الأسلوب المعرفي ((التأملي – الاندفاعي)) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية في إقليم كوردستان - العراق

شيلان عاكف مصطفى
مدرس مساعد
جامعة صلاح الدين – كلية التربية

د.عمر إبراهيم عزيز
استاذ مساعد
جامعة صلاح الدين – كلية التربية

الخلاصة

يهدف البحث الى التعرف على مستويات التاملية والاندفاعية للعينة وعلى مستويات المسؤولية الاجتماعية حسب المتغيرات الجنس ومديرية التربية ومدة الخدمة .
ولتحقيق اهداف البحث استخدم مقياس التاملية والاندفاعية ومقياس المسؤولية الاجتماعية على عينة مؤلفة من ١٧٨ مدير ومديرة في مديريات التربية في اربيل _ دهوك _و السليمانية . واظهرت النتائج ان العينة تميل الى الاسلوب المعرفي التاملي اكثر من الاسلوب المعرفي الاندفاعي وهناك فروق ذات دلالة احصائية للذكور اعلى من اناث . ولا توجد فروق دالة باالنسبة لمتغير مديرية التربية ومتغير مدة الخدمة .
واشارت النتائج الى ارتفاع درجات المسؤولية الاجتماعية للعينة مع وجود فروق دالة بالنسبة للجنس لصالح الذكور وعدم وجود الفروق بالنسبة لمديرية التربية ومدة الخدمة .
واوصى البحث بالعمل على توعية المديرين باهمية دورهم في تعزيز الشعور بالمسؤولية في مدارسهم وعقد الندوات والمؤتمرات لتنمية المسؤولية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بين المديرات .

مشكلة البحث

إنَّ الاندفاع و التعجل و قصور التبصر من الأمور التي لها مساؤوها ، ومثلما تؤثر الاندفاعية في أداء الفرد فان الجهل بالمسؤولية الاجتماعية و النقص فيها، وضعف نموها يشكل عيبا على الفرد.
وأن الجهل بالمسؤولية والنقص فيها لأشد خطراً على المؤسسات من الجهل بإدارتها وتشغيلها .
وبرزت في الآونة الاخيرة مجموعة من الملحوظات الصادرة من كُتاب و مفكرين و محللين ومن برامج في الاذاعات المحلية و الفضائية عن تدني مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد في المجتمع، من أبرز أمثلتها (عدم الاهتمام بمشاعر الآخرين ، وإهمال قواعد المرور وإهمال النظافة – لاسيما نظافة الآماكن العامة- و تخريب الممتلكات العامة و المعاملات الروتينية ومجال الاتصالات وعلى الخصوص الهاتف). ومن أمثلة الوعي بمفهوم المسؤولية الاجتماعية أن تبحث عن موقف نظامي لسيارتك حيث تجد الكثيرين قد أوقفوا سياراتهم على نحو (خاطئ) ، وهنا تأخذ السيارة الواحدة محل سيارتين غير مبال صاحبها بالآخرين أو بمسؤوليته إزاء غيره ، ولايزال استعمال منبه السيارات سائداً في مجتمعنا على نحو لاداعي له فمنبه السيارة مزعج و مقلق للراحة فهناك النائم والمريض والذي يستذكر والذي يقرأ والذي ينفرُ من الضوضاء.
ومن خلال اطلاع الباحثين على واقع المدارس الثانوية لاحظا ثمة تذمر من قبل بعض المدرسين و الطلبة و أولياء أمورهم حول الأساليب المتبعة من قبل بعض مديري و مديرات المدارس الثانوية، كما لوحظ بعض الاخفاقات في عملهم التي تعد مشكلة حقيقية تؤثر سلبا في مخرجات النظام التعليمي.

وانطلاقا مما تقدم يأتي البحث الحالي محاولة جادة للتعرف على قوة العلاقة و طبيعتها بين الجانب العقلي المتمثل بالأسلوب المعرفي التأملي- الاندفاعي والجانب الاجتماعي المتمثل بالمسؤولية الاجتماعية ، إذ لاحظ الباحثان قصوراً معرفياً في الأدبيات و الدراسات السابقة عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي التأملي- الاندفاعي و المسؤولية الاجتماعية على الرغم من أهميتها و أثرها في العملية التربوية .

وكما تبين أن لهذه المتغيرات تأثيراً واضحاً في شخصية الفرد و سلوكه ، فإن السؤال الذي يطرح هنا هو هل أن وجود مستويات عالية من الاندفاعية المعرفية لدى أفراد مجتمع البحث و مستويات منخفضة من المسؤولية الاجتماعية يشكل مشكلة بحد ذاتها ؟ هذا ما يحاول الباحثان دراستها والتحقق منها ، بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في هذا المجال و علاجها أو تعزيزها لدى شريحة مهمة في المجتمع ، وهم مديرو و مديرات المدارس الثانوية .

أهمية البحث

يتفق أغلب الباحثين على تسمية هذا العصر بعصر الإدارة ، فما من نشاط أو اختراع أو إنتاج الا و تدعمه الإدارة ، فالحياة المعاصرة و تطور المجتمعات و نموها أدى إلى نمو التنظيمات التي وجدت لخدمتها ، وتعد الإدارة عملية استثمار للموارد المتاحة من خلال تنظيم جهود جماعية مشتركة بقصد تحقيق الأهداف ضمن وقت محدد بكفاية و فاعلية. وكلما زاد المجتمع تقدما و نموا اتسعت مسؤولية الإدارة تبعا لذلك ، فالإدارة هي في الواقع عامل خلاّق في الحياة الحديثة ، و وسيلة لتحقيق حياة فضلى للشعوب (عابدين، ٢٠٠١، ص٥٤).

وتعد المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تسهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الانسان، أي مساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية ، إلى أقصى درجة ممكنة من النمو، على وفق قدراته و استعداداته و ميوله واتجاهاته ، مع توجيه هذا النمو وجهة اجتماعية (ربيع،٢٠٠٦،ص٥١).

ولأداء المدرسة وظيفتها التربوية خير أداء فإنها تحتاج إلى امكانيات مادية و بشرية ، وتحتاج إلى إدارة تتولى القيام بمجموعة عمليات ، يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية والمادية و تنظيمها و توظيفها بصورة موجهة ، إذ يقوم مدير المدرسة بعملية توجيه أنشطتها والاشراف عليها ومتابعتها . وان مدير المدرسة يجب أن تتوفر فيه الصفات القيادية التي تجعل منه الشخص المناسب لقيادة المؤسسة التربوية وتوجيهها (ربيع،٢٠٠٦،ص٥١) .

ولكي يكون المدير ناجحا في عمله، ومبدعا فيه، متفانياً في انجازاته وفعّالاً في مؤسسته و مدرسته لابد أن يتصف بمجموعة من الصفات و السمات التي تمّيز شخصيته عن غيره (الدروبي،٢٠٠٦،ص٧). ولتهيئه الشخصية في تسخير قدراتها خدمة للمجتمع ينبغي الاهتمام بتنمية كل مكوناتها بشكل متواز ؛ لأن الشخصية كما أظهرت الدراسات لايمكن تجزئتها أو ترجيح أحد عناصرها لأنها وحدة متكاملة (اسماعيل،٢٠٠٥،ص٨) .

وقد وضح بلوم Bloom إن الشخصية تتضمن ثلاثة مجالات وهي المجال المعرفي الذي يمثل العمليات العقلية والمجال الانفعالي والمجال النفسي الحركي، والشخصية كما أشار إليها كل من وايت و وات (White and watt,1973) هي كل ما تعنيه علم النفس لأهميتها و دورها الرئيس في فهم السلوك(اسماعيل،٢٠٠٥،ص٩) .

لقد أدى النمو المتزايد في البحوث و الدراسات التي أجريت في مجال علم النفس المعرفي على الخصوص في مجال التمايز النفسي إلى ظهور مفاهيم معرفية متعددة لعل من أبرزها مايعرف اليوم بالأساليب المعرفية (Cognitive Styles). اذ بينت الدراسات أن الأساليب المعرفية تؤدي دوراً مهما في فهم الشخصية و تميزها وتفردها. فالأساليب المعرفية قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية

المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية مما يعطيها القدرة على المساعدة في تنظيم بيئة الفرد و سلوكه ، وهي موجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة (اسماعيل، ٢٠٠٧ ص ٩).

ويشير مفهوم الأساليب المعرفية إلى الفروق بين الأفراد في المعلومات و معالجة المواضيع المختلفة في الكيفية التي يفكرون بها ، مما يعكس اختلاف النواتج المعرفية على عملية التفكير (الزغلول،٢٠٠٢،ص٢٧٧) و هذا يدل على أن لكل فرد أسلوبه المعرفي الخاص به (ابو الشيخ،١٩٩٥،ص١١٠).

لقد كانت دقة الأداء هي المحك الأساسي في القياسات المبكرة للقدرات ، ومع مرور الوقت أدرك العلماء ان الدقة والكفاءة لايحيطان بشكل شامل بالمجال المعرفي ، ومن ثّم تحول اهتمامهم إلى دراسة الأدوار التي تلعبها الأساليب والاستراتيجيات في هذا المجال، ويوحد مفهوم الأسلوب المعرفي بين المتغيّرات المعرفية والمتغيرات الخاصة بالشخصية أو يوحد الصلات ما بينهما (عبدالحميد،١٩٩٥،ص٢٨) .

وقد أشار راش (Rush) إلى أن الأساليب المعرفية تعد من المفاهيم المهمة ؛ لأنها ترتبط بمشاعر الأفراد وسلوكهم في مختلف المواقف الحياتية التي يجابهونها(النعيمي ،١٩٩٥،ص٦) .

وتطرقت الكثير من الدراسات إلى طبيعة العلاقة بين الأساليب المعرفية وجوانب متعددة من الشخصية ، بضمنها : المجالات التربوية والخدمات الارشادية والتنشئة الاجتماعية(الشرقاوي،١٩٩٢،ص ١٤٦) إذ أجريت دراسات و أبحاث متعددة تناولت بعض هذه الأساليب . ومن هذه الدراسات : دراسة وارنج (woring , 1981) حول علاقة الأسلوب المعرفي للفرد بإتجاهاته نحو العلم و العلماء و دراسة جولي (golly , 1981) التي تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي و التحصيل و دراسة جريفن (grifin , 1981) حول العلاقة بين الأسلوب المعرفي و انماط الشخصية (الاحمد ، ٢٠٠١ ، ص ١٢٨).

وأشارت بعض الدراسات إلى المجالات التطبيقية التى يمكن الاستفادة منها في دراسة الأساليب المعرفية ، فقد تبين أن للأساليب المعرفية قدرةً عاليةً في التنبؤ بسلوك الأفراد ، كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقية متعددة وفي مجالات متنوعة منها مجال الاختيار المهني والاكاديمي والتعليم و الشخصية و مجال الارشاد النفسي، وفيما يخص مجال الاختيار المهني تساعد معرفة الأساليب المعرفية على تحديد المهن و التخصصات التي تتناسب و كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يمتلكها الأفراد (العتوم،٢٠٠٤،ص٣٠٣).

فالمدير الناجح ، لابد وأن يكون حكيما و مترويا ؛ لأن كلاً من هاتين الصفتين تلعب دوراً في المواقف والازمات المختلفة التي تواجهها الإدارة ، فمن الافضل دائما أن يتعامل مع الأمور بتروي ، وأن يعرف تفاصيلها بشكل دقيق قبل أن يتصرف و يتخذ أي قرار بخصوصها (الدروبي،٢٠٠٦،ص١٨).

وإنَّ مدير أيَّ مدرسة بطبيعة موقعه يتحمل مسؤولية جسيمة بغية تحقيق أهداف المدرسة، وعلى الخصوص ما يتعلق بتربية النشئ. وهذا الأمر يؤكد عليه في الشرق على العموم بطبيعة الوازع الديني على الأكثر إذ يحث الاسلام على تحمل المسؤولية وانجازها بالشكل المطلوب . ذلك أن كل مسلم سواء أكان ذكرا أم أنثى مسؤولٌ عما كلف برعايته و إدارته لمن يقعون تحت رعايته و إشرافه. حيث يقول الحارثي: "إن أي انسان مكلف يعتبر مسؤولا عما كلف به ، فجميع اعمال الفرد و قواه و قدراته و مواهبه و أعماله وافكاره و مدى مايحدث من تأثير في الآخرين كل أولئك كان عنه مسؤولا" (الحارثي ،١٩٩٥،ص٧٥).

ولقد بين القرآن الكريم أن كل فرد مسؤول عما كلف به من أعمال : (فَوَ رَبّكَ لَنَسئَلَنهُم أجمَعين.عَمّا كانوا يَعمَلون) (الحجر/ ٩٢- ٩٣) .ولقد وردت أحاديث نبوية متعددة حرص فيها الرسول (ص) على تربية الشعور بالمسؤولية ومن هذه الاحاديث:

((ألا كلكم راع ، وكلكم مسؤول عن رعيته)) وفي هذا الحديث الشريف يبين الرسول (ص) أهمية المسؤولية وإن كل ما كلف به الفرد الراعي من رعاية لمصالح رعيته يمثل مسؤولية سوف يحاسب عليها في الدنيا والآخرة .

ومن هذا المنطلق تظهر أهمية ممارسة مدير المدرسة لمفهوم المسؤولية في إدراته للنظام المدرسي ، إذ يمثل القدوة الحسنة الصالحة لكل من العاملين بالمدرسة من ناحية والنشئ المسؤول عنهم من ناحية أخرى (حسان والعجمي، ٢٠٠٧، ص١٦٢). وكذلك تعبر المسؤولية عن النضج النفسي للفرد ؛ ذلك لأن الفرد الناضج نفسيا هو ((الذي يتحمل المسؤولية و يكون على استعداد للقيام بنصيبه كفرد في تحقيق مصلحة المجتمع و يشعر بأنه مدين له)) (الشايب،٢٠٠٣،ص٢). ولهذا فإن المسؤولية قضية تربوية واجتماعية وأخلاقية وقانونية ودينية وقيمية تستدعي الاهتمام بها داخل البيئات الاجتماعية على العموم لما تنطوي عليه من دلالات قيمة لحياة الانسان (الخوالدة،١٩٨٧،ص١٠١).

إنَّ لدراسة المسؤولية الاجتماعية قيمة نظرية ، و إجتماعية ، و تربوية . فالقيمة النظرية هي محاولة الكشف عن نمو المسؤولية الاجتماعية وما يتصل بها من متغيرات أخرى. والقيمة الاجتماعية تكمن في إدراك الفرد لحركة المجتمع ومواكبة تطوره ، والتفاعل معه ، فضلا عن خلق حالة من التوازن بين التحولات الاجتماعية داخل المجتمع والتغيير الحاصل في شخصية الفرد.

ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض الدراسات قد أوضحت أنَّ المسؤولية الاجتماعية تقوي إنتماء الأفراد لمجتمعهم ، وتقوي دافع الانجاز الاجتماعي لديهم و تؤدي إلى زيادة توافقهم الاجتماعي ، فقد أشارت الدراسات إلى إنَّ الأفراد ذوي المسؤولية الاجتماعية العالية هم أكثر اتباعا للنظام المرسوم وأكثر إتقاناً للعمل ، وأكثر استعداداً لتقديم المساعدة ، وأكثر استقلالا في التصرف و لديهم قدر كبير من النشاط و الاندفاع إلى العمل ،ومهارة في السلوك الجمعي(عبدالخالق،١٩٩٢، ص١٠).

وبذلك يمكن تشخيص أبرز عناصر أهمية البحث الحالي بالآتي :-

١- التعرف على مستوى كل من التأملية – الاندفاعية و المسؤولية الاجتماعية لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية .
٢- التحقق من طبيعة العلاقة بين التأملية الاندفاعية والمسؤولية الاجتماعية لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية .
٣- إن الطموح في بناء إنسان متأمل و على درجة عالية من المسؤولية ، يعد اليوم شرطا من شروط التفوق والريادة العالمية المعاصرة و المستقبلية .

أهـداف البـحث :-

يهدف البحث الحالي إلى :-

١- التعرف على مستويات التأملية – الاندفاعية للعينة ككل وبحسب الجنس و مديرية التربية ومدة الخدمة .
٢- التعرف على دلالات الفروق للتأملية – الاندفاعية تبعاً لمتغيرات الجنس و مديرية التربية ومدة الخدمة .
٣- التعرف على مستويات المسؤولية الاجتماعية للعينة ككل وبحسب الجنس و مديرية التربية ومدة الخدمة .
٤- التعرف على دلالات الفروق للمسؤولية الاجتماعية تبعا لمتغيرات الجنس و مديرية التربية و ومدة الخدمة .
٥- معرفة العلاقة بين التأملية –الاندفاعية والمسؤولية الاجتماعية للعينة ككل وبحسب الجنس ومديرية التربية و مدة الخدمة.

حـــدود البحث:-

يشمل البحث الحالي مديري و مديرات المدراس الثانوية في إقليم كوردستان / العراق للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ م .

تعريف المصطلحات

أولاً: الأسلوب المعرفي Cognitive Style

عرَفه سيكل وأخرون (Siegel and Others 1995) بأنه أسلوب ثابت نسبياً حينما يفضله الفرد في تنظيم مفاهيم البيئة الخارجية و تصنيفها (عبدالحميد،١٩٩٥، ص٢٩).

وعرَفه (غنيم ٢٠٠٢) إنه أسلوب خاص يوضح طريقة الفرد في تناول و تجهيز المعلومات (غنيم ،٢٠٠٢،ص١٦٥).

وعرَفه سترانبيرج (Strenberg 2003) بأنه الطريقة المفضلة لدى الفرد في معالجة المعلومات بصورة عقلية ذهنية(اسماعيل،٢٠٠٥،ص١٥).

وعرَفه (الحيدري ٢٠٠٦) بأنه الأداء المميز والخاص لكل فرد تجاه موقف أو مشكلة ما، والمؤسس أصلا على قناعة معرفية ذاتية(الحيدري،٢٠٠٦،ص١٣).

من خلال عرض مجموعة من التعاريف يستنتج الباحثان التعريف الاتي:

اسلوب ثابت نسبيا ، يميز الفرد من غيره،ينظم بها معلوماتة ومدركاتةومفاهيمة.

ثانياً: التأمل – الاندفاع Reflective- Impulsive

وقد عرف(صالح ١٩٩٩) الاندفاع بأنه تبني أول رأي أو فرضية تطرأ على الذهن ، مع القليل من الانتباه فيما اذا كان الرأي أو الفرضية صحيحا أو مناسبا أو مغلوط و غير مناسب ، و إصدار حكم يتصف بالسرعة وعدم الدقة (صالح،١٩٩٩،ص٩٨) .

وعرَفه (مجيد بك ١٩٩٩) بأنه هو ميل الفرد إلى الإسراع وعدم الدقة عند القيام بموقف ما لعدم استخدام العمليات العقلية مما يؤدي إلى الاستجابة غير الصحيحة للوصول إلى الهدف (مجيد بك،١٩٩٩،ص١٢).

وعرَفه (الشيخلي (٢٠٠١) بأنه توجيه الذهن صوب التجارب بغية اكتشاف علاقات جديدة أو استخلاص نتائج يسترشد بها الأداء في المستقبل (الشيخلي،٢٠٠١،ص٣٤).

وعرَفه (غنيم ٢٠٠٢) بأنه ميل الشخص المندفع إلى السرعة في الاستجابة من خلال استخدامه استراتيجيات بحث أقل فعالية تؤدي إلى ضعف الأداء (غنيم،٢٠٠٢،ص١٦٥).

وعرفه (عياش ٢٠٠٣) بانه ميل الشخص الى التفكير في بدائل المشكلة المطروحة ومعالجتها بتروي بغية تقديم افضل استجابة. (عياش، ٢٠٠٣ ص ٣٣)

ثالثاً: المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility

عرَفه وود(Wood 1994)بالسلوكيات المرغوبة التي تعكس القيم المشتركة بصورة واسعة النطاق في ثلاثة أنواع للتفاعلات الاجتماعية (العضوية في المجتمع ، والأدوار الاجتماعية ، والالتزامات الشخصية)(الجنابي،١٩٩٨،ص١٦).

وعرَفه(الحارثي ١٩٩٥) بانها ادراك ويقظة الفرد و وعي ضميره و سلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي(الحارثي،١٩٩٥،ص٩٨).

وعرَفه (الجبوري ١٩٩٧) بالالتزام الذاتي والفعلي تجاه الجماعة وما ينطوي عليه من اهتمام بها ، ومحاولة فهم مشكلاتها، والمشاركة معها في انجاز عمل ما ، مع الاحساس بحاجات الجماعة والجماعات الأخرى التي ينتمي اليها(الجبوري،١٩٩٧،ص٢٩).

وقد تبنى الباحثان تعريف (عثمان ١٩٧٣) للمسؤولية الاجتماعية للأسباب الآتية :-
١- يعد عثمان من أوائل من درسوا في البيئة العربية "المسؤولية الاجتماعية".
٢- أعتماد الباحثان على مقياس (عثمان ١٩٧٣) لقياس المسؤولية الاجتماعية .
٣- ان التعريف يتماشى مع الإطار النظري المعتمد في البحث.

الإطار النظري

اولاً: الأساليب المعرفية Cognitive Styles

تعددت الأطر والتصورات النظرية التي اهتمت بتناول الأساليب المعرفية ودورها في تفسير كثير من مظاهر السلوك الانساني في مجالاته المختلفة و بالرغم من هذا التعدد في التصورات والأطر النظرية إلا أنَّ هناك شبه اتفاق بين المهتمين من الباحثين بالأساليب المعرفية "على أنها بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لاتتحدد بجانب واحد من جوانبها ، بل هي متضمنة في كثير من العمليات النفسية كما أنها تساهم بقدر كبير في الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية الادراكية والوجدانية" . ويعتمد كيفية تعاملنا مع الآخرين بشكل كبير على ادراكنا لهم وتفسيرنا لسلوكهم و يؤثر ادراكنا للاخرين وما الذي نعتقده فيهم في كيفية استجابتنا لهم ، وبذلك تتشكل استجابات الفرد و ردود افعاله للاشياء والأشخاص طبقا لادراكه ولنظرته اليهم ، أي : طبقا لعالمه المعرفي فلكل شخص عالم معرفي فريد، فليس هناك شخصان يعيشان عالما معرفيا واحدا (شريف، ١٩٨٢، ص٤٥٣).

ويجدر بالذكر أن كلمة الأسلوب (Style) كانت قد دخلت ضمن المصطلحات التقنية الى علم النفس لتشير إلى انماط محددة من العمومية التي تجعل الشخص الذي يستجيب بطريقة واحدة في موقف واحد يستجيب بالطريقة المحددة نفسها في موقف اخر(حمادي،١٩٩٧،ص ١٠١)

ويستخدم مصطلح الأسلوب لوصف عدد من الانشطة و الخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن ، مع زيادة وعي الفرد بأسلوبه فإنه يتوقع أن يؤدي إلى تحسين أدائه و تشكيل حس ذاتي لايمكن للفرد أن يتجاهله عند التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. ولذلك ترجم مصطلح (Style) في اللغة العربية إلى (الأسلوب) أو (النمط) علما بأن مفهوم النمط مرتبط أكثر بدراسات الشخصية و مفهوم الأسلوب مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي إذ يرتبط الأسلوب المعرفي بعمليات الإدراك والتذكر والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرارات ، بينما يرتبط مفهوم النمط بانماط الشخصية كالانطواء والانبساط و النمط (A) و النمط (B) (العتوم ، ٢٠٠٤، ص٢٨٥).

ومن هذا المنطلق فقد استخدمت تلك الأساليب المعرفية كأساس للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلهم مع المواقف الحياتية المختلفة ، إلا انَّ هذا التمييز ليس تمييزاً كميا يحدد مقدار مايملكه الفرد من سمة من السمات أو قدرة من القدرات ، وإنما هو تمييز كيفي يعتمد على الأسلوب الأكثر تفضيلا لدى الفرد والذي يسلكه اثناء تفاعله و تعامله مع المواقف المختلفة ، والذي يتميز بأنه على درجة عالية من الثبات النسبي (عيسى ،١٩٨٦، ص١٨).

و أعد (الشرقاوي ،١٩٩٢) الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط معرفي في ابعاده المختلفة ، والتي تهتم بشكل هذا النشاط الممارس دون المحتوى ، كما أنها تهتم بالطريقة التي يتناول بها الفرد المشكلات التي يتعرض لها في العالم المحيط به (الشرقاوى ، ١٩٩٢ ،ص١٨٤) . ومن هذا يتبين ان هذا المفهوم يهتم بالشكل أو الإطار الذي يتم من خلاله استجابة الفرد في أثناء تعرضه لموقف معين.

فالأساليب المعرفية بصفة عامة يمكن أن تعطي صورة عن الفروق الفردية في جوانب شخصية الفرد. اذ يكفي أن تحدد الأسلوب المعرفي له لكي تتمكن من معرفة سماته وخصائصه الشخصية التي تنسحب آثارها على أسلوب تعامله مع مواقف الحياة المختلفة سواء أكانت في مواقف المدرسة أم

المهنة أم العلاقات الاجتماعية . فضلا عن أن هذه الأساليب تعد أساساً يعتمد عليه في التنبؤ بنوع السلوك الذي يقوم به الأفراد المختلفون أثناء تعاملهم مع تلك المواقف (شريف، ١٩٨٢، ص١٢٢).

وعلى الرغم من ظهور تفسيرات متعددة للاساليب المعرفية، الا أن مصطلح ((الأسلوب المعرفي)) يعد من المصطلحات الحديثة نسبيا في علم النفس ولا سيما في مجال علم النفس المعرفي ، فقد ظهرت في دراسات بلاك ورامسي (Blak and Ramsey, 1951) ((الادراك، مدخل إلى الشخصية)) إشارة إلى مصطلح الأسلوب المعرفي، كما أن جاردنر (Gardner,1953) تطرق إلى تصنيف للاساليب المعرفية (مصطفى ، ١٩٩٨، ص٤٨) .

ومن التفسيرات التي تناولت الأساليب المعرفية ، ما أشار اليه كاكان و موس و سيكل (Kagan, Moss, Sigel, 1963) من أن الأسلوب المعرفي هو أسلوب الأداء الثابت نسبياً ، الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته و تصنيف مفاهيم البيئة الخارجية ، وأنها مسؤولة عن الفروق الفردية في عمليات الادراك والتذكر و التفكير، كما يمكن عدّها الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم والادراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية و كيفية التعامل مع هذه الموضوعات (علي ، ١٩٩٥ ، ص٥٠) .

أما أوجينومي (Ogunyemi, 1973) فيرى أن الأسلوب المعرفي هو تكوين عقلي معرفي من المرتبة العليا و متضمن في كثير من العمليات العقلية والمعرفية و يُعد مسؤولا عن الفروق الفردية في الشخصية ، و طريقة الفرد في تناول و حل مشكلات عالمه وادراكها (الزيات ،٢٠٠١ ،ص١٢١)

ويرى وتكن و زملائه (Witkin,etal, 1977) أنَّ الأسلوب المعرفي عاملا Factor، أو بعدا Dimension يتداخل مع مجالات متعددة في الشخصية إن كان في المجال المعرفي بما فيه من عمليات ادراك و تفكير و تذكر و حل للمشكلات أو ما يتصل بالمجال الوجداني وما يشمله من سمات للشخصية ، ويعرفونها بأنها : ((طريقة مميزة للأداء لدى الفرد تظهر في نماذج سلوكه الادراكية و العقلية)) . و يشيرون إلى أنَّ الأسلوب المعرفي هو ((الطريقة التي يتميز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية ، مما يجعله خاصية شخصية واعتباره منبأ بالفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي إن كان في المجال المعرفي أو المجال الاجتماعي)) (عبدالرزاق ،٢٠٠٤،ص١٤) .

أما كولدشتاين وبلاكمان (Goldstein and Blackman, 1978) فيشيران إلى أن الأسلوب المعرفي هو((تكوين فرضي يقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات وهويشيرإلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة وما فيها من موضوعات مدركة)) (يعقوب،٢٠٠٢،ص٢٣) .

كما ظهرت مصطلحات أخرى في كتابات الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية غير ((القدرات العقلية المعرفية و الضوابط العقلية المعرفية)) التي اطلقها(جيلفورد ١٩٨٠) كتسميات للأساليب المعرفية ، مثل مصطلح الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies ، فقد عدت بعض التصورات النظرية أن مصطلح الاستراتيجيات المعرفية وثيقة الصلة بالأساليب المعرفية و الخصائص التي تميزها في مجال علم النفس المعرفي . فالاستراتيجيات المعرفية من وجهة نظر ميسك (Messick, 1984) هي عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية ، أي : أنها بماثبة طرق للادراك والتفكير والتذكر ، وتكوين و معالجة المعلومات وحل المشكلات ، ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل إلى المعرفة(Messick , 1984,p.675) .

ونظرت بعض التصورات الأخرى إلى الأساليب المعرفية على أنها ضوابط معرفية Cognitive Controls وقد ذكر فرنون (Vernon, 1973) أن الضوابط المعرفية تتضمن ملامح مشابهة لما اهتم به علماء النفس ((النمط)) و يرى أن معظمها لا تشبه عوامل القدرة لأنها قامت على اختبارات لا تتطلب أقصى الأداء وهي تعتمد على المهام التصورية والادراكية (الشرقاوى ،١٩٩٥ ، ص٩١).

وأكد ريدر و رينر (Ryder and Reyner, 1998) على أن الأسلوب المعرفي كغيره من المتغيرات النفسية (كالاتجاهات) يتكون من ثلاثة مكونات تحدد معاً أسلوب الفرد في التفكير وهي:

١- المكون الانفعالي : (Affective Component) ويحتوي على المشاعر التي تصاحب الفرد عند التعامل مع المواقف المختلفة .
٢- المكون السلوكي: (Behavioral Component) ويتعلق بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفي أو تنتج عنه.
٣- المكون المعرفي: (Cognitive Component) ويتعلق بمعرفة الفرد و وعيه بأسلوبه المعرفي(العتوم،٢٠٠٤،ص٢٨٨).

وتتميز الأساليب المعرفية بمجموعة من الخصائص يمكن اجمالها بما يأتي:-

١- ان الأساليب المعرفية تتعلق بأسلوب النشاط المعرفي لا بمحتواه ، فهي تشير إلى الفروق و الطريقة التي يدرك بها الأفراد و كيف يفكرون و يحللون المشكلات و بذلك فهي تشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية (صالح،١٩٩٩،ص١٨).

٢- تعد الأساليب المعرفية من الابعاد المستعرضة في الشخصية ؛ لأنها تتخطى التمييز التقليدي بين الجوانب الوجدانية والجوانب المعرفية فيها. إذ ينظر إلى الشخصية من خلالها نظرة كلية شاملة لاتتجزأ من ناحية وأنها تعد من الوسائل الفعالة في تفسيرالسلوك في المواقف المختلفة من ناحية أخرى (النعيمي،١٩٩٥ ، ص٢٥) (غنيم ، ٢٠٠٢ ، ص١٦٥).

٣- تعد الأساليب المعرفية من الأبعاد الثنائية القطب(Bipolar) إذ تتوزع بين ثلاث مجموعات ، تتميز الفئة الأولى بخصائص معاكسة تماما للفئة الثالثة ، بينما تمتلك الفئة الوسطى خاصية كلا القطبين المتطرفين ولا يوجد قطب أفضل من الآخر، فلكل قطب ايجابياته و سلبياته (Federico, 1985, p147) لذا لا نستطيع أن نحكم على أي من قطبي الأسلوب الأفضلية من الآخر الا في ضوء المعرفة المحددة بالظروف النوعية المرتبطة بذلك ، وهو مايجعل وصف أي من الأساليب المعرفية بالصواب والخطأ- أو غير ذلك من الأحكام القيمية - أمرا نسبيا . فعلى سبيل المثال: في المواقف التي تتطلب سرعة في الاستجابة يكون الأسلوب الاندفاعي أكثر فعالية من أسلوب التأمل ، أما اذا تطلب الموقف الدقة فإن أسلوب التأمل قد يكون هو الأكثر ملائمة (عامر،٢٠٠٣، ص١٣١).

٤- تتصف بالثبات النسبي عبر الزمن مما تساعد على التنبؤ بالأسلوب المعرفي الذي سيكون عليه الفرد في المواقف المشابهة (صالح،١٩٩٩،ص١٨).

٥- تعكس الأساليب المعرفية فروقاً بين الأفراد وليس فروقا بين الثقافات مما يجعل عملية قياسها ممكنة وسهلة ولذلك فإنه يتوقع أن يتوزع أفراد المجتمع بين أشكال وأنواع هذه الأساليب المختلفة وتشير قوانين النمو ان الأساليب المعرفية قابلة للتوزيع بشكل طبيعي واعتدالي بين أفراد المجتمع الواحد . ويفسر هذا التوزيع الاعتدالي من خلال تباين العوامل المؤثرة في الأساليب المعرفية كعوامل التعلم و القدرات العامة و الخاصة (البيئة والوراثة) التي يتوقع على أن تنعكس على تباين توزيع الأفراد على هذه الأساليب (العتوم،٢٠٠٤، ص٢٨٥).

٦- الأساليب المعرفية تمر بمراحل نمائية مماثلة لمراحل النمو المعرفي ، ويؤكد ذلك ماذكره (كاكان واخرون ١٩٦٣) بأن الأساليب المعرفية التصورية تكون أكثرعمومية في بداية مراحل النمو، والمفاهيم أو المدركات التي يكونها الطفل تكون عامة ، ومع تقدم العمر تصبح نوعية متمايزة ، فطفل الرابعة ينظر إلى المثير ككل بينما طفل التاسعة ينظر إلى المثير من ناحية محتواه الكلي والجزئي (عبدالحميد،١٩٩٥،ص٢٥).

٧- ترتبط الأساليب المعرفية بعلاقات سلبية وايجابية مع متغيرات متعددة كالدافعية والذكاء والنجاح الأكاديمي اعتماداً على طبيعة المهمة التي يقوم بها الفرد. فطبيعة الأسلوب أو النمط المعرفي يقترن

بمستويات عالية أو منخفضة من الدافعية أو الذكاء أو النجاح الاكاديمي أو التكيف مع ظروف الحياة، فيمكن أن نكتشف من دراسة لتصنيف الأساليب المعرفية أن أصحاب النمط المتسرع والمتشدد والسطحي والمغامر و المعتمد هم أقل أداء و فعالية في الاستجابة أو الحل أو اتخاذ القرارات من اصحاب النمط المتأني والمرن والمتعمق والحذر وقد لا تنطبق هذه النتيجة على بقية الأساليب الأخرى (العتوم،٢٠٠٤، ص٢٩٦).

٨- يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية و غير لفظية مما يساعد في تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة (الشرقاوى،١٩٩٢،ص١٩٥).

تصنيف الأساليب المعرفية وأبعادها

تمكن الباحثون في مجال دراسة الأساليب المعرفية أمثال كاكان (Kagan, 1965) و ميسر (Messer, 1970) و ميسك(Messick, 1970) والشرقاوي١٩٨١، و صراف ١٩٨٢، و شريف ١٩٨٢ وآخرين من تحديد مجموعة من الابعاد للاساليب المعرفية التي تميز بين الأفراد أثناء تعاملهم مع المعلومات والحقائق في المواقف والمشكلات الحياتية المختلفة ، والتي تساعد على فهم الخصائص الشخصية ككل وفي تفسير كثير من جوانبها . وإن استخدام هذه الأساليب يمكن أن تكون مجتمعة ، أو استخدام كل منها على حده للتمييز بين الأفراد إلا أن بعض الأساليب مازال في حاجة إلى الكثير من الدراسات والأبحاث و يمكن اجمال هذه الأساليب المعرفية الاثنى عشر كما يأتي:-

١- الاعتماد على مقابل الاستقلال عن المجال الادراكي Field dependent- field Independent

يشير هذا البعد إلى مدى الفروق الفردية الموجودة بين الأفراد خلال مواقف تفاعلهم مع الخبرات والمواقف المحيطة بهم إذ يشير وتكن (1977,Witkin) إلى امكانية تصنيف الأفراد في فئتين ، الأولى تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الادراكي أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية حيث يسمى هؤلاء الأفراد المستقلون عن المجال الادراكي . أما الفئة الثانية فتصف الأفراد الذين لايستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة به إذ يطلق على هؤلاء الأفراد المعتمدين على المجال (العتوم،٢٠٠٤، ص٢٨٥) . وإن المعتمدين على المجال عادة يواجهون صعوبة في التركيز على مظهر واحد من المظاهر والوقوف على التفاصيل وتحليل النمط إلى أجزاء مختلفة بينما يحسن هؤلاء الأفراد العمل في المجموعات ، أما المستقلون عن المجال فمن المرجح أنهم قادرون على ادراك أجزاء منفصلة من النمط الكلي وهم قادرون أيضا على تحليل النمط على وفق مكوناته وعلى العكس من الأفراد المعتمدين على المجال فإنهم لايعيرون أهمية إلى العلاقات الاجتماعية (البيلي واخرون،١٩٩٧،ص١٥٩).

٢- المتأمل في مقابل المندفع Reflective – Impulsiveويتعلق هذا الأسلوب بسرعة الاستجابة نحو المواقف المختلفة ، فيميل أصحاب الأسلوب المتسرع إلى الاندفاع والاستجابة المتسرعة للمثيرات مما يجعلهم عرضة لإرتكاب الأخطاء ، بينما يميل أصحاب الأسلوب المتأمل إلى التروي والتفكير بشكل عميق ، مما يقلل من احتمالية القيام باستجابات خاطئة . ويتميز أصحاب البعد المتأمل في هذا الأسلوب المعرفي بمهارات عالية في مجال التفكير الناقد والتأملي (العتوم،٢٠٠٤،ص٢٩٨).

٣- التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي Cognitive Simpilicity- Cognitive Complexity

يرتبط هذا البعد المعرفي بالفروق القائمة بين الأفراد في ميلهم لتفسير العالم المحيط بهم وعلى الخصوص في جانبه الاجتماعي ، فالفرد الذي يتميز بالأسلوب المعرفي المعقد يتميز بقدرته الفائقة على التعامل مع أبعاد الموقف الاجتماعي المتعددة وأكثر قدرة على ادراك ماحوله بصورة تحليلية ، كما أن لديه القدرة للقيام بعمليات التكامل مما يراه من حوله (شريف ،١٩٨٢،ص٤٦٢) ، على عكس الفرد الذي يتميز بالأسلوب المعرفي البسيط الذي لايستطيع التعامل بالشكل المطلوب مع عناصر المواقف

الاجتماعية التي يمر بها ولا يتمكن من ادراك جميع جوانب الموقف المحيط به ادراكا يستطيع التكيف معه (سعيد،١٩٨٩،ص٥٥). ويفضل الأفراد الذين يميلون إلى التبسيط التعامل مع المحسوسات والابتعاد عن المجردات وذلك بمقابل الصنف الآخر الذين يوصفون بأنهم تجريديون أكثر منهم حسيون وهم الذين يتصفون بالتعقيد المعرفي (الاحمد،٢٠٠١،ص١٣١).

٤- المـخاطرة فـي مقابل الحذرRisk taking – Cautiousnesيتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة ، مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس ، ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج غير المتوقعة ، عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر، فإنهم لايقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لوكانت نتائجها مؤكدة (الصراف،١٩٨٦،ص١٢).

٥- التصلب مقابل المرونة Rigidity – Flexibilityيرتبط هذا الأسلوب بالفروق القائمة بين الأفراد في تعاملهم و تأثيرهم بالمتناقضات أو التداخلات المعرفية الموجودة في الموقف . فالشخص المتميز بالصلابة المعرفية يتصف بالجمود الفكري والعقائدي في مواقف الحياة المختلفة ، اما الشخص الذي يمتاز بالمرونة فإنه على العكس من ذلك أي: أنه يتقبل الآراء المغايرة و المتناقضة ويتفهمها ولايصر على الرأي بعد اكتشاف خطأه (شريف،١٩٨٢،ص١١٩).

٦- الشمولية مقابل القصور(المحدودية) Inclusiveness – Exclusiveness ويتعلق هذا النمط بأسلوب تعامل الأفراد مع الموقف من حيث التركيزعلى جميع جوانبه بشكل شمولي ، أو التركيز على بعض جوانبه على حساب جوانبه الأخرى . ويتميز أصحاب النمط الشمولي بالقدرة على تحمل المتناقضات والتعددية والتعامل معها ومعالجتها والاستجابة لها بفعالية عالية . أما أصحاب النمط غير الشمولي (القصور) فيتميزون بعدم قدرتهم على تحمل التناقض والتعددية فيركزون على جوانب من الموقف على حساب الجوانب الأخرى مما ينعكس سلبا على أدائهم (العتوم،٢٠٠٤،ص٢٩٩).

٧- التسوية في مقابل الابراز Leveling – Sharpingويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة ، ومدى ادراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي و دمجها مع ما يوجد في الذاكرة من معلومات أو الابقاء عليها منفصلة ، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية عادة ما يصعب عليهم استدعاء ماهو مختزن بالذاكرة بصورة دقيقة ، إذ يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الابراز بأنهم يكونون أقل عرضة للتشتت ويسهل عليهم ابراز الفوارق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة(الشرقاوي ،١٩٩٢،ص٢٠١) ويطلق على هذا الأسلوب في بعض المصادر أسلوب (السطحي مقابل المتعمق) (العتوم،٢٠٠٤،ص٢٩٧) .

٨- تحمل الغموض في مقابل عدم تحمل الغموض Tolerance - Intolerance for Ambiguity

ويرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل مايحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار أو أحداث غامضة غير واقعية و غير مألوفة ، إذ يستطيع بعض الأفراد تقبل ماهو غير مألوف وشائع ، كما أنهم يستطيعون التعامل مع الافكار غير المألوفة أو الواقعية أو الغريبة في حين لايستطيع البعض الآخر تقبل ماهو جديد ويفضلون التعامل مع ماهو مألوف وتقليدي و واقعي (عيسى،١٩٨٦، ص٢٢) .

٩- التركيز مقابل السطحيةFocousing – Scanning و يرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الأفراد في درجة الانتباه وشدته ، فيتميز الأفراد أصحاب نمط التركيز بوضوح الأهداف ، ودرجات عالية من تركيز الانتباه ، و عدم التعجل في الحل أو المعالجة المعرفية أو الاستجابة أو اتخاذ القرارات . اما أصحاب النمط السطحي فيتميزون بالسرعة ، والنظرة السطحية للأمور ، وضيق الانتباه من حيث

مدتـه وعـدد المثيـرات التـي يـتم متابعتهـا ممـا يجعـل ردود فعلهـم و قـراراتهم متسـرعة و خاطئـة (العتوم،٢٠٠٤، ص٢٩٩).

١٠- بعـد تكـوين المـدركات Conceptualizationيـرتبط هـذا الأسـلوب بالثبـات النسـبي فـي أداء الأشـخاص و تعـاملهم مـع الخـواص المختلفـة للتنبيهـات المتباينـة ، فهنـاك بعـض الأشـخاص مـن يصـنف الأشياء ببعد واحد ، و هناك من يصنفها بأكثر من ذلك .

ويمكن تصنيف الأفراد في تكوينهم للمدركات إلى ثلاثة أصناف :

أ- أفراد يكّونون مدركاتهم عن طريق تحليل العلاقة الوظيفية الموجودة بين المثيرات .

ب- أفراد يكّونون مدركاتهم عن طريق تحليل الخصائص الوظيفية الظاهرة للمثيرات .

ت- أفراد يكّونـون مـدركاتهم إعتمـاداً علـى قدرتهم علـى إستنباط مستويات العلاقـة بـين المثيـرات و إستنتاجها (صالح،١٩٩٩،ص٢١) .

١١- سيطرة النمط الدماغي الأيمن في مقابل النمط الدماغي الأيسر Right –Left Brain Style

تشير الدراسات إلـى أن الجانـب الأيسر مـن الدماغ يتميز بأنـه تحليلـي وعقلانـي ويختص بمعالجـة المعلومات من خلال ربط الاجزاء بالكل بشكل خطـي تتـابعي ، لـذلك تظهر تفضـيلاته و فعاليتـه لـدى أصحابه في معالجة المعلومات اللفظية و ترميز اللغة ، والأرقام و التتابعات الزمنية والرقمية ، والتحليل المنطقي الكلي ، أما اصحاب سيطرة الدماغ الأيمن فيميلون إلـى تركيب الأجزاء و معالجـة المعلومـات بالتوازي أو بشكل متزامن من خلال التعرف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة ، ويميل أصحابه إلى التعلم الكلي ، ويحبون الصور والرسومات ، ويركزون على الخبرات الخارجية البصرية والمكانية ، ويستخدمون الحدس أكثر من العقلانية والمنطق (العتوم،٢٠٠٤ ، ص٣٠٠).

١٢- الحسي مقابل الحسي – السمعيSensory Auditory - Sensory يعكس الوسط الحسي الفروق الفردية في الميل بين الأشخاص . فهناك بعض الأشخاص يعتمدون على الوسط الحسي و السمعي و هناك أشخاص يقتصرون على الوسط الحسي فقط (صالح،١٩٩٩،ص٢٣) .

قياس أسلوب التأمل – الاندفاع :

يعود الفضل في تبلور الأسلوب التأملي- الاندفاعي إلى الجهود العلمية التي بذلتها مجموعة من العلماء والباحثين في مجال الأساليب المعرفية أمثال كاكان (Kagan) و موس (Moss) و سكيل(Sigel) منذ عام ١٩٦٣ إذ قام هؤلاء الباحثون بدراسة هدفت إلى معرفة الطرق أو الأساليب التي يفضلها الأفراد عند تصورهم للمفاهيم المدركة وطبيعة تصنيف المثيرات من خلال استخدام مفاهيم مثل: (المفهوم الوصفي- التحليلي، والمفهوم الاستنتاجي- التصنيفي، و التصنيف الترابطي) (النعيمي،١٩٩٥،ص٢٨). ولقد توجت اسهامات كاكان(Kagan) و زملائه في تطور مفهوم الأسلوب التأملي- الاندفاعي عندما وضعوا اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (Matching Familiar Figures Test) لقياس هذا الأسلوب لدى الأفراد من خلال التأكيد على قياس متغيرين اثنين هما: الوقت (سرعة الاستجابة) والدقة أي (عدد الاخطاء) (النعيمي ،١٩٩٥، ص٣٠) .

وأوضح أيديتور (Editor, 1970) ان كاكان(Kagan, 1966) بين ان التأمليين من الأفراد ذوي التريث المعرفي يتصفون بتمايز قوي ، بينما يتصف الاندفاعيون من الجانب الآخر بتمايز ضعيف وان الاندفاعيين يتسمون بشمولية في عملية التوظيف المعرفي و لديهم قدرة ضعيفة على التحليل و ضبط واطئ للذات في كثير من المواقف المرتبطة بحل المشكلات أو انجاز المهمات ، أما الأفراد التأمليون معرفيا فهم يتميزون بقدرة تحليلية عالية ، و تمايز نفسي قوي ، و ضبط الذات العالي في المواقف

المذكورة ، ويوظفون قدراتهم المعرفية بشكل مستقل مستبعدين الاستجابات السهلة غير الملائمة و يتسمون بالتأني و التركيز في اتخاذ قراراتهم و تكون استجاباتهم دقيقة (مصطفى ،١٩٩٨،ص٥٢) .

ثانياً: المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility

قسم علماء القانون والاجتماع والاخلاق المسؤولية الى الانواع الاتية:
١. المسؤولية الدينية .
٢. المسؤولية الاجتماعية
٣. المسؤولية الاخلاقية المحضة (دراز ،١٩٧٣، ص١٤١)
٤. المسؤولية القانونية . (عبدالمقصود ، ٢٠٠٢ ،ص ١١).

فالمسؤولية الدينية هي التزام المرء بأوامر الدين ونواهيه و قبوله لما يترتب على مخالفتها، بحيث يكون ملزما بما ينتج عن هذه المخالفة من جزاءات محددة و عقوبات . أما المسؤولية الاجتماعية فهي التزام المرء بقوانين المجتمع الذي يعيش فيه، وبتقاليده و نظمه ، سواء أكانت وضعية أم أدبية، وتقبله لما ينتج عن مخالفته لها من عقوبات شرعها المجتمع للخارجين عن نظمه أو تقاليده أو آدابه (بيصار،١٩٧٤،ص٢٤٨) .في حين أن المسؤولية الاخلاقية هي حالة تمنح الانسان من القدرة أمام نفسه ما يعينه على تحمل تبعات اعمالها وآثارها . أما المسؤولية القانونية فهي تشمل المسؤوليات المستمدة من الدساتير والقوانين التي يتخذها المجتمع نظاما له . وهي النسبة التي يتحمل بها المتهم مسؤولية الفعل المرتكب (الشايب،٢٠٠٣، ص٣٦)

ان المسؤولية الاجتماعية ذات طبيعة خلقية و اجتماعية ودينية معا ، فتكون بذلك شاملة للناحية الاجتماعية، والخلقية ، والدينية . كما ((أنها مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي اليها أي : أنها مسؤولية ذاتيه و مسؤولية اجتماعية ، والمسؤولية فيها من الاخلاقية المراقبة الداخلية و المحاسبة الذاتية، كما أن فيها من الاخلاقية ما في الواجب الملزم داخليا أي أنه إلتزام داخلي خاص بأفعال ذات طبيعة اجتماعية))(عثمان،١٩٩٦، ص٣٩).

وهكذا نجد عدداً من الصفات النفسية وسماتها التي تحدث عنها عدد من المتخصصين والعلماء والمرتبطة بالشخص ذو الشعور العالي بالمسؤولية مقارنة بالشخص ذي الشعور الواطىء بالمسؤولية الاجتماعية مثل توفر خاصية النضج النفسي والاحساس بالقيم الذاتية والتحرر من الميول المضادة للمجتمع والاحساس المرتفع بالانتماء الشخصي والاجتماعي للمجتمع فضلاً عن ميل الشخص ذا الشعور العالي بالمسؤولية الاجتماعية إلى تأجيل اشباع حاجاته العاجلة و قدرته العالية على تحمل أعباء وأعمال مسؤولة (الحارثي،١٩٩٥،ص١٠١)

وتتكون المسؤولية الاجتماعية من ثلاثة عناصر مترابطة مع بعضها البعض ، الأول: الاهتمام، والثاني: الفهم، والثالث: المشاركة. وهذه العناصر مترابطة ينمي كل منها الآخر و يدعمه و يقويه ، و متكاملة لايكفي أحدها وحده و لايغني عن الآخر.

النظريات التي تناولت مفهوم المسؤولية :

١- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning: تهتم نظرية التعلم الاجتماعي بالطرائق التي يتم فيها تعلم العمليات المعقدة في اكتساب السلوك الاجتماعي من خلال التعزيز والتنمية . ويمكن تفسير المفاهيم التقليدية مثل العدالة والمسؤولية من خلال تاريخ التعزيز لدى الأفراد والخوف من العقاب. إن لعمليات التنشئة الاجتماعية و التعلم أهمية خاصة في تطوير ما يخص السلوك المسؤول فالأفراد يتعلمون الاهتمام بالمسؤولية والمساواة من خلال اندماجهم (Internalization) بالاعراف والقيم (التك،٢٠٠٤،ص٣٨).

٢- نظرية العالم العادل The Justice World Theory

ركزت هذه النظرية على أن الأفراد ينظرون إلى ماحولهم في العالم على انه مكان عادل ، و نتيجة لذلك فان الأفراد ينالون مايستحقون و يستحقون ما ينالون نتيجة افعالهم . ولقد بين ليرز واخرون (Leres etal,1976) اشكالا من المسؤولية وهي:-

أ- العلاقات المدركة بين الأفراد و يركز هذا البعد على العلاقات و يؤكد على نوع الارتباط النفسي بين الأفراد وتتراوح من البعد النفسي بين الأفراد إلى علاقة الوحدة (unit) التي تمتاز بوجود ادراك لدى الفرد بأنه (يخص) مجموعة ما ، إذ لا يوجد ترابط عاطفي و وعي بوجود رابطة ما بين المشاركين ، و تظهر هذه العلاقات بين مواقف التشابه واخيرا يستفاد من علاقة التوحد هذه في المناقشة والارتباط والتنافس.

ب- البعد الثاني يتعلق بادراك الفرد للطرف الآخر ((الفرد أو المكانة)) و بناءً عليه فان صيغ المسؤولية هنا هي:

١- الحاجات (Needs) فعندما يتم ادراك الطرف الآخر بوصفه فردا ، وفي حالة وجود علاقة التوحد نجد ان الفرد يدرك الآخرين بالطريقة التي يدرك بها نفسه.
٢- التشابه (similarity) فعندما يتم ادراك الطرف الآخر بوصفه فردا ، وفي حالة وجود علاقة التوحد نجد ان الفرد يتشابه ادراكه مع ادراك الآخرين.
٣- التنافس (Competition) عندما يدرك الفرد الطرف الآخر بوصفه فردا ، وفي حالة وجود علاقة التوحد نجد أن الفرد يدرك الفردية المرتبطة بالتنافس .
٤- مكانة الالتزامات الاجتماعية عندما يتم ادراك الطرف الآخر بوصفه مكانة ، وفي حالة وجود علاقة التوحد نجد أن الفرد يدرك نفسه بظروف الطرف الآخر فيما يتعلق بالمكانات وبالالتزامات الاجتماعية .
٥- المساواة (Equity) عندما يتم ادراك الطرف الآخر بوصفه مكانة ، وفي حالة وجود علاقة التوحد نجد أن الفرد يدرك تساوي نفسه مع الطرف الآخر.
٦- تبرير المصلحة الذاتية(Justified self interest) فعندما يتم ادراك الطرف الآخر بوصفه مكانة وفي حالة وجود علاقة التوحد نجد ان الفرد يبحث عن تبرير للفائدة الذاتية (Leres.etal,1994,P.117) .

٣- نظرية المساواة Equity Theory يعد أرسطو من أوائل المتحدثين عن المساواة والعدالة ، ولقد لخص ساميسون (Samyson,1975,P47) فرقين أساسين بناءً على مراجعة الأدب الموضوع في العدالة ومسوؤلية الأفراد في العدالة والمساواة في السياق الاجتماعي والتاريخي وهما:

أ- أن توزيع المصادر بين الأفراد والوحدات الاجتماعية يشكل مشكلة أساسية ، ويؤدي حل هذه المشكلة إلى التلاحم الاجتماعي وقدم وصفا لهذه المشكلة يتمثل بالتوزيع و هذه المشكلة تظهر كلما كان هناك مصدر وجب توزيعه بين الأفراد أو الجماعات أو الدول .

ب - إن الحل العادل لمشكلة التوزيع يظهر تلاحما واقعيا بما في ذلك الحالة النفسية للفرد أما الحل غير العادل فيسهم في عدم الراحة الشخصية والاجتماعية والتفكك (Samyson,1975,P.47).

٤- نظرية العزو Attribution Theory قدمت نظرية العزو تفسيرات لكيفية ادراك المسوؤلية وقد أثارت هذه التفسيرات عدد من البحوث في هذا المجال فقد فسر هايدر (Heider,1958) قيام الأفراد بواجباتهم و مسؤولياتهم وتقييمهم الاخلاقي من خلال تركيزه على مفهوم الواجبات، وتعد الواجبات معايير غير شخصية تسعى إلى تحديد السلوك المناسب في موقف ما ولكي يتم ذلك لابد ان يتحقق شرطان هما:

أ- ان يدرك الأفراد على اختلافهم معايير الواجبات نفسها (مشتركة الفهم في المجتمع) في موقف ما (الصدق الجمعي) .

ب- ظهور معايير الواجبات من خلال المواقف المتعددة (الاتساق والعرض) و يرى أتباع هذه النظرية أن درجة تحمل الفرد للمسؤولية ترتبط عكسيا مع درجة ادراك العناصر الخارجية بوصفها محددات لذلك السلوك و بمقدار ماتكون أسباب السلوك خارجية ، فإن تحمل الفرد للمسؤولية يقل . (Heider,1958,P221)

دراسات سابقة :

اهتم عدد من الباحثين بدراسة الأساليب المعرفية فقد هدفت دراسة الجنابي عام ١٩٩٢الى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد و الأسلوب المعرفي (التأملي- الاندفاعي) لدى طلبة الجامعة،ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار مناظرة الاشكال المألوفة واختبار التفكير الناقد على عينة تألفت من (٢٤٠) طالبا و طالبة جامعية تم اختيارهم من بين طلبة جامعة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين قدرات التفكير الناقد والأسلوب المعرفي (التأملي-الاندفاعي) لدى طلبة الجامعة(الجنابي،١٩٩٢،ص١٠).

وهدفت دراسة نعمان ١٩٩٣ إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التأملي-الاندفاعي) وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة ، و لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار مناظرة الاشكال المألوفة (Mfft) و اختبار حل المشكلات الذي يتضمن الاستدلال و توليد الافكار وتوليد الحلول والاستراتيجيات على عينة تألفت من (١٢٠) طالبا و طالبة جامعية في جامعة بغداد، و توصلت الدراسة إلى : ان الطلبة التأمليين قد استغرقوا وقت أطول وارتكبوا أخطاء أقل مقارنة بالطلبة الاندفاعيين.وان الطلبة التأمليين تفوقوا على الطلبة الاندفاعيين في حل المشكلات. وان الطالبات التأمليات تفوقن على الطلاب التأمليين في حل المشكلات (النعيمي،١٩٩٥، ص٦٦).

وهدفت دراسة النعيمي ١٩٩٥إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي ((التأملي- الاندفاعي)) والقدرة على اتخاذ القرار لدى موظفي الدولة، وتألفت العينة من (١٩٨) موظف و موظفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من موظفي الدولة في بغداد ، و توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة بين القدرة على اتخاذ القرار و بين (التأملية- الاندفاعية) لدى موظفي الدولة .وتفوق الموظفون التأمليون على الموظفين الاندفاعيين في القدرة على اتخاذ القرار(النعيمي،١٩٩٥، ص٤) .

وهدفت دراسة علي ١٩٩٥إلى كشف الأسلوب المعرفيين (التصلب- المرونة) و (التأمل- الاندفاع) عند قادة منظمات الطلبة والشباب . وقد بلغ حجم العينة (٤٠٢) فردا. فأظهرت وجود فروق بسيطة بين نسب المتأملين . وظهور فروق دالة احصائيا في الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) (علي،١٩٩٥،ص١٠).

وهدفت دراسة غنيم ٢٠٠٢ إلى التعرف على استراتيجيات الأداء المميز لكل من المتروين والمندفعين في ادائهم كما و نوعا ، واشتملت عينة الدراسة (٦٦) طالبا ،وأظهرت النتائج تميز أداء الطلبة المندفعين بالتركيز، والتخيل ، وتوظيف استراتيجيات أداء المهمات . وتميز أداء الطلبة المتروين: بالميل إلى العشوائية في توظيف استراتيجيات أداء المهمات.وأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من حيث توظيف استراتيجيات أداء تحليلية عالمية (غنيم،٢٠٠٢،ص٣).

وهدفت دراسة الحيدري ٢٠٠٦ التعرف على مستوى التفكير الناقد و مستوى (التأمل- الاندفاع) لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، والعلاقة بين التفكير الناقد والأسلوب المعرفي . وتألفت العينة من (١٠٠٠) طالب و طالبة وجاءت النتائج لتشير الى تمتع طلبة المرحلة الاعدادية بمستوى جيد من(التأملية – الاندفاعية) والى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اختباري التفكير الناقد والأسلوب المعرفي (الحيدري،٢٠٠٦،ص٢).

وتناول أيضاً عدد من الباحثين متغير المسؤولية الاجتماعية في دراساتهم، فقد هدفت دراسة الحارثي ١٩٩٥إلى التعرف على مستوى المسؤولية الشخصية الاجتماعية والعلاقات بين المسؤولية وبعض المتغيرات كالعمر ، والمستوى التعليمي ، والمهنة . وتكونت عينة الدراسة من(٥٢٢) فردا من الذكور وتوصلت الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى عال من المسؤولية الشخصية الاجتماعية . ووجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة بين المسؤولية الشخصية الاجتماعية بجوانبها كافة و بين متغير العمر ومتغير المستوى التعليمي ومتغير المهنة(الحارثي،١٩٩٥،ص ٩١- ١٢٥).

وقارنت دراسة الجبوري ١٩٩٧ في المسؤولية الاجتماعية لدى ابناء الريف و المدينة وتكونت العينة من(٤٠٠) موظف و موظفة وتم التوصل إلى إنَّ متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية لعينة الدراسة بصورة عامة كان عاليا . وأظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية بين أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس(ذكور- إناث) و لصالح الذكور. بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تبعا لمتغير (الريف- الحضر)(الجبوري،١٩٩٧،ص١١-٨٢).

وهدفت دراسة الجنابي ١٩٩٨ التعرف على مستوى كل من المسؤولية الاجتماعية و الفاعلية لدى المرشدين التربويين وفيما إذا كان هناك فروق في المسؤولية الاجتماعية على وفق متغيرات الجنس والخبرة. وتكونت عينة الدراسة من(٢٠٠) مرشد ومرشدة وتم التوصل إلى أن مستوى المسؤولية الاجتماعية للمرشدين كان عالي وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تبعا لمتغير الجنس و لصالح الذكور. وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المسؤولية الاجتماعية والفاعلية لدى المرشدين التربويين (الجنابي،١٩٩٨، ص٦).

وتناولت دراسة الشايب ٢٠٠٣ المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بتنظيم الوقت وتكونت عينة الدراسة من(٥٠٢) طالب و طالبة ، وانتهت الدراسة الى عدم وجود علاقة بين المسؤولية الاجتماعية وتنظيم الوقت . وكذلك لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تبعا لمتغير الدراسة (الشايب،٢٠٠٣،ص١١٦-١١٩).

وهدفت دراسة التك ٢٠٠٤ إلى قياس مستوى الشخصية الناضجة ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة الموصل ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٧) طالباً و طالبة . وتبين إنَّ مستوى المسؤولية الاجتماعية هومتوسط ، وإنَّ الفروق دالة احصائيا في المسؤولية الاجتماعية و لصالح الذكور ولصالح التخصص الانساني . وتبين أيضاً وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الشخصية الناضجة ومستوى المسؤولية الاجتماعية(التك، ٢٠٠٤،ص١٠).

منهجية البحث واجراءاته :

أولاً: مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في إقليم كوردستان/العراق للعام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧م) والبالغ عددهم (١١٦٢) مدير ومديرة .

ثانياً: عينة البحث :

أخذت نسبة ٢٠% من مدارس كل مديرية في المديريات العامة لتربية(أربيل، دهوك، السليمانية) فبلغ عدد مديري ومديرات المدارس الثانوية التي تمثل عينة البحث الاساسية (١٧٨) مدير و مديرة و بواقع (١٠٦) مدير و (٧٢) مديرة كما في جدول (١) .

الجدول (١)

توزيع عينة المدارس الثانوية تبعا للمديريات .

مديريات التربية	نسبة ٢٠% من المدارس		
	ذكور	إناث	المجموع
أربيل	٥٠	٣٠	٨٠

دهـوك	٣٤	٢٠	٥٤
السليمانية	٢٢	٢٢	٤٤
المجموع	١٠٦	٧٢	١٧٨

ثالثاً :- أدوات البحث

١- مقياس التأملية – الاندفاعية

نطراً لعدم عثور الباحثان على أداة لفظية تقيس التأملية –الاندفاعية كأسلوب معرفي يتلاءم و طبيعة مجتمع البحث واهدافه عمدا الى اعداد أداة لفظية بأسلوب المواقف الإفتراضية تتلاءم مع عينة البحث وأهدافه ، ولتتوفر فيها شروط الصدق والثبات والقدرة على التمييز. واتبعا في اعداد الأداة الخطوات الاتية :-

أ- صياغة الفقرات:-

قام الباحثان بدراسة استطلاعية بتوجيه سؤالين مفتوحين ، ملحق (١) إلى عينة مكونة من (٢٠) مديرومديرة و(٢٠) مدرس ومدرسة ، وبعد تحليل إجاباتهم حصلت على (١٣) موقف.

وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس اللفظية التي تقيس التأملية الاندفاعية كأسلوب معرفي ، و بهدف الحصول على فقرات مناسبة للأداة ومنها :-

١- مقياس عياش (عياش ، ٢٠٠٣) .

٢- مقياس الحيدرى (الحيدرى ، ٢٠٠٦) .

وعلى وفق ماتم عرضهُ أعد الباحثان قائمة تضم (٥٠) موقفا جاهزا لعرضها على الخبراء والمحكمين فى التربية وعلم النفس ملحق (١) .

ب- صدق المقياس :- Scale validity

أولاً- الصدق الظاهري :

بعد أن تم إعداد مواقف الأداة البالغة (٥٠) موقفا تم عرضها مع تعريف التأملية و تعريف الاندفاعية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس وفي الإدارة المدرسية . ملحق (١) و ذلك لاستخراج الصدق الظاهرى المتضمن وضوح الفقرات ومفهوميتها و مدى صلاحيتها لقياس التأملية الاندفاعية كأسلوب معرفي . وذلك في ضوء اهداف البحث أولا، وتحديد مفهوم التأملية الاندفاعية الذي التزم بها الباحثان عند تحديدها لمصطلحات بحثهما ثانياً . ولتحليل آراء الخبراء على مواقف الأداة استخدمت النسبة المئوية ، وقد عُدت الفقرة صالحةً اذا وافق عليها ٨٠% فأكثر من الخبراء وكانت نتائج التحكيم كما هي موضحة في الجدول(٢).

الجدول(٢)

عدد الموافقين والنسب المئوية وعدد المعارضين والنسب المئوية لفقرات التأملية– الاندفاعية

ت	الفقرات	عدد الموافقين	النسبة المئوية	عدد المعارضين	النسبة المئوية
١-	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٤٨، ٤٩	١٢	١٠٠%	صفر	صفر

٢-	٨، ١٢، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٧، ٢٨، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٥٠	١١	%٩٢	١	%٨
٣-	١٠	١٠	%٨٣	٢	%١٧
٤-	١٤، ٢٥، ٣٦، ٣٩	٩	%٧٥	٣	%٢٥

وكانت نتائج التحكيم كما يأتي :
١- تم الابقاء على الفقرات التي وافق عليها أكثر من (٨٤%) من الخبراء وقد ضمت (٤٦) فقرة.
٢- حذف الفقرات التي كانت نسبتها المئوية (٧٥%) بالرغم من هذه النسبة ، الا أنها حذفت بالاعتماد على الآراء السديدة التي أبداها بعض الخبراء ، ولكونها فقرات مكررة وهي (١٤، ٢٥، ٣٦، ٣٩).

ثانياً– صدق البنـــاء :- Cosntruct Validity

يعد صدق البناء من أفضل أنوع الصدق المستخدم (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ٦٤) و تعد معامل الارتباط لكل درجة بالدرجة الكلية للاختبار دليلا على صدق البناء (الزوبعى واخرون، ١٩٨١،ص ٤٣)، ولقد استخرجت هذه العلاقة بايجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات أفراد العينة على كل فقرة ، وبين درجاتهم الكلية على المقياس بالاعتماد على البيانات المتوفرة من العينة المستخدمة فى أسلوب العينتين المتطرفتين .
هذا وقد تراوحت معامل الارتباط هذه بين (0.005 – 0.558) كما هي فى الجدول (٧) .
والمعروف فى مجال بناء المقاييس ، أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي كان تضمينها فى المقياس يزيد من احتمال الحصول على مقياس أكثر تجانسا (الكبيسي،١٩٨٩،ص١٣٦). ولذا عُدت الفقرات التى يقل معامل ارتباطها عن (0.15) فقرات غير مناسبة لتضمينها فى المقياس وعددها (١١) فقرة وهى: (٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٥ ، ٤٦) كماهي فى الجدول(٧).

ج- تحليل الفقرات :- Analysing Items

تمييز الفقرات :- Item Discrimination

يقصد بتحليل الفقرات، إعتماد الدراسات على التحليل المنطقي والاحصاء التجريبي لفقرات الأختبار (عبدالسلام،١٩٨١،ص ٢٥٦) ويتوقف ذلك على قوة تمييز الفقرة لغرض تحسينها وإعداد الصيغة النهاية للاختبار(الظاهر وآخرين ، ١٩٩٩ ، ص ١٢١) .

ويقصد بتمييز الفقرة : مدى قدرة فقرات الأختبار على التمييز بين المستويات العليا والدنيا للأفراد فيما يخص الصيغة التي يقيسها الأختبار(الزوبعى واخرون ، ١٩٨١ ، ص ٧٠) . و تم حساب تمييز الفقرات لمقياس التأملية - الاندفاعية بتطبيق الأختبار بصيغته الأولية على عينة مكونة من(١٧٨) مدير و مديرة ، ولغرض إجراء تحليل فقرات المقياس تم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة ، ومن ثم ترتيب درجات المستجيبين تصاعديا من أدنى درجة إلى أعلى درجة لتحديد المجموعتين المتطرفتين وبعد ذلك اختيرت الـ (٢٧ %) العليا التى كان عدد أفرادها (٤٨) مديراً و مديرة تراوحت درجاتهم بين (٨٧ - ٩١) وتحديد نسبة الـ (٢٧%) من الدرجات الدنيا التى كانت تمثل (٤٨) مدير ومديرة تراوحت درجاتهم بين (٧٢ – ٨٣) ، واختيرت هذه النسبة لتمثليها أكبر قدر ممكن من حيث الحجم و القدرة على التمييز (Stanley and kopkins, 1972,p: 2,8) ، واستخدم الأختبار التائي (t.test) لغرض

حساب معامل تمييز كل فقرة من فقرات المقياس البالغة (٤٦) فقرة بين المجموعتيين العليا والدنيا ، وللمقارنة بين متوسط درجات المجموعة العليا ومتوسط درجات المجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس. وتراوحت القيمة التائية المستخرجة بين (0.000 – 7.636) و بعد مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1.670)عند درجة حرية (١٧٧) مستوى الدلالة (0.05) . وقد تبين أن هناك (١٠) فقرات لم ترقَ إلى مستوى الدلالة الإحصائية وهى :
(٢، ٧، ١٦ ، ٢٤ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٢ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦) كما فى الجدول (٣) .

وبعد حساب القوة التمييزية للفقرات وعلاقة كل فقرة فى المقياس بالدرجة الكلية للمقياس تم حذف عدد من الفقرات والتى كانت :

١- ذات قوة تمييزية واطئة و معامل ارتباط واطئ وشملت الفقرات : (٢ ، ٧ ، ١٦ ، ٢٤ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٥ ، ٤٦).
٢- ذات قوة تمييزية عالية و معامل ارتباط واطئ ، وهي الفقرات : (١٢ ، ١٩ ، ٤١) .
٣- ذات قوة تمييزية واطئة و معامل ارتباط عالٍ وهي الفقرات : (٤٢ ، ٤٤).

وبذلك كانت مجموع الفقرات المحذوفة فى أداة قياس التأملية – الاندفاعية (١٣) فقرة وهي: (٢ ،٧ ، ١٢، ١٦ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٤ ، ٤٥ ،٤٦) وتم الابقاء على (٣٣) فقرة التى كانت ذات معامل ارتباط عالى وقوة تمييزية عالية كما فى الجدول (٣).

الجدول (٣)
القوة التميزية لكل فقرة من فقرات مقياس (التأملية – الاندفاعية) ومعامل إرتباطها

الفقرات	القيمة التائية	القيمة الجدولية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
1	3.836	1.670	0.267	دالـــة
2*	0.000	1.670	0.029	غير دالـــة
3	4.276	1.670	0.352	دالـــة
4	3.905	1.670	0.251	دالـــة
5	4.810	1.670	0.392	دالـــة
6	4.123	1.670	0.422	دالـــة
7*	1.377	1.670	0.053	غير دالـــة
8	5.604	1.670	0.396	دالـــة
9	3.284	1.670	0.329	دالـــة
10	3.738	1.670	0.229	دالـــة
11	1.694	1.670	0.182	دالـــة
12**	2.067	1.670	0.112	غير دالـــة
13	3.218	1.670	0.369	دالـــة
14	3.821	1.670	0.270	دالـــة

15	4.399	1.670	0.388	دالـــة
16*	1.000	1.670	0.079	غير دالـــة
17	2.505	1.670	0.167	دالـــة
18	2.833	1.670	0.401	دالـــة
19**	1.770	1.670	0.071	غير دالـــة
20	1.761	1.670	0.179	دالـــة
21	4.025	1.670	0.316	دالـــة
22	1.770	1.670	0.282	دالـــة
23	1.770	1.670	0.167	دالـــة
24*	1.479	1.670	0.138	غير دالـــة
25	2.376	1.670	0.208	دالـــة
26	7.000	1.670	0.435	دالـــة
27	4.753	1.670	0.396	دالـــة
28	2.067	1.670	0.211	دالـــة
29	7.636	1.670	0.490	دالـــة
30	5.836	1.670	0.558	دالـــة
31	3.672	1.670	0.342	دالـــة
32	3.020	1.670	0.339	دالـــة
33	1.737	1.670	0.225	دالـــة
34	3.814	1.670	0.271	دالـــة
35	3.066	1.670	0.276	دالـــة
36*	0.000	1.670	0.009	غير دالـــة
37*	1.430	1.670	0.079	غير دالـــة
38	3.452	1.670	0.162	دالـــة
39	4.178	1.670	0.350	دالـــة
40	1.770	1.670	0.149	دالـــة
41**	1.770	1.670	-0.144	غير دالـــة
42***	1.000	1.670	0.180	غير دالـــة
43	2.749	1.670	0.157	دالـــة
44***	1.016	1.670	0.171	غير دالـــة
45*	1.017	1.670	-0.044	غير دالـــة
46*	0.581	1.670	-0.005	غير دالـــة

د- مؤشرات الثبـات : Reliability

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة للمقياس ، والثبات يعني دقة المقياس في القياس والملاحظة ، وعدم تناقضه مع نفسه و اقسامه و اطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوصين في مرات القياس المتتالية (ابو حطب،١٩٨٧،ص١٠١) ، والمقياس الثابت هو مقياس موثوق به ،ويعتمد عليه (kerlinger, 1973, p:429) ، وللتحقق من ثبات أداة قياس التأملية – الاندفاعية فقد استخدمت طريقتان هما :

---

* تدل على الفقرات التي هي ذات قوة تمييزية واطئة و معامل ارتباط واطئ.
** تدل على الفقرات التي هي ذات قوة تمييزية عالية و معامل ارتباط واطئ.
*** تدل على الفقرات التي هي ذات قوة تمييزية واطئة ومعامل ارتباط عالٍ.

١- طريقة إعادة الأختبار Test –Re Test

تعد هذه الطريقة أفضل الطرق المستخدمة في حساب معامل ثبات الأختبارات غير الموقوتة (الغريب، ١٩٨٥،ص٥٢).

إذ تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (٣٠) مديراً و مديرة اختيروا عشوائياً من مجتمع البحث وأعيد اختبارهم بعد مرور أسبوعين من (٢٠٠٧/٤/١) ولغاية (٢٠٠٧/٤/١٥) واستخدمت معامل أرتباط بيرسون للمقارنة بين متوسط درجاتهم في الأختبارين الأول والثاني، وكان معامل الارتباط (٠.٩٠) وهي معامل ثبات يمكن الركون اليها قياسا بالدراسات السابقة في مجال التأملية – الاندفاعية كأسلوب معرفي ، منها دراسة (الحيدرى٢٠٠٦) التى كانت معامل الثبات فيها (٠.٨٣) .

٢- طريقة الاتساق الداخلى : Internal Consistency

حُسبت معامل الثبات باستخدام معادلة الفاكروبناخ (Cronbach Alpha) من خلال تحليل استمارات عينة التمييز في مقياس التأملية- الاندفاعية و البالغة (١٧٨) استمارة . وقد بلغت معامل الاتساق الداخلي للمقياس (٠.٨٥) وهي درجة من الثبات يمكن الوثوق بها .

هـ – طريقة القياس والتصحيح :-

بعد اعداد الأداة وفقراتها وبدائل اجابتها التى حددت بـ (أ) و(ب) إذ يختار المستجيب البديل الذي يعبر عن رأيه إما بأختيار (أ) أو(ب) . وبذلك تتم عملية التصحيح بإعطاء (درجتين) عن البديل الذى يعبر عن التأمل و (درجة واحدة) عن البديل الذى يعبر عن الاندفاع . وتقاس الدرجة الكلية بجمع درجات الفقرات جميعها ، اذ تكون أعلى درجة للاختبار (٦٦) و الدرجة الدنيا (٣٣).

وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للاستخدام من قبل الباحثان.

٢- مقياس المسؤولية الاجتماعية :

استخدم الباحثان مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي أعده سيد أحمد عثمان (١٩٧٣) الصورة (ك) للكبـار . وتتكـون مـن (٨٥) فقـرة ، وهـي عبـارات تعكـس ألوانـاً مـن السـلوك أو الأداء ، ويطلـب مـن المفحوص أن يحدد إجابته على وفق مقياس متدرج لكل عبارة يتكون من أربع نقاط هي : دائمـاً- احيانـاً - نادراً – لا . ويتميز المقياس بخصائص الصدق حيث تم ايجاد الصدق الظاهرى وذلك بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم وعلم الاجتماع كما في ملحق(١) وطلب منهم ابداء آراءهم في الأمور الأتية:

١- كون الفقرة صادقة في قياس المسؤولية الاجتماعية أو غير صادقة.
٢- تعديل الفقرات لتكون مناسبة لقياس المسؤولية الاجتماعية .

وبناءً على توجيهات الخبراء تقرر مايأتي :-

١- تقبل الفقرات التي اتفق عليها الخبراء بنسبة ٨٠% فأكثر .
٢- تعدل الفقرات التي اتفق على تعديلها ٥٠% من الخبراء فأكثر .
٣- تستبعد الفقرات التي اتفق ٦٠% من الخبراء على أنها لاتقيس المسؤولية الاجتماعية أو أنها مكررة أكثر من مرة كما في الجدول(٤) .

الجدول (٤)
عدد الموافقين والنسب المئوية وعدد المعارضين والنسب المئوية لفقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية

ت	الفقــرات	عدد الموافقين	النسبة المئوية	عدد المعارضين	النسبة المئوية
١-	٢ ،٤ ،٦ ، ٧ ،٨ ،١٠ ،١١ ،١٢ ،١٤ ،١٥ ،١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٣ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٦١ ، ٦٢ ، ٦٤ ، ٦٥ ، ٦٦ ، ٦٨ ، ٧٠ ، ٧١ ، ٧٢ ، ٧٧ ، ٧٨ ، ٨٢ ، ٨٤	١٢	%١٠٠	صفر	صفر
٢-	١ ، ٣ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٨، ٣٠ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٤ ، ٦٣، ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٦، ٨١ ، ٨٥	١١	%٩٢	١	%٨
٣-	٤٠ ، ٤٦ ، ٥٨ ، ٦٠ ، ٧٩، ٨٠	١٠	%٨٣	٢	%١٧

٤-	٩ ، ١٣ ، ١٩ ، ٣٥ ، ٤٢ ، ٤٥ ، ٥٢ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ٥٩ ، ٦٧ ، ٦٩ ، ٧٣ ، ٨٣	٧	%٥٨	٥	%٤٢
٥-	٥ ، ٥٣	٦	%٥٠	٦	%٥٠

وعلى هذا الاساس بقيت(٦٩) فقرة لاتفاق الخبراء عليها واستبعدت(١٦) فقرة ؛ لأنها لم تصل إلى اتفاق ٦٠% من الخبراء و يوضح الفقرات المحذوفة . وكذلك صدق البـــناء من خلال استخدام أسلوب علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي . وعند إجراء التحليل الإحصائي لايجاد القوة التميزية تبين أن (55) فقرة كانت مميزة

وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخراج الثبات بطريقتين وهما : إعادة الأختبار فكان معامل الارتباط(0.91) ، والتجزئة النصفية فكان معامل الثبات (٠.٧٨) .

خامساً : الوسائل الإحصائية :

اعتمد الباحثان في المعالجات الإحصائية برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، واستخدما معامل ارتباط بيرسونلاستخراج علاقة الفقرة بالمجموع (صدق البناء) ، ولاستخراج الثبات بطريقتي التجزئة النصفية واعادة الأختبار، ولإيجاد العلاقة بين التأملية – الاندفاعية و المسؤولية الاجتماعية للعينة ككل بحسب الجنس و مديرية التربية و مدة الخدمة ومعادلة (سبيرمان براون) لتصحيح ثبات مقياس (المسؤولية الاجتماعية) بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات في مقياس التأملية – الاندفاعية والأختبار التائي لدلالة الفرق بين المجموعتين العليا و الدنيا في تحليل فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) و(المسؤولية الاجتماعية) بأسلوب العينتين المتطرفتين وتحليل التباين المتعدد للتعرف على الفروق بين أفراد العينة بالنسبة للتأملية – الاندفاعية والمسؤولية الاجتماعية ، وتبعا لمتغير الجنس و مديرية التربية و مدة الخدمة واختبار توكى لمعرفة الفروق التي أظهرها تحليل التباين .

نتـائج البـحث ومناقشتها

الهدف الأول : التعرف على مستويات (التأملية – الاندفاعية) للعينة ككل بحسب الجنس و مديرية التربية ومدة الخدمة.

أظهرت النتائج أن الوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس (التأملية- الاندفاعية) بلغ (٥٩.٢٩) بإنحراف معياري قدره (٣.٦٦) وعند مقارنته بالوسط الفرضي البالغ (٤٩.٥) تبين وجود فرقٍ دال احصائيا بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ، وكذلك تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب الجنس ومديرية التربية ومدة الخدمة. وكما هو موضح في الجداول (٥، ٦ ، ٧).

الجدول(٥)
نتائج الأختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي للعينة ككل بحسب الجنس و مديرية التربية ومدة الخدمة لمتغير (التأملية- الاندفاعية) .

المتغيرات		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجات الحرية	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية		
العينة ككل		٥٩.٢٩	٣.٦٦	٤٩.٥	٣٥.٦٢١	١.٩٦	١٧٧	دالة
الجنس	ذكور	٥٩.٦٦	٣.٦١٢	٤٩.٥	٢٨.٩٦٢	١.٦٧	١٠٥	دالة
	إناث	٥٨.٧٢	٣.٧٠٧		٢١.١٧٥	١.٦٧	٧١	
مديرية التربية	أربيل	٥٩.٣٨	٤.٢١٤		٢٠.٩٦١	١.٦٧	٧٩	
	دهوك	٥٩.٠٢	٣.٢٢٤		٢١.٦٩٤	١.٦٨	٥٣	
	السليمانية	٥٩.٤٨	٣.١٢٩		٢١.١٥٢	١.٦٨	٤٣	
مدة الخدمة	أقل من١٤	٥٨.٧٥	٣.٦٨١		١٩.٤٦٧	١.٦٨	٥٩	
	١٤-٢٥	٥٩.٨٢	٣.٣٨٥		٢٨.٥٩١	١.٦٧	٨٧	
	أكثرمن ٢٥	٥٨.٨٣	٤.٣٠٠		١١.٨٨٩	١.٦٩	٢٩	

وجاءت هذه النتيجة لتؤكد ميل مديري ومديرات المدارس الثانوية إلى الأسلوب المعرفي التأملي على حساب الأسلوب المعرفي الاندفاعي . واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (راماك ١٩٨٧) و دراسة (الحيدري ٢٠٠٦) .

وفيما يتعلق بمتغير الجنس يتبين من نتائج تحليل التباين المتعدد أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت نسبتها (٨.٣٤) مقابل (٣.٨٤) الجدولية ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ سجل الذكور مستوى أعلى على بعد التأملية مقارنة بالإناث.

الجدول (٦)
تحليل التباين المتعدد للتأملية – الاندفاعية تبعا لمتغيرات الجنس و مديرية التربية و مدة الخدمة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التأثيرات الرئيسة					٣.٨٤	

الجنس	١٠٦.٩٤	١	١٠٦.٩٤	٨.٣٤		دالة
مديرية التربية	٢٣.٥٥٢	٢	١١.٧٧٦٢	٠.٩٢		غير دالة
مدة الخدمة	٢٠.٥٧١١	٢	١٠.٢٨٥٥	٠.٨٠		غير دالة
التفاعلات						
الجنس ومديرية التربية	٩٣.٩٣٠٢	٢	٤٦.٩٦٥١	٣.٦٦	٣.٨٤	غير دالة
الجنس ومدة الخدمة	١٦.١٨٤٢	٢	٨.٠٩٢٠٨	٠.٣٣		غير دالة
مديريـــة التربيـــة ومـــدة الخدمة	١١٣.٢٢٧	٤	٢٨.٣٠٦٧	٢.٢١		غير دالة
الجـنس ومديريـة التربيـة ومدة الخدمة	٨٢.١١٣٩	٤	٢٠.٥٢٨٥	١.٦٠		غير دالة
خطأ متوسط المربعات	٢٠٥.٥٤	١٦٠	١٢.٨١٥٩			
المجموع	٢٣٨٠.٨١	١٧٧				

وبما أن نتائج تحليل التباين تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الذكور والإناث تبعاً لمتغير الجنس عليه تطلب الأمر استخدام اختبار بعدي للتعرف على طبيعة الفروق و موقعها ، وقد أعتمد الباحثان اختبار توكي (Tuckey Test) لاجراء المقارنة بين متوسطي الذكور والإناث على هذا المتغير ، إذ ظهرت أن قيمة توكي المحسوبة تساوي (١.٠٧٩٧٢) وهي أصغر من القيمة الحرجة لإختبار توكي والبالغة (٢.٧٧) ، فالفرق غير دال إحصائيا بالنسبة لمتغير الجنس.

الجدول (٧)
نتائج اختبار توكي بالنسبة لمتغير الجنس للأسلوب المعرفي (التأملي-الاندفاعي)

مجموعة المقارنات	العدد	المتوسط	الفرق بين الأوساط	قيمة توكي		الدلالة عند (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	١٠٦	٦٠.١٤٠٦	٢.٣٦٣٥٢	١.٠٧٩٧٢	٢.٧٧	غير دالة
الإناث	٧٢	٥٧.٧٧٧١				

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحيدري،٢٠٠٦) ، ونسبيا مع دراسة (غنيم،٢٠٠٢) . وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المديرين ومن كلا الجنسين قد خضعوا لظروف نفسية وإجتماعية متشابهة إلى حد ما ، كونهم يعملون في جو يسوده المساواة بين الجنسين، اذ كانوا بمستوى واحد من (التأملية-الاندفاعية) .

أما بالنسبة لمتغير مديرية التربية فقد أشارت النتيجة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) . أما فيما يخص مدة الخدمة فقد ظهر عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في الأسلوب المعرفي (التأملي- الاندفاعي) تبعا لمتغير مدة الخدمة .

وقد يعزى سبب عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمدة الخدمة إلى أن الأساليب المعرفية تتصف بالثبات النسبي ، وهذا الثبات النسبي يساعد على التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة (الحيدري، ٢٠٠٦، ص٣٤).

الهدف الثاني :-

أ- التعرف على مستويات المسؤولية الاجتماعية للعينة ككل بحسب الجنس و مديرية التربية و مدة الخدمة.

بينت نتائج تحليل الاحصائي أن الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي ذات دلالة إحصائية. كما في الجدول (٨).

الجدول(٨)

نتائج الأختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي للعينة ككل بحسب الجنس و مديرية التربية ومدة الخدمة لمتغير المسؤولية الاجتماعية .

المتغيرات		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجات الحرية	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية		
للعينة ككل		١٦٠.٨٩٨	١٣.٨٣٤٤	١٢٢.٥	٣٧.٠٣١	١.٩٦	١٧٧	دالــة
الجنس	ذكور	١٦٣.٥٠	١٣.٥٨٦	١٢٢.٥	٣١.٠٣٧١	١.٦٧	١٠٥	دالــة
	إناث	١٥٧.٠٧	١٣.٣٨٦		٢١.٩١٣	١.٦٧	٧١	دالــة
مديرية التربية	أربيل	١٥٨.٨٥	١٣.٠١٣		٢٤.٩٨٤	١.٦٧	٧٩	دالــة
	دهوك	١٦٣.٠٢	١٤.٧٧٧		٢٠.١٥٠	١.٦٨	٥٣	دالــة
	السليمانية	١٦٢.٠٢	١٣.٨٨٦		١٨.٨٨٠	١.٦٨	٤٣	دالــة
مدة الخدمة	أقل من١٤	١٦١.٥٧	١٣.١٩٩		٢٢.٩٢٧	١.٦٨	٥٩	دالــة
	١٤-٢٥	١٦١.١	١٤.٣٧٦		٢٥.٢٤٢	١.٦٧	٨٧	دالــة

		٨						
	أكثرمن ٢٥	١٥٨.٧٣	١٣.٧٠١		١٤.٤٨٥	١.٦٩	٢٩	دالــة

وأظهرت النتائج ان المتوسطات الحسابية كلها أكبر من الوسط الفرضي للمقياس البالغ (١٢٢.٥) ،وكانت الفروق دالة إحصائياً . وتشير متوسطات العينة ككل و تبعا لمتغيرات (الجنس و مديرية التربية ومدة الخدمة) إلى ارتفاع درجات المسؤولية الاجتماعية . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجبوري ١٩٩٧)و دراسة (الجنابي ١٩٩٨)

ب- التعرف على دلالة الفروق للمسؤولية الاجتماعية تبعا لمتغيرات الجنس و مديرية التربية ومدة الخدمة.

أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد (٢ ×٣ ×٣)وجود فرق تبعاً لمتغير الجنس وهذا يدل على وجود فروق دالة احصائيا بالنسبة للمسؤولية الاجتماعية بحسب الجنس كما موضح في الجدول(٩) .

الجدول(٩)

تحليل التباين المتعدد للمسؤولية الاجتماعية تبعا لمتغيرات الجنس و مديرية التربية ومدة الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية		الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التأثيرات الرئيسية					3.84	
الجنس	١٢٧٦.٢٧	١	١٢٧٦.٢٧	٧.٢٢		دالة
مديرية التربية	٤٩٣.٨٩٥	٢	٢٤٦.٩٤٧	١.٤٠		غير دالة
مدة الخدمة	٢٦٣.١٣٥	٢	١٣١.٥٦٩	٠.٧٤		غير دالة
التفاعلات						
الجنس ومديرية التربية	١٢٥٥.٤٩	٢	٦٢٧.٧٤٦	٣.٥٥	3.84	غير دالة
الجنس ومدة الخدمة	٥٥٢.٧٠٣	٢	٢٧٦.٣٥١	١.٥٦		غير دالة
مديرية التربية ومدة الخدمة	٨٠٢.٥٦	٤	٢٠٠.٦٤	١.١٤		غير دالة
الجنس ومديرية التربية ومدة الخدمة	١٦.٧٣٢	٤	٤.١٨٣٠	٠.٠٢		غير دالة

	٢		٤			
خطأ متوسط المربعات	٢٨٢٧٧.٣	١٦٠	١٧٦.٧٣٣			
المجموع	٣٣٨٧٦.٢	١٧٧				

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة (الجبوري ١٩٩٧) و دراسة (التك ٢٠٠٤) ، وقد يعزى سبب ذلك إلى طبيعة حياة الرجال التي تتطلب منهم القيام بنشاطات اجتماعية متعددة داخل الأسرة والمجتمع ، فضلاً عن الدور الموكل اليهم ، والذي يجعلهم أكثر احتكاكا مع الآخرين . وتكون دائرة علاقاتهم الشخصية واسعة . كل ذلك يملي عليهم تحمل المسؤولية ابتداءً من الأسرة والاهتمام بشؤونها وصولا إلى المسؤولية ضمن الموقع الذي يعملون فيه.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تبعاً لمتغير مديرية التربية (أربيل- دهوك- السليمانية) وكذلك وفقاً لمتغير مدة الخدمة . ويرى الباحثان أن المسؤولية الاجتماعية قد لا تتأثر بزيادة مدة الخدمة واكتساب الخبرة نتيجة لهذه الزيادة، وربما لم تؤثر زيادة مدة الخدمة في أكتساب الذين أمضوا مدة أطول في الخدمة، وفرصة أكبر للإندماج في المجتمع المحيط مما يجعلهم أكثر إهتماما بمشكلات أبناء المجتمع وتفهماً لظروفهم وميلا للمشاركة في تذليل ما يواجههم من صعوبات .

الهدف الثالث : معرفة العلاقة بين (التأملية – الاندفاعية) و المسؤولية الاجتماعية للعينة ككل بحسب الجنس و مديرية التربية و مدة الخدمة .

تبين أن معامل الارتباط بين المتغيرين تساوى (٠.٢٤٨١). وهذا يعني ان العلاقة بين التأملية – الاندفاعية والمسؤولية الاجتماعية علاقة موجبة و دالة احصائيا كما في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

معامل الارتباط والقيم التائية لدرجات التأملية – الاندفاعية والمسؤولية الاجتماعية لأفراد العينة.

معامل الارتباط	القيمة التائية		درجات الحرية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
	المحسوبة	الجدولية		
٠.٢٤٨١	٣.٣٩٧	١.٩٦	١٧٧	دالــة

وللتعرف على العلاقة بين التأملية – الاندفاعية و المسؤولية الاجتماعية بحسب الجنس (ذكور- إناث) أظهرت النتائج من خلال الجدول (١١) أن قيمة معامل الارتباط بين التأملية-الاندفاعية و المسؤولية الاجتماعية للذكور تساوي (٠.٢٦٨٤) بينما للإناث تساوي(٠.١٦٨٧) وبهذا يمكن القول انه لاتوجد علاقة بين هذين المتغيرين عند الإناث إذ كانت قيمة معامل الارتباط غير دالة احصائيا ، مما يشير إلى أن الأسلوب المعرفي التأملي – الاندفاعي لا يرتبط بمستوى المسؤولية الاجتماعية عند الإناث وربما يعود ذلك إلى أن المجتمع لدينا مجتمع ذكوري وان النظام الاجتماعي الذكوري اوكل المسؤوليات الاجتماعية الى الرجل وأنه غرس هذا التصور لدى المرأة فصارت تتصرف على هذا الاساس .

الجدول (١١)

العلاقة بين التأملية – الاندفاعية و المسؤولية الاجتماعية حسب الجنس ومديرية التربية ومدة الخدمة.

المتغيرات		معامل الارتباط	القيمة التائية		درجات الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
			المحسوبة	الجدولية		
الجنس	ذكور	٠.٢٦٨٤	٢.٨٤١٤	١.٦٧	١٠٥	دالــة
	إناث	٠.١٦٨٧	١.٤٣١٩	١.٦٧	٧١	غير دالــة
مديرية التربية	أربيل	٠.٢٧٥٣	٢.٥٧٢٥	١.٦٧	٧٩	دالــة
	دهوك	٠.٤٤٥١	٣.٥٨٤٢	١.٦٨	٥٣	دالــة
	السليمانية	٠.٢٥٣٧	٢.٣٤٨٣	١.٦٨	٤٣	دالــة
مدة الخدمة	أقل من١٤	٠.٢٦٥٩	٢.٢٨١٢١	١.٦٨	٥٩	دالــة
	١٤-٢٥	٠.٢٥٣٦	٢.٤٣١٢	١.٦٧	٨٧	دالــة
	أكثرمن ٢٥	٠.٣٨٤٩	٢.٢٠٦٧	١.٦٩	٢٩	دالــة

وفي ضوء النتائج التى تم التوصل اليها في هذه الدراسة فإن الباحثان يقدمان التوصيات الآتية :

١-العمل على تطوير مستوى الأسلوب المعرفي التأملي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية من خلال إقامة دورات لهم و التأكيد من خلالها على أهمية التأملية المعرفية بالنسبة لعمل المدير.

٢- تشجيع الدوائر الحكومية والمدارس على عقد الندوات والمؤتمرات التي تهدف إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية و رفع درجتها ، والعمل على توسيع دائرة العلاقات الاجتماعية و التفاعل الاجتماعي بين المديرين وعلى الخصوص الإناث منهم.

٣- توعية المديرين بأهمية الدور الذي يمكن أن يقوموا به في تعزيز مستوى الشعور بالمسؤولية في مدارسهم.

٤- توجيه انتباه وحدات الاشراف (التربوي والاختصاصي) التابعتين لمديريات التربية نحو إشراك المديرين في النشاطات المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية .

واستكمالاً للفائدة المتوخاة من البحث يقترح الباحثان إجراء دراسات تتناول علاقة الأسلوب المعرفي (التأملي- الاندفاعي) بمتغيرات أخرى لم يتناولها البحث الحالي كمتغيرات (مركز السيطرة والتحكم الموجه للذات وأساليب العزو وكشف الذات).وإجراء دراسات تتناول علاقة المسؤولية الاجتماعية بمتغيرات أخرى كمتغيرات (التحصيل والذكاء والتماسك الاجتماعي والصلابة والمرونة).

المصادر

١.القرأن الكريم.

٢.أبو الشيخ ، مصطفى حسين (١٩٩٥): "كيف تفكر في حل المشكلات" ، **مجلة رسالة المعلم الجديد**، المجلد (٣٦)، العدد(٤)، تصدر عن وزارة التربية والتعليم ، الاردن ، ص١١٠.

٣.الأحمد، أمل (٢٠٠١): **بحوث و دراسات في علم النفس** ، الطبعة الاولى ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت.

٤.اسماعيل، ارزو عبدالحميد (٢٠٠٥): "الأسلوب المعرفي ((التصلب- المرونة)) وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة" ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة صلاح الدين.
٥.بيصار ، محمد (١٩٧٤) :**العقيدة والاخلاق**، الطبعة الرابعة، دار الكتب اللبناني ، بيروت.
٦.التك، زينب مزاحم بشير (٢٠٠٤): "الشخصية الناضجة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة الموصل" ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية التربية ،جامعة الموصل.
٧.الجبوري،حميد سالم خلف (١٩٩٧): "المسؤولية الاجتماعية لدى ابناء الريف والمدينة" ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية الاداب ،جامعة بغداد.
٨.الجنابي، صاحب عبد مرزوك (١٩٩٨): "المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي في العراق" ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ،كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
٩.الحارثي ،زايد بن عجير (١٩٩٥): "المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات" ،**مجلة مركز البحوث التربوية** ،العدد ٧،السنة٤، جامعة قطر.
١٠.حسان، حسن محمد ومحمد حسنين العجمي (٢٠٠٧): **الادارة التربوية** ، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
١١.حمادي، ربيع حسين (١٩٩٧): "دراسة مقارنة في اساليب معالجة المعلومات على وفق الأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد) على المجال عند طلبة المرحلة الاعدادية" ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
١٢.الحيدري،شيرين ظاهر خضر (٢٠٠٦): "التفكير الناقد وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التأمل-الاندفاع) لدى طلبة المرحلة الاعدادية" ،رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية التربية،جامعة الموصل.
١٣.الخوالدة ،محمد محمود (١٩٨٧): "مفهوم المسؤولية عند الشباب الجامعي في المجتمع الاردني ودعوة لتعليم المسؤولية في التربية المدرسية"، **المجلة العربية للعلوم الانسانية** ،المجلد (٧) عدد ٢٦- ٢٧ ، الكويت.
١٤.الدروبي،طه كاسب (٢٠٠٦): **كيف تكون مديرا مبدعا** ، الطبعة الاولى ،عالم الثقافة للنشر و التوزيع،عمان.
١٥.ربيع،هادي مشعان (٢٠٠٦): **المدير المدرسي الناجح** ، الطبعة الاولى،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،عمان.
١٦.الزغلول ،عماد عبدالرحيم (٢٠٠٢): **مبادئ علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية ،دار الكتب الاماراتي.
١٧.الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١): **علم النفس المعرفي** ، الجزء الثاني ،دار النشر للجامعات ، مصر.
١٨.سعيد، صابر عبدالله (١٩٨٩): "اثر التدريب في تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاعي الى التأملي عند الاطفال" ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
١٩.الشايب ، ممتاز (٢٠٠٣): "المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بتنظيم الوقت"، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة دمشق.
٢٠.الشرقاوي ،انور(١٩٩٢) : **علم النفس المعرفي المعاصر** ، مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة .

٢١.شريف، نادية (١٩٨٢): "الاساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي" ، **مجلة عالم الفكر**، المجلد(١٣)،العدد (٢)، جامعة الكويت، ص١٠٩- ١٣٤.

٢٢.الشيخلي ،عبدالقادر (٢٠٠١): "تنمية التفكير الابداعي" ، **سلسلة عالم التثقيف الشبابي** (٤٠)، تصدرها وزارة الشباب و الرياضة في المملكة الاردنية الهاشمية.
٢٣.صالح ، قاسم حسين (١٩٩٩): **علم النفس المعرفي** ، الطبعة الاولى،مجموعة الجيل الجديد ، صنعاء.
٢٤.الصراف، قاسم (١٩٨٦): "علاقة الأسلوب التأملي – الاندفاعي بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت"، **مجلة كلية التربية** ،جامعة كويت ،العدد (١٢)،ص١١٠-.١٢٤
٢٥.عابدين،محمد عبدالقادر (٢٠٠١): **الادارة المدرسية الحديثة** ، الطبعة الاولى ، دار الشروق للنشر، عمان، الاردن.
٢٦.عامر، أيمن (٢٠٠٣): **الحل الابداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب** ،الطبعة الاولى،مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة .
٢٧.عبدالحميد، شاكر(١٩٩٥):"الأسلوب والابداع" ، **مجلة كلية الاداب**، مجلد (٥٥)، العدد(٢)، كلية الاداب،جامعة القاهرة ، ص٢٧- ٢٨ .
٢٨.عبدالخالق، وفاء محمد كمال (١٩٩٢): "المسؤولية الاجتماعية لدى طفل الروضة" ،**مجلة علم النفس**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، عدد (١٢).
٢٩.عبدالرزاق،أمل محمد السعيد(٢٠٠٤): "بعض الاساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية" ، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس .
٣٠.عبدالمقصود ، حسنيه غنيمي (٢٠٠٢) : **المسؤولية الاجتماعية لطفل ماقبل المدرسة**، الطبعة الاولى، دار الفكر، عمان.
٣١.العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤): **علم النفس المعرفي** ،الطبعة الاولى، دار المسيرة،عمان.
٣٢.عثمان ،سيد أحمد(١٩٨٦): **المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة** ، الطبعة الثانية ،مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
٣٣.علي، وحيدة حسين (١٩٩٥): "دراسة مقارنة لاسلوبين المعرفيين للقادة والمنتمين لمنظمتي الطلبة والشباب"، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
٣٤.عيسى ،جابر (١٩٨٦):" العلاقة بين الاساليب المعرفية و سمات الشخصية" ، رسالة ماجستير– كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
٣٥.غنيم،محمد احمد محمد ابراهيم (٢٠٠٢): "استراتيجيات اداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي المعرفي ((التروي- الاندفاع))" ،**مجلة العلوم التربوية** ، جامعة قطر،العدد (١)، ص١٥٩- ١٩٦.
٣٦.مجيد بك،نجاة سعيد (٢٠٠١): "اثربرنامج تدريبي صوري مقترح في تعديل الأسلوب المعرفي الاندفاعي لتلامذة الصف السادس الابتدائي الى الأسلوب التأملي" ، **مجلة كلية المعلمين**،العدد (٢٧)، كلية التربية الرياضية ، جامعة الموصل، ص١٣٣- .١٤٦
٣٧.مصطفى،يوسف حمه صالح (١٩٩٨): "التمايز النفسي و علاقته بضبط الذات والاحساس بالهوية لدى المراهقين" ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ،كلية الاداب، جامعة بغداد.
٣٨.النعيمي، مهند عبدالستار(١٩٩٥): "الأسلوب المعرفي التأملي– الاندفاعي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى موظفي الدولة "،رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الاداب ، جامعة بغداد.
٣٩.يعقوب، نافذ نايف رشيد (٢٠٠٢): **خصائص رسومات الطلبة المراهقين و علاقتها بأساليبهم المعرفية**،الطبعة الاولى،دار الكندي للنشر و التوزيع ، عمان.
40.Federico, Pat Anton (1985): "Cognitive Complexity and Sensory Interaction", **J.of Personality and Individual Differences** ,Vo 1.6,No .2.

41.Heider, M.(1958):**The Responsibility and Social Justice (Attribution Theory)** , Hell Frans
42.Lerse and Miller and Christ (1994): "Social Responsibility and Its Relation to Traits of Personality" ,**J.of Child Development ,April** .
43.Messick , S.(1984): "The Nature of Cognitive Styles :Problems and promise in Educational Practice" , **Educational Psychologist** , Vo 1,19, No. 2, P:675-694.
44.SamySon, L.(1975): **Equal Justice** , 2nd ed. University Press , New York.

الملحق (١)
أسماء الخبراء والمتخصصين النفسيين والتربويين والاجتماعيين والاداريين .

ت	اللقب العلمي	اسم الخبير	الاختصاص	عنوان الوظيفة
١-	الاستاذ الدكتور	قاسم حسين صالح	الشخصية و الإضطرابات النفسية	كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة صلاح الدين /أربيل *
٢-	الاستاذ الدكتور	خليل ابراهيم رسول	القياس النفسي	كلية الاداب- جامعة بغداد *
٣-	الاستاذ الدكتورة	شه وبو عبدالله ملا طاهر	الأرشاد و التوجيه التربوي	كلية العلوم الإنسانية – جامعة السليمانية *
٤-	الاستاذ المساعد الدكتور	ضاضان جمعه محمد	علم النفس النمو	كلية التربية الاساسية – جامعة دهوك*
٥-	الاستاذ المساعد الدكتور	رشدي علي الجاف	الشخصية	كلية التربية الاساسية – جامعة السليمانية *
٦-	الاستاذ المساعد الدكتور	صابر عبدالله سعيد	القياس و التقويم	كلية التربية الاساسية –جامعة دهوك *
٧-	الاستاذ المساعد الدكتور	عبدالحميد سعيد البرزنجى	علم الاجتماع	كلية الاداب- جامعة صلاح الدين/ أربيل* *
٨-	الاستاذ المساعد الدكتور	كريم شريف عبدالله	القياس و التقويم	كلية التربية الاساسية – جامعة السليمانية *
٩-	الاستاذ المساعد الدكتور	لويس كارو بندر	علم النفس التربوي	كلية التربية الاساسية – جامعة دهوك*
١٠-	الاستاذ المساعد الدكتور	يوسف حمه صالح مصطفى	الشخصية و الصحة النفسية	كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة صلاح الدين/أربيل *
١١-	المدرس الدكتور	داود يوخنا دانيال	علم النفس الاجتماعي	كلية الاداب- جامعةصلاح الدين/ أربيل* *
١٢-	المدرس الدكتور	محمد محي الدين الجبارى	القياس و التقويم	كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة صلاح الدين/أربيل *

١٤-	المشرف الاختصاصي الاداري	جرجيس فائق خليل	----	مديرية تربية أربيل ١ * * *
١٣-	المشرف الاختصاصي الاداري	محمد فاتح أحمد	----	المديرية العامة لتربية أربيل * * *

طبيعة الأستشارة :

* صدق مقياس الأسلوب المعرفي التأملي – الاندفاعي و مقياس المسؤلية الاجتماعية .

* * صدق مقياس المسؤولية الاجتماعية .

* * * ملائمة مواقف مقياس الأسلوب المعرفي التأملي – الاندفاعي لعمل المدير .

Dr. Omer Ibraheem Aziz
Assistant Professor
Unversity of Salahadin
College of Education

Shilan Akif Mustafa
Assistant Instructor
Unversity of Salahadin
College of Education

COGNITIVE STYLES (REFLECTIVE - IMPULSIVE) AND ITS RELATIONSHIP TO SOCIAL RESPONSIBILITY FOR PRINCIPALS OF SECONDARY SCHOOLS IN KURDISTAN

ABSTRACT

THE RESEARCH AIMS AT :

1- A. RECOGNIZING LEVELS OF (REFLECTIVE- IMPULSIVE) FOR THE SAMPLE AS A WHOLE, ACCORDING TO SEX, EDUCATION DIRECTORATE, AND SERVICE PERIOD.

2- A. RECOGNIZING LEVELS OF SOCIAL RESPONSIBILITY FOR THE SAMPLE AS A WHOLE , ACCORDING TO SEX, EDUCATION DIRECTORATE, AND SERVICE PERIOD.

3- FINDING OUT THE RELATIONSHIP BETWEEN THE REFLECTIVE-IMPULSIVE AND THE SOCIAL RESPONSIBILITY FOR THE SAMPLE AS

أحيانا	نادرا

A WHOLE, ACCORDING TO SEX VARIABLES, EDUCATION DIRECTORATE, AND SERVICE PERIOD.

THE RESEARCHERS SET A SCALE FOR COGNITIVE STYLES (REFLECTIVE- IMPULSIVE) ,FINDING ITS VALIDITY AND RELIABILITY, AND DEPEND ON (OTHMAN ,1973) MEASUREMENT TO MEASURE THE SOCIAL RESPONSIBILITY.

THE SCALES HAVE BEEN APPLIED TO A SAMPLE OF (178) HEAD TEACHERS FROM BOTH SEXES SELECTED AT RANDOM FROM THREE GENERAL DIRECTORATES OF (ERBIL, DUHOK, AND SULEIMANH) .

THE RESEARCHERS CONCLUDED THE FOLLOWINGS :

1. THE INDIVIDUALS OF THE SAMPLES RECORDED A HIGHER LEVEL THAN HYPOTHETICAL MEAN ACCORDING TO (REFLECTIVE – IMPULSIVE) MEASUREMENT AND THAT OF SOCIAL RESPONSIBILITY.
2. THE RESULTS SHOWED NO SIGNIFICANT STATISTIC DIFFERENCE IN RELATION TO COGNITIVE STYLE (REFLECTIVE – IMPULSIVE) ACCORDING TO SEX , EDUCATION DIRECTORATE, AND SERVICE PERIOD VARIABLES.
3. NO SIGNIFICANT STATISTICAL DIFFERENCES WERE FOUND REGARDING SOCIAL RESPONSIBILITY ACCORDING TO THE VARIABLES OF EDUCATION DIRECTORATE AND THE SERVICE PERIOD.
4. A SIGNIFICANT STATISTICAL DIFFERENCE WERE FOUND IN RELATION TO SOCIAL RESPONSIBILITY ACCORDING TO SEX VARIABLE IN FAVOUR OF MALES .