التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمات رياض الأطفال

إعداد:
ياسمينا محمد يونس
مدرس بقسم العلوم النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنوفية

ملخص الدراسة:
هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن التحيزات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال، كذلك التعرف على الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) لديهن، وفحص العلاقة الارتباطية بين التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)، وتم استخدام عدد من أدوات القياس النفسى وهى: مقياس التحيزات المعرفية(اعداد الباحثة)، ومقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)(اعداد الباحثة)، تبعا لكل من متغير(العمر– المؤهل العلمى)، وتكونت عينة الدراسة من(٢٥٠) معلمة رياض أطفال تم اختيارهم عشوائيا، وقامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفى التحليلى واستخدام الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج SPSS: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وألفاكرومباخ، واختبار T.test، ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة الى عدم وجود تحيزات معرفية لدى المعلمات، وأن المعلمات يستعلمون الأسلوب المعرفى التجريدى أكثر من الأسلوب العيانى، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحيزات المعرفية تعزى لمتغير العمر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحيزات المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمى لصالح حملة الماجستير فأكثر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) تعزى لمتغير العمر لصالح الأكبر سنا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) تعزى لمتغير المؤهل العلمى لصالح حملة الماجستير فأكثر، وفى ضوء النتائج تم التوصل الى بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التحيزات المعرفية، الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)، معلمات رياض الأطفال.

Cognitive Biases and Cognitive Method(abstract - Concrete) in light of some variables in kindergarten female teachers.

Summary:

The present study aimed to detect the cognitive biases of kindergarten female teachers, as well as to identify the cognitive method(abstract - Concrete), as well as to examine the correlation between cognitive biases and the cognitive method(abstract - Concrete). A number of psychological tools were used, These tools are:

- The measure of cognitive biases(prepared by the researcher).
- Measure of the cognitive method(abstract - Concrete)(prepared by the researcher).

The study sample consisted of(250) randomly selected kindergarten female teachers. The researcher used the analytical descriptive method and the use of statistical methods using the SPSS program: arithmetical averages, standard deviations, percentages, Chronbach's Alpha, and T.test, and Pearson correlation coefficient.

Results showed that there are no cognitive biases in the teachers, and that the teachers use the abstract cognitive method rather than the qualitative method, as well as the existence of a statistically significant relationship between "cognitive biases" and "cognitive method"(abstract - Concrete), and that there are no significant differences and the existence of statistically significant differences in the cognitive method(abstract - Concrete) due to the variable "scientific qualification" in favor of those with a master's degree and more, There were statistically significant differences in the cognitive method(abstract - Concrete) due to the variable "age" in favor of "older" and the existence of differences of statistical significance in the cognitive method(abstract - Concrete) because of the variable "scientific qualification" for those with a master's degree and more.

In light of the results, some recommendations and proposals were reached.

Keywords:cognitive biases, cognitive method(abstract - Concrete), kindergarten female teachers)

التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمات رياض الأطفال

مقدمة الدراسة:

يستخدم الانسان مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات التوجيهية((Heuristics للتفاعل مع البيئة المحيطة التي تمكنه من اكتساب المعرفة وتنظيمها التي تكون نافعة في معظم الأوقات، الا انها عرضة للخطأ في أوقات أخرى.(Haselton&Nettle,2006: 51) وتسمى هذه الأخطاء التي يقع فيها الفرد بالتحيزات المعرفية((Congnitive Biases.وتنتج التحيزات المعرفية بشكل عام في حال وجود خيارين متنافسين وغير متكافئين في قيمتهما الانفاعلية فقط.(Mathews & Maclead,2005:335)) ففى التحيزات المعرفية لا تتأثر القدرة على معالجة المعلومات، وانما تنحرف عملية المعالجة كثيرا في تقييم المعلومات، وإصدار الاحكام حول المثيرات الذى قد يقود الى تشوه الادراك، والتفسيرات غير المنطقية أو ما يعرف بشكل أوسع باللاعقلانية. (Van der & etal ,2013:69)

ويؤكد فان دير جاج واخرون Van der & etal أن التحيزات المعرفية تشتمل على: الانتباه الانتقائى(التحيز الادراكى)، وتحيز جمع المعلومات(التحيز الاستدلالى) المعروف باسم القفز الى الاستنتاجات والتشكيك والمعروف باسم عدم مرونة التفكير الذى يمنع الفرد من التفكير بطريقة سليمة، والتحيز المصاحب الذى يرتبط بالنزعة الى تقليل احتمالية المصادفة والمبالغة في زيادة احتمالية السببية بين الأشياء والاحداث، وأخيرا تحيز ضبط المصدر الذى يتمثل بعزو الفرد أفكاره وحالته الانفعالية الى مصادر خارجية.(Van der & etal , 2013: 71)

وتكمن أهمية دراسة التحيزات المعرفية في الكشف عن التصميم العقلى للأفراد لأنه شيء من التحدى في السلوك ويمكن أن يظهر أيضا بأكثر من موقف واحد ومعقد لا يناسب العقل.(Comides & Tooby,1994:329).حيث يتحكم البعد المعرفى والادراكى في ردود أفعال الانسان وكيفية ادراكه للواقع، بمعنى أن الانسان يمكن أن يتحيز دون سابق انذار للدوافع الكامنة وراء ذلك، فعملية التحيز عملية وجودية وأزلية في حياة الانسان.(West ,2003:302) ولذا فلانحياز المعرفى لا يمكن تجاوزه لارتباطه بالعقل الانسانى ولكونه لايقوم بنسخ الواقع بصدق وانما يقوم بادراك الواقع وتفسيره حسب ما يهوى فهو نمط من الانحراف في اتخاذ الأحكام.وعليه تنتج أغلب القرارات الخاطئة التي نتخذها في معالجة المعلومات لأنه لا يرى الحقيقة في ضوء تحيزاته المعرفية.

كما أبرزت الدراسات مفهوم الأساليب المعرفية الذى يعد من المواضيع المهمة التي تحظى بعناية المختصين في مجال علم النفس المعرفى لأنها تعكس الفروق في تناول المعلومات ومعالجتها، وتمثل الأساليب المعرفية المفضلة من قبل الافراد في عمليات تناول المعلومات الخارجية من حيث استقبالها ومعالجتها وتنظيمها، فهى تشير الى الفروق الفردية في الكيفية التي يدرك بها الافراد المواقف والأحداث الخارجية والطريقة التي يفكرون من خلالها في مثل هذه الاحداث.(رافع النصير، ٢٠٠٣: ٨٤)

وعند طرح مفهوم الأساليب المعرفية((Cognitive style يتدارك للاذهان كيفية التعامل مع المعلومات(التصنيف والتخرين والاسترجاع) وهذه العمليات يقوم بها الفرد للتعامل مع المواقف.(نادية محمد، قاسم على، ١٩٨٧: ١٥٦) فهى تعبر عن اختيار الفرد للأسلوب والطريقة المفضلة في التعامل مع المعلومات لتصف أنماط عملية التفكير وكيفية التعامل مع المواقف التي يتعرض لها.(عدنان يوسف، ٢٠٠٤: ٢٨٦) كما أنها عادات الفرد وطرقه المتمايزة في الفهم والادراك، أو أنها عادات الفرد في حل المشكلات وتجهيز وتقويمها والاستفادة منها، ويعدها فوريرFourier طرق الفرد المفضلة في استقبال وتجهيز المعلومات أو انها الفروق الفردية في طرق التعلم وطرق حل المشكلات.(Fourier,1983: 122). كما أنه من خلال دراسة الأساليب المعرفية يمكن الكشف عن الفروق بين الافراد في المجال الاجتماعى ودراسة الشخصية اذ أنها الأساس لدراسة تلك الفروق في تعاملاتهم مع المواقف الخارجية سواء كانت مواقف تربوية أو مهنية أو اجتماعية.(مجدى عبدالكريم، ١٩٩٧: ١٦٨)

ويعد الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)(Cognitive style – Abstract Concrete) واحد من الأساليب الواضحة في دراسة الفروق الفردية بين الافراد ومعالجتهم للمعلومات ومشاكلهم ويمكن من خلاله التمييز بين الافراد التجريديين عن العيانيين.(رافع النصير، ٢٠٠٣: ٨٤) وقد تمكنت بعض الدراسات من الوقوف على ما يتميز به أفراد الأسلوب المعرفى والتجريدى فاتضح أنهم يفوقون بأفكارهم وادراكهم للعلاقات بين الافراد وتوجيه سلوكهم نحو أهدافهم والانجاز على أفراد الأسلوب العيانى.

وبالامكان للأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)تحويل المعلومات والأفكار بطريقة مركبة البعد، اذ يكون تفكير الافراد في البعد الأول(التجريدى) في معالجته للمعلومات مجردا(ليس كما هو سائد)، أي منفصلا عما هو موجود في

البيئة فتكون نظرتهم تركيبية مجردة قابلة للتحليل فيمكنهم دمج المعلومات وتركيبها، في حين أن البعد الثانى(العيانى) تكون أفكارهم ومعلوماتهم غير منفصلة عن البيئة أي ليست لديهم القابلية على دمج المعلومات.(حمدى على، ٢٠٠٩: ٩٤)

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تتجسد مشكلة البحث من خلال التعرف على قوة وطبيعة العلاقة بين الاسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) والتحيزات المعرفية، فالتحيزات المعرفية من المشكلات العامة التي يعانى منها الكثير من الافراد ويكاد لا يخلو منها أي مجتمع من المجتمعات، اذ يؤثر التحيز المعرفى بشكل أو بآخر على عملية معالجة المعلومات الامر الذى يقودنا الى اصدار أحكام واتخاذ قرارات سريعة وغير محسوبة ومن ثم عدم الوصول الى الحلول الصحيحة للمشكلات التى تواجههنا كما أنها تؤدى الى حدوث التشتت العاطفى، فعندما يكون الفرد قلقا أو حزينا فان ثمة ارباك يحدث فى الذاكرة النشطة ومن ثم تقل مصادر المعلومات التى يتم بواسطتها تقييم العالم من حوله.(Saly,2013: 32-33)

كما تؤثر التحيزات المعرفية بشكل سلبى فى نتائج القرار والسلوك المعرفى وعمليات الذاكرة والتذكر والممارسات الحياتية.(وفاء على، عدنان يوسف، ٢٠١٩: ٣٩) وأبرزت الدراسات مفهوم يدعى الاساليب المعرفية(Cognitive Style) والتى تعبر عن اختيار الفرد للأسلوب والطريقة الافضل فى التعامل مع المعلومات والمواقف التى يتعرض لها.(عدنان يوسف،٢٠٠٤: ٢٨٦) ومن هذه الاساليب المعرفية، الاسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) (Cognitive Style)(Abstract – Concret) اذ يميل أفراد الاسلوب المعرفى التجريدى الى الدقة والاستقلالية وتحمل الضغوط والغموض بينما أفراد الاسلوب المعرفى العيانى نظرتهم سطحية وعشوائية وبعيدة عن الدقة وعدم قدرتهم على تحمل الغموض متجنبين مصادر الضغط.(حمدى على، ٢٠٠٩: ٩٥- ٩٦)

ومن خلال تأكيد علماء النفس والباحثون على أن افادة الطفل من التحاقه بالروضة يتوقف على شخصية وكفاءة المعلمة الى حد كبير لذا فلابد من تمتع المعلمات بالقدرة على التصرف الذكى إزاء ما يستجد من أحداث ومواقف تتطلب مواجهتها بأساليب ذكية تتميز بتفعيل القدرة العقلية، وأيضا قدرتها على التفكير السليم في اصدار الاحكام والتحلى بالقدرة على اتخاذ القرارات الموضوعية والواقعية فمعلمة الروضة تواجه العديد من المشكلات التى تتطلب منها اتخاذ القرارات السليمة، وعليه فان فهم التحيزات المعرفية ومحاولة منع اثارها السلبية من شأنه العمل على نجاح معلمة الروضة فى ادارة غرفة الصف.

حيث أن دورها لا يتوقف في تأثيرها على الأطفال من خلال مهاراتها الفنية واتقانها للمواد العملية فحسب، وانما يتعدى ذلك الى اتجاهاتها وقيمها ومعتقداتها وميولها الشخصية والتي تنعكس على سلوكها مع الأطفال.(هناء حسن، ٢٠١٨: ٣٥)، لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الاسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) والتحيزات المعرفية لدى عينة من معلمات رياض الاطفال

وبناء على ما تقدم يمكن تحديد تساؤلات الدراسة فيما يلى:

- مامستوى التحيزات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال؟
- ما طبيعة الأسلوب المعرفى(تجريدى – عيانى) لدى معلمات رياض الأطفال؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى التحيزات المعرفية، الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) لدى معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير(العمر – المؤهل العلمى)؟
- ما طبيعة العلاقة بين التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) لدى معلمات رياض الأطفال؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات العربية المحلية الوحيدة - في حدود علم الباحثة - التي تناولت العلاقة بين التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)، والتي تسهم في تقديم فهم نظرى لطبيعة هذه العلاقة، وبخاصة مع غياب الدعم النظرى والتجريبى في تناول هذين المتغيرين.

٢- تعمل هذه الدراسة على إضافة بعض المعلومات والتفسيرات المرتبطة بالنتائج لفهم دور المتغيرات المعرفية والشخصية التي تمثلت في الدراسة الحالية ب(التحيزات المعرفية – الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) وبعض المتغيرات الأخرى، وخاصة في البيئة العربية التي تحتاج لمثل هذه الدراسات، لذا تعد هذه الدراسة محاولة لاثراء المكتبة العربية بدراسات حول هذا الموضوع.

٣- كذلك تتمثل أهمية هذه الدراسة في ما ستصل اليه من نتائج علمية ذات قيمة نفسية واجتماعية تتعلق بالانحياز المعرفى والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى).

الأهمية التطبيقية:

١- تتوقع أن تفتح هذه الدراسة افاقا جديدة أمام الباحثين والمتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس بشكل عام لاختبار علاقة التحيزات المعرفية وكل من الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) بالمشكلات والاضطرابات النفسية على الصعيد المحلى والعربى.

٢- سعت هذه الدراسة الى توفير مقياسين مقننين لكل من التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) للباحثين في هذا المجال.

٣- ما تتوصل إليه الدراسة من مقترحات وتوصيات يمكن أن تثير بحوثا نظرية وميدانية، وتعزز أسس المعرفة في هذا الميدان.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة، واستخراج نتائجها وتفسيرها ضمن الحدود الاتية:

- الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال.
- الحدود الزمنية: تحددت الدراسة بالعام الدراسى(٢٠١٨ – ٢٠١٩)
- الحدود المكانية: تحددت الدراسة بمحافظة المنوفية.
- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) في ضوء عدد من المتغيرات(العمر- المؤهل العلمى).

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية:

- قياس مستوى التحيزات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال.
- التعرف على طبيعة الأسلوب المعرفى(تجريدى – عيانى) لدى معلمات رياض الأطفال.
- التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في كل من مستويات التحيزات المعرفية، الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) لدى معلمات رياض الأطفال تبعا لمتغيرات(العمر – المؤهل العلمى) والتفاعل بينهما.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين الانحياز المعرفى والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) لدى معلمات رياض الأطفال.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفى التحليلى، الذى يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، تتم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول الى تعميمات مقبولة.

مصطلحات الدراسة:

- التحيزات المعرفية: هي الحكم من منظور واحد او نمط من الانحراف في اتخاذ الأحكام يؤدى الى عدم الدقة في الحكم والتفسير غير المنطقى.وتعرف اجرائيا في الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس التحيزات المعرفية.

- الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى): هوعملية وسيطة بين متغيرين حيث يمثل الأسلوب التجريدى القدرة على التعامل بصورة تحليلية مع الابعاد المتعددة للموقف، والقدرةعلى توجيه السلوك وتحديد الاهداف، والتركيز على العلاقات أكثر من المحتوى والاعتماد على الحقائق والأسباب المادية، خلافا للأسلوب العيانى الذى يمثل الاندفاعية والتسرع في اتخاذ القرار و التفكير العشوائى البعيد عن المنطق العلمى.ويعرف واجرائيا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة عند اجابتها على فقرات مقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى).

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولا: التحيزات المعرفية:

التحيزات المعرفية هو مفهوم يستخدم لوصف الأداء العقلى الخاطئ في عملية التفكير أو التقييم ومعالجة وتغيير المعلومات والذى يؤدى الى اثار واضحة منها اتخاذ قرارات غير دقيقة وتشويه المدركات الحية وتفسيرات غير منطقية وواقعية.(West,2003:302).

ويمكن ادراك مفهوم الانحياز من خلال قيمتين مهمين هما:

١- الهوية(الانا): كل شخص يختلف عن الآخر في الذات المدركة، وهذا بالاساس أصل معرفى وادراكى يمنعنا من الانبهار تجاه الاخرين ويكون لنا شخصية منفردة عن الاخر.
٢- القدرة على الفعل والابداع الخاص: تكون سلسلة متصلة تنتقل من شخص الى اخر وهى متصلة بذاتية الفرد وحضارته وموروثه الاجتماعى.(سعيد عبدالقادر، ٢٠٠٨: ٥- ٦)

ويفسر McCusker حدوث التحيزات المعرفية من خلال ارتباط تمثيل السلوك وذاكرة المعانى طويلة الأمد، حيث تكون الارتباطات بين سلوك ما وبعض المثيرات أقصر منها مع مثيرات أخرى، وأن هذا الارتباط الذى ينشأ في المراحل الأولى من ممارسة السلوك يتم تقويمه مع الممارسة المتكررة لهذا السلوك، كما يؤكد ماك كوسكر أن المعلومات المنشطة للسلوك تكون متوافرة بنفس درجة المعلومات الكافة له، الا أن هذه الأخيرة تتطلب مزيدا من الجهد في المعالجة المعرفية وبالتالي يتم استدعاء المعلومات المنشطة للسلوك بدلا منها.(McCusker,2001:76-78)) ويمكن فهم الانحياز المعرفى من خلال عملية اتخاذ القرار حيث أن هناك مختصرات عقلية تسمى(سلوك نمطى) يساعد على تمرير المعلومات، واتخاذ قرارات بصورة سريعة، والاعتماد على(السلوك النمطى) في اتخاذ القرار يقودنا الى الانحياز المعرفى وليس هذا فقط بل يؤدى الى معرفة ما يرغب به الناس نحو ادراك ما يفضلونه وهذا الدافع التفضيلى الشخصى يكون غائبا عن العقلانية.(Kassin,2001:269)

وتفترض النظريات المعرفية أن التحيزات المعرفية ليست سلبية رغم الواقعية ومحدودية القابلية العقلية في معالجة السريعة للمعلومات الفعالة والحيوية.(Centeno,2001: 1-2).

وتنتج التحيزات المعرفية بشكل عام في حال وجود خيارين متنافسين وغير متكافئين في قيمتها الانفعالية فقط.(Mathews & Macleod,2005: 190) ويؤكد كل من(Das & Teng,1999: 770-771)(Yudkowsky,2008:101-102) أن التحيزات المعرفية ما هي الا نتاج سلبى لثلاث عمليات استدلالية هي: التمثل Representativenes الذى يقصد به نزعة الفرد الى تخيل أن ما يراه هو ما يمكن أن يحدث، والتوافرAvailability الذى يقصد به نزعة الفرد الى تخيل أن مايراه هو ما يمكن أن يحدث فانه يقوم بتذكر مواقف واحداث سابقة، والتأسيس والتكيف Anchoring & Adjustment الذى يقصد به قيام الفرد بتحديد نقطة انطلاق مبدئية غير مؤكدة، ومن ثم تعديل موقفه.

ثانيا:الأسلوب المعرفى(التجريدى-العيانى) (Abstract-Concrete)Cognitive Style:

*** الأساليب المعرفية Cognitive Style:**

تبنى كثير من الباحثين والمشتغلين بعلم النفس الاتجاه الذى اتخذه أصحاب النظريات المعرفية بوصفه المدخل الأكثر ملائمة لتفسير السلوك عامة والتعلم خاصة، ومن ثم أصبح هذا الاتجاه أكثر ملائمة وفهما لكثير من أساليب النشاط العقلى التي يمارسها الانسان في كثير من مواقفه الحياتية التي يتفاعل من خلالها مع عناصر البيئة المحيطة به في أشكالها المختلفة.اذ أن الأسلوب المعرفى تكوين فرضى يتوسط وجود المثير وحدوث الاستجابة ومن ثم فهم يميز فردا عن اخر في استقبال المثيرات البيئية ووصفها على مستوى يحدد نوع الاستجابة وشكلها، كما يمكن النظر الى الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد(محمد مفرح،٢٠٠٧:٩). أو تعريفها بأنها قدرات معرفية أو ضوابط معرفية أو الاثنان معا، بالإضافة الى اعتبارها سمات تعبر عن الجوانب المزاجية في الشخصية، ويفضل المهتمون بالاساليب المعرفية تسميتها بالاساليب العقلية بدلا من الأساليب المعرفية لأن ذلك يتفق مع النموذج الذى وضعه(Guilford) عن بنية العقل، ولأنها ترتبط بعمليات التذكر والتفكير وحل المشكلات، وقد حظيت العلاقة بين الأساليب وبين أبعاد المجال باهتمام كثير من الدراسات والبحوث على افتراض مؤداه أن الأساليب المعرفية يمكن أن تفسر الفروق الفردية في العمليات العرفية(ربيع الخولى، ٢٠٠٨: ٣).

*** الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) :**

يعود تبلور الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) الى الجهود العلمية لكل من هارفى وهنت وسكرودر , Harvey Hunt, Schroder في مجال الأساليب المعرفية، والهدف هو معرفة الأساليب والطرائق التي يفضلها الافراد في تصورهم للمفاهيم المدركة وطبيعة تصنيف المثيرات، ويعتمد الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) على نظرية التعقيد التكاملى في دراسة العلاقة بين العوامل الخارجية المتمثلة بالبيئة الخارجية، وبين الفروق الفردية التي تميز الافراد بعضهم عن بعض، وقد أشار كل من Driver , Scott الى أن العلاقة بين السلوك والبيئة تمثل دالة للخصائص المعرفية المميزة للفرد، فالشخص ذو التكامل العالى(التجريدى) يكون أداؤه أفضل في البيئة ذات المستوى

المفاهيمى المتشعب الذى تكثر فيه المثيرات والمعلومات، أما الشخص ذو التكامل العيانى فان أداؤه يعتمد أساسا على وجود مثيرات بسيطة وقليلة تنتظم في سياقات ثابتة ونمطية ومتواترة((Shroder,1967:54.

*** خصائص البعد التجريدى:**

أوضح(Harvey & Shroder) في دراستهما خصائص بعد التجريد كالاتى:

١- يمتلك التجريدون قدرة وإمكانية عالية ومميزة في توجيه السلوك وتحديد الأهداف، فضلا عن الادراك العالى لنمط العلاقات بين الافراد.
٢- يتميز التجريديون بقدرتهم على استغلال المعلومات المعقدة، ومعالجتها عن طريق تفسيرها بأبعاد متميزة ومختلفة، وتكوين العادات الحسنة وصولا الى العملية الإبداعية التي ترتبط بها ارتباطا وثيقا وذلك لامتلاك الفرد قدرات تمكنه من اعداد أنظمة معرفية.
٣- يمتلك التجريدون أكبر قدرة على التعامل بصورة تحليلية مع الابعاد المتعددة للموقف، ويستطيعون التعامل بشكل أفضل مع المدركات وبنسق تكاملى.
٤- قدرة التجريديين التمييزية العالية للمثيرات والابعاد وإمكانية جمعها في أنمة مفاهيمية واضحة ومحددة، تؤدى الى تبسيط الموقف وتمهد الاستجابة له.
٥- يتميز التجريدون بقدرتهم على تحمل الغموض ومناقشة الابعاد على مستوى التجريد العقلى، فهم أكثر ميلا للأداء على مستويات ادراكية عالية التشابك والتعقيد((Harvey & Shroder,1961.

*** خصائص بعد العيانية:**

١- ضعف القدرة على تحليل الظاهرة البيئية سواء أكانت موقفا سلوكيا أم شكلا مدركا من خلال اظهار جوانب الشبه والاختلاف بينها وبين الظواهر الأخرى.
٢- ضعف الامكانية في تمييز المثيرات والابعاد، وجمعها في أنظمة مفاهيمية واضحة ومحددة تؤدى الى تبسيط الموقف وتمهيد الاستجابه له.
٣- الاندفاعية والتسرع في اتخاذ القرار بخصوص الموقف أو المثير المدرك وهذا ناتج من عدم الدقة في تفسير الاحداث وتحليلها وادراكها.
٤- ضعف القدرة على تحمل الغموض، فهو لا يستطيع أن يكون أكثر من بعد واحد أو بعدين، ولا يستطيع أن يكون أكثر من تنظيم مفاهيمى واحد.
٥- التصلب المعرفى، فالشخص العيانى لا يستطيع أن يكون أكثر من فكرة واحدة في ان واحد، ويفشل في الاستجابة للفكرة أو المثير المناقض أو المعاكس لما يعتقد.
٦- يمتاز العيانيون بصورة عامة بضعف التمايز في الاستجابة إزاء المنبهات، وهم يتصفون بالشمولية في الادراك، ويجدون صعوبة في التغلب على تأثيرات البيئة أو فصل فقرة أو عبارة عن محتواها، أو تمييز الاشكال المتضمنة داخل أشكال أكثر تعقيدا.
٧- النظرة المجزأة للبيئة، عادة ما يفشل الشخص العيانى في ادراك الخصائص العامة للظاهرة، ويكتفى بأن يجزئها الى حالات أصغر ليتعامل معها، لأنه يعتمد أساسا على سياقات ثابتة ونمطية وبسيطة في تصنيف المثيرات ومعالجتها.
٨- الانهيار بفعل الضغوط والاجهاد العالى: فالشخص العيانى يفشل في الاستجابة للمثيرات المتعددة والمتواترة، ويكتفى بالقليل منها دون أن يتمكن من استيعابها جميعا(Blass,1977:126).

الدراسات السابقة:

أولا: التحيزات المعرفية:

- دراسة((Timbermont & etal ,2008 والتي حاولت الكشف عن وجود علاقة بين التحيزات المعرفية والاكتئاب لدى عينة من المراهقين البلجيكين، ولتحقق أهداف الدراسة اختار الباحثون عينة مكونة من(١٦) مراهقا تمت معالجتهم من الاكتئاب سابقا،(١٨) طفلا ومراهقا في مرحلة العلاج من الاكتئاب،(٣٩) طفلا ومراهقا لايعانون من الاكتئاب ولكن تم تشخيصهم بأنهم يعانون من أعراض القلق والسلوك المدمر، أظهرت النتائج أن أفراد المجموعتين الأولى والثالثة استخدموا الكلمات الإيجابية لوصف حالتهم أكثر من الكلمات السلبية، بينما لم تكن هناك فروق بين الكلمات الإيجابية والسلبية التي استخدمها أفراد المجموعة الثانية(في مرحلة العلاج) في وصف حالتهم، كما فشلت الدراسة في الكشف عن فروق في التحيزات المعرفية المرتبط بالاكتئاب بين المجموعات الثلاثة.

- وأجرت((Tang & Wu , 2012 دراسة حول ارتباط التحيزات المعرفية بثلاثة مستويات تمثل شدة مشكلة سلوك المقامرة في الصين، تكونت عينة الدراسة من(٢٨٢٥) مراهقا و(٩٣٤) راشدا مبكرا،(١٦٢) راشدا ناضجا، كشفت نتائج الدراسة ارتباط سلوك المقامرة المرضى مع كل من التحيز المعرفى المتعلق بعدم المقدرة المدركة على ترك سلوك المقامرة، والتوقعات الإيجابية لنتائج المقامرة، كما كشفت النتائج أن التحيزات المعرفية بشكل عام ارتبطت بشكل موجب مع شدة سلوك المقامرة.

- وقام(Everaet & etal ,2016) بدراسة حول ارتباط التحيزات المعرفية وعمليات تنظيم الانفعالات بالاعراض الرئيسية للاكتئاب لدى(١١٢) طالبا وطالبة ممن يعانون من أعراض اكتئابية بسيطة الى متوسطة من جامعة((Ghent في بلجيكا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت قائمة بك للاعراض الاكتئابية، ومقياس تنظيم الانفعالات، وتتبع مسار العين لقياس تحيز الانتباه، إضافة الى اختبار الجمل المبعثرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية بين التحيزات المعرفية، وتنظيم الانفعالات، والاعراض الرئيسية للاكتئاب، كما أظهر نتائج تحليل المسار وجود علاقة مباشرة بين التحيزات المعرفية وأعراض الاكتئاب وعلاقة غير مباشرة بينهما من خلال تنظيم الانفعالات كمتغير وسيط.

- قام فراس على(٢٠١٧) بدراسة للكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من(٤٩٦) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية(Davos DCOBS) والذى يقيس سبعةأنواع من التحيزات المعرفية، وكشفت النتائج الى أن التحيزات المعرفية لدى الذكور أعلى من الاناث، وأن الطلبة ذوى التحصيل الاقل يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية.

وقد اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث:

الاهداف:

حيث سعت الدراسات السابقة الى تناول متغير التحيزات المعرفية وبحث علاقة هذا المتغير مع متغيرات أخرى مختلفة، كما دراسة((Timbermont & etal ,2008 ودراسة وقام(Everaet & etal ,2016) حيث هدفا الى الكشف عن وجود علاقة بين التحيزات المعرفية والاكتئاب، ودراسة((Tang & Wu , 2012 والتى هدفت الى الكشف عن ارتباط التحيزات المعرفية بسلوك المقامرة، أيضا دراسة قام فراس على(٢٠١٧) بدراسة للكشف عن التحيزات المعرفية وعلاقتها بمتغير الجنس والتحصيل الاكاديمى.

العينة:

بحسب اطلاع الباحثة لا توجد دراسات سابقة تناولت عينة الدراسة من معلمات رياض الاطفال، ولكن تشابهت عينة الدراسات من طلبة الجامعة مثل دراسة((Timbermont & etal ,2008، فراس الحمورى(٢٠١٧)،(Everaet & etal ,2016، أما دراسة((Tang & Wu , 2012 تكونت عينة الدراسة من(٩٣٤) راشدا مبكرا،(١٦٢) راشدا ناضجا.

النتائج:

كشفت الدراسات السابقة عن اهتمام العديد من الباحثين الذين حاولوا تفسير أسباب حدوث التحيزات المعرفية، وعلاقتها بعدد من الاضطرابات النفسية وكيفية قياسها، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات ارتباط التحيزات المعرفية بعمليات تنظيم الانفعالات وبألاعراض الرئيسية والاكتئاب(Timbermont & etal(2008، Everaet &etal(2016)، والادمان Tang & Wu(2012)، ودراسة فراس الحمورى(٢٠١٧) والتى أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية فى التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس والتحصيل الدراسى.

ثانيا: الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى):

- قام زياد أمين(٢٠٠٧) الى التعرف على العلاقة بين كل من الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) والابداع لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من(١٥٠) طالبا وطالبة، باستخدام اختبار المتشابهات لوكسلر، واختبار بليفو لقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)، واختبار الترابطات المتباعدة لمدينيك لقياس التفكير الابداعى، وأظهرت النتائج تفوق الطلبة الجامعيين ذوى الأسلوب التجريدى في الابداع على أقرانهم ذوى الأسلوب العيانى.

- أجرى أحمد عبدالله(٢٠١٤) دراسة حول اتخاذ القرار وعلاقته بالأسلوب المعرفى(التجريدى-العيانى) ونمط الشخصية أحادية العملية لدى طلبة الجامعة، وهدفت الدراسة الى إيجاد العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، تكونت عينة الدراسة من(٢٠٠) طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس اتخاذ القرار ومقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يميلون الى استخدام الأسلوب التجريدى أكثر من الأسلوب العيانى، ووجود علاقة

ارتباطية دالة احصائيا وموجبة بين اتخاذ القرار والأسلوب المعرفى(التجريبدى – العيانى) لصالح الذكور، وأن الأسلوب المعرفى التجريدى يسهم بشكل كبير في اتخاذ القرار.

- وقام حسن سلامة(٢٠٠٢): بدراسة هدفت الى التعرف على العلاقة بين الاسلوب المعرفى(التجريدى-العيانى) وحل المشكلات لدى طلبة كلية التربية فى جامعة عين شمس، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين الاسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) وحل المشكلات لصالح الذكور.

- وقد أجرى Crow(1998) دراسة لفهم طبيعة العلاقة بين التفكير الابداعى والتحصيل الدراسى والأساليب المعرفية لدى طلبة المدارس العليا، واشتملت عينة الدراسة على(١٧٨) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث فرعين اختبارات التفكير الابداعى الشكلية واللفظية، ومقياس الأساليب المعرفية(التجريدى – العيانى)، وانتهت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الابداعى وكل من المستوى التحصيلى المرتفع والأسلوب المعرفى التجريدى.

وقد اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث:

الاهداف:

حيث سعت الدراسات السابقة الى تناول متغير الأسلوب المعرفى(التجريدى- العيانانى) وعلاقته ببعض المتغيرات كاتخاذ القرار ونمط الشخصية أحادية العملية أحمد عبدالله(٢٠١٤)، وهناك دراسات تناولت اسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) وعلاقته ببعض المتغيرات كالتفكير الابداعى والتحصيل الدراسى مثل دراسة كل من Crow(1998) ودراسة زياد أمين(٢٠٠٧)، وبعضها ما تناول علاقة الاسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) بحل المشكلات مثل دراسة حسن سلامة(٢٠٠٢).

العينة:

اختلفت عينات الدراسة تبعا لاختلاف أهدافها حيث أجريت على عينات من الفئات الطلابية الثانوية كما فى دراسة Crow(1998) والجامعية مثل دراسة حسن سلامة(٢٠٠٢)، ودراسة أحمد عبدالله(٢٠٠٤)، ودراسة زياد أمين(٢٠٠٧)، أما البيئات فكانت متنوعة أيضا فهناك البيئات العربية والاجنبية.

النتائج:

من خلال الدراسات السابقة تبين أن هناك اهتمام بموضوع الأساليب المعرفية(التجريدى – العيانى) لدى الباحثين في الدول العربية والاجنبية، حيث تمت دراسته من حيث علاقته بمتغيرات عديدة كالابداع مثل دراسةCrow(1998)، وزياد أمين(٢٠٠٧)، واتخاذ القرار أحمد عبدالله(٢٠١٤)، وأيضا إمكانية التعرف على الأسلوب المعرفى مثل دراسة ديلاس Dallas(2008) التي استخدمت اختبار التفكير الصورى والتجريدى كأداة لتحديد الأسلوب المعرفى.

***وقد أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

- أستفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى صياغتها لأسئلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وفروضها وكذلك الاساليب الاحصائية المستخدمة فى تلك الدراسات.

- بعد الاطلاع على الخلفيات النظرية المتاحة تم الاستفادة من المقاييس المتنوعة المستخدمة في تلك الدراسات في الاطار النظرى وكذلك في تصميم المقاييس المستخدمة في الدراسة من حيث الخلفية النظرية لاعداد المقاييس، وتحديد أبعادها، واختيار عينة التقنين.

- وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اثراء الادب النظرى للدراسة، وفى تصميم منهجها البحثى ومناقشة نتائجها.

***أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

- تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة المحلية الوحيدة(في حدود علم الباحثة) التي بحثت في موضوع التحيزا ت المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى - العيانى)، ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئا من النقص في هذا الموضوع، مما يشير الى ضرورة اجراء المزيد من الدراسات، وهذه احدى المبررات التي دفعت الباحثة لاجراء هذه الدراسة.

- قامت الباحثة بتصميم مقياس التحيزات المعرفية، ومقياس الاسلوب المعرفى(التجرديى- العيانى) حتى يتناسب مع عينة معلمات رياض الاطفال دون غيرهم وذلك بعد الاستفادة من الاطلاع على الدراسات السابقة.

- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى اختيارها لعينة الدراسة اختلافا كليا حيث أن جميع الدراسات كانت عينتها مراحل الثانوية والجامعية.

*** فروض الدراسة:**

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء العينة على مقياس التحيزات المعرفية تعزو لمتغيرى(العمر- المؤهل العلمى).
٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء العينة على مقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) تعزو لمتغيرى(العمر- المؤهل العلمى).
٣- وجود علاقة دالة احصائيا بين الأداء على مقياس التحيزات المعرفية والأداء على مقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى).

منهج وإجراءات الدراسة:

* منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفى التحليلى، الذى يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، تتم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول الى تعميمات مقبولة.

* حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة، واستخراج نتائجها وتفسيرها ضمن الحدود الاتية:
- الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال.
- الحدود الزمنية: تحددت الدراسة بالعام الدراسى(٢٠١٨ – ٢٠١٩)
- الحدود المكانية: تحددت الدراسة بمحافظة المنوفية.
- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) في ضوء عدد من المتغيرات(العمر- المؤهل العلمى).

* مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من بعض المعلمات المسجلات رسميا في الفصل الدراسى الأول ٢٠١٨ واللاتى يعملن في الروضات الحكومية والتجريبية في الريف والمدن بمحافظة المنوفية، وبلغ عدد المعلمات اللواتى شملتهن الدراسة ٢٥٠ معلمة، موزعات على مدن وقرى محافظة المنوفية كما يبينه الجدول(١)، كما يوضح الجدول توزيع العينة علي متغيرات الدراسة:

جدول(١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المكان	شبين الكوم	بركة السبع	الباجور	منوف	شنوان	قويسنا	البتانون	ميت مسعود	الشهداء	أشمون	المجموع
العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥٠
النسبة	%١٠	%١٠	%١٠	%١٠	%١٠	%١٠	%١٠	%١٠	%١٠	%١٠	%١٠٠
العمر	أقل من ٢٥	من ٢٥ حتي ٣٥	٣٥ سنة فأكثر	المجموع			المؤهل	بكالوريوس	دبلوم تربوي	ماجستير فأكثر	
العدد	١٤٣	٨٣	٢٤	٢٥٠			العدد	١٥٠	٦٨	٣٢	٢٥٠
النسبة	%٥٧.٢	%٣٣.٢	%٩.٦	%١٠٠			النسبة	%٦٠	%٢٧.٢	%١٢.٨	%١٠٠

ثالثا:أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياسين الأول من مقياس التحيزات المعرفية(اعداد الباحثة)، مقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)(اعداد الباحثة).

رابعا:الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أداتي الدراسة(مقياس التحيزات المعرفية، مقياس الأسلوب المعرفي) علي عينة استطلاعية عددها ١١٠ من معلمات رياض الأطفال، وذلك بهدف ضبطهما وتقنينهما للتحقق من صلاحيتهما للتطبيق، وذلك وفقاً لما يلي:

- **أولاً: صدق المقياس:**

صدق تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين وهما:

أ- المحكمين:

عرض المقياس بصورته المبدئية على بعض أساتذة علم النفس وطلب إليهم أبداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس من حيث مدى وضوحها ومناسبتها لعينة الدراسة، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على العبارات التي حازت نسبة

الاتفاق(بلغت ٨٥% فأكثر) فضلا عن حذف بعض العبارات وتغيير صياغة بعضها الآخر، وقد تم تعديل العبارات في ضوء آراء المحكمين وأصبح المقياس يتضمن ٤٤ مفردة، المقياس في صورته النهائية. ملحق رقم(١)

- قامت الباحثة باجراء التعديلات المقترحة بما يتناسب مع أهداف الدراسة وذلك لتكون صالحة لاجراء التطبيق الأساسى، والجدول التالى يبين العبارات التي تم تعديلها.

الجدول(٢)

العبارات التي تم تعديلها على مقياس التحيزات المعرفية

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٥	أشعر نحو الاخرين اما بالحب أو بالكره ولا وسط بينهما.	مشاعرى تجاه الاخرين اما بالحب أو بالكره ولا وسط بينهما.
٦	أبتعد عن الصعوبات بدلا من مواجهتها.	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها.
٩	قدرتى ضعيفة على قيادة الأمور.	أشعر بضعف قدرتى على قيادة الأمور.
١٨	أنا في صراع مستمر مع نفسى.	علاقتى مع نفسى في صراع مستمر.
٢٧	أفضل طرق محددة في التعامل مع المشكلات.	أفضل الوصول الى حل المشكلات وفق طرق محددة.
٣٦	كثيرا ما أندم على تصرفاتى وأفعالى.	كثيرا ما أندم على ماأقوم به من أعمال.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلى لمقياس التحيزات المعرفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البُعد الذى تنتمى إليه، وبالدرجة الكلية والجدول(٣) يوضح ذلك.

جدول(٣)

صدق الاتساق الداخلى لمفردات مقياس التحيزات المعرفية

م	معامل الارتباط ببعد أحكام غير منطقية(لا عقلانية)	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط ببعد التوقعات الذاتية الشخصية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٤٥١**	٠.٤٦٨**	١	٠.٦٦١**	٠.٤٩٨**
٢	٠.٥٧٩**	٠.٥١٢**	٢	٠.٤١٩**	٠.٤٨٩**
٣	٠.٦١٤**	٠.٥٨٦**	٣	٠.٤٢٥**	٠.٥٧٧**
٤	٠.٦٢٧**	٠.٤١٧**	٤	٠.٥٢٩**	٠.٤٨٦**
٥	٠.٤٧٩**	٠.٤٩١**	٥	٠.٥٠٧**	٠.٤٥٨**
٦	٠.٤١٥**	٠.٤٠٨**	٦	٠.٦١٩**	٠.٥٢٢**
٧	٠.٦٧٢**	٠.٥٠٨**	٧	٠.٥٢١**	٠.٤١٧**
٨	٠.٦١٦**	٠.٥٧٤**	٨	٠.٥١٦**	٠.٤٨٩**
٩	٠.٦٢٧**	٠.٤١٧**	٩	٠.٤٤٥**	٠.٤١١**
١٠	٠.١٧٩**	٠.١٩١**	١٠	٠.٦٠٥**	٠.٤٢٦**
١١	٠.٦٢٧**	٠.٤١٧**	١١	٠.٤١١**	٠.٤٠٢**
م	معامل الارتباط ببعد تشويه الادراك الحسى	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط ببعد العجز النفسى	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٥٧١**	٠.٤٠٤**	١	٠.٦٧١**	٠.٦٢١**
٢	٠.٧٢٢**	٠.٧٠١**	٢	٠.٥٤٩**	٠.٥١٥**
٣	٠.٦٦٠**	٠.٥١٥**	٣	٠.٤١١**	٠.٤٠٢**
٤	٠.٤١٦**	٠.٤٢٤**	٤	٠.٦١٤**	٠.٦٢٥**
٥	٠.٥١٢**	٠.٥١٢**	٥	٠.٦٢١**	٠.٤٧١**
٦	٠.٥١١**	٠.٥٨١**	٦	٠.٤٧١**	٠.٤١٢**
٧	٠.٤٩٨**	٠.٤٢١**	٧	٠.٥٧٩**	٠.٥١٢**
٨	٠.٤٥٩**	٠.٥١٥**	٨	٠.٦١٤**	٠.٥٨٦**
٩	٠.٤١١**	٠.٤٠٢**	٩	٠.٦٢٧**	٠.٤١٧**
١٠	٠.٦١٤**	٠.٦٢٥**	١٠	٠.١٧٩**	٠.١٩١**
١١	٠.٦٢١**	٠.٤٧١**	١١	٠.٤١٥**	٠.٤٠٨**

** احصائيا عند مستوى ٠.٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق(٣) أن جميع مفردات مقياس التحيزات المعرفية لها علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بدرجة البُعد التى تنتمى إليها وبالدرجة الكلية. مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى الذى يعنى أن المفردات تشترك فى قياس التحيزات المعرفية. كما تم حساب مصفوفة معاملات ارتباط الأبعاد والدرجة الكلية والجدول(٤) يوضح ذلك

جدول(٤)

مصفوفة معاملات ارتباط الأبعاد لمقياس التحيزات المعرفية

الأبعاد	أحكام غير منطقية(لا عقلانية)	التوقعات الذاتية الشخصية	تشويه الادراك الحسى	العجز النفسى	المقياس ككل
أحكام غير منطقية(لا عقلانية)	١	**٠.٦٢٩	**٠.٥٨٠	**٠.٧٩٣	**٠.٨٢١
التوقعات الذاتية الشخصية	-	١	**٠.٥٥٦	**٠.٥٢٣	**٠.٧٧١
تشويه الادراك الحسى	-	-	١	**٠.٦٧٨	**٠.٧٢٠
العجز النفسى	-	-	-	١	**٠.٦٦٨

** دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الإرتباط بين درجات الأبعاد معا وبين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى(٠.٠١) مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

- **ثانياً:الثبات:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

أ- الأولي: طريقة ألفا كرونباخ للثبات.

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات أبعاد المقياس الفرعية وحساب ثبات المقياس ككل؛ ويوضح جدول رقم(٥) ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول(٥)

ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ

المفردة	ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	المفردة	ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	المفردة	ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	المفردة	ألفا كرونباخ عند حذف المفردة
١	٠.٨٣١	١	٠.٨٤٧	١	٠.٨٧٧	١	٠.٧٩٩
٢	٠.٨٢٤	٢	٠.٨٣٨	٢	٠.٨٤٧	٢	٠.٨٨٨
٣	٠.٨٣٩	٣	٠.٨٩٨	٣	٠.٨٤٨	٣	٠.٨٤١
٤	٠.٧٨٢	٤	٠.٨٨٣	٤	٠.٨٥٦	٤	٠.٨٣٦
٥	٠.٧٧٨	٥	٠.٨٥٣	٥	٠.٨٥٩	٥	٠.٧٨٨
٦	٠.٧٥٨	٦	٠.٨١٤	٦	٠.٨٥٣	٦	٠.٧٩٤
٧	٠.٧٨١	٧	٠.٨٧٥	٧	٠.٨٥٢	٧	٠.٧٩٤
٨	٠.٨١٢	٨	٠.٨٣٢	٨	٠.٨٠٧	٨	٠.٧٨٠
٩	٠.٧٩٢	٩	٠.٨٧٢	٩	٠.٧٩٩	٩	٠.٨٠٣
١٠	٠.٧٧٥	١٠	٠.٨٦٧	١٠	٠.٨٦٧	١٠	٠.٧٩٤
١١	٠.٧٩٢	١١	٠.٨٩٢	١١	٠.٨٤٥	١١	٠.٨١٠
الفا للبعد ككل	٠.٨٣٩	الفا للبعد ككل	٠.٩٠١	الفا للبعد ككل	٠.٨٨٧	الفا للبعد ككل	٠.٨٦٩

وجميع القيم تشير الي أن ثبات كل بعد ينخفض عند حذف المفردة وهذا ما يعني ثبات الأبعاد الفرعية للاختبار وأن حذف أي من المفردات يؤثر سلبا علي درجة ثبات المقياس

جدول(٦)

معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ عند حذف البعد
أحكام غير منطقية(لا عقلانية)	٠.٨٣٩
التوقعات الذاتية الشخصية	٠.٩٠١
تشويه الادراك الحسى	٠.٨٨٧
العجز النفسى	٠.٨٦٩
ألفا كرونباخ للمقياس ككل = ٠.٩١١	

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب- الثانية: الثبات بإعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه علي نفس العينة الاستطلاعية بفاصل زمني ٣ أسابيع وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين واعتبارها مؤشرا لثبات المقياس كما يوضح ذلك الجدول(٧) التالي:

جدول(٧)

معاملات ارتباط التطبيقين للمقياس

البعد	معامل الارتباط بين التطبيقين
أحكام غير منطقية(لا عقلانية)	٠.٨٣٢
التوقعات الذاتية الشخصية	٠.٨٩٠
تشويه الادراك الحسى	٠.٨٤١
العجز النفسى	٠.٧٩٥
المقياس ككل	٠.٨٣٤

وهي قيم مرتفعة تدل علي ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

- **مقياس الأسلوب المعرفي(تجريدي - عياني):**
- **أولاً: صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين وهما:

أ - صدق المحكمين:

عرض المقياس بصورته المبدئية على بعض أساتذة علم النفس وطلب إليهم أبداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس من حيث مدى وضوحها ومناسبتها لعينة الدراسة، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على العبارات التي حازت نسبة الاتفاق(بلغت ٨٥% فأكثر) فضلا عن حذف بعض العبارات وتغيير صياغة بعضها الآخر، وقد تم تعديل العبارات في ضوء آراء المحكمين وأصبح المقياس يتضمن ٤٨ مفردة، المقياس في صورته النهائية.(ملحق رقم ٢)

- قامت الباحثة باجراء التعديلات المقترحة بما يتناسب مع أهداف الدراسة وذلك لتكون صالحة لاجراء التطبيق الأساسى، والجدول التالى يبين العبارات التي تم تعديلها.

الجدول(٨) العبارات التي تم تعديلها على مقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى-العيانى)

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٥	عندما أواجه معلومات جديدة أسأل نفسى عن مدى صحتها.	عندما أواجه معلومات جديدة أفكر في مدى صحتها.
٩	أوجه تركيزى على دلالات ومعانى المعلومات الجديدة.	أركز على دلالات ومعانى المعلومات الجديدة.
١٠	كثيرا ما أفكر وأتأمل في عملية الوجود والكون.	أفكر كثيرا وأتأمل في عملية الوجود والكون.
١٤	أتعامل مع الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة.	أواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة.
١٨	أستطيع وضع تصورات بديلة.	لدى القدرة على وضع تصورات بديلة.
٢٧	أحب تجزئة الأفكار لكى أفكر في كل منها على حدا.	أجزئ الأفكار لكى أفكر في كل منها على حدا.

ب - صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلى لمقياس التحيزات المعرفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية والجدول(٩) يوضح ذلك.

جدول(٩)

صدق الاتساق الداخلى لمفردات مقياس الأسلوب المعرفي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٤٣**	١٣	٠.٤٩٨**	٢٥	٠.٤٥٣**	٣٧	٠.٤٥٣**
٢	٠.٦٣٢**	١٤	٠.٤٨٩**	٢٦	٠.٦١٩**	٣٨	٠.٦١٢**
٣	٠.٥٣٣**	١٦	٠.٦٧٤**	٢٧	٠.٥٣٧**	٣٩	٠.٥٣٦**
٤	٠.٤١٤**	١٦	٠.٤٨٦**	٢٨	٠.٤١٨**	٤٠	٠.٤١٧**
٥	٠.٤٩٢**	١٧	٠.٤٦٤**	٢٩	٠.٤٩٦**	٤١	٠.٤٩١**
٦	٠.٤٠٥**	١٨	٠.٦٢٢**	٣٠	٠.٤٤٥**	٤٢	٠.٥٠٨**
٧	٠.٦٠٧**	١٩	٠.٤١٧**	٣١	٠.٦١٧**	٤٣	٠.٥٥٨**
٨	٠.٦٧٨**	٢٠	٠.٤٨٤**	٣٢	٠.٦٦٥**	٤٤	٠.٥٧٤**
٩	٠.٤١٧**	٢١	٠.٤٨١**	٣٣	٠.٥١١**	٤٥	٠.٤١٧**
١٠	٠.٧٩١**	٢٢	٠.٤٢٦**	٣٤	٠.٦٩٢**	٤٦	٠.٥٩١**
١١	٠.٥٢٧**	٢٣	٠.٤٣٢**	٣٥	٠.٤٣٩**	٤٧	٠.٤٢٦**
١٢	٠.٤١٧**	٢٤	٠.٤١٨**	٣٦	٠.٤٣٣**	٤٨	٠.٤٤٦**

** احصائيا عند مستوى ٠.٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق(٩) أن جميع مفردات المقياس لها علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بالدرجة الكلية مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى الذى يعنى أن المفردات تشترك فى قياس الأسلوب المعرفي. مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

- **ثانياً: الثبات:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

– **الأولي**: طريقة ألفا كرونباخ للثبات.

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث معامل ألفا لثبات المقياس ٠.٧١٥ وهي قيمة مرتفعة تعني ثبات المقياس

– **الثانية: الثبات بإعادة التطبيق:**

تم تطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه علي نفس العينة الاستطلاعية بفاصل زمني ٣ أسابيع وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين واعتبارها مؤشرا لثبات المقياس حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٧٧١ وهي قيم مرتفعة تدل علي ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها:**

يتناول هذا الجزء تحليل النتائج النهائية التي أسفر عنها تطبيق أداتي البحث(مقياس التحيزات المعرفية، مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي") وتفسير هذه النتائج وذلك بهدف دراسة مستوي التحيزات المعرفية، ومستوي الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" لدي عينة الدراسة وكذلك دراسة العلاقة بين متغيري الدراسة، ومدي تأثر متغيري الدراسة ببعض العوامل كالعمر والمؤهل. ثم تعرض الباحثة لمقترحات الدراسة وتوصياتها.

وللتحليل الاحصائي لبيانات الدراسة استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.18

- **الإجابة علي سؤال الدراسة الأول:**

ينص السؤال الأول "ما مستوي التحيزات المعرفية لدي معلمات رياض الأطفال؟"

وللإجابة علي السؤال الأول للدراسة تم تطبيق مقياس التحيزات المعرفية علي عينة البحث يوم وحساب متوسط درجات استجابات عينة البحث من معلمات رياض الأطفال علي مقياس التحيزات المعرفية، وحيث أن المقياس يتضمن ٤٤ مفردة يتطلب الإجابة عليها اختيار الطالبة لأحد بدائل ثلاثة(١: ينطبق تماما، ٢: ينطبق أحيانا، ٣: لا ينطبق أبدا) والمقياس مقسم الي أربعة أبعاد بكل بعد ١١ مفردة. وبحساب متوسطات درجات استجابات العينة علي أبعاد المقياس

والمقياس ككل وبمقارنة المتوسطات الحسابية بالمتوسطات الفرضية باستخدام الاختبار التائي(t - test) لعينة واحدة كما يوضح ذلك جدول(١٠) التالي

جدول(١٠)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة

المقياس	العدد	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	ت	درجة الحرية	مستوي الدلالة
أحكام غير منطقية	٢٥٠	٢٣.٣٠	٣.٣٦	٢٢	٦.١٣	٢٤٩	دالة عند مستوي ٠.٠١
توقعات ذاتية	٢٥٠	٢٣.٣٩	٣.٧٩	٢٢	٥.٨٠	٢٤٩	دالة عند مستوي ٠.٠١
تشويه ادراك حسي	٢٥٠	٢٢.٣٦	٢.٧٨	٢٢	٢.٠٣	٢٤٩	دالة عند مستوي ٠.٠١
عجز نفسي	٢٥٠	٢٤,٠٠	٣,٤٦	٢٢	٩.١٧	٢٤٩	دالة عند مستوي ٠.٠١
التحيزات المعرفية ككل	٢٥٠	٩٣.٠٥	١٢.١٨	٨٨	٦.٥٦	٢٤٩	دالة عند مستوي ٠.٠١

ت الجدولية عند درجة حرية ٢٤٩ ومستوي دلالة ٠.٠١ =٢.٦٢

يوضح جدول(١٠) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة بالنسبة للمقياس ككل بلغت ٩٣,٠٥ وقد تجاوزت قيمة المتوسط الفرضي الذي = ٨٨ درجة بفارق ٥,٠٥ وللتعرف علي الدلالة الاحصائية للفرق بين المتوسطين تم حساب(ت) لعينة واحدة وبلغت(٦,٥٦) وهي دالة احصائيا عند ٠.٠١ ودرجة حرية ٢٤٩، أي أن هناك فروق بين المتوسطين لصالح المتوسط الفعلي مما يعني أنه لا توجد تحيزات معرفية لدي عينة الدراسة، ذلك بالنسبة للمقياس ككل ولكل بعد فرعي من أبعاد المقياس علي حدة.

وهذا ما يدل على تفكيرهم السليم في اصدار الاحكام وقراراتهم الموضوعية والواقعية ومدركاتهم العالية والناضجة وقدراتهم العقلية الواعية في تفسير المعلومات بصورة عقلانية، فاتخاذ القرار يرتبط بشكل مباشر بنظام المعلومات الذى يعتمده والذى يجب أن يكون منظما بشكل عقلانى لاتخاذ القرارات المناسبة، وكل ذلك ناتج من الخبرة التراكمية، ويمكن أن تعزو الباحثة هذا الامر الى أن شخصية الفرد عبارة عن بناء متكامل، فاذا كان الفرد تفكيره عقلانى فانه سيتمع بالصحة النفسية التي تؤدى الى اكتساب الفرد عادات مناسبة وفعالة تمكنه من الرضا عن ذاته، وتساعده في معاملة الاخرين، وعلى مواجهة المواقف التي تحتاج الى اتخاذ القرارت الفعالة، حيث أن مواقف الحياة تحتاج الى اتخاذ قرارت، وتتصل القرارات بتحقيق أهدافنا ومطامحنا، واشباع حاجاتنا في اطار اجتماعى تحكمه قواعد ونظم وقوانين، وأعراف ومعايير سلوكية معينة. وهذه النتيجة تتفق الى حد ما مع الرؤية الحديثة لنظرية التوقع التي تعتبر أكثر تركيزا على حماية الصورة الذاتية الإيجابية. ووفق ما جاء بنظرية فكتور فروم Vroom(١٩٦٤) التي تفترض أن سلوك الفرد المبنى على عملية ادراك وتحليل ومفاضلة بين البدائل المتاحة الامر الذى جعل المعلمات ليس لديهن انحياز معرفى في عملية اتخاذ قراراتهم من خلال التفضيل بينها للوصول الى قرار صائب مستند الى عمليات ادراكية عليا، ونضج معرفى نتيجة الخبرات المتراكمة التي يتمتعون بها، مما يجعل أفكارهم واقعية في اتخاذ قرارات سليمة وتتميز بالمرونة.وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة Krueger & Klement(1994)، ودراسة Thompson & etal(2010)، ودراسة فراس على(٢٠١٧)، الذين أظهروا وجود تحيز معرفى بدرجة متوسطة لدي عينة الدراسة.

- **الإجابة علي سؤال الدراسة الثاني:**

ينص السؤال الثاني "ما مستوى الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" لدي عينة الدراسة؟

وللإجابة علي السؤال الثاني للدراسة تم تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" علي عينة الدراسة. تم حساب متوسط درجات استجابات عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال علي مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي"، وحيث أن المقياس يتضمن ٤٨ مفردة يتطلب الإجابة عليها اختيار المعلمة لأحد بدائل خمسة(١-٢ – ٣ – ٤ - ٥) تعكس التدرج في الاسلوب المعرفي من العياني الي التجريدي. وبمقارنة المتوسطين باستخدام الاختبار التائي(t - test) لعينة واحدة كما يوضح ذلك جدول(١١) التالي

جدول(١١)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة

البعد	عدد المفردات	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	ت	درجة الحرية	مستوي الدلالة
الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي"	٢٥٠	١٧٤.٨٩	٢٠.٦٤	١٤٤	٢٣.٦٦	٢٤٩	دالة عند مستوي ٠.٠١

ت الجدولية عند درجة حرية ٢٤٩ ومستوي دلالة ٠.٠١ =٢.٦٢

يوضح جدول(٩) أن متوسط درجات أفراد العينة علي المقياس(**١٧٤,٨٩**) أعلي من المتوسط الفرضي(١٤٤)، وأن قيمة(ت) لعينة واحدة بالنسبة للمقياس بلغت(٢٣,٦٦) وهي دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ عند درجة حرية ٢٤٩ بين المتوسطين لصالح المتوسط الفعلي، مما يعني أن المعلمات يستعملون الأسلوب المعرفى التجريدى أكثر من الأسلوب العيانى.

ان المعلمات يستعملون الأسلوب المعرفى التجريدى أكثر من الأسلوب العيانى، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق ما جاء به شرودر(Shroder,1967:54) اذ يفترض أن الفرد الذى يكون في بيئة تكثر فيها المثيرات والمعلومات يميل الى الأسلوب التجريدى في حين البيئة التي توجد فيها مثيرات بسيطة وقليلة وتنظم فيها سياقات ثابتة ونمطية فهذه البيئة تجعل الفرد يستخدم أسلوبا عيانيا. وهذه النتيجة تتفق مع التوجه المعرفى الذى يسلم بافتراض مفاده أن الانسان قادر على التفكير وقدرات معرفية تستخدم له باستخدام الأسلوب المعرفى المناسب حسب المثيرات التي تمكنه من اتخاذ قرارات واعية نابعة عن خبراتهم للمواقف اليومية التي يتعاملون معها.(حيدر كاظم، ٢٠٠٥: ١٤٣). كما أن تفضيل المعلمة الأسلوب المعرفى التجريدى في معالجة المعلومات يدل على إيجابية المعلمة ونمو تفكيرها وتحملها المسؤولية وتحليل المثيرات، والتمييز بين المواقف وبمقدرتها على مواجهة الاحداث التي تمرو بها. فأصحاب الأسلوب المعرفى التجريدى التجريدين يكتلكون قدرة وإمكانية عالية ومميزة في توجيه السلوك وتحديد الأهداف بالإضافة الى قدرتهم على ادراك العلاقات والاستدلال، والقدرة على التكيف الاجتماعى أو الفطنة.(أحمد محمد،٢٠١٠: ٨٥). كما أنهم يتمتعون بحسن التصرف وعدم الاندفاع Controlling Impulsivity وهو التفكير قبل الاقدام على الفعل، والقدرة على وضع تصور للمهمة أو تكوين رؤية لما سيحصل أو خطة عمل قبل البدء بها. (Costa & Kallick,2000:19)كما يمكن تفسير هذه النتيجة استنادا الى نظرية جينيز ومان Janis & Mann(1977) اذ أن المعلمات يمتلكون ثقة بالنفس عالية مكنتهم من اتخاذ قرارات سليمة.فالافراد ذوى الأسلوب المعرفى التجريدى يفضلون التعامل مع المعلومات المعقدة والمركبة وتكون قراراتهم مبينة على أساس دقيق ومحكم النظر الى الموقف بأكثر من جانب. وهذه النتيجة قد تشير الى اثراء المعرفة وتنوع المثيرات التي تلقتها المعلمة خلال مسيرتها الدراسية، اذ أن الأسلوب المعرفى ليس نتاج تشكيل موقفى بل هو عملية تراكمية تخضع لتطور الجانب النمائى بأبعاده المتنوعة، وهذا ما ظهر في كون معلمات رياض الأطفال أكثر ميلا للأسلوب المعرفى التجريدى من الأسلوب المعرفى العيانى.

الإجابة علي السؤال الثالث للدراسة:

ينص السؤال الثالث للدراسة علي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى التحيزات المعرفية، الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) لدى معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير(العمر – المؤهل العلمى)؟

- هل توجد فروق في مستوي التحيزات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال تعزي لمتغير(العمر – المؤهل العلمي)؟"

وللإجابة علي هذا السؤال تم اختبار صحة الفروض التالية:

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث حسب العمر(أقل من ٢٥، من ٢٥ حتي ٣٥، ٣٥ سنة فأكثر) علي مقياس التحيزات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال.

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث حسب المؤهل(بكالوريوس، دبلوم خاص في التربية، ماجستير فأكثر) علي مقياس التحيزات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال.

- **اختبار صحة الفرض الفرعي الأول:**

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة حسب العمر(أقل من ٢٥، من ٢٥ حتي ٣٥، ٣٥ سنة فأكثر) علي مقياس التحيزات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات مجموعات البحث وفق متغير العمر(أقل من ٢٥، من ٢٥ حتي ٣٥، ٣٥ سنة فأكثر) علي مقياس التحيزات المعرفية ويوضح ذلك الجدول(١٢) التالي:

جدول(١٢) الإحصاءات الوصفية لمجموعات البحث علي متغير التحيزات المعرفية

البعد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أحكام غير منطقية	أقل من ٢٥	١٤٣	٢٣.٠٤	٣.٥١
	من ٢٥ حتي ٣٥	٨٣	٢٣.٦٦	٢.٨٥
	٣٥ سنة فأكثر	٢٤	٢٣.٦٧	٤.٠١
	اجمالي	٢٥٠	٢٣.٣٠	٣.٣٦
توقعات ذاتية	أقل من ٢٥	١٤٣	٢٣.٠٦	٣.٨٥
	من ٢٥ حتي ٣٥	٨٣	٢٣.٦١	٣.٣٧
	٣٥ سنة فأكثر	٢٤	٢٤.٥٤	٤.٥٨
	اجمالي	٢٥٠	٢٣.٣٩	٣.٧٩
تشويه ادراك حسي	أقل من ٢٥	١٤٣	٢٢.٠٩	٢.٨١
	من ٢٥ حتي ٣٥	٨٣	٢٢.٦٠	٢.٥٧
	٣٥ سنة فأكثر	٢٤	٢٣.٠٨	٣.١٦
	اجمالي	٢٥٠	٢٢.٣٦	٢.٧٨
عجز نفسي	أقل من ٢٥	١٤٣	٢٣.٦٥	٣.٣٢
	من ٢٥ حتي ٣٥	٨٣	٢٤.٥١	٣.٥٨
	٣٥ سنة فأكثر	٢٤	٢٤.٣٨	٣.٦٨
	اجمالي	٢٥٠	٢٤.٠٠	٣.٤٦
التحيزات المعرفية ككل	أقل من ٢٥	١٤٣	٩١.٨٤	١٢.٢٨
	من ٢٥ حتي ٣٥	٨٣	٩٤.٣٩	١١.١٢
	٣٥ سنة فأكثر	٢٤	٩٥.٦٧	١٤.٥٧
	اجمالي	٢٥٠	٩٣.٠٥	١٢.١٨

ويتضح من الجدول السابق تقارب المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث المختلفة في أبعاد التحيزات المعرفية والمقياس، وحيث يتضمن متغير العمر ثلاث مستويات(أقل من ٢٥، من ٢٥ حتي ٣٥، ٣٥ سنة فأكثر)، فللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح ذلك جدول(١٣) التالي:

جدول(١٣) تحليل التباين أحادي الاتجاه

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
أحكام غير منطقية	بين المجموعات	٢٤.١٨	٢	١٢.٠٩	١.٠٧	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٢٧٨٨.٧١	٢٤٧	١١.٢٩		
	المجموع	٢٨١٢.٩٠	٢٤٩			
توقعات ذاتية	بين المجموعات	٥١.٣١	٢	٢٥.٦٦	١.٨٠	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٣٥١٨.٠٦	٢٤٧	١٤.٢٤		
	المجموع	٣٥٦٩.٣٦	٢٤٩			
تشويه ادراك حسي	بين المجموعات	٢٧.٧٩	٢	١٣.٨٩	١.٨١	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	١٨٩٣.٥٣	٢٤٧	٧.٦٧		
	المجموع	١٩٢١.٣٢	٢٤٩			
عجز نفسي	بين المجموعات	٤٢.١١	٢	٢١.٠٥	١.٧٧	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٢٩٣٠.٨٩	٢٤٧	١١.٨٧		
	المجموع	٢٩٧٣.٠٠	٢٤٩			
التحيزات المعرفية ككل	بين المجموعات	٥٢٢.٠٣	٢	٢٦١.٠١	١.٧٧	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٣٦٤٣٠.٣٠	٢٤٧	١٤٧.٤٩		
	المجموع	٣٦٩٥٢.٣٢	٢٤٩			

قيمة ف الجدولية = ٢.٣٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ف) غير دالة احصائيا مما يعني عدم وجود فروق بين مجموعات الدراسة في التحيزات المعرفية تعزي الي متغير العمر.

وتعزو الباحثة السبب الى أن المعلمات يمتلكون درجة من النمو الكافى في الوظائف والقدرات العقلية والمهاراتية في الجانب التفكيرى والمعرفى، والتي تسمح للشخص بامتلاك شخصية مستقلة غير تابعة لغيرها تتفاعل مع المجتمع بصورة طبيعية تؤثر وتتأثر بالاخرين دون أن تتيح لهم فرصة التحكم بها. كما يمكن ارجاع السبب وراء هذه النتيجة الى أن العلماء لم يحددوا مقاييس دقيقة للعمر العقلى أو المعرفى وما أدل على ذلك الا من الحياة نفسها حيث يمر بنا أشخاص متقدمون في العمر لكن مستوى تفكيرهم وتقديرهم للأمور لا يتعدى سن المراهقة أو الشباب على أبعد تقدير، وفى المقابل يمر في حياة كل منا شباب في مقتبل العمر لديهم من النضج العقلى المعرفى والحكمة ودقة الملاحظة وفكر وثقافة وفهم للحياة يتجاوز أعمارهم بسنوات، فعمرهم العقلى أكبر من عمرهم الزمنى وهذا ما نجده عند العباقرة وبعض الادباء والمفكرين الذين أنجزوا إنجازات ونشاطات وعطاءات تفوق عمرهم الزمنى الى عاشوه.فهذه النتيجة دالة على أن المعلمات يتحلون بقدر من القرارت السليمة، واتصافهم بعدم وجود أفكار لاعقلانية وسلامة تفكيرهم وعدم وجود تشوهات في مدركاتهم الحسية ونضوجهم معرفيا وإمكانية السيطرة على المواقف. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كريجر وكليمنت Krueger & Klement(1994) دراسة بولشتا Powlishta(1994) التي أظهرت أن دقة الادراك وسلامة الفهم تزيد بزيادة العمر.

اختبار صحة الفرض الفرعي الثاني:

- **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة حسب المؤهل(بكالوريوس، دبلوم خاص في التربية، ماجستير فأكثر) علي مقياس التحيزات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال.**

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات مجموعات البحث وفق متغير المؤهل(بكالوريوس، دبلوم تربوي، ماجستير فأكثر) علي مقياس التحيزات المعرفية ويوضح ذلك الجدول(١٤) التالي:

جدول(١٤)

الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة علي متغير التحيزات المعرفية

البعد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أحكام غير منطقية	بكالوريوس	١٥٠	٢١.٢٥	٢.١٧
	دبلوم خاص في التربية	٦٨	٢٥.٣٧	١.٨٥
	ماجستير فأكثر	٣٢	٢٨.٥٦	١.٥٢
	اجمالي	٢٥٠	٢٣.٣٠	٣.٣٦
توقعات ذاتية	بكالوريوس	١٥٠	٢١.٢٥	٢.٢٤
	دبلوم خاص في التربية	٦٨	٢٥.١٨	٢.٨٢
	ماجستير فأكثر	٣٢	٢٩.٦٣	٢.١٢
	اجمالي	٢٥٠	٢٣.٣٩	٣.٧٩
تشويه ادراك حسي	بكالوريوس	١٥٠	٢٠.٨٣	١.٨٢
	دبلوم خاص في التربية	٦٨	٢٣,٤٣	١.٥٢
	ماجستير فأكثر	٣٢	٢٧.٢٥	١.٦١
	اجمالي	٢٥٠	٢٢,٣٦	٢.٧٨
عجز نفسي	بكالوريوس	١٥٠	٢٢.٠١	٢.١٦
	دبلوم خاص في التربية	٦٨	٢٥.٤٧	١.٦٢
	ماجستير فأكثر	٣٢	٣٠.٢٢	٢.٠٤
	اجمالي	٢٥٠	٢٤.٠٠	٣.٤٦
التحيزات المعرفية ككل	بكالوريوس	١٥٠	٨٥.٣٣	٦.٣٨
	دبلوم خاص في التربية	٦٨	٩٩.٤٤	٥.٥٤
	ماجستير فأكثر	٣٢	١١٥.٦٦	٤.٩٦
	اجمالي	٢٥٠	٩٣.٠٥	١٢.١٨

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسطات درجات عينة الدراسة بارتفاع مستوي التعليم في أبعاد التحيزات المعرفية والمقياس ككل، وحيث يتضمن متغير المؤهل ثلاث مستويات(بكالوريوس، دبلوم خاص في التربية، ماجستير فأكثر)، فللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح ذلك جدول(١٥) التالي:

جدول(١٥)

تحليل التباين أحادي الاتجاه

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
أحكام غير منطقية	بين المجموعات	١٨٠٩.٣٤	٢	٩٠٤.٦٧	٢٢٢.٦٦	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٠٣.٥٦	٢٤٧	٤.٠٦		
	المجموع	٢٨١٢.٩٠	٢٤٩			
توقعات ذاتية	بين المجموعات	٢١٥٠.١١	٢	١٠٧٥.٠٥	١٨٧.١٠	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٤١٩.٢٦	٢٤٧	٥.٧٥		
	المجموع	٣٥٦٩.٣٦	٢٤٩			
تشويه ادراك حسي	بين المجموعات	١١٩٥.١٩	٢	٥٩٧.٦٠	٢٠٣.٢٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٢٦.١٣	٢٤٧	٢.٩٤		
	المجموع	١٩٢١.٣٢	٢٤٩			
عجز نفسي	بين المجموعات	١٩٧٦.٦١	٢	٩٨٨.٣١	٢٤٥.٠٠	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٩٩٦.٣٨	٢٤٧	٤.٠٣		
	المجموع	٢٩٧٣.٠٠	٢٤٩			
التحيزات المعرفية ككل	بين المجموعات	٢٨٠٦٣.٠١	٢	١٤٠٣١.٥٠	٣٨٩.٨٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٨٨٨٩.٣٢	٢٤٧	٣٥.٩٩		
	المجموع	٣٦٩٥٢.٣٢	٢٤٩			

قيمة ف الجدولية = ٢.٣٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ف) دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ مما يعني وجود فروق بين مجموعات الدراسة في التحيزات المعرفية تعزي الي متغير المؤهل.

ولمعرفة اتجاه الفروق ومصدر التباين بين مجموعات الدراسة تم اجراء التحليل البعدي الفروق الأقل معنوية LSD والتي توضح اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة.

جدول(١٦)

التحليل البعد للفروق بين مجموعات البحث LSD

البعد	الفرق بين المجموعات	الفرق	الدلالة	اتجاه الفروق
أحكام غير منطقية	دبلوم - بكالوريوس	٤.١٢	مستوي ٠.٠١	الفروق لصالح مستوي التعليم الأعلي(أقل تجيزا)
	ماجستير – بكالوريوس	٧.٣١	مستوي ٠.٠١	
	ماجستير - دبلوم	٣.١٩	مستوي ٠.٠١	
توقعات ذاتية	دبلوم - بكالوريوس	٣.٩٢	مستوي ٠.٠١	الفروق لصالح مستوي التعليم الأعلي(أقل تجيزا)
	ماجستير – بكالوريوس	٨.٣٧	مستوي ٠.٠١	
	ماجستير - دبلوم	٤.٤٤	مستوي ٠.٠١	
تشويه ادراك حسي	دبلوم - بكالوريوس	٢.٥٩	مستوي ٠.٠١	الفروق لصالح مستوي التعليم الأعلي(أقل تجيزا)
	ماجستير – بكالوريوس	٦.٤٢	مستوي ٠.٠١	
	ماجستير - دبلوم	٣.٨٢	مستوي ٠.٠١	
عجز نفسي	دبلوم - بكالوريوس	٣.٤٥	مستوي ٠.٠١	الفروق لصالح مستوي التعليم الأعلي(أقل تجيزا)
	ماجستير – بكالوريوس	٨.٢	مستوي ٠.٠١	
	ماجستير - دبلوم	٤.٧٤	مستوي ٠.٠١	
التحيزات المعرفية ككل	دبلوم - بكالوريوس	١٤.١	مستوي ٠.٠١	الفروق لصالح مستوي التعليم الأعلي(أقل تجيزا)
	ماجستير – بكالوريوس	٣٠.٣٢	مستوي ٠.٠١	
	ماجستير - دبلوم	١٦.٢١	مستوي ٠.٠١	

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق لصالح مجموعات التعليم الأعلي بمعني أنه كلما تم الارتقاء بمستوي التعليم كانت المعلمة أقل انحيازا معرفيا. تشير النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات من حملة البكالوريوس وماجستير فأكثر لصالح المعلمات من حملة الماجستير فأكثر، وتعزو الباحثة السبب في ذلك لما تتعرض له أفراد الدراسات العليا من مناقشات وسمينار وأبحاث جامعية تنعكس إيجابيا على عقلهم وإمكانية تطوير أنفسهم وزيادة معارفهم وتطوير قدراتهم العقلية، مما يدل على فعالية الدراسات العليا في تكوين اتجاهات إيجابية ومن ثم ممارسات صفية سليمة، فالمعلمة تكتسب مهارات وقدرات عندما تحصل على مؤهل أعلى وهذا يدل على أن المساقات العلمية في الجامعات تخدم أهدافها وتحقق النجاح والتميز للمعلم وتزيد من قدراته، وتوسع مداركه وتجعله أكثر اطلاعا وممارسه لما اكتسبه في دراسته فتجعله قادر على النجاح والتفوق أكثر في مواقف الحياة المختلفة، كما يمكن تفسير النتيجة بأنه كلما زاد المستوى العملى للفرد زاد وعيه وادراكه نتيجة تعلمه لكثير من الخبرات والمهارات خلال حياته العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(سماح خالد،٢٠٠٤: ٦٤) التي أظهرت بأنه يمكننا أن نقلل من التأثيرات السلبية الناتجة عن التحيز المعرفى من خلال المعرفة، والوعى، والمساندة الخارجية، والاتصال والتواصل.

"هل توجد فروق في الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" لدى معلمات رياض الأطفال تعزي لمتغير(العمر – المؤهل العلمي)؟"

وللإجابة علي هذا السؤال تم اختبار صحة الفروض التالية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة حسب العمر(أقل من ٢٥، من ٢٥ حتي ٣٥، ٣٥ سنة فأكثر) علي مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" لدى معلمات رياض الأطفال.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة حسب المؤهل(بكالوريوس، دبلوم خاص في التربية، ماجستير فأكثر) علي مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" لدى معلمات رياض الأطفال.

- **اختبار صحة الفرض الفرعي الأول:**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة حسب العمر(أقل من ٢٥، من ٢٥ حتي ٣٥، ٣٥ سنة فأكثر) علي مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" لدى معلمات رياض الأطفال.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات مجموعات الدراسة وفق متغير العمر(أقل من ٢٥، من ٢٥ حتي ٣٥، ٣٥ سنة فأكثر) علي مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" ويوضح ذلك الجدول(١٧) التالي:

جدول(١٧)

الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة علي متغير الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي"

البعد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي"	أقل من ٢٥	١٤٣	١٧٠.٥٩	١٩.٨٠
	من ٢٥ حتي ٣٥	٨٣	١٧٩.٨٦	٢٠.٨٥
	٣٥ سنة فأكثر	٢٤	١٨٣.٣٣	١٩.٠٧
	اجمالي	٢٥٠	١٧٤.٨٩	٢٠.٦٤

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث المختلفة في الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" بارتفاع السن، وحيث يتضمن متغير العمر ثلاث مستويات(أقل من ٢٥، من ٢٥ حتي ٣٥، ٣٥ سنة فأكثر)، فللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح ذلك جدول(١٨) التالي:

جدول(١٨)

تحليل التباين أحادي الاتجاه

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
الأسلوب المعرفي "عياني تجريدي"	بين المجموعات	٦٣٩٦.٠١	٢	٣١٩٨.٠١	٧.٩٢	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٩٩٦٩٢.٠٧	٢٤٧	٤٠٣.٦١		
	المجموع	١٠٦٠٨٨.٠٨	٢٤٩			

قيمة ف الجدولية = ٢.٣٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ف) دالة احصائيا مما يعني وجود فروق بين مجموعات الدراسة في الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" تعزي الي متغير العمر.

ولمعرفة اتجاه الفروق ومصدر التباين بين مجموعات البحث تم اجراء التحليل البعدي الفروق الأقل معنوية LSD والتي توضح اتجاه الفروق بين مجموعات البحث

جدول(١٩)

التحليل البعد للفروق بين مجموعات الدراسة LSD

المقياس	الفرق بين المجموعات	الفرق	الدلالة	اتجاه الفروق
الأسلوب المعرفي "عياني – تجريدي"	٢٥ حتي ٣٥ - أقل من ٢٥	٩.٢٦	مستوي ٠.٠١	الفروق لصالح الأكبر سنا(يفضلن التجريدي)
	٣٥ فأكثر - أقل من ٢٥	١٢.٧٤	مستوي ٠.٠١	

مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفى(التجريدى- العيانى) لدى المعلمات تبعا لمتغير العمر لصالح الأكبر سنا.

يمكن ارجاع السبب في هذه النتيجة الى أن الخبرات التي تمتلكها المعلمات الأكبر سنا، فلا شك أن أن المعلمات الأكبر سنا لديهم من الخبرات العملية والعلمية والاجتماعية أكثر مما لدى المعلمات الأصغر سنا، وهذه الخبرات تؤدى دورا كبيرا في اكتساب وتنمية مهارات التفكير عموما ومهارات التفكير التجريدى خصوصا، لأن العمليات المجردة يمكن أن تنمى عن طريق الخبرة والممارسة والخبرة هنا تشمل الخبرات العملية والمنطقية، فالاشخاص الأكبر سنا من المحتمل أن مر بمواقف وأحداث تكون لديه من خلالها مزيدا من الخبرات العلمية والعقلية، وبالتالي فان هذه الخبرات ساعدته على اكتساب وتنمية الأسلوب المعرفى التجريدى، وهذه النتيجة تتفق مع أفكار نظرية بياجيه في أن التقدم في العمر الزمنى يؤدى دورا في وصول الشخص الى مرحلة التفكير التجريدى.

(عبدالله عبدالرحمن، ١٩٩٢: ١٨٠) وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة مع دراسة((Ball & Sayer,1972، ودراسة((Burney,1974، ودراسة((Chieh,1999 ، ودراسة((Muthivh,2010 والتي أوضحت أن السن يؤثر في الأسلوب المعرفى التجريدى.واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المقوشى(١٩٩٢)، ودراسة محمد ابراهيم(١٩٩٢)، ودراسة محمد مفرح(١٩٩٤)، ودراسة عبدالرحمن ابراهيم(١٩٩٨)، ودراسة يحى عبدالله(٢٠٠١) حيث خلصت دراستهم الى عدم وجود علاقة بين الأسلوب التجريدى والعمر.

- **اختبار صحة الفرض الفرعي الثاني:**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة حسب المؤهل(بكالوريوس، دبلوم خاص في التربية، ماجستير فأكثر) علي مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" لدى معلمات رياض الأطفال.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات مجموعات البحث وفق متغير المؤهل(بكالوريوس، دبلوم خاص في التربية، ماجستير فأكثر) علي مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" ويوضح ذلك الجدول(٢٠) التالي:

جدول(٢٠)

الإحصاءات الوصفية لمجموعات الدراسة علي متغير الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي"

المقياس	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب المعرفي "عياني – تجريدي"	بكالوريوس	١٥٠	١٦١.٩٩	١١.٧٣
	دبلوم خاص في التربية	٦٨	١٨٧.٠٦	١٢.٩٣
	ماجستير فأكثر	٣٢	٢٠٩.٥٣	٥.٤٩
	اجمالي	٢٥٠	١٧٤.٨٩	٢٠.٦٤

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسطات درجات عينة الدراسة بارتفاع مستوي التعليم في الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي"، وحيث يتضمن متغير المؤهل ثلاث مستويات(بكالوريوس، دبلوم خاص في التربية، ماجستير فأكثر)، فللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح ذلك جدول(٢١) التالي:

جدول(٢١)

تحليل التباين أحادي الاتجاه

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
الأسلوب المعرفي "عياني تجريدي"	بين المجموعات	٧٣٤٤٤.٣٨	٢	٣٦٧٢٢.١٩	٢٧٧.٨٦	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٢٦٤٣.٧١	٢٤٧	١٣٢.١٦		
	المجموع	١٠٦٠٨٨.٠٨	٢٤٩			

قيمة ف الجدولية = ٢.٣٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ف) دالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ مما يعني وجود فروق بين مجموعات البحث في الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" تعزي الي متغير المؤهل.

ولمعرفة اتجاه الفروق ومصدر التباين بين مجموعات الدراسة تم اجراء التحليل البعدي الفروق الأقل معنوية LSD والتي توضح اتجاه الفروق بين مجموعات البحث

جدول(٢٢)

التحليل البعد للفروق بين مجموعات الدراسة LSD

المقياس	الفرق بين المجموعات	الفرق	الدلالة	اتجاه الفروق
الأسلوب المعرفي "عياني -تجريدي"	دبلوم - بكالوريوس	٢٥.٠٧	مستوي ٠.٠١	الفروق لصالح الأعلي مؤهلا(يفضلن التجريدي)
	ماجستير – بكالوريوس	٤٧.٥٤	مستوي ٠.٠١	
	ماجستير - دبلوم	٢٢.٤٧	مستوي ٠.٠١	

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق لصالح مجموعات التعليم الأعلي بمعني أنه كلما تم الارتقاء بمستوي التعليم كانت المعلمة تميل الي تفضيل الأسلوب التجريدي.

تعنى النتيجة أن درجات المعلمات ذوات المؤهلات الدراسية الأعلى كانت أفضل، وعلى الرغم من أن المؤهل كمتغير لم تتعرض له الدراسات السابقة لتأثيره على الأسلوب المعرفى التجريدى بشكل مباشر، ولكن يمكن ارجاع السبب في هذه النتيجة الى أن المعلمات ذوات المؤهلات الأعلى من البكالوريوس من المؤكد أنهن اكتسبن مزيدا من الخبرات العلمية والعملية أثناء دراستهن، وأنهن درسن مواد نظرية وعملية وبالتالي اكتسبن خبرات مباشرة وغير مباشرة، مما أدى الى تنمية الأسلوب المعرفى التجريدى لديهن، اذ أن للخبرات دورا في اكتساب وتنمية مهارات التفكير.والعملية الادراكية لها أهميتها الخاصة في مجال السلوك التنظيمى خاصة بسبب الاحتكاك والتعامل مع الاخرين في العمل من رؤساء وزملاء وأصدقاء، فهى تساعدنا على فهم الأشخاص الاموجودين حولنا وما هي حقيقتهم ولماذا يتصرفون بهذا الشكل.(رفاعى محمد واسماعيل على، ٢٠٠٤: ٨٧)

- **الإجابة علي السؤال الخامس للدراسة:**

ينص السؤال لبخامس للدراسة علي: "ما طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة(الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي"، والتحيزات المعرفية) لدي معلمات رياض الأطفال؟"

وللإجابة علي هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات أفراد العينة علي متغيري الدراسة(الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي"، التحيزات المعرفية بأبعاده الأربعة) ويوضح ذلك الجدول(٢٣) التالي:

جدول(٢٣)

معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين الأسلوب المعرفي"عياني - تجريدي" والتحيزات المعرفية بأبعاده

	البعد	أحكام غير منطقية	توقعات ذاتية	تشويه ادراك حسي	عجز نفسي	التحيزات المعرفية ككل
الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي"	الارتباط r	٠.٦٦	٠.٧٠	٠.٧٤	٠.٧٥	٠.٧٩
	مستوي الدلالة	دالة عند ٠.٠١	دالة عند ٠.٠١	دالة عند ٠.٠١	دالة عند ٠.٠١	دالة عند ٠.٠١
الأهمية التربوية(معامل التحديد r2)		%٤٣.٥	%٤٩	%٥٤.٧	%٥٦	%٦٢.٤

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطيه طردية بين درجات أفراد العينة من معلمات رياض الأطفال علي مقياس الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" بأبعاده ودرجاتهن علي مقياس التحيزات المعرفية، حيث أن المعلمات الأكثر تفضيلا للأسلوب المعرفي التجريدي هن أقل انحياز معرفي، أي أن هناك علاقة طردية بين الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" من جهة ومستوي التحيزات المعرفية، وبحساب مقياس معامل التحديد r2 وهو يبين الأهمية التربوية للعلاقة الموجودة بين متغيري البحث حيث يتضح أن ٦٢,٤ % من التباين في درجات العينة في مستوي التحيزات المعرفية يمكن تفسيره بسبب اختلاف مستوي الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" لديهن.: أي أن هناك علاقة طردية مهمة تربويا بين متغيري البحث الأسلوب المعرفي "عياني - تجريدي" والتحيزات المعرفية.

أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)، أي أن كلما قل الانحياز المعرفى لدى المعلمات كلما زاد تفضيل المعلمات للأسلوب المعرفى التجريدى، وكلما زاد الانحياز المعرفى لدى المعلمات كلما زاد تفضيل الأسلوب المعرفى العيانى، وترى الباحثة هذه النتيجة منطقية كون أفراد الأسلوب المعرفى التجريدى تتسم أفكارهم بالتكيف والمرونة، كما أن فئة المعلمين الذين يمتلكون هذا الأسلوب يتصفوا بالتمتع بمستوى عالى من الذكاء، ويحملون أفكارا تربوية مفيدة للطلاب وللمدرسة على حد سواء، بالإضافة الى تقديم أفكارا وأنشطة بلا حدود تسهم في تطبيق تلك الأفكار في الواقع المدرسى.كما تعزو الباحثة هذه النتيجة كون أفراد الأسلوب المعرفى التجريدى لديهم القدرة على الاستقبال والاستجابة والتعقيد الادراكى والإفادة من التجارب الانيه والسابقة، كما أن لديهم أهداف يسعون لتحقيقها ورغبة في مساعدة الافراد والادراك الفعال، وقدرة على الإنجاز جيدة جدا وأدائهم نشط.(أحمد محمد، ٢٠١٠: ٨٦) فضلا عن أن الافراد الذين يفضلون الأسلوب المعرفى التجريدى تتميز تصوراتهم الفكرية والمعرفية بمرونة بمعنى أنهم يواجهون التحيزات المعرفية بتعديل الفكرة باستخلاص المفاهيم من الواقع لتوجيه التفكير وبالتالي فهو يحقق الانسجام والتوافق بين ما لديه من خبرات ومعرفة وما يواجهه من خبرات معرفية جديدة(Statman,2005:3). فهم يركزون على صحة الأفكار والنظريات لا التطبيق العملى لها ولهم القدرة على الدمج بين الأشياء وادراك ما هو بصورة بصورة تحليلية من تفسير المواقف الاجتماعية ويتعاملون بعدة أبعاد وحلول ويجدون التكامل بين هذه الابعاد.(Gooldstien & etal , 1978:117) أما ذوى الأسلوب المعرفى العيانى لا تتاح لهم تحديد جوانب الضعف وهم يؤيدون المعلومات التي تتفق مع معتقداتهم الفكرية، كونها معتمدة على رؤية ضيقة وأحكام تتسم بعدم الدقة.(Statman,2005:3-5)

- **التوصيات والبحوث المقترحة:**

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج فانه يمكن الإشارة الى التوصيات والمقترحات التالية:

١- ضرورة اجراء المزيد من الدراسات لاختبار صدق كل من مقياس التحيزات المعرفية ومقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) لدى عينات وشرائح عمرية مختلفة.

٢- اجراء دراسة مماثلة على شرائح أخرى من المجتمع(طلبة الجامعات والمدارس – موظفين – عمال).

٣- تصميم وبناء برامج تدريبية للحد من التحيزات المعرفية لدى شرائح اجتماعية مختلفة.

٤- اجراء المزيد من الدراسات حول علاقة الأسلوب المعرفى المباشرة وغير المباشرة بعدد من الخصائص والسمات النفسية كأنماط الشخصية أو مهارات ماوراء المعرفة.

٥- ضرورة العمل على تنمية الأسلوب المعرفى التجريدى لدى طلبة الجامعات والمدارس لما له من أثر في تطوير قدراتهم المعرفية.

٦- اجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين التحيزات المعرفية والاضطرابات النفسية أو الأساليب المعرفية الأخرى.

٧- اجراء دراسة تتبعية لتطوير الأسلوب المعرفى(التجريدي – العيانى).

المراجع:

• أولا: المراجع العربية:

- أحمد عبدالله على(٢٠١٤): اتخاذ القرار وعلاقته بالأسلوب المعرفى(التركيب التكاملى) ونمط الشخصية أحادية العقلية لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المستنصرية.
- أحمد محمد حسين(٢٠١٠): دراسة مقارنة في استراتيجيات ادراك ماوراء المعرفة وفق الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى) لدى طلبة الخامس اعدادى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل.
- حمدى على الفرماوى(٢٠٠٩): الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار الصفاء.
- حيدر كاظم الصائغ(٢٠٠٥): الأسلوب المعرفى(استقلال – الاعتماد) على المجال الادراكى وعلاقته بقدرات الادراك الحسى لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية.
- رافع النصير الزغلول(٢٠٠٣): علم النفس المعرفى،عمان، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- رضا مسعد السعيد(٢٠٠١): نموذج منظومي لتطوير مهارات التفكير الإحصائي لدى الباحثين بكليات التربية، المؤتمر العلمي السنوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- رفاعى رفاعى، إسماعيل على(٢٠٠٤): ادراة السلوك في المنظمات، تعريب وترجمة:، السعودية، دار المريخ.
- زياد أمين بركات(٢٠٠٧): توزيع عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة على نمط التفكير المجرد العيانى وعلاقة ذلك بالتفكير الابداعى لديهم، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الإنسانية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد ١٥، العدد ٢،كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة.
- سعيد عبدالقادر عبيكشى(٢٠٠٨): اشكالية التحيز في تحديد المصطلح السياسى الحديث، رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية والاعلام، جامعة يوسف بنخلة، الجزائر.
- سماح خالد زهران(٢٠٠٤): الادراك الاجتماعى كيف تفهم نفسك وتفهم الاخرين، القاهرة، دار الفكر العربى للنشر.
- صلاح أحمد مراد(٢٠٠٠): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- عبد الرحمن إبراهيم التميمى(١٩٩٨): مرحلة التفكير التجريدى حسب نظرية بياجيه وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية المعلمين بحائل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبدالله عبد الرحمن المقوشى(١٩٩٢): قياس التفكير التجريدى حسب نظرية بياجيه لدى الطلبة الجدد وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية،ع(١)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عدنان يوسف العتوم(٢٠٠٤): علم النفس المعرفى(النظرية والتطبيق)،، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عزت عبدالحميد محمد(٢٠١١): الاحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج spss18،القاهرة، دار الفكر العربي.
- على رحيم هانى(٢٠١٢): الأسلوب المعرفى(الاندفاعى – المتروى) وعلاقته بالقلق الاجتماعى لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية الاداب، جامعة القادسية.
- على عبد الرحيم صالح، حيدر محمد كطان، حيدر هشام على(٢٠١٣): ومضات في علم النفس المعرفى، عمان، الأردن، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- فراس أحمد الحمورى(٢٠١٧): التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليوموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الاكاديمى، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، كلية التربية، ع(١)، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- مجدى عبد الكريم حبيب(١٩٩٧): سيكولوجية صنع القرار، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- محمد إبراهيم الجميسان(١٩٩٢): قياس التفكير التجريدى لدى طلاب كلية المعلمين بالرياض بواسطة قياس الاستدلالات المنطقية لجلبرت برنى، رسالة الخليج العربى،ع(٤٣)، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، دار المنظومة.
- محمد مفرح العسيرى(١٩٩٤):العلاقة بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في بعض المواد الدراسية لدى طلاب الصف الأول الثانوى حسب مراحل التطور الذهنى عند بياجيه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- محمود سلمان العميان(٢٠٠٢): السلوك التنظيمى في منظمات الاعمال، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.
- منى سعد العمرى(٢٠٠٧): الأسلوب المعرفى(التروى – الاندفاعى) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة طيبة، السعودية.
- نادية محمود شريف، قاسم على الصراف(١٩٨٧): دراسة عن علاقة الأسلوب المعرفى بالاداء في بعض المواقف الاختبارية، مجلة كلية التربية، ع(٢٩)، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- هشام محمد الخولى(٢٠٠٨): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- هناء حسن عثمان(٢٠١٨): برنامج تدريبي لتنمية عمليات العلم الاساسية لمعلمات رياض الاطفال، رسالة دكتوراه، كلية رياض الاطفال، جامعة دمنهور.
- يحى عبدالله الرافعى(٢٠٠١): أثر بعض المقررات المقدمة للطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام في نمو مرحلة التفكير التجريدى وفق نظرية بياجيه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- **ثانيا:المراجع الأجنبية:**

- Blass,Thomas,(1977):Personality variable in social behavior lawrence efibaum , Associates Puolishers,New Jersy.
- Chan,M.,Ho,S.,Tedeschi,R,&Leung,C.(2011):The valence of attentional bias and cancer – related rumination in postraumatic stress and postraumatic growth among woman with breast cancer.Psycho-Oncology,Vol.20.pp544-552.
- Cosmider,L.,& Tooby,j.,(1994): Better than rational: Evolutionary psychology and the invisible hand. American , Economic review.
- Crow,L.(1998):The relationship between relativity and intelligence,achievement,Personality traits and thinking style in high students school,Dissertation.
- Das,T.,&Teng,B.(1999):Cognitive biases and strategic decision processes:An integrative perspective,Journal of Management studenties,Vol.36.No.6,pp757-778.doi:10.1111\1467-6486.00157.
- Everaert,J.,Grahek,I.,Vanden,Bergh,N.,Buelens,J.,Duyck,W.,&Koster,E.(2016):Mapping the interplay among cognitive biases,emotion regulation , and depressive symptoms.Cognition and Emotion. doi: 10. 1080\ 02699931. 2016.1144561.
- Field,A.,&Lawson,J.(2003):Fear information and the development of fears during childhood:Effects on implicit fear responses and behavioural avoidance.Behaviour Research & Therapy,Vol.41,pp1277-1293,doi:10.1016\s0005-7967(03)00034-2.
- Fourier,M.(1983):Academic achievement of students who receive disclosure of cognitive style map information, Journal of Education.
- Harvey, O.J., Hunt, D. E., & Schroder, H. M.(1961): Conceptual systems and personality organization.New York:Wiley.
- Harvey,O.J.&Ware,R.C.(1967):Personality differences in dissonance resolution,Journal of personalith and social psychology,Vol.7.
- Haselton,M.,&Nettle,D.(2006):The paranoid optimist:An integrative evolutionary model of cognitive biases.Personality and Social Peychology Review, Vol. 10. No. 1, pp 66-47.doi:10. 1207\s 15327957 psppr1001-3.
- Kassiu,Saul,(2001):Psychology,Library of congress,Cataloging in publication data.
- Mathews,A.,&Macleod,C.(2005):Cognitive vulnerability to emotional disorders.Annual Review of clinical psychology,Vol.1,pp167-195.doi:10.1146\annurev.clinpsy.1.102803.143916.
- Mathews,A.,Macleod,C.(2002):Induced processing biases have causal effects on anxiety. Cognition and Emotion,Vol.16,No.3,PP331-354.doi:10.1080\02699930143000518.
- Mecusker,Gchristopher,(2001): Cognitive biases and addiction , an evolution in theory and method , saciety for study of addiction to Alcohol and other Druge carpat publishing , Taylor, Francis Limited,Vol.96.

- Shroder,H.A,Driver,M.J,Strafert,S.(1967):Human information processing , Holt ,Rinehart and Winston,New York.
- Tang ,C.,Wu,A.(2012): Gambling – related cognitive biases and pathological gambiling among youths,young adults,and mature adults in chinese societies.Journal of Gambling studies,Vol.28,NO.1,PP139-154,doi:10.1007\S10899-011-9249.
- Thompson,L., Wang,J., Gunia, B.(2010): Negotiation, Annul Review of psychology,Vol. 61, pp491-515.
- Timbremont,B.,Braet,C.,Bosmans,G.,&Vlierberghe,L.(2008):Cognitive biases in depressed and non-depressed referred youth,Clinical psychology and psychotherapy, Vol. 15, No.5, pp 329-339.doi: 10.1002\cpp.579.
- Van der , Gaag,M.,Schutz,C.,Napel,A.,Landa,Y.,Delespaul,P., Bak,M.,Hert,M.(2013):Development of the Davos assessment of cognitive biases scale(DACOBS).Schizophrenia Research, Vol. 144, pp 63-71.doi.org\10.1016\j.schres.2012.12.010.
- West,Cornel.,(2003): Agenealogy of modern Racism , Reprinted in from modernism to postmodernism: An Anthology , Lawrence Cahoone(ed), 2nd ed.Malden,MA: Blackwell publishers.
- Yudkowsky, E.(2008): Cognitive biases potentially affecting judgement of global risks,In N.Bostrom & M.Cirkovic(Eds.), Global catastrophic risk, pp91-119.Oxford: Oxford University press.

ملحق(١):

مقياس التحيزات المعرفية:

رقم العبارة	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق أبدا
١	أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائما لتحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من كمال.			
٢	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأنى أستطيع دائما الاعتماد على قدراتى الذاتية.			
٣	أستطيع تقبل النقد دون أن يؤثر علي حالتي المعنوية.			
٤	اعترف بمعتقداتى الخاطئة للامور في بعض الأحيان.			
٥	مشاعرى تجاه الاخرين اما بالحب أو بالكره ولا وسط بينهما.			
٦	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها.			
٧	أبالغ في تهويل الأمور الى أبعد من أهميتها الحقيقية في حياتى.			
٨	اتجاهى نحو نفسى اتجاه ايجابى.			
٩	أشعر بضعف قدرتى على قيادة الأمور.			
١٠	يجب ألا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الحوادث والمخاطر.			
١١	اجمع معلومات حول المسألة التي تواجهنى وأوازن الحلول الممكنة ثم اتخذ قرارا نهائيا.			
١٢	أحاول دائما تغيير نظرة الاخرين السلبية نحوى.			
١٣	بشكل عام أنا راضى عن نفسى.			
١٤	أفشل في اقناع الاخرين بوجهه نظرى مهما كانت صحيحة.			
١٥	أؤمن بأن أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة أو التعاسة.			
١٦	استخلص النتائج دون النظر بعناية الى التفاصيل.			
١٧	أشعر بأنى مسلوب الإرادة.			
١٨	علاقتى مع نفسى في صراع مستمر.			
١٩	من غير الجيد أن يكون الفرد تابعا للاخرين ومعتمدا عليهم.			
٢٠	أشعر بعدم وجود شيء يجعلنى فخور بنفسى.			
٢١	افكر في علاقتى ومشاعرى تجاه الاخرين والاشياء من حولك.			
٢٢	أحاول أن أدرك قيمة أن يكون الناس مختلفين.			
٢٣	أنا بحاجة الى تقدير الاخرين حتى أشعر بقيمتى.			
٢٤	أسعى لتحقيق أهدافى بغض النظرعن الوسيلة كانت مشروعة أو غير مشروعة.			
٢٥	أترك العمل غالبا بمجرد ظهور أي مشكلة أو			

رقم العبارة	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق أبدا
	صعوبة فيه.			
٢٦	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبى الأخطاء حتى يتبين السبب.			
٢٧	أفضل الوصول الى حل المشكلات وفق طرق محددة.			
٢٨	لا أقدرنفسى حق قدرها.			
٢٩	الاحظ أننى مختلف عن الاخرين، بطريقة تجعلنى أشعر بالتميز.			
٣٠	أشعر أننى غير قادرة على التحكم في انفعالاتى.			
٣١	أجزم بأن كل شخص يجب أن يسعى دائما لتحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من اتقان.			
٣٢	مظهرى وشكلى ليس جميلا مثل معظم الناس.			
٣٣	لا قيمة للأعمال التي تحتوى على أخطاء.			
٣٤	لا تغمرنى الفرحة لما أحققه من نجاح مهما كان عظيما.			
٣٥	أجد صعوبة في نسيان الخبرات والاحداث السلبية الماضية.			
٣٦	كثيرا ما أشعر بالندم على ما أقوم به من أعمال.			
٣٧	تفتقر علاقاتى بالاخرين الى العمق والثبات.			
٣٨	أبتعد عن اتخاذ القرار خوفا من النتائج.			
٣٩	تخطر على بالى أسئلة لا أستطيع أن أجيب عليها.			
٤٠	أشاهد البرامج التلفزيونية التي تتوافق مع ميولى ورغباتى.			
٤١	أنظر الى الأمور نظرة تفاؤلية حيث أميل الى رؤية الجانب المشرق فيها.			
٤٢	أقيم نفسى باستمرار وفقا لمعايير ثابتة وأهداف محددة أعمل على تحقيقها.			
٤٣	أعتقد أن الأنظمة والقوانين لها معنى في حياتنا.			
٤٤	يسعد الاخرين بوجودهم معى.			

ملحق(٢)

مقياس الأسلوب المعرفى(التجريدى – العيانى)

رقم العبارة	العبارات	تنطبق على تماما	تنطبق على غالبا	تنطبق على أحيانا	تنطبق على نادرا	لا تنطبق أبدا
١	عندما أقرأ مقالا أو كتابا، أحاول أن أستخلص وأحدد بدقة قصد المؤلف مما هو مكتوب.					
٢	اعتمد على نقاط القوة العقلية لدى لأعوض نقاط الضعف لدى.					
٣	أعيد تقييم افتراضاتى وطريقة تنظيمى للمعلومات عندما أشعر بارتباك في الفهم.					
٤	اذا حدد موعد لاجراء الانتخابات وأنت مصوت فيها تجرى دراسة بتمعن لمن سوف تصوت له.					
٥	عندما أواجه معلومات جديدة أفكر فى مدى صحتها.					
٦	ما أقوم به في المستقبل يستند على التخطيط التنظيم.					
٧	حينما تواجهنى مشكلة عائلية فأنى أبحث عن أهم العوامل المتسببة في حدوثها وأدرسها من جميع الجوانب.					
٨	اذا وجه الى نقد عن خطأ ارتكبته أستمع جيدا وأفكر بأسباب الخطأ.					
٩	أركز على دلالات ومعانى المعلومات الجديدة.					
١٠	أفكر كثيرا وأتأمل في عملية الوجود والكون.					
١١	أحاول دائما البحث عن دوافع وأسباب تصرفات الاخرين.					
١٢	أحب دائما تعلم أشياء جديدة ولو لم تكن في مجال عملى أو تخصصى.					
١٣	أستغرق في أفكارى لدرجة انقطاعى عن ما يدور حولى.					
١٤	أواجه الأفكار الجديدة عادة بالتحليل والمناقشة.					
١٥	أشعر بمتعة قوية بالعمل الذى يتطلب الرجوع الى المكتبة كالابحاث.					
١٦	أحب العمل الذى يحتاج الى التفكير أكثر من العمل الذى يحتاج الى ممارسة عملية.					

رقم العبارة	العبارات	تنطبق على تماما	تنطبق على غالبا	تنطبق على أحيانا	تنطبق على نادرا	لا تنطبق أبدا
١٧	لدى القدرة على جعل المعلومات ذات معنى.					
١٨	لدى القدرة على وضع تصورات بديلة.					
١٩	أدرك المبادئ التي تحكم العلاقات.					
٢٠	لدى القدرة على رؤية السمات المشتركة للأشياء.					
٢١	أحلل طبيعة الموضوع قبل التوصل لأي نتيجة.					
٢٢	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق جديدة أفضل لحلها.					
٢٣	أضع تصورات ذهنية لأية مشكلة.					
٢٤	عندما أقرأ موضوع جديد، أحاول أن أتبين بعقلى كيف تترابط جميع الأفكار مع بعضها البعض.					
٢٥	عندما أقرأ، أختبر التفاصيل بدقة لأرى مدى اتفاقها مع ما يقال.					
٢٦	من المهم بالنسبة لى أن أكون قادرا على تتبع الدليل أو الحجة وراء كل شيء.					
٢٧	أجزئ الأفكار لكى أفكر في كل منها على حدا.					
٢٨	أوازن عدة حلول للمشكلة، ثم أتخذ قرارى النهائي حيالها.					
٢٩	أكتشف الأخطاء وأحاول تصحيحها عند تنفيذ القرار.					
٣٠	يمكننى التفكير بطريقة عملية عندما أجدنى في مأزق.					
٣١	أقوم بدراسة كل الاحتمالات القريبة والبعيدة عندما أكون بصدد اتخاذ قرار.					
٣٢	لدى القدرة على توقع نهاية رواية أو قصة وفقا لمجريات أحداثها.					
٣٣	أستطيع توضيح أخطاء أو هفوات لبعض الخبراء أو المشهورين.					
٣٤	أتأمل كثيرا في حجج الاخرين وأحاول التعرف على الأسباب التي يقدمونها.					

رقم العبارة	العبارات	تنطبق على تماما	تنطبق على غالبا	تنطبق على أحيانا	تنطبق على نادرا	لا تنطبق أبدا
٣٥	أتأمل المعلومات التي تعرض أمامى وأتوصل الى نتيجة استخدمها لصنع القرار.					
٣٦	يمكننى أن أقارن بشكل عادل بين وجهات النظر المختلفة.					
٣٧	أميز بين التفكير العاطفى والتفكير المنطقى.					
٣٨	أجادل بشكل منطقى قائم على البراهين والأدلة.					
٣٩	يمكن أن أغير موقفى عند توفر الأدلة المنطقية أثناء الحوار.					
٤٠	أستطيع أن أستنتج الأفكار الخفية التي لم يذكرها الكاتب في رواية.					
٤١	أتوصل الى خصائص وصفات واضحة للأشخاص من خلال تعاملاتى معهم.					
٤٢	أستطيع أن أختار أفضل البدائل والمقترحات عند حل المشكلات.					
٤٣	أستمع الى وجهات نظر الاخرين.					
٤٤	اذا لم أكن متأكدا من شيء سأبحث عنه لمعرفة المزيد.					
٤٥	أخذ وقتى في التفكير قبل التصرف أو اتخاذ أي قرار ثم أنصرف بهدوء.					
٤٦	أحكم على العديد من الأمور بموضوعية وحيادية بعيدا عن مشاعرى.					
٤٧	أستطيع أن أميز بسهولة بين الحقائق والاراء الشخصية.					
٤٨	أستمع الى وجهات نظر الاخرين بعناية وحرص بغض النظر عن شعورهم نحوى.					