جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع :

الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس

دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبة :

مليكة عباني

إشراف الأستاذ:

أ ـ د ـ محمد الساسي الشايب

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة :

د . عبد الفتاح أبي ميلود	جامعة ورقلة	رئيسا
أ .د . محمد الساسي الشايب	جامعة ورقلة	مشرفا و مقررا
د . وردة بلحسيني	جامعة ورقلة	مناقشا
د . عبد لبوز	جامعة ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2015/2014

الإهداء:

إلى من أوصاني ربي بهما خيرا ,إلى من كانت دعواتهما لي في السر و العلن خير زاد والدي و والدتي أطال الله في عمرهما و الذي يعجز اللسان عن شكرهما

- إلى زوجي الذي دعمني وساعدني لإتمام هذه المذكرة .

- إلى كل إخوتي كل واحد باسمه .

- إلى أبناء إخوتي جميعا .

- إلى كل الأهل و الأقارب مصدر فخري و اعتزازي.

- إلى كل زملاء الدفعة (دفعة ماجستير علم النفس التربوي) .

أهديهم جميعا ثمرة هذا الجهد المتواضع .

شكر و تقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات و الصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين محمد بن عبد الله و على آلة و أصحابه أجمعين و بعد :

أشكر المولى العلي القدير الذي وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع ثم من بعده أتوجه بالشكر الجزيل و العرفان لكل من ساهم و أعاننا على إنجازه و أخص بالذكر :

ـ الأستاذ الفاضل محمد الساسي الشايب لقبوله بصدر رحب الإشراف على هذه المذكرة و دعمه و نصحه المتواصل الذي غمرني طيلة إنجاز المذكرة.

ـ الأستاذ حمزة معمري لتعاونه و إرشاده لي في المجال الإحصائي من الليسانس إلى الماجستير.

ـ الأستاذة الفاضلة سمير ميسون لدعمها و مساعدتها لي .

ـ إدارة مديرية التربية لمساعدتها لي في إعطاء المعلومات الخاصة بالمعلمين .

ـ الأساتذة الأفاضل لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذه المذكرة .

ـ كل الأساتذة الذين درسونا في سنوات التدرج أو ما بعد التدرج .

ـ كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة ورقلة .

مليكة عباني بنت محمد الطيب

ملخص الدراسة :

تهدفالدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة , و كذا معرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو المهنة والأسلوب المعرفي السائد لديهم , حيث شملت عينة الدراسة على 232 معلنا ومعلمة , ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الطالبة أداتين الأولى استبيان الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) من إعداد سميرة ميسون , والثانية استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس للشايب محمد الساسي , وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام نظام SPss17. و SPss20 , وجاءت نتائج الدراسة كما يلي :* اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية إيجابية . * توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات ذوي الاتجاه الايجابي وذوي الاتجاه السلبي .* الأسلوب المرن هو الأسلوب السائد لدى المعلمين .* وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات ذوي الأسلوب المرن وذوي الأسلوب المتصلب .* وجود علاقة إيجابية بين الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) والاتجاه نحو مهنة التدريس . * عدم وجود فروق دلالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف الجنس والأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما .* عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما . * عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس والأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما .* عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما .

Résumé de l'étude:

La présente étude vise à déterminer la relation entre le style cognitif (rigidité / flexibilité) et la tendance à la profession enseignante aux enseignants du primaire à Ouargla, ainsi que les connaissances et les attitudes à l'égard de la nature de la profession et la profession d'une méthode cognitive dominante qu'ils ontSi l'échantillon de l'étude comprenait 232 enseignants et enseignants, et d'atteindre les objectifs de l'étude a utilisé un questionnaire demandant des outils première méthode de connaissance (MS / flexibilité) préparé par Samira Mason, et le second questionnaire, la tendance à la profession d'enseignant de préparation Chaib Mohamed Sassi, Et a traité seulement en utilisant le système statistique et spss17 spss20, et les résultats de l'étude sont les suivants: * Tendances enseignants du primaire positif * Aucune différence statistiquement significative entre les scores moyens avec la direction positive et avec la tendance négative.. * Méthode flexible est la principale méthode d'enseignants* Il existe des différences significatives entre les scores moyens des gens avec des diplômes avec la méthode cognitive avec le style cognitif souple et rigide. * L'existence d'une relation positive entre la méthode cognitive importante (rigidité / flexibilité) et la tendance à la profession enseignante* Manque de différences statistiquement significatives dans le style cognitif (MS / flexibilité) en fonction du sexe et de l'ancienneté dans l'enseignement et l'interaction entre eux. * Manque de différences statistiquement significatives dans le style cognitif (MS / flexibilité) selon le sexe et qualification académique et l'interaction entre eux* Manque de différences statistiquement significatives dans la direction vers la profession d'enseignant en fonction du sexe et de l'ancienneté dans l'enseignement et l'interaction entre eux. * Manque de différences statistiquement significatives dans la direction vers la profession d'enseignant selon le sexe et qualification académique et l'interaction entre eux.

.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء .	أ
شكر و تقدير .	ب
ملخص الدراسة بالعربية .	ت
ملخص الدراسة بالفرنسية .	ث
فهرس المحتويات .	ج
فهرس الجداول .	ر
فهرس الأشكال .	س
فهرس الملاحق .	ش
مقدمة .	1
الجانب النظري	
الفصل الأول : مشكلة الدراسة و اعتباراتها	
1 . إشكالية الدراسة .	8
2 . تساؤلات الدراسة.	22
3 . فرضيات الدراسة .	23
4 . أهداف الدراسة .	24
5 . أهمية الدراسة .	25
6 . حدود الدراسة .	26
7. متغيرات الدراسة .	26
8 . التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة .	27
الفصل الثاني : الأساليب المعرفية	
تمهيد.	29
1 . التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية.	29

2 . مفهوم الأساليب المعرفية .	31
3 . بعض المصطلحات ذات الصلة بالأساليب المعرفية.	34
3 . 1 . الأساليب المعرفية و الضوابط المعرفية.	34
3 . 2 . الأساليب المعرفية و التفضيلات المعرفية (الأنماط المعرفية المفضلة).	36
3 . 3 . الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية.	37
3 . 4 . الأساليب المعرفية و القدرات المعرفية.	38
4 . أهمية الأساليب المعرفية .	39
5 . السمات العامة المميزة للأساليب المعرفية.	41
5 . 1 . من حيث شكل النشاط.	41
5 . 2 . من حيث العموم و الشمول .	42
5 . 3 . من حيث ثباتها .	42
5 . 4 . من حيث الأحكام القيمية .	43
5 . 5 . من حيث القياس.	43
5 . 6 . من حيث مصدرها .	43
5 . 7 . من حيث نموها و تطورها .	44
6 . تصنيف الأساليب المعرفية .	44
6 . 1 . أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي .	44
6 . 2 . أسلوب التبسيط في مقابل التعقيد .	45
6 . 3 . أسلوب المخاطرة في مقابل الحذر.	45
6 . 4 . أسلوب الاندفاع في مقابل التروي .	45
6 . 5 . أسلوب التسوية في مقابل الابراز .	46
6 . 6 . أسلوب تحمل الغموض في مقابل الخبرات غير الواقعية .	46
6 . 7 . أسلوب التمايز التصوري .	46
6 . 8 . أسلوب البأورة في مقابل الفحص .	47
6 . 9 . أسلوب الانطلاق في مقابل التقييد .	47
6 . 10 . أسلوب الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد .	47

7 . الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة).	48
7 . 1 . مفهوم الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة).	49
7 . 2 . سمات الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة).	52
7 . 2 . 1 . الأفراد المتصلبون .	52
7 . 2 . 2 . الأفراد المرنيين.	52
8 . قياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة).	54
خلاصة .	56
الفصل الثالث : الاتجاهات	
تمهيد .	58
1 . مفهوم الاتجاهات .	58
1 . 1 . المنحى النظري الأول .	58
1 . 2 . المنحى النظري الثاني .	59
2 . مكونات الاتجاه .	62
2 . 1 . المكون المعرفي .	63
2 . 2 . المكون السلوكي .	63
2 . 3 . المكون الانفعالي .	63
3 . مكونات الاتجاه نحو مهنة التدريس.	64
4 . أنواع الاتجاهات.	66
5 . خصائص الاتجاهات.	68
6 . وظائف الاتجاهات.	69
7 . تغيير الاتجاهات.	71
8 . النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات .	76
9 . طرق قياس الاتجاهات.	80
خلاصة.	84
الجـانـب الـمـيـدانـي	
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	

تمهيد.	87
1 . المنهج المستعمل في الدراسة.	87
2 . مجتمع الدراسة وحجم العينة.	88
2 . 1 . مجتمع الدراسة.	88
2 . 2 . عينة الدراسة الأساسية.	94
3 . الدراسة الاستطلاعية.	101
3 . 1 . أهداف الدراسة الاستطلاعية.	102
3 . 2 . وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.	102
4 . أدوات الدراسة.	103
4 . 1 . أداة قياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة).	103
4 . 1 .1 . الخصائص السيكومترية لأداة قياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة).	105
4 . 2 . أداة قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	108
4 . 2 . 2 . الخصائص السيكومترية لأداة قياس الاتجاه نحومهنة التدريس.	111
5 . إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية .	113
6 . الأساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة.	114
الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة و تحليلها.	
تمهيد.	116
1 . عرض نتائج الفرضية الأولى و تحليلها.	116
2 . عرض نتائج الفرضية الثانية و تحليلها.	117
3 . عرض نتائج الفرضية الثالثة و تحليلها .	119
4 . عرض نتائج الفرضة الرابعة و تحليلها .	120
5 . عرض نتائج الفرضية الخامسة و تحليلها.	121
6 . عرض نتائج الفرضية السادسة و تحليلها.	123
7 . عرض و تحليل نتائج الفرضية السابعة	124
الفصل السادس : تفسير نتائج الفرضيات	

. تمهيد	128
1 . تفسير نتائج الفرضية الأولى .	128
2 . تفسير نتائج الفرضية الثانية.	130
3 . تفسير نتائج الفرضية الثالثة .	132
4 . تفسير نتائج الفرضية الرابعة .	133
5 . تفسير نتائج الفرضية الخامسة .	135
6 . تفسير نتائج الفرضية السادسة .	137
7 . تفسير نتائج الفرضية السابعة	141
خلاصة الدراسة و اقتراحاتها .	143
قائمة المراجع .	147
الملاحق .	161

فهرس الجداول :

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفروق بين الضوابط المعرفية و الأساليب المعرفية.	35
02	توزيع المدارس و المعلمين على المقاطعات في مدينة ورقلة.	89
03	توزيع المدارس و المعلمين العاملين في مدينة ورقلة حسب كل مقاطعة.	90
04	خصائص المجتمع الأصلي من حيث المتغيرات الوسيطية.	93
05	المدارس التي تم اختيارها عن طريق السحب اليدوي.	96
06	عدد الاستمارات الصالحة للدراسة مقارنة بعدد المعلمين في المدارس المختارة.	98
07	خصائص العينة من حيث الجنس.	100
08	خصائص العينة من حيث المؤهل العلمي.	100
09	خصائص العينة من حيث الأقدمية في التدريس.	101
10	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الذكور من حيث المؤهل العلمي و الأقدمية في التدريس.	102
11	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الاناث من حيث المؤهل العلمي و الأقدمية في التدريس.	103
12	توزيع فقرات الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) على الأبعاد.	105
13	نتائج صدق أداة الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) بطريق المقارنة الطرفية.	106
14	معامل ثبات أداة الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)بطرقة التجزئة النصفية.	108
15	توزيع فقرات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس على الأبعاد.	110
16	نتائج صدق أداة الاتجاه نحو مهنة التدريس بطريقة المقارنة الطرفية.	111
17	نتائج ثبات التجزئة النصفية لأداة الاتجاه نحو مهنة التدريس .	112
18	نتائج اتجاهات أفراد الدراسة نحو مهنة التدريس.	116

19	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين ذوي الاتجاهات الايجابية و ذوي الاتجاهات السلبية على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.	117
20	نتائج الأسلوب السائد لدى عينة الدراسة .	118
21	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين ذوي الأسلوب المرن و ذوي الأسلوب المتصلب على مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة).	118
22	نتائج العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) لدى أفراد الدراسة .	119
23	نتائج اختبار "ف" لدلالة الفروق بين متغيري الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)	120
24	نتائج اختبار "ف" لدلالة الفروق بين متغيري الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)	122
25	نتائج اختبار "ف" لدلالة الفروق بين متغيري الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما في الاتجاه نحو مهنة التدريس.	123
26	نتائج اختبار "ف" لدلالة الفروق بين متغيري الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما في الاتجاه نحو مهنة التدريس.	125

فهرس الأشكال :

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج ثلاثي الأبعاد لبناء الاتجاهات	62
02	وظائف الاتجاهات	70
03	مقياس ثورستون للاتجاهات	82
04	قياس الاتجاهات بطريقة أدواردز و كلياتريك	83

فهرس الملاحق :

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	استبيان الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) الأولي.	161
02	استبيان الأسلوب المعرفي (التصلب/ المعرفي)الثاني.	165
03	استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس.	170
04	يوضح نتائج التحليل الإحصائي	174

مقدمة :

في ظل الاهتمام المتزايد بالمعرفة و المعلومات في هذا العصر الذي يموج فيه عالمنا بالعديد من المتغيرات يعد علم النفس المعرفي واحدا من العلوم الإنسانية المهمة منذ سنوات عديدة كضرورة علمية لمواكبة المتغيرات المتلاحقة باستمرار .

ويعتبر الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني هو أحد الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك , و هو المجال الذي تتمركز حوله دراسات و بحوث علم النفس المعرفي Cognitive Psychology .

والأساليب المعرفية Cognitive Style هي طرق واستراتيجيات الفرد المميزة في استقبال المثيرات و التعامل معها , و من ثم إصدار الاستجابة لها على نحو ما (الفرماوي ,1994 , ص72) .

و لقد أدى التقدم في فهم مكونات التمايز النفسي إلى اتساع نطاق البحث في موضوع الأساليب المعرفية , بحيث امتد إلى محاولة الربط بينها و بين أبعاد السلوك الإنساني المختلفة , سواء في المجالات التربوية أو المهنية أو في المجال الاجتماعي و التفاعل مع الآخرين في مجال دراسة الشخصية . فالأساليب المعرفية بصفة عامة تسهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد , ليس فقط بالنسبة للأبعاد و المكونات المعرفية الإدراكية بل و الوجدانية و الاجتماعية و اهتمامها بالطريقة التي بها يتناول الفرد المشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية , فهي بذلك لا تقتصر على جانب واحد من جوانب الشخصية المعرفية و الاجتماعية و تلعب دورا مهما في تفسير الكثير من جوانب

الشخصية المعرفية و الاجتماعية مما يعطيها القدرة على تنظيم بيئة الفرد و سلوكه كموجه لأسلوبه في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة .

و بهذا تساهم الأساليب المعرفية بدور كبير في اتجاه الأفراد نحو مهنهم و من بين المهن الأكثر حساسية مهنة التعليم فسلوك المعلم نحو مهنة التعليم من أهم جوانب شخصيته التي يلعب نوع الأسلوب المعرفي الذي يتبناه هذا الأخير دورا مهما في تكوين اتجاهه نحو مهنته , ومما شك فيه أن المعلم قديما و حديثا يظل الركن الأساسي في العملية التعليمية التعلمية , إلا أندوره أصبح أكثر أهمية من أي وقت مضى مع ثورة المعلومات و التكنولوجيا التي تشهدها المجتمعات المعاصرة , وعليه وجب أن تولي المجتمعات عناية و اهتماما كبيرا لهذه الشريحة من المجتمع و الذي من شأنه إيجاد الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس , فدور المعلم اليوم انتقل من ملقن للمعلومات لتلاميذه إلى أدوار أكثر فاعلية و أكثر أهمية فهو مطالب بأن يكون مربيا و موجها لتلاميذه بحيث ينمي قدراتهم و يغرس روح المبادرة و تحمل المسؤولية و إثارة دافعيتهم نحو التعلم و ذلك بتطبيق الأساليب التربوية الحديثة .

ولقد لاقى موضوع الاتجاه نحو مهنة التدريس اهتماما بالغا في مختلف الدراسات العربية و الأجنبية سواء عند طلبة المعاهد و الكليات التربوية أو عند المعلمين الممارسين للمهنة .

ويعتبر سلوك المعلم و طريقته في التعامل مع التلاميذ او مهنة التدريس نوع من الأساليب المعرفية الذي يتخده في التعامل مع مختلف المواقف و بالتالي يتحدد اتجاهه نحو هذه المهنة .

ولهذا جاءت هذه الدراسة للبحث في نوع من أنواع الأساليب المعرفية , و هو الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) والعلاقة التي تربطه بالاتجاه نحومهنة التدريس .

و الدراسة الحالية في :

الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) و علاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية " دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة , واندرج تحتها خمسة فصول ضمن جانبين :

الجانب الأول : الجانب النظري : وتضمن 3فصول:

الفصل الأول : وتضمن مشكلة الدراسة و اندرج تحته : . عرض مشكلة الدراسة. 2. تساؤلات الدراسة.

3. فرضيات الدراسة.4 . أهمية الدراسة.5 . أهداف الدراسة .6 حدود الدراسة.7 . التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: و تضمن موضوع الأساليب المعرفية و فيه تطرقنا إلى

و اندرج ضمنه الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)

الفصل الثالث : وتضمن موضوع الاتجاهات. تمهيد. ـ مفهوم الاتجاهات . ـ 1 . المنحى النظري الأول.

ـ 2 . المنحى النظري الثاني. ـ مكونات الاتجاه . ـ 1 . المكون المعرفي . ـ 2 . المكون السلوكي. . 3 . المكون الانفعالي.

3 . مكونات الاتجاه نحو مهنة التدريس.4 . أنواع الاتجاهات .5 . خصائص الاتجاهات .6 . وظائف الاتجاهات .7 . تغيير الاتجاهات .8 . النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات .9 . طرق قياس الاتجاهات .خلاصة .

الجانب الثاني:الجانب الميداني :وتضمن فصلين :

الفصل الرابع : و اندرج تحته إجراءات الدراسة الميدانية , و تطرقنا من خلاله إلى .

تمهيد1 . المنهج المستعمل في الدراسة.2 . مجتمع الدراسة وحجم العينة .2 . 1 . مجتمع الدراسة .2 . 2 . عينة الدراسة الأساسية.3 . الدراسة الاستطلاعية .3 . 1 . أهداف الدراسة الاستطلاعية.3 . 2 . وصف عينة الدراسة الاستطلاعية .4 . أدوات الدراسة.4 . 1 . أداة قياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة). ـ 4 .1 . 1 . الخصائص السيكومترية لأداة قياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)4 . 2 . أداة قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.4 . 2 . 2 . الخصائص السيكومترية لأداة قياس الاتجاه نحو مهنةالتدريس.5 . إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.6 . الأساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة.

الفصل الخامس: و تضمن عرض نتائج الدراسةو تحليلها, و اندرج تحته تمهيد.1 . عرض نتائج الفرضية الأولى و تحليلها.2 . عرض نتائج الفرضية الثانية و تحليلها.3 . عرض نتائج الفرضية الثالثة و تحليلها.

4 . عرض نتائج الفرضية الرابعة و تحليلها.5 . عرض نتائج الفرضية الخامسة و تحليلها.6 . عرض نتائج الفرضية وتحليلها .7 . عرض نتائج الفرضية السابعة و تحليلها.

الفصل السادس : و تضمن تفسير نتائج الدراسة إلى تمهيد.1 . تفسير نتائج الفرضية الأولى.2 . تفسير نتائج الفرضية الثانية.3 . تفسير نتائج الفرضية الثالثة.4 . تفسير نتائج الفرضية الرابعة.5 . تفسير نتائج الفرضية الخامسة.

6 . تفسير نتائج الفرضية السادسة.7 . تفسير نتائج الفرضية السابعة.

خلاصة عامة. بالإضافة إلى التوصيات و الاقتراحات .

الجانب النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و أهميتها

1 ـ إشكالية الدراسة .

2 ـ تساؤلات الدراسة .

3 ـ فرضيات الدراسة .

4 ـ أهداف الدراسة .

5 ـ أهمية الدراسة .

6 ـ حدود الدراسة .

7 ـ التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة .

8 ـ التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1. إشكالية الدراسة :

لمواكبة التطور التكنولوجي عمدت العديد من دول العالم إلى الإصلاح التربوي كونها آمنت به و اعتبرته منهجا و فلسفة للتقدم الحضاري و التطور المعرفي لما له من مهام الإعداد للمستقبل من خلال الموارد البشرية المتمثلة في مختلف الإطارات القادرة على قيادة الأمة في مواجهة كل هذه التحديات .

الجزائر كغيرها من الدول الأخرى بدأت تظهر اهتماما متزايدا بقطاع التربية و التعليم حيث أنفقت ميزانية معتبرة و استثمرت أموالا طائلة لإصلاح هذا القطاع , وحاولت جاهدة توفير الإمكانيات المادية و البشرية المتمثلة في الوسائل والتجهيزات وكذاتوفيرالإمكانيات المادية و البشرية المتمثلة في الوسائل و التجهيزات وكذا توفيرالمؤسسات التعليميةو الإطارات القادة على تسييرها .

إلا أنها لم تعطي الأهمية الكبرى للمشكلات التي تواجه الحياة الاقتصادية والاجتماعية في حضارتنا الحديثة المعقدة هي مشكلة توجيه الأفراد نحو المهن و خاصة مهنة التدريس التي تصلح لهم و يصلحون لها , وهذه المشكلة لا تقتصر آثارها على الحياة الاقتصادية و الاجتماعية فحسب , وإنما نرى انعكاسا لآثارها على المدرسين من حيث سعادتهم و رضاهم الشخصي عن العمل الذي يقومون به , وبالتالي كم إنتاجهم ونوعيته .حيث يعد رضا الفرد عن مهنته هو الأساس الأول للنجاح في العمل , وهذا الأخير هو المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقييم المجتمع لأفراده . كما أنه يمكن أن يكون مؤثرا لنجاح الفرد في عمله , بل و في مختلف جوانب الحياة الأسرية و الاجتماعية.

و نعتقد أن أغلب المشكلات التي تواجه المدرسين في الجزائر تتمثل في قلة الاهتمام بالمهنة من قبل المجتمع و قلة وجود الحوافز التي تشجع عل العمل و بذل الجهد و العطاء و قلة

توفر الوسائل التعليمية الحديثة لمواكبة التطور و مشاكل مع الإدارة و الزملاء و الطلبة و أولياء الأمور , و كذلك سوء العلاقة مع أولياء الأمور و بعد المسافة بين السكن و مكان العمل وقلة توفير مساكن خاصة للمدرسينوتدني النظرة الاجتماعية للمهنة و مكانة المدرس في المجتمع . كما يشتكي المدرس أيضا من المشاكل التي تتعلق بالتلاميذ و كثرة عددهم في القسم و عدم دافعيتهم للتعلم و إهمال الواجبات المدرسية و كثرة التلاميذ المشاغبين . (حسنين ,2003 ,ص:154) ,مما يؤثر عليهم من الناحية الشخصية و النفسية و تؤدي بهم أحيانا التفكير في ترك المهنة و شغل مناصب إدارية بدلا من الاستمرار في مهنة التعليم أو ترك المهنة نهائيا .

إلا أن النجاح والرضا المهني والنفسي يتوقف على الاختيار المناسب لهذاالعمل , فالمعلم الذي يجد في مهنته رسالة سامية تتصل بتربية النشء وإعدادهم ويدرك الأهمية الاجتماعية لعمله تكون اتجاهاته إيجابية نحو مهنته ويحصل على الرضا والطمأنينة والراحة النفسية , أما المعلم الذي لا يدرك قيمة العمل الذي يقوم به تكون اتجاهاته سلبية نحو مهنته.

وفي هذا الصدد تشير سوسن الشيخ (1997) إلى أن العاملين في أي مؤسسة يكونون أكثر ارتباطية و كفاءة و دافعية للإنجاز عندما يشعرون بالرضا عنعملهم ,ويزداد هذا الشعور عندما يكون مصدره العمل و ليس العائد المادي من وراء الوظيفة .

(إبراهيم ,2008 ,ص 54)

ويعتبر المعلم من المحاور الهامة في العملية التربوية التعليمية نظرا للدور الأساسي الذي يقوم به في إعداد الأفراد و تكوينهم مستقبلا, و مع ذلك لا ينال ما يستحقه من اهتمام. حيث أن الكثيرين ممن يهتمون بمجال التربية ركزوا اهتمامهم على التلميذ وجعلوه أساس العملية التربوية , رغم أن النظام التربوي قائم على ثلاث دعائم و هي المدرسوالتلميذو المادة الدراسية , ولا يمكن للعملية التربوية أن تحقق أهدافها ما لم يعطي لكل دعامة دورها

الأساسي , وإن كانت الجزائر بالخصوص تعطي للتلميذ الجانب الأكبر في العملية التربوية , فهو العنصر الفعال الذي يقع عليه مهام إعداد و تكوين المهام الأخرى و في إنجاح العمل التربوي .

لذلك ازداد الاهتمام بدراسة شخصية المعلم لما له من أهمية في العمليةالتربوية , حيث يرى أغلب علماء التربية أن المعلم عماد العملية التعليمية . التعلمية و أهم أسسها , و هذا الذي يشير إليه عبد المجيد نشواتي (1998)" بأن : " المعلم يعتبر عنصرا أساسيا في العملية التعليمية . التعلمية , و تلعب خصائصه المعرفية و الانفعالية دورا هاما في فعالية هذه العملية ." , فالمعلم هو الذي يتولى مهمة إعداد الأجيال التي تأخذ على عاتقها بناء و تطوير البلد ", و اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس من أهم العوامل التي تساعد على إنجاز الكثير من الأهداف التربوية , وهذا ما يدعو إلى حسن إعداده علميا و تربويا و نفسيا وخاصة في مجال التكوين أثناء الخدمة .

وتعتبر اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس من الموضوعات الجديرة بالدراسة , فقد أوضحت بعض الدراسات منها دراسة " حسنين" (2003) أن نسبة من يرغبون في التدريس بالنسبة لمجموع الرغبات في الوظائف الأخرى لا تكاد تصل إلى 10% في أحسن حالاتها و تتراوح بين 3% و 7% في غالبيتها مما يؤكد ضعف رغبة الشباب المعاصر في العمل بمهنة التدريس , وهي نسبة ضعيفة و هذا ما يؤثر على العملية التعليمية من جراء ما يحمله هؤلاء المدرسين من اتجاهات سلبية نحو مهنةالتدريس,وهذاماينعكس سلبا أثناء القيام بعملية التدريس .

وفيالدراسة التي قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي هدفت إلى معرفة أسباب ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس عام 1983 وأظهرت أرقاما تدق ناقوس الخطر , فقد أظهرت الدراسة أن نسبة (40.3%) من المعلمين و المعلمات في بلدان الوطن العربي التي شملها البحث يرغبون في ترك مهنة التدريس. (مركز البحوث

التربوية1983), وهذا كله جراء الضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المدرس وبالتالي تؤدي به إلى استنزاف قواه الجسمية و الانفعالية , وأهم مظاهرها فقدان الاهتمام بالتلاميذ و تبلد المشاعر و نقص الدافعية و الأداء النمطي للعمل و مقاومة التغير و فقدان الابتكارية , و يؤدي إلى افتقاد المعلم إلى الدعم الاجتماعي ومهارات التكيف لمستوى الأحداث إلى زيادة احتمال وقوع المعلم فريسة للاحتراق النفسي .(قزيط , 2007)

و لاشك أن المعلم إذا اختار مهنة التعليم وهو غير مبالي بها فإنه يواجه الفشل , فضلا عما يحس به من مشاعر النقص و الدونية والحرمان من التفوق مما يؤثر على انخفاض الكفاية التدريسية و يساعد على ضياع جهده وجهد المؤسسات التعليمية . لذا أصبحت اتجاهات المعلم من أكثر المواضيع إثارة للاهتمام ضمن مجال البحث في مجال الفعل التعليمي. باعتبار أن التأثير الذي يمارسه لا يرجع فقط إلى ما يعرفه , بل إلى ما هو عليه وما يحمله من قناعات و توجهات أيضا فهو ينخرط بكامل شخصيته في العملية التعليمية

ويشكل الاتجاه محصلة استجابة نحو موضوع معين من حيث تأييده أومعارضته و تتحدد الاتجاهات في ضوء الخبرات التي حدثت في الماضي و الحادثة حاليا , والتي على أساسها يمكن أن تتنبأ بما يحتمل أن يحدث في المستقبل.

ولهذا اهتمت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية بالاتجاه نحو مهنة التدريس كدراسة "روس و آخرون" (Roos et al ,1980) حول اتجاهات مدرسي المدارس العامة حول مهنة التعليم و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات كل من مدرسي الابتدائي و المتوسط و الثانوي في الاتجاه نحو مهنة التعليم , و أن مدرسي المرحلة الابتدائية قد أظهروا اتجاه ايجابي نحو مهنتهم مقارنة بمدرسي المرحلة الثانوية .

(الشايب ,2007,ص1994)

وكذلك أجرى عبد الله عبد الحي موسى (1981) دراسة حول أثر تدريب المعلمين و المعلمات أثناء الخدمة في تغيير اتجاهاتهم التربوية..و أسفرت النتائج على وجود فروق واضحة بين الاتجاهات التربوية للمعلمين و المعلمات قبل التدريب ,و اتجاهاتهم التربوية بعد التدريب في اجتماعية المهنة , وفي التدريس كمهنة , , وهذه الفروق لصالح الاتجاهات التربوية للمعلمات بعد التدريب .(ناصر,1984,ص29)

ودراسة "كليكر " (Klecer ,1997) حول أثر الجنس و الخبرة في التعليم على بعض مكونات الرضا عن الوظيفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية , و من هذه المكونات : الراتب و الترقية ,المشاركة في اتخاذ القرار, طبيعة العمل و بيئته , و دلت نتائج أن اتجاهات المعلمين كانت ايجابية , و لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية على مكونات المقياس مجتمعة أو منفردة تعزى للجنس و الخبرة,وكان رضا المعلمين الذين يتمتعون بخبرات طويلة تزيد عن(16) سنة أكثر من زملائهم الذين يمتلكون خبرات أقل ,و أشارت النتائج إلى أن المعلمات الاناث أكثر رضا من المعلمين الذكور فيما يتعلق بتحديات العمل و العلاقة مع الزملاء , وكذا مع الطلاب .(ناصر ,1984,ص19)

وكذلك دراسة علي مهدي كاظم و عامر حسن ياسر (1998)حول مركز التحكم لدى المعلمين و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ,و أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مركز تحكم المعلمين لنجاح أو فشل مهنتهم , كما لا يوجد فروق عائدة للجنس في متغيري الدراسة , و عدم وجود علاقة بين سنوات الخبرة و الاتجاهات نحو مهنة التعليم.

بالإضافة إلى دراسة شكري سيد أحمد (1999) :حول الرضا عن العمل لدى معلمي و معلمات الرياضيات في المرحل التعليمية الثلاث (ابتدائي , إعدادي , ثانوي)عن مهنة التدريس , و معرفة علاقة رضاهم عن المهنة بكل من متغيري الخبرة في التدريس و المؤهل العلمي , و أظهرت نتائج الدراسة أن معلمو و معلمات المرحلة الابتدائية أكثر رضا عن

العمل من معلمي المرحلتين الإعدادية و الثانوية , و أ ن المعلمات أكثر رضا عن العمل من المعلمين , و أن المعلمون و المعلمات المعدون إعدادا تربويا أكثر رضا من نظرائهم الذين لم يعدوا إعدادا تربويا , و درجة الرضا عن العمل تزداد بازدياد مدة الخبرة لدى المعلمين و المعلمات.(ناصر , 1984 ,ص200)

وفي نفس السياق قام زياد أمين بركات(2000) بدراسة للبحث عن العلاقة بين مركز الضبط واتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم , و أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق بين اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية و مدارس الوكالة لصالح معلمي الوكالة الذين أظهروا نزعة داخلية للضبط .

وتوصلت دراسة محمد عبد الرحمان طوالبة (2000)وجود فروق ذات دلالة احصائية عن الرضا الوظيفي تعود إلى الجنس و لصالح الاناث , حيث أبدت الإناث ميلا نحو الرضا الوظيفي أكثر من الذكور.(السالمي و أبو حرب,2003,ص16)

أما دراسة أوسوندي و إيزفيجي(Osunde et Izevibugie.2006) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس في نيجيريا , و أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض اتجاه المعلمين نحو مهنتهم .(إبراهيم,2008,ص37)

وأجرى الشايب (2007) والتي هدفت إلى معرفة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف الأقدمية في التدريس و جنسهم و مؤهلاتهم العلمية ,و أسفر ت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائيا باختلاف المتغيرات السالفة الذكر .

كما أوضحت دراسة ميدانية بالسودان لعلي حسن(2009) حول اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية نحو مهنة التدريس بين الجنسين ,و

هذا لصالح الذكور, كما أوضحت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المعلمين تعزى إلى مستوى الخبرة التدريسية .

كما أسفرت دراسة العز (1990) على وجود علاقة إيجابية بين تقدير إدراك المعلمين بالمدارس الحكومية للحوافز المقدمة لهم و الرضا الوظيفي .

كما بينت دراسة المساح (1989) في سوريا على وجود علاقة بين أسلو القيادة و الرضا الوظيفي لدى المعلمين .

كما أوضحت دراسة ردايدة (1988) على أنه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الالتزام التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية في الأردن .

في حين أسفرت دراسة الطحاب (2006) على وجود علاقة سلبية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الطموح من وجهة نظر المدراء في سلطنة عمان .

وحسب تصنيف منظمة العمل الدولية تعد مهنة التدريس من أكثر المهن الضاغطة, وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة. يرجع بعضها إلى شخصية المدرس التي تحدد قدرته على التكيف مع المتغيرات السريعة والكبيرة في مجال التعليم و مؤسساته.

وبسبب الدور الكبير الذي يقوم به المعلم أثناء العملية التربوية , سواء كان ذلك بشكله المباشر أو غير المباشر , إضافة إلى ما يتوقع منه أن يحدث من تأثير في سلوك تلاميذه بواسطة أدائه أثناء تفاعله , أو مع زملائه أو الادارة أو مشرفه (المفتش),فإنه يصبح من المهم دراسة شخصية المعلم و اتجاهاته وقدراته و حاجاته و انضباطه لمدى تأثير ذلك على دافعيته نحو الانجاز و التطور المهني.(بركات ,2000,ص3)

و ثمة اتفاق على كلمة السر لنجاح الفرد في عمله هي اتجاهاته نحو مهنته,لأن هذه الاتجاهات هي القاعدة التي تبنى عليها معظم النشاطات العملية . كما أن اتجاهات الفرد

نحو مهنته هي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يؤكده في ميدانعمله , و أن الاتجاهات الايجابية هي ركيزة معظم النشاطات الوظيفية الناجحة . كما أن هناك ارتباطا واضحا بين النجاح في التدريس كمهنة و توفر الاتجاهات الايجابية نحو المهنة و الرغبة في القيام بالعمل .(شحيمي ,1996,ص273) , و عليه فإن الاتجاهات التربوية الايجابية للمعلم تلعب دورا أساسيا في نجاح المهنة و تقدمها الأكاديمي .

كما يعترف أغلب الباحثين التربويين أن المعلم الذي يوجد لديه اتجاه ايجابي نحو مهنته يتميز بكفاءة تدريسية مرتفعة أكثر من المعلم الذي لديه اتجاه سلبي نحو مهنته فهو يتميز بكفاءة تدريسية منخفضة .

ولكن رغم ما ذكر سابقا لا يمكن الحصول على الاتجاه الايجابي جاهزا أو يفرض فرضا بوسائل الاكراه المختلفة , بل أنه نتيجة لتفاعلات الكثير والعديد من العواملوالمتغيرات , فهو ليس عاملا أو نظاما بل هو نتيجة للعديد من النظم و السياساتوالسلوكيات المتفاعلة و يؤثر عليه العديد من المتغيرات (كريم ,2002 , ص122) .

ومن خلال تقصي العديد من الدراسات التي تناولت ظاهرة الاتجاه نحو مهنة التدريس اتضح أن الاتجاه يتأثر بالكثير من العوامل و المتغيرات و لعل أبرزها الأساليب المعرفية , حيث جاء في دراسة قام بها يوسف صالح (2008) حول موضوع قياس العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى المدرسين أن عامل الأسلوب المعرفي يؤثر بدرجة يجعل منه العنصر الأكثر تأثيرا على الرضا الوظيفي . و الرضا الوظيفي هو وجه آخر للتعبير عن الاتجاه .

وبهذا تتداخل ظاهرة الاتجاه النفسي نحو المهنة للمعلم مع ظواهر أخرى متشابكة و من هذه الظواهر الأساليب المعرفية , و ربما يعد الأسلوب المعرفي هو المحدد الأساسي لمدى تحمله المهنة و ضغوطها النفسية و الجسمية لأن لكل فرد أسلوب خاص به يتعامل به في جميع الظروف و مع كل الأفراد , وهذا الأسلوب يعتبر عنصرا مهما في تكوين المعلم لاتجاهاته

نحو مهنة التدريس إما بالإيجاب أو السلب , فقد يكون رغم الظروف الملائمة في المدرسة سواء من طرف المسؤولين أو الزملاء أو المنهاج ....إلخ, إلا أنه بسبب أسلوبه المتصلب يجعله يكون اتجاها سلبيا نحو مهنة التعليم و العكس, لذا نلاحظ توجه الدراسات في العقود المنصرمة حول مفهوم جديد من المفاهيم المعرفية , و هو الأسلوب المعرفي ,إذ يعتبر الأسلوب المعرفي مصطلحا حديثا في علم النفس على الرغم مما يراه "فيرنون " من أنه إحياء لفكرة النمط التي ازدهرت على يد علماء النفس الألمان في النصف الأول من هذا القرن ,و هو تكوينا فرضيا لتفسير العملية التي تتوسط حدوث المثير و صدور الاستجابة .

و تعد الأساليب المعرفية المختلفة من الأبعاد المستعرضة في الشخصية , و التي تؤثر في جميع جوانب الشخصية , على اعتبار أن الشخصية كلا متكاملا لا يتجزأ , و لا شك أنها تعطي صورة عن الفروق الفردية بين الأشخاص فضلا عن ثباتها النسبي باعتبارها لا تتغير أو تتعدل بسهولة , و هذه ميزة تفيد في عمليات التنبؤ بالسلوك , و بالتالي نوع الاتجاه الذي يتبناه المعلم نحو مهنته.

وقد تجاوز مفهوم الأساليب المعرفية المعنى التقليدي المتداول في النظر إلى الشخصية كوحدات نفسية مستقلة , و أصبح ينظر إليها كمجموع متكامل لمختلف الجوانب المعرفية و الانفعالية ,و هذا يقودنا بسلاسة لفهم تلك الأسس التي تميز بين الأفراد في طرق تفاعلهم مع مختلف المواقف التي تواجههم ,و التي اصطلح عليها بالأساليب المعرفية , إذ تمثل الطرق الأكثر تفضيلا لدى الفرد للتفاعل بشكل متفرد , و هي تتصف بقدر عال من الثبات النسبي. (ميسون ,2010,ص5), و بالتالي لا يجب أن تخفى علينا الإشارة إلى أن الأساليب المعرفية ليست ذات طابع يعكس لنا الفروق بين الأفراد في مختلف العمليات العقلية فحسب , بل تتعدى لتشمل الجوانب الشخصية الأخرى.

وتشيرنادية الشريف " إلى أن معرفة خصائص و مميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساسا يعتمد عليه في معرفة أسلوب التعامل مع الموقف و ادراكه , سواء كان تعليميا أو اجتماعيا, كما يساعد أيضا في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي من الأفراد المختلفين في أساليبهم المعرفية أم في اختيار المهنة أم في نوع العلاقات الاجتماعية.

ويعتبر سلوك المعلم و طريقته في التعامل مع المعرفة و المعلومات و كيفية تعلمها والاحتفاظ بها و استدعائها و استخدامها لحل المشكلات أو معالجة المواقف التي تواجهه انعكاسا لأساليب تفكيره , كما أن المعلم يستخدمها كطريقة مفضلة لديه في تنظيم ما يمارسه من نشاط معرفي كطريقته في التدريس أو معاملته مع تلاميذه أو زملائه أو مرؤوسيه أو أفراد مجتمعه في أبعاده المختلفة دون الاهتمام بهذا النشاط

ويعتبر كاجان (Kagan)أن الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك و التذكر و التفكير , كما يمكن اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم والادراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات.(فخري,2010 , ص 227), و بهذا تواجه امكانيات المعلم وعقله تحديات كثيرة جديدة , مما يستلزم عليه أن يتعامل مع هذه التحديات بالأسلوب المفضل لديه حتى يستطيع أن يقف على تلك القدرات ,لذا فإن خصائص المعلم المعرفية التي تتمثلفي الأسلوب المعرفي ترتبط ببعض المتغيرات , والتي من أهمها سمات الشخصية .

ونظرا لتسليم بعض الدراسات النفسية و التربوية كدراسة (الشرقاوي1995) و غيره بالفروق الفردية بين الأفراد في تناولهم واستجابتهم للمعلومات و المواقف المختلفة ,فإن دراسة هذه الفروق لا تكون إلا من خلال ما يعرف بالأسلوب المعرفي الذي يعكس هذه الفروق, وتأثير

تلك الاختلافات في كثير من الجوانب النفسية و الاجتماعية , ويعد الاتجاه نحو مهنة التدريس أحد أهم جوانب الشخصية .

فقد تناولت دراسة " الشرقاوي" دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي من الجنسين , إذ تناول فيها الأسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي , و توصل إلى نتائج مفادها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور المستقلين عن المجال و المعتمدين على هذا المجال في مقياس الميل الميكانيكي و الحسابي و العلمي لصالح الأولى .

ودراسة " فريز" و التي توصلت نتائجها إلى أن الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) يعتبر أحد العوامل التي تؤثر في التفضيلات المهنية للفرد.

ودراسة " ميسون" (2010) و التي أوضحت أن الميول المهنية بين المتربصين و المتربصات لا تختلف باختلاف الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة او باختلاف الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع .

ولو تعمقنا في هذه الأساليب لوجدنا لها تصانيف عدة منها:

الاستقلال/الاعتمادعنالمجالالادراكي ,التروي /الاندفاع,التبسيط التعقيد , التصلب / المرونة, هذا الأخير الذي سنسلط عليه الضوء في هذه الدراسة و البحث عن العلاقة التي تربطه بالاتجاه نحو مهنة التدريس.

ويعتبر الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) المنبثق من النظريات المعرفية كمتغير من متغيرات الشخصية الذي يهتم بالمعتقدات و الاتجاهات التي يحملها الفرد بخصوص نظرته للمواقف و المعلومات و السلوكات التي يتخذها أو التي تتحكم في نتائج حياته .و تفسيرا لمفهوم الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) يميز علماء النفس المعرفيون بين فئتين من

الأفراد, الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي المتصلب الذين يتميزون بالتمسك للأحكام المتطرفة التي تتصف بالثبات و الجمود و مسايرتها و الميل إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق مع مقاومة التغيير وعدم تحمل الغموض , أما الفئة الثانية و هم الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي المرن فهم الذين يتميزون لتوظيفهم للمعلومات في المواقف المختلفة و المتباينة , وتظهر بعدم التمسك بالأحكام المتطرفة التي تمتاز بالثبات والجمود و الميل إلى القبول المتدرج أو الرفض المتدرج مع الإقبال على التغير و تحمل الغموض .

ويعد الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) من الأساليب التي استثارت إهتمام الدارسين والباحثين في هذا المجال من خلال ربطها بعدد من المتغيرات النفسيةالمهمة, ولقد كشفت كشفت دراسة بلوك وزملاءه (أكثر ذكاء وكفاءة وهم أفراد لديهم الكثير Block et al.1974أن الأفراد المرنيين يميلون إلى أن يكونوا)
من العطاء, بينما يتسم الأفراد المتصلبينبضعف الثقة بالنفس. (الشرقاوي ,2006,ص145)

ولقد لاقى هذا المفهوم في السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا لدى الدارسين في مجال الشخصية كمتغير محوري لها, وبالرجوع إلى أدبيات هذا الموضوع نجد بعض الدراسات الحالية قد جعلته هدفا أساسيا لها مبرزة علاقته و تأثيره على الكثير من المتغيرات , فكانت للباحثة فرصة الوقوف على عدد منها .

ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نجد دراسة شيم و هيرويج (Shim et Herwig 1997.) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) و الخبرة في التدريس لدى المعلمين , وقارنت الدراسة بين المعلمين الذين يعملون بالمدارس الحكومية و المعلمين الذين يعملون بالمدارس الخاصة , و قد أوضحت النتائج أن معلمي المدارس الحكومية يمتازون بمرونة أكثر من معلمي المدارس الخاصة بالإضافة إلى وجود

فروق في الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) باختلاف سنوات الخبرة , أي كلما زادت سنوات الخبرة أصبح المعلمين أكثر مرونة .

أيضا هدفت دراسة إنشوستي (Inchausti.1999) إلى البحث على العلاقة بين تقدير الذات و الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) وتوصلت الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرين .

كما أجرت أسماء السرسي (2000) دراسة للتعرف على الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) لدى أساتذة الجامعة وعلاقته بالجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود اختلافات في الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) لدى المعلمين باختلاف جنسهم , بينما توجد فروق لدى المعلمين تبعا لمتغيري المؤهل العلميوسنوات الخبرة في الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) .

أما دراسة أبو سيف (2000) فلقد هدفت إلى التعرف على بعض الأساليب السائدة لدى عينة من المعلمين و علاقتها بالخبرة المهنية و الجنس و المؤهل العلمي , وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمين و المعلمات في الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) باختلاف الخبرة المهنية , حيث أن المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة كانوا أكثر تصلبا من المعلمين ذوي الخبرة المنخفضة وأن المعلمات كن أكثر تصلبا من المعلمين , وأنه لا توجد فروق جوهرية لدى المعلمين في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف المؤهل العلمي . .(مسعد بن فالح العمري ,2007,ص52)

و هناك دراسة أجريت أيضا عام (2000) لتانتيكين (.Tantekin) والتي هدفت إلى التعرف على الأسلوب المعرفي السائد لدى المعلمين باختلاف سنوات العمل و الجنسو المؤهل العلمي , وأوضحت النتائج أن المعلمين الذكور أكثر تصلبا من المعلمات في حين أن المعلمات يبدين مرونة في أسلوب تعاملهم على المعلمين, وأن المعلمين الأكثر خبرة أكثر مرونة من

المعلمين ذوي الخبرة القليلة , في حين أن المعلمين الذين تخرجوا من الجامعة أكثر تصلبا من المعلمين الذين تخرجوا من معاهد التربية.

و ذكرا محمد نجيب و نور أحمد الرمادي (2003) في دراستهما حول الأسلوب المعرفي السائد لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس وسنوات الخبرةو المؤهل العلمي , وأسفرت نتائج الدراسة أن الأسلوب المعرفي السائد لدى الأساتذة الإناث و لدى الأساتذة ذوي الخبرة المرتفعة التي تزيد عن 15سنة هو الأسلوب المرن بينما الفئة الأخرى العكس فهم يمتازون بالأسلوب المتصلب , بينما لا توجد فروق دالة احصائيا في هذا الأسلوب بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.

بالإضافة إلى دراسة يوسف صالح (2008) والتي أسفرت نتائجها على وجود علاقة إيجابية بين الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) و الرضا الوظيفي لدى مستشاريالتربية .

و بعد عرض نتائج هذه الدراسات و الأبحاث التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس و الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)لدى المعلمين , ومن خلال احتكاك الباحثة بفئة المعلمين واختلاف آرائهم و جهة نظرهم حول مهنة التدريس بسبب اكتظاظ الأقسام أوالحجم الساعي الأسبوعي أوالعلاقة التي تربطهم مع الزملاء أوالادارة أوالمشرف التربوي (المفتش) والدافعية للتعلم لدى التلاميذ و اهتمام أولياء الأمور بشؤون ن أبنائهم الدراسية أو قيمة المرتبات التي يتقاضونها وانخفاض أو ارتفاع المكانة الاجتماعية للمدرس أو الدخول في اضرابات سواء كانت مفتوحة أو محددة بسبب مطالبهم و مستحقاتهم الماضية مما تكون لديهم اتجاه نحو هذه المهنة , و قد لاحظت الباحثة أن المعلمين يختلفون في تعاملهم لهذه المواقف المختلفة و هذا باختلاف أساليبهم المعرفية , ومن بين هذه الأساليب التي يتبنونها الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) فإما أننا نجدهم يتعاملون في المواقف الدراسية أو الحياتية بأسلوب مرن أو أسلوب متصلب .

وقد لاحظت تضارب الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين بسبب عدة عوامل كما ذكر آنفا منها الأجر و الترقية والحجم الساعي والتوقيت الزمني الأسبوعي واكتظاظ الأقسام بالتلاميذ و المنهاج الدراسي .....إلخ .

كما أن المعلمين يختلفون من حيث خصائصهم المعرفية ما بين التصلب والمرونة في التعامل مع المواقف المختلفة , مما ينجر عنه نتائج مختلفة بين الايجابية والسلبية .

بالإضافة إلى أنه من خلال استقراء التراث التربوي العربي والدراسات السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس , من جهة أخرى لم تجد الباحثة دراسات تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين موضوع الدراسة .

ونظرا لأهمية الاتجاه نحو هذه المهنة وكيفية تعامل المعلمين لهذه المواقف التعليمية . التعلمية بأساليب مختلفة و لإحساس الباحثة لأهمية الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) رأت الباحثة أهمية الاهتمام بهما و دراستها علميا للتعرف على مدى حدتها وعمقها لدى هذه الفئة المهمة في المجتمع في ضوء مجموعة من المتغيرات الديموغرافية وهي (الجنس والخبرة المهنية و المؤهل العلمي) .

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية حول الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) و علاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية لمدينة ورقلة من خلال الاجابة على التساؤلات التالية :

2 . تساؤلات الدراسة :

1 . ما طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينةورقلة.؟

2 . ما هو الأسلوب السائد لدى معلمي المرحلة الابتدائية .؟

3. هل توجد علاقة إيجابية بين الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) و الاتجاه نحو مهنة التدريس .؟

4 . هل توجد فروق في الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة)باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما .؟

5 . هل توجد فروق في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما.؟

6 . هل توجد فروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما .؟

7 . هل توجد فروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما.؟

3 . فرضيات الدراسة :

1 . نتوقع أن تكون اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس سلبية.

2 . نوقع أن يكون الأسلوب المرن هو الأسلوب المعرفي السائد لدى المعلمين .

3. توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) و الاتجاه نحو مهنة التدريس.

4 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة)باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما .؟

5 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما.؟

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس والتفاعل بينهما .

7 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما.؟

4 . أهداف الدراسة :

1 . التعرف على طبيعة الاتجاه السائد لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

2 . التعرف على الأسلوب المعرفي السائد لدى المعلمين .

3 . تحديد علاقة الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) لدى معلمي الابتدائي والاتجاه نحو مهنة التدريس.

4 . الكشف عن الفروق في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف الأقدمية في التدريس و الأقدمية في التدريس و هل هما متفاعلان فيما بينهما أم لا.

5 . الكشف عن الفروق في الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة)باختلاف الجنس والمؤهل العلمي و هل هما متفاعلان فيما بينهما أم لا .

6 . الكشف عن الفروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس والأقدمية في التدريس و هل هما متفاعلان فيما بينهما أم لا .

7 . الكشف عن الفروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و هل هما متفاعلان فيما بينهما أم لا.

5 . أهمية الدراسة :

تعتبر مهنة التدريس من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعداد أجيال المستقبل التي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير و بناء المجتمع, ودعم التنمية التي تعتبر أهم أهداف الدول النامية, و التي تحاول تحقيقها. ومهما تكن لمهنة التدريس من أهداف و مهمات فإن هدف إعداد المعلم علميا و تربويا و أخلاقيا و ثقافيا واجتماعيا ونفسيا سيظل الهدف الأساسي من بين تلك الأهداف , وبالتالي تكمن أهمية الدراسة في :

تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول أحد المفاهيم النفس اجتماعية والتربوية ألا وهو الاتجاه , فالاتجاه يؤثر على العملية التعليمية . التعلمية . وبهذا فإن دراسة الاتجاهات و قياسها يسمح بالكشف عن درجتها من قبل المعلمين حتى يمكن تجنب الوقوع في سلبيات تؤثر على مخرجات العملية التعليمية من جميع جوانبها , وهذا يتم من خلال عملية القياس لاتجاهاتهم بطرق علمية .

بالإضافة إلى أن الدراسة تستمد أهميتها من أهمية متغيرها الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة) إذ تعتبر الأساليب المعرفية من المواضيع الحديثة التي بدأ يتوجه إليها البحث بعد النمو المتزايد للدراسات في مجال علم النفس المعرفي كونها تعبر عن عادات الفرد في حل المشكلات و اتخاذ القرارات و تجهيز المعلومات و تقويمها و الاستفادة منها .

أي إذا علمنا أن شخصا معينا يتسم بأسلوب معرفي ما نستطيع أن نتنبأ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به هذا الشخص أثناء تعامله مع مختلف المواقف سواء كانت مواقف اجتماعية أو تعليمية .

. تبرز أهمية الدراسة في كونها أول دراسة بالمدارس الجزائرية (على حد علم الباحثة) تبحث في موضوع العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) و الاتجاه نحو مهنة التدريس

لدى معلمي المرحلة الابتدائية , فهذه الدراسة تشكل إضافة نوعية للمكتبة العربية التي تعاني من نقص الدراسات التي تتناول هذا الموضوع في المدارس الجزائرية , و بالتالي زاد نظري يخص متغيرات الدراسة.

6 . حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة التالية بالمواصفات التالية :

ـ اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الابتدائية لما لوظيفة التعليم و المرحلة الابتدائية خاصة من أهمية و حيوية , فهي أساس قيام المراحل التعليمية الأخرى و عمودها الفقري .

ـ أجريت الدراسة بمدينة و رقلة لسهولة الاتصال وقربها من تواجد الباحثة , وعليه فإن صحة نتائج الدراسة تتوقف على مدى تمثيل العينة للمجتمع الأصلي .

ـ تتحدد الدراسة زمنيا بالوسم الدراسي 2014/2013

7 . متغيرات الدراسة :

تعالج الدراسة المتغيرات الآتية :

1.7 . المتغيرات الرئيسية :

الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) .

الاتجاه نحو مهنة التدريس .

7. 2 . المتغيرات الوسيطية

الجنس.

الأقدمية في التدريس.

المؤهل العلمي

8 . التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

تحتوي هذه الدراسة على عدد من المفاهيم التي تحددها الباحثة إجرائيا كما يلي :

الاتجاه نحو مهنة التدريس: هو شعور وجداني بالقبول أو الرفض بناء على أفكار المعلم و معتقداته نحو مهنة التدريس , و التي تؤدي به إلى الاستعداد بسلوك بطريقة ايجابية أو سلبية , و يعبر عنه بواسطة استجابات المعلمين من خلال الدرجات المتحصل عليها بواسطة الاستبيان المخصص له .

الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة):و يقصد به كيفية إدراك المعلمين و معالجتهم للمعلومات التي يستقبلونها والمواقف التي تعترضهم , ويفرق بينهم من خلال تمسكهم بالأحكام المتطرفة وهذا ما يميز أصحاب الاتجاه المتصلب , أو بعدم التمسك بالأحكام المتطرفة , و هذا ما يميز أصحاب الاتجاه المرن ويتحدد باستجاباتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) .

الأقدمية في التدريس :و هي المدة التي قضاها المعلم أو المعلمة في مهنة التدريس وهي إما من (1إلى 5سنوات)أو من (6إلى 10 سنوات) أو (أكثر من 10سنوات) .

المؤهل العلمي : و نعني به المستوى التعليمي للمعلم أو المعلمة وحدد ب (مستوى ثالثة ثانوي فما دون , و مستوى بكالوريا فما أكثر) .

الفصل الثاني

الأساليب المعرفية

تمهيد

1 ـ التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية

2 ـ مفهوم الأساليب المعرفية

3 ـ بعض المصطلحات ذات الصلة بالأساليب المعرفية

4 ـ أهمية الأساليب المعرفية

5 ـ السمات المميزة للأساليب المعرفية

6 ـ تصنيف الأساليب المعرفية

7 ـ الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)

8 ـ قياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)

خلاصة

تمهيد:

لقد أدى النمو المتزايد في الدراسات والأبحاثالنفسية على صعيد الفروق الفردية DIFFERENCES"INDIVIDIAL " إلى ظهور ما يعرف بالأساليب المعرفية , إذ تشير هذه الأخيرة إلى مدى تمايز الأفراد في العمليات المعرفية , و المواقف السلوكية في طرق تنظيم المدركات و الخبرات وتكوين للمعلومات عن طريق المتغيرات البيئية , ثم كيفية تعاملهم مع هذه المثيرات و المتغيرات .

ومن ثم ,فالأساليب المعرفية تعد الاتجاه الأكثر ملاءمة وفهما لمعظم استراتيجيات النشاط العقلي التي يستخدمها الفرد أثناء المواقف الحياتية المتعددة , ومن بينها مواقف وممارسات العملية التعليمية .فالأسلوب المعرفي دور لا يستهان به في عملية التعلم و التعليم كونه الطريقة المنتهجة في إدراك المعارف ومعالجتها وتخزينها , ومن ثم استرجاعها حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي .

وبالتالي فمن خلال ما تقدم سنحاول تقديم توضيح أكثر لمفهوم الأساليب المعرفية في هذا الفصل بالإضافة إلى التخصص أكثر في نوع من الأساليب المعرفية ألا وهو الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة).

1 . التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية:

يعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية إلى" وليم جيمس"(William games) عندما أكد على أهمية دراسة الفروق من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد , كذلك أشار "ألبورت" عام (1935) إلى وجود فروق في عادات الأفراد في مواقف التذكر والإدراك و اتخاذ القرارات و حل المشكلات .

وخلال العقود الأخيرة حدد العلماء العديد من هذه الأساليب , حيث أشار "ميسك" (Messick) إلى وجود حوالي (19)أسلوبا معرفيا مختلفا .(Rayner and Ryder ,1997,p58)

ويؤكدا (Rayner and Ryder ,1997) أن جذور مفهوم الأساليب المعرفية تنحدر من أربعة مصادر في دراسات علم النفس المعرفي , و هي :

1 . تطور مفهوم الإدراك حسب نظرية الجشتطالت: حيث تنظر إلى إدراك المثيرات بطريقة كلية غير قابلة للتجزئة .

2 . الطريقة التي يتكيف من خلالها الفرد مع المثيرات البيئية بواسطة الضبط المعرفي, و العمليات المعرفية, مما يفرض أسلوب محدد في التعامل مع المثيرات البيئية المختلفة.

3 . الصور العقلية و الذهنية المفضلة لدى الأفراد خلال عمليات معالجة المعلومات , حيث تعمل هذه الصور على توجيه نشاط الفرد المعرفي .

4 . دراسة مكونات الشخصية, و درجة الترابط بين هذه المكونات مؤكدة على التوجه بأن عمليات التعلم مرتبطة بمكونات الشخصية, مما يعني أن تفاعل هذه المكونات يحدد أسلوب التعامل مع مواقف التعلم الجديدة.

وقد اتضح أن هناك دلالات على أن الأساليب المعرفية تعكس التفاعل بين أبعاد المجال المعرفي وأبعاد المجال الوجداني , إلا أن هذه المحاولات كانت ضئيلة , حيث كانت الانطلاقة في دراسة الأساليب المعرفية حول علاقاتها بالمرحلة العمرية تارة , وسمات الشخصية والقدرات العقلية تارة أخرى هذا من جهة , ومن جهة أخرى أن الأساليب المعرفية لم تنل حقها من الدراسة والبحث بدرجة واحدة من القوة والعمق.

ويضع "هنت "(Hunt,1978) الدليل الذي يوحي بأن الأفراد لديهم طرق متميزة في النظر إلى حل المشكلات, وقد نتجت هذه المصادر والتي تمثل التطور في دراسة الفروق

الفردية على أساس العمليات المعرفية من خلال ثلاثة مؤتمرات أسستها جمعية علم النفس الأمريكية عام 1948م, 1949م,1955م,حيث كان المسرح البحثي ممهدا بظهور مقدمة "هينزويرن " (Heinzwern) عن العلاقات المتفاعلة بين الإدراك و الشخصية الذي أقره مؤتمر عام (1984م) , وعلى ذلك فقد توالى الباحثين منذ ذلك الحين في الاعتماد على العلاقات التي تتناول الارتباط بين مفهوم الادراك و مفهوم الشخصية , واقترحوا مفاهيم تضع الادراك و الشخصية على أساس أنهما يمثلان مفهوم واحد , وذلك لأنه توجد طريقتان للتفكير, إحداهما عندما يكون الفرد مهتما بالإدراك و طريقة أخرى للتفكير في هذه الطريقة , و لابد أن تتقارب الطريقتان , وعند نقطة التلاقي سوف تتحدد كل نظرية من نظرية الشخصية و النظرية الادراكية في نظرية واحدة للسلوك . (الخولي ,2002,ص30)

2 . مفهوم الأساليب المعرفية :

إن المجتمع المعاصر قد بلغ درجة عالية من التعقيد , وتنوعت من خلاله التخصصات و الأدوار التي يقوم بها الأفراد , و من 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 و التمييز بينهم و معرفة الاستعدادات و القدرات بين الأفراد .

وبهذا فقد شرح مصطلح أسلوب "Style" في قاموس "اكسفورد"بأنه " الطريقة التي يمكن بها عمل شيء ما , و أن هذه الطريقة تكون منتسبة للمحتوى الذي يتعامل معه الشخص , و هذا لا يمنع أن يؤثر هذا المحتوى على الطريقة التي تؤدى بها المهمة.(سليمان , 1988,ص59)

أما مصطلح المعرفة "Cognition" فقد عرفه عبد الحي سليمان "1988 "بأنه "جهد قصدي لا يجاد الأشياء, و التعرف عليها لفهمها و تمييزها و تصنيفها و معالجتها للموضوعات, أي تعديلها بطرق عقلية مختلفة.

أما الأسلوب المعرفي فقد عرفه" **جورج كلاين**" (G. Klayn.1954) على أنه اتجاه عام يحكم السلوك في مواقف بيئية معينة , و له خصائص الدافعية , بحيث يؤدي إلى ضبط السلوك و تنظيمه باستخدام استراتيجيات معينة .(P.Lucas ,2003 ,p 4)

وقد عرفه"وتكن "(Witkin) و زملاءه بأنه الطريقة التي يتميز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية , مما يجعله خاصية للشخصية و اعتباره منبئا بالفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي , سواء في المجال المعرفي أو في المجال الاجتماعي. (Witkin et All.1977.p 10)

ويعتبر "ميسك" (Missick.1988) أن الأساليب المعرفية بأنها "ألوان الأداء المعرفي المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يدركه من حوله و أسلوبه في تنظيم خبراته و ترميزه للمعلومات و تخزينها في الذاكرة.(العتوم ,2004,ص286)

كما يعرفها "جولد ستين و بلاكمان "(Goldstein and Blackman.1978) بأنها تكوين افتراضي يتوسط بين المثيرات و الاستجابات , و ينعكس في طريقة الفرد المميزة في إدراكه للعالم الخارجي , وفي أساليب تعامله في المواقف الاجتماعية المختلفة .(P .lucas ,2003 ,p 4)

ويتفق هذا مع تعريف "رايدنج و وريز" (Giding and Rayher,1988)اللذان يريان بأن الأسلوب المعرفي يرتبط أشد الارتباط بشخصية الفرد و مزاجه , و أنه يؤثر على الطرق التي من خلالها يستجيب الأفراد للأحداث فيحياته، والتي عن طريقها يرتبط بالأخرين ويتفاعل معهم (المصيلحي,2002,ص36)

وفي نفس السياق يؤكدا "فؤاد أبو حطب وسيد عثمان "(1978) على أن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في طرق و تنظيم وتناول المعلومات والخبرات , كما أنها تتضمن العادات في تكوين و تناول المعلومات , وحيث أنها تعكس الفروق في الطريقة التي

يتلقى بها الأفراد المعلومات , ومن ثم معالجتها و استخدامها , فإنها تعتبر أبعاد سيكولوجية تمثل الثبات في الطريقة الفردية لاكتساب ومعالجة المعلومات , و بالتالي استخدامها , و بواسطة هذه الأساليب يمكن الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي , و المجالات المعرفية الأخرى ,و لكن كذلك في المجال الاجتماعي و دراسة الشخصية.(أبو حطب ,وسيد ,1991,ص65)

وينظر "جيلفورد" (Gulford ,1980) إلى الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد , و يمكن تعريفها على أنها قدرات عقلية و معرفية"Cognitive abilities" , وأنها ضوابط عقلية معرفية "Cognitivte controls" أو الاتنينمعا.

(عواد,1998,ص123) ,كما يمكن اعتبارها كسمات تعبر عن الجوانب المزاجية في الشخصية, و يفضل تسميتها ب"الأساليب العقلية "بدلا من الأساليب المعرفية.

في حين عرفها "تننت" (Tennant ,1988) على أنها الأسلوب المفضل لدى الفرد في تمثيل المعلومات الخارجية و معالجتها .(الفرماوي,1986,ص78)

وعرفه كل من "كوب و سيجل "(Coop et Sigel) بأنه الأسلوب الثابت نسبيا الذي يفضله الفرد في تنظيم ما يدركه من حوله. (نصير الزغلول وعماد الزغلول ,2003,ص35)

وقد عرفها " أنور الشرقاوي"(1992) بأنها الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل : الإدراك و التفكير و حل المشكلات و التعلم , وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي , سواء في المجال المعرفي أو المجال الاجتماعي.(الشرقاوي , 1992,ص9)

وعرفها "كاجان " (Kagan) أن الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن الفروق الفردية في عمليات الادراك و التذكر و التفكير , كما يمكننا اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد في

الفهم و الإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية , و كيفية التعامل مع هذه الموضوعات (العتوم,2004,ص87).

وبناء على ما سبق ذكره هناك شبه اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالأساليب المعرفية على أنها تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد فقط من جوانبها, ولكنها تتضمن الكثير من العمليات النفسية , كما تعتبر الطريقة المميزة للأفراد أثناء معالجتهم للمعلومات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية , وبالتالي فإن معرفة الأسلوب المعرفي يفيد في فهم أساليب النشاط بمختلف جوانبه العقلية والمعرفية , وغيرالمعرفية , التي يمارسها في مواقف حياته.

3 . بعض المصطلحات ذات الصلة بالأساليب العرفية :

3 . 1. الأساليب المعرفية و الضوابط المعرفية :

تعتبر الضوابط المعرفية بمثابة تكوين فرضي يوجه التعبير عن الحاجة في إطار اجتماعي مقبول, وفي ضوء متطلبات الموقف .

فهي تعرف على أنها الميكانيزمات والمبادئ التي تحكم وتنظم مقدار المعلومات التي تصبح متاحة ومتوفرة للفرد المدرك ويمكن تنشيطها عن طريق فئات محددة منالمثيرات, والتي تجعل الفرد يختبر بعض النوايا لاستخدام المعلومات و التكيفمعها , كماأنها تتنوع في المدى الذي به تعمل في التوظيف المعرفي عند الأفراد .

يميز" ميسك" (Messick) بين الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية من خلال المقارنة الآتية.

جدول رقم (01)يوضح الفروق بين الضوابط المعرفية و الأساليب المعرفية

الضوابط المعرفية	الأساليب المعرفية
أحادية القطب	ثنائية القطب
توجه السلوك في مجال أو موقف معين	توجه السلوك بشكل عام في جميع مواقف الحياة
تمثل مجالا مقارنا لوظائف نوعية متخصصة في ذاتها	تناول منحى مستعرضا في الشخصية بمجالاته العقلية و الاجتماعية و الانفعالية
تعد كمتغيرات تنظيمية لتحقيق وظائف خاصة	تنتشر عبر مجالات نفسية مختلفة لأنها أكثر اتساعا
تساعد في توجيه النشاط المعرفي في موقف محدد	تساعد الآخرين في التنبؤ بسلوك الفرد و تعد كموجهات داخلية ذاتية للفرد في جميع المواقف
درجة عالية من التوجيه للنشاط الذي يمارسه الفرد	درجة معتدلة من التوجيه للنشاط الذي يمارسه الفرد

(العتوم ,2004,ص290)

من خلال الجدول يمكن أن نلخص أهم أوجه الشبه و الاختلاف بين مصطلحي الضوابط المعرفية و الأساليب المعرفية, إذ أن :

. تتشابه الضوابط المعرفية مع الأساليب المعرفية في أن كل منها يعتبرا متغيران تنظيميان و كلاهما يهتم بشكل المعرفة في النشاط الادراكي لا بمحتواها.

. تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الضوابط أقل ظهورا خلال المجالات النفسية المختلفة , بينما الأساليب المعرفية أكثر عمومية , وتمثل أبعاد مستعرضة

في الشخصية , وتميل إلى أن يظهر تأثيرها في مختلف المظاهرالسلوكية , أما الضوابط فتعبر عن نفسها في الوظائف ومجالات خاصة أو نوعية .

. تختلف الضوابط عن الأساليب في أن الضوابط تقاس في إطار الأداء الأقصى , بينما الأساليب تقاس في إطار الأداء المتميز.

. الضوابط المعرفيةأحادية القطب بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب.(الزيات ,1992,ص199)

3 . 2 ـالأساليب المعرفية و التفضيلات المعرفية الأنماط المعرفية المفضلة:

ظهرمفهومالتفضيلات المعرفية في كتاب "كاجان.موس.سيجل" (Moss.Sigale.Kagan) ,(1963) و"ميسك"(Missick) (1984), و"هيت" (Hite)(1964) ويمكن بيان الفرق بين الأساليب المعرفية والتفضيلاتالمعرفيةفيما يلي:

وصف "ميسك" الأساليب المعرفية بأنها عبارة عن تفضيلات معرفية أو خاصية الطرق المفضلة لدى الفرد في تصور و تنظيم ما يتعرض له من مثيرات .

اعتبر كل من "كيجان ,موس,, سيجل أن الأسلوب المعرفي يؤثر بدرجة أو بأخرى على تفضيلات الفرد لنمط معرفي معين عند التعامل مع المعلومات.

يرى" أنور محمد الشرقاوي"(1989) أن هناك تداخلا بين الأساليب المعرفية و بين الأنماط المعرفية و مثال ذلك:

. نمط الاسترجاع : الذي يتقبل فيه الفرد المعلومات على حالها .

. النمط الناقد: الذي يشك فيه الفرد من المعلومات من حيث كمالها وصدقها .

. نمط المبادئ: وفيه يتقبل فيه الفرد المعلومات نظرا لقيمتها الاجتماعية أوالمعرفية.

(علوان,1993,ص30)

. نمط التطبيقات:و يتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بالقبول للمعلومات لأنها ذات قيمة للاستخدام في محتوى اجتماعي أو معرفي معين.(الأحمد ,2003,ص17)

3 . 3 . الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية :

يعد مصطلح الاستراتيجيات المعرفية من المصطلحات ذات الصلة الوثيقة بالأساليب المعرفية , و يرى "ميسك(Missck)(1994)ان الاستراتيجيات المعرفية هي عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية أي أنها بمثابة طرق الادراك والتفكير والتذكر و تكوين المعلوم. (الشرقاوي,1992,ص192)

وتكمن الفروق بينها وبين الأساليب المعرفية في:

. تتسم الاستراتيجيات المعرفية بالتريث الشعوري أو غير الشعوري , أي بالوعي و الشعور و أحيانا بالجانب اللاشعوري في وضع القرار الذي يتخذه الفرد للاختيار بين البدائل المتاحة , بينما الأساليب المعرفية لاتهتم بالوعي أو الشعور .

. تقبل الاستراتيجيات المعرفية التغيير والتعديل بواسطة التدريب تحت شروط معينة في حين أن الأساليب المعرفية ثابتة نسبياومستقرة.

. تعد الأساليب المعرفية دالة الاستراتيجيات المعرفية, حيث أن الاستراتيجيات المعرفية تنتقي و تنتظم جزئيا كوظيفة للأساليب المعرفية , حيث تعد أكثر عمومية.

. تتضمن الأساليب المعرفية التوجه العام نحو المهام و طريقة تناولها في حين تتناغم الاستراتيجيات مع المهام. (السيد عدوي عطا,2000,ص17).

3 . 3. الأساليب المعرفية و القدرات المعرفية:

قارن "ميسك"(Missick)(1976)بين الأساليب المعرفية و القدراتالعقلية , و أوضح أن القدرات العقلية عبارة عن:

. أنها عوامل أحادية القطب , بينما تتميز الأساليب المعرفية بأنها ثنائية القطب .
. القدرات العقلية أضيق في مجالها ومداها من الأساليب المعرفية, حيث تقاس القدرات العقلية باستخدام مصطلح المستوى, ويقصد به مستوى الأداء, بينما الأساليب المعرفية بالدرجة التي تظهر لها بعض أنماط الأداء.
. تقوم الأساليب المعرفية بممارسة التوجيه و الضبط للوظائف العقلية, بينما لا تمارس القدرات العقلية مثل هذا الضبط و التوجيه.

كما أوضح "كوجان" (Cojan ,1976) بأن أكثر الفروق بين الأساليب و القدرات العقلية تكمن في طرق القياس , بحيث أشار إلى وجود ثلاث:

. مستويات وسائل القياس ففي المستوى الأول يتم قياس العامل الذي يدل على القدرة باستخدام مصطلح دقة الأداء , وتستخدم الدرجات لقياس الدقة , أما المستوى الثاني فتعتبر الطلاقة و المرونة هي المعيار و يتم تقديرها باستخدام القيم السيكولوجية , أما المستوى الثالث فيعتمد على السرعة و الكمية التي تظهر بها النتائج.

و لقد ميز "كوجان " بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية في ضوء هذه المستويات, وهو يرى أن الأول يقع على الطرف الذي يتطلب الدقة في الأداء (المستوى الأول) ,بينما الثاني يقع على الطرف الآخر (المستوى الثالث).

نستخلص مما سبق أن للأسلوب المعرفي مصطلحات قد استعملت من قبل الباحثين أمثال"ميسك"(Missick) و غيره , و لكنهم توصلوا إلى وجود اختلافات فيما بينها , فالاستراتيجيات المعرفية هي عبارة عن تريث و تأمل يدخل فيها جانب الوعي و الشعور و

أحيانا اللاشعور في اتخاذ القرار ات التي يتخذها الفرد في موقف الاختيار بين عدة بدائل , أما الأساليب المعرفية فتنطبق دون أن تأخذ الشعور بعين الاعتبار , أما بالنسبة للضوابط المعرفية فهي تمثل مجال مقارن و وظائف نوعية متخصصة في ذاتها على عكس الأساليب المعرفية فهي مستعرضة في الشخصية فهي أكثر عمومية, أما بالنسبة للقدرات العقلية فهي لاتمارس الضبط و التوجيه كما تمارسه الأساليب المعرفية فهي تقاس باستخدام مصطلح المستوى, و يقصد به مستوى الأداء , فالأساليب المعرفية تعتبر تفضيلات معرفية أو خاصية الطرق التي يفضلها الفرد في تصورو تنظيم المثيرات التي يتعرض لها.

4 . أهمية الأساليب المعرفية:

وبعد أن يكون في أذهاننا تصور عام عن ماهية الأساليب المعرفية وصلنا إلى درجة من اليقين فيما يخص الأساليب المعرفية و أهمية دراستها من منطلق علمي , و ذلك نظرا لما أجري عليها من دراسات سواء في المجالات الشخصية أو الاجتماعية و التربوية خاصة , و بالتالي تتبلور لنا أهميتها من خلال ذلك في:

. أن الأساليب المعرفية تساهم في مجال علم النفس بالقدر الأوفر في الكشف عن الفروق بين الأشخاص , ليس فقط في الأبعاد الادراكية والمكونات المعرفية , بل وإلى الأبعاد الوجدانية و الانفعالية كذلك.

. أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفيا أو وجدانيا بدون اهتمام بمحتوى ذلك النشاط .

. تهتم بالطريقة التي يتناول بها الفرد مشكلاته التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية.

. التعرف على المجالات النفسية و التربوية المختلفة. (الشرقاوي,1995,ص11)

كما تكتسي هذه الأساليب المعرفية عند"محمد عبد المجيد المصري" (1994) أهميتها من خلال أنها :

1 . تساهم في تفسير جزء هام من الحياة النفسية للفرد ذلك لاعتبارها نماذج لتكوين المعلومات و تناولها و معالجتها بغض النظر عن مصدرها, سواء كان الفرد ذاته أو من محيطه الخارجي.

2 . يمكن أن تعطي لنا فكرة عن مجمل متغيرات الشخصية كسمة ثابتة لفترة طويلة, وعبر مواقف متباينة نظرا لإسهامها في تفسير جزء هام من سلوك الفرد, فالسلوك ما هو إلا انعكاس لمفهوم الفرد عن نفسه و بيئته.

أما "هشام محمد الخولي" فيرى أهمية دراسة الأساليب المعرفية في :

1. أن الأساليب المعرفية تفيد في تجهيز المعلومات البيئية للفرد الموجودة في المجال الادراكي الخاص بكل واحد , ومن ثم تقوم بتنظيمها لكي يتحدد شكل الاستجابة .

2 . أن الأساليب المعرفية تعكس الكيفية التي يقوم بها الفرد في عمليات تجهيز وتكوين المعلومات التي يستخدمها في اتخاذ القرارات.

3 . يفيد الأسلوب المعرفي في إشباع دافع معين لدى الفرد ,كما قد يستخدم هذا الأخير عدة أساليب لإشباع عدة دوافع.(الخولي,2002,ص38)

ونظرا للدور البارز للأساليب المعرفية في المواقف التربوية و التعليمية نجد "وتكن" (Witkin) يؤكد على أهميتها من خلال:

1 . أن معرفة الأساليب المعرفية للفرد لا تقل أهمية من معرفة نسبة ذكاءه من أجل التوصل إلى فهمه و التعامل معه.

2 . تساعد الأساليب المعرفية في تقدير مدى نجاح الفرد في التفاعل داخل مجموعة كبيرة أم صغيرة عند تعليمه.

3 . تعمل الأساليب المعرفية على اختصار الوقت المطلوب لتعليم الطلاب وتسهم في زيادة الأداء الأكاديمي لهم من خلال إمدادهم بمعلومات عن الاستراتيجيات التي يستطيعون استخدامها في تعليمهم اللاحق.(الزيات ,2001,ص129)

وبالتالي نرى ان الأساليب المعرفية تكتسي أهميتها من خلال قدرتها على التنبؤ بالسلوك الإنساني الذي هو موضوع علم النفس , فالسلوك يعتبر نتاج لاستقبال الفرد للمعلومات و تجهيزها وتنظيمها ثم استخدامها في شكل استراتيجيات معرفية يحدث الفرد من خلالها عدة استجابات من بينها الاتجاه نحو المهن , و من بين الأكثر المهن حساسية و أهمية مهنة التدريس وخاصة إذا كان الأمر يخص التدريس في المرحلة الابتدائية , والذي يعتبر موضوع دراستنا الحالية.

5 . السمات العامة المميزة للأساليب المعرفية :

يعد التطرق إلى خصائص الأساليب المعرفية أساسا لا يمكن الاستغناء عنه في معرفة نوع السلوك الذي يتخذه الأفراد ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أثناء المواقف , سواء كانت تعليمية كتفضيل تخصص دراسي أو مهنة التعليم من بين كل المهن أو مواد دراسية معينة أو في مواقف اجتماعية .

و قد اتفق معظم العلماء على بعض الخصائص التي سوف نوجزها في :

5 . 1. **من حيث شكل النشاط:** أنها تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد لا بمحتواه, لذلك نجد الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية, من إدراك وحل المشكلات, بغض النظر عن وضوح هذه العمليات.(إبراهيم, 1999,ص :32)

و لذلك يعتمد تحديد الأسلوب المعرفي للفرد في الأصل على تحديد شكل العملية التي يتم بها معالجة عناصر المواقف, أي لا يستطيع الأسلوب المعرفي الاجابة عن الكيفية التي يفكر بها الانسان , وليس عما يفكر فيه. (سليمان 1988,ص56)

5 . 2 . منحيثالعمومموالشمول: فالأساليب المعرفية أبعاد شاملة تمكننا من النظر إلى الشخصية بطريقة كلية , فهي لا تقتصر على الجانب المعرفي من الشخصية فقط , بل تتناول جوانب الشخصية الأخرى الانفعالية والوجدانية وكذا الاجتماعية.(الأحمد, 2003,ص130)

وتعتبر هذه السمة ذات أهمية خاصة بالنسبة للقضايا التربوية , لذلك تعتبر الأساليب المعرفية في حد ذاتها من محددات الشخصية , وليس كسمة من سمات الجانب المعرفي فقط.(عبد الحي محمود سليمان ,مرجع سابق ,ص57)

إضافة إلى أن الكثير من وسائل قياسها تستخدم في قياس الجوانب غير المعرفية , و هذه الخاصية تتجلى لنا فيما قدمه "واريل وروس1978" من افتراضات عن الأساليب المعرفية في علاقتها بالقدرات العقلية و السمات الانفعالية . (الزيات , 2001,ص122)

5 . 3 . من حيث ثباتها: إذ تتميز الأساليب المعرفية بالثبات النسبي عبر الزمان و المكان , كما نشير إلى أن هذا الثبات نسبي بمعنى أنه يمكن تعديله وتغييره عن طريق التعلم , لكن بصعوبة و بطء زائدين. (الأحمد, 2003,ص129)

كما اتضح من بعض الدراسات أن الأساليب المعرفية يمكن تعديلها بسهولة قبل عمر الحادية عشر , أما بعد هذا العمر فيصعب ذلك إلا باستخدام الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بكل أسلوب معرفي.(الخولي,2002,ص43)

كما أن هذا الثبات يجعل أبعاد الأساليب المعرفية ذات فائدة خاصة إذا ما تم استخدام الارشاد و التوجيه في تعديل هذه الأساليب المعرفية.(سليمان ,1988,ص57)

5 . 4. من حيث الأحكام القيمية :الأساليب المعرفية ثنائية القطب تبدأ من طرف له خصائص معينة وتنتهي عند طرف مناقض له , على عكس القدرات العقلية التي تعد أحادية القطب , حيث تبدأ من نهاية صغرى و تنتهي عند نهاية عظمى , أي تتحسس بزيادة مستوى الأداء كقدرة الذكاء مثلا , إذ نجد أنه كلما زادت المهارة في أداء أي عمل عقلي دل ذلك على مستوى ذكاء مرتفع و العكس صحيح , أي كلما انخفض مستوى الأداء دل على ضعف الذكاء , و هذا ما دعا بعضهم إلى القول أن الأسلوب المعرفي ليس مفهوما ثنائي القطب و إن بدا كذلك للوهلة الأولى فليس لدينا نمطان متمايزان في أسلوب الادراك , بل هو توزيع متصل مستمر يبدأ من أحد الطرفين و ينتهي بالآخر. (الأحمد ,2003,ص130)

بالإضافة نجد أن القدرات العقلية تهتم بميدان أو وظيفة معينة مثل القدرات العددية و اللفظية , بينما الأساليب المعرفية تشمل مجالات القدرات وبالزيادة المجالات المعرفية الأخرى الشخصية و الاجتماعية. (الخولي , 2002,ص45)

5 .5 . من حيث القياس: إذ يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وأخرى غير لفظية مما يساعد في التغلب على الكثير من صعوبات اللغة التي تنشأ من اختلاف المستويات الثقافية للأفراد. (رمضان ,1992,ص63)

فالاختبارات غير المعرفية أو ذات التصميمات الهندسية لا تعتمد بنودها على لغة محددة , لذلك لا يمكن تطبيقها بنفس صورتها دون تعديل في أي مجتمع من المجتمعات , وهذا يتيح إمكانية المقارنة بين الثقافات المختلفة. (الخولي ,2002,ص45)

5 . 6 . من حيث مصدرها: فالأساليب المعرفية بيئية المصدرأو بالأحرى هي أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات موروثة.(الزيات, 2001, ص122)

ويتضح لنا من خلال ما ذكره " فيرنون" في تعريفه للأسلوب المعرفي بأنه نوع من التكتيكات التي يبنيها الطفل في سنوات حياته الأولى ليستخدمها في التكيف مع عالمه فيما بعد.(رمضان, 1992, ص66)

5 .7. من حيث نموها و تطورها : إذ تمر الأساليب المعرفية بمراحل نمائية مماثلة لمراحل النمو المعرفي فنجدها أكثر عمومية في بداية مراحل النمو , فمدركات طفل الرابعة تكون عامة و بشكل كلي للمثير , و بتقدم عمره في حدود التاسعة تصبح متمايزة و ينتبه لجزئيات المثير.(الزيات, 2001, ص122)

ومن خلال السمات السابقة الذكر للأساليب المعرفية نستطيع تصنيف الأفراد بتميزهم بثبات نسبي على أحد قطبيها , هذا ما يساعد في تحديد أساليبهم المعرفية , ولا يوجد قطب أفضل من الآخر, فلكل قطب إيجابيات و سلبيات , كما يمكن تخطي مشكلة صعوبة قياس الأساليب المعرفية لدى الأفراد ذوي المستوى الثقافي المتباين والتي تثيرها أدوات القياس اللغوية بتوفر الأساليب المعرفية على الاختبارات التي لا تعتمد على اللغة .

و بالتالي فسمات الأساليب المعرفية تفيد الأفراد في تنفيذ السلوك الاجتماعي المناسب.

6 . تصنيف الأساليب المعرفية:

لقد تعددت التصورات النظرية التي تعرضت لتصنيف الأساليب المعرفية , وقد حدد العلماء أكثر الأساليب المعرفية استخداما , وهي على النحو التالي :

6 . 1. أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الادراكي:

ويهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل , أي أنه يتناول قدرته على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل, بمعنى أنه يتناول قدرة الفرد على الادراك التحليلي , فالفرد الذي يتميز باعتماده عن المجال في الادراك يخضع ادراكه للتنظيم الكلي للمجال , ويكون ادراكه لأجزاء

المجال مبهما , في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الادراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له. (رضوان ,2005 ,ص9)

6 .2 . أسلوب التبسيط في مقابل التعقيد :

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 أنه 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 .(المصري, 1292.ص83)

6 . 3 . أسلوب المخاطرة في مقابل الحذر:

ويتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات و تقبل المواقف غير التقليدية و غير المألوفة مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس , ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون , ويقبلون المواقف الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر فإنهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى ولو كانت نتائجها مؤكدة. (الأحمد, مرجع سابق,ص131)

6 . 4. أسلوب الاندفاع في مقابل التروي:

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة , فغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل المواقف , في

حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في المواقف و تناول البدائل بعناية و التحقق منها قبل إصدار الاستجابات . (الزعني ,2000,ص7)

6 . 5 . أسلوب التسوية في مقابل الابراز:

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة و مدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي , ودمجها مع ما يوجد في الذاكرة من معلومات أو الابقاء 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 الابرازبأن يكونون أقل عرضة للتشتت , و بذلك يسهل عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة. (الزغلول عماد و الزغلول رافع,2008,ص89)

6 . 6. تحمل الغموض في مقابل الخبرات غير الواقعية:

يرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من تناقضات , و ما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير واقعية , و غير مألوفة حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف و شائع , و يستطيعون التعامل مع الأفكار الغريبة عنهم ,في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب , و يفضلون التعامل مع المألوف العادي. (علوان , 1989,ص37)

6 .7. أسلوب التمايز التصوري:

و يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تصنيف أبعاد التشابه و الاختلاف 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 و المفاهيم على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات و التفاعل معها

و هناك مجموعة ثالثة من الأفراد يعتمدون في تكوين المدركات و المفاهيم على قدرتهم على استنباط مستويا ت العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها. (فخري,2010,ص89)

6 .8 . أسلوب البأورة في مقابل الفحص:

و يتناول هذا الأسلوب بين الأفراد في سعة و تركيز 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 يشمل انتباههم على قدر أوسع من المثيرات المحيطة بهم , و التي يتعرضون لها . (علوان , 1989,ص37).

6 . 9 . أسلوب الانطلاق في مقابل التقييد:

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات و مواقف الحياة التي يتعرضون لها ,فبعض الأفراد يصنعون المثيرات و المواقف 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 يتحملون المواقف غير الواضحة التي تتميز بتميز المثيرات. (الزغلول عماد و الزغلول رافع ,2008,ص90)

6 . 10 . أسلوب الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد:

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه , و بالتداخلات و التناقضات المعرف المواقف التي يتعرضون لها , فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة و ابطال تأثيرها على الاستجابة , في حين يستطيع البعض إدراك هذه

المشتتات بدرجة كبيرة مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات. (الشرقاوي,2002,ص120)

و بالتالي فإن هذا التنوع في تصنيفات الأساليب المعرفية يتلاءم والمواقف الحياتية المتنوعة , ولكل فرد أسلوب واحد يميزه ويقوم باختياره حسب ما يناسب الموقف الذي يواجهه, ويعود هذا التعدد في التصنيفات لاختلاف الباحثين حول المفاهيم والأطر النظرية التي انطلقوا منها في دراسة هذه الأساليب المعرفية.

كما ويعد صنف الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد من بين هذه التصنيفات المتعددة, و التي لم تدرس بالشكل الكافي كباقي التصانيف , ويعتبر المبحث الحالي خطوة في اتجاه الكشف عن بعض الغموض فيه.

7 . الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة):

يشير مصطلح الأسلوب المعرفي إلى الفروق في الطريقة أو الاستراتيجية التي يستخدمها الأفراد في الإدراك مواجهة المواقف المختلفة من حولهم كيفما كانت طبيعتها , سواء كانت اجتماعية أو أسرية أو تعليمية , وتلك المواقف تتشكل من مثيرات مرتبطة بالموقف, إذ نجد أن بعض الأفراد لا يتأثرون بالمتناقضات الموجودة بين مثيرات الموقف المدرك ,في حين نجد البعض الآخر يتأثر بمشتتات الانتباه ولا يستطيعون التركيز على الموقف بشكل مباشر.

انطلاقا من هذا نستطيع القول بأن الصنف الأول يتميزون بالأسلوب المعرفي المرن و الثاني بالمتصلب, إذ يعد الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) أحد أنواع الأساليب المعرفية و الذي يمتد على بعد متصل قطبه الأول التصلب و قطبه المقابل المرونة.

وهذا و نجد أن الأساليب المعرفية لم تنل حقها من الدراسة والبحث بنفس الدرجة من العمق , فالأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة). قيد الدراسة . يبدو في حاجة إلى الكثير من الجهود البحثية لتثبيت مفهومه , ويعتبر المبحث الموالي خطوة في هذا الاتجاه .

تعد دراسات "ليفين"(Lewin) من الدراسات الأولية في هذا الموضوع , إذ أشار في دراسته لمفهوم تصلب الشخصية من حيث قابليتها أو عدم قابليتها للانتظام في نمط جديد.(المصري, 1992,ص15)

و من أبرز التعريفات للأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) نجد:

أن الشرقاوي (2002) قدعرفه بأنه نمط يرتبط بالفروق بين الأفراد فيما يتعلق بمدى تأثرهم بمشتتات الانتباه و التناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها , فالأفراد الذين تكون لديهم القدرة على الانتباه إلى خصائص الموقف بشكل مباشر فيمكنهم استبعاد المشتتات الموجودة في الموقف, فهؤلاء يوصفون بأنهم مرنون(Flexible), أما الأفراد الذين لا يستطيعونإدراك المشتتات بدرجة كبيرة مما يجعل استجابتهم تتأثر بالتناقض الموجود بين المثيرات فإنهم أفراد متصلبون.(Constricted) .

أما العتوم (2004) فقد عرف (التصلب/المرونة) أنه أسلوب معرفي يرتبط بالفروق بين الأفراد في أسلوب تعاملهم مع المتناقضات المعرفية في موقف ما, من حيث قدرتهم على الانتباه للمثيرات المرتبطة به , وعزل المثيرات الأخرى المشتتة لاستجاباتهم , وبالتالي يتميز أصحاب الضبط المرن بالقدرة على فصل المشتتات وعزلها عن الأفكارالجوهرية , مما ينعكس ايجابا على استجاباتهم , أما أصحاب الضبط المتشدد فيتميزون بعدم قدرتهم على الانتباه للمثيرات الجوهرية المرتبطة بالموقف بسبب عدم استطاعتهم عزل المشتتات الأخرى مما ينعكس سلبا على معالجاتهم المعرفية واستجاباتهم.

و يرى " المصري" أن المرونة عبارة عن نسق معرفي متفتح تظهر بعدم تمسك الشخص بالأحكام التيتمتاز بالثبات والجمود أثناء توظيفه لمعلوماته في مواقف متباينة, إضافة إلى القبول المتدرج أو الرفض المتدرج مع الاقبال على التغيير , أما التصلب فهوعبارة عن نسق معرفي مغلق يتجلى من خلال تمسك الفرد بالثبات والجمود ومسايرتهما دون اجتهاد للتغيير أثناء توظيفه لمعلوماته المتباينة , وميله إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق مع التغيير.

أما الكبيسي فقد عرفه بأنه "مدى الإتساق الذي يميز الشخص في توظيفه للمعلومات في مواقف متنوعة , و ينعكس ذلك في إصداره للأحكام المتطرفة والمعتقدات الجامدة , و مقاومة التغيير و الغموض , والتسلطية وكذلك عدم التسامح مع الآخرين,و المرونة تعني عكس ذلك تماما.(المصري ,1992,ص20)

وإذا تعمقنا في أدبيات الموضوع بشكل أوسع بتسليط الضوء على قطبي هذا الأسلوب المعرفي كلا على حدة نجد أن "ليفين"(Levin) قد عرف التصلب بأنه التشبث بنمط سلوكي واحد , وبدوافع وحاجات وأهداف ثابتة لا تتغير. (Levin,1935,p :197)

ويعتبر كذلك عجزا للشخصية في التكيف مع المواقف الجديدة وضيق الاستجابات العقلية التوافقية. (شاكر مجيد,2008,ص131)

وقد اهتم "جولد ستاين" (Goldstien) بدراسة ظاهرة التصلب التي تلاحظ في الحالات المرضية , وعرفه بأنه عبارة عن تمسك بنوع من الأداء أو السلوك غير الملائم للموقف الحالي وصنفه إلى:

أ . تصلب أولي : وهوعدم القدرةعلى تغيير زاوية الأداء إلى زاوية أخرى يتطلبها الموقف الجديد , و يلاحظ خاصة لدى المرضى المصابين في منطقة تحت اللحاء , إذ يستمر الشخص في الأداء بشكل مرضي لنشاط غير ملائم.

ب . تصلب ثانوي : ويعود لإصابة في العمليات العقلية , والتي تنتج عن إصابة في اللحاء أو الضعف العقلي و يتميز بضعف الاتجاه بشكل مرضي لنشاط غير ملائم. (المصري ,1992,ص16)

ويشير "ويرنر"(Werner) للتصلب بأنه سمة سلوكية تنتج بسبب ظروف الفرد,منها عدم النضج أو التخلف العقلي , إذ أن السلوك البدائي أكثر تصلبا من السلوك الذي يتسم بمزيد من الارتقاء.

ومن جانب آخر نجدأن "روكيش"(Rokeach) قد عرف التصلب بأنه نسق معرفي مغلق للتفكير ينظم حول مجموعة مركزية من المعتقدات , ويؤدي لنماذج من التعصب اتجاه الآخرين , كما و بنى تصوره النظري باهتمامه بالبناء أكثرمن المضمون , فالفرد لايوصف متصلبا على أساس ما يؤمن به من أفكار , إنما على أساس أسلوبه المعرفي في تناوله لتلك الأفكار , و يلخص إطار " روكيش " (Rokeach) في أن لكل فرد نظام شامل للاعتقاد يضم المعتقدات والتوقعات التي يقبلها الفرد لفترة زمنية معينة , وهذا النظام لا يتضمن فقط ما يمكن أن يعبر عنه لفظيا , بل يشمل كل ما يتضمنه سلوكه.(المصري, 1992, ص18)

ونجد كذلك مصطلح "الدوجماتية" و الذي يعني مقاومة التغيير , و الذي عرفه " روكيش" بأنه نسق معرفي نسبيا ,و هوخاص بمعتقدات الفرد عن الحقائق و الوقائع , إنها تمدنا باطار عمل النماذج غير المتسامحة و المتعصبة اتجاه الآخرين, وبالتالي فإننا نلمس بعض التداخل بين مصطلح الدوجماتية و التصلب , إلا أن ذلك لا يمنع من وجود عدة أوجه للاختلاف بينهما , و هي أن الدوجماتية تشير إلى تغيير أنساق من الاعتقادات المنظمة في نسق مغلق نسبيا , بينما التصلب يشير لمقاومة التغيير في المعتقدات أو العادات , و الشخص الذي لديه تفكير دوجماتي يعاني من ضعف في المرحلة التركيبية أما اتفكير المتصلب يعاني من ضعف في قدرته على التحليل . (عبد الرزاق,2004,ص:48)

وفي جهة مقابلة نجد قطب"المرونة" و "ليفين" يقصد بها السهولة التي يمكن أن يحدث بها التغيير في بناء الشخصية , أوأحد جوانبها أو السلوك, شرط أن يستقر التغيير لمدة طويلة نسبيا.(شاكر مجيد ,2008,ص149)

ومن هذا نجد أنه و بالرغم من الاختلاف الظاهري لهذه التعاريف , إلا أن جلها تصب في قالب واحد في مضمونها , إذ ترى بأن المرنيين هم الأفراد القادرين على استبعاد المشتتات , وبالتالي تؤثر على انتباههم , و منه بالضرورة على استجاباتهم التي لا تكون بالشكل المناسب.

7 . 1 . سمات الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة) :

إن معرفة خصائص و سمات أي فرد من الأفراد يسهل علينا معرفة كيفية التعامل معه, منها سمات و خصائص ذوي الأسلوب المعرفي(التصلب/المرونة), كما وتشير الدراسات إلى أنه كلما اتسعت خبرات الفرد وتطورت قدرته العقلية كلما كان أقل جمودا , فالمتعلم و الذكي أقل جمودا من غير المتعلم والأقل ذكاء , فمستوى الجمود ينخفض تبعا للنموالعقلي و التقدم في العمر.(شاكر مجيد ,2008,ص151)

و تبعا لكل هذا فسوف نذكر خصائص هؤلاء الأفراد و هي كالآتي:

7 . 1 . 1 . الأفراد المتصلبون:

. يمثل المتصلبون للتقبل المطلق للمواضيع أو رفضهم المطلق لها , وكذا عدم تحملهمللغموض.

. لا يستطيعون تغيير اتجاهاتهم عادة لبناء جزء من شخصيتهم لحل مشكلة ذات عدة حلول ممكنة.

. يعجزون عن القيام بالسلوك الملائم لمواجهة المواقف الجديدة, إذ يتمسكون بأنماط سلوكية ملائمة للموقف.

. المتصلبون استجاباتهم متطرفة ولا يتحملون المسؤولية في المواقف الاجتماعية و اتجاهاتهم أكثر استقرارا عب الزمن.

. يفتقرون للاستجابات العقلية التوافقية , فيواجهون المواقف بأسلوب عقلي و سلوكي محدد.

. يتسمون بقلة الكفاءة الانتاجية وضعف التخيل والعجز عن فهم العلاقات المعقدة, و ترك المجال عند تأزم الأمور واهتماماتهم محددة وتوافقهم مع الجميع ضيق.(شاكر مجيد ,2008,ص133)

. يتميزون بالضعف العقلي و تأثر استجاباتهم بالتناقضات الموجودة بين المثيرات في الموقف. (شاكر,2008,ص152)

. يتميزون بنظرة متسلطة للحياة وعدم التسامح إزاء المعتقدات المخالفة والتسامح مع أصحاب المعتقدات المشابهة. (المصري, 1992,ص18)

. لا تتواجد لدى المتصلبين نية في تغيير وجهات نظرهم مع أنهم يعرفون ما هو حقيقي و ما هو زائف , و بالتالي يعتمدون على تفسير الخبرة كما لو كانت تتطابق دائما مع ما يعقدونه

. عدم الحكم على المواقف إلى أن يكون الدليل كافيا.

. يتميز المتصلبون كذلك للميل إلى إهمال الأشخاص الذين يخالفونهم في الاعتقاد. (المصري، 1992، ص19)

.نجدهم يشتكون من سوء التوافق والتكيف ما يسبب لهم أكثر التوتر والاضطراب. (شلبي,2001,ص254)

. ردود أفعال تكون عنيفة و متصلبة.

. يتصفون بالسذاجة ويفضلون السرعة في انجاز أعمالهم , وبالتالي يكونون أقوياء وديناميكيين.(خالد,1997,ص71)

7 . 1 . 2 . الأفراد المرنيين :

. لا يتأثرون بالمشتتات الموجودة في المواقف لكونهم أكثر قدرة على تركيز الانتباه على عناصر الموقف. (شاكر مجيد, 2008,ص150)

. يتسمون بالصحة النفسية و التوافق و السيطرة على تصرفاتهم و الثقة بالنفس و ذوو شخصية متحررة.

. يتميزون بالموازنة في أمور حياتهم والابتعاد عن التطرف أثناء حكمهم على الأمور و اتخاذ القرارات , إضافة لمسايرتهم للآخرين في المواقف حسب قناعاتهم التي تتطلب النهج الديمقراطي .

. يتميز المرنون بالذكاء والقدرات العقلية المتطورة والناضجة, وهم أقدر على التكيف مع التغيرات

معالجتهم للمواضيع و المواقف, وهذا نابع عن تمايز الكيفية التي يفكر بها كل من أفراد الصنفين ومعتقداتهم التي تكون تفكيرهم , وهذا كله ينعكس في اختلاف النواتج و الاستجابات للمواقف والسلوكات المترتبة عن عملية التفكير.

8 . قياس الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة):

نظرا لحداثة وجدة موضوع الأساليب المعرفية في حقل علم النفس المعرفي , أو بالأحرى علم النفس بوجه عام نجد بأن الاختبارات والمقاييس التي بنيت لقياسها قليلة وغير متوفرة بشكل واسع.

وفيما يتعلق بموضوع دراستنا ألا وهو الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) , ربما نستطيع القول أن المقاييس التي بنيت لقياسه لدى الأفراد هي أقل , مقارنة بالأساليب المعرفية الأخرى , وهذا يتماشى طرديا مع ندرة الدراسات التي تناولت هذا الصنف من الأساليب المعرفية , وعلى أية حال فسندكر ما تحصلنا عليه من مقاييس من خلال دراستنا و هي :

8 . 1 . مقياس وهيب مجيد الكبيسي (1948):

صمم " الكبيسي هذا المقياس ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي و يتكون من 56 فقرة.

ولقياس صدق المقياس , تم الاعتماد على الصدق الظاهري بعرض فقراته على مجموعة من المحكمين, كما تم استخراج القوة التحكمية للفقرات بأسلوب العينتين المستقلتين و علاقة الفقرة بالمجموع الكلي .

أما الثبات تم حسابه بطريقتي إعادة الاختبار و التجزئة النصفية , إذ بلغ معامل ثبات كل منهما (0,85),(0,91) على التوالي .

8 . 2 . مقياس محمد عبد المجيد المصري (1991) :

يتكون المقياس في صورته الأولية من (83) فقرة , لقياس الصدق تم عرض الأداة على عشرة محكمين في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية , وتم اخضاع المقياس للصدق العالمي , وبناء على درجات تشبع الفقرات , أصبح عدد الفقرات في صورته النهائية (40) فقرة .

أما الثبات تم حسابه عن طريق إعادة الاجراء والاتساق الداخلي فبلغ معامل الثبات (0,75),(0,78) على التوالي .

8 .3 . مقياس (التصلب / المرونة) لسميرة ميسون (2011) :

صمم هذا المقياس من طرف سميرة ميسون ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي ويتكون من (53) فقرة في صورته الأولية , ولقياس الصدق تم عرض الأداة على عشرة محكمين في إجراءين منفصلين (تحكيم أولي و تحكيم ثانوي) وفي صورته

النهائية تكون من (45) وثم أخضع المقياس لصدق المقارنة الطرفية بأسلوب العينتين المستقلتين و علاقة الفقرة بالمجموع الكلي .

أما الثبات فقد تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية , إذ بلغ معامل الثبات (0,86) , و طريقة ألفا لكرونباخ, إذ بلغ معامل الثبات(0,82). (ميسون , 2001,ص136)

خلاصة:

من خلال ما سبق التطرق إليه تكونت لدينا فكرة مبدئية تكاد تحيط بكل ما يتعلق بالأساليب المعرفية على اعتبارها مجالا حديثا للدراسة ,وتعريف الأسلوب المعرفي الذي يشير لطرق الأفراد المفضلة في تنظيم مدركاتهم و خبرات لمواجهة المواقف اليومية , ومن ثم أهمية هذه الأساليب المعرفية في تفسير معظم سلوكات الأفراد , كذا اعتبار مصطلح الأسلوب المعرفي مفهوما متفردا في معناه , بالرغم من علاقته ببعض المصطلحات النفسية و إن كل فرد منا يتميز ببعد من أبعاد تلك التصانيف يميزه عن غيره في إدراك المواقف و الخبرات و تخزينها و استرجاعها.

بعدها تطرقنا إلى لب الموضوع بتقديم تعريف للأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) على اعتباره مدى قدرة الأفراد في استبعاد مشتتات الانتباه عن المواقف المدركة و تأثيرها على استجاباتهم نحوه, فالمتصلبون هم الذين لا يستطيعون عزل مشتتات الانتباه تلك , ما يؤثر سلبا على استجاباتهم , أما المرنون فهم الأقدر على استبعاد مشتتات الانتباه و التركيز على المثير , وبالتالي استجاباتهم تكون أكثر ايجابية , ومن ثم عرض لبعض المقاييس الخاصة بقياس الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة).

الفصل الثالث

الاتجاهات

تمهيد

1 ـ مفهوم الاتجاه

2 ـ مكونات الاتجاه

3 ـ مكونات الاتجاه نحو مهنة التدريس

4 ـ أنواع الاتجاهات

5 ـ خصائص الاتجاهات

6 ـ وظائف الاتجاهات

7 ـ تغيير الاتجاهات

8 ـ النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات

9 ـ طرق قياس الاتجاهات

خلاصة

تمهيد :

محور اهتمامنا في هذا الفصل ظاهرة من أهم الظواهر النفسية الاجتماعية , و التي تتمثل في الاتجاهات وهي تعتبر من أهم المواضيع التي يدرسها علم النفس الاجتماعي , و كذلك علم النفس التربوي , فالاتجاهات تكون جزء هاما في حياة الفرد , لأنها تقوم بتوجيه سلوكه الاجتماعي في العديد من المواقف في حياته الاجتماعية , وميزتها بالتعقد جعل العلماء يجتهدون في دراستها و إجراء البحوث عليها

و إذا أردنا التعرف على اتجاه الأفراد نحو موضوع ما , فهذا يتطلب منا التعرف على الخصائص المميزة له و مكوناته الرئيسية , وكذا أنواعه و النظريات المفسرة له و كيفية تغييره و الطرق التي نستطيع من خلالها قياسه, وهذا ما سنتطرق له في هذا الفصل .

1 . مفهوم الاتجاه:

قبل عرض لمفهوم الاتجاهات سوف نتطرق لها من خلال المنحى النظري, حيث لها منحنين نظريين ,فقد تناول المنحى النظري الأول مفهوم الاتجاهات في ضوء مكوناتها الثلاثة , المعرفي , الوجداني و السلوكي بشكل منفصل, و المنحى النظري الثاني تناولها على أساس مفهوم مركب.

1 . 1 . 1 . المنحى النظري الأول:

يذهب أصحاب هذا التوجه إلى التعامل مع مفهوم الاتجاه حسب كل مكون على حدة, فقد عرض (روكيش Rokeach) مفهوم الاتجاه من خلال المكون المعرفي على أنه "تنظيم من المعتقدات له طابع الثبات النسبي حول موضوع ما, أو موقف معين , يؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بشكل تفصيلي .(خليفة ,2000, ص24)

ويشتمل المكون المعرفي على معتقدات الفرد و أفكاره أو تصوراته و معلوماته عن موضوع الاتجاه, في حين يرى (بروفولد Brouvold) الاتجاه في ضوء المكون الوجداني و اعتبره "رد فعل وجداني أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد نحو قضية مثيرة للجدل .(درويش ,1999,ص90)

أما (ألبورتAllport), فعرفه الاتجاه من منظور سلوكي على أنه " حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي تنتظم من خلاله خبرة الشخص و تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة .

(دويدار ,1992, ص55)

ويشير المكون السلوكي إلى تهيء و استعداد الفرد للقيام بأفعال و استجابات معينة تتفق مع اتجاهاته .

وعلى اختلاف هذه التعاريف التي يرتكز كل منها على مكون بعينه في توضيح معنى الاتجاهات إلا انه تجمع على كون الاتجاه هو قوة منتظمة للسلوك الاجتماعي و محركا هاما من محركاته .

1 . 2 .' المنحى النظري الثاني:

في مقابل المنحى النظري الأول الذي ركز فيه كل باحث على مكون واحد عرف ضمنه الاتجاه , فإن المنحى النظري الثاني يعتمد على فكرة ارتكاز الاتجاه على مكونات ثلاث منتظمة , حيث يعرف (هاري أشيو H.Apsha) الاتجاه بأنه المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا و المسائل و الأمور المحيطة بهم , بحيث يمكن أن نستدل عل هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء .

الأول : و يغلب عليه الطابع المعرفي , و يشير إلى المعلومات التي لدى الفرد و المتعلقة بهذه القضايا و المسائل .

الثاني : سلوكي و يتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها , أو تسهيلها فيما يتصل بمثل هذه القضايا .

الثالث : انفعالي , ويعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا .(دويدار ,مرجع سابق ,ص58)

ونلاحظ هنا أن أصحاب هذا التوجه يعرفون الاتجاه بأنه عبارة عن نسق أو تنظيم له مكونات ثلاثة , معرفية , ووجدانية وسلوكية , ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه.

والافتراض الذي بني عليه هذا التوجه يؤكد عملية التأثير المتبادل بين هذه المكونات الثلاثة , ذلك أن معارف الفرد عن موضوع معين يؤدي إلى مشاعر التأثر بهذا الموضوع , و بالتالي الاستعداد الذاتي و إظهار سلوك معين اتجاهه.

وقد أكد هذا المنحى وجود التأثير المتبادل , حيث أننا إذا غيرنا في تصورات الأفراد و معلوماتهم عن موضوع ما يحدث تغير على نفس النمط في مشاعرهم , ومنه سلوكهم و العكس صحيح .

وبهذا سوف تقدم تعاريف مختلفة ومتعددة للاتجاه تنتقي جميعها في نهاية التحليل على قاعدة كون الاتجاه نزعة عامة مكتسبة ثابتة نسبيا , مشحونة انفعاليا تؤثر في الدافع و توجه السلوك .

فلقد عرفه (ألبورت1954, Allport) كما ذكر آنفا بأنه "هو حالة من الاستعداد التي تنتظم أو تتكون من خلال التجربة والخبرةالتي تسبب تأثيرا بهذا الاتجاه " (مقدم ,1992,ص92)

فالاتجاه من وجهة نظر " ألبورت" مكتسب بفعل التجربة و الممارسة بحيث يصبح بمثابة استعداد يوظفه الفرد في مختلف استجاباته و سلوكاته اليومية في مختلف المواقف .

أما (دافيدوف1983) فتعرفه " بأنه مفهوم متعلم أو تقويم يرتبط بأفكارنا و مشاعرنا و سلوكنا.(دافيدوف, 2000,ص40)

ويرى كل من "وليم و لا مبرات " و" ولاس إ.لامبرات "(1993) أن الاتجاه :

"هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس و الجماعات و القضايا الاجتماعية أو تجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة , والمكونات الرئيسية للأفكار و المعتقدات و المشاعر أو الانفعالات والنزعات إلى رد الفعل .

و يرى "إتيان مناغك" (Etienne minarik) بأن الاتجاه "نزعة عامة أو استعداد سلوكي للشخصية يتكون من عناصر غير متجانسة ولكنها منظمة" (Etienne minarik ,1971 ,p 19)

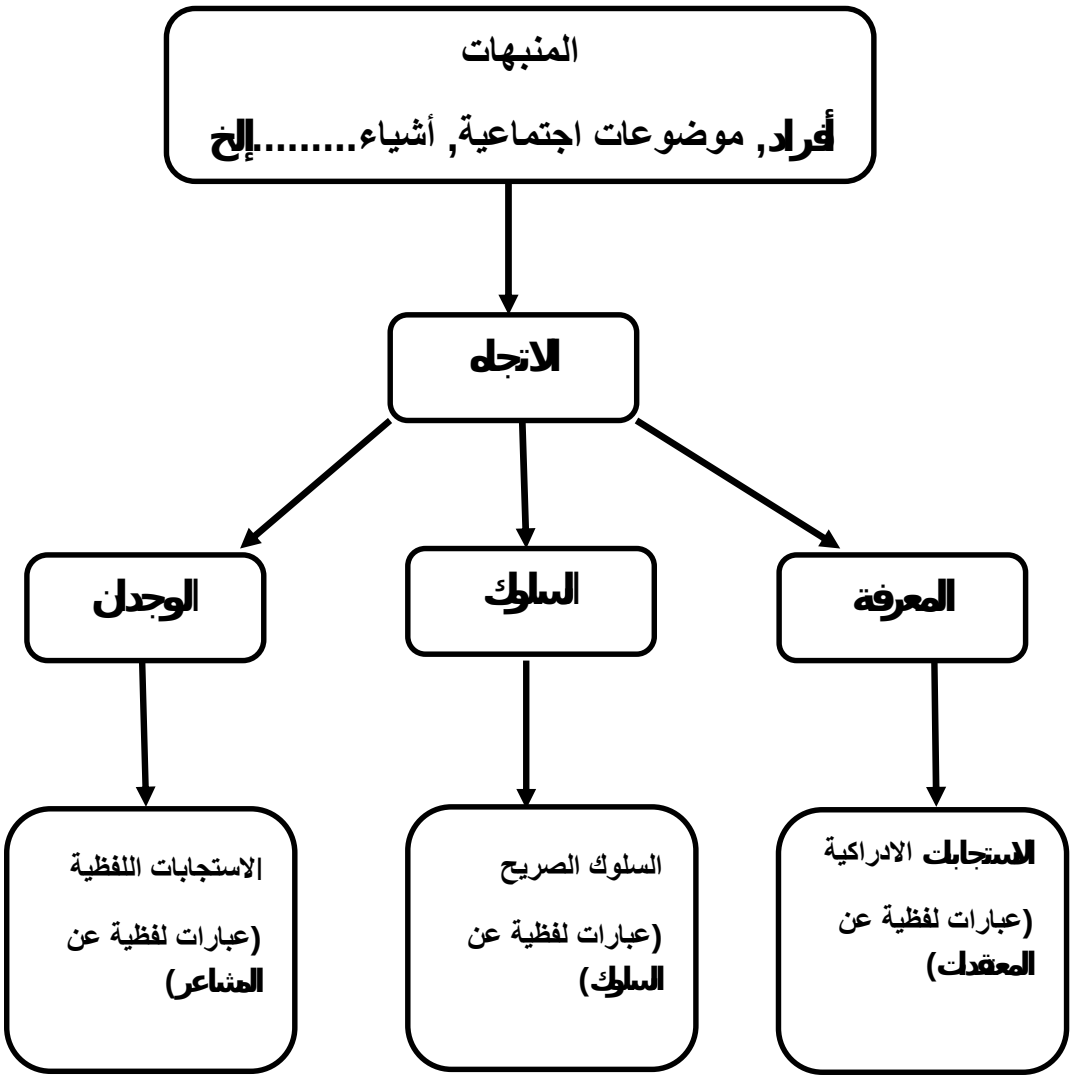
والواقع أن الاتجاه هو الذي يحدد استجابة الفرد لمثيرات البيئة الاجتماعية, فالاتجاه يكمن وراء السلوك أو الاستجابة التي نلاحظها . (العيسوي ,1982,ص140)

ويعرفه (الزيود,1999) على أنه "نزوع ثابت نسبيا للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز أو رفض و عدم تفضيل.

فالاتجاه إذن هو عبارة عن استجابات تحدد سلوك الفرد ومواقفه نحو مختلف المواضيع و المواقف التي يواجهها, و يكسبها من خلال البيئة الاجتماعية وتجاربه وخبراته في الحياة , فالاتجاه مكتسب وليس فطري يساعد الفرد على التوافق الشخصي مع ذاته , ومع الآخرين ممن يحيطون به, بالتفاعل معهم وفقا للقوانيين والقيم والعادات السائدة في المجتمع.

2 . مكونات الاتجاه:

إن المنبهات التي يتعرض لها الفرد في البيئة (مواقف, موضوعات, أو أشياء.....) تجعل استجابته تأخذ أبعادا مختلفة قد تكون استجابات إدراكية في شكل عبارات لفظية تعبر عن معتقداته و أفكاره , أو تكون في شكل سلوك يعبر عنه بعبارات لفظية صريحة , أو تكون استجابات ذات طابع وجداني تعبر عن مشاعر الفرد وأحاسيسه, و الشكل التالي يبين ذلك:



الشكل رقم (01) يمثل نموذج ثلاثي الأبعاد لبناء الاتجاهات ل (Brecter,1984)(خليفة وشحاتة ,(د.س) ص11)

وانطلاقا من هذا يمكن تحديد مكونات الاتجاهات وفق ما يلي :

2 . 1 . المكون المعرفي:

وهو عبارة عن مجموعة المعلومات والخبرات والمعارف التي تتصل بموضوع الاتجاه , يكتسبها الفرد من خلال التربية والتعليم , بالإضافة إلى رصيده من المعتقدات والمعارف و الأفكار والتوقعات التي تتصل بموضوع الاتجاه , وتعد قنوات التواصل الثقافية والحضارية و مؤسسات التربية و التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد مصدرا رئيسيا في تحديد المكون المعرفي للاتجاه , فهو إذن يتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية و معتقدات و أفكار تتعلق بموضوع الاتجاه .كما يشكل كل ما لدى الفرد من حجج تقف وراء ما تقبله لموضوع الاتجاه.

2 . 2 . المكون السلوكي:

يتضح المكون السلوكي للاتجاه في الاستجابة العملية نحو موضوع ما بطريقة , فالاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الانسان وتجعل الفرد يبدي سلوكيات معينة , وذلك حسب إدراكه ومعرفته ودرجة انفعاله مع موقف ما, فالمكون السلوكي يظهر من خلال ملامح الفرد وتصرفاته وتعبيره وسلوكاته لموضوع الاتجاه.(أبوالنيل, 1985,ص415)

2 . 3 . المكون الانفعالي:

يعتبر المكون الانفعالي الصبغة المميزة للاتجاه و التي تميز بينه و بين الرأي , إذن الأفعال المصاحبة للاتجاه هي التي تحدد درجة عمقه وتميزه عن المفاهيم الأخرى , مثل الرأي والاهتمام , و يظهر مثلا من خلال مشاعر الشخص و ردود أفعاله نحو موضوع الاتجاه , وقد تكون ايجابية أو سلبية , أو قوية أو ضعيفة ,وذلك حسب درجة كرهه أو نفوره أو حبه لموضوع الاتجاه , أي يشير إلى مشاعر الفرد و انفعالاته نحو موضوع ما , إما بالإقبال عليه أو النفور منه بطابع الدافعية أو طاقات انفعالية تحدد استجاباته.

فالأفراد ذوو المعتقدات السالبة نحو موضوع ما, يتحاشون النقاش فيها , في حين إذا كانت المعتقدات إيجابية فيكونوا مستعدين للمناقشة و التفاعل وإثرائه بما لديهم من أفكار آراء .

إذن فتفاعل هذه المكونات الثلاث مع بعضها البعض يظهر الشكل العام للاتجاه , فالمعلومات و المعارف و الخبرات التي يكتسبها الفرد تمثل المكون المعرفي الذي يدرك به الفرد موضوع الاتجاه, ومن خلال المكون الانفعالي تظهر ردود فعل الفرد من الجانب العاطفي نحو هذا الموضوع, وقد يكون شعور إيجابي أوسلبي , ومنه تظهر في شكل سلوكات , وهو ما يمثل المكون السلوكي.

3 . مكونات الاتجاه نحو مهنة التدريس :

مما لا شك فيه أن هناك من يفضل مهنة التدريس لأسباب تتعلق بظروفه الاجتماعية و الاقتصادية وأسباب أخرى تتعلق بشخصيته و خلفيته الثقافية , هذه الأسباب قد تتناسب مع بعض المعلمين و قد لا تتناسب مع بعضهم الآخر , ويذكر" أحمد شكري سيد" (2002) العوامل التي تجعل الأفراد يختارون مهنة التدريس بقوله :" ربما تكون الرغبة في التعامل مع الناس و الرغبة في خدمة الآخرين , و الرغبة في الاستمرار في جو تعليمي مدرسي , و العائد المادي و طبيعة العمل التدريسي نفسه من حيث إجازاته و قصر عدد ساعات عمله اليومي بالمقارنة بالوظائف الأخرى ."(الفحل,2004,134) و هذا ما سنعرفه من خلال مكونات الاتجاه نحو مهنة التدريس.

. المكون المعرفي :

يتضمن الأفكار و المعلومات و الخبرات و المواقف التي يتعرض لها المعلم خلال تدريسه في المدرسة , و التي تؤثر في وجهة نظره نحو مهنة التدريس .

. المكون الوجداني (العاطفي) :

والذي يستند على تلك العمليات الادراكية المعرفية , و هو يشير إلى النواحي الشعورية "Feeling" أو العاطفية التي تساعد وتحدد نوع تعلق المعلم بمهنة التدريس , أي أنها تتضمن تقديما للأفضلية . حيث يعتبر (فيجن Affling) نوع العلاقة بين المركب المعرفي و الوجداني علاقة سببية , أي أنه من غير الممكن الفصل بينهما في أي نشاط , فالأمر المهم هو أن يوجد مكون معرفي لكل جانب وجداني , و يوجد مكون وجداني لكل جانب معرفي.

وعلى هذا الأساس فإن النواتج المعرفية والوجدانية للعملية التربوية التعليمية تتفاعل إلى درجة لا يمكن فصلها عن بعضها , فالعلاقة وثيقة بين البعدين :كفاية المعلم المعرفية و كفايته الانفعالية , والتي يعتبرها البعض هي الأساس الذي تبنى عليه سائر الكفايات و تؤثر عليها.

ولكن يمكن اعتبار المكون الوجداني من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للاتجاه , حيث تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو حدتها من الوجهة المعرفية .

. أما المكون السلوكي :

فهو نزعة المعلم أو ميله إلى مهنة التدريس , و إن هذا الميل السلوكي يتسق مع شعور , أو من المفروض أن يتسق مع شعور المعلم وانفعالاته ومعارفه المتعلقة للمهنة , وما تتضمنه تلك المعارف عن المشكلات المهنية والاجتماعية والمميزات والنظرة إلى مستقبل المهنة و غيرها.

أي أن هذا المكون يتضمن جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه والمتمثلة بالاستجابات الناتجة من التفاعل بين المكونين , بحيث يسلك المعلم سلوكا إيجابيا أو سلبيا إزاء مهنة التدريس , مما قد يؤدي في النهاية إلى الوصول لدرجة من الميل أو الرغبة نحو المهنة.(سويف ,1975,ص150)

إن مثل هذا التقسيم للمكونات الثلاث لمفهوم الاتجاه وما يقصد منها لا يمثل مشكلة في حد ذاته , حيث يتفق عليها أغلب العاملين في ميدان علم النفس و علم الاجتماع كما تبين من قبل.

4 . أنواع الاتجاهات:

تتكون لدى الانسان اتجاهات حيال كل ما هو موجود في حياته من مواقف , وتختلف هذه الاتجاهات من شخص لآخر , وتختلف حسب الموضوع أو الموقف الذي يظهر فيه ذلك الاتجاه , فهناك العديد من التقسيمات التي اتخذت موضوع الاتجاه معيار لها, لذا تعددت أنواعها و طرق التعبير عنها , وفي هذا الصدد يمكن حصرها فيما يلي :

. على أساس القوة

. الاتجاه القوي و الاتجاه الضعيف:

الاتجاه القوي هو الذي يبقى قويا على مر الزمان , ويكون أكثر استقرارا لأن صاحبه يدافع عنه فعلا و قولا بكل الطرق الممكنة , فالفرد الذي يملك اتجاه قوي ضد الرذيلة نجده يثور و ينفعل ويتصرف بشكل عنيف, أي سلوك منحرف , أما الاتجاه الضعيف هو الاتجاه الذي من السهل التخلي عنه , وقبوله للتحول والتغيير وتأثيره يكون ضعيف جدا على الفرد في أغلب الأحيان تعبر عنه بالقول حسب.

إذن هذا الاتجاه يشير إلى الشدة من حيث قوته أو ضعفه , فالاتجاه القوي يظهر في مواقف الفرد من خلال سلوكاته و انفعالاته , فالذي يرى المنكر يغضب و يحاول تغييره , إنما يفعل ذلك لأن اتجاها قويا دفعه إلى ذلك , أما الفرد الذي يبدي موقفا ضعيفا إنما يفعل ذلك لأنه يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر به الفرد سابقا.

. على أساس الهدف

. الاتجاه الموجب والاتجاه السالب:

الفرد يعبر عن اتجاهاته حيال موضوع ما بالموافقة و الرفض , فالاتجاه يحذو بالفرد نحو شيء ما يسمى الاتجاه الموجب , أما الذي يحتاج له بعيدا عن شيء آخر يسمى الاتجاه السالب , فالموافقة نعبر عنها بالإيجاب والرفض نعبر عنه بالسلب.

(زيدان ,1986,ص174)

مثال فكرة تقبل الفرد فكرة خروج المرأة للعمل يمثل اتجاها ايجابيا و إذا حصل العكس فيمثل اتجاها سلبيا.

. على أساس الموضوع

. الاتجاه العام و الاتجاه النوعي :

الاتجاه العام هوذلك الاتجاه الذي يشمل الموضوع الذي تناوله الاتجاه كلية ,وذلك بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا , مثل اتجاه الفرد نحو بلد معين , فهو يعبر عن اتجاهه السالب أو الموجب نحو شعب هذا البلد و من حيث الطراز العمراني الموجود فيه و العادات و التقاليد السائدة .....إلخ, وبذلك يكون الاتجاه عاما نحو هذا البلد , إذن الاتجاه العام هو كل ما ينصب على الموضوع ككل .مثل اتجاه الفرد نحو السلطة, أما الاتجاه النوعي (الخاص) هو الذي يشمل جزء من الموضوع الذي يدور حوله الاتجاه .مثل اتجاه الفرد نحو الطراز العمراني لشعب معين , بحيث يعجب بالطابع العمراني لهذا الشعب (اتجاه موجب)دون بقية جزئيات الموضوع , فالاتجاهات العامة هي التي تتعلق بالكليات , أما النوعية فهي التي تتعلق بالنواحي الذاتية.(زيدان,1986,ص145)

فالاتجاه النوعي إذن هو كل ما ينصب على جزء من الموضوع ويخص النواحي الذاتية الفرية.

. على أساس الأفراد

. الاتجاه الفردي و الاتجاه الجماعي :

الاتجاه الجماعي هو الذي يتفق عدد كبير من الناس عليه , و يكون أكثر استقرارا من الاتجاه الفردي , و الملاحظ فيه أنه يشارك فيه عدد كبير من الناس , ولكن يختلف من حيث الشدة و الدرجة من فرد و آخر , و هذا ما يؤكده الفرد في الجماعة .

. على أساس الوضوح

. الاتجاه العلني و الاتجاه السري :

الاتجاه العلني هو كل ما نصرح به أمام الناس دون خوف أو حرج , وهو ذلك الذي يسلك الفرد بمقتضاه في مواقف حياته اليومية دون أي تحفظ , وهذا الاتجاه غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة و نظمها و ما يسود من قيم و ضوابط , والاتجاه السري هو كل مايجد فيه الفرد حرجا في التعبير عنه أمام الآخرين و يحتفظ به إلا لمن يشاركه إياه, حيث يحرص الفرد في ابقائه في قرارة نفسه , و يميل في كثير من الأحيان إلى إنكاره ظاهريا , و غالبا ما يكون هذا الاتجاه غير متوافق مع قوانين الجماعة .

5 . خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بمجموعة خصائص نذكر أهمها:

الوجهة : تشير وجهة الاتجاه إلى شعور الفرد نحو مجموعة من الموضوعات و قد تكون هذه الوجهة ايجابية أو سلبية .

الشدة: تختلف الاتجاهات من حيث الشدة , إذ نجد لشخص معين اتجاها ضعيفا نحو موضوع ما و بينما نجد اتجاها قويا نحو موضوع آخر .

الانتشار : حيث نجد تلميذا لايحب أو يكره بشدة جانبا واحدا أو جانبين من جوانب المدرسة , بينما نجد آخر لا يحب أي شيء يتعلق بالتعليم .

الاستقرار: من الملاحظ أن بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر , بينما نجد آخرين يعطون إجابات مرضية و غير مرضية, فقد يقول بأنه يعتقد بأن كل المدراء محايدون و و في نفس الوقت يجادل بأن مديرا معينا محايدا. (مقدم ,2003 , ص243)

البروز: و يقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للتعبير عن الاتجاه.

6 . وظائف الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات وظائف عديدة على المستوى الشخصي و الاجتماعي , بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو مثمر , و من بين هذه الوظائف نذكر منها:

. وظيفة منفعية : تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة , تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها , لأنه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأفراد الهامين في بيئته , الأمر الذي يساعده على التكيف مع الوضاع الحياتية المختلفة و النجاح فيها ,وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة وولاءه لها.

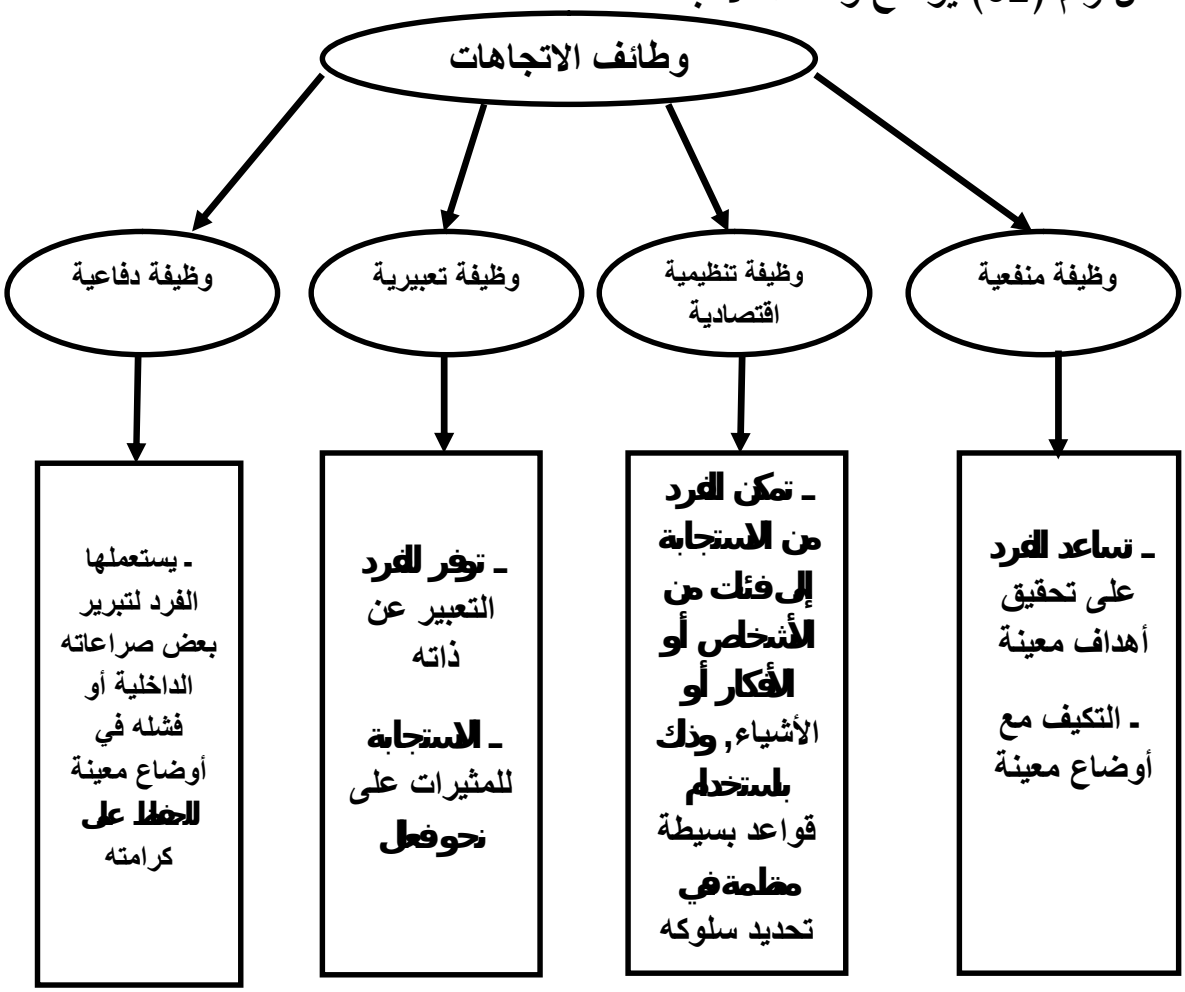
. و وظيفة تنظيمية و اقتصادية :يستجيب الفر د طبقا للاتجاهات التي يتبناها بالنسبة إلى فئات من الأشخاص و الأفكار , وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات دون اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بالموضوعات أو المبادئ السلوكية التي تمكنه من الاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة على نحو ثابت و منسق.

وظيفة تعبيرية: توفر الاتجاهات للفرد فرص التعبير عن الذات و وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعة و تسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة على نحو نشط و فعال , الأمر الذي يضفي على حياته معنى هام و يجنبه حالة الانعزال.

. وظيفة دفاعية : تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ترتبط بحاجاته و دوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات , لذلك قد يلجأ الفرد أحيانا إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته و ثقته بنفسه, أي أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته.

و يمكن تلخيص وظائف الاتجاهات في الشكل المبين أدناه .(زيدان ,1986 , ص 150)

الشكل رقم (02) يوضح وظائف الاتجاهات



7. تغيير الاتجاهات :

مثلما نحتاج إلى أن نغرس في نفوس الجيل اتجاهات نفسية ايجابية نحو موضوعات أساسية في حياتهم و نحتاج أيضا أن نعمل على تخليصهم من الاتجاهات السلبية التي لا تتماشى مع أهدافنا الاجتماعية .

وهذا التغيير يمكن إحداثه لأن ثبات الاتجاهات ثبات نسبي.

1 . أنواع التغيير في الاتجاهات :

تختلف درجة التغيير في اتجاهات الفرد من وقت لآخر طبقا لطبيعة و درجة تعقد الموقف الذي يمر به , وينتج عن درجة التغيير في الاتجاهات ظهور أنواع مختلفة منها :

. تغيير الاتجاه و لكن في نفس مسار الاتجاه الحالي : أي أن الظروف المحيطة بالفرد لاتحتم عليه تغيير من نوع جذري في اتجاهاته الحالية .

. تغيير الاتجاه يأخذ مسار معاكس للاتجاه الحالي : وهو التغيير الذي يحدث على اتجاهات الفرد , بحيث يتضمن تغييرات جذرية فيها. (شهاب ,1990,ص195)

2 . العوامل المؤثرة في تغيير الاتجاهات :

تتأثر عملية الاتجاهات بجملة من العوامل , بعضها يرتبط بالفرد ذاته , فكلما كان الفرد أكثر انفتاحا على الخبرات كان أكثر تقبلا لتعديل اتجاهاته , وبعضها يرتبط بموضوع الاتجاه فكلما كان الموضوع أكثر التصاقا بذات الفرد و شخصيته كان الاتجاه أقل عرضة للتغيير أو التعديل , فاتجاهات الفرد نحو دينه أو ثقافته أقل عرضة للتغيير من اتجاهاته نحو استخدام التكنولوجيا في الحياة , وتتعلق بعض العوامل الأخرى بالفرد القائم على تغيير الاتجاه موضوع الاهتمام , فالأب أو المعلم أكثر أثرا في تغيير اتجاهات الأطفال من الراشدين الآخرين . (نشواتي ,1997ص477)

وقد أضاف حامد عبد السلام زهران بعض العوامل التي تسهل عملية التغيير و عوامل أخرى يمكن أن تصعبه نذكر منها فيما يلي:

. عوامل تسهل تغيير الاتجاهات:

. ضعف الاتجاه وعدم رسوخه.

. وجود اتجاهات متوازية أو متساوية في قوتها , بحيث يمكن ترجيح إحداهما على الباقي .

. عدم تبلور و وضوح اتجاه الفرد أساسا نحو موضوع الاتجاه.

. عدم وجود مؤثرات مضادة .

. وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه الجيد.

. عوامل تصعب تغيير الاتجاه:

. قوة الاتجاه القديم ورسوخه.

. الاقتصار في محاولات تغيير الاتجاهات على المحاضرات و المنشورات و ما شابهها دون مناقشات أو قرار جماعي.

. الجمود الفكري و صلابة الرأي عند الأفراد .

. إدراك الاتجاه الجديد على أنه فيه تهديد للذات .

. حيل الدفاع تعمل على الحفاظ على الاتجاهات القائمة و تقاوم تغييرها .

3 . طرق تغيير الاتجاهات :

هناك طرق مختلفة يمكن من خلالها احداث تغيير في الاتجاهات منها :

ـ تغيير الاطار المرجعي :

هناك ارتباط وثيق بين اتجاه الفرد و بين إطاره المرجعي , الذي يتضمن المعايير والقيم و المدركات , فاتجاه الفرد نحو أي موضوع يتوقف على هذا الاطار , و عليه فتغيير اتجاه الفرد نحو موضوع معين يتطلب إحداث تغيير في الاطار المرجعي لهذا .(السامرائي ,1988,ص98)

. تغيير الجماعة المرجعية :

و يتم هذا في حالة انتقال الفرد إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات تختلف عن اتجاهات جماعته الأولى , فإنه مع مضي الوقت يميل إلى تعديل و تغيير اتجاهاته القديمة خاصة تجاه الموضوعات غير المركزية , و التي لا تؤثر في إدراكه لذاته و للآخرين.

. التغيير في موضوع الاتجاه :

إن حدث تغيير في موضوع الاتجاه نفسه و أدرك الفرد ذلك , فإن اتجاهاته نحو هذا الموضوع تتغير , خاصة إذا تم تعديل الموضوع بما يتلاءم مع ميول و حاجات الفرد .

. الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:

إن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بتوسيع آفاقه ,بأن يتعرف على الموضوعات من جوانب جديدة , مما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوها , وفي معظم الأحوال يكون تغيير الاتجاه إلى الأفضل إذا تكشفت جوانب إيجابية .

. تغيير الموقف :

تتغير اتجاهات الفرد و الجماعة بتغيير المواقف الاجتماعية, فاتجاهات الطالب مثلا تتغير حينما يصبح مدرسا.

ـ التغيير القسري في السلوك :

إذا حدث تغيير قسري نتيجة لظروف اضطرارية , فإن ذلك يصاحبه عادة تغيير مصاحب في الاتجاهات إما إيجابي أو سلبي .

. وسائل الاعلام :

لقد ثبت أن المعلومات التي تصل عن طريق وسائل الاعلام لها تأثير واضح على اتجاهات الفرد , وفي الأيام الحالية شهد ذلك التسابق بين وسائل الاعلام في إقناع الناس و كسب التأييد العام . خاصة في القضايا الكبرى المتعلقة بالجوانب الاجتماعية و السياسية , لكن يبقى هذا التأثير نسبي و يحتاج إلى تفاعل عوامل أخرى, و هو ما أكده مجدي عبد الله :أنه إذا اعتبرنا البرامج التلفزيونية بمثابة مثير يؤدي إلى استجابة تتعلق بتكوين الاتجاهات, فإن هذا يتوقف على نمط شخصية الفرد المستقبل و إطاره المرجعي .(أحمد عبد الله ,2003,ص72)

. تأثير الخبرة المقصودة و الألفة:

الأحداث الاجتماعية الهامة لها تأثير كبير في تغيير الاتجاهات إذا كانت واضحة , و تتضمن خبرة و اتصالا نسبيا, مما يسهل عملية التغيير , فالذين يعانون من ويلات الحرب بأنفسهم يكونون أكثر ميلا للتأثير من أولئك الذين يسمعون أو يقرؤون عنها .

. تأثير رأي الأغلبية:

تتغير الاتجاهات من خلال وسيلة الاقناع التي يستخدمها الأغلبية بالخصوص إذا كان بينهم من هو معروف بخبرته و مشهور في مجال عمله وله مركز اجتماعي مرموق , فإن

هذا سوف يكون له الأثر البارز و الكلمة المسموعة بين قومه , وبالتالي فهو قادر على تغيير اتجاهاتهم نحو بعض المواضيع .

. التغيير التكنولوجي:

للتغيير التكنولوجي أثر واضح في العلاقات و الاتجاهات , حيث أن التطور العلمي الذي شمل وسائل الاتصال و المواصلات أدى إلى تغيير ملموس في اتجاهات الناس على مستوى الأسرة و المجتمع في الريف و الحضر , و يمكننا أن نعطي مثالا حول اتجاهات بعض الناس في الأرياف خاصة حول تدريس المرأة و عملها , حيث نلاحظ أن منع المرأة من الدراسة و العمل إنطلاقا من الاتجاه السلبي نحو هذا الموضوع قد بدأ يضمحل شيئا فشيئا , وذلك تأثرا بالتغير التكنولوجي, وبعوامل أخرى لها أهميتها أيضا.(الألوسي ,1988,ص188)

. المناقشة و القرار الجماعي :

في المجتمع الديمقراطي نجد للمناقشة الجماعية أهميتها في اتخاذ القرارات الجماعية لما لها من أهمية في تغيير الاتجاهات.

. التعليم المدرسي:

إن التعليم داخل المؤسسات التربوية قد يؤدي إلى تعديل اتجاهات الفرد نحو الموضوعات ,وذلك عن طريق توضيح الاتجاهات القائمة , و محاولة إلقاء الضوء على بعض جوانبها , و لقد أثبتت دراسات عديدة أن الاتجاهات ترتكز على النشاطات التربوية .بل هي نتاج للتربية , ولكي يحدث المعلم التغيير المنشود في اتجاهات تلاميذه ينبغي عليه أن يهتم بأساليب العمل الجماعي و المناقشات الجماعية و محاولة تحسين العلاقات الانسانية داخل الصفوف , و أن يمدهم بالخبرات الأساسية حول القضايا التي تشكل اتجاهاتهم , و أن يؤثر في النواحي الوجدانية و العاطفية لديهم من خلال عرضه للمواقف

الدراسية و القصص و الأساطير, و أن يجعل من المدرسة قطعة حقيقية من المجتمع .(أحمد يعقوب ,1989,ص165)

وبالنسبة للمدرسة فإنها توجه الفرد إلى تكوين أنماط من السلوك المرغوب فيه , و السلوك هو نتيجة لما يقبله الفرد من القيم و المثل العليا وما يتكون في نفسه من الميول و الاستعدادات و الذوق و شعور الفرد بأن عليه مسؤولية في الاسهام في خلق مجتمع أكثر تقدما من المجتمع الحاضر و المدرسة تدفع إلى التمسك ببعض الاتجاهات العقلية كتقبل التطور و التغير في الحياة الاجتماعية و الميل إلى الاسهام في التقدم الناشئ عنها كالشعور بالولاء للجماعة و الوطن و تقبل المسؤوليات المترتبة على هذا الولاء.(سعادة ,1985,ص31)

8 . النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات :

لقد عرفنا أن الاتجاهات تتكون نتيجة تفاعل معقد بين الفرد و بيئته , وكذلك نتيجة الدور الفعال الذي يحدد به ما يكتسب وما يتبنى من اتجاهات نفسية تتفق مع تنظيمه النفسي العام , لذلك ظهرت عدة محاولات نظرية لإعطاء تفسيرات منسقة لتكون الاتجاهات النفسية نعرضها فيما يلي :

8 .1. نظرية الدوافع :

يعتبر أصحاب هذه النظرية أن الاتجاهات النفسية تتكون اعتمادا على عملية تقديرية , يقوم بها الفرد لجوانب الموضوع , و قياس ما هو سلبي أو ايجابي فيها , فيتحدد الاتجاه وفقا لقوى التأييد و المعارضة للموقف.

ومن أهم ما قدمته هذه النظرية هو منحى " التوقع . القيمة . " , إذ يعتبر أن الاتجاه تقويم لموضوع ما , بإغراء معتقدات ذات قيم (أوزان)متوقعة إليه , و تكاملها لتشكل الاتجاه نحوه .(خليفة ,(د.س),ص217)

وعليه فإن الأفراد يقبلون المواقف والاتجاهات التي تجعلهم يتوقعون بشكل أكبر لإمكانية الحصول على فوائد ونتائج جيدة ويرفضون الاتجاهات التي تؤدي إلى نتائج سلبية غير مرغوبة.

وهكذا فإن تركيز نظرية الدوافع منصب على كون الانسان في سعي دائم لتحقيق مكاسب أكثر , مما يجعله يتبنى الاتجاهات المشبعة لرغباته , و التي يحصل من خلالها على فائدة , فإن هذه النظرية تعطي الفرد الفعالية و ايجابية الحركة نحو ما يريد , أي أن الفرد هو صاحب القرار فيما يتصل باكتساب اتجاهاته نحو مواقف و موضوعات الحياة .

8 . 2 . نظريات التعلم:

تقوم هذه النظريات على اعتبار أن سلوك الانسان متعلم من البيئة المحيطة ابتداء من الوالدين إلى باقي المؤسسات الاجتماعية , و كما هو الحال بالنسبة للسلوك فإن الاتجاهات النفسية متعلمة بنفس الطريقة و تنطبق عليها مبادئ و قوانين التعلم , فالفرد يمكن أن يكتسب اتجاها بالتأييد أو المعارضة نحو موضوع ما بفعل توقع المكافأة أو المعاقبة التي يتلقاها نتيجة اعتناقه ذلك الاتجاه (التشريط الفعال), مما يؤدي إلى تكرار أو ايقاف صدور سلوكه الذي يعكس اتجاهه نحو ذلك الموضوع.

وتبدأ أهمية العملية من الطفولة و تستمر مع النمو , إذ يتعلم الأطفال من الوالدين أو من يعتبرونهم نماذج قدوة , عن طريق تقليد اتجاهاتهم نحو ما يحيط بهم , وبالتالي تبرز أهمية التعلم من خلال النماذج الاجتماعية , إذ يكتسب الأطفال أنماط السلوك و الاتجاهات من خلال محاكاة الآباء أو الأقران أو النماذج التي تبرزها وسائل الاعلام , وهكذا فإن نظريات التعلم تؤكد على أن الترابط و التدعيم و التقليد هي الآليات أو المحددات الرئيسية في اكتساب وتعلم الاتجاهات. (درويش ,مرجع سابق ,ص102)

نستخلص من ذلك أن نظريات التعلم تعتبر أن تكوين الاتجاه يعتمد على مصدر خارجي وهم الآخرين , وعلى رأسهم الوالدين , على عكس نظرية الدوافع التي تعزو تكوين الاتجاهات إلى الدور الايجابي في تفضيل الاتجاهات التي تشبع حاجاته .

8 . 3 . النظريات المعرفية:

يعتبر المعرفيون أن للفرد دافعا أوليا هو السعي المستمر لتحقيق الاتساق المعرفي , و عليه فإنه يقبل الاتجاهات التي تتناسب مع بنائه المعرفي الكلي.

و يمكن توضيح النظريات المعرفية فيما يلي :

8 . 3 . 1 . نظرية التطابق المعرفي :

يعتبر العالمان "أوزجود و تاننبوم" (Osgood ,Tannenbaum ,1955) من أصحاب هذه النظرية وقد بدأ اهتمامهما بالاتجاهات أثناء قيامهما مع (سوسي ,1952) بعمل مقياس لقياس المعاني , وقد ركزا هذان العالمان على عامل التقييم باعتباره بعدا من أبعاد الاتجاهات النفسية لوجود حكم على الأشياء بأنها مقبولة , والاتجاه النفسي عندهما هو بعد من عدة أبعاد في المجال الكلي للمعاني عند الشخص , ويحل الاتجاه من عناصره التالية المستمدة من نظرية الاتصال :

. المصدر : و هو مصدر الاتجاه

. المفهوم: و يقصد به موضوع الرسالة.

. التأكيد : وهو المعنى الذي يعطيه المصدر لموضوع الرسالة , و التطابق عندهما هو حالة من حالات إطراد التقييم وو جود ترابط بين المصدر و المفهوم و التأكيد , فإذا افترضنا أن مسلما ممن يكرهون الأفكار الماركسية استمع إلى أحد زعماء المسلمين يهاجم الشيوعية فإنه لن يجد تناقضا أو عدم تطابق في ذلك , فالمصدر هنا هو الشخص الذي يهاجم , و

المفهوم هو الموضوع الحديث , والتأكيد هو العلاقة بين المصدر والمفهوم , وكلها تمثل عناصر , فالمستمع إذا كان مسلما لديه تقييمات على الرسالة ومصدرها و تأكيداتها فلن تؤدي أحكامه إلى عدم التطابق و أمر عادي أن يتحدث المسلم حسب عقيدته .(عطوف,1981,ص132)

8 .3 .2. نظرية التوازن المعرفي :

يرى العالم (هيدر 1958)أن الاتجاهات نحو الناس و الأشياء تتضمن جاذبية ايجابية أو جاذبية سلبية , و قد يحدث نسق الاتجاهات توازن و تطابق أو عدم توازن أو عدم تطابق عند هيدر عملية تتضمن التجانس بين كل العناصر الداخلة في الموقف , بحيث لا يكون هناك ضغط نحو التغيير .

إن اتفاق شخص مع آخر في رأي أو اتجاه أو مع الخلاف و التنافر يعني حالة عدم توازن , و يمكن تصحيحها بالمناقشة .

8 . 3. 3 . نظرية التنافر المعرفي :

التنافر في نظر العالم "فستنجر" (L.Festiner ,1957)هو حالة من الضغط التي تحدث عندما يكون لدى الفرد معرفتان في وقت واحد (فكرتان ,رأيان ,اعتقادان) دون وجود توافق بينهمامن الناحية النفسية

(David .Myers ,Luklamarche ,1992 ,p :62),كالفرد الذي يعرف أن التدخين انتحار بطيء و مع هذا يدخن .

و تفترض هذه النظرية أن كل فرد يسعى إلى تحقيق الاتساق بين معتقداته و سلوكه , لكن باستمراره يوجد تنافر بين أنساق المعتقدات و السلوك , و عندما يكون ذلك على مستوى أمور ذات أهمية بالنسبة لشخص يحدث له حالة من الضغط و التوتر , كما هو الحال بالنسبة لسائر مواقف الصراع و مما يدفع الفرد إلى محاولة التخلص منها بتغيير احدى

الفكرتين اللتين يحملها إزاء مثير واحد , أو إحداث فكرة جديدة عنصرا معرفيا ثالثا تظهر في شكل تبرير.

وهذا ما تذهب إليه نظرية التنافر المعرفي في اعتبار الانسان مخلوق تبريري أكثر منه عقلاني , رغم أنه يظهر كذلك مع نفسه و مع الآخرين .(وتيج ,1994,ص326)

9 . طرق قياس الاتجاهات :

يتحقق التقدم بوسائل في أي مجال من المجالات العلمية بتوفر ودقة الوسائل الكافية التي تقيس نفس الظواهر التي هي موضوع الاهتمام , ففي موضوع الاتجاهات النفسية عمد العلماء إلى إيجاد وسائل و أساليب عديدة لقياس الاتجاهات ,كما طوروا عدد كبير من الأساليب المنظمة لاستنتاج وقياس الاتجاه .وسنرى بعض الأساليب المختلفة من خلال العرض الآتي :

. أهمية قياس الاتجاه :

نبين أهمية قياس الاتجاهات في النقاط التالية :

. عن طريق قياس الاتجاهات يمكننا التنبؤ بالسلوك الذي يحدثه فرد أو جماعة .

. يمكن التعرف على مدى صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة , كما أنها تزود الباحث في ميادين تجريبية مختلفة , وبذلك تزداد معرفته و تغيره البطيء أو المتدرج أو السريع .(دويدار ,1994,ص196)

. قياس الاتجاهات له فوائد عملية في ميادين عديدة نذكر منها ميادين التربية و التعليم و الصناعة و الانتاج , و العلاقات العامة و الاعلام و السياسة و الاقتصاد و الحرب والسلم , وذلك إذا أردنا تغيير اتجاهات الجماعة نحو موضوع معين . (كامل و آخرون,2000,ص19)

. مقاييس الاتجاهات :

هناك عدة طرق لقياس الاتجاهات نكتفي باستعراض أهمها و المتمثلة فيما يلي :

9 .1 . مقياس بوجاردوس (Bogardous): و هو مقياس المسافات الاجتماعية , و قد طبق هذا المقياس لمعرفة مدى تقبل أو نبذ أفراد الشعب الأمريكي لأبناء بعض الشعوب الأخرى , و من أجل ذلك صمم مقياسا متدرجا من سبعة عبارات , حيث تشير العبارة الأولى إلى أقصى درجات الرفض أو النبذ أو النفور , ولقد افترض " بوجاردوس " أن هذا المقياس المتدرج يشبه المسطرة أو المتر , حيث المسافة بين العبارات متساوية , وطبق هذا المقياس على عينة ضخمة بلغت ألفي فرد من الأمريكيين ,و ذلك لمعرفة اتجاهاتهم النفسية نحو أربعين قومية .

أما الفقرات التي تتكون منها مقياس المسافات الاجتماعية فقد كانت كما يلي :

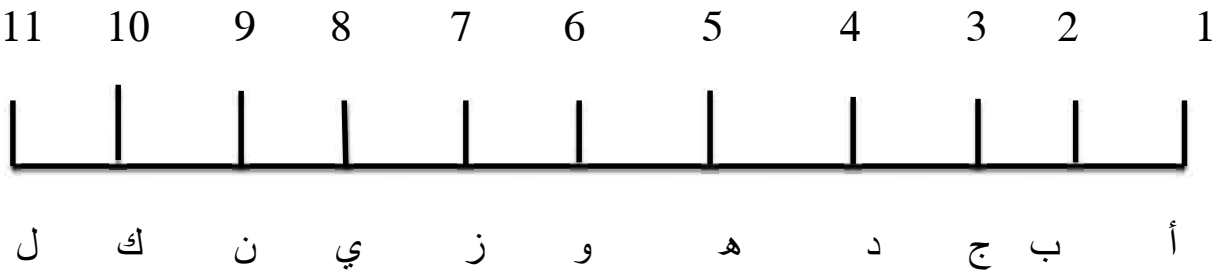
" أقبل أن أتزوج بفرد منهم .. أقبل انضمام فرد منهم إلى النادي الذي أنتمي إليه ليكون صديقي بعد ذلك .. أقبله جارا إلي في السكن .. أقبله واحد من أبناء مهنتي في وطني .. أقبله أحد المواطنين في بلدي .. أقبله زائرا لوطني.. أقبل استبعاده من وطني .(الكبيسي و الداهري ,2000,ص 54)

9 .2 . مقياس ثورستون (Thurston) : إستخدمثو رستون طريقته لقياس الاتجاه نحو الكنيسة , حيث اتبع في أعداد هذا المقياس الخطوات التالية :

قام أعوانه بجمع عدد (170)عبارة درجات متفاوتة في الاتجاه نحو الكنيسة, حيث طلبوا من (300) محكما أن يصنفوا هذه العبارات في إحدى عشر مجموعة تمثل سلما متدرجا من التأييد للكنيسة إلى رفضها .

وضع المحكمين في المجموعة الأولى جميع القضايا التي يعتبرها مؤيدة جدا للاتجاه , و في المجموعة الثانية جميع القضايا التي يعتبرون بأنها تلي المجموعة الأولى في التأييد , وفي المجموعة الأخيرة يضع القضايا التي يعتبرها محايدة , ثم استبعد العبارات التي لا يتفق المحكمون على وضعها النسبي بين أقصى درجات التأييد و أقصى درجات الرفض , وكانوا يستخدمون في التعرف على الوضع النسبي للعبارات بحساب القيمة الوسيطية لترتيب المحكمين لهذه العبارات , بمعنى أن العبارة التي يرى نصف المحكمين أنها تقع في منزلة أدنى من منتصف المقياس و النصف الآخر يرى أنها أعلى يضع وزنها أو قيمتها الوسطية 5, وهكذا وقد توصل "ثورستون"و جماعته إلى مقياس يتألف من 45عبارة ذات أوزان مختلفة .(مقدم,3003,ص:248)

الشكل رقم (03) مقياس ثور ستون للاتجاهات



9 .3. مقياس ليكرت (Likert) :أو التقديرات الجمعية

تعتبر طريقة "ليكرت " أسهل من طريقة "ثور ستون" في قياس الاتجاهات , ولا يحتاج تطبيق هذا المقياس إلى جهد كبير في حساب قيم العبارات أو أوزانها بالنسبة للاتجاه موضوع القياس و وقد استخدم " ليكرت خمس عبارات تعبر عن درجات مختلفة بين الموافقة و عدم الموافقة حول الموضوع المراد قياسه .تتميز فقرات المقياس بالتناسق الداخلي الذي يسمح بقياس الاختلافات في الاتجاهات على بعد واحد , و تتلخص هذه الطريقة في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه , بحيث أن لكل عبارة خمس اختيارات , و يطلب من الفرد أن يختار إجابة واحدة من 5إجابات على النحو التالي :

1 . اوافق بشدة /2. أوافق/3. غير متأكد/4. أعارض/5. أعارض بشدة .

تعطى هذه الاستجابات الدرجات 1,2,3,4,5 إذا كانت الجملة تعبر عن معنى مؤيد للاتجاه , و تعطي عكس هذه الدرجات إذا كان معناها معارض , أي تعطى 5,4,3,2,1.(مقدم,2003,ص248)

9. 4. مقياس"جوتمان " :

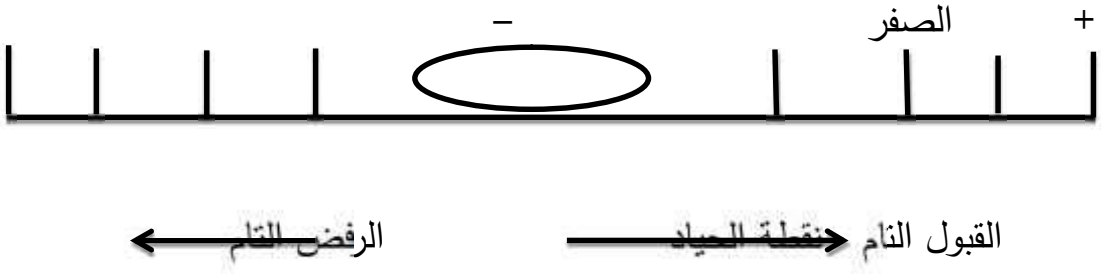
يسمى هذا المقياس ب" المقياس التجمعي المتدرج " و يرى أنه يجب أن يتحقق شرط التدرج في هذا المقياس. بمعنى أنه إذا وافق العميل على العبارات السفلى هذا يعني أنه موافق على العبارات الأدنى , و لم يوافق على العبارات التي تعلوها .و درجة الشخص في هذا المقياس هي النقطة الفاصلة بين العبارات السفلى الموافق عليها و العبارات العليا غير الموافق عليها , وهكذا لا يشارك فردان في نفس الدرجة على هذا المقياس إلا إذا اختار نفس العبارات . (خليفة ,2001,ص:315)

9 .5 . طريقة "أدواردز" و" كلباتريك" :

وتسمى بطريقة المقياس المتحيز , و هي تجمع بين مزايا طريقة ثرستون و طريقة ليكرت .

الشكل رقم (04) يبين قياس الاتجاهات بطريقة أدواردز وكلياتريك

(ملحم ,2001,ص340)



خلاصة :

بناءعلىما سبق ذكره فالاتجاهات ظاهرة نفسية معقدة يتم اكتسابها و تكونها عن طريق عملية التعلم , مكونة من ثلاثة عناصر أساسية تتميز بالتكامل فيما بينها و لها أدوات و أساليب قياس مختلفة .كما أنها معرضة للتغيير أو التعديل بمراعاة المبادئ الهامة التي يجب أخذها بعين الاعتبار , بالإضافة إلى فوائدها الكبيرة في المجالات التربوية والصناعية و الاعلامية و الانتاجية وغيرها .

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1 ـ المنهج المستعمل في الدراسة .

2 ـ مجتمع الدراسة و حجم العينة .

2 ـ 1 ـ مجتمع الدراسة .

2 ـ 2 ـ عينة الدراسة الأساسية .

3 ـ الدراسة الاستطلاعية .

3 ـ 1 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية .

3 ـ 2 ـ وصف عينة الدراسة الاستطلاعية .

4 ـ أدوات الدراسة .

4 ـ 1 ـ أداة قياس الأسوب المعرفي (التصلب/المرونة) .

4 ـ 1 ـ 1 ـ الخصائص السيكومترية لأداة قياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) .

4 ـ 2 ـ أداة قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس .

4 ـ 2 ـ 2 ـ الخصائص السيكومترية لأداة قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس .

5 ـ إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية .

6 ـ الأساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة .

تمهيد :

يعتبر الجانب التطبيقي مرحلة مهمة في تسلسل مراحل الدراسة العلمية, و تأتي هذه المرحلة بعد الجانب النظري , والذي تم فيه التطرق إلى أبعاد الظاهرة أو المشكلة محل الدراسة , و التراث النظري و الأدبي المتعلق بعناصر الدراسة, و هو جانب مهم يعتمد عليه الباحث في الاستفادة من كافة المعارف و المعلومات و الدراسات السابقة في توجيه و تحديد مسار دراسته .

أما الجانب التطبيقي يتمثل في الدراسة الميدانية , والتي تمثل المجهود الفعلي للباحث من خلال التطرق إلى مختلف الإجراءات المنهجية التي اتبعها الباحث في الوصول إلى نتائج دقيقة وذات مصداقية .

وعليه سيتم في هذا الفصل التطرق إلى الإجراءات المنهجية المتبعة , و المتمثلة في المنهج المعتمد في الدراسة و عينتي الدراسة الاستطلاعية و الأساسية و خصائصهما و أدوات القياس و الخصائص السيكومترية و إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية و الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة .

1 . المنهج المستعمل في الدراسة :

المنهج هو اتباع خطوات محددة بشكل منطقي و متتابع لدراسة مشكلة و جمع المعلومات حولها باستخدام أدوات معينة , و من ثم القيام بعرض المعلومات و تحليلها و تفسيرها واستنتاج الحقائق منها (عبد الرشيد عبد العزيز حافظ ,2009 ,ص65) , ويكون اختيار المنهج مرتبطا بطبيعة المشكلة المراد دراستها , ونوعية الدراسة التي يعالجها الباحث.

وبما أن الدراسة الحالية هي دراسة علائقية , أي دراسة متغير بمتغير آخر , فقد تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي , و اعتمد هذا المنهج دون غيره من المناهج العلمية كون أن

البحوث الوصفية تستخدم لمعالجة موضوعا أو ظاهرة معينة أو وصف العلاقات الموجودة بين متغير وآخر أو بين مجموعة من المتغيرات (مزيان ,1999,ص17) .

و يعرف المنهج الوصفي الارتباطي بأنه استقصاء ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها أو كشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها , أو بينها و بين ظواهر أخرى (العزاوي ,2008 , ص97) .وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية , و هو الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين .

2 . مجتمع الدراسة و حجم العينة :

2 . 1 . مجتمع الدراسة : يقصد بالمجتمع المجال العام لكل الملاحظات الممكن التعرف عليها وفق شروط محددة(عبد الكريم بوحفص ,2005 ,ص13) , فهي مجموع العناصر التي تتمتع بالسمة أو الخاصية موضوع الدراسة , و يسعى الباحث أن يعمم عليها نتائج بحثه (بوسنة ,2007 ,ص189) , و تتحدد هذه العناصر في الدراسة الحالية بمجموع المعلمين الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة في المسم الدراسي 2014/2013, و نقصد بذلك المعلمين الذين يدرسون في مدارس بني ثور ومخادمة و سعيد عتبة , ويقدر عدد هؤلاء المعلمين ب (763) معلما ومعلمة موزعينعلى (8) مقاطعات تربوية و(62) مدرسة .

و الجدول رقم (02) يوضح توزيع المدارس و المعلمين على المقاطعات في مدينة ورقلة

المقاطعة التربوية	عدد المدارس	النسبة المئوية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
المقاطعة الأولى	8	12.90%	97	12.71
المقاطعة الثانية	8	12.90%	89	11.66
المقاطعة الثالثة	8	12.90%	100	13.10
المقاطعة الرابعة	6	9.67%	94	12.31
المقاطعة الخامسة	9	14.51%	98	12.84
المقاطعة السادسة	9	14.51%	101	13.23
المقاطعة السابعة	7	11.29%	91	11.92
المقاطعة الثامنة	7	10,16%	93	12.18
المجموع	62	%100	763	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن عدد المدارس في مدينة ورقلة هو (62) يعمل فيها (763)معلما و معلمة , و بعد استثناء المدارس التي طبقت فيها الدراسة الاستطلاعية و هي (3) مدارس , وهي مدرسة بابي عبد القادر و مدرسة طارق بن زياد و مدرسة بني ثور الجديدة .

و الجدول رقم (03) يوضح توزيع المدارس و المعلمين العاملين فيها حسب كل مقاطعة

رقم المقاطعة التربوية	اسم المدرسة	عدد المعلمين	اسم المدرسة	
				عدد المعلمين
المقاطعة الأولى	البشير الإبراهيمي	10	الإمام البخاري	14
	بن عامر بلخير	15	القارة رقم: 1(النماسي علي)	13
	بوغفالة الجديدة	8	القارة رقم:2مخرمش محمد	10
	بوغفالة الشرقية	7	الصفراني عبد القادر	20
المقاطعة الثانية	محمد الطالب محمد خمقاني	12	جمال الدين الأفغاني	12
	حي فارسي (المخادمة الجنوبية)	6	عثمان بن عفان القديمة	16
	أول نوفمبر 1954سيد الشيخ	13	عثمان بن عفان الجديدة (شيباني محمد)	8
	العقيد عميروش	8	الهامل دحمان	14
	الحاج الخير	14	الإمام الغزالي	11

المقاطعة الثالثة	حجاج		الجديدة (بومادة محمد)	
	طارق بن زياد	14	بابي عبد القادر	14
	بالة (عطاب الشيخ)	8	صلاح الدين الأيوبي	8
	الإمام الغزالي القديمة	19	بني ثور الجديدة	12
المقاطعة الرابعة	ابن رشد	19	عائشة نواصر	20
	محمد الشريف العفو	8	عانو محمد	15
	سيد روحو	18	عقبة بن نافع	14
المقاطعة الخامسة	بونوة بوحفص	13	حي خضرة	8
	الشيخ بريقش	14	غربوز الشرقية (سماحي علي)	8
	بوعامر الجديدة	9	مدقن الطالب إبراهيم	13
	بني حسن القديمة	14	غربوز الجديدة	11
	بني حسن الجديدة	8		
	سيدي عبد الرحمان	12	بخديجة عبد المعطي(سعيد الغربية)	7
	رابعة العدوية	14	سعيد عتبة	12

المقاطعة السادسة			3الشرقية(حاثية سرحان)	
	لعموري محمد الأمين	15	جلولي عبد القادر	8
	سغيد:1(خنقاوي الهاشمي)	7	أبو بكر الصديق	14
	تخة ميلود	12		
المقاطعة السابعة	مش محمد بن سعيد	11	شنين مرجان حي النصر	23
	شنين قدور	10	حي النصر الجديدة	9
	مجمع بامنديل الشرقية	15	بامنديل الجديدة	9
	19مارس حي النصر	14		
المقاطعة الثامنة	الشهيد أحمد تمام	13	الأمير عبد القادر القديمة	8
	خليل عبد القادر الشرقية	11	الشهيد بن زيان محمد	15
	سيد روحو نصر الدين	18	الأمير عبد القادر	14

نلاحظ من خلال الجدولرقم (03) أن عدد المدارس هو (62) موزعين على (8) مقاطعات يعمل فيها (763) معلما و معلمة.

و الجدول رقم (04) يوضح خصائص المجتمع الأصلي من حيث المتغيرات الوسيطية :

الجنس	العدد	الأقدمية في التدريس			المؤهل العلمي	
		من 1 إلى5 سنوات	من6 إلى 10سنوات	أكثر من 10سنوات	ثالثة ثانوي فما أكثر	بكالوريا فما دون
ذكور	159	70	28	61	123	36
إناث	604	221	98	285	488	116
المجموع	**763**					

نلاحظ من الجدول رقم (04) أن المجتمع الأصلي يتكون من 159معلم منهم 70 لديهم أقدمية في التدريس من 1 إلى 5 سنوات و 28 لديهم أقدمية في التدريس من 6 إلى 10 سنوات و 61 لديهم أقدمية في التدريس أكثر من 10 سنوات , أما من حيث مؤهلاتهم العلمية ف 88 معلما لديهم مؤهل علمي ثالثة ثانوي فما دون و 71 لديهم مؤهل علمي بكالوريا فما فوق , أما عدد الإناث فيتكون من 604معلمة . فمن حيث الأقدمية في التدريس 221منهن لديهن من 1 إلى 5 سنين في العمل و 98 لديهن من 6 إلى 10سنوات في العمل و 285 لديهن أكثر من 10 سنوات أقدمية في التدريس , أما من حيث مؤهلاتهم العلمية 259 لديهن مستوى ثالثة ثانوي فما دون و 345 لديهن مستوى بكالوريا فما فوق .

2 . 2 . عينة الدراسة الأساسية :

في كثير من الدراسات لا يمكن للباحث أن يتناول كل وحدات المجتمع الأصلي , لذلك يلجأ الباحثون إلى اختيار بعض الوحدات الممثلة له , وهذه العملية تسمى بالمعاينة , فهي العملية التي تمكننا من اختيار عدد من الأفراد للدراسة بطريقة تجعل هؤلاء الأفراد يمثلون المجتمع الأصلي.(رجاء محمود أبو علام ,2004,ص147) , و يطلق على هؤلاء الأفراد بالعينة , فهي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشابهة , و يوجد عدة طرق للمعاينة , فيختار الباحث من بينها بناء على طبيعة الإشكالية , و نوع الفرضيات (الخي ,2001,ص:24) ,و في هذه الدراسة تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية , و هي الطريقة التي تضمن لكل وحدة متساوية للاختيار ضمن العينة , و توجد عدة طرق للاختيار العشوائي من بينها السحب اليدوي , و هو عبارة عن إجراء احتمالي يختار بواسطته الباحث يدويا من بين كل مجتمع الدراسة (ربحي و غنيم,2000 ,ص 308) .

وفي هذه الدراسة بعدما تم الحصول على المعلومات الخاصة بمجتمع الدراسة , وهومجتمع معلمي المرحلة الابتدائية من الجهات المعنية و هي مديرية التربية لولاية ورقلة , و بعد ذلك تمت عملية المعاينة والتي مرت بالخطوات التالية:

* حصر كل المدارس الموجودة في مدينة ورقلة (بني ثور , مخادمة ' سعيد عتبة) والتي هي تابعة للمقاطعات التربوية الثمانية .

* استثناء المدارس التي تمت فيها الدراسة الاستطلاعية و هي (بابي عبد القادر وطارق بن زياد و بني ثور الجديدة,).

* تسجيل أرقام المقاطعات في قوائم, حيث تم إعداد ثمانية قوائم , كل قائمة تمثل طبقة (مقاطعة تربوية) , و قد مر اختيار عينة الدراسة بالخطوات التالية :

أولا :تسجيل أسماء المدارس الابتدائية لكل مقاطعة على قائمة .

ثانيا :لقد تم اختيار نسبة 30 % من مجموع المعلمين من كل مقاطعة من المقاطعات الثمانية من أجل تعميم نتائج الدراسة .

* القيام بعملية السحب , بحيث نسحب من كل مقاطعة3مدارس, و تعمدنا اختيار ثلاث مدارس من كل مقاطعة لأن كل مدرسة ابتدائية بها عدد قليل من المعلمين وبعض المدارس لا يتعدى عدد معلميها 10 معلمين كما هو موضح في الجدول السابق, و بهذا تقدر عدد المدارس التي وقع عليها السحب 22مدرسة من بين(62) مدرسة , وهي نسبة تقدر ب 35% , أي أكثر من الثلث , وهي نسبة عالية , و تعمدت الطالبة ذلك بهدف الحصول على عينة كبيرة نستطيع من خلالها تمثيل المجتمع الأصلي , وتعمم النتائج المتحصل عليها من الدراسة .

وبعد الرجوع إلى جدول توزيع المدارس و المعلمين في مدينة ورقلة نجد أن (62)مدرسة يعمل بها (763)معلما و معلمة , و بما أن المجتمع الأصلي الذين يدرسون في مدينة ورقلة يقدر ب (763)معلما و معلمة , و عليه فإن النسبة المئوية للعينة هي 30.40% , أي ما يقارب ثلث المجتمع الأصلي و هي نسبة عالية .

* توزيع293 استمارة بالاستعانة بمديري المدارس و بعض المعلمين الذين يدرسون بهذه المدارس قصد المساعدة في عملية التطبيق , و تحتوي كل واحدة من الاستمارات على أداة الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) و أداة الاتجاه نحو مهنة التدريس , بالإضافة إلى المعلومات الشخصية , و المتمثلة في الجنس و الأقدمية في التدريس و المؤهل العلمي .

وبعد أسبوع من توزيع الاستمارات تم استرجاعها , وبعدها تمت عملية الفرز بهدف تحديد الاستمارات الصالحة للدراسة و تم استثناء الاستمارات غير الصالحة للدراسة , وهذا لوجود أخطاء أو عدم الإجابة على بعض البنود أو التي لا تحمل الاجابةعلى المعلومات الشخصية

للمعلم , وبالتالي تم الحصولعلى232استمارةصالحة للدراسة أي بنسبة 79%من بين حجم العينة المتمثل في293 .

أما نسبة الاستمارات الصالحة مقارنة بالمجتمع الأصلي فتقدر ب 30% , أي ما يقارب ثلث المجتمع الأصلي وهي نسبة مناسبة .

و الجدول رقم (05) يبين المدارس التي تم اختيارها عن طريق السحب اليدوي:

المقاطعة التربوية	اسم المدرسة	عدد المعلمين	اسم المدرسة	عددالمعلمين
المقاطعة الأولى	بن عامر بلخير	15	بوغفالة الجديدة	08
	الإمام البخاري	14		
المقاطعة الثانية	محمد الطالب محمد خمقاني	12	العقيد عميروش	08
	عثمان بن عفان القديمة	16		
المقاطعة الثالثة	الإمام الغزالي القديمة	19	صلاح الدين الأيوبي	08
	الحاج الخير حجاج	14		
المقاطعة الرابعة	ابن رشد	19	عانو محمد	15
المقاطعة الخامسة				
	بني حسن القديمة	14	مدقن الطالب ابراهيم	13

	بني حسن الجديدة	08		
المقاطعة السادسة	سيدي عبد الرحمان	12	سعيد عتبة الشرقية3(حاثية سرحان)	12
	أبو بكر الصديق	14		
المقاطعة السابعة	شنين مرجان حي النصر	23	بامنديل الجديدة	09
	حي النصر الجديدة	09		
المقاطعة الثامنة	الشهيد أحمد تمام	13	سيد روحو نصر الدين	18

نلاحظ من الجدول رقم (05) أن عدد المدارس التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية هو 20 مدرسة من بين (8) مقاطعات تربوية يعمل بها 293معلما و معلمة .

و الجدول رقم (06) يبين عدد الاستمارات الصالحة للدراسة مقارنة بعدد المعلمين في المدارس المختارة

المقاطعة التربوية	المدرسة	عدد المعلمين	عدد الاستمارات الصالحة
المقاطعة الأولى	بن عامر بلخير	15	11
	الإمام البخاري	14	10
	بوغفالةالجديدة	08	6
المقاطعة الثانية	محمد الطالب محمد خمقاني	12	10
	عثمان بن عفان القديمة	16	11
	العقيد عميروش	8	5
المقاطعة الثالثة	الإمام الغزالي القديمة	19	19
	الحاج الخير حجاج	14	14
	صلاح الدين الأيوبي	8	8
المقاطعة الرابعة	ابن رشد	19	14
	عانو محمد	15	10
االمقاطعة الخامسة	بني حسن القديمة	14	11
	بني حسن الجديدة	8	6
	مدقن الطالب ابراهيم	13	11

المقاطعة السادسة	سيدي عبد الرحمان	12	09
	أبو بكر الصديق	14	11
	سعيد عتبة الشرقية3(حاثية سرحان)	12	09
المقاطعة السابعة	شنين مرجان حي النصر	23	16
	حي النصر الجديدة	9	06
	بامنديل الجديدة	9	8
المقاطعة الثامنة	الشهيد أحمد تمام	13	12
	سيد روحو نصر الدين	18	15
المجموع	22	293	232

نلاحظ من الجدول رقم (06)أن عدد المدارس هو(22), أي بنسبة 35.48%من مجموع المدارس الكلي الذي يقدر ب(62) مدرسة , وهذه المدارس المختارة يعمل بها معلما و معلمة , أي بنسبة 33.40%من المجتمع الأصلي الذي يقدر ب (763) معلما و معلمة , أما نسبة الاستمارات الصالحة للدراسة فيقدر بنسبة30.40%, أما خصائص العينة في هذه الدراسة فهي تتصف بالخصائص التالية :

و الجدول رقم (07) يوضح خصائص العينة من حيث الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	48	%20.68
إناث	184	%79.32
المجموع	232	%100

يتضح من الجدول رقم (07) أن عينة الدراسة تتكون من (48)معلما أي بنسبة (20.68%) و بنسبة (30.18%) من المجتمع الأصلي و(184) معلمة أي بنسبة (79.32%) و بنسبة (30.46%)من المجتمع الأصلي .

و الجدول رقم (08) يوضح خصائص العينة من حيث المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		المجموع
ثالثة ثانوي فما دون	بكالوريا فما فوق	
166	66	232
%71.55	28.45%	%100

يتضح من الجدول رقم (08)أن عينة الدراسة التي لها مؤهل علمي ثالثة ثانوي فما دون تتكون من(166) أي بنسبة (71.56%) و بنسبة (27.16%) من المجتمع الأصلي ,أما العينة التي لها مستوى بكالوريا فما فوق تتكون من (66) أي بنسبة (28.45%) وبنسبة (43.42%) من المجتمع الأصلي .

و الجدول رقم (09) يوضح خصائص العينة من حيث الأقدمية في التدريس :

الأقدمية في التدريس			المجموع
من 1 إلى 5سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
54	76	102	232
23.29%	%32.75	%43.96	%100

يتضح من الجدول رقم (09) أن عينة الدراسة التي لها من 1 إلى 5 سنوات أقدمية في التدريس تتكون من (54) أي بنسبة (23.29%) أي بنسبة (59.34%)من المجتمع الأصلي أما التي لها أقدمية في التدريس من 6 إلى 10سنوات تتكون من (76) أي بنسبة (32.75%) و بنسبة (62.29%) من المجتمع الأصلي و التي لها أكثر من10 سنوات أقدمية في التدريس فتتكون من (102) أي بنسبة (43.96%) وبنسبة (9.47%)من المجتمع الأصلي .

3 . الدراسة الاستطلاعية :

إن الدراسة الاستطلاعية تقرب الباحث من ميدان بحثه و تزوده بمعلومات أولية حول الظاهرة محل الدراسة , و بهذا فهي تعتبر أساسا جوهريا لبناء الدراسة .

و عليه فإن الدراسة الاستطلاعية تساعد الباحث على الربط بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي , و من خلالها يتفحص الباحث أدوات القياس التي يستعملها في الدراسة الأساسية .

3 . 1 . أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تتضح أهداف الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية في ما يلي :

. التعرف على الصعوبات التي تعيق الدراسة الأساسية , و بالتالي ايجاد الحلول اللازمة لها

. تمكن من التدريب الأولي على الدراسة الميدانية .

. حساب الخصائص السيكو مترية (الصدق و الثبات) للأداة و التحقق من مدى صلاحيتها للاستعمال , و مدى ملاءمة الأداة لمستوى أفراد عينة الدراسة و فهمهم لفقراتها .

. اكتشاف بعض جوانب النقص في إجراءات التطبيق .

3 . 2 . وصف عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) معلما و معلمة من مدينة ورقلة , و الجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس و المؤهل العلمي و الأقدمية في التدريس

الجدول رقم (10) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب جنس الذكور من حيث المؤهل العلمي و الأقدمية في التدريس :

ذكور	المؤهل العلمي		الأقدمية في التدريس		
المجموع	ثالثة ثانوي فما دون	بكالوريا فما أكثر	من 1 إلى5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
05	02	03	01	00	04

الجدول رقم (11) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب جنس الإناث من حيث المؤهل العلمي و الأقدمية في التدريس :

إناث	المؤهل العلمي		الأقدمية في التدريس		
المجموع	ثالثة ثانوي فما دون	بكالوريا فما أكثر	من 1 إلى5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
35	20	15	08	07	20

يتضح من الجدولين رقم (10) و رقم (11)أن عينة الدراسة الاستطلاعية تم اختيارها من الجنسين ذكورا و إناثا حسب مستوى مؤهلهم العلمي و أقدميتهم في التدريس .

4 . أدوات الدراسة :

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أداتين لجمع البيانات و المعلومات اللازمة , الأولى استبانة الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة) و الثانية استبانة الاتجاه نحو مهنة التدريس

4 . 1 . أداة قياس الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) :

استخدمت الباحثة مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) الذي أعدته سميرة ميسون (2011) في دراستها لأطروحة الدكتوراه والتي تحمل عنوان الأساليب المعرفية (التصلب/المرونة) و (التروي/الاندفاع) و علاقتها بالميول المهنية لدى عينة من متربصي التكوين المهني بمدينة ورقلة تخصص علم النفس التربوي, بحيث تكون المقياس في صورته المبدئية على 53 بندا , و لحساب خصائصه السيكو مترية تم الاعتماد على صدق المحكمين بحيث اقترح المحكمين بعض التعديل في الصياغة اللغوية و إلغاء بعض الفقرات بتقسيم المقياس إلى أبعاد و بناء على آراء المحكمين أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من 45بندا و تضم هذه البنود خمسة أبعاد وهي :

. بعد التمسك بالأحكام المتطرفة : و يضم سبعة بنود.

. بعد مقاومة التغيير : و يضم ثلاثة عشر بند .

. بعد عدم تحمل الغموض : و يضم أربعة بنود.

. بعد التسلطية : و يضم تسعة بنود .

. بعد عدم التسامح مع الآخرين : و يضم عشر بنود.

بالإضافة إلى اعتماد الباحثة على صدق المقارنة الطرفية , بحيث بلغت "ت" المحسوبة (12.14) وقد لوحظ أن هناك فروقا دالة إحصائيا و بالتالي الاعتماد على المقياس .

و لقياس ثبات المقياس تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية , بحيث بلغ معامل الثبات (0.68) كما قيس الثبات باستخدام معامل ألفا كرومباخ فتحصل على معامل ثبات يقدر ب (0.82)

ويحتوي هذا المقياس على (45)فقرة, إلا أننا اضطررنا لنزع فقرتين منه وهذا لعدم قياسهما لخصائص العينة و هما :1. أستطيع الانضمام إلى أي مجموعة قصد إنجاز الواجبات الدراسية 2 . يمكنني التأقلم مع أي تخصص يوجهونني إليه وبالتالي أصبح المقياس يتكون من(43) فقرة والجدول التالي يبين توزيع عبارات مقياس الأسلوب المعرفي على الأبعاد في صورته النهائية .

الجدول رقم (12)يبين توزيع فقرات الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) على الأبعاد :

البعد	الفقرات التي تنتمي إليه
بعد التمسك بالأحكام المتطرفة	20.19 .9 . 4.3 .2. 1
بعد مقاومة التغيير	43.42.41.26.25.24.12.11.10.8.7.6. 5
بعد عدم تحمل الغموض	.35.34 .33.32
بعد التسلطية	40.39.38.37.36.16.15 .14. 13
بعد عدم التسامح مع الاخرين	31. 30. 29. 28. 27. 23. 22. 21. 18.17

و قد تم استخدام طريقة ليكرت , حيث أن لكل بند يتبع بخمسة بدائل و هي : تنطبق علي دائما ,تنطبق علي غالبا , تنطبق علي أحيانا , تنطبق علي نادرا , لا تنطبق علي أبدا .

أما بالنسبة لتصحيح المقياس فقد تم إعطاء التقديرات (الأوزان)(5 , 4 , 3 , 2 , 1) بالنسبة للفقرات المتصلبة, و (1 ,2 ,3 ,4 ,5) بالنسبة للفقرات المرنة.

طريقة الاجابة :

تم الإجابة على المقياس بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لموقف المعلمين حسب البدائل المقدمة .

4 . 1. 1. الخصائص السيكو مترية لمقياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) :

يقصد بالخصائص السيكومترية للمقياس تقنين الأداة عن طريق حساب صدقها وثباتها , وذلك بهدف التحقق من صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية .

صدق الأداة : إن التعريف العام و الشائع للصدق هو أن الأداة تعتبر صادقة إذا كانت تقيس ما و ضعت لقياسه , و يقاس الصدق بطرائق متعددة , إلا أنه تم الاكتفاء بنوعين .

1 . صدق المقارنة الطرفية :

تم حساب صدق الأداة باعتماد طريقة المقارنة الطرفية باستخدام البرامج الاحصائية (v17.spss) , حيث تم ترتيب الدرجات الكلية تنازليا ثم تمت المقارنة بين33% من المستوى العلوي ب33% من المستوى السفلي , فكانت قيمة "ت " المحسوبة 10,47 و قيمة "ت" المجدولة و التي تقدر ب (2.48) عند درجة الحرية 24 , وهي قيمة دالة عند 0,01 , مما يعني أن هناك فروق بين المستوى العلوي و السفلي للدرجات , و بالتالي يميز بين المفحوصين .

الجدول رقم (13) يوضح نتائج صدق أداة الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة) بطريقة المقارنة الطرفية

الأدوات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات العليا 33%	2.05	7.39	26	10.47	2.48	24	0.01
الدرجات السفلى 33%	1.17	4.25					

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين القيم العليا و القيم الدنيا لأداة الأسلوب المعرفي(التصلب /المرونة)هي (10.47) أكبر من قيمة "ت " المجدولة و هي (2.48), وهذا عند مستوى الدلالة 0,01 , أي أنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين المجموعة العليا والمجموعة السفلى , وعليه فإن الأداة تتمتع بالقدرة على التمييز بين المجموعة العليا و المجموعة السفلى , و بالتالي الأداة صادقة.

2 . الصدق الذاتي :

يعرف الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس , وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي تنسب إليه صدق الاختبار , و بما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها , إذا أعيد إجراء الاختبار على نفس مجموعة الأفراد التي أجري عليها أول مرة , إذن فالصلة وثيقة بين الثبات و الصدق الذاتي .(البهي,2006,ص:402), ويحدد الصدق الذاتي بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة , أي ص =جذر ثبات الأداة

وبما أن الاختبار عن طريق التجزئة النصفية يساوي 0.65بالتالي فإن الجذر التربيعي ل0.65= 0.80 , هي قيمة عالية , و عليه نستنتج أن الأداة صادقة .

ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) :

لقياس ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة) استعملنا طريقة التجزئة النصفية , حيث تم تجزئة المقياس إلى جزئين, يتكون الجزء الأول من الدرجات الفردية , و يتكون الجزء الثاني من الدرجات الزوجية للمقياس , ثم تم قياس الارتباط بين نتائج الأفراد في النصف الأول و بين نتائجهم في النصف الثاني , وذلك باستخدام معادلة بيرسون (عبد الحفيظ مقدم ,2003,ص:78) , و بتطبيق هذه المعادلة قدرت قيمة "ر" ب (0.49) و تم تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون , و بعد التطبيق وجدت قيمة رأأ =(0.65) , و هذا ما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم (14) يوضح معامل ثبات أداة المقياس بطريقة التجزئة النصفية

"ر" المحسوبة	"ر" المعدلة	"ر" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.49	0.65	0.40	38	0.01

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) فإن معامل الارتباط المحسوب بمعادلة بيرسون هو (0.49) و بعد تعديله باستعمال معادلة سبيرمان براون أصبحت (0.65) و عند مقارنتها ب "ر " المجدولة و التي تساوي (0.40)عند درجة الحرية (38) و مستوى الدلالة (0,01) فكانت "ر" المحسوبة أكبر من "ر" المجدولة , أي أنها دالة و بالتالي معامل الأداة مرتفع.

2 . طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test Retst) :

حيث تم تطبيق المقياس بفارق أسبوعين على العينة الاستطلاعية (40 معلما و معلمة) و تم حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق باعتماد معامل ارتباط بيرسون , فكانت قيمة (ر) تساوي (0.97) و هو معامل ارتباط مرتفعو دال عند مستوى الدلالة 0.01.

4 . 2 . أداة قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس :

اعتمدت الباحثة في قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس على الأداة التي أعدها الشايب محمد الساسي (2007) لأطروحة الدكتوراه و هي بعنوان علاقة أساليب الإشراف التربوي (التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية و باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس دراسة ميدانية بولايات (ورقلة و الوادي و غرداية) سنة 2007 بحيث تكونت في البداية على 45 بندا , و بحساب خصائصه السيكو مترية باعتماد صدق المحكمين أصبحت الأداة تتكون على (42) فقرة من بينها20 فقرة سالبة و 22 فقرة موجبة مقسمة على ستة أبعاد , و تتمثل هذه الأبعاد في :

بعد الاتجاه نحو تحقيق المهنة للذات ,و يضم ثماني بنود .

1 بعد الاتجاه نحو بيئة العمل , ويضم سبعة بنود .

2 . بعد الاتجاه نحو التلاميذ , و يضم ست بنود .

3 . بعد الاتجاه نحو الزملاء , و يضم ثماني بنود .

4 . بعد الاتجاه نحو الرؤساء , و يضم سبعة بنود .

5 . بعد الاتجاه نحو المرتب و المزايا المادية ست بنود .

صدق الاتساق الداخلي , بحيث بلغت قيمة معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد الأول0.80 و للبعد الثاني 0.51 و للبعد الثالث 0.60 و للبعد الرابع 0.37 و للبعد الخامس 0.47 و للبعد السادس 0.77 .

أما بالنسبة لثبات الأداة فقد أعتمد طريقة الاختبار . إعادة الاختبار بفارق أسبوعين على العينة الاستطلاعية و كان معامل الارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق 0.77 عند مستوى الدلالة 0.01 و هو معامل ارتباط مرتفع , بالإضافة إلى طريقة ثبات التجزئة النصفية فكانت "ر" بعد التصحيح 0.67 .

و بناء على هذا أصبح المقياس يتكون من 42 بندا مقسمة على ست أبعاد

الجدول رقم (15)يبين توزيع فقرات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس على الأبعاد :

البعد	الفقرات التي تنتمي إليه
الاتجاه نحو تحقيق المهنة للذات .	1 .6 . 12 . 18 . 24 .30. 38. 41 .
الاتجاه نحو بيئة العمل .	2 . 7 .13 . 19 . 25 . 31 . 35 .
الاتجاه نحو التلاميذ.	3 . 8 . 14 . 20 . 26 . 32 .
الاتجاه نحو الزملاء.	4 . 9 . 15 . 21 . 27 . 33 . 36 . 32 .
الاتجاه نحو الرؤساء .	10 . 16 . 22 . 28 . 34 . 37 . 40 .
الاتجاه نحو المرتب و المزايا المادية .	5 . 11 . 17 . 23 . 29 . 42 .

أما بالنسبة لتصحيح المقياس فقد تم اعطاء التقديرات التالية :

5:تنطبق علي دائما

4 :تنطبق علي غالبا .

3 : تنطبق علي أحيانا .

2 : تنطبق علي نادرا.

1: لا تنطبق علي أبدا .

و هذا بالنسبة للفقرات الموجبة , و العكس فيما إذا كانت الفقرات سالبة .

4 . 2 . 2 . الخصائص السيكومترية لأداة قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس :

أ. صدق الأداة : وتم الاكتفاء بنوعين من الصدق

1 . صدق المقارنة الطرفية :

تم حساب صدق الأداة كذلك باعتماد طريقة المقارنة الطرفية بين 33 %من المستوى العلوي ب33 %من المستوى السفلي , فكانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (9.30) و قيمة "ت " المجدولة 2,26 عند درجة الحرية (24) , وهي قيمة دالة احصائيا بين المستوى العلوي و المستوى السفلي للدرجات ,و بالتالي فإن المقياس يميز بين المفحوصين , و الجدول رقم () يبين ذلك :

الجدول رقم (16) يوضح نتائج صدق أداة الاتجاه نحو مهنة التدريس بطريقة المقارنة الطرفية

الأدوات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات العليا %33	1.53	5.54	26	9.30	2.48	24	0.01
الدرجات السفلى %33	1.52	5.49					

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين القيم العليا و القيم الدنيا لأداة الاتجاه نحو مهنة التدريس هي (9.30) أكبر من قيمة "ت " المجدولة و هي

(2.48), وهذا عند مستوى الدلالة 0,01 , أي أنها توجد فروق ذات دلالة احصائية بين بين المجموعة العليا و المجموعة السفلى , و عليه فإن الأداة تتمتع بالقدرة على التمييز بين المجموعة العليا و المجموعة السفلى , و بالتالي الأداة صادقة.

2 . الصدق الذاتي : و الذي يحدد بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة , أي ص =جذر ثبات الأداة , و عليه فإن الصدق الذاتي = جذر0,80 = 0,89 و هو معامل صدق عال للأداة يمكننا من الثقة في صدق الأداة.

وللتحقق من أن الأداة ثابتة تم الاعتماد على معاملين للثبات , و هما على النحو التالي :

1 . ثبات التجزئة النصفية : بعد تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية تم تفريغ النتائج في الجداول بالاستعانة ب (spss)تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

الجدول رقم (17)يبين نتائج ثبات التجزئة النصفية لأداة الاتجاه نحو مهنة التدريس :

"ر" المحسوبة	"ر" المعدلة	"ر" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.45	0.62	0.40	38	0.01

يلاحظ من الجدول رقم (17) أن معامل الارتباط بيرسون هو (0.45) تم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون فأصبح (0.62) و هي قيمة يمكن الاعتماد عليها , وهذا بناء على ما أشار إليه " ليكارت و زملاؤه (1934)"LIKERT and other" من أن قيمة معامل الثبات الواقعة بين (0,62)و (0,93) يمكن الاعتماد عليها (بوسنة,2007ص:101) , وعليه فإن الأداة ثابتة و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) , حيث أن قيمة "ر" المجدولة تساوي (0.40) و بالتالي فإن "ر" المحسوبة أكبر من المجدولة عند درجة الحرية (38) و هذا ما يؤكد ثبات الأداة .

2. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test Retst) :

حيث تم تطبيق المقياس بفارق أسبوعين على العينة الاستطلاعية (40 معلما و معلمة) و تم حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق باعتماد معامل ارتباط بيرسون , فكانت قيمة (ر) تساوي (0.89) و هو معامل ارتباط مرتفع و دال عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على ثبات المقياس , و بالتالي الوثوق به .

5. إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية :

تم تطبيق الإجراءات الميدانية إثر التأكد من صلاحية الأدوات للاستعمال (الصدق و الثبات) و بعد الاتصال بالجهات المعنية (مديرية التربية) قصد الحصول على الاحصائيات الخاصة بالمعلمين الذين يدرسون في مدينة ورقلة و المعلومات التي تحتاجها الباحثة , و كذلك الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة الميدانية , و بعد تحديد عينة الدراسة بعدها تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية , وذلك في شهرجانفي 2014 , و بعدأسبوع من توزيع الاستمارات تم استرجاعها ثم تفريغها في جداول , وبعدها تم حساب صدقها و ثباتها بالاستعانة ببرنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) , و قد أظهرت النتائج صلاحية الأدوات على العينة الأساسية قصد اختبار الفرضيات,و بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس تم تطبيق الأدوات على العينة الأساسية و التي تقدر ب (293)معلما و معلمة, و التي تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية عن طريق الفرز اليدوي , و بعد المراقبة الدقيقة للبيانات المطلوبة تم حذف (61)استمارة ليبقى العدد النهائي لعينة الدراسة (232) معلما و معلمة.

6 . الأساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة :

لمعالجة البيانات المتحصل عليها اعتمدت الأساليب الاحصائية التالية :

. التكرارات و النسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة و تحديد استجاباتهم.

. المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية : لتحديد الأهمية النسبية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة اتجاه الأداتين .

. معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية لأدوات الدراسة الحالية, و معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة) و الاتجاه نحو مهنة التدريس وفي التأكد من ثبات الاختبار من خلال طريقة تطبيق الاختبار و إعادة تطبيقه لكلى الأداتين.

. **معامل سبيرمان براون** , وقد اعتمد في تصحيح معامل الارتباط من أثر التجزئة النصفية في حساب معامل الثبات واختبار الفرضية الثالثة .

. **اختبار"ت"** و استخدم لحساب صدق المقارنة الطرفية بهدف التأكد من صدق الأداة ولدلالة الفروق بين المتوسطات .

الانحرافالمعياري : واستخدم لدلالة الفروق بين المتوسطات في الفرضية الأولى و الثانية .

. **الجذرالتربيعي** : واستخدم في حساب الصدق الذاتي بهدف التأكد من صدق أدوات الدراسة

. **تحليلالتباينالثنائي** : واستخدم لاختبار الفرضية الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة.

وذلك باستخدام حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (v17spss) و (v20spss).

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة و تحليلها

تمهيد

1 - عرض نتائج الفرضية الأولى و تحليلها

2 - عرض نتائج الفرضية الثانية و تحليلها

3 - عرض نتائج الفرضية الثالثة و تحليلها

4 - عرض نتائج الفرضية الرابعة و تحليلها

5 - عرض نتائج الفرضية الخامسة و تحليلها

6 ـ عرض نتائج الفرضية السادسة و تحليلها

7 - عرض نتائج الفرضية السابعة و تحليلها

تمهيد:

بعد تطبيق أداتي جمع البيانات المتمثلة في مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة) و مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس على عينة الدراسة الأساسية التي قومها232 معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة أمكننا الحصول على نتائج تمت معالجتها عن طريق استخدام الأساليب الاحصائية التي تم التطرق إليها في الفصل السابق , وفي هذا الفصل سيتم التطرق إلى عرض و تحليل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة .

1 . عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية على أنه : نتوقع أن تكون اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس سلبية .

الجدول رقم (18) يبين نتائج اتجاهات أفراد الدراسة نحو مهنة التدريس .

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاه نحو مهنة التدريس	**232**	**126.58**	**11.23**

يتضح من الجدول رقم(18) أن المتوسط الحسابي الكلي للاتجاه قدر ب (126.58)والانحراف المعياري الكلي بلغ (11.23),وعليهنرفض الفرضية القائمة و نقبل الفرضية البديلة وهي يوجد اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس لدى معلميالمرحلة الابتدائية . .
و من أجل اختبار المتوسط الحسابي لجأنا إلى الفروق , ومنه هل توجد فروق ذات دلالة احصائية للمعلمين ذوي الاتجاه الايجابي وذوي الاتجاه السلبي .

الجدول رقم (19) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين ذوي الاتجاهات الايجابية و ذوي الاتجاهات السلبية على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس .

المؤشرات الاحصائية / المتغيرات	العينة ن=232	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	مستوى الدلالة
اتجاهات سلبية	57	%24.60	119.91	4.76	11.69	230	2.32	0.01
اتجاهات إيجابية	175	%75.40	143.56	15.00				

. نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي لذوي الاتجاه الايجابي المساوي ل (143.56) أكبر من المتوسط الحسابي لذوي الاتجاه السلبي و المقدر ب (119.91) , و أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية ل (11.69) أكبر من قيمة (ت) المجدولة و التي تساوي (2.32) عند درجة الحرية 30 2 عند مستوى الدلالة 0.01 , وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين ذوي الاتجاه الايجابي و المعلمين ذوي الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس .و منه تقبل فرضية الدراسة .

2 . عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية على أنه : نتوقع أن يكون الأسلوب المعرفي المرن هو السائد لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

الجدول رقم (20) يبين نتائج الأسلوب السائد لدى معلمي المرحلة الابتدائية ..

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)	**232**	**137.75**	**16.70**

يتضح من الجدول رقم (20) أن المتوسط الحسابي الكلي قد بلغ (137.75) و الانحراف المعياري الكلي قدر ب(16.70) ,أي تحقق الفرضية الثانية وهي إن الاتجاه السائد لدى المعلمين هو الاتجاه المرن .

ومن أجل اختبار المتوسط الحسابي لجأنا إلى الفروق , و منه هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعلمين ذوي الأسلوب المرن و المعلمين ذوي الاتجاه المتصلب .

الجدول رقم (21) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين ذوي الأسلوب المرن و المعلمين ذوي الأسلوب المتصلب على مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب /المرونة).

المؤشرات الاحصائية / المتغيرات	العينة ن=232	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	مستوى الدلالة
أسلوب مرن	154	138.83	6.35	23.17	230	2.57	0.01
أسلوب متصلب	78	118.53	6.20				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21)أن المتوسط الحسابي لذوي الأسلوب المرن المساوي ل (138.83) أكبر من المتوسط الحسابي لذوي الأسلوب المتصلب و المقدر ب (118.53) , و أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية ل (23.17) أكبر من قيمة (ت) المجدولة و التي تساوي (2.57) عند درجة الحرية 30 2 عند مستوى الدلالة0.01 , و هذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين ذوي الأسلوب المرن و المعلمين ذوي الأسلوب المتصلب.و منه تقبل فرضية الدراسة .

3 . عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة :

و نصها : توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي و الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية :

الجدول رقم (22) يبين نتائج العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) لدى أفراد الدراسة :

البيانات الاحصائية / المتغيرات	ن	"ر" المحسوبة	"ر" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة)	232	0.68	0.18	230	دالة عند 0.01
الاتجاهنحو مهنة التدريس					

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة الارتباط "ر" المحسوبة و المساوية ل (0.68)أكبر من قيمة "ر" المجدولة و التي تساوي(0.18) , وذلك عند درجة الحرية 230 و عند مستوى الدلالة 0.01 , مما

يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) و الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد الدراسة , و منه تحقق الفرضية الثالثة .

4 . عرض و تحليل الفرضية الرابعة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم (23) يبين نتائج الفروق بين المتغيرين في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) و التفاعل بينهما لدى أفراد الدراسة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	مجموع المربعات الكلي	درجة الحرية	مجموع درجات الحرية	معدل المربعات	"ف" المحسوبة	"ف" المجدولة	مستوى الدلالة
الجنس	7.24	29203.720	1	231	7.27	0.05	3.84	0.05
الأقدمية	226.46		2		113.23	0.89	2.99	
التفاعل بين الجنس والأقدمية	193.87		2		96.94940	0.76	2.99	
الخطأ	28730.63		226		127.127			

من خلال الجدول رقم (23) يتضح أن مجموع مربعات متغير الجنس7.27 و متغير الأقدمية 226.46 و التفاعل بين المتغيرين 193.87 و مجموع مربعات الخطأ 28730.63 وأن مجموع المربعات الكلي29203.72.

و درجات الحرية على التوالي 1 لمتغير الجنس و 2 لمتغير الأقدمية و 2 للتفاعل بين المتغيرين و 226للخطأو مجموع درجات الحرية 231 .

فروق معدل المربعات بالنسبة لمتغير الجنس 7.27 و بالنسبة لمتغير الأقدمية 113.23 96.94 للتفاعل بين المتغيرين و 127.12 للخطأ .

و قيمة " ف " المحسوبة لمتغير الجنس 0.05 و لمتغير الأقدمية 0.89 و 0.76 للتفاعل بينهما .

و بناء على هذا الجدول يتبين أنه لا توجد فروق دالة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) تبعا لكل من الجنس بحيث كانت "ف " المحسوبة (0.05)أقل من "ف " المجدولة " 3.48" عند درجة الحرية 1 ولاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في الأقدمية في التدريس , بحيث كانت " ف " المحسوبة (0.98) أقل من "ف " المجدولة "2.99" عند درجة الحرية 2.

وبالنسبة لتأثير التفاعل بين المتغيرين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) يمكن أن يعزى للتفاعل بين الجنس و الأقدمية في التدريس بحيث كانت "ف المحسوبة 0.76 أقل من المجدولة 2.99عند درجة الحرية 2 .

وبالتالي نرفض الفرضية القائمة و نقبل الفرضية البديلة و بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما .

5 . عرض و تحليل الفرضية الخامسة :

و تنص الفرضية على أنه توجد ذات دلالة احصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما لدى أفراد عينة الدراسة :

الجدول رقم (24) يبين نتائج الفروق بين المتغيرين في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) و التفاعل بينهما لدى أفراد الدراسة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	مجموع المربعات الكلي	درجة الحرية	مجموع درجات الحرية	معدل المربعات	"ف" المحسوبة	"ف" المجدولة	مستوى الدلالة
الجنس	0.016	29203.72	1	231	0.016	0.64	3.84	0.05
المؤهل	62.14		1		62.14	0.48	3.84	
التفاعل بين الجنس والمؤهل	21.64		1		21.64	0.11	3.84	
الخطأ	29020.03		228		127.281			

من خلال الجدول رقم (24) يتضح أن مجموع مربعات متغير الجنس0.016 و متغير المؤهل 62.14 التفاعل بين المتغيرين 21.64. ومجموعمربعات الخطأ 29020.035وأن مجموع المربعات الكلي29203.72.

و درجات الحرية على التوالي 1 لمتغير الجنس و 1 لمتغير المؤهل و 1 للتفاعل بين المتغيرين و 228للخطأو مجموع درجات الحرية 231 .

فروق معدل المربعات بالنسبة لمتغير الجنس 0.016وبالنسبة لمتغير المؤهل 62.14 و21.640للتفاعل بين المتغيرين و 127.28للخطأ .

و قيمة " ف " المحسوبة لمتغير الجنس 0.64و لمتغير المؤهل0.488 و 0.117 للتفاعل بينهما .

و بناء على هذا ا و بناء على هذا الجدول يتبين أنه لا توجد فروق دالة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) تبعا لكل من الجنس بحيث كانت "ف "

المحسوبة (0.64)أقل من "ف " المجدولة " 3.48" عند درجة الحرية 1 و لاتوجد فروق ذات دلالةاحصائية في المؤهل العلمي , بحيث كانت " ف " المحسوبة (0.48) أقل من "ف " المجدولة "3.84" عند درجة الحرية 1.

وبالنسبة لتأثير التفاعل بين المتغيرين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في الاتجاه نحومهنة التدريس يمكن أن يعزى للتفاعل بين الجنس و المؤهل العلمي بحيث كانت "ف " المحسوبة 0.11.أقل من المجدولة 3.84 عند درجة الحرية 1.

و منه نرفض الفرضية القائمة و نقبل الفرضية البديلة و هي لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما 3.

6. عرض و تحليل الفرضية السادسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس والتفاعل بينهما لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم (25) يبين نتائج الفروق بين المتغيرين في الاتجاه نحو مهنة التدريس و التفاعل بينهما لدى أفراد الدراسة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	مجموع المربعات الكلي	درجة الحرية	مجموع درجات الحرية	معدل المربعات	"ف" المحسوبة	"ف" المجدولة	مستوى الدلالة
الجنس	2.38		1		2.38	0.008	3.84	
الأقدمية	423.18	64482.99	2	231	211.59	0.75	2.99	
التفاعل بين الجنس و الأقدمية	897.84		2		448.92	1.59	2.99	0.05
الخطأ	63512.88		226		281.03			

من خلال الجدول رقم (25) يتضح أن مجموع مربعات متغير الجنس2.383ومتغير الأقدمية 423.18 والتفاعل بين المتغيرين 897.84 ومجموع مربعات الخطأ 63512.888وأن مجموع المربعات الكلي 64482.99.

ودرجات الحرية على التوالي 1 لمتغير الجنس و 2 لمتغير الأقدمية و 2 للتفاعل بين المتغيرين و 226للخطأو مجموع درجات الحرية 231 .

فروق معدل المربعات بالنسبة لمتغير الجنس 2.38 و بالنسبة لمتغير الأقدمية 211.590و 448.92 للتفاعل بين المتغيرين و 281.030للخطأ .

و قيمة " ف " المحسوبة لمتغير الجنس 0.008 و لمتغير الأقدمية 0.75 و 1.59 للتفاعل بينهما .

و بناء على هذا ا و بناء على هذا الجدول يتبين أنه لا توجد فروق دالة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاتجاه نحو مهنة التدريس تبعا لكل من الجنس بحيث كانت "ف " المحسوبة (0.08)أقل من "ف " المجدولة " 3.84" عند درجة الحرية 1 و لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في المؤهل العلمي , بحيث كانت " ف " المحسوبة (0.75) أقل من "ف " المجدولة "2.99" عند درجة الحرية 2.

و بالنسبة لتأثير التفاعل بين المتغيرين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في الاتجاه نحومهنة التدريس يمكن أن يعزى للتفاعل بين الجنس و المؤهل العلمي بحيث كانت "ف " المحسوبة 0.59.أقل من المجدولة 2.99 عند درجة الحرية 2.

و بالتالي نرفض الفرض القائم و نقبل الفرض البديل وهو لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما .

7. عرض و تحليل الفرضية السابعة:

و تنص الفرضية على أنه توجد ذات دلالة احصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما لدى أفراد عينة الدراسة :

الجدول رقم (26) يبين نتائج الفروق بين المتغيرين في الاتجاه نحو مهنة التدريس و التفاعل بينهما لدى أفراد الدراسة .

مصدر التباين	مجموع المربعات	مجموع المربعات الكلي	درجة الحرية	مجموع درجات الحرية	معدل المربعات	"ف" المحسوبة	"ف" المجدولة	مستوى الدلالة
الجنس	150.84	64482.99	1	231	150.84	0.53	3.84	0.05
المؤهل	190.55		1		190.55	0.68	3.84	
التفاعل بينالجنس و المؤهل	659.95		1		659.95	2.35	3.84	
الخطأ	63812.66		228		279.88			

من خلال الجدول رقم (26) يتضح أن مجموع مربعات متغير الجنس150.84 و متغير المؤهل 190.558و التفاعل بين المتغيرين 659.95 مجموع مربعات الخطأ 63812.66 و أن مجموع المربعات الكلي64482.99.

و درجات الحرية على التوالي 1 لمتغير الجنس و 1 لمتغير المؤهل و 1 للتفاعل بين المتغيرين و 228للخطأو مجموع درجات الحرية 231 .

فروق معدل المربعات بالنسبة لمتغير الجنس 150.847و بالنسبة لمتغير المؤهل 190.558 و 659.950للتفاعل بين المتغيرين و279.880للخطأ .

و قيمة " ف " المحسوبة لمتغير الجنس 0.539و لمتغير المؤهل0.681 و 2.358 للتفاعل بينهما .

و بناء على هذا ا و بناء على هذا الجدول يتبين أنه لا توجد فروق دالة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاتجاه نحو مهنة التدريس تبعا لكل من الجنس بحيث كانت "ف " المحسوبة (0.53)أقل من "ف " المجدولة " 3.84" عند درجة الحرية 1 و لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في

المؤهل العلمي , بحيث كانت " ف " المحسوبة (0.68) أقل من "ف " المجدولة "3.84" عند درجة الحرية 1.

و بالنسبة لتأثير التفاعل بين المتغيرين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في الاتجاه نحو مهنة التدريس يمكن أن يعزى للتفاعل بين الجنس و المؤهل العلمي بحيث كانت "ف " المحسوبة 2.35.أقل من المجدولة 3.84 عند درجة الحرية 1.

ومنع نرفض الفرضية القائمة و نقبل الفرضية البديلة وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحومهنة التدريس باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما .

الفصل السادس

تفسير نتائج الفرضيات

تمهيد

1 ـ تفسير نتائج الفرضية الأولى .

2 ـ تفسير نتائج الفرضية الثانية .

3 ـ تفسير نتائج الفرضية الثالثة .

4 ـ تفسير نتائج الفرضية الرابعة .

5 ـ تفسير نتائج الفرضية الخامسة .

6 ـ تفسير نتائج الفرضية السادسة .

7 ـ تفسير نتائج الفرضية السابعة .

تمهيد :

بعدما قمنا في الفصل السابق بعرض و تحليل النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة , سنقوم في هذا الفصل بتفسير هذه النتائج في ضوء تحليلها الاحصائي في الفصل السابق , و في ضوء فرضياتها المقبولة أو المرفوضة من خلال ذكر الأدلة و الحجج مستغلين في ذلك الجانب النظري عموما و الدراسات السابقة خصوصا للوقوف على مدى تحقق الفرضيات و نختم بخلاصة عامة لنتائج الدراسة :

1 : تفسير نتائج الفرضية الأولى :

أسفرت نتيجة الفرضية الأولى التي يوضحها الجدول رقم () على أن معلمي المرحلة الابتدائية اتجاهاتهم ايجابية نحو مهنة التدريس , حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (126.58), و الانحراف المعياري الكلي (11.23). و هذا يدل على أن الاتجاه العام لأفراد الدراسة إيجابي ,وهذامما يعني أن الفرضية لم تتحقق .

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات السابقة كدراسة " روس و آخرون " (1981) التي توصلت إلى أن مدرسي المرحلة الابتدائية في جورجيا أظهروا ايجابية واضحة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .(نبيل الفحل ,2004,ص140).

و دراسة "كليكر"(1997) حيث دلت نتائج هذه الدراسة على ان اتجاهات المعلمين نحو المهنة كانت ايجابية (السالمي و أبو حرب ,2003,ص140).

كذلك دراسة "عبد الله عبد الحي موسى (1981) التي أجريت حول أثر تدريب المعلمين و المعلمات أثناءالخدمة في تغيير اتجاهاتهم التربوية فكان متوسط درجات الاتجاهات التربوية للمعلمين و المعلمات بعد التدريب أعلى من متوسطاتهم قبل التدريب .

بالإضافة إلى دراسة " شكري "(1999) حول الرضا عن العمل لدى معلمي و معلمات الرياضيات , وأظهرت النتائج أن معلمو و معلمات المرحلة الابتدائية أكثر رضا عن العمل من معلمي المرحلتين الاعدادية و الثانوية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية لهم اتجاه ايجابي نحو مهنة التدريس يرجع لكونهم التحقوا للدراسة بمعهد تكوين المعلمين أو في الدراسة الجامعية بالتخصصات التي توجههم للتعليم مباشرة كتخصص الأدب العربي نتيجة الميل و الرغبة في التدريس و العمل مع التلاميذ الذي قد تكون بعد وجود شعور وجداني بالحب الذي يكنه المعلم لمهنة التدريس و معلومات و تفكير مسبق على ما تتمتع به المهنة من مزايا و صعوبات و كل ما يتعلق بها , و بالتالي اختار التوجه للمعهد أو التخصصات التدريسية دون غيرهما من المعاهد أو التخصصات الأخرى , و هذا الذي في اعتقادنا سبب تكون الاتجاه الايجابي نحو المهنة , و هذا الطرح يتفق مع ما جاء في الجانب النظري بأن السلوك الذي يحدده المعلم تجاه مهنة التدريس إيجابا أو سلبا من المفروض أن ينتج من انفعالاته و معارفه التي تتعلق بالمهنة من مشكلاتها و مزياها المادية و الاجتماعية إلى غير ذلك , وهذا ما أكده تعريف "عبد اللطيف خليفة " للاتجاه بقوله : "الاتجاهات عبارة عن الحالة الوجدانية أو الانفعالية للفرد نحو موضوع ما , و التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معارف ومعتقدات و خبرات عن هذا الموضوع , و قد تؤدي هذه الحالة الوجدانية بالفرد إلى القيام ببعض الاستجابات أو الأفعال في موقف معين , و يتحدد من خلال هذه الاستجابات أو الأفعال في موقف معين , و يتحدد من خلال هذه الاستجابات درجة رفض الفرد أو قبوله لموضوع الاتجاه " . (خليفة ,2000,ص29)

قد تلعب التنشئة الاجتماعية دورا في تكوين الاتجاه الايجابي لمهنة التدريس ,فالأسرة التي ترى في المهنة المكانة الحسنة التي تحقق لها و لأبنائها الاحترام و التقدير و العيش المقبول تنمي في أبنائها حب المهنة , و هناك أسر تسعى للاحتفاظ بمهنة التدريس كتقليد عائلي و لذلك يذكر " عزيز إبراهيم " " و قد يعود اختيار بعض الناس لمهنة التدريس إلى الاحتفاظ بمهنة التدريس كتقليد عائلي " (عزيز إبراهيم ,2000,ص29) . و قد تكون لأسباب إنسانية و أخلاقية مثل الرغبة في خدمة المجتمع و في القيام بأعمال الخير و تكوين العلاقات الطيبة مع الآخرين .

إن الاتجاه الايجابي للمعلم نحو مهنة التدريس له دور هام في نجاحه أثناء الخدمة و ممارسته الفعلية لمهنة التد ريس حيث يظهر عطاؤه الحسن مع تلاميذه , و في هذا الصدد يشير خالد زكي عقل (2004) إلى أن " المعلم الذي التحق بهذه المهنة عن محبة ورغبة يكون عطاؤه أكثر مما لو التحق بها نتيجة ظروف خارجة عن إرادته ".

ومن أجل اختبار المتوسط الحسابي لجأنا إلى الفروق بين ذوي الاتجاه الايجابي و الذي كان (143.56) والانحراف المعياري (15.00) وكان المتوسط الحسابي لذوي الاتجاه السلبي (119.91) و الانحراف المعياري (4.76) و كانت "ت " المحسوبة (11.69) أكبر من "ت " المجدولة (2.32) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الاتجاه الايجابي و ذوي الاتجاه السلبي.

و ممكن أن يرجع السبب إلى عدم رغبة بعض المعلمين في التدريس نهائيا بل لجأوا إلى مهنة التدريس اضطرارا كعدم وجود مهنة أخرى أو انخفاض الراتب أو التوقيت الزمني المكتظ و المجحف في نظرهم أو أنهم توجهوا في الجامعة إلى تخصصات تدريسية لم يكونوا يرغبون فيها بل حتما عليهم .

وهذا ما أكدته دراسة "حسنين "(2003) و التي توصلت إلى أن نسبة من يرغبون في التدريس بالنسبة لمجموع الرغبات في الوظائف الأخرى لا تكاد تصل إلى 10% في أحسن حالاتها , و الدراسة التي قامت بها المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم و التي أظهرت نتائجها أن نسبة (40.3%) من معلمي و معلمات الوطن العربي التي شملها البحث يرغبون في ترك مهنة التدريس (مركز البحوث التربوية, 1983) , بالإضافة إلى الدراسة التي قاما بها أوسوندي و إيزفيجي(Osunde et Izevibugie.2006) والتي دلت نتائجها على انخفاض اتجاه المعلمين نحو مهنتهم.(سهام إبراهيم,2008 ,ص37) .

2 . تفسير نتائج الفرضية الثانية :

أسفرت نتيجة الفرضية الثانية التي يوضحها الجدول رقم () على أن الأسلوب السائد لدى معلمي المرحلة الابتدائية هو الأسلوب المرن , حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (137.75), و الانحراف المعياري الكلي (16.70) وهذا يعني أن الفرضية تحققت .

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات السابقة كدراسة " تانتيكين " (Tantekin 2000) التي أوضحت أن الأسلوب المعرفي المرن هو السائد لدى المعلمين , و دراسة " محمد نجيب و نور أحمد الرمادي (2000) في دراستهما حول الأسلوب المعرفي السائد لدى أساتذة الثانوية أن الأسلوب المعرفي المرن هو السائد لدى الأساتذة .

و تختلف هذه الدراسة مع دراسة " ميسون" (2010) التي أثبتت أن الميول المهنية بين المتربصين و المتربصات لا تختلف باختلاف الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة التدريس لهذه الفئة من الأطفال تتطلب أو تفرض نوع من المرونة و الصبر و خاصة وأن المعلم قد درس أثناء تكوينه لخصائص مراحل النمو المختلفة و يدرك ما لأهمية هذه المرحلة في بناء شخصية الطفل المستقبلية .

وقد تعود نتيجة الدراسة الحالية إلى طبيعة التكوينات و الندوات التي يتلقاها المعلمين من طرف المشرف التربوي(المفتش) أو الزملاء أو المدراء, فهي بمثابة الإعداد التربوي لهم , أو أن حبهم للأطفال وتيقنهم بمهنة التعليم التي تتطلب الصبر و المرونة مع التلاميذ مع مراعاتهم للفروق الفردية لهم, وبأن المعلم أحس أن مهنة التعليم مسؤولية اجتماعية تأخذ على عاتقه إصلاح أمة بأكملها و بالتالي ينبع إحساس داخله بأن يتمالك نفسه قدر المستطاع أثناء قيامه بعمله مما يجعله ميال للتعليم متحمل لمسؤوليته في كافة صوره و أنشطته .

وهذا يدعم ما جاء في الجانب النظري من أن الأسلوب المعرفي اتجاه عام يحكم السلوك في مواقف بيئية معينة , و له خصائص الدافعية , بحيث تؤدي إلى ضبط السلوك و تنظيمه باستخدام استراتيجيات معينة . و أيضا بأنه الطريقة التي يتميز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية , مما يجعله خاصية للشخصية و اعتباره منبئا بالفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي سواء في المجال المعرفي أو المجال الاجتماعي .

إن الأسلوب المعرفي المرن يتميز أفراده بالموازنة في أمور حياتهم و الابتعاد عن التطرف أثناء حكمهم على الأمور بالإضافة إلى القدرات العقلية المتطورة و الناضجة و هم أقدر على التكيف مع التغيرات.

ومن أجل اختبار المتوسط الحسابي لجأنا إلى الفروق بين ذوي الأسلوب المرن و الذي كان (122.35)و المتوسط الحسابي لذوي الاتجاه السلبي و المقدر ب(11.48) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الأسلوب المرن و ذوي الأسلوب المتصلب .

وربما يعزى السبب إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية تجعل من هذا الأسلوب المعرفي لدى هذه الشريحة من المجتمع تمتاز بالمرونة , و هذا مؤشر إيجابي ربما يكشف عن طريقة فاعلة في التفكير لدى أفراد العينة بسبب ما يمتلكون من مرونة معرفية تضاهي ما لديهم من صلابة معرفية ,فكلما نشأ الفرد في عائلة تمتاز في تعاملها مع أبنائها بالمرونة كلما تعود الطفل على هذا الأسلوب في حياته المستقبلية , و بالتالي ينعكس في معاملته مع أفراد مجتمعه او تلاميذه إذا كان معلما .

3 . تفسير نتائج الفرضة الثالثة :

من خلال الجدول رقم () السابق تبين أنه يوجد ارتباط موجب بين الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) و الاتجاه نحو مهنة التدريس , حيث بلغ معامل الارتباط 0.78 و هو دال عند 0.01, و هذا يعني تحقق الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة ايجابية بين الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) و الاتجاه نحو مهنة التدريس .

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة " صالح "(2008) التي بحثت في علاقة الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) لدى أساتذة الإعدادي والرضا الوظيفي , حيث توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ذو دلالة احصائية بين الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) و الرضا الوظيفي , و الرضا الوظيفي هو وجه آخر للتعبير عن الاتجاه كما جاء في الجانب النظري في قول " عسكر " (2000)" عند تناول الاتجاه النفسي في مكان العمل يمكن القول بأننا نتعامل مع عملة واحدة لها وجهان : الاتجاه النفسي و الرضا الوظيفي , و يعني هذا أن الاتجاه الايجابي قابله أسلوب معرفي مرن عند معلمي المرحلة الابتدائية بورقلة.

فمن المتوقع أن المعلم الذي يتميز بأسلوب مرن يكون اتجاهه إيجابي نحو مهنة التدريس , و يساند هذا ما توصلنا إليه في الفرضيتين الأولى و الثانية , حيث بلغت نسبة المعلمين ذوي الأسلوب المعرفي المرن 66.40% , هذه المرونة كونت لديه الاتجاه الايجابي نحو المهنة والذي بلغت نسبته 75.40% , هذه المرونة و هذا الاتجاه كونا لهما الأثر الايجابي في نجاح المعلم في مهنته وفي أداء رسالته السامية على أكمل وجه , و من المحتمل في كل إنجازاته و هذا ما أشار إليه "خضر " (1998) في قوله : " ثمة اتفاق أن كلمة السر لنجاح المعلم في عمله هي اتجاهاته الايجابية نحو مهنته .(نبيل الفحل ,2004 ,ص 134) .

وبالتأكيد لا يتحقق هذا الاتجاه الايجابي إلا إذا تكون لدى المعلم أسلوب مرن يتعامل به في شتى مجالات الحياة , لأن المرونة تكسبه التحلي بالصبر و الحلم و اكتساب العلاقات الإنسانية الراقية, و بالتالي ينعكس ايجابا على رضاه عن مهنته و على خصائصها المختلفة .

4 . تفسير نتائج الفرضية الرابعة :

بالرجوع إلى الجدول رقم () يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف الجنس , حيث ظهرت "ف" المحسوبة 0.05 أقل من المجدولة3.84 و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة " السرسي "(2000) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)و الذكاء الانفعالي لدى أساتذة الجامعة, و توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) لدى الأساتذة باختلاف جنسهم .

ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من إنشوستي (Inchausti.1999) والتي هفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات و الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) لدى المعلمين وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا باختلاف الجنس .

و دراسة تانتيكين (Tantekin.2000)و التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي , إعدادي ,ثانوي) و أسفرت النتيجة على أنه توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس .

بالإضافة إلى دراسة كل من "نجيب" و " الرمادي "و التي بينت نتائجها أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في المعرفي (التصلب/المرونة) لدى أساتذة التعليم الثانوي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى إنتشار الوعي بين المعلمين و ارتفاع نضجهم العقلي و الاعتزاز بمهنة التعليم كونها ذات قدر بين أوساط المجتمع .

وربما يرجع السبب إلى العلاقات الانسانية المتبادلة بين المعلمين الذكور و الاناث و ظهور بوادر الاهتمام فيما بينهما فالمعلم أو المعلمة يتعلمون من بعضهما البعض السلوكات المختلفة و خاصة إذا كانوا في نفس المدرسة بالإضافة إلى إلبالتقاء معلمي المدارس في الندوات الأسبوعية في الندوات التربوية التي يتلقونها و استفادتهم من بعضهم البعض أو من المسؤول (المفتش).

و ربما يرجع إلى أن المعلمين باختلاف جنسهم من الوهلة الأولى توجهوا إلى مهنة التعليم فهم يدركون خصائصهاوميزاتها و شروطها و مما يجعلهم يتميزون بنفس الأسلوب المعرفي .فطبيعة هذه

الشريحةمنالمجتمع تعرف كيف تواجه المواقف التي تواجهها و من خلال كل موقف تتخذ الأسلوب المعرفي المناسب .

و ربما يرجع السبب لكون أكثر المعلمين في المرحلة الإبتدائية هم إناث و طبيعة الأنثى تفضل العمل في مجال التعليم لخصائصه المتعددة التي تناسبها , و الأنثى بطبيعة الحال تتميز بالصبر و حسن المعاملة مع الأطفال و الحس المرهف و هذا الحس يكسبها الأسلوب الأفضل في تعاملاتها .

أما بالنسبة لمتغير الأقدمية في التدريس فكانت قيمة "ف" المحسوبة 0.89 أقل من قيمة "ف" الجدولية و المقدرة ب 2.99 و هي غير دالة عند 0.05 عند درجة الحرية 2 .

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من "نجيب و "الرمادي" التي توصلت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) لدى الأساتذة باختلاف أقدميتهم في التدريس .

و لا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شيم و هيرويج (Shim et Herwig .1997) و التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) لدى المعلمين باختلاف الخبرة في التدريس.

ودراسة إنشوستي (Inchausti.1999) التي توصلت إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر مرونة من زملائهم المعلمين ذوي الخبرة القليلة.

بالإضافة إلى دراسة " السرسي "(2000)التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) لدى المعلمين باختلاف سنوات الخبرة .

كما أسفرت دراسة أبو سيف (2000) على وجود فروق دالة احصائيا لدى المعلمين في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف أقدميتهم في التدريس .

ويمكن أن يرجع السبب إلى كون أغلبية المعلمين لهم أقدمية في التدريس كبيرة و هم الذين تخرجوا من معاهد التعليم و بالتالي خصائص فهم قد تلقومكتسبات معرفية من المعاهد التي تختص بالتعليم و كيفية إدارته على أكمل وجه , بحيث كلما استمر الفرد في هذه المهنة إلا و تعود عليها و اكتسب الأسلوب المعرفي الذي يراه مناسب لكل موقف معين .

أو أن العينة التي أقدميتها في التدريس القليلة قد تخرجوا من الجامعات لتخصص الأدب العربي , و كما نعلم أن تخصص العربي لا يقوم بتدريس الفروق الفردية بين الأفراد و خاصة أطفال السن الإبتدائي و حساسية هذه المرحلة العمرية لما له من أهمية فهم بالتالي لا يفرقون بين التلاميذ ويقومون بالتصرف معهم بنفس الأسلوب بغض النظر عن خصائص كل تلميذ

أما عن تفاعل المتغيرين فقد كانت "ف" المحسوبة 0.76 اقل من "ف" المجدولة و المقدرة ب2.99 عند درجة الحرية 2 لكل من المتغيرين (الجنس و الأقدمية في التدريس) و هذا يدل على أن التفاعل غير دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف التفاعل بين الجنس و المؤهل العلمي .

وهذه النتيجة تشير إلى أن المتغيرين في تفاعلهما قد لا يساهما في حصول أي تأثير على أسلوب (التصلب/المرونة) و على الأقل في حدود الدراسة.

و نستنتج من ذلك أنه لربما هناك عوامل أخرى قد تكون سببا في عدم إظهار الفروق , إذ يؤكد الشرقاوي (1999) أن هناك اتفاقا بين الباحثين المختصين على أن الأساليب المعرفية و من ضمنها الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) تعد بمثابة تكوينات نفسية تتأثر بعدد من العوامل , كالضغوط النفسية التي تطرأ على المعلم سواء كان في محيط أسرته أو عمله كمعاملة المسؤولين له و التعامل مع الزملاء و المنهاج الدراسي و الحجم الساعي .

5. تفسير نتائج الفرضية الخامسة :

بالرجوع إلى الجدول رقم () يتضح على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف الجنس , حيث ظهرت "ف" المحسوبة0.64 أقل من المجدولة3.84 و هي غير دالة احصائيا عند 0.05

أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فكانت قيمة "ف" المحسوبة 0.48 أقل من قيمة "ف" الجدولية و المقدرة ب 3.84 و هي غير دالة عند 0.05 عند درجة الحرية 1 .

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من "نجيب" و " الرمادي" التي توصلت على أنه توجد فروق دلة إحصائيا في المستوى العلمي لدى المعلمين في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) ,و مع دراسة

أبوسيف (2000) التي بينت نتائجها على أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)لدى المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة تانتيكين (Tantekin.2000)و التي أسفرت نتائجها على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف المؤهل العلمي.

و يمكن أن يرجع الأمر أن أغلبية المعلمين لهم أقدمية في التدريس كبيرة و هم الذين تخرجوا من معاهد التعليم و تلقوا مكتسبات معرفية من معاهد متخصصة للتعليم , وبالتالي تلقوا دروسا مختلفة في فن التعليم و كيفية إدرارته على أكمل وجه إذا فهم يكتسبون الأسلوب المعرفي الأنسب في كل موقف تعليمي .

و يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى كون كل المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية سواء الذين لديهم مستوى ثالثة ثانوي فما دون وهم بالتالي متخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية , أو الذين لديهم مستوى بكالوريا فما فوق فهم إما متخرجين هم أيضا من المعهد التكنولوجي للتربية أو من الجامعة أي لديهم شهادات لتخصصات توجههم للتعليم مباشرة كتخصص الأدب العربي , وهم بالتالي التحقوا بهما عن قناعة ولا تأتي هذه القناعة إلا إذا كان الفرد يتمتع بأسلوب معرفي يراه مناسب لكل موقف تعليمي , هذا الأسلوب هو الذي كون لديه الميل و الرغبة الملحة لمهنة التعليم وبالتالي فهو يدرك كل الادراك أنه يستطيع تحمل كل مشاق هذه المهنة بل و يتمتع حلوها ومرها.

و يمكن تفسير هذه النتيجة أن المعلم مهما كان مؤهله العلمي فإنه لا يؤثر على أسلوبه المعرفي فهذا الأخير لا يكتسب من خلال الدرجات العلمية بل من خلال التنشئة الاجتماعية أو حتى من خلال مكتسبات وراثية .

و قد يعود سبب هذه النتيجة إلى تكوين صداقات بين المعلمين , فمن المعلوم أن هذه الصداقة أو الزمالة تؤثر فيما بينهما من أخذ و رد (تقليد بعضهما البعض)و بالتالي هذه العلاقات تؤثر على أسلوبهم المعرفي .

وهذا يؤكد ما جاء في الجانب النظري بأن " الأساليب المعرفية تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها فقط و لكنها تتضمن الكثير من العمليا النفسية , كما تعتبر طريقة مميزة للأفراد أثناء معالجتهم للمعلومات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية .(العتوم ,2004 ,ص89)

أما عن تفاعل المتغيرين فقد كانت "ف" المحسوبة 0.11 أقل من "ف" المجدولة و المقدرة ب(3.84) عند درجة الحرية 1 لكل من المتغيرين (الجنس و المؤهل العلمي), و هذا يدل على أن التفاعل غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05. و

وهذه النتيجة تشير إلى أن المتغيرين في تفاعلهما قد لا يساهما في حصول أي تأثير على أسلوب (التصلب/المرونة) و على الأقل في حدود الدراسة.

هذا يدل على أن التفاعل غير دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف التفاعل بين الجنس و الأقدمية في التدريس .

و نستنتج من ذلك أنه لربما هناك عوامل أخرى قد تكون سببا في عدم إظهار الفروق , إذ يؤكد الشرقاوي (1999) أن هناك اتفاقا بين الباحثين المختصين على أن الأساليب المعرفية و من ضمنها الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) تعد بمثابة تكوينات نفسية تتأثر بعدد من العوامل , كالضغوط النفسية التي تطرأ على المعلم سواء كان في محيط أسرته أو عمله كمعاملة المسؤولين له و التعامل مع الزملاء و المنهاج الدراسي و الحجم الساعي .

6 . تفسير نتائج الفرضية السادسة :

بالرجوع إلى الجدول رقم () تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس , حيث ظهرت "ف" المحسوبة 0.008 أقل من المجدولة3.84 و هي غير دالة احصائيا عند 0.05 .

و قد أثبتت العديد من الدراسات العلمية هذه النتيجة كدراسة (klecer1997) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين تعزى إلى متغير الجنس .

بالإضافة إلى دراسة كل من علي مهدي كاظم و عامر حسن ياسر(1998) التي أسفرت نتائجها على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى المعلمين باختلاف جنسهم في الاتجاه نحو مهنة التدريس, و, و دراسة " الشايب" (2007) التي أظهرت أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين .

وهو ما توصلت إليه دراسة علي حسن (2009) حيث أوضحت نتائجها على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو مهنة التدريس لدى المعلمين باختلاف متغير الجنس .

و أسفر دراسة (العز,1990) و التي هدفت إلى تقدير إدراك معلمي المدارس الحكومية للحوافز المقدمة لهم و أثر هذه الدرجة على الرضا الوظيفي , و أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة من الرضا الوظيفي تعزى إلى الجنس .

وهو ما توصلت إليه دراسة (المعاشي ,1990) حول أثر الرضا الوظيفي على الإبداع لدى المعلمين في سلطنة عمان , و بينت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق في درجات الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى إلى متغيرالجنس (الرواشدة ,2007 ,ص115) .

ونفس النتيجة أشارت إليها دراسة (المساح,1989) و التي هدفت إلى معرفة أثر نمط القيادة و جنس المعلم على رضاه عن عمله في سوريا , حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي باختلاف الجنس .

و استقصت دراسة (ردايدة,1988) العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الالتزام الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الكليات الأردنية الحكومية , و من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه باختلاف الجنس(غنام ,2005,ص66) .

في حين وجدت بعض الدراسات عكس ذلك منها ,دراسة (العتيبي,2008) و التي هدفت إلى التعرف على الاتجاه السائد لدى الجنسين نحو مهنة التدريس و بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه تعزى إلى الجنس لصالح الذكور.

ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة شكري سيد أحمد (1999) و التي هدفت إلى التعرف على الرضا عن العمل لدى معلمي و معلمات الرياضيات في المراحل التعليمية الثلاث و تبين أنه توجد فروق دالة احصائيا باختلاف الجنس .

ودراسة (طوالبة ,2000)حول الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين وكانت النتيجة أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن العمل لدى المعلمين تعزى إلى الجنس .

و يمكن تفسير هذه النتيجة أن الفرد عندما توجه للعمل في مهنة التدريس سواء كان ذكر أو أنثى يدرك مسؤولية التعليم ومشاقها ولا يتوجه إلى هذه المهنة إلا الذي يقدر مكانتها و عظمتها و هذا ما دلت عليه نتائج هذه الدراسة من اتجاهات ايجابية نحوها سواء الذين لديهم أقدمية قليلة أو الذين طالت أقدميتهم في التدريس , بل بالعكس فكلما طال في ممارسة مهنة التعليم إلا و أكتسب مرونة أكثر من ذي قبل .

و يمكن أن يرجع السبب إلى كون أن مهنة التعليم تعطي نفس الحقوق و الواجبات لكلى الجنسين من توقيت الزمني الأسبوعي للدروس او الحجم الساعي أو العطل أو الندوات و الملتقيات كون أن التعليم و الامتيازات المادية و المنهاج الدراسي و العطل الرسمية أو الترقية و المشاركة في إتخاذ القرار ..و أن المعلم باختلاف جنسه قد توجه إلى هذه المهنة عن قناعة و هذه القناعة هي التي تولد الاتجاه .

أما بالنسبة لمتغير الأقدمية في التدريس فكانت قيمة "ف" المحسوبة 0.75 أقل من قيمة "ف" الجدولية و المقدرة ب 2.99 و هي غير دالة عند 0.05 عند درجة الحرية 2 .

و تتفق هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات من بينها (المخلافي2001)حول مستوى الاتجاه المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس, حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاتجاه حسب متغير الخدمة.

وكذلك دراسة (المنشاوي1993) حول تأثير الحوافز المادية على الاتجاه نحو المهنة لدى مدرسي الجامعة في القاهرة ,و أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الاتجاه باختلاف سنوات الخدمة(عطاري وآخرون,2006,ص50) .

واستقصت دراسة محمد حسن و آخرون (2009) العوامل المؤثرة على الاتجاه نحو المهنة لدى مدرسي المرحلة الثانوية بمحافظة بعلبك, و من بين النتائج التي توصلت الدراسة هو عدم وجود في مستوى الاتجاه نحو المهنة تعزى إلى مدة الخدمة.

وقام الطحاب (2006) بدراسة بعنوان واقع الاتجاه نحو المهنة لدى المدرسين و ذلك من وجهة نظر المدراء و علاقة ذلك بالطموح , فتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى إلى الخبرة .(الرشيدي ,2010,ص54) .

بالإضافة إلى دراسة كل من كليكر(1997) و دراسة محمد الساسي الشايب (2007)و دراسة علي حسن (2009) و التي بينت نتائجهما على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى متغير الأقدمية في التدريس.

كما اختلفت النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات , فقد توصلت دراسة (العنتري ,2003) , و التي هدفت إلى دراسة تأثير ضغوط العمل على الرضا الوظيفي لدى المدرسين , وأشارت النتائج إلى وجود فروق مستويات الرضا تعزى إلى مدة الخدمة .

و نفس النتيجة توصلت لها دراسة (العائدي ,1999)حول الوقوف على مستوى الرضا الوظيفي لدى مدرسي الجامعات الأردنية , فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى إلى مدة سنوات الخبرة .

و دراسة شكري سيد أحمد (1999) , حيث بينت نتائجها أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الأقدمية في التدريس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن كل المعلمين باختلاف أقدميته في التدريس لهم نفس الاتجاه نحو مهنة التدريس , فالمعلم الذي لديه أقدمية في التدريس قليلة فهو كله حماس و اشتياق لممارسة هذه المهنة فهو قد توجه إليها عن قصد أثناء مساره الدراسي, و المعلم الذي أقدمية في التدريس كبيرة فهو قد تعود على هذه المهنة و أصبح يسير هذه المهنة بكل سهولة و ارتياح .

و يمكن أن ترجع هذه النتيجة أن كلا المعلمين (الجنسين) تكون لديهم نفس الاتجاه مهما استمر في مهنة التدريس, فالمعلم الذي لديه أقدمية كبير في التدريس قد تعود على هذه المهنة من خلال معرفته لأساليب التدريس و علاقته مع الزملاء أو المسؤولين أو التلاميذ ... , و المعلم الذي لديه خبرة تعليمية قليلة فكله أمل و اشتياق لممارسة هذه المهنة , بل العكس يبحث في شتى الوسائل أو مشاورة الزملاء في العمل و الاستفادة من نصائح المسؤولين (المدير و المشرف التربوي) من أجل تحسين مستواه التدريسي .

أما عن تفاعل المتغيرين فقد كانت "ف" المحسوبة 1.59 اقل من "ف" المجدولة و المقدرة ب 2.99 عند درجة الحرية 2 لكل من المتغيرين (الجنس و الأقدمية في التدريس)ى و هذا يدل على أن التفاعل غير دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05. هذا يدل على أن التفاعل غير دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05, أي لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه باختلاف التفاعل بين الجنس و الأقدمية في التدريس.

وهذه النتيجة تشير إلى أن كلا المتغيرين في تفاعلهما قد لا يساهما في حصول أي تأثير على الاتجاه نحو مهنة التدريس على الأقل في حدود الدراسة .

إن تداخل العوامل التي تتحكم في تكوين الاتجاه نحو العمل يجعل من الصعب تحديد أي منها محدد للاتجاه الإيجابي, فالاتجاه ظاهرة معقدة تتأثر بجملة من العوامل قد تكون اجتماعية أو نفسية شخصية أو اقتصادية , وذكر ستيرز (1977) أن الخصائص الشخصية و خصائص العمل و خبرات العمل تتفاعل معا كمدخلات و تكون اتجاه الفرد للاندماج في مدرسته و مشاركته لها و اعتقاده القوي بأهدافها و قيمها , و قبول هذه الأهداف و القيم .

7 . تفسير نتائج الفرضية السابعة :

بالرجوع إلى الجدول رقم () تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس , حيث ظهرت "ف" المحسوبة0.53 أقل من المجدولة3.84 و هي غير دالة احصائيا عند 0.05 .

أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فكانت قيمة "ف" المحسوبة 0.68 أقل من قيمة "ف" الجدولية و المقدرة ب 3.84 و هي غير دالة عند 0.05 عند درجة الحرية 1 .

و هو ما أثبتته عدة دراسات علمية كدراسة الشايب (2007) التي أثبتت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين باختلاف المؤهل العلمي .

بالإضافة إلى دراسة علي حسن (2009) التي أسفرت نتائجها على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف متغير المؤهل العلمي .

ودراسة المشعان(2005) بعنوان المعاناة النفسية و علاقتها بالاتجاه نحو المهنة لدى المعلمين , و من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو المهنة تعزى إلى متغير المهنة (الجرسي ,2011,ص212) .

و في نفس السياق قام العجمي (1999) بدراسة حول معرفة مدى قدرة العوامل التنظيمية بالتنبؤ بمستوى الاتجاه نحو المهنة لدى أساتذة المستوى الثانوي في الكويت , و أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الاتجاه حسب المؤهل العلمي (القرني ,2009,ص265) .

و توصلت دراسة الكانوني (1987) حول تحديد مستوى الاتجاه و علاقته ببعض عوامل الشخصية من بينها المستوى التعلميي , و أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الاتجاه تعزى إلى متغير المستوى التعليمي (العائضي ,2007,ص 65).

ونفس النتيجة توصلت لها دراسة علاوي (2008) حول مستوى الرضا الوظيفي و الالتزام التنظيمي و العلاقة بينهما عند معلمي المدارس الحكومية بمدينة حلب .

في حين وجدت بعض الدراسات عكس ذلك و منها دراسة القحطاني (1988) حول قياس و مقارنة الاتجاه نحو مهنة التعليم لدى المدارس الحكومية و المدارس الخاصة في السعودية , حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق في الاتجاه باختلاف متغير المستوى التعليمي .(أبو العوينة,2000,ص 98) .

و نفس النتيجة توصلت لها دراسة القطابي (2006) حول تأثير العدالة الإدارية على الاتجاه نحو المهنة في محافظة بعلبك , حيث أشارت النتائج إلى عم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى التعليمي (القرني,2001,ص321) .

نستنتج من خلال ما سبق أن هناك تضارب في النتائج و البحوث المتعلقة بدراسة العلاقة بين المؤهل العلمي و الاتجاه نحو مهنة التدريس , و يعود ذلك كون أن الاتجاه كظاهرة تؤثر فيه عوامل كثيرة , حيث يتأثر بمدى ارتياح المعلم في المدرسة التي يعمل فيها و رضاه و تكيفه مع ظروف العمل و توافقه مع قيم و أهداف المدرسة , ومدى تلبية هذه الأخيرة لاحتياجاته و سد رغباته , وكذلك يتأثر بعوامل تنظيمية كالحوافز المادية و العلاقات الإنسانية و حتى الظروف الفيزيقية , كما قد يتأثر بالخصائص الشخصية للفرد ذاته .

أما النتيجة التي توصلت لها الدراسة الحالية يمكن تفسيرها بعدة عوامل , فعند الرجوع إلى خصائص العينة و الاطلاع عليها يتضح لنا أن غالبية المعلمين يحملون شهادة ثالثة فما دون , أي متخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية و أغلبهم إناث أي لا يوجد تباين في المستوى العلمي بين المعلمين, كما أن التشريعات الخاصة بالعمل في ميدان التربية و التعليم لا يفرق بين أصحاب المؤهلات العلمية المختلفة , سواء في المكافئات و الحوافز أو في مواقيت العمل , بالإضافة إلى ذلك هناك توفر التسهيلات الكافية للمعلمين لتحسين مستواهم الدراسي حيث تخصص ساعات مدفوعة الأجر خاصة بالدراسة .

أما عن تفاعل المتغيرين فقد كانت "ف" المحسوبة 2.35 اقل من "ف" المجدولة و المقدرة 3.84 عند درجة الحرية 1 لكل من المتغيرين (الجنس و المؤهل العلمي), و هذا يدل على أن التفاعل في الاتجاه نحو مهنةالتدريس باختلاف الجنس و المؤهل العلمي غير دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وهذه النتيجة تشير إلى أن المتغيرين في تفاعلهما قد لا يساهما في حصول أي تأثير على الاتجاه نحو مهنة التدريس و على الأقل في حدود الدراسة .

خلاصة الدراسة واقتراحاتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) و علاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية بورقلة وما طبيعة الأسلوب المعرفي و الاتجاه السائدان لديهم , وهل يختلف الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما ,و باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما , و هل يختلف الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما , و باختلاف الجني و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما .

وتكونت عينة الدراسة من 232 معلما و معلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة (بني ثور , مخادمة , سعيد عتبة) و تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية .

و لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة أداتين و هما :

1 . مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للشايب محمد الساسي , و تشمل الأداة على 42 بند , منها 22 بند إيجابي و 20 بند سلبي , و تصحح باستخدام مقياس ليكرت خماسي التدرج .

2 . مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) لسميرة ميسون , و يتكون من 43 فقرة ممزوجة بين الفقرات المرنة و الفقرات المتصلبة , وتصحح باستخدام مقياس " ليكرت " خماسي التدرج .

و بعد تطبيق أدوات الدراسة و عرض و تحليل النتائج تم التوصل إلى النتائج التالية :

. إن الاتجاه السائد لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس هو الاتجاه الايجابي .

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذوي الاتجاه الايجابي و ذوي الاتجاه السلبي في الاتجاه نحو مهنة التدريس .

. إن الأسلوب السائد لدى المعلمين هو الأسلوب المرن .

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذوي الأسلوب المعرفي المرن و بين متوسطي درجات ذوي الأسلوب المعرفي المتصلب .

. توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) و الاتجاه نحو مهنة التدريس .

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما .

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما .

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و الأقدمية في التدريس و التفاعل بينهما.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس و المؤهل العلمي و التفاعل بينهما .

ومن خلال النتائج السالفة الذكر توصلت الطالبة إلى مجموعة من المقترحات و هي :

. القيام بدارسات مشابهة لهذه الدراسة بالنسبة لعينتي مدرسي الطور المتوسط و الثانوي .

. إعداد برامج تدريبة أو إرشادية لتنمية الاتجاهات الايجابية لدى المعلمين نحو مهنة التدريس تؤدي إلى أن يعتبر المعلمون مهنة التدريس رسالة و ليست مهنة لتحصيل متطلبات الحياة فقط .

. عقد دورات تدريبية للمعلمين الهدف منها إكسابهم المهارات التي تمكنهم من التغلب على صعوبات العمل في مهنة التدريس.

. الاهتمام بنظام رفع الحوافز و المكافئات و الاهتمام بالظروف التنظيمية و الفيزيقية في المؤسسات التربوية .

قائمة المراجع

المراجع

1 . المراجع العربية :

1 . إبراهيم محمد نور الدين, حنان:(1999), التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء و علاقتها ببعض الأساليب المعرفية , رسالة ماجستير , القاهرة .

2 . أبوحطب ,فؤاد عبداللطيف (1996): القدرات العقلية، ط 5، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

3 . أبو حطب, فؤاد عبد اللطيف و سيد, عثمان :(1998), القدرات العقلية ,ط 2 , مكتبة الأنجلو المصرية , مصر .

4 . أبو السعد ,أحمد عبداللطيف : (2009), دليل المقاييس و الاختبارات النفسية و التربوية ,ط1, ديبونو للطبعة و النشر و التوزيع , الأردن .

5 . أبو النيل ,محمود السيد: (1987), الاحصاء النفسي و الاجتماعي و التربوي ,ب ط ,دار النهضة العربية للطباعة و النشر , بيروت , لبنان .

6 . أبو علام , محمود رجاء: (2004) , مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية ,ط4, دار النشر بجامعات مصر , جامعة القاهرة , مصر .

7 . الأحمد ,أمل: (2001) ,بحوث و دراسات في علم النفس ,ط1, مؤسسة الرسالة , لبنان .

8. البهي السيد, فؤاد و سعد, عبد الرحمان :(1999), علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة ,ب ط , دار الفكر العربي, القاهرة .

9 . الخزيم , يونس محمد ناصر : (2011) ,العلاقة بين اتجاهات معلمي الرياضيات و رضاهم الوظيفي و بين تحصيل تلاميذهم في الصف السادس الابتدائي , رسالة ماجستير, جامعة الملك سعود , السعودية

10 . الخولي , محمد هشام : (2002) , علم النفس المعرفي , ط 1 , عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة , القاهرة .

11 . الخي , محمد:(2001) ,مناهج البحث التربوي ,ط1 , دار الاعتصام للنشر , الدار البيضاء , المغرب .

12 . الدردير, أحمد عبد المنعم:(2004): علم النفس المعرفي , الجزء الأول , ط 1, عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة , القاهرة .

13 . الداهري , صالح حسن و الكبيسي , وهيب مجيد (1999) : علم النفس العام , ط1 , دار الكندي للنشر و التوزيع , الأردن .

14 . السالمي ,حمد بن سليمان و أبو حرب , يحي حسين ,(2003), اتجاهات طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو بعض المتغيرات ذات العلاقة بمنظومة المنهج التربوي , سلسلة الدراسات النفسية و التربوية , المجلد السادس , مطبعة جامعة السلطان قابوس , عمان .

15 . السمادوني ,السيد إبراهيم (2001): الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، مجلة عالم التربية، تصدرها: رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ، العدد 3، ص: 61 – 152.

16 . الشرقاوي, أنور محمد: (1989), الأساليب المعرفية في علم النفس , مجلة علم النفس , , الهيئة المصرية للكتاب , القاهرة ,العدد11, ص ص 77 . 83

17 . الشرقاوي, أنور محمد, (2003),علم النفس المعرفي المعاصر ,ط2, مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة .

18 . الشرقاوي, أنور محمد: (1995), الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية و تطبيقاتها في التربية , ب ط , مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة .

19 . الشايب محمد الساسي (2007) : علاقة اساليب الاشراف التربوي (التفتيش)بكفايات المعلمين التدريسية و باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس , دراسة ميدانية بولايات (ورقلة ,و غرداية و الوادي) لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي, كلية العلوم الاجتماعية , جامعة وهران , الجزائر (رسالة دكتوراه غير منشورة) .

20ـ الزيات ,فتحي مصطفى (2006): الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات، ط 2، القاهرة: دار النشر للجامعات.

21 . الزيات ,فتحي مصطفى:(2001), علم النفس المعرفي نماذج و نظريات ,ج1 ,ط1, دارالنشر للجامعات , مصر .

22 . الزيات ,فتحي مصطفى (1995) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات، ط 1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

23 الزيات, فتحي مصطفى (2008): صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط 1،: دار النشر للجامعات. القاهرة

24 . العزاوي , رحيم يونس كرو, (2008) , مقدمة في منهج البحث العلمي ,ط1, دار دجلة الأردن .

25 . العتوم ,عدنان يوسف:(2004), علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق ,ط1, دار المسيرة , الأردن

26 . العيسوي ,عبد الرحمان:(1982), دراسات في علم النفس الاجتماعي , ب ط , دار النهضة العربية , بيروت .

27 . العيسوي, عبد الرحمان:(2003) , سيكولوجية الطفولة و المراهقة ,ط1 , دار المسيرة للنشر و التوزيع , عمان .

28 . الفرماوى, حمدي علي (2007): علم النفس الفسيولوجي "فسيولوجيا سلوك الإنسان والتعلم"، ط 1،: مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة

29 . القيريطي ,عبد المطلب:(2000), علم النفس المعرفي المعاصر ,ط 3 , مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة.

30 . المصري , محمد عبد المجيد:(1994) , أثر الجنس و الأسلوب المعرفي (التصلب / المرونة) على التوافق الشخصي و الاجتماعي عند طلبة الجامعة , رسالة ماجستير , الجامعة الأردنية .

31 . المنصور ,غسان:(2007) , العلاقة بين بعض أساليب التفكير السائدة و بين الأداء على مقياس حل المشكلات , مجلة جامعة دمشق , المجلد 23, العدد الأول , ص :418 .

32 . المير, خالد و آخرون : (2000), سلسلة التكوين التربوي ,ط1 , دار الاعتصام , الدار البيضاء .

33 . أنور, رضا :(2003),تدني الدافعية للتعلم ,ط2 ,دارالشروق العربي للنشر و التوزيع ,عمان .عين شمس .

32 . آرثر كوستا (1998): تعليم من أجل التفكير، ترجمة: صفاء الأعسر، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

34 . لامبرات , وليم .و لامبرات , وولاس .: ترجمة سلوى الملا: (1993), علم النفس الاجتماعي ,ط2 , دار الشروق , بيروت , لبنان .

35 . بن دومية, رزيقة: (2001)الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس , مذكرة ماجستير في علم الاجتماع التربوي جامعة الجزائر .

36 . بوتر, ويكس ترجمة أبو سيف أديب: (1994), التربية و سيكولوجيا الطفل , ط1,المكتبة الأموية , دمشق .

37 . بوحفص ,عبد الكريم:(2000): الاحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الانسانية , ب ط , ديوان المطبوعات الجامعية , الجزائر .

38 . بوسنة , محمود:(2007) ,علم النفس القياسي , المبادئ الأساسية ,ب ط ,ديوان المطبوعات الجامعية , الجزائر .

39 . بركات , زياد: (2000), مركز الضبط الداخلي االخارجي و علاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم , دراسة تحليلية مقارنة , جامعة القدس المفتوحة , العدد الثاني , ص ص 212 . 225.

40 . بركات , زياد:(2009), الجمود الفكري و علاقته بالقدرة على حل المشكلات و التحصيل الدراسي و الجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية و الثانوية , مجلة جامعة القدس العدد الرابع ص ص 115 . 118 .

41 . بن عبد الرحمان علي الغامدي, عبد الله :(2013), الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال على المجال) و التفكير الناقد لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية , مذكرة ماجستير في الارشاد النفسي , جامعة أم القرى , جدة .

42 . جمعة سيد يوسف :2000, الاضطرابات السلوكية و علاجها ,ب ط ,دار غريب , القاهرة .

43 . حافظ ,عبد الرشيد عبد العزيز :(2009) , التفكير و البحث العلمي ,ط1 , مركز البحث العلمي , جامعة الملك عبد العزيز, المملكة العربية السعودية .

44 . حبيب ,مجدى عبدالكريم (2003): تعليم التفكير في عصر المعلومات, دار الفكر العربى ,القاهرة .

45 . جروان , فتحي عبد الرحمن (2005): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط2،عمان، دار الفكر.

46 . حمود, علي:(2009) ,الوضع الاجتماعي للمعلم بالتعليم العام و أثره في مهنة التعليم :, رسالة ماجستير , جامعة الخرطوم .

47 . خالد المير و آخرون :(2000), سلسلة التكوين التربوي ,ط1 , دار الاعتصام , الدار البيضاء .

48 . خالد زكي عقل :(2004) : المعلم بين النظرية و التطبيق , ط1 , مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع , عمان .

49 . خليل ميخائيل معوض :(2003) , علم النفس التربوي أسسه و تطبيقاته ,ب ط, توزيع مركز الاسكندرية للكتاب , مصر.

50 . دافيدوف, ليندا: ترجمة الطواب, سيد و محمود, عمر:(2000), الشخصية و الدافعية و الانفعالات ,ط1 , الدار الدولية للاستثمارات الثقافية , القاهرة .

51 . درويش, زين الدين: (1999), علم النفس الاجتماعي أسسه و تطبيقاته ,ب,ط , دار الفكر العربي , القاهرة .

52 . دويدار , محمد عبد الفتاح:(1992), سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات ,ب ط, دار النهضة العربية , بيروت.

53 . دويدار ,محمدعبد الفتاح:(1999), علم النفس الاجتماعي أصوله و مبادئه ,ب ط,,دار المعرفة الجامعية , الاسكندرية.

54 . راجح ,أحمد عزت: (1995), أصول علم النفس ,ب ط ,دار المعارف , القاهرة .

55 . راشد ,علي:(2001) , اختيار المعلم و اعداده و دليل التربية العملية , ب ط , دار الفكر العربي , القاهرة .

56 . زغلول, رافع ناصر و زغلول, عماد عبد الرحيم: (2003) , علم النفس المعرفي , ط1, دار الشروق , الأردن .

57 . زيتون ,حسين ، زيتون ,وكمال عبد الحميد (2003): التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، ، عالم الكتب. القاهرة .

58 . سعادة, أحمد جودت: (2006), تدريس مهارات التفكير ,ط1,دار الشروق للنشر و التوزيع ,عمان .

59 . سويف , مصطفى:(1996), مقدمة في علم النفس الاجتماعي ,ط2, مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة .

60 . سيد, أحمد شكري: (1991), الرضا عن العمل لدى معلمي و معلمات الرياضيات و علاقته بكل من تأهيلهم العلمي و خبرتهم التدريسية , في حولية كلية التربية , السنة الثانية , العدد8 , ص ص 88 . 91 جامعة قطر .

61 . سيد, خير الله :(1990), بحوث نفسية و تربوية ,د,ط , دار النهضة العربية , بيروت .

62 . سيد عدوي عطا, ايمان : (2007), أثر تفاعل الأسلوب المعرفي و مجالات التعلم على التحصيل و الميل نحو اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية , رسالة ماجستير , القاهرة .

63 . سيد, يوسف جمعة: (2000), الاضطرابات السلوكية و علاجها ,ب ط ,دار غريب , القاهرة .

64 . شاكر مجيد, سوسن:(2008), اضطرابات الشخصية و أنماط قياسها ,ط1 , دار صفاء للنشر و عمان .

65 . شريف, نادية:(1982) , الأساليب المعرفية الادراكية و علاقتها بمفهوم التمايز النفسي , مجلة عالم الفكر ,مج 2 , العدد19, جامعة عين شمس .

66 . عبد الله بن جمعةا لبحريني , وداد عبد الله بن جمعة البحراني :(2002) ,قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ التعليم الأساسي و التعليم العام في سلطنة عمان , رسالة ماجستير, جامعة السلطان قابوس , عمان .

67 . عبد الله , معتز:(1992), بحوث في علم النفس الاجتماعي و الشخصية ,ب ط , مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة .

68 . عبد الرزاق ,أمل : (2004) , بعض الأساليب المعرفية و علاقتها بحل بعض المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. 68 . عبد المجيد ,أسامة : (1997),الأساليب المعرفي المميزة للطلاب الموهوبين لغويا , رسالة ماجستير , العراق .

69 . عبد المنعم رضوان ,عزة :(2005) , السلوك الاستكشافي و علاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل , رسالة ماجستير, القاهرة .

70 . عدس ,عبد الرحيم محمد: (2000), أنماط التفكير و تحسين نوعية التعلم و التعليم ,ط1, دار المسيرة للنشر و التوزيع, عمان .

71 . عزيز إبراهيم , مجدي: (2000)الأصول التربوية لعملية التدريس , الطبعة3, مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة.

72 . عسكر, علي:(2000): ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها ,ط2, دار الكتاب الحديث , القاهرة .

73 . عطوف , محمد ياسين : (1982), مدخل في علم النفس الاجتماعي ,ب ط , دار النهار للنشر , بيروت .

74 . عقل, خالد زكي: (2004) : المعلم بين النظرية و التطبيق , ط1 , مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع , عمان .

75 . عكاشة ,محمود فتحي (1991): أنماط معالجة المعلومات وعلاقتها بالتفضيلات المهنية للأفراد،: مكتبة النهضة المصرية , القاهرة.

76 . علوان, الحسيني منصور: (1993), الأساليب المعرفية و علاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب شعبتي اللغة العربية و الرياضيات بكلية التربية , رسالة دكتوراه , جامعة الإسكندرية

77 . علي, عبد الحميد أحمد :(2010), التحصيل الدراسي و علاقته بالقيم الاسلامية التربوية ,ط 1, مكتبة حسين العصرية , بيروت , لبنان .

78 . عليان ربحي , مصطفى و غنيم عثمان محمد: (2000),مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيق , ط1, دار الصفاء للنشر والتوزيع , عمان , الأردن .

79 . فخري ,عبد الهادي :(2010), علم النفس المعرفي , ط1 , دار أسامة , الأردن .

80 . فضل رمضان, أ حمد ثابت ,(2004), أثر تفاعل الأسلوب المعرفي و المعالجات على التحصيل لدى طلاب الثانوية العامة في مادة التاريخ الطبيعي , رسالة ماجستير , القاهرة .

81. كريم , محمد:(2002) , مهنة التعليم و أدوار المعلم فيها ,الطبعة 2 , شركة الجمهورية الحديثة لتحويل و طباعة الورق , الاسكندرية .

82 . كاظم ,علي مهدي و ياسر, عامر:(1998), مركز التحكم لدى المعلمين و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم , مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية , الهيئة القومية للبحث العلمي , الجماهيرية العربية الليبية .

83 . محمد الطاهر, مهدي:(1991), الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية , قسم علم النفس , رسالة ماجستير ,جامعة الملك سعود .

84 . محمد خليفة,عبد اللطيف و شحاتة , عبد المنعم محمود :(ب,س), سيكولوجية الاتجاهات , ب ط , دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع , القاهرة .

85 . محمد خليفة ,عبد اللطيف:(2000): دراسات في علم النفس الاجتماعي, المجلد الثاني ,ب ط , دار قباء , القاهرة

86 . محمود, سليمان عبد الحي:(1988), الأساليب المعرفية في تحصيل المفهوم , رسالة دكتوراه ,جامعة المنيا.

87 . مصيلحي ,عبد الرحمان:(2002), الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)للمعلم و علاقته بالضغوط المهنية و بعض المتغيرات الديموغرافية , بحوث نفسية اجتماعية , مجلة علمية محكمة , كلية التربية , جامعة الأردن الجزء الثاني , العدد 114 , ديسمبر ,ص ص 317 . 323.

88 . معمرية, بشير: (2002) ,القياس النفسي و تصميم الاختبارات النفسية , ط1 , منشورات شركة باتنيت , باتنة .

89 . معوض, خليل ميخائيل: (2003) , علم النفس التربوي أسسه و تطبيقاته ,ب ط, توزيع مركز الاسكندرية للكتاب , مصر.

90 . مقدم ,عبد الحفيظ:(1993), الاحصاء و القياس النفسي و التربوي ,ط1, دار المطبوعات الجامعية بن عكنون, الجزائر .

91. مقدم ، عبد الحفيظ (2011) : الاحصاء و القياس النفسي و التربوي مع نماذج من المقاييسو الاختبارات , ط3 ,ديوان المطبوعات الجامعية , الجزائر.

92. ملحم , سامي محمد:(2001), سيكولوجيةالتعلم و التعليم ,الأسس النظرية و التطبيقية ,ط1 , دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة , عمان .

93 . منسي , محمود عبد الحليم (2003): الإبداع والموهبة في التعليم العام، دار المعرفة الجامعية ,الإسكندرية.

94 . مزيان , محمد:(1999), مبادئ في البحث النفسي و التربوي ,ط1 ,دار العرب للنشر و التوزيع , وهران , الجزائر.

94 . ميسون ,سميرة:(2011), الأساليب المعرفية و علاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني , رسالة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي , جامعة منتوري , قسنطينة , الجزائر .

95 . نشواتي ,عبد المجيد:(1998), علم النفس التربوي ,ط 9, مؤسسة الرسالة , بيروت .

96 . وحيد, أحمد عبد اللطيف: (2001), علم النفس الاجتماعي . ط1, دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة , عمان الأردن .

97 . وكونواى ,أشمان أدريان (2008): مدخل إلى التربية المعرفية "نظريات وتطبيقات"، ترجمة: أسماء السرسى وأماني عبد المقصود، ط 1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

98. يونس, محمد :(2005),علاقة الاتزان الانفعالي بمستويات تأكيد الذات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية , مجلة جامعة النجاح , الأردن , العدد الأول , ص ص 131 . 137 .

2 . مواقع الإنترنت .

99 . الترتوري ,محمد: دافعية التعليم ,2006 , عمان www.minshawi.com يوم 2014/02/05 على الساعة : 17:20

100 . منصور ,علي :(1997) اتجاهات طلبة و طالبات كلية التربية باليمن نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري و التربية العملي bCOUNCIL. Kuniv.edu.kw/kashaf/abstraact id htt// PU =2687 يوم 2014/03/01 على الساعة : 09:00

3 ـ المراجع الأجنبية :

101 ـAbi Samra, N.(2000): The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Eleventh Graders, http://members.fortunecity. com/nadabs/ researchintell2 .html. date2014/01/20:houre: 13:30.

102 ـ abo Hatab, F. (2000): personal intelligence : the meeting point of in ward and out ward . Arab – psychologist – psychologue – Arab, Vo.11 , No .1

103 ـALY, A. (2004): Developing the Design and Technology Curriculum for Preschool Children in Egypt". Unpubished PhD. Thesis, School of Education, The Univeristy of Birmingham.

104 ـAnderson,Virginia B. (1998): using Multiple Intelligences to Improve Retention in Foreign Language Vocabulary Study, master's action research project , St. Xavier University .

105- David G.Myers,Luclamarche(1992):Psychologie Sociale.ed:MCGvaw.Hill,QUEBEC .

106 ـ Enteinne Minarik :(2000).Les Sode LA Psychosociologie. Edouard privat editeur .

107- Freedman.j .L et calsmith ,j .m and DAIDO sears: (1999);social psychology,prentice.HALL Incengle Wood ,chiffs ,new jersey,chird edition.

108- Goldstein.M ,et Blac Kmans(1999) ,Cognitive Style.Five Approaches and Relevant Research:New york:Ny,johnwiley et Sons.

109- Gustave Nicolas Fischer: (1997).LA PSYCHLOGIEN SOCIAL ,Edition du seuil , Paris .

110 - Witkin.H.A.(1995):ROLEOF Fielddependents and Fieldides endent Congnitive Style in academic evaluation.

قائمة الملاحق

1 . الملحق الأول : الاستبيان الأول للأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة).

	الرقم	العبارات	تطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
بعد التمسك بالأحكام المتطرفة	1	أدافع عن وجهة نظري أمام الآخرين حتى و لو كانت خاطئة .					
	2	لا يهمني إن خالفني أحدهم في الرأي ما دمت على صواب .					
	3	أبذل قصارى جهدي لأقنع الآخرين بأفكاري .					
	4	أحرص على جعل الآخرين يفهمون أفكاري .					
	5	أعمل على تبني الآخرين لأفكاري .					
	6	لا يمكنني تغيير أفكاري حتى و إن اكتشفت أن و جهت نظر الآخرين صائبة .					
	7	أتمسك برأي و إن كان مرفوضا من طرف الآخرين .					
بعد مقاومة التغيير	8	أجد صعوبة في تغيير عاداتي اليومية .					
	9	أحافظ على عاداتي اليومية مهما انتقدني فيها من حولي					

		.					
	10	أفضل الخروج مع أصدقائي فقط .					
	11	أنفعل عندما يحاول أحدهم تغيير أفكاري .					
	12	أرفض تغيير العادات و التقاليد القديمة السائدة في المجتمع .					
	13	أرفض قبول الأشياء غير المألوفة في المجتمع .					
	14	لا يهمني البحث عن طرق جديدة لتنظيم حياتي .					
	15	أفكر كثيرا في عواقب رفض بعض الأعراف الاجتماعية.					
	16	أحافظ على أسلوب واحد أثناء تعاملي مع الآخرين .					
	17	لا أشترك في النشاطات الرياضية أو الترفيهية إلا مع من أتوافق معهم .					
	18	لا أستمتع عند الخروج للرحلات مع الغرباء .					
	19	أحرص على أن يكون نظام حياتي هو نفسه دائما .					
	20	لا أتحمل النقد الموجه إلي .					
بعد عدم تحمل الغموض	21	لا أستطيع الالتحاق بتخصص و أنا أميل إلى غيره .					
	22	لا أحتاج لفهم كل ما يقوله الآخرون .					
	23	لا يمكنني التأقلم مع أي يوجهونني إليه. تخصص					

	24	لا أحرص على تلقي المزيد من المعلومات و الآراء المختلفة .						
	25	أرفض كل ما هو جديد في نظر الآخرين .						
	26	أجالس من يشبهونني في الأفكار و الآراء .						
بعد التسلطية	27	يصعب علي تقبل آراء الآخرين بسهولة .						
	28	يزعجني عدم قبول الآخرين لأفكاري .						
	29	أعمل على السيطرة على الآخرين .						
	30	لا أحاول سماع آراء الآخرين قبل اتخاذ قرارا ما						
	31	أمتلك أفكارا تمكنني من السيطرة على الآخرين .						
	32	يصعب علي النقاش مع أشخاص يخالفونني الرأي .						
	33	ليس من الضروري أن يشاركني الآخرون أفكاري حتى أتأكد من صحتها .						
	34	أحرص عل تنفيذ أفكاري مهما كانت .						
	35	الشخص الذي ينتقدني يعاني من نقص ما في شخصيته.						
بعد عدم التسامح مع الآخرين.	36	إن أضاع أحد زملائي كتابا أعرته إياه يجب أن يسدد لي ثمنه .						
	37	لا يمكنني تغيير آرائي في الناس الذين أخطأوا في حقي						

	.						
38	لا يمكنني تجاوز أخطاء الآخرين بسهولة .						
39	لا أغير وجهات نظري عن الناس مهما حدث .						
40	إذا أتيحت لي فرصة القصاص من شخص أساء إلي فلن أتردد .						
41	أجد صعوبة في نسيان إساءات الغير و لو اعتذروا.						
42	إن تسامحت مع أخطاء الآخرين معي فلن أجني إلا الضعف .						
43	أجد صعوبة في الصفح عمن أساؤوا إلي .						
44	لا أتراجع إذا أصدرت حكما على شخص ما .						
45	إذا أساء إلي أحد زملائي فسيلقي عقابه .						

2 . الملحق الثاني : الاستبيان الثاني للأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة).

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

التخصص : علم النفس التربوي

أخي المعلم , أختي المعلمة :

تحية طيبة و بعد :

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يتضمن مجموعة من المواقف الحياتية التي يمكن أن تقابلك (ي).الرجاء منك (ي) الإجابة على كل هذه العبارات على قدر استطاعتك(ي) من الدقة , مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة , و أن هذه الإجابات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي , و تأكد(ي) تماما أننا نقدر تعاونك(ي) معنا, وهذا من أجل الرقي بالمجال التعليمي و التربوي.

بيانات عامة :

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

الأقدمية في التدريس : من 1 إلى 5 سنوات ☐ **من 6 إلى 10سنوات** ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

المؤهل العلمي : مستوى ثالثة ثانوي فما دون ☐ **مستوى بكالوريا فما فوق** ☐

طريقة الإجابة :

بعد قراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان بعناية يمكنك التعبير عن رأيك و ذلك بوضع علامة **X** تحت إحدى البدائل الخمسة التالية :

تنطبق علي دائما . تنطبق علي غالبا . تنطبق علي أحيانا . تنطبق علي نادرا . لا تنطبق علي أبدا .

ملاحظات :

. تأكد أنك أجبت على كل العبارات .

. لا تضع علامتان أمام عبارة واحدة . **وشكرا على حسن تعاونكم .**

الرقم	العبارات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي أبدا
1	أدافع عن وجهة نظري أمام الآخرين حتى و لو اكتشفت أنها خاطئة .					
2	لا يهمني إن خالفني أحدهم في الرأي ما دمت على صواب .					
3	أحرص على جعل الآخرين يفهمون أفكاري .					
4	لا يمكنني تغيير أفكاري حتى و لو اكتشفت أنها خاطئة .					
5	أجد صعوبة في تغيير عاداتي اليومية .					
6	أحافظ على عاداتي اليومية مهما انتقدني فيها من حولي.					
7	أفضل الخروج مع أصدقائي فقط .					
8	أنفعل عندما يحاول أحدهم تغيير					

	أفكاري .					
9	أبذل قصارى جهدي لأقنع الآخرين بأفكاري .					
10	لا أستمتع عند الخروج للرحلات مع الغرباء .					
11	أحرص على أن يكون نظام حياتي هو نفسه دائما .					
12	لا أتحمل النقد الموجه إلي .					
13	يصعب علي تقبل آراء الآخرين بسهولة .					
14	يزعجني عدم قبول الآخرين لأفكاري .					
15	أعمل على السيطرة على الآخرين .					
16	لا أحاول سماع آراء الآخرين قبل اتخاذ قرار ما .					
17	إن أضاع أحد زملائي كتابا أعرته أعرته إياه يجب أن يسدد لي ثمنه .					
18	لا يمكنني تغيير آرائي في الناس الذين أخطأوا في حقي.					
19	أعمل على تبني الآخرين لأفكاري .					
20	أتمسك برأي و إن كان مرفوضا من طرف الآخرين .					
21	لا يمكنني تجاوز أخطاء الآخرين بسهولة .					

22	لا أغير وجهة نظري في الناس مهما حدث .					
23	إذا أتيحت لي فرصة القصاص من شخص أساء إلي فلن أتردد .					
24	أرفض تغيير العادات و التقاليد القديمة السائدة في المجتمع .					
25	أرفض قبول الأشياء غير المألوفة في المجتمع .					
26	لا يهمني البحث عن طرق جديدة لتنظيم حياتي .					
27	أجد صعوبة في نسيان إساءات الغير حتى و لو اعتذروا.					
28	إن تسامحت مع أخطاء الآخرين معي فلن أجني إلا الضعف .					
29	أجد صعوبة في الصفح عمن أساؤوا ألي .					
30	لا أتراجع إذا أصدرت حكما عن شخص ما .					
31	إذا أساء إلي أحد زملائي فسيلقي عقابه .					
32	لا أحتاج لفهم كل ما يقوله الآخرون .					
33	لا أحرص على تلقي المزيد من المعلومات و الآراء المختلفة .					
34	أرفض كل ما هو جديد في نظر الآخرين .					
35	أجالس من يشبهونني في الأفكار و					

	الآراء .					
36	أمتلك أفكارا تمكنني من السيطرة على الآخرين .					
37	يصعب علي النقاش مع أشخاص يخالفونني الرأي .					
38	ليس من الضروري أن يشاركنني الآخرون أفكاري حتى أتأكد من صحتها .					
39	أحرص على تنفيذ أفكاري مهما كانت .					
40	الشخص الذي ينتقدني يعاني من نقص ما في شخصيته.					
41	أفكر كثيرا في عواقب رفض بعض الأعراف الاجتماعية.					
42	أحافظ على أسلوب واحد أثناء تعاملي مع الآخرين .					
43	لا أشترك في النشاطات الرياضية أو الترفيهية إلا مع من أتوافق معهم .					

3 . الملحق الثالث : استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس

أخي المعلم , أختي المعلمة :

تحية طيبة و بعد :

في إطار إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي , نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم التكرم بالإجابة على جميع عباراته بكل موضوعية علما أنه ليست هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة , و أن المعلومات التي تدلي بها لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي ..

وشكرا على حسن تعاونكم .

طريقة الإجابة :

بعد قراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان بعناية يمكنك التعبير عن رأيك و ذلك وضع علامة x تحت إحدى البدائل الخمسة التالية :

موافق تماما ـ موافق ـ غير متأكد ـ غير موافق ـ غير موافق تماما .

ملاحظات :

ـ تأكد أنك أجبت على كل العبارات .

ـ لا تضع علامتان أمام عبارة واحدة .

بيانات عامة:

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

الأقدمية في التدريس : من 1 إلى 5 سنوات ☐ **من 6 إلى 10سنوات** ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

المؤهل العلمي : مستوى ثالثة ثانوي فما دون ☐ **مستوى بكالوريا فما فوق** ☐

الرقم	الفقرة	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماما
1	تحقق لي مهنة التدريس طموحاتي و آمالي.					
2	أشعر أن التوقيت الزمني الأسبوعي مكتظ و مجحف.					
3	إن علاقتي بالتلاميذ تستمر حتى بعد انتهاء الدوام الدراسي .					
4	تتميز علاقتي بزملاء المهنة بكثير من البرودة .					
5	يولي المسئولون عن التربية و التعليم اهتماما كبيرا بالمعلمين .					
6	أعتقد أن راتب المعلم يتناسب و الجهد الذي يبذله					
7	أشعر ان قدراتي لا تساعدني على الانسجام مع مهنة التدريس .					
8	إن عدد التلاميذ في الفصول الدراسية مناسب .					
9	أعاني من عدم انضباط التلاميذ داخل الفصل .					
10	أستشير غالبا زملائي المعلمين قبل اتخاذ أي قرار .					
11	يتقبل مدير المدرسة اقتراحات و آراء المعلمين بحماس .					
12	أعتقد أن المكافآت المالية الممنوحة للمعلم حين تكليفه ببعض المهام الإضافية (التصحيح و					

	المراقبة) تتناسب و الجهد الذي يبذله.					
13	تمكنني مهنة التدريس من الابتكار و التجديد .					
14	توفر لي المدرسة أغلب الوسائل التربوية التي أحتاجها لأداء عملي بإتقان.					
15	أجد سهولة كثيرة في الانسجام مع التلاميذ داخل الفصل و خارجه .					
16	تربطني بزملائي المعلمين علاقات اجتماعية متينة .					
17	يستاء المعلمون من الملاحظات التي يبديها لهم المشرف التربوي .					
18	لا يتمتع المعلم بالمزايا المادية التي يتمتع بها العاملون في المهن الأخرى .					
19	تحقق لي مهنة التدريس الاستقرار النفسي والاطمئنان على المستقبل .					
20	أعتقد أن المعلم مطالب بإعداد كثير من الوثائق مما يثقل كاهله ماديا و يؤثر على مردوده التربوي .					
21	أشعر أن التأثير في سلوك التلاميذ عمل سهل .					
22	أرى أن زملائي المعلمين يتميزون بكثير من الذاتية .					
23	غالبا ما تلقى توجيهات مدير المدرسة صدى سلبيا لدى المعلمين .					
24	لا أعتقد أن إمكانيات المعلم المادية تستجيب لمتطلبات الحياة .					
25	تحقق لي مهنة التدريس مكانة اجتماعية مقبولة .					
26	توفر لي مكتبة المدرسة مراجع عديدة مما يساعدني على إتقان عملي .					
27	مشكلات التلاميذ كثيرة مما يؤرقني طول الوقت .					
28	أعتقد أن زملائي المعلمين غير متعاونين فيما					

	بينهم .					
29	تتسم علاقتي بالمشرف التربوي للمقاطعة بالاحترام المتبادل .					
30	أتضايق كثيرا من تأخر صرف المرتب في موعده المحدد .					
31	أشعر أن اختياري لمهنة التدريس كان اختيارا خاطئا .					
32	أعتقد أن وجود قاعة للمعلمين بالمدرسة أمر ثانوي .					
33	أشعر أن التلاميذ غير مبالين رغم ما أبذله من جهد في التدريس .					
34	عادة ما أساهم مع بقية المعلمين في تحضير الندوات و الحفلات المدرسية .					
35	لا أشعر أن مدير المدرسة يعامل جميع المعلمين بالعدل .					
36	أفكر بجدية في البحث عن مهنة أخرى غير مهنة التدريس تضمن لي مرتبا أفضل .					
37	لا تتيح لي مهنة التدريس إمكانيات عديدة للنمو المهني و التقدم الوظيفي .					
38	أعتقد أن المناهج التربوية و الكتب المدرسية مبنية بطرائق لا تناسب مستوى التلاميذ					
39	لا يسود المدرسة التي أعمل بها جو من الاحترام المتبادل بين الزملاء المعلمين .					
40	يتميز مدير المدرسة بحيوية و نشاط حين إنجازه لأعماله .					
41	لا يتمتع المعلم بالحرية و الاستقلالية أثناء ممارسة مهنة التدريس .					
42	نادرا ما أتبادل مع زملائي المعلمين المعلومات و مصادر المعرفة.					
43	يبدي مدير المدرسة تفهما كبيرا للظروف الخاصة للمعلمين .					

44	تحد مهنة التدريس من قدراتي و إمكانياتي .					
45	لا يتقبل المسئولون عن الإدارة التعليمية النقد و لو كان بناء.					
46	يوفر لي الراتب الذي أتقاضاه قسطا من الرفاهية الإجتماعية.					

4 . الملحق الرابع : يوضح نتائج التحليل الإحصائي .

الفرضية : (1) طبيعة الاتجاه نحو مهنة التدريس

Descriptives

الاتجاه		Statistique	Erreur standard
Moyenne		126.5819	.73734
Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	125.1291	
	Borne supérieure	128.0347	
Moyenne tronquée à 5%		126.4387	
Médiane		126.0000	
Variance		126.132	
Ecart-type		11.23084	
Minimum		103.00	
Maximum		158.00	
Intervalle		55.00	
Intervalle interquartile		14.75	
Asymétrie		.123	.160
Aplatissement		-.105-	.318

الفروق بين متوسطي درجات ذوي الاتجاه الإيجابي و ذوي الاتجاه السلبي

			Statistique	Erreur standard
1.00	Moyenne		143.5657	1.13399
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	141.3276	
		Borne supérieure	145.8039	
	Moyenne tronquée à 5%		142.3571	
	Médiane		139.0000	
	Variance		225.040	
	Ecart-type		15.00134	
	Minimum		127.00	
	Maximum		189.00	
	Intervalle		62.00	
	Intervalle interquartile		19.00	
	Asymétrie		1.082	.184
	Aplatissement السلبي		.362	.365
2.00	Moyenne		119.9123	.63091
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	118.6484	
		Borne supérieure	121.1761	
	Moyenne tronquée à 5%		120.3138	
	Médiane		121.0000	
	Variance		22.689	
	Ecart-type		4.76325	
	Minimum		107.00	
	Maximum		125.00	
	Intervalle		18.00	
	Intervalle interquartile		7.00	
	Asymétrie		-1.058-	.316
	Aplatissement		.567	.623

الفرضية : (2) طبيعة الأسلوب المعرفي السائد لدى المعلمين

الأسلوب		Statistique	Erreur standard
Moyenne		137.7543	1.09691
Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	135.5931	
	Borne supérieure	139.9155	
Moyenne tronquée à 5%		136.8257	
Médiane		134.0000	
Variance		279.147	
Ecart-type		16.70770	
Minimum		107.00	
Maximum		189.00	
Intervalle		82.00	
Intervalle interquartile		18.75	
Asymétrie		.887	.160
Aplatissement		.413	.318

الفروق بين متوسطي درجات طوي الأسلوب المعرفي المتصلب و ذوي الأسلوب المعرفي المرن

	المرن			Statistique	Erreur standard
المتصلب	1.00	Moyenne		138.8333	.70260
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	137.4343	
			Borne supérieure	140.2324	
		Moyenne tronquée à 5%		138.2436	
		Médiane		136.0000	
		Variance		38.504	
		Ecart-type		6.35519	
		Minimum		131.00	
		Maximum		158.00	
		Intervalle		27.00	
		Intervalle interquartile		8.25	
		Asymétrie		1.389	.272
		Aplatissement		1.482	.538
	2.00	Moyenne		118.5325	.51199
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	117.5210	
			Borne supérieure	119.5439	
		Moyenne tronquée à 5%		118.8405	
		Médiane		120.0000	
		Variance		40.368	
		Ecart-type		6.20360	
		Minimum		103.00	
		Maximum		128.00	
		Intervalle		25.00	
		Intervalle interquartile		9.00	
		Asymétrie		-.719-	.195
		Aplatissement		-.358-	.389

الفرضية (3) : العلاقة بين الأسلوب المعرفي التصلب /المرونة و الاتجاه نحو مهنة التدريس

		Atittude	Style
Atittude	Pearson Correlation	1	.682**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	232	232
Style	Pearson Correlation	.682**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	232	232

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الفرضية (4) :العلاقة بين الأسلوب المعرفي(التصلب/المرونة) و الجنس و الأقدمية في التدريس .

Facteurs inter-sujets

		N
الجنس	1.00	48
	2.00	184
الأقدمية	3.00	54
	4.00	76
	5.00	102

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الأسلوب

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	473.084[a]	5	94.617	.744	.591
Ordonnée à l'origine	2298548.354	1	2298548.354	18080.767	.000
الجنس	7.274	1	7.274	.057	.811
الأقدمية	226.460	2	113.230	.891	.412
الأقدمية * الجنس	193.879	2	96.940	.763	.468
Erreur	28730.636	226	127.127		
Total	3747547.000	232			
Total corrigé	29203.720	231			

a. R deux = .016 (R deux ajusté = -.006)

الفرضية (5) : العلاقة بين الأسلوب المعرفي التصلب/المرونة و الجنس و المؤهل العلمي

Facteurs inter-sujets

		N
الجنس	1.00	48
	2.00	184
المؤهل	6.00	66
	7.00	166

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الأسلوب

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	183.685[a]	3	61.228	.481	.696
Ordonnée à l'origine	2129692.120	1	2129692.120	16732.227	.000
الجنس	.016	1	.016	.000	.991
المؤهل	62.145	1	62.145	.488	.485
المؤهل * الجنس	21.640	1	21.640	.170	.680
Erreur	29020.035	228	127.281		
Total	3747547.000	232			
Total corrigé	29203.720	231			

a. R deux = .006 (R deux ajusté = -.007)

الفرضية (6) : العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الجنس و الأقدمية في التدريس

Facteurs inter-sujets

		N
VAR00002	1.00	48
	2.00	184
VAR00003	3.00	54
	4.00	76
	5.00	102

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: VAR00001

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	970.108[a]	5	194.022	.690	.631
Ordonnée à l'origine	2721768.723	1	2721768.723	9684.959	.000
VAR00002	2.383	1	2.383	.008	.927
VAR00003	423.180	2	211.590	.753	.472
VAR00002 * VAR00003	897.840	2	448.920	1.597	.205
Erreur	63512.888	226	281.030		
Total	4466973.000	232			
Total corrigé	64482.996	231			

a. R deux = .015 (R deux ajusté = -.007)

الفرضية (7) : العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الجس و المؤهل العلمي .

Facteurs inter-sujets

		N
الجنس	1.00	48
	2.00	184
المؤهل	6.00	66
	7.00	166

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الاتجاه

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	183.685[a]	3	61.228	.481	.696
Ordonnée à l'origine	2129692.120	1	2129692.120	16732.227	.000
الجنس	.016	1	.016	.000	.991
المؤهل	62.145	1	62.145	.488	.485
المؤهل * الجنس	21.640	1	21.640	.170	.680
Erreur	29020.035	228	127.281		
Total	3747547.000	232			
Total corrigé	29203.720	231			

a. R deux = .006 (R deux ajusté = -.007)