ELI 102

GIVING ADVICE

النصيحة ممكن تكون بطريقتين ، وهي:

If + present simple, imperative

أمثلة:

If you get stomach ache, try this remedy

إذا عندك ألم معدة ، جرب هذا العلاج.

If you try the salt water remedy, don't use hot water.

اذا انت جربت علاج الماء المالح ، لا تستخدم ماء ساخن.

not+ infinitive/If+ present simple, should

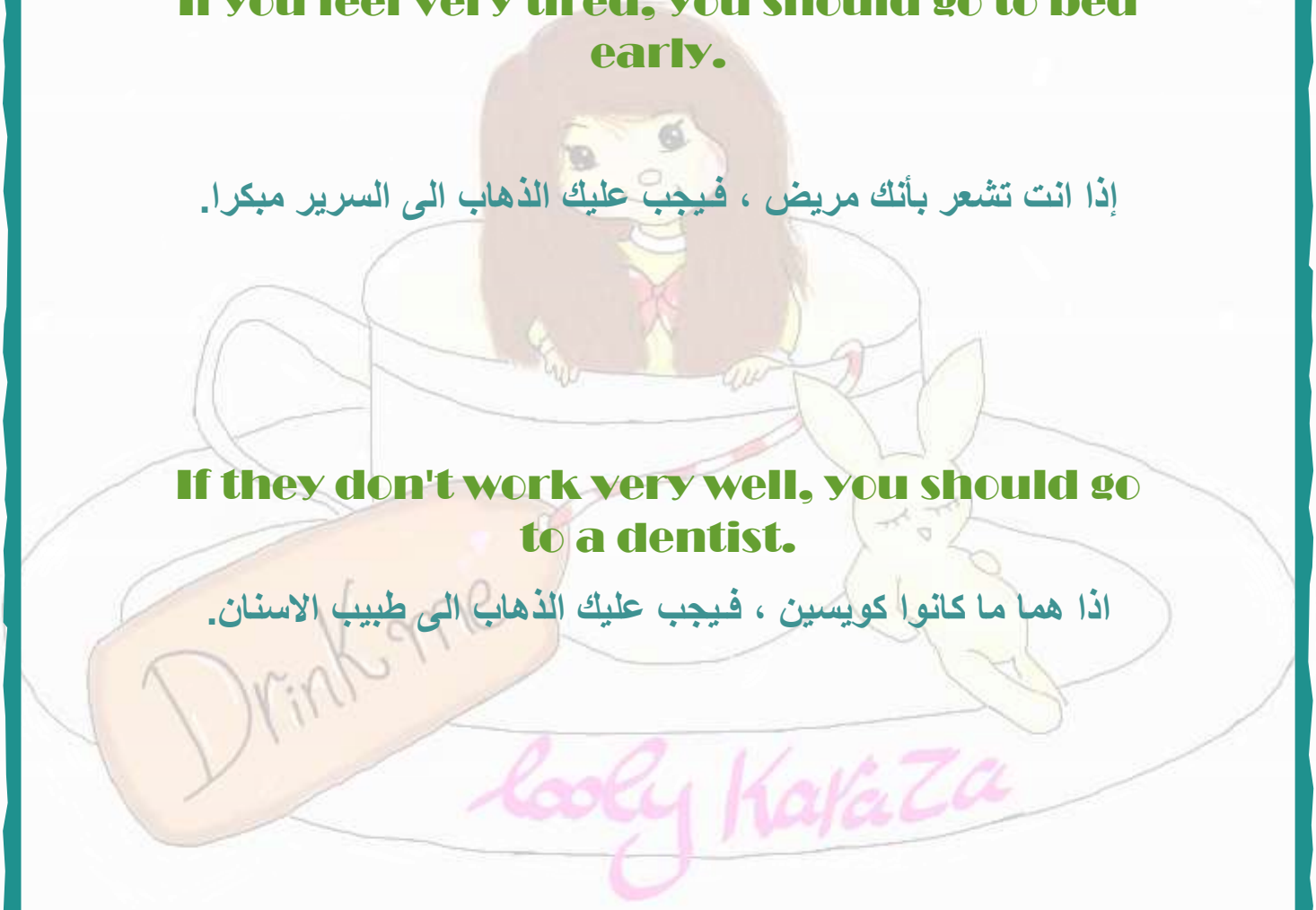
أمثلة:

If you feel very tired, you should go to bed early.

إذا انت تشعر بأنك مريض ، فيجب عليك الذهاب الى السرير مبكرا.

If they don't work very well, you should go to a dentist.

اذا هما ما كانوا كويسين ، فيجب عليك الذهاب الى طبيب الاسنان.



ELI 102

FUTURE

عندنا ثلاث جمل نستخدمها في المستقبل ولكل جملة استعمالها:

* Be going to:

نستخدمها لما تتكلم عن خطط مستقبلية.

ودائما الفعل يجي بعدها من غير أي إضافات.

أمثلة:

I'm going to start university next year.

أنا ذاهب للبدء في الجامعة السنة القادمة.

She's going to stay in china next week.

هي ذاهبة للبقاء في الصين الأسبوع القادم.

* Be hoping to:

تستخدمها لما تتكلم عن أمنياتك في المستقبل..

والفعل يجي بعدها من غير أي إضافات..

أمثلة:

I'm hoping to go to university next year.

أنا أتمنى الذهاب الى الجامعة السنة القادمة.

They're hoping to move to another country.

هم يتمنوا الانتقال الى مدينة أخرى.

* Would like to:

تستخدمها لما تتكلم عن الشيء اللي تريده في المستقبل.

والفعل يجي بعدها بدون أي إضافات.

أمثلة:

I'd like to stay in china for another week.

انا أريد البقاء في الصين لاسبوع آخر.

She would like to study in china.

هي تريد أن تدرس في الصين.

ELI 102

BE PRESENT

TO BE IN PRESENT

He,she,it	is	's	Alex My brother beautiful
i	am	'm	
They,you,we	are	're	

بعد to be يكون اسم أو صفة.

للنفي:

نضع not بعد to be

She is not sara.

هي ليست سارة

للسؤال بـ yes,no :

نضع to be في البداية وبعدها الضمير ثم الصفة أو الاسم.

Are you maha?

هل أنتي مها؟؟

TO BE IN PAST:

He,she,it i	was	's	Alex My brother beautiful
They,you,we	were	're	

بعد to be يكون اسم أو صفة.

للنفي:

نضع not بعد to be

She was not sara.

هي لم تكن سارة..

للسؤال بـ yes,no :

نضع to be في البداية وبعدها الضمير ثم الصفة أو الاسم.

were you a doctor?

هل كنت طبيب؟؟

BE PRESENT

متى استعمل هذه القاعدة؟

لما تتكلم عن أشياء حقيقة أو تحصل دائما..

TO BE IN PAST:

متى استعمل هذه القاعدة؟

لما تتكلم عن أشياء في الماضي.

ELI 103

COMPARING THINGS

Comparatives:

المقارنة بين شيئين:

عند المقارنة نضيف للصفة er

أما إذا كان عدد حروف الصفة ٦ او اكثر ، فنضيف قبلها more

أمثلة لمقارنة صفات عدد حروفها (اقل من ٦)	أمثلة لمقارنة صفات عدد حروفها (٦ وأكثر)
Ahmad is taller than Ali This book is smaller than that book. Happy > happier	This apartment is more comfortable than that one. She is more beautiful than Sara.

Superlative:

التفضيل:

عند تفضيل شيء أو شخص على الجميع نضيف للصفة

Est

أما اذا كانت ٦ أحرف وأكثر نضيف قبلها

Most

أمثلة على تفضيل لصفات عدد حروفها (اقل من ٦)	أمثلة لتفضيل صفات عدد حروفها (٦ وأكثر)
Ahmad is the tallest one in the class. This book is the smallest book. Happy > happiest	This apartment is the most comfortable She is the most beautiful girl .

ELI 102

PRESENT SIMPLE

المضارع البسيط

- **للنفي:**

He , she , it	**Does not work Does not play Does not read**	**Everyday Every morning**
I , you , we , they	**Do not work Do not play Do not read**	

إذا جاء he , she , it ونريد أن ننفي ، نضيف قبل الفعل does not

ولا نضيف للفعل شيء.

أما إذا جاء I , you , we , they ونريد أن ننفي ، نضيف قبل الفعل

Do not ، ولا نضيف للفعل شيء.

- **الاختصار:**

Don't
Doesn't

- للسؤال بـ yes , no :

Do	**You , we , they , I**	**Play football ?** **Read books ?**
Does	**He , she , it**	

للسؤال نضع do , dose في البداية ، ولازم نكون نعرف كل كلمة ايش الضمائر اللي تجي معاها.

والفعل يكون من غير إضافات.

ELI 102

HAVE GOT

بمعنى (هما عندهم – هي عندها – هو عنده وهكذا...)

وتستخدمها لما تتكلم عن أشياء خاصة فيك ، انت تملكها.

ممكن نستخدم **HAVE, HAS** أيضا..

أمثلة:

I have got glasses.

أنا عندي / أو أرتدي نظارات...

They have got pale skin.

هم بشرتهم شاحبة.

We have got a lot of jewellery.

هم يرتدوا الكثير من المجوهرات...

She has got pale skin.

هي بشرتها شاحبة...

ELI 102

A, AN, SOME

A, an	some
نستخدمهم مع الأسماء المعدودة المفردة. **An:** **نستخدمها لما يبدأ الاسم بأحد الحروف التالية:** **(A, e, u, i, o)** **A:** **نستخدمها لما يبدأ الاسم بأي حرف ماعدا الحروف التي سبق ذكرها..** **أمثلة:** **An apple** - تفاحة **An orange** - برتقالة **An umbrella** - مظلة **An ice-cream** **A sandwich** **A zebra** – حمار وحشي **A newspaper** - جريدة	نستخدمها مع الأسماء المعدودة الجمع **أمثلة:** **Some apples** بعض التفاح **Some oranges** بعض البرتقال **Some newspapers** بعض الجرائد **Some dresses** بعض الفساتين

PRESENT SIMPLE

المضارع البسيط

- **طريقة تركيبها:**

He , she , it	**Works Plays reads**	**everyday Every morning**
I , you , we , they	**Work Play read**	

إذا جاء he , she , it دائما الفعل بعدها نضيف له s.

أما إذا جاء I , you , we , they لا نضيف شيء للفعل.

متى استعمل هذه القاعدة؟

لما تتكلم عن أشياء حقيقية ، أو دائما تحصل ، او تحدث بانتظام.

ELI 102

THERE IS, THERE ARE

There are	There is
تستخدم للأسماء الجمع..	تستخدم للأسماء المفردة.
مثل:	مثل:
There are apples. هنالك تفاح	There is an apple. هنالك تفاحة.
There are a lot of shops. هنالك الكثير من المحلات	There is a book. هنالك كتاب.
There are no radios. لا يوجد أي راديو.	There is no radio. لا يوجد أي راديو
There are trees هنالك شجر.	There is tree. هنالك شجرة.
للسؤال: Are there any shops? هل هناك أي محلات؟	للسؤال: Is there a shop? هل هناك محل؟

ELI 102

PAST SIMPLE

الماضي البسيط

- **طريقة تركيبها:**

He , she , it I , you , we , they	Worked Played read Walked ate	Yesterday Last week For ten years

بعد الضمائر، نضع الفعل بإضافة ed في النهاية.

وبعض الافعال تتغير الكلمة بالكامل.

- **للسؤال بـ yes , no :**

Did	You , we , they , I He , she , it	Play football ? Read books ?

للسؤال نضع did في البداية ، ثم أحد الضمائر والفعل الأصلي من غير أي إضافات.

- للسؤال بـ wh :

What Where When Who how	did	I , you , we , they He , she , it	Play yesterday? Read last week?

نضع wh في البداية ، ثم did ، ثم أحد الضمائر والفعل الأصلي من غير أي إضافات.

متى استعمل هذه القاعدة؟

لما تتكلم عن أشياء صارت في الماضي وانتهت.

ELI 102

PRESENT PROGRESSIVE

المضارع المستمر

- **طريقة تركيبها:**

He , she , it	is	Working Playing reading	Now Tomorrow Next week Next year
I	am		
you , we , they	are		

إذا جاء he , she , it نضع بعدها is ثم الفعل بـ ing

أما إذا جاء you , we , they نضيف بعدها are ثم الفعل بـ ing

أما إذا جاء I نضيف بعدها am ثم الفعل بـ ing

متى تستخدم هذه القاعدة؟

لما تتكلم عن أشياء تحصل الان او في المستقبل.

ELI 102

COUNTABLE & UNCOUNTABLE

Countable	uncountable
يعني الأسماء المعدودة ، وممكن تكون مفرد أو جمع. مثل: التفاح ، الموز ، البطيخ، الأقلام ، الكتب ، وغيرها من الأسماء المعدودة.. نستخدم مع المفرد **a,an** : **I want an apple.** أريد تفاحة. **I want a book.** أريد كتاب. نستخدم مع الجمع **some,** **A lot of** : **I want some carrots.** أريد بعض الجزر. **I eat a lot of apples.** أنا اكل الكثير من التفاح. للسؤال: **How many apples do you want?** كم عدد التفاحات التي تريدها؟	يعني الأسماء غير المعدودة، مثل: أرز ، حليب، سكر، ملح، عصير، ماء. نستخدم معها **some ,** **A lot of** : **I want some cheese.** أريد بعض الجبن. **I eat a lot of rice.** أنا اكل الكثير من الأرز. للسؤال: **How much milk do you want?** كم كمية الحليب التي تريدها؟

Drink me
Looly Karaza

ELI 102

PRESENT PROGRESSIVE

- طريقة تركيبها:

He , she , it	is	Working Playing reading	Now Tomorrow Next week Next year
I	am		
you , we , they	are		

إذا جاء he , she , it نضع بعدها is ثم الفعل بـ ing

أما إذا جاء you , we , they نضيف بعدها are ثم الفعل بـ ing

أما إذا جاء I نضيف بعدها am ثم الفعل بـ ing

ELI 102

PRESENT PERFECT

- طريقة تركيبها:

He , she , it	has	Never	V3 Spoken Met Played been
I , you , we , they	have		

أمثلة:

My father has never seen my flat.

أبي عمره ماشاف شقتي.

I have never been interested in football.

أنا عمري ما كنت مهتمة بكرة القدم.

Jo has never worked in an office before.

جو عمره مااشتغل بمكتب من قبل.

We have never had a garden.

احنا ما عمرنا كان عندنا حديقة.

- للسؤال بـ yes , no :

have	I, You , we , they	Ever seen him ? Ever spoken?
has	He , she , it	

أمثلة:

Have you ever been to Jeddah?

هل عمرك كنت في جدة؟

Have you ever eaten sushi?

هل عمرك أكلت سوشي؟

Has she ever seen this movie?

هل عمرك شفت هذا الفيلم؟

مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين

COGNITIVE DISSONANCE LEVEL AND ITS RELATIONSHIP WITH PERSONAL PATTERNS AMONG THE ADOLESCENTS IN THE ABLEEN AREA

إعداد الطالبة

آلاء أكرم حسنين

إشراف

الدكتور فؤاد عيد الجوالده

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي والتربوي

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

كانون الثاني/ 2017م

ب

تفويض

نحن الموقعون أدناه، نتعهد بمنح جامعة عمان العربية حرية التصرف في نشر محتوى الرسالة الجامعية، بحيث تعود حقوق الملكية الفكرية لرسالة الماجستير الى الجامعة وفق القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالملكية الفكرية وبراءة الاختراع.

المشرف الرئيسي	الطالبة
د. فؤاد الجوالدة	الاء اكرم حسنين
التوقيع:	التوقيع: .....
التاريخ: ٢٠١٧/٤/١٨	التاريخ: ٢٠١٧/٤/١٨

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والمقدمة من الطالبة: آلاء أكرم حسنين

وعنوانها "مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين"

وأجيزت بتاريخ: 2017/1/29

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم		التوقيع
د. فؤاد الجوائدة	مشرفا / رئيساً	
د. سهيلة بنات	عضواً / داخلياً	
د.يوسف مقدادي	عضواً / خارجياً	

شكــر وتقديــر

بعد مشواري الطويل في مرحلة الماجستير عامة والرسالة على وجه الخصوص، المشوار الذي كان مليئاً بالصعوبات والتحديات، والمفعم بالخبرات والمهارات والمعارف، لا يسعني إلى أن أتقدم بكل معاني الشكر والتقدير والعرفان بالجميل لمشرفي العزيز الدكتور فؤاد الجوالده الذي أرشدني وساعدني وأعطاني الكثير من وقته ومعرفته وخبرته، فكان يقف على كل مرحلة من الرسالة بالإرشاد والتوجيه، فأقدم له الشكر الجزيل على وقته الثمين، وإرشاده الجيل.

وأشكر الحكومة الأردنية ووزارة التعليم العالي، وبالتحديد أشكر جامعة عمان العربية التي منحتني فرصة الإلتحاق بالماجستير، والحصول على هذا اللقب العلمي، فالشكر الكبير للعاملين في جامعة عمان العربية رئيساً وإداريين وأعضاء هيئة تدريس وموظفين على مختلف درجاتهم الوظيفية.

وأخص كذلك بشكري للجنة العلمية المنعقدة للمشاركة بمناقشة رسالتي، وتقديم الإرشادات والملاحظات على عملي في الرسالة، والمساهمة في إخراجها بصورتها النهائية، فأقدم الشكر لكل من الدكتور يوسف مقدادي كمناقش وعضو خارجي، والدكتورة سهيلة بنات كمناقشة وكعضو داخلي من الجامعة.

الإهـــــداء

إلى ملاكي في الحياة إلى معنى الحب والحنان إلى سر نجاحي إلى أغلى أب في الدنيا "عكرمة".

إلى ذات القلب الناصع بالبياض أمي "نبيلة" التي علمتني وعانت الصعاب من أجلي.

إلى شموعي المضيئة إخوتي الأعزاء "عمران، شيماء، براءة، حسن".

إلى خطيبي الغالي "رأفت" الذي أشرقت شمسه في سماء حياتي، وزرع التفاؤل في دربي.

إلى رفيقات دربي وصديقات العمر "فداء، هزار، أماني".

آلاء أكرم

قائمة المحتويات

التفويض ..... ب
قرار لجنة المناقشة ..... ج
شكـر وتقديـر ..... د
الإهـــداء ..... هـ
قائمة المحتويات ..... و
الموضوعات ..... ز
قائمة الجداول ..... ي
قائمة الملاحـق ..... ل
الملخص ..... م
Abstract ..... ن
الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها 1
الفصل الثاني الأدب النظري والدراسات السابقة 5
الفصل الثالث المنهجية والإجراءات 29
الفصل الرابع نتائج الدراسة 45
الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات 58
قائمة المراجع 68
الملاحق 75

الموضوعات

الموضوع
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
المقدمة
مشكلة الدراسة
عناصر مشكلة الدراسة
أهمية الدراسة
التعريفات النظرية والإجرائية
محددات الدراسة وحدودها
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
أ. الإطار النظري
ب. الدراسات السابقة ذات الصلة
التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
منهجية الدراسة
مجتمع الدراسة
عينة الدراسة

أدوات الدراسة
إجراءات الدراسة
متغيرات الدراسة
المعالجة الإحصائية
الفصل الرابع: نتائج الدراسة
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

التوصيات
قائمة المراجع
المراجع العربية
المراجع الأجنبية
قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى
1	طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة عبلين للعام الدراسي 2016/ 2017
2	أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة عبلين
3	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة بعد التنافر العاطفي والتنافر المعرفي / السلوكي
4	معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي
5	معامل ثبات مقياس التنافر المعرفي بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
6	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة بعد الشخصية الانبساطية والشخصية العصابية
7	معاملات الارتباط لأبعاد مقياس أنماط الشخصية
8	معامل ثبات أبعاد مقياس أنماط الشخصية بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنافر المعرفي وأبعاده الفرعية لدى المراهقين في منطقة عبلين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التنافر العاطفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التنافر المعرفي/ السلوكي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الشخصية وأبعادها الفرعية لدى المراهقين في منطقة عبلين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الشخصية الانبساطية لدى المراهقين في منطقة عبلين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الشخصية العصابية لدى المراهقين في منطقة عبلين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية
15	نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في مستوى التنافر المعرفي وفقا لمتغيري الجنس والصف المدرسي
16	نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في مستوى التنافر المعرفي وفقا لمتغيري الجنس والصف المدرسي
17	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التنافر المعرفي وبعدي أنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين

قائمة الملاحـق

ملحق	المحتوى	الصفحـة
1	مقياس التنافر المعرفي بصورته الأولية	81
2	فقرات مقياس التنافر المعرفي قبل التعديل وبعد التعديل	88
3	مقياس التنافر المعرفي بصورته النهائية	92
4	مقياس أنماط الشخصية بصورته الأولية	96
5	فقرات مقياس أنماط الشخصية قبل التعديل وبعد التعديل	100
6	مقياس أنماط الشخصية بصورته النهائية	103
7	أسماء المحكمين وتخصصاتهم ورتبهم الأكاديمية ومراكز عملهم	107
8	كتاب تسهيل المهمة من جامعة عمان العربية	108
9	كتاب تسهيل المهمة من مدرسة مار الياس التربوية	109
10	كتاب تسهيل المهمة من المدرسة الثانوية الشاملة	110

مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين

إعداد الطالبة

آلاء أكرم حسنين

إشراف

الدكتور فؤاد عيد الجوالده

الملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين. تكون أفراد عينة الدراسة من (287) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في منطقة عبلين خلال العام 2017/2016م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس التنافر المعرفي ومقياس أنماط الشخصية، والتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين متوسطاً، وجاء بعد التنافر المعرفي السلوكي بالمرتبة الأولى، وبعد التنافر العاطفي بالمرتبة الثانية، كما كشفت النتائج أن بعد الشخصية الانبساطية جاء بالرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاء بعد الشخصية العصابية بالمرتبة الثانية والأخيرة وبمستوى متوسط.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في التنافر المعرفي وكذلك في أنماط الشخصية تعزى لأثر الجنس، والصف المدرسي، وأخيراً تبين من النتائج وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائياً بين التنافر المعرفي وبعد الشخصية الانبساطية لدى المراهقين في منطقة عبلين، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين التنافر المعرفي وبعد الشخصية العصابية لدى المراهقين في منطقة عبلين.

وفي ضوء النتائج توصي الباحثة بلفت انتباه المرشدين التربويين إلى أثر البيئة المدرسية في تكوين أنماط الشخصية لدى الطلبة، وإجراء دراسات وصفية وتنبؤية على مجتمعات ومتغيرات جديدة.

COGNITIVE DISSONANCE LEVEL AND ITS RELATIONSHIP WITH PERSONAL PATTERNS AMONG THE ADOLESCENTS IN THE ABLEEN AREA

Prepared by

Alaa Akram Hasanin

Supervised by

Dr. Fuad Eid AL- Jawaldeh

Abstract

This study aimed at detecting the level of cognitive dissonance level and its relationship with personal patterns among the adolescents in the Ableen area. The study sample consisted of (287) students from secondary schools in the Ableen area during the 2016/2017. To achieve the objectives of the study were developed and their valuing of cognitive dissonance and scale personal patterns scale, validity and reliability.

The results of the study that cognitive dissonance among adolescents was at average level, after the cognitive dissonance Behavioral first ordinary, after the emotional dissonance in second ordinary, also the results revealed that after personal diastolic came the first with a high level, while came after personal neurotic second and final rank and level Average.

The results showed the absence of statistical differences in cognitive dissonance and personal patterns due to the effect of sex, school grade, Finally, results showed the existence of a negative correlation between that there is signification cognitive dissonance and after personal diastolic Ableen among adolescents in the area, and the presence of a positive correlation relationship between cognitive dissonance after neurotic profile in adolescents in Ableen area.

In light of the findings, the researcher recommends drawing the attention of counselors to the impact of the school environment in the formation of the personal patterns of the students, and perform descriptive and predictive studies on communities and new variables.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يواجه الفرد في حياته العديد من الآراء والمعتقدات والاتجاهات المتضاربة والتي لا يمكن الجمع بينها، وتحتاج إلى اتخاذ قرار واحد للالتزام برأي أو معتقد أو اتجاه واحد؛ وهذا يجعل الفرد في حالة من الحيرة والتناقض لعدم قدرته على الجمع بينها، وتسمى هذه المرحلة في علم النفس بالتنافر المعرفي، وتزول هذه المرحلة عندما يتخذ الفرد قراراً واحداً ويصل إلى مرحلة الاتزان أو الاتساق المعرفي.

فالتنافر المعرفي يشير إلى حالة الحيرة والاضطراب التي تواجه الفرد نتيجة لوعيه للتناقضات في المعتقدات والأحداث والمواقف والاتجاهات، حيث إنّ الطبيعة الذاتية للفرد تسعى إلى الوصول لمرحلة الاتساق المعرفي، لذلك تتشكل لديه دافعية للتقليل من التنافر المعرفي (Shannon, 2015).

وقد بُحث موضوع التنافر المعرفي بشكل مبكر في عام 1957م بواسطة فستنجر (Festinger) الذي أكد على دوافع الفرد لتغيير رأيه أو الترجيح بين أفكار ومعتقدات أو آراء متضاربة لا يمكن الجمع بينها، وهذا التنافر يحدث حالة من الاضطراب تدفعه إلى محاولة التقليل من التنافر للوصول إلى الاتساق المعرفي (Geoffrey & Jillian, 2003).

وقد لاحظ فستنجر (Festinger, 1957) بإن التنافر المعرفي يحدث عند اتخاذ قرار يخص بديلين أحدهما له سمات إيجابية والأخر له سمات سلبية، وهناك ثلاثة عوامل متعلقة بالقرار والتي بدورها ستؤثر على حجم التنافر المعرفي وهي: أهمية القرار ومدى جاذبية البديل الذي لم يتم اختياره ودرجة التداخل المعرفي بين البدائل.

وربما يؤثر التنافر المعرفي على شخصية الفرد ويحدد نمطه الشخصي أو قد يتأثر التنافر المعرفي والوصول إلى مرحلة الاتساق المعرفي والترجيح بين الآراء بنمط الشخصية لدى الفرد، فنمط الشخصية كما أشار أيزنك (Eysenck, 1960) هو مجموعة الممارسات والاستجابات التي تعود عليها الفرد، وتمثل اتساقاً ملحوظاً في عادات الفرد، وأفعاله المتكررة. كما أوضح القذافي (2001) بأن أنماط الشخصية لدى الفرد تشير إلى الخصائص والسمات الشخصية والذاتية التي تمتاز بالثبات النسبي، وقد تكون هذه الخصائص معرفية أو اجتماعية أو نفسية.

وقد وضع العلماء العديد من المقاييس لدراسة نمط الشخصية لدى الأفراد ومن أهم تلك النماذج نموذج العوامل الخمسة لأنماط الشخصية الذي طوره بصورته النهائية وانتشر على يد كوستا وماكري (Costa & Maccrae, 1992)، وقد اشتمل على خمس عوامل أو أنماط للشخصية هي: الانبساطية، والمقبولية أو الطيبة، والعصابية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة. كما حدد من قبله كاتل (Cattell, 1950) عوامل الشخصية بستة عشر عاملاً منها: الاجتماعية ضد العدوان، والسيطرة ضد الخضوع، والانبساط ضد الانطواء، والواقعية ضد الرومانتيكية، ولكن بقي نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أكثر النماذج انتشاراً (Rosellini & Brown, 2011)، وأشار رشوان (2006) إلى أهم أنماط الشخصية وهي: الانبساط والانطواء كونهما من السمات التي توجه سلوك الفرد، وتحدد موقفه تجاه الآخرين.

مشكلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين.

عناصر مشكلة الدراسة

ما مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين؟

ما نمط الشخصية السائد لدى المراهقين في منطقة عبلين؟

هل يختلف مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين باختلاف الجنس والصف؟

هل يختلف مستوى أنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين باختلاف الجنس والصف؟

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى التنافر المعرفي وأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الفوائد النظرية والعملية التي ستحققها ويستفيد منها كل من له علاقة بالتربية والتعليم والإرشاد النفسي، وذلك على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تنبثق الأهمية النظرية من أهمية الشخصية في علم النفس وأهمية دراسة مستوى التنافر المعرفي كونه مرحلة للوصل إلى الاتساق المعرفي في اتخاذ القرار وعلاقته بنمط الشخصية، وتزود هذه الدراسة المكتبة بأدب نظري تكاد تفتقر إليه خاصة في موضوع التنافر المعرفي.

الأهمية العملية: تتمثل أهمية الدراسة توفير قاعدة معرفية لموضوعي التنافر المعرفي وأنماط الشخصية يستفيد منهما الباحثون وطلبة الدراسات العليا في علم النفس والإرشاد النفسي، كما تزود نتائج الدراسة المرشدين والمعالجين والإخصائيين التربويين في منطقة عبلين بنتائج وصفية عن مستوى المتغيرات لدى طلابهم في المدارس الثانوية، وتقدم الدراسة الحالية مقياس للتنافر المعرفي ومقياس لأنماط الشخصية تم تطويرهما، وتحقيق معاملات صدق وثبات لهما، قد يستفيد منهما الباحثين في هذا المجال.

التعريفات النظرية والإجرائية

التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance): "هو حالة مزعجة وشعور بعد الراحة سببها وعي الفرد بوجود تناقضات في الأفكار والمعتقدات والقيم قد يتواجهه في تفاعلاته اليومية، وتدفعه إلى الترجيح بين الأفكار والآراء للوصول إلى حالة الاتساق المعرفي (Houck, 2015: 7). وإجرائياً يقاس من خلال إجابات المفحوصين على مقياس التنافر المعرفي الذي تم تطويره في هذه الدراسة.

أنماط الشخصية (Personality Type): التنظيم الدائم شبة النسبي لخصائص الأفراد وتشمل المزاج والعقل والتكوين الجسدي، وجميعها تحدد التوافق بين الفرد وبيئته (Eysenck, 1960). وإجرائياً تقاس من خلال إجابات المفحوصين على مقياس أنماط الشخصية الذي تم تطويره في هذه الدراسة.

محددات الدراسة وحدودها

تم إجراء الدراسة ضمن الحدود والمحددات الآتية:

عينة الدراسة: المراهقين في المدارس الثانوية في منطقة عبلين للعام الدراسي 2016/ 2017م.

الأدوات: مدى توافر الخصائص السيكومترية في أداتي الدراسة وهما: مقياس التنافر المعرفي، ومقياس أنماط الشخصية.

إمكانية التعميم: تحددت إمكانية تعميم نتائج الدراسة على المجتمعات الممثلة لمجتمع الدراسة الحالية، ومدى توافر مؤشرات الصدق والثبات لمقياسي الدراسة، وتشابه المجتمعات مع مجتمع الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على الأدب النظري حول متغيري الدراسة الرئيسان وهما: التنافر المعرفي وأنماط الشخصية، والأسس النظرية التي تناولت هذين المتغيرين بالتفسير والتوضيح، كما يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات العلاقة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري

تناول هذا الجزء الإطار النظري في التنافر المعرفي وأنماط الشخصية من حيث المفهوم والنظريات والخصائص، وذلك كما يأتي:

التنافر المعرفي

تعد نظرية التنافر المعرفي من النظريات المعرفية التي فسرت الدافعية لدى الفرد من ناحية معرفية عقلية، حيث ظهرت العديد من النظريات التي فسرت الدافعية لدى الفرد، فمنها ما ركز على الجوانب البيولوجية للدافعية، ومنها ركز على الجوانب البيئية مثل المادية والاجتماعية، ومنها ما ركز على الجوانب السيكولوجية مثل المعرفية والانفعالية (بني يونس، 2007).

ويعدّ التنافر المعرفي من أهم الدوافع التي أدت إلى نمو المعرفة، ويُعدّ أحد دوافع التعلم، حيث يدفع المتعلم إلى البحث عن المعارف الجديدة لتفسير معارف موجودة، فالحاجة إلى الاتساق العقلي أو المعرفي غالباً ما تستثير السلوك، فإذا ما تصارعت الجوانب المعرفية من معلومات وأفكار ومدركات كل منها مع الآخر فإنّ المتعلم يشعر بعدم الارتياح، وفي نفس الوقت يشعر بالدافعية نحو اختزال التنافر المعرفي (عبد الفتاح وجابر، 2005).

وقد طوّر فيستنجر (Festinger, 1957) نظرية التنافر المعرفي في سياق علم النفس الاجتماعي وسلوك المستهلك؛ ليؤكد على أنّ دافعية الفرد نحو تحقيق التوازن والتآلف المعرفي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشأ حالة التنافر المعرفي لدى الفرد.

وبقيت هذه النظرية صامدة إلى هذا الوقت، وقد تم التطرق إليها في معظم كتب علم النفس الاجتماعي الحديثة. وتعدّ هذه النظرية حدسية وفي الحقيقة تتلاءم مع فئة نظريات علم النفس الاجتماعي الحدسية، وبعض الأحيان تصنف على أنها من النظريات ذات الرأي في الأفعال، والتي من خصائصها أنها تفترض أن جميع الأفعال يمكن أن تؤثر في الاعتقادات والاتجاهات التالية وهذا يعتبر حدسياً، وسيبدو منطقياً في أن أفعالنا هي نتيجة اعتقاداتنا واتجاهاتنا وليست سبباً لها. ومع ذلك وبعد التحقق والاختبار ظهر أن هذه النظرية تحث البشر على أن يكونوا منطقيين في أفكارهم ومعتقداتهم وتصرفاتهم (Burns, 2006).

مفهوم التنافر المعرفي

يعرّف التنافر المعرفي بأنّه: "الرغبة في المنطقية والاضطراد والاتساق وعدم التناقض، فعندما تتسق المعلومات والأفكار المرتبطة بها لا تنشأ ما نسميه مشكلة، بل يحدث التآلف المعرفي أو التوزان المعرفي، أما إذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات مع بعضها فتنشأ حالة التنافر المعرفي وتدفع المتعلم إلى السعي لاختزال هذا التنافر والوصول إلى التآلف" (عبد الفتاح وجابر، 2005، ص274).

وعرّف بني يونس (2007، ص113) التنافر المعرفي بأنّه: "دافعية الفرد نحو تحقيق التوازن المعرفي أو التآلف المعرفي الذي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشأ حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا العليا أو المثل العليا لديه، مما يدفعه إلى ممارسة سلوك لكي يصل إلى حالة التآلف المعرفي".

ويرى فستنجر (Fetinger, 1957) أن التنافر المعرفي هو حالة غير مريحة نفسياً تنشأ من وجود تناقض معرفي أو عدم اتساق وانسجام في معارف الفرد الذاتية أو شخصيته أو سلوكياته أو مشاعره أو رغباته أو معارفه حول العالم.

أما ستانجي (Stanchi, 2013, P96) فيرى أن التنافر المعرفي هو: "حالة انفعالية مزعجة تمر على الفرد عند حدوث تأزم وتعارض وتصادم في المعتقدات والأفكار". في حين عرف لحويدك (2014، ص43) التنافر المعرفي بأنّه: "حالة شعورية داخلية تُشغل عقل الفرد وفكره عندما تتعارض فكرتين أو موضوعين متناقضين، لهما الأهمية نفسها، للوصول في النهاية إلى حالة من الاتساق الداخلي المعرفي".

ويُعرّف التنافر المعرفي بأنه: "قلق ذهني أو عدم الراحة عند الشخص الذي يحمل اثنين أو أكثر من الاعتقادات أو الأفكار أو القيم في نفس الوقت (Liang, 2014, P7).

وأشار سلامة وغباري (2016، ص35) إلى أن التنافر المعرفي هو: "هو حالة يشعر بها الفرد نتيجة انشغاله بمعتقدين أو فكرين متناقضين في طبيعتهما، إلا أنهما يحتلان الأهمية ذاتها".

الافتراضات الأساسية لنظرية التنافر المعرفي

وقد حدد فستنجر (Festinger, 1957) ثلاثة عوامل متعلقة بالقرار والتي بدورها ستؤثر على حجم التنافر المعرفي وهي: أهمية القرار، ومدى جاذبية البديل الذي لم يتم اختياره، ودرجة التداخل المعرفي بين البدائل.

وتقوم نظرية التنافر المعرفي على ثلاثة افتراضات أساسية وهي كما يذكرها فيستنجر وكارلسميث (Festinger & Carlsmith, 1959):

إنّ البشر يتحسسون من التناقض بين الأفعال والمعتقدات: وفقاً للنظرية فإننا كبشر نميز بمستوى معين عندما نتصرف بطريقة تتعارض مع معتقداتنا واتجاهاتنا وآرائنا. حيث إن هناك إنذار داخلي يتعطل عند ملاحظة هكذا تناقض، وبغض النظر أحببناه أو كرهناه، وعلى سبيل المثال إذا كان لديك اعتقاد بأن الغش خطأ، ووجدت نفسك تغش في الامتحان فسوف تلاحظ أنك قد تأثرت بهذا التناقض.

الاعتراف بهذا التناقض سيتسبب بالتنافر وسيشجع الفرد على حل هذا التنافر: عندما يعترف الفرد بأنه قد تجاوز مبادئه وفقاً لهذه النظرية فأنّه لن يأخذ الموضوع ببساطه وسيشعر بشيء من الألم النفسي. وإن درجة التنافر المعرفي سوف تختلف تبعا لدرجة أهمية الاعتقاد أو التوجه أو المبدأ وكذلك لدرجة التناقض بين السلوك والاعتقاد. وفي أي حالة وفقا لهذه النظرية فانه كلما كان التنافر كبيراً كان هناك دافعية أكبر للحل.

يتم حل التنافر بأحد الطرق الثلاثة الأساسية:

تغيير المعتقد: إن ابسط الطرق للقضاء على التنافر هو بين الأفعال والمعتقدات هو تغير المعتقدات. فيستطيع الفرد على سبيل المثال أن يغير اعتقاده حول الغش في الامتحان ويقرر أن الغش مسموح وبالتالي سيتخلص من التنافر الموجود عنده فيما يخص موضوع الغش. أما إذا كان الاعتقاد أساسيا وهاما للفرد فانه لن يستطيع التخلي عن اعتقاده وزيادة على ذلك فان المعتقدات والاتجاهات الأساسية غالبا ثابتة ولا يسعى الأفراد إلى تغيرها مع مرور الزمن.

تغيير الأفعال: الخيار الثاني هو ألا يعود الفرد إلى عمل الفعل مرة أخرى، وان الذنب والقلق تعدّ دوافع لتغيير السلوك. فعلى سبيل المثال سيقطع الفرد عهدا على نفسه بأنه لن يعود إلى الغش بالامتحان مرة أخرى وهذا بدوره سيحل مشكلة التنافر.

تغيير النظرة إلى الفعل: الطريقة الثالثة والأكثر تعقيدا من الحلول هي أن تغير الطريقة التي تظهر أو تنظر بها إلى الفعل، بشكل ابسط أن يسعى الفرد إلى أن يجعل أفعاله أكثر منطقية. فعلى سبيل المثال يقرر الشخص بأن الامتحان الذي قام بالغش فيه لم يكن مهما وانه لا يحتاج إلى الغش مرة أخرى. وبكلمات أخرى أن يفكر الشخص حول أفعاله بطريقة أخرى وفي سياق لا يبدو متناقضا مع معتقداته

كيفية نشوء التنافر المعرفي

ينشأ التنافر المعرفي نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وذلك عندما يقوم الفرد بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا؛ مما يدفعه لممارسة سلوك لكي يصل إلى حالة التآلف المعرفي، فعندما يقوم الفرد بسلوكات مخالفة لمثله العليا يبدأ بالبحث عن مبررات لسلوكاته (بني يونس، 2007).

فالتنافر المعرفي يحدث عندما يكون هناك عدم إدراك صحيح للموضوع أو عدم إحاطة كافية من المعلومات عنه، والفرد في هذه الحالة يتخذ نشاطاً معرفياً في سبيل الوصول إلى التوازن المعرفي أو خفض التنافر، بحيث يعمل التنافر المعرفي على تكوين دافع داخلي نحو أداء المهمات التعليمية، وإدراك المواقف والأحداث والخبرات لتكوين فهم سليم عنها، ليصبح التنافر المعرفي دافع نحو التعلم، ومكافأة داخلية لحصول التوازن المعرفي (عبدالفتاح وجابر، 2005).

وربما يظهر التنافر المعرفي كنتيجة لمحاولة الفرد لتشكيل رأيه الخاص أو اتخاذ قرار في موضوع ما، ولكن يواجهه في ذلك اتجاهات مختلفة تعمل على التناقض المعرفي وعدم التناسق في أفكاره، لبقى في حالة تنافر معرفي ليصل في النهاية إلى رأيه الخاص وهو ما يسمى بالاتزان المعرفي (Geoffrey & Jillian, 2003).

ويرى فستنجر (Festinger, 1957) أن الفرد عندما يجد نفسه في مواقف عامة أو تفاعلات اجتماعية يتوقع أنها تتفق مع ما يحمله من أفكار واحتياجات ورغبات ومن ثم يفاجأ أنها تتعارض معه، تظهر لديه حالة من التنافر المعرفي؛ مما تخلق لديه شعوراً بعدم الراحة والاستقرار تدفعه نحو خفض هذا التوتر، وهذا التوتر لا ينتهي إلا أن ينهي الفرد حالة التنافر المعرفي، ويتم ذلك عندما يغير الفرد من قيم ومعتقداته وتوقعاته كي تنسجم مع الموقف الاجتماعي أو بالأحرى حدوث توافق بين سلوك الشخص وأبناء المجتمع بدرجة كبيرة.

وقد لاحظ فستنجر (Festinger, 1957) بإن اتخاذ قرار يخص بديلين أحدهما له سمات إيجابية والأخر له سمات سلبية، وإن النمط الأكثر شيوعاً عند اتخاذ القرار سينُتج التنافر المعرفي عند الفعل.

أبعاد التنافر المعرفي:

تناول الباحثون أبعاد التنافر المعرفي، فقد أشار جيفوري وجيليان (Geoffrey & Jillian, 2003) بعدين للاتنفر المعرفي هما: البعد العاطفي، والبعد المعرفي السلوكي، وهما كالآتي:

بُعد التنافر العاطفي: يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته النفسية المتضمنة مدى راحته أو عدمها عند تقديرها للأمور والقرارات التي اتخذها، وانزعاجه أو استياءه أو راحته النفسية قبل وبعد القيام بمهمة ما.

بُعد التنافر المعرفي أو السلوكي: يشير إلى اختلاف تقدير الفرد ومعتقداته حول القرارات التي اتخذها ومدى سلامتها، وتهتم بمدى تساءلت الفرد وتعارض أفكاره وقراراته حول اتخاذ قرار معين، بالإضافة إلى تنافر عمليات التقييم والتقدير بعد أداء المهمة أو بعد شراء شئ ما، واختلاف تقييمه لسلامة القرار الذي اتخذه.

كما قسم بعض الباحثين التنافر المعرفي إلى أبعد أخرى غير البعدين السابقين، فقد أسار إتشو (Chow, 2001) إلى خمسة أبعاد للتنافر المعرفي هي كما يأتي:

بُعد إدارة الانفعالات: ويبدأ من معرفة الفرد لانفعالاته وفهمها، ثم إدارتها والتحكم بها خاصة فيما يتعلق بتفاعله الاجتماعي مع الآخرين، بالإضافة إلى قدرته على إدارة الغضب، والثقة بالنفس، والتسامح، والتعاطف.

بُعد الصحة النفسية: يهتم بكل ما من شأنه تحقيق الصحة النفسية للفرد كالتفاؤل والقناعة والرضا، والمحبة.

بُعد التكيف النفسي والاجتماعي: وتشير إلى قدرة الفرد على التوافق والتأقلم والتعايش مع مجتمعه المدرسي والأسري، وامتلاك الفرد لمهارات التكيف النفسي والاجتماعي، كالتقبل، والتسامح، وحسن التصرف، والتفاعل الإيجابي، وتقبل النقد.

بُعد التنشئة الاجتماعية: يهتم بقدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال والإيجابي مع أفراد مجتمعه، وقبول الآخرين، وتقبل أفكارهم ومعتقداتهم، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وصداقات حقيقة.

بُعد الكفاءة الأكاديمية: ويهتم هذا البعد بالتحصيل والإنجاز والتقدم الأكاديمي، والفاعلية في المشاركة بالأنشطة الصفية وحل التمارين والواجبات، والقدرة على الفهم والتطبيق للمهارات والمعارف الجديدة.

وفي ضوء ما سبق من أدب نظري فترى الباحثة أن التنافر المعرفي حالة انفعالية شعورية تصيب الفرد عند مواجهته لفكرين أو معتقدين أو اتجاهين أو مذهبين من الأفكار والمعارف يظهر فيهما التعارض والتناقض، مما يسبب التوتر والقلق لدى الفرد ويؤدي به إلى التنافر المعرفي بين هذه الأفكار، ويكون هذا التنافر بمثابة دافع معرفي يتشكل لديه للتعلم والمعرفة والوصول إلى حالة من الاتساق والتوافق المعرفي.

أنماط الشخصية

اهتم العديد من العلماء بالشخصية وتحديد مفهومها، فقد عرّفها كاتل (Cattell, 1950) بأنها: طريقة تنبؤية لأفعال الفرد، فقد رأى أن الشخصية هي عمليات تنبؤية لما قد يتصرف به الفرد في مختلف المواقف. وعرّف أيزنك (Eysenck, 1960) الشخصية بأنها: سمات منظمة وثابته إلى حد ما تشكل خصائص الفرد وتميزه عن غيره من الناس، وتحدد له طريقة تكيفه مع نفسه وبيئته المحيطة.

وذهب ألبورت (Alport) المشار إليه في سفيان (2004) إلى أن الشخصية هي: تفاعل العوامل النفسية والجسمية بشكل منظم مع بعضها لتحدد صفات الفرد وخصائصه التي تساعده على تحقيق التكيف مع بيئته المحلية.

ويرى رشوان (2006) أن الشخصية كمصطلح مفاهيمي يعود في أصوله إلى اللاتينية فهو مشتق من كلمتين مركبتين هما (Per-Sonare)، وهي عن طريق الصوت، أما مصطلح (Persona) اللاتيني فمعناه الوجه المستعار أو الوجه المستخدم في المسرح أو شخصية الممثل في المسرح، ثم استعير هذا المصطلح ليدل على سمات الفرد وخصائصه الانفعالية والاجتماعية والشخصية التي تميزه عن غيره وتعطيه طابعاً خاصاً.

ويعرّف أنماط الشخصية بأنها: "إجمالي الطرق والممارسات والسلوكيات والأفكار والمشاعر التي يتفرد بها الشخص وتميزه عن غيره، وتصنع له شخصية فريدة ومستقلة بذاتها" (Lahey, 2003).

"وهي أنماط من السلوكيات الخاصة بكل فرد، وتتصف بالديمومة، ولها علاقة بالسياقات والمواقف الاجتماعية العامة" (Onyekuru & Ibegbunam, 2015, P65).

وعرف داجال وبياندر (Dagal & Bayinder, 2016, 392) أنماط الشخصية بأنها: "جميع السمات والخصائص الشخصية الموروثة أم المكتسبة، وتشمل الرغبات، والميول، والمواهب، والعواطف، والعادات التي تميز فرد عن آخر، وتشكل جزءاً من شخصية الفرد".

وقد فرّق بعض الباحثين بين أنماط الشخصية وسماتها، فيرى عبدالخالق (1999) أن سمات الشخصية هي تلك الخصائص الفرعية في شخصية الفرد، والتي تشترك مع بعضها لتشكل نمط الشخصية، فالعزلة والوحدة والتأمل والحساسية المفرطة وقلة التواصل مع الآخرين مثلاً جميعها سمات تنتظم مع بعضها لتشكل نمطاً في الشخصية وهو نمط الشخصية الانطوائية.

نظريات أنماط الشخصية:

أنماط الشخصية عند إيزنك (Eysenck):

قدم إيزنك (Eysenck & Eysenck, 1972) بعدين لأنماط الشخصية كل بعد يتكون من نمطين متقابلين، وكل نمط يمثل حالة مغايرة للأخرى، وهما كما يأتي:

بعدي الشخصية (الانبساط-الانطواء): ويشتمل هذا البعد على نمطين من أنماط الشخصية يمتاز البعد الأول بأنه انبساطي، ويتصف صاحبه بالكفاءة الاجتماعية، والحيوية، والمرونة، والتكيف، والتقبل، والحب، والود في علاقاته الاجتماعية، بينما يمتاز البعد الثاني وهو الانطواء بالتأمل والتفكير والهدوء، والانعزال، والوحدة، والسلبية الاجتماعية.

بعدي الشخصية (الاتزان - الانفعال): ويشتمل هذا البعد على نمطين من أنماط الشخصية يمتاز البعد الأول بأنه متزن، ويتصف صاحبه بالهدوء والوقار، والرزانة، واعتدال المزاج، بينما يمتاز البعد الثاني وهو بالانفعال ضعف القدرة على التركيز وضبط الانفعال، كما يمتاز بسرعة الغضب، وجمود التفكير.

أنماط الشخصية عند كارل يونج (Jung)

استطاع عالم النفس الشهير كارل يونج (Jung) أن يضع في بداية القرن الماضي قطبي تقسيم للشخصية هما: الشخصية الانبساطية والشخصية الانطوائية، رغم أن معظم الناس والأغلبية الساحقة منهم يتميزون بخصائص مشتركة أي ثنائية ألا أن البعض منهم كان أميل في تصرفاته وصفاته إلى الانطواء منه إلى الانبساط، وقد يكون هذا الاتجاه شديداً ويقترب من الحدود المرضية غير الطبيعية (صالح، 2007).

الشخصية الانبساطية: يتسم الفرد الانبساطي بأنه اجتماعي الاتجاه، واقعي التفكير، يميل إلى المرح، ينظر إلى الأشياء في محيطه كما هي من حيث قيمتها المادية الواقعية لا لأهميتها ودلالاتها المثالية، وهو بذلك يتعامل مع الواقع الذي يعيشه دون خيالات أو تأملات، ويعالج أمور حياته بالممكن والمتاح من الطاقة الفعلية، وينجح في أغلب الأحيان في إيجاد الحلول التي يتوافق من خلالها مع البيئة الاجتماعية (صالح، 2007). يميل الشخص الانبساطي إلى العمل دائماً وخصوصاً المهن التي لها مساس مباشر مع البشر وتغلب عليها صفة المكاسب المادية مثل البيع والشراء والمتاجرة، وهذا الفرد يتسم بتأكيد الذات، والتعبير المباشر عن الدوافع، والميل إلى التفاعل الاجتماعي (الزق، 2006). يتميز صاحب الشخصية الانبساطية بالقابلية العالية في التكيف السريع مع الأحداث والمواقف، ويمتلك مرونة عالية حسب متطلبات الحياة وظروف التواصل الاجتماعي، وتحقيق مكاسب مادية عالية ونجاحات تقترن بالرضا الذاتي والاجتماعي (أحمد، 2004).

الشخصية الانطوائية: إن أصحاب هذا النمط يتحاشون الاتصال الاجتماعي، ويميلون برغبة إلى الانعزال والوحدة مع وجود استمرار حالة التأمل، فيميلون إلى الخيال أكثر من الواقع الحقيقي، ولديهم حساسية مفرطة نحو الآخرين وحساسية مفرطة نحو الرفض والنقد، ورفض الدخول في أي علاقات إلا بعد الحصول على ضمانات شديدة القبول غير المشروط بنقد (صالح، 2007).

أنماط الشخصية عند جولدبيرج (Goldberg)

تعد نظرية جولدبيرج (Goldberg) في الشخصية من النظريات المهمة، حيث بحثت في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقد طور جولدبرج نموذج كاتل للشخصية، حيث وافقه بأن الشخصية عبارة عن مجالات متنوعة ومنفصلة، وطور نموذجه للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقد استخدم نموذجه العديد من العلماء منهم ماكري وكوستا (McCrae & Costa, 2003) الذي حدد خمسة عوامل كبرى للشخصية تتمثل بما يأتي: (الانبساطية، والعصابية، والانفتاحية، والضميرية، والتوافقية)، ويمكن تحديد سمات الشخص وفقاً لهذه الأنماط بما يأتي (Onyekuru & Ibegbunam, 2015., Costa & McCrae, 1992):

الانبساط والانطواء (Extraversion and introversion): يتصف الفرد الانبساطي بالحماسة، والمرح، والثرثرة، والحيوية، والاجتماعية، والإنسانية، والاهتمام بما يحدث في المجتمعات، ويحب التفاعل والتواصل الاجتماعي، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، ولا يعجبه قضاء الأوقات وحيداً، ويحب شراكة الآخرين في الأوقات. أما الفرد الانطوائي فإنه لا يهتم بالآخرين أو ما يحدث حوله، ويفضل البقاء وحيداً في المنزل على الخروج مع الأصدقاء أو مشاركة الآخرين مناسباتهم الاجتماعية، ولديه عدد قليل من الأصدقاء ولا يثق إلا بالقليل منهم.

العصابية (Neuroticism): هي حالة يكون فيها الأشخاص عرضة للإصابة بالأفكار السلبية مثل الغضب، والحسد، والقلق، والشعور بالذنب، وهؤلاء الأفراد غالباً ما يكونوا في حالة من الاكتئاب، ولا يعرفون كيفية إدارة الحياة، وهم دائماً ينظرون إلى الجوانب السلبية من الحياة، ويجدون صعوبة في التعامل مع المواقف الصعبة.

الانفتاح على الخبرات (Openness to experience): هؤلاء الأفراد منفتحون على تجارب الآخرين خاصة الناجحون والمبدعون، وعلى كل ما هو جديد، ويتصفون بالخيال القوي، والميل نحو الإبداع والجمال، كما أنهم يضعفون عند مشاعرهم، فعادة ما تتحكم بهم ميولهم ورغباتهم القلبية.

الضمير (Conscientiousness): يتصف الأفراد في هذه الشخصية بالشعور بالمسؤولية العالية، والانضباط الذاتي، وهؤلاء الأفراد حذرون للغاية وملتزمون، ويفكرون كثيراً قبل أداء أي مهمة، بحيث يحاولون تحقيق أعلى مستوى من الأهداف، كما أنهم منضبطون أخلاقياً بما يعملون.

التوافقية (Agreeableness): ويتصفون بالقبول الاجتماعي، والتكيف والتوافق مع الأحداث والمواقف والأشخاص، ويستعدون لمساعدة الآخرين، ويقابلون المشكلات بابتسامة وقوة.

أنماط الشخصية عند دافيد كيرسي (David Keirsey)

تؤكد هذه النظرية على وراثة الإنسان لسماته الشخصية، فهي موجودة لدى الأطفال الرضع منذ الولادة، ثم تتطور سمات الفرد نتيجة لتفاعله مع بيئته، واتصاله مع الآخرين، حيث تتكون الاتجاهات والميول لدى الفرد مع نمو شخصيته، ومع تقدم الفرد في العمر تزداد شخصيته تعقيداً، وتظهر معالمها، بحيث يصعب بعد ذلك طمسها، وإن أنماط الناس وفق نظرية كيرسي (Keirsey) أربعة تشير إلى الأمزجة الإنسانية، وفي كل نمط من هذه الأنماط له طريقة تفكير محددة، ورغبات مميزة تسبب استقرار السلوك وانتظامه (Abrams, 2012)، وهي كالآتي:

النمط الحسي (Dionysian Temperament): يتصف أصحاب هذا النمط بالتحرر من أي تبعية، والعيش وفق معطيات ظروفهم المكانية والزمنية، والنظر إلى الحياة نظرة وجودية، والميل إلى اتخاذ القرار والاستمتاع بالأعمال النابعة من ذواتهم على شكل نزوات، ويوصف أصحاب هذا النمط بأنهم مرحون ومتحدثون لبقون، ولديهم معين لا ينضب من القصص والنوادر، وهم كرماء، وتتصف نظراتهم للآخرين لا لعطف والحنان، يقضون معظم أوقاتهم مع الأصدقاء، يدين أصحاب هذا النمط بالولاء لمجتمعهم وعائلاتهم ورفاقهم، ويتصفون بالجرأة والإقدام (Pirvu, 2015).

النمط البراجماتي (Epimethean Temperament): يوصف أصحاب هذا النمط بأنهم عمليون قادرون على تحمل المسؤولية في ما يُسند إليهم من مهام، ويمتازون بالوقار ورجاحة العقل، ويميلون للعمل كمعلمين ووعاظ ومؤرخين ورجال أعمال وأطباء، ويتوق أصحاب هذا النمط من أنماط الشخصية لأداء الواجب لأنهم اجتماعيون بطبيعتهم، ويقدرون الطبيعة الاجتماعية للإنسان، ويسعون لتحقيق المكانة الاجتماعية، ويعترفون بالمكانة الاجتماعية للآخرين، يطيعون رؤسائهم بالعمل شريطة حصول التقدير، يمتازون بالتخطيط والتنظيم واحترام المواعيد واتباع الروتين، شعارهم التوسط بالأمور، حيث يراقبون مصروفاتهم المالية، ويلهثون وراء الصفقات الناجحة، يخططون للمستقبل المجهول، ويتحاشون المخاطرة والاندفاع، ويستفيدون من تجاربهم السابقة، ويهتمون بالاحتفال بالأعياد التقليدية (محمود، 2001).

النمط العقلي (Promethean Temperament): يتصف أصحاب هذا النمط بالكفاءة والرغبة في اكتساب الحذق والمهارة، همهم الأسمى الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من حسن الأداء وزيادة معرفتهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم على حل ألغاز الحياة، واستنباط القواعد العلمية اللازمة لتوضيح الظواهر الطبيعية والاجتماعية، يحبون العلم، ويسعون لكسب القوة عن طريق الأفكار الإبداعية، ينغمسون في التفكير والتأمل إلى حد قد ينسيهم كل ما يدور حولهم، يمتاز أصحاب هذا النمط بالطلاقة اللفظية، واستعمال الألفاظ والتعبيرات الرشيقة والالتزام بقواعد اللغة، بالرغم من ذلك فإنهم لا يعدون متحدثين لبقين، بسبب استعمالهم تراكيب لفظية غريبة (Abrams, 2012).

النمط المثالي (Apollonian Temperament): يميل أصحاب هذا النمط إلى إنكار الذات، وتجاهل الحاجات الروحية وكبتها، وتحقيق هوية متفردة تحظى باحترام الآخرين وتقديرهم بسبب ذواتهم وليس إنجازاتهم، ويسبب ذلك شعوراً بالنقص، لأن ذواتهم الواقعية أدنى درجة وكمالاً من ذواتهم المثالية، تكمن سعادة أصحاب هذا النمط في الحصول على تقدير الآخرين، يحرصون على التعامل الصداق مع الآخرين، ويرفضون التظاهر والادعاء، لديهم رغبة كبيرة على تقويم الآخرين، ورغبة جامحة في تنمية عظمة الإنسان ونبله وذكائه وتحريره من البؤس والمرض، ويعمل في مهن محددة كالطب والتعليم والرهبنة، لأنها تيسر له فرصاً لمساعدة الآخرين ليكونوا أكثر لطفاً وأصدق حباً ومودة للأفراد الذين يتعاملون معهم (Pirvu, 2015).

مكونات الشخصية:

إن الشخصية الإنسانية تشمل العديد من المكونات التي تشكل سمات الإنسان وخصائصها التي تميزه عن غيره، ويرى عبد الخالق (1999) أن أهم مكونات الشخصية تتناول جوانب متعددة، وهي على النحو الآتي:

جوانب جسمية: وهي المتعلقة بالمظاهر الجسدية كالطول والعرض، واليدين والرجلين، وصور الجسد والوجه، وصحة الفرد الجسدية، وغير ذلك.

جوانب عقلية معرفية: تتعلق بقدرات الفرد العقلية، ومستوى ذكائه الخاص به.

جوانب انفعالية: وهي الجوانبي العاطفية، والمشاعر والأحاسيس والاتجاهات التي تحكم تصرفات الفرد نحو الأشياء والأفراد.

كما أشار بعض الباحثين مثل سفيان (2004) إلى تقسيم آخر لمكونات الشخصية، وذلك اعتماداً على السمات، فمن السمات ما كان جسدياً، ومنها عقلياً، ومنها نفسياً، ومنها اجتماعياً، وهي على النحو الآتي:

السمات الجسدية: تهتم هذه السمات بالمظاهر الصحية والجمالية للفرد، ومن أهم ملامحها صحة الجسد، والقوام السليم، والحواس السليمة.

السمات المعرفية: وتهتم هذه السمات بالقدرات المعرفية للفرد، ومستويات الذكاء لديه، ومعارفه الشخصية والمهنية، وإدراكه للواقع.

السمات النفسية العاطفية: وتتضمن مشاعر الفرد وأحاسيسه وعواطفه، كما تهتم بالقيم والاتجاهات التي يكونها الفرد، وهذه السمات لها علاقة قوية بالجهاز العصبي لدى الإنسان، إضافة إلى التأثير الاجتماعي في تكوين القيم والاتجاهات.

السمات الاجتماعية: وتهتم هذه السمات بالفاعلية الذاتية، والمشاركة الاجتماعية في المناسبات، وتبادل الزيارات، وامتلاك المهارات الاجتماعية كالتعاون، والصداقة، والتقبل، والاعتماد على الغير.

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أن أنماط الشخصية لدى الفرد تحدد خصائصه وسماته وصفاته الخاصة، والتي تميزه عن غيره من الناس، وقد تناول هذه الأنماط العديد من الباحثين، وحددوا أنماط الشخصية التي يتصف بها الناس، ومن أهم هذه الأنماط كان النمط الانبساطي الذي يتسم صاحبه بالكفاءة الاجتماعية، والنمط العصابي الذي يتسم صاحبه بالانطواء والعزلة الاجتماعية.

المراهقة

تعد مرحلة المراهقة من المراحل النمائية المهمة للفرد، والتي تتشكل شخصيته خلالها، فهذه المرحلة لها خصائصها البيولوجية التي تظهر على مكونات الفرد الجسمية، تتميز بدايتها بحدوث تغيرات بيولوجية عند البنين والبنات ويرافقها تغيرات اجتماعية ونفسية معينة (نقرش، 2007). ويرى كتاني (2007) أنها المرحلة التي تبدأ ببلوغ الفرد بيولوجياً وتنتهي باكتمال الرشد، وهذه المرحلة ينتقل فيها الفرد من الطفولة إلى الرشد، لذلك فهي تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، لذلك يرافق التغير الجسدي تغير في الاهتمامات والوظائف الاجتماعية للفرد، وتحول ملموس في الانفعالات والعواطف، وارتفاع مستوى القدرات المعرفية للفرد.

ويرافق هذه التغيرات، حدوث تفاعلات داخلية في شخصية الفرد، إذ يعاني الفرد من الصراعات النفسية الداخلية التي تتجاذب على طرفي نقيض، وهما اتجاه الاستقلال عن الأسرة، والحاجة إلى الاعتماد على الأسرة، وصراع ثقافي بين جيل الماضي وجيل الحاضر بما يحملون من أفكار وثقافات مختلفة، لذلك قد تظهر على الفرد بعض السلوكيات المرافقة لتحولات فترة المراهقة، ومن أهمها التمرد والمكابرة والعناد والتعصب والعدوانية، كما قد يعاني من الخجل والانطواء (ريحاني والذويب والرشدان، 2009).

مفهوم المراهقة:

تشير المدلولات اللغوية إلى أن مصطلح المراهقة يراد به النمو والتطور، فعندما نقول راهق الفتى، أي بدأ ينمو الفتى وبدأت ملامح المراهقة تظهر على جسده، وحركاته، وانفعالاته (الجسماني، 1994).

أما عن وجهة نظر بياجيه (Piaget) المشار إليها في عثمان (1999) فيرى أن المراهقة هي نمو معرفي لقوى الإدراك، وتمثل بداية التفكير العقلاني، بالإضافة إلى أنه نمو اجتماعي في جوانب اجتماعية مهمة، حيث يُظهر المراهق ميلا للالتزام بالقواعد مراعياً في هذا شعور الآخرين وتوقعاتهم، والمراهقة هي إحدى المراحل النمائية التي تبدأ مع بلوغ الفرد، وظهور علامات البلوغ الجسدي، وهي عند الإناث تظهر قبل الذكور، وتنتهي مع النضج النفسي والجسمي.

أشكال المراهقة

إن المراهقة ومظاهرها لا تظهر عند جميع المراهقين على وتيرة واحدة او على شكل واحد، بل هناك اختلاف وتباين بناء على التباين الاجتماعي، والأسري، والعقلي لدى الأفراد، وقد حدد المقدادي (2000) أشكال المراهقة بما يأتي:

التوافقية الاجتماعية: يتميز المراهق في هذا الشكل الرزانة والرصانة والهدوء والاتزان، ومن العوامل المساهمة في نشوء هذا الشكل تكوين جماعات رفاق ناجحة ومتميزة، توفير الدعم اللازم للمراهق، وفهم مشكلاته وحاجاته ومتطلباته النمائية في هذه المرحلة.

الانسحابية والانطوائية: ربما يصبح المراهق أكثر انطواء وعزلة، ويبتعد عن جماعات الرفاق والصداقات، فلا يشارك زملائه بالنشاطات والألعاب.

العدوانية: وأشكالها واضحة ومحددة، ويمكن وصفها بالعدوانية والإيذاء للنفس، والآخرين، والممتلكات.

المنحرفة: وفي هذه الحالة قد ينغمس المراهق في السلوك المنحرف، كالإدمان على المخدرات، أو السرقة، أو تكوين عصابات، أو الانحلال الخلقي، وربما يعود سبب تشكل هذه الشخصية الصدمات الانفعالية والعاطفيى، أو بسبب المعاملة الوالدية المتسلطة أو المتسيبة.

مراحل المراهقة

تبدأ مرحلة المراهقة ببلوغ الفرد بيولوجياً وتنتهي باكتمال الرشد، يرافق هذه المرحلة التغير الجسدي للفرد، والتغير في الاهتمامات والوظائف الاجتماعية للفرد، والتحول الملموس في الانفعالات والعواطف (كتاني، 2007).

وعند النظر إلى مراحل المراهقة، فإنها من غير الممكن أن تكون مرحلة واحدة، لذلك قسمها بعض الباحثين مثل الهنداوي (2001) إلى ثلاثة مراحلة هي على النحو الآتي:

مرحلة المراهقة المبكرة: وتمتد من سن (12 – 14)، وتقابل المرحلة الدراسية الإعدادية.

مرحلة المراهقة المتوسطة: وتمتد من سن (15 – 17)، وتقابل المرحلة الدراسية الثانوية.

مرحلة المراهقة المتأخرة: وتمتد من سن (18 -21)، وتقابل المرحلة الجامعية.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

الدراسات السابقة ذات الصلة بالتنافر المعرفي

أجرى شاه وجانجو (Shah & Janjua, 2012) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الإعلام والتنافر المعرفي لدى طلبة المدارس الثانوية، واختبار فيما إذا كان المراهقون في المدينة قد أظهروا تنافراً معرفياً مقارنة بأقرانهم في الريف. تكونت عينة الدراسة الطبقية من (405) من المراهقين الذين يسكنون في الريف والمدينة في إسلام أباد الباكستانية، وقد تم توجيههم للإجابة على الاستبيان المكون من (75) فقرة، وتم أيضا تطبيق مقياس التنافر المعرفي المكون من (150) فقرة وبعد إجراء التحليلات. أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين التعرض للإعلام والتنافر المعرفي، وكذلك أظهرت الدراسة أن الطلبة في المدينة لديهم مستويات عليا من التنافر المعرفي مقارنة بأقرانهم من الريف.

وقام الحيّاني (Allahyani, 2012) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد مستوى التنافر المعرفي الموجود لدى طالبات جامعة أم القرى السعودية وتوضيح العلاقة بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار. تكونت عينة الدراسة (263) من الطالبات اللواتي يدرسن في جامعة أم القرى السعودية طبق عليهم مقياس للتنافر المعرفي، وكذلك مقياس في أنماط اتخاذ القرار، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى التنافر المعرفي لدى أفراد العينة كان منخفضاً، حيث أظهر (40.3%) من مجموع العينة وجود تنافر معرفي والذي يعني أن هذه النسبة تبلغ أقل من المعدل. كما أظهرت نتائج الدراسة علاقة إيجابية ذات دلالة بين الأبعاد الشخصية الداخلية لمقياس التنافر المعرفي وبين النتائج العامة والفرعية لمعدلات أنماط اتخاذ القرار. كما وأظهرت النتائج علاقة ايجابية بين التنافر المعرفي في الأبعاد الاجتماعية الخارجية وبين معدلات أنماط اتخاذ القرار.

كما هدفت دراسة جولدن (Gaulden, 2013) إلى الكشف عن ما إذا كان الطلبة يظهرون تنافراً معرفياً بين هويتهم الروحية والدينية وبين تعليمهم وخبراتهم الحياتية. تكونت عينة الدراسة من (272) طالبا من الذكور والإناث من منطقة وسط فلوريدا الأمريكية. خضع جميعهم للاستبانة التي صممت لقياس الأبعاد التي تؤثر في قلق الطلبة بين معتقداتهم وخبراتهم وتعليمهم. أظهرت النتائج عدم وجود أي علاقة بين المستوى الروحي والديني للطلبة وبين التنافر المعرفي عند الطلبة. وكذلك أظهرت النتائج أن حضور الفعاليات الدينية وأماكن العبادة قد ارتبط بمستويات منخفضة من التنافر المعرفي.

وهدفت دراسة جولدن ويكز (Goldonowicz, 2014) إلى الكشف عن التنافر المعرفي فيما يتعلق بالأمانة العلمية وتأثير النفاق. تكونت عينة الدراسة من (224) طالبا يدرسون مساقاً للاتصالات في جامعة الجنوب الشرقي للولايات المتحدة كان منهم (72) من الذكور و(152) من الإناث وتراوحت أعمارهم بين (18-28) عاما. ولإجراء الدراسة تم إخضاع المشتركين إلى تجربة من جزأين: الجزء الأول من التجربة كان احتيالا أكاديمياً داخل الصف والجزء الثاني عبارة عن استبانة يتم تعبئتها عن طريق الإنترنت بعد شهر على الاحتيال الأكاديمي، وبعد تحليل البيانات لم تظهر أية نتائج ذات دلالة إحصائية بين الأمانة العلمية والنفاق في السياق الأكاديمي.

وأجرى باست (Bassett, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعليم المتمازج والتنافر المعرفي عند الطلبة المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (14) طالبا مراهقاً يشتركون في مساق تعليمي يستخدم التعليم المتمازج في إحدى مدارس نيوجيرسي الأمريكية. استخدمت هذه الدراسة المنهجية النوعية من خلال تصميم المقابلات التي تتكون من الأسئلة، ومقابلات مسجلة لتسهيل عميلة جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن التعليم المتمازج يلعب دوراً مهماً في تخفيض التنافر المعرفي عند الطلبة.

هـدفت دراسـة سلامة والغباري (2016) إلـى معرفـة مسـتوى التنـافر المعرفـي، وعلاقتـه بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والكليـة. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (362) طالبـاً وطالبـة تـم اختيـارهم بالطريقـة العشـوائية الطبقيـة، اسـتجابوا لمقياسـي التنـافر المعرفـي والمسـؤولية الاجتماعيـة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنافر المعرفي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مسـتوى التنـافر المعرفـي، ومسـتوى المسـؤولية الاجتماعيـة تعـزى إلـى متغيـري النوع الاجتماعي والكلية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بـين الدرجـة الكليـة للتنـافر المعرفـي، والدرجـة الكلية للمسؤولية الاجتماعية.

الدراسات السابقة ذات الصلة بأنماط الشخصية

قام الشرعة والعبدالله (2003) بإجراء دراسة حاولت الكشف عن أنماط الشخصية الأساسية عند أيزنك وعلاقتها بالقلق والشعور بالوحدة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وبالتحديد الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك كان عددهم (304) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس أيزنك للشخصية، وقائمة سسبايلبرجر للقلق، ومقياس كاليفورنيا للشعور بالوحدة النفسية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين نمط الاتزان للشخصية وكل من سمة القلق والشعور بالوحدة النفسية، ولم تكن علاقة نمط الاتزان بالتحصيل الدراسي ذات دلالة إحصائية، ووجود علاقة سلبية بين نمط الانبساط والشعور بالوحدة النفسية، بينما كانت العلاقة بين نمط الانبساط ونمط الانطواء مع التحصيل الدراسي غير دالة إحصائياً، كما أشارت النتائج أن الطلبة أكثر اتزاناً من الطالبات، بينما الطالبات أكثر انفعالاً من الطلاب.

وأجرى القضاة (2006) دراسة تهدف إلى الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة، وتم تحديد أنماط التنشئة الأسرية في المقياس بنمطين هما: التسلطي - الديمقراطي، والحماية الزائد – الإهمال، وبالنسبة لقياس سمات الشخصية فقد تم استخدام مقياس أيزنك، واختيرت عينة عشوائية تكونت (421) طالبة موزعة على كليات جامعة مؤتة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط الأسري السائد لدى أسر طالبات جامعة مؤتة هو النمط التسلطي، وأشارت النتائج إلى اعتماد الأب نمط الإهمال، فيما تعتمد الأم نمط الحماية الزائدة، كما أظهرت النتائج تساوي بعدي الانبساط والانطواء لدى أفراد العينة، فيما أظهرت النتائج نسبة مرتفعة لبعد الانفعال مقابل بعد الاتزان.

وقام بركات (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن الترتيب الولادي وعلاقته ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وعددهم (182) طالباً وطالبة ملتحقين بالمدارس الحكومية في طولكرم، وقد تم استخدام قائمة إيزنك للشخصية التي تتكون من صورتين متكافئتين لبعدي الشخصية (الانبساط - الانطواء) و(الاتزان - الانفعال) وكل بعدين اشتملا على (24) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق إحصائية في بعد الشخصية (الانبساطي- الانطواء) على الترتيب الولادي، ووجود فروق إحصائية بين درجات الطلبة على بعد الشخصية (الاتزان - الانفعال) بحيث تعزى إلى ترتيبهم الولادي في الأسرة تجاه الطفل الأوسط الذي أظهر ميلاً نحو سمة الاتزان، بينما أظهر الطفل الأخير ميلاً نحو سمة الانفعال.

وأجرى المعمري (2007) دراسة تناولت أنماط الشخصية المهنية كما عرفها هولاند وعلاقتها بكل من النوع والتحصيل الدراسي، حيث تكونت العينة من (650) طالباً وطالبة، منهم (285) طالباً و (365) طالبة من طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم مقياس هولاند لأنماط الشخصية المهنية، وأشارت النتائج بالنسبة لمتغير نمط الشخصية إلى أن الطلبة يختلفون في أنماط شخصياتهم المهنية ويتوزعون تبعا لذلك بنسب مختلفة، وفي متغير النوع أظهرت النتائج أن الذكور غالباً هم من النمط الواقعي، بينما الإناث من النفط الفني والاجتماعي، وبالنسبة لمتغير مستوى التحصيل نجد أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع هم من النمط الاستقصائي، بينما الطلبة ذوي التحصيل المنخفض هم من النمط الواقعي.

وهدفت دراسة بركات (2011) التعرف إلى تأثير سمات الشخصية الانبساطية والإنطوائية والانفعالية والاتزانية في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى لدى عينة تكونت من (200) طالباً وطالبة في جامعة القدس المفتوحة في طولكرم، وتم استخدام قائمة إيزنك (Eysenck) للشخصية ومقاييس الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى، أظهرت النتائج أن الطلبة الانبساطيون والانفعاليون يتفوقون في الذاكرة قصيرة المدى على الطلبة الانطوائيين والاتزانيين، بينما يتفوق الطلبة الانعزاليين والانطوائيين في الذاكرة طويلة المدى.

وأجرى موريس ومايرو وشوبرت (Murise, Mayer & Schbert, 2010) دراسة حاولت الكشف عن أنماط الشخصية وعلاقتها بأعراض القلق والأدوار الجندرية لدى المراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم جمع البيانات الإحصائية من خلال تطبيق مقياس العوامل الكبرى لأنماط الشخصية ومقياس القلق. وطبقت هذه الأدوات على عينة من المراهقين تكونت من (317) مراهقاً ومراهقة كان منهم (158) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة و(159) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد كشفت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها شيوع نمط الانطوائية لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرى ميوس وسكوت (Meeus & Schoot, 2011) دراسة طولية استمرت خمس سنوات، هدفت إلى الكشف عن طبيعة التغير والثبات في الأنماط الشخصية لدى المراهقين وعلاقتها بالتكيف لديهم. تكونت عينة الدراسة الطولية من (1313) طالباً وطالبة في هولندا، مقسمين إلى (923) مشاركا من فئة المراهقة المبكرة إلى المتوسطة وبمعدل عمري (12.4) عاما، و(390) مشاركا من فئة المراهقة المتوسطة إلى المتأخرة وبمعدل عمري (16.7) عاما. وقد تم تطبيق مقياس الشخصية المكون من (30) فقرة، واستبانة التكيف، واستمرت الدراسة خمس سنوات مقسمة إلى خمس جولات بين كل جولة وأخرى عام كامل. أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الشخصية المتحكم بها يزداد في مرحلة المراهقة الدنيا إلى المتوسطة، وكذلك وجدت الدراسة استقراراً كبيراً في أنماط الشخصية لأن (73.5%) من المراهقين يظهرون نفس نمط الشخصية خلال مدة الدراسة البالغة خمسة سنوات، وتظهر التحليلات أن خاصية المرونة تظهر غالباً في نهاية مرحلة المراهقة.

وأجرى ستيوارت وماكوجونيل وويكيرلي وأدلاف (Stewart, McGonnell, Wekerle & Adlaf, 2011) دراسة حاولت الكشف عن العلاقة بين أنماط الشخصية وتعاطي المراهقين للكحول. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لأنماط الشخصية، واستخدام مقياس المخاطر الشخصية لاستخدام المواد المخدرة (SURPS)، وطبقت المقاييس على عينة من المراهقين كان عددهم (157) مراهقاً من منطقة اونتاريو في كندا. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أنماط الشخصية السلبية مثل البأس والاندفاع مع خطر الإدمان، وعلاقة ارتباطية سلبية بين أنماط الشخصية الإيجابية مثل السعي والاحساس مع خطر الإدمان. كما أظهرت النتائج أن صفة السعي والاحساس ارتبطت ايجابا مع عملية وقف الادمان على الكحول.

وقام صالحي وآخرون (Salehi & et al., 2014) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير سمات الشخصية على أنماط التعليم لدى الطلبة. تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية الزراعة في جامعة طهران في إيران، والبالغ عددهم (260) طالباً. وقد تم استخدام الطريقة الكمية لأجراء الدراسة حيث تكونت أداة الدراسة من استبانة مقسمة إلى ثلاثة أجزاء هي: المعلومات الشخصية، ومقياس السمات الشخصية، ومقياس أنماط التعليم. أظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية الطلبة لا يتشابهون في أنماط التعليم وفي أبعاد السمات الشخصية والتي تتضمن الانبساط والقبول، الضمير، والانفتاح على تجارب الأخرين والعصبية، والتي جاءت في مستوى متوسط. ووجد ارتباط بين العوامل الشخصية الخمسة الكبرى ماعدا العصبية وبين أنماط التعليم.

وأجرى حكيمي وآخرون (Hakimi & et al, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط المعرفية والسمات الشخصية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (285) طالبا كان منهم (191) من الإناث و(94) من الذكور من كلية الاقتصاد والإدارة. أكمل المشتركين في الدراسة مقياس الأنماط المعرفية ومقياس السمات الشخصية ومقياس الإنجاز الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن الأنماط المعرفية والسمات الشخصية تفسر 50% من التباين في الإنجاز الأكاديمي

وان أكثر المتنبئات بالإنجاز الأكاديمي هو الاجتهاد والذي يتنبأ بـ 39% من التباين في الإنجاز الأكاديمي وكذلك أظهرت الدراسة أنّ الأنماط المعرفية تفسر 1.2% من التباين في الإنجاز الأكاديمي. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة تتعلق بمتغيرات الدراسة تعزى للجنس.

وقام كارونانيكي (Karunanayake, 2016) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد أنماط استخدام الطلبة للمكتبة في السياق الانضباطي على السمات الشخصية والاتجاهات عند الطلبة. تم اختبار السمات الشخصية واتجاهات طلبة الطب والآداب. وتكونت عينة الدراسة من (254) من طلبة جامعة كولومبو في سيرلانكا، كان منهم (128) من كلية الآداب و(128) من كلية الطب أجابوا على الاستبانة والتي تمحورت حول اثنتي عشر متغيرا تمثل السمات الشخصية وستة اتجاهات. أظهرت نتائج الدراسة أن السمات الشخصية تختلف في المكتبات ومعظم الطلبة لديهم سمات شخصية متشابه في استخدام المكتبة بشكل منضبط في مناطق مختلفة. وأن هناك فروق ذات دلالة فيما يتعلق بالاتجاهات حول استخدام المكتبة بطريقة منضبطة. وأن الحاجة إلى الخدمات المكتبية بسمات شخصية واتجاهات في بيئة منضبطة مرغوبة بشكل كبير.

التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء ما سبق من دراسات سابقة حول متغيري الدراسة الرئيسان، وهما التنافر المعرفي وأنماط الشخصية، يظهر ما يأتي:

لم تجد الباحثة في ضوء مراجعة الدراسات السابقة أي دراسة تناولت التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية، حيث بحثت تلك الدراسات متغيرات الدراسة الحالية بشكل منفصل وعلاقتها بمتغيرات أخرى غير متغيري الدراسة الحالية، ومن الدراسات التي تناولت التنافر المعرفي دراسة شاه وجانجو (Shah & Janjua, 2012) مع متغير الإعلام، ودراسة الحيّاني (Allahyani, 2012) في التنافر المعرفي منفرداً، ودراسة جولدن (Gaulden, 2013) مع الهوية الروحية والدينية، ودراسة جولدن ويكز (Goldonowicz, 2014) مع النفاق، ودراسة باست (Bassett, 2014) التعليم المتمازج،

ودراسة سلامة والغباري (2016) مع المسؤولية الاجتماعية. أما دراسة أنماط الشخصية فمنها دراسة موريس ومايز وشوبرت (Murise, Mayer & Schbert, 2010) مع أعراض القلق والأدوار الجندرية، ودراسة ميوس وسكوت (Meeus & Schoot, 2011) مع التكيف لدى الطلبة، ودراسة ستيوارت وماكوجونيل وويكيرلي وأدلاف (Stewart, McGonnell, Wekerle & Adlaf, 2011) مع تعاطي المراهقين للكحول، ودراسة صالحي وآخرون (Salehi & et al., 2014) مع سمات الشخصية على أنماط التعليم لدى الطلبة، ودراسة حكيمي وآخرون (Hakimi & et al, 2015) مع الأنماط المعرفية، ودراسة كارونانيكي (Karunanayake, 2016) استخدام الطلبة للمكتبة

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تنتاولها العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وأنماط الشخصية في منطقة عبلين.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير مقياس التنافر المعرفي وأنماط الشخصية، بالإضافة إلى مقارنة نتائج أسئلة الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

يشتمل الفصل الحالي على الطريقة والإجراءات العملية التي تم من خلالها الحصول على نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها، حيث اشتمل الفصل على منهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتي الدراسة وطريقة تطويرهما، وكيفية تحقيق الصدق والثبات لهما، ومتغيرات الدراسة وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي والارتباطي، حيث تم وصف متغيرات الدراسة الحالية (التنافر المعرفي وأنماط الشخصية) كما هي في الواقع، والتعبير عنها تعبيراً كمياً، ومن ثم دراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية – العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر- في منطقة عبلين للعام الدراسي 2016/ 2017م، والذين تكون عددهم من (985) طالباً وطالبة موزعين على مدرستين: مدرسة حكومية وهي المدرسة الثانوية الشاملة وعدد الطلبة فيها (239) طالباً وطالبة، ومدرسة خاصة وهي ثانوية مار الياس وعدد طلبتها (746) طالباً وطالبة، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة عبلين للعام الدراسي 2016/ 2017

المدرسة	الجنس	الصف		المجموع
		العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر	
المدرسة الثانوية الشاملة (حكومي)	ذكر	37	45	41	123
	أنثى	34	51	31	116
	المجموع	71	96	72	239
ثانوية مار الياس (خاص)	ذكر	112	108	120	340
	أنثى	135	142	129	406
	المجموع	247	250	249	746
مجموع الطلبة في المدرستين		318	346	321	985

عينة الدراسة

تم اختيار عينة طبقية عشوائية نسبتها (30%) من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عبلين للعام الدراسي 2017/2016م، إذ مثلت المدرسة الحكومية طبقة، والمدرسة الخاصة طبقة أخرى، وبهذا تم اختيار (296) طالباً وطالبة كأفراد لعينة الدراسة، موزعين على المدرستين الحكومية والخاصة بنسبة (30%) من كل مدرسة، ففي المدرسة الثانوية الشاملة الحكومية بلغ عدد العينة (72) طالباً وطالبة، وفي ثانوية مار الياس الخاصة بلغ عدد العينة (224) طالباً وطالبة.

ولكن بعد عملية التطبيق تم استبعاد (9) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل، وبهذا أصبح عدد أفراد العينة النهائي (287) طالباً وطالبة، كان منه في المدرسة الثانوية الشاملة الحكومية (71) طالباً وطالبة، وفي ثانوية مار الياس الخاصة (216) طالباً وطالبة، والجدول (2) يوضح عينة الدراسة.

جدول (2): أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة عبلين

المتغير	الفئة/ المستوى	الجنس		المجموع
		الذكور	الاناث	
الصف المدرسي	الصف العاشر	36	78	114
	الصف الحادي عشر	44	67	111
	الصف الثاني عشر	33	29	62
المجموع		113	174	287

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التنافر المعرفي

تم تطوير مقياس التنافر المعرفي من خلال الرجوع لنظرية التنافر المعرفي لدى فستنجر (Festinger)، والدراسات السابقة الأجنبية التي اشتملت على مقاييس التنافر المعرفي مثل دراسة (Douglas, Jilian, Geoffry & Laster, 1998)، ودراسة (Geoffrey & Jillian, 2003)، ودراسة (Jillian, Douglas & Geoffrey, 2000)، ودراسة (Thomas & Monika, 2010)، ودراسة (Shah & Janjua, 2012)، ودراسة (Daniel, Caroline, Natalie, Tao & Julie, 2013)، ودراسة (Liang, 2014)، ودراسة (Shannon, 2015)، ودراسة (كريم، 2016). ملحق (1)، ويتكون المقياس من (49) فقرة موزعة على بعدين هما:

بعد التنافر العاطفي: يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته النفسية المتضمنة مدى راحته أو عدمها عند تقديرها للأمور والقرارات التي اتخذها، وانزعاجه أو استياءه أو راحته النفسية قبل وبعد القيام بمهمة ما (Geoffrey & Jillian, 2003)، وفقراته (1- 17).

بعد التنافر المعرفي أو السلوكي: يشير إلى اختلاف تقدير الفرد ومعتقداته حول القرارات التي اتخذها ومدى سلامتها، وتهتم بمدى تساءل الفرد وتعارض أفكاره وقراراته حول اتخاذ قرار معين، بالإضافة إلى تنافر عمليات التقييم والتقدير بعد أداء المهمة أو بعد شراء شئ ما، واختلاف تقييمه لسلامة القرار الذي اتخذه (Thomas & Monika, 2010)، وفقراته (18 - 49).

واعتمدت الباحثة التدرج الخماسي تدرج ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1)، حيث كانت جميع الفقرات باتجاه واحد.

صدق مقياس التنافر المعرفي

تم التحقق من صدق مقياس التنافر المعرفي من خلال طريقتين، تناولت الطريقة الأولى الصدق الظاهري من خلال التحكيم، والطريقة الثاني صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات، وهما على النحو الآتي:

الصدق الظاهري

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس والتقويم والتربية الخاصة في جامعة عمان العربية وجامعة عمان الأهلية، ملحق (7)، وطلب من المحكمين إبداء الرأي في درجة ملاءمة كل فقرة للبعد الذي وضعت فيه، وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل يرونه مناسباً. وإضافة أية فقرات يرون ضرورة وجودها.

وقام المحكمون بإجراء التعديلات المناسبة، والتي تمثلت بالآتي: تعديل في صياغة العديد من الفقرات، وحذف (20) فقرة من المقياس لعدم مناسبة بعضها، ولتكرر بعضها الآخر، كان منها (4) فقرات من البعد الأول "التنافر العاطفي" وهي الفقرات: (4، 10، 12، 13)، و(16) فقرة من البعد الثاني "التنافر المعرفي السلوكي"، وهي: (22، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 35، 41، 42، 43، 44، 45). ملحق (2)، وفي ضوء ما تم من تعديلات تكون مقياس التنافر المعرفي بصورته النهائية من (29) فقرة موزعة على بعدين هما: بعد التنافر العاطفي وفقراته (1- 13)، وبُعد التنافر المعرفي أو السلوكي وفقراته (14 - 29)، مع ملاحظة أن جميع الفقرات جاءت باتجاه واحد، ملحق (3).

مؤشرات صدق البناء

قامت الباحثة بحساب صدق البناء من خلال اختيار عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مكونة من (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة عبلين للعام الدراسي 2017/2016م، وتطبيق مقياس التنافر المعرفي عليها ثم حساب معامل الارتباط بين الفقرات مع بعضها، وبين الفقرات مع أبعادها، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع البُعد (0.230-0.601) والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول(3): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة بعد التنافر العاطفي والتنافر المعرفي/ السلوكي

التنافر العاطفي		التنافر المعرفي/ السلوكي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.289**	1	.511**
2	.239**	2	.486**
3	.302**	3	.519**
4	.323**	4	.472**
5	.301**	5	.354**
6	.341**	6	.541**
7	.298**	7	.404**
8	.492**	8	.543**
9	.330**	9	.598**
10	.300**	10	.557**
11	.230**	11	.601**
12	.372**	12	.555**

13	.325**	13	.475**
		14	.510**
		15	.430**
		16	.471**

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

من خلال النظر في معاملات الارتباط بين الفقرات وبعدها يظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يعطي مؤشراً لقبول فقرات المقياس جميعها، وصلاحيتها للتطبيق على عينة طلبة المرحلة الثانوية الحكومية والخاصة في عبلين. وتم حساب معاملات ارتباط أبعاد مع بعضها البعض، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي

البعد	التنافر العاطفي	التنافر المعرفي/ السلوكي	مقياس التنافر المعرفي
التنافر العاطفي	1	.443**	.867**
التنافر المعرفي/ السلوكي	.443**	1	.831**
مقياس التنافر المعرفي	.867**	.831**	1

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

من خلال النظر في معاملات الارتباط بين الأبعاد يظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، حيث كان معامل الارتباط بين بعد التنافر العاطفي مع بعد التنافر المعرفي السلوكي (0.443)، وهذا المعامل دال إحصائياً، ويدل على صلاحية تطبيق المقياس على عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية الحكومية والخاصة في عبلين.

ثبات مقياس التنافر المعرفي

تم حساب ثبات مقياس التنافر المعرفي من خلال تطبيقه عينة من طلبة المرحلة الثانوية الحكومية والخاصة في عبلين تكونت من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيق المقياس عليهم مرة ثانية بعد أسبوعين، ثم حساب الثبات من خلال طريقتين هما:

الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.865).

ثبات الاتساق الداخلي، من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.861)، والجدول (5) يوضح معاملات الثبات.

الجدول (5): معامل ثبات مقياس التنافر المعرفي بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

البعد	الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
التنافر العاطفي	.785	.832
التنافر المعرفي/ السلوكي	.764	.798
مقياس التنافر المعرفي	.865	.861

تصحيح مقياس التنافر المعرفي

اعتمدت الباحثة التدرج الخماسي تدرج ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة، وللحكم على مستوى التنافر المعرفي استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 5-1 = 4 = 1.33

عدد الفئات المفترضة 3 3

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1- وأقل من 2.33)، تعني أن مستوى التنافر المعرفي جاء بمستوى منخفض.

2.33+ 1.33= 3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34-وأقل من 3.67)، تعني أن مستوى التنافر المعرفي جاء بمستوى متوسط.

3.67+ 1.33= 5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68-5)، تعني أن مستوى التنافر المعرفي جاء بمستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس أنماط الشخصية

تم تطوير مقياس أنماط الشخصية من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل: دراسة القضاة (2006)، ودراسة موريس ومايز وشوبرت (Murise, Mayer & Schbert, 2010)، ودراسة ستيوارت وماكوجونيل وويكيرلي وأدلاف (Stewart, McGonnell, Wekerle & Adlaf, 2011)، ودراسة أبو السل (2011)، ودراسة بركات (2011)، ودراسة بقيعي (2011)، ودراسة قاسم (2013). ملحق (4)، ويتكون المقياس من (35) فقرة موزعة على بعدين هما:

بعد الشخصية الانبساطية: ويمتاز الشخص في هذا البعد بأنه اجتماعي وحيوي وودي مع الآخرين، ويحب التغيير، وفقراته (1- 18).

بعد الشخصية العصابية: يمتاز الشخص في هذا البعد بالهدوء والانطواء والسلبية والانفعال وسرعة الغضب والنظرة الدونية لنفسه ولقدراته، وفقراته (19 - 35).

واعتمدت الباحثة التدرج الخماسي تدرج ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة.

صدق مقياس أنماط الشخصية

تم التحقق من صدق مقياس أنماط الشخصية من خلال طريقتين، تناولت الطريقة الأولى الصدق الظاهري من خلال التحكيم، والطريقة الثاني صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات، وهما على النحو الآتي:

الصدق الظاهري

تم عرض مقياس أنماط الشخصية بصورته الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس والتقويم والتربية الخاصة في جامعة عمان العربية وجامعة عمان الأهلية، ملحق (7)، وطلب من المحكمين إبداء الرأي في درجة ملاءمة كل فقرة للبعد الذي وضعت فيه، وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل يرونه مناسباً. وإضافة أية فقرات يرون ضرورة وجودها.

وقام المحكمون بإجراء التعديلات المناسبة، والتي تمثلت بالآتي: تعديل في صياغة العديد من الفقرات، وحذف (5) فقرات من المقياس لعدم مناسبة بعضها، ولتكرر بعضها الآخر، كان منها (3) فقرات من بعد الشخصية الانبساطية وهي الفقرات: (11، 12، 18)، وفقرتان من بعد الشخصية العصابية، وهما: (28، 30). ملحق (5)، وفي ضوء ما تم من تعديلات تكون مقياس أنماط الشخصية بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على بعدين هما: بعد الشخصية الانبساطية وفقراته (1- 15)، وبُعد الشخصية العصابية، وفقراته (16 - 30)، ملحق (6).

مؤشرات صدق البناء

قامت الباحثة بحساب صدق البناء من خلال اختيار عينة استطلاعية غير عينة التطبيق مكونة من (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة عبلين للعام الدراسي 2017/2016م، وتطبيق مقياس أنماط الشخصية عليها ثم حساب معامل الارتباط بين الفقرات مع بعضها، وبين الفقرات مع أبعادها، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع البُعد (0.330-0.725) والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة بعد الشخصية الانبساطية والشخصية العصابية

الشخصية الانبساطية		الشخصية العصابية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.525**	1	.599**
2	.703**	2	.603**
3	.708**	3	.605**
4	.645**	4	.691**
5	.683**	5	.567**
6	.586**	6	.612**
7	.725**	7	.330**
8	.625**	8	.530**

9	.505**	9	.697**
10	.683**	10	.669**
11	.632**	11	.644**
12	.723**	12	.668**
13	.680**	13	.595**
14	.652**	14	.542**
15	.537**	15	.429**

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).**

من خلال النظر في معاملات الارتباط بين الفقرات وبعدها يظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يعطي مؤشراً لقبول فقرات المقياس جميعها، وصلاحيتها للتطبيق على عينة طلبة المرحلة الثانوية الحكومية والخاصة في عبلين. وتم حساب معاملات ارتباط أبعاد مع بعضها البعض، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): معاملات الارتباط لأبعاد مقياس أنماط الشخصية

البعد	الشخصية الانبساطية	الشخصية العصابية
الشخصية الانبساطية	1	
الشخصية العصابية	-.347**	1

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

من خلال النظر في معاملات الارتباط بين الأبعاد يظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، حيث كان معامل الارتباط بين بعد الشخصية الانبساطية مع بعد الشخصية العصابية (0.347)، وهذا المعامل دال إحصائياً، ويدل على صلاحية تطبيق المقياس على عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية الحكومية والخاصة في عبلين.

ثبات مقياس أنماط الشخصية

تم حساب ثبات مقياس أنماط الشخصية من خلال تطبيقه عينة من طلبة المرحلة الثانوية الحكومية والخاصة في عبلين تكونت من (40) طالباً وطالبة غير عينة الدراسة، وإعادة تطبيق المقياس عليهم مرة ثانية بعد اسبوعين، ثم حساب الثبات من خلال طريقتين هما:

الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (.915).

ثبات الاتساق الداخلي، من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.939)، والجدول (8) يوضح معاملات الثبات.

الجدول (8): معامل ثبات أبعاد مقياس أنماط الشخصية بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

البعد	الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الشخصية الانبساطية	.898	.897
الشخصية العصابية	.810	.862

تصحيح مقياس أنماط الشخصية

اعتمدت الباحثة التدرج الخماسي تدرج ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة، وللحكم على مستوى أنماط الشخصية استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج) = 5-1 = 4 = 1.33

عدد الفئات المفترضة 3 3

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

1+1.33= 2.33، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1- وأقل من 2.33)، تعني أن مستوى نمط الشخصية جاء بمستوى منخفض.

2.33+ 1.33= 3.67، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34-وأقل من 3.67)، تعني أن مستوى نمط الشخصية جاء بمستوى متوسط.

3.67+ 1.33= 5، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68-5)، تعني أن مستوى نمط الشخصية جاء بمستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بالسير وفق الخطوات الآتية:

تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وجمع الأدب النظري والدراسات السابقة، ثم تحديد المنهجية ومجتمع الدراسة وعينتها التي تم سحبها من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة عبلين.

إعداد أدوات الدراسة وهما مقياس التنافر المعرفي ومقياس أنماط الشخصية من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة، وتحقيق الصدق والثبات لهما.

الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة عمان العربية ملحق (8)، وكتاب تسهيل المهمة من المدارس الثانوية في عبلين، حيث تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مدرسة مار الياس التربوية كما في ملحق (9)، وكتاب تسهيل المهمة من المدرسة الثانوية الشاملة، ملحق (10).

وضع مفتاح التصحيح لتحديد المستويات في السؤالين الأول والثاني، وذلك لتحديد مستويات التنافر المعرفي، وأنماط الشخصية.

تقديم الباحثة بشرح عن أهداف الدراسة الحالية، وأن النتائج لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما تم إرشادهم للطريقة العلمية السليمة في تعبئة الاستبانات.

تطبيق المقاييس على العينة المقررة، حيث تم أخذ عينة عشوائية طبقية من طلبة المرحلة الثانوية من المدارس الخاصة والحكومية في منطقة عبلين.

التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) والحصول على النتائج، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة حسب تسلسلها.

مناقشة نتائج الدراسة، ووضع التبريرات المنطقية المدعمة بالأدلة العلمية وآراء الباحثين في هذا المجال، ومقارنة النتائج بنتائج الدراسات السابقة، ثم كتابة التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

التنافر المعرفي: وله ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).

أنماط الشخصية: ولها مستويان (نمط الشخصية الانبساطي، ونمط الشخصية العصابي).

الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى)

الصف: وله ثلاثة فئات (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر).

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين، وقد تم الحصول على نتائج الدراسة، وعرضها تسلسلاً وفقاً لأسئلتها، على النحو الأتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنافر المعرفي وأبعاده الفرعية لدى المراهقين في منطقة عبلين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	البعد	عدد الفقرات	الحد الأعلى للمتوسط	المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة	الانحراف المعياري	المستوى
	التنافر المعرفي/ السلوكي	16	48.86	3.05	0.60	متوسط
	التنافر العاطفي	13	31.90	2.45	0.67	متوسط
الدرجة الكلية للتنافر المعرفي		29	80.76	2.75	0.54	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (9) أن مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (2.75)، وقد جاء بعد التنافر المعرفي السلوكي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.05)، وانحراف معياري (0.60)، بينما جاء بعد التنافر العاطفي بالمرتبة الثانية والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.45) وانحراف معياري (0.67)، وكلاهما جاء بمستوى متوسط.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولا: التنافر العاطفي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة بعد التنافر المعرفي، حيث كانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التنافر العاطفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11		أشعر بالرضا لقراري الذي اتخذته عند شراء سلعة ما.	3.59	1.22	متوسط
12		أفتقد للارتياح النفسي عندما يكون هناك تضارب في أفكاري.	3.12	1.16	متوسط
2		أشعر بالقلق عندما تكون إجاباتي غير متناسقة مع إجابات الآخرين.	2.81	1.19	متوسط
1		أشعر بالانزعاج عند الإجابة على الأسئلة.	2.54	1.19	متوسط
7		أشعر أن المهمة الموكلة إليّ صعبة جداً.	2.52	1.11	متوسط
3		أشعر بحالة من اليأس عند أداء المهمة.	2.38	1.20	متوسط
6		يمتلكني شعور بالغضب عند القيام بمهمة ما.	2.37	1.14	متوسط

8		أشعر بالإحباط وعدم القدرة على الاستمرار بأداء المهمة.	2.24	1.06	متوسط
4		تنتابني خيبة أمل نفسية.	2.23	1.15	متوسط
9		يرافقني الإكتئاب أثناء أداء المهمة.	2.11	1.16	متوسط
13		ابتعد عن قول الحق خوفاً من التعرض إلى اللوم.	2.11	1.14	متوسط
5		أخاف من القيام بالمهمة التي توكل إلي.	2.09	1.15	متوسط
10		أشعر بالمرض قبل أداء المهمة.	1.79	1.15	متوسط
		الدرجة الكلية لبعد التنافر العاطفي	2.45	0.67	متوسط

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (1.79-3.59)، حيث جاءت الفقرة (11) ونصها "أشعر بالرضا لقراري الذي اتخذته عند شراء سلعة ما" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (10) ونصها "أشعر بالمرض قبل أداء المهمة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.79) وبمستوى تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد التنافر المعرفي ككل (2.45) وبمستوى تقدير متوسط.

ثانياً: التنافر المعرفي السلوكي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بعد التنافر المعرفي السلوكي، حيث كانت على النحو التالي:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التنافر المعرفي/ السلوكي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
18		أتأمل تفوق الأشياء الإيجابية على السلبية في حياتي.	3.79	1.34	متوسط
24		أتسائل مع نفسي كثيراً حول صحة الأشياء التي عملتها.	3.60	1.24	متوسط
23		أفكر في الأسئلة التي أطرحها على نفسي عند أداء مهمة ما.	3.46	1.16	متوسط
25		أفكر في مدى صحة الأسئلة التي أطرحها.	3.43	1.28	متوسط
14		أغير بعض ردود أفعالي تجاه المواقف إذا استطعتُ الرجوع إلى الماضي.	3.29	1.10	مرتفع
21		أتسائل فيما إذا حصلت على العرض الجيد عند شراء أي شيء.	3.28	1.27	متوسط
20		القرار الذي اتخذته تم التفكير فيه لاحقاً.	3.24	1.31	متوسط
29		أنا حذر من تغيير معتقداتي وأفكاري التي تعلمتها مسبقاً.	3.07	1.35	متوسط
22		أتسائل كثيراً إذا تحققت لي قيمة جيدة لشئ أنفقت عليه المال.	3.03	1.21	متوسط

16		أتردد في ردود أفعالي تجاه المواقف والأحداث.	2.74	1.11	متوسط
28		يصعب عليّ تقبل المعتقدات المتعارضة مع معتقداتي.	2.74	1.24	متوسط
19		عندما اتخذ قرار فأنا لست متأكداً إن كان هذا القرار الذي اتخذته صحيحاً.	2.72	1.06	متوسط
15		تتعارض بعض إجاباتي على الأسئلة مع معتقداتي الخاصة.	2.66	1.01	متوسط
26		أتسائل لماذا أشتري الشئ بعد شراءه.	2.66	1.23	متوسط
27		واجهت صعوبة كبيرة للحكم على جودة المنتج الذي اشتريته.	2.59	1.13	متوسط
17		أجد صعوبة في توقع الأداء الأفضل لمهمة ما.	2.56	1.06	متوسط
		الدرجة الكلية للتنافر المعرفي السلوكي	2.75	0.54	متوسط

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.56-3.79)، حيث جاءت الفقرة (18) ونصها "أتأمل تفوق الأشياء الإيجابية على السلبية في حياتي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.79) وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (17) ونصها "أجد صعوبة في توقع الأداء الأفضل لمهمة ما" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.56) وبمستوى تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد التنافر المعرفي السلوكي ككل (2.75) وبمستوى تقدير متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "ما نمط الشخصية السائد لدى المراهقين في منطقة عبلين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى كل فقرة من فقرات مقياس أنماط الشخصية، والمقياس ككل لدى المراهقين في منطقة عبلين، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الشخصية وأبعادها الفرعية لدى المراهقين في منطقة عبلين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	البعد	عدد الفقرات	الحد الأعلى للمتوسط	المتوسط الحسابي بدلالة الفقرة	الانحراف المعياري	المستوى
	الشخصية الانبساطية	15	59.61	3.97	0.70	مرتفع
	الشخصية العصابية	15	40.02	2.67	0.74	متوسط

يظهر من نتائج الجدول (12) أن بعد الشخصية الانبساطية جاء بالرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، حيث جاء متوسطة الحسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.70)، بينما جاء بعد الشخصية العصابية بالمرتبة الثانية والأخيرة وبمستوى متوسط، حيث بلغ متوسطة الحسابي (2.67) وانحراف معياري (0.74).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي.

أولاً: بعد الشخصية الانبساطية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد الشخصية الانبساطية، حيث كانت على النحو التالي.

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الشخصية الانبساطية لدى المراهقين في منطقة عبلين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1		أندمج بشكل فعال مع جماعات الأصدقاء.	4.16	0.91	مرتفع
15		لدي ثقة عالية بنفسي.	4.13	1.06	مرتفع
11		أفضل الخروج مع أصدقائي على البقاء في المنزل.	4.09	1.11	مرتفع
7		استمتع بالجلوس مع الآخرين.	4.06	1.05	مرتفع
12		استمتع بالحفلات الجماعية.	4.06	1.15	مرتفع
2		أحب مشاركة الآخرين في مناسباتهم.	4.04	1.06	مرتفع
4		أدخل السرور على جميع الأصدقاء والأهل.	4.04	1.02	مرتفع
10		استمتع بالتحدث مع الآخرين.	4.02	1.09	مرتفع
8		أحب التعرف على أصدقاء جدد.	4.00	1.16	مرتفع
3		أشعر بالحيوية.	3.96	1.04	مرتفع

13		أرغب في التحدث مع الآخرين.	3.93	1.08	مرتفع
9		لدي مهارات قيادية تميزني عن غيري.	3.86	1.11	مرتفع
5		أحب العمل الجماعي.	3.82	1.17	مرتفع
14		أشعر بالاستياء إن لم أرى أصدقائي باستمرار.	3.79	1.17	مرتفع
6		أمارس العديد من الهوايات.	3.63	1.27	متوسط
		الدرجة الكلية لبعد الشخصية الانبساطية	3.97	0.70	مرتفع

يبين الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.63-4.16)، حيث جاءت الفقرة (1) ونصها " أندمج بشكل فعال مع جماعات الأصدقاء" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.16) وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (6) ونصها " أمارس العديد من الهوايات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) وبمستوى تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الشخصية الانبساطية ككل (3.97) وبمستوى تقدير مرتفع.

ثانياً: بعد الشخصية العصابية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد الشخصية العصابية، حيث كانت على النحو التالي.

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الشخصية العصابية لدى المراهقين في منطقة عبلين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
22		أغضب بسرعة.	3.28	1.30	متوسط
23		التفكير بأحداث سيئة قد تحدث لي.	3.08	1.33	متوسط
27		يغلب عليّ طابع الهدوء والسكوت عندما أكون مع الآخرين.	2.95	1.29	متوسط
30		ترودني كثيراً أحلام اليقظة.	2.91	1.36	متوسط
21		أشعر أن مزاجي متقلب وغير مستقر.	2.87	1.30	متوسط
26		أفضل البقاء في المنزل معظم أوقاتي.	2.62	1.30	متوسط
25		ينتابني شعور بالتعاسة دون سبب يذكر.	2.60	1.25	متوسط
28		تمتاز حركتي الجسدية بالهدوء والبطء.	2.60	1.24	متوسط
29		أرغب بالجلوس لوحدي.	2.58	1.11	متوسط
16		أشعر بالدونية مقارنة بغيري.	2.55	1.46	متوسط
17		افتقر إلى القدرة على حل مشاكلي.	2.51	1.21	متوسط
20		أشعر بالتوتر عند الحديث أمام الناس.	2.43	1.20	متوسط
19		تنتابني مشاعر الوحدة.	2.39	1.27	متوسط

24		أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة.	2.38	1.25	متوسط
18		أشعر بالاستياء في الحفلات الجماعية.	2.29	1.23	متوسط
		الدرجة الكلية لبعد الشخصية العصابية	2.67	0.74	متوسط

يبين الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.29-3.28)، حيث جاءت الفقرة (22) ونصها "أغضب بسرعة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.28) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (18) ونصها " أشعر بالاستياء في الحفلات الجماعية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.29) وبمستوى تقدير متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الشخصية العصابية ككل (2.67) وبمستوى تقدير متوسط.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يختلف مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين باختلاف الجنس والصف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق الإحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين تبعاً لمتغيري الجنس والصف المدرسي، والجدول (15) يوضح ذلك:

الجدول (15): نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في مستوى التنافر المعرفي وفقا لمتغيري الجنس والصف المدرسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	0.160	1	0.160	0.551	0.458
الصف المدرسي	0.679	2	0.340	1.169	0.312
الخطأ	81.67	281	0.291		
الكلي	2259.07	287			
الاجمالي	82.45	286			

يظهر من خلال نتائج الجدول (15) الذي يكشف عن الفروق الإحصائية في التنافر المعرفي تبعاً لمتغيري الجنس والصف المدرسي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=⍺) في التنافر المعرفي تعزى لأثر الجنس.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=⍺) في التنافر المعرفي تعزى لأثر الصف المدرسي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف مستوى أنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين باختلاف الجنس والصف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق الإحصائية في أنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين تبعاً لمتغيري الجنس والصف المدرسي، والجدول (16) يوضح ذلك:

الجدول (16): نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في مستوى التنافر المعرفي وفقا لمتغيري الجنس والصف المدرسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	0.30	1	0.30	1.76	0.186
الصف المدرسي	0.56	2	0.28	1.66	0.194
الخطأ	48.08	281	0.17		
الكلي	3214.38	287			
الاجمالي	49.01	286			

يظهر من خلال نتائج الجدول (16) الذي يكشف عن الفروق الإحصائية في أنماط الشخصية تبعاً لمتغيري الجنس والصف المدرسي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في أنماط الشخصية تعزى لأثر الجنس.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في أنماط الشخصية تعزى لأثر الصف المدرسي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي نص على هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستوى التنافر المعرفي وأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التنافر المعرفي وأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين، والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التنافر المعرفي وبعدي أنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين

التنافر المعرفي / أنماط الشخصية	التنافر العاطفي	التنافر المعرفي السلوكي	مقياس التنافر المعرفي
الشخصية الانبساطية	-0.214**	0.017	-0.123*
الشخصية العصابية	0.490**	0.291**	0.466**

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

يظهر من نتائج جدول معامل ارتباط بيرسون النتائج الآتي:

وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائياً بين التنافر المعرفي وبعد الشخصية الانبساطية لدى المراهقين في منطقة عبلين، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.123-)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أنه كلما كان قل مستوى نمط الشخصية الانبساطي عند المراهق فإن مستوى التنافر المعرفي لديه يرتفع، والعكس أيضاً.

وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين التنافر المعرفي وبعد الشخصية العصابية لدى المراهقين في منطقة عبلين، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.466)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أنه كلما كان ارتفع مستوى نمط الشخصية العصابي عند المراهق فإن مستوى التنافر المعرفي لديه يرتفع، والعكس أيضاً.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين، وقد تم الحصول على نتائج الدراسة، وعرضها تسلسلاً وفقاً لأسئلتها، على النحو الأتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين؟

كشفت نتائج السؤال أن مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين متوسطاً، وقد جاء بعد التنافر المعرفي السلوكي بالمرتبة الأولى، بينما جاء بعد التنافر العاطفي بالمرتبة الثانية، وكلاهما جاء بمستوى متوسط.

عند النظر في نتيجة هذا السؤال يظهر أن أفراد عينة الدراسية الذين تم التطبيق عليهم لديهم اتساق معرفي بشكل عام، كما أنهم لا يعانون من حالة الاضطراب المعرفي أو الحيرة في حياتهم وخاصة عند اتخاذ القرارات، وقد يعزى هذا إلى وعي المراهقين في منطقة عبلين للتناقضات في المعتقدات والأحداث والمواقف والاتجاهات، فربما طبيعتهم وسماتهم الشخصية الجيدة تساعدهم للسعي نحو مرحلة الاتساق المعرفي، لذلك فإن التنافر المعرفي لديهم ينخفض لمستويات متوسطة.

وقد استندت الباحثة في تبريرها السابق على رأي شانون (Shannon, 2015) حيث يرى أن التنافر المعرفي يشير إلى حالة الحيرة والاضطراب التي تواجه الفرد نتيجة لوعيه للتناقضات في المعتقدات والأحداث والمواقف والاتجاهات، حيث إنّ الطبيعة الذاتية للفرد تسعى إلى الوصول لمرحلة الاتساق المعرفي، لذلك تتشكل لديه دافعية للتقليل من التنافر المعرفي

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة التي يمرّ بها معظم أفراد عينة الدراسة وخاصة طلبة الصفين العاشر والحادي عشر، حيث لا تتضمن قرارات مصيرية في حياتهم، فحجم القرار يعد عامل مهم في حدوث التنافر المعرفي لدى الفرد، وقد لاحظ فستنجر (Festinger, 1957) وهو أول من أشار لمفهوم التنافر المعرفي إلى أن هذا التنافر يحدث عند اتخاذ قرار يخص بديلين أحدهما له سمات إيجابية والأخر له سمات سلبية، وهناك ثلاثة عوامل متعلقة بالقرار والتي بدورها ستؤثر على حجم التنافر المعرفي وهي: أهمية القرار ومدى جاذبية البديل الذي لم يتم اختياره ودرجة التداخل المعرفي بين البدائل.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى توافق المعتقدات والأفكار بين أفراد عينة الدراسة، بالإضافة إلى اشتراكهم ضمن ثقافة واحدة، مما يقلل الصراعات والنزاعات الثقافية، وبهذا يعيش الفرد في حالة اتساق معرفي، وتقل لديه مستويات التنافر المعرفي، ويؤيد ذلك ستانجي (Stanchi, 2013) فيرى أن التنافر المعرفي هو: حالة انفعالية مزعجة تمر على الفرد عند حدوث تأزم وتعارض وتصادم في المعتقدات والأفكار".

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى حالة الانسجام الفكري والنفسي بين الفرد ومجتمعه، وقد أشار لهذا السبب فستنجر (Festinger, 1957) الذي أشار إلى أن الفرد عندما يجد نفسه في مواقف عامة أو تفاعلات اجتماعية يتوقع أنها تتفق مع ما يحمله من أفكار واحتياجات ورغبات ومن ثم يفاجأ أنها تتعارض معه، تظهر لديه حالة من التنافر المعرفي؛ مما تخلق لديه شعوراً بعدم الراحة والاستقرار تدفعه نحو خفض هذا التوتر، وهذا التوتر لا ينتهي إلا أن ينهي الفرد حالة التنافر المعرفي، ويتم ذلك عندما يغير الفرد من قيم ومعتقداته وتوقعاته كي تنسجم مع الموقف الاجتماعي أو بالأحرى حدوث توافق بين سلوك الشخص وأبناء المجتمع بدرجة كبيرة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا السؤال مع نتائج دراسة سلامة والغباري (2016) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحيّاني (Allahyani, 2012) التي أظهرت نتائجها أن مستوى التنافر المعرفي لدى أفراد العينة كان منخفضاً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "ما نمط الشخصية السائد لدى المراهقين في منطقة عبلين؟

كشفت نتائج هذا السؤال أن بعد الشخصية الانبساطية جاء بالرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاء بعد الشخصية العصابية بالمرتبة الثانية والأخيرة وبمستوى متوسط.

تشير نتيجة هذا السؤال إلى أن أفراد عينة الدراسة يميلون نحو الصحة النفسية، ونمط شخصياتهم إيجابي، فهم في العادة يتصفون بالانبساطية والتي تشير إلى كفاءتهم الاجتماعية، وتكيفهم مع الظروف المختلفة، والمرونة في الممارسات والأقوال، وتقبلهم لذواتهم ولزملائهم، والحب، والود في علاقاتهم الاجتماعية.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يمرون بمرحلة المراهقة، وهذه المرحلة لها متطلباتها والتي من أهمها انفتاحه على جماعات الأقران في المدرسة، وميله نحو المجتمع، والتعامل مع أفراده على أنه إنسان ناضج ويسعى لترسيخ دوره الاجتماعي، وهذا يساعده في تكوين سماته الشخصية الانبساطية، فربما أفراد الدراسة ظهرت عليهم هذه العلامات لذلك جاءت سماتهم الشخصية تميل إلى الانبساطية.

وهذه النتيجة تشير إلى بعد أفراد عينة الدراسة عن السمات السلبية أو الاضطرابات النفسية، حيث ترتبط سمات الشخصية العصابية بدرجات مرتفعة من الاضطرابات كالقلق، والاكتئاب، والغضب، والخجل، والارتباك، والاندفاعية، والتوهم المرضي.

وربما يعود السبب إلى خبرات الطفولة الإيجابية التي مرّ بها أفراد عينة الدراسة، والتي انعكست على سماتهم الشخصية، وهذه التفسير يستند إلى نظرية التحليل النفسي. فقد أكد فرويد (Sigmund Freud) على دور سنوات الطفولة المبكرة في تكوين شخصية الفرد، واعتبر الغرائز بمثابة عوامل محركة للشخصية (عويضة، 1996).

كما تعزو الباحثة شخصية أفراد عينة الدراسة الانبساطية إلى توفر رؤية مستقبلية وأهداف وتطلعات يعمل لأجلها أفراد عينة الدراسة، وقد استندت الباحثة في تفسيرها على نظرية كارل يونج (Jung) المشار إليه في صالح (2007) للسمات الشخصية، حيث يرى أن الإنسان يتحرك بأهدافه المستقبلية وطموحه وآماله، وكلما كان له طموح وأهداف يعمل لأجلها كانت شخصيته تميل إلى الانبساطية.

اختلفت نتيجة هذا السؤال التي تدل على ميل الطلبة نحو الشخصية الانبساطية مع نتيجة دراسة موريس وماير وشوبرت (Murise, Mayer & Schbert, 2010)، إذ كشفت نتائجها عن شيوع نمط الإنطوائية لدى أفراد عينة الدراسة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا السؤال مع نتائج دراسة صالحي وآخرون (Salehi & et al., 2014)، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد أنماط الشخصية والتي تتضمن الانبساط والقبول، الضمير، والانفتاح على تجارب الأخرين والعصبية جاءت في مستوى متوسط.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يختلف مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين باختلاف الجنس والصف؟

كشفت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التنافر المعرفي تعزى لأثر الجنس، والصف المدرسي.

لقد دلت نتيجة هذا السؤال على أن أفراد الدراسة يتفقون إلى حد ما في مستويات التنافر المعرفي، فلا فرق بين الذكور والإناث أو بين طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر كذلك الأمر في التنافر المعرفي، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة بينهم تجانس واتساق في التفكير، والتعامل مع مقتضيات الأحداث، واتساقهم المعرفي في اتخاذ القرارات.

وبناءً على طبيعة مجتمع الدراسة الذي يؤكد على ضرورة الاهتمام بالتعليم سواء لدى الذكور أم الإناث، ومرحلتهم العمرية التي تزيد رغبة الطالب في التحصيل العلمي لتجاوز مرحلة المدرسة والانتقال إلى مرحلة الجامعة أو إلى سوق العمل، لذلك تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توفر دافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة، فالتنافر المعرفي كما يرى عبدالفتاح وجابر (2005) فالتنافر المعرفي يعدّ من أهم الدوافع التي أدت إلى نمو واضطراد المعرفة، فهو يُعدّ أحد دوافع التعلم، حيث يدفع المتعلم إلى البحث عن المعارف الجديدة لتفسير معارف موجودة، فالحاجة إلى الاتساق العقلي أو المعرفي غالباً ما تستثير السلوك، فإذا ما تصارعت الجوانب المعرفية من معلومات وأفكار ومدركات كل منها مع الآخر فإنّ المتعلم يشعر بعدم الارتياح، وفي نفس الوقت يشعر بالدافعية نحو اختزال التنافر المعرفي.

كما قد تعزى نتيجة السؤال الحالي إلى اتفاق أفراد حجم الخبرات وطبيعتها التي تقدم لكل من الذكور والإناث دون التفريق بين الجنسين، وذلك لأنهم يدرسون في المدارس نفسها، وفي الصفوف كذلك، فلا فرق في الخبرات التي تعطى لهم لأن التدريس مختلط، كما أن أسليب التنشئة الاجتماعية، والتحديات المستقبلية متفقة بين الذكور والإناث، لذلك لا يوجد فرق بينهما، أما بالنسبة للصف فربما تقارب الصفوف التي أخذت منها عينة الدراسة، وكونهم جميعاً في المرحلة الثانوية فقد يكون ذلك سبباً في عدم وجود فروق إحصائية بين الصفوف.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فروق إحصائية في التنافر المعرفي تبعاً لمتغير الجنس مع نتائج دراسة سلامة والغباري (2016) حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي. ولم تجد الباحثة ما يختلف مع نتائج هذا السؤال في متغير الجنس، كما لم تجد الباحثة دراسات تناولت متغير الصف الدراسي وأثره في مستوى التنافر المعرفي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف مستوى أنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين باختلاف الجنس والصف؟

كشفت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في أنماط الشخصية تعزى لأثر الجنس، والصف المدرسي.

وتدل نتيجة السؤال الحالي إلى أن أنماط الشخصية متسقة ومنسجمة بين أفراد الدراسة، فلا فرق بينهم في أنماط الشخصية، سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، وسواء أكانوا في الصف العاشر أم الحادي عشر أم الثاني عشر.

وبالنسبة للصف الدراسي فإن الباحثة تعزو نتيجة عدم وجود فروق إحصائية إلى طبيعة المرحلة الدراسية وهي المرحلة الثانوية التي يدرس فيها أفراد عينة الدراسة، وفي العادة الطلبة في هذه المرحلة يرسمون الأهداف، ويضعون الآمال والطموحات، ويعملون من أجل تحقيقها، لذلك فإن هذه المرحلة توحدها الأهداف والطموحات، وهذا يؤدي إلى ميلهم جميعاً بغض النظر عن صفهم إلى الشخصية الانبساطية، لذلك لا فرق بينهم في نمط الشخصية. وفي هذا المقام يعتقد كارل يونك أن الإنسان بغض النظر عن جنسه يتحرك بأهدافه المستقبلية وطموحه وآماله، وصنف يونج الناس حسب اهتماماتهم وأساليبهم في الحياة إلى منطويين ومنبسطين (صالح، 2007).

وربما يعود السبب في نتيجة هذا السؤال إلى طبيعة البيئة الاجتماعية والإرث الحضاري والأسري الذي عايشه أفراد الدراسة، وميلهم في هذه المرحلة وهي الثانوية سواء الذكور أم الإناث إلى التواصل الاجتماعي، والاهتمام بتكوين علاقات اجتماعية في نطاقهم المدرسي أو الاجتماعي وتوافقهم ذكوراً أم إناثاً في هذه المعطيات يؤدي إلى عدم وجود فروق إحصائية في السمات الشخصية بينهم. ويؤكد على هذا التفسير أهمية العوامل الاجتماعية والحضارية والعلاقات الشخصية وأثرها الكبير على تكوين أنماط الشخصية لدى الأفراد (احمد، 2004).

اتفقت نتائج هذا السؤال في عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس في أنماط الشخصية مع نتائج دراسة القضاة (2006)، إذ أظهرت النتائج تساوي بعدي الانبساط والانطواء لدى أفراد العينة. كما اتفقت النتائج في متغير الجنس مع نتائج دراسة حكيمي وآخرون (Hakimi & et al, 2015) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة في أنماط الشخصية تتعلق بمتغير الدراسة تعزى للجنس.

واختلفت النتائج مع نتائج دراسة مع نتائج الشرعة والعبدالله (2003) التي كشفت عن وجود فروق إحصائية بين الطلاب والطالبات في نمط الانبساط والانطواء، فالطلبة أكثر اتزاناً من الطالبات، بينما الطالبات أكثر انفعالاً من الطلاب.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي نص على هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين مستوى التنافر المعرفي وأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين؟

كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائياً بين التنافر المعرفي وبعد الشخصية الانبساطية لدى المراهقين في منطقة عبلين، وهذا يعني أنه كلما كان قل مستوى نمط الشخصية الانبساطي عند المراهق فإنّ مستوى التنافر المعرفي لديه يرتفع، والعكس أيضاً. ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين التنافر المعرفي وبعد الشخصية العصابية لدى المراهقين في منطقة عبلين، وهذا يعني أنه كلما كان ارتفع مستوى نمط الشخصية العصابي عند المراهق فإن مستوى التنافر المعرفي لديه يرتفع، والعكس أيضاً.

عند النظر في هذه النتيجة يظهر لدى الباحثة أن النتائج تتوافق مع الأدب النظري في هذا الموضوع، حيث إن شخصية الإنسان منظومة متكاملة موحدة تنمو فيها الشخصية ككل واحد، وترتبط المفاهيم مع بعضها البعض سواء طردياً ام عكسياً، فالفرد الانبساطي يكون في العادة متسق معرفياً في أفكاره وطروحاته، ولا يوجد تعارض أو تصارع في الأفكار المطروحة أو في اتخاذ القرارات التي تمر به في حياته،

فالإنسان المتسق معرفياً في العادة يكون انبساطياً، والإنسان المتنافر معرفياً يكون عصابياً، فشخصية الفرد كما يرى محمود (2001) تزداد تعقيداً وتميزاً مع مرور الزمن، بحيث يصبح من المتعذر طمس معالمها، وإنه يمكن فهم شخصية الفرد من خلال الوقوف على نمط شخصيته كوحدة متكاملة فاعلة في مواقف حياتية حقيقية،

كما قد تعزى نتيجة هذا السؤال حسب وجهة نظر المدرسة السلوكية إلى السلوك الإنساني كونه يتفاعل مع بيئة الإنسان المحيطة سواء في البيت أم المدرسة أم المجتمع ككل (أبو فوزة، 1996)، فشخصية الفرد مرآة لمجتمعه، فالبيئة بأركانها المتمثلة بالأسرة والمدرسة والمجتمع التي تعزز شخصية الفرد، وتساعده على التكيف والتواصل والتقبل الاجتماعي، وتساعده في نضجه الشخصي والأكاديمي والمهني والاجتماعي، هي في الحقيقة تجعل من إنسانا انبساطياً، ومتسق معرفياً، لذلك فالفرد المنبسط يقل لديه التنافر المعرفي، ويصل لمرحلة عليا من الانسجام والتوافق الفكري والمعرفي، ويطبق كذلك على البيئة السلبية التي تنتج إنساناً مضطرباً عصابياً، فالسمات العصابية تؤثر على اتساق الفرد المعرفي والفكري، وترفع لديه مستوى التنافر المعرفي، لذلك جاءت النتيجة في هذا السؤال بوجود ارتباط إيجابي بين الشخصية الانبساطية، وارتباط سلبي بين الشخصية العصابية والتنافر المعرفي.

كما تلتقي هذه النتائج مع نظرة مدرسة التحليل النفسي التي أكدت على أهمية مرحلة الطفولة واكتساب الخبرات التي تكون السلوك والشخصية (أبو فوزة، 1996)، فالخبرات الاجتماعية والأسرية الداعمة والإيجابية التي عاشها الفرد في طفولته تسهم في قدرته على مواجهة الأفكار المتضاربة والمتعارضة، وتحقق مستوى من الانسجام الفكري والمعرفي، مما يقلّ لدى الفرد مستوى التنافر المعرفي، ويرتفع مستوى الانبساطية في شخصيته، والعكس أيضاً فالخبرات السيئة التي مرّ بها الفرد في طفولته تسهم في رفع مستوى تنافره المعرفي عند مواجهة الأفكار المتضاربة، وفي حالة اتخاذ القرار، وتؤدي إلى سيطرة العصابية على سماته الشخصية، ويزهر هنا الارتباط الكبير بين متغيري التنافر المعرفي وأنماط الشخصية الانبساطية والعصابية، سواء أكان هذا الارتباط سلبي ام إيجابي.

أما بالنسبة لمقارنة نتيجة هذا السؤال مع نتائج الدراسات السابقة، فمن خلال جهد الباحثة في الحصول على دراسات مشابهة لهذا السؤال، فلم تجد دراسات تناولت علاقة التنافر المعرفي بأنماط الشخصية، لذلك لا يوجد اتفاق أو اختلاف مع نتائج السؤال الحالي.

التوصيات:

تقترح الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي صاغتها بناء على نتائج الدراسة الحالية في فصل النتائج، وهي كالآتي:

لفت انتباه المرشدين والمرشدات التربويين إلى أثر البيئة المدرسية في تكوين أنماط الشخصية لدى الطلبة، وضرورة الانتباه إلى توفير بيئة مدرسية داعمة لتكوين شخصية انبساطية لدى الطلبة.

مراعاة المرشدين والمرشدات في مدارسهم للحفاظ على مستوى مميز من التناسق المعرفي، ووضع البرامج الإرشادية لمواجهة مشكلات التنافر المعرفي لدى الطلبة.

إجراء دراسات مستقبلية تنبؤية لمعرفة درجة تنبؤ خبرات الطفولة والبيئة الاجتماعية والأسرية في أنماط الشخصية لدى الفرد.

إجراء دراسات حول علاقة التنافر المعرفي بمتغيرات ذات صلة بهذا المفهوم مثل النضج المهني أو الأكاديمي، أو مع مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى الطلبة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو السل، محمد (2011). بناء مقياس لأنماط الشخصية والتحقق من فاعليته لطلبة الجامعات السورية وفق نماذج التقدير الجزئي لنظرية الاستجابة للفقرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أحمد، سهير (2004). سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

بركات، زياد (2007). الترتيب الولادي وعلاقته ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الاقصى – غزة، 10، (2): ص ص:229-256.

بركات، زياد (2011). الشخصية الانبساطية والعصابية وتأثيرها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم. مجلة جامعة النجاح للعلوم للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24، (2): ص ص: 81 – 107.

بني يونس، محمد (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجسماني، عبد (1994). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية. الطبعة الثانية، مطبعة بغداد، بغداد.

رشوان، حسين (2006). الشخصية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للنشر والتوزيع.

ريحاني، سليمان، والذويب، مي، والرشدان، عز (2009). أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وأثرها في تكيفهم النفسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5 (3): ص ص: 217-231.

الزق، أحمد (2006). علم النفس. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سفيان، نبيل (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

سلامة، ثريا، والغباري، ثائر (2016). التنـافر المعرفـي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 12، (1): ص ص:31-43.

الشرعة، حسين، والعبدالله، يوسف (2003). أنماط الشخصية الأساسية عند أيزنك وعلاقتها بالقلق والشعور بالوحدة والتحصيل. مجلة مركز البحوث التربوية، 18 (1)، ص ص:245-279.

صالح، مأمون (2007). الشخصية: بناؤها، تكوينها، أنماطها، اضطرابها. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، فوقية، وجابر، جابر (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عبد الخالق، أحمد (1999). الأبعاد الأساسية للشخصية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

عثمان، إبراهيم (1999). مقدمة في علم الاجتماع. عمان: دار الشروق.

عويضة، كامل (1996). علم النفس الصناعي. بيروت: دار الكتب العلمية.

قاسم، عمرو (2013). أنماط الشخصية لدى أبناء المطلقات في ضوء نظرية يونغ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

القذافي، رمضان (2001). الشخصية: نظرياتها، واختباراتها، وأساليب قياسها. الإسكندرية: المكتب الجامعي.

القضاة، محمد (2006). أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، جامعة اليرموك، 2، (3): ص ص: 155- 168.

كتاني، منذر (2007) . دراسات وبحوث في المراهقة، عمان: المكتبة الوطنية.

لحويدك، رجاء (2014). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى السيكودراما في تقليص التنافر المعرفي لدى الأحداث الجانحين بمركز حماية الطفولة بالمغرب. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9(3)، ص ص: 40-66.

لحويدك، رجاء (2014). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى السيكو دراما في تقليص التنافر المعرفي لدى الأحداث الجانحين بمركز حماية الطفولة بالمغرب. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9(3)، ص ص: 40-66.

محمود، عصام (2001). ديناميات السلوك الإنساني واستراتيجيات ضبطه وتعديله. عمان: منشورات جامعة فيلادلفيا.

المعمري، سليمان (2007). أنماط الشخصية المهنية وعلاقتها بكل من النوع والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

المقدادي، محمد (2000). اتجاهات المراهقين نحو السلطة الأبوية في الريف الأردني في لواء الكورة حالة دراسية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

نقرش، احمد (2007) . سيكولوجية المراهقة، عمان: المكتبة الوطنية.

الهنداوي، علي فالح (2001). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية

Abrams, N. (2012). Temp armament and p personal it assessments: tools for mediators? Disputers Olution Journal, 66, (4). PP:56-74.

Allahyani, M. (2012). The relationship between cognitive dissonance and decision-making styles in a sample of female students at the University of Umm Al-Qura. Education, 132(3), PP:641-663.

Bassett, S. (2014). Cognitive dissonance and adult learner academic outcomes: the role of blended/hybrid course instruction. Unpublished dissertation. North Central University, Arizona, USA.

Burns, C. (2006). Cognitive dissonance theory and the induced-compliance paradigm: Concerns for teaching religious studies. Teaching Theology and Religion, 9, 3-8.

Cattell, R. (1950). Personality: A Systematic, Theoretical and Factual Study. New York , Mc Graw – Hill.

Chow, P. (2001). The psychometric properties of the cognitive dissonance test. Education, 122(1), 45- 49.

Costa, P., & McCrae, R. (1992). Revised neo personality inventory and neo five-factor manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Dağal, A., & Bayindir, D. (2016). The Investigation of the Level of Self-Directed Learning Readiness According to the Locus of Control and Personality Traits of Preschool Teacher Candidates. International Electronic Journal of Elementary Education, 8, (3): PP:391-402.

Eysenck, H., & Eysenck, S. (1974). Manual of Junior Eysenck Personality, University of London. Press.

Eysenck, H. (1960). The structure of human personality. London Methuen, 2nd. Ed.

Festinger, L., & Carlsmith, M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. Journal of Abnormal and Social Psychology, 58, PP:203 – 210.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford: Stanford University Press.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston, IL: Row & Peterson.

Gaulden, S. (2013). Exploring cognitive dissonance between college students' religious and spiritual beliefs and their higher education, Undergraduate Research Journal, 6, (2), PP:82-93.

Geoffrey, N., & Jillian, C. (2003). Are There Cognitive Dissonance Segments? Australian Journal of Management. 28, (3): PP:227- 370.

Goldonowicz, J. (2014). Cognitive dissonance in the classroom: the effects of hypocrisy on academic dishonesty. Unpublished dissertation, University of Central Florida, Orlando, Florida, USA

Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, G. (2015). A study of the relationships between cognitive styles and personality traits with academic achievement in Tehran university students, Personality & individual differences, 3, (6): PP:1-25

Houck, S. (2015). The cognitive dissonance theory of torture perceptions. Unpublished doctor dissertation, the University of Montana Missoula, USA.

Karunanayake, A. (2016) Library use from discipline context: analysis of personal traits and attitudes of undergraduates. Brazilian journal of information studies: research trends. 10, (2): PP:21-28.

Lahey, B. (2003). Psychology: An introduction. New York: McGraw-Hill

Liang, Y. (2014). The effect of cognitive dissonance on the selection of post-decision online reviews: Congeniality bias and reputational perspectives, Unpublished Dissertation, Michigan State University, USA.

Liang, Y. (2014). The effect of cognitive dissonance on the selection of post-decision online reviews: Congeniality bias and reputational perspectives, Unpublished Dissertation, Michigan State University, USA.

McCrae, R., & Costa, P. (2003). Personality in adulthood, New York: W.W. Norton & Company.

Meeus, W., & Schoot, R. (2011). Personality Types in Adolescence: Change and Stability and Links with Adjustment and Relationships: A Five-Wave Longitudinal Study. Developmental Psychology, 47, (4): PP:1181–1195.

Murise, P., Mayer, B., & Schbert, T. (2010). You Might Belong in Gryffindor: Children Courage and its Relationship to Anxiety Symptoms, Big five, and Personality Trait and Sex Roles. Children Psychiatry Hum Dev, 41, PP:204- 213.

Onyekuru, B., & Ibegbunam, J. (2015). Personality Traits and Socio-Demographic Variables as Correlates of Counselling Effectiveness of Counsellors in Enugu State, Nigeria. Journal of Education and Practice. Journal of Education and Practice, 6, (35): PP:64- 70.

Pirvu, C. (2015). The psychological integration of the personality. Psychological assistance social, 9, (1): PP:14 – 25.

Rosellini, A., & Brown, T. (2011). The NEO Five-Factor Inventory: Latent Structure and Relationships with Dimensions of Anxiety and Depressive Disorders in Large Clinical Sample. Assessment. 18(1), PP: 27 – 38.

Salehi, E., Hedjazi, Y., Hosseini, M & Ebrahimi, M. (2014). The effect of personality types on the learning styles of agricultural students (a case study in Iran), The online journal of new horizons in education. 4, (2): PP:126-135.

Shah, A., & Janjua, N. (2012). Effect of media on Cognitive Dissonance among Rural and Urban Adolescents, International Journal of Management in Education, Volume 2, Issue 7,pp:1-10.

Shannon, C. (2015). The cognitive dissonance theory of torture perceptions. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Montana, Missoula, USA.

Stanchi, K. (2013). What cognitive dissonance tells us about tone in persuasion? Brooklyn Journal of Low and Policy, 22(1), PP: 93-133.

Stewart, S., McGonnell, M., Wekerle, C., & Adlaf, E. (2011). Associations of Personality with Alcohol Use Behavior and Alcohol Problems in Adolescents Receiving Child Welfare Services, Int J Ment Health Addiction, 9,PP: 492-506.

الملاحق

ملحق (1)

مقياس التنافر المعرفي بصورته الأولية

حضرة الأستاذ الدكتور ----------المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة حول "مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من جامعة عمان العربية.

ولما عرف عنكم من خبرة عملية ونظرية متميزة في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربية الخاصة. فإنني أضع بين أيديكم مقياس التنافر المعرفي، والذي تم تطويره من الأدب النظري والدراسات السابقة مثل: دراسة (Douglas, Jilian, Geoffry & Laster, 1998)، ودراسة (Geoffrey & Jillian, 2003)، ودراسة (Jillian, Douglas & Geoffrey, 2000)، ودراسة (Thomas & Monika, 2010)، ودراسة (Daniel, Caroline, Natalie, Tao & Julie, 2013)، ودراسة (Shannon, 2015)، ودراسة (كريم، 2016).

يتكون المقياس من (49) فقرة موزعة على بعدين هما: بعد التنافر العاطفي وفقراته (1- 17)، وبعد التنافر المعرفي أو السلوكي وفقراته (18 - 49). واعتمدت الباحثة التدرج الخماسي تدرج ليكرت ((دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة.

راجياً منكم التفضل بإبداء الرأي في درجة ملاءمة كل فقرة للبعد الذي وضعت فيه. وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل ترونه مناسباً. وإضافة أية فقرات ترون ضرورة وجودها في هذا المجال؛ ولذلك فإنني أتأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية حول المقياس بدقة وموضوعية والتي من المؤكد أنها ستسهم بإخراج المقياس بصورة جيدة وملائمة لأهداف الدراسة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة: آلاء أكرم حسنين

مقياس التنافر المعرفي

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
بُعد التنافر العاطفي: يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته النفسية المتضمنة مدى راحته أو عدمها عند تقديرها للأمور والقرارات التي اتخذها، وانزعاجه أو استياءه أو راحته النفسية قبل وبعد القيام بمهمة ما.								
	أشعر بالانزعاج عند الإجابة عن الأسئلة.							
	أحس بالقلق عندما تكون إجاباتي غير متناسقة مع إجابات الآخرين.							
	كنت أشعر بحالة من اليأس لأداء المهمة.							
	كنت أشعر بالاستياء من أداء المهمة.							
	شعرت بخيبة أمل نفسية.							
	كنت خائفاً من القيام بالمهمة التي توكل إلي.							
	امتلكني شعوراً بالغضب عند القيام بمهمة ما.							
	شعرت أن المهمة صعبة جداً.							
	شعرت بالإحباط وعدم قدرتي على الاستمرار بأداء المهمة.							

	انتابني شعور بالاستياء من أداء المهمة.							
	رافقني الإكتئاب أثناء أداء المهمة.							
	أحسست بالغضب من نفسي قبل القيام بأداء العمل.							
	أحسست بالعذاب من هذه المهمة.							
	شعرت بالمرض قبل أداء المهمة.							
	أشعر بالرضا لقراري الذي اتخذته عند شراء سلعة ما.							
	أفتقد للارتياح النفسي عندما يكون هناك تضارب في أفكاري.							
	ابتعد عن قول الحق خوفاً من التعرض إلى اللوم.							

بُعد التنافر المعرفي أو السلوكي: يشير إلى اختلاف تقدير الفرد ومعتقداته حول القرارات التي اتخذها ومدى سلامتها، وتهتم بمدى تساءلت الفرد وتعارض أفكاره وقراراته حول اتخاذ قرار معين، بالإضافة إلى تنافر عمليات التقييم والتقدير بعد أداء المهمة أو بعد شراء شئ ما، واختلاف تقييمه لسلامة القرار الذي اتخذه.								
	إذا استطعت الرجوع إلى الماضي أغير بعض ردود أفعالي تجاه المواقف.							
	تتعارض بعض إجاباتي على الأسئلة مع معتقداتي الخاصة.							
	أتردد في ردود أفعالي تجاه المواقف والأحداث.							
	لا أستطيع توقع الأداء الأفضل لمهمة ما.							
	لا أعرف ماذا أفعل لأداء المهمة.							
	أتأمل تفوق الأشياء الإيجابية على السلبية في حياتي.							
	أعرف بعدم رغبتي بشراء اليوم مثلاً.							
	أدرك أنني ربما لا أفضل الخيار الآخر.							
	أدرك أنني لا أحتاج للخيار الآخر.							
	فكرت بما فكر به الآخرون.							

	عندما اشتريت شيئاً تذكرت غيره كان أرخص منه.							
	اعتقد أنني يجب أن اتخذ قرار حول موضوع ما يجب أن أفعله.							
	اعتقد أنني بحاجة لأمضي وقتاً أكثر في التسوق لوجود خيارات متنوعة.							
	اعتقد أنني ضيعت نقودي.							
	اعتقد أنني ربما اتخذت قراراً خاطئاً.							
	عندما اتخذ قرار فأنا لست متأكداً إن كان هذا القرار الذي اتخذته صحيحاً.							
	القرار الذي اتخذته تم التفكير فيه لاحقاً.							
	تساءلت كثيراً كم من الوقت سأستغرق في اتخاذ القرار.							
	تساءلت كثيراً إذا حصلت على العرض الجيد عند شراء أي شيء.							
	تساءلت كثيراً إذا تحققت لي قيمة جيدة لشئ أنفقت عليه المال.							
	فكرت كثيراً في الأسئلة التي أطرحها على نفسي عند شراء شئ أو أداء مهمة ما.							

	تساءلت مع نفسي كثيراً حول صحة الأشياء التي عملتها.							
	فكرت كثيراً في الأسئلة التي طرحتها ومدى صحتها.							
	تساءلت كثيراً في سلامة القرار الذي اتخذته.							
	تساءلت كثيراً في أفضلية القرار الذي اتخذته مقارنة مع الخيارات الأخرى.							
	تساءلت كثيراً في الأشياء التي احتاجها او حاجاتي.							
	تساءلت كثيراً في مدى حاجتي لتحديد النفقات.							
	تساءلت كثيراً في مدى زيادة نفقاتي.							
	تساءلت كثيراً لماذا أشتري الشئ بعد شراءه.							
	واجهت صعوبة كبيرة للحكم على جودة المنتج الذي اشتريته.							
	يصعب علي تقبل المعتقدات المتعارضة مع معتقداتي.							
	أنا حذر من تغيير معتقداتي وأفكاري التي تعلمتها مسبقاً.							

ملحق (2)

فقرات مقياس التنافر المعرفي قبل التعديل وبعد التعديل

الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
	أشعر بالانزعاج عند الإجابة على الأسئلة.	أشعر بالانزعاج عند الإجابة على الأسئلة.
	أحس بالقلق عندما تكون إجاباتي غير متناسقة مع إجابات الآخرين.	أشعر بالقلق عندما تكون إجاباتي غير متناسقة مع إجابات الآخرين.
	كنت أشعر بحالة من اليأس لأداء المهمة.	أشعر بحالة من اليأس عند أداء المهمة.
	كنت أشعر بالاستياء من أداء المهمة.	حذف
	شعرت بخيبة أمل نفسية.	تنتابني خيبة أمل نفسية.
	كنت خائفاً من القيام بالمهمة التي توكل إلي.	أخاف من القيام بالمهمة التي توكل إلي.
	امتلكني شعوراً بالغضب عند القيام بمهمة ما.	يمتلكني شعور بالغضب عند القيام بمهمة ما.
	شعرت أن المهمة صعبة جداً.	أشعر أن المهمة الموكلة إليّ صعبة جداً.
	شعرت بالإحباط وعدم قدرتي على الاستمرار بأداء المهمة.	أشعر بالإحباط وعدم القدرة على الاستمرار بأداء المهمة.
	انتابني شعور بالاستياء من أداء المهمة.	حذف
	رافقني الاكتئاب أثناء أداء المهمة.	يرافقني الاكتئاب أثناء أداء المهمة.

	أحسست بالغضب من نفسي قبل القيام بأداء العمل.	حذف
	أحسست بالعذاب من هذه المهمة.	حذف
	شعرت بالمرض قبل أداء المهمة.	أشعر بالمرض قبل أداء المهمة.
	أشعر بالرضا لقراري الذي اتخذته عند شراء سلعة ما.	أشعر بالرضا لقراري الذي اتخذته عند شراء سلعة ما.
	أفتقد للارتياح النفسي عندما يكون هناك تضارب في أفكاري.	أفتقد للارتياح النفسي عندما يكون هناك تضارب في أفكاري.
	ابتعد عن قول الحق خوفاً من التعرض إلى اللوم.	ابتعد عن قول الحق خوفاً من التعرض إلى اللوم.
	إذا استطعت الرجوع إلى الماضي أغير بعض ردود أفعالي تجاه المواقف.	أغير بعض ردود أفعالي تجاه المواقف إذا استطعتُ الرجوع إلى الماضي.
	تتعارض بعض إجاباتي على الأسئلة مع معتقداتي الخاصة.	تتعارض بعض إجاباتي على الأسئلة مع معتقداتي الخاصة.
	أتردد في ردود أفعالي تجاه المواقف والأحداث.	أتردد في ردود أفعالي تجاه المواقف والأحداث.
	لا أستطيع توقع الأداء الأفضل لمهمة ما.	أجد صعوبة في توقع الأداء الأفضل لمهمة ما.
	لا أعرف ماذا أفعل لأداء المهمة.	حذف

	أتأمل تفوق الأشياء الإيجابية على السلبية في حياتي.	أتأمل تفوق الأشياء الإيجابية على السلبية في حياتي.
	أعرف بعدم رغبتي بشراء اليوم مثلاً.	حذف
	أدرك أنني ربما لا أفضل الخيار الآخر.	حذف
	أدرك أنني لا أحتاج للخيار الآخر.	حذف
	فكرت بما فكر به الآخرون.	حذف
	عندما اشتريت شيئاً تذكرت غيره كان أرخص منه.	حذف
	اعتقد أنني يجب أن اتخذ قرار حول موضوع ما يجب أن أفعله.	حذف
	اعتقد أنني بحاجة لأمضي وقتاً أكثر في التسوق لوجود خيارات متنوعة.	حذف
	اعتقد أنني ضيعت نقودي.	حذف
	اعتقد أنني ربما اتخذت قراراً خاطئاً.	حذف
	عندما اتخذ قرار فأنا لست متأكداً إن كان هذا القرار الذي اتخذته صحيحاً.	عندما اتخذ قرار فأنا لست متأكداً إن كان هذا القرار الذي اتخذته صحيحاً.
	القرار الذي اتخذته تم التفكير فيه لاحقاً.	القرار الذي اتخذته تم التفكير فيه لاحقاً.

	تساءلت كثيراً كم من الوقت سأستغرق في اتخاذ القرار.	حذف
	تساءلت كثيراً إذا حصلت على العرض الجيد عند شراء أي شيء.	أتسائل فيما إذا حصلت على العرض الجيد عند شراء أي شيء.
	تساءلت كثيراً إذا تحققت لي قيمة جيدة لشئ أنفقت عليه المال.	أتسائل كثيراً إذا تحققت لي قيمة جيدة لشئ أنفقت عليه المال.
	فكرت كثيراً في الأسئلة التي أطرحها على نفسي عند شراء شئ أو أداء مهمة ما.	أفكر في الأسئلة التي أطرحها على نفسي عند أداء مهمة ما.
	تساءلت مع نفسي كثيراً حول صحة الأشياء التي عملتها.	أتسائل مع نفسي كثيراً حول صحة الأشياء التي عملتها.
	فكرت كثيراً في الأسئلة التي طرحتها ومدى صحتها.	أفكر في مدى صحة الأسئلة التي أطرحها.
	تساءلت كثيراً في سلامة القرار الذي اتخذته.	حذف
	تساءلت كثيراً في أفضلية القرار الذي اتخذته مقارنة مع الخيارات الأخرى.	حذف
	تساءلت كثيراً في الأشياء التي احتاجها او حاجاتي.	حذف

	تساءلت كثيراً في مدى حاجتي لتحديد النفقات.	حذف
	تساءلت كثيراً في مدى زيادة نفقاتي.	حذف
	تساءلت كثيراً لماذا أشتري الشئ بعد شراءه.	أتسائل لماذا أشتري الشئ بعد شراءه.
	واجهت صعوبة كبيرة للحكم على جودة المنتج الذي اشتريته.	واجهت صعوبة كبيرة للحكم على جودة المنتج الذي اشتريته.
	يصعب علي تقبل المعتقدات المتعارضة مع معتقداتي.	يصعب عليّ تقبل المعتقدات المتعارضة مع معتقداتي.
	أنا حذر من تغيير معتقداتي وأفكاري التي تعلمتها مسبقاً.	أنا حذر من تغيير معتقداتي وأفكاري التي تعلمتها مسبقاً.

ملحق (3)

مقياس التنافر المعرفي بصورته النهائية

عزيزي الطالب \ عزيزتي الطالبة،،،

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة حول "التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين". استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي من جامعة عمان العربية

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين، لذا أرجو من حضرتكم قراءة كل فقرة قراءة دقيقة والإجابة عنها بوضع إشارة (×) تحت البديل المقابل لها، والذي تراه \ ترينه مناسباً، ويمثل مدى انطباق مضمون الفقرة عليك/ي حسب التدريج الخماسي الموضوع للمقياس، وذلك على النحو الآتي :

مثال:

رقم الفقرة	الفقرة	سلم الدرجات				
		(5) دائماً	(4) غالباً	(3) أحياناً	(2) نادراً	(1) أبداً
1.	أشعر بالانزعاج عند الإجابة على الأسئلة.			X		

وأحيطكم علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما تُقاس الإجابة الصحيحة بمدة تعبيرها عن ممارساتك اليومية مهما كانت النتيجة، حيث تم اعتماد نتائج الاستبانات لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها أحد، لذلك أرجو عدم كتابة الاسم في الاستبانة أو الإشارة لصاحبها.

عزيزي الطالب والطالبة

أرجو تعبئة البيانات الخاصة بك فيما يأتي:

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى.

الصف المدرسي: ( ) العاشر ( ) الحادي عشر ( ) الثاني عشر.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة

مقياس التنافر المعرفي

الرقم	مضمون الفقرة	مستوى التنافر المعرفي				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
بُعد التنافر العاطفي: يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته النفسية المتضمنة مدى راحته أو عدمها عند تقديرها للأمور والقرارات التي اتخذها، وانزعاجه أو استياءه أو راحته النفسية قبل وبعد القيام بمهمة ما (Geoffrey & Jillian, 2003).						
	أشعر بالانزعاج عند الإجابة على الأسئلة.					
	أشعر بالقلق عندما تكون إجاباتي غير متناسقة مع إجابات الآخرين.					
	أشعر بحالة من اليأس عند أداء المهمة.					
	تنتابني خيبة أمل نفسية.					
	أخاف من القيام بالمهمة التي توكل إلي.					
	يمتلكني شعور بالغضب عند القيام بمهمة ما.					
	أشعر أن المهمة الموكلة إليّ صعبة جداً.					
	أشعر بالإحباط وعدم القدرة على الاستمرار بأداء المهمة.					
	يرافقني الإكتئاب أثناء أداء المهمة.					
	أشعر بالمرض قبل أداء المهمة.					

	أشعر بالرضا لقراري الذي اتخذته عند شراء سلعة ما.					
	أفتقد للارتياح النفسي عندما يكون هناك تضارب في أفكاري.					
	ابتعد عن قول الحق خوفاً من التعرض إلى اللوم.					
بُعد التنافر المعرفي أو السلوكي: يشير إلى اختلاف تقدير الفرد ومعتقداته حول القرارات التي اتخذها ومدى سلامتها، وتهتم بمدى تساءلت الفرد وتعارض أفكاره وقراراته حول اتخاذ قرار معين، بالإضافة إلى تنافر عمليات التقييم والتقدير بعد أداء المهمة أو بعد شراء شئ ما، واختلاف تقييمه لسلامة القرار الذي اتخذه (Thomas & Monika, 2010).						
	أغير بعض ردود أفعالي تجاه المواقف إذا استطعتُ الرجوع إلى الماضي.					
	تتعارض بعض إجاباتي على الأسئلة مع معتقداتي الخاصة.					
	أتردد في ردود أفعالي تجاه المواقف والأحداث.					
	أجد صعوبة في توقع الأداء الأفضل لمهمة ما.					
	أتأمل تفوق الأشياء الإيجابية على السلبية في حياتي.					
	عندما اتخذ قرار فأنا لست متأكداً إن كان هذا القرار الذي اتخذته صحيحاً.					
	القرار الذي اتخذته تم التفكير فيه لاحقاً.					

	أتسائل فيما إذا حصلت على العرض الجيد عند شراء أي شيء.					
	أتسائل كثيراً إذا تحققت لي قيمة جيدة لشئ أنفقت عليه المال.					
	أفكر في الأسئلة التي أطرحها على نفسي عند أداء مهمة ما.					
	أتسائل مع نفسي كثيراً حول صحة الأشياء التي عملتها.					
	أفكر في مدى صحة الأسئلة التي أطرحها.					
	أتسائل لماذا أشتري الشئ بعد شراءه.					
	واجهت صعوبة كبيرة للحكم على جودة المنتج الذي اشتريته.					
	يصعب عليّ تقبل المعتقدات المتعارضة مع معتقداتي.					
	أنا حذر من تغيير معتقداتي وأفكاري التي تعلمتها مسبقاً.					

ملحق (4)

مقياس أنماط الشخصية بصورته الأولية

حضرة الأستاذ الدكتور ----------المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة حول "مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من جامعة عمان العربية.

ولما عرف عنكم من خبرة عملية ونظرية متميزة في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربية الخاصة. فإنني أضع بين أيديكم مقياس أنماط الشخصية، والذي تم تطويره من الأدب النظري والدراسات السابقة مثل: دراسة دراسة القضاة (2006)، ودراسة موريس وماير وشوبرت (Murise, Mayer & Schbert, 2010)، ودراسة ستيوارت وماكوجونيل وويكيرلي وأدلاف (Stewart, McGonnell, Wekerle & Adlaf, 2011)، ودراسة أبو السل (2011)، ودراسة البقيعي (2011)، ودراسة قاسم (2013).

يتكون المقياس من (35) فقرة موزعة على بعدين هما: بعد الشخصية الانبساطية وفقراته (1- 18)، وبعد الشخصية العصابية وفقراته (19 - 35). واعتمدت الباحثة التدرج الخماسي تدرج ليكرت ((دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). ، وسيتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة.

راجياً منكم التفضل بإبداء الرأي في درجة ملاءمة كل فقرة للبعد الذي وضعت فيه. وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل ترونه مناسباً. وإضافة أية فقرات ترون ضرورة وجودها في هذا المجال؛ ولذلك فإنني أتأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية حول المقياس بدقة وموضوعية والتي من المؤكد أنها ستسهم بإخراج المقياس بصورة جيدة وملائمة لأهداف الدراسة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة: آلاء أكرم حسنين

مقياس أنماط الشخصية

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
بُعد الشخصية الانبساطية: ويمتاز الشخص في هذا البعد بأنه اجتماعي وحيوي وودي مع الآخرين، ويحب التغيير.								
	أندمج بشكل فعال مع جماعات الأصدقاء.							
	أحب مشاركة الآخرين في مناسباتهم الاجتماعية.							
	أشعر بالحيوية والنشاط.							
	أدخل السرور لجميع أصدقائي وأهلي.							
	أحب العمل الجماعي.							
	لدي العديد من الهوايات التي أمارسها.							
	استمتع بالجلوس مع الآخرين.							
	أحب ان أتعرف على أصدقاء جدد.							
	لدي مهارات قيادية تميزني عن غيري.							
	استمتع بالتحدث مع الآخرين.							

	أفكر ملياً عند الإقدام على عمل أي شئ.							
	أفضل التحدث مع الآخرين على الجلوس لوحدي أو مطالعة كتاب ما.							
	أفضل الخروج مع أصدقائي على البقاء في المنزل.							
	استمتع بالحفلات الجماعية.							
	أحب التحدث مع الآخرين.							
	أشعر بالاستياء إن لم أرى أصدقائي باستمرار.							
	لدي ثقة عالية بنفسي.							
	أضفي جوا من المرح على الحفلات الجماعية.							
بُعد الشخصية العصابية: يمتاز الشخص في هذا البعد بالهدوء والانطواء والسلبية والانفعال وسرعة الغضب والنظرة الدونية لنفسه ولقدراته.								
	أشعر بالدونية مقارنة بغيري.							
	افتقر إلى القدرة على حل مشاكلي.							
	أشعر بالاستياء في الحفلات الجماعية.							
	تنتابني مشاعر الوحدة والعزلة.							
	أشعر بالتوتر عند الحديث أمام الناس.							

	إن مزاجي متقلب وغير مستقر.							
	أغضب بسرعة.							
	أفكر كثيراً بأحداث سيئة قد تحدث لي.							
	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة.							
	أقوم بعمل الأشياء على نحو متسرع دون تقدير للأمور.							
	ينتابني شعور بالتعاسة والاستياء دون سبب يذكر.							
	أفضل الجلوس لوحدي أو مطالعة كتاب على الحديث مع الآخرين.							
	أفضل البقاء في المنزل معظم أوقاتي.							
	يغلب عليّ طابع الهدوء والسكوت عندما أكون مع الآخرين.							
	تمتاز حركتي الجسدية بالهدوء والبطء.							
	أحب الجلوس لوحدي.							
	تروادني كثيراً أحلام اليقضة.							

ملحق (5)

فقرات مقياس أنماط الشخصية قبل التعديل وبعد التعديل

الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
	أندمج بشكل فعال مع جماعات الأصدقاء.	أندمج بشكل فعال مع جماعات الأصدقاء.
	أحب مشاركة الآخرين في مناسباتهم الاجتماعية.	أحب مشاركة الآخرين في مناسباتهم.
	أشعر بالحيوية والنشاط.	أشعر بالحيوية.
	أدخل السرور لجميع أصدقائي وأهلي.	أُدخل السرور على جميع الأصدقاء والأهل.
	أحب العمل الجماعي.	أحب العمل الجماعي.
	لدي العديد من الهوايات التي أمارسها.	أمارس العديد من الهوايات.
	استمتع بالجلوس مع الآخرين.	استمتع بالجلوس مع الآخرين.
	أحب ان أتعرف على أصدقاء جدد.	أحب التعرف على أصدقاء جدد.
	لدي مهارات قيادية تميزني عن غيري.	لدي مهارات قيادية تميزني عن غيري.
	استمتع بالتحدث مع الآخرين.	استمتع بالتحدث مع الآخرين.
	أفكر ملياً عند الإقدام على عمل أي شئ.	حذف

	أفضل التحدث مع الآخرين على الجلوس لوحدي أو مطالعة كتاب ما.	حذف
	أفضل الخروج مع أصدقائي على البقاء في المنزل.	أفضل الخروج مع أصدقائي على البقاء في المنزل.
	استمتع بالحفلات الجماعية.	استمتع بالحفلات الجماعية.
	أحب التحدث مع الآخرين.	أرغب في التحدث مع الآخرين.
	أشعر بالاستياء إن لم أرى أصدقائي باستمرار.	أشعر بالاستياء إن لم أرى أصدقائي باستمرار.
	لدي ثقة عالية بنفسي.	لدي ثقة عالية بنفسي.
	أضفي جوا من المرح على الحفلات الجماعية.	حذف
	أشعر بالدونية مقارنة بغيري.	أشعر بالدونية مقارنة بغيري.
	افتقر إلى القدرة على حل مشاكلي.	افتقر إلى القدرة على حل مشاكلي.
	أشعر بالاستياء في الحفلات الجماعية.	أشعر بالاستياء في الحفلات الجماعية.
	تنتابني مشاعر الوحدة والعزلة.	تنتابني مشاعر الوحدة.
	أشعر بالتوتر عند الحديث أمام الناس.	أشعر بالتوتر عند الحديث أمام الناس.
	إن مزاجي متقلب وغير مستقر.	أشعر أن مزاجي متقلب وغير مستقر.
	أغضب بسرعة.	أغضب بسرعة.

	أفكر كثيراً بأحداث سيئة قد تحدث لي.	التفكير بأحداث سيئة قد تحدث لي.
	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة.	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة.
	أقوم بعمل الأشياء على نحو متسرع دون تقدير للأمور.	حذف
	ينتابني شعور بالتعاسة والاستياء دون سبب يذكر.	ينتابني شعور بالتعاسة دون سبب يذكر.
	أفضل الجلوس لوحدي أو مطالعة كتاب على الحديث مع الآخرين.	حذف
	أفضل البقاء في المنزل معظم أوقاتي.	أفضل البقاء في المنزل معظم أوقاتي.
	يغلب عليّ طابع الهدوء والسكوت عندما أكون مع الآخرين.	يغلب عليّ طابع الهدوء والسكوت عندما أكون مع الآخرين.
	تمتاز حركتي الجسدية بالهدوء والبطء.	تمتاز حركتي الجسدية بالهدوء والبطء.
	أحب الجلوس لوحدي.	أرغب بالجلوس لوحدي.
	ترودني كثيراً أحلام اليقظة.	ترودني كثيراً أحلام اليقظة.

ملحق (6)

مقياس أنماط الشخصية بصورته النهائية

عزيزي الطالب \ عزيزتي الطالبة،،،،

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة حول: "التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين". استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من جامعة عمان العربية

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس أنماط الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عبلين، لذا أرجو من حضرتكم قراءة كل فقرة قراءة دقيقة والإجابة عنها بوضع إشارة (×) تحت البديل المقابل لها، والذي تراه \ ترينه مناسباً، ويمثل مدى انطباق مضمون الفقرة عليك/ي حسب التدريج الخماسي الموضوع للمقياس، وذلك على النحو الآتي :

مثال:

رقم الفقرة	الفقرة	سلم الدرجات				
		(5) دائماً	(4) غالباً	(3) أحياناً	(2) نادراً	(1) أبداً
1.	أندمج بشكل فعال مع جماعات الأصدقاء.			X		

وأحيطكم علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما تُقاس الإجابة الصحيحة بمدة تعبيرها عن ممارساتك اليومية مهما كانت النتيجة، حيث سيتم اعتماد نتائج الاستبانات لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها أحد، لذلك أرجو عدم كتابة الاسم في الاستبانة أو الإشارة لصاحبها.

عزيزي الطالب والطالبة

أرجو تعبئة البيانات الخاصة بك فيما يأتي:

- **الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى.**

- **الصف المدرسي: ( ) العاشر ( ) الحادي عشر ( ) الثاني عشر**

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة

مقياس أنماط الشخصية

الرقم	مضمون الفقرة	مستوى نمط الشخصية				
		دائماً	غالياً	أحياناً	نادراً	أبداً
بُعد الشخصية الانبساطية: ويمتاز الشخص في هذا البعد بأنه اجتماعي وحيوي وودي مع الآخرين، ويحب التغيير (بركات، 2011).						
	أندمج بشكل فعال مع جماعات الأصدقاء.					
	أحب مشاركة الآخرين في مناسباتهم.					
	أشعر بالحيوية.					
	أدخل السرور على جميع الأصدقاء والأهل.					
	أحب العمل الجماعي.					
	أمارس العديد من الهوايات.					
	استمتع بالجلوس مع الآخرين.					
	أحب التعرف على أصدقاء جدد.					

	لدي مهارات قيادية تميزني عن غيري.					
	استمتع بالتحدث مع الآخرين.					
	أفضل الخروج مع أصدقائي على البقاء في المنزل.					
	استمتع بالحفلات الجماعية.					
	أرغب في التحدث مع الآخرين.					
	أشعر بالاستياء إن لم أرى أصدقائي باستمرار.					
	لدي ثقة عالية بنفسي.					
بُعد الشخصية العصابية: يمتاز الشخص في هذا البعد بالهدوء والانطواء والسلبية والانفعال وسرعة الغضب والنظرة الدونية لنفسه ولقدراته (بقيعي، 2011).						
	أشعر بالدونية مقارنة بغيري.					
	افتقر إلى القدرة على حل مشاكلي.					
	أشعر بالاستياء في الحفلات الجماعية.					
	تنتابني مشاعر الوحدة.					
	أشعر بالتوتر عند الحديث أمام الناس.					
	أشعر أن مزاجي متقلب وغير مستقر.					
	أغضب بسرعة.					
	التفكير بأحداث سيئة قد تحدث لي.					

	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة.					
	ينتابني شعور بالتعاسة دون سبب يذكر.					
	أفضل البقاء في المنزل معظم أوقاتي.					
	يغلب عليّ طابع الهدوء والسكوت عندما أكون مع الآخرين.					
	تمتاز حركتي الجسدية بالهدوء والبطء.					
	أرغب بالجلوس لوحدي.					
	ترودني كثيراً أحلام اليقظة.					

ملحق (7)

أسماء المحكمين وتخصصاتهم ورتبهم الأكاديمية ومراكز عملهم

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة العلمية	مركز العمل
	أ.د. سامي ملحم	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ	جامعة عمان العربية
	أ.د. فيصل الزراد	علم النفس أكلينيكي	أستاذ	جامعة عمان الأهلية
	د. سهيلة بنات	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ مشارك	جامعة عمان العربية
	د. أحمد خزاعلة	التربية الخاصة	أستاذ مشارك	جامعة عمان العربية
	د. سهير التل	التربية الخاصة	أستاذ مشارك	جامعة عمان العربية
	د. جوزيف بوالصة	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك	جامعة عمان الأهلية
	د. وسام بريك	علم النفس وإرشاد أكلينيكي	أستاذ مساعد	جامعة عمان الأهلية
	د. بسمة المؤمن	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ مشارك	جامعة عمان الأهلية
	د. رند عربيات	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ مساعد	جامعة عمان العربية
	د. مفيد حواشين	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ مشارك	جامعة عمان الأهلية

ملحق (8)

كتاب تسهيل المهمة من جامعة عمان العربية

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

نموذج (18)

نموذج تسهيل مهمة

المملكة الأردنية الهاشمية

الساده/ مدارس الثانوية في عبلين

التاريخ:2016/11/12

اسم الطالبة: آلاء أكرم حسنين

الكلية: العلوم التربوية والنفسية

التخصص الأرشاد النفسي والتربوي

البرنامج: ماجستير

عنوان الرسالة:

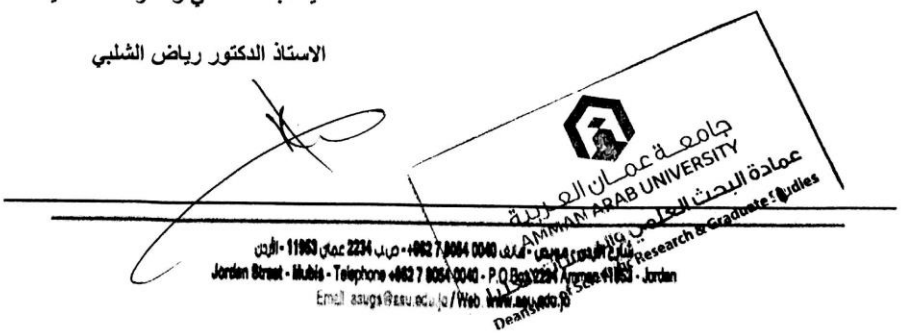
" مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين"

تتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالبة بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من: **طلاب المرحلة الثانوية**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، **أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكور اسمها أعلاه.**

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

عميد البحث العلمي و الدراسات العليا

الاستاذ الدكتور رياض الشلبي



ملحق (9)

كتاب تسهيل المهمة من مدرسة مار الياس التربوية

مؤسسات مار الياس التربوية
المدرسة الثانوية
ص.ب. ١٠٢ عبلين ٣٠٠١٢ الجليل
تلفون: ٠٤/٨٤٣٢١٠٠ فاكس: ٠٤/ ٨٤٣٢١٢٣

מוסדות חינוך מאר אליאס
בית ספר תיכון
ת.ד. 102 אעבלין 30012 הגליל
טל: 04/8432100 פקס: 04/8432123

Mar Elias Educational Institutions
High School
P.O.Box 102, Ibillin 30012 Galilee-Israel Tel: +972-4-8432100 Fax: +972-4-8432123

التاريخ: 10 كانون أول 2016

حضرة عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة عمان العربية
الأردن

تحية طيبة وبعد؛

نشهد بهذا أن الطالبة آلاء أكرم حسنين التي تدرس في كلية العلوم التربوية والنفسية في جامعتكم الكريمة في برنامج الماجستير قد مررت استبانة على طلبة مدرستنا لمساعدتها في دراستها لهذا البرنامج.

متمنين لها التوفيق

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

د. جوني منصور
نائب مدير المدرسة

ملحق (10)

كتاب تسهيل المهمة من المدرسة الثانوية الشاملة

المدرسة الثانوية الشاملة
مجلس عبلين المحلي
בית ספר תיכון מקיף
מועצה מקומית אעבלין
عبلين30012، تلفاكس2 /04-6442551 رقم المدرسة 247239 סמל מוסד אעבלין 30012 , ת.ד 2382

12.12.2016

الى حضرة،

جامعة عمان العربيه

تحيه وبعد

الموضوع: ***تطبيق الطالبه الاء اكرم حسنين في الثانوية الشامله عبلين.***

لقد تم توزيع الاستمارات للطلاب من قبل الطالبه الجامعيه الاء حسنين يوم الاثنين بتاريخ 12.12.2016 .

حسب شروط الجامعه للحصول على درجة الماجستر في الارشاد النفسي والتربوي.

باحترام،

صالحه ادريس

مديرة المدرسة الثانويه الشاملة

المدرسة الثانوية الشاملة
مجلس عبلين المحلي
בית ספר תיכון מקיף
מועצה מקומית אעבלין