات عدة، منها دراسة دويك وريبوكسي ١٩٧٣، بان البنات أكثر احتمالاً لشجب قدراتهن عند مواجهة مهمات صعبة ويظهرن مثابرة وأداء ضعيف وتوقعات أدنى من البنين ويتنبأنَّ غالباً بدرجات واطئة للمهمات الجديدة، كما يتجنبنَّ مهمات التحدي، في حين أن الأولاد لا ينظرون إلى حالة الفشل بأنها تهدد (احترام الذات) فمنهم من يميل إلى جعل الفشل ناشئ عن عوامل غير مستقرة مثل (عدم بذل الجهد الكافي) في حين إن البنات ينظرن إلى حالة الفشل على أنها ثابتة وناتجة عن ضعف القدرة والكفاية (الزاملي، ٢٠٠١: ٤٨).

ومعنى ذلك إن الأولاد الذكور يميلون إلى التقليل من قيمة الفشل، فضلاً عن اعتقادهم بأنه لا يرتبط بقدراتهم، أما في حالة النجاح فأنه يمثل سمة لقدراتهم الحقيقية، وبذلك فأنهم يحتفظون بمعتقداتهم عن كفايتهم على الرغم من التغذية الراجعة السلبية التي قد يتعرضون لها أحياناً، في حين إن البنات ينظرن إلى فشلهن بأنه مؤشر لقابلياتهن، كما أنهن يقللن من أهمية نجاحهن كونه ناجماً عن الحظ أو عطف المعلم عليهن، ولهذا فأنهن يحتفظن بتقويم غير إيجابي على الرغم من كفاءتهن الظاهرة، وهذا يؤثر على سلوكهن في المواقف الجديدة.

في الأسلوب المعرفي

مقدمة :

بالرغم من الحداثة النسبية لتناول الأسلوب المعرفي متغيراً في دراسات علم النفس وأدبياته، فأن جذوره ومبادئه كانت موضوعاً لحوار مهم يدور بين الفلاسفة السيكولوجيين الأوائل أمثال جالتون ١٨٨٣ ووليم جميس ١٨٩٠ في وقت مبكر من مسيرة علم النفس، ومفاد ذلك الحوار ميل بعض الأفراد إلى تفضيل الطريقة اللفظية في التفكير أو الميل إلى التفكير في العموميات، أو ميل البعض الآخر إلى تفضيل الطريقة البصرية في التفكير أو التركيز على الأمور التخصصية ....الخ.

وأبعد من ذلك يمكننا القول بان مفهوم الأسلوب المعرفي قد استمد من فكرة النمط Type تلك الفكرة التي تعود إلى الرومان وإلى التصنيف الشهير للأمزجة الأربعة، والذي تبلورت فيما بعد على يد كرتشمر Kretschmer ١٩٢٥ وشيلدون Sheldon ١٩٤٢ وعند يونج Jung ١٩٥٣ في تصنيفه للأفراد ذوي الوجهة الخارجية والوجهة الداخلية، وعند آيزنك Eysenck ١٩٤٧ في مفهومه عن الانبساط والانطواء (علام، ١٩٨٥: ٨٧).

ويذكر كاجان وكوجان Cagan & Kogan ١٩٧٠ بان البحث في الأساليب المعرفية بدأ عام ١٩٤٠ وتأثر حينها بالتحليل النفسي وسيكولوجية الانا، إذ أن الأساليب تمثل تناسقاً مع ما هو معروف عن التحليل النفسي في تأكيده على الوظائف الدفاعية للانا، والعمليات المعرفية المرتبطة بالإدراك والذاكرة والتفكير (رشيد، ٢٠٠٥: ٦١).

ثم أخذ بعد ذلك، البحث في الأساليب المعرفية ينمو كثيراً، فقد عدّ جولد شتين وبلاكمان Goldstein & Blakman ١٩٧٨ الأساليب المعرفية طرائق مميزة يتصور بها الفرد تنظيم البيئة الخارجية، ويتفق مع هذا التعريف كل من كاجان Kagan وموس moss وسيجل Sigle بوصفها تفصيلات مستقرة لطريقة التنظيم الادراكي والتصنيف للبيئة الخارجية (Goldstien & Blakman, 1978: 225).

وقد أسهمت سيكولوجية المجال، لاسيما أبحاث كيرت ليفن Lewien ١٩٣٥ في تعريف الأسلوب المعرفي بوضوح، عندما درست الشخصية من خلال علاقتها بالمجال الذي تعمل فيه، تبع ذلك إسهام مدرسة الجشطلت، في تجاربها الأولى التي قام بها كل من آش ووتكن ١٩٤٨ Ash & Watkin لاسيما في دراستهم لإدراك التعامد والتوجه في الفراغ الذي اعتمدت تجارب فرتهيمر وكوفكا وجبسون ومورر.

ثم جاءت نظرية النمو المعرفي لبياجيه Piaget لتؤثر في تكون وتبلور مفاهيم الأساليب المعرفية، فقد لاحظ بياجيه إن الطفل أما أن يتجه في تفكيره للتعامل مع الأشياء ذات البناء الكلي، أو أنه يفضل التعامل مع التفاصيل الإجرائية، وقد أضافت الدراسات الفلسجية والعصبية بعداً مهماً لفهم طبيعة الأساليب المعرفية، فمن خلال دراسات بنفيلد Penfield ١٩٦٩ وسبرى Sperry توصلاً إلى إن هنالك فروقاً في المجالات الوظيفية لعمل القشرة المخية Cortex Cerebral في النصفين الكرويين للدماغ، ففي النصف الأيسر نجد وظائف الكلام والتجريد والفكر التحليلي، بينما النصف الأيمن يختص بإدراك الأشكال والعلاقات المكانية وإدراك حركات الجسم والاستجابات غير اللفظية .

ويمكن القول هنا بان هذه الدراسات التي خطّت مسار تطور البحث في الأساليب المعرفية – قد أشارت بمجملها إلى أن الأساليب المعرفية تبين أسلوب الفرد في التفكير وفي طريقة تعامله مع المعلومات والحقائق في مواقف الحياة المختلفة من حيث فهمها وتفسيرها لجوانب الشبه والاختلاف لعناصر المواقف، وحلها للمشكلات الحياتية المختلفة التي تعترضها، من خلال اعتماد صيغ عديدة منها التصنيف للمعلومات وتراكيبها وتخزينها ومن ثم استدعاؤها عند الضرورة، وعلى هذا الأساس سيتحدد نوع الأسلوب المعرفي الذي يعتمده الفرد أثناء تعامله مع المواقف المختلفة.

وبذلك فان الأساليب المعرفية Cognitive Styles هي الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، فهي بذلك نشاط معرفي تظهر فيه الفروق الفردية من خلال الكيفية التي يتم بها عمل القدرات العقلية.

علاقة الأسلوب المعرفي بقدرات الأفراد وأدائهم

ترتبط الأساليب المعرفية بقدرات الإدراك والتذكر والتخيل، وتعد مصدراً مهماً للفروق الفردية، فهي تمكن الفرد من تصنيف وتنظيم إدراكه للبيئة وتشير إلى الطريقة التي يستجيب فيها الفرد لمثيرات البيئة، وتصف الأساليب المعرفية طرائق واستراتيجيات الفرد في استقبال المعرفة والتعامل معها ومن ثم الاستجابة على نحو معين، وتشير كذلك إلى طرائق التفكير التي تميز الفرد عن غيره (Ash Craft, 1989: 268).

إن التعلم وتكوين المفاهيم وحل المشكلات، له صلة وثيقة بالأساليب المعرفية، ذلك إن القدرات العقلية في جوهرها أنماط واستراتيجيات معرفية، ويؤثر كل من القدرات والأساليب المعرفية في أداء أي مهمة معطاة للفرد.

وفي هذا الخصوص يفسر كيجان Kejan وموس وسيجل Segel الأساليب المعرفية بأنها أداء الفرد الثابت الذي يفضله في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية (Miller, 1987: 252) ويجد ميسك Messick إن الأساليب المعرفية عبارة عن عادات تتعلق باستقبال الإنسان للمعلومات وان لكل فرد طرقه المفضلة في تنظيم ما يراه ويتذكره ويفكر فيه ويعدها عادات تتصف بالثبات النسبي، وبذلك فان الأسلوب المعرفي عادة لتجهيز المعلومات بحيث تحدد الطريقة المميزة للأداء، وخلاصة القول أنه يمكننا القول بان الأساليب المعرفية تقاس في ضوء كيفية الأداء الذي يقدمه الفرد.

تحمل - عدم تحمل الغموض

جذور البحث وطبيعة المفهوم :

مرّ مفهوم تحمل – عدم تحمل الغموض خلال عملية إخضاعه للدراسة والبحث بمراحل ومسميات عدة[1]، فقد أصطلح عليه أولاً مفهوم التسامح مع الخبرات غير الواقعية Tolerance With Unrealistic experiences، وتمت الإشارة إليه عند ميسك Messick – عند عرضه للتسعة عشر أسلوباً بين الأعوام ١٩٧٠و١٩٧٦ بالتسامح مع الغموض أو الخبرة غير الواقعية، بوصفه بعداً من الأبعاد الأربعة المشتقة من الضوابط المعرفية، ثم أطلق عليه روس Royse ١٩٧٣ تسمية بعد التحمل للخبرات غير الواقعية Tolerance Unrealistic experiences.

وقد قادت الأبحاث التي أنصبت على دراسة البناء المعرفي للشخصية التسلطية إلى بلورة عدة أساليب معرفية منها (أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض) فضلاً عن إسهامات المنظرين أدورنو Adorno

(١) لعل من أقدم الدراسات التي بحثت في تحمل الغموض، تلك التي قام بها مكدوجال، حيث وضع نظرية حاول من خلالها ربط سمات الشخصية مع متغير الغموض، إلا إن الاختبارات المباشرة التي قام بها كل من فردريكسن، جيلفوردوبرالي، وجيلفور دوهنت، على نظرية مكدوجال، لم تقدم تأييداً لهذه النظرية (Nortn, 1975: 220).

وفرانكل برونشفيك Brunswiek وليفنسون Levinson وسانفورد Sanford في تحديد هذا المفهوم.

فقد قدمت فرانكل برونشفيك تفسيراً آخر لهذا المفهوم، عندما عرفت تحمل– عدم تحمل الغموض، بأنه الميل إلى حل قاطع ((أبيض أو أسود)) وذلك للوصول إلى نهاية سريعة كتقييم للأشياء وغالباً ما يتجاهل الواقع باحثاً عن قبول أو رفض غير غامض من الأشخاص الآخرين، وهذا يتأتى من ميل الإنسان للنظر إلى جوانب أو أبعاد دونما أخرى في الموقف الأدراكي.

وفي عام ١٩٦٢ قدّم بودنر Budner تعريفاً لتحمل الغموض بأنه الميل إلى إدراك أماكن الغموض على أنها أماكن مرغوب فيها، ووصف الوضع الغامض بأنه وضع لا يمكن تحديد بنائه أو تنظيمه بشكل مناسب من قبل الشخص، بسبب عدم توافر أو غياب التلميحات أو المؤشرات، أما عدم تحمل الغموض فيمكن ملاحظته ظاهرياً أو سلوكياً من خلال الإذعان أو الإنكار، إذ يقوم الشخص الذي لا يتحمل الغموض بأحد أمرين: أما الاستسلام والانصياع للحلول التي تطرح أمامه على أنها حقيقة لا يمكن تجنبها ولا يستطيع المرء تغييرها، وأما الإنكار وهذا يعني أداء عمل ما على اعتبار أن الحقيقة الموضوعية حتى لو كانت في العالم الظاهري للفرد يمكن أن تتغير لتناسب رغبات المدرك للموقف (رشيد، ٢٠٠٥: ١٢) وتحمل الغموض أيضاً عبارة عن قدرة الفرد على العمل بعقلانية وهدوء في المواقف التي تكون فيها المثيرات غير واضحة، أو أنه إرادة الفرد المعرفية لتحمل الأفكار والطروحات التي تتعارض مع منظومة معتقداته أو بنيته المعرفية.

وعدم تحمل الغموض يعني الميل لإدراك معلومات بعينها أو تفسيرها بأنها مبهمة أو غير مكتملة أو متداخلة أو احتمالية أو غير منتظمة أو غير متسقة أو متناقضة أو غير واضحة المعالم.

وعموماً فان أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض، في مجمل ما يشير إليه أنه هنالك من الأفراد من لديه القدرة على تقبل وتحمل ما يحيط به من متناقضات وما يتعرض له من مواقف غامضة أو أفكار غير واقعية، مقابل وجود أفراد ليس لهم القدرة على تحمل المواقف الغامضة والأفكار غير الواقعية، فهم يرفضون كل ما هو جديد أو غريب أو غير مألوف.

تحمل – عدم تحمل الغموض متغيراً نفسياً

يمكن أن نتحدث في البحث الحالي عن مفهوم تحمل – عدم تحمل الغموض بوصفه متغيراًً من متغيرات الشخصية الإنسانية، لذا فأنه يخضع إلى أطر منهجية ونظرية عدة لاسيما في مسألة قياسه وتحديد مكوناته الأساسية، حيث رأت الدراسات التجريبية أنه يمكن أن يقاس من خلال الإجراءات المعملية التي يمكن أن تقيس بصورة مباشرة، في حين أن دراسات ونظريات أخرى عدّته متغيراًً متعدد الأبعاد، وبعضها الآخر أكد على أنه أحادي البعد وذا قطب واحد.

وعلى العموم فأن متغير تحمل – عدم تحمل الغموض يشير إلى طريقة تكيف الفرد مع المعالجة لبيئته أو التعامل معها، ويحدد هذا البعد تصور الفرد لذاته والدوافع والتنظيم الهرمي لقيمه ومبادئه.

وان عدم تحمل الغموض، يعني الميل لوصف المعلومات بأنها مبهمة وناقصة وغير متكاملة أو متداخلة وغير متسعة أو غير واضحة المعالم وتشكل هذه المعلومات قلقاًً لديه، أما تحمل الغموض، فأنه يعني القدرة على إدراك تلك المثيرات على أنها مصادر واضحة وتبعث على الاطمئنان النفسي، كما انه قد يكون مصدراًً ينشده الأفراد للاستثارة والاستمتاع به ويعد هذا البعد متغيراًً في الشخصية لكونه يشير إلى تكيف الفرد مع البيئة المحيطة.

وفي الإطار ذاته يمكن عد تحمل الغموض من سمات الشخصية التي لها علاقة بالتمييز المعرفي والشخصية التسلطية، والإيمان بالمفاهيم والقلق النفسي، ويتميز الشخص فاقد القدرة على تحمل الغموض بعدم الارتياح النفسي مع الغموض يتمثل ذلك بصور مختلفة لاسيما في الحلول الحاسمة، إذ قد يلجأ إلى النهايات التي لم يحن أوانها أو يتسرّع في الاستنتاج وأحياناًً يتماشى مع المواقف الغامضة ويشعر الفرد قليل القدرة على تحمل الغموض بالحاجة إلى تنظيم بيئته بسبب تناقض المشاعر.

العجز المتعلم وعلاقته بالوضوح المعرفي

يمكن أن توصف العلاقة بين تكون العجز المتعلم ومدى الوضوح المعرفي لدى الفرد بأنها علاقة فعالة، فعندما يكون الفرد في حالة من عدم الغموض المعرفي (وجود مخططات سببية) سليمة فأنه يبتعد كثيراً عن الوقوع في دائرة العجز المتعلم، والعكس صحيح تماماً.

إذ يتمثل الفرد المعلومات ويخزنها في ذاكرته عند تعامله مع البيئة وتكون هذه المعلومات بمثابة الخارطة المعرفية له إذ تساعده بعمل تنبؤات واستنتاجات ومدركات للتعامل مع الأحداث البيئية، إن إدراك الفرد هو خلاصة تفكيره عن العوامل السببية في التفاعل مع الأحداث، إذ تتوسط المخططات السببية (عمليات الفرد) بين الاستنتاجات والنتائج.

وبهذا فان المخططات السببية تمكن الأفراد من توظيف المعلومات التي جمعت في مناسبات محددة وواضحة من حيث الزمان والمكان، وان هذه المخططات يمكن أن ينظر إليها على أنها وسيلة لإدراك حل المشكلات ولاسيما في المواقف الاجتماعية، فالإدراك هو عمليات تحليل وتصنيف لتلك الاستنتاجات، حيث يتحرك الكائن الحي في تلميحات (إشارات) لتصنيف التطابق (الأشياء المتماثلة)، وتتمثل التلميحات بالنتائج من الخبرات السابقة على أنها حصيلة جهوده الخاصة، وان تطابق التصنيف ممكن أن يشير إلى الأسباب التي تعزى لتحقيقه لهذه النتائج (New Man, 1980: 394).

إجراءات البحث :

١. مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية الآداب/جامعة القادسية، من الذكور والإناث، للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، والبالغ عددهم ١٦٦٠ طالب وطالبة، منهم (٨٤٨) طالباً بنسبة (٥١%) و(٨١٢) طالبة بنسبة (٤٩%)، موزعين على خمسة أقسام علمية هي (اللغة العربية، الجغرفيا، الاجتماع، علم النفس، الآثار) وهي تشكل جميع أقسام كلية الآداب، والجدول (١) يعرض تفصيلات مجتمع البحث الحالي.

جدول (١)

مجتمع البحث على وفق الأقسام والجنس

ت	القسم	الجنس		العدد الكلي
		الذكور	الإناث	
ا	الجغرافيا	٢٥٥	٢٣٢	٤٨٧
٢	اللغة العربية	١٨٥	٢٥٦	٤٤١
٣	الاجتماع	١٧٥	١١٣	٢٩٠
٤	علم النفس	١٣٠	١٦٠	٢٨٨
٥	الآثار	١٠٣	٥١	١٥٤
	المجموع الكلي	٨٤٨	٨١٢	١٦٦٠

٢. عينة البحث

لقد تم اختيار عينة للبحث بلغ عددها (١٢٥) طالباً وطالبة، مثلت نسبة (٧.٥%) من المجتمع الإحصائي للبحث (طلبة كلية الآداب)، تم سحبها على وفق التمثيل النسبي للمجتمع الأصلي وبالأسلوب العشوائي من الأقسام الخمسة للكلية (الجغرافية، اللغة العربية، الاجتماع، علم النفس، الآثار) والجدول (٢) يعرض تفصيلات عينة البحث الأساسية.

جدول (٢)

عينة البحث الأساسية على وفق الأقسام والجنس

ت	القسم	الجنس		العدد الكلي
		الذكور	الإناث	
ا	الجغرافية	٢٠	١٧	٣٧
٢	اللغة العربية	١٤	١٩	٣٣
٣	الاجتماع	١٣	٨	٢١
٤	علم النفس	١٠	١٢	٢٢
٥	الآثار	٨	٤	١٢
	المجموع الكلي	٦٥	٦٠	١٢٥

٣. أدوات البحث

لما كان البحث الحالي يرمي إلى قياس مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، وقياس درجة تحمل – عدم تحمل الغموض لديهم، ومن ثم إيجاد العلاقة بين هذين المتغيرين، وجب توافر مقياسين يتمتعان بخصائص سايكومترية جيدة، وقد تم بناء أداة لقياس العجز المتعلم ، واعتماد (مقياس رشيد ، ٢٠٠٥) لقياس متغير تحمل – عدم تحمل الغموض، وفيما يلي إجراءات بناء مقياس العجز المتعلم، وإجراءات أعداد واستخدام مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض.

أ. إجراءات بناء مقياس العجز المتعلم

تحقيقاً لأهداف البحث، كان لزاماً على الباحث بناء أداة تقيس العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، وعلى وفق الإجراءات الآتية:

أولاً: تطلب أعداد الصيغة الأولية للمقياس إجراءات عدة بدأت بعملية تحديد مكونات المقياس وأعداد فقراته وتحديد أسلوب وأسس صياغة الفقرات والشروع بصياغة الفقرات ثم دراسة صدقها وأخيراً إعداد تعليمات المقياس، وفيما يلي وصف تلك الإجراءات:

١. مكونات المقياس الرئيسة

من خلال الدراسة والإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المختلفة، التي تناولت مفهوم العجز المتعلم، فقد خرج الباحث بتحديد تعريف نظري لذلك المفهوم تم الالتزام به وهو ((حالة من الاستسلام للإخفاق الدراسي والحياتي المتكرر، سببه إيمان الفرد – الطالب – بلا جدوى المحاولات لاعتقاده بأن نتائجه الأكاديمية والحياتية لا تعتمد على جهده ومحاولاته التي يبذلها، لذا فانه يعزو فشله إلى عوامل داخلية ثابتة لديه مثل "ضعف القدرة"، ويعزو نجاحه إلى عوامل غير ذاتية مثل "الحظ والصدفة ..." لاعتقاده بان قدراته ضعيفة لا تمكنه من تحقيق النجاح))، وقد تم الاستناد إلى مكونات هذا التعريف في بناء فقرات المقياس الرئيسة.

٢. إعداد فقرات المقياس

لغرض إعداد فقرات المقياس الملائمة لقياس العجز المتعلم على وفق ما يعكسه التعريف النظري له، قام الباحث بدراسة استطلاعية ومراجعة للمقاييس والاختبارات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

٣. الدراسة الاستطلاعية

وزع استبيان مفتوح على (٣٨) طالباً وطالبة، طلب منهم الإجابة على أسئلة الاستبيان الثلاثة، حيث إن كل سؤال يمثل مكون رئيس من مكونات المقياس وهذه الأسئلة هي:

- ما الذي تشعر به حينما تفشل في تحقيق حاجة أو هدفٍ ما؟
- كيف تتصرف حينما يتكرر لديك إخفاق في حل مشكلةٍ ما تواجهك؟
- إلى ماذا ترجع أو تعزو فشلك أو نجاحك في مواقف الحياة المختلفة؟

٤. المقاييس ذات العلاقة

بسبب من انفتاح مفهوم العجز المتعلم على أطر نظرية واعدة ونامية من جهة وسعة مكونات المفهوم من جهة أخرى، كان لابد من مراجعة المقاييس السابقة ذات العلاقة المتوافرة وهي:

- مقياس جاسم (١٩٩٠).
- مقياس الزاملي للعجز المتعلم (٢٠٠١).
- مقياس مسؤولية الإنجاز العقلي لـ كراندال (١٩٦٥).
- مقياس الحويشان للعجز المتعلم (٢٠٠٠).

٥. تحديد أسلوب وأسس صياغة الفقرات

اعتمد في صياغة فقرات المقياس على أسلوب ليكرت المطور، وهو شبيه بأسلوب الاختيار من متعدد Multiple Choice، حيث يقدم للمستجيب موقف ما ويطلب منه تحديد إجابته باختيار بديل من بين بدائل عدة لها أوزان مختلفة.

٦. صياغة فقرات المقياس

وبعد تحليل إجابات الطلبة في الدراسة الاستطلاعية وبعد الإطلاع على المقاييس ذات العلاقة وبالاعتماد على الأسس العلمية لصياغة الفقرات، أمكن صياغة (٢٥) فقرة، تتوزع على مكونات المقياس على وفق التعريف النظري للعجز المتعلم.

٧. دراسة صدق الفقرات

بعد أن تم إعداد فقرات المقياس البالغة (٢٥) فقرة، تم عرضها على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس لغرض تقويمها والحكم عليها من حيث صياغتها وصلاحيتها في قياس العجز

المتعلم، وأسفرت نتائج الخبراء عن دمج وحذف وإعادة صياغة بعض الفقرات وبدائل المقياس، وتم الإبقاء على (٢٢) فقرة تتوزع على مكونات المقياس، بعد حذف (٣) فقرات منه.

بعدها عرضت فقرات المقياس على مجموعة ثانية من الخبراء* لاستخراج الصدق الظاهري Face Validity، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة الفقرات وبدائلها في قياس العجز المتعلم، وذلك في ضوء التعريف النظري والإجرائي الذي التزم به الباحث عند تحديده المصطلحات، وبعد أن أبدى الخبراء استجاباتهم وملاحظاتهم على فقرات المقياس ثم تحليلها ومعالجتها وعدّت كل فقرة صالحة إذا كانت تأخذ نسبة أعلى من ٩٠% من موافقة الخبراء على صلاحيتها، وقد أخذت (٢٠) فقرة نسبة موافقة أعلى من ٩٠% ، فيما تم حذف (٢) فقرة لإخفاقها في الحصول على تلك النسبة، وبذلك بقي المقياس مكون من (٢٠) فقرة أو موقف ، ملحق رقم (١).

٨. تحليل الفقرات

يعد تحليل الفقرات من المستلزمات المهمة للمقاييس والاختبارات النفسية والتربوية لأنه يكشف عن دقتها وقدرتها على قياس ما وضعت من أجل قياسه، وقد يكون التحليل منطقياً أو تجريبياً، غير إن التحليل الذي يعتمد الصدق الظاهري للفقرات كما تبدو للخبير أقل دقة من التحليل الإحصائي للدرجات التجريبية في الكشف عن دقة الفقرات (Ebel, 1972: 415) ولحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، ثم تطبيق المقياس الحالي على عينة بلغ مجموع أفرادها (١١٠) طالب وطالبة، وتم حساب القوة التمييزية بالطريقتين الآتيتين:

أ. القوة التمييزية للفقرات عن طريق المجموعتين المتطرفتين:

فقد تم تطبيق المقياس على عينة حجمها (١٠٥) طالب وطالبة، ثم تم توزيع إجاباتهم في جدول خاص يتضمن درجات الفقرات والمجموع الكلي لدرجات كل فرد، وقد تم ترتيبها تنازلياً من

* أ. د. ليلى عبد الرزاق الأعظمي/قسم علم النفس/التربية (ابن رشد)/جامعة بغداد.
أ. د. صفاء طارق حبيب/ قسم علم النفس/التربية (ابن رشد)/جامعة بغداد.
أ. م. د. كاظم جبر الجبوري/قسم علم النفس/التربية/جامعة القادسية.
أ. م. د. عباس رمضان رمح/قسم علم النفس/الآداب/جامعة القادسية.
أ. م. د. سلام هاشم حافظ/قسم علم النفس/الآداب/جامعة القادسية.
م. د. إبراهيم مرتضى الأعرجي/قسم علم النفس/الآداب/جامعة بغداد.

أعلى درجة إلى أدنى درجة وتم اختيار (٢٧%) من المجموعتين المتطرفتين، فقد بلغ عدد الطلبة في كل مجموعة (٢٨) طالب وطالبة، واستخدم الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة، إذ إن القيمة التائية تمثل القيمة التمييزية للفقرة بين أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وقد تبين إحصائياً إن الفقرات الـ(٢٠) للمقياس جميعها مميزة، وتم الإبقاء عليها، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول رقم (٣)

يبين مؤشرات التمييز بأسلوب المجموعتين المتطرفتين الخاصة بمقياس العجز المتعلم

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	2.2419	0.69390	1.0484	0.28211	12.547
٢	2.1452	0.72081	1.0000	0.0033	12.510
٣	2.1452	0.72081	1.0645	0.2476	11.164
٤	1.8871	0.8890	1.4355	0.4998	3.487
٥	2.258	0.5987	1.0968	0.29801	13.671
٦	2.0968	0.76200	1.000	0.000	11.333
٧	1.8548	0.9025	1.0484	0.2163	6.842
٨	2.0806	0.7954	1.5323	0.5030	4.588
٩	2.0806	0.7954	1.5323	0.5346	4.505
١٠	2.1290	0.7351	1.3710	0.4870	6.769
١١	2.000	0.8297	1.1290	0.3379	7.654
١٢	2.000	0.8493	1.4355	0.4998	4.510
١٣	2.000	0.82977	1.1129	0.3190	7.857
١٤	1.9839	0.8394	1.0806	0.2745	8.053
١٥	2.1935	0.6735	1.4516	0.5017	6.956

١٦	2.1452	0.72081	1.1452	0.3551	9.799
١٧	2.2903	0.5547	1.3226	0.4712	10.468
١٨	2.0161	0.7785	1.0968	0.2980	8.682
١٩	1.9839	0.7994	1.2419	0.4317	6.430
٢٠	1.7581	0.7396	1.2258	0.42153	4.923

* القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٥٨) تساوي (١.٩٦٠).

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

وقد تم حساب صدق الفقرات تجريبياً عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، إذ كما تشير أنستازي ١٩٧٦ أنه ((عندما لا يتوافر محك خارجي فأن الدرجة الكلية للمقياس تعد أفضل محك داخلي)) (Anstasi, 1976: 206) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ظهر إن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) فقد تراوحت بين (٠.٥٥-٠.٩٤)، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

يبين مؤشرات التمييز بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية الخاصة بمقياس العجز المتعلم

رقم الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	0.799
٢	0.924
٣	0.911
٤	0.838
٥	0.898
٦	0.928
٧	0.941
٨	0.822
٩	0.808
١٠	0.857
١١	0.899
١٢	0.822
١٣	0.901

١٤	0.913
١٥	0.856
١٦	0.894
١٧	0.874
١٨	0.858
١٩	0.830
٢٠	0.552

٩. الصدق

الصدق خاصية سيكومترية تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي أعد من أجله أي أن يقيس المقياس ما وضع لأجل قياسه (إبراهيم، ١٩٨٥: ٧)، وقد استخرج للمقياس الحالي مؤشران للصدق هما:

أ. صدق المحتوى Content Validity

ومن مؤشرات صدق المحتوى، الصدق الظاهري .Face V الذي يمكن تحقيقه من خلال قيام مجموعة من المختصين بتقويم صلاحية الفقرات لقياس السمة المراد قياسها (Ebel: 1972: 55) وقد تم تحقيقه في البحث الحالي عندما عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين للحكم على مدى صلاحية الفقرات في قياسها للعجز المتعلم.

ب. صدق البناء

المقصود به قدرة المقياس على التحقق من صحة فرضية ما مستمدة من الإطار النظري أو الدراسات السابقة (أبو حطب، ١٩٨٧: ١٥٧) ولعل قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد الذين يملكون السمة والذين لا يمتلكونها تعد أحدى المؤشرات الدالة على صدق البناء، وفي مقياس العجز المتعلم تم التحقق من ذلك عندما حسبت القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وباستخدام الاختبار التائي T. test.

١٠. الثبات

أ. إعادة التطبيق

إعادة التطبيق تعد من أهم أساليب الثبات وتبين لنا هذه الطريقة معامل استقرار النتائج بوجود فاصل زمني (أحمد، ١٩٨١: ٢٤٢).

ولحساب الثبات بهذه الطريقة طبق المقياس على عينة مكونة من ٥٠ طالباً وطالبة من مختلف الأقسام في كلية الآداب، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين ثم حسبت العلاقة بين التطبيق الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٨٨).

ب. معامل ألفاكرونباخ

تقوم فكرة هذا المعامل على حساب التباينات بين درجة عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، أي أنها تقسم المقياس إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته (عودة، ١٩٩٣: ٣٥٤) وقد استخرج معامل الفاكرونباخ لدرجات عينة الثبات بطريقة الإعادة، البالغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبة وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٦).

١١. تطبيق المقياس

تم تطبيق المقياس بصيغته النهائية، المكون من (٢٠) فقرة أو موقف، على عينة البحث الأساسية المكونة من (١٢٥) طالباً وطالبة، واستغرق معدل زمن الإجابة على فقراته (١٥) دقيقة.

٢. أداة قياس الأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض

استند البحث الحالي في قياس الأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض، إلى مقياس (رشيد ٢٠٠٥) المطبق على طلبة جامعة بغداد، وفيما يلي الإجراءات التي اعتمدت في بناء هذا المقياس:

أ- تم تحديد مجالات المقياس في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي استند إليها الباحث، وتتمثل هذه المجالات بـ(المجال الفلسفي، مجال الصورة العامة، المجال اللغوي، مجال العادات، مجال الاشكال، مجال التكامل في المواقف الدراسية، مجال حل المشكلة، المجال الاجتماعي).

ب- تم التحقق من صلاحية الفقرات، من خلال عرض الفقرات الأولية للمقياس البالغ عددها (٦٧) فقرة، إذ تمت الموافقة على عدد من الفقرات واستبعدت (٩) فقرات ليكون العدد (٥٨) فقرة موزعة على المجالات الثمانية المذكورة.

جـ- تم بناء الفقرات وبدائلها على وفق أسلوب ليكرت Likart بمدرج رباعي.

د- تم تحليل الفقرات واستخرجت مؤشرات التمييز على وفق طريقة المقارنة الطرفية على عينة بلغت (٤٥٠) طالب وطالبة جامعية، الفقرة بالدرجة الكلية وفي ضوء هاتين الطريقتين تبّين إن هنالك فقرتين غير مميزتين تم استبعادهما، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (٥٦) فقرة، ملحق رقم (٢).

هـ- مؤشرات صدق المقياس، تم الاعتماد على نوعين من الصدق، الأول ظاهري، وذلك عندما تم عرض فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من الحكام المختصين في علم النفس الذين وافقوا على صلاحية الفقرات وتعليماته، والثاني، صدق البناء، فقد أستخدم أسلوب صدق التكوين الفرضي، الذي استخرج منه مؤشرات تدل على توافر المقياس على مؤشرات إحصائية من خلال استخراج القوة التمييزية.

مؤشرات ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بثلاث طرق هي:

أ. إعادة التطبيق

إذ تم تطبيق المقياس على (٧٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية الصيدلة، وتم إعادة التطبيق بعد (١٧) يوماً من إجراء التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، للتعرف على طبيعة العلاقة بين التطبيق الأول والثاني، وقد ظهر إن معامل الثبات (٠.٨٢) وقد عدت هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجابات الأفراد على المقياس عند مقارنتها بالثبات المستخرج في الدراسات السابقة.

ب. طريقة التجزئة النصفية

بعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس، وجد إن معامل الارتباط هو (٠.٧٢) ولما كان معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة هو لنصف المقياس، فقد جرى تعديله باستخدام معادلة سيبرمان – براون، وقد ظهر إن معامل الثبات للمقياس هو (٠.٨٩) ويعد هذا مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي لفقرات القياس.

ج. معامل الفاكرونباخ

بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٧٣) وهو مؤشر جيد يضاف إلى باقي مؤشرات الثبات.

نتائج البحث ومناقشتها :

١. تحقيقاً للهدف الأول من البحث الحالي الذي ينص على، قياس مستوى العجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب/جامعة القادسية، جمعت البيانات التي تم الحصول عليها من استجابات أفراد العينة – الطلبة – على فقرات المقياس المكون من (٢٠) فقرة، إذ حصل الطلبة على متوسط حسابي قدره (٢٩.٥٤٤) درجة بانحراف معياري قدره (٤.٠٨٦) درجة، في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري للمقياس يساوي (٤٠) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة T. test one – sample case ظهر إن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢٨.٦٠٥) درجة، أكبر من القيمة الجدولة البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٢٤)، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

يبين نتائج الهدف الأول من البحث

العينة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
ككل	١٢٥	٢٩.٥٤٤	٤٠	٤.٠٨٧	٢٨.٦٠٥	١.٩٦٠

النتيجة هذه، تشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط النظري (متوسط المجتمع) مما يدلل على أن العينة ذات مستوى منخفض من العجز المتعلم، وان الفرق حقيقي لا يرجح إلى عامل الصدفة.

ولعل النتيجة هذه، يمكن أن تؤشر على أن الطلبة لم يتجسد لديهم الاعتقاد بضعف قدراتهم، وان الفشل الذي ربما يصادفهم بعد ذلك يمكن أن يعزى إلى عوامل بالامكان السيطرة عليها وتغييرها، ولعل ذلك يوضح توافر الطلبة على قدر مناسب من الدافعية نحو إتقان المهارات لاسيما تلك التي ترتبط بالمناهج الدراسية والنشاطات خلال مرحلة التعليم الجامعي، وهذا الاعتقاد أو الشعور واضح في إجابات الطلبة على فقرات المقياس وربما يفضي ذلك بهم إلى توقع تحسين الأداء المرتبط بالقدرة على مواصلة المثابرة، وهذا بدوره يبلور اتجاهاً مضاداً للشعور بالعجز المتعلم على المدى البعيد.

٢. تحقيقاً للهدف الثاني من البحث الحالي، الذي ينص على قياس الأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة كلية الآداب/جامعة القادسية، فقد جمعت البيانات التي تم

الحصول عليها من تطبيق مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض المكون من (٥٦) فقرة، وقد حصل الطلبة على متوسط قدره (١٨٤.٣٢٢) درجة، بانحراف معياري قدره (٢٦.٣٤١) درجة، في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري للمقياس (١٦٨) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر إن القيمة التائية المحسوبة البالغة (٦.٨١١) درجة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦٠) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٢٤)، والنتيجة هذه تشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط النظري (متوسط المجتمع) مما يدلل ذلك على أن العينة لها القدرة على تحمل الغموض على وفق محتويات المواقف اللفظية التي احتواها المقياس المطبق، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

يبين نتائج الهدف الثاني من البحث

العينة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
ككل	١٢٥	١٨٤.٣٢	١٦٨	٢٦.٣٤١	٦.٨١١	١.٩٦٠

ومما يُستنتج من هذه النتيجة بطبيعة الحال، تمتع أفراد العينة بقدر مقبول من الإدراك للواقع ولحركة شخصياتهم خلاله ولمدى إمكانياتهم، بمعنى توافرهم على مستوى جيد من آليات التوافق والتكيف مع عوالم الأشياء الطبيعية والاجتماعية فضلاً عن عوالم الادراكات والمشاعر الفردية.

وإذا ما استندنا إلى توصيف جوردن البورت لمتغير تحمل – عدم تحمل الغموض بأنه (نمط شخصية)، فأنه يمكننا القول بأن أفراد العينة يمتازون بنمط شخصية يتوافق مع المواقف الغامضة ويبلور لديهم أسلوباً للحياة قادراً على التعايش مع الغموض وتحمّله، بمعنى إن هنالك نمطاً للشخصية يتحمل الغموض مقابل نمطاً آخراً يجد صعوبة في تحمل الغموض، وبطبيعة الحال فان ذلك يشير إلى تواجد استعدادات وقابليات مسبقة لكلا النمطين.

ويمكن تفسير استجابات طلبة الجامعة هذه أيضاً، كون المحيط الاجتماعي والثقافي والسياسي العام الذي يحيى الطلبة فيه، ينطوي على مواقف متشابكة وبناءات متضادة وربما غير مألوفة، ربما ساهمت في إكسابهم مهارات وخبرات التفاعل مع تلك المواقف الغامضة.

٣. تحقيقاً للهدف الثالث من البحث الحالي، الذي ينص على إيجاد العلاقة بين مستوى العجز المتعلم وأسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة كلية الآداب/جامعة القادسية، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أظهر التحليل الإحصائي إن درجات الطلبة على مقياس العجز المتعلم ترتبط بعلاقة موجبة طردية مع درجات الطلبة على مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض، إذ بلغ معامل الارتباط (٠.٣٦٩١) وعند مقارنته بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط تبين أنها تساوي (٠.١٧٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وتساوي (٠.٢٢٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعني إن معامل الارتباط دال إحصائياً وان العلاقة بين متغير العجز المتعلم ومتغير تحمل – عدم تحمل الغموض ذات دلالة إحصائية.

جدول (٧)

نتائج الهدف الثالث من البحث

العجز المتعلم	تحمل عدم تحمل الغموض
قيمة معامل الارتباط	القيمة الحرجة لمعامل الارتباط
٠.٣٦٩	٠.١٧٤ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ٠.٢٢٨ عند مستوى دلالة ٠.٠١

وهذا يعني إن اتسام الأفراد بمستوى منخفض من العجز المتعلم يرتبط بصورة وبأخرى بالقدرة على تحمل الغموض لديهم، ولعلنا نجد منطقاً يبرر تلك العلاقة، ذلك إننا إذا ما فككنا مكونات الشعور بالعجز المتعلم نجده عبارة عن دافعية منخفضة وضعف الإيمان بالقدرات الذاتية والميل إلى عدم الإتقان والتوجه خارج الذات...الخ وان مكونات عدم تحمل الغموض شعور في غموض الأفكار وعدم اتضاح البنية ونقص المعلومات وعدم وضوح الأشياء وتضاربها .....الخ، وفي كلتا المكونين فأنها عبارة عن عوامل داخلية متفاعلة في ذات الفرد، ربما تسهم الواحد منها بقدر ما – لا يظهره البحث الحالي – في تبلور الآخر، فانخفاض الدافعية مثلاً ربما يضعف من القدرة على فك رموز الأشياء كضار بها، وفي الوقت نفسه فان ضعف القدرة على فك رموز الأشياء وتضاربها يولد الشعور بضعف القدرات الداخلية للأفراد.

٤. تحقيقاً للهدف الرابع من البحث الحالي، الذي نص على تعرف دلالة الفروق في مستوى العجز المتعلم وتحمل – عدم تحمل الغموض على وفق متغير الجنس، فقد تبين من النتائج إن

الذكور حصلوا بعد استجاباتهم على مقياس العجز المتعلم على متوسط قدره (٢٩.٢٩٢) درجة بانحراف معياري قدره (٤.٠٧٦)، في حين حصل الإناث على متوسط قدره (٢٩.٨١٦) درجة بانحراف معياري قدره (٤.١١٤) درجة، علماً إن المتوسط النظري للمقياس يبلغ (٤٠) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين إن القيمة التائية المحسوبة تبلغ (٠.٧١٥) درجة وهي أصغر من القيمة التالية الجدولية البالغة (١.٩٦٠) درجة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم على وفق متغير الجنس، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

يبين نتائج الهدف الرابع من البحث الخاص بمتغير العجز المتعلم

الجنس	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
ذكر	٦٥	٢٩.٢٩٢	٤.٠٧٦٣	٤٠	٠.٧١٥	١.٩٦٠
أنثى	٦٠	٢٩.٨١٦	٤.١١٤			

وفي متغير تحمل – عدم تحمل الغموض، حصل الذكور على متوسط قدره (١٥١.٧٣٨) درجة بانحراف معياري قدره (٢٣.٥٨٠) درجة بينما حصل الإناث على متوسط قدره (١٤٨.٧١٦) درجة بانحراف معياري قدره (٢٤.٠٦٩) درجة، علماً إن المتوسط النظري للمقياس يساوي (١٦٨) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين إن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠.٧٠٩) درجة وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦٠) درجة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير تحمل – عدم تحمل الغموض على وفق متغير الجنس، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

يبين نتائج الهدف الرابع من البحث، الخاص بمتغير تحمل – عدم تحمل الغموض

الجنس	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
ذكر	٦٥	١٥١.٧٣٨	٢٣.٥٨٠	١٦٨	٠.٧٠٩	١.٩٦٠

أنثى	٦٠	١٤٨.٧١٦	٢٤.٠٦٩			

والنتيجة هذه، تخالف نتائج عدد من الدراسات السابقة التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم لصالح الإناث، أي إن الإناث كُنّ يشعرن بالعجز المتعلم أكثر من ا لذكور، كما في دراسات كل من دويك وريبوكسي ١٩٧٣، ودويك ١٩٧٥، وسيلجمان ١٩٧٥، ودويك وآخرون ١٩٨٠ والتي بمجملها ترى إن البنات أكثر احتمالاً لشجب قدراتهن عند مواجهة مهمات صعبة ويظهرن مثابرة وأداء ضعيف أدنى من البنين ويتنبأن غالباً بدرجات واطئة للمهمات الجديدة، كما يتجنبن مهمات التحدي، بينما تزداد مثابرة الذكور عند تعرضهم للفشل (الزاملي، ٢٠٠١: ٤٨) وفي البحث الحالي فان عدم وجود فروق بين الجنسين ربما يعود إلى إن كلا الجنسين يميلون إلى التقليل من قيمة الفشل لديهم فضلاً عن اعتقادهم بأنه لا يرتبط بقدراتهم، وان النجاح هدف وسمة حقيقية لقدراتهم، وان مستوى المثابرة لديهم متقارب إلى حدٍ كبير.

وفي متغير تحمل – عدم تحمل الغموض، يمكن تفسير هذه النتيجة على وفق أساليب التنشئة الاجتماعية المتشابهة بين الجنسين التي يتبعها المحيط الاجتماعي بمؤسساته المختلفة وخلال مراحل الحياة المختلفة في التشجيع على الإنجاز والنمو المعرفي السليم لكلا الجنسين والحث على التصرف السليم في المواقف الحرجة أو الغامضة وإبداء المرونة ازاءها، فضلاً عن عدم التباين الكبير بين المثيرات المعرفية والثقافية لذلك المحيط الذي يتلقاها كل من الذكور والإناث.

الوصيات والمقترحات :

أولاً : التوصيات :

١. ضرورة أن يلتفت المنهج الدراسي بنشاطاته وأساليبه المختلفة الى مبدأ الفروق الفردية في الأساليب المعرفية التي يمتلكها الطلبة .
٢. ضرورة التأكيد على الهيآت التدريسية في الجامعات تضمين نشاطاتهم التعليمية بآليات تقديم التغذية المرتدة المستمرة لاستجابات الطلبة (الشفهية والتحريرية وغيرها) ، من أجل توفير المناخات المتتالية لبلورة اتجاهات إيجابية للطلبة نحو أنفسهم وتوفير الفرص الزمنية الكافية لتعديل الاتجاهات السلبية لديهم .

ثانياً : المقترحات :

١. إعداد برامج تربوية مستمرة ، مرّة واحدة كل فصل دراسي ، تعمل على قياس مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الكليات ، وتقديم برنامج لخفض العجز المتعلم لمن لديه مستوى مرتفع منه .
٢. زج الطلبة في نشاطات وخبرات تحمل في طياتها الكثير من الغموض والأساليب غير المألوفة . من أجل تشجيعهم على التعامل مع المواقف الغامضة بوصفها أرضيات ومثيرات للإبداع .
٣. إجراء دراسات أخرى عن العلاقة بين العجز المتعلم وتحمل – عدم تحمل الغموض– في أعمار وفئات أخرى مختلفة ، فضلاً عن الدراسات التجريبية عن أثر هذه المتغيرات في متغيرات أخرى غير مدروسة .

مصادر البحث

- إبراهيم، عاهد وآخرون (١٩٨٥) مبادئ القياس والتقويم في العلمية التدريسية، دار عمار، الأردن.
- أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٨٧): التقويم النفسي، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أحمد، محمد عبد السلام (١٩٨١): القياس النفسي والتربوي، ط١٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- الازيرجاوي، فاضل محسن وأديب خروفة (١٩٩٥): أثر بعض العوامل في التحصيل الدراسي للطلبة، مجلة إتحاد الجامعات العربية للعلوم التطبيقية، الجماهيرية الليبية.
- الحداد، ياسمين (١٩٩٠): أساليب الفرد وتقدير الذات والاكتئاب: ارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، المجلد (١٧) العدد (٣).
- الحويشان، بشرى كاظم (٢٠٠٠) الفشل المتعلم وعلاقته بموقع الضبط ودوافع الإنجاز والتخصص والجنس لطلبة جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد).
- دافيدوف، لندال (١٩٨٣): مدخل علم النفس، دارجون وايلي للنشر، نيويورك.
- ربيع، محمد شحاته (١٩٩٤) قياس الشخصية، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- رشيد، فارس هارون (٢٠٠٥) الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل– عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الزاملي، جعفر جابر جواد (٢٠٠١) أثر برنامج في خفض العجز المتعلم لدى الطلبة الراسبين في المرحلة المتوسطة وفي تحصيلهم الدراسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.
- شريف، نادية محمود (١٩٨٢) الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، دراسات في الشخصية، مجلد ١٣، عدد ٢، مجلة عالم الفكر، الكويت.
- علام، بدوي إبراهيم (١٩٨٥): تعلم سلوك التنبؤ دراسة تجريبية في أطار الوظيفة الاحتمالية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (عين شمس) القاهرة.
- علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٦): تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، جامعة الكويت، الكويت.

- عودة، احمد سليمان، (١٩٩٣) القياس والتقويم في العلمية التدريسية، ط٢ دار الأمل، أربد، الأردن.
- Anstasi, A. (1976): Psychological. Mcmillan Publishing.
- Ashcraft, M. (1989) Human memory and cognition. Harper Collins Publisher. New york.
- Benson, S. and Kennelly, Kevin. J. (1976): Learned helplessness: the result of uncontrollable Rienforcement or uncontrollable aversive stimuli, Journal personality and social psychology. Vol. 34, No. 1, pp. 138-145.
- Dwech, C. & Reppucci N. D. (1973): learned Helplessness and Rienforcement Responsibility in children. Journal of Personality and social psychology. Vol. 25, No. 1, pp. 109-116.
- Ebel. R. L. (1972): Essentials of Educational measurement, New Jersey. Englewood cliffs prentice-Hall.
- Gillford, mergaret (1981): parcticing Educational psychology, printed in U. S. A.
- Goldstein, K. M. & Blakman, S. (1978) "cognitive style" five Approach, and Relevant Research. New york. John Willey, Gsons. Inc. pp 55-56.
- Hiroto, Donald S. and Seligman (1975): Generality of learned helplessness in man. Journal of personality and social psychology. Vol. 31, No. 2, pp, 311-327.
- Johnson, Dona. S. (1981): Naturally Acguired learned Helplessness: the Relationship of school failure to Achierment Behavior, Attributions and self. Concept. Journl of Educational psychology. Vol. 73, No. 2, pp. 174-180.
- Miller, W. R. & Seligman M. E. P (1973): Depression and the Pecceptions of reinforsment: Journal of Abnormal psychology. 82. pp. 62-73.
- Newman, Richard. S. (1980): Alleviation learned helplessness in awilderness setting: An Application of Attribution Theory outward Bound in A chievment motivation, J. R. pleuam press, New york. pp. 312-344.
- Norton, R. W. (1975) Measurement of Ambiguity Tolerance. Journal of personality Assessment V. 39 p 220.

- Rebecca, Q. (1989) The Role of styles and strategies in second language language. Evic Digest chapel.
- Rosen. R. E. L. and B. Weiner (1981): confounding of controllability in the triadic design for demonstrating learned helplessness. Journal of personality. Vol. 4, No. 3, P. 465.
- Roth, Susan (1980): Averised model of learned helplessness in human. Journal of personality. 48: 1 pp. 103-117.
- Seligman M. E. P (1975) Helplessness: on depression development and death, Sanfrancisco: Feemar.
- Seligman. M. E. P. & Maier. S. (1967): Failure to Escape Traumatic shock. Journal personality and social psychology. Vol. 74, No. 1, pp. 1-9.
- Silver, Roxane & etal (1982): Cognitions, affect, and behavior following un control able outcome: Aresponse to current human helplessness research. Journal personality, copyright by Duke university press. pp. 480-513.

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

(مقياس العجز المتعلم بصيغته النهائية)

جامعة القادسية

كلية الآداب

قسم علم النفس

عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب .....

تحية مباركة

الأوراق التي بين يديك تحتوي على عدد من المواقف الحياتية اليومية التي تعيشها ، نرجو منك قراءتها بعناية والإجابة على فقراتها بكل صراحة ، بأن تختار واحد من المواقف التي تنطبق عليك ، وذلك بوضع علامة (√) أمام البديل المناسب لك من البدائل الثلاثة (أ ب ج) . ولا حاجة لذكر الاسم رجاءاً . وإليك مثال يوضح كيفية الإجابة .

أجد الحياة التي أحياها :

أ . تشعرني بالسعادة الكبيرة

ب. مليئة بالصعوبات والمعوقات

ج. تمضي بسرعة كبيرة √

الجنس ذكر أنثى

القسم

مع التقدير والاحترام

١-حينما يحثّني زملائي على ضرورة المثابرة و الاستعداد للامتحانات فأني:

أ- لا أخذ الأمر على محَمْلَ الجد.

ب- أؤمن بأن ذلك أمر يفضي إلى النجاح.

ج- أجد نفسي لا أمتلك الحظ اللازم للنجاح.

٢- عندما يكون أدائك في أحد المواد الدراسية ليسَ جيداً- كالعادة – فأنك ترجع ذلك إلى:

أ- كون قدرتك الذهنية أدنى مما يجب.

ب- كون قدراتك الذهنية أحياناً لا تؤدي الدور المناط بها.

ج- أنك باستمرار تبذل الجهد اللازم .

٣- في قاعة الامتحان ، عندما يجول بصرك على الأسئلة، تشعر:

أ- بعدم جدوى التركيز على الأسئلة، لأنك ستفشل في الاجابة.

ب- تحاول أن تركز كثيراً على الأسئلة.

ج- تستجمع معلومات وأفكارك بسرعة للإجابة.

٤- عندما يحين وقت استلامك النتيجة النهائية للسنة الدراسية فإنك تحاول:

أ- الحضور إلى القسم واستلامها مهما تكن النتيجة.

ب- تسعى جاهداً لسماعها من الآخرين، هاتفياً مثلاً.

ج- تحضر لوحدك لاعتقادك بأن النتيجة حتماً ستكون سلبية.

٥- إذا ما وجدت نفسك في ظروف مشابهة للعام الماضي الذي أخفقت فيه، فأنك :

أ-تؤمن بأنك سترسب في هذا العام كذلك .

ب- تؤمن بالنجاح رغم تكرار الظروف نفسها .

ج- تجد نفسك في حيرة وشك مما سيحصل .

٦- حصل أن وزّع الأستاذ واجبات غير صفّيه(بحوث، نشرات، جداريات) على الطلبة، فانك :

أ- تحاول جاهداً عدم شمولك بتلك الواجبات.

ب- تسعى لتقبل الواجب لإكماله على أحسن وجه.

ج- تقبل ذلك بدون رغبة أكيدة.

٧- غالباً ما أدخل الامتحانات وأنا مقتنع بأن :

أ- أقلل من الخسائر قدر الإمكان .

ب- أستمر في بذل الجهد حتى أنجاز النجاح في جميع الامتحانات .

ج- ضعف قدرتي على التحمل والمطاولة بالجهد نفسه .

٨- إذا ما قرر أحد الأساتذة إعادة الامتحان الذي فشلت فيه سابقاً فانك :

أ- ترفض ذلك لان حظك فيه سيء جداً.

ب- تتردد في إعادةً الامتحان.

ج- ترحب بذلك لأنك ستنجح هذه المرة.

٩- عندما سأل الأستاذ الطلبة وكانت إجابتك أفضل من باقي الطلبة هذه المرة، فأنك:

أ- تعتقد بأنك ستستمر في إجاباتك الجيدة مستقبلاً.

ب- تعتقد بأنك ربما تجيب مثل ذلك مستقبلاً.

ج- تعتقد ان الصدفة هي من فعل ذلك.

١٠- أعجاب أستاذك بالتقرير الذي قدمته له، يعود إلى:

أ- كونك تقدم تقارير وإسهامات علمية جيدة أحيانا.

ب- محالفة الحظ مع قليل من الجهد.

ج- كونك نقلت موضوع التقرير كما هو (نصاً) من أحد الكتب.

١١- إذا ماصا دفك موضوع أو مادة دراسية لا تستطيع فهما، فأنك:

أ- تطلب المساعدة من زملائك.

ب- تستمر بالمحاولة حتى تصل إلى فهمها.

ج- تتركها لا اعتقادك بأن محاولاتك غير نافعة.

١٢- عندما يطلب منك حل مسألة رياضية صعبة جداً سبق وأن قمت بحّلها فأنك،

أ- ترفض القيام بذلك خوفاً من الفشل.

ب- تقدم على تكرار الحل حتى تنجح في حلها.

ج- تتردد في حلها مرة ثانية.

١٣- عند حصولك على درجة عالية في أحد امتحانات المواد الدراسية ، فأنك تعتقد بأن:

أ- ذلك مجرد صدفة.

ب- الدراسة الجيدة كانت وراء ذلك.

ج- لا تفكر كثيراً في هذا الخصوص.

١٤- إذا طلب منك أستاذك تقديم نشاط أدبي معين أمام الطلبة فأنك :.

أ- ترفض الاشتراك لاعتقادك بأنك لن تكون أفضل من الآخرينِ.

ب- تحاول ولكنك غير متأكد من إنجازه .

ج- تتحمس لذلك لاعتقادك بإنجازه بنجاح.

١٥- إذا تكرر فشلك في امتحان ما مرتين متتاليتين فأنك:

أ- تعتقد بعدم تقديمك جهداً كافياً في كلا المرتين.

ب- تعتقد بعدم جدوى القراءة بعد ذلك لاستحالة النجاح.

ج- تجد نفسك غير متأكد من أنجاز النجاح مستقبلاً.

١٦- إذا فشلت مرات عدة في تعلم أحد البرامج أو الألعاب فأنك:

أ- تطلب المساعدة من المختصين.

ب- تقتنع بأنه لا فائدة من المحاولة.

ج- تزيد من الانتباه والتركيز لتعلمها.

١٧- إذا طلب الأستاذ أن تتوقع درجتك في امتحان صعب فأنك:

أ- تحاول أن تتهرب من تقدير درجتك .

ب- تعتقد بأن درجتك راسبة.

ج- تعتقد بان درجتك ممتازة.

١٨- إذا تلكأت بإلقاء قصيدة كلفت بها في حفل تقيمه الجامعة، فأنك تعد سبب ذلك:

أ- أن الجهد غير كافي لحفظ الكلمات بصورة جيدة.

ب- أن كلمات القصيدة صعبة جداً.

ج- أنها مجرد محاولة.

١٩- عندما تشك أسرتك بقدرتك على النجاح في امتحان المادة التي سبق أن فشلت فيه، فأنك:.

أ- تعتقد بان شكوكهم صحيحة.

ب- تعتقد بأن شكوكهم ربما تكون صحيحة.

ج- تحاول أن تحقق النجاح لتثبت بأن شكوكهم غير صحيحة.

٢٠- عند استلامك أسئلة امتحان درس ما فانك:

أ- تشعر بالرغبة في رؤية الأسئلة للإجابة عليها.

ب- تحاول إن تهدئ من نفسك.

ج- تشعر بان قلبك يدق بسرعة.

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

(مقياس تحمل – عدم تحمل الغموض)

جامعة القادسية

كلية الآداب

قسم علم النفس

عزيزتي الطالبة ..... عزيزي الطالب .....

تحية مباركة

الأوراق التي بين يديك تحتوي على عدد من المواقف الحياتية اليومية ، نرجو منك قراءتها بعناية والإجابة على فقراتها بكل صراحة ، بأن تختار واحد من البدائل التي تنطبق عليك ، وذلك بوضع علامة (√) أمام البديل المناسب لك من البدائل الأربعة (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق الى حد ما، لاتنطبق، لاتنطبق أبداً) . ولا حاجة لذكر الاسم رجاءاً . وإليك مثال يوضح كيفية الإجابة .

أجد الحياة التي أحياها :

ت	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حدا ما	لا تنطبق	لا تنطبق أبدا
	اعرف محتوى جميع المواقف التي تصادفني		√		

الجنس ذكر أنثى

القسم

مع التقدير والاحترام

ت	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حدا ما	لا تنطبق	لا تنطبق أبدا
١	اعرف مسبقاً ماذا سأتناول في وجبتي الغذائية.				
٢	قلة تفاعلي في الكلية يقلل من براعتي في الأداء				
٣	استنتج الفروق بين الاشكال المتتابعة بسرعة.				
٤	أكون صريحاً جداً مع زملائي .				
٥	أجد صعوبة المشكلة تكمن في مدى غموضها.				
٦	انزعج عند عدم قدرتي على فهم لغة معينة.				
٧	اشغل تفكيري بما سأضيفه لفعالياتي .				
٨	ينتابني الشعور بالضيق تجاه أي شخص يخالف القانون.				
٩	اشعر انه ليس هناك مبررات منطقية لتعليمات لحياة.				
١٠	أتجنب الكلمات التي تحوي أكثر من معنى.				
١١	انزعج عند مخالفتي لقيم أسرتي وعاداتها.				
١٢	جوهر الشئ أهم بالنسبة لي من مظهره.				
١٣	أحاول معرفة ما يضحك الناس.				
١٤	اشعر أن أفكاري مشابهة لأفكار زملائي.				
١٥	يعجبني غموض الانطباع الأول للصور المركزية أكثر من الصور .				
١٦	استمتع بكثرة مسؤولياتي في الكلية.				
١٧	يقلقني تأثير أفعالي على زملائي.				
١٨	الانطباع الأول الذي أكونه عن الآخرين مهم بالنسبة لي				
١٩	اقبل التنافس في حال التأكد من الفوز.				
٢٠	اشعر بصعوبة الحصول على ما أريد دائماً.				
٢١	استمتع بقراءة الكتب التي تأخذ مني وقتاً طويلاً.				
٢٢	لدي القدرة على تحديد كم الأصدقاء الذين أستطيع				

ت	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حدا ما	لا تنطبق	لا تنطبق أبدا
	الاستمرار معهم.				
٢٣	يزعجني تحيير أصدقائي في الاجابة على سؤالي بسؤال مقابل .				
٢٤	أفضل أن أقدم الصور المتكاملة التشكيل .				
٢٥	اهتم بإنجاز الموكل ألي قبل الخوص في عمل آخر.				
٢٦	متابعة الوقت باستمرار أمرُ يهمني .				
٢٧	القواعد اللغوية مهمة بالنسبة لي رغم صعوبتها.				
٢٨	يزعجني عدم معرفة رد فعل الغرباء نحوي				
٢٩	يزعجني زيف المعلومات لأنه لا يحدد ما هو حقيقي وما هو خيالي .				
٣٠	أركز نظري على اللوحات المتكاملة العناصر.				
٣١	أشارك زملائي في الإعمال الجمعية المستقبلية.				
٣٢	أفضل المشاركة في المسابقات العامة.				
٣٣	عندما اكتب بلغتي فلا يصعب علي ما أريد قوله.				
٣٤	الوقت مهم بالنسبة لي في أنجاز العمل .				
٣٥	أتضايق عندما أكون مع الآخرين حتى اعرف عنهم بعض الشيء.				
٣٦	أنطباعاتي في المواقف المفاجئة طبيعية.				
٣٧	أتحمل الضوضاء في قاعة الدراسة رغم شدتها.				
٣٨	أؤمن بالأمثال الشعبية والحكم القديمة.				
٣٩	اعتقد إن حل مشكلة ما من قبل الجماعة يتطلب التنظيم لها.				
٤٠	انزعج عندما اعبر عن أفكاري بلغة أجنبية.				
٤١	احسب حساب كل احتمال قبل أن أقدم على أي شيء				

ت	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حدا ما	لا تنطبق	لا تنطبق أبدا
٤٢	أشكال الإعلانات التجارية أهم من محتواها بالنسبة لي.				
٤٣	اهتم بمعرفة أسعار البضائع قبل شرائها.				
٤٤	المشكلة التي لا تجذبني لا أفكر في حلها .				
٤٥	لكي لا يهزأ بي الآخرون أوجل الإفصاح عن أهدافي التي احملها .				
٤٦	التخمين في إيجاد معاني للكلمات المتشابهة يشعرني بالضيق.				
٤٧	اشغل تفكيري في إيجاد صداقات مستقبلية صحيحة.				
٤٨	التنظيم في العمل أفضل من وضع جدول سابق له.				
٤٩	يعجبني الأستاذ الذي يستخدم المصطلحات اللغوية الأجنبية في طرحه المحاضرة .				
٥٠	يزعجني أن يكون أصدقائي غير صريحين معي.				
٥١	أتمتع كثير بحل الإلغاز.				
٥٢	يصعب علي متابعة حديث شخص يعاني من التأتأة.				
٥٣	هناك طريقة صحيحة للتفكير وطريقة خاطئة للتفكير .				
٥٤	اخبر زملائي بما أفكر به نحوهم حتى لو ترتب على ذلك إيذائهم.				
٥٥	احرص على اظهر بعض الاستلطاف عندما انصرف				
٥٦	انشغل في متابعة آخر صيحات المودة .				