

الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات

د. محمد بن مترك القحطاني

كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما هدفت إلى التعرف على طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ويمكن عزوه إلى الاختلاف في الدافع للإنجاز الدراسي، والتحقق من طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والذي قد يرجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة) والتخصص الدراسي (علوم طبيعية، علوم إنسانية)، والتحقق من طبيعة الاختلاف في الدافع للإنجاز الدراسي بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الذي قد يرجع إلى متغير السنة الدراسية، والتخصص الدراسي. تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٣هـ، واعتمد الباحث الطريقة العشوائية التطبيقية في اختيار أفراد عينة الدراسة، وبلغ حجم العينة (٢٥٥) طالب من الطلاب المنتظمين في مرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مقسمة إلى: (١٢١) طالباً من السنة الدراسية الأولى بواقع (٣٨) طالباً من التخصصات الإنسانية المتمثلة في كلية العلوم الاجتماعية، و(٨٣) طالباً من التخصصات الطبيعية المتمثلة في كلية العلوم وكلية علوم الحاسب والمعلومات، و(١٣٤) طالباً من السنة الدراسية الرابعة بواقع (٨٠) طالباً من التخصصات الإنسانية المتمثلة في كلية العلوم الاجتماعية، و(٥٤) طالباً من التخصصات الطبيعية المتمثلة في كلية العلوم وكلية علوم الحاسب والمعلومات، وقام الباحث باستخدام أداتي الدراسة وهما: مقياس الأسلوب المعرفي، ومقياس الدافع للإنجاز الدراسي وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما مرة أخرى.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي والدافع للإنجاز الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي تعزى إلى متغير السنة الدراسية؛ حيث كان مستوى تحمل الغموض أعلى لدى طلاب السنة الدراسية الرابعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير السنة الدراسية، وذلك لصالح طلاب السنة الدراسية الرابعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في الدافع للإنجاز الدراسي في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي؛ حيث كان المرتفعون في الدافع للإنجاز الدراسي أكثر قدرة على تحمل الغموض من المنخفضين في الدافع للإنجاز الدراسي، وأخيراً أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث كان المرتفعون في مستوى تحمل الغموض مرتفعين في الدافع للإنجاز الدراسي.

المقدمة

تطورت الدراسات النفسية وازداد الاهتمام في مجال معالجة الفرد للمعلومات ودراسة الفروق الفردية بين الأفراد في العمليات العقلية. والأساليب المعرفية Cognitive Styles لها أهميتها في حياة الأفراد، حيث تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية، وتناول المعلومات وتجهيزها. ومن الأساليب المعرفية الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) الذي يهتم بملاحظة الفروق الفردية بين الطلاب في قبولهم أو عدم قبولهم للمواقف الغامضة، واختلاف قدراتهم على تقبل ما يحيط بهم من مواقف تعليمية ولا سيما تلك الغامضة منها، فبعض الطلاب يستطيع تقبل المواقف الغامضة ويبدل جهداً كبيراً محاولاً فهمها وإدراكها، على حين نجد أن طلاباً آخرين أقل قدرة على التعامل مع المواقف الغامضة، ويظهرون عدم الارتياح وعدم الرضا عند مواجهة هذه المواقف، إذ يميلون إلى المواقف المألوفة وأكثر تجنباً للمواقف غير المألوفة، وهذا يؤدي إلى تدني الأداء والمهارة لدى الطلاب في حال مواجهتهم للمواقف التعليمية الجديدة والتي تمثل مشكلات قد يجدون صعوبة في إيجاد حل لها؛ (الفرماوي، ١٩٩٤).

في حين يُعد الدافع للإنجاز Achievement Motive عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للمواقف فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به. ويُعتبر الدافع للإنجاز الدراسي Academic Achievement Motive نوعاً أو شكلاً من أشكال دافعية الإنجاز، ويكون التركيز فيه على الدافعية المرتبطة بالنشاط الدراسي، فهو عبارة عن مجموعة العوامل التي تُثير وتوجه سلوك الطالب نحو هدف دراسي مُراد تحقيقه؛ (العنزي، ٢٠٠٣).

مشكلة الدراسة

يرى عدد من العلماء مثل (Burner, 1992)، (العجمي، ٢٠٠١)، (Ramadan & Abdel Haq, 2003) أن الأسلوب المعرفي له تأثير على أداء الطالب وعلى كيفية تعامله مع الخبرات والمواقف التعليمية التي يمر بها، فمثلاً الطالب ذو الأسلوب المعرفي (عدم تحمل الغموض) تجده لا يصبر عندما يتلقى معلومة جديدة، فهو يعتبرها غامضة وصعبة الفهم ومن ثم يحاول تجنبها أو تناسيها أو عدم التفكير بها، فيرى هذا الطالب بأن المعلومات متضاربة أو غير واضحة وصعبة الحل، وبالتالي قد يتخفف التحصيل الدراسي لديه وتقل دافعيته تجاه التعلم، وقد لا يستطيع أن يحدد المشكلات التي قد تواجهه ولا يحاول أن يجد لها حلاً.

وفي الجهة الأخرى نجد الطلاب الذين يتحملون الغموض يبذلون مجهوداً عالياً لفهم وإدراك المواقف التعليمية الجديدة، حيث أشارت دراسة (Ramadan & Abdel Haq, 2003) أن الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) لديهم قدرة على تعلم لغة أخرى إضافة إلى اللغة التي يتكلمون بها أفضل من ذوي الأسلوب المعرفي (عدم تحمل الغموض).

ويعتبر سلوك الكائن الحي سلوكاً مدفوعاً، فكل سلوك له دافع وراءه وله هدف يسعى إليه، فعلى سبيل المثال لماذا يُقدم شخص ما على التعليم في حين نرى آخر يكتفي بقدر محدود من التعلم، هذا السؤال نستطيع الإجابة عليه إذا

درسنا الدافع الذي يحرك سلوك الأفراد للإنجاز الدراسي، حيث إن الدافع للإنجاز من الدوافع المهمة التي تؤثر على التحصيل الدراسي للطالب، فمثلاً قد يتوافر للطالب بيئة تعليمية جيدة، وأسرّة جيدة، ودخل مادي جيد ومع ذلك يُخفق في أداء واجباته المدرسية وفي إنجاز مهامه الدراسية ويكون الدافع للإنجاز الدراسي منخفضاً؛ (خليفة، ٢٠٠٠).

وبناء على ما سبق يُمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي السابق عدد من التساؤلات كما يلي:

- ما طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بين ذوي التخصصات العلمية (الطبيعية، الإنسانية) من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- ما طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بين طلاب (السنة الدراسية الأولى - السنة الدراسية الرابعة) من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- ما طبيعة الاختلاف في الدافع للإنجاز الدراسي بين ذوي التخصصات العلمية (الطبيعية، الإنسانية) من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- ما طبيعة الاختلاف في الدافع للإنجاز الدراسي بين طلاب (السنة الدراسية الأولى - السنة الدراسية الرابعة) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- ما طبيعة الاختلاف بين مرتفعي ومنخفضي الدافع للإنجاز الدراسي في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- ما طبيعة الاختلاف بين المرتفعين والمنخفضين في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهمية الدراسة

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أ - الأهمية النظرية: هناك عدد من الدراسات تناولت موضوع الأساليب المعرفية، ولكن في حدود علم الباحث قد لا توجد دراسات سابقة درست علاقة الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بالدافع للإنجاز الدراسي في المرحلة الجامعية في البيئة السعودية، كذلك فإن في هذه الدراسة إثراء للمكتبة العربية بالمزيد عن الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية الأمر الذي يُساعد على وضع الإرشادات والتوصيات التي تُثمي التفكير الإيجابي لدى الطلاب نحو قدراتهم وإمكاناتهم مما يؤدي إلى القدرة على تحمل المسؤولية وزيادة الدافع للإنجاز الدراسي.

كما أن هذه الدراسة تتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم الطلاب الجامعيون، الذين هم شباب المستقبل وركيزة أساسية من ركائز المجتمع الذين يعتمد عليهم في نموه وتطوره، كما وتعتبر المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الطالب، فهي تتميز باختلاف التخصصات والمواد، وأيضاً تبرز فيها قدرات الطالب وإمكاناته وطريقة استجابته للمواقف المختلفة في حياته اليومية، كما أن معرفة الأسلوب المعرفي للطلاب يمكن أن يُساعد في التعرف على باقي السمات والخصائص الشخصية الأخرى، وتظهر آثارها على تعامله في المواقف المختلفة، سواء في المواقف التعليمية، أو في المواقف الاجتماعية، (شريف، ١٩٨٢). كما يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة نواة لبحوث ودراسات أخرى في مجال الأساليب المعرفية أو في مجال الدافعية للإنجاز لدى الطلاب في المرحلة الجامعية.

ب - الأهمية التطبيقية: تساعد الدراسة الحالية المربين والقائمين على العملية التعليمية في معرفة الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وفي معرفة الدافع للإنجاز الدراسي لدى الطلاب، الأمر الذي يجعل المربين والقائمين على العملية التربوية والتعليمية يتعاملون مع الطلاب بطريقة تُساعدهم على تحمل الغموض والتفكير في المسائل والمعلومات الصعبة أو الغامضة والسعي إلى حلها وفهمها، كما تجعل المعلمين يسعون إلى زيادة الدافع للإنجاز الدراسي للطلاب عن طريق التحفيز والتشجيع والترغيب بالدراسة.

كما يمكن أن تساهم هذه الدراسة في مساعدة المعلم على اختيار الأساليب العلمية في التدريس والتقييم، التي تتناسب مع الأساليب المعرفية في المواقف التربوية، ويمكن أن تساعد في انتقاء الطلاب للمجالات والتخصصات الدراسية أو المجالات المهنية وغيرها، كما قد تساعد هذه الدراسة في إعداد البرامج التربوية والإرشادية؛ التي تهتم بالأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي، وتراعي القدرات المعرفية لدى الطلاب، وتزويد الإدارات التربوية والتعليمية بالأشياء الضرورية التي تساهم في زيادة الدافع للإنجاز الدراسي للطلاب، مما يجعل المعلمين يعرفون بعض أنماط السلوك التي تظهر على الطلاب وتدل إلى انخفاض الدافع للإنجاز الدراسي لديهم. كما أن إعطاء صورة واضحة عن الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) يُساعد المعلمين والمربين بأن يُسهّموا في تطبيق الأسلوب المعرفي الأفضل في طرق التدريس التي يستخدمونها مع طلابهم.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما تهدف إلى التعرف على طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي قد تعزى إلى الاختلاف في الدافع للإنجاز الدراسي، والتحقق من طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل

الغموض) بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والذي قد يرجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة) والتخصص الدراسي (علوم طبيعية، علوم إنسانية)، والتحقق من طبيعة الاختلاف في الدافع للإنجاز الدراسي بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والذي قد يرجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، الرابعة)، والتخصص الدراسي (علوم طبيعية، علوم إنسانية).

حدود الدراسة

- ١ - الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على فحص العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٢ - الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية على طلاب مرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.
- ٣ - الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٣هـ.

تعريف مصطلحات الدراسة

الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض): الأسلوب المعرفي عدم تحمل الغموض هو الميل لإدراك أو تفسير المواقف الغامضة على أنها مصدر تهديد نفسي فمثلاً عندما يواجه الطالب مسألة غامضة أو غير واضحة يشعر بالضيق وعدم الراحة، أما الأسلوب المعرفي تحمل الغموض فهو الميل لإدراك المواقف الغامضة على أنها مرغوبة وشيقة، فمثلاً الطالب الذي يتحمل الغموض يتصف بالبحث عن المعلومات والمسائل الصعبة والغامضة ويحاول حلها ويستمتع بها ويتفوق في أدائها (Burner, 1962).

ويعرف الباحث الحالي الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) إجرائياً: بأنه الأسلوب المعرفي الذي يظهر على أداء الطالب من خلال الدرجة التي يحصل عليها في المقياس الخاص بهذا الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية.

الدافع للإنجاز الدراسي: هو ميل الفرد لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي والتفوق على الآخرين. (العنزي، ٢٠٠٣).

ويُعرف الباحث الحالي الدافع للإنجاز الدراسي إجرائياً بأنه الدافع الذي يظهر على أداء الطالب من خلال الدرجة التي يحصل عليها في المقياس الخاص بالدافع للإنجاز الدراسي والذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

أولاً - الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) - Tolerance :Intolerance for Ambiguity

بدأ ظهور مفهوم الأساليب المعرفية عن طريق علماء الجشطالت في دراستهم لعملية الإدراك، فيرون بأن الإدراك عملية عقلية تستلزم أسلوباً معرفياً يتم من خلاله تنظيم العلاقات المتضمنة في الموقف لإدراك عمل الأجزاء من خلال الكل، ويختلف الأفراد في درجة الإدراك باختلاف طرقهم وأساليبهم المعرفية عند تعاملهم مع الموضوعات المختلفة في حياتهم اليومية؛ (Asch & Witkin, 1948).

كما أن الأسلوب المعرفي سمة ثابتة لدى كل فرد تظهر في قدراته المعرفية والإدراكية عن طريق استقبال المعلومات والتعرف عليها والاحتفاظ بها ومن ثم استرجاعها واستخدامها عند الحاجة؛ (الفرماني، ١٩٩٤؛ العتوم، ٢٠٠٤؛ المناحي، ٢٠٠٥).

تعريف الأسلوب المعرفي Cognitive Style

للأسلوب المعرفي تعريفات عديدة منها:

تعريف ميسيك (Messick, 1984) للأساليب المعرفية بأنها أساليب أداء ثابتة نسبياً تلاحظ على سلوك الأفراد أثناء معالجتهم للمعلومات ومواجهتهم للخبرات، وتوضح الاختلافات في أساليب الإدراك والتفكير.

ويرى (أبو حطب وصادق، ١٩٩٤) أن الأساليب المعرفية تدل على الفروق

الفردية بين الأفراد. كما يعرف (الخولي، ٢٠٠٢) الأسلوب المعرفي بأنه طريقة الفرد التي تميزه في المواقف التي تواجهه، ويشمل جميع العمليات المعرفية من انتباه وتفكير وتقييم وتحويل واسترجاع وتذكر، فهو أسلوب إدراكي ويظهر على سلوك الفرد في عملية تجهيز المعلومات، حيث يقرر الفرد أي المعلومات سوف ينتبه لها، ويُقارن المواقف الماضية بالحاضرة ليفهمها ويفسرهما ومن ثم يصدر الاستجابة أو السلوك.

يستخلص الباحث من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التي تناولت الأساليب المعرفية، بأن هناك اتفاقاً بين هذه التعريفات، فالأساليب المعرفية هي التي تُميز أداء الفرد في معالجته للمعلومات التي يواجهها في مواقف حياته اليومية، وتشمل جميع العمليات المعرفية من استقبال وتحويل واسترجاع للمعلومات، فهي أساليب إدراكية تظهر على سلوك الأفراد في المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة.

تصنيف الأساليب المعرفية

تعددت التصورات التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية، وسوف يتم عرض أبرز التصنيفات والنماذج التي قدمها الباحثون في الأساليب المعرفية كما يلي:

نموذج جيلفورد (Guilford, 1980) في الأساليب المعرفية:

- (١) الانطلاق - التقييد. (٢) البأورة - الفحص.
- (٣) التسوية - الإبراز. (٤) المخاطرة - الحذر.
- (٥) الاندفاع - التأمل. (٦) الاعتماد - الاستقلال عن المجال.
- (٧) التمايز التصوري. (٨) الضبط المرن - الضبط المقيّد.
- (٩) التبسيط التعقيد. (١٠) تحمل الغموض والخبرات غير الواقعية.

وتناول الخولي (٢٠٠٢) سبعة أساليب معرفية وقام بدراستها وهي:

- ١ - أسلوب تحمل في مقابل عدم تحمل الغموض الإدراكي.

- ٢ - أسلوب المخاطرة في مقابل الحذر الإدراكي.
 - ٣ - التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي.
 - ٤ - أسلوب التروي في مقابل الاندفاع الإدراكي.
 - ٥ - أسلوب التحليل في مقابل الشمول الإدراكي.
 - ٦ - أسلوب اتساع في مقابل ضيق الفئة الإدراكية.
 - ٧ - أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي.
- والشرفاوي (١٩٩٢) صَنَّفَ الأساليب المعرفية كالآتي:

- ١ - تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض.
- ٢ - أسلوب التعقيد - التبسيط المعرفي.
- ٣ - أسلوب تكوين المفاهيم.
- ٤ - أسلوب الاندفاع مقابل التروي.
- ٥ - أسلوب تصنيف الفئات.
- ٦ - أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال.

وفي ضوء التصنيفات السابقة للأساليب المعرفية التي قدمها الباحثون، سوف يتناول الباحث في الدراسة الحالية الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وذلك لأهميته وشيوع تكراره في أكثر من تصنيف من تصنيفات الأساليب المعرفية، بالإضافة إلى مشاهدات الباحث في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، التي تشير إلى وجوده بكثرة لدى الطلاب، فهو يمكن ملاحظته على الأداء المخفض أو المرتفع للطلاب في المواقف التعليمية المختلفة.

تعريف الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)

قد يواجه الطالب في حياته العديد من المواقف والأحداث التي تتسم بالتعقيد أو الغموض، ويتطلب ذلك من الطالب أن يكون على درجة من تحمل الغموض، الذي يُساعده على الفهم الجيد والرؤية الصحيحة بحيث يستطيع أن

يواجه المعلومات والمواقف التعليمية الغامضة ويفهمها ويفسرهما ويجد حلاً مناسباً لها؛ (خليل، ١٩٩٠، محمد، ٢٠٠٠).

ويرى نورتن (Norton, 1975) بأن الغموض يأتي من خلال نقص المعلومات المطلوبة في الموقف، أو من خلال المشيرات المتناقضة أو غير المتسقة أو المبهمة الغامضة، أي أن الموقف يتصف بالغموض حين لا تتوافق معلومات الموقف مع إمكانيات الطالب العقلية، فالغموض هو عدم الوضوح.

وبالنسبة لعدم تحمل الغموض فقد عرفه (أبو حطب، ١٩٩٤) بأنه الميل إلى التفكير الثنائي القطبي من نوع الأبيض والأسود، أي لا يدرك الطالب ما بينهما من درجات مختلفة. أما تحمل الغموض فقد عرفه مسك (Messick, 1984) بأنه استعداد الفرد لتقبل إدراكات أو أفكار متباينة عن الخبرات التقليدية، في مقابل فرد ليس لديه الاستعداد أو القدرة على تحمل الخبرات غير الواقعية.

خصائص الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)

يرى (الرشيدي، ٢٠٠٩) بأن هناك عدداً من الخصائص التي تميز ذوي الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) وذوي الأسلوب المعرفي (عدم تحمل الغموض) وهي على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (١) التالي:

جدول رقم (١)

خصائص ذوي أسلوب تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض

التسلسل	ذو أسلوب تحمل الغموض	ذو أسلوب عدم تحمل الغموض
١	الدافع للبحث عن المعرفة مرتفع	الدافع للبحث عن المعرفة منخفض
٢	القلق الطبيعي في المواقف العصيبة، فليديه إحساس بالأمان والثقة في القدرة على التمييز للأقطاب المتطرفة والمتضادة أحياناً.	القلق غير الطبيعي في المواقف العصيبة، فهو يشعر بخطر وقلق الوقوع في الأخطاء لعدم قدرته على تحمل غير المألوف والأشياء المتضادة
٣	يظهر على أصحاب هذا الأسلوب سلوك غير تسلطي تجاه الآخرين.	يظهر على أصحاب هذا الأسلوب سلوك تسلطي.

تابع/ جدول رقم (١)

خصائص ذوي أسلوب تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض

التسلسل	ذوو أسلوب تحمل الغموض	ذوو أسلوب عدم تحمل الغموض
٤	الأفراد ذوو تحمل الغموض يميلون إلى اختيار المجالات غير المنتظمة نسبياً.	الأفراد ذوو عدم تحمل الغموض يميلون إلى اختيار المجالات المنتظمة نسبياً.
٥	أكثر مرونة وأكثر في التفكير البنائي وأقل في التفكير الجامد، وهم أفراد أقل في التعصب.	أقل مرونة وأكثر في التفكير الجامد، وهم أفراد كثيرو التعصب.
٦	السلوك الابتكاري مرتبط بتحمل الغموض	السلوك الابتكاري لا يرتبط بعدم تحمل الغموض لأن الرغبة لديهم في المألوف.

ثانياً - الدافع للإنجاز المدرسي Academic Achievement Motive:

يعتبر موضوع الدوافع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، حيث تُساعد معرفة الدوافع في علاج أنواع السلوك المنحرف أو الوقاية منه، بل إنها ضرورية لكل من يُشرف على جماعة من الطلاب ويوجههم ويحفزهم للإنجاز المدرسي، فالمربي في حاجة إلى معرفة دوافع طلابه ليتسنى له أن يستغلها في حفزهم على التعلم والتعليم، ولا تقتصر أهمية دراسة الدوافع على ذلك فقط فهي تتصل بأغلب موضوعات علم النفس، وهي وثيقة الصلة بعمليات الإدراك والتذكر، والتخيل والتفكير والأساليب المعرفية، ولا سلوك بدون دوافع؛ (القحطاني، ١٤١٩).

ويرى (باهي وشلبي، ١٩٩٩) أن الدافع للإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم والعمل فحسب، بل إنه ضروري للاحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده، بحيث يؤدي إلى تركيز الانتباه وتأخير الشعور بالتعب فيزيد الإنتاج، وهو مصدر هام من مصادر تباين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، فقد يُغير الدافع للإنجاز طالباً فاشلاً فيجعله متفوقاً، وقد يكون الافتقار للدافع سبباً وراء رسوب طالب آخر، بينما يجعل الدافع للإنجاز طالباً ثالثاً يؤدي عمله بنجاح.

تعريف الدافع للإنجاز Achievement Motive

يُعرف (الزيات، ١٩٩٦) الدافع للإنجاز بأنه دافع مركب، يُوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تُعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة.

ويُعرف (القحطاني، ١٤١٩) الدافع للإنجاز هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدداً من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه.

تعريف الدافع للإنجاز الدراسي

يُعتبر الدافع للإنجاز الدراسي نوعاً من أنواع دافعية الإنجاز، حيث يكون التركيز فيه على الدافعية المرتبطة بالنشاط الدراسي، وقد ورد (في العنزي، ٢٠٠٣) عدة تعريفات له هي:

- أ - مجموعة من العوامل تُثير وتُوجه السلوك نحو هدف دراسي.
- ب - الرغبة الملحة لأداء العمل الدراسي بصورة جيدة.
- ج - ميل الفرد لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي والتفوق على الآخرين.

يُلاحظ من التعريفات السابقة أنها تشترك في عامل معين وهو "الإنجاز الدراسي" الذي يسعى الفرد لتحقيقه، وتبنى الباحث في الدراسة الحالية التعريف الذي ورد في الفقرة (ج) في مجموعة التعاريف السابقة وهو "ميل الفرد لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي والتفوق على الآخرين". فهو المعبر حقاً عما يقصده الباحث بالإنجاز الدراسي في الدراسة الحالية.

أنواع الدوافع

يرى كل من (النايلسي، ١٩٩٣؛ باهي وشلبي، ١٩٩٩؛ القحطاني، ١٤١٩؛ أبورياش وآخرون، ١٤٢٧) بأن هناك نوعين من الدوافع وهما:

أ - دوافع بيولوجية أو فسيولوجية أو جسمية: وتسمى بالدوافع الأولية، أي الدوافع التي يكون منشؤها فطري، مثل دافع الجوع ودافع العطش ودافع الأمومة.

ب - دوافع نفسية واجتماعية: وتسمى بالدوافع الثانوية، ولا يعني تسميتها بالثانوية أنها أقل من الأولى، ولكن سبب التسمية هو أن الدوافع البيولوجية لها الصدارة من حيث ضرورة الإشباع، وأن التفكير في إشباع الدوافع النفسية والاجتماعية يأتي بعد تحقيق درجة معينة من الإشباع للدوافع البيولوجية، ومن أمثلة الدوافع النفسية الاجتماعية دافع التمكن ودافع الانتماء ودافع الإنجاز الدراسي وتحقيق الذات.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

سيتم باختصار عرض بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز كما يلي:

أولاً - نظرية موراي Murray Theory: قام موراي Murray بإدخال مفهوم الحاجة إلى الإنجاز إلى التراث النفسي، وهي الرغبات والتأثيرات Desires and Effects والأفعال Actions، والاندماجات والتفريعات Fusions and subsidization، فالرغبات والتأثيرات تتحدد بالحاجة إلى الإنجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتم شيئاً صعباً، وأن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية أو الأفكار، وأن يتناولها وينظمها بحيث يفعل ذلك بسرعة واستقلالية قدر الإمكان. وأن يتغلب على ما يصادفه من عقبات، ويحقق مستوى عالياً وأن يُعتبر نقطة قوة لا ضعف ويمكن للعاملين معه أن يعترفوا به ويقدروا ذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من مواهب، ومن حيث الأفعال فإن الحاجة للإنجاز تتحدد على أنها حرص الفرد على أن يقوم بجهود مستمرة ومتكررة للوصول للشئ الصعب، وأن يعمل بغرض واحد، نحو هدف عال أو بعيد، وأن يستمتع بالتنافس وأن يمارس قوة الإرادة، أما من حيث الاندماجات والتفريعات فيرى موراي أن الحاجة للإنجاز يمكن أن تندمج فعلاً مع أي حاجة أخرى، وهو يعتقد أن الحاجة للإنجاز تندرج تحت حاجة أكبر وهي الحاجة إلى التفوق.

ويرى موراي أن سُبُل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوع الاهتمام أو الميل، فالحاجة إلى الإنجاز في المجال العقلي مثلاً تكون على هيئة رغبة في الامتياز العقلي، والحاجة للإنجاز في المجال الرياضي تكون على هيئة رغبة في الامتياز الرياضي.. وهكذا؛ (الشرقاوي، ١٤١٩؛ باهي وشلبي، ١٩٩٩؛ العنزي، ٢٠٠٣).

ثانياً - نظرية ماكلياند Macleland Theory: يرى ماكلياند بأن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبياً في شخصية الفرد، يُحدد مدى سعيه ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز، والأفراد المنجزون مستعدون للتعلم بدرجة أسرع، وإلى العمل على نحو أفضل، وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح، والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة، كما أن الفروق الفردية في قوة الدافع للإنجاز - كما تقاس بمقياس تات (TAT) - تتوقف على البيئة وخاصة حينما تؤدي أساليب التربية للطلاب إلى تدعيم الاستقلالية والاعتماد على الذات؛ (العنزي، ٢٠٠٣، باهي وشلبي، ١٩٩٩).

كما يرى ماكلياند أن هناك ارتباطاً بين المواقف السابقة والأحداث الإيجابية وما يُحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل للفرد وتكونت لديه بعض الخبرات السلبية فسوف ينشأ عن ذلك دافع يتم عن طريقه تحاشي الفشل، فالأفراد يقومون بعمل المهام والسلوكيات التي دُعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة مثلاً هادياً لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سيعمل بأقصى طاقته في هذا الموقف؛ (العنزي، ٢٠٠٣).

ويرى ماكلياند أن جميع الدوافع متعلمة، بما فيها الدافع للإنجاز، فهو يؤكد دور البيئة التي يحيا فيها الفرد وتأثيرها على دافعية الإنجاز لديه، واهتم ماكلياند بتربية الطفل، وبالبيئة التي يعيش فيها، من حيث علاقتها بدافعية الإنجاز، مما جعله ينادي بعمل برامج لتحسين دافعية الإنجاز لدى الأفراد؛ (العنزي، ٢٠٠٣؛ الشرقاوي، ١٤١٩؛ باهي وشلبي، ١٩٩٩).

ثالثاً - نظرية التوقع - القيمة Expectation-Value Theory: قام أتكينسون و فيشر Atkinson & Feather بصياغة نظرية التوقع - القيمة في الإنجاز على أساس النجاح يتبعه شعور بالفخر، والفشل يتبعه الشعور بالخيبة أو الإحباط، وميز بين الدافع والدافعية، ففي حالة الإنجاز يشير الدافع إلى الرغبة أو الحاجة للإحساس بالفخر والاعتزاز عند إتمام عمل ما أو إنجاز أداء ناجحاً، ويمثل الشعور - بحالة الإشباع من خلال الإنجاز ومحاولة الاستمتاع بالنجاح - جوانب أساسية لدفع الإنجاز. ومن ناحية أخرى عندما يغدو هذا الميل ظاهراً أو يدخل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإنه يسمى دافعية باعتباره عملية نشطة أو بذلاً للجهد، وبعبارة أخرى فإن الدافع وفقاً لتصور أتكينسون "كحالة استعداد" لا يتحقق إلا في وجود مؤشرات موضوعية تشير من جانب الفرد إلى إمكانية تحقيق أو توقع الحصول على الباعث، ولهذا فإن مفهوم الدافعية يشير إلى تلك العلاقة التي بين الدافع وتوقع الباعث ذاته، بالإضافة إلى ذلك فإن تلك العلاقة تحدد أيضاً قوة وحجم السلوك المراد منه تحقيق الهدف، وبالتالي يتحدد الدافع للإنجاز على أنه استعداد الفرد للاقتراب من النجاح، ويتحدد التوقع في احتمالية أو إمكانية حدوث هذا النجاح، بينما يصبح الباعث هو قيمة النجاح ذاته، أما دافعية الإنجاز فهي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة لديه؛ (باهي وشلبي، ١٩٩٩).

خصائص الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع

يرى كل من (العنزي، ٢٠٠٣؛ الحجى، ١٩٩٦) أن هناك عدداً من الخصائص يتميز بها الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع وهي:

- ١ - المغامرة المحسوبة: يتصف ذوو دافع الإنجاز المرتفع بقدرتهم على وضع أهداف متوسطة الصعوبة بحيث يمكنهم بذل أقصى جهدهم لتحقيقها، ولعل السبب في ذلك هو أنهم يسعون إلى تحقيق أقصى درجة من الرضا عن أدائهم. لذا فإن الهدف شديد السهولة لا يستمدون من تحقيقه أي رضا أو فخر، كما أن النجاح في تحقيق هدف شديد الصعوبة قد يكون ناتجاً بطريق الحظ أو الصدفة، وفي كلتا الحالتين لا يمثل ذلك رضا بالنسبة لهم.

- ٢ - تحمل المسؤولية: يتحمل ذوو دافع الإنجاز المرتفع مسؤولية الأعمال التي يقومون بها، كما يتجنبون الأعمال التي يكون نجاحهم أو فشلهم فيها خارجاً عن سيطرتهم، لذا نجدهم يتجنبون من الأعمال ما يهدف إلى تحقيق أهداف ليست من صنعهم ولا اختيارهم، كما يتجنبون تكليف الآخرين بتحقيق أهداف سبق أن قاموا بوضعها دون تحقيقها بأنفسهم، ففي كلتا الحالتين لا يشعرون بالمسؤولية، كما أنهم إذا فشلوا في عمل ما فإنهم ينسبون هذا الفشل لأنفسهم ولا يسقطونه على الغير، وفي حالة نجاحهم في عمل ما فإنهم ينسبون هذا النجاح لقدراتهم ويفتخرون بذلك.
- ٣ - تعديل المسار في ضوء النتائج: يحرص ذوو دافع الإنجاز المرتفع الوقوف على نتائج أعمالهم أولاً بأول وذلك لأن قراراتهم التالية تكون مبنية على نتائج ما سبق من أعمال وما تم إنجازه، لذا فإن أصحاب دافع الإنجاز المرتفع يفضلون القيام بالأعمال التي تكون نتائجها واضحة ومباشرة عن تلك الأعمال التي تكون نتائجها غامضة وغير واضحة.
- ٤ - استكشاف البيئة: يهتم ذوو دافع الإنجاز المرتفع باستكشاف البيئة المحيطة بهم، فهم يميلون إلى السفر والمغامرة وتجربة أشياء جديدة واستكشاف سر الأشياء الغامضة، كما أنهم يضعون طرقاً جديدة لتحقيق أهدافهم، ويقدررون العقبات التي قد تواجههم، ويتخيرون الأساليب المناسبة لمواجهتها.

خصائص الأفراد ذوي دافع الإنجاز المنخفض

- يرى (الحجي، ١٩٩٦) أن أهم ما يميز أصحاب الإنجاز المنخفض ما يلي:
- ١ - ميلهم إلى اختيار أهداف إما صعبة جداً أو سهلة جداً، لأن نجاحهم أو فشلهم فيها يكون خارجاً عن سيطرتهم.
- ٢ - لا يتحملون مسؤولية الأعمال التي يقومون بها، حيث يُفضلون اختيار أهداف معينة وعلى الآخرين تحقيقها.
- ٣ - يشعرون بالفخر والاعتزاز عند تحقيق الأهداف السهلة.

علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي أو الأكاديمي يُعد في حقيقته تعبيراً مباشراً عن شدة الدافع أو مستواه، مما دفع عدد من الباحثين إلى اعتبار الفرق بين التحصيل الفعلي واختبارات الاستعداد الدراسي أو الأكاديمي دالة لدافعية الإنجاز، وهذا يعني أن التباين الذي يُمكن أن يحدث ما بين نتائج اختبارات الاستعدادات الدراسية والقدرات العقلية من ناحية، والتحصيل الفعلي من ناحية أخرى، يرجع في حقيقته إلى إثبات ما لدى الطلاب من دافعية الإنجاز؛ (السديري، ١٤٢٠).

ويشير (السديري، ١٤٢٠) إلى أن العديد من الدراسات أثبتت وجود علاقة دالة موجبة بين الدافعية إلى الإنجاز والتحصيل الدراسي، مثل دراسة أتكسون (Atkinson, 1964) وفرجينيا دووف (Virginia Dove, 1964) ودراسة (آمنة التركي، ١٩٨٥).

الدراسات السابقة

سيتم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، ثم التعقيب العام على هذه الدراسات، كما يلي:

أولاً - الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض):

قام (محمد، ٢٠٠٠) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به. وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المنيا بلغت (٤٣٧) طالباً وطالبة. وتم تطبيق أدوات الدراسة وهي مقياس كفاءة الذات ومقياس الدوجماتية من إعداد الباحث، ومقياس المرغوبة الاجتماعية لعبالعزيز وعبدالغفور، ومقياس الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) لروبرت نورتون. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) وبين المتغيرات النفسية (قوة الأنا، كفاءة الذات، المرغوبة الاجتماعية، والدوجماتية).

وأجرى رمضان وعبدالحق (Ramadan & Abdel Haq, 2003) دراسة لمعرفة أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال) والأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية. وتم تطبيق اختبار الأشكال المتعددة من إعداد أولتمان ورفاقه، واختبار الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) لمكلاين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية بين مجموعة الطلاب والطالبات الذين يتحملون الغموض وبين مجموعة الطلاب والطالبات الذين لا يتحملون الغموض لصالح مجموعة الطلاب والطالبات الذين يتحملون الغموض. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية بين مجموعة الأسلوب المعرفي (الاعتماد على المجال) وبين مجموعة الأسلوب المعرفي (الاستقلال عن المجال) لصالح المستقلين عن المجال.

كما قام بتزر وكيوبير (Butzer & Kuiper, 2006) بإجراء دراسة ركزت على المقارنة الاجتماعية (مقارنة الفرد بمن هم أقل أو أعلى منه في المستوى الاجتماعي والاقتصادي) وأربعة عوامل متعلقة بالغموض وهي (عدم تحمل الغموض، القلق، الاكتئاب، مفهوم الذات). وتم تطبيق الدراسة على ١٦٦ طالب من طلاب الجامعة تخصص علم النفس. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين مفهوم الذات المرتفع وبين المقارنة الاجتماعية العامة والفوقية (مقارنة الفرد بمن هم أعلى منه). ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عدم تحمل الغموض وبين المقارنة الاجتماعية العامة والتحتية والفوقية المرتفعة. كما أن عدم تحمل الغموض يساعد في التنبؤ بالمقارنة الاجتماعية العامة والتحتية والفوقية، وأن عدم تحمل الغموض ووضوح مفهوم الذات يتوسطان العلاقة بين الاكتئاب والقلق والمقارنة الاجتماعية.

وكما قام الكيال وعاشور (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن تباين أدوار معلم التربية الخاصة والمحددة في الدراسة الحالية وهي (إعداد المعلم لبرنامج العمل اليومي - التنمية الشاملة للتلميذ - النمو المهني والأكاديمي

- علاقة المعلم بأولياء أمور التلاميذ - علاقته بالإدارة والزملاء والتوجيه التربوي) بتباين النمط الثقافى (المصري - السعودي) مع كل من مستوى مكونات الذكاء والوجدان والأسلوب المعرفى (تحمل - عدم تحمل الغموض) ومستوى الضغط النفسى (مصادره - مظاهره)، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) معلماً للتربية الخاصة بينهم (٨٢) معلماً مصرياً (٤٥) معلماً سعودياً وكانت العينة المصرية من معلمي مدارس التربية الفكرية والمكفوفين والصم بمحافظة القليوبية بمدن (بنها - طوخ - القناطر الخيرية - شبين القناطر) أما العينة السعودية فكانت من معلمي التربية الخاصة من مدارس التربية الفكرية والمكفوفين والصم بمحافظة الأحساء بمدينة (الهفوف - المبرز)، وقام الباحثان بتطبيق كل من اختبار الذكاء الوجداني واستبانة أدوار معلم التربية الخاصة من إعدادهما، وتطبيق مقياس الأسلوب المعرفى (تحمل - عدم تحمل الغموض) من إعداد ماكلان ديفيد (McLain David, 1993) ترجمة وتعريب مُعدي الدراسة، وتطبيق قائمة الضغوط النفسية للمعلمين إعداد منصور الببلاوي (١٩٨٩). وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين (المصريين والسعوديين) في أدوار معلم التربية الخاصة الخمسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي تحمل الغموض (مُتحمل - غير مُتحمل) في درجاتهم على بعدي (النمو المهني والأكاديمي وعلاقة المعلم بالإدارة والزملاء والتوجيه التربوي) من أدوار معلم التربية الخاصة عند مستوى (٠,٠٠١) (٠,٠٥) على التوالي لصالح العينة المصرية. كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين (نمط الثقافة × تحمل الغموض) في أدوار معلم التربية الخاصة.

كما قامت سهام خليفة (٢٠٠٩) بالتعرف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفى (تحمل - عدم تحمل الغموض) وبين الاتزان الانفعالي، ومعرفة مدى الاختلاف في كل من تحمل الغموض والاتزان الانفعالي باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) والتخصص الدراسي (العلمي - الأدبي) لدى عينة مكونة من ١٤٨ طالبة من طالبات كلية البنات - جامعة عين شمس بواقع

(٧٢ الفرقة الأولى - ٧٦ الفرقة الرابعة)، (٦٨ علمي - ٨٠ أدبي) بمتوسط عمري ١٨,٨، وانحراف معياري ١,٧٣٣، وتم تطبيق كل من مقياس تحمل الغموض ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين تحمل الغموض والاتزان الانفعالي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الفرقة الأولى وطالبات الفرقة الرابعة في كل من تحمل الغموض والاتزان الانفعالي وذلك لصالح طالبات الفرقة الرابعة. وعدم تأثر كل من تحمل الغموض والاتزان الانفعالي بالتخصص الدراسي (علمي - أدبي).

ثانياً - الدراسات التي تناولت الدافع للإنجاز الدراسي:

قام (خليفة، ١٩٩٥) بالتعرف على دور العوامل الحضارية في الدافع للإنجاز، والوقوف على الفروق بين المستويات الدراسية في الدافع للإنجاز وعلاقتها في الثقافتين السودانية والمصرية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٤) طالباً بمرحلة التعليم الجامعي، وقام الباحث باستخدام مقياساً للدافع للإنجاز من إعداد، وتوصلت الدراسة إلى تزايد متوسط درجات الدافع للإنجاز مع زيادة مستوى التحصيل الدراسي، حيث بلغت درجات الدافعية للإنجاز أدناها لدى طلاب المستوى الدراسي الأول بينما بلغت أقصاها لدى طلاب المستوى الدراسي الرابع، وأظهرت الدراسة فروقاً جوهرية بين طلاب المستوى الدراسي الثالث وطلاب المستوى الدراسي الأول في الدافع للإنجاز لصالح طلاب المستوى الدراسي الثالث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين المستويات الدراسية للطلاب في الدافع للإنجاز الدراسي، وخلصت الدراسة إلى أن الدافع للإنجاز يزداد بتقدم الطلاب في مستواهم الدراسي.

وقام (العنزي، ٢٠٠٣) بالتعرف على العلاقة بين الدافع للإنجاز الدراسي وكل من: المستوى الدراسي ومركز الضبط وضغط الأقران لدى طلاب كلية المعلمين في منطقتي الجوف وعرعر، وبلغت عينة الدراسة (٣٥٤) طالباً من طلاب كليات المعلمين بمنطقتي الجوف وعرعر من المستويات الدراسية التالية:

المستوى الدراسي الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع، وتم سحب أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية بالتساوي من الكليتين (٢١٠) طالب من كلية المعلمين بالجوف و٢١٠ طالب من كلية المعلمين بمنطقة عرعر)، وتم تطبيق ثلاث مقاييس هي: مقياس دافع الإنجاز الدراسي من إعداد الحامد (١٩٩٦)، ومقياس مركز الضبط من إعداد ليفكورت (١٩٨١) تعريب الشناوي وباداري (١٩٩٠)، ومقياس ضغط الأقران من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية المعلمين في منطقتي الجوف وعرعر وبين متغيرات الدراسة وهي (المستوى الدراسي، ومركز الضبط، وضغط الأقران).

كما قامت سعيدة طاطش (٢٠٠٧) باستكشاف الحنين إلى الوطن لدى الطلاب العرب الوافدين للدراسة بالجامعة العراقية، وتحديد علاقته بدافع الإنجاز الدراسي، مع مراعاة قياس الفروق الجنسية فيما يخص المتغيرين. وصممت الباحثة لهذا الغرض مقياس الحنين إلى الوطن الذي تكون من (٤١) فقرة، كما قامت بتعديل مقياس دافع الإنجاز الدراسي المصمم من طرف السامرائي والهيازعي (١٩٨٦)، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب العرب الجدد وعددهم (٢٣٨) طالباً منهم (١٦١) طالباً، و(٧٧) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب العرب الجدد يعانون بشكل عال من الحنين إلى الوطن، وينتشر ذلك بنسبة (٩٠٪) في عينة البحث؛ كما لم توجد فروق جنسية من حيث شعورهم بالحنين، أما فيما يخص دافع الإنجاز الدراسي فقد تميز الطلاب العرب الجدد أيضاً بمستوى عال بنسبة (٩٥٪)، ولم توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخصه.

وقام (علي، ٢٠٠٩) بإجراء دراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين الرعاية الوالدية لأُمور الأبناء المدرسية كما يدركها الأبناء ودافعية الإنجاز الدراسي، والتعرف على مدى الاختلاف بين المرتفعين في الرعاية الوالدية لأُمور الأبناء المدرسية كما يدركها الأبناء والمنخفضين فيها والجنسين (ذكر - أنثى) والتفاعل بينهما على دافعية الإنجاز الدراسي، والتعرف على مدى إسهام

الرعاية الوالدية لأُمُور الأبناء المدرسية كما يدركها الأبناء في التنبؤ بمستوى دافعية الإنجاز المدرسي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٢٥٠) طالب وطالبة، بواقع (١٢٥) طالباً، (١٢٥) طالبة) والذين امتدت أعمارهم الزمنية بين ١٤-١٥ سنة ويتراوح مستوى ذكائهم بين ٩٠-١١٠ نسبة ذكاء، وقام الباحث بتطبيق مقياس الرعاية الوالدية لأُمُور الأبناء المدرسية كما يدركها الأبناء من إعداد الباحث ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الحامدي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس الرعاية الوالدية لأُمُور الأبناء المدرسية كما يدركها الأبناء وبين درجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الرعاية الوالدية لأُمُور الأبناء المدرسية كما يدركها الأبناء في دافعية الإنجاز الدراسي لصالح المرتفعين، ويوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متغيري الدراسة: فئة الطلاب (المرتفعين والمنخفضين) والجنس (ذكور وإناث) على دافعية الإنجاز الدراسي. كما تُسهم الرعاية الوالدية لأُمُور الأبناء المدرسية كما يدركها الأبناء في دافعية الإنجاز الدراسي.

وقام (محمد، ٢٠١٠) بتنمية مهارات التفكير التقويمي والدافع للإنجاز الأكاديمي في العلوم لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي من خلال استخدام إستراتيجية تدريجية مقترحة لتعليم التفكير. وتم تطبيق الدراسة على طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة زهراء مدينة نصر للتعليم الأساسي، ومدرسة نجيب محفوظ للتعليم الأساسي بإدارة شرق مدينة نصر بمحافظة القاهرة، وتم إعادة بناء وحدة "الصوت والضوء" (كتاب الطالب، دليل المعلم) من مقرر العلوم بالصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩م) في ضوء الإستراتيجية التدريجية المقترحة لتعليم التفكير، وتم تطبيق كل من اختبار مهارات التفكير التقويمي ومقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين

متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التقويمي ككل وكل مهارة من مهاراته على حدة، لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء ذلك اتضح فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، وأن الإستراتيجية التدريسية المقترحة لتعليم التفكير لها تأثير كبير في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)، وبعضها الآخر الذي تناول متغير الدافع للإنجاز الدراسي، يتضح أنه لا توجد أي دراسة حاولت (دراسة أو ربط) هذه المتغيرات معاً، أي الربط بين متغيرات الدراسة الحالية وهي (الأسلوب المعرفي - تحمل - عدم تحمل الغموض والدافع للإنجاز الدراسي) أو بحث العلاقة بينهما وذلك في حدود علم الباحث، وبالتالي تختلف الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة باختلافها عنها في تناولها للأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما تتميز الدراسة الحالية بدراستها لأهم المتغيرات التي قد تُساعد الطلاب في العملية التعليمية وفي حياتهم بشكل عام، كما أن الدراسة الحالية تم تطبيقها على البيئة السعودية، إذ يتبين من خلال الأهداف التي حاولت الدراسات السابقة تحقيقها، أنها لم تغطِ أهداف ومتطلبات الدراسة الحالية، وذلك من حيث شمولها على معرفة طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار موضوع الدراسة الحالية، حيث يُعتبر من

الموضوعات الهامة في المجال التربوي، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة اختيار عينة الدراسة الحالية، حيث إن بعض الدراسات السابقة تناولت بعض متغيرات الدراسة الحالية للطلاب باعتبارهم الشريحة المهمة التي يقوم عليها المجتمع ويتطور، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة اختيار مقاييس الدراسة الحالية، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي لأنه أكثر قرباً من الميدان الحقيقي للسلوك الإنساني في دراسة متغيرات الدراسة الحالية، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي.

منهج الدراسة

اتباع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بواسطة أسلوب البحث الارتباطي، للتعرف على طبيعة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ولمعرفة طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ويمكن عزوها إلى الاختلاف في الدافع للإنجاز الدراسي، ومعرفة طبيعة الاختلاف في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والذي قد يرجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى/الرابعة) والتخصص الدراسي (علوم طبيعية، علوم إنسانية)، ومعرفة طبيعة الاختلاف في الدافع للإنجاز الدراسي بين طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والذي قد يرجع إلى متغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية) والتخصص الدراسي (علوم طبيعية، علوم إنسانية).

فروض الدراسة

- ١ - لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (العلوم الطبيعية - العلوم الإنسانية) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (العلوم الطبيعية - العلوم الإنسانية) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى - الرابعة) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى - الرابعة) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٦ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدافع للإنجاز الدراسي في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل) الغموض من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٧ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

إجراءات تطبيق الدراسة

من أجل التحقق من فروض الدراسة قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

- ١ - قام الباحث بتحديد المقاييس السيكولوجية التي تم تطبيقها في الدراسة وهي مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) من إعداد

- روبرت نورتون وتعريب (خليل وعثمان، ١٩٩٠)، ومقياس الدافع للإنجاز الدراسي من إعداد الحامد (١٩٩٦).
- ٢ - تم تطبيق أدوات الدراسة بصورة أولية على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٧٨) طالباً من طلاب مرحلة البكالوريوس المنتظمين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من تخصصي العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وذلك للتأكد من كفاءة المقاييس التي تم استخدامها في هذه الدراسة عن طريق حساب الصدق والثبات.
- ٣ - التطبيق للمقاييس السابقة الذكر، وتم من خلالها جمع البيانات للتحقق من فروض وأهداف الدراسة الحالية على العينة الأساسية والبالغ عددها (٢٥٥) طالباً، موزعة كالتالي: (١٢١) طالباً من السنة الدراسية الأولى بواقع (٨٣) طالباً من التخصصات الطبيعية و(٣٨) طالباً من التخصصات الإنسانية و(١٣٤) طالباً من السنة الدراسية الرابعة بواقع (٥٤) طالباً من التخصصات الطبيعية و(٨٠) طالباً من التخصصات الإنسانية.
- ٤ - قام الباحث بعد ذلك بإدخال البيانات التي تم جمعها، ومعالجتها إحصائياً عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).
- ٥ - تم استخلاص النتائج بعد معالجة البيانات، ثم قام الباحث بعرض النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب المنتظمين بمرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (١٦٥٤٠) طالباً للعام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣٣ هـ. (www.imamu.edu.sa)

عينة الدراسة:

اعتمد الباحث على الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار أفراد عينة الدراسة وذلك من الطلاب المنتظمين في مرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)
وصف عينة الدراسة

العلوم الطبيعية		العلوم الإنسانية		الإجمالي	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
٨٣	٣٢,٥٥٪	٣٨	١٤,٩٠٪	١٢١	٤٧,٤٥٪
٥٤	٢١,١٨٪	٨٠	٣١,٣٧٪	١٣٤	٥٢,٥٥٪
١٣٧	٥٣,٧٣٪	١١٨	٤٦,٢٧٪	٢٥٥	١٠٠٪
السنة الأولى					
السنة الرابعة					
الإجمالي					

يتضح من الجدول السابق أن حجم عينة الدراسة الحالية هو (٢٥٥) طالباً من الطلاب المنتظمين بمرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مقسمة إلى: (١٢١) طالباً من السنة الدراسية الأولى بواقع (٣٨) طالباً من التخصصات الإنسانية المتمثلة في كلية العلوم الاجتماعية، و(٨٣) طالباً من التخصصات الطبيعية المتمثلة في كلية العلوم وكلية علوم الحاسب والمعلومات. و(١٣٤) طالباً من السنة الدراسية الرابعة بواقع (٨٠) طالباً من التخصصات الإنسانية المتمثلة في كلية العلوم الاجتماعية، و(٥٤) طالباً من التخصصات الطبيعية المتمثلة في كلية العلوم وكلية علوم الحاسب والمعلومات.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة المقياسين الآتيين:

(١) مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض): وهو مقياس من إعداد روبرت نورتن وتعريب كل من (عثمان خليل، ١٩٩٠) ويشتمل هذا المقياس على (٦٠) عبارة يقوم المفحوص بالإجابة عليها من خلال اختيار واحد من سبعة بدائل تتدرج كالاتي:

١- أوافق بشدة (٧ درجات). ٢- أوافق (٦ درجات).

٣- أميل للموافقة (٥ درجات) ٤- لا أستطيع أن أحدد (٤ درجات).

٥- أميل للرفض (٣ درجات) ٦- أرفض (درجتان)

٧- أرفض بشدة (١ درجة).

وتُشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى عدم تحمل الغموض، وتُشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى ارتفاع تحمل الغموض، وتم التأكد من ثبات مقياس (تحمل - عدم تحمل الغموض) بالنسخة الأجنبية لمن قام بإعداد هذا المقياس، عن طريق إعادة التطبيق للمقياس بفواصل زمني قدره (٢) أسبوعان وكان معامل الارتباط (٠,٨٦)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وفي الجانب العربي قام (الرشيدي، ١٤٣٠) بحساب الثبات عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٧) وهو دال إحصائياً وصالح للاستخدام لأغراض الدراسة.

كما قام الباحث الحالي في هذه الدراسة بالتحقق من ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، وذلك لجميع مفردات المقياس، وكذلك باستخدام طريقتي التجزئة النصفية (جتمان، وسبيرمان - براون) للتحقق من ثبات المقياس وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

طرق حساب ثبات مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)
(ألفا كرونباخ - سبيرمان براون - جتمان)

التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ	طريقة حساب الثبات
جتمان	سبيرمان - براون		
٠,٧٦	٠,٧٧	٠,٧٩	قيمة معامل الثبات

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ألفا كرونباخ ٠,٧٩ وهي قيمة مقبولة تدل على درجة ثبات مقبولة للمقياس مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية، كما أن قيمتي معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

(٧٧، ٠، و ٧٦، ٠) مقبولتان بما يدل على ثبات المقياس وأنه صالح للتطبيق من أجل أغراض الدراسة الحالية.

وتم التأكد من صدق مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) من خلال حساب صدق التكوين الفرضي في النسخة الأجنبية لمعد هذا المقياس عن طريق تحليل وفحص محتويات الأبحاث والدراسات التي تناولت تحمل الغموض خلال (٣٠) عاماً، وتم التوصل في هذه الدراسات إلى وجود (١٢٥) استخداماً لمصطلح تحمل الغموض، وقد مثلت هذه المصطلحات في الاختبار، كما اعتمد معد المقياس على الصدق المرتبط بمحك وذلك بدراسة ارتباطه بعدد من الاختبارات مثل اختبارات تحمل الغموض لبودنر (Budner, 1962) ومارتن ووست (Martin & Westie, 1959) وكانت معاملات الارتباط مع هذه الاختبارات دالة إحصائياً، وفي الجانب العربي قام (الرشيدي، ١٤٣٠هـ) بحساب صدق الاتساق الداخلي بعد تطبيق هذا المقياس على عينة استطلاعية، وقد كانت معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك بعد حساب صدق الاتساق الداخلي، عدا ثلاث فقرات لم تكن دالة إحصائياً وتم استبعادها وهي الفقرة رقم (٢، ٢١، ٥٨)، وأصبح المقياس في صورته النهائية يشتمل على (٥٧) عبارة، ويؤكد صدق الاتساق الداخلي عن طريق معاملات الارتباط أن المقياس صادق ويمكن تطبيقه على العينة الأساسية للتحقق من فروض الدراسة.

كما قام الباحث الحالي بالتحقق من صدق مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٧٨) طالباً من تخصصي العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وبعد ذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس الأسلوب المعرفي
(تحمّل - عدم تحمّل الغموض)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٠٠ (**)	٢٠	٠,٤٥٢ (**)	٣٩	٠,٤٧١ (**)
٢	٠,٣٦٨ (**)	٢١	٠,٢٩٢ (**)	٤٠	٠,٥٨٧ (**)
٣	٠,٣٣٤ (**)	٢٢	٠,٣٤٣ (**)	٤١	٠,٤١٨ (**)
٤	٠,٣٩٢ (**)	٢٣	٠,٤٣٠ (**)	٤٢	٠,٤٧٦ (**)
٥	٠,٤٢٨ (**)	٢٤	٠,٣٨٥ (**)	٤٣	٠,٤٧١ (**)
٦	٠,٢٩٤ (**)	٢٥	٠,٣٨٤ (**)	٤٤	٠,٤٧٩ (**)
٧	٠,٤٤٧ (**)	٢٦	٠,٣٧٣ (**)	٤٥	٠,٥٠٩ (**)
٨	٠,٤٥٢ (**)	٢٧	٠,٣٩٥ (**)	٤٦	٠,٣٩٢ (**)
٩	٠,٣١٢ (**)	٢٨	٠,٣٣٣ (**)	٤٧	٠,٥٧٦ (**)
١٠	٠,٤١٨ (**)	٢٩	٠,٤٢٣ (**)	٤٨	٠,٥٠١ (**)
١١	٠,٣٩٥ (**)	٣٠	٠,٣٦٧ (**)	٤٩	٠,٥٣٦ (**)
١٢	٠,٤٧٧ (**)	٣١	٠,٣٦٨ (**)	٥٠	٠,٤٧٢ (**)
١٣	٠,٤٨٣ (**)	٣٢	٠,٣٤٣ (**)	٥١	٠,٣١٤ (**)
١٤	٠,٤٥٨ (**)	٣٣	٠,٣٣٣ (**)	٥٢	٠,٤٠٧ (**)
١٥	٠,٣٨٣ (**)	٣٥	٠,٣٦٧ (**)	٥٤	٠,٤٣٠ (**)
١٦	٠,٣٨٣ (**)	٣٥	٠,٣٦٧ (**)	٥٤	٠,٤٣٠ (**)
١٧	٠,٣٢٥ (**)	٣٦	٠,٣٤٥ (**)	٥٥	٠,٣٨٥ (**)
١٨	٠,٤٢٠ (**)	٣٧	٠,٤٣٤ (**)	٥٦	٠,٣٨٤ (**)
١٩	٠,٣٩٨ (**)	٣٨	٠,٤٥٧ (**)	٥٧	٠,٣٧٣ (**)

❖❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يَتَضَح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي مما يُشير إلى أن المقياس يَتَمَتَّع بصدق مُرتفع، وصالح للتطبيق من أجل أغراض الدراسة الحالية، وهو على النحو التالي:

(٢) - مقياس الدافع للإنجاز الدراسي:

من إعداد (الحامد، ١٩٩٦) لقياس دافع الإنجاز الدراسي، وتكون من (٢٦) عبارة احتوت كل منها على اختيار إيجابي وآخر سلبي فيما يشكل مجموعة من (٥٢) بنداً لقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وعلى المفحوص اختيار أحد الشقين فقط (أ أو ب) حسب ما يلائمه أو ينطبق عليه، وبلغ معامل الثبات في دراسة الحامد (٠,٨٩) بطريقة إعادة الاختبار وهو معامل ثبات مرتفع، كما بلغت معاملات التطابق ما بين (٠,٥٢ إلى ٠,٩١) وبلغت معاملات الاتساق الداخلي للمقياس ما بين (٠,١٦ - ٠,٦٢). في حين بلغ ارتباط صدق المحك الخارجي بين المقياس والتحصيل الدراسي للطلاب $r = ٠,٧٢$ عند مستوى دلالة ٠,٠١. كما قام (العنزي، ٢٠٠٣) بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع.

وقام الباحث الحالي في هذه الدراسة بالتحقق من ثبات مقياس الدافع للإنجاز الدراسي عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، وذلك لجميع مفردات المقياس، وكذلك باستخدام طريقتي التجزئة النصفية (جتمان، وسبيرمان - براون) للتحقق من ثبات المقياس وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥)

طرق حساب ثبات مقياس الدافع للإنجاز الدراسي

(ألفا كرونباخ - سبيرمان براون - جتمان)

التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ	طريقة حساب الثبات
جتمان	سبيرمان - براون		
٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٥	قيمة معامل الثبات

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة ألفا كرونباخ ٠,٨٥ وهي قيمة مقبولة تدل على درجة ثبات مقبولة للمقياس مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية، كما أن قيمتي معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٣، و ٠,٨٣) مقبولتان بما يدل على ثبات المقياس وأنه صالح للتطبيق من أجل أغراض الدراسة الحالية.

وقام (العنزي، ٢٠٠٣) بحساب الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) للمقياس وذلك من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية

للمقياس بين أفراد العينة الاستطلاعية، وأظهرت النتائج أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، باستثناء العبارة رقم (٢٣) فقد كانت دالة عند المستوى ٠,٠١ مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع وصالح للاستخدام والتطبيق، كما قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للفقرات، (صدق المقارنة الطرفية) مستخدماً الأرباعي الأعلى والأدنى لتحديد المجموعة الأعلى والمجموعة الأدنى، وأظهرت النتائج أن جميع بنود المقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة تتراوح ما بين ٠,٠١ - ٠,٠٥ مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع وصالح للاستخدام والتطبيق.

كما قام الباحث الحالي في هذه الدراسة بالتحقق من صدق مقياس الدافع للإنجاز الدراسي وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٧٨) طالباً من تخصصي العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وبعد ذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي رقم (٦) يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز الدراسي

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	(**), ٣٦٧	١٠	(**), ٤٥٢	١٩	(**), ٤٤٣
٢	(**), ٣٩٢	١١	(**), ٤٧٩	٢٠	(**), ٢٩٨
٣	(**), ٣١٩	١٢	(**), ٦٤٤	٢١	(**), ٣٧٥
٤	(**), ٣٦٧	١٣	(**), ٥٣٣	٢٢	(**), ٣٧٦
٥	(**), ٤٢٦	١٤	(**), ٦١١	٢٣	(**), ٤٧١
٦	(**), ٣١٩	١٥	(**), ٦١٢	٢٤	(**), ٤٧٩
٧	(**), ٥٧٦	١٦	(**), ٥٨٢	٢٥	(**), ٥٠٩
٨	(**), ٤٠٢	١٧	(**), ٤٢٩	٢٦	(**), ٣٩٢
٩	(**), ٤١٤	١٨	(**), ٥٣٣		

❖ دال عند مستوى ٠,٠١

يَتَضَح من الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع، وصالح للتطبيق من أجل أغراض الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). والأساليب الإحصائية هي:

- ١ - معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة، وللتحقق من الفرض الأول للدراسة.
- ٢ - معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.
- ٣ - التجزئة النصفية (جتمان، وسبيرمان - براون) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.
- ٤ - اختبار (ت) T-Test للتحقق من فروض الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

وهو عرض وتفسير النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات بواسطة هذه الأدوات ومعالجتها إحصائياً عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS)، وفقاً لتسلسل فروض هذه الدراسة، وهي كالتالي:

الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) ودرجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧)

يُبين درجة معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) ودرجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي

المتغير	العدد	معامل الارتباط بطريقة بيرسون	مستوى الدلالة
الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)	٢٥٥	٠,١٤٨-	٠,٠٥
الدافع للإنجاز الدراسي			

❖ دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٧) بأنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) ودرجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٤٨-) وهي قيمة سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بما يدل على أنه كلما قلت درجة أفراد العينة على مقياس تحمل الغموض (وهذا يعني أن مستوى تحملهم للغموض أعلى حيث إن الدرجة المرتفعة على المقياس تدل على انخفاض مستوى تحمل الغموض والدرجة المنخفضة تدل على ارتفاع مستوى تحمل الغموض) زادت دافعتهم للإنجاز الدراسي، وكلما زادت درجة أفراد العينة على مقياس تحمل الغموض (وهذا يعني أن مستوى تحملهم للغموض أقل) قلت دافعتهم للإنجاز الدراسي، وتعني هذه النتيجة بعبارة أوضح أنه كلما زاد مستوى تحمل أفراد العينة للغموض زادت دافعتهم للإنجاز الدراسي، وبالتالي فإن فرض الدراسة لم يتحقق.

ويرى الباحث بأنه يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين يتحملون الغموض يتصفون بقوة الأنا وكفاءة الذات الأمر الذي قد يزيد لديهم الدافع للإنجاز الدراسي والتحصيل العلمي والمثابرة والاجتهاد أكثر من الطلاب الذين لا يتحملون الغموض وهذا ما أشارت إليه دراسة (محمد، ٢٠٠٠)، كما أن الطلاب الذين يتحملون الغموض يبذلون مجهوداً عالياً لفهم وإدراك المواقف التعليمية الجديدة ولديهم دافع وقدرة على تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية غير لغتهم الأصلية أكثر من الطلاب الذين لا يتحملون الغموض وهذا ما أشارت إليه دراسة (Ramadan & Abdel Haq, 2003)، كما أن الطلاب الذين يتحملون الغموض لديهم أتران انفعالي الأمر الذي قد يُساعد على زيادة الدافع للإنجاز الدراسي وهذا ما أشارت إليه (سهام خليفة، ٢٠٠٩)، وبالتالي نرفض فرض الدراسة وهو "الفرض الصفري" ونقبل "الفرض البديل" وهو (توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي تتفرد الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة باختلافها عنها في تناولها للأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (العلوم الطبيعية - العلوم الإنسانية) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني قام الباحث بالمقارنة بين طلاب تخصصات العلوم الطبيعية وطلاب تخصصات العلوم الإنسانية من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) عن طريق استخدام اختبار "ت" (T-Test) وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار "ت" (T-Test) للفروق بين طلاب تخصصات العلوم الطبيعية وطلاب تخصصات العلوم الإنسانية من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)	العلوم الطبيعية	١٣٧	٢٩٩,٨٤	٢١,٩٠	١,٠٠٥	غير دالة
	العلوم الإنسانية	١١٨	٢٩٦,٧٨	٢٠,٠٦		

يتضح من الجدول رقم (٨) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب تخصصات العلوم الطبيعية وطلاب تخصصات العلوم الإنسانية من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)، حيث جاءت قيمة ت (١,٠٠٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبالتالي فإن فرض الدراسة تحقق، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سهام خليفة، ٢٠٠٩)، وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب تخصصات العلوم الطبيعية قد يتعرضون لنفس الظروف التعليمية التي يتعرض لها طلاب تخصصات العلوم الإنسانية، حيث إن أنشطة التدريس التي يتبعها القائمون على العملية التعليمية سواء كان ذلك في التخصصات الطبيعية أو التخصصات الإنسانية قد تكون إلى حد ما متقاربة أو متشابهة، فنجد أن المعلم في معظم الأحيان هو المصدر الرئيس للمعلومات، فهو يقوم بتقديم المعلومات جاهزة للطلاب، الأمر الذي لا يكون فيه تدريب الطلاب على استخدام فنيات بعض الأساليب المعرفية مثل تحمل الغموض، ولا يحثهم على التفكير أو التأمل أو تحمل المواقف الغامضة والسعي إلى البحث عن المعلومة فكانت طريقة تعليمهم إلى حد ما متقاربة،

وبالتالي ظهر أداؤهم غير مميز سواء طلاب تخصصات العلوم الطبيعية أو طلاب تخصصات العلوم الإنسانية.

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (العلوم الطبيعية - العلوم الإنسانية) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث قام الباحث بالمقارنة بين طلاب تخصصات العلوم الطبيعية وطلاب تخصصات العلوم الإنسانية من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي عن طريق استخدام اختبار "ت" (T-Test) وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار "ت" (T-Test) للفروق بين طلاب تخصصات العلوم الطبيعية وطلاب تخصصات العلوم الإنسانية من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدافع للإنجاز الدراسي	العلوم الطبيعية	١٣٧	٣٩,٣٩	٢٠,٢٧	٠,٢٤٩	غير دالة
	العلوم الإنسانية	١١٨	٩٢,٧٣	٢١,٩٩		

يتضح من الجدول رقم (٩) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب تخصصات العلوم الطبيعية وطلاب تخصصات العلوم الإنسانية من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي، حيث جاءت قيمة ت (0.249) وهي قيمة غير دالة إحصائياً،

وبالتالي فإن فرض الدراسة تحقق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساليب التدريس التي قد يتبعها القائمون على العملية التعليمية قد تكون متشابهة ومن النوع الذي يعتمد على عدم إثارة الدافع للإنجاز الدراسي لدى الطلاب وعدم تقديم تعزيز وتغذية راجعة لهم، كما أن المناهج الدراسية السائدة المقدمة من قبل القائمين على العملية التعليمية وطريقة عرضها قد يكون لها دور في عدم وجود فروق واضحة في الدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب التخصصات الطبيعية وطلاب التخصصات الإنسانية بحيث يكون الطالب متلقياً للمعلومة فقط بدون تشجيعه أو تحفيزه أو إشراكه في المادة التعليمية المقدمة له، وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتائجها مع النتيجة الحالية، وبالتالي تتفرد الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة باختلافها عنها في تناولها للأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى - الرابعة) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع قام الباحث بالمقارنة بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة الدراسية الرابعة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) عن طريق استخدام اختبار "T-Test" وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار "ت" (T-Test) للفروق بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة الدراسية الرابعة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)	السنة الدراسية الأولى	١٢١	٣٠٢,٥٥	٢٤,٣٨	٢,٧٥	٠,٠١
	السنة الدراسية الرابعة	١٣٤	٢٩٤,٢٧	٢٣,٣٨		

يتضح من الجدول رقم (١٠) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة الدراسية الرابعة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) لصالح طلاب السنة الدراسية الأولى، حيث جاءت قيمة "ت" (٢,٧٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي فإن فرض الدراسة لم يتحقق، وكما هو ملاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لصالح طلاب السنة الدراسية الأولى في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بلغ (٣٠٢,٥٥) وانحراف معياري (٢٤,٣٨) بما يعني أن مستوى تحملهم للغموض أقل من مستوى تحمل الغموض لطلاب السنة الدراسية الرابعة حيث إن الدرجة المرتفعة على مقياس تحمل الغموض تدل على انخفاض مستوى تحمل الغموض، والدرجة المنخفضة على المقياس تدل على ارتفاع مستوى تحمل الغموض، على حين أن المتوسط الحسابي لدى طلاب السنة الدراسية الرابعة في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) بلغ (٢٩٤,٢٧) وانحراف معياري (٢٣,٣٨) بما يعني أن مستوى تحملهم للغموض أعلى من مستوى تحمل الغموض لطلاب السنة الدراسية الأولى، وهذا يشير إلى أن الفروق في الدرجات في اتجاه طلاب السنة الدراسية الأولى، بما يعني

أن طلاب (السنة الدراسية الرابعة) أكثر تحملاً للغموض من طلاب (السنة الدراسية الأولى)، وبالتالي نرفض فرض الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة سهام خليفة (٢٠٠٩)، وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات اختلفت نتائجها مع النتيجة الحالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن العمر والخبرة قد يكون لهما دور في تحمل الغموض، حيث إن طلاب السنة الدراسية الأولى أصغر عمراً وأقل خبرة تعليمية من طلاب السنة الدراسية الرابعة مما يجعلهم لا يتقبلون المواقف غير المألوفة أو الغامضة ولا يتحملون الغموض، وبالتالي كان طلاب السنة الدراسية الرابعة أكثر تأنيلاً في تفكيرهم وفي أقوالهم وأفعالهم واتخاذ قراراتهم، وأكثر قدرة على تحمل الغموض، كما أن نضج التعلم الذي قد يصل إليه الطلاب في السنة الدراسية الرابعة؛ الأمر الذي قد يجعلهم يتحملون الغموض في المواقف التعليمية المختلفة، ويتحملون مواجهة بعض المثيرات غير المألوفة نتيجة للخبرات التعليمية التي مروا بها عبر سنوات التعلم المختلفة، والتي اكتسبوا من خلالها كثيراً من المعارف والمعلومات.

الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير السنة الدراسية (الأولى - الرابعة) لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وللتحقق من صحة الفرض الخامس قام الباحث بالمقارنة بين طلاب السنة الدراسية (الأولى) وطلاب السنة الدراسية (الرابعة) من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي عن طريق استخدام اختبار "ت" (T-Test) وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار "ت" (T-Test) للفروق بين طلاب السنة الدراسية (الأولى) وطلاب السنة الدراسية (الرابعة) من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدافع للإنجاز الدراسي	السنة الدراسية الأولى	١٢١	٩٠,٧٨	٢١,٩٩	٢,١٧	٠,٠٦
	السنة الدراسية الرابعة	١٣٤	٩٥,٧٨	١٩,٨٥		

يتضح من الجدول رقم (١١) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة الدراسية الرابعة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,١٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بما يعني وجود فروق دالة بين المجموعتين في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي، وبالتالي فإن فرض الدراسة لم يتحقق، وكما هو ملاحظ من الجدول السابق رقم (١١) أن المتوسط الحسابي لصالح طلاب السنة الدراسية الرابعة في الدافع للإنجاز الدراسي حيث بلغ (٩٥,٧٨) وبانحراف معياري (١٩,٨٥) على حين المتوسط الحسابي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى في الدافع للإنجاز الدراسي بلغ (٩٠,٧٨) وبانحراف معياري (٢١,٩٩)، وهذا يشير إلى أن الفروق لصالح طلاب السنة الدراسية الرابعة، أي أن طلاب (السنة الدراسية الرابعة) أكثر دافعية للإنجاز الدراسي من طلاب (السنة الدراسية الأولى)، وبالتالي نرفض فرض الدراسة. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة (خليفة، ١٩٩٥) التي أشارت إلى أن درجات الدافع للإنجاز لدى طلاب المستوى الدراسي الأول كانت منخفضة بينما بلغت أقصاها لدى طلاب المستوى الدراسي الرابع، وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات اختلفت نتائجها مع النتيجة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن بعض خبرات الفشل التي قد يمر بها طلاب السنة الدراسية الأولى وضعف إستراتيجيات التعلم المكتسبة لديهم في بداية حياتهم الجامعية الأمر الذي جعل الدافع للإنجاز الدراسي لديهم أقل من طلاب السنة الدراسية الرابعة الذين لديهم خبرة دراسية أكثر وكفاءة ذاتية أعلى والسعي للإنجاز أكثر بسبب تحقيق النجاح في عدد من المستويات الدراسية السابقة والسعي للتخرج بمعدل دراسي مرتفع.

الفرض السادس: ينص الفرض السادس على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدافع للإنجاز الدراسي في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل) الغموض من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وللتحقق من صحة الفرض السادس قام الباحث بما يلي:

- تم تقسيم أفراد العينة وفقاً للإربعين الأعلى والأدنى بحيث يكون الأعلى من درجة الإربعي الأعلى من المرتفعين والأدنى من درجة الإربعي الأدنى من المنخفضين، وهذه الطريقة الأكثر قبولاً بين الإحصائيين لأنها تجعل هناك فروقاً حقيقية بين المجموعتين وبالتالي يمكن وصفهم بالمرتفعين والمنخفضين في صفة ما، وتم حساب الإربعين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي وذلك بتقسيم أفراد العينة إلى مرتفعين ومنخفضين، وتبين أن الإربعي الأعلى "١٠٦" درجة والإربعي الأدنى "٧٩" درجة.

- وتم اعتبار كل طالب حاصل على "١٠٦" درجة فأعلى من المرتفعين في الدافع للإنجاز الدراسي، وتم اعتبار كل طالب حاصل على "٧٩" درجة فأقل من المنخفضين في الدافع للإنجاز الدراسي.

- ثم قام الباحث بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين مرتفعي ومنخفضي الدافع للإنجاز الدراسي على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) عن طريق استخدام اختبار ت (T-Test)، والجدول التالي رقم (١٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢)

الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافع للإنجاز الدراسي في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل عدم - تحمل الغموض)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
المرتفعون في الدافع للإنجاز الدراسي	٦٩	٢٩٢,٢١	٢١,٩٧	٢,٨١-	٠,٠١
المنخفضون في الدافع للإنجاز الدراسي	٦٥	٣٠٣,٤٦	٢٤,٢٥		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدافع للإنجاز الدراسي في درجاتهم على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض)، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" للفروق بين متوسطي المجموعتين على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) -٢,٨١ وهي قيمة سالبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكونها سالبة يعني أن اتجاه الفروق لصالح المجموعة الثانية (مجموعة منخفضي الدافع للإنجاز الدراسي) وهذا يعني أن الطلاب المرتفعين في الدافع للإنجاز الدراسي أكثر قدرة على تحمل الغموض من الطلاب المنخفضين في الدافع للإنجاز الدراسي حيث إن الدرجة المرتفعة على مقياس (تحمل - عدم تحمل الغموض) - كما ذكرنا سابقاً - تدل على انخفاض مستوى تحمل الغموض والدرجة المنخفضة على المقياس تدل على ارتفاع مستوى تحمل الغموض، وبالتالي نرفض فرض الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب المرتفعين في الدافع للإنجاز الدراسي يتميزون بالمتابعة والجد والاجتهاد في التحصيل الدراسي الأمر الذي قد يجعلهم قادرين على تحمل المسائل الغامضة أو غير المألوفة التي قد يتعرضون لها ومحاولة حلها والسعي إلى تحقيق النجاح والإنجاز وتحمل الغموض، وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتائجها

مع النتيجة الحالية، وبالتالي تنفرد الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة باختلافها عنها في تناولها للأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الفرض السابع: ينص الفرض السابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وللتحقق من صحة الفرض السابع قام الباحث بما يلي:

- تم تقسيم أفراد العينة وفقاً للإرباعين الأعلى والأدنى بحيث يكون الأعلى من درجة الإرباعي الأعلى من المرتفعين والأدنى من درجة الإرباعي الأدنى من المنخفضين، وهذه الطريقة الأكثر قبولاً بين الإحصائيين لأنها تجعل هناك فروقاً حقيقية بين المجموعتين وبالتالي يمكن وصفهم بالمرتفعين والمنخفضين في صفة ما، وتم حساب الإرباعين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وذلك بتقسيم أفراد العينة إلى مرتفعين ومنخفضين، وتبين أن الإرباعي الأعلى كان "٣١٥" درجة والإرباعي الأدنى "٢٨٥" درجة.

- وتم اعتبار كل طالب حاصل على "٣١٥" درجة فأعلى من المرتفعين في مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) أي من الطلاب الذين لا يتحملون الغموض (حيث إن الدرجة المرتفعة على المقياس تدل على انخفاض مستوى تحمل الغموض، والدرجة المنخفضة تدل على ارتفاع مستوى تحمل الغموض)، و تم اعتبار كل طالب حاصل على "٢٨٥" درجة فأقل من المنخفضين في مقياس الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) أي من الطلاب الذين يتحملون الغموض.

- ثم قام الباحث بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين (مجموعة تحمل الغموض - ومجموعة عدم تحمل الغموض) على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي عن طريق استخدام اختبار "ت" (T-Test) والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٣)

الفروق بين مجموعتي تحمل الغموض وعدم تحمل الغموض في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
"المرتفعون" مجموعة عدم تحمل الغموض	٨٥	٩١,٠٠	٢٠,٥٨	٢,١٨-	٠,٠٥
"المنخفضون" مجموعة تحمل الغموض	٧٠	٩٨,٤٠	٢١,٥٨		

يتضح من الجدول رقم (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين (مجموعة تحمل الغموض - ومجموعة عدم تحمل الغموض) في درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" للفروق بين متوسطي المجموعتين على مقياس الدافع للإنجاز الدراسي (-٢,١٨) وهي قيمة سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكونها سالبة يعنى أن اتجاه الفروق لصالح المجموعة الثانية (مجموعة تحمل الغموض) وهذا يعنى أن الطلاب الذين يتحملون الغموض أكثر دافعية للإنجاز الدراسي من الطلاب الذين لا يتحملون الغموض، وبالتالي نرفض فرض الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب الذين يتحملون الغموض يتصفون بالصبر عند مواجهة المواقف التعليمية الجديدة أو غير المألوفة الأمر الذي قد يزيد لديهم الدافع لفهم هذه المواقف وبالتالي يكون لديهم التحصيل العلمي والمثابرة والاجتهاد أكثر من الطلاب الذين لا يتحملون الغموض، وهذا ما أشارت

إليه دراسة (محمد، ٢٠٠٠)، كما أشارت دراسة (Ramadan & Abdel Haq, 2003) إلى أن الطلاب الذين يتحملون الغموض لديهم دافع لتعلم اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية ثانية غير لغتهم الأصلية أكثر من الطلاب الذين لا يتحملون الغموض، وبالتالي فإن الطلاب الذين يتحملون الغموض لديهم دافع أكثر للإنجاز والتعلم من الطلاب الذين لا يتحملون الغموض، كما أن الطلاب الذين يتحملون الغموض لديهم اتران انفعالي وهذا ما أشارت إليه (سهام خليفة، ٢٠٠٩) الأمر الذي قد يُساعد على زيادة التركيز والتحصيل والمثابرة وزيادة الدافع للإنجاز الدراسي، وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت نتيجتها مع النتيجة الحالية، وبالتالي تتفرد الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة باختلافها عنها في تناولها للأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

توصيات الدراسة

تتبقى هذه التوصيات من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية وذلك كما يلي:

يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات في مجال الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي، وفي تخصصات دراسية مختلفة، ومراحل عمرية مختلفة، وبأدوات متنوعة تبعاً لنوع الأساليب المعرفية المراد دراستها، والاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية بشكل عام لأنها تحسن من قدرة الطلاب والطالبات على الاستذكار، فهي تساعد الطلاب على أن يكون لديهم وعي بعمليات التفكير ذاتها، وإجراءاتها النوعية، وكذلك تساعدهم على أن يتحكموا في تفكيرهم، وتقديم دورات للمعلمين والمربين والمشرفين في أحدث الطرق المستخدمة لزيادة الدافع للإنجاز الدراسي لدى الطلاب، والاهتمام بتطوير المناهج الدراسية وأساليب تدريسها وما يرتبط بها من أنشطة تربوية بحيث تزيد من دافعية الإنجاز الدراسي للطلاب.

كذلك توصي الدراسة الحالية المراكز البحثية بتشجيع الدراسات الخاصة بالأساليب المعرفية والدافع للإنجاز الدراسي في جميع المجالات الفكرية والانفعالية، والاهتمام بالأنشطة الطلابية التي تعمل على رفع مستوى الدافع للإنجاز الدراسي للطلبة وتنمية الأساليب المعرفية لديهم، ووضع برامج تربوية خاصة تساعد على تنمية أسلوب تحمل الغموض وتنمية الدافع للإنجاز الدراسي للطلبة خاصة أولئك الذين لديهم قصور في الإنجاز وفي تحمل الغموض.

The Cognitive Style (Tolerance and Intolerance of Ambiguity) and its Relation to Imam Muhammad bin Saud Islamic University (IMSIU) Students' Motivation to Academic Achievement in View of Some Variables

Dr. Mohamed M. Al-Qathani

College of Social Sciences
IMSIU, K.S.A

Abstract

This study aims at investigating the nature of the relationship between the cognitive style (tolerance-intolerance of ambiguity) of Imam Muhammad bin Saud Islamic University (IMSIU) students and their motivation to academic achievement. The study also seeks to identify the differential nature of the cognitive style (tolerance-intolerance of ambiguity) among IMSIU students, which may be attributed to the motivation of academic achievement; the nature of difference in the cognitive style (tolerance-intolerance of ambiguity) among IMSIU students which may be due to the academic year variable (first versus fourth) and the study major (humanities versus applied); and the nature of difference in the motivation to academic achievement among IMSIU students which may be due to the scholastic year variable (first versus fourth) and the study major (humanities versus applied). The study was conducted in the second semester of 1433H. The study used a random sample of 255: 121 freshmen (38 participants studying in various humanities majors in the College of Social Sciences and 83 participants studying in various applied majors in the College of Science and the College of Computer and Information Sciences), and 134 senior students (80 participants studying in various humanities majors in the College of Social Sciences and 54 participants studying in various applied majors in the College of Science and College of Computer and Information Sciences). The researcher used two instruments: An Arabic version of Robert Norton's Cognitive Style Scale, and Al-Hamed's (1996) Scale of Academic Motivation, after checking the validity and reliability of the study's two instruments. The findings revealed that there is a significant statistical relationship between the cognitive

style (tolerance -intolerance) of IMSIU students and their motivation to academic achievement; no significant statistical difference in the cognitive style that can be attributed to their major of study; and no significant statistical difference in the academic achievement motivation that can be ascribed to the major of study. However, the study showed that there is significant statistical difference in the cognitive style that can be attributed to the academic year variable; where the senior students showed higher level of ambiguity tolerance; there is significant statistical difference in the academic achievement motivation that can be attributed to the scholastic year variable where the senior students showed higher level of academic achievement motivation. There is a statistically positive relationship between IMSIU high and low achievers on the Academic Achievement Scale and their scores on the Cognitive Style Scale Students with high level of motivation to academic achievement were more able to tolerate ambiguity than those with low level. Finally, the results indicated that there is a statistically significant difference between the IMSIU students' scores on the Cognitive Style Scale and their scores on the Academic Achievement Scale, where students with higher level of tolerating ambiguity achieved highly on the Academic Achievement Scale.

المراجع

- ١ - أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة وشريف، سليم (١٤٢٧). الدافعية والذكاء العاطفي، الطبعة الأولى. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر للنشر والتوزيع..
- ٢ - أبوحطب، فؤاد عبد اللطيف و صادق، آمال أحمد (١٩٩٤). علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٣ - باهي، مصطفى حسين وشلبي، أمينة إبراهيم (١٩٩٩). الدافعية: نظريات وتطبيقات، الطبعة الأولى. القاهرة، جمهورية مصر العربية: مركز الكتاب للنشر.
- ٤ - الحجى، أسامه إبراهيم (١٩٩٦). تنمية دافع الإنجاز: دراسة تجريبية على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٥ - خليفة، سهام (٢٠٠٩). "العلاقة بين تحمل الغموض والاتزان الانفعالي لدى طالبات الجامعة". مجلة البحث العلمي في التربية، العدد العاشر، الجزء الثاني.
- ٦ - خليفة، عبد اللطيف محمد (١٩٩٥). "الدافعية للإنجاز: دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين". دراسات نفسية، مصر، مج ٥، ع ١.
- ٧ - خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز. القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.
- ٨ - خليفة، وليد السيد (٢٠٠٧). "أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة

- الرياضيات". مجلة كلية التربية بالدقهلية، جمهورية مصر العربية، ٢٠٤٥-٢٩٢، (٣٧)٢.
- ٩ - خليل، منير حسن (١٩٩٠). المسيرة الاجتماعية والأسلوب المعرفي (دراسة في الاتساق السلوكي). رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١٠ - الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- ١١ - الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي. سلسلة علم النفس المعرفي، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.
- ١٢ - السديري، غادة محمد (١٤٢٠). وجهة الضبط والدافع إلى الإنجاز لدى المكفوفين والعاديين من الجنسين في الفئة العمرية (١٣-١٥) سنة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١٣ - الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ١٤ - شريف، نادية محمود (١٩٨٢). "الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي". عالم الفكر، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، الكويت.
- ١٥ - طاطش، سعيدة (٢٠٠٧). "الحنين إلى الوطن وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة العرب بجامعة بغداد". مجلة العلوم الإنسانية، العدد ٢٨، المجلد ب، ١٥٥ - ١٧٣.
- ١٦ - العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ١٧ - العجمي، محمد سعود (٢٠٠١). الفروق في الأساليب المعرفية بين المتفوقين إبداعياً وغير المتفوقين: دراسة استكشافية على عينة من طلاب المرحلة

- المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية، جامعة الخليج العربي.
- ١٨ - علي، عبد المنعم (٢٠٠٩). "الرعاية الوالدية لأُمُور الأبناء المدرسية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي بمحافظة سوهاج". مجلة كلية التربية، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، جمهورية مصر العربية.
- ١٩ - العنزي، عبد الله عبد الهادي (٢٠٠٣). الدافع للإنجاز الدراسي وعلاقته بالمستوى الدراسي ومركز الضبط وضغط الأقران لدى طلاب كلية المعلمين في منطقتي الجوف وعرعر. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٢٠ - الفرماوي، حمدي علي (١٩٩٤). الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢١ - القحطاني، سعد محمد (١٤١٩). علاقة دافع الإنجاز ببعض سمات الشخصية: دراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٢٢ - الكيال، مختار وعاشور، أحمد (٢٠٠٧). "تباين أدوار معلم التربية الخاصة بمصر والسعودية بتباين مستوى الذكاء الوجداني ومكوناته وتحمل الغموض ومستوى الضغوط النفسية: دراسة عبر ثقافية". مجلة كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، المجلد السابع عشر، العدد ٧٠، أبريل.
- ٢٣ - محمد، المعتز بالله (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جمهورية مصر العربية، العدد ١٥٩، ١٤ - ٦٥.
- ٢٤ - محمد، سيد عبدالعظيم (٢٠٠٠). "تحمل الغموض وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى عينة من الشباب الجامعي". مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، ١٤ (١)، ٧٩-١١٢.

٢٥ - المناحي، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠٥). مقارنة بعض الأساليب المعرفية لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢٦ - النابلسي، نظام سيع (١٩٩٣). مقياس دافعية الإنجاز: "مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة فلسطينية". مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، ١٤، فبراير.

- 27 - Asch, S. & Witkin, H.(1948). Studies in space orientation: I perception of the upright with displaced visual fields. **Journal of Experimental Psychology**, 38(3), 325-337.
- 28 - Butzer, B. & Kuiper, N. (2006). Relationships Between Frequency of Social Comparisons and Self Concept Clarity, Intolerance of Uncertainty, Anxiety and Depression. **Personality and Individual Differences**. 41,167-176.
- 29 - Guilford, J.(1980). Cognitive styles: What are they?. **Educational & Psychological Measurement**, 40 (3), 715-735.
- 30 - Messick, S.(1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 2(19),59-74.
- 31 - Norton, R.(1975). Measurment of Ambiguity tolerance. **Journal of personality Assessment**, 39(6), 607-619.
- 32 - Ramadan, R. M.; & Abdel Haq, I. M. (2003). Field Dependence Independence; Ambiguity Tolerance and Achievement to English as a foreign Language. **The Educational Journal**, 17(66), 12-39.
- 33 - www.imamu.edu.sa