علم النفس
بين المفهوم والقياس

الدكتور
رشاد على عبدالعزيز موسى

الدكتورة
مديحة منصور سليم الدسوقى

عالم الكتب

• موسى، رشاد على عبد العزيز .
• علم النفس بين المفهوم والقياس
• رشاد على عبد العزيز موسى،مديحة منصور منيم الدسوقى
• ط 1. – القاهرة : عالم الكتب؛ 2011 م
• 692 ص ؛ 24 سم
• تدمك : 977-232-807-0 • رقم الإيداع : 2010/22183
1- علم النفس – طرق القياس
أ- الدسوقى، مديحة منصور (مؤلف مشارك)
ب – العنوان 152.8

عالم الكتب

• الإدارة :
16 شارع جواد حسنى – القاهرة
تليفون : 23924626
فاكس : 0020223939027

• المكتبة :
38 ش عبد الخالق ثروت – القاهرة
تليفون: 23926401 – 23959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

www.alamalkotob.com — info@alamalkotob.com

مطبعة فيناء وجبه حسان
٢٤١(i)ش الجيش-ميدان الجيش
ت: ٢٥٩٢٥٥٤٠

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ رَبَّنَا وَٱجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٢٨﴾ ﴾

صدق الله العظيم

[البقرة: ١٢٨]

تقديم الكتاب

من المسلمات الرئيسة لتطور أي علم من العلوم سواء الإنسانية عامة أم النفسية خاصة؛ هو تحديد المفاهيم المرتبطة به، حيث إنه من البداهة أن أي علم من العلوم ما هو إلا مجموعة من المفاهيم المرتبطة به لتحديد هويته وأهدافه، كما أن العلم لا يمكن تسميته علماً إلا إذا توافرت فيه شروط معينة؛ مثل وجود طائفة من المفاهيم يتخذها العلم موضوعاً للدراسة والبحث، وخضوع هذه المفاهيم لمنهج البحث العلمي، والوصول في ضوء مناهج البحث إلى مجموعة من القوانين العلمية. ومن ثم، يعد المفهوم لبنة أساسية في البناء العلمي للعلم.

ويعد علم النفس أحد العلوم الإنسانية الذي يهدف إلى دراسة السلوك من خلال جملة من المفاهيم؛ التي ابتدعها العلماء؛ والذين اجتهدوا في تحديدها تحديداً دقيقاً، حيث تكون هذه المفاهيم قابلة للقياس؛ الذي يعتبر الركن الثاني بجانب المفهوم لتحديد هوية العلم عامة، وعلم النفس على وجه الخصوص. وإلى جانب هذا، يقوم مفهوم القياس على مسلمة مفادها أنه ما يوجد بمقدار فإنه يمكن قياسه بأداة لها شروطها القياسية المقننة من حيث الصدق والثبات والدرجات المعيارية.

وعلى الرغم من أن العلماء المسلمين هم أول من وضعوا اللبنة الأولى لدراسة السلوك الإنساني، ألا أن هذا العلم لم يتطور تطوراً بالغ الأهمية إلا في كنف العلم الغربي. ومن ثم، يعزى الفضل إلى علماء الغرب في تحديد مفاهيم علم النفس؛ إلى جانب ابتكار أدوات نفسية لقياسها، وتحويله من علم يعتمد على المنهج الإستبطاني فقط لمدة زمنية طويلة إلى علم أستطاع أن يبلغ مكانة كبيرة تحت مظلة المناهج العلمية الأخرى؛ وخاصة المنهج التجريبي.

وفي ضوء ما تقدم، نرى العديد من علماء النفس الذين ينحتون مفاهيماً جديدة في المجال النفسي، فهم بجانب هذا النحت النظري – تحديد المفهوم – يقومون بتصميم أداة قياسية لقياسه. ومن ثم، يمكن الحصول على نتائج يمكن الإعتماد عليها في عمليتي التفسير والتنبؤ.

ونظراً لتطور العلوم النفسية في جامعات أوروبا وأمريكا؛ وحتى نستطيع أن نواكب هذا التقدم في العالم العربي والإسلامي، فكان لزاماً على الباحثين العرب إقتباس نفس المفاهيم النظرية وأدواتها القياسية، والوصول من خلالها إلى نتائج تساعد في التفسير والتنبؤ السلوكي سواء أكان سوياً أم مرضياً.

ولا غبار على الباحثين في العالم العربي والإسلامي أن ينهلوا من نبع الحضارة العلمية الغربية التي أسست أركان حضارتها من خلال روافد الحضارة العلمية العربية والإسلامية، ولكن توجد بعض المشكلات المرتبطة بعلم النفس على وجه الخصوص، حيث أنه من المتعارف عليه أن علم النفس علم إنساني في المقام الأول؛ أي أنه علم يهدف إلى تفسير والتنبؤ بالسلوك الإنساني من خلال الواقع الاجتماعي المحيط به، لذا فأن المفهوم يرتبط بالبيئة الاجتماعية. ونظراً لإختلاف البيئات الاجتماعية؛ فأن هذا يؤدي بالضرورة إلى إختلاف المفاهيم على الرغم من وجود بعض التشابهات في المفاهيم التي يتناولها علم النفس في المجتمعات الإنسانية، لذا لابد على الباحثين العرب غربلة هذه المفاهيم وتطويرها وتطويعها بما يتناسب مع البيئة النفسية العربية والاجتماعية والثقافية والدينية.

وعلى الجانب هذا، لابد من تصميم أداة قياسية نفسية ملائمة لقياس هذا المفهوم، ألا أنه من الملاحظ من خلال الإستقصاء العلمي للأدوات النفسية في العالم العربي عامة، والمصري خاصة أن هناك عشوائية في تصميم المقاييس النفسية، بمعنى أنه توجد عشرات من المقاييس لقياس مفهوم واحد، وأن هذه المقاييس لا تستند إلى أرضية نظرية، ولكن يتكون المقياس من جملة من البنود مختارة من هنا أو هناك ولا تجمعها منظومة نظرية مرتبطة بالمفهوم المعني بالقياس.

إضافة إلى هذا، أنه ليس من الحكمة من تعدد المقاييس وكثرتها في قياس مفهوم واحد، ولكن الحكمة في بناء مقياس يقيس جوانب المفهوم المراد قياسه؛ ولا غبار من إدخال بعض التعديلات على هذا المقياس بعد فترات زمنية تواكب تغير الواقع النفسي، بمعنى أنه لابد من الوصول إلى أداة قياسية معيارية يمكن الركون إليها في تفسير السلوك الإنساني.

وعليه، يحاول هذا الكتاب عزيزي القارئ أن يقدم بين يديك مجموعة من المفاهيم النفسية وطرائق قياسها، ومن المحال أن يجمع كتاب واحد كل المفاهيم المرتبطة بعلم النفس وقياسها، لذا يأمل المؤلفان أن تكون هناك مؤلفات أخرى في مجال مفاهيم علم النفس وقياسها في المستقبل القريب، ولعل هذا ما يفيد الباحثين في مجال علم النفس.

﴿ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ ﴾ [الجمعة: ٤]

المؤلفان

[١] التوكيدية

المفهوم: حظي مفهوم التوكيدية بإهتمام جميع الباحثين من علماء النفس والصحة النفسية في العصر الحديث، ولعل هذا الإهتمام يرجع إلى المفهوم الخاطئ عند الكثير من التربويين على ضرورة كبت ومقاومة الإنسان لإنفعالاته ومشاعره سواء نحو الأشخاص أو المواقف التي يواجهها، وهذا هو الخطأ بعينه، فمن الضروري أن يقاوم الإنسان بعض هذه الإنفعالات والمشاعر ولكن دون الإفراط في هذه المقاومة حتى لا يفقد القدرة على مقاومة بعض الإنفعالات والمشاعر التي يجب أن يقاومها ويكبتها، فيؤثر ذلك على شخصية هذا الإنسان ونفسيته ويجعلها حبيسة لهذه المشاعر والإنفعالات التي تؤثر على صحته النفسية.

وقد ظهرت البدايات الأولى لإستخدام مصطلح التوكيدية على يد سالتر Salter (١٩٤٩) ولكن تحت مفهوم الإستثارية Excitationism، فكان مفهوم التوكيدية عند وولب يعني حرية التعبير الإنفعالي دون إحساس بأي خوف أو قلق ودون المساس بحقوق الآخرين (منشار، ١٩٩٠: ١٥).

غير أن هذا المفهوم يؤكد على السلوك العدواني كأحد مكونات السلوك التوكيدي، ويشير إلى التعبير الخارجي عن المشاعر العاطفية والإجتماعية التي تكاد تخلو من القلق، ثم عدل وولب مفهوم التوكيدية وحذف العدوانية من السلوك التوكيدي، فأصبح مفهوم التوكيدية قدرة الفرد على التعبير عن إنفعالاته كما تحدث في المواقف المختلفة ومع أشخاص عديدين، ويظهر هذا التعبير في صورة سلوكية مقبولة إجتماعياً، فالتوكيدية هي مجموعة من الإستجابات المستقلة في مواقف محددة، ويحدث في المواقف الشخصية التي تشمل المخاطرة بالمواقف التي يعاقب فيها الفرد.

كما ذكر عيد (١٩٩٥: ٢١٠) في دراسته عن التوكيدية بأن سولتر صنف الناس إلى صنفين متضادين؛ الشخص الإستثاري Excitatory وهو يشبه إلى حد كبير في صفاته ونزوعه السوبرمان الرجل الفائق عند نيتشه، والشخص الكفي (المكفوف) السلوك Inhibitory Behavior، وهو شخص مكتف بذاته لا يتمتع بأي نزوع إستثاري يتجاوز به ذاته إلى العالم الواقعي، فقد أوضح سالتر أن الإستثارة أساس الوجود، وأن الطفل يولد وهو مزود بقابلية طبيعية للاستثارة، وأن الشخص الإستثاري جرئ مقدام مهاجم يعبر عن مشاعره الخالية من القلق بصراحة ووضوح دون كف للحاجات والرغبات، يحيا مناضلاً من أجل الحقيقة، ممتلئاً ثقة بنفسه وبالحياة، وعلى الضد من ذلك يصنف سولتر الإنسان الكفي الذي يكف إنفعالاته ولا يناضل من أجل الحقيقة، بأنه متردد وكذاب، يرضي الآخرين على حساب ذاته، ويعيش نهباً لمشاعر الإثم والخزي وعدم الكفاية.

في حين عرف القطان (١٩٨٦: ٢) التوكيدية بأنها الإيجابية في العلاقات الإجتماعية، فالشخص التوكيدي هو الشخص الإيجابي القادر على المبادأة والواثق بنفسه، الذي لا يخجل في المواقف الإجتماعية، والقادر على مناقشة الرؤساء والمرؤوسين، وإبداء الرأي حتى ولو كان مخالفاً، أما الشخص غير التوكيدي هو الهياب الخجول.

ويعتبر وولب Wolpe هو أول من اقترح مفهوم التوكيدية Assertiveness بدلاً من مفهوم الإستثارة، وأوضح وولب أن سبب تفضيله لمفهوم التوكيدية هو أنه يعتبر أكثر تحديداً للمعنى، وذلك لأن الإستثارة غالباً ما تكون متضمنة لإنفعال القلق، والذي تهدف الإستجابة التوكيدية في الأصل إلى كفه، كما ذهب وولب إلى أن الإستجابات التوكيدية تستخدم ضد نوبات القلق الناتجة من علاقات وتعاملات الفرد مباشرة مع الآخرين، إن ظهور القلق لدى الفرد في مثل هذه الحالات يكف تعبيره عن الإنفعالات المناسبة، كما يكف أيضاً سلوكه التكيفي، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، فإن هذا الشخص يقع فريسة لإستغلال الآخرين مما يضعه في صراع داخلي مستمر يمنعه من أن يعيش في سلام (غريب، ١٩٩٥: ٥٤).

وعرف وولمان Wolman (١٩٧٣) التوكيدية بأنها كل سلوك عدواني يتعلمه الفرد حتى يتسنى له إستخدامه

في المواقف المثيرة للقلق، حين يشعر بأنه مهدد أو مستغل وذلك كوسيلة للتخفيف من حدة القلق، والذي يتعارض بوجوده من الإستجابة التوكيدية (أبو اسحق، ١٩٩٦: ٢٥). فيعتبر وولمان العدوانية بعداً أساسياً للتوكيدية، وهنا العدوان الذي يعنيه هو بمعناه التدميري الذي يتجه إلى تدمير الآخرين والأشياء.

وعرّف الآغا (١٩٩٦: ٩) التوكيدية بأنها قدرة الفرد على التعبير الواضح الصريح، ومواجهة الآخرين سواءً من نفس الجنس أو من الجنس الآخر، والمبادأة وعدم التردد في طلب الأشياء والتعبير عن المشاعر إتجاه الآخرين، مع عدم الشعور بالخجل، والصراحة مع الأصدقاء، أو حتى مع الذين لم يعرفهم، والإهتمام بالعلاقات المبنية على المحبة والتقدير، والثناء على الآخرين، والثبات على الحق والتمسك بالرأي والإصرار عليه، وعدم الخوف من أصحاب السلطة والنفوذ.

فالتوكيدية هي التعبيرات الإيجابية الإنفعالية التي تدل على الإستحسان وحب الإستطلاع والإهتمام والمشاركة والإعجاب، وأيضاً التعبيرات السلبية التي تدل على الرفض وعدم التقبل والألم والحزن، كما أنها تعني تعبير الفرد عن مشاعره وأفكاره مع مراعاة حقوق الآخرين فتعتبر مرغوبة للصحة العقلية، وترتبط نظرياً وتطبيقياً بتقدير الذات وإنخفاض القلق وزيادة الشعور بالقوة الشخصية، وبهذا يعتبر النموذج التوكيدي هو الأساس لحقوقنا الطبيعية، لأن نكون متعاملين بإحترام لنا ولأنفسنا، فكل واحد منا له مساحة شخصية فريدة والتي يكن لها احترامها من الآخرين الذين يتفاعلون معها، وإذا ما تحركنا خارج مساحتنا وفي المنطقة العامة التي يكون فيها الآخرون، فإنه يتوجب علينا أن نحترم حقوقهم ومشاعرهم (الآغا، ١٩٩٦: ٤٢).

ويوضح كوبلر (١٩٧٦) أن الشخصية التوكيدية هي بمثابة الوسط على متصل أحد طرفيه الشخصية غير التوكيدية، وطرفه الآخر الشخصية العدوانية، فالشخص التوكيدي يستطيع أن يعبر باللفظ وغير اللفظ عن مشاعر وعواطف وأفكار موجبة وسالبة، ويستطيع إتخاذ القرار، ويتمتع بحرية الإختيار في الحياة، وأن الشخص غير التوكيدي يكون على مستوى عالي من القلق والشعور بالذنب والعجز في المهارات الإجتماعية، ونتيجة لذلك يجد صعوبة في التعبير عن الحاجات أو المشاركة في المناسبات الإجتماعية مع الآخرين (أبو اسحق، ١٩٩٦: ٢٥).

أما جالاسي وجالاسي Galassi and Galassi (١٩٧٨) فعرفا التوكيدية بأنها التعبير المباشر والمناسب من قبل الفرد عن حاجاته ورغباته وآرائه دون معاقبة الآخرين أو تهديدهم أو الحط من قدرهم، وأن يقوم بذلك دون أن يشعر بالخوف.

وقد كان مفهوم توكيد الذات مقصوراً على قدرة الفرد على التعبير عن المعارضة بالغضب والإستياء والإمتعاض تجاه شخص آخر أو موقف ما من مواقف العلاقات الإجتماعية، إلا أن هذا المفهوم أتسع فيما بعد ليشمل كل التعبيرات المقبولة إجتماعياً للإفصاح عن الحقوق والمشاعر الشخصية، ومن أمثلة ذلك الرفض المؤدب لطلب غير معقول، التعبير عن الضيق والسخط والإشمئزاز، التعبير الصادق عن الإستحسان والإعجاب والتقدير والإحترام، كذلك الصياح تعبيراً عن البهجة (غريب، ١٩٩٥: ٥٦).

أما أبو اسحق (١٩٩٦: ٢٦) فإنه يعتبر العدوانية شيء يزيد في اتساعه على التدميرية غير السوية، بحيث تشمل في نفس الوقت كل أشكال الإيجابية وشتى صورها، فالعدوانية التي تخدم في المجالات السوية غرائز الموت بشكل مباشر، وإن كانت في الحالات السوية وبشكل مباشر تخدم غرائز الحياة، وفي هذه الحالة الأخيرة لا تكون العدوانية شيء آخر غير الإيجابية وتوكيد الذات.

وأشار إبراهيم (١٩٨٠: ٤١) إلى أن مفهوم تأكيد الذات يعني أن يعبر الإنسان عن مشاعره بصدق وأمانة في المواقف المختلفة ومع الأشخاص المختلفين، فيما عدا التعبير عن القلق والإضطراب، وتشمل حرية التعبير عن

المشاعر ضرورة التعبير عن كل المشاعر الإيجابية كالحب والمودة، والسلبية كالغضب والقلق بما يلاءم المواقف والمنبهات.

فالتوكيدية هي سلوك تعبيري تتمثل في المواقف والعلاقات الإجتماعية، بالإضافة إلى أفكار الفرد ومشاعره والتعبير عن الإنفعالات بحرية تامة، حيث عبر الطيب (١٩٨٦: ٥) عن ذلك بقوله "إن السلوك التوكيدي يعني بشكل علم حرية التعبير الإنفعالي، وحرية الفعل، فالخوف من توكيد الذات والعجز الإنفعالي يعتبران سببان رئيسيان من أسباب القلق والتوتر والصراع، وبالتالي فإن الإستجابات التوكيدية وتنمية القدرة على التعبير الإنفعالي يؤدي إلى تخفيف القلق والتوتر ويساعد على إقامة علاقات إجتماعية ناجحة، لهذا أورد فولبا ضمن فنياته العلاجية فنية الإستجابات التوكيدية Assertive Responses؛ والتي تستهدف علاج المرضى الخجولين والهايبين Unassertive والذين يعانون من المخاوف المرضية الإجتماعية (الفوبيا الإجتماعية) Social Phopia.

وعرّف فرج (١٩٩٣: ٥٤) السلوك التوكيدي بأنه مهارة الفرد في التعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة مع الآخرين، والإفصاح عن مشاعره الإيجابية (مدح) أو السلبية (غضب) حيالهم، والدفاع عن حقوقه الخاصة، والمبادأة والإستمرار في إنهاء التفاعلات الإجتماعية، ومقاومة ضغوط الآخرين لإجباره على إتيان سلوك لا يرغبه.

وعرّف ألن وسانتروك Allen & Santrock (١٩٩٣) السلوك التوكيدي بأنه السلوك الذي يمكن الشخص من التصرف بما فيه مصالحه، من أن يدافع عن حقوقه المشروعة، ومن أن يعبر بحرية عن آرائه بدون تردد، وهذا يؤكد تعزيز الذات والقدرة على الإختيار الحر (جودة، ١٩٩٨: ٤٨). كما تم تعريف السلوك التوكيدي Assertive Behavior بأنه مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية السالبة والموجبة، التي يستجيب بها الفرد للأشخاص الآخرين (كالأقران، الوالدان، الأشقاء، المعلمون) في تفاعلاتهم الشخصية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الشخص في مقياس العلاقات الشخصية (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٥٤).

وعرّف فرج (١٩٩٨: ٥٩) التوكيد بأنه مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية، نوعية موقفية متعلمة ذات فعالية نسبية، تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الإيجابية (تقدير الذات – ثناء) والسلبية (غضب – إحتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه، أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة ببدء، والإستمرار في، وإنهاء التفاعلات الإجتماعية، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول إنتهاكها شريطة عدم إنتهاك حقوق الآخرين.

أما التشابه بين مصطلح التوكيدية وتوكيد الذات وتأكيد الذات الذي يخطئ الكثير من الباحثين في استعمالها فإن توكيد الذات Self Assertiveness هو تعبير الفرد عن المعارضة بالغضب والإستياء والإمتعاض تجاه شخص آخر أو موقف ما من مواقف العلاقات الإجتماعية (غريب، ١٩٩٥: ٦٥). أي يعبر الفرد عن مشاعره دون المساس بحقوق الآخرين.

أما تأكيد الذات Self Assertion هو التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، لكنه قد لا يراعي الفرد حقوق الآخرين، فتأكيد الذات قد يتضمنه قليل من العدوان، بمعنى أن الفرد في سبيل التعبير عن إنفعالاته والحصول على حقوقه قد يستخدم مثيرات قد تكون مؤذية للغير في سبيل الحفاظ على حقوقه، في حين أن التوكيدية فقد سبق وأن عرفناها بشكل تفصيلي، وأما السلوك التوكيدي فالسلوك هو وصف لمظاهر التوكيدية، وعلى الرغم من ذلك فقد أستخدم العديد من الباحثين التوكيدية وتوكيد الذات وتأكيد الذات بنفس المعنى (الآغا، ١٩٩٦: ٤٢).

أما عن الأساس الفسيولوجي للإستجابة التوكيدية، فقد تحدث غريب (١٩٩٥: ٥٥) عن هذا الأساس حيث أن بعض العاملين في مجال علم النفس يركزون على تعليم مرضاهم الجوانب المعارضة (الغضب، العدوان،

الرفض) للسلوك التوكيدي، فقصروا الأساس الفسيولوجي للإستجابة التوكيدية على الإنفعالات السابقة، وأن إضافة أنواع أخرى من إستجابات القبول (الصداقة، الإعجاب، الإستحسان، الود) لا يمكن أن يكون الأصل في الإستجابات التوكيدية، فمن هنا نشأ الأساس الفسيولوجي للإستجابة التوكيدية، والذي يتضمن تشجيع وحفز الفرد على التعبير المعلن والتصريح – تحت كل الظروف المناسبة – للمشاعر والإنفعالات التي كانت مكبوتة بالقلق من قبل، وأن كل سلوك توكيدي متضمن التعبير عن إنفعال الرفض والغضب يعمل على كف تبادلي لإنفعال القلق الذي يوجد في نفس الوقت، وبالتالي ينقص أو يقل تدريجياً من عادة إستجابة القلق، وأن السلوك التوكيدي يعبر عنه ويقوى من إستجابة الغضب، وهي الإستجابة المضادة للقلق، وتكون النتيجة أن أي قلق ينشأ في أي موقف يتم كفه.

ويتشكل السلوك التوكيدي أو الإستجابة التوكيدية وفقاً لمحددات شخصية وثقافية وإجتماعية، ففيما يتصل بالمحددات الشخصية الخاصة بالفرد فمنها "القلق الإجتماعي، الحوار الداخلي الإيجابي والسلبي، والمعتقدات غير المنطقية، توقع العواقب، مفهوم الذات، الإقتداء، تشجيع الأقران، الإنفتاح على الخبرة، تصورات الفرد حول عائد التوكيد" (فرج، ١٩٩٣: ٥٥). فهنا التوكيد بوصفه إستجابة فيفترض أنه لا يتحدد ولا يرتقي بالضرورة تبعاً للمدى العمري للفرد، بل إنه دالة لحجم ما يتعرض له ذلك الفرد من خبرات يكتسبها من خلال التفاعل المكثف مع كل من الأفراد والأفكار والموضوعات والأشياء أي أن مناط الأمر في تحديد مستوى التوكيد ومعدل ارتقائه ليس العمر بل الخبرات التي يتم تحصيلها عبر ذلك العمر، بالإضافة إلى مضمون تلك الخبرات، وهل هي خبرات متجانسة أي أن الطابع الغالب عليها ينطوي على حث التوكيد أو قمعه، أم أنها خبرات متعارضة متصارعة يميل بعضها لحثه، في حين يذهب البعض الآخر نحو قطب القمع مما يقلل في النهاية من فعاليتها (فرج، ١٩٩٣: ٥٦).

مظاهر السلوك التوكيدي:

يمكن تحديد مظاهر السلوك التوكيدي على النحو التالي:

مظاهر غير لفظية: وهي تعبر عن العناصر الأساسية للسلوك التوكيدي، فضلاً عن أن قدرة الفرد على إستخدامها تزيد من مهاراته التوكيدية، وهي تنقسم إلى قسمين: مظاهر سلوكية داخلية: مثل العمليات الفسيولوجية كالنبض وضغط الدم وتقلصات المعدة. مظاهر سلوكية خارجية: تتمثل في إلتقاء العيون، فإن تجنب النظر للآخر يعد من سمات الشخص غير المؤكد، الإبتسام، مدة الإستجابة وهي الفترة التي يتكلم فيها الفرد في كل موقف من المواقف التي يطلب منه أداء دور مؤكد فيها، شدة الصوت، إرتباك الكلام، الصمت، التوقيت، وضع الجسم، تعبيرات الوجه، معدل سرعة الكلام.

المظاهر اللفظية للتوكيد: وتمثل التوكيد الإجتماعي، الدفاع عن الحقوق، القيادة والتوجيه، الإستقلال، القدرة العامة على التعبير، القدرة على التعبير عن الآراء، التصرف مع الأشخاص غير المألوفين، التعبير عن الإمتنان والمدح والتقدير، مواجهة الآخرين، مدح الآخرين (فرج، ١٩٩٨: ٦٠-٦٨).

فالتوكيدية إذاً هي صفة إيجابية تساعد الفرد على التعبير الحر عن مشاعره الإيجابية والسلبية عدا انفعال القلق، فهي تمنح القدرة على الدفاع عن النفس والتعبير عن الحقوق الشخصية بدون المساس بحقوق الآخرين، والتعبير بحرية عن المشاعر والإنفعالات بغير تردد أو كف مشاعر خجل، وأن الشخص التوكيدي هو الشخص الذي يستطيع أن يعبر باللفظ وغير اللفظ عن مشاعر وعواطف وأفكار إيجابية وسلبية، ويستطيع اتخاذ القرار، ويتمتع بحرية الإختيار، وإقامة علاقات إجتماعية محكمة وصريحة، والحفاظ على نفسه من أن يكون ضحية أو يستغله أحد، وإشباع حاجاته الشخصية بمهارة ونجاح، وعلى العكس تماماً الشخص غير التوكيدي يعاني من القلق، وزيادة الشعور بالذنب، والعجز في إقامة علاقات إجتماعية، ويكبت عواطفه، ولا يستطيع التعبير عن حاجاته ، مشاعره، وعدم المشاركة في أي مناسبة إجتماعية، فالأفراد التوكيديين هم أناس أحرار.

نظريات مفسرة للتوكيدية:

أ- نظريات التعلم:

يقوم مفهوم الإستجابة التوكيدية Assertive Response على أسس كل من نظرية الإشراط الكلاسيكي ونظرية الإشراط الإجرائي، وأن الإنسان يولد مستثاراً ومنطلقاً بالطبيعة إلا أن أغلب الأطفال يقابلون العديد من مصادر الكف في البيئة التي تشكل كلها عوامل شرطية، تؤدي إلى تعلمهم التقيد في السلوك والمبالغة في الأدب وعدم المعارضة وعدم المقاطعة؛ فالثقافة الحديثة عادة ما تميل إلى تحويل أطفالها إلى أفراد مصابين بعادات القلق في المواقف التي تقتضي التعامل مع الآخرين، فالتوكيدية تعمل على تقوية وتعزيز إستجابات مضادة لهذا النوع من القلق، فإستجابات الغضب هي بطبيعتها إستجابات مضادة للقلق وتعمل على كفه في كل المواقف التي يظهر فيها هذا الإنفعال، وفي نفس الوقت فإن السلوكيات التوكيدية - إذا ما تم تطبيقها بطريقة ملائمة - عادة ما يتبعها نتائج مرضية عديدة تقلل من القلق بطريقة ملحوظة وتؤدي بالفرد إلى الحصول على قدر أكبر من الهيمنة والضبط للمواقف الإجتماعية التي كانت من قبل بعيدة المنال وبالتالي فأن قوة العادة بالنسبة لهذه السلوكيات التوكيدية الفعلية تزداد، وبذلك فأن التشريط المضاد للقلق يتفاعل في كل مناسبة مع التشريط الإجرائي للإستجابة الأدائية ويسهل كل منهما للآخر (غريب، ١٩٩٥: ٥٥-٥٦).

ويوضح وولب Wolpe وسالتر Salter نقلاً عن إبراهيم (١٩٨٠: ١٩١) أن التوكيدية ليست إلا إستجابة متعلمة نتيجة إرتباطها لدى الفرد بخبرات شخصية وإجتماعية سارة، وأن الطفل يتعلم أنواعاً من السلوك بطريقة شرطية من بيئته دون إرادته، فإذا كانت جميع أفعال الطفل تقابل من الأم بأوامر رافضة فأن الطفل سيكبت إنفعالاته، وينسحب إلى نفسه تماماً، وبناء على هذا التصور نجده يميز بين نمطين من الشخصية الإنسانية، الشخصية المقيدة وهي شخصية منسحبة وحييسة لإنفعالاتها وتقاليد المجتمع وعاداته، والشخصية المنطلقة أو المستثارة وهي شخصية تلقائية وإيجابية مباشرة وخالية من القلق.

ب- نظرية التوكيد:

أطلق عليها نظرية الحقوق، فهي تفترض أن لكل فرد حقوقاً إنسانية أساسية يجب أن تحترم، وأن مهارات التوكيدية يمكن تنميتها، فنظرية التوكيد تركز على الحقوق الأساسية لنا جميعاً وما يقابلها من مسئوليات، فكل فرد له الحق في أن يعبر عن آرائه وأفكاره ومشاعره وأن يغير من آرائه دون تقديم مبررات، وأن يخطأ ويكون مسئولاً عن خطئه وأن يعترف بأنه لا يعرف بعض الأمور، وأن يسأل عما يريد، وأن يقول (لا) وقتما يريد، وأن يحترمه الآخرين ويستمعون له عندما يتحدث بجدية، ويكون له الحق في أن يكون مستقلاً وناجحاً كما تفرق نظرية التوكيد بين ثلاثة أنواع من السلوك في أي موقف ويتم النظر إليها على طول متصل يمتد من اللاتوكيد إلى التوكيد إلى العدوان وهذه الأنواع الثلاثة مرتبطة بما إذا كان الفرد يحترم حقوقه وحقوق غيره، وبما إذا سمح الفرد للآخرين بانتهاك حقوقه، أو بما إذ سمح لنفسه بانتهاك حقوق الآخرين، ففي السلوك اللاتوكيدي: يتصرف الفرد بغير توكيدية في موقف لا يؤكد فيه حقوقه الأساسية، وبدلاً من ذلك يسمح للآخرين أن يستغلونه، أما في السلوك التوكيدي: يتصرف الفرد بتوكيدية في موقف يؤكد فيه حقوقه الأساسية، ويحتمل مسئولية ذلك وأيضاً يحترم ويعترف بحقوق الآخرين، بينما في السلوك العدواني: يتصرف الفرد بعدوانية في موقف يؤكد فيه حقوقه على حساب حقوق الآخرين ولا يضع في إعتباره أن للفرد الآخر حقوق(Townend, 1991: 7-8).

وقدمت القطان (١٩٨٦) تفسيراً للتوكيدية بما يتفق مع نظرية التوكيد، أن للتوكيدية ثلاثة مستويات متباينة، حيث قدمت وصفاً لخصائص السلوك التوكيدي ضمن المستويات التالية:

المستوى الأول (السلوك مرتفع التوكيدية): يتميز صاحب هذا السلوك بالثقة بالنفس، القدرة على مواجهة أي مواقف خارجية يتعرض لها الفرد، القدرة على الدفاع عن النفس والحقوق المشروعة، القدرة على بدء الحديث

مع الأغراب، الدفاع المنطقي عن وجهة النظر التي يتبناها، القدرة على المشاركة الإيجابية في الحديث والحوار والأنشطة الفنية والإجتماعية.

المستوى الثاني (السلوك متوسط التوكيدية): يتميز صاحب هذا السلوك بالشعور بعض الشيء بالثقة بالنفس، قدرة تبدو أحياناً في مواجهة المواقف الخارجية، قدرة على الدفاع عن النفس، القدرة أحياناً على بدء الحديث والمشاركة المتوسطة الإيجابية في الأنشطة الفنية والإجتماعية.

المستوى الثالث (السلوك اللاتوكيدي): يتميز صاحب هذا السلوك بإنعدام الثقة بالنفس، عدم القدرة على مواجهة أي مواقف خارجية يتعرض لها، عدم القدرة على الدفاع عن حقوقه المشروعة، الخجل والتردد في بدء الحديث مع الآخرين، عدم القدرة على الدفاع عن وجهة النظر أو حتى التعبير عنها، والإنطواء وعدم المشاركة في أي حوار وأنشطة فنية أو إجتماعية.

القياس: قام جلاسي وآخرون Galassi, *et al.* (١٩٧٤) بتصميم مقياس التعبير عن الذات لقياس التوكيدية لطلاب الجامعة. ويتكون المقياس من خمسين عبارة. وتتم الإستجابة على عبارات المقياس من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة أوزان؛ وهي: موافق بشدة (تعطي أربع درجات)، موافق (تعطي ثلاث درجات)، متردد (تعطي درجتين)، غير موافق (تعطي درجة واحدة فقط)، غير موافق بشدة (تعطي صفراً). وقد تم صياغة ٢١ عبارة في الاتجاه الإيجابي، بينما تم صياغة بقية العبارات (٢٩ عبارة) في الاتجاه السلبي. ويقيس المقياس ثلاثة جوانب من التوكيدية، هي: الإيجابية، والسلبية، وإنكار الذات. **ويقصد بالتوكيدية الموجبة قدرة الفرد على التعبير عن مشاعر الحب، والعاطفة، والإعجاب، والقبول، والموافقة. بينما يقصد بالتوكيدية السالبة قدرة الفرد على التعبير عن مشاعر الغضب، وعدم الموافقة، وعدم الإشباع، والضيق، والإزعاج. ويقصد بإنكار الذات إفراط المفرد في الإعتذار، والقلق الشخصي الزائد، والإهتمام الزائد لمشاعر الآخرين.** وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى أنماط الإستجابة التوكيدية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أنماط الإستجابة غير التوكيدية، وتتراوح الدرجة على المقياس من صفر إلى ٢٠٠ درجة. وقد تم تعريب المقياس (موسى، ٢٠٠١).

الصدق: قام جلاسي وزملائه Galassi, *et al.* (١٩٧٤) بحساب الصدق التطابقي لمقياس التوكيدية، وذلك من خلال حساب معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التوكيدية و٢٤ مقياساً فرعياً من قائمة العنف من إعداد جف وهيلبرن Gough & Heilburn (١٩٦٥)؛ حيث تتكون هذه القائمة من ثلاثمائة صفة عامة موزعة على ٢٤ مقياساً الشخصية.

وإلى جانب هذا، قام موسى (٢٠٠١) بحساب الصدق العاملي لمقياس التوكيدية؛ وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها مائة طالب وطالبة بالجامعة. وقد تم حساب المصفوفة الإرتباطية (٥٠×٥٠)، وأجرى التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية. وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل من المرتبة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)؛ وتضمنت ٢٣,٤% من حجم التباين الكلي. وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٦,٠٦؛ نسبة التباين = ١٢,١%) العبارات التالية: ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٦، ٣٧، ٤١، ٤٢، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٩. وتشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٢,٩٣، نسبة التباين = ٥,٩%) العبارات التالية: ١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦. وأخيراً تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٢,٧٠، نسبة التباين = ٥,٤%) العبارات التالية: ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٩، ٤٠، ٤٤، ٥٠. كما تبين أن تشبعات العبارات التالية: ٤، ١٨، ٣٥، ٣٨، ٤٣، ٤٨، لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية، فتم حذفها من المقياس، وأصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من ٤٤ عبارة.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس التوكيدية بطريقة إعادة الاختبار على عينة من طلاب الجامعة، فبلغت

معاملات الثبات للعينة الأولى (ن = ٩١ طالباً) ٠,٨٩، وللعينة الثانية (ن = ٤٧ طالباً) ٠,٩٠ بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين (Galassi, *et al.*, 1979). كما قام موسى (٢٠٠١) بحساب ثبات مقياس التوكيدية بإستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل ثبات العامل الأول (٠,٧٩)، والثاني (٠,٧٨)، والثالث (٠,٧٤)، والمقياس ككل (٠,٨٣).

الدرجة التالية المعدلة:

يبين جدول (١) الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام لمقياس التوكيدية.

جدول (١)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام لمقياس التوكيدية

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
٤٤	١	٨٦	٣٩
٤٦	٢	٨٨	٤١
٤٨	٤	٩٠	٤٣
٥٠	٦	٩٢	٤٥
٥٢	٨	٩٤	٤٦
٥٤	١٠	٩٦	٤٨
٥٦	١٢	٩٨	٥٠
٥٨	١٣	١٠٠	٥٢
٦٠	١٥	١٠٢	٥٤
٦٢	١٧	١٠٤	٥٦
٦٤	١٩	١٠٦	٥٨
٦٦	٢١	١٠٨	٥٩
٦٨	٢٣	١١٠	٦١
٧٠	٢٤	١١٢	٦٣
٧٢	٢٦	١١٤	٦٥
٧٤	٢٨	١١٦	٦٧
٧٦	٣٠	١١٨	٦٩
٧٨	٣٢	١٢٠	٧٠
٨٠	٣٤	١٢٢	٧٢
٨٢	٣٥	١٢٤	٧٤
٨٤	٣٧		

مقياس التوكيدية

	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا
١-	ألا تبالي إذا حاول شخص ما أن يتخطاك في الطابور؟	( )	( )	( )
٢-	عندما تقرر أن ليس لديك رغبة في مقابلة شخص ما، فهل تجد صعوبة في إخباره بهذا القرار؟	( )	( )	( )
٣-	هل تغير المشتريات التي تكشف أن بها أخطاء؟	( )	( )	( )
٤-	إذا قررت أن تغير تخصصك الرئيسي مع العلم بأن والديك لن يوافقوك على هذا، فهل تجد صعوبة في إخبارهم بهذا الأمر؟	( )	( )	( )
٥-	هل تميل إلى أن تكون مفرطاً في تقديم الإعتذارات؟	( )	( )	( )
٦-	لو كنت تذاكر وزميلك في الغرفة التي تقطن بها يحدث ضوضاءً كثيرة، فهل تطلب منه أن يكف عن هذا العمل؟	( )	( )	( )
٧-	هل تجد صعوبة في مدح وثناء الآخرين؟	( )	( )	( )
٨-	إذا كنت غضبتاً من والديك، فهل تستطيع أن تخبرهم بهذا الأمر؟	( )	( )	( )
٩-	هل تصر على أن زميلك في الغرفة التي تقطن بها ينبغي أن يشارك في نظافتها؟	( )	( )	( )
١٠-	إذا وجدت نفسك مغرماً بشخص ما وتود أن تلتقي به، فهل تجد صعوبة في التعبير عن هذه المشاعر تجاه هذا الشخص؟	( )	( )	( )
١١-	لو أن صديقاً أقترض منك مبلغاً من المال وبدا لك أنه نسى ما أقترضه، فهل تذكره بهذا القرض؟	( )	( )	( )
١٢-	هل تحرص كثيراً على أن تتجنب جرح مشاعر الناس الآخرين؟	( )	( )	( )
١٣-	إذا كان لديك صديقاً حميماً لا يحبه ولديك وينتقدوه بإستمرار، فهل تخبر ولديك بأنك لا تتفق معهما في هذا الشأن وتخبرهم بخصائصه الحميدة؟	( )	( )	( )
١٤-	هل تجد صعوبة في أن تطلب من صديق أن يقدم لك خدمة؟	( )	( )	( )
١٥-	إذا كان نوع الطعام الذي قدم لك في المطعم لم يحوز إعجابك، فهل تشتكي الجرسون عن هذا؟	( )	( )	( )
١٦-	إذا كان زميلك في الغرفة التي تقطن بها أكل الطعام بدون إذنك مع العلم أنه يعرف أنك وفرت هذا الطعام، فهل تستطيع أن تعبر عن إستياءك منه؟	( )	( )	( )
١٧-	إذا استمر بائع ما – بإلحاح – أن يعرض عليك بضاعة مع العلم أنها غير مناسبة لك، فهل تجد صعوبة في أن تخبره بأنك لا تريدها؟	( )	( )	( )
١٨-	هل تحتفظ بآرائك لنفسك؟	( )	( )	( )
١٩-	إذا زارك بعض الأصدقاء في وقت إستثكارك فهل تطلب منهم أن يزوروك في وقت أكثر ملائمة؟	( )	( )	( )
٢٠-	هل تستطيع أن تعبر عن الحب والعاطفة نحو الناس الذين تحمل لهم مودة؟	( )	( )	( )
٢١-	إذا كنت في ندوة أو مناقشة علمية، وقدم الحاضر تقريراً تعتبره من وجهة نظرك أنه غير صحيح كلية، فهل تناقشه في هذا؟	( )	( )	( )
٢٢-	لو أردت أن تجذب إنتباه شخص ما من الجنس الآخر بالإبتسامات في حفلة ما، فهل تقدم على المبادأة في بدء الحديث معه؟	( )	( )	( )
٢٣-	لو كنت تحترم آراء شخص ما ولكنك تختلف معه في الرأي بشدة، فهل تجرؤ على أن تقرر وجهة نظرك الشخصية؟	( )	( )	( )
٢٤-	هل تتنازل عن حقك في سبيل أن تتجنب المشاكل مع الناس الآخرين؟	( )	( )	( )
٢٥-	لو ارتدى صديق لك ثوباً جديداً حاز إعجابك، فهل تخبره بهذا الأمر؟	( )	( )	( )

	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا
٢٦-	لو أدركت بعد مغادرتك للسوبر ماركت نقص في النقود، فهل ترجع مرة أخرى وتطلب الباقي؟	( )	( )	( )
٢٧-	لو طلب صديق طلباً غير معقول، فهل تستطيع أن ترفض هذا الأمر؟	( )	( )	( )
٢٨-	لو قريب حميم وذو مكانة أزعجك، فهل تفضل أن تخفي مشاعرك من أن تعبر عن استياءك منه؟	( )	( )	( )
٢٩-	لو أراد والديك أن تأتي إلى المنزل أثناء الأجازات الدراسية في الوقت الذي وضعت فيه خطط مهمة لهذه الأجازة، فهل تود أن تخبرهم بما تفضله؟	( )	( )	( )
٣٠-	هل تعبر عن الغضب والضيق تجاه الجنس الآخر عندما تكون على حق؟	( )	( )	( )
٣١-	لو أدى صديق لك خدمة، فهل تخبر هذا الشخص عن تقديرك لهذا كثيراً؟	( )	( )	( )
٣٢-	لو شخص ما بائن لظلم، فهل تفصح له عن ظلمه؟	( )	( )	( )
٣٣-	هل تتجنب الإتصالات الإجتماعية خشية من عمل أو قول أشياء غير صحيحة؟	( )	( )	( )
٣٤-	لو خان صديق ثقتك به، فهل تتردد في أن تعبر عن غضبك لهذا الشخص؟	( )	( )	( )
٣٥-	إذا أبدى بائع شخص ما عنك جاء بعدك، فهل تعلق على هذا الأمر؟	( )	( )	( )
٣٦-	إذا كنت سعيداً، لأن شخص ما حسن الحظ، فهل تستطيع أن تعبر له عن سعادتك هذه؟	( )	( )	( )
٣٧-	هل تتردد في أن تطلب من صديق عزيز أن يقرضك بعض النقود؟	( )	( )	( )
٣٨-	لو أثار شخص ما مضايقتك في موضوع لا يحتمل الهزل، فهل تجد صعوبة في التعبير عن إستياءك نحوه؟	( )	( )	( )
٣٩-	إذا وصلت متأخراً عن إجتماع ما، فهل تفضل أن تقف عن أن تذهب إلى المقعد الأمامي حتى لا يراك الحاضرون؟	( )	( )	( )
٤٠-	لو كان ميعادك مع شخص ما من الجنس الآخر محدداً بوقت، واتصل قبل الموعد يعتذر عن عدم المقابلة لأنه يذاكر لإمتحان هام، فهل يمكنك أن تعبر عن غضبك منه؟	( )	( )	( )
٤١-	لو شخص ما استمر في دفع مقعدك في السينما، فهل تطلب منه أن يكف عن هذا؟ ...	( )	( )	( )
٤٢-	لو قاطعك شخص ما أثناء حديث هام، فهل تطلب منه أن ينتظر حتى تنتهي؟	( )	( )	( )
٤٣-	هل تفيض في تقديم المعلومات والآراء تطوعاً في المناقشات داخل الفصل؟	( )	( )	( )
٤٤-	هل تأبى أن تتكلم عن أحد المعارف الجذابة من الجنس الآخر؟	( )	( )	( )
٤٥-	إذا أقمت في شقة، وقد عجز صاحب المنزل من أن يقوم بالإصلاحات الضرورية الخاصة بعد وعده لك بالقيام بها، فهل تصر على أن ينجزها؟	( )	( )	( )
٤٦-	لو أراد والديك حضورك إلى المنزل في ساعة معينة، ولكنك تعتقد أن هذا لوقت مبكراً جداً وغير منطقي، فهل تحاول أن تناقشهم في هذا الشأن؟	( )	( )	( )
٤٧-	هل تجد صعوبة في أن تدافع عن حقوقك؟	( )	( )	( )
٤٨-	لو انتقدك صديق بطريقة غير موضوعية، فهل تعبر عن إستياءك نحوه في الحال؟ ...	( )	( )	( )
٤٩-	هل تعبر عن مشاعرك تجاه الآخرين؟	( )	( )	( )
٥٠-	هل تتجنب توجيه الأسئلة في الفصل خشية من الشعور بالخجل؟	( )	( )	( )

[٢] جودة الحياة

المفهوم: إن تنمية الصحة النفسية Well being لدى جميع الأفراد هو هدف أساسي للسياسة الإجتماعية في أوروبا، فالأفراد السعداء، الراضين عن حياتهم، المنجزين والمشاركين في المجتمع هم القادرون على العمل على ازدهار المجتمعات الأوروبية، ومع ذلك فإن البرامج التدخلية المستهدفة لتنمية السعادة الذاتية لم تدخل بشكل واضح ضمن اهتمام استراتيجية السياسة الإجتماعية الأوروبية حتى الآن كما أن النتائج البحثية حول السعادة الذاتية غالباً ما تفشل في توضيح نتائج سياساتها الرئيسية.

وتعد السعادة الذاتية هي أحد الموضوعات التي تحتاج إلى إلقاء المزيد من الضوء عليها، وقد ساعد المسح الأوروبي حول جودة الحياة والذي تبنته المؤسسة الأوروبية لتحسين ظروف المعيشة والعمل عام ٢٠٠٣ European Foundation for the Improvement of Living & Working Conditions ساعد هذا البحث على إتاحة الكثير من المعلومات والبيانات الشاملة حول ظروف الحياة بأبعادها المختلفة، حيث زود بمعلومات مفصلة حول السعادة الذاتية والعوامل التي تؤثر عليها لدى فئات مختلفة. وقد أجرى هذا المسح في ثلاث دول حتى يكون هناك أساس واسع وعريض للدراسة وللمقارنة. وتشير بعض التوجهات إلى أن مفهوم جودة الحياة يشتمل على التحكم في الموارد الفردية (الذاتية)، إتاحة التعليم، والمستوى المعيشي العام، كما أنه يشتمل على الطريقة التي يقيم لها الأفراد حياتهم، وكيفية تأثير مكانتهم الإجتماعية على السعادة الذاتية لديهم.

ويتجلى الهدف من البحث والمرتبط بهذا التقرير في إعطاء صورة حول خصائص جودة الحياة، ومكوناتها، ومحدداتها في دول الاتحاد الأوروبي، وهذا يدل على أن بؤرة الإهتمام في هذا التحليل هي العلاقة بين الأبعاد الذاتية والموضوعية للحياة حيث أن تعريف مفهوم جودة الحياة لا يشترط فقط إلى ظروف الحياة بمعناها المادي ولكنه يشتمل أيضاً على الإرتباطات بين ظروف الحياة والعلاقات الإجتماعية وبين ظروف الحياة والتقييمات الذاتية، وبين ظروف الحياة والإتجاهات السياسية. كما أن هناك فروق – وفقاً للتنمية الإقتصادية وإتاحة الموارد – بين الدول الحديثة في الاتحاد الأوروبي والدول الكبرى. وفي ضوء مفهوم جودة الحياة يبرز تساؤل هام حول تجلي هذه الفروق في ضوء السعادة الذاتية. وقد ركز البحث على تناول مفهوم جودة الحياة كما يدركه الأفراد أنفسهم (Buschak, 2005).

ويعد مفهوم جودة الحياة أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي ولقد شاع هذا المفهوم في الوقت الحاضر فأصبح موجوداً في مجال البحث، مقروناً في مجالات مثل علم الاجتماع والطب وعلم النفس وعلم الإقتصاد والجغرافيا والتاريخ الإجتماعي والفلسفة وتعددت استخدامات مفهوم الجودة بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات مثل جودة الحياة، جودة الخدمات، جودة الزواج، جودة التعليم، جودة آخر العمر، جودة المستقبل وأصبحت الجودة هدفاً للدراسة والبحث بإعتبارها الهدف الأسمى لأي برنامج من برامج الخدمات المقدمة للفرد، ويختلف معنى جودة الحياة بإختلاف الأفراد وتوصف جودة الحياة بأنها مفهوم غامض فليس هناك إجماع في الآراء حول معنى جودة الحياة وذلك لأنه مفهوم متعدد الأبعاد (موسى، ٢٠٠١: ١٢٥).

كما أن المفهوم لا يقتصر على الجانب المرضي فقط ولكنه يمتد إلى الجوانب الإيجابية، فقد أعتبرت بعض الدراسات جودة الحياة نتاجاً للصحة النفسية الجيدة، وأكدت على أهمية تحسين جودة الحياة كهدف واضح لبرامج الصحة النفسية، وأحد المحكات الهامة للحكم على مدى نجاح هذه البرامج، وأعتمدت بعض التعريفات على هذا الإتجاه وأعتبرت تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO) للصحة النفسية بأنها ليست مجرد الخلو من المرض، ولكنها حالة أكثر إيجابية، تبدو في الصلاحية الجسمية والإنفعالية والإجتماعية أساساً لتفسير جودة الحياة (Martin and Silvia, 1999).

ويتغير مفهوم جودة الحياة بتغير الزمن وبتغير حالة الفرد النفسية والمرحلة العمرية التي يمر بها. فالسعادة مثلاً تحمل معاني متعددة للفرد نفسه في المواقف المختلفة فالمريض يرى السعادة في الصحة، والفقير يرى السعادة في المال، وهكذا تتغير المفاهيم مع تغير الظروف المحيطة بالفرد (Cummins, 1997).

وتوجد بعض المؤشرات التي تدل على جودة الحياة لدى المسنين، مثل: الرضا عن الحياة، السرور، الحالة الإقتصادية الإجتماعية، الصحة البدنية، الصداقة والعلاقات الأسرية وتقدير الذات، وتعد العلاقات الإنسانية والدعم الإجتماعي من مؤشرات جودة الحياة ومن بين هذه المتغيرات الرضا عن الحياة؛ حيث يعد من أهم المؤشرات الدالة على جودة الحياة وتشير نتائج الدراسات إلى إرتباط كل من الرضا عن الحياة وتقدير الذات بالدعم الإجتماعي لدى المسنين فالمستويات العالية من الدعم ترتبط بمستويات عالية من تقدير الذات، كما أن تقدير الذات يرتبط بالتفاؤل وبالتالي فهناك علاقة بين التفاؤل والدعم الإجتماعي (Ohara, 1998: 15).

ويضيف أستاسيا وآخرون Anastasia, *et al.* (٢٠٠٣) أن جودة الحياة تشمل (الرضا، السعادة الذاتية، المعنويات) فالرضا عن الحياة يعكس مدى مواجهة الفرد لأهدافه وتوقعاته في الحياة فهي تشمل المقارنة بين توقعات الفرد وإنجازاته وهذا يدل على أن الرضا عن الحياة مكون إدراكي، ويرتبط الرضا عن الحياة بالسعادة الذاتية المؤشر الثاني إلا أنه يختلف عن السعادة ذلك لأن السعادة الذاتية well-being يغلب عليها طابع السرور happiness والذي يعرف بأنه المدى التي تسود فيه المؤثرات الإيجابية على المؤثرات السلبية، وفي الجانب الآخر نجد أن المعنويات تعكس الإنضباط الذاتي وفاعلية الذات والحماسة لدى الفرد فهي تمثل توجه الفرد نحو المستقبل، وهذه المؤشرات الثلاثة توضح إعتماد الرضا عن الحياة بماضي الفرد، بينما تعتمد السعادة الذاتية بالحاضر، في حين ترتبط المعنويات بالمستقبل.

وبالرغم من أن مانل Mannell (١٩٩٩) يرى أن جودة الحياة تتحدد بمجموعة من المؤشرات الموضوعية مثل الدخل، الصحة، جودة البيئة، المساندة الإجتماعية إلا أنه رأى فيما بعد أن جودة حياة الفرد لا يمكن أن تقيم بسهولة في ضوء المؤشرات الموضوعية ولذا فقد طور مقاييس السعادة الشخصية والتي يعتبر أن الرضا عن الحياة واحداً من أكثر مقاييسها شيوعاً في قياس جودة الحياة؛ ويشير الباحث إلى أن هناك مشكلة في مجال البحث في السعادة الشخصية في مجال المسنين وهي ضعف الإتساق في تعريف وقياس هذه المصطلحات إلا أنه اقترح أن تعاد صياغة السعادة الشخصية على أنها النمو الشخصي وقد قام أحد الباحثين ببناء مقياس بناء على أهم نظريات الشخصية يعكس جودة الحياة متضمناً بعض المؤشرات منها الإيجابية مع الآخرين، الإستقلال، السيطرة على البيئة، وجود هدف في الحياة والنمو الشخصي.

ويشمل مفهوم جودة الحياة معظم مجالات الحياة: العناصر المادية والبيئية والسعادة البدنية والعقلية والإجتماعية والروحية؛ فجودة الحياة لدى المسنين المقيمين بدور الرعاية ليست هي جودة الرعاية على الرغم من أن جودة الرعاية ربما تكون عنصر مهم بالنسبة لجودة الحياة؛ لذا يصعب وضع تعريف محدد لجودة الحياة ذلك لأنه يتكون من عناصر مختلفة طبقاً لإختلاف الأفراد؛ فالذاتية الشديدة والطبيعة المتعددة الأبعاد لهذا المفهوم تجعله من الصعب تعريفه وقياسه؛ ويرتبط مفهوم جودة الحياة لدى المسنين بالشيخوخة الناجحة ولقياس الشيخوخة الناجحة يتم التركيز على الصحة البدنية والإستقلالية والقدرة الوظيفية وطول العمر؛ وحديثاً ركزت بعض الأبحاث على عناصر أخرى مثل الإشتراك في الحياة الإجتماعية وإتقان الذات والتفاؤل والمعنى الشخصي للحياة.

وحاول بيجلو وآخرين Bigelow, *et al.* (٢٠٠٨) فهم هذا المفهوم بإستخدام مقابلة شخصية هدفت إلى تحديد مجالات جودة الحياة بالنسبة للأفراد الذين يعانون من أمراض عقلية مزمنة وملائمة نظام المقابلة في تعزيز العلاقات وزيادة الإستجابات، وإختبار مدى مناسبة بنود المقاييس لعدد من المرضى المصابين بأحد الأمراض العقلية المزمنة وقد وجدوا صعوبات كثيرة عند إجراء المقابلات الشخصية مع هؤلاء المرضى لتطبيق إستبيان (لورجون)

لجودة الحياة، فالأمراض العقلية المزمنة تعوق الفرد على إدراك الحقيقة، والتفكير المثالي، ولذلك فقد قاموا بعمل مقابلة مبسطة حتى يتسنى الإختيار من بين الإجابات المختارة لتحديد المشاكل الشخصية التي يواجهها هؤلاء المرضى، وتم الحصول على البيانات في المقابلة من خلال: المفحوصين، الملاحظات التي سجلها القائمين بالمقابلة وأيضاً التقارير الطبية، وهناك بعض البيانات تم الحصول عليها من خلال الأسرة، الأطباء وتضمنت هذه المقابلة مجموعة من مجالات جودة الحياة وهي: السكن، حماية النفس، الموارد المالية، الوظيفة، العلاج النفسي، الصحة البدنية، الإستغلال الأمثل للوقت، الضغوط النفسية، السعادة النفسية، الوظائف الشخصية. وقد تم تقييم الرضا عن الحاجات والأداء لهذه المجالات.

ويعد مفهوم جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر حسب ما يراه من معايير تقيم حياته، فمقومات جودة الحياة تختلف من فرد إلى آخر وغالباً ما ترتبط بالأشياء التي تشبع حاجة الإنسان سواء كان على المستوى النفسي أو الروحي أو العقلي أو الجسدي وفي مختلف النواحي سواء كانت: صحية أو إقتصادية أو إجتماعية. وتكمن جودة الحياة في جوهر الإنسان والذي يتمثل في عمق الفطرة وثراءها وفيه تكمن إمكانيات الإنسان الكامنة وطاقاته المتأصلة تلك التي تجسد الطبيعة الإنسانية وتعطي للإنسان معنى لوجوده وهدفاً لحياته، وإعلاء للنفس فوق ماديتها، ولجوهر الإنسان خصائص مهمة تكشف الكثير عن مكوناته وتوجهات هذه المكونات وعلاقتها ببيئية، تلك التي تشكل بنية الإنسان النفسية ومن هذه الخصائص: التكامل بين قوى الذات، الإزدواجية السوية في السلوك، النزعة للتدين والنزعة للإنابة (الفرماوي، ١٩٩٩: ٢١٥).

وأوضحت دراسة بولينج وآخرين Bowling, *et al.* (٢٠٠٨) أن هناك نوعين من المؤشرات الدالة على جودة الحياة الأولى موضوعية والأخرى ذاتية؛ ويعد البعد الذاتي أكثر أهمية من النواحي الموضوعية في تحديد جودة الحياة لدى الأفراد فهناك بعض العوامل الإجتماعية الأخرى والتي تعتبر أحد عناصر جودة الحياة مثل الترابط الإجتماعي social capital، كما أن هناك العديد من المتغيرات النفسية والتي من المفترض أن تكون عوامل تنبؤية بالنسبة لجودة الحياة مثل مستوى التكيف، وفاعلية الذات، والطموح، تقدير الذات، والميل إلى التفاؤل، والقيم الإجتماعية والمعتقدات.

كما تشمل المؤشرات الموضوعية جودة البيئة الإجتماعية والطبيعية والصحية والعقلية ووسائل الدعم المتاحة؛ بينما المؤشرات الذاتية فتهتم بكيف يرى الشخص حياته، وتشتمل على أحكام الرضا عن الحياة، والإدراك الحسي للظروف المالية والصحية والقدرة على ممارسة الأنشطة والشعور بالحيوية والنشاط (Anastasia, *et al.*, 2003).

ويرى بولنج وآخرين Bowling, *et al.* (٢٠٠٨) أن مفهوم جودة الحياة يعكس التأثيرات الإجتماعية الضخمة وكذلك التأثيرات الفردية الصغيرة جداً وهو يجمع بين الأبعاد الذاتية والموضوعية والتي تتفاعل معاً؛ فجودة الحياة من الناحية النظرية تشمل الصحة البدنية، والسعادة النفس إجتماعية، والإستقلالية والتحكم في الظروف المادية والبيئية فهو مفهوم يعتمد على الإدراك الحسي للأفراد، وأوضحت الأبحاث أن الصحة الجيدة والقدرة الوظيفية وإحساس الفرد بأنه نافع وكذلك المشاركة الإجتماعية وشبكة العلاقات الإجتماعية خاصة بين الأصدقاء وأيضاً الدعم الإجتماعي ومستوى الدخل يرتبطون بشكل دال مع السعادة النفسية وجودة الحياة.

يتضح مما سبق أن هناك اختلاف في تحديد مفهوم جودة الحياة إلا أن هناك إجماع بين الباحثين بأن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد يشمل رضا الفرد عن حياته والشعور بالسعادة، والصفاء الروحي، مفهوم الذات، التفاؤل كما يضم صحة الفرد البدنية والحالة النفسية، مستوى الإستقلالية والعلاقات الإجتماعية والمعتقدات الشخصية وبعض الأبعاد الأخرى (Carr, 2000)، (Efklides, *et. al.*, 2003).

ويرى الخضر (١٩٩٩) أن هناك ثلاثة اتجاهات رئيسة في تعريف "جودة الحياة" هي: الإتجاه الإجتماعي،

والإتجاه الطبي، والإتجاه النفسي، حيث يعرّف أصحاب الإتجاه الإجتماعي "جودة الحياة" من منظور وركز على الأسرة والمجتمع وعلاقات الأفراد، والمتطلبات الحضارية والسكن والهجرة والمتغيرات الإجتماعية الأخرى، وتعتبر منظمة اليونسكو هذا المفهوم شاملاً لكل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، أما الإتجاه الطبي فقد أعتمد على تحديد مؤشرات جودة الحياة، ولم يحدد تعريفاً واضحاً لهذا المفهوم ولكنفت هذه الدراسات بالإعتماد على أدوات خاصة لقياس المفهوم من منظور الصحة والمرض، بينما ركز الإتجاه النفسي على إدراك الفرد كمحدد أساسي للمفهوم وعلاقة المفهوم بالمفاهيم النفسية الأخرى، وأهمها القيم والحاجات النفسية وإشباعها وتحقيق الذات، ومستويات الطموح لدى الأفراد.

بينما يرى هيلدرلي Hilderley (٢٠٠١) أن هناك أربعة مجالات لجودة الحياة تتمثل في: الجانب البدني. النفسي، الإجتماعي، والروحي فالجانب البدني لجودة الحياة يشمل الراحة والصحة؛ أما الجانب النفسي لجودة الحياة فإنه يشتمل على تلبية إحتياجات الفرد من التمتع بأنشطة وقت الفراغ وإدراك الهدف من الحياة، أما الجانب الإجتماعي فيشتمل على العلاقات والإهتمامات المالية والدعم الإجتماعي، أما الجانب الروحي فهو أهم المجالات الأربعة وربما يكون هو الأقل فهماً لأن مفهوم الروحية مرتبط بالإيمان والتدين، فالدين يعتبر أساس البعد الروحي لجودة الحياة.

ويعتبر مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي يصعب الوقوف على تعريف محدد له؛ ذلك لأنه يختلف من فرد إلى آخر فالبعض يرى أن جودة الحياة تكمن في الإنجاز والبعض يراها في امتلاك المادة والبعض يرى أنها تكمن في السعادة والصحة يضاف إلى ذلك التعليم، الدخل الإقامة ووسائل المواصلات ووقت الفراغ. والشيء الذي يضيف صعوبة لوضع تعريف محدد لجودة الحياة أنه لا يوجد إتفاق حول ما إذا كان قياس جودة الحياة يتم من الناحية الموضوعية أم من الناحية الذاتية، كما يوجد شيء هام يزيد من صعوبة تحديد مفهوم جودة الحياة وهو أن معظم الناس ينظرون إلى جودة الحياة من الناحية الإيجابية فقط مثل جودة الحياة العالية والرضا عن الحياة؛ بينما يمكن أن تكون جودة الحياة سلبية فجودة الحياة المنخفضة تعني عدم تحقيق ما يتمناه الفرد وتوجد على شكل شعور باليأس والضغط والاكتئاب. ويفهم مما سبق أن الحياة تكون على متصل تبدأ بالرداءة إلى أن تصل إلى جودة الحياة (Kemp, 2000).

تعريف جودة الحياة:

تعرّف جودة الحياة بأنها درجة الرضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة، ومدى سعادته ورضاه بالوجود الإنساني وتشمل الإهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة، وتعكس جودة الحياة سعادة الفرد النفسية كما تشمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته وعوامل خارجية والتي تقيس السلوكيات مثل الإتصال الإجتماعي والأنشطة، كما تشمل مدى إنجاز الفرد للمواقف الإجتماعية المُرضية في حدود قدرته البدنية (Fograi & Zoppi, 2004: 379).

كما تعرّف بأنها الإحساس بالرفاهية والرضا التي يشعر بها الفرد في ظل ظروفه الحالية. ويعد هذا التعريف من أكثر التعريفات انتشاراً مما جعل الكثيرين من الباحثين يتبنون هذا التعريف في دراساتهم وبناء مقاييس جودة الحياة.

بينما يرى هاشيزوم وهاناجاوي Hashizume & Kanagwa (٢٠٠١) أن جودة الحياة هي عبارة عن درجة الرضا بظروف الحياة اليومية كما يراها الفرد. وتعرّف جودة الحياة على أنها مدى إحساس الفرد بالسعادة النفسية التي تنتج من الرضا أو عدم الرضا بمجالات الحياة الضرورية بالنسبة له (Ohara, 1998: 12).

كما يشير مفهوم جودة الحياة إلى الصحة النفسية أو السعادة well being بالمعنى العام وبأبعادها المتعددة، كما

تم تعريفها وفقاً للأهداف الإجتماعية السائدة مثل التوزيع المتساوي في فرص الحياة، المستوى المعيشي لكل فرد، الحصول على وظيفة، الحماية الإجتماعية. ومن ثم فإن جودة الحياة لا ترتبط فقط بالأبعاد الرئيسية مثل الدخل، التعليم، والحصول على الموارد لكنها ترتبط أيضاً بالعناية والرعاية الصحية، والمشكلات الأسرية، والعلاقات الإجتماعية.

ويتضح من ذلك أن جوهر مدخل جودة الحياة هو الربط بين ظروف الحياة الموضوعية objective living conditions وقياساتها وتقييماتها الذاتية subjective assessment والتي يمكن قياسها على سبيل المثال من خلال مقاييس الرضا عن الحياة. والطريقة التي يشعر بها الأفراد بحياتهم سواء ما إذا كانوا سعداء أم لا، وكيفية تقييم فرصهم في المشاركة في المجتمع وإحساسهم بالإنتماء هي أبعاد هامة للغاية لكل من جودة الحياة لدى الأفراد أو لدى المجتمع بشكل عام.

وقد أصبح ذلك الفهم لجودة الحياة مقبولاً بالشكل العلمي، السياسي وفي الحياة اليومية أيضاً، حيث يغطي العديد من وجهات النظر البحثية فالسعادة well being لم تعد ينظر إليها بشكل قاصر وذلك في ضوء المستوى المعيشي المادي المتزايد والنمو الكمي ولكن بدلاً من ذلك أصبح هناك إهتمام وتركيز على الجوانب الكيفية والبعد الإجتماعي للتقدم الحديث.

وهذا يدل على أن جودة الحياة لا يمكن أن توصف فقط بأنها ظروف الحياة سواء في ضوء الموارد الذاتية الموضوعية أو الموارد الجماعية الموضوعية مثل الدخل، الحصول على العمل، لكن تقييم هذه الجوانب من وجهة نظر الفرد سواء بالإيجاب أو السلب هي الجانب الأكثر قبولاً للحصول على صورة مكتملة عن مفهوم جودة الحياة بأبعاده المختلفة (Buschak, 2005).

النظريات المفسرة لجودة الحياة:

يرى بوشاك Buschak (٢٠٠٥) أن هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير مفهوم جودة الحياة، ففي عام ١٩٧٠ وضع Erik تصوراً نظرياً لجودة الحياة؛ والتي ترتكز على الحاجات الأساسية لتطور الإنسان والتي ترتكز على الملكية أو التملك having والحب، وهذه الحاجات تستخدم كنقطة بداية من أجل توضيح المفهوم الشامل لجودة الحياة، فنجد أن التملك يرتبط دائماً بالمصادر المادية والظروف الحياتية مثل الدخل والمسكن وظروف العمل وهي تشير إلى المعايير الرئيسية للحياة والأنظمة البيئية، أما الحب فهو يشمل الحاجات الإجتماعية لجميع الأفراد مثل العلاقات الإجتماعية وشبكة العلاقات والدعم العاطفي والتكامل الإجتماعي.

ويوضح بيجلو وآخرين Bigelow, *et al.* (١٩٩١) أن نظرية جودة الحياة تمتد بإطار نظري عن إحتياجات الصحة النفسية للأفراد إلى جانب وصف مجموعة من الخدمات، ولقد قامت مجموعة من الدراسات بتطوير وقياس جودة الحياة في مجال الصحة النفسية وحاولت هذه الدراسات وضع تصور نظري لمفهوم جودة الحياة والتي توصلت إلى أن هذا المفهوم يتكون من مكونين أساسين وهما مكون ذاتي subjective والآخر مكون موضوعي objective، ويشير المكون الذاتي إلى الرضا عن الحياة life satisfaction – السعادة happiness – السعادة الذاتية (الرفاهية) Well-Being، ويشتمل المكون الموضوعي على الجوانب الإجتماعية مثل الحياة المستقلة والوظيفية، الدخل، المستوى التعليمي.

وقام ميرك Merrick (٢٠٠٣) بدراسة من أجل وضع تصور نظري موحد لجودة الحياة وتوضيح الإطار النظري والفلسفي لهذا المفهوم، فجودة الحياة من وجهة نظره تعني الحياة الطيبة أو الجيدة. والحياة الجيدة معناها العيش في حياة ذات جودة عالية. والحياة الجيدة أبعاد ذاتية وأخرى موضوعية يمكن ملاحظتها، فتناقش هذه النظرية بعض مظاهر جودة الحياة مثل الرفاهية، الرضا عن الحياة، السعادة، معنى الحياة، توازن النظام البيولوجي، إدراك ما هو كامن في الحياة، إشباع الرغبات. وكذلك العوامل الموضوعية. وتحتوي هذه النظرية على ثمانية مكونات

ذات أبعاد ذاتية وأخرى موضوعية ولذلك أطلق عليها نظرية جودة الحياة المتكاملة integrative. وبالرغم من ذلك فإنه يرى أن هناك بعض فلسفات الحياة تؤكد على بعض المظاهر الأخرى لجودة الحياة.

وركز تستا وسيمنسون Testa & Simonson (١٩٩٦) على جودة الحياة المرتبطة بالصحة وهي التي تشير إلى المجال البدني والنفسي والإجتماعي للصحة حيث أن لها مجالات تتأثر بخبرات الفرد ومعتقداتهم وإدراكاتهم وكل مجال من هذه المجالات يمكن أن يقاس من خلال بعدين التقييم الموضوعي للحالة الصحية والإدراك الذاتي للصحة وبالرغم من أن البعد الموضوعي مهم جداً في تعريف جودة الحياة إلا أن الإدراكات الذاتية للمريض تترجم هذا التقييم إلى جودة حياة حقيقية، ويشير إلى أن معظم دراسات جودة الحياة تعتمد على إلقاء أسئلة خاصة بمكونات جودة الحياة الأكثر أهمية.

كما أن جودة الحياة تعتمد على التفسير الذي يعطيه الفرد للحقائق والأحداث من حوله ويظهر جلياً أن جودة الحياة تعتمد في قياسها بشكل قوي على ذاتية الفرد، وفيما يخص مجال الصحة البدنية باعتباره أحد مؤشرات جودة الحياة فإن هناك تباين واسع المدى بين الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على مواجهة الأمراض وتوقعاتهم حول صحتهم. فمن الممكن أن يكون لفردين نفس الحالة الوظيفية (الحالة الصحية) إلا أن جودة الحياة لديهما قد تختلف اختلافاً جذرياً من النواحي الذاتية للفرد.

بينما يرى بسشاك Buschak (٢٠٠٥) أن جودة الحياة هي اتصال بين المحددات الموضوعية والمحددات الذاتية للفرد، ولقد حاول تحديد محددات جودة الحياة في المجتمع الأوروبي والذي أشار إليها الدخل، التعليم، المصادر المادية، الرعاية الصحية، وقضايا الأسرة والعلاقات الإجتماعية وهذه العوامل أو المحددات تسمى محددات موضوعية، كما يرى أن جودة الحياة لا يمكن وصفها من خلال المحددات الموضوعية فقط بل لابد من الأخذ في الإعتبار المحددات الذاتية والتي تتمثل في: الحالة النفسية للفرد، والعائد والقيم والإتجاهات، وتعد السعادة الذاتية من أهم محددات جودة الحياة الذاتية.

ويعرض الفرماوي (١٩٩٩) تصوراً نظرياً لمفهوم جودة الحياة من منظور إسلامي فيرى أن السبيل إلى جودة الحياة يكون في ثلاثة أمور مهمة هي (مجاهدة النفس، تمسك الإنسان بكينونته وتعميق الوجود، إستشراف أفق الحرية الأرحب).

أولا: مجاهدة النفس: ومجاهدة النفس تبدأ بالصراع الذي يدور في النفس وينتهي إلى سلوك على نحو ما، هو صراع بين نزعتين متضادتين، نزعة مادية تسود فيها قوى الذات الدونية، ونزعة روحية تسمو بالسلوك ليتفق مع قيم الإنسان. ويتحدد ذلك في أربعة مسالك هي: **استنهاض الإرادة**: فالإرادة قوة عظيمة من قوى النفس تلعب مع العقل الدور الفعال في الوعي والإختيار. **الإنشغال بالإستقامة**: حين تنشغل النفس بالحق والإستقامة يصعب أن تنشغل بالباطل. **إستباق الخيرات وتثبيت النفس**: يجب على الإنسان أن يجعل دائماً الخير سبيله ومقصده. **السمو والعفة**: وهما وسيلتان متضامنتان لمجاهدة النفس، وهما ليستا وسيلتين مرتبطتين بضعف في النفس البشرية.

ثانيا: تمسك الإنسان بجوهره وتعميق الوجود: تمسك الإنسان بجوهره ومكونات الثراء فيه يجعله يسعى إلى تنمية وتوظيف مواهبه وإمكاناته الذاتية.

ثالثا: استشراف الإنسان أفق الحرية: تعتبر إرادة الحرية قوة خفية في الإنسان تجعله يخاف الموت ويحافظ على ذاته، خوف من فقد الهوية، خوف من الإنفصال ونزعة الإنسان في الحفاظ على هويته قد تشبع بسلوكيات غير سوية، مثل شراهة التملك والقلق المرتبط بتوقع الموت الذي يؤدي إلى قيود وضغوط تعوق جودتها وبهجتها، ولكن الإنسان يجب أن يدرك الأسباب والبواعث وراء تصرفاته وأفعاله، وهنا يكون في الوضع الذي يملك فيه حرية الإرادة وإرادة الحرية، فإذا كانت الأمانة تستوجب طاعة الإنسان لخالقه في الوقت الذي ينطبع فيه هذه الطاعة

بالحرية فالتكليف إذن طاعة وحرية، ومن جانب آخر فإن التعصب كسلوك يفيد الإنسان ويفقده حرية التفكير، فيصبح الإنسان متسلط متحاملاً متصلباً جامداً، والشخصية التسلطية تفتقد الأمن وغالباً ما تشعر بالفشل والإحباط، وفي التعصب عدم تسامح وعدم مرونة ومن ثم هو مقاومة للتجديد والتغير والتطور؛ وجوهر الإنسان يرفض التعصب الذي هو ضد السعي وراء الحقيقة وضد جودة الحياة.

كما أشار بوشاك Buschak (٢٠٠٥) إلى أن هناك نظريات عديدة حاولت أن تقدم تصوراتها وتفسيراتها لمدخل جودة الحياة، فعلى سبيل المثال في السبعينات من القرن الماضي قام إريك ألارد Erik Allardt بناء على مدخل جالتونج للحاجات الأساسية Galtong's basic needs approach بتوسيع وتطوير مدخل مستوى الحياة السويدية القائم على المصادر وذلك بهدف تحقيق الغايات القصوى لظروف التنمية البشرية. ولا تزال أفكاره حول كل من "الملكية" Having، "الحب" Loving، "الكينونة" Being تستخدم بصفة منتظمة كنقطة الإنطلاق نحو توضيح الفهم العام والقوى لمفهوم جودة الحياة.

ويقصد بـ"الملكية" Having الجوانب المرتبطة بالمصادر المادية وظروف الحياة مثل الدخل، المشتريات الرئيسية، المسكن، العمل ومتطلبات الحصول عليها جميعاً، وهذه الجوانب تشير إلى المستوى الضروري للحياة، والمتطلبات البيئية لإنجازه. أما بعد "الحب" Loving فيشير إلى الإحتياجات الإجتماعية للفرد فيما يتعلق بالعلاقات الإجتماعية، شبكة العلاقات، التدعيم الإنفعالي والتكامل الإجتماعي بشكل عام.

أما بعد "الكيان" Being فيشير إلى الشعور بالتقدير، الحاجة إلى التكامل مع المجتمع، إمكانية المشاركة، ومشاعر الإنتماء أو الإغتراب كما يمكن إضافة مكوناً رابعاً وهو أساسي وضروري للسعادة أو الصحة النفسية والذي يشار إليه على أنه مكون مستقل وأحياناً يشار إليه على أنه مكون فرعي منبثق عن "الكيان"، وهذا المكون هو "الفعل" Doing ويقصد به مشاركة الأفراد الفعالة في تدعيم الآخرين ومساندتهم، والمشاركة السياسية والأعمال التطوعية، كما أنه يشمل القدرة على التحكم والسيطرة على الجوانب المتعلقة بالوقت وفرص الإشتراك في أنشطة وقت الفراغ.

وتعد أفكار ألارد Allardt التصورية على قدر كبير من الإنتشار نظراً لشموليتها وبساطتها. ويتحتم على الباحثين الذين يستخدمون هذا الإطار النظري أن يعملوا وفقاً لمدخل متعدد الأبعاد من أجل تحليل مفهوم جودة الحياة بمكوناته الثلاث الأساسية. وينبغي أن يكون هناك مزيد من الإهتمام بالمؤشرات الموضوعية تماماً مثل الإهتمام بالمؤشرات الذاتية؛ هذا بالإضافة إلى محاولة إكتشاف العلاقة بين جميع هذه الأبعاد.

وعلى الرغم من أن بعد "الكيان" يؤكد على فرص المشاركة إلا أنه يمكن توسيعه بالنظر إلى مفهوم آخر في غاية الأهمية حيث أشار سن Sen إلى ما يسمى بالقدرات Capabilities كجانب هام في بحوث جودة الحياة، وتؤكد القدرات على الجوانب السياسية والمؤسسية كأطر بيئية تحدد وتكون الفرص والإختيارات بالنسبة للأفراد للإقدام على فرص حياتية معينة؛ وهذا الجانب تم إغفاله تماماً في آراء ألارد التصورية.

وللتركيز على القدرات بدلاً من التركيز فقط على النتائج وحدها يفسر وجود حاجة ملحة إلى ما يعرف بصانعي السياسة policy makers والذين يعملون جاهدين على توفير بيئة تمكن الأفراد من تحقيق مستوى جيد من المعيشة يزودهم بقدر ملائم من اعتبار الذات أو إحترامها self respect تماماً مثل تزويدهم بقدر ملائم من الطعام.

كما توجد بعض المداخل البحثية المتمايزة لتفسير جودة الحياة أو ما نطلق عليها السعادة الذاتية subjective well being وأول هذه المداخل هي المدخل النفسي حيث يؤكد علماء النفس على الدور الذي تلعبه سمات الفرد الشخصية في تفسير السعادة الذاتية. فقد أوضحت الدراسات أن كلاً من الوراثة والشخصية يؤثران على

السعادة الذاتية بدرجة قوية، كما أن السمات الموروثة تلعب دوراً كبيراً في تفسير السعادة الذاتية وذلك على الرغم من فشلها في تفسير الفروق بين الدول والتنمية الحاصلة فيها بمرور الزمن.

ومن ناحية أخرى يهتم **المدخل الإجتماعي** بدور المكانة الإجتماعية، الدخل، التعليم، أنماط التوظيف، والعلاقات الإجتماعية عند تقييم الأفراد لظروف حياتهم بشكل عام. ولقد شغل السؤال التالي أذهان كثير من الباحثين لمدة عقود متتالية وهو "هل العوامل الجينية والشخصية أم العوامل الإجتماعية الديموجرافية هي التي تؤثر على السعادة الذاتية؟".

ومن جهة ثالثة وهو الإتجاه الأحدث يوضح **المدخل الإقتصادي** إهتماماً كبيراً حول تفسير محصلة الرضا عن الحياة Life satisfaction فيما يتعلق بأثر السعادة الذاتية على مخرجات الفرد أو نواتجه، وأنصب الإهتمام في هذا المدخل على رصد مقارنات عبر ثقافية فيما يتعلق بالنواتج الهامشية والعلاقة بين المستويات المطلقة والنسبية للسعادة الذاتية.

إضافة إلى هذا، لا غرو أن العمل على تنمية وتحسين نوعية أو "جودة الحياة" للبشرية هو أهم المشكلات السياسية والإجتماعية الحالية، وخاصة حينما نعيش مدفوعين بقوة البيئة المحيطة ودونما أن نعد رأس المال المستقبلي البشري، والإقتصادي والبيئي المناسب.

وقد أستخدم مصطلح جودة الحياة quality of life بطريقة موسعة في العديد من المجالات للتعبير عن فكرة السعادة الذاتية personal well being داخل إطار ما والذي يتعدى في معناه المعادلة الإقتصادية البسيطة للسعادة المرتبطة بالدخل. ويستخدم مفهوم جودة الحياة بشكل عام ليشمل الدخل (ومن ثم يشمل الإستهلاك)، لكنه أيضاً يستخدم ليعبر عن عدة عوامل أخرى والتي تسهم بشكل ملحوظ في السعادة مثل الرضا عن البيئة التي يعيش فيها الفرد؛ كما تشمل شعور الفرد الكبير بالسعادة والإستمتاع.

وهناك مفهومان مرتبطان ومنفصلان عن بعضهما البعض في نفس الوقت لجودة الحياة وهما جودة الحياة الفردية Individual quality of life؛ وجودة الحياة الإجتماعية Social quality of life، ويعد ذلك على درجة كبيرة من الأهمية فيما يتعلق بمكونات البيئة حيث إن بعضاً من هذه المكونات البيئية يمكن أن يؤثر على جودة الحياة الفردية وذلك مثل جودة الهواء، والإزدحام المروري، في حين أن بعضاً من المكونات البيئية الأخرى لا يؤثر على جودة الحياة الفردية. بينما يمكن أن تؤثر على جودة الحياة الإجتماعية، فوجود الحيوانات البيئية على سبيل المثال يمكن ألا يكون لها تأثير على الأفراد بطريقة أو بأخرى، كما أن تقليل خطر الإحتباس الحراري للأجيال المستقبلية يمكن إلا يسعد الأفراد الحاليين ولكن هذه المكونات السابقة تؤثر بشكل أكبر على صحة وجودة المجتمع، وينطبق هذا الحال على العديد من المكونات الإجتماعية والثقافية والتي لا يستخدمها الجميع في المجتمع مثل الجامعات والخدمات الإذاعية العامة.

وبالطبع فإن جودة الحياة لمجتمع يمكن أن تسهم في جودة حياة الأفراد؛ فالفرد يشعر بالسعادة وبحالة أفضل عندما يعيش في مجتمع أفضل، ولكن لا يؤدي بنا ذلك إلى أن نحصر جودة الحياة الفردية والمجتمعية في مفهوم جودة الحياة المجتمعية فقط فهما مفهومان منفصلان منطقياً.

كما أن جودة الحياة الفردية ينبغي أن تسهم وتؤثر على جودة حياة المجتمع، فالمجتمع لن يكون صحياً أو على درجة من السواء حينما نقوم بالحفاظ على الحيوانات البيئية المحلية وحينما نقضي على حالة عدم المساواة الإجتماعية في حين يعيش أفراد هذا المجتمع ضغوطاً كبيرة في العمل، ويخوض معظمهم غمار مشكلات الطلاق. وإذا شعر الأفراد أن جودة حياة المجتمع ستسهم بشكل إيجابي على جودة الحياة الشخصية لديهم فإن هذا يدل على التطابق الذاتي

self-identification أو الشعور بالعضوية والإنتماء للمجتمع، ويبدو أن ذلك أمراً هاماً من الناحية السياسية من أجل الدفاع عن المكونات المجتمعية التي تسهم في جودة الحياة المجتمعية بشكل عام.

إن نقطة البدء بالنسبة لمعظم الدراسات التي تناولت مفهوم جودة الحياة كانت هي الخبرة الذاتية بالسعادة الفردية، ومع ذلك فإن محاولة قياس تلك الناحية أشتملت على ميل غير مفرط نحو التصورات غير الفردية، فتصورات وإدراكات الفرد الذاتية لسعادته لن تكون متشابهة بدرجة واضحة، كما أنها تتأثر بتطلعات الفرد والمقارنات الإجتماعية، الأمر الذي جعل الإهتمام يتحول إلى تحديد الظروف والشروط الموضوعية التي تؤثر على الخبرة الذاتية التي تشمل على سبيل المثال الحالة الصحية الموضوعية للفرد، بدلاً من الشعور بالسعادة ولكن العديد من هذه الأحوال الموضوعية ليست مقصورة كما لا يمكن قياسها على أنها تختص بالفرد على أي حال، فجودة الهواء، ومستوى التعليم، أو مستوى التوظيف الفعلي؛ فجميع هذه الأحوال تتطلب قياساً جميعاً، ومن ثم فإن جودة الحياة أصبحت تدريجياً في نظر العديد من الباحثين وصفاً لظروف جماعية معاشة لمجتمع ما أو لمكان ما والتي لها علاقة غير مباشرة فقط بالخبرة الذاتية بالسعادة لدى الأفراد.

إن أبسط تعريف لجودة الحياة لدى الفرد "الفردية" هو الشعور الذاتي بأن حياة الفرد عامة تسير على ما يرام. ولنلاحظ أن هذا التعريف يفرق بين جودة الحياة وبين مفهوم السعادة happiness والذي يميل إلى أن يصف حالة إنتقالية وإنفعالية شديدة. وكلمة "عامة" في مفهوم جودة الحياة يقصد بها تعريف جودة الحياة بأنها الحكم والتقييم الشامل للطريقة التي تمتزج بها جميع المكونات المختلفة لحياة الفرد، إلا أن هناك ثلاث مشكلات يتعرض لها التعريف السابق، والأولى هي أنه يمكن قياسها فقط بطريقة ذاتية من خلال سؤال الأفراد حول جودة الحياة لديهم، وهذا يوضح وجود عدة مشكلات واضحة تتعلق بالقياس الذاتي من حيث الثبات والقابلية لتعميم النتائج. أما المشكلة الثانية هي أن جودة الحياة في هذا التعريف تعتمد بشكل رئيسي على شخصية وسجية الفرد ذاته، فربما يكون الشخص الذي نسأله عن جودة الحياة لديه غنياً، وناجحاً في عمله، ويتمتع بصحة جيدة، وسعيداً في حياته الزوجية، ومع ذلك كنه فهو لا يشعر بأن حياته تسير على ما يرام، وذلك لأن لديه أهدافاً شخصية لم يحققها بعد أو بشكل أبسط لأن لديه شخصية مكتئبة، فإذا عممنا القول بأن هذا الفرد ليس لديه جودة حياة مرتفعة وفقاً للتعريف السابق فإن المفهوم سيكون عديم الفائدة في ضوء البحوث والسياسات العامة.

أما المشكلة الثالثة هي أن وجود حالة من الرضا الذاتي عن حياة الفرد يرتبط بشكل قوي بتطلعات الفرد وتوقعاته لهذه الحياة، وترتبط هذه التطلعات بالتالي بالمكانة الإجتماعية: حيث يقارن الفرد نفسه بالآخرين من حيث مكانتهم الإجتماعية المدركة. وتؤدي التطلعات البسيطة المنخفضة عند إنجازها إلى مستوى أعلى من جودة الحياة مقارنة بالتطلعات المرتفعة غير المنجزة، وهذا يجعلنا نتوصل إلى نتيجة واضحة وهي أن من إحدى الطرق التي يمكن أن تستخدم لتحسين جودة الحياة لدى الأفراد هي التقليل من توقعاتهم وتطلعاتهم؛ إلا أن ذلك لا يستطيع أن يفسر لنا المرغوبية للنمو والتطور الشخصي ولإنجاز الأهداف المتحدية في حياة الفرد.

ومن خلال عرض المشكلات الثلاثة السابقة للتعريف السابق لجودة الحياة، يمكن وضع تعريف لا يكون من خلال الخبرة الذاتية العامة ولكن تعريف يعد مجموعة من الأحوال والشروط ترتبط بحياة الفرد والتي تدل – من خارجها – بأن هذه الحياة تسير على ما يرام. ويفترض هذا التعريف عدم إشتمال التصور الذاتي للسعادة العامة ولكن يقدم لنا إفتراضاً منطقياً وهو بأن جميع هذه الأحوال والشروط إذا ما تحققت فسيزيد مستوى جودة الحياة. إن مفهوم جودة الحياة مفهوم معقد يصعب تحديده إجرائياً، ومع ذلك فمن الممكن وضع خاصية رئيسية وهي تعددية الأبعاد، فإن مفهوم جودة الحياة هو تماماً مثل الحياة يحتوي على مكونات متعددة، وتميل البحوث العالمية التي أجريت حول جودة الحياة إلى تقسيم الحياة إلى عدة مجالات والتي تدرس بعد ذلك بشكل منفصل، ويمكن أن تكون هذه المجالات بنية physical، نفسية psychological أو إجتماعية social، كما يمكن أن تقسم إلى صحة نفسية

وبدنية، كما يمكن تقسيمها إلى أبعاد معرفية وإنفعالية على سبيل المثال السعادة happiness والرضا عن الحياة satisfaction with life أو القدرة على أداء الوظائف الجسمية والجنسية والإجتماعية والمهنية، أو الحالة الموضوعية في ضوء مصادر التمويل المالية، حالة العمل، الظروف الأسرية .. الخ. ويجيب المفحوص على مجموعة من الأسئلة حول مستوى تأدية الفرد لهذه الجوانب بين الحياة، ويتم تسجيل الإستجابات، ووزنها ومزجها بطرق مختلفة لتعطينا في النهاية مقياس لتقدير جودة الحياة. ونادراً ما يتوقف الباحثون عن تأملاتهم حول سبب تضمين مجالات معينة للحياة في حين يتم إستبعاد جوانب أخرى.

إن غياب الإطار النظري حول تحديد المفهوم يعد نقطة ضعف خطيرة لكثير من البحوث الامبريقية التي أجريت حول مفهوم جودة الحياة، وذكرت العديد من البحوث الرائدة في هذا المجال نقطة الضعف هذه وأكدت عليها، وإذا ما أردنا للبحوث التطبيقية أن تتقدم للأمام فعليها أن تعتمد على نظرية صحيحة، فلا شيء يعد تطبيقياً بقدر ما يعتمد على نظرية جيدة.

القياس: تم الرجوع إلى بعض الأطر النظرية في مجال جودة الحياة (Hilderley, 2001; Buschak, 2005)، وبعض المقاييس النفسية لقياس جودة الحياة (Cummins, 1997)؛ (Jhingran, *et al.*, 1998)؛ (موسى، ٢٠٠١) في بناء مقياس جودة الحياة للمسنين. وقد تم الوصول من خلال هذه المراجعة النظرية لكل من الأطر النظرية والمقاييس النفسية في مجال جودة الحياة إلى تعريف إجرائي لهذا المفهوم على النحو التالي: **يقصد بجودة الحياة قدرة المسن على مخالطة الآخرين، والهدوء النفسي، والقدرة على وضع الحلول المناسبة للمواقف والصعاب المختلفة، والتمتع بصحة جيدة، والشعور بالرضا والسعادة، والإحترام من قبل الآخرين، وإستمرار الإتصال بالأصدقاء القدامى، والقدرة المادية، ومقاومة مشاعر اليأس والإحباط، والالتزام بالواجبات الدينية، والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرارات، والتمتع بحب الآخرين.**

وفي ضوء هذا التعريف الإجرائي، تم بناء بعض البنود التي تعكس مضمون التعريف الإجرائي، وقد أسفر هذا عن صياغة (٣٥) بنداً لقياس جودة الحياة لدى المسنين، والتي تم عرضها على لجنة خماسية من الأساتذة الحاصلين على درجة الدكتوراه في علم النفس والقياس النفسي للحكم على صدق هذه البنود في ضوء التعريف الإجرائي المشار إليه سلفاً، وقد أنتهى هذا إلى تعديل بعض البنود وحذف بعضها. ومن ثم، تكون مقياس جودة الحياة للمسنين في صورته النهائية من (٣٠) بنداً، وتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير ثلاثي يبدأ بدائماً (ثلاث درجات)، وتنتهي بنادراً (درجة واحدة فقط). كما تتراوح الدرجات على مقياس جودة الحياة للمسنين من ٣٠ درجة إلى ٩٠ درجة، وتدل الدرجة الصغرى على إنخفاض جود الحياة، بينما تمثل الدرجة المرتفعة على تمتع المسن بجودة حياة مرتفعة.

الصدق: تم حساب صدق مفردات مقياس جودة الحياة للمسنين من خلال حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وذلك من خلال تطبيقه على مجموعة مكونة من (٥٠) مسناً ومسنة (م = ٦٦,٣٧ سنة، ع = ± ٥,٢)؛ تم إختيارهم من بعض دور المسنين. وقد أسفرت النتائج عن أن معاملات إرتباط بنود جودة الحياة للمسنين تراوحت ما بين ٠,٥٣ إلى ٠,٧٤، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس جودة الحياة للمسنين بواسطة إستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٦.

مقياس جودة الحياة للمسنين

	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أحب أن أكون بعيداً عن الآخرين	( )	( )	( )
٢	تتصف حياتي بالهدوء والإستقرار	( )	( )	( )
٣	أملك القدرة على وضع الحلول لما يعترض حياتي	( )	( )	( )
٤	أموري الحياتية تسير على نحو ما أريد	( )	( )	( )
٥	أتمتع بصحة جيدة	( )	( )	( )
٦	أحب المكان الذي أعيش فيه	( )	( )	( )
٧	يحترمني كل من حولي	( )	( )	( )
٨	أشعر بالسعادة نحو أمور حياتي المختلفة	( )	( )	( )
٩	أملك من المال ما يكفيني ويسترني	( )	( )	( )
١٠	مازلت على إتصال مستمر بأصدقائي القدامى	( )	( )	( )
١١	لا أخاف مواجهة المواقف الصعبة	( )	( )	( )
١٢	عندي يقين أن الحق ينتصر في النهاية	( )	( )	( )
١٣	أتمتع بروح معنوية مرتفعة	( )	( )	( )
١٤	لديّ القدرة على إسعاد من حولي	( )	( )	( )
١٥	تقدم الدار خدمات على أرقى مستوى	( )	( )	( )
١٦	الحياة ممتعة يجب أن نحياها كما ينبغي	( )	( )	( )
١٧	أتمتع معظم الوقت براحة البال	( )	( )	( )
١٨	لا يستعصى عليّ حل أية مشكلة تقابلني	( )	( )	( )
١٩	أعاني من مشاعر اليأس وخيبة الأمل	( )	( )	( )
٢٠	لا أرى من الحياة إلا جانبها المشرق	( )	( )	( )
٢١	أرى أنني حققت رسالتي في الحياة	( )	( )	( )
٢٢	أنا من الذين لا حظ لهم في الحياة	( )	( )	( )
٢٣	قصرت كثيراً في واجباتي الدينية	( )	( )	( )
٢٤	افتخر بما أنجزته من أعمال طوال حياتي	( )	( )	( )
٢٥	لا أرضى كثيراً عن نفسي	( )	( )	( )
٢٦	أتمتع بحب أبنائي وأحفادي	( )	( )	( )
٢٧	أشعر إنني أقل من حولي	( )	( )	( )
٢٨	لا أرى لي قيمة أو فائدة في الحياة	( )	( )	( )
٢٩	يشيد الكل بتقني بنفسي	( )	( )	( )
٣٠	لم أتمكن في يوم ما إتخاذ أي قرار	( )	( )	( )

[٣] المشاركة السياسية

المفهوم: لقد أصبحت المشاركة السياسية Political Participation تمثل موضوعاً محورياً من موضوعات علم النفس السياسي، وقد أصبحت العلاقة بين السياسة وعلم النفس علاقة قوية، وأصبح المدخل النفسي في تحليل الظواهر السياسية يمثل أمراً مهماً وضرورياً، حيث أن البعد النفسي عامل مهم في تحليل الظواهر السياسية، وقد أشار إلي ذلك "ليبمان" Lipman وهو من علماء السياسة بأن من الأخطاء الكبيرة التي يقع فيها علماء السياسة تجاهلهم للبعد النفسي في تحليل الظاهرة السياسية، فمن غير المتصور عدم وضع ذلك الجانب المؤثر والفعال في الإعتبار عند التصدي للظاهرة السياسية (عبدالوهاب، ١٩٩٩: ٩)، حيث بدأت بدايات علم النفس السياسي في الظهور خلال الفترة بين الحربين العالميتين الأولي والثانية، ولقد ظهرت أول علاقة بين علم النفس والسياسة عام ١٩٢٠ بالولايات المتحدة الأمريكية علي يد هاروك لاسويل H. Lasswell الذي يعتبر المؤسس الحقيقي لعلم النفس السياسي بإعتباره علماً أكاديمياً، حيث تناول هذا العلم العمليات النفسية والإجتماعية وعلاقتها بالسلوك السياسي، ولكنه لم يهتم بدراسة الظواهر السياسية وأثرها علي الجوانب النفسية للفرد، في حين يري "مورتون ديوتش" أن مجال علم النفس السياسي هو دراسة التفاعل بين العمليات السياسية والعمليات النفسية، أي تأثير العمليات السياسية علي العمليات النفسية وتأثير العمليات النفسية علي العمليات السياسية (الشريف، ١٩٨٤: ٤).

ومن ثم، أصبح علم النفس السياسي محط أنظار الأكاديميين في مختلف التخصصات في علم النفس الإجتماعي، وعلم النفس الإكلينيكي، والطب النفسي، إلي جانب أصحاب علم الإجتماع ورجال القانون والتربية، وبدأت البحوث و الدراسات العربية التي تتناول تجربة الشعوب العربية مع الإستعمار وأثرها علي سمات شخصيته وطرق محاولته للتكيف مع الواقع الذي يعيش فيه، وكان لهذه السمات الشخصية إنعكاساتها علي الثقافة السياسية للشخصية العربية والتي أرتبطت بالمعرفة السياسية، والإهتمام السياسي، والنشاط السياسي، والمشاركة السياسية. وقد يشير لفظ المشاركة إلي الربط بين الفردي والكلي، ولكن عندما يتم ربط المشاركة بالسياسة فإنه يتبين أن الفرد له نصيب في الشأن السياسي، وأن يشارك الفرد سياسياً يعني ذلك أنه يلعب دوراً في الحياة السياسية، لأن المشاركة عمل إيجابي والمشاركة السياسية تفترض وجود جماعة تكون سياستها وما يصدر عنها من قرارات عامة حصيلة إسهامات أفرادها.

ويمكن القول بأن كل نظام سياسي يسعي إلي دمج أفراد المجتمع ضمن لوائه وربطهم به قسراً أو قناعةً، وكلما حدث الدمج كلما كان هذا مؤشراً علي إستقرار النظام، فالمشاركة السياسية هي ميكانزم عمل النظام السياسي الديمقراطي لإضفاء طابع الشرعية عليه، وللتعرف علي آراء ومطالب الجمهور لأخذها بعين الإعتبار عند صياغته لقراراته، وهي أداة بيد الجمهور لضمان تحقيق مطالبها وذلك لأنها تعمل علي التأثير علي القرارات السياسية (أبراش، ١٩٩٨: ٢٣٧). كما أن المشاركة السياسية لا تعني مشاركة كل المواطنين في كل الأنشطة والمجالات السياسية المختلفة وفي كل الأوقات، بقدر ما تعني مشاركة أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع في أكبر عدد ممكن من الأنشطة والمجالات بالقدر الذي تسمح به استعدادات وقدرات وميول الأفراد.

وتقتصر عملية المشاركة السياسية علي التصويت في الإنتخابات، والاستفتاءات، أو المشاركة في الأحزاب السياسية، والمشاركة في عملية صنع القرار في مراحله المختلفة، وأيضاً المشاركة في الجمعيات والنقابات، والمؤسسات علي إختلافها، وكذلك المشاركة في الأنشطة العفوية أو غير المنظمة كالمظاهرات والإضرابات والعنف السياسي، وبالتالي تعددت التعريفات للمشاركة السياسية فعرّفها البعض بأنها ممارسة الحق الديمقراطي ممارسة فعلية بعيداً عن عوامل الضغط والإجبار، إذ يجب أن تظل في إطار ديمقراطي يتسق معه

إطار الشعور بالمسؤولية الإجتماعية تجاه الأهداف المجتمعية العامة، وفي إطار الشعور بحرية التعبير عن الرأي وحرية الفكر (جمعه، ١٩٨٤: ٣١). كما أن المشاركة السياسية يمكن أن تكون نشاطاً إراديـاً أو سلوكاً تطوعياً، غير أنها تختلف عن أنواع كثيرة من السلوك التطوعي مثل دفع الضرائب والخدمة في الجيش ..الخ، لأن هذه النشاطات ليس لها الأهداف التي تسعي لها المشاركة (غيث وآخرون، ١٩٨٢: ١٠٧). كما تعني المشاركة السياسية العملية التي يلعب الفرد من خلالها دوراً في الحياة السياسية لمجتمعه، وتكون لديه الفرصة لأن يسهم في مناقشة الأهداف العامة لذلك المجتمع، وتحديد أفضل الوسائل لإنجازها، وقد تتم هذه المشاركة من خلال أنشطة سياسية مباشرة أو غير مباشرة (عليوة ومحمود، ٢٠٠٠: ١٧). وإلى جانب هذا، عرّف الجوهري (٢٠٠١: ٣٢٣) المشاركة السياسية بأنها العملية التي من خلالها يلعب الفرد دوراً في الحياة السياسية والإجتماعية لمجتمعه، وتكون لديه الفرصة لأن يشارك في وضع الأهداف العامة لذلك المجتمع، وكذا أفضل الوسائل لتحقيق وإنجاز تلك الأهداف. وعرّف العزي (١٩٨٧: ١٥٧) المشاركة السياسية بأنها مشاركة الفرد في الشؤون السياسية يعبر عنها بإختياراته لمجموعة من المواضيع التي تمس من بعيد أو من قريب مصالحه الخاصة والتي من بينها إختياره لحكامه أو تصويته علي مشروع ما، فالفرد من خلال مشاركته السياسية يترجم حريته إلي واقع مادي بإختيار من يمثله أو بالبت في قضية تمس الصالح العام.

كما تمثل المشاركة السياسية سلوكاً إجتماعياً يعتمد علي جهود تطوعية ونشاطات إرادية يقوم بها أفراد المجتمع بغية تحقيق أهداف عامة ومشروعة، ويكتسب هذا السلوك التطوعي بناءً محدداً، حيث تختلف درجات المشاركة وتتباين صورها ويتحقق طابعها الدينامي كعملية إجتماعية مستمرة (غيث وآخرون، ١٩٨٢: ٥٢١). وعرّف هنتجتون Huntigton ونيلسون Nelson المشاركة السياسية بأنها النشاط الذي يقوم به مواطنون معينون بقصد التأثير علي عملية صنع القرار الحكومي (الغزالي، ١٩٨٧: ٢٣٨). كما تم تعريفها بأنها كل عمل إرادي ناجح أو فاشل، منظم أو غير منظم، مرحلي أو مستمر يفترض اللجوء إلي وسائل شرعية أو غير شرعية، بهدف التأثير علي إختيارات سياسية أو إدارة الشؤون العامة أو إختيار الحكام وعلي كل المستويات الحكومية، محلية أو وطنية (Weiner & Huntington 1987: 164). وعرّفت الموسوعة الدولية للعلوم الإجتماعية المشاركة السياسية بأنها تلك الأنشطة الإرادية التي يقوم بها أفراد مجتمع معين بغية إختيار حكامهم، والمساهمة في صنع السياسة العامة سواءً بشكل مباشر أو غير مباشر (McCllosky, 1968: 253).

يتضح مما سبق بأن المشاركة السياسية هي عبارة عن الأنشطة الإرادية التي يقوم بها المواطنون للتأثير بشكل مباشر أو غير مباشر علي الحياة الإجتماعية والسياسية، لذا فالمشاركة السياسية نشاط وليست إعتقاد فقط، لأن شعور الفرد وقناعته بأن المشاركة في الإنتخابات هي واجب وطني دون أن يجسد ذلك بالمشاركة في عملية التصويت والإقتراع لا تعتبر مشاركة في الحياة السياسية، كما أنها تعبر عن الدور الذي يقوم به الفرد في الحياة السياسية، فضلاً عن أنها عملية مكتسبة يتعلمها الشخص من خلال تفاعله مع المجتمع، فالمشاركة السياسية ليست تصرفاً فردياً عفوياً وإنما هي علاقة تفاعل بين المواطن من جهة وبين النظام السياسي من جهة أخري، كما أن المشاركة السياسية تأتي كتعبير عن قناعة وإيمان من المواطنين بأنهم جزء من النظام السياسي لهم مصلحة مباشرة في دعمه أو معارضته، كما أنها ليست فعلاً مادياً فقط وإنما هي قيم وعواطف وشعور بالإنتماء، والإرادة في التغيير، وإحساس من المشارك بأنه جزء من الوطن وأن المشاركة حقاً من حقوقه السياسية، وعن طريقها يستطيع الفرد التغيير في سياسة الدولة وتوجهاتها العامة، كما أنها تعتبر نوع من أنواع التفريغ الإنفعالي للشحنات النفسية والعاطفية والسلوكية في الأمور السياسية من خلال الممارسة الفعلية التي تشعرهم بالطمأنينة وبالقدرة علي التأثير علي مجريات الحياة السياسية، وعن طريقها يتوصل الأفراد إلي تحقيق مطالبهم السياسية والإجتماعية.

مستويات المشاركة السياسية:

تختلف المشاركة السياسية ما بين المجتمعات، وداخل المجتمع الواحد ومن زمن إلي آخر ومن نظام حكم إلي آخر، فالمشاركة قد تصل إلي مرحلة تولي المناصب السياسية العليا، وقد تقتصر علي الإدلاء بالصوت الإنتخابي، في حين يلاحظ وبشكل عام علي أن الرجال يشاركون أكثر من النساء، وهذا يعود إلي عدد من الإعتبارات النفسية والإجتماعية التي لها دورها في تحديد المشاركة السياسية. وهناك أشكال إيجابية للمشاركة السياسية متمثلة بالفعل Action والتطوع Voluntary والإختيار Choice، وأن الفعل الذي يؤديه الفرد يشتمل علي أنواع متعددة من السلوك السياسي (السيد، ١٩٩٤: ٣٢).

ويمكن تصنيف هذه الأفعال إلي أفعال تتفق مع القواعد المقررة Conventional وأفعال لا تتفق مع القواعد المقررة Unconventional، ويري آخرون أن المشاركة السياسية تتخذ أشكالاً مختلفة وفقاً لنمط النسق السياسي، فكل نسق يتضمن العديد من الأدوار التي يؤديها الأفراد داخل النسق، فمنهم من يتوقف دوره علي الإدلاء بصوته، ومنهم السياسي المحترف، ومنهم أعضاء في الأحزاب ولهم نشاطات كثيرة، والعلاقة بينهم علاقة تنظيمية قائمة علي أساس النظام الهرمي في شغل الأدوار حيث يبدأ تدرج المشاركة السياسية من الأدنى شاغلي المناصب السياسية أو الإدارية، المتطلعين إلي المناصب السياسية أو الإدارية، الأعضاء النشيطين في التنظيم السياسي، الأعضاء غير الفعالين في التنظيم السياسي، الأعضاء النشيطين علي هامش التنظيم السياسي، المشاركين في المؤتمرات العامة، المشاركين في المناقشات السياسية غير الرسمية، العاملون علي تحقيق المصلحة العامة في السياسة، المصوتون، واللامبالون ومن ثم فالعلاقة بين الأفراد هنا تحدد وفقاً لشكل ومدي المشاركة، أي الدور الذي يقوم به المشارك (Rush & Althoff, 1971; 76).

وقد حدد دويتش Deutch (١٩٦١: ٤٩٥) ثلاثةمستويات للمشاركة السياسية كالتالي:

أ - **المستوي الأول:** وهو الأعلى وهم الناشطين في العمل السياسي، وقد وضع "دويتش" ستة شروط رأي أن توفر ثلاثة منها في شخص ما يجعله منتمياً إلي هذه الفئة والشروط هي:

١- عضوية منظمة سياسية.
٢- التبرع لمنظمة سياسية أو لمرشح في الإنتخابات العامة.
٣- حضور إجتماعات سياسية بشكل دوري.
٤- المشاركة في الحملات الإنتخابية.
٥- توجيه رسائل بشأن قضايا سياسية للسلطة التنفيذية أو النيابية أو للصحافة.
٦- التحديث في السياسة مع أشخاص خارج نطاق الدائرة الضيقة المحيطة بالفرد.

ب- **المستوي الثاني:** ويشمل المهتمون بالنشاط السياسي، وأهمهم الذين يدلون بأصواتهم في الإنتخابات ويتابعون بشكل عام ما يحدث في الساحة السياسية.

ج- **المستوي الثالث:** ويشمل الذين يشاركون بشكل موسمي في العمل السياسي، أو يشاركون إضطرارياً في أوقات الأزمات وعندما تكون مصالحهم مهددة.

في حين أن هناك أشكال سلبية للمشاركة السياسية ناتجة عن الإغتراب السياسي Political Alienation أو لعدم الثقة في القيادات السياسية، أو لعدم وفاء النسق لحاجاتهم الضرورية، أو لغموض أهداف النسق السياسي، أو لتعدام قدرة الفرد علي تحمل المسؤولية الشخصية، أو لشعوره بالخوف وعدم الأمن (سعد، ١٩٨٧: ٢٠٤).

وتعد المشاركة السياسية في العالم الثالث هي عبارة عن علاقة السيد-التابع Patron-Client Relationship حيث يقدم الأشخاص ذوو المكانة المنخفضة دعمهم السياسي للسادة (أصحاب الأعمال،

الرؤساء، القادة الدينيين...الخ) وذلك في مقابل نوع من المجاملة، وهذه المجاملات قد تتضمن الوعد بالحصول علي عمل أو بعض المزايا، وهذا النمط من المشاركة هو مقايضة شخصية بين أفراد ذوي موارد شديدة التفاوت والإختلاف، وهذا النمط من المشاركة أطلق عليه مفهوم (المشاركة التأييدية) وهي التي يشارك بها المواطنون بإستمرار لتقديم الدعم والتأييد للنظام بطريق أو بآخر، وهو ما تعنيه المشاركة في كثير من المجتمعات النامية حيث يتجه الإهتمام إلي التعبئة السياسية للمواطنين للتأييد، أما المشاركة الديمقراطية التي يجب أن تكون موضع الإهتمام فهي لا تتضمن اهتماماً قومياً موحداً، ولكنها جزء من عملية يتم بها خلق الإهتمام أو الإهتمامات الوطنية (عبد الوهاب، ١٩٩٩: ٢٣).

إضافة إلى هذا، فإن المشاركة السياسية تعبيراً عن حرية الفرد في التعبير عن رأيه بصراحة وهي حق من حقوقه، إلا أن بعض الأفراد لا يمارسون هذا الحق ولا يهتمون بالحياة السياسية العامة، ولا يتابعون أخبارها، بل ويتهربون من كل أمر له علاقة بالسياسة، ولعل ذلك يعود إلي عدة أسباب ذكرها كل من لبيب (١٩٩٢: ٣٤٠)، و أبراش (١٩٩٨: ٢٤٦)، و عتران (١٩٩١: ١٦١) وهي:

١- الخوف من السياسة والسلطة وتبعاتها، وهو أمر ناتج عن واقعة تعرض الفرد فيها للضرر لأسباب سياسية، أو ناتج عن ضعف شخصيته وإحساسه بعدم قدرته علي تحمل المسؤولية ولو علي مستوي إبداء الرأي.

٢- التأثر بالتنشئة السياسية التي تلقاها الفرد وعززت لديه الإبتعاد عن السياسة وهمومها، وترك الأمور السياسية لأهلها.

٣- الإحساس بعدم جدوى وعبثية المشاركة السياسية، وخاصة في البلاد التي تسود فيها الديمقراطية الشكلية والإنتخابات غير النزيهة، فيشعر المواطنون أن النتائج محددة مسبقاً، وأن الإنتخابات ما هي إلا لعبة لإضفاء الشرعية علي الوضع القائم، وأن الأحزاب السياسية هي جزء من هذه اللعبة السياسية، وأن نتائج الإنتخابات ليست هي النتائج المعلن عنها رسمياً.

٤- عدم دراية الفرد بما يجري حوله وجهله بالحياة السياسية، وعدم قدرته علي المفاضلة بين البرامج السياسية المتصارعة، أو معرفة أسباب الصراعات السياسية الدائرة، يولد لديه إحساس بأنه لا دور له في الحياة السياسية وعليه توفير جهده لأمور أخري.

٥- ضعف الحس الوطني وغياب الإحساس بالمسؤولية لدي شرائح من المجتمع وخصوصاً الشرائح العليا المترفة، الأمر الذي يولد لديهم نوعاً من الإستهتار بالسياسة ككل، لأنهم يعتقدون أن السياسة والمشاركة السياسية ما هي إلا ملهاة للفقراء وممن ينتمون إلي الطبقة الوسطي، الساعين إلي السلطة والثروة وتحسين ظروف حياتهم، أما هم فمكتفون مادياً ولا يعنيهم من يحكم ومن ينجح في الإنتخابات، وهؤلاء المرفهون لا يهتمون بالمشاركة السياسية إلا إذا شعروا أن مصالحهم مهددة بشكل مباشر.

دوافع المشاركة السياسية:

هناك أسباب تدفع الفرد للمشاركة السياسية فالفرد السياسي هو إنسان عاقل، ولا يمارس سلوكاً إجتماعياً أو سياسياً إلا إذا كان يعرف أن هناك فائدة أو مصلحة شخصية أو عامة، مادية أو معنوية، عاجلة أو مؤجلة، تحفزه علي المشاركة، ولعل من أهم الأسباب التي تدفع الفرد للمشاركة السياسية كما ذكرها أبراش (١٩٩٨: ٢٤٨-٢٤٩) ما يلي:

١- الدوافع النفسية حيث يسعي المشارك سياسياً لإثبات وجوده، وتأكيد ذاته كإنسان حر الإرادة قادر علي إتخاذ موقف في موضوع سياسي له أهميته، فتأتي المشاركة السياسية لتمنحه نوعاً من الثقة بالنفس والطمأنينة.

٢- التعبير عن الوعي السياسي حيث الكثير من المشاركين السياسيين يتعاملون مع المشاركة كنوع من الواجب الوطني والمسؤولية الإجتماعية فلا يجب علي المواطن الحقيقي أن يتقاعس عن القيام بها.

٣- المشاركة السياسية خوفاً من السلطة وهذا يوجد في دول العالم الثالث وخصوصاً لدي الشرائح التقليدية والأمية، فأفراد هذه الجماعات يرون أن التصويت في الإنتخابات أو غيرها أموراً سلطوية وأوامر صادرة من أعلي فما عليهم سوي الخضوع لها، ويعتقدون أن الإستنكاف عن المشاركة بمثابة تحد للسلطة وموقف معاد لها، وأن السلطة ستعلم بأمرهم ويمكنها أن تعاقبهم، وبالتالي فهم يسارعون للمشاركة بدافع الخوف.

٤- المشاركة السياسية طلباً لمنصب أو لموقع وظيفي أفضل، فالعديد من الشباب يجدوا في السنضة ومؤسساتها مواقع للعمل المريح أو المربح ويجدوا فيها ما يتناسب مع طموحاتهم، فينخرطوا في العمل السياسي بحماسة حتى يتمكنوا من تحقيق طموحاتهم، إما بالوصول إلي البرلمان أو قيادة حزب من الأحزاب أو حتى الوصول إلي الوزارة.

كما يعتبر الإلتزام السياسي من الدوافع الهامة في المشاركة السياسية، حيث يشعر الفرد بأن المشاركة واجب وطني مما يؤدي إلي أفعال سياسية إيجابية، كما يحدث في أوقات الحروب أو عندما يمر المجتمع بأزمة تمس كيانه، فتكون المشاركة السياسية أقوي ما تكون إنطلاقاً من شعورهم بالإلتزام نحو الوطن، كما أن الوسط الإجتماعي للفرد من العوامل التي قد تدفع أو تثبط من نشاط الفرد في عملية المشاركة السياسية، فالمجتمعات الثورية تعتبر بيئة صالحة لتنمية المشاركة السياسية، كما تعتبر الخصائص الإجتماعية للفرد كالمكانة الإقتصادية والإجتماعية والجنس والسن والمنطقة التي يقطنها والتنظيمات التي ينضم إليها لها تأثيراً كبيراً علي مشاركته السياسية (سعد، ١٩٨٧: ٢١٢).

كما حدد الجوهري (١٩٨٤: ٩٨) دوافع المشاركة السياسية والإجتماعية بأنها: العمل من أجل الصالح العام، حب العمل مع الآخرين، الرغبة في كسب شعبية بين المواطنين، الحصول علي مركز في الهيئات والجمعيات أو الحزب، كسب تقدير واحترام المواطنين، المصالح المادية، دوافع ذاتية للمشاركة.

وإلى جانب هذا، قسم "فيليب برو" دوافع المشاركة السياسية إلي ثلاثة مستويات كما ذكرها العزي (١٩٨٧: ١٧٢)؛ وهي:

١- رغبة الفرد في الإنتماء إلي مجموعة ويشعر الفرد بهذا الإرتباط عندما يتخيل أن صوته في الإنتخابات قد انضم إلي أصوات الملايين من الناس لتحدث تأثيراً معيناً.

٢- رغبة الفرد في المشاركة والتي تظهر من خلال بحثه عن الحماية ضد ظروف الحياة وأزماتها.

٣- رغبة الفرد في المشاركة للتحرر من مشاعره العدوانية المكبوتة.

المشاركة السياسية للمرأة:

تعد مشاركة المرأة في الحياة السياسية من القضايا التي حملت العديد من الإتجاهات الإجتماعية المستمدة من العادات والتقاليد والنسق القيمي السائد في المجتمع، لذا فهناك عدة اتجاهات حول مشاركة المرأة السياسية؛ وهي كالتالي:

[١] الإتجاه التقليدي:

وهو يمثل الإتجاه المحافظ في النظر إلي المرأة ككائن ضعيف من الناحية الجسمية، وقاصر من الناحية العقلية، وهذا الضعف هو ضعف جوهري وليس ضعفاً عرضياً، وبالتالي يتحدد دورها الإجتماعي في عمليتي الزواج بمفهومه الخضوعي، وإعادة إنتاج النوع البشري (الأمومة) بمفهومها التوالدي الرعوي، وفي ظل هذا

الإتجاه في تأسيسه النظري لمسألة المرأة والمؤسس علي الرؤية لموقع المرأة ومكانتها وفعاليتها الإقتصادية والإجتماعية والفكرية، يجري سلخ المرأة عن المجتمع، كما يجري سلخ المجتمع عن واقعه العيني القائم وعن سياقه التاريخي (أبو خالد، ١٩٩٩: ٢٠٩).

[٢] الإتجاه المتحرر نسبيا:

وهذا الإتجاه يمثل فكرة الغالبية من الرجال والنساء، وهو الذي يتسم بالنظرة المتحررة نسبياً، ولكنه لا يتحمس لمشاركة المرأة في العمل السياسي، فأصحاب هذا الإتجاه يعترفون بحق المرأة في العمل في نطاق وظائف معينة تتسق وطبيعة المرأة مثل التدريس والتمريض وغيره (عزام، ١٩٩٩: ٦١).

[٣] الإتجاه المتحرر المنفتح:

يساوي هذا الإتجاه بين الحقوق والواجبات بين المرأة والرجل في جميع المجالات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية، ويري أصحاب هذا الإتجاه أن المرأة إنسان قادر علي العمل والإبداع وتحمل المسؤولية وممارسة مسؤولياتها دون أن يشكل ذلك تهديداً للرجل، وأن تخلف المجتمع يعود لإنعدام حرية المرأة وجهلها، ولا مجال لتقدم المجتمع وتجاوز ذلك التخلف إلا بقيام المرأة بدورها كاملاً، وفتح الأبواب أمام المرأة في التعليم والتدريب والعمل (الساعاتي، ١٩٩٩: ٢٤٢).

والمتتبع لنتائج الدراسات التي أجريت حول مشاركة المرأة السياسية تبين وبإجماع عالمي علي أن الذكور أكثر مشاركة ونشاطاً وسيطرة وعدوانية ومسؤولية وأكثر قدرة في التعبير عن ذواتهم من الإناث، وقد فسر بوث Booth (١٩٧٢: ١٨٣) هذه الفروق بين الذكور والإناث في مستوي المشاركة السياسية بالعوامل البيولوجية والثقافية، حيث افترض أن الفروق يمكن أن تكون راجعة بجذورها إلي العامل البيولوجي، أما التفسيرات غير البيولوجية للفروق في المشاركة بين الجنسين فهي تركز علي التنشئة الإجتماعية، فالإناث يتعلمن أن يسلكن بشكل أموي تجاه أزواجهن وآبائهن، وبالتالي فإنهن يكن أكثر خضوعاً وإنصياعاً وبالتالي فهن أكثر سلبية وأقل مشاركة. وأما مشاركة المرأة العربية في الحياة السياسية فهي لا زالت محدودة، وذلك لأن عالم السياسة ما زال يقتصر علي الرجل فقط، والمرأة تتميز بسلبيتها وتبعيتها، وقد أرجع العزي (١٩٨٧: ٩٣) غياب مشاركة المرأة في الحياة السياسية إلي عدة أسباب منها:

١- إصطدام المرأة بالإدارة السيئة لأجهزة السياسة المسيطر عليها الرجال.
٢- الأرضية الشعبية التي تجند المرشحون المفضلون وهي تستبعد النساء بشكل أساسي.
٣- تواجه النساء مصاعب الإرتباط السياسي بشكل خاص، لأن التقسيم التقليدي لأدوار كل جنس يؤكد علي أن وظيفة النساء هي البيت.
٤- يكون للنساء رغبة أقل من الرجال في الإرتباط بالمسرح السياسي، لأن التعويض المعروض يبدو لهن أقل جاذبية.

معوقات المشاركة السياسية للمرأة:

مازالت المرأة العربية تعاني الكثير من التجاوزات للمعايير الموضوعية في الإختيار للمناصب القيادية، وتمييزاً واضحاً ضد المرأة في توليها للمناصب القيادية، ومن ثم مشاركتها في عملية صنع القرار، فمازال تمثيل المرأة ناقصاً في معظم مستويات صنع القرار، ولعل هذا يعود إلي أنماط العمل التقليدية للعديد من الأحزاب السياسية والهياكل الحكومية، والتي تمثل عقبات تحول دون مشاركة المرأة في الحياة العامة، بالإضافة إلي المسؤوليات الملقاة علي كاهل المرأة من تربية الأبناء ورعاية الزوج والأسرة، وكذلك النظرة الدونية للمرأة والشك في قدراتها العقلية، ولعل من أبرز معوقات المشاركة السياسية للمرأة ما يلي:

أولا: المعوقات السياسية:

يري الخويت وسعيد (٢٠٠٢: ٢٨٣) أن محدودية المشاركة السياسية للمرأة تعود إلي ضعف الثقة بين السلطة والأفراد، نتيجة عوامل عديدة مثل الوعود الكثيرة التي لا تستطيع السلطة الحاكمة أحياناً الوفاء بها، مثل عدم مصارحة المواطنين بالحقائق، والتراخي في تنفيذ المشروعات.

إلا أن هناك من يري أن غياب دافعية المرأة للمشاركة السياسية قد يساعد علي ظهور اللامبالاة السياسية، فقد تشعر المرأة بأن العمل السياسي لا يجذبها، وبالتالي تتخلي عن ممارسة أي نشاط يتصل بالسياسة، وربما تحدث اللامبالاة نتيجة لغموض أهداف النسق السياسي، أو لإنعدام قدرتها علي تحمل المسؤولية، أو لشعورها بالخوف وعدم الأمن أو لعدم تلبية النسق السياسي لحاجاتها الضرورية علي الأقل، أو أن النشاط السياسي قد يؤثر علي مكانتها الإجتماعية، وبالتالي تري أن اللامبالاة أكثر ملائمة لها (سعد، ١٩٨٧: ٦٢).

ثانيا: المعوقات الثقافية:

إن الثقافة حاجة أساسية للفرد فهي التي تساعد المرأة في فهم ومعرفة حقوقها السياسية، وبما يجري حولها من أحداث، حيث أن هناك الكثير من النساء في المجتمع الفلسطيني تفتقر إلي هذا الجانب الذي يساعدها في معرفة حقوقها وواجباتها تجاه دينها ووطنها ومجتمعها، وبالتالي يؤثر ذلك علي حجم مشاركتها في الحياة السياسية، ولعل من أبرز المعوقات الثقافية للمرأة العربية المعاصرة كما ذكرها عصفور (٢٠٠٠: ١٠-١١) ما يلي:

١- الميراث الثقافي التقليدي الجامد الذي ما زال مهيمناً علي الفكر وفاعلاً في الوعي التقليدي الجمعي علي أكثر من مستوي؛ هذا الوعي التقليدي يقف ضد تقدم المرأة.
٢- التمييز بين الرجل والمرأة وما تعيد الثقافة السائدة إنتاجه من موروث إجتماعي يميز بين الرجل والمرأة ويمنحه من الحقوق ما لا يمنحها.
٣- غياب الحرية السياسية الأمر الذي ينعكس به القمع علي المجتمع كله.
٤- تصاعد القوي الإجتماعية الضاغطة التي تناهض كل ممارسة سياسية أو إجتماعية خلاقة للمرأة.

ثالثا: المعوقات الإقتصادية:

إن المشاركة السياسية للمرأة تتأثر بالمستوي المعيشي ومستوي دخل الأسرة، الأمر الذي تتحمل المرأة عبء التكيف معه، حيث يكون الفقر والإنشغال بمطالب الحياة اليومية عائقاً أمام مشاركة المرأة والرجل علي حد سواء. وقد بينت جمعه (٢٠٠٠: ١٠٨) أن العامل الإقتصادي يشكل ٣٣% كسبب لعزوف المرأة عن المشاركة السياسية، حيث تصل نسبة الأسر التي تعولها المرأة إلي حوالي ٢٥%. وحتى ينجح المجتمع في تحقيق أهدافه لا بد من إشراك المرأة في الحياة السياسية مشاركة فاعلة في كافة المجالات حتى تتمكن المرأة من إستثمار طاقاتها في عملية الإصلاح والتغيير.

رابعا: المعوقات الإجتماعية:

لقد أدي وجود بعض العادات والتقاليد المتعلقة بالمرأة إلي تكوين مجموعة من الأحكام والأفكار الجامدة، التي تشكل إرثاً ثقيلاً مجحفاً بحقها، بإعتبار المرأة سريعة الإنفعال، عاجزة عن ممارسة السلطة بإعتدال، غير واثقة بحكمها ورأيها. فأحياناً تتعارض طبيعة المناصب التي تتقلدها المرأة كمديرة أو وزيرة ...الخ والتي تتطلب منها درجة من الحزم والصرامة في التعامل مع نظرة المجتمع، لما يجب أن تتحلي به المرأة من صفات مثل الرقة والضعف والإستكانة، الأمر الذي ينتهي في كثير من الأحيان إلي إتهام المرأة بأنها تخلت عن طبيعتها كامرأة وتبنت أسلوباً إرتجالياً في الإدارة (جمعة، ٢٠٠٠: ٩٠).

وعلي الرغم من التغيير الذي طرأ علي شكل الأسرة العربية إلا أنه لم يكن تغييراً عميقاً في المضمون،

إنما هو أقرب إلي التغيير الشكلي مع إستمرار بقايا ثقافة وتقاليد الأسرة التقليدية التي دعمت سيطرة الرجل علي المرأة وإمتلاكه للحياة العامة، فعانت المرأة فقدان الوعي والحرية بمضمونها الإجتماعي والثقافي داخل الأسرة وخارجها في إطار المجتمع الذي تعيش فيه، فحافظت الأسرة علي السلطة الأبوية المتمثلة في تقييد الحرية والخوف من الحوار وإبداء الرأي، فأصبح إنقياد المرأة للرجل أساسياً في إتخاذ القرارات التي تتعلق بمصيرها، فغلب عليها الشعور بالإنتماء للأسرة علي الشعور بالإنتماء المجتمع الذي تعيش فيه (الرحموني، ١٩٩٩: ١٢٣).

كما أن المرأة العربية ما زالت تعاني من وجود مانع يحول دون قدرتها علي الموائمة بين حياتها الخاصة ومساهمتها في الحياة العامة، حيث أنه يطلب من المرأة إثبات جدارتها في كل عمل تنجزه، حتى تكتسب إعتراف الآخرين بدورها في المجتمع علي خلاف الرجل، فالمرأة علي الرغم من خروجها إلي العمل بميادينه المختلفة وإثبات ذاتها في الكثير من الأعمال، إلا أنها ما زالت تتحمل الأعمال المنزلية وتربية الأبناء بشكل كبير، فالمرأة تقوم بدور مزدوج مما يعيق مشاركتها في الحياة السياسية، فهناك من يعتقد بأن مشاركة المرأة ومساهمتها أرتبطت بحدث أو ظرف موضوعي مرحلي مر به المجتمع، وتنتهي مشاركتها بانتهاء الحدث ولن أستمرت لمشاركة تكون مشاركة مظهرية كمية مفرغة من المضمون الحقيقي ولا تعبر عن مصالح مجتمعها ولا مصالح المرأة نفسها.

وبالتالي حتى تتحقق المشاركة السياسية لا بد من توفر العناصر التالية كما ذكرها موسي (٢٠٠١: ١٨-١٩) وهي:

١- المساواة والتي تعني تساوي جميع المواطنين في التمتع بالحقوق المدنية والسياسية ولكي تتحقق المساواة يجب أن يتوفر شرطان هما:
أ - غياب جميع الإمتيازات السياسية التي قد تعطي الفرصة لبعض الأفراد للتمتع ببعض الحقوق علي حساب البعض الآخر.
ب- إتاحة الفرصة لكل مواطن أن يشارك في خدمة مجتمعه حسب قدرته وموقعه في هذا المجتمع.
٢- سيادة الشعب بحيث يستطيع أن يعبر عن رأيه بوسائل متعددة مثل الإستفتاء العام والتمثيل البرلماني أو النيابي والإنتخابات والأحزاب، فكل هذه صور يمكن للشعب أن يلعب من خلالها دوراً فعالاً في التأثير علي الحكومة وعلي ما تتخذه من قرارات بل يمكن من خلال هذه الوسائل أن يختار الشعب الحكومة ذاتها.
٣- إحترام الحياة الإنسانية حيث يجب أن يسود التسامح في المجتمع، وقد بدأت الفكرة بالتسامح الديني، ثم أمتدت إلي مجال السياسة فأصبح التسامح السياسي يعني إحترام حقوق الفرد وآرائه السياسية.
٤- حكم القانون ويعني تساوي الجميع سواء حكاماً أو محكومين أمام القانون وأنه يجب أن يخضع الجميع لسيطرة القانون.
٥- إحترام الحريات الفردية كحرية الفرد في التعبير عن آرائه السياسية.

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس المشاركة السياسية، وبعض المتغيرات المرتبطة به على النحو التالي:

[أ] مقياس المشاركة السياسية للمرأة:

تم بناء بنود مقياس المشاركة السياسية للمرأة (موسى وآخرون، ٢٠١٠) من خلال الإطلاع على بعض الأطر النظرية والمقاييس النفسية في هذا الصدد، وقد تكون المقياس في صورته النهائية بعد عرضه على

مجموعة من المحكمين من (١٠٠) بند. وتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من نعم (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، ولا (تعطي درجة واحدة)، حيث تمثل الدرجة المرتفعة على إيجابية المشاركة السياسية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على سلبية المشاركة السياسية. إضافة إلى هذا، تكون مقياس المشاركة السياسية من عدة أبعاد هي: النشاط السياسي، والإهتمام السياسي، والمعرفة السياسية. ويوضح جدول (١) توزيع البنود على أبعاد مقياس المشاركة السياسية.

جدول (١)

توزيع البنود على أبعاد مقياس المشاركة السياسية

أبعاد المشاركة السياسية	البنود	المجموع
النشاط السياسي	٢، ٦، ٨، ١٨، ١٩، ٢٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٤٥، ٤٩، ٥٥، ٥٨، ٥٩، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧٤، ٧، ٧٨، ٨١، ٨٣، ٨٨، ٨٩، ٩١، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٩	٣٠
الإهتمام السياسي	١، ٣، ٤، ٩، ١٠، ١٢، ١٥، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٨، ٥٣، ٦٢، ٦٤، ٦٥، ٦٧، ٧٢، ٧٥، ٧٦، ٧٩، ٨٠، ٨٢.	٢٩
المعرفة السياسية	٥، ١١، ١٣، ١٤، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٩، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٤، ٥٦، ٥٧، ٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٦، ٧١، ٧٣، ٨٤، ٨٥، ٨٦، ٨٧، ٩٠، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٨، ١٠٠.	٤١
المجموع		١٠٠

الصدق: تم حساب صدق مفردات مقياس المشاركة السياسية للمرأة، وذلك من خلال تطبيقه على مجموعة مكونة من (١٢٠) امرأة. وقد بلغت معاملات الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على النحو التالي: ٠,٦٧ إلى ٠,٧١ للنشاط المدرسي، و٠,٧٣ إلى ٠,٧٦ للاهتمام السياسي، و٠,٦٩ إلى ٠,٧٤ للمعرفة السياسية؛ وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: بلغت معاملات الثبات لأبعاد مقياس المشاركة السياسية من خلال إستخدام معادلة ألفا لكرونباخ كما يلي: ٠,٧٣ للنشاط السياسي، و٠,٧٦ للإهتمام السياسي، و٠,٧٤ للمعرفة السياسية، و٠,٧٥ للدرجة الكلية للمقياس.

[٢] مقياس المشاركة السياسية:

قام لازارسفيلد وآخرون Lazarsfeld, *et al.* (١٩٤٤) بأول محاولة لقياس المشاركة السياسية للأفراد، ولم تذكر أية تفصيلات عن صدق وثبات المقياس. كما أعد وودوارد وروبر Woodward and Roper (١٩٥٠) قائمة النشاط السياسي Political Activity Index المكونة من سبع عبارات تغطي المجالات التالية: الإقتراع في الإنتخابات، والعضوية لبعض المنظمات السياسية، والمشاركة في بعض الأحزاب السياسية. وقد أمكن الحصول على تجانس العبارات، وذلك من خلال تطبيق القائمة على عينة مكونة من خمسمائة مفحوص؛ ولم يذكر المؤلفان أية تفصيلات عن صدق القائمة.

إضافة إلى هذا، قام كامبل وآخرون Campbell, *et al.* (١٩٥٤) بتصميم قائمة المشاركة السياسية، ولم يذكروا أية تفصيلات عن صدق وثبات القائمة. وقد استطاع روبنسون Robinson (١٩٥٢) تصميم مقياس

المشاركة السياسية المكونة من ١٢ عبارة، وتم حساب الصدق العاملي للمقياس بواسطة تطبيقه على عينة مكونة من ستمائة مواطن، وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل؛ وهي: دور المشاهد Role of Spectator، دور المواطن Role of Citizes، دور العضو في الحزب Role of Partisan. كما بلغ معامل ثبات العامل الأول (٠,٣٣)، والثاني (٠,٥٢)، والثالث (٠,٢١).

وإلى جانب هذا، قام كاتز ولازارسفيلد Katz and Lazarfeld (١٩٥٥) بتصميم مقياس المشاركة السياسية. كما قام ماثيوس وبروثرو Matthews and Prothro (١٩٦٦) بتصميم مقياس للمشاركة السياسية، وهو يتكون من تسعة عشر عبارة. وقد أمكن الحصول على ثبات المقياس وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ٦١٨ طالباً أمريكياً من أصل النيجرو، و٦٩٤ طالباً أمريكي الأصل، وتوصلت معاملات الثبات إلى ٠,٩٥ للطلاب النيجرو، و٠,٩٨ للطلاب البيض، ولم ينكر المؤلفان أية بيانات عن صدق المقياس. كما قام كراج وماجيوتو Craig and Maggiotto (١٩٨٢) بإعداد مقياس الكفاءة السياسية الداخلية – الخارجية Internal-External Political Efficacy Scale.

ومن ثم، استفاد موسى (٢٠٠١) من هذه المحاولات في تصميم مقياس المشاركة السياسية المكون من تسعين عبارة، وتتم الاستجابة على هذه العبارات من خلال ميزان تقدير مكون من نعم (تعطي ثلاث درجات)، وإلى حد ما (تعطي درجتين)، ولا (تعطي درجة واحدة فقط).

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس المشاركة السياسية، وذلك عن طريق حساب المصفوفة الإرتباطية (٩٠×٩٠)، وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح)؛ تضمنت ١٥,٣% من حجم التباين الكلي. وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٥,٨٦، نسبة التباين = ٦,٥%) العبارات التالية: ٤٠، ٤٥، ٤٦، ٥١، ٥٧، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٥٣، ٦٤، ٦٧، ٦٨، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٦، ٨٠، ٨٦، ٨٨. كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٤,٨٠، نسبة التباين = ٥,٣%) العبارات التالية: ٨، ٩، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٤٢، ٤٣، ٦٥، ٦٩، ٧٠، ٧٨، ٨٢، ٩٠. وأخيراً، تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٣,١٣، نسبة التباين = ٣,٥%) العبارات التالية: ٦، ١١، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢١، ٣٤، ٣٧، ٤٨، ٥٠، ٨٣. أما بقية العبارات فلم تصل تشبعاتها إلى حدود الدلالة الإحصائية؛ فتم حذفها؛ وأصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من خمسين عبارة.

الثبات: تم حساب ثبات العوامل المكونة من مقياس المشاركة السياسية باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل ثبات العامل الأول (٠,٧٥)، والثاني (٠,٦٩)، والثالث (٠,٦٧)، والمقياس ككل (٠,٧٦).

الدرجات المعيارية:

يوضح جدول (٢) الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام لمقياس المشاركة السياسية.

جدول (٢)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام لمقياس المشاركة السياسية

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
٥٧	١	١٠١	٣٩
٥٩	٣	١٠٣	٤١
٦١	٤	١٠٥	٤٣
٦٣	٦	١٠٧	٤٤
٦٥	٨	١٠٩	٤٦
٦٧	١٠	١١١	٤٨
٦٩	١١	١١٣	٥٠
٧١	١٣	١١٥	٥٢
٧٣	١٥	١١٧	٥٣
٧٥	١٧	١١٩	٥٥
٧٧	١٨	١٢١	٥٧
٧٩	٢٠	١٢٣	٥٨
٨١	٢٢	١٢٥	٦٠
٨٣	٢٤	١٢٧	٦٢
٨٥	٢٥	١٢٩	٦٤
٨٧	٢٧	١٣١	٦٥
٨٩	٢٩	١٣٣	٦٧
٩١	٣١	١٣٥	٦٩
٩٣	٣٢	١٣٧	٧١
٩٥	٣٤	١٣٩	٧٢
٩٧	٣٦	١٤١	٧٤
٩٩	٣٨	١٤٣	٧٦

[٣] مقياس السيطرة:

لقد شارك في بناء مقياس السيطرة مائة من طلاب الجامعة، و١٢٤ من طلاب المدارس الثانوية، وقد اعتمد بناء المقياس على تكنيك ترشيح جماعة الأقران" Peer group nomination وقد قدمت لهم في البداية التعريفات الآتية: يميل الشخص إلى أن يكون قوياً في مواجهته للمواقف الشخصية حيث أنه يواجهها وجهاً لوجه، وخاصة مع أصدقائه أو مع الباعة المختلفين. ويكون قادراً على أن يؤثر على الآخرين، وأن يكتسب إحترامهم، ويستطيع أيضاً أن يسيطر عليهم إذا لزم الأمر. كما أنه لا يكره بالتهديد أو يحبط، بينما هو دائماً يشعر بالأمان Safety، والطمأنينة Security، والإنصاف الشخصي Personal nightness، والثقة بالنفس Self-confidence. ويكون هذا الشخص مثل بعض الناس الذين يوصفون بأنهم لديهم القوة Forceful، ولديهم القدرة على السيطرة والتحكم Masterful، وأقوياء، وواثقين من أنفسهم، ومتسلطين.

بينما يكون الشخص الذي لا يميل إلى السيطرة أو ضعيف السيطرة خاضعاً أو مذعناً Submissive.

ويشعر بتضعف في مواجهته للمواقف التي تتطلب المواجهة وجهاً لوجه. ويجد صعوبة في أن يؤكد ذاته أو يساند حقوقه وآرائه ومن السهولة بمكان أن يتأثر ويكره بالتهديد من الآخرين. لذا فإنه عندما يواجه الشخص المسيطر والشخص المذعن موقفاً صراعياً فإن الشخص المسيطر يعرف طريقه جيداً لمواجهة هذا الصراع، بينما الآخر يعجز عن مواجهة ذلك. وبعد ذلك قدمت لأفراد العينة التعليمات الآتية:

(١) لا تفترض أن "السيطرة" تعني الميل إلى الإستبداد Domineering فمعظم الأفراد المستبدين مسيطرين، ولكن ليس بالضرورة أن كل الأفراد المسيطرين يصبحون قادة أو يسيطرون ويؤثرون على الآخرين. فهم ربما يكونوا في منتهى العدل والإنصاف، وربما لا يريدون أن يقودوا الأفراد الآخرين.

(٢) لذا من فضلك قدر على أساس السلوك الفعلي للشخص Person's actual behaviour، وليس على أساس في ماذا تعتقد أنه يود أن يقوم به، أو كيف يتخيل نفسه في أحلام اليقظة Day dreams. لذا نحن نريد أن نعرف كيف يكون السلوك الفعلي للفرد المسيطر.

(٣) تذكر أن هناك بعض الأفراد يتملكون نواصي السلطة والقوة، فعليه يستطيعون أن يسيطروا على الآخرين، وربما هم في الواقع غير ميالين إلى السيطرة، ولكن بحكم أنهم في منتهى الذكاء، أو لديهم كثير من المال أستطاعوا الوصول إلى تلك المراكز. فلذا لا داعي أن ترتبك أو تضطرب، فنحن فقط نريد أن تحدد الشخص الميال إلى السيطرة كسمة من سماته الشخصية.

وبعد هذه التعليمات، طلب من طلاب المدارس الثانوية أن يحددوا أسماء خمس طلاب الأكثر سيطرة Most dominant، ومثلهم الأقل سيطرة Least dominant من زملاء الفصل. بينما طلب من طلاب الجامعة أن يحددوا أسماء عشر طلاب الأكثر سيطرة، ومثلهم الأقل سيطرة. ولقد أعطيت درجة (+١) لكل طالب أختار الأكثر سيطرة ودرجة (-١) للأقل سيطرة. وعند جمع هذه الدرجات مع بعضها تعطي الدرجة الكلية لكل طالب.

وبعد الحصول على الترشيحات في كل مجموعة، قام جف وزملاؤه Gough, *et al.* (١٩٥١: ٣٦٢) بتطبيق إستبيان مكون من ١٥٠ عبارة لقياس عامل السيطرة. وأختير من عينة الجامعة، مجموعة مكونة من ٢٥ طالباً وطالبة (الأكثر سيطرة)، وأخرى من ٢٥ طالباً وطالبة (الأقل سيطرة)، وتتكون كل مجموعة من ١٣ أنثى و١٢ ذكراً. وأيضاً أختير من عينة المدرسة الثانوية ٢٥ طالباً وطالبة (الأكثر سيطرة)، وأخرى من ٢٥ طالباً وطالبة (الأقل سيطرة)، وتتكون كل مجموعة من ١٣ ذكراً و١٢ أنثى بهدف تحليل الفقرات Item analysis. وعن طريق تكنيك تحليل العبارات توصل جف وزملاؤه إلى ستين عبارة من الإستبيان قادرة على التمييز بين الأكثر والأقل سيطرة. واثنان وثلاثون من هذه العبارات صممت من قبل جف وزملاؤه أما الثماني والعشرين عبارة الباقية أشتقت أساساً من إختبار الشخصية المتعدد الأوجه M.M.P.I، وتم تعريب هذا المقياس (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٦٠ عبارة، ويطلب من المفحوص أن يستجيب لإحدى الإستجابتين: موافق، وغير موافق. وتعطي لإستجابة الموافقة درجة واحدة، بينما لاستجابة غير الموافقة صفراً. لذا تتراوح مدى الدرجات على المقياس من صفر إلى ٦٠ درجة، وتمثل الدرجة صفراً عدم ميل المفحوص كلية إلى السيطرة، بينما تمثل الدرجة ٦٠ ميل المفحوص كلية إلى السيطرة.

الصدق: قام جف وزملاؤه Gough, *et al.* (١٩٥١: ٣٦٤) بحساب الصدق التمييزي Discriminative Validity لمقياس السيطرة؛ وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ١٦ طالباً وطالبة

"الأكثر سيطرة"، و١٦ طالباً وطالبة "الأقل سيطرة" من طلاب الكلية، وأيضاً على عينة مكونة من ٢٤ طالباً وطالبة "الأكثر سيطرة"، و٢٤ طالباً وطالبة "الأقل سيطرة" من طلاب المدارس الثانوية. وقد أبانت النتائج أن المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجموعات الأكثر سيطرة على النحو التالي: م = ٤٥,٣١، ع = ± ٦,٤٧ لطلاب الكلية، م = ٤٢,٨٣، ع = ± ٥,٣٢ لطلاب المدرسة الثانوية؛ بينما كانت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمجموعات الأقل سيطرة على النحو التالي: م = ٣٠,٥٠، ع = ± ٥,٩٣؛ م = ٢٦,١٢، ع = ± ٦,٢٨. ومن ثم، تبين أن هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأكثر سيطرة والأقل سيطرة، وهذا إنما يدل على تمتع مقياس السيطرة بالقدرة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي السيطرة.

وإلى جانب هذا، تم حساب الصدق التكويني Construct validity لمقياس السيطرة، وذلك بتطبيقه مع المقياس الفرعي للسيطرة المشتق من قائمة البروفيل الشخصي من إعداد جابر وأبو حطب (د.ت) على عينة مكونة من ٩٥ طالباً وطالبة (٥٠ طالباً و٤٥ طالبة) من طلاب الجامعة. وقد بلغت معاملات الإرتباط بين المقياسين على النحو التالي: ٠,٨٧ لعينة الذكور، و٠,٧٩ لعينة الإناث، و٠,٨٤ للعينة الكلية؛ وكلها معاملات دالة إحصائية عند ٠,٠١ (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

الثبات: قام جف وزملاؤه Gough, *et al.* (١٩٥١: ٣٦٤) بحساب ثبات مقياس السيطرة، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة بالجامعة، و١٢٤ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وقد بلغ معامل الثبات بإستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون (K.R.21) ٠,٧٩. كما تم حساب الثبات بواسطة استخدام أسلوب التجزئة النصفية على عينة مكونة من ٢٥٠ طالباً وطالبة (١٣٠ طالباً، و١٢٠ طالبة) من طلاب الجامعة، فبلغ معامل الثبات بعد تصحيح طول الإختبار باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٠,٦٩ لعينة الذكور، و٠,٦٧ لعينة الإناث، و٠,٦٨ للعينة الكلية. إضافة إلى هذا، تم حساب مقياس السيطرة بواسطة إعادة التطبيق على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة من طلاب الجامعة بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، فوصلت معاملات الإرتباط إلى ما يلي: ٠,٦٥ لعينة الذكور، و٠,٦٨ لعينة الإناث، و٠,٧٠ للعينة الكلية (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

مقياس المشاركة السياسية للمرأة

	البنود	موافق	إلى حد ما	لا
١	إهتمامي بالسياسة بصفة عامة مرتفعاً جداً	( )	( )	( )
٢	أعتبر نفسي مشاركة سياسية	( )	( )	( )
٣	أشعر بأني مستغرقة بالتفكير في بعض القضايا السياسية	( )	( )	( )
٤	في لقائي مع الأصدقاء فإن المناقشات تكون للقضايا السياسية	( )	( )	( )
٥	أحب قراءة الكتب والمقالات المتعلقة بالسياسية	( )	( )	( )
٦	الإنضمام إلى أحد الأحزاب السياسية لمحاولة الإسهام في صنع القرارات السياسية أمر واجب على كل فرد في المجتمع	( )	( )	( )
٧	أخصص جزءً من وقتي لممارسة الأنشطة السياسية	( )	( )	( )
٨	أسعى جاهدة للتأثير السياسي على المقربين	( )	( )	( )
٩	أستمتع بالمناقشات السياسية	( )	( )	( )
١٠	أحرص على حضور اللقاءات والندوات التي تناقش القضايا السياسية...	( )	( )	( )
١١	أتابع الأحداث السياسية التي تحدث في العالم باستمرار	( )	( )	( )
١٢	لو أتيحت الفرصة لتولي منصب سياسي أقبله فوراً	( )	( )	( )
١٣	لو اقتنعت بآراء أحد الأحزاب وعرض عليّ الإنضمام لعضويته فإنني أنضم على الفور للحزب	( )	( )	( )
١٤	أهتم بفهم السياسات الحكومية المتبعة حالياً	( )	( )	( )
١٥	عندما تدور مناقشة سياسية في وجودي أكتفي فقط بالإستماع	( )	( )	( )
١٦	المشاركة في الإنتخابات تعتبر مضيعة للوقت	( )	( )	( )
١٧	الحصول على بطاقة إنتخابية واجب على كل فرد في المجتمع.....	( )	( )	( )
١٨	في السنوات الأخيرة أدليت بصوتي في جميع الإنتخابات	( )	( )	( )
١٩	شاركت في الإنتخابات التشريعية مسبقاً	( )	( )	( )
٢٠	أشجع الآخرين على التصويت في الإنتخابات	( )	( )	( )
٢١	أتابع الأخبار السياسية التي تبث عبر وسائل الأعلام	( )	( )	( )
٢٢	أسعى لتولي منصباً سياسياً من أجل الإصلاح والتغيير	( )	( )	( )
٢٣	انتخب الأشخاص الذين ينتمون لحزبي حتى لو لم أكن أعرفهم	( )	( )	( )
٢٤	السياسة للرجال فقط	( )	( )	( )
٢٥	الأحزاب السياسية لا يهمها مصلحة الشعب وإنما مصالحها الشخصية..	( )	( )	( )
٢٦	أقوال المسئولين في الحكومة غير أفعالهم	( )	( )	( )
٢٧	لا أثق في كلام الوزراء والمسئولين في الدولة	( )	( )	( )
٢٨	لا أستطيع التأثير في أي قرار تتخذه الحكومة	( )	( )	( )
٢٩	أحرص على معرفة القرارات التي تصدرها الحكومة	( )	( )	( )
٣٠	لا قيمة للمعلومات السياسية طالما لا تفيد في تغيير الواقع	( )	( )	( )
٣١	أسعى لشغل منصب قيادي داخل الحزب الذي أنتمي إليه	( )	( )	( )
٣٢	أناقش الموضوعات السياسية دون خوف أو تردد	( )	( )	( )

	البنود	موافق	إلى حد ما	لا
٣٣	لا أعتقد أن رأيي له قيمة عند المسئولين	( )	( )	( )
٣٤	أشارك في جميع الأنشطة السياسية في المجتمع	( )	( )	( )
٣٥	يمكن للمرأة أن تكون قائدة ناجحة في جميع المجالات	( )	( )	( )
٣٦	لا داعي للمشاركة السياسية لأن ما ترغب به الحكومة تحققه	( )	( )	( )
٣٧	لا تعتبر النساء المشاركات في العملية السياسية فاعلات وإنما ممسيسات لأحزابهن	( )	( )	( )
٣٨	لدي خصائص تمكني من أن أكون قائدة سياسية	( )	( )	( )
٣٩	العمل السياسي يحتاج إلى نظرة واقعية عملية وليست نظرة مثالية	( )	( )	( )
٤٠	إدلاء الفرد بصوته في الإنتخابات يعني تأدية الفرد واجبه نحو الوطن..	( )	( )	( )
٤١	الشخص الذي لا يدلي بصوته في الإنتخابات هو في الحقيقة مواطن غير صالح	( )	( )	( )
٤٢	المرأة غير قادرة على إتخاذ القرارات	( )	( )	( )
٤٣	مشاركة المرأة السياسية تكون فقط من خلال الإدلاء بصوتها في الإنتخابات	( )	( )	( )
٤٤	أشعر بأنه لا قيمة لصوتي	( )	( )	( )
٤٥	أنتمي لحزب سياسي	( )	( )	( )
٤٦	أؤمن بأهمية دخول المرأة في المجالس (التشريعية، المحلية)	( )	( )	( )
٤٧	المرأة وظيفتها الرئيسية هي التربية فقط	( )	( )	( )
٤٨	الإنتماء لحزب سياسي قد يسبب لي مشاكل	( )	( )	( )
٤٩	أتخلى عن بعض المصالح الشخصية من أجل الوطن	( )	( )	( )
٥٠	الأشخاص في موقع إتخاذ القرار تغلب عليهم المصالح الشخصية	( )	( )	( )
٥١	المقاومة أمر ضروري من أجل الحفاظ على شعبنا	( )	( )	( )
٥٢	أعتبر كل من يتخلى عن المقاومة خائن	( )	( )	( )
٥٣	المفاوضات مع الإحتلال الصهيوني أمر مهم	( )	( )	( )
٥٤	لابد من الإلتزام بالاتفاقيات الدولية	( )	( )	( )
٥٥	يجب أن يكون الرئيس ورئيس الوزراء من حزب سياسي واحد	( )	( )	( )
٥٦	أرى أن الوزارات السيادية لا يمكن أن تتولاها امرأة	( )	( )	( )
٥٧	الحركات الإسلامية مهمتها الدعوة إلى الله فقط	( )	( )	( )
٥٨	أرى أن عمل المرأة الدعوى هو نوع من المشاركة السياسية	( )	( )	( )
٥٩	توجد المرأة في جميع المواقع المهمة	( )	( )	( )
٦٠	المرأة لها دور مهم في إحداث تغييرات سياسية	( )	( )	( )
٦١	لا تتوفر ديمقراطية حقيقية في مجتمعنا	( )	( )	( )
٦٢	يتأثر اتجاه المرأة السياسي برأي زوجها وأسرتها	( )	( )	( )
٦٣	لن نعترف بإسرائيل مهما بلغت التضحيات	( )	( )	( )

	البنود	موافق	إلى حد ما	لا
٦٤	ينبغي التنازل عن بعض الثوابت العربية من أجل تحقيق السلام	( )	( )	( )
٦٥	الأحزاب الإسلامية هي التي تستحق أن تحكم البلاد	( )	( )	( )
٦٦	جامعة الدول العربية غير قادرة على إتخاذ القرارات	( )	( )	( )
٦٧	الحل الوحيد لإسترداد الحقوق يكون على طاولة المفاوضات	( )	( )	( )
٦٨	أؤيد جميع القرارات التي تتخذها الحكومة حتى لو كانت مخالفة لرأيي.	( )	( )	( )
٦٩	أؤيد ترشيح المرأة في الإنتخابات الرئاسية	( )	( )	( )
٧٠	أثق في الحكومة ثقة مطلقة	( )	( )	( )
٧١	المفاوضات مع الإحتلال عبثية	( )	( )	( )
٧٢	صواريخ المقاومة عبثية ولا تحقق شيئاً	( )	( )	( )
٧٣	الحصار لن يزيد الشعب الفلسطيني إلا قوة	( )	( )	( )
٧٤	الممارسات التقليدية في الأحزاب السياسية لصالح الذكور تحول دون مشاركة المرأة	( )	( )	( )
٧٥	المؤسسات الحكومية تستفيد من المرأة إستفادة كاملة	( )	( )	( )
٧٦	تمثيل المرأة في الأحزاب السياسية منخفض جداً	( )	( )	( )
٧٧	أشارك في صنع القرارات في الحزب	( )	( )	( )
٧٨	لا أستطيع تحمل مسؤولية العمل السياسي	( )	( )	( )
٧٩	أشعر بالتوتر عند سماع كلمة سياسة	( )	( )	( )
٨٠	لا أرغب في التصويت في الإنتخابات التشريعية القادمة	( )	( )	( )
٨١	إذا كان المرشح ذكراً أو أنثى متساويان في الكفاءة سأختار الرجل	( )	( )	( )
٨٢	مهنة القضاء مناسبة للرجال فقط	( )	( )	( )
٨٣	لا أنتمي لأي مؤسسة إجتماعية	( )	( )	( )
٨٤	تدني المستوى التعليمي للمرأة يؤثر سلباً على مشاركتها السياسية	( )	( )	( )
٨٥	مشاركة المرأة السياسية تؤثر على دورها كزوجة وأم	( )	( )	( )
٨٦	قلة القدرات المتميزة عند المرأة كالخطابة والمعارف العامة تؤثر سلباً على مشاركتها	( )	( )	( )
٨٧	المرأة ذات الكفاءة غير مقتنعة بأهمية مشاركتها السياسية	( )	( )	( )
٨٨	محدودية دعم العنصر النسائي للمشاركة السياسية للمرأة	( )	( )	( )
٨٩	إنعدام الدور التربوي للرجل يساعد على عدم توفر الوقت اللازم لمشاركة المرأة السياسية	( )	( )	( )
٩٠	مشاركة المرأة في العمل السياسي يؤثر على دورها التربوي	( )	( )	( )
٩١	غيرة المرأة من قريناتها لها تأثير في حجم مشاركتها السياسية	( )	( )	( )
٩٢	عدم إقتناع الزوج أو الأب بضرورة مشاركة المرأة السياسية يؤثر على مشاركتها	( )	( )	( )

	البنود	موافق	إلى حد ما	لا
٩٣	التمييز بين الرجل والمرأة في مواقع العمل الهام لها تأثير سلبي علـــى المشاركة	( )	( )	( )
٩٤	سيادة الفكر الإستبدادي للرجل داخل الأسرة يؤثر سلباً في مشاركتها سياسياً.	( )	( )	( )
٩٥	إحجام الرجال عن مساندة المرأة سياسياً	( )	( )	( )
٩٦	الأحزاب السياسية لها دور كبير في مشاركة المرأة في العمل السياسي.	( )	( )	( )
٩٧	تحتاج المرأة إلى التطوير الذاتي المستمر حتى تتمكن من المشاركة السياسية	( )	( )	( )
٩٨	إعتقاد المرأة بضرورة عدم الإختلاط بالرجال يؤثر في مشاركتها السياسية..	( )	( )	( )
٩٩	قرار تصويت المرأة في الإنتخابات يجب أن يكون قراراً شخصياً	( )	( )	( )
١٠٠	أحاول معرفة برامج الأحزاب السياسية بالتفصيل	( )	( )	( )

مقياس المشاركة السياسية

	البنود	نعم	إلى حد ما	لا
١	لست من النوع الذي يمكن أن يكون قائداً سياسياً	( )	( )	( )
٢	يجب على كل مواطن أن يهتم بالشئون القومية، حتى إذا كان هذا يعني التخلي عن بعض المصالح الشخصية	( )	( )	( )
٣	عندما يتخذ المجتمع قراراً فإنه يجب على الفرد أن يساهم في تنفيذه حتى ولو كان ضده	( )	( )	( )
٤	ينبغي تقليل إستغلالنا للبترول بغرض ترك رصيد ضخم للأجيال المقبلة..	( )	( )	( )
٥	عندما ترتفع الأسعار، لا يمكن أن نلوم شخصاً يشتري كل ما يريده مادام دخله مناسباً	( )	( )	( )
٦	يمكنني أن أقول بأمانة أنني لا أتهرب من دفع الضرائب لأنني اعتقد أن هذا واجب مقابل ما يقدمه لي المجتمع من خدمات	( )	( )	( )
٧	أعطي صوتي أحياناً في الإنتخابات لأشخاص لا أعرف عنهم إلا القليل..	( )	( )	( )
٨	لدي آراء سياسية معينة	( )	( )	( )
٩	ربما يساء معاملة بعض الجماعات الأقلية، ولكن هذا لا يهمني	( )	( )	( )
١٠	ينبغي أن نقلق على بلادنا ونترك الآخرين يهتمون ببلادهم	( )	( )	( )
١١	عندما يزور شخص في أقرار ضريبة دخله ليتهرب من بعض الضرائب المفروضة عليه، فإن هذا أمر يساوي في مساوئه سرقة أموال الحكومة..	( )	( )	( )
١٢	ينبغي أن نزيد من مكافآت الأشخاص المنتخبين أكثر مما يحصلون عليه الآن.	( )	( )	( )
١٣	الشخص الذي لا يدلي بصوته في الإنتخابات هو في الحقيقة مواطن غير صالح	( )	( )	( )
١٤	أغضب عندما أسمع أن شخصاً ما قد مُنع من إستخدام حقه الإنتخابي بدون وجه حق	( )	( )	( )
١٥	مادام الفرد يدلي بصوته في الإنتخابات فإنه يكون قد أدى واجبه كمواطن	( )	( )	( )
١٦	لا مبرر للحرب حتى ولو تبدوا الطريقة الوحيدة لحماية الكرامة والحقوق القومية	( )	( )	( )
١٧	من الأفضل أن تبقى الجماعات الأقلية في مدارسها ومناطقها الخاصة بهم لمنع إحتكاكهم بالأغلبية	( )	( )	( )
١٨	لا يجب السماح لكائن ما الحصول على إمتيازات في التعليم أو الرعاية الطبية دون الآخرين	( )	( )	( )
١٩	يؤدي العقاب الصارم للخارجين على القانون إلى تقليل إرتكاب الجريمة في المجتمع	( )	( )	( )
٢٠	يجب تحرير الجماعات الأقلية حتى تستطيع توجيه النقد إلى قرارات الأغلبية.	( )	( )	( )
٢١	أن التدريب العسكري الإلزامي في أوقات الحرب يكون ضرورياً من أجل الحفاظ على بلادنا	( )	( )	( )
٢٢	لا يوجد ما يسمى بالصراع بين الطبقات في مجتمعنا المعاصر	( )	( )	( )

	البنود	نعم	إلى حد ما	لا
٢٣	يجب أن تكون للأقليات القومية الحق في أن تحكم نفسها بنفسها	( )	( )	( )
٢٤	أن الحكومة تسلبنا تدريجياً حرياتنا السياسية	( )	( )	( )
٢٥	أن أضرار الحروب أشد ضراوة من أية فوائد عائدة منها	( )	( )	( )
٢٦	أن الديمقراطية الحقيقية في مجتمعنا محدودة لأن رجال الأعمال والصناعة يتمتعون ببعض الإمتيازات الخاصة	( )	( )	( )
٢٧	أن إقامة أية تسوية مع الأحزاب المعارضة يعتبر من الخطورة بمكان لأنه يؤدي إلى ضعف حزب الأغلبية	( )	( )	( )
٢٨	تعتبر القوانين ضد الإتجار بالمخدرات صارمة للغاية	( )	( )	( )
٢٩	تنفق الحكومة مبالغ باهظة على التعليم والرفاهية الإجتماعية	( )	( )	( )
٣٠	تعزو معظم مشاكل العمل إلى العمال مثير الشغب	( )	( )	( )
٣١	يجب التمسك بالنظام الرأسمالي لأن له العديد من المزايا	( )	( )	( )
٣٢	أن الأحزاب السياسية المنشقة على نفسها لا تعمر طويلاً	( )	( )	( )
٣٣	يجب وجود تخطيط حكومي ملائم لإنقاذ الصناعة من الهبوط	( )	( )	( )
٣٤	من المستحيل أن يوجد مجتمع بدون طبقات	( )	( )	( )
٣٥	لن يتم إلغاء الإحتكارات الخاصة لبعض الأفراد إلا عن طريق تطبيق النظام الاشتراكي	( )	( )	( )
٣٦	لعبت الأيديولوجية الغربية دوراً كبيراً في إنهيار البنية الإجتماعية	( )	( )	( )
٣٧	يجب تحرير قطاع الإنتاج والتجارة من تدخل الحكومة	( )	( )	( )
٣٨	تقع مسئولية الأزمات الإقتصادية التي يواجهها المجتمع اليوم إلى الممولين والمضاربين	( )	( )	( )
٣٩	أن الإضراب عن عمل أي شيء تصرف غير قانوني	( )	( )	( )
٤٠	لا تتمشى عودة النظام الملكي وطبقة النبلاء مع النظام الديموقراطي	( )	( )	( )
٤١	أكون في جانب العمال عندما يحدث إضطرابات وخلافات بينهم وبين أصحاب العمل	( )	( )	( )
٤٢	أن جماعات الأقلية مخلوقات دنيئة وضيعة وهذا بالمقارنة إلى الأغلبية...	( )	( )	( )
٤٣	ينبغي التنازل عن بعض من سيادتنا القومية من أجل السلام	( )	( )	( )
٤٤	أن اليهود مواطنون ذو قيمة مثل أي جنسية أخرى	( )	( )	( )
٤٥	توجد طبقة من الأفراد قادرة على قيادة هذا المجتمع	( )	( )	( )
٤٦	يجب أن يكون للمتطرفين السياسيين حق الدفاع عن معتقداتهم	( )	( )	( )
٤٧	كثير من رجال السياسة مرتشين	( )	( )	( )
٤٨	من الخطأ عقاب فرد ما يساعد بلد ما لأنه يفضلها على بلده	( )	( )	( )
٤٩	من الخطأ الجسيم أن يصبح للجماعات الأقلية اليد الطولى على الأغلبية..	( )	( )	( )
٥٠	أن التحكم في التضخم الإقتصادي أهم بكثير من خفض معدلات البطالة..	( )	( )	( )
٥١	أن رجال السياسة يقولون ما لا يفعلون	( )	( )	( )

	البنود	نعم	إلى حد ما	لا
٥٢	أن الميزانية المرصودة للإنفاق على القوات المسلحة قليلة للغاية	( )	( )	( )
٥٣	أن جماعات الأقلية متخلفة عن الأغلبية في كثير من مجـــالات الإنجـــاز ولكنه لا توجد فروق بين الجماعتين في الذكاء العام	( )	( )	( )
٥٤	أن هيئة الأمم المتحدة منظمة غير مجدية ولا تستحق التأييد العالمي	( )	( )	( )
٥٥	أن حل النزاع بين الدول بالطرق السلمية ليست فلسفة عملية في هذا العالم المعاصر	( )	( )	( )
٥٦	لا ينبغي تقييد هجرة جماعات الأقلية إلى أي بلد من البلاد	( )	( )	( )
٥٧	من المسئوليات الأخلاقية للدول القوية أن تحمي وتساعد علـــى تطـــوير وتنمية الشعوب الفقيرة والضعيفة	( )	( )	( )
٥٨	لا ينبغي السماح للأفراد الشيوعيين بالعمل في الوظائف الحكومية	( )	( )	( )
٥٩	أن الأموال المرصودة للإنفاق على المساعدات الخارجية ضئيلة جداً.....	( )	( )	( )
٦٠	أن الإحتلال بواسطة قوة أجنبية أفضل بكثير من الحرب	( )	( )	( )
٦١	توجد صراعات كثيرة بين العامل وصاحب العمل في البلاد الإشتراكية...	( )	( )	( )
٦٢	لرجال الشرطة الحق في التصنت على المحادثات التليفونية الخاصة عند البحث عن بعض مرتكبي الجرائم السياسية	( )	( )	( )
٦٣	يجب على الشركات إنتاج ما هو أكثر نفعاً للأفراد وليس كما تعتقد الحكومة...	( )	( )	( )
٦٤	يحتاج العمل في مجال السياسة إلى النظرة الواقعية العملية وليست إلـــى النظرة الفلسفية المثالية	( )	( )	( )
٦٥	أن المحافظة على النظام الداخلي للدولة أهم بكثير من تمتع جميع الأفراد بالحرية الكاملة	( )	( )	( )
٦٦	يقع على عاتق المجتمع ثالوث الفقر والمرض والجهل	( )	( )	( )
٦٧	أن سقوط أول قنبلة ذرية على المدينة اليابانية والتي أدت إلى قتل الآلاف من الأطفال والنساء الأبرياء خطأ أخلاقي لا يتناسب مع الحضارة الإنسانية.....	( )	( )	( )
٦٨	أن النظام الرأسمالي نظام غير أخلاقي لأنه يستغل طاقـــات العمـــال ولا يقدر جهودهم	( )	( )	( )
٦٩	يفضل أن يحكم ملك أو ملكة البلاد شريطة ألا يكون لها سلطة مطلقة....	( )	( )	( )
٧٠	يعامل العمال معاملة منصفة من صاحب العمل تحت مظلة الرأسمالية....	( )	( )	( )
٧١	يؤدي تأميم المصانع الكبيرة إلى عدم الكفاءة والبيروقراطيـــة والركـــود الإقتصادي	( )	( )	( )
٧٢	يكون سبب معظم الاضطرابات سوء الإدارة	( )	( )	( )
٧٣	يجب أن توجد حكومة دولية تضمن رفاهية كل الشعوب بغض النظر عن حقوق أية أمة	( )	( )	( )
٧٤	أن التأمين الإقتصادي ضرب من ضروب المستحيل تحت النظام الرأسمالي..	( )	( )	( )

	البنود	نعم	إلى حد ما	لا
٧٥	تسبب الإتحادات التجارية ضرراً فادحاً للتقدم الصناعي	( )	( )	( )
٧٦	تتسم حكومات اليوم بأنها أكثر مركزية	( )	( )	( )
٧٧	لا تحظى الأقلية بما تحظى به الأغلبية من فرص لتقلد الوظائف المختلفة والإستفادة من الترقيات	( )	( )	( )
٧٨	أن بلادنا من أكثر البلاد ديمقراطية	( )	( )	( )
٧٩	يجب أن تهتم الحكومة بنشاطات إتحاد العمال	( )	( )	( )
٨٠	يجب أن يشترك العمال في إدارة الأعمال التي يتولون أمرها	( )	( )	( )
٨١	يجب الوثوق في رجال السياسة فيما يفكرون ويعملون لمصلحة هذا البلد.	( )	( )	( )
٨٢	أن المعارضين لسياسة هذه البلد خونة	( )	( )	( )
٨٣	كل أنواع التفرقة العنصرية ضد الجنسيات الأخرى غير إنسانية ويجب أن يخضع لعقوبات قوية	( )	( )	( )
٨٤	يعتمد تطبيق الديمقراطية في أي بلد ما على وجود أسواق حرة	( )	( )	( )
٨٥	أن الإنهيار الإقتصادي والبطالة ما هو إلا نتيجة طبيعية للنظام الرأسمالي.....	( )	( )	( )
٨٦	يجب على الحكومة وضع كل الضمانات لتخفيض معدلات البطالة	( )	( )	( )
٨٧	يجب إلغاء صناعة وتجارة الأسلحة من أجل إرساء السلام العالمي	( )	( )	( )
٨٨	توجد الدولة لمصلحة الفرد وليس العكس	( )	( )	( )
٨٩	كل الجنسيات العرقية غير متساوية في الحصول على الإمتيازات المختلفة....	( )	( )	( )
٩٠	يمكن تحقيق استقرار السلام فقد في النظام الاشتراكي	( )	( )	( )

مقياس السيطرة

		موافق	غير موافق	مفتاح التصحيح
١	لا يحتاج المرء أن يقلق على شئون الآخرين إذا كان يعتني بأموره الخاصة فقط	( )	( )	غير موافق
٢	عندما أعمل في لجنة أحب أن أتولى مهام كل شيء	( )	( )	موافق
٣	استمتع بوضع الخطط وتقرير ما يجب أن يؤديه كل شخص	( )	( )	موافق
٤	لست من النوع الذي يمكنه أن يكون قائداً سياسياً	( )	( )	غير موافق
٥	يستشيرني الآخرون عندما يجب إتخاذ قرارات	( )	( )	موافق
٦	سوف أكون قائداً بارعاً للناس	( )	( )	موافق
٧	لدي موهبة طبيعية تمكنني من أن أؤثر على الناس	( )	( )	موافق
٨	أحب إعطاء الأوامر وتسيير الأمور	( )	( )	موافق
٩	أكره أن أقول للآخرين ماذا يفعلون	( )	( )	غير موافق
١٠	أعتقد أنني استمتع بفرض السلطة على الآخرين	( )	( )	موافق
١١	لا أود عدم تحمل مسئوليات كبيرة نحو الآخرين	( )	( )	غير موافق
١٢	أشك في مقدرتي على أن أكون قائداً ماهراً	( )	( )	غير موافق
١٣	لا مبرر مطلقاً لإعلان العصيان على أية حكومة	( )	( )	غير موافق
١٤	أعتقد أنني دائماً قائد في مجموعة أصدقائي	( )	( )	موافق
١٥	يجب على كل مواطن أن يهتم بالشئون القومية، حتى إذا كان هذا يعني التخلي عن بعض المصالح الشخصية	( )	( )	موافق
١٦	أتصرف بجبن في بعض الأحيان	( )	( )	موافق
١٧	لا ينبغي أن يدفع الناس ضرائب للمدارس إذا لم يكن لديها أطفال	( )	( )	غير موافق
١٨	أشعر بالحرج إذا وجدت مع أناس لا أعرفهم جيداً	( )	( )	غير موافق
١٩	عندما يتخذ المجتمع قراراً فإنه يجب على الفرد أن يساهم في تنفيذه حتى لو كان ضده	( )	( )	موافق
٢٠	أود أن أدفع من مالي الخاص لأصحح خطأ على الرغم من أنني لم أكن المسئول عنه في المقام الأول	( )	( )	موافق
٢١	يشكو المدرسون من قلة أجورهم، لكن يبدو لي أنهم يحصلون على ما يستحقونه	( )	( )	غير موافق
٢٢	عندما أكون في جماعة من الناس فإنني عادة أتولى مهمة تقديم الناس بعضهم لبعض	( )	( )	موافق
٢٣	أجيد الحديث أفضل من الإنصات	( )	( )	موافق
٢٤	أفضل أن يكرهني الناس بدلاً من أن يحتقروني	( )	( )	موافق
٢٥	أميل إلى وصف نفسي بأنني شخصية قوية	( )	( )	موافق
٢٦	ينبغي أن نقلل من استغلالنا للبترول بغرض ترك رصيد ضخم للأجيال التالية في الخمسين أو المائة سنة القادمة	( )	( )	موافق
٢٧	أكره أن اضطر للحديث أمام مجموعة من الناس	( )	( )	غير موافق
٢٨	ينبغي أن أعترف أنني متحدث لطيف لبق	( )	( )	موافق

		موافق	غير موافق	مفتاح التصحيح
٢٩	ينبغي أن ندع البلاد العربية تخرج من محنتها وعليها أن تتقبل نتائج أعمالها	( )	( )	غير موافق
٣٠	يجب أن أعترف أنني أحاول معرفة ما يفكر فيه الآخرون قبل أن اتخذ موقفاً	( )	( )	غير موافق
٣١	عندما ترتفع الأسعار لا يمكن أن نلوم شخصاً يشتري كل ما يريد، ما دام دخله مناسباً	( )	( )	غير موافق
٣٢	يمكنني أن أقول بأمانة أنني لا أتهرب من دفع الضرائب لأنني اعتقد أن هذا واجب مقابل ما يقدمه لي المجتمع	( )	( )	موافق
٣٣	أجد من الصعب علي أن أركز ذهني في عمل أو مهمة	( )	( )	غير موافق
٣٤	لم أعش الحياة الطبيعية الحقيقية	( )	( )	غير موافق
٣٥	أثابر أحياناً على القيام بعمل ما إلى أن يفقد الآخرون صبرهم معي ...	( )	( )	موافق
٣٦	من السهل أن أهزم في مناقشة	( )	( )	غير موافق
٣٧	بالتأكيد تنقصني الثقة في النفس	( )	( )	غير موافق
٣٨	أعمل أشياء كثيرة أندم عليها فيما بعد أكثر مما يحدث للآخرين	( )	( )	غير موافق
٣٩	غالباً ما ألاحظ أن يدي ترتجفان عندما أحاول أن أقوم بعمل ما	( )	( )	غير موافق
٤٠	أحب الصيد كثيراً جداً	( )	( )	غير موافق
٤١	كثيراً ما اعترض والداي على نوع الأشخاص الذين أرافقهم	( )	( )	غير موافق
٤٢	أود الإنتماء إلى أندية وهيئات عديدة	( )	( )	موافق
٤٣	لا اهتم مطلقاً بمظهري	( )	( )	غير موافق
٤٤	أعتقد أن هناك شياطين وجحيماً في الحياة الأخرى	( )	( )	غير موافق
٤٥	لا ألوم أي شخص يحاول أن يحصل لنفسه على ما يمكن أن تقع عليه يداه في هذا العالم	( )	( )	غير موافق
٤٦	أحياناً في الإنتخابات أعطي صوتي لأشخاص لا أعرف عنهم إلا القليل....	( )	( )	موافق
٤٧	عندما أكون وسط مجموعة من الناس أجد صعوبة في التفكير في الموضوعات المناسبة للحديث	( )	( )	غير موافق
٤٨	غالباً ما ينقذني شيء ما مثير عندما أشعر بالانقباض	( )	( )	غير موافق
٤٩	عندما أغادر المنزل يعتريني الضيق أو الشك في أن أكون قد تركت الباب مغلقاً أو النوافذ غير مفتوحة	( )	( )	موافق
٥٠	كنت أجد أن من الصعب عليّ أن أتحدث أمام الفصل في المدرسة	( )	( )	غير موافق
٥١	غالباً ما أتوقف وأفكر قبل أن أعمل حتى في الأمور التافهة	( )	( )	غير موافق
٥٢	أجد صعوبة في التركيز العقلي أكثر مما يجده الآخرون	( )	( )	غير موافق
٥٣	أحياناً ما أتحاشى شخصاً لأنني أخشى أن أفعل أو أقول شيئاً أندم عليه فيما بعد	( )	( )	موافق
٥٤	المستقبل غامض جداً لدرجة تجعل من العبث أن يقوم الشخص برسم خطط هامة	( )	( )	غير موافق
٥٥	كثيراً ما لعبت كرة القدم في المدرسة عندما كنت صغيراً	( )	( )	موافق

		موافق	غير موافق	مفتاح التصحيح
٥٦	لدي آراء سياسية متطرفة	( )	( )	موافق
٥٧	يقوم الأنبياء والرسل بالمعجزات	( )	( )	غير موافق
٥٨	لا يحمر وجهي من الخجل	( )	( )	موافق
٥٩	عدد كبير من الناس مذنبون بسبب الإتصال الجنسي المشين	( )	( )	غير موافق
٦٠	الشخص الذي تعلقت به أشد التعلق والذي أحببته أشد الحب كان امرأة (أم، أخت، عمه، أو أي امرأة أخرى)	( )	( )	غير موافق

[٤] الجمود الفكري

المفهوم: يعرّف روكيش (١٩٥٤) الدوجماطيقية بأنها تنظيم معرفي من مجموعة الحقائق والخيالات حول الواقع وتمثل مجموعة من العقائد الثابتة التي تؤمن وتقدس السلطة وتتعامل بشدة مع الأشخاص الذين تتعارض آراؤهم مع هذه العقائد. ويؤكد روكيش أن هذه العقائد تصبح معياراً يستخدمه الفرد في قبول أو رفض الآخرين حسب اتفاقهم أو معارضتهم لهذه العقائد. كما أنها تتوسط العلاقة بين المثير الخارجي وإستجابات الفرد لهذا المثير. وتقع الدوجماطيقية – في تصور روكيش لها – على متصل يبدأ من منفتحي العقل إلى المنغلقين. ويرى روكيش أن الأفراد الأكثر دوجماطيقية يتميزون بعدة خصائص منها: نظرتهم إلى العالم بإعتباره مكان محفوف بالمخاطر ويتعرض للتهديد من كل جانب، ويعتبرون ضرورة أن تكون السلطة مطلقة، وأن يتم قبول أو رفض الأشخاص الآخرين حسب إتفاق أو معارضة أو رفض الأشخاص الآخرين حسب إتفاق أو معارضة ما يعتنقونه مع السلطة ومبادئها ومعتقداتها (Habib, 1988).

وتعرّف الدوجماتية بأنها أسلوب جامد في التفكير ونظرة تسلط إلى الحياة وتشدد مع أصحاب المعتقدات المناهضة وتسامح مع أصحاب المعتقدات المشابهة، فالفرد الدوجماتي لا يتقبل الجديد من الأفكار ويتعصب ضد من يخالفه في معتقداته ويتخذ من السلطة اتجاهاً تسلطياً إستبدادياً (حمادة، ١٩٩٢: ٦٠-٦١).

إضافة إلى هذا، يدعو الدين الإسلامي معتنقيه إلى إعمال العقل والفكر والتحرر من الأوهام والخرافات وسيطرة المعتقدات الباطلة، ويتحدث القرآن عن الدعوة الراشدة لإبراهيم عليه السلام حينما دعا قومه إلى عبادة الله عن طريق المناقشة بالحجة والبرهان والمنطق السليم منكراً عليهم الجمود والإنغلاق الفكري والتمسك بتقاليد الآباء والأجداد من الإعتقاد في عبادة الأصنام ﴿قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ﴾ [الشعراء: ٧٤]؛ فهو يريد أن يظهر لهم ضلال معتقداتهم فإذا كانت هذه الأصنام لا تنفع ولا تسمع ولا تضر فالمنطق يقول فما هو البديل فبدأ ينظر إلى السماء ﴿فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لاَ أُحِبُّ الآفِلِينَ • فَلَمَّا رَأَى القَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ القَوْمِ الضَّالِّينَ • فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ • إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ حَنِيفاً وَمَا أَنَا مِنَ المُشْرِكِينَ﴾ [الأنعام: ٧٦-٧٩]، ثم قال الله تعالى ﴿وَتِلْكَ حُجَّتُنَا آتَيْنَاهَا إِبْرَاهِيمَ عَلَى قَوْمِهِ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ﴾ [الأنعام: ٨٣].

ومن ثم، يتضح من التعريفات السابقة إختلاف مفهوم الجمود الفكري، وقد لاحظ الباحث عدم وجود بحوث تناولت الجمود الفكري وعلاقته بالالتزام الديني. كما لاحظ وجود تعارض في نتائج الدراسات التي تناولت الدوجماطيقية والتدين فالأمر مثير للبحث. فقد وجد روكيش في دراسته التي أجراها على مجموعة من طلاب جامعة ميتشجان أن الكاثوليك أكثر دوجماطيقية من اليهود والبروتستانت. وينبغي الإشارة إلى البحوث السابقة حاولت إستقصاء العلاقة بين التدين والدوجماطيقية بالمقارنة بين الجماعات الدينية وهو ما نال قدراً من النقد اللاذع وهو ما جعل بعض الباحثين يدعو إلى دراسة هذه العلاقة بين التدين والدوجماطيقية بين الجماعات الملتزمة دينياً والجماعات غير الملتزمة دينياً (Habib, 1988).

القياس: قام روكيش Rokeach (١٩٦٠) بتصميم الصورة (E) لقياس الجمود الفكري Dogmatism بناء على تصوره النظري عن التنظيم المعرفي للشخصية، وأيضاً يهدف إلى التحقق من النقطتين التاليتين:

النقطة الأولى: التحقق من صدق النظرية التي تقف خلف التنظيم المعرفي للشخصية عن طريق إخضاعها للدراسة والبحوث التجريبية.

النقطة الثانية: قياس الفروق الفردية الموجودة في درجة إنفتاح أو إنغلاق أنظمة المعتقدات Beliefs systems.

وقد كانت أول صورة وضعها روكيش لقياس الجمود الفكري الصورة "A"، وهي مكونة من ٨٩ عبارة، ثم أجريت له عدة دراسات وروجع أكثر من مرة، فظهر له أكثر من صورة، وهي على التوالي الصورة E، D، C، B، وذلك لزيادة ورفع درجة ثباته وإستقراره وصدقه.

والصورتان 'D'، 'E' أكثر إنتشاراً وشيوعاً في البحوث النفسية، وتحتوي الصورة 'D' على ٦٦ عبارة في حين تحتوي الصورة 'E' على ٤٠ عبارة. وقد قام سلامة (١٩٧٢) بترجمة الصورة 'D' ولكن من عيوب هذه الصورة طول عباراتها وصعوبة فهمها، وفيما يلي أمثلة من عبارات الصورة 'D':

- ولو أنني لا أحب أن أصرح بهذا حتى ولا لنفسي، إلا أن ما أطمح إليه في الحياة هو أن أصبح إنساناً عظيماً مثل أينشتين أو شكسبير أو بيتهوفن.
- على الرغم من أن حرية الكلام لكل الجماعات مبدأ طيب، إلا أنه يتبغي في بعض الأحيان للأسف حرمان بعض الجماعات السياسية من حرية الكلام هذه.

ويتضح من المثالين السابقين طول العبارات التي قد تؤثر على فهم المستجيب لها، لذا فضلنا ترجمة الصورة E للأسباب الآتية:

(١) العبارات الأربعون التي يتكون منها المقياس (الصورة E) هي أفضل العبارات كما حددها تحليل العبارات Item analysis الذي قام به روكيش Rokeach (١٩٥٤).
(٢) تعكس عبارات المقياس (الصورة E) دقة وبشكل مباشر مفهوم روكيش عن الجمود الفكري.
(٣) عدد عبارات المقياس (الصورة E) مناسبة، فهي ليست طويلة مثل الصورة "D"، حيث تتكون من ٦٦ عبارة، وليست قصيرة جداً مثل المقياس المصغر Short form، حيث أنها تتكون من ٢٠ عبارة الذي أعدها كل من تروالدل وبويل Troldahl and Powell (١٩٦٥) عن مقياس روكيش.
(٤) التأكد من صدق وثبات الصورة 'E' ومدى صلاحيتها للتطبيق في البيئة المصرية، وخاصة أن أحمد عبد العزيز سلامة (١٩٧٢) لم ينشر مع ترجمة الاختبار (D) كراسة تعليمات أو بيانات عن التقنين، لذا قام أبو ناهية، وموسى (١٩٨٧) بترجمة مقياس الجمود الفكري (الصورة E).

ويتكون مقياس الجمود الفكري (الصورة E) من ٤٠ عبارة، ويطلب من المفحوص أن يختار إستجابة واحدة من الإختيارات الستة التالية: موافقة قوية جداً، موافقة قوية فقط، موافقة ضئيلة، معارضة ضئيلة، معارضة قوية، معارضة قوية جداً، وقد أعطيت الدرجة (٦) للموافقة القوية جداً، والدرجة (٥) للموافقة القوية فقط، والدرجة (٤) للموافقة الضئيلة، الدرجة (٣) للمعارضة الضئيلة، والدرجة (٢) للمعارضة القوية، والدرجة (١) للمعارضة القوية جداً. وقد وضعت العبارات بحيث تعني الموافقة عليها أن الفرد لديه قدر كبير من الجمود الفكري، بينما تعني المعارضة على هذه العبارات إنخفاض الجمود الفكري لدى الفرد بل ولديه أيضاً نظام معتقدات متفتح، وتتراوح مدى العبارات لهذا المقياس من ٤٠ إلى ٢٤٠، بحيث تعني الدرجة ٤٠ إنخفاض الجمود الفكري، بينما تعني الدرجة ٢٤٠ الجمود الفكري المرتفع.

الصدق: قام جاي Jay (١٩٦٩) بإيجاد الصدق العاملي لمقياس الجمود الفكري (الصورة E)، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ٢٩٠ من طلاب جامعة أريزونا بإستخدام طريقة المكونات الأساسية؛ فتوصل إلى ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى. وإلى جانب هذا، قام أبو ناهية وموسى (١٩٨٧) بحساب صدق التكوين لمقياس الجمود الفكري وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس الجمود الفكري المختصر من إعداد تروالدال وبويل

Troldahl and Powell (١٩٦٥) على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة من طلاب الجامعة (٥٠ طالباً، و٥٠ طالبة). وقد تم حساب معاملات الارتباط بين المقياسين، فتوصلت إلى ما يلي: ٠,٨٥ لعينة الذكور، و٠,٦٧ لعينة الإناث، و٠,٨٦ للعينة الكلية، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: قام ستانلي ومارتن Stanley and Martin (١٩٦٤) بحساب معامل الثبات لمقياس الجمود الفكري (الصورة E) بإستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ١٢٧ من طلاب قسم علم النفس، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٤. إلى جانب هذا، تم حساب ثبات المقياس بإستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة مكونة من ٢٤٩ طالباً وطالبة (١٢٧ طالباً، م = ٢١,٧٦ سنة، ع = ± ١,٩٧؛ و١٢٢ طالبة، م = ٢٢,٤٦ سنة، ع = ± ١,٦٠)، فبلغ معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية بعد تصحيح طول الإختبار باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٠,٨٤ للعينة الكلية، و٠,٨٦ لعينة الذكور؛ و٠,٨٢ لعينة الإناث. إضافة إلى هذا، تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة (٥٠ طالباً، و٥٠ طالبة)، فبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٧٢ للعينة الكلية، و٠,٦٩ لعينة الذكور، و٠,٧٤ لعينة الإناث (أبو ناهية وموسى، ١٩٨٧).

مقياس الجمود الفكري

	العبارات	موافقة قوية جداً	موافقة قوية	موافقة ضئيلة	معارضة ضئيلة	معارضة قوية	معارضة قوية جداً
١-	تختلف بشدة المبادئ والقيم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	اعتقد أن الديمقراطية يقودها الناس الأذكياء..	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	أؤمن بحرية الرأي ولكن ليس للجميع	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	مهاجمة الأفراد الذين لديهم نفس معتقداتنا جريمة بشعة	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	يجب على الفرد أن يحذر من الأفكار القادمة من مجتمعه أكثر من الوافدة إليه...	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	المجتمعات التي تسمح بحرية الرأي (تعدده وإختلافه) لا تدوم	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	يكون الفرد أكثر معرفة بمعتقداته ومبادئه من تلك التي لا يؤمن بها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	لكي أعرف ما يحدث حولي فإنني استعين بالمسئولين	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	قبل إصدار الأحكام على الأحداث أسمع آراء القادة المهمين (أو القادة)	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	أفضل الأصدقاء هم الذين يشبهونني في المبادئ والأفكار والمعتقدات	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	حاضرنا كئيب شقاء وتعاسة وأملنا في المستقبل كبير	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	أحياناً حتى يحقق الفرد هدفه فعليه أن يقامر ليكسب كل شيء أو ليخسر كل شيء	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	كثير من الناس لا يفهمون حقيقة المشكلات الاجتماعية والخلقية	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	معظم الناس لا يعرفون فيم تكون مصلحتهم	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	من طموحاتي الخاصة أن أصبح رجلاً عظيماً	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	لو فكرنا في بناة الحضارة الإنسانية لوجدناهم قلة من المفكرين العظماء	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	أكره بعض الأفراد بسبب مبادئهم وآرائهم المعلنة	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	الفرد بدون مبدأ لا يستحق الحياة	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	هناك فلسفة واحدة صحيحة (طريقة وأسلوب لحياة)	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافقة قوية جداً	موافقة قوية	موافقة ضئيلة	معارضة ضئيلة	معارضة قوية	معارضة قوية جداً
٢٠-	يصبح للحياة طعم ومعنى عندما يكرس الفرد وقته لمبدأ أو فكرة	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢١-	الفرد الذي يؤمن بأكثر من فكرة أو مبدأ متردد غير مستقر على حال	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢-	المهادنة أو الحل الوسط مع الذين يخالفوننا في الرأي يعد خيانة لمبادئنا	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣-	في موضوع العقيدة أو الدين نحن لا نقبل ولا نهادن الذين يختلفون معنا	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤-	عندما يهتم الفرد بسعادته الخاصة فقط يصبح أنانياً	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥-	دمي يغلي عندما أرى فرداً يرفض الإعتراف بخطئه	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦-	الفرد الذي يفكر في سعادته الخاصة أولاً يستحق الاحتقار	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧-	معظم الأفكار التي ستنشر لا تستحق مجرد الورق الذي ستطبع عليه	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨-	الإنسان بمفرده مخلوق عاجز ضعيف ...	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩-	العالم الذي نعيش فيه موحش مخيف	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠-	هناك نوعان من الناس نوع مع الحق ونوع ضد الحق	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣١-	معظم الناس لا يلعنون أو يدينون الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٢-	أود أجد شخصاً يساعدني في حل مشكلاتي..	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٣-	من الطبيعي أن يشعر الفرد بالخوف من المستقبل	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٤-	الأعمال المطلوبة كبيرة جداً ولكن الوقت المتاح لها قليل جداً	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٥-	عندما أنفعل في المناقشة من الصعب عليّ أن أتوقف	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٦-	أكرر ما أقوله في المناقشة عدة مرات لأطمئن بأن غيري يفهمني	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٧-	لا استمتع إلى ما يقوله الآخرون في المناقشات الحامية	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٨-	أن يموت الفرد بطلاً أفضل من أن يموت جباناً	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٩-	من ضرورات الحياة قيام الفرد بعمل هام....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤٠-	لو أعطيت لي الفرصة لقمت بعمل شيء مفيد للعالم	( )	( )	( )	( )	( )	( )

[٥] المرشد الأكاديمي

المفهوم: يقصد بالإرشاد عامة بأنه: "عملية واعية مستمرة بناءة مخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسمياً وعقلياً وإجتماعياً وإنفعالياً، ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد إختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبة نفسه، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد في المدارس وفي الأسرة، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً" (زهران، ١٩٨٠: ١٠).

ويقصد بالإرشاد الأكاديمي خاصة بأنه عملية مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع التخصص الذي يساعده في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة، ويهدف الإرشاد الأكاديمي إلى تحقيق النجاح أكاديمياً وذلك عن طريق معرفة الطلاب وفهم سلوكهم ومساعدتهم في الإختيار السليم لنوع التخصص الدراسي، وتحقيق الإستمرار في الدراسة وتحقيق النجاح فيها وحل ما قد يعترض ذلك من مشكلات (الناجم، موسى، ١٩٩٦: ١١٥).

إضافة إلى هذا، فإن الإرشاد الأكاديمي هو عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته حتى يتمكن من إتخاذ قراراته بنفسه، وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الإجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية (عمر، ١٩٨٤: ٤٠).

ولا يقتصر الإرشاد الأكاديمي على مساعدة الطالب في ضوء قدراته وميوله في المحيط الدراسي فحسب بل يتعدى ذلك إلى حل مشكلاته العامة، وتغيير سلوكه إلى الأحسن تحت مظلة الإرشاد النفسي، وهذا بدوره يقود إلى تحقيق الهدف نحو تحسين العملية التربوية.

هذا ويعتبر إعداد المرشد الأكاديمي إعداداً تربوياً ليقوم بأعماله التربوية – النفسية تجاه الطالب أمراً في غاية الأهمية حيث يتطلب ذلك الحصول على درجة علمية تؤهله للعمل في هذا المجال وإلى خبرة وتدريب كافيين (أبو عطية، ١٩٨٨: ١١٢). خاصة وأن هناك العديد من البحوث (بوني، ١٩٨٤، الزهراني، ١٩٨٥، الزهراني، ١٩٩٢، محمد، ١٩٩٥، شيرير Schraieer ١٩٩٥، محمد، ١٩٩٦، الناجم وموسى، ١٩٩٦) أبانت ما لأهمية برامج الإرشاد الأكاديمي وأهمية الدور الذي يقوم به المرشد سواء في المدرسة أم في الجامعة.

ومن ثم، فأن المرشد الأكاديمي هو عادة المسئول عن العمليات الرئيسية في الإرشاد الأكاديمي، وعليه، فأن تقويم المرشد الأكاديمي وخاصة بعد وضوح الأثر الذي يمكن أن يحدثه في طلابه أمراً ضرورياً، فهو يعد بمثابة أهم القوى المؤثرة في عملية الإرشاد الأكاديمي على وجه الخصوص.

ويقصد بالتقويم بأنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال، والحلول، والطرق، والمواد، وغيرها، وأنه يتضمن إستخدام المحكات Criteria، والمستويات Standards، والمعايير Norms، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كمياً أو كيفياً (Bloom, 1967: 185).

المرشد الأكاديمي:

هو عضو هيئة التدريس الذي يختار لتحمل مسئولية الإشراف الأكاديمي للطالب أثناء سنين دراسته

بالجامعة. ويقصد بالإشراف الأكاديمي بأنه عملية التنسيق التي تتم بين الطالب والمرشد الأكاديمي أثناء دراسته الجامعية، وذلك بالتعاون في مناقشة الخطة الدراسية للطالب، وتوجيهه وإرشاده ومتابعته بما يكفل تذليل العقبات التي من الممكن أن تواجهه، ولا يقتصر دور المرشد على حل المشكلات الأكاديمية فقط بل يساعده في حل مشكلاته الأخرى التي لها علاقة بحياته الاجتماعية داخل وخارج الجامعة (عبد المقصود، ١٩٩٠؛ القرني، ١٩٩١).

ضوابط الإشراف الأكاديمي:

على المرشد الأكاديمي مراعاة الضوابط التالية:

١- يهدف نظام المستويات الفصلي إلى بناء شخصية الطالب وذلك بإكسابه صفات معينة تتمثل في تحمل المسؤولية، وعلى المرشد توجيهه وإكتشاف وبلورة رغباته وميوله ثم متابعته.

٢- يعد الطلاب المستجدون في مرحلة إنتقالية بين التعليم العام والتعليم الجامعي، ولذلك فلابد من تهيئتهم بتوضيح الفرق بين المرحلتين ومتطلبات المرحلة الجديدة من مستوى التفكير، والإعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والنشاط، والسلوك، والمظهر العام، والإهتمام بالمكتبة، والمرجع الجامعي، وكل ما يهدف إلى الإحساس بالروح الجامعية. ووفقاً لذلك يقوم المرشد الأكاديمي بمتابعة ذلك حتى يتأكد من اجتياز الطالب لهذه المرحلة بنجاح.

٣- يجب على المرشد الأكاديمي أن يكون ملماً بلوائح وأنظمة الجامعة بالقدر الذي يساعده على القيام بأعماله.

مسؤوليات المرشد الأكاديمي:

تتلخص مسؤوليات المرشد الأكاديمي كما يرى رومك Raush (١٩٨٠) في التوجيه والمتابعة.

أولا: التوجيه:

١- بعد قبول الطالب بالكلية يتم تعيين مرشداً أكاديمياً له، حيث يقوم باستقبال الطالب والتعرف عليه وإعطائه فكرة عن فائدة الإشراف الأكاديمي والأنظمة المتبعة في الكلية والجامعة، وكل ما يحتاجه من معلومات.

٢- تبصير الطالب بأنظمة ولوائح الجامعة والنظم المستدة التي تهمه حتى يتسنى له الإلمام بواجباته. وعلى المرشد الأكاديمي أيضاً إرشاد الطالب إلى إدارات الجامعة المختلفة التي يتردد عليها لإكمال برنامجه الأكاديمي.

٣- يتولى المرشد الأكاديمي شرح نظام الدراسة الجامعية، ونظام المستويات الفصلي والذي يتضمن مفاهيم عديدة لابد أن يفهمها الطالب مثل: إجراءات التسجيل، والتقيد بمواعيده، والعبء الدراسي، والحد الأدنى والحد الأعلى المسموح به لتسجيل المواد الدراسية، والمعدل الفصلي، والمعدل التراكمي، والإنذار الأكاديمي، والحضور والغياب وأثره في درجات الطالب، ومن ثم أثره في معدله التراكمي، ومتطلبات الجامعة والكلية والتخصص.

٤- تسير الدراسة بالكلية وفق نظام المستويات الفصلي ويتلخص ذلك فيما يلي:

أ- تقسم الخطة الدراسية إلى ثمانية مستويات دراسية.

ب- توزع مقررات الفصل الدراسي الأول والثاني.

ج- تقدم جميع المقررات حسب إمكانية كل قسم.

٥- مساعدة الطالب في فهم التخصصات المختلفة الموجودة بالكلية وإختيار التخصص المناسب له.

٦- مساعدة الطالب في حل مشكلاته الأكاديمية والإجتماعية وتشجيعه ودفعه إلى الأمام حتى يجتاز برنامجه الأكاديمي بنجاح.

٧- يراعي عند التسجيل ما يلي:

أ - يتم تسجيل الطالب المستجد في المقررات الدراسية لذلك الفصل.

ب- خطوات التسجيل في الفصل التالي في جميع المقررات الدراسية إلا الطلاب ذوي المعدل ٢ فما دون فيسجل لهم ١٢ ساعة فقط.

ج- في حالة رسوب الطالب في أي مقرر دراسي يجب تسجيل ذلك المقرر أن وجد في الفصل الذي يليه كما يتم تسجيل مقررات أخرى له لإكمال العبء الدراسي.

د- يسجل للطالب من مقررات المستوى الذي فيه وفي حالة عدم إكمال العبء الدراسي يجوز تسجيل مقررات من المستوى الذي يليه شريطة أن ينهي مقررات المستويات الدنيا أولاً ثم يكمل عليها من المستوى التالي بما يكفل له إكمال نصابه الدراسي.

هـ- لكي يقوم المرشد الأكاديمي بتسجيل الطالب حسب الإجراءات المذكورة أعلاه، فلابد من توفر السجل الأكاديمي لكل طالب. وذلك بعد ظهور النتائج في نهاية كل فصل دراسي، وعليه فيتعين على المرشد الحصول على كشف درجات كل فصل دراسي.

٨- على المرشد الأكاديمي أن يرفع إلى رئيس القسم قائمة بالطلاب المتوقع تخرجهم.

٩- يرفع لرئيس القسم أيضاً كل الأمور الملفتة للنظر فيما يتعلق بالطالب مثل تكرار الرسوب في مادة معينة، وإنخفاض المعدل، والإنقطاع عن الدراسة، وكثرة الغياب عن حضور المحاضرات:

ثانيا: المتابعة:

١- يُعدّ المرشد الأكاديمي ملفاً للإشراف الأكاديمي لكل طالب يحتفظ فيه بصورة من:

أ - إشعار بالنتائج عن المقررات التي درسها في الفصل الدراسي السابق.

ب- خطابات لفت النظر أو الإنذار بسبب كثرة غيابه أو إنخفاض المعدل التراكمي.

ج- نموذج سجل للطالب يشتمل على: الاسم، الرقم الأكاديمي، سنة التخرج من الثانوية، المعدل في الثانوية، التخصص الرئيسي والفرعي، الهوايات، الحالة الاجتماعية، وعنوانه، ورقم هاتفه إن أمكن.

٢- يعد ملفاً للإشراف الأكاديمي العام يحتفظ فيه بصورة من:

أ - قائمة بأسماء الطلاب والإشراف الأكاديمي.

ب- دليل التسجيل والإشراف الأكاديمي.

ج- الخطة الدراسية لكل طالب.

٣- يحتاج الطلاب أصحاب المعدلات المنخفضة والذين يتكرر غيابهم عناية واهتماماً أكثر.

٤- تشجيع الطلاب على الإشتراك في نشاطات الكلية والجامعة المختلفة.

٥- يقوم المرشد الأكاديمي بعمله على أساس من أخلاقيات المهنة وفي مقدمتها سرية المعلومات التي يحصل عليها، وتقديم أكبر قدر من الخدمة المختلفة.

القياس: قام المحبوب وموسى (١٩٩٨) بالاستفادة من بعض المقاييس (Severy, 1994)، (Ford, 1985)، (Desey, 1991)، (Shaffer, *et al.*, 1981) في بناء بنود مقياس تقويم المرشد الأكاديمي.

ويتكون المقياس من عشرين بنداً تقيس تقويم الطلاب للمرشد الأكاديمي في جوانب متعددة مثل: قدرته على حل المشكلات الطلابية، ومراعاته لحقوقهم ومشاعرهم، ونضج ووعي المرشد الأكاديمي، وتشجيعه للطلبة على إتخاذ القرار، وبعض الخصائص النفسية المرتبطة بهم. وتتم الإستجابة على بنود المقياس من خلال ميزان تقدير خمسي يبدأ بالموافقة بشدة (تعطي خمس درجات)، وتنتهي إلى عدم الموافقة بشدة (تعطي درجة واحدة فقط). كما تمت صياغة بعض بنود المقياس بطريقة إيجابية، والبعض الآخر بطريقة سلبية. وتراوحت مدى

الدرجات على المقياس من ٢٠ درجة إلى ١٠٠ درجة. وتمثل الدرجة الصغرى، التقويم السالب للمرشد الأكاديمي، بينما تمثل الدرجة الكبرى على التقويم الموجب للمرشد الأكاديمي.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس تقويم المرشد الأكاديمي بواسطة إستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٢٠×٢٠) وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة من مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة من طلاب الجامعة. وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح)، وتضمنت ٥٦,٤% من حجم التباين الكلي.

وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٥,٧٣، نسبة التباين = ٢٨,٦٥%) العبارات التالية: ١، ٣، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠؛ وقد سمي هذا العامل: **أهمية المرشد الأكاديمي**. وتشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٢,٩٧، نسبة التباين = ١٤,٨٥%) العبارات التالية: ١، ٢، ٥، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٧، ١٨؛ وقد سمي هذا العامل: **وظيفة المرشد الأكاديمي**. وإلى جانب هذا، تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٢,٦٦، نسبة التباين = ١٣,٣%) العبارات التالية: ١، ٢، ٣، ٦، ٩، ١٠، ١٢، ١٧، ١٩، ٢٠؛ وقد سمي هذا العامل: **سلبيات المرشد الأكاديمي**. وأخيراً، تشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ١,٧٣، نسبة التباين = ٨,٦%) العبارات التالية: ٢، ٤، ١٥؛ وقد سمي هذا العامل: **عدم الثقة في المرشد الأكاديمي**.

الثبات: تم حساب ثبات أبعاد مقياس تقويم المرشد الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ فبلغت معاملات الثبات كما يلي: (٠,٧٣) لعامل أهمية دور المرشد الأكاديمي، (٠,٧٢) لعامل وظيفة المرشد الأكاديمي، (٠,٦٩) لعامل سلبيات المرشد الأكاديمي، (٠,٥٩) لعامل عدم الثقة في المرشد الأكاديمي، (٠,٧٩) للمقياس ككل.

مقياس تقويم المرشد الأكاديمي

	العبارات	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يبين مرشدي الأكاديمي إهتماماً حقيقياً بي وبمشكلاتي	( )	( )	( )	( )	( )
٢	يبدو أن مرشدي الأكاديمي يسئ فهم أو تفسير مشكلاتي	( )	( )	( )	( )	( )
٣	يراعي مرشدي الأكاديمي حقوق ومشاعر الطلاب الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٤	لا أثق في مرشدي الأكاديمي فيما يتعلق بمشكلاتي...	( )	( )	( )	( )	( )
٥	يساعدني مرشدي الأكاديمي لكي أتعرف على نفسي وعلى حاجاتي بوضوح	( )	( )	( )	( )	( )
٦	يبدو أن مرشدي الأكاديمي يكرهني.....	( )	( )	( )	( )	( )
٧	يبدو أن مرشدي الأكاديمي يعرف بالضبط ما أريده وأعنيه	( )	( )	( )	( )	( )
٨	يساعدني مرشدي الأكاديمي في توضيح ما هو هام وكيفية التوافق مع الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٩	يشجعني مرشدي الأكاديمي في إتخاذ قراراتي بنفسي	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	يجعلني مرشدي الأكاديمي أشعر بالإذلال	( )	( )	( )	( )	( )
١١	يساعدني مرشدي الأكاديمي على تطور قدراتي على نحو مرض	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	يتسم مرشدي الأكاديمي بالتفهم ودماثة الخلق	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	لدى مرشدي الأكاديمي القدرة على حل المشكلات الدراسية	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	خبرتي في التعامل مع مرشدي الأكاديمي مرضية...	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	يصعب الإتصال بمرشدي الأكاديمي لإنشغاله الدائم..	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	أستطيع أن أنصح الطلاب الآخرين بأهمية دور المرشد الأكاديمي الذي ربما يحتاجون إليه	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	يتقبلني مرشدي الأكاديمي حتى عندما يوجد بيننا إختلاف في الرأي	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	يمدني مرشدي الأكاديمي بمعلومات مفيدة عن المجالات الأكاديمية والمهنية المختلفة	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	يتميز مرشدي الأكاديمي بالعدالة وعدم الإنحياز	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	مرشدي الأكاديمي ذو شخصية مؤثرة وفعالة	( )	( )	( )	( )	( )

[٦] المسئولية الاجتماعية

المفهوم: إن الأفراد الذين يتسمون بالمسئولية يقدرون على الإستمرار في أي عمل يكلفون به؛ فهم مثابرون، ويمكن الإعتماد عليهم ولديهم القدرة على إتمام العمل وسط الصعاب ولهم دور بارز في معظم الأعمال التي يشتركون فيها، أما الأفراد الأقل تحملاً للمسئولية فهم عاجزون عن أداء بعض الأعمال الصعبة، يترددون في قبول ما يكلفون به من أعمال، ويمتنعون عن المشاركة في كثير منها، ولا يعتمد عليهم كثيراً في أدائها (عبد العظيم، ١٩٨٦: ٥٣).

ويرى بين Bean (١٩٩٣: ٢٨) أن المسئولية الإجتماعية تتجسد في سلوك يمارسه الفرد ويمكن ملاحظته عندما يتصرف الفرد حسب القواعد والمعايير والمبادئ الخاصة بالجماعة التي ينتمي إليها؛ وقد تكون هذه الجماعة المرجعية جماعة صغيرة كجماعة الأصدقاء أو جماعة كبيرة مثل الجماعة العرقية للفرد أو الدولة نفسها. وعندما يتصرف الفرد بشكل مسئول إجتماعياً فانه يحرص على أن يعلي من شأن مصالح الجماعة ويحفظ قوتها وتماسكها.

وعليه، يمكن تعريف المسئولية الاجتماعية بأنها: "حالة المرء يكون فيها صالحاً للمؤاخذة على أعماله ملزماً تبعاتها المخلفة، وتتضمن هذه الحالة عدة صور وأشكال كالمسئولية الدينية، والمسئولية الاجتماعية، والمسئولية الأخلاقية؛ حيث يقصد بالمسئولية الإجتماعية إلتزام المرء بقوانين المجتمع وتقاليده ونظمه" (بيصار، ١٩٧٣: ٢٢٦).

وتقسم المسئولية إلى مسئولية فردية وتعني أن الإنسان مسئول عن أقواله وأفعاله، مؤاخذ بما يلفظ أو يفعل، ومسئولية جماعية تقع على الجماعة باعتبارها جزء لا يتجزأ ولا يجوز أن يهمل الترابط في المسئولية؛ وهذا الترابط بين أفراد المجتمع في المسئولية يعني أن الجميع يجب أن يتكاتفوا على فعل الخير والسعي إلى رفعة المجتمع.

ويرى أسعد (١٩٩٢: ٢١) أن المسئولية الاجتماعية في الدين أوسع منها في السياسة، فالدين يجعل المرء مسئولاً عن الآخرين؛ وإن هو قصر بما يتعارض مع تلك المسئولية فانه يكون قد استحق العقوبة في الآخرة. أما المسئولية الاجتماعية في ضوء السياسة فإنها مقررة في القوانين التي تحددها السلطة التشريعية بالدولة، فليس لأحد حق عندك مادام القانون لا يجبرك على المساهمة في الأنشطة الاجتماعية.

إضافة إلى هذا، يرى المهل والعسوس (١٩٩٤: ٢٧٨) أن المسئولية تعني وجود إستعداد عقلي ونفسي وجسمي لدى الفرد للقيام بالواجبات الملقاة على عاتقه؛ والمتوقع منه القيام بها تجاه نفسه وأسرته، وأن يكون مسئولاً عن نتائج هذه الأفعال. كما أن المسئولية الإجتماعية هي إدراك ويقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والإجتماعي، وهي بمثابة خيط متصل يمتد من قطب السلبية متمثلاً في جانب المسئولية الذاتية ويتدرج إلى أن يصل إلى أقصى درجة الإيجابية، وهذا يعني أنه ليس هناك إنعدام مسئولية في مقابل وجود مسئولية إجتماعية بل إنها موجودة بنسب ومستويات متدرجة.

وإلى جانب هذا، تتكون المسئولية الإجتماعية من عدة أبعاد على النحو التالي: **المشاركة الاجتماعية**؛ وتتمثل في الجهود التي تقوم على المبادرة الذاتية للمواطنين في مجتمع محلي أو جماعة من جماعاته بأنفسهم ومواردهم المحلية لمواجهة مشكلاتهم وإشباع بعض إحتياجاتهم فيحققون بذلك هدفاً من أهداف التنمية. **الإهتمام الإجتماعي البناء**؛ حيث أن الإهتمام بالجماعة والإنتماء إليها يحقق نمو الذاتية وإتساعها ويعملان على القوى الدافعة في وجود الإنسان ليشارك مشاركة كلية (عثمان، ١٩٨٦). **الضبط الداخلي**؛ ويقصد به أن توجيه الأوامر إلى الذات يعد من الآليات المميزة للسلوك الإرادي؛ فإذا كان الشخص قد تعود أن يأمر بذاته فإن ذلك يعني أنه قد حقق درجة عالية من الضبط والتوجيه النابعين من داخله، ومن شأن توجيه الأوامر إلى الذات أنه يسمح للفرد بأن

يحقق مبدأ أو قوة أهدافه وبرامجه التي يلتزم بها وينجز خططه وتنظم سلوكه. **الإنضباط السلوكي**؛ ويقصد به أنه كلما زادت قدرة الشخص على ضبط الذات كلما قلت حاجته إلى مختلف صنوف الضبط التي يمكن أن تصدر من سلطة أخرى خارجة عن الذات، وعلى هذا الأساس تصبح عملية التوافق الكامل ليس مجرد إتفاق الفرد مع الجماعة، فالشخص السوي يرفض أحياناً أن ينصاع مع المألوف أو يقر المعايير المتفق عليها، وبذلك فإن الشخص صاحب الصحة النفسية السليمة هو الذي يعتبر نفسه مسئولاً عن أعماله ويتحمل هذه المسئولية عن طيب خاطر، وهذه هي إحدى السمات الهامة في الشخصية المتكاملة. ممارسة الإمكانات الذاتية؛ حيث يسعى الفرد إلى الحصول على تقدير الآخرين، وتظهر هذه العلاقة بين هذه الحاجة والمسئولية الاجتماعية على شكل علاقة تفاعلية حيث أن نجاح الفرد في الاضطلاع بمهامه والوفاء بمتطلبات توكل إليه وتستجلب له إستحسان الآخرين وتقديرهم، كما أن إستحسان الآخرين وتقديرهم يجعل الفرد أكثر قدرة على الإطلاع بمهامه والوفاء بمتطلبات ومسئوليات أعماله وأدواره (هول وليندزي، ١٩٨٧). **إرادة التغير المجتمعي البناء**؛ ويقصد بهذا أن يتعلم الفرد كيف يحسب اتجاه معدل التغير وأن يتوقعه وأن يضع الفروض الاجتماعية بعيدة المدى حول المستقبل.

كما تتكون المسئولية الاجتماعية من العناصر التالية: **الإهتمام**؛ ويقصد به الإرتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، صغيرة أم كبيرة، وذلك الإرتباط الذي يخالطه الحرص على إستمرار تقدمها أو تماسكها وبلوغها أهدافها، والخوف من أن تصاب بأي عامل أو ظرف يؤدي إلى إضعافها أو تفككها. ويتميز هذا العنصر بأربعة مستويات؛ هي: **مستوى الإنفعال مع الجماعة، ومستوى الإنفعال بالجماعة، والتوحد مع الجماعة، وتعقل الجماعة. الفهم**؛ وينقسم هذا إلى **فهم الفرد للجماعة، وفهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله. المشاركة**؛ ويقصد بها إشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها وتحقيق رفاهيتها والمحافظة على إستمرارها. وهذا يتم عن طريق **تقبل الفرد للدور أو الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها، والمشاركة المنفذة، والمشاركة المقومة** (عثمان، ١٩٧٩).

القياس: أستخدم جف وزملاؤه *Gough, et al.* (١٩٥٢: ٧٣) تكنيك ترشيحات جماعة الأقران Peer group nomination technique في تصميم وبناء مقياس المسئولية الإجتماعية، وذلك عن طريق سؤال مجموعة من الأفراد بأن يختاروا أكثر وأقل الأفراد شعوراً بالمسئولية الإجتماعية في مجموعتهم التي ينتمون إليها. وتكونت أفراد العينة الذين طبق عليهم هذا ١٢٣ من طلاب المدرسة العليا، و٢٢١ من طلاب الصف التاسع الدراسي، و٢٨٢ من طلاب مدرسة عليا أخرى.

وبالنسبة لطلاب الصف التاسع الدراسي، طلب من مدرسيهم أن يحددوا الأكثر والأقل شعوراً بالمسئولية الاجتماعية. وبناء على هذا أمكن تحديد مجموعتين: مجموعة الأكثر شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (٢٠ ذكراً و٢٠ أنثى) ومجموعة الأقل شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (٢٠ ذكراً و٢٠ أنثى). وبالنسبة لطلاب المدارس العليا، أمكن أيضاً تحديد مجموعتين: المجموعة الأكثر شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (١٥ ذكراً و١٥ أنثى)، والمجموعة الأقل شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (١٥ ذكراً و١٥ أنثى).

وقد أعطيت للطلاب والمدرسين مجموعة من التعريفات حول مفهوم المسئولية الاجتماعية (Gough, *et al.*, 1952: 74) التي على ضوئها يمكن تحديد الأكثر والأقل مسئولية اجتماعية. فالفرد الذي لديه شعوراً بالمسئولية الاجتماعية هو ذلك الفرد الذي لديه الإستعداد والرغبة في أن يقبل نتائج سلوكه، ولديه الإستعداد في الإعتماد عليه والثقة به Dependability، وأن يكون جديراً بالثقة والإعتماد عليه من قبل الآخرين Trustworthiness، والشعور بالإلتزام Sense of obligation لجماعته. ويصف الآخرون الشخص

المسئول اجتماعياً بأنه شخص يمكن أن يعتمد عليه "You can depend on him" وليس بالضرورة أن يكون الفرد المسئول اجتماعياً أن يكون قائداً في جماعته، أو ذكائه أعلى من المتوسط، ولكن ربما لديه الشعور بالإلتزام نحو جماعته والآخرين، ويمكن الإعتماد عليه والثقة به، بينما الفرد الذي ليس لديه الشعور بالمسئولية الاجتماعية هو عكس ما ذكرنا سلفاً عن الفرد الذي لديه شعوراً بالمسئولية الاجتماعية.

كما طلب من كل فرد أن يحدد ويقدر السلوك على ضوء السلوك الفعلي للفرد Person's actual behaviour، وليس على أساس فيماذا يعتقد ويود أن يقوم به الفرد الآخر، أو كيف يرى نفسه.

وقد طلب من طلاب المدرسة العليا أن يحددوا خمس طلاب الأكثر والأقل شعوراً بالمسئولية الاجتماعية من داخل جماعتهم، كما طلب من طلاب الجامعة أن يحددوا عشرة طلاب الأكثر والأقل شعوراً بالمسئولية الاجتماعية. وقد أعطيت الدرجة (+١) للإختيار الموجب للمسئولية الاجتماعية والدرجة (-١) للإختيار السالب للمسئولية الاجتماعية. وعند جمع هذه الدرجات على بعضها البعض تعطي الدرجة الكلية لكل طالب.

وبناء على هذا، أمكن تحديد ١٥ طالباً الأكثر شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (١٣ ذكراً و١٢ أنثى)، و٢٥ طالباً الأقل شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (١٣ ذكراً و١٢ أنثى) من المدرسة العليا. وأيضاً أمكن تحديد ١٦ طالباً الأكثر شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (٨ ذكور و٨ إناث)، و١٦ طالباً الأقل شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (٨ ذكور و٨ إناث) من طلاب الجامعة، ومن المدرسة العليا الأخرى أمكن تحديد ٣٠ طالباً وطالبة أكثر شعوراً بالمسئولية الإجتماعية، ٣٠ طالباً وطالبة أقل شعوراً بالمسئولية الاجتماعية، ومن الصف التاسع الدراسي أمكن تحديد مجموعة الأكثر شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (٤٠ طالباً وطالبة)، والأقل شعوراً بالمسئولية الاجتماعية (٤٠ طالباً وطالبة). وقد طبق على هذه المجموعات المختلفة، إستبياناً يحتوي على عدد من العبارات التي يعتقد مصمموا الإختبار أنها تقيس الشعور بالمسئولية الإجتماعية، ومن هذه العبارات، أمكن الحصول على ٥٦ عبارة هي القادرة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي المسئولية الاجتماعية، والأربع والعشرين عبارة الأولى، أي من ١-٢٤ من تصميم جف وزملاؤه، بينما العبارات من ٢٥ - ٥٦ أخذت أساساً من مقياس الشخصية المتعدد الأوجه M.M.P.I.

إضافة إلى هذا، تتم الإستجابة على عبارات المقياس من خلال ميزان تقدير نعم (تعطي درجة واحدة فقط)؛ ولا (تعطي صفراً). ومن ثم، تتراوح مدى الدرجات من صفر إلى ٥٦ درجة، وتمثل الدرجة صفر عدم شعور المفحوص بالمسئولية الاجتماعية، بينما تمثل الدرجة ٥٦ شعور المفحوص كلية بالمسئولية الاجتماعية.

الصدق: قام جف وزملاؤه Gough, *et al.* (١٩٥٢: ٧٨) بحساب الصدق التمييزي لمقياس المسئولية الاجتماعية. كما تم حساب صدق التكوين للمقياس، وذلك من خلال تطبيقه على المقياس الفرعي المسئولية المشتق من قائمة البروفيل الشخصي من إعداد جابر وأبو حطب (د.ت) على عينة مكونة من ٨٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة (أبو ناهية وموسى، ١٩٨٧).

الثبات: تم حساب مقياس المسئولية الاجتماعية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ٢٢١ من طلاب الصف التاسع الدراسي، فوصل معامل الثبات بواسطة إستخدام التجزئة النصفية إلى ٠,٥٨، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون إلى ٠,٧٣ (Gough, *et al.*, 1952: 77). وإلى جانب هذا، تم حساب ثبات المقياس وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ١٣٠ طالباً، و١٢١ طالبة من طلاب الجامعة بإستخدام التجزئة النصفية، فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح ٠,٦٨. كما تم حساب الثبات بإستخدام طريقة إعادة الإختبار بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين الإجراتين على عينة مكونة من ٩٥ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، فبلغ معامل الثبات ٠,٦٧ (أبو ناهية، وموسى، ١٩٨٧).

مقياس المسئولية الاجتماعية

	العبارات	نعم	لا	مفتاح التصحيح
١	يجب على الناس أن ينظفوا الأرصفة أمام منازلهم مساهمة منهم في نظافة مدينتهم	( )	( )	نعم
٢	لا أود أن أتسلل إلى السينما حتى إذا استطعت ذلك دون أن يمسكني أحداً	( )	( )	نعم
٣	عندما أعمل في لجنة أحب أن أتولى مهام كلي شيء	( )	( )	نعم
٤	ربما يساء معاملة بعض الجماعات الأقلية، ولكن هذا لا يهمني	( )	( )	لا
٥	يجب على كل مواطن أن يهتم بالشئون القومية، حتى إذا كان هذا يعني التخلي عن بعض المصالح الشخصية	( )	( )	نعم
٦	ينبغي أن نقلق على بلادنا ونترك الآخرين يهتمون ببلادهم	( )	( )	لا
٧	من الأفضل أن تعرف الناس في مراكزهم الصحيحة حتى يمكنك أن تقدرهم قدرهم الحقيقي وأن تعاملهم المعاملة المناسبة	( )	( )	لا
٨	من الصعب عليّ أن أبدو طبيعياً وسط مجموعة من الناس	( )	( )	لا
٩	لا داعي للإنشغال بالشئون العامة، ما دمت لا أستطيع عمل أي شيء نحوها بأية حال	( )	( )	لا
١٠	يشكو المدرسون كثيراً من قلة أجورهم، لكن يبدو لي أنهم يحصلون على ما يستحقونه	( )	( )	لا
١١	لا فائدة من تقديم خدمات للناس، إذ أنهم يسيئون إليك بعد ذلك	( )	( )	لا
١٢	عندما يزّور شخص في إقرار ضريبة دخله ليتهرب من بعض الضرائب المفروضة عليه، فإن هذا أمر يساوي في مساوئه سرقة أموال الحكومة	( )	( )	نعم
١٣	ينبغي أن نزيد من مكافآت الأشخاص المنتخبين أكثر مما يحصلون عليه الآن	( )	( )	نعم
١٤	الشخص الذي لا يدلي بصوته في الإنتخابات هو في الحقيقة مواطن غير صالح	( )	( )	نعم
١٥	أغضب عندما أسمع أن شخصاً ما قد منع من إستخدام حقه الإنتخابي بدون وجه حق	( )	( )	نعم
١٦	إذا أعطيت كثيراً جداً من الفكه (العملة الصغيرة) في محل تجاري، فأنني دائماً أردها	( )	( )	نعم
١٧	مادام الفرد يدلي بصوته في الإنتخابات كل أربع سنوات فإنه يكون قد أدى واجبه كمواطن	( )	( )	لا
١٨	ينبغي أن تتميز سيارات البوليس بعلامات خاصة حتى يمكن التنبه لها أثناء السير	( )	( )	لا
١٩	ينبغي أن ندع البلاد العربية تخرج من محنتها وعليها أن تتقبل نتائج أعمالها	( )	( )	لا

	العبارات	نعم	لا	مفتاح التصحيح
٢٠	يجب أن أعترف أنني أحاول معرفة ما يفكر فيه الآخرون قبل أن اتخذ موقفاً	( )	( )	لا
٢١	عندما ترتفع الأسعار، لا يمكن أن تلوم شخصاً يشتري كل ما يريد، ما دام دخله مناسباً	( )	( )	لا
٢٢	يمكنني أن أقول بأمانة أنني لا أتهرب من دفع الضرائب لأني اعتقد أن هذا واجب مقابل ما يقدمه لي المجتمع	( )	( )	نعم
٢٣	على المرء واجب حتمي في العناية بوالديه الكبار في السن، حتى إذا أدى هذا إلى بذل تضحيات كبيرة	( )	( )	نعم
٢٤	ينبغي أن أخجل إن لم استخدم حقي الانتخابي	( )	( )	نعم
٢٥	أحب أن أقرأ المقالات المتعلقة بالجرائم	( )	( )	لا
٢٦	عندما يخطئ شخص ما في حقي، يجب أن أرد إساءته – إن استطعت – بمثلها	( )	( )	لا
٢٧	مررت بخبرات في منتهى العجب والغرابة	( )	( )	لا
٢٨	عندما كنت صغيراً فصلت من المدرسة مرة أو أكثر بسبب تغيبي.....	( )	( )	لا
٢٩	كل شيء يحدث وفقاً لما ذكره الأنبياء والرسل	( )	( )	نعم
٣٠	لم أقدم مطلقاً على أداء أي عمل خطر لمجرد الإثارة	( )	( )	نعم
٣١	يزداد استمتاعي بالمسابقات أو المباريات عندما أراهن عليها	( )	( )	لا
٣٢	كنت أحول إلى الناظر أحياناً بسبب تغيبي عن المدرسة	( )	( )	لا
٣٣	أشعر بأنني كثيراً ما عوقبت دون سبب	( )	( )	لا
٣٤	أحب المدرسة	( )	( )	نعم
٣٥	قلما حدث أن أصبت بدوخة	( )	( )	نعم
٣٦	أحب العلوم	( )	( )	نعم
٣٧	أحب الصيد كثيراً جداً	( )	( )	لا
٣٨	كثيراً ما اعترض والداي على نوع الأشخاص الذين أرافقهم	( )	( )	لا
٣٩	كنت متأخراً في دراستي	( )	( )	لا
٤٠	لم يحدث قط أن اصطدمت بالقانون	( )	( )	نعم
٤١	كنت أجد أن من الصعب عليّ أن أتحدث أمام الفصل في المدرسة....	( )	( )	لا
٤٢	لا أخاف من زيارة الطبيب للكشف عليّ في حالة المرض أو الإصابة...	( )	( )	نعم
٤٣	كثيراً ما لعبت كرة القدم في المدرسة عندما كنت صغيراً	( )	( )	لا
٤٤	أحب أن اشترك في سباق السيارات	( )	( )	لا
٤٥	لا بأس من الاحتيال على القانون ما دمت لا تخالفه بالفعل	( )	( )	لا
٤٦	كثيراً ما وجدت الناس يغارون من أفكاري الجديدة لمجرد أنهم لم يسبقوني في الوصول إليها	( )	( )	لا
٤٧	كانت درجات سلوكي بالمدرسة رديئة باستمرار	( )	( )	لا

	العبارات	نعم	لا	مفتاح التصحيح
٤٨	أحب مشاهدة النار	( )	( )	لا
٤٩	أقوم عادة بتصريف أموري بنفسي دون الالتجاء إلى أحد	( )	( )	نعم
٥٠	عندما ينتابني السأم أو الملل فإنني أميل إلى إحداث بعض الإثارة	( )	( )	لا
٥١	أحب قراءة موضوعات العلوم		( )	نعم
٥٢	عدد كبير من الناس مذنبون بسبب الاتصال الجنسي المشين	( )	( )	لا
٥٣	غالباً ما أكون أسفاً لأنني غاضب ومتذمر إلى هذا الحد	( )	( )	لا
٥٤	أحب أن أرتدي ملابس غالية	( )	( )	لا
٥٥	أخاف عندما أجد نفسي وحيداً في مكان متسع غير محدد	( )	( )	لا
٥٦	أشعر أحياناً برغبة في السب	( )	( )	لا

[٧] تقويم عضو هيئة التدريس

المفهوم: للمعلم في المراحل التعليمية المختلفة بعامة، والمراحل الجامعية بخاصة دوره في إنجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، لأنه دائماً في مقدمة العوامل التي يتوقف عليها هذا النجاح من أنظمة، ومناهج وكتب وأدوات ومباني، ومرافق تعليمية ولأنه هو الذي يستطيع أن يضفي على المنهج والكتاب والمعينات وغيرها من الوسائل ما يكمل نقصها، وما يزيد من كفايتها (خاطر وآخرون، ١٩٨٤: ٣٦٣).

وقد بينت كثير من المحاولات التي بذلت لتطوير العملية التعليمية ولم تحقق أهدافها أن الإخفاق إنما أصابها لأنها اصطدمت عند التنفيذ بالمعلم غير القادر، أو الذي لم يعد من قبل لمثل هذه المحاولات، ولم يرتفع إلى مستواها وباستعراض قيمة التربية والتعليم باعتبارها الرسالة الحقيقية للمعلم نخلص إلى حقيقة أساسية مؤداها: أن الحضارة الإسلامية قد تفردت عن غيرها من الحضارات الأخرى بما أولته من قيمة فائقة للتربية والتعليم.

ولا أدل على ذلك من أن القرآن الكريم قد أشاد بالتعليم، وحث عليه، وفضله على كل خير يأتي عن غير طريقه، كما أعلى من شأن المتعلمين وفضلهم على الجاهلين، قال تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لاَ يَعْلَمُونَ ﴾ [الزمر: ٩]، كذلك فقد أعلت الأحاديث النبوية الشريفة من العلم والتعليم وحث على طلبه.

فعن أنس بن مالك قال: قال رسول الله ﷺ "طلب العلم فريضة على كل مسلم" (القرطبي، د.ت: ٧) وعن أبي هريرة، قال، قال رسول الله ﷺ: "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة" (صقر، ١٣٨٨هـ: ٨٨)، عن أبي هريرة أيضاً قال: قال رسول الله ﷺ: "إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له" (المرجع السابق: ٩٨). هذه المكانة الرفيعة السامية التي تحظى بها التربية والتعليم في الإسلام تبلغ قمتها عندما يتعلق الأمر بالمعلم، إلى الحد الذي جعل أحد المربين يقرر ما نصه: "حين أتأمل طبيعة المعلم في القرآن أحمد الله على أنه هيأنا لهذه الرسالة يكفي المعلمين شرفاً وعزاً أن الله جعل من نفسه معلماً للمسلمين حين كان أول اتصال بهم عن طريق الرسالة يحمل الأمر بالعلم، والأخذ بأسبابه (الهوال، ١٩٨١: ٣٣). فقال مخاطباً رسوله الكريم ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴾ [العلق: ١-٤] ويرينا القرآن الكريم أن الله ﷻ هو أول معلم للإنسانية وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ﴾ [البقرة: ٣١]، كما يؤكد القرآن الكريم على استمرارية تعليم الله للناس حيث يقول: ﴿ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ ﴾ [البقرة: ٢٨٢]، وهكذا نرى (التقوى)، من أهم أسباب الفتوح الإلهية للعباد بالعلم والمعرفة.

وإذا كان الله ﷻ - هو المعلم الأول، ومصدر كل علم ومعرفة ورحمة، فإن مشيئته قد اقتضت أن يتحمل الرسل أيضاً شرف مسؤولية التعليم وتوصيل الرسالة، فهو سبحانه يقول عن نفسه: ﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلاَلٍ مُّبِينٍ ﴾ [الجمعة: ٢].

هذا ولقد تولى المهمة بعد الرسول ﷺ العلماء الذين تخرجوا من مدرسة النبوة، ومنهم فقهاء الصحابة والتابعين وقد أخذت الحركة التعليمية على أيديهم، وعلى أيدي الأجيال التالية من العلماء والأدباء والفلاسفة تنمو وتزدهر على النحو الذي توضحه المراجع التي تصدرت لتاريخ حركة التربية الإسلامية منذ فجرها الأول وحتى الآن، هذا ولقد اهتم أئمة المسلمين وفلاسفتهم بالكتابة عن العالم المتعلم، أو المعلم والتلميذ، وما لهما من حقوق، وما عليهما من واجبات، وكتبوا كثيراً عن الصفات التي يجب أن يتحلى بها كل منهما.

ولقد حرص كل من تصدى لهذا المجال أن يكون القرآن الكريم مصدره الأول والأساسي، وليس هذا بالأمر المستغرب، فلقد جمع القرآن الكريم صفات المعلم في بيانه لخصائص، ومناقب رسولنا عليه السلام حيث يقول الله سبحانه: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤]، وقد أوضحت الآيات في أكثر من موضع بعض المظاهر لهذا الخلق ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠٧]، ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الحَسَنَةِ﴾ [النحل: ١٢٥]، ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظاً غَلِيظَ القَلْبِ لانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ [آل عمران: ١٥٩]، وهكذا نخلص إلى أن الخصائص التي ينبغي للمعلم أن يحرص على التحلي بها إقتداء برسول الله ﷺ هي الرحمة والحكمة والموعظة الحسنة، واللين، وسعة الصدر، والإخلاص، والصدق وهذه هي الصفات التي نادت بها فيما بعد الآراء والدراسات التربوية والنفسية، وقد أكدت البحوث والدراسات التي أجريت في مجال المعلم أن اهتمام المعلم وتحليه بالصفات التي جاء بها القرآن هي السبيل الوحيد لإنجاح العملية التعليمية، وارتفاع مستوى تقويم الطلاب لمعلميهم وقد قام الإمام القرطبي بتخصيص مؤلف كامل لهذا الغرض (القرطبي، د.ت)، كذلك نجد بن جماعة (د.ت)، في كتابه "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم" هذا وقد لخص أبو شامة الشافعي في كتابه (الأبراشي، ١٩٧٦: ١٣٩) مجموعات الرسائل آداب معلم الصبيان بما يلي: "يبدأ بإصلاح نفسه، فإن أعينهم إليه ناظرة، وآذانهم إليه مصغية، فما استحسنه فهو عندهم الحسن، وما استقبحه فهو عندهم القبيح، ويلزم الصمت في جلسته .. ويكون معظم تأديبه بالرهبة، ولا يكثر الضرب والتعنيف .. ولا يمازح بين أيديهم أحد .. ويقبح عندهم الغيبة، ويوحش عندهم الكذب والنميمة، ولا يكثر الطلب من أهلهم.

وإذا كان من المُسَلَّم به الآن أن العملية التربوية تستهدف بوجه عام تحقيق التعديل المنشود في سلوك الطلاب بما يتمشى مع الإطار الإسلامي الأخلاقي والثقافي وغيره من الغايات العليا للمجتمع، فقد أصبح من المسلم به في الأوساط التربوية أنه يجب عدم الاقتصار على تقويم الطلاب فحسب، بل ينبغي أن تتسم عملية التقويم بالشمولية لجميع العناصر والمكونات التربوية مع مراعاة الجانب الإسلامي في تقويم علم المعلم.

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل أصبح للطلاب أنفسهم يقومون بشكل إيجابي بالمشاركة في عملية التقويم لكافة العناصر التربوية السابقة، وخاصة تقويم الطلاب لمعلميهم، ويعتبر تقويم الطلاب أحد المصادر التي يبنى عليها التقويم الشامل للمعلم، وذلك بالإضافة إلى المصادر الأخرى مثل: تقويم الموجهين التربويين، تقويم مديري المدارس، تقويم المدرسين الأوائل، رأي المعلم في نفسه، نتائج الامتحانات.

ولا شك أنه كلما كانت عملية التقويم موضوعية، ودقيقة، وهادفة ومتكاملة ومتنوعة المصادر كلما أمكن الاستفادة منها في تحسين العملية التربوية بعامة، وتطوير كفاية المعلم المهنية بخاصة من شتى جوانبها.

ولقد أصبح من المسلم به أن أي نشاط تربوي نقوم به يتطلب عملية تقويم لمعرفة مدى تحقيق هذا النشاط لأهدافه، والمعلمون على مستوياتهم المختلفة يحتاجون إلى معرفة نتائج أعمالهم، وأثر ما يتحلون به من صفات إسلامية تربوية على تحقيق ما يصبون إليه من أهداف، وعلى أي نحو، وإلى أي مدى من الفعالية. لذا فإن تقويم علم المعلم وكفاءته تعد إحدى الضروريات الهامة، وذلك للأثر الإسلامي التربوي الذي يحدثه المعلم الناجح في طلابه فقد يتحول المنهج الدراسي غير الملائم إلى أداة تربوية فعالة على يد المعلم الماهر، كما تترك أثراً سلوكياً عند الطلاب كما يمكن أن يتحول المنهج الملائم إلى وسيلة غير فعالة إذا لم يكن المعلم ملماً وقادراً على ممارسة الأساليب التربوية، وإذا لم يكن متبعاً منهجاً إسلامياً سليماً في تعامله مع الطلاب.

ومن ثم، يخلص البعض إلى أن معرفة الصفات الإسلامية والتربوية للمعلم الناجح لا تعد شيئاً أساسياً في عملية التقويم فحسب، بل في العملية التعليمية بعامة، لأنها تساعد على إختيار الأفراد الصالحين لمهنة التدريس، كما تساعد في عملية التوجيه الفني والإرشاد بالنسبة للقائمين بالتدريس.

كما حدد رضوان ومبارك (١٩٨٥: ٣٠٣-٣١٥) صفات عامة في المعلم هي:

(١) أن يكون ملماً بالطرق الحديثة في التربية وتطبيقها.
(٢) أن يكون متمكناً من المادة الدراسية.
(٣) أن يكون مؤمناً بأيديولوجية مجتمعه.
(٤) أن يقيم علاقات سليمة مع طلابه، تتمثل فيما يلي:
أ - التفاهم والتعاون.
ب- مراعاة الفروق الفردية.
ج- احترام التلاميذ وتقدير قيمتهم.
(٥) أن يستجيب لتطورات الحياة من حوله.

ويتضح مما تقدم أن رسالة المعلم لا تقف عند حدود معينة، وما ذكر من الأساليب والوسائل المتقدمة لا تقف عن حدود مسؤولياتها - وهي كبيرة وكثيرة - بل تتسع لتضمن تحسين الاتجاهات المرغوب فيها عند الطلاب وتنميتها تنمية اجتماعية حيوية بالقدر الذي ينمو به الطلاب في الجانب الأكاديمي، ولذا يتوقع المجتمع من المعلم مساعدة طلابه في مقابلة مطالب الحياة الحديدة وبخاصة المطالب التكنولوجية المعاصرة.

ومن الأمور التي يجب أن يرعاها المعلم، وتساعد على تحقيق العمل التعليمي والتربوي كما يراها إبراهيم وأحمد (١٩٧٩: ٢٥٤) هي كما يلي:

أ - أن يبذل الجهد ويؤمن إيماناً صادقاً بالعمل وأهميته.
ب- أن تتنوع طرق تدريسه وأنماط نشاط طلابه بما يتلاءم مع مستويات طلابه.
ج- أن يوجه طلابه إلى تحديد أهداف نشاطهم.
د- أن يربط خبرات الطلاب الجديدة بخبراتهم السابقة.
هـ- أن يعمل الطلاب في جو من الحرية الموجهة.

ويرى جابر وآخرون (١٩٨٦: ٢٣٢-٢٣٦) أن من الصفات التي يجب أن تظهر في المعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية:

١- أن يظهر أنماطاً سلوكية قيادية مناسبة مع مساعدة طلابه على تنمية مهارات القيادة.
٢- أن يظهر توحيداً عاطفياً مع طلابه، وأن يشجعهم على أن يتقبل كل منهم الآخر.
٣- يساعد الطلاب على حل الصراعات التي تنشأ بين القواعد التعليمية ومعايير الجماعة واتجاهات الأفراد.
٤- أن يظهر مهارات اتصال فعالة لتحقيق الوحدة والتعاون بينه وبين الطلاب.
٥- أن يستخدم المناقشات الجماعية لحل المشكلات بهدف تحسين ظروف مكان التدريس.
٦- أن يحافظ على الروح المعنوية لطلابه عن طريق تنمية التماسك، وزيادة التفاعل والتواصل والمشاركة بين أعضاء الجماعة.

وتوجد مجموعة أخرى (إبراهيم وأحمد، ١٩٧٩: ٢٥٥) من الصفات يجب أن تتوافر في المعلم ليكون قائداً تربوياً: الثقة في النفس والقدرة على المبادرة، والقدرة على التنظيم والعدالة في المعاملة مع طلابه والعناية بمظهره العام. هذه أهم الصفات والأدوار التي يجب أن تظهر في المعلم ضماناً لنجاح العمل التعليمي، وغرس الصفات، وتنمية أنماط متعددة من السلوك السوي الذي يتناسب مع التربية الإسلامية التي حث عليها الدين الإسلامي.

القياس: يوجد مقياسان لقياس تقويم عضو هيئة التدريس، هما على النحو التالي:

[١] مقياس تقويم عضو هيئة التدريس:

الأداة: استطاع كل من القرعاوي وموسى (١٩٩٩) من خلال مراجعة بعض البحوث في مجال تقويم عضو هيئة التدريس؛ وخاصة بحوث بونيا كانوك Poonya Kanok (١٩٨٦)؛ وفانيلي وكرولي Finley and Crawley (١٩٩٣) في بناء مقياس تقويم عضو هيئة التدريس. ويتكون المقياس من ٣١ بنداً ترتبط بالسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس وطرائق تدريسه، وتوجيهه للأنشطة التربوية، وإدارته للمحاضرة، وعلاقته مع الطلاب والطالبات، وتقويمه لتحصيلهم. وتتم الاستجابة على هذه البنود من خلال ميزان خماسي يبدأ بالموافقة التامة (تعطي خمس درجات)، وتنتهي بالموافقة غير التامة (تعطي درجة واحدة فقط)، وتمتد الدرجات على المقياس من ٣١ درجة إلى ١٥٥ درجة.

الصدق: تم حساب صدق مقياس تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٣١×٣١)، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة جامعياً. وقد انتهى التحليل العاملي إلى أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وقد بلغت نسبة التباين لهذه العوامل ٥٦,٦١%.

وقد تشبع على العامل الأول العبارات التالية: ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٩. وقد أطلق على هذا العامل: **الالتزام الديني**. وتشبع على العامل الثاني العبارات التالية: ٨، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٧. وسمي هذا العامل: **الشورى**. كما تشبع على العامل الثالث العبارات التالية: ١، ٢، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١١، ٢١. وسمي هذا العامل: **العطف والسماحة**. وإلى جانب هذا، تشبع على العامل الرابع العبارات التالية: ٣، ٦، ١٢، ٢٤، ٣١. وأطلق على هذا العامل: **الإخلاص**.

الثبات: تم حساب معامل ثبات مقياس عضو هيئة التدريس بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات ما يلي: (٠,٧٢) لعامل الالتزام الديني، و(٠,٧٦) لعامل الشورى، و(٠,٧٨) لعامل العطف والسماحة، و(٠,٨١) لعامل الإخلاص، و(٠,٧٥) للمقياس ككل.

[٢] مقياس تقويم معلم المرحلة الثانوية:

أعتمد كل من المحبوب وموسى (١٩٩٥) في تصميم تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية على بعض المقاييس والبحوث السابقة في هذا الصدد (Rogers, 1974)، (Driscall, *et al.*, 1995). إضافة إلى هذا، تم إنشاء بعض العبارات في مجال تقويم الطلاب للمعلم من خلال مقابلة مجموعة إستطلاعية من الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (١٢) عبارة تغطي المجالات التالية:

- التفاعل المتبادل بين الطالب والمعلم.
- طرق التدريس التي يتبعها المعلم.
- الأنظمة التي يقررها المعلم داخل الفصل الدراسي.
- حث المعلم الطلاب على الإنجاز.

وإلى جانب هذا، يستجيب المفحوص على كل عبارة من خلال ميزان تقدير مكون مما يلي: موافق (تعطي ثلاث درجات)، وموافق إلى حد ما (تعطي درجتين)، وغير موافق (تعطي درجة واحدة فقط)، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من ١٢ إلى ٣٦ درجة، حيث تعبر الدرجة الدنيا على التقويم السالب للمعلم، بينما تدل الدرجة القصوى على التقويم الموجب للمعلم.

- **الصدق:** تم حساب الصدق الداخلي لمفردات المقياس، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من ١٦٠ طالباً وطالبة من الريف والحضر وذوي

التخصص الأدبي والعلمي بمعدل عشرين طالباً وطالبة لكل فئة. وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات المقياس من ٠,٧٢ إلى ٠,٨٤، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

- **الثبات**: تم حساب ثبات مقياس تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردات الفردية ودرجة المفردات الزوجية للمقياس، فوصل معامل الارتباط بعد تصحيح طول المقياس بواسطة استخدام معادلة سبيرمان – براون إلى ٠,٨٢.

- **الدرجة التائية المعدلة**: تم حساب الدرجات التائية المعدلة للمقياس (جابر؛ وكاظم، ١٩٩٠: ٣٠٤)، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة طالب من الريف والحضر ذوي التخصص الأدبي والعلمي بمعدل ٢٥ طالباً لكل فئة، وعلى عينة أخرى مكونة من مائة طالبة من الريف والحضر ذوي التخصص الأدبي والعلمي بمعدل ٢٥ طالبة لكل فئة. ويشير جدول (١)، و(٢) إلى الدرجات التائية المعدلة لكل من عينة الطلاب وعينة الطالبات.

جدول (١)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام لمقياس تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية (ن=١٠٠)

الدرجة	الدرجة التائية المعدلة
١٢	٢٢
١٣	٢٤
١٤	٢٦
١٥	٢٨
١٦	٣٠
١٧	٣٢
١٨	٣٤
١٩	٣٦
٢٠	٣٨
٢١	٤٠
٢٢	٤٢
٢٣	٤٤
٢٤	٤٦
٢٥	٤٨
٢٦	٥٠
٢٧	٥٢
٢٨	٥٤
٢٩	٥٦
٣٠	٥٨
٣١	٦٠
٣٢	٦٢
٣٣	٦٤
٣٤	٦٦
٣٥	٦٨
٣٦	٧٠

جدول (٢)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام لمقياس تقويم الطالبات لمعلم المرحلة الثانوية (ن=١٠٠)

الدرجة	الدرجة التائية المعدلة
١٢	١٥
١٣	١٧
١٤	٢٠
١٥	٢٢
١٦	٢٥
١٧	٢٧
١٨	٣٠
١٩	٣٢
٢٠	٣٥
٢١	٣٧
٢٢	٤٠
٢٣	٤٢
٢٤	٤٥
٢٥	٤٧
٢٦	٥٠
٢٧	٥٣
٢٨	٥٥
٢٩	٥٨
٣٠	٦٠
٣١	٦٣
٣٢	٦٥
٣٣	٦٨
٣٤	٧٠
٣٥	٧٣
٣٦	٧٥

مقياس تقويم عضو هيئة التدريس

	العبارات	موافق جداً	موافق	لست متأكداً	غير موافق	غير موافق جداً
١	يهتم عضو هيئة التدريس في نهاية المحاضرة أن يكون الطلاب مستوعبين لها	( )	( )	( )	( )	( )
٢	يمدح عضو هيئة التدريس في حالة مشاركة الطلاب في المحاضرة بشكل يكشف عن تدينهم.	( )	( )	( )	( )	( )
٣	يؤنب عضو هيئة التدريس الطلاب الذين لا يؤدون الواجبات بشكل يخالف فيه أساليب التعامل الإسلامي	( )	( )	( )	( )	( )
٤	يساعد عضو هيئة التدريس الطلاب على تعلم المادة ومعرفة الكثير منها في كل محاضرة	( )	( )	( )	( )	( )
٥	يتمتع عضو هيئة التدريس بدرجة مناسبة من المرح والفكاهة في تعامله مع الطلاب مراعياً في ذلك مشاعرهم	( )	( )	( )	( )	( )
٦	لا يهتم عضو هيئة التدريس بآراء واقتراحات الطلاب	( )	( )	( )	( )	( )
٧	عضو هيئة التدريس عطوف في تعامله مع الطلاب	( )	( )	( )	( )	( )
٨	يعطي عضو هيئة التدريس فرصة للمشاركة في إبداء وجهة نظر الطلاب في بعض موضوعات المادة وبيان أهمية تدريسها أو عدم تدريسها	( )	( )	( )	( )	( )
٩	تظهر ملامح السرور على وجه عضو هيئة التدريس في حالة تفوق أحد الطلاب	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	تظهر سماحة عضو هيئة التدريس وبشاشته كصفة من صفات المعلم المسلم عند سماعه بعض التعليقات الطريفة من قبل الطلاب	( )	( )	( )	( )	( )
١١	يميل عضو هيئة التدريس إلى العقاب الذي لا يجرح به طلابه	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	لا يراعي عضو هيئة التدريس ضميره في التدريس في الموضوعات التي لا تأتي في الاختبارات الدورية والنهائية	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	يحبب عضو هيئة التدريس من الطلاب المساهمة بروح الفريق في عمل نشاط متصل بالمادة	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	يميل عضو هيئة التدريس إلى مراعاة مبدأ العدل والمساواة في حالة سوء التصرف من جانب الطلاب	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	يبدي عضو هيئة التدريس استعداده لمساعدة الطلاب في حالة عدم فهم المحاضرة	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق جداً	موافق	لست متأكداً	غير موافق	غير موافق جداً
١٦	يتيح عضو هيئة التدريس الفرصة للطلاب لكي يدلون بآرائهم حول نوعية الأسئلة التي تأتي في الامتحانات	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	يطلب عضو هيئة التدريس من طلابه الاستعانة بالله عند القيام بأي عمل أو نشاط	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	يراعي عضو هيئة التدريس مبدأ الفروق الفردية عند تكليف الطلاب للقيام ببعض الأعمال	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	يتضح إخلاص عضو هيئة التدريس في عمله عندما يقوم بإعادة شرح أجزاء من المحاضرة بناء على رغبة طلابه	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	يكلف عضو هيئة التدريس الطلاب بقراءات خارجية متصلة بالمادة	( )	( )	( )	( )	( )
٢١	إن الجهد الذي يبذله عضو هيئة التدريس في التدريس يتوقع منه تفوق نسبة كبيرة من طلاب المجموعة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢	يعطي عضو هيئة التدريس للطلاب وقتاً كافياً لعمل الواجبات والأنشطة المتصلة بموضوعات المادة....	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣	يتيح عضو هيئة التدريس الفرصة للطلاب للتعبير عن رأيهم في المحاضرة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤	إن تركيز عضو هيئة التدريس لإنهاء أكبر قدر ممكن من المادة لا يتيح للطلاب الفرصة لإبداء وجهات نظرهم والتحدث معهم	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥	ينادي عضو هيئة التدريس بأسماء الطلاب أثناء المحاضرة بشكل يتناسب مع ما نص عليه الإسلام في ذلك	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦	يظهر عضو هيئة التدريس ضميراً مخلصاً أثناء تدريس المادة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧	يظهر عضو هيئة التدريس تشجيعاً لما يؤديه الطلاب من نشاط مرتبط بالمادة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨	يستمع عضو هيئة التدريس لتعليقات الطلاب وتجاربهم أثناء المحاضرة مراعياً في ذلك المبدأ الإسلامي القائل "وجادلهم بالتي هي أحسن"	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩	يخصص عضو هيئة التدريس وقتاً لمراجعة وتصحيح أعمال الطلاب خارج وقت المحاضرة..	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠	يسلك عضو هيئة التدريس أثناء المحاضرة سلوكاً دينياً يتوقعه الطلاب منه	( )	( )	( )	( )	( )
٣١	يستعين عضو هيئة التدريس بالآيات القرآنية لتوضيح ما يقوم بشرحه	( )	( )	( )	( )	( )

مقياس تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية

	العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	أن المعلم (المعلمة) يعامل الطلاب معاملة طيبة	( )	( )	( )
٢	يرشدني المعلم (المعلمة) إلى ما ينبغي عمله داخل الفصل الدراسي	( )	( )	( )
٣	يعطيني المعلم (المعلمة) فترة زمنية كافية للانتهاء من واجباتي المدرسية	( )	( )	( )
٤	يشجعني المعلم (المعلمة) على التحدث معه	( )	( )	( )
٥	يتركني المعلم (المعلمة) أحياناً أعمل ما أريد داخل الفصل الدراسي ...	( )	( )	( )
٦	يحفزني المعلم (المعلمة) على الذهاب إلى المدرسة	( )	( )	( )
٧	أن القواعد والأنظمة التي يقررها المعلم (المعلمة) داخل الفصل الدراسي حسنة	( )	( )	( )
٨	يكون المعلم (المعلمة) مسروراً لرؤيتي كل يوم	( )	( )	( )
٩	تساعدنا الأنظمة التي يضعها المعلم (المعلمة) داخل الفصل على إنجاز واجباتنا المدرسية	( )	( )	( )
١٠	يشجعنا المعلم (المعلمة) على أداء واجباتنا داخل الفصل الدراسي	( )	( )	( )
١١	يساعدنا المعلم (المعلمة) على استخدام بعض الأشياء المثيرة لعمل واجباتنا المدرسية	( )	( )	( )
١٢	لدى المعلم (المعلمة) الوقت الكافي للتحدث معي	( )	( )	( )

[٨] العصاب النفسي

المفهوم: يعزى الفضل إلى وليام كولين إلى أنه أول من استخدم مصطلح العصاب فى تصنيف فئة عامة للأمراض الناجمة عن الحركات المضطربة أو عن إحساسات الجهاز العصبى (كلولز، ١٩٩٢:٩٤). ويعرّف العصاب بأنه: "مرض نفسى أو عصبى وظيفى ينطوى على مجموعة من الأعراض النفسية كالإنفعالات والصدمات والصراع الداخلى. كما أن العصاب خلل وظيفى المنشأة يعترى الجهاز العصبى لدى المرء ويعده علماء التحليل النفسى بمثابة ظاهرة من ظواهر الصراع الداخلى" (رزق، ١٩٧٧:٢٤)؛ وبأنه: "إضطراب وظيفى فى الشخصية نفسي المنشأة، يبدو فى صورة أعراض نفسية وجسمية مختلفة، وتؤثر فى سلوك الشخص فيعوق توافقه النفسى، ويعوقه عن ممارسة حياته السوية فى المجتمع الذى يعيش فيه" (زهران، ١٩٧٧:١٠)؛ وبأنه: "مجموعة من الإضطرابات الوظيفية التى لم يكشف لها سبب عضوى والتى تصيب الشخصية، وتبدو فى صورة أعراض نفسية وجسمية شتى، وتعتبر مظاهر خارجية لحالات من التوتر والصراع اللاشعورى، وتؤدى إلى إختلال جزئى يصيب أحد جوانب الشخصية" (حمزة، ١٩٧٩:٢٨٢)؛ وبأنه: "مجموعة أعراض نفسية تصحبها أحياناً مظاهر جسمية شاذة ناشئة عن عوامل نفسية كالإنفعالات المكبوتة والصدمات والصراعات المتناقضة، وليست ناتجة عن إصابات عضوية ولهذا السبب تعرّف بالأعراض الوظيفية" (الخازن، د.ت: ٩٢)؛ وبأنه: "انحراف أو إضطراب وظيفى غير عضوى أو مزاجى فى الشخصية لا يرتبط بالنماغ، بل يعود لخبرات مؤلمة أو صدمات إنفعالية أو إضطرابات فى علاقات الفرد مع البيئة والوسط الإجتماعى، وترتبط هذه الإضطرابات بماضى حياة الفرد وطفولته" (ياسين، ١٩٨٨:١٢٧)؛ وبأنه: "إضطراب وظيفى غير مصحوب بإختلال جوهرى فى إدراك الفرد للواقع، وهو محاولات غير ناجحة من جانب الفرد للتعامل مع الصراعات الداخلية؛ ومع المشكلات فى العالم الخارجى. وفى العصاب تظل الشخصية متماسكة، حيث يصيب الإضطراب بعض جوانبها فقط، وغالباً ما يظهر فى مجال العلاقات الشخصية" (كفافى، ١٩٨٩:٥٧)؛ وبأنه: "إضطراب فى السلوك يظهر لدى الشخص فيؤذى صحته النفسية وكفايته الإنتاجية، وفائدته فى المحيط الذى يعيش فيه من غير أن يجعله عاجزاً عن الإنتاج أو عدواً للمجتمع" (العنانى، ١٩٩٠:١٣٩)؛ وبأنه: "مجموعة من الإضطرابات الإنفعالية والتى تحرم المريض من الاتصال بالواقع" (أبو النيل، ١٩٩٤:٩٢).

وإلى جانب هذا، يوجد فرق بين الأمراض العصابية والذهانية، وهو أن العصابى لا يعانى من حالة تدهور فى الوظائف العقلية، بينما الذهانى يعانى من ضعف القدرة العقلية، والعصابى لا يبتعد عن الحقيقة كما يفعل الذهانى الذى يبتعد عن عالم الواقع ويخلق لنفسه عالماً خاصاً يختلف عن عالم الأسوياء (عيسوى، ١٩٩٢:٩٣).

إضافة إلى هذا، تم تصنيف العصاب النفسى قبل الحرب العالمية الثانية تصنيفاً رباعياً (قلق، هستيريا، سكاثينيا، نيوراستنيا)، ولكن أثناء الحرب العالمية الثانية شعر المختصون بالحاجة إلى تصنيف أوسع نظراً لوجود بعض المرضى العصابيين مما لا يمكن إدراجهم تحت أي من هذه الأقسام الفرعية. وقد أدى الإهتمام بهذه المشكلة إلى ظهور التصنيف الحالى الذى وضعته الجمعية الأمريكية للطب النفسى؛ ذلك التصنيف الذى حدد ست فئات؛ هى: القلق، والمخاوف المرضية، والوساوس القهرية، والأعراض السيكوسوماتية، والإكتئاب، والهستيريا (كوفيل وآخرون، ١٩٨٦:١٧٠).

ويعرّف القلق بأنه: "شعور غامض عام بالخوف والتوجس والتوتر دون إدراك لمصدر الخوف، ويكون مرضياً لأنه يصاحب الفرد فى كل مكان، ولا يمكن مواجهة مصدره أو علاقاته، ويصبح مصدراً للرعب والوساوس والتفكير والضيق والحصر، ويكون مصحوباً بأحاسيس تتكرر بين الحين والآخر، ويشكل ضيقاً فى الصدر أو التنفس أو فراغاً فى المعدة أو تسرعاً فى نبضات القلب (ياسين، ١٩٨٨: ٢٩٣)؛ وبأنه: "حالة يشعر

بها الفرد إذا تهدد أمنه أو تعرض للخطر أو لقى إهانة أو أحبط مسعاه أو وجد نفسه فى موقف صراعي حاد" (كفافى، ١٩٨٩: ٣٤٢)؛ وبأنه: "شعور عام غامض غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر مصحوباً عادة ببعض الأحساسات الجسمية؛ خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبى اللاإرادى" (عكاشة، ١٩٨٩: ٣٨).

وتعرّف المخاوف المرضية بأنها: "فكرة متسلطة وملحة من بعض الموضوعات والأشياء والمواقف التى تجبر الشخص على أن يتجنب هذه الموضوعات والمواقف، ومن ثم يسلك سلوكاً قهرياً كما يقوم على إزاحة الخواف الأصلى" (القرنى، ١٩٩٣: ١٣)؛ وبأنها: "نوع من إنفعال الخوف الشاذ، أى خوف ليس له معنى، أى الخوف من أمور ليس من شأنها أن تثير الخوف، وليس فيها أى خطر حقيقى" (عيسوى، ١٩٩٤: ٢١١)؛ وبأنها: "حيلة دفاعية لا شعورية، يحاول المريض أثناءها عزل القلق الناشئ من فكرة أو موضوع أو موقف معين فى حياته اليومية؛ وتحويل لفكرة أو موقف رمزى ليس له علاقة مباشرة بالسبب الأصلى، ومن هنا ينشأ الخوف الذى يعلم المريض عدم جدواه، وإنه لا يوجد أى خطر عليه من تعرضه لهذا المنبه، وعلى الرغم من معرفته التامة لذلك إلا إنه لا يستطيع التحكم أو السيطرة على هذا الخوف" (موسى، ١٩٩٤: ٢٠).

إضافة إلى هذا، فإن الوسواس القهرى حالة نفسية قهرية تبدو فى صورة أفكار وخواطر شاذة غير منطقية تستبد بالمريض، وتلازمه كظله ولا يستطيع الخلاص منها مهما بذل من جهد، ومهما حاول إقناع نفسه بالعقل والمنطق رغم شعوره بشذوذ أو تفاهة هذه الأفكار (الهابط، ١٩٨٩: ٨٧)؛ إلى جانب أن الوسواس القهرى يتحكم فى الوظائف الشعورية، ويلح على الفرد بصفة مستمرة، مجبراً إياه على التفكير والاعتقاد والفعل بطريقة معينة، وقد تستحوذ على الفرد دون أن يستطيع مقاومتها، مثل الإكثار من غسل اليدين، أو تبديل الملابس أو تفقد المكتبة أكثر من مرة قبل أن يغادر المنزل دون مبرر لذلك (الزعبى، ١٩٩٤: ٦٩)، رغم إدراكه لعدم جدواه وسفاهته وتعوز هذا الفرد الثقة بالنفس ويصيبه الفزع والشعور بالضعة كلما صادفته مشكلة (جلال، ١٩٨٥: ١٦٣-١٦٤).

ويقصد بالأعراض السيكوسوماتية بإنها تلك الأعراض الجسمية والفسيولوجية التي تكون أسبابها نفسية صرفة، تظهر أعراضها في صورة إضطراب يصيب أجزاء الجسم ولكن لا تجدي فيها العلاجات الطبية، وإنما تستجيب للعلاجات النفسية (بركات، ١٩٨٣: ١٦٩). وتختلف الإضطرابات السيكوسوماتية عن العصاب فى نواحى ثلاث: فالجهاز العصبى العامل فى العصاب هو الجهاز الإرادى، أما فى الأعراض السيكوسوماتية فهو اللاإرادى، ويكون القلق موجوداً فى الإضطراب السيكوسوماتى أما فى العصاب فهو غير موجود، أما العرض فهو رمزى فى العصاب وإنفعالى فى الاضطراب السيكوسوماتى (أبو النيل، ١٩٩٤: ١٩٩)، فالإضطراب السيكوسوماتى يحدث نتيجة لإختلال شديد أو مزمن فى التوازن الهيموستازى فى كيمياء الجسم نتيجة لضغوط نفسية فهو مرض جسمى ذو جذور نفسية، ويظهر على شكل إستجابات وردود أفعال عضوية فى أحد الأجهزة العضمية أو القلب أو الرئتين أو العضلات أو الجلد أو أية حاسة من الحواس الخمس. كما يشمل الغدد والجهاز الدموى والبولى والتناسلى (ياسين، ١٩٨٨: ٣١-٣٢).

ويقصد بالإكتئاب بإنه حالة من الألم النفسى يصل فى الميلانخوليا إلى ضرب من جحيم العذاب مصحوباً بالإحساس بالذنب إحساساً شعورياً وإنخفاضاً ملحوظاً فى تقدير النفس لذاتها ونقصاناً فى النشاط العقلى والحركى والحشوى. وتتمثل الخصائص الرئيسة للإكتئاب فى سيطرة مشاعر الحزن، والذنب، وفقدان الشهية، وربما البكاء المتكرر وإنعدام الثقة بالنفس، والتأنيب المستمر للذات (إبراهيم، ١٩٨٨: ٤٥). وتختلف أنواع الاكتئاب؛ فمنها العصابى، والموقفى، والذهول الإكتئابى، والإكتئاب المزمن، والإكتئاب الذهانى الذى بدوره يتكون من ثلاثة مستويات وفقاً للشدة وهى: الإكتئاب البسيط، والإكتئاب الحاد، وإكتئاب سن القعود (الحاج،

١٩٨٧: ٨٧٠-٨٧٤). ويتميز هذا النوع من الإكتئاب بظهور الهذيان والهلاوس ووجود مشاعر حادة بالذنب والرغبات القوية فى الإنتحار والتخلف الشديد فى العمليات الفكرية (عيسوى، ١٩٨٩: ١٧١).

وتعرّف الهستيريا بإنها مرض نفسى يتميز بتحول الصراع النفسى إلى إضطراب بدنى أو عقلى دون أن يكون هناك علاً عضوية يمكن أن تسبب هذه الإضطرابات، وتعد هذه الإضطرابات بمثابة محاولات هروبية للتخلص من القلق والصراع النفسى الصادر عنها (نجاتى، ١٩٧٧: ٤٦٣). إضافة إلى هذا، فإن للأعراض الهستيرية وظيفة نفسية تتلخص فى خفض حدة الألم والتوتر والقلق (عيسوى، ١٩٨٦: ٧١). ويشير الحاج (١٩٨٧: ١٤٤) إلى أن هذا المرض يظهر عادة فى الشخصية التى تتميز بعدم النضج والقصور الوجدانى. وإلى جانب هذا، تتميز الشخصية الهستيرية بالإتكالية الشديدة، وتجنب تحمل المسئوليات، والقابلية للإيحاء، والأنانية، وحب الظهور، والتغير السريع فى النواحى الوجدانية، والهروب فى مواقف معينة. كما يميل التكوين الجسمى للشخصية الهستيرية إلى النحافة (الودرنى، ١٩٨٦: ١٥٦). ويرى حمزة (١٩٧٩: ٢٨٤) أن مريض الهستيريا شخص يهرب من القلق بالإلتجاء إلى إضطرابات بدنية أو عقلية، والتى تكون مفيدة نوعاً من وقايته من آلام القلق.

القياس: تعد إستبانة مستشفى ميدل سكس Middlesex Hospital Questionnaire (MHQ) وما تحتويها من مقاييس فرعية لقياس القلق Anxiety، والرهاب Phobia، والوسواس Obsession، والأعراض السيكوسوماتية Psychosomatic، والهستيريا Hysteria، والاكتئاب Depression بديل مناسب لمقاييس التقديرات الأخرى لقياس الأعصبة النفسية (Crown and Crisp, 1970).

وقد تم تعريب هذه الإستبانة (موسى، ١٩٩٤)، وإدخال بعض التعديلات على ميزان التقدير لعبارات الإستبانة، حيث أن بعضها ثنائي الميزان، والبعض الآخر ثلاثي الميزان. ومن أجل توحيد ميزان التقدير لكل العبارات أخذ بالميزان الثلاثي لكل العبارات. ويستجيب المفحوص على العبارات كما يلي: كثيراً (تعطي خمس درجات)، وأحياناً (تعطي ثلاث درجات)، وأبداً (تعطي درجة واحدة). ويتكون كل مقياس فرعي من ثمان عبارات، ويتراوح مدى الدرجات من ٨ إلى ٤٠ درجة. وتدل الدرجة المنخفضة على وجود العرض النفسي بندرة، بينما تدل الدرجة المرتفعة على وجود العرض النفسي بكثرة. ويقاس القلق بالعبارات التالية: ١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١، ٣٧، ٤٣. ويقاس الرهاب بالعبارات التالية: ٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٨، ٤٤. ويقاس الوسواس القهري بالعبارات التالية: ٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٩، ٤٥. وتقاس الأعراض السيكوسوماتية بالعبارات التالية: ٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤، ٤٠، ٤٦. ويقاس الاكتئاب بالعبارات التالية: ٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٧. وتقاس الهستيريا بالعبارات التالية: ٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٤٢، ٤٨.

الصدق: أجريت عديد من البحوث لحساب صدق وثبات الاستبانة (Crisp, *et al.*, 1978, 1979)، (Dasberg and Shalif, 1978)، (Bagley, 1980) على عينات مرضية وأخرى عادية. وإلى جانب هذا، قام موسى (١٩٩٤) بحساب الصدق التلازمي لإستبانة ميدل سكس وذلك من خلال تطبيقها مع مقياس زونج للإكتئاب (موسى، ١٩٨٨) على عينة مكونة من خمسين كفيفاً (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٦,٢٥ سنة، والانحراف المعياري = ± ١,٣٧)، وعلى عينة أخرى مكونة من مائة طالب وطالبة في الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية من المبصرين (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٥,٨٩ سنة، والانحراف المعياري = ± ٢,٢١). فتراوحت معاملات الإرتباط لعينة المكفوفين كما يلي: ٠,٧٥ للقلق، و٠,٧٦ للرهاب، و٠,٨١ للوسواس القهري، و٠,٨٣ للأعراض السيكوسوماتية، و٠,٧٩ للإكتئاب، و٠,٦٩ للهستيريا. كما بلغت معاملات الإرتباط

لعينة المبصرين كما يلي: ٠,٧٢ للقلق، و٠,٦٧ للرهاب، و٠,٧٤ للوسواس القهري، ٠,٦٩ للأعراض السيكوسوماتية، و٠,٧١ للإكتئاب، و٠,٦١ للهستيريا. وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: بلغ معامل ثبات إستبانة ميدل سكس بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ لعينة المكفوفين على النحو التالي: ٠,٧٤ للقلق، و٠,٧١ للرهاب، و٠,٧٣ للوسواس القهري، و٠,٦٩ للأعراض السيكوسوماتية، و٠,٧٥ للإكتئاب، و٠,٦٢ للهستيريا. ولعينة المبصرين على النحو التالي: ٠,٦٩ للقلق، و٠,٦٣ للرهاب، و٠,٦٨ للوسواس القهري، و٠,٦٥ للأعراض السيكوسوماتية، و٠,٦٧ للاكتئاب، و٠,٥٩ للهستيريا. وكلها معاملات إحصائية مقبولة.

إستبانة مستشفى ميدل سكس

١-	هل تشعر غالباً بالإضطراب دون سبب واضح؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....نادراً	( )
٢-	هل تعانى من الخوف الشديد عندما تكون فى أماكن مغلقة؟ ..	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....نادراً	( )
٣-	هل يقول الناس عنك انك حسى الضمير جداً؟	.....أحياناً	( )	.....نعم	( )	.....	.....نادراً	( )
٤-	هل تعانى من الدوخة أو صعوبة التنفس؟	.....أبداً	( )	.....كثيراً	( )	.....	.....أحياناً	( )
٥-	هل تستطيع أن تفكر بسرعة كما تعودت ذلك من قبل؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....نادراً	( )
٦-	هل يسهل أن يؤثر الآخرين على أرائك؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....نادراً	( )
٧-	هل شعرت بأنك مغمى عليك؟..	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....نادراً	( )
٨-	هل تجد نفسك قلقاً بسبب الإصابة ببعض الأمراض لمعضلة؟	.....أبداً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....غالباً	( )
٩-	هل تعتقد أن النظافة تأتى بعد التقى والصلاح؟	.....أحياناً	( )	.....غالباً	( )	.....	.....نادراً	( )
١٠-	هل تشعر غالباً بالمرض أو بعسر الهضم؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....نادراً	( )
١١-	هل تشعر أن الحياة مرهقة كثيراً؟	كل الأوقات	( )	.....غالباً	( )	.....	.....أبداً	( )
١٢-	هل تمتعت فى أى فترة من حياتك بالتمثيل؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....نادراً	( )
١٣-	هل تشعر بعدم الراحة والإرتباك؟	.....كثيراً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....أبداً	( )
١٤-	هل تشعر انك أكثر إسترخاء داخل المنزل؟	.....بالتأكيد	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....أبداً	( )
١٥-	هل تجد أن هناك أفكاراً سخيفة أو غير معقولة تتكرر فى عقلك؟	.....كثيراً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....قلما	( )
١٦-	هل تشعر أحياناً بوخز أو تنميل فى جسمك، أو فى أحد أعضائك؟	.....نادراً	( )	.....أحياناً	( )	.....	.....أبداً	( )
١٧-	هل تندم كثيراً على تصرفاتك الماضية؟	.....كثيراً	( )	.....نادراً	( )	.....	.....أبداً	( )
١٨-	هل أنت عادة شخص عاطفى إلى حد بعيد؟	.....كثيراً	( )	.....نادراً	( )	.....	.....أبداً	( )
١٩-	هل تشعر أحياناً انك مرعوب بدون سبب واضح؟	.....أحياناً	( )	.....غالباً	( )	.....	.....نادراً	( )
٢٠-	هل تشعر بالقلق عند ركوب الاتوبيسات أو مترو الأنفاق حتى إذا لم تكون مزدحمة؟	.....كثيراً	( )	.....قليلاً	( )	.....	.....مطلقاً	( )

٢١- هل تكون سعيداً عندما تعمل؟ ..	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		
٢٢- هل افتقدت الشهية إلى الطعام حديثاً؟	.....أحياناً	( )	.....غالباً	( )	.....نادراً	( )		
٢٣- هل نادراً ما تستيقظ مبكراً في الصباح؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		
٢٤- هل تتمنى أن تكون محط أنظار الآخرين؟	.....أحياناً	( )	.....غالباً	( )	.....أبداً	( )		
٢٥- هل تعتبر نفسك شخصاً قلقاً؟ ...	.....كثيراً	( )	.إلى حد ما	( )	.....مطلقاً	( )		
٢٦- هل تكره الخروج بمفردك؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		
٢٧- هل أنت ذو نزعة إلى رفض كل ما دون مرتبة الكمال؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		
٢٨- هل تشعر بالتعب والإرهاق على نحو غير ملائم؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		
٢٩- هل تعاني من الحزن لفترات طويلة؟	.....أبداً	( )	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )		
٣٠- هل تعتقد أنك تستغل الظروف لتحقيق أهدافك؟	.....أبداً	( )	.....أحياناً	( )	.....غالباً	( )		
٣١- هل تشعر غالباً أنك متوتر داخلياً؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		
٣٢- هل تقلق على نحو غير ملائم عندما يتأخر عودة الأقرباء إلى المنزل؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		
٣٤- هل تستطيع الإستغراق في النوم عادة؟	.....أحياناً	( )	.....غالباً	( )	.....نادراً	( )		
٣٥- هل ينبغي عليك القيام بجهد خاص لمواجهة الأزمات أو الصعوبات؟	..كثيراً جداً	( )	.....أحياناً	( )	مثل الآخرين	( )		
٣٦- هل تنفق غالباً نقوداً كثيراً على شراء الملابس؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		
٣٧- هل تعاني دائماً من الشعور بأنك على وشك الانهيار؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		
٣٨- هل تخاف من الأماكن المرتفعة؟	.....كثيراً	( )	.إلى حد ما	( )	.....مطلقاً	( )		
٣٩- هل يغضبك لو أن أحداً أفسد روتينك العادي؟	.....كثيراً	( )	.....قليلاً	( )	.....مطلقاً	( )		
٤٠- هل تعاني غالباً من زيادة العرق أو سرعة دقات القلب؟	.....أحياناً	( )	.....غالباً	( )	.....نادراً	( )		
٤١- هل تجد نفسك في حاجة إلى البكاء؟	.....كثيراً	( )	.....أحياناً	( )	.....أبداً	( )		
٤٢- هل تتمتع بالمواقف المثيرة؟ ...	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )		

٤٣-	هل تعاني من أحلام سيئة تقلقك عندما تستفيظ من النوم؟	.....أبداً	( )	.....أحياناً	( )	.....كثيراً	( )
٤٤-	هل تشعر بالذعر في الأماكن المزدحمة؟	.....دائماً	( )	.....أحياناً	( )	.....أبداً	( )
٤٥-	هل تقلق بشكل غير معقول على أشياء لا تستحق حقيقة؟	.....أبداً	( )	.....كثيراً	( )	.....أحياناً	( )
٤٦-	هل تغيرت اهتماماتك الجنسية؟.	.....أحياناً	( )	.....غالباً	( )	.....أبداً	( )
٤٧-	هل فقدت قدرتك على الإحساس بالمشاركة الوجدانية نحو الآخرين؟	.....أحياناً	( )	.....غالباً	( )	.....أبداً	( )
٤٨-	هل تجد نفسك أحياناً تتكلف أو تتظاهر؟	.....غالباً	( )	.....أحياناً	( )	.....نادراً	( )

[٩] الإضطرابات السيكوسوماتية

المفهوم: تعتبر العلاقة بين النفس والجسم قديمة قدم تاريخ الفكر الإنساني، إذ يرجع أثر العوامل النفسية في الجسم إلى زمن قريب. فقد أشار بريل Brill إلى أن هيبوقراط Hippocrates (أبو الطب) قد استطاع شفاء برديكاس ملك مقدونيا من مرضه الجسمي وذلك عندما قام بتحليل أحلامه (كرم، ١٩٥٨: ١٣).

فالوحدة بين النفس والجسم في الإنسان ليست مستحدثة، وقد تطورت تلك الوحدة القائمة والمتبادلة بين ما هو نفسي وما هو جسمي بفضل التطور الحضاري وما يصاحبه من خلق أنماط سلوكية تمثل شبكة تعقيدات في العلاقات الإجتماعية تجاه أحداث الحياة مما يسبب ضغوطاً عقلية للإنسان، ويسبب له أزمات إنفعالية مزمنة قد تفضي به إلى مرض عضوي مع تغييرات بنائية تؤدي في آخر الأمر إلى ما يعرف بالأمراض السيكوسوماتية (براون، ١٩٨٦: ٦٤).

وقد اهتم الفلاسفة بالعلاقة بين النفس والجسم فيرى أفلاطون أن النفس مرتبطة بالجسم إرتباطاً وثيقاً، ولا تؤدي النفس وظائفها إلا بحضور الجسم (إسماعيل، ١٩٨٣: ٨٧) ويرى أرسطو أن الإنفعالات المختلفة التي تصدر عن الإنسان مثل الغضب والخوف والرجاء والفرح والبغض لا يمكن أن تصدر عن النفس وحدها، ولكنها تصدر عن النفس والجسم معاً، ويقول أنه في الوقت الذي يحدث فيه انفعال نفسي يحدث تغيير في الجسم مصاحباً له (أبو النيل، ١٩٨٤: ١٢).

أما علماء المسلمين فقد كان لهم وجهة نظر في تفسير هذا الأمر فينكر ابن قيم الجوزية (١٩٥٧: ٦٧-٦٨) أن هناك علاقة بين النفس والمرض الجسمي، وعندما تحدث عن أسباب الصداع مثلاً قال: والصداع يكون عن أسباب عديدة تؤدي إلى الأمراض النفسية لدى الإنسان كالهم والغم، ويقول أبو حامد الغزالي (٤٥٠-٥٠٧هـ) مثل الإنسان في بدنه كمثل والٍ في مدينته ومملكته، فالبدن مملكة النفس وعالمه، أما الجوارح والأعضاء فهي بمنزلة الصناع والعمال (نصر، ١٩٨٠: ٣٠٤).

ومن الأطباء العرب الذين فطنوا ما للأمراض النفسية من أثر في إحداث تغيرات بدنية وأمراض جسمية ابن عيسى المجوسي فيرى أن الأمراض النفسية كالغم والهم والغضب والحسد تغير مزاج البدن وتؤدي إلى إنهاكه وتولد هذه الأعراض الحميات الرديئة (مراد، ١٩٥٤: ١٣٠). وقد ربط ابن سينا بين النفس والبدن ربطاً وظيفياً ضرورياً في الحياة الأولى عند الميلاد في إستمرارية الحياة الدنيوية، وهو في ذلك ربط بين تعدد البدن وبين تعدد قوى النفس ووظائفها، مدللاً على ذلك بأن أعضاء البدن هي المظهر الخارجي للوظيفة النفسية (نصر، ١٩٨٠: ٢٢٩).

ويتضح مما سبق أن الإنسان منذ زمن بعيد عرف أن الإنفعالات النفسية لها علاقة وطيدة بالحالة الجسمية بصفة عامة والمثل الذي يقول "العقل السليم في الجسم السليم" يؤكد أن كليهما يرتبط بالآخر إرتباطاً وثيقاً.

أسباب نشأة الإضطرابات السيكوسوماتية:

تتعدد العوامل التي تساهم في نشأة الإضطرابات السيكوسوماتية، كل منها يتفاعل مع العوامل الأخرى في التأثير على ظهور الأعراض الخاصة بهذا النوع من الإضطرابات، ومن هذه العوامل الضغوط الحادة في الحياة، وصعوبات التفاعل مع الآخرين، والحصول على المال، والتغيرات الشديدة في ثقافات المجتمعات وعاداتها وتقاليدها، هذا في الوقت الذي لا يسمح فيه للفرد بالتعبير عن مشاعره وإنفعالاته تعبيراً صريحاً مما يؤدي في النهاية إلى زيادة القلق والصراع لدى الإنسان. ويرى براون (١٩٨٦: ١٤٤) أن الشعور بالقلق

المستمر والضغوط التي يتعرض لها الإنسان في الحياة وحالات الإحباط والفشل تؤدي تلقائياً إلى ظهور الإضطرابات السيكوسوماتية.

ويرتبط التحديث وما يحدث في المجتمعات من تغيير بظهور الإضطرابات السيكوسوماتية، إذ أن التحديث تبزغ منه ضغوط لا يستطيع بعض الأفراد التكيف والتوافق معها فتنعكس على أبدانهم في صورة مرض نفسجسمي مثل السرطان والبول السكري (أبو النيل، ١٩٩١: ١٤٣).

كما أن أعباء الحياة اليومية التي نعيشها في عصر يوصف بأنه "عصر القلق" وما يتضمنه من توتر وخوف وكبت وضغط، فضلاً عن الظروف الإقتصادية السيئة كالفقر والبطالة كل هذا يؤدي إلى نشأة وظهور هذه الإضطرابات، فقد أشارت نتائج دراسة أبو النيل (١٩٧٤) إلى أنه توجد علاقة بين المستوى الإقتصادي وبين الأعراض السيكوسوماتية، حيث تبين أن الأفراد الذين ينتمون إلى مستوى اقتصادي منخفض أكثر إضطراباً في الخوف وعدم الكفاية والقلق وتوهم المرض والسيكوباتية من الأشخاص الذين ينتمون إلى مستوى إقتصادي مرتفع.

وتعد الأسرة من العوامل الهامة في نشأة الأمراض السيكوسوماتية وذلك من خلال إستخدامها أساليب خاطئة في تربية أبنائها كالرفض والتشدد والإهمال وعدم الإتساق في المعاملة والحماية الزائدة (أبو ضيرة، ١٩٨٩)، ويرى أبو النيل (١٩٨٤: ٥٧) أن مصدر غالبية الأمراض السيكوسوماتية (الجلدية) يرجع إلى إعتراض رغبات الأطفال وإلى إحباط حاجاتهم، ويرجع إلى الإحساسات المؤلمة الصادرة من الأم نحوهم وكبت إنفعالاتهم، وحرمان الطفل من الإتصال الجلدي بأمه.

كما تعتبر الإحباطات والضغوط النفسية، والمواقف التي تهدد الذات إجتماعياً أو إقتصادياً أو نفسياً كالخوف من الفصل من العمل أو العزل من وظيفة أو الرسوب في الإمتحان أو الفشل في الزواج من أهم العوامل النفسية التي تؤدي إلى ظهور الإضطرابات السيكوسوماتية (ياسين، ١٩٨٦: ١٩٢). هذا بالإضافة إلى ما شهده المجتمع في الفترة الأخيرة من بعض صور العدوان والعنف (السياسي، الديني، الإقتصادي) مما جعل الأفراد تحت وطأة القلق والضغط النفسي الذي قد يؤدي إلى الإصابة بالإضطرابات السيكوسوماتية، ومما لا شك فيه أن هذه الإضطرابات تشكل خطورة في توافق الفرد سواء الشخصي أو الاجتماعي أو الدراسي أو المهني أو الصحي.

وبالرغم من التقدم الكبير في ميادين الرعاية النفسية والإجتماعية فقد لوحظ أن الأعراض السيكوسوماتية تنتشر بين قطاع كبير من الشباب، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أن الإناث أكثر عرضة للإصابة بالأعراض السيكوسوماتية، فقد أظهرت دراسة النيال (١٩٩١)، ودراسة شقير (١٩٩٨) أن الإناث ترتفع لديهن الإصابة بالإضطرابات السيكوسوماتية مقارنة بالذكور، وقد يرجع ذلك إلى ما تتعرض له الفتاة من ضغوط أسرية وإجتماعية بالمقارنة بالذكور، وإلتزامها بأنماط سلوكية وعادات إجتماعية تقيد من حريتها، وتقلل من فرص التنفيس الإنفعالي لديها. وقد أدى ذلك بصورة عامة إلى إنتشار هذا النوع من الإضطرابات لدى النساء بصورة تفوق وجوده لدى الرجال بحوالي عشرين ضعفاً (غريب، ١٩٩٩: ٤٣٢).

ويتضح مما سبق أن العوامل النفسية الإجتماعية لها أثرها الفعال في صحة الجسم وإضطرابه. ولذلك ينبغي عمل الإجراءات اللازمة حتى يتجنب الفرد هذه الإضطرابات، وذلك عن طريق التربية والإرشاد بداية من مرحلة الطفولة.

فيجب إشعار الطفل بالأمن وعدم الخوف وإشعاره بأنه محبوب ومقبول من أفراد الأسرة والمجتمع،

بالإضافة إلى أهمية استخدام الوالدين أساليب تنشئة سليمة وعدم الإفراط في الإهتمام بالطفل وحمايته، وعدم فرض نظام معاملة صارم قائم على فرض الأوامر من الوالدين للطفل.

كما ينبغي أن تتاح الفرصة بإستمرار أمام الطفل لكي يعبر عن ذاته ويفصح عن جوانب شخصيته المختلفة وأن يؤكد ذاته بتحقيق ما لديه من إمكانيات، وأن يبدي ما لديه من آراء لأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته يشعره بالنقص والدونية مما يؤثر في الذات فيصبح إدراكه مشوهاً (أبو النيل، ١٩٨٤: ٢٧١-٢٧٢).

تعريف الإضطرابات السيكوسوماتية:

تعددت التعريفات التي تناولت الإضطرابات السيكوسوماتية؛ فيرى راجح (١٩٦٤: ١٦٧) أن الإضطرابات السيكوسوماتية عبارة عن إضطرابات ناشئة نتيجة لإثارة إنفعالية محبطة، أي نتيجة قمع وإحباط لانفعالات أعيقت عن التفسير الصريح عن نفسها ونسى الفرد أسبابها وملابساتها وظروفها مع بقاء ما يصاحبها من توترات وإضطرابات حشوية. ويعرّف زهران (١٨٧٤: ٤٧٥) الإضطرابات السيكوسوماتية بأنها إضطرابات جسمية موضوعية ذات أساس وأصل نفسي (بسبب الإضطرابات الإنفعالية) تصيب المناطق والأعضاء التي يتحكم فيها الجهاز العصبي الذاتي.

ويرى كل من غالي وأبو علام (١٩٧٤: ٤٧٣) أن الإضطرابات السيكوسوماتية هي في جملتها مجموعة الأعراض والشكوى غير العادية، وتكون فيها الأعراض طبية واضحة تماماً، وهي علامات يدخل ضمنها إضطراب أو خلل أو إصابة بعض الأعضاء أو الأجهزة في جسم المريض، ولكنها ترتبط إرتباطاً وثيقاً بمتغيرات وعوامل نفسية.

ويشير عكاشة (١٩٨٠: ٣٥٦) إلى أن الإضطرابات السيكوسوماتية بأنها إضطرابات عضوية يلعب فيها العامل الإنفعالي دوراً هاماً وقوياً، وعادة ما يكون ذلك من خلال الجهاز العصبي اللاإرادي.

ويعرّف أبو النيل (١٩٨٤: ٤٧) الإضطرابات السيكوسوماتية بأنها الإضطرابات الجسمية المألوفة للأطباء والتي يحدث فيها تلف في جزء من أجزاء الجسم أو خلل في وظيفة عضو من أعضائه نتيجة إضطرابات إنفعالية مزمنة نظراً لإضطراب حياة المريض، والتي لا يفلح العلاج الجسمي الطويل وحده في شفائها شفاءً تاماً، لإستمرار الإضطراب الإنفعالي وعدم علاج أسبابه إلى جانب العلاج الجسمي.

ويرى الأشول (١٩٨٧: ٧٨٥) أن الإضطرابات السيكوسوماتية حالة إتحاد بين جوانب إنفعالية وجوانب جسمية، تظهر فيها أعراض جسمية دون أن يكون الفرد على دراية بالعلاقة الإنفعالية للإضطراب فحالات الربو والإلتهابات الجلدية عادة ما تكون أمثلة لهذه الإضطرابات.

ويتضمن العصاب مجموعة الأمراض التي يصطلح على أنها إضطراب في الحالة الإنفعالية أو إضطراب في العاطفة وتكون لها مصاحباتها الفسيولوجية التي تعم الجسم بأشمله سواء أجهزته المعدية المعوية أو الدورية أو أجهزته الهيكلية؛ وهذه أوجه الشبه الأساسية بين العصاب والإضطرابات السيكوسوماتية (أبو النيل، ١٩٨٤: ٧٨).

أما أوجه الإختلاف بين العصاب والإضطرابات السيكوسوماتية، فيرى مراد (١٩٥٤: ١٣٨) أن الفرق الأساسي بين الإضطرابات السيكوسوماتية والعصاب يظهر في ثلاث نواح أولها: أن الجهاز العامل في العصاب هو الجهاز الإرادي، أما في الإضطرابات السيكوسوماتية فهو الجهاز اللاإرادي. وثانيها: يكون القلق موجوداً في الإضطرابات السيكوسوماتية، أما في العصاب فهو غير موجود. وثالثها: أن العرض في العصاب رمزي،

وإنفعالي في الإضطرابات السيكوسوماتية. ولذلك فإنه يمكن إستبعاد كل أشكال العصاب حيث لا يتضمن أي خلل في الوظيفة في أي من الأجهزة الجسمية.

أما بالنسبة للهستيريا التحولية فتختلف أعراضها عن الأعراض السيكوسوماتية، فأعراض الهستيريا تصيب الوظائف الإرادية كحركة الأطراف أو العمليات الإدراكية كالإبصار، بينما الأعراض السيكوسوماتية تنشأ من خلال إصابة الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن الأعراض الهستيرية تصيب أعضاء تستثار بواسطة الجهاز العصبي المركزي المرتبط بالجزء اللحائي الشوكي من الجهاز الإرادي غالباً ولها لذلك طبيعة إرادية فإن الإضطرابات السيكوسوماتية تحدث في أجزاء الجسم التي تستثار بواسطة الجهاز العصبي اللاإرادي كالمعدة والشعب الهوائية في الرئتين والجلد والشرايين وهي أعضاء لا تخضع للتحكم الإرادي (غالي وأبو علام، ١٩٧٤: ٥٣٧). ويرى زهران (١٩٧٤: ٤٧٩) أن الفرق بين الهستيريا والأعراض السيكوسوماتية يكمن في أن الهستيريا تصيب الأعضاء التي يسيطر عليها الجهاز العصبي المركزي، في حين الأعراض السيكوسوماتية فتصيب الأعضاء التي يسيطر عليها الجهاز العصبي الذاتي، كما أن الأمراض الهستيرية تعد بمثابة تعبيرات رمزية غير مباشرة عن دوافع مكبوتة وتخدم غرضاً شخصياً عند المريض، أما الأعراض السيكوسوماتية فهي عبارة عن نتائج مباشرة لإضطرابات إنفعالية تخل بتوازن الجهاز العصبي المركزي.

ويتضح مما سبق أن الإضطرابات السيكوسوماتية هي إضطرابات وظيفية من حيث الأسباب والنشأة وعضوية من حيث الأعراض، وقد تكون هذه الإضطرابات العضوية ناتجة عن أثر بيئي خارجي معروف. أما الإضطرابات الهستيرية فهي خلل في عضو من الأعضاء دون وجود سبب عضوي، وفيها تكون الأعراض الجسمية بديلاً عن أفعال مكبوتة غير ظاهرة.

أما عن التفرقة بين الأمراض السيكوسوماتية وحالات توهم المرض؛ فيرى توتمان (Totman, 1982) أن الشخص الذي يعاني من التوهم المرضي يشكو بأنه مريض، لكنه لا يظهر عليه أي أعراض عضوية، أما في حالة المريض السيكوسوماتي فإنه يوجد لديه دلائل على وجود أمراض عضوية حقيقية، ولكن يعتقد أن هذه الأعراض على الأقل في جزء منها يقف وراءها عوامل أو قوى نفسية، كما أن الأشخاص الذين يعانون من الأعراض السيكوسوماتية لا يدّعون المرض.

ومن خلال التعريفات السابقة للإضطرابات السيكوسوماتية، والتعرف على أوجه الشبه والإختلاف بينها وبين الإضطرابات الجسمية التي تحدث في حالات العصاب والهستيريا وتوهم المرض يمكن تبني التعريف التالي للإضطرابات السيكوسوماتية:

"الإضطرابات السيكوسوماتية هي الإضطرابات الجسمية ذات المنشأ النفسي، التي يحدث فيها تلف في جزء من أجزاء الجسم أو خلل في وظيفة عضو من أعضائه، ويلعب فيها العامل الإنفعالي دوراً هاماً وقوياً وعادة ما يكون ذلك من خلال الجهاز العصبي اللاإرادي".

تصنيف الإضطرابات السيكوسوماتية:

تعددت تصنيفات الإضطرابات السيكوسوماتية (زيور، ١٩٩٠: ١٠؛ غريب، ١٩٩٩: ٤٣٣)، ومن خلال النظر لهذه التصنيفات لوحظ أنها تشمل الأعراض التالية:

١- إضطرابات عصبية: مثل إضطرابات النوم كالأرق، النوم الزائد، نوبات الحصر الليلي.
٢- إضطرابات التغذية كفقدان الشهية وطريقة البلع، عدم المضغ والشراهة في تناول الطعام.
٣- إضطرابات الهضم كالغثيان والإنتفاخ والقيء والإسهال والإمساك وقرحة المعدة وقرحة الإثنى عشر.

٤- إضطرابات جلدية مثل الإكزيما، الأرتكاريا، الثعلبة.
٥- إضطرابات التنفس كالربو الشعبي.
٦- أعراض جنسية مثل عدم المبالاة بالجنس، عدم إنتظام الحيض، نزيف الحيض، القيء طوال فترة الحمل.

سمات الشخصية السيكوسوماتية:

تتسم الشخصية السيكوسوماتية بالعديد من السمات المميزة للأشخاص المصابين بالإضطرابات السيكوسوماتية، ولعل أهمها ما يتميز به هؤلاء المرضى من الحساسية المفرطة، أو السلبية، وفقد الطموح، والحاجة إلى الحب، والوسواس (ياسين، ١٩٨٦: ١٥٥).

كما تتضح مظاهر الشخصية السيكوسوماتية من خلال إستجابات الأفراد على قائمة كورنل للأعراض السيكوسوماتية حيث أظهرت نتائج دراسة أبو النيل (١٩٧٤) والعتيبي (١٩٨٨)، وأبو طيرة (١٩٨٩) أن الأفراد الذين يعانون من إضطرابات سيكوسوماتية يتميزون بعدد من السمات أهمها: الخوف، والشعور بعدم الكفاية، والحساسية، والشك والفزع، وأعراض التنفس والدورة الدموية، وأعراض الجهاز المعدي، والأمراض السيكوسوماتية، والخوف على الصحة، والعصابية، والقلق.

هذا بالإضافة إلى ما تتسم به الشخصية من التوتر، وسوء التوافق الشخصي والإجتماعي، وقصور المهارات الإجتماعية، والميل نحو السلوك الإجرامي (أبو طيرة، ١٩٨٩)، كما يتسم الأطفال المصابون بالأعراض السيكوسوماتية ببعض الإضطرابات السلوكية مثل إضطرابات النوم، وفوبيا الظلام، والتبول اللاإرادي، وقضم الأظافر (محمد، ١٩٩٢).

وقد وصف علماء النفس المظاهر السلوكية للمصابين بالإضطرابات السيكوسوماتية بأنهم شديدو الحساسية للنقد من الغير، طموحهم شديد ويدفعون أنفسهم بعنف للوصول إلى أهداف عالية، وأنهم كثيرو النقد واللوم لأنفسهم، معرضون للإحباط والفشل، لديهم قمع شديد وكبت لكراهيتهم للآخرين (شقير، ١٩٩٧: ٣٨).

وأوضحت مدرسة التحليل النفسي أن أهم ما يميز الشخصية السيكوسوماتية أنها تعاني من قلق فقدان السند بشكل مميز، بالإضافة إلى النكوص الذي يظهر لدى الأفراد السيكوسوماتيين ويؤكد وجود تغيرات في قدرة الأنا على إدراك وتقييم الحاضر مما يجعل الشخص يتسم بالتردد والتذبذب الإنفعالي وحالات المزاج المتقلب (أبو النيل، ١٩٨٤: ١٠٥).

المقياس: أستفاد كل من موسى ومحمود (٢٠٠٠) من المقاييس التالية: مقياس كورنل للشخصية (سلطان وجابر، د.ت)، واختبار الشخصية متعدد الأوجه (هنا وإسماعيل ومليكة، ١٩٨٣)، ومقياس ميندل سكس للأمراض العصابية (موسى، ١٩٩٤) في بناء بنود **مقياس الإضطرابات السيكوسوماتية**. وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٢) بنداً، وتتم الإستجابة على كل بند من خلال ميزان مكون من نعم (تعطي درجتين)، ولا (تعطي درجة واحدة فقط).

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس الإضطرابات السيكوسوماتية، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة إستطلاعية مكونة من مائة طالبة من طالبات الجامعة (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ١٨,٢٥ سنة، والانحراف المعياري = ٢,٩٧)، ويبدأ التحليل العاملي بحساب المصفوفة الارتباطية (٥٢×٥٢). وقد تم الاستعانة بطريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)؛ ونسبة تباينها بلغ ١٥,٥٠%.

وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٣,٠٧، نسبة التباين = ٥,٩٠%) على العبارات التاليـــة: ٣، ١٠، ١٦، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٣١، ٣٤، ٤٠، ٤١، ٤٦، ٤٩، وقد سمي هذا العامل: **إضطرابات سيكوسوماتية متنوعة**. وتشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٢,٦١، نسبة التباين = ٥,٠٢%) على العبارات التالية: ٦، ١١، ٢١، ٢٩، ٣٥، ٣٦، ٤٤، ٥١، ٥٢، وأطلق على هذا العامل: **إضطرابات سيكوسوماتية تنفسية**. وأخيراً، تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٢,٣٨، نسبة التباين = ٤,٥٨%) على العبارات التالية: ٨، ١٤، ١٥، ١٨، ٢٧، ٣٣، ٤٧، وقد سمي هذا العامل: **إضطرابات سيكوسوماتية معدية – معوية**. بينما لم تصل تشـــبعات البنود التالية إلى حدود الدلالة الإحصائية والتي تقل عن ٠,٣ وفقاً لمحك كـــايزر Kaiser (١٩٥٨) ١، ٢، ٤، ٥، ٧ ٩، ١٢، ١٣، ١٧، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٨، ٥٠. ومن ثم، أسفر عدد بنود مقياس الإضطرابات السيكوسوماتية بعد إجراء التحليل العاملي عن ٢٨ بنداً.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الإضطرابات السيكوسوماتية بواسطة إستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات للعامل الأول (٠,٨٢)، وللعامل الثاني (٠,٧٩)، وللعامل الثالث (٠,٧١)، وللمقياس ككل (٠,٧٧)؛ على التوالي، وذلك من خلال تطبيق المقياس في صورته الجديدة المكون من (٢٨) بنداً على العينة الإستطلاعية سالفة الذكر.

مقياس الإضطرابات السيكوسوماتية
قبل حساب الصدق العاملي

	العبارات	نعم	لا
١	أصاب بالإسهال مرة أو مرتين في الشهر	( )	( )
٢	تتعدد لدى مرات الإصابة بالحموضة في المعدة	( )	( )
٣	أشعر بارتفاع درجة حرارتي دون سبب واضح	( )	( )
٤	عضلات جسمي لا يعتريها أي تقلصات	( )	( )
٥	نادراً ما أصاب بالدوخة	( )	( )
٦	قليلاً ما أصاب بنوبات الربو أو الزكام	( )	( )
٧	عادة ما يتصبب العرق مني دون النظر لحالة الجو	( )	( )
٨	في كثير من الأحيان تتعبني معدتي	( )	( )
٩	حينما أكون مريضاً لا أخاف من زيارة الطبيب	( )	( )
١٠	دائماً ما أشعر بجفاف في فمي	( )	( )
١١	دائماً ما أصاب بنوبات البرد ومسخونة في جسمي	( )	( )
١٢	أخشى زيادة دقات قلبي	( )	( )
١٣	تنتابني حالة من الإرهاق والتعب في الصباح	( )	( )
١٤	تؤلمني معدتي في بعض الأوقات	( )	( )
١٥	كثيراً ما أعاني من عسر الهضم	( )	( )
١٦	في كثير من الأحيان ما أصاب بالقيء والغثيان	( )	( )
١٧	لا أشعر بالآم في القلب أو الصدر	( )	( )
١٨	أشعر بالآم في معدتي بين الحين والآخر	( )	( )
١٩	يضايقني ملازمة الدوار لرأسي	( )	( )
٢٠	كانت صحتي جيدة منذ سنوات قليلة	( )	( )
٢١	أعاني من غزارة العرق في بعض الأحيان	( )	( )
٢٢	في بعض الأوقات تظهر حبوب حمراء على رقبتي	( )	( )
٢٣	غالباً لا أشعر بطنين (صفير) في أذني	( )	( )
٢٤	نادراً ما أشعر بصعوبة في البلع	( )	( )
٢٥	لم أجد دماً في بولي على الإطلاق	( )	( )
٢٦	أحياناً أشعر بالإغماء	( )	( )
٢٧	في بعض الأحيان أجد صعوبة في التنفس	( )	( )
٢٨	أعاني من برودة أطرافي حتى في الجو الحار	( )	( )
٢٩	غالباً ما أشعر بالإرهاق والتعب	( )	( )
٣٠	معدتي دائماً مضطربة	( )	( )
٣١	أشعر بالخوف من ملازمة الإمساك لي	( )	( )
٣٢	أعاني من الأرق في نومي	( )	( )
٣٣	لم أشعر بالآم خلف رقبتي تقريباً	( )	( )

	العبارات	نعم	لا
٣٤	لدي إحساس بارتفاع الضغط في رأسي	( )	( )
٣٥	لم أشاهد دماً حين أتقيأ أو أسعل	( )	( )
٣٦	غالباً ما أصاب بالصداع	( )	( )
٣٧	لم يحدث قط أن أصبت بطفح جلدي	( )	( )
٣٨	نظري ثابت في قوته منذ سنوات	( )	( )
٣٩	أشعر بالآم في المعدة بعد تناول الطعام	( )	( )
٤٠	غالباً ما أشعر بحكة حادة	( )	( )
٤١	أشعر بتنميل في بعض جسمي	( )	( )
٤٢	لم يحدث أن أصبت بالشلل أو ضعف العضلات	( )	( )
٤٣	لا أرغب في تناول أي مغوم دون إستشارة الطبيب	( )	( )
٤٤	معدل التبول لدي مثل بقية الناس	( )	( )
٤٥	أشعر بأن جلدي حساس دائماً	( )	( )
٤٦	في مرضي لا أجد تغيراً في لون البراز	( )	( )
٤٧	أشعر بخفقان شديد في قلبي دون سبب	( )	( )
٤٨	أعاني من إرتجاف جسمي وإرتعاش أطرافي	( )	( )
٤٩	أشعر بالآم في ظهري عند الإستمرار في العمل	( )	( )
٥٠	تصعب الرؤية لدي بسبب آلام في عيني	( )	( )
٥١	أجد صعوبة في القيام بواجباتي لشعوري بالصداع	( )	( )
٥٢	دائماً ما أفقد شهيتي للطعام لشعوري بالإرهاق والتعب	( )	( )

مقياس الإضطرابات السيكوسوماتية
بعد حساب الصدق العاملي

	العبارات	نعم	لا
١	أشعر بارتفاع درجة حرارتي دون سبب واضح	( )	( )
٢	قليلاً ما أصاب بنوبات الربو أو الزكام	( )	( )
٣	في كثير من الأحيان تتعبني معدتي	( )	( )
٤	دائماً ما أشعر بجفاف في فمي	( )	( )
٥	دائماً ما أصاب بنوبات البرد وسخونة في جسمي	( )	( )
٦	تؤلمني معدتي في بعض الأوقات	( )	( )
٧	كثيراً ما أعاني من عسر الهضم	( )	( )
٨	في كثير من الأحيان ما أصاب بالقيء والغثيان	( )	( )
٩	أشعر بالآم في معدتي بين الحين والآخر	( )	( )
١٠	كانت صحتي جيدة منذ سنوات قليلة	( )	( )
١١	أعاني من غزارة العرق في بعض الأحيان	( )	( )
١٢	في بعض الأوقات تظهر حبوب حمراء على رقبتي	( )	( )
١٣	لم أجد دماً في بولي على الإطلاق	( )	( )
١٤	في بعض الأحيان أجد صعوبة في التنفس	( )	( )
١٥	غالباً ما أشعر بالإرهاق والتعب	( )	( )
١٦	أشعر بالخوف من ملازمة الإمساك لي	( )	( )
١٧	لم أشعر بالآم خلف رقبتي تقريباً	( )	( )
١٨	لدي إحساس بارتفاع الضغط في رأسي	( )	( )
١٩	لم أشاهد دماً حين أتقيأ أو أسعل	( )	( )
٢٠	غالباً ما أصاب بالصداع	( )	( )
٢١	غالباً ما أشعر بكحة حادة	( )	( )
٢٢	أشعر بتنميل في بعض جسمي	( )	( )
٢٣	معدل التبول لدي مثل بقية الناس	( )	( )
٢٤	في مرضي لا أجد تغيراً في لون البراز	( )	( )
٢٥	أشعر بخفقان شديد في قلبي دون سبب	( )	( )
٢٦	أشعر بالآم في ظهري عند الإستمرار في العمل	( )	( )
٢٧	أجد صعوبة في القيام بواجباتي لشعوري بالصداع	( )	( )
٢٨	دائماً ما أفقد شهيتي للطعام لشعوري بالإرهاق والتعب	( )	( )

[١٠] دورة الحيض

المفهوم: يرى فرويد Freud أن دورة الحيض الأولى حدث فعال يثير متاعب نفسية وجنسية غير قابلة للحل؛ فهي على وجه الخصوص تثير القلق عند الإناث والحقد على الذكور. كما أن غياب المعرفة وندرة مصادر المعلومات حول دورة الحيض وخصائصها تحدث خجلاً عظيماً عند الفتاة (إسماعيل، ١٩٧٦). وتعد دورة الحيض menstrual cycle جزءً طبيعياً من حياة المراهقة، فهي عبارة عن خليط من المخاط والدم وأجزاء من الغشاء المبطن للرحم الذى تتساقط بعض أجزائه مع كل دورة حيض. وتقدر الكمية الطبيعية للحيض حوالي ٥٠ ميلليمتر في المتوسط (الحصيني، ٢٠٠٢).

وتبدأ دورة الحيض عند الفتيات حوالي السنة الحادية عشر أو الثانية عشرة. وقد تأتى قبل ذلك أو بعده بعدة سنوات. أي ليس هناك وقت محدد لظهور دورة الحيض. وقد لا تتبع دورة الحيض في أول الأمر نظاماً من حيث حدوثها ولا يستقر نظامها في معظم الفتيات ألا في السابعة عشر أو الثامنة عشر. وقد تصاب الفتاة حين دورة الحيض بتوتر عصبي، وتشعر إنها سريعة التهيج والإضطراب، وتنزعج من حالتها هذه التي تتكرر كل شهر تقريباً مرة. أن الألم الذي يرافق دورة الحيض ليس ألماً جسدياً، كما أن الحالة ليست مرضاً، وعلى الفتاة أن لا تشعر أنها مريضة لأنها حقيقة صحيح الجسم، ويجب أن تفرح لحالتها الطبيعية هذه (أندرسون، ١٩٨٠).

وتحدث دورة الحيض عندما تبدأ إنتاج البويضة الناضجة وإنتقالها إلى الرحم، وعندما لا يتم تلقيحها بحيوان منوي تتفجر، وكذلك ينفصل الغشاء الرحمي الذي كان معداً لإستقبالها ونمائها فيه، فينزل كل ذلك في صورة دم (زهران، ١٩٧٢:٢٩٦). ومن ثم تحول دورة الحيض الأنثى من كائن لا جنسي إلى كائن جنسي قادر على المحافظة على نوعه وإستمرار سلالته (السيد، ١٩٩٨:٣٩).

وتستمر دورة الحيض لمدة ٢٨ يوماً في المتوسط، ولكنها قد تطول عند بعض الفتيات والنساء إلى ٣٣ يوماً أو تختزل إلى ٢٦ يوماً عند أخريات. كما تختلف مدة الحيض بين الفتيات والنساء بصورة طبيعية، ويحتسب أول يوم للدورة منذ أول يوم لنزول الحيض. وفى أول أيام الدورة؛ خاصة منذ اليوم الأول حتى اليوم الثالث عشر لا يكون هناك هرمونات جنسية (استروجين وبروجستيرون) تدور مع الدم، ثم تقوم الغدة النخامية الموجودة بالمخ بإفراز الهرمون المنشط لنمو حويصلة المبيض follicle stimulating hormone، والتي تقوم بدورها بإنتاج هرمون الاستروجين، ويؤدى ارتفاع مستوى الاستروجين لتنشيط نمو بطانة الرحم لتكون مستعدة لإستقبال البويضة الملقحة في حالة حدوث حمل. وفى منتصف دورة الحيض تقريباً؛ خاصة في اليوم الرابع عشر يرتفع مستوى هرمون الإستروجين لأعلى درجة، وهذا يؤدى إلى تنشيط إنتاج المزيد من الهرمون المنشط لحويصلات المبيض وإنتاج هرمون آخر يسمى الهرمون المنشط للجسم الأصفر luteum hormone والذي يؤدى لتفجير الحويصلة وخروج البويضة منها. وفى خلال الأيام من الخامس عشر حتى الثامن والعشرين تتحرك البويضة داخل قناة فالوب في اتجاهها للرحم؛ بينما تنمو الحويصلة لتكون الجسم الأصفر luteum corpus والذي يفرز هرمون البروجستيرون في النصف الثاني من الدورة. وخلال ثلاثة أيام قبل الحيض ينكمش الجسم الأصفر ويموت وبالتالي ينخفض هرمون البروجستيرون. ونتيجة لعدم حدوث حمل تتساقط بعض أجزاء من بطانة الرحم مصحوبة بكمية من الدم تخرج معها البويضة غير الملقحة ويسمى هذا الإفراز بالحيض (الحصيني، ٢٠٠٢).

وتعتبر الأنثى دورة الحيض لعنة أو أزمة، وتخفى كل فتاة كل دليل على حدوثها، وتخشى أن يعرف أحد حدوثها لها، وتخفى المظاهر الجسمية المصاحبة لها بكل الوسائل الممكنة مما يزيد من قلقها وإنفعالها بشأن هذا الحدث مثل بروز الصدر وظهور حب الشباب، وتضييق الفتاة أيضاً بظهور الشعر الذي يأخذ في النمو وتحاول إزالته أو إخفائه؛ وكل ما يتعلق بدورة الحيض تحاول أن تخفيه عمن حولها وتعتبرها من الأشياء السرية، وتعتذر

عن عدم تأديتها للصلاة بأعذار مختلفة، وكذلك تفطر رمضان مراً، وتبتعد عن الحركات التي تظهر تغيرات جسمها كالقفز والجري (صادق وأبو حطب، ١٩٩٩:٣٦٤). وتزداد حدة الأعراض النفسية مثل القلق والأرق والإنفعال والخوف والحساسية والتشاؤم وحدة الألم والإكتئاب زيادة كبيرة في مرحلة ما قبل الحيض، وتنخفض في مرحلة الحيض، ثم تزداد مرة أخرى في مرحلة التبويض (النيال، ١٩٩٠:٢١٥).

إضافة إلى هذا، فإن لدورة الحيض محدد بيولوجي هرموني، فهي نتاج العلاقة بين هرمون المبيض Ovarian Hormone المعروف بالاستروجين والبروجستيرون من جانب، ومن جانب آخر بين هرمون الغدة النخامية Pituitary Hormone المعروف بالهرمون المنشط لحويصلة البويضة، والهرمون المنشط للجسم الأصفر والتي يضبطها الهرمون المنشط للتناسل وهو يفرز من الهيبوثلاموس (النيال، ١٩٩٠:٢١٢).

ويمكن تعريف دورة الحيض بأنها الظهور المدلوم والدوري لشكاوى بدنية أو نفسية، وقد تحدث هذه الأعراض إما قبل الحيض بعدة أيام أو خلال النزف الحيضي menstrual bleeding ذاته. أما عسر الطمث dymenorrhea فهو ألم يحدث في الظهر وأسفل البطن وقت نزول الحيض أو حوله (Broadhurt, 1973)؛ وبأنها إفراز دموي يتدفق من الرحم على فترات تصل إلى أربعة أسابيع في النساء أثناء فترة التكاثر ويسبق ذلك عامة عملية التبويض (بارنز وتشامبرلين، ١٩٩٥).

إضافة إلى هذا، تصاحب زملة ما قبل الحيض بعض التغيرات كما يلي:

١- **الأنسجة:** وقد تكون عامة أو نوعية.
٢- **تركيب الدم:** مثل نقص السكر في الدم.
٣- **الجهاز القلبي الوعائي:** تقلب هذا الجهاز وعدم إستقراره وزيادة قدرة الشعيرات على النفاذ.
٤- **الهرمونات:** وتظهر في صورة عدم توازن بين هرموني الاستروجين والبروجستيرون.
٥- **الجهاز العصبي:** الزيادة العامة للإستثارة أو القابلية للتهيج، وعدم التوازن المرتبط بالجهاز العصبي الذاتي.

وإلى جانب هذا، قد تعاني العديد من الفتيات من ألم بالبطن أو بالحوض عند وقت التبويض والذي يعرف بألم التبويض، ويحدث أثناء هذا إحتجاز السوائل مع زيادة بالوزن، ويصبح الثديان ممتلئان ومؤلمان مع زيادة في قياسات الخصر. وقد تحدث بعض الإضطرابات النفسية مع إكتئاب وتوترات عنطفية. وقد تشفى هذه الأعراض بعد يوم أو يومين من الطمث، وقد تشحب العديد من الفتيات أثناء التدفق الطمثي (بارنز وتشامبرلين، ١٩٩٥).

المشكلات المرتبطة بدورة الحيض:

[١] عسر الطمث:

تعاني بعض الفتيات من عسر الطمث التشنجي الأولى primary spasmodic وهو أكثر حدوثاً في أواخر العشرينات teens وأوائل العشرينات، كما إنه في الواقع نادر الحدوث في بداية البلوغ. أما الصورة الكلينيكية لهذا العسر فإنها تبدو على شكل آلام مبرحة في أسفل البطن من الناحية الوسطى. وقد يصاحبه قئ وغزارة عرق. ولا تلبث هذه الآلام أن تخبو ثم تختفي تماماً بعد بضع ساعات. ويحدث الألم مع بداية نزول الطمث أو قبيله بساعات قليلة. وإلى جانب هذا، تشعر كثير من الفتيات أحياناً بآلام الطمث لكن شدة الألم تختلف من حالة إلى أخرى. وقليل منهن يعانين من آلام حادة طوال الطمث كل شهر.

[٢] غزارة الطمث:

تعاني بعض الفتيات من غزارة الطمث Menorrhagia في بداية سنوات الطمث، وقد يكون بالغ الغزارة. ونادراً ما يكون النزف بالغ الخطورة بحيث يستوجب نقل الدم.

[٣] عدم إنتظام دورة الحيض:

يشيع عدم إنتظام دورة الحيض بين المراهقات، دون أن يسبب عادة أي أذى.

[٤] إنعدام الطمث أو توقفه:

تعانى بعض المراهقات من إنعدام الطمث أي عدم نزوله بتاتاً أو توقفه فترة طويلة بعد نزوله، ومن أكثر مسببات إنعدام الطمث شيوعاً هو تأخر البلوغ إذ إن من المألوف أن يتأخر نزول الطمث إلى العام السابع عشر أو الثامن عشر، وتصاب الفتاة عادة بالقلق إذا تأخر طمثها عن العام السادس عشر. وعلى أية حال، فإن من العلامات المطمئنة أن يتأخر مع ظهور الخصائص الجنسية الثانوية، وبخاصة تضخم الثديين إلى العام الأخير أو العامين الأخيرين. أما إذا إنعدم ظهور هذه الخصائص إنعداماً تاما بعد العام الرابع عشر، دل ذلك على حالة غير طبيعية، واستدعى ذلك البحث عن شذوذ في الغدد الصماء أو في الجينات (حجازي وأبو غزالة، ١٩٨٤).

القياس: قام موسى (٢٠٠٨) بالإستفادة من المقاييس التي قام بإعدادها في مجال الاتجاه نحو دور الحيض كل من إسماعيل (١٩٧٦)؛ وبروكس وروبل Brooks and Ruble (١٩٨٦)؛ وهيريرا وزميلاتها Herrera, *et al.* (١٩٩٠)؛ وبويل وجرانت Boyle and Grant (١٩٩٢)؛ والنجار (١٩٩٥) في بناء بنود إستبانة الإتجاه نحو دورة الحيض؛ إلى جانب القيام بجمع عدد البنود من مجموعة إستطلاعية مكونة من مائة طالبة في الصف الثاني الثانوي (م = ١٥,٦ سنة) حول إتجاهاتهن نحو دورة الحيض. وقد تم عرض بنود الإستبانة على مجموعات من أساتذة القياس النفسي والصحة العامة والصحة النفسية للحكم على صدق مضمون البنود. ولقد انتهى التحكيم إلى حذف ثمانية بنود من مجموع ٢٨ بنداً. وعليه، تكونت إستبانة الاتجاه نحو دورة الحيض في صورتها النهائية من عشرين بنداً. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة موازين تبدأ من موافق جداً (تعطي خمس درجات)، وتنتهي إلى غير موافق جداً (تعطي درجة واحدة فقط). كما تكونت الإستبانة من بنود سلبية وأخرى إيجابية. وتراوحت مدى الدرجات على الإستبانة من عشرين درجة إلى مائة درجة، حيث تدل الدرجات المرتفعة على الإتجاه الموجب نحو دورة الحيض؛ بينما تدل الدرجة المنخفضة على الإتجاه السالب نحو دورة الحيض.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لبنود إستبانة الاتجاه نحو دورة الحيض على عينة مكونة من ١٢٠ طالبة في المرحلة الثانوية (م = ١٦,٢ سنة) بإستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٢٠×٢٠). وقد انتهى تدوير المصفوفة إلى وجود سبعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وقد بلغت نسب تباين هذه العوامل ٥٩,٧٢% من حجم التباين الكلي. وقد تشبع على العامل الأول العبارات التالية: ٥، ٧، ١١، ١٤، ١٦. وقد أطلق على هذا العامل: **مصادر المعرفة**. وتشبع على العامل الثاني العبارات التالية: ١، ١٢. وسمي هذا العامل: **رفض الدور الجنسي**. كما تشبع على العامل الثالث العبارات التالية: ٣، ١٩. وأطلق على هذا العامل: **الإكتئاب**. وتشبع على العامل الرابع العبارات التالية: ٦، ١٧. وسمي هذا العامل: **الخوف**. كما تشبع على العامل الخامس العبارات التالية: ٨، ١٣. وأطلق على هذا العامل: **المنظور الديني**. وإلى جانب هذا، تشبع على العامل السادس العبارات التالية: ٢، ٩، ١٠. وسمي هذا العامل: **الإنطوائية وعدم التركيز**. وتشبع على العامل السابع العبارات التالية: ٤، ١٥، ١٨، ٢٠. وسمي هذا العامل: **العصابية**.

الثبات: بلغ ثبات إستبانة الاتجاه نحو دورة الحيض بإستخدام معادلة ألفا لكرونباخ ٠,٨٢.

مقياس الاتجاه نحو دورة الحيض

	العبارات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جداً
١	أرى إني في حاجة إلى معرفة المزيد من المعلومات عن دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
٢	لا أستطيع التركيز في المذاكرة أثناء دورة الحيض.	( )	( )	( )	( )	( )
٣	أعاني من التوتر والإكتئاب والعصبية أثناء دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
٤	ترى بعض الفتيات أن دورة الحيض شيء مخيف ومزعج	( )	( )	( )	( )	( )
٥	لم تزودني والدتي بأية معلومات قبل حدوث دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
٦	انتابني الفزع والهلع عند بدايات حدوث دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
٧	يرجع الفضل إلى زميلاتي في إعطائي بعض المعلومات عن دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
٨	أعتقد أن الفتاة أثناء دورة الحيض تكون بعيدة كل البعد عن الله	( )	( )	( )	( )	( )
٩	من الصعب على الفتاة ممارسة أية نشاطات أثناء دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	تنزوي الفتاة إجتماعياً بسبب ما ينبعث منها من رائحة أثناء دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
١١	لا توجد برامج تليفزيونية أو إذاعية كافية في إعطاء الفتاة معلومات عن دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	ودت ألا أكون بنتاً بسبب ما يعتريني من آلام دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	ترى بعض الفتيات أنه من الصعوبة الاغتسال والنظافة أثناء دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	يوجد تقصير في المناهج التعليمية في إعطاء الفتاة أية معلومات عن دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	قلما نتحدث نحن الفتيات عن متاعب دورة الحيض..	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	لم تحاول والدتي بذل أي جهد لتهدئة أعصابي أثناء دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	أصيب بفزع شديد عند اكتشافي لبدايات دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	تعد دورة الحيض علامة من علامات الأنوثة والنضج الجنسي للفتاة	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	تعاني بعض الفتيات من فقد الشهية إلى الطعام أثناء دورة الحيض	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	تتمنى بعض الفتيات ألا تحدث لهن دورة الحيض مثلما لا تحدث للبنين	( )	( )	( )	( )	( )

[١١] القلق

المفهوم: يعتبر القلق لب وصميم الصحة النفسية فهو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضاً أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة، فهو باتفاق جميع مدارس علم النفس الأساس لكل إختلالات الشخصية وإضطرابات السلوك ولكنه في الوقت ذاته الركيزة الأولى لكل الإنجازات البشرية سواء المألوفة العادية أو الإبداعية الإبتكارية الجديدة، لذا أصبح القلق النفسي مع تعقيد الحضارة، وسرعة التغيير الإجتماعي، وصعوبة التكيف مع التشكيل الحضاري السريع والتفكك العائلي وصعوبة تحقيق الرغبات الذاتية بالرغم من إغراءات الحياة وضعف القيم الدينية والخلقية مع التطالعات الأيدلوجية المختلفة هو محور الحديث الطبي في الأمراض النفسية والعقلية بل والأمراض السيكوسوماتية.

ويشير سوين (١٩٧٩: ٧٩) إلى أن القلق هو عبارة عن حجر الزاوية في كل نوع من أنواع السيكوباثولوجيا. ويعني وجوده نذيراً بالخطر الذي يتهدد أمن الفرد وسلامته النفسية وتقديره لذاته وإحساسه بالسعادة والرضى، وهو أمر مصاحب للصراع كما أنه هو ذاته مرتبط بمصاحبات فسيولوجية. وأهم أعراض المرض العقلي هو محاولة التصرف بشأن القلق، أو محاولة تصريف ضغطه الذي لا يحتمل.

ويتضمن القلق أعراضاً متنوعة منها الأعراض الجسمية الفسيولوجية، مثل برودة الأطراف وتصبب العرق والإضطرابات التنفسية وكذلك ضربات القلب وإضطرابات النوم والضداع وفقدان الشهية. وإضطرابات التنفس وكذلك الأعراض النفسية مثل الخوف الشديد، وتوقع الأذى والمصائب وعدم القدرة على تركيز الإنتباه، والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والاكتئاب، وعدم الثقة والطمأنينة والرغبة في الهروب عند مواجهة أي موقف من مواقف الحياة (الأشول، ١٩٧٨: ٣٢٨).

والقلق أما أن يكون حالة أو سمة. ويتضمن قلق الحالة Sate anxiety بعض التغيرات الفسيولوجية المذكورة أنفاً، وهي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشدة وتتذبذب من وقت لآخر، أما إذا استخدم مصطلح القلق في وصف الشخصية الأساسية للفرد، كان معناه سمه القلق Trait anxiety. أي أن الناس جميعاً يخبرون حالة القلق ولكن قليلاً منهم فقط هم الذين يخبرون القلق بصورة مزمنة تسمح بأن يقال عنهم أن فيهم سمة القلق (سوين، ١٩٧٩: ٤٣٢).

وتنشأ أعراض القلق النفسي كما يقرر عكاشة (١٩٨٠: ٣٩-٤٠) من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعية السيمبثاوي والبارسمبثاوي. ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنورادرينالين في الدم من تنبيه الجهاز السيمبثاوي فيرتفع ضغط الدم، وتزيد ضربات القلب، ويجحظ العينان، ويتحرك السكر في الكبد وتزيد نسبته في الدم، وزيادة العرق. وأهم مظاهر نشاط الجهاز البارسمبثاوي القبول والإسهال، وزيادة الحركات المعوية مع إضطراب الهضم والشهية والنوم. والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز اللاإرادي هو الهيبوثلاموس وهو مركز التعبير عن الإنفعالات، وعلى إتصال دائم بالمخ الحشوى في السطح الانسي للمخ، وهو المركز المسئول عن الشعور الذاتي بالإنفعال، كذلك فالهيبوثلاموس على إتصال بقشرة المخ لتلقي التعليمات منها للتكيف نحو المنبهات الخارجية. ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ، والهيبوثلاموس والمخ الحشوي ومن خلال الدائرة العصبية نعبر ونحس بإنفعالاتنا وإذا أخذنا في الإعتبار أن هذه الدائرة العصبية تعمل من خلال شحنات كهربائية وكيميائية وأن الهرمونات العصبية المسئولة عن ذلك هي هرمونات السيروتونين والنورادرينالين، والدوبامين والتي تزيد نسبتها في هذه المراكز عن أي جزء آخر في المخ، مع وجود الاسيتيل كولين في قشرة المخ. وقد أتفقت معظم النظريات الحديثة أن إضطراب هذه الهرمونات العصبية هي سبب

معظم الأمراض النفسية. ومن ثم نجد أن من الممكن التأثير في الإنفعالات المختلفة خاصة القلق والاكتئاب وذلك عن طريق إيجاد نوع من التوازن في هذه الهرمونات.

ويعرّف مسرمان Masserman (فهمي، ١٩٦٧: ١٨٣) القلق بأنه "حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف". ومعنى ذلك أن القلق ما هو إلا مظهر للعمليات الإنفعالية المتداخلة التي تحدث خلال الإحباط والصراع. ويعرّف زهران (١٩٧٨: ٣٦٧) القلق بأنه "حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصحبها خوف غامض، وأعراض نفسية جسمية". لذا يمكن إعتبار القلق إنفعالاً مركباً من الخوف وتوقع التهديد والخطر.

ويعرّف عكاشة (١٩٨٠:ة ٣٨) القلق بأنه "شعور عام غامض غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زياد نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي يأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد، ذلك مثل الشعور بنبضات القلب أو الصداع أو كثرة الحركة .. الخ". وفي مصدر آخر (عكاشة، ١٩٧٧: ١٦٦) بأنه "هو الشعور الدائم بالخوف والتوتر".

ولقد تحددت الآراء النظرية حول مفهوم القلق بإختلاف المدارس النفسية. وهذا الإختلاف ليس نحو المفهوم ذاته، ولكن بالنسبة للرؤية النظرية اتجاهه. فيحدث القلق كما يفترض فرويد Freud نتيجة لإحباطات الرغبات الجنسية sexual desires الموجودة في الهو، وتتم هذه الإحباطات عن طريق الكف، والتحكم الوالدي، والأنا، والأنا الأعلى؛ ولكن بعض علماء النفس يرون أن القلق ينشأ في المقام الأول نتيجة الصراع بين رغبات الطفل لإرضاء الذات self-gratification والاستقلال independence ومخاوفه الناشئة من فقدان الحب والتأييد كعقاب له للتعبير عن هذه الرغبات، وهذا التعبير عن هذه الرغبات يكون غالباً ضد العرف الإجتماعي social custom لذا فالقلق مرتبط بالتنشئة الإجتماعية. ولقد صنف فرويد القلق إلى نوعين هما: القلق الموضوعي أو الواقعي objective anxiety، والقلق العصابي neurotic anxiety. وتبين أن النوع الأول من القلق: هو رد فعل مقبول لخطر موضوعي خارجي، هدفه حماية الإنسان. وينشأ عن غريزة حفظ الذات instincts of self preservation ففيه يتحفز الجسم، ويأخذ استعداده لمواجهة الخطر، إما بالهروب أو بإقتحام مصدر الخطر، أو بالخضوع والاستسلام (مرسي، ١٩٧٨: ٢٢). أما النوع الثاني من القلق: فهو خوف غامض غير مفهوم لا يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه. ويتربص هذا النوع من القلق الفرد لكي يتعلق بأية فكرة أو أي شيء خارجي. وهذا يعني أن القلق العصابي يميل إلى الإسقاط على أشياء خارجية (فرويد، ١٩٦٢: ٦).

وقدم فرويد تفسيراً آخر إلى أن القلق العصابي هو العامل المسبب لنشوء الأعراض العصابية، وهو عبارة عن رد فعل لخطر غريزي، يشعر أمامه الإنسان بالعجز، أو بالخوف من العقاب. ويعزو فرويد جميع المخاوف المرضية إلى الخوف من الخصاء، ويقول "ترجع أغلبية المخاوف المرضية .. إلى قلق من هذا النوع .. يقصد قلق الخصاء – يشعر به الأنا من ناحية رغبات الليبيدو. وعادة يحدث قلق الأنا ثم يسبب القلق الكبت ولا ينشأ القلق أبداً عن الليبيدو المكبوت (فرويد، ١٩٦٢: ٢٢).

ويعتقد فرويد أن سبب القلق يتغير من مرحلة إلى أخرى، ففي الرضاعة يكون العجز النفسي، وعدم القدرة على السيطرة على التنبيهات الشديدة التي يتعرض لها الطفل مثل خطر فقدان الأم أو فقدان حبها، وفي المرحلة القضيبية يثير القلق الخوف من الخطأ، وفي مرحلة الكمون يثير القلق الأنا الأعلى، وهو خوف من عدم موافقة المجتمع، أو خوف الفرد من نبذ المجتمع له (فرويد، ١٩٦٢: ٢٧).

وبالرغم من أن نظرية فرويد في القلق العصابي أثرت في علماء التحليل النفسي، إلا أن بعضهم اختلف معه في بعض التفسيرات. فاوتورانك Otto Rank اهتم بصدمة الميلاد birth trauma، لكنه لم يقتنع بتفسيرات فرويد، وذهب إلى أن الطفل قبل ولادته كان ينعم باللذة والسعادة في جنة الرحم، وميلاده عبارة عن طرده من هذه الجنة، فيشعر بصدمة شديدة مؤلمة، ينتج عنها شعوره بالقلق الأولي primary anxiety، ثم تأتي خبرات الانفصال، حيث أن الإنسان يتعرض لخبرات انفصال كثيرة طول حياته تسبب له صدمات، ينتج عنها شعوره بالقلق. وأول صدمة انفصال له حادثة الولادة ثم تليها صدمات انفصال أخرى مثل: الفطام، والتهديد بقطع القضيب، وفي الذهاب إلى المدرسة، وفي الزواج، ثم الانفصال الأخير بالموت (فرويد، ١٩٦٢).

ويعتقد كارل يونج Carl Yung (نفس المرجع السابق: ٣٦) أن القلق عبارة عن "رد فعل يقدم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي"، فالقلق هو خوف من سيطرة اللاشعور الجمعي غير المعقول التي لازالت باقية فيه من حياة الإنسان البدائية، كما يعتقد أن الإنسان يهتم عادة بتنظيم حياته على أسس معقولة منظمة وأن ظهور المادة غير المعقولة من اللاشعور الجمعي يعتبر تهديداً لوجوده.

أما كارن هورني Karen Horney فقد اتفقت مع فرويد في أن القلق يؤدي إلى كبت الرغبات، إلا أنها اختلفت معه في نوعية الرغبات المكبوتة، وذهبت إلى أنها رغبات عدائية تجاه الوالدين، يكبتها الطفل لخوف من أن يفقد حبهما، أو لخوفه من انتقامهما منه إذا أظهر هذه المشاعر. واختلفت معه أيضاً في سبب شعور الطفل بالعجز، وذهبت إلى أن كبت الطفل للعداوة، يفقده القدرة على الدفاع عن نفسه، ويدفعه للخضوع والطاعة في مواقف كان يجب عليه الدفاع عن نفسه، فيشعر بالعجز في حين يرى فرويد أن سبب العجز شعور الأنا بالضعف أمام رغبات الهو ومطالب الأنا الأعلى (فرويد، ١٩٦٢).

لذا ترى هورني أن القلق يرجع إلى ثلاثة عناصر وهي: الشعور بالعجز، والشعور بالعداوة، والشعور بالعزلة، وهذه العوامل تنشأ عن الأسباب الآتية:

- أن إنعدام الدفء العاطفي في الأسرة وشعور الطفل بأنه منبوذ ومحروم من الحب والعطف والحنان، وانه مخلوق ضعيف وسط عالم عدواني، هو أهم مصدر من مصادر القلق.
- تؤدي بعض أنواع المعاملة الوالدية التي يتلقاها الطفل إلى نشوء القلق لديه فالسيطرة المباشرة أو غير المباشرة، وعدم العدالة بين الأخوة، وعدم إحترام الطفل، والجو الأسري العدائي، كلها عوامل توقظ مشاعر القلق النفسي.
- تؤدي البيئة وما تحويه من تعقيدات ومتناقضات، وما شمل عليه من أنواع الحرمان والإحباط، فكل هذا يجعل الطفل يشعر بأنه يعيش في عالم متناقض مليء بالغش والخداع، والحسد والخيانة، وانه مخلوق لا حول له ولا قوة تجاه هذا العالم القوي العنيف الذي لا يرحم.

وتشير هورني أنه مهما تكن مظاهر القلق وأشكاله فإنها تنبع من مصدر واحد هو شعور الفرد بأنه عاجز وضعيف ولا يفهم نفسه ولا الآخرين وانه يعيش وسط عالم عدائي مليء بالتناقض (فهمي، ١٩٦٧: ١٩١-١٩٢).

ويعتقد هاري سوليفان Sulivian (١٩٦٦: ١١) أن شخصية الطفل تتكون من خلال التفاعل الديناميي مع البيئة المحيطة به، فتربية الطفل وتعليمه تؤدي إلى إكسابه بعض العادات السلوكية التي يستحسنها الوالدين التي تستثير في نفس الطفل الرضا والطمأنينة؛ ويرى سوليفان أن القلق هو حالة مؤلمة للغاية تنشأ عن معاناة عدم الإستحسان في العلاقات البينشخصية، ويعتقد أن توتر القلق حين يكون موجوداً لدى الأم تنعكس آثاره على الوليد لأنه يستحث القلق من خلال الارتباط العاطفي بين الأم ووليدها.

ويرى إيريك فروم Erick Fromm (فرويد، ١٩٦٢: ٤٢-٤٤) أن الطفل يقضي فترة طويلة من الزمن

معتمداً على الكبار وخاصة والديه وهذا الاعتماد يقيده بقيود يلتزم بها حتى لا يفقد حنانهما، وبازدياد نمو الطفل يزداد تحرره وإعتماده على نفسه، الذي يولد شعوراً بالعجز والقلق نتيجة ما يود إنجازه من أعمال وعدم إكتمال قدراته لإنجاز هذه الأعمال، وهكذا يرى فروم أن القلق "ينشأ عن الصراع بين الحاجة للتقرب إلى الوالدين والحاجة إلى الإستقلال".

ومن ثم نجد أن أريك فروم وهاري سوليفان قد أختلفا مع فرويد في نوعية الرغبات المكبوتة أيضاً، وذهبا إلى أن الطفل حريص كل الحرص على إستمرار علاقته بوالديه، فيكبت الرغبات التي لا تلق الإستحسان منهما وكلما حاولت هذه الرغبات الظهور في الشعور شعر بالقلق لخوفه من أن يفقد حب والديه، وعدم تقبلهما له.

ومن ناحية أخرى، فقد اتفق مورر Mowrer مع فرويد حول أهمية القلق العصابي في نشأة كثير من الإضطرابات النفسية، وجعله المشكلة الرئيسية في العصاب. وعرفه بأنه "رد فعل شرطي لمنبه مؤلم، وقد يكون المنبه من الداخل أو من الخارج – يصاحب توتر وتنبيه لأجهزة الجسم، ليستجيب الإنسان بما يساعده على تخفيف هذا الشعور، ويجنبه التنبيه المؤلم". كما ذهب مورر إلى أن أعراض العصاب ما هي إلا سلوك دفاعي لتخفيف القلق (Mowrer, 1963: 16-26).

ولكن أختلف مورر مع فرويد في تفسير القلق، فبينما ذهب فرويد إلى أن الإستعداد للقلق فطري، ومضمونه مكتسب، وذهب مورر إلى أن القلق سلوك مكتسب، وفسره بعكس تفسيرات فرويد. وأشار إلى أن القلق لا ينتج من الأفعال التي لم يتجرأ الفرد على أتيتها وكبتها، بل من الإنفعال التي ارتكبها ولم يرض عنها، وهذا يعني أن سبب القلق كبت الأنا الأعلى super-ego repression؛ وليس كبت الهو repression كما ذهب فرويد.

وخلاصة نظرية مورر أن الإنسان يرتكب بعض الأفعال المحرمة أو الممنوعة ويخفي أخطاءه عن الناس، وينكر ارتكابه لها، ولا يكشف عن حقيقة أمره للآخرين، لكنه في الوقت نفسه يدرك أنه مهما أنكر فلابد أن يكتشف الناس أمره يوماً ما، ويعرفون أنه قد غشهم وخدعهم، فيشعر بالقلق (Mowrer, 1966).

لذا أفترض مورر أن إشباع الرغبات التي لا ترض عنها الأنا الأعلى يثير الشعور بالذنب، الذي يؤدي إلى القلق. وذهب إلى أن الخطيئة وقمع الأخلاق هما أساس الإضطرابات النفسية، وبين أنه إذا تمسكنا بالأخلاق والقيم وفعلنا ما يرضي ضمائرنا سوف نكون أصحاء نفسياً، حيث أفترض أن إرتباط الصحة النفسية بالتمسك بالأخلاق والفضيلة يعوقه عن إشباع رغباته ويجبره على كبتها في اللاشعور مما يسبب الإضطراب النفسي.

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس القلق على النحو التالي:

[١] مقياس القلق للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية:

قام موسي (١٩٩٨) بالرجوع إلى مجموعة من المقاييس والاختبارات النفسية التالية: مقياس القلق الظاهر للراشدين (Taylor, 1953)؛ ومقياس القلق الظاهر للأطفال (موسى، ١٩٨٧)؛ ومقياس القلق (فهمي، د.ت)؛ ومقياس القلق (غريب، ١٩٨٧)؛ ومقياس الشخصية المتعدد الأوجه (هنا وآخرون، ١٩٧٤)؛ ومقياس القلق للأطفال (Sarason, *et al.*, 1960) للاستفادة منها لتصميم مقياس القلق للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.

إضافة إلى هذا، تمت مقابلة مجموعة من المدرسات العاملات في بعض دور الحضانة للإستفادة من ملاحظاتهن لمظاهر القلق التي تظهر على بعض الأطفال من خلال تفاعلهن معهم. وفي ضوء هذا، تمت صياغة عبارات المقياس الذي يتكون من عشرين عبارة متضمناً مظاهر القلق التالية: عدم الميل إلى اللعب، التحدث قليلاً، التردد، التوتر، والإضطراب، وتجنب الخناقات والمنازعات، والبكاء المستمر، وإخفاء المشاعر،

وعدم الميل إلى تأكيد الذات، والعصبية، والإرتباك، والشعور بالنقص، والتهور والغضب، والعزلة والميل إلى الوحدة، وإدرار البول المفرط، وضيق دائرة العلاقات الإجتماعية، والمعاناة من المخاوف، والخجل، والحساسية المفرطة، وقضم الأظافر.

وإلى جانب هذا، تتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال ميزان تقدير رباعي على النحو التالي: أبداً (تعطي درجة واحدة فقط)؛ أحياناً (تعطي درجتين)؛ غالباً (تعطي ثلاث درجات)؛ دائماً (تعطي أربع درجات). ومن ثم، تتراوح مدى الدرجات على المقياس من عشرين درجة إلى ثمانين درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على القلق المرتفع، والعكس بالعكس.

الصدق: تم استخدام نوعين من الصدق للحكم على صلاحية مقياس القلق للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية؛ وهما على النحو التالي: **صدق المحكمين**؛ حيث تم عرض عبارات المقياس على لجنة من المحكمين من الأساتذة العاملين في مجال الصحة النفسية حتى تعيد صياغة أو تقترح أو تستبعد بعض العبارات التي لا يرون صدقها مع مفهوم القلق. وقد اتفقت لجنة التحكيم على صدق العبارات بنسبة ٩٠%. **الاتساق الداخلي**؛ حيث تم تطبيق مقياس القلق للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية من قبل مدرسة واحدة شديدة الاتصال بالأطفال على عينة مكونة من ثلاثين طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم من ٣ إلى ٥ سنوات. وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات المقياس من ٠,٦٥ إلى ٠,٨٩؛ وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس القلق للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بطريقتين؛ هما: **طريقة ألفا لكرونباخ**، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٠ طفلاً وطفلة (١٥ طفلاً، و١٥ طفلة)، ممن تراوحت أعمارهم من ٣ إلى ٥ سنوات من قبل مدرسة الفصل، فوصل معامل الثبات إلى ٠,٨٤. **وطريقة إعادة الاختبار**، حيث تم تطبيق المقياس مرتين على عينة مكونة من ٢٧ طفلاً وطفلة من الذين تراوحت أعمارهم من ٣ إلى ٥ سنوات بفاصل زمني قدره عشرة أيام من قبل مدرسة الفصل، فوصل معامل الارتباط بين الإجرائين إلى ٠,٦٧؛ وهو معامل دال إحصائياً.

[٢] مقياس القلق الظاهر للأطفال:

نشرت جانيت تايلور Taylor (١٩٥١) نتائج دراستها التي استهدفت دراسة أداء الراشدين في الموقف الإشتراطي الكلاسيكي classical conditioning situation ودرجاتهم على مقياس القلق؛ وقد أصبح هذا المقياس معروفاً فيما بعد باسم مقياس تايلور للقلق الظاهر، ولقد نشر هذا المقياس متضمناً وصفاً لتاريخ تطوره وبياناته المعيارية. ومن ذلك الوقت تعددت البحوث في دراسة أداء الراشدين مرتفعي ومنخفضي القلق في كل من الإشتراط الكلاسيكي، والإشتراط الفارق، والتعلم المتوقع، والإدراك، وتعلم المتاهة. وبالإضافة إلى ذلك، تنوعت البحوث في دراسة أثر القلق على الجهد، والفشل، والصدمة الكهربائية، والحالة العقلية. وأيضاً قامت بعض البحوث بدراسة القلق مع بعض المتغيرات مثل إضطرابات السلوك والذكاء.

ومن أجل تعميم واستخدام هذا المقياس على مجموعات مختلفة لأعمار متباينة، قام كل من كاستانيدا وزملاؤه Castaneda, *et al.* (١٩٥٦) بإقتباس مقياس القلق الظاهر من مقياس تايلور للراشدين لإستخدامه على عينة من الأطفال. ولقد استخدم مقياس القلق الظاهر للأطفال فيما بعد في مئات من البحوث (Castaneda, 1961). كما قام رينولد وريشموند Reynolds and Richmond (١٩٧٨) بإدخال بعض التعديلات على مقياس القلق الظاهر للأطفال واستخدامه في عديد من البحوث. ونظراً لأهمية مفهوم القلق في دراسة الشخصية، تم تعريب مقياس القلق الظاهر للأطفال (موسى، ١٩٨٧). ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٤٢ عبارة أشتقت من مقياس تايلور للقلق الظاهر للراشدين، وتم إدخال بعض التعديلات على هذه

العبارات لكي تناسب العينة التي وضع من أجلها المقياس، بالإضافة إلى إحدى عشرة عبارة أخرى لقياس ميل المفحوص إلى تزييف الاستجابة (العبارات ٥، ١٧، ٢١، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٦، ٣٩، ٤١، ٤٧، ٥٢)، مع العلم أن مقياس تايلور للقلق الظاهر يحتوي على مجموعة مماثلة من مقياس الكذب المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه.

الصدق: أستخدم كاستانيدا وآخرون Castaneda, *et al.* (١٩٥٦) الصدق التمييزي كأحد أنواع الصدق لقياس القلق الظاهر للأطفال، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات التي تقيس القلق (ن = ٤٢)، ودرجات العبارات التي تقيس الكذب (ن=١١) على عينة من الذكور والإناث في مستويات عمرية مختلفة، فانتهت النتائج إلى عدم وجود ارتباط دال بين عبارات القلق وعبارات الكذب، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق. إضافة إلى هذا، قام رينولدز Reynolds (١٩٨٠) بحساب الصدق التلازمي لهذا المقياس، وفي دراسة ثانية (Reynolds, 1982) بحساب الصدق التقاربي. وفي دراسة ثالثة (Reynolds and Paget, 1981) بحساب البناء العاملي للمقياس، وفي دراسة رابعة (Reynolds and Richond, 1979) بحساب البناء العاملي – صدق التكوين لمقياس القلق الظاهر للأطفال.

وإلى جانب هذا، قام موسى (١٩٨٧) بحساب صدق مقياس القلق الظاهر للأطفال بطريقتين؛ هما الصدق التمييزي؛ حيث تم إيجاد الصدق بحساب معامل الارتباط بين درجات عبارات القلق ودرجات عبارات الكذب، وانتهت النتائج إلى عدم وجود ارتباط بين درجات مقياس الصدق ودرجات مقياس الكذب. والصدق العاملي؛ الذي انتهى إلى وجود ستة عوامل من الدرجة الأولى.

الثبات: أستخدم كاستانيدا وآخرون Castaneda, *et al.* (١٩٥٦) طريقة إعادة التطبيق لحساب ثبات مقياس القلق الظاهر للأطفال. ولتحقيق هذا، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٦١ من الأطفال الذكور والإناث في مراحل عمرية مختلفة بفاصل زمني قدره أسبوع، فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٧٠ إلى ٠,٩٤، وكلها معاملات دالة إحصائياً. كما قام رينولدز Reynolds (١٩٨٢) بحساب ثبات المقياس. وإلى جانب هذا، استخدم موسى (١٩٨٧) طريقتين لحساب ثبات مقياس القلق الظاهر؛ إحداهما طريقة التجزئة النصفية، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ١٠٤ من الذكور والإناث ممن تراوحت أعمارهم من ١٠ إلى ١٥ سنة. وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس ٠,٦٨؛ وباستخدام معادلة سبيرمان – براون لتعويض قصر المقياس، وصل معامل الثبات إلى ٠,٧٣. والثانية طريقة الاتساق الداخلي، فتراوحت معاملات الارتباط من ٠,٢١ إلى ٠,٥٢، وكلها معاملات دالة إحصائية.

[٣] مقياس قلق الإعاقة:

يعد قلق الإعاقة من أنواع القلق التي لم تظهر بعد في الأدبيات النفسية، ويقصد به القلق المصاحب لإعاقة ما، فمثلما الكمبيوتر، والعمليات الجراحية، وأداء الامتحانات المختلفة وغيرها يؤدي إلى قلق؛ فإن الإعاقة بالقياس إلى ذلك تؤدي أيضاً إلى قلق.

ونرى أن من أسباب قلق الإعاقة الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه طبيعة الإعاقة سواء أكانت بسيطة أم متوسطة أو حادة، ومواقف الحياة الضاغطة والضغوط الثقافية والبيئية؛ وفقدان الشعور بالأمن، والإحباط المستمر، والتعرض للحوادث والخبرات الحادة.

إضافة إلى هذا، هناك آثار مترتبة على قلق الإعاقة مثل الآثار النفسية؛ والتي تتمثل في عدم الاستقرار، والشعور بانعدام الأمل، والحساسية المفرطة، وسرعة الاستثارة، والخوف الشديد غير المعلوم المصدر، وعدم القدرة على تركيز الانتباه، والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة، وعدم الثقة والطمأنينة، والرغبة في

الهروب، والتردد في اتخاذ القرارات، والتشاؤم، وتدهور القدرة على الإنجاز والعمل، وعدم التوافق الإجتماعي، والآثار الفسيولوجية؛ والتي تتمثل في زيادة نشاط الجهاز العصبي، والتوتر العضلي، والإحساس بالتوتر وعدم الاستقرار، وزيادة الحركة، وإضطراب في النوم، وعسر الهضم، وارتفاع ضغط الدم، وجحوظ العينين، وزيادة العرق والتبول والإسهال، وزيادة الحركات المعوية مع إضطراب الهضم والشهية والصداع.

وإلى جانب هذا، يمكن الاستعانة بالنظريات التحليلية، والسلوكية، والإنسانية، والوجودية في تفسير قلق الإعاقة.

ومن ثم، يمكن تعريف **قلق الإعاقة** بأنه شعور يمر به الأفراد من ذوي الإعاقات الحسية (العقلية، السمعية، البصرية، الحركية) خلال مراحل نموهم المختلفة بسبب الإعاقة، كما إنه حالة من الترقب لحدوث خطر وشيك سيحدث، وهذا الخطر يدفع المعوق للبحث عن حل مناسب يخلصه من معاناته، فإذا فشل فإنه ينجم عنه آلام نفسية وجسمية تقف عائقاً أمامه وتزيد من معاناته الداخلية العميقة (موسى، ٢٠٠٩: ٢٥).

وفي ضوء المعطيات سالفة الذكر، قام موسى (٢٠٠٩) بمراجعة الأدبيات النفسية في مجال القياس النفسي لمتغير القلق، فلم يجد مقياساً يقيس قلق الإعاقة Handicapping Anxiety على وجه الخصوص؛ وعلى الرغم من وجود مقاييس متعددة لقياس قلق استخدام المكتبة Library Anxiety، والقلق الثقافي Cultural Anxiety، والقلق الإجتماعي Social Anxiety، والقلق العام General Anxiety، وقلق الموت Death Anxiety، وقلق السمة Trait Anxiety، وقلق الحالة State Anxiety. وقلق الامتحان Test Anxiety، وقلق الكمبيوتر Computer Anxiety، وقلق العمليات الجراحية Surgeycial Operations Anxiety، وقلق الانفصال Seperation Anxiety، والقلق من التدريس Teaching Anxiety.

ومن أجل تصميم مقياس لقياس قلق الإعاقة، تم الإطلاع على التعريفات المختلفة للقلق، والنظريات المتنوعة المفسرة له، والقيام بدراسة استطلاعية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال الإعاقة السمعية بهدف التعرف على أبعاد قلق الإعاقة، فتم التوصل إلى الأبعاد التالية: الخوف من الإعاقة، والضغوط النفسية المرتبطة بالإعاقة، والصراعات النفسية المرتبطة بالإعاقة، والإضطرابات الفسيولوجية المرتبطة بقلق الإعاقة.

إضافة إلى هذا، تم تحديد تعريف كل بعد من هذه الأبعاد على النحو التالي:

- **الخوف من الإعاقة:** يقصد بالخوف من الإعاقة صعوبة التحصيل، وعما سيحدث في المستقبل، والإصابة بالمرض، والحساسية المفرطة، والخوف من أشياء مختلفة، وما يقوله الآخرون بسبب الإعاقة، والخوف من الآخرين عند ركوب القطارات والسيارات العامة، والخوف على أشياء غير ذوي جدوى.

- **الضغط النفسي المرتبط بالإعاقة:** يقصد بالضغط النفسي المرتبط بالإعاقة صعوبة ممارسة العمل، والمعاناة من بعض المتاعب، والشعور بالعزلة، وعدم التواصل مع الآخرين، وجرح المشاعر، والنقد من قبل الآخرين، وعدم الشعور بالقيمة والفائدة، وعما يظنه الناس نحوه، والعزلة من قبل الأقارب، والمبالغة في تصوير العيوب، ومراقبة الآخرين أثناء أداء عمل ما، ونظرة الناس له ، ونقص الثقة في القدرات العقلية.

- **الصراع النفسي المصاحب للإعاقة:** يقصد بالصراع النفسي المصاحب للإعاقة عدم القدرة على الإنجاز، وفهم الآخرين الخاطئ نحو تصرفاته، والفشل في تكوين صداقات مع الآخرين، وممارسة الأعمال المختلفة، والقيام برحلة ما، وحضور الحفلات الإجتماعية، وأن يكون وسط الآخرين، والتردد في اتخاذ القرارات المصيرية.

- **الإضطرابات الفسيولوجية المصاحبة للإعاقة:** يقصد بالإضطرابات الفسيولوجية المرتبطة بالإعاقة

صعوبة التنفس، وأوجاع في المعدة، وصعوبة النوم، وفقد الشهية إلى الطعام، والإصابة بالإسهال أو الإمساك، والشعور بالآلام في جميع أجزاء الجسم، وحموضة في المعدة، ونوبات من الغثيان والقيء، والإصابة بالصداع ورجفة في البدن، وتصبب العرق، وخفقان القلب، والإصابة بطفح جلدي، وصعوبة في بلع الطعام، وفي بدء التبول أو ضبطه.

وفي ضوء هذه التعريفات لأبعاد مقياس قلق الإعاقة، تم بناء البنود الخاصة لكل بعد. وتكون المقياس في صورته المبدئية من ستين بنداً. وقد تم عرض هذه البنود على مجموعة من الخبراء في مجال الإعاقة السمعية للحكم على صدق بنود مقياس قلق الإعاقة في ضوء التعريفات سالفة الذكر لكل بعد، فتم حذف عشر عبارات. وعليه، انتهى المقياس في صورته النهائية إلى خمسين بنداً. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من ثلاثة أوزان، هي: نعم (تعطي ثلاث درجات)، وإلى حد ما (تعطي درجتين)، ولا (تعطي درجة واحدة فقط). ومن ثم، تراوحت الدرجات على مقياس قلق الإعاقة من خمسين درجة إلى مائة وخمسين درجة؛ حيث تدل الدرجة المنخفضة على القلق المنخفض من الإعاقة بينما تمثل الدرجة المرتفعة على القلق المرتفع من الإعاقة. ويوضح جدول (١) أبعاد مقياس قلق الإعاقة وبنوده.

جدول (١)

أبعاد مقياس قلق الإعاقة وبنوده

أبعاد المقياس	البنود	المجموع
الخوف من الإعاقة	١، ٧، ٩، ١٧، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٤٦، ٤٧.	٩
الضغط النفسي المرتبط بالإعاقة	٢، ٤، ٦، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٣٠، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٨.	١٦
الصراع النفسي المصاحب للإعاقة	٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٤٧، ٤٩، ٥٠	٩
الإضطرابات الفسيولوجية المرتبطة بالإعاقة	٣، ٥، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٩، ٤٤.	١٦
المجمـــــوع		٥٠

الصدق: تم حساب صدق مقياس قلق الإعاقة باستخدام أسلوب صدق مفردات الاختبار، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لبنود المقياس على عينة مكونة من ستين مراهقاً ومراهقة من المراهقين الصم؛ ممن بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ١٦,٦. وقد تراوحت معاملات الاتساق لبنود مقياس قلق الإعاقة ما بين ٠,١٩٠ إلى ٠,٤٦٥؛ وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١.

الثبات: تم حساب معامل ثبات مقياس قلق الإعاقة من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ الثبات ٠,٦٩، وهو معامل مرتفع نسبياً.

مقياس القلق
للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية

	العبارات	أبداً	أحياناً	غالباً	دائماً
١	لا يميل إلى اللعب	( )	( )	( )	( )
٢	يتكلم قليلاً	( )	( )	( )	( )
٣	يغير رأيه عند القيام بعمل ما	( )	( )	( )	( )
٤	متوتر وقلق ومضطرب	( )	( )	( )	( )
٥	يتجنب الخناقات والمنازعات	( )	( )	( )	( )
٦	يبكي باستمرار	( )	( )	( )	( )
٧	يخفي مشاعره	( )	( )	( )	( )
٨	لا يميل إلى تأكيد ذاته	( )	( )	( )	( )
٩	عصبي ومرتبك	( )	( )	( )	( )
١٠	يشعر بالنقص وأنه أقل من الآخرين	( )	( )	( )	( )
١١	متهور ويغضب بسهولة	( )	( )	( )	( )
١٢	يفضل العزلة والبقاء وحيداً	( )	( )	( )	( )
١٣	يتمتع باللعب بمفرده	( )	( )	( )	( )
١٤	يذهب إلى دورة المياه (التواليت) أكثر من غيره من الأطفال...	( )	( )	( )	( )
١٥	علاقاته الإجتماعية بالآخرين محدودة	( )	( )	( )	( )
١٦	يعاني من مخاوف كثيرة	( )	( )	( )	( )
١٧	خجول	( )	( )	( )	( )
١٨	يخشى أن تكون ملابسه غير مهندمة	( )	( )	( )	( )
١٩	تجرح مشاعره بسهولة	( )	( )	( )	( )
٢٠	يقضم أظافره	( )	( )	( )	( )

مقياس القلق الظاهر للأطفال

	العبارات	نعم	لا
١	من الصعب أن أركز في أي شيء	( )	( )
٢	أكون عصبياً عندما يشاهدني شخص ما وأنا أعمل	( )	( )
٣	أشعر أنه ينبغي عليّ أن أتفوق في كل شيء	( )	( )
٤	أخجل بسهولة	( )	( )
٥	أحب كل واحد أعرفه	( )	( )
٦	ألاحظ أحياناً أن قلبي يدق بسرعة جداً	( )	( )
٧	أشعر في بعض الأحيان بالرغبة في الصراخ	( )	( )
٨	أرغب في أن أكون بعيداً جداً من هنا	( )	( )
٩	يبدو أن الآخرين يعملون الأشياء بطريقة أسهل مني	( )	( )
١٠	أفضل أن أكسب من أن أخسر في اللعب	( )	( )
١١	أخاف في أغلب الأوقات	( )	( )
١٢	أشعر أن الآخرين لا يحبون الطريقة التي أعمل بها الأشياء	( )	( )
١٣	أشعر أنني وحيد عندما يكون هناك أشخاص حولي	( )	( )
١٤	أعاني من إضطراب مما يؤدي إلى توقف عقلي	( )	( )
١٥	أكون عصبياً حينما لا تسير الأمور بالنسبة لي في الطريق الصحيح	( )	( )
١٦	أنا قلق معظم الوقت	( )	( )
١٧	أكون دائماً كريماً	( )	( )
١٨	أنا قلق على ما يقوله والدي عني	( )	( )
١٩	غالباً ما أعاني من إضطرابات في تنفسي	( )	( )
٢٠	يصيبني الغضب بسهولة	( )	( )
٢١	أتمتع دائماً بخلق طيب	( )	( )
٢٢	أشعر أن يداي عرقانة	( )	( )
٢٣	أذهب إلى التواليت (دورة المياه) أكثر من معظم الناس	( )	( )
٢٤	الأطفال الآخرون أسعد مني	( )	( )
٢٥	أنا قلق على ما يفكر فيه الأشخاص الآخرون عني	( )	( )
٢٦	أعاني إضطراباً عند البلع	( )	( )
٢٧	أكون قلقاً من أشياء لا تمثل لي في الحقيقة أي أهمية فيما بعد	( )	( )
٢٨	تجرح مشاعري بسهولة	( )	( )
٢٩	أنا قلق من عمل الأشياء الصحيحة	( )	( )
٣٠	أكون دائماً طيباً	( )	( )
٣١	أنا قلق على ما سوف يحدث لي في المستقبل	( )	( )
٣٢	من الصعب عليّ أن أنام الليل	( )	( )

	العبارات	نعم	لا
٣٣	أكون قلقاً بشأن عمل الأشياء بطريقة جيدة في المدرسة	( )	( )
٣٤	أكون دائماً لطيفاً مع كل واحد	( )	( )
٣٥	تجرح مشاعري بسهولة عندما يوبخني أحداً	( )	( )
٣٦	أقول الحقيقة في كل وقت	( )	( )
٣٧	غالباً ما أعاني من الوحدة عندما أكون مع الناس	( )	( )
٣٨	أشعر بأن شخصاً ما سوف يخبرني بأنني أعمل الأشياء بطريقة خاطئة	( )	( )
٣٩	لا أخاف الظلام	( )	( )
٤٠	من الصعب عليّ أن أركز عقلي في واجبي المدرسي	( )	( )
٤١	لا أعاني أبداً من الغضب	( )	( )
٤٢	أشعر غالباً بألم في معدتي	( )	( )
٤٣	أقلق عندما أذهب إلى السرير بالليل	( )	( )
٤٤	غالباً ما أعمل أشياء لا أرغب أبداً في عملها	( )	( )
٤٥	أصاب بالصداع	( )	( )
٤٦	أقلق غالباً على ما سيحدث لوالداي	( )	( )
٤٧	لا أقول أبداً أشياء لا ينبغي قولها	( )	( )
٤٨	أصاب بالتعب بسهولة	( )	( )
٤٩	يكون حسناً أن أحصل على درجات مرتفعة في المدرسة	( )	( )
٥٠	أحلم أحلاماً سيئة	( )	( )
٥١	أكون عصبياً	( )	( )
٥٢	لا أكذب أبداً	( )	( )
٥٣	غالباً ما أقلق من شيء سيء سوف يحدث لي	( )	( )

مقياس قلق الإعاقة

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١	هل تسبب لك الإعاقة صعوبة في التحصيل الدراسي؟	( )	( )	( )
٢	هل يستطيع الآخرون العمل بصورة أسهل منك بسبب إعاقتك؟	( )	( )	( )
٣	هل تجد صعوبة في التنفس؟	( )	( )	( )
٤	هل أنت قلق بسبب ما يعانيه والديك من متاعب مرتبطة بإعاقتك؟	( )	( )	( )
٥	هل تشعر دائماً بأوجاع في معدتك؟	( )	( )	( )
٦	هل تشعر أن الآخرين يعتزلونك بسبب إعاقتك؟	( )	( )	( )
٧	هل تكون قلقاً بسبب ما تعانيه من إعاقة؟	( )	( )	( )
٨	هل تنام بصعوبة؟	( )	( )	( )
٩	هل تسبب لك الإعاقة قلقاً لما سيحدث في المستقبل؟	( )	( )	( )
١٠	هل فقدت شهيتك للطعام كلما فكرت في إعاقتك؟	( )	( )	( )
١١	هل تشعر بأنك تصاب بالإسهال أكثر من الآخرين؟	( )	( )	( )
١٢	هل تقلق بسبب أن إعاقتك تمنعك من التواصل مع الآخرين؟	( )	( )	( )
١٣	هل تصاب دائماً بالإمساك؟	( )	( )	( )
١٤	هل يجرح الآخرون مشاعرك بسبب ما تعانيه من إعاقة؟	( )	( )	( )
١٥	هل تشعر غالباً بآلام في جميع أجزاء جسمك؟	( )	( )	( )
١٦	هل يزداد قلقك كلما زاد نقد الآخرين لك بسبب إعاقتك؟	( )	( )	( )
١٧	هل تقلقك دائماً فكرة الإصابة بالمرض؟	( )	( )	( )
١٨	هل تشعر بأنك عديم الفائدة بسبب ما تعانيه من إعاقة؟	( )	( )	( )
١٩	هل تصاب بحموضة عدة أيام في الأسبوع؟	( )	( )	( )
٢٠	هل يقلقك ما يظنه الناس عنك بسبب إعاقتك؟	( )	( )	( )
٢١	هل تصاب أحياناً بنوبات من الغثيان والقيء؟	( )	( )	( )
٢٢	هل تشعر غالباً أن يداك ترتجفان عندما تحاول القيام بعمل ما؟	( )	( )	( )
٢٣	هل تصاب دائماً بالصداع؟	( )	( )	( )
٢٤	هل يعتزلك أقاربك بسبب ما تعانيه من إعاقة؟	( )	( )	( )
٢٥	هل تتصبب عرقاً عندما يجرحك الآخرون بسبب إعاقتك؟	( )	( )	( )
٢٦	هل تشعر بزيادة خفقان قلبك أو بضيق في التنفس؟	( )	( )	( )
٢٧	هل تجد نفسك قلقاً على أمر منعتك إعاقتك من إنجازه؟	( )	( )	( )
٢٨	هل شعرت بالقلق عند إصابتك بطفح جلدي؟	( )	( )	( )
٢٩	هل تقلق لأن الآخرين يسيئون فهم طريقتك في التصرف؟	( )	( )	( )
٣٠	هل يبالغ والدك في تصوير إعاقتك؟	( )	( )	( )
٣١	هل تمنعك إعاقتك من تكوين صداقات مع الآخرين بسهولة؟	( )	( )	( )

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
٣٢	هل أنت أكثر حساسية من معظم الناس بسبب إعاقتك؟	( )	( )	( )
٣٣	هل تمنعك إعاقتك في أن تبدأ بعمل من الأعمال؟	( )	( )	( )
٣٤	هل تدفعك إعاقتك إلى القلق على أي شيء؟	( )	( )	( )
٣٥	هل تقلق عندما تضطر القيام برحلة بعيداً عن منزلك؟	( )	( )	( )
٣٦	هل يقلقك ما يقوله الناس عنك بسبب إعاقتك؟	( )	( )	( )
٣٧	هل تمنعك إعاقتك من أن تكون مع الآخرين في حفلات اجتماعية؟	( )	( )	( )
٣٨	هل تتمنى التخلص من القلق الذي تعانيه بسبب إعاقتك؟	( )	( )	( )
٣٩	هل تجد صعوبة في بلع الطعام؟	( )	( )	( )
٤٠	هل تقلق عندما يلاحظك شخصاً ما أثناء أداء أي عمل؟	( )	( )	( )
٤١	هل تقلقك نظرة الناس إليك بأنك معاق؟	( )	( )	( )
٤٢	هل يزداد قلقك عندما تفكر في إعاقتك؟	( )	( )	( )
٤٣	هل يزول قلقك عندما تكون في وسط زملاء مثلك؟	( )	( )	( )
٤٤	هل تجد صعوبة في بدء التبول أو ضبطه؟	( )	( )	( )
٤٥	هل تتجنب بقدر الإمكان أن تكون وسط الناس؟	( )	( )	( )
٤٦	هل تشعر بالقلق من الآخرين عند ركوب القطارات أو السيارات العامة؟.	( )	( )	( )
٤٧	هل تشعر بقلق غير عادي على أشياء غير ذات أهمية؟	( )	( )	( )
٤٨	هل ما تعانيه من إعاقة أدى إلى تناقص ثقتك في قدراتك العقلية؟	( )	( )	( )
٤٩	هل تقلق عندما يوكل إليك بعمل خشية من عدم إنجازه؟	( )	( )	( )
٥٠	هل تتردد في اتخاذ القرارات المستقبلية بسبب إعاقتك؟	( )	( )	( )

[١٢] الدافعية

المفهوم: يعرّف راجح (د.ت: ٧٣) الدوافع لغة بأنها "إصطلاح عام شامل حيث تحتوي على ألفاظ كثيرة تحمل معنى الدافع: الحافز، الباعث، الرغبة، الميل، الحاجة، النزعة، العاطفة، الغرض، القصد، النية، الغاية، الإرادة .."، ويستدل من التعريف السابق في تعدد المعاني والمقابلات اللغوية لمفهوم الدافع على تعدد الدلالات النفسية لهذا المفهوم لتشمل الجوانب الفطرية والمكتسبة في شخصية وسلوك الانسان.

ويعرّف صالح (١٩٨٨: ٣٣٥) الدافعية بأنها: "مصطلح عام يستعمل للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي وبيئته، ولا يتضمن مصطلح الدافعية أي إشارة إلى نشاط من نوع خاص أو نموذج سلوكي معين. فنحن لا نستطيع أن نحدد النمط السلوكي المعين الدال على الدافعية العامة، فالدافعية مفهوم عام أو تكوين فرضي لا يشير إلى حالة خاصة محددة بالذات، بل يستدل عليه من سلوك الكائنات الحية في المواقف المختلفة".

ويصف زهران (١٩٨٨: ٣٧) الدوافع بأنها: "حالة جسمية أو نفسية داخلية (تكوين فرضي) يؤدي إلى توجيه الكائن الحي تجاه أهداف معينة ومن شأنه أن يقوي إستجابات محددة بين عدة استجابات يمكن أن تقابل مثيراً محدداً ..". أما تعريف الدوافع في علم النفس فهي: "الطاقات التي ترسم لكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن من البيئة الخارجية" (عبد الجبار، ١٩٨٩: ١٠٠).

أهمية دراسة دوافع السلوك:

إن دراسة دوافع السلوك مهمة في زيادة فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الناس فلا شك أن معرفتنا بأنفسنا تزداد إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا وتدفعنا إلى القيام بما نقوم به من أنواع السلوك المتعددة. كما أن معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بما يقومون به من سلوك تجعلنا أقدر على فهم سلوكهم وتفسيره، وكذلك تساعدنا على التنبؤ بالسلوك الذي سيصدر عنهم في ظروف معينة، وأن نهيئ بعض المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير فيهم دوافع معينة تدفعهم إلى القيام بالأعمال التي نريد منهم القيام بها. ولدراسة دوافع السلوك أهمية خاصة في بعض الميادين كميدان التربية والتعليم فمن المعلوم أن النجاح المدرسي لا يتوقف على القدرات العقلية فقط وإنما يتوقف كذلك على الدوافع والرغبة والميول، ومن المعلوم في الميدان الصناعي أن دوافع العمال واتجاهاتهم وميولهم نحو العمل الذي يقومون به من أهم العوامل التي تسبب نجاحهم أو فشلهم، فكلما كان الدافع قوياً كلما زاد الإنتاج. ولدراسة دوافع السلوك أهمية في ميدان العلاج النفسي. فمن المعلوم أن الإضطرابات النفسية تنشأ عن الصراع بين الدوافع وما ينشأ عن ذلك من قلق وهو ما يتطلب معرفته من قبل الأخصائي النفسي.

خصائص الدوافع ووظائفها:

تتميز الدوافع التي يحملها الإنسان كما أشار إلى ذلك الرفاعي (١٩٨٢: ١١) بثلاثة خصائص رئيسية هي:

١- أن كل دافع يتميز بأنه نزوع نحو التوازن – أي وجود نقص ينزع بالفرد إلى إعادة التوازن.
٢- أنه حركي أو ديناميكي، أي أنه ينطوي على طاقة أو قوة دفع داخلية فيه لا تستكين عادة حتى يلبي الدافع غرضه.
٣- كل دافع غرضي .. أي أن لكل دافع موضوعاً يحقق غرضه به أو عن طريقه .. ويقوم الدافع وراء السلوك وله فيه ثلاث وظائف:
   أ) أنه يمد السلوك بالطاقة ويكون المحرك الأول له.
   ب) أنه محرك في عملية اختيار السلوك المناسب الذي يلزم دون غيره في تلبية غرض الدافع.

ج) أنه ملح يستمر بتحريض السلوك وتحريكه حتى يلبي غرضه.

النظريات التي تفسر الدافعية:

أختلف العلماء في تصور كل منهم للدوافع وفي تسميتها وفي تحديد عددها وطبيعتها، أو في الإعتراف بها أصلاً أو إنكارها. ونعرض هنا بإيجاز أهم هذه النظريات مع ملاحظة أننا لا نعرضها عرضاً زمنياً.

(١) نظرية الغرائز:

يعتبر ماكدوجل McDougal داعي الدعاة إلى نظرية الغرائز التي حاول أن يفسر بها سلوك الفرد والجماعة. وهو يعرف الغريزة بأنها "استعداد عصبي نفساني يجعل صاحبه ينتبه إلى مؤثرات من نوع خاص، ويدركها إدراكاً حسياً ويشعر بانفعال من نوع خاص عند إدراكها، ويسلك نحوها سلوكاً خاصاً، أو على الأقل يشعر بنزعة لأن يسلك نحوها هذا المسلك". وقد قدم ماكدوجل قائمة بأربع عشرة غريزة اعتبرها مسببات السلوك وزادها فيما بعد لأكثر من ذلك. وضمن هذه القائمة غرائز مثل غريزة الوالدية وغريزة حب الاجتماع وحب السيطرة والتملك والجنسية .. الخ. وقد هوجمت هذه النظرية هجوماً عنيفاً عام ١٩٢٠ وفقدت أهميتها لتركيزها على أثر الوراثة وقد أعيد إحياءها على يد كاتل (١٩٥٠)، ومازلو عام (١٩٥٤). إذ يعتبر كاتل من أتباع ماكدوجل وقد استعمل مصطلح (دافع فطري) بدلاً من مصطلح الغريزة للتدليل على الدوافع الفطرية. وهو يرى أن هذا الدافع الفطري قد يكون قوياً في فرد وضعيفاً في آخر وفي الفرد الواحد قد يخبو هذا الدافع أو يضعف في قوته وبالتالي تزداد مظاهره وضوحاً أو يقل وضوحها.

أما مازلو فهو يقدم أيضاً قائمة بعدة حاجات يراها فطرية، ولا يعنيه أن تسمى بالغرائز وتؤكد نظريته أن هناك تدرجاً هرمياً في هذه الحاجات فالحاجات الفسيولوجية يجب أن تشبع أولاً قبل أن تظهر الحاجات الأعلى منها في الدرجة، وهي دوافع بيولوجية إشباعها يؤدي إلى إيجاد حالة توازن في الفرد. ثم تأتي الحاجات الخاصة بالوقاية والحماية في الدرجة الأعلى منها وهي الحاجة إلى التخلص من الألم، وعدم الراحة، والتهديد، وإذا ما أشبعت هذه الحاجات تظهر الحاجات الاجتماعية وهي تتضمن الرغبة في الصداقة والإنجاب والحب وتقبل الجماعة، ويتلو هذه الحاجات في الدرجة حاجات التقدير. إذ يقال أن الفرد في حاجة إلى تقدير نفسه وتقدير الآخرين له إذ قد يسعى إلى الصيت والشهرة وما إلى ذلك. وفي قمة الهرم توجد الحاجة إلى تحقيق الذات. وهي بالتالي لا تظهر إلا إذا أشبعت الحاجات الأخرى. ويرى مازلو أن هذا التدرج الهرمي ضروري وأن هذه الحاجات موروثة.

وقد وجه النقد إلى نظريات الغرائز لإختلاف أصحاب هذه النظريات فيما بينهم على عدد هذه الغرائز، كذلك وجد أن كثيراً من هذه الغرائز الفطرية في الإنسان ليست عامة بين أفراد البشر.

(٢) نظرية الفعل المنعكس:

قامت نظرية الفعل المنعكس كحركة مضادة لنظرية الغرائز. وتتلخص هذه النظرية في أن الكائن الحي وخاصة الطفل البشري يولد مزوداً برنود أفعال فطرية يمكن استثارتها بالمؤثر المناسب، وهي آلية ليس للإنسان إرادة فيها. ومنها ضيق حدقة العين واتساعها تبعاً لقوة الضوء الساقط عليها والعطس إذا دخل الأنف شيء غريب وما إلى ذلك. وقد عدد أصحاب هذه النظرية ما بين الستين والمائة من الأفعال المنعكسة كل منها يستثيره مؤثر خاص. ورغم أنه لا يمكن إنكار وجود هذه الأفعال المنعكسة إلا أن هذه النظرية عجزت عن تفسير السلوك المعقد الذي يرقى عن نسبته إلى مجرد أفعال بسيطة كما أنها طعنت بأنها مظهر آخر من مظاهر نظرية الغرائز.

(٣) نظرية الإستقلال الذاتي الوظيفي للدوافع:

وصاحب هذه النظرية البورت Allport الذي يرى أن سلوك البالغ يختلف في دوافعه عن سلوك

الطفل. كما أن البالغ يتميز بتنوع سلوكه وتعدد أهدافه. فضلاً عن أنه لا يوجد فردان متشابهان في دوافعهما .. فكيف يمكننا إذن أن نرد إختلاف الأهداف في الأفراد المختلفين إلى غرائز مشتركة. ويرى البورت أن الإنسان كلما كبر تغيرت دوافعه وحل غيرها محلها، ففي مرحلة نمو الفرد وتطوره تتغير دوافعه وإستعداداته التي كانت في طفولته وتتحول إلى قوى متميزة. وهذه القوى تستقل بنفسها عن أصولها وتصبح دوافع في ذاتها لها إستقلالها الذاتي الوظيفي (جلال، ١٩٨٥: ٤١٩).

وطبقاً لهذه النظرية يفسر سلوك البالغ حسب دوافعه الحالية عن طريق ميوله ورغباته وأهدافه وإتجاهاته النفسية دون الحاجة إلى إرجاعها إلى أصول غريزية أو ما شابهها. ولم تسلم هذه النظرية من النقد فقد أتهمت بأنها لم تضف إلى معلوماتنا أي جديد بتقريرها أن أي سلوك ذاتي، وإنه يستمد دوافعه من نفسه.

(٤) النظرية الديناميكية:

من أصحاب هذه النظرية وودورث Woodworth الذي مهد السبيل لإستعمال مصطلح "الدوافع" بدلاً من "غرائز"، والدوافع أو الحاجات في رأيه تشبع عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي في البيئة. وهناك نوعان من النشاط. أحدهما هو النشاط الإستهلاكي. فالحاجة إلى الطعام يشبعها الأكل نفسه، والأكل نشاط استهلاكي، ولهذا النشاط فائدته المباشرة للكائن، كما يؤدي إلى إنهاء سلسلة من العمليات التي تؤدي بهذا الكائن إلى الراحة أو التحول إلى نشاط آخر. والثاني هو النشاط الإستعدادي ولهذا اللون من النشاط قيمته غير المباشرة للكائن الحي، ذلك أنه يهيئه ويعده للقيام بالنشاط الاستهلاكي وهذا النشاط بدوره نوعان: أحدهما يمثل حالة الإنتباه بيقظة والإستعداد لمثير لم يتقرر بعد. وقد يبعث هذا المثير إستجابة ما. والثاني هو التكيف الاستعدادي، ويتم هذا في حالة إستثارة النشاط الإستهلاكي. وهذا النوع الثاني له هدف، إذ يؤدي إلى القيام بسلوك كما هو الحال في كلب الصيد الذي يفقد الأثر فينشط باحثاً عن هذا الأثر ليعود إليه فيتبعه. ويرجع الفضل إلى وودورث في إدخال الرأي القائل بأن أي عملية من عمليات النشاط قد تتحول بعد أن تبدأ إلى دافع، وتستمد دافعيتها من نفسها حتى تتم.

(٥) النظرية الوظيفية:

بين هذه النظرية والنظرية السابقة علاقة كبيرة، ويعتبرهما البعض مكملتين لبعضهما بعضاً أو نظرية واحدة. ويتزعم المدرسة الوظيفية كار Carr وروبنسون Robinson وهي مدرسة تهتم بالنشاط والتكيف. وترى هذه النظرية أن الكائن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة، إذ لديه دوافع أو حاجات يكون إشباعها عن طرق البيئة. فإذا ما ثارت الحاجة أصبح الكائن الحي في حالة توتر، فيقوم بنشاط لإزالة هذا التوتر فيتكيف مع بيئته. فعملية التكيف توصف بأنها تتضمن: ١- دافعاً مثيراً. ٢- موقف إحساس. ٣- استجابة أو نشاطاً يغير الموقف إلى إشباع الدوافع. والشيء الخارجي الذي يشبع الدافع يسمى بالحافز وهذا عادة يكون الهدف المباشر للسلوك. فالطعام حافز يشبع دافع الجوع. وخلاصة القول أن أهم عناصر النظريتين السابقتين كما أشار إلى ذلك جلال (١٩٨٥: ٤٢٣) ما يأتي:

١- وجود حاجات في الكائن عن طريق البيئة.
٢- يقوم الكائن الحي بنشاط لإشباع حاجاته.
٣- تشبع الحاجات لإعادة التوازن بين الكائن الحي وبيئته وإزالة التوتر.

(٦) نظرية فرويد:

لقد لعبت الغرائز دوراً هاماً في نظرية فرويد. وقد ميز أول الأمر بين نوعين من الغرائز هما الغرائز الجنسية Sexual Instincts، وغرائز الذات Ego-Instincts، فالدوافع التي تعمل على حماية الذات وبقاؤها إنما هي نتيجة لما سماها بغرائز الذات. وقد عدل فرويد فيما بعد رأيه في الغرائز وحددها بنوعين يختلفان

بعضهما عن البعض تماماً .. هما الغرائز الجنسية بالمعنى الواسع لكلمة (حب) والغرائز الاعتدائية التي ترمي إلى التخريب. ويرجع الفضل لفرويد في بيان أهمية الدوافع اللاشعورية، والكبت والصراع. وكذلك من الأسس الهامة التي كان لفرويد أثر في انتشارها، مبدأ حتمية السلوك. والحتمية اعتقاد بأن أي حادث في الطبيعة له أسبابه وليس مجرد الصدفة المحضة. وتعني الحتمية في الإنسان أن أي عمل يقوم به أو يفكر به له أسبابه وإن كانت هذه الأسباب معقدة. ولقد تعرضت هذه النظرية للعديد من أوجه النقد من أهمها "أنها نظرية تصنيفية وليست تفسيرية، كذلك تضمن هذه النظرية فكرة غامضة جعلت منها أساس الحياة والطاقة النفسية وهي ما أطلقت عليه مصطلح (اللبيدو) وهو يتناول غريزتين أساسيتن هما غريزة الحياة أو الجنس والعدوان أو الموت، وهو مفهوم غامض وفيه تبسيط مخل للنشاط الإنساني وفيه تجاهل للجوانب الروحية للإنسان، وكذلك مفهوم اللاشعور مفهوم غامض وهو عند فرويد يتضمن الحياة النفسية" (السمالوطي، ١٩٨٤: ٩٩).

(٧) نظرية ماكليلاند:

أتخذ ماكليلاند وزملاؤه الدافع للتحصيل ودراسته بطريقة إسقاطية للتوصل إلى نظرية عن الدافعية، وقد ظهرت سنة ١٩٥٣ على أنها مجرد مسلمات وفروض تخضع للتمحيص ثم أعيد صياغتها مع بقاء أساسها سنة ١٩٦٦، وفيما يلي أهم الفروض والمسلمات:

١- إتخاذ الحالات الوجدانية أساساً للدوافع بدلاً من الحاجات البيولوجية.

٢- إحتلال مبدأ اللذة والألم مكانة في النظرية وهذا المبدأ له فائدته التجريبية، إذ يمكن إستخدامه في التجارب العملية بالتحكم فيه لأننا نتمكن من إيجاد المواقف التي تعرف مسبقاً أنها سوف تؤدي إلى الألم أو اللذة.

٣- أن الحاجات الوجدانية التي هي أساس الدوافع يمكن ملاحظتها لغوياً إذ يستطيع الفرد التعبير عن وجدانياته، كما يمكن ملاحظتها بالتغيرات التي يحدثها الجهاز العصبي كالتغيرات الفسيولوجية.

٤- إن كل الدوافع متعلمة أو مكتسبة. فالدافع كما يتم تعريفه "إسترجاع لتغير حدث في الحالة الوجدانية أدى إليه مؤثر من المؤثرات في الموقف"، فالفرد يولد ولديه إستعداد وجداني علم وإذا تعرض الفرد لمؤثر من المؤثرات يستثار هذا الإستعداد الوجداني، ويحدث إرتباط بين الموقف والحالة الوجدانية، فإذا تكرر الموقف تستثار الحالة الوجدانية.

٥- يمكن تمييز دافع عن آخر أولاً من ناحية أنواع التوقعات التي يتضمنها الموقف. وثانياً من ناحية الأفعال التي تحقق هذه التوقعات بدرجات مختلفة وبالتالي تؤدي إلى وجدان إيجابي أو سلبي.

وقد وضعت النظرية حداً فاصلاً بين الدوافع Motive والدافعية Motivation إذ تعتبر الدافع أحد المؤشرات في قوة الدافعية:

١- وتعرّف الدافعية بأنها "الحالة النشطة لدى الشخص التي تحدث حين تؤدي المؤشرات الموجودة في الموقف إلى إستثارة التوقع..فإن أداء فعل معين يصل به إلى حافز يوجد لدى الفرد دافع له .."، والدافعية عبارة عن وظيفة لحاصل ضرب (الدافع × التوقع × الحافز) وتتوقف قدرتها على هذا الحاصل.

٢- يعرّف الدافع بأنه "إستعداد نفسي للسعي نحو إشباع معين، ويمثل طاقة للتوصل إلى فئة معينة من الحوافز".

٣- يعرّف التوقع بأنه "عملية معرفية تستثار بمؤشرات أو علاقات في موقف وتبين أن أداء فعل معين سوف يؤدي إلى نتيجة معينة".

٤- يمثل الحافز "الجاذبية النسبية لهدف خاص يقدمه الموقف، أو عدم الجاذبية بالنسبة لحدث قد

يحدث كنتيجة لفعل معين.

(٨) نظرية المجال:

صاحب هذه النظرية ليفين Kurt Lewin وهو ينتمي لمدرسة الجشطالت وتتلخص نظريته فيما يلي:

١- السلوك وظيفة للفرد وبيئته .. أي أن السلوك يتوقف على الفرد وعلى بيئته. والفرد والبيئة كلاهما يتوقف على الآخر. ولفهم السلوك يجب أن ننظر إلى كليهما على أنهما مجموعة متشابكة من العوامل وهي تمثل ما يسمى بمجال حياة الفرد.

٢- يلاحظ أن البيئة في هذا المجال تختلف عن البيئة النظرية الوظيفية إذ يقصد بها البيئة النفسية .. أي البيئة بمظاهرها المادية أو الإجتماعية كما يدركها الفرد ويراها من وجهة نظره في وقت معين.

٣- تختلف البيئة النفسية تبعاً لذلك من فرد لآخر، كما أنها قد لا تطابق البيئة الخارجية فإن طابقتها قيل أن الفرد متصل بالواقع، وإن اختلفت عنها قيل أنه غير متصل بالواقع.

٤- الحاجة المستثارة إنما هي حالة توتر في الفرد وإستعداد للعمل ولكن دون إتجاه معين. وتحدد وجهتها بوجود شيء يتصف بالجاذبية السلبية أو الإيجابية.

٥- ومما تحدث عنه ليفين أيضاً .. الميول والرغبات، وهذه يسميها شبه حاجات ولها ما للحاجات من مميزات.

(٩) النظرية السلوكية:

يتزعم الإتجاه السلوكي مجموعة من الباحثين في مقدمتهم (جون واطسون، وثورونديك، وإيفان بافلوف)، ويؤكد هذا الإتجاه أن الكائن الحي لا تحركه دوافع فطرية توجهه نحو غاية معينة وإنما الذي يحركه ويدفعه منبهات حسية فيزيقية خارجية، ولهذا لا يهتم أنصار هذه المدرسة بدراسة الغرائز والدوافع الفطرية. ويمكن تفسير السلوك عند أنصار هذه المدرسة على أنه سلسلة من الأفعال الناجمة عن المثير والإستجابات وينظرون إلى الإنسان نظرتهم إلى آلة ميكانيكية معقدة. ويرفضون منهج التأمل الباطني، وينكرون وجود قدرات أو إستعدادات فطرية وليس هناك غرائز موروثة أو ذكاء موروث. وقد تعرضت هذه النظرية للكثير من أوجه النقد لإنكارها الدوافع والإستعدادات الفطرية وتحويل الإنسان إلى آلة تشكلها المؤثرات الخارجية.

هذا عرض موجز لآراء بعض مدارس علم النفس في تفسير دوافع السلوك. وكما هو ملاحظ ليس هناك نظرية واحدة تفسر لنا كل مشاكل السلوك فكثير منها يكمل بعضه بعضاً.

الأسس التي تقوم عليها الدوافع:

١- **مبدأ الطاقة والنشاط:** تؤدي الدوافع إلى القيام بحركات جسمانية وذلك بمد عضلات الجسم بالطاقة، وتفريغ شحنة هذا النشاط الجسمانية من البيئة الخارجية، أو من داخل الكائن الحي، فتقلص عضلات المعدة أثناء الجوع إستثارة داخلية.

٢- **مبدأ التوازن:** ويقصد به أن الكائن الحي لديه الإستعداد لأن يحتفظ بحالة عضوية ثابتة متوازنة، فإذا تغير هذا الإتزان حاول الجسم استعادته، فحرارة الإنسان العادية ثابتة في الجسم السليم عند درجة ٣٧، ويحتفظ الجسم بدرجة حرارته حول هذا المحل مهما اختلفت حرارة الجسم من أعلى درجات الحرارة إلى أدنى درجات البرودة.

٣- **مبدأ الحتمية الديناميكية:** ومعنى هذا أن كل سلوك له أسباب، وهذه الأسباب توجد في الدوافع ومن هذه الدوافع ما هو فسيولوجي كالحاجة إلى الطعام، والحاجة إلى الماء ومنها ما هو مكتسب متعلم، كما أن من الدوافع ما هو شعوري وما هو لا شعوري.

٤- الحاجة والدافع والمشبع (الحافز): تؤدي الحاجة إلى استثارة الدافع، واستثارة الحاجة والدافع تؤدي إلى البحث عن مشبع (حافز) هذا الحافز موجود في الخارج في البيئة، ويؤدي إلى إشباع الحاجة والتخفيف من الدافع.

٥- مبدأ جاذبية الحوافز (المشبعات): تتميز الحوافز بالجاذبية وهي إما تكون إيجابية أو سلبية.

٦- الدوافع ليست شيئاً مادياً يمكن رؤيته مباشرة، إنما هي حالة في الكائن الحي - يستحسن تسميتها بالدافعية - يستنتج وجودها من أنماط السلوك الذي نلاحظه.

٧- قد يكون هناك أساس فطري لبعض الدوافع ولكنها تتأثر إلى حد كبير بالتعلم.

تصنيف الدوافع:

صدرت تصنيفات كثيرة للدوافع على عدة أسس منها الفطرية والإكتساب ومنها الشعورية واللاشعورية، ومنها طبيعة السلوك الصادر عنها. غير أنه يصعب إقامة تصنيف للدوافع على أساس ما يصدر عنها من سلوك نتيجة لتعقيد الصلة بين الدوافع والسلوك؛ ونبين ذلك بما يلي:

أولاً: أن السلوك الواحد قد يصدر عن دوافع مختلفة، فالقتل كسلوك قد يصدر عن عدة دوافع كالغضب أو الخوف أو الطمع أو الثأر أو الوطنية .. الخ.

ثانياً: أن الدافع الواحد قد يؤدي إلى ألوان متعددة من السلوك تختلف بإختلاف الأشخاص، كما قد تؤدي إلى ألوان مختلفة عن السلوك تختلف لدى الشخص الواحد بإختلاف الظروف والحالات. فالرغبة في التقدير الاجتماعي قد تدفع شخص إلى تحصيل العلم بجد والتفوق فيه، بينما تدفع آخر إلى التفوق في ميدان النشاط الاجتماعي.

ثالثاً: كذلك فإن الدافع الواحد قد يؤدي إلى ضروب مختلفة من السلوك حسب منظوره لطبيعة البيئة من حوله، فالطفل الراغب في جلب النظر وإستحسان الآخرين قد يشاغب في البيت بينما يظهر بمظهر المطيع المتمثل في المدرسة.

رابعاً: يتغير التعبير عن الدوافع بإختلاف المجتمعات والحضارات وبإختلاف الحقب التاريخية، فدافع العدوان قد يعبر عن نفسه بالضرب والعنف الجسمي في بعض المجتمعات، بينما يعبر عن نفسه بإقامة الولائم في بعض المجتمعات.

خامساً: عادة ما يصدر السلوك الإنساني الواحد عن عدة دوافع متشابكة، فالطفل قد يكذب على والديه خوفاً من العقاب ورغبة في الثناء والمديح.

ولهذه الأسباب وغيرها لا يمكن إقامة تصنيف للدوافع على أساس السلوك الصادر عنها، ويمكن تقديم تصنيف مبسط على أساس مصادر الدوافع وأهدافها على النحو التالي:

١- دوافع فطرية ودوافع مكتسبة، وقد يكون كل منهما عضوياً جسمياً أو نفسياً اجتماعياً.

٢- دوافع شعورية يعيها الإنسان كالدافع إلى الطعام والتعلم والمقاتلة ودوافع لا شعورية لا يشعر بها الإنسان وتوجه سلوكه، وتظهر بشكل واضح في العقد النفسية والأمراض النفسية المختلفة. ونتناول الأقسام التالية بالتفصيل فيما يلي.

[١] الدوافع الفطرية:

يقصد بالفطري ما يولد الإنسان مزوداً به ولا يحتاج لتعلم وذلك لأنه ينتقل عن طريق الوراثة، وعلى عكس ذلك المكتسب الذي يأتي نتيجة للخبرة والتعلم. ومن أمثلة الدوافع الفطرية الجوع والعطش والجنس والنوم .. الخ. ومن علامات الدافع الفطري ما يلي:

أ) ظهور الدافع منذ الميلاد أو في سن مبكرة أي قبل أن يستفيد الفرد من الخبرة والتعلم.

ب) إشتراك النوع كله في الدافع مهما إختلفت ظروفهم ومواقعهم. فالدافع إلى الطعام والشراب ودافع الأمومة عامل مشترك بين الناس بغض النظر عن مجتمعاتهم.

ج) إشتراك الإنسان مع الحيوان في بعض الدوافع كثيراً ما يتخذ دليلاً على فطريته، فالإنسان يشترك مع الحيوان في كثير من دوافعه كالجوع والعطش والنوم والجنس والأمومة والإستطلاع واللعب .. الخ.

د) يذهب أغلب العلماء إلى أن أهم ما يميز الدافع الفطري هو ثبات هدفه الطبيعي بالرغم من تغير السلوك الذي يحقق هذا الهدف وهم لهذا يعرّفون الدافع الفطري بأنه كل ما يدفع الفرد إلى التماس أهداف طبيعية موروثة.

وتصنف الدوافع الفطرية إلى ما يلي:

أولاً: دوافع تكفل الحفاظ على بقاء الفرد وتسمى بالحاجات العضوية أو الفسيولوجية كالجوع والعطش .. الخ.

ثانياً: دوافع تكفل الحفاظ على النوع كالجنس والأمومة والحنو.

ثالثاً: دوافع دفاعية ترتبط بالحفاظ على الذات كالقتال والهرب.

رابعاً: دوافع تمكن الإنسان من اكتشاف البيئة والتعامل معها مثل دافع الاستطلاع.

وهناك عدة محاولات لتصنيف الدوافع الفطرية إلى القسمين الآتيين:

١- الدوافع الفطرية الخاصة أو الغرائز:

يرى القوصي (د.ت) أن الغرائز هي دوافع أو قوى فطرية تدفع الكائن الحي للسلوك، وأن الغرائز – كدوافع فطرية – فرض علمي يساعدنا على تفسير السلوك. والغريزة استعداد فطري موروث جسمي وعقلي يدفع الإنسان إلى الإلتفات إلى شيء معين (إدراك)، وانفعال يصحب هذا الإدراك (وجدان)، والقيام بعمل نحو الشيء المدرك (نزوع).

والغرائز كما صنفها ماكدوجل، كما أشار إلى ذلك زيدان، والسمالوطي (١٩٨٠: ٦٦-٦٧)؛ هي كما يلي:

١- الوالدية وإنفعالها الحنو.
٢- المقاتلة وإنفعالها الغضب.
٣- الإستطلاع وانفعالها التعجب.
٤- الهرب وإنفعالها الخوف.
٥- البحث عن الطعام وإنفعالها الجوع.
٦- النفور وإنفعالها الاشمئزاز.
٧- الإستغاثة وإنفعالها العجز والضعف.
٨- الجنسية وإنفعالها الشهوة الجنسية.
٩- الخنوع وإنفعالها الشعور بالنقص.
١٠- السيطرة وإنفعالها الزهو.
١١- الحل والتركيب وإنفعالها حب العمل والنشاط.
١٢- التملك وإنفعالها حب التملك.
١٣- الاجتماعية وإنفعالها الشعور بالراحة.
١٤- غريزة الضحك وإنفعالها التسلية.

٢- الدوافع المكتسبة:

يقصد بهذه الدوافع تلك التي يتعلمها الإنسان من بيئته الاجتماعية المحيطة به. وعادة ما لا تمارس الدوافع الفطرية لدى الإنسان بشكلها الفج كما هو الحال لدى الحيوانات، ذلك لأن المجتمع يهذب أساليب ممارستها بما يتفق مع المعتقدات والتقاليد والأعراف السائدة. والواقع أن الدوافع المكتسبة أو المتعلمة لا تنشأ من عدم بل تستند أساساً على الدوافع والإستعدادات الفطرية وتنبت في ثناياها تحت تأثير العوامل البيئية الإجتماعية؛ ويمكن تصنيف الدوافع المكتسبة إلى ما يلي:

أولاً: دوافع إجتماعية عامة لابد لكل إنسان سوي أن يكتسبها من خبراته اليومية بغض النظر عن إختلاف المجتمعات والثقافات مثل الدافع إلى الإجتماع بالغير، والتقدير الإجتماعي – دافع السيطرة – دافع التملك – دافع الهرب – دافع المقاتلة – دافع حب الإستطلاع – الدافع للحل والتركيب.

ثانياً: دوافع لجتماعية حضارية، تختلف بإختلاف المجتمعات حيث تعمل بعض المجتمعات على دعمها، في حين لا تشجعها مجتمعات أخرى كالدافع إلى السيطرة والعدوان والدافع للتملك.

ثالثاً: دوافع إجتماعية فردية، وهي الدوافع التي تختلف بإختلاف الأفراد الذين ينتمون إلى حضارة في مجتمع واحد كالميل للقراءة والميول الأدبية والعلمية والميل للنشاط الرياضي... الخ، والإتجاهات الإجتماعية لدى الأفراد. وهذه الدوافع المكتسبة جميعها ينفرد بها الإنسان عن الحيوان.

كذلك ظهر تصنيف آخر للدوافع المكتسبة إلى ما يلي:

(أ) الدوافع المكتسبة الشعورية:

من أهم الأمثلة على الدوافع المكتسبة الشعورية العواطف، وهي صفات نفسية ثابتة ذات أثر كبير وهام في الشخصية، أو هي عادات إنفعالية ثابتة نسبياً. والعواطف قد تكون مادية أو لا مادية (معنوية)، وقد تتجه العواطف المادية نحو أشخاص (كالوالد أو الأخ أو الزوجة أو الابن ..) أو نحو أشياء مثل مكان الدراسة حيث يشعر الإنسان بحنين إليه. أما العواطف المعنوية فعادة ما تكون نحو قيم وأفكار معينة مثل حب العدل وحب الإيمان وكراهية الفسوق والعصيان .. الخ.

وقد تكون العواطف المادية فردية مثل حب الأب لابنه أو حب الزوج لزوجته، وقد تكون جماعية مثل حب المدرس لجميع تلاميذه .. الخ. وعادة ما يوجد لكل إنسان عاطفة معينة تطغى على بقية العواطف لديه، وهي ما يمكن أن نطلق عليها "العاطفة السائدة" وهي التي تتحكم في سلوك الفرد مثل عاطفة حب المال لدى بعض الشخصيات. وعادة ما يكون الفرد من خلال تعامله مع الآخرين فكرة عن نفسه "تصور الذات" وتتحكم هذه الفكرة في سلوك الفرد بشكل واضح حيث يقوم بأداء الأعمال التي تتفق مع فكرته عن نفسه، ويرفض الأعمال التي لا تتفق مع هذه الفكرة.

(ب) الدوافع المكتسبة اللاشعورية:

يقصد بها العقد النفسية وهي مجموعة من الأفكار والدوافع والذكريات المكبوتة المؤلمة والمصحوبة بشحنة إنفعالية عالية والتي تؤثر في السلوك دون علم من الفرد. وقد تتكون العقد من تربية غير سليمة في الطفولة المبكرة، كما قد تتكون من صدمة إنفعالية شديدة. والعقد إتجاه لا شعوري لا يفطن الإنسان وجوده ولا يعرف أصله ومنشأه. وما يدركه هو آثار العقدة في سلوكه أو تفكيره أو شعوره أو جسمه. ومن أهم خصائص السلوك الصادر عن العقد النفسية أنه سلوك غير منطقي ولا يتناسب مع المثير الذي يحركه. كذلك هو سلوك يختلف عن السلوك السوي أو المعروف عن الشخص، ذلك لأنه سلوك قهري يشعر الفرد أنه يساق إليه رغم أنفه. وذلك مثل زلات القلم واللسان، وسلوك السرقة التي يرتكبها شخص مثالي الخلق وهو في غير حاجة إلى السرقة.

القياس: أستطاع أوجورجلو وآخرون Ugurolgu, *et al.* (١٩٨١) من خلال فحص خمسين مقياساً للدافعية بناء **مقياس الدافعية متعدد الأبعاد**؛ والذي يتكون من (٢٣) بنداً، ويحوى هذا المقياس ستة مقاييس فرعية لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية للإنجاز، ومفهوم الذات الاجتماعي، وموضع الضبط، ومفهوم الذات الإنفعالي، ومفهوم الذات الجسمي.

وقد تم تطبيق المقياس على عينة مبدئية مكونة من ١٧٦ تلميذاً في الصف الدراسي الأول حتى الصف الدراسي الثامن، بينما في التطبيق الثاني، تم تطبيقه على تلاميذ الصف الدراسي الثالث حتى الصف الدراسي الثامن، حيث تبين أن الأطفال الصغار غير قادرين على فهم بنود المقياس. وقد تكونت العينة النهائية من (١١٥) تلميذاً. إلى جانب هذا، قام أحد الباحثين بقراءة بنود المقياس على التلاميذ في الصف الدراسي الرابع، ولم يستغرق تطبيق المقياس أكثر من عشر دقائق. وتتسم أفراد عينة التطبيق بأنها متعددة العرقيات، ومن مستويات إقتصادية – إجتماعية منخفضة. وتم صياغة البنود بطريقة إيجابية، والبعض الآخر بطريقة سلبية. وتتراوح الدرجات على المقياس من ٢٣ درجة إلى ١١٥ درجة؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الدافعية. علاوة على هذا، تم تعريب المقياس إلى اللغة العربية (موسى، ١٩٩٨).

الصدق: قام أوجورجلو وآخرون Ugurolgu, *et al.* (١٩٨١) بحساب صدق مقياس الدافعية متعدد الأبعاد بالطرق التالية:

- **الصدق التمييزي**: تم حساب الصدق التمييزي لمقياس الدافعية متعدد الأبعاد، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ٥٦ تلميذاً وتلميذة في المرحلة الابتدائية والإعدادية. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة التحصيلية الكلية للتلاميذ. وإلى جانب هذا، تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس الدافعية متعدد الأبعاد والدرجة التحصيلية الكلية لعينة مكونة من (٣٣٩) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث حتى الصف الثامن الدراسي. إضافة إلى هذا، تم حساب معاملات الارتباط لمقياس الدافعية متعدد الأبعاد وبعض المقررات المدرسية (المفردات – الفهم القرائي – الفهم الحسابي – المفاهيم الحسابية) على عينة مكونة من (٣٢٧) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث إلى الصف الثامن الدراسي.
- **الصدق العاملي**: تم استخدام التحليل العاملي لحساب الصدق العاملي لمقياس الدافعية متعدد الأبعاد. وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى. وقد تشبع على العامل الأول؛ المقاييس الفرعية التالية: مفهوم الذات الإجتماعي، ومفهوم الذات الأكاديمي، ودافعية الإنجاز، وموضع الضبط. وتشبع مفهوم الذات الإنفعالي على العامل الثاني. كما تشبع مفهوم الذات الجسمي على العامل الثالث (Ugurolu, *et al.*, 1981).

كما قام موسى (١٩٩٨) بحساب الصدق العاملي لمقياس الدافعية متعدد الأبعاد، وذلك من خلال حساب المصفوفة الارتباطية (٢٣×٢٣). وقد تم استخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hotteling. وأسفر التحليل العاملي لمقياس الدافعية متعدد الأبعاد بعد تطبيقه على عينة مكونة من مائة تلميذ وتلميذة (٥٠ تلميذاً، و٥٠ تلميذة) في الصفوف الثلاثة من المرحلة الإعدادية عن وجود سبعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، ووصلت نسبة تباين العوامل إلى ٥٨،٨٣% من حجم التباين الكلي، كما أخذ بمحك كايزر Kaiser؛ وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى ٠،٣ أكثر التشبعات دلالة.

الثبات: قام أوجورجلو وآخرون Ugurolgu, *et al.* (١٩٨١) بحساب ثبات مقياس الدافعية متعدد الأبعاد بثلاث طرق مختلفة، أولهم باستخدام معامل ألفا لكرونباخ فبلغ معامل ثبات المقياس ٠،٦٥؛ وثانيهم

بإستخدام إعادة التطبيق فوصل معامل الثبات إلى ٠,٥٦؛ وثالثهم بإستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من ١٩٠ تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث حتى الصف الثامن الدراسي.

وإلى جانب هذا، قام موسى (١٩٩٨) بحساب ثبات مقياس الدافعية متعدد الأبعاد بطريقتين، أولهما بطريقة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٨؛ وثانيهما بطريقة حساب الثبات العاملي؛ وهو مجموع مربعات تشبع العوامل. ويوضح جدول (١) مفتاح التصحيح لبنود مقياس الدافعية متعدد الأبعاد.

جدول (١)

مفتاح التصحيح لبنود مقياس الدافعية متعدد الأبعاد

رقم البند	إتجاه الاستجابة				
١	١	٢	٣	٤	٥
٢	١	٢	٣	٤	٥
٣	١	٢	٣	٤	٥
٤	١	٢	٣	٤	٥
٥	١	٢	٣	٤	٥
٦	١	٢	٣	٤	٥
٧	٥	٤	٣	٢	١
٨	١	٢	٣	٤	٥
٩	٥	٤	٣	٢	١
١٠	٥	٤	٣	٢	١
١١	٥	٤	٣	٢	١
١٢	٥	٤	٣	٢	١
١٣	١	٢	٣	٤	٥
١٤	٥	٤	٣	٢	١
١٥	٥	٤	٣	٢	١
١٦	٥	٤	٣	٢	١
١٧	١	٢	٣	٤	٥
١٨	٥	٤	٣	٢	١
١٩	٥	٤	٣	٢	١
٢٠	٥	٤	٣	٢	١
٢١	٥	٤	٣	٢	١
٢٢	٥	٤	٣	٢	١
٢٣	٥	٤	٣	٢	١

مقياس الدافعية

١- بمجرد أن أبدا عملاً جديداً في المنزل فأنني عادة:
أنهيه ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... لا أنهيه

٢- إذا جربت شيئاً جديداً، فأنني في الأغلب أحب أن يكون:
صعباً ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... سهلاً

٣- أنني أكون مبتهجاً من عمل واجبي المدرسي:
دائماً ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... أبداً

٤- أنني أحاول القيام بأنشطة جديدة في المنزل:
غالباً ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... نادراً

٥- إذا أحتاج معلمي شخصاً ما ليساعده في أداء عمل ما فأنه:
ربما يختارني ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... من المحتمل ألا يختارني

٦- أنني أتلقى العقاب عندما أكون:
أنا المخطئ ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... لست المخطئ

٧- عندما أقوم بعمل شيء ما على نحو جيد فإن ذلك يرجع إلى أنني:
كنت محظوظاً ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... عملت بجد

٨- إذا حاولت أن أقرأ شيئاً ما فأنني أستطيع أن أقرأه:
جيداً ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... ليس جيداً

٩- إذا غضب أحداً مني فأنني أفكر في طريقة ما لنعود أصدقاء كما كنا وذلك يحدث:
نادراً ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... غالباً

١٠- أنني أتمنى إذا كنت أستطيع أن أغير شيئاً ما من شكل شعري أو وزني أو طولي:
نادراً ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... غالباً

١١- إذا حاولت أداء الواجبات المدرسية فأنني أستطيع أن أنجزها:
ليس جيداً ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... جيداً

١٢- أن معلمي راضي عن الطريقة التي أتصرف بها:
أبداً ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... دائماً

١٣- عندما تواجهني مشكلة في المنزل فأنني عادة أشعر:
بقليل من الضيق ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... بالإزعاج والاضطراب

١٤- عندما أحاول عمل شيء ما فأنني عادة:
لا أخطط له ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... أخطط له بعناية

١٥- يتوقع مني معلمي في المدرسة:
أقل مما ينبغي أن يكون... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... أكثر مما ينبغي أن يكون

١٦- أن أغلب قراراتي قد اتخذتها من خلال:
والدي ..... ٥ ٤ ٣ ٢ ١ ..... نفسي

١٧- أن والديّ يكونان مسرورين مني:

غالباً ..... ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ..... نادراً

١٨- إذا كان هناك شيئاً ما يسير خطأ فأنني عادة:

أتركه ..... ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ..... أغيره

١٩- عندما يبدأ معلمي جزءً جديداً من الدرس، أشعر دائماً بأنني:

مرعوب ..... ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ..... منتبه

٢٠- إذا حاولت حل مسائل الرياضيات فأنني أستطيع ذلك:

ليس جيداً ..... ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ..... جيداً

٢١- يتوقع مني والديّ في المنزل دائماً:

أقل مما ينبغي أن يكون... ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ..... أكثر مما ينبغي أن يكون

٢٢- عندما تواجهني مشكلة صعبة أنني دائماً:

أحاول التخلي عنها ..... ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ..... أحاول حلها

٢٣- أقوم عادة في الهواء الطلق بالألعاب الرياضية بصورة:

ليست جيدة ..... ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ..... جيدة

[١٣] مشاعر الذنب

المفهوم: من المنظور الديني: تنحصر الذنوب في أربع صفات كما يلي:

- **صفات ربوبية:** وتمثل الكبر، والفخر، والجبرية، وحب المدح، والثناء، والعز، والغنى، وحب دوام البقاء، وطلب الاستعلاء على الكافة، حتى كأنه يريد أن يقول أنا ربكم الأعلى.
- **صفات شيطانية:** والتي منها يتشعب الحسد، والبغي، والحيلة، والخداع والأمر بالفساد والمنكر. وفيه يدخل الغش، والنفاق، والدعوة إلى البدع والضلال.
- **صفات بهيمية:** ومنها يتشعب الشره، والحرص على قضاء شهوة البطن والفرج؛ ومنه يتشعب الزنا، واللواط، والسرقة وأكل مال الأيتام، وجمع الحطام لأجل الشهوات.
- **صفات سبعية:** ومنها يتشعب الغضب، والحقد، والتهجم على الناس بالضرب والشتم، والقتل، واستهلاك الأموال.

ومن ثم، نجد أن الذنوب بعضها في القلب مثل الكفر، والبدعة، والنفاق، وإضمار السوء للنفس. وبعضها في العين والسمع، وبعضها في اللسان، وبعضها في البطن والفرج، وبعضها في اليدين والرجلين، وبعضها في جميع البدن.

إضافة إلى هذا، تنقسم الذنوب إلى ما بين العبد وبين الله تعالى مثل ترك الصلاة، والصوم، والواجبات الخاصة به. وبين العبد وبين ما يتعلق بحقوق العباد مثل تركه الزكاة، وقتله النفس، وغصبة الأموال، وشتمه الأعراض (الغزالي، د.ت: ٢٠٩٣-٢٠١٥).

كما أشار ابن قيم الجوزية (٢٠٠٢: ١٨١٠) إلى أن الذنوب تنقسم إلى صغائر وكبائر بنص القرآن والسنة، وإجماع السلف: حيث قال الله تعالى: ﴿إِن تَجْتَنِبُوا كَبَائِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ﴾ [النساء: ٣١]، ﴿الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلاَّ اللَّمَمَ﴾ [النجم: ٣٢]، وفي الصحيح عن النبي ﷺ: "الصلوات الخمس، والجمعة إلى الجمعة، ورمضان إلى رمضان مكفرات لما بينهن، إذا اجتنبت الكبائر" [رواه البخاري].

من المنظور النفسي: يعد الشعور بالذنب أحد الأعراض الاكتئابية. ويتم تعلم مشاعر الذنب في مرحلة الطفولة من خلال الأمهات والآباء والمشرفين على تربية الطفل خاصة من الأمهات المكتئبات (باظة، ١٩٩٨: ٣٧).

ويعرف الشعور بالذنب بأنه: "الألم الذي ينجم عن قيام الفرد بعمل لا يرضاه ضميره. وسواء كان هذا العمل خلقياً أو دينياً أو اجتماعياً شعور سوى ذو قيمة تهذيبية للفرد، تثيره مثيرات محددة يعرفها الفرد ويدركها بوضوح كالتورط في عمل غير مشروع أو الإتيان بقول أو فعل خاطئ، غير أن هناك شعور بالذنب غير معروف المصدر هائم طليق كالقلق العصابي. وكثيراً ما يقترن بالقلق إستحقارها الذات أو الإشمئزاز منها. فترى الفرد لا يعرف لماذا يشعر بالذنب وينتابه شعور غامض موصول بأنه مذنب، أثم حتى إن لم يكن أذنب أو أتى شيئاً يستحق عليه العقاب أو يلوم نفسه على أمور لا تستحق اللوم ويرى في أهون أخطائه ذنوباً لا تغتفر" (راجح، ١٩٧٧)؛ ويقوله: "القلق تجاه الأنا العليا، والدوافع لهذا القلق هو الحاجة إلى البراءة والضمير الخلقي هو المرجع من حيث الشعور بالإثم أو تقدير الذات (البراءة)" (مخيمر، ١٩٧٩)؛ ويقوله: "ألم نفسي داخلي يشعر به الفرد داخلياً أي حوار داخلي بين الفرد وذاته بلغة التحليل النفسي بين الأنا والأنا الأعلى على أنه يخطئ أو ارتكب ذنوباً وآثام، وأحياناً تكون هذه المشاعر وهمية مبالغ فيها لا ترتبط بخطأ واضح أو واقعي وينظر الفرد أحياناً إلى أخطائه وكأنها لا تغتفر ويتوهم أن المحيطين به يطمونها جيداً وتؤدي إلى تحقير الذات والاشمئزاز منها، وأحياناً أخرى يظل الشعور بالذنب لدرجة عدم المبالاة وتحمل المسئولية. ويرتبط الشعور بالذنب إما بأخطاء تتعلق بالمحيطين بالفرد أو نحو ذاته وحياته الخاصة" (باظة، ١٩٩٨).

وأنتهت نتائج بعض البحوث إلى وجود علاقة بين مشاعر الذنب والخجل. وأن مشاعر الذنب تعد من

صفات الشخص الخجول (الدريني، ١٩٨١). ويرى كل من كارن ليث وبوميستر Leith and Baumeister (١٩٩٨:٣) أن كل من العار shame والشعور بالذنب guilt يعزى إلى الآثار السلبية المرتبطة بتقدير الفرد لذاته أنه فعل شيء خاطئ. ويستخدم كل منهما في تهيئة الأطفال اجتماعياً من أجل الإلتزام بالمعايير الاجتماعية social norms ومعاملة الآخرين بطرق مقبولة اجتماعياً. كما يرتبط كل منهما بالعدوان البينشخصي interpersonal transgressions أو المواقف التي يؤمن فيها الآخرون أن الفرد قد تعدى على معايير السلوك السوي أو القويم.

وعلى الرغم من التشابه بين كل من العار والشعور بالذنب، فإن من الواضح أن الناس يستطيعون التمييز بينهما، بمعنى أن الناس يستطيعون وصف كل من الشعورين (Lewis, 1987; Tangney, 1990)، ولعل أحد أهم الفروق بين الشعورين هو شمولية التركيز globality of focus حيث يتصل الشعور بالذنب بفعل معين ولا يدين النفس بكاملها، أما شعور العار فينسحب على النفس كاملة وليس على الموقف الخاطئ فقط (Lewis, 1971; Tangney, 1989).

ولذا يعد الشعور بالذنب أضعف من الشعور بالعار. ففي الشعور بالذنب فإن الآثار السيئة والشعور بالندم remorse تظل متصلة بفعل معين. ولنضرب مثالاً على ذلك، فإن الإنسان الذي يعاني من مشاعر الذنب يعتبر نفسه إنسان خيّر غير أنه صدر منه فعل شرير. ونتيجة لذلك، يحفز الشعور بالذنب الفرد على عمل ردود أفعال للأفعال السيئة والعواقب الوخيمة المترتبة على أفعاله، على سبيل المثال عن طرق الاعتراف confessing، والإعتذار apologizing، أو تقديم ترضيات (Tangney et al., 1992; Baumeister et al., 1995).

القياس: تم بناء بنود مقياس مشاعر الذنب وفقاً للخطوات التالية التي أشار إليها موسى (٢٠٠٨):

– تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من ثلاثمائة طالب وطالبة من طلاب الجامعة من خلال سؤال موجه إليهم مضمونه: كل إنسان يرتكب ذنباً من الذنوب .. وقد يكون هذا الذنب صغيراً .. أو كبيراً .. رجاء ذكر هذا .. ومن خلال تحليل إستمارات عينة البحث، تم التوصل إلى أن أفراد العينة يرتكبون الذنوب التالية: ممارسة العادة السرية، وعدم الصلاة مطلقاً، ومشاهدة أفلام جنسية، والتدخين وتناول بعض المخدرات مثل البانجو، والنميمة، وعدم غض البصر، والتقصير في الصلاة، والسخرية والإستهزاء بالآخرين، وإضاعة الوقت في سماع الأغاني ومشاهدة التليفزيون، وعدم طاعة الوالدين، والغش في الإمتحانات، وعدم زيارة الأقارب وقطع صلة الأرحام، والغيبة، والسرقة خاصة من الأخوة والوالدين، وعدم صيام رمضان، والتبرج، والسفور، والإختلاط وتكوين علاقات مع الجنس الآخر، وتكوين علاقات مع رفقاء السوء، وممارسة الزنا، والإغتصاب الجنسي، والكذب، وعدم الحشمة في إرتداء الملابس، والتشبه بالجنس الآخر في الملبس وقص الشعر، والإحساس بالحقد نحو الآخرين، والإساءة إلى الآخرين، والخصومة، والإسراف، ولعب الميسر، والسب بالدين، وشهادة الزور، والتلصص الجنسي، وعدم رد الأمانات إلى أهلها، وعدم الوفاء بالعهود، والتحرش الجنسي، وشرب الخمر، والتكبر، والغرور، وسوء الظن بالآخرين، والتنابز بالألقاب، وعدم الرفق بالحيوان، والنفاق، وعدم قراءة القرآن، والحسد، والإفتراء على الآخرين، والخيانة، والأنانية، وحب الذات، وعدم مساعدة المحتاجين مع الاستطاعة.

– تم وضع تعريفاً لمشاعر الذنب يتلخص فيما يلي: يقصد بمشاعر الذنب عدم الشعور بالراحة، والأرق وكثرة الكوابيس، وتأنيب الضمير، والإحساس بالتعاسة، والكآبة، والخوف، والندم، والحسرة، والخجل، والدونية، والإرهاق، والانطواء، والشعور ببعض الأعراض المرضية، وأن الحياة لا قيمة لها، وفقد الثقة بالآخرين.

– تم بناء بنود مقياس مشاعر الذنب وفقاً للتعريف المذكور سلفاً. وتكون المقياس في صورته النهائية بعد عرضه على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والدراسات الإسلامية إلى ٣٦ بنداً؛ بحيث تتم الاستجابة

على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون مما يلي: موافق بشدة (تعطي خمس درجات)، موافق (تعطي أربع درجات)، إلى حد ما (تعطي ثلاث درجات)، غير موافق (تعطي درجتين)، غير موافق بشدة (تعطي درجة واحدة فقط). وقد تراوحت مدى الدرجات على بنود المقياس من ٢٦ درجة إلى ١٣٠ درجة، بحيث تدل الدرجة الكبرى على الشعور المرتفع بالذنب، بينما تدل الدرجة الصغرى على الشعور المنخفض بالذنب.

الصدق: تم حساب صدق المقياس بإستخدام أسلوب الاتساق الداخلي على العينة سالفة الذكر. وقد أوضحت النتائج أن معاملات ارتباط بنود مقياس مشاعر الذنب تراوحت من ٠,٦٢ إلى ٠,٨٦، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب مقياس مشاعر الذنب بواسطة إستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٩ وهو معامل دال إحصائياً.

مقياس مشاعر الذنب

	العبارات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	ينتابني عدم الشعور بالراحة	( )	( )	( )	( )	( )
٢	يمنعني التفكير في ذنوبي عن النوم الطبيعي ...	( )	( )	( )	( )	( )
٣	دائماً ما يقلقني تأنيب الضمير	( )	( )	( )	( )	( )
٤	يلازمني الإحساس بالتعاسة والكآبة	( )	( )	( )	( )	( )
٥	أخلو مع نفسي لفترات طويلة	( )	( )	( )	( )	( )
٦	تفكيري في ذنوبي يعرضني للغثيان والصداع..	( )	( )	( )	( )	( )
٧	أرى أن الحياة لا قيمة لها	( )	( )	( )	( )	( )
٨	أعاني من الخوف الدائم لما ارتكبت من ذنوب..	( )	( )	( )	( )	( )
٩	أشعر بأني أعاقب على ذنوبي أول بأول	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	تداهمني كثرة الكوابيس أثناء النوم	( )	( )	( )	( )	( )
١١	أبكي كثيراً على ذنوب اقترفتها	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	تؤلمني مشاعر الندم والحسرة على ما فعلته ...	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	كثيراً ما أخجل من أشياء قمت بها	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	كثيراً ما استصغر نفسي وأشعر بالدونية	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	أرى في عيون الآخرين اللوم والعتاب والاحتقار	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	ترهقني ذنوبي	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	كثرة ذنوبي تجعلني في حيرة وقلق دائم	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	أتمنى القيام بأي عمل يكفر عن ذنوبي	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	أعاني من عدم ثقة الناس بي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	أتمنى أن يعود الماضي حتى أكون بلا ذنوب ..	( )	( )	( )	( )	( )
٢١	أخاف أن يعرف أحد ما ارتكبته من ذنوب	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢	أشعر بالتعاسة لكثرة ذنوبي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣	تتعقبني الأقدار على ما ارتكبت من ذنوب	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤	أرى أن كثرة ذنوبي تبعدني عن مغفرة الله	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥	يتجنبني الآخرين لكثرة ذنوبي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦	أخشى الوقوف أمام الله عندما ارتكب ذنباً من الذنوب	( )	( )	( )	( )	( )

[١٤] إدارة الصف المدرسي

المفهوم: ربما يعتقد البعض أن المعنى التقليدي لمصطلح إدارة الصف المدرسي Classroom management هو الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ في الصف ليتمكن المعلم من التدريس. ولا شك أن المحافظة على النظام في غرفة الدراسة جزء من إدارة الصف، ذلك لأن التعلم لا يتم في جو من الفوضى. ولكن عملية إدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام والإنضباط بل تتعدى ذلك إلى مهام أخرى تشمل بجانب حفظ النظام توفير المناخ العاطفي والإجتماعي، وتنظيم البيئة الفيزيقية، وتوفير الخبرات التعليمية (شفشق والناشف، ١٩٨٧: ١٥-٣٢).

وإلى جانب هذا، فإن لإدارة الصف أهمية بالغة ليس لكونها واحدة من أهم الكفايات التدريسية Instructional compentencies للمعلم فحسب، ولكن لكونها ترتبط إرتباطاً وثيقاً بأداء وتحصيل التلاميذ (Medley, 1977; Good, 1979)، كما أنها شرط أساسي للتدريس الفعال Effective teaching (Evertson, *et al.*, 1983).

وبما أن التدريس يتأثر – كأداة – بالمعلم الذي يقوم به، لذا فإن إدارة الصف اختلفت تعريفتها باختلاف الفلسفات التي تبنت مداخل مختلفة لإدارة الصف، فمنها **المدخل التسلطي** الذي يكون دور المعلم فيه عبارة عن عملية ضبط سلوك التلميذ، و**المدخل التسامحي** الذي يرى أنصاره أن دور المعلم هو توفير أقصى درجة ممكنة من الحرية للتلاميذ بحيث يتحقق النمو الطبيعي لهم. و**مداخل تعديل السلوك** ودور المعلم فيه العمل على تنمية الأنماط السلوكية المرغوب فيها وحذف الأنماط السلوكية غير المرغوبة. و**المدخل الاجتماعي** ودور المعلم فيه العمل على تنمية الجو الاجتماعي داخل حجرة الدراسة بطريقة إيجابية، أما مدخل **عمليات الجماعة** فينظر إلى الصف باعتباره نسقاً اجتماعياً، تلعب فيه الجماعة الصفية دوراً مؤثراً يجعل المعلم يعمل على نمو هذا النظام الإجتماعي وإدارته (جابر وآخرون، ١٩٨٢: ٣١١-٣١٢).

ويرى كثير من المربين أن نقص دافعية الطالب لا تؤدي فقط إلى مستوى متدن من التعليم، بل تؤدي غالباً إلى مشكلات في إدارة الصف (Morganett, 1991)، كما ناقش عدد من الباحثين أهمية نمو العلاقات الطيبة بين المعلم والطالب من أجل تهيئة المناخ المناسب لخلق الصف الدراسي الفعال (Hawley, 1982; Wlodkowski, 1986).

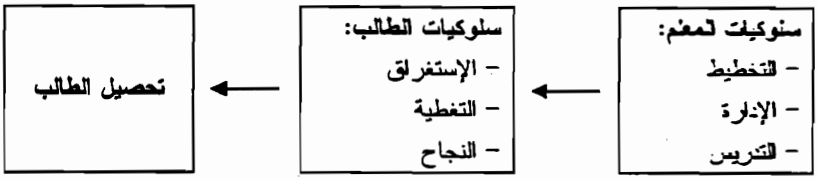
وبالإضافة إلى ذلك، يرى سكويرز وآخرون Squires, *et al.* (١٩٨٤) أن سلوك المعلم داخل الصف الدراسي يؤثر تأثيراً بالغاً في سلوكيات الطالب. وتتبلور سلوكيات المعلم في الأبعاد التالية:

١- التخطيط Planning، حيث يقوم المعلم بإعداد وتحضير الأنشطة التدريسية المختلفة لعرضها داخل الصف الدراسي.
٢- الإدارة Management، حيث يقوم المعلم بضبط سلوك الطلاب.
٣- التدريس Instruction، حيث يقوم المعلم بتزويد الطالب بالمعلومات العلمية المختلفة التي تساعد على تعلمه.

ولا شك أن المعلم الذي يخطط ويدير ويعلم طرق مختلفة يؤثر في سلوكيات الطالب التي تتمثل في الأبعاد الآتية:

١- الإستغراق Involvement، ويقصد به كم الوقت الذي يمكثه الطالب في عمليات التعلم.
٢- التغطية Coverage، ويقصد بها قدرة الطالب على إستيعابه وفهمه للمحتوى التعليمي.
٣- النجاح Success، ويقصد به إستطاعة الطالب تحقيق النجاح من خلال إنجاز ما يتطلب منه من واجبات مدرسية.

ومن ثم، فإن تفاعل سلوكيات المعلم والطالب معاً يؤدي إلى زيادة فاعلية الصف الدراسي. ويوضح المخطط (١) أبعاد فاعلية الصف الدراسي.



المخطط (١) أبعاد فاعلية الصف الدراسي

وعلى الجانب الآخر، توجد مجموعة من المبادئ وأساليب التوجيه السلوكي التي يمكن أن يمارسها المعلم أو المعلم والطالب أثناء التربية العملية وهي: توجيه السلوك الصفي بالتعزيز الإيجابي، وبالتعزيز السلبي، وبوسائل العقاب والثواب، وبالإقتداء والتشكيل، وباستخدام الأقران، وبالتلاميذ أنفسهم (حمدان، ١٩٨٦: أ، ب).

القياس: استطاع كل من الناجم وموسى (١٩٦٦) الإستفادة من بحوث فيلبوت Philpott (١٩٩٤)، وأفيللار Avellar (١٩٩٤)، وبيان Bean (١٩٩٤)، وأندرسون Anderson (١٩٩٤)، وليفين Levin (١٩٩٤)، وإيبرهارت Eberhart (١٩٩٤)؛ وبعض المقاييس المترجمة (درة، ١٩٨٥؛ هندي، ١٩٨٩) في مجال إدارة الصف في تصميم إستبانة إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب teaching student. وقد تكونت الاستبانة من أربعين بنداً، وتتم الاستجابة على بنود الإستبانة من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة موازين وهي كما يلي: موافق جداً (تعطي خمس درجات)، موافق (تعطي أربع درجات)، موافق إلى حد ما (تعطي ثلاث درجات)، وغير موافق (تعطي درجتين)، غير موافق بشدة (تعطي درجة واحدة فقط). وتمتد الدرجات على الإستبانة من ٤٠ إلى ٢٠٠ درجة؛ حيث تعبر الدرجة الصغرى على الإخفاق في إدارة الصف؛ بينما تدل الدرجة المرتفعة على الإدارة الجيدة للصف الدراسي.

الصدق: تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hotteling في حساب الصدق العاملي لإستبانة إدارة الصف من وجهة نظر الطالب المتدرب. ويبدأ التحليل العاملي بحساب المصفوفة الارتباطية (٤٠×٤٠). وقد أسفر التحليل العاملي بعد التدوير المائل Promax عن وجود خمسة عوامل من الرتبة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وقد بلغ التباين الكلي لهذه العوامل ٨٦,٣٦%.

وقد تشبع العامل الأول (الجذر الكامن = ٨,٣١، نسبة التباين = ٢٠,٧٨%) على العبارات التالية: ٧، ١٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨. وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: **الكفاءة التدريسية**. كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٨,١٦، نسبة التباين = ٢٠,٤٠%) على العبارات التالية: ١، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٩، ٢٨، ٣٩، ٤٠. وسمي هذا العامل بعد فحص بنوده: **التمكن العلمي**. وإلى جانب هذا ، تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٦,٨١، نسبة التباين = ١٧,٠٣%) على العبارات التالية: ٣، ٥، ٦، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٧. وسمي هذا العامل بعد فحص بنوده: **الأداء التدريسي**. وتشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ٥,٧٤، نسبة التباين = ١٤,٣٥) على العبارات التالية: ١٢، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤. وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: **القدرة على الإدارة الصفية**. وأخيراً، تشبع على العامل الخامس (الجذر الكامن = ٥,٥٢، نسبة التباين = ١٣,٨٠) على العبارات التالية: ٢، ٤، ١٤، ١٦، ٢٠، ٢٥. وسمي هذا العامل بعد فحص بنوده: **مهارة التدريس**.

الثبات: تم حساب ثبات إستبانة إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب بإستخدام الإتساق الداخلي internal consistency، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود الإستبانة، فتراوحت معاملات الإرتباط للبنود من ٠,٢٤ إلى ٠,٧٦، وهي معاملات إحصائية مقبولة على مجموعة مكونة من مئة طالب وطالبة متدربة من تخصصات دراسية مختلفة.

استبانة إدارة الصف المدرسي

	العبارات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يعرف الحقائق والمفاهيم الواردة في مادته بطريقة صحيحة	( )	( )	( )	( )	( )
٢	يتقن المهارات المتعلقة بالمادة الدراسية.	( )	( )	( )	( )	( )
٣	لديه القدرة على توظيف إطلاعه العام أثناء أدائه للدرس	( )	( )	( )	( )	( )
٤	يستطيع توظيف الجوانب والمعارف الجيدة في مجال مادته	( )	( )	( )	( )	( )
٥	يبادر بالأفكار الإبداعية في مادته	( )	( )	( )	( )	( )
٦	ينوع في طرق التدريس وأساليبها حسب الموقف	( )	( )	( )	( )	( )
٧	يتابع أعمال الطلاب الصفية والمنزلية	( )	( )	( )	( )	( )
٨	يضع خطة صفية للمادة الدراسية	( )	( )	( )	( )	( )
٩	يلتزم بالتحضير للمادة الدراسية	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	يصيغ الأهداف الإجرائية بطريقة صحيحة	( )	( )	( )	( )	( )
١١	يراعي أهداف الموضوع وفقاً للفروق الفردية بين الطلاب	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	يربط محتوى الدرس بأهداف المادة	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	يحسن اختيار الوسيلة حسب نوعية الأهداف ...	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	يربط أدوات التقويم بالأهداف	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	يربط موضوع الدرس ببيئة الطالب	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	يتيح فرصاً متكافئة للطلاب وتشجيعهم على التعاون	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	يعطي تعليمات صفية في بداية حضوره الصف عن طبيعة مادته	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	يعطي تعليمات صفية عن السلوك الذي يرغبه من طلابه	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	يؤكد على التعليمات الصفية خلال الأسابيع الأولى للتدريس	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	يعالج السلوك الصفي بحسن تصرف	( )	( )	( )	( )	( )
٢١	يثير انتباه الطلاب لموضوع الدرس بشكل جيد ...	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢	يطرح أسئلة واضحة لطلابه	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣	يوزع أسئلة على الطلاب بشكل عشوائي دون تحيز	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤	يحاول مشاركة الطلاب في الدرس	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٥	يقدر على المحافظة على استمرار انتباه الطلاب للدرس	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦	يستفيد من وقت الحصة حسب خطته المرسومة..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧	يستخدم التعزيز الإيجابي في الصف	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨	يراعي الفروق الفردية بين طلابه	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩	يقبل السلوك الطلابي المخالف ومحاولة تعديله بأقل وقت	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠	يتسم بالمرونة واللباقة والانتقال السلس بين فقرات الدرس	( )	( )	( )	( )	( )
٣١	لديه القدرة على مواجهة المواقف الطارئة بحكمة واتزان	( )	( )	( )	( )	( )
٣٢	يتسم بالثقة بالنفس وتحمل المسئولية	( )	( )	( )	( )	( )
٣٣	يقبل الآراء المضادة من الطلاب ويشجعهم على الحوار	( )	( )	( )	( )	( )
٣٤	يحترم شخصيات الطلاب وقيمهم ومشاعرهم وإشباع تطلعاتهم	( )	( )	( )	( )	( )
٣٥	يشرك الطلاب في المناقشة وإتاحة الفرصة لتبادل الآراء	( )	( )	( )	( )	( )
٣٦	لديه القدرة على توفير بيئة مناسبة للتفاعل الصفي المثمر	( )	( )	( )	( )	( )
٣٧	يتيح الفرصة للطلاب لتقويم أعمالهم	( )	( )	( )	( )	( )
٣٨	يستخدم الثواب والعقاب في الصف بطريقة معتدلة	( )	( )	( )	( )	( )
٣٩	يستخدم تلميحات غير لفظية متمثلة في الإشارات، الحركات، تغير الصوت..الخ	( )	( )	( )	( )	( )
٤٠	يتحرك داخل الصف عند الحاجة دون أن يشتت انتباه الطلاب	( )	( )	( )	( )	( )

[١٥] الإستحسان الإجتماعي

المفهوم: خلال عقود خلت، ألقى المزيد من الأضواء على الأفراد الذين يميلون إلى إعطاء إجابات مقبولة اجتماعية لإستبانات التقرير الذاتي، وبالتالي فإن هذا يؤثر على صدق وثبات هذه الإستخبارات الشخصية، وبجانب هذا أيضاً اتجاه الاستجابة response set؛ فإنه أيضاً يؤثر على درجات الإختبارات، والمقصود باتجاه الاستجابة هو ميل الفرد للموافقة أو عدم الموافقة الكلية لمحتوى العبارة (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٦: ٥).

وفي هذا الصدد أشار كرونباخ Cronbach (١٩٥٠) إلى أهمية اتجاهات الإستجابة كعوامل يمكن أن تؤثر على درجات الإختبارات النفسية. فعدد الإستجابات الصحيحة التي يعطيها الفرد لأي اتجاه من العبارات ربما تكون على وجه الإحتمال مقياساً للميل العام للموافقة، أو كما سماها كرونباخ الإذعان أو القبول acquiescence. وأيضاً عدد الإستجابات الزائفة التي يعطيها الفرد لإتجاه العبارات ربما تكون مقياساً للميل العام لعدم الموافقة. فإذا كانت أغلبية العبارات في أي مقياس تم تصحيحها "بنعم"، فمن ثم فإن الدرجة المرتفعة على المقياس ربما تقيس ليس فقط المتغير موضع الدراسة ولكن ميل الفرد إلى الإذعان والموافقة. وربما لا تشير الدرجة المنخفضة بالضرورة إلى عدم وجود المتغير أو نقصه، ولكن ربما تشير إلى ميل الفرد أن يستجيب بطرقة سلبية.

ويعرّف إدواردز Edwards (١٩٥٧: ٧) الإستحسان الإجتماعي بإنه محصلة لنتيجة مجموعة من إستجابات الأفراد على مجموعة من العبارات أو مثيرات أعطت لهم وفقاً لتعليمات خاصة. وطبقاً لهذا التعريف فإننا نجد أن الإستحسان الإجتماعي لعبارات مقاييس الشخصية ربما يختلف من ثقافة إلى أخرى، أو من مجموعة من الأفراد ذات خصائص مميزة إلى أخرى مختلفة.

وقد افترض إدواردز Edwards (١٩٥٩) إنه إذا كان السؤال الذي يسأل إلى الفرد يتضمن سلوكاً مقبولاً اجتماعياً، فإن الفرد سوف يميل إلى أن يتقبل هذا السلوك، أما إذا كان السلوك غير مقبول اجتماعياً، فإن الفرد سوف يميل إلى أن يرفض هذا السلوك. لذا بيّن إدواردز Edwards (١٩٥٩) مدى أهمية عامل الإستحسان الإجتماعي في الدرجات التي يحصل عليها الأفراد من خلال إستجاباتهم لمقاييس الشخصية.

ويجدر الإشارة بإنه يسهل ترييف الإجابات على مقاييس الشخصية لعدة إعتبارات كما يلي:

١- ربما يرغب فرد ما في أن ينقل صورة حسنة أو مقبولة عن شخصيته، فلذا فإنه يميل إلى نقل هذه الصورة طالما أن هناك حافزاً؛ مثلما يشاهد من خلال فرد، لذا يرغب أن يعطي إنطباعاً جيداً عند شخصيته.

٢- من الصعوبة لمعظم الأفراد أن يوصفوا دوافعهم الذاتية وخصائصهم الإنفعالية بأمانة حتى ولو كانت لديهم الرغبة والنية في إظهار هذا، لأنه كما أوضح تيلر Tyler (١٩٦٥أ) أن فرويد أشار إلى أن هناك جزءاً كبيراً من دوافعنا لاشعورية. وبناء على هذا، فإن هذه الرغبات اللاشعورية تلعب دوراً كبيراً في تشويه رؤية الفرد لأبعاد شخصيته.

٣- لا يعرف الأفراد أنفسهم كما ينبغي كي يحاولوا بصراحة، أو يوصفوا إستجاباتهم للمثيرات، فهم في معظم الأحيان يعطون تبريرات.

بمعنى آخر، يعطي معظم الأفراد إجابة "لا" للعبارات غير السارة، ويعطون إجابة "نعم" لنفس العبارات إذا عدلت في الإتجاه العكسي. وهذا يدل على أن الأفراد دفاعيين defensive. هذا في حد ذاته يؤثر على ثبات إستخبارات الشخصية كما قرر فيرنون Vernon (١٩٦٣) في هذا الصدد. ولكن من حسن الحظ، اشتق الباحثون في المجال النفسي أساليب متنوعة لمعرفة ما إذا كانت الإجابة على مقاييس الشخصية مزيفة – مثل مقاييس الكذب Lie Scale، لذا فإن العبارة إما تحذف أو تصحح للتمويه. كما وجد إدواردز Edwards (١٩٥٧) أن الأفراد الذين ينمون في المجتمع الأمريكي غالباً ما يتعلمون الطريقة المثلى للسلوك، فالإجابات التي يعطونها على نوع من اختبارات الشخصية تعكس إستجاباتهم لهذا الشعور، فربما يعكسون خصائصهم الإنفعالية الحقيقية، فلذا نستطيع أن نستنتج ضمناً لطبيعة الإجابة التي يعطونها على أي نوع من إختبارات الشخصية حيث سوف يؤدي هذا إلى تداخل له إعتباره بين الاختبارات التي تقيس سمات مختلفة، وهذا بدوره يؤدي إلى بروز عدد من المشاكل في مقياس الشخصية، فعلى سبيل المثال، إذا صححت عبارات لمقياس وضع أساساً لقياس العدوان من خلال الإستحسان الإجتماعي، فربما نجد أن مفتاح التصحيح لمقياس الإستحسان الإجتماعي ولمقياس العدوان متشابه جداً، فبناء عليه نستطيع أن نستنتج أن درجة الإستحسان الإجتماعي تكون مقياساً للعدوان عن أن تكون المتغير الذي نحن بصدد دراسته. لذا لا نستطيع أن نأخذ درجة مقاييس الشخصية بقيمتها الشكلية face value عندما نحاول تفسير طبيعة هذه الدرجات في ضوء مقاييس الشخصية (Tyler, 1965b).

ومن أجل حل هذه المشكلة، اقترح إدواردز Edwards (١٩٥٩) ثلاثة مناحي لتفعيل الإستحسان الإجتماعي في المقاييس الموضوعية للشخصية على النحو التالي:

١- من خلال معرفة درجة الإرتباط بين درجة مقياس الإستحسان الإجتماعي والدرجة لمقياس شخصية آخر، فإذا كانت درجة الإرتباط بين هذين المقياسين مرتفعة، فإنه يدل على تشبع مقياس الشخصية بعبارات الإستحسان الإجتماعي، وتنقيح هذا التشبع يتم عن طريق التنبؤ بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس بواسطة دلالة الإنحدار الخطي Linear regression function لعبارات هذا المقياس، فإذا طرحنا الدرجة المتوقعة من الدرجة الكلية، فإنه لا تكون هناك علاقة إرتباطية بين درجات إختبار الشخصية ودرجات مقياس الإستحسان الإجتماعي.

٢- من خلال البحث عن عبارات تمثل إستجابة مستحسنة إجتماعياً بحيث تكون إستجابة رئيسية في مقاييس تصميم لقياس متغيرات غير مقبولة إجتماعياً.

٣- من خلال تصميم عبارات مزدوجة تمثل متغيرات شخصية مختلفة وتتضمن أيضاً الإستحسان الإجتماعي. ومن ثم يسأل الفرد أن يختار أنسب هاتين العبارتين.

القياس: أشتق إدواردز Edwards (١٩٥٧) كل عبارات مقياس الإستحسان الإجتماعي من مقياس الشخصية المتعدد الأوجه الذي نقله وقننه على عينة مصرية كل من هنا، وإسماعيل، ومليكة (١٩٧٤). وتكونت عدد عبارات المقياس في البداية من ٧٩ عبارة، ولكن تبين أن هناك ٣٩ عبارة فقط تعبر عن الإستحسان الإجتماعي. وتتم الإستجابة على عبارات المقياس من خلال ميزان تقدير ثنائي نعم أم لا، وقد تم تعريب هذا المقياس (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٦).

الصدق: تم حساب صدق مقياس الإستحسان الإجتماعي في البيئة الأمريكية (Edwards, 1957)، كما قام كل من موسى وأبو ناهية (١٩٨٦) بحساب الصدق التمييزي والصدق العاملي للمقياس.

الثبات: تم حساب مقياس الإستحسان الإجتماعي بإستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم ١٩٢ طالباً، وقد بلغ معامل الارتباط بين النصفين بعد التصحيح ٠,٨٣ (Edwards, 1957)، كما تم حساب ثبات المقياس على عينة مصرية من طلبة الجامعة بلغ عددهم ٢٥٠ طالباً وطالبة ممن تراوحت أعمارهم من ١٨ إلى ٢٧ عاماً بمتوسط حسابي قدره ٢٢,١ سنة، وإنحراف معياري مقداره ± ١,١٥ بإستخدام طريقتي الإتساق الداخلي، والتجزئة النصفية (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٦).

مقياس الإستحسان الإجتماعي

	العبارات	ميزان	التقدير	مفتاح التصحيح
١-	يداي وقدماي دافئة في العادة	نعم	لا	لا
٢-	قليلاً ما أصاب بالإمساك	نعم	لا	نعم
٣-	أجد صعوبة في أن أركز ذهني في عمل أو مهمة	نعم	لا	لا
٤-	أفضل في جميع الأوقات أن أجلس وأسترسل في أحلام اليقظة على أن أقوم بأي عمل آخر	نعم	لا	لا
٥-	أسرتي لا تميل إلى العمل الذي أخترته (أو العمل الذي أقوى اتخاذه مهنة لي طوال حياتي)	نعم	لا	لا
٦-	نومي مضطرب وقلق	نعم	لا	لا
٧-	أن معظم الذين يعرفونني يحبونني	نعم	لا	نعم
٨-	أشعر بالسعادة في معظم الأوقات	نعم	لا	نعم
٩-	النقد أو اللوم يجرحان شعوري إلى حد كبير	نعم	لا	لا
١٠-	أنني أفقد صبري إذا ما قاطعني الناس أثناء إنشغالي بأمر هام	نعم	لا	لا
١١-	مرت بي فترات كنت أقوم فيها بأفعال دون أن أعرف بعد ذلك ماذا كنت أفعل	نعم	لا	لا
١٢-	أبكي بسرعة	نعم	لا	لا
١٣-	لا أتعب بسرعة	نعم	لا	لا
١٤-	لا أخشى التعامل بالنقود	نعم	لا	نعم
١٥-	يضايقني أن أقوم بدور المهرج في حفلة حتى ولو كان الآخرون يقومون بنفس الشيء	نعم	لا	نعم
١٦-	غالباً ما ألاحظ أن يداي ترتجفان عندما أحاول أن أقوم بعمل ما...	نعم	لا	لا
١٧-	لا يضايقني أن أرى الحيوانات تتعذب	نعم	لا	لا
١٨-	أحلم عادة بأشياء أفضل أن احتفظ بها لنفسي	نعم	لا	نعم
١٩-	والدي وعائلتي يبالغون في تصوير عيوبي	نعم	لا	لا
٢٠-	عندي من الأسباب ما يجعلني أعارض بعض أفراد عائلتي	نعم	لا	لا
٢١-	أعتقد أن الناس لا يعبأون بما يحدث للآخرين	نعم	لا	لا
٢٢-	أتوقع عادة أن أنجح فيما أقوم به	نعم	لا	نعم
٢٣-	أعرق بسهولة حتى في الجو البارد	نعم	لا	لا
٢٤-	أجد صعوبة في التفكير في موضوعات مناسبة للحديث، عندما أكون في وسط مجموعة من الناس	نعم	لا	لا
٢٥-	يمكنني بسهولة أن أخيف الناس مني وأفعل ذلك أحياناً للتسلية	نعم	لا	نعم
٢٦-	أنني أسعد ما أكون عندما أكون وحيداً	نعم	لا	لا
٢٧-	الحياة صعبة بالنسبة لي في معظم الوقت	نعم	لا	لا

	العبارات	ميزان	التقدير	مفتاح التصحيح
٢٨-	من السهل أن أحرج	نعم	لا	لا
٢٩-	لا أستطيع أن أركز فكري في موضوع واحد	نعم	لا	لا
٣٠-	غالباً ما أشعر بالقلق على شيء أو شخص ما	نعم	لا	لا
٣١-	حدث أن خفت من أمور أو من أشخاص كنت أعلم أنهم لا يستطيعون أن يضروني	نعم	لا	لا
٣٢-	لست أكثر حساسية من المعتاد	نعم	لا	نعم
٣٣-	أتمنى إذا قلت كلاماً يجرح شعور الآخرين	نعم	لا	لا
٣٤-	أشعر بجوع معظم الوقت	نعم	لا	لا
٣٥-	أن ما أتوقعه لنفسي من حظ عاثر يقلق بالي إلى حد كبير	نعم	لا	لا
٣٦-	الانتظار يقلقني	نعم	لا	نعم
٣٧-	لا يحمر وجهي بدرجة غير عادية (أي أكثر مما يحدث بالنسبة للآخرين)	نعم	لا	لا
٣٨-	لا أستطيع أن أواجه أزمة أو صعوبة	نعم	لا	لا
٣٩-	أشعر أحياناً بأنني على وشك الانهيار	نعم	لا	لا

[١٦] عادة الإستمناء

المفهوم: لا شك أن سرعة النمو الجسمي في المراهقة تكون مصحوبة بالنمو الجنسي، حيث تنمو الغدد الجنسية وتبدأ في الافرازات المنوية، وتنمو الأعضاء التناسلية بشكل ملفت لانتباه المراهق، وينشأ تبعاً لذلك الرغبة في الممارسة الجنسية، التي قد تنحصر في بواكير المراهقة في الإستمناء إذ إنه من المحتمل أن تكون لدى المراهق فكرة منحرفة أو سلوك جنسي منحرف قبل المراهقة، وهي حالات قليلة تنشأ عن الصحبة لأفراد منحرفين فقنوا التربية والتوجيه داخل الأسرة، فيزودون غيرهم بالأفكار والممارسات المنحرفة التي تقع دون وعي من الطفل أو إدراك، وهو في الوقت نفسه لا يجد توجيهاً مناسباً من الوالد أو المدرس أو المرشد ليعرفه بأسلوب علمي رائق عن طبيعة الوظائف الفطرية لأعضائه التناسلية، ليقوده إلى معالجة صحيحة لفاعلية الدوافع الجنسية في هذه المرحلة، حتى لا يتورط في الإنحرافات السلوكية التي تؤثر في كيانه النفسي الاجتماعي.

تعريف عادة الإستمناء:

يقصد بالإستمناء masturbation بأنه: "كل عمل يحصل فيه الفرد على اللذة الجنسية عن غير طريق الجماع؛ أو إفراز الحيوانات المنوية باستعمال اليد، أو بأي إستثارة صناعية للعضو" (عيسوى، وسيد، ١٩٧٠:٢٢)؛ وبأنه: "ظاهرة إرادية تدخل في نطاق التحكم الشعوري، ويصحبها شعور بالإثم والخطيئة وتأنيب الضمير" (بدوى، ١٩٧٧:٩٧)؛ وبأنه: "هو كل عمل يحصل فيه الفرد على اللذة من غير طريق الجماع" (جمول، وعبيد، ١٩٨٤:٥٧)؛ وبأنه: "الإتيان باللذة الجنسية من خلال اللعب بالأعضاء التناسلية الذاتية وتستعمل كبديل للجماع الجنسي" (عكاشة، ١٩٨٩:٣٤٦)؛ وبأنه: "الحصول على اللذة الجنسية من الذات بواسطة اللعب بأعضاء التناسل الخارجية" (حامد، ١٩٩١:١٠٢)؛ وبأنه: "إستفعال من المني" (القرطبي، ١٩٩٣:٧١)؛ وبأنه: "طريقة شاذة لإشباع الغريزة الجنسية، وتحصل بإهاجة النفس للحصول على الشهوة الجنسية عن قصد وإلحاح" (على، ١٩٩٧:١٠١)؛ وبأنه: "سلوك فردى قد يلجأ إليه المراهق بعد تعرضه لما يثير في نفسه الدافع الجنسي فلا يجد سبيلاً لخفض حدة التوتر إلا عن طريق إستخراج المنى وذلك من خلال تلك الأعضاء التناسلية" (الزعبلاوى، ١٩٩٨:٤٤٩)؛ وبأنه: "العبث في الأعضاء التناسلية بطريقة منتظمة، بغية إستجلاب الشهوة، والاستمتاع (القانذ) بإخراجها. وتنتهي هذه العملية عند البالغين بإنزال المني، وعند الصغار بالإستمتاع فقط دون إنزال لصغر السن" (قطب، ١٩٩٩:٧٢)؛ وبأنه: "تصريف الطاقة الجنسية عن طريق مداعبة الأعضاء التناسلية بشكل من أشكال المداعبة" (منكور، ٢٠٠٠: ٦٧).

نسب إنتشار عادة الإستمناء:

لقد وجد كنسي وزملاؤه Kinsey *et al.* (١٩٤٨) أن نسبة ممارسة الإستمناء بين طلبة الإعدادية حوالي ٢٩%، وبين طلبة الثانوية ٣٧%، وتصل بين طلبة الجامعة إلى ٦٦%، وكذلك تنتشر هذه العادة بين الفتيات ولكن بنسبة أقل من الفتيان، وعادة ما يصاحب الإستمناء بعض التخيلات الجنسية مع الجنس الآخر أو نفس الجنس، وأحياناً ما تكون ميكانيكية دون أي تصور مع الجنس الآخر أو نفس الجنس. كما تبين أن خمسة وتسعين في المائة من الشباب الذي سئلوا عن ممارسة هذه العادة أقروا بممارستها في وقت ما، أما الخمسة في المائة الباقية فلم يقروا بذلك (بيبي، ١٩٥٢:٢٨٧). كما أشار إيشنلوب Eichenlaub (١٩٦١:١٩٠) إلى أن معظم الرجال والنساء يمارسون عادة الإستمناء قبل سن الزواج من أجل التخفيف من حدة التوترات الجنسية الزائدة excessive sexual tension. وقد أظهرت نتائج أحد البحوث أن ٩٢% من الذكور، ومن ٦٠% إلى ٧٠% من النساء يمارسون أحد أشكال الإستمناء. وإلى جانب هذا، أوضح على (١٩٩٧:١٠١) أن نسبة إنتشار عادة الإستمناء قد تصل في بعض المجتمعات إلى ٩٠% ذكورا وإناثاً، وأن نسبتها لدى الذكور أكثر من الإناث، ولدى ساكني المدينة أكثر من أهل القرية والريف، ولدى المتعلمين أكثر من غير المتعلمين.

الدوافع الكامنة وراء ممارسة عادة الإستمناء:

أن مطالعة الكتب الجنسية والمثيرة، ومشاهدة الصور الجنسية أو مشاهدة الأفلام الجنسية، والصور والتماثيل العارية، وقراءة قصص الإغراء الجنسي، والبطالة، والكسل، والفراغ والوحدة، ومعاشرة أقران السوء، والرغبة في التجريب والمحاكاة من أهم الدوافع التي تؤدى بالشباب إلى ممارسة عادة الإستمناء (عيسوي، وسيد، ١٩٧٠:٢٤)، ومن الدوافع أيضاً تعرّف المراهق على العادة عن طرق عدة منها: وقوع كتاب يتحدث بدقة وتفصيل عن هذه القضية، فيتعلم كيفيتها ويمارسها؛ وطريق آخر تلقائي حيث يكتشف بنفسه لذة العبث بعضوه؛ وطريق آخر يعد أعظم الطرق وأخطرها، وهو تعلم هذه العادة عن طريق رفقاء السوء من أولاد الأقرباء، أو الجيران، أو زملاء الدراسة، ممن حرموا حقهم ونصيبهم من التربية والرعاية النفسية (قطب، ١٩٩٩)، إلى جانب شيوع الفتنة ومظاهر الإغراء، وتبرج كثير من النساء وتعريهن، وما تعرضه وسائل الإعلام المرئية كل ما يثير الغريزة، ويسقط العفاف والشرف، ويقتل النخوة والغيرة والحمية، وعدم التربية الرشيدة، وعدم التوجيه السليم للشباب والمراهقين (منكور، ٢٠٠٠).

أضرار ممارسة عادة الإستمناء:

انتهى العلم الطبي الحديث إلى أن الإستمناء لا يحدث أية أضرار للأعضاء الجنسية sex organs، ولكن على الجانب النفسي ينجم أضراراً؛ في حالة ما إذا كانت اتجاهات ومعتقدات الأفراد تجعل من عادة الإستمناء مصدراً من مصادر القلق والشعور بالذنب (Eichenlaub, 1961) . وعلى الجانب الآخر. يرى كل من عيسوى وسيد (١٩٧٠:٢٣) إنه لا يمكن أن نقلل من أخطار الإكثار من عادة الإستمناء على المستوى الصحي والعقلي والنفسي للشخص، فالإدمان عليها مهلك للقوى، مشتت للفكر والانتباه، كما إنه قد يسبب سرعة القذف في حالة الجماع الطبيعي. كما أنها قد تستبد بالشخص فيستعيض بها عن طرق الإشباع الطبيعي للدافع الجنسي. وقد يترتب على الإفراط فيها، أن يعتاد المستمني عليها إلى حد قد يجعل أفراد الجنس الآخر لا تستثيره، ويفقد الاهتمام بالجنس الآخر. ومن ثم، فإن من أسوأ نتائج الإستمناء، تبكيت الضمير بعد ممارستها، وفكرة التعنيف الخلقي والخوف من الضعف الجسدي، أو فكرة المرض التي تراود مزاولها بعد ممارستها وخوفه من هول نتائجها التي يشيعها غير المختصين عنها، وخاصة زملاؤه وأقرانه. كما يرى بدوى (١٩٧٧:٩٦) أن عادة الإستمناء ظاهرة طبيعية في دور المراهقة وليست لها نتائج وخيمة كتلك التي تعزى إليها في كثير من الأحيان. ولا ضرر منها إذا كانت في حدود الاعتدال. وينشأ الضرر من الإسراف أو الإفراط فيها. ويوضح أن الضرر النفسي في هذه الحالة يكون أبلغ من الضرر الجسمي. وهذا الضرر النفسي ذو شقين، أولهما: ينشأ من الصراع الناتج من تأنيب الضمير والشعور بالإثم والخطيئة، الذي يثقل من يمارسها. وثانيهما: ينشأ من إستمرائها بحيث تصبح بديلا للإتصال الطبيعي. فإذا تمكنت عادة الإستمناء بدرجة زائدة عن الحد من نفس صاحبها وأدمنها واستغرق فيها، فإنها تصبح وسيلة للإستمتاع الأناني والاكتفاء الذاتي.

ومن ثم، يشعر المراهق بالقلق من جراء ممارسة عادة الإستمناء، ويتوجس من أن تؤدى إلى التهلكة. ويعزى هذا إلى ما نسب إليها في الماضي كل ضرر يمكن تصوره مثل السل وفقر الدم والكساح وضعف البصر وضعف الأعصاب وضعف العقل وفقدان القوى الجنسية. ولب الحقيقة في هذه المسألة هو إنه ما لم يسرف المراهق في هذه العملية لدرجة الإفراط الشديد، فلن يكون لها أثر يذكر (بدوى، ١٩٧٧:٩٥). لذا يرى البعض أن عادة الإستمناء تصرف طبيعي لا ينطوي على أية أضرار، غير أنها قد تكون مصدر قلق وشعور بالإثم عند الذين يمارسونها (حجازي وأبو غزالة، ١٩٨٤). كما أن المستمني في أغلب الأحيان هو شخص خجول ضعيف الإرادة لا يقوى على مقاومة الإغراء (جمول وعبيدي، ١٩٨٤:٥٧).

ويرى علوان (١٩٨٥:٢٢٩-٢٣٠) أن لعادة الإستمناء عدة أضرار؛ منها ما يلي:

١- أضرار جسمية؛ مثل إنهاك في القوى، نحول في الجسم، ارتعاش بالأطراف، خفقان القلب، ضعف بالبصر والذاكرة، إخلال في الجهاز الهضمي، إصابة الرئتين بالالتهابات التي تؤدى إلى الموت في أغلب الأحيان، وتؤثر على الدورة الدموية، وتسبب فقر الدم.

٢- أضرار جنسية؛ مثل مرض العنة، ومعناها عدم قدرة الشباب على الزواج، واشمئزاز كل جنس من الآخر لاعتياد الرجل على إشباع الشهوة من خلال هذه العادة.

٣- أضرار نفسية وعقلية؛ مثل الذهول والنسيان، ضعف الإرادة، ضعف الذاكرة، الميل إلى العزلة والانكماش، والاستحياء والخجل، الخوف والكسل، الكآبة والحزن.

ويضيف عكاشة (١٩٨٩:٣٤٦) أن الكثير ممن يمارسونها يعانون من آلام نفسية شديدة من جراء الصراع بين الرغبة في ممارسة الإستمناء، والإحساس بالإثم ووخز الضمير، وعصيان أوامر الدين، ونصيحة الآباء، وتبدأ الغالبية في الشكوى من أعراض الإعياء النفسي، والتوهم المرضى، وصعوبة التركيز وانصداع وآلام الظهر، والسرحان، نتيجة لهذا الصراع النفسي، وليس كنتيجة من ممارسة الإستمناء كما في ذهن الكثير من العامة. علاوة على ذلك، يرى حامد (١٩٩١:١٠٢) أن عادة الإستمناء غير ضارة في حالة اعتدالها، ولكن على الجانب الآخر يمكن أن تؤدى إلى مضاعفات نفسية كالشعور بالذنب والخوف من المرض والضعف مع صعوبة التركيز.

ومن الأضرار الناجمة من ممارسة عادة الإستمناء الصراع النفسي الناتج عن الإحساس بالإثم ووخز الضمير وكذلك القلق العصبي وعدم الثقة بالنفس والرغبة في العزلة والشعور بالخجل والإنطواء (المنجد، ١٤١٢هـ:٢٠-٢١)، كما ينشأ الضرر الصحي من الإفراط، لا من أصل الممارسة المقتصدة المقتصرة على حالات الدوافع الشديدة (الزرقا، ١٩٩٩:٣٣٩-٣٤٠). ويضيف مدكور (٢٠٠٠) أن من أضرار الإستمناء الإصابة بمرض العنة، والحتقان وتضخم البروستاتا، وزيادة حساسية قناة مجرى البول، وضعف الذاكرة، والخجل الشديد، والاكتئاب، وضعف الإرادة.

بينما على الجانب الآخر، يرى كمال (٢٠٠٢) أن الإستمناء لا يؤثر على الصحة بتاتاً، ولا يؤدى إلى الجنون أو العنة، أو انهيار الأعصاب أو فقدان الحيوية أو الشلل أو غيره من الأمراض الوهمية أو ارتخاء العضو الذكرى، وعدم الإنجاب في المستقبل، وفقدان البصر، وفقدان الذاكرة والإصابة بالسل والصرع، ولكن أهم ما يعتر بالمدمن على هذه العادة هو شعوره بالإثم بعد الانتهاء منها.

ومن ثم، تبين من خلال ما سبق أن هناك تناقضات بين آراء الباحثين بخصوص ما إذا كانت عادة الإستمناء تؤدى إلى إحداث بعض الأضرار الصحية، ولكن في ذات الوقت هناك إجماع بينهم أن تلك العادة تؤدى إلى الكثير من الأضرار النفسية.

أساليب القضاء على عادة الإستمناء:

توجد عدة أساليب يمكن أن يتبعها المراهق والشاب من أجل التخلص والقضاء على عادة الإستمناء؛ منها ما يلي:

- الزواج في سن مناسب، وتيسير إجراءات الزواج.
- صوم النفل.
- الإبتعاد عن المثيرات الجنسية.
- ملء أوقات الفراغ بما ينفع.
- الرفقة الصالحة.
- الإكثار من الحمامات الباردة.

- الإكثار من الألعاب الرياضية.
- تجنب الأطعمة الحريفة.
- الإقلال من المنبهات العصبية.
- استشعار خوف الله تبارك وتعالى.

القياس: قام موسى (٢٠٠٨) بالاستفادة من بعض الكتابات التي تناولت عادة الإستمناء (عيسوي وسيد، ١٩٧٠؛ بدوي، ١٩٧٧؛ حجازي وأبو غزالة، ١٩٨٤؛ علوان، ١٩٨٥؛ المنجد، ١٤١٢هـ؛ أوجدن Ogden ٢٠٠٢)، وبعض بنود مقياس السلوك الجنسي من إعداد إيزنك وويلسن Eysenk and Wilson (١٩٧٥)، إلى جانب القيام بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من مائتي طالب جامعي ممن بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ١٨,٤ سنة من أجل بناء بنود مقياس الاتجاه نحو عادة الإستمناء. وقد تكون المقياس في صورته المبدئية من ٢٥ بنداً، وانتهت عدد البنود بعد عرضها على هيئة مكونة من ثلاثة أساتذة في الصحة النفسية والقياس النفسي للحكم على صدق مضمون البنود إلى ٢٠ بنداً. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة مولزين تبدأ بموافق جداً (تعطي خمس درجات)، وتنتهي إلى غير موافق جداً (تعطي درجة واحدة فقط). وقد تراوحت الدرجات على المقياس من عشرين درجة إلى مائة درجة. وتدل الدرجة العليا على الاتجاه الموجب نحو عادة الإستمناء، بينما تدل الدرجة المنخفضة عكس ذلك.

الصدق: تم حساب صدق مقياس الإتجاه نحو عادة الإستمناء من خلال إستخدام أسلوب الإتساق الداخلي. وقد تم ذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من ١٢٠ طالباً ممن بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ١٨,٦ سنة. وقد أبانت النتائج أن معاملات الإرتباط لبنود المقياس تراوحت من ٠,٥٩ إلى ٠,٨٠؛ وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الإتجاه نحو عادة الإستمناء من خلال إستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٠.

مقياس الاتجاه نحو عادة الإستمناء

	العبارات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أعتقد أن ممارسة عادة الإستمناء غير صحية ..	( )	( )	( )	( )	( )
٢	ألجأ إلى ممارسة عادة الإستمناء لتخفيف ما أعانيه من توتر جنسي	( )	( )	( )	( )	( )
٣	يضطر الشباب إلى ممارسة عادة الإستمناء بسبب ما يرونه من إثارة وإغراءات.....	( )	( )	( )	( )	( )
٤	تعلمت عادة الإستمناء من خلال زملائي	( )	( )	( )	( )	( )
٥	أمارس عادة الإستمناء لكي أبرهن لنفسي أنني أصبحت رجلاً	( )	( )	( )	( )	( )
٦	إن ممارسة عادة الإستمناء أخف وطأة من الممارسة الجنسية غير الشرعية	( )	( )	( )	( )	( )
٧	أعتقد أن الإنشغال بالهوايات المختلفة تساعد الشباب على الإقلاع عن ممارسة الإستمناء	( )	( )	( )	( )	( )
٨	تدفعني مشاهدة الصور العارية فى المجلات إلى ممارسة عادة الإستمناء	( )	( )	( )	( )	( )
٩	أشعر بالراحة النفسية بعد ممارسة عادة الإستمناء	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	يعتقد بعض الشباب أن ممارسة عادة الإستمناء تصيب بالعمى والطرش	( )	( )	( )	( )	( )
١١	أرى أن ممارسة عادة الإستمناء حرام دينياً	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	لم تحاول أسرتي وخاصة والدي إمدادي ببعض المعلومات عن مساوئ عادة الإستمناء	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	يلجأ الشباب إلى ممارسة عادة الإستمناء بسبب تأخر سن الزواج	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	أرى أن ممارسة عادة الإستمناء تؤثر بالسلب على خصوبة الرجل	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	أعتقد أن الشباب يمارسون عادة الإستمناء بسبب ما يعانونه من فراغ	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	أعاني من عدم القدرة على التركيز فى مذاكرتي بسبب ممارسة عادة الإستمناء	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	أشعر بالوهن والضعف بسبب ممارسة عادة الإستمناء	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	تفتقر المناهج التعليمية إلى إمداد الشباب ببعض المعلومات عن خطورة عادة الإستمناء	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	يرى البعض أن وسائل الإعلام المرئية مسئولة عن انغماس الشباب فى ممارسة عادة الإستمناء..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	يرى البعض أن الصوم يحد من رغبة الشباب من ممارسة عادة الإستمناء	( )	( )	( )	( )	( )

[١٧] الإبتكار

المفهوم: للإبتكار تعريفات متعددة تختلف بإختلاف اهتمامات الباحثين والعلماء وإتجاهاتهم العلمية ومدارسهم الفكرية إذ يمكن أن تعرّف الإبتكار بناء على سمات الشخصية أو إنتاج الشخص أو العملية الإبداعية أو البيئة المبدعة، ولذلك فقد حدد الخلايلة (١٩٩٧: ١٤١) شعاراً يجمع بين هذه النواحي الأربعة وهي خصائص الشخص المبتكر، والناتج الإبتكاري، والعملية الإبتكارية، والبيئة المبدعة. وفيما يلي عرضاً يوضح ذلك:

١- السمات الشخصية للمبتكر:

تم تحديد بعض الخصائص والسمات التي يتميز بها الفرد المبتكر عن غيره من الأفراد العاديين مثل دوافعه وقيمه وسماته الوجدانية على إفتراض أن هذه الخصائص تعكس صورة التفكير لدى الأفراد كما أنها تختلف باختلاف قدراتهم الإبتكارية.

فقد قدم تايلور Taylor (١٩٦١) نقلاً عن الشيخ (١٩٧٧: ٢٩٥) وصفاً للشخص المبتكر وصنف السمات التي يتميز بها المبتكر في الفئات التالية:

(١) **سمات عقلية:** فالفرد المبتكر لابد أن تتوافر فيه مجموعة من القدرات العقلية العادية مثل القدرة التفكرية والقدرة التقويمية وعناصر الإنتاج التباعدي مثل الأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات.

(٢) **سمات دافعية:** فالفرد المبتكر يتميز بحبه لمعالجة ومناقشة الأفكار كما أنه يتميز بحاجة عالية للإنجاز مرتبطة بنوع من المثابرة العقلية وأنه يحب البحث دائماً عن التحديات ويميل إلى الأشياء المعقدة.

(٣) **سمات شخصية:** حيث يتميز المبتكر بأنه محب للاستطلاع والمخاطرة والانبساط والمرونة وعدم التصلب.

وقد حدد تورانس Torrance (١٩٦٦: ٧٨) الخصائص العقلية والسمات الشخصية التي يتميز بها المبتكر بأنه محب الاستطلاع، مستقل الرأي، على درجة كبيرة من القدرة على اكتشاف المشكلات من حوله، لديه القدرة على إدراك أوجه النقص في المواقف أو النظم أو الأشياء، لديه قدرة كبيرة من المرونة الذهنية في معالجته للمشكلات المختلفة حيث ينظر للمشكلة من أكثر من جانب، متفتح العقل على كل الخبرات التي تتاح له كما أنه واع بأهدافه الخاصة ومثابر على تحقيقها.

كما يلخص كل من جيلفورد Guilford، وماكينون Mackinnon نقلاً عن سليمان (١٩٧٦: ٢٢-٢٣) الصفات التي يتميز بها الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من التفكير الإبتكاري، وهي:

(١) الحساسية للمشكلات كأن يدرك نواحي القصور في الأمر الواقع الذي قد يمر على الآخرين دون ملاحظته.

(٢) إظهار أفكار جديدة ومقبولة ذات أصالة عالية.

(٣) على درجة كبيرة من الطلاقة الفكرية.

(٤) المرونة فهو يستطيع أن يغير اتجاه تفكيره لكي يتكيف مع الظروف المتغيرة ولا يتقيد بالحلول القديمة للمشكلات.

(٥) الاستقلال في أفكاره وأعماله ويفضل العمل تجاه هدف معين اختاره لنفسه.
(٦) يحب الاستطلاع والانفتاح على المشاكل الخاصة به وبالعالم الخارجي.

ويرى خير الله (١٩٧٥: ٥٠) أن المبتكر يعاني توتراً شديداً بين المتعارضات الكامنة في طبيعته مع محاولة تحمل هذا التوتر والحد منه. ذلك التوتر الذي يعانيه أيضاً عند وصوله إلى حل ابتكاري لمشكلة لم توضع له بل وضعها بنفسه ولنفسه. ذلك التوتر الذي يعانيه أيضاً نتيجة لصراعه مع بيئته ومطالبها ومعاييرها وضغوطها عليه. ويحدد عبد الغفار (١٩٧٧: ٢٣٥) أهم السمات التي تميز طفل المرحلة الأولى ذا الاستعداد الإبتكاري بأنه طفل مرح، سريع النكتة يسرع في إنشاء صداقات، مسيطر ويصعب السيطرة عليه، يعتمد على نفسه، مستوى طموحه مرتفع، لديه القدرة على حل المشكلات التي تواجه الجماعة، أفكاره غريبة، مقدر لذاته، لا يخضع للنظام السائد.

ويبين كلارك Clark (١٩٧٩) نقلاً عن الزيات (١٩٩٥: ٥٠٠) أن الأفراد المبتكرين يتصفون بمجموعة من الخصائص منها:
(١) الإستثارة الذاتية والإستقلال ومقاومة التسلط.
(٢) روح المرح.
(٣) القدرة على مقاومة ضغط الجماعة وإبتكار الإستراتيجيات وتطويرها.
(٤) القدرة العالية على التفكير التباعدي.
(٥) الميل إلى التعقيد وتفضيل النهايات المفتوحة.
(٦) القدرة على إصدار أحكام جمالية.

ويوضح الدريني (١٩٨٥: ٣٢) أن الفرد المبتكر يتميز بالتفكير التأملي، والتلقائية في السلوك، والفكر والأصالة في الإنتاج، والمرونة في الاستجابة، وحب الاستطلاع بفكر مفتوح، وبروح الدعابة والشعور بالحرية وتحمل المخاطرة، والاستقلالية في الفكر والعمل والثورة على الأنظمة. ويرى إبراهيم (١٩٩٨: ١٠٩) أن الشخص المبتكر يتصف بمجموعة من الصفات منها أنه أكثر استقلالية ولا يحتاج إلى توجيهات من البالغين، كثير التساؤل، يحب الاستطلاع، ويتميز بأنه فاحص ودقيق ويظهر انتباه غير عادي بالتفاصيل ويتكيف مع المواقف الجديدة، ويظهر مرونة في هذه المواقف، وأكثر قدرة على الملاحظة ورؤية الأشياء وتقويمها ويتسم بالاطمئنان النفسي والاعتماد على الذات، كما أنه أكثر انفتاحاً على الخبرة لديه خيال وقدرة على التخيل يستخدمها في ربط الأفكار.

ويلخص أبو حطب وصادق (١٩٩٦: ٦٣٦) بعض خصائص المبتكرين فيما يلي:
(١) يلعب رصيد المعلومات لدى الفرد دوراً هاماً في تفكيره الإبتكاري، وشرط المعلومات هذا شرط ضروري إلا أنه ليس كافياً، فالمبتكر يتفوق عموماً على الشخص العادي في ثروته من المعلومات المختزنة.
(٢) أهم دوافع المبتكرين رغبتهم في الاستفادة من إمكاناتهم الإدراكية والمعرفية والتعبيرية أي أن للابتكار دافعيته الذاتية الداخلية.
(٣) من أهم سمات المبتكر تفضيل الاستجابة الجديدة وتفضيل التعقيد على البساطة والميل إلى الاستقلال

وانخفاض المسايرة الاجتماعية والتسامح مع الغموض والتحرر النسبي من القلق، ونقصان التصلب الوجداني، والانفتاح الذهني، وروح الدعابة والمرح، وسعة الخيال والميل إلى التعبير حتى عن العدوان والعنف.

٢- الإنتاج الإبتكاري:

يركز الباحثون على الإبتكار في ضوء ناتج محدد ملموس. فالإبتكار كما تكشف عنه هذه الآراء هو قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير مع إنتاج جديد وأصيل غير شائع يمكن تحقيقه أو تنفيذه.

ويرى كثير من الباحثين أن الإبتكار يعد بمثابة: «إنتاج جديد ومقبول ونافع يحقق رضا مجموعة كبيرة في فترة معينة من الزمن» (الخلايلة، ١٩٩٧: ١٤١)؛ وإنه: «هو تلك العملية التي يقوم بها الفرد ويؤدى إلى اختراع شيء جديد بالنسبة له» (Mead, 1959: 233)؛ وإنه: «ما ينشأ عنه نتج جديد نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد وما يوجد في بيئته ويواجهه» (Rogers, 1959: 71)؛ وإنه: «إنتاج شيء ما على أن يكون هذا الشيء جديداً في صياغته، وإن كانت عناصره موجودة من قبل كإبداع عمل من أعمال الفن أو التخيل الإبداعي» (السيد، ١٩٧٦: ٤٤)؛ وإنه: «قدرة الفرد على الإنتاج على أن يتميز هذا الإنتاج بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير» (خير الله، ١٩٧٥: ٥)؛ وإنه: «تفكير مصاغ بطريقة يمكن أن تؤدى إلى نتائج ابتكارية أي نتائج أصيلة ومناسبة وفقاً لمحكات المجال موضوع النظر» (Marzano *et al.*, 1992: 24).

ويشير عبد الغفار (١٩٧٧: ٢٣٥) إلى أن الناتج الإبتكارى يتصف بالصفات الآتية:

- **الخبرة:** فالناتج الإبتكارى هو ما ينتج لأول مرة فى مجتمع ما.
- **مغزى الناتج:** أي قيمته ومعناه فالناتج الإبتكارى يرتبط بالحقائق الموضوعية التي تحيط بالمبتكر وله معناه وأهميته، وكلما زادت أهميته ودلالته كان ذلك مؤشراً لمدى ارتباطه بحياة الفرد والجماعة.
- **استمرارية الأثر:** فكلما استمرت الآثار المترتبة عن الناتج كان ذلك دليلاً على أهميته ومعناه بالنسبة لمجاله، وبقدر ما يتناول الناتج تطويراً أو تعديلاً جوهرياً في مجاله بقدر ما ينتشر ويستمر.

وقد أثارت هذه التعريفات مشكلة (معنى الجدة) أي هل يعتبر الناتج جديداً أو أصيلاً إذا كان جديداً من أنتجه فقط أم لابد من وجود مصدر خارجي للحكم على جدة هذا الناتج؟. ويرى بعض الباحثين أن مصدر الحكم على الناتج يكون داخلياً بمعنى أن يكون الناتج جديداً إذا كان جديداً لمن أنتجه (Mead, 1959: 234)، ويرى آخر أن الإنتاج لا يعتبر ابتكارياً إلا إذا توافر فيه شرطان؛ هما: (١) أن يضيف هذا الناتج شيئاً جديداً لما يعرفه الإنسان أي أن يكون مصدر الحكم خارجياً، (٢) لابد أن يعمل هذا الناتج على تنمية القيم العليا مثل الحق والخير والجمال (فريز، ١٩٨٤).

وفى ضوء ما تقدم فإن الجدة أمر نسبى إلى ما هو معروف في مجال معين، ومبرر ذلك أننا لا نستطيع أن نستخدم صفة الجدة على نحو مطلق إذ تعجز أساليبنا عن إثبات أن شيئاً ما جديداً بصورة مطلقة، ولذلك فالجدة تنسب إلى ما هو معروف لنا. وعليه، فإن الإبتكار هو إنتاج شيء محدد وملموس، ولابد أن يتسم هذا الناتج بالأصالة وأن يكون مفيداً بالنسبة للفرد والمجتمع الذي يعيش فيه.

٣- العملية الإبتكارية:

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى الإبتكار كعملية عقلية تمر بمراحل مختلفة والتي ساعدت العلماء والمتخصصين على دراسة الإبتكار بصورة تحليلية ومعرفة مراحله بشيء من التفصيل والتوضيح.

وقد عرّف بعض الباحثين الإبتكار كعملية عقلية على إنه: «المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير» (خير الله، ١٩٨١: ٥٠)؛ وإنه: «عملية تمتد عبر الزمن وتتميز بالأصالة وبالقابلية للتحقيق» (الدريني، ١٩٨٢: ١٦٣)؛ وإنه: «العملية التي يتم من خلالها إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع الفروض لملء هذه الثغرات واختبار الفروض والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة لختبار الفروض ثم نشر النتائج وتبادلها» (محمد، ٢٠٠٠: ١٦).

وتتكون العملية الإبتكارية كما يرى والاس Wallas (١٩٥٦) نقلاً عن فريز (١٩٨٤: ٤٦) من أربعة مراحل؛ هي:

(١) **مرحلة الإعداد Preparation**؛ حيث يتم تجميع الحقائق والبيانات التي يحتاجها المفكر.
(٢) **مرحلة الاحتضان Incubation**؛ وهي حالة استرخاء عقلي وهنا لا يبذل المفكر جهداً للوصول إلى حل المشكلة التي يعالجها بل يترك الموقف عقلياً حتى يأتي الحل تلقائياً.
(٣) **مرحلة الاستبصار Insight**؛ حيث يفاجئ المفكر بظهور أمر وجود الحل.
(٤) **التحقيق Verification**؛ وفيها يخضع الإنتاج لعملية التقويم.

ويرى هاريس Harris نقلاً عن المليجي (١٩٨١: ١١٤) أن عملية الإبتكار تمر بست مراحل هي:

(١) وجود الحاجة إلى حل المشكلة.
(٢) جمع المعلومات عن المشكلة.
(٣) التفكير في المشكلة.
(٤) تخيل الحلول.
(٥) تحقيق الحلول.
(٦) تنفيذ الأفكار.

ويعتقد عبد الغفار (١٩٧٧: ١٣٥) أن التفكير الإبتكاري قد يعد فئة خاصة من سلوك حل المشكلة؛ ولا يختلف عن غيره من أنماط التفكير إلا في نوع التأهب أو الإعداد الذي يتلقاه الفرد خاصة حين يتطلب توافر شرط الجدة في الإنتاج، ويقدم أربع خطوات يعتبرها نموذجاً لحل المشكلة الإبتكارية؛ وهذه الخطوات هي:

(١) اكتشاف المشكلة موضوع تفكير المبتكر وتحديدها.
(٢) جمع البيانات والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة.
(٣) مرحلة المحاولات وفيها يحاول المفكر أن يعضد مقترحاته أو أفكاره وفروضه.
(٤) مرحلة التقويم والتحقق من صحة ومناسبة ما قدم من حلول.

ومن ثم، وفي ضوء ما تقدم نرى أن الإبتكار عملية عقلية مكونة من عدة مراحل الأمر الذي يجعل

من التفكير الإبتكارى صورة لنموذج حل المشكلات، حيث يبدو المبتكر في شكل باحث يشعر بالمشكلة ثم يضع الفروض التي يتصورها كفيلة لحل المشكلة ثم ينتقل بعد ذلك إلى اختبار الفروض واختيار الحل الأمثل من بينها.

٤- تحديد القدرات الإبتكارية:

تم تحديد الإبتكار في ضوء مجموعة من العوامل العقلية والتي تختلف في طبيعتها عن العامل العقلي العام (الذكاء). ويرى جيلفورد Guilford (١٩٥٧: ٥٤٥) أن الإبتكار بمثابة تنظيمات تكمن في عدد من القدرات العقلية البسيطة وتختلف هذه التنظيمات فيما بينها باختلاف مجال الإبتكار. ويعتقد جيلفورد في إطار تصوره لبنية العقل أن معظم القدرات الإبتكارية المعروفة هي المرونة Flexibility، الطلاقة Fluency، الأصالة Originality، والتفاصيل Elaboration والتي يمكن تضمينها تحت عنوان التفكير التباعدي Divergent thinking والذي ينطوي على التبصر بعدد من البدايلات للمشكلات حيث تبدو الحلول الوحيدة غير الملائمة.

وقد أضاف سويف (١٩٥٩: ١٩٦) بعداً آخر يعد ضرورياً للتفكير الإبتكارى أطلق عليه الاحتفاظ بالاتجاه، وذلك لأن الشخص المبتكر يبدو إنه يمتاز بالقدرة على تركيز انتباهه وتفكيره في مشكلة معينة زمناً طويلاً. كما تم إضافة بعداً آخر (منصور وآخرون، ١٩٨٩: ٢٠٧) كعامل من عوامل القدرة على التفكير الإبتكارى وهو الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems، وهو القدرة على مواجهة موقف معين ينطوي على مشكلة أو عدة مشكلات تحتاج إلى حل، وأن هذا الموقف يكتنفه نقصاً ما أو يشتمل على مشكلة ما تحتاج إلى إحداث تغيير وقد تتمثل هذه المشكلة في إحدى القضايا الأدبية أو الفلسفية أو العلمية، فالأشخاص المختلفون يتصدون لنفس المشكلة بطرق مختلفة وفقاً لدرجة حساسيتهم لها.

النظريات والنماذج التي تفسر الإبتكار:

إن الإبتكار شأنه شأن أى ظاهرة إنسانية ويعد أمراً معقداً لأنه نتيجة للعديد من العوامل والظروف المختلفة لذا تعددت التفسيرات التي حاولت توضيح العملية الإبتكارية، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه التوجهات النظرية المفسرة للابتكار.

١- مدرسة التحليل النفسي:

قدم أصحاب مدرسة التحليل النفسي تفسيراً للعملية الإبتكارية مع تصورهم العام عن شخصية الفرد وديناميةالشخصية. فالإبتكار عند فرويد Freud (إبراهيم، ١٩٩٨: ٣٠) لا يختلف كثيراً في أساسه وديناميات عن الإضطراب النفسي لأنه ينشأ من صراع نفسي يبدأ عند الفرد منذ الميلاد وهو بمثابة الحيل الدفاعية لمواجهة الطاقة الليبيدية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها، والإبتكار هو نتيجة لما يحدث من صراع بين المحتويات الغريزية من غرائز عدوانية من جهة وضوابط المجتمع من جهة أخرى، أي أن الإبتكار هو حيلة دفاعية تسمى بالإعلاء (أي صورة يقبلها المجتمع).

ويرى كذلك أنصار مدرسة التحليل النفسي أن العملية الإبتكارية ليست شعورية وأنها دالة أو وظيفة لما يسمونه ما قبل الشعور حيث يحدث تفريغ عن الكبت على نحو يؤدى إلى تحسين الاتصال بين الهو والأنا مما يؤدى إلى نمو وتطور الأفكار فيما قبل الشعور (صادق، ١٩٩٥: ٣٣). كما أن الإبتكار يظهر نتيجة للعمليات النفسية المعقدة، للنكوص التكيفي وهو عملية خدمة (الأنا) حيث توقف (الأنا)

ضوابطها بصورة مؤقتة وتسمح للمحتويات اللاشعورية للتعبير عن نفسها في صورة إنتاج ابتكاري ويتم ذلك كما أشار إلى ذلك محمد ومحمود (١٩٨٤: ١٨) من خلال مرحلتين:

المرحلة الأولى: وتسمى بمرحلة الإلهام حيث يكون لدى الفرد المبتكر القدرة على الإدراكات شبه الطفولية التي تتكون من عمليات التفكير الحر الغنية بتخيلات العملية الأولية والمكونة من الدوافع والحوافز الأولية.

المرحلة الثانية: وتسمى بمرحلة التوسع حيث تحول (الأنا) مادة العملية الأولية إلى تكوينات يمكن توصيلها. ويعتمد هذا على قدرة (الأنا) على السيطرة وتوجيه هذه المحتويات اللاشعورية في اتجاه المشكلة التي يحاول المبتكر إيجاد حل لها.

ويرى جيلفورد (عطية، ١٩٨١: ٤٣) أن التحليل النفسي يهتم بالجوانب الانفعالية والوجدانية دون الجوانب العقلية للابتكار وهذا يتفق مع الاتجاه العام لمدرسة التحليل النفسي. وعلى الجانب الآخر يرفض كوبيه Kubie (١٩٥٨) (الزيات، ١٩٩٨: ٤٢٩) وجهة النظر القائلة بأن الإبتكارية تنبثق من خلفية مرضية أو صراعات لا شعورية ويرى عكس ذلك في تفسيره للابتكار من خلال مدرسة التحليل النفسي حيث يرى أن الإبتكارية والأفكار المبتكرة تنشأ من خلال أفراد أصحاء تماماً كجزء من نشاط ما قبل الشعور ويمكن أن تترك العملية اللاشعورية بصماتها على أسلوب الفنان، وأن المبتكرين من الكتاب والمؤلفين أحياناً يتغلبون على المرض العقلي من خلال التعبير الإبتكاري.

ومن ثم، ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى الإبتكار على أنه ينجم من خلال صراع نفسي ينشأ لدى الفرد، وهم يركزون في تفسيرهم للابتكار على ثلاثة مفاهيم هي الهو، الأنا، الأنا الأعلى وكذلك نجد أنهم لا يهتمون بالجوانب العقلية للعملية الإبتكارية.

٢- النظرية الترابطية:

تعد النظرية الترابطية من بين النظريات التي فسرت عملية الإبتكار ويرى أصحاب هذه النظرية أن عملية التفكير الإبتكاري تعتمد على أساس تكوين ترابطات أو تداعيات من الخبرات السابقة وتحويلها إلى تكوينات وتركيبات جديدة في صور مبتكرة (عبد الحميد، ١٩٨٧: ٩٢). ويعد ميدنيك Mednick (١٩٦٢) من رواد المدرسة الترابطية حيث يعرّف التفكير الإبتكاري على أنه تشكيل العناصر الارتباطية في إنتاج جديد بحيث يكون له معنى وذو فائدة. ويوضح إبراهيم (١٩٧٩: ٥٦) الاتجاه الأساسي للنظرية الترابطية في المبدأ القائل بأن التفكير الإبتكاري هو ترابط أفكار مشتقة من الخبرة ويتم الترابط بين هذه الأفكار حسب قوانين محددة كالشيوع والحداثة والقوة؛ فبمقدار الشيوع والحداثة والقوة التي تتمتع بها فكرتان بمقدار ما يزيد احتمال أن تستدعي إحداهما الأخرى إذا ما طرأت على الذهن.

ويشير ميدنيك إلى ثلاثة أساليب تؤدى إلى التكوين الإبتكاري:

(أ) **المصادفة السعيدة:** حيث تلعب الصدفة وحدها دوراً في حدوث ارتباطات جديدة لم يسبق لها أن ارتبطت معاً.

(ب) **التشابه:** ويشير هذا الأسلوب إلى حدوث اقتران العناصر الارتباطية بعضها البعض نتيجة للتشابه بين هذه العناصر أو نتيجة المثيرات التي تستثيرها.

(ج) **التوسط:** ويشير هذا الأسلوب إلى أن لعناصر الارتباطية المطلوبة قد تستثار مقترنة زمنياً بعضها بالبعض عن طريق الوسيط أو وساطة عناصر أخرى غير مألوفة.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن النظرية الترابطية تقوم على أساس المسلمة التي قال بها علماء النفس السلوكيون وهي الارتباط ما بين المثير والاستجابة ولكن بشرط أن يكون ناتج الارتباط جيداً ومتميزاً بأصالته وعدم كونه مسبوقاً من قبل فإذا ما تحقق ذلك كان دليلاً صادقاً على أن الجديد هو شيء مبتكر.

٣- الاتجاه الإنساني:

يمثل هذا الاتجاه عدد من علماء النفس أمثال فروم Fromm وماسلو Maslow وروجرز Rogers وبالنظر إلى هذا الاتجاه نجد أن أنصاره يركزون على الطبيعة الإنسانية التي تنطوي على حاجات الاتصال الدافئ المملوء بالثقة والعاطفة والاحترام باعتبار أن الفرد كائن عضوي يسعى دائماً إلى إثبات الذات وتحقيقها. لذا نجد أن هذا الاتجاه جاء مضاداً في مبادئه لنظرية التحليل النفسي والمدرسة السلوكية وذلك لأن نظرية التحليل النفسي بنيت على أساس الشخص المريض في حين فسرت المدرسة السلوكية السلوك الإنساني تفسيراً آلياً (مثير واستجابة) دون التطرق إلى الشخصية. أما الاتجاه الإنساني فكانت نظرته أوسع وأشمل حيث ينظر إلى الإنسان باعتباره قيمة تقيم بأهدافه وحب إطلاعه حيث أن الهدف النهائي له هو إثبات وجوده وتحقيق ذاته (روشكا، ١٩٩٣: ٢٦).

ويشير عبد الحميد (٢٠٠١: ١٠٩) إلى أن رواد هذا الاتجاه يهتمون بالتأكيد على أهمية الدوافع الإبتكارية ودورها في النشاط الإنساني بوجه عام والنشاط الإبتكاري بوجه خاص. ولكنهم يوجهون اهتمامهم بصفة خاصة إلى دوافع تحقيق الذات Self-actualization ودوره في النشاط الإبتكاري. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإنسان مزوداً بإرادة تدفعه إلى النمو المستمر والتطور وأنه حر في اختيار نشاطه ويؤكد على طبيعة الإنسان القادرة الحرة.

كذلك ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الأفراد جميعاً لديهم القدرة على الإبتكار وتحقيق هذه القدرة يتوقف إلى حد كبير على المناخ الاجتماعي الذي يعيشونه وأن الاختلاف بين الأفراد ما هو إلا اختلاف في الدرجة فإذا كان المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد خالياً من الضغوط فإن ما لدى الفرد من طاقات ابتكارية ستزدهر لأن الإبتكار لا يمكن أن يكون ناتجاً عن مجرد قدرات لدى الفرد تؤدى إلى ظهور إنتاج فريد بل إن هذا الإنتاج يكتسب جدته وتفرده النسبي من تلك العلاقة بين الفرد وبين منبهات البيئة الاجتماعية (فرج، ١٩٨٣: ٣٩).

وعليه يؤكد رواد الاتجاه الإنساني على أهمية الدوافع الإبداعية وعلى رأسها الدافع لتحقيق الذات كما أنهم يؤكدون على المناخ الاجتماعي وأنه لكي يظهر الإبتكار في بيئة ما فلابد وأن تخلو من الضغط والتحكم والتصلب؛ لأن الإبتكار ما هو إلا نتاج للتفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية بظروفها المختلفة.

٤- النظرية العاملية:

يعد جيلفورد Guilford من أشهر علماء هذا الاتجاه في تفسير الإبتكار والذي قدم نموذجاً للعقل الإنساني يتكون من ١٢٠ خلية توصل إليها باستخدام التحليل العاملي ويتضمن هذا النموذج التركيب الخاص بالعقل عموماً وليس بالإبتكار فقط. فالإبتكار في واقع الأمر يحتاج لمعظم هذه الخلايا إن لم يكن كلها (عبد الحميد، ١٩٨٧: ٨١).

وقد تناول أبو حطب (١٩٧٨) نموذج جيلفورد الذي يتكون من ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: العمليات Operations

ويتضمن هذا البعد مجموعتين من العوامل:

(١) **قدرة الذاكرة:** وتتعلق بتخزين المعلومات.

(٢) **قدرة التفكير:** وتنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

أ - قدرات التفكير المعرفي Cognition؛ وتتعلق باكتشاف المعلومات التي يتطلبها الاختبار أو إعادة اكتشافها والتعرف عليها.

ب- قدرات التفكير الإنتاجي Production؛ ويقصد بها استخدام المعلومات المتاحة لإنتاج معلومات أخرى وتنقسم قدرات التفكير الإنتاجي إلى قسمين أساسيين هما التفكير الإنتاجي التقاربي Convergent؛ ويقصد به إنتاج معلومات محددة مسبقاً أو متفق عليها، قدرات التفكير التباعدي Divergent حيث يتم إنتاج معلومات متنوعة متعددة دون أن يكون هناك اتفاق مسبق على محكات الصواب أو الخطأ.

ج- قدرات التفكير التقويمي Evaluation؛ وتتعلق هذه القدرات بتحديد ما إذا كانت المعلومات التي تتوفر في الاختبار مناسبة أو صالحة أو تتفق مع محك من محكات الحكم.

البعد الثاني: المحتوى Content

ويقصد به نوع المعلومات التي تنشط فيها قدرات الذاكرة والتفكير ويفرق جيلفورد بين أربعة أنواع من المحتوى هي:

١- محتوى الأشكال ٢- محتوى الرمز

٣- محتوى المعاني ٤- المحتوى السلوكي

البعد الثالث: النواتج Products

ويقصد به أشكال المعلومات التي تم إحرازها أو حدوثها خلال نشاط العمليات العقلية ويرى جيلفورد أنه توجد ستة أنواع من النواتج هي:

١- الوحدات. ٢- الفئات.

٣- العلاقات ٤- المنظومات

٥- التحويلات ٦- التضمينات

ولقد قدم جيلفورد تصوره عن الإبتكار في إطار التكوين المشار إليه سابقاً، ويرى في عملية التفكير التباعدي أقرب العمليات العقلية إلى التفكير الإبتكاري، وقد استطاع أن يحدد العوامل العقلية التي تسهم في التفكير الإبتكاري ومنها العوامل الآتية:

أ - الطلاقة ب- المرونة

ج- الأصالة د - الحساسية للمشكلات

ويشير سويف (١٩٦٩: ٣٥١) إلى أن جيلفورد يرى أن الأصالة والطلاقة والمرونة هي المكونات الأساسية للابتكار لا في العلم والاختراع فحسب بل في الفنون أيضاً ولا ينظر إلى هذه المكونات على كونها ضرورية فقط بل إذا ما توافرت بمقادير ملائمة كان فيها الكفاية.

ومن ثم، حاول أصحاب النظرية العاملية تفسير الإبتكار في ضوء مجموعة من العوامل باستخدام التحليل العاملي، وذلك من أجل الوصول إلى عدد محدد من العوامل الإحصائية التي تكمن وراء خلق الظاهرة.

بعض النماذج المفسرة للعملية الإبتكارية:

تقد بذلت عدة محاولات لتفسير الإبتكار على إنه منظومة متكاملة؛ ومن أمثلة هذه المحاولات ما يلي:

١- نموذج عبد الغفار:

قدم عبد الغفار (١٩٧٥) تصوراً نظرياً للابتكار باعتباره ظاهرة إنسانية تؤدى إلى ناتج. ويتصف هذا الناتج بالجدة وأن يكون له معنى وأثره يكون مستمراً. ويعد هذا الإنتاج الإبتكارى محصلة لعدة عوامل منها:

(١) **عوامل تؤدى إلى السيطرة الأكاديمية:** وهى العوامل التي تعمل على إعداد الفرد أكاديمياً وتتنوع هذه العوامل ما بين عوامل معرفية وغير معرفية وتعتبر هذه العوامل بمثابة الأرضية التي لا يستطيع العالم أن يقدم ناتجاً ابتكارياً له قيمة دون توافرها.

(٢) **عوامل تؤدى إلى الناتج الجديد:** فالمبتكر يحتاج إلى عوامل عقلية معرفية مثل الحساسية للمشكلات، الطلاقة، المرونة، الأصالة. وكذلك يحتاج المبتكر إلى متغيرات انفعالية مثل الثقة بالنفس والاكتفاء الذاتي.

(٣) **عوامل دافعية:** يحتاج المبتكر إلى عوامل تدفعه إلى السيطرة على ما لديه من معلومات ومهارات تدفعه إلى التفكير الجديد والتعبير عنه.

(٤) **عوامل بيئية:** تؤثر الظروف التي يعيش فيها الفرد على العملية الإبتكارية فالبيئة السمحة المرنة التي تحترم حرية الفرد وقدرته على التعبير وتتسم بالتفكير الحر لها دور كبير في الإبتكار.

إضافة إلى هذا، يشير عبد الغفار في تصوره عن الإبتكار إلى أن العملية الإبتكارية تمر بأربعة مراحل كما يلي:

- **المرحلة الأولى:** تتمثل في اكتشاف المشكلة وتحديدها. وتعد من وجهة نظره أهم مراحل العملية الإبتكارية وتبدأ بإدراك الفرد بأن هناك نقصاً فيما لديه من معرفة وتنتهي بتحديد واضح لهذا النقص وتتطلب هذه المرحلة عامل الحساسية للمشكلات وعدد من العوامل العقلية مثل التعرف، والإدراك، والتقويم.
- **المرحلة الثانية:** وهى مرحلة جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة حيث يقوم الفرد بجمع المعلومات حول المشكلة التي حددها وتنتهي بوضع الفروض لحل هذه المشكلة وتتضمن عمليات التعرف، والتذكر، والتقويم.
- **المرحلة الثالثة:** وهى خاصة بالمحاولات حيث يحاول الفرد وضع مقترحات وأفكار وفروض. والعملية العقلية الأساسية هي استنباط المتعلقات وعوامل عقلية مثل الطلاقة، والمرونة، والأصالة.
- **المرحلة الرابعة:** مرحلة التقويم حيث يتحقق الفرد من صحة الفروض والأفكار التي وضعها لحل المشكلة.

ويلاحظ أن هذا التصور يكشف عن المتغيرات التي تؤثر على الإبتكار ويوضح تأثير الظروف البيئية التي تساعد على الإبتكار.

٢- نموذج أمابيل Amabile

يشير أمابيل Amabile (١٩٩٧) إلى أن الإنتاج يعد ابتكارياً إذا توافرت فيه بعض الخصائص منها الجدة والدقة والفائدة، كما أن للابتكار ثلاثة مكونات أساسية هي:

١- **مهارات مرتبطة بالمجال Domain relevant skills**: وتشمل المعرفة المألوفة للمجال من حقائق ومبادئ وأراء ومعرفة بعض المواهب في مجال العمل نفسه.

٢- **مهارات مرتبطة بالإبتكار Creativity relevant skills**: وتشتمل على موجهات ومشجعات لاستخراج وتوليد الأفكار الإبتكارية كما تتضمن أيضاً نمطاً وأسلوباً معرفياً يتسم بالمرونة في فهم التعقيدات والمقدرة على التهيؤ للعمل، كما تشمل هذه الفئة من المهارات بعض السمات الشخصية للفرد منها الاستقلال والمثابرة والثقة بالنفس والتدريب والخبرة في توليد الأفكار وتحمل الغموض.

٣- **دافعية العمل Task motivation**: تعد الدافعية للعمل هي المسئولة عن بداية واستمرار العمل، والدافعية إما أن تكون ذاتية (داخلية) نتيجة لرغبة داخلية تجاه العمل كالشعور بالتحدي وحب الاستطلاع والمتعة الكامنة في العمل ذاته، أو دافعية خارجية وهي القيام بالعمل من أجل الحصول على المكافآت والجوائز وتجنب العقاب. ويشير أمابيل إلى أن الدافعية الذاتية للعمل هي متطلب أساسي من متطلبات الإبتكار. ويرى أن العملية الإبتكارية تمر بعدة مراحل هي:

١- تحديد المشكلة ٢- الإعداد لإيجاد حلول للمشكلة

٣- توليد الحلول ٤- التحقق من صدق الحلول

٥- اتخاذ القرار.

ومن ثم، نرى أن التفكير الإبتكاري نتاج لتفاعل العوامل العقلية والسمات المزاجية والظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد، فقد يكون لدى الفرد العوامل العقلية المؤهلة للابتكار وسمات شخصية مساعدة ومؤهلة لذلك إلا أنه غير قادر على الإبتكار وذلك بسبب عدم ملائمة الظروف البيئية والاجتماعية التي يوجد بها.

القياس: قام موسى (١٩٩٤) بالاستفادة من البحوث التالية: (Mackinnon, 1960)؛ (Torrance, 1965)؛ (Gough and Heilbrun, 1965)؛ (Cattell, 1970)؛ (Domino, 1970)؛ (Barron, 1969) في بناء قائمة الخصائص الإبتكارية. إضافة إلى هذا، تم انتقاء بعض الخصائص الإبتكارية من خلال دراسة استطلاعية على عينة مكونة من خمسين طالباً وطالبة بالجامعة. طلب منهم تحديد بعض خصائص الأفراد المبتكرين. وتتكون قائمة الخصائص الإبتكارية في صورتها النهائية من ٥٢ خاصية. يستجيب المفحوص على كل خاصية من خلال ميزان تقدير كالتالي: إذا كانت الخاصية موجودة (تعطي ثلاث درجات)، أما إذا كانت موجودة إلى حد ما (تعطي درجتين)، أما إذا كانت الخاصية غير موجودة (تعطي درجة واحدة فقط). ويتراوح مدى الدرجات على القائمة من ٥٢ إلى ١٥٦ درجة.

الصدق: تم حساب المصفوفة الارتباطية (٥٢×٥٢) لعبارات قائمة الخصائص الإبتكارية لعينة

الذكور المكونة من ١٥٠ طالباً (م = ٢١,٣٥ سنة، ع = ± ٢,٥٦)؛ ولعينة الإناث المكونة من ١٥٠ طالبة (م = ٢٢,٥٧ سنة، ع = ± ٢,٣٢)؛ وللعينة الكلية المكونة من ثلاثمائة طالب وطالبة (م = ٢١,٩٦ سنة، ع = ± ٢,٥٦). وقد أجرى التحليل العاملي من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج. وقد أمكن التوصل إلى ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)؛ وتضمنت ٣٠,٧% من حجم التباين الكلي لعينة الذكور، وكانت نسبة كل عامل من هذه العوامل كالتالي: ١٩,٠٠%، ٧,٦%، ٤,٠٠%؛ و٢٧% من حجم التباين الكلي لعينة الإناث، وكانت نسبة كل عامل من هذه العوامل كما يلي: ١٥,٧%، ٧,٠٠%، ٤,٣%؛ و٢٧,٩% من حجم التباين الكلي للعينة الكلية، وكانت نسبة كل علم من هذه العوامل كالآتي: ١٧,٠٠%، ٧,٠٠%، ٣,٨٠%.

وعند فحص العوامل المستخرجة لعينة الذكور، لوحظ أن العامل الأول قد تشبع على الخصائص التي أرقام عباراتها: ٢، ٣، ٤، ٥، ٩، ١١، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢. وأطلق على هذا العامل: **النشاطية**. وتشبع على العامل الثاني الخصائص التي أرقام عباراتها: ٦، ٧، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٢، ٢٤، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٨، ٤٥، ٤٧. وسمي هذا العامل: **الطموح**. كما تشبع على العامل الثالث الخصائص التي أرقام عباراتها: ١، ٨، ١٠، ١٢، ١٨،٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٤١، ٤٦. وأطلق عُلى هذا العامل: **الثورية**.

ويلاحظ عند فحص العوامل المستخرجة لعينة الإناث أن العامل الأول قد تشبع على الخصائص التي أرقام عباراتها: ٢، ٥، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٧، ٥٠، ٥١. وقد أطلق على هذا العامل: **المثابرة**. وتشبع على العامل الثاني الخصائص التي أرقام عباراتها: ٤، ٨، ١٢، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٣، ٢٩، ٣٢، ٣٥. ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٩، ٥٢. وسمي هذا العامل: **القدرة على حل المشكلات**. كما تشبع على العامل الثالث الخصائص التي أرقام عباراتها: ١، ٣، ١٠، ١٤، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٣٠، ٣١، ٤١، ٤٦. وأطلق على هذا العامل: **الثورية**.

وعند فحص العوامل المستخرجة للعينة الكلية، يلاحظ أن العامل الأول قد تشبع على الخصائص التي أرقام عباراتها: ٥، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥. وأطلق على هذا العامل: **المثابرة**. وتشبع على العامل الثاني الخصائص التي أرقام عباراتها: ٢، ٣، ٤، ٨، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢. وسمي هذا العامل: **الإبداع**. كما تشبع على العامل الثالث الخصائص التي أرقام عباراتها: ١، ١٠، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٧، ٣٠، ٣١، ٤١، ٤٦، ٤٧. وقد أطلق على هذا العامل: **الانعزالية**.

الثبات: باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، تم حساب ثبات قائمة الخصائص الإبتكارية للعينات الثلاثة. ووصلت معاملات الثبات للعوامل على النحو التالي: ٠,٨٥ (النشاطية)، ٠,٧٣ (الطموح)، ٠,٧٧ (الثورية) لعينة الذكور؛ و٠,٨١ (المثابرة)، ٠,٧٦ (القدرة على حل المشكلات)، ٠,٧٣ (الثورية) لعينة الإناث. و٠,٨٢ (المثابرة)، ٠,٧٤ (الإبداع)، ٠,٧١ (الانعزالية) للعينة الكلية.

الدرجات التائية المعدلة لقائمة الخصائص الإبتكارية:

تم حساب الدرجات التائية المعدلة لقائمة الخصائص الإبتكارية لعينة الذكور، ثم لعينة الإناث

لوجود فروق إحصائية دالة بين الجنسين في الخصائص الإبتكارية. فقد أشارت نتائج البحوث التالية: (Domino, 1982)؛ (Wood, 1983)؛ (Tegano and Moran, 1989) إلى أن الذكور أكثر ابتكاراً من الإناث. ويوضح جدولا (١، ٢) الدرجات التائية المعدلة لكل من عينة الذكور وعينة الإناث.

جدول (١)

الدرجات التائية المعدلة لقائمة الخصائص الإبتكارية

(عينة الذكور = ١٠٠)

الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة
٧٦	٣	١١٤	٤١
٧٨	٥	١١٦	٤٣
٨٠	٧	١١٨	٤٥
٨٢	٩	١٢٠	٤٧
٨٤	١١	١٢٢	٤٩
٨٦	١٣	١٢٤	٥٣
٨٨	١٥	١٢٦	٥٥
٩٠	١٧	١٢٨	٥٧
٩٢	١٩	١٣٠	٥٩
٩٤	٢١	١٣٢	٦١
٩٦	٢٣	١٣٤	٦٣
٩٨	٢٥	١٣٦	٦٥
١٠٠	٢٧	١٣٨	٦٧
١٠٢	٢٩	١٤٠	٦٩
١٠٤	٣١	١٤٢	٧١
١٠٦	٣٣	١٤٤	٧٣
١٠٨	٣٥	١٤٦	٧٦
١١٠	٣٧	١٤٨	٧٨
١١٢	٣٩	١٥٠	٨٠

جدول (٢)

الدرجات التائية المعدلة لقائمة الخصائص الإبتكارية

(عينة الإناث = ١٠٠)

الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة
٧٢	١	١١٠	٣٩
٧٤	٣	١١٢	٤١
٧٦	٥	١١٤	٤٣
٧٨	٧	١١٦	٤٥
٨٠	٩	١١٨	٤٧
٨٢	١١	١٢٠	٥١
٨٤	١٣	١٢٢	٥٣
٨٦	١٥	١٢٤	٥٥
٨٨	١٧	١٢٦	٥٧
٩٠	١٩	١٢٨	٥٩
٩٢	٢١	١٣٠	٦١
٩٤	٢٣	١٣٢	٦٣
٩٦	٢٥	١٣٤	٦٥
٩٨	٢٧	١٣٦	٦٧
١٠٠	٢٩	١٣٨	٦٩
١٠٢	٣١	١٤٠	٧١
١٠٤	٣٣	١٤٢	٧٣
١٠٦	٣٥	١٤٤	٧٦
١٠٨	٣٧	١٤٦	٧٨

قائمة الخصائص الإبتكارية

	الخصائص	موجودة	موجودة نوعاً ما	غير موجودة
١-	شرود الذهن	( )	( )	( )
٢-	النشاط	( )	( )	( )
٣-	القدرة على التكيف	( )	( )	( )
٤-	الميل إلى المغامرة	( )	( )	( )
٥-	اليقظة	( )	( )	( )
٦-	التحفظ	( )	( )	( )
٧-	الطموح	( )	( )	( )
٨-	الولع بالجدل	( )	( )	( )
٩-	الميل إلى التوكيد والحزم	( )	( )	( )
١٠-	الميل إلى الشك	( )	( )	( )
١١-	الكفاءة والفعالية	( )	( )	( )
١٢-	اللامبالاة	( )	( )	( )
١٣-	المرونة	( )	( )	( )
١٤-	الغموض	( )	( )	( )
١٥-	المهارة	( )	( )	( )
١٦-	القدرة على حل المشكلات	( )	( )	( )
١٧-	الثقة بالنفس	( )	( )	( )
١٨-	التهكم والسخرية	( )	( )	( )
١٩-	حب الاستطلاع والتعلم	( )	( )	( )
٢٠-	التمرد	( )	( )	( )
٢١-	الحيرة	( )	( )	( )
٢٢-	الحماس	( )	( )	( )
٢٣-	الميل إلى الدعابة	( )	( )	( )
٢٤-	الصبر	( )	( )	( )
٢٥-	المثالية	( )	( )	( )
٢٦-	الخيال الخصب	( )	( )	( )
٢٧-	الولع بالفنون	( )	( )	( )
٢٨-	المثابرة	( )	( )	( )
٢٩-	قبول المخاطرة	( )	( )	( )
٣٠-	الاستياء والضجر	( )	( )	( )
٣١-	الاندفاع	( )	( )	( )
٣٢-	الاستقلال	( )	( )	( )
٣٣-	الجدة	( )	( )	( )

	الخصائص	موجودة	موجودة نوعاً ما	غير موجودة
٣٤-	الصراحة	( )	( )	( )
٣٥-	نفاذ البصيرة	( )	( )	( )
٣٦-	الذكاء	( )	( )	( )
٣٧-	تعدد الميول	( )	( )	( )
٣٨-	التحمل	( )	( )	( )
٣٩-	الإبداع	( )	( )	( )
٤٠-	التفكير المنطقي	( )	( )	( )
٤١-	تقلب المزاج	( )	( )	( )
٤٢-	الأصالة	( )	( )	( )
٤٣-	الطلاقة اللفظية	( )	( )	( )
٤٤-	العقلانية	( )	( )	( )
٤٥-	الولع بالتأمل والتفكير	( )	( )	( )
٤٦-	رهافة الحس	( )	( )	( )
٤٧-	التلقائية	( )	( )	( )
٤٨-	القدرة على الاستقراء	( )	( )	( )
٤٩-	المبادأة	( )	( )	( )
٥٠-	التنافس	( )	( )	( )
٥١-	القدرة على الاستنتاج	( )	( )	( )
٥٢-	الاستكشاف	( )	( )	( )

[١٨] السعادة الزوجية

المفهوم: إن العلاقة المتبادلة بين الزوج وزوجته تعد من أهم العلاقات الإنسانية التي يجب أن يسودها التسامح والمودة وقبول العذر والمحبة، وكل المعاني النبيلة باعتبار إن صلاح الأسرة هو حجر الأساس لبناء مجتمع قوي متماسك. وعليه، فإن الزواج عامل أساسي في تقدم الأمم ورقيها المادي ونهوضها الاقتصادي ويبين ذلك أن الشعور بتبعية الزواج، ورعاية الأولاد يبعث على النشاط وبذل الوسع في تقوية ملكات الفرد ومواهبه. فينطلق للعمل من أجل النهوض بأعبائه والقيام بواجباته (سابق، ١٣٨٨هـ). ومن أجل تحقيق هذا، ينبغي أن يبنى الزواج على أسس موضوعية حتى يستطيع أن يحقق الغرض منه، إلى جانب نشر السعادة بين الزوجين، ولكن لن يتحقق هذا إلا إذا عرف كل منهما – الزوج والزوجة – واجباتهما وحقوقهما تجاه كل منهما نحو الآخر.

فعلى الزوج أن يعلم زوجته الضروري من أمور دينها إذا كانت لا تعلم ذلك لأن حاجتها للعلم من أجل إصلاح دينها وتزكية نفسها ليست أقل من حاجتها إلى الطعام والشراب، لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَّا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ [التحريم: ٦]. ومن حقها عليه أن لا يفشي سرها ولا ينكر عيباً فيها؛ لقوله ﷺ في هذا الصدد: "لا يفرك مؤمن مؤمنة إن كره منها خلقاً رضي آخر" [أخرجه مسلم]. كما يجب عليه معاشرتها بالمعروف؛ لقوله تعالى: ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِن كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ١٩]. وأن يناديها بأحب الأسماء إليها، وأن يكرمها في أهلها بالثناء عليهم أمامها، وأن يرضيها، وأن يحلم عليها إذا غضبت، ويصبر عليها إذا حمقت؛ لقوله ﷺ: "أكمل المؤمنين إيماناً، أحسنهم خلقاً والطفهم بأهله" [أخرجه النسائي]. وأن يستمع إلى حديثها، ويحترم رأيها، ويأخذ بمشورتها، وأن ينبسط لها في البيت، مستمعاً إلى حديثها، مستأنساً به، مشعراً لها بالحب والإكرام، ويبدي سروره بالطعام الذي تصنعه، وبالثوب الذي تلبسه، ومساعدتها في تدبير شئون المنزل، وأن يمازحها ويلاطفها ويتيح لها فرصاً لما يحلو لها من لعب ومزاح في حدود الشرع الإسلامي، وأن يقدم لها الهدايا ليدخل عليها بالسرور.

وعلى الزوجة أن تطيع زوجها في غير معصية؛ لقوله ﷺ: "لو كنت أمراً أحداً أن يسجد لأحد لأمرت المرأة أن تسجد لزوجها" [أخرجه الترمذي]، وأن تستجيب له إذا دعاها إلى الفراش؛ لقوله ﷺ: "إذا دعا الرجل امرأته إلى فراشه فأبت أن تجيء فبات غضبان عليها لعنتها الملائكة حتى تصبح" [متفق عليه]، وأن تراعي مشاعره فلا تقدم على عمل له مردود عليه أو حقوقه إلا بإذن منه، وحفظ كرامته وشعوره بحفظ عينه وأذنه ولسانه، فلا يرى منها في البيت إلا ما يحب، ولا يسمع إلا ما يرضى، ولا يقابل منها بما يكره، وحفظه في دينه وعرضه، وفي حياته الخاصة والاجتماعية، وفي حاله وبيته، وفي أسراره، وإرضاؤه عن طريق نظافتها وحسن هندامها وابتسامتها، وإكرام أهله.

ومن الحقوق المشتركة بين الزوجين؛ الأمانة إذ يجب على كل منهما أن يكون أميناً مع صاحبه فلا يخونه، كما ينبغي أن يحمل كل منهما للآخر المودة والرحمة، لقوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً﴾ [الروم: ٢١]، وأن يكون كل منهما واثقاً في الآخر ولا يخامره أدنى شك في صدقه ونصحه وإخلاصه له؛ لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ [الحجرات: ١٠]؛ ولقوله ﷺ: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" [أخرجه الشيخان]. ومن الآداب العامة التي يجب أن تكون سائدة بين الزوجين؛ الرفق في المعاملة، وطلاقة الوجه، وكرم القول، والتقدير والاحترام، والتغاضي عن الهفوات والأخطاء غير المقصودة، والمشاركة في الأفراح والأحزان، والنصح في الحث على طاعة الله، والتفقه في الدين

وحث النفس على العبادة؛ لقوله ﷺ: "رحم الله رجلاً قام من الليل فصلى وأيقظ امرأته فصلّت، فإن أبت نضح في وجهها الماء، ورحم الله امرأة قامت من الليل فصلّت وأيقظت زوجها فصلى، فإن أبى نضحت في وجهه الماء" [أخرجه أحمد]، والشعور بالمسئولية المشتركة في البيت فيسعى كل واحد منهما لإسعاد صاحبه، ولا ينكر أحدهما قرينه بسوء بين الناس.

ومن ثم؛ فإن الرجل والمرأة كل منهما في حاجة إلى الآخر، ليس فقط لإشباع غرائز الجسد؛ بل أيضاً لإشباع مشاعر نفسية مثل الألفة والحنان، والود، والتعاطف، فكل فرد منهما في حاجة إلى فروق الجنس الآخر يلقى إليه نفسه كلها، مشاعرها وأفكارها. وينكشف له عن كل أسراره الدفينة. ويتجاوب معه ويتعاطف ويجد نفسه منه حافزاً وعوناً لمواجهة الحياة وتبعاتها المختلفة. وعليه، فإن الاستقرار العاطفي حاجة نفسية للرجل والمرأة، لا يغني عنها كل متعة الجسد، فإذا لم يطمئن كل منهما إلى الآخر، فلن يجد السعادة في الزواج (فائز، ١٩٨٢).

وإلى جانب هذا، يمكن عرض تصوراً مستمداً من القرآن والسنة النبوية لأساسيات السعادة الزوجية؛ حيث أنها من أهم أهداف الزواج، كما أنها ليست هي السعادة الناتجة عن العلاقات الجنسية فحسب – وإن كان ذلك جزء هام منها – ولكنها تكمن في قبول وقناعة كل طرف للآخر، واستقرارها النفسي والاجتماعي والجنسي والاقتصادي، مع شعور كل طرف بأن الآخر هو ما يناسبه ويرتاح إليه.

وقد وضع الإسلام أسساً في مجال العلاقة بين الرجل والمرأة لضمان الاستقرار للحياة الزوجية، ومن هذه الأسس ما يلي(*):

[١] حسن الاختيار: اعتنى الإسلام عناية فائقة بالدين كشرط أساسي للزواج والسعادة والاستقرار إلا أن حسن الوجه أيضاً مطلوب إذ به يحصل التحصن. إضافة إلى هذا، فإن قضايا المال والجمال أمور هامة ولكنها ثانوية أمام اختلاف الطباع، والأصل في الدين أن يهذب من هذه الطباع، والدين هو أساس اختيار الزوج والزوجة والذي يجب أن يكون في المقام الأول، وفي مقدمة شروط الزوج والزوجة كل منهما في الآخر. وفي حديث رسول الله ﷺ قال: "تنكح المرأة لأربع: لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها، فأظفر بذات الدين تربت يداك" [أخرجه البخاري]، وفي حديث ابن عمرو عن النبي ﷺ قال: "لا تزوجوا النساء لحسنهن، فعسى حسنهن أن يرديهن، ولا تزوجوهن لأموالهن، فعسى أموالهن أن تطغيهن، ولكن تزوجوهن على الدين، ولأمة خرماء سوداء ذات دين أفضل" [أخرجه ابن ماجه].

ولا يرى الإسلام بأساً بالتعرف على الصفات الحسية للزوجة قبل الزواج منها – بشروط وقيود في ذلك – ففي حديث أبي هريرة أن النبي ﷺ أتاه رجل فأخبره أنه تزوج لمرأة من الأنصار، فقال له ﷺ: "أنظرت إليها؟" قال: لا، قال: "فاذهب فانظر إليها فإن في أعين الأنصار شيئاً" [أخرجه مسلم]. وقد أرسل النبي ﷺ أم سليم تنظر إلى لمرأة فقال لها: "شمي عوارضها وانظري إلى عرقوبيها" [أخرجه أحمد]. كما يوجد في حديث عائشة رضي الله عنها عن النبي ﷺ وصية لاختيار الأكفاء في الدين فقال: "تخيروا الأكفاء لنطفكم فانكحوا الأكفاء، وانكحوا إليهم" [أخرجه ابن ماجه].

[٢] المسئولية: الرجل هو المسئول عن أهله ونفسه، لأنه أمر أن يحرص على وقايتهم من النار في قوله تعالى: ﴿قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا﴾ [التحريم: ٦] بامتثال أوامر الله واجتناب مناهيه والنصح لأهله؛ وإعطائهم حقوقهم. وليست المسئولية على الرجل وحده، بل تشاركه الزوجة في ذلك، فهي ترعى بيتها بتدبير أموره

(*) نمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى: علوان (١٩٨٥)، الجزائري (١٩٨٧)، حامد (١٩٩١)، الشهاوي (١٩٩٦).

ورعايته أولادها والنصيحة للزوج في كل ذلك. قال رسول الله ﷺ: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، فالإمام راع وهو مسئول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته، وهو مسئول عن رعيته، والمرأة راعية على أهل بيت زوجها وولده، وهي مسئولة عنهم، والعبد راع على مال سيده وهو مسئول عنه، إلا فكلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته" [أخرجه البخاري].

[٣] وجوب خدمة المرأة لزوجها: يجب على المرأة القيام بخدمة زوجها، لأن أتعس الأزواج اليوم من يتزوج لمرأة لا تعرف إلا أسماء المطاعم. ولن قيام المرأة بهذا لا ينقص من مكانتها، ولنا في فاطمة بنت محمد ﷺ ابنة خاتم المرسلين الأسوة الحسنة، حيث أكلت الرحى من يديها وهي تطحن الشعير والقمح وتخبز الخبز لبيتها [صحيح البخاري]، وأيضاً زوج أبي الأنبياء إبراهيم ﷺ حين أتاها بضيوفه، ومعه "عجل سمين" لتقوم بتجهيزه وإعداده لضيوفه، وفعلاً قامت بتجهيزه لمن ظنهم يأكلون، فكانوا من ملائكة الرحمة، ولم يأكلوا: ﴿هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ الْمُكْرَمِينَ * إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ * فَرَاغَ إِلَى أَهْلِهِ فَجَاءَ بِعِجْلٍ سَمِينٍ * فَقَرَّبَهُ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ﴾ [الذاريات: ٢٤-٢٧].

[٤] وجوب طاعة المرأة لزوجها: يجب على الزوجة أن تطيع زوجها فيما يأمرها به من المباحات التي أحلها الله تبارك وتعالى، فقد جاءت لمرأة إلى النبي ﷺ وقد زوّجت ابنتها فمقط شعرها، فقالت: أن زوجها أمرني أن أصل شعرها فقال ﷺ: "لا، أنه قد لعن الموصلات" [صحيح البخاري]، كما قال الله تعالى: ﴿فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا﴾ [النساء: ٣٤]. وقد حث النبي ﷺ النساء على طاعة أزواجهن وحذرهن من معصية أزواجهن، ففي حديث أبي هريرة ﷺ قيل: يا رسول الله، أي النساء خير؟ قال: "التي تسره إذا نظر، وتطيعه إذا أمر، ولا تخالفه في نفسها ولا في ماله بما يكره" [أخرجه البخاري]، وقال: "إذا صلت المرأة خمسها، وحصنت فرجها، وأطاعت بعلها، دخلت من أي أبواب الجنة شاءت" [أخرجه ابن حبان].

[٥] التزين والتطيب: حث الإسلام الزوجة من أجل السعادة الزوجية على التزين لزوجها، وجعل ذلك من صفات المرأة الصالحة التي هي خير متاع في الدنيا، فعن ابن عباس ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: "ألا أخبرك بخير ما يكنز المرء؟ المرأة الصالحة: إذا نظر إليها زوجها سرته، وإذا أمرها أطاعته، وإذا غاب عنها حفظته" [أخرجه أبو داود]. وإلى جانب هذا، فإن تزين المرأة لزوجها وتطيبها، من أقوى أسباب المحبة والألفة بينهما وعدم الكراهية والنفرة، لأن العين، ومثلها الأنف رائد القلب، فإذا استحسنت منظراً أوصلته إلى القلب، فحصلت المحبة، وإذا نفرت منظراً بشعاً أو ما لا يعجبها من زي أو لباس تلقيه إلى القلب، فتحصل الكراهية والنفرة. ولهذا كان من وصايا النساء العرب لبعضهن: إياك أن تقع عين زوجك على شيء يستقبحه أو يشم منك ما يستقبحه.

[٦] استحباب معاونة الرجل لزوجته في شئون المنزل: يحث الإسلام الرجل على مشاركة زوجته في شئون المنزل، وهذا من حسن المعاشرة بين الزوجين، ففي حديث عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها قالت: كان رسول الله ﷺ يكون في مهنة أهله – تعني في خدمتهم – فإذا حضرت الصلاة خرج إلى الصلاة [أخرجه البخاري]، وعندما سئلت عما يصنع رسول الله ﷺ في بيته؛ فقالت: "يخيط ثوبه، ويخصف نعله، ويعمل ما يعمل الرجال في بيوتهم" [أخرجه أحمد].

كما يجب على الرجل أن يتزين لأهله، ولنا في ذلك رسول الله ﷺ القدوة الحسنة، فقد كان المسك يسيل من مفرق شعره، وكان أول ما يفعله عند دخوله البيت وعند استيقاظه من النوم أن ينظف فمه بالسواك، وكان يمشط شعره، ويرتدي اللباس الأبيض لنظافته.

[٧] الوصاية بالنساء: يجب على الرجل سياسة النساء بأخذ العفو منهن والصبر على عوجهن، كما

ينبغي على الزوج أن يعلم أن المرأة سريعة الانفعال والغضب وتقلب المزاج والرأي، ولا استمتاع لـه بهـا إلا على هذه الصفات، فالمرأة قادرة رغم طبيعتها الانفعالية على استمرار المتاح بالخلق الذي خلقها الله عليه مـع زوجها الذي يعرف طبائع المرأة ويداريها ويجاريها ليعيش معها في هناء وسعادة. ومن ثم، قال رسول الله ﷺ: "استوصوا بالنساء خيراً فإنهن خلقن من ضلع، وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه، فإن ذهبت تقيمه كسرته، وإن تركته لم يزل أعوج، فاستوصوا بالنساء خيراً" [أخرجه البخاري]. ومن حق المرأة على زوجها أن يرعى فطرتها، وألا يشتد عليها إذا غضب، وأن يسوسها بالرفق واللين، وأن يعمل بوصيته ﷺ لتسلم له، وأن يتحمل منها الأذى المحتمل في حلم وهوادة ما لم تنتهك حرمات الله، وأن يقتدي في سيرته معها برسول الله ﷺ فقد كانت أزواجـه تراجعه الكلام وتهجره الواحدة منهن يوماً إلى الليل.

[٨] غض الطرف عن بعض نقائص الزوجة وملاطفتها: ينبغي على الزوج أن يغض طرفه عن بعض نقائص زوجته، وينكر لها محاسنها ومكارمها ما يغطي هذا النقص؛ لقوله ﷺ: "لا يفرك مؤمن مؤمنة إن كـره منها خلقاً رضي منها آخر" [أخرجه مسلم].

[٩] تحذير المرأة من عدم الاستجابة لرغبة زوجها الجنسية: يجب على الزوجة ألا تمنع نفسها مـن زوجها متى شاء وأراد وأحب بلا عذر شرعي، فإن الجماع يعد من أهم مقاصد الزواج، وهو أصل في وجـود الحياة للكائنات، وهو من أهم حاجات النفس البشرية وأقوى شهواتها، تجتمع فيه إشباعات العواطف والغرائـز، والروح والبدن، والفكر والتصور، والذوق والرغبة والشوق، والإحساس والخيال، والسمع والبصر، والشم واللمس، والمشاعر والأعصاب لكلا الزوجين، وبالزوجة يتحصن الزوج من الشيطان، ويكسر التوقان، وينفع غوائل شهوته، ويغض بصره، ويحفظ فرجه، ويروّح نفسه، ويأنس بالمجالسة والنظر والمداعبة ولراحة القلب فيقوى على العبادة، فإن النفس ملول وهي عن الحق نفور. وقد تعددت الأحاديث النبوية في هذا الصدد، فقد قال ﷺ: "إذا باتت المرأة مهاجرة فراش زوجها لعنتها الملائكة حتى ترجع" [أخرجه البخاري]؛ "والذي نفسي بيده ما مـن رجـل يـدعو امرأته إلى فراشه فتأبى عليه إلا كان الذي في السماء ساخطاً عليها حتى يرضى عنها" [أخرجه مسلم]؛ "ما من امرأة يطلب زوجها منها حاجة فتأبى فيبيت وهو عليها غضبان إلا باتت تلعنها الملائكة حتى تصبح" [أخرجـه الطبراني]؛ "والذي نفس محمد بيده لا تؤدي المرأة حق ربها حتى تؤدي حق زوجها، ولو سألها نفسها وهو على قتب لم تمنعه نفسها" [أخرجه أحمد]؛ "إذا دعا الرجل زوجته فلتأته وإن كانت على التنور" [أخرجه الترمذي].

[١٠] تحذير الزوج من هجر زوجته، ووجوب مراعاته لحقوقها الجنسية: ينبغي علـى الـزوج مراعـاة الحقوق الجنسية للمرأة، فلا يهجرها، لما فيه من ظلمها، وإن كان بدعوى الانقطاع للعبادة. فقد جاء أن زوجـة عثمان بن مظعون ﷺ كانت تختضب وتتطيب، ثم تركت ذلك، فدخلت على عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها يوماً بدون طيب ولا خضاب فعجبت عائشة فسألتها: ما حملك على ذلك؟! فقالت: يا أم المؤمنين أن عثمـان لا يريد الدنيا ولا يريد النساء، فدخل رسول الله ﷺ فأخبرته عائشة بذلك، فدعا عثمان فقال: "يا عثمان تؤمن بمـا تؤمن به؟" قال: نعم، قال: "فأسوة لك بنا" [أخرجه أحمد]. وعن عبد الله بن عمرو بن العـاص ﷺ قـال: قـال رسول الله ﷺ: "يا عبد الله، ألم أُخبر أنك تصوم النهار وتقوم الليل؟" قلت: بلى يا رسول الله، قال: "لا تفعل، صم وأفطر، وقم ونم، فإن لجسدك عليك حقاً، وإن لعينك عليك حقاً، وإن لزوجك عليك حقاً" [أخرجه البخاري].

[١١] فاعلية المرأة في اللقاء الزوجي: يسبق اللقاء الزوجي بين الرجل وزوجتـه اسـتعدادات نفسـية وعاطفية، وتصاحبه إحساسات بالارتباط والتعبير عن النفس، ويتبعه إحساس بالراحة وإفراغ الشحن العصـبية والعاطفية والهدوء والسلام. كما أن ليس هناك ما هو أشد إيلاماً لنفس الزوج من عدم استجابة الزوجة لعاطفته؛

لذا يتحتم على كل امرأة تتطلع إلى إسعاد زوجها أن تجتهد في القضاء على كل ما يحول بينها وبين التوافق الجنسي التام معه. ويبادر الرجل عادة في اللقاء، ثم يعقب ذلك دور الأنثى وهو دور المشاركة والتجاوب والاستسلام والتشجيع، فعن جابر أن النبي ﷺ قال له: "ثم لا تزوجت بكراً تلاعبها وتلاعبك؟" [أخرجه البخاري].

[١٢] حاجة الزوج الجنسية ومراعاة المرأة لذلك: لا يجوز للمرأة أن تمتنع عن زوجها متى رغب في ذلك بلا عذر شرعي يبيح لها ذلك، فعن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: "لا يحل لامرأة أن تصوم وزوجها شاهد إلا بإذنه، ولا تأذن في بيته إلا بإذنه، وما أنفقت من نفقة عن غيره فإنه يؤدي إليه شطره" [أخرجه البخاري]. وسبب هذا التحريم أن للزوج حق الاستمتاع بها في كل وقت، وحقه واجب على الفور، لأن هناك بعض النساء من تظن أن الإسراف في عبادة الله تعالى ولو على حساب زوجها أو أهلها قد يزيدها قرباً من الله سبحانه. والواجب على المرأة أن تؤدي حق الله كاملاً بلا تفريط فيه، ثم تؤدي حق زوجها. وقد قال الأصمعي: رأيت في البادية امرأة عليها قميص أحمر، وهي مختضبة، وبيدها سبحة!! فقلت: ما أبعد هذا من هذا فقالت: والله مني جانب لا أضيعه .. وللهو مني والبطالة جانب، فعلم أنها امرأة صالحة لها زوج تتزين له. وهذه الحادثة تضرب مثلاً رائعاً لامرأة تملك القدرة على أداء حق الله ثم أداء حق زوجها.

وهناك مثل آخر على النقيض من ذلك لامرأة من السلف الصالح. فقد روى أبو سعيد الخدري قال: جاءت امرأة إلى رسول الله ﷺ ونحن عنده، فقالت: زوجي صفوان بن المعطل يضربني إذا صليت، ويفطرني إذا صمت، ولا يصلي الفجر حتى تطلع الشمس. قال وصفوان عند النبي ﷺ فسأله عما قالت، فقال: يا رسول الله: أما قولها: يضربني إذا صليت؛ فإنها تقرأ بسورتين وقد نهيتها. فقال رسول الله ﷺ لها: "لو كانت سورة واحدة لكفت الناس" قال: وأما قولها: يفطرني إذا صمت؛ فإنها تنطلق تصوم، وأنا رجل شاب فلا أصبر! .. فقال رسول الله ﷺ: "لا تصوم امرأة إلا بإذن زوجها .." وأما قولها: إني لا أصلي حتى تطلع الشمس؛ فإنا أهل بيت قد عرفت عنا ذلك نكاد نستيقظ حتى تطلع الشمس. فقال رسول الله ﷺ "إذا استيقظت يا صفوان فصل" [أخرجه أحمد].

[١٣] تحريم نشر أسرار الجماع وما يحدث بين الزوجين في الفراش: نهى رسول الله ﷺ الزوجين عن نشر أسرار الفراش وما يحدث بينهما من أمور أثناء الجماع، وفي ذلك أحاديث كثيرة، منها: قال رسول الله ﷺ: "إن من شر الناس عند الله منزلة يوم القيامة الرجل يفضي إلى امرأته وتفضي إليه ثم ينشر أحدهما سر صاحبه" [أخرجه مسلم]؛ "الشياع حرام" [أخرجه أحمد]؛ "ألا يخشى أحدكم أن يخلو بأهله يغلق باباً، ثم يرخي ستراً، ثم يقضي حاجته، ثم إذا خرج حدّث أصحابه بذلك، ألا تخشى إحداكن أن تغلق بابها وترخي سترها، فإذا قضت حاجتها حدثت صواحبها؟" فقالت امرأة: والله يا رسول الله إنهن ليفعلن وإنهم ليفعلون، قال: "فلا تفعلوا فإنما مثل ذلك مثل شيطان لقي شيطانة قارعة الطريق فقضى حاجته منها، ثم انصرف وتركها" [رواه البزار]. ومن ثم، فإن الرجل يفضل امرأة الكتومة للأسرار بصفة عامة، أياً كانت هذه الأسرار.

[١٤] عدم قيام الزوجة بوصف مفاتن امرأة أخرى لزوجها: تقوم بعض الزوجات بطيبة قلب وحسن نية إذا رأت صديقة عندها مسحة جمال بوصفها لزوجها، ويبدأ الشيطان بالزوج فيشغله دائماً ببذل الحيلة واستخدام كل وسيلة لرؤية تلك المرأة، ويأخذ في تتبع أخبارها، ومعرفة حالها، وقد يكون في الفراش مع أهله فيوهمه الشيطان بها، ويتخيل أنها بين يديه، ثم يبدأ يكره زوجته، ويلصق أقبح الصفات بها أمام الآخرين، وذلك ليعطي لنفسه المبرر والعذر بذلك الطريق الشيطاني الذي سلكه، والذي دفعته إليه هي زوجته حين وصفت له امرأة أخرى. ومن ثم، نهى الشرع الإسلامي المرأة أن تصف محاسن امرأة أخرى للرجال، كما لا يجوز شرعاً أن يصف الرجل زوجته للآخرين.

[١٥] ما يكره من ضرب النساء: لا ينبغي لعاقل أن يبالغ في ضرب امرأته ثم يجامعها، فعن النبي ﷺ

قال: "لا يجلد أحدكم امرأته جلد العبد ثم يجامعها في آخر اليوم" [أخرجه البخاري]، لأن المجامعة أو المضاجعة إنما تستحسن مع ميل النفس والرغبة في المعاشرة، والمجلود غالباً ما ينفر ممن جلده. ولئن كان ولابد فليكن التأديب بالضرب اليسير بحيث لا ينجم عنه أي نفور. وقد قال الله تعالى: ﴿وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلاَ تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيّاً كَبِيراً﴾ [النساء: ٣٤].

[١٦] معاملة أهل الزوج: إن من أهم أسباب السعادة أن يحب المرء للناس ما يحبه لنفسه، وأن يأتيهم ما يحب أن يؤتوه، والجزاء من جنس العمل. ومن ثم، يجب على الزوجة أن تعين زوجها على أمر دينه، وعلى أداء فرائض الله عليه وحقوق الناس؛ وخاصة بر والديه ليبارك الله في عمره ورزقه وفي حديث أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: "من أحب أن يمد الله في عمره ويزيد في رزقه فليبر والديه وليصل رحمه" [أخرجه أحمد].

[١٧] الاقتصاد والنفقة في حياة الزوجين: يجب على الزوج أن ينفق على أسرته بالقدر اللائق به يساراً أو إعساراً في غير إسراف ولا تقصير، كما قال الله تعالى: ﴿وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَّحْسُوراً﴾ [الإسراء: ٢٩]؛ ﴿لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ وَمَن قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلاَّ مَا آتَاهَا سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْراً﴾ [الطلاق: ٧]. وإلى جانب هذا، قال رسول الله ﷺ: "أفضل الدنانير دينار ينفقه الرجل على عياله" [أخرجه مسلم]. ومن ثم، يجب على الزوجة أن ترضى بإمكانات زوجها سواء في الرخاء أو في الشدة، فلا تسخط على زوجها عند ضيق الحال، ولا تسرف وتبذر عند سعة العيش ووفرة المال. إضافة إلى هذا، تستطيع الزوجة أن توازن بين حاجياتها وبين قدرات الزوج المالية الفعلية فلا تكلفه من أمره عسراً، ولا تتطلع إلى مغريات الأشياء وما يقتنيه الآخرون، ولا تكلف زوجها مشقة اقتناء ما يملكون والحصول على ما عند الغير.

القياس: قام موسى وزايد (٢٠٠١) بالرجوع إلى بعض الأطر النظرية في مجال العلاقات الزواجية (علوان، ١٩٨٥؛ منصور، ١٩٨٥؛ الجزائري، ١٩٨٧؛ حامد ١٩٩١؛ الشهاوي، ١٩٩٦؛ موسى والسويدي، ٢٠٠١)، وبعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية لاستخلاص عناصر السعادة الزوجية من أجل بناء بنود المقياس على النحو التالي:

(١) **حسن الاختيار:** قد ورد في هذا أحاديث كثيرة؛ نذكر منها ما قاله النبي ﷺ: "تنكح المرأة لأربع: لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها، فاظفر بذات الدين تربت يداك" [أخرجه البخاري]؛ "لا تزوجوا النساء لحسنهن، فعسى حسنهن أن يردينهن، ولا تزوجوهن لأموالهن، فعسى أموالهن أن تطغينهن، ولكن تزوجوهن على الدين، ولأمة خرماء سوداء ذات دين أفضل" [أخرجه ابن ماجه]؛ "تخيروا الأكفاء لنطفكم فانكحوا الأكفاء، وأنكحوا إليهم" [أخرجه ابن ماجه]؛ "من رزقه الله امرأة صالحة فقد أعانه على شطر دينه؛ فليتق الله في الشطر الباقي" [أخرجه الحاكم]؛ "الدنيا كلها متاع، وخير متاع الدنيا المرأة الصالحة" [أخرجه مسلم]. إضافة إلى هذا، أتى رجل إلى النبي ﷺ فأخبره أنه تزوج امرأة من الأنصار، فقال له ﷺ: "أنظرت إليها؟"، قال: لا، قال: "فاذهب فانظر إليها فإن في أعين الأنصار شيئاً" [أخرجه مسلم]، كما أرسل النبي ﷺ أم سليم تنظر إلى امرأة فقال لها: "شمي عوارضها وانظري إلى عرقوبيها" [أخرجه أحمد].

(٢) **المسئولية مشتركة:** قال ﷺ: كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، فالإمام راع وهو مسئول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته، وهو مسئول عن رعيته، والمرأة راعية على أهل بيت زوجها وولده وهي مسئولة عنهم، والعبد راع على مال سيده وهو مسئول عنه، إلا فكلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته"

[أخرجه البخاري]. كما قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ [التحريم: ٦].

(٣) **خدمة المرأة لزوجها:** قال الله تعالى: ﴿هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ الْمُكْرَمِينَ * إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنكَرُونَ * فَرَاغَ إِلَى أَهْلِهِ فَجَاءَ بِعِجْلٍ سَمِينٍ * فَقَرَّبَهُ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ﴾ [الذاريات: ٢٤-٢٧].

(٤) **طاعة المرأة لزوجها:** في حديث أبي هريرة ﷺ قيل: يا رسول الله، أي النساء خير؟، قال: "التي تسره إذا نظر، وتطيعه إذا أمر، ولا تخالفه في نفسها ولا في ماله بما يكره" [أخرجه البخاري]، وقال ﷺ: "إذا صلت المرأة خمسها، وحصنت فرجها، وأطاعت بعلها، دخلت من أي أبواب الجنة شاءت" [أخرجه ابن حبان]. وفي حديث حصين في محمد ﷺ قال: حدثتني عمتي قالت: أتيت رسول الله ﷺ في بعض الحاجة، فقال: "أي هذه: أذات بعل؟"، قلت: نعم، قال: كيف أنت له؟"، قالت: ما آلوه (أي لا أقر في طاعته وخدمته) إلا ما عجزت عنه، قال: "فانظري أين أنت منه فإنما هو جنتك ونارك" [أخرجه أحمد]. وقال ﷺ: "أيما امرأة ماتت وزوجها عنها راض دخلت الجنة" [الترمذي].

(٥) **استحباب معاونة الرجل لزوجته في شئون المنزل:** في حديث عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها قالت: كان رسول الله ﷺ يكون في مهنة أهله، فإذا حضرت الصلاة خرج إلى الصلاة [أخرجه البخاري].

(٦) **الوصاية بالنساء:** قال رسول الله ﷺ: "استوصوا بالنساء خيراً فإنهن خلقن من ضلع، وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه، فإن ذهبت تقيمه كسرته، وإن تركته لم يزل أعوج، فاستوصوا بالنساء خيراً" [أخرجه البخاري]؛ "ألا واستوصوا بالنساء خيراً فإنهن عوان عندكم" [أخرجه أحمد]؛ "أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً وألطفهم بأهله" [أخرجه الترمذي]؛ "خيركم خيركم لنسائه، وأنا خيركم لنسائي" [أخرجه الترمذي].

(٧) **غض الطرف عن بعض نقائص الزوجة وملاطفتها:** قال رسول الله ﷺ: "لا يفرك مؤمن مؤمنة. إن كره منها خلقاً رضي منها آخر" [أخرجه مسلم].

(٨) **تحذير المرأة من عدم الاستجابة لرغبة زوجها الجنسية:** قال ﷺ: "إذا دعا الرجل امرأته إلى فراشه فأبت أن تجيء لعنتها الملائكة حتى تصبح" [أخرجه البخاري]؛ "والذي نفس محمد بيده لا تؤدي المرأة حق ربها حتى تؤدي حق زوجها، ولو سألها نفسها وهو على قتب[1] لم تمنعه نفسها" [أخرجه أحمد]؛ "إذا دعا الرجل زوجته فلتأته وإن كانت على التنور[2]" [أخرجه الترمذي]؛ "ثلاثة لا ترتفع صلاتهم فوق رؤوسهم شبراً: رجل أمّ قوماً وله كارهون، وامرأة بتت وزوجها عليها ساخط، وأخوان متصارعان" [أخرجه ابن ماجه].

(٩) **تحذير الزوج من هجر زوجته:** عن عبد الله بن عمرو بن العاص ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: "يا عبد الله: ألم أخبر بأنك تصوم النهار وتقوم الليل؟"، قلت: بلى يا رسول الله، قال: "لا تفعل، صم وأفطر، وقم ونم، فإن لجسدك عليك حقاً، وإن لعينك عليك حقاً، وإن لزوجك عليك حقاً" [أخرجه البخاري].

(١٠) **حاجة الزوج الجنسية ومراعاة المرأة لذلك:** قال رسول الله ﷺ: "لا يحل للمرأة أن تصوم[3] وزوجها

---

(1) رحل البعير.
(2) التنور.
(3) النفل والتطوع.

شاهد إلا بإذنه. ولا تأذن في بيته إلا بإذنه، وما أنفقت من نفقة عن غيره فإنه يؤدي إليه شطره" [أخرجه البخاري].

(١١) فاعلية المرأة في التقاء الزوجي: حديث جابر أن النبي ﷺ قال له: "لم لا تزوجت بكراً تلاعبها وتلاعبك؟" [أخرجه البخاري].

(١٢) لا تصف الزوجة مفاتن امرأة أخرى لزوجها: قال ﷺ: "لا تباشر المرأة المرأة فتنعتها لزوجها كأنه ينظر إليها" [أخرجه البخاري].

(١٣) تحريم نشر أسرار الجماع وما يحدث بين الزوجين في الفراش: قال ﷺ: "إن شر من الناس عند الله منزلة يوم القيامة الرجل يفضي إلى امرأته وتفضي إليه ثم ينشر أحدهما سر صاحبه" [أخرجه مسلم].

(١٤) النظافة والزينة: نهى رسول ﷺ الزوج إذا سافر وأطال سفره أن يطرق أهله ليلاً، وقال: "لكي تمتشط الشعثة وتستحد المغيبة" [أخرجه مسلم].

(١٥) ضرب النساء: قال رسول الله ﷺ: "لا يجلد أحدكم امرأته جلد العبد ثم يجامعها في آخر النهار" [أخرجه البخاري]، ولكن إذا كان الضرب للتأديب فيجب أن يكون غير مبرح، فقد قال الله تعالى: ﴿وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلاَ تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيّاً كَبِيراً﴾ [النساء: ٣٤].

(١٦) معاملة أهل الزوج: قال رسول الله ﷺ: "من بر والديه طوبى له زاد الله عمره" [أخرجه الحاكم]؛ "إن صلة الرحم محبة في الأهل، مثراة في المال، منسأة في الأثر" [أخرجه الترميذي].

(١٧) نزع الثياب خارج المنزل: قال رسول الله ﷺ: "أيما امرأة نزعت ثوبها في غير بيت زوجها فقد هتكت ما بينها وبين ربها من ستر" [أخرجه ابن ماجه].

(١٨) البحث عن ماضي الزوج: قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ هَمَّ قَوْمٌ أَن يَبْسُطُوا إِلَيْكُمْ أَيْدِيَهُمْ فَكَفَّ أَيْدِيَهُمْ عَنكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾ [المائدة: ١١]، وقال رسول الله ﷺ: "من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه" [أخرجه الترمذي].

(١٩) البعد عن مواطن الشبهات والتهم: كان رسول الله ﷺ يقف مع زوجته صفية بنت حيي، فمر به رجلان من الأنصار، فلما رأيا النبي ﷺ أسرعا، فقال لهما النبي ﷺ: "على رسلكما، إنها صفية بنت حيي". فقالا: سبحان الله يا رسول الله، فقال: "إن الشيطان يجري من الإنسان مجرى الدم، إني خشيت أن يقذف في قلوبكما شراً" [أخرجه البخاري].

(٢٠) الاقتصاد والنفقة في حياة الزوجين: قال الله تعالى: ﴿وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَّحْسُوراً﴾ [الإسراء: ٢٩]؛ ﴿لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ وَمَن قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلاَّ مَا آتَاهَا سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْراً﴾ [الطلاق: ٧]. وقال رسول الله ﷺ: "أفضل الدنانير دينار ينفقه الرجل على عياله" [أخرجه مسلم]؛ "لا ينظر الله تبارك وتعالى إلى امرأة لا تشكر لزوجها وهي لا تستغني عنه" [أخرجه الحاكم].

(٢١) الغيرة: قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْماً بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ [الحجرات: ٦]، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ﴾ [الحجرات: ١٢]، وقال رسول الله ﷺ: "إن من الغيرة ما يحبه الله، ومنها ما يكره الله، فالغيرة التي يحبها الله الغيرة في التهمة، والغيرة التي يكرهها الله الغيرة في غير ريبة" [أخرجه داود].

(٢٢) **الثرثرة:** قال رسول الله ﷺ: "لا يكتب الناس في النار على مناخرهم إلا حصائد ألسنتهم" [أخرجه الترمذي]؛ "إن أبغضكم إليّ وأبعدكم مني مجلساً يوم القيامة الثرثارون والمتشدقون" [أخرجه أحمد].

(٢٣) **صلف وخشونة وقسوة الزوج:** قال الله تعالى: ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ﴾ [آل عمران: ١٥٩]، وقال ﷺ: "ألا أخبركم بشر عباد الله اللفظ المستكبر" [أخرجه أحمد].

(٢٤) **البخل والشح:** قال الله تعالى: ﴿وَلاَ يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللّهُ مِن فَضْلِهِ هُوَ خَيْراً لَّهُم بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخِلُواْ بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلِلّهِ مِيرَاثُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاللّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [آل عمران: ١٨٠]، وقال ﷺ: "اتقوا الشح فإن الشح أهلك من كان قبلكم؛ حملوا على أن سفكوا دماءهم واستحلوا محارمهم" [أخرجه مسلم]؛ "لا يجتمع شح وإيمان في قلب رجل مسلم" [أخرجه النسائي].

(٢٥) **الإنجاب:** قال الله تعالى: ﴿لِلّهِ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ يَهَبُ لِمَن يَشَاءُ إِنَاثاً وَيَهَبُ لِمَن يَشَاءُ الذُّكُورَ * أَوْ يُزَوِّجُهُمْ ذُكْرَاناً وَإِنَاثاً وَيَجْعَلُ مَن يَشَاءُ عَقِيماً إِنَّهُ عَلِيمٌ قَدِيرٌ﴾ [الشورى: ٤٩-٥٠].

(٢٦) **معالجة الخلافات والشقاق:** قال الله تعالى: ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنفَقُواْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ فَالصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ اللّهُ وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلاَ تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلِيّاً كَبِيراً * وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُواْ حَكَماً مِّنْ أَهْلِهِ وَحَكَماً مِّنْ أَهْلِهَا إِن يُرِيدَا إِصْلاَحاً يُوَفِّقِ اللّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلِيماً خَبِيراً﴾ [النساء: ٣٤-٣٥]. وقال رسول الله ﷺ: "لا يحل لامرأة أن تأذن في بيت زوجها وهو كاره، ولا تطيع فيه أحداً، ولا تخشن صدره، ولا تعتزل فراشه ولا تضربه، وإن كان هو أظلم منها، حتى ترضيه فإن هو رضي وقبل منها فيها ونعمت، وقبل الله عذرها وأفلح حجتها[1] ولا أثم عليه، وإن هو أبى أن يرضى عنها فقد أبلغت عذرها" [أخرجه الحاكم].

وفي ضوء ما سبق، تم بناء بنود مقياس السعادة الزوجية وفقاً لما جاء في الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية. وقد تكون المقياس في صورته النهائية بعد عرضه على مجموعة من الأساتذة في مجال الصحة النفسية والقياس النفسي وأصول الدين من ٥٩ بنداً؛ حيث تتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من موافق (تعطي ثلاث درجات)؛ وإلى حد ما (تعطي درجتين)؛ وغير موافق (تعطي درجة واحدة فقط). وتتراوح مدى الدرجات على المقياس من ٥٩ درجة إلى ١٧٧ درجة؛ حيث تدل الدرجة الدنيا على التعاسة الزوجية، بينما تدل الدرجة المرتفعة على السعادة الزواجية.

الصدق: تم حساب صدق مقياس السعادة الزواجية بالأسلوبين التاليين:

- **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لبنود مقياس السعادة الزواجية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ولتحقيق هذا، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من ثمانين سيدة متزوجة (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ٣٦,٧ سنة). وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لبنود مقياس السعادة الزواجية من ٠,١٧ إلى ٠,٤٤، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١، ما عدا العبارتين ٤٦، ٥٩. فلم تصل معاملات ارتباطهما إلى حدود الدلالة الإحصائية. ومن ثم، تم حذف العبارتين ٤٦ن ٥٩، وأصبحت عدد بنود مقياس السعادة الزوجية مكوناً من ٥٧ بنداً.

---

(1) فازت عليه، وقويت حجتها عند الله تعالى.

- **الصدق العاملي:** تم حساب الصدق العاملي لبنود مقياس السعادة الزوجية المكون من ٥٧ بنداً باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، وقد تم حساب المصفوفة الارتباطية لبنود المقياس بعد تطبيقه على عينة مكونة من مائة سيدة متزوجة (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ٣٧,١ سنة). وقد أسفر التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية عن وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح، ونسبة التباين = ٢٠,٧٧% من حجم التباين الكلي). وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٥,٤٨، نسبة التباين = ٩,٦١%، وعدد البنود = ٢١ بنداً) البنود التالية: ٦، ٨، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٩، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٦. وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص بنوده: **الرضا الزواجي**. كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٣,٨٩، نسبة التباين = ٦,٨٣%، وعدد البنود = ١٤ بنداً) البنود التالية: ١، ٤، ٧، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٧، ٤٣، ٤٧، ٥٣. وقد سمي هذا العامل بعد فحص بنوده: **الإشباع الحسي**. وتشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٢,٤٦، نسبة التباين = ٤,٣٢%، وعدد البنود = ٩ بنود)، البنود التالية: ٢، ١٠، ١٤، ١٥، ٢٤، ٣٣، ٣٩، ٤١، ٥٧. وقد أُطلق على هذا العامل بعد فحص بنوده: **التسامح**.

وعلى الجانب الآخر، لم تصل تشبعات البنود التالية إلى حدود الدلالة الإحصائية: ٣، ٥، ٩، ١١، ١٣، ١٨، ٢٣، ٣٠، ٣٢، ٣٥، ٤٦، ٥٤، ٥٥. ومن ثم، تم حذف هذه البنود من مقياس السعادة الزوجية، الذي أصبح عند بنوده بعد الحذف مكوناً من ٤٤ بنداً.

- **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس السعادة الزوجية بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات للعامل الأول (٠,٧٦)، وللعامل الثاني (٠,٧٤)، وللعامل الثالث (٠,٦٩)، وللمقياس ككل (٠,٧٩).

مقياس السعادة الزوجية

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
١-	التعارف بين الرجل والمرأة قبل الزواج يجنب الخلافات بينهما فيما بعد	( )	( )	( )
٢-	لختلاف الطباع بين الزوجين لا يجدي معه المال أو الجمال	( )	( )	( )
٣-	يستحب أن يعاون الرجل زوجته في شئون المنزل	( )	( )	( )
٤-	أرى أن صبر الرجل على الجنس أضعف من المرأة	( )	( )	( )
٥-	على المرأة أن تبعد كل ما يحول بينها وبين التوافق الجنسي مع زوجها.	( )	( )	( )
٦-	يتشوق الزوج غالباً لزوجته التي تحرص دائماً على التزين له	( )	( )	( )
٧-	يجوز للرجل أن يضرب زوجته تأديباً تلبية لمطالبه الشرعية	( )	( )	( )
٨-	على الزوجة أن ترضى بإمكانات زوجها	( )	( )	( )
٩-	ينبغي تنظيم أوقات معينة لممارسة بعض الأنشطة الترفيهية بين الزوجين..	( )	( )	( )
١٠-	لا يجب أن يقضي الزوج وقتاً طويلاً في لهوه بعيداً عن زوجته	( )	( )	( )
١١-	على من يقدم على الزواج أن يعمد إلى الروية والبحث الدقيق	( )	( )	( )
١٢-	على الزوجة أن تجعل زوجها مشتاقاً للقائها وهو بعيد عنها	( )	( )	( )
١٣-	إنهاء الموقف الجنسي بين الزوجين يتوقف عليهما معاً	( )	( )	( )
١٤-	الخلافات الزوجية تسبب القلق والإزعاج للطرفين	( )	( )	( )
١٥-	من الخطأ أن يتدخل الآخرون في المشكلات أو الخصومات الزوجية.	( )	( )	( )
١٦-	فترة الخطبة لا تساعد على التعرف الحقيقي للطرف الآخر	( )	( )	( )
١٧-	الدين هو حجر الأساس في الاختيار الزواجي	( )	( )	( )
١٨-	على الرجل أن يسعد زوجته ولا يشتد عليها ويسوسها باللين والرفق..	( )	( )	( )
١٩-	رفض المرأة لطلب زوجها بالمعاشرة الجنسية يؤدي للخلاف والشجار..	( )	( )	( )
٢٠-	يقع على الزوج مسئولية المبادرة في اللقاء الجنسي	( )	( )	( )
٢١	على المرأة أن تعوض حاجة زوجها إليها أثناء الدورة الشهرية	( )	( )	( )
٢٢-	على المرأة أن ترعى أولادها بنفسها	( )	( )	( )
٢٣-	لا ينبغي أن تفتش المرأة في ماضي زوجها	( )	( )	( )
٢٤-	على الزوجين أن يترفقا في غيرتهما على بعضهما البعض	( )	( )	( )
٢٥-	القيادة للزوج لا تقم إلا على الرفق والرحمة ومكارم الأخلاق	( )	( )	( )
٢٦-	إنفاق الزوج على زوجته حق وطاعة عن حب وقناعة	( )	( )	( )
٢٧-	تدخل الزوج في كل أمور المنزل يسبب نفور ومضايقة الزوجة	( )	( )	( )
٢٨-	من حق الزوج تأديب زوجته بالضرب غير المبرح ما لم يفد الوعظ أو الهجر	( )	( )	( )
٢٩-	السعادة الزوجية تقوم على مواطن الاتفاق والتفاهم بين الزوجين	( )	( )	( )
٣٠-	التقاضي أمام المحاكم بين الزوجين يقضي على دوام السعادة الزوجية...	( )	( )	( )
٣١-	يمكن التعرف على الصفات الحسية للزوجة قبل الزواج بقيود محددة..	( )	( )	( )

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
٣٢-	لا يسعد الزوج مع زوجة لا تعرف كيف تعد له طعاماً من عمل يدها.	( )	( )	( )
٣٣-	من العدل أن يغض الزوج طرفه عن بعض نقائص زوجته	( )	( )	( )
٣٤-	على الزوج أن يراعي الحقوق الجنسية للمرأة فلا يهجرها بلا سبب...	( )	( )	( )
٣٥-	لا يحل للمرأة أن تصوم وزوجها شاهد إلا بإذنه	( )	( )	( )
٣٦-	نظافة المرأة وأناقتها يساعد على دوام العشرة والمودة مع زوجها	( )	( )	( )
٣٧-	اختلاط المرأة بالرجال يشعل الفتنة ويشيع الفاحشة	( )	( )	( )
٣٨-	على المرأة أن توازن بين حاجاتها والقدرات المادية لزوجها	( )	( )	( )
٣٩-	على الزوجة إلا تسترسل في الكلام مع من لا تعرفه	( )	( )	( )
٤٠-	على الزوجة التي أبتليت بزوج فظ أن تروضه وتسوسه وتصطبر....	( )	( )	( )
٤١-	الزوج الشحيح يجلب عليه العار والازدراء	( )	( )	( )
٤٢-	الزوج هو المسئول عن تحديد جنس المولود ذكراً أو أنثى	( )	( )	( )
٤٣-	اعتقد أن الرجل أحق بالقوامة من المرأة	( )	( )	( )
٤٤-	الاعتذار والتسامح سر للسعادة الزوجية بين الطرفين	( )	( )	( )
٤٥-	على الزوجين احترام قدرات الآخر ولو كانت بسيطة	( )	( )	( )
٤٦-	طاعة المرأة لزوجها كالجهاد في سبيل الله	( )	( )	( )
٤٧-	على الزوجة أن تستجيب جنسياً لطلب زوجها متى شاء ما لم يوجد عذر شرعي	( )	( )	( )
٤٨-	يجوز معاقبة المرأة عند تقصيرها لأمور زوجها بالهجر في المضجع.	( )	( )	( )
٤٩-	ينبغي أن يبتعد الزوجان عن نشر أمورهما الخاصة أمام الآخرين	( )	( )	( )
٥٠-	على الرجل أن يتزين لزوجته ويعتني بنظافته	( )	( )	( )
٥١-	على المرأة أن تحث زوجها على بر والديه	( )	( )	( )
٥٢-	المرأة الحكيمة هي التي تحسن تدبير معيشتها عند ضيق الرزق	( )	( )	( )
٥٣-	حرص المرأة على ألا تخضع بالقول يجنبها أن يطمع الذي في قلبه مرض	( )	( )	( )
٥٤-	يرى بعض الرجال والنساء أن الزواج منفعة تجارية	( )	( )	( )
٥٥-	على الزوجين أن يراعي كل منهما طبيعة عمل الآخر	( )	( )	( )
٥٦-	السعادة الزوجية لا تقتصر على وجود الأولاد فقط	( )	( )	( )
٥٧-	صمت الزوجة عند النزاع يخفف حدة الخلافات مع زوجها	( )	( )	( )
٥٨-	أساس النجاح الأسري أن يشعر كل طرف الآخر بأنه محبوب	( )	( )	( )
٥٩-	ينبغي أن يكون العقاب أو الشجار بين الزوجين بعيداً عن أعين الأبناء. .	( )	( )	( )

[١٩] التعاون - التنافس

المفهوم: يعرّف جونسون وآخرون Johnson, *et al.* (١٩٧٦) التعاون بأنه قيام التلاميذ بتدريس المادة التعليمية معاً في جماعة، للإجابة على أسئلة من نفس المادة في أوراق معينة، ويقدم كل عضو مقترحاته وأفكاره، ويطلب المساعدة والتوضيح من زملائه الآخرين. أما المدرس فتكون وظيفته تنظيم التلاميذ ومدح الجماعة ومكافأتها. كما يعرّف جونسون وجونسون Johnson & Johnson (١٩٧٤) التعاون بأنه العلاقة الإيجابية المتبادلة بين الأفراد عند تحقيق الهدف. بمعنى أن الفرد يستطيع تحقيق هدفه وفي نفس الوقت يستطيع الفرد الآخر - المرتبط به إيجابياً - تحقيق هدفه. كما يسعى الفرد إلى النتائج المفيدة له وللمشاركين معه. ويبيّن محسروس (١٩٨٥) أن التعاون هو سلوك يتسم بالسعي لتحقيق أهداف الفرد، وأهداف الجماعة التي ينتمي إليها من خلال المشاركة بالمعلومات والآراء والأفكار والمشاعر، وتقديم الأدوار والمصادر الخاصة بالفرد لصالح الجماعة، وتوقع الحصول على نفس الشيء للفرد من الآخرين للمساعدة في تحقيق الأهداف المشتركة، ولحترام ذوات الآخرين، وتوقع نفس الشيء من الآخرين تجاهه أيضاً. ويعرّف الدريني (١٩٨٧) التعاون بأنه الأسلوب الذي يستخدمه التلميذ لتحقيق أهدافه الفردية، وذلك بالعمل المشترك مع زملائه أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم. وبذلك تكون العلاقة بين أهداف التلميذ والآخرين علاقة موجبة. وعلى الجانب الآخر، يعرّف جونسون وجونسون Johnson & Johnson (١٩٧٤) التنافس الفردي بأنه الموقف الذي يكافأ فيه الفرد الذي حقق درجة أعلى في التحصيل بناء على جودة عمله. ويكافأ الأفراد الآخرون اقل منه. ويحدد دويتش Deutsch (١٩٤٩) الموقف التنافسي بأنه الموقف الذي يسعى الفرد منه إلى تحقيق هدفه ويؤدي ذلك إلى فشل الآخرين في تحقيق هذا الهدف. ويبين جونسون وجونسون Johnson & Johnson (١٩٧٤) أن التنافس الفردي هو سعي الفرد إلى تحقيق هدفه قبل الآخرين، ويؤدي ذلك إلى فشل الآخرين في تحقيق أهدافهم الفردية. ويحدد الدريني (١٩٨٧) الأسلوب التنافسي بأنه الأسلوب الذي يستخدمه الطالب لتحقيق أهدافه الفردية. وذلك بناء على فشل زملائه في تحقيق أهدافهم. وبذلك تكون العلاقة بين أهداف الطالب والآخرين علاقة سلبية.

ولقد وضع دويتش Deutshc (١٩٤٩) تصورات نظرية عن التعاون والتنافس، واعتمد في هذه التصورات على نظرية كيرت ليفين Kurt Lewen (١٩٣٧). ويدأ دويتش في عرضه للنظرية بالتعريفات الخاصة بالتعاون والتنافس، واستنتج من المفاهيم الأساسية لهذه النظرية التضمينات المنطقية والسيكولوجية المصاحبة للمواقف التعاونية والتنافسية. كما أشار إلى بعض خصائص الموقف التعاوني ومنها، أن منطقة الهدف تكون موضوعة للأفراد ككل في الجماعة، ويمكن لهم أن يدخلوا منطقة الهدف عن طريق حصولهم على الدرجات. كما أن الموقف التعاوني يتسم بوجود أهداف اعتمادية متبادلة متزايدة promotively interdependent goals وأشار أيضاً إلى بعض خصائص الموقف التنافسي. ومنها، أن منطقة الهدف توضع لبعض الأفراد، في حين يكون الأفراد الآخرين غير قادرين على الوصول إلى منطقة الهدف. كما يتميز الموقف التنافسي بوجود أهداف اعتمادية متبادلة معرقلة.

وقدم دويتش نظريته في إطار ثلاثة عناصر على النحو التالي:

العنصر الأول: التضمينات المنطقية لتصور الموقف التعاوني والتنافسي: فبالنسبة للأفراد، تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة متزايدة في الموقف التعاوني، فإذا لم يحقق الفرد (أ) والفرد (ب) والفرد (ج) أهدافهم، فلن يحقق الفرد (س) هدفه. ولو استطاع الفرد (س) تحقيق هدفه لاستطاع الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) تحقيق أهدافهم. ولو استطاع الفرد (أ)، (ب)، (ج) تحقيق أهدافهم لاستطاع الفرد (س) تحقيق هدفه. وفي الموقف التنافسي: تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة معوقة. فلو قام الفرد (د)، أو الفرد (هـ)، أو الفرد (و) بتحقيق أهدافه، فلن يستطيع الفرد (ص) تحقيق هدفه. وأيضاً، إذا استطاع الفرد (ص) تحقيق هدفه، فلن يستطيع

الفرد (د) أو الفرد (هـ) أو الفرد (و) تحقيق أهدافهم. وإذا لم يحقق الفرد (د)، أو الفرد (هـ)، أو الفرد (و) أهدافه، فلن يستطيع الفرد (ص) تحقيق هدفه. وبالنسبة **للتحرك نحو الهدف: ففي تحركات الاعتماد المتبادل المتزايد نحو الهدف:** إذا لم يتحرك الفرد (أ) أو (ب) أو (ج) نحو الهدف، فإن الفرد (س) لن يتحرك في الاتجاه نحو هدفه. ولو تحرك الفرد (س) في الاتجاه نحو الهدف فإن الفرد (أ) و(ب) و(ج) سوف يتحركون نحو الهدف. ولو تحرك الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) نحو الهدف فسوف يتحرك الفرد (س) نحو الهدف. **وفي تحركات الاعتماد المتبادل المعوق في الاتجاه نحو الهدف:** فإن تحرك الفرد (د) أو (هـ) أو (و) نحو الهدف يؤدي إلى عدم تحرك الفرد (ص) نحو الهدف. ولو تحرك الفرد (ص) في الاتجاه نحو الهدف فإن الفرد (أ)، أو (ب)، أو (ج) لن يتحرك نحو هدفه. **وبالنسبة للتحرك بعيداً عن الهدف: تكون تحركات الاعتماد المتبادل المتزايد في الاتجاه بعيداً عن الهدف:** فإذا لم يتحرك الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) في اتجاه بعيد عن أهدافهم، فإن الفرد (س) لن يتحرك في اتجاه بعيد عن هدفه. ولو تحرك الفرد (س) في اتجاه بعيد عن هدفه، فسوف يتحرك الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) في اتجاه بعيد عن هدفهم. ولو تحرك الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) في اتجاه بعيد عن هدفهم، فإن الفرد (س) سوف يتحرك في اتجاه بعيد عن هدفه، **وتكون تحركات الاعتماد المتبادل المعوق في اتجاه بعيد عن الهدف:** فإذا تحرك الفرد (د) أو (هـ) أو (و) في اتجاه بعيد عن الهدف، فسوف يؤدي ذلك إلى عدم تحرك الفرد (ص) في اتجاه بعيد عن هدفه. وإذا تحرك الفرد (ص) في اتجاه بعيد عن هدفه فلن يتحرك الفرد (د) أو (هـ) أو (و) في اتجاه بعيد عن هدفه. **وبالنسبة لتسهيل التحرك نحو الهدف يكون الاعتماد المتبادل أكثر سهولة:** ولذلك لو سهل الفرد (س) التحرك نحو الهدف، فإن هذا يؤدي إلى تسهيل تحرك الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) نحو أهدافهم. ولو سهل الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) التحرك نحو الهدف فيسهل تحرك الفرد (س) نحو هدفه. ولو أعاق الفرد (س) تحرك الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) نحو أهدافهم، فسوف يؤدي ذلك إلى إعاقة تحركه، ولو أعاق الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) تحرك الفرد (س)، فإن تحرك الفرد (أ)، و(ب)، و(ج) سيكون معوقاً. **بينما يكون الاعتماد المتبادل معوقاً:** فلو سهل الفرد (ص) التحرك للفرد (د) أو (هـ) أو (و) في الاتجاه نحو الهدف فسيكون هناك احتمال لانخفاض درجة التسابق ولو أعاق الفرد (ص) تحرك الفرد (د) أو (هـ) أو (و) نحو هدفهم فستزداد نسبة التسابق بينهم.

العنصر الثاني: الخصائص السيكولوجية التي تجعل الفرد يدرك طبيعة الموقف على أنه تعاوني أو تنافسي بناء على التحرك نحو الهدف على النحو التالي:

- **القابلية للإبدال Substitutability:** وتعني إمكانية أداء أعضاء الجماعة التعاونية بحيث يكون لكل عضو مهمة مختلفة عن الآخر، وفي نفس الوقت يمكن أن يقوم كل منهم بعمل الآخر عند الضرورة لذلك. فلو تحرك الفرد (س) نحو هدفه نتيجة أداء الفرد (أ) لم تعد هناك ضرورة للفرد (س) أن يؤدي أي عمل مشابه للفرد (أ). في حين تكون تلك الخاصية – القابلة للإبدال – غير موجودة في الموقف التنافسي. حيث يتسابق الفرد (ص) مع الفرد (د) ليخفض أداءه، وهذا يؤدي بدوره إلى أن المهام تكون غير قابلة للإبدال لأن كل فرد يعمل على إبعاد الآخرين عن الهدف ويعوق تحركه. وبذلك تزداد القابلية للإبدال في التعاون وتنخفض في التنافر الفردي.

- **التنفيس الانفعالي Cathexis:** يكون التنفيس الانفعالي موجباً في الموقف التعاوني بمعنى أن العضو يكون متقبلاً لزملائه في الجماعة. كما يكون التكافؤ بين الأعضاء إيجابياً. مما يؤدي إلى وجود علاقات إيجابية وجاذبية ورضا متبادل بينهم. ويمكن الاستنتاج من ذلك، أن عمل الفرد (أ) يكون فيه تنفيس انفعالي موجب للفرد (س). كما يكون عمل الفرد (س) مقبولاً ومتشابهاً ومتكافئاً مع عمل الفرد (ا) مما يؤدي إلى أن تقدير الفرد (س) يكون موجباً لجهود الفرد (أ) أثناء تحقيق الهدف المشترك. ولذلك يكون تقييم أي عضو

لتفاعله مع زملائه تقييماً موجباً. في حين يكون التنفيس الانفعالي سالباً في الموقف التنافسي، ويقصد به أن تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه تحرك الآخرين نحو تحقيق أهدافهم. ومن ثم، يكون تقييم الفرد لتفاعله مع زملائه تقييماً سالباً، والذي يؤدي إلى انخفاض الرضا، والنجاح لوجود إعاقة بينهم في التحرك نحو إنجاز الهدف.

- **القابلية للحث على عمل ما Inducibility**: ويقصد بالقابلية الإيجابية الحث على العمل في الموقف التعاوني أو الأعضاء يتقبلون محاولات عضو معين لحثهم على مساعدته في القيام بالعمل الذي يسهل تحقيق الأهداف المشتركة. وبالتالي يكون لكل عضو دور في تحقيق الأهداف. وأثناء الاشتراك في العمل توجد مثابرة، واستمرارية في الأداء، وانخفاض في التوتر النفسي. ويمكن الاستنتاج أن الفرد (س) يشترك في علاقة القابلية الإيجابية لحث الفرد (أ) على العمل. كما يسهم عمل الفرد (أ) في تحرك الفرد (س) في الاتجاه نحو الهدف. في حين يقصد بالقابلية السالبة للحث في الموقف التنافسي أن الفرد يبذل أقصى جهد لديه ليحث نفسه على القيام بالعمل الذي يعوق تحقيق أهداف الآخرين. وفي هذه الحالة يكون الجهد الذي يبذله الفرد مفيداً له في تحقيق هدفه، وليس مفيداً للأفراد الآخرين. ويمكن الاستنتاج من ذلك، أن الفرد (ص) يشترك في القابلية السالبة للحث عن طريق إبعاد الفرد (د) عند تحقيق هدفه. كما يعمل الفرد (د) ويتحرك لتقليل احتمال تحقيق الفرد (ص) لهدفه عن طريق الاتجاه المعارض للهدف أو إبعاده عنه. وفي نهاية هذا العنصر، أشار دويتش إلى مفهومين، أحدهما: **المساعدة**، وتعني العمل على تسهيل التحرك نحو الهدف، والمفهوم الثاني: **التعويق**، وتعني إعاقة التحرك نحو الهدف. **ففي الموقف التعاوني**: لو سهل الفرد (س) تحرك الفرد (أ) في الاتجاه نحو هدفه، ليسهل لنفسه التحرك في الاتجاه نحو هدفه. ويتضح من ذلك أن الفرد (س) يسهل تحرك الآخرين، ويخفض التوتر المرتبط بالتحرك، ويسهل العمل. كما تؤدي المساعدة إلى تنفيس انفعالي إيجابي، ويستطيع الفرد أن يتجنب إعاقة تحرك الآخرين نحو الهدف. **في حين في الموقف التنافسي**: تصبح المساعدة أكثر سلبية في التنفيس الانفعالي. وتصبح الإعاقة أكثر إيجابية في التنفيس الانفعالي الذي يؤدي إلى التحرك في الاتجاه المضاد نحو الهدف.

العنصر الثالث: وهو اختبار صحة الخصائص السيكولوجية للتعاون والتنافس على قيام الجماعات الصغيرة بوظائفها: وتناول العمليات التالية: التنظيم والتجانس بين الأفراد داخل الموقف التعاوني أو التنافسي ودافعية هؤلاء الأفراد في الموقفين، والاتصال بين الأفراد وتوجيههم في كل موقف وأثر هذه العوامل على إنتاجية الجماعة. كما تناول العلاقات الشخصية المتبادلة والسلوك الفردي داخل الجماعة، وتعرض أيضاً لبعض المفاهيم المرتبطة بالموقف التعاوني والتنافسي.

القياس: مر تصميم مقياس الاتجاهات التعاونية والتنافسية والفردية بالخطوات التالية:

- روعي عند تصميم بنود قياس الاتجاهات التعاونية والتنافسية والفردية أن يتضمن أهمية المدرسة، والاتجاهات نحو المدرسين، وبعض سلوكيات التعاون والتنافس، والميل إلى العمل الفردي في المجال المدرسي.
- قاما معدا المقياس كل من جونسون ونوريم – هيبسين Johnson and Norem – Hebeisen (١٩٧٩) بإجراء خمس دراسات لاختبار مضمون صدق العبارات، وكان يتم عبر كل دراسة إضافة عبارات جديدة.
- تم تطبيق عبارات المقياس على عينة كبيرة من طلاب المدارس من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر الدراسي، بالإضافة إلى عينة من طلاب الجامعة. وتتم الاستجابة على عبارات المقياس على ميزان تقدير مكون من سبعة أوزان.
- قام موسى (١٩٩٤) بتعريب المقياس إلى اللغة العربية، وتقليص ميزان التقدير من سبعة أوزان إلى خمسة أوزان لسهولة التطبيق.

الصدق: تم حساب صدق مقياس الاتجاهات التعاونية والتنافسية والفردية بالطرق التالية:

- تم تحليل عبارات المقياس عاملياً باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وبعد التدوير؛ أسفر التحليل عن ثلاثة عوامل. وقد أطلق على العامل الأول؛ **التعاونية** (عدد العبارات = ٧)، وهو يتكون من الميل نحو التعاون (عدد العبارات = ٣)، وتقدير أهمية التعلم التعاوني (عدد العبارات = ٤)، ويقصد بالتعاونية ميل الفرد إلى مساعدة الآخرين، ومشاركتهم بالأفكار والأدوات المدرسية، والتعاون معهم، والقدرة على تعلم بعض الموضوعات من الآخرين. والعامل الثاني؛ **التنافسية** (عدد العبارات = ٨)، وهو يتكون من الميل نحو التنافس (عدد العبارات = ٤)، وتقدير أهمية التعلم التنافسي (عدد العبارات = ٤)، ويقصد بالتنافسية ميل الفرد إلى التنافس ضد الآخرين، والتطلع إلى الحصول على أعلى الدرجات المدرسية، والميل إلى المواجهة والتحدي. والعامل الثالث؛ **الفردية** (عدد العبارات = ٧)، وهو يتكون من الميل إلى الدراسة بعيداً عن الآخرين (عدد العبارات = ٣)، وتقدير أهمية التعلم الفردي (عدد العبارات = ٤)، ويقصد بالفردية ميل الفرد إلى العمل بمفرده وإجادته، والقدرة على إنجاز الأعمال الفردية (Johsnon and Norem – Hebeisen, 1979).
- قاما معدا المقياس بحساب الارتباطات الداخلية للمقاييس الفرعية على عينات مختلفة من طلاب المراحل التعليمية المختلفة. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباطات بين المقاييس الثلاثة، وهذا إنما يدل على أن المقاييس مستقلة عن بعضها البعض.
- قام موسى (١٩٩٤) بحساب صدق مقياس الاتجاهات التعاونية التنافسية الفردية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من تسعين طالباً وطالبة من المدارس الثانوية، فبلغت معاملات الارتباط كما يلي: (-٠,٠٩) بين التعاونية والتنافسية، و(-٠,٠٨) بين التعاونية والفردية، و(٠,٠٦) بين التنافسية والفردية؛ وهي معاملات غير دالة إحصائية، وتدل على أن المقاييس الفرعية مستقلة عن بعضها البعض.

الثبات: تم حساب ثبات المقاييس الفرعية لمقياس الاتجاهات التعاونية والتنافسية والفردية بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فتراوحت معاملات الثبات من ٠,٨٤ إلى ٠,٨٨ (Johnson and Norem – Hebeisen, 1979)؛ وإلى جانب هذا، بلغت معاملات الثبات على عينة مصرية (موسى، ١٩٩٤)؛ كما يلي: (٠,٧٩) لمقياس التعاونية، (٠,٨٢) لمقياس التنافسية، (٠,٧٢) لمقياس الفردية.

مقياس الاتجاهات التعاونية والتنافسية والفردية

	دائماً	غالباً	إلى حد ما	أحياناً	نادراً
(أ) الميل إلى التعاون:					
١- أميل إلى مساعدة زملائي لكي يتعلموا	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٤- أميل إلى المشاركة بأفكاري وأدواتي المدرسية مع التلاميذ الآخرين	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٧- أميل إلى التعاون مع زملائي في الفصل	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
(ب) تقدير أهمية التعلم التعاوني:					
١٠- أستطيع تعلم الأشياء العامة من التلاميذ الآخرين	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
١٣- أتعاون بأفكاري وأدواتي المدرسية مع زملائي عندما اعتقد أن هذا سوف يساعدهم	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
١٦- يتعلم التلاميذ أشياء كثيرة هامة من بعضهم	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
١٩- أرى أن مساعدة التلاميذ لبعضهم فكرة جيدة	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
(ج) الميل إلى التنافس:					
٢- أميل إلى أداء الأعمال بطريقة أفضل من التلاميذ الآخرين.	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٥- أنني أعمل بجد لكي أحصل على درجات أفضل من التلاميذ الآخرين	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٨- أحب أن أكون أحسن تلميذ في الفصل	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
١١- لا أحب أن يكون ترتيبي الثاني بين تلاميذ الفصل	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
(د) تقدير أهمية التعلم التنافسي:					
١٤- أميل إلى منافسة التلاميذ الآخرين لكي يظهر من يستطيع أداء العمل على أحسن وجه	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
١٧- أكون سعيداً للغاية عندما أتنافس ضد التلاميذ الآخرين.	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٢٠- أحب المواجهة والتحدي لكي أرى من يكون الأفضل..	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٢٢- يعتبر التنافس ضد التلاميذ الآخرين أفضل طريقة لأداء الأعمال	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
(هـ) الميل إلى الدراسة بعيداً عن الآخرين:					
٣- لا أحب العمل مع التلاميذ الآخرين في المدرسة	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٦- أحب العمل مع التلاميذ الآخرين	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
٩- أشعر بالضيق عندما أضطر إلى العمل مع التلاميذ الآخرين	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
(و) تقدير أهمية التعلم الفردي:					
١٢- أقوم بالعمل على أكمل وجه عندما أعمل بمفردي	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
١٥- أفضل إنجاز الأعمال بمفردي	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
١٨- أفضل أداء العمل المدرسي بمفردي عن أدائه مع التلاميذ الآخرين	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٢١- يعتبر العمل في مجموعات صغيرة أفضل من العمل الفردي	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)

[٢٠] الطلاق

المفهوم: يعد الطلاق مؤشراً واضحاً لفشل نسق الأسرة، وهروباً من تبعات الزواج ومتاعبه، كما إنه يشير إلى عدة أمور هامة؛ هي: (١) ترتيب نظامي لإنهاء علاقة الزواج والسماح لكل طرف بحق الزواج مرة أخرى، (٢) انتهاء رابطة الزواج أو إصدار إعلان قانوني يبطلان هذه الرابطة، (٣) انفصال بين الزوجين بحيث لا يغير هذا النظم بين العلاقات القانونية بينهما التي نجمت عن الزواج (غيث، ١٩٨٥). وإلى جانب هذا، قد اتفقت المجتمعات الإنسانية على الطلاق كأسلوب لإنهاء الحياة الزوجية الفاشلة، ولكنها اختلفت في تطبيقه، فالطلاق في البلاد الإسلامية تنظمه قوانين سماوية ثابتة، لا تتغير بتغير الزمان والمكان، ويأخذ ثلاثة أشكال: طلاق بإرادة الزوج المنفردة، وخلع بإرادة الزوجة وموافقة الزوج، وتطليق بإرادة القاضي. وتدرجت في وقوعه من الطلاق الرجعي إلى البائن بينونة صغرى، ثم البائن بينونة كبرى، وهو طلاق نهائي لا رجعة فيه. بينما الطلاق في البلاد غير الإسلامية تنظمه قوانين وضعية، تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن زمان إلى زمان. فقد أعطى الإغريق الزوج السلطة المطلقة في طلاق زوجته، وأعطى الرومانيون الزوجين هذه السلطة بدون قيود، وسمح الربانيون من اليهود للزوج بطلاق زوجته متى شاء، أما القراء فحرّموه إلا لعذر شرعي أو بموافقة الزوجين. إضافة إلى هذا، انقسم المسيحيون حول إباحته، فقد حرّمه الكاثوليك مهما كانت الأسباب، وأحله البروتستانت في حالة الزنا أو تغيير الدين، وأضاف الأرثوذكس إلى هذين السببين أسباباً أخرى، تجعل الحياة الزوجية مستحيلة بين الزوجين (مرسي، ١٩٩١).

أنواع الطلاق:

وللطلاق إلى جانب هذا أربعة أنواع كما تبيحها الشريعة الإسلامية، هم: (١) **الطلاق الرجعي**؛ ويقصد به بأن عقدة الزواج لا تحل في الحال، حيث يملك الزوج إعادة مطلقته إلى حياته الزوجية دون عقد جديد، وما دامت في العدة سواء رضيت أم لم ترضى، (٢) **الطلاق البائن**؛ ويقصد به حل رابطة الزواج في الحال، (٣) **الخلع**؛ ويقصد به الطلاق على مال، وقد شرع لتفتدي به المرأة من زوج لا تريد البقاء معه، (٤) **اليمين أو الحلف**؛ ويقصد به أن يحلف الرجل بألا يقترب من زوجته مدة قد تطول أو تقصر رغبة في إذلالها وإيذائها (دعبس، ١٩٩٧).

مراحل الطلاق:

يرى عمر (١٩٩٢) أن الطلاق يمر بعدة مراحل كما يلي:

(١) **مرحلة الانفصال الفكري**: أن بداية ظهور المشكلات بين الزوجين واستمراريتها واستفحالها كفيل بحدوث انفصال فكري بينهما حيث يفكر كل منهما بطريقة مختلفة عن طريقة تفكير الآخر حول هذه المشكلات، بل وقد تكون مضادة لها وعلى نقيض منها، بما يزيد من شدتها وحدتها، ويؤدي إلى تصاعد الخلافات بينهما، فيحدث الانفصال الفكري بينهما حتى يصلا إلى حد لا يلتقيان عنده. (٢) **مرحلة الانفصال الوجداني**: أن الانفصال الفكري بين الزوجين يؤدي إلى إصابة ارتباطهما الوجداني بشرخ كبير يصعب ترميمه. (٣) **مرحلة الانفصال الجسدي**: من الصعوبة أن يجتمع الزوجان في فراش واحد ليمارسا علاقتهما الجنسية المشروعة، وفي نفس الوقت يوجد بينهما تباعد فكري وانفصال وجداني يبعد كل منهما من الآخر. (٤) **مرحلة الانفصال الشرعي القانوني**: عند تفاقم الانفصال الفكري والوجداني والجسدي بين الزوجين، وعنادهما واصرارهما على عدم اتخاذ أية خطوة إيجابية تقرب كل منهما للآخر، فإن هذا مما لا شك فيه يدفعهما إلى طلب الطلاق والانفصال الشرعي القانوني. (٥) **مرحلة الانفصال الاقتصادي المادي**: يصاحب عادة واقعة الطلاق إجراءات اقتصادية يحكمها الشرع والقانون حيث يبدأ كل من الزوجين في السؤال عن ما له وما عليه من التزامات مادية لتسويتها. وقد تتم التسوية المادية بين المطلقين بطريقة مادية، وقد لا تتم مما يحولهما إلى خصمين متنازعين، يواجه كل منهما الآخر بأسراره في

ساحات المحاكم أمام القضاء، وعندئذ يبدأ الانفصال المادي حيث يأخذ الطرفان ما لهما، ويدفعان ما عليهما. (٦) مرحلة الانفصال الأبوي: يرى البعض أن الطلاق راحة من عناء مشكلات الحياة الزوجية التي تعذر استمرارها بين الزوجين بسببها، ولكن الطلاق يؤثر تأثيراً جلياً على الأطفال. وقد يتفق المطلقان وديا على كيفية رعاية أطفالهما، وقد لا يتفقان مما يؤدي بهما وبأطفالهما إلى التردد بين أروقة المحاكم والوقوف في ساحتها أمام القضاء ليقول كلمته على مرأى ومسمع من الصغار الذين لا ذنب لهم فيما شجر بين آبائهم. وفي النهاية تكون الخسارة الكبرى من نصيب الأطفال. (٧) مرحلة الانفصال الانفعالي: قد يعتقد المطلقان بأن جميع مشكلاتهما قد حلت تماماً نتيجة لحدوث واقعة الطلاق بينهما، غير إنه في الحقيقة، تبدأ عادة مشكلات من نوع آخر تمس الجانب النفسي التي يعاني منها المطلق بعد طلاقه والتي تؤثر بالضرورة على انفعالاته. وتتصف الحالة الانفعالية للمطلق بانعزاله عن الناس وتفضيله الاختلاء بنفسه لمراجعة حساباته، واستعادة ذكرياته حلوها ومرها مع مطلقه، وتقويم سلوكياته معه، وتحديد إيجابياته وسلبياته، ومقارنة واقعه بين الطلاق بحاله أثناء زواجه، ورسم خططه المستقبلية، والتعرف على امكاناته وقدراته ومدى إمكانية البدء من جديد في خطوة أخرى نحو زواج ثان. وعليه، ينتاب الشخص المطلق عقب طلاقه مباشرة حالة من القلق الدائم والاكتئاب المستمر، مما يجعله يشرد بذهنه عما حوله. وقد يعبر الشخص المطلق هذه المرحلة الانفصالية الانفعالية بسلام، وقد يتعثر المطلق بعد طلاقه، فلا يستطيع عبور مرحلة الانفصال الانفعالي، مما يدفعه لمقاومتها والتغلب عليها بكافة الوسائل السوية وغير السوية.

تفسير زيادة معدلات الطلاق:

توجد تفسيرات اجتماعية وثقافية ونفسية كما يرى مرسي (١٩٩١) حاولت جاهدة أن تضع تفسيراً لزيادة معدلات الطلاق، ومن أهمها ما يلي:

أ- التفسيرات الاجتماعية والثقافية: يعزي ارتفاع معدلات الطلاق في العصر الحديث إلى عوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية، من أهمها ما يلي: (١) تعقد الحياة الصناعية. (٢) قيام الحياة الحديثة على الفردية وتحقيق الذات. (٣) خروج المرأة للعمل مما جعلها تتجرأ على هدم الحياة الزوجية التي لا ترضى عنها دون أن تكون في حاجة إلى حماية الرجل. (٤) تغيير قوانين الزواج والطلاق وإعطاء الفرد الحرية في الزواج والطلاق؛ وهذا لا ينطبق على المجتمعات الإسلامية لأن قوانين الزواج والطلاق فيها سماوية لا تبديل فيها ولا تغيير. (٥) الأزمات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تواجهها الأسرة والمجتمع. (٦) سوء الاختيار في الزواج.

ب- التفسيرات النفسية: ترى بعض التفسيرات النفسية الآتية أن ارتفاع معدلات الطلاق ترجع إلى عوامل نفسية في الزوجين أو أحدهما تؤدي إلى النفور من الحياة الزوجية، وتوصلهما إلى الطلاق: (١) نظرية العدم: ترى هذه النظرية أن الطلاق يحدث نتيجة عدم حصول كل من الزوجين على الثواب من الآخر، وشعورهما بالحرمان من إشباع حاجاتهما في الزواج، أو تعرضهما للعقاب، وشعورهما بالتوتر والقلق في تفاعلهما معاً، مما يجعل استمرار علاقتهما الزوجية خبرة مؤلمة، لا يقدران على تحملها، ويكون الطلاق وسيلة لتخليصهما من هذه المشاعر. (٢) نظرية التبادل الاجتماعي: ترى هذه النظرية أن الطلاق يحدث نتيجة حرمان الزوجان أو أحدهما من الربح النفسي في تفاعلهما معاً، أو شعورهما بالخسارة النفسية في وجودهما معاً. حيث تكون التكلفة النفسية للزواج أكبر من العائد النفسي. فكل شخص وفقاً لهذه النظرية يترك العلاقة الزوجية التي لا تحقق له ربحاً نفسياً، أو تعرضه للخسارة النفسية، أو عندما يجد علاقة أخرى أفضل من الربح النفسي. (٣) النظرية النفس – دينية: وتقوم هذه النظرية على مسلمة أن الطلاق كالزواج من الأعمال التعبدية، يثاب عليه المسلمون إذا استخدموه في تحقيق أهدافه الشرعية. وترتبط هذه المسلمة الطلاق بالنية، والقصد منه، والدوافع إليه، فإذا كانت النوايا طيبة، كان الطلاق واجباً، يثاب عليه فاعله، ويأثم تاركه. أما إذا كانت النوايا غير طيبة، كان الطلاق حراماً، يأثم فاعله، ويثاب تاركه. إضافة إلى هذا، تعزى النظرية النفس – دينية ارتفاع معدلات

الطلاق في البلاد الإسلامية إلى رقة في الدين، وضعف الدوافع الدينية، وسيطرة دوافع الأنانية والفردية، وحب الشهوات والملذات الحسية، وضعف الدوافع الاجتماعية، وتحلل الروابط النفسية بين الزوجين.

الأسباب الكامنة وراء الطلاق:

يعزي الطلاق إلى خطأ الاختيار منذ البداية، فالفتاة قد تختار على أساس مادي أو منصب اجتماعي دون النظر للأخلاقيات، وكذلك الشباب قد يركز على جمال الفتاة أو مركز الأسرة بغض النظر عن التوافق في الطباع والأفكار. وبعد الزواج يحاول كل طرف تغيير الآخر ليكون صورة طبق الأصل منه، وهذا خطأ كبير وأمر مرفوض، حيث يجب أن يحترم كل منهما كيان الآخر وأفكاره.

إلى جانب هذا، اختلفت الأسباب الداعية إلى الطلاق عبر العصور، فقد أوجب النظام الصيني الطلاق في حالات العقم، والخيانة، وعدم انسجام المزاج، أو عدم احترام أحد الزوجين لأقارب الآخر. كما أجمعت معظم الشرائع على اعتبار العقم والزنا ذريعتين قويتين للطلاق. إضافة إلى هذا، يرى بعض علماء الاجتماع العرب أن حجم الأسرة والدين يلعبان دوراً كبيراً في معدل الطلاق في البلاد العربية، إلى جانب انخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة، أو ارتفاع المستوى الاقتصادي وانخفاض المستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة (غالب، ١٩٨٧).

وقد انتهت نتائج بعض البحوث (إبراهيم، ١٩٨٦) إلى أن من أسباب الطلاق عدم التدين، حيث تبين ارتفاع معدلات الطلاق بين المتزوجين غير المتدينين عنها بين المتزوجين المُتدينين. وقد تم تفسير هذا، بأن المتدينين يحترمون قدسية الزواج، بينما يستهتر غير المتدينين به باعتباره عقداً شخصياً، يمكن الرجوع عنه إذا انتهت الأسباب الداعية إلى الزواج.

ويرى مرسي (١٩٩١) أن أسباب الطلاق إنما يعزي إلى حداثة الزواج، والتباين الكبير في السن بين الزوجين، والزواج من أجنبية، وعدم التوافق الجنسي، وضعف الوازع الديني عند الزوجين، والطفرة الاقتصادية للزوج، والخلافات حول الأمور المالية، وعدم الإنجاب، وعمل الزوجة، والخلافات مع أهل الزوج أو الزوجة، والأزمات التي تتعرض لها الأسرة.

كما يرى صادق وأبو حطب (١٩٩١) أن الطلاق يحدث نتيجة للأسباب التالية:

(١) ضعف الزواج أو فتوره نتيجة لانقضاء الوقت أو مرور الزمن وما يصاحب ذلك من جهل أو تجاهل أحد الزوجين لمشاعر الآخر، ونقص الأنشطة والقرارات المشتركة بينهما.
(٢) صدمة أحد الزوجين في الآخر، كأن تكتشف الزوجة علاقة بين زوجها وامرأة أخرى أو العكس.
(٣) صراع زواجي طويل الأمد، ربما منذ بدء الزواج، نتيجة لفساد أو خطأ أسس اختيار كل من الزوجين للآخر.

إضافة إلى هذا، أشار عمر (١٩٩٢) إلى أن أسباب الطلاق لبعض الأزواج الأمريكيين تعزى إلى عوامل الملل من الحياة الزوجية الروتينية وما يصاحبها من مشكلات ترتبط بتداخل الأدوار الاجتماعية لكل من الزوجين، وصعوبة إمكانية تحديد مسئوليات كل منهما تجاه الآخر، ورغبة كل منهما في التمتع بحريته الشخصية حتى لو كان ذلك على حساب كرامة الآخر وحقوقه. وإلى جانب هذا، تختلف الأسباب التي تؤدي إلى الطلاق في المجتمعات العربية عنها في المجتمعات الغربية حيث لا يتم الطلاق بين الزوجين إلا إذا تعذر استمرار الحياة الزوجية بينهما، وسارت في طريق مسدود لا منفذ منه ينقذها من نهايتها المكروهة ويجد نشاطها ويحافظ على بقائها. ويصاحب الزواج المبكر عادة مشكلات ناتجة عن قلة خبرة الزوجين بالحياة العامة التي يعيشان فيها، وقلة خبرتهما بأساليب التفاعل الثنائي الإيجابي والتواصل الجيد بينهما داخل نطاق الأسرة التي تضمنهما معاً،

واعتزاز كل منهما بشخصيته وإصراره على موقفه وعناده في سلوكه، مما يتعذر معه الاستمرار في حياتهما الزوجية، فينفصلان عن بعضهما بالطلاق. إضافة إلى هذا، قد يتسبب الإسراع في الزواج دون تمهل وروية في خلق كثير من المشكلات التي تواجه الزوجين حيث يجهل أي منهما الكثير من خصائص وطبائع الآخر فيما يتعلق بأي مجال من مجالاته الشخصية والاجتماعية والتربوية، والتي قد يكتشفها بعد الزواج ويشعر بأنها لا تعجبه فيه فيحاول تغييرها أو تبديلها، ولكنه لا يقدر على ذلك، فيصطدمان مع بعضهما بما لا يدع مجالاً للصبر ولا للتسامح من جانب أي منهما، مما يجعلهما يسيران في طريقين متضادين حيث يبعدان عن بعضهما بلا رجعة فيحدث الطلاق بينهما.

القياس: لبناء استبانة أسباب الطلاق، قام موسى والحطاب (٢٠٠٣) بالإطلاع على بعض المقاييس في هذا الصدد؛ وخاصة استبانة الأسباب المدركة لنطلاق perceived causes of divorce من إعداد دافيز وأخرون Davis & Aron (١٩٨٨)؛ بالإضافة إلى القيام بدراسة استطلاعية على مجموعة مكونة من ثلاثين امرأة مطلقة، وخمسين امرأة متزوجة ممن بلغت متوسط أعمارهن ٤١,٦ سنة للتعرف على الأسباب الرامية إلى الطلاق. وقد تم الوصول إلى الأسباب التالية وراء وقوع الطلاق: عدم الإنجاب، الغيرة الشديدة، زواج الأقارب، عمل الزوجة، إهمال الزوجة لشئون المنزل، علاقات عاطفية سابقة لكل من الزوجين، إفشاء الزوجة لأسرار المنزل، كثرة طلبات الزوجة، انشغال الزوجة بالأطفال عن زوجها، زواج المصالح، اختلاط الزوجة بالجيران، التفاوت في المستوى التعليمي والثقافي، إنجاب الإناث فقط عدم الثقة بين الزوجين، ارتباط الزوج المرضي بأمه، أنانية الزوج، التباين الكبير في عمر الزوجين، عدم تبادل الحب بين الزوجين، بخل الزوج، الزواج بالإكراه، خروج وسهر الزوج، ضعف شخصية الزوج، اختلاف مزاج الزوجين، سفر الزوج لفترة زمنية طويلة، بغض الأهل لهذا الارتباط، عدم التوافق بين الزوجين، تسلط الزوج وجبروته، عدم اهتمام الزوجة بمظهرها، الإقامة مع الأسرة، نجاح الزوجة وتقدمها في العمل، الاستبداد بالرأي من أحد الزوجين، مطالبة الزوجة بالإقامة بعيداً عن الأهل، إسراف الزوجة مادياً، عدم النظافة الشخصية للزوجة، تعدي إحدهما على حقوق الآخر، الاستقلال المادي للزوجة، الزواج المبكر.

وقد تمت الاستفادة من الإجراءات السابقة في بناء بنود استبانة أسباب الطلاق التي تكونت من ٣٠ بنداً، والتي تم عرضها على مجموعة من أساتذة القياس النفسي، وعلم الاجتماع، والصحة النفسية للحكم على صدق المضمون لهذه البنود. وتتم الاستجابة على بنود الاستبانة من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة موازين، تبدأ بموافق جداً (تعطي خمس درجات)؛ وتنتهي بغير موافق جداً (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة المرتفعة على تعاظم الأسباب المؤدية إلى الطلاق، بينما تدل الدرجة المنخفضة على ضحالة الأسباب وراء الطلاق (انظر الملحق).

الصدق: قام موسى والحطاب (٢٠٠٣) بحساب الصدق المنطقي لاستبانة أسباب الطلاق، كما تم حساب الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لبنود الاستبانة التي تم تطبيقها على ستين امرأة (٢٠ امرأة مطلقة، و٤٠ امرأة متزوجة، متوسط أعمارهن = ٣٩,٩ سنة)، وقد تراوحت معاملات الارتباط لبنود الاستبانة من ٠,٦٧ إلى ٠,٨١، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات استبانة أسباب الطلاق من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٦ (موسى، والحطاب، ٢٠٠٣).

استبانة أسباب الطلاق

	البنـــــود	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جداً
١-	يرى البعض أن عقم المرأة وعدم القدرة على الإنجاب من أسباب حدوث الطلاق	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	أرى أن خروج المرأة إلى العمل أدى إلى زيادة معدلات الطلاق	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	أعتقد إنه تقع على المرأة المسئولية الكبرى في حدوث الطلاق	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	يحدث الطلاق نتيجة لتفاوت المستوى الاجتماعي بين الزوجين	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	يؤدي إنجاب المرأة المستمر للإناث فقط إلى الطلاق	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	عدم قدرة المرأة على إشباع زوجها معنوياً وحسياً مبرراً لحدوث الطلاق	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	تطلق المرأة لعدم مشاركتها مادياً في شئون المنزل	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	لا يعتبر طلاق المرأة أية مشكلة اجتماعية على الإطلاق	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	يؤدي تزايد كثرة المطلقات في المجتمع إلى خلل اجتماعي ..	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	تحجم بعض النساء عن طلب الطلاق نتيجة لوجود أولاد	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	أعتقد أن الطلاق قسمة ونصيب	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	يطلّق الرجل المرأة غير المطيعة والمتسلطة	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	يؤدي عدم مرونة المرأة وتعنتها مع زوجها إلى حدوث الطلاق	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	يحدث الطلاق نتيجة معاناة بعض النساء من الاضطرابات النفسية	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	طيش ورعونة بعض الرجال وراء حدوث طلاق المرأة	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	يؤدي وجود العصمة في يد النساء إلى تناقص معدلات حدوث الطلاق	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	تطلب المرأة الطلاق نتيجة لانشغال زوجها المستمر عنها ...	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	تسعى المرأة إلى طلب الطلاق إذا قابلت شخصاً أفضل من زوجها مادياً واجتماعياً	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	ينظر المجتمع إلى المرأة المطلقة على أنها منحرفة وشخص غير مرغوب فيه	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	لا تميل النساء المتزوجات إلى مصاحبة المطلقات خوفاً على سمعتهن	( )	( )	( )	( )	( )
٢١-	ينظر الرجال إلى المرأة المطلقة على أنها صيد سهل المنال..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢-	تخاف المرأة المتزوجة من مصادقة المطلقة خشية أن تستحوذ على زوجها	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣-	يحجم الشباب عن الاقتران بأية امراة مطلقة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤-	يلجأ الرجال إلى الطلاق عندما يشعر أن زوجته أكثر منه تفوقاً	( )	( )	( )	( )	( )

	البنـــــود	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جداً
٢٥-	تضطر المرأة المطلقة إلى الزواج مرة أخرى عملاً بالمثل القائل: "ظل رجل ولا ظل حيطة"	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦-	تلح المرأة على طلب الطلاق عندما تكتشف بأن زوجها بخيلاً..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧-	تقبل كثير من النساء المطلقات الزواج عرفياً	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨-	ترى أسرة المرأة المطلقة بأنها حمل ثقيل	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩-	تتسم حياة المرأة المطلقة بالتحرر والانطلاق	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠-	ليس من حق المرأة المطلقة أن تختار ما تشاء عند الـزواج مرة أخرى	( )	( )	( )	( )	( )

[٢١] الأحلام

المفهوم: يقرر فرويد (١٩٥٢: ٨٢) أن الحلم ".. هو عبارة عن الحياة النفسية للفرد أثناء النوم .. كما أنه حالة وسطى بين النوم واليقظة". ويشير مخيمر (١٩٧٩: ٢١٢) إلى أن الحلم ".. سلوك، وكل سلوك له دافع، والحلم من حيث هو سلوك دافعه هو خفض التوترات التي تهدد النائم بالإيقاظ معنى ذلك أن الحلم يهدف إلى المحافظة على النوم بإتاحة اشباعات أحلامية (غير واقعية) للدوافع الملحة التي يمكن أن توقظ الشخص من نومه، ومن الممكن أن تكون هذه الدوافع قديمة مكبوتة، ومن الممكن أن تكون شعورية، فالحلم هو حارس النوم يحرسه ويبقى عليه ضد الدوافع التي تهدده، وذلك بتقديم اشباعات أحلامية لها".

أن الأحلام ما هي إلا بقايا من النشاط النفسي لحالة اليقظة. كما أنها الأسلوب الذي تستجيب به الحياة للمتطلبات التي تكتنفها خلال النوم، والوضوح والغموض والتذكر والنسيان (فرويد، ١٩٥٢: ٨٢-٨٧). ولقد تعددت الآراء النظرية حول مفهوم الحلم، وفيما يلي عرضاً لهذه الآراء النظرية المتعددة:

[أ] آراء فرويد النظرية في تفسير الأحلام:

يعتبر فرويد أول من وضع الأصول العلمية في تفسير الأحلام. فقد ميز بين المضمون الصريح للحلم manifest dream، والمضمون الكامن له latent dream thoughts. فالحلم كما يرويه صاحبه هو المضمون الصريح، وما يحاول المفسر أن يصل إليه هو المضمون الكامن. ويرتبط المضمون الصريح ارتباطاً وثيقاً بذكريات يوم الحلم، وبالخبرات السابقة، وبالمؤثرات الحسية. ويمكن الوصول إلى الأفكار اللاشعورية الكامنة بواسطة التداعي الحر وبتأويل مدلول رموز الحلم. ويرى فرويد أن الأحلام هي الطريق الرئيسي المؤدي إلى اللاشعور، ويحتوي اللاشعور على العقد والنزعات والرغبات المكبوتة. وأغلب هذه الرغبات المكبوتة في نظر فرويد ما هي إلا رغبات جنسية، وبصفة خاصة ما يرجع منها إلى مرحلة الطفولة. وهذه الرغبات المكبوتة تكدح في سبيل الإشباع، فهي وإن كانت مكبوتة إلا أنها لم تخمد ولم تفقد القدرة على التأثير والظهور، وإنما ظلت حية تتحين الفرصة للإفلات من الرقيب Censor والإفصاح عن نفسها في الأحلام. ويتضمن تفسير الحلم مشكلتين، أولهما: عملية وهي معرفة الدوافع اللاشعورية والأفكار الكامنة وراء المضمون الظاهر للحلم. والثانية: نظرية وتتعلق بعمل الحلم dream work أي الميكانيزمات أو الحيل اللاشعورية التي تحولت بها الأفكار الكامنة في الحياة العقلية النائم إلى المضمون الظاهر للحلم (Freud, 1949: 19). وتتنوع الميكانيزمات لصياغة الحلم، أولها التكثيف: بمعنى أن المحتوى الظاهر في الحلم هو اختزال للمحتوى الكامن. فكل عنصر من العناصر الظاهرة في الحلم يرجع إلى عدة أفكار كامنة. كأن يكون القيء في الحلم تعبيراً عن التقزز من الممارسة الجنسية وفي نفس الوقت تعبيراً عن الرغبة في الحمل. وثانيها: الرمزية: بمعنى استخدام الحلم للرموز كوسيلة للتعبير، وهذه الرموز قد تكون عادة عند كل الناس مثل: الأسد أو الذئب كرمز للأب، والمركبات والماء كرمز للجنس. وقد تكون خاصة بثقافة معينة، وقد تكون خاصة بخبرة الفرد. وثالثها: الإزاحة: بمعنى أن تنفصل الخاصية الوجدانية عن موضوعها الحقيقي وتنصب على موضوع آخر فرعي. وذلك من قبيل الإزاحة من عضو التأنيث إلى الفم. ورابعها: الإخراج المسرحي: ويعني أن الحلم يعبر عن الفكر التصوري المجرد بصورة مرئية تماماً كاللغة الهيروغليفية عند قدماء المصريين فيعبر الحلم عن المعنى الذي يريده كما يحدث في الفيلم الصامت إذ تتتابع الصورة البصرية، ونادراً ما تتدخل الأصوات والحوار. وخامسها: التصفية الثانوية: بمعنى أن حالة الحالم بقدر ما تكون قريبة من اليقظة تضفي على هذا النتاج منطقية ومعقولية فيبدو متماسكاً كالقصة المترابطة (مخيمر، ١٩٧٩: ٢١٣-٢١٤).

ويقرر فرويد (بدر وعوض الله، د.ت: ٣١) أن هناك مصادر متنوعة تلعب دوراً كبيراً في تكوين الحلم،

أولها: منبهات حسية تأتي من خارج الجسم: فالنفس أثناء النوم تكون على صلة لا تنقطع بالعالم الخارجي، ولذلك تكون هذه المنبهات خلال النوم مصادر للأحلام كمن يسمع صوتاً وهو نائم فيثير صوراً تتسق معه في الحلم، فمن يسمع هدير الرعد وهو نائم يرى ساحة القتال. ثانيها: منبهات حسية تأتي من داخل الجسم نفسه: كالجوع والعطش والرغبة في التبول، فالجائع يحلم بالموائد الحافلة بأطيب الأطعمة والعطشان يحلم بما يروي ظمأه. ثالثها: المنبهات الجسمية الباطنية العضوية: كالاضطرابات والأمراض التي تصيب الأعضاء الباطنية فتعمل على إثارة الأحلام وتوجيهها، فمرضى القلب يحلمون بالموت والمواقف الرهيبة، وإذا اضطرب الهضم تضمنت الأحلام أفكاراً تتعلق بالطعام إقبالاً عليه أو اشمئزازاً منه. رابعها: المصادر النفسية الخاصة بالتنبيه: كاهتمامات النهار واليقظة المنبهة للأعصاب واستحضار ما سبقت خبرته في الماضي وهو ما يسمى بالتداعي.

وبالإضافة إلى ذلك، ينسج اللاشعور حياة حالمة يعيش فيها المرء غارقاً في إحساساته وانفعالاته وآماله المكبوتة التي لم يتمكن من تحقيقها. فتظهر منها سلسلة وقائع قد تكون من الغرابة بمكان، لأن هذه الرغبات لا تجرؤ على الظهور بمظاهرها الحقيقية حتى في الأحلام، بل تتستر وراء أشكال ورموز (النجار، ١٩٨٤: ١٥٧).

وقد حصر فرويد أغلب الرغبات المكبوتة في دائرة الرغبات الجنسية. وفي هذا الرأي شيء من المبالغة إذ أن الأحلام تنم عادة عن طابع الشخصية بأكملها. ومن الخطأ حصر جميع دوافع الشخصية في دائرة واحدة. حقاً أن الرغبات الجنسية من أقوى الدوافع التي تتعرض للكبت نتيجة للتربية والأوضاع الاجتماعية. إلا أن النزعات الأخرى كالخوف والعداء والكراهية والغضب والسيطرة عرضة للكبت والصراع، قد تكون بالتالي إلى جانب الرغبات الجنسية، دوافع كامنة للأحلام.

[٢] آراء أرنست جونز النظرية في تفسير الأحلام:

قام جونز (بدوي، ١٩٥٧) بأول محاولة لتفسير الكابوس في ضوء آراء فرويد المستخلصة من دراسته للأحلام. وتقوم طريقة أرنست جونز على دعامتين، أولهما: هي تطبيق طريقة فرويد في تفسير الأحلام على الكابوس، باعتبار أن الفرق بين الحلم المزعج والكابوس فرق في الدرجة وليس في النوع، وثانيهما: هي الموازنة بين الكابوس والقلق إذا لوحظ أن بينهما أعراضاً مشتركة، وبالتالي فقد تكون دوافعهما واحدة. وقد استعار جونز فكرة الرغبات الجنسية المكبوتة من دراسة فرويد للأحلام والقلق. وطبقها على الكابوس. ويتفق جونز (١٩٨٥: ٤١) مع ما قرره فرويد في أن الأحلام هي من أهم الطرق المؤدية إلى اللاشعور.

ومن أهم الانتقادات التي وجهت نحو هذه الآراء، أن جونز قد اعتمد في بلورة آرائه على مبادئ التحليل النفسي في أول مراحل حياته العلمية وفي الوقت الذي لم تكن سيكولوجية الأنا قد درست بعد الدراسة الكافية. ويعتبر جونز على حق في اختياره للأحلام والقلق كدعامتين ليقيم عليهما تفسير الكابوس. إلا أن فرويد غير رأيه فيما بعد بالنسبة لهذين الموضوعين. فقد كانت فكرة فرويد الأولى أن دوافع الأحلام ما هي إلا رغبات جنسية طفلية مكبوتة، ولكنه عاد فاعترف في كتاباته الأخيرة بأحلام الجزع والعقاب وبأنهما يعبران عن تحقيق الرغبة في الشعور بالذنب وعن وطأة القوى الكابتة في العقل.

[٣] آراء يونج النظرية في تفسير الأحلام:

تختلف آراء يونج في تفسير الأحلام والكابوس عن آراء فرويد وجونز، ففي حين يهتم فرويد في تفسير الأحلام بالدوافع والأسباب، كان يونج يهتم في تفسير الأحلام بالأهداف والغايات. ويختلف رأي يونج في اللاشعور عن رأي فرويد، ذلك أن يونج يرى أنه إلى جانب اللاشعور الشخصي أو الفردي، يوجد لا شعور جمعي وهو طبقة أبعد غوراً في أعماق النفس بالإضافة إلى أنه فطري موروث يشترك فيه معظم أفراد البشرية، ويحتوي على انطباعات من خبرات الجنس توارثت على مر الأجيال. كما يحتوي على الصور الأولية البدائية وهي نماذج قديمة

للتعبير درج عليها النوع البشري في ارتقائه، وطرائق للتفكير والسلوك انحدرت إليه من الأسلاف الأولين. وتظهر هذه الصور من وقت إلى آخر بين شعوب مختلفة وفي عصور مختلفة، ويبدو تشابهها في دوافع الأساطير ورموزها، وفي الكوابيس والأحلام، وفي القصص الخرافية، وتظهر هذه الصور والرموز المتشابهة تلقائياً في خطوط متوازية، في أنحاء العالم المختلفة، دون أن يكون الفرد قد عاناها أو مرت في خبرته، دون أن يكون هناك احتمال في أن يكون هذا التشابه في الرموز الأسطورية وفي الكوابيس والأحلام، كما يبدو في عصور مختلفة، وبين الشعوب المتباعدة، هو أكبر دليل عند يونج على وجود اللاشعور الجمعي (بدوي، ١٩٥٧: ١٠٥-١٠٦).

ومن أهم الانتقادات التي وجهت إلى آراء يونج النظرية هي اعتباره أن صور الكابوس من الصور الأولية البدائية، كما أنها من خبرات الجنس الموروثة. ومن ثم تنبثق العديد من الأسئلة مثل "هل تتوارث الصفات العقلية والخبرات المكتسبة؟، وكيف يتم هذا التوريث؟، ذلك أنه لم يبرهن بعد إمكانية توارث الصفات المكتسبة، كما تتعذر البرهنة أن لهذه الصور الأولية البدائية التي تظهر في الكوابيس والأساطير والقصص الخرافية. بالإضافة إلى أنه يتعذر إثبات أنها نشأت مستقلة. وأنها ليست نتيجة للانتقال والتوزيع والاكتساب الفردي. كما أن الصور الأولية البدائية ليست حقائق موضوعية، أو موجودات كائنة في العقل ولكنها استعدادات تعبر عن وظائف وعمليات في اللاشعور، ولا يشترط أن تكون هذه الصور فطرية أو من خبرات الجنس المتوارثة.

[٤] آراء ناندور فودور النظرية في تفسير الأحلام:

ألقى فودور Fodor (١٩٥١) الضوء على العلاقة بين صدمة الميلاد والكابوس والأحلام، حيث أشار إلى أن لكل مرض نفسي كوابيس وأحلام ذات طابع خاص تدل عليه. ومن تحليل الكوابيس والأحلام المتكررة التي تنتاب العصابيين وبصفة خاصة المصابين بالخوف من الأماكن المغلقة Claustrophobia، والجنسية المثلية، وغيرها من الأمراض النفسية، استطاع فودور أن يرجع عصابهم والكوابيس والأحلام المزعجة التي تنتابهم إلى صدمة الميلاد. ويصنف فودور الكوابيس إلى طائفتين، أولاهما: هي الكوابيس التي تظهر في صورة وحش مفترس كالدب أو العنكبوت الضخم أو التنين أو الذئب. وثانيهما: وهي الكوابيس التي يرى فيها النائم وكأنه يمر في نفق ضيق أو ممر مظلم أو طريق مقبي، أو أنه يسقط من شاهق في الماء أو في هاوية لا قرار لها. ويرجع كلا الطائفتين من الكوابيس إلى صدمة الميلاد.

ونرى أنه إذا كان فودور يرجع الكابوس إلى صدمة الميلاد، فإنه يذهب في تحليلاته إلى مدى أبعد من الموقف الأوديبي وعلاقة الطفل بوالديه التي يعتبرها جونز دافعاً للكابوس. كذلك يعتبر جونز الوحوش المفترسة والكائنات الخرافية في الكابوس رموزاً بديلة للوالدين: فالذئب والشيطان رمز للأب، والعنكب والساحرة رمز للأم. أما تحليل فودور لهذه الوحوش أعمق، فهو يرجع الخوف من الدب أو العنكب أو الذئب أو التنين في الكابوس إلى الخوف من الميلاد أي إلى مرحلة سابقة للموقف الأوديبي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن فودور لا يعتبر صدمة الميلاد أولى الصدمات التي يتعرض لها الطفل في حياته، فهو يرى أنه يسبقها صدمات أخرى أثناء وجود الجنين في الرحم نتيجة مباشرة الأب العملية الجنسية مع وجود الجنين في الرحم، مما يؤدي مثلاً إلى كابوس الزلزال أو كابوس النار المشتعلة. وعلى الرغم من عمق هذا التحليل، إلا أن صدمة الميلاد ليست سوى تفسيراً جزئياً للكابوس. فإن صدمة الميلاد مثل أية خبرة سابقة لا تعتبر وحدها سبباً كافياً لإثارة الكابوس. فلا ينتاب الكابوس كل من كانت ولادته عسرة. فلابد من وجود مضمون كامن يطابق هذه الخبرة، ويدخل القلق المصاحب لها ضمن مضمونه النفسي.

[٥] آراء هادفيلد النظرية في تفسير الأحلام:

يرى هادفيلد Hadfield (١٩٥٩) أن الحلم والكابوس ما هما إلا وظيفة بيولوجية، ويعبران عن

مشكلات الحياة. وتمتاز آراء هادفيلد بأنها أعم وأشمل من آراء فرويد وجونز ويونج، فهي تتضمن الرغبات الجنسية والصور الأولية، وإذا كان فرويد يهتم بدوافع الحلم، على حين يهتم يونج بالغاية التي يهدف إليها، فإن هادفيلد يرى أن الحلم ما هو إلا تعبير عن مشكلة، إذ أنه يجمع بين الدوافع والغاية. ويشير إلى أن كل حلم كامل يتناول الدوافع والغاية. فالجزء الأول من الحلم يكشف عن المشكلة وقد يشير إلى أسبابها ودوافعها، أما القسم الأخير منه تبدو المحاولة لحلها.

وإذا كان جونز يقرر أن الغريزة الجنسية خير طريق لتفسير الأحلام، فإن هادفيلد يعتبر غريزة الخوف الدافع الأساسي له. ويعطي أهمية كبيرة لمخاوف مرحلة الطفولة بخاصة. فإن الكابوس كثيراً ما يفصح عن مخاوف وخبرات الطفولة مثل كابوس الاختناق. الذي يكون أحياناً تعبيراً عن صدمة الميلاد أو الولادة العسرة التي تؤدي إلى عصاب الخوف من الأماكن المغلقة كما أشار إلى ذلك سلفاً فودور (١٩٥١).

القياس: قام دومنيو Domino (١٩٨٢) بتصميم استبانة الاتجاهات نحو الأحلام. وتتكون الاستبانة من ٣٤ بنداً. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من ثلاثة أوزان؛ هي: موافق (تعطي ثلاث درجات)، وغير متأكد (تعطي درجتين)، وغير موافق (تعطي درجة واحدة فقط). ولم يشر معد الاستبانة إلى أية تفصيلات عن خصائصها السيكومترية من صدق وثبات. وقد استخدمت الاستبانة في عدة بحوث أخرى (Livingston, 1991)؛ (Livingston & Levin, 1990). وإلى جانب هذا، قام موسى والأهواني (٢٠٠١) بتعريب الاستبانة إلى اللغة العربية (انظر الملحق).

الصدق: قام موسى والأهواني (٢٠٠١) بحساب صدق استبانة الاتجاهات نحو الأحلام باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من ١١٥ طالباً وطالبة جامعياً (متوسط الأعمار = ٢١,٦٥ سنة). وقد تم حساب المصفوفة الارتباطية (٣٤×٣٤). وقد أسفر التحليل العاملي لهذه المصفوفة عن وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وقد بلغ نسبة التباين لهذه العوامل ٣٣% من حجم التباين الكلي.

وقد تشبع على العامل الأول العبارات التالية: ١، ٢، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤. وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص بنوده: **الأحلام وعلاقتها بالابتكار**. وتشبع على العامل الثاني العبارات التالية: ٣، ٦، ١٢، ١٤، ١٨، ٣٣. وسمي هذا العامل بعد فحص بنوده: **الأحلام وعلاقتها بالغيبيات**. كما تشبع على العامل الثالث العبارات التالية: ٣، ٦، ١٢، ١٤، ١٨، ٣٣. وسمي هذا العامل: **الأحلام وعلاقتها بالحاجات الفسيولوجية والاجتماعية**.

الثبات: تم حساب ثبات استبانة الاتجاهات نحو الأحلام باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات كما يلي: ٠,٧٨ للعامل الأول، ٠,٧٢ للعامل الثاني، ٠,٧٤ للعامل الثالث، ٠,٨٢ للاستبانة ككل، وهي معاملات دالة إحصائية (موسى، والأهواني، ٢٠٠١).

استبانة الاتجاهات نحو الأحلام

م	العبارات	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	يحلم المرء كل ليلة	( )	( )	( )
٢	تعد الأحلام سخيفة وغير مهمة	( )	( )	( )
٣	كثيراً ما تنبئ الأحلام عن المستقبل	( )	( )	( )
٤	تعبر معظم الأحلام عن الرغبات الجنسية	( )	( )	( )
٥	تخفي الأحلام كثيراً من المعاني والمدلولات	( )	( )	( )
٦	يمكن للأموات مخاطبتنا من خلال الأحلام	( )	( )	( )
٧	تفضي الأحلام إلى اختراعات مفيدة	( )	( )	( )
٨	بعض الناس لا يحلمون أبداً	( )	( )	( )
٩	تحدث الأحلام باللون الأسود والأبيض	( )	( )	( )
١٠	يمكن أن تكون الأحلام مصدراً لابتكار كثير من الأعمال الفنية (قصيدة – صورة زيتية .. الخ)	( )	( )	( )
١١	تعد الأحلام الغريبة من علامات المرض العقلي	( )	( )	( )
١٢	يمكن أن نرى الله من خلال الأحلام	( )	( )	( )
١٣	ترتبط موضوعات الأحلام عادة بأحداث الماضي	( )	( )	( )
١٤	كثيراً ما يحلم المسنون بالموت	( )	( )	( )
١٥	تترجم الأحلام عن رغبات الشخص وأحلامه	( )	( )	( )
١٦	تفهم المرء لأحلامه يجعل حياته أفضل	( )	( )	( )
١٧	أتذكر أحلامي بصعوبة بالغة	( )	( )	( )
١٨	في أثناء الأحلام تنطلق الروح من الجسد وتتجول حول الكون	( )	( )	( )
١٩	تحدث معظم الأحلام بسبب سوء الهضم	( )	( )	( )
٢٠	أود لو أفهم أحلامي بطريقة أفضل	( )	( )	( )
٢١	عادة ما يحلم الناس بما يهتمون به في حياتهم	( )	( )	( )
٢٢	الأحلام كالنافذة نطل منها على ما قبل الشعور	( )	( )	( )
٢٣	الأحلام التي أتذكرها عادة ما تكون معقدة	( )	( )	( )
٢٤	نحلم غالباً عندما ننام بعمق	( )	( )	( )
٢٥	الأحلام مليئة بالرموز	( )	( )	( )
٢٦	من الممكن أن أحدد قبل النوم ما أود أن أحلم به	( )	( )	( )
٢٧	تنطوي معظم الأحلام على نشاطات وإبداعات غريبة	( )	( )	( )
٢٨	تذكر الشخص لأحلامه علامة على خصب الخيال	( )	( )	( )
٢٩	لا يحلم الذين يولدون عمياناً	( )	( )	( )
٣٠	يحلم الإنسان دون الحيوانات	( )	( )	( )
٣١	تعبر الأحلام عن شخصيتك، فإذا كنت سعيداً فإن أحلامك تكون كذلك...	( )	( )	( )
٣٢	عادة ما تعكس الأحلام ما يحدث حولك وأنت نائم، فصوت القطرات المتساقطة من الصنبور تجعلك تحلم بالماء	( )	( )	( )
٣٣	للأحلام أهمية بالغة في عقيدتي	( )	( )	( )
٣٤	تحليل الأحلام شيء سخيف	( )	( )	( )

[٢٢] الأصالة

المفهوم: أن مفهوم الأصالة يتميز عن غيره من المفاهيم بأنه يقفز بشكل خاص ليشكل أهمية ذات قدر كبير في بحوث الابتكار. وهى الأهمية التي يعترف بها كل المشتغلين في هذا الميدان أمثال جيلفورد Guilford، وتورانس Torrance، وبارون Barron، وغيرهم.

ويضع كل من جيلفورد Guilford (١٩٦٢) وبارون Barron (١٩٦٣) محكين أساسيين للحكم على الفكرة الأصيلة Original Idea وهما: الجدة Novelty، والمناسبة Suitability. ويعرفا الفكرة الأصيلة بأنها الفكرة الجديدة New Idea، أي الفكرة التي لم توجد من قبل. ولكن من الصعوبة بمكان أن نأخذ بهذا التعريف كمدخل علمي لدراسة الأصالة لسببين حددهما جيلفورد:

أولاً: من الصعب من الناحية العملية التأكد من تحقق شرط الجدة لأن هذا يتطلب شرطاً مستحيلاً وهو فحص جميع الأفكار في أذهان كل الناس لنحكم بورود الأفكار الجديدة أو عدم ورودها على الذهن البشرى من قبل، وخاصة أن المتتبع لتاريخ العلم مثلاً يلاحظ أنه ليس من النادر أن نجد عالمين ينتجان نفس الفكرة الجديدة على الرغم من البعد المكاني بينهما والذي قد يبلغ آلاف الأميال. ولكن أحدهما قد يسبق الآخر بفترات قصيرة شهوراً أو أسابيع أو ربما ساعات دون أن نقول بأن الآخر لا يعتبر أصيلاً لمجرد أنه تأخر في استحداث أفكاره.

ثانياً: نجد أن هذا المعنى للجدة يتضمن كثيراً من المظاهر في مفهوم الأصالة دون تبرير، ودون أن ينطبق عليها المعنى العميق للمفهوم. فعلى أساس هذا المعنى يمكن أن نعتبر كثيراً من الهلاوس والأحلام جديدة لمجرد أنها لم تطرأ على ذهن أحد من قبل.

ولكن هذا المعنى لا يفيد من الناحية العملية لأنه لا يعطينا أساساً واضحاً للتمييز بين من هم أكثر أصالة أو أقل أصالة، لذلك نجد بارون Barron (١٩٦٣) يوضح منذ البداية عدم كفاية الأخذ بمفهوم الجدة وحده، لأن الأصالة كما يرى بارون يجب أن تعرّف من حيث الحدوث، وهذا هو أول محك للأصالة، أن تتميز بدرجة عالية من عدم الشيوع في داخل المجموعة الخاصة التي نبحثها. ونكن هناك محكاً آخر يجب أن يتوافر للحكم بالأصالة أو الجدة، وهو أن تتفق الاستجابة الأصيلة مع الواقع، أي أن تكون استجابة تكيفيه، والغرض من هذا المحك استبعاد الاستجابات غير الشائعة، التي تقف عند مستوى العشوائية أو الجهد أو التوهم.

وعلى الرغم من أن جيلفورد لا يعتبر أول من ابتكر مفهوم الأصالة، إلا أنه يعتبر أول من أعطاها مكانها في بناء العقل بناء على بحوثه وبحوث تلاميذه في التحليل العاملي. لذا يطرأ علينا السؤال التالي ما هو موقع مفهوم الأصالة في هذا البناء الذي وضعه جيلفورد؟

نجد بداية أن جيلفورد يفترض أن بناء العقل يمكن تناوله من خلال ثلاثة عوامل رئيسية، وأن مفهوم الأصالة يقع تحت العامل الثالث أو المستوى الثالث في بناء العقل، ونجد أن هناك نوعين من القدرات متضمنة في هذا العامل هما:

- القدرات الإنتاجية التقاربية Convergent productivity abilities
- القدرات الإنتاجية التباعدية Divergent productivity abilities

ويقصد بالتفكير التقاربي Convergent Thinking إلى نوع التفكير الذي ينتهي بإجابة واحدة صحيحة كما هو في التفكير الاستدلالي، أما التفكير التباعدي divergent thinking فهو التفكير الذي يمضي في اتجاهات متعددة دون أن تكون هناك إجابة واحدة صحيحة، ولكي توجد إجابة أكثر تكيفاً للموقف وأكثر ابتكاراً وعموماً فهذا هو التفكير الإبداعي بأوسع معانيه.

وبالرغم من أن راى Ray (١٩٦٨: ٢٧) يرى أن التفكير التباعدى divergent thinking هو الأصالة، إلا أننا نميل هنا إلى تبنى وجهة نظر جيلفورد من حيث أن الأصالة سمة تحتل موقعها في بناء أكثر شمولاً وهو العقل وأقل شمولاً وهو التفكير التباعدى؛ وعلى هذا فإن ما يشير إليه راى Ray بأنه أصالة هو في الحقيقة العملية الكلية للنشاط العقلي المسمى بالإبداع، والذي تحتل فيه الأصالة جزءاً من أجزائه. وسبب تبنينا لوجهة نظر جيلفورد هو أن العلم اليوم يتجه في تطوره إلى مزيد من التمييز discrimination وأن هذا التمييز هو ما يساعدنا على فهم الظواهر السلوكية.

ويشير جيلفورد إلى أن التفكير التباعدى هو التفكير الذي يظهر في المجالات التي لا تتطلب إجابة واحدة صحيحة. وقد بينت التحليلات الإحصائية التي قام بها جيلفورد وتلاميذه أن هذا العامل (التفكير التباعدى) يحتوى على أربعة عوامل فرعية من بينها عامل الأصالة ويقوم هذا العامل على أساس الافتراض بأن الشخص المبدع ذو تفكير أصيل، أي أنه لا يكرر أفكار المحيطين به. فتكون الأفكار التى يولدها جديدة بالنسبة له، وربما بالنسبة للإطار الثقافي العام. وهناك احتمال في أن يكون عامل الأصالة عاملا مزاجياً temperament أو دافعياً motive عندما يشير إلى اتجاه عام لعدم الامتثال، أو تجنب تكرار ما يفعله الآخرون.

وقد تبين لنا ما يلي:

(١) أن الأصالة هى أحد الأبعاد الرئيسية للابتكار ضمن عدد آخر من الأبعاد هى: الطلاقة Fluency والمرونة Flexibility والحساسية للمشكلات Problems sensitivity.

(٢) لا تقف الأصالة عند كمية الأفكار المبتكرة creative ideas التى يعطيها الشخص، بل تقف عند نوعية هذه الأفكار من حيث الجدة وعدم الشيوع Uncommonness والنفور من الامتثال.

(٣) أن توافر قدر كبير من الأصالة يشير إلى توافر قدر مساوى من النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها عن المرونة التى تقف عند النفور من تكرار الشخص لذاته سواء أفكاره أو أفعاله، فيفكر الشخص فى أكثر من إطار.

وبالرغم من شك جيلفورد Guilford (١٩٦٢: ١٠٩-١١٠) في أن الأصالة ما هي إلا مرونة تكيفية Adaptive Flexibility عندما تكون المادة لفظية Verbal، بينما تكون المرونة التكيفية قاصرة على المواد غير اللفظية nonverbal، فإن هذا الشك تقف إزاءه عدة اعتبارات أهمها:

(١) إنه ليس بالضرورة أن تكون مادة المرونة التكيفية مادة غير لفظية ويمكننا أن نذكر كمثال على هذا مقاييس التصلب التي تعتمد على الأنغاز الحسابية، فالنجاح في هذه المقاييس اللفظية يعبر عن المرونة التكيفية أكثر من المرونة التلقائية دون أن تكون المادة المستخدمة غير لفظية، ودون أن نتحدث عن الأصالة بالمعنى الشائع.

(٢) أن الأصالة يمكن قياسها بمواد غير لفظية والأمثلة على ذلك مقاييس تورانس للتفكير الابتكاري Torrance's Figural Creativity Thinking Tests حيث كان تورانس يقيس الأصالة بمواد غير لفظية وكان يحصل على درجتين أحداهما للأصالة والأخرى للمرونة.

لذا فإن الأصالة تفور من تكرار ما يفعله الآخرون أو يفكرون فيه، وأن المرونة بأنواعها المختلفة قاصرة على النفور من تكرار الشخص لذاته: أفكاره أو أفعاله. أما الحساسية للمشكلات بما تحتويه من عناصر عقلية تقويميةevaluative mental elements قد تكون شرطاً من شروط التفكير الأصيل original thinking.

ويشير تورانس Torrance (١٩٦٦) إلى أن الأصالة هي القدرة على إنتاج أفكار جديدة فريدة أو نادرة أو غريبة، ومع ذلك فهي أفكار مقبولة ومعقولة. وتعتبر الأصالة من ابرز القدرات الابتكارية التي يتفق علماء النفس على أهميتها للنبوغ في جميع المجالات، كما أن الأصالة ليست قدرة ذهنية، ولكنها سمة مزاجية تدل على استعداد عام، لأن يكون الشخص مجدداً أو ميالاً إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، ويتفق هذا التعريف مع ما ذهب إليه جيلفورد.

وبعيداً عن المعالجة التعاملية لموضوع الأصالة والعوامل المرتبطة به، نجد كوبى Kubie (١٩٥٨) يضع تفسيراً تحليلياً لمفهوم الأصالة، خاصة عند تناوله لمنطقة ما قبل الشعور Preconsious وهى المنطقة الواقعة بين الوعي Complete awareness واللاوعي Unconsious وطبقاً لما قاله كوبي فإن الأفكار Ideas والمفاهيم Concepts تكون حرة ومنطلقة من ارتباطاتها العادية خاصة في منطقة ما قبل الشعور، ولذا فإن الأفكار تستطيع أن تنطلق وتتحرر ثم تتحدد في طرق وأساليب غير معتادة أو مألوفة وجديدة بناء على الترابطات المتداخلة Overlapping linkages أو التشابهات المتعددة multiple analogic وبالتالي فإن المفاهيم والتخيلات المكونة في صورتها الجديدة تكون أساس الأداء المبتكر creative performance لذا فإن الفرد الذي يتسم بالأصالة يستطيع أن يوظف مراحل أو طرق ما قبل الشعور بطريقة فعالة ومؤثرة.

ونجد بارون Barron (١٩٦٣) قد تكلم عن انتشار الأنا Ego diffusion التي قد تلعب دوراً كبيراً في عملية الإدراك التي تتميز بالابتكار creative perception.

وأيضاً كوستلار Koestler (١٩٦٤) قد أشار إلى ثنائية تجمع الأفكار bisociation of ideas، وهذه الفكرة قريبة إلى حد ما من مفهوم ما قبل الشعور ووظيفته التي أشار إليه كوبي Kubie (١٩٥٨).

لذا نجد أن كوبي Kubie يعرف الفرد الأصيل "بأنه الفرد الذي في مقدوره أن يستخدم وظائف ما قبل الشعور بطلاقة أكثر من الآخرين الذين قد يتساوون معه في مواهب مازالت كامنه".

أما الدور الذي تقوم به عمليات ما قبل الشعور في عملية إنتاج الأفكار الأصيلة يتوقف على حريتها في تجمع الأفكار، ومقارنتها ثم إعادة تصنيفها. ويرى كوبي أن لكل من عمليات الشعور واللاشعور تعمل بطريقة ما على تجميد عملية ما قبل الشعور، وبذلك يحول الفرد ذا الموهبة الكامنة إلى فرد غير خلاق. بينما يكون في استطاعة ما قبل الشعور أن يصير شعورياً بسهولة تحت ظروف كثيراً ما تنشأ، فإن مثل هذا التحول صعب في حالة اللاشعور، ويمكن حدوثه فقط ببذل طاقة هائلة وقد لا يحدث أبداً.

ويفرض الجمود على التفكير حينما تسود العمليات الشعورية عند أحد طرفي النقيض، بناء على حقيقة أن الوظائف الشعورية الرمزية قد تثبت بواسطة علاقاتها الواقعية الدقيقة بوحدات ذهنية وادراكية خاصة وحيث تسود العمليات اللاشعورية عند الطرف الآخر، نجد تثبيتاً أكثر صلابة، إلا أنه في هذه الحالة يكون تثبيتاً بالترييف أو اللاواقعية، أي بتلك الصراعات غير المقبولة والأشياء والأهداف والدوافع التي صارت في غير متناول كل من التأمل الشعوري والتأثير المعدل للخبرة.

لذا يرى كوبي أن كثير من الأخطاء ارتكبت عندما افترض أن اللاشعور هو منبع دوافع الإبداع ومصدر الإلهام العظيم في حياة البشرية. ومثال ذلك التصور بأن الإنتاج الإبداعي ينبع فقط من اللاشعور، وأن العبقري المبدع لابد أن يكون مريضاً أو شاذاً.

القياس: تقوم فكرة تصميم مقياس الأصالة في الأصل كما أشار إلى ذلك هولاند وبايرد Holland and Baird (١٩٦٨) على ما وصفه كوبي Kubie (١٩٥٨) من أن منطقة ما قبل الشعور تكون فيها الأفكار والمفاهيم حرة ومنطلقة من ترابطاتها المعتادة، ومن ثم تستطيع الانطلاق والتحرر والتجديد في طرق جديدة وأصيلة. ويتكون المقياس من (٣٨) عبارة، وتكون الاستجابة على تلك العبارات بنعم أو لا. وقد قامت النسوقي (١٩٨٧) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية.

الصدق: تم إيجاد صدق لمفهوم لمقياس الأصالة وذلك من خلال تطبيقه مع مجموعة من المقاييس النفسية (Holland and Baird, 1968)، كما تم حساب صدقه التلازمي عن طريق تطبيقه مع مقياس التعقيد لقياس الأصالة من إعداد بارون على عينة مكونة من سبعين طالباً وخمسين طالبة بالجامعة، فبلغت معاملات الارتباط بين المقياسين (٠,٦٠) لعينة الذكور، و(٠,٧٨) لعينة الإناث، وهي معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ (موسى والدسوقي، ١٩٨٨).

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الأصالة في العديد من البحوث الأجنبية (Abe, *et al.*, 1965; Nichols and Holland, 1963)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار فبلغ (٠,٧٩) لعينة الذكور، و(٠,٧٢) لعينة الإناث (موسى، والدسوقي، ١٩٨٨).

مقياس الأصالة

	العبارات	نعم	لا
١-	أفضل أن أكون عضواً في مجلس الشعب عن أن أكون فيلسوفاً	( )	( )
٢-	أفضل أن أكون خبيراً ذو كفاءة عن أن أكون موسيقاراً	( )	( )
٣-	أفضل أن أكون مهندساً في مجالات البحث العلمي عن أن أكون مهندساً في مجالات الصناعة	( )	( )
٤-	البحث عن الأفكار لكتابة تقرير أو بحث خطوة في منتهى البغض بالنسبة لي	( )	( )
٥-	نادراً ما تراودني الأفكار الجديدة	( )	( )
٦-	أفضل أن أكون مديراً لعمل ما عن أن أكون أخصائياً نفسياً	( )	( )
٧-	أفضل أن أكون مهندساً عن أن أكون فناناً	( )	( )
٨-	أحياناً ما أكون ملماً بالكتب والأفكار الجديدة	( )	( )
٩-	كثيراً ما استغرق في أحلام اليقظة أثناء حل المشاكل العويصة	( )	( )
١٠-	استمتع بالاستغراق في أحلام اليقظة عند تناول المشكلات والنشاطات والمشروعات المستقبلية	( )	( )
١١-	أفضل أن أكون عالماً في مجال البحث العلمي عن أن أكون مديراً لمؤسسة علمية....	( )	( )
١٢-	أصل إلى أحسن أفكاري عن طريق الاستغراق في أحلام اليقظة عن الاعتماد على الكتب والمصادر الرئيسية أو الأشخاص الآخرين	( )	( )
١٣-	إذا كانت لدى موهبة فأود أن أكون مؤلفاً	( )	( )
١٤-	أفضل أن أكون محرراً من أن أكتب كتاباً	( )	( )
١٥-	أفضل أن أكون قائداً من أن أكون مخترعاً	( )	( )
١٦-	غالباً ما أحاول أن أكون وحيداً كي أستطيع أن أنعم النظر في الأمور من جانب إلى آخر	( )	( )
١٧-	اعتبر نفسي متعدد الأفكار	( )	( )
١٨-	أفضل أن أحيا حياة مثل حياة توماس أديسون (مخترع مصباح الكهرباء) عن حياة سيجموند فرويد (مؤسس نظرية التحليل النفسي)	( )	( )
١٩-	الاستغراق في أحلام اليقظة طريق غير ذي قيمة لحل المشكلات	( )	( )
٢٠-	أفضل أن أكون شخصية عامة مؤثرة من أن أكون فناناً مبتكراً	( )	( )
٢١-	أنا شخص غير قادر على التعبير عن نفسي	( )	( )
٢٢-	أفضل المدرسين الذين يعطون مقررات منظمة حسنة وواجبات واضحة عن المدرسين الذين يطلبون بحوث وتقارير مستقلة	( )	( )
٢٣-	ينبغي أن أتعلم الأشياء بطريقتي الخاصة عن قبول الأفكار والعلاقات المنطقية المقترحة في متون الكتب	( )	( )
٢٤-	تكون الطريقة لحل المشكلات الصعبة من خلال التخطيط السليم والتنظيم الجيد للوقت	( )	( )
٢٥-	كثيراً ما أفضل أن أصدر أحكامي من خلال انطباعاتي ومشاعري الأولى لموقف ما عن التفكير الواعي فيه	( )	( )

	العبارات	نعم	لا
٢٦-	أحب أن أكون مخترعاً	( )	( )
٢٧-	أحل المشاكل العقلية عن طريق التفكير المنطقي الواعي	( )	( )
٢٨-	أفضل أن أكون أخصائياً نفسياً تجريبياً من أن أكون أخصائياً نفسياً إكلينيكياً	( )	( )
٢٩-	إذا كانت لدى الموهبة الضرورية، فسوف استمتع بأن أكون نحاتاً	( )	( )
٣٠-	أستمتع بالمشكلات التي أستطيع الحصول على حلول دقيقة لها	( )	( )
٣١-	أفضل أن أكون كاتباً من أن أكون صاحب شركة استثمارية	( )	( )
٣٢-	أفضل أن أكون شخصاً واقعياً من أن أكون شخصاً خيالياً	( )	( )
٣٣-	يعتقد أصدقائي أنني شخص موضوعي من أن أكون شخصاً انفعالياً	( )	( )
٣٤-	أبدأ المشروعات عن طريق الاستغراق في أحلام اليقظة عن كيفما يمكن تنفيذها	( )	( )
٣٥-	يعتبرني أصدقائي شارد الذهن إلى حد ما	( )	( )
٣٦-	أكون أكثر واقعياً من أن أكون أكثر مثالياً	( )	( )
٣٧-	غالباً ما أعمل دون تفكير	( )	( )

[٢٣] الاتجاه نحو الحاسوب

المفهوم: على الرغم من الكم الهائل من النتائج التي أسفرت عنها البحوث السابقة (Hignite and Echternact, 1992؛ Katz and Francis, 1993) في مجال الاتجاه نحو الحاسوب، فإن هذا قد أدى إلى مزيد من التعقيد ليس فقط بسبب عدد المقاييس المختلفة لقياس الاتجاهات، بل أيضاً بسبب عدم وجود اتفاق عام فيما يتعلق بماذا تقيس مقاييس الاتجاهات المرتبطة بالحاسوب (Francis, 1993). إضافة إلى هذا، يوجد خلاف واضح في تحديد مصطلح الاتجاه، فيرى كريش وآخرون Krech, *et al.* (١٩٧٩) أن الاتجاه يتكون من ثلاثة مكونات واضحة المعالم؛ وهي المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي، بينما يرى فيشبن وأجزن Fishbein and Ajzen (١٩٧٥) أن مقياس الاتجاه ينبغي أن ينصب على الجانب الانفعالي، أما المعتقدات والمقاصد السلوكية فينبغي قياسهما كل على حدة، كما أن فكرة التعامل مع الاتجاه على أنه يشتمل على مكونات ثلاثة (معرفية – وجدانية – سلوكية) قد قل تقبلها إلى حد كبير نظراً لعدة أسباب منها أنها تخلط بين خصائص هذه المكونات وينتج عنها الكثير من المشكلات والقضايا الخلافية، والتي من أبرزها مسألة العلاقة بين الاتجاه والسلوك، ولذلك يميل غالبية الباحثين المعاصرين إلى محاولة الفصل بين هذه المكونات الثلاثة (خليفة، ومحمود، ١٩٩٣: ٢٩).

القياس: قام عدد من الباحثين بتصميم عدة مقاييس لقياس الاتجاه نحو الحواسيب؛ مثل مايلي: (Stevens, 1979, 1982)؛ (Reece and Gable, 1982)؛ (Griswold, 1983)؛ (Gressard and Loyed, 1986)؛ (Bear, *et al.*, 1987)؛ (Temple and Lips, 1989). وقامت مجموعة أخرى من الباحثين بدراسة صدق هذه المقاييس (Woodrow, 1991).

وإلى جانب هذا، تبين عند فحص محتوى بنود مقاييس الاتجاهات نحو الحواسيب أنها تميل في الواقع إلى دمج الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية معاً. ومن ثم، توجد حاجة ملحة لتصميم مقياس جديد لقياس الاتجاه نحو الحواسيب مرتكزاً على المكون الوجداني فقط دون المكونين الآخرين.

ومن ثم، أستطاع فرانسيس Francis (١٩٩٣) بناء مقياس لقياس الاتجاه نحو الحاسوب من منطلق هذا المنحى النظري، وذلك من خلال تصميم (٩٧) بنداً تم اختيارهم من مقاييس الاتجاهات نحو الحواسيب المختلفة. وتتم الاستجابة على هذه البنود من خلال ميزان تقدير يبدأ بالموافقة التامة، وينتهي بعدم الموافقة التامة. وتم تطبيق هذه البنود على عينة مكونة من (٢٧٨) طالباً من طلاب الجامعة، واستخدم تحليل المحتوى والتحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis لتحديد أفضل البنود التي تعبر عن المكون الوجداني؛ وتؤدي إلى وجود مقياس أحادي البعد متجانس العبارات. وقد تبين أنه يوجد (٢٤) بنداً تقابل هذه المعايير. كما قامت النسوقي (١٩٩٨) بتعريب بنود مقياس الاتجاه نحو الحاسوب.

الصدق: تم حساب تحليل المحتوى والتحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الاتجاه نحو الحاسوب (Francis, 1993). كما قامت النسوقي (١٩٩٨) بحساب صدق مقياس الاتجاه نحو الحاسوب من خلال تطبيقه مع مقياس الاتجاه نحو الكمبيوتر الشخصي من إعداد الأكلبي وموسى (١٩٩٦) على عينة مكونة

من أربعين طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، فبلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٧٦، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: بلغ معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو الحاسوب باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ ٠,٩٦ (Francis, 1993)، و٠,٨٧ (النسوقي، ١٩٩٨).

مقياس الاتجاه نحو الحاسوب

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أشعر بالاطمئنان عندما أكون قريباً من الحاسوب..	( )	( )	( )	( )	( )
٢	أشعر بالارتياح عندما يدور الحديث حول الجواسيب	( )	( )	( )	( )	( )
٣	أشعر بالضجر عند تعلم الحواسيب	( )	( )	( )	( )	( )
٤	أحب تعلم الحاسوب	( )	( )	( )	( )	( )
٥	أشعر بالعصبية الزائدة عند العمل بالحاسوب ..	( )	( )	( )	( )	( )
٦	أشعر بالعدوان نحو الحواسيب	( )	( )	( )	( )	( )
٧	أشعر بعدم الارتياح تجاه الحواسيب	( )	( )	( )	( )	( )
٨	أحس بمشاعر التخاذل عندما أفكر في استخدام الحاسوب	( )	( )	( )	( )	( )
٩	أشعر بالارتياح عند العمل بالحاسوب	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	تجعلني الحواسيب مرتبكاً ومضطرباً	( )	( )	( )	( )	( )
١١	لست من النوع الذي يتعامل مع الحواسيب بشكل جيد	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	أحب العمل بالحواسيب	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	لا يروقني تحدي حل المشكلات بواسطة الحواسيب	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	أعتقد أن العمل بالحواسيب ممتع ومثير	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	لا أستمتع بالحديث مع الآخرين عن الحواسيب.	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	تعلم الحاسوب شيء مشوق	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	أستمتع باستخدام الحاسوب	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	الحواسيب مملة	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	أستطيع العمل بدون تعلم الحواسيب	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	الحواسيب غير مثيرة	( )	( )	( )	( )	( )
٢١	دراسة الحواسيب مضيعة للوقت	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢	من الممتع أن تفهم كيف تعمل الحواسيب	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣	يعد تعلم الاستخدامات المختلفة للحواسيب مثيراً.	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤	أستمتع بتعلم كيفية استخدام الحواسيب في حياتنا اليومية	( )	( )	( )	( )	( )

[٢٤] الطموح الأكاديمي

المفهوم: استطاع ليفين Lewin (١٩٢٩) وتلامذته تحديد مفهوم الطموح بعد إجراء عدة بحوث وتجارب (المساعيد، ١٩٨٣). ويمكن تعريف مستوى الطموح بأنه: "أهداف الفرد الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي في مهمة معينة" (عبد الفتاح، ١٩٦١: ٥٧)، وأنه: "مستوى الأداء المقبل في عمل مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى أدائه السابق في نفس العمل، كما أنه تقدير كمي يضعه الفرد لنفسه فيما يتعلق بأدائه التالي في نفس نشاط معين" (الدوري، ١٩٨٠: ١٣-١٤).

ويلاحظ أن تلك التعريفات قد اهتمت بوصف مستوى الطموح من ناحية الأداء العملي مؤكدة على أثر الخبرة السابقة في مستوى الطموح؛ بالرغم من أن مستوى الطموح يتأثر بالخبرة السابقة ألا أنها ليست العامل الوحيد في حدوثه. ويرى بعض الباحثين أن مستوى الطموح يتأثر بالتكوين الديناميّ للشخصية، أي بالتفاعل بين جوانب الشخصية المعرفية والوجدانية والنزوعية، كما يتأثر بالبيئة الاجتماعية.

ومن ثم، ظهرت تعريفات أخرى لمستوى الطموح اهتمت بالتكوين الديناميّ للشخصية، فيرى بعض الباحثين مستوى الطموح بأنه: "المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدرته وإمكانياته" (الزيادي، ١٩٦١: ٥٣-٥٤)، وأنه: "سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها" (عبد الفتاح، ١٩٦١: ٢)، وأنه: "هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد (قشقوش، ١٩٧٥: ٢٠).

إضافة إلى هذا، تتنوع الطموحات؛ فمنها **الطموحات السلبية والإيجابية** Positive and Negative Aspiration، ويقصد بالطموحات السلبية تلك الطموحات التي تتجنب الفشل في الوصول إلى الهدف، أما الطموحات الإيجابية فهي تلك الطموحات التي تتجه نحو تحقيق النجاح للوصول إلى الهدف (علي، ١٩٨٥: ١٥). ومن ثم، فإن الطموحات الإيجابية التي تعتمد على هدف لتحقيق نجاح ما، أكثر قوة وثباتاً من الطموحات المستندة على الرغبة في تجنب الفشل (رسول، ١٩٨٤: ٣٧).

وإلى جانب هذا، توجد أيضاً **الطموحات القريبة والبعيدة** Immediate and Remote Aspiration، ويقصد بالطموحات القريبة رغبات وأهداف الفرد المباشرة التي ترتبط بحاضره، فأنه يضع لنفسه هدفاً يصبو إليه كالنجاح في اختبار ما. أما الأهداف البعيدة فهي الأهداف المستقبلية البعيدة المدى، التي تنشأ من ميول وحاجات الفرد من ناحية، ومن الضغوط الحضارية من ناحية أخرى، حيث يؤجل الفرد بعض رغباته الحاضرة في سبيل تحقيق أهداف بعيدة وجوهرية، كالحصول على الشهرة أو مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع (رسول، ١٩٨٤: ٢٣).

وبالإضافة إلى ذلك، توجد **الطموحات الواقعية وغير الواقعية** Realistic and Unrealistic Aspiration، وتمثل الطموحات الواقعية قناعة الفرد بتوقعه تحقيق الأهداف التي يصبو إليها، وتستند هذه الطموحات على قدرة الفرد الحقيقية. وترى هيرلوك Hurlock (١٩٦٧: ١٠٠) أن الطموحات المرتكزة على القدرات لا تكون مرتفعة فحسب بل وواقعية بدرجة كبيرة، بينما تشير الطموحات غير الواقعية إلى تخمين لرغبات الفرد وليس لقدراته الفعلية (رسول، ١٩٨٤: ٢٤).

ويلاحظ مما سبق أن معظم الكتابات والتعريفات تناولت مستوى الطموح العام. وينبثق من هذا المفهوم

العام؛ أنواع أخرى من الطموحات مثل الطموح المهني، والطموح الأكاديمي. وترى النمسوقي (١٩٩٦: ٩٤) أن الطموح الأكاديمي يقصد به بأنه سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها؛ والتي يمكن الاستدلال عليها من مجموع الدرجات التي يمكن الحصول عليها من خلال تطبيق مقياس الطموح الأكاديمي.

القياس: قامت النمسوقي (١٩٩٦) بالاستفادة من بعض المقاييس لقياس الطموح الأكاديمي (Wiggins, 1971؛ Pengelly, 1974)؛ (أبو ناهية، ١٩٨٦). إضافة إلى هذا، تمت الاستفادة من بعض مقاييس الشخصية (موسى، ١٩٩٤) في انتقاء بعض العبارات لقياس الطموح. وإلى جانب هذا، أجريت دراسة استطلاعية على عينة مكونة من خمسين طالباً وطالبة بالجامعة لتحديد خصائص الطموح الأكاديمي. ثم تم صياغة العبارات. وقد تكون المقياس من ثلاثين عبارة، يجيب المفحوص على كل منها من خلال ميزان تقدير مكون من نعم (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، لا (تعطي درجة واحدة فقط).

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس الطموح الأكاديمي لطلبة الجامعة، من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة وثلاثين طالباً وطالبة باستخدام طريقة المكونات الأساسية. وقد أسفر التحليل عن وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وقد بلغت نسبة التباين لهذه العوامل ٣٣,٤٦% من حجم التباين الكلي. وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٣,٩٢، نسبة التباين = ١٣,٠٧%) العبارات التالية: ٢، ١٠، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣٠. وقد سمي هذا العامل: **التفوق**.

كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٢,٢٩، نسبة التباين = ٧,٦٣%) العبارات التالية: ٥، ٦، ٩، ٢٠، ٢١. وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: **المثابرة**. وتشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٢,١١، نسبة التباين = ٧,٠٣%) العبارات التالية: ٤، ٨، ١٨، ٢٧. وقد سمي هذا العامل: **التحمل**. وأخيراً، تشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ١,٧٢، نسبة التباين = ٥,٧٣%) العبارات التالية: ١١، ١٢، ٢٦. وقد أطلق على هذا العامل: **المنافسة**.

إضافة إلى هذا، لم تصل تشبعات بنود المقياس التالية إلى مستوى الدلالة الإحصائية: ١ ٣، ٧، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٣، ٢٤. ومن ثم، انتهى مقياس الطموح الأكاديمي في صورته النهائية إلى ٢٢ بنداً، وتمتد الدرجات على المقياس من ٢٢ إلى ٦٦ درجة.

الثبات: تم حساب مقياس الطموح الأكاديمي بطريقتين، أولهما؛ بواسطة استخدام معامل ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٩. وثانيهما؛ من خلال الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود المقياس، فتراوحت معاملات الارتباط لبنود المقياس من ٠,٥١ إلى ٠,٨٤، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

مقياس الطموح الأكاديمي لطلبة الجامعة

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١-	أعتقد أن مستقبل المرء الأكاديمي محدد	( )	( )	( )
٢-	أؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات الدراسية مهما عظمت	( )	( )	( )
٣-	يسرني مجرد النجاح في دراستي الأكاديمية	( )	( )	( )
٤-	أشعر أن قدراتي العقلية تؤهلني للامتياز الأكاديمي	( )	( )	( )
٥-	أعمل لمستقبلي الأكاديمي وفقاً لخطة رسمتها لنفسي	( )	( )	( )
٦-	أرى أن دراستي الحالية أقل من مستوى أمنياتي	( )	( )	( )
٧-	أنا راض عن مستوى دراستي بوجه عام	( )	( )	( )
٨-	أرى أن المستوى الأكاديمي الذي وصلت إليه كان نتيجة تكفاحي الشخصي أكثر من أن يكون نتيجة لمعاونة الآخرين	( )	( )	( )
٩-	حاولت كثيراً التغلب على عقبة دراسية عرفت أن الكثيرين قد فشلوا في التغلب عليها	( )	( )	( )
١٠-	أفكر كثيراً في مستقبلي الأكاديمي	( )	( )	( )
١١-	سبق لي الحصول على جوائز لتفوقي في الميدان الأكاديمي	( )	( )	( )
١٢-	أميل إلى الدخول في المنافسات والمسابقات الأكاديمية	( )	( )	( )
١٣-	أشعر أن معلوماتي الدراسية الحالية أقل مما كان يجب أن تكون عليه	( )	( )	( )
١٤-	أخشى الفشل في دراستي دائماً	( )	( )	( )
١٥-	أشعر أن الأفراد الممتازين أكاديمياً من عينة أخرى تختلف عني	( )	( )	( )
١٦-	أميل إلى الاستزادة من المعلومات	( )	( )	( )
١٧-	أحلم كثيراً بأن أكون أول الفائزين في أي عمل دراسي أقوم به	( )	( )	( )
١٨-	تراودني كثيراً فكرة أني قد أصبح شخصاً عظيماً في المستقبل	( )	( )	( )
١٩-	يهمني التفوق في المواد الدراسية التي أميل إليها	( )	( )	( )
٢٠-	أتطلع دائماً للوصول إلى مستوى ممتاز بين أقراني في الدراسة	( )	( )	( )
٢١-	أحب أن أكون قادراً على حل بعض المشكلات الدراسية على نحو أفضل مما يستطيع زملائي الآخرون	( )	( )	( )
٢٢-	أشعر بارتياح إذا كنت من أوائل الطلاب في فصلي	( )	( )	( )
٢٣-	ليس هناك ما يدعو إلى التنافس الأكاديمي في الوقت الحاضر	( )	( )	( )
٢٤-	أن النجاح في الدراسة يعتمد على الحظ أكثر من أي شيء آخر	( )	( )	( )
٢٥-	أذاكر بجد دائماً لكي أكون في مقدمة زملائي	( )	( )	( )
٢٦-	أعتقد أنني في مستوى مهارة دراسية تفوق معظم زملائي	( )	( )	( )
٢٧-	أتوقع عادة النجاح فيما أؤديه من امتحانات دراسية	( )	( )	( )
٢٨-	اعترف أنه ليست لدي رغبة تحفزني لتعلم أشياء جديدة	( )	( )	( )
٢٩-	أود أن لا تتوقف ثقافتي بانتهائي من الدراسة بينما أنميها بالإطلاع على الكتب المختلفة	( )	( )	( )
٣٠-	أود أن أكون موضع تقدير بين زملائي وأساتذتي	( )	( )	( )

[٢٥] سلوك المرأة الاستهلاكي لشراء الملابس ومستحضرات التجميل

المفهوم: أن البدع والموضات والهوس بما هو جديد ظاهرة مؤقتة، وهي من خصائص المجتمعات الصناعية التي هي دائمة التغيير، أما المجتمعات الزراعية – وهي مجتمعات مستقرة إلى حد ما – فهي ليست عرضة لهذه الظاهرة. ويرى دوب Doob (١٩٥٢) أن كلمة بدعة تشير إلى تبني مجموعات كبيرة من الناس لأفكار وعادات جديدة، ويتم هذا التبني بسرعة وهو لا يدوم طويلاً، وعادة ما يشير هذا المصطلح إلى أشياء مرذولة. كما يرى يونج Young (١٩٣٥) أن الموضة يقصد بها تمسك الفرد بخصائص ثقافية جديدة وأكثر دواماً من البدع. ويشير كل من لابير وفرسنوورث Lapiere & Farnworth (١٩٩٤) إلى أن الهوس بما هو جديد هو مجال محدد من السلوك عادة ما يقتصر على فئة ما من الناس، وتكرس هذه الفئة أوقاتاً قد تكون غير مناسبة لممارسة نشاطها هذا المتصف بالهوس والولع بما هو جديد. والهوس بما هو جديد هو سلوك مؤقت في مجالات عديدة لعل أبرزها هو مجال الفنون الترفيهية وبخاصة الرقص والغناء. وقد يدفع هذا الهوس المشاركين فيه إلى التهيج الانفعالي والاندماج في الأداء أكثر مما يحدث في حالتي البدع أو الموضات. فموسيقى الروك أند روك والتويست والهولاهوب وغير ذلك من رقصات وموسيقى خير مثال لتوضيح حالات الهوس مما هو جديد. فلقد استقبل المراهقون والشباب من الجنسين هذه الرقصات بحماس شديد وشغلت معظم أوقاتهم. وعندما تكون التغيرات في مجتمع ما سريعة ومتكررة، وعندما تكون أيضاً المعايير الاجتماعية في حالة عدم استقرار يشيع الهوس بما هو جديد بين أفراد ذلك المجتمع. فالناس يرغبون في هذه الإثارة كي يهربوا من واقعهم بإنغماسهم الشديد في الأنشطة الجديدة ويصبحون ضحية سهلة لها. وكما ينتشر ذلك الهوس بسرعة كالنار فإنه يخمد أيضاً بسرعة ويمل الناس به.

والبدعة في واقع الأمر هي عادة مؤقتة وانحراف غير مستمر عن السلوك المعتاد. وقد ترتبط البدع العامة عند الشخص بعادات سلوكية ثابتة لديه مثل تلك التي ترتبط بتناول الطعام أو الصحة العامة، فمن العادات غير المألوفة والمرتبطة بتناول الطعام توجد مثلاً "النباتية" أي اقتصار الفرد في طعامه على النباتات دون اللحوم. وهناك أيضاً عادات صحية تميز بعض الأفراد دون غيرهم كالاهتمام الشديد بالصحة والإكثار من حمامات الشمس أو قد تتعلق البدع بارتداء ملابس معينة أو تزين النساء على نحو معين.

أما الموضات فهي تغيرات تظل فترات زمنية أطول من تلك التغيرات التي تحدث في حالتي الهوس بما هو جديد أو البدع. وقد تتحول البدعة في بعض الأحيان إلى موضة، ومثال هذا تحول بدعة الشعر المجدول أو الأزرار التي هي على شكل جرس إلى موضة في ملابس النساء، كذلك تحول بدع القمصان المنقوشة بشجيرات أو الشاربان الرفيعان أو الشعر الطويل في الرجال إلى موضة بينهم. على أن الموضات لا توجد فقط في الملابس أو الزينة وإنما توجد أيضاً في الأثاث والفن والموسيقى وغير ذلك. ويلاحظ أن هناك مصممين للموضات يعينون خصيصاً من الشركات لوضع تصميمات حديثة كي تحقق أرباحاً كبيرة. وهناك أيضاً عروض الموضة حيث يرتدي الشباب والشابات ملابس ذات تصميمات جديدة مختلفة ويسرن بها برشاقة وسط الحاضرين.

ويجب أن نعي بأن البدع والموضات والهوس بالجديد لا تتضمن كل أفراد المجتمع وكل المجتمعات. بل توجد نسب قد تكون ضئيلة فقط من أفراد المجتمع هي التي تهتم بمثل هذا السلوك الجمعي. كما أن معظم المجتمعات الزراعية وكذا الطبقات العاملة لا تهتم بمثل هذه الأمور لأنها تفضل التمسك بعاداتها هذا بالإضافة إلى قلة مواردها الاقتصادية، كما أن كبار السن يميلون في أي مجتمع ما إلى الابتعاد عنها. وعادة ما يولع بها صغار الشباب من الطبقتين المتوسطة والعليا في المناطق الحضرية.

ويعلل بعض الباحثين مشاركة الناس بالبدع والموضات والهوس الجديد إلى الرغبة في الفردية Individualism والتميز والمشاركة. وقد لاحظ يونج أن الموضات يترتب عليها تفاعل مثير بين الفردية من جانب والمسايرة الاجتماعية من جانب آخر. فإذا ما ارتدى شخص ما ملابساً تساير أحد الموضات فإنه سوف يلفت الانتباه إليه والإعجاب. ومن جهة أخرى إذا ارتدى فرد ما آخر ملابساً قديمة انتهت موضتها فسوف يشعر بالخجل، ولكن مع مرور الزمن تصبح الموضة شيئاً عادياً مألوفاً عندما يرتدي معظم الناس ملابساً تساير ها. لذا يحاول مصممو الموضة في الشركات تقديم ملابس جديدة من وقت لآخر، وعندما تظهر موضة جديدة يحاول الناس التمسك بها بهدف الحصول على التميز والإعجاب، وأيضاً مسايرة الجماعة، ولكنها تفقد أهميتها مع شيوع استخدام الناس لها (موسى، وعطية، ٢٠٠١).

كما إن الموضة أسلوب ووسيلة ومظهر من مظاهر التغيير الاجتماعي كما أنها فن يقوم على العلم والتطبيق، وتتضمن الكثير من المعاني، ولها وقع السحر على جميع فئات المجتمع، لأن لها قوة خفية تكمن داخل كل عمل متكامل يهتم به الناس سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي فلها اتصال وثيق بالتاريخ وبالنواحي الجغرافية وبالفنون وبكافة مجالات العلم، ويمكن القول أنها فن الأناقة في الملبس وتتصل اتصالاً وثيقاً بفصول السنة كلها، ولذلك فهي موسمية كما أنها كظاهرة فنية لا تخرج عن كونها علم الجمال، فهي لا تعكس النواحي الاجتماعية والاقتصادية فحسب بل تعكس أيضاً الأفكار وتوضح النواحي الجمالية، فالموضة لا تقترن بالملابس فقط بل تؤثر في أوجه فنية كثيرة مثل تسريحات الشعر، وفن التعامل والحديث وأساليب الزينة، وكل أنواع الفنون كالرسم والنحت والتصوير وتصميمات السيارات، وكلها فنون عامة (طاحون، ١٩٧٥).

ومن ثم، فإن الموضة بمثابة التغير الدائم في الشكل والذوق وهي الاستعمال الشائع للملابس من خلال بعض الأفراد في فترة زمنية معينة، والتي تدل على المعرفة والدراية التامة بمتطلبات المجتمع. إضافة إلى هذا، فإن ملابس المرأة لا تكتمل صورتها إلا إذا تضمنت الإكسسوار المكمل للزي، وطريقة استخدام مستحضرات التجميل وأساليب الزينة وتصفيف الشعر، والموضة السليمة هي ما تلائم روح العصر دون أن تخدش قيم المجتمع الخلقية والروحية (نصر، ١٩٧٧؛ معوض، ١٩٧٧)، وخاصة أن بعض المعارضين للموضة يعتبرونها انعكاساً للعظمة والفخامة والحياة الميسرة، ومظهراً من مظاهر الفساد وانحطاط الأخلاق.

إضافة إلى هذا، يسعى علم النفس المستهلك Psychology of Consumer إلى دراسة العلاقة بين منتجي السلع والخدمات بين المستهلكين إسهاماً منه في مجال الأعمال والتجارة. لذلك يتساءل القائمون على التسويق: لمن تنتج؟! وهكذا بدا التسويق يتداخل مع الإنتاج، وأصبح لزاماً على مراكز الإنتاج أن تعطي أهمية خاصة للمستهلك، فقبل أن ينتج المصنع سلعة ما، وقبل أن تبدأ في تحديد المواصفات، فإنه ينظر إلى رغبات المستهلك وميوله، وشكواه من الإنتاج الحالي للشركة أو للشركات المنافسة ويدرس العادات الشرائية لمستهلك السلعة، وغير ذلك من العوامل التي تحدد المقبول العام للسلعة الجديدة، حتى لا تغلق الشركة أبوابها ويوجد لديها مخزون راكد نتيجة عدم البيع (صالح، د.ت).

وترى عيسوي (١٩٧٥) أن دوافع شراء الملابس لدى المستهلك يمكن تلخيصها في النقاط التالية: ١) الوقاية من البرودة والحرارة، ٢) الناحية الدينية، ٣) التزين، ٤) الاحتشام، ٥) التقليد، ٦) حب التملك، ٧) اجتذاب الجنس الآخر، ٨) الراحة، ٩) دافع الانتماء وتوحيد المظهر.

إضافة إلى هذا، يمكن تحديد أهم العوامل النفسية المرتبطة بسيكولوجية المستهلك والتي تؤثر في عمليات الشراء في المحاور التالية:

(١) **خصائص الشخصية**: هدفت بعض البحوث إلى التعرف على خصائص شخصية المستهلك والتي

يشترون سلعاً معينة أو يفضلون ماركات معينة أو يفضلون وسيلة إعلامية معينة لتحديد خصائص الأفراد الذين يشترون سلعة ما، ومحاولة جمع معلومات عن عمر وذكاء وشخصية مستخدمي السلع، وذلك حتى يتيسر رسم سياسة إعلامية وإنتاجية تتفق وهؤلاء المستهلكين.

(٢) **معتقدات المستهلك**: إن دراسة معتقدات الإنسان الخاصة بالاستهلاك غالباً ما يكون من الأمور الهامة التي لابد منها لتأثيرها في عملية الشراء والبيع، وخاصة أن دراسة معتقدات الإنسان وعلاقتها بعملية البيع أمر ضروري إذ أن لكل إنسان بناؤه النفسي الذي يقوم عليه سلوكه (أبو النيل، ١٩٨٤).

(٣) **عادات الشراء والإخلاص لماركات معينة**: أن كثيراً من السلع التي تشترى دورياً يتم شراؤها بحكم العادة، فالسلوك الاعتقادي يوجد في كل ما نفعله تقريباً، وليس هناك ما يمنع من وجوده في سلوك التسوق أيضاً، وتمثل العادات أسلوباً سهلاً للاستجابة للمواقف المعقدة فإنها تعفي الإنسان من الحاجة إلى اتخاذ القرارات أو دراسة بدائل السلوك أو السلع بمجرد اتخاذ شراء سلعة تشتمل على مواصفات تسد حاجات الإنسان، حيث إنه من السهل أن يستمر في شراء هذه السلعة خاصة إذا كانت من النوع الذي يشتري باستمرار (محمد، ١٩٩٠).

وتمثل العادات جزءاً هاماً من السلوك البشري بمجرد تكوينها يصبح من الصعب على أية حملة إعلامية أن تغيرها، وتستمر عادات الشراء لفترات طويلة جداً على ما هي عليه دون أن تتغير.

(٤) **مشاعر وتخيلات المستهلك**: تلعب مشاعر وتخيلات المستهلك دوراً كبيراً في عملية الشراء فالتخيلات عبارة عن صورة تنشأ بطريقة ما في ذهن الإنسان قبل أن تراها العين، أما المشاعر فهي عبارة عن السرور وعدم السرور (أبو النيل، ١٩٨٤).

(٥) **خصائص الجماعة المرجعية والطبقة الاجتماعية للمستهلك**: يختلف سلوك المستهلكين نتيجة الاختلافات في القيم وأساليب المعيشة والطبقة الاجتماعية، ونجد أن المعلنين عن السلع لابد أن يحددوا طبيعة القطاع الاجتماعي من السكان الذي يستعملها، ومراعاة القطاع الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه المستهلك لأن ذلك يحدد إلى درجة كبيرة طبيعة الطريقة التي تستعمل من الإعلان عن السلعة، ويجب ألا نتبنى طريقة دون أخرى إلا بعد دراسة دقيقة لمجموعتين من العوامل، وترتبط المجموعة الأولى بالسلعة نفسها، مثل نوعها، أو موسمها. وترتبط المجموعة الثانية من العوامل بالمستهلك نفسه، وتحديد مستوى ثقافته ومستواه الاقتصادي، والأحياء التي ينتشر فيها استعمال السلعة وغير ذلك (محمد، ١٩٩٠).

وعلى الرغم من أن الاختلافات بين الطبقات الاجتماعية في سبيلها إلى الاختفاء تدريجياً ألا أنه يمكن التفرقة حتى الآن بين المستهلكين من ناحية تفضيلات السلعة والماركة. وإلى جانب هذا، يمكن أن نفرق بين المستهلكين إذا عرفت المجموعات أو الجماعات التي ينتمون إليها حتى يمكن أن نصنف المستهلكين إلى مجموعات والتعرف على ذوق ورغبات وميول كل جماعة.

(٦) **السعر**: يمكن أن يكون لسعر السلعة تأثير على سلوك الشراء بغض النظر عن جودة هذه السلعة أو الإعلان عنها، فكثيراً ما يستخدم المستهلكون السعر كمقياس للجودة، فكلما كانت السلعة أغلى كانت في نظرهم أجود. ويستغل بعض أصحاب الأعمال هذه الحقيقة فيعمدون إلى رفع سعر السلعة التي ينتجونها عن سعر السلعة المنافسة رغم تساويها في الجودة. وهناك أسلوب معروف يستخدم عند ترويج سلعة جديدة وهو طرح هذه السلعة في الأسواق بسعر منخفض لفترة معينة من الزمن ثم يرفع سعرها بعد ذلك ليتساوى مع سعر السلعة المنافسة. والهدف من وراء هذا كما يعتقد أصحاب الأعمال أن المستهلك بعد رفع السعر سيستمر في شراء السلعة بحكم العادة.

(٧) **سوق الشباب**: يمثل الشباب والأطفال نسبة كبيرة من جمهور المستهلكين ولهذا أثره الكبير على الإنتاج والإعلان، ومن المعروف أن الشباب ينفق قدراً كبيراً من النقود كل عام لشراء بعض السلع مثل الأشرطة وأجهزة التسجيل والملابس ومستحضرات التجميل.

وقد أشارت محمد (١٩٩٠) إلى أن هناك ثلاثة عناصر إذا توافرت في أي إعلان جذب هذا الإعلان انتباه الشباب. وهذه العناصر هي كما يلي:

- الفكاهة والصدق والبساطة في الإعلان حيث إنه ليس من المهم للمعلنين أن تباع السلع للشباب ولكن الأكثر أهمية هو إقناع الشباب إن سلعة ما هي الأفضل في السوق، وكلما مر وقت أطول على بث الإخلاص للسلعة في نفوس الشباب، زاد الوقت الذي يقضيه الشخص كزبون لهذه السلعة.
- تشجيع الأطفال على أن يصبحوا مستهلكين في سن مبكرة، حيث وجد أن الأطفال يقلدون سلوك شراء الآباء في البداية، وفيما بعد يقلدون سلوك شراء الجماعة التي ينتمون إليها.
- استخدام العديد من الأساليب لترويج السلع مثل وضع السلع التي يفضلونها على الأرفف السفلية في السوبر ماركت، وإذاعة إعلانات الكرتون في برامج التليفزيون الخاصة بهم، وتوزيع الأقلام والكتب الملونة عليهم وعليها اسم السلعة.

الموضة:

إن لفظة الموضة Fashion لم تكن من الألفاظ المتداولة لدى العرب، ولكن معناها يقترب من الكلمة العربية "بدعة"، وهي ما استحدث مخالفاً لما هو شائع سيان كان من المعتقدات أو غيرها (الرازي، ١٩٩٢؛ مسعود، ١٩٦٤). إلى جانب أن هناك علاقة وثيقة بين كلمة "بدعة" وكل ما يتصل بالإبداع من ناحية وبين كلمة البدعة والبديع بمعنى المحسنات من أمور تتصل بالمظهر والأناقة من جانب آخر.

ويقصد بالموضة بأنها: "نمط سلوكي اجتماعي موحد يشارك فيه عدد كبير من الناس، فهو نمط جديد من شأنه أن يستحوذ على انشغال الناس به وافتتانهم به أو يثير هذا الافتتان" (Vaughan, 1948)، وبأنها: "ضرب من السلوك المؤقت مصدره دوافع لا شعورية" (Bonner, 1953)، وأنها: "عملية تدور حول انتشار وشيوع تغييرات في الذوق" (Turner and Killian, 1957)، وبأنها: "عادة اجتماعية ولكنها قصيرة الأمد" (English & English, 1958)، وبأنها: "طريقة في الأزياء لا معقولة ووقتية، ولكن يمكن أن تشير إلى العادات الاجتماعية والمعتقدات والفنون" (Wolman, 1973)، وبأنها: "تغيرات مستمرة تتسم بأنها قصيرة الأمد ومقبولة اجتماعية بشكل نسبي، وذلك في الأزياء، والأثاث، والموسيقى، والفن ومجالات أخرى من الثقافة" (Fairchild, 1957)، وبأنها: "تطفو على سطح الحياة الاجتماعية مستجيبة لتزوات الساعة ولكنها على الرغم من ذلك تكشف عند الأفراد رغبة في البحث عما يعوضهم عن الإرهاق الذي يكابدونه من جراء خضوعهم فترة طويلة من الزمان لتعادات الجمعية والفردية، وأسلوب الحياة اليومية الرتيب، وهي تساعد على تخطي مراحل الانتقال التي تفرضها عمليات التغير الاجتماعي، وإنها تمهد لعادات اجتماعية ترسخ تدريجياً وتدوم، وعليه فهي تؤدي دوراً معيناً في صيانة التركيب الاجتماعي وتغير شكله" (ماكيفر، وبج، دت).

التفسيرات النظرية لظاهرة الموضة:

أولاً: التفسير الاجتماعي:

يؤكد فبلن Veblen (دت: ١١٢) على أهمية العامل الاقتصادي في تفسير ظاهرة الموضة والذي يقوم على حسب التملك، ويشير إلى أن الطبقات العليا تؤثر على معايير ومستويات الموضة تأثيراً واضحاً، حيث أن مبدأ "الإسراف المظهري" هو المعيار الشامل والسائد في الملابس، ويلي هذا معيار آخر هو "مبدأ الفراغ أو الترف الواضح"، ويظهر هذا المعيار – من حيث الملابس – على هيئة ابتكارات متنوعة تهدف إلى الدلالة على أن

مرتديها لا يقوم على قدر ما يستبدل من ملابسه بأي عمل منتج، وعلاوة على هذين المبدأين يوجد مبدأ "التجديد" الذي يقصد به مسايرة أحدث طراز من طرز الموضة.

وترى ميد (د.ت: ١٦٥) أن أدوات الزينة من ثياب وحلي لا تستخدم لغرض إرضاء الجنس الآخر، بل هي من صميم الأمور الاقتصادية: فالناس يرتدون أفخر الثياب في المناسبات الاقتصادية. وعليه، كما يرى فيلن (د.ت: ١١٨) أنها دليل على الرواج والمكانة الاقتصادية التي يتمتع بها الفرد في مجتمعه، كما أن المرأة في تبنيها لأحدث طراز إنما تقوم باستعراض قدرة زوجها على الإنفاق.

وفي ضوء ما تقدم يرى محمد (١٩٧٩: ٣٩) أن ظاهرة الموضة في الملابس هي نوع من الاستهلاك الاستعراضي الذي يرتكز على سلطان المال، والرغبة في المنافسة والتميز.

ثانيا: التفسير النفسي:

(١) **المحاكاة أو التقليد:** يفسر بعض العلماء عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد على أساس المحاكاة، كما يميل بعضهم إلى اعتبار النزعات العامة الثلاثة وهي: الاستهواء، والمشاركة الوجدانية والتقليد نزعة واحدة يطلقون عليها لفظ التقليد (يوسف، ١٩٥٨: ٨٦). وإلى جانب هذا، قد تأثر بعض العلماء أمثال تارد Tarde وروس Ross باللهفة التي يتتبع بها الناس موضات الأزياء والعادات الشخصية والأفكار. وقد تم تفسير التماثل في الجماعة والجماهير على أساس المحاكاة أو التقليد، وأن هذه العملية عملية غريزية (جليفورد، ١٩٥٥: ٢٦٠).

ويرى بعض الباحثين أن هناك دوافع رئيسية لظاهرة الموضة، هي: الرغبة في المسايرة، والرغبة في التميز والشعور بالامتياز، والرغبة في الخبرة الجديدة، وتعويض النقص، والحاجة إلى الجمال، والحاجة إلى الراحة (الكعبي، ١٩٧١: ١٣٠).

ومن ثم، فإن الملابس تشبع حاجات الفرد للانتماء للجماعة، حيث يبدو بمظهر الجماعة الخاضعة لمعاييرها. لذا، فإن ميل الإنسان للمسايرة هو الذي يفسر بعض الظواهر مثل انتشار الموضات والعرف الاجتماعي وما شابه، وهي أمور ليست غريزية ولا هي أفعال منعكسة، وإنما هي تقليد ينطوي على الخبرة ويدخل فيه عامل الذكاء.

إضافة إلى هذا، توجد دوافع أساسية تساعد على خلق وإيجاد الموضة وتقبلها، وهي كما يلي:

- الملل الناتج عن الفراغ في المجتمع الحديث، وأوجه النشاط الممعنة في التخصص مما يؤدي إلى القلق وعدم الارتياح، وإلى التطلع للجديد.
- الرغبة في النفوذ أو الشهرة.
- تعد الموضة أمر تأريخي من حيث أنها تنوع في تسلسل أو تعاقب من الإشكال.
- الرغبة في الاختراع والإبداع والنزوع للجديد.
- نزوع الإنسان للحصول على التقدير والاحترام والإعجاب من قبل الآخرين، وأن يبدو بمظهر اللياقة.
- تتوقف تغيرات الموضة على الحضارة السائدة والمثل العليا التي تمهد لها وتمدها.
- الرمزية الجنسية كعامل واقعي في السلوك البشري، والموضة مظهر من مظاهر هذا السلوك، ويجب أن يكون لهذه الرمزية أثر فيها.
- تعمل الموضة على إرضاء مطلبين قويين متعارضين فيما بينهما هما الحاجة إلى الجديد في خدمة التماسك الاجتماعي والوحدة الاجتماعية والتنظيم الاجتماعي في نظام موحد، أي تطمئن الفرد في نزوعه لمسايرة الجماعة ونزوعه إلى التفاضل والتميز في نفس الوقت.

(الكعبي، ١٩٧١؛ محمد، ١٩٧٩)

(٢) **الإيحاء**: يقصد بالإيحاء بأن تهيئة وإعداد منبه من شأنه أن يحفظ الشيء المرغوب فيه، بحيث يؤدي ذلك إلى قبول معتقد ما أو أمر ما قبولاً غير قائم على النقد والتمحص. ومن ثم فلعل الميل للاعتقاد لكل ما يقال أو القيام بكل ما يوعز إلى الفرد القيام به بدافع بعض الدوافع الاجتماعية من قبيل الخوف من شخص أو احترامه أو حبه مثلاً، فإن هذا النوع يسمى الإيحاء بواسطة النفوذ Prestige suggestion، وقد استخدم هذا في مجال السلوك الاجتماعي، وخاصة في تفسير الدعاية والرأي العام والموضة، فالامتداح والإطراء من قبل ذي النفوذ أو من هم حجة في هذا الميدان وذوي سلطان يكون له أثر في الناس، وخاصة في هذا الجانب من السلوك الذي يقوم عادة على اعتبارات غير منطقية (الكعبي، ١٩٧١: ١٠٤-١٠٧).

(٣) **التكيف الاجتماعي**: إن الفرد الذي يتبع الموضة يرى نفسه فيها، ويجعل من محاكاته للتكيف الاجتماعي مشهداً يعرضه على الآخرين. كما أن الموضة تنطوي على تناقض من حيث الرغبة في التوافق مع الغير والرغبة في إظهار قيمة الذات والتميز كفرد في جماعة، غير أن ما يعرضه الفرد حين يقلد الآخرين هو ارتفاع درجة تكيفه الاجتماعي. وهذا العرض نوع من التفاخر الذي يغتبط له والذي يجعله يأمل في جذب الإعجاب من خلاله. ومن ثم، فهو يغتبط لأنه يجد نفسه مؤيداً في سلوكه التقليدي من الطائفة الاجتماعية. وقديماً كان رجال البلاط في فرنسا يقلدون الملك، وفي الأقاليم كان ذوي الحيثية يقلدون رجال البلاط، وفي المدينة كان البرجوازي يقلد النبيل، وفي الريف كان الفلاح الوصولي يقلد البرجوازي؛ وهكذا (زدار، ١٩٧١: ١١٢-١١٣).

(٤) **اللاعقلانية والعاطفة**: تنطوي الموضة على جانب كبير من الإبهام والغموض مما جعل المهتمين بمجال السلوك الجمعي إلى وصفها بالعاطفية واللاعقلانية. وقد وصف فلوجل Flugel (١٩٧١: ١٣٧) الموضة بأنها: "آلهة مستترة ويتحتم علينا أن نطيعها .. وإن كنا لا نعرف كم من الزمن سوف تدوم وتبقى، وكل ما نعرفه أن يتحتم علينا أن نطيعها ونذعن لها".

إضافة إلى هذا، حاول فولجل Fleugel (١٩٧١) أن يقدم نظرية لتفسير ظاهرة الموضة، حيث يرى أنها تخدم ثلاثة أغراض رئيسية هي ما يلي:

(أ) **التزين**: يشير فلوجل إلى أن أغلب الباحثين قد نظرت إلى التزين على إنه هو الذي يؤدي في المقام الأول إلى تبني الملابس، بينما هو يرى أنه بين أكثر الأجناس بدائية يوجد أناس بغير ملابس ولكن ليسوا بغير تزين. ثم يشير إلى إشكال التزين الموجودة لدى الناس، وهي تنقسم إلى التزين الجسدي، وهو يتضمن تزين فعلي أو معالجة باليد للجسم نفسه مثل الوشم أو البتر أو القطع أو التشويه، والتزين الخارجي؛ وهو ذلك النوع الذي يتعلق بالملابس ويهتم بإبراز الجسم الإنساني من خلال الزخارف والملابس إلى جانب استعمال السلاسل والعقود والإقراط.

(ب) **الاحتشام**: يرى فلوجل أن الاحتشام أحد الأسباب الهامة لارتداء الملابس وتغطية البدن، ويكون هدفه الأغراض التالية:

- يكون موجه في المقام الأول ضد جانب اجتماعي وعرض الإشكال الجنسية.
- يكون موجه ضد الرغبة في عرض البدن العاري أو ضد نزعة لعرض الجمال والتأنق.
- يشير إلى أن نزعات في النفس أو لنزعات في الآخرين في المقام الأول.
- يهدف لمنع الرغبة أو تكفير اجتماعي أو جنسي أو لمنع الاشمئزاز، الخجل أو الاستهجان.
- يرتبط ببعض أجزاء مختلفة من الجسم.

(ج) **الحماية**: يرى فلوجل أن وظيفة الملابس تحقق الحماية وإنها وظيفة بسيطة إلا أنها متنوعة معقدة، فالملابس لا تحمي فقط من درجات الحرارة المنخفضة بل أيضاً من درجات الحرارة المرتفعة، كما أنها تحمي من العدو سواء إنساناً أم حيواناً، وكذلك الحشرات وقوى الطبيعة المختلفة، كما اتخذت

الملابس للحماية من الحوادث الطارئة وأخطار المهنة والألعاب الرياضية، وذلك من خلال أنماط معينة من الملبس تصنع بطريقة مريحة نسبياً ومن مواد لينة.

ثالثا: التفسير الديني:

في ضوء ما نرى اليوم من مسايرة الشباب من الجنسين لجميع خطوط الموضة الغربية من ارتداء الفتيات خاصة من ملابس لا تتناسب مطلقاً مع طبيعة أجسادهن، كما لا تتلاءم مع المعايير الاجتماعية المستمدة من الثقافة والدين مثل ارتداء بنطلونات الجينز والبرمودا والشارلستون وذات الفتحات الجانبية، والهاف توب Half Top، إضافة إلى الباديهات Bodies شديد الالتصاق بالأجساد، والتنورات القصيرة والمفتوحة. كما نجد هوس المرأة عامة بأنواع المكياجات المختلفة مثل أحمر الشفاه، ورسم العيون Eye Linear، وتلوين الجفون Eye Shadow بالألوان المختلفة. وبودرة الخدود ببودرة Pan Cake لتجميل الوجه، وتسوية الأظافر وصبغها بعد القص Manicure، وإزالة الزوائد الجلدية الموجودة حول الأظافر، ورسم خطوط بالحناء على الأذرع والأرجل وحول الأعناق وأعلى الصدر مما يلفت نظر الآخرين إليهن.

ونرى أن مثل هذه التقليعات والجري ورائها، والتبرج الزائد يعرض المرأة لمخاطر لا نهاية لها. بينما لو سارت المرأة في لباسها وزينتها وفقاً لما جاء في الكتاب والسنة النبوية لنأت بنفسها عن المهالك الدنيوية مثل الاغتصاب والأخروية مثل العذاب بنار جهنم.

فقد أوجب الإسلام ستر العورة، فقال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاساً يُوَارِي سَوْءَاتِكُمْ وَرِيشاً وَلِبَاسُ التَّقْوَى ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ﴾ [الأعراف: ٢٦]، كما نهى عن التبرج الذي يقصد به أن تبدي المرأة زينتها ومحاسنها وما يجب أن تستره مما تستدعي به شهوة الرجال، فقال الله تعالى: ﴿وَلاَ تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الأُولَى﴾ [الأحزاب: ٣٣]. وقد جاءت أميمة بنت رقيقة إلى رسول الله ﷺ تبايعه على الإسلام، فقال: "أبايعك على أن لا تشركي بالله شيئاً، ولا تسرقي، ولا تزني، ولا تقتلي ولدك، ولا تأتي ببهتان تفترينه بين يديك ورجليك ولا تنوحي، ولا تبرجي تبرج الجاهلية الأولى" [رواه أحمد]. وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: "صنفان من أهل النار لم أرهما: قوم معهم سياط كأذناب البقر يضربون بها الناس، ونساء كاسيات عاريات مميلات مائلات، رؤوسهن كأسنمة البخت المائلة لا يدخلن الجنة، ولا يجدن ريحها، وأن ريحها لتوجد من مسيرة كذا وكذا" [رواه مسلم].

ومن ثم توجد عدة شروط للباس المرأة كما حددها الإسلام، هي كما يلي:

(١) **أن يستر الثوب جميع بدن المرأة:** فقال الله تعالى: ﴿وَقُل لِّلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ آبَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوِ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُوْلِي الإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ وَلاَ يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِن زِينَتِهِنَّ وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعاً أَيُّهَا الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [النور: ٣١]. وقال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلابِيبِهِنَّ ذَلِكَ أَدْنَى أَن يُعْرَفْنَ فَلاَ يُؤْذَيْنَ وَكَانَ اللَّهُ غَفُوراً رَّحِيماً﴾ [الأحزاب: ٥٩]. وقد اتفق العلماء على أنه يجب على المرأة أن تستر جميع بدنها، وإنما ظهر الاختلاف في الرأي حول ستر الوجه واليدين.

(٢) **أن لا يكون الثوب زينة في نفسه:** لقوله تعالى: ﴿وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ مَا ظَهَرَ مِنْهَا﴾ [النور: ٣١]،

ولقوله ﷺ: "ثلاثة لا تسأل عنهم: رجل فارق الجماعة وعصى إمامه ومات عصياً، وأمة أو عبد أبق فمات، وامرأة غاب عنها زوجها قد كفاها مؤونة الدنيا، فتبرجت بعده، فلا تسأل عنهم" [أخرجه أحمد والحاكم]. والظاهر أن الثوب الذي هو زينة في نفسه هو ذلك الثوب المنسوج من عدة ألوان؛ أو الذي فيه نقوش ذهبية وفضية مما يلفت النظر ويبهر العيون.

(٣) **أن يكون الثوب لا يشف عما تحته:** لقوله ﷺ: "صنفان من أهل النار لم أرهما .. ونساء كاسيات عاريات .. لا يدخلن الجنة ولا يجدن ريحها .." [أخرجه مسلم]. ويقصد بهذا هؤلاء النساء اللواتي يلبسن من الثياب الشيء الذي يصف ولا يستر، فهن كاسيات بالاسم، عاريات في الحقيقة.

(٤) **أن يكون الثوب فضفاضاً غير ضيق فيصف شيئاً من جسمها:** فعن أسامة بن زيد قال: كساني رسول الله ﷺ قبطية(*) كثيفة كانت مما أهداها دحية الكلبي فكسوتها امرأتي، فقال لي رسول الله ﷺ: "ما لك لم تلبس القبطية؟" قلت: يا رسول الله كسوتها امرأتي، فقال لي رسول الله ﷺ: "مرها فلتجعل تحتها غلالة، إني أخاف أن تصف حجم عظامها" [رواه أحمد].

(٥) **أن لا يكون الثوب مبخراً أو مطيباً:** فعن أبي موسى الأشعري ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: "أيما امرأة أستعطرت، فمرت على قوم ليجدوا من ريحها، فهي زانية" [رواه النسائي]. وسبب المنع من ذلك واضح، حيث أن فيه من تحريك داعية الشهوة، كما ذكر بعض العلماء أن خروج المرأة من بيتها متعطرة متزينة من الكبائر، ولو أذن لها زوجها.

(٦) **أن لا يشبه الثوب لباس الكافرات:** لما تقرر في الشرع أنه لا يجوز للمسلمين – رجالاً ونساءً – التشبه بالكفار في عبادتهم أو أعيادهم أو أزيائهم الخاصة بهم. وقد تضافرت النصوص الشرعية لتقرير هذه القاعدة، ومما يتعلق بالثياب حديث عبد الله ابن عمر قال: رأى رسول الله ﷺ علي ثوبين معصفرين، فقال: "إن هذه ثياب الكفار فلا تلبسها" [أخرجه مسلم]، ويقصد بهذا أنه لا يجوز أن تلبس المرأة ثوباً فيه مشابهة للباس الكافرات، فإن المشاركة في الهدى الظاهر تورث تناسباً وتشاكلاً بين المتشابهين، يقود إلى الموافقة على الأخلاق والأعمال.

(٧) **أن لا يكون الثوب لباس شهرة:** ويقصد بثوب الشهرة، هو ذلك الثوب الذي يقصد به الاشتهار بين الناس، سواء كان الثوب نفيساً تلبسه تفاخراً بالدنيا وزينتها، أو خسيساً إظهاراً للزهد والرياء، فعن ابن عمر قال: قال رسول الله ﷺ "من لبس ثوب شهرة في الدنيا ألبسه الله ثوب مذلة يوم القيامة، ثم ألهب فيه ناراً" [أخرجه أبو داود].

إضافة إلى هذا، قد حدد الشرع الإسلامي آداب لباس المرأة نذكر منها ما يلي:

(١) **عدم الإسراف في اللباس:** لقوله ﷺ: "كلوا وأشربوا وتصدقوا والبسوا ما لم يخالطه إسراف أو مخيلة" [رواه ابن ماجه].

(٢) **الدعاء عند ارتداء ثوب جديد:** عن أبي سعيد الخدري ﷺ قال: كان رسول الله ﷺ إذا استجد ثوباً سماه باسمه عمامة أو قميصاً أو رداء ثم يقول: "اللهم لك الحمد أنت كسوتنيه، أسألك خيره وخير ما صنع له، وأعوذ بك من شره وشر ما صنع له" [رواه الترمذي].

(٣) **عدم ارتداء الثوب المصنوع من جلود السباع:** مثل الأسد والذئب والفهد ونحوها، سواء كان في الملابس أو الأحذية، لقوله ﷺ: "لا تركبوا الخز والنمار" [رواه أبو داود]. وإنما نهى عن استعمالها لما فيها من الزينة والخيلاء، لأنه زي الأعاجم.

(*) القبطية: ثياب تصنع بمصر.

أما فيما يتعلق بالزينة، فيجوز للمرأة أن تبدي زينتها لزوجها ومحارمها أو النساء. كما أن الزينة التي تبديها المرأة لهؤلاء تتفاوت وتختلف، فما تبديه لزوجها غير ما تبديه لأبيها ولأخيها، ولأن التزين للزوج له حدود، فليس الأمر مطلقاً، فلا يجوز التزين للزوج بما هو محرم، أو بما فيه تشبه بالرجال، أو بما يغير خلق الله، أو بما هو خاص بزينة الكافرات. وفيما يلي نذكر بعض آداب تزين المرأة:

[١] زينة الشعر:

يجب الاعتناء بالشعر وتمشيطه وتدهينه وغسله لكي تظهر المرأة أمام زوجها بمظهر يسره، ولا شك أن إدخال السرور على الزوج أمر مطلوب شرعاً، فلما سئل النبي ﷺ عن خير النساء قال: "التي تطيع إذا أمر، وتسر إذا نظر، وتحفظه في نفسها وماله" [رواه النسائي]. ومن ثم، كان النبي ﷺ ينهى أصحابه إذا رجعوا من سفر أن يدخلوا على نسائهم ليلاً خشية أن يرى الرجل زوجه بمنظر قبيح، فكان رسول الله ﷺ يقول: "أمهلوا حتى ندخل ليلاً، كي تمتشط الشعثة، وتستحد المغيبة" [رواه أبو داود]. ومن آداب تمشيط الشعر ما يلي:

- **البدء بالشق الأيمن من الرأس:** لحديث عائشة رضي الله عنها قالت: كان رسول الله ﷺ "يحب التيمن في طهوره وتنعله وترجله" [رواه البخاري].
- **تدهين الشعر وتسكينه بالماء إذا كان ثائراً:** لقوله ﷺ لما رأى الرجل الأشعث: "أما كان يجد ما يسكن به شعره؟!" [رواه أبو داود].
- **لا يجوز وصل الشعر:** فعن أسماء رضي الله عنها قالت: "لعن النبي ﷺ الواصلة والمستوصلة" [رواه البخاري ومسلم]. ويقصد بالواصلة التي تصل شعر المرأة بشعر آخر، والمستوصلة التي تطلب من يفعل بها ذلك، وهذا حرام على المرأة حتى ولو تساقط شعرها لما نقل عن أسماء رضي الله عنها أنها قالت: إن امرأة جاءت إلى رسول الله ﷺ، فقالت: إني أنكحت ابنتي ثم أصابها شكوى فتمزق رأسها(*) وزوجها يستحثني بها، أفأصل رأسها؟ فسب رسول الله ﷺ الواصلة والمستوصلة [رواه البخاري ومسلم].
- **الاستحداد ونتف الإبط من سنن الفطرة:** ويقصد بالاستحداد حلق العانة، ويستحب للمرأة أن تزيل شعر العانة، ويكره المرأة – وللرجل كذلك – أن تتركه حتى يطول لكونه مظنة لتجمع الأوساخ ومنبعاً للرائحة الكريهة التي ينفر منها كل من الزوجين. ولهذا أرشد النبي ﷺ ألا يترك هذا الشعر أكثر من أربعين ليلة، فعن أنس ﷺ قال: "وقّت لنا في الشارب، وتقليم الأظافر ونتف الإبط وحلق العانة، أن لا يترك أكثر من أربعين ليلة" [رواه مسلم].
- **النمص حرام:** ويقصد به إزالة شعر الحاجب وترقيقه وخاصة دون ساتر الوجه، ومن ثم، فإن النمص حرام سواء كان للزوج أو لغيره، بإذن الزوج أو بدونه، لأن النبي ﷺ: "لعن النامصة والمتنمصة" [رواه البخاري]، لما في هذا الفعل من تغيير لخلق الله. أما إذا ظهر للمرأة شعر شارب أو لحية فحينئذ ينبغي عليها أن تزيله، فإن هذا إعادة للخلقة التي أصلها وليس تغييراً لها.

[٢] الزينة في الأسنان:

حث الإسلام على العناية بالأسنان، فندب إلى استعمال السواك، فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: "لولا أن أشق على المؤمنين لأمرتهم بتأخير العشاء، وبالسواك عند كل صلاة" [رواه البخاري]. وإلى جانب هذا، لا يجوز تفليج الأسنان، ويقصد به مباعدة الأسنان بعضها عن بعض إظهاراً لصغر السن وحسن الأسنان، وهذا الفعل لغير التطبيب حرام لما فيه من تغيير خلق الله. ومن ثم، لعن رسول الله ﷺ: "المتفلجات للحسن،

(*) أي تساقط شعرها.

للمغيرات لخلق الله" [رواه مسلم]، فإذا فعل هذا لغرض التطيب جاز، وكذلك يجوز شد الأسنان بالذهب إذا خشي عليها التساقط وزرع الأسنان والأضراس.

[٣] زينة الطيب:

إن الطيب من مظاهر الزينة للمرأة، فتستطيع أن تفعل ذلك لزوجها بما شاءت من الطيب، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: "كنت أطيّب النبي ﷺ بأطيب ما يجد حتى أجد وبيض الطيب في رأسه ولحيته" [رواه البخاري]. وعلى الجانب الآخر، يجب على المرأة إذا خرجت من بيتها أن تتخلص من الطيب لقول النبي ﷺ: "أيما امرأة استعطرت فمرت بقوم ليجدوا ريحها فهي زانية" [رواه أحمد وابن حبان].

[٤] زينة الكحل:

يستحب للمرأة الاكتحال لأجل التزين لزوجها، وكذلك التطيب إذا اشتكت من آلام العين، فعن النبي ﷺ قال: "ألبسوا من ثيابكم البياض، فإنها خير ثيابكم، وكفنوا فيها موتاكم، وإن خير أكحالكم الإثمد: يجلو البصر، وينبت الشعر" [رواه الترمذي].

[٥] الزينة بالخضاب والأصباغ:

لا يجوز للمرأة – ولا للرجل – نتف الشيب، لقوله ﷺ: "لا تنتفوا الشيب، ما من مسلم يشيب شيبة في الإسلام إلا كانت له نوراً يوم القيامة" [رواه أبو داود]. ولكن يشرع صبغ هذا الشيب بصفرة أو حمرة، فعن أبي هريرة أن النبي ﷺ قال: "عن اليهود والنصارى لا يصبغون فخالفوهم" [رواه البخاري]. وقد ورد أن أفضل ما يغير به الشيب: الحناء والكتم، فعن أبي ذر أن النبي ﷺ قال: "إن أحسن ما غيرتم به الشيب الحناء والكتم" [رواه النسائي]. وإلى جانب هذا، لا يشرع الصبغ بالأسود، فقد قال النبي ﷺ لما رأى أبا قحافة يوم الفتح ورأسه ولحيته كالثغامة بياضاً: "غيروا هذا بشيء واجتنبوا السواد" [رواه مسلم]. إضافة إلى هذا، يجوز خضاب الأيدي والأقدام، فعن معاذة: إن امرأة سألت عائشة: تختضب الحائض؟ فقال: "قد كنا عند النبي ﷺ نختضب، فلم يكن ينهانا عنه" [رواه ابن ماجه].

إضافة إلى هذا، يجوز للمرأة استعمال الماكياج للتزين للزوج، فقد قال النبي ﷺ: "خير طيب النساء ما ظهر لونه، وخفي ريحه" [رواه الترمذي]. ومن ثم، يجوز للمرأة أن تستعمل المكياج مادامت لا تبديه إلا لمن أذن الله له، وإذا لم يكن فيه تدليس ولا غش لأحد، وإذا لم يثبت له ضرر كبير على بشرة المرأة. إلى جانب أنه لا حرج على المرأة من طلاء الأظافر إلا أنه يجب إزالته عند الوضوء، كما يجب عليها تقليم الأظافر وعدم إطالتها، كذلك لا يجوز وصلها بأظافر صناعية أطول وأكثر بريقاً، فإن هذا من تغيير خلق الله، ومخالفة الفطرة السليمة.

[٦] الزينة بالحلي:

يجوز للمرأة التحلي بجميع أنواع الذهب والفضة، فعن علي بن أبي طالب قال: عن نبي الله ﷺ أخذ حريراً فجعله في يمنه وأخذ ذهباً فجعله في شماله ثم قال: "إن هذين حرام على ذكور أمتي حلّ لإناثهم" [رواه أبو داود]. كما يجوز تحلي النساء بالسوار، فعن عبد الله بن عمر: أن امرأة أتت رسول الله ﷺ ومعها ابنة لها وفي يد ابنتها مسكتان غليظتان من ذهب، فقال لها: "أتعطين زكاة هذه؟" قالت: لا، قال: "أيسرك أن يسورك الله بهما يوم القيامة سوارين من نار" [رواه النسائي]، والقرط والخاتم، ففي حديث ابن عباس في قصة وعظ النبي للنساء يوم العيد ومعه بلال فأمرهن بالصدقة، فجعلت المرأة تلقى قرطها وخاتمها [متفق عليه]، وسلاسل العنق، ففي حديث ثوبان: "فانتزعت فاطمة سلسلة في عنقها من ذهب، وقال: هذا أهداها إليّ أبو الحسن .." [رواه أحمد]، وليس الخلخال في بيتها لزوجها، ولكن لا تبديه للأجانب ولا تضرب برجلها لتعلم الرجال بما تخفيه، لقوله تعالى: ﴿وَلاَ يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِن زِينَتِهِنَّ﴾ [النور: ٣١].

القياس: قام موسى (٢٠٠٢) بالاستفادة من بعض المقاييس في مجال الشراء (Koster and May, 1985)؛ (محمد، ١٩٩٠)؛ (Waguespack, 1995)؛ في بناء استبانة اتجاهات المرأة الاستهلاكية نحو شراء الملابس ومستحضرات التجميل، إلى جانب إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من خمسين طالبة جامعية في السنوات النهائية ممن بلغت متوسط أعمارهن ٢١,٨ سنة، وأربعين فتاة عاملة في قطاعات مختلفة (السكرتارية، التدريس)؛ ممن بلغت متوسط أعمارهن ٢٧,٨ سنة للتعرف على اتجاهاتهن الاستهلاكية نحو شراء الملابس ومستحضرات التجميل في بناء بنود الاستبانة.

وقد تكونت أداة القياس من قسمين؛ حيث تضمن القسم الأول بنود الاتجاه نحو شراء الملابس التي تكونت من عشرين بنداً، بينما اقتصر القسم الثاني على بنود الاتجاه نحو شراء مستحضرات التجميل المكونة من عشرين بنداً. وتتم الاستجابة على بنود الاستبانة من خلال ميزان تقدير مكون من أربعة موازين؛ وهي كما يلي: أوافق كثيراً (تعطي أربع درجات)، أوافق (تعطي ثلاث درجات)، أوافق إلى حد ما (تعطي درجتين)، لا أوافق مطلقاً (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة المرتفعة على الاستهلاك المرتفع سواء لشراء الملابس أم لشراء مستحضرات التجميل، والعكس بالعكس.

الصدق: تم عرض استبانة اتجاهات المرأة الاستهلاكية نحو شراء الملابس ومستحضرات التجميل على ثلاثة أساتذة في مجال القياس النفسي وعلم النفس الاجتماعي للحكم على صدق مضمون البنود. وإلى جانب هذا، تم حساب صدق الاستبانة باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لبنود القسم الخاص به. ولتحقيق هذا، تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من ستين طالبة جامعية في السنوات النهائية، وثلاثين فتاة تعملن في مجال السكرتارية والتدريس؛ ممن بلغت متوسط أعمارهن ٢٥,٩ سنة. وقد تراوحت معاملات الارتباط لبنود القسم الخاص للاتجاه نحو شراء الملابس من ٠,٥٩ إلى ٠,٨٧ وبالنسبة للقسم الخاص لبنود الاتجاه نحو شراء مستحضرات التجميل من ٠,٥٩ إلى ٠,٨٢، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات استبانة اتجاهات المرأة الاستهلاكية نحو شراء الملابس ومستحضرات التجميل بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات لبنود القسم الخاص بالاتجاه نحو شراء الملابس ٠,٨١، ولبنود القسم الثاني الخاص بالاتجاه نحو شراء مستحضرات التجميل ٠,٧٩.

استبانة اتجاهات المرأة الاستهلاكية
نحو شراء الملابس ومستحضرات التجميل
القسم الأول: الاتجاه نحو شراء الملابس

	العبارات	أوافق كثيراً	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق مطلقاً
١)	أفضل شراء الأزياء المستوردة عن المحلية	( )	( )	( )	( )
٢)	أنني مولعة بشراء خطوط الأزياء الحديثة	( )	( )	( )	( )
٣)	أحب ارتداء الأزياء الحديثة حتى إذا لم تناسب طبيعة جسمي.	( )	( )	( )	( )
٤)	أسعى دائماً وراء شراء ما هو جديد في عالم الأزياء	( )	( )	( )	( )
٥)	أحاول ادخار كل ما في وسعي لشراء الأزياء الحديثة	( )	( )	( )	( )
٦)	أبحث عن شراء الأزياء الحديثة التي تبرز مفاتني	( )	( )	( )	( )
٧)	أشعر بالتوتر إذا لم أحصل على ما هو جديد في عالم الأزياء.	( )	( )	( )	( )
٨)	هناك دافع لا شعوري يجعلني مقبلة على شراء الأزياء الحديثة.	( )	( )	( )	( )
٩)	أفتني الكثير من مجلات تصميم الأزياء	( )	( )	( )	( )
١٠)	أفضل مشاهدة برامج التلفاز التي تقوم بعرض الأزياء الحديثة..	( )	( )	( )	( )
١١)	أشعر بالثقة عند شراء زي جديد	( )	( )	( )	( )
١٢)	يثير ما أرتديه من أزياء حديثة إعجاب زميلاتي	( )	( )	( )	( )
١٣)	أتمنى لو كل يوم أشتري زي جديد	( )	( )	( )	( )
١٤)	لا أمانع من إنفاق كل ما أملك لشراء أزياء جديدة	( )	( )	( )	( )
١٥)	أود أن أعرف كل جديد في عالم الأزياء	( )	( )	( )	( )
١٦)	لا يهمني سعر الجديد من الأزياء بقدر ما يهمني جودته وملاءمته لي	( )	( )	( )	( )
١٧)	أود ارتداء كل ما هو جديد في عالم الأزياء حتى أكون جميلة وجذابة	( )	( )	( )	( )
١٨)	تجتذبني شراء الأزياء ذات الألوان والخطوط الصارخة	( )	( )	( )	( )
١٩)	أدفع مبالغ باهظة لشراء الإكسسوارات حتى تناسب ما أختاره من أزياء حديثة	( )	( )	( )	( )
٢٠)	أحب حضور معارض تصميم الأزياء لشراء ما يناسبني منها.	( )	( )	( )	( )

القسم الثاني: الاتجاه نحو شراء مستحضرات التجميل

	العبارات	أوافق كثيراً	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق مطلقاً
٢١)	أعتقد أن استعمال أحمر الشفاه يزيدني جمالاً وجاذبية	( )	( )	( )	( )
٢٢)	استخدم ألوان ظلال العيون المناسبة لطبيعة ما أرتديه من أزياء	( )	( )	( )	( )
٢٣)	لابد لكل امرأة أن تستخدم مسحوق الوجه حتى تبرز جماله.	( )	( )	( )	( )
٢٤)	استخدم باستمرار كريم أساس الوجه للحفاظ على نضارته..	( )	( )	( )	( )
٢٥)	اعتقد أن استخدام الطلاء يبرز جمال أظافري	( )	( )	( )	( )
٢٦)	أنني مولعة باستخدام ألوان خطوط العين المختلفة	( )	( )	( )	( )
٢٧)	كثيراً ما استخدم كريم ترطيب البشرة للحفاظ على حيويتها..	( )	( )	( )	( )
٢٨)	استخدم ألوان المسكرة المختلفة لتلوين رموشي	( )	( )	( )	( )
٢٩)	أذهب على الأقل مرة كل شهر إلى الكوافير لكيّ شعري....	( )	( )	( )	( )
٣٠)	دائماً ما أقوم بشراء المجلات الخاصة بتصفيف الشعر	( )	( )	( )	( )
٣١)	اعتدت على استخدام كريم تنظيف البشرة حماية لها	( )	( )	( )	( )
٣٢)	اعتقد أن استخدام ألوان تحديد الشفاه تجعل المرأة أكثر أنوثة..	( )	( )	( )	( )
٣٣)	أرى أن استخدام ألوان تحديد الشفاه تجعل المرأة أكثر جمالاً..	( )	( )	( )	( )
٣٤)	لابد للمرأة من استخدام كريم إزالة الشعر للحفاظ على نظافتها..	( )	( )	( )	( )
٣٥)	لا أمتنع من استخدام وشم الحنة على مناطق من ذراعي وعنقي	( )	( )	( )	( )
٣٦)	غالباً ما أكون حريصة على شراء أدوات تقليم الأظافر	( )	( )	( )	( )
٣٧)	أميل من آن لآخر إلى صباغة شعري مع خطوط الموضة حتى لا أبدو مختلفة	( )	( )	( )	( )
٣٨)	أعتقد أن استخدام المرأة كريم تلميع الشفاه يجعلها أكثر إثارة..	( )	( )	( )	( )
٣٩)	المرأة التي تعتاد على استخدام صنفرة الوجه يجعلها أكثر إشراقاً	( )	( )	( )	( )
٤٠)	لابد على كل امرأة أن تقوم بإزالة الزوائد الجلدية حول الأظافر حتى تبدو جميلة	( )	( )	( )	( )

[٢٦] الزواج العرفي

المفهوم: إن الزواج العرفي هو اصطلاح حديث يطلق على عقد الزواج غير الموثق بوثيقة رسمية سواء أكان مكتوباً أو غير مكتوب (الأشقر، ٢٠٠٠: ١٢٩). وأن تسمية هذا الزواج بالزواج العرفي، يدل على أن هذا العقد اكتسب مسماه من كونه عرفاً اعتاد عليه أفراد المجتمع المسلم منذ عهد الرسول ﷺ وصحابته الكرام، وما بعد ذلك من مراحل متعاقبة، فلم يكن المسلمون في يوم من الأيام يهتمون بتوثيق الزواج، ولم يكن ذلك يعني بالنسبة لهم أي حرج، بل اطمأنت نفوسهم إليه. فصار عرفاً بالشرع، وأقرهم عليه، ولم يرده في أي من وقت من الأوقات (عزمي، د.ت: ١١).

ويضيف شلتوت (١٩٥٩: ٢٤٦-٢٤٧) إلى أن الزواج العرفي هو ذلك الزواج الذي لا يكتب في وثيقة رسمية، وقد تصحبه توصية الشهود بالكتمان، وبذلك يكون من زواج السر، وربما لا تصحبه توصية لكتمان فيأخذ اسمه الخاص وهو الزواج العرفي، وقد يعلم به غير الشهود من الأهل والأقارب والجيران. وهو عقد استكمل الأركان والشروط المعتبرة شرعاً في صحة العقد، وبه تثبت جميع حقوق من حل الاتصال، ومن وجوب النفقة على الرجل ووجوب الطاعة على المرأة، ونسب الأولاد من الرجل، وهو العقد الشرعي الذي كان معهوداً عند المسلمين إلى عهد قريب. وقد كان الضمير الإيماني كافياً عند الطرفين في الاعتراف به وفي القيام بحقوقه الشرعية على الوجه الذي يقضي به الشرع، ويتطلبه الإيمان.

وظل الأمر كذلك بين المسلمين من مبدأ التشريع إلى أن رأى أولياء الأمر أن ميزان الإيمان في كثير من القلوب قد خف؛ فوجد من يدعي الزوجية زوراً، ويعتمد في إثباتها على شهادة شهود، هم من جنس المدعي لا يتقون الله ولا يراعون الحق؛ فما تشعر المرأة وهي زوجة لمزور أراد إلباسها قهراً ثوب الزوجية وإخراجها من خدرها إلى بيته تحقيقاً لشهوته، أو كيداً لها ولأسرتها؛ كما وجد من أنكره تخلصاً من حقوق الزوجية أو التماساً للحرية في التزوج بمن يشاء، ويعجز الطرف الآخر عن إثباته أمام القضاء؛ وبذلك لا تصل الزوجة إلى حقها في النفقة، ولا يصل الزوج إلى حقه في الطاعة، وقد يضيع نسب الأولاد، ويلتصق بهم وبأمهم العار الأبدي فوق حرمانهم حقوقهم.

وقد رأى المشرع المصري – حفظاً للأسرة، وصوناً للحياة الزوجية، والأعراض من هذا التلاعب – أن دعاوي الزوجية لا تسمع إلا إذا كانت الزوجية ثابتة بورقة رسمية؛ وبذلك التشريع صار الذين يقدمون على الزواج العرفي ويلحقهم شيئاً من آثاره السيئة هم وحدهم الذين يتحملون تبعات ما يتعرضون له من هذه الآثار، كما يتحملون إثم ضياع الأنساب للأولاد وحرمانهم الميراث عند الإنكار.

إضافة إلى هذا، يرى بعض الفقهاء (الشرقاوي، ٢٠٠٠) أن الزواج العرفي لا تتوافر فيه أركان وشروط الزواج الشرعي الصحيح من حيث وجود الولي، والشهود العدول، والإعلان والإشهار، ومقاصد الزواج الشرعية من الزواج العرفي، وعنصر التوثيق الذي يضمن حقوق الزوجة.

الولي: يرى جمهور الفقهاء أن الولي للزوجة ركن من أركان عقد الزواج، والولي هو والد الزوجة أو أحد عصبتها كالأخ أو العم أو الخال، واستدلوا على ذلك بأحاديث الرسول ﷺ فقد قال ﷺ: "لا نكاح

إلا بولي" [رواه الترمذي وأبو داود]، "لا تزوج المرأة المرأة ولا تزوج للمرأة نفسها فإن الزانية هي التي تزوج نفسها" [رواه ابن ماجه]. ومن ثم، فإن افتقاد الزواج العرفي لركن من الولاية وعدم مباشرته للولي لعقد الزواج لمن تحت ولايته يحمل أولى دلائل بطلان الزواج العرفي وعدم صحته من الناحية الشرعية.

الشهود العدول: لا يكاد الزواج العرفي يقوم على شهادة مستوفية لشرائعها الشرعية وفقاً لحديث الرسول ﷺ: "لا نكاح إلا بولي" [رواه الترمذي وأبو داود]. فلابد في النكاح من وجود الولي والزوج والشاهدان. وشهود الزواج العرفي لا تتوافر فيهما شروط الشاهد الصحيح الذي يقوم بالفرائض والواجبات والسنن ويتجنب المحرمات من كبائر وصغائر.

الإعلان والإشهار: ندب الشّارع إلى إعلان عقد الزواج بما يحقق له الذيوع والشهرة حتى يعلم عامة الناس أن المرأة المعقود عليها صارت زوجة لمن عقد عليها فلا تلوكها ألسنة الناس بالسوء، والإعلان والإشهار ركناً من أركان عقد الزواج في حين اعتبره بقية الأئمة والفقهاء شرطاً من شروط عقد الزواج واستدلوا على ذلك بحديث الرسول ﷺ: "أعلنوا هذا النكاح واجعلوه في المساجد وأضربوا عليه بالدف" [رواه الترمذي]. وافتقاد الزواج العرفي لشرط الإعلان والإشهار يجعله اقرب إلى نكاح السر.

غياب عنصر التوثيق: يترتب على افتقاد الزواج العرفي لعنصر التوثيق ضياع كافة حقوق الزوجة الشرعية والقانونية من هذا الزواج، فلا حق للزوجة في المهر ولا في النفقة ولا في الإرث، وقد أكد المشرع المصري على أهمية توثيق عقد الزواج حفاظاً وحماية لحقوق الزوجة الشرعية حيث نصت المادة ٩٩ الفقرة الرابعة من اللائحة الشرعية الصادرة عام ١٩٣١ على أنه لا تسمع عند الإنكار دعوى الزوجية أو الإقرار بها إلا إذا كانت ثابتة بوثيقة زواج رسمية.

المقاصد الشرعية من الزواج العرفي: شرع الله الزواج ليحقق أهدافاً اجتماعية ومقاصداً مثل إقامة الحياة الآمنة والمطمئنة بين الزوج وزوجته القائمة على السكينة والمودة والرحمة، ويتحقق من خلاله إشباع الغرائز بطريق مشروع انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم: ٢١]. وليس في الزواج العرفي أي من هذه المقاصد سوى إشباع الغريزة بصورة حيوانية أشبه بالزنا والسرقة والاغتصاب.

الأسباب الكامنة وراء انتشار الزواج العرفي:

توجد عدة أسباب أشار إليها كل من الشريف (د.ت)؛ عزمي (د.ت)، إبراهيم (د.ت) أدت إلى انتشار ظاهرة الزواج العرفي، نذكر منها ما يلي:

- القيود التي فرضتها قوانين الأحوال الشخصية على الأزواج، ومن ذلك تلك القيود التي تمثلت في حق الزوجة في طلب الطلاق في الحالة التي يتزوج عليها زوجها لذلك الغدر الواقع عليها بسبب هذا الزواج الثاني؛ وأيضاً حق الزوجة الثانية في طلب الطلاق في حالة إذا كانت لا تعلم بأن زوجها متزوجاً من قبل، بالإضافة إلى أن القانون قد أوجب على الزوج أن يقوم بإعلان وإخطار زوجته بالزواج الثاني.

- الصعوبات المادية التي تحيط بكثير من الشباب في هذا العصر وتتمثل هذه العقبات في غلاء المهور والمبالغة في تكاليف الزواج، بالإضافة إلى عائق الدراسة ومحاولة الأرواء الغريزي غير المشروع، وأيضاً قلة الأجور وانتشار البطالة وغلاء المعيشة وعدم توافر المسكن الملائم إلى جانب تدخل النساء في كثير من المجالات.
- ضعف الوازع الديني.
- رغبة أحد الطرفين في إخفاء الزواج بسبب التفاوت في المستوى الاجتماعي بينه وبين المرأة التي يريد الاقتران بها.
- رغبة الزوج في الزواج من أخرى من غير علم زوجته الأولى.
- وجود العديد من الضرورات المادية التي تجعل البعض يقدم على الزواج العرفي مثل حالات عدم الرغبة في التنازل عن المعاش للزوج أو الزوجة التي توفى زوجها ولها ولد منه، فلا تتزوج بعد زوجها إلا عرفياً، وذلك ابتغاء هدف واحد هو محاولة إعفاء الابن من الدخول في الخدمة العسكرية بأعتبار كونه عائلها الوحيد الذي يقوم بتصريف شئونها وتدبير احتياجاتها.
- كون الزواج العرفي لا يرتب على الزوج الالتزامات نفسها التي ترتب عليه في الزواج الرسمي.

القياس: قام موسى (٢٠٠١) بإعداد بنود **استبانة الاتجاه نحو الزواج العرفي** من خلال دراسة استطلاعية على عينة قوامها مائتي طالب وطالبة من جامعات مختلفة للتعرف على آرائهم واتجاهاتهم نحو الزواج العرفي، وتلي ذلك إعادة صياغة هذه العبارات، وانتهت في صورتها النهائية إلى عشرين بنداً، وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة موازين تبدأ بموافق بشدة (تعطي خمس درجات)، وتنتهي إلى غير موافق بشدة (تعطي درجة واحدة فقط). وتمتد الدرجات على الاستبانة من عشرين درجة إلى مائة درجة، حيث تدل الدرجة القصوى على الاتجاه السالب نحو الزواج العرفي، بينما تدل الدرجة الصغرى على الاتجاه الموجب نحو الزواج العرفي.

الصدق: تم حساب صدق استبانة الاتجاه نحو الزواج العرفي باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة بالجامعة، وهذا من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود الاستبانة. وقد تراوحت معاملات ارتباط البنود من ٠,٦١ إلى ٠,٨٢، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات استبانة الاتجاه نحو الزواج العرفي باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٩.

استبانة الاتجاه نحو الزواج العرفي

	العبارات	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
١)	إن الزواج العرفي انتهاك لحقوق المرأة	( )	( )	( )	( )	( )
٢)	من نواتج الزواج العرفي ضياع حقوق المرأة وإهدار كرامتها	( )	( )	( )	( )	( )
٣)	اعتقد أن الزواج العرفي غير سليم وينقصه الإشهار والإعلان	( )	( )	( )	( )	( )
٤)	يلجأ بعض الشباب للزواج العرفي لإشباع رغباتهم الجنسية فقط	( )	( )	( )	( )	( )
٥)	يؤدي الزواج العرفي إلى خلط الأنساب وفقد حقوق الأبناء	( )	( )	( )	( )	( )
٦)	أرى أن الزواج العرفي بدعة ابتدعها الشباب غير القادرين على تكاليف الزواج	( )	( )	( )	( )	( )
٧)	يسفر عن الزواج العرفي فساد المجتمع وتدهور القيم والأخلاق	( )	( )	( )	( )	( )
٨)	إن الزواج العرفي نتيجة لغياب السلطة والإهمال والتفكك الأسري	( )	( )	( )	( )	( )
٩)	يضطر بعض الشباب إلى الزواج العرفي نظراً لسوء حالتهم الاقتصادية	( )	( )	( )	( )	( )
١٠)	أعتقد أن الزواج العرفي جريمة يجب أن يعاقب عليها القانون	( )	( )	( )	( )	( )
١١)	أن الزواج العرفي نتيجة حتمية لصعوبات الزواج الشرعي لدى الشباب	( )	( )	( )	( )	( )
١٢)	أرى أن الزواج العرفي هروباً من المسئولية وتحمل أعباء الحياة	( )	( )	( )	( )	( )
١٣)	أعتقد أن الزواج العرفي ينجم عن إشباع لنزوة طارئة سرعان ما تنطفئ	( )	( )	( )	( )	( )
١٤)	اعتقد أن الزواج العرفي يؤدي إلى خلق جيل مشرد منحرف	( )	( )	( )	( )	( )
١٥)	لن يحل الزواج العرفي مشاكل الشباب بل يزيدها ضرراً	( )	( )	( )	( )	( )
١٦)	أن الزواج العرفي صورة من صور انهيار الأعراف والتقاليد الاجتماعية	( )	( )	( )	( )	( )
١٧)	يهدد الزواج العرفي أمن المجتمع واستقراره	( )	( )	( )	( )	( )
١٨)	أن عواقب الزواج العرفي وخيمة ومدمرة	( )	( )	( )	( )	( )
١٩)	من الصعوبة علاج المشكلات الناتجة عن الزواج العرفي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠)	أن الزواج العرفي ناتج عن فهم خاطئ بمفهوم الحرية عند الشباب	( )	( )	( )	( )	( )

[٢٧] اتجاه الزوج / الزوجة نحو الأصهار

المفهوم: قال الله تعالى في كتابه الكريم: ﴿ وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ مِنَ الْمَاءِ بَشَراً فَجَعَلَهُ نَسَباً وَصِهْراً وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيراً ﴾ [الفرقان: ٥٤]. ويقصد بالأنساب لغوياً: نسب: النسب: نسب القرابات وهو واحد الأنساب. النِّسْبَة والنُّسْبَة والنسب: القرابة وقيل: هو في الآباء خاصة؛ وقيل: النِّسْبَة مصدر الانتساب، والنُّسْبَة الاسم، والنَّسب يكون بالآباء ويكون إلى البلاد ويكون في الصناعة، وجمع النسب أنساب، وانتسب واستنسب ذكر نسبه، يقال للرجل إذا سئل عن نسبه: استنسب لنا أي انتسب لنا حتى نعرفك، ونُسَبه يُنسبه بضم السين وينسبه بكسر السين. نسباً: عزاه، ونسبه سأله أن ينتسب، ونسبت فلاناً إلى أبيه وأنسبه نسباً إذا رفعت في نسبه إلى جده الأكبر، وانتسب إلى أبيه أي اعتزى، وفلاناً يناسب فلاناً فهو نسيبه أي قريبه (ابن المنظور، د.ت: ٦٢٣).

كما يقصد بالأصهار لغوياً: صهر – الصَّهْرُ في القرابة. والصِّهْرُ: حرمة الختونة، وختن الرجل صهره، والمتزوج فيهم أصهار الختن، والأصهار أهل بيت المرأة ولا يقال لأهل بيت الرجل ألا أختان، وأهل بيت المرأة أصهار، ومن العرب من يجعل الصهر من الأحماء والأختان جميعاً، يقال: صهرت القوم إذا تزوجت فيهم، وأصهرت بهم إذا اتصلت بهم وتحرمت بجوار أو نسب أو تزوج، وصهر القوم: ختنهم، والجمع أصهار وصهراء والأخيرة نادرة، وقيل: أهل بيت المرأة أصهار وأهل بيت الرجل أختان، وقيل: الصهر زوج بنت الرجل وزوج أخته. والختن أبو امرأة الرجل وأخو امرأته، ومن العرب من يجعلهم أصهاراً كلهم (ابن المنظور، د.ت: ٤٨٦).

ويمكن تعريف المصاهرة Affinity بأنها علاقة اجتماعية بين الأشخاص والجماعات تنهض على أساس الزواج والانحدار. ويستخدم الاصطلاح في الكتابات الأنثروبولوجية لكي يشير إلى إمكانية إثبات هذه العلاقة عن طريق تتبع شجرة النسب. ولقد كشفت كثير من الدراسات الحقلية التي أجريت في مجتمعات محدودة عن أهمية صلات المصاهرة، ودورها في تشكيل البناء الاجتماعي لهذه المجتمعات (غيث، ١٩٧٩: ١٨).

ويشير اصطلاح القرابة Kinship كما جاء في التعريف اللغوي لكل من الأنسب والأصهار إلى "مجموعة من العلاقات الاجتماعية المعقدة القائمة على واقعة بيولوجية هي الميلاد، وظاهرة اجتماعية هي الزواج" (الجوهري وآخرون، ١٩٧٢: ١٩٥).

كما أن القرابة انتماء شخصية أو أكثر إلى جد واحد أو اعتقادهم أن لهم جداً واحداً انحدروا منه، وقد تكون القرابة حقيقية، وقد تكون متخيلة أو قانونية، كما هي الحال في قرابة التبني. وفي معظم المجتمعات البشرية نجد القرابات الشهيرة: الوالد والوالدة والجد والجدة والأخ والأخت والعم والعمة والابن والبنت والخال والخالة .. إلى غير ذلك. والمصاهرة سبيل من سبل القرابة، فأخوات الزوجة وأخوتها إلى جانب أبويها يعدون أقارب الزوج، وكذلك الشأن بالنسبة للزوجة (مدكور، ١٩٧٥: ٤٦٦-٤٦٧).

وقد أشار القرآن الكريم إلى عدة آيات تناولت مفهوم الزواج، فقال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً﴾ [النساء: ١]، ﴿سُبْحَانَ الَّذِي خَلَقَ الأَزْوَاجَ كُلَّهَا مِمَّا تُنبِتُ الأَرْضُ وَمِنْ أَنفُسِهِمْ وَمِمَّا لاَ يَعْلَمُونَ﴾ [يس: ٣٦]، ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلاً خَفِيفاً فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَت دَّعَوَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْتَنَا صَالِحاً لَّنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ﴾ [الأعراف: ١٨٩]، ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: ١٣]، ﴿وَأَنَّهُ خَلَقَ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَالأُنثَى﴾ [النجم: ٤٥]، ﴿خَلَقَكُم

مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَأَنزَلَ لَكُم مِّنَ الأَنْعَامِ ثَمَانِيَةَ أَزْوَاجٍ يَخْلُقُكُمْ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ خَلْقاً مِّنْ بَعْدِ خَلْقٍ فِي ظُلُمَاتٍ ثَلاثٍ ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ فَأَنَّى تُصْرَفُونَ﴾ [الزمر: ٦]، ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم: ٢١]، ﴿وَخَلَقْنَاكُمْ أَزْوَاجاً﴾ [النبأ: ٨].

وغالباً ما يؤدي الزواج إلى تكوين الأسرة التي هي عبارة عن "مجموعة من الأشخاص متحدين بروابط الزواج، والدم أو التبني، مشكلين أو مكونين بيتاً واحداً، يتفاعلون ويتصلون أو يتواصلون مع بعضهم البعض كل حسب دوره الاجتماعي كزوج وزوجة، وكأب وأم، وأخ وأخت محدثين ثقافة مشتركة" (علي الزين، وزهري، ١٩٩٦).

ولقد اهتم الإسلام بقضية نظام الأسرة، حيث أنها الوحدة الأساسية في بناء المجتمع. وهو الدستور الذي ينشئ الأسرة وينظم علاقاتها من حيث الحقوق والواجبات، وبدون الزواج لا يمكن أن تقوم أسرة زواجية في الإسلام. وفي الأسرة تلتقي الحقوق والواجبات، ويقوم كل فرد فيها بحق الآخر، والعلاقة بين الزوج والزوجة علاقة روحية تسودها الألفة والمودة، وينعم في ظلها الزوجان بالأنس الروحي.

إضافة إلى هذا، نجد أن الحياة الزواجية، وما يشوبها من تأرجح تتأثر بعدة عوامل؛ منها الداخلية التي تعزى إلى الزوجين، وأخرى خارجية وتعود إلى الأصهار، وعلى رأس هؤلاء؛ الحماة mother in law التي تكون لها دوراً مؤثراً في استمرارية العلاقة الزواجية من عدمها، فأم الزوج على سبيل المثال لا تريد بالقطع هنا حياة ابنتها ولكنها تريد من زوجته daughter in law أن تعامله مثلما كانت تعامله، وأن تكون صورة مطابقة لها، وحدوث هذا من الصعوبة بمكان. ومن ثم تنشأ الخلافات والمنازعات بين الزوجين بسبب نمط تفكير الحماة وتدخلها. وإلى جانب هذا، فإن بقية سلسلة الأصهار؛ مثل: الحما father in law، وأخت الزوج (العمة)، أو أخت الزوجة (الخالة) sister in law، وأخ الزوج (العم)، وأخ الزوجة (الخال) brother in law ربما قد يؤثرون في العلاقة الزواجية بطريقة أو بأخرى.

وقد أشار القرآن الكريم في بعض آياته الكريمات إلى بعض الأصهار مثل: الحماة، وأخت الزوجة، فقال الله تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَاتُكُمْ وَعَمَّاتُكُمْ وَخَالاتُكُمْ وَبَنَاتُ الأَخِ وَبَنَاتُ الأُخْتِ وَأُمَّهَاتُكُمُ اللاَّتِي أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَاتُكُم مِّنَ الرَّضَاعَةِ وَأُمَّهَاتُ نِسَآئِكُمْ وَرَبَائِبُكُمُ اللاَّتِي فِي حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ اللاَّتِي دَخَلْتُم بِهِنَّ فَإِن لَّمْ تَكُونُوا دَخَلْتُم بِهِنَّ فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ وَحَلاَئِلُ أَبْنَآئِكُمُ الَّذِينَ مِنْ أَصْلاَبِكُمْ وَأَن تَجْمَعُوا بَيْنَ الأُخْتَيْنِ إِلاَّ مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُوراً رَّحِيماً﴾ [النساء: ٢٣].

كما أشار إلى الحما، وأخ الزوجة، فقال الله تعالى: ﴿وَقُل لِّلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَآئِهِنَّ أَوْ آبَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَآئِهِنَّ أَوْ أَبْنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَآئِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوِ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُوْلِي الإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَآءِ وَلاَ يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِن زِينَتِهِنَّ وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعاً أَيُّهَا الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [النور: ٣١].

وإذا تناولنا الحديث عن الأصهار فينبغي علينا أولاً أن نعرف من هم الأصهار. فالأصهار جمع صهر وهو زوج البنت وزوج الأخت وأخو الزوج أو الزوجة. وكل واحد من هؤلاء له دور يقوم به ولنا تصور عنه. فزوج البنت صهر لأبي البنت، وأبو البنت صهر له، وكل منهما يتوقع أشياء خاصة من الآخر. فأبو البنت يتوقع من زوج ابنته أن يكون مطيعاً للأب، مرضياً للابنة محباً لها، كما يتوقع الأب منه أن يوفر لابنته الحياة الطيبة

وأن يعاملها بالتي هي أحسن، فإن أحبها أكرمها وإن كرهها لم يهنها، ويكون بذلك متصفاً بالوصف الذي أطلقه سيدنا محمد ﷺ على الإنسان المتدين. وعادة يتوقع الأب من زوج ابنته أن يقوم بالإنفاق عليها وتلبية حاجاتها وإن يتكفل بها بعد أن قام الأب بتربيتها وتعليمها وتجهيزها والإنفاق عليها إلى أن سلمها أمانة في يد صهره.

كذلك زوج الابنة يتوقع عدة أمور من حماه أو من صهره أي أبي الزوجة. فهو يتوقع منه أن يعامله معاملة حسنة كمعاملته لابنه الذي من صلبه وأن يضع فيه الثقة وأن تكون هذه الثقة كاملة بمعنى أنه قد وافق على إعطائه ابنته فإنه من ثم يأمنه كلياً على ابنته وحياتها ومستقبلها معه.

وإذا لاحظنا ما ينتظره كل من الطرفين من الآخر لوجدنا أنهما يشتركان في نقطة واحدة ألا وهي الشعور بالاطمئنان. فالأب يريد أن يشعر بالاطمئنان على ابنته وعلى المعاملة التي سوف يعاملها بها زوجها وذلك لأنها تكون قد تلقت كل أنواع الاحترام والتعزيز في منزل والدها وبالتالي لا يريد الوالد أن ينقص شيء من هذا الاحترام، كما أن الزوج يريد أن يشعر بالاطمئنان نحو أسرة الزوجة، وهو يشعر بهذا الاطمئنان في الحقيقة كنتيجة لمعاملة أب الابنة له.

ولذلك فإننا نرى أن دور الطرفين مكمل لبعضهما ولا يمكن أن يتم أحدهما بمفرده، وإنما هما جانبان متكاملان، لا يتم أحدهما بدون الآخر. ونحن نشعر عند الكلام في هذا الصدد أن هذا الكلام أمر طبيعي لكل من أراد أن يكوّن أسرة يسودها جو الهدوء والاطمئنان.

وإذا انتقلنا إلى نوع آخر من الأصهار ألا وهو زوج الأخت لوجدنا أن هذا النوع يختلف إلى حد ما عن النوع الأول وذلك لأن النوع الأول كان يتكون من علاقة الأب بزوج ابنته التي كما أشرنا تتمثل في رغبة الأب في الاطمئنان على ابنته، أما النوع الثاني فيمثل علاقة إلى حد ما مختلفة عن العلاقة الأولى. وبالرغم من أن رغبة الأخوة لا تختلف عن رغبة الآباء في الاطمئنان على أختهم، إلا أن العلاقة بين زوج الأخت وأخواتها تكون مختلفة. فالأخوة لتكور البنت يكونون بمثابة أصدقاء للزوج وتكون لديهم في العادة أمور واهتمامات مشتركة. ووجود مثل هذه الروح من الصداقة يكون نوعاً من الألفة بين الأصهار وتآلفاً وتقارباً وبالتالي حباً بين الأطراف جميعها.

والمطلوب من زوج البنت نحو أخواتها الاحترام لكي يبادلونه نفس الاحترام، وكذلك صدق الحوار وعذوبته. والجميل في الموضوع أنه في بعض الأحيان قد تنشب خلافات بين الزوجين ونجد الزوج يلجأ إلى أخ الزوجة ليشكو له بينما لا يصعد الأمر لأبي الزوجة، ونستخلص من ذلك أن علاقته بأخوات زوجته تكون علاقة حميمة.

كما أننا لا نستطيع تجاهل علاقة أخوات الزوجة بزوج الأخت وعلاقته بهن. وتمثل هذه العلاقة أيضاً دوراً هاماً في ارتباط العائلتين ببعضهما وفي تقاربهما. وذلك لأن أخوات الزوجة ما هم إلا مرآة لها فينبغي ألا يرى منهن الزوج إلا كل طيب، كما لا ينبغي عليهن إبراز أي ميزة قد تكون في إحداهن ولكنها غير متوفرة في زوجته أو الأخت وذلك لأنه في هذه الحالة سيتم عقد نوع من المقارنة على الفور، وقد يقوم الزوج بهذه المقارنة على المأ فيتسبب في إحراج للزوجة وللأخت، كما أنه قد يتسبب في خلق نوع من الكره أو الغيرة أو الحقد والبغضاء بين الأخوات.

وكذلك نتوقع من زوج الأخت أن يكون لطيفاً معها وخاصة أمام الأخوات حتى لا ينتقده الأهل والأقارب من ناحية الزوجة. فينبغي على الزوج ألا يرفع صوته على زوجته مهما حدث أمام الناس، وخاصة إذا كان هؤلاء الناس أقاربها وتكون النتيجة إنهن سوف يقومون بانتقاده والتعليق على سلوكه، وسوف يفقده هذا حبهن له واحترامهن، كما أنه سيفقده لغة الحوار التي كانت قائمة بينهن والتي كانت مبنية على الاحترام المتبادل. هذا إلى جانب أنه ربما ينفعل الأخ أو الأخت لأختهما فتكون النتيجة أن يثور الأخ أو الأخت أمام ثورة الزوج على زوجته وتكون النتيجة أن تشتعل الحرب بين أفراد الأسرتين وإلى عواقب ونتائج لا يعلم مداها إلا الله ﷻ. فقد

يؤدي ذلك إلى قطع علاقات بين الأهل أو بين الطرفين المختلفين، ثم يصطلح الزوجان وتكون النتيجة أن الصهرين قد خسرا بعضهما. لذلك ينبغي على الزوج أن يتحلى بالخلق القويم بالأخص أمام أهل الزوجة، وأن يحاول حل مشاكلهما فيما بينهما حتى لا تتسع وتشمل آخرين لا ينبغي تدخلهم.

ثم ننتقل إلى نوع ثالث وأخير من الأصهار ألا وهو أخو الزوج. وفي الحقيقة فإن لأخ الزوج دور هام في قيام الحياة الأسرية بين الزوجين خاصة إذا كان أكبر من الزوج ومتزوج ولديه أسرة وزوجة وأطفال.

فيكون دور أخ الزوج هنا كدور الأب لولده فينبغي أن يسدي له النصح والإرشاد وأن يقدم له من خبراته ما يجنبه هو وزوجته العديد من المشاكل التي تظهر في بادئ الزواج الحديث. فإذا نشب على سبيل المثال خلاف بين الزوجين ولجأ إلى أخ الزوج لفض هذا النزاع فينبغي على أخ الزوج أن يكون حذراً وحريصاً وحكيماً وذلك لأنه الآن يقف أمام أخيه الذي من المستحيل أن يظهره في صورة المخطئ وأمام زوجة أخيه التي قد تكون محقة. ومن ثم فينبغي عليه أن يتريث في أقواله لأنه ربما يصدر حكماً ما على الزوجة تراه هي تعسفياً ويكون تعليقها أنه أمر طبيعي أن يصدر مثل هذا الحكم من أخيه، وبذلك قد ينشب خلاف آخر بين الزوج والزوجة بسبب الأخ فتطلب الزوجة عدم تدخل أخو الزوج ويصر الزوج على تدخله، فينشب خلاف بينهما وبدلاً من أن يكون الأخ عنصراً للإصلاح بينهما يصبح عاملاً آخر من عوامل الخلاف وقد يتفاقم الخلاف بينهما إلى درجة أن ينسوا الخلاف الأصلي ويركزان على تدخل الأخ، فتصر هي على عدم تدخله واصفة إياه بأنه متحيزاً لأخيه، ويصر هو على تدخله حيث أنهما قد قبلا حكمه في بادئ الأمر. لذلك أشرنا إلى أنه ينبغي أن يكون أخ الزوج حكيماً عاقلاً لأنه قد يكون في نيته الإصلاح بين الزوجين، لكنه قد يفسد الأمر برمته بكلمة واحدة قد لا يقصدها. فمن الممكن أن يتعرض لحل مشكلة ما قد تواجه الزوجين بالإشارة إلى مشكلة مماثلة واجهته هو وزوجته في بادئ حياتهما ويسرد لهما كيف استطاعا التغلب على هذه المشكلة، فهو بذلك يكون قد قام بالإصلاح بينهما بدون إغضاب أحد الطرفين وفي نفس الوقت أمدهما بخبرته التي لا شك ستكون أوسع من خبرتهما.

هكذا رأينا أن علاقة الأصهار علاقة متداخلة وذلك لأن العائلات تصبح متداخلة وينتظر كل طرف من الطرف الآخر أن يقدم له العديد من الواجبات، كما ينتظر الطرف الآخر أن يحصل من الطرف الأول على حقوقه. وإذا اتبع كل فرد من الأصهار الدور الذي يجب أن يقوم به، لعاشت الأسرتان في سلام وحب ومودة ولما سمعنا عن العدد الرهيب من حالات الطلاق وتكون النتيجة أن تدخل العائلتين في نقاش حاد قد يؤدي إلى أضرار وخيمة بينما قد يكون الأمر أبسط وأهون مما يتحمل الأمر.

ونرى أن الصراع بين الزوج أو الزوجة والأصهر عامة والحماة خاصة صراع أزلي قد يكون له مبرراته النفسية والاجتماعية، لدرجة أن السينمائيين أقاموا الضوء عليه في عديد من الأفلام والمسلسلات.

وباستقراء التاريخ الإسلامي نجد أن أم جميل كانت تحمل في صدرها من الضغن على رسول الله ﷺ أضعاف ما كان يحمل زوجها أبو لهب، ولعلها كانت مدفوعة إلى هذه العداوة، بعاطفة البغض الطبيعي بين الحماة وزوجة الابن. فقد كانت حماة لابنتي الرسول رقية وأم كلثوم، فوجدت في دعوة الرسول ﷺ إلى الإسلام، وفي خروجه على دين قومه، فرصة للتنفيس عن نفسها، والجهر بما تكن في صدرها من الحقد والكراهية للرسول وآل بيته. وقد بلغ من حقدها وكراهيتها أن أثرت عدوانها في نفس ولديها عتبة وعتيبة، فطلقا زوجتهما، نكاية في رسول الله وحقداً عليه (دويدار، ١٩٦٨: ١٤٣).

القياس: قام موسى والسويدي (٢٠٠١) بتصميم استبانة اتجاه الزوج/الزوجة نحو الأصهار؛ وذلك من خلال الرجوع إلى بعض المصادر في هذا الصدد (الجوهري وآخرون، ١٩٧٢؛ مدكور، ١٩٧٥؛ غيث، ١٩٧٩؛

الزين وزهري، ١٩٩٦)، إلى جانب القيام بدراسة استطلاعية من خلال مقابلة عينة مكونة من (٥٠) زوجاً (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ٣٢,٣)؛ و(٥٠) زوجة (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ٣٢,٣) للتعرف على اتجاهاتهم نحو الأصهار، ثم تم صياغتها وتصنيفها.

وفي ضوء ما سبق، تم بناء استبانة الاتجاه نحو الأصهار؛ وهي تتكون من صورتين؛ إحداهما خاصة للزوج، والأخرى خاصة للزوجة. وتقيس الصورة الخاصة للزوج الاتجاه نحو الحماة (عدد البنود = ١٥ بنداً)، الاتجاه نحو الحما (عدد البنود = ١٥ بنداً)، الاتجاه نحو أخ الزوجة (الخال) (عدد البنود = ١٥ بنداً)، الاتجاه نحو أخت الزوجة (الخالة) (عدد البنود = ١٥ بنداً). كما تقيس الصورة الخاصة للزوجة الاتجاه نحو الحماة (عدد البنود = ١٥ بنداً)، الاتجاه نحو الحما (عدد البنود = ١٥ بنداً)، الاتجاه نحو أخ الزوج (العم) (عدد البنود = ١٥ بنداً)، الاتجاه نحو أخت الزوج (العمة) (عدد البنود = ١٥ بنداً). وتتم الاستجابة على بنود الصورتين من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة أوزان؛ هي: موافق بشدة (تعطي خمس درجات)، موافق (تعطي أربع درجات)، إلى حد ما (تعطي ثلاث درجات)، غير موافق (تعطي درجتين)، غير موافق جداً (تعطي درجة واحدة فقط). وقد تراوحت درجات كل بعد من ١٥ إلى ٧٥ درجة، حيث تدل الدرجة الكبرى على الاتجاه الموجب، بينما تدل الدرجة الصغرى على الاتجاه السالب.

الصدق: تم حساب صدق الصورة الخاصة للزوج، والصورة الخاصة للزوجة لقياس الاتجاه نحو الأصهار باستخدام الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كلٍّ بند والمجموع الكلي لبنود كل بعد من أبعاد الصورة الخاصة للزوج، والصورة الخاصة للزوجة لقياس الاتجاه نحو الأصهار، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من خمسين زوجاً وخمسين زوجة. وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة الاتجاه نحو الأصهار بصورتيهما الخاصة للزوج والزوجة من ٠,٤٥ إلى ٠,٨٠، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات أداة القياس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات لأبعاد الصورة الخاصة للزوج كما يلي: الاتجاه نحو الحماة (٠,٧٨)؛ الاتجاه نحو الحما (٠,٨١)؛ الاتجاه نحو أخ الزوجة (٠,٧٣)؛ الاتجاه نحو أخت الزوجة (٠,٧٦). بينما وصلت معاملات الثبات لأبعاد الصورة الخاصة للزوجة إلى النحو التالي: الاتجاه نحو الحماة (٠,٧٦)؛ الاتجاه نحو الحما (٠,٧٩)؛ الاتجاه نحو أخ الزوج (٠,٦١)؛ الاتجاه نحو أخت الزوج (٠,٦٣)، وكلها معاملات مقبولة إحصائية.

استبانة الاتجاه نحو الأصهار
(الصورة الخاصة للزوج)

أولاً: الاتجاه نحو الحماة:

العبارات	موافق جداً	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
١) تتدخل فيما لا يعنيها في شئون الابنة وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )
٢) تغضب وتثور في أي أمر يتعلق بشئون الابنة وزوجها.	( )	( )	( )	( )	( )
٣) من الصعب كسب رضاها	( )	( )	( )	( )	( )
٤) عنيدة ومتقلبة المزاج	( )	( )	( )	( )	( )
٥) تود أن تستحوذ على حب الابنة	( )	( )	( )	( )	( )
٦) تثير الخلافات وسوء الفهم بين الابنة وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )
٧) تفضل أن يؤخذ بمشورتها في كل صغيرة وكبيرة ..	( )	( )	( )	( )	( )
٨) تحب أن تكون الآمرة الناهية في كل أمر يتعلق بشئون الابنة وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )
٩) تثور بسهولة عندما لا يلبي ما طلبته من زوج الابنة..	( )	( )	( )	( )	( )
١٠) تعتقد أن زوج الابنة انتزعها منها	( )	( )	( )	( )	( )
١١) تتصيد أخطاء زوج الابنة من أجل إثارة المشكلات.	( )	( )	( )	( )	( )
١٢) تحاول أن تظهر عيوب زوج الابنة بشتى الطرق لتقلل من شأنه	( )	( )	( )	( )	( )
١٣) تسعى جاهدة في تطليق الابنة من زوجها	( )	( )	( )	( )	( )
١٤) الحماة حمى ولو كانت ملاك من السماء	( )	( )	( )	( )	( )
١٥) هي امتداد طبيعي للأم شريطة أن يحسن الزوج النية.	( )	( )	( )	( )	( )

ثانياً: الاتجاه نحو الحما:

١) يتسم بالحكمة عند التدخل في أمور تتعلق بزوج الابنة	( )	( )	( )	( )	( )
٢) يتعامل مع زوج الابنة كأنه ابنه	( )	( )	( )	( )	( )
٣) لا يحب أن يقحم نفسه في العلاقة بين ابنته وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )
٤) يبذل جهداً في كسب رضا زوج ابنته	( )	( )	( )	( )	( )
٥) يحاول بكل السبل أن يلبي رغبات زوج ابنته	( )	( )	( )	( )	( )
٦) يحب زوج الابنة المنجب للذكور	( )	( )	( )	( )	( )
٧) يتقبل زوج الابنة ولا يعتبره دخيلاً على الأسرة	( )	( )	( )	( )	( )
٨) يحاول أن يتقرب من زوج ابنته ليحل مشاكله	( )	( )	( )	( )	( )
٩) يتسم بالإنصاف والموضوعية عندما تعرض عليه مشكلات خاصة بزوج ابنته	( )	( )	( )	( )	( )
١٠) يثير المشاكل والخلافات بين ابنته وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )
١١) يتدخل في حياة ابنته الخاصة	( )	( )	( )	( )	( )
١٢) يجد متعة شديدة عند وقوع خلاف بين ابنته وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )

١٣) يبدي النصيحة من آن لآخر لزوج ابنته	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٤) يدعم زوج الابنة مادياً عندما تقتضي الحاجة لذلك	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٥) كثيراً مما يقلق على مستقبل زوج ابنته	( )	( )	( )	( )	( )	( )
ثالثاً: الاتجاه نحو أخ الزوجة (الخال):						
١) يتعامل مع زوج الأخت كأنه أخوه	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢) لا يتدخل في شئون أخته الزواجية	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣) له من المكانة والاحترام مثلما للزوجة	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤) يقوم برعاية أسرة أخته في حالة غيابها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥) لا يتخلى عن حل أية مشكلة تواجه أخته	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٦) يمكن الاعتماد عليه في الأزمات المادية	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٧) ينحاز أخ الزوجة لأخته عند نشوب أي خلاف	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٨) يثير المشاكل والخلافات بين أخته وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٩) يمكن الرجوع إلى أخ الزوجة عند نشوب أي خلاف	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٠) يتعامل مع زوج الأخت بقسوة	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١١) يحاول دائماً أن يتودد إلى زوج أخته	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٢) يجد متعة كبيرة في إفساد العلاقة بين أخته وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٣) يحاول فرض رأيه على أخته وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٤) يتلهف إلى سماع أخبار طيبة عن زوج أخته	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٥) لا يفشي أسرار زوج أخته	( )	( )	( )	( )	( )	( )
رابعاً: الاتجاه نحو أخت الزوجة (الخالة):						
١) تظهر الغضب والضيق في أمور تتعلق بأختها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢) تتوقف درجة تعاملها مع زوج أختها وفقاً لحالتها النفسية	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣) تبدي غيرتها الشديدة على أختها من زوجها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤) كثيراً ما تستفز وتتطاول بالكلمات على زوج الأخت	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥) ترصد كل تصرف يصدر من زوج أختها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٦) تتجنب خلق المشكلات بين أختها وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٧) تقف مع زوج أختها في الأزمات والشدائد	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٨) تكيد لمكائد لزوج أختها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٩) تسعى للتعرف على الأسرار الخاصة بين أختها وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٠) تعتقد أخت الزوجة أن كل ما تمتلكه الزوجة ملك لها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١١) أخت الزوجة مصدراً للتعاسة بين أختها وزوجها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٢) كثيراً ما تتطفل أخت الزوجة على زوج أختها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٣) تظهر حسدها وغيرتها من زوج أختها	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٤) يقولون في المثل: "أن الخالة والدة"	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٥) تسعى جاهدة لإفساد حياة زوج أختها	( )	( )	( )	( )	( )	( )

استبانة الاتجاه نحو الأصهار
(الصورة الخاصة للزوجة)

أولاً: الاتجاه نحو الحماة:

	العبارات	موافق جداً	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
١)	تتدخل فيما لا يعنيها في شئون الابن زوجته	( )	( )	( )	( )	( )
٢)	تغضب وتثور في أي أمر يتعلق بشئون الابن وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
٣)	من الصعب كسب رضاها	( )	( )	( )	( )	( )
٤)	عنيدة ومتقلبة المزاج	( )	( )	( )	( )	( )
٥)	تود أن تستحوذ على حب الابن	( )	( )	( )	( )	( )
٦)	تثير الخلافات وسوء الفهم بين الابن وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
٧)	تفضل أن يؤخذ بمشورتها في كل صغيرة وكبيرة ..	( )	( )	( )	( )	( )
٨)	تحب أن تكون الآمرة الناهية في كل أمر يتعلق بشئون الابن وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
٩)	تثور بسهولة عندما لا يلبي ما طلبته من زوجة الابن.	( )	( )	( )	( )	( )
١٠)	تعتقد أن زوجة الابن انتزعته منها	( )	( )	( )	( )	( )
١١)	تتصيد أخطاء زوجة الابن من أجل إثارة المشكلات..	( )	( )	( )	( )	( )
١٢)	تحاول أن تظهر عيوب زوجة الابن بشتى الطرق لتقلل من شأنها	( )	( )	( )	( )	( )
١٣)	تسعى جاهدة في تطليق الابن من زوجته	( )	( )	( )	( )	( )
١٤)	الحماة حمى ولو كانت ملاك من السماء	( )	( )	( )	( )	( )
١٥)	هي امتداد طبيعي للأم شريطة أن تحسن الزوجة النية..	( )	( )	( )	( )	( )

ثانياً: الاتجاه نحو الحما:

١)	يتسم بالحكمة عند التدخل في أمور تتعلق بزوجة الابن	( )	( )	( )	( )	( )
٢)	يتعامل مع زوجة الابن كأنها ابنته	( )	( )	( )	( )	( )
٣)	لا يحب أن يقحم نفسه في العلاقة بين ابنه وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
٤)	يبذل جهداً في كسب رضا زوجة ابنه	( )	( )	( )	( )	( )
٥)	يحاول بكل السبل أن يلبي رغبات زوجة ابنه	( )	( )	( )	( )	( )
٦)	يحب زوجة الابن المنجبة للذكور	( )	( )	( )	( )	( )
٧)	يتقبل زوجة الابن ولا يعتبرها دخيلة على الأسرة	( )	( )	( )	( )	( )
٨)	يحاول أن يتقرب من زوجة ابنه ليحل مشاكلها	( )	( )	( )	( )	( )
٩)	يتسم بالإنصاف والموضوعية عندما تعرض عليه مشكلة خاصة بزوجة ابنه	( )	( )	( )	( )	( )
١٠)	يثير المشاكل والخلافات بين ابنه وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
١١)	يتدخل في حياة ابنه الخاصة	( )	( )	( )	( )	( )
١٢)	يجد متعة شديدة عند وقوع خلاف بين ابنه وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )

١٣)	يبدي النصيحة من آن لآخر لزوجة ابنه	( )	( )	( )	( )	( )
١٤)	يدعم زوجة الابن مادياً عندما تقتضي الحاجة لذلك	( )	( )	( )	( )	( )
١٥)	كثيراً مما يقلق على مستقبل زوجة ابنه	( )	( )	( )	( )	( )
ثالثاً: الاتجاه نحو أخ الزوج (العم):						
١)	يتعامل مع زوجة الأخ كأنه أخوها	( )	( )	( )	( )	( )
٢)	لا يتدخل في شئون أخيه الزواجية	( )	( )	( )	( )	( )
٣)	له من المكانة والاحترام مثلما للزوج	( )	( )	( )	( )	( )
٤)	يقوم برعاية أسرة أخيه في حالة غيابه	( )	( )	( )	( )	( )
٥)	لا يتخلى عن حل أية مشكلة تواجه أخيه	( )	( )	( )	( )	( )
٦)	يمكن الاعتماد عليه في الأزمات المادية	( )	( )	( )	( )	( )
٧)	ينحاز أخ الزوج لأخيه عند نشوب أي خلاف	( )	( )	( )	( )	( )
٨)	يثير المشاكل والخلافات بين أخيه وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
٩)	يمكن الرجوع إلى أخ الزوج عند نشوب أي خلاف	( )	( )	( )	( )	( )
١٠)	يتعامل مع زوجة الأخ بقسوة	( )	( )	( )	( )	( )
١١)	يحاول دائماً أن يتودد إلى زوجة أخيه	( )	( )	( )	( )	( )
١٢)	يجد متعة كبيرة في إفساد العلاقة بين أخيه وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
١٣)	يحاول فرض رأيه على أخيه وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
١٤)	يتلهف إلى سماع أخبار طيبة عن زوجة أخيه	( )	( )	( )	( )	( )
١٥)	لا يفشي أسرار زوجة أخيه	( )	( )	( )	( )	( )
رابعاً: الاتجاه نحو أخت الزوج (العمة):						
١)	تظهر الغضب والضيق في أمور تتعلق بأخيها	( )	( )	( )	( )	( )
٢)	تتوقف درجة تعاملها مع زوجة أخيها وفقاً لحالتها النفسية	( )	( )	( )	( )	( )
٣)	تبدي غيرتها الشديدة على أخيها من زوجته	( )	( )	( )	( )	( )
٤)	كثيراً ما تستفز وتتطاول بالكلمات على زوجة الأخ	( )	( )	( )	( )	( )
٥)	ترصد كل تصرف يصدر من زوجة أخيها	( )	( )	( )	( )	( )
٦)	تتجنب خلق المشكلات بين أخيها وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
٧)	تقف مع زوجة أخيها في الأزمات والشدائد	( )	( )	( )	( )	( )
٨)	تكيد المكائد لزوجة أخيها	( )	( )	( )	( )	( )
٩)	تسعى للتعرف على الأسرار الخاصة بين أخيها وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
١٠)	تعتقد أخت الزوج أن كل ما يمتلكه الزوج ملك لها	( )	( )	( )	( )	( )
١١)	أخت الزوج مصدراً للتعاسة بين أخيها وزوجته	( )	( )	( )	( )	( )
١٢)	كثيراً ما تتطفل أخت الزوج على زوجة أخيها	( )	( )	( )	( )	( )
١٣)	تظهر حسدها وغيرتها من زوجة أخيها	( )	( )	( )	( )	( )
١٤)	يقولون في المثل: "أن العمة غم"	( )	( )	( )	( )	( )
١٥)	تسعى جاهدة لإفساد حياة زوجة أخيها	( )	( )	( )	( )	( )

[٢٨] العلاقات الزواجية

المفهوم: إن الأسرة هي دعامة المجتمع وهي الخلية الأولى الحية التي يتكون منها أفراده وتتلاقى فيها خلاياه، والأسرة القائمة على أسس سليمة الصادرة من قيم فاضلة القائمة برسالتها خير قيام؛ هي تلك التي يردى الأب فيها أنه راعي البيت والقائم على أمره فيه. وترى الأم أنها مسئولة عن إدارة شئون البيت والأبناء، وعن غرس الفضائل الحميدة في نفوس أبنائها وتربيتهم التربية السليمة وتنشئتهم النشأة المستقيمة. ويرى الأبناء فيها ما ينبغي عليهم من القيام بواجباتهم والنهوض بالحياة سيراً على الجادة وطموحاً للمستقبل الزاهر والحياة السعيدة المقبلة عليهم وهم في أمن نفسي، واستقرار أسري وهدى من الإسلام يؤمنون به ويسعون بتعاليمه. ويرى شلتوت (د.ت: ١٥٩) إن الأسرة لبنة من لبنات المجتمع الذي يتكون من مجموعة أسر يرتبط بعضها ببعض. ومن الطبيعي أن البناء المكون من لبنات، يأخذ ما لهذه اللبنات من قوة وضعف، فكلما كانت اللبنات قوية ذات تماسك ومناعة، كان المجتمع لمكون كذلك قوياً ذا تماسك ومناعة، وكلما كانت اللبنات ذات ضعف وانحلال، كان المجتمع كذلك ذا ضعف وانحلال.

وقد نظم الإسلام العلاقات الأسرية تنظيماً دقيقاً محكماً، وجعل لها من الضوابط ما تستقيم به حياتها وتنظم به في حياتها الاجتماعية. وأول أفراد الأسرة وأولادهم بذلك إنما هما الزوجان؛ إذ هما الأصل الذي تصدر عنه علاقات الأبناء وتنطلق منه خطاهم في المجتمع. ولذا على الإسلام بحقوق كلا من الزوجين فجعل للرجل حقوقاً وعليه واجبات وجعل للمرأة حقوقاً وعليها واجبات. فالغاية المنشودة في الأسرة الإسلامية تتركز في حياة المودة والسكينة والهدوء والطمأنينة، فتسكن الزوجة إلى زوجها ويسكن الزوج إلى زوجته وتشرق بينهما حياة ظليلة تكتنفها المودة والرحمة، كما قال الله سبحانه وتعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً﴾ [الروم: ٢١].

وقد صان الإسلام حقوق الزوجة وحافظ عليها ودافع عنها: لما لها من أهمية قصوى في حياة الأسرة، فلها حقوقها من مهر ومأكل وملبس ومسكن ونفقة وغير ذلك: وليس في وصف الإسلام لها بأنها خلقت من ضلع أعوج ما ينقص من قيمتها. بينما كفل الإسلام حقوق المرأة في جميع مراحل حياتها وفي كل أدوار تكوين الأسرة ولا يقلل الوصف من قيمتها ولا يحط من منزلتها. ولذا فإن الحديث النبوي الشريف الذي ذكر وصف المرأة بالعوج؛ وقدم هذا الوصف لتأكيد الوصية بالنساء وجعل وصفهن بالعوج سبباً للوصية ليكون الاحتمال الأسري والتعاطف والمودة ثم أردف كذلك بالوصية بالنساء. عن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ قال: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فإذا شهد أمراً فيتكلم بخير أو ليسكت، واستوصوا بالنساء فإن المرأة خلقت من ضلع وإن أعوج شيء من الضلع أعلاه إن ذهبت تقيمه كسرته وإن تركته لم يزل أعوج استوصوا بالنساء خيراً" [مسلم، ١٩٩٥: ١٠٩١]. كما أمر الله تعالى بالمعاشرة بالمعروف في قوله تعالى: ﴿وَأَخَذْنَ مِنكُم مِّيثَاقًا غَلِيظًا﴾ [النساء: ٢١]. وبالإضافة إلى ذلك؛ يؤكد الإسلام حقوق الزوج بصورة حاسمة؛ فعن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ قال: "لو أمرت أحداً أن يسجد لأحد لأمرت المرأة أن تسجد لزوجها من عظم حقه عليها" [أخرجه الترمذي]؛ ويؤكد الحديث هنا على أهمية الوصية بحقوق الزوج وطاعته وعدم إهمال حقه من قبل المرأة فقد تعرض لها أسباب أو تخدعها مغريات فتهمل في حقه أو تقصر في طاعته وقد تتغير به الأيام وقد يتغير اليسر إلى عسر، وقد تتغير الصحة إلى مرض فأحداث الحياة كثيرة وتقلباتها متعددة لا تقع تحت حصر، لذا لا ينبغي أن تعرض العلاقة الزوجية لهذه المؤثرات؛ فمثلما يطالب الرجل بحقوق المرأة فإن المرأة مطالبة بحقوق الرجل فعن ابن عباس ﷺ قال: لما نزلت الآية القرآنية الكريمة ﴿وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلاَ يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ﴾ [التوبة: ٣٤]؛ كبر ذلك على المسلمين فقال عمر: أنا أفرج عنكم؛ فانطلق فقال: يا نبي الله أنه كبر على أصحابك

هذه الآية؛ فقال رسول الله ﷺ: "إن الله يفرض الزكاة إلا ليطيب ما بقى من أموالكم، وغنما فرض المواريث لتكون لمن بعدكم" فكبر عمر، ثم قال له الرسول ﷺ: "إلا أخبرك بخير ما يكنز المرء؛ المرأة الصالحة: إذا نظر إليها زوجها سرته، وإذا أمرها طاعته، وإذا غاب عنها حفظته".

ومن الواجبات على المرأة أن تحفظ مال زوجها، وإذا أنفقت في غير إفساد كان لها أجرها على الإنفاق ولزوجها أجره بما كسب، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله ﷺ: "إذا أنفقت المرأة من طعام بيت زوجها غير مفسدة فلها أجرها بما أنفقت، وللزوج بما اكتسب وللخازن مثل ذلك، ولا ينقص أجر بعضهم من أجر بعض شيئاً" [أخرجه مسلم]. وعن أم سلمة قالت: قال رسول الله ﷺ: "أيما امرأة ماتت زوجها عنها راض دخلت الجنة" [رواه الترمذي]. ويعد الإسلام رضا الزوج من أهم أسباب دخول المرأة للجنة، ولكن ينبغي تقييد هذا الرضا حيث لا يتعارض في أمور الدين فلا طاعة لمخلوق في معصية الخالق وإنما المقصود برضا الزوج على المرأة هو حسن معاملتها وأدبها والتزامها بمبادئ الإسلام التي قررها للحياة الزوجية التي تشرق بالمودة والوئام والتفاهم والانسجام وتتجاوب فيها العواطف المخلصة إلى أنبل المقاصد وأسمى الأهداف الكريمة.

وعليه تقوم العلاقة بين الزوجين على السكن والمودة والرحمة، فقال ﷻ: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم: ٢١]؛ وتقوم على المساواة في الحقوق والواجبات ﴿وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٢٨]؛ ولم يقبل هذه العلاقة أن تنفصم حتى في حالة الكراهية ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِن كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ [النساء: ١٩]؛ ويرتفع القرآن بالحياة الزوجية إلى مقام الإحسان في المعاملة، ولا يرضى لها أن تقوم إلا على الفضل، حتى في حالة الفراق {الطَّلَاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ} [البقرة: ٢٢٩]، ﴿وَإِن طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِن قَبْلِ أَن تَمَسُّوهُنَّ وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ إِلَّا أَن يَعْفُونَ أَوْ يَعْفُوَ الَّذِي بِيَدِهِ عُقْدَةُ النِّكَاحِ وَأَن تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَلَا تَنسَوُا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ [البقرة: ٢٣٧].

كما لا تقوم العلاقة في الأسرة على أساس المصلحة المادية ومنطق الربح والخسارة؛ إنما تقوم على البذل والرعاية من الآباء، وعلى الطاعة والبر والإحسان للأبوين بعبادة الله، وشكرهما بشكره، اعترافاً بفضلهما، وضماناً لهما من الإهمال والضياع في كبرهما، ورعاية للمستوى الخلقي الرفيع للأسرة ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا * وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ [الإسراء: ٢٣-٢٤]؛ ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾ [لقمان: ١٤].

وعلى الجانب الآخر؛ إن قيام الحياة الزوجية على الشك والريبة من شأنه إفساد جو الأسرة ويهددها بالتفكك والانهيار، ومن هنا فقد شدد النبي الكريم ﷺ على عدم التعريض بالزوجة؛ فعن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ: جاء أعرابي فقال: يا رسول الله، إن امرأتي ولدت غلاماً أسود، وأني أنكرته، فقال له النبي ﷺ: "هل لك من إبل"، قال: نعم، قال: "ما ألوانها؟" قال: حمر، قال: "هل فيها من أورق؟" قال: نعم، قال: "فأنى كان ذلك؟" قال: أراه عرق نزعة. قال: "فلعل ابنك هذا نزعة عرق" [أخرجه البخاري]. ومما لا شك فيه، أن عدم

التوافق بين الزوجين يؤدي إلى التصدع الأسري، الذي بدوره ينعكس على الصحة النفسية للأبناء، فإن عدم التوافق له آثار سيئة كثيرة على النمو النفسي للطفل؛ وعدم الكفاءة، وانخفاض الطموح وقلة الرغبة في العمل والإنجاز، وضعف التحصيل الدراسي، واضطراب العلاقة بالزملاء والمدرسين وسوء التوافق النفسي والاجتماعي.

القياس: قام باريت – لينارد Barrett-Lennard (١٩٦٢) بتصميم قائمة العلاقات الزواجية Barrett-Lennard Marital Relationship Inventory لقياس التوافق الزواجي؛ وهي مكونة في صورتها المبدئية من (٩٢) عبارة لقياس المتغيرات التالية: مستوى الاحترام Level of Regard، والرغبة في أن يكون معروفاً Willingness to be Known، والتفاهم العاطفي Empathic Understanding، والانسجام Congruity، وعدم وجوب الاحترام Unconditionality of Regard، وقد اشتقت هذه العبارات من خلال المقابلات على مجموعة من المتزوجين والمتزوجات المترددين على بعض العيادات النفسية من أجل طلب النصح والإرشاد في بعض المشكلات التي تقابلهم. وقد تمت تعريب قائمة العلاقات الزواجية إلى اللغة العربية (دسوقي، ٢٠٠٣).

الصدق: تم حساب الصدق الداخلي لقائمة العلاقات الزواجية من خلال عدة بحوث (Gross, *et al.*, 1976; Lin, 1971). كما قام جاكوب وآخرون Jacop, *et al.* (١٩٨٠) بإيجاد الصدق العاملي للقائمة، ومن أجل تحقيق ذلك، تم حذف (١٦) عبارة من عبارات القائمة لأنها غير ملائمة للتطبيق على المتزوجين والمتزوجات، ومن ثم بقي من عبارات القائمة (٧٦) عبارة موزعة على النحو التالي: (١٧) عبارة لقياس مستوى الاحترام؛ و(١٥) عبارة لقياس التفاهم العاطفي؛ و(١٦) عبارة لقياس وجوب الاحترام؛ و(١٣) عبارة لقياس الرغبة في أن يكون معروفاً. وتتم الاستجابة على هذه العبارات وفقاً لميزان تقدير مكون من خمسة موازين؛ هي: أوافق بشدة؛ أوافق؛ متردد؛ غير موافق؛ غير موافق بشدة. وتم تطبيق القائمة بعد حذف العبارات على عينة مكونة من ٢٦٤ متزوجاً (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ٣١ سنة، والانحراف المعياري = ٩,٠٠)؛ و٢٥٩ متزوجة (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ٢٩ سنة؛ والانحراف المعياري = ٨,٦). وانتهى التحليل العاملي إلى عاملين، حيث تشبع على العامل الأول (٣٣) بنداً، وتشبع على العامل الثاني ثمانية بنود.

وإلى جانب هذا، قامت الدسوقي (٢٠٠٣) بحساب الصدق الداخلي لقائمة العلاقات الزواجية، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من أربعين زوجة.

الثبات: تم حساب الاتساق الداخلي لقائمة العلاقات الزواجية باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال أربعة عشر دراسة، وقد تراوحت معاملات الثبات بعد التصحيح من ٠,٧٤ إلى ٠,٩١؛ كما أمكن حساب ثبات القائمة باستخدام طريقة إعادة الاختبار من خلال عشر دراسات؛ فتراوحت معاملات الثبات من ٠,٨٠ إلى ٠,٨٥ (Gurman, 1977). وإلى جانب هذا، قامت الدسوقي (٢٠٠٣) بحساب ثبات القائمة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، فبلغ ٠,٧٦.

قائمة العلاقات الزواجية(*)

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
١-	زوجي يحترمني	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	يحاول زوجي أن يرى الأشياء كما أراها	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	يفهم زوجي كلامي ولكنه لا يحاول أن يفهم مشاعري.	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	يحدثني زوجي عن آرائه ومشاعره أكثر ما أريد معرفته	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	يكون زوجي عصبياً ومتوتراً عندما أتكلم أو أسأل عن أشياء معينة	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	يفضل زوجي أن لا يتحدث عن نفسه	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	لا يستطيع زوجي أن لا يتحدث عن نفسه	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	زوجي غير مكترث بي	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	يقول زوجي أشياء كثيرة عن نفسه أكثر مما أريد سماعه	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	يستجيب زوجي لي بطريقة سالبة خاصة إذا كانت مشاعري نحوه سالبة	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	لا يريد زوجي أن يفهمني بسبب اتجاهاته السلبية نحوي	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	يشعر زوجي بعدم الارتياح عندما أتدخل في شئونه الخاصة	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	يشعر زوجي بأنني مملة وغير جذابة	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	زوجي أهل للثقة	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	أحياناً ما يكون زوجي دافئاً في علاقته معي وبارداً في أوقات أخرى	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	يتحدث زوجي عن أفكار أو مشاعر لا تثير اهتمامي مطلقاً	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	نادراً ما يبوح زوجي عن أفكاره ومشاعره الخاصة.	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	كثيراً ما يتسامح زوجي معي	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	يمثل زوجي ركناً أساسياً في حياتي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	لا يبالي زوجي لما يحدث لي	( )	( )	( )	( )	( )

(*) يمكن تحويل العبارات إلى صياغة التأنيث، بحيث يتناسب تطبيقها مع الزوج.

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢١-	لا يدرك زوجي حقيقة مشاعري نحو بعض الأشياء	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢-	يستجيب زوجي استجابة ظاهرية نحوي تختلف عن استجابته الحقيقية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣-	مشاعر زوجي غير مستقرة في معظم الأحيان ...	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤-	يقدر زوجي منزلتي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥-	يستجيب زوجي لي بطريقة ميكانيكية آلية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦-	يهتم زوجي بنفسه أكثر من اهتمامه بي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧-	زوجي يكرهني	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨-	يعاملني زوجي بصدق وإخلاص	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩-	لا يبوح زوجي عن مشاعره نحوي	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠-	أحياناً ما يكون زوجي متوتراً ولكنني أحاول عدم التعليق على هذا	( )	( )	( )	( )	( )
٣١-	يعبر زوجي عن مشاعره تجاه أي عمل أقوم به ..	( )	( )	( )	( )	( )
٣٢-	يشعر زوجي بمودة كبيرة نحوي	( )	( )	( )	( )	( )
٣٣-	لا يخفي زوجي أفكاره ومشاعره الخاصة عني ...	( )	( )	( )	( )	( )
٣٤-	يستجيب زوجي دائماً نحوي بكل دفء واهتمام ..	( )	( )	( )	( )	( )
٣٥-	يحاول زوجي أن يحترم رغباتي الخاصة	( )	( )	( )	( )	( )
٣٦-	يعرف زوجي دائماً بالضبط ماذا أقصد	( )	( )	( )	( )	( )
٣٧-	كثيراً ما يكون زوجي ألوفاً ورقيقاً معي	( )	( )	( )	( )	( )
٣٨-	يكون زوجي مطمئناً ومرتاحاً في علاقاته مع الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٣٩-	يقدرني زوجي مهما حاولت التقليل من شأني	( )	( )	( )	( )	( )
٤٠-	عادة ما يفهم زوجي كل ما أريد أن أقوله	( )	( )	( )	( )	( )
٤١-	يحترمني زوجي حتى ولو كنت حادة الطباع معه.	( )	( )	( )	( )	( )

[٢٩] الشره العصبي

المفهوم: أن الشره العصبي Bulimia حالة من الجوع المرضي يتعذر إشباعه (جرجس، ١٩٦١: ٢٧٣). ويعد هذا العرض المرضي وسيلة للتعبير عن عدم الرضا. ويتعرض بعض الأطفال الذين لا يسمح أهلهم بالاشتراك معهم في تناول الطعام وتبادل الحديث إلى هذه الظاهرة الهستيرية. أن هذه الظاهرة ما هي إلا وسيلة للإحتجاج بطريقة لا شعورية على تصرفات الآباء. وأحياناً تحدث الشراهة إلى الطعام بشكل مرضي نتيجة بعض المضايقات الإنفعالية (فهمي، ١٩٥٧: ٨٨-٨٩).

ويشير عكاشة (١٩٩٨: ٥٠٣-٥٠٤) إلى أن الشره هو زملة تتميز بنوبات متكررة في الإفراط في الأكل والإنشغال الشديد بالتحكم في وزن الجسم يؤدي بالمريض إلى نمط من الإفراط في الأكل يليه قئ أو استخدام الملينات ويشترك هذا الإضطراب في كثير من السمات النفسية مع فقدان الشهية العصبي بما فيها الاهتمام بشكل ووزن الجسم؛ وقد يؤدي القيء المتكرر إلى إضطرابات معادن الجسم ومضاعفات جسمية، وغالباً وإن ليس دائماً يكون هناك تاريخ من نوبة سابقة لفقدان الشهية العصبي تفصلها عن النوبة الحالية فترة تتراوح بين بضعة شهور أو عدة سنوات.

ويعرّف كل من جابر وكفافي (١٩٨٩: ٩٢٤) الشره العصبي بأنه إضطراب يتعلق بالأكل ويتضمن التناول المتكرر لكميات كبيرة من الطعام والشراب في وقت قصير فيما يشبه الأكل أو،حفلة الأكل، ويتبع نوبة الأكل والشراب حالة من المزاج المكتئب وتقليل قيمة الذات. وفي حالات كثيرة تحدث محاولات لإنقاص الوزن بإتباع نظام غذائي وبالتقيؤ وباستخدام المسهلات وأحياناً ما تعود حالة النهم إلى إضطراب غذائي، ولكنها تحدث في حالات كثيرة بسبب عوامل نفسية مثل التخفيف من الضغط أو محاولة لاستعادة مشاعر الأمن الطفولية أو إحلال الطعام محل الإشباعات الحالية غير المحققة مثل العطف أو الجنس.

إضافة إلى هذا، يعرّف الشره العصبي بأنه إضطراب في الطعام يتميز بنوبات متكررة من التهام كميات كبيرة من الطعام يعقبها استخدام طرق غير مناسبة لمنع زيادة الوزن مثل التقيؤ واستخدام الملينات ومدرات البول والحقن الشرجية أو الصوم أو ممارسة تمارين رياضية شاقة (Nevid, *et al.*, 2000: 303).

ويعزي الفضل إلى راسل Russell (١٩٧٩) الذي قام بوصف الأعراض المرضية المرتبطة بالشره العصبي. ويبدأ الشره العصبي عادة في سن المراهقة أو بداية الرشد. وتبدأ الشراهة العصبية في المراهقة عادة، وتشيع لدى الإناث أكثر من الذكور. وقد لوحظ أن البدانة في المراهقة يمكن أن تهيئ الشخص وتجعله مستعداً وقابلاً لإضطراب الشراهة في الكبر (عبد الخالق، ١٩٩٣: ٣٥٤).

وإلى جانب هذا، يؤدي الشره العصبي إلى فقد السيطرة على النفس والاندفاع القهري في تناول كميات كبيرة من الطعام في فترة زمنية قصيرة. وبعد هذا الالتهام يقئ المريض نفسه أو يستعمل مدرات البول أو المسهلات، أو يضع نظاماً صارماً للصيام، أو يمارس رياضة عنيفة لمنع زيادة الوزن، والانشغال المستمر بشكل الجسم ووزنه، وأغلب المصابين بالنهم العصابي تكون أوزانهم في حدود الطبيعي وبعضهم قد يقل عن الطبيعي، بينما يعاني البعض من زيادة الوزن، ويصاحب الشره العصابي؛ الاكتئاب، أو الإدمان وخاصة المهدئات أو مشتقات الأفيتامين أو الكوكايين أو الكحول (حمودة، ١٩٩١: ٢٠٧-٢٠٩).

القياس: من المشكلات الراهنة التي تواجه العمل الإكلينيكي في دراسة الشره العصبي هو عدم وجود أداة قياسية تتمتع بالخصائص السيكومترية من صدق وثبات (Smith and Thelen, 1984). وعلى الجانب الآخر، توجد ثلاثة مقاييس لقياس إضطرابات الأكل؛ وهي مقياس الأكل القهري Compulsive Eating Scale

(Ondercin, 1979)، ومقياس الأكل الصاخب Binge Scale (Hawkins and Clement, 1980)، وقائمة إضطرابات الأكل Eating Disorders Inventory (Garner, *et al.*, 1983) لقياس السمات النفسية والسلوكية السائدة في كل من فقد الشهية العصبي anorexia nervosa والشره العصبي.

وعلى الرغم من هذه المحاولات، إلا إنه توجد ضرورة لتصميم أداة قياسية لقياس الشره العصبي. ومن ثم، قام كل من سميث وثلين Smith and Thelen (١٩٨٤) بتصميم اختبار الشره العصبي. وفي البداية، تم بناء (٧٥) بنداً لقياس الخصائص التي تعكس الشره العصبي كما جاء وصفها في الدليل التشخيصي الثالث DSM-III. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكوناً من خمسة أوزان. ثم أضيفت عبارتين أخريتين لقياس التقيؤ vomiting، والسلوكيات المرتبطة بالوجبات الصارمة strict dieting behavior، وانتهت عدد البنود إلى (٣٦) بنداً. وقد قام موسى (٢٠٠٦) بتعريب مقياس الشره العصبي.

الصدق: قام سميث وثلين Smith and Thelen (١٩٨٤) بحساب الصدق التمييزي لاختبار الشره العصبي، وذلك من خلال تجريبه على عينات إكلينيكية وأخرى ضابطة. وقام موسى (٢٠٠٦) بحساب الصدق الداخلي لعبارات المقياس؛ وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ١١٠ طالباً وطالبة في الفرقة الأولى من طلاب الجامعة (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٧,٢ سنة). وقد تراوحت معاملات الإتساق بين درجة كل بند والمجموع الكلي لدرجات الاختبار من ٠,٦١ إلى ٠,٧٩، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات اختبار الشره العصبي باستخدام طريقة إعادة القياس، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٧ (Smith and Thelen, 1984)؛ وباستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٦ (موسى، ٢٠٠٦).

مقياس الشره العصبي

(١) هل تأكل دائماً بطريقة لا تستطيع فيها التحكم بنفسك بحيث تؤدى إلى إشباعك كلية؟ (مثل: الاستمرار في الأكل بشراهة):

أ – مرة في الشهر أو أقل (أو أبداً). ب– مرتين إلى ثلاث شهرياً.
ج– مرة أو مرتين أسبوعياً. د – ثلاث إلى ست مرات أسبوعياً.
هـ– مرة في اليوم أو أكثر.

(٢) أكون راضياً عن أنماطي وأساليبي الغذائية:

أ – موافق. ب– محايد.
ج– غير موافق قليلاً. د – غير موافق.
هـ– غير موافق بشدة.

(٣) هل استمررت في أي وقت مضى في الأكل حتى أعتقدت أنك سوف تنفجر؟

أ – عملياً في كل مرة آكل فيها. ب– معتاد جداً.
ج– في أحوال كثيرة. د – أحياناً.
هـ– نادراً.

(٤) هل تعتبر نفسك شخصاً أكولاً شرهاً؟

أ – على نحو جازم نعم. ب– نعم.
ج– على الأرجح نعم. د – ربما نعم.
هـ– على الأرجح لا؟

(٥) أفضل أن آكل:

أ – في البيت بمفردي. ب– في البيت مع الآخرين.
ج– في مطعم عام. د – في منزل صديق.
هـ– كل سواء.

(٦) هل تشعر أنك قادر على ضبط كمية الطعام التي تلتهمها؟

أ – معظم الوقت أو كله. ب– كثيراً من الوقت.
ج– أحياناً (بين الفينة والفينة). د – نادراً.
هـ– أبداً.

(٧) استخدم ملينات وأدوية للأمعاء لتساعدني على التحكم في وزني.

أ – مرة في اليوم أو أكثر. ب– ٣ – ٦ مرات أسبوعياً.
ج– مرة أو مرتين أسبوعياً. د – ٢ –٣ مرات شهرياً.
هـ– مرة في الشهر أو أقل (أو أبداً).

(٨) آكل حتى أشعر بتعب شديد:

أ – على الأقل مرة في اليوم. ب– ٣ – ٦ مرات أسبوعياً.
ج– مرة أو مرتين أسبوعياً. د – ٢ –٣ مرات شهرياً.
هـ– مرة في الشهر أو أقل (أو أبداً).

(٩) هل تفضل في أحوال كثيرة أكل الأيس كريم أو المخفوق اللبني، أو البودنج (حلوى تعد من دقيق أو أرز ولبن وبيض وفاكهة وسكر) في حالات الشره؟

أ - دائماً. ب- تقريباً دائماً.
ج- كثيراً. د - أحياناً.
هـ - أنا غير شره.

(١٠) إلى أي مدى أنت قلق على شراهتك الغذائية؟

أ - أنا غير شره. ب- تضايقني قليلاً.
ج- قلقاً متوسطاً. د - قلقاً كبيراً.
هـ- ربما أكبر قلق في حياتي.

(١١) معظم الناس الذين أعرفهم قد يذهلون إذا ما عرفوا كمية الطعام التي أستطيع التهامها في جلسة واحدة:

أ - بدون شك. ب- على الأرجح جداً.
ج- على الأرجح. د - ربما.
هـ- لا.

(١٢) هل تأكل دائماً إلى درجة الشعور بالغثيان؟

أ - كثيراً جداً. ب- كثيراً.
ج- إلى حد ما. د - أحياناً.
هـ- نادراً.

(١٣) أخشى أن آكل أي شيء خوفاً من عدم استطاعتي التوقف:

أ - دائماً. ب- تقريباً دائماً.
ج- كثيراً. د - أحياناً.
هـ- نادراً.

(١٤) ألوم نفسي بعد أن آكل كثيراً جداً:

أ - دائماً. ب- كثيراً.
ج- أحياناً. د - نادراً.
هـ- أنا لا آكل كثيراً جداً.

(١٥) إلى أي مدى غالباً تتقيأ عمداً بعد تناول الأكل؟

أ - مرتين أو أكثر أسبوعياً. ب- مرة أسبوعياً.
ج- ٢ -٣ مرات شهرياً. د - مرة شهرياً.
هـ- أقل من مرة شهرياً (أو أبداً).

(١٦) أي اختيار يصف مشاعرك بعد الأكل بشراهة؟

أ - أنا لا آكل بشراهة. ب- أشعر بالرضا.
ج- أشعر بقلق غير حاد. د - أشعر بقلق كامل.
هـ- أكره نفسي.

(١٧) آكل كثيراً من الطعام عندما لا أكون جائعاً:

أ - كثيراً جداً. ب- كثيراً.
ج- كثيراً إلى حد ما. د - أحياناً.
هـ- نادراً.

(١٨) أساليب وأنماط أكلي تختلف عن أساليب وأنماط أكل معظم الناس:

أ - دائماً. ب- تقريباً جداً.
ج- كثيراً. د - أحياناً.
هـ- نادراً.

(١٩) حاولت إنقاص وزني بواسطة الصيام أو تناول الوجبات الغذائية الخفيفة:

أ - ليس في العام الماضي. ب- مرة في العام الماضي.
ج- ٢ -٣ مرات في العام الماضي. د - ٤ - ٥ مرات في العام الماضي.
هـ- أكثر من خمس مرات في العام الماضي.

(٢٠) أشعر بالحزن أو الاكتئاب بعد أن آكل أكثر مما خططت لتناوله:

أ - دائماً. ب- تقريباً دائماً.
ج- كثيراً. د - أحياناً.
هـ- نادراً.

(٢١) عند انغماسي في تناول الطعام بشراهة، أميل إلى تناول الأطعمة الغنية بالكربوهيدرات (السكريات والنشويات):

أ - دائماً. ب- تقريباً دائماً.
ج- كثيراً. د - أحياناً.
هـ- نادراً، لو أنا غير شره.

(٢٢) بالمقارنة بمعظم الناس، تبدو قدرتي على ضبط سلوكي في تناول الطعام:

أ - أكبر من قدرة الآخرين.
ب- مماثلة تقريباً لقدرة الآخرين على الضبط.
ج- أقل من قدرة الآخرين.
د - أقل بكثير.
هـ- ليس لي قدرة على الضبط مطلقاً.

(٢٣) اقترح واحد من أفضل أصدقائك أن تتناولا طعاماً في أحد المطاعم الجديدة ذات ليلة، برغم أنك خططت أن تأكل شيئاً خفيفاً في البيت، فانطلقت وأكلت في الخارج كمية من الطعام وشعرت بالشبع بطريقة غير مريحة، فكيف كان شعورك عند عودتك للمنزل؟

أ - رائعاً سعيداً لأنني جربت هذا المطعم الجديد.
ب- آسفاً قليلاً لأنني أكلت كثيراً جداً.
ج- حزيناً إلى حد ما لما أصابني من خيبة أمل.
د - قلقاً على نفسي.
هـ- مشمئزاً من نفسي تماماً.

(٢٤) أستطيع أن أصف نفسي الآن بأنني شخص أكول قهري (الفرد الذي ينغمس في فترات من تناول الطعام بطريقة لا ضبط فيها أو تحكم):

أ - مطلقاً. ب- نعم.
ج- نعم على الأرجح. د - ربما نعم.
هـ- لا، ليس على الأرجح.

(٢٥) **ما هو أقصى وزن في أي وقت مضى أنقصته في شهر واحد؟**

أ - أكثر من عشرين رطلاً (أكثر من حوالي ٩ كيلوجراماً).
ب- ١٢ - ٢٠ رطلاً (حوالي من ٥ - ٩ كيلوجراماً).
ج- ٨ - ١١ رطلاً (حوالي من ٤ - ٥ كيلوجراماً).
د - ٤ - ٧ رطلاً (حوالي من ٢ -٣ كيلوجراماً).
هـ- أقل من ٤ أرطال (حوالي ٢ كيلوجراماً).

(٢٦) **إذا أكلت كثيراً جداً في الليل فإنني أشعر بالاكتئاب في صباح اليوم التالي:**

أ - دائماً. ب- كثيراً.
ج- أحياناً. د - أبداً.
هـ- أنا لا آكل كثيراً في الليل.

(٢٧) **هل تعتقد أنه أيسر لك أن تتقيأ عن معظم الناس؟**

أ - نعم، هذه ليست مشكلة بالنسبة لي مطلقاً. ب- نعم، هذا أيسر.
ج- نعم، هذا أيسر قليلاً. د - مثل معظم الناس.
هـ- لا، ليس سهلاً.

(٢٨) **أشعر أن الأكل يتحكم في حياتي:**

أ - دائماً. ب- تقريباً دائماً.
ج- كثيراً جداً. د - أحياناً.
هـ- نادراً.

(٢٩) **أشعر بالاكتئاب فوراً بعد أن آكل كثيراً جداً:**

أ - دائماً. ب- كثيراً جداً.
ج- أحياناً. د - نادراً.
هـ- أنا لا آكل كثيراً جداً.

(٣٠) **إلى أي مدى تتقيأ بعد الأكل لإنقاص الوزن؟**

أ - أقل من مرة شهرياً (أو أبداً). ب- مرة شهرياً.
ج- ٢ - ٣ مرات شهرياً. د - مرة أسبوعياً.
هـ- مرتين أو أكثر أسبوعياً.

(٣١) **إذا التهمت كمية كبيرة من الطعام فما معدل سرعتك في الأكل عادة:**

أ - أكثر سرعة من معظم الناس الذين أكلوا في أي وقت مضى في حياتهم.
ب- أكثر سرعة كثيراً من معظم الناس.
ج- أكثر سرعة قليلاً من معظم الناس.
د - في نفس معدل سرعة معظم الناس.
هـ- أكثر بطئاً وتمهلاً من معظم الناس.

(٣٢) **ما هو أكبر وزن زدته في أي وقت مضى في شهر واحد؟**

أ - أكثر من عشرين رطلاً (أكثر من حوالي ٩ كيلوجراماً).
ب- ١٢ - ٢٠ رطلاً (حوالي من ٥ - ٩ كيلوجراماً).
ج- ٨ - ١١ رطلاً (حوالي من ٤ - ٥ كيلوجراماً).
د - ٤ - ٧ رطلاً (حوالي من ٢ - ٣ كيلوجراماً).
هـ- أقل من ٤ أرطال (حوالي ٢ كيلوجراماً).

(٣٣) كانت آخر دورة شهرية عندي: (للإناث فقط)

أ - خلال الشهر الماضي. ب- خلال الشهرين الماضيين.

ج- خلال الشهور الأربعة الماضية. د - خلال الشهور الستة الماضية.

هـ- لم تأتيني خلال الشهور الستة الماضية.

(٣٤) استخدم الأدوية المدرة للبول (حبوب الماء) لكي تساعدني على التحكم في وزني:

أ - مرة في اليوم أو أكثر. ب- ٣ - ٦ مرات أسبوعياً.

ج- مرة أو مرتين أسبوعياً. د - ٢ -٣ مرات شهرياً.

هـ- مرة أو أقل شهرياً (أو أبداً).

(٣٥) إلى أي مدى تتوقع أن تكون شهيتك قوية للطعام بالمقارنة مع شهية معظم الناس الذين تعرفهم؟

أ - أكبر عدة مرات من معظم الناس. ب- أكبر كثيراً.

ج- أكبر قليلاً. د - مماثلة تقريباً.

هـ- أقل من معظم الناس.

(٣٦) تحدث دورتي الشهرية مرة واحدة في الشهر: (للإناث فقط)

أ - دائماً. ب- عادة.

ج- أحياناً. د - نادراً.

هـ- أبداً.

[٣٠] كبار العمر

المفهوم: بدأ الاهتمام بالمسنين وكبار العمر؛ وخاصة مرحلة الشيخوخة منذ عام ١٩٨٦، ثم تطور الاهتمام بهم بعد ذلك إلى دراسة المشكلات الاجتماعية التي تصاحبهم، والجوانب البيولوجية النفسية الخاصة بهم، ومظاهر التغير في الأداء الإنساني من الرشد إلى سن ٨٠ عاماً (السيد، ١٩٧٥: ٣٣٦-٣٣٧).

ونظراً لتعقد العلاقات الاجتماعية وتفشي الفردية وتدني النظام الأسري والأخلاقي بل والديني خاصة في المجتمعات الغربية ظهرت مشكلة فئات المسنين كفئة فقدت مكانتها الاجتماعية وقدرتها على العمل إلى جانب اعتلال الصحة والبدن والنفس والعقل والإدراك، ليعيشوا في عزلة عن الحياة الاجتماعية والأسرية بعيداً عن دفء العواطف وتقدير الغير لهم بعد رحيل رفيق أو رفيقة العمر، ورحيل الأبناء إلى أحضان أسرهم الجديدة تاركين الآباء المسنين لمصيرهم المحتوم، وخاصة مع تنامي الأسر النووية في الحضر والمدن الكبرى (عثمان ومحمد، ٢٠٠٠).

وتمثل فئة كبار السن أهمية بالغة نظراً لارتفاع أعداد المسنين في العالم وارتفاع متوسط الأعمار أيضاً. فقد أنتهى التقرير الصادر عن اللجنة العليا لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة (١٩٩٥) إلى أن أعداد المسنين في العالم يزداد بنسب ثابتة، فقد زاد عدد المعمرين من ٢٠٠ مليون عام ١٩٥٢ إلى ٤٠٠ مليون عام ١٩٨٢، ومن المنتظر أن يصل إلى ٦٠٠ مليون عام ٢٠٠١، و١,٢ بليون مع حلول عام ٢٠٢٥، كما أن نسبهم تصل إلى ٧% في دول العالم المتقدم أما الذين يزيد أعمارهم عن ٨٠ عاماً فأكثر كان عددهم ١٣ مليون عام ١٩٥٠، والذي وصل إلى ٥٠ مليون حالياً، ومن المنتظر أن يصل إلى ١٣٥ مليون في عام ٢٠٢٥، ويعد معدل الزيادة في هذه الفئة أعلى من الفئة السابقة، حيث تصل نسبتهم إلى ١٠% (موسى، ٢٠٠٢: ٢٠١-٢٠٢).

وإلى جانب هذا، يستخدم الباحثون في مجال دراسة المسنين أحياناً مفهوم الشيخوخة وأحياناً أخرى مفهوم التقدم في العمر Aging على أنهما مرادفان ويشيران إلى نفس المعنى (خليفة، ١٩٩٧أ: ١١). إضافة إلى هذا، توجد عدة مرادفات لكلمة المسنين جاءت في القرآن الكريم مثل: الشيب، الكهل، الشيخ، العجوز، أرذل العمر، الكبر. ومهما ترادفت المصطلحات لكلمة كبار السن، إلا أننا نجد أن كثير من الحكومات اعتبرت سن الستين أو الخامسة والستين بداية للشيخوخة، وانطلاقاً من ذلك سنت في أنظمتها تشريعات تجبر كل من بلغ هذه السن أن يعتزل العمل (موسى، الجريشي، ٢٠٠٩: ٢٤٩). ومن ثم، تعرّف عبد الباقي (١٩٨٥) المسن بأنه ذلك الشخص الذي يبلغ من العمر ٦٥ عاماً فأكثر بغض النظر عن كيفية تصرفاته أو إحساسه، فهذا المصطلح يتضمن مدى أوسع من السلوك لهذه الفئة.

وتتسم مرحلة كبار السن بعدة خصائص ومتغيرات نتيجة عدة عوامل نفسية وبيولوجية واجتماعية مثل التغير في الشكل العام، وسقوط الشعر، وجفاف الجلد، وهناك تغيرات بيولوجية وفسيولوجية منها تغير معدل نشاط الغدد الصماء، وتغيرات في الجهاز الهضمي، والحواس مثل حاسة السمع (قناوي، ١٩٨٧). وإلى جانب هذا، تعتري هذه الفئة حالة من الاضمحلال في إمكانات التوافق النفسي والاجتماعي للفرد،

فتقل قدرته على استغلال إمكاناته الجسمية والعقلية والنفسية في مواجهة ضغوط الحياة لدرجة لا يمكن معها الوفاء الكامل بالمطالب البيئية أو تحقيق قدر مناسب من الإشباع لحاجاته المختلفة. ويمكن أن يستدل عليها من سوء وضع الفرد بالنسبة لجماعته بالنظر إلى إمكانات التوافق، كما يستدل عليها بمقاييس السلوك، فتلاحظ بعض التغيرات الانفعالية التي تحدث في الشيخوخة، بالإضافة إلى السلوك الشخصي الذي ينشأ عن هذه التغيرات، من ذلك القلق بالنسبة للصحة العامة وفقدان الأمان الاقتصادي، والشعور بعدم الكفاية الذي يؤدي إلى الشعور بعدم الاطمئنان والقلق والشعور بالوحدة والعزلة، وفقد الاهتمام بالنشاط المتزايد، وتقليل النشاط الجنسي، وعدم القدرة على التوافق مع الظروف المتغيرة، والثرثرة في الكلام وخاصة عن الماضي، والاكتناز وخاصة للأشياء التافهة (موسى، ٢٠٠٩: ٢٤٩).

كما توجد عدة نظريات كما أشار إلى ذلك عبد الرحيم (١٩٨٧) لتفسير الشيخوخة، هي كما يلي:

- **نظرية النشاط**؛ وتؤكد هذه النظرية على النقاط التالية:

- أن الأفراد حينما يتحركون من الأعمار المتوسطة في دورة حياتهم إلى الأعمار المتقدمة يقل نشاطهم الحركي والاجتماعي والحسي والمعرفي والجنسي، وتقل درجة تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين.
- أهمية إشباع الحاجات البيولوجية للمسن والحاجات النفسية.
- أن درجة تفاعل المسن مع الآخرين تقل وذلك بسبب انسحاب المجتمع منه أكثر من انسحابه هو من المجتمع.

- **نظرية الانسحاب**؛ توجد عدة مراحل لنظرية الانسحاب؛ هي كما يلي:

- تغير في وظيفة الدور، وتبدو هذه واضحة للذكور كبار السن، فنقصان الإنتاجية في العمل يصاحبها تغيرات في الاتجاه نحو العمل.
- فقدان الدور، ويبدو هذا واضحاً عند الإحالة للمعاش، وزواج الأولاد.
- نقص التفاعلات الاجتماعية، ويبدو هذا واضحاً بسبب انخفاض الروح المعنوية، وتدمير مفهوم الذات، والإصابة بالأعراض الاكتئابية.

- **نظرية التقاعد**؛ ويقصد بالإحالة إلى التقاعد ترك مسئوليات العمل، وسحب الأدوار الاجتماعية، وتخفيض المكانة والمركز الاجتماعي بين الأفراد الآخرين، ومن ثم يصاب المسن ببعض الأزمات والإضطرابات النفسية نتيجة لسحب المجتمع كافة الأدوار والمسئوليات منه بعد إحالته للتقاعد عن العمل.

كما يجب على المسن بعد التقاعد أن يعيش بطريقة مختلفة عما تعود عليه سابقاً نتيجة لإنخفاض مستوى دخله ومحاولة تدبير أمور حياته المعيشية في ضوء معاش التقاعد. وإلى جانب هذا، يسعى المسن إلى البحث عن مصدر آخر لرزقه بالإضافة إلى ازدياد التكاليف والنفقات الطبية.

وأيضاً، كما أشار إلى ذلك موسى والدسوقي (٢٠٠٢) إلى أن الأفراد في مرحلة الشيخوخة يقابلون عدداً من المشكلات التي لها آثارها النفسية السيئة عليهم. ومن هذه المشكلات: ضعف الصحة العامة وتدهورها، تدهور القوي العقلية لبعض الشيوخ وكبار السن، رحيل الأحباب والأصدقاء، الفراغ القاتل،

تدهور الأحوال المادية لبعض كبار السن، إحساس بعض كبار السن بأنهم أصبحوا غير مطلوبين وغير مرغوب فيهم، الصراع بين أفكار ومعتقدات كبار السن والأجيال الأخرى.

القياس: قام موسى (٢٠٠٩) بتصميم استبانة **اتجاه المسن نحو بعض الخصائص المرتبطة بالمسنين** من خلال الاستفادة من المقاييس التالية: مقياس رؤى الأطفال عن المسنين Children's Views on Aging، واختبار بالمور عن الحقائق المرتبطة بالمسنين Palmore's Facts on Aging Quiz، واستبانة اتصال طفلي بالناس المسنين My Child's Contact with Elderly People Questionnaire، ومقياس كوجان عن الناس الكبار Kogan's Old People Scale، ومقياس الاتجاهات نحو الناس الكبار Attitnde Toward People Scale، ومقياس التمايز السيمانتي للمسنين Aging Semantic Differential Scale، وقائمة لقياس الآراء المرتبطة بالمسنين Aging Opinion Survey، واستبانة معرفة الخصائص عن المسنين وكبار السن Knowledge of Aging and Elderly Persons Questionnaire، ومقياس كلين لقياس الخصائص المرتبطة بالمسنين وكبار السن Kline's Knowledge of Aging and the Elderly Scale، واستبانة اتجاهات المسنين نحو الشيخوخة (العربي، ١٩٨٢؛ ماسينو Massino، ١٩٩٣؛ خليفة، ١٩٩٧أ، ب).

وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من ثلاثين بنداً تغطي قدرة المسن على القيام بالأعمال المختلفة، وتولي مناصب قيادية، والتخطيط للمستقبل، وتنمية القدرات العقلية والمهنية، وتحمل المسئولية؛ إلى جانب دور الوراثة في التعجيل بالشيخوخة، واهتمام المجتمع بفئة المسنين. وتقدم العلاج الطبي في تقليل الإصابة بالشيخوخة، ونقص الخدمات المقدمة لهم، وتقصير وسائل الإعلام نحوهم.

وقد تم عرض بنود الاستبانة على مجموعة من الأساتذة في مجال الصحة النفسية والقياس التربوي للحكم على مضمون البنود. وأسفر هذا عن إنتهاء عدد بنود الاستبانة إلى عشرين بنداً، وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من موافق بشدة (تعطي خمس درجات)، وموافق (تعطي أربع درجات)، ولا أدري (تعطي ثلاث درجات)، وغير موافق (تعطي درجتين)، وغير موافق بشدة (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة العليا على الاتجاه الموجب نحو المسنين، بينما تمثل الدرجة الصغرى على الاتجاه السالب نحو المسنين.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لاستبانة اتجاه المسن نحو بعض الخصائص المرتبطة بالمسنين باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. وتبدأ أولى خطوات التحليل العاملي بحساب المصفوفة الارتباطية (٢٠×٢٠)، ثم تم إخضاعها لخطوات التحليل العاملي، فأسفر هذا عن وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وقد بلغت نسب التباين لهذه العوامل ٤٨,٥٦% من حجم التباين الكلي بعد تطبيقها على مجموعة مكونة من سبعين مسناً ومسنة ممن بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٧٣,٦ سنة.

وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٤,٥٢، نسبة التباين = ٢٢,٥٩%) العبارات التالية:

٢، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١٨. وتشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٢,٩٤، نسبة التبـــاين = ١٤,٧١%) العبارات التالية: ٣، ٤، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠. وإلى جانب هذا، تشبع على العامل الثالـــث (الجذر الكامن = ٢,٢٧، نسبة التباين = ١١,٣٥%) العبارات التالية: ١، ٧، ١٢، ١٦، ١٧.

الثبات: تم حساب ثبات استبانة اتجاه المسن نحو بعض الخصائص المرتبطة بالمسنين من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٥٨.

استبانة اتجاه المسن نحو المسنين

	العبارات	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
١						
		( )	( )	( )	( )	( )
٢	الفرد المسن يمكنه أداء الأعمال التي يقوم بها الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٣	هناك مراكز ودور رعاية كافية لخدمة المسنين..	( )	( )	( )	( )	( )
٤	الوراثة لها دور كبير في التعجيل بالشيخوخة ...	( )	( )	( )	( )	( )
٥	يمكن الاستفادة من الفرد المسن في مجالات العمل المختلفة	( )	( )	( )	( )	( )
٦	من الممكن أن يتولى الفرد المسن مناصباً قيادية.	( )	( )	( )	( )	( )
٧	يلقى الفرد المسن اهتماماً كبيراً من المجتمع	( )	( )	( )	( )	( )
٨	أن التقدم في العلاج الطبي يقلل من الإصابة بأمراض الشيخوخة	( )	( )	( )	( )	( )
٩	الفرد المسن يفكر ويخطط لمستقبله مثل الآخرين..	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	يثير الفرد المسن الشفقة ويتطلب تقديم العون والمساعدة له	( )	( )	( )	( )	( )
١١	يعاني الأفراد المسنين من نقص الإمكانات والخدمات المتاحة لهم في دور الرعاية	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	هناك تقصير من وسائل الإعلام المختلفة في تناول مشكلات المسنين واحتياجاتهم	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	من الأفضل عزل الأفراد المسنين في مؤسسات خاصة بهم بعيداً عن المجتمع	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	يجب تنمية قدرات الفرد المسن العقلية والمهنية طالما لديه الاستعداد والقدرة لذلك	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	يميل الفرد المسن إلى العزلة والوحدة	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	إن العناية بالمسنين عبء جسيم على أجهزة الدولة..	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	لا تبالي أجهزة الدولة بتأمين حياة المسن	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	يتحمل الفرد المسن مسئولية أعماله	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	توجد ضمانات كافية لتأمين مستقبل الفرد المسن.	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	يرى البعض أن الفرد المسن كم مهمل لا يمكن الاستفادة منه	( )	( )	( )	( )	( )

[٣١] خصائص اختيار القرين

المفهوم: إن اختيار القرين يعد إحدى المشكلات الهامة التي تواجه الفتى والفتاة عند الإقدام على الزواج، وأن حدود هذا الاختيار تكون في إطار محدود، وتتم من خلال علاقة الفتى والفتاة من العمل، أو من خلال صلة القرابة بينهما، وتوجد ثلاثة عوامل رئيسية تؤثر في قرار اختيار القرين هي ما يلي: الجاذبية الجسمية، وصلة القرابة، والتجانس في الخصائص الاجتماعية والشخصية (علي، ٢٠٠١: ٧١).

ومن ثم، فإن اختيار القرين للاقتران به يعد من أهم وأخطر القرارات في حياة الإنسان سواء أكان ذكراً أم أنثى، وذلك لما ينطوي عليه من صعوبة بالغة جعلت البعض ينظر إلى الاختيار كأساس لحياة زوجية سعيدة أو غير سعيدة مستقبلاً، ويعزي هذا إلى أن أسباب الاختيار عديدة ومتداخلة، وتختلف من فرد لآخر، ومن مجتمع لآخر، وتشمل جوانب قانونية، ودينية، وطبقية، وعمرية، وأخرى مزاجية (الخولي، ١٩٨٢).

ويرى كل من أبو حطب وصادق (١٩٩٠: ٤٧١-٤٧٢) أن أسس اختيار القرين تعتمد على ثلاثة محكات رئيسية هي: ١) **الجاذبية الجسمية:** ويعد هذا العامل من أفضل المؤشرات لتكوين المحبة والعاطفة بين المتعارفين الجدد، ألا أنه مع زيادة التعارف بين طرفي العلاقة الزواجية تكون لسمات الشخصية والخصائص المعرفية الأهمية الأكبر، وتقل أهمية الجاذبية الجسمية. ٢) **القرب المكاني:** يميل الأفراد إلى اختيار شركائهم في الزواج من بين الذين يعيشون أو يعملون بالقرب منهم. وقد يكون السبب في ذلك سهولة التعرف عليهم وتوافر فرص أكبر لمزيد من معرفتهم. ٣) **التشابه:** ويقصد به ميل الفرد في اختيار شريك زواجه إلى من يشبهه في الخصائص الاجتماعية والشخصية، وخاصة التشابه في الدين والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والعمر والمستوى التعليمي، وكذلك التماثل في القيم والنظرة إلى العالم وفلسفة الحياة.

وإلى جانب هذا، يضيف مككيلفي Mccelvey (١٩٩٤) محكات أخرى عند اختيار القرين وهي، المشاركة العاطفية، والانسجام بين الطرفين. ويرى أبو مالك (٢٠٠١) أن هناك بعض الصفات يستحب توفرها عند اختيار القرين الذكر، وهي: (١) أن يكون ذا دين، لقوله تعالى ﴿وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ﴾ [البقرة: ٢٢١]، (٢) أن يكون حاملاً لقدر من كتاب الله، (٣) أن يكون مستطيعاً للباءة بنوعيها، وهي القدرة على الجماع، وعلى مؤن الزواج وتكاليف المعيشة، (٤) أن يكون رفيقاً بالنساء، (٥) أن تسر المرأة برؤيته، (٦) أن يكون كفوءاً للمراة، (٧) أن يكون غير عقيم.

كما يرى موسى والسويدي (٢٠٠١) أن هناك بعض الصفات يستحب توفرها عند اختيار القرين الأنثى وهي أن تكون الفتاة من بيئة كريمة معروفة باعتدال المزاج، وهدوء الأعصاب والبعد عن الانحرافات النفسية، وأن تكون منجبة، فقد خطب رجل امرأة عقيمة لا تلد، فقال يا رسول الله إني أصبت امرأة ذات حسب وجمال وأنها لا تلد أفأتزوجها، قال ﷺ: "تزوجوا الودود الولود فإني مكاثر بكم الأمم" [رواه أبو داود].

والودود هي المرأة التي تتودد إلى زوجها وتتحبب منه، وتبذل طاقاتها في مرضاته، والإنسان بطبيعته يعشق الجمال ويهواه ويشعر دائماً في أعماق نفسه بأنه فاقد لشيء من ذاته إذا كان الشيء الجميل

بعيداً عنه، فإذا أحرزه واستحوذ عليه شعر بسكن نفسه وارتواء عاطفي وسعادة، ولهذا لم يسقط الإسلام الجمال من حسابه عند اختيار القرين الأنثى، ففي الحديث الشريف "أن الله جميل يحب الجمال" [أخرجه مسلم]. كما يروي الحديث النبوي "خير النساء من تسر إذا نظر، وتطيع إذا أمر، ولا تخالفه فيما يكره في نفسها وماله" [أخرجه أحمد]، "تنكح المرأة لأربع لمالها أو لحسبها، ولجمالها، ولدينها، فأظفر بذات الدين تربت يداك" [رواه البخاري ومسلم].

ومن ثم، نجد أن تفضيلات اختيار القرين من القضايا المهمة التي شغلت حيزاً من تفكير الإنسان، ليس فقط في الوقت الراهن بل أيضاً في الأزمنة السابقة، وعليه فإن تفضيلات اختيار القرين تعد من الموضوعات الحيوية التي احتلت ومازالت تحتل فكر الإنسان سواء أكان ذكراً أم أنثى عبر الأجيال المختلفة.

التفسيرات النظرية لاختيار القرين:

أولا: نظرية فرويد في الاختيار الزواجي:

تناول فرويد موضوع الإختيار للزواج من زاوية التكامل النفسي. كما أنه يؤيد بطريقة ما فكرة الاختلاف والثنائية في الاختيار الواحد، فيرى أن الطفل السوي لا يعد أباه الشخص الذي يريد أن يتشبه به فحسب، بل أنه يعتبره أيضاً الشخص الذي يمنحه الحماية والقوة التي يحتاجها. وفي الوقت نفسه فإن والدته لا تستمد أهميتها بالنسبة إليه لأنها تطعمه فقط، بل لأنها أيضاً تعد موضوعاً يحاول هو أن يقلده، في حين يعد العامل النرجسي بعامة هو أكثر العوامل أهمية في علاقة "الطفل" بأبيه، بينما يعد العامل التكميلي هو الأهم في علاقة الطفل بأمه، والعكس صحيح علاقة "الطفلة" مع والديها. بذلك يكون اختيار الراشد لشريكته أو موضوع حبه، قائماً على أساس تكميلي في معظمه، مع تحقيقه لبعض حاجاته النرجسية.

ثانيا: نظرية الصورة الوالدية:

يرى ستراوس Strauss أحد أنصار المدرسة التفرويدية أن صورة الولد أو الوالدة تلعب دوراً جوهرياً في عملية الاختيار الزواجي، فالفرد في طفولته المبكرة يكون علاقة عاطفية قوية مع واحد أو أكثر من الأشخاص الذين يكونون دائرته الأسرية. وتفترض هذه النظرية أن هذه العلاقة غالباً ما تكون في حالة الذكر موجهة نحو الأم، أما في حالة الأنثى، فإنها تكون موجهة نحو الأب (تنميط جنسي). وأحياناً ما ينعكس هذا التثبيت، فتكون استجابة الولد العاطفية في أغلبها موجهة نحو الأب. وتكون استجابة البنت العاطفية موجهة إلى الأم. كما أنه قد يمتد رد الفعل هذا إلى أكثر من شخص في محيط الأسرة، بحيث لا يتركز في الأم والأب فقط، ففي حالة الذكر ربما يمتد إلى أمه وأخته أيضاً، وفي حالة الأنثى يمتد إلى الأب والأخ أيضاً. وعندما يبلغ الذكر أو الأنثى سن الشباب، فإنهما يميلان إلى إعادة تلك العلاقة، وإحيائها مع من يحبون، ويرغبون في الزواج منهم. أما إذا كانت تلك العلاقة غير مرضية وغير مشبعة فإن كلا الجنسين يتجهان إلى البحث عن شريك يشبعان في علاقتهما معه، ما لم يستطيعا إشباعه أثناء طفولتهما.

ثالثا: نظرية القرين المثالي:

يتضح مفهوم القرين المثالي تدريجياً عند الفرد حين يتعامل مع أبويه، وأخوته، وأخواته، ثم مع آخرين في المجتمع الكبير، وهو يتبلور من خلال أنماط العادات وحاجات الشخصية، ومن خلال التراكمات الثقافية التي تفرضها هيئات معينة في المجتمع، مثل المدرسة والمؤسسة الدينية ووسائل الإعلام المختلفة.

وعندما يتم تكوين هذا المفهوم فإنه يلعب دور الضاغط التلقائي في عملية الاختيار الزواجي بالنسبة لمن يعتنقونه.

ويشير اصطلاح القرين المثالي إلى تلك الصورة التي يكونها المراهق أو المراهقة، وغالباً ما يحمل فتى وفتاة صورة محببة في خياله لفتاة الأحلام أو فتى الأحلام، وأحياناً ما تكون غاية في الوضوح، وكثيراً ما تنطوي الصورة الرومانسية على وصف شامل ودقيق لشريكة أو الشريك المنتظر من حيث الشكل، والصفات العقلية، والمزاجية، والأخلاقية والاجتماعية المفضلة.

رابعا: نظرية حاجات الشخصية:

ترى هذه النظرية أن هناك حاجات شخصية محددة تنمو لدى الناس نتيجة لخبرات، ومواقف معينة يمرون بها، وأن هذه الحاجات تجد الإشباع الملائم لها في العلاقة الحميمة التي تتبلور في الزواج وحياة الأسرة، وتتركز معظم هذه الحاجات حول الرغبة في التجاوب، والرغبة في الشعور بالأمان العاطفي، والتقدير العميق، والاعتراف. وكثيراً ما تكون هذه الحاجات تكميلية بالنسبة للشريكين، أي أن تكمل حاجات كل منهما الآخر.

خامسا: نظرية العوامل اللاشعورية:

ترى هذه النظرية أن المصدر الرئيسي للتعاسة الزوجية بين الرجل وزوجته، يكمن في المفارقات التي توجد بين مطالبهما الشعورية واللاشعورية، تلك المطالب المتصلة بعلاقة كل منهما بالآخر، وبالزواج عامة، وتظهر تلك المفارقات أول ما تظهر في مرحلة إختيار القرين ثم تنمو بعد ذلك مع تقدم علاقتهما (الساعاتي، ١٩٨٨).

القياس: استفاد موسى (٢٠٠٢) من بعض الأطر النظرية (إبراهيم، ١٩٥٧)؛ (أبو مالك، ٢٠٠٠)، وبعض المقاييس التي تمت في هذا الصدد (الساعاتي، ١٩٨٨)؛ (رزق، ١٩٨٩)؛ (Sprecher, *et al.*, 1994)؛ (Whissell, 1996)؛ (Ross, 1997)؛ (Parmer, 1998) في بناء قائمة تفضيلات خصائص اختيار القرين. إلى جانب القيام بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من ثلاثمائة طالبة (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ١٧,٩ سنة) من طالبات الجامعة للتعرف على التفضيلات المرتبطة باختيار القرين، بالإضافة إلى عينة أخرى مكونة من مائة أم (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ٣٩,٨ سنة). وتم التوصل من خلال هذا إلى ٦٧ خاصية ونقيضتها من الخصائص المرتبطة بتفضيلات اختيار القرين، وقد تم وضع ميزان تقدير بين الخاصية ونقضيتها مكوناً من خمسة موازين تراوحت من درجة (١) إلى درجة (٥)، حيث تدل الدرجة العليا على الجانب الإيجابي للخصائص، بينما تدل الدرجة الدنيا على الجانب السلبي للخصائص.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لقائمة تفضيلات اختيار خصائص القرين من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، وقد تم ذلك من خلال تطبيق القائمة على مائتي طالبة وأم (١٢٠ طالبة، و٨٠ أم). ثم عقب هذا حساب المصفوفة الارتباطية للخصائص (٦٧×٦٧). وقد أسفر التحليل العاملي للمصفوفة عن وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح، ونسبة التباين = ٤٣,٥% من حجم التباين الكلي).

وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ١٢,٢٦، نسبة التباين = ١٨,٣٠%) بعض الخصائص المرتبطة باختيار القرين، وقد أطلق عليها **الخصائص النفسية**. وتشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن ٢,١٨، نسبة التباين = ٣,٢٥%) بعض الخصائص المرتبطة باختيار القرين، وقد أطلق عليها **الخصائص الجسمية**. كما تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٥,٣٣، نسبة التباين = ٧,٦٩%) بعض الخصائص المرتبطة باختيار القرين، وقد أطلق عليها **الخصائص الاجتماعية**. وأخيراً، تشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ٩,٣٩، نسبة التباين = ١٣,٩٩%) بعض الخصائص المرتبطة باختيار القرين، وقد أطلق عليها **الخصائص الخلقية**.

الثبات: تم حساب قائمة تفضيلات اختيار القرين بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات للعامل الأول (٠,٧١)، وللعامل الثاني (٠,٦٩)، وللعامل الثالث (٠,٧٤)، وللعامل الرابع (٠,٧٧)، وللقائمة ككل (٠,٧٩).

قائمة تفضيلات خصائص اختيار القرين

م	الخصائص	ميزان التقدير					الخصائص
١	وسيم	٥	٤	٣	٢	١	قبيح
٢	قصير	١	٢	٣	٤	٥	طويل
٣	متدين	٥	٤	٣	٢	١	غير متدين
٤	ديوث	١	٢	٣	٤	٥	غيور
٥	هادئ	٥	٤	٣	٢	١	عصبي
٦	مهزوز	١	٢	٣	٤	٥	واثق بنفسه
٧	متفائل	٥	٤	٣	٢	١	متشائم
٨	جاهل	١	٢	٣	٤	٥	مثقف
٩	متواضع	٥	٤	٣	٢	١	مغرور
١٠	جامد	١	٢	٣	٤	٥	متفاهم
١١	ذو يسر	٥	٤	٣	٢	١	ذو عسرة
١٢	أشعث	١	٢	٣	٤	٥	مهندم
١٣	ذو خلق طيب	٥	٤	٣	٢	١	ذموم الخلق
١٤	غير مبالي	١	٢	٣	٤	٥	قادر على تحمل المسئولية
١٥	ذكي	٥	٤	٣	٢	١	غبي
١٦	أناني	١	٢	٣	٤	٥	إيثاري
١٧	صبور	٥	٤	٣	٢	١	عجول
١٨	اجتماعي	٥	٤	٣	٢	١	انطوائي
١٩	بخيل	١	٢	٣	٤	٥	كريم
٢٠	قيادي	٥	٤	٣	٢	١	تابع
٢١	فظ	١	٢	٣	٤	٥	رؤوف
٢٢	محبوب	٥	٤	٣	٢	١	مكروه
٢٣	فاشل	١	٢	٣	٤	٥	ناجح
٢٤	حليم	٥	٤	٣	٢	١	غضوب
٢٥	مساير	١	٢	٣	٤	٥	مغاير
٢٦	جريء	٥	٤	٣	٢	١	خجول
٢٧	قاسي	١	٢	٣	٤	٥	طيب
٢٨	أمين	٥	٤	٣	٢	١	خائن
٢٩	كتوم	١	٢	٣	٤	٥	صريح
٣٠	متسامح	٥	٤	٣	٢	١	متشدد
٣١	خيالي	١	٢	٣	٤	٥	واقعي
٣٢	ملتزم	٥	٤	٣	٢	١	متقلب
٣٣	جبان	١	٢	٣	٤	٥	شجاع
٣٤	طموح	٥	٤	٣	٢	١	كسول

م	الخصائص	ميزان التقدير					الخصائص
٣٥	أحمق	١	٢	٣	٤	٥	صائب الرأي
٣٦	ذو سمعة سيئة	١	٢	٣	٤	٥	ذو سمعة طيبة
٣٧	يميل إلى النظافة	٥	٤	٣	٢	١	لا يميل إلى النظافة
٣٨	مستقل	٥	٤	٣	٢	١	معتمد
٣٩	شكاك	١	٢	٣	٤	٥	حسن الظن
٤٠	ديمقراطي	٥	٤	٣	٢	١	متسلط
٤١	متسرع	١	٢	٣	٤	٥	متروي
٤٢	ملتزم	٥	٤	٣	٢	١	مستهتر
٤٣	نحيف	٥	٤	٣	٢	١	بدين
٤٤	مبتذل	١	٢	٣	٤	٥	محترم
٤٥	قنوع	٥	٤	٣	٢	١	طماع
٤٦	فقير	١	٢	٣	٤	٥	غني
٤٧	راضي	٥	٤	٣	٢	١	قانط
٤٨	ثرثار	١	٢	٣	٤	٥	قليل الكلام
٤٩	متحضر	٥	٤	٣	٢	١	متخلف
٥٠	خامل	١	٢	٣	٤	٥	نشيط
٥١	واضح	٥	٤	٣	٢	١	غامض
٥٢	حقود	١	٢	٣	٤	٥	ودود
٥٣	شهم	٥	٤	٣	٢	١	ندل
٥٤	شحيح	١	٢	٣	٤	٥	مسرف
٥٥	مثابر	٥	٤	٣	٢	١	متراخي
٥٦	عنواني	١	٢	٣	٤	٥	مسالم
٥٧	متجنب	٥	٤	٣	٢	١	فضولي
٥٨	كذاب	١	٢	٣	٤	٥	صادق
٥٩	مؤدب	٥	٤	٣	٢	١	وقح
٦٠	كئيب	١	٢	٣	٤	٥	مرح
٦١	لين	٥	٤	٣	٢	١	صلب
٦٢	رديء المنشأ	١	٢	٣	٤	٥	حسن المنشأ
٦٣	قوي	٥	٤	٣	٢	١	ضعيف
٦٤	انتهازي	١	٢	٣	٤	٥	عصامي
٦٥	قاطع الرحم	١	٢	٣	٤	٥	واصل للرحم
٦٦	جذاب	٥	٤	٣	٢	١	منفر
٦٧	إباحي	١	٢	٣	٤	٥	محافظ

[٣٢] اتجاه الأحفاد نحو الأجداد

المفهوم: نرى أن علماء النفس الاجتماعي لم يلقوا الاهتمام الكافي لدور الجد والجدة في عمليات التنشئة الاجتماعية، على الرغم من أن لهما دوراً بارزاً في تلك العملية، وخاصة داخل نطاق الأسرة، فهما يقدمان للأبناء – الوالدين – الخبرة التربوية السليمة في تربية أبنائهما – الأحفاد – كما يقدمان العطف والحنان والرعاية الصحيحة لأحفادهما. إلى جانب أنهما المرجع للأبناء والأحفاد في المشورة ومعرفة الرأي السديد في كل ما يواجهونه من مشاكل الحياة.

إضافة إلى هذا، لا تنتهي وظيفة الجد أو الجدة بتربية أولادهما وتعليمهما وزواجهما، بل يظلا مسئولين عنهم وعن مشاكلهم، ويتجلى دورهما بوضوح عند مجيء الأحفاد، فيرغبان في تربيتهم كما ربى أبنائهم، وقد يتحملان مسئوليتهم كاملةً خاصة عند سفر الأبوين، أو موت إحداهما. وفي بعض الأحيان يعيش أحد الجدين أو كليهما في نطاق الأسرة كما هو الحال في معظم المجتمعات العربية الإسلامية. ومن ثم، فإن تواجد الأجداد بهذه الصورة الدائمة يؤثر بشكل ملحوظ على تصرفات وسلوكيات الأحفاد، وينحصر دور الأجداد في هذه الحالة على الملاحظة ومراقبة سلوك الأحفاد، والقيام بالتوجيه والإرشاد للأبوين أو الأحفاد مما يكون له الأثر في تصحيح مسار سلوكيات الأحفاد في أغلب الأحيان، وغالباً ما يتطبع الأحفاد في هذا الجو الأسري بطبع الأجداد.

وعليه، نجد أن للأجداد عدة أدوار، نذكر منها ما يلي:

- للأجداد دور كبير في التواصل بين الأجيال وتشرب الأحفاد بقيم وأصالة المجتمع، كما أن لديهم القدرة على تفسير بعض الموضوعات التي قد يعجز الآباء على تفسيرها لأبنائهم – الأحفاد.
- يؤثر الأجداد بطريق غير مباشر على الأحفاد من خلال تأثيرهم في الآباء – الوالدين – وتوجيههم المستمر لهما أثناء رعايتهما الأولى لأبنائهم – الأحفاد، فكثير ما يعاني الآباء الجدد من صعوبات في تربية أبنائهم، فيتدخل الأجداد في تذليل هذه الصعوبات.
- للأجداد دور واضح في اقتراح حلول ليس فقط لمشكلات أبنائهم، بل أيضاً لمشكلات أحفادهم، فكثيراً ما يواجه الأحفاد الكثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية، لا يستطيعون البوح بها لآبائهم، بل يستطيعون البوح بها لأجدادهم لأنهم مصدر الأمن والعطف والحنان.
- للأجداد دور عظيم في تنمية العادات السليمة للأحفاد، حيث أنهم يقومون بغرس العادات الصحية وذلك من خلال تعليم الحفيد كيفية تناول طعامه، وقضاء حاجته، والمحافظة على نظافته، كذلك تنمية الجانب الاجتماعي للحفيد، وذلك من خلال غرس روح الجماعة والتعاون بينه وبين أقرانه، وأيضاً حثه على احترام عادات وتقاليد المجتمع.
- للأجداد دور في تنمية الضمير "الوازع الديني" للحفيد في سن مبكرة، وذلك عن طريق بيان ما هو صائب وما غير ذلك، فكثيراً ما يصطحب الجد حفيده إلى المسجد وهو في سن مبكرة، وبالرغم من أن الحفيد لا يدرك ماهيات ما يحدث في المسجد من إقامة الصلاة أو غير ذلك، إلا أنه يقوم بمحاكاة المصلين التي قد تكون لها أكبر الأثر في تكوينه الأخلاقي في سنوات عمره المقبلة.

ويرى بعض الباحثين (أبو حطب، وصادق، ١٩٩٠: ٥٤٨-٥٥٠) أن الأجداد يلعبون دوراً هاماً في نسق الأسرة، فإنهم يقدمون للأجيال الصغيرة الدعم الانفعالي والنصيحة العملية بالنسبة للقيم الأساسية وأسلوب الحياة والمهنة والتربية والوالدية وغيرها. وتقوم الجدة خاصة بالوظيفة الهامة لرعاية طفل ابنتها العاملة. كما تم تحديد بعض أساليب التفاعل بين الحفيد والجد على النحو التالي:

١- التفاعل الشكلي:

وفيه يظهر الجد اهتمامه بالحفيد، ويقدم له أحياناً الهدايا والخدمات الخاصة مثل الرعاية أثناء عدم وجود الوالدين ولكنه لا يتدخل في تربية الطفل، ويترك الوالدية للوالدين.

٢- التفاعل من خلال اللهو واللعب:

وهو نمط من التفاعل غير الشكلي وفيه يقوم الجد بدور رفيق اللعب، ويتوقع لهذا الأسلوب أن يؤدي إلى علاقة وثيقة متبادلة بين الحفيد والجد.

٣- التفاعل من خلال دور الرعاية:

وهنا يقوم الجد أحياناً (ودائماً في الأغلب الجدة) بمسئوليات رعاية الطفل حيث يحلان محل الوالدين؛ وخاصة في بعض الظروف الخاصة لهما كالسفر إلى الخارج أو العمل الشاق.

٤- التفاعل من خلال السلطة:

وهنا يعتبر الجد (وخاصة الجد الرجل) مستودع الحكمة الأسرية، وقد يتطرق هذا الدور حين يقوم الجد أو الجدة بدور تسلطي في الأسرة، حيث يصبح أفرادها ومنهم الآباء الراشدون تابعين له، وهو وحده الذي يوزع الموارد والمعرفة والنصيحة للآخرين.

٥- التفاعل عن بعد:

وهنا تكون علاقات الجد مع الحفيد محدودة، فيزوره في العطلات والمناسبات الخاصة، ويقدم له الهدايا في هذه الزيارات القليلة، ولهذا فهو بالنسبة لحفيده شكل بعيد Distant Figure من الناحية الوجدانية.

وعليه تبين لنا مما تقدم ما لدور الجد في البناء النفسي للحفيد. وإذا كنا بصدد الحديث عن علاقة الجد بالحفيد فلنا في سيرة رسولنا الكريم ﷺ الأسوة الحسنة. فقد كفله جده عبد المطلب، وأغدق عليه كل حبه وأسبغ عليه جم رعايته، وكان يدنيه من مجلسه، ويربت على ظهره.

وقد زاد يُتم رسول الله ﷺ من محبة جده بعد وفاة والديه فكان لا يأكل طعاماً إلا قال: "على يا بنـي" .. فيؤتي به إليه. وإلى جانب هذا، كان ينظر الجد – عبد المطلب إلى الحفيد – محمد ﷺ بعاطفتين: عاطفة الأبـوة المشبوبة، التي كانت تملأ قلبه حباً، وتملأ نفسه حناناً ورقة، فهو ابن ولده عبد الله، أحب أبنائه وأثرهم عنـده، والذي كان موته ضربة قاصمة هوت عليه فأرهقته وحملته فوق ما يطيق من الألم، وتركت في قلبـه جرحـاً غائراً عميقاً. فما هو أن ولد له محمد، حتى وجد فيه صورة ابنه عبد الله، فأفرغ عليه كل ما في قلبه من حـب وحنان، حتى لم يكن يسميه إلا ابنه.

وكان مع هذه العاطفة عاطفة أخرى تزيد من فعلها وتزكيها، هي عاطفة الإعجاب والزهو بما كان يبدو عليه ﷺ من آيات العناية الربانية؛ فقد كان كل شيء فيه يدل على أنه طفل يختلف عن كل الأطفال، وأنه كـائن له في مستقبله شأن. وقد شعر عبد المطلب هذا وتنبأ به. فما كان يتحدث عنه قط إلا بصيغة الإعزاز والإعجاب والثقة بالمستقبل العظيم الذي ينتظره (العافري، د.ت: ١٠٤-١٠٥؛ هيكل، ١٩٦٩: ١٢٩-١٣٠).

إضافة إلى هذا، تجمع الروايات التاريخية على أن عبد المطلب كان حفياً بابنه محمد، وانه كان يوليـه من العناية والرعاية ما لا يوليه أبناءه الذين من صلبه، وكان يتفقده ويلاحظه في كل أحواله. وكأنما كان يشعر أن الأجل مقصر به عن بلوغ ما يرجوه من رعاية هذا الغلام، فكان لا يترك فرصة تُمر حتى يوصي به كل من يثق به من أهله.

ومما كان يزيد عبد المطلب تعلقاً به وحرصاً عليه، ما كان يراه من إعجاب الناس به. وبما كان يبـدو عليه من آيات النمو؛ فقد كان ﷺ مثلاً يلفت الأنظار في كمال أدبه، وفي سمو خلقه، وفي عزوف نفسـه عـن

للهو الباطل، وفي تنزهه عن التدني فيما يتدنى إليه الأطفال، من التهافت على الطعام والشراب، أو التطلع إلى ما يجلبه الآباء والأمهات.

وكان من الطبيعي أن يبادله محمد ﷺ هذه العاطفة، وأن يحبه أكثر مما يحب أحداً من أهله، فما أسرع انجذاب الطفل إلى ما ينحو عليه، وما أشد تعلقه به واندفاعه إليه (دويدار، ١٩٦٨: ٦٤-٦٩).

وإلى جانب هذا، لم يكن عبد المطلب جد الرسول ﷺ "بالمثال الذي يقتل فيه التدليل ملكة الجد والإرادة والاستقلال وليس هو بالمهجور المنبوذ الذي تقتل فيه العزلة روح الأمل وثمرة النفس، وسليقة الطموح والعطف على الآخرين" (عمارة، ١٩٨٤: ٣٣٨).

ومن ثم، نرى أن سيدنا رسول الله ﷺ كان نعم الحفيد لنعم الجد، وتتوالى الأيام والسنين ليصبح هذا الحفيد جداً لحسن والحسين أبناء علي بن أبي طالب ﷺ وأرضاهم، فكان أيضاً نعم الجد. والدليل على هذا فيما راوته كتب السنة، فبينما كان رسول الله ﷺ يصلي بالناس، إذ جاءه الحسين، فركب عنقه وهو ساجد، فأطال السجود بالناس، حتى ظنوا أنه قد حدث أمر. فلما قضى صلاته قالوا: قد أطلت السجود يا رسول الله حتى ظننا أنه قد حدث أمر. فقال: إن ابني قد ارتحلني – أي جعلني كالراحلة فركب على ظهري – فكرهت أن أعجله حتى يقضي حاجته [رواه النسائي والحاكم].

وعن عائشة رضي الله عنها قالت: قبّل رسول الله ﷺ الحسن والحسين أبني علي ﷺ، وعنده الأقرع بن حابس التميمي، فقال الأقرع: إن لي عشرة ما قبلت منهم أحداً قط فنظر إليه رسول الله ﷺ ثم قال: "من لا يَرحم لا يُرحم" [رواه البخاري ومسلم].

وعن عبد الله بن بريدة عن أبيه ﷺ قال: رأيت النبي ﷺ يخطب، فجاء الحسن والحسين ﷺ، وعليهما قميصان أحمران، يمشيان ويعثران. فنزل النبي ﷺ، فحملهما، ووضعهما بين يديه ثم قال: "إنما أموالكم وأولادكم .." فنظرت إلى هذين الصبيين يمشيان ويعثران، فلم أصبر حتى قطعت حديث ورفعتهما [رواه الترمذي].

وعليه، يتجسد لنا دور الجد التربوي في رعاية الأحفاد، وتوجيه النصح والإرشاد ونقل خبراته إليهم، فهو بمثابة ذاكرة التاريخ، فيستطيع الأحفاد أن ينهلون منه ما مضى من خبرات ليستفيدوا بها في حاضرهم ومستقبلهم في بناء شخصياتهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية المختلفة.

إضافة إلى هذا، قد أولى الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي في نطاق الأسرة العلاقة بين الوالدين – الأب والأم – والأبناء منذ الأربعينات من القرن الماضي، وما لأثر دورهما في تنمية الجوانب النفسية المختلفة للأبناء مع أننا لو رجعنا إلى تعريف الأسرة فنجدها "عبارة عن نظام أساسي وضروري، يشمل المجتمع الإنساني حينما وجد، وعليه يتوقف بقاء الجنس البشري، وبالتالي بقاء المجتمع، وهذا يعني إن كل أسرة تقوم بمهماتها الطبيعية الأساسية في كل مجتمع حيث تساهم في دور المساعدة لكل فرد من أفرادها كي يلعب كل منهم دوراً خاصاً به (خاصة الأولاد)، بحيث يتعلم الأولاد كيفية أداء الأدوار إلى سبقهم في أدائها الكبار ضمن نظام المجتمع الذين يعيشون فيه. وهم بالتالي يساهمون في تكوين أسر جديدة خاصة بهم فيما بعد" (النسوقي، ١٩٧١: ٤٤٩).

وعليه، نجد أن مفهوم الأسرة ليس يقصد به فقط الأبوين والأبناء، بل يتضمن أيضاً الأفراد الذين تربط بينهم علاقة الدم؛ وهم من وجهة نظرنا الأجداد، والأعمام والعمات، والأخوال والخالات، والأخوة والأخوات. وربما يعزي السبب في تكريس جهود الباحثين في مجال الأسرة والتطبيع الاجتماعي على العلاقة بين الأبوين والأبناء لما لأثر الأبوين المباشر في تنمية الجوانب الشخصية للأبناء، بينما ليس لبقية أفراد الأسرة نفس هذه القدر من الدور المباشر.

ولكن نرى أنه في ظل الظروف الاجتماعية المتغيرة مثل سفر الأب أو الأم أو موت إحدهما، أصبح من الضرورة بمكان دراسة العلاقات الاجتماعية المتشابكة بين أفراد الأسرة الذين يربط بينهم رابط الدم، ومن أولى هؤلاء الأفراد هم الأجداد لتأثيرهم المباشر على الأبوين، ويمتد هذا التأثير أيضاً إلى الأحفاد.

القياس: نظراً لعدم وجود أدوات قياسية لقياس اتجاه الأحفاد نحو الأجداد، قام موسى (٢٠٠١) بالإجراءات التالية:

- عقد عدة مقابلات مع عينة قوامها مائة تلميذ وتلميذة (٦٠ تلميذاً، و٤٠ تلميذة)، ممن تراوحت أعمارهم من ١٣ – ١٥ سنة، بمتوسط حسابي قدره ١٤,٢ سنة؛ وانحراف معياري مقداره ± ٢,٦ للتعرف على اتجاه كل مفحوص نحو الجد/الجدة.
- تم تجميع الآراء المتنوعة حول اتجاه الأحفاد نحو الأجداد، وإعادة صياغتها صياغة موضوعية.
- تم عرض بنود الاتجاه نحو الأجداد بعد صياغتها المكونة من (٣٨) بنداً على عينة مكونة من ثلاثة محكمين حاصلين على درجة الدكتوراه في الصحة النفسية والقياس النفسي للحكم على صدق المضمون للاستبانة بناء على التعريف الإجرائي لمفهوم الاتجاه التالي: يعد بمثابة استعداد نفسي أو حالة عقلية وثابتة نسبياً مستمدة من البيئة، يستدل عليه من استجابة الفرد قبولاً أو رفضاً نحو اتجاه الأحفاد نحو الأجداد. وقد أسفر هذا عن حذف (٨) بنود.
- أنتهت عدد بنود الاستبانة في صورتها النهائية إلى ثلاثين بنداً، حيث روعي أن يصاغ بعضها صياغة إيجابية، وبعضها الآخر صياغة سلبية. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة أوزان تبدأ من موافق جداً (تعطي خمس درجات)، وتنتهي بغير موافق جداً (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة العليا على الاتجاه الموجب نحو الجد/الجدة، بينما تدل الدرجة الصغرى على الاتجاه السالب نحو الجد/الجدة.

الصدق: تم حساب صدق استبانة اتجاه الأحفاد نحو الأجداد باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة مكونة من ١٢٠ تلميذاً وتلميذة (٨٠ تلميذاً، و٤٠ تلميذة، المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٤,٥٠ سنة). وقد تم حساب معاملات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لدرجات بنود الاستبانة، فتراوحت معاملات الارتباط من ٠,٦٩ إلى ٠,٨٨؛ وكلها دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات استبانة اتجاه الأحفاد نحو الأجداد باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٢.

استبانة اتجاه الأحفاد نحو الأجداد

	العبارات	موافق جداً	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
١-	يهتم الأجداد بتوعية الأحفاد في أمورهم	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	يدافع الأجداد عن أخطاء الأحفاد أمام أبويهم..	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	يراعي الأجداد صحة أحفادهم البدنية والنفسية.	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	يمنح الأجداد بعض النقود للأحفاد بهدف المساعدة	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	يسأل الأجداد عن أحفادهم عندما يغيبون عنهم.	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	يشعر الأحفاد بالأمان في عرض مشكلهم على أجدادهم	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	يعتبر الأجداد مصدر إمداد الأبوين بالخبرات التربوية لتنشئة أحفادهم	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	يتأثر الأحفاد بأسلوب أجدادهم في تربيتهم	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	يمارس الأجداد دوراً كبيراً في علاج مشكلات أحفادهم الشخصية	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	يشعرني أجدادي بالمحافظة على عادات وتقاليد المجتمع والأسرة	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	يعتبر الأجداد بديلان للوالدين في الحب والحنان	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	يبذل الأجداد ما في وسعهم لتقريب الآباء والأبناء حين لختلاف وجهات نظرهم	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	يشعر الأبناء بالأمن مع أجدادهم في غياب الأبوين	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	يخفف الأجداد من تسلط الآباء على أحفادهم...	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	يشارك الأجداد في بناء شخصية أحفادهم	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	يخفف الأجداد عن أحفادهم من أعراض القلق والتوتر	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	ينصح الأجداد أحفادهم بعدم الوقوع في الرذيلة.	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	الأجداد بديل طبيعي للأبوين في تربية الأحفاد.	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	الأجداد عوض لأحفادهم عند فقد الأبوين	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	يتدخل الأجداد في تسوية الخلافات بين الأبوين والأحفاد	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق جداً	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق جداً
٢١-	يرى الأحفاد في الأجداد صورة للتخلف والجمود	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢-	يوجد انفصال بين الأجداد والأحفاد لسرعة إيقاع الحياة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣-	يعد الأجداد ذاكرة التاريخ لأحفادهم	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤-	يعتبر الأجداد قدوة مثلى لأحفادهم	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥-	يشارك الأجداد أحفادهم في أنشطتهم المختلفة.	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦-	توجد فجوة بين تصورات الأجداد وأفكار أحفادهم عن الحياة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧-	يرى الأحفاد أن أفكار الأجداد رجعية ومتزمتة.	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨-	ينعدم الانسجام الفكري بين الأجداد وأحفادهم..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩-	للأجداد دور في غرس القيم والمبادئ النبيلة في أحفادهم	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠-	يساعد الأجداد أحفادهم على تنمية بعض المهارات الاجتماعية	( )	( )	( )	( )	( )

[٣٣] حاسة الدعابة

المفهوم: يرى ايزنك وويلسن Eysenck and Wilson (١٩٧٥: ١١٥) أن الدعابة ما هي إلا نافذة يرى من خلالها الأعماق الداخلية للفرد. وغالباً ما تصاحب الدعابة الضحك حيث أنه العلاج السحري للروح والجسد لأنه الوسيلة الوحيدة للوقاية من الأمراض النفسية والعضوية. ويرى المعاملون في مجال الطب النفسي أن العصر الحديث وتقلباته السريعة يجعل من الأعصاب والقلب بيت الداء وليس المعدة كما كانوا يعتقدون قديماً، وتوتر الأعصاب يسبب حالياً ٩٠% من الأمراض، في حين أن الفرد المرح الضاحك دائماً ما تنعم احتمالات إصابته بالأمراض النفسية والعصبية (المغربي، ١٩٨٦: ١٠). وقديماً اعتبر الفلاسفة الضحك مظهراً من مظاهر السرور والانشراح لا غير، أو وسيلة للترويح عن النفس من متاعب العقل أو الطاقة الحيوية الزائد عن الحاجة، أو سلسلة من الأفعال المعكسية التي تساعد على تشنج الحجاب الحاجز وتقوية الجهاز الصوتي وغير ذلك من الآراء التي أصبحت في نظر علم النفس الحديث باطلة بعد أن اكتشف مكدوجل McDougall (١٩٦٠) الغطاء عن حقيقتها، فإليه يرجع الفضل في تفسيرها ووضعها ضمن الغرائز الإنسانية الهامة، لأنها معقدة التركيب تعقيداً يخرجها من دائرة الأفعال المنعكسة البسيطة، ومشتركة بين جميع أفراد النوع الإنساني وبعض القردة والحيوانات الرئيسة. وللضحك مظاهر ثابتة، أهمها تشنجات الحجاب الحاجز وبعض عضلات الجهاز التنفسي، وسد اللهاة من آن لآخر بطريقة تحث ذلك الصوت المعروف. وهي موروثة، غير مكتسبة بالتعلم أو التقليد، ولها مراكز خاصة في الجهاز العصبي المركزي، ولها مثل ما للخوف من أثر في تعطيل كل التصرفات البدنية والعقلية. ولا تقتصر غريزة الضحك كما يرى مكدوجل على ذلك المظهر الخارجي المعروف بحركاته وأصواته الخاصة، بل يصحبها شعور باطني قوي يصعب ضبطه وقمعه، ويزداد ظهوراً كلما حاول البعض منعه. ولها انفعال وجداني خاص يمكن التعبير عنه بالسرور، أو الانشراح. ولا تصدر دون دافع باطني أو مؤثر فسيولوجي، وإنما تظهر عادة على أثر إدراك المواقف المعقدة الخاصة التي تثير الضحك بطبيعتها. وأثر المشاركة الوجدانية ظاهر فيها، كما هو ظاهر في سائر الناس، حتى بين المتفرجين الذين لا تربط بينهم أية رابطة، والضحك فوائد كثيرة منها، أحداث تغيرات فسيولوجية تساعد على تجديد النشاط الحيوي، وتولد الشعور بالضحك، وتزيل الانقباض النفسي، بالإضافة إلى تغير مجرى التفكير وتجديده بطريقة تمنع الملل والكآبة، وتحدث الراحة العقلية. وكثيراً ما يفعل الضحك فعل الدواء للمريض، ففائدتها مزدوجة فسيولوجية ونفسية.

وقد استخلص مكدوجل في دراسته للضحك نظرية فحواها أنه لاحظ أن الأشياء المضحكة، والحوادث، أو المواقف التي تثير الضحك، هي في حد ذاتها غير سارة، وأن الجنس البشري يرتبط أفراده – سواء في السراء والضراء – ارتباطاً اجتماعياً وثيقاً عن طريق المشاركة الوجدانية، ولكن كما أن هذه المشاركة هي الدعامة التي لا يتسم بدونها المجتمع الإنساني، فهي كذلك تحمل الفرد على التألم لألم الجيران والأخوة والتوجع بوجيعتهم. كما أن للإنسان متاعبه الخاصة التي يرزح تحت حملها، فإذا قدر له أن يضيف إليها كل صغيرة وكبيرة من متاعب الناس. فإن المشاركة الوجدانية تصبح عبئاً ثقيلاً، وتنقلب إلى أداة للهدم، وإنقاصاً للقوة الحيوية بعد أن كانت وسيلة للاجتماع والبناء فكان لزاماً أن تستنبط الطبيعة حلاً وافياً، وعلاجاً شافياً يخفف من وطأة المصائب الصغرى، حتى لا يرزح الإنسان تحت صدمات المصائب الكبرى، وهذا العلاج – كما يراه مكدوجل – هو الضحك. ومن ثم فإن الضحك نزعة غريزية لها قيمة حيوية ترمي إلى حفظ حياة الفرد. وقد تطورت هذه النزعة من مجرد الضحك من الأمور التي تحدث عرضاً واتفاقاً فتثير الضحك، إلى تعمد إيجاد الموقف المضحك، وخلقه خلقاً صناعياً عن طريق التمثيل الهزلي والتهريج والتنكيت. ويشير راجح (١٩٥٤: ٩٤) إلى أن غريزة الضحك من الغرائز الخاصة بالنوع الإنساني مفتاحها المواقف التي تسبب لنا الضيق أو الكرب أو الألم إن لم نضحك. فكأن الضحك ذريعة للتخفف والراحة. انفعالها المرح. وتنزع بنا إلى الضحك من

عيوب زملائنا وما يمنون به من تعثر أو فشل. لذا فإن الضحك ظاهرة إنسانية (فرج، ١٩٩٦: ٧٤). كما أنه ظاهرة لجتماعية، حيث يؤكد جونسون (١٩٤٧: ٢-٤) على أهمية البعد الاجتماعي للضحك وأنه لابد من تصور الضحك في محيطه الاجتماعي ألا وهو المجتمع، كما لابد من تحديد الوظيفة النافعة التي يقوم بها وهي في الواقع وظيفة لجتماعية.

ويشير فهمي (١٩٨٩: ١٢) إلى أن الضحك يعادل في آثاره الصحية القيام برياضة صعبة، مثل التجديف، لفترة طويلة. فما يصدر عن الضحك من شهيق وزفير، يماثل في قوته، ما يصدر عن أداء التمرينات الرياضية، فهو يزيد تدفق الدم في الشرايين، وزيادة سرعة التنفس، وتعظم استهلاك الجسم للأكسجين. فضلاً عن أنه - أي الضحك - يوفر لعضلات الوجه، والأكتاف والحجاب الحاجز، والبطن، أفضل التدريبات المنشطة. كما تستفيد عضلات الأيدي والأرجل من هذه "النعمة" في حالة الضحك الشديد، الصادر من القلب وحديثاً، نشرت دراسة مهمة انتهت إلى أن الضحك يعود بفوائد صحية لا شك فيها على الإنسان لأن الانفعالات السلبية مثل الغضب أو الحزن أو اليأس تضعف جهاز المناعة، في حين تؤدي الانفعالات الإيجابية مثل الفرح والتفاؤل والضحك في علاج بعض الأمراض العضوية، غير أن الأدلة الحاسمة على جدوى هذا الاستخدام تحتاج إلى المزيد من الأبحاث. والعلاقة بين الحالة النفسية، من فرح أو حزن وبين جهاز المناعة، كتب عنها الكثير خلال السنوات الماضية. فالمتغيرات السريعة في الخلايا المقابلة لجهاز المناعة، أثناء الحالات النفسية المختلفة حقيقة أثبتتها الدراسات والتجارب. فعندما درس العالم النفسي دافيد ماكيلاند الأستاذ بجامعة بوسطن الأمريكية، أثار الانفعالات الإيجابية المختلفة، كالابتهاج والثقة بالنفس، على جهاز المناعة، وجد أن ارتفاع كمية الخلايا المقاتلة في الجسم، والتي تشكل أول خط دفاعي لجهاز المناعة ضد الميكروبات، ترتبط بهذه الحالة. بل وترتبط أيضاً بانخفاض معدلات أمراض النفس.

والواقع أن هذه الدراسات تتبع من نظرية عمرها أكثر من ثمانين عاماً، صاغها عالم فرنسي اسمه "ويمبوم" خلاصتها أن الابتسام والضحك، يؤثر على عضلات معينة في الوجه، مما يخفف الضغط على الشرايين التي تغذي المخ، فيزداد تدفق الدم إليه، ثم يرتبط ذلك بإفراز هرمونات من نوع فريد تبعث في النفس الهدوء والإحساس بالبهجة. لكن هذه النظرية التي صاغها العالم الفرنسي في كتاب صدر عام ١٩٠٦، لم تقبل من جانب علماء عصره، وظلت مهملة طيلة العقود الثمانية الماضية إلى أن ظهرت أدلة جديدة دفعت العلماء إلى إعادة مناقشتها. والأدلة التي أعادت الأضواء إلى هذه النظرية، تمثلت في اكتشاف حقائق جديدة، أهمها: أن حركة الضحك تؤثر إيجابياً على أعضاء كثيرة في الجسم، تشمل الكبد والرئتين والتجويف الصدري. كما أن الضحك يقوم بوظيفة المنظف الذي ينظف جهاز التنفس مما علق به من المواد الضارة، وينشط الدورة الدموية، ومعها القلب.

كما أن الابتسامة الطبيعية، تخفف من حدة التوتر، وتساعد على علاج الحالات الخفيفة من الاكتئاب. وقد تؤدي إلى الاستغناء عن الحبوب المنومة باعتبارها من الوسائل المساعدة على مقاومة الأرق. ويقرر وليم فراي أستاذ العلاج النفسي في كلية الطب بجامعة ستانفورد: "أن كمية كافية من الضحك، قد تقلل من خطورة أمراض القلب، والاكتئاب، والحالات المرضية المرتبطة بالإجهاد والقلق". وبالإضافة إلى ذلك توجد بعض المستشفيات في الولايات المتحدة الأمريكية وعدد من الدول غرف للمرح، طليت جدرانها بالألوان الزاهية، وفرشت بأثاث على شكل الزهور لمساعدة المرضى على البهجة، وإعادة "شحن" عواطفهم الإيجابية لكي يعيدوا اكتشاف عالمهم، والإحساس بما يحتويه من آمال وجمال وبهجة لمساعدة جهازهم المناعي، على مضاعفة قوته لمقاومة المرض. فالعقاقير والجراحات وحدها لا تكفي، بل ينبغي تدعيمها برغبة حقيقية مقاتلة من أجل الحياة ومن هنا ينشط جهاز المناعة، للقتال ضد الميكروبات أو حتى ضد الخلايا السرطانية.

والواقع أن كل ما يسبب الضحك فكاهة، سواء كان هذا الذي يسببه مفارقة لفظية أو عيباً خلقياً، أو خروجاً سلوكية، أو حدثاً خارجاً عن المألوف أو مأزقاً مؤلماً، أو تناقضاً صريحاً لمواصفات الحياة الاجتماعية، وسواء أكان هذا الذي يسببه طرافة عارضة أو حدثاً مسبباً للسعادة، أو للألم العنيف، سواء أكان هذا الذي يسببه سخرية لاذعة، أو قدحاً صريحاً أو مجرد ملاحظة طريفة لا تسعد ولا تؤلم على السواء، فحين يتم التحدث عن الفكاهة، فليس المقصود التحدث عن شيء واحد، وإنما المقصود التحدث عن عدة أشياء تختلف في أسبابها وطبيعتها، لكنها آخر الأمر تقع تحت نفس الاسم وتدور في فلك نفس المصطلح (خورشيد، ١٩٧٨: ٢٦). وعليه، فإن الفكاهة هي كل ما يبعث على الضحك أو الابتسامة أو السخرية من حديث مرح، أو نادرة حلوة، أو دعابة لطيفة، أو نكتة مثيرة، أو مزح رقيق، أو تهكم مرير، والسخرية هي فكاهة تشتمل على المرارة النفسية، وعلى فلسفة ذاتية لصاحبها (خفاجي، ١٩٧٨: ٢٠). لذا فإن الفكاهة في الأصل للتسلية والتسريه والإطراب وإدخال المسرة على النفس، فقد يكون من وظائفها خدمة المجتمع والنقد الاجتماعي في صورة لا تجرح من يوجه إليه النقد، بل تجعل مذاق النقد سائغاً حتى ولو كان لاذعاً (حسن، ١٩٧٨). ومن خصائص الفكية أن يتسم بالذكاء الحاد، والقدرة على توليد الفكاهة وخلق المواقف الضاحكة (خورشيد، ١٩٧٨: ٢٧). كما لابد من توافر ملكة الخلق والإبداع لتثير الضحك (مؤنس، ١٩٧٨). والفكاهة في اللغة هي الملحة التي تطرب والتي تلذ وتمتع، والفكاهة: الممازحة، وتفكة الرجل أكل الفاكهة وتلذذ بها. والفكاهة حالة نفسية لها مظهر انفعالي هي الضحك، والدعابة هي الفكاهة وهي المزاح وهي الأملوحة والملحة أيضاً ولكنها تختلف عن الفكاهة بأنها لا تروي بل هي بنت المجلس (عبد الرحمن، ١٩٧٨: ٧٤-٧٥). ويشير فرويد Freud إلى أن "الفكاهة تؤدي دوراً رئيسياً في صميم حياتنا النفسية لأنها باستبعادها لإمكانية الألم تتخذ مكانها إلى جوار غيرها من الطرق البشرية الفعالة التي ابتدعها الإنسان ليتهرب من قسر الألم (مصطفى، ١٩٧٨: ٧٤).

ويوجد العديد من النظريات التي حاولت أن تقدم تفسيراً لمفهوم الضحك مثل نظرية التفوق الذاتي، ونظرية الطاقة الفائضة، والنظرية الاجتماعية، بالإضافة إلى النظرية الوجدانية لمكدوجل التي سبق الإشارة إليها. فيرى توماس هوبز Tomas Hobbs صاحب نظرية التفوق الذاتي أن الضحك ما هو إلا مظهراً من مظاهر السرور، وأن إشاعة السرور في النفس يعزو إلى إحساس الفرد الفجائي بتقويمه الذاتي على غيره، وذلك يتم من خلال اكتشاف عيباً أو عجزاً في الغير كما يدخل في هذا النطاق متاعب الغير ومصائبهم، فهذه جميعاً توحي للناظر بالامتياز عن سواء فيشبع ذلك في نفسه السرور ومظهر السرور هو الضحك ويؤخذ على هذه النظرية (صبحي، ١٩٨٦: ١٤٨-١٤٩) إنكارها أن للضحك وظيفة بيولوجية، فالضحك كما يرى توماس هوبز ما هو إلا المظهر الخارجي لحالة السرور التي تغمر النفس عند الإحساس الفجائي بالتفوق، كما تعجز هذه النظرية عن توضيح السبب في اعتبار الضحك لازمة من لوازم السرور والإحساس والتفوق، كما تلغي هذه النظرية ذلك البعد الاجتماعي الذي يميز الإنسان في تفاعله وتعاطفه مع أفراد الجنس البشري. ويرى سبنسر Spencer صاحب نظرية الطاقة الفائضة (عبد الله، ١٩٤٧: ٣٦٥) أن الضحك لا يعدو إلا أن يكون مظهراً من مظاهر الطاقة الحيوية الفائضة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات الأخرى. وهي بطبيعة الحال حالة نفسية تتطلب حيوية فائضة لدفع ضرر أو جلب نفع، فإذا ما استطاع الإنسان أن يكتشف أن ما تصوره خطراً ليس إلا مجرد وهم لا حقيقة فإنه لا يملك إلا أن يسخر من نفسه لهذا الخطأ الذي وقع فيه، كما أنه يسخر من نفسه أيضاً إذا اكتشف أن المجهود الذي يبذله في تحقيق أمل من آماله لا يستحق هذا البذل لتفاهته. ويكون الضحك في ضوء هذه النظرية عبارة عن نوع من أنواع اللعب ويصبح الضحك في نظر سبنسر ما هو إلا محاولة أراد بها الكائن الحي الدفاع عن نفسه، لكنه لا يلبث اكتشاف عدم الحاجة إليها، حتى تحولت هذه الطاقة إلى طاقة داخلية فائضة. لذا يرى سبنسر أن الضحك يعطل شيئاً دون أن يفعل أي شيء. ويؤخذ على هذه

النظرية أنها لم تفسر طبيعة الضحك بل تدخل الضحك في نطاق جميع الحالات التي يكون فيها الإنسان تحت تأثير طاقة حيوية فائضة كاللعب كما ينطبق هذا الرأي على البكاء. وبطبيعة الحالة يختلف الضحك في طبيعته عن البكاء، كما تعتبر هذه النظرية الضحك نتيجة لطاقة فائضة تتميز بفقدان الإنسان القدرة على ضبط النفس، ويصبح الضحك مجرد حالة من الكبت يطلق عليها ضحك الراحة. ويرى برجسون (١٩٤٧) صاحب النظرية الاجتماعية أن الضحك وظيفة اجتماعية بحتة. اذا فهو يتفق مع هوبز في أفكاره للوظيفة الحيوية للضحك، فهو يرى أن المجتمع يحاول حماية تقاليده وعاداته وتصبح وظيفة الضحك ما هي إلا توطيداً لتقاليد المجتمع ونظمه. ويلاحظ على هذه النظرية أنها تفترض وجود مجتمع له عاداته وتقاليده ونظمه، وهذا قد يتناقض مع ما هو متفق عليه من حيث شيوع الضحك بين الأطفال في سنوات حياتهم الأولى دون التأثير بالبيئة الاجتماعية.

القياس: نظراً لعدم وجود محاولات من قبل الباحثين في المجال السيكولوجي؛ وخاصة المهتمين في مجال القياس النفسي والتربوي لتصميم أدوات سيكومترية لقياس حاسة الدعابة في البيئة العربية، أدى هذا إلى القيام بمسح ما جاء في التراث السيكولوجي الغربي في هذا المجال للبحث والتنقيب عن كيفية تصميم مثل هذا النوع من المقاييس للاستفادة منها في بناء مقياس حاسة الدعابة. وقد تبين وجود العديد من البحوث الأجنبية؛ مثل بحوث دافيس وفارينا Davis and Farina (١٩٧٠)، وآدمز Adams (١٩٧٤)؛ وبرودزيسكي وروبين Brodzinnsky and Rubien (١٩٧٦)؛ وبريانت Bryant (١٩٨٠، ١٩٨١)؛ وشيبارد Sheppard (١٩٨١)؛ وبريروست Prerost (١٩٨٣، ١٩٨٤)؛ وساجاريا وديرسكس Sagaria and Dersks (١٩٨٥) التي استخدمت الصور الكاريكاتيرية كأداة لقياس حاسة الدعابة.

وعليه، تم تصميم أداة لقياس حاسة الدعابة على نهج ما جاء في البحوث السابقة من خلال مجموعة من الصور الكاريكاتيرية. والكاريكاتير، هو ذلك الفن الساحر الذي يؤدي إلى إشراقة البسمات داخل النفوس البشرية، بالإضافة إلى أنه يسخر من المشاكل التي تواجه أفراد المجتمع فيؤدي إلى تبديد الرهبة في نفوس الأفراد ويعيد لهم التوازن النفسي والعقلي حتى يتخذ الفرد الموقف الصحيح حيال هذه المشكلات، كما أن هذا الفن له خطورته لأنه يصل إلى جميع أفراد المجتمع عن طريق قنوات عريضة مثل الصحف والمجلات وشاشات التليفزيون فيخاطب الملايين منها ويؤثر فيها. ويقوم فن الكاريكاتير كما أشار إلى ذلك فريد (١٩٧٨) على العديد من العناصر؛ منها ما يلي: القدرة على رؤية الجانب المضحك من الأشياء حتى ولو كانت جادة ممعنة في الجد، والفطنة في مفارقات الحياة، والوعي بمتناقضات السلوك الإنساني.

وقد مر تصميم مقياس حاسة الدعابة كما أشار إلى ذلك موسى وباهي (١٩٩٠) بالعديد من الخطوات التالية:

- تم تجميع أكبر قدر ممكن من الصور الكاريكاتيرية المضحكة من خلال المجلات والجرائد المهتمة بمثل هذا النوع من الفن.
- تم فحص كل صورة كاريكاتيرية وما تتضمنه من معنى حتى يتم استبعاد بعض الصور الكاريكاتيرية التي تحمل نفس المضمون.
- تم تصنيف الصور الكاريكاتيرية في ضوء مضمون كل صورة على النحو التالي: صور كاريكاتيرية تتضمن نكتاً جنسية، صور كاريكاتيرية تتضمن نكتاً اجتماعية، وصور كاريكاتيرية تتضمن نكتاً عادية.

وعلى الجانب الآخر، أسفرت هذه الخطوات عن تكوين مقياس حاسة الدعابة مكوناً من خمس وأربعين صورة كاريكاتيرية. تتم الاستجابة على كل صورة كاريكاتيرية من خلال ميزان تقدير ثلاثي مكون مما يلي: مضحكة جداً (تعطي ثلاث درجات)؛ مضحكة إلى حد ما (تعطي درجتين)؛ غير مضحكة بالمرة (تعطي درجة

واحدة فقط). وتتراوح الدرجات على المقياس من ٤٥ درجة إلى ١٣٥ درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على تميز الفرد بالدعابة العالية؛ والعكس بالعكس.

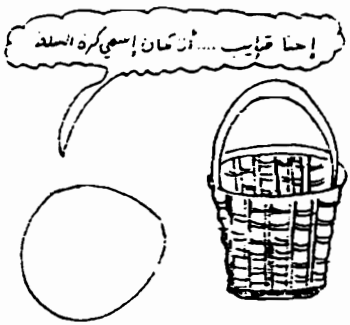
الصدق: تم حساب صدق مقياس حاسة الدعابة بطريقتين؛ أولهما **صدق المحتوى**، وذلك من خلال تطبيق مقياس حاسة الدعابة ومقياس **القلق** من إعداد غريب (١٩٨٥) على عينة مكونة من خمسة وخمسين طالباً وطالبة من طلاب الجامعة (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ٢١,٠٢، والانحراف المعياري = ± ١,٠٣) فوصل معامل الارتباط بين المقياسين -٠,٧٢، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وثانيهما **الصدق العاملي**، وذلك من خلال تطبيق مقياس حاسة الدعابة على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة من طلاب الجامعة (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ٢٠,١١ سنة، والانحراف المعياري = ± ١,٨٩). وقد تم حساب المصفوفة الارتباطية (٤٥×٤٥) لبنود مقياس حاسة الدعابة، ثم أجرى التحليل العاملي لهذه المصفوفة من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. وقد أمكن الحصول على عامل عام من الدرجة الأولى الذي بلغ جذره الكامن ٩,٧١، وتضمن نسبة تباينه ٢١,٦% من حجم التباين الكلي. وقد أطلق على هذا العامل: **حاسة الدعابة**.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس حاسة الدعابة بواسطة استخدام معامل ألفا لكرونباخ، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من ثمانين طالباً وطالبة من طلاب الجامعة (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ٢١,١٥ سنة، والانحراف المعياري = ± ١,٢٣)، فبلغ معامل الثبات = ٠,٩١٣.

مقياس حاسة الدعابة

(١)

(٢)



(٣)

(٤)

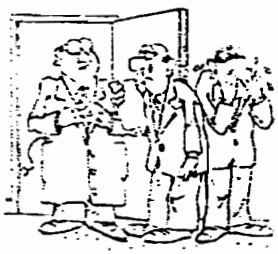
(٥)

(٦)

(٧)

(٨)

مستشفى إستثمارية



- مع قلتنا بخلفناه غرفة مجهزة تماماً - تليفيزيون ٢٧ بوصة وهاي فاي سماعات ستريو -

(٩)

- لا يا لفينا - عفيز التجيوب اكبر من كده كتاق .. ده مستشفى ٦ نجوم مش خمسة بس -

(١٠)

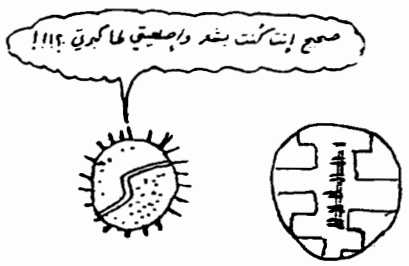
(١١)

مش لازم نوكشة الام فيها .. ومش كده هيوزرعالجين للمس

(١٢)

عنده فيه شئ بثبت إنه موظف

(١٣)



(١٤)

(١٥)

(١٦)

. اخدوا كل فلوسي .. قالوا لي هي سبب القلق والتوتر
كل جنيب في المرض - !

(١٧)

(١٨)

(١٩)

ـ بحلت فتح خزانة في عيادتي .. لقد يستخدمه لقوا مقدى الثياب في الحيد .. ووجد في البنكرياس

(٢٠)

باسكن فيه في الشتا بس ... وفي الصيف بأجره للمصيفين .

(٢١)

ـ يا عبده .. خد العيان به اعمل لنا شبة عن جيوبه ـ وهلله تمي

(٢٢)

— بدون تعليق —

(٢٣)

(٢٤)

(٢٥)

(٢٦)

(٢٧)

(٢٨)

الانعب يا عملى - اتنين باكو واسبرنيا - وتلات برايز

(٢١)

(٣٠)

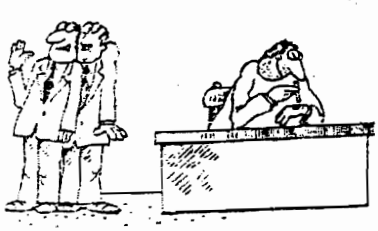
الصيف يا عين اذا اسعد مرتب بتكلفنا بتحلى بيه

(٣١)

(٣٢)

قل لى بقى حسنبه لو فضلت كده علشان تفوك عندك ايه
وعندك ايه علاج

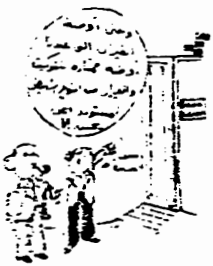
(٣٣)



- مش هيروين ولا حاجة من دى هتة لحمه

(٣٤)

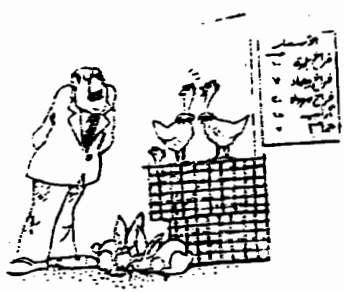
(٣٥)



(٣٦)

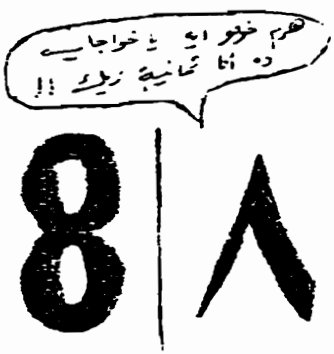
(٣٧)

(٣٨)



ما تقلقيش منه .. ده موظف .

(٣٩)



(٤٠)

(٤١)

(٤٢)

(٤٣)

(٤٤)

(٤٥)

[٣٤] الضبط الداخلي - الخارجي

المفهوم: قد أشار روتر Rotter (١٩٧١) إلى أن الأفراد الذين يهيمنوا على مصائرهم ولديهم الشعور بالمسئولية الاجتماعية على ما يحدث لهم، فهم أفراداً ذوو توجه داخلي internal orientation. بينما الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا حول لهم ولا قوة وأن مصائرهم تحت رحمة القدر، ويعتقدون أنهم لا يتمتعون بالمسئولية الكاملة عما يحدث فهم أفراداً ذوو توجه خارجي external orientation.

ويقصد بهذا المفهوم إلى أن هناك أفراداً يعزون نجاحهم إلى مجهوداتهم الداخلية internal effort أو إلى القوى الخارجية external forces فالشخص ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي يعتقد أنه يستطيع أن يحدد ما سوف يحدث له، وبالتالي فهو يستطيع أن يتحكم ويهيمن على قدره ومصيره. بينما الفرد ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي يعتقد أنه تحت رحمة القدر وليس لديه الهيمنة على الأحداث التي يتعرض لها.

ويعرّف روتر Rotter (١٩٦٦: ١) مفهوم الضبط الداخلي - الخارجي بأنه "عندما يدرك الفرد التعزيز بعد أدائه لعديد من الأفعال ويعتقد أن هذا التعزيز لا يتوقف على أدائه كلية .. فإن هذا يدرك على أنه نتيجة للحظ، والصدفة، والقدر، وتحت هيمنة الآخرين الأقوياء، أو شيء غير متوقع بسبب أن هناك تعقيدات من القوى تحيطه. وعندما يفسر الفرد الحدث بهذه الطريقة، فنحن نصف الفرد بأنه يعتقد في الضبط الخارجي، بينما إذا أدرك الفرد أن وقوع الحدث يتوقف على سلوكه أو خصائصه، فنحن نصف هذا الفرد بأنه يعتقد في الضبط الداخلي.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الضبط يعد يميز بين الأفراد على الدرجة التي يقبلون فيها المسئولية الشخصية لما يحدث لهم. لذا فإن الأفراد ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي لديهم توقع معمم generalized expectancy على كل التعزيزات reinforcements التي ليست تحت هيمنتهم من خلال المواقف المختلفة. ويحدد ليفكورت (Lefcourt, 1966) أن هؤلاء الأفراد الذين يعتقدون في الضبط الخارجي يمكن وصفهم بأنهم يعانون من انعدام الثقة بالنفس Lacking self-confidence.

المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

يتحدد سلوك الفرد في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي بأهدافه، فالسلوك يتصف دائماً بالاتجاهية، ويستجيب الفرد للسلوك الذي تعلم من خلاله أنه سوف يؤدي إلى إشباع في موقف معين. ويربط كل فرد تدريجياً بعض موضوعات الأهداف والظروف الداخلية المعينة بإشباعات غير متعلمة أو موروثة. فالإرضاع، مثلاً يشبع الطفل في أول الأمر، ثم يصبح وجود الأم نفسها سبباً لسروره، وبعد ذلك يحاول الفرد أن يقوم بالأمور التي تحبذها الأم، وينتهي الأمر أخيراً في غياب الأم بأن يجد الفرد إشباعاً في تحقيق الأعمال المحببة إليه المرتبطة بالماضي (Rotter, 1971).

والدوافع النفسية، تميزاً لها عن إشباعات الفرد غير المتعلمة أو التي تقوم على أساس بيولوجي، هي نتيجة الخبرة وليست نتيجة الغريزة. وتنشأ بالتدريج لدى كل فرد مجموعة من الدوافع والحاجات المتمايزة تتراوح بين الدوافع أو الحاجات النوعية جداً والدوافع أو الحاجات الهامة جداً. وكلما كانت أنماط السلوك أو الأهداف التي تتضمنها الحاجة نوعية، كلما أمكن التنبؤ بأنماط السلوك أو الأهداف. وكلما كان المفهوم عاماً أو عريضاً أو شاملاً كلما تضاءلت دقة التنبؤ بسلوك معين من سلوك آخر (Rotter, 1971).

وتركز نظرية التعلم الاجتماعي بصورة أساسية على الطريقة التي تحدد اختيار الأفراد لطاقة السلوكيات المتاحة لهم. ولكي نفهم هذا، يتطلب تحليل أربع أنواع من المتغيرات المختلفة التي يمكن من خلالها توقع سلوك الفرد. وهذه المتغيرات هي: طاقة السلوك، التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي.

[١] الطاقة السلوكية Behavioral Potential (BP):

عرّف روتر Rotter (١٩٥٤: ١٠٥) الطاقة السلوكية بأنها "إمكانية حدوث السلوك في موقف معين كما هي محسوبة في العلاقة بأي تعزيز واحد أو مجموعة من التعزيزات فعلى سبيل المثال في مواقف الإمتحانات الأكاديمية عبارة عن الحصول على درجات مرتفعة في الامتحان ومكانته اجتماعية مرموقة بين زملاء الفصل. وبطبيعة الحال، يعتمد الطالب على العديد من السلوكيات الممكنة التي من خلالها يحصل على درجات مرتفعة أو مكانة اجتماعية مرموقة بين زملائه مثل الاجتهاد في المذاكرة أو الغش أو يدعي المرض حتى يتجنب دخول الامتحان. ويمكن أن يقال أن كل هذه السلوكيات التي يسلكها الفرد بأنها الطاقة السلوكية المبذولة من قبل الفرد، ولكن الفرد لا يسلك كل هذه السلوكيات في آن واحد ولكنه يسلك المسلك المناسب في ضوء الموقف من حيث قوته أو ضعفه.

ومفهوم الطاقة السلوكية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي يشمل أي فعل يقوم به الفرد في ضوء الاستجابة لموقف مثير يمكن قياسه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. ومفهوم هذه النظرية عن السلوك واسع بدرجة كبيرة، حيث يشمل هذا السلوك: أفعال حركية حقيقية، إدراكات، سلوكيات لفظية، سلوكيات تعبيرية غير لفظية، ارتكاسات انفعالية emotional reactions، وكل هذه الأنماط السلوكية يمكن قياسها وملاحظتها. في حين أن التبرير rationalizing والنكوص repressing، والتخطيط planning، وإعادة التصنيف reclassifying لمجموعة أخرى من السلوكيات الضمنية التي يمكن قياسها فقط بطريقة غير مباشرة. ويشير روتر، شانس، وفارس Rotter, Chance and Phares (١٩٧٢: ١٢) إلى أن "الطاقة السلوكية مفهوم نسبي، حيث أن الفرد يحسب إمكانية حدوث أي سلوك بالارتباط مع بدائل أخرى متوفرة للفرد. وهكذا يمكن القول أنه فقط في موقف معين إمكانية حدوث السلوك (x) أكبر من حدوث السلوك (z)".

[٢] التوقع Expectance (E):

والمكون الرئيسي الثاني لهذه النظرية، هو التوقع بأن أنواعاً معينة من السلوك سوف تؤدي إلى إشباع أو أهداف لها قيمتها لدى الفرد. فقد يحدث أن يكون الفرد قد تعلم طرقاً كثيرة للحصول على رعاية الآخرين له كطفل، ولكنه في الوقت الحاضر قد يكون توقعه بأنها سوف تؤدي إلى أية إشباعات ضئيلة. فالبكاء مثلاً، قد يؤدي إلى حصول الوليد على الرعاية والمساعدة. ولكن طفل العاشرة أو الثانية عشرة قد يجد نفسه عندما يستخدم نفس الأسلوب منبوذاً من والديه على اعتبار أنه يتصرف مثل البنات.

ويمكن تعريف التوقع (Rotter, 1954: 107) "بأنه الاحتمالية الموجودة لدى الفرد بأن تعزيزاً معيناً سوف يحدث كوظيفة لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة. ويكون التوقع مستقلاً بشكل منتظم عن قيمة أو أهمية التعزيز".

وبناء على نظرية التعلم الاجتماعي، يمكن النظر إلى مفهوم التوقع بأنه احتمال ذاتي subjective probability، ولكن هذا التعريف لا يعني عدم الوصول إلى القياس الموضوعي، ومع ذلك فإن تقديرات الأفراد عن الاحتمال المستقبلي بوقوع حادث ما كثيراً ما يختلف تنظيمياً عن تتابعه ثم نواتجه عن خبراتهم مع الأحداث السابقة بالإضافة إلى أن هناك عوامل أخرى معينة تؤثر في تقديرات الاحتمال لدى الفرد، وتشمل هذه العوامل طبيعية وتصنيف الموقف، واعتبارات النموذج المقتدى، وخاصية وتفرد الأحداث، والتعميم، وإدراك السببية (Rotter, Chonce and Phares, 1972).

ويرى روتر وهوكريش Rotter and Hochreich (١٩٧٥) أن الاحتمالية الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد عن إمكانيته لتعزيز بعض السلوكيات. فمثلاً قد يكون توقع الفرد للنجاح في موقف ما

منخفضة في حين أن إمكانيته لتحقيقية للنجاح مرتفعة. لذا فإنهما يران أن التنبؤ بالسلوك يتوقف على الكيفية التي يدرك بها الفرد موقف معين لسلسلة من المواقف التي يمكن إدراكها على أنها مواقف مرتبطة مع بعضها البعض أو متشابهة.

[٣] قيمة التعزيز Reinforcement Value (RV):

يمكن تعريف قيمة التعزيز (Rotter, 1954: 107) على أنها "درجة تفضيل الفرد لحدوث أي تعزيز معين، إذا كانت إمكانيات الحدوث لهذه التعزيزات متساوية جميعاً. ويؤثر التعزيز على حدوث واتجاه أو نوع السلوك". لذا نجد أنفسنا أمام السؤال التالي: ماذا يحدد قيمة التعزيز؟ وقد استطاع فارس Phares (١٩٧٦: ١٥) أن يقدم الإجابة على هذا السؤال على أنه "يمكن تحديد قيمة التعزيز عن طريق مدى ارتباط هذا التعزيز بالتوقع". وأشار روتر Rotter (١٩٦٦: ٢) أن "التعزيز يقوى التوقع لسلوك أو حدوث معين سوف يحدث بواسطة هذا التعزيز في المستقبل".

لذا، فإن الأفراد يختلفون في الدرجة التي يمكن عن طريقها تقييم التعزيزات المختلفة، وهذا الاختلاف نتيجة طبيعية للتوقع. فعلى سبيل المثال ينمو الطفل ويكتسب كثيراً من الخبرات وهو في الوقت ذاته يفرق بين الأحداث المرتبطة بطريقة سببية بالأحداث السابقة. ويرى روتر Rotter (١٩٦٦: ٢) أن التعزيز لا يتوقف على سلوك المفحوص، وبالتالي فإن حدوثه سوف لا يزيد التوقع وبالإضافة إلى ذلك، فإن التعزيزات لا تحدث بطريقة مستقلة، فحدوث تعزيز ما ربما يؤدي إلى نتائج لتوقعات مجموعة من التعزيزات ويشير روتر وهوكريش Rotter and Hochreich (١٩٧٥) إلى أن الأفراد تنمي التوقعات لتعزيز معين. فمثلاً، الحصول على درجات مرتفعة في المدرسة سوف تؤدي إلى تعزيزات أخرى مثل التخرج الذي هو بالتالي سوف يؤدي إلى تعزيزات أخرى مثل الحصول على وظيفة ذات مرتب مرتفع وهكذا. وتعزو كل هذه التعزيزات المستقبلية المتوقعة إلى قيمة التعزيز الحاضر. لذا فقيمة الحصول على درجات مرتفعة في المدرسة سوف تكون أعلى للفرد الذي يتوقع أن هذه الدرجات سوف يتبعها الحصول على وظيفة مرموقة، والأمان، والقدرة على تكوين أسرة عن ذلك الفرد الذي لا يتوقع أن هذه التعزيزات المستقبلية سوف تكون نتيجة طبيعية لكل ما سبق ذكره.

ويشير روتر Rotter (١٩٦٦: ٥٠) أيضاً إلى أن إدراك الفرد للتعزيز يتوقف على سلوكه، لذلك فإن حدوث تعزيز موجب أو سالب يقوى أو يضعف طاقة السلوك. أما إذا أدرك الفرد أن التعزيز خارج عن سيطرته أو تحكمه ولا يتوقف عليه بينما يتوقف على الصدفة والقدر والآخرين الأقوياء فإن سلوكه تجاه هذا يكون ضعيفاً.

[٤] الموقف السيكولوجي Psychological Situaution:

يشير روتر وآخرون Rotter, *et al.* (١٩٧٢: ١٣) إلى أن "السلوك لا يحدث من فراغ، فالفرد يتفاعل باستمرار مع مظاهر بيئته الداخلية والخارجية ويحدث هذا لعديد من أنواع المثيرات الداخلية والخارجية بطريقة تتفق مع خبرته الفريدة".

والموقف النفسي هو تلك البيئة أو ذلك الموقف الداخلي أو الخارجي الذي يحفز الفرد أو يثيره لكي يتعلم كيف يمكن الوصول إلى أكبر إشباعات في ظروف معينة. هذا ويلعب الموقف النفسي دوراً حاسماً في تقرير السلوك.

والقيمة التي تعطيها نظرية التعلم الاجتماعي للموقف النفسي، سواء في فهم السلوك أو التنبؤ به، مظهراً رئيسياً من مظاهر هذه النظرية. كما تؤكد هذه النظرية أن الفرد يتعلم عن طريق الخبرات السابقة أن بعض الإشباعات أكثر احتمالاً من غيرها في بعض المواقف. ويمد الموقف النفسي الفرد بأدلة لتوقعاته بأن سلوكه

سوف يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها. وإذا ما وضع فرد ما قيمة عالية على بعض الأهداف مثل الرغبة في الاعتراف به، أو في أن ينال الرعاية، فإنه يتوقع العقاب أو الفشل أو النبذ عندما يحاول أن يحقق هذه الرغبات (ومثل ذلك الطفل الذي يحصل باستمرار على درجات ضعيفة أو درجات رسوب في المدرسة). وعندما يحدث ذلك فإن الفرد يتعلم عادة أنواعاً أخرى من السلوك ليتفادى العقوبات نفسها. فهو أحياناً يحاول أن يحصل على الإشباعات بطرق غير واقعية مثل الاستغراق في أحلام اليقظة، أو بالأساليب الرمزية للحصول على الإشباع. وينظر إلى مثل هذه الأنواع من السلوكيات على أنها أعراض للسلوك غير السوي. والسلوك غير السوي من وجهة النظر هذه، ليس مرضاً أو اضطراباً أو انهياراً، بل محاولة ذات معنى لتجنب عقوبات معينة أو للحصول على إشباعات معينة على مستوى غير واقعي.

وقد قام روتر Rotter (١٩٧١: ٥٩-٦٠) بتطوير ست فئات من الحاجات العريضة التي تتضمن معظم السلوك النفسي المتعلم مع تعاريفها. والواقع أن هذه المفاهيم متسعة بحيث لا تسمح لنا إلا بشيء قليل من التنبؤ. فمثلاً، أن حاجة الفرد إلى المركز وإلى أن يعترف به يمكن أن تحال إلى مستويات أكثر خصوصية من النشاط الاجتماعي، أو الأنشطة المهنية أو العقلية، أو المهارات الجسمية والرياضية.

(١) الحاجة إلى الاعتراف والمكانة Recognition and Status Need:

ويقصد به حاجة الفرد إلى التفوق، وأن يكون كفئاً مثل الآخرين أو أفضل منهم في المدرسة، أو العمل، أو المهنة، أو النشاط الرياضي، أو المكانة الاجتماعية، أو الجاذبية الجسمية، أو اللعب، أي الحاجة على أن يحصل الفرد على مكانة مرتفعة.

(٢) الحاجة إلى السيطرة Dominance Need:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى التحكم في أعمال الآخرين، بما في ذلك الأسرة والأصدقاء، وأن يكون الفرد في مركز قوة، وأن يتبع الآخرون أفكاره ورغباته الخاصة.

(٣) الحاجة إلى الاستقلال Independence Need:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى أن يتخذ قراراته، وأن يعتمد على نفسه، وأن يطور المهارة اللازمة للحصول على الإشباع، وأن يصل إلى الأهداف دون مساعدة الآخرين.

(٤) الحاجة إلى الاعتماد والحماية Protection and Dependency Need:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى فرد آخر أو أفراد آخرين يساعدونه على مواجهة الإحباط، ويوفرون له الحماية والأمن، ويساعدونه على الحصول على الأهداف الأخرى المرغوبة.

(٥) الحاجة إلى الحب والعطف Love and Affection Need:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى تقبل الآخرين وحبهم، وأن يحظى باحترامهم وانتباههم واهتمامهم وإخلاصهم.

(٦) الحاجة إلى الراحة الجسمية Physical Comfort Need:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى الإشباعات الجسمية التي ترتبط بالأمن وتجنب الألم، والرغبة في الملذات الجسمية.

واختصاراً لما سبق، فإن إمكانية حدوث سلوك ما، أو مجموعة من السلوك في موقف معين، تعتمد على توقعات الفرد بأن السلوك سوف يؤدي إلى هدف أو إشباع معين، وعلى قيمة الإشباع بالنسبة له، وعلى القوة النسبية لإمكانية السلوكات الأخرى في نفس الوقت.

وقد استطاع روتر وزملاؤه Rotter, *et al.* (١٩٧٢: ١٤-١٥) تبسيط نظرية التعلم الاجتماعي من خلال المعادلة التالية:

$$NP = (FM \text{ and } NV)$$

ويقصد بهذه المعادلة أن طاقة الحاجة Need Potential (NP) تكون دالة لحرية الحركة Freedom of Movement (FM)، وقيمة الحاجة Need Value (NV).

ويقصد بجهد الحاجة مجموعة السلوكيات الصادرة من الفرد التي تؤدي إلى أنواع مختلفة من التعزيزات (حرية الحركة)، وتقوية تلك التعزيزات (قيمة الحاجة). ويشعر روتر وزملاؤه إلى أن السلوك يختلف باختلاف الموقف. وإذا كان الأمر غير ذلك فلا مجال لمناقشة الشخصية كمركب أو كمجال للدراسة.

واتساقاً مع ما سبق أقترح روتر وهوكريش Rotter and Hochrich (١٩٧٥) أن الحاجة تتكون من ثلاثة مكونات أساسية. وأول هذه المكونات عبارة عن مجموعات السلوكيات الموجهة نحو تحقيق مجموعة من الأهداف والإشباعات مثل حصول الفرد على اهتمام ورعاية الآخرين له. وحدوث الجهد لهذه السلوكيات المرتبطة ببعضها البعض يمكن أن يطلق عليها جهد الحاجة. والمكون الرئيسي الثاني عبارة عن مجموعة التوقعات المصاحبة للأهداف التي تكون قيم الفرد (حرية الحركة)، والمكون الثالث عبارة عن قيمة الحاجة المصاحبة للأهداف نفسها.

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس الضبط الداخلي - الخارجي على النحو التالي:

[١] مقياس الضبط الداخلي - الخارجي للأطفال والمراهقين:

قام نويكي وستريكلاند Nowicki and Strickland (١٩٧٣) بتصميم مقياس الضبط الداخلي - الخارجي للأطفال، وهو يتكون من أربعين عبارة، يستجيب على كل منها بنعم أو لا. وقد تم اختيار عبارات المقياس من مجموعة من العبارات مكونة من ١٠٢ عبارة. وقد اعتمد بناء عبارات المقياس على تعريف روتر للضبط الداخلي - الخارجي. وتصف العبارات مواقف التعزيز من خلال المجالات الدافعية والبينشخصية مثل: الانتساب، والدافعية، والاعتمادية. وقد أخذ باستشارة مجموعة من مدرسي المدارس في بناء العبارات، حتى تكون سهلة القراءة والفهم لتلميذ المستوى الخامس الدراسي ولمستويات دراسية أعلى. وبالإضافة إلى ذلك، تم إعطاء عبارات المقياس لمجموعة مكونة من تسعة متخصصين في علم النفس الإكلينيكي، وطلب منهم الإجابة على العبارات في الاتجاه الخارجي external direction. وقد تم حذف العبارات التي لم تصل بعد إلى نسبة الإتفاق المُرضية بين المحكمين، فانتهى المقياس إلى ٥٩ عبارة بعد التحكيم، ثم طبقت هذه العبارات على عينة مكونة من ١٥٣ طفلاً من الصف الثالث حتى الصف التاسع الدراسي، وقد تراوحت متوسطات درجات المقياس من ١٩,١ درجة (الانحراف المعياري = ٣,٨٦) للمستوى الثالث الدراسي إلى ١١,٦٥ درجة (الانحراف المعياري = ٤,٢٦) للمستوى التاسع الدراسي، حيث تمت الإجابة على العبارات في الاتجاه الخارجي.

وإلى جانب هذا، تبين عند تثبيت متغير الذكاء أن الأطفال ذوو الاعتقاد في الضبط الداخلي يحصلون على درجات مرتفعة في اختبار التحصيل من الأطفال ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي (قيمة ت = ٣,٧٨، درجات الحرية = ٤٨). وبالإضافة إلى ذلك، تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد فاصل زمني قدره ستة أسابيع، فبلغ معامل الارتباط بين الإجرائين ٠,٦٧ لمجموعة مكونة من ٩٨ طفلاً تراوحت أعمارهم من ٨ إلى ١١ سنة، و٠,٧٥ لمجموعة مكونة من ٥٤ طفلاً تراوحت أعمارهم من ١٢ إلى ١٥ سنة. وعلاوة على ذلك، تم استخدام تكنيك تحليل العبارات item analysis، حتى يصبح المقياس أكثر تجانساً، بالإضافة إلى تعليقات مجموعة من المدرسين والأطفال إلى أن أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية مكونة من أربعين عبارة.

كما تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة مكونة من ١٠١٧ طفلاً قوقازياً في الصف الثالث الدراسي(*) حتى الصف الثاني عشر الدراسي لحساب صدق البناء والثبات. وقد تبين عند حساب الارتباطات الثنائية بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات المقياس لعينة الذكور والإناث، أن قيمة معاملات الارتباط متوسطة ولكنها ثابتة ومتسقة عبر كل الأعمار. وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بواسطة استخدام طريقة التجزئة النصفية، فوصلت معاملات الثبات بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان – براون إلى ٠,٦٣ (للصف الثالث والرابع والخامس الدراسي)، و٠,٦٨ (للصف السادس والسابع والثامن الدراسي)، و٠,٧٤ (للصف التاسع والعاشر والحادي عشر الدراسي)، و٠,٨١ (للصف الثاني عشر الدراسي). وإلى جانب هذا، تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على ثلاثة صفوف دراسية، فبلغت معاملات الثبات بفاصل زمني قدره ستة أسابيع ٠,٦٣ للصف الثالث الدراسي، و٠,٦٦ للصف السابع الدراسي، و٠,٧١ للصف العاشر الدراسي. كما لم تصل معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال وعبارات الصورة المختصرة من مقياس المرغوبية الاجتماعية للأطفال إلى حدود الدلالة الإحصائية. وأيضاً، توجد معاملات ارتباطات دالة وسالبة بين مقياسي الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال ودرجات التحصيل الدراسي.

كما أمكن حساب صدق البناء لمقياس نويكي – ستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال، وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس مسئولية التحصيل العقلي على عينة من الأطفال السود في الصف الثالث الدراسي (ن = ١٨٢)، وعينة أخرى من الأطفال السود في الصف السابع الدراسي (ن = ١٧٩)، فبلغت معاملات الارتباط لأطفال الصف الثالث ٠,٣١، ولأطفال الصف الرابع ٠,٥١، وهي معاملات دالة إحصائية. وبالإضافة إلى ذلك وصل معامل الارتباط بين مقياس نويكي وستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال ومقياس بيلر – كرومويل للضبط الداخلي – الخارجي Bialer-Cromwell Internal-External Locus of Control إلى ٠,٤١ على عينة مكونة من ٢٩ طفلاً، تراوحت أعمارهم من ٩ إلى ١١ سنة.

وعلى الجانب الآخر، وبناء على الارتباطات بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس، وتقديرات التباين لكل عبارة، أمكن تقسيم المقياس إلى صورتين مختصرتين؛ حيث تتكون الصورة المختصرة الأولى من عشرين عبارة، وهي تصلح للتطبيق على الأطفال من الصف الثالث حتى الصف السادس الدراسي. وتتكون الصورة المختصرة الثانية من أحدى وعشرين عبارة وهي تصلح للتطبيق على الأطفال في الصف السابع حتى الصف الثاني عشر الدراسي، ألا إنه يجب استخدامهما بحذر حتى يتاح جمع معلومات عن صدقهما وثباتهما (Nowicki and Strickland, 1973: 153). وعليه، قام موسى (١٩٩٤) بتعريب الصورة المختصرة الثانية من مقياس نويكي – ستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال المكونة من أحدى وعشرين عبارة.

الصدق: لحساب صدق الصورة المختصرة الثانية من مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال تم تطبيقها على الصورة الكاملة للمقياس(*) على عينة مكونة من سبعين تلميذاً وتلميذة (٣٠ تلميذاً و٤٠ تلميذة) في الصف الثاني الإعدادي (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٢,٢٣ سنة، والانحراف المعياري = ١,٥٦)؛ فوصل

(*) تم التركيز على الصف الثالث الدراسي دون الأول والثاني، لأنه وجد عند تجريب المقياس في البداية أنه توجد بعض الصعوبات لأطفال هذين الصفين لفهم محتوى العبارات، لذا تم استبعادهما. وليس معنى هذا أن المقياس لا يصلح تطبيقه على أطفال الصفين الأول والثاني، ولكن المقياس في صورته الحالية يركز على الأداء للأطفال الأكبر عمراً (Nowicki and Strickland, 1973: 151).

(*) تم تعريب الصورة الكاملة لمقياس نويكي – ستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال وتقنينه على عينات مصرية (موسى، ١٩٨١).

معامل الارتباط بين درجات المقياسين إلى ٠,٨٦، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: بلغ معامل الثبات للصورة المختصرة الثانية من مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ ٠,٨٢.

[٢] مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار:

قام كل من نويكي ودوك Nowicki and Duke (١٩٧٤) بتصميم مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار مستفيدين في بناءه بالمقياس الذي صممه نويكي وستريكلاند Nowicki and Strickland (١٩٧٣) لقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين. ويتكون هذا المقياس من ٤٠ سؤالاً. وقد وضعت هذه الأسئلة حتى يتاح للأفراد ذوي القدرة القرائية البسيطة قراءتها وفهمها واستيعابها. وتكون الاستجابة لأي سؤال من هذه الأسئلة إما بنعم أو لا، والفرد الذي يحصل على درجات مرتفعة، هو ذلك الفرد الذي يتسم سلوكه بالضبط الخارجي. وقد تم تعريب هذا المقياس (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

الصدق: استخدم نويكي ودوك Nowicki and Duke (١٩٧٤) الصدق التمييزي والتكويني لإيجاد صدق مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار. كما قام موسى وأبو ناهية (١٩٨٧) بحساب الصدق التمييزي للمقياس، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ١٢٢ طالباً (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ٢١,٨٠ سنة، والانحراف المعياري = ١,٧٨)، و١٢٠ طالبة (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ٢٢,٢٢ سنة، والانحراف المعياري = ١,٦٦) من طلاب الجامعة.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار على عينات أمريكية ومصرية (Nowicki & Duke, 1974)؛ (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

مقياس
الضبط الداخلي – الخارجي
للأطفال والمراهقين

	العبارات	نعم	لا
١	هل تعتقد أن كثيراً من المشكلات يمكن حلها دون الاهتمام بها؟	( )	( )
٢	هل يلومك الناس على أخطاء لم ترتكبها؟	( )	( )
٣	هل تعتقد أن الأشياء لا يمكن تغييرها مهما بذلت من محاولات جادة؟	( )	( )
٤	هل تعتقد أن الآباء يصغون لحديث أبنائهم في كثير من الأوقات؟	( )	( )
٥	هل يعاقبك شخص ما دون سبب واضح؟	( )	( )
٦	هل تجد صعوبة في تغيير رأي صديقك؟	( )	( )
٧	هل تجد صعوبة في تغيير رأي والديك في موضوع ما؟	( )	( )
٨	هل تعتقد أنك غير قادر على تغيير أخطاءك إلى الأصوب؟	( )	( )
٩	هل ترى أن كثير من التلاميذ يولدون ولديهم استعداداً جيداً للرياضة البدنية؟	( )	( )
١٠	هل تشعر أن أفضل طريقة لحل المشاكل عدم التفكير فيها؟	( )	( )
١١	هل تعجز عن منع تلميذ في مثل عمرك أن يضربك؟	( )	( )
١٢	هل تشعر باحتقار الناس لك دون سبب؟	( )	( )
١٣	هل تشعر أن ما تفعله اليوم لن يغير ما سوف يحدث غداً؟	( )	( )
١٤	هل تعتقد أن الأشياء السيئة سوف تحدث لك مهما حاولت منعها؟	( )	( )
١٥	هل تشعر أن محاولات الاستفادة من وقتك في البيت غير مفيدة؟	( )	( )
١٦	هل تستطيع منع طفل في مثل عمرك أن يكون عدواً لك؟	( )	( )
١٧	هل تشعر دائماً أنك ليست لديك القدرة على أن تبوح بما تأكله في البيت؟	( )	( )
١٨	هل تتصرف تصرفاً ما عندما تشعر أن شخصاً ما لا يحبك؟	( )	( )
١٩	هل تشعر أن الاجتهاد غير مهم في المدرسة لأن معظم الأطفال متفوقون عليك؟...	( )	( )
٢٠	هل تشعر أن التخطيط للمستقبل يغير الأشياء إلى الأفضل؟	( )	( )
٢١	هل تشعر كثيراً أنك لا تشارك أسرتك فيما تفعله؟	( )	( )

مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار

	العبارات	نعم	لا
١	هل تعتقد أن معظم المشاكل يمكن أن تحل نفسها بنفسها إذا لم تهتم بها؟	( )	( )
٢	هل تعتقد أنك تستطيع حماية نفسك من الإصابة بالبرد؟	( )	( )
٣	هل تعتقد أن بعض الأفراد يولدون وهم محظوظون؟	( )	( )
٤	هل تشعر في معظم الأحيان أن حصولك على تقديرات مرتفعة يعني شيئاً عظيماً بالنسبة لك؟	( )	( )
٥	هل كثيراً ما يوجه إليك اللوم من قبل الآخرين على أخطاء لم ترتكبها؟	( )	( )
٦	هل تعتقد أن الفرد إذا ذاكر دروسه جيداً يمكن أن ينجح في أي مادة بعد ذلك؟	( )	( )
٧	هل تشعر في كثير من الأحيان بعدم ضرورة المحاولات الشاقة لأن الأشياء لا تتغير بأي طريقة؟	( )	( )
٨	هل تشعر أن الأمور إذا بدأت حسنة منذ الصباح فإنها تظل كذلك طول اليوم بصرف النظر عن نوع العمل الذي تقوم به بعد ذلك؟	( )	( )
٩	هل تشعر أن الآباء في معظم الأحيان يستمعون إلى ما يريد أبناؤهم قوله؟	( )	( )
١٠	هل تعتقد أن الرغبات والأماني يمكن أن تجعل الأشياء الجيدة تحدث؟	( )	( )
١١	عندما يعاقبك أحد، هل عادة ما يبدو لك ذلك بلا سبب معقول على الإطلاق؟	( )	( )
١٢	هل تجد أنه من الصعب عليك في معظم الأوقات أن تغير رأي أو فكرة صديقك؟	( )	( )
١٣	هل تعتقد أن التشجيع يساعد الفريق على الفوز أكثر من الحظ؟	( )	( )
١٤	هل تعتقد أن من المستحيل تقريباً أن تغير رأي والديك في موضوع ما؟	( )	( )
١٥	هل تعتقد أنه من الواجب على الراشدين أن يسمحوا لأبنائهم باتخاذ معظم قراراتهم؟...	( )	( )
١٦	إذا فعلت شيئاً خطأ، هل تشعر بأنك لا تستطيع أن تجعله صواباً؟	( )	( )
١٧	هل تعتقد أن معظم الناس يولدون ولديهم استعداداً جيداً لممارسة الألعاب الرياضية؟...	( )	( )
١٨	هل تعتقد أن معظم الناس الآخرين الذين في مثل عمرك أقدر منك؟	( )	( )
١٩	هل تشعر أن أحسن الطرق لمعالجة معظم المشاكل هو عدم التفكير فيها؟	( )	( )
٢٠	هل تشعر أن لديك كثيراً من حرية الاختيار في تحديد من هم أصدقاؤك؟	( )	( )
٢١	هل تعتقد أن الخرزة الزرقاء والكف تبعدان الحسد؟	( )	( )
٢٢	هل تشعر في كثير من الأحيان أن الطريقة التي تؤدي بها عملك المنزلي لها علاقة بالدرجات التي تحصل عليها؟	( )	( )
٢٣	عندما يقرر شخص في مثل عمرك أن يؤذيك، هل تشعر أنك لا تستطيع أن تفعل إلا القليل تجاه ذلك؟	( )	( )
٢٤	هل تعتقد أن استعمال الحجاب (أو التعويذة) أحياناً يجلب لك الحظ؟	( )	( )
٢٥	هل تعتقد أن حب الناس لك أو عدم حبهم يعتمد على تصرفاتك تجاههم؟	( )	( )
٢٦	هل عادة ما يساعدك والداك إذا طلبت منهما ذلك؟	( )	( )
٢٧	هل تشعر أن الناس عندما يحتقرونك يكون ذلك عادة بلا سبب على الإطلاق؟	( )	( )
٢٨	هل تشعر في معظم الأوقات أنك لا تستطيع أن تغير ما سيحدث غداً بما تفعله اليوم؟..	( )	( )
٢٩	هل تشعر أن الأشياء السيئة التي تحدث لك سوف تحدث مهما حاولت أن تفعل؟	( )	( )

	العبارات	نعم	لا
٣٠	هل تعتقد أن الناس يمكنهم تحقيق أهدافهم إذا استمروا في محاولاتهم الجادة؟	( )	( )
٣١	في كثير من الأحيان، هل تجد أنه من غير المفيد أن تحاول الاستفادة من وقتك في المنزل؟	( )	( )
٣٢	هل تعتقد أن الأشياء الجيدة التي تحدث للناس تكون نتيجة للعمل الجاد؟	( )	( )
٣٣	عندما يريد أحد زملائك أن يعانيك، هل تشعر أنك تستطيع أن تفعل إلا القليل تجاه ذلك؟	( )	( )
٣٤	هل تشعر أنه من السهل عليك أن تجعل أصدقائك يفعلون ما تريده منهم؟	( )	( )
٣٥	هل تشعر عادة أنك لا تقول إلا القليل فيما يتعلق بما تأكله في المنزل؟	( )	( )
٣٦	عندما تحس أن شخصاً ما لا يحبك، هل تشعر أنك لا تستطيع أن تفعل شيئاً تجاه ذلك؟...	( )	( )
٣٧	هل تعتقد أنه كان من غير المفيد محاولة الاجتهاد في المدرسة لأن معظم الطلاب الآخرين كانوا أقدر منك؟	( )	( )
٣٨	هل تعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأشياء تتغير إلى الأحسن؟	( )	( )
٣٩	في معظم الأحيان، هل تشعر بعدم جدوى كلامك بشأن ما تقرر أسرتك عمله؟	( )	( )
٤٠	هل تعتقد أنه من الأفضل لك أن تكون ذكياً عن أن تكون محظوظاً؟	( )	( )

[٣٥] الصحة النفسية

المفهوم: يقصد بالصحة النفسية من المنظور النفسي بأنها حالة دائمة نسبية يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً (شخصياً وانفعالياً واجتماعياً)، أي مع نفسه ومع بيئته ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوية ويكون سلوكه عادياً حيث يعيش في سلامة ووئام (زهران، ١٩٧٧: ٩)، وهي التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية (القوصي، ١٩٨٢: ٦)، وهي البرء من أعراض المرض العقلي أو النفسي، كما أنها قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه وهذا يؤدي به إلى التمتع بحياة خالية من التأزم والإضطراب مليئة بالتحمس. ويعني هذا أن يرضى الفرد عن نفسه وأن يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين فلا يبدو منه ما يدل على عدم التوافق الاجتماعي، كما لا يسلك سلوكاً اجتماعياً شاذاً بل يسلك سلوكاً معقولاً يدل على اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي في ظل مختلف المجالات وتحت تأثير جميع الظروف (فهمي، ١٩٨٧: ١٥-١٦).

وهي حالة إيجابية توجد عند الفرد وتكون في مستوى قيام وظائفه النفسية بمهماتها كما يبدو ذلك في عدد من المظاهر فإن كانت الوظائف النفسية تقوم بمهماتها على شكل حسن ومتناسق ومتكامل ضمن وحدة الشخصية كانت الصحة النفسية سليمة وحسنة، وإن لم يكن الأمر كذلك كان من اللازم البحث عن أوجه الإضطراب فيها (الرفاعي، ١٩٨٧: ٦). وهي حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدي إلى حسن استثماره لها ومما يؤدي إلى تحقيق وجوده أي تحقيق إنسانيته (عبد الغفار، ١٩٧٦: ٢١٣).

ومن خلال التعاريف السابقة نجد أن الصحة النفسية تبدو واضحة وجلية في مدى ما توفره الظروف البيئية وشخصية الفرد نفسه من توافق سليم ودائم نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً مع ذاته ومتوافقاً مع الآخرين المحيطين به، لأن عدم التوافق سواءً مع الذات أو مع الآخرين يؤدي إلى حدوث بعض الأزمات النفسية إذا اشتدت وظهرت أعراضها على الفرد يتطلب ذلك التدخل والعلاج.

من ثم، نجد أن معظم تلك التعاريف ركزت على التوافق السليم في جميع مجالات الحياة وإبعاد كل الظروف المهيئة لحدوث المرض النفسي، فالشخص المتوافق ذاتياً واجتماعياً شخص يستطيع أن يحقق ذاته ويستغل كل إمكاناته في حدود استطاعته الحقيقية من أجل أن يحقق وجوده كإنسان فعال ومنتج وشخص إيجابي من أجل مجتمعه.

مظاهر الصحة النفسية:

إن التعرف على مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية من عدمه لا يأتي بالصدفة وإنما لابد أن يكون هناك معايير أو مظاهر من خلالها يتم التعرف على الصحة النفسية للفرد. لذا رأى بعض علماء النفس تحديد هذه المظاهر الموجودة نسبياً في الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية وغير موجودة في الشخصية العصابية ومن هذه المظاهر:

١- التوافق الذاتي:

ويتضمن الرضا عن النفس (زهران، ١٩٧٧: ١٣) ويقصد بالرضا عن النفس أو الذات أن يقبل الفرد ذاته كما هي بكل جوانبها وأن يكون لديه مفهوم إيجابي عن ذاته، وتلعب الأسرة دوراً كبيراً في تكوين هذا المفهوم الإيجابي عن الذات عند الفرد وذلك من خلال الممارسات الوالدية داخل الأسرة، فكلما كانت هذه الممارسات إيجابية سوية وهادفة أدت إلى تكوين مفهوم إيجابي عن الذات لدى الطفل، هذا المفهوم الإيجابي ينعكس بدوره على توافق

الفرد ذاتياً ولكن يبقى إدراك الفرد لهذه الممارسات ذا أهمية في تكوين هذا المفهوم، فإذا كان هذا الإدراك يتفق مع الممارسات الوالدية الإيجابية أدى إلى تكوين مفهوم إيجابي عند الفرد عن ذاته وبالتالي توافقه. لذا اعتبر هذا المظهر من المظاهر الهامة للصحة النفسية والذي تلعب فيه الأسرة دوراً كبيراً من خلال التنشئة الاجتماعية.

ويرى عبد الغفار (١٩٧٦: ٢١٦) إن إدراك الفرد بما زود به من امكانات ورضاه عن نجاحه في تحقيق ما زود به من دلائل الصحة النفسية السليمة وإدراك أن الناس يختلفون فيما بينهم من حيث ما زودوا به من امكانات سواء كانت عقلية أو معرفية أو انفعالية أو واقعية، وأن يدرك الفرد أن هذا الاختلاف في صالح البشرية، فنحن نختلف لنتكامل وأن من الخير للإنسان أن يرضى بتلك القدر من الامكانات وأن يعمل على الإنتفاع بها واستثمارها وتحقيقها، ولا يقوم هذا الرضا على استسلام أو خضوع وإنما يقوم على إدراك واقعي للحياة التي نعيشها، فهناك ما نستطيع السيطرة عليه وهناك أيضاً من جوانب هذه الحياة ما نعجز عن السيطرة عليه. ومما يؤدى إلى رضا الفرد عن نفسه أيضاً إدراكه لنجاحه في تحقيق امكاناته المختلفة وشعوره بأنه حقق أو في سبيل تحقيقه لأهدافه التي اختارها بحرية ولم تفرض عليه من الآخرين.

٢- التوافق الاجتماعي:

إن الفرد بطبيعته حيوان اجتماعي لا يعيش بمعزل عن الآخرين فهو يقيم وسط مجموعات بشرية تربطه بهم علاقات متنوعة، فالفرد يوجد داخل أسرة قد تكون أسرة كبيرة أو صغيرة يكتسب الفرد من خلال التنشئة الأسرية الكثير من التقاليد والعادات والمعايير الاجتماعية التي يقرها المجتمع، وبالتالي تصبح من عوامل الضبط الاجتماعي لسلوكيات الأفراد داخل هذا المجتمع.

فالفرد يتعلم احترام قوانين المجتمع والعمل على الحفاظ عليها وعدم الخروج عنها، فالأسرة من خلال هذه المهمة الحيوية تهيئ الطفل أو الفرد للقيام بدوره كعضو في المجتمع، فبعد فترة من الزمن ينتقل هذا الطفل إلى المدرسة لتصقل ما اكتسبه داخل الأسرة بأساليب أكثر علمية وتربوية ثم ينتقل الفرد عبر مراحله العمرية إلى مرحلة أكثر فاعلية وهو مجال العمل وتكوين أسرة. ويرى زهران (١٩٧٧: ١٣) إن التوافق الاجتماعي يشمل التوافق الأسرى والتوافق المدرسي والتوافق المهني بمعناه الواسع.

إن قدرة الفرد على التوافق الاجتماعي وقدرته على تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين مظهر من مظاهر الصحة النفسية حيث تعتبر العلاقات الاجتماعية بما تقدمه من دعم اجتماعي مصدر من مصادر الصحة النفسية وبذلك يخفف الدعم الاجتماعي كما أشار إلى ذلك أرجايل (١٩٩٣: ٤٧-٤٨) من العناء للأسباب الآتية:

- ربما كان لها تأثير فوري على نطاق الذات بحيث يزيد من تقدير الذات والثقة بها.
- ربما لها تأثير مباشر على الانفعالات إذ يولد التفاعل الاجتماعي الدائم درجة من المشاعر الإيجابية تخفف من أعراض الإكتئاب والقلق.
- إن الأحداث الخارجية يدركها المرء على أنها أقل مشقة عندما يشعر أن الدعم والمساعدة متوافران، ومن ثم فإنه سيتمكن من مواجهة المشكلة.

٣- الشعور بالسعادة:

وتنقسم إلى ما يلي:

(أ) الشعور بالسعادة مع النفس: ودلائل ذلك الشعور بالسعادة والراحة النفسية لما للفرد من ماضٍ نظيف وحاضر سعيد ومستقبل مشرق. ويتأتى ذلك عن طريق الاستفادة من مسرات الحياة اليومية وإشباع الدوافع والحاجات النفسية الأساسية والشعور بالأمن والطمأنينة والثقة ووجود اتجاه متسامح نحو الذات واحترام النفس وتقبلها والثقة فيها ونمو مفهوم موجب للذات وتقدير الذات حق تقديرها (زهران، ١٩٧٧: ١٣).

(ب) الشعور بالسعادة مع الآخرين: ودلائل ذلك حب الآخرين والثقة فيهم واحترامهم وتقبلهم والإعتقاد في تقتهم المتبادلة ووجود اتجاه متسامح نحو الآخرين والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة ودائمة والصداقات الاجتماعية والإنتماء للجماعة والقيام بالدور الاجتماعي المناسب والتفاعل الاجتماعي السليم والقدرة على التضحية وخدمة الآخرين والاستقلال الاجتماعي والسعادة الأسرية والتعاون وتحمل المسئولية (نفس المرجع السابق: ١٣).

إضافة إلى هذا يرى محمد (١٩٩٣: ٣٤٩) إن صحة الفرد النفسية تبدو جلية وواضحة في مدى استمتاعه بالحياة وبعمله وأسرته وأصدقائه وشعوره بالطمأنينة والسعادة وراحة البال، يحب الناس ويحب القيم الأخلاقية السامية ومع ذلك فكل منا قد يتعرض أحياناً لضيق عابر أو قلق عرضي، ولكن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة يستطيع أن يواجه مثل هذه الأزمات والشدائد ويحاول حلها حلاً سوياً سليماً، والشعور بالسعادة لا يكتمل إلا بإتباع ما أمر الله به سبحانه وتعالى واجتناب ما نهى عنه عز وجل.

ويرى مكدوجل أنه لفهم السعادة علينا أن نفرق أولاً بين معاني كل من اللذة والسرور والسعادة. فاللذة قصيرة المدى وزائلة وكثيراً ما ترتبط بالناحية الجسمية كاللذة الصادرة من المأكل والملبس والمشرب، وأما السرور فإنه أطول مدى ويتصف بأنه نفسي متصل ببعض العواطف، فالإنسان يسر من مقابلة صديق أو من شفاء قريب، وأما السعادة فإنها أطول عادة في عمرها من كل من اللذة والسرور وقد تستمر مع الشخص مدى الحياة، والإنسان يسعد عادة لقيامه بواجب يؤمن به أي أن فكرة أداء هذا الواجب يحقق فكرة الامرء عن نفسه ويشعر بالسعادة تبعاً لذلك، فالسعادة نتيجة لتحقيق الذات، وبعبارة أخرى هي نتيجة لوضع النزعات التي تعتز بها الذات موضع التنفيذ العملي (القوصي، ١٩٨٢: ١٠٢).

٤- تحقيق الذات واستغلال القدرات:

إن فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته، كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي، فالذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها، فهي إذ تتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتركز حول الفرد باعتبار أنها مصدر للخبرة وللسلوك وللوظائف (فهمي، ١٩٨٧: ٤٨).

ويقرر زهران (١٩٧٧: ١٣-١٤) أن دلائل ذلك فهم النفس والتقييم الواقعي الموضوعي للقدرات والامكانات والطاقات، وتقبل نواحي القصور وتقبل الحقائق المتعلقة بالقدرات موضوعياً، وتقبل مبدأ الفروق الفردية واحترام الفروق بين الآخرين، وتقدير الذات حق قدرها، واستغلال القدرات والطاقات والامكانات إلى أقصى حد ممكن.

ويرى ماسلو أن الأشخاص المحققين لذواتهم مكتملي النضج والإنسانية فهم أشخاص قد تحقق لهم بالفعل وبطريقة ملائمة إشباع في كل حاجاتهم الرئيسية وبالتالي فهم يتسمون بالشعور بالإنتماء والثبات وهم مشبعون في حاجاتهم إلى الحب ولديهم أصدقاؤهم يحظون بمكانة وبموقع في الحياة وباحترام الآخرين واحترام الذات، وهكذا يعتبر أصحاب «التوجه الإنساني في علم النفس» الشخصية السوية أو الصحية هي الشخصية المحققة لذاتها (موسى وآخرون، ١٩٩٣: ٣٢٦).

ويرى مرسي (١٩٨٥: ٩٢-٩٣) أنه قد يوجد بعض الأشخاص ممن يدركون أنفسهم على حقيقتها ويفهمون ذواتهم فهماً واقعياً عن وعي واستبصار وفي ذلك ما يهيئ لهم أن يجتنبوا مواقف الإحباط والإخفاق والفشل ويساعدهم على الاتجاه السليم وتحقيق أهدافهم والتوافق في حياتهم، ولكن في ذات الوقت يلاحظ أن الكثيرين يميلون إلى المبالغة في تصور قدراتهم ويتوهمون في أنفسهم أكبر من طاقاتهم، كما يحاول البعض الآخر أن يقلل أو يهون من شأن نفسه ويركز على نواحي قصوره وعيوبه ونقائصه ولا يستطيع بسبب ما يعانيه من الشعور بالنقص أن يرى لمكاناته على حقيقتها بوضوح.

ويتركز تقبل الذات كما أشار إلى ذلك موسى وآخرون (١٩٩٣: ٣٢٢) على بعض المقومات الرئيسية كما يلي:

- فهم الذات: وهو إدراك الذات ويتصف بالصدق والواقعية والحق والصراحة والمواجهة، وفهم الذات ليس مجرد الاعتراف بالحقائق ولكن أيضاً التحقق من مغزى هذه الحقائق.
- يتوقف فهم الفرد لذاته ليس على قدراته العقلية فحسب، ولكن أيضاً على فرص اكتشافه لذاته فينبغي أن تتاح فرصة اختبار قدراته دون أن يلقى حماية زائدة من الآخرين.
- قد يأتي نقص فهم الذات من الغباء والجهل وقد يأتي من نقص فرص اكتشاف الذات أو من نزعة الشخص إلى أن يرى نفسه كما يود أن يكون عليه فحسب لا كما هي عليه.
- إن فهم الذات وتقبلها يرتبطان ببعضهما ارتباطاً وثيقاً فبقدر ما يكون فهم الشخص لذاته سليماً يكون تقبله لذاته سليماً أيضاً والعكس صحيح، ويؤدى نقص الذات إلى تباين بين مفهوم الشخص عن ذاته كما يود أن يكون عليه (مفهوم عن الذات المثالية)، والصورة التي يدركها عن نفسه من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين (مفهوم عن الذات الواقعية). ففهم الفرد لذاته يمثل ذلك مقوماً من مقومات السواء النفسي.

٥- اتخاذ أهداف واقعية فى الحياة:

إن الشخص المتمتع بالصحة النفسية هو الذي يضع أمام نفسه مثلاً وأهدافاً ومستويات للطموح، ويسعى للوصول إليها ولو كانت تبدو له في غالب الأحيان بعيدة المنال، فالتكيف المتكامل ليس معناه تحقيق الكمال بل يعنى بذل الجهد والعمل المستمر في سبيل تحقيق الأهداف، ولكي يتحقق هذا يجب ألا يكون البعد شاسعاً بين فكرة الشخص عن نفسه وبين الأهداف ومستويات الطموح التي وضعها لنفسه، فالشخص الذي يتخذ لنفسه أهدافاً أعلى من منالة بكثير إنما يعرض نفسه للشعور الدائم بالخيبة والفشل والإحباط واحتقار الذات، كما أن الشخص الذى يضع لنفسه أهدافاً أقل بكثير من قدراته أو فكرته عن نفسه هو أيضاً شخص غير سوى إذ أنه لا يستغل جميع امكاناته في سبيل الجماعة (فهمي، ١٩٨٧: ٥٠).

ويرى الرفاعى (١٩٨٧: ١٣) أن من أهم الإشارات إلى وجود اضطراب نفسي عدم تمكن الفرد من جعل طاقاته الجسدية والنفسية أمراً واقعياً بحيث تعمل في كامل حدود استطاعته.

٦- النجاح في العمل:

هناك بعض الأفراد الذين يؤدون أعمالاً وهم لها كارهون أو أعمالاً غير ملائمة لقدراتهم وامكاناتهم واستعداداتهم إذ قد تكون متطلبات هذه الأعمال أكثر مما يستطيعه الشخص أو أقل منه. إن وضع الفرد المناسب في العمل لملائم من أهم الموضوعات التي تصدى لها علم النفس المهني الذي يستهدف المواءمة بين الفرد والعمل من حيث التوجيه المهني الذي يرمى إلى مساعدة الفرد على اختيار الأعمال التي تتناسب مع قدراته واستعداداته وميوله وميزاته الشخصية وخبراته بما يحقق له الرضا والإشباع، كذلك من حيث الإنتقاء المهني الذي يستهدف إنتقاء أصلح فرد لأداء العمل بنجاح (مرسى، ١٩٨٥: ٩٣-٩٤).

ويرى فهمي (١٩٨٧: ٤٦) أنه توجد علاقة واضحة بين الصحة النفسية وما يتركه العمل من آثار فلا شك أن الفشل والإحباط في العمل قد يؤدى إلى اضطراب الإتزان النفسي لدى بعض الأفراد الذين يكونون أصلاً طبيعيين راضين عن أنفسهم، كما أن من المسلمات البديهية أن الاستقرار النفسي ومدى ما يتمتع به الفرد في عمله من تكيف يؤدى إلى زيادة الإنتاج.

إن العمل بالنسبة للأفراد مصدر من مصادر الأمن الاجتماعي حيث يشعر الفرد بكيانه ووجوده داخل

مجتمعه من خلال ما يقوم به من عمل، كما أن العمل يمثل مصدراً من مصادر الأمن المعيشي من خلال ما يتقضاه من المال مقابل ما يقوم به من مهام وظيفية. كما أن العمل يعتبر مصدراً هاماً في تحقيق الفرد لذاته. وقد حدد ارجايل (١٩٩٣: ٣٨-٦٤) أهم مكونات الرضا عن العمل فيما يلي:

(أ) زملاء العمل، حيث يزيد الرضا عن العمل لدى أولئك الذين يتمتعون بشعبية في بيئة العمل، والذين ينتمون إلى جماعة عمل متجانسة ومن تتاح لهم فرص أكثر للتفاعل الاجتماعي أثناء العمل، ويتمثل أسفر هذه الإشباعات في جوانب عملية تتمثل في النصح والمساعدة والرضا المتحقق من التعاون في أداء عمل مشترك.

(ب) العلاقة مع الرؤساء والمرؤوسين، حيث يعتمد الرضا عن العمل على العلاقات الإنسانية داخل التدرج الوظيفي، فالمرؤوسين يكونون أكثر سعادة في ظل أساليب معينة من الإشراف كالتقدير من جانب المشرفين والتشجيع على المشاركة في اتخاذ القرارات في حين يكونون مصدراً للصراع بإلحاحهم على المزيد من العمل وسطوتهم. ويعتبر زملاء العمل مؤشراً من مؤشرات الرضا عن العمل، وتؤكد حركة العلاقات الإنسانية على أهمية العوامل الاجتماعية في العمل، ويعتبر زملاء العمل مصدراً من مصادر التدعيم كجزاء اجتماعي ويرتبط الرضا عن العمل ارتباطاً مرتفعاً مع شعبية الفرد أو مدى تقبل الجماعة له، ويمثل الدعم الاجتماعي من جماعة العمل مصدراً أساسياً للدفاع ضد الأخطار الخارجية، كذلك فهو يقلل من تأثيرات هذه المشاعر على القلق والإكتئاب، وبذلك يمثل الدعم الاجتماعي سواء من الزملاء أو المشرفين مصدراً أساسياً من مصادر كل من الرضا عن العمل والصحة النفسية، ويمكن لهذا النوع من الدعم أن يقي من تأثيرات المشقة في العمل بصورة أكفأ من مصادر الدعم الاجتماعي الأخرى.

(ج) الأجر، ويشكل واحداً من المكونات الأساسية في أي مقياس للرضا عن العمل وهو يعطي مؤشراً جيداً عن الرضا عن العمل بوجه عام.

(د) فرص الترقي، حيث يحتاج الناس لأن يشعروا بأنهم يقومون بالعمل على وجه حسن ويطلبون اعترافاً خارجياً بذلك. والترقي هو أهم أنواع الاعتراف ويحمل معه فائدتين أخريين: زيادة في الأجر وتحسين في المكانة.

٧- القدرة على مواجهة الأزمات:

إن الإنسان في هذا الكون معرض لمواقف مختلفة من مواقف الإحباط والقلق، هذه المواقف تعتبر وقفة لاختبار للفرد في مدى تغلبه عليها أو خضوعه لها والدخول في دائرة الإضطرابات النفسية، وقد قال سبحانه وتعالى في ذلك: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ الخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الأَمْوَالِ وَالأَنفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ﴾ [البقرة: ١٥٥]. فالصبر هنا يمثل قدرة الفرد على تحمل مثل هذه الصدمات النفسية التي تمس حياته مباشرة.

ويرى محمد (١٩٩٣: ٣٤٣) إن قدرة الفرد على الصمود حيال المحن والصعاب والشدائد وضروب الإحباط المختلفة دون أن يختل ميزان صحته النفسية يعتبر مظهراً من مظاهر الصحة النفسية، فالمؤمن الحق الذي يؤمن إيماناً كاملاً بقضاء الله وقدره خيره وشره فقد يكون قضاء الله امتحاناً للعبد فما عليه إلا أن يحمد الله على ما أتاه من خير أو شر، فقد يكون الخير الذي نتطلع إليه شراً لنا بينما الشر الذي نرغب عنه قد يكون فيه خير حيث قال تعالى: ﴿وَعَسَى أَن تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَن تُحِبُّوا شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٢١٦].

إلا أن الناس يختلفون في قدراتهم على مواجهة أزمات الحياة، حيث يرى مرسى (١٩٨٥: ٩٤) أنه قد تختلف قدرة الإنسان على تحمل المشاق ومواجهة مشكلات الحياة اليومية، فيوجد بعض الناس ينزعجون لأتفه الأسباب وتثور ثائرتهم بشدة عند حدوث تغير غير متوقع في مجرى الأمور أو لعدم حصولهم على ما يريدون، وقد يصل الأمر بهم إلى الإضطراب والانهيار لمجرد تعرضهم للإحباطات البسيطة، وعلى العكس من ذلك فهناك من الناس من يستطيع أن يواجه مشكلات الحياة وأحداثها اليومية بصلابة وقوة مع درجة عالية من التحمل والصمود، فيستطيع أن يواجه مواقف الإحباط بإتزان وهدوء دون تسرع أو تخبط. إن درجة مواجهة المشاق وتحمل الصعاب تعتبر من أهم مقاييس الصحة النفسية وإحدى المؤشرات للتكيف السليم.

٨- الإتزان الانفعالي والنضج الانفعالي:

إن الشخص الصحيح نفسياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الضرورة ويشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات، ويدخل في ذلك عدم اللجوء إلى كبت هذه الانفعالات أو إخفائها أو الخجل منها من ناحية أو الخضوع لها تماماً بالمبالغة في إظهارها من ناحية أخرى، إن ذلك من شأنه أن يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف الحياة فلا يضطرب أو ينهار للضغوط أو الصعوبات التي تواجهه (الشرقاوى، ١٩٨٣: ٣٩-٤٠).

ويرى الرفاعي (١٩٨٧: ١٦) إن المظهر السليم في الانفعال أن تكون حساسية الفرد الانفعالية متناسبة مع ما تستدعيه الظروف التي تحيط به وأن تبقى ضمن حدود تحكمه بها تحكُّماً يتناسب مع مستوى نموه العام.

كما أن الشخص الناضج انفعالياً يستطيع أن يعيش مع انفعالاته في ارتياح بدون أن تسيطر عليه وبدون أن تغير تفكيره وتوجه سلوكه وبدون أن يجد أنه من الضروري أن يكون في حرب معها بصفة مستمرة وهو مقتدر في ذلك لأنه قد نمت فيه درجة من تحمل الضغط أو الشدة وتحمل القلق والإكتئاب والإحباط وتحمل الحرمان، وإذا لم يكن كذلك فإنه سوف يتعرض باستمرار للإضطراب الانفعالى حتى إذا تعلم كيف يقمع انفعالاته إلى درجة أن الآخرين قد يعتبرونه ناجحاً انفعالياً.

ويحدد فرانز الكسندر مضمون النضج الانفعالى بأنه قهر للإحساس بعدم الأمان واتزان في المشاعر والاستجابات الانفعالية، فالشخص الناضج انفعالياً يكون قد أثبت نفسه للآخرين وهو راض عن نفسه قادراً على أن يحول اهتمامه إلى خارج ذاته تجاه بيئته الاجتماعية والمادية، وهو قادر على إقامة علاقات اجتماعية سليمة تقوم على الأخذ والعطاء البناءين مع الآخرين، وهو فعال ومنتج في عمله ويتميز بالمرونة والمواءمة (موسى وآخرون، ١٩٣٣: ٣٢٥).

٩- التحمس والإقبال على الحياة:

من العلامات الهامة التي تعبر عن الصحة النفسية للفرد مدى نظرته إلى الحياة وإقباله عليها، فالشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الذي ينظر إلى الحياة نظرة مشرقة يعيش يومه بعمق طوله وعرضه مستمتعاً بكل مباهج الحياة المشروعة ممتلئاً بالتفاؤل والحيوية وحب الحياة (الهابط، ١٩٨٩: ٢٢٥). كما يرى محمد (١٩٩٣: ٣٤٤) أن الفرد الذي يتمتع بقدر طيب من الصحة النفسية يجب أن يكون متفائلاً بالحياة مستبشراً بها لا متشائماً أو ساخطاً عليها حتى في حالات العسر مصداقاً لقوله تعالى: ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْراً * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْراً﴾ [الشرح: ٥-٦]. وهذا يوضح أهمية التفاؤل والاستبشار بالحياة. وقد ذكر الشرقاوى (١٩٨٣، ص: ٣٩) أن تقدير الحياة والشعور بالرضا للوجود فيها يعنى أن يكون الشخص سعيداً بحياته ويرى أن لها قيمة وفيها ما يستحق أن يكافح ويعاش من أجله.

١٠- الخلق الرفيع:

أن يكون الفرد متمتعاً بالصفات الحميدة التي تغلب على سلوكه ولا يعني ذلك أن يتنزه عن الخطأ بطبيعته، ولكن يعني ذلك أن يلتزم السلوك السوي ويتجنب السلوك الخاطئ قدر استطاعته وكلما أمكن ذلك (الهابط، ١٩٨٩: ٢٢٢-٢٢٣). وخير قدوة لنا في ذلك نبينا محمد (ﷺ) فقد كان خلقه القرآن الكريم وقد وصفه ربه سبحانه وتعالى بذلك في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤].

إن الأخلاق الحميدة يحتاجها الفرد في حياته اليومية، يحتاجها مع نفسه فهي تهذيب للنفس البشرية والفرد يحتاجها مع الآخرين فهي تكسبه إحترام وتقدير الآخرين وحبهم له. ويرى مرسي (١٩٨٥: ١٣٠) إن الأخلاق في الإسلام طرقت جميع جوانب الحياة الإنسانية سواءً كانت روحية أو جسمية أو دينية أو دنيوية، عقلية أو انفعالية، فردية أو اجتماعية، ويحث القرآن الكريم على التحلي بالأخلاق الفاضلة، وإتباع الأسلوب القويم والابتعاد عن الأذى والشر وسوء الخلق، ومن أهم المبادئ والقيم الأخلاقية التي يحث عليها الإسلام: آداب الحديث والتسامح والرحمة والحلم والصفح والعدالة في الأقوال والأفعال والصدق والأمانة والوفاء والإخلاص والصبر والحياء والاتحاد والتعاون.

١١- القدرة على التضحية وخدمة الآخرين:

قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ • تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [الصف: ١٠-١١]. إن التعاون أمر مطلوب بين أفراد المجتمع في حدود قدرات الفرد وامكاناته. ويرى الرفاعي (١٩٨٧: ١٦-١٧) إن كل فرد عضو في جماعة وكل عضو يستطيع أن يعمل ويؤدي خدمات من أجل الجماعة قلت أم كثرت. والصحة النفسية من هذه الجهة تظهر في تعاون الفرد مع غيره من أجل مجتمعه وضمن شروط قدراته وطاقاته، كما تظهر في جهده نحو تحسين إنتاجه ووضعه تحسيناً يكون الفرد فيه منطلقاً باتجاه التعاون والمشاركة.

إن التضحية لها مستويات متعددة، فنجد أن رب الأسرة يضحي من أجل أسرته في سبيل توفير سبل العيش المناسب والضروري، والفرد يضحي من أجل مجتمعه باعتبار أنه أحد أعضاء هذا المجتمع. فالفرد يقدم خدمات لباقي أعضاء المجتمع المحتاجين كالفقراء والمحتاجين وغيرهم ممن هم في حاجة لخدمات الآخرين، ولذلك اعتبرت قدرة الفرد على التضحية وخدمة الآخرين عن طريق البذل والعطاء مؤشراً من مؤشرات الصحة النفسية.

١٢- الراحة النفسية:

إن من أهم العوامل التي تحيل حياة الفرد إلى جحيم لا يطاق شعوره بالتعب وعدم الراحة والتأزم من الناحية النفسية في جانب من جوانب حياته، وتتضمن أمثلة عدم الراحة النفسية حالات الإكتئاب أو القلق الشديد أو مشاعر الذنب أو الأفكار الوسواسية المتسلطة أو توهم المرض، وإذا راودت هذه المشاعر الفرد كثيراً واستبدت به إلى درجة تجعله يعيش في حالة من الضيق والتأزم الشديدين فإن ذلك يستلزم مساعدة وتوجيهاً نفسياً، وهذا يتوقف على الدرجة التي يستطيع معها تحمل المواقف الضاغطة، ولكن ليس معنى الراحة النفسية أن لا يصادف الفرد أي عقبات أو موانع تقف في طريق إشباع حاجاته المختلفة وفي تحقيق أهدافه في الحياة، فكثيراً ما يصادف هذه العقبات في حياته اليومية وإنما الشخص المتمتع بالصحة النفسية هو الذي يستطيع مواجهة هذه العقبات وحل المشكلات بطريقة ترضاها نفسه ويقرها المجتمع (فهمي، ١٩٨٧: ٤٥).

إن الإنسان في هذه الحياة معرض لصنوف متعددة ومتنوعة من مواقف الإحباط والصراع ولا يوجد في هذا الكون فرد لا يتعرض لمثل هذه الأزمات مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَنَبْلُوكُم بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ﴾

[الأنبياء: ٣٥]، وقوله تعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الأَمْوَالِ وَالأَنفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ﴾ [البقرة: ١٥٥].

فمطالب الحياة كثيرة ومتنوعة والوصول إليها أو الحصول على بعضها ليس بالأمر اليسير وإنما بالجهد الكثير والعناء والمشقة بسبب وجود بعض العقبات التي تعترض طريق الفرد عند محاولته الوصول إليها، لذلك نجد أن بعض الأفراد قد نجح فيتجاوز هذه العقبات وتحقيق بعض مطالبه في حين أن البعض الآخر يتعثر دون الوصول إلى المطالب والاستسلام لمثل هذه العقبات، وبالتالي الدخول في دائرة المرض النفسي وعدم الشعور بالراحة النفسية. كما أن الشعور بالراحة النفسية لا يعتمد على الخلو من المرض النفسي فقط ولكن أيضاً التمتع بالصحة الجسمية؛ لأن بعض الأمراض العضوية لها تأثير على الحالة النفسية للفرد فتثير عنده القلق والخوف إلا أن استعداد الفرد يبقى له دور في مدى دخوله في دائرة المرض النفسي، لأن هناك بعض الأفراد يتعرضون لكثير من مواقف الإحباط والقلق ولكنهم يستطيعون التغلب عليها ويبقى توازنهم النفسي مستقراً.

١٣- القدرة على تحمل المسئولية:

إن الإنسان في طور حياته يعيش بين أفراد وجماعات له حقوق وعليه واجبات ومسئوليات تجاه نفسه وتجاه الآخرين المحيطين به يجب أن يؤديها حسب معايير وقوانين المجتمع، فالفرد يأخذ من الآخرين ويعطى لهم هذا لتليل على التفاعل الاجتماعي، فالفرد يوكل له بعض المسئوليات الإجتماعية، فنجد أن الوالدين في الأسرة عليهما مسئولية كبيرة في تربية الأطفال من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فالمجتمع أوكل لهذه الأسرة القيام بهذه المهمة يجب عليها أن تؤديها على أحسن وجه وإلا سحبت منها هذه المهمة وأوكلت لجهة أخرى أو ما يسمى بالأسرة البديلة.

كذلك على مستوى الفرد فهو مسئول عن كل سلوكياته وتصرفاته التي تصدر منه وبذلك يكون الفرد مسئولاً عن أقواله وأفعاله، فكلما كان الفرد قادراً على تحمل المسئولية بهدف تطوير مجتمعه والعمل على النهوض به؛ كلما كان ذلك مؤشراً من مؤشرات تمتع الفرد بالصحة النفسية.

ويرى الشرقاوى (١٩٨٣: ٣٨-٣٩) أن الفرد الصحيح نفسياً قد يتفق أو يختلف مع المعايير القائمة أو الأوضاع المتعارف عليها طالما كان الإتفاق أو الإختلاف مبنياً على أسس من الرغبة في تحقيق سعادة أشمل وإشباع أعم وأكثر دواماً، وطالما كان الشخص أميناً مع نفسه مقتنعاً بما يراه فإن سواءه يتجلى في تحمل مسئولية ما يقوم به من أعمال وعدم الهروب من انفعالاته ومشاعره بإسقاطها على الآخرين.

المنظور الديني: جاء القرآن الكريم مؤكداً منزلة الصحة النفسية كمظهر من مظاهر الكمال الإنساني المحدود، قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ﴾ [يونس: ٥٧]. ففي القرآن الكريم دواء لما في الصدور بالموعظة التي تحيى القلوب وتشفى الصدور من الخرافة التي تملؤها، والشك الذي يسيطر عليها، والزيغ الذي يمرضها، والقلق الذي يحيرها. وجاءت - الموعظة - لتفيض عليها البرء والعافية واليقين والاطمئنان والسلام مع الإيمان (قطب، ١٤٠٢هـ: ١٧٩٩).

وقال تعالى: ﴿وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ وَلاَ يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إِلاَّ خَسَاراً﴾ [الإسراء: ٨٢]. يخبرنا الله سبحانه وتعالى بأن في القرآن شفاء، وفى القرآن رحمة، لمن خالطت قلوبهم بشاشة الإيمان، فأشرقت وتفتحت لتلقى ما في القرآن من روح وطمأنينة وأمان. وفى القرآن شفاء من الوسوسة والقلق والحيرة، فهو يصل القلب بالله، فيسكن ويطمئن، ويستشعر الحماية والأمن؛ ويرضى فيستروح الرضى من الله والرضى عن الحياة؛ والقلق مرض، والحيرة نصب، والوسوسة داء، ومن ثم هو رحمة للمؤمنين.

وفى القرآن شفاء من الهوى والدنس والطمع والحسد ونزغات الشيطان وهى من آفات القلب تصيبه بالمرض والضعف والتعب، وتدفع به إلى التحطم والبلى والانهيار، ومن ثم هو رحمة للمؤمنين. وفى القرآن شفاء من العلل الاجتماعية التي تخلخل بناء الجماعات، وتذهب بسلامتها وأمنها وطمأنينتها، فتعيش الجماعة في ظل نظامه الاجتماعي وعدالته الشاملة في سلامة وأمن وطمأنينة، ومن ثم هو رحمة للمؤمنين (قطب، ١٤٠٢هـ: ٢٢٤٨).

وقال تعالى: ﴿قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ وَالَّذِينَ لاَ يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَئِكَ يُنَادَوْنَ مِن مَّكَانٍ بَعِيدٍ﴾ [فصلت: ٤٤]. ويقول تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحاً فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلاَّمٍ لِّلْعَبِيدِ﴾ [فصلت: ٤٦]. يقرر الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم مبدأ التبعة الفردية، ومسئولية الإنسان عن عمله. ويقول سبحانه وتعالى: ﴿هَذَا بَصَائِرُ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ﴾ [الجاثية: ٢٠]. يصف الله سبحانه وتعالى القرآن بأنه بصائر للناس يعمق معنى الهداية فيه والإنارة، فهو بذاته بصائر كاشفة كما أن البصائر تكشف لأصحابها عن الأمور، وهو بذاته هدى. وهو بذاته رحمة .. ولكن هذا كله يتوقف على اليقين. يتوقف على الثقة التي لا يخامرها شك، ولا يخالطها قلق، ولا تتسرب إليها ريبة. وحين يستيقن القلب ويستوثق يعرف طريقه، فلا يتلجلج ولا يتلعثم ولا يحيد. وعندئذ يبدو له الطريق واضحاً، والأفق منيراً، والغاية محددة، والنهج مستقيماً وعندئذ يصبح هذا القرآن له نوراً وهدى ورحمة بهذا اليقين (قطب، ١٤٠٢هـ: ٣٢٢٩). ويقول الله سبحانه وتعالى: ﴿أَمْ حَسِبَ الَّذِينَ اجْتَرَحُوا السَّيِّئَاتِ أَن نَّجْعَلَهُمْ كَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَوَاءً مَّحْيَاهُمْ وَمَمَاتُهُمْ سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ﴾ [الجاثية: ٢١].

خصائص الشخصية الإسلامية المتمتعة بالصحة النفسية:

الشخصية الإسلامية هي الشخصية الإنسانية الوحيدة التي يصح أن توسم بأنها سوية، في صفاتها، وخصائصها، وذلك بإدراكها الغاية من خلقها، ويمكن إيجاز خصائصها في النقاط التالية، كما يرى مرسى (١٤١٦هـ: ١٠١٣).

(١) الخلو من التوترات الزائدة، والأخطاء الفجة، والانحرافات الكبيرة، والاضطرابات الواضحة.

(٢) التوسط والاعتدال في تحصيل وإشباع حاجات الجسم والنفس والروح، قال الله تعالى: { يا بنى آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين} (الأعراف: ٣١).

(٣) الاجتماعية، وهى حسن التوافق مع الناس، لأن المسلم حسن الخلق، عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما عن النبي (ﷺ) قال: « المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده » (أخرجه البخاري). وعن أبى الدرداء (رضي الله عنه) قال سمعت النبي (ﷺ) يقول: « ما من شيء يوضع في الميزان أثقل من حسن الخلق وإن صاحب حسن الخلق ليبلغ به درجة صاحب الصوم والصلاة » (أخرجه الترمذي).

(٤) الرضا عن النفس، فالمسلم حسن الخلق قانع بما وهبه الله له من قدرات جسمية ونفسية، متقبل لواقعه، وما قدر له شاكر في السراء، وصابر في الضراء، محتسب عند البلاء، لأنه يؤمن بأن أمره كله له خير، وبأن الله لا يقضى له قضاء إلا كان خيراً له. عن صهيب (رضي الله عنه) قال: قال رسول الله (ﷺ): « عجباً لأمر المؤمن إن أمره كله خير وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن إن أصابته سراء شكر فكان خيراً له وإن أصابته ضراء صبر فكان خيراً له » (أخرجه البخاري).

(٥) الاجتهاد في تنمية النفس، والإنتاجية، وهى اتجاه الإنسان إلى العمل وتحمل المسئولية، والاستفادة من القدرات والمواهب، وإثبات الكفاءة في تعمير الأرض. فالمسلم مطالب في كل ساعة من عمره أن يسعى نحو الكمال، ويحث المسير إلى الارتقاء الجسمي والنفسي، لأن مستقبله عند الله مرتبط بالدرجة

التي يبلغها في تنمية نفسه وتقويتها. عن أبي هريرة قال: قال رسول الله (ﷺ): « المؤمن القوى خير من المؤمن الضعيف وفى كل خير أحرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز وإن أصابك شيء فلا تقل لو أنى فعلت كذا كان كذا وكذا ولكن قل قدر الله وما شاء فعل فإن لو تفتح عمل الشيطان » (أخرجه ابن ماجه).

(٦) الإخلاص في العمل، لأن المسلم يشعر بمراقبة الله الذي أمره بأن يعمل ويجتهد قدر استطاعته. عن محمد بن جبير بن مطعم عن أبيه قال: قال رسول الله (ﷺ): « نضر الله أمرأ سمع مقالتي فبلغها فرب حامل فقه غير فقيه ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه ثلاث لا يغل عليهن قلب مؤمن إخلاص العمل لله والنصيحة لولاة المسلمين ولزوم جماعتهم فإن دعوتهم تحيط من ورائهم » [أخرجه ابن ماجه].

(٧) الاستمتاع بعمل الصالحات، فالمسلم يحقق ذاته في عمل ما يرضى الله وينفع الناس، ويحمل نفسه على حسن الخلق، ويكلفها به، حتى يتعود العادات الحسنة ويتلذذ بالطاعات، وينفر من العادات السيئة ويكره المعاصي في كل زمان ومكان. عن عدى بن حاتم (ﷺ) قال: « ما جاء وقت صلاة قط إلا وقد أخذت لها أهبتها، وما جاءت إلا ولُفَّ إليها بالأشواق » (الذهبي، ١٤٠٦هـ ص: ٥٦٤).

(٨) الإقبال على الآخرة، فلا يشعر المسلم بهم في الدنيا مهما عظمت مصائبها، ولا يحزن على ما فاته، ولا يشقيه حرمان، ولا يضنيه تعذيب إذا كان في سبيل الله لأنه يجد سعادته في رضا الله عنه. والإقبال على الآخرة يجعل الرسل والمصلحين الاجتماعيين لا يفرحون بملذات الدنيا لأنها نعيم زائل، ولا يثنيهم عن دعوتهم تهديد ولا وعيد، ويتحملون الأهوال في الدنيا وهم مستبشرون برضوان الله، وبمقعد صدق عند مليك مقتدر. ولهذا كانوا يستشعرون حديث أنس بن مالك (ﷺ) قال: قال رسول الله (ﷺ): « من كانت الآخرة همه جعل الله غناه في قلبه وجمع له شمله وأتته الدنيا وهى راغمة ومن كانت الدنيا همه جعل الله فقره بين عينيه وفرق عليه شمله ولم يأته من الدنيا إلا ما قدر له » (أخرجه الترمذي).

وجهة النظر الإسلامية حول الصحة النفسية:

لم يعد مفهوم الصحة النفسية قاصراً على الخلو من الأمراض والاضطرابات النفسية وإنما تجاوز ذلك إلى اعتبار الشخص صحيحاً من الناحية النفسية إذا توفرت فيه مجموعة من الخصائص (الشناوي، ١٤٠٩هـ: ٢) مثل الخلو من التوترات الزائدة، والأخطاء الفجة، وتوسطه واعتداله في إشباع حاجاته الروحية والنفسية، وتوافقه، ولجتماعيته، وحسن خلقه، ورضاه عن نفسه وقدراته، واجتهاده وإنتاجيته، وإخلاصه في عمله، واستمتاعه ولذته بعبادته، وإقباله على آخرته، ولقد جاء القرآن الكريم حافلاً بالآيات التي تصف النفس الإنسانية فى مختلف حالاتها: سوية وشاذة، صاعدة وهابطة، خيرة وشريرة، مقبلة ومعرضة، مؤمنة وكافرة، لاصقة بالطين أو مرفوعة في عالم النور (قطب، ١٤٠١هـ: ٥).

كما جاء القرآن بوضع منهج للتربية والتوجيه يكشف للإنسان عن بعض أسرار نفسه وأسرار جميع ما في الكون من حوله ليستفيد منها في كل منحى من مناحي الحياة ومنها الاتجاه لصحيح للصحة النفسية، وما يقدمه للأفراد والمجتمعات من جوانب أساسية تساعدهم على التوافق في معايشهم وفق مجموعة من الضوابط الرئيسة؛ وهى كالتالي:

الأول: ربط المنهج الإسلامي الفرد بهدف سام فجعل غاية حياته عبادة الله سبحانه وتعالى وحده وفى إطار هذه الغاية أحيط بالإنسان الخلافة في الأرض والقيام على عمرانها مما يجعله في دفع دائم للسلوك الذي يحافظ به على تحقيق ذلك (الشناوي، ١٤١٣هـ: ٢). قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦]. إن معنى العبادة التي هي غاية الوجود الإنساني أو التي هي وظيفة الإنسان الأولى، أوسع

وأشمل من مجرد الشعائر؛ وأن وظيفة الخلافة داخلة في مدلول العبادة قطعاً. وأن حقيقة العبادة تتمثل في أمرين رئيسيين هما:

(١) استقرار معنى العبودية في النفس. أي استقرار الشعور على أن هناك عبداً وربا. عبداً يَعبُد، وربا يُعبَد، وأن ليس وراء ذلك شيء؛ وأن ليس هناك إلا هذا الوضع وهذا الاعتبار. ليس في هذا الوجود إلا عابد ومعبود؛ وإلا رب واحد والكل له عبيد.

(٢) التوجه إلى الله بكل حركة في الضمير، وكل حركة في الجوارح، وكل حركة في الحياة التوجه بها إلى الله خالصة، والتجرد من كل شعور آخر؛ ومن كل معنى غير معنى التعبد لله.

وبذلك يتحقق معنى العبادة؛ ويصبح العمل كالشعائر، والشعائر كعمارة الأرض، وعمارة الأرض كالجهاد في سبيل الله، والجهاد في سبيل الله كالصبر على الشدائد والرضى بقدر الله .. كلها عبادة؛ وكلها تحقيق للوظيفة الأولى التي خلق الله الجن والأنس لها (قطب، ١٤٠٢هـ: ٣٣٨٧).

ولو أخذنا هذا الجانب وحده - لوجدنا أنه يمثل قمة ما يساعد الفرد على تحقيق التوافق والصحة النفسية، فلقد نادت بعض النظريات الخاصة بالعلاج النفسي التي تهتم بمشكلة المصابين بالأمراض النفسية والتي يأتي القلق بفروعه المختلفة في مقدمتها أن هؤلاء المرضى إنما يعانون من فراغ وجودي فهم لا يعرفون غاية لوجودهم وحياتهم مما يوقعهم في هذا القلق، والمسلم لا يشعر ولا يعايش هذا القلق لأنه يعرف غاية حياته وهي عبادة الله سبحانه وتعالى وحده (الشناوي، ١٤٠٩هـ: ٢). وقال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ صَلاَتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [الأنعام: ١٦٢].

إنه التجرد الكامل لله، بكل خالجة في القلب وبكل حركة في الحياة. بالصلاة والاعتكاف. وبالمحيا والممات. وبالشعائر التعبدية، وبالحياة الواقعية، وبالممات وما وراءه. إنها تسبيحة التوحيد المطلق، والعبودية الكاملة، تجمع الصلاة والاعتكاف والمحيا والممات، وتخلصها لله وحده. لله رب العالمين .. القوام المهيمن المتصرف المربي الموجه الحاكم للعالمين .. في إسلام كامل لا يستبقي في النفس ولا في الحياة بقية لا يعبده لله، ولا يحتجز دونه شيئاً في الضمير ولا في الواقع (قطب، ١٤٠٢هـ: ١٢٤٠).

هكذا منحت العقيدة الإسلامية المسلم أول مفاتيح التوافق - فالمسلم يعرف أنه مكلف بعبادة الله وحده والإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقدر خيره وشره. المسلم الذي يؤمن بالقدر خيره وشره لا يمكن أن يحزن لذهاب الشباب أو لفقدان عزيز أو لخسارة في المال أو ضياع فرصة للترقية أو لإصابة في بدنه، لا يصل به الحزن إلى اليأس من روح الله لأنه لا يأس من روح الله إلا مع الكفر ﴿إِنَّهُ لاَ يَيْأَسُ مِن رَّوْحِ اللَّهِ إِلاَّ الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ﴾ [يوسف: ٨٧]. ﴿وَلاَ تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيماً﴾ [النساء: ٢٩].

وإذا كان القلق والخوف والاكتئاب إنما هي في الواقع نتيجة الإحساس بإنعدام الأمن فإن المسلم قد أغناه الله من فضله بأمن يستقيه من الإيمان وطمأنينة تزوده بها العبادات وقد ذكر الله: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُم بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ﴾ [الأنعام: ٨٢]. فالأمن النفسي عنصر هام من عناصر تحقيق الصحة النفسية وإذا كان هذا الأمن مستمداً من الإيمان الحق فإنه لا شك يساعد الفرد على سرعة استعادته لتوافقه (الشناوي، ١٤١٣هـ: ٢). عن صهيب قال: قال رسول الله (ﷺ): «عجباً لأمر المؤمن إن أمره كله خير وليس ذاك لأحد إلا للمؤمن إن أصابته سراء شكر فكان خيراً له وإن أصابته ضراء صبر فكان خيراً له» [أخرجه مسلم].

ثانياً: لقد تضافرت نصوص من الكتاب والسنة بما لا يعد ولا يحصى كثرة في بيان فضل العلم ورفعة شأنه وشأن أهله وأنه أفضل ما رغب فيه راغب وأفضل ما سعى إليه مجد ومطالب، ولا شك أن معرفة ذلك توقظ الهمة لسلوك طريق الأئمة في الطلب وترغب النفس في التحصيل، حيث نجد أن الله سبحانه وتعالى قد مدح العلم وأهله في كتابه الكريم في أكثر من ٢٩٠ موضعاً مما يدل دلالة واضحة أن العلم أساسي من أساسيات الوقاية من المرض النفسي، وأساسي من أساسيات التمتع بالصحة النفسية، قال الله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لاَ يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر: ٩]، قال الله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً﴾ [طه: ١١٤]، قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ [فاطر: ٢٨]. فهذا إخبار منه سبحانه أن أهل خشيته هم العلماء وإنما أداة حصر، فحصرت الخشية في أولي العلم، التي هي تمام الصحة النفسية والسواء النفسي.

عن معاوية (ﷺ) أن رسول الله (ﷺ) قال: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين» [أخرجه البخاري]. كما قال ابن قيم الجوزيه (ت: ٢٤٦) وهذا يدل على أن من لم يفقه في دينه لم يرد به خيراً، كما أن من أراد به خيراً فقهه في دينه، ومن فقهه في دينه فقد أراد به خيراً. وهذا الحديث من أبلغ الأحاديث وأوجزها لفظ والمراد هنا بالخيرية خير الدنيا والآخرة التي تجعله على علم بالله وقرب منه، وعلى علم بنفسه وسلام معها، وعلى علم بالناس وسلام معهم، فدل منطوقه ومفهومه على أن العلم من تمام الصحة النفسية.

ثالثاً: جاء الإسلام بما يقيم الصحة النفسية في المجتمع وذلك بالتكافل والطهارة فيما يجرى فيه من معاملات بأن أحل لهم الطيبات وحرم عليهم الخبائث، فحرم عليهم الشرك وهو المحرم الأول الذي يجر إلى كل محرم، ووصاهم بالأسرة التي يقوم عليها المجتمع كله، كما أوصى الأبناء بالآباء، والآباء بالأبناء، وأن لا يخافوا الفقر والحاجة فالله يرزقهم جميعاً، قال تعالى: ﴿قُلْ تَعَالَوْاْ أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلاَّ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئاً وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً وَلاَ تَقْتُلُواْ أَوْلاَدَكُم مِّنْ إِمْلاَقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلاَ تَقْرَبُواْ الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلاَ تَقْتُلُواْ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ * وَلاَ تَقْرَبُواْ مَالَ الْيَتِيمِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّى يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُواْ الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ لاَ نُكَلِّفُ نَفْساً إِلاَّ وُسْعَهَا وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُواْ وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُواْ ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [الأنعام: ١٥١-١٥٢].

هكذا نجد ضوابط قيام حياة الأسرة المسلمة، وقيام حياة المجتمع، بتكافل والنظافة والطهارة والعفة في تعاملهم مع بعضهم البعض، ونهيهم عن الفواحش ما ظهر منها وما بطن. فصار بيناً أن الدين الإسلامي جاء بما يكفي لحماية الإنسان من الضرر، وطمأنينة الفرد والأسرة والمجتمع في دار الإسلام، وانطلاق كل فرد في المجتمع ليعمل وينتج آمناً على دينه ونفسه وعقله ونسله وماله، والتي تمثل هذه الضروريات أساسيات الصحة النفسية إذا ما تم الحفاظ عليها، وأساس الصراع والجرائم والمرض النفسي إذا ما أهملت.

رابعاً: أن الإسلام يدعو إلى مكارم الأخلاق فهو يدعو إلى الصدق وإلى الأمانة وعدم الغش والوفاء بالعهد وعدم التكبر ومساعدة الضعفاء وغير ذلك كثير (الشناوي، ١٤١٣هـ: ٥). مما يجعل المسلم معافى في بدنه، في سلام مع نفسه، وانسجام مع الناس، وقرب من الله فيشعر بالصحة النفسية التي ينشدها علم النفس الحديث (مرسي، ١٤١٦هـ: ١٠١٢).

خامساً: أن الإسلام يهتم بجانب المسئولية - فقد كرم الله الإنسان في خلقه له بيديه وإعلان ذلك بنفسه جل وعلا وإسجاد ملائكته له وتسخيره ما في السموات وما في الأرض له وتفضيله على كثير من خلقه وإرسال الرسل منه وإليه لهدايته. وقد جعل الإسلام كل فرد مسئول عن نفسه وعن عمله لا يحاسب والد بولده ولا ابن

بأنبيه: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ [المدثر: ٣٨]، ﴿مَنِ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ [الإسراء: ١٥].

ولو تحقق للفرد تحمله للمسئولية فإنه يتحقق له جانب كبير من جوانب الصحة النفسية ذلك أن كثيراً من الأمراض النفسية إنما ترجع إلى عدم تحمل المسئولية والهروب منها حتى أن الأمراض العقلية الخطيرة مثل الفصام قد تكون هروباً من المسئولية في صورة انفكاك عن الواقع (الشناوي، ١٤١٣هـ: ٥).

سادساً: الرضا النفسي والاطمئنان القلبي؛ ذلك أن المسلم يجد طمأنينة النفس ورضا القلب ولا يعاني من هذا القلق النفسي، وتلك الحيرة والضياع التي تشكو منها المجتمعات الغربية لأن الإسلام يساعد الفرد على بناء شخصيته وتعديله لهذه الشخصية بمحاسبة نفسه دائماً ويعطيه وسائل العلاج الذاتي من العبادة والتوبة والصبر والذكر وغيرها مما يساعد الفرد على استعادة توازنه النفسي في أي موقف يطرأ له وبذلك يواجه المواقف بما تستحق (الشناوي، ١٤١٣هـ: ٥).

القياس: قام موسى (٢٠٠٣) بصياغة بنود مقياس الصحة النفسية من خلال الاستعانة بالإطار النظري وبعض المصادر الأخرى في هذا الصدد مثل القرآن الكريم، ومقياس الصحة النفسية (مرسي، وعبد السلام، ١٤٠٤هـ)، وبعض البنود التي أمكن الحصول عليها من خلال عينة استطلاعية من طلاب الجامعة (خمسين طالباً، وستين طالبة) التي تعكس مفهوم الصحة النفسية. وقد تكون عدد بنود مقياس الصحة النفسية في صورته النهائية من أربعة وخمسين بنداً. ويستجيب عليها المفحوص من خلال ميزان تقدير مكون من نعم (تعطي درجتين)؛ ولا (تعطي درجة واحدة فقط). ومن ثم، تراوح مدى الدرجات على مقياس الصحة النفسية من ٥٤ درجة إلى ١٠٨ درجة، حيث تمثل الدرجة العليا الصحة النفسية، بينما تدل الدرجة الدنيا على الاضطراب النفسي.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس الصحة النفسية، وذلك من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. ويبدأ التحليل العاملي بحساب المصفوفة الارتباطية (٥٢×٥٢). وقد انتهى التحليل العاملي بعد التدوير المائل إلى وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٥,٥١، نسبة التباين = ١٠,٢١%) البنود التالية: ٣، ٤، ١٥، ٢١، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٤٢، ٤٤. وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص بنوده: **المشاركة**. وتشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٣,٣٥، نسبة التباين = ٦,١٩%) البنود التالية: ١٤، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٤٥، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٣. وسمي هذا العامل بعد فحص بنوده: **احترام ملكية الغير**. كما تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٢,٥٦، نسبة التباين = ٤,٧٤%) البنود التالية: ٢، ٥، ١٣، ١٦، ٢٠، ٢٦، ٢٨، ٣٥، ٤٠، ٤٣. وأطلق على هذا العامل بعد فحص بنوده: **الانتمائية**. وأخيراً، تشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ٢,٣١، نسبة التباين = ٤,٢٩%) البنود التالية: ٨، ١٠، ١٢، ١٨، ٣٢، ٣٦، ٤٥، ٥٢، ٥٤. وسمي هذا العامل بعد فحص بنوده: **التوكيدية**. بينما لم تصل تشبعات البنود التالية: ١، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٧، ٢٤، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٦، ٤٧ إلى حدود الدلالة الإحصائية. وعليه، انتهت عدد بنود مقياس الصحة النفسية بعد حساب الصدق العاملي إلى ٤١ بنداً.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الصحة النفسية من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات للعامل الأول (٠,٧١)، وللعامل الثاني (٠,٦٩)، وللعامل الثالث (٠,٧٦)، وللعامل الرابع (٠,٧٧)، وللمقياس ككل (٠,٧٩).

مقياس الصحة النفسية

	العبـــارات	نعم	لا
١-	أسهم في نشاط الحفلات الخيرية والمناسبات الاجتماعية	( )	( )
٢-	أعتقد أن من واجب كل شخص تقديم المساعدة لمن يستحقها	( )	( )
٣-	أجد أنه من الأفضل ذكر أشياء طيبة عن الآخرين	( )	( )
٤-	أنني عضو في جماعة تقوم بنشاط اجتماعي تطوعي	( )	( )
٥-	أجد أن معظم الناس غير عادلين في معاملتهم مما يجعلني أعاملهم بالمثل ...	( )	( )
٦-	كي أشعر بالراحة ينبغي ألا اعتمد على مساعدة الآخرين لي	( )	( )
٧-	أرى أنه من الواجب أن أواجه الآخرين صراحة برأيي فيما لا أوافق عليه في تصرفاتهم	( )	( )
٨-	غالباً ما أجد نفسي مضطراً للدفاع عن أرائي دون مراعاة لما يقوله الآخرين..	( )	( )
٩-	أجد صعوبة في كسب مودة من أحب اتخاذهم أصدقاء	( )	( )
١٠-	أحترم مشاعر الآخرين وإن اختلفوا معي في الرأي	( )	( )
١١-	أقوم بدور إيجابي في الأنشطة الاجتماعية بدلاً من مجرد التفكير فيها	( )	( )
١٢-	أهتم بما يقوم به الآخرون عادة	( )	( )
١٣-	أوافق على أن الناس غير القادرين على رعاية أنفسهم ينبغي أن يحصلوا على المساعدة	( )	( )
١٤-	أقوم بمشاركة أصدقائي في الأنشطة الاجتماعية التطوعية	( )	( )
١٥-	أعتقد أن من يجتهد في عمله سيحصل على مكافأة في النهاية	( )	( )
١٦-	أحاول أن أعرف ما يرغب فيه أصدقائي حتى أشاركهم	( )	( )
١٧-	أستمتع بالتعرف على الناس في المناسبات الاجتماعية	( )	( )
١٨-	ينبغي أن أعامل الناس كما أحب أن يعاملوني	( )	( )
١٩-	تتغير مشاعري نحو الآخرين مراراً	( )	( )
٢٠-	أجد متعة في أن أخبر الآخرين برأيي عندما يقومون بأعمال جيدة	( )	( )
٢١-	أنتمي إلى جماعة يقوم أعضاؤها بعمل أشياء مفيدة للآخرين	( )	( )
٢٢-	أثق في أن لخلق الحسن لا يقل أهمية من المعرفة	( )	( )
٢٣-	أنه من الضروري أن أعاون الآخرين لحل مشاكلهم	( )	( )
٢٤-	أحب أن أشارك أصدقائي في أفراحهم وأحزانهم	( )	( )
٢٥-	أرى أن الآخرين مستعدون لتقديم المعرفة لمن يحتاجها	( )	( )
٢٦-	أجد متعة في إعطاء بعض الوقت لمساعدة الآخرين	( )	( )
٢٧-	أعتقد أن جميع الناس على اختلاف جنسياتهم ومعتقداتهم لهم حقوقهم وواجباتهم...	( )	( )
٢٨-	من الأفضل ألا أغالي في إسداء النصح للآخرين	( )	( )
٢٩-	أرى أنه من الضروري معاملة الآخرين بأمانة	( )	( )
٣٠-	أحب أن يتسع نطاق أصدقائي ولا اقتصر على صديق أو أثنين فقط	( )	( )

	العبـــارات	نعم	لا
٣١-	أرى أنه ينبغي على كل فرد أن يهتم بأداء واجبه بمثل ما يتمسك بحقوقه	( )	( )
٣٢-	أحاول أن أقوم بدور إيجابي في الحفلات والمناسبات التطوعية	( )	( )
٣٣-	أعتقد أن الدقة والاهتمام بالعمل سوف يساعدان على النجاح	( )	( )
٣٤-	يسهل عليّ أن أجعل رفاقي في الكلية يقومون بما يجب عمله	( )	( )
٣٥-	أرى أنه من الخطأ اخذ أشياء لا تخصني حتى ولو كنت في حاجة إليها	( )	( )
٣٦-	أستطيع أن أنهي مشاجرة بين شخصين دون أن أؤذي مشاعرهما	( )	( )
٣٧-	أعتقد أنه ينبغي الحكم على الناس من أفعالهم وليس كما يبدون لنا	( )	( )
٣٨-	أستطيع أن أخفف عن الآخرين الشعور بالذنب عندما يقعون في الخطأ	( )	( )
٣٩-	لدي فرصة لعمل عدة أشياء تجعل حياتي ممتعة	( )	( )
٤٠-	كي أتخلص من مأزق لا مانع عندي من تحريف الحقيقة بعض الشيء	( )	( )
٤١-	أشعر بأنني ذو أهمية	( )	( )

[٣٦] السلوك الإيثاري

المفهوم: يقصد بالإيثار Altruism حب الفرد للغير سواء كان هذا الحب ناتجاً عن روابط غريزية ناشئة بين أفراد النوع الواحد، أو كان ناتجاً عن تفكير وإنكار الذات (مذكور، ١٩٧٥: ٨٥)، كما يقصد به بأنه الدلالة على الشعور بالحب نحو الآخرين، وأنه ذلك العمل المقصود بذاته من أجل شخص آخر أو جماعة أخرى دون أي عائد على الشخص الذي يقدم المساعدة. والإيثار كما يرى أنصار التحليل النفسي يبين أن مفهوم الضمير له جانبان؛ هما: تعلم ما يحرمه المجتمع والذي يؤدى إلى الشعور بالذنب تجاه سلوك غير أخلاقي، وكذلك تعلم مثاليات المجتمع. وتتدرج السلوكيات الإيثارية مثل: الكرم، والبعد عن الأنانية تحت مثاليات المجتمع. وغالباً ما يشدد معظم الأباء على السلوكيات الإيثارية لأبنائهم (Musen, *et al.* 1997)، كما أنه عكس الأنانية، وهو أن يؤثر الفرد الآخرين عن ذاته (Statt, 1981: 6)، وهو اهتمام الإنسان وميول الحب فيه نحو غيره وقبل ذاته سواء أكان هذا عن فطرة أم اكتساب (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥: ٦٥)، كما أنه اهتمام يخلو من الأنانية بمصالح الآخرين؛ ومن أمثلة السلوك الإيثاري: أساليب التعبير عن الاهتمام والتدعيم والتعاطف، والدفاع النشط عن حقوق المحرومين، والاندماج في أنشطة تطوعية لخدمة المعوقين جسمياً وعقلياً، وكذلك الاستشهاد (جابر وكفافي، ١٩٨٨: ١٤٠)؛ كما ينظر علماء النفس إلى الإيثار على أنه نوع من أنواع العصابية؛ مثل الفرد الذي يكون في حقيقته أنانياً، فيحاول إخفاء هذه الأنانية بشكل من التفاعل بالعطاء للآخرين لكي يخفى رغبته في الأخذ منهم؛ كما أنه نقيض الأنانية Selfishness، والشخص الإيثارى هو الذي يهتم ويتسم بمساعدة الآخرين حتى عندما لا يعود ذلك عليه بأية فائدة أو نفع (Myers, 1993: 505).

إلى جانب هذا توجد عدة محاولات لتفسير السلوك الإيثارى؛ هي كما يلي:

المعيار التبادلي Reciprocity Norm:

يعتمد هذا المعيار على أنه عندما نقدم المساعدة للآخرين فنحن بالتالي ننتظر أن تعود تلك المساعدة لنا بعد حين، فنحن نستثمر المساعدة في الآخرين، ثم نتوقع الفوائد بعد ذلك، ويعرف السياسيون هذه القاعدة، فعندما يقدم لهم الناخبون تأييداً أو شعبية، فإن الناخبين بعد ذلك يتوقعون منهم رد فعل إيجابي. كما تبين أيضاً أن المعيار التبادلي ينسحب على العلاقة الزواجية، فأحياناً يعطى شخص ما أكثر مما يأخذ، ولكن على المدى الطويل، يتوقع الفرد المقايضة حتى يحدث التوازن (Nadler and Fisher, 1986).

معيار المسئولية الاجتماعية Social Responsibility Norm :

يعتمد هذا المعيار على أن الناس يجب أن يساعدوا ممن هم في حاجة إلى المساعدة دون النظر إلى مقايضات في المستقبل (Berkowitz, 1972; Schwartz, 1975). وقد تبين أن الناس في الهند في ظل الثقافة التجميعية collective culture أكثر تأييداً لمعيار المسئولية الاجتماعية من الأفراد الغربيين الذين يعيشون تحت ظلال الثقافة الفردية individualist culture (Miller, *et al.*, 1990). كما أثبتت نتائج بعض البحوث إلى أن الأفراد الذين يقدمون لمساعدة helpers يظلون مجهولين ولا يتوقعون أية مكافأة، فهم غالباً ما يقدمون المساعدة لمن يحتاجها من منطلق الشعور بالمسئولية الاجتماعية (Shotland and Stebbins, 1988).

المعيار البيولوجي Biological Norm:

يستند هذا المعيار على أن الإيثارية تنتقل إلى الأفراد عبر الجينات (Campbell, 1975). فقد تبين أن الأقارب يشتركون في الجينات وفقاً لنسب معينة، وهذا يتوقف على درجة القرب البيولوجي biological closeness. ووفقاً لهذا، فقد أوضحت نتائج بعض البحوث أن التوائم المتماثلة identical twins أكثر إيثاراً بينهما من التوائم الأخوية fraternal twins (Segal, 1984).

إضافة إلى هذا، أثبتت نتائج بعض البحوث أنه إذا كان من يقدم المساعدة للآخرين من الذكور helpers

males، فإنهم أكثر تقديماً للمساعدة للضحايا من الإناث من الضحايا من الذكور، بينما إذا كان من يقدم المساعدة للآخرين من الإناث helpers females فأنهن يقدمنها بالتساوي بين الضحايا من الإناث والضحايا من الذكور (Eagly and Crowley, 1986). كما تبين أن النساء اللائي تتعطل سيارتهن بسبب أن أحد إطارات العجل مفرغ الهواء فأنهن يلقن مساعدة أكثر من الرجال الذين يقعون في نفس الموقف (West, *et al.*, 1975; Penner, *et al.*, 1973; Pomazal & Clore, 1973).

وإلى جانب هذا، أظهرت نتائج بعض البحوث أن النساء اللائي يكن بمفردهن ويحاولن وقوف إحدى السيارات لتركبنها مجاناً solo female hitchhikers تقدمن لهن مساعدة أكثر من الذكور solo males، أو الأزواج couples (Snyde, *et al.*, 1974). وربما يكون وراء شهامة الرجال men's chivalry نحو النساء من غير رفيق lone women شيء غير الإيثار؛ فقد تبين أن الرجال أكثر مساعدة للنساء الأكثر جاذبية (Mims, *et al.*, 1975; West and Brown, 1975; Stroufe, *et al.*, 1977). كما تبين أن النساء أكثر بحثاً لطلب المساعدة من الرجال (Nadler, 1991).

إضافة إلى، أن من أخلاق المسلم التي اكتسبها من تعاليم دينه الإيثار على النفس وحب الغير، فالمسلم متى رأى محلاً للإيثار آثر غيره على نفسه وفضله عليها، فقد يجوع ليشبع غيره، ويعطش ليروى سواه، بل قد يموت في سبيل حياة آخرين، وما ذلك بغريب على مسلم تشبعت روحه بمعاني الكمال، وحب الفضيلة، وتلك هي: ﴿صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً﴾ [البقرة: ١٣٨]. والمسلم في إيثاره وحبه للخير نهج منهج الصالحين السابقين الذين أخبر الله تعالى في ثنائه عليهم: ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [الحشر: ٩]. ويرى الجزائري (١٩٩١: ١٣٤) أن هذا الخلق الفاضل استقاه المسلم من تعاليم القرآن والسنة الكريمة، فكان شعوره بحب الخير والرغبة في الإيثار على النفس والأهل والولد يزداد قوة ونمواً.

إضافة إلى هذا، يحث القرآن الكريم المؤمن على أن يحب أخوانه المؤمنين، وأن يحسن إليهم، ويمد إليهم يد العون والمساعدة، فقد قال الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [المائدة: ٢]. كما حرص القرآن على بث روح الجماعة في نفوس المسلمين، ففرض صلاة الجماعة يوم الجمعة، فقد قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلاةِ مِن يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [الجمعة: ٩]. كما حث النبي (ﷺ) على صلاة الجماعة وفضلها على الصلاة الفردية.

إن حرص القرآن الكريم على توجيه المسلمين إلى حب الآخرين؛ وإلى التجمع وتوحيد الصفوف إنما ينمي فيهم عاطفة حب الغير، ويقوى فيهم الميل إلى الإيثار والعمل على حب الناس والمجتمع عامة؛ ويضعف فيهم انفعالات الكراهية والبغضاء ودوافع الظلم والعدوان والميل إلى حب الذات والأثرة، ولا شك أن القدرة على حب الناس وإسداء الخير لهم والقيام بأعمال مفيدة للمجتمع إنما يقوى الشعور بالإنتماء للجماعة (نجاتي، ١٩٨٩: ٢٧٨-٢٧٩).

ويشير ابن قيم الجوزيه (د.ت: ٣١٢-٣١٦) إلى أن الإيثار له ثلاث درجات؛ هم:

الدرجة الأولى: أن يؤثر الفرد الخلق على نفسه، بمعنى أن يقدمهم على نفسه في مصالحهم بأن يطعمهم ويجوع، ويكسوهم ويعرى، ويسقيهم ويظمأ، بحيث لا يؤدى ذلك إلى ضرر لا يرضى عنه الدين، فقد قال الله سبحانه وتعالى: ﴿وَلاَ تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ [البقرة: ١٩٥].

الدرجة الثانية: إيثار رضي الله على رضى الغير ولو عظمت فيه المحن، وتقلت فيه المؤن؛ بمعنى أن يفعل ما يرضى الله ولو أغضب الخلق، وهى درجة الأنبياء وأعلاها لأولى العزم منهم، وأعلاها لخاتم الأنبياء (ﷺ)؛ حيث أنه احتمل عداوة البعيد والقريب، وآثر رضى الله على رضى الخلق، فكان همّه وسعيه كله مقصوراً على إيثار مرضاة الله.

الدرجة الثالثة: أن يعزى الإيثار إلى الله دون الغير، كما ينبغى أن يعتقد المرء أن الذي تفرد بالإيثار هو الله وليس هو، فهو المعطى حقيقة.

إلى جانب أن التعاطف بين أبناء المجتمع هو السمة البارزة لإشتراكية الإسلام القائمة على المحبة والإيثار والأخوة والتضامن والسعي في سبيل الخير، فقد قال الله تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ [الحجرات: ١٠]. وقال النبي (ﷺ): « لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه » (أخرجه مسلم)، وهناك أحاديث نبوية كثيرة ترغب في فعل الخير وعمل المعروف وبذل المال ومساعدة المحتاج، مثل قوله (ﷺ): « من كان له فضل ظهر فليعد به على من لا ظهر له، ومن كان له فضل زاد فليعد به على من لا زاد له » (أخرجه مسلم). ومن ثم يرى الزحيلي (١٩٨٦، ص: ٥٠٢٢) أن بهذه الأصول الخلقية قامت اشتراكية الإسلام وبها وحدها يتم التوصل لحل مشكلة الإنسان المعقدة؛ حيث تحقق إلتقاء الفرد والمجتمع، والتوافق بين غرائز الإنسان الذاتية ومصلحة الجماعة.

ويوضح الحلبي (١٩٨٤: ١٣) أن الإسلام قد جعل للإيثار دوافع وآداب وفقاً للمنهج الذي أنزله الله تبارك وتعالى في القرآن الكريم وتتمثل هذه الدوافع فيما يلي: (١) الإيمان بالله والرغبة في ثوابه، (٢) صدق المحبة وإخلاص المودة، (٣) رجاء الحمد وخوف الذم، (٤) الكرم والجود والسخاء، (٥) تنظيم الحقوق، (٦) الزهد في الحياة، (٧) مقت الشح، (٨) الرغبة في مكارم الأخلاق، (٩) جلب منفعة أو دفع مضرة. كما تتمثل الآداب فيما يلي: (١) عدم المن، (٢) الإخلاص والصدق، (٣) التجرد من المنفعة، (٤) إيثار الغير بما هو يحتاج إليه، (٥) أن يعطى الأكثر.

ومن ثم، نرى أن الدوافع والآداب السابقة تنحصر في شقين؛ أحدهما ديني والآخر دنيوي؛ الأمر الذي يجعل عملية الإيثار تختلف باختلاف دوافع الأفراد. فقد يؤثر الفرد من جانب تقدير الذات الذي يعد حاجة اجتماعية يحتاجها الفرد، فيقوم بتحسين سلوكه ونشاطه وأخلاقه، وارتفاع همته حتى يحصل على تقدير الآخرين له، أما الإيثار الذي يكون دافعه دينياً؛ فالفرد يفعل الإيثار إيماناً به ورغبة في ثوابه مقتنياً في ذلك برسول الله (ﷺ) ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الأحزاب: ٢١]، ويفعل ذلك حتى يأخذ الأجر من الله تعالى بخلاف الدوافع الدنيوية؛ فإنها تجعل الإيثار يندرج تحت باب الرياء والنفاق الذي يتنافى مع أخلاقيات المسلم وأفعاله.

كما يضيف ابن قيم الجوزيه (د.ت: ١٤٢، ٦٤١) أن سخاء النفس عما في أيدى الناس أفضل من سخاء النفس بالبذل؛ وهذه المنزلة – منزلة الإيثار – وسمي بمنزلة الإيثار لأنه أعلى مراتب الأخوة؛ إلى جانب أن للإيثار ثلاث مراتب: الأولى: أن لا ينقصه البذل ولا يصعب عليه فهو منزلة «السخاء»؛ الثانية: أن يعطى الأكثر ويبقى له شيئاً، ويبقى مثل ما أعطى فهو «الجود»؛ الثالثة: أن يؤثر غيره بالشيء مع حاجته إليه. وهو مرتبة «الإيثار»، ونقيضه «الأثرة»؛ وهى استئثاره عن أخيه بما هو محتاج إليه. وهذه هي المرتبة التي قال فيها رسول الله (ﷺ) للأنصار: « أنكم ستلقون بعدى أثرة فأصبروا حتى تلقوني على الحوض » (أخرجه البخاري).

وهناك العديد من صور إيثار المسلم وحبه للخير حتى أنه قد يجود بنفسه، ومن هذه الصور ما يلي:

- قيام علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) بتقديم نفسه فداء لرسول الله (ﷺ)، فينام على فراش لا يدري متى تتخطفه الأيدي، ونام علي وآثر رسول الله (ﷺ) بالحياة.
- والشهداء الثلاثة الذين كانوا في وقعة اليرموك، وقدم لهم الماء لإنقاذ حياتهم، فأخذوا يتدافعوه بينهم، ويؤثر كل منهم أخيه على نفسه حتى ماتوا جميعاً، وهكذا يضرب هؤلاء الشهداء أعلى مثال في الإيثار، وتفضيل الغير على النفس.
- أيضاً روى الشيخان أنه نزل برسول الله (ﷺ) ضيف فلم يجد عند أهله شيئاً، فنخل عليه رجل من الأنصار فذهب بالضيف إلى أهله ثم وضع الطعام بين يديه وأمر امرأته بإطفاء السراج. وجعل يمد يده إلى الطعام كأنه يأكل، ولا يأكل حتى أكل الضيف إيثاراً للضيف على نفسه وأهله، فلما أصبح قال له رسول الله (ﷺ): « لقد عجب الله من صنيعكم الليلة بضيفكم »؛ ونزلت الآية: ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ ..﴾ (الجزائري، ١٩٩١: ١٣٤-١٣٥).

ونضيف صورة أخرى من صور الإيثار من واقع الحياة، وتبدأ الحكاية كما يلي: «امرأة مطلقة تفكر في الزواج مرة أخرى من إنسان أحبته وتعلقت به، ولكنها تخشى الإقدام على هذه التجربة خشية من تكرار ما حدث من زواجها الأول، فقد كانت والدة زوجها السبب في طلاقها التي كانت تعيش معهما في نفس المنزل .. وبعد الطلاق بفترة زمنية .. تعرفت على شخص آخر .. وطلب منها الزواج شريطة أن تقبل بوجود والدته معهما في نفس المنزل .. فترددت كثيراً في قبول طلبه حتى لا يحدث لها ما حدث في المرة الأولى .. فنصحتها إحدى الصديقات أن تقبل بوجود والدته معهما في نفس المنزل بحيث أن تبدأ هي بالعداء ضد أم زوجها .. وتحكم سيطرتها على البيت كله .. وبالفعل حدث ما كان .. فقد عاملت حماتها أسوأ معاملة .. وجعلتها كخادمة عندها .. وزادت على هذا بأن ألحت على زوجها أن يشترى لهما مسكناً آخر .. ويترك والدته وحيدة في منزلها .. وبالفعل رضيت الأم بهذا الوضع من أجل إسعاد ابنها .. ولكن ما أن انتقلت الزوجة وزوجها إلى المسكن الجديد حتى فاجأت الزوجة آلام رهيبة .. وتبين من الكشف الطبي والتحليلات .. أنها تعاني من الفشل الكلوي .. ولابد من نقل كلية لها في الحال .. ومن هنا برز معنى الإيثار .. فقد تبرعت حماتها وهي السيدة المسنة بكليتها لزوجة ابنها عن نفس راضية .. متغاضية عن سوء المعاملة والجفاء الذي وجدته من زوجة ابنها .. ولم تفكر وقتها في نفسها .. وإنما فكرت في سعادة ابنها وزوجته».

هذه بعض الصور التي تشكل نموذجاً حياً لمعنى الإيثار وحب الخير حتى تتحقق المحبة، وتدوم الألفة بين أفراد المجتمع الواحد.

القياس: قام موسى (٢٠٠٣) ببناء مقياس السلوك الإيثاري وفقاً لمواقف سلوكية متباينة، وقد تم الرجوع إلى الإطار النظري وبعض المقاييس في هذا الصدد (Midlarsky and Kahana, 1988)؛ (قطب، ١٩٩٣) للاستفادة منها في تبني استراتيجية تصميم مقياس السلوك الإيثاري. وإلى جانب هذا، طلب من عينة استطلاعية مكونة من تسعين طالباً وطالبة من طلاب الجامعة سرد موقف سلوكي يعبر عن الإيثارية في مجالات الحياة المختلفة بعد شرح مفهوم الإيثار نفسياً ودينياً. وقد تم جمع أكثر من مائة موقف سلوكي، وتم اختزال هذه المواقف إلى عشرين موقفاً سلوكياً يعبرون عن الإيثارية وفقاً لتعريف السلوك الإيثاري. وقد تم صياغة هذه المواقف السلوكية صياغة عربية سليمة، ويندرج تحت كل موقف ثلاثة بدائل (إيثار كلي – إيثار جزئي – لا إيثار "أنانية"). ويعطى للإيثار الكلي (ثلاث درجات)، وللإيثار الجزئي (درجتين)؛ وبلا إيثار "الأنانية" (درجة واحدة فقط). ومن ثم، تراوحت الدرجات على مقياس السلوك الإيثاري من عشرين درجة إلى ستين درجة، حيث تعبر الدرجة العليا عن الإيثار المرتفع بينما تدل الدرجة الدنيا على الإيثار المنخفض.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس السلوك الإيثاري، وذلك من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، ويبدأ التحليل العاملي بحساب المصفوفة الارتباطية (٢٠×٢٠). وقد أسفر التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد عن وجود عاملين (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٣,٧٥، نسبة التباين = ١٨,٧٥%) المواقف التالية: ١، ٢، ٣، ٦، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠. وعند فحص مضمون هذه العبارات، أطلق على هذا العامل: **التعاطف**. كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ١,٩٤، نسبة التباين = ٩,٧%) المواقف التالية: ٤، ٥، ٧، ١٢، ١٦، ١٧. وعند فحص مضمون هذه العبارات، سمي هذا العامل: **العطاء**. علاوة على هذا، لم يصل تشبع موقف (٨) إلى حدود الدلالة الإحصائية. ومن ثم، أسفر عدد مواقف مقياس السلوك الإيثاري بعد التحليل العاملي عن تسعة عشر موقفاً.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس السلوك الإيثاري من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل ثبات العامل الأول (٠,٧٥)، والعامل الثاني (٠,٧٣)، والمقياس ككل (٠,٧٤) وكلها معاملات مقبولة إحصائية.

مقياس السلوك الإيثارى

(١) إذا أعطاك والدك مبلغاً من المال لشراء الكتب الدراسية، وكانت شقيقتك تحتاج إلى أخذ جزء كبير من هذا المال لشراء بعض الاحتياجات الخاصة، على الرغم من احتياجك الشديد لهذا المال، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أعطيها المبلغ كله.

[ ] أعطيها جزء من المبلغ.

[ ] لا أعطيها شيئاً ولا أبالى.

(٢) إذا حدث لأحد زملاءك موقفاً صعباً يتطلب حله مبلغاً من المال، ولم يكن معك سوى مصروفك الخاص الذى تكون فى أشد الاحتياج إليه، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] لا أعطيه شيئاً.

[ ] أعطيه مصروفى كله لحل أزمته.

[ ] أعطيه جزء من مصروفى لحل أزمته.

(٣) إذا قمت بالسفر بالقطار من مدينة إلى أخرى بالدرجة الثالثة، وكنت حينئذ مريضاً تعانى من مرض ما وكنت جالساً، وبعد فترة جاءت لمرأة مسنة تقف بجانبك، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] لا أترك لها المكان مطلقاً.

[ ] أفسح لها جزء من مكانى لتجلس.

[ ] أترك لها مكانى لتجلس.

(٤) إذا كان هناك أخاً قام على رعاية أخيه الصغير بعد وفاة والديه حتى وصل إلى المرحلة الجامعية، وفى أثناء ذلك مرض الأخ الأكبر مرضاً شديداً أقعده عن العمل، فيا ترى ماذا يفعل الأخ الأصغر؟

[ ] يترك التعليم ويبحث عن عمل للإنفاق عليه.

[ ] يستمر فى التعليم مع البحث عن عمل للإنفاق على أخيه.

[ ] لا يبالى بالمرة لمرض أخيه.

(٥) إذا اشتريت كتاباً من الكتب الجامعية، وبادرت بالمذاكرة استعداداً لدخول الامتحان، فجاءك أحد الزملاء وطلب منك إعارته نفس الكتاب، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] لا أبالى بطلب زميلى.

[ ] أعير زميلى الكتاب فى الحال.

[ ] أطلب منه أن يأتى للمذاكرة معى.

(٦) إذا كان معك مبلغاً من المال لشراء بعض الملابس التى تكون فى أشد الاحتياج إليها، ولك أخ أو أختاً فى حاجة أيضاً إلى ملابس جديدة والإمكانات المادية محدودة، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أعطيه جزء من المبلغ لشراء ما يحتاجه من ملابس.

[ ] لا أبالى بحاجة أخى إلى الملابس مطلقاً.

[ ] أؤثر على نفسى لأخى لشراء ما يحتاجه من ملابس.

(٧) إذا توفى والدك وأنت مازلت تواصل تعليمك الجامعى، وترك لك أخوة صغار فى مراحل التعليم المختلفة، وفى أشد الحاجة للإنفاق عليهم، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أحاول التوفيق بين دراستى وعمل ما للإنفاق على أخوتى.

[ ] أترك تعليمى وأبحث عن عمل للإنفاق على أخوتى.

[ ] أواصل تعليمى ولا أبالى باحتياجات أخوتى.

(٨) إذا نزل عليك ضيفاً من بلدتك، وليس معك من الإمكانات المادية إلا القدر اليسير الذى يكفيك بالكاد، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أحاول تقديم ما أستطيع لإكرام ضيافته.

[ ] لا أبالى به مطلقاً.

[ ] أؤثر على نفسى من أجل إكرام ضيافته.

(٩) إذا كنت تمتلك شقة وتقوم بتجهيزها من أجل أن تتزوج فيها، وقد علمت أن أخوك الأكبر الذى ضحى من أجلك فى حاجة إليها، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أتنازل عن شقتى فى الحال من أجل أخى.

[ ] لا أبالى بحاجة أخى مطلقاً.

[ ] أحاول أن أطلب منه مشاركتى فى نفس الشقة.

(١٠) إذا اقترضت يوماً مبلغاً من المال لضرورة ما، وجاء إليك أحد الزملاء يسألك أن تقرضه مالاً لحاجته الشديدة إليه، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أقرضه قدراً من هذا المبلغ.

[ ] لا أبالى بحاجته مطلقاً.

[ ] أقرضه المبلغ الذى معى.

(١١) إذا تعرض أحد زملاءك لحادثة ونجم عن هذا نزيف دموى حاد، ولم يجد من يتبرع له بالدم، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أتعلل بضعفى وعدم قدرتى على التبرع بالدم وأحث غيرى على التبرع.

[ ] أتبرع بدمى فى الحال من أجل زميلى.

[ ] أخاف من التبرع بدمى خشية إصابتى بضعف.

(١٢) إذا ذهبت فى يوم لشراء بعض الاحتياجات التى تكون فى أشد الحاجة إليها، وأثناء ذلك قابلت أحد زملائك ذاهباً إلى الصيدلية لشراء دواء له، ولم يكن معه ما يكفيه من النقود، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أساعده بجزء من نقودى لشراء الدواء.

[ ] أعطيه ما أملك من النقود لشراء الدواء.

[ ] لا أبالى بحاجته إلى الدواء مطلقاً.

(١٣) إذا كنت فى يوم ذاهباً إلى بلدتكم فى إحدى المواصلات العامة ومعك النذر اليسير من النقود لشراء شئ ما لوالديك، وقابلت رجلاً كبيراً لم يكن معه من النقود لدفع ثمن التذكرة، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أحاول المشاركة مع بعض الركاب فى دفع ثمن التذكرة.

[ ] لا أبالى بالموقف مطلقاً.

[ ] أدفع له ثمن التذكرة فى الحال.

(١٤) إذا تصادف فى يوم ذهبت لشراء الكتب الدراسية، وقابلت زميلاً لك من بلدتك، وشكى لك عدم قدرته على شراء الكتب، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أعطيه جزء من النقود لشراء بعض ما يحتاج إليه من كتب.

[ ] أعطيه ما أملك من نقود لشراء ما يحتاج إليه من كتب.

[ ] لا أبالى بشكوى زميلى وحاجته إلى شراء الكتب.

(١٥) إذا كنت فى يوم ذاهباً لشراء شئ معين من مكان مزدحم، وبعد معاناة استطعت الحصول على هذه السلعة التى كانت آخر ما تبقى، وفى طريق عودتك قابلت عجوزاً لم يستطع المزاحمة، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] لا أبالى بالأمر مطلقاً.

[ ] أحاول مساعدته من أجل الحصول على سلعة مشابهة.

[ ] أتنازل عن سلعتى لهذا العجوز.

(١٦) إذا كنت فى يوم جالساً فى حجرتك بالمدينة الجامعية تتناول وجبتك الغذائية التى كانت أن تسد رمقك، وهبط عليك زميلاً يسكن معك فى نفس الحجرة، حيث جاء من سفر بعيد وعليه أثر الجوع، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أتناول وجبتى ولا أبالى بحاجته إلى الطعام.

[ ] أتنازل عن الوجبة الغذائية لزميلى.

[ ] أطلب منه أن يشاركنى فى تناول الوجبة.

(١٧) إذا ادخرت مبلغاً من المال لشراء بعض الضروريات لك، وتصادف أن مر أخيك الأكبر بأزمة نفسية نتيجة تعثره المادى فى إتمام زواجه، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] أشارك بجزء مما ادخرته لحل مشكلة أخى.

[ ] أقوم مسرعاً لإعطاء أخى ما ادخره من مال لإتمام زواجه.

[ ] لا أبالى بالمرة بأزمة أخى وتعثره فى زواجه.

(١٨) إذا كنت معاقاً وترك لك شاب مقعده فى الأتوبيس، وبعد فترة وقفت بجانبك سيدة كبيرة السن، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] لا أبالى بالأمر مطلقاً.

[ ] أفسح لها جزء من مكانى لتجلس بجوارى.

[ ] أترك لها المكان فى الحال لتجلس.

(١٩) إذا كان هناك خلافاً على مبلغ من المال بينك وبين جار لك، واستطعت الحصول عليه من خلال المحكمة، وبعد أيام سمعت بأن سيارة قد اصطدمته، واضطر الأطباء لعمل عملية جراحية فى ساقه تحتاج إلى مبلغ من المال ليس بمقدوره دفعه، فيا ترى ماذا تفعل؟

[ ] لا أبالى بالأمر مطلقاً.

[ ] أتطوع بدفع بكل ما معى من مال لإتمام العملية الجراحية له.

[ ] أقوم بدفع جزء من المال مساهمة فى تمام العملية الجراحية له.

[٣٧] طبيعة العلم

المفهوم: إن العلم لم يكن تخصصاً نقياً في العصور القديمة عندما كان مختلطاً بالكيمياء والسحر والتنجيم، فضلاً عن الفلسفة. كما أختلطت الفلسفة بالعلم لختلاطاً اتخذ في الكثير من الأحيان طابعاً دراماتياً، ويعزى هذا إلى أن الحدود بين الفلسفة والعلم قد رسمت بعد. ويختلف الحال اليوم أشد الاختلاف عن الماضي، فالحدود واضحة ومعروفة (قنصوة، ١٩٨١).

ويرى هوايتهيد Whitehead (١٩٤٧: ١٤٣) أنه توجد علاقة وثيقة بين الفلسفة والعلم فكل منهما يعاون الآخر. ومهمة الفلسفة أن تعمل في وفاق مع الأفكار على نحو ما تتضح في الوقائع العينية للعالم الواقعي. وهي تسعى نحو تلك التعميمات التي تحدد الواقعية الكاملة للوقائع التي بدونها تغوص أية واقعة في التجريد. بينما يقوم العلم بالتجريد ويقنع بفهم الواقعة على أساس من بعض جوانبها الجوهرية. والعلم والفلسفة كما يرى هوايتهيد يتبادلان النقد، ويقدم كل منهما للأخر المادة المثيرة للخيال. ولابد للمذهب الفلسفي أن يقدم تجلية للواقعة العينية التي تقوم العلوم بالتجريد منها. وكذلك العلوم لابد أن تعثر على مبادئها في الوقائع العينية التي يعرضها المذهب الفلسفي.

إضافة إلى هذا، فأن القضايا الفلسفية لا تقبل الحسم في صدقها أو كذبها، فهي تصوغ أرائها في "افتراضات واسعة"، قد تصدر عن التأمل، أو التحليل، أو الحدس، أو الاستدلال، وتتأسس على التجريد والشمول. ولابد لهذا التجريد والشمول أن يستخلص من أمور عينية، وتفاصيل متنوعة. ولا تقبل الإفتراضات الفلسفية التي تخضع للتحقيق المباشر، ولكن قد يتخذ منها فيما بعد "فروض" علمية تقبل التحقق ويكون ذلك على امتداد طويل من الزمان، وعلى رقعة فسيحة من العلوم.

ومن ثم، تختلف الفلسفة عن العلم، في أن العلم بحثه كشفي وليس تطبيقاً تكنولوجياً، فهو رغم انغماسه في المعطيات المباشرة، والتزامه بالتحقق المباشر من صحة فروضه، إلا أنه قد يكون بعيداً عن اتخاذ القرار. فهذا هو طابعه "المترقب" لما تسفر عنه المشاهدات والتجارب (قنصوة، ١٩٨١: ١١).

ويرى المؤرخ هيربرت بترفيلد Herbert Butterfield أن العلم قد طور بناءً جديداً من المعرفة، وأوجد اتجاهاً فكرياً جديداً، وأوجب نظرة ميتافيزيقية مبتكرة. وأصبح يشكل ركناً هاماً في مناهج التعليم في المدارس على اختلاف مراحلها وخلق جواً فكرياً فضلاً عن أنه غير من التصور الفلسفي للعالم وتركيبه.

ويقصد بالعلم بأنه "محاولة لاكتشاف العالم المحسوس، ومعرفة العلاقات المتداخلة والمنسقة للحقائق، ذلك أن الحقائق المنعزلة لا تقيم علماً، ومن ثم فلابد من اكتشاف الصلة بينها وبين بعضها البعض. وهو بذلك يعد تراكماً للمعرفة المنسقة التي تنم عن الاقتراب من العالم الامبيريقي الذي يعيش فيه الإنسان" (Greenwood, 1954: 19)، وبأنه "البحث الكفء الذي يستند إلى منهج علمي" (Biesanz and Biesanz, 1956: 4)، وبأنه: "الكشف عن أوجه الشبه بين المختلفات، فمعرفة جزئية واحدة لا تكون علماً، لأن الجزئية الواحدة وهي معزولة عما عداها لا تؤدي إلى إدراك القوانين الطبيعية. وما العلم إلا إدراك القوانين التي تقع الجزئية الواحدة وفقاً لها" (محمود، ١٩٥٨: ٣٨٥)، كما أنه "المعرفة المنسقة التي تنشأ عن الملاحظة والدراسة والتجريب والتي تتم بغرض تحديد طبيعة أو أسس وأصول ما تم دراسته" (سلامة، ١٩٨٠: ٤)، كما أنه "معرفة لا تتعلق بالأشياء أو الظواهر في ذاتها، وإنما إدراك ما يربط بين هذه الأشياء والظواهر من علاقات، فكأن معرفة القوانين أو المبادئ التي تحكم العلاقة بين هذه الظواهر بعضها ببعض هي جوهر المعرفة العلمية" (محمد، ١٩٨١: ٩٩). ويرى رشوان (١٩٨٩: ٩) أنه لا يصح تسمية العلم علماً إلا إذا توافر فيه الشروط الثلاثة الآتية: (١) وجود طائفة مميزة من الظواهر يتخذها العلم موضوعاً للدراسة والبحث، (٢) خضوع هذه المجموعة من الظواهر لمنهج البحث العلمي، (٣) الوصول في ضوء

مناهج البحث إلى مجموعة من القوانين العلمية. ويرى واندرسي Wandersee (١٩٩٢) أن العلم بمثابة "العقل التجمعي للعلماء" The Collective Mind of Scientists.

إضافة إلى هذا، قام كيمبل Kimball (١٩٦٨) بوضع نموذج نظري لطبيعة العلم، وتتكون أساسيات هذا النموذج مما يلي:

١- الاستطلاع قوة محركة أساسية في العلم.
٢- العلم ديناميكي.
٣- يهدف العلم إلى الفهم الشامل والتبسيط.
٤- يتسم العلم بالخاصية المنفردة unique attribute.
٥- التجربة tentativeness والريبة uncertainty أحد خصائص العلم.

ويتسق هذا النموذج النظري مع وجهات نظر برونوسكي Bronowski (١٩٥٣)، وكونانت Conant (١٩٦١). ويرى كلوبمفر Klopfer (١٩٦٩) أن طبيعة العلم يمكن وضعها من خلال عمليات التحقق العلمي Scientific Inquiry والطبيعة الارتقائية لاكتساب المعرفة العلمية. إضافة إلى هذا، يرى أنه يجب على كل طالب تعلم كيفية صياغة الأفكار العلمية واختبارها وتعديلها، كما يجب تعلم كيفية انغماس العلماء في هذا النشاط العلمي.

وقد استخدم سموولتر Showalter (١٩٧٤) المصطلحات التالية لكي يميز طبيعة العلم: (١) تجريبي tentative، (٢) مشاع public، (٣) القدرة على التكرار replicable، (٤) الاحتمالية probabilistic، (٥) إنساني humanistic، (٦) تاريخي historic، (٧) منفرد unique، (٨) ذو قدسية holistic، (٩) امبيريقي empirical.

وقد استطاع روبا واندرسون Rubba and Anderson (١٩٧٨) تجميع هذه العوامل إلى نموذج مكون من ستة عوامل وهي:

١- فاقد لحس المسئولية الأخلاقية amoral (لا يمكن الحكم على المعرفة العلمية من حيث الجودة أو عدم الجودة الأخلاقية).
٢- قادر على الإبداع creative (تعتبر المعرفة العلمية جزئياً إنتاج ابتكار الإنسان).
٣- ارتقائي developmental (المعرفة العلمية تجريبية).
٤- شديد الاقتصاد parsimonious (تحاول المعرفة العلمية تبسيط التفسيرات وليست تعقيدها).
٥- قابل للاختبار testable (المعرفة العلمية قادرة على الاختبار التجريبي).
٦-موحد unified (تساهم العلوم المتخصصة في تكوين شبكة ارتباطية من القوانين والنظريات والمفاهيم).

كما استخدم كوثام وسميث Cotham and Smith (١٩٨١) مصطلحي التجريبية tentative والتنقيحية revisionary لتحديد طبيعة العلم. ويقصد بالتجريبية عدم حسمية inconclusiveness الادعاءات المعرفية knowledge claims في العلم. ويقصد بالتنقيحية تعديل أو تنقيح المعرفة العلمية الموجودة استجابة لتغيرات المفاهيم النظرية.

ويرى كيميني Kemeny (١٩٥٩) في وصف طبيعة العلم ما يلي:

١- إن النظريات العلمية بمثابة افتراضات تكون أكثر من الفروض ولكن أقل مصداقية من القوانين.
٢- يتم استنباط النظريات من خلال استخدام الوسائل الاستقرائية.
٣- النظريات تدعم الفروض.
٤- تشتق النظريات من خلال فروض ذات مصداقية مرتفعة مبنية على أساس الملاحظة.

٥- تصف القوانين الأحداث التي تحدث في الطبيعة.
٦- يمكن اعتبار القوانين بيانات صادقة، ولكن النظريات تتباين من حيث درجة مصداقيتها.

ويوصف ناجيل Nagel (١٩٦١) طبيعة العلم كما يلي:
١- أن النظريات افتراضات عامة أو أدوات مستخدمة للوصول إلى حقائق علمية.
٢- القوانين التجريبية بمثابة تعميمات استقرائية عن الظواهر الطبيعية.
٣- تمتلك القوانين سمة التجريبية القادرة على التحديد determinable.
٤- تستنبط القوانين التجريبية من خلال استخدام الوسائل الاستقرائية.
٥- النظريات أنظمة ملائمة للتفسير.
٦- النظريات مثل الأدوات الفيزيقية تساعد على تنظيم "البيانات الخام".

كما يرى فرانك Frank (١٩٦٢) طبيعة العلم كما يلي:
١- القوانين انتاجات العقل البشري يمكن الوصول إليها من خلال عمليات التخيل والاستقراء.
٢- تشكل المفاهيم لغة العلم.
٣- تستنبط القوانين استقرائياً على الرغم من أن العمليات المنطقية غير معروفة جيداً.
٤- النظريات بمثابة أدوات تساعد الإنسان على الحصول على المعرفة من العالم المحيط به.
٥- يمكن التعرف من خلال القوانين لماذا بعض الظواهر الطبيعية تنتظم بشكل معين وأخرى غير ذلك.
٦- لا يستطيع الإنسان التعرف على ماذا يشاهده أو يلاحظه بدون نظريات.

ويرى بوبر Popper (١٩٦٢) طبيعة العلم كما يلي:
١- تستنبط القوانين من خلال الوسائل الاستقرائية.
٢- تكون القوانين والنظريات قابلة للتكذيب falsiable، ولكن غير قابلة للتصديق verifiable.
٣- يتم تكوين المفاهيم من خلال الطرق الاستقرائية.
٤- لا يمكن تقليص المفاهيم منطقياً إلى فئات classes.
٥- أن القوانين مترادفات للفروض أو النظريات، وهي بمثابة تقريرات احتمالية للافتراضات التي تشرح الاطراد الفيزيقي أو الأحداث الفيزيقية القابلة للملاحظة.
٦- المفاهيم بمثابة معاني أعطت للأسماء والرموز أو الأفكار عن الظواهر الطبيعية.

ويرى ناش Nash (١٩٦٣) طبيعة العلم كما يلي:
١- أن النظريات أنظمة افتراضية تشرح الأحداث الطبيعية.
٢- المفاهيم اختراعات إنسانية.
٣- أن القوانين ارتباطات بين الأحداث والظواهر الطبيعية.
٤- وظيفة النظريات تقديم تفسيرات للطبيعة.
٥- تبتكر النظريات من خلال الحدس التخيلي لبعض العلماء.
٦- القوانين اختراعات إنسانية.

ويرى كرناب Carnap (١٩٦٦) طبيعة العمل كما يلي:
١- تتكون المفاهيم النظرية من أشياء غير قابلة للملاحظة.
٢- يمكن تقسيم المفاهيم إلى ثلاث رتب رئيسية هي: التصنيف classificatory، والمقارنة comparative، والكمية quantitative.

٣- يمكن الوصول إلى تكوين المفاهيم بواسطة استخدام الطرق الاستقرائية.
٤- تحتوي بعض القوانين في العلم على المفاهيم النظرية ولا تحتوي على المفاهيم التجريبية.
٥- يمكن البرهنة أو تدعيم القوانين عن طريق النتائج التي يمكن الوصول إليها من خلال هذه القوانين.
٦- لا يمكن تحديد النظريات بوضوح على أساس المصطلحات المرتبطة بالملاحظة.

إضافة إلى هذا، يرى هيمبل Hempel (١٩٦٦) طبيعة العلم كما يلي:
١- تحاول النظريات تفسير إطراد الظواهر الطبيعية وتقديم فهماً شاملاً لها.
٢- المفاهيم بمثابة المعاني المرتبطة بالمصطلحات العلمية.
٣- المفاهيم هي المصطلحات العلمية التي تنقل المعاني الخاصة والمستخدمة في تكوين القوانين والنظريات عن الاطراد في الطبيعة.
٤- القوانين بمثابة تقريرات عن التقريبية approximation التي تؤكد على التماثل في الظواهر الطبيعية.
٥- تؤكد القوانين تجريبياً صدق الخبرة.
٦- تساعد النظريات على التفسير والتنبؤ بالتماثل في الظواهر الطبيعية.

ومن خلال تحليل النماذج النظرية لفلاسفة العلم لطبيعة العلم، وجد وجونيا Ogunniyi (١٩٨٢: ٣٠) اتفاقاً بين هذه النماذج كما يلي:
١- تستخدم القوانين والنظريات في تفسير الحقائق.
٢- لا يمكن تعريف كل المفاهيم تعريفاً إجرائياً.
٣- المفاهيم الامبيريقية بمثابة مصطلحات اشتقت معانيها من ملاحظات الطبيعة.
٤- يجب أن تتضمن النظريات مفهوماً امبيريقياً حتى يمكن فهمها.
٥- لا يمكن البرهنة على القوانين والنظريات من حيث الصواب أو الخطأ.

القياس: تبين عند مراجعة البحوث في مجال طبيعة العلم وجود عدة أدوات قياسية؛ مثل: قائمة ويسكنسون للعمليات المعرفية Wisconison Inventory of Science Processes Inventory (Whitten, 1971)، واختبار فهم العلم Test on Understanding Science (Stangle, 1971)، ومقياس تأييد العلم Science Support Scale، ومقياس الجوانب الاجتماعية للعلم Social Aspects of Science Scale (Doran, 1986)، ومقياس طبيعة المعرفة العلمية Scale Nature of Scientific Knowledge (Zeidler and Lederman, 1989)، واستبانة فهم العلم Understanidng Science Questionnaire (McCall and Carlin, 1989).

وقد قام كل من موسى والدسوقي (١٩٩٥) بتعريب استبانة فهم العلم من إعداد ماكال وكارلين McCall and Carlin (١٩٨٩)؛ حيث قاما بتصميم استبانة فهم العلم وفقاً للأطر النظرية في مجال فلسفة العلم ومقترحات بعض أعضاء هيئة التدريس بقسمي الفلسفة والكيمياء بجامعة إلينوي بأمريكا. وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ٣٥ عبارة من الإختيار المتعدد، وتغطي المجالات التالية: أهداف العلم العامة، ومناهج بحثه، وحدوده. كما قام معدا الاستبانة بتطبيقها على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة في تخصصات علمية مختلفة. وتم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة. ووفقاً لهذا التكنيك الإحصائي تم حذف ١٥ عبارة من الاستبانة لم تصل معاملات ارتباطها إلى حدود الدلالة الإحصائية. ومن ثم، أصبحت الاستبانة تتكون في صورتها النهائية من عشرين عبارة من الاختيار المتعدد.

الصدق: قام ماكال وكارلين McCall and Carlin (١٩٨٩) بحساب صدق استبانة فهم طبيعة العلم، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من ٤٤٤ طالباً وطالبة بالجامعة من تخصصات علمية مختلفة ومستويات

دراسية متباينة. وقد بينت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين استبانة فهم العلم والمستوى التحصيلي (٠,٣٠). كما تبين أن المتوسطات الحسابية للطلاب والطالبات في تخصصات علم النفس والإنسانيات أكبر من المتوسطات الحسابية للطلاب والطالبات في تخصصات الرياضيات وبرامج ما قبل الإعداد المهني.

وإلى جانب هذا، قام موسى والدسوقي (١٩٩٥) بحساب الصدق العاملي للاستبانة، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من مئة طالب وطالبة من طلاب الجامعة باستخدام طريقة المكونات الأساسية. وقد أسفرت النتائج عن وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، كما بلغت نسبة تباين هذه العوامل ٣١,٤٠% من حجم التباين الكلي. وقد تشبع على العامل الأول؛ العبارات التالية: ١، ٢، ٨، ١٤، ١٥، ١٧. وقد سمي هذا العامل: الجانب النظري للعلم. وتشبع على العامل الثاني؛ العبارات التالية: ٤، ٩، ١٠، ١٢، ١٨، ٢٠. وقد أطلق على هذا العامل: الجانب التطبيقي للعلم. كما تشبع على العامل الثالث؛ العبارات التالية: ٣، ٥، ٦، ١١. وقد سمي هذا العامل: حدود العلم. وإلى جانب هذا، تشبع على العامل الثالث؛ العبارات التالية: ٧، ١٣، ١٦، ١٩. وقد أطلق على هذا العامل: تقدير الاكتشافات العلمية.

الثبات: قام ماكال وكارلين McCall and Carlin (١٩٨٩) بحساب ثبات استبانة فهم العلم باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٩ كما قام موسى والدسوقي (١٩٩٥) بحساب ثبات الاستبانة بطريقتين؛ إحدهما باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٣، وثانيهما باستخدام الاتساق الداخلي فتراوحت معاملات ارتباط العبارات من ٠,٥٦ إلى ٠,٨٣، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

استبانة فهم العلم

مفتاح التصحيح

(١) إن الهدف الرئيسي للعلم هو:
أ - تحسين صحة الإنسان.
ب- زيادة سعادة الإنسان.
ج- التنبؤ أو تفسير الظواهر. ج
د- الحفاظ على الأنظمة الطبيعية.

(٢) إن العلم النظري (الباحث في النظريات) أكثر اهتماماً بالسؤال التالي:
أ - ما يستحسن عمله؟
ب- ما يحتمل عمله؟
ج- لماذا؟ ج
د- ماذا؟

(٣) يجاهد معظم العلماء من أجل:
أ - تطوير المبادئ العامة.
ب- فهم الأحداث الفريدة.
ج- ابتكار القضايا الافتراضية.
د- إيجاد الأسرار غير المحلولة. د

(٤) تهتم العلوم التطبيقية بالدرجة الأولى بـــ:
أ - النظريات البحتة.
ب- النتائج العلمية. ب
ج- الكائنات البشرية.
د- الموضوعات البليدة.

(٥) تهتم العلوم البحتة في المقام الأول بـــ:
أ - تقدم التقنيات.
ب- تشجيع الصحة.
ج- القضايا الأساسية.
د- القضايا المختلفة. د

(٦) تتحدد البحوث العلمية بـــ:
أ - الظواهر المادية.
ب- الظواهر الطبيعية.
ج- الأحداث العرضية.
د- الأحداث المعملية. د

(٧) نتوقع من العلماء أنهم سيجدون صعوبة بالغة في تفسير:
أ - الشخصية الإنسانية. أ
ب- انفجارات النجوم النائية.

ج- الفروق في المعتقدات الدينية.
د- وجود الله.

(٨) يعتقد معظم العلماء أن:
أ - القوى الطبيعية معادية.
ب- الله خلق العالم.
ج- جميع الناس ولدوا سواسية.
د- كل حدث طبيعي يكون محتوماً. د

(٩) معظم العلماء حاصلون على درجة:
أ - دكتوراه في الطب.
ب- بكالوريوس في العلوم.
ج- دكتوراه في الفلسفة. ج
د- دكتوراه العلوم.

(١٠) لكي تؤخذ المطالب العلمية مأخذ الجد، فهي في حاجة إلى:
أ - المعقولية المنطقية.
ب- القدرة على فهم من قبل الأشخاص العاديين.
ج- أن تكون عرضة للاختبارات لإثبات الخطأ والصواب. ج
د- أن يصدق عليها من قبل الأشخاص المثقفين.

(١١) أن الغرض من التجارب المضبوطة علمياً هو:
أ - إثبات العوامل العرضية.
ب- إيجاد الحلول المبتكرة.
ج- تنمية المهارات العلمية.
د- تفسير الأحداث المادية. د

(١٢) أن الوصف العلمي يكون أكثر دقة عندما يبنى على أساس:
أ - القياس الكمي.
ب- الملاحظات المتعددة.
ج- الاستنتاج الواضح.
د- التجارب المضبوطة. د

(١٣) يمكن الحصول على الحقائق العلمية في الأغلب من خلال:
أ - الاستنتاج.
ب- الملاحظة. ب
ج- الحساب.
د- الاستدلال.

(١٤) يجب أن تكون الاستنتاجات العلمية مبنية على:
أ - المنطق النكي.
ب- النتائج التجريبية. ب
ج- البديهية الشخصية.
د- البرهان الموضوعي.

(١٥) تكون صحة القوانين العلمية:
أ - مطلقة.
ب- بديهية.
ج- استنتاجية.
د- تقريبية.
أ

(١٦) تحرز الاكتشافات احتراماً علمياً أكثر إذا كانت:
أ - مرتبطة.
ب- متكررة.
ج- منطقية.
د- بسيطة.
ج

(١٧) تتعامل البحوث الارتباطية في الأغلب مع:
أ - القضايا الأساسية.
ب- القضايا الواضحة.
ج- الارتباطات.
د- التخمينات.
ج

(١٨) توجد ادعاءات تقر باستمرار بعض الحقائق على الرغم من وجود أدلة مضادة لها، فيجب أن يطلق عليها:
أ - دينية.
ب- فلسفية.
ج- افتراضية.
د- شبه علمية.
ج

(١٩) تتطور العلوم الحديثة عادة من خلال:
أ - العلوم الفلسفية.
ب- العلوم الدينية.
ج- العلوم النفسية.
د- العلوم الكيميائية.
أ

(٢٠) يختلف العلم عن الدين من خلال بحثه في:
أ - الأسباب المنطقية.
ب- البراهين الواقعية.
ج- القيم العلمية.
د- الحقائق المطلقة.
ب

[٣٨] السلوك الإداري

المفهوم: يقصد بالسلوك Behavior الاستجابات الحركية والغددية، أي الاستجابات الصادرة عن عضلات الكائن الحي أو عن الغدد الموجودة في جسمه (عيسوي، ١٩٧٠: ٢٨)، كما يعد كل ما يصدر عن الفرد من استجابات responses حركية أو عقلية أو اجتماعية عندما تواجه أية منبهات Stimuli. وقد يكون السلوك ظاهرياً أو غير ظاهري باطنياً أو ذهنياً (حمزة وخليل، ١٩٧٨: ١٣). إضافة إلى هذا، فإن السلوك يشمل جميع أنشطة الكائن الحي الداخلية والخارجية التي يؤديها في حياته اليومية حتى يمكن أن يتواءم ويتكيف مع مقتضيات الحياة.

كما تعني الإدارة Management بأنها: "عملية إنسانية مستمرة تعمل على تحقيق أهداف محددة باستخدام الجهد البشري وبالاستعانة بالموارد المادية المتاحة، كما أنها تحتوي على العديد من الأنشطة activities؛ وتستخدم أشكالاً متنوعة من الموارد resources بعضها مادي material وبعضها الآخر إنساني human؛ وذلك وصولاً إلى أهداف محددة، وهي ليست مجموعة من المبادئ principles؛ ولا مجموعة من الإجراءات والنظم systems and procedures تحسب، ولكنها أساساً مجموعة من العلاقات relationship، والاتصالات communications والتفاعلات interactions بين مجموعة من الناس من فئات ومن خلفيات وتطلعات وأهداف متباينة؛ وقد تكون في كثير من الأحيان متناقضة conflicting" (السلمي، د.ت: ٧-٨)؛ كما أنها: "تخطيط وتنظيم واتخاذ قرارات رقابة ومتابعة، أو تنفيذ أهداف الوزارة أو المنظمة وكذلك أهداف الموظفين بها" (حمزة وخليل، ١٩٧٨: ١٨)، وبأنها: "تلك العملية التي تختص بتوجيه الجُهود البشرية المشتركة لتحقيق بعض الأهداف" (المنيف، ١٩٨٣: ٧٣).

ومن ثم، تتطلب الإدارة دراسة البشر وتحليل سلوكهم سواء أكان سلوكاً ظاهرياً أو خفياً بغرض فهم هذا السلوك والتعرف على آثاره في مختلف القرارات والسياسات الإدارية. إضافة إلى هذا، كان العامل الأساسي المحدد لكفاءة الإدارة وقدرتها على تحقيق أهدافها هو السلوك الإنساني ذلك أن الإدارة هي تحقيق الأعمال والإنجازات من خلال الجهد الإنساني، وعليه فإن نجاح المدير يتوقف على فهمه للعلاقات الإنسانية، وتمكنه من أساليب القيادة لفهم وإدارة العلاقات بين العاملين.

وقد ركز الباحثون في مجال الإدارة قبل الثلاثينات من القرن الحالي على رفع الكفاية الإنتاجية لأفراد القوى العاملة بأقصى درجة ممكنة وترشيد العمليات الإنتاجية عن طريق أفضل الوسائل والأساليب المادية وفي إطار التنظيمات الرسمية formal organization ، ولم يعط هؤلاء الباحثين العناية الكافية للاعتبارات الإنسانية والاجتماعية في الإدارة. وفي أوائل الثلاثينات ظهرت مدرسة السلوك البشري human behavior school التي يعتمد تحليلها للإدارة على أنها نشاط يتعلق بتنفيذ أعمال عن طريق أفراد آخرين. ومن ثم، فإن دراسة العلاقات بين هؤلاء الأفراد هي الأساس الذي يجب وأن ترتكز عليه دراسة الإدارة. لقد نبهت هذه المدرسة الأذهان إلى أهمية العنصر الإنساني في إدارة الأعمال ونادت بأهمية دراسة السلوك البشري. إضافة إلى هذا، أكدت المدرسة السلوكية أن دراسة وتحليل الفرد كإنسان نفسي واجتماعي بطبيعته من أهم المقومات الأساسية لنجاح المدير (هاشم، ١٩٧٨: ٩-١٠).

وإلى جانب هذا، فإن السلوك الإداري كما أشار إلى ذلك السلمي (١٩٨٠: ١٣٨-١٤٣) هو محصلة التفاعل بين عناصر ثلاثة؛ هي على النحو التالي:

- المدير: أن العنصر الأول في تحديد السلوك الإداري هو المدير ذاته. لذا ينبغي أن يتسم بمجموعة من الخصائص التالية: القدرة التحليلية analytical ability، والقدرة على وضع الأمور في موضعها وتخيل الموقف بأكمله synthetically ability، والقدرة على الابتكار والتجديد innovative.

- **التنظيم:** أن سلوك المدير في العمل لا يتوقف على مهاراته وقدراته الخاصة فحسب، بل يتأثر أيضاً بقدرات ومهارات الأفراد الآخرين في التنظيم. كما أن هؤلاء الأفراد لهم رغباتهم ودوافعهم للعمل التي قد تتفق أو تختلف عن رغبات ودوافع المدير. وعليه، فإن السلوك الإداري إنما هو محصلة التفاعل بين المدير والأفراد الآخرين، وتتوقف فاعلية المدير وكفاءته في عمله الإداري على قدرته على التعايش مع الآخرين وحل الصراعات والخلافات التي تنشأ نتيجة الاحتكاك بأفراد آخرين قد تختلف اتجاهاتهم وتتناقض مصالحهم مع مصالح وأهداف المدير.

- **البيئة:** ويقصد بها مؤسسة العمل. ومن ثم، فإن السلوك الإداري لا يعكس عنصر المهارة الشخصية للمدير فحسب، بل يعكس أيضاً مدى مناسبة الظروف الداخلية للتنظيم للعمل الإداري من ناحية ومدى ملائمة المناخ المحيط من ناحية أخرى.

وإلى جانب هذا، تعددت نظريات التنظيم المرتبطة بالسلوك الإداري، فمنها الكلاسيكية؛ مثل: **النظرية البيروقراطية، ونظرية الإدارة العلمية، ونظرية التفسير الإداري**، والأخرى الحديثة، مثل: **نظرية التنظيم غير الرسمي، ونظرية العلاقات الإنسانية، ونظرية التوازن التنظيمي** التي حاولت تجنب العيوب وأوجه النقد التي وجهت إلى النظريات الكلاسيكية، والتي يمكن أن تتمثل في اهتمام النظريات الكلاسيكية بالنواحي الرسمية للتنظيم، والصياغة المجردة، والسلطة الرسمية، والاعتماد على التنظيم المغلق. وقد حاولت النظريات الحديثة تحليل هذه المطالب وتقديم مقترحات بشأن علاجها، كما ركزت على العنصر البشري باعتباره الركيزة الأساسية في أي تنظيم لدرجة أن بعض رواد مدرسة النظريات الحديثة يتصورون أن التنظيم عبارة عن نشاطات إنسانية متفاعلة (إسماعيل، ١٩٨١: ١٥-٥٥).

القياس: قامت الدسوقي (١٩٩٦) ببناء الأداة، وذلك من خلال الاستفادة من عدة مقاييس (Wofford, 1970)؛ (Drehmer and Grossman, 1984)؛ (Liden, 1985) في بناء استبانة السلوك الإداري لمديرة المدرسة كما تدركه المعلمات. وتتكون الاستبانة من (٢٦) بنداً، وتتم الاستجابة على كل بند من بنود الاستبانة من خلال ميزان تقدير مكون من خمس نقاط تبدأ من موافق جداً (تعطي خمس درجات) إلى غير موافق جداً (تعطي درجة واحدة فقط). وتتراوح الدرجات على الاستبانة من ٢٦ درجة إلى ١٣٠ درجة.

الصدق: تم حساب صدق استبانة السلوك الإداري لمديرة المدرسة باستخدام أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، ولتحقيق هذا، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من سبعين معلمة في مراحل التعليم الثلاث. ولإيجاد التحليل العاملي، تم حساب المصفوفة الارتباطية (٢٦×٢٦). وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل ذات الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) بعد التدوير المائل. كما بلغت نسبة تباين هذه العوامل ٥٦,٤٣% من حجم التباين الكلي.

وقد تشبع على العامل الأول؛ العبارات التالية: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤. وقد سمي هذا العامل: **الديمقراطية**. كما تشبع على العامل الثاني؛ العبارات التالية: ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٦. وقد أطلق على هذا العامل: **الإنسانية**. وإلى جانب هذا، تشبع على العامل الثالث؛ العبارات التالية: ٧، ١٧، ٢٢، ٢٣، ٢٤. وقد سمي هذا العامل: **النقد البناء**.

الثبات: تم حساب ثبات استبانة السلوك الإداري لمديرة المدرسة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة الصدق المذكورة آنفاً، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٧.

استبانة السلوك الإداري لمديرة المدرسة

العبارات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جداً
٢٤- تعطيني مديرة المدرسة الوقت الكافي الذي أحتاجه لمناقشة المشكلات المرتبطة بالعمل	( )	( )	( )	( )	( )
٢- تكرس لي مديرة المدرسة جزءاً من وقتها عندما أكون في حاجة إلى مساعدتها	( )	( )	( )	( )	( )
٣- تتبنى مديرة المدرسة بعض من آرائي عندما يتطلب الأمر ذلك	( )	( )	( )	( )	( )
٤- عندما أواجه مشكلة خطيرة في المدرسة، فأنني أستطيع الإعتماد على مديرة المدرسة لتساعدني بدلاً من أن توجه لي النقد	( )	( )	( )	( )	( )
٥- عندما تحدث تغييرات في السياسة التعليمية أو اللوائح والأنظمة المدرسية، فتستطيع مديرة المدرسة شرح الأسباب وراء هذا	( )	( )	( )	( )	( )
٦- تمنحني مديرة المدرسة بعض الامتيازات عند مساهمتي في بعض الأنشطة المدرسية	( )	( )	( )	( )	( )
٧- عندما يوكل إليّ بعض المتطلبات الخاصة بالمدرسة فأن مديرة المدرسة تخبرني بالأسباب عن ذلك	( )	( )	( )	( )	( )
٨- تخبرني مديرة المدرسة عن بعض الموضوعات التي تؤثر في كفاءتي	( )	( )	( )	( )	( )
٩- تساعدني مديرة المدرسة عندما أكون في حاجة إلى ذلك	( )	( )	( )	( )	( )
١٠- تفي مديرة المدرسة بوعودها معي	( )	( )	( )	( )	( )
١١- أشعر بالراحة والمتعة عندما أشارك مديرة المدرسة بأفكاري	( )	( )	( )	( )	( )
١٢- تهتم بي مديرة المدرسة كإنسان	( )	( )	( )	( )	( )
١٣- تضع مديرة المدرسة آرائي ومقترحاتي التي أقدمها موضع الاعتبار	( )	( )	( )	( )	( )
١٤- أشعر بالحرية عندما أخبر مديرة المدرسة ما يدور في ذهني	( )	( )	( )	( )	( )
١٥- تهتم مديرة المدرسة بالأعمال التي أقوم بتنفيذها في المدرسة	( )	( )	( )	( )	( )
١٦- تراعي مديرة المدرسة مشاعري وحقوقي	( )	( )	( )	( )	( )
١٧- تخبرني مديرة المدرسة بالدور المتوقع مني	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جداً
١٨-	بقدر انشغالي بعملي المدرسي، فأنني على اتصـــال مستمر مع مديرة المدرسة	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	تراعي مديرة المدرسة مشاعري عندما تصدر بعض القرارات الخاصة بي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	تضع مديرة المدرسة آرائي موضع الاعتبار عنـد مناقشة بعض الموضوعات الهامة	( )	( )	( )	( )	( )
٢١-	تشجعني مديرة المدرسة عندما أحتاج لهذا	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢-	تشجعني مديرة المدرسة لتطوير أدائي المهني	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣-	الانتقادات التي توجه لي من مديرة المدرسة تساعدني على تطوير نفسي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤-	تحيطني مديرة المدرسة علماً بالقرارات الخاصة بي..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥-	أنا معجبة بالطريقة التي تتبعها مديرة المدرسة فـــي تعاملها مع الأفراد الذين يعملون معها	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦-	أود أعمل أي شيء من أجل مديرة المدرسة	( )	( )	( )	( )	( )

[٣٩] النضج الاجتماعي

المفهوم: يقصد بالنضج Maturation عامة الإدراك والاكتمال والأحكم (المعجم الوسيط، ١٩٨٥: ٩٦٥)، وهو في النمو بلوغ التطور ودرجة الاكتمال وتمامه خلال عملية النمو المطردة للإنسان؛ والتي تختلف من مرحلة عملية لأخرى ليكون تمام اكتمالها في الرشد. ولا يمكن القول إنه يوجد معيار ثابت للنضج؛ ولكن يشار دوماً إلى النضج باعتباره اكتمال الوظائف الجسمية والنفسية والاجتماعية (طه وآخرون، ١٩٩٥: ٤٥٨). ويقصد بالنضج الاجتماعي Social Maturity خاصة بأنه درجة اكتساب الفرد للسلوك الاجتماعي والسلوك المشاع بين الجماعة والمتوقع منه بالنسبة لعمره ووضعه الاجتماعي (Good and Merkel, 1973). ومن ثم، يهدف النضج الاجتماعي إلى الوصول إلى الكفاية الاجتماعية Social Competence، وهي العملية التي يمر بها الفرد حتى يصل بسلوكه إلى مرحلة الاكتفاء الذاتي. ويعد برادواي Bradway (١٩٣٧)، وأفري Avery (١٩٤٨)، ودول Doll (١٩٥٣) أول من تناولوا مفهومي النضج الاجتماعي والكفاية الاجتماعية في الأدبيات النفسية في مجال الطفل المعاق. وقد أنشأ دول أول مقياس للنضج الاجتماعي أطلق عليه مقياس فانيلاند للنضج الاجتماعي Vineland Scale of Social Maturity.

القياس: يعد دول Doll (١٩٥٣) أول من أكد على أهمية معيار النضج الاجتماعي في تشخيص التخلف العقلي. ويتكون مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي من (١١٧) بنداً لقياس أنماط السلوك الاجتماعي المختلفة وفقاً لمستوى العمر، حيث يستخدم مع الأفراد منذ الميلاد حتى عمر ٢٥ سنة. وقد تم تعريب هذا المقياس إلى اللغة العربية (صادق، ١٩٦٨)، وأستخدم في عدة بحوث عربية (إبراهيم، ١٩٧٨؛ الحامي، ١٩٨٠).

ومنذ ذلك الحين، لم تكن هناك محاولات قياسية أخرى لقياس النضج الاجتماعي للطفل المعاق على وجه الخصوص سواء في البيئة الغربية أم في البيئة العربية، كما أن مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي يقيس مجالات معينة مثل مهارات العناية بالنفس والملبس والمأكل والاتصال وتوجيه النفس والانتقال والتطبيع الاجتماعي والمهنة. في حين توجد مهارات أخرى لم يتناولها مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي مثل القدرة على الاعتماد على النفس، ومزاولة الأنشطة المختلفة، وأداء بعض المهام، وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية والتفاعل مع الآخرين.

ومن ثم، قامت الدسوقي (١٩٩٥) بتصميم مقياس النضج الاجتماعي للأطفال المعاقين، ولقد استفادت من عدة مقاييس لقياس النضج الاجتماعي للطفل العادي (Kim, *et al.*, 1968)؛ (Durrett & Kim, 1973) في تصميم المقياس. ويتكون المقياس في صورته النهائية من ١٧ عبارة، وتمتد الاستجابة على كل عبارة من درجة إلى ثلاث درجات. وتعبر الدرجة الصغرى على المقياس على عدم تمتع الطفل المعاق بالنضج الاجتماعي، في حين تدل الدرجة الكبرى على تمتع الطفل المعاق بالنضج الاجتماعي كما يدركه الآخرين.

الصدق: قامت الدسوقي (١٩٩٥) بحساب الصدق العاملي لمقياس النضج الاجتماعي للأطفال المعاقين باستخدام التحليل العاملي من الدرجة الأولى بطريقة هوتلنج، وذلك عن طريق تطبيق المقياس على عينة مكونة من مائة مدرس ومدرسة من العاملين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أمكن الحصول على أربعة عوامل لكل إعاقة كما يلي:

(١) بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم: تضمنت العوامل الأربعة ٣٦,٨١% من حجم التباين الكلي، وكانت نسبة كل عامل من هذه العوامل كالتالي: ١٤,١٠%، ١٠,١٢%، ٦,٤١%، ٦,٣٥%. وقد تشبع على العامل الأول عبارات: ١٢، ١٣، ١٥، وأطلق على هذا العامل: **التفاعل الاجتماعي.** وتشبع على العامل الثاني عبارات: ٧، ١٠، ١١، ١٤، ١٦؛ وأطلق على هذا العامل: **الاجتماعية.** وتشبع على العامل الثالث

عبارات: ٢، ٤، ٥، ١٧، وأطلق على هذا العامل: **الإدانية**. وتشبع على العامل الرابع عبارات: ١، ٣، ٦، ٨، ٩، وأطلق على هذا العامل: **الفعالية والكفاءة**.

(٢) **بالنسبة للأطفال المعاقين سمعياً**: تضمنت العوامل الأربعة ٣٤,٧٥% من حجم التباين الكلي. وكانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على النحو التالي: ١٣,٣٥%، ٩,٢٩%، ٦,١٧%، ٥,٩٤%. وقد سميت العوامل بعد فحص مكوناتها كما يلي: **الفعالية والكفاءة، والاجتماعية، والإدانية، والتفاعل الاجتماعي**؛ على الترتيب.

(٣) **بالنسبة للأطفال المعاقين بصرياً**: تضمنت العوامل الأربعة ٢٧,٩٥% من حجم التباين الكلي. وكانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على النحو التالي: ٧,٦٥%، ٧,٤٧%، ٦,٥٩%، ٦,٢٤%. وقد سميت هذه العوامل بعد فحص مكوناتها كما يلي: **الإدانية، والاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، والفعالية والكفاءة**؛ على الترتيب.

(٤) **بالنسبة للأطفال المعاقين بدنياً**: تضمنت العوامل الأربعة ٢٨,٥٣% من حجم التباين الكلي. وكانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على النحو التالي: ٨,٣٩%، ٨,١٨%، ٦,١٢%، ٥,٩٤%. وقد سميت هذه العوامل بعد فحص مكوناتها كما يلي: **التفاعل الاجتماعي، والفعالية والكفاءة، والاجتماعية، والإدانية**؛ على الترتيب.

الثبات: قامت الدسوقي (١٩٩٥) بحساب ثبات مقياس النضج الاجتماعي للأطفال المعاقين بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، وقد أنتهت النتائج على النحو التالي:

(١) **بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم**: بلغت معاملات الثبات كما يلي: (٠,٨٢) لعامل التفاعل الاجتماعي، (٠,٧٩) لعامل الاجتماعية، (٠,٧٨) لعامل الإدانية، و(٠,٨١) لعامل الفعالية والكفاءة.

(٢) **بالنسبة للأطفال المعاقين سمعياً**: بلغت معامل الثبات كما يلي: (٠,٧٩) لعامل الفعالية والكفاءة، (٠,٧٥) لعامل الاجتماعية، (٠,٧٦) لعامل الإدانية، و(٠,٧٨) لعامل التفاعل الاجتماعي.

(٣) **بالنسبة للأطفال المعاقين بصرياً**: بلغت معاملات الثبات كما يلي: (٠,٨٣) لعامل الإدانية، (٠,٧٩) لعامل الاجتماعية، (٠,٧٦) لعامل التفاعل الاجتماعي، و(٠,٧٣) لعامل الفعالية والكفاءة.

(٤) **بالنسبة للأطفال المعاقين بدنياً**: بلغت معاملات الثبات كما يلي: (٠,٧١) لعامل التفاعل الاجتماعي، (٠,٦٩) لعامل الفعالية والكفاءة، (٠,٦٣) لعامل الإجتماعية، و(٠,٦١) لعامل الإدانية.

مقياس النضج الاجتماعي للأطفال المعاقين

التعليمات:

رجاء قراءة كل عبارة من العبارات المقبلة. وحدد كما ترى مدى إنطباق كل عبارة من هذه العبارات على كل طفل/طفلة من الأطفال المعاقين.

وإليك المثال التالي:

العبارة	معاق عقلياً	معاق سمعياً	معاق بصرياً	معاق بدنياً
يشترك الطفل المعاق في الأنشطة الرياضية				

- فيما يختص بفئة المعاقين عقلياً:

حدد الدرجة التي ترى أنها تناسب إدراكك لتوافر هذه السمة في فئة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من (١) إلى (٣):

- تعطي الدرجة (١) إذا كان إدراكك لهذه السمة للمعاق عقلياً ضعيفاً.
- تعطي الدرجة (٢) إذا كانت إدراكك لهذه السمة للمعاق عقلياً متوسطاً.
- تعطي الدرجة (٣) إذا كان إدراكك لهذه السمة للمعاق عقلياً كبيراً.

- فيما يختص بالفئات الأخرى:

كرر نفس الخطوات السابقة المذكورة آنفاً في فئة المعاقين عقلياً القابلين للتعليم في كل من الفئات الأخرى السمعية والبصرية والبدنية.

م	العبارات	المعاق عقلياً	المعاق سمعياً	المعاق بصرياً	المعاق بدنياً
١	يستطيع الطفل المعاق اللعب بمفرده لفترة من الوقت دون أن يطلب ذلك الإشراف عليه	( )	( )	( )	( )
٢	إذا لم ينته الطفل المعاق من عمله في اليوم السابق فإنه يعود إليه ويحاول إنجازه	( )	( )	( )	( )
٣	ينهي الطفل المعاق الأنشطة المتطلبة منه	( )	( )	( )	( )
٤	يستطيع الطفل المعاق أداء مهمة بسيطة في المدرسة دون الإشراف عليه	( )	( )	( )	( )
٥	يحاول الطفل المعاق اقتناء بعض الكتب المتنوعة سهلة الفهم	( )	( )	( )	( )
٦	يتمتع الطفل المعاق بالأنشطة الجماعية	( )	( )	( )	( )
٧	يستطيع الطفل المعاق تكوين أصدقاء بسرعة وسهولة	( )	( )	( )	( )
٨	يشارك الطفل المعاق في الأنشطة الرياضية	( )	( )	( )	( )
٩	يستطيع الطفل المعاق المبادرة بالأنشطة سواء في اللعب أو في داخل الفصل الدراسي	( )	( )	( )	( )
١٠	الطفل المعاق ودود نحو الآخرين	( )	( )	( )	( )
١١	يتولى الطفل المعاق القيام بقيادة الجماعة من أجل تنفيذ النشاط المطلوب	( )	( )	( )	( )
١٢	إشارات أو إيماءات الطفل المعاق نحو الآخرين مناسبة ..	( )	( )	( )	( )
١٣	يتفاعل الطفل المعاق كما ينبغي لقبول أو عدم قبول المدرس..	( )	( )	( )	( )
١٤	يتعاطف الطفل المعاق مع الآخرين الذين يعانون من أزمة أو مشكلة	( )	( )	( )	( )
١٥	يظل الطفل المعاق هادئاً عندما لا يستطيع الحصول على ما يريد	( )	( )	( )	( )
١٦	يبادر الطفل المعاق بتكوين علاقات اجتماعية جديدة	( )	( )	( )	( )
١٧	يتسم الطفل المعاق ببعض المهارات التي تساعده على إنجاز بعض المهام	( )	( )	( )	( )

[٤٠] النميمة

المفهوم: حرمت التعاليم الدينية أن يسلك المرء مسلكاً نميماً سواء في القول أو في التصرف. كما شدد الإسلام في النهي عن الأخلاق النميمة التي تفسد القلوب، مثل: **الفتنة**؛ ويقصد بها الجنون والكفر والفضيحة والعذاب والقتل (ابن منظور المصري، دت، المجلد الثالث عشر: ٣١٩-٣٢٠): ﴿وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ وَأَخْرِجُوهُم مِّنْ حَيْثُ أَخْرَجُوكُمْ وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ وَلاَ تُقَاتِلُوهُمْ عِندَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّى يُقَاتِلُوكُمْ فِيهِ فَإِن قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ كَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ﴾ [البقرة: ١٩١]، و**البهتان**؛ ويقصد به أن يقال على المرء ما لم يفعله، كما تعني الكذب (ابن منظور المصري، دت، المجلد الثاني: ١٢-١٣): ﴿وَمَن يَكْسِبْ خَطِيئَةً أَوْ إِثْماً ثُمَّ يَرْمِ بِهِ بَرِيئاً فَقَدِ احْتَمَلَ بُهْتَاناً وَإِثْماً مُّبِيناً﴾ [النساء: ١١٢]، و**التجسس**؛ ويقصد به جس الخبر، وجس الخبر وتجسسه: بحث عنه وفحص، والتجسس: التفتيش عن بواطن الأمور، وأكثرها ما يقال في النشر، وقيل أن التجسس بالجيم أن يطلبه لغيره، وبالحاء أن يطلبه لنفسه، وقيل بالجيم: البحث عن العورات، وبالحاء الاستماع، وقيل معناهما واحد في تطلب معرفة الأخبار (ابن منظور المصري، دت، المجلد الخامس عشر: ٣٩٢-٣٩٣): ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلاَ تَجَسَّسُوا وَلاَ يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضاً أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ﴾ [الحجرات: ١٢]. و**الوشاية**؛ وفعلها وشى، ويعني بها الكذب، والنمام يشي الكذب: يؤلفه ويلونه ويزينه، والواشي والوشاء: النمام (ابن منظور المصري، دت، المجلد الخامس عشر: ٣٩٢-٣٩٣)، و**الهمز**؛ ومنها الهامز واللماز: العياب. والهماز واللمزة: الذي يخلف الناس من ورائهم ويأكل لحومهم، وهو مثل الغيبة، والهماز العياب في الغيب، واللماز الغتاب بالحضرة، والهمز: الغيبة والوقيعة بين الناس وذكر عيوبهم (ابن منظور المصري، دت، المجلد الخامس: ٤٢٥-٤٢٦)، و**اللمز**؛ كالغمز في الوجه، ورجل لمزة، يعيبك في وجهك، ورجل همزة: يعيبك بالغيب، والهمزة، اللمزة الذي يغتاب الناس، واللمز: العيب في الوجه، وأصله الإشارة بالعين والرأس والشفة مع كلام خفي، وقيل هو الاغتياب، ورجل لماز ولمزة أي عياب (ابن منظور المصري، دت، المجلد الخامس: ٤٠٦-٤٠٧)، و**القت**؛ وهو الكذب المهيأ، والنميمة، قت يقت قتاً، وقت بينهم قتاً: نمّ، والقتيتي: نمام، يقت الأحاديث قتاً، أي ينمها نماً، وقيل: هو الذي يستمع أحاديث الناس من حيث لا يعلمون، نمها و لم ينمها (ابن منظور المصري، دت، المجلد الثاني: ٧٠)، و**النميمة**؛ ويقصد بها الترويش والإغراء ورفع الحديث على وجه الإشاعة والإفساد، وقيل: تزيين الكلام بالكذب: ويقصد بها بالنمام الشخص الذي لا يمسك الأحاديث ولا يحفظها، ويقال للنمام: القتات، يقال قت إذا مشى بالنميمة (ابن منظور المصري، دت، المجلد الثاني عشر: ٥٩٢): ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ﴾ [الهمزة: ١]، ﴿هَمَّازٍ مَّشَّاءٍ بِنَمِيمٍ﴾ [القلم: ١١]، و**الرجفة**؛ وفعلها أرجف، ومنها أرجف القوم إذا خاضوا في الأخبار السيئة وذكر الفتن، وهم الذين يولدون الأخبار الكاذبة التي يكون معها اضطراب في الناس (ابن منظور المصري، دت، المجلد التاسع: ١١٣): ﴿لَّئِن لَّمْ يَنتَهِ الْمُنَافِقُونَ وَالَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ وَالْمُرْجِفُونَ فِي الْمَدِينَةِ لَنُغْرِيَنَّكَ بِهِمْ ثُمَّ لاَ يُجَاوِرُونَكَ فِيهَا إِلا قَلِيلاً﴾ [الأحزاب: ٦٠].

لذا ينبغي على كل مكلف أن يحفظ لسانه عن جميع الكلام، إلا كلاماً ظهرت فيه المصلحة. ويذكر قطب (١٩٧١: ٢٣٠-٢٣١) أن المشاء بنميم هو من يمشي بين الناس بما يفسد قلوبهم، ويقطع صلاتهم، ويذهب بمودتهم، وهو خلق ذميم، كما أنه خلق مهين، لا يتصف به ولا يقدم عليه إنسان يحترم نفسه أو يرجو لنفسه احتراماً عند الآخرين، حتى أولئك الذين يفتحون آذانهم للنمام، ناقل الكلام، المشاء بالسوء بين الأدوار، حتى هؤلاء الذين يفتحون آذانهم له لا يحترمونه في قرارة نفوسهم ولا يودونه. ولقد كان رسول الله ﷺ ينهي أن ينقل

إليه أحد ما يغير قلبه على صاحب من أصحابه، وكان يقول ﷺ: "لا يبلغني أحد عن أحد من أصحابي شيئاً، فإني أحب أن أخرج إليكم وأنا سليم الصدر" [أخرجه أبو داود والترمذي من حديث ابن مسعود].

القياس: قام نيفو وآخرين Nevo, *et al.* (١٩٩٣) بتصميم استبانة الميل إلى النميمة The Tendency to Gossip Questionnaire (TGQ) من خلال تحليل بعض المواقف في الحياة اليومية، مثل: التحصيل في الدراسة، والعلاقات بين الجنسين، والظهور الجسمي، والنواحي المادية، وقصص الأخبار عن الاحتفالات، واسترقاق النظر، وتشكيل الائتلافات المغرضة من رجال السياسة أو من الأحزاب لغرض خاص. وقد تم عرض عبارات الاستبانة على هيئة من ثلاثة محكمين؛ الذي قاموا باستبعاد العبارات الغامضة والمتداخلة. ومن ثم، تكونت استبانة الميل نحو النميمة من عشرين عبارة، وتتم الاستجابة على هذه العبارات من خلال ميزان تقدير مكون من سبع نقاط تبدأ من أبداً (تعطي درجة واحدة فقط)، وتنتهي إلى دائماً (تعطي سبع درجات)، وتدل الدرجة المرتفعة على الاستبانة على وجود ميل قوي نحو النميمة، في حين تدل الدرجة المنخفضة على عدم وجود هذا الميل. وقد تم تعريب الاستبانة إلى اللغة العربية (موسى، ١٩٩٦).

الصدق: قام نيفو وآخرين Nevo, *et al.* (١٩٩٣) بحساب صدق استبانة الميل إلى النميمة بواسطة الصدق العاملي، والصدق التمييزي، والصدق التقاربي، وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاستبانة.

الصدق العاملي: لحساب الصدق العاملي لاستبانة الميل إلى النميمة، تم تطبيقها على عينة مكونة من ١٢٠ طالباً جامعياً (٥٨ طالبة، و٦٢ طالباً)، تمتد أعمارهم من ١٩ إلى ٣٠ سنة؛ بمتوسط حسابي قدره ٢٣,٤ سنة، وتم حساب المصفوفة الارتباطية لعبارات الاستبانة (٢٠×٢٠)، واستخدمت طريقة المكونات الأساسية، وقد أسفرت النتائج عن استخراج أربعة عوامل من الدرجة الأولى، حيث بلغت جذورهم الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وقد تشبع على العامل الأول عبارات: ٢، ٣، ١٠، ١٤، ٢٠؛ وقد أطلق على هذا العامل: **الظهور الجسمي** Physical sppearone. وتشبع على العامل الثاني؛ عبارات: ٥، ٦، ١١، ١٣، ١٥، وأطلق على هذا العامل: **التحصيل** Achievement. كما تشبع على العامل الثالث عبارات: ٧، ٨، ٩، ١٦، ١٧؛ ويسمى هذا العامل: **المعلومات الاجتماعية** Social information. وتشبع على العامل الرابع عبارات: ١، ١٢، ١٨، ١٩؛ وسمي هذا العامل: **النميمة المتسامية** Sublimated gossip. وقد تبين أن العبارة (٤): "أفضل الاستماع إلى محادثات الآخرين عن أن أشاركهم الحديث"، لم يصل تشبعها إلى حدود الدلالة الاحصائية، ومن ثم، تم حذفها من الاستبانة، وعليه، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ١٩ عبارة.

الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي لاستبانة الميل إلى النميمة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات استبانة الميل إلى النميمة ودرجات مقياس المرغوبية الاجتماعية، فبلغ معامل الارتباط بينهما (١ - ٠,٣٣، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ن = ١٢٠). وتدل هذه النتيجة على وجود بعض الأثر للمرغوبية الاجتماعية على استجابات الميل إلى النميمة. كما تبين أن الإناث تحصلن على درجات مرتفعة على الاستبانة م = ٧٦,٣ درجة، ع = ١٥,٧) عن الذكور (م = ١٦٩,٧ درجة، ع = ١٥,٦). وعند حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية، بلغت قيمة "ت" (٢,٢٥)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

الصدق التقاربي: تم حساب الارتباط بين درجات استبانة الميل إلى النميمة ودرجات تقدير الأقران لعينة مكونة من ١٥ ذكراً و١٥ أنثى، الذين تمتد أعمارهم من ٢٠ إلى ٣٠ سنة. وبلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٩٢ (دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١). وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة قوية بين التقدير الذاتي لاستبانة الميل إلى النميمة وتقدير الأقران Peer rating، كما تبين أن استبانة الميل إلى النميمة تقيس نفس المفهوم الذي يستخدم بواسطة الأقران.

وإلى جانب هذا، قام موسى (١٩٩٦) بحساب الصدق العاملي لاستبانة الميل إلى النميمة، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة (٥٠ طالباً، و٥٠ طالبة). ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (١٩×١٩)، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج والتدوير المائل، أسفر التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، تضمنت ٤٢,٥٣% من حجم التباين الكلي، وكانت نسبة كل عامل من هذه العوامل على النحو التالي: ١١,٩٥%، ١٠,٦٣%، ١٠,١١%، ٩,٨٤% على الترتيب. وقد تشبع على العامل الأول عبارات: ١، ٢، ٩، ١٣. وقد أطلق على هذا العامل: **المعلومات الاجتماعية**، وتشبع على العامل الثاني عبارات: ٦، ٧، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨؛ وسمي هذا العامل: **الظهور الجسمي**، كما تشبع على العامل الثالث عبارات: ٤، ١٢، ١٩؛ وقد أطلق على هذا العامل: **النميمة المتسامية**. إضافة إلى هذا، تشبع على العامل الرابع عبارات: ٥، ١٠، ١٤؛ وسمي هذا العامل: **التحصيل**.

كما تبين أن تشبعات العبارات الثالثة: يتحدث مع الأصدقاء عن العلاقات الاجتماعية بين الرجال والنساء، والعبارة الثامنة: يحلل مع أصدقائه التوافق بين الأزواج، والعبارة الحادية عشر: تحليل مع الأصدقاء دوافع الآخرين، لم تصل بعد إلى حدود الدلالة الإحصائية. ووفقاً لهذا، تم حذف العبارات ٣، ٨، ١١ من استبانة الميل إلى النميمة لتصبح مكونة من ١٦ عبارة، وتمتد الدرجات على الاستبانة من ١٦ إلى ١٢٢ درجة.

الثبات: قام نيفو وآخرين Nevo, *et al.* (١٩٩٣) بحساب ثبات الإستبانة بواسطة استخدام تكنيك ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٧. كما بلغت معاملات الثبات في دراسة موسى (١٩٩٦) ٠,٨٩ للاستبانة ككل، و٠,٤٨ للعامل الأول، ٠,٨٣ لعامل الثاني، ٠,٨٦ للعامل الثالث، و٠,٨٧ للعامل الرابع. وكلها معاملات مقبولة إحصائية.

استبانة الميل إلى النميمة

العبارات	أبداً	نادراً	قليلاً	متردداً	كثيراً	كثيراً جداً	دائماً
١- يقرأ أعمدة الإشاعات (النميمة) في الجرائد	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢- يتحدث مع الأصدقاء عن أزياء الآخرين.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣- ينشر الإشاعات عن الناس الذين يتركون البلد	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤- يتحدث مع الأصدقاء عن درجات وإنجازات الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥- يستطيع تقديم بعض المعلومات المثيرة في أثناء المحادثة عن الناس	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٦- يتحدث مع الأصدقاء عن مشكلات الناس الآخرين في العمل	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٧- يتحدث مع الأصدقاء عن المظهر الشخصي للآخرين	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٨- يتحدث مع الأصدقاء عن المستويات التعليمية للمشاهير	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٩- يتحدث مع الأصدقاء عن رواتب الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٠- يناقش المظهر الشخصي للآخرين بعد الأحداث الاجتماعية	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١١- يتحدث مع الأصدقاء عن نجاح الآخرين في العمل	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٢- يعرف كل ما يدور حوله من أحداث	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٣- يتحدث مع الأصدقاء عن العلاقات الاجتماعية للآخرين	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٤- يقرأ السيرة الذاتية للمشاهير	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٥- يروي للأصدقاء التفصيلات المثيرة للآخرين	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٦- يميل إلى القيل والقال (نشر الإشاعات)..	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

[٤١] الإتجاه نحو العلوم

المفهوم: يعد الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر Spencer أول من أستخدم مصطلح الاتجاه Attitude. ويعرّف الاتجاه بأنه: "ظاهرة نفسية تربوية، وهو عبارة عن مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تصل بمستجيبة الفرد "المتعلم" نحو قضية أو موضوع أو موقف، وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول "مع" أو الرفض "ضد" (زيتون، ١٩٨٨: ١٢٠)، وأنه: "موقف انفعالي يتصف بالقبول أو الرفض للأشياء أو الموضوعات أو القضايا، والاتجاه لا يتكون لدى الفرد إلا بناء على مروره بخبرة تتضمن معرفة كافية عن الموضوع ذي العلاقة (نشواتي، ١٩٨٩: ٢٦٧). وعلى الجانب الآخر، أصبح العلم مقياساً لتقدم الأمم، فلم يحدث أن توصل الإنسان إلى سبر أغوار العلم كما فعل في هذا العصر، فقد أستطاع الإنسان، بفضل الله عز وجل، ثم بفضل العلم السيطرة والتحكم في الطبيعة واختراق آفاق الفضاء. وقد أدى تطبيق العلم في ميادين الحياة المختلفة إلى تطورات ضخمة من أبرزها القدرة على الاكتشاف والاختراع، وانتشار التصنيع، والمواصلات الحديثة ووسائل الاتصال المختلفة وغيرها من التطبيقات العلمية (الشريف، ١٩٨٦: ١٨٥-١٨٦). ويعد العلم سلسلة من التطورات الذهنية، أو المفاهيم Concepts ومشروعات تصورية Conceptual Schemes مترابطة، وهي جميعها نتائج لحدثين؛ هما: الملاحظة والتجريب (Conant, 1951: 32-33)؛ كما أنه مادة أو معلومات يتم الحصول عليها بطريقة موضوعية تسمى التفكير العلمي (العاني، ١٩٨٢: ١٤)، إضافة إلى هذا يقصد به أنه مادة وطريقة أية معلومات كلية تم التوصل إليها بطريقة معينة (الصفدي، ١٩٩٠: ٦١).

القياس: قام فيتال وجونسون Vital & Johnson (١٩٨٨) بتصميم مقياس الاتجاه نحو العلوم من خلال مسح دراسة العلوم العالمية International Science Study Survey (١٩٨٣). ويتكون المقياس من (٣١) عبارة تغطي المجالات التالية: الاتجاه نحو العلم، والاتجاه نحو مادة العلوم، والاتجاه نحو المدرسة. ويستجيب المفحوص على كل عبارة من خلال ميزان تقدير مكون مما يلي: نعم (تعطي ثلاث درجات)؛ وإلى حد ما (تعطي درجتين)؛ ولا (تعطي درجة واحدة فقط). ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من ٣١ إلى ٩٣ درجة؛ حيث تعبر الدرجة القصوى عن الاتجاه الموجب نحو العلوم، بينما تدل الدرجة الصغرى على الاتجاه السالب نحو العلوم. كما يتكون المقياس من عبارات موجبة وأخرى سالبة. وقد تم تعريب مقياس الاتجاه نحو العلوم إلى اللغة العربية الحريقي وموسى، ١٩٩٥).

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس الاتجاه نحو العلوم، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ٢٩٩ طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة والثانوية بإحدى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أنتهى التحليل العاملي من الدرجة الأولى إلى وجود أربعة عوامل؛ هي: القيمة الأدائية للعلوم، والمشاركة الفعالة في العلوم، وصعوبات وتعقيدات العلوم والاتجاه العام نحو المدرسة (Vitale & Johnson, 1988). وإلى جانب هذا، قام الحريقي وموسى (١٩٩٥) بحساب الصدق العاملي للمقياس على عينة مكونة من مائتي طالب وطالبة في المرحلة المتوسطة والثانوية من الريف والحضر بمنطقة الإحساء بالسعودية. وأنتهى التحليل العاملي إلى وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى. وقد تشبع على العامل الأول العبارات التالية: ٣، ٥، ٨، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤. وسمي هذا العامل: **فعالية العلوم ودور المدرسة**. وتشبع على العامل الثاني العبارات التالية: ٦، ١٠، ١٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠. وأطلق على هذا العامل: **القيمة الأدائية للعلوم**. كما تشبعت العبارات التالية على العامل الثالث: ١، ٢، ٤، ٧، ٩، ١٨، ٢٥، ٣١. وسمي هذا العامل: **صعوبات وتعقيدات العلوم**.

الثبات: بلغت معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (٠,٩٩) لعامل القيمة الأدائية للعلوم،

و(٠,٨١) لعامل المشاركة الفعالة في العلوم، و(٠,٧٤) لعامل صعوبات وتعقيدات العلوم، و(٠,٥٥) لعامل الاتجاه نحو المدرسة (Vitale & Johnson, 1988). وإلى جانب هذا، توصلت معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ على عينة أخرى سعودية (٠,٩٢) لعامل فعالية العلوم ودور المدرسة، و(٠,٧٦) لعامل القيمة الأدائية للعلوم، و(٠,٧٢) لعامل صعوبات وتعقيدات العلوم، وكلها معاملات مقبولة إحصائية (الحريقي، وموسى، ١٩٩٥).

مقياس الاتجاه نحو العلوم

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١-	العلم مهم جداً في البلاد النامية	( )	( )	( )
٢-	تحسن الاختراعات العلمية مستوى الحياة	( )	( )	( )
٣-	العلم مفيد لحل المشكلات في حياتنا اليومية	( )	( )	( )
٤-	جعلت الاختراعات العلمية العالم أكثر تعقيداً	( )	( )	( )
٥-	سوف يساعد العلم على جعل العالم أفضل مكان في المستقبل	( )	( )	( )
٦-	تعد الأموال التي تنفق على العلم من أفضل مصادر الإنفاق	( )	( )	( )
٧-	يعزي كثير من القلق في المجتمعات الحديثة إلى العلم	( )	( )	( )
٨-	يجب على الحكومة إنفاق أموال طائلة على البحوث العلمية	( )	( )	( )
٩-	استخدمت الأموال العامة التي أنفقت على العلم في السنوات القليلة الماضية بحكمة	( )	( )	( )
١٠-	أريد تعلم الكثير عن العالم الذي نعيش فيه	( )	( )	( )
١١-	أجد في المدرسة تحدياً لقدراتي العلمية	( )	( )	( )
١٢-	أريد أن أنهل من التعليم بقدر ما أستطيع	( )	( )	( )
١٣-	أشعر بالضجر في المدرسة معظم الوقت	( )	( )	( )
١٤-	أن المدرسة غير ممتعة بالمرة	( )	( )	( )
١٥-	أكره علمة واجباتي الدراسية	( )	( )	( )
١٦-	العلوم التي تعلمناها في المدرسة مثيرة	( )	( )	( )
١٧-	أن الوقت الذي مكثته في المدرسة يعتبر من أمتع أوقات حياتي	( )	( )	( )
١٨-	العلوم مادة صعبة	( )	( )	( )
١٩-	يجب على الطلاب تعلم العلوم	( )	( )	( )
٢٠-	هناك حقائق كثيرة في العلم يجب تعلمها	( )	( )	( )
٢١-	استخدم المدرس أفكارنا واقتراحاتنا عند تخطيط دروس العلوم في العام الماضي	( )	( )	( )
٢٢-	يشرح المدرس عن طريق الاستعانة بالأمثلة أو التجارب لكي يساعد في تفسير الأفكار العلمية	( )	( )	( )
٢٣-	استطاع المدرس في العام الماضي أن يجعل دروس العلوم مثيرة بالنسبة لي.	( )	( )	( )
٢٤-	يقوم مدرس العلوم بمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات في تعلم العلوم	( )	( )	( )
٢٥-	قمنا العام الماضي بواجبات معملية كجزء من دروسنا في العلوم	( )	( )	( )
٢٦-	قمنا العام الماضي بأعمال ميدانية خارج حجرة الفصل الدراسي كجزء من دروسنا في العلوم	( )	( )	( )
٢٧-	أن العلم مجال خصب جداً لجذب الناس المبتكرين	( )	( )	( )

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
٢٨-	سوف تتطلب معظم الوظائف في المستقبل معرفة العلم	( )	( )	( )
٢٩-	أود استخدام العلم الذي تعلمته في مهنة المستقبل	( )	( )	( )
٣٠-	من الأهمية بمكان معرفة العلم حتى يمكن الحصول على وظائف مرموقة.	( )	( )	( )
٣١-	أود أن أكون مدرساً للعلوم بعد انتهائي من المدرسة	( )	( )	( )

[٤٢] السلوك التدريسي لمعلم العلوم

المفهوم: أستطاع رونكل Runkel (١٩٧٨) وضع نموذجاً مختصراً لبيان العوامل التي تؤثر في سلوكيات المعلم التدريسية، وهي كما يلي:

- التاريخ الشخصي **Personal History**؛ ويقصد به الأهداف والحاجات الشخصية للمعلم.
- اختيار الأهداف للطلاب **Choice of Goals for Students**.
- الأطر المرجعية **Frame of Reference**؛ ويقصد بها المعايير التي تشتق من التنشئة الشخصية والخبرات المهنية.
- البيئة **Environment**.

القياس: قام مينس Mennis (١٩٨٨) ببناء استبانة السلوك التدريسي لمعلمي العلوم كما يدركه الطلاب Instructional Behavior Questionnaire (IBQ)؛ حيث تتكون من (٢٤) عبارة، وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير مكون مما يلي: يحدث في أحوال كثيرة (تعطي ثلاث درجات)، ويحدث أحياناً (تعطي درجتين)، لا يحدث مطلقاً (تعطي درجة واحدة فقط). وتمتد درجات الاستبانة من (٢٤) إلى (٧٢) درجة.

صدق الأداة: قام مينس Mennis (١٩٨٨) بحساب الصدق العاملي لاستبانة السلوك التدريسي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وقد أسفر هذا التحليل بعد التدوير عن وجود سبعة عوامل من الدرجة الأولى؛ هم كما يلي:

العامل الأول: العمل العملي	Laboratory work
العامل الثاني: تدريس المعلم	Teacher's instructions
العامل الثالث: التدريس المتمركز حول الطالب	Student-centered teaching
العامل الرابع: التعلم المتمركز حول الطالب	Student-centered learning
العامل الخامس: استخدام المصادر	Use of resources
العامل السادس: التدريس المتمركز حول المعلم	Teacher-centered teaching
العامل السابع: القياس والتقييم	Assessment and quantification

إضافة إلى هذا، قامت الدسوقي (١٩٩٥) بحساب الصدق العاملي لاستبانة السلوك التدريسي في البيئة السعودية بعد تعريبها إلى اللغة العربية، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة في المرحلة الثانوية (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٦,٥٧ سنة، والانحراف المعياري = ± ٢,٦٩). وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود سبعة عوامل من الدرجة الأولى باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج.

وقد تشبع على العامل الأول العبارات التالية: ٧، ٩، ١٢، ١٣، ١٥، ٢٤. وقد سمي هذا العامل: تدريس المعلم. كما تشبع على العامل الثاني العبارات التالية: ٨، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١. وسمي هذا العامل: التدريس المعملي. وتشبع على العامل الثالث العبارات الآتية: ٢٢، ٢٣، ٢٤. وسمي هذا العامل: التدريس المتمركز حول الطالب. وتشبع على العامل الرابع العبارات الآتية: ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٧. وسمي هذا العامل: التدريس المتمركز حول المعلم. كما تشبع على العامل الخامس العبارات الآتية: ٣، ١١، ١٤، ١٦. وقد سمي هذا

العامل: **القياس والتقييم**. وتشبع على العامل السادس العبارة ٦، وقد سمي هذا العامل: **النظم المتمركز حول الطالب**. كما تشبع على العامل السابع العبارات التالية: ١، ٢. وقد أطلق على هذا العامل: **استخدام المصادر**.

ثبات الأداة: تم حساب معامل ثبات استبانة السلوك التدريسي؛ باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨١ (Mennis, 1988). كما قامت الدسوقي (١٩٩٥) بحساب الثبات للاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، فبلغ ٠,٨٤.

استبانة السلوك التدريسي لمعلم العلوم

	العبارات	يحدث في أحوال كثيرة	يحدث أحياناً	لا يحدث مطلقاً
١-	نستخدم الكتاب المدرسي أثناء درس العلوم	( )	( )	( )
٢-	نستخدم كتب أخرى مع الكتب المدرسية عند تدريس العلوم	( )	( )	( )
٣-	عند بداية كل درس من دروس العلوم يراجع معنا المعلم الدروس التي أخذناها سابقاً	( )	( )	( )
٤-	عند بداية كل درس من دروس العلوم، يشرح لنا المعلم ما يجب القيام به أثناء الحصة	( )	( )	( )
٥-	عند نهاية كل درس علوم، يعطي لنا المعلم ملخصاً عن كل ما تم تدريسه في الفصل	( )	( )	( )
٦-	يسمح لنا المعلم أن نختار بأنفسنا موضوعات العلوم التي ندرسها	( )	( )	( )
٧-	يستفيد المعلم من أفكارنا ومقترحاتنا عند التخطيط لدروس العلوم	( )	( )	( )
٨-	يقوم المعلم ببعض التجارب حتى يسهل لنا تفسير المفاهيم العلمية	( )	( )	( )
٩-	يجعل المعلم دروس العلوم مثيرة لنا .....,...	( )	( )	( )
١٠-	أثناء دروس العلوم، ننقل كل ملاحظات المعلم التي يكتبها على السبورة في دفاترنا	( )	( )	( )
١١-	يكلفنا المعلم بكتابة تقارير مفصلة عن بعض التجارب المعملية ونقوم بحل التمرينات كواجبات منزلية	( )	( )	( )
١٢-	يوضح لنا المعلم مدى ارتباط العلوم بحياتنا العامة	( )	( )	( )
١٣-	يوضح لنا المعلم المهن المرتبطة بالعلوم	( )	( )	( )
١٤-	تجرى لنا امتحانات لما سبق أن تعلمناه في العلوم	( )	( )	( )
١٥-	يساعد معلم العلوم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في تعلم العلوم.	( )	( )	( )
١٦-	نستخدم الآلات الحاسبة أثناء دروس العلوم	( )	( )	( )
١٧-	نقوم بأعمال ميدانية خارج حجرة الفصل كجزء من دروسنا في العلوم..	( )	( )	( )
١٨-	نقوم بتجارب معملية كجزء من دروسنا في العلوم	( )	( )	( )
١٩-	يتم تقسيم الفصل أثناء دروس العلوم إلى مجموعات صغيرة من الطلاب حتى يقومون بالتجارب المعملية	( )	( )	( )
٢٠-	عندما نقوم بالتجارب المعملية يعطينا المعلم تعليمات عما يجب عمله..	( )	( )	( )
٢١-	عندما نقوم بالتجارب المعملية أو بالتجارب الميدانية، نستخدم كتاباً أو تعليمات مكتوبة تشرح لنا كيفية القيام بها	( )	( )	( )
٢٢-	في تجاربنا المعملية أو الميدانية، يطلب منا المعلم الاستعانة بكتب توضح لنا ما يجب أن نقوم به	( )	( )	( )
٢٣-	عندما نقوم بالتجارب المعملية أو الميدانية يعرض علينا المعلم مشكلات، ويتركنا نصل إلى الحل بأنفسنا	( )	( )	( )
٢٤-	في واجباتنا المعملية والميدانية، ننظم مشاكلنا ونستخدم وسائلنا لبحث المشكلة	( )	( )	( )

[٤٣] الاتجاه النفسي نحو القراءة

المفهوم: يعد الاتجاه من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، حيث إنه المحرك الأساسي لكل سلوك إنساني. ويقصد به بأنه: "مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي معين" (صالح، ١٩٧٢: ١٩٨١)، وبأنه: "مفهوم يخلعه الإنسان ليصف به ترابط الاستجابات المتعددة للفرد الواحد إزاء مشكلة أو موضوع معين" (غنيم، ١٩٧٣: ١٤٤)؛ وبأنه: "تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع بين مثير واستجابة، وهو استعداد نفسي، أو تهيؤ عقلي عصبي مكتسب يعطي استجابة موجبة أو سالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف" (زهران، ١٩٧٧: ١١٤)، ومن ثم، تبين التعريفات المذكورة أن الاتجاه يشتق من واقع استجابات الفرد المترابطة إزاء مشكلة أو موضوع معين، ويصبح بمثابة درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات التي يمكن أن تكون جدلية.

وإلى جانب هذا، توجد عدة نظريات لتفسير الاتجاه، منها: نظرية روزنبرج للاتساق المعرفي – الوجداني، ونظرية فستنجر للتنافر المعرفي، ونظرية كاتز الوظيفية. إضافة إلى هذا، فإن للاتجاهات عدة خصائص منها؛ أنها مكتسبة، وتتبئ بالسلوك، واجتماعية، وثابتة نسبياً وقابلة للتعديل والتغيير، وقابلة للقياس. وتوجد عدة عوامل تؤثر في تكوينها مثل: أثر الوالدين والأقران، والمدرسة والتعليم، ووسائل الإعلام (موسى، ١٩٩٨).

كما إن للقراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة. وعليه، فللقراءة عمليتان منفصلتان وهما: **العملية الأولى**: الشكل الاستاتيكي، أي الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب. **والعملية الثانية**: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج. إضافة إلى هذا، فإن تعلم القراءة عمل معرفي معقد، يتطلب مستوى عقلياً من القدرات والمهارات، ويصعب على الراشد أن يحلل ما يقوم به من عمليات عقلية أثناء القراءة، لأن عملية القراءة أصبحت بالنسبة له آلية وسريعة، ولا يستطيع أيضاً أن يتذكر الخطوات التي مر بها، والصعوبات التي واجهها عندما تعلم القراءة وهو طفل. وأهم المهارات المتضمنة في عملية القراءة هي: التعرف على الكلمة، ويساعد في التعرف على الكلمة حركات العين، واستخدام السياق في التعرف على الكلمة وفهمها، والذاكرة، والفهم (أحمد ومحمد، ١٩٩٢: ٣١، ٣٣-٣٧).

وإلى جانب هذا، فللقراءة مهارات مختلفة تختلف باختلاف الغرض من القراءة فإذا كان الغرض هو الدراسة فإن القراءة تصبح أبطأ، وإذا كان الغرض هو المسح تزداد سرعة القراءة. ولكن مع اختلاف استخدام تلك المهارات إلا أنها لا تخرج عن المهارات الأربعة الرئيسية: المهارة اللفظية، المهارة التفسيرية، المهارة النقدية، والمهارة الإبداعية (Smith, 1969: 257-258).

ومهارات القراءة متداخلة لا يمكن عزل واحدة منها عن الأخريات. فعندما يتعرف التلميذ الحروف والكلمات يمارس في هذا مهارة لفظية إلى جانب مهارة الفهم ثم تنمو هذه المهارة وترقى إلى النقد حيث يستخدم القارئ هنا مهارة النقد إلى جانب الفهم. وإذا حدد القارئ الأفكار الثانوية فهذا يساعده على الاستنتاج باستخدامه لمهارتي التفسير والفهم حتى يصل إلى الخلاصة بمهارتي النقد والفهم (Calfee and Drum, 1978: 193-206). ومن ثم، اهتم المتخصصون في علم تعليم القراءة بتنمية مهارات الفهم والتحليل والتطبيق والنقد ليساعد القارئ على فهم المقروء وفهم ما بين السطور واستخدام المقروء وتقويمه والحكم عليه (خاطر، ١٩٧٥: ١-١٧).

وإلى جانب هذا، توجد عدة استراتيجيات كما أشار إليها شحاتة (١٩٩٢: ١٢-١٤) ينبغي أن توضع في الاعتبار عند التفكير في رفع المستوى القرائي للأطفال وهي:

- تدريب الطفل على الاستقلال على القراءة. ومحاولة التعرف على الكلمات وفهمها، وللوصول إلى هذا

الاستقلال في عملية القراءة لابد من تدريب الأطفال على فهم ما تشير إليه الكلمات من إشارات السنص والسياق.

- زيادة الثروة اللفظية للطفل، ويتم ذلك من خلال عمل قوائم كلمات كالأوصاف مثلاً، ومعرفة معنى الكلمة في النص.
- تدريب الطفل على الدقة والعمق في فهم المادة المقروءة، فيتم تدريبه على استخلاص الأفكار والاحتفاظ بالمعلومات، واكتشاف موضوع القطعة، ومعرفة تتابع الحوادث، واستنباط الأفكار والمعلومات الأساسية، وإصدار حكم بسيط على الأفكار التي يقرأها.
- تدريب الطفل على القراءة الخاطفة عن طريق قراءة الإعلانات في التليفزيون، واستخدام قوائم المحتويات والفهارس التي في الكتب والمجلات، وتصفح الكتاب بسرعة لمعرفة موضوعه، والقصة لمعرفة مكوناتها وشخصيها.
- زيادة سرعة الطفل في القراءة، فالتحسن في السرعة يعني التحسن في الفهم، ولتدريب الطفل على السرعة في القراءة يطلب منه: إجابة أسئلة محددة من الكتاب المقروء، والتدريب على القراءة جملة جملة وليست كلمة كلمة، وعرض مجموعة من الأسماء أمامه عرضاً خاطفاً، وإجراء المنافسات بين الأطفال في تلخيص سريع لما تمت قراءته، وقراءة القصص الشائعة السهلة البسيطة، والتدرج منها إلى قطع المعلومات السهلة. والسرعة في القراءة أمر من الضرورة بمكان حتى يستطيع الطفل مواجهة تضخم الثقافة.
- تدريب الطفل على القراءة الصامتة غير المصحوبة بتحريك الشفتين، أو التمتمة بالألفاظ، أو إصدار الأصوات من الأنف في أثناء القراءة حتى توفر له الجهد والوقت، وتزيد من فهمه للمادة المقروءة.
- تكوين الخلفية القرائية للطفل داخل البيت، وتتكون هذه عندما يبدي الوالدان اهتماماً حماسياً بقراءة أطفالهم، وعندما يقرؤون القصص على مسامعهم، ويعرضون عليهم صور الكتب، وعندما يناقشون مضامين الكتب معهم. ومن ثم، يرسى الآباء قاعدة صلبة متينة للقراءة المستقلة، خاصة إذا توافرت في البيت مجموعة منوعة من الكتب المناسبة والجذابة، والقصص المشوقة، وتخصيص وقت معين ومكان مريح للقراءة في هدوء داخل المنزل.

ومن ثم، فإن تنمية اتجاهات الأطفال نحو القراءة يبدأ من المنزل، من قبل الوالدين الذين يقع عليهم الدور الأساسي في توعية الأبناء بأهمية القراءة وتيسيرها لهم، وخلق مناخ اجتماعي مناسب ومشجع ييسر عادة القراءة بين الأطفال، وخلق المنافسة بين الأطفال بحيث يشعر الطفل أن هناك دافعاً إلى الإنجاز يمكن أن يحركه. وهذا الدافع إذا ما تركز حول قراءة كتاب أو قصة أو مجلة ليصبح مع مرور الوقت عادة محببة لدى الأطفال، شريطة أن يحسن الآباء اختيار المواد القرائية؛ كما يعد سلوك الآباء، ومكانة القراءة عندهم نموذجاً وقدوة للأبناء.

ويرى جنير وآخرون (١٩٧٧) أن ميول وعادات القراءة التي يكونها الأطفال قبل إلحاقهم بالمدرسة تحدد المنشط القرائية لهم عند بلوغهم سن الرشد. ولغرس هذا الميل إلى القراءة، فينبغي أن يخلق برنامج القراءة رغبة لدى الأطفال في القراءة أو يساعدهم على الاستمتاع بما قرأوا، وأن تحقق القراءة الرغبة في نمو الشخصية وفي معرفة العالم وفهم المجتمع.

إضافة إلى هذا، يمر الطفل كما أشار إلى ذلك شحاتة (١٩٩٢: ١٥٩-١٦٢) بخمس مراحل لتكوين عادات تعلم القراءة؛ وهي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الاستعداد لتعليم القراءة، سواء كان هذا الاستعداد جسمياً أو عقلياً. ويتضمن الاستعداد الجسمي سلامة النظر والسمع والكلام، والصحة العامة، أما الاستعداد العقلي فيدل عليه بلوغ الطفل ست

سنوات عقلية. والعامل الانفعالي يؤدي دوراً هاماً ويجعل الطفل قادراً على التعامل مع الكبار والأطفال الآخرين.

والمرحلة الثانية: وهي مرحلة لاكتساب العادات الأساسية في القراءة فيما بين السادسة والسابعة من العمر، أي السنتان الأوليان من دخول المدرسة، وهذه المهارات الأساسية تتضمن حركات العين السليمة، وتعرف الحروف، والكلمات لتكوين الجمل.

والمرحلة الثالثة: وهي المرحلة التي يتم فيها تحسين مهاراتهم الأساسية بسرعة، وهذا النشاط يستغرق الطفل من الثامنة إلى العاشرة، وهي المرحلة التي يقرؤون فيها ليتعلموا بدلاً من أن يتعلموا القراءة. ففي هذه المرحلة السابقة كانوا يميلون إلى لاكتساب العادات والمبادئ الأساسية للتمييز والفهم والنمو في القراءة، ومثل هذا الاكتساب يساعد في الحصول على معان جديدة، وخبرات جديدة، وكلما نجحوا في القراءة وتعلموا أشياء جديدة زاد اهتمامهم بالقراءة. وهذا بدوره يؤدي من ناحية إلى زيادة رصيدهم من المعلومات والخبرات، ومن ناحية أخرى يعزز المهارات التي لاكتسبوها. وينعكس هذا النمو عادة في زيادة السرعة التي يقرأ بها الأطفال كما ينعكس في اهتمامهم بقراءة ما قد يقع في أيديهم.

والمرحلة الرابعة: وهي مرحلة توسع مجالات القراءة. وتستغرق هذه المرحلة سنوات العمر التي تمتد من التاسعة إلى الرابعة عشر. ويبدأ الأطفال أثناء هذه الفترة في قراءة الموضوعات التاريخية، والجغرافية، والعلمية؛ بالإضافة إلى قراءة القصص، والكتب، والمجلات. وفي هذه المرحلة أيضاً تزداد سرعة القراءة الصامتة عن سرعة القراءة الجهرية مما يعين على الاستمرار في عملية القراءة.

والمرحلة الخامسة: وهي مرحلة نضج عادات القراءة. وتمتد هذه المرحلة من سن الرابعة عشر إلى السادسة عشر أو السابعة عشر. ويكون الطفل اهتماماته الخاصة، ويمكنه أن يغير ويعدل من طريقته وسرعته في القراءة تبعاً لمهارته، وتبعاً للمادة التي يقرؤوها.

القياس: قام موسى ومصيلحي (٢٠٠٢) بتصميم مقياس الاتجاه النفسي نحو القراءة، وذلك من خلال الاستفادة من بعض المقاييس التي تناولت قياس الاتجاه نحو القراءة (Estes, 1981)؛ (Estes, *et. al.*, 1976)؛ (Engin, *et al.*, 1976)؛ (Redelheim, 1976)؛ (Lewis, 1979)؛ (Wallbrown, *et al.*, 1981)؛ (Alexander and Engin, 1986)؛ (Mckenna and Kear, 1990)؛ (Yore, 1991) في بناء مقياس الاتجاه النفسي نحو القراءة. وقد تكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثين بنداً. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من خمسة أوزان: موافق بشدة (تعطي خمس درجات)، موافق (تعطي أربع درجات)، موافق إلى حد ما (تعطي ثلاث درجات)، غير موافق (تعطي درجتين)، غير موافق بشدة (تعطي درجة واحدة فقط). وإلى جانب هذا، تمت صياغة بعض البنود صياغة إيجابية؛ وبعضها الآخر صياغة سلبية. وتمتد الدرجات على بنود المقياس من ٣٠ درجة إلى ١٥٠ درجة، وتدل الدرجة الصغرى على الاتجاه النفسي السالب نحو القراءة، بينما تدل الدرجة الكبرى على الاتجاه النفسي الموجب نحو القراءة.

الصدق: تم حساب صدق مقياس الاتجاه النفسي نحو القراءة باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي، فتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود المقياس من ٠,٥٣ إلى ٠,٧١ على عينة مكونة من مائة تلميذ وتلميذة (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٤,٣ سنة).

الثبات: بلغ معامل الثبات لمقياس الاتجاه النفسي نحو القراءة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ ٠,٧٦.

مقياس الاتجاه النفسي نحو القراءة

	العبارات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أشعر بالقلق عندما أتهيأ للقراءة	( )	( )	( )	( )	( )
٢	أحب مساعدة التلاميذ في موضوعاتهم القرائية	( )	( )	( )	( )	( )
٣	أرى أن القراءة أحسن طريقة لتعلم أشياء جديدة	( )	( )	( )	( )	( )
٤	يعتبر الكلام في أي موضوع أكثر متعة من القراءة العامة	( )	( )	( )	( )	( )
٥	يعتقد مدرسي إنني قارئ جيد	( )	( )	( )	( )	( )
٦	أقرأ كثيراً عندما أكون في المنزل	( )	( )	( )	( )	( )
٧	أشعر بالتعب عندما أقرأ لفترة زمنية قليلة	( )	( )	( )	( )	( )
٨	تعتبر القراءة من أفضل الموضوعات التي أحبها ...	( )	( )	( )	( )	( )
٩	أرغب أن يكون في استطاعتي امتلاك أكبر قدر ممكن من الكتب	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	أشتري الكتب الفكاهية من مصروفي الخاص	( )	( )	( )	( )	( )
١١	عندما يكون عندي وقت فراغ في الفصل فإني أقرأ كتاب	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	أعتقد أن القراءة ممتعة	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	أفضل تعلم الأشياء من الآخرين عما لو تعلمتها من قراءة الكتب	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	أشعر بالخجل عندما أقرأ بصوت مرتفع	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	لا أستطيع تعلم القراءة بطريقة جيدة	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	يعتقد والدي إني في حاجة إلى تحسين مستواي في القراءة	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	لا أحب القراءة بصوت مرتفع في الفصل	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	أتعلم كثيراً في جماعة القراءة	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	أحياناً أحلم أحلام سيئة عن القراءة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	أحب أن أقص ما قرأته على زملائي بالفصل	( )	( )	( )	( )	( )
٢١	درجاتي المدرسية في القراءة ضعيفة للغاية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢	أشعر بالآم حادة في معدتي عندما أفكر في القراءة ..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣	أستمتع بالذهاب إلى المكتبة من أجل الكتب	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤	أشعر بالمتعة عند قراءة كتاب جيد	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥	تعتبر جماعة القراءة من أفضل الجماعات المدرسية.	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦	عندما أحاول القراءة، فإني أشعر بالتعب والميل إلى النوم	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٧	تعتبر المسائل الكلامية في مادة الحساب أصعب من المسائل الرقمية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨	يعتبر الكتاب هدية قيمة بالنسبة لي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩	أكره القراءة	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠	ينتابني شعور بالمرض عندما أمتحن في مادة القراءة..	( )	( )	( )	( )	( )

[٤٤] تحمل الغموض

المفهوم: عندما يواجه شخص ما بمجموعة من المعلومات أو المواقف الغامضة ambiguous information فإن هذا يؤثر بشكل أو بآخر على إدراكه وتفسيره لهذه الأشياء، لذا فإن سمة تحمل الغموض Ambiguity Tolerance Phenomena ترتبط بكثير من الظواهر السلوكية Behavioural phenomena، وعليه قامت عديد من الدراسات لمعرفة أثر وارتباط تحمل الغموض على المتغيرات التالية: التمركز حول العرق Ethnocentrism، المسايرة Conformity، التداخل في التعلم Learning interference، التنافر وعدم الانسجام Dissonance، السلوك اللفظي Verbal behaviour، تغير الاتجاه Attitude change، الاضطرابات السيكوسوماتية Psychosomatic distrubance، الانغلاق الدافعي Impulsive closure، وغيرها من المتغيرات (Norton, 1975: 607).

وقد كانت فرانكل برونزويج Frenkel-Brunswik (١٩٤٨، ١٩٤٩) أول من قدمت معالجة شاملة لمفهوم تحمل الغموض كمتغير إدراكي وانفعالي في الشخصية، وقد عرفت تحمل الغموض (Frenkel-Brunswik, 1949: 115) بأنه: "ميل الفرد إلى اللجوء إلى المواقف غير المحددة والواضحة، وأن يصل إلى نهاية غير محددة أو ناضجة، ويهمل الحقيقة، ويقبل وينبذ الآخرين في آن واحد". بينما يعرف مكدونالد MacDonald (١٩٧٠: ٧٩١) الفرد الذي لديه القدرة على تحمل الغموض بأنه يبحث دائماً عن الغموض، ويتمتع بالغموض، ويتفوق في إداء المطالب الغامضة Ambiguous Task.

القياس: قد كانت هناك محاولات كثيرة لبناء مقاييس لقياس تحمل الغموض، ولكن هذه المقاييس لم تصمد طويلاً لضعف ثباتها الداخلي، وضعف صدقها، ومن هذه المحاولات (Martin and Westie, 1959)؛ (Budner, 1962)؛ (Rydell and Rosen, 1966)؛ (MacDonald, 1970)، ونظراً لتمتع مقياس نورتون Norton (١٩٧٥) لتحمل الغموض بصدق وثبات مرضي تم تعريبه وحساب خصائصه السيكومترية (أبو ناهية، وموسى، ١٩٨٧). ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٦١ عبارة موزعة على النحو التالي:

(١) **فلسفة الفرد في الحياة Philosophy:** يتكون هذا المجال من العبارات (١) حتى العبارة (٧) (ن = ٧ عبارات).

(٢) **العلاقات الشخصية بين الأفراد Interpersonal Communication:** يتكون هذا المجال من العبارة (٨) حتى العبارة (١٢) (ن = ٥ عبارات).

(٣) **الرموز العامة Public Image:** يتكون هذا المجال من العبارة (١٣) حتى العبارة (١٦) (ن = ٤ عبارات).

(٤) **النواحي المهنية Job-Related:** يتكون هذا المجال من العبارة (١٧) حتى العبارة (٢١) (ن = ٥ عبارات).

(٥) **حل المشكلات Problem Solving:** يتكون هذا المجال من العبارة (٢٢) حتى العبارة (٣٠) (ن = ٩ عبارات).

(٦) **المواقف الاجتماعية Social:** يتكون هذا المجال من العبارة (٣١) حتى العبارة (٣٩) (ن = ٩ عبارات).

(٧) **العادات Habits:** يتكون هذا المجال من العبارة (٤٠) حتى العبارة (٥٠) (ن = ١٣ عبارة).

(٨) **المجالات الفنية والجمالية Arts Forms:** يتكون هذا المجال من العبارة (٥٣) حتى العبارة (٦١) (ن = ٩ عبارات).

الصدق: تم حساب صدق المحتوى وصدق المحك لمقياس تحمل الغموض (Norton, 1975). كما قام أبو ناهية وموسى (١٩٨٧) بحساب صدق المحك لمقياس تحمل الغموض، وذلك من خلال تطبيقه وتطبيق مقياس ايزنك لتحمل الغموض (السيد، ١٩٦٧) على عينة قوامها مائة طالب ومائة طالبة من طلاب الجامعة. وإلى جانب هذا، تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة قوامها ٢٥٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة.

الثبات: قام نورتون Norton (١٩٧٥) بإجراء سبع دراسات لحساب الثبات على عينة قوامها ١٤٩٦ طالباً جامعياً (ذكوراً وإناثاً)، وقد توصل إلى معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل بواسطة استخدام معادلة كيودر – ريتشاردسون ٢٠ قدره ٠,٨٨. في حين بلغ ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بعد فاصل زمني يتراوح من ١٠ إلى ١٢ أسبوعاً ٠,٨٦. وإلى جانب هذا، قام أبو ناهية وموسى (١٩٨٧) بحساب الثبات لمقياس تحمل الغموض بطريقة التجزئة النصفية على عينة مكونة من ٢٥٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، فبلغت معاملات الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان – براون على النحو التالي: ٠,٨٨ لعينة الذكور، و ٠,٩١ لعينة الإناث، و٠,٨٦ للعينة الكلية.

وتتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال ميزان تقدير مكون على النحو التالي: أوافق بشدة (٧ درجات)، أوافق (٦ درجات)، أوافق قليلاً (٥ درجات)، متردداً (٤ درجات)، لا أوافق قليلاً (٣ درجات) لا أوافق (درجتان)، لا أوافق مطلقاً (درجة واحدة). كما يتم تصحيح بعض العبارات بطريقة عكسية، وهي على النحو التالي: ٢، ٤، ٥١، ٥٦، ٥٩. ويتراوح مدى الدرجات على العبارات من ٦١ درجة وهي تمثل النفور من الغموض إلى ٤٢٧ درجة وهي تمثل تحمل الغموض.

مقياس تحمل الغموض

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق قليلاً	متردد	لا أوافق قليلاً	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
١-	يوجد لكل مشكلة حل واحد صحيح في أغلب الأحوال	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	أميل إلى الأفكار الجديدة حتى لو أضعت فيها وقتاً طويلاً	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	لا يمكن إنجاز أي شيء ما لم يكن مخططاً ومنظماً وفقاً لقواعد أساسية..	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	أعتقد أنه لا يمكن التمييز بوضوح بين الصواب والخطأ عندما تسوء الأمور..	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	أجد أن طريقة الحياة المنظمة والروتين الثابت تلائم مزاجي الشخصي	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	أظن أني أكثر تدقيقاً من معظم الناس فيما يتصل بما هو صواب وما هو خطأ	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	أفضل الحسم أو القطع في الأمور التي تواجهني دائماً	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	أميل إلى الصراحة المطلقة في تعاملي مع الناس	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	يضايقني الفرد الذي يتجنب الإجابة عن سؤالي بسؤال آخر	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	أميل إلى الشخص الذي يتحدث عن نفسه بشكل مباشر وبصراحة مطلقة..	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	أشعر بالضيق الشديد عندما يتحدث أحد الأشخاص في موضوع لا أفهمه	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	أفضل أن أخبر الناس عن رأيي فيهم حتى ولو كان يؤذيهم عن الاحتفاظ به لنفسي	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	يزعجني وجود اختلاف أو تناقض في الآراء مع أصدقائي المقربين	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	أود أن أعرف دائماً لماذا يضحك الناس.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	أشعر بعدم الراحة عندما أكون غير متأكد من طريقتي في التأثير على الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	أشعر بالضيق لعدم معرفتي بكيفية تفاعل الأغراب (الأفراد الآخرين) معي	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق قليلاً	متردد	لا أوافق قليلاً	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
١٧-	أؤدي عملي بضعف شديد عندما تكون الاتصالات والمعلومات ناقصة بشكل خطير	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	في الموقف الذي يتم فيه تقييمي، أشعر برغبة كبيرة للتقديرات الظاهرة والواضحة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	أشعر بالقلق الشديد إذا كانت مسئوليتي في العمل (أو النشاط المدرسي) غير محددة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	لو كنت عالماً فسوف أصاب بإحباط شديد لأن أبحاثي العلمية لن تكتمل أو تؤدي إلى اكتشافات جديدة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢١-	لو كنت طبيباً، فأفضل التخصصات ذات طبيعة التشخيص غير المحدد أو القاطع كالطب النفسي، على تلك المحددة الواضحة تماماً مثل الأشعة والجراحة...	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢-	لا أحب أن أبدأ واجباً آخر حتى أنهي الواجب الأول	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣-	أفضل أن أعرف الفترة الزمنية التي سيستغرقها العمل (أو الواجب) قبل البدء فيه	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤-	في وجود مجموعة من المشكلات، يفضل دائماً تناولها بشكل منظم وتدريجي واحدة بعد الأخرى	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥-	لا تجذبني المشكلة ما لم اعتقد أن هناك حلاً لها	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦-	لا أحب أن أبدأ العمل في مشروع أو خطة ما لم أشعر بشكل مؤكد بأن هذا المشروع سينجح	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧-	أشعر بعدم الراحة في موقف اتخاذ القرار حين تكون المعلومات غير كافية لمعالجة المشكلة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨-	لا أحب أن أسبب مشكلة ما لم تكن هناك إمكانية في الوصول إلى إجابة قاطعة وغير غامضة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق قليلاً	متردد	لا أوافق قليلاً	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
٢٩-	تروقني المشكلات المعقدة فقط عندما أعرف معلومات كثيرة عن القصد أو الهدف النهائي للمشكلة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠-	تزداد فائدة المؤتمرات عندما تنفذ أعمالها وفق جدول مخطط ومنظم ...	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣١-	أشعر بمتعة كبيرة في الحفلات التي أعرف غالبية المدعوين فيها	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٢-	قبل أن أذهب إلى حفلة ما، أحب دائماً أن أعرف عنها كل شيء	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٣-	أشعر بالقلق عندما أكون في موقف اجتماعي لدي قليل من الضبط عليه..	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٤-	كلما كنت في جماعة جديدة أخذت المبادأة في تقديم نفسي إليهم	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٥-	الانطباعات الأولى في ذهني هامة جداً.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٦-	عندما أخرج للنزهة أحب أن يكون غرضها واضحاً وغير مبهم	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٧-	أشعر بعدم الراحة في وجود أشخاص لا أفهم سلوكهم أو حديثهم	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٨-	لا ارتاح للأشخاص الآخرين (الغرباء أو الجدد) حتى أعرف شيئاً عنهم	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٣٩-	لدي فكرة جيدة على نحو دقيق ومحدد تماماً عن أصدقائي	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤٠-	أحب أن أعرف مقدماً الوقت الذي سأتناول فيه عشائي	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤١-	كلما قمت برحلة طويلة على الأقدام فإنني أحافظ على السير على طريق الآخرين واقتفاء آثارهم	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤٢-	لا أقتنع بشراء شيء ما لم يكن سعره محدداً وواضحاً	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤٣-	يهمني دائماً أن أعرف مسبقاً اليوم الذي سيحدث فيه أي موضوع أو حدث مرتبط بي (كالسفر، أو النجاح، أو العمل)	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤٤-	أظل قلقاً حتى أعرف نتائج الامتحانات..	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤٥-	أحب أن أعرف الوقت بصفة دائمة...	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق قليلاً	متردد	لا أوافق قليلاً	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
٤٦-	أتساءل دائماً، كيف يبيعني البائع السلعة قبل أن أسأله عن ثمنها (أي بمجرد اقترابي من المتجر)	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤٧-	يزعجني جداً أن يعرض أحد الأشخاص وجهة نظره بدون شرح كامل وتوضيح كاف	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤٨-	لا أشعر بالسرور تجاه الألغاز حتى أتمكن من فهمها	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٤٩-	أشعر بالمتعة عندما أحرص على إعادة صياغة أحاديثي في قالب جديد بعد انتهاء المناقشة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥٠-	قبل الخروج عادة ما أتأكد من أن مظهري كامل وهيئتي وسيمة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥١-	أميل لتحمل الأشياء الغامضة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥٢-	أفضل جزء في حل الكلمات المتقاطعة هو الوصول إلى الكلمة الأخيرة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥٣-	إذا فاتتني بداية فيلم جيد (في دور السينما التي تعرض فيلمين أو أكثر) أظل في السينما حتى أشاهد تلك البداية	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥٤-	تروقني الصور الفنية (في الرسم مثلاً) المبهمة والمجردة أكثر من الصور الواقعية والمحددة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥٥-	أميل دائماً إلى الأشياء أو الصور الكاملة بشكل أكبر من الأشياء الناقصة وغير التامة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥٦-	أحب الأفلام والقصص ذات النهايات الواضحة والمحددة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥٧-	أفضل ما أحبه في القصيدة هو إبراز المعاني والصور المختلفة والمتناقضة..	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥٨-	أفضل الأشياء المتناسقة على الأشياء غير المتناسقة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٥٩-	أكمل دائماً نهاية القصة عندما يتركني المؤلف في شك من مصير البطل ...	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٦٠-	يجب ألا تحتوي الأشياء الجميلة على صور مختلفة أو متناقضة	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
٦١-	التصوف أو الروحانية شيء مجرد وغير محدد لي حتى آخذه بجدية	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

[٤٥] الإدمان

المفهوم: تنوعت الرؤى حول ظاهرة الإدمان، وفيما يلي عرض لها:

[١] الرؤى النفسية للإدمان:

ترى وجهة النظر السلوكية أن إدمان العقاقير أو التعود عليه هو نوع من العادة التي رسخت وأصبحت جزءاً من نظام حياة المدمن ويصعب التخلص منها. وقد رسخت هذه العادة تحت تأثير النشوة والمشاعر الإيجابية التي يخبرها المتعاطي في حال التخدير. أي أن تعاطي المخدرات عادة نشأت ودعمت بفعل التدعيم الإيجابي الذي وفرته للمدمن. ويضاف إلى ذلك في حال المهدئات كالأفيونات والباربتيورات – وهي العقاقير التي تخلق اعتماداً فسيولوجياً ويحدث فيها أعراض للانسحاب في حال الانقطاع – دافع جديد وهو الخوف من أعراض الانسحاب وآلامه. فالمدمن حين يتذكر الأعراض التي عاناها حينما انقطع عن العقار أو تأخر عنه ينشأ لديه استجابة تجنب الإبتعاد عن العقار وتراه يعمل على أن يتوافر له في كل وقت لأن العقار أصبح له الأمن والملجأ والملاذ (كفافي، ١٩٩٣: ٧١).

كما تفترض نظرية تعلم السلوك أن تعاطي المخدرات وإدمانها سلوك يتعلمه الإنسان. فالشخص الذي يشعر بالقلق أو التوتر ويتعاطى خمراً أو مخدراً يحس بالهدوء والسكينة، ويعتبر الإحساس الأخير جزءً أو دعماً لتناول هذه المواد في المرات التالية، ومع استمرار التعاطي يتعلم الشخص تناول المادة لتخفيف آثار الامتناع المزعجة (الحفار، ١٩٩٣: ٤٥٤).

وترى وجهة نظر الإنسانية أن الدافع الأساسي عند الإنسان والذي يهيمن على الدوافع الأخرى المشتقة هي دافع تحقيق الذات. وترتبط قدرة الفرد على تحقيق ذاته بنوعية الإشباعات التي أتيحت لحاجاته الأساسية. ومن ينجح في ذلك فانه يشعر بالرضا ويكون أقرب في سلوكه وشخصيته إلى السواء والصحة والسلامة. أما من يفشل في تحقيق ذاته لسبب أو لآخر – وعلى رأس هذه الأسباب الأحباطات التي يواجهها في إشباعه لحاجاته – فانه يشعر بالضيق والتوتر ويعاني من سوء التوافق وما يتبع ذلك من مشاعر سلبية كالاكتئاب، مما يدفعه إلى تعاطي الكحوليات والمخدرات ليتغلب على هذه المشاعر (كفافي، ١٩٩٣: ٧٢).

وترى مدرسة التحليل النفسي أن مشكلة الإدمان أو التعاطي لا تكمن في العقار ولكن في شخص المتعاطي وفي بنيته الشخصية أو بنائه النفسي ومستوى النضج الذي وصل إليه، لأن هذا المستوى هو الذي يحدد أساليب توافقه في الحياة وأساليب تفاعله مع الآخرين في المجتمع. كما ترى أن الفرد الذي يتجه إلى تعاطي المخدر لديه ميل إلى ذلك قبل أن يخبر الآثار التخديرية للعقار أياً كان نوعها. ووجود ميل أو تهيؤ عند الفرد للتعاطي هو العامل الحاسم في السلوك. وعلى ذلك فإن المدمن يكتفي بالعقار ويتنازل في سبيل ذلك عن كل الإشباعات. ومدمن المخدرات لم يصل إلى نهاية مرحلة النضج أو التكامل النفسي بمعنى ما، لأن الإحباطات التي قابلها في حياته أعاقت هذا النضج ولأن طاقته الليبيدية لم تنته إلى غايتها، بل تنهار كلية على اقترابه إلى المخدر، وبالتالي فانه ينكس إلى مراحل نمو أسبق (كفافي، ١٩٩٣: ٧٥).

كما يرى أنصار هذه المدرسة إن الإدمان وسيلة علاج ذاتي، يلجأ إليها الشخص لإشباع حاجات طفلية لا شعورية، كما أن نمو المدمن النفسي الجنسي مضطرب لتثبيت الطاقة الغريزية في منطقة الفم. وعندما ينمو الطفل ويكبر تظهر على شخصيته صفات التثبيت ومنها: السلبية، الإتكالية، عدم القدرة على تحمل التوتر النفسي، والألم والإحباط أي عدم نضوج الشخصية بصورة عامة (الحفار، ١٩٩٣: ٤٤٩).

ويعتقد أنصار المدرسة الوجودية أن الوجود يسبق الماهية. فوجود الفرد لا يبدأ بمجرد ولادته، ولكن عندما يعثر على مغزى وجوده، وعندما يحاول أن يحقق هذا المغزى. وقد ذاعت الفلسفة الوجودية وانتشرت بين كثير من الشباب. وساعد على ذلك الكوارث التي أحدثتها الحرب والمآسي التي خلفتها، وقد ظهرت الحياة

لقطاعات كبيرة من الشباب وكأنها عبث أو أنها بلا جدوى. ومن هنا تبلورت اتجاهات اللاإنتماء والشعور بالضياع واللاجدوى، ومن ثم يرى علماء النفس من أصحاب التوجه الوجودي أن الإنسان الذي لا يجد لحياته معنى أو لوجوده مغزى يقتنع به، ويعمل على تحقيقه فانه سوف يسلم نفسه للضياع وإلى فراغ نفسي وأخلاقي خطير يمكن أن ينتهي به إلى المخدرات بكل صورها (كفافي، ١٩٩٣: ٧٣).

[٢] الرؤى الدينية للإدمان:

لم تكن المخدرات بأنواعها المختلفة معروفة وقت التشريع الإسلامي، وإنما عرفت في المجتمع الإسلامي بعد ذلك بعدة قرون عندما أجتاح التتار معظم البلاد الإسلامية. ومن ثم لا يوجد نصاً صريحاً يبين حكم المخدرات بياناً تفصيلياً إلا أن الفقهاء في مختلف المذاهب الإسلامية اتفقوا على تحريم تعاطي المخدرات واعتبروها كبيرة من كبائر الذنوب يستحق مرتكبها المعاقبة في الدنيا والآخرى.

وقد اعتمد الفقهاء على بعض الأدلة التالية في الحكم على تحريم المخدرات:

(أ) قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوباً عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالإِنجِيلِ يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ﴾ [الأعراف: ١٥٧].

وتضمنت هذه الآية قاعدة من القواعد العامة في الشريعة الإسلامية، ومؤدى هذه القاعدة أن كل طيب مباح وكل خبيث حرام والمخدرات بمختلف أنواعها خبيثة من أشد الخبائث، وأعظمها ضرراً (الركبان، ١٤٠٨هـ: ٧-١٣).

(ب) قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالأَنصَابُ وَالأَزْلامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ * إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلاةِ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾ [المائدة: ٩٠-٩١].

ويستدل من هذه الآية على تحريم المخدرات أن الخمر في اللغة مأخوذة من المخامرة وهي المحافظة حيث أنها تحجب العقل (ابن قيم الجوزيه، ١٣٩٩هـ: ٣٤).

(ج) قال رسول الله ﷺ: "ما أسكر كثيره فقليله حرام" وكل مسكر خمر وكل مسكر حرام" (أخرجه أبو داوود).

ومن ثم يتضح أن كل مسكر حرام قليل أو كثير، وهو بعمومه تتناول المخدرات. وقد اعتبر النبي ﷺ كل مادة مسكرة حرام سواء سميت بذلك في لغة العرب أو لم تسم به.

(د) عن أم سلمة رضي الله عنها قالت: "نهى رسول الله ﷺ عن كل مسكر ومفتر" (ابن حنبل، د.ت: ١٣١). ويدل هذا الحديث على تحريم المخدرات لأنها إما أن تكون مسكرة أو مفترة أو جامعة بين الأمرين، والحديث نص على النهي، والنهي يقتضي التحريم عند الإطلاق.

(هـ) يتضح مما سبق أن تعاطي المخدرات فيه ضرر على الضرورات الخمس التي تحافظ عليها الشريعة الإسلامية في مختلف السبل والوسائل، وقد أعتبرت الإعتداء على إحداها جريمة من أشد الجرائم التي يستحق مرتكبها أبلغ العقوبات. والكليات الخمس هي: العقل والنفس والعرض، والدين والمال، والمحافظة على هذه الكليات عامة في جميع الشرائع، ومنهي عن التعدي عليها بأي وجه من الوجوه، وتعاطي المخدرات هو عين الاعتداء عن كل واحدة من تلك الضرورات. وفيما يلي أثر ما يتركه تعاطي المخدرات على كل واحدة من هذه الضرورات:

(١) **العقل:** لقد كرم الله الإنسان بالعقل عن غيره للتمييز بين الخير والشر، وذلك لأنه مسخر ما في الكون لخدمته وتحقيق مصالحه لعمارة الكون والخلافة في الأرض، وجعل العقل مناط تكليف ووسيلة للتفكير في الكون والنفس. قال تعالى: ﴿وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلاَ تُبْصِرُونَ﴾ [الذاريات: ٢١]. ومن ثم فإن نعمة هذا شأنها يجب أن يحفظ عليها ويرعاها، ولكن متعاطي المخدرات يهدر هذه النعمة ويعمل باختياره على إزالتها وينزل بنفسه إلى درجة البهائم، لأنه يزيل عقله بالمخدرات كلياً أو جزئياً، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦]. ويقصد بالعبادة الطاعة والامتثال لأوامر الله ﷻ ولجتناب ما نهى عنه، ولا يكون هذا الأمر إلا لعقلاء الذين يفهمون لخطاب الموجه إليهم بالأمر أو النهي. وقد نهى الله ﷻ عن تعاطي المسكرات وحذر الناس منها، وذلك لئلا يختل العقل ويضطرب ميزان الفكر ويسوء حال الفرد والمجتمع، لأن المخدرات آفة تصيب العقل وتجعل المتعاطي مصدر أذى لنفسه ولغيره.

(٢) **النفس:** لقد أمر الله تعالى الإنسان بالمحافظة على حياته وتجنب أسباب الهلاك، قال تعالى: ﴿وَلاَ تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيماً﴾ [النساء: ٢٩]. ولهذا يعد قتل النفس من أكبر الكبائر الموجبة لغضب الله وشديد عقابه، ومتعاطي المخدرات قاتل لنفسه بأختياره، وبدون مبرر.

(٣) **العرض:** حرمت الشريعة الإسلامية الاعتداء على الأعراض، قال ﷺ: "إن دماءكم وأموالكم وأعراضكم حرام كحرمة يومكم هذا في بلدكم هذا في شهركم هذا" (البخاري، ١٩٧٩: ٦٩)، وينشأ من تعاطي المخدرات التساهل في شأن العرض. لأنها تصيب المتعاطي بالتبلد، وعدم الإحساس والغيرة، وربما تدفعه إلى التضحية بالعرض مقابل الحصول على المخدرات لتعاطيها، ويظهر هذا خاصة بين النساء اللواتي يُبتلين بتعاطي المخدرات.

(٤) **الدين:** قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦]، وفي هذا البيان أن الله خلق الإنسان لعبادته وطاعته، وتناول المخدرات يعطل القيام بهذا الأمر الذي لا غنى له عنه ولا يقوم غيره مقامه. فالمخدرات تصد عن ذكر الله، وتجعل المتعاطي لها لا يحافظ على دينه.

(٥) **المال:** قال تعالى: ﴿وَلاَ تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَاماً﴾ [النساء: ٥]، فالمال عصب الحياة وبه يكون قوامها ولهذا أمرت الشريعة الإسلامية بالمحافظة عليه، والعمل على تنميته، ونهت عن إضاعته. وقد رسم الله لعباده طريق إنفاق المال فلا يحل لمسلم أن يصرف هذا المال إلا في الوجوه المشروعة، لأن المال مال الله والعبد مستخلف فيه، ويحرم استخدامه في غير ما شرع كإنفاق المال على شراء المخدرات لما فيه من ضرر بليغ وإتلاف للأموال، وهذا من أوجه التبذير المنهي عنه بالكتاب والسنة، فضلاً عن ذلك فأن تناول المخدرات وتعاطيها يحد من إنتاجية الإنسان ويحمل الدولة أعباء مالية كثيرة تصرفها على مكافحة المخدرات وإزالة آثارها. ومن ثم يتضح أن المال قوة للفرد والمجتمع والدولة، ولذا يجب المحافظة عليه وصرفه على الوجه المشروع الطيب.

وعليه يتبين مما سبق أن هذه الضرورات الخمس هي قوام الحياة وتحتاج إلى إنسان سليم يحافظ عليها ومجتمع مترابط يطبق حدود الله ويرعاها.

القياس: قام موسى والقرعاوي (١٤١٩هـ) ببناء استبانة الاتجاهات نحو متعاطي المخدرات، وذلك بعد الإطلاع على المفهوم النظري للمخدر والإدمان ونتائج البحوث السابقة في هذا الصدد، وبعض المقاييس النفسية لقياس الاتجاه نحو المدمن (دوسيك وجيردانو، ١٩٨٩)؛ إلى جانب مقابلة مجموعة من طلاب وطالبات الجامعة للتعرف على اتجاهاتهم نحو متعاطي المخدرات، وقد تمت الاستفادة من هذه المعطيات في بناء بنود استبانة

الاتجاهات نحو مدمني المخدرات. بالإضافة إلى هذا، روعي عند تصميم استبانة الاتجاهات نحو مدمني المخدرات أن تتضمن بعض الجوانب التي تشمل شخصية المدمن، ونظرة المجتمع نحوه، باعتبار أن الاتجاهات نحو مدمني المخدرات تتكون من عدة أبعاد.

وقد تكونت بنود استبانة الاتجاهات نحو مدمني المخدرات في صورتها النهائية من ٢٦ بنداً، بعضها تمت صياغتها صياغة إيجابية، والأخريات سلبية بعد عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير خماسي يبدأ بالموافقة جداً (تعطي خمس درجات)، وتنتهي بعدم الموافقة (تعطي درجة واحدة فقط)، وتمتد الدرجات على الاستبانة من ٢٦ درجة إلى ١٣٠ درجة.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لاستبانة الاتجاهات نحو مدمني المخدرات باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من مئة طالب وطالبة من مستويات دراسية وتخصصية مختلفة. ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٢٦×٢٦). وقد أسفر التحليل العاملي باستخدام التدوير المائل عن وجود عاملين ذات الرتبة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وبلغت نسبة تباينهما ٢١,٦٦% من حجم التباين الكلي. وإلى جانب هذا، قد أخذ بمحك كايزر Kaiser لتحديد دلالة تشبع العامل بحيث ألا يقل عن ٠,٣.

وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٣,٦٧، نسبة التباين = ١٤,١٢%) العبارات التالية: ١، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤. وقد سمي هذا العامل بعد فحص مكوناته: **الاتجاه نحو شخصية المدمن.** كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ١,٩٦، نسبة التباين = ٧,٥٤%) العبارات التالية: ٢، ٤، ١٣، ١٦، ١٧. وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: **الاتجاه نحو عزل المدمن اجتماعياً.** بينما لم تصل تشبعات العبارات التالية إلى حدود الدلالة الإحصائية: ٩، ١١، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢٥.

ومن ثم، أسفر التحليل العاملي لاستبانة الاتجاهات نحو مدمني المخدرات عن وجود عاملين من الدرجة الأولى؛ هما: **الاتجاه نحو شخصية المدمن؛** ويقصد به أن مدمن المخدرات يفتقر إلى نضج الشخصية، والاضطراب، والمخاوف، والعزلة، والوحدة، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات المرتبطة بمشكلاته، وإدراك الخطأ من الصواب، والانصياع لبعض الخارقين ضد القانون. ويتكون هذا البعد من ١٤ بنداً، وتتراوح مدى درجته من ١٤ إلى ٧٠ درجة، وتمثل الدرجة الصغرى الاتجاه الموجب نحو شخصية المدمن، بينما تمثل الدرجة المرتفعة الاتجاه السالب نحو شخصية المدمن. **والاتجاه نحو عزل المدمن اجتماعياً،** ويقصد به عدم قدرة الآخرين على تكوين علاقات اجتماعية مع الشخص المدمن، كما أنه لا يثير عطف وشفقة الآخرين، وأنه وباء على المجتمع، ويجب عزله في مؤسسات خاصة. ويتكون هذا البعد من (٦) بنود، وتتراوح مدى درجاته من ست درجات إلى ثلاثين درجة، وتمثل الدرجة الصغرى على رفض عزل المدمن اجتماعياً، بينما تدل الدرجة المرتفعة على الموافقة التامة على عزل المدمن اجتماعياً.

الثبات: تم حساب الثبات لاستبانة الاتجاهات نحو مدمني المخدرات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠,٧٦) لبعد الاتجاه نحو شخصية المدمن، و(٠,٧٨) لبعد الاتجاه نحو عزل المدمن اجتماعياً، و(٠,٧٤) للاستبانة ككل، وكلها معاملات إحصائية مقبولة.

إستبانة الإتجاهات نحو مدمني المخدرات

	العبارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق جداً
١-	يتسم مدمن المخدرات بشخصية أقل نضجاً من العادي..	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	من الصعوبة تكوين علاقة حميمة مع مدمن المخدرات..	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	يبدو أن مدمن المخدرات أكثر حزناً وانغلاقاً على نفسه من الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	نظراً لحاجة الشخص المدمن إلى الشفقة والعطف فمن الضروري تكوين صلة وثيقة بشخص لكي يتحدث معه.	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	يبدو أن مدمن المخدرات يعاني من الآلام البدنية والنفسية	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	تتسم شخصية المدمن بالشذوذ	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	مدمن المخدرات أكثر اضطراباً من الفرد العادي ...	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	يعاني مدمن المخدرات من المخاوف أكثر من الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	تلعب الوراثة دوراً كبيراً في الإصابة بإدمان المخدرات.	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	يصبح كثير من مدمني المخدرات من محترفي الإجرام.	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	يلقى مدمن المخدرات اهتماماً كبيراً من المجتمع	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	تستغل بعض العصابات بعض مدمني المخدرات في ارتكاب الجرائم	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	يثير مدمن المخدرات الشفقة مما يتطلب تقديم العون والمساعدة له	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	لا أقبل مصاهرة مدمن مخدرات لأحد أفراد عائلتي..	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	يوجد تقصير من وسائل الإعلام المختلفة في تناول مشكلات مدمني المخدرات واحتياجاتهم	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	يفضل عزل مدمني المخدرات في مؤسسات خاصة بهم بعيداً عن المجتمع	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	مدمن المخدرات وباء على المجتمع يجب القضاء عليه..	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	يميل مدمن المخدرات إلى العزلة والوحدة	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	لا أحبذ الإقامة في مكان يسكنه مدمن مخدرات	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	أعتقد أن وسائل الإعلام تلعب دوراً هاماً في تغيير فكرة المجتمع عن مدمني المخدرات.....	( )	( )	( )	( )	( )
٢١-	يسبب وجود مدمن مخدرات في الأسرة كثير من المشكلات لجميع أفرادها	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق جداً
٢٢-	لا يستطيع مدمن المخدرات اتخاذ قرارات تتطلق بمشكلات حياته اليومية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣-	مدمن المخدرات غريب في تصرفاته وأفعاله	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤-	لا يستطيع مدمن المخدرات إدراك الخطأ من الصواب..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥-	يحدث إدمان المخدرات نتيجة للأزمات التي يمر بها الفرد	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦-	يجب تطبيق القانون على مدمن المخدرات عند ارتكابه للجرائم	( )	( )	( )	( )	( )

[٤٦] وظيفة مدير المدرسة

المفهوم: لقد اختلف مفهوم وظيفة مدير المدرسة بين القديم والحديث، فقديماً كان يقوم بجانب إدارة المدرسة بعملية التدريس، وكتباً في البلدة أحياناً أو منشداً دينياً أو ممرضاً أو حاجباً بقاعات المحاكم، ويؤدي أعمالاً وواجبات مهنية أخرى، ويعزى هذا إلى أن مفهوم وظيفة مدير المدرسة لم يتبلور في أذهان القائمين على التعليم، لأن مفهوم وظيفة مدير المدرسة محصور فيما يقوم به من أعمال الغياب والحضور ومراقبة سلوك الطلبة داخل المدرسة وملاحظة النظافة وكتابة المذكرات، وطلب الكتب المدرسية، ومراقبة صرفها، ومراقبة حضور المعلمين والإداريين والإشراف على الإذاعة والمختبر والمقصف.

ويرى محضر (١٩٨٥) أن مفهوم وظيفة مدير المدرسة أصبح مفهوماً شاملاً، أي أنها وظيفة إدارية وفنية. ويعني هذا أن مدير المدرسة مسئول عن جميع ما يتعلق بالجوانب الإدارية والفنية كالمناهج وطرق التدريس والكتاب المدرسي من طبع وإخراج وأسلوب. وعن علاقة المجتمع بالمدرسة، ومدرسته بالمدارس الأخرى، والنواحي الاقتصادية الخاصة بموارد المدرسة، وتقويم عمل كل فرد في المدرسة من إداريين ومعلمين وطلبة، وعن تطوير الأعمال الفنية والإدارية والإشراف الإداري والفني ومتابعة النشاطات الموجودة في المدرسة، والاجتماعات التي تتم خارج المدرسة، وتخطيط برنامج المدرسة وتنفيذه، والنظام والتنظيم، وجميع أعمال المعلمين.

إضافة إلى هذا، لم يكتف المسئولون عن التربية في العصر الحديث بهذا القدر من عمل ووظيفة مدير المدرسة، بل أصبح مطالباً بتنفيذ السياسة التعليمية وتطويرها التي يرونها مُناسبة لمدرستهم متمشية مع البيئة التي بها المدرسة في ضوء الفلسفة العامة التي يؤمن بها المجتمع.

وبرغم من ذلك، فإن الوظيفة الأولى لمدير المدرسة تتمثل في تهيئة موقف تعليمي تعلمي سليم يساعد المعلمين على القيام بعمليات التعليم والتلاميذ على التعلم. وللقيام بهذا، يجب على مدير المدرسة الاضطلاع بنوعين من المسئولية، إحداهما: إدارة المدرسة، حتى يهيئ الموقف التعليمي الجيد، وثانيهما: الإشراف على هيئة الموظفين حتى يضطرد نمو المعلمين في أداء وظائف التعليم وفي استثارة وتوجيه نمو التلاميذ. وعلى الجانب الآخر، تنحصر أدوار مدير المدرسة في الإشراف على مبنى المدرسة والخدمات المدرسية، وشئون المعلمين والتلاميذ، والمناهج وبرامج الأنشطة، والسجلات التعليمية، ونشاط المعلمين وعملهم المدرسي.

وحتى يستطيع مدير المدرسة الاضطلاع بهذه المهام، فعليه استخدام الأساليب الديمقراطية في مساعدة المعلمين على فهم وتفسير الاتجاهات الاجتماعية حتى تتطور الأهداف التربوية استجابة للمطالب الاجتماعية. ويساعد المعلمين في وضع البرامج والمناهج التي تحقق الحاجات المشتركة لجميع التلاميذ إلى جانب تنمية القدرات والميول الخاصة لهم كأفراد، ويحثهم على دراسة طرق التدريس ووسائله التعرف على أفضل الطرق وأحدثها، وإتباع مبادئ علم النفس التربوي في طرق التدريس، وتقويم البرامج التربوية ومراجعتها في ضوء ما تسفر عنه من نتائج، وتقويم خصائص وقدرات كل معلم حتى يمكنه مساعدته فيما يبذله من جهود لتحسين أدائه التربوي.

وإلى جانب هذا، يجب على مدير المدرسة أن يتسم بالقدرة على فهم مركز المدرسة في النظام الاجتماعي والوظائف التي ينبغي القيام بها، وأنه توجد مؤسسات وهيئات أخرى في البيئة تقوم بتربية الأطفال والشباب، وأن يفهم صلة هذه الهيئات والمؤسسات بالمدرسة، وفهم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تحدث في المجتمع، وأن يفسر معنى هذه التغيرات بالنسبة للمدرسة والتلاميذ الذين يتعلمون فيها، ويساعد المعلمين على فهم التغيرات التي تحدث وعلى تطوير وتحسين البرامج التعليمية وأثرها في التلاميذ، وفهم طبيعة وخصائص التلاميذ والأسس التي توجههم وتدفعهم إلى التعلم.

ولكي يقوم مدير المدرسة بهذه الوظائف والأدوار، فعليه أن يدعم إعداده التربوي التقليدي بالمداومة على القراءة والدرس أثناء الخدمة إذا أراد التقدم. ويعبر سبرول Sproul (بوردمان ودوجلاس، ١٩٦٣: ١٠٧-١٠٨) عن هذا الرأي بقوله: "ليس هناك ما أعاق الخطة التربوية الأمريكية أكثر من اتجاه المواطنين الأمريكيين إلى اعتبار التعليم نوعاً من التطعيم ضد الجهل، والاعتقاد بأن جرعة مركزة منه يُلم الشباب كفيلة بتحصين الشخص مدى الحياة. وفي الحق أن هذه الحصانة لا تستمر إلا سنوات قليلة، وما لم تتجدد بالتطعيم الدوري عن طريق الدراسة والتفكير، فإن الشخص يقع فريسة لنوع مزمن من الجهل، غالباً ما يكون أكثر خطراً من النوع الحاد، ذلك أن المريض الذي يعجز عن التعرف على أعراض المرض لا يعرف أنه يحمل المرض. وأثناء تقابل مثل هؤلاء المرضى بالجهل في كل مكان، تبدو عليهم علامات الصحة من الظاهر، ولكن عقولهم تعاني الهزال من الداخل. فبدلاً من التفكير في مشكلهم على ضوء الحقائق الراهنة، فإنهم يبدون آراء تعتمد على حقائق تقادم عليها الزمن بأصفرار أوراق دبلوماتهم. وتمتلئ عقولهم بأنواع من الآراء التعصبية التي تجمعت مثل شظايا الزجاج المحطم المتراكمة في مكان مهمل في المنازل".

ومن ثم، ينبغي أن يتسم مدير المدرسة بعدة خصائص حتى يستطيع إدارة المدرسة بجودة وفعالية منها أن يكون عادلاً، وملماً بالقدر الكافي من الفلسفة الاجتماعية والمجتمع الذي فيه المدرسة، وفهم علاقة المدرسة بالمجتمع، والاهتمام بشعور الآخرين وآرائهم وأفكارهم، ويكون واسع الإطلاع، مبتكراً، ذكياً، ويتصرف بسرعة لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الطارئة، ويكون مثالاً يحتذى به في مظهره وسلوكه وتصرفاته، ويعطي المثل الأعلى في المواظبة على الحضور المبكر، ويكون مرناً في تصرفاته يجمع بين الحزم واللين، سريع البت في الأمور.

القياس: قام موسى والأكلبي (١٩٩٥) بتصميم استبانة قدرة مديرة المدرسة على التصرف في بعض المواقف المدرسية من خلال الاستفادة من بعض المقاييس والاختبارات التي تناولت تحليل وظائف وأدوار مدير المدرسة (Scriber, 1993; Kulmatycki and Montgomerie, 1993)، بالإضافة إلى خبرات الباحثين في ميدان التربية العملية، واحتكاكهم المباشر بمديري المدارس في مستويات المراحل التعليمية. وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من عشرين موقفاً، ويشمل كل موقف على أربعة بدائل. وتم عرض الاستبانة على لجنة للحكم على صدقها مكونة من ثلاثة أساتذة في التربية وعلم النفس بجامعة الملك فيصل، وأنتهى التحكيم إلى انتقاء (١٥) موقفاً، ورفض خمسة مواقف. ومن ثم، أنتهت الاستبانة في صورتها النهائية إلى (١٥) موقفاً.

الصدق: تم عرض استبانة قدرة مديرة المدرسة على التصرف في بعض المواقف المدرسية على لجنة ثلاثية من الأساتذة الحاصلين على درجة الدكتوراه في التربية وعلم النفس، وقد اتفقت اللجنة على بقاء (١٥) موقفاً من جملة مواقف الاستبانة البالغ عددها عشرين موقفاً.

الثبات: تم حساب ثبات استبانة قدرة مديرة المدرسة على التصرف في بعض المواقف المدرسية، وذلك من خلال استخدام أسلوب إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، فتراوحت معاملات الثبات لمواقف الاستبانة من ٠,٦١ إلى ٠,٧٩، وكلها معاملات إحصائية مقبولة على عينة مكونة من أربعين مديرة في مراحل التعليم المختلفة.

استبانة قدرة مديرة المدرسة
على التصرف في بعض المواقف المدرسية

١- إذا تكرر تأخر إحدى المعلمات عن موعد الدوام الرسمي فهل:
أ - تستجوبيها تحريرياً ثم تنذريها؟ ( )
ب- توبخيها وتعنفيها لكيلا تكرر ذلك مستقبلا؟ ( )
ج- تدرسي حالتها وظروفها لمعرفة السبب ثم تتصرفي معها حسب النتيجة؟ ( )
د- تتركيها لعلها تتنبه لنفسها فتقلع عن التأخير؟ ( )

٢- إذا اشتكت إليك إحدى المعلمات من أن تلميذات معلمة أخرى لا يهتمن بواجباتهن التحريرية فهل:
أ - تتقصي مدى إتباع تلك المعلمة للطرق التربوية في جعل تلميذاتها يهتمن بواجباتهن التحريرية؟ ( )
ب- تعاقبين التلميذات وذلك بحرمانهن من بعض الحصص؟ ( )
ج- تحيلين الأمر للمعلمة صاحبة الشأن للإفادة بما لديها؟ ( )
د- توجهين إنذارات للتلميذات؟ ( )

٣- إذا شكت إليك إحدى الطالبات أن المرشدة الطلابية قد أهانتها فهل:
أ - تزجري الطالبة لجرأتها في الشكوى من المرشدة الطلابية؟ ( )
ب- تتحققي من صدق الشكوى بالمقابلة بين المرشدة والطالبة في مكتبك؟ ( )
ج- تنصحي الطالبة بأن المشرفة هدفها مساعدة الطالبة، ثم توجهي المشرفة فيما بعد؟ ( )
د- ترضي الطالبة بكلمة طيبة لتهدأ نفسها الثائرة؟ ( )

٤- تقدمت إليك إحدى أولياء أمور الطالبات شكية سوء سلوك ابنتها، فهل:
أ - تتبعي أساليب الوعظ والإرشاد لتصلحي من شأن الطالبة؟ ( )
ب- تتفاهمي مع ولية الأمر في المشكلة؟ ( )
ج- تحضري الابنة وتعنفيها أو تضربيها أمام والدتها؟ ( )
د- تضربي الطالبة أمام جميع زميلاتها لتكون عبرة لهن؟ ( )

٥- دخلت أحد الفصول فوجدت المعلمة مشغولة بكتابة خطاب خاص، فهل:
أ - تؤنبي المعلمة أمام طالباتها؟ ( )
ب- تستدعي المعلمة بعد الدرس للمفاهمة؟ ( )
ج- تكتبي في شأنها لرئاسة التعليم العامة للبنات في المنطقة؟ ( )
د- تهملي الموضوع لأنه بسيط؟ ( )

٦- تغيب عدد كبير من المعلمات في يوم من الأيام، فهل:
أ - تصرفي التلميذات إلى منازلهن؟ ( )
ب- تسلميهن إلى المرشدة الطلابية؟ ( )
ج- تحشدي كل فصلين أو أكثر في غرفة واحدة تحت إشراف معلمة واحدة؟ ( )
د- ترسلي التلميذات إلى مرافق النشاط المختلفة وإلى المكتبة المدرسية؟ ( )

٧- لاحظت أن عدد عاملات النظافة بالمدرسة قليل جداً وقد ترتب على ذلك قلة نظافة المدرسة، فهل:
أ - تضعي لوحات إرشادية تحث الطالبات على الحرص على النظافة؟ ( )
ب- تلقي اللوم على العاملات وتتهميهن بالتقصير؟ ( )
ج- تشجيع التلميذات على الاشتراك في أعمال النظافة؟ ( )
د- تجري اجتماعات متكررة مع الطالبات والمعلمات تحثيهن فيها على النظافة؟ ( )

٨- شكت إليك إحدى المعلمات من أن الموجهة التربوية قد ظلمتها في تقريرها، فهل:
أ - تمتنعي عن التدخل لأن هذا لا يهمك؟ ( )
ب- تتصلي بالموجهة التربوية لمناقشة الموضوع؟ ( )
ج- تتخذي من هذا دليل على ضعف المعلمة؟ ( )
د- تكتبي تقريراً ممتازاً عن المعلمة ليعوض عن تقرير الموجه؟ ( )

٩- امتنعت بعض المعلمات عن المشاركة في النشاط المدرسي، فهل:
أ - تحققي معهن في الأمر؟ ( )
ب- تعطيهن حصص إضافية للتعويض عن عدم مشاركتهن في النشاط؟ ( )
ج- تشيدي بالمشتركات وتعيدي توزيع مهام الأنشطة؟ ( )
د- تكتبي فيهن إلى الرئاسة العامة لتعليم البنات وتطلبي نقلهن من المدرسة؟ ( )

١٠- شكت تلميذات إحدى الصفوف من ضعف إحدى المعلمات وطلبن تغييرها، فهل:
أ - تستبدلي المعلمة بأقوى منها في نفس التخصص؟ ( )
ب- تعاقبي التلميذات لوقاحتهن في شكواهن ضد معلمتهن؟ ( )
ج- تطلبي نقل المعلمة من المدرسة؟ ( )
د- تنصحي المعلمة بأن تصلح نقاط ضعفها؟ ( )

١١- تأخر عدد من الطالبات عن طابور الصباح، فهل:
أ - تسمحي لهن بالدخول فوراً حرصاً على عدم تعطيلهن عن دروسهن؟ ( )
ب- تجمعيهن وتوضحي لهن أهمية المواظبة على حضور الطابور؟ ( )
ج- تحرميهن من دخول المدرسة وتطلبي منهن العودة إلى منازلهن؟ ( )
د- تكتبي أسمائهن في سجل خاص بالمتأخرات لبحث حالتهن فيما بعد؟ ( )

١٢- وصلت شكوى من ولية أمر إحدى التلميذات تفيد بأن فئة منهن تعتدي على ابنتها، فهل:
أ - تضربي المتهمات جزاء على ما ارتكبنهن في حق زميلتهن؟ ( )
ب- تطلبي إلى المعتدية عليها أن تأخذ بثأرها من المعتديات؟ ( )
ج- تستدعي أولياء أمور المتهمات وتعرضي الأمر عليهن؟ ( )
د- تكلفي المرشدة الطلابية ببحث الحالة وكتابة تقرير عنها؟ ( )

١٣- إحدى المعلمات لم تكن متعاونة مع إدارة المدرسة، فهل:
أ - تلفتي نظرها بخطاب رسمي؟ ( )
ب- تبلغي عنها المختصين في الرئاسة العامة لتعليم البنات وتطلعيهم على حالتها؟ ( )
ج- تغضي النظر عن هذا التقصير حرصاً على مستقبل المعلمة؟ ( )
د- تحاولي دراسة حالتها وظروفها من أجل مساعدتها؟ ( )

١٤- عثرت على إحدى التلميذات تغش في الامتحان، فهل:

أ - تعاقبيها بفصلها يوماً أو يومين عن المدرسة؟ ( )

ب- تلغي درجة الامتحان؟ ( )

ج- تؤنبيها أمام زميلاتها؟ ( )

د- تعاقبيها بالضرب لتكون عبرة لغيرها؟ ( )

١٥- رفضت بعض التلميذات الجلوس في المكتبة للقراءة، فهل:

أ - تجبريهن على قراءة بعض الكتب؟ ( )

ب- تقومي بعمل إعلانات دعائية عن الكتب والدوريات الجديد بالمكتبة؟ ( )

ج- تشجعي التلميذات اللاتي يستخدمن المكتبة أكثر من غيرهن؟ ( )

د- تغيري المشرفة على المكتبة؟ ( )

[٤٧] الاكتئاب النفسي

المفهوم: إن الاكتئاب النفسي مثل معظم أنواع الإضطراب العقلي لا يتألف من صور متميزة بل يكون اضطراباً تدريجياً مستمراً يبدأ بالحالات القريبة من السوية ويتدرج حتى يصل إلى حالات المرض العقلي التي تتطلب العلاج الطبي. أما حالة الاكتئاب الشديد فتتسم بالحزن، رغم أن الحزن ليس بالضرورة الطابع الرئيسي المميز لهذه الحالة، كما تتسم أيضاً بعدم الميل إلى النشاط الذي قد يتصاعد إلى درجة قد تصل في أغلب الأحوال إلى السكون التام والتوقف عن الحركة وتأخر العمليات العقلية، ويصاحب ذلك بعض حالات الاضطراب في نظام النوم ويتمثل هذا في الاستيقاظ المبكر وفقدان الشهية إلى الطعام والإمساك وارتخاء العضلات وكذلك تضاؤل الرغبة الجنسية (ستور، ١٩٧٥: ١١٢).

ويعتبر الاكتئاب من أكثر الأعراض النفسية انتشاراً، ويختلف هذا المرض في شدته من مريض إلى آخر، ويشعر المريض بالاكتئاب بالأعراض التالية: أفكار سوداوية، والتردد الشديد، وفقدان الشهية، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، والشعور بالإثم والتقليل من قيمة الذات، والمبالغة في تضخيم الأمور التافهة، والأرق الشديد، والشعور بأوهام مرضية، والمعاناة من بعض الأفكار الانتحارية (عكاشة، ١٩٧٧: ١٦٦). بالإضافة إلى ذلك قد صنف بيك Beck (١٩٦٧: ٦١) الأعراض الاكتئابية في المظاهر التالية؛ **المظاهر الانفعالية:** مثل فقدان الفرد القدرة على الاستمتاع والمرح والضحك ويقلل من قيمة ذاته، **المظاهر المعرفية:** وتتمثل في تكوين صورة سلبية عن الذات، وتوجيه اللوم إلى الذات، وتضخيم المشكلات، وعدم القدرة على الحسم، واستهزاءات للحط من قيمة الذات، **المظاهر المتعلقة بالدوافع:** وتتمثل في شلل يصيب الإرادة والرغبة في الهروب والموت، وتزايد الرغبات الاتكالية، **المظاهر الجسمية:** وتتمثل في التعب بسرعة وبسهولة، وفقدان الليبيدو والشعور بالأرق.

وهناك العديد من صور الاكتئاب يمكن تصنيفها كما أشار إلى ذلك زهران (١٩٧٨: ٤٢٩) فيما يلي:

- الاكتئاب الخفيف Mild depression، وهو أخف صور الاكتئاب.
- الاكتئاب البسيط Simple depression، وهو أبسط صور الاكتئاب.
- الاكتئاب الحاد Acute depression، وهو أشد صور الاكتئاب حدة.
- الاكتئاب المزمن Chronic depression، وهو دائم وليس في مناسبة فقط.
- الاكتئاب التفاعلي (أو الموقفي) Reactive depression، وهو دائم وليس من مناسبة فقط.
- الاكتئاب الشرطي، وهو اكتئاب يرجع مصدره الأصلي إلى خبرة مؤلمة تعود إلى الظهور بظهور وضع مشابه أو خبرة مماثلة للوضع أو الخبرة السابقة.
- لكتئاب سن القعود Involutioinal depressive reaction، ويحدث عند النساء في الأربعينات وعند الرجال في الخمسينت أي عند سن القعود أو نقص الكفاية الجنسية أو الإحالة إلى التقاعد، ويشاهد فيه القلق والهم والتهيج والهذاء والتوتر العظفي والاهتمام بالجسم، وقد يظهر تدريجياً أو فجأة وربما صحبته ميول انتحارية؛ ويسمى أحياناً سوداء سن القعود Involutional Melancholia.
- الاكتئاب العصابي Neurotic depression .
- الاكتئاب الذهاني Psychotic depression.
- الاكتئاب كأحد دوري ذهان الهوس والاكتئاب.

وقام الرخاوي (١٩٧٩: ١٥٣-١٥٨) بعرض صور مختلفة للاكتئاب على النحو التالي:

[١] الاكتئاب العصابي الدفاعي:

ويتميز هذا النوع بأنه مثل أي عصاب – ليس سوى دفاعاً (ميكانيزماً) للتخلص من جرعة زائدة من القلق غير محددة المعالم الذي يكمن وراءه تهديد بوعي داخلي بجرعة غير مناسبة، وهذا القلق يحمل معه التهديد

بالإحباط فيقوم الاكتئاب بإزالة هذا التهديد بأن يعيش المريض خبرة خيالية وكأن الإحباط قد تم فعلاً. وهذا التخيل رغم قسوته الظاهرة إلا أن وظيفته النفسية وظيفة توازنية بلا شك، ذلك أن النفس تستطيع أن تحتمل الإحباط الذي تم فعلاً وأصبح أمراً واقعياً بقدر أكبر من قدرتها على التهديد بالإحباط. وهذا النوع من الاكتئاب يسري عليه من ناحية السيكوباثولوجي كل ما قيل من المبادئ العامة التي تحكم ظهور العصاب، كما أنه ليس مرادفاً للاكتئاب التفاعلي والموقفي الذي يعتبر تفاعلاً مفرطاً لمثير محبط (وإحباط فعلي) ثم نتيجة لموقف فاشل أو حدث فاشل، وهذا التفاعل المفرط ليس دفاعاً عصابياً بالضرورة، ولن كانت الحيل قد تسهم جزئياً في إحداثه، كما لا يجوز الخلط بين هذا النوع العصابي وبين نوع آخر يسمى الاكتئاب البسيط Simple depression أو الاكتئاب غير الذهاني Non-Psychotic depression حيث أن هذا النوع هو نفس نوع مخفف من ذهان الاكتئاب الدوري المحدد بيولوجياً بنبض الحياة.

[٢] الاكتئاب التبريري العدمي:

ويتميز هذا النوع بنوع من اليأس المستسلم، وهو مكافئ للوجود الشيزويدي حيث يتم التوازن النفسي من خلال اليقين الضلالي من أنه "لا فائدة من أي شيء" و"العدم هو الحقيقة الوحيدة" وهذا الموقف الضلالي العدمي قد صبغ الأدب والفن فترة زادت فيها بعد الحرب العالمية الثانية في العالم الأوروبي خاصة (الغربي بوجه أخص) كنوع من التفاعل التلقائي لما أصاب الإنسان الغربي من كوارث شككته في حتمية انتصار الحياة وتلقائية التطور، وهذا النوع الباكي المتباكي شديد الثبات كجزء لا يتجزأ من تكوين الشخصية، لدرجة يعتبر معها محوراً ضلالياً (هذائياً). وبالتالي فإن الشخصية قد تتعرض للتأثر لو أنها لم تتدعم باستمراره، أي لو تعرض هذا الضلال (الهذاء) للاهتزاز الفجائي أو الاختفاء بغير بديل.

[٣] الاكتئاب الأكبر المذنب:

وفي هذا النوع تكاد الحياة تتوقف في عجز كامل نتيجة لشعور معطل بذنب لن يغتفر، وهذا الشعور قد يظهر في صورة أعراض تتحدث عنه، أو قد يكون في المبالغة في المظاهر التكفيرية المتزايدة مع درجة أقل من مظاهر الاكتئاب، ويصاحبه امتهان للذات وتهوين من شأنه بما يتضمن في نفس الوقت – ضمناً – التركيز حولها والتحوصل فيها، ورغم الشكوى والمرارة فإن الاعتماد على هذا الشعور والراحة للعملية التكفيرية المستمرة فعلاً أو تخيلاً يعتبر جزء لا يتجزأ من تركيز الشخصية الأساسي.

[٤] الاكتئاب التعودي الطبعي:

وفي هذا النوع يتعود المريض على مشاعر الاكتئاب حتى تصبح عادة من عاداته أو سمة من سماته أو طبعاً ثانياً لتصرفاته، ومع تأصل العادة في سن متأخرة نسبياً، تصبح وكأنها اضطراب مكتسب في الشخصية Acquired personality disorder بما يميزه عن الشخصية الاكتئابية التي تصف الشخصية من سن مبكرة، وعموماً فإن الاكتئاب مع أزماته، يفقد حدته الوجدانية ويصبح أقرب عقلانية وأقل أصالة.

[٥] الاكتئاب الطفيلي (الملح):

إذا كان النوع الثاني (العدمي التبريري) هو المكافئ للوجود الشيزويدي، فإن هذا النوع هو المكافئ للوجود الانفصامي (وليس الفصام)، وفيه يبدو الشخص لاصقاً طفيلاً معتمداً كثير الشكوى نقاقاً نعاباً ناعياً حظه متحوصلاً على ذاته، وهو بهذه الحال يقوم بتفعيل ميوله الاعتمادية الرضيعية Acting out his infantile dependency ويبلغ تأصل هذا النوع درجة تكافئ الوجود الفصامي المزمن، كما أن وظيفته الاعتمادية التحوصيلة تؤدي إلى الهدف التوقي.

[٦] الاكتئاب الدوري البيولوجي:

ويرتبط هذا النوع من الاكتئاب بالنبض البيولوجي للحياة الإنسانية.

[٧] اكتئاب المواجهة الوقائي:

وهذا النوع دوري بيولوجي أيضاً، وهو يمثل النتاج الطبيعي لمواجهة تناقض الذات من داخل وغموض الواقع من الخارج بكل مكوناتهما معاً، وهو الدافع لاستيعاب النبض البسطي Systolic unfolding البيولوجي في تأليف ولاف يسمح بانتشار الوعي، وهو الأمر الذي يقابل اتساع زاوية الترابط Angle of association على مستوى الجهاز العصبي، بل ربما هو يقابل أيضاً استطالة وتنظيم سلسلة ولولب الذاكرة على مستوى الجزيئات العظيمة داخل الخلية، ونتاج كل ذلك: هو احتمال خطوات أوسع وأوثق على مسيرة النمو.

كما أشار الرخاوي (١٩٧٩: ١٥٧) أنه يمكن أن يدرس الاكتئاب أكلينيكياً أيضاً باستقطاب تقريبي لأنواعه المتعددة كما يلي:

(١) الاكتئاب الداخلي المحدد بأسباب داخل النفس غائبة عن الفحص الظاهري في مقابل الاكتئاب التفاعلي والموقفي المحدد بأسباب منطقية وظاهرة في البيئة والمجتمع.

(٢) الاكتئاب الذهاني في مقابل الاكتئاب العصابي Neurotic Depression والذي يحدد هذا البعد هو الفرق بين العصاب والذهان بصفة عامة من حيث – مثلاً – بعد الأخير عن الواقع وتشويه صورة الذات والعجز الشامل .. الخ.

(٣) الاكتئاب الأصيل في مقابل الاكتئاب السطحي أو الزائف Superficial False Depression، وهذا البعد يحدد مدى معايشة خبرة الحزن بأمانة وعمق في مقابل تسطيح الخبرة والحديث عنها بألفاظ غير عميقة.

(٤) الاكتئاب الدوري في مقابل الاكتئاب المزمن المتراكم Charonic Cumulative وهذا البعد يفرق بين الاكتئاب النوابي وبين الاكتئاب التعودي.

(٥) الاكتئاب العامي في مقابل اكتئاب المواجهة Confrantatim Depression، وهذا البعد يعني أن هناك نوع من الاكتئاب يزيد الإنسان بعداً عن نفسه ويخفي اقتراب ذاته الداخلية من سطح الوعي، وكثيراً ما يصاحبه نحيب بكائي مفرغ لأتم الوجود الحقيقي، في مقابل نوع آخر وهو اكتئاب المواجهة.

ويختلف الاكتئاب العصابي عن الاكتئاب الذهاني من عدة أوجه، ومن أبرز هذه الأوجه أن المريض الذي يعاني من الاكتئاب العصابي يستجيب للتشجيع والطمأنينة (سوين، ١٩٧٩: ٤٢٧).

ويعرّف زيور (د.ت: ١٢-١٣) الاكتئاب بأنه "حالة من الألم النفسي يصل في الميلانخوليا إلى ضرب من جحيم العذاب مصحوباً بالإحساس بالذنب شعورياً، وانخفاضاً ملحوظاً في تقدير النفس لذاتها، ونقصان في النشاط العقلي والحركي، والحشوي"، ويعرّف جرجس (١٩٦١: ٢٦٨-٢٦٩) الاكتئاب بأنه "حالة تتميز بالانقباض في المزاج ولجترار الأفكار السوداء والهبوط في الوظائف الفسيولوجية. وقد يصحب الاكتئاب المرض النفسي، أو بعض الأوجاع العقلية المرضية، أو قد يكون أحد طوري المرض العقلي المعروف بذهان الهوس الاكتئاب، أو قد يحدث نتيجة التعرض لمشقة ما من قبيل الاستجابة المرضية لها".

ويعرّف ستور Storr (١٩٦٨: ١٠٢) الاكتئاب بأنه "مفهوم لحالة انفعالية يعاني فيها الفرد من الحزن وتأخر الاستجابة والميول التشاؤمية وأحياناً تصل الدرجة في حالات الاكتئاب إلى درجة الميول الانتحارية، كذلك تعلو درجة الشعور بالذنب إلى درجة أن الفرد لا ينكر إلا أخطاؤه وذنوبه وقد يصل إلى درجة البكاء الحار".

ويعرّف زهران (١٩٧٨: ٤٢٩) الاكتئاب بأنه "حالة من الحزن الشديد المستمر تنتج عن الظروف المحزنة الأليمة وتعبر عن شيء مفقود، وأن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي لذاته.

وقد تعددت النظريات النفسية التي تناولت الاكتئاب على النحو التالي:

أولا: النظريات القديمة Early theroies:

لقد أتى وصف الاكتئاب في معظم التقارير الطبية القديمة، ففي عام أربعمائة قبل الميلاد قدم هيبوقراط Hippocrates مقالة عن المالينخوليا Melancholia وهو عبارة عن المصطلح القديم لمفهوم الاكتئاب. ولقد أشار هيبوقراط إلى أن الاكتئاب مرض عقلي Mental disease مثل الصرع Epilepsy، والهوس Mania، وجنون العظمة Paranoia. والمعنى الحرفي للمالينخوليا هو سوء الطبع الأسود Black bile الذي يتحرك نحو المخ فيسبب المرض. وقد بين أرسطو Aristotle (عام ٢٧٠ قبل الميلاد) إلى أن المالينخوليا موجودة عند كل المفكرين والشعراء والفنانين والحكام. ويتسم مرضى المالينخوليا كما أشار أرتوس Aretaeus (عام ٨٠ بعد الميلاد) بمجموعة من الخصائص النفسية الآتية: القلق، والحزن، والمعاناة من الأرق وقلة النوم، والشعور بالرعب والفزع، والرغبة في الموت (Seligman, Kelin & Miller, 1967: 171).

وقد أشار فلكس بلاتر Felix Platter في أواخر عام ١٥٠٠ إلى أن المالينخوليا نوع من الاغتراب العقلي Mental alienation الذي يؤدي إلى الحزن والخوف. ويرى أن خصائص الفزع والرعب من الأحداث غير المرئية هي عبارة عن السبب الرئيسي الشائع المرتبط بهذا المرض. وقد نصح باستخدام العقاقير، وتوجيه النصح والإرشاد، وفصد الدم Bleading، والكي Cauterization كنوع من أنواع العلاجات (Diethelm and Hefferman, 1965: 15).

ويعتبر كرابلين Kraepelin عام ١٩٢١ أول من فرق بين العديد من الأمراض مثل: الهوس، والمالينخوليا، وقد استطاع أن يقدم وصفاً إكلينيكياً رائعاً لكل نوع من أنواع هذه الأمراض. فعلى سبيل المثال، فقد استطاع أن يميز الجنون الاكتئابي – الهوس عن بقية الأمراض الأخرى. كما أوضح كرابلين أن هذا المرض وراثي، وبالرغم من أنه زواج بين الهوس والاكتئاب إلا أنهما لا يحتثان معاً، فالاكتئاب عرض منفصل تماماً عن الهوس (Seligman, *et al.*, 1967: 181).

ثانيا: النظريات النفس – ديناميكية Psychodynamic theorles:

أشار كارل أبراهام Karl Abraham عام ١٩١١ أن البغض والضغينة هي من أهم المشاعر الستدة عند الفرد المكتئب. ونظراً لأن مشاعر البغض والحقد والكراهية غير مقبولة Unaccepted عند الفرد، لذا يحاول أن يكبت مثل هذه المشاعر ثم يسقطها. ويشعر الفرد بالبغض والكراهية من قبل الآخرين ثم يأتي بعد ذلك الاعتقاد بأنه منبوذ بسبب نقائصه وعيوبه الفطرية Inborn defects ومن ثم يصبح مكتئباً. ولقد وجد أبراهام من خلال دراسته العديد من الدلائل على العدائية المكبوتة Hostility Repressed في أحلام المكتئبين الإجرامية كما أنهم يحاولون الانتقام من الآخرين. ولا يحاول المرضى بالاكتئاب أن يعزون دفاعاتهم العنيفة Violent impulses إلى الحزن ولكن إلى عيوبهم الشخصية. وهم يعانون من أعراض المازوخية والشعور بالذنب، ويحاولون دائماً إرضاء ميل اللاشعور إلى إنكار الحياة Negation of life (Seligman, *et al.*, 1976: 171-172).

ولقد صاغ فرويد Freud (١٩٥٥) التفسير الأساسي للتحليل النفسي لمفهوم الاكتئاب. وقد قرن بين المالينخوليا بالخطوات العادية الحداد والحزن Mourning على أمل أن هذه المقارنة ربما تساعدنا على وصف المالينخوليا كمرض نفسي. فعندما يفقد فرد ما موضوع ما محباً إلى ذاته فإنه يسحب عواطفه الليبيدية Libidinal attachments على الموضوع لأن شدة العاطفة بالموضوع قوية جداً، لذا فإن الأنا يقبل ببطء حقيقة فقدانه. لذا فإن المالينخوليا طبقاً لنظرية فرويد تحدث عندما لا يكون هناك فقدان لموضوع واضح. وقد وجد فرويد أنه من الغريب أن الحزين mourner يعتقد أن الموضوع خارجي عن ذاته قد فقد، ولكن الفرد المالينخوليا يحدد فقدان هذا الشيء من خلال ذاته. وأشار فرويد إلى أن الفرد عندما يفقد موضوعاً محباً إلى ذاته فبدلاً من أن تتجه الطاقة الليبيدية نحو

موضوع آخر فإنها تتجه نحو الأنا. وتستخدم الطاقة الليبية المتحررة في توحد Identification الأنا مع الموضوع المفقود عن طريق الإيحاء Introjections. لذا فإن الأنا لا تستطيع أن توجه اللوم أو النقد إلى نفسها كموضوع. وعن طريق تعويض التوحد مع الموضع المحب، فإن المريض يرتد إلى المرحلة الفمية Oral phase الليبدو، حيث أن الطفل لا يستطيع أن يفرق بين نفسه وبين بيئته. كما أن هناك العديد من العلاقات المرتبطة بالموضوع تكون متناقضة ambivalence وبسبب هذا التناقض الوجداني ambivalent، فإن جزء من الطاقة الليبية تتحرر من الطاقة النفسية المرتبطة بالموضوع object cathexis لتعزيز الحزن نحو الذات.

ثالثا: النظريات الأحادية والثنائية:

أ- النظرية الأحادية:

وتؤمن هذه النظرية بوحدة الأمراض الوجدانية، وعدم اختلافها إلا في شدة الأعراض، وراند هذه النظرية لويري لويس عام ١٩٦٦ نقلاً عن عكاشة (١٩٨٠: ٢١١)، والذي يؤمن أن الاكتئاب مرض يزخر بأعراض مختلفة، تتباين في الكم وليست في الكيف. وأنه لا يوجد ما يسمى بالاكتئاب النفسي أو العصابي أو الخارجي مستقلاً عن الاكتئاب العقلي أو الذهاني أو الداخلي، وأن الفارق الوحيد بينهما هو تعقيد وشدة الأعراض الإكلينيكية، وأنه لا يوجد الآن ما يثبت فسيولوجيا وبيولوجيا اختلاف هذين النوعين من المرض، وأن الاكتئاب الداخلي أحياناً ما تسببه عوامل خارجية، وكذلك كثيراً ما تكون مسببات الاكتئاب النفسي الخارجي ضعيفة بل وأضاف لويس أن القلق النفسي ما هو إلا أحد مظاهر الاكتئاب، ولا يصح فصله عن الاضطرابات الوجدانية بل يجب مناقشته مع هذه الأمراض.

ب- النظرية الثنائية:

يعتقد معظم أطباء النفس (عكاشة، ١٩٨٠: ٢١٢) في هذه النظرية أن الاكتئاب نوعان:

(١) الاكتئاب الداخلي أو العقلي أو الذهاني.

(٢) الاكتئاب الخارجي أو النفسي أو العصابي أو التفاعلي.

(٣) خليط بين نوعي الاكتئاب.

رابعا: النظرية الفينومنولوجية:

يشير زيور (د.ت: ٢٢-٢٣) إلى أن الاكتئاب هو عبارة عن ".. تدهور القدرة على الصيرورة التي يترتب عليها انخفاض في الشعور بالوجود أي الشعور بالكينونة .. ذلك أن الكينونة لا معنى لها بغير الصيرورة. وهذا الشعور بالفراغ. وهذا يعني بطبيعة الحال الموت النفسي عندما ينقطع التناغم بين الأنا والعالم، عندما يصل نقصان الشعور بالكينونة نقصاً حاداً فيصل إلى عدمية الوجود .. وبعدئ الزمان والمكان يضطربا اضطراباً شديداً في الاكتئاب وسيق القول أن نقصان الكينونة أي الفراغ في المكان لا معنى له بغير الصيرورة أي الفراغ في الزمان. والواقع أن معظم أطباء النفس الفينومينولوجيين يرون في اضطراب الزمانية Temporality (ويقصد به الزمن المعاش لا الزمن المحسوب بالدقائق والساعات) .. مفتاح الاكتئاب.

خامسا: النظرية الكيميائية:

لاكتشف عقار أيبروينازيد Iproniasid المضاد للاكتئاب في الخمسينات والذي كان يستخدم في علاج الدرن. وقد قامت بعد ذلك نظرية – بناء على تجربة قام بها سيكتور عام ١٩٦٣ نقلاً عن مصطفى زيور (د.ت: ٢٥) .. أن هذا العقار يعمل كمثبط لخميرة المونوامين اكسيداز Monoamine Oxydase وخاصة أمينات الكاتيكول Catecholamines، وتشمل النورادينالين Noradrinaline والدوبامين Dopamine الذي منه يتخلق النورادرينال. وقد تبين من التجارب البيوكيميائية أن الدوبامين يتخلق بدوره من الدوبا، وهذه تتخلق من ميتابوليا من الأمين الأحادي المسمى بالتيروسين Tyrosin وقد تبين أيضاً من التجارب أن التيروسين والدوبا، يزيلان الكآبة التجريبية التي تسببها مادة الرزربين Reserpine وهكذا انتهى إلى أن أمينات الكاتيكول يمكن اعتبارها الخلفية

البيوكيميائية لانفعالات الاكتئاب والمرح. ولما كان الأمين الأحادي الدوبامين الذي يتخلق منه النورادرينالين فيخزن في حبيبات سيتوبلازم خلايا عصبية .. دفينة داخل الدماغ وخاصة في منطقة المهاد وما تحت المهاد، ثم في قرن آمون بالقشرة الدماغية وهي المواضع التي بينت التجارب التشريحية الفسيولوجية على أنها الخافية التشريحية الفسيولوجية للانفعالات. فإذا ما نبهت هذه الخلايا العصبية انطلق الدوبامين وأصبح فعالاً. إلا أنه يفقد نشاطه بواسطة الخميرة المؤكسدة سالفة الذكر. وبالتالي فإن مثبطات الخميرة المؤكسدة تتيح لأمينات الكاتيكول أن تقوم بدورها النشط فتزيل انفعال الاكتئاب .. والأمينات يزيد إفرازها تحت ظروف كل من النورادرينالين والادرينالين .. هناك إذن أثر متبادل بين البعد السيكولوجي والبعد البيوكيميائي.

سادساً: النظريات المعرفية Cognitive theories:

لقد تحدى بيك Beck (١٩٦٧) وجهة النظر العامة التي وصفت الاكتئاب بأنه اضطراب عاطفي Affective disorder ولم تضع في الاعتبار المظاهر المعرفية الواضحة للاكتئاب مثل: تقدير الذات المنخفض، الشعور باليأس Hopelessnes، والشعور بالعجز Helpessness. وقد أكد بيك أن الإدراك يؤدي إلى المعرفة والانفعال عند الأفراد العاديين والاكتئابيين أيضاً. وبخلاف الإدراكات المعرفية العادية. نجد أن الإدراكات المعرفية للفرد المكتئب تسيطر عليها العمليات المفرطة في الحساسية Idiosyncratic processes والمحتوى. وهذه الإدراكات المعرفية تحدد الاستجابة العاطفية Affective response في الاكتئاب.

وقام بيك باختبار محتوى الفكر الشديد الحساسية Idiosyncratic للمكتئبين. وقد اكتشف من خلال ذلك مفاهيم مشوهة وغير حقيقية يعاني منها الفرد المكتئب. وقد ظهر أيضاً من خلال التداعيات لحرة Associations للمرضى الاكتئابيين مجموعة من الخصائص الإدراكية السالبة مثل: احترام الذات المنخفض Low Self regard، الحرمان Deprivation، فقدان الذات Self-Loss، واللوم الذات Self-blame، ومطالب الذات Self-Demands، والأوامر Injunctions، والهروب من الواقع بالاستغراق في الخيال. والميول والرغبات الانتحارية Suicidal Wishes، وتكون كل هذه الإدراكات مشوهة وغير حقيقية لأن المرضى بالاكتئاب يميلون إلى المبالغة في تضخيم أخطائهم والعوائق التي تعترض مسارهم.

واستطاع بيك أن يقسم المفاهيم النظرية المتعددة للمريض المكتئب إلى الثالوث المعرفي Cognitive triad. فيرى المكتئب عالمه وذاته ومستقبله بطريقة سالبة، وكلما أصبح هذا الثالوث غالباً أو مسيطراً كان المريض أكثر اكتئاباً، وتظهر أعراض أخرى غير معرفية للاكتئاب، لأن الشخص يشعر بالنبذ أو يعتقد أنه مغبوذ فيشعر بالحزن. كما يبدو أن المطالب كلها مملة من المحال تجنوزها، وفي ضوء هذا تشل الرغبة والإرادة ويريد الهروب من كل هذه المطالب تجنباً لمثل هذه المشاعر في زيادة مستمرة وتتحد مع مشاعر الشعور بالعجز وعدم الإحساس بالقيمة Worthlessness فتزداد رغباته للانتماء من أجل الهروب من هذا المصير.

وقد أشار ميليجز وبولبي Melges and Bowlby (١٩٦٩) إلى أن الشعور باليأس Hopelessness هو المحور الأساسي في الاكتئاب، ويعزي الأمل واليأس إلى تقدير الفرد إلى قدرته على إنجاز أهداف معينة، وهذا التقدير يعتمد على النجاح السابق في أهداف معينة. وعادة ما يشعر المكتئب باليأس فيما يتعلق بمستقبله، فنجده:

- يعتقد أن مهاراته لم تصحح بعد مؤثرة من أجل الوصول إلى أهدافه.
- يعتقد بالفشل بسبب عدم كفاءته الذاتية وأنه يجب أن يعتمد على الآخرين.
- يشعر أن مجهوداته السابقة لتحقيق الأهداف بعيدة المدى قد باءت بالفشل.

وبالرغم من اعتقاد المكتئب بأنه قادر على إنجاز أهدافه، إلا أن هذه الأهداف تبقى هامة بالنسبة له، لذا نجده مستغرقاً في مثل هذه الأهداف التي لم يستطيع إنجازها.

ويشير ليشتنبيرج Lichtenberg (١٩٥٧) إلى أن المكتئب عادة ما يشعر باليأس وعدم الأمل من أجل الحصول على أهدافه ودائماً ما يلوم نفسه على إخفاقاته. كما أشار شمالي Schmale (١٩٥٨)، وإنجيل Engel (١٩٦٨) إلى أن الشعور باليأس والشعور بالعجز تجعل الفرد أكثر عرضة للاكتئاب وأيضاً للمرض والموت.

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس الاكتئاب على النحو التالي:

[١] مقياس بيك للاكتئاب(*):

أشار بيك Beck (١٩٦٧: ١٨٩) إلى أن عبارات مقياس الاكتئاب اشتقت إكلينيكياً من خلال مجموعة من المرضى الاكتئابيين. وقد قام بيك بتسجيل اتجاهات وأعراض هؤلاء المرضى من خلال الملاحظات المنتظمة. وقد اختار مجموعة من هذه الاتجاهات والأعراض التي تبين أنها واضحة بصورة ملحوظة لهؤلاء المرضى وفي نفس الوقت تكون متسقة مع مفهوم الاكتئاب الذي جاء في التراث الطبي النفسي Psychiatric Literature. وفي ضوء هذا الاختيار صمم مقياساً يحتوي على ٢١ فئة من هذه الفئات المتضمنة للأعراض والاتجاهات. وتصف كل فئة من هذه الفئات المظهر النفسي الخاص Specific behavioural manifestation للاكتئاب. وتتكون العبارات لتعكس مدى شدة الأعراض. وقد استخدمت أرقام تبدأ من صفر إلى ٣ لتوضح مدى شدة الأعراض. وتوجد في العديد من العبارات عبارتان من العبارات البديلة على نفس المستوى وتعطي نفس الوزن من الدرجات. وهاتان العبارتان المتكافئتان قد أشير إليهما بالحروف الأبجدية التالية: أ، ب (فمثلاً: ٢أ، ٢ب .. ن). ويتكون المقياس من ٢١ فئة هم كالتالي:

(١) الحزن	Sadness
(٢) التشاؤم	Pessimism
(٣) الإحساس بالفشل	Sense of Failure
(٤) عدم الرضا	Dissatisfaction
(٥) الذنب	Guilt
(٦) توقع العقاب	Expectation of Punishment
(٧) مقت الذات	Self-Dislike
(٨) اتهامات الذات	Self-Accusations
(٩) الأفكار الانتحارية	Suicidel Ideas
(١٠) البكاء	Crying
(١١) حدة الطبع	Irritability
(١٢) الانسحاب الاجتماعي	Social Withdrawal
(١٣) التردد وعدم الحسم	Indecisiveness
(١٤) تغيير الفكرة عن المظهر	Body Image change
(١٥) الإعاقة في العمل	Work Retardation

(*) ينبغي التنويه إلى أن هناك صورة مختصرة من هذا المقياس مكونة من ١٣ فئة قام بإعدادها بيك وزملاؤه ونقلها إلى اللغة العربية غريب (١٩٨٥).

(١٦) الأرق	Insomnia
(١٧) سرعة الإحساس بالإجهاد	Fatigability
(١٨) فقدان الشهية إلى الطعام	Anorexia
(١٩) فقدان الوزن	Weight Loss
(٢٠) الانشغال بصحة البدن	Somatic Preoccupation
(٢١) فقدان الشهوة الجنسية	Loss of Libido

الصدق: استخدمت عدة تكنيكات لإيجاد صدق مقياس بيك للاكتئاب؛ وهي:

أولا: الصدق التلازمي Concurrent Validity:

يقصد بالصدق التلازمي إيجاد العلاقة بين درجات المقياس المراد إيجاد صدقه بدرجات مقاييس أخرى سيكومترية تقيس الاكتئاب أو بالتقويم الإكلينيكي clinical evaluation.

أ- علاقة مقياس الاكتئاب بالتقديرات الإكلينيكية:

يوضح جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الاكتئاب لكل من الفئات المختلفة لشدة الاكتئاب على عينة مكونة من ٤٠٩ مفحوصاً (Beck, 1967: 196).

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريُّة

لدرجات مقياس الاكتئاب طبقاً لشدة الاكتئاب

	عمق الاكتئاب depth of depression											
العينات	لا يوجد			خفيف			متوسط			حـــاد		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
العينة الأمريكية (ن=٤٠٩)	١١٥	١٠,٩	٨,١	١٢٧	١٨,٧	١٠,٢	١٣٤	٢٥,٤	٩,٦	٣٣	٣٠,٠	١٠,٤
العينة الإنجليزية (ن=١٢٠)	٣٢	٥,٤	٥,٨	٤٤	١٤,٣	٨,٣	٢٤	٢٤,٢	١٠,٨	٢٠	٢٩,٥	٦,٥

ويتضح من جدول (١) أن هناك تدرجاً في قيمة المتوسط الحسابي في ضوء شدة الاكتئاب. وباستخدام تحليل التباين البسيط عن طريق الرتب من إعداد كروسكال – واليس Kruskal-Wallis One Way Analysis of Variance by Ranks، وصلت دلالة الفروق إلى ٠,٠٠١ وقد أجريت أيضاً دراسة إنجليزية بواسطة ميتاكلف وجولدمان Metcalfe and Goldman (١٩٦٥) باستخدام مقياس بيك للاكتئاب على عينة مكونة من ١٢٠ مفحوصاً للمقارنة بين المتوسطات الحسابية طبقاً لعمق الاكتئاب كما هو موضح في جدول (١)؛ ويتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية في الدراسة الإنجليزية قريبة إلى حد كبير مع نتائج المتوسطات الحسابية في الدراسة الأمريكية وخاصة في فئات الاكتئاب المتوسطة والحادة.

ب- ارتباط مقياس الاكتئاب بالتقديرات الإكلينيكية:

أمكن حساب معامل الارتباط الثنائي Pearson biserial correlation بين الدرجات على مقياس بيك للاكتئاب والتقويم الإكلينيكي على عمق الاكتئاب ولإيجاد هذه العلاقة فإن التقديرات المحكية انخفضت من أربع موازين إلى اثنين فقط. وقد تكونت العينة الأولى من ٢٢٦ مفحوصاً، والعينة الثانية من ١٨٣ مفحوصاً. وقد وصل معامل الارتباط إلى ٠,٦٥ بالنسبة للعينة الأولى و٠,٦٧ بالنسبة للعينة الثانية. ويوضح جدول (٢) الارتباطات بين مقياس الاكتئاب والتقديرات الإكلينيكية لعمق الاكتئاب.

جدول (٢)
الارتباط بين درجات مقياس الاكتئاب والتقديرات
الإكلينيكية لعمق الاكتئاب

العينات	العدد	معامل الارتباط	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
العينة الأولى	٢٢٦	٠,٦٥	٠,٠٦٨	٠,٠١
العينة الثانية	١٨٣	٠,٦٧	٠,٠٥٩	٠,٠١

وحسب ميتالكلف وجولدمان Metcalfe and Goldman (١٩٦٥) معامل الارتباط بين الدرجات على مقياس بيك للاكتئاب وتقديرات الأطباء النفسيين على عينة مكونة من ١٢٠ مفحوصاً باستخدام معامل ارتباط الرتب لكندال Kendall's rank correlation coefficient فوصل معامل الارتباط إلى ٠,٦١ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

واستخدم نسبوم وآخرون Nussbaum, *et al.* (١٩٦٣) العقاقير لعلاج الاكتئاب على عينة مكونة من ١٩ مكتئباً، وقد طبق عليهم الأساليب التالية قبل وبعد العلاج: التقديرات الإكلينيكية للاكتئاب، ومقياس الاكتئاب المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه. ويوضح جدول (٣) الارتباط بين هذه القياسات السيكومترية.

جدول (٣)
ارتباطات درجات مقياس بيك للاكتئاب مع التقديرات الإكلينيكية
ومقياس الاكتئاب المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه

المقاييس النفسية	العدد	مقياس بيك للاكتئاب	مقياس الاكتئاب من M.M.P.I
التقديرات الإكلينيكية قبل العلاج	١٩	٠,٦٦	٠,٥٠
التقديرات الإكلينيكية بعد العلاج	١٩	٠,٧٣	٠,٣٧
مقياس الاكتئاب من M.M.P.I	١٩	٠,٧٥	-

ويوضح جدول (٣) أن معامل الارتباط بين التقديرات الإكلينيكية ومقياس بيك للاكتئاب على العينة قبل العلاج وصل إلى ٠,٦٦ وبعد العلاج ٠,٧٣ وتبين أيضاً أن معامل الارتباط بين التقديرات الإكلينيكية ومقياس الاكتئاب المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه على العينة قبل العلاج وصل إلى ٠,٥٠ وبعد العلاج من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه إلى ٠,٧٥ وكلها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ما عدا معامل الارتباط بين التقديرات الإكلينيكية ومقياس الاكتئاب المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه للمجموعة بعد العلاج فلم يصل معامل الارتباط إلى مستوى الدلالة.

وقام سكوب وبيالو وهولزر Schwab, Bialow and Holzer (١٩٦٧) بتطبيق مقياس هاميلتون لتقدير الاكتئاب ومقياس بيك للاكتئاب على عينة مكونة من ١٥٣ طالباً من طلاب كلية الطب، وقد وصل معامل الارتباط بين المقياسين إلى ٠,٧٥ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وصمم لوين Lubin (١٩٦٥) مجموعة من قوائم الصفات للاكتئاب Depression Adjective Check Lists (DACL) لقياس الحالة النفسية الاكتئابية العابرة Transient depressive mood وتم تطبيق هذه القوائم ومقياس بيك للاكتئاب على عينة من الذكور والإناث العاديين والمرضى. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجات قوائم الصفات للاكتئاب ومقياس بيك للاكتئاب من ٠,٤٠ إلى ٠,٦٦.

ثانيا: صدق التكوين Construct validity:

وجد بيك ووارد Beck and Ward (١٩٦١) علاقة دالة بين الاكتئاب والأحلام المازوخية. وفي دراسة أخرى وجد بيك وستاين Beck and Stein (١٩٦٠) أن الأفراد المكتئبين يحصلون على درجات مرتفعة في مقياس مفهوم الذات، حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى مفهوم سالب للذاتnegative concept؛ كما بينت بعض الدراسات أن الفرد المكتئب يتوحد مع نموذج الخاسر Losser أو ضحية الظلم والاضطهاد underdog في حالة الاستجابة لسلسلة من المثيرات المصورة Series of pictorial stimuli. ويعاني من الحرمان في مرحلة الطفولة (Beck, Sethi and Tutnill, 1963)، ويميل إلى تكوين تنبؤات تشاؤمية pessimistic predictions بعد الفشل في أداء بعض الأعمال (Loeb, *et al.*, 1964)، وإلى التحقير والتقليل من شأن الأداء العقلي (Loeb, *et al.*, 1966).

وقام جوتسشلك وجليسر وسبرنجر Gottschilk, Glesser and Springer (١٩٦٣) بإيجاد العلاقة بين مقياس بيك للاكتئاب ومقياس العدائية الموجه نحو الداخل Hostility-inward scale، فوجد أن هناك علاقة دالة موجبة وصلت إلى ٠,٤٧، بينما وجد علاقة سالبة دالة بين درجات الاكتئاب والدرجات على مقياس العدائية الموجه نحو الخارج Hostility-out scale. وقد وجد نسبوم وميشكوس Nussbaum and Michaux (١٩٦٣) علاقة دالة سالبة بين اختبار حاسة الدعابة sense of humor test ومقياس بيك للاكتئاب.

كما قام موسى (١٩٩٨) بحساب صدق مقياس بيك للاكتئاب بواسطة استخدام طريقة الصدق التلازمي وذلك عن طريق تطبيق مقياس بيك للاكتئاب مع المقاييس التالية: مقياس الانقباض المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (مليكة، ١٩٦٦)، ومقياس بيك للاكتئاب (الصورة المختصرة) من إعداد غريب (١٩٨٥) على عينة مكونة من ٤٠ طالباً بالفرقة الثالثة شعبة صحافة بكلية اللغة العربية – جامعة الأزهر، حيث تراوح المتوسط الحسابي لأعمارهم ٢٣,٥١ سنة والانحراف المعياري ١,٥٢. وعلى عينة أخرى مكونة من ٥٠ طالبة بالفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر، حيث تراوح المتوسط الحسابي لأعمارهن ٢٣,٩٥ سنة والانحراف المعياري ١,٠٦ وأسفرت النتائج عما يلي:

بالنسبة للعينة الأولى: وصلت معاملات الارتباط بين مقياس بيك للاكتئاب والمقاييس التالية: مقياس الانقباض المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، ومقياس بيك للاكتئاب (الصورة المختصرة) على التوالي: ٠,٧٦، ٠,٨٥، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

بالنسبة للعينة الثانية: وصلت معاملات الارتباط بين مقياس بيك للاكتئاب والمقاييس التالية: مقياس الانقباض المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، ومقياس بيك للاكتئاب (الصورة المختصرة) على التوالي: ٠,٧٤، ٠,٨٣، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم استخدام عدة طرق لإيجاد ثبات مقياس بيك للاكتئاب وهي كما يلي:

(١) ثبات تقديرات الأطباء النفسيين:

وصلت نسبة الاتفاق بين أثنين من الأطباء النفسيين عند تطبيق المقياس على عينة مكونة من ١٥٤ مريضاً يعانون من الاضطراب العقلي Psychoneurotic disorder والاضطراب العصبي – النفسي Psychoneurotic disorder واضطراب الشخصية Personality disorder إلى ٧٠%. ووصلت نسبة الاتفاق على عينة أخرى تعاني من الشيزوفرينيا Schizophrenia واستجابات القلق anxiety reaction والاستجابات الاكتئابية – العصابية neurotic-depressive reactions إلى ٥٦%، وعلى عينة أخرى تعاني من الاستجابات الاكتئابية العصابية إلى ٦٣%.

(٢) الاتساق الداخلي Internal consistency:

لإيجاد الاتساق الداخلي لمقياس بيك للاكتئاب، تم تطبيقه على عينة مكونة من ٢٠٠ مفحوص وقد تمت مقارنة درجة كل مفحوص على كل فئة من فئات المقياس بدرجته الكلية على المقياس ككل. وباستخدام تحليل التباين غير البارامتري بواسطة الرتب من تصميم كروسكال – واليس Kruxkal-Wallis Non-Parametric Analysis of Variance by Ranks، تبين أن جميع فئات المقياس أظهرت علاقة دالة مع الدرجة الكلية للمقياس. وقد وصل معامل الدلالة إلى ٠,٠٠١ لكل الفئات ما عدا الفئة رقم (١٩) حيث وصل معامل الدلالة الإحصائية لها ٠,٠١.

ثم قام بيك Beck (١٩٦٧: ٢٠٠) بتحليل فقرات المقياس على عينة مكونة من ٦٠٦ مفحوصاً. وتبين أن كل فئات المقياس مرتبطة بدرجة موجبة مع الدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباطات لفئات مقياس الاكتئاب مع الدرجة الكلية والتقديرات الإكلينيكية.

جدول (٤)

معاملات الارتباط لفئات مقياس الاكتئاب مع الدرجة الكلية للمقياس

والتقديرات الإكلينيكية (ن = ٦٠٦)

الفئات	معامل الارتباط	التقديرات الإكلينيكية			الفئات	معامل الارتباط	التقديرات الإكلينيكية		
		الاكتئاب	الشدة	القلق			الاكتئاب	الشدة	القلق
الحزن	٠,٦٨	٠,٤٤	٠,٣٦	٠,٠٧	الانسحاب الاجتماعي	٠,٦٠	٠,٣٤	٠,١٨	٠,١٠
التشاؤم	٠,٦٨	٠,٤٥	٠,١٩	٠,١١	التردد وعدم الحسم	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٣٢	٠,٠٩
الإحساس بالفشل	٠,٦٢	٠,٣٧	٠,١٢	٠,١١	تغيير الفكرة عن الجسم	٠,٥١	٠,٣٣	٠,٢٠	٠,٠٧
عدم الرضا	٠,٦٨	٠,٤٣	٠,١٩	٠,٠٩	الإعاقة في العمل	٠,٥٤	٠,٤٢	٠,١٦	٠,١٥
الشعور بالذنب	٠,٦١	٠,٣٦	٠,٢١	٠,١٢	الأرق	٠,٥٠	٠,٣٠	٠,١٧	٠,٠٥
توقع العقاب	٠,٥٠	٠,٢٩	٠,١٤	٠,٠٦	سرعة الإحساس بالإجهاد	٠,٥٤	٠,٣١	٠,١١	٠,١٢
مقت الذات	٠,٥٧	٠,٣٩	٠,١٢	٠,١٠	فقدان الشهية إلى الطعام	٠,٥٤	٠,٣٥	٠,٢١	٠,٠٢
اتهامات الذات	٠,٥١	٠,٣٠	٠,٠٧	٠,١١	فقدان الوزن	٠,٣٢	٠,١٢	٠,١٠	٠,٠١
الأفكار الانتحارية	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٣	٠,٠٢	الانشغال بصحة البدن	٠,٣٨	٠,١٨	٠,٠٩	٠,١٤
الرغبة في البكاء	٠,٥١	٠٢٥	٠,١٦	٠,٠٤	فقدان الشهوة الجنسية	٠,٥١	٠,٢٧	٠,١٣	٠,٢٣*
حدة الطبع	٠,٣١	٠,٠٨	٠,٠٧	٠,١٠					

(٣) التجزئة النصفية Split half method:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الاكتئاب عن طريق استخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من ٩٧ مفحوصاً. وبحساب معامل الارتباط بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية وصل معامل الارتباط إلى ٠,٨٦ وبعد التصحيح لطول المقياس بواسطة استخدام معادلة سبيرمان – براون وصل معامل الارتباط إلى ٠,٩٣ (Beck, 1967: 194).

(٤) إعادة تطبيق المقياس Test-retest:

تم تطبيق مقياس الاكتئاب على عينة مكونة من ٣٨ مريضاً مرتين بفاصل زمني يتراوح من أسبوعين إلى ستة أسابيع. وقد وصل معامل الارتباط بين التطبيقين إلى ٠,٨٣.

وعلى الجانب الآخر، قام موسى (١٩٩٨) بحساب الثبات لمقياس الاكتئاب باستخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ على العينات التالية: تم تطبيق مقياس بيك للاكتئاب على عينة مكونة من ٤٠ طالباً بالفرقة الثانية شعبة الكيمياء والطبيعة بكلية التربية – جامعة الأزهر، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٢١,٣٥ سنة، والانحراف المعياري ١,٣٢. وقد بلغ معامل ألفا ٠,٧٦ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وعلى عينة ثانية مكونة من ٥٠ طالباً بالفرقة الثالثة شعبة الدراسات الإسلامية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٢٣,٦٥ سنة والانحراف المعياري ٢,٥١. وقد بلغ معامل ألفا ٠,٧٨ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وعلى عينة ثالثة مكونة من ٦٠ طالبة بالفرقة الثالثة شعبة علم النفس بكلية الدراسات الإسلامية، حيث تراوح المتوسط الحسابي لأعمارهن ٢٢,٩٨ سنة والانحراف المعياري ١,٩٥. وقد بلغ معامل ألفا ٠,٨٢ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وعلى عينة مكونة من ٦٠ طالبة بالفرقة الرابعة شعبة علم النفس، حيث تراوح المتوسط الحسابي لأعمارهن ٢٣,٥ سنة والانحراف المعياري ١,٧٨. وقد بلغ معامل ألفا ٠,٧٩ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وعلى عينة خامسة مكونة من ٧٥ طالباً وبالفرقة الثانية بشعبتي اللغة الإنجليزية والكيمياء/الطبيعة بكلية التربية – جامعة عين شمس حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٢١,٩٥ سنة والانحراف المعياري ١,٦٢. وقد بلغ معامل ألفا ٠,٧٥ وهو دال إحصائياً عد مستوى ٠,٠١ ويوضح جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار عينة الثبات ومعامل ألفا ودلالته الإحصائية.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لأعمار عينة الثبات ومعامل ألفا ودلالتها الإحصائية

العينات	عدد	المتوسط الحسابي للعمر	الانحراف المعياري	معامل ألفا
الفرقة الثانية (شعبة ك/ط)	٤٠	٢١,٣٥	١,٣٢	٠,٧٦
الفرقة الثالثة (شعبة الدين)	٥٠	٢٣,٦٥	٢,٥١	٠,٧٨
الفرقة الثالثة (شعبة علم النفس)	٦٠	٢٢,٩٨	١,٩٥	٠,٨٢
الفرقة الرابعة (شعبة علم النفس)	٦٠	٢٣,٥	١,٧٨	٠,٧٨
الفرقة الثانية (شعبتي إنجليزي وك/ط)	٧٥	٢١,٩٥	١,٦٢	٠,٧٥

تعليمات تطبيق المقياس:

يمكن تطبيق مقياس بيك للاكتئاب جمعياً وفردياً. وتحتوي كراسة الأسئلة على تعليمات توضح الإجابة. ونعرض فيما يلي التعليمات الخاصة لكل تطبيق:

(١) في حالة التطبيق الجمعي:

يتم توزيع الأسئلة على المفحوصين، وعلى المفحوص أن يكتب اسمه وجنسه وعمره ومهنته ومستواه التعليمي. ويطلب الباحث منهم قراءة التعليمات المدونة في أول تلك الكراسة، وبعد قراءة التعليمات يقوم الباحث بالاشتراك مع المفحوصين بحل المثال الذي وضع كنموذج لتوضيح طريقة الإجابة وبعد فهم التعليمات من قبل المفحوصين، يطلب منهم البدء في الإجابة ولا يوجد زمن محدد للإجابة، وقد تبين بالتجربة أن المقياس يستغرق للإجابة عليه حوالي ٣٠ دقيقة.

(٢) في حالة التطبيق الفردي:

حدد بيك Beck (١٩٦٧: ٣٣٦-٣٣٧) مجموعة من التعليمات عند تطبيق الاكتئاب حتى يمكن تقليل تأثير القائم بالمقابلة قدر الإمكان، فينبغي أن يخبر القائم بالمقابلة المريض بما يلي "يحتوي هذا المقياس على مجموعات من العبارات، وسوف أقرأ لك كل مجموعة من هذه العبارات، وما عليك إلا أن تختار عبارة من هذه العبارات في تلك المجموعة التي تصف حالتك النفسية اليوم"، ويمكن إعطاء المريض نسخة من المقياس ويخبره بأن: "هذه النسخة لك من المقياس وعليك أن تتبعني عند قراءة تلك العبارات". ويجب على القائم بالمقابلة قراءة مجموعة العبارات في الفئة الأولى (ولا ينبغي قراءة الأرقام التي تظهر أمام كل عبارة من العبارات). وفي نهاية قراءة عبارات أي فئة يطلب من المريض تحديد رأيه واختيار عبارة من تلك العبارات التي تصف حالته النفسية. وإذا حدد المفحوص اختياره عن طريق الاستجابة برقم من أرقام العبارات. فيجب إعادة قراءة العبارة مرة أخرى المحددة بالرقم حتى يمكن تجنب سوء فهم المريض لاختيار العبارات.

تعليمات إضافية عند التطبيق الفردي:

حدد بيك Beck (١٩٦٧: ٣٣٧) مجموعة من التعليمات الإضافية للقائم بالمقابلة عند التطبيق الفردي هي كما يلي:

- تأكد من أن كل اختيار لكل عبارة من عبارات المقياس هو في الواقع من اختيار المريض ذاته، ولذا دع المريض يعبر بطريقته الخاصة عن أية عبارة من العبارات التي اختارها.
- إذا اختار المريض عبارتين أحدهما الرقمية (٢)، والأخرى (٣)، ولكن اختياره أقرب من (٢) ولكن ليس بالتأكيد (٣). فما عليك إلا أن تسجل القيمة الرقمية الأقرب إليه وهو في هذه الحالة الرقم (٢).
- ينبغي على القائم بالمقابلة أن يستمر في قراءة العبارات المتضمنة في كل فئة. وأحياناً، يبادر المريض من تلقاء ذاته في قراءة عبارات الفئة الواحدة صامتاً، فدعه يقرأ العبارات ويختار العبارة التي تناسبه من كل مجموعة. ثم أشرح للمريض السبب في قراءة العبارات بصوت مرتفع بأن ذلك يرجع للتأكد من أنه (أي المريض) قرأ كل العبارات في الفئة قبل تحديد اختياره، ويجب على القائم بالمقابلة استخدام اللباقة والدبلوماسية حتى يشجع المريض على أن يفكر ملياً قبل اختيار العبارة التي تصف حالته النفسية.

مفتاح التصحيح:

يتكون مقياس بيك للاكتئاب من ٩٧ عبارة موزعة على ٢١ فئة لقياس الاتجاهات والأعراض والمشاعر الاكتئابية. وقد استخدمت أرقام تبدأ من صفر إلى ٣ لتوضح مدى شدة الأعراض. ويتراوح مدى الدرجات على هذا المقياس من صفر إلى ٦٣ درجة، وتدل الدرجة المنخفضة على الاكتئاب المنخفض، بينما تدل الدرجة المرتفعة على الاكتئاب المرتفع.

المعايير التائية المعدلة للمقياس:

استخدمت طريقة ماكال (السيد، ١٩٥٨: ٢٤٩-٢٥٠) للحصول على الدرجات التائية المعدلة، وذلك عن طريق تطبيق مقياس بيك للاكتئاب على عينة مكونة من أربعمائة طالب وطالبة بكليتي التربية والدراسات

الإنسانية بجامعة الأزهر، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٢٢,٥١ سنة، والانحراف المعياري ٢,٣١. ويوضح جدول (٦) الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام على مقياس بيك للاكتئاب.

جدول (٦)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام على مقياس بيك للاكتئاب

الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة
١٠	٣٢	٢٨	٤١	٤٦	٥١
١٢	٣٣	٣٠	٤٢	٤٨	٥٢
١٤	٣٤	٣٢	٤٣	٥٠	٥٣
١٦	٣٥	٣٤	٤٤	٥٢	٥٤
١٨	٣٦	٣٦	٤٥	٥٤	٥٥
٢٠	٣٧	٣٨	٤٦	٥٦	٥٦
٢٢	٣٨	٤٠	٤٧	٥٨	٥٧
٢٤	٣٩	٤٢	٤٨	٦٠	٥٩
٢٦	٤٠	٤٤	٤٩	٦٢	٦٠

[٢] مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب من إعداد زونج:

يشير زونج Zung (١٩٦٥: ٦٥) إلى أن هناك حاجة ملحة لقياس الاكتئاب في صوره المختلفة سواء كان أثراً، أو عرضاً، أو اضطراباً بصورة مبسطة ومتخصصة. كما أن معظم المقاييس المتاحة اليوم لم تقس الاكتئاب كاضطراب نفسي طبي Psychiatric disorder بصورة جيدة، كما أنها غير ملائمة لعديد من الأسباب مثل: طول المقياس، والزمن اللازم المطلوب للتطبيق خاصة عند استخدامه أو تطبيقه على مريض مكتئب يعاني من صعوبات حركينفسية Psychomotor (الخاص بالعمل العضلي الناشيء مباشرة عن عملية عقلية). كما أن هناك سبباً آخر هو أن بعض المقاييس لا تطبق بواسطة المفحوص ذاته ولكنها تعتمد على التفسير الذي يقدمه القائم بالمقابلة وقد كان اهتمام زونج في المقام الأول هو قياس الاكتئاب لدى المرضى الذين يعانون من التشخيصات الأولية Primary diagnoses من الأعراض الاكتئابية، على أن يكون المقياس قصيراً ومبسطاً، وكمياً Quantitate وليس نوعياً Qualitate ويطبق عن طريق المفحوص ذاته ويشير إلى استجابة المريض أثناء تطبيق المقياس.

تصميم المقياس:

يبين زونج Zung (١٩٦٥: ٦٥) أنه عند بناء أي مقياس للاكتئاب، يلح دائماً سؤال عن الأعراض المرتبطة بالاضطرابات الاكتئابية وقد تناول كثير من الباحثين مشكلة الأعراض المرتبطة بالاضطرابات الاكتئابية وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي في أبحاثهم الذي يمكن عن طريقه تحديد مجموعة من الأنماط أو العوامل الطبيعة المركبة للاكتئاب. ومن الباحثين الذي مهدوا الطريق في هذا المجال جرينكر وآخرون Grenker, *et al.* (١٩٦١) فقد توصلوا إلى خمسة أنماط وصفية للمشاعر واهتمام المرضى المكتئبين. وعشرة عوامل مشتقة من المقاييس السلوكية التي تقيس الاكتئاب. وقد توصل أوفرال Overall (١٩٦٢) بواسطة التحليل العاملي لبطارية مكونة من ٣١ مقياساً لقياس الاكتئاب إلى سبعة عوامل مرتبطة بالأعراض الاكتئابية. وقد انتهى فريدمان وزملاؤه Friedman, *et. al.* (١٩٦٣) إلى أربعة أنماط للأعراض الاكتئابية نتيجة لاستخدام التحليل العاملي لمجموعة مكونة من ٢٢ عرضاً وسمة اكتئابية، ويوضح جدول (٧) العوامل المستخدمة من الدراسات الثلاث السابقة بهدف المقارنة بين نتائجها.

جدول (٧)

العوامل أو أنماط السمات الموجودة

في الاضطرابات الاكتئابية

دراسة جرينكر	دراسة أفرل	دراسة فريدمان
الأنماط:	(١) الاكتئاب في الحالة النفسية depression in mod	(١) الحالة النفسية الكلاسيكية أو الاكتئاب المؤثر classical mood or affective depression
(١) كئيب، بائس dismal, hopeless	أ- مكتئب Depressed	أ- الشعور بالذنب Guilt
(٢) الاهتمام بفقدان الماديات concern over material loss	ب- الاستغراق في فكرة الموت preoccupation with death	ب- فقدان التقدير للذات Loss of self-esteem
(٣) الإحساس بالذنب لارتكاب عمل خاطئ guilt over wrong doing by patient	ج- الشعور باليأس Hopelessness	ج- الشك doubting
(٤) محمل بالقلق anxiety-laden	د- الشعور بالعجز Helplessness	د- الميول المتداخلة نفسياً psychological internalizing tendencies
(٥) ملح، غاضب demanding, angry	(٢) الشعور بالذنب Guilt	(٢) الانسحاب، فاتر الشعور، الشعور بالإعاقة withdrawn, apathetic retarded
العوامل:	أ- الخجل، الندم shame, remorse	(٣) نمط الإصابة بوسواس المرض hypochondriacal type
(١) منعزل، منسحب isolated, withdrawn	ب- لوم الذات blames self	أ- الإلحاح Demanding
(٢) عدم القدرة على التفكير والكلام retardation of speech and thought	ج- الاستخفاف بالذات self-depreciation	ب- الشكوى Complaining
(٣) اللامبالاة، فتر الشعور disinterested, apathetic	د- عدم الشعور بالقيمة Unworthiness	ج- الاهتمام الواضح بالبدن والشكاوي الجسمية marked bodily conscionsness and physical complaints
(٤) ملح، غاضب demanding, angry	هـ- الإخفاقات الشخصية personal failures	(٤) الاستجابات البيولوجية لـ: biological reactions with
(٥) مصاب بوسواس المرض الناشيء عن نوبات الإغماء، الإمساك hypochondriacal with dizzy spells, constipation	(٣) القلق، الخوف من شر مرتقب anxiety, apprehension	أ- فقدان الشهية Loss of appetite
(٦) مضطرب معرفياً cognitively disturbed	(٤) التدهور الحركي - النفسي psychomotor retardation speech	ب- اضطراب النوم sleep disturbance
أ- ضعف التذكر memory impairment	أ- الكلام	ج- الإمساك Constipation
ب- الارتباك Confusion	ب- الحركات الجسمية body movements	د- انطفاء الميل إلى العمل work inabition
ج- عدم القدرة على التركيز inability to concentrate	(٥) الخبرة الذاتية subjective experience of impairment in functioning intellectual	هـ- عدم الرضا Loss of satisfaction
(٧) مهتاج agitated	أ- العقلي intellectual	
(٨) متصلب وغير قادر على الحركة rigid, immobile	ب- لا يستطيع العمل can't work, loss interest	
(٩) متشبث، ملتمس clinging, pleading	ج- لا يستطيع اتخاذ القرارات can't make decisions	

تابع جدول (٧)

دراسة جرينكر	دراسة أفرال	دراسة فريدمان
(١٠) اضطراب بدني somatic disturbance	د- فقدان القوة الجنسية Loss of sexual potency هـ- الإجهاد العام general fatigue (٦) الانهماك غير السوي بالصحة الجسمية abnormal preoccupation with physical health (٧) الاستجابات الجسمية للجهد physical response to stress أ- فقدان الشهية Loss of appetite ب- فقدان النوم Los of sleep ج- فقدان الوزن Loss of weight	

وقد مر تصميم مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب من إعداد زونج Zung (١٩٦٥: ٦٥-٦٦) بخطوتين رئيسيتين، أولاهما: استخدام محكات التشخيص الإكلينيكي Clinical diagnostic criteria من أجل الوصول إلى الخصائص الاكتئابية، وهذه الخصائص هي: أثر الانتشار أو التعميم Pervasive affect، والحالات المصاحبة الفسيولوجية Physiological concomitants، والحالات المصاحبة النفسية Psychological concomitants، وبعد تحديد هذه المحكات التشخيصية، كان الهدف من الخطوة الثانية بناء مقياس يحتوي على هذه الأعراض. ومن أجل تحقيق هذا الهدف استعان زونج بالسجلات الإكلينيكية التي أمكن الحصول عليها من خلال المرضى الاكتئابيين وبعض العبارات التي تقيس الاكتئاب. ويوضح جدول (٨) المحكات التشخيصية للاكتئاب وعبارات التقدير الذاتي للاكتئاب (يتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين عبارة، صاغ زونج عشر عبارات بطريقة موجبة وعشر عبارات بطريقة سالبة).

جدول (٨)

محكات تشخيصات الاضطرابات الاكتئابية والعبارات المقابلة لكل تشخيص

تشخيصات الاضطرابات الاكتئابية	عبارات مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب
(١) أثر الانتشار أو التعميم: Pervasive affect أ- مكتئب حزين، يائس ب- نوبات البكاء (٢) الحالات المصاحبة الفسيولوجية: أ- الاضطرابات المتكررة:	(١) أشعر بانكسار القلب والكآبة (-)(*) (٢) أعاني من نوبات البكاء أو أشعر بها (-)

(*) (-) صياغة العبارة سالبة. (**) (+) صياغة العبارة موجبة.

تابع جدول (٨)

تشخيصات الاضطرابات الاكتئابية	عبارات مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب
١- التقلب اليومي: زيادة الأعراض في الليل، والشعور ببعض الراحة عندما يأتي الصباح.	(٣) أشعر بأنني في أحسن حال عندما أكون في الصباح (+)(**)
٢- النوم: الاستيقاظ المتكرر أو المبكر.	(٤) أعاني من اضطراب النوم ليلاً (-)
٣- الشهية: نقصان مقدار الطعام.	(٥) شهيتي للطعام كالمعتاد (+)
٤- فقدان الوزن: مرتبطة بنقصان مقدار الطعام أو زيادة التمثيل الغذائي ونقصان الراحة.	(٦) ألاحظ أن وزني يتناقص (-)
٥- الجنس: نقصان الشهوة الجنسية.	(٧) مازلت أهتم بالأمور الجنسية (+)
ب- اضطرابات أخرى:	
١- اضطراب معدي معوي:	
الإمساك gastrointestestinal	(٨) أعاني من الإمساك (-)
٢- الوعاء المرتبط بالقلب:	
خفقان القلب tachycardis	(٩) يدق قلبي أسرع من المعتاد (-)
٣- اضطراب عضلي هيكلي:	
الإجهاد musculoskeletal	(١٠) أتعب بدون سبب (-)
(٣) الحالات المصاحبة النفسية:	
أ- النشاطات النفسيحركية:	(١١) أكون قلقاً ولا أستطيع الاحتفاظ بهدوئي (-)
١- الاهتياج أو الإثارة	(١٢) من السهل إنجاز الأشياء التي اعتدت عليها القيام بها (+)
٢- الشعور بالإعاقة	(١٣) تعودت أن يكون عقلي صافياً وخالي من الهموم (+)
ب- التخييلات ideational	
١- الارتباك confusion	(١٤) حياتي مليئة بالعمل كلية (+)
٢- الشعور بالفراغ emptiness	(١٥) أشعر بالأمل في المستقبل (+)
٣- الإحساس باليأس hopelessness	(١٦) من السهل عليّ اتخاذ القرارات (+)
٤- التردد indecisiveness	(١٧) أكون أكثر غضباً وسخطاً من المعتاد (-)
٥- حدة الطبع irritability	(١٨) تعودت الاستمتاع بالأشياء التي أمارسها (+)
٦- عدم الإحساس بالرضا dissatification	(١٩) أشعر أنني شخص نافع ومفيد ويستعين بي الآخرين (+)
٧- الحط من التقييم الشخصي personal devaluation	(٢٠) أعتقد أنني إذا مت فإن ذلك يسعد الآخرين (-)
٨- التفكير المستمر في الانتحار suicidal rumination	

وقد استطاع زونج Zung (١٩٦٥: ٦٦) الحصول على نسبة كل عبارة من عبارات مقياس الاكتئاب بالنسبة لعبارات المقياس كلها، وذلك بقسمة الحد الأدنى من الدرجات الخام للمقياس (عشرين درجة) على الحد الأقصى من الدرجات الخام للمقياس (ثمانين درجة). وقد أمكن التعبير عن ذلك في صورة كسر مئوي. ويوضح جدول (٩) تحويل الدرجات الخام لمقياس التقدير الذاتي للاكتئاب إلى نسبة مئوية.

جدول (٩)
تحويل الدرجات الخام لمقياس التقدير الذاتي
للاكتئاب إلى نسب مئوية

الدرجة الخام	النسبة المئوية	الدرجة الخام	النسبة المئوية	الدرجة الخام	النسبة المئوية
٢٠	٠,٢٥	٢٣	٠,٢٩	٢٦	٠,٣٢
٢١	٠,٢٦	٢٤	٠,٣٠	٢٧	٠,٣٤
٢٢	٠,٢٨	٢٥	٠,٣١	٢٨	٠,٣٥
٢٩	٠,٣٦	٤٦	٠,٥٨	٦٣	٠,٧٩
٣٠	٠,٣٨	٤٧	٠,٥٩	٦٤	٠,٨٠
٣١	٠,٣٩	٤٨	٠,٦٠	٦٥	٠,٨١
٣٢	٠,٤٠	٤٩	٠,٦١	٦٦	٠,٨٣
٣٣	٠,٤١	٥٠	٠,٦٣	٦٧	٠,٨٤
٣٤	٠,٤٣	٥١	٠,٦٤	٦٨	٠,٨٥
٣٥	٠,٤٤	٥٢	٠,٦٥	٦٩	٠,٨٦
٣٦	٠,٤٥	٥٣	٠,٦٦	٧٠	٠,٨٨
٣٧	٠,٤٦	٥٤	٠,٦٨	٧١	٠,٨٩
٣٨	٠,٤٨	٥٥	٠,٦٩	٧٢	٠,٩٠
٣٩	٠,٤٠	٥٦	٠,٧٠	٧٣	٠,٩١
٤٠	٠,٥٠	٥٧	٠,٧١	٧٤	٠,٩٢
٤١	٠,٥١	٥٨	٠,٧٢	٧٥	٠,٩٤
٤٢	٠,٥٣	٥٩	٠,٧٤	٧٦	٠,٩٥
٤٣	٠,٥٤	٦٠	٠,٧٥	٧٧	٠,٩٦
٤٤	٠,٥٥	٦١	٠,٧٦	٧٨	٠,٩٨
٤٥	٠,٥٦	٦٢	٠,٧٨	٧٩	٠,٩٩
				٨٠	١,٠٠

الصدق: استخدم زونج Zung (١٩٦٥: ٦٤-٦٥) الصدق الإكلينيكي لمعرفة صدق مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب وذلك بواسطة تطبيقه على عينة من المرضى مكونة من خمسين مريضاً يعانون من الاضطرابات الاكتئابية Depressive disorders (D-D) وفقاً للتشخيص المبدئي. وقد خضعت هذه المجموعة للعلاج بالعقاقير ضد الاكتئاب Antidepressive pharmacotherapy لمدة أربعة أسابيع، ثم تم فحصهم بعد العلاج بالعقاقير، فتبين أن ٣١ مريضاً منهم يخلون من الاضطرابات الاكتئابية بناء على التشخيص. وقد أمكن الحصول على استجابات ٢٢ مفحوصاً منهم على مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب بعد العلاج، فتبين أنهم حصلوا على درجات منخفضة بمقارنة درجاتهم قبل العلاج.

وتم تطبيق المقياس على عينة أخرى مكونة من ٢٥ مريضاً يعانون من اضطرابات نفسية أخرى Other disorders (O-D)، مثل القلق، اضطرابات شخصية، اضطرابات نفسيفيزيولوجية، وبعد استخدم العلاج النفسي

psychotherapy، وبعض العقاقير تم شفاء هذه المجموعة، مع العلم أنها لم تتلق عقاقير ضد الاكتئاب أو سلسلة من العلاج التشنجي الكهربائي Electric Convulsive Therapy (ECT).

وتم أيضاً تطبيق المقياس على مجموعة أخرى ضابطة مكونة من مائة مفحوص خالية من الاضطرابات الاكتئابية وليس لها أي تاريخ مع مرض الاكتئاب.

وقد بينت النتائج ما يلي:

- بالنسبة للمجموعة التي تعاني من الاضطرابات الاكتئابية (D-D) حصلت باستخدام مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب قبل العلاج على نسب تتراوح بين ٠,٦٣ و٠,٩٠ بمتوسط مقداره ٠,٧٤، وبعد العلاج حصلت على نسب تتراوح بين ٠,٣٠ و٠,٥٠ بمتوسط مقداره ٠,٣٩.
- وبالنسبة للمجموعة التي تعاني من اضطرابات نفسية أخرى (O-D)، حصلت باستخدام مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب على نسب تتراوح بين ٠,٣٨ و٠,٧١ بمتوسط قدره ٠,٥٣.
- وبالنسبة للمجموعة الضابطة، حصلت على نسب مئوية تراوحت بين ٠,٢٥ و٠,٤٣ بمتوسط قدره ٠,٣٣.

ويوضح جدول (١٠) متوسطات النسب المئوية لهذه المجموعات الثلاث بالإضافة إلى الدلالة الإحصائية لقيمة (ت) بينهم.

جدول (١٠)

متوسطات النسب المئوية للمجموعات الثلاث

والدلالة الإحصائية لقيمة (ت)

المجموعات	العدد	المتوسط	مقارنة المجموعات	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	١٠٠	٠,٣٣	١ – ٢	٠,٠١
المجموعة التي تعاني من اضطرابات اكتئابية (D-D) قبل العلاج	٣١	٠,٧٤	١ – ٣	أقل من ٠,٠١
المجموعة التي تعاني من اضطرابات اكتئابية (D-D) بعد العلاج	٢٢	٠,٣٩		
المجموعة التي تعاني من اضطرابات نفسية أخرى (D-O)	٢٥	٠,٥٣	١– ٤	٠,٠١
			٢ – ٤	٠,٠١

ويتضح من جدول (١٠) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التي تعاني من اضطرابات اكتئابية (D-D) قبل العلاج، وهذا يدل على أن مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب له القدرة على التمييز بين المرضى الاكتئابيين والأسوياء.

ويبين جدول (١١) ترتيب أعراض المجموعة التي تعاني من اضطرابات اكتئابية (D-D) قبل العلاج.

جدول (١١)

ترتيب شدة أعراض المرضى الاكتئابيين (D-D) قبل العلاج

ترتيب الأعراض	متوسط الدرجة على مقياس الاكتئاب	رقم العبارة	العبارات: في ترتيب تنازلي بالنسبة لحدة الأعراض
١	٣,٦	٤	اضطرابات النوم
	٣٦	١٠	الشعور بالإجهاد والتعب
	٣,٦	١٢	الإعاقة النفسيحركية
٢	٣,٢	١	أثر انتشار الاكتئاب
	٣,٢	٥	فقدان الشهية إلى الطعام
٣	٣,١	٢	التقلب اليومي
	٣,١	١٣	التهيج النفسيحركي
	٣,١	١٦	التردد
	٣,١	٢٠	عدم الإحساس بالرضا
٤	٣,٠	٧	نقصان الوزن
	٣,٠	١١	الارتباك
	٣,٠	١٤	الشعور باليأس
	٣,٠	١٨	الإحساس بالفراغ
٥	٢,٩	٦	نقصان الليبيدو (الطاقة الجنسية)
	٢,٩	١٩	التفكير المستمر في الانتحار
٦	٢,٥	١٧	الحط من التقييم الشخصي
٧	٢,٤	٩	خفقان القلب
	٢,٤	١٥	حدة الطبع
٨	٢,٣	٣	نوبات البكاء
٩	٢,٢	٨	الإمساك

ويبين جدول (١٢) ترتيب أعراض المجموعة التي تعاني من اضطرابات اكتئابية (D-D) بعد العلاج.

جدول (١٢)

ترتيب أعراض المرضى الاكتئابيين (D-D) بعد العلاج

ترتيب الأعراض	متوسط الدرجة على مقياس الاكتئاب	رقم العبارة	العبارات: في ترتيب تنازلي بالنسبة لحدة الأعراض
١	٠,٣	٤	اضطرابات النوم
٢	٢,٠	١	أثر انتشار الاكتئاب
	٢,٠	٧	نقصان الوزن
٣	١,٩	٥	فقدان الشهية إلى الطعام
	١,٩	١٩	التفكير المستمر في الانتحار
٤	١,٨	١٢	الإعاقة النفسيحركية

تابع جدول (١٢)

ترتيب الأعراض	متوسط الدرجة على مقياس الاكتئاب	رقم العبارة	العبارات: في ترتيب تنازلي بالنسبة لحدة الأعراض
٥	١,٧	٢٠	الإحساس بعدم الرضا
٦	١,٦	١٣	الإثارة النفسيحركية
٧	١,٥	١١	الارتباك
٨	١,٤	١	الإحساس بالإجهاد والتعب
	١,٤	١٨	الإحساس بالفراغ
٩	١,٢	٣	نوبات البكاء
١٠	١,١	١٥	حدة الطبع
	١,١	١٦	التردد
١١	١,٠	٩	خفقان القلب
١٢	٠,٩	٢	التقلب اليومي
١٣	٠,٩	١٧	الحط من التقييم الشخصي
	٠,٨	٨	الإمساك
	٠,٨	١٤	الشعور باليأس
١٤	٠,٧	٦	نقصان النبيدو (الطاقة الجنسية)

ويبين جدول (١٣) ترتيب أعراض المجموعة التي تعاني من أعراض نفسية أخرى (O-D).

جدول (١٣)

ترتيب أعراض المرضى الذين يعانون من أعراض نفسية

ترتيب الأعراض	متوسط الدرجة على مقياس الاكتئاب	رقم العبارة	العبارات: في ترتيب تنازلي بالنسبة لحدة الأعراض
١	٣,٥	٤	اضطرابات النوم
٢	٢,٩	١٦	التردد
٣	٢,٨	٢	التقلب اليومي
٤	٢,٦	١٢	الإعاقة النفسيحركية
٥	٢,٥	١٠	الإحساس بالتعب والإجهاد
	٢,٥	١٣	الإثارة النفسيحركية
	٢,٥	١٥	حدة الطبع
٦	٢,٣	١	أثر انتشار الاكتئاب
	٢,٣	١٤	الشعور باليأس
٧	٢,٢	٨	الإمساك
٨	١,٩	٥	فقدان الشهية إلى الطعام
	١,٩	١٧	الحط من التقييم الشخصي
	١,٩	١٨	الإحساس بالفراغ

تابع جدول (١٣)

ترتيب الأعراض	متوسط الدرجة علي مقياس الاكتئاب	رقم العبارة	العبارات: في ترتيب تنازلي بالنسبة لحدة الأعراض
٩	١,٧	٣	نوبات البكاء
١٠	١,٦	٦	نقصان الليبيدو (الطاقة الجنسية)
١١	١,٥	١١	الارتباك
	١,٥	٢٠	عدم الإحساس بالرضا
١٢	١,٤	٧	نقصان الوزن
	١,٤	٩	خفقان القلب
	١,٤	١٩	التفكير المستمر في الانتحار

ثم قام زونج Zung (١٩٦٥: ٦٩) بعقد مقارنة بين مجموعة المرضى من الأعراض الاكتئابية (D-D) قبل العلاج. والمجموعة التي تعاني من اضطرابات نفسية أخرى (O-D) مقارنة بين التشابهات في الأعراض الاكتئابية بين المجموعتين.

جدول (١٤)

مقارنة بين التشابهات في الأعراض الاكتئابية

بين مجموعة (D-D) قبل العلاج ومجموعة (O-D)

ترتيب الأعراض	متوسط الدرجة علي مقياس الاكتئاب	رقم العبارة	العبارات: في ترتيب تنازلي بالنسبة لحدة الأعراض
١	-٠,١	١٥	حدة الطبع
٢	٠,٠	٨	الإمساك
٣	٠,١	٤	اضطراب النوم
٤	٠,٢	١٦	التردد
٥	٠,٣	٢	التقلب اليومي
٦	٠,٦	٣	نوبات البكاء
	٠,٦	١٣	الإثارة النفسيحركية
	٠,٦	١٧	انحط من التقييم الشخصي
٧	٠,٧	١٤	الشعور باليأس
٨	٠,٩	١	أثر انتشار الاكتئاب
٩	١,٠	٩	خفقان القلب
	١,٠	١٢	الإعاقة النفسيحركية
١٠	١,١	١٠	الإحساس بالتعب والإجهاد
	١,١	١٨	الإحساس بالفراغ
١١	١,٣	٥	فقدان الشهية إلى الطعام
	١,٣	٦	نقصان الليبيدو (الطاقة الجنسية)
١٢	١,٥	١١	الارتباك
	١,٥	١٩	التفكير المستمر في الانتحار
١٣	١,٦	٧	نقصان الوزن
	١,٦	٢٠	عدم الإحساس بالرضا

وقام موسى (١٩٩٨) بحساب صدق مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب بواسطة استخدام طريقة الصدق التلازمي، وذلك عن طريق تطبيق مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب من إعداد زونج مع المقاييس التالية: مقياس الانقباض المشتق من اختبار الشخصية المتعددة الأوجه (مليكة، ١٩٦٦)، ومقياس بيك للاكتئاب (الصورة الأصلية)، ومقياس بيك للاكتئاب (الصورة المختصرة) من إعداد غريب (١٩٨٥) على عينة مكونة من ٣٠ طالباً من كلية التجارة جامعة الأزهر، حيث تراوحت أعمارهم بين ٢٢ و٢٦ سنة بمتوسط حسابي مقداره ٢٤,٦٥ سنة وانحراف معياري مقداره ١,٩٨. وعلى عينة مكونة من ٨٠ طالباً من طلاب كلية التربية – جامعة عين شمس، وقد تراوحت أعمارهم بين ٢١ و٢٤ سنة بمتوسط حسابي قدره ٢٣,٢٦ سنة وانحراف معياري مقداره ١,٩٦. وانتهت النتائج إلى ما يلي:

بالنسبة للعينة الأولى:

وصلت معاملات الارتباطات بين مقياس زونج، والمقاييس التالية: مقياس الانقباض، ومقياس بيك (الصورة الأصلية)، ومقياس بيك (الصورة المختصرة) على التوالي: ٠,٧٥، ٠,٧٩، ٠,٧٤، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

بالنسبة للعينة الثانية:

وصلت معاملات الارتباطات بين مقياس زونج، والمقاييس التالية: مقياس الانقباض، ومقياس بيك (الصورة الأصلية)، ومقياس بيك (الصورة المختصرة) على التوالي: ٠,٧٣، ٠,٧٦، ٠,٧٢، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: لم يذكر زونج Zung (١٩٦٥) في دراسته أية تفاصيل عن ثبات مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب. وعلى الجانب الآخر، قام موسى (١٩٩٨) بحساب الثبات لمقياس التقدير الذاتي للاكتئاب بطريقة معامل ألفا لكرونباخ على العينات التالية: تم تطبيق مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب على عينة أولى مكونة من ٤٠ طالباً في المرحلة الثانوية، حيث تراوحت أعمارهم بين ١٦ و١٨ سنة بمتوسط حسابي مقداره ١٦,٧٥ سنة، وانحراف معياري قدره ٠,٦٢، وقد بلغ معامل ألفا ٠,٧٩ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وطبق على عينة ثانية مكونة من ٣٠ طالبة في المرحلة الثانوية، حيث تراوحت أعمارهن بين ١٦ و١٩ سنة بمتوسط حسابي مقداره ١٧,٨٢ سنة وانحراف معياري قدره ٠,٧٥، وقد بلغ معامل الثبات لألفا ٠,٧٦ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وطبق على عينة ثالثة مكونة من ٥٠ مدرساً ومدرسة للمرحلة الابتدائية حيث تراوحت أعمارهم بين ٢٦ و٣٧ سنة بمتوسط حسابي مقداره ٣٠,٦٥ سنة وانحراف معياري قدره ٣,٢٥، وقد بلغ معامل ألفا ٠,٧٣ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وطبق على عينة مكونة من ٦٠ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس في التخصصات التالية: اللغة الإنجليزية والفرنسية والكيمياء/ الطبيعة، حيث تراوحت أعمارهم بين ١٨ و٢٤ سنة بمتوسط حسابي مقداره ٢١,٣٦ سنة وانحراف معياري قدره ١,١٥، ووصل معامل ألفا إلى ٠,٧٧ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وطبق على عينة خامسة مكونة من ٥٠ طالباً بكلية التربية جامعة الأزهر في التخصصات الآتية: الرياضيات، والكيمياء/الطبيعة، والجغرافيا وقد تراوحت أعمارهم بين ٢١ و٢٦ سنة بمتوسط حسابي مقداره ٢٣,١٥ سنة وانحراف معياري قدره ١,١٢، وقد بلغ معامل ألفا ٠,٨٠ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ويوضح جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار عينات الثبات ومعامل ألفا ودلالته الإحصائية.

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار عينات الثبات ومعامل ألفا

العينات	العدد	المتوسط الحسابي للعمر	الانحراف المعياري	معامل ألفا
العينة الأولى	٤٠	١٦,٧٥	٠,٦٢	٠,٧٩
العينة الثانية	٣٠	١٧,٨٢	٠,٧٥	٠,٧٦
العينة الثالثة	٥٠	٣٠,٦٥	٣,٢٥	٠,٧٣
العينة الرابعة	٦٠	٢١,٣٦	١,١٥	٠,٧٧
العينة الخامسة	٥٠	٢٣,١٥	١,١٢	٠,٨٠

تعليمات تطبيق القياس:

يصلح مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب للتطبيق الجمعي والفردي، وتحتوي كراسة الأسئلة على تعليمات توضح الإجابة. ونعرض فيما يلي التعليمات الخاصة بالتطبيق.

(١) في حالة التطبيق الجمعي:

توزع كراسة الأسئلة على المفحوصين، ويطلب من المفحوص كتابة اسمه ونوعه وعمره ومستواه التعليمي ومهنته، ويطلب الباحث منهم قراءة التعليمات المدونة في أول الكراسة. وبعد قراءة التعليمات، يقوم الباحث بالاشتراك مع المفحوصين بحل المثال الذي وضع كنموذج لتوضيح طريقة الإجابة. ولا يوجد زمن محدد للإجابة، ولقد تبين بالتجربة أن القياس يستغرق للإجابة عليه أقل من عشر دقائق.

(٢) في حالة التطبيق الفردي:

يتم إجراء التطبيق الفردي وفق الأسس التي سبقت الإشارة إليها في التطبيق الجمعي، وفيها يطلب من المفحوص قراءة التعليمات الواردة في كراسة الأسئلة بنفسه، ويعرض الأسئلة التي يريد الاستفسار عنها قبل البدء في الإجابة.

مفتاح التصحيح:

يتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين عبارة على مسطرة مكونة من أربع نقاط على النحو التالي:

قليل من الوقت: تعطي الدرجة (١)	Little of time
بعض الوقت: تعطي الدرجة (٢)	Some of the time
جزء كبير من الوقت: تعطي الدرجة (٣)	Good part of the time
معظم الوقت: تعطي الدرجة (٤)	Most of the time

ويتراوح مدى الدرجات على هذا المقياس من ٢٠ إلى ٨٠ درجة، وتدل الدرجة المنخفضة على الاكتئاب المنخفض، بينما تدل الدرجة المرتفعة على الاكتئاب المرتفع. ويوضح جدول (١٦) مفتاح التصحيح لعبارات المقياس.

جدول (١٦)

مفتاح التصحيح لعبارات مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب

العبارات	قليل من الوقت	بعض الوقت	جزء كبير من الوقت	معظم الوقت	العبارات	قليل من الوقت	بعض الوقت	جزء كبير من الوقت	معظم الوقت
١	١	٢	٣	٤	١١	٤	٣	٢	١
٢	٤	٣	٢	١	١٢	٤	٣	٢	١
٣	١	٢	٣	٤	١٣	١	٢	٣	٤
٤	١	٢	٣	٤	١٤	٤	٣	٢	١
٥	٤	٣	٢	١	١٥	١	٢	٣	٤
٦	٤	٣	٢	١	١٦	٤	٣	٢	١
٧	١	٢	٣	٤	١٧	٤	٣	٢	١
٨	١	٢	٣	٤	١٨	٤	٣	٢	١
٩	١	٢	٣	٤	١٩	١	٢	٣	٤
١٠	١	٢	٣	٤	٢٠	٤	٣	٢	١

المعايير التالية المعدلة:

تم استخدام طريقة ماكل (السيد، ١٩٥٨: ٢٤٩-٢٥٠) للحصول على الدرجات التائية المعدلة. وذلك عن طريق تطبيق التقدير الذاتي للاكتئاب على عينة تتضح مواصفاتها من جدول (١٧).

جدول (١٧)

مواصفات العينة من حيث مصدرها ومدى العمر والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري

العينة	مصدرها	العدد	مدى العمر	م	ع
طالبات	الفرقة الثالثة – علم نفس – جامعة الأزهر	٢١	٢٠-٢٣	٢١,٨٦	١,١١
طلاب	الفرقة الثانية – دراسات إسلامية – جامعة الأزهر	٣٥	١٩-٢٧	٢٢,٣٦	١,٨٣
طلاب	الفرقتان الثالثة والرابعة – كلية التجارة – جامعة الأزهر	٤١	١٩-٢٨	٢٣,٣٢	٤,٣٥
طلاب	المدرسة الثانوية الأزهرية بالقاهرة	٤٦	١٧-٢١	١٨,٦٨	١,١٢
مدرسات	تخصص علوم – مدرسة علي مبارك الثانوية	١٠	٢٥-٣٨	٣٣,٣	٣,٤٤
طلاب	الدبلوم العام – كلية التربية – جامعة الأزهر	٦	٢٤-٥٥	٣٤,١٧	١١,٩٤
طلبة وطالبات	الفرقة الأولى – التأهيل التربوي بجامعة عين شمس	١٣	٢٠-٢٣	٢١,٣١	١,٠٧
طلاب	الفرقة الثانية – شعبة رياضة – جامعة الأزهر	١٦	١٩-٢٤	٢١,٨٨	١,٦٥
طلاب	مدرسة باب الشعرية الثانوية	٣٤	١٦-١٨	١٦,٩٤	٠,٥٨
ذكور وإناث	أخصائيون وأخصائيات خدمة اجتماعية	٦٠	٢٤-٤٨	٣٢,٤	٥,١٥
طلاب	الفرقة الثانية ك/ط – جامعة الأزهر	٤٣	١٩-٢٥	٢١,١٢	١,٦٩
طلاب	الفرقة الرابعة ك/ط، رياضة، جغرافيا – تربية الأزهر	٩٦	٢٠-٢٧	٢٣,٣٥	١,٣٦
طالبات	الفرقة الرابعة – علم نفس – جامعة الأزهر	١٠	٢٢-٢٨	٢٤,١	١,٥٨
طلاب	مدرسة التمريض الثانوية	٣٠	١٧-٢٠	١٧,٨	٠,٧٥
طالبات	معهد الزقازيق الديني للبنات	٣٧	١٠-١٦	١٨,٠٨	٠,٩٤
طالبات	مدرسة التجارة الثانوية للبنات	٣٧	١٦-١٩	١٧,٩٥	٠,٦١
طلاب	الفرقة الثالثة – التأهيل التربوي بالأزهر	٦	٢٤-٤١	٣١,١٧	٦,٨٧
ذكور وإناث	مدرسون ومدرسات رياضة وعلوم	١١	٢٥-٣٥	٣١,٥٥	٢,٨١
طالبات	معهد المعلمات بالعباسية	٣٢	١٨-٢١	١٩,١٣	٠,٧٤
طلاب	المدرسة الثانوية التجارية للبنين	٣٣	١٦-٢١	١٧,٧٩	١,١٢
ذكور وإناث	مدرسون ومدرسات المرحلة الابتدائية	١٠٢	٢٣-٤٥	٣١,٣٠	٥,١٩
ذكور	أخصائيون نفسيون	٦	٢٥-٣٦	٣٩,١٧	٤,٣٠
طلبة وطالبات العينة الكلية	الفرقة الثانية ك/ط – تربية عين شمس –	١٨٥ ٩١٠	١٨-٢٤ ١٦-٥٥	٢٠,٢٣ ٢٣,٩١	١,١٣ ٥,٨٠

ويوضح جدول (١٨) الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام على مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب على عينة مكونة من ٩١٠ من الذكور والإناث حيث تراوحت أعمارهم بين ١١ و٥٥ سنة بمتوسط حسابي مقداره ٢٣,٩١ سنة وانحراف معياري قدره ٥,٨٠..

جدول (١٨)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام على مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب

(ن = ٩١٠ من الذكور والإناث)

الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة
٢٠	٢٢	٣٥	٤١	٥٠	٦٠
٢١	٢٣	٣٦	٤٢	٥١	٦١
٢٢	٢٥	٣٧	٤٣	٥٢	٦٢
٢٣	٢٦	٣٨	٤٥	٥٣	٦٣
٢٤	٢٧	٣٨	٤٦	٥٤	٦٥
٢٥	٢٨	٤٠	٤٧	٥٥	٦٦
٢٦	٣٠	٤١	٤٨	٥٦	٦٧
٢٧	٣١	٤٢	٥٠	٥٧	٦٨
٢٨	٣٢	٤٣	٥١	٥٨	٧٠
٢٩	٣٣	٤٤	٥٢	٥٩	٧١
٣٠	٣٥	٤٥	٥٣	٦٠	٧٢
٣١	٣٦	٤٦	٥٥	٦١	٧٣
٣٢	٣٧	٤٧	٥٦	٦٢	٧٤
٣٣	٣٨	٤٨	٥٧	٦٣	٧٥
٣٤	٤٠	٤٩	٥٨	٦٤	٧٦
٦٥	٧٧	٧١	٨٥	٧٧	٩٢
٦٦	٧٩	٧٢	٨٦	٧٨	٩٣
٦٧	٨٠	٧٣	٨٧	٧٩	٩٤
٦٨	٨١	٧٤	٨٨	٨٠	٩٥
٦٩	٨٢	٧٥	٩٠		
٧٠	٨٤	٧٦	٩١		

[٣] مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين:

وصف المقياس: أعد هذا المقياس موسى (١٩٩٨) وهو يغطي بعض أعراض الاكتئاب النفسي، وهو يتكون في صورته الأولية من ٣٦ عبارة اشتقت من المقاييس التالية: مقياس القلق من إعداد كاتل (فهمي، د.ت)، قائمة حدد مشكلتك بنفسك من إعداد موني (فهمي، د.ت)، مقياس كورنل الشخصية (سلطان وجابر، د.ت)، اختبار قياس إحباطات الطفولة من إعداد واطسن (فهمي وغالي، د.ت)، ومقياس الصحة النفسية (إسماعيل ومرسي، ١٩٧٦)، واختبار الشخصية المتعدد الأوجه (هنا وآخرون، ١٩٧٨)، ومقياس الانقباض في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (مليكة، ١٩٦٦)، واختبار عوامل الشخصية للراشدين من إعداد كاتل (هنا وآخرون، د.ت)، ومقياس

القلق (غريب، ١٩٨٧)، ومقياس التقدير الذاتي للاكتئاب من إعداد زونج (١٩٨٨)، ومقياس القلق الظاهر للأطفال (موسى، ١٩٨٧)، ومقياس بيك للاكتئاب (غريب، ١٩٨٥)، ومقياس بيك للاكتئاب (النسخة الأصلية) من إعداد الباحث الحالي. وبالإضافة إلى ذلك، تم انتقاء بعض العبارات التي تقيس الأعراض الاكتئابية من خلال تجربة استطلاعية على عينة مكونة من (٦٥) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والإعدادية من خلال سؤال مفتوح فحواه: ما هي الأعراض الاكتئابية التي يمكن أن يعاني منها الفرد، بعد شرح تعريف الاكتئاب بأسلوب مبسط يتناسب مع مدركاتهم العقلية، وقام الباحث الحالي بإعادة صياغة العبارات التي تقيس الأعراض الاكتئابية مستعيناً في ذلك بالعبارات الواردة لقياس الاكتئاب في بعض الاختبارات والمقاييس المذكورة سلفاً. وقد بلغ عدد عبارات مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين في البداية من ٣٦ عبارة، ووضعت أمام كل عبارة الاستجابات الثلاثة التالية: نعم، بين بين، لا، ثم عرض الباحث العبارات المختارة ومفتاح التصحيح على بعض أساتذة علم النفس لفحص صياغة ومضمون كل عبارة من عبارات المقياس. وقد اتفقت مجموعة الأساتذة على حذف ٦ عبارات من العبارات الكلية وفقاً للتعريف الإجرائي للاكتئاب. وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية ٣٠ عبارة، وتمثل الدرجة المنخفضة على هذا المقياس على الاكتئاب المنخفض.

الصدق: أمكن حساب صدق المحتوى لمقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من ستين مفحوصاً ومفحوصة (٣٠ مفحوصاً و٣٠ مفحوصة) من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية مع مقياس القلق الظاهر (موسى، ١٩٨٧)، فوصل معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٧٦ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: استخدمت طريقتين لحساب مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين؛ وهما:

(١) الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق المقياس مرتين على عينة مكونة من ٧٠ مفحوصاً ومفحوصة (٣٠ مفحوصاً، ٤٠ مفحوصة) من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية حيث تراوحت أعمارهم ما بين ١٢ إلى ١٥ سنة، بمتوسط حسابي قدره ١٣,٤٥ سنة وانحراف معياري ٠,٨٧ بفاصل زمني قدره أسبوعين، فبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٧٨ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

(٢) الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، وذلك بتطبيق المقياس على عينة أخرى مكونة من مائة وخمسين مفحوصاً ومفحوصة (٨٥ مفحوصاً و٦٥ مفحوصة) من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين ١٢ إلى ١٥ سنة، بمتوسط حسابي قدره ١٣,٣٥ سنة وانحراف معياري قدره ٠,٧٦ فبلغ معامل ألفا لكرونباخ ٠,٨٣ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

تعليمات تطبيق مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين:

يمكن تطبيق مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين فردياً أو على مجموعة كبيرة من الأطفال والمراهقين، وتحتوي كراسة الأسئلة على تعليمات تفصيلية توضح طريقة الإجابة، وتسجل الاستجابات على كراسة الأسئلة ذاتها، وإذا طبق المقياس على فرد واحد فيكفي أن يطلب منه قراءة التعليمات الواردة بكراسة الأسئلة ثم البدء في الإجابة، أما إذا طبق المقياس على مجموعة كبيرة من الأطفال والمراهقين، فيمكن توزيع كراسة الأسئلة، وعلى المفحوص كتابة اسمه وعمره ونوعه والصف الدراسي والمدرسة الملحق بها، ويطلب منهم قراءة التعليمات الموجودة على كراسة الأسئلة لأنفسهم، وبعد فهمهم لها يطلب منهم الشروع في الإجابة.

طريقة تصحيح مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين:

يتكون مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين من ٣٠ عبارة تقيس الأعراض الاكتئابية المختلفة، ويتم تصحيح كل عبارة أما بنعم أو بين بين أو لا. ويتراوح مدى الدرجات على مقياس الاكتئاب من ٣٠ (تمثل انخفاض الدرجة على المقياس على الاكتئاب المنخفض) إلى ٩٠ (تمثل الدرجة المرتفعة على المقياس على الاكتئاب المرتفع).

مفتاح التصحيح لمقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين:

يوضح جدول (٢٠) مفتاح التصحيح لعبارات مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين.

جدول (٢٠)

مفتاح التصحيح لعبارات مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين

	الاستجابات				الاستجابات				الاستجابات		
	نعم	بين بين	لا		نعم	بين بين	لا		نعم	بين بين	لا
١	٣	٢	١	٥	٣	٢	١	٩	٣	٢	١
٢	٣	٢	١	٦	٣	٢	١	١٠	٣	٢	١
٣	١	٢	٣	٣	٣	٢	١	١١	٣	٢	١
٤	٣	٢	١	٨	٣	٢	١	١٢	١	٢	٣
١٣	٣	٢	١	١٩	٣	٢	١	٢٥	٣	٢	١
١٤	٣	٢	١	٢٠	٣	٢	١	٢٦	٣	٢	١
١٥	٣	٢	١	٢١	٣	٢	١	٢٧	٣	٢	١
١٦	٣	٢	١	٢٢	٣	٢	١	٢٨	٣	٢	١
١٧	٣	٢	١	٢٣	٣	٢	١	٢٩	١	٢	٣
١٨	١	٢	٣	٢٤	٣	٢	١	٣٠	٣	٢	١

المعايير التائية المعدلة:

يوضح جدول (٢١) الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام على مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين على عينة مكونة من ٧٠٢ من الأطفال والمراهقين من الجنسين (١٨٤ مفحوصاً و٥١٨ مفحوصة)، حيث تراوحت أعمارهم من ١١ إلى ١٥ سنة بمتوسط حسابي قدره ١٣,٢ سنة وانحراف معياري مقداره ٠,٧٧.

جدول (٢١)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام على مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين

الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية
٣١	٣٣	٤٧	٦٥	٦٣	٩٧
٣٢	٤٣	٤٨	٦٧	٦٤	٦٩
٣٣	٣٧	٤٩	٦٩	٦٥	١٠١
٣٤	٣٩	٥٠	٧١	٦٦	١٠٣
٣٥	٤١	٥١	٧٣	٦٧	١٠٥
٣٦	٤٣	٥٢	٧٥	٦٨	١٠٧
٣٧	٤٥	٥٣	٧٧	٦٩	١٠٩
٣٨	٤٧	٥٤	٧٩	٧٠	١١١
٣٩	٤٩	٥٥	٨١	٧١	١١٣
٤٠	٥١	٥٦	٨٣	٧٢	١١٥
٤١	٥٣	٥٧	٨٥	٧٣	١١٧
٤٢	٥٥	٥٨	٨٧	٧٤	١١٩
٤٣	٥٧	٥٩	٨٩	٧٥	١٢١
٤٤	٥٩	٦٠	٩١	٧٦	١٢٣
٤٥	٦١	٦١	٩٣	٧٧	١٢٥
٤٦	٦٣	٦٢	٩٥	٧٨	١٢٧

مقياس بيك للاكتئاب
(النسخة الأصلية)

(١) ٠ لا ينتابني الإحساس بالحزن.
١ أشعر بالاكتئاب والحزن.
١أ أصاب طول الوقت بحالة من الاكتئاب والحزن لا أستطيع الخروج منها.
١ب أشعر بالحزن والغم بدرجة تؤلمني.
٣ حزني وغمي فوق الاحتمال.

(٢) ٠ لا ينتابني الشعور بالتشاؤم أو الإحباط فيما يتعلق بالمستقبل.
١ أشعر بالإحباط فيما يتعلق بالمستقبل.
٢أ أشعر أنه ليس هناك ما أتطلع لتحقيقه في المستقبل.
٢ب أشعر أنني لن أستطيع أن أتغلب على متاعبي أبداً.
٣ أشعر أنه لا أمل لي في المستقبل وأن الأمور لن تتحسن.

(٣) ٠ ليس لدي إحساس بأنني إنسان فاشل.
٢ أشعر أني أصبت في حياتي بالفشل أكثر من أي إنسان عادي.
٢أ أشعر أنني حققت جزءاً ضئيلاً من الإنجازات الهامة ذات المغزى.
٢ب عندما أنظر إلى حياتي الماضية أراها مليئة بالفشل.
٣ أشعر بأنني كشخص (أب – أم – زوج – زوجة .. الخ) إنسان فاشل تماماً.

(٤) ٠ ليس هناك شيء محدد يعطيني الإحساس بعدم الرضا.
١أ يتملكني الشعور بالملل معظم الوقت.
١ب لم أعد أستمتع بالحياة كما تعودت من قبل.
٢ لم يعد هناك شيء يعطيني الإحساس بالرضا.
٣ لست راضياً عن أي شيء.

(٥) ٠ ليس هناك شيء محدد أشعر بسببه بالذنب.
١ أشعر بأنني إنسان شرير وتافه معظم الوقت.
١أ لدي إحساس أكيد بالذنب.
١ب أصبحت الآن أشعر طول الوقت بأنني إنسان شرير وتافه.
٣ اعتبر نفسي إنساناً شريراً وتافهاً.

(٦) ٠ ليس لدي إحساس بأني واقع تحت العقاب.
١ لدي إحساس بأن شيئاً سيئاً سيحل بي.
٢ أشعر أنني واقع أو سأقع تحت العقاب.
٣أ أشعر أنني استحق العقاب.
٣ب أريد أن يحل بي العقاب.

(٧) ٠ لا احتقر نفسي.
١أ أشعر أنني لم أحقق لنفسي ما تصبو إليه.
١ب أنا لا أحب نفسي.
٢ أشمئز من نفسي.
٣ أنا أكره نفسي.

(٨) لا أشعر أني أسوأ من أي إنسان آخر.
١ ألوم نفسي دائماً على نقاط ضعفي وأخطائي.
٢ ألوم نفسي على أخطائي.
٣ ألقي باللوم على نفسي كلما وقع سوء.
(٩) ٠ لا ترد على خاطري فكرة الإضرار بنفسي.
١ تردد على خاطري أفكاراً للإضرار بنفسي لكني لا أنفذها.
٢أ أشعر أن الموت بالنسبة لي أفضل من الحياة.
٢ب أشعر أن أسرتي ستكون في حالة أفضل لو أنني مت.
٣أ لدي خطط محددة للانتحار.
٣ب لو استطعت أن أقتل نفسي لفعلت.
(١٠) ٠ بكائي ليس فوق المعتاد.
١ أصبحت الآن أبكي أكثر من ذي قبل.
٢ أبكي الآن طول الوقت ولا يمكنني التغلب على هذا.
٣ كانت لي فيما سبق القدرة على البكاء لكني الآن لا أستطيع أن أبكي إطلاقاً لو كانت لدي الرغبة في البكاء.
(١١) ٠ لم أعد الآن أفقد أعصابي من الغير أكثر من ذي قبل.
١ يمكن أن يفقدني الآخرين أعصابي الآن أسرع من ذي قبل.
٢ أفقد أعصابي من الغير طوال الوقت.
٣ لا أفقد أعصابي إطلاقاً إذا حدثت الأشياء التي كانت تفقدني أعصابي.
(١٢) ٠ لم افقد اهتمامي بالغير.
١ قل اهتمامي بالآخرين الآن عن ذي قبل.
٢ أنا الآن أقل اهتماماً بالآخرين ولا أبادلهم إلا القليل من المشاعر.
٣ فقدت كل اهتمامي بالغير ولا أعيرهم أدنى اهتمام.
(١٣) ٠ مازلت أتخذ قراراتي بحزم.
١ أحاول أن أؤجل اتخاذ القرارات.
٢ من الصعب علي جداً أن اتخذ القرارات.
٣ لم أعد أستطيع أن أتخذ أي قرار.
(١٤) ٠ لا اعتقد أن مظهري سار عن ذي قبل.
١ أشعر بالقلق لأني الآن أبدو كبير السن وعديم الجاذبية.
٢ أشعر أن هناك تغيرات مستديمة في مظهري تجعلني أبدو عديم الجاذبية.
٣ أشعر أنني دميم الشكل أو منفر.
(١٥) ٠ أستطيع العمل الآن بسهولة كما تعودت دائماً.
١أ يتطلب قيامي بعمل جديد أن أبذل جهداً إضافياً.
١ب لم أعد أقوم بعملي كما اعتدت من قبل.
٢ يجب عليّ أن أدفع نفسي دفعاً لكي أقوم بأي عمل.
٣ لا أستطيع القيام بأي عمل إطلاقاً.

(١٦) ٠ أستطيع النوم بسهولة كما تعودت دائماً.
١ أشعر بالإعياء عند استيقاظي من النوم أكثر من ذي قبل.
٢ أستيقظ مبكراً عن وقت استيقاظي على المعتاد بساعة أو ساعتين ولا أستطيع معاودة النوم بسهولة.
٣ أستيقظ مبكراً كل يوم ولا أستطيع أن أنام أكثر من خمس ساعات.
(١٧) ٠ أشعر بالإجهاد أكثر من المعتاد.
١ أشعر بالإجهاد الآن أسرع من ذي قبل.
٢ قيامي بأي عمل يعطيني الإحساس بالإجهاد.
٣ يصيبني الإجهاد بحيث لا أقوم بأي عمل.
(١٨) ٠ شهيتي للطعام ليست أقل مما أعتدت.
١ لم تعد شهيتي للطعام كما كانت.
٢ شهيتي للطعام الآن أقل بكثير عما كانت.
٣ لم تعد لي شهية للطعام على الإطلاق.
(١٩) ٠ وزني لم يقل كثيراً في الفترة الأخيرة، بل ربما لم يقل على الإطلاق.
١ نقص وزني حوالي كيلو جرامين.
٢ نقص وزني حوالي ٤ كيلو جرام.
٣ نقص وزني أكثر من ٦ كيلو جرامات.
(٢٠) ٠ لست قلقاً (لا أشعر بالانشغال) بخصوص صحتي أكثر من المعتاد.
١ يشغلني إحساسي بالآلام المتقطعة والمستديمة أو اضطراب المعدة أو الإمساك.
٢ يشغلني إحساسي بما أشعر به من آلام وكيفية شعوري بها بدرجة تجعلني من الصعب عليّ أن أفكر فيما عداها إلا قليلاً.
٣ يشغلني تفكيري فيما أشعر به عن التفكير في أي شيء آخر.
(٢١) ٠ لم ألحظ في الفترة الأخيرة أي تغيير في اهتمامي بالجنس.
١ قل اهتمامي بالجنس الآن عن ذي قبل.
٢ اهتمامي بالجنس الآن أقل كثيراً عن ذي قبل.
٣ فقدت الاهتمام بالجنس تماماً.

مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب

(١) أشعر بانكسار القلب والكآبة:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(٢) أشعر بأنني في أحسن حال عندما أكون في الصباح:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(٣) أعتني من نوبات البكاء أو أشعر بها:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(٤) أعاني من اضطراب النوم قليلاً:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(٥) شهيتي للطعام كالمعتاد:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(٦) مازلت أهتم بالأمور الجنسية:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(٧) ألاحظ أن وزني يتناقص:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(٨) أعاني من الإمساك:

[ ] قليلاً من الوقت

[ ] بعض الوقت

[ ] جزءاً كبيراً من الوقت

[ ] معظم الوقت

(٩) يدق قلبي أسرع من المعتاد:

[ ] قليلاً من الوقت

[ ] بعض الوقت

[ ] جزءاً كبيراً من الوقت

[ ] معظم الوقت

(١٠) أتعب بدون سبب:

[ ] قليلاً من الوقت

[ ] بعض الوقت

[ ] جزءاً كبيراً من الوقت

[ ] معظم الوقت

(١١) تعودت أن يكون عقلي صافياً وخالياً من الهموم:

[ ] قليلاً من الوقت

[ ] بعض الوقت

[ ] جزءاً كبيراً من الوقت

[ ] معظم الوقت

(١٢) من السهل إنجاز الأشياء التي أعتدت القيام بها:

[ ] قليلاً من الوقت

[ ] بعض الوقت

[ ] جزءاً كبيراً من الوقت

[ ] معظم الوقت

(١٣) أكون قلقاً ولا أستطيع الاحتفاظ بهدوئي:

[ ] قليلاً من الوقت

[ ] بعض الوقت

[ ] جزءاً كبيراً من الوقت

[ ] معظم الوقت

(١٤) أشعر بالأمل في المستقبل:

[ ] قليلاً من الوقت

[ ] بعض الوقت

[ ] جزءاً كبيراً من الوقت

[ ] معظم الوقت

(١٥) أكون أكثر غضباً وسخطاً من المعتاد:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(١٦) من السهل عليّ اتخاذ القرارات:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(١٧) أشعر أنني شخص نافع ومفيد ويستعين بي الآخرين:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(١٨) حياتي مليئة بالعمل كلية:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(١٩) أعتقد أنني إذا مت فإن ذلك يسعد الآخرين:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

(٢٠) تعودت الاستمتاع بالأشياء التي أمارسها:
[ ] قليلاً من الوقت
[ ] بعض الوقت
[ ] جزءاً كبيراً من الوقت
[ ] معظم الوقت

مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين

	العبارات	نعم	بين بين	لا
١	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات	( )	( )	( )
٢	أشعر دائماً بالخجل والندم	( )	( )	( )
٣	نادراً ما أشعر بحب الآخرين نحوي	( )	( )	( )
٤	أشعر بالحزن والانقباض في معظم الأوقات	( )	( )	( )
٥	أميل إلى التشاؤم دائماً	( )	( )	( )
٦	أشعر بالهم غالباً	( )	( )	( )
٧	الأطفال الآخرون أسعد مني	( )	( )	( )
٨	أتمنى الموت في معظم الأحيان	( )	( )	( )
٩	أحب أن أكون وحيداً	( )	( )	( )
١٠	نومي مضطرب ومنقطع	( )	( )	( )
١١	أشعر بالإرهاق عندما استيقظ في الصباح	( )	( )	( )
١٢	أجد صعوبة في البكاء	( )	( )	( )
١٣	يقال عني أنني عصبي وسريع الغضب	( )	( )	( )
١٤	أجد صعوبة في تركيز عقلي في أي واجب مدرسي	( )	( )	( )
١٥	عندي مخاوف غير عادية	( )	( )	( )
١٦	أكره نفسي	( )	( )	( )
١٧	عندي إحساس بالذنب من شيء ما	( )	( )	( )
١٨	دائماً يوجد ما يشغلني ويثير اهتمامي	( )	( )	( )
١٩	إنني قليل الثقة بنفسي	( )	( )	( )
٢٠	أعتقد أنه لا فائدة مني على الإطلاق	( )	( )	( )
٢١	أجد صعوبة في القيام بالأعمال التي يقوم بها الآخرين	( )	( )	( )
٢٢	أعاني من سوء الصحة	( )	( )	( )
٢٣	أعاني من فقدان الشهية إلى الطعام	( )	( )	( )
٢٤	قليلاً ما أصاب بالإمساك	( )	( )	( )
٢٥	أعاني من عسر الهضم	( )	( )	( )
٢٦	كثيراً ما أعاني من ألم في المعدة	( )	( )	( )
٢٧	أشعر بألم في القلب أو في الصدر	( )	( )	( )
٢٨	يدق قلبي بسرعة جداً	( )	( )	( )
٢٩	لا يزيد وزني ولا ينقص	( )	( )	( )
٣٠	أجد صعوبة في إتمام واجباتي المدرسية	( )	( )	( )

[٤٨] الذكورة – الأنوثة

المفهوم: ربما يتبادر في الأذهان سؤال بماهية الأسباب التي تؤدي إلى إحداث الفروق بين الجنسين ذكراً كان أم أنثى. فقد تبين أن هذه الفروق تعزى في المقام الأول إلى عاملين: أولهما: العامل البيولوجي، وثانيهما: العامل النفسي.

أولا: العامل البيولوجي:

تحدث الفروق بين الذكور والإناث بسبب طبيعة الهرمونات التي تفرز في دم كل منهما؛ فقد تبين أن هرمون التستوسترون Testosterone هو الهرمون المسئول عن الذكورة. في حين أن هرمون الإستروجين Oestrogen هو الهرمون المسئول عن الأنوثة. ويصاحب إفراز كل هرمون في الدم في كل من الذكور والإناث بعض المظاهر الجنسية الثانوية. غير أنه لا يعرف كائن مطلق الذكورة أو الأنوثة. إذ إن كل كائن يحوي النوعين من الهرمونات، وإن كانت نسبة إحدهما إلى الأخرى تختلف، ويتراوح تدريجياً بين الذكورة المطلقة والأنوثة الكاملة، وهما نهايتان نظريتان فحسب. ولذا فإن بعض الرجال أشد ذكورة من غيرهم، أو أضعفها، وبعض النساء أكثر أنوثة من غيرهن أو أقلها، وبينهم تسلسل من الدرجات الوسيطة التي لا نهاية لها. وهذا هو السبب في تحدث بعض الرجال وترجل بعض النساء. وإذا انعدمت مظاهر الرجولة: كنمو الأعضاء الجنسية الخارجية، وظهور شعر الوجه والجذع، وتضخم العضلات، وروح النضال والمنافسة. كما يسبب عدم إفراز الإستروجين عند النساء غياب مظاهر الأنوثة: ككبر الثديين، واستدارة الجسم، وغزارة شعر العانة، وتشحم الإليتين (Hutt, 1972).

ويتحدد نوع الجنين ذكراً كان أم أنثى عند تلقيح البويضة بعدد الكروموسومات التي تضمها، ولا يمكن تغييره بأية طريقة، ثم ينمو كل من النوعين الذكر أو الأنثى، نمواً متشابهاً كل التشابه، إلى أن تظهر الخصية في الجنين الذكر وتبدأ في صنع التستوسترون. وعندئذ، وتحت تأثير هذا الهرمون تتحول الأعضاء التناسلية الخارجية إلى شكلها المميز. كما يظهر المبيض في الجنين الأنثى ويبدأ في إفراز الإستروجين الذي يصبغ عليها ملامح الأنوثة.

ثانيا: العامل النفسي:

يوجد مفهومان من المفاهيم النفسية اللذان يكونان بمثابة القاعدة الأساسية لدراسة تطور دور الجنس: أولهما: التنميط الجنسي، وثانيهما: التوحد مع دور الجنس.

(١) التنميط الجنسي: ويقصد بالتنميط الجنسي اكتساب السلوك سواء المرتبط بالأدوار الجنسية الذكرية أو بالأدوار الجنسية الأنثوية عند مراحل عمرية مختلفة أثناء فترة النمو. والتنميط الجنسي ما هو إلا عملية يكتسب الأفراد من خلالها القيم ويتبنون الأنماط الثقافية للسلوك المنمط جنسياً (Mischel, 1970) كما يقصد بالتنميط الجنسي مجموعة من المعتقدات والاتجاهات وأوجه النشاط التي تحكم الحضارة التي ينشأ فيها الطفل بأنها مناسبة للجنس الذي ينتمي إليه. ذلك أن غالبية أعضاء المدنية الغربية يشتركون في اعتقاد عام مؤداه أنه لابد وأن يختلف الذكور عن الإناث في السلوك. على أن هذه المعتقدات المتصلة بأوجه الخلاف قد تكون ضمنية وغير شعورية في بعض الحالات، كما أنها قد تكون صريحة يشجع عليها بصفة شعورية واعية. ومعظم الوالدين يثيبون السلوك الذي يرونه مناسباً لجنس طفلهم ويعاقبون الاستجابات التي يرونها غير مناسبة. ومن شأن هذه الاتجاهات المنمطة جنسياً أنها قد تنتقل من جيل إلى جيل يليه بشيء قليل من التغيير في المحتوى. كما توجد عدة دوافع تؤدي إلى اتصياع الطفل لأنواع السلوك المنمطة جنسياً وهي:

(١) الرغبة في المدح، والمودة والتقبل من جانب الأبوين والأقران ورضاهم عن أنواع السلوك المنمطة جنسياً.

(٢) الخوف من العقاب أو النبذ بسبب السلوك غير المناسب.

(٣) التوحد مع الأب من نفس الجنس، أو مع بديل الأب، أو مع ذات مثالية متخيلة.
(سلامة وجابر، ١٩٧٠: ٣٣٢-٣٣٤)

وبالإضافة إلى ذلك، يظهر معظم الأفراد السلوك الجنسي المناسب الذي يوجه نحو نظرائهم من الجنس الآخر، وهذا إنما يعكس مظهراً من مظاهر التنميط الجنسي (Mussen, 1968). ويتم تعلم الدور الجنسي منذ الطفولة، حيث يتسم الذكور بالسيطرة والعدوان والاستقلال والتنافس والنشاط، في حين تتسم الإناث بالسلبية والخضوع والاعتماد وعدم التنافس والطاعة، ويشير موني وإيراهارت Money and Ehrhandt (١٩٧٢) إلى أنه إذا عومل الولد كأنثى حتى سن الرابعة فإنه لا ينمي مفهوماً سليماً وتطابقاً صحيحاً مع نفس جنسه.

(٢) التوحد: من الصعوبة بمكان تعريف هذا المفهوم لأنه ربما يتغير عبر السنوات وفقاً لصياغة وتعديل نظريات الشخصية (Mischel, 1970) ويمكن اعتبار التوحد نوعاً من أنواع السلوك. فإذا قلنا: إن شخصاً ما يتوحد مع شخص آخر، فإن هذا يعني أن هذا الشخص يسلك مثلما يسلك الشخص الآخر في عديد من التصرفات مثل عادات اللغة، وتوجه القيم، والميول وأساليب التفكير. ومع ذلك، فإن التوحد لا يمكن تعريفه بسهولة من خلال التماثل أو التشابه السلوكي. وبعبارة أخرى، فإنه ربما يوجد شخص ما يرغب في أن يحاكي شخصاً آخر، وعندما تحدث هذه المحاكاة تتم رابطة انفعالية قوية مع هذا الشخص. لذا، فإنه يمكن تعريف التوحد على أنه عبارة عن علاقة عاطفية قوية ومجموعة من العمليات أو الميكانيزمات يحاول الأطفال محاكاتها (Hurlock, 1972). ويبدو أن مصطلح التوحد متزامن مع مفهوم التنميط الجنسي.

ويشير مفهوم التوحد إلى العملية التي تجعل الطفل يفكر ويشعر ويسلك وكأن خصائص شخص آخر أو جماعة أخرى من الناس خصائصه (Kagan, 1965) إلا أن عملية التوحد قد تكون عملية لا شعورية إلى حد كبير أي أن الطفل قد يتوحد مع نموذج ما من غير أن يكون على وعي بذلك فالتوحد ليس عملية تبدأ بإرادة الفرد. كما تلعب الضغوط الاجتماعية دوراً كبيراً في عملية التوحد، ومثال ذلك أن معظم الذكور يميلون إلى التوحد مع آبائهم، في حين تميل الإناث إلى التوحد مع أمهاتهن.

ويعزو هذا إلى أن البيئة الاجتماعية تشجع الطفل على أن يطبع نفسه على نسق الأب المماثل له في الجنس، وتعاقبه على التوحد مع سمات الأب المخالف له في الجنس. أي أن الذكر يواجه ضغطاً يضطره إلى تقليد الأب وهو كلما زاد في تقليد الأب، ازدادت قوة عملية التوحد عنده. ومن ناحية أخرى، يترك الطفل قدراً كبيراً من التشابه بينه وبين الوالد المماثل له في الجنس، وهذا من شأنه يؤدي إلى تقوية عملية التوحد مع الوالد المماثل (سلامة وجابر، ١٩٧٠: ٣٤١-٣٤٢). كما ينبغي الإشارة إلى أن الآباء ليسوا يمثلون وحدهم النماذج التي يتوحد معها الأطفال. إذ قد يتم التوحد مع الكبار الذين ينظر إليهم على أنهم أقوى وأكثر كفاءة من الطفل. والإناث اللاتي لهن إخوة ذكور أكبر منهن يملن إلى "الاسترجال". على حين أن الذكور الذين لهم أخوات أكبر منهم يكون عندهم قدراً كبيراً من الخصائص الأنثوية (Koch, 1956). أي أن الأنثى ذات الأخ الأكبر تكون أكثر ميلاً إلى العدوان والمثابرة والحسم في المشكلات من الأنثى ذات الأخت الكبرى أو الأخت الصغرى، كما أن الذكور ذوي الأخوات الأكبر يكونون أقل ميلاً إلى العدوان من الذكور ذوي الإخوة الأكبر.

ومع ذلك، يعتبر الوالدان أول موضوعات التوحد بالنسبة للطفل، نظراً لما يمثلانه - في نظره - من سلطة ومعايير وحب وكل ما يمس حياته في هذه المرحلة المبكرة من عمره. إلا أن موضوعات التوحد تتغير وتتسع بنمو الطفل واتساع نطاق إدراكه واهتمامه، حيث تصبح لكل مرحلة عمرية - تقريباً - أنماط تفضيلية من الموضوعات التي ينجذب نحوها وفق ما يتراءى له أنها تتفق مع أهدافه ورغباته النامية. وقد تكون هذه الموضوعات شخصيات حقيقية أو خيالية، أفكاراً أو مثاليات أو عقائد، وقد يتوحد الطفل مع كل أو بعض الخصائص والسمات التي تميز

هذه الموضوعات حسبما يجد فيها من مغريات يرى أنها تساعده على بلوغ هدفه وهو خفض التوتر، فإذا تحقق له ذلك استدمجت الصفة أو الصفات المطلوبة وإلا أصبح التوحد غير ذي موضوع. وهكذا لا تخلو هذه العملية من بعض المحاولة والخطأ ويكون البناء النهائي للشخصية عبارة عن مجموع ما تم من توحدات في فترات زمنية متباعدة من حياة الطفل (علي، ١٩٨٨: ١١٠).

وبالإضافة إلى ذلك، توجد ثلاث نظريات رئيسية تناولت مفهومي التمييز الجنسي والتوحد، وهذه النظريات هي نظرية التحليل النفسي، والنظرية المعرفية، ونظرية التعلم الاجتماعي.

(أ) نظرية التحليل النفسي:

ترى نظرية التحليل النفسي أن التوحد مع الجنس الملائم يحدث كنتيجة لحل الموقف الأوديبي. ففي المرحلة الأولى يميل الطفل بحبه إلى الوالد من الجنس الآخر ولكنه على مستوى ضعيف من الوعي ويتمنى موت نفسه وهو الوالد من نفس الجنس.

وفي وقت ما يبدأ الطفل في التفكير قائلاً لنفسه: إذا كان هذا هو إحساسي نحوه وتمنيت موته فربما يكون هو الآخر يشعر نفس المشاعر نحوي. كما أنه أضخم ويمكنه أن يحول مشاعره إلى فعل. فيبدأ الطفل في الخوف من الوالد من نفس الجنس. وكنتيجة لهذا الخوف يتخلى عن الوالد من الجنس الآخر كموضوع للحب ويتوحد مع الوالد من نفس الجنس. وعند التوحد مع الوالد من نفس الجنس يتطابق الطفل أيضاً مع المجتمع ككل وينمي ذاته العليا فيصبح متقبلاً قوانين المجتمع على أنها صحيحة وعادلة ويحاول إتباعها ويشعر بالذنب عندما يعتدي عليها (عبد السلام، ١٩٨٣: ٤٥٩-٤٦٠). كما تشير نظرية التحليل النفسي (Freud, 1949) إلى أن عملية التوحد من أصعب العمليات لنمو الشخصية الكلية. ويمكن تبسيط عملية التوحد بأنها تبدأ بميل قوي لكل من الذكور أو الإناث وعلاقة حب وطيدة مع الأم ويتم هذا في مرحلة الطفولة، ويطلق على هذه العملية التوحد الاتكالي Anaclitic identification، وهي تعتبر بمثابة العملية الرئيسية للإناث.

أما الذكر فإنه يبحث عن طريقة ما حتى يمكن من خلالها أن يستأثر بالأم وتصل مطالب الذكر لحب وشد انتباه الأم واهتمامها خاصة في سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية، كما تعتريه بعض المشاعر العدائية والتنافسية تجاه الأب حتى يستأثر بالأم، ولكن الطفل يدرك أن الأب قوي ويمتلك القوة والقدرة لكي يتجاهل منافسة الصغير، فيؤدي هذا إلى استجابة خوف عامة، ويبدأ هذا الخوف خاصة عندما كان عمر الطفل خمس أو ست سنوات، وهذا هو العمر الذي يتكون فيه القاعدة الأساسية لتوحد الذكر الدفاعي مع الأنا. ويضع هذا التوحد حداً لنهاية الخوف والتناقض العدائي مع الأب، وهذه العملية يمكن وصفها بالعبارة التالية: إذا لم تستطيع أن تتفوق عليه، انضم إليه، لأن القلق أو الخوف يكون رد فعل لهذا التناقض المستحيل مع الأب. كما لا يقتصر أهمية مفهوم التوحد على توضيح ديناميات النمو النفسي وتكوين الشخصية عند فرويد، بل يكاد أن يكون من المفاهيم الأساسية في أي نظرية للنمو. فهو في معناه قريب من مفهوم المحاكاة أو التقليد، لكن فرويد لا يقصد به مجرد التقليد العارض أو السطحي، فهو يشير إلى ما يعتري الشخصية من تغيرات نتيجة استدماجها بخصائص وسمات شخص آخر، مع ثبات هذه التغيرات الجديدة واستمرارها على نحو تصبح فيه الشخصية بعد التوحد غير ما كانت عليه قبله. وهكذا ينظر للتوحد كوسيلة لاكتساب أو تعلم خصائص جديدة بما في ذلك أساليب إشباع الحاجات وخفض التوترات والتعامل مع الذات والعالم الخارجي على حد سواء. وترجع خطورته إلى أنه يحدث غالباً في مرحلة مبكرة من الطفولة وعلى مستوى لا شعوري.

(ب) النظرية المعرفية:

لقد اتسعت أفكار بياجيه عن النمو العقلي المعرفي حتى تقدم تفسيراً شاملاً لتطور دور الجنس. والمُسَلَّمَة

الأساسية في هذه النظرية هي أن التنميط الاجتماعي هو الذي يحدد الدور الذكري أو الدور الأنثوي للأفراد في كل ثقافة من الثقافات الإنسانية (Kagan, 1964) وتزود هذه التنميطات الاجتماعية بمجموعة من الرموز. ويبدأ التنميط الجنسي عندما يلقب الطفل بذكر أو أنثى.

ويرتبط هذا اللقب بمجموعة من التفاعلات الموجبة داخل المنزل (Kohlberg, 1966). وتخدم هوية النوع أو مفهوم الذات المرتبط بالنوع فيما بعد كمحدد للاتجاهات الاجتماعية والقيم. وتنشأ القيم المرتبطة بالذكورة أو الأنوثة من الحاجة إلى استيعاب الأشياء التي تكون متسقة مع هوية الجنس.

(ج) نظرية التعلم الاجتماعي:

وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي، فإن الطفل عند مراحل عمرية مبكرة يتعلم نوعه، أي أن الولد يتعلم بأنه ولد، والبنت تتعلم بأنها بنت، وما هو المتوقع من كل منهما. ويتأثر هذا التعلم بالتقليد والتعزيز المباشر، والتعزيز التعويضي، والمعرفة الاجتماعية. ويعتبر الآباء أو القائمون على تربية الأطفال بمثابة النماذج الرئيسية ووكالات التعزيز المباشر للسلوكيات المنمطة جنسياً.

فنجد أن الوالدين يشجعان في الذكور سلوكيات السيطرة، والتوكيدية، والاستقلال المعرفي، والنشاطية. في حين يشجع في الإناث سلوكيات الدفء، والحساسية، والعطف، والمساعدة والتأييد، والتعاون. وعلى الجانب الآخر، نجد بعض الأطفال يسلكون سلوكيات ذكرية وأنثوية، وهذا نتيجة لتعزيز الوالدين مثل هذه السلوكيات، فيكون الناتج لهذه السلوكيات، الخنوثة النفسية (Kelley and Worrell, 1976). ويرى كاجان Kagan (١٩٦٥) أن عملية التوحد نوع من أنواع التعلم يشبه الأنواع الأخرى من التعلم وأنها عرضة لكميات التعزيز الإيجابي أو السلبي، كما أن التأثير النسبي للتعزيزات التي يقوم بها كل من الوالدين هو الذي يحدد مدى ملاءمة توحد الطفل مع الدور الجنسي.

ومما لا شك فيه، أن عمليات التطبيع الاجتماعي والأنماط الثقافية المختلفة تلعب دوراً كبيراً في عمليات التنميط والتوحد الجنسي.

القياس: تعددت المقاييس السيكومترية لقياس الذكورة – الأنوثة؛ مثل ما يلي: مقياس الأنوثة المشتق من مقياس كاليفورنيا النفسي من إعداد جف (هنا وهنا، ١٩٧٣)، ومقياس الذكورة – الأنوثة المشتق من مقياس الشخصية المتعدد الأوجه من إعداد هاثاواي وماكنلي (هنا وآخرون، ١٩٧٨). ويقوم تصميم هذه المقاييس في معظم الحالات على أساس التمايز والاختلاف بين الذكور والإناث في كل من الميول والسلوكيات (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٦). وإلى جانب هذا، قام إيزنك وويلسن Eysenck and Wilson (١٩٧٥: ٩١-١٠٥) بإعداد مقياس فرعي لقياس الذكورة – الأنوثة. ويركز هذا المقياس مباشرة على العبارات التي تميز بين الذكور والإناث إسبيريقياً. ويشيرا في موضع آخر (P: 112) إلى أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم لا يخافون من الحشرات الزاحفة، ورؤية الدم، ويتسمون بالعنف والقسوة، والصرامة والجزم، ولا يميلون إلى إظهار الضعف أو أي نوع من أنواع العواطف مثل البكاء أو التعبير عن الحب، ويعتمدون على الاستدلال وليس على الحدس في الحكم على الأشياء، بينما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا المقياس فإنهم ينزعجون من رؤية الدم والعنف، ولديهم اهتمامات كبيرة بشأن الموضوعات الرقيقة مثل: الرومانسية، وحب الأطفال، والفنون والآداب، وحب الزهور والملابس. ويتكون المقياس من ثلاثين عبارة، وتتراوح الاستجابة على كل عبارة بنعم أو لا. وتشير الدرجة المرتفعة إلى الذكورة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الأنوثة وتم تعريب المقياس إلى اللغة العربية (موسى، ١٩٩٤).

الصدق: من أجل حساب الصدق التلازمي لمقياس الذكورة – الأنوثة من إعداد إيزنك وويلسن

Eysenck and Wilson (١٩٧٥)؛ قام موسى (١٩٩٤) بتطبيقه مع مقياس الذكورة – الأنوثة المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (هنا وآخرون، ١٩٧٨) على سبعين طالباً؛ حيث تراوح متوسط أعمارهم ٢٢,٥١ سنة؛ والانحراف المعياري ± ٢,٩٩، وعلى سبعين طالبة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لأعمارهن ٢٢,٨٧ سنة، والانحراف المعياري ± ٢,٥٧. ولقد كان معامل الارتباط بين المقياسين كما يلي: ٠,٨٢، و٠,٧٩ لعينتي الذكور والإناث؛ على الترتيب، وهي معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الذكورة – الأنوثة باستخدام أسلوب إعادة التطبيق، وذلك من خلال تطبيقه على عينة الصدق المذكورة سلفاً، بفاصل زمني بين التطبيقين قدره أسبوعين. وقد بلغت معاملات الارتباط بين الإجرائين ٢,٨٥، و٠,٨٢ لعينتي الذكور والإناث على التوالي (موسى، ١٩٩٤).

مقياس الذكورة – الأنوثة

	العبارات	نعم	لا	مفتاح التصحيح
١-	هل تميل إلى المشاركة في الأنشطة العنيفة؟	( )	( )	نعم
٢-	في المدرسة، هل فضلت الأدب الإنجليزي على العلوم العامة؟	( )	( )	لا
٣-	هل تستمتع بقراءة القصص الرومانسية؟	( )	( )	لا
٤-	هل أنت حساس جداً لأي مظهر للجمال في البيئة المحيطة؟	( )	( )	لا
٥-	هل تستمتع بالشراء من المحلات؟	( )	( )	لا
٦-	هل تشعر بميل إلى البكاء إذا ما شاهدت فيلماً حزيناً؟	( )	( )	لا
٧-	هل تخاف من الأشياء الزاحفة مثل الديدان والعنكب؟	( )	( )	لا
٨-	هل قوانين الطبيعة تثير انتباهك أكثر من العلاقات الشخصية؟	( )	( )	نعم
٩-	هل لديك أحياناً تخييلات سادية (مثل التلذذ بعذاب الآخرين)؟	( )	( )	نعم
١٠-	هل تحب الذهاب إلى أماكن الرقص؟	( )	( )	لا
١١-	هل تحب مشاهدة العنف والتعذيب في الأفلام؟	( )	( )	لا
١٢-	هل رؤية كمية كبيرة من الدم تجعلك تشعر بالإغماء؟	( )	( )	لا
١٣-	هل تضايقك الدعابات الخشنة وغير المهذبة؟	( )	( )	لا
١٤-	هل تعتمد على الحدس كدليل على أن الشخص ثقة أم لا؟	( )	( )	لا
١٥-	هل تنهار وتبكي أحياناً؟	( )	( )	لا
١٦-	هل تستمتع بمشاهدة الألعاب البدنية التنافسية مثل الملاكمة – كرة القدم؟...	( )	( )	نعم
١٧-	هل تخاف إلى حد ما من الظلام؟	( )	( )	لا
١٨-	هل تهتم كثيراً بالقصص العلمية؟	( )	( )	نعم
١٩-	هل تجد من الصعوبة أن تقاوم حمل وتدليل حيوانات صغيرة ذات فراء؟..	( )	( )	لا
٢٠-	هل كثيراً ما يخطر لك أن تقع في الحب؟	( )	( )	لا
٢١-	هل تفزع بسهولة عندما يظهر لك شخص ما فجأة دون أن تتوقع ذلك؟..	( )	( )	لا
٢٢-	هل تفكر في الاشتراك في لهو معربد؟	( )	( )	نعم
٢٣-	هل تستمتع بالغناء مع جماعة من المنشدين (خاصة الغناء الديني)؟	( )	( )	لا
٢٤-	هل لديك حب الاستطلاع لمعرفة كيفية عمل الآلات والاختراعات الميكانيكية الأخرى؟	( )	( )	نعم
٢٥-	هل تحب قصص الحرب؟	( )	( )	نعم
٢٦-	هل تستمتع بتلوين صور الأطفال؟	( )	( )	لا
٢٧-	هل تشعر بالشفقة تجاه طائر مكسور الجناحين؟	( )	( )	لا
٢٨-	هل تفضل أن تكون طبيباً للأسنان على أن تكون مصمماً للأزياء؟	( )	( )	نعم
٢٩-	هل الثعابين تثير اشمئزازك؟	( )	( )	لا
٣٠-	عندما كنت طفلاً، هل كنت تستمتع باللعب بالبنادق؟	( )	( )	نعم

[٤٩] الإلتزام الديني

المفهوم: حين يسير الفرد في طريق الإلتزام الديني الذي حدده له هذا الدين حتى يبلغ مرتبة الإحسان في عبادته لله مسارعاً في الحسنات محاذراً من السيئات يكرمه الله بأن يجد ثمرة التزامه وتمسكه بدينه من الفوز بالسعادة في دوره الثلاثة – دار الدنيا ودار البرزخ ودار القرار، قال تعالى: ﴿إِنَّ الأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ * وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ﴾ [الانفطار: ١٣-١٤]. وقال تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا * وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا﴾ [الشمس: ٩-١٠]. فسعادته في الدنيا تكون بسعادته مع نفسه ومع مجتمعه، وفي آخرته تكون ببلوغ جنته والتي هي السعادة العظمى التي لا تعادلها أي سعادة. أما سعادته مع نفسه فتتجلى في عدة أمور منها:

[١] حلاوة الإيمان:

إن الملتزم بدين الله إذا ذاق حلاوة الإيمان من الله على إيمانه وتصديقه وطاعته. وذاق حلاوة معرفة الله والقرب منه، والأنس به لم يكن له أمل في غيره. وإن تعلق أمله بسواه، فهو لإعانته على مرضاته ومحبته فهو يؤمله لأجله ولا يؤمله معه (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ٩٧)، قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ﴾ [العنكبوت: ٦٩]، الذين جاهدوا مع الله ليصلوا إليه، ويتصلوا به. الذين احتملوا في الطريق إليه ما احتملوا فلم ينكصوا ولم ييأسوا، الذين صبروا على فتنة النفس وعلى فتنة الناس، الذين حملوا أعباءهم وساروا في ذلك الطريق الشاق الغريب أولئك لن يتركهم الله وحدهم ولن يضيع إيمانهم، ولن ينسى جهادهم، إنه سينظر إليهم من عليائه فيرضيهم، وسينظر إلى جهادهم إليه فيهديهم، وسينظر إلى محاولتهم الوصول فيأخذ بأيديهم، وسينظر إلى صبرهم وإصغائهم فيجازيهم خير الجزاء (قطب، ١٤٠٢هـ: ٢٧٥٢). عن أنس بن مالك ﷺ عن النبي ﷺ قال: "ثلاث من كن فيه وجد حلاوة الإيمان أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما وأن يحب المرء لا يحبه إلا لله وأن يكره أن يعود في الكفر كما يكره أن يُقذف في النار" [أخرجه البخاري].

لا شك أن من كانت هذه صفته فقد خلصت حلاوة الإيمان إلى قلبه وخالط بشاشته قلبه واطمأنت به نفسه وانشرح له صدره وذاق طعمه. ورحم الله ابن قيم الجوزية (١٤١٦هـ: ٣٥٨) حين يصور ذلك أبدع تصوير فيقول أعظم لذات الدنيا على الإطلاق، هي لذة معرفة الله سبحانه وتعالى ولذة محبته، فإن ذلك هو جنة الدنيا ونعيمها العالي، ونسبة لذاتها الفانية إليه كقطة في بحر، فإن الروح والقلب والبدن إنما خُلقا لذلك، فأطيب ما في الدنيا معرفته ومحبته، وألذ ما في الجنة رؤيته ومشاهدته، فمحبته ورؤيته قرة العيون، ولذة الأرواح، وبهجة القلوب، ونعيم الدنيا وسرورها، بل لذات الدنيا القاطعة عن ذلك تنقلب آلاماً وعذاباً، ويبقى صاحبها في المعيشة الضنك، فليست الحياة الطيبة إلا بالله. وكان بعض المحبين تمر به أوقات فيقول: إن كان أهل الجنة في مثل هذا إنهم لفي عيش طيب. ولهذا وجد أهل الكهف هذه الحلاوة وهذا الاسترواح في كهفهم الضيق قال الله تعالى مخبراً عنهم: ﴿وَإِذِ اعْتَزَلْتُمُوهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ إِلاَّ اللَّهَ﴾ [الكهف: ١٦]. هنا ينكشف العجب في شأن القلوب المؤمنة. فهؤلاء الفتية الذين يعتزلون قومهم، ويهجرون ديارهم، ويفارقون أهلهم، ويتجردون من زينة الأرض ومتاع الحياة. هؤلاء الذين يأوون إلى الكهف الضيق الخشن المظلم. هؤلاء يستروحون رحمة الله. ويحسون هذه الرحمة ظليلة فسيحة ممتدة، تلقى ظلال السعة والبحبوحة والانفساح. فإذا الكهف فضاء فسيح رحيب وسيع تنتشر فيه الرحمة وتتسع خيوطها وتمتد ظلالها، وتشملهم بالرفق واللين والرخاء، إن الحدود الضيقة لتتراح، وإن الجدران الصلبة لترق، وإن الوحشة الموغلة لتشف، فإذا الرحمة والرفق والراحة والإرفاق .. إنه الإيمان .. وما قيمة الظواهر؟ وما قيمة القيم والأوضاع والمدلولات التي تعارف عليها الناس في حياتهم الأرضية؟ إن هناك عالماً آخر في جنبات القلب المغمور بالإيمان، المأنوس بالرحمن. عالماً تظلله الرحمة والرفق والاطمئنان والرضوان (قطب، ١٤٠٢هـ:

٢٢٦٢). لذا قال ابن عباس ﷺ "إن للحسنة نوراً في القلب وضياء في الوجه، وقوة في البدن. وزيادة في الرزق، ومحبة في قلوب الخلق. وإن للسيئة سواداً في الوجه. وظلمة في القلب ووهناً في البدن. ونقصاً في الرزق. وبغضة في قلوب الخلق"، وهذا يعرفه صاحب البصيرة، ويشهده من نفسه ومن غيره.

[٢] سكينة النفس:

هي ثمرة من ثمرات الإلتزام الديني وأصلها الطمأنينة والوقار والسكون الذي ينزله الله في قلب عبده، عند اضطرابه من شدة المخاوف. فلا ينزعج بعد ذلك لما يرد عليه ويوجب له زيادة الإيمان، وقوة اليقين والثبات ولهذا أخبر سبحانه عن إنزالها على رسول الله ﷺ وعلى المؤمنين في مواضع القلق والاضطراب (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ٥٢٥). قال تعالى: ﴿ثُمَّ أَنزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَى رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَنزَلَ جُنُوداً لَّمْ تَرَوْهَا وَعَذَّبَ الَّذِينَ كَفَرُوا وَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ﴾ [التوبة: ٢٦]. وقال تعالى: ﴿إِلاَّ تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ﴾ [التوبة: ٤٠] وقال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَنزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوا إِيمَاناً مَّعَ إِيمَانِهِمْ وَلِلَّهِ جُنُودُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيماً حَكِيماً﴾ [الفتح: ٤]. السكينة التي إذا نزلت على القلب اطمأن بها، وسكنت إليها الجوارح وخشعت، واكتسبت الوقار، وأطبقت اللسان بالصواب والحكمة، وحالت بينه وبين الفحش، واللغو والهجر، وكل باطل (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ٥٢٧). وقد صح عن النبي ﷺ أنه قال "لا يقعد قوم ينكرون الله عز وجل إلا حفتهم الملائكة وغشيتهم الرحمة ونزلت عليهم السكينة وذكرهم الله فيمن عنده" [أخرجه مسلم]. فصار بيناً أن السكينة هي ما يحصل للقلب عند النوازل من السكينة والطمأنينة وزوال القلق والاضطراب والجزع فسيتخذ بين يدي سيده ذليلاً له مسكيناً ناظراً إليه بقلبه، ساكناً إليه بروحه وسره، قد شغله مشاهدة لطفه به عن شدة ما هو فيه من الألم، وقد غيبه عن شهود ذلك معرفته بحسن اختياره له، وأنه عبد محض يجري عليه سيده أحكامه رضي أن سخط فإن رضي نال الرضا وإن سخط فحظه السخط، فهذا اللطف الباطن ثمرة تلك المعاملة الباطنة يزيد بزيادتها وينقص بنقصانها (ابن قيم الجوزية: ١٤٠٤هـ: ٢٦١). وقد اعتاض الملتزم بذاتها وروحها، ونعيمها عن لذة المعصية. فاستراحت بها نفسه. وهاج بها قلبه. ووجد فيها الروح والراحة واللذة ما لا نسبة بينه وبين اللذة الجسمانية النفسانية، فصارت لذته روحانية قلبية، بعد أن كانت جسمانية (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ٥٢٧).

[٣] فرح النفس وسرورها:

هي ثمرة من ثمرات الإلتزام الديني فالفرح لذة تقع في القلب بإدراك المحبوب، ونيل المشتهى، فيتولد من إدراكه حالة تسمى الفرح والسرور فالفرح بالله، وبرسوله، وبالإيمان، وبالعلم وبالقرآن وهي من أعلى مقامات العارفين. قال تعالى: ﴿وَإِذَا مَا أُنزِلَتْ سُورَةٌ فَمِنْهُم مَّن يَقُولُ أَيُّكُمْ زَادَتْهُ هَذِهِ إِيمَاناً فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَزَادَتْهُمْ إِيمَاناً وَهُمْ يَسْتَبْشِرُونَ﴾ [التوبة: ١٢٤]. قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَفْرَحُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمِنَ الأَحْزَابِ مَن يُنكِرُ بَعْضَهُ قُلْ إِنَّمَا أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ اللَّهَ وَلاَ أُشْرِكَ بِهِ إِلَيْهِ أَدْعُو وَإِلَيْهِ مَآبِ﴾ [الرعد: ٣٦]. فالفرح بالعلم والإيمان والسنة دليل على تعظيمه عند صاحبه، ومحبته له، وإيثاره له على غيره. فإن فرح العبد بالشيء عند حصوله على قدر محبته له، ورغبته فيه. فمن ليس له رغبة في الشيء لا يفرحه حصوله له ولا يحزنه فواته. فالفرح تابع للمحبة والرغبة وهو أعلى نعيم القلب، ولذته وبهجته، والفرح والسرور نعيمه. والهم والحزن عذابه. والفرح بالشيء فوق الرضى به. فإن الرضى طمأنينة وسكون وانشراح. والفرح لذة وبهجة وسرور. فكل فرح راض. وليس كل راض فرحاً، ولهذا كان الفرح ضد الحزن، والرضى ضد السخط. والحزن يؤلم صاحبه، والسخط لا يؤلمه إلا إن كان مع العجز عن الانتقام لهذا كان في القلب شعث، لا يلمه إلا الإقبال على الله، وفيه وحشة لا يزيلها إلا الأنس به في خلوته. وفيه حزن لا يذهبه إلا السرور بمعرفته. وصدق معاملته. وفيه قلق لا يسكنه إلا الاجتماع عليه والفرار إليه. وفيه نيران حسرات لا يُطفئها إلا الرضى بأمره ونهيه وقضائه ومعانقة الصبر على ذلك إلى

وقت لقائه وفيه طلب شديد لا يقف دون أن يكون هو وحده مطلوبة وفيه فاقة لا يسده إلا محبته، والإنابة إليه، ودوام ذكره، وصدق الإخلاص له. ولو أُعطي الدنيا وما فيها لم تسد تلك الفاقة منه أبداً (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ١٦٤-١٦٦، ١٧٢). قال تعالى: ﴿قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ﴾ [يونس: ٥٨]. فبهذا الفضل الذي آتاه الله عباده، وبهذه الرحمة التي أفاضها عليهم من الإيمان فبذلك وحده فليفرحوا فهذا الذي يستحق الفرح. لا المال ولا أعراض هذه الحياة. إن ذلك هو الفرح العلوي الذي يطلق النفس من عقال المطامع الأرضية والأعراض الزائلة، فيجعل هذه الأعراض خادمة للحياة لا مخدومة؛ ويجعل الإنسان فوقها وهو يستمتع بها لا عبداً خاضعاً لها. والإسلام لا يحقر أعراض الحياة الدنيا ليهجرها الناس ويزهدوا فيها، إنما يزنها بوزنها ليستمتع بها الناس وهم أحرار الإرادة طلقاء اليد، مطمحهم أعلى من هذه الأعراض، وآفاقهم أسمى من دنيا الأرض. الإيمان عندهم هو النعمة، وتأدية مقتضيات الإيمان هي الهدف. والدنيا بعد ذلك مملوكة لهم لا سلطان لها عليهم (قطب، ١٤٠٢هـ: ١٧٧٩). ولذلك تصبح الطاعات غذاء لقلوبهم ومسروراً لها، وقرة عين في حقهم، ونعيماً لأرواحهم. يتلذذون بها، ويتنعمون بملابستها أعظم ممن يتنعمون بملابسة الطعام والشراب، واللذات الجسمانية. فلا يجدون في أوراد العبادة كلفة. ولا تصير تكليفاً في حقهم. فإن ما يفعله المحب الصادق، ويأتي في خدمة محبوبة هو أسر شيء إليه. وألذه عنده (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ١٧٣). لأن الله فتح على قلبه باباً من جنة رحمته والأنس به والشوق إلى لقائه، وأمطره من وابل كلامه ما أثبت فيه أصناف الرياحين والأشجار المثمرة من أنواع الطاعات، والتهليل والتسبيح والتحميد والتقديس، وجعل في وسط البستان شجرة معرفة فهي تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها من المحبة والإنابة والخشية والفرح به والابتهاج بقربه، وأجرى إلى تلك الشجرة ما يسقيها من تدبر كلامه وفهمه والعمل بوصاياه وعلق في ذلك البيت قنديلاً أسرجه بيضاء معرفته والإيمان به وتوحيده، فهو يستمد من شجرة مباركة زيتونة لا شرقية ولا غربية يكاد زيتها يضيء ولو لم تمسه نار، ثم أحاط عليه حائطاً يمنعه من دخول الآفات والمفسدين، ومن يؤذي البستان فلا يلحقه أذاهم وأقام عليه حرساً من الملائكة يحفظونه في يقظته ومنامه، ثم أعلم صاحب البيت والبستان بالساكن فيه فهو دائماً همه إصلاح السكن ولم شعثه ليرضاه الساكن منزلاً، وإذا أحس بأدنى شعث في السكن بادر إلى إصلاحه ولمه خشية انتقال الساكن منه، فنعم الساكن ونعم المسكن.

فسبحان الله رب العالمين، كم بين هذا البيت وبيت استولى عليه الخراب وصار مأوى للحشرات والهوام، ومحلاً لإبقاء الأتان والقاذورات فيه، فمن أراد التخلي وقضاء الحاجة وجد خربة لا ساكن فيها ولا حافظ لها، وهي معدة لقضاء الحاجة مظلمة الأرجاء منتنة الرائحة، قد عمها الخراب وملأتها القاذورات فلا يأنس بها ولا ينزل فيها إلا من يناسبه سكناها من الحشرات والديدان والهوام، الشيطان جالس على سريرها، وعلى السرير بساط من الجهل وتخفق فيه الأهواء وعن يمينه وشماله مرافق الشهوات، قد فتح إليه باب من حقل الخذلان والوحشة والركون إلى الدنيا والطمأنينة بها، والزهد في الآخرة، وأمطر من وابل الجهل والهوى، والشرك والبدع ما أنبت فيه أصناف الشوك والحنظل والأشجار المثمرة بأنواع المعاصي والمخالفات من الزوائد والنوادر والهزليات والمضحكات، والأشعار الغزليات والخمريات التي تهيج على ارتكاب المحرمات وتزهد في الطاعات، وجعل في وسط الحقل شجرة الجهل به والإعراض عنه فهي تؤتي أكلها كل حين من الفسوق والمعاصي واللهو واللعب والمجون، والذهاب مع كل ريح وإتباع كل شهوة، ومن ثمرها الهموم والغموم والأحزان والآلام، ولكنها متوارية بالشتغال النفس بلهوها ولعبها فإذا أفاقت من سكرها أحضرت كل هم وغم وحزن وقلق ومعيشة ضنك وأجرى إلى تلك الشجرة ما يسقيها من إتباع الهوى وطول الأمل والغرور، ثم ترك ذلك البيت وظلمائه وخراب حيطانه بحيث لا يمنع منه مقصد ولا حيوان مؤذ ولا قذر، فسبحان خالق هذا البيت، فمن عرف بيته وقدر الساكن فيه وقدر ما فيه من الكنوز والذخائر والآلات انتفع بحياته ونفسه، ومن جهل ذلك جهل نفسه وأضاع سعادته (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٤هـ: ١٣١-١٣٢).

[٤] علو النفس والهمة:

الهمة فعله من الهم، وهو مبدأ الإرادة، ولكن خصوها بنهاية الإرادة، فالهم مبدؤها، والهمة نهايتها (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ٣). وهي ثمرة من ثمرات الإلتزام الديني فهمة الملتزم طلب الحق من غير التفات إلى غيره، وجمع قلبه وهمه وسره على محبوبه ومراضيه ومراده منه. فهو عكوف القلب بكليته على الله عز وجل. لا يلتفت عنه يمنة ولا يسرة. فإذا ذاقت الهمة طعم هذا الجمع، اتصل اشتياق صاحبها، وتأججت نيران المحبة والطلب في قلبه. ويجد صبره عن محبوبه من أعظم كبائره. فلله همة نفس قطعت جميع الأكوان، وسارت فما ألقت عصى السير إلا بين يدى الرحمن تبارك وتعالى فسجدت بين يديه سجدة الشكر على الوصول إليه فلم تزل ساجدة حتى قيل لها ﴿يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ * ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً * فَادْخُلِي فِي عِبَادِي * وَادْخُلِي جَنَّتِي﴾ [الفجر: ٢٧-٣٠]. فسبحان من فاوت بين الخلق في هممهم حتى ترى بين الهمتين أبعد مما بين المشرقين والمغربين. بل أبعد مما بين أسفل سافلين وأعلى عليين. وتلك مواهب العزيز الحكيم قال تعالى: ﴿سَابِقُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ﴾ [الحديد: ٢١]. فهمته لا تقف دون الله، ولا تتعوض عنه بشيء سواه، ولا ترضى بغيره بدلاً منه، ولا تبيع حظها من الله، وقربه والأنس به، والفرح والسرور والابتهاج به، بشيء من الحظوظ الخسيسة الفانية، فهمته عالية على الهمم، كالطائر العالي على الطيور، لا يرضى بمساقطهم، ولا تصل إليه الآفات التي تصل إليهم. فإن الهمة كلما علت بعدت عن وصول الآفات إليها. وكلما نزلت قصدتها الآفات من كل مكان. فإن الآفات قواطع وجوانب، وهي لا تعلو إلى المكان العالي فتجتنب منه، وإنما تجتذب من المكان السافل. فعلو همة المرء، عنوان فلاحه. وسفول همته عنوان حرمانه (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ١٠٢-١٠٣، ١٨٠).

ولا عجب أن تكون همة الملتزم بدين الله عالية وذلك لما عرفه من سيرة النبي ﷺ وعلو همته في عبادته وتعليمه وجهاده ودعوته وشأنه كله وسير صحابته وعلو هممهم في ذلك كله واستمع لحذيفة ﷺ يقول صليت مع النبي ﷺ ذات ليلة فافتتح البقرة فقلت يركع عند المائة ثم مضى فقلت يصلى بها في ركعة فمضى فقلت يركع بها ثم افتتح النساء فقرأها ثم افتتح آل عمران فقرأها يقرأ مسترسلاً إذا مر بآية فيها تسبيح سبح وإذا مر بسؤال سأل وإذا مر بتعوذ تعوذ ثم ركع فجعل يقول سبحان ربى العظيم فكان ركوعه نحواً من قيامه ثم قال سمع الله لمن حمده ثم قام طويلاً قريباً مما ركع ثم سجد فقال سبحان ربى الأعلى فكان سجوده تقريباً من قيامه (أخرجه مسلم). وعن المغيرة رضي الله عنه قال: قام النبي ﷺ حتى تورمت قدماه فقيل له غفر الله لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر قال أفلا أكون عبداً شكوراً (أخرجه البخاري). ولقد صح عنه ﷺ أنه قال حين عرضت عليه كنوز الأرض "يا أبا مويهبة إني قد أوتيت مفاتيح خزائن الدنيا والخلد فيها ثم الجنة وخيِّرت بين ذلك وبين لقاء ربى عز وجل والجنة قال قلت بأبي وأمي فخذ مفاتيح الدنيا والخلد فيها ثم الجنة قال لا والله يا أبا مويهبة لقد اخترت لقاء ربي عز وجل والجنة" [أخرجه أحمد]. ولقد كان ﷺ يعلم أصحابه علو الهمة في الدعاء فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ "من آمن بالله وبرسوله وأقام الصلاة وصام رمضان كان حقاً على الله أن يدخله الجنة جاهد في سبيل الله أو جلس في أرضه التي ولد فيها فقالوا يا رسول الله أفلا نبشر الناس قال إن في الجنة مائة درجة أعدها الله للمجاهدين في سبيل الله ما بين الدرجتين كما بين السماء والأرض فإذا سألتم الله فاسألوه الفردوس فإنه أوسط الجنة وأعلى الجنة أراه فوقه عرش الرحمن ومنه تفجر أنهار الجنة" [أخرجه البخاري] .. وانظر إلى همة الصحابي الجليل ربيعة بن كعب الأسلمي ﷺ قال كنت أبيت مع رسول الله ﷺ فأتيته بوضوئه وحاجته فقال لي "سل فقلت أسألك مرافقتك في الجنة قال أو غير ذلك قلت هو ذاك قال فأعني على نفسك بكثرة السجود" [أخرجه مسلم] .. فانظر إلى علو همة

ربيعة ﷺ وشرف نفسه وتشوقه إلى أعلى درجات الجنة وهي مرافقة النبي ﷺ. وهذا معاذ بن جبل ﷺ الذي يسبق العلماء برتوة؛ يقول: أنام أول الليل، وأقوم آخره، فأحتسب نومتي، كما أحتسب قومتي (الخطيب، د.ت: ٣٧٥). وبهذه الهمة العالية كان أبو هريرة ﷺ يسارع في طلب حديث النبي ﷺ ويصبر على تحصيله حتى أصبح حافظ الصحابة بلا منازع واسمعه يروي قصة ذلك بنفسه عن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال "ألا تسألني من هذه الغنائم التي يسألني أصحابك؟ فقلت أسألك أن تعلمني مما علمك الله. قال فنزعت نمرة على ظهري فبسطتها بيني وبينه حتى كأني أنظر إلى القمل يدب عليها، فحدثني حتى إذا استوعبت حديثه قال لجمعها فصرها إليك فأصبحت لا أسقط حرفاً مما حدثني" .. بهذه الهمة العالية كان سلفنا الصالح يتسابقون طلباً وقصداً، ودعوة ونصحاً في كل خير من طلب علم وتعليم وعبادة وجهاد.

[٥] الحياة الطيبة:

من ثمرات الإلتزام الديني الحياة الطيبة المطمئنة، حياة من استجاب لله والرسول ﷺ ظاهراً وباطناً. فأطيب الحياة على الإطلاق: حياة هذا العبد. فإنه محب محبوب، متقرب إلى ربه وربه قريب منه. قد صار له حبيبه لفرط استيلائه على قلبه، ولهجه بذكره، وعكوف همته على مرضاته، بمنزلة سمعه وبصره ويده ورجله. وهذه آلات إدراكه وعمله وسعيه. فإن سمع سمع بحبيبه، وإن أبصر أبصر به، وإن بطش بطش به. وإن مشى مشى به (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ٢٨١). والأصل في ذلك قوله تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [النحل: ٩٧]. هذا وعد الله تعالى لمن عمل صالحاً وهو العمل المتابع لكتاب الله تعالى وسنة نبيه ﷺ من ذكر أو أنثى، من بني آدم وقلبه مؤمن بالله ورسوله، وأن هذا العمل المأمور به مشروع من عند الله بأن يحييه حياة طيبة في الدنيا، وأن يجزيه بأحسن ما عمله في الآخرة، والحياة الطيبة تشمل وجوه الراحة من أي جهة كانت. وقد روى عن ابن عباس ﷺ أنه فسرها بالرزق الحلال الطيب. وعن علي بن أبي طالب ﷺ أنه فسرها بالقناعة، وكذا قال ابن عباس وعكرمة ووهب بن منبه، وقال علي بن أبي طلحة عن ابن عباس ﷺ: أنها هي السعادة. وقال الحسن ومجاهد وقتادة: لا يطيب لأحد حياة إلا في الجنة. وقال الضحاك: هي الرزق الحلال والعبادة في الدنيا، وقال الضحاك أيضاً: هي العمل بالطاعة والانشراح بها، والصحيح أن الحياة الطيبة تشمل هذا كله (ابن كثير، ١٣٩٠هـ: ٥٢٠-٥٢١). فالعمل الصالح مع الإيمان جزاؤه حياة طيبة في هذه الأرض. لا يهم أن تكون ناعمة رغدة ثرية بالمال. فقد تكون به، وقد لا يكون معها. وفي الحياة أشياء كثيرة غير المال الكثير تطيب بها الحياة في حدود الكفاية فيها الاتصال بالله والثقة به والاطمئنان إلى رعايته وستره ورضاه. وفيها الصحة والهدوء والرضى والبركة وسكن البيوت ومودات القلوب. وفيها الفرح بالعمل الصالح وآثاره في الضمير وآثاره في الحياة وليس المال إلا عنصراً واحداً يكفي منه القليل حين يتصل القلب بما هو أعظم وأزكى وأبقى عند الله. إن الحياة الطيبة في الدنيا لا تنقص من الأجر الحسن في الآخرة (قطب، ١٤٠٢هـ: ٢١٩٣). إن الحياة الطيبة هي حياة القلب ونعيمه، وبهجته وسروره بالإيمان ومعرفة الله، ومحبته، والإنابة إليه، والتوكل عليه. فإنه لا حياة أطيب من حياة صاحبها. ولا نعيم فوق نعيمه، كما كان بعض العارفين يقول: إنه لتمر بي أوقات أقول فيها إن كان أهل الجنة في مثل هذا إنهم لفي عيش طيب. وقال غيره: إنه لتمر بالقلب أوقات يرقص فيها طرباً. وإذا كانت حياة القلب حية طيبة تبعته حياة الجوارح. فإنه ملكها. ولهذا جعل الله المعيشة الضنك لمن أعرض عن ذكره. وهي عكس الحياة الطيبة. وهذه الحياة الطيبة تكون في الدور الثلاث، أعني دار الدنيا، ودار البرزخ ودار القرار. والمعيشة الضنك أيضاً تكون في الدور الثلاث. فالأبرار في النعيم هنا وهناك، والفجار في الجحيم هنا وهناك. قال الله تعالى: ﴿وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا مَاذَا أَنزَلَ رَبُّكُمْ قَالُوا خَيْراً لِّلَّذِينَ أَحْسَنُوا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةٌ وَلَدَارُ الآخِرَةِ خَيْرٌ وَلَنِعْمَ دَارُ الْمُتَّقِينَ﴾ [النحل: ٣٠]، وقال تعالى: ﴿وَأَنِ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ يُمَتِّعْكُم مَّتَاعاً حَسَناً إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى

وَيُؤْتِ كُلَّ ذِي فَضْلٍ فَضْلَهُ وَإِن تَوَلَّوْا فَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ كَبِيرٍ﴾ [هود: ٣]، فذكر الله سبحانه وتعالى، ومحبته وطاعته، والإقبال عليه ضامن لأطيب حياة في الدنيا والآخرة، والإعراض عنه والغفلة ومعصيته كفيل بالحياة المنغصة، والمعيشة الضنك في الدنيا والآخرة (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٣هـ: ٢٧١).

[٦] التوفيق والتسديد في الأعمال:

من ثمرات الإلتزام الديني التوفيق والتسديد في الأعمال كلها ومنها صواب الرأي، وظهور الحق وصلاح القلب، وعلو الذكر، والاستفادة من الوقت، وألفة الخلق، ورضا النفوس عنه، من غير تودد منه، والصلة بين العبد وبين ربه، وإجابة الدعاء، ورقة القلب وكثرة البركة في الرزق والعمر، ومنحة العلم ولباس التقوى، ونصرة على العدو ومهابة، وسعة الصدر، وقلة الهم والغم، وحسن المعيشة، والإقبال على ذكر الله والتلذذ بطاعته. والأصل فيها قوله تعالى: ﴿وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجاً﴾ [الطلاق: ٢]. وقال تعالى: ﴿وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مِنْ أَمْرِهِ يُسْراً﴾ [الطلاق: ٤]. واليسر في الأمر غاية ما يرجوه الإنسان. وإنها لنعمة كبرى أن يجعل الله الأمور ميسرة لعبد من عباده. فلا عنت ولا مشقة ولا عسر ولا ضيق. يأخذ الأمور بيسر في شعوره وتقديره. وينالها بيسر في حركته وعمله. ويرضاها بيسر في حصيلتها ونتيجتها. ويعيش من هذا في يسر رخي ندي، حتى يلقى الله (قطب، ١٤٠٢هـ: ٣٦٠٢). وقد أجمع العارفون على أن كل خير فأصله بتوفيق الله للعبد. وأجمعوا أن التوفيق أن لا يكلك الله إلى نفسك وأن الخذلان هو أن يخلي بينك وبين نفسك. فإذا كان كل خير فأصله التوفيق وهو بيد الله لا بيد العبد فمفتاحه الدعاء والافتقار والرغبة والرهبة إليه، فمتى أعطى العبد هذا المفتاح فقد أراد أن يفتح له، ومتى أضله عن المفتاح بقي بباب الخير مرتجاً دونه. قال أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ﷺ: إني لا أحمل هم الإجابة ولكن أحمل هم الدعاء، فإذا ألهمت الدعاء فإن الإجابة معه. وعلى قدر نية العبد وهمته ومراده ورغبته في ذلك يكون توفيقه سبحانه وإعانته، فالمعونة من الله تنزل على العباد على قدر هممهم وثباتهم ورغبتهم ورهبتهم، والخذلان ينزل عليهم على حسب ذلك، فالله سبحانه أحكم الحاكمين وأعلم العالمين. يضع التوفيق في مواضعه اللائقة به والخذلان في مواضعه اللائقة به، وهو العليم الحكيم، وما أتى من أتى إلا من قبل إضاعة الشكر وإهمال الافتقار والدعاء. ولا ظفر من ظفر بمشيئة الله وعونه إلا بقيامه بالشكر وصدق الافتقار والدعاء (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٤هـ: ١٢٧-١٢٨).

السعادة مع المجتمع:

من ثمرات الإلتزام الديني سعادة الفرد مع نفسه، ومن سعادته مع نفسه تحقق سعادته مع مجتمعه، وفي مقابل هذا الأساس الخلقي تأتي هذه الأواصر الخلقية، المحبة والأخوة الخالصة في الله والرحمة والتراحم والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ومن هذه الظواهر السلوكية وغيرها تأتي سعادة المجتمعات، وفيما يلي أهم مقومات تلك الظواهر السلوكية الخلقية.

[١] المحبة والأخوة الخالصة في الله:

والأصل فيها قوله تعالى: ﴿وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعاً وَلاَ تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَاناً وَكُنتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ [آل عمران: ١٠٣]. فهي أخوة إن تنبثق من التقوى والإسلام من الركيزة الأولى أساسها الاعتصام بحبل الله – أي عهده ونهجه ودينه – وليست تجمع على أي تصور آخر، ولا على أي هدف آخر، ولا بواسطة حبل آخر من حبال الجاهلية الكثيرة، هذه الأخوة المعتصمة بحبل الله نعمة يمتن الله بها على الجماعة المسلمة الأولى، وهي نعمة يهبها الله لمن يحبهم من عباده دائماً. وهو هنا يذكرهم هذه النعمة يذكرهم كيف كانوا في الجاهلية أعداء. فألف الله بين قلوبهم. وما كان إلا الإسلام وحده يجمع هذه القلوب المتنافرة. وما كان إلا حبل الله الذي يعتصم به الجميع فيصبحون بنعمة الله إخواناً. وما يمكن أن يجمع القلوب إلا الأخوة في الله، تصغر إلى جانبها الأحقاد التاريخية،

والثارات القبلية، والأطماع الشخصية، والرايات العنصرية. ويجتمع الصف تحت لواء الله الكبير المتعال (قطب، ١٤٠٢هـ: ٤٤٢-٤٤٣). إن من منن الله على عباده المحبة والأخوة في الله قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالإِيمَانَ مِن قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلاَ يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [الحشر: ٩]. هذه الصورة الوضيئة الصادقة تبرز أهم الملامح المميزة للأنصار. هذه المجموعة التي تفردت بصفات وبلغت إلى آفاق، لولا أنها وقعت بالفعل، لحسبها النفس أحلاماً طائرة ورؤى مجنحة ومثلاً عليا قد صاغها خيال محلق، ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالإِيمَانَ مِن قَبْلِهِمْ﴾ أي دار الهجرة، يثرب مدينة الرسول ﷺ وقد تبوأها الأنصار قبل المهاجرين، كما تبوءوا فيها الإيمان. لقد كان دارهم ونزلهم ووطنهم الذي تعيش فيه قلوبهم وتسكن إليه أرواحهم، ويشون إليه ويطمئنون له، كما يثوب المرء ويطمئن إلى الدار. لم يعرف تاريخ البشرية كله حادثاً جماعياً كحادث استقبال الأنصار للمهاجرين. بهذا الحب الكريم، وبهذا البذل السخي، وبهذه المشاركة الرضية. وبهذا التسابق إلى الإيواء واحتمال الأعباء. حتى ليروى أنه لم ينزل مهاجر في دار أنصاري إلا بقرعة، لأن عدد الراغبين في الإيواء المتزاحمين عليه أكثر من عدد المهاجرين ﴿وَلاَ يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا﴾ مما يناله المهاجرون من مقام مفضل في بعض المواضع، ومن مال يختصون به كهذا الفيء، فلا يجدون في أنفسهم شيئاً من هذا. ولا يقول: حسداً ولا ضيقاً. إنما يقول: شيئاً، مما يلقى ظلال النظافة الكاملة لصدورهم والبراءة المطلقة لقلوبهم، فلا تجد شيئاً أصلاً. ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾ والإيثار على النفس مع الحاجة قيمة عليا. وقد بلغ إليها الأنصار، بما لم تشهد البشرية له نظيرا. وكانوا كذلك في كل مرة وفي كل حالة بصورة خارقة لمألوف البشر قديماً وحديثاً. ﴿وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ فهذا الشح، شح النفس، هو المعوق عن كل خير لأن الخير بذل في صورة من الصور، بذل في المال، وبذل في العاطفة، وبذل في الجهد، وبذل في الحياة عند الاقتضاء. وما يمكن أن يصنع الخير شحيح يهم دائماً أن يأخذ ولا يهم مرة أن يعطى. ومن يوق شح نفسه فقد وقى هذا المعوق عن الخير، فانطلق إليه معطياً بذلاً كريماً. وهذا هو الفلاح في حقيقة معناه. قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ جَاءُوا مِن بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالإِيمَانِ وَلاَ تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلاًّ لِّلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ [الحشر: ١٠]. هؤلاء الذين سمت نفوسهم أنها تتوجه إلى ربها في طلب المغفرة، لا لذاتها ولكن كذلك لسلفها الذين سبقوا بالإيمان. وفي طلب براءة القلب من الغل للذين آمنوا على وجه الإطلاق، ممن يربطهم معهم رباط الإيمان، مع الشعور برأفة الله، ورحمته، ودعائه بتلك الرحمة وتلك الرأفة. وتتجلى من وراء تلك النصوص طبيعة هذه الأمة المسلمة وصورتها الوضيئة في هذا الوجود تتجلى الآصرة القوية الوثيقة التي تربط هذه الأمة بآخرها، وآخرها بأولها، في تضامن وتكافل وتوادّ وتعاطف. وشعور بوشيجة القربى العميقة التي تتخطى الزمان والمكان والجنس والنسب؛ وتتفرد وحدها في القلوب، تحرك المشاعر خلال القرون الطويلة، فيذكر المؤمن أخاه المؤمن بعد قرون متطاولة، كما يذكر أخاه الحي، أو أشد، في إعزاز وكرامة وحب. ويحسب السلف حساب الخلف. ويمضي الخلف على آثار السلف. صفاً واحداً وكتيبة واحدة على مدار الزمان واختلاف الأوطان، تحت راية الله تغذى السير صعداً إلى الأفق الكريم متطلعة إلى ربها الواحد الرؤوف الرحيم (قطب، ١٤٠٢هـ: ٣٥٢٦-٣٥٢٧). ولقد جاءت السنة النبوية بالحث على رابطة الأخوة في الله عن أبي موسى ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا" [أخرجه مسلم]. وعن أنس ﷺ عن النبي ﷺ قال: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" [أخرجه الترمذي]. وعن معاذ بن جبل ﷺ قال سمعت رسول الله ﷺ يقول: "قال الله عز وجل المتحابون في جلالي لهم منابر من نور يغبطهم النبيون والشهداء" [أخرجه الترمذي]. وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ "من نفس

عن أخيه المسلم كربة من كرب الدنيا نفس الله عنه كربة من كرب الآخرة ومن ستر على أخيه ستره الله عليه في الدنيا والآخرة والله عز وجل في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه" [أخرجه مسلم].

[٢] الرحمة والتراحم:

من ثمرات الإلتزام الديني أن تسود الرحمة والتراحم. الرحمة التي هي: نبع كريم يفيض بالعطاء، وهو إذا لم يفض بالعطاء لمستحقي الرحمة بسبب من الأسباب، احتقن فآلم صاحبه. إن الرحيم يؤلمه جداً أن يشهد آلام مستحق الرحمة، ثم لا يفيض له بعطاء يدفع عنه آلامه، أو يخفف له منها، وهذا هو خلق المؤمنين الذين رباهم الإسلام عليه. والأصل في الرحمة والتراحم قوله تعالى: ﴿مُحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ تَرَاهُمْ رُكَّعاً سُجَّداً يَبْتَغُونَ فَضْلاً مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَاناً سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِم مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَمَثَلُهُمْ فِي الإِنجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُم مَّغْفِرَةً وَأَجْراً عَظِيماً﴾ [الفتح: ٢٩]. أشداء على الكفار وفيهم آبائهم وإخوتهم وذوو قرابتهم وصحابتهم، ولكنهم قطعوا هذه الوشائج جميعاً، رحماء بينهم وهم فقط أخوة دين. فهي الشدة لله والرحمة لله. وهي الحمية للعقيدة، والسماحة للعقيدة. فليس لهم في أنفسهم شيء. وهم يقيمون علاقاتهم ومشاعرهم، كما يقيمون سلوكهم وروابطهم على أساس عقيدتهم وحدها. يشتدون على أعدائهم فيها، وينينون لإخوتهم فيها. قد تجردوا من الأثانية ومن الهوى، ومن الانفعال لغير الله (قطب، ١٤٠٢هـ: ٢٣٣٣). عن أسامة بن زيد رضي الله عنهما قال أرسلت ابنة النبي ﷺ إليه إن ابناً لي قُبض فأْتنا فأرسل يقرئ السلام ويقول "إن لله ما أخذ وله ما أعطى وكل عنده بأجل مسمى فلتصبر ولتحتسب فأرسلت تقسم عليه ليأتينها فقام ومعه سعد بن عبادة ومعاذ بن جبل وأبي بن كعب وزيد بن ثابت ورجال فرفع إلى رسول الله ﷺ الصبي ونفسه تتقعقع قال حسبته أنه قال كأنها شن ففاضت عيناه فقال سعد يا رسول الله ما هذا فقال هذه رحمة جعلها الله في قلوب عباده وإنما يرحم الله من عباده الرحماء" [أخرجه البخاري]. وفي هذا الحديث نفى رحمة الله عمن لا يرحم عباده. وعن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ قال "إن لله مائة رحمة أنزل منها رحمة واحدة بين الجن والإنس والبهائم والهوام فبها يتعاطفون وبها يتراحمون وبها تعطف الوحش على ولدها وأخر الله تسعاً وتسعين رحمة يرحم بها عباده يوم القيامة" [أخرجه مسلم]. وعن أنس بن مالك يقول جاء شيخ يريد النبي ﷺ فأبطأ القوم عنه أن يوسعوا له فقال النبي ﷺ "ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا" [أخرجه الترمذي]. وبهذا تتجلى التوجيهات الإسلامية لخلق الرحمة والحض عليها لتشمل كل ذي حياة مما خلق الله من سائر المخلوقات.

[٣] الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

من ثمرات الإلتزام الديني أن يسود الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر الذي هو القطب الأعظم في الدين، وهي المهمة التي ابتعث الله لها النبيين أجمعين، ولو طوى بساطه وأهمل علمه وعمله لتعطلت النبوة واضمحلت الديانة وعمت الفترة وفشت الضلالة، وشاعت الجهالة، واستشرى الفساد، واتسع الخرق وخربت البلاد، وهلك العباد، ولم يشعروا بالهلاك إلا يوم التناد (الغزالي، ١٤٠٣: ٣٠٦). والأصل في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر قوله تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْراً لَّهُم مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ [آل عمران: ١١٠]. هو النهوض بتكاليف الأمة الخيرة، بكل ما وراء هذه التكاليف من متاعب، وبكل ما في طرقها من أشواك. إنه التعرض للشر والتحريض على الخير وصيانة المجتمع من عوامل الفساد. وكل هذا متعب وشاق ولكنه كذلك ضروري لإقامة المجتمع الصالح وصيانته؛ ولتحقيق الصورة التي يحب الله أن تكون عليها الحياة (قطب، ١٤٠٢هـ: ٤٤٧). وقال تعالى: ﴿التَّائِبُونَ الْعَابِدُونَ الْحَامِدُونَ السَّائِحُونَ الرَّاكِعُونَ السَّاجِدُونَ الآمِرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّاهُونَ عَنِ الْمُنكَرِ وَالْحَافِظُونَ لِحُدُودِ اللَّهِ

وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [التوبة: ١١٢]. ولهذا وردت السنة بتوجيهات الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وضوابط القيام به في المجتمعات العامة والخاصة. عن أبي سعيد ﷺ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول "من رأى منكم منكراً فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان" [أخرجه مسلم]. وعن أبي رافع عن عبد الله بن مسعود ﷺ أن رسول الله ﷺ قال "ما من نبي بعثه الله في أمة قبلي إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنته ويقتدون بأمره ثم إنها تخلف من بعدهم خلوف يقولون ما لا يفعلون ويفعلون ما لا يؤمرون فمن جاهدهم بيده فهو مؤمن ومن جاهدهم بلسانه فهو مؤمن ومن جاهدهم بقلبه فهو مؤمن وليس وراء ذلك من الإيمان حبة خردل" [أخرجه مسلم].

السعادة في الآخرة:

من ثمرات الإلتزام الديني السعادة في الدنيا والآخرة وقد جرى الكلام عن سعادة الدنيا التي لا تخلو من غموم وهموم وتتجلى سعادة الآخرة في السعادة عند سكرات الموت والسعادة في القبر والسعادة في الحساب وعند المرور على الصراط والسعادة بدخول الجنة ورؤية وجه الله تعالى.

[١] السعادة عند سكرات الموت:

من ثمرات الإلتزام الديني السعادة عند الموت والأصل فيها قوله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ * نَحْنُ أَوْلِيَاؤُكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهِي أَنْفُسُكُمْ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدَّعُونَ * نُزُلًا مِنْ غَفُورٍ رَحِيمٍ﴾ [فصلت: ٣٠-٣٢]. فعن جعفر بن سليمان قال: سمعت ثابتاً قرأ سورة فصلت، حتى بلغ ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ﴾ فوقف فقال بلغنا أن العبد المؤمن حين يبعثه الله تعالى من قبره يتلقاه الملكان اللذان كانا معه في الدنيا فيقولان لا تخف ولا تحزن ﴿وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ﴾، قال: فيؤمن الله خوفه، ويقر عينه، فما عظيمة يخشى الناس يوم القيامة إلا هي للمؤمن قرة عين لما هداه الله تبارك وتعالى ولما كان يعمل في الدنيا. وقال زيد بن أسلم: يبشرونه عند موته وفي قبره وحين يبعث. وقوله تبارك وتعالى: ﴿نَحْنُ أَوْلِيَاؤُكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ﴾، أي تقول الملائكة للمؤمنين عند الاحتضار نحن كنا أولياءكم في الحياة الدنيا نسددكم ونوفقكم، ونحفظكم ونوفقكم بأمر الله وكذلك نكون معكم في الآخرة نؤنس منكم الوحشة في القبور وعند النفخة في الصور ونؤمنكم يوم البعث والنشور ونجاوز بكم الصراط المستقيم ونوصلكم إلى جنات النعيم ﴿وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهِي أَنْفُسُكُمْ﴾، أي في الجنة من جميع ما تختارون مما تشتهيه النفوس وتقربه العيون ﴿وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدَّعُونَ﴾، أي مهما طلبتم وجدتم وحضر بين أيديكم كما اخترتم ﴿نُزُلًا مِنْ غَفُورٍ رَحِيمٍ﴾، أي ضيافة وعطاء من غفور لذنوبكم رحيم بكم رؤوف حيث غفر وستر ورحم ولطف. وعن انس ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: "من أحب لقاء الله أحب الله لقاءه ومن كره لقاء الله كره الله لقاءه"، قلنا يا رسول الله: كلنا نكره الموت قال ﷺ: "ليس ذلك كراهية الموت ولكن المؤمن إذا حضر جاءه البشير من الله تعالى بما هو صائر إليه فليس شيء أحب إليه من أن يكون قد لقي الله تعالى فأحب الله لقاءه – وإن الفاجر – أو الكافر – إذا حضر جاءه بما هو صائر إليه من الشر أو ما يلقى من الشر فكره لقاء الله فكره الله لقاءه" (ابن كثير، ١٣٩٠هـ: ١٦٦-١٦٧). وقال تعالى: ﴿أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ * الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ * لَهُمُ الْبُشْرَى فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ لَا تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾ [يونس: ٦٢-٦٤]. فإذا مات تلقته الملائكة بالبشرى من ربه بالجنة، وبأنه لا خوف عليه ولا حزن، وينتقل من سجن الدنيا وضيقها إلى روضة من رياض الجنة ينعم فيها إلى يوم القيامة (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٤هـ: ١٩٩). وقد ورد في السنة ما يدل على بشارة المؤمن وشقاء الكافر عند سكرات الموت فعن البراء بن

عازب ﷺ قال خرجنا مع النبي ﷺ وجلسنا حوله وكأن على رؤوسنا الطير وفي يده عود ينكت في الأرض فرفع رأسه فقال "استعيذوا بالله من عذاب القبر مرتين أو ثلاثاً ثم قال إن العبد المؤمن إذا كان في انقطاع من الدنيا وإقبال من الآخرة نزل إليه ملائكة من السماء بيض الوجوه كأن وجوهم الشمس معهم كفن من أكفان الجنة وحنوط من حنوط الجنة حتى يجلسوا منه مد البصر ثم يجيء ملك الموت ﷺ حتى يجلس عند رأسه فيقول أيتها النفس الطيبة اخرجي إلى مغفرة من الله ورضوان قال فتخرج تسيل كما تسيل القطرة من في السقاء فيأخذها فإذا أخذها لم يدعوها في يده طرفة عين حتى يأخذها فيجعلوها في ذلك الكفن وفي ذلك الحنوط ويخرج منها كأطيب نفحة مسك وجدت على وجه الأرض، قال فيصعدون بها فلا يمرون يعني بها على ملإ من الملائكة إلا قالوا ما هذا الروح الطيب فيقولون فلان بن فلان بأحسن أسمائه التي كانوا يسمونه بها في الدنيا حتى ينتهوا بها إلى السماء الدنيا فيستفتحون له ففتح لهم فيشيعه من كل سماء مقربوها إلى السماء التي تليها حتى ينتهي به إلى السماء السابعة، فيقول الله عز وجل اكتبوا كتاب عبدي في عليين وأعيدوه إلى الأرض فإني منها خلقتهم وفيها أعيدهم ومنها أخرجهم تارة أخرى قال فتعاد روحه في جسده فيأتيه ملكان فيجلسان فيقولان له من ربك فيقول ربي الله فيقولان له ما دينك فيقول ديني الإسلام فيقولان له ما هذا الرجل الذي بُعث فيكم فيقول هو رسول الله ﷺ فيقولان له وما علمك فيقول قرأت كتاب الله فآمنت به وصدقت فينادى مناد من السماء أن صدق عبدي فأفرشوه من الجنة وألبسوه من الجنة وافتحوا له باباً إلى الجنة، قال فيأتيه من روحها وطيبها ويفسح له في قبره مد بصره، قال ويأتيه رجل حسن الوجه حسن الثياب طيب الريح فيقول أبشر بالذي يسرك هذا يومك الذي كنت توعد، فيقول له من أنت فوجهك الوجه يجيء بالخير فيقول أنا عملك الصالح فيقول رب أقم الساعة حتى أرجع إلى أهلي ومالي، قال: وإن العبد الكافر إذا كان في انقطاع من الدنيا وإقبال من الآخرة نزل من السماء ملائكة سود الوجوه معهم المسوح فيجلسون منه مد البصر ثم يجيء ملك الموت حتى يجلس عند رأسه فيقول أيتها النفس الخبيثة أخرجي إلى سخط من الله وغضب، قال فتفرق في جسده فينتزعها كما ينتزع السفود من الصوف المبلول فيأخذها فإذا أخذها لم يدعوها في يده طرفة عين حتى يجعلوها في تلك المسوح ويخرج منها كأنتن ريح جيفة وجدت على وجه الأرض فيصعدون بها فلا يمرون بها على ملإ من الملائكة إلا قالوا ما هذا الروح الخبيث فيقولون فلان بن فلان بأقبح أسمائه التي كان يسمى بها في الدنيا حتى ينتهي به إلى السماء الدنيا فيستفتح له فلا يفتح له ثم قرأ رسول الله ﷺ (لا تفتح لهم أبواب السماء ولا يدخلون الجنة حتى يلج الجمل في سم الخياط) فيقول الله عز وجل اكتبوا كتابه في سجين في الأرض السفلى فتطرح روحه طرحاً ثم قرأ (ومن يشرك بالله فكأنما خر من السماء فتخطفه الطير أو تهوى به الريح في مكان سحيق) فتعاد روحه في جسده ويأتيه ملكان فيجلسان فيقولان له من ربك فيقول: هاه .. هاه لا أدرى، فيقولان له ما دينك فيقول هاه .. هاه لا أدرى، فيقولان له ما هذا الرجل الذي بعث فيكم فيقول ها .. ها لا أدرى، فينادى مناد من السماء أن كذب فافرشوا له من النار وافتحوا له باباً إلى النار فيأتيه من حرها وسمومها ويضيق عليه قبره حتى تختلف فيه أضلاعه ويأتيه رجل قبيح الوجه قبيح الثياب منتن الريح فيقول أبشر بالذي يسوءك هذا يومك الذي كنت توعد فيقول من أنت فوجهك الوجه يجيء بالشر فيقول أنا عملك الخبيث فيقول رب لا تقم الساعة" [أخرجه أحمد].

[٢] السعادة في القبر:

ومن ثمرات الإلتزام الديني السعادة في القبر والنعيم، فعن أنس بن مالك ﷺ أنه حدثهم أن رسول الله ﷺ قال "إن العبد إذا وضع في قبره وتولى عنه أصحابه وإنه ليسمع قرع نعالهم أتاه ملكان فيقعدانه فيقولان ما كنت تقول في هذا الرجل – لمحمد ﷺ – فأما المؤمن فيقول أشهد أنه عبد الله ورسوله فيقال له انظر إلى مقعدك من النار قد أبدلك الله به مقعداً من الجنة فيراهما جميعاً قال قتادة وذكر لنا أنه يفسح له في قبره ثم رجع إلى حديث أنس قال وأما المنافق والكافر فيقال له ما كنت تقول في هذا الرجل فيقول لا أدرى كنت أقول ما يقول الناس فيقال لا دريت ولا تليت ويُضرب بمطارق من حديد ضربة فيصيح صيحة يسمعها من يليه غير الثقلين" [أخرجه البخاري].

وعن أبي سعيد الخدري ﷺ قال كان النبي ﷺ يقول "إذا وضعت الجنازة فاحتملها الرجال على أعناقهم فإن كانت صالحة قالت قدموني وإن كانت غير صالحة قالت لأهلها ياويلها أين يذهبون بها يسمع صوتها كل شيء إلا الإنسان ولو سمع الإنسان لصعق" [أخرجه البخاري].

[٣] السعادة في الحساب وعند المرور على الصراط:

ومن ثمرات الإلتزام الديني السعادة في الحساب وعند المرور على الصراط قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ سَبَقَتْ لَهُم مِّنَّا الْحُسْنَى أُولَئِكَ عَنْهَا مُبْعَدُونَ * لاَ يَسْمَعُونَ حَسِيسَهَا وَهُمْ فِي مَا اشْتَهَتْ أَنفُسُهُمْ خَالِدُونَ * لاَ يَحْزُنُهُمُ الْفَزَعُ الأَكْبَرُ وَتَتَلَقَّاهُمُ الْمَلآئِكَةُ هَذَا يَوْمُكُمُ الَّذِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ * يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُّعِيدُهُ وَعْداً عَلَيْنَا إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠١-١٠٤]. وقال تعالى: ﴿فَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَيَقُولُ هَاؤُمُ اقْرَءُوا كِتَابِيَهْ * إِنِّي ظَنَنتُ أَنِّي مُلاقٍ حِسَابِيَهْ * فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ * فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ * قُطُوفُهَا دَانِيَةٌ * كُلُوا وَاشْرَبُوا هَنِيئاً بِمَا أَسْلَفْتُمْ فِي الأَيَّامِ الْخَالِيَةِ﴾ [الحاقة: ١٩-٢٤]. وقال تعالى: ﴿فَأَمَّا مَن ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ * فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ﴾ [القارعة: ٦-٧].

وعن المقداد بن الأسود قال سمعت رسول الله ﷺ يقول "تدنى الشمس يوم القيامة من الخلق حتى تكون منهم كمقدار ميل قال سليم بن عامر فوالله ما أدري ما يعني بالميل أمسافة الأرض أم الميل الذي تكتحل به العين قال فيكون الناس على قدر أعمالهم في العرق فمنهم من يكون إلى كعبيه ومنهم من يكون إلى ركبتيه ومنهم من يكون إلى حقويه ومنهم من يلجمه العرق إلجاماً وأشار رسول الله ﷺ بيده إلى فيه" [أخرجه البخاري]. وعن عائشة رضي الله عنها قالت قال رسول الله ﷺ "تحشرون حفاة عراة غرلاً قالت عائشة فقلت يا رسول الله الرجال والنساء ينظر بعضهم إلى بعض فقال الأمر أشد من أن يهمهم ذاك" [أخرجه البخاري]. وعن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ قال: "سبعة يظلهم الله يوم لا ظل إلا ظله الإمام العادل وشاب نشأ في عبادة ربه ورجل قلبه معلق في المساجد ورجلان تحابا في الله اجتمعا عليه وتفرقا عليه ورجل طلبته امرأة ذات منصب وجمال فقال إني أخاف الله ورجل تصدق أخفى حتى لا تعلم شماله ما تنفق يمينه ورجل ذكر الله خالياً ففاضت عيناه" [أخرجه البخاري]. وعن أبي الزبير أنه سمع جابر بن عبد الله يسأل عن الورود فقال "نجيء يوم القيامة فندعى الأمم بأوثانها وما كانت تعبد الأول فالأول ثم يأتينا ربنا بعد ذلك فيقول من تنظرون فيقولون ننظر ربنا فيقول أنا ربكم فيقولون حتى ننظر إليك فيتجلى لهم يضحك قال فينطلق بهم ويتبعونه ويعطى كل إنسان منهم منافق أو مؤمن نوراً ثم يتبعونه وعلى جسر جهنم كلاليب وحسك تأخذ من شاء الله ثم يطفأ نور المنافقين ثم ينجوا المؤمنون فتنجوا أول زمرة وجوههم كالقمر ليلة البدر سبعون ألفاً لا يحاسبون ثم الذين يلونهم كأضواء نجم في السماء ثم كذلك ثم تحل الشفاعة ويشفعون حتى يخرج من النار من قال لا إله إلا الله وكان في قلبه من الخير ما يزن شعيرة فيجعلون بفناء الجنة ويجعل أهل الجنة يرشون عليه الماء حتى ينبتوا نبات الشيء في السيل ويذهب حراقه ثم يسأل حتى تجعل له الدنيا وعشرة أمثالها معها" [أخرجه مسلم].

[٤] السعادة بدخول الجنة ورؤية وجه الله تعالى:

من ثمرات الإلتزام الديني الفوز بدخول الجنة ومنتهى السعادة برؤية وجهه جل جلاله قال تعالى: ﴿ادْخُلُوا الْجَنَّةَ أَنتُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ تُحْبَرُونَ﴾ [الزخرف: ٧٠]. وقال تعالى: ﴿وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَراً حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلاَمٌ عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَادْخُلُوهَا خَالِدِينَ﴾ [الزمر: ٧٣]. وقال تعالى: ﴿لِّلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ وَلاَ يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلاَ ذِلَّةٌ أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ [يونس: ٢٦]. وصح عنه ﷺ عن صهيب ﷺ قال "إذا دخل أهل الجنة الجنة قال: يقول الله تبارك وتعالى تريدون شيئاً أزيدكم فيقولون ألم تبيض وجوهنا ألم تدخلنا الجنة وتنجنا من النار قال فيكشف الحجاب فما

أعطوا شيئاً أحب إليهم من النظر إلى ربهم عز وجل، ثم تلي هذه الآية ﴿لِّلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ﴾" .. فقد بين الرسول ﷺ أن الله لم يعط أهل الجنة شيئاً أحب إليهم من النظر إليه، وهذا غاية مراد العارفين، وهذا موجب حبهم إياه لذاته لا لشيء آخر (ابن تيمية، ١٤٠١هـ: ٦٤-٦٥).

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس الإلتزام الديني على النحو التالي:

[١] مقياس الإلتزام الديني:

قام موسى ومحمود (٢٠٠٠) بالاستفادة من المقاييس التالية: مقياس الإلتزام الديني (الشويعر، ١٤٠٩هـ)، ومقياس الإلتزام الديني (المحيش، ١٤١٨هـ) في بناء بنود مقياس الإلتزام الديني. وقد تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٥ بنداً. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون مما يلي: دائماً (تعطي خمس درجات)، غالباً (تعطي أربع درجات)، لا أدري (تعطي ثلاث درجات)، أحياناً (تعطي درجتين)، أبداً (تعطي درجة واحدة فقط).

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس الإلتزام الديني باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة طالبة جامعية (المتوسط الحسابي لأعمارهن = ١٨,٢٥ سنة، والانحراف المعياري = ± ٢,٩٧). ويبدأ التحليل العاملي بحساب المصفوفة الارتباطية (٢٥×٢٥). وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) ونسبة تباينهم بلغت ٢٧,٣٦% من حجم التباين الكلي.

وتشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ١,٧٧، نسبة التباين = ٧,٠٨%) العبارات التالية: ١١، ١٢، ١٧، ١٨، ٢٤، ٢٥؛ وقد سمي هذا العامل: **الإيثارية**. كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ١,٥٣، نسبة التباين = ٦,١٢%) العبارات التالية: ٢، ٦، ٨، ٩، ١٥، ١٩؛ وأطلق على هذا العامل: **الصدق**. وإلى جانب هذا، تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ١,٥٥، نسبة التباين = ٦,٢٠%) العبارات التالية: ٧، ١٤، ٢٠، ٢٢؛ وسمي هذا العامل: **ضبط النفس**. وأخيراً، تشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ١,٩٩، نسبة التباين = ٧,٩٦%) العبارات التالية: ٥، ١٣، ١٦، ٢٣؛ وقد سمي هذا العامل: **حسن الظن**. إضافة إلى هذا، لم تصل تشبعات العبارات التالية إلى حدود الدلالة الإحصائية؛ والتي تقل عن ٠,٣ وفقاً لمحك كايزر: ١، ٣، ٤، ١٠، ٢١. وعليه، أسفر عدد عبارات مقياس الإلتزام الديني بعد إجراء الصدق العاملي عن ٢٠ بنداً.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الإلتزام الديني بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات للعامل الأول (٠,٧٢)؛ وللعامل الثاني (٠,٧٦)؛ وللعامل الثالث (٠,٧٤)؛ وللعامل الرابع (٠,٧٨)؛ وللمقياس ككل (٠,٨١)، على التوالي.

[٢] مقياس الإلتزام الديني:

تم بناء بنود مقياس الإلتزام الديني؛ وذلك من خلال الرجوع إلى القرآن الكريم، وبعض الأحاديث النبوية، وبعض الأطر النظرية التي تناولت المفاهيم الدينية (موسى وآخرون، ١٩٩٦)، وبعض المقاييس النفسية لقياس الإلتزام الديني (أحمد، ١٩٨٩؛ هاشم، ١٩٨٣؛ معوض، ١٩٨٦؛ النقيب والديب، ١٩٨٣؛ ريان، ١٩٩٤). وقد توصل موسى وآخرون (٢٠١٠) إلى تعريف إجرائي للالتزام الديني الذي يقصد به **الاهتمام بشئون البلد وتقديم خدمات للآخرين، والمشاركة في الانتخابات، وعدم الاصطدام بالقانون، وعدم مهادنة من يختلف في العقيدة والدين، وتكوين علاقات مع الآخرين، والإلتزام بالمبادئ والقيم، والانضباط.**

وفي ضوء التعريف الإجرائي السابق، قام الباحث ببناء بنود مقياس الإلتزام الديني، والذي تكون في صورته المبدئية من (٢٦) بنداً. وقد تم عرض بنود المقياس على لجنة مكونة من ثلاثة أساتذة من الحاصلين على

الدكتوراه في علم النفس والقياس النفسي للحكم على صدق مفردات المقياس وفقاً للتعريف الإجرائي؛ وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف (٦) بنود، حيث رأت لجنة التحكيم أنها لا تمت بصلة إلى التعريف الإجرائي. ومن ثم، تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) بنداً. وتتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال ميزان تقدير ثلاثي يبدأ بموافق (تعطي ثلاث درجات)؛ وتنتهي بلا (تعطي درجة واحدة فقط). وتتراوح الدرجات على المقياس من ٣٠ إلى ٦٠ درجة، حيث تمثل الدرجة العليا إلى الإلتزام الديني المرتفع، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الإلتزام الديني المنخفض.

الصدق: تم حساب صدق مفردات مقياس الإلتزام الديني وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس على مجموعة مكونة من مائتي طالب وطالبة في الفرقة الثانية والثالثة من بعض التخصصات العلمية من كلية الدعوة الإسلامية. وقد أوضحت النتائج أن معامل الارتباط لبنود مقياس الإلتزام الديني تراوحت ما بين ٠,٥١ إلى ٠,٨٢، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الإلتزام الديني بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٢.

مقياس الإلتزام الديني

	العبارات	دائماً	غالباً	لا أدري	أحياناً	أبداً
١-	أسعى إلى تحقيق صلات طيبة مع جميع من حولي....	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	أتسامح مع المخطئين بحقي رغم مقدرتي على عقابهم.	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	إذا وجه لي أحد الزملاء في كليتي دعوة فإنني ألبيه...	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	أنني أزور أقاربي بصفة منتظمة رغم كثرة مشاغلي..	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	أتحاشى الأصوات المرتفعة في منزلي أثناء أوقات الراحة لعدم إزعاج الجيران	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	أسعى للإصلاح بين الأشخاص المتخاصمين	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	استأذن أقاربي وأصدقائي قبل زيارتي لهم	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	أتحاشى الإطلاع على أسرار الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	أسيء الظن ببعض من حولي، ولاكتشف بعد فترة أن ظني فيهم كان خاطئاً	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	أستطيع السيطرة على نفسي في مواقف الحزن والفشل..	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	أشارك جيراني في مناسباتهم	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	لو بادرني أحد بالعداء فإنني أعامله بالمثل	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	أمد يد العون مادياً ومعنوياً لكل من يطلب مساعدتي حتى ولو كان من غير أقاربي	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	إذا طلب مني أحد معونة مادية فإنني أعطيه ولو كان على حساب حرماني من الاحتياجات	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	ألتزم الصدق في كافة الأحوال حتى لو أدى ذلك إلى عرقلة بعض مصالحي الخاصة	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	أتحكم في غضبي وأعفو عمن أساء إليّ	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	أتحاشى تبادل الأحاديث مع الأشخاص الذين يتكلمون في السوء	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	أجامل الآخرين بأن أنسب إليهم صفات لا تنطبق عليهم	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	إذا ضايقني أحد أصدقائي فإنني أناديه بلقبه الذي يكرهه	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	أحقد على الآخرين حين أرى أن لديهم صفات أو إمكانات أفتقدها	( )	( )	( )	( )	( )

مقياس الإلتزام الديني

	العبارات	موافق	إلى حد ما	لا
١	يجب على كل مواطن الاهتمام بشئون بلده، حتى إذا تخلى عن بعض مصالحه الشخصية	( )	( )	( )
٢	لا داعي للانشغال بالشئون العامة، ما دمت لا تستطيع عمل أي شيء نحوها	( )	( )	( )
٣	لا فائدة من تقديم خدمات للناس، مادام يسيئون إليك بعد ذلك	( )	( )	( )
٤	الشخص الذي لا يدلي بصوته في الانتخابات هو في الحقيقة مواطن غير صالح	( )	( )	( )
٥	لم يحدث قط أن اصطدمت بالقانون	( )	( )	( )
٦	لا أهتم الذين يختلفون معي في موضوع العقيدة والدين	( )	( )	( )
٧	اهتم بتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين	( )	( )	( )
٨	أرفض الإلتزام بالمبادئ والقيم الأخلاقية	( )	( )	( )
٩	أسعى إلى تحقيق غاياتي وأهدافي بأساليب غير مشروعة	( )	( )	( )
١٠	أود أن أعيش في مجتمع تنعدم فيه الضوابط الاجتماعية	( )	( )	( )
١١	تمنيت أن أتمرد على قيم ومعايير المجتمع	( )	( )	( )
١٢	أشعر بالسخط على القوانين التي تقيدني	( )	( )	( )
١٣	أرفض الإلتزام بقواعد وقوانين المجتمع	( )	( )	( )
١٤	أرى أن الإنسان حر في عمل كل ما يريد	( )	( )	( )
١٥	أحاول القيام ببعض الأعمال التي لا تتناسب مع مبادئي	( )	( )	( )
١٦	أفضل العيش في مجتمع لا يلتزم بأي قواعد أو ضوابط محددة	( )	( )	( )
١٧	لا أشغل نفسي بمشاكل وقضايا المجتمع	( )	( )	( )
١٨	الغاية تبرر الوسيلة، حتى ولو كانت غير مشروعة	( )	( )	( )
١٩	أخالف المبادئ والقيم في سبيل التفوق على الغير	( )	( )	( )
٢٠	لا أرى جدوى فيما التزم به من واجبات وحقوق	( )	( )	( )

[٥٠] العنف الأسري

المفهوم: يعد العنف الأسري من المشكلات الرئيسة التي ظهرت في المجتمع الحديث، وتتعدد أساليب وأشكال العنف داخل نطاق الأسرة سواء على مستوى السلوك والأطفال أو مستوى الأفراد، فقد يتضمن شكل العنف الأسري: عنف الكلمات، أو عنف الأفعال والسلوك، وقد يظهر عنف الأقوال واللسان في السباب، أو الشتائم والصراخ والشكوى اللاذعة المستمرة لأمام الآخرين، بينما قد يظهر عنف السلوك في تمزيق الملابس أو التشاجر بالأيدي، أو تحطيم أثاث الشقة أو الضرب بالعصى، أو باليد أو بالآلات الحادة، أو الأحذية أو مستلزمات الطعام. وقد يكون العنف أحادي البعد من جانب طرف على آخر دون رد فعل مناسب، أو ثنائي البعد أي كلا الطرفين يتبادلان العدوان، أو قد يكون العنف الأسري جماعياً في حالة استقطاب كل طرف عدداً من أفراد الأسرة (جبل، ١٩٩٣: ٧١٤).

وإلى جانب هذا، قد يأخذ العنف الأسري شكل الإساءة للطفل، أو الإساءة للأزواج، أو الإساءة لكبار السن. وقد يمتد ليشمل الإساءة إلى الأخوة أو الأخوات والإساءة للأبناء (John and Kevin, 1989: 184-190).

وفي ضوء ما سبق ، يعد العنف أحد المشكلات الخطيرة التي تعاني منها الأسرة التي أصبحت تتسم بالتناقض الظاهر، لأن العنف أصبح أمراً شائعاً داخل تلك الجماعة الاجتماعية التي من المفترض أنها مبنية على الحب والمودة والتراحم، فمنها كانت العلاقة بين الزوجين، فهناك أوقات لا يتفقان فيها فيتشاجر الطرفان ويشتد بينهما الشجار سواء لأنهما في حالة مزاجية سيئة أو بسبب الإرهاق البدني أو العصبي أو الانفعالي أو أي أسباب أخرى، ويختلف التعبير عن الضيق والتوتر فيتدرج من السب والإهانة إلى التهديد بالضرب أو الضرب وأخيراً التهديد بالقتل (حلمي، ١٩٩٩: ١٢٧-١٢٨).

ويرتبط العنف في الأسرة بوجود علاقات قوية غير متكافئة، ورغم حدوث تغيرات في شكل الأسرة ووظائفها، فإن العلاقات بين أفرادها ما تزال محكومة ببناء القوة التقليدي الذي يقوم على تفوق الرجل وسيطرته الاجتماعية، والاقتصادية، وعلى تبعية المرأة وتهميشها، وتحديد المقبول وغير المقبول من أنماط سلوكها، ويتعين على المرأة الانصياع لها. حيث يكون الخروج عليها ظرفاً مهيئاً لعقابها والاعتداء عليها (حليم، ٢٠٠٢: ١٧).

ويرى ويلسون Wilson (١٩٨٥: ١١) أنه توجد ثلاثة أدوار رئيسية للعلاقات داخل الأسرة، وهي: علاقة الطفل بالأسرة – علاقة الزوج بالزوجة – دور كبار السن، وكل دور من هذه الأدوار قد تغير تغيراً واضحاً في نهاية الماثتين سنة الماضية، وكذلك كل دور من هذه الأدوار عرضة لتأثير أنماط التغير الديمقراطي، وزيادة النجاح والاتجاهات الحديثة للحياة الأسرية.

ويرى ماي May (١٩٩٤: ٣٠٥) أن الحرمان الاقتصادي Economic Deprivation ، واختلاف النظام الاجتماعي Social Disorgansations يؤدي إلى ارتفاع معدل العنف الأسري Family Violence، والقتل Hamicide، والانتحار Suicide بين الهنود الأمريكان.

أطراف العنف الأسري:

يمكن حصر أطراف العنف الأسري المتمثلة فيما يلي: الزوج (الأب)، والزوجة (الأم)، والأبناء (الأخوة والأخوات)، والأقارب. وكل طرف من هؤلاء قد يكون الجاني أو المجني عليه. وقد يكون الجاني والمجني عليه في آن واحد، وفيما يلي عرض مفصل لكل طرف من هذه الأطراف:

الأبناء والعنف:

قد يكون العنف موجه ضد الأبناء من قبل الوالدين أو الأقارب وقد يكون موجه من الأبناء ضد الوالدين، وقد يكون من الأبناء ضد الأقرباء، وقد يكون موجه من الأخوة ضد إخوانهم.

أ- العنف ضد الأبناء:

إن العنف ضد الأطفال قد يتخذ أشكالاً عدة منها: الإساءة البدنية، أو تشغيله في أعمال لا تليق بـه ولا تتناسب مع قدراته البدنية والعقلية، أو تسخيره لأعمال الجريمة والسرقة والنصب والاحتيال، وأعمال العنف والعدوان، مما يولد لدى الطفل شعوراً بالظلم والحقد على المجتمع، وينمو بداخله روح الانتقام من الآخرين.

وتشير دراسة لمؤسسة منع الإساءة للطفل في مدينة نيويورك أن عدد كبير من الأسر الأمريكية تسيء معاملة أطفالها، وأن انقطاع الحوار بين الأبوين والطفل هو القاسم المشترك لهذه الأسر والإساءة تتمثل بمحاولة فرض الطاعة على الأطفال وبشتى الوسائل الترهيبية (كالحرمان من بعض الأشياء والعقوبات الجسدية .. الخ)، وتكشف الدراسة أن عدد كبير من الأطفال يهربون سنوياً من جحيم الأسرة ليلتحقوا بجماعات أو عصابات على أمل أن توفر لهم حق المساواة مع الآخرين أو على الأقل ما هم في حاجة إليه.

أن استخدام الأهل للعنف وكأنه الوسيلة الوحيدة للتربية والتأديب، قد يدفع الأبناء إلى ما يلي:
الانحراف (كالعصيان) والهروب، وممارسة الرذيلة، اللصوصية، الاحتيال، الانضمام للعصابات وتعاطي المخدرات. وقد يؤدي إلى تشكيل شخصية مضطربة وهشة نفسياً وعقلياً.

ومما تؤكده الدراسات العيادية أن الطفل الذي يمارس عليه العنف باستمرار يتبلد الحس لديه ويصبح قليل التأثر بالأحداث التي يعايشها والتي تستثير انفعال الآخرين ممن لم يمارس عليهم العنف كما يتولد عندهم الإحساس بالدونية نتيجة لمشاعر العجز والخوف المترسخة مرة بعد مرة.

وإضافة إلى ذلك، فإن من يمارس عليه العنف وهو صغير سيمارسه هو لاحقاً مع عناصر البيئة، مع أصدقائه مع من يتعامل معهم وبخاصة مع زوجته وأطفاله، مما يعني أن العدوانية ستتعزز لديه وتصبح متأصلة في شخصيته وفي سلوكه.

من جهة ثانية، فإن عنف الزوج على زوجته الأم يتعدى بضرره على المرأة إلى الأبناء، فالأبناء الذين يعايشون العنف القائم بين الأبوين ويشاهدونه بأشكاله المختلفة تشكل لديهم شخصية ضعيفة، غير واثقة وتتهيأ بين الأبوين اللذين من المفترض أن يقدما للأبناء الثقة والقدوة والثبات. كما أن بذرة العنف تترعرع في نفوسهم لتجعل منهم عدائيين في تعاملهم مع الآخرين مسترجعين بذلك العنف المعاش ليعيشوه من جديد مع عناصر المحيط.

ومن التأثيرات الأكثر خطورة ما يصيب الأبناء في حياتهم العلائقية مع الجنس الآخر مستقبلاً، إذ إن الكثيرين منهم وبخاصة الإناث تترسخ لديهم قناعة لا واعية بأن الحياة الزوجية هي عذاب في عذاب. لذا نرى البنات يمتنعن عن الزواج ويرفضن أي شاب يتقدم لخطبتهن لأنه برأيهن يمثل صورة الأب الظالم والعنيف وأن حياة العزوبية (مع السعي لإيجاد وظيفة أو مهنة) هي أرحم بكثير من الحياة الزوجية، ذلك الجحيم الذي عايشوه في بيت كان العنف نزيلاً فيه.

ويمكن أن نضيف هنا أنه يخشى من أن تنطبع في ذاكرة النساء صورة التعامل الدائرة على هذا الشكل: بنت تشهد عنف أبيها عليها أو على أمها مثل ما تلبث أن تتعرض لمثل هذا العنف من زوجها في المستقبل وهكذا تتوارث المرأة صورة "المرأة الضحية دائماً" فتفكر ثانياً فيما حصل مع أمها ومعها فتسحب من هذه الحلقات المتواصلة لتعزف عن الزواج انتقاماً لبنات جنسها طابعة في ذهنها صورة الرجل المرفوض لعنفه وعدوانيته.

ب- عنف الأبناء:

يوجه هذا العنف ضد الوالدين أو الأخوة والأخوات أو أحد الأقرباء. رغم مظاهر العنف التي نشهدها خلال الحياة اليومية، ورغم ما تطالعنا به وسائل الإعلام المختلفة من عنف وقتل فردي وجماعي، إلا أنه يصدمنا أكثر خبر

عن قتل طفل لأحد والديه أو كليهما أو حتى ولي الأمر سواء أكان العم أو الجد أو زوج الأم. مثل هذا السلوك على الرغم من أنه لم يكن شائعاً إلا أن بيانات الدراسات توضح أنه أصبح حدثاً يومياً في كثير من بلدان العالم.

إن السلوك العدواني للأبناء يعبر عن دوافع ورغبات عدوانية كانت موجهة أساساً نحو الوالدين، وعندما يفشل الفرد في التوفيق بين حاجاته الفطرية وبين قيم ومعايير المجتمع فإنه يلجأ إلى العنف والعدوان كوسيلة للتعبير عن فشله ويرى البعض أن العنف الأسري يرجع إلى تدهور القيم الاجتماعية وإلى صراع الأجيال، كما يرجع إلى القلق والتوتر وعدم الشعور بالأمن والاستقرار الاجتماعي والاقتصادي والانفعالي. لذلك فإن الاستجابة العنيفة أو العدوانية طريقة من طرق التنفيس عن التوتر. وقد تتجه هذه الاستجابة نحو أشخاص قليلي الحيلة بدلاً من الاتجاه نحو السبب الأصلي.

وبذلك نجد أن الآباء والأمهات يساهمون في غرس العنف لدى أبنائهم. خاصة في مرحلة الطفولة بتشجيعهم على الخشونة والعنف والعدوانية وعدم التسامح في التعامل مع زملائهم في المدرسة أو النادي أو الطريق. كما أن المعاملة السيئة من جانب بعض الآباء والأمهات نحو أبنائهم واستخدام السب والضرب والخنق وغيرها تعتبر من مظاهر التعذيب التي يستخدمها الآباء لتأديب الأبناء.

كما أن عدوانية الأطفال قد تكون نتيجة لإحساسهم بالإهانة أو بسوء المعاملة من الكبار أو ممن هم أشد منهم قوة وتأثيراً ومع وجود رغبة قوية لديهم بالتفوق تكون ردة فعلهم العنيفة المتمثلة بالسلوك العدواني الذي يشكل تعويضاً عن إحساسه بتلك الإهانة.

إلى جانب أن عدوانية الأطفال الصغار فيما بينهم يمكن أن تكون نتيجة الغيرة الناشئة من حدوث ولادة جديدة في المنزل. فبعد عملية الإنجاب وإحساس الطفل بأنه لم يعد الشخص المحوري في الأسرة وأن شخصاً قد غزا مملكته يلجأ إلى العدوانية كوسيلة لإلغاء هذا المنافس الدخيل لشد انتباه الأبوين بصورة عامة والأم بصورة خاصة؛ ويتوهم بذلك أنه يغير الظروف لمصلحته. وعليه، فبقدر ما تكون مشاعر الغيرة قوية يكون السلوك العدواني عنيفاً.

وقد توصلت إحدى الدراسات (حلمي، ١٩٩٧) إلى النتائج التالية:

- إن الأبناء الأميين أكثر عدوانية من أبناء الآباء ذوي المؤهلات المتوسطة والعليا أي أنه توجد علاقة عكسية بين عدوانية الأبناء ومستوى تعليم الآباء.
- إن سلوك العنف بين الأطفال والشباب يرجع إلى الواقع الاجتماعي الذي يحيط بهم، والذي يسوده صراع الأجيال أي بين الأجيال الصغيرة والشابة وبين الأجيال الكبيرة في السن الممثلة للسلطة والرقابة، مثل الآباء وكبار السن والمدرسين والمدربين وغيرهم.
- إن العنف ليس فقط نتاج لتدهور القيم الأسرية، بل ولعملية التنشئة الاجتماعية التي يمارسها المجتمع على أفراده، فقد تبين أنه توجد علاقة إيجابية بين ظاهرة العنف لدى الطلاب والشباب وبين تفشي البطالة والمعاناة الاقتصادية والاجتماعية، وتقلص الضبط الاجتماعي والرقابة داخل الأسرة.
- يرجع السلوك العدواني للأطفال والشباب بوجه عام إلى عدم إشراكهم في عمليات صنع القرار وبسبب التناقض الإعلامي وعدم التثقيف الديني.
- إن السلوك العدواني والعنف يعبران عن دوافع ورغبات عدوانية كانت موجهة أساسا نحو الوالدين، وإن السلوك العدواني سواء للطفل أو للأب أو للأم يتجه غالباً تجاه أفراد آخرين كرد فعل للمعاملة الوالدية السيئة في مرحلة الطفولة أو المراهقة. ومن ناحية أخرى يرجع العنف إلى الفشل في تحقيق التوافق بين القيم الاجتماعية التي يفرضها المجتمع وبين الدوافع الفطرية التي تحتاج للإشباع المباشر.
- ويتضح أيضاً أن الأطفال أو الأبناء قاتلوا الآباء والأمهات، لديهم آباء وأمهات غير صالحين للارتقاء بقيمهم، وأن هؤلاء الأطفال لا يفرقون بين الصالح والطالح من القيم، وهم قد يتحملون مسئوليات البالغين في أسرهم،

حيث يستغلهم الكبار للعمل داخل المنزل أو خارجه، للإنفاق على أب سكير أو عاطل أو على أم تفتقد الأمومة لحقة، ونستنتج من التحليل المتعمق للبيانات أن هناك نوعان من الأبناء الذين يقدمون على قتل آبائهم: النوع الأول هو الطفل الذي يساء معاملته بشدة والذي يدفع دفعاً نحو فعل العنف بأشكاله المختلفة، والنوع الثاني هو الابن المريض عقلياً، أو المتوتر نفسياً والمضطرب عقلياً وانفعالياً، وهذا النوع هو الطفل المنعزل غير الاجتماعي من الناحية الأسرية وهذا يتفق مع الدراسات المصرية والأجنبية التي تفيد أن الأبناء يقتلون، لأنهم وصلوا إلى حالة لا يستطيعون معها تحمل الحياة في أسرة تدهورت قيمها الاجتماعية. فهم يعانون من الإيذاء البدني والسب والضرب، ويشاهدون هذا السلوك يتكرر مراراً داخل المنزل، إنهم لا يعانون من الاضطراب العقلي أو السلوك المنحرف الحقيقي ولكن القتل يمثل لديهم تعبير عن حالة اليأس التي وصلوا إليها.

- وتفيد البيانات أيضاً أن بعض الأطفال لا يظهرون الندم على قتل الآباء أو الأمهات بالرغم من المعاملة الحسنة التي كانوا يعاملون بها داخل المنزل. إن سوء معاملة الأطفال خاصة العنف اللفظي والنفسي واضح في الكثير من التقارير، متمثلاً في السب والتهديد والطرد من المنزل والحرمان من الطعام. ومثل هؤلاء الأطفال كانوا مهملين عاطفياً وصحياً، ولا يوجد فرق بين الأطفال والشباب فكلاهما يعاني من الإساءة في المعاملة والإهمال من جانب الآباء والأمهات، بل إن المراهقين يعانون أكثر من الأطفال. وقد يساء إليهم بدنياً بالضرب والطرد وعدم الإنفاق عليهم، بالإضافة إلى أن الآباء قد لا يرحبون بأصدقائهم الذين يزورونهم في المنزل.

مثل هؤلاء الأبناء إما أنهم يقبلون على الهرب من الأسرة أو يقبلون على الانتحار، وبمرور الوقت يزداد شعورهم بالقهر بسبب البيئة الأسرية التي تدهورت فيها قيم التسامح والعطف والحب وسيطرت عليها قيم التسلط والاستبداد، وعدم الاعتبار بطريقة جعلت أبناءهم غير قادرين على التكيف ويفقدون التحكم في أنفسهم، ولذلك يفكرون في القتل استجابة لأقل تهديد.

كما يؤدي الرفض الوالدي إلى السلوك العدواني للأبناء متمثلاً في العنوان والعداء والتقدير السلبي للذات وعدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة. إن راشداً يتكلم بنبرة وعدوانية ويتصرف بعنف ويستسلم لإنفجارات مزاجية نحو ولده، عليه ألا يندهش من أن يرى الولد بعد بضعة أشهر أو بضعة أعوام يتكلم ويتصرف بالطريقة نفسها مع من هم أضعف منه.

أشكال إساءة معاملة الطفل:

تم تحديد أشكال الإساءة التي يتعرض لها الطفل من قبل الوالدين أو من يقوم بدورهما على النحو التالي:

الإساءة الجسدية:

يقصد بالعنف الجسدي استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد نحو الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية لهم، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى الآلام وأوجاع ومعاناة نفسية بسبب تلك الأضرار. كما تبدو هذه الإساءة بوجود إصابات جسدية بشكل متعمد منها الرضوض والحروق، والسجحات، العض، نزع الشفة، كسور العظام، النزيف الدماغي، نزيف الشبكية، الخنق، التسمم، استخدام غير ملائم للكحول والمخدرات، الغرق. وتقدير مدى انتشار هذه الإساءة يختلف باختلاف المعايير المستخدمة، وتشير إحصائيات لدراسة نفذت في إحدى مقاطعات انجلترا على أطفال تحت سن (٤) سنوات أن المعدل السنوي كان (١٠٠٠) طفل ذوي إصابات تبلغ درجة من الشدة ، منها كسور مختلفة في العظام أو نزف حول الدماغ، كما وجد أيضاً في عام (١٩٨٩) أن ما نسبته (٣ من ١٠٠٠) طفل تحت سن (١٨) سنة كانوا في سجلات حماية الأسرة وأن كل (٤) من هؤلاء قد عانى من إساءة جسدية (Hawtin, and Wyse, 1997: 18).

أما بخصوص نتائج وآثار الإساءة الجسدية، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن (٢٥%) من الأطفال الذين

تعرضوا للإساءة الجسدية قد عانوا من حدوث الإعاقة الجسدية ومشكلات في التكيف الاجتماعي والعاطفي أما البقية (٧٥%) فإن الإصابات الجسدية أقل شدة لكنها تؤدي إلى صعوبات في تطور ونمو الطفل (Herrenkohl, 1992: 93). ويتسبب الوالدين بما نسبته (٧٥%) من مجموع حالات الإساءة، ومن الأدوات المستخدمة في إيقاع الإساءة الجسدية على الأطفال الضرب المتكرر الموجع بفرشاة الشعر، الضرب باستخدام الأسلاك الكهربائية والحبال والملاعق الخشبية وهوائي التلفاز وأرجل الكراسي (Trojanwicz, 1979: 189).

وكآثار للإساءة الجسدية يظهر الطفل مجموعة من السمات كالخوف من الأبوين، القلق، عدم الشعور بالسعادة، الانعزال، سوء تقدير الذات، تجنب الكبار وعدم الرغبة في بناء صداقات مع الأطفال والعدوانية (Gelder, *et al.*, 1996: 717).

الإساءة الجنسية:

يقصد بالعنف الجنسي بأنه اتصال جنسي بين طفل لبالغ من أجل إرضاء رغبات جنسية عند الأخير مستخدماً القوة والسيطرة عليه. وإذا حدث هذا داخل إطار الأسرة من خلال أشخاص محرومين على الطفل فيعد خرقاً ونقداً للطابو Taboo المجتمعي حول وظائف الأسرة؛ ويسمى سفاح القربى أو قتل الروح؛ وذلك لأن المعتدى يفترض عادة أن يكون حامي للطفل. ويتمثل صور العنف الجنسي ضد الطفل في الصور التالية: كشف الأعضاء التناسلية، وإزالة الملابس والثياب عن الطفل، وملامسة أو ملاطفة جنسية، والتلصص على طفل، وتعريضه لصور أو أفلام جنسية، وأعمال مشينة غير أخلاقية كإجباره على التلفظ بألفاظ جنسية، والاغتصاب.

وإلى جانب هذا، يتمثل العنف الجنسي في انغماس الطفل في نشاطات جنسية لا يستوعبها ودون قبول أو رضا منه، مما يتعارض مع المعايير الثقافية، ويغطي هذا المصطلح أشكال متعددة تتصل بالجنس مع أو بدون درجة من العنف، كما تتضمن نشاطات لا تشتمل على الاتصال الجسمي مثل الاستعراضية Exhibitionism والتي تعني الكشف عما لا يليق الكشف عنه، ومشاهدة الأفلام الإباحية وأخذ أوضاع غير ملائمة للتصوير الفوتوغرافي. إن الإفصاح عن الإساءة الجنسية التي يتعرض لها الطفل يعتمد غالبا على شكل الإساءة والصلة بين الشخص المعتدي والطفل، إذ يبلغ الأطفال عندما يكون المعتدي غريباً عنهم بشكل أكبر، ويتم التبليغ عن الإساءة الجنسية بشكل مباشر من الطفل أو أحد أقاربه، أو بشكل غير مباشر وبدون توضيح كمشكلة يعاني منها الطفل كأعراض جسمية في منطقة الشرج أو الأعضاء التناسلية، أو ظهور الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، أو ظهور سلوك جنسي غير ملائم. وقد تبين أن الإناث أكثر تعرضاً من الذكور وأن المسيء معروف ودائماً يكون الذكر وغالباً ما يكون من أفراد الأسرة، كما أن أزواج الأمهات أكثر تمثيلاً ضمن المعتدين. أما حجم الإساءة الجنسية من قبل المرأة فهو غير معروف (Gelder, *et al.*, 1996: 720).

ويعرف جابر وكفافي (١٩٨٩: ٥٩٠) الاعتداء الجنسي على الطفل بأنه: "صورة من صور الإساءة إلى الطفل تتميز بالنشاط الجنسي وهذه الصورة قد تأخذ شكل الاعتداء الجنسي على المحارم Incest ويقوم بالاعتداء أحد أفراد الأسرة من الكبار، والاغتصاب Rape والمعاشرة الجنسية Fodling وصور السلوك الشهوي الأخرى التي يمكن أن تمارس بين شخص بالغ وآخر ينحصر عمره بين سنوات المهد وبين المراهقة.

إن أكثر أشكال الإساءة الجنسية خطورة هي التي تتم ضمن نطاق الأسرة وبشكل خاص ما يسمى سفاح (الوالد – البنت)، وفي مسح قام به فنكلهور ورسل على عينة كبيرة تبين أن (٤,٥%) من الفتيان في العينة كن ضحايا هذا النوع من الإساءة، ويبّين آخرون أن هناك ملامح عامة معينة لهذه الحالات فمعظم الضحايا لم يساء لهن بالقوة بل على الأصح ضللن وأكرهن على النشاطات الجنسية؛ إضافة إلى أن السفاح يحدث في الأسرة التي يوجد بها مشكلات في التفاعل بين الأب والابنة من جهة والأم في الجهة المقابلة وأول من يلام في موضوع

السفاح هو الأم، أما اللوم الموجه للأب فهو أقل على اعتبار أن الأم ترفض أن تقوم بدورها الأصلي ولا تلعب دورها كربة منزل مما يدفع الأب للبحث عن مكان آخر للإشباع الجنسي، ومع عدم توفر البرهان فإن البعض يشير إلى أن الأم تسمح باستمرار السفاح لأن ذلك يسمح لها بالتهرب من واجباتها، كما تبين، أن الأب يشعر بأن أسرته وجدت أصلاً لتلبية احتياجاته، ومع وجود بعض المشكلات الجنسية والاجتماعية لديه مع زوجته ربما تحول لابنته لتزوده بالجنس الذي خلطه مع حب العائلة.

وتتميز الإساءة الجنسية من الإساءة الجسدية بأنها لا توجد لها آثار واضحة إلا إذا اقترنت بإصابة جسدية كما في حالة الاعتداء على الأطفال الصغار من قبل البالغين، أما لدى الكبار فإن الآثار تنبئ عن نفسها من خلال ظهور المشكلات السلوكية والنفسية كتدني في تقدير الذات، إيذاء الذات والشعور بالذنب، الاضطرابات العقلية، الوعي الجنسي غير المتلائم مع عمر الطفل، سوء التكيف الجنسي لاحقاً، صعوبة إقامة العلاقات مع الغير، التبول اللاإرادي وتدني التحصيل (Gelder, *et al.*, 1996: 720).

ولعل من الجوانب التي تتضرر لدى الطفل المساء له جنسياً هو الجانب الروحي. فقد قامت كل من جينج – فلنج ومكارثي Ganje-Fling, and McCarthy (١٩٩٦: ٢٥٣-٢٥٤) بدراسة للتعرف على تأثير الإساءة الجنسية في الطفولة على التطور الروحي لضحايا الإساءة الجنسية، لما لهذا الجانب من أهمية في حياة الفرد، إذ يعتبره البعض من الأبعاد المهمة في الصحة النفسية والجسمية بجانب الأبعاد الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية والوظيفية، كما يعد من الأمور المهمة في عملية الإرشاد النفسي لضحايا الإساءة الجنسية، وتعرف الروحانية على أنها ذلك التركيب المعقد والمتعدد الأوجه الذي يتطلب حقائق شخصية ومطلقة يحملها الناس كمحرمات في حياتهم، ويتسع هذا التعريف ليتضمن التوجهات الدينية والوجودية ومفاهيم مثل (إله، قوة عليا، مصدر روحاني)، ويواجه هؤلاء صراعات حول علاقتهم بقوة حاسمة وقوية وهم يكافحون، وهم يحملون مشاعر اليأس والإحساس بعدم الأهمية، وأنهم غير جديرين بعمل علاقات مع مجتمع المؤمنين، كما ظهر أن حدة الصراع الروحي تتأثر بنفس العوامل التي تؤثر على الأداء النفسي كالعمر عند وقوع الحادثة، عدد المعتدين، علاقة الطفل بالمعتدي، وشدة الاعتداء، وأظهرت الدراسة أن أشد التأثيرات النفسية وأقصى الصعوبات التي يمر بها المساء له جنسياً عندما يكون الاعتداء عليهم وهم صغار ومن قبل أكثر من معتدي، وأن الاعتداء وقع عليه ممن يفترض أن يقدموا له العناية والرعاية وبشكل رئيسي للآباء، ومن أشد التأثيرات للإساءة الجنسية أثناء الطفولة أن التطور يبدو وكأنه توقف عند العمر الذي حدث عنده الاعتداء.

الإساءة العاطفية:

يشير هذا المصطلح إلى تلازم الإهمال والرفض بدرجة تؤدي إلى خلل في نمو الطفل، كما يوظف لبيان درجة عالية من الحماية الزائدة وتحميل الطفل الذنب وهو بريئ مما يؤدي إلى خلل في نموه النفسي إضافة إلى توجيه الإساءة اللفظية. كما تظهر بالانتقاد الشديد للذع والإهانات والتهديد والتحقير وعدم إبراز الحب والحنان للطفل (سرحان، ١٩٩٧: ٢٨).

وعرفت الإساءة العاطفية من قبل هيئة رعاية الطفولة الأمريكية على أنها "إنكار الخبرات الطبيعية التي تزود الطفل بالإحساس بالحب والتقبل والقيمة. أو الاضطراب العاطفي العائد إلى استمرار الخلافات في المنزل بسبب عدم الانسجام أو مرض الوالدين العقلي" (Trojanowicz, 1979: 189). وتترك الإساءة العاطفية آثاراً عديدة على الطفل تتضمن سوء النمو الجسمي وخلل في النمو النفسي، إضافة إلى اضطراب السلوك (Gelder, *et al.*, 1996: 718).

ومن مظاهر الإساءة العاطفية إحساس الطفل بالرفض من قبل الوالدين وهذه المشاعر تؤدي إلى حلقة

مفرغة في علاقة الطفل بالوالدين، فيشعر بالقلق وعدم الأمان ويتساءل هل يحبه الوالدين حقاً، ويختبرهم فينتقم أو يثور أو ينسحب، أما الوالدين فيستمران بالرفض غير مقدرين للطفل بل تزداد لديهم مشاعر الرفض إلى درجة أسوأ. ويفرق كل من بارد وكابلان Parad & Caplan بين شكلين من الإساءة العاطفية الأول ويسمى السلبي ويتمثل في إغفال أو نسيان احتياجات الطفل، والثاني ويسمى النشط والذي يتم من خلاله استغلال الطفل عاطفياً من قبل الوالدين بمحاصرته بالقواعد التي تؤدي إلى إيذاء متطلباته كإنسان، ويستخدم الطفل كرهن أو كبش فداء (Trojanowcz, 1979: 189).

ومن الخبرات الأسرية التي تؤدي إلى الإساءة العاطفية هو حدوث تدمير في حياة الأسرة بسبب الانفصال أو الطلاق، فقد تبين أن الانفصال أو الطلاق إذا حدث في الأسرة خصوصاً إذا ما انطلق تعبير الوالدين عن آلامهما أمام الطفل يؤدي إلى خلل في نمو الطفل الصحي والعاطفي، ومما يزيد الحالة سوءا ذلك التهديد المرعب بخبرات حياته المنزلية مضافاً إلى ذلك الجو المقيت الذي يثقل عليه يوماً بعد يوم وذلك الاضطراب الذي ينجم عن عناد الوالدين وتمزيقهما للحياة الأسرية.

وترتبط الآثار العاطفية بالأشكال الأخرى من سوء المعاملة، فقد تبين أن الأطفال الذين تعرضوا للإساءة الجسدية يخبرون آثاراً عاطفية كعدم المساعدة والشعور بعدم القيمة، والأطفال الذين تعرضوا للإساءة الجنسية يظهرون شعوراً بالخجل والاتهاك، أما الأطفال الذين تعرضوا للإهمال فإنهم يظهرون نقصاً في الاستثارة البيئية وعدم الدعم لنموهم الطبيعي (Herronkhol, 1990: 9).

الإهمال:

يعرّف الإهمال بأنه عدم تلبية رغبات الطفل الأساسية لفترة مستمرة من الزمن. إضافة إلى هذا، فإن إهمال الطفل شائع وينتشر أكثر من الإساءة الجسدية، ويكشف من قبل الجيران والمعلمين والأطباء والأخصائيين الاجتماعيين، كما يرتبط بالظروف الاجتماعية وغالباً ما يحتاج الطفل إلى رعاية بديلة، ويتضمن الإهمال أشكال متعددة من سوء المعاملة مثل الحرمان العاطفي والحرمان من التعليم، نقص التغذية المرتبطة بسلامة الجسم، وسوء الرعاية الصحية والطبية مما يؤدي إلى إيذاء جسمي ونفسي (Gelder, *et al.*, 1996: 718).

والطفل الذي يعاني من الإهمال لا يعرف أبداً كيف يكون الحب والتعاون ويضع تصورات للحياة لا تتضمن هذه القوى الأخوية (الحب والتعاون) ويبالغ في تقديره لصعوبات الحياة ويحقر من شأن قدرته على مواجهة هذه المصاعب، ويرى أنه لا يستطيع أن يحظى بالحب والتقدير إذا أدى أعمالاً نافعة للآخرين. إن مثل هؤلاء الأطفال ينظرون للحياة كما لو كانت عدوا لهم ويعبرون عن عقدة النقص لديهم والتي يعانون منها عن طريق الشك، العزلة، العناد والحقد (عبد الرحمن، ١٩٩٩: ١٣٤).

ومن آثار الإهمال على الطفل تدني وسوء النمو المعرفي لديه مقارنة مع غير المهملين، ولديه شخصية غير سوية إضافة إلى تدني في نموه الاجتماعي وضعف في الجانب اللغوي والقدرة اللفظية (Herrenkhol, 1990: 94-95).

عمالة الأطفال:

ينظر البعض إلى عمالة الأطفال على أنها شكل من أشكال الإساءة إليه، وذلك نتيجة لما يتعرض له الطفل من صعوبات ومخاطر قد تعرض حياته للخطر وتحرمه من الاستمتاع بمرحلة الطفولة. وبيّن الخولجا (١٩٩٩) أن مفهوم عمالة الأطفال يختلف من مجتمع لآخر، ففي المجتمعات العربية استند مفهوم تعليم الحرفة تاريخياً على منطق نقل الخبرة المهنية من المعلم إلى الصبي. إذ يتطلب تعلم الحرفة سنوات من التدريب حتى تتساوى معرفة "الصبي" بمعرفة "المعلم"؛ وبعدها يحوز المتدرب على لقب "معلم" ويستطيع ممارسة المهنة بشكل مستقل ، وعادة ما

يرتبط "الصبي" بصلة قرابة مع "المعلم" أو أن يكون "المعلم" صديقاً للأسرة أو جاراً لها، وقد استند هذا التدريب تاريخياً على قوانين وضوابط حكمت العلاقة ما بين "المعلم" و"الصبي" وفي حدود تكنولوجيا الإنتاج تاريخياً كان منطق نقل الخبرة المهنية من "المعلم" إلى "الصبي" كافياً لمد سوق العمل بما يلزم لضمان سير عمليات الإنتاج الصناعي والزراعي.

وفي منتصف القرن التاسع عشر تقريباً بدأت الثورة الصناعية في المجتمعات الأوروبية مما أدى إلى ظهور تكنولوجيا إنتاج جديدة باحتياجات جديدة، حيث تحتاج تكنولوجيا الإنتاج إلى أيدي عاملة غير ماهرة بالضرورة تؤدي أعمالاً رتيبة لساعات طويلة لقاء أجور زهيدة وغالباً في ظروف قاسية وغير صحية، واتسق تطوير هذه التكنولوجيا مع سعي المجتمعات الأوروبية إلى زيادة الإنتاج واستلاك الأسواق العالمية والخطط الاستعمارية التي حكمتها. وطبيعة الأيدي العاملة المطلوبة فتحت الأبواب واسعاً أمام التحاق الأطفال بسوق العمل بمنطق جديد مبني على الاستغلال فلم يعد وجود الطفل في سوق العمل ليتعلم حرفة معينة بل ليقوم بعمل رتيب لا يتطلب مهارة وكان هذا بداية لظهور قضية عمالة الأطفال في المجتمعات الغربية وارتباطها بمفهوم الاستغلال.

وفي المجتمعات التي لم تشارك في الثورة الصناعية والفكر الذي حكمها فقد استمر المنطق التقليدي سائداً فيها حيث لم تعمل هذه المجتمعات، بما فيها المجتمعات العربية، على نقل تكنولوجيا الإنتاج الغربية ولم تشارك في سباق زيادة الإنتاج لاحتكار الأسواق العالمية وبالتالي لم تشارك تلك المجتمعات في نشوء ظاهرة عمالة الأطفال بالشكل الاستغلالي، وبعد الحرب العالمية الثانية طرأ تغير جديد على تكنولوجيا الإنتاج الغربية من جهة والنظم الاجتماعية والاقتصادية في المجتمعات الغربية من جهة ثانية مما أثر على طبيعة سوق العمل للأطفال والعلاقات التي كانت سائدة في منتصف القرن التاسع عشر، كما تطورت تكنولوجيا الإنتاج في الصناعة والزراعة إلى درجة لم يعد فيها متسع للعمالة غير الماهرة، وإنما بات هناك حاجة إلى العمالة المتعلمة والمتدربة على وسائل التكنولوجيا الحديثة لإتمام عمليات الإنتاج بنجاح، فلم يعد مكان للطفل في سوق العمل وإنما أصبح مكانه في المدرسة ضمن نظام تعليم يعده للانخراط في سوق العمل والمساهمة في عمليات الإنتاج، وفي بعض البلاد العربية ليس هناك تواجد للأطفال في المصانع الكبيرة كمصانع الدواء والغذاء أو الفوسفات والإسمنت لأنها تحتاج إلى عمالة ماهرة مدربة، فالأطفال يتواجدون في القطاع الحرفي مثل الحدادة والنجارة والميكانيكا وكهرباء السيارات والقطاع الزراعي اللذان مازالا يعتمدان على تكنولوجيا منخفضة المستوى.

وقد عرفت اليونيسيف عمالة الأطفال على أنها "العمل الاستغلالي و/أو المحفوف بالمخاطر الذي يؤثر سلباً على صحة الطفل البدنية والنفسية والاجتماعية، و/أو يحرمه من التعليم وغيره من الخدمات الأساسية". وفيما يتعلق بأسباب هذه الظاهرة فإن هيئة العمل الوطني للطفولة ومن خلال دراستها لعمالة الأطفال توصلت إلى أن العوز المادي يمثل قرابة ٣٠% من الأسباب التي دفعت الأطفال للعمل، وتوزعت النسب الباقية على جملة من الأسباب المتعلقة بالتعليم مثل انخفاض مستوى التحصيل العلمي أو معاملة المعلمين أو مشاكل مع طلبة المدرسة وعدم الرغبة في التعليم مما يؤدي إلى تسرب هؤلاء الأطفال من المدارس.

وفي دراسة أجرتها عبود (١٩٩٧) بينت أن أسباب عمالة الأطفال بالإضافة للحاجة المادية وعدم الرضا عن المدرسة، فإن العنف المنزلي الذي يحدث غالباً جراء بطالة الأب وتعاطيه للمواد الضارة من العوامل الرئيسية التي تدفع الأطفال للعمل، إضافة إلى كبر حجم الأسرة وضعف الرعاية الوالدية، أما آثار عمالة الأطفال فتتمثل في تعرض الطفل للاستغلال، إذ يعمل لساعات طويلة مقابل أجور متدنية ، كما أنهم يتعرضون لاعتداءات جنسية إلى جانب تعاطي المواد الضارة كالدخان والمخدرات واستنشاق مذيبات الدهان كما ينشطون في بيع المواد المخدرة كالآرتين.

ويتعرض الأطفال للعديد من الأمراض كما أشار إلى ذلك الراعي (١٩٩٩: ٩-١٠) جراء العمل في أماكن غير صحية، ومن المشكلات الصحية التي تظهر آثارها على المدى الطويل:

- أمراض الجهاز التنفسي نتيجة التعرض للأغبرة الكيميائية والأدخنة والغازات يصاب الطفل بضيق التنفس، الربو، تلف الرئتين وإصابتهما بالسرطان.
- إصابات الجلد نتيجة الملامسة المستمرة للمواد البترولية والكيماويات والتعرض للكدمات يؤدي ذلك إلى الالتهابات الجلدية والتقرحات والإصابة بمرض الكزاز والإصابة بمرض السرطان.
- إصابات الجهاز العصبي، فقيام الطفل بأعمال كشفط البنزين واستنشاق الأغبرة والغازات يؤدي إلى حرق المريء والتهابات المعدة، إضافة إلى تليف الكبد.
- إصابات الجهاز العصبي والدماغ، وتنتج من استنشاق الغازات الطيارة كالتنر والبنزين والدهان، إضافة إلى التعرض لتسمم الرصاص.
- إصابات العين، فقد تتعرض أعين الأطفال لتطاير ووقوع بعض المواد في العين مما يصيب الطفل بعمى مؤقت أو دائم.
- فقدان حاسة السمع، فتعرض الطفل للضجيج الدائم يؤدي إلى آثار سلبية على السمع كفقدان جزئياً أو كلياً.
- إصابات العظام نتيجة لقيام الطفل بحمل المواد الثقيلة فإنه يتعرض للإصابة بالفتق بأنواعه إضافة إلى انحراف العمود الفقري وإصابة المفاصل والأربطة وتزداد قابلية الطفل للكسور نتيجة لعدم نمو العظام بالشكل الكافي.

ويشير المهتمون بدراسة العنف الأسري بأن مظاهر الاضطراب النفسي لا تصيب الأطفال من جراء وقوع الإساءة عليهم فقط بل من الممكن أن يعانوا من هذه الأعراض نتيجة لمشاهدة العنف داخل المنزل بين الوالدين والآخرين ، فالأطفال الذين يشهدون العنف داخل المنزل يظهرون اضطرابات سلوكية أو انفعالية كالانسحاب، ففي دراسة قام بها وولف وآخرون Wolf, *et al.* (١٩٨٥)، قارنوا خلالها بين مجموعتين من الأطفال ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤-١٦ سنة)، المجموعة الأولى أبناء لأمهات تعرضن للعنف داخل المنزل مقابل مجموعة أطفال لم تتعرض أمهاتهم للعنف، وتوصلت الدراسة إلى أن نقدير الأمهات اللواتي تعرضن للعنف لسلوك أبنائهم أنهم يتسمون بضعف الجدارة الاجتماعية وكثرة المشكلات السلوكية مقارنة مع الأطفال الذين لم تتعرض أمهاتهم للعنف.

وللتعرف على دور العدوان بين الشركاء والخلافات الزوجية في إيجاد المشكلات السلوكية والنفسية لدى الأطفال قام كل من جيوريلز وآخرين Jouriles, *et al.* (١٩٩٨: ٤٥٣-٤٥٥)، بدراسة تم فيها تصنيف العائلات كعائلة عدوانية بناء على إقرار كل من الزوج والزوجة على انفراد بأن كل واحد منهما قد ارتكب سلوكا عنيفا تجاه الآخر، وباستخدام مجموعة من المقاييس كمقياس تكتيكات الصراع ومقياس التكيف المزاجي، وقائمة شطب المشكلات السلوكية؛ وتوصلوا إلى أن وجود العنف بين الأزواج وبشكل خاص الجسدي يؤدي إلى ظهور المشكلات بين الأطفال كالاضطرابات السلوكية واضطرابات الشخصية وعدم النضج.

كما أن الأطفال الذين يعيشون في بيئة أسرية يسودها العنف غالباً ما يتبنون العنف كأسلوب داخل أسرهم لاحقاً، فقد تبين، أن ذلك يعود إلى أنماط السلوك والتفاعلات التي تدور داخل الأسرة، إذ تعتبر من النماذج التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في تربية الأبناء، فالطفل الذي ينشأ في أسرة يسودها العنف والعدوان كأسلوب للتربية وكوسيلة لحل الصراعات يتبنى هو الآخر ممارسة العنف بالطريقة نفسها في علاقتها مع الآخرين، وذلك لأن هناك تفاعلاً قوياً بين مخزون الذكريات العنيفة خلال الطفولة وظهور الاستعداد الفطري والقدرة البدنية التي تساعد على استخدام العنف وارتكاب الجرائم كنتيجة لذلك في مرحلة الرشد، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين

يتعرضون لسوء معاملة الوالدين أثناء الطفولة أو شاهدوا نماذج العنف داخل أسرهم، فإنهم غالباً ما يربون أبناءهم بنفس الأسلوب (عويدات، ١٩٩٧: ٨٥).

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس العنف على النحو التالي:

[١] مقياس العنف الأسري ضد الأبناء المتخلفين عقليا:

أستطاع موسى (٢٠٠٩) من خلال رجوعه إلى التعريفات المختلفة للعنف عامة، والعنف الأسري خاصة، وبعض المقاييس المختلفة لقياس العنف (حلمي، ١٩٩٩؛ شلبي، ١٩٩٩؛ العطاء، ٢٠٠٠؛ باقادر، ٢٠٠٣)، وبعض الخبراء في مجال الإعاقة العقلية بناء بنود **مقياس العنف الأسري ضد الأبناء المتخلفين عقلياً**. وقد تم تحديد أربعة أشكال من العنف الأسري الموجه ضد الأبناء المتخلفين عقلياً؛ وهي كما يلي:

العنف البدني؛ ويقصد به حرمان الوالدين لأبنهما المعاق عقلياً من الطعام، والنوم، وتوجيه بعض الألفاظ النابية له، وتهديده بالضرب، والخنق، والعض.

العنف النفسي؛ ويقصد به قيام الوالدين بتخويف أبنهما المعاق عقلياً، ونهره، وتحطيم أشياءه، وممتلكاته الخاصة، وإنه يعد مصدر إزعاج، وإنه عبء عليهما.

العنف الاجتماعي؛ ويقصد به قيام الوالدين بتوجيه النقد لأبنهما المعاق عقلياً أمام الأصدقاء، ومنعه من الاتصال بهم، ومقابلتهم، والتدخل فيما لا يعنيه معهم.

العنف الاقتصادي؛ ويقصد به رفض الوالدين قيام أبنهما المعاق عقلياً بالتصرف في مدخراته الخاصة، ومعرفة مصادر الإنفاق، وعدم زيادة المصروف.

وتكون المقياس في صورته النهائية بعد عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية من عشرين بنداً؛ بمعدل خمسة بنود لكل شكل من أشكال العنف الأسري. وتتم استجابة الوالدين على بنود المقياس من خلال ميزان تقدير مكون مما يلي: نعم (تعطي ثلاث درجات)، أحياناً (تعطي درجتين)، لا (تعطي درجة واحدة فقط). ويوضح جدول (١) توزيع بنود مقياس أشكال العنف الأسري ضد الأبناء المتخلفين عقلياً.

جدول (١)

توزيع بنود مقياس أشكال العنف الأسري

ضد الأبناء المتخلفين عقلياً

أشكال العنف	البنود	المجموع
العنف البدني	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧	٥
العنف النفسي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨	٥
العنف الاجتماعي	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩	٥
العنف الاقتصادي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠	٥
المجموع		٢٠

الصدق: تم الاستعانة بعدد من المحكمين للحكم على صدق مفردات كل شكل من أشكال العنف الأسري ضد الأبناء المتخلفين عقلياً. وإلى جانب هذا، تم حساب صدق مفردات المقياس بواسطة استخدام أسلوب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لكل شكل من أشكال المقياس،

فتراوحت معاملات الارتباط من ٠,١٢ إلى ٠,٧٠، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. علاوة على حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل شكل من أشكال العنف والدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت معاملات الارتباط من ٠,٥٩ إلى ٠,٦٧؛ وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس العنف الأسري ضد الأبناء المتخلفين عقلياً بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠,٨٧) للعنف الأسري، و(٠,٧٦) للعنف النفسي، و(٠,٧٨) للعنف الاجتماعي، و(٠,٦٥) للعنف الاقتصادي، وكلها معاملات إحصائية مقبولة.

[٢] مقياس العنف الوالدي:

تم بناء بنود مقياس العنف الوالدي، وذلك من خلال الرجوع إلى بعض الأطر النظرية في أشكال العنف (الزغير، ٢٠٠٣؛ حلمي، ١٩٩٩؛ صالح، ١٩٩٧). وقد تم التركيز على أشكال العنف التالية: **العنف البدني**؛ ويقصد به إجرائياً التهديد بالضرب، وتوجيه السباب، والخنق، والحرمان من الطعام والنوم، والقرص، والعض بالأسنان. **العنف النفسي**؛ ويقصد به إجرائياً التخويف والتوبيخ والحرمان من العطف والحنان والنبذ والتفرقة في المعاملة وعدم التشجيع والإهمال. **العنف الاجتماعي**؛ ويقصد به إجرائياً الحرمان من الاتصال بالصديقات، والنقد اللاذع، والحرج، وعدم احترام الخصوصية، والتصنت، وعدم مقابلة الصديقات، والتدخل السافر، وإيذاء المشاعر. **العنف الاقتصادي**؛ ويقصد به إجرائياً عدم إعطاء المصروف الكافي، والحرمان من شراء الاحتياجات اللازمة، وعدم إعطاء الحرية في التصرف في المصروف، والتدخل في كيفية إنفاق المصروف.

وفي ضوء هذه التعريفات الإجرائية؛ تم صياغة بعض البنود التي تتمشى مع كل شكل من أشكال العنف الوالدي الموجه نحو الأبناء. وقد تكون العنف البدني من سبعة بنود، والعنف النفسي من ثمانية بنود؛ والعنف الاجتماعي من سبعة بنود؛ والعنف الاقتصادي من سبعة بنود. وقد تم عرض هذه البنود على لجنة من المحكمين مكونة من ثلاثة أساتذة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في الصحة النفسية والقياس النفسي للحكم على صدق البنود في ضوء التعريفات الإجرائية لكل شكل من أشكال العنف الوالدي. وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف بندين من العنف البدني، وثلاثة بنود من العنف النفسي، وبندين من العنف الاجتماعي، وبندين من العنف الاقتصادي. وعليه، تكون كل شكل من أشكال العنف من خمسة بنود. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكوناً من خمسة موازين تبدأ بموافق بشدة (تعطي خمس درجات)؛ وتنتهي بغير موافق بشدة (تعطي درجة واحدة). وتمثل الدرجة المرتفعة على العنف المرتفع؛ بينما تمثل الدرجة المنخفضة العنف المنخفض. ويوضح جدول (٢) توزيع بنود أشكال العنف على مقياس العنف الوالدي.

جدول (٢)

توزيع بنود مقياس العنف الوالدي

على أشكال العنف المختلفة

أشكال العنف	البنود	المجموع
العنف البدني	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧	٥
العنف النفسي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨	٥
العنف الاجتماعي	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩	٥
العنف الاقتصادي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠	٥
المجموع		٢٠

الصدق: تم حساب صدق مفردات المقياس، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لكل بعد من أبعاد مقياس العنف الوالدي على عينة مكونة من ثمانين أماً، وسبعين أباً. وقد أوضحت النتائج أن جميع الارتباطات لكل أشكال العنف الوالدي بالنسبة لعينة الأمهات ولعينة الآباء دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس العنف الوالدي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات كما يلي: (٠,٧٢) للعنف البدني، و(٠,٦٩) للعنف النفسي، و(٠,٧٤) للعنف الاجتماعي، و(٠,٦٧) للعنف الاقتصادي، و(٠,٧٤) للعنف الكلي بالنسبة لعينة الأمهات. كما بلغت معاملات الثبات (٠,٦٩) للعنف البدني، و(٠,٧٢) للعنف النفسي، و(٠,٧٤) للعنف الاجتماعي، و(٠,٦٣) للعنف الاقتصادي، و(٠,٧١) للعنف الكلي بالنسبة لعينة الآباء.

[٣] مقياس العنف المدرك من قبل الأبناء:

تم بناء بنود مقياس العنف المدرك من قبل الأبناء، وهذا من خلال الرجوع إلى بعض الأدبيات النفسية في هذا الصدد (الرفاعي، ١٩٩٤؛ أبو ضيف، ١٩٩٨). وقد تم التركيز على أشكال العنف التالية: **العنف البدني؛** ويقصد به إجرائياً التهديد بالضرب، وتوجيه السباب، والكلمات البذيئة، والخنق، والحرمان من الطعام، والحرق، والحرمان من النوم، واستخدام الآلات الحادة، والقرص، والركل، والعض بالأسنان. **العنف النفسي؛** ويقصد به إجرائياً التخويف، والتوبيخ، والحرمان من العطف والحنان، والنبذ، والتفرقة في المعاملة، وعدم التشجيع، والإحساس بالظلم، والإهمال، والمعايرة، وعدم الرحمة. **العنف الاجتماعي؛** ويقصد به إجرائياً الحرمان من الاتصال بالأهل والأقارب والصديقات، والنقد اللاذع، والحرج، وعدم احترام الخصوصية، والتصنت، والعقاب بعدم مقابلة الصديقات، والتنمر السافر، والعنف، وتوجيه الإهانة والسخرية وإيذاء المشاعر.

وفي ضوء هذه التعريفات الإجرائية، تم صياغة بعض البنود والتي تتسق مع كل شكل من أشكال العنف المدرك من قبل الأبناء. وقد تكون العنف البدني من (١٣) بنداً، والعنف النفسي من (١٢) بنداً، والعنف الاجتماعي من (١٤) بنداً، والعنف الاقتصادي من (١٣) بنداً. وقد تم عرض هذه البنود على لجنة من المحكمين من ثلاثة أساتذة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في الصحة النفسية والقياس النفسي للحكم على صدق البنود في ضوء التعريفات الإجرائية لكل شكل من أشكال العنف المدرك من قبل الأبناء. وقد انتهت عملية التحكيم إلى حذف (٣) بنود من العنف البدني، وبندين من العنف النفسي، و(٤) بنود من العنف الاجتماعي، و(٣) بنود من العنف الاقتصادي. وعليه، تكون كل شكل من أشكال العنف المدرك من قبل الأبناء من (١٠) بنود. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكوناً من خمسة موازين تبدأ بموافق بشدة (تعطي خمس درجات)؛ وتنتهي بغير موافق بشدة (تعطي درجة واحدة). وتدل الدرجة المرتفعة على العنف المرتفع؛ بينما تمثل الدرجة المنخفضة العنف المنخفض. وإلى جانب هذا، تم إعداد صورتين من مقياس العنف المدرك من قبل الأبناء؛ إحدهما خاصة للأم، والأخرى خاصة للأب. ويبين جدول (٣) توزيع بنود أشكال العنف على مقياس العنف المدرك من قبل الأبناء.

جدول (٣)
توزيع بنود مقياس العنف المدرك من قبل الأبناء
على أشكال العنف المختلفة

أشكال العنف	البنود	المجموع
العنف البدني	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧	١٠
العنف النفسي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨	١٠
العنف الاجتماعي	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩	١٠
العنف الاقتصادي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٩، ٣٢، ٣٦، ٤٠	١٠
المجموع		٤٠

الصدق: تم حساب صدق مفردات مقياس العنف المدرك من قبل الأبناء، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لكل شكل من أشكال العنف، وذلك على عينة مكونة من مائة تلميذة في الصف الثاني الإعدادي (م = ١٢,٧ سنة). وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط لبنود أشكال العنف المختلفة المدركة من قبل الأبناء بالنسبة للصورة الخاصة للأم، والصورة الخاصة للأب دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب معامل الثبات لمقياس العنف المدرك من قبل الأبناء باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات للصورة الخاصة للأم كما يلي: (٠,٦٣) للعنف البدني؛ و(٠,٦٧) للعنف النفسي؛ و(٠,٥٩) للعنف الاجتماعي؛ و(٠,٦٣) للعنف الاقتصادي؛ و(٠,٧٤) للعنف الكلي. كما بلغت معاملات الثبات للصورة الخاصة للأب على الوجه التالي: (٠,٦١) للعنف البدني؛ و(٠,٥٩) للعنف النفسي؛ و(٠,٥٦) للعنف الاجتماعي؛ و(٠,٦١) للعنف الاقتصادي؛ و(٠,٧١) للعنف الكلي. وكلها معاملات مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

[٤] مقياس العنف ضد المرأة:

تم تصميم مقياس العنف ضد المرأة من خلال الإطلاع على بعض الأطر النظرية في هذا الصدد البصري (٢٠٠١)؛ باقادر (٢٠٠٣)؛ البداينة (٢٠٠٥)؛ موسى وزين العايش (٢٠٠٩). وقد تم التركيز على أشكال العنف التالية ضد المرأة: **العنف البدني:** ويقصد به إجرائياً تهديد الزوج لها بالضرب، وتوجيه السباب، واستخدام الكلمات البذيئة، والخنق، والحرق، واستخدام الآلات الحادة، والقرص، والركل، والعض بالأسنان. **العنف النفسي:** ويقصد به إجرائياً استخدام الرجل ضد المرأة أساليب التخويف، والتوبيخ، والحرمان من العطف والحنان، والنبذ، والإحساس بالظلم، والإهمال، والمعايرة، وعدم الرحمة.

وفي ضوء هذه التعريفات الإجرائية، قام موسى وآخرون (٢٠١٠) بصياغة بعض البنود والتي تتسق مع كل شكل من أشكال العنف ضد المرأة. وقد تكون العنف البدني من (١٧) بنداً، والعنف النفسي من (١٨) بنداً. وقد تم عرض هذه البنود على لجنة من المحكمين من ثلاثة أساتذة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في الصحة النفسية والقياس النفسي للحكم على صدق البنود في ضوء التعريفات الإجرائية. وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف بندين من بنود العنف البدني، وثلاثة بنود من العنف النفسي. وعليه، تكون كل شكل من أشكال العنف ضد المرأة من (١٥) بنداً. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير ثلاثي كما يلي: نعم (تعطي ثلاثة درجات)؛ إلى حد ما (تعطي درجتين)؛ لا (تعطي درجة واحدة فقط). وتراوحت الدرجات على كل شكل من أشكال العنف ضد المرأة من (١٥) درجة إلى (٤٥) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على شيوع هذا الشكل من العنف ضد المرأة، بينما تمثل الدرجة المنخفضة على عدم شيوع هذا العنف. ويوضح جدول (٤) توزيع بنود أشكال العنف على مقياس العنف ضد المرأة.

جدول (٤)

توزيع بنود مقياس العنف ضد المرأة

على أشكال العنف المختلفة

أشكال العنف	البنود	المجموع
العنف البدني	١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩.	١٥
العنف النفسي	٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠.	١٥
	المجموع	٣٠

الصدق: تم حساب صدق مفردات مقياس العنف ضد المرأة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود المقياس. وقد أبانت النتائج أن معاملات ارتباط بنود العنف البدني ضد المرأة تراوحت ما بين ٠,٥١ إلى ٠,٧٤، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، كما تراوحت معاملات ارتباط بنود العنف النفسي ضد المرأة من ٠,٥٧ إلى ٠,٧٥، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معامل الارتباط بين كل شكل من أشكال العنف ضد المرأة بالدرجة الكلية للمقياس، فبلغت (٠,٨٣) للعنف البدني، و(٠,٧٦) للعنف النفسي، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس العنف ضد المرأة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات (٠,٨١) للعنف البدني، و(٠,٧٩) للعنف النفسي، و(٠,٨٣) للعنف ككل ضد المرأة.

مقياس العنف الأسري
ضد الأبناء المتخلفين عقلياً

	العبارات	نعم	أحياناً	لا
١	أحرمه من تناول الطعام عندما يقوم بفعل لا يرضيني	( )	( )	( )
٢	أقوم بتخويفه من خلال حرمانه من أشياء يحبها	( )	( )	( )
٣	كثيراً ما انتقد تصرفاته أمام أصدقاءه	( )	( )	( )
٤	أرى إنه ليس كفئاً في التصرف في مدخراته الخاصة	( )	( )	( )
٥	أعاقبه بالحرمان من النوم إذا لم يعجبني أدائه	( )	( )	( )
٦	أنهره عندما يقوم بأي فعل حتى لو كان صغيراً	( )	( )	( )
٧	أمنعه منعاً باتاً من الاتصال هاتفياً بأصدقاءه	( )	( )	( )
٨	أصر على معرفة فيما ينفق مصروفه الخاص	( )	( )	( )
٩	أوجه له ألفاظ نابية عند مخالفة أوامري	( )	( )	( )
١٠	أرى إنه المصدر الوحيد لإزعاجي	( )	( )	( )
١١	أتدخل في كل صغيرة وكبيرة في علاقاته مع الأصدقاء	( )	( )	( )
١٢	أمنعه أحياناً من إنفاق مصروفه فيما يريد	( )	( )	( )
١٣	أهدده بالضرب عندما أقوم بعمل لا أرضى عنه	( )	( )	( )
١٤	أقوم بتحطيم أشياءه وممتلكاته الخاصة	( )	( )	( )
١٥	أحياناً أتعمد نقد تصرفاته أمام الآخرين	( )	( )	( )
١٦	لا أمنحه الفرصة لمناقشة فيما يحتاجه من مصروف	( )	( )	( )
١٧	لا تهدأ ثورتي إلا عندما أقوم بخنقه وعضه بأسناني	( )	( )	( )
١٨	أرى إنه عبء عليّ وأتمنى التخلص منه بأي وسيلة	( )	( )	( )
١٩	أعاقبه أحياناً بحرمانه من مقابلة الأصدقاء	( )	( )	( )
٢٠	أرفض دائماً زيادة مصروفه الخاص	( )	( )	( )

مقياس العنف الوالدي

	العبارات	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
١-	أضربها ضرباً مبرحاً لتأديبها	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	كثيراً ما أهمل شئونها واحتياجاتها الخاصة	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	أمنعها منعاً باتاً من الاتصال هاتفياً بصديقاتها	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	أحرمها باستمرار من شراء الأشياء التي تحبها ...	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	أصفعها على وجهها عندما يرتفع صوتها أثناء الحديث معي	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	أقوم بتحطيم أشياءها وممتلكاتها الخاصة	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	كثيراً ما أحرجها وأسخر منها أمام الأقارب	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	أتدخل في كيفية إنفاقها لمصروفها الخاص	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	أحرمها من النوم إذا لم يعجبني ما تقوم به من عمل	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	أرى أنها عبء عليّ أريد التخلص منه بأية وسيلة.	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	أطلب منها قطع كل العلاقات مع صديقاتها	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	كثيراً ما أهددها بعدم الإنفاق عليها	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	أقرصها في بعض الأماكن المؤلمة عند الخلاف معي	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	لا أعطيها الوقت الكافي عند الحديث معي	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	أفرض عليها عزلة تامة لعدم مقابلة صديقاتها	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	أرفض زيادة مصروفها الخاص	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	لا تهدأ ثورتي إلا عندما أقوم بخنقها وعضها بأسناني	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	أرى أنها المصدر الوحيد لإزعاجي	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	أصر على عدم خروجها من المنزل لمقابلة صديقاتها	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	في بعض الأحيان أهددها بعدم الإنفاق عليها	( )	( )	( )	( )	( )

مقياس العنف المدرك من قبل الأبناء
"الصورة الخاصة للأم"(*)

	العبارات	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
١-	تضربني ضرباً مبرحاً لأتفه الأسباب	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	لا أشعر برحمتها عند تعاملها معي	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	تشك في أمانتي أمام الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	تؤلمني عندما أطلب منها مصروفاً	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	أتلقى لكمات شديدة منها إذا أرتفع صوتي	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	تعايرني على أفعال قمت بها عندما كنت صغيرة	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	تتعمد السخرية مني أمام الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	تتعلل بعدم القدرة على الإنفاق عليّ	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	تحرمني من تناول الطعام عندما أقوم بعمل لا يرضيها	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	ترفض باستمرار أي طلب أطلبه منها	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	تعمل على فقداني الثقة بالآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	تستغل احتياجي إلى المال لإذلالي وتوبيخي	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	تقرصني في أماكن مؤلمة عند الخلاف معها	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	أجد إهمالاً شديداً منها فيما يتعلق بشئوني واحتياجاتي..	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	تعنفني عندما أتحدث مع أية صديقة	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	ترى أنه من الحكمة حرماني المستمر من المال والمصروف	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	لا تهدأ ثورتها إلا عندما تقوم بخنقي وعضي بأسنانها..	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	أشعر بالظلم عندما أراها تعامل أخوتي وأخواتي بطريقة أفضل مني	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	تتدخل في كل صغيرة وكبيرة في علاقاتي مع صديقاتي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	تتدخل في كيفية إنفاق مصروفي الخاص	( )	( )	( )	( )	( )
٢١-	توجه لي ألفاظ نابية عند مخالفة أوامرها	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢-	لا تساوي بيني وبين أخوتي في تلبية ما أحتاجه من طلبات	( )	( )	( )	( )	( )

(*) تحتوي النسخة الخاصة للأب نفس البنود مع تغيير التأنيث إلى تذكير.

	العبارات	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٣-	تتصنت على مكالماتي التليفونية مع صديقاتي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤-	تحرمني باستمرار من شراء الأشياء التي أحبها	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥-	لا تترك مناسبة دون حرماني من الأطعمة المفضلة لدي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦-	لا تعطيني الوقت الكافي عند الحديث معها	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧-	لا تحترم خصوصيتي مع صديقاتي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨-	ترفض زيادة مصروفي الخاص	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩-	تحرقني بأداة ساخنة	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠-	لم أتلق تشجيعاً منها على ما أقوم به من أفعال وواجبات	( )	( )	( )	( )	( )
٣١-	ترفض أن أمتلك محمولاً للاتصال بصديقاتي	( )	( )	( )	( )	( )
٣٢-	تعطي لأخوتي ما يحتاجونه من مال أكثر مني	( )	( )	( )	( )	( )
٣٣-	تقوم بضربي وأنا مستغرقة في النوم	( )	( )	( )	( )	( )
٣٤-	أعاني من نبذها لي باستمرار دون سبب	( )	( )	( )	( )	( )
٣٥-	تعاقبني بحرماني من مقابلة صديقاتي	( )	( )	( )	( )	( )
٣٦-	تهددني بعدم الإنفاق عليّ	( )	( )	( )	( )	( )
٣٧-	تهددني بالقتل إذا لم أطيع أوامرها	( )	( )	( )	( )	( )
٣٨-	أعاني من الحرمان من عطفها وحنانها	( )	( )	( )	( )	( )
٣٩-	كثيراً ما تحرجني وتسخر مني أمام أقاربي	( )	( )	( )	( )	( )
٤٠-	تلبي احتياجات أخوتي المادية أكثر مني	( )	( )	( )	( )	( )

مقياس العنف ضد المرأة

	بنود المقياس	نعم	إلى حد ما	لا
١-	يقوم الرجل بضرب زوجته ضرباً مبرحاً لأتفه الأسباب	( )	( )	( )
٢-	لا يتردد الرجل على تخويف زوجته بحرمانها من أشياء تحبها	( )	( )	( )
٣-	يصفع الرجل زوجته عندما تعبر عن رأيها	( )	( )	( )
٤-	يوبخ الرجل زوجته عند قيامها بمخالفته في بعض الأشياء البسيطة.....	( )	( )	( )
٥-	تتلقى المرأة لكمات شديدة من زوجها عندما ترتفع صوتها	( )	( )	( )
٦-	تعاني الزوجة عادة من الحرمان وعطف وحنان الزوج	( )	( )	( )
٧-	يحاول الرجل خنق زوجته أثناء الشجار معها	( )	( )	( )
٨-	تعاني المرأة عادة من نبذ زوجها دون سبب	( )	( )	( )
٩-	يطفئ الزوج سجائره في جسد زوجته أثناء الشجار معها	( )	( )	( )
١٠-	ينهر الرجل زوجته على قيامها بأي فعل حتى لو كان صغيراً	( )	( )	( )
١١-	يقوم الرجل بتهديد زوجته إذا قامت بعمل لا يرضيه	( )	( )	( )
١٢-	لا تتلق المرأة تشجيعاً من زوجها عندما تقوم بأفعال وواجبات	( )	( )	( )
١٣-	تتعرض المرأة للركل عندما يثور زوجها ضدها	( )	( )	( )
١٤-	لا يعطي الرجل الوقت الكافي عند الحديث مع زوجته	( )	( )	( )
١٥-	تتلقى المرأة ضربات عنيفة عند الخلاف مع زوجها	( )	( )	( )
١٦-	تشعر المرأة بالظلم عادة من الرجل	( )	( )	( )
١٧-	لا تهدأ ثورة الرجل إلا عندما يقوم بخنق وعض زوجته	( )	( )	( )
١٨-	تجد المرأة إهمالاً شديداً من قبل زوجها فيما يتعلق باحتياجاتها الخاصة.	( )	( )	( )
١٩-	يوجه الرجل ألفاظاً نابية لزوجته عند مخالفة أوامره	( )	( )	( )
٢٠-	يرفض الرجل باستمرار أي طلب تطلبه زوجته منه	( )	( )	( )
٢١-	يقوم الرجل بقرص زوجته في أماكن مؤلمة عند الخلاف معها	( )	( )	( )
٢٢-	يرى الرجل أن زوجته عبء عليه يريد التخلص منه بأية وسيلة	( )	( )	( )
٢٣-	يقوم الرجل بحرق زوجته بأداة ساخنة عندما لا تلبي أوامره	( )	( )	( )
٢٤-	لا تشعر المرأة بالرحمة عند تعامل زوجها معها	( )	( )	( )
٢٥-	يحرض الرجل أهله لضرب زوجته لتأديبها	( )	( )	( )
٢٦-	يعاير الرجل زوجته على أفعال قامت بها من قبل	( )	( )	( )
٢٧-	يعاقب الرجل زوجته بالحرمان من النوم إذا لم يعجبه أداتها	( )	( )	( )
٢٨-	تشعر المرأة بالظلم عند تعامل زوجها معها	( )	( )	( )
٢٩-	يجبر الرجل زوجته على القيام بممارسات غير شرعية	( )	( )	( )
٣٠-	لا يراعي الرجل عادة مشاعر وأحاسيس زوجته	( )	( )	( )

[٥١] السلوك التكيفي

المفهوم: ظهر مفهوم السلوك التكيفي في علم النفس لأول مرة عندما استخدم أرنولد جيزل Arnold Gessal (١٩٤٩) هذا المصطلح ليصف به المستوى المهاري الذي يسلكه الطفل في مرحلة عمرية معينة. وبناء على مفهوم جيزل فإن السلوك التكيفي يمر بمراحل عمرية مختلفة (صادق، ١٩٨٥: ٢)، حيث ظهر في أحدث صورة لجداول جيزل (١٩٧٣) أنها تعطي خمس مجالات للسلوك هي: السلوك التكيفي – الحركات الكبرى – الحركات الصغرى – اللغة – والسلوك الشخصي الاجتماعي (الشناوي، ١٩٩٧: ٢٢٨).

واعتبر العلماء مفهوم السلوك التكيفي متغيراً أساسياً في اعتبار الفرد معاقاً عقلياً أم لا، وذلك من خلال قدرته على الإعتماد على ذاته وخاصة في مهارات الحياة اليومية وقدرته في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية، وتم تأكيد ذلك المفهوم مع تنامي الانتقادات التي وجهت إلى مقاييس الذكاء التقليدية التي لا تفسر كيف يتصرف الفرد في المجتمع أو كيف يستجيب للمتطلبات الاجتماعية، فالقدرة العقلية العالية لا تعني قدرة عالية على التكيف الاجتماعي والعكس صحيح.

كما أن أعمال ودراسات دول Doll التي بدأها في الثلاثينات، قد زادت من تأكيد الباحثين والمتخصصين على مفهوم السلوك التكيفي ونالت اهتماماً وتركيزاً عالياً من جانبهم وذلك بهدف تشخيص التخلف العقلي وأنواع الإعاقات الأخرى، ومما زاد من تطور مفهوم السلوك التكيفي وانتشاره هو سوء تقدير نسب الذكاء وعدم وجود معيار دقيق وموحد لتصنيف الأطفال المتخلفين عقلياً عند إلحاقهم للدراسة والتدريب بفصول التربية الخاصة (Ceqelka & Prehm, 1981: 116).

ونتيجة الاهتمام المتزايد خلال السنوات العشر الماضية بدور السلوك التكيفي كمعيار لتحديد المهارات وتشخيص التخلف العقلي كان الاهتمام متزايد في مجال تصميم الأدوات والمقاييس اللازمة لقياس السلوك التكيفي (Witt & Martens, 1984: 487).

وقد تعددت وجهات النظر بشأن تحديد مفهوم السلوك التكيفي، فعلى الرغم من أن مصطلح السلوك التكيفي من المصطلحات التي تحتاج إلى مزيد من التفكير بصورة دقيقة إلا أن كولتر ومورو Coulter & Morrow (١٩٧٨) قدما تعريفاً إجرائياً مقبولاً ينص على أن الطريقة أو الأسلوب الذي ينجز به الأطفال الأعمال المختلفة المتوقعة من أقرانهم في العمر الزمني يمكن أن يعبر عن سلوكهم التكيفي (الشخص، ١٩٩٩: ١٣). وقد أدى ظهور هذا المفهوم إلى تغير جوهري في التعريف الحديث للإعاقة العقلية الذي أصبح لا ينظر إلى القدرات العقلية التي يتمتع بها الفرد كمعيار وحيد، وإنما إلى قدرة الفرد أيضاً على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس الفئة العمرية.

حيث عرف عاقل (١٩٨٨: ١٦) السلوك التكيفي بأنه الاستجابة المناسبة أو سلوك يساعد الفرد على التفاعل بصورة أنسب مع المحيطين به. بينما عرفه ولمان Wolman (١٩٨٩: ٥٠) بأنه أي سلوك أو مهارة تضاف لتفاعل متطلبات البيئة والتوافق. وتعرفه خلف الله (١٩٩٣: ٣٥٣) بأنه يقصد به مستوى فعاليات الفرد المختلفة في مواجهة مطالب بيئته المادية والطبيعية والسلوكية والاجتماعية. أما هنلي وآخرون Henley, *et al.* (١٩٩٣: ٨٠) فيشيرون إلى أن السلوك التكيفي يعني قدرة الفرد على الاستقلالية وتحمل المسئولية الاجتماعية. بينما أشار صادق (١٩٨٥: ٣) في تعريفه لسلوك التكيفي إلى أنه درجة الفاعلية التي يقابل بها الشخص المعايير الخاصة باستقلاله الشخصي ومسئوليته الاجتماعية المتوقعة حسب عمره الزمني وثقافته.

ويرى كل من ويت ومارتنز Witt & Martens (١٩٨٤: ٤٨) بأن السلوك التكيفي له خصائص، حيث

يرتبط بالعمر الزمني للحالة ويمكن تحديده من خلال سياق اجتماعي أو موقف يحدث فيه، إضافة إلى أنه يمثل قدرة الفرد على أن يسلك سلوكاً استقلالياً ويقلل من اعتماده على الآخرين. وكذلك يعكس سلوك المسئولية الاجتماعية، فمن المتوقع من الأفراد أن يظهروا سلوكاً تفاعلياً تعاونياً مع الآخرين، وأن تكون لديهم مهارات مهنية مناسبة خلال مراحل أعمارهم المختلفة تتضمن نمو مهارات معرفية معينة، كالقدرة على إتقان اللغة، والاتصال وتحقيق مستوى من التحصيل الدراسي.

ويشير كل من جابر وكفافي (١٩٨٨: ٥٨) إلى السلوك التكيفي بأنه: " أي سلوك يمكن الفرد أن يتوافق مع البيئة بطريقة صحيحة وفعالة". بينما يشير الخطيب (١٩٩٣: ٩-١٠) للسلوك التكيفي على أنه مجموعة من الأنماط السلوكية ذات العلاقة بالنضج والتعلم والتكيف الاجتماعي، وهذه الأنماط تختلف باختلاف العمر الزمني للطفل وباختلاف الموقف الاجتماعي، ويشمل السلوك التكيفي عموماً مهارات العناية بالذات والقدرات التعليمية ومهارات التواصل والمهارات الاجتماعية. ويشير الشناوي (١٩٩٧: ٣١٤) إلى أن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي قد عرّفت السلوك التكيفي على النحو التالي: هو السلوك الفعال في الوفاء بالمطالب الطبيعية والاجتماعية التي تفرضها البيئة على الفرد، حيث يركز السلوك التكيفي على وظيفتين أساسيتين هما:

(أ) الدرجة التي يمكن للأفراد أن يقوموا فيها بوظائف وأن يحافظوا على أنفسهم بشكل استقلالي.

(ب) الدرجة التي يفي بها هؤلاء الأفراد بشكل مقبول بالمطالب التي تفرضها عليهم البيئة الثقافية (الحضارية) التي يعيشون فيها في جوانب المسئولية الاجتماعية والشخصية.

وبذلك فإن السلوك التكيفي يعكس مهارة الشخص في الوفاء بحاجات الاستقلال والمطالب الاجتماعية التي تتطلبها بيئته.

قياس وتقدير السلوك التكيفي:

يعد قياس السلوك التكيفي خطوة أساسية في العديد من الخدمات والبرامج التي تقدم للمتخلفين عقلياً خاصة، وفئات الإعاقات الأخرى عامة، كما أنه يعد جانباً هاماً في عملية التشخيص والتصنيف وتحديد مستويات القبول بمؤسسات التربية الخاصة للمتخلفين عقلياً، وانتقاء الأفراد الذين هم بحاجة إلى تأهيل وتدريب مهني أو تعليمي، مع وضع الخطط التعليمية والتدريبية الضرورية لهذه الحالات الخاصة (Witt & Martens, 1984: 482).

كما يعتبر تقدير السلوك التكيفي أمراً هاماً أيضاً في مجال الصحة النفسية للطفل، وكذلك في بعض الجوانب التشخيصية، وعلى سبيل المثال فإن تشخيص حالة تخلف عقلي في الوقت الراهن لم تعد تحدد عن طريق نسب الذكاء وحدها، وإنما أصبح من الضروري أن نضع في اعتبارنا السلوك التكيفي للطفل، ولذا حدد الدليل التشخيصي والإحصائي الذي نشرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام ١٩٨٧، معيار وجود قصور في الأداء التكيفي مثل فاعلية الشخص في الوفاء بالمعايير المتوقعة، ممن هم في نفس عمره ومجتمعه الثقافي في مجالات مثل المهارات الاجتماعية، والمسئولية والتخاطب ومهارات المعيشة اليومية، والاستقلالية الشخصية، والكفاية الذاتية (الشناوي، ١٩٩٧: ١١٨).

ويرى البعض أن مقاييس تقدير السلوك التكيفي شأنها شأن باقي المقاييس التي تعتمد على ملاحظة السلوك وتقدير درجات له، لا يمكن أن تكون موضوعية بشكل كامل، حيث أن السلوك الواحد يمكن أن ينظر إليه في اتجاهات مختلفة من جانب الوالدين عنه من جانب المدرسين وأيضاً الأخصائيين النفسيين. وعلى حين يحكم على سلوك ما بأنه سلوك تكيفي في موقف معين (مثلاً البيت) فإنه قد يكون غير تكيفي في موقف آخر (مثلاً المدرسة). ويجرى تقدير السلوك التكيفي عادة عن طريق مقابلة أحد الوالدين أو المدرس أو القائم على رعاية الطفل ممن يعرف الطفل جيداً. ويطلب من هؤلاء أن يحكموا على سلوك الفرد موضع الدراسة (سواء كان طفلاً أو راشداً)

وهذه الأحكام التي يقررها هؤلاء الأشخاص قد تكون عرضة للتحيز وكذلك التشويش، ومن هنا ينبغي أن يكون هناك تقويم لمدى الوثوق فيمن يدلي بهذه الأحكام أو المعلومات ومصداقيته.

مجالات السلوك التكيفي:

لقد حدد الشخص (١٩٩٩: ١٤) مجالات السلوك التكيفي بأنها النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، والنشاط المهني الاقتصادي، التطبيع الاجتماعي. بينما حددها صادق (١٩٨٥: ٢) بأنها تشمل جزئين، الجزء الأول ويشمل المجال النمائي، أما الجزء الثاني فهو مجال الإنحرافات السلوكية، فالمجال النمائي يتكون من نواحي النمو المختلفة؛ وهي:

١- **التصرفات الاستقلالية:** مهارات الأكل – قضاء الحاجة – النظافة – المظهر العام – العناية بالملابس والحذاء – لبس وخلع الملابس – التنقل – الوظائف الاستقلالية العامة.
٢- النمو الجسمي: الصعوبات الحسية في الإبصار والسمع – توازن الجسم والمهارات النفسية والحركية كالمشي والجري والتحكم الجيد في اليدين والساقين.
٣- النشاط الاقتصادي: تناول النقود وتعريفها وعمل ميزانية الفرد والمهارات الشرائية.
٤- النمو اللغوي: الكتابة والتعبير اللفظي، الفهم القرائي وفهم التعليمات الحركية.
٥- مفهوم العدد والزمن: مفهوم العدد والزمن ومعدلاتها.
٦- الأعمال المنزلية: تنظيف الحجرات – واجبات المطبخ – أعمال منزلية أخرى مثل ترتيب السرير.
٧- النشاط المهني: الصلاحية للعمل وعادات العمل.
٨- التوجيه الذاتي: السلبية – المبادرة والمثابرة – التخطيط والتنظيم.
٩- المسئولية: المحافظة على الممتلكات الشخصية والمسئولية العامة.
١٠- التطبيع الاجتماعي: ويشمل التعاون ومراعاة شئون الآخرين.

أما الجزء الثاني، وهو مجال الإنحرافات السلوكية فيتكون من:

١- السلوك المدمر والعنيف.
٢- السلوك المضاد للمجتمع.
٣- سلوك التمرد والعصيان.
٤- سلوك يوثق به.
٥- الانسحاب.
٦- السلوك النمطي واللزمات.
٧- عادات اجتماعية غير مقبولة وشاذة.
٨- عادات صوتية غير مقبولة.
٩- عادات غير مقبولة وشاذة.
١٠- سلوك يؤذي النفس.
١١- الميل إلى الحركات الزائدة.
١٢- السلوك الشاذ جنسياً.
١٣- الاضطرابات النفسية الاجتماعية.
١٤- استعمال الأدوية.

النظريات المفسرة للسلوك التكيفي:

توجد بعض النظريات المفسرة للسلوك التكيفي مثل ما يلي: مدرسة التحليل النفسي، المدرسة السلوكية، الاتجاه الإنساني.

(أ) مدرسة التحليل النفسي:

تنظر هذه المدرسة إلى حالة عدم التكيف على أنه نتيجة للصراع بين مكونات النفس البشرية وهي Id, Ego, Super Ego ولذلك فالتوافق ما هو إلا محاولة إزالة الأسباب بدلاً من محاولة التخلص من الأعراض؛ فالفرد يعيش في حالة صراع دائم بين دوافعه الشخصية التي لا يقرها المجتمع من جهة والمتطلبات الاجتماعية من جهة أخرى، والإنسان سوي التوافق هو الذي يكون في استطاعته الموائمة بين دوافعه الشخصية ومتطلباته الاجتماعية (غريب، ٢٠٠٢: ٧٧).

ويذكر حسيب (١٩٩٣: ٦٧٠) أن فرويد قد أشار إلى أن السلوك الإنساني ينشط عندما يكون في حالة استثارة وتوتر أي يتعرض لحالة من عدم الاتزان حتى يصل إلى حالة من التوازن، كما أنه يرى أن عمليات التوافق غالباً ما تكون لا شعورية وأن الفرد على وعي بالأسباب الحقيقية لكثير من سلوكه، إلا أن الفرويديين الجدد أمثال أريكسون وفروم وموراي عبّروا عن استيائهم من وجهة نظر فرويد هذه، إذ يرون أن بعض عمليات التوافق قد تكون شعورية تماماً وأن الإنسان يمكن أن يعبر عن دوافع غير أنانية تلقى التأييد الاجتماعي.

(ب) المدرسة السلوكية:

يقوم تصور مفهوم التكيف عند السلوكيين على اكتساب الفرد لمجموعة من العادات المناسبة والفعالة في معاملة الآخرين والتي سبق تعلمها وأدت إلى خفض التوتر عنده أو أشبعت دوافعه وحاجاته، وبذلك تدعمت وأصبحت سلوكاً يستدعيه الفرد كلما وقف في نفس الموقف مرة أخرى (غريب، ٢٠٠٢: ٧٧). ويرى واطسن وسنكر أن التوافق عبارة عن تعلم مجموعة من العادات السلوكية من البيئة والتي يمكن عن طريقها إشباع الحاجات المختلفة وأن تعلم هذه الاستجابات يتم بصورة آلية وبدون قصد شعوري وخاصة في السنوات المبكرة من العمر، فالهدف الأساسي للمساعدة هو استبدال أو إحلال مجموعة من العادات النافعة أو التكيفية محل العادات الضارة وغير التكيفية (حسيب، ١٩٩٣: ٦٩).

(ج) الاتجاه الإنساني:

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، وأن التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو أن يحقق ذاته كإنسان وكائن متميز عن الكائنات الحية الأخرى، فهو كائن عاقل ومفكر ومسئول، ويستطيع أن يسلك سلوكاً حسناً يحقق به ذاته إذا تهيأت الظروف لذلك (غريب، ٢٠٠٢: ٧٧). ومن أهم العوامل المرتبطة بالتوتر وسوء التوافق عند أصحاب هذا الاتجاه كما أشار إلى ذلك حسيب (١٩٩٣: ٧) بحث الإنسان عن هدف أو مغزى لحياته يحقق به ذاته وإذا لم يهتدي إلى هذا الهدف أو المغزى فإنه سيكون عرضة للتوتر وسوء التكيف، ويرى ماسلو أن الشخص المتوافق هو الشخص الذي يستطيع أن يحقق ذاته، بمعنى أن أعلى الحاجات في مدرج ماسلو، هي الحاجة إلى تحقيق الذات، وهذه الحاجة لا يستطيع الفرد إشباعها إلا بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية والحاجة للأمن والحاجة للبحث والانتماء والحاجة إلى تقدير الذات، كما قام ماسلو أيضاً بتحديد خصائص الشخص الذي أستطاع أن يحقق ذاته، وبالتالي فالتكيف هو:

١- الإدراك الحقيقي للعالم والأشخاص الآخرين.
٢- التقبل الحقيقي للذات وتقبل الآخرين.
٣- أن يتصف سلوكه بالتلقائية والبساطة.
٤- الاستقلال والقدرة على التجريب.
٥- القدرة على تكوين علاقات متبادلة عميقة وحميمة.

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس السلوك التكيفي على النحو التالي:

[١] مقياس السلوك التكيفي للمراهقين المتخلفين عقليا:

قام موسى (٢٠٠٩) ببناء مقياس السلوك التكيفي للمراهقين المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم؛ وذلك من خلال الرجوع إلى بعض المقاييس في مجال السلوكيات التكيفية (السنهوري، ١٩٨١؛ منصور، ١٩٩٠؛ عبد الله، ١٩٩٦؛ أكبر، ١٩٩٦)؛ إلى جانب القيام بدراسة استطلاعية على عينة من الخبراء العاملين في مجال الإعاقة العقلية للتعرف على أهم السلوكيات التكيفية للمراهقين المتخلفين عقلياً؛ فتم التوصل إلى عدة سلوكيات تكيفية؛ والتي تم تقسيمها تحت محورين رئيسيين، هما ما يلي:

- **التكيف الشخصي**؛ ويندرج تحت هذا المحور أربع سمات تكيفية في مجال التكيف الشخصي؛ وهي: القدرة على تحمل المسئولية، والقدرة على توجيه السلوك، والتحرر من الميل للإنفراد أو عدم الميل للإنصواء، والخلو من الأعراض العصابية، وأعراض الانحراف النفسي.

- **التكيف الاجتماعي**؛ ويندرج تحت هذا المحور أربع سمات تكيفية في مجال التكيف الاجتماعي؛ وهي: اكتساب المهارات الاجتماعية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقات المدرسية، والعلاقات في البيئة المحلية.

وإلى جانب هذا، تم بناء بنود الأبعاد سالفة الذكر، وعرضها على لجنة من الخبراء العاملين في مجال الإعاقة العقلية، وبعض أساتذة الصحة النفسية والفئات الخاصة. وتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) بنداً بعد حذف وتعديل بعض البنود؛ بمعدل خمسة بنود لكل سمة. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير ثلاثي مكون مما يلي: موافق (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، غير موافق (تعطي درجة واحدة فقط). ويوضح جدول (١) توزيع بنود مقياس السلوك التكيفي على السمات الفرعية للمقياس.

جدول (١)

توزيع بنود مقياس السلوك التكيفي على السمات الفرعية

أبعاد السلوك التكيفي	الأبعاد الفرعية	البنود	العدد
التكيف الشخصي	القدرة على تحمل المسئولية	١، ٩، ١٧، ٢٥، ٣٣	٥
	القدرة على توجيه السلوك	٢، ١٠، ١٨، ٢٦، ٣٤	٥
	عدم الميل للإنطواء	٣، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٥	٥
	الخلو من الأعراض العصابية	٤، ١٢، ٢٠، ٢٨، ٣٦	٥
التكيف الاجتماعي	اكتساب المهارات الاجتماعية	٥، ١٣، ٢١، ٢٩، ٣٧	٥
	التحرر من الميول المضادة للمجتمع	٦، ١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٨	٥
	العلاقات المدرسية	٧، ١٥، ٢٣، ٣١، ٣٩	٥
	العلاقات في البيئة المحلية	٨، ١٦، ٢٤، ٣٢، ٤٠	٥
المجمـــوع			٤٠

الصدق: تم حساب صدق مفردات اختبار السلوك التكيفي للمراهقين المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم بواسطة استخدام أسلوب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لكل بعد من أبعاد المقياس على عينة مكونة من ثلاثين أباً وأماً من آباء وأمهات المراهقين المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم؛ فتراوحت معاملات الارتباط من ٠,٤٠ إلى ٠,٧٠؛ وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، فتراوحت معاملات الارتباط من ٠,٥٥ إلى ٠,٦١، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس السلوك التكيفي للمراهقين المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فتراوحت معاملات الثبات من ٠,٦٣ إلى ٠,٧٣، وكلها معاملات إحصائية مقبولة.

[٢] مقياس السلوكيات اللاتوافقية للفتاة الجانحة:

تم تصميم مقياس السلوكيات اللاتوافقية للفتاة الجانحة الذي يضم مقياسين فرعيين؛ هما مقياس السلوك

العدواني، ومقياس السلوك الانسحابي؛ وذلك من خلال الرجوع إلى مجموعة من المقاييس في هذا الصدد، مثل مقياس العدوان من إعداد أيزنك ووِيلسون Eysenck & Wilson (١٩٧٥)، وقائمة المشكلات السلوكية من إعداد بريوير Brewer (١٩٥٨)، ومقياس تقدير الأقران للعدوان من إعداد وادلر وآخرين Wadler, *et al.* (١٩٦١)، وقائمة المشكلات الاجتماعية من إعداد غدور وموسى (١٩٩٢)، ومقياس السلوكيات اللاتوافقية إعداد موسى والدسوقي (٢٠٠٠). كما تم تحديد التعريف الإجرائي للسلوك العدواني؛ بأنه ذلك السلوك الذي يقصد به الشجار، والنقد، والاستهزاء، والسخرية، وإثارة غضب الآخرين، وافتعال النزاع والمشاجرة، والميل إلى التسلط وتوجيه الألفاظ البذيئة نحو الآخرين، وعدم احترام ممتلكات الغير، والوقاحة، والخشونة، وجلب المشاكل للآخرين، والتهور، وإزعاج الآخرين. والسلوك الانسحابي؛ بأنه ذلك السلوك الذي يقصد به عدم المشاركة، والخوف من ارتكاب الأخطاء، والتنازل عن الحقوق، والافتقار إلى العلاقات الاجتماعية، وعدم القدرة على التعبير، وعدم القدرة على الدفاع، وتفضيل الوحدة والعزلة، والارتباك، وصعوبة في الكلام.

وفي ضوء تحديد التعريفات الإجرائية لكل من مفهومي السلوك العدواني، والسلوك الانسحابي، تم بناء مجموعة من البنود التي تعكس تعريف كل مفهوم كل على حدة. وقد انتهى هذا الإجراء إلى بناء (١٥) بنداً لقياس السلوك العدواني للفتاة الجانحة، و(١٦) بنداً لقياس السلوك الانسحابي للفتاة الجانحة. وتم عرض هذه البنود على لجنة ثلاثية من الأساتذة الحاصلين على درجة الدكتوراه في الصحة النفسية والقياس النفسي للحكم على صدق البنود في ضوء التعريفات الإجرائية لكل مفهوم، وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف ثلاثة بنود من مقياس السلوك العدواني، وأربعة بنود من مقياس السلوك الانسحابي لعدم اتساق هذه البنود مع التعريف الإجرائي لكل مفهوم. ومن ثم، تكون المقياس الفرعي للسلوك العدواني من (١٢) بنداً، والمقياس الفرعي للسلوك الانسحابي من (١٢) بنداً. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من ثلاثة موازين؛ هي: كثيراً (تعطي ثلاث درجات)؛ إلى حد ما (تعطي درجتين)؛ قليلاً (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع السلوكيات اللاتوافقية، بينما تمثل الدرجة المنخفضة على انخفاض السلوكيات اللاتوافقية. ويوضح جدول (٢) توزيع البنود على أبعاد مقياس السلوكيات اللاتوافقية.

جدول (٢)
توزيع البنود على أبعاد مقياس
السلوكيات اللاتوافقية

أبعاد مقياس السلوكيات اللاتوافقية	البنود	المجموع
السلوك العدواني	١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣.	١٢
السلوك الانسحابي	٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤.	١٢
المجموع		٢٤

الصدق: تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس السلوكيات اللاتوافقية على عينة مكونة من (٣٥) فتاة جانحة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد. وقد أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط للسلوك العدواني تراوحت ما بين ٠,٥١ إلى ٠,٧٢؛ وللسلوك الانسحابي تراوحت ما بين ٠,٥١ إلى ٠,٧٧، وكلها معاملات إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب معامل الثبات لمقياس السلوكيات اللاتوافقية للفتاة الجانحة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: ٠,٧٣ للسلوك العدواني، و٠,٧٦ للسلوك الانسحابي، و٠,٧٤ للمقياس ككل، وكلها معاملات مقبولة إحصائية.

[٣] مقياس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال:

تم تصميم مقياس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال وفقاً للخطوات التالية:

- تم الرجوع إلى المقاييس التي تضمنت أنماطاً مختلفة من السلوكيات اللاتوافقية مثل: مقياس القلق الظاهر للأطفال (موسى، ١٩٨٧)، مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين (موسى، ١٩٨٨)، قائمة القلق (عبد الخالق، ١٩٨٤)، اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية (هنا، ١٩٦٥)، مقياس العدوان (Eysenck and Wilson, 1975)، قائمة المشكلات السلوكية للأطفال (Brewer, 1958)، مقياس القلق للأطفال (Sarason, *et al.*, 1960)، مقياس تقدير الأقران للعدوان (Walder, *et al.*, 1961)، مقياس التوافق للنكور (Wiggins and Winder, 1961)، قائمة المشكلات الاجتماعية (غندور وموسى، ١٩٩٢).
- تم إختيار مجموعة من العبارات من تلك المقاييس السابقة مكونة من ١٤٠ عبارة.
- أعيدت صياغة العبارات المختارة بحيث تعكس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال الذين تراوحت أعمارهم من ٦ إلى ١٢ سنة، مما أدى ذلك إلى تناقص عدد العبارات إلى ٩٤ عبارة. وتتم الاستجابة على كل عبارة وفقاً لما يلي: (صفر) "عدم وجود الخاصية مطلقاً"، (١) "وجود الخاصية إلى حد ما"، (٢) "وجود الخاصية بصورة واضحة".
- لقد وضع في الاعتبار أن يقوم مدرس الفصل بتقدير السلوكيات اللاتوافقية للأطفال كما يدركها على غرار المحاولات التي قام بها بعض الباحثين (Bower, 1960; Gildewell, 1961; Walder, *et al.*, 1961) لأنه تبين أن تقدير الوالدين لمشكلات أبنائهم السلوكية تشوبها بعض من عدم الموضوعية، لأنهما يحاولان أن يظهرا سلوكيات أبنائهم بطريقة مستحسنة اجتماعياً (Dreger, *et al.*, 1964; Sarason, *et al.*, 1960).
- تقيس العبارات كل من السلوك العدواني، والسلوك الانسحابي، والسلوك التوافقي، والسلوك العدواني السلبي.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال، وذلك عن طريق تقدير مجموعة مكونة من عشرين مدرساً ومدرسة في بعض المدارس الابتدائية للسلوكيات اللاتوافقية لعينة مكونة من ثلاثمائة طفل وطفلة (١٨٠ طفلاً، ١٢٠ طفلة) من الذين تراوحت أعمارهم بين ٦ إلى ١٢ سنة. وقد طلب من كل مدرس ومدرسة إختيار ١٥ طفلاً وطفلة إختياراً عشوائياً من قائمة أسماء تلاميذ الفصل لتقدير سلوكياتهم اللاتوافقية. وقد تم تصحيح الاستجابات وفقاً لمفتاح التصحيح المشار إليه سلفاً، وتم حساب المصفوفة الارتباطية لعبارات المقياس (٩٤×٩٤)، التي خضعت فيما بعد للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، كما بلغت نسبة التباين الكلي لهذه العوامل ٧٦%. وإلى جانب هذا، تم اختيار العوامل التي لا تقل تشبعاتها من ٠,٤٠؛ حتى يتم التقليل من عدد عبارات المقياس.

وقد تشبع على العامل الأول العبارات التالية: ٣، ٥، ١١، ١٣، ١٥، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٥، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥١، ٥٩، ٦٥، ٦٦، ٧٢، ٧٤، ٧٨، ٨٧، ٩٢. وأطلق على هذا العامل: **السلوك العدواني.** وتشبع على العامل الثاني العبارات التالية: ١٠، ١٤، ٢٤، ٢٦، ٣٠، ٥٠، ٥١، ٦١، ٦٣، ٦٧، ٦٨، ٧٠، ٧١، ٧٥، ٧٩، ٨٤، ٨٨، ٩٠. وسمي هذا العامل: **السلوك الانسحابي.** كما تشبع على العامل الثالث العبارات التالية: ٢، ٦، ٧، ١٢، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٧، ٣٣، ٣٨، ٤٤، ٤٨، ٦٣، ٥٨، ٦٤، ٧١، ٧٦، ٨٠، ٨٥. وأطلق على هذا العامل: **السلوك التوافقي.** وإلى جانب هذا، تشبع على العامل الرابع العبارات التالية: ٢٩، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٥٢، ٥٤، ٥٦، ٦٢، ٧٧، ٨١، ٨٦، ٨٩. وقد أطلق على هذا العامل: **السلوك العدواني السلبي.**

أما تشبعات العبارات الأخرى فقد كانت أقل من ٠,٤٠، لذا تم حذف هذه العبارات، ومن ثم أنتهت عبارات المقياس إلى ٧٧ عبارة، وتصحح في الاتجاه الموجب، ما عدا العبارات التالية: ٢، ١٦، ١٩، ٣٣، ٤٤، فإنها تصحح في الاتجاه العكسي. وعليه، يشمل المقياس على أربعة سلوكيات مختلفة من السلوكيات اللاتوافقية

والتوافقية؛ هي كما يلي:

السلوك العدواني: ويقصد به أن يقوم الطفل بمقاطعة المتكلم أثناء التحدث، ويميل إلى الشجار والمنازعات، ويسلك سلوكاً شاذاً ومتهوراً ويمارس ضرب الأطفال ونقدهم وإيذائهم، ويضايق الآخرين، ويميل إلى التسلط والسيطرة، ويوجه ألفاظاً بذيئة إلى الآخرين، ولا يحترم ممتلكات الغير، ويميل إلى الجدل، وتهديد الآخرين وإزعاجهم، ولا يطيع الأوامر، ويحاول جلب المشاكل للآخرين.

السلوك الانسحابي: يقصد به أن يحاول الطفل مشاركة زملائه في اللعب، ويخاف من الغرباء وارتكاب الأخطاء، وسريع التنازل والانزعاج، وليس لديه أصدقاء، ولا يستطيع التعبير عن غضبه وحماية نفسه، ويفضل العزلة، وبطيء الإنجاز.

السلوك التوافقي: يقصد به أن يكون الطفل يقظاً في الفصل، ويراعي حقوق الآخرين، ولديه القدرة على الطموح والإنجاز والمرونة، وواثق في نفسه، ويتقن عمله، وواجباته المدرسية، ويشعر بالسعادة والثقة من قبل الآخرين.

السلوك العدواني السلبي: يقصد به أن يصر الطفل على تحقيق رغباته وكثير الاحتجاج، ويحتقر الآخرين، ويميل إلى العناد، ولديه الاستعداد للمشاجرة، ويعاني من التقلبات المزاجية، ويستاء من توجيه النقد إليه.

وقد انتهى المقياس في صورته النهائية إلى ٧٧ عبارة موزعة على النحو التالي: ٢٥ عبارة تقيس السلوك العدواني (ويتراوح مدى الدرجات لهذا البعد من صفر إلى ٥٠ درجة)، و١٩ عبارة لقياس السلوك الانسحابي (ويتراوح مدى الدرجات لهذا البعد من صفر إلى ٣٨ درجة)، و٢٠ عبارة لقياس السلوك التوافقي (ويتراوح مدى الدرجات لهذا البعد من صفر إلى ٤٠ درجة)، و١٣ عبارة لمقياس السلوك العدواني السلبي (ويتراوح مدى الدرجات لهذا البعد من صفر إلى ٢٦ درجة).

الثبات: بلغت معاملات الثبات لأبعاد مقياس السلوكيات اللاتوافقية باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ على النحو التالي: ٠,٧٢ لمقياس السلوك العدواني، ٠,٧٦ لمقياس السلوك الانسحابي، ٠,٧٩ لمقياس السلوك التوافقي، ٠,٧٥ لمقياس السلوك العدواني السلبي، ٠,٨١ للمقياس ككل.

الدرجة التائية المعدلة:

تم حساب الدرجات التائية المعدلة لمقياس السلوكيات اللاتوافقية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ٨٢٧ مفحوصاً ومفحوصة (٤٢٧ طفلاً، و٤٠٠ طفلة)؛ ممن تراوحت أعمارهم من ٦ إلى ١٢ سنة. ويوضح جدول (٣) الدرجات الخام والدرجات التائية المعدلة المقابلة لأبعاد مقياس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال.

جدول (٣)

الدرجات الخام والدرجات التائية المعدلة المقابلة

لأبعاد مقياس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال

أبعاد مقياس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال															
السلوك العدواني				السلوك الانسحابي				السلوك التوافقي				السلوك العدواني السلبي			
خ	ت	خ	ت	خ	ت	خ	ت	خ	ت	خ	ت	خ	ت	خ	ت
صفر	٢٩	٢٦	٥٥	صفر	٢٠	٢٦	٦٣	صفر	١٣	٢٦	٥٧	صفر	٢٨	٢٦	٨٠
١	٣٠	٢٧	٥٦	١	٢٢	٢٧	٦٥	١	١٥	٢٧	٥٨	١	٣٠		
٢	٣١	٢٨	٥٧	٢	٢٣	٢٨	٦٧	٢	١٧	٢٨	٦٠	٢	٣٢		
٣	٣٢	٢٩	٥٨	٣	٢٥	٢٩	٦٨	٣	١٨	٢٩	٦٢	٣	٣٤		
٤	٣٣	٣٠	٥٩	٤	٢٧	٣٠	٧٠	٤	٢٠	٣٠	٦٣	٤	٣٦		
٥	٣٤	٣١	٦٠	٥	٢٨	٣١	٧٢	٥	٢٢	٣١	٦٥	٥	٣٨		
٦	٣٥	٣٢	٦١	٦	٣٠	٣٢	٧٣	٦	٢٣	٣٢	٦٧	٦	٤٠		
٧	٣٦	٣٣	٦٢	٧	٣٢	٢٣	٧٥	٧	٢٥	٣٢	٦٨	٧	٤٢		
٨	٣٧	٣٤	٦٣	٨	٣٣	٣٤	٧٧	٨	٢٧	٣٤	٧٠	٨	٤٤		
٩	٣٨	٣٥	٦٤	٩	٣٥	٣٥	٧٨	٩	٢٨	٣٥	٧٢	٩	٤٦		
١٠	٣٩	٣٦	٦٥	١٠	٣٧	٣٦	٨٠	١٠	٣٠	٣٦	٧٣	١٠	٤٨		
١١	٤٠	٣٧	٦٦	١١	٣٨	٣٧	٨٢	١١	٣٢	٣٧	٧٥	١١	٤٠		
١٢	٤١	٣٨	٦٧	١٢	٤٠	٣٨	٨٣	١٢	٣٣	٣٨	٧٧	١٢	٥٢		
١٣	٤٢	٣٩	٦٨	١٣	٤٢			١٣	٣٥	٣٩	٧٨	١٣	٥٤		
١٤	٤٣	٤٠	٦٩	١٤	٤٣			١٤	٣٧	٤٠	٨٠	١٤	٥٦		
١٥	٤٤	٤١	٧٠	١٥	٤٥			١٥	٣٨			١٥	٥٨		
١٦	٤٥	٤٢	٧١	١٦	٤٧			١٦	٤٠			١٦	٦٠		
١٧	٤٦	٤٣	٧٢	١٧	٤٨			١٧	٤٢			١٧	٦٢		
١٨	٤٧	٤٤	٧٣	١٨	٥٠			١٨	٤٣			١٨	٦٤		
١٩	٤٨	٤٥	٧٤	١٩	٥٢			١٩	٤٥			١٩	٦٦		
٢٠	٤٩	٤٦	٧٥	٢٠	٥٣			٢٠	٤٧			٢٠	٦٨		
٢١	٥٠	٤٧	٧٦	٢١	٥٥			٢١	٤٨			٢١	٧٠		
٢٢	٥١	٤٨	٧٧	٢٢	٥٧			٢٢	٥٠			٢٢	٧٢		
٢٣	٥٢	٤٩	٧٨	٢٣	٥٨			٢٣	٥٢			٢٣	٧٤		
٢٤	٥٢	٥٠	٧٩	٢٤	٦٠			٢٤	٥٣			٢٤	٧٦		
٢٥	٥٤			٢٥	٦٢			٢٥	٥٥			٢٥	٧٨		

[٤] مقياس السلوك التكيفي للمراهقين ضعاف السمع:

تم بناء مقياس السلوك التكيفي للمراهقين ضعاف السمع من خلال الرجوع إلى بعض المقاييس في مجال السلوكيات التكيفية؛ إلى جانب القيام بدراسة استطلاعية على عينة من الخبراء العاملين في مجال الإعاقة السمعية للتعرف على أهم السلوكيات التكيفية للمراهق ضعيف السمع، فتم التوصل إلى عدة سلوكيات تكيفية؛ والتي تم تقسيمها تحت محورين رئيسيين؛ هما:

- **التكيف الشخصي**؛ ويندرج تحت هذا المحور أربع سمات تكيفية في مجال التكيف الشخصي؛ وهي: القدرة على تحمل المسئولية، والقدرة على توجيه السلوك، والتحرر من الميل للانفراد أو عدم الميل للانطواء، والخلو من الأعراض العصابية وأعراض الانحراف النفسي.

- **التكيف الاجتماعي**؛ ويندرج تحت هذا المحور أربع سمات في مجال التكيف الاجتماعي؛ وهي: اكتساب المهارات الاجتماعية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقات المدرسية، والعلاقات في البيئة المحلية.

وقد تم تحديد التعريفات الإجرائية لكل سمة من سمات التكيف الشخصي، والتكيف الاجتماعي. وفي ضوء هذه التعريفات الإجرائية، تم بناء بنود تتسق مع هذه التعريفات الإجرائية. وإلى جانب هذا، تم عرض هذه البنود على لجنة من الخبراء العاملين في مجال الإعاقة السمعية، وبعض أساتذة الصحة النفسية والفئات الخاصة. وتكون المقياس في صورته النهائية من ٨٠ بنداً بعد حذف وتعديل بعض البنود بمعدل عشرة بنود لكل سمة. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير ثلاثي مكون مما يلي: موافق (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، غير موافق (تعطي درجة واحدة فقط). ويبين جدول (٤) توزيع بنود مقياس السلوك التكيفي على السمات الفرعية.

جدول (٤)

توزيع بنود مقياس السلوك التكيفي على السمات الفرعية

أبعاد السلوك التكيفي	الأبعاد الفرعية	البنود	العدد
التكيف الشخصي	القدرة على تحمل المسئولية	١، ٩، ١٧، ٢٥، ٣٣، ٤١، ٤٩، ٥٧، ٦٥، ٧٣	١٠
	القدرة على توجيه السلوك	١، ١٠، ١٨، ٢٦، ٣٤، ٤٢، ٥٠، ٥٨، ٦٦، ٧٤	١٠
	عدم الميل للإنطواء	٣، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٥، ٤٣، ٥١، ٥٩، ٦٧، ٧٥	١٠
	الخلو من الأعراض العصابية	٤، ١٢، ٢٠، ٢٨، ٣٦، ٤٤، ٥٢، ٦٠، ٦٨، ٧٦	١٠
التكيف الاجتماعي	اكتساب المهارات الاجتماعية	٥، ١٣، ٢١، ٢٩، ٣٧، ٤٥، ٥٣، ٦١، ٦٩، ٧٧	١٠
	التحرر من الميول المضادة للمجتمع	٦، ١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٨، ٤٦، ٥٤، ٦٢، ٧٠، ٧٨	١٠
	العلاقات المدرسية	٧، ١٥، ٢٣، ٣١، ٣٩، ٤٧، ٥٥، ٦٣، ٧١، ٧٩	١٠
	العلاقات في البيئة المحلية	٨، ١٦، ٢٤، ٣٢، ٤٠، ٤٨، ٥٦، ٦٤، ٧٢، ٨٠	١٠
المجمـــوع			٨٠

الصدق: تم حساب صدق مفردات اختبار السلوك التكيفي للمراهقين المعاقين سمعياً بواسطة استخدام أسلوب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لكل بعد من أبعاد المقياس على مجموعة مكونة من ثلاثين مراهقاً معاق سمعياً، ممن بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ١٥,٣ سنة، فتراوحت معاملات الارتباط من ٠,٤٠ إلى ٠,٧١، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. وإلى جانب هذا، تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت معاملات الارتباط من ٠,٥٤ إلى ٠,٥٩، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تراوحت معاملات الثبات بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس السلوك التكيفي من ٠,٦٣ إلى ٠,٧٩.

مقياس السلوك التكيفي للأبناء المتخلفين عقلياً

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
١	يحافظ على مواعيده مع الآخرين	( )	( )	( )
٢	أرى إنه محبوب من الآخرين	( )	( )	( )
٣	يفضل أن يبقى بعيداً عن الحفلات والمناسبات	( )	( )	( )
٤	يشعر بالآلام في عينيه	( )	( )	( )
٥	يسهل عليه تذكر من يقابله من الناس	( )	( )	( )
٦	يحتاج أن يظهر غضبه ليحصل على حقوقه	( )	( )	( )
٧	يستمتع بالتواصل مع زملاءه	( )	( )	( )
٨	يقضي وقتاً طيباً مع الجيران	( )	( )	( )
٩	يكون مسئولاً عن عمل يشترك فيه مع زملاءه	( )	( )	( )
١٠	أرى إنه أقل من مستوى الآخرين	( )	( )	( )
١١	يعاني من مشكلات تثير قلقه	( )	( )	( )
١٢	يشعر بصعوبة الجلوس ساكناً	( )	( )	( )
١٣	يستمتع بتواصل مع من يقابلهم لأول مرة	( )	( )	( )
١٤	يضطره زملاءه في الفصل إلى الحراك دفاعاً عما يملك	( )	( )	( )
١٥	يكون سعيداً في المدرسة إذا كان المدرسون أكثر عطفاً	( )	( )	( )
١٦	يلعب مع أصدقاءه من الجيران	( )	( )	( )
١٧	يستمر في أداء واجباته حتى لو كان متعباً	( )	( )	( )
١٨	يحترم آراء الآخرين حتى لو كانت مخالفة لرأيه	( )	( )	( )
١٩	أرى أن الأقوى منه يحاول الإيقاع به	( )	( )	( )
٢٠	ينسى ما يشرحه المعلم له	( )	( )	( )
٢١	يمكن إخفاء حزنه عندما يهزم في لعبه	( )	( )	( )
٢٢	يرى إنه من الصواب غش الآخرين ليحصل على ما يريد	( )	( )	( )
٢٣	يحب زملاءه الطريقة التي يتعامل بها معهم	( )	( )	( )
٢٤	يعتقد أن جيرانه يحبونه	( )	( )	( )
٢٥	أرى أن الآخرين يسيطرون عليه	( )	( )	( )
٢٦	يشعر بالرضا عن نفسه	( )	( )	( )
٢٧	يبتعد عن الآخرين بسبب الاستهزاء به	( )	( )	( )
٢٨	يجد صعوبة في النوم	( )	( )	( )
٢٩	يصعب عليه أن يسامح من يخطأ في حقه	( )	( )	( )
٣٠	يرى أن الكذب أسهل الوسائل ليحصل على ما يريد	( )	( )	( )
٣١	يقدر المعلمون ظروفه الخاصة	( )	( )	( )

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
٣٢	يشعر بسخرية ممن يتعامل معه	( )	( )	( )
٣٣	يكمل ما يبدأ به من واجبات	( )	( )	( )
٣٤	يحاول كثير من الناس استغلاله	( )	( )	( )
٣٥	يسهل عليه الانسجام مع الآخرين	( )	( )	( )
٣٦	يتسم بالعصبية	( )	( )	( )
٣٧	يصعب عليه التواصل مع الآخرين	( )	( )	( )
٣٨	يفكر في الحصول على حقوقه بالقوة	( )	( )	( )
٣٩	يقوم بعرض مشكلاته الشخصية على المعلمين	( )	( )	( )
٤٠	يسهل عليه توصيل وجهة نظره للآخرين	( )	( )	( )

مقياس السلوكيات اللاتوافقية للفتاة الجانحة

	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	قليلاً
١	تبدأ الشجار دون سبب واضح	( )	( )	( )
٢	لا تحاول مشاركة زميلاتها في أية نشاط	( )	( )	( )
٣	تنتقد وتستهزأ من أعمال الآخرين	( )	( )	( )
٤	ترتعش يديها عندما يطلب منها تنفيذ أي أمر	( )	( )	( )
٥	تفعل أشياء بطريقة تغضب الآخرين	( )	( )	( )
٦	تخاف من ارتكاب الأخطاء	( )	( )	( )
٧	تفتعل نزاعاً ومشاجرة مع الأخريات	( )	( )	( )
٨	تنزعج بسرعة عندما تتغير الأشياء حولها	( )	( )	( )
٩	تميل إلى التسلط	( )	( )	( )
١٠	تتنازل عن حقوقها بسهولة أمام إصرار الآخرين	( )	( )	( )
١١	توجه ألفاظاً بذيئة نحو الآخرين	( )	( )	( )
١٢	ليست لها صديقات	( )	( )	( )
١٣	لا تحترم ممتلكات الآخرين	( )	( )	( )
١٤	تخاف بسهولة	( )	( )	( )
١٥	لا تبدو في وقت من الأوقات هادئة	( )	( )	( )
١٦	لا تعبر عن غضبها حتى ولو معها الحق في ذلك	( )	( )	( )
١٧	تتبجح بعنفها وخشونتها	( )	( )	( )
١٨	لا تستطيع أن تدافع عن نفسها عندما يضايقها الآخرين	( )	( )	( )
١٩	تحاول جلب المشاكل للآخرين	( )	( )	( )
٢٠	تفضل أن تكون بمفردها	( )	( )	( )
٢١	تسلك سلوكاً متهوراً	( )	( )	( )
٢٢	ترتبك بسهولة	( )	( )	( )
٢٣	تزعج الآخرين بسلوكها الصاخب	( )	( )	( )
٢٤	تجد صعوبة في الكلام عندما تكون مضطربة	( )	( )	( )

مقياس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال

١- يسلك سلوكاً شاذاً عندما لا أراقبه.
٢- يتطوع في تسميع درس من الدروس في الفصل.
٣- يضرب الأطفال الآخرين ويدفعهم.
٤- ترتعش يديه عندما يطلب منه تسميع درس من الدروس.
٥- ينتقد أعمال الأطفال الآخرين.
٦- يصاب بالكآبة والانهزامية عند القيام بعمل صعب.
٧- يرعى حقوق ومشاعر الآخرين.
٨- ينقصه الطموح للتفوق في المدرسة.
٩- يفعل الأشياء بطريقة تغضب الآخرين.
١٠- يفتعل نزاعا ومشاجرة عندما يقال له بأنه لا يستطيع إنجاز شيء.
١١- ينجز واجباته المنزلية.
١٢- يغيظ الأطفال الآخرين ويضايقهم.
١٣- يخاف من ارتكاب الأخطاء.
١٤- يميل إلى التسلط مع الأطفال الآخرين.
١٥- ينزعج بسرعة عندما تتغير الأشياء حوله.
١٦- يكون متأكداً من نفسه.
١٧- يوجه ألفاظاً بذيئة نحو الأطفال الآخرين.
١٨- يعاني من التقلبات المزاجية.
١٩- يتنازل عن عمل شيء ما عندما يصر طفل آخر على عمله بطريقة أخرى.
٢٠- لا يحترم ممتلكات الناس الآخرين.
٢١- لا ينسى الأشياء التي تغضبه.
٢٢- يبدو أنه منعزل في عالمه الخاص.
٢٣- يغضبه أي نوع من أنواع التهذيب أو التأديب.
٢٤- يحب أن يكون له أتباع طول الوقت.
٢٥- يصر على تحقيق رغباته.
٢٦- يتقن عمله من تلقاء نفسه.
٢٧- يرفض الكلام مع أي أحد عندما يكون غاضباً.
٢٨- ليس لديه أصدقاء.
٢٩- لا يوجه أسئلة لمعرفة الأعمال التي لا يستطيع إنجازها.
٣٠- يتشاجر إذا هاجمه طفل آخر.
٣١- لا يبدو هادئاً في وقت من الأوقات.
٣٢- يتجادل معي.
٣٣- يكون قادراً على تركيز ذهنه في أداء الأشياء.
٣٤- يتبجح بعنفه وخشونته.
٣٥- يعتقد أنه لا قيمة له.

٣٦- يحتج عن طريق إحداث أصواتاً بقدميه عندما يطلب منه عمل شيء ما.
٣٧- يقبل اقتراحاتي.
٣٨- يرفض الكلام عندما تسير الأمور كما يريد.
٣٩- يخاف بسهولة.
٤٠- يستاء من توجيه نقد بسيط إلى عمله.
٤١- يكون قادراً على رؤية الأشياء من جانبها المضيء.
٤٢- يتشاجر مع الأطفال الأصغر منه سناً.
٤٣- يكون خائفاً من الإصابة عند اللعب.
٤٤- يكون عنيداً وحروناً.
٤٥- لا يعبر عن غضبه حتى ولو معه الحق في ذلك.
٤٦- يهتم بالواجبات المدرسية.
٤٧- يحاول جلب المشاكل للأطفال الآخرين.
٤٨- ينجز الأشياء فقط لجذب أنظار الآخرين.
٤٩- إذا ضربه شخص ما أولاً فإنه لا يحاول أن يرد عليه الصاع صاعين.
٥٠- يفضل مصاحبة الكبار عن اللعب مع الأطفال.
٥١- يكون محبوباً بين زملاء الفصل.
٥٢- ينجز الأشياء البسيطة المتواضعة التي يقوم بإنجازها أطفال أصغر منه.
٥٣- لا يدافع عن نفسه عندما يضايقه الأطفال الآخرين.
٥٤- يهدد بإيذاء الأطفال الآخرين عندما يكون غاضباً.
٥٥- لا يطيع الأوامر عندما يتولى الأطفال الآخرين المسئولية.
٥٦- يفضل أن يكون بمفرده ويلعب بمفرده.
٥٧- ينجز واجباته المدرسية.
٥٨- ينظر إلى الأطفال الآخرين باحتقار.
٥٩- يتعمد مقاطعة أي شيء عن طريق توجيه الأسئلة السخيفة.
٦٠- يكون بطيئاً في تكوين الأصدقاء.
٦١- يبدو سعيداً مثل معظم الأطفال.
٦٢- ينقب عن الأخطاء في التعليمات والتوجيهات التي يعطيها الكبار.
٦٣- يخاف من الكبار الغرباء.
٦٤- يبدو أنه واثق من نفسه.
٦٥- عندما يكون غاضباً يعمل أشياء مثل: غلق الباب بعنف، أو ضرب منضدة بشدة.
٦٦- يسلك سلوكاً متهوراً.
٦٧- يجد صعوبة في الكلام بوضوح عندما يكون مثاراً أو مضطرباً.
٦٨- يكون لديه الاستعداد للمشاجرة والقتال.
٦٩- يرتبك بسهولة.
٧٠- يزعج الأطفال الآخرين بسلوكه الصاخب.

مقياس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال

ورقة الإجابة

اسم الطفل/الطفلة: العمر:

الصف الدراسي: النوع: ذكر/أنثى:

	العبارة	الدرجة		
		صفر	١	٢
ن	١			
ت	٢			
ع	٣			
س	٤			
ن	٥			
ع	٦			
س	٧			
ت	٨			
س	٩			
ع	١٠			
س	١١			
ت	١٢			
س	١٣			
ن	١٤			
ت	١٥			
ع	١٦			
ع	١٧			
ع	١٨			
ت	١٩			
	٢٠			

	العبارة	الدرجة		
		صفر	١	٢
ن	٢١			
ت	٢٢			
ع	٢٣			
س	٢٤			
ن	٢٥			
ع	٢٦			
س	٢٧			
ت	٢٨			
س	٢٩			
ع	٣٠			
س	٣١			
ت	٣٢			
س	٣٣			
ن	٣٤			
ت	٣٥			
ع	٣٦			
ع	٣٧			
ع	٣٨			
ت	٣٩			

	العبارة	الدرجة		
		صفر	١	٢
ع	٤٠			
ن	٤١			
ع	٤٢			
س	٤٣			
ت	٤٤			
س	٤٥			
ن	٤٦			
س	٤٧			
ت	٤٨			
ع	٤٩			
ن	٥٠			
س	٥١			
ن	٥٢			
ت	٥٣			
ع	٥٤			
ع	٥٥			
ن	٥٦			
ن	٥٧			
ت	٥٨			

	العبارة	الدرجة		
		صفر	١	٢
ن	٥٩			
ن	٦٠			
ع	٦١			
ع	٦٢			
ن	٦٣			
ت	٦٤			
س	٦٥			
ع	٦٦			
ن	٦٧			
ت	٦٨			
س	٦٩			
ن	٧٠			
ت	٧١			
س	٧٢			
ع	٧٣			
ن	٧٤			
س	٧٥			
ن	٧٦			
ع	٧٧			

عبارات مقياس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال

عبارات مقياس السلوك العدواني (ن = ٢٥)

٢-٣-٧-٩-١١-١٥-١٦-١٨-٢٠-٢٣-٢٦-٣٠-٣٦-٣٧-٣٨-٤٠-٤٢-٤٩-٥٤-٥٥-٦١-٦٢-٦٦-٧٣-٧٧.

عبارات مقياس السلوك الانسحابي (ن = ١٩)

٦-١٠-١٩-٢١-٢٥-٣٤-٤١-٤٦-٥٠-٥٢-٥٦-٥٧-٥٩-٦٠-٦٣-٦٧-٧٠-٧٤-٧٦.

عبارات مقياس السلوك التوافقي (ن = ٢٠)

١*-٤-٥-٨-١٢*-١٣-١٤*-١٧-٢٢-٢٨-٣٢-٣٥*-٣٩-٤٤-٤٨-٥٣-٥٨-٦٤-٦٨-٧١.

عبارات مقياس السلوك السلبي (ن = ١٣)

٢٤-٢٧-٢٩-٣١-٣٣-٤٣-٤٥-٤٧-٥١-٥٦-٦٩-٧٢-٧٥.

---

* عبارات عكسية.

مقياس السلوك التكيفي للمعاقين سمعياً

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
١	من السهل عليك التواصل مع الآخرين؟	( )	( )	( )
٢	يعتقد الناس أن لديك أفكاراً جيدة؟	( )	( )	( )
٣	تشعر بالوحدة حتى مع وجود الناس حولك؟	( )	( )	( )
٤	تتزعج من الصداع؟	( )	( )	( )
٥	تكتم في نفسك مضايقة الناس؟	( )	( )	( )
٦	تضطر لمعاملة الناس بغضب حتى يعاملوك معاملة عادلة؟	( )	( )	( )
٧	تشعر أن المدرسين يفهمونك ويريدون مساعدتك؟	( )	( )	( )
٨	تذهب لزيارة جيرانك؟	( )	( )	( )
٩	تحافظ على مواعيدك مع الناس؟	( )	( )	( )
١٠	تعتقد أنك محبوب من الآخرين؟	( )	( )	( )
١١	يصعب عليك التواصل مع أفراد الجنس الآخر؟	( )	( )	( )
١٢	يضايقك الإصابة بالبرد؟	( )	( )	( )
١٣	يسهل عليك تذكر من تقابلهم من الناس؟	( )	( )	( )
١٤	تحتاج أن تظهر غضبك لتحصل على حقوقك؟	( )	( )	( )
١٥	تمارس الأنشطة المدرسية مع زملائك؟	( )	( )	( )
١٦	تقضي وقتاً طيباً مع جيرانك؟	( )	( )	( )
١٧	تشارك زملائك في حل مشاكلهم؟	( )	( )	( )
١٨	تعتقد أن الناس يظلموك عادة؟	( )	( )	( )
١٩	تفضل أن تبقى بعيداً عن الحفلات والمناسبات؟	( )	( )	( )
٢٠	تشعر بالآلام في عينيك؟	( )	( )	( )
٢١	تفضل إقامة حفلات في منزلك؟	( )	( )	( )
٢٢	تشعر بالسعادة إذا استطعت معاملة الظالمين بما يستحقون؟	( )	( )	( )
٢٣	تستمتع بالتواصل مع زملائك؟	( )	( )	( )
٢٤	يوجد عدد من الجيران لا تهتم بزيارتهم؟	( )	( )	( )
٢٥	تكون مسئولاً عن عمل تشترك فيه مع زملائك؟	( )	( )	( )
٢٦	تعتقد أن الناس أقل من مستواك؟	( )	( )	( )
٢٧	توجد مشكلات تثير قلقك؟	( )	( )	( )
٢٨	تشعر بصعوبة الجلوس ساكناً؟	( )	( )	( )
٢٩	تستمتع بتواصلك مع من تقابلهم لأول مرة؟	( )	( )	( )
٣٠	يضطرك زملائك في الفصل إلى القتال دفاعاً عما تملك؟	( )	( )	( )
٣١	تشعر أن المعلمين يهتمون بك اهتماماً ضئيلاً؟	( )	( )	( )

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
٣٢	يتسبب أحد جيرانك في مضايقتك لدرجة أن تسيء إليه؟	( )	( )	( )
٣٣	تستمر في العمل حتى لو كنت متعباً؟	( )	( )	( )
٣٤	يعتقد أصدقائك أنك قوي وشجاع؟	( )	( )	( )
٣٥	ترى أن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي؟	( )	( )	( )
٣٦	تتضايق لحدوث تقلصات في عضلاتك؟	( )	( )	( )
٣٧	يسهل عليك تكوين صداقات جديدة؟	( )	( )	( )
٣٨	ترى من الصعوبة أن يكون الإنسان ظالماً مع الظالمين؟	( )	( )	( )
٣٩	تكون سعيداً في المدرسة إذا كان المدرسون أكثر عطفاً؟	( )	( )	( )
٤٠	تلعب مع أصدقائك من الجيران؟	( )	( )	( )
٤١	تقوم بنفسك بترتيب ملابسك وأدواتك؟	( )	( )	( )
٤٢	تحترم آراء الآخرين لو كانت مخالفة لرأيك؟	( )	( )	( )
٤٣	تشعر أن الأقوى منك يحاول الإيقاع بك؟	( )	( )	( )
٤٤	تنسى ما يشرحه المعلم لك؟	( )	( )	( )
٤٥	يمكنك إخفاء حزنك عندما تهزم في لعبة؟	( )	( )	( )
٤٦	ترى من الصواب غش الناس لتحصل على ما تريد؟	( )	( )	( )
٤٧	تفضل الغياب من المدرسة إن استطعت؟	( )	( )	( )
٤٨	تعتقد أن جيرانك يحبونك؟	( )	( )	( )
٤٩	تعتقد أن معظم الناس يسيطرون عليك؟	( )	( )	( )
٥٠	تسامح من يخطأ في حقك؟	( )	( )	( )
٥١	تقلق بسبب مشكلات لديك؟	( )	( )	( )
٥٢	يعتبرك الناس إنك غير مستقر؟	( )	( )	( )
٥٣	تجد أن الإحسان جزاء الإحسان؟	( )	( )	( )
٥٤	يعاملك بعض الناس بقسوة لدرجة أنك تشتمهم؟	( )	( )	( )
٥٥	يحب زملائك الطريقة التي تتعامل بها معهم؟	( )	( )	( )
٥٦	يقدر جيرانك ظروفك الخاصة؟	( )	( )	( )
٥٧	تقوم بشراء احتياجاتك بنفسك؟	( )	( )	( )
٥٨	تشعر بالرضا عن نفسك؟	( )	( )	( )
٥٩	تعرف أشخاصاً سخفاء لدرجة أنك تكرهم؟	( )	( )	( )
٦٠	تجد إنه من الصعب عليك أن تنام؟	( )	( )	( )
٦١	تستطيع عمل حاجات لا يستطيع غيرك عملها؟	( )	( )	( )
٦٢	تجد أن الكذب أسهل الطرق ليتخلص الناس من مشكلاتهم؟	( )	( )	( )
٦٣	يقدر المعلمون ظروفك الخاصة؟	( )	( )	( )

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
٦٤	تشعر بسخرية ممن تتعامل معهم؟	( )	( )	( )
٦٥	تكمل ما تبدأ به من أعمال؟	( )	( )	( )
٦٦	تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة؟	( )	( )	( )
٦٧	تبتعد عن الناس بسبب الاستهزاء بك؟	( )	( )	( )
٦٨	تشعر بالتعب في معظم الأحيان؟	( )	( )	( )
٦٩	يصعب عليك أن تسامح من يخطأ في حقك؟	( )	( )	( )
٧٠	تفكر في العزلة بسبب نظرة الآخرين لك؟	( )	( )	( )
٧١	تجد حرج في التواصل مع المعلمين؟	( )	( )	( )
٧٢	تحرص على تقديم واجب العزاء والتهنئة في المناسبات لجيرانك؟	( )	( )	( )
٧٣	يصعب عليك الاعتراف بالخطأ إذا وقعت فيه؟	( )	( )	( )
٧٤	يحاول كثير من الناس استغلالك؟	( )	( )	( )
٧٥	يسهل عليك الانسجام مع الآخرين؟	( )	( )	( )
٧٦	يقول الناس عنك إنك عصبي؟	( )	( )	( )
٧٧	يصعب عليك التواصل مع الجماهير؟	( )	( )	( )
٧٨	تفكر أن تحصل على حقوقك بالقوة؟	( )	( )	( )
٧٩	تفكر في عرض مشكلاتك الشخصية على المعلمين؟	( )	( )	( )
٨٠	يسهل عليك توصيل وجهة نظرك للآخرين؟	( )	( )	( )

[٥٢] الحاجات النفسية

المفهوم: أشارت أبو سمور (١٩٨٥: ٧-٨) إلى أن موراي تعرّف الحاجة بأنها: تركيب لتوجيه قوة معينة في المخ، وهذه القوة تنظم الإدراك والتفهم والتعقل والنزوع؛ بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع في اتجاه معين، وقد تكون ضعيفة أو قوية، مؤقتة أو مستمرة، كما يقرر موراي أنه يمكن وجود الحاجات على أساس ما يلي:

- أثر السلوك أو نتيجته النهائية.
- النمط أو الأسلوب الخاص للسلوك المتضمن.
- الانتباه الانتقائي والاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه.
- التعبير عن الإشباع.

وإلى جانب هذا، يمكن تعريف الحاجة بأنها: الشعور بنقص شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع؛ وبأنها: شعور الكائن الحي بالافتقار لشيء معين؛ وقد تكون الحاجة فسيولوجية داخلية مثل الحاجة إلى الطعام والماء، أو سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة إلى الانتماء، الإنجاز، السيطرة (السيد وآخرون، ١٩٩٠: ٤٢٤)؛ وبأنها: شعور المرء بأنه ينقصه شيء أو يلزمه شيء أي أنها حالة داخل الفرد والتي قد تخفض التكيف المشبع للبيئة، وقد تكون الحاجة فسيولوجية، وقد تكون رغبة في عمل، وقد تكون قصداً لعمل شيء (طه، ٢٠٠٠: ٣٦).

إضافة إلى هذا، توجد صلة وثيقة بين مفهوم الدافع والحاجة فقد استخدما من قبل علماء النفس بمعنى واحد، وتأكيداً للتمييز بينهما فإن مفهوم الحاجة يستخدم للدلالة على الحالة الفسيولوجية الناجمة عن الحرمان، بينما يستخدم مفهوم الدافع للدلالة على الحالة النفسية الناجمة عن الحاجة، والتي تدفع الفرد للسلوك نحو إشباع الحاجة، ومن هنا يمكن أن نستخلص أن الدافع يمثل الجانب النفسي للحاجة (أبو حويج، ٢٠٠٢). ومن ثم، فأي دافع سواء فطري أو مكتسب يستثيره حاجة تتعلق به؛ ومعنى ذلك أن الدافع موجود دائماً وكامن حتى تحركه وتثيره الحاجة المرتبطة به. كما أن الحاجة هي مطلب الفرد للبقاء أو النمو أو الإنتاجية أو التقبل الاجتماعي، وتنشأ تلك الحاجة في حالة شعور الفرد بعدم التوازن البيولوجي أو النفسي في موقف ما؛ وهذا ما يجعلنا نرى أن الدوافع محصلة لعدد من الحاجات المرتبطة به؛ وتكثر هذه الحاجات أو تقل أو تتنوع أو تقتصر حسب ما يتعرض له الفرد من ظروف بيئية وثقافية، واجتماعية واقتصادية (الشرقاوي، ١٩٩٧: ٢٤١). إضافة إلى هذا، عندما تستثار حاجة ما فإنها تحرك الدوافع المرتبطة بها؛ فيضعف الإنسان لإشباع هذه الحاجة في سبيل الوصول إلى الهدف الذي هو موضوع الحاجة؛ والشعور بالحاجة يولد نوعاً من التوتر لدى الفرد لا يزول إلا بحصول الفرد على الهدف وإشباع الحاجة واستقرار الدافع. وعندما لا تجد الحاجة متنفساً أو إشباعاً لها يظل الفرد في حالة توتر وعدم راحة، ومن ثم يبحث عن بعض الأهداف التي تخفض من عدم الاتزان الذي يعتريه.

علاوة على هذا، توجد عدة نظريات لتفسير الحاجات النفسية، مثل نظرية موراي؛ التي تنظر إلى السلوك باعتباره نتاجاً لحاجات داخلية تتفاعل مع ضغوط خارجية. وصنف الحاجات إلى حاجات حشوية المنشأ مثل: الحاجة إلى الهواء، الماء، الطعام، الجنس، البرودة، الحرارة؛ وحاجات نفسية المنشأ؛ مثل: الحاجة إلى لوم الذات، الإنجاز، الانتماء، العدوان، الاستقلال الذاتي، المجاهدة، الخضوع، الدفاعية، السيطرة، الاستعراض، تجنب الأذى، تجنب المثلة، العطف، النظام، اللعب، النبذ، الاستمتاع الحسي، المعاضدة، الفهم (جابر، ١٩٨٩؛ هول، ولندزي، ١٩٧١؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨).

نظرية ماسلو: يرى ماسلو أن دوافع الإنسان تنظم في شكل هرمي ذي مستويات متدرجة كما أشار إلى ذلك منصور وآخرون (١٩٨٩: ١١٦) على النحو التالي:

- **المستوى الأول: الحاجات الجسمية – الفسيولوجية، وتتمثل في السعي إلى الطعام والماء والهواء .. الخ.**

- **المستوى الثاني**؛ حاجات الأمن، وتتمثل في تجنب الأخطار الخارجية أو أي شيء يؤذي الفرد.
- **المستوى الثالث**؛ حاجات الحب، وتتمثل في الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام والسند الانفعالي؛ وذلك بواسطة شخص آخر أو أشخاص آخرون.
- **المستوى الرابع**؛ حاجات التقدير والاحترام؛ وهي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبعة مع الذات والآخرين، وتتمثل في أن يكون الفرد متمتعاً بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات وأن يكون محترماً، وله مكانة، وأن يتجنب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان.
- **المستوى الخامس**؛ الحاجة إلى تحقيق الذات، وترتبط بالتحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات، وأن يكون مبدعاً أو منتجاً، وأن يقوم بأفعال وتصرفات تكون مفيدة وذات قيمة للآخرين، وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعة.

النظرية السلوكية: يمكن تلخيص موقف السلوكيين من الدوافع كما أشار إلى ذلك عبد الغفار (١٩٧٦) في النقاط التالية:

- لا ينكرون وجود الغرائز، غير أنهم لا يعطونها أهمية كبيرة في حياة الفرد العادية.
- ينادون بأن الفرد يكتسب دوافعه من الخبرات التعليمية التي يمر بها الفرد وفق نماذجهم التعليمية.
- لا ينكرون وجود عوامل فطرية تدفع الفرد في نشاطه مثل الانفعالات؛ غير أنهم يقتصرون حديثهم عن العوامل الفطرية على ثلاثة أنواع من الانفعالات؛ هي: الخوف، الغضب، السرور.
- الفرد يكتسب قيمة على نفس الأسس التي يكتسب بها أي مهارة أخرى.
- لا ينكرون الجوانب الروحية في دفعها لسلوك الإنسان، ولكنهم يرفضون الحديث عنها.

نظرية الغرائز: أن ما يحرك سلوك الحيوانات هي قوى معنية تسمى الغرائز، وهي حالة فطرية تثير بصورة منتظمة استجابة محددة عند ظهور نمط معين من المثيرات، ويعزي الفضل إلى وليم مكدوجل مؤسس المدرسة الفرضية في علم النفس الذي أطلق مصطلح الغرائز على الدوافع الأولية؛ وعرّف الغريزة بأنها: قوى موروثة لا عقلانية تجبر السلوك على اتجاه معين، وهي تشكل بصورة جوهرية كل شيء يفعله النفس ويشعرون به أو يفكرون فيه. وقد تبنى فرويد مفهوم الغرائز في نظرية التحليل النفسي، عندما ذهب إلى أن سلوك الإنسان تحركه مجموعتان أساسيتان من الغرائز؛ هي غرائز الحياة التي يصحبها مبدأ اللذة، وغرائز الموت التي يصحبها مبدأ العدوان (القريطي، ١٩٩٨).

وإلى جانب هذا، توجد نظريات أخرى أيضاً لتفسير الحاجات النفسية؛ مثل **نظريات الحافز**، والتي تسمى أحياناً بنظريات الحاجة – الحافز – الباعث. ويعني ذلك أن حالات الحرمان هي أساس وجود الحافز، فالحاجات تثير الحوافز، والحوافز هي التي تعبئ النشاط حتى يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى موضوع الهدف أو الباعث ثم ينخفض الحافز في النهاية بعد إشباع الحاجة. **ونظرية الاستثارة الوجدانية**، والتي تقوم على فرضية أن أشكال السلوك التي يقوم بها الكائن الحي هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها فهي التي تزعجه أو تمثل مصدر ضيق له، ومن هنا نجد الانفعال محدداً مهماً للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحباً بالنسبة له. **نظرية الجذب**، التي استخدمت مفهوم العادة بدلاً من مفهوم الحافز؛ فحينما نسمع جرس الباب الخارجي فإننا نفتحه؛ وفي هذه الحالة لا نحتاج إلى حافز داخلي لفتح الباب أو فضول لمعرفة من القادم على الباب، وذلك لأننا تعودنا أن نفتح الباب بمجرد سماع الجرس، فعادتنا هي التي تحرك السلوك حينما تكون الظروف مناسبة. وتشمل هذه العادات التنبيهات الداخلية مثل تقلصات المعدة فضلاً عن التنبيهات الخارجية مثل الدعوة لتناول الغذاء (السيد وآخرون، ١٩٩٠).

القياس: قام موسى (٢٠٠٩) بتصميم مقياس الحاجات النفسية للمراهقين ضعاف السمع، وذلك من خلال الإطلاع على بعض المقاييس في مجال الحاجات النفسية، إلى جانب القيام بدراسة استطلاعية على مجموعة مكونة من عشرين معلماً ومعلمة من العاملين في مجال الإعاقة السمعية للتعرف على أهم الحاجات النفسية للمراهق ضعيف السمع، فتم التوصل إلى عدة حاجات نفسية رئيسة، إلى جانب بعض الحاجات النفسية الثانوية التي تندرج تحت كل حاجة من هذه الحاجات النفسية التالية:

الحاجة إلى الأمن: يندرج تحت هذه الحاجة؛ الحاجات الفرعية التالية: الحاجة إلى القبول الاجتماعي، والحاجة إلى البعد عن المخاطر، والحاجة إلى الأمن النفسي، والحاجة إلى الاطمئنان على المستقبل.

الحاجة إلى الحب والانتماء: يندرج تحت هذه الحاجة؛ الحاجات الفرعية التالية: الحاجة للانتماء إلى الغير، والحاجة إلى تقبل الآخرين، والحاجة إلى تكوين صداقات، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي.

الحاجة إلى تقدير الذات: يندرج تحت هذه الحاجة؛ الحاجات الفرعية التالية: الحاجة إلى الثقة بالنفس، والحاجة إلى إثبات الكفاءة، والحاجة إلى تقبل الذات، والحاجة إلى احترام الذات.

الحاجة إلى تحقيق الذات: يندرج تحت هذه الحاجات؛ الحاجات الفرعية التالية: الحاجة إلى إثبات الذات، والحاجة إلى الإنجاز والنجاح، والحاجة إلى الاعتماد على النفس، والحاجة إلى تحمل المسئولية.

الحاجة إلى الفهم والمعرفة: يندرج تحت هذه الحاجة؛ الحاجات الفرعية التالية: الحاجة إلى التغلب على المشكلات، والحاجة إلى حب الاستطلاع والاكتشاف، والحاجة إلى البحث عن المعرفة، والحاجة إلى تنريب الذاكرة.

الحاجة إلى التذوق والجمال: يندرج تحت الحاجة؛ الحاجات الفرعية التالية: الحاجة إلى التنظيم، والتحلي بالخلق الحسن، والتحلي بالمظهر اللائق، والحاجة إلى الترفيه.

وقد تم تحديد التعريفات الإجرائية لكل حاجة نفسية رئيسية، والحاجات الفرعية المندرجة تحتها، وتلا هذا بناء بنود تتناسب مع التعريفات الإجرائية لكل حاجة فرعية. وقد تم عرض هذه البنود على لجنة من الخبراء العاملين في مجال الإعاقة السمعية، وبعض أساتذة الصحة النفسية والمثلث الخاصة. وتكون المقياس في صورته النهائية من ٩٦ بنداً بعد حذف وتعديل بعض البنود؛ بمعدل أربعة بنود لكل حاجة فرعية. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير ثلاثي مكون مما يلي: موافق (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، غير موافق (تعطي درجة واحدة فقط). يوضح جدول (١) توزيع بنود مقياس الحاجات النفسية على الأبعاد الفرعية للمقياس.

جدول (١)

توزيع بنود مقياس الحاجات النفسية على الأبعاد الفرعية

الحاجات النفسية	الأبعاد الفرعية	البنود	العدد	الحاجات النفسية	الأبعاد الفرعية	البنود	العدد
الحاجة إلى الأمن	القبول الاجتماعي	١٩،١٣،٧،١	٤	الحاجة إلى تحقيق الذات	إثبات الذات	٢٢،١٦،١٠،٤	٤
	البعد عن المخاطر	٤٣،٣٧،٣١،٢٥	٤		الإنجاز والنجاح	٤٦،٤٠،٣٤،٢٨	٤
	الأمن النفسي	٦٧،٦١،٥٥،٤٩			الاعتماد على النفس	٥٠،٦٤،٥٨،٥٣	٤
	الاطمئنان على المستقبل	٩١،٨٥،٧٩،٧٣	٤		تحمل المسئولية	٩٤،٨٨،٨٢،٧٦	٤
الحاجة إلى الحب والانتماء	الانتماء لغير	٢٠،١٤،٨،٢	٤	الحاجة إلى الفهم والمعرفة	التغلب على المشكلات	٢٣،١٧،١١،٥	٤
	تقبل الآخرين	٢٦،٣٢،٣٨،٤٤	٤		الاستطلاع والاكتشاف	٤٧،٤١،٣٥،٢٩	٤
	تكوين صداقات	٦٨،٦٢،٥٦،٥٠	٤		البحث عن المعرفة	٦٥،٥٩،٥٣،٧١	٤
	التقدير الاجتماعي	٩٢،٧٦،٨٠،٧٤	٤		تدريب الذاكرة	٩٥،٨٩،٨٣،٧٧	٤
الحاجة إلى تقدير الذات	الثقة بالنفس	٢١،١٥،٩،٣	٤	الحاجة إلى التذوق والجمال	التنظيم	٢٤،١٨،١٢،٦	٤
	إثبات الكفاءة	٤٥،٣٩،٣٣،٢٧	٤		التحلي بالخلق الحسن	٤٨،٤٢،٣٦،٣٠	٤
	تقبل الذات	٥١،٦٩،٦٣،٥٧	٤		التحلي بالمظهر اللائق	٧٢،٦٦،٦٠،٥٤	٤
	احترام الذات	٩٣،٨٧،٨١،٧٥	٤		الترفيه	٩٦،٩٠،٨٤،٧٨	٤

الصدق: تم حساب صدق مفردات إختبار الحاجات النفسية للمراهقين المعاقين سمعياً على مجموعة مكونة من ثلاثين مراهقاً ضعيف السمع (م = ١٥,٩ سنة) بواسطة استخدام أسلوب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لكل بعد. وقد أبانت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد للمقياس الكلي تراوحت ما بين ٠,٤٠ إلى ٠,٧٠، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. وإلى جانب هذا، تم حساب معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الحاجات النفسية بالدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت معاملات الارتباط فيما بين ٠,٦٢ إلى ٠,٧٠، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: بلغت معاملات الثبات لأبعاد مقياس الحاجات النفسية للمراهقين ضعاف السمع بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ فيما بين ٠,٧٢ إلى ٠,٧٩.

مقياس الحاجات النفسية للمعاقين سمعياً

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
١	أشعر أن أهلي يخافون علي من الأخطار	( )	( )	( )
٢	أساعد الآخرين عندما يحتاجون إلي	( )	( )	( )
٣	أتواصل مع الآخرين دون خوف أو رهبة	( )	( )	( )
٤	أتحمل الصعوبات من أجل تحقيق أهدافي	( )	( )	( )
٥	أحب مشاركة زملائي في حل مشكلاتهم	( )	( )	( )
٦	أحرص على أن تكون حاجاتي منظمة ومرتبة	( )	( )	( )
٧	أنا محبوب من زملائي ومعارفي	( )	( )	( )
٨	أراعي العادات والتقاليد الاجتماعية	( )	( )	( )
٩	أشعر أن الآخرين يثقون بي	( )	( )	( )
١٠	أعمل الأشياء التي تعبر عن نفسي	( )	( )	( )
١١	أتمنى أن يشجعني أصدقائي حينما أفشل	( )	( )	( )
١٢	أكون سعيداً عندما يقول عني الآخرين أنني منظم	( )	( )	( )
١٣	يعاملني الناس بطريقة تشعرني بالسعادة والانشراح	( )	( )	( )
١٤	أحزن عندما يتعرض أحد زملائي لمكروه	( )	( )	( )
١٥	أعبر عن رأيي بصراحة دون خوف	( )	( )	( )
١٦	أمارس الأنشطة التي تشبع ميولي	( )	( )	( )
١٧	تستمر محاولاتي حتى أحل أي مشكلة	( )	( )	( )
١٨	أتعاون مع زملائي عند تزيين الفصل	( )	( )	( )
١٩	أشعر بحب وعطف من الجماعات التي أنتمي إليها	( )	( )	( )
٢٠	أعمل مع الآخرين أكثر من العمل بمفردي	( )	( )	( )
٢١	أدافع عن حقوق زملائي دون خوف	( )	( )	( )
٢٢	أحاول البحث عن الفرص التي تحقق طموحاتي	( )	( )	( )
٢٣	أصاب بالقلق عندما لا أجد إجابة لأسئلتي	( )	( )	( )
٢٤	عندما أذاكر أحب أن تكون كتبي وكراساتي مرتبة	( )	( )	( )
٢٥	أحرص على النوم بمفردي في أماكن مظلمة	( )	( )	( )
٢٦	أفضل الاشتراك في الرحلات الجماعية	( )	( )	( )
٢٧	أقوم بأعمال مفيدة تجذب اهتمام الآخرين	( )	( )	( )
٢٨	أحب أن أتم عملاً له قيمة عظيمة	( )	( )	( )
٢٩	أكون سعيداً عندما أكتشف أمر لم أعرفه من قبل	( )	( )	( )
٣٠	أحرص على معاملة الناس بأدب	( )	( )	( )
٣١	عندما أسير في الطريق أبتعد عن السيارات	( )	( )	( )

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
٣٢	أستجيب بسهولة للآخرين عندما يتعرفون بي	( )	( )	( )
٣٣	أشعر بالقوة والإنجاز والكفاءة	( )	( )	( )
٣٤	أحب القيام بأعمال تتطلب مهارة وجهداً	( )	( )	( )
٣٥	أحب القيام بعمل أشياء جديدة	( )	( )	( )
٣٦	أتضايق عندما يغضب مني الآخرين	( )	( )	( )
٣٧	عندما أركب المواصلات أذهب لوحدي إلى أماكن بعيدة	( )	( )	( )
٣٨	أرفض العبارة التي تقول: كن في حالك	( )	( )	( )
٣٩	لا أخشى القيام بأعمال لا يساعدني فيها أحد	( )	( )	( )
٤٠	أشعر بالسعادة عندما أنجح في أعمالي	( )	( )	( )
٤١	لدي شغف لمعرفة بعض الأشياء التي لم أعرفها	( )	( )	( )
٤٢	أكون سعيداً عندما يقول عني الآخرون أنني مؤدب	( )	( )	( )
٤٣	عندما أشاهد التليفزيون أفضل أفلام الرعب	( )	( )	( )
٤٤	أتواصل مع زملائي الصم في وقت الشدة	( )	( )	( )
٤٥	أشعر بالسعادة عندما تكلفني الأسرة بأي عمل	( )	( )	( )
٤٦	أستطيع تحقيق النجاح والأداء الجيد	( )	( )	( )
٤٧	تجذبني معرفة الأشياء الجديدة	( )	( )	( )
٤٨	أشعر بالحزن عندما يغضب مني زملائي ويبتعدون عني	( )	( )	( )
٤٩	أشعر بالطمأنينة والثبات العاطفي	( )	( )	( )
٥٠	أسعى لتكوين صداقات جديدة	( )	( )	( )
٥١	أشعر بالرضا عن الحياة التي أعيشها	( )	( )	( )
٥٢	أتمسك برأيي عندما أتواصل مع غيري	( )	( )	( )
٥٣	أحب القراءة في مكتبة المدرسة	( )	( )	( )
٥٤	أود ارتداء الملابس النظيفة	( )	( )	( )
٥٥	أشعر أن نومي مستقر وهادئ	( )	( )	( )
٥٦	أكون صداقات مع أفراد الجنس الآخر	( )	( )	( )
٥٧	أشعر بأنني شخص مرغوب من الآخرين	( )	( )	( )
٥٨	أحب الاستقلال عن الآخرين فيما أريد عمله	( )	( )	( )
٥٩	أمارس القراءة في مكتبة الأسرة أثناء الأجازة الصيفية	( )	( )	( )
٦٠	أحب أن يكون منظري جذاباً للآخرين	( )	( )	( )
٦١	أشعر أن الآخرين يتمنون لي الخير	( )	( )	( )
٦٢	أحب أصدقائي كثيراً	( )	( )	( )
٦٣	يتقبل الآخرون تصرفاتي ويرحبون بها	( )	( )	( )

	العبارات	موافق	إلى حد ما	غير موافق
٦٤	أكون سعيداً عندما تكتفي الأسرة بأعمال	( )	( )	( )
٦٥	أحرص على شراء الكتب والمجلات	( )	( )	( )
٦٦	أكون سعيداً عندما يثني الآخرون على مظهري	( )	( )	( )
٦٧	أشعر بالهدوء والراحة في حياتي	( )	( )	( )
٦٨	أجامل أصدقائي في المناسبات المختلفة	( )	( )	( )
٦٩	لدي رغبة في الإقبال على الحياة	( )	( )	( )
٧٠	أعتمد على نفسي في ترتيب ملابسي وأدواتي	( )	( )	( )
٧١	أحرص على المشاركة في المسابقات الثقافية	( )	( )	( )
٧٢	أختار ملابسي الجديدة بنفسي	( )	( )	( )
٧٣	ظروف مجتمعنا تجعلنا آمنين على أنفسنا	( )	( )	( )
٧٤	أكون سعيداً عندما أحصل على جائزة	( )	( )	( )
٧٥	أشعر أنني شخص يرغب في معاشرته	( )	( )	( )
٧٦	أكون سعيداً عندما يسند لي أي عمل	( )	( )	( )
٧٧	أحب حل الألغاز	( )	( )	( )
٧٨	أحب سماع الأغاني وعزف الموسيقى	( )	( )	( )
٧٩	أحب أن يكون لي عمل بعد انتهاء دراستي	( )	( )	( )
٨٠	أحب أن أكافئ على أي عمل أقوم به	( )	( )	( )
٨١	يتباهى والدي وأخواتي بتصرفاتي وأعمالي	( )	( )	( )
٨٢	أحب تجنب المسئوليات والالتزامات	( )	( )	( )
٨٣	أكون سعيداً عند مشاهدة برامج الكارتون	( )	( )	( )
٨٤	أحب المشاركة في فريق التمثيل في المدرسة	( )	( )	( )
٨٥	أستحق أن أعيش حياة طيبة مثل الآخرين	( )	( )	( )
٨٦	أحب أن أكون موضع تقدير من الجميع	( )	( )	( )
٨٧	تلقى أفكاري الاهتمام من الآخرين	( )	( )	( )
٨٨	أعتمد على نفسي في مذاكرة دروسي	( )	( )	( )
٨٩	أحب المكعبات لأكمل بها الأشكال الهندسية	( )	( )	( )
٩٠	تكرمني المدرسة على موهبتي الفنية	( )	( )	( )
٩١	أهتم بدراستي لتحقق لي مركز مرموق وعمل مناسب	( )	( )	( )
٩٢	أحرص على الاشتراك في مسابقات المدرسة	( )	( )	( )
٩٣	تمتلئ حياتي بالسعادة والسرور	( )	( )	( )
٩٤	أشعر أن الآخرين يثقون في قدراتي	( )	( )	( )
٩٥	أحب مشاهدة فوازير التليفزيون	( )	( )	( )
٩٦	عندما أكبر أحب أن أكون من مشاهير الفن والثقافة	( )	( )	( )

[٥٣] المخاوف المرضية

المفهوم: يظهر معظم الأطفال والمراهقين أنواعاً مختلفة من المخاوف أثناء مراحل النمو المختلفة (Crazioro, *et. al.*, 1979)، (Ollendick, 1979)؛ وأغلب هذه المخاوف طبيعية. وعلى الجانب الآخر، توجد مخاوف غير طبيعية، يطلق عليها المخاوف الإكلينيكية Clinical Fears مثل الخوف من الانفصال، والقلق، والخوف من الطعام، والخوف من الحيوانات، والمخاوف المرتبطة بالعمليات الجراحية (King and Gullone, 1990).

كما أن استجابة الخوف هي حيلة دفاعية لا شعورية يحاول المريض أثناءها عزل القلق الناشء من فكرة أو موضوع معين في حياته اليومية وتحويله لفكرة أو موضوع أو موقف رمزي ليس له علاقة مباشرة بالسبب الأصلي لهذا المنبه؛ وعلى الرغم من معرفته التامة لذلك إلا أنه لا يستطيع التحكم أو السيطرة على الخوف (عكاشة، ١٩٩٨: ١٢٨). وإلى جانب هذا، فإن المخاوف المرضية هي خوف غير منطقي أو غير عقلاني؛ فقد يدرك المريض أن خوفه خوفاً لا عقلانياً، ومع ذلك لا يستطيع من أن يتخلص منه أو يتغلب عليه، وقد تعرّف حالة الفوبيا بأنها عبارة عن رعب أو خوف لا يمكن للفرد التحكم فيه، وهو خوف مرضي أو شاذ حيث يخاف المرء من بعض "الأشياء – المواقف – الأحداث – الأفكار" (عيسوي، ٢٠٠١: ١٧٧).

إضافة إلى هذا، يمكن تعريف المخاوف المرضية بأنها: هلع من مواقف أو أشياء لا تستوجب في ذاتها الهلع وتتميز بأنها تبدأ من خبرة معينة أثارت خوفاً شديداً، ويغلب أن يكون حدوثها من الطفولة ولا يستطيع الفرد تذكر حدوث تلك الخبرة إلا أثناء العلاج النفسي (أحمد، ٢٠٠٣: ٩٢)؛ وبأنها: خوف مرضي من موضوع أو شيء أو موقف لا يستثير عادة الخوف لدى عامة الناس وأسوبائهم، وهذا لاكتساب طابعه المرضي كالخوف من الأماكن المفتوحة (طه وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٦٢)؛ وبأنها: تنشأ من مفاهيم ومعتقدات وأفكار خاطئة ترتبط بموقف "مثير" الخوف ؛ وهي بداية حدوث الاضطرابات الوجدانية بأكملها فيما بعد وهي تكثر في الطفولة ولكنها تحدث في جميع مراحل الحياة وترتبط بموقف لا يمثل خوف حقيقي أو موضوعي ومصدرها مثيرات بيئة خارجية، وأحياناً من تفكير الشخص وتخيلاته حول ذاته وظروفه الصحية حيث يظهر في صورة مبالغ فيها لا تتناسب مع مصدر الخوف سواء كان داخلياً أم خارجياً (باظة، ٢٠٠٥: ٤).

وقد تم تقسيم المخاوف المرضية كما أشار إلى ذلك الطيب ومنسي (١٩٩٧: ٣١٧-٣١٨) إلى ما يلي:

– الخوف من الأماكن المرتفعة "اكروفوبيا"	Acrophobia
– الخوف من الأماكن المرتفعة "أجروفوبيا"	Agorophebia
– الخوف من العقوبة أو الألم "الجوفوبيا"	Alogophobia
– الخوف من العواصف – الرعد – البرق "استروفوبيا"	Strophobia
– الخوف من الأماكن المغلقة "الكستروفوبيا"	Claistrophobia
– الخوف من الدم "هيمانوفوبيا"	Hemanophobia
– الخوف من التلوث "ميزوفوبيا"	Myzophobia
– الخوف من الوحدة "مونوفوبيا"	Monophobia
– الخوف من الظلام "نيكتروفوبيا"	Nyctophobia
– الخوف من الزحام "كولوجوفوبيا"	Ochlogphobia
– الخوف من الأمراض "باثوفوبيا"	Pahtophobia
– الخوف من النار "بيروفوبيا"	Pyrophobia
– الخوف من الموت "ثاناتوفوبيا"	Thanatophobia

- الخوف من الحيوانات "زوفوبيا" Zoophobia
- الخوف من المدرسة "سكول فوبيا" School phobia

وتنشأ المخاوف المرضية من عدة أسباب؛ منها: الظروف الأسرية المضطربة، وخوف الكبار وانتقاله إلى الصغار، والفشل المبكر في حل المشكلات، والشعور بالإثم (زهران، ١٩٩٧: ٥٠٥). وقد تنجم المخاوف نتيجة إزاحة مخاوف عامة إلى رمز يستطيع الفرد بعد ذلك تجنبه بسهولة، وكوسيلة لحماية المريض من الرغبات اللاشعورية المستهجنة (فايد، ٢٠٠١: ٧٣).

ويمكن التعرف على المخاوف المرضية من خلال أعراضها كما أشار إلى ذلك عبد الرحمن (٢٠٠٠: ٢٣٢-٢٣٣) التالية: الخفقان، تصبب العرق، الارتجاف، الإحساس بصعوبة التنفس، الشعور بالاختناق، ضيق في الصدر، الغثيان وآلام في البطن، الشعور بالدوار، فقدان الإحساس بالدافع، الخوف من فقد التحكم في الذات، الخوف من الموت.

وترى مدرسة التحليل النفسي أن المخاوف المرضية يمكن تفسيرها على أساس أن الفرد يعاني صراعاً عصابياً بين نوازعه وغرائزه من ناحية، وبين منّه ومعايير المجتمع من ناحية أخرى، وربما يكون عاجزاً عن مواجهة هذا الصراع وغير قادر على تجنبه، فإنه يحاول أن يحور مصدر الخوف الداخلي إلى الخارج؛ فيتخذ من أحد الأشياء الخارجية مصدراً لخوفه لأن ذلك ربما يكون أسهل في المواجهة (كفافي، ١٩٩٧: ٤٣٨-٤٣٩). وتفسر المدرسة السلوكية المخاوف المرضية بأنها نوع من أنواع التعلم الشرطي، ارتبطت فيه إحداث استجابة المثير الأصلي بإحداث مثير آخر طبيعي "شرطي"؛ مثال على ذلك؛ حادثة قديمة مر بها المريض في طفولته فأصبح المثير الشرطي يفعل ما يفعله المثير الأصلي، ونظراً لأن هذه العلاقة لا تكون واضحة في ذهن الفرد، لهذا فهو يستجيب لمؤثرات المثير الشرطي دون أن يعرف العلاقة بينهما (الطيب ومنسي، ١٩٩٧: ٣٢٠). ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن المخاوف المرضية تكتسب بالتعلم من خلال التقليد ومحاكاة الآخرين (شقير، ٢٠٠١: ٤٢٤).

القياس: تم تصميم مقياس المخاوف كما أشارت إلى ذلك الدسوقي (١٩٩٦) وفقاً للخطوات التالية:

- تم تحديد قائمة تتضمن أنواعاً مختلفة من المخاوف الشائعة عند الأطفال والمراهقين مثل الخوف من الموت، والخوف من الامتحان، والخوف من الظلام، والخوف من الغرباء، والخوف من الأماكن الواسعة، والخوف من الأماكن الضيقة، والخوف من الحيوانات.
- تم عرض القائمة على مجموعة مكونة من أربعين مراهقاً في الصف الثاني المتوسط (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٣,١٢ سنة)، وطلب منهم تحديد أكثر المخاوف بالنسبة لهم. ثم تم حساب التكرارات وفقاً لاستجابة المراهقين لأنواع المخاوف، فأسفرت النتائج عما يلي: (٢١%) الخوف من الظلام، (١٨%) الخوف من الامتحان، (١٧%) الخوف من الموت، (١٦%) الخوف من الغرباء، (١١%) الخوف من الحيوانات، (٩%) الخوف من الأماكن الواسعة، (٨%) الخوف من الأماكن الضيقة، على الترتيب.
- تم اختيار أربعة مخاوف بناء على أعلى التكرارات؛ وهي: الخوف من الظلام، والخوف من الامتحان، والخوف من الموت، والخوف من الآخرين.
- تمت الاستعانة ببعض المقاييس لانتقاء بعض العبارات لمقياس المخاوف؛ مثل مقياس الخوف (بكر، ١٩٧٥)، واختبار قلق الامتحان (الطيب، ١٩٨٤)، ومقياس القلق الظاهر (موسى، ١٩٨٨).
- تمت صياغة عبارات المقياس، بحيث تكون ملائمة لأعمار أفراد العينة، كما تمت مراجعتها لغوياً من قبل أستاذين من أساتذة اللغة العربية.

- تكون المقياس في صورته النهائية من (١٨) عبارة، تتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير مكون من ثلاث نقاط؛ هي نعم (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، لا (تعطي درجة واحدة فقط). وتمت درجات المقياس من ١٨ إلى ٥٤ درجة.

الصدق: قامت الدسوقي (١٩٩٦) بحساب الصدق العاملي لمقياس المخاوف، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة تلميذ في المرحلة المتوسطة، وحساب المصفوفة الارتباطية (١٨×١٨). وقد أسفر التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج عن أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، كما بلغت نسبة التباين لهذه العوامل ٤١,١٦% من حجم التباين الكلي.

وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٢,٥٦، نسبة التباين = ١٤,٢٢%) العبارات التالية: ٣، ٧، ١١، ١٥. وسمي هذا العامل: **الخوف من الظلام**. وتشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ١,٩٨، نسبة التباين = ١١,٠٠%) العبارات التالية: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧. وقد أطلق على هذا العامل: **الخوف من الامتحان**. كما تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ١,٦٨، ونسبة التباين = ٩,٣٣%) العبارات التالية: ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨. وسمي هذا العامل: **الخوف من الموت**. وإلى جانب هذا، تشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ١,١٩، نسبة التباين = ٦,٦١%) العبارات التالية: ٤، ٨، ١٢، ١٦. وسمي هذا العامل: **الخوف من الآخرين**.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس المخاوف باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠,٨١) لعامل الخوف من الظلام، (٠,٧٩) لعامل الخوف من الامتحان، (٠,٧٦) لعامل الخوف من الموت، (٠,٦٥) لعامل الخوف من الآخرين، (٠,٨٢) للمقياس ككل، وكلها معاملات إحصائية مقبولة (الدسوقي، ١٩٩٦).

مقياس المخاوف

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١-	يدق قلبي بعنف حينما يقترب موعد الامتحان	( )	( )	( )
٢-	أشعر بخوف شديد عندما أفكر في الموت	( )	( )	( )
٣-	أرفض النوم في حجرة مظلمة حتى لو اضطرتني الظروف	( )	( )	( )
٤-	لا أستطيع رؤية الأشخاص المعوقين	( )	( )	( )
٥-	أخاف من احتمال رسوبي في المدرسة	( )	( )	( )
٦-	يفزعني التفكير المستمر في يوم القيامة	( )	( )	( )
٧-	أخاف من الظلام أكثر من غيري	( )	( )	( )
٨-	يفزعني شكل القطة السوداء	( )	( )	( )
٩-	أحمل هماً كبيراً لواجبات المدرسة	( )	( )	( )
١٠-	يمتلكني الخوف إذا سيرت بجوار أسوار المقابر	( )	( )	( )
١١-	أفزع عندما أذهب إلى السرير بالليل	( )	( )	( )
١٢-	أخاف من الناس الآخرين أكثر مما ينبغي	( )	( )	( )
١٣-	أشعر بالارتباك عندما أعمل الواجب في الفصل	( )	( )	( )
١٤-	أشعر بالخوف لاحتمال فقدان أحد والديّ	( )	( )	( )
١٥-	لا أنام إلا وأحد أفراد أسرتي بجانبي	( )	( )	( )
١٦-	أشعر بالخوف الشديد من إيذاء الآخرين لي	( )	( )	( )
١٧-	أشعر بالارتباك والإحساس بالاضطراب أثناء الامتحان..	( )	( )	( )
١٨-	يفزعني رؤية شخص ميت	( )	( )	( )

[٥٤] الشخصية

المفهوم: يمكن تعريف الشخصية بأنها: تنظيم دينامي داخل الفرد له قدر كبير من الثبات والدوام لمجموعة من الوظائف أو السمات أو الأجهزة الإدراكية والنزوعية والانفعالية والمعرفية والدافعية والجسمية؛ والتي تحدد طريقة الفرد المتميز في الاستجابة للمواقف وأسلوبه الخاص في التكيف للبيئة، وقد ينتج عن هذا الأسلوب توافق أو سوء توافق (عبد الخالق، ١٩٨٤: ٦)؛ وبأنها: نظام افتراضي ننسبه لشخص بناء على ملاحظتنا لأنماط سلوكه؛ وهي ذلك النظام الذي نفترضه خاصة في محاولتنا لتوضيح السلوك ذي الدلالة والمعنى بين الفرد والآخرين، والعمليات التي تحدث داخل الفرد (منصور وآخرون، ١٩٨٩: ٣٣٤-٣٣٦)؛ وبأنها: أسلوب الفرد في التعامل مع البيئة والمجتمع أو أسلوبه الذي يوافق بين مطالبه ومطالب المجتمع أو عاداته الثابتة التي تقاوم التغيير؛ وبأنها: نتاج لتفاعل العوامل البيئية والنفسية والاجتماعية، فالفرد ليس كائناً منعزلاً بل إنه يحتاج إلى الآخرين لإشباع حاجاته المتحدة وليحقق الطمأنينة والأمن ليؤكد استمراره (أحمد، ٢٠٠٣: ١٣٦).

وإلى جانب هذا، توجد عوامل تؤثر في الشخصية؛ مثل **العوامل البيئية**؛ حيث أنها تلعب دوراً خطيراً في تشكيل الشخصية مثل الأسرة التي تعد الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الفرد، والطبقة الاجتماعية بما لها من أثر في تشكيل الاتجاهات وتفسير الأحداث والعلاقات، وهناك أيضاً جماعة الرفاق، والمؤسسات الدينية، ووسائل الإعلام الحديثة، والأندية والملاعب، وخبرات الحياة في جملتها (علي، ١٩٧٩: ٣٧). **والعوامل الوراثية**؛ إن النمط الوراثي الخاص الذي يتكون منذ اللحظة التي يتم فيها الإخصاب تؤثر في شخصية الفرد التي سوف تنمو فيما بعد. وفي الحالات المتطرفة نجد أن تلف المخ الموروث أو تشوهات الولادة قد تكون لها تأثيرها الجلي على سلوك الشخص، وفضلاً عن ذلك ثمة عوامل جسمية أخرى مثل الطول، الوزن، لون الجلد، وفعالية أعضاء الحس، وما شابه قد تؤثر في نمو الشخصية. وإلى جانب هذا، تتكون الشخصية من الدوافع، والعادات، والميول والاهتمامات، والعقل، والعواطف، والآراء والعقائد والأفكار، والاتجاهات، والاستعدادات، والمشاعر والأحاسيس. وقد تكون هذه العناصر وراثية أي منقولة للفرد من الآباء والأجداد عن طريق الجينات، وقد تكون مكتسبة متعلمة من خلال تفاعل الفرد أو احتكاكه بالوسط الاجتماعي، وبالمدى الذي يعيش في كنفه (عيسوي، ٢٠٠١: ٥١).

إضافة إلى هذا، توجد عدة نظريات لتفسير الشخصية؛ مثل ما يلي: **نظرية الأنماط** يعد تصنيف الناس إلى أنماط من أقدم المحاولات التي عرفها الفكر الإنساني في دراسة الشخصية، ومن أوائل تلك المحاولات **نظرية هيبوقراط**؛ الذي ربط بين الجوانب الفسيولوجية والشخصية، وذهب إلى أن المزاج يتوقف على مقادير نسبية لأخلاط الجسم الأربعة الرئيسة؛ وهي السوداء والصفراء والدم والبلغم، ويقابل كل منها نمطاً من أنماط الشخصية الأربعة، وهي السوداوي والصفراوي والدموي والبلغمي، وأكد هيبوقراط على أن الشخصية السوية تعتبر نتاجاً لتوازن الأمزجة الأربعة وتعادلها. **ونظرية كرشتمر**؛ الذي افترض وجود علاقة وثيقة بين أربعة أنماط جسمية والخصائص المزاجية، وهذه الأنماط هي النمط البدني المكتنز Pyknic، والنمط النحيل "الواهن" Asthenic، والنمط الرياضي Athletic، والنمط المشوه Dysplastic. **ونظرية شيلدون وزملاؤه**، والتي قسمت الأفراد لثلاث فئات اعتماداً على نوعية الطبقات الثلاثة التي تتألف منها الخلية الجينية، وهي التي تتولد منها كل الأنسجة الجسمية فيما بعد، وهي النوع الأول "الاندومورف" والنوع الثاني "المزومورف"، والنوع الثالث الإكتومورف"، وتعتبر هذه النظرية مقبولة من الناحية البيولوجية لأنها تؤكد الأصول الجينية للفرد وتحاول ربط نوعية البيان الجسدي بالسلوك (الملیجي، ١٩٨٥: ٣٥٧-٣٥٨). ونقلاً من الأنماط الجسمية إلى الأنماط النفسية، **نظرية كارل يونج**؛ الذي قسم الناس إلى نمط الإنطواء ونمط الانبساط، ولكن هذه لا تظهر في السلوك بشكل مباشر وتنقسم بدورها إلى سمات تكوينية وأخرى بيئية، **سمات ظاهرية سطحية**، وتعتبر السمات المصدرية تكوينات أولية أساسية تعمل كمسببات بالنسبة للسمات السطحية الظاهرة في سلوك الفرد من خلال انفعالاته وتصرفاته اليومية في عمله، ومع الآخرين. ومن ثم، فإن اندماج الفرد مع الناس ونزوعه إلى

مساعدتهم ومشاركتهم والتعاون معهم وحيويته وإقباله على الحياة يعد من قبيل السمات السطحية التي يرجع أساساً إلى سمة عميقة مصدرية هي الاجتماعية، كما أن الاعتماد على النفس والثبات والتصميم والمثابرة وقوة الإرادة هي سمات سطحية تنبثق أصلاً من سمة مصدرية هي الاكتفاء الذاتي (القريطي، ١٩٩٨: ٢٥٥). نظرية إيزنك، توصل إيزنك من خلال تطبيق منهج التحليل العاملي لمعطيات الشخصية إلى أن الشخصية يمكن وصفها عن طريق بعدين من أبعاد الشخصية؛ وهي الانطواء في مقابل الانبساط، والعصابية في مقابل الثبات. ويفترض أن هذين البعدين يتوزعان اعتدالياً في غالبية الناس؛ أي يخضع توزيعهما لخصائص المنحنى الاعتدالي للدرجات (عيسوي، ٢٠٠١: ٦٦).

النظرية السلوكية؛ ظهرت السلوكية في نهايات القرن التاسع عشر، حيث يمتد جذورها إلى ثورندايك وبافلوف، فقد كانت دراستهما أهم الدعائم التي أقام عليها واطسون المدرسة السلوكية التقليدية. وقد اعتمدت السلوكية على طرق تغلب عليها الذاتية – كالاستبطان – في تفسير الظاهرات النفسية، ثم بعد ذلك تبنت المنهج التجريبي الصارم والدراسة المعملية لأنماط سلوك الظاهر القابل للملاحظة الموضوعية والتقدير الكمي. ويرى السلوكيون أن الشخصية تنظيم غير ثابت أو دائم فهي عرضة للتغيير والتعديل المستمر. لذا فهم ينكرون فكرة وجود سمات عامة ثابتة ولو حتى نسبياً تميز شخصية فرد ما عن غيره من الأفراد. وإلى جانب هذا، قد أكدوا على أن تنظيم الشخصية في جوهره يعتمد على مسألة التعليم؛ فالشخصية عبارة عن مجموعة من العادات الخصوصية والنوعية أو الأساليب السلوكية التي يتعلمها الفرد ويكتسبها، وهذه العادات والأساليب السلوكية تتشكل حسب طبيعة كل موقف بيئي يتعرض له الفرد (القريطي، ١٩٩٨). ولا تنطبق النظرية إلا على الأقلية المتطرفة فقط في الانطواء والانبساط فالناس يختلفون في الدرجة؛ ففي هذه النظريات تختفي الفروق الفردية الموجودة في الانطوائيين والانبساطيين، فالناس ليسوا على درجة واحدة من الانطواء؛ حتى وإن تم وصفهم في فئة الانطواء، ففكرة الثنائية لم تعد مقبولة، وأصبح المقبول هو التدرج من العنصر إلى نهاية القدرة أو السمة، وينطبق ذلك على جميع القدرات والسمات (عيسوي، ٢٠٠١: ٦٥).

نظرية السمات؛ تعد نظريات السمات في بعض جوانبها متعارضة مع نظرية الأنماط؛ فمن خلال نظريات السمات يتم تصنيف الأفراد بناء على درجة توفر بعض السمات عندهم، فمن خلالها نستطيع قياس جوانب الشخصية وتقديم وصفاً لها اعتماداً على تحديد مواقف الفرد على مجموعة من المقاييس المتدرجة؛ والتي يمثل كل مقياس منها سمة معينة، ومن هذه النظريات؛ نظرية ألبورت، الذي وضع نظريته في الثلاثينات؛ وذلك من خلال جمعه وزملاءه حوالي ثمانية آلاف كلمة تستخدم في وصف الناس، وبعد حذف التعبيرات النادرة المتداخلة أمكن تخفيض العدد إلى حوالي ٢٠٠ مفردة، وقد طلب فريق البحث برئاسته مجموعات مختلفة من الناس استخدام هذه الكلمات في وصف أنفسهم وأصدقائهم، ثم حللت هذه التعبيرات باستخدام طريقة التحليل العاملي، وقد أمكن تحديد ست عشرة مجموعة؛ وتعرف هذه الخصائص الست عشرة بالسمات المصدرية source traits (دافيدوف، ١٩٨٣: ٥٥٩-٦٠٠). ومن ثم. وضع ألبورت نظريته في السمات التي تؤكد على وجود عدد من السمات الرئيسة كمحددات للشخصية بدلاً من سمة واحدة ساندة، كما وجد ألبورت أن هناك العديد من السمات الثانوية التي هي عبارة عن أنماط لاستجابات الأفراد لمثيرات من حولهم، والتي رأى أن يسميها أمزجة بدلاً من اعتبارها سمات، وذلك مثل قولنا أن فلان ودود أو متعقل أو فوضوي أو متقاعس وما شابه ذلك (قطامي وآخرون، ٢٠٠٢: ٣٥٨). ويعرف ألبورت السمة بأنها: نظام نفسي عصبي يتميز بالتعميم والتمركز "يختص بالفرد"، ولديه القدرة على نقل العديد من المنبهات المتعادلة وظيفياً (هول ولندزي، ١٩٧١: ٣٤٧).

النظريات الظاهراتية، يشكل التيار الإنساني القوة الثالثة في علم النفس المعاصر بعد التحليل النفسي والسلوكية، ومن أهم الأفكار والمبادئ التي تحكم طريقة دراستهم للشخصية كما أشار إلى ذلك القريطي (١٩٩٨) ما يلي:

- التأكيد على أن الفرد الإنساني ليس حيواناً تحتم سلوكه محض قوى بيولوجية أو بيئية فحسب، كما أنه ليس مجرد آلة وإنما هو كيان كلي موحد، لديه قوى إيجابية وفضائل عديدة كالإرادة والمبادأة والاستقلالية

والتفرد وحرية الاختيار وقوى إبداعية خلاقة، فضلاً عن ذلك آماله وطموحاته وأهدافه في الحياة، ويحركه جهاد نبيل وسعي دؤوب لتحقيق ذاته ووجوده الشخصي وإنسانيته.

- الاهتمام بدراسة الإنسان وفهمه على أساس أنه كيان متكامل بدلاً من تقسيمه إلى فئات.
- التأكيد على قيمة الإنسان وكرامته، والعمل على تنمية قواه وإمكاناته الإيجابية، ويستوي في ذلك الفرد العادي وغير العادي.
- الاهتمام بالخبرات الشعورية كما يعايشها الفرد ويعانيها، ومعنى هذه الخبرات بالنسبة له.
- يعد مفهوم الذات المفهوم المحوري في معظم النظريات الظاهراتية، كما يعد تحقيق الذات وتأكيدها الدافع الرئيسي الذي يكافح الإنسان من أجل إشباعه.

النظرية المجالية، يذهب أنصار هذه النظرية من العلماء الألمان إلى أنه لا يمكن فهم الظواهر السلوكية إذا ما حاولنا قياس كل جانب على حده كتفكاء أو القدرات الشخصية والميول؛ ذلك لأن هذا التفتيت يضيع الإنسان ككل، وعلى ذلك فإذا طلب دراسة الشخصية، فإنه لابد من دراستها في ضوء المجال الكلي الواقعي الذي تعيش فيه، ثم بعد ذلك نحلل عناصر المجال، أي نبدأ بالكل أولاً ثم نتدرج لفهم الأجزاء المكونة وليس العكس (السماوطي، ١٩٨٠).

القياس: يعد نموذج بحث الشخصية Personality Research Form (PRF) الذي أعده جاكسون Jackson (١٩٨٤) من أفضل المقاييس التي تم تصميمها لقياس الصفات الشخصية. إضافة إلى هذا، فإن المقاييس الفرعية لنموذج الشخصية قد أستندت في بنائها على نظرية قوية في الشخصية (Murray, 1938). ولكن من الانتقادات التي وجهت إلى هذا المقياس أنه طويل نسبياً. كما إنه يستغرق وقتاً طويلاً في التطبيق، حتى النسخة المصغرة من المقياس التي تتكون من عشرين مقياساً فرعياً تتكون من ٣٥٢ بنداً، ويستغرق تطبيقها على المفحوصين ما بين ٤٠ إلى ٦٠ دقيقة. ومن ثم نمت الحاجة إلى أداة قياسية قصيرة لقياس الصفات الشخصية المختلفة. ومن المحاولات التي تمت في هذا المجال تلك المحاولة التي قام بها جف وهيلبرن Gough and Heilburn (١٩٨٣) بتصميم قائمة الصفات التي تقيس ٣٧ سمة ونمطاً سلوكياً.

وإلى جانب هذا، قام ريتزلاف وآخرين Retzlaff, *et al.* (١٩٨٦) بتطوير وتصميم قائمة لقياس الصفات الشخصية مستندة في بنائها على نظرية موراي في الشخصية. وتتكون قائمة الصفات الشخصية من مائة صفة تقيس عشرين سمة. وتقيس كل عبارة سمة واحدة فقط. ويتكون كل مقياس من خمس عبارات. وتتم الاستجابة على هذه الصفات من خلال ميزان تقدير مكون من سبع نقاط. إضافة إلى هذا، تم تعريب هذه القائمة (موسى، ٢٠٠٤). ويوضح جدول (١) السمات الشخصية التي تقيسها القائمة وعدد عباراتها.

جدول (١)

السمات الشخصية لقائمة الصفات الشخصية وعدد عباراتها

السمات	العبارات	العدد	السمات	العبارات	العدد
الإذلال	١، ٢٢، ٤٣، ٦٤، ٨٥	٥	الاستعراض	١١، ٣٢، ٥٣، ٧٤، ٩٥	٥
الإنجاز	٢، ٢٣، ٤٤، ٦٥، ٨٦	٥	تجنب الضرر	١٢، ٣٣، ٥٤، ٧٥، ٩٦	٥
الانتساب	٣، ٢٤، ٤٥، ٦٦، ٨٧	٥	الاندفاعية	١٣، ٣٤، ٥٥، ٧٦، ٩٧	٥
العدوان	٤، ٢٥، ٤٦، ٦٧، ٨٨	٥	التربية والتهذيب	١٤، ٣٥، ٥٦، ٧٧، ٩٨	٥
استقلال الذات	٥، ٢٦، ٤٧، ٦٨، ٩٨	٥	النظام	١٥، ٣٦، ٥٧، ٧٨، ٩٩	٥
التغير	٦، ٢٧، ٤٨، ٦٩، ٩٠	٥	اللهو والتسلية	١٦، ٣٧، ٥٨، ٧٩، ١٠٠	٥
البناء المعرفي	٧، ٢٨، ٤٩، ٧٠، ٩١	٥	الحساسية	١٧، ٣٨، ٥٩، ٨٠، ٨١	٥
الدفاع	٨، ٢٩، ٥٠، ٧١، ٩٢	٥	القبول الاجتماعي	١٨، ٣٩، ٦٠، ٦١، ٨٢	٥
السيطرة	٩، ٣٠، ٥١، ٧٢، ٩٣	٥	مد العون	١٩، ٤٠، ٤١، ٦٢، ٨٣	٥
التحمل	١٠، ٣١، ٥٢، ٧٣، ٩٤	٥	الفهم	٢٠، ٢١، ٤٢، ٦٣، ٨٤	٥

الصدق: تم حساب صدق قائمة صفات الشخصية وذلك من خلال تطبيقها مع نموذج بحث الشخصية، والارتباط مع تقدير الذات والأقران، والارتباط مع مقياس المرغوبية الاجتماعية على عينات مختلفة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية (Retzlaff, *et al.*, 1986)، كما تم حساب صدق القائمة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي على عينة قوامها مائتي طالب وطالبة من طلاب الجامعة (م = ٢٢,٥٧ سنة، ع = ± ٣,٢٥) (موسى، ٢٠٠٤).

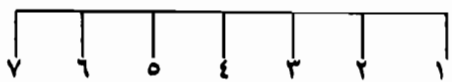
الثبات: تم حساب ثبات قائمة صفات الشخصية على عينات أمريكية (Retzlaff, *et al.*, 1986)، وأخرى مصرية (موسى، ٢٠٠٤).

قائمة الصفات الشخصية

تعليمات: من فضلك حدد كل صفة من الصفات الشخصية التالية والتي ترى أنها تصفك بالفعل. وتستطيع أن تحدد هذه الصفات من خلال ميزان تقدير مكون من سبع موازين من ١ إلى ٧:

حيث تعنى الدرجة (١) أبداً، بينما تعنى الدرجة (٧) كثيراً جداً.

من فضلك اكتب تقديرك لهذه الصفات مباشرة أمام كل صفة.



( ) ٠١. لوام الذات	( ) ٠١٨. حسن السلوك	( ) ٠٣٥. محبن/يستسلم	( ) ٠٥٢. نشط/يملئ بالنشاط والحيوية	( ) ٠٦٩. لوصوي	( ) ٠٨٦. وصولي		
( ) ٠٢. محقق الأهداف	( ) ٠١٩. خدوم	( ) ٠٣٦. أبيق	( ) ٠٥٣. دايمس بالحياة/يستقال	( ) ٠٧٠. يشعر القصال الدائم	( ) ٠٨٧. اجتماعي		
( ) ٠٣. ودود/محبوب	( ) ٠٢٠. محب للبحث والتحقيق	( ) ٠٣٧. مسرور	( ) ٠٥٤. خائف	( ) ٠٧١. مرتب (يتدلل)	( ) ٠٨٨. حاد المزاج		
( ) ٠٤. مشاغب (يحب المزاح)	( ) ٠٢١. مكتشف	( ) ٠٣٨. إيجابي/يذب	( ) ٠٥٥. مندفع/يسرع الذائر	( ) ٠٧٢. مسيطر على الأمور	( ) ٠٨٩. شديد الشكيمة (الإيساس)		
( ) ٠٥. مستقل (معتمد على نفسه)	( ) ٠٢٢. يقلل من شأنه	( ) ٠٣٩. باحث عن المعرفة	( ) ٠٥٦. متماطف	( ) ٠٧٣. مثابر	( ) ٠٩٠. عوائي		
( ) ٠٦. منقب	( ) ٠٢٣. متهجر	( ) ٠٤٠. معين على البحث	( ) ٠٥٧. منظم/يحافظ على النظام	( ) ٠٧٤. مشهور	( ) ٠٩١. واضح		
( ) ٠٧. باحث عن الباذين	( ) ٠٢٤. دائم المشاعر	( ) ٠٤١. محتاج إلى الحماية	( ) ٠٥٨. مبتهج	( ) ٠٧٥. مخطط	( ) ٠٩٢. مقدس الطقر لنفسه		
( ) ٠٨. دفاعي	( ) ٠٢٥. سهل الغضب	( ) ٠٤٢. استقصائي	( ) ٠٥٩. منفتح على البيئة	( ) ٠٧٦. مهمل	( ) ٠٩٣. منضبط		
( ) ٠٩. إيادي	( ) ٠٢٦. صعب المراس	( ) ٠٤٣. وديع/رقيق الجانب	( ) ٠٦٠. يعطي انطباعاً حسناً	( ) ٠٧٧. مهتم	( ) ٠٩٤. ذو عزيمة قوية		
( ) ٠١٠. لديه القدرة على الاحتمال	( ) ٠٢٧. من الصعب التنبؤ به	( ) ٠٤٤. مدلج	( ) ٠٦١. أنيس/يستعامل	( ) ٠٧٨. مدبر	( ) ٠٩٥. حسن المنظر		
( ) ٠١١. مسل (ممتع)	( ) ٠٢٨. متقن	( ) ٠٤٥. حسن الطبع	( ) ٠٦٢. تواق إلى العاطفة والحب	( ) ٠٧٩. محب للضحك	( ) ٠٩٦. محترس		
( ) ٠١٢. حذر (شديد الحرص)	( ) ٠٢٩. خلقي - حمقي	( ) ٠٤٦. يحب الجدال (جدلي)	( ) ٠٦٣. منطقي	( ) ٠٨٠. مدرك	( ) ٠٩٧. طائش		
( ) ٠١٣. مشهور	( ) ٠٣٠. لوي	( ) ٠٤٧. مقاوم/معارض	( ) ٠٦٤. مليم لذاته	( ) ٠٨١. سريع التأثر بالانفعالات	( ) ٠٩٨. مسعف		
( ) ٠١٤. مؤيد/يساعد	( ) ٠٣١. متين/غني	( ) ٠٤٨. غير ثابت	( ) ٠٦٥. مجتهد	( ) ٠٨٢. باحث عن الاحترام والوقار	( ) ٠٩٩. منظم لمواعيده		
( ) ٠١٥. أبيق	( ) ٠٣٢. استعراضي	( ) ٠٤٩. مرزق	( ) ٠٦٦. كريم	( ) ٠٨٣. موثوق به	( ) ١٠٠. مضحك		
( ) ٠١٦. فرح	( ) ٠٣٣. باحث عن الأمان	( ) ٠٥٠. متيقظ	( ) ٠٦٧. سريع التهيج	( ) ٠٨٤. فضولي/حشري			
( ) ٠١٧. شديد الانتباه والملاحظة	( ) ٠٣٤. طائش	( ) ٠٥١. مهيمن	( ) ٠٦٨. متمرد	( ) ٠٨٥. محقر الذات			

[٥٥] أساليب التفكير

المفهوم: يقصد بأسلوب التفكير بأنه: "أحد الأنماط السلوكية التي يسلكها الكائن الحي في تعامله مع مثيرات بيئته الخارجية. ويرتبط أسلوب التفكير بدوافعه الداخلية وعوامل البيئة الخارجية حتى يتغلب على ما يواجهه من مشكلات" (محمود، ١٩٥٨: ٣٨)، وبأنه: "مجموعة من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات. وتلك الطرق يكتسبها الفرد من خلال مراحل نموه المختلفة وما تموج به من مؤثرات والتي يستخدمها في مواقف حياته ويستجيب بها لمثيرات يومه المختلفة بما يمكنه من السيطرة عليها وتوجيهها لما فيه صلاحه" (Harrison & Bramson, 1983)، وبأنه: "طريقة تعامل الفرد مع مشكلاته أو خبرات الحياة حيث توجد فروق تميز الأفراد من خلال تفضيلاتهم لأحد الأساليب دون غيره" (Kershner & Ledger, 1985)، وبأنه: "سمة متميزة وثابتة نسبياً وتميز فرداً عن آخر من حيث التفكير والسلوك" (الطويل، ١٩٩٧: ٤١).

وإلى جانب هذا، تعددت النظريات التي تناولت أساليب التفكير مثل نظرية هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson (١٩٨٣)، ونظرية مزيلن ثنير Their (١٩٨٩)، ونظرية سترنبرج Sternberg (١٩٩٠). تم تبني النظرية الأخيرة حيث تناولت أساليب التفكير بشكل عام وأساليب التفكير لدى الطلبة بشكل خاص.

فيرى سترنبرج Sternberg (١٩٩٠) وجود عدة أساليب للتفكر يستخدمها الطلاب ويميلون إليها في تعاملاتهم، وأهم هذه الأساليب: الأسلوب التنفيذي Executive Style، والأسلوب التشريعي Legislative Style، والأسلوب الفوضوي Anarchic Style، والأسلوب الواقعي Realistic Style. ويرى أيضاً أن الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب للتفكير ولكنه يختلف في قدرته على التحول بين هذه الأساليب. فبعض المواقف تتطلب أسلوباً معيناً وبعضها تتطلب أسلوباً آخر. إلى جانب أن أساليب التفكير ليست محفورة منذ الميلاد فهي في معظمها نتاج عن الوسط الذي يتفاعل فيه الفرد. فبعض الأفراد قد يكون لديهم أسلوباً مفضلاً في مرحلة من حياتهم وأسلوب آخر مفضل في مرحلة أخرى، فالأساليب ليست ثابتة ولكنها متغيرة. ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب الطلبة على تطوير أساليب التفكير لديهم، وقدرتهم على التحول من أسلوب إلى آخر، ولابد من المرونة في التعامل مع الطلبة ومساعدتهم بطرق تربوية فعالة. وعليه يمكن تطوير العملية التعليمية والتربوية حتى يمكنهم التعامل مع المواقف التي يواجهونها.

وتم تبني أساليب التفكير الثانية التي أضيفت إليها الطويل (١٩٩٧)، ولكن يضاف إليها – ويعد هذا إضافة في التراث النفسي – كيفية توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة:

– **الأسلوب التنفيذي Executive Style**: ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب لما يطلب منه وفقاً للتعليمات التي تعطى إليه، أو حل مشكلة معينة مطلوب أن يوجد لها حل، وكذلك قياس أداء الفرد الذي لديه استعداد لتلقي التعليمات وتنفيذها.

– **الأسلوب الفوضوي Anarchic Style**: ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب من خلال تعامله مع الأشياء والأشخاص بطريقة عشوائية لحل المشكلات، ولا يتحمل المسئولية ويتجاهل القواعد والقوانين ويميل إلى مواجهة السلطة.

– **الأسلوب الاستقلالي Independent Style**: ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب الذي يتمسك بآرائه الشخصية في حل المشكلات دون التأثر بآراء الآخرين، وليس من الضروري أن يلتزم حرفياً بالقواعد والقوانين.

– **الأسلوب الإيجابي الواقعي Realistic Positive Style**: ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب

الذي يعطى أسباباً منطقية ومناسبة لما يتخذه من قرارات في سبيل حل المشكلات التي تواجهه والاهتمام بإصلاح ما يراه من أخطاء.

- الأسلوب السلبي **Negative Style**: ويقصد به الأسلوب الذي يقيس أداء الطالب الذي ليس لديه القدرة على حل المشكلات التي يتعرض لها وعجزه عن مواجهتها.

القياس: تم بناء مقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية كما يلي:

تمت الاستفادة من المقاييس التالية: مقياس هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson (١٩٨٣) لأساليب التفكير، ومقياس أنماط التفكير والتعلم (مراد، ١٩٨٨)، ومقياس أساليب التفكير (قاسم، ١٩٨٩)، ومقياس أساليب التفكير (الطويل، ١٩٩٧). كما تمت الاستفادة من بعض نتائج البحوث السابقة مثل: بحوث كاتز وإيبستين Katz & Ebstein (١٩٨٩)، وثاير Thier (١٩٨٩)، وسترنبرج Sternberg (١٩٩٠) في صياغة الشكل العام لمقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية، إلى جانب القيام بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة من طلاب الجامعة للكشف عن أساليب التفكير المختلفة في المواقف الدراسية المتنوعة.

تم تحديد أساليب التفكير في المواقف الدراسية، وهي: الأسلوب التنفيذي، والأسلوب التوضوي، والأسلوب الاستقلالي، والأسلوب الإيجابي الواقعي، والأسلوب السلبي.

تمت صياغة المواقف والعبارات التي تمثل حلاً لهذا الموقف حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمس السابقة. ثم تم تعريف كل أسلوب من هذه الأساليب تعريفاً إجرائياً محدداً.

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٧٥) عبارة تتدرج تحت (١٥) موقفاً دراسياً، وقد تمت صياغة كل موقف من هذه المواقف الدراسية بحيث يمثل مشكلة ينفعل لها الطالب ويفكر في إيجاد حل لها. وعلى الطالب قراءة كل موقف من هذه المواقف الدراسية، كما يجب عليه قراءة العبارات التي تمثل الحلول الخمسة التي تتدرج تحت كل موقف دراسي، وعلى الطالب أن يفكر في مضمونها وترتيب هذه المواقف حسب أفضليتها بالنسبة له.

تم عرض مقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية على بعض أساتذة القياس التربوي والنفسي، وذلك للحكم على مدى صدق مضمون عبارات الحلول الخمسة التي تتدرج تحت كل موقف دراسي. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات. ويطلب من المفحوص قراءة كل موقف والاختيارات الخمس المندرجة تحته، وإعطاء أكبر درجة (٥) لأفضل اختيار يناسبه، ثم الدرجة (٤) للاختيار الذي يليه في الأهمية، ثم الدرجة (٣) للاختيار الذي يقل أهمية عن الاختيار السابق، ثم الدرجة (٢) للأقل منه أهمية، ثم الدرجة (١) للاختيار الذي لا ينطبق عليه. ويوضح جدول (١) توزيع البنود لكل أسلوب من أساليب التفكير في المواقف الدراسية، ومعاملات الإتساق الداخلي.

جدول (١)

توزيع البنود لكل أسلوب من أساليب التفكير في المواقف الدراسية

ومعاملات الإتساق الداخلي

الأسلوب التنفيذي		الأسلوب الفوضوي		الأسلوب الاستقلالي		الأسلوب الواقعي		الأسلوب السلبي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
أ	٠,٦٣	ب	٠,٧١	ج	٠,٨١	د	٠,٦١	هـ	٠,٤١
ب	٠,٧٢	ج	٠,٧٣	د	٠,٤٢	هـ	٠,٦٠	أ	٠,٥٢
هـ	٠,٨١	د	٠,٨١	أ	٠,٥٢	ب	٠,٥٧	ج	٠,٨١
هـ	٠,٥٢	أ	٠,٧٤	ب	٠,٦٥	د	٠,٦٦	ج	٠,٨٢
أ	٠,٤٢	هـ	٠,٧٣	ب	٠,٦١	ج	٠,٥٣	د	٠,٧٩
ج	٠,٥٣	أ	٠,٧٢	د	٠,٥٣	هـ	٠,٦٤	ب	٠,٦١
ج	٠,٨٢	د	٠,٧١	هـ	٠,٥٢	ب	٠,٦٧	أ	٠,٥٤
أ	٠,٨١	ب	٠,٧٠	ج	٠,٨١	د	٠,٥٥	هـ	٠,٥٩
أ	٠,٥٤	هـ	٠,٧٣	ب	٠,٤٤	ج	٠,٥١	د	٠,٥٤
ج	٠,٧٩	ب	٠,٧٤	د	٠,٨٢	هـ	٠,٥٧	أ	٠,٥٢
أ	٠,٤٤	هـ	٠,٧٥	ب	٠,٦١	ج	٠,٦٥	د	٠,٤٦
أ	٠,٧٨	هـ	٠,٧١	ب	٠,٦٢	ج	٠,٦٣	د	٠,٥٣
أ	٠,٧٦	ب	٠,٧٤	د	٠,٥٣	هـ	٠,٧١	ج	٠,٦٧
ب	٠,٥٦	ج	٠,٧٢	أ	٠,٦٠	د	٠,٨١	هـ	٠,٥١
هـ	٠,٤٣	ب	٠,٧٦	ج	٠,٥٢ز٠	د	٠,٥٨	أ	٠,٥٦

الصدق: تم حساب صدق الاتساق الداخلي لبنود أبعاد مقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ١٢٠ طالباً وطالبة (٧٠ طالباً، و٥٠ طالبة) من طلاب الجامعة فتراوحت معاملات الارتباط لأسلوب التفكير التنفيذي من ٠,٤٣ إلى ٠,٨٢؛ ولأسلوب التفكير الفوضوي من ٠,٧٠ إلى ٠,٨١؛ ولأسلوب التفكير الاستقلالي من ٠,٤٢ إلى ٠,٨٢؛ ولأسلوب التفكير الواقعي من ٠,٥١ إلى ٠,٨١؛ ولأسلوب التفكير السلبي من ٠,٤١ إلى ٠,٨٢، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ (جدول ١).

وإلى جانب هذا، تم حساب الاتساق الداخلي بين أبعاد مقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية. وقد تراوحت معاملات الارتباط من ٠,٤٩ إلى ٠,٨٧؛ وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

إضافة إلى هذا، تم حساب الصدق العاملي لمقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية؛ وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. ويبدأ التحليل عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٥×٥). وقد أسفر التحليل العاملي بطريقة التدوير المائل عن وجود عاملين (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وقد بلغت نسبة التباين ٦٤%. وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ١,٩، نسبة التباين = ٣٨%) أساليب التفكير التالية: الأسلوب التنفيذي (٠,٨١)؛ الأسلوب الاستقلالي (٠,٦٦)؛ الأسلوب الواقعي (٠,٧٥). وقد سمي هذا العامل: **التفكير الإيجابي**. كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ١,٣، نسبة التباين = ٢٦%) أساليب التفكير التالية: الأسلوب الفوضوي (٠,٥٣)؛ والأسلوب السلبي (٠,٦٦). وقد أطلق على هذا العامل: **التفكير السلبي**.

الثبات: تم حساب مقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية بوساطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات كما يلي: ٠,٧١ (للأسلوب التنفيذي)، ٠,٧٦ (للأسلوب الفوضوي)، ٠,٧١ (للأسلوب الاستقلالي)، ٠,٥٥ (للأسلوب الواقعي)، ٠,٦٤ (للأسلوب السلبي)، وكلها معاملات دالة إحصائية.

مقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية

١- إذا طلب منك داخل قاعة الدرس القيام ببعض الأعمال التنظيمية فإنك:
أ - ترحب بذلك وتقوم بتنفيذ ما طلب منك ( )
ب- تعترض على الطلب ولا تنفذ ما يراد ( )
ج- تناقش فيما يطلب وتنفذ إذا اقتنعت به ( )
د - تعد بتنفيذ ما طلب بعد انتهاء اليوم الدراسي ( )
هـ- تعتذر وتنسحب حتى لا يطالبك بشيء ( )

٢- إذا كنت أثناء المحاضرة وصعب عليك فهم بعض النقاط فإنك:
أ - تخجل أن تسأل خشية من الإحراج ( )
ب- تسجل ما لم تفهمه وبعد انتهاء المحاضرة تسأل عما تحتاجه ( )
ج- ترفع صوتك بدون استئذان موضحاً أنك لم تفهم شيئاً مما قال ( )
د- تطلب من المحاضر خلال الشرح توضيح ما استعصى فهمه ( )
هـ- تستأذن المحاضر في الكلام. ( )

٣- إذا تعرضت للنقد داخل الدرس على موقف أخطأت فيه فإنك:
أ - تستمع باهتمام وعناية هذا النقد موضحاً وجهة نظرك ( )
ب- تقبل النقد وتعالجه بقدر الإمكان حسب الرأي العام ( )
ج- تقبل النقد وتعدل خطأك ( )
د- ترد بهجوم ومبررات واهية لموقفك ( )
هـ- تتحفظ فيما يوجهه لك من نقد وتعالج بما تمليه عليك إرادتك ( )

٤- إذا ذهبت متأخراً عن ميعاد المحاضرة ومنعت من الدخول فإنك:
أ - لا تهتم وتخرج للنزهة ( )
ب- تحاول الحصول على إجازة رسمية ثم تتصل بزملائك لتعويض ما فاتك ( )
ج- تمتثل للأمر وترجع للمنزل ( )
د- تظل منتظراً حتى ينتهي ميعاد المحاضرة ( )
هـ- تحاول إبداء الأسباب المعقولة والمقنعة لتأخرك ( )

٥- إذا كنت في امتحان ووجدت أسئلته صعبة فإنك:
أ - تطلب إيضاح الأسئلة الصعبة من أستاذ المادة ( )
ب- تستعرض الإجابة على كل سؤال وتبدأ بأحسن ما تتذكر ( )
ج- تقوم بالإجابة على الأسئلة قدر الإمكان ( )
د- تظل صامتاً حتى ينتهي وقت الامتحان ( )
هـ- لا تبالي وتقوم وتترك لجنة الامتحان ( )

٦- إذا كنت عضواً في اتحاد الطلاب وتم استبعادك فجأة فإنك:
أ - تشعر بالتعاسة والإحباط ( )
ب- تتجاهل ما حدث تاركاً الأمور تسير كما هي ( )
ج- تتناقش مع المسئولين وتبحث معهم أساليب استبعادك ( )
د- تقوم بالتنديد بما حدث وتتظاهر مع مجموعة من زملائك أمام المسئولين ( )
هـ- تعترض على استبعادك وتبحث عما إذا كان استبعدك قانونيا أم لا ( )

٧- إذا كان أسلوب زميلك داخل قاعة الدرس يضايقك ويسبب لك الكثير من الإحراج فإنك:
أ - تحاول إقناعه بتعديل سلوكه بطريقة لا تحرجه ( )
ب- تنتقد تصرفاته موضحاً له خطأ ما يفعل مع التحفظ في التعامل معه ( )
ج- تلفت نظره إلى ضرورة إتباع القواعد والأصول في المعاملة ( )
د- تتجاهل تصرفاته وتتحامل على نفسك ( )
هـ- تستخدم معه نفس الأسلوب ( )

٨- إذا كان زميلك في الكلية قد تعود على مضايقتك أمام الزملاء فإنك:
أ - تناقشه فيما يفعل وتقنعه بالتخلص من ذلك ( )
ب- تلفت نظره بحذر وتحذره من تكرار هذا السلوك ( )
ج- تشكوه للمختص في رعاية الشباب ( )
د- لا تفعل شيئاً وتحاول الابتعاد عنه ( )
هـ- تتفق مع مجموعة من زملائك على مضايقته ( )

٩- إذا طلب منك أحد الزملاء إنجاز بعض الأعمال قبل الامتحان فإنك:
أ - ترفض طلبه وتدعوه للاعتماد على نفسه ( )
ب- تعتذر له لانشغالك وتقنعه بتأجيل طلبه ( )
ج- تلبي جزءاً من طلبه بالقدر الذي لا يؤثر على مذاكرتك ( )
د- تتهرب منه وتتوارى عنه ( )
هـ- تثور عليه بشدة وتتهمه بأنه يعوقك عن النجاح ( )

١٠- إذا كنت في الامتحان وقام أحد الملاحظين بالتحدث بالقرب منك فإنك:
أ - تصيح فيه وتتهمه بالتشويش والإزعاج ( )
ب- تتحامل على نفسك وتقبل الوضع ( )
ج- تطلب منه أن يبدل مكانك لأن صوته مرتفع ( )
د- تستأذنه أن يخفض صوته لأنك لا تستطيع التركيز ( )
هـ- تلفت نظره إلى ذلك وتطلب منه الهدوء ( )

١١- إذا لاحظت خطأ المحاضر أثناء شرحه في نقطة معينة فإنك:
أ - تحتفظ بملاحظاتك خشية من التعرض للحرج ( )
ب- تتبع ما قال ثم تستأذنه أن توضح له الخطأ إذا سح لك بذلك ( )
ج- تتأكد من ذلك وبعد انتهاء المحاضرة توضح له الخطأ بأسلوب مهذب ( )
د- تقاطعه وتنتقد خطأه قائلاً هذا خطأ ( )
هـ- تقوم بتصويب الخطأ دون الإشارة إلى خطأه ( )

١٢- إذا كنت في قاعة الدرس وحدث تهريجاً من زملائك وطردهم المحاضر وأنت منهم فإنك:
أ - تغادر القاعة وتوضح له موقفك عندما تخرج ( )
ب- لا تبدي أي اهتمام وتفرح لذلك ( )
ج- تعترض على طردك وتتمسك بوجودك في القاعة ( )
د- تحاول توضيح موقفك للمحاضر بأسلوب مهذب ( )
هـ- تغادر القاعة دون مناقشة ( )

١٣- إذا اشتركت في إحدى المسابقات بالكلية وكان أداؤك متميزاً وتحيزت ضدك لجنة التحكيم فإنك:

أ - تتقبل النتيجة وتحاول الاشتراك مرة ثانية كي تفوز ( )

ب- تعترض على لجنة التحكيم وتطالب بتغييرها في المسابقات التالية ( )

ج- ينتابك الحزن والإحباط ولا تشترك في هذه المسابقات مرة أخرى ( )

د- تستفسر عن موقف لجنة التحكيم وتقنعهم بأحقيتك في الفوز ( )

هـ- ترفع صوتك وتتهمهم بالظلم ( )

١٤- إذا انتهيت من المرحلة الدراسية الحالية وأردت استكمال دراستك العليا وكانت ظروف أسرتك لا تسمح فإنك:

أ - تحاول التوفيق بين رغبتك وظروف أسرتك مستعيناً بأحد أقاربك ( )

ب- تعرض الأمر على أسرتك منفذاً ما يرونه مناسباً لظروفهم ( )

ج- تتهم أسرتك بالتقصير وتطالب منهم المعاونة والوقوف بجانبك ( )

د- تعمل وتوفر مصاريف دراستك وتستكمل دراستك العليا ( )

هـ- لا تفاتح أسرتك في هذا الموضوع ( )

١٥- إذا كنت في كافيتريا الكلية وحضر بعض زملائك وطلبوا مشروبات على حسابك الخاص فإنك:

أ - تترك لهم المكان وتتصرف ( )

ب- تتظاهر بقبول طلبهم وتختفي من المكان ( )

ج- تعتذر لهم عن دفع ثمنها وتقنعهم بأن يدفع كل فرد ثمن مشروبه ( )

د- تدفع لهم ثم المشروبات وتجلس معهم ( )

هـ- توضح لهم رفضك دفع ثمن المشروبات لأنك لم تطلب شيئاً ( )

[٥٦] الإرجاء الأكاديمي

المفهوم: يقصد بالإرجاء Procrastination: التأخير المتعمد في بدء أو إنهاء مهمة لدرجة يشعر معها الفرد المرجئ بعدم الارتياح، وقد يكون هذا الإرجاء إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد لحماية تقديره لذاته من النقد والتجريح (Burka & Yuen, 1983). ومع ذلك فإنه أحياناً يكون الإرجاء مناسباً وله بعض المزايا مثل عدم إكمال أو إنهاء مشروع ما حتى يتم الحصول على أفضل النتائج، ومن ثم قد يتضمن السلوك الإرجائي في مثل هذه الحالة شكلاً من أشكال الإتقان (Ferrari, 1992). وقد عرّف لاي Lay (١٩٨٨) الإرجاء بأنه: "الميل لتأجيل ما هو ضروري للوصول إلى هدف ما". ويرى أليس ونوس Ellis & Knaus (١٩٧٧) أن الإرجاء اضطراب انفعالي ينجم عن المعتقدات غير المنطقية، وفقاً لهذا فإن إحدى تلك المعتقدات غير المنطقية الأساسية التي تؤدي إلى الإرجاء هي الفكرة التي يؤمن بها الفرد والتي مؤداها: "أنني يجب أن أقدم أداءً جيداً، لأثبت أنني شخص له قيمته". وبطريقة حتمية فإنه عندما يفشل في أن يقدم أداءً جيداً فإن هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن يفقد الفرد تقديره لذاته. وقد تعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضاً كنوع من الدافع إلى إرجاء البدء في العمل أو إكماله، وبالتالي فإنه يكون لديه الدافع في أن يتجنب وضع تقديره لذاته موضع الاختبار مرة ثانية (Beswich, *et al.*, 1988).

إضافة إلى هذا، يوجد بعض المرجئين يسعون لتحقيق مراتب الكمال والإتقان، ويجتهدون لعمل المستحيل لبلوغ هذا أملين بذلك إلا تكون هناك مشاكل تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم النبيلة، فهم دائماً يضعون على كاهلهم متطلبات غير واقعية، وعندما لا يستطيعون الوفاء بها يشعرون بأنهم مثبطو الهمة، ومن ثم يتفهقرون من تلك المتطلبات بالمماطلة والتأجيل والتسويف التي تتيح لهم راحة نفسية، وذلك لاعتقادهم أن قدراتهم أكبر بكثير من نتائج أدائهم الذي أدوه. وربما يعتقد هذا الشخص أكثر من ذلك بأنه نابغة وأن قدراته لذاتية ليست محدودة، وفي الحقيقة مادام هذا الشخص يستمر في المماطلة والتأجيل فأنه لن يستطيع إدراك مدى قدراته لذاتية لحقيقية (Burka & Yuen, 1983).

وطبقاً لنظرية الصراع فإن مقدمات الإرجاء أي الخطوات التي تسبق الإرجاء تشتمل على صراع قاس يتعلق بالقرار، وكذلك تشاؤم قوي نحو إيجاد حل مرضٍ للمشكلة ويكون الإرجاء بالتالي وسيلة للتعامل مع الصراع وعدم القدرة على اتخاذ القرار. فمثلاً الطالب الذي يكون معتاداً على الإرجاء، فإنه قد يكون في صراع عميق هل يستمر في مواصلة الدراسة في هذا المقرر أم يتوقف، وفي حالات معينة فإن الطالب الذي يقوم بالإرجاء في البدء في مهمة ما قد يكون في صراع حول أية الموضوعات يختار أو قد لا يكون قادراً على التأكد مما هو مطلوب (Beswick, *et al.*, 1988).

وقد أبانت نتائج بعض البحوث في مجال الإرجاء الأكاديمي أن الخوف من الفشل وتجنب المهمة كانت العقبات الرئيسية التي تواجه المرجئ في إكمال المهمة المنوط بها (Lay, 1988)، كما وجد أن الإرجاء الأكاديمي مرتبط ارتباطاً موجباً بالقلق والاكتئاب، وارتباطاً سالباً بتقدير الذات (Ferrari, 1988).

وكثيراً ما نجد المرجئ Procrastinator في وجل وخوف وإشفاق من إحساسه بحكم الآخرين عليه وذلك من خلال عملية النقد الذاتي، فهو يخاف من أن يكون غير متقن في أداء واجباته، كما يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافياً، ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح. وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة تسمى الخوف من الفشل. وقد توصل بوركا ويون (Burka & Yuen, 1983) إلى أن الفرد الذي يعيش بوهم الخوف من الفشل يعتقد في مجموعة من الافتراضات التالية:

- أن ما أقوم به من عمل هو انعكاس مباشر لمقدرتي ومكانتي.

- أن قيمتي كإنسان تتناسب طردياً مع طاقاتي ومقدراتي، بمعنى أنه كلما كانت قدراتي مرتفعة كان إحساسي بقيمتي كإنسان مرتفعاً.
- أن ما أنتجه من عمل يكون انعكاساً حقيقياً لقيمتي كإنسان.

ووفقاً لهذه الافتراضات، فإن الفرد إذا كان أداته جيداً فإن هذا يعني أن لديه الكثير من الملكات والقدرات، ومن ثم فهو في وئام ومحبة مع نفسه ويشعر شعوراً طيباً تجاه نفسه.

كما أبرزت نتائج بعض البحوث أن من خصائص الطالب الذي يرجئ الاستعداد للامتحان أنه عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان تراوده أحلام اليقظة والسرحان، ويقوم بعمل أشياء غير ضرورية ويتجنب الجلوس للاستذكار، ويصعب عليه تنظيم أوقات الاستذكار، ويكثر من الأنشطة والزيارات ومشاهدة التلفاز، ويبالغ في ترتيب طاولة الاستذكار، ويجد رغبة شديدة في النوم، وأخيراً فهو شخص يتخذ الإرجاء سبيلاً له في الحياة، كما أنه يبالغ في تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة، ويتسم بانخفاض الثقة بالذات، وارتفاع قلق السمة والاكتئاب والكبت والنسيان وعدم التنظيم وعدم المنافسة وفقدان الطاقة (Ferrari, 1991)، كما تزداد احتمالية انسحابه من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية (Robert, 1984)، ويعيش في صراع نفسي عندما يكون الأمر مرتبطاً باتخاذ قرار معين، ويكون مستوى تقديره لذاته منخفضاً مما يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار، ويحدث له اضطراب انفعالي وسوء تكيف للتعامل مع هذه الصراعات (Effert & Ferrari, 1989).

القياس: لقد تمت الاستفادة من بعض المقاييس الأجنبية في بناء مقياس الإرجاء الأكاديمي مثل مقاييس الإرجاء الأكاديمي من إعداد فليت وآخرين Flett, *et al.* (١٩٩٥)، ولاي وشوينبرج Lay & Schouwenburg (١٩٩٣)، وبعض المقاييس العربية مثل مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة (جابر والخضري، ١٩٧٩؛ عبادة، ١٩٩٣) في بناء بنود مقياس الإرجاء الأكاديمي؛ والذي تكون من ١٧ بنداً. وتتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال ميزان تقدير مكون من ثلاثة أوزان: لا (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، نعم (تعطي درجة واحدة فقط). ويتراوح مدى الدرجات من ١٧ إلى ٥١ درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على الإرجاء الأكاديمي المنخفض، وتدل الدرجة المنخفضة على الإرجاء الأكاديمي المرتفع.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس الإرجاء الأكاديمي باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج. ويبدأ التحليل العاملي بحساب المصفوفة الارتباطية (١٧×١٧). وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود عاملين من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وقد بلغت نسبة التباين الكلي ٦٠%. وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٧,٨، نسبة التباين = ٤٥,٨٨%) العبارات التالية: ٢، ٥، ٦، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٤. وقد أطلق على هذا العامل: **الشعور بالعجز**. كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٢,٤، نسبة التباين = ١٤,١٢%) العبارات التالية: ١، ٣، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧. وقد سمي هذا العامل: **الإرجاء الدراسي**.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الإرجاء الأكاديمي بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات كما يلي: ٠,٧٦ (العامل الشعور بالعجز)، ٠,٧١ (العامل الإرجاء الدراسي)؛ ٠,٧٥ (للمقياس ككل).

مقياس الإرجاء الأكاديمي

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١	أقوم بإنجاز أشياء أخرى في الوقت الذي يجب فيه الاستذكار استعداداً للامتحان.	( )	( )	( )
٢	اعتقد أن بعض المقررات الجامعية التي أدرسها لا جدوى منها	( )	( )	( )
٣	أشعر بالملل في بعض المحاضرات لدرجة أنني أضيع وقتها في أشياء غير مجدية بدلاً من الإنصات لها	( )	( )	( )
٤	أستذكر دروسي بطريقة عشوائية تفرضها غالباً مطالب المحاضرات	( )	( )	( )
٥	أجد صعوبة في استخلاص النقاط الأساسية والمهمة في المحاضرات	( )	( )	( )
٦	أشعر بالتعب عندما أجلس للاستذكار	( )	( )	( )
٧	أضيع وقتاً كبيراً في أشياء غير مفيدة على حساب استذكاري	( )	( )	( )
٨	أجد صعوبة في تنظيم أوقاتي للاستذكار	( )	( )	( )
٩	بعض المقررات الدراسية غير شيقة لدرجة أنني أرجئها لفترة من الزمن...	( )	( )	( )
١٠	أترك إنجاز الواجبات الدراسية حتى اللحظة الأخيرة	( )	( )	( )
١١	أعتقد أن معظم المواد الدراسية بعيدة عن واقع حياة الطالب	( )	( )	( )
١٢	كلما اقترب موعد الامتحان لا أستطيع التركيز في المذاكرة	( )	( )	( )
١٣	عادة ما أرجئ الاستذكار عندما تكون المحاضرات طويلة أو صعبة	( )	( )	( )
١٤	بعد قراءة عدة صفحات من المقررات الدراسية أجد نفسي عاجزاً عن تذكر ما قرأت	( )	( )	( )
١٥	لا أشعر بميل لبعض المواد الدراسية مما يجعلني أرجئ استذكارها إلى وقت آخر	( )	( )	( )
١٦	عندما تقابلني صعوبة في فهم إحدى المحاضرات فإنني عادة أرجئها إلى حين	( )	( )	( )
١٧	إذا كنت أحب مادة من المواد الدراسية فإنني أرجئ استذكارها	( )	( )	( )

[٥٧] النضج المهني

المفهوم: أن النضج عامة، والمهني خاصة عملية تعلم وهي لا تتم في نطاق الأسرة فقط، وإنما من خلال جميع المؤثرات الاجتماعية التي يشارك فيها الفرد؛ مثل المدرسة وجماعة اللعب. وهي عملية تغيير في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، وهي تستند أساساً إلى عملية التعلم الاجتماعي التي تعد تفاعلاً بين الفرد والمجتمع المحيط به في المواقف المختلفة التي يتضمنها. ونجد أنها تتعلق بانتماء الفرد في المجتمع، وثقافة هذا المجتمع هي التي تحدد مدى نضج هذا الفرد من الناحية الاجتماعية، وهي من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين.

ويرى نعيمة (١٩٨٤: ٩) أن مصطلح النضج يستخدم بمعنى بلوغ مرحلة معينة من التطور، وهي أيضاً حصيلة قوى النضج والرعاية، ويتضمن غالباً فكرة اكتمال مرحلة والتهيؤ للتالية. وترى وهبة (١٩٨٩: ١٢) أن النضج هو معدل النضج في نمو مهارات.

وإلى جانب هذا، يرى ويتزمان (١٩٨٦: ٧) أن النضج الاجتماعي لا يعني مجرد القدرة على الحياة والعمل واللعب مع الأفراد الآخرين، بل يعني أيضاً القدرة على الاستمتاع لتكامل بجميع هذه الجوانب المختلفة من النشاط. كما يحدد أهم صفات الناضج اجتماعياً في النقاط التالية:

(١) يثق بنفسه أي يتخذ لنفسه القرارات، ويعرف كيف يحافظ على نفسه، ويرسم خططاً واضحة لحياته المقبلة، ويحاول أن يحققها في حياته الواقعية.

(٢) يميل إلى الحياة الخارجية ويهتم بالأفراد الآخرين، فهو يشارك الجماعة في نشاطها ويتحمل المسئوليات ويساعد الآخرين، ويسعى جاهداً كمواطن ليفي بمسئولياته حيال جماعته ووطنه، ويكسب رضا واهتمام الآخرين، بتفوقه واجتهاده، ويعلم كيف يحيا في سلام وهدوء مع الآخرين.

ويمكن تعريف النضج الاجتماعي بأنه: العملية التي يتم من خلالها نقل القواعد ومعايير السلوك والتوقعات المعروفة (الأشول، ١٩٨٧: ٨٨٢-٨٨٣). كما أنه: عملية مستمرة في حياة الفرد من خلالها يستطيع الفرد أن ينمي سلوكه الاجتماعي، ويكون قادراً على التفكير المستقل، ويعتمد على ذاته، وأن يتحمل المسئوليات الاجتماعية التي تلائم عمره الزمني والعقلي (مصيلحي، ١٩٩٤: ٦٨). علاوة على أنه: نمو يتوقف على الشروط الحيوية أو البيولوجية للفرد، ويختلف النضج عن التعلم، فإن التعلم على الرغم من اعتماده على النضج، ألا إنه يتطلب بالإضافة إلى النضج عمليات تدريب وتمرين وممارسة وملاحظة لأفعال الآخرين (موسى، ٢٠٠٦: ١٦١).

وفي ضوء التعريفات المشار إليها سلفاً الخاصة بالنضج النفسي، يمكن أن يعرف النضج المهني بأنه: عملية مستمرة في حياة الفرد من خلالها يستطيع الفرد أن ينمي سلوكه المهني، ويكون قادراً على التفكير المستقل، ويعتمد على ذاته، وأن يتحمل المسئوليات المرتبطة بالمهنة.

ومثلما للنضج الاجتماعي عوامل مؤثرة فيه مثل الفروق الجنسية (فرج، ١٩٨٠)؛ والثقافة (النجيحي، ١٩٧٨)؛ والأسرة (محمد، ١٩٩٨)؛ والمدرسة (البيلاوي، ١٩٨٣)؛ والصحبة (سلامة وعبد الغفار، ١٩٨٠)، فإنه أيضاً النضج المهني يتأثر بنفس المؤثرات – من وجهة نظر الباحث – حيث أن البيئة النفسية والاجتماعية التي يعيش فيها الشخص تلعب دوراً كبيراً في نضجه المهني.

القياس: استفاد موسى وآخرون (٢٠١٠) من بعض الأطر النظرية والمقاييس في مجال النضج الاجتماعي (محمد، ١٩٨٩؛ بدني، ١٩٩٥؛ محمد، ١٩٩٧؛ بهلول، ١٩٩٨)؛ بالإضافة إلى المقابلات المتعددة مع بعض الأخصائيين النفسيين في بعض المدارس الثانوية لتبنين ولبنات من أجل وضع تعريف إجرائياً لمفهوم النضج المهني الذي ينص على ما يلي: **يقصد بالنضج المهني قدرة الفرد على تطوير مهاراته المهنية، ومشاركة زملاء العمل**

اجتماعياً ومهنياً، والتفاعل ووضع خطط لتطوير أداء العمل، ووضح أهداف مهنية محددة، وتحقيق الطموح المهني، والالتزام بلوائح وقوانين مؤسسة العمل، والبحث عن المستجدات في مجال تطوير المهن، ومرونة التعامل مع زملاء العمل.

وفي ضوء التعريف الإجرائي لمفهوم النضج المهني، تم صياغة (٢٦) عبارة لقياس النضج المهني، والتي تم عرضها على مجموعة من المحكمين للحكم على صدقها، وقد أسفر هذا عن حذف (٦) عبارات، حيث تبين للجنة الحكم أنها غير مطابقة للتعريف الإجرائي، فتم حذفها. وعليه، تكون مقياس النضج المهني في صورته النهائية من (٢٠) عبارة، وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي: نعم (تعطي ثلاث درجات)؛ إلى حد ما (تعطي درجتين)؛ لا (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة المرتفعة على النضج المهني المرتفع، بينما تمثل الدرجة المنخفضة النضج المهني المنخفض.

الصدق: تم حساب صدق مفردات مقياس النضج المهني، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات المقياس على عينة مكونة من ١٦٠ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، فتراوحت معاملات الارتباط لعبارات المقياس ما بين ٠,٥٢ إلى ٠,٦٧، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس النضج المهني، وذلك من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٢.

مقياس النضج المهني

العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
نفترض أنك زاولت مهنة معينة بعد تخرجك من الجامعة؛ فهل:			
١ يمكن التحدث مع زملائك عندما تقابلك مشكلة ما أثناء العمل؟	( )	( )	( )
٢ تستطيع أن تساعد رئيسك في العمل على رفع معدل الأداء؟	( )	( )	( )
٣ يمكن أن تقوم بأعمال زميل لك نظراً لتغيبه وظروفه الخاصة؟	( )	( )	( )
٤ ترى أنه من الواجب السؤال عن زملائك المرضى؟	( )	( )	( )
٥ تستطيع أن تنظم رحلة ترفيهية لزملائك في العمل أثناء الأجازات؟	( )	( )	( )
٦ تشارك زملائك في العمل في وضع خطط لتطوير أداء المعدلات المهنية؟.	( )	( )	( )
٧ يمكن أن تطور من مهاراتك المهنية لرفع معدل أدائك؟	( )	( )	( )
٨ تستطيع وضع تصورات مستقبلية للنهوض بمستوى أداء المؤسسة التي تعمل بها؟	( )	( )	( )
٩ لديك رؤية لتحقيق أهدافك داخل المؤسسة التي تعمل بها؟	( )	( )	( )
١٠ ترى أن ما تقوم به من عمل داخل المؤسسة التي تعمل بها يحقق طموحاتك؟	( )	( )	( )
١١ تصر على رأيك عند الاختلاف مع زملائك حول موضوع ما في العمل؟..	( )	( )	( )
١٢ ترى إنه يجب الالتزام بلوائح وقوانين المؤسسة التي تعمل بها؟	( )	( )	( )
١٣ تشجع الهرج والمرج الذي يقوم به بعض العاملين أثناء العمل؟	( )	( )	( )
١٤ ترى أن من يلتزم بضوابط العمل؛ فإن هذا يدل على نضج شخصيته؟	( )	( )	( )
١٥ تؤمن بأن الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً؟	( )	( )	( )
١٦ ترى أن العمل قيمة إنسانية رفيعة المستوى؟	( )	( )	( )
١٧ تقرأ كل جديد في مجال تطوير مهنتك؟	( )	( )	( )
١٨ تحاول معرفة المستجدات المهنية لتطوير المؤسسة التي تعمل بها؟	( )	( )	( )
١٩ تقترح على رئيسك في العمل لتنظيم بعض الدورات التدريبية للعاملين في المؤسسة التي تعمل بها؟	( )	( )	( )
٢٠ ترى أن من المحال أن يتغير الحال في النهوض بمستوى المهن المختلفة؟.	( )	( )	( )

[٥٨] التوجيه المهني

المفهوم: يمكن تعريف التوجيه بأنه: عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم وتوجيههم بحيث يستطيعون الاختيار عن بينه ويتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هذه الأهداف التي اختاروها بطريقة ذكية أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي (القاضي وآخرون، ٢٠٠٢: ٢٩)؛ ويقصد به أيضاً بأنه: عملية تهتم بتقديم المشورة في مجال ما (موسى، ٢٠٠١: ١١٦).

وإلى جانب هذا، يتميز التوجيه عن الإرشاد كما أشار إلى ذلك القاضي وآخرين (٢٠٠٢: ٣٠) في الجوانب التالية:

- يمارس التوجيه في المدارس بالنسبة لكل التلاميذ بلا استثناء، فيجب مساعدة كافة التلاميذ في جهودهم الرامية إلى تحصيل المعلومات والتخطيط وحل المشاكل.
- كما أن التوجيه لا يقتصر على أي فئات عمرية بل هو خاص بكل الأعمار. إذ يعتقد البعض خطأ أنه خاص بالمرحلة الثانوية، وإنما وفقاً لدراسات النمو نجد أن هناك مهاماً خاصة بكل مرحلة عمرية يجب أن ينجزها الفرد حتى يصل إلى تمام نضجه وبالتالي فالتوجيه دور يقوم به ابتداء من الطفولة إلى النضج وما بعده.
- لا يقتصر التوجيه على المجال المهني فحسب وإنما يتناول كافة نواحي النمو الإنساني.
- يعاون التوجيه الفرد على فهم نفسه وتنميتها واستغلال استعداداته وقدراته.
- التوجيه عملية تعاونية تشمل الموجه والطالب والأب والمدرس.
- التوجيه جزء لا يتجزأ من أي برنامج تربوي.

وقد بدأت حركة التوجيه المهني على يد فرانك بارسونز Parsons الذي أسس مكتب التوجيه المهني عام ١٩٠٨ في ولاية بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية؛ والذي ألف كتاب "اختيار مهنة" عام ١٩٠٩؛ والذي يعد أول وأعظم كتب التوجيه المهني. وإلى جانب هذا، عقد في بوستن عام ١٩١٠ أول مؤتمر قومي للتوجيه المهني؛ كما صدرت أول مجلة للتوجيه المهني عام ١٩١٠. ومن ثم، انتشرت حركة التوجيه المهني، وأنشئ في أمريكا عام ١٩١٣ الاتحاد القومي للتوجيه المهني. وفي الثلاثينات جنب التوجيه والإرشاد أنظار رجال الاقتصاد بسبب تطور الآلات والتخصص المهني ومشكلات وقت الفراغ والبطالة والتقاعد وغيرها. وزاد الاهتمام بشئون الموظفين والعاملين من حيث الاختيار والتوزيع والكفاية الإنتاجية. وبعد ذلك تنوعت النشاطات والاهتمامات في مجال التوجيه المهني (زهران، ١٩٨٠: ٤٢).

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في مجال التوجيه بصفة عامة، أن التوجيه المهني هو الأساس في التوجيه، من حيث أن القائمين على المصانع، وأصحابها، كان همهم الأكبر مضاعفة إنتاجهم قدر الإمكان، وذلك لتلبية حاجات الأسواق العالمية من السلع التي ينتجونها. وحيث أن الإنسان هو الدعامة الرئيسية للإنتاج، فقد بدأ الاهتمام بالعمال والفنيين المهنيين، وتوجيههم لإنتاج أكبر كمية من البضائع المصنعة، عن طريق توجيههم مهنياً، وتشجيعهم مادياً بحيث يتناسب ما يتقاضونه من أجر مع ما ينتجونه من أعداد السلع المصنعة (القاضي وآخرون، ٢٠٠٢: ٤٧).

علاوة على ذلك، يعتقد المربون أن التوجيه المهني هو الأساس من حيث النشأة وأنه سبق التوجيه التربوي، فقد بدأه بارسونز Parsons، ودعا إلى إتباع أساليب معينة في التوجيه المهني، وإلى إدخاله في المدارس العامة، باعتبار أن من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية، وتوجيههم إلى المهن الملائمة لهم (مرسي، ١٩٧٩: ٦٤).

وعليه، يهدف التوجيه المهني إلى الكشف عن أنسب عمل يلائم شخصاً معيناً، أما الاختيار المهني فيهدف إلى انتقاء أنسب الأشخاص لعمل معين، ورغماً عن وجود فروق بين الأهداف المباشرة للتوجيه المهني والاختيار المهني إلا أن غالباً ما يتداخل الاثنان، فمثلاً يمكن أن تعتبر عملية وضع فرد في العمل الذي يناسبه بمثابة عملية توجيه، إذا حدث ذلك في مؤسسة كبيرة يوجد فيها وظائف كثيرة مختلفة، بينما لا تعدو عملية التوجيه، في الأماكن ذات الصناعات القليلة وذات المهن المتمايزة القليلة، أن تكون مجرد إخبار طالب العمل عن صلاحيته لأي من هذه الأعمال في هذه الفرص المهنية المضيقة. إضافة إلى هذا فإن التوجيه المهني والانتقاء المهني لا يوجد فقط في مجالهما، بل يوجد تشابه كبير كذلك في الطرق الفنية التي يستعملها كل منهما (جيلفورد، ١٩٥٦: ٧٥٥-٧٥٦).

ويؤكد طه (١٩٨٦: ٧٠) على أن الاختيار المهني يقصد به انتقاء أو اختيار أصلح أو أفضل الأفراد، وأكفئهم من المتقدمين للمهنة. ويرى إبراهيم (١٩٩٢: ٧٢) أن مفهوم الاختيار المهني يشير إلى تفضيل الفرد لنمط معين من الأعمال لتحقيق الرضا عن العمل.

ومن الشائع أن نرى الإرشاد والتوجيه مقترنين ببعضهما البعض، وعلى العموم فإن الإرشاد المهني هو عملية مساعدة الفرد في اختيار مهنة، بما يتلاءم مع استعداداته وقدراته وميوله ومطامحه وظروفه الاجتماعية وجنسه، والإعداد والتأهيل لها، والدخول في العمل، والتقدم والرقي فيه، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني (زهران، ١٩٨٠: ٣٨٣).

وعليه، قد تبين مما سبق التعريف بالتوجيه المهني ووظائفه وأهدافه، ولا يمكن أن تتم برامج التوجيه أو الإرشاد المهني دون وجود مرشد، حيث إنه هو المسئول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد النفسي عامة، والمهني خاصة. ويتم إعداد المرشد النفسي علمياً في أقسام علم النفس بالجامعات، ويتم تدريبه عملياً في مراكز الإرشاد والعيادات النفسية الملحقة في هذه الأقسام أو في المدارس وغيرها من المؤسسات. وإلى جانب الإعداد العلمي والعملي يجب الاهتمام بالإعداد المهني الخاص للمرشد النفسي حسب المؤسسة التي يعمل بها؛ فمثلاً يختلف الإعداد المهني الخاص لمرشد المدرسي الذي يعمل في إطار تربوي ويكاد يطلب أن يعد بحيث يطلق عليه "المرشد – المربي"، يختلف إعداده عن إعداد مرشد يعمل في مؤسسة صناعية أو في عيادة نفسية. وإذا كان المرشد النفسي يعمل في إطار العيادة النفسية، فإنه يتخصص غالباً في الإرشاد العلاجي ويطلق عليه "المرشد النفسي العلاجي". وإذا كان المرشد يعمل في المدرسة فهو يهتم بالإرشاد التربوي ويتعاون مع المدرسين ويتعامل مع الطلاب، ومن ثم فهو يحتاج إلى إعداد تربوي خاص، ويطلق عليه "المرشد المدرسي".

القياس: نظراً لعدم وجود مقاييس لقياس الاتجاه نحو مهام أخصائي التوجيه المهني، قام موسى وآخرون (٢٠١٠) بمراجعة بعض الأطر النظرية في هذا الصدد (مرسي، ١٩٧٦؛ زهران، ١٩٨٠؛ القاضي وآخرون، ٢٠٠٢؛ طه، ١٩٨٦)؛ حيث تم حصر بعض مهام أخصائي التوجيه المهني في المدارس، بالإضافة إلى ما تم التوصل إليه من خلال مقابلة عدد (١٥) من الأخصائيين النفسيين من بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات، و(٦٠) طالباً وطالبة للتعرف على أهم المهام التي ينبغي أن يقوم بها أخصائي التوجيه المهني.

وفي ضوء هذا، تم صياغة التعريف الإجرائي للاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني على النحو التالي: **يقصد بالاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني بأن لديه القدرة على التعريف بأهداف التوجيه المهني، وعقد بعض الندوات، والتعريف بكل المهن الموجودة، وتقديم المساعدات المهنية، وتوزيع المنشورات بالمهن المختلفة، وأن تكون لديه القدرة على طرح أفكاره بحرية، وأن يكون مؤهلاً بشكل جيد، ولديه حسن الاستماع، وتبادل الاحترام والتقدير، والقدرة على حفظ الأسرار، وأنه ذو قيمة في المجتمع المدرسي، ويتسم بالصبر واللباقة.**

وفي ضوء هذا التعريف، تم صياغة (٣٦) عبارة لقياس الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، والتي تم

عرضها على لجنة مكونة من (٥) أساتذة في علم النفس بكلية التربية – جامعة صلالة بسلطنة عمان، من أجل الحكم على صدق العبارات. وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف (٦) عبارات؛ حيث تبين أنها غير مطابقة للتعريف الإجرائي. ومن ثم، تكونت استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني من (٣٠) عبارة، والتي تتم الاستجابة على كل عبارة منها من خلال ميزان تقدير خماسي على النحو التالي: موافق جداً (تعطي خمس درجات)؛ موافق (تعطي أربع درجات)؛ متردد (تعطي ثلاث درجات)؛ غير موافق (تعطي درجتين)؛ غير موافق جداً (تعطي درجة واحدة فقط). وتمثل الدرجة المرتفعة على إيجابية الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، بينما تمثل الدرجة المنخفضة على سلبية الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني كما يتراوح مدى الدرجات على الاستبانة من ٣٠ درجة إلى ١٥٠ درجة.

الصدق: تم حساب صدق مفردات استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية بواسطة حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات عبارات الاستبانة. وقد أوضحت النتائج أن معاملات ارتباط عبارات استبانة الاتجاه نحو التوجيه المهني تراوحت ما بين ٠,٤٨ إلى ٠,٧٢، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني، وذلك من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٣، وهو معامل مقبول إحصائياً.

استبانة الاتجاه نحو أخصائي التوجيه المهني

	العبارات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جداً
١	يقوم أخصائي التوجيه المهني بتعريفي بأهداف التوجيه المهني وخدماته	( )	( )	( )	( )	( )
٢	يشجعني أخصائي التوجيه المهني على طرح أفكاري بكل حرية	( )	( )	( )	( )	( )
٣	يصغى لي أخصائي التوجيه المهني لما أقول بكل احترام وتقدير	( )	( )	( )	( )	( )
٤	أشعر بالارتياح عند التعامل مع أخصائي التوجيه المهني	( )	( )	( )	( )	( )
٥	يقوم أخصائي التوجيه المهني بتعريف الطلاب بكل المهن الموجودة في المجتمع	( )	( )	( )	( )	( )
٦	أرى أن أخصائي التوجيه المهني مؤهل بشكل جيد لمساعدتي	( )	( )	( )	( )	( )
٧	أرى أن الخدمات التي يقوم بها أخصائي التوجيه المهني للطلاب كافية ومنوعة	( )	( )	( )	( )	( )
٨	لا فائدة ترجى من وجود أخصائي التوجيه المهني في المدارس	( )	( )	( )	( )	( )
٩	لا أحبذ مقابلة أخصائي التوجيه المهني في المدرسة حفاظاً على أسراري	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	أؤيد الذهاب إلى أخصائي التوجيه المهني لأنه الأنسب في مساعدة الطلاب على اختيار المهن المستقبلة.....	( )	( )	( )	( )	( )
١١	أرى أن المعاملة مع أخصائي التوجيه المهني لا تشجعني على الذهاب إليه	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	تقلقني نظرة الطلاب السلبية نحو دور أخصائي التوجيه المهني	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	لا أشعر بالارتياح عند الذهاب إلى أخصائي التوجيه المهني	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	يقوم أخصائي التوجيه المهني بتعريف الطلاب بأهداف التوجيه المهني	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	يساعدني أخصائي التوجيه المهني في كيفية اختياري للمهن مستقبلياً	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	يعقد أخصائي التوجيه المهني بعض الندوات لتعرف الطلاب بالمهن المختلفة	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جداً
١٧	أرى أن موقع غرفة أخصائي التوجيه المهني غير ملائمة للخصوصية	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	يتعامل أخصائي التوجيه المهني مع الطلاب بلباقة وأدب	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	يستمع أخصائي التوجيه المهني إلى مشكلات الطلاب المترقبة نحو المهن	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	يحرص أخصائي التوجيه المهني على تهيئة البيئة المناسبة عند الحديث عن المهن المختلفة	( )	( )	( )	( )	( )
٢١	يلتزم أخصائي التوجيه المهني بتحديد مواعيد معينة من أجل الإجابة على استفسارات الطلاب المهنية..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢	يتسم أخصائي التوجيه المهني بالصبر عند مناقشته مع الطلاب عن بعض المشكلات المهنية المرتقبة..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣	يشرح أخصائي التوجيه المهني للطلاب المؤهلات المطلوبة لكل مهنة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤	أشعر أن لدى أخصائي التوجيه المهني دافعية قوية لتعريف الطلاب بالمهن المختلفة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥	يتفهم أخصائي التوجيه المهني طبيعة وشخصية كل طالب عند ترشيحه لمهن ما	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦	لا يتردد أخصائي التوجيه المهني في توجيه الطلاب مهنياً في كل الأوقات	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧	يحرص أخصائي التوجيه المهني على تقديم المساعدات المهنية لجميع الطلاب	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨	أرى أن أخصائي التوجيه المهني في حاجة إلى تطوير مهاراته في التعامل مع الطلاب	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩	يوزع أخصائي التوجيه المهني منشورات تعرّف الطلاب خصائص المهن المختلفة	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠	يقوم أخصائي التوجيه المهني بتعريفنا بالمهن المطلوبة في سوق العمل	( )	( )	( )	( )	( )

[٥٩] الإعاقة السمعية

المفهوم: يقصد بالإعاقة السمعية القصور سواء بصفة دائمة أو بصفة غير مستقرة والذي يؤثر على الأداء التعليمي للطفل (Ysseldyke and Algozzine, 1995: 384)، وهي فقدان القدرة على السمع كلياً أو جزئياً، سواء كان هذا الفقد ولادياً أو مكتسباً. الأمر الذي يستحيل معه على الفرد التفاعل والتواصل السمعي أو اللفظي مع أقرانه وبيئته. مما يتطلب لحتياجات خاصة لرعايته ومساعدته في القدرة على التفاعل الوظيفي مع بيئته بأساليب تناسب ظروفه (عبد الجواد، ١٩٩٦: ١٤٢)، وهو مصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة ما في الجهاز السمعي، فقد تحدث هذه المشكلة في الأذن الخارجية أو في الأذن الوسطى أو الداخلية، أو في العصب السمعي الموصل للمخ، والفقدان السمعي قد يتراوح مداه من الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من العمق والتي يطلق عليها الصمم (اللقاني، والقرشي، ١٩٩٩: ١٦)، وهو القصور السمعي الذي يشير إلى مستويات متفاوتة من الفقد السمعي على متصل، ويتراوح بين فقد سمعي خفيف أو بسيط مروراً بفقد سمعي متوسط ثم فقد سمعي عميق أو حاد، بل قد يكون هناك مستويات بين ذلك المستوى والمستوى الذي يليه (عبد النبي، ٢٠٠٠: ١٠٤).

[أ] مفهوم ضعف السمع:

تعددت تعريفات المتخصصين في مجال دراسات الأطفال ضعاف السمع. فتعرّف حسانين (١٩٨٥: ٢٧) الطفل ضعيف السمع على أنه الطفل الذي لديه قدرة منخفضة على السمع منذ الميلاد، أو ضعفت لديه هذه القدرة منذ مرحلة بدأ تعلم اللغة والكلام (سنتين)، لدرجة تعوق قدرته على فهم الحديث، سواء باستعمال أو بدون استعمال وسيلة سمعية. كما يعرّف الأشول (١٩٨٧: ٤٢٢) الأطفال ضعاف السمع بهؤلاء الأطفال الذين يتسمون بحدة السمع المنخفضة لدرجة لحتياجاتهم خدمات معينة مثل التدريب السمعي وقراءة الكلام والعلاج الكلامي أو المعينات السمعية.

ويذكر مورس Moores (١٩٨٧: ٤٨٢) أن الطفل ضعيف السمع: هو الطفل الذي يعاني من ضعف سمعي إلا أن القدرة السمعية المتبقية لديه وظيفة تمكنه من اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق ما تبقى من حاسة السمع وذلك باستخدام السماعات الطبية أو بدونها. كما يصف كل من سيسالم (١٩٨٨: ١٥٣)؛ عبد الرحيم وبشاي (١٩٨٨: ٢١٥) الأطفال ضعاف السمع على أنهم الأطفال الذين لا يتعلمون الكلام واللغة بالطريقة النمائية العادية، نتيجة لنقص حاسة السمع لديهم، بدرجة تجعل من الضروري استخدام أجهزة وأدوات معينة حتى يتمكنوا من فهم الكلام المسموع.

ويشير القرار الوزاري رقم (٣٧) لسنة (١٩٩٠ المادة ١١) إلى أن ضعاف السمع هم الأطفال الذين لديهم سمع ضعيف إلى درجة أنهم يحتاجون في تعليمهم إلى ترتيبات خاصة أو تسهيلات ليست ضرورية في كل المواقف التعليمية التي تستخدم للأطفال الصم، كما أن لديهم رصيد من اللغة والكلام الطبيعي. ويضيف عبد الرحيم (١٩٩٠: ٢١٤) إلى أن ضعاف السمع هم أولئك الأفراد الذين تكونت لديهم مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة، ثم تطورت لديهم بعد ذلك الإعاقة في السمع، مثل هؤلاء يكونون على وعي بالأصوات ولديهم اتصال عادي أو قريب من العادي بعالم الأصوات الذي يعيشون فيه. ويعرّف السرطاوي (١٩٩١: ٣٠٩) ضعيف السمع بأنه ذلك الشخص الذي يعاني من نقص في حاسة السمع بدرجة تجعل من الضروري استخدام أجهزة وأدوات تساعده حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع.

ويرى الشخص والدماطي (١٩٩٢: ٢٠٩) أن ضعف السمع يعني حالة من انخفاض حدة السمع لدرجة تستدعي خدمات خاصة كالتدريب السمعي أو قراءة (الشفاه) أو علاج النطق، أو التزود بمعين سمعي، ويمكن لكثير من الأفراد الذين يعانون من ثقل في السمع أن يتلقوا تعليمهم بفاعلية بدرجة مساوية للأفراد العاديين في سمعهم وذلك مع إجراء التعديلات والتغييرات الصحية المناسبة لهم. ويذكر الخطيب (١٩٩٢: ١٣٨) أن ضعاف السمع هم

الأشخاص الذين يمتلكون بقايا قدرة على الاستماع، وعند استخدامهم سماعة طبية فإنهم يتمكنون من معالجة المعلومات اللغوية بنجاح من خلال حاسة السمع.

ويعرّف عبد اللطيف (١٩٩٤: ١٢) ضعاف السمع بأنهم الأطفال الذين تؤدي حاسة السمع لديهم وظائفها، ولكن بدرجة أقل، وهم قادرون على فهم الكلام واللغة باستخدام الأجهزة السمعية. ويشير عبد المعبود (١٩٩٤: ٥٠) إلى ضعاف السمع بأنهم الأطفال الذين تكون حاسة السمع لديهم موجودة ولكن لا تعمل نتيجة لتلفها ولكن هؤلاء الأطفال يستعملون بعض المعينات السمعية وذلك حتى يمكنهم استقبال المعلومات السمعية المنطوقة.

ويعرّف كلاً من يسلديك والجوزين Ysseldyke & Albozzine (١٩٩٥: ٣٨٥) ضعيف السمع بأنه الشخص الذي يعجز سمعه عند حد معين (٣٥-٦٩) ديسيبل مما يصعب عليه فهم الكلام، ولكن ليس إلى الحد الذي يضطره إلى استخدام أدوات سمعية (وسائل معينة) أي أنه يجد مشقة في تفسير وفهم كلام المحيطين به بواسطة الأذن دون استعمال وسائل معينة.

ويشير عبد النبي (١٩٩٦: ٦٣) إلى أن ضعاف السمع هم أولئك الأشخاص الذين يعانون من عجز ونقص في حاسة السمع، بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية للأغراض الاجتماعية والتعليمية، إلا من خلال استخدام وسائل معينة. ويذكر القريطي (١٩٩٦: ١٣٨) أن ضعاف السمع هم الذين لديهم قصور سمعي أو بقايا سمع ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما، ويمكنهم تعلم الكلام واللغة سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها.

ويعرّف سليمان (١٩٩٨: ٦٧) ضعيف السمع بأنه الشخص الذي لديه إعاقة سمعية دائمة أو مؤقتة تؤثر عكسياً على مهاراته في التعبير والاستقبال خلال اتصاله مع الآخرين، مما يؤثر على تطور نموه الاجتماعي وقد تحول دون مرور المعلومات اللغوية خلال حاسة السمع، سواء باستخدام أو دون استخدام معينات سمعية. ويعرّف كل من اللقاني، والقرشي (١٩٩٩: ١٦) الأطفال ضعاف السمع بأنهم هؤلاء الذين يشكون ضعفاً في السمع وفي قدرتهم على الاستجابة على الكلام المسموع استجابة تدل على إدراكهم لما يدور حولهم، بشرط أن يقع مصدر الصوت في حدود قدرتهم السمعية.

وترى عبيد (٢٠٠٠: ٣٣) أن الطفل ضعيف السمع هو الذي فقد جزء من قدرته على السمع بعد أن تكونت عنده المهارة والقدرة على فهم اللغة وحافظ على قدرته على الكلام، وقد يحتاج هذا الطفل إلى وسائل سمعية معينة. ويعرّف النوبي (٢٠٠٠: ٢٧) ضعاف السمع بأنهم أولئك الأطفال الذين لديهم نقص في المحاكاة والتواصل، عن أقرانهم عاديي السمع في مثل عمرهم ومرحلتهم النمائية لدرجة المعاناة من بعض القصور في التفاعل مع الآخرين.

ويشير القريطي (٢٠٠١: ٣١٢) إلى أن ضعاف السمع هم أولئك الذين لديهم قصور سمعي أو بقايا سمع، ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما ويمكنهم تعلم الكلام واللغة سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها. ويرى محمد (٢٠٠٢: ٤٤) أن ضعاف السمع هم الذين لديهم قصور في حدة السمع بدرجة ما، ويمكنهم الاستجابة للكلام المسموع إذا وقع في حدود قدرتهم السمعية باستخدام المعينات السمعية أو بدونها ويحتاجون في تعليمهم إلى ترتيبات وأساليب خاصة.

وإلى جانب هذا، وضع موسى (٢٠٠٢: ١٨٨) عدة مصطلحات لضعيف السمع هي كما يلي:

١- هو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي بين (٣٥-٦٩) ديسيبل، تجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط باستخدام السماعات أم بدونها.

٢- هو الذي يعاني من نقص في حاسة السمع لدرجة تجعل من الضروري استخدام أجهزة وأدوات مساعدة حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع.

٣- هو الشخص الذي يعاني من ضعف سمعي دائم أو متقطع يؤثر سلباً على أدائه التربوي ولكن الحالة لا تصل إلى مستوى الصمم.

وعرّف أحمد (٢٠٠٣: ٤٩) الأطفال ضعاف السمع بأنهم أولئك الأفراد الذين فقدوا أجزاء من سمعهم، كما أنهم قادرون على فهم الكلام واللغة المنطوقة عن طريق استخدام المعينات السمعية أو بدونها، ولا يمكن إلحاقهم بمدارس التعليم العام وتكون عتبة سمعهم من ٤٠-٧٠ ديسيبل. وأضاف محمد (٢٠٠٤: ١٥) بأن ضعيف السمع من فقد جزء من سمعه، منذ مولده، أو بعد اكتسابه للغة والكلام ولكنه مع ذلك يمكنه أن يستقبل الخبرات اللغوية والمعرفية من خلال ما تبقى من السمع بصورة ناجحة إما بمساعدة المعينات السمعية أو بدونها. ويعرّف كامل (٢٠٠٤: ٣٣) الأطفال ضعاف السمع بأنهم الذين لديهم عجز جزئي في حاسة السمع بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية لأغراض الحياة اليومية، إلا في ظروف خاصة، وباستخدام معينات سمعية.

ومن خلال العرض السابق لضعاف السمع نجدهم يشكون من ضعف الحاسة السمعية لديهم، فهي موجودة ولكن بشكل جزئي، ويستطيع أن يستجيب للكلام المسموع استجابة تدل على إدراكه. ولو بشكل جزئي للبيئة المحيطة بشرط أن يقع مصدر الصوت في حدود قدرته السمعية مع الاستعانة بالوسائل المعينة "سماعات" وهذا يتفق مع ما ذهب إليه يسلديك والجوزين Ysseldyke & Algozzine (١٩٩٥) في أن الأشخاص الصم لديهم فقد سمعي يعوقهم عن فهم الكلام عبر الأذن، وبالتالي فالأداء السمعي ضئيل حتى مع المعينات السمعية، يمنعهم من استخدام حاسة السمع كإدراك مبدئي لاكتساب المعرفة، في حين يستطيع الأشخاص ضعاف السمع تلقي المعلومة من خلال الأصوات عن طريق الاستعانة بالوسائل المعينة.

ومما سبق من تعريفات ضعاف السمع نرى أن الأطفال ضعاف السمع هم من عجزوا عن سماع أجزاء الكلام المنطوق بوضوح، ولكن يمكن تدريبهم على تنمية البقايا السمعية الموجودة لديهم سواء باستخدام وسائل مساعدة أو بدونها، وهم من تقع عتبة سمعهم من (٤٠-٦٠) ديسيبل وهو ما يطلق عيه ضعف سمعي متوسط. كما أن الطفل ضعيف السمع يعاني عجزاً جزئياً في حاسة السمع، وبالتالي ما لديهم من بقايا سمعية لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية، إلا باستخدام وسائل مساعدة باختلاف أنواعها، وبالتالي فالطفل ضعيف السمع في حاجة ماسة إلى تدريب سمعي أو ما يطلق عليه التأهيل السمعي؛ وهي طريقة الهدف منها مساعدة الطفل ضعيف السمع على الاستفادة من القدرات السمعية المتبقية لديه بالطرق المختلفة، وهذا التدريب يتم في جلسات، وضمن نشاطات هادفة تسعى إلى تنمية قدرة ضعيف السمع على الإصغاء.

[٣] مفهوم الصمم:

يعرّف أفزالي Afzali (١٩٩٥: ٣٩٧) الصمم بأنه فقدان القدرة على السمع نتيجة لعوامل وراثية ويولدون به، أو هم من فقدوا القدرة على السمع نتيجة لمرض مزمن أو نتيجة لحادثة. وهو فقدان حاسة السمع للفرد منذ ولادته، أو قبل تعلمه الكلام أو بمجرد تعلم الكلام لدرجة تجعل الكلام المنطوق يستحيل أن يسمعه، وبالتالي لا تؤدي حاسة السمع وظيفتها في الحياة الاجتماعية (Meadow & Kathryn, 1995: 353). وهو حدوث إعاقة للسمع على درجات من الشدة، بحيث لا يستطيع معها الفرد أن يكون قادراً على السمع وفهم الكلام المنطوق، حتى مع استخدام معينات سمعية قد يبلغ حداً من الشدة يعوق الطفل عن تفعيل المعلومات اللغوية وبالتالي تؤثر بالسلب على الأداء التعليمي للطفل (عطية، ٢٠٠٢: ٤٠).

ويشير الأشول (١٩٨٧: ٢٤٥) إلى الأصم بأنه الشخص الذي يعاني من نقص أو تعويق حضة السمع

بصورة ملحوظة، لدرجة أنها تمنع أو تعوق الوظيفة السمعية، وبالتالي لا تكون حاسة السمع هي الوسيلة الأساسية في تعلم الكلام واللغة. وهو الشخص الذي فقد حاسة السمع منذ الميلاد أو قبل تعلم الكلام أو حتى بعد تعلم الكلام بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية إلا باستخدام طرق التواصل المعروفة (الإشارة – قراءة الشفاه – هجاء الأصابع – التواصل الكلي) (عبد النبي، ١٩٩٦: ٦٦).

ويعرّف سليمان (١٩٩٨: ٦٧) الأصم بأنه الفرد الذي فقد حاسة السمع لأسباب وراثية فطرية أو مكتسبة سواء منذ الولادة أو بعدها، الأمر الذي يحول بينه وبين متابعة الدراسة وتعلم خبرات الحياة مع أقرانه العاديين وبالطرق العادية، لذلك فهو في حاجة ماسة إلى تأهيل يتناسب مع قصوره السمعي. وهو كذلك الشخص الذي يتراوح فقدانه السمعي بين (٧٠ ديسيبل فأكثر) بحيث يعوقه ذلك عن فهم الكلام من خلال الأذن مع أو بدون استخدام معينات سمعية (عطية، ٢٠٠٢: ٤٠).

تصنيفات الإعاقة السمعية:

تصنف الإعاقة السمعية من وجهات نظر متعددة تتمثل في: التصنيف الطبي والتربوي والفسيولوجي وهي كلها وجهات نظر مكملة لبعضها البعض.

[١] التصنيف الطبي:

يصنف ذوي الإعاقة السمعية على أساس التشخيص الطبي وفقاً لطبيعة الخلل الذي قد يصيب الجهاز السمعي في الفئات التالية:

أ- فقدان السمع التوصيلي Conductive Hearing Loss:

يحدث هذا النوع عندما تعوق اضطرابات قناة أو طبلة الأذن الخارجية أو إصابة الأجزاء الموصلة للسمع بالأذن الوسطى، أو حدوث ثقب في طبلة الأذن، أو وجود مادة شمعية في قناة الأذن الخارجية، هذا ويمكن علاج مثل هذه الحالات طبياً إذا ما اكتشفت مبكراً، كما تفيد المعينات السمعية كالسماعات في علاج هذا النوع من الإعاقة السمعية (الأشول، ١٩٨٧: ١٦٤).

ب- فقدان السمع الحسي – العصبي Sensory-Neural Hearing Loss:

يحدث فيه تلف في العصب السمعي الموصل إلى المخ مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية مهما بلغت شدتها، وبالتالي عدم إمكانية قيام مراكز الترجمة في المخ بتحويلها إلى نبضات عصبية سمعية، وعدم تفسيرها عن طريق المركز العصبي السمعي (إمام، وإسماعيل، ٢٠٠٠: ٩٧).

ج- فقدان السمع المركزي Central Hearing Loss:

تكمن المشكلة في هذه الحالة من حالات الفقدان السمعي في التفسير الخاطئ لما يسمعه الإنسان بالرغم من أن حاسة سمعه قد تكون طبيعية، والمشكلة تكون في توصيل السيالات العصبية من جذع الدماغ إلى القشرة السمعية الموجودة في الفص الصدغي في الدماغ، وذلك نتيجة أورام أو تلف دماغي، والمعينات السمعية في هذا النوع تكون ذات فائدة محدودة (العزة، ٢٠٠١: ٢٤).

د- فقدان السمع المختلط أو المركب Mixes Hearing Loss:

تحدث فيه فجوة بين التوصيل الهوائي والتوصيل العظمي للموجات الصوتية بجهاز السمع، نتيجة تداخل أسباب وأعراض فقدان السمع التوصيلي وفقدان السمع الحسي – العصبي (الخطيب، ١٩٩٨: ٣٦).

هـ- فقدان السمع الهستيري Hysteric Hearing Loss:

يحدث هذا النوع عندما يتعرض الفرد لخبرات وضغوط انفعالية شديدة غير طبيعية (القريطي، ٢٠٠١: ٣١٥).

وإذا نظرنا إلى التصنيف الطبي وفئاته نجد أن جميع الفئات متشابهة من حيث الإصابة بفقدان السمع باستثناء فقدان السمع التوصيلي. أما باقي فئات فقدان السمع يمتاز بها الأطفال الصم وهم النسبة الكبيرة في مجتمعنا وهؤلاء يكون التواصل معهم عن طريق التواصل اليدوي والإشارات ولغة الشفاه.

وإذا نظرنا إلى الفقدان السمعي المستديري نجده وإن كان مؤقتاً إلا أنه في بعض الأحيان يصنف طبياً ضمن أنواع وفئات فقدان السمع، ولكن نجده مؤقتاً ويزول بزوال الضغط النفسي اليومي الذي أدى إلى حدوث ذلك للفرد.

[٣] التصنيف التربوي:

يهتم التربويون في هذا التصنيف بالربط بين درجة الإصابة بفقدان السمع، وأثرها على فهم وتفسير الكلام وتمييزه في الظروف العادية، وعلى نمو القدرة الكلامية واللغوية لدى الأطفال وما يترتب على ذلك من احتياجات تربوية وتعليمية خاصة، وبرامج تعليمية لإشباع هذه الاحتياجات، فهناك مثلاً من يعانون من درجة قصور بسيطة قد لا تعوق إمكانية استخدام حاسة السمع والاستفادة بها في الأغراض التعليمية، سواء بحالتها الراهنة أو مع تقويتها بأجهزة مساعدة (معينات سمعية)، وهناك من يعانون من قصور حاد أو عميق، بحيث لا يمكنهم استخدام حاسة السمع أو الاعتماد عليها من الناحية الوظيفية في عمليات التعلم والنمو العادي للكلام واللغة، وفي مباشرة النشاطات التعليمية المعتادة أو لأغراض الحياة اليومية والاجتماعية العادية. وبين هاتين الطائفتين توجد درجات أخرى متفاوتة الشدة من حيث الفقدان السمعي تتباين احتياجاتها الخاصة ومعالجتها التربوية.

هذا وقد قرر المؤتمر القومي للتربية الخاصة (١٩٩٥) بضرورة إلحاق التلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية من (٤٠ : ٧٠) ديسيبل في فصول خاصة بهم بمدارس التعليم العام في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، على أن يتم إعداد المعلمين الذين سيقومون بالتدريس لهؤلاء التلاميذ إعداداً خاصاً.

وفي الحقيقة فإن إلحاق التلاميذ ضعاف السمع بشكل طبيعي في فصول خاصة بهم يعد أمراً ضرورياً، نظراً للمشكلات النفسية والتربوية التي تواجه التلاميذ ضعاف السمع.

لأن من المفترض أن يتم عزل الأطفال أو التلاميذ ضعاف السمع عن الأطفال الصم لأنه عندما يدرج التلاميذ ضعاف السمع بالتلاميذ الصم في فصل واحد ستنتهي البقايا السمعية الموجودة عندهم لأنهم سيتعاملون مع زملائهم الصم من خلال الإشارة ونحن نرى أن الاتجاه الحديث في التربية الخاصة يعمل على عزل كل منهما عن الآخر للحفاظ على البقايا السمعية لدى ضعاف السمع.

هذا ومن المتوقع أن تنشأ بعض المشكلات بين ضعيف السمع أثناء وجوده بين التلاميذ الصم الذين ينظرون إليه على أنه دخيل عليهم وعلى عالم الصم، ويعتقدون أن هؤلاء التلاميذ من ضعاف السمع سيقومون بإفشاء أسرارهم ونقل بعضها إلى عالم العاديين، الأمر الذي يدفع الصم بإلحاق الأذى بضعف السمع، وهو ما يجعل التلاميذ ضعاف السمع مشتتين متفرقين بين عالم الصم وعالم العاديين.

ولا يفوتنا أن هذا يمثل عبئاً على المعلم لوجود التلاميذ الصم وضعاف السمع في حجرة واحدة الذي يقوم في تلك الحالة بتقديم طريقتين للتواصل في آن واحد، طريقة للتواصل بضعاف السمع، وطريقة للتواصل بالصم. لأن كل منهما له طرق خاصة به للتواصل، مما يؤدي في النهاية إلى عدم فاعلية عملية التواصل في مجملها، وبالتالي يؤثر سلباً على العملية التعليمية.

[٤] التصنيف الفسيولوجي:

يركز الفسيولوجيون في تصنيفهم للإعاقة السمعية على درجة الفقدان السمعي لدى الفرد، والتي تقاس بالمقاييس السمعية لتحديد عتبة السمع والتي يطلق عليها بالوحدات الصوتية ديسيبل.

وهناك الكثير من التصنيفات المختلفة لفقدان السمع ويقاس فيها السمع بوحدات الديسيبل وهو وحدة فقدان السمع ويتدرج القياس من (١٠-١٢٠) وحدة وهذا المقياس معترف به من جانب الهيئة الدولية لتقنين المقاييس المعروف باختصار (I.S.O) (عبد الرحيم، ١٩٩٠: ٢١١).

وفيما يلي عرض لبعض تصنيفات فقدان السمع، حيث يصنف فقدان السمع كما يلي:

١- يعتبر الفرد الذي يفقد حتى (٢٧ ديسيبل) في عداد العاديين.
٢- يعاني الفرد الذي يفقد ما بين (٢٧-٤٠) ديسيبل من صعوبة في السمع.
٣- لا يستطيع الفرد الذي يفقد ما بين (٤٠-٥٥) ديسيبل سماع الأصوات على بعد ٣-٤ أقدام من مصدر الصوت.
٤- لا يتمكن الفرد الذي يفقد ما بين (٥٦-٧٠) ديسيبل من متابعة المحادثة العادية إلا إذا كانت مرتفعة.
٥- لا يمكن للفرد الذي يفقد ما بين (٧٦-٩٠) ديسيبل سماع الأصوات المرتفعة الصادرة عن بعد قدم واحد.

(سيسالم، ١٩٨٨: ١٥٥)

ويصنف فقدان السمع إلى ما يلي:

١- فقدان السمع الخفيف: ويشمل الأطفال الذين يعانون تلفاً بسيطاً حوالي (٢٠-٣٠) وحدة صوتية.
٢- ضعف سمع هامشي: تعتبر هذه الفئة فقدان سمع بدرجة (٣٠-٤٠) وحدة صوتية.
٣- ضعف سمع متوسط: تعتبر هذه الفئة تلفاً من (٤٠-٦٠) وحدة صوتية.
٤- ضعف سمع شديد: هؤلاء يعانون نقصاً من درجة (٧٥) وحدة صوتية فما فوق.

(موسى، ١٩٨٩: ١٢-١٣)

ويمكن أن تقسم الإعاقة السمعية وفقاً لدرجة القصور السمعي إلى أربعة مستويات:

١- فئة الإعاقة السمعية البسيطة Mild Hearing Impaired:

تتراوح قيمة فقد السمعي لدى هذه الفئة ما بين (٢٠-٤٠) ديسيبل، وبعض أجزاء الكلام لا تسمع جيداً، وكذلك الصوت الضعيف.

٢- فئة الإعاقة السمعية المتوسطة Moderately Hearing Impaired:

تتراوح قيمة فقدان السمعي لدى هذه الفئة ما بين (٤٠-٧٠) ديسيبل واستعمال آلة السمع ضروري لأن الصوت العادي لا يسمع.

٣- فئة الإعاقة السمعية الشديدة Severely Hearing Impaired:

قيمة الفقدان السمعي لدى هذه الفئة ما بين (٧٠-٩٠) ديسيبل، وينعدم عندها سمع الكلام ويحتاج الفرد إلى التربية الصوتية.

٤- فئة الإعاقة السمعية الشديدة جداً Profound Hearing Impaired:

تزداد قيمة الفقدان السمعي لدى هذه الفئة على (٩٠) ديسيبل، ويبقى الطفل أبكماً إذا لم يتلقى تربية متخصصة، أما إذا تجاوز الصمم (١٠٠) ديسيبل فهو يعتبر صمماً تاماً (عبيد، ١٩٩٢: ١٦).

وتصنيف القرار الوزاري الوارد في القرار الوزاري رقم (٣٧) لسنة (١٩٩٠: ٩) في شأن تنظيم فصول ومدارس التربية الخاصة في الإعاقة السمعية ما يلي:

١- ضعف سمع: من (٢٥-٤٥) ديسيبل في أقوى الأذنين بعد العلاج.
٢- ضعف سمع شديد: من (٤٥-٧٠) ديسيبل في أقوى الأذنين بعد العلاج.
٣- صمم: من (٧٠-٩٠) ديسيبل في أقوى الأذنين بعد العلاج.

٤- صمم شديد: من (٩٠-١٢٠) ديسيبل في أقوى الأذنين بعد العلاج.

وقد يصنف فقدان السمع على النحو التالي:

١- فقدان السمع الكلي (الصمم الكلي).
٢- الضعف السمعي الحاد، وهو ما يزيد عن (٩١%) ديسيبل.
٣- الضعف السمعي الشديد، وهو من (٩٠) إلى (٧١%).
٤- الضعف السمعي المتوسط وهو من (٧٠%) إلى (٥٦%).
٥- الضعف السمعي المعتدل، وهو من (٥٥%) إلى (٤١%).
٦- الضعف السمعي الخفيف، وهو من (٤٠%) إلى (٢٦%).

(Poul & Quingley, 1990: 227)

ويمكن أيضاً أن يصنف فقدان السمع كما أشار إلى ذلك القريطي (١٩٩٦: ١٤) على النحو التالي:

١- فقدان سمعي حقيقي: وتتراوح درجته بين (٢٠-٣٠) ديسيبل، ويمكن فيه أن يعاني الفرد من بعض المشكلات التكيفية مع بيئته والتي يمكن التغلب عليها.
٢- فقدان سمعي متوسط: وتتراوح درجته من (٤٠-٦٠) ديسيبل، ويستخدم أصحاب هؤلاء الدرجات المعينات السمعية المبكرة للصوت.
٣- الفقدان السمعي الشديد: وتتراوح درجته من (٦٠-٧٥) ديسيبل وهؤلاء الأفراد يعانون من الاختلال الوظيفي للتكيف مع البيئة ويحتاجون إلى خدمات خاصة لتدريبهم على الكلام واللغة.
٤- فقدان سمعي عميق: وتبلغ درجته أكثر من (٧٥) ديسيبل وأفراد هذه الفئة لا يمكنهم الاعتماد على أذانهم أو استخدام المعينات السمعية.

ويمكن أن يصنف فقدان السمع كما أشار إلى ذلك القريطي (٢٠٠١: ٣١٦) كما يلي:

١- فقدان سمعي ضعيف: تتراوح درجته بين (٢٠-٣٠) ديسيبل.
٢- فقدان سمعي هامشي: تتراوح درجته بين (٣٠-٤٠) ديسيبل.
٣- فقدان سمعي متوسط: تتراوح درجته بين (٤٠-٦٠) ديسيبل.
٤- فقدان سمعي شديد: تتراوح درجته بين (٦٠-٧٥) ديسيبل.
٥- فقدان سمعي عميق: تتراوح درجته بين (٧٠) ديسيبل فأكثر.

٣-أسباب الإعاقة السمعية:

تتنوع أسباب الإعاقة السمعية فهناك حالات ولادية وحالات أخرى مكتسبة، وهذه الحالات المكتسبة تحدث فجأة وقد تحدث تدريجياً، وهناك أيضاً حالات ضعف سمعي لا يعرف لها سبب معين، حيث تشير الدراسات إلى أن من المتعذر على الأطباء تحديد سبب الضعف السمعي في حوالي (٣٠%) من الحالات (Cartwright, *et al.*, 1989: 53).

أولاً: تصنيف الإعاقة السمعية تبعاً لطبيعة العوامل:

أ- أسباب وراثية:

تشير الدراسات إلى أن حوالي (٥٠%) من حالات الصمم تعزى لأسباب وراثية ويستخدم مصطلح الصمم الوراثي للإشارة إلى أنواع متعددة من الصمم، حيث يعتقد أن هناك ما يزيد على ستين نوعاً من الفقدان السمعي الوراثي ترجع إلى عوامل متعددة من أهمها طريقة انتقال الصمم:

- فهناك الصمم المحمول على جينات متنحية وينتقل بنسبة ٨٤% ويكون غير ظاهراً.

- والصمم المحمول على جينات سائدة بنسبة ١٤% ويكون واضحاً.
- الصمم المحمول على الكروموسوم الجنسي بنسبة ٢%.

(الخطيب، ١٩٩٨: ٥١)

وترجع أسباب الإعاقة السمعية في العامل الوراثي، إلى إصابة الأم أثناء الحمل بالحصبة الألمانية، أو إلى تناولها العقاقير الطبية أو التلوث الكيميائي ببعض مركبات المعادن الثقيلة أو عامل (RH) في الدم وأكثر العوامل الوراثية وأعمقها تأثيراً حالة معروفة باسم Woardenbery syndrome، ويتلازم فيها القصور الشديد في السمع مع أعراض أخرى منها ظهور بقع على الجلد مع اختلاف لون العين، ويكتسب الوجه ملامح مميزة فائقة الوضوح وتمثل هذه الحالة (٥٠%) من حالات ولادة الأطفال الصم (فراج، ١٩٩٩: ٨-١٨).

ومن تصنيفات أسباب ضعف السمع ما هو مسئول عن فقدان السمع من النوع الوراثي وتزيد عن أربعين عاملاً جينياً .. وعند تلاقي عوامل جينية متشابهة لضعف السمع من زوجين لديهم جينات فقدان سمعي، فإن ذلك يؤدي إلى ضعف السمع عند الأبناء (شقير، ١٩٩٩: ١٩٦). ويمكن أن تكون الوراثة هي القاسم المشترك في جميع أنواع الإعاقات وبالأخص الصم، وقد لفت الإسلام النظر إلى ذلك، فحظر من زواج الأقارب، وأن يتخير الرجل لنطفته فإن العرق دساس (مطر، ٢٠٠٢: ٧١).

ب- أسباب مكتسبة:

هي تلك العوامل التي لا ترتبط بالوراثة قبل أو أثناء أو بعد الميلاد، ومنها ما يلي:

١- التشوهات الخلقية سواء كان ذلك في طبلة الأذن، أو العظيمات، أو القوقعة، أو صوان الأذن.
٢- الولادة قبل الميعاد [وهي ما يطلق عليها الولادة المبتسرة].
٣- المضاعفات الناتجة عن طريق بعض الولادات المتعسرة والتعقيدات التي قد تحدث أثناء عملية الولادة.
٤- إصابة المولود باليرقان، خاصة إذا كان في الساعات الأولى بعد الولادة أو في الأيام الثلاثة الأولى.
٥- زيادة الإفرازات الشمعية في الأذن (الصملاخ) مما يؤدي إلى إغلاق القناة السمعية.
٦- الأجسام الغريبة التي قد توضع في الأذن.
٧- الحوادث حيث تسبب بعض التهتكات في أنسجة المخ، أو حدوث تشوهات في الأذن، أو حدوث ثقوب في الطبلة، أو غير ذلك.
٨- تناول العقاقير الطبية فقد ثبت طبياً أن استخدام بعض العقاقير الحديثة قد أدى إلى تدهور حالة السمع لدى مستخدميها، مثل عقاقير السالسيلات، الاستربتوميسين، والبلوميسين، وغيرها.
٩- التعرض لفترات طويلة للضجة والضوضاء العالية.
١٠- إصابة الطفل ببعض الأمراض المعدية مثل التهاب الغدة النكافية والتهاب الأذن الوسطى والالتهاب السحائي، أو الحمى الشوكية.

(القمش، ٢٠٠٠: ٢٨)

هذا وقد يعزي أسباب الإعاقة السمعية إلى استخدام العقاقير من الأم الحامل، وكذلك الأمراض التي تصيب الأذن الداخلية والأذن الوسطى مثل الفيروسات والالتهاب السحائي، وكذلك الورم اللؤلؤي الذي يصيب الأذن الوسطى، وهو عبارة عن تراكم أنسجة جلدية مكونة داخل الأذن الوسطى فتؤثر على سمع الطفل تماماً.

ونجد أن الوقاية من الإعاقة السمعية تؤثر على مدى تفهمنا لأسباب الإعاقة السمعية والكشف المبكر على الأطفال حديثي الولادة، وكذلك تحليل الجينات الوراثية قبل الزواج والاهتمام بالأم الحامل أثناء وبعد الولادة وإبعاد

الأم عن بعض الحيوانات الأليفة مثل القطط أثناء فترة الحمل وعدم زواج الأقارب في حالة وجود ذوي الإعاقة السمعية في العائلة وتحسين مستوى المعيشة (عبد المؤمن، ١٩٨٦: ٣٨).

ثانيا: الأسباب البيئية:

تصنف العوامل البيئة تبعاً للزمن أو الفترة التي حدثت فيها الإصابة كما يلي:

أ- أسباب تحدث قبل الولادة:

هناك بعض العوامل التي تحدث قبل ميلاد الطفل تسبب له الصمم منها:

- (الوراثية) كعامل مشترك بين الأسباب الوراثية والبيئية وتشير الدراسات إلى أن حوالي ٥٠% من حالات الإعاقة السمعية تعزي لأسباب وراثية ويستخدم مصطلح الصمم الوراثي للإشارة إلى أنواع متعددة من الصمم (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧: ٤٩).

وتتمثل هذه الأسباب أيضاً في إصابة الأم الحامل بالفيروسات مثل الحصبة الألمانية خاصة في شهور الحمل الأولى فتصيب الجنين أثناء تكوينه داخل الرحم وتسبب عدم اكتمال نمو الأجهزة والأعضاء المختلفة ومنها الجهاز السمعي، وكذلك استعمال الأم الحامل العقاقير الطبية دون استشارة الطبيب كل ذلك يلحق ضرراً بالغاً بالجنين وعدم اكتمال نموه ومن ثم ولادته بعيوب خلقية (سليمان، ١٩٩٨: ٢٠٥).

وإذا نظرنا إلى العوامل التي تحدث قبل الميلاد نجد أن هناك ما يسبب تسمم الحمل والنزيف الذي يحدث قبل الولادة، والأمراض التي تصيب الأم أثناء الحمل والتي من أخطرها إصابة الأم بالحصبة الألمانية قبل الولادة حيث إنها تعتبر السبب الرئيسي للصمم لدى حوالي ١٠% من الأطفال (Hoeman, 1981: 229).

كما أن تعارض عامل الريزيس (R.H) في دم الأم والطفل يمكن أن يسبب الصمم عندما يكون الـ (R.H) للجنين إيجابي والـ (R.H) للأم سلبي (اللقاني، والقرشي، ١٩٩٩: ١٧).

كذلك من الأسباب أو العوامل التي تحدث قبل الميلاد (زواج الأقارب) فقد أثبتت التجارب العلمية أن نسبة احتمال تعرض الجنين للإعاقة ترتفع بسبب تشابه مجموعة الموروثات أو الجينات عند الأم والأب وذلك نتيجة عملية توارث الصفات (البرجس، ١٩٨٩: ١٥).

ويمكن أن تكون حدوث الإصابة بالصمم أو ضعف السمع أثناء الحمل وخلال عملية الولادة نتيجة للعوامل الآتية:

- عوامل وراثية: من خلال الكروموسومات التي تحمل الصفات التي يتوارثها الأبناء، فإذا كان الكروموسوم يحمل صفات ضعف خلايا السمع أو العصب السمعي فإنه يؤدي إلى ولادة طفل معاق سمعياً.
- عوامل خلقية: ثبت علمياً بأن إصابة الأم الحامل خلال الأشهر الثلاثة الأولى بأمراض معينة مثل الحصبة الألمانية أو أمراض الزهري أو تناولت بعض العقاقير المهدئة، كل ذلك يؤثر إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على تكوين أذن الجنين وينتج عن ذلك ما يلي:

١- نقص في تكوين الأذن الخارجية أو الوسطى والقنوات السمعية وفي هذه الحالة يكون الصمم توصيلي ويمكن علاجه.

٢- نقص في تكوين الأذن الداخلية (القوقعة – الخلايا السمعية) وهنا يكون الصمم استقبالي عصبي، وغير قابل للعلاج، وتختلف شدته حسب مرض الأم أو كمية الأدوية التي تعاطتها. (موسى، ٢٠٠٢: ١٩٦)

ب- أسباب تحدث أثناء الولادة: من أهمها:

- الولادة المتعسرة أو الطويلة: وهي التي يطول مدة الولادة فيها أكثر من الوقت المعروف، وفي هذه الحالة فإن الطفل يتأثر من طول المدة ويتعرض لنقص الأكسجين مما يترتب عليه موت الخلايا السمعية وإصابة الطفل بالصمم (منذل وفيرنون، ١٩٧٦: ٦٥).
- الولادة قبل الميعاد: وهي تتمثل في ولادة الجنين قبل موعده مما يحتاج وضعه في حضانة. وكذلك ولادته مصاب بالصفراء المرضية، وليست الصفراء الطبيعية الفسيولوجية، ويمكن علاج الصفراء المرضية بالعقاقير قبل الولادة لو تم اكتشاف عدم توافق دم الزوجين أثناء الحمل (سليمان، ١٩٩٨: ٢٠٦).
- تنافر الدم بين الأب والأم: نتيجة لعدم التوافق في فصائل الدم بين الأب والأم فإن الطفل الأول لا يتأثر، بينما يصاب بالصمم الأطفال الذين يولدون بعض ذلك لأن كرات الدم الحمراء للطفل تتكسر وينتج عنها مادة صفراء تترسب في المخ في المراكز السمعية العليا.
- الالتهاب السحائي: وهو من أهم أسباب الصمم العارض، وهو عبارة عن بكتريا أو عدوى فيروسية يأخذها الطفل أثناء الولادة تتلف الجهاز السمعي في الأذن الداخلية.

(موسى، ٢٠٠٢: ١٩٧)

وأيضاً تعرض الطفل للاختناق أو نقص في الأكسجين بسبب تعسر الولادة أو مشاكل الحبل السري، أو إصابة المخ بنزيف، مما يؤدي إلى تلف بعض خلايا المخ، أو التهاب أغشية المخ (عبد الرحيم وبشاي، ١٩٨٠: ٢١٧).

ج- أسباب تحدث بعد الميلاد:

هناك عوامل كثيرة تؤثر على الجهاز السمعي لدى المولود يمكن حصرها في الآتي:

- إصابة الطفل بالالتهاب السحائي Meningitis وهو الغشاء المغلف للمخ، والحبل الشوكي.
- إصابة الطفل بالتهاب الغدة النكافية والحمى القرمزية أو الحصبة ومضاعفاتها.
- إصابة الطفل بالحمى الشوكية التي تصيب العصب السمعي بالالتهاب والضمور.
- إصابة بعض كبار السن بالصمم، نتيجة ضمور أنسجة السمع، وهو ما يعرف بصمم الشيخوخة.

(اللقاني، والقرشي، ١٩٩٩: ١٧-١٩)

وهناك عوامل أخرى أيضاً يمكن حصرها كما يلي:

- عوامل مرضية تظهر في السنة الأولى بعد الولادة وهي الحميات بأنواعها، حيث يؤثر الارتفاع في درجة الحرارة على الخلايا السمعية والعصب السمعي والمراكز السمعية العليا في المخ ومن هذه الأمراض الحمى الشوكية (الالتهاب السحائي)، الأنفلونزا، والدفتريا، والسعال الديكي.
- عوامل مرضية تظهر في سن متقدمة بعد الولادة بسنوات وهما نوعان:
  - مرض تصلب عضلة الركاب ويصيب الإناث أكثر من الذكور من (١٥-٣٥) سنة.
  - مرض ضمور العصب السمعي ويظهر في مرحلة الطفولة إلى سن ٥٠ سنة وبعد ذلك.

ثالثا: أسباب خاصة بموضع الإصابة:

تختلف أسباب ضعف السمع باختلاف مدى إصابة جزء السمع أو موضع السمع:

أ- أسباب خاصة بالأذن الخارجية:

يحدث أحياناً أن تفرز الغدة مادة شمعية قد تسد القناة السمعية بسبب تراكمها ويترتب على ذلك أن يصبح السمع ثقيلاً، ومن ثم كان من الواجب تنبيه الأفراد والمشرفين على تربية النشء إلى ضرورة العمل على إزالة هذه المادة (فهمي، ١٩٧٥: ١١٩).

ب- أسباب خاصة بالأذن الوسطى:

هناك بعض الأمراض التي تصيب الأذن الوسطى مثل الالتهاب السحائي الذي يقوم بتكوين "صديد" في الأذن الوسطى بسبب انسداد في هذه الأذن، وكذلك الأذن الوسطى الورمي وهو عبارة عن تليفات وأنسجة جلدية مكونة داخل الأذن الوسطى، والالتهاب السحائي المزمن يؤدي هو الآخر إلى وجود ثقب في الطبلة، مما يؤدي إلى وجود إفرازات صديدية داخل الأذن، كذلك يتأثر سمع الطفل نتيجة تراكم صماخ الأذن، فكل ذلك يؤدي إلى وجود إعاقة سمعية أو ضعف سمعي.

ج- أسباب خاصة بالأذن الداخلية:

هناك عدد من الأمراض الفيروسية قد تسبب تلفاً للأذن الداخلية، مما ينتج عنه الإعاقة السمعية، ومن بين هذه الأمراض: الجديري الكاذب، البكتريا السبحية Streptococcus والبكتريا العنقودية Stophtococcus والتهاب الغدد النكفية mumps والحصبة Measles والأنفلونزا influenza والالتهاب السحائي meningitis.

كل هذه الفيروسات تتسلل عن طريق الثقب السمعي الداخلي الموجود بالجمجمة إلى النسيج العصبي للمخ، ويجب على الأبوين سرعة علاج الطفل من أي نوع من أنواع الحمى غير المعروفة الأصل (عبد الرحيم، وبشاي، ١٩٨٠: ٥٢٦-٥٢٧).

٤- الخصائص النفسية والسلوكية للمعوقين سمعيا:

أن الإعاقة السمعية وما يتبعها من مشكلات عدم التوافق مع مجتمع السامعين تفرض على المعاقين سمعياً أنواعاً معينة من ردود الأفعال وتشعرهم بعيناتهم في الوقت نفسه بفشلهم وإشباع حاجاتهم، كما أن الطفل ضعيف السمع يحس دائماً بأنه أقل من زميل له عادي السمع نتيجة لقصور لديه يؤدي إلى شعوره بالنقص والدونية مما يُولد لديه إحساساً مؤلماً لقسوة القدر، ورثاء النفس وأن العالم الخالي من الحركة الذي يعيش فيه يؤدي إلى حالة من الاكتئاب والحزن والتشاؤم الذي يميزه عن الطفل العادي، هذا إلى جانب الانسحاب من المجتمع والانزواء ويزداد هذا الميل وضوحاً كلما كانت الإصابة مبكرة.

وعلى هذا نجد أن الطفل المعاق سمعياً:

- يميل إلى الانسحاب من المجتمع بسبب إعاقته السمعية، وبالتالي فهو غير ناضج اجتماعياً.
- يتكون لديه العديد من المشكلات السلوكية، ومنها العدوان، والسرقة، والكذب والاعتداء على الآخرين والكيد لهم، وإيقاع الأذى بهم.
- يميل للإشباع المباشر لحاجاته (الإشباع السريع على حساب الآخرين).
- أن استجابات الأطفال ضعاف السمع لا تختلف عن استجابات العاديين في اختبارات الذكاء (IQ).
- أن الأطفال المعاقين سمعياً عادة ما يظهرون قدراً ملموساً من:
  - أ - عدم تحمل المسئولية وخاصة شئون الحياة اليومية.
  - ب- الخوف من المستقبل (المستقبل المجهول).
- لا يختلف المعاقين سمعياً عن الأطفال العاديين في الخصائص الجسمية.
- أن الأطفال المعاقين سمعياً يميلون للانطواء والانسحاب والعزلة والتجنب.

(عبد الرحيم، وبركات، ١٩٧٩: ١٢٦)

إن عالم الطفل الأصم، وضعيف السمع عالم قاحل خال من حرارة العطف والحنان من أصوات الطيور والحيوانات، ومن الأنغام والموسيقى ومن أي صوت يدفعه للشعور والإحساس بما يراه ويلمسه فكل شيء بالنسبة له ساكن بارد ولذا فيبدو هذا الطفل وكأنه غريب أو أنه يعيش في عالم غريب عنه لا صلة له به، كما أنه غير قادر

على السؤال عما حوله فيشعر بالخوف والتذمر والعزلة والحيرة والقلق والغضب لعدم قدرته على فهم من حوله وعدم قدرة من حوله على فهمه (عبد المؤمن، ١٩٨٦: ٧٠).

أن فقدان الطفل القدرة على السمع الذي يؤدي إلى نمو الكلام واللغة والتواصل مع المحيطين به هو وضعه بصورة متكررة في مواقف سيكولوجية جديدة مما يجعله يتصرف بطريقة شاذة عن الأطفال المناظرين له نتيجة لعدم قدرته على التعبير عن المشكلات التي تواجهه (محمد، ١٩٩٩: ٢١).

إضافة إلى هذا، فإن صعوبات الاتصال تعوق علاقة الطفل المعاق سمعياً بوالديه وبأقرانه. وحينما يصبح الطفل واعياً بتلك العزلة، يشعر بأنه مرفوض من والديه وأقرانه، ويعكس تلك المشاعر على صورته لذاته. كما أن الخبرات السالبة التي قد يكتسبها في المدرسة وفي بيئته الأسرية تسهم في تشكيل مفهوم سالب عن ذاته.

وبالتالي يصعب عليه عندئذ الارتباط بمعلميه وأقرانه على النحو الأمثل ويؤدي ذلك إلى تراكم خبرات الفشل والإخفاق إلى زيادة بُعد وانفصال المعاق سمعياً عن الآخرين. وحينما يضاف الفشل الأكاديمي إلى الإخفاق الاجتماعي، تزداد الصعوبات الاجتماعية والنفسية والانفعالية تعقيداً بالنسبة للمعاق سمعياً.

ومن هنا نجد أن المعاق يحاول تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي مع عاديي السمع، نظراً لصعوبة الاتصال اللفظي اللازم لإقامة علاقات اجتماعية معهم، وذلك فإنه يميل إلى مواقف التفاعل التي تتضمن فرداً واحداً أو فردين. وحتى الذين يعانون من إعاقة سمعية متوسطة، أي فقدان بحدود (٥٠) ديسيبل، يحتاجون إلى تركيز انتباههم جيداً للحديث الشفهي للآخرين (سليمان، ٢٠٠٠: ١٠٨).

وقد اتفق بعض علماء النفس على مجموعة من الصفات والخصائص في سيكولوجية الأطفال ضعاف السمع.

- أن الطفل ضعيف السمع يميل بسبب إعاقته الحسية إلى أن ينسحب من المجتمع لذا فهو غير ناضج اجتماعياً بدرجة كافية.
- يميل الأطفال ضعاف السمع إلى الإشباع الفوري لرغباتهم وحاجتهم.
- تتضح المخاوف لدى الأطفال ضعاف السمع لاسيما البنات حيث الخوف من المستقبل أكثر المخاوف لديهم.

(محمود، ١٩٩٥: ١٥١)

هذا ويمكن النظر إلى مختلف الخصائص الانفعالية والعقلية والاجتماعية للمعوقين سمعياً في ضوء شبكة من المتغيرات أهمها درجة الإعاقة وتوقيت حدوثها واكتشافها، وظروف البيئة والتنشئة الاجتماعية للمعوق سمعياً والاتجاهات الوالدية نحو إعاقته، ومدى توافر وسائل الاتصال والتفاهم بينه وبين أسرته أو المحيطين به، وطبيعة برنامج الرعاية التربوية أو الطريقة التي تقدم بها الخدمات التربوية له.

وبناءً على ذلك فإنه كلما زادت درجة الإعاقة السمعية حدة، ازداد التباعد بين المعوق سمعياً والعاديين، وتضاءلت بالتالي فرص التفاعل بينهم لافتقارهم إلى لغة تواصل مشتركة، لذا فإننا غالباً ما نجد الصم أكثر انعزالاً وتفاعلاً وتوافقاً فيما بينهم كجماعة متفاهمة، بينما يكون ضعاف السمع بالنسبة لجماعة العاديين أكثر نزوعاً للانسحاب، وميلاً للعزلة والتجنب والانطواء، وقل تكيفاً من الناحيتين الشخصية والاجتماعية، وذلك نظراً لمحدودية علاقتهم بهم، وعدم قدرتهم على فهم ما يدور من حولهم، وعجزهم عن المشاركة فيه، والاندماج في أنشطتهم وهو ما يؤدي إلى تأخر نضجهم النفسي والاجتماعي (القريطي، ١٩٩٦: ١٥٤-١٥٥).

وهكذا تتضخم المشكلة في نظر الطفل المعوق سمعياً ونظر المجتمع، وقد ينشأ عن ذلك اختلاف علاقته بالآخرين بسبب عجزه عن أن يحيا حياة طبيعية مثلهم، فإما الانسحاب والخوف من الناس ومن الحياة وإما

الاستسلام أو التحدي والعدوان، ولذا توجد أنماط مختلفة من ذوي الإعاقة سواء فيما يتعلق بشخصيتهم ونوع السلوك الناتج عن الإعاقة أو علاقتهم بالمجتمع (الغريب، ١٩٨٢: ٧).

٥- الاهتمام التربوي والتعليمي للمعوقين سمعيا:

تضمنت اللائحة التنفيذية لمدارس وفصول التربية الخاصة الأهداف التالية لمدارس المعوقين سمعياً:

١- تدريب المعوقين سمعياً على النطق والكلام لتحسين درجة الإعاقة السمعية، وتكوين ثروة من التراكيب اللغوية كوسيلة اتصال بالمجتمع.

٢- تدريب المعوقين سمعياً على طرق الاتصال المختلفة بينهم وبين المجتمع الذي يعيشون فيه مما يساعدهم على تكيفهم معه.

٣- التقليل من الآثار المترتبة على الإعاقة السمعية سواء كانت آثاراً عقلية أم نفسية أم اجتماعية.

٤- تعزيز السلوكيات التي تعين المعوقين سمعياً على أن يكونوا مواطنين صالحين.

٥- تزويد المعوقين سمعياً بالمعارف التي تعينهم على التعرف على بيئتهم وما يوجد فيها من ظواهر طبيعية مختلفة.

٦- التدريب المهني للمعوقين سمعياً حتى يمكنهم الاعتماد على أنفسهم في الحصول على مقومات معيشتهم، بدلاً من أن يكونوا عالة على المجتمع، وحتى يصبحوا عناصر فعالة في عملية الإنتاج.

٧- الارتقاء بالتدريبات المهنية للتلاميذ كي يستطيعوا ملاحقة التطور والتقدم التكنولوجي في الصناعة.

٨- تحسين مستوى المعيشة للخريجين.

٩- تكوين إحساس لدى المعوقين سمعياً بأن لهم قيمة بين أفراد مجتمعهم مما يحفزهم لتنمية قدراتهم وتطويرها، واستغلالها في الارتقاء بأنفسهم.

(وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠: ١١-١٢)

القياس: قام موسى (٢٠٠٩) بمراجعة الأدبيات النفسية؛ وخاصة في مجال القياس النفسي للمعاقين للاستفادة من تلك المقاييس والأدوات في تصميم مقياس الاتجاهات نحو الأفراد الصم. فقد قام بوبروف وستيفنسون Bobrove and Stevenson (١٩٦٧) بتصميم مقياس مكوناً من ٢٥ عبارة لقياس الاتجاهات نحو الصم والأفراد الصم. وانتهى يوكر وبلوك ويونج Yuker; Block and Young (١٩٦٨) إلى إعداد مقياس لقياس الاتجاهات نحو الأفراد المعوقين، وهو يتكون من عشرين عبارة. وقام فورنهام وجيبس Furnham and Gibbs (١٩٨٤) بتعديل هذا المقياس حتى تصبح عباراته أكثر قابلية للفهم والتطبيق، وقد أضيفت عبارات أخرى على الفقرات الأصلية بهدف التحقق من الاتجاهات نحو سبب الإعاقة وقدرات الأطفال المعوقين من إحدى وثلاثين عبارة قسمت على النحو التالي: (١) عبارات تتعلق بما يستطيع الطفل المعوق عمله وما لا يستطيع عمله، (٢) عبارات تتعلق بخصائص المعوقين، (٣) عبارات تتعلق بأسباب الإعاقة. ويتصف المقياس في صورته الأصلية بدرجة عالية من الصدق والثبات لقياس الاتجاهات نحو المعوقين (Furnham and Pendres, 1983). وقد استخدم هذا المقياس كأداة بحث في أكثر من مائتي دراسة لأكثر من خمسة وعشرين عاماً (Yuker and Blocks, 1986). كما قام صادق وموسى وسيسالم (١٩٨٦) بتصميم استطلاع الرأي نحو المكفوفين، وتتكون الأداة من ٦٢ عبارة يجاب عنها بإحدى العبارات: أوافق، لا أستطيع أن أقرر، أعارض. وتصنف العبارات إلى أربعة أبعاد هي كما يلي: (١) علاقة المجتمع بالكفيف، (٢) وضع الكفيف في المجتمع، (٣) المشكلات الأسرية التي تواجه الكفيف، (٤) دور المؤسسات الاجتماعية والتعليمية في خدمة الكفيف. وقد اتفق المحكمون على أن العبارات التي توجد في المقياس تقيس الاتجاه نحو الكفيف، كما اتفقوا على أن المقياس يتضمن ٤٦ عبارة موجبة و١٦ عبارة سالبة. وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية، فوصل معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية إلى ٠,٤٨ على عينة مكونة من ٥٥٠ مفحوصاً ومفحوصة.

وقد تمت الاستفادة من المقاييس والأدوات النفسية في مجال الإعاقة؛ بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت خصائص الفرد الأصم (Lævine, 1952) في تصميم مقياس الاتجاهات نحو الأفراد الصم. ويتكون المقياس في صورته النهائية من ثمانين عبارة تغطي المجالات التالية: عدم نضج الفرد الأصم، عصابية الفرد الأصم الزائدة، تكوين علاقة حميمة بالأصم، الحزن المفرط، والانغلاق للفرد الأصم، عدم الضجر من أحداث الحياة، الحاجة إلى الشفقة والعطف، المعاناة من الآلام البدنية، اللاسوية، القدرة على القيادة، نقص التلقائية، عدم الشعور بالقيمة، عدم الرضا عن الذات، الاهتمام والميول، عدم القدرة على فهم الأصم، الاعتماد على الآخرين، الذكاء المنخفض، عدم تحمل عاهة الصمم، عدم القدرة على رد الإهانة، عدم توقع المزيد من الفرد الأصم، المعاناة من القلق، القدرة على التعبير عن المشاعر، الاضطراب الزائد، المعاناة من المخاوف المفرطة، الإفراط في الحذر، حدوث الإعاقة من زواج الأقارب، انتشار الانحرافات الجنسية، القدرة على أداء الأعمال، توافر مراكز الخدمة، دور الوراثة في الإصابة بالصمم، احتراف الإجرام، الاستفادة في مجالات العمل، اهتمام المجتمع بالفرد الأصم، التقدم في علاج الأمراض، التخطيط للمستقبل، القدرة على العمل مع الأصم، المشاركة في الانتخابات، توافر فرص العمل، استغلال العصابات للأفراد الصم، إثارة الشفقة، نقص الإمكانات والخدمات، الصدمة الانفعالية الناتجة من الإصابة بالإعاقة، الميل إلى الكذب، عدم قبول مصاهرة الفرد الأصم، تقصير وسائل الإعلام، التعرض للحوادث وأثرها على الإصابة بالإعاقة، استخدام العنف الزائد، العزل في مؤسسات خاصة، الفرد الأصم وباء يجب القضاء عليه، تنمية القدرات العقلية، أثر الإجهاض على الإعاقة، الميل إلى العزلة والوحدة، الاعتقاد الخاطئ لولادة طفل أصم، تشجيع المتفوقين من الصم، وتكوين علاقات مع الأفراد الصم، نقص الوعي الصحي، سوء معاملة الأفراد العاديين للأفراد الصم، عدم الميل إلى جيرة الأصم، تغيير فكرة المجتمع عن الفرد الأصم، العلاج الشعبي وعلاقته بالصمم، الميل الزائد إلى السرقة، الحق في الزواج وإنجاب الأطفال، عدم وجود تأمين لحياة الأصم، الإنجاب المبكر وعلاقته بالصمم، القدرة على تحمل المسئولية، حدوث الكثير من المشكلات، وجود ضمانات للفرد الأصم، الإنجاب المتأخر وعلاقته بالصمم، الفرد الأصم غير ودود، الشعور بالضيق عند التعامل مع الفرد الأصم، تعقيم الأفراد الصم لعدم الإنجاب. ومن ثم تصنف العبارات إلى الأبعاد التالية: (١) عبارات تتعلق بأسباب الإعاقة السمعية، (٢) عبارات تتعلق بعلاقة المجتمع بالفرد الأصم، (٣) عبارات تتعلق بخصائص الفرد الأصم، (٤) عبارات تتعلق بدور المؤسسات الاجتماعية في خدمة الفرد الأصم، (٥) عبارات تتعلق بقدرة الفرد الأصم على العمل.

الصدق: تم استخدام نوعين من الصدق للحكم على صلاحية المقياس لقياس الاتجاهات نحو الأفراد الصم؛ وهما: صدق المحكمين، والصدق الداخلي.

[١] صدق المحكمين: تم عرض عبارات مقياس الاتجاهات نحو الأفراد الصم على لجنة من المحكمين المكونة من الأساتذة العاملين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي، بالإضافة إلى بعض العاملين في مجال الإعاقة السمعية حتى تعيد صياغته أو يقترح أو تستبعد بعض العبارات التي لا يرون صدقها. وقد تم حذف عشر عبارات من مجموع العبارات الكلية للمقياس التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٥%. ومن ثم، يتألف المقياس في صورته النهائية من سبعين عبارة. كما اتفق المحكمون على أن المقياس يتضمن ٣٣ عبارة موجبة و٣٧ عبارة سالبة.

[٢] الصدق الداخلي: تم حساب الصدق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال تطبيقه على عينة قطرية مكونة من ١٨٩ مفحوصاً ومفحوصة، وعينة مصرية مكونة من ١٨٠ مفحوصاً ومفحوصة من مستويات تعليمية وعمرية مختلفة، فتراوحت معاملات الاتساق لبنود المقياس بالنسبة للعينة القطرية من ٠,١٥ إلى ٠,٥٣. كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس بالنسبة للعينة المصرية من ٠,١٥ إلى ٠,٤٥. وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الاتجاهات نحو الأطراف الصم بطريقة ألفا لكرونباخ؛ وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة قطرية مكونة من ١٨١ مفحوصاً ومفحوصة، فوصل معامل ألفا لكرونباخ إلى ٠,٧٢؛ وبلغ معامل ألفا لكرونباخ للعينة المصرية المكونة من ١٨٠ مفحوصاً ومفحوصة ٠,٧٣ في حين بلغ معامل ألفا لكرونباخ للعينة الكلية المكونة من ٣٦٩ مفحوصاً ومفحوصة ٠,٧٢.

مقياس الاتجاهات نحو الأفراد الصم

	العبارات	موافق مطلقاً	موافق	لست متأكداً	غير موافق	غير موافق مطلقاً
١	يتسم الفرد المعاق سمعياً بشخصية أقل نضجاً من الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٢	الفرد المعاق سمعياً أكثر عصابية من الفرد العادي..	( )	( )	( )	( )	( )
٣	من الصعوبة تكوين علاقة حميمة بفرد معاق سمعياً.	( )	( )	( )	( )	( )
٤	يبدو أن الفرد المعاق سمعياً أكثر حزناً وانغلاقاً على نفسه من الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٥	يبدو أن الفرد المعاق سمعياً لا يضجر من أحداث الحياة العادية أكثر من الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٦	نظراً لحاجة الفرد المعاق سمعياً إلى الشفقة والعطف فمن الأهمية بمكان تكوين صلة وثيقة بشخص ما	( )	( )	( )	( )	( )
٧	يبدو أن الفرد المعاق سمعياً يعاني الكثير من الآلام البدنية	( )	( )	( )	( )	( )
٨	تتسم شخصية الفرد المعاق سمعياً بالشذوذ	( )	( )	( )	( )	( )
٩	يستطيع الفرد المعاق سمعياً أن يكون قائداً مثل الأفراد العاديين	( )	( )	( )	( )	( )
١٠	يتسم الفرد المعاق سمعياً بالأدب الجم ونقص التلقائية.	( )	( )	( )	( )	( )
١١	يشعر الفرد المعاق سمعياً بأنه لا قيمة له	( )	( )	( )	( )	( )
١٢	يشعر الفرد المعاق سمعياً بعدم الرضا عن نفسه...	( )	( )	( )	( )	( )
١٣	يتمتع المعاق سمعياً بالعديد من الاهتمامات والميول مثل الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
١٤	من الصعوبة بمكان فهم الفرد المعاق سمعياً لانغلاقه على نفسه	( )	( )	( )	( )	( )
١٥	من الخزي أن يعتمد الفرد المعاق سمعياً كلية على الأفراد الآخرين	( )	( )	( )	( )	( )
١٦	الفرد المعاق سمعياً أقل ذكاء من الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
١٧	أعتقد أن الإعاقة السمعية من الصعوبة تحملها	( )	( )	( )	( )	( )
١٨	يفتقر الفرد المعاق سمعياً للقدرة على رد الإهانة...	( )	( )	( )	( )	( )
١٩	لا ينبغي توقع الكثير من الفرد المعاق سمعياً	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠	يعاني الفرد المعاق سمعياً من القلق الذي يتوقع أن يحدث له	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق مطلقاً	موافق	لست متأكداً	غير موافق	غير موافق مطلقاً
٢١	لا يخشى الفرد المعاق سمعياً من التعبير عن مشاعره	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢	الفرد المعاق سمعياً أكثر اضطراباً من الشخص العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣	يعاني الفرد المعاق سمعياً من العديد من المخاوف أكثر من الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤	الفرد المعاق سمعياً أكثر حذراً من الأفراد الآخرين.	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥	تحدث الإعاقة السمعية من زواج الأقارب	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦	تنتشر الانحرافات الجنسية بشكل ملحوظ بين الأفراد المعاقين سمعياً	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧	يمكن للفرد المعاق سمعياً أداء الأعمال التي يقوم بها الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨	توجد مدارس ومراكز كافية لخدمة الأفراد المعاقين سمعياً	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩	تلعب الوراثة دوراً كبيراً في الإعاقة السمعية	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠	يصبح كثير من الأفراد المعاقين سمعياً من محترفي الإجرام	( )	( )	( )	( )	( )
٣١	يمكن الاستفادة من الأفراد المعاقين سمعياً في مجالات العمل المختلفة	( )	( )	( )	( )	( )
٣٢	يلقى الأفراد المعاقين سمعياً اهتماماً كبيراً من المجتمع	( )	( )	( )	( )	( )
٣٣	يقلل التقدم في علاج الأمراض من الإصابة بالإعاقة السمعية	( )	( )	( )	( )	( )
٣٤	يفكر الفرد المعاق سمعياً ويخطط لمستقبله مثل الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٣٥	يمكن العمل مع الفرد المعاق سمعياً طالما توجد وسيلة للتفاهم معه	( )	( )	( )	( )	( )
٣٦	من حق الفرد المعاق سمعياً أن يدلي بصوته في الانتخابات	( )	( )	( )	( )	( )
٣٧	توجد فرص عمل للأفراد المعاقين سمعياً في المصانع والشركات وأماكن العمل الأخرى	( )	( )	( )	( )	( )
٣٨	تستغل بعض العصابات بعض الأفراد المعاقين سمعياً في ارتكاب الجرائم	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق مطلقاً	موافق	لست متأكداً	غير موافق	غير موافق مطلقاً
٣٩	يثير الفرد المعاق سمعياً الشفقة مما يتطلب تقديم العون والمساعدة له	( )	( )	( )	( )	( )
٤٠	يعاني الأفراد المعاقين سمعياً من نقص الإمكانات والخدمات المتاحة لهم في مجال التعلم والتدريب..	( )	( )	( )	( )	( )
٤١	تسبب الصدمات الانفعالية للأم الحامل الإصابة بالإعاقة السمعية للجنين	( )	( )	( )	( )	( )
٤٢	الفرد المعاق سمعياً أكثر ميلاً للكذب من الفرد العادي.	( )	( )	( )	( )	( )
٤٣	لا أقبل مصاهرة فرد معاق سمعياً لأحد أفراد عائلتي.	( )	( )	( )	( )	( )
٤٤	يوجد تقصير من وسائل الإعلام المختلفة في تناول مشكلات الأفراد المعاقين سمعياً واحتياجاتهم	( )	( )	( )	( )	( )
٤٥	تعرض الأم لحوادث شديدة أثناء الحمل تؤدي إلى الإصابة بالإعاقة السمعية للجنين	( )	( )	( )	( )	( )
٤٦	يميل الفرد المعاق سمعياً إلى استخدام العنف أكثر من الأفراد العاديين	( )	( )	( )	( )	( )
٤٧	يفضل عزل الأفراد المعاقين سمعياً في مؤسسات خاصة بهم بعيداً عن المجتمع	( )	( )	( )	( )	( )
٤٨	الفرد المعاق سمعياً وباء يجب القضاء عليه	( )	( )	( )	( )	( )
٤٩	يجب تنمية قدرات الفرد المعاق سمعياً العقلية والمهنية طالما لديه الاستعداد والقدرة لذلك	( )	( )	( )	( )	( )
٥٠	يؤدي إجهاض الأم المتكرر من احتمالية ولادة طفل معاق سمعياً	( )	( )	( )	( )	( )
٥١	يميل الفرد المعاق سمعياً إلى العزلة والوحدة	( )	( )	( )	( )	( )
٥٢	يعتقد بعض الآباء أن إنجاب طفل معاق سمعياً لهم عقاباً على فعل ارتكبوه	( )	( )	( )	( )	( )
٥٣	يجب تشجيع المتفوقين من الأفراد المعاقين سمعياً في مجالات التعليم والتدريب	( )	( )	( )	( )	( )
٥٤	لا مانع من تكوين علاقة صداقة مع فرد معاق سمعياً.	( )	( )	( )	( )	( )
٥٥	يسبب نقص الوعي الصحي في الأسرة حدوث الإعاقة السمعية للأطفال	( )	( )	( )	( )	( )
٥٦	تعتبر سوء معاملة الأفراد العاديين للأفراد المعاقين سمعياً سبباً هاماً في اضطرابهم النفسي والعقلي...	( )	( )	( )	( )	( )
٥٧	لا أحبذ الإقامة في مكان يسكنه جار معاق سمعياً..	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق مطلقاً	موافق	لست متأكداً	غير موافق	غير موافق مطلقاً
٥٨	أعتقد أن وسائل الإعلام تلعب دوراً هاماً في تغيير فكرة المجتمع عن الأفراد المعاقين سمعياً	( )	( )	( )	( )	( )
٥٩	يؤدي الاعتماد على العلاج الشعبي إلى الإصابة بالإعاقة السمعية	( )	( )	( )	( )	( )
٦٠	الفرد المعاق سمعياً أكثر ميلاً للسرقة من الفرد العادي	( )	( )	( )	( )	( )
٦١	من حق الفرد المعاق سمعياً الزواج وإنجاب الأطفال.	( )	( )	( )	( )	( )
٦٢	لا يوجد تأمين على حياة الفرد المعاق سمعياً وأسرته.	( )	( )	( )	( )	( )
٦٣	يسبب إنجاب الأم المبكر الإعاقة السمعية للأطفال.	( )	( )	( )	( )	( )
٦٤	الفرد المعاق سمعياً لديه القدرة على تحمل المسئولية في أعماله	( )	( )	( )	( )	( )
٦٥	يسبب وجود فرد معاق سمعياً في الأسرة الكثير من المشكلات لجميع أفراد الأسرة	( )	( )	( )	( )	( )
٦٦	توجد ضمانات كافية لتأمين مستقبل الفرد المعاق سمعياً	( )	( )	( )	( )	( )
٦٧	يسبب إنجاب الأم في سن متأخرة الإعاقة السمعية للأطفال	( )	( )	( )	( )	( )
٦٨	الفرد المعاق سمعياً غير ودود	( )	( )	( )	( )	( )
٦٩	أشعر بالضيق عند التعامل مع الأفراد المعاقين سمعياً.	( )	( )	( )	( )	( )

[٦٠] دافعية الإنجاز

المفهوم: يعد هنري موراي Murray (١٩٣٨) أول من قدم مصطلح الحاجة إلى الإنجاز على أنه صفة فردية تعكس الميل إلى الكفاح والنضال من أجل تحقيق شيء صعب على نحو مرضي وسريع في آن واحد كلما أمكن ذلك (قطوش، ١٩٩٩: ٧٠). هذا ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والإنجاز بصفة خاصة، فالدوافع تؤثر في عمليات الانتباه والإدراك والتخيل والتفكير والابتكار وهذه بدورها ترتبط بالتعلم والإنجاز، وتؤثر فيه وتتأثر به كما تعد الدافعية أحد الشروط التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة سواء في تعلم أساليب طرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات. إلى جانب أن الدافعية شرط أساسي لتحقيق الإنجاز سواء كان على مستوى أهداف الفرد أو المجتمع، كما أنها عامل أساسي للتمتع بالصحة النفسية (سبع النابلسي، ١٩٨٦: ٥).

إضافة إلى هذا، فإن دافع الإنجاز دافع بشري معقد أو مركب يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة والاستقلال وتفضيل المخاطرة والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة أو التحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها. وقد أشار عبد الله (١٩٩٧: ٧٩-٨٠) إلى أن دافع الإنجاز يكتسب في مرحلة مبكرة من عمر الإنسان ويدعم من خلال استحسان المجتمع للسلوك الإنجازي أو العقاب للفشل؛ ولذلك يظل ثابتاً في شخصية الفرد في مراحل عمره المتتالية. كما أن الدافع للإنجاز يشبع لدى الفرد غايات معينة أو يمكن أن يخلق سلوكه الناجح والمتميز، وأيضاً يؤدي في جوانب منه إلى نمو الجماعة وازدهارها اجتماعياً واقتصادياً.

ويمكن تعريف دافع الإنجاز بأنه: "تكوين فرضي يتضمن الشعور أو الوجدان المتعلق بالأداء التقييمي لبلوغ معايير الامتياز (علي، ١٩٧٧: ٧٧). ويعرّف هوستون Houston (١٩٧٩: ٣١) الدافع للإنجاز بأنه: "التفوق على الآخرين أو التفوق في ضوء معايير الامتياز"، كما أنه: "تكوين افتراضي متعدد الأبعاد يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب والتغلب على ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق الطموح إلى التفوق والارتقاء من خلال المنافسة والإصرار وأن يتم ذلك بسرعة واستقلالية (الشرنوبي، ١٩٨٨: ٢٥).

ويعرّف سعد وسليمان (١٩٩٤: ٥٨) الدافع للإنجاز بأنه: "الرغبة في النجاح وتحقيق السبق على الآخرين وإتمام الأعمال على وجه يرضي الفرد في الوقت المحدد بحيث تعود بالنفع على الفرد وتشعره بالرضا عن الذات وتزيد من ثقته بنفسه".

كما يعرّف عبد الله (١٩٩٧: ٧٩) الدافع للإنجاز بأنه: "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم مستوى محدد من الامتياز". ويعرّف أيضاً بأنه: "استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو تحقيق التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (خليفة، ٢٠٠٠: ٩٦).

إلى جانب أن الدافعية للإنجاز استعداد داخلي يوجد لدى الفرد بصفة عامة يتحدد ويتبلور من خلاله مدى سعي الفرد ومثابرته للوصول إلى أهدافه وتحقيق نجاحه؛ كما أنها السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، وهذه النزعة تمثل مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعد الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بشيء ذو مستوى رائق خاصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز (عواد، ٢٠٠٥: ٨-١٠).

وتعرّف عبد الرحمن (٢٠٠٧: ١٥) دافع الإنجاز بأنه: "مصطلح يشير إلى إكمال أو تحقيق بعض الأهداف

التي حددها المجتمع أو حددها الفرد لنفسه، ويشير هذا المصطلح في علم النفس التربوي إلى مستوى محدد من الكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي بصفة عامة أو في مهارة معينة".

إضافة إلى هذا، توجد نظريات متعددة لتفسير دافعية الإنجاز مثل النظريات التقليدية التي تتمثل في جهود موراي Murray (١٩٣٨)؛ الذي اقترح نظرية حول الدوافع قمت بإعلاء شأن الحاجات النفسية التي تعمل على تنظيم القوى التي توجه العمليات العقلية والتنفيذية عبر المسارات المعينة (عبد الحميد، ١٩٩٤: ١). وتعد الحاجة للإنجاز من أهم الحاجات النفسية وتنشأ في معظم الأحيان عن حاجة كامنة لتقدير الذات وهي في نفس الوقت تتعارض مع الحاجة إلى الخضوع والاستكانة التي عادة ما تصاحب الشعور بالفشل (الشرنوبي، ١٩٨٨: ١٠). كما حدد موراي مفهوم الحاجة والذي ينبثق عن تصوره الكلي للشخصية بأنها تكوين فرضي يمثل قوة تتضح في قوة تنظيم الإدراك والعقل والنزوع بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع إلى اتجاه الإشباع أو تخفيف التوتر؛ بالإضافة إلى خصائص تنظيم السلوك واستثارته وتوجيهه فإنها تستثار داخلياً أو خارجياً بواسطة الضغوط سواء المرتبطة بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالة مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع حاجاته (علي، ١٩٧٧: ٩). إضافة إلى هذا، يعد من أعظم إنجازات موراي إلى جانب نظريته هذه في الحاجات النفسية تطوير أدوات مقياس الشخصية؛ خاصة اختبار تفهم الموضوع الذي يقوم على أساس سرد القصص حول بعض الصور الغامضة، وهو وسيلة إسقاطية تستخدم بغرض قياس الشخصية وتم تعديله بحيث يتلاءم مع قياس الدافع للإنجاز (عواد، ٢٠٠٥: ٢٧-٢٨).

ونظرية ماكليلاند Maclelland؛ الذي تأثر بأعمال موراي وأقتفى خطواته بدرجة كبيرة، ألا إنه أطلق على مفهوم الحاجة للإنجاز مفهوم دافع الإنجاز، ويرى أن الدوافع هي التي تحدد لماذا يسلك الإنسان سلوكاً ما على نحو معين مستنداً في ذلك إلى أن الدوافع هي مصادر الفعل أو العمل (قشقوش؛ ومنصور، ١٩٧٩: ٣٥-٣٦). إضافة إلى هذا، يشغل الدافع للإنجاز مكانة هامة في نموذجه؛ ويرى أن الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف، وقد تكون هذه الاستجابات إيجابية أو سلبية؛ وهذه الاستجابات تضمن السعي وراء مستوى معين من الامتياز. فالدافع للإنجاز وفقاً لهذه النظرية يقصد به الرغبة في مقابلة المعايير الداخلية للامتياز، ويتفق هذا المفهوم مع مفهوم موراي في الحاجة للإنجاز (عواد، ٢٠٠٥: ٢٩). وإلى جانب هذا، يرى ماكليلاند أن الدافع للإنجاز يعد من الدوافع المتعلمة أي أنها تعزى إلى خبرات الشخص ورصيد ما تعلمه (قطوش، ١٩٩٩: ٨٨).

ونظرية أتكنسون Atkinson؛ الذي بنى نظريته في مفهوم التوقع – القيمة وذلك امتداداً لنظرية ماكليلاند؛ ألا أن هذا المفهوم قد لقي المزيد من التطور على يد أتكنسون؛ حيث اهتم بسلوك قبول المخاطرة وبالدافع إلى الإنجاز الذي يعتمد عليه في هذا السلوك. وعلى الرغم من أن موراي Murray درج الدافع للإنجاز تحت حاجة كبرى أعم وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق، ألا أن أتكنسون قد عزل هذه الحاجة عن أصلها واعتبرها تكويناً قائماً بذاته، وافترض أن هذا التكوين أحادي البعد (درويش، ١٩٩٢: ٢٩). ومن ثم، طور أتكنسون نظرية الدافع للإنجاز وعرف النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، ويزعم أن النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين هدفين متعارضين؛ هما الميل إلى إحراز النجاح والميل نحو تجنب الفشل. وقد قدم أتكنسون نموذجاً رياضياً تتحدد فيه المتغيرات الدافعية الأكثر أهمية في الموقف. وعليه، فإن الدافع للإنجاز وفقاً لهذه النظرية يتكون من شقين رئيسيين؛ هما الشق الأول؛ وهو استعداد ثابت نسبياً عند الفرد ولا يكاد يتغير عبر المواقف المختلفة (الدافع إلى النجاح – الدافع إلى تجنب الفشل)، الشق الثاني؛ وهو خاص باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل. وعلى ذلك فإن تغير ناتج الإنجاز عند الفرد الواحد من موقف إلى آخر إنما يعزى إلى الشق الثاني من المعادلة (موسى، ١٩٩٤: ١٦٧-١٦٨).

كما توجد النظريات الإعزائية التي قامت من أجل تلافي القصور الذي جاء في النظريات التقليدية مثل نظرية هيدر Heider (١٩٥٨)، الذي يرى أن الفرد يكتفي بمعلومات قليلة عن عمل معين كي يتمكن من إجراء عزو سببي عن هذا العمل فهو يقترح وجود نوعين من العوامل (البيئية أو الذاتية) التي تساعد على تكوين الفعل، يضعهما الفرد في اعتباره عادة عند محاولته إدراك معناه. أي أن إعزاء الحدث إلى العوامل الشخصية يتباين مع تباين إعزائه إلى العوامل البيئية، فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الفرد كسبب للفعل قلت أهمية العوامل البيئية والعكس بالعكس (محمد، ٢٠٠٣: ٤١).

ونظرية كوكلا Kukla (١٩٧٢)؛ التي تعد امتداداً لنظرية أتكنسون التقليدية، ألا إنها تختلف عنها في كونها تسلم بوجود استعداد ثابت لدى الفرد لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل، ولكنه أكد على وجود متغيرات إدراكية تحكم أداء الفرد. فعندما يدرك أن العمل سهل، فإن الأفراد الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للإنجاز سيقررون في هذه الحالة أن ثمة جهد بسيط يمكن بذله لضمان النجاح، ولكن من يتميزون بانخفاض دافعيتهم للإنجاز، فإنه يتوقع منهم أن يبذلوا جهداً أكبر للنجاح. أما إذا كانت القدرة الحقيقية عند المجموعتين متكافئة فإن الأفراد منخفضي الإنجاز في حالة إدراك العمل على أنه سهل سوف يؤدونه أفضل من مرتفعي الإنجاز. وعليه، فإن هذه النظرية تتنبأ بأن من يتمتع بنتائج مرتفعة للإنجاز سوف يؤدي أفضل ممن يتمتع بنتائج منخفضة في حالة إدراك العمل على أنه صعب، وأسوأ عندما يدرك العمل على أنه سهل (مسلم، ١٩٩٧: ١٠٣).

ونظرية رينور وروبين Raynor & Rubin (١٩٧١)؛ والتي تؤكد على مفهوم التوجه نحو المستقبل والذي يعد سمة أساسية من سمات الشخصية المنجزة، حيث يعتبر مفهوم الدافع للإنجاز من خلال ما يتصف به المنجزون من توجه نحو المستقبل والذي يتضمن المتغيرات التالية: الطموح العام – المثابرة – المنافسة – التحمل – التفاؤل – تقدير الذات الموجب. وتتضمن هذه النظرية أنه في حالة العمل الذي يتطلب توجهاً نحو المستقبل أي تسلسل خطواته بحيث يشترط لأداء المرحلة التالية النجاح في المرحلة السابقة وهكذا حتى الوصول إلى نهايته، وتحت هذه الظروف يكون مستوى أداء الأشخاص مرتفعي الدافعية للإنجاز أفضل من منخفضي الدافعية للإنجاز، وقد يحدث العكس إذا لم يتضمن العمل تسلسلاً وكان على نفس مستوى سهولة العمل المتسلسل (الشعراوي، ١٩٩٤: ١٤-١٥).

ونظرية وينر Weiner (١٩٧٣)، التي تقوم على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف تؤثر هذه التفسيرات على السلوك الإنجازي اللاحق. ومن ثم، يرى وينر Weiner أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح والفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الانفعالية كما يرى كل من ماكليلاند وأتكنسون (الزيات، ١٩٩٦: ٤٧٧). وإلى جانب هذا، يفترض وينر Weiner أن موقف الفشل يمر به كل الأشخاص سواء من تميزوا بارتفاع دافع الإنجاز أو انخفاضه. ولقد فسر ذلك إلى أن من يتميز بدافع إنجاز مرتفع يرجع فشله للافتقار إلى الجهد بينما من يتميز بدافع إنجاز منخفض يعزى فشله إلى افتقار القدرة. وعليه، أبرز وينر Weiner أهمية كل من مستوى الطموح والمثابرة على بذل الجهد كمتغيرات أساسية لدافع الإنجاز، كما أشار إلى دور الإبداع بالنسبة لدافع الإنجاز، حيث أوضح أنهما مظهران متداخلان لعملية التنشئة الاجتماعية. ومن ثم، تبين أن وينر Weiner قد أعاد صياغة مفهوم الدافع للإنجاز في ضوء مصطلحات معرفية نمائية (الشرنوبي، ١٩٨٨: ١٩).

والنظريات الحديثة، التي ترفض أن يكون دافع الإنجاز تكوين أحادي البعد، وترفض أيضاً وجود استعداد ثابت عند الفرد يحدد مسبقاً نتاج إنجازه. ومن ثم، يرى أنصار هذا الاتجاه أن الدافعية مفهوم يشتمل على أكثر من بعد، ومن أنصار هذا الاتجاه مهرابيان Mehrabinn (١٩٦٩)؛ هرمانس Hermans (١٩٧٠) (فليفل، ١٩٨٥: ٢٣).

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس دافعية الإنجاز على النحو التالي:

[١] مقياس دافعية الإنجاز:

قام موسى ومصيلحي (٢٠٠٢) ببناء بنود مقياس دافعية الإنجاز، وذلك من خلال الرجوع إلى بعض المقاييس التي تناولت قياس دافعية الإنجاز (Lynn, 1969)؛ (Smith, 1973)؛ (عبد القادر، ١٩٧٧)؛ (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧)؛ (موسى، ١٩٨٨)؛ (Whang and Hancock, 1994). إضافة إلى هذا، تم الرجوع إلى بعض الأطر النظرية في مجال دافعية الإنجاز (قشقوش وغبريال، ١٩٧٩) في بناء بنود مقياس دافعية الإنجاز. وقد تكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثين بنداً. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون من نعم (تعطي درجة واحدة فقط)، ولا (تعطي صفراً). وتمتد الدرجات على بنود المقياس من صفر إلى ٣٠ درجة. وتدل الدرجة الصغرى على انخفاض دافعية الإنجاز، بينما تمثل الدرجة العليا ارتفاع دافعية الإنجاز.

الصدق: تم حساب صدق مقياس دافعية الإنجاز باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي؛ وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة تلميذ وتلميذة من تلاميذ المعاهد الثانوية الأزهرية، فتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود المقياس من ٠,٥٦ إلى ٠,٨١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ. فبلغ معامل الثبات ٠,٨٣، وهو معامل مقبول إحصائياً.

[٢] مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين:

قام فينر Winer بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين. وقد أشار كيستينبوم وفينر Kestenbaum and Weiner (١٩٧٠) إلى أن عبارات المقياس اشتقت أساساً من نظرية أتكنسون Atkinson (١٩٥٧) للدافعية للإنجاز، ومن خلال النتائج الإمبيريقية التي أمكن الحصول عليها من الدراسات السابقة للتمييز بين المجموعات مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز. وقد تم تصميم عبارات المقياس في ضوء نوع الأثر (الأمل أو الفشل)، واتجاه السلوك (الإقدام أو الإحجام)، وتفضيل نوع المخاطرة (متوسط في مقابل سهلة أو صعبة). ويتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين عبارة من عبارات الاختيار الجبري. وتم تعريب المقياس وتقنينه على عينات مصرية (موسى، ١٩٨٨).

الصدق: استخدمت عدة طرق لإيجاد صدق مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين. فقد استخدم صدق التكوين (Kestenbaum and Weiner, 1970)، والصدق التنبؤي (Maussa, 1985)، والصدق التجريبي والتكويني (موسى، ١٩٨٨).

الثبات: قام موسى Moussa (١٩٨٥) بحساب معامل الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز على عينة مكونة من ١٢٤ طفلاً وطفلة (٧١ طفلاً، و٥٣ طفلة) من مدرستين من المدارس الابتدائية في مدينة برادفور بإنجلترا. وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ ٠,٨٥. إضافة إلى هذا، تم حساب ثبات المقياس بطريقتين؛ أولهما: بطريقة التجزئة النصفية للمقياس وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ١٣٦ من الأطفال والمراهقين من المدارس الإعدادية والثانوية (٦٨ ذكراً و٦٨ أنثى)، فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٠,٨٤. وثانيهما بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعاً، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٣ (موسى، ١٩٨٨).

[٣] استبيان الدافع للإنجاز للراشدين:

حاول هرمانس Hermans (١٩٧٠) بناء استبيان الدافع للإنجاز بعيداً عن نظرية أتكنسون، وذلك بعد أن حصر جميع المظاهر المرتبطة بهذا التكوين، وقد أنتقى منها الأكثر شيوعاً على أساس ما أكدته البحوث السابقة في هذا الصدد؛ وهي على النحو التالي:

١- مستوى الطموح	Aspiration level
٢- سلوك تقبل المخاطرة	Risk-taking behaviour
٣- الحراك الاجتماعي	Social mobility
٤- المثابرة	Persistence
٥- توتر العمل	Task tension
٦- إدراك الزمن	Time perception
٧- التوجه نحو المستقبل	Time perspective
٨- اختيار الرفيق	Partner choice
٩- سلوك التعرف	Recognition behaviour
١٠- سلوك الإنجاز	Achievement behaviour

ويتكون الإستخبار في صورته النهائية من ٢٩ عبارة متعددة الإختيار؛ مشتقة أساساً من التحليل التجمعي cluster analysis لعدد من العبارات متعددة الاختيار.

الصدق: تم حساب الصدق التكويني والصدق التقاربي (Morris and Snyder, 1978) لاستخبار الدافع للإنجاز. وإلى جانب هذا، قام موسى وأبو ناهية (١٩٨٧) معرباً الإستخبار بحساب صدق التكوين على عينة مكونة من ٢٠٣ طالباً (م = ٢٢,٣١ سنة، ع = ± ١,٥١)، و١٢٢ طالبة (م = ٢٢,١٨ سنة، ع = ± ١,٣٠) من طلاب الجامعة.

الثبات: تم حساب ثبات إستخبار الدافع للإنجاز للراشدين في عدة بحوث (Hermans, 1970)؛ (Prawat, *et al.*, 1979)؛ (O'Gorman, 1975)؛ (Chandler, *et al.*, 1979). كما تم حساب ثبات الإستخبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة الصدق سالفة الذكر، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان – براون: ٠,٧٥ لعينة الذكور، و٠,٧٩ لعينة الإناث، و٠,٧٨ للعينة الكلية (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧).

المعايير التائية:

استخدمت طريقة ماكال (السيد، ١٩٥٨: ٢٤٩-٢٥٠) في إعداد جدول المعايير التائية وذلك على أساس نتائج تطبيق استخبار الدافع للإنجاز على عينة مكونة من ٢٠٣ طالباً (م = ٢٢,٣١ سنة، ع = ± ١,٥١)، و١٢٢ طالبة (م = ٢٢,٩٨ سنة، ع = ± ١,٣٠). ويوضح جدول (١) الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام لعينة الذكور ولعينة الإناث؛ على الترتيب.

جدول (١)
الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام
على استخبار الدافع للإنجاز

عينة الذكور (ن = ٢٠٣)				عينة الإناث (ن = ١٢٢)			
الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
٤٥	١٧	١٠٢	٥٢	٣٥	٢٥	٩٤	٥١
٥٥	٢٣	١٠٤	٥٣	٤٠	٢٧	٩٦	٥٢
٦٥	٢٩	١٠٦	٥٤	٤٥	٢٨	٩٨	٥٣
٧٥	٣٥	١٠٨	٥٥	٥٠	٣١	١٠٢	٥٤
٨٠	٣٨	١١٠	٥٧	٦٠	٣٦	١٠٤	٥٥
٨٢	٣٩	١١٢	٥٨	٦٥	٣٨	١٠٦	٥٦
٨٤	٤١	١١٤	٥٩	٧٠	٤٠	١٠٨	٥٧
٨٦	٤٢	١١٦	٦٠	٧٥	٤٢	١١٠	٥٨
٨٨	٤٣	١١٨	٦١	٨٠	٤٤	١١٣	٥٩
٩٠	٤٤	١٢٠	٦٢	٨٤	٤٦	١١٥	٦٠
٩٢	٤٦	١٢٢	٦٤	٨٦	٤٧	١١٧	٦١
٩٤	٤٧	١٢٤	٦٥	٨٨	٤٨	١٢٠	٦٢
٩٦	٤٨	١٢٦	٦٧	٩٠	٤٩	١٢٥	٦٤
٩٨	٤٩	١٢٨	٦٨	٩٣	٥٠		
١٠٠	٥٠						

[٤] مقياس التوجه نحو الإنجاز:

يعد التوجه نحو الإنجاز Achievement Orientation بمثابة استعداد الفرد أو ميله أو اهتمامه بالاجتهاد والتنافس في أداء عمل غير روتيني أو بلوغ هدف إنجازي بعيد المدى وفقاً لمستوى محدد للامتياز أو الجودة (حسن، ١٩٨٩: ٥٧-٥٨). وقد قام كل من ايزنك وويلسن Eyscenk and Wilson (١٩٧٥) بإعداد مقياس التوجه نحو الإنجاز، والذي يتكون من ثلاثين عبارة، ويجاب على كل عبارة بنعم (تعطي درجة)، ولا (تعطي صفراً)، وتم تعريب المقياس إلى اللغة العربية (موسى، ١٩٩٤).

الصدق: قام موسى (١٩٩٤) بحساب صدق مقياس التوجه نحو الإنجاز وذلك من خلال تطبيقه مع استخبار الدافع للإنجاز (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٧) على عينة مكونة من خمسين طالباً وطالبة (تراوحت أعمارهم من ٢١-٢٥ سنة)، وعلى عينة أخرى مكونة من خمسين طالبة جامعية (تراوحت أعمارهن من ٢٢-٢٦ سنة)، فبلغت معاملات الارتباط بين المقياسين على النحو التالي: (٠,٧٨) لعينة الذكور، و(٠,٨٠) لعينة الإناث، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. كما قام موسى وآخرون (٢٠٠٣) بحساب الصدق العاملي لمقياس التوجه نحو الإنجاز باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelling. ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٣٠×٣٠). وقد أسفر التحليل العاملي لبنود مقياس التوجه نحو الإنجاز عن وجود عوامل جوهرية متمايزة (الجذر الكامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح)، وبلغت نسبة التباين ٢٧,١٢%ز

وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٤,٢٤، الجذر الكامن = ١٤,١٢%) العبارات التالية: ١، ٣، ١٠، ١١، ١٤، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠؛ وقد سمي هذا العامل: **الطموح**. كما تشبع العامل الثاني (الجذر الكامن = ٢,٣١، نسبة التباين = ٧,٧١%) العبارات التالية: ٤، ٦، ٧، ٨، ١٢، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٥؛ وقد أطلق على هذا العامل: **المثابرة**. وأخيراً تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ١,٥٩، نسبة التباين = ٥,٣١) العبارات التالية: ٢، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ١٩، ٢٨؛ وقد سمي هذا العامل: **غياب الإنجاز**.

الثبات: تم حساب معامل ثبات مقياس التوجه نحو الإنجاز بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ؛ فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي: (٠,٦٦) للعامل الأول، و(٠,٦٣) للعامل الثاني، و(٠,٥٩) للعامل الثالث، وكلها معاملات مقبولة إحصائية.

مقياس دافعية الإنجاز

	العبارات	نعم	لا
١	أؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت	( )	( )
٢	أجهد نفسي للوصول لمستوى لم يصل إليه إلا القليل	( )	( )
٣	أشعر أنني اقل حماساً في العمل من المحيطين بي	( )	( )
٤	أعمل لمستقبلي وفقاً لخطة رسمتها لنفسي	( )	( )
٥	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى الكمال	( )	( )
٦	أفضل أن أقوم بقضاء مطالبي اليومية بنفسي	( )	( )
٧	لدي أهداف واضحة في الحياة	( )	( )
٨	لدي القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلى أهدافي	( )	( )
٩	أضع لنفسي خطة أحاول تحقيقها للوصول إلى هدف مرغوب فيه	( )	( )
١٠	حاولت كثيرا أن أتغلب على عقبة عرفت أن الكثيرين قد فشلوا في التغلب عليها....	( )	( )
١١	أحب أن أكمل العمل الذي أقوم به قبل أن أبدأ في عمل آخر	( )	( )
١٢	يضايقني تأخير ظهور نتائج عملي لفترة طويلة	( )	( )
١٣	يحدث أحياناً أن أقوم بعمل لم يسبق لي إعداد خطة له	( )	( )
١٤	أعمل باجتهاد في معظم الأعمال على نحو أفضل من الآخرين	( )	( )
١٥	استمر في العمل حتى ينتهي	( )	( )
١٦	أميل إلى الاستزادة من المعلومات	( )	( )
١٧	أبذل كل جهد لكي أكون أكثر نجاحاً من العام الماضي	( )	( )
١٨	أعمل باجتهاد على قدر ما أستطيع لكي أكون ناجحاً	( )	( )
١٩	يهمني التفوق في الأعمال التي أميل إليها	( )	( )
٢٠	لا أعترف بوجود عقبات تستحيل لاجتيازها أو تخطيها	( )	( )
٢١	يستحسن أن يحرص الفرد على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما يقوم به من عمل	( )	( )
٢٢	أميل إلى تحديد دوري بالضبط في أي عمل مع جماعة ما	( )	( )
٢٣	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب الجهد في سبيل إنجازها	( )	( )
٢٤	ينبغي إلا يعاود الإنسان القيام بعمل سبق له الفشل فيه	( )	( )
٢٥	أحاول الوصول بالعمل الذي أقوم به نحو الكمال	( )	( )
٢٦	أحب أن أواصل العمل في مشكلة أو مسألة حتى تحل	( )	( )
٢٧	أبذل قصارى جهدي لفهم المواد الدراسية الصعبة	( )	( )
٢٨	تراودني فكرة إني قد أصبح شخصاً عظيماً في المستقبل	( )	( )
٢٩	أتردد في الوقوف في مواقف أتحمل فيها المسئولية	( )	( )
٣٠	لدي رغبة شديدة في تنمية ما لدي من قدرات	( )	( )

مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين

التعليمات:

هذه مجموعة من العبارات تهدف من خلالها التعرف على مدى دافعيتك للإنجاز نحو أشـــياء معينـــة. والمطلوب منك، قراءة هذه العبارات المقدمة لك في الصفحات التالية مع العلم أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خطئة، وإليك المثال الآتي:

إذا شفيت من مرض خطير أحب أن:

أ - اقضي وقتي في تعلم عمل شيء ما.

ب- أسترخي.

لاحظ أن تسجيل الإجابة يتم في ورقة إجابة منفصلة. فإذا كنت ترى أن تحب أن تقضي وقتك في تعلـم شيء ما بعد المرض، فسود المربع (أ) كما هو موضح:

أ - ■

ب-

بينما إذا كنت ترى أنك تحب أن تسترخي بعد مرضك فسود المربع (ب) كما هو موضح:

أ -

ب- ■

لا تضع أي علامة على صفحات هذه الكراسة.

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين

	العبارات	مفتاح التصحيح
(١)	**أفضل:**	
	أ - العمل مع الآخرين.	( )
	ب- العمل بمفردي.	(✓)
(٢)	**أفضل الأعمال:**	
	أ - التي ربما لا أستطيع إنجازها.	( )
	ب- التي أكون واثقاً من إنجازها.	(✓)
(٣)	**أحب أن ألعب:**	
	أ - الألعاب المسلية.	( )
	ب- الألعاب التي أتعلم من خلالها شيئاً ما.	(✓)
(٤)	**أفضل اللعبة:**	
	أ - التي أكون بها متمكناً عن أي لعبة أخرى.	(✓)
	ب- التي يستطيع كل فرد ممارستها.	( )
(٥)	**أحب:**	
	أ - اللعب في فريق جماعي.	( )
	ب- اللعب التنافسي (شخص ضد شخص).	(✓)
(٦)	**أفضل أن:**	
	أ - انتظر سنة أو سنتين ويشتري لي والدي هدية واحدة كبيرة.	(✓)
	ب- يشتري لي والدي كثيراً من الهدايا الصغيرة في خلال سنة أو سنتين.	( )
(٧)	**عندما أكون مريضاً أفضل:**	
	أ - الراحة والاسترخاء.	( )
	ب- مذاكرة دروسي المدرسية.	(✓)
(٨)	**أنـــا:**	
	أ - أحب إعطاء تقريراً عن تقدمي الدراسي أمام زملائي في الفصل.	(✓)
	ب- لا أحب إعطاء تقريراً عن تقدمي الدراسي أمام زملائي في الفصل.	( )
(٩)	**قبل الامتحانات المدرسية:**	
	أ - غالباً ما أكون عصبياً.	( )
	ب- نادراً ما أكون عصبياً.	(✓)
(١٠)	**عندما أمارس لعبة أو رياضة أكون:**	
	أ - أكثر اهتماماً بالتمتع عن الفوز.	( )
	ب- أكثر اهتماماً بالفوز.	(✓)

العبارات	مفتاح التصحيح
(١١) عندما أكون واثقاً من أداء عمل:	
أ – غالباً ما أتمتع بأدائه.	(✓)
ب– أشعر بالملل.	( )
(١٢) عندما أمارس لعبة:	
أ – أكره أن أخسر.	( )
ب– أحب أن أكسب.	(✓)
(١٣) بعد الإجازة الصيفية أكون:	
أ – سعيداً لعودتي إلى المدرسة.	(✓)
ب– غير سعيد لعودتي إلى المدرسة.	( )
(١٤) أتكلم في الفصل:	
أ – أقل من زملائي.	(✓)
ب– أكثر من زملائي.	( )
(١٥) أتمتع أكثر بالألعاب الرياضية، عندما ألعب ضد:	
أ – لاعب آخر.	(✓)
ب– لاعبين آخرين.	( )
(١٦) إذا شفيت من مرض خطير، أحب أن:	
أ – أقضي وقتي في تعلم شيء ما.	(✓)
ب– أسترخي.	( )
(١٧) أحب أن أمارس لعبة عندما أكون:	
أ – في نفس كفاءة زملائي.	( )
ب– أكثر كفاءة من زملائي.	(✓)
(١٨) أفضل الفصول المدرسية التي:	
أ – يكون فيها كل التلاميذ في نفس الكفاءة في أداء العمل.	( )
ب– أكون فيها أكفأ من كل التلاميذ.	(✓)
(١٩) عندما أقوم بعمل لأساعد في المنزل، أفضل:	
أ – القيام بالأشياء المعتادة التي أتقن أداءها.	(✓)
ب– القيام بالأشياء الصعبة وأكون غير واثق من أداءها.	( )
(٢٠) عند أداء عمل ما، أفضل اختيار الزملاء:	
أ – الذين ينجزون بكفاءة في المدرسة.	(✓)
ب– الذين يكونون محبوبين.	( )

إستخبار الدافع للإنجاز للراشدين

	العبارات	مفتاح التصحيح
(١)	أن العمل شيء:	
	أ - أفضل ألا أمارسه.	( )
	ب- أفضل أن أمارسه من آن لآخر.	( )
	ج- أفضل ممارسته.	( )
	د- أفضل ممارسته كثيراً.	( )
	هـ- أفضل ممارسته كثيراً جداً.	( )
(٢)	يعتقدون في المدرسة العليا (الكلية) أنني:	
	أ - مجتهد جداً.	( )
	ب- مجتهد.	( )
	ج- لم أكن دائماً مجتهد.	( )
	د- سهل الانقياد إلى حد ما.	( )
	هـ- سهل الانقياد جداً.	( )
(٣)	يعتقد الآخرون أنني:	
	أ - أعمل بجدية جداً.	( )
	ب- أعمل بجدية.	( )
	ج- أعمل بجدية إلى حد ما.	( )
	د- لا أعمل بجدية مطلقاً.	( )
	هـ- لا أعمل بجدية.	( )
(٤)	كي تعد نفسك لعمل هام فترة طويلة:	
	أ - لا معنى له في الواقع.	( )
	ب- غالباً ما يكون أمراً ساذجاً.	( )
	ج- غالباً ما يكون مفيداً.	( )
	د- له قدر كبير من الأهمية.	( )
	هـ- ضروري للنجاح.	( )
(٥)	عندما أعمل فأن المسئولية التي أفرضها على نفسي تكون:	
	أ - مرتفعة جداً.	( )
	ب- مرتفعة.	( )
	ج- مرتفعة إلى حد ما.	( )
	د- ليست مرتفعة.	( )
	هـ- منخفضة.	( )
	و- منخفضة جداً.	( )
(٦)	عندما يشرح المدرس الدروس في المدرسة العليا (الكلية):	
	أ - عادة أبذل قصارى جهدي وأعطي إنطباعاً حسناً.	( )
	ب- عادة ما أظهر انتباهاً شديداً لكل ما يقال.	( )

العبارات	مفتاح التصحيح
ج- كثيراً ما تشتت أفكاري في أشياء أخرى.	( )
د- أهتم أكثر بالأشياء التي ليس لها علاقة بالمدرسة العليا (الكلية).	( )
(٧) أعمل عادة:	
أ - أكثر بكثير مما أعتزم القيام به.	( )
ب- أكثر قليلاً مما أعتزم القيام به.	( )
ج- أقل قليلاً مما أعتزم القيام به.	( )
د- أقل كثيراً مما أعتزم القيام به.	( )
(٨) إذا لم أبلغ هدفي ولم أقم بمهمتي جيداً عندئذ:	
أ - أستمر في بذل أقصى ما أستطيع لتحقيق الهدف.	( )
ب- أجهد نفسي مرة أخرى لتحقيق الهدف.	( )
ج- أجد من الصعب ألا أستسلم للفشل.	( )
د- أميل إلى التخلي عن هدفي.	( )
هـ- عادة ما أتخلى عن هدفي.	( )
(٩) في المدارس العليا (الكلية) أعتقد أن المثابرة:	
أ - ليست هامة مطلقاً.	( )
ب- ليست هامة إلى حد ما.	( )
ج- هامة.	( )
د- هامة جداً.	( )
(١٠) يكون البدء في الواجب المنزلي:	
أ - مجهوداً كبيراً جداً.	( )
ب- مجهوداً كبيراً.	( )
ج- مجهوداً كبيراً إلى حد ما.	( )
د- مجهوداً ليس كثيراً.	( )
هـ- مجهوداً قليلاً جداً.	( )
(١١) المعايير التي أضعها لنفسي في المدرسة العليا (الكلية) فيما يتعلق بدروسي:	
أ - مرتفعة جداً.	( )
ب- متوسطة.	( )
ج- منخفضة.	( )
د- منخفضة جداً.	( )
(١٣) إذا دعيت أثناء أدائي الواجب المنزلي إلى مشاهدة التليفزيون أو الاستماع إلى الراديو، فإنني بعد ذلك:	
أ - أعود دائماً على الفور إلى العمل.	( )
ب- أخذ فترة قصيرة ثم أعود إلى العمل.	( )
ج- عادة انتظر قليلاً قبل البدء مرة أخرى.	( )
د- أجد صعوبة شديدة في أن أبدأ مرة أخرى.	( )

العبارات	مفتاح التصحيح
(١٣) أن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة:	
أ - أحب القيام به كثيراً.	( )
ب- أقوم به فقط إذا كان مريحاً.	( )
ج- لا أعتقد أنني سأكون قادراً على القيام به.	( )
د- لا يجذبني مطلقاً.	( )
(١٤) أجد أن الحياة التي لا تتطلب من الإنسان أن يعمل فيها كلية:	
أ - مثالية.	( )
ب- سارة جداً.	( )
ج- سارة.	( )
د- غير سارة.	( )
هـ- غير سارة بتاتاً.	( )
(١٥) عندما كنت في المدرسة العليا (الكلية) أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع كان:	
أ - غير ذي أهمية.	( )
ب- قليل الأهمية.	( )
ج- ليس هاماً جداً.	( )
د- هاماً إلى حد ما.	( )
هـ- هاماً جداً.	( )
(١٦) عند القيام بعمل صعب:	
أ - أتخلى عنه بسرعة جداً.	( )
ب- أتخلى عنه بسرعة.	( )
ج- أتخلى عنه بسرعة إلى حد ما.	( )
د- لا أتخلى عنه بسرعة.	( )
هـ- عادة ما أنجزه.	( )
(١٧) أكون بصفة عامة:	
أ - مخططاً لمستقبلي كلية.	( )
ب- مخططاً لمستقبلي كثيراً.	( )
ج- غير مخطط لمستقبلي كثيراً.	( )
د- غير مخطط لمستقبلي كلية.	( )
(١٨) أجد أن زملائي في المدرسة العليا (الكلية) الذين يدرسون باجتهاد:	
أ - مهذبين جداً.	( )
ب- مهذبين.	( )
ج- مهذبين كالذين لا يدرسون باجتهاد.	( )
د- غير مهذبين.	( )
هـ- غير مهذبين مطلقاً.	( )

	العبارات	مفتاح التصحيح
(١٩)	في المدرسة العليا (الكلية) أعجب بالأشخاص الذين وصلوا إلى مركز مرموق في الحياة:	
	أ - كثيراً جداً.	( )
	ب- كثيراً.	( )
	ج- قليلاً.	( )
	د- ليس مطلقاً.	( )
(٢٠)	من أجل المزيد من مسرات الحياة:	
	أ - عادة لا أجد وقت.	( )
	ب- غالباً لا أجد وقت.	( )
	ج- أحياناً أجد وقت قليل جداً.	( )
	د- عادة أجد وقت كافي.	( )
	هـ- دائماً أجد وقت.	( )
(٢١)	عادة ما أكون:	
	أ - مشغولاً جداً.	( )
	ب- مشغولاً.	( )
	ج- غير مشغول كثيراً.	( )
	د- غير مشغول.	( )
	هـ- غير مشغول على الإطلاق.	( )
(٢٢)	أستطيع العمل في شيء ما دون الإحساس بالتعب:	
	أ - لفترة طويلة جداً.	( )
	ب- لفترة طويلة.	( )
	ج- لفترة ليست بالطويلة.	( )
	د- فقط لفترة قصيرة.	( )
	هـ- فقط لفترة قصيرة جداً.	( )
(٢٣)	إن العلاقات الطيبة مع أساتذتي في المدرسة العليا (الكلية):	
	أ - ذات قيمة كبيرة.	( )
	ب- ذات قيمة.	( )
	ج- أعتقد أنها غير هامة جداً.	( )
	د- أعتقد أنها مبالغ في قيمتها.	( )
	هـ- أعتقد أنها غير هامة على الإطلاق.	( )
(٢٤)	يتولى الأبناء إدارة أعمال آبائهم لأنهم:	
	أ - يريدون تكبير وتوسيع العمل.	( )
	ب- محظوظون أن آبائهم مديرين.	( )
	ج- يستطيعون وضع أفكارهم الجديدة موضع التنفيذ.	( )
	د- لأن هذه أسهل طريقة لكسب الكثير من المال.	( )

العبارات	مفتاح التصحيح
(٢٥) أكون في المدرسة العليا (الكلية):	
أ - طموحاً للغاية.	( )
ب- طموحاً جداً.	( )
ج- ليس طموحاً جداً.	( )
د- طموحاً قليلاً.	( )
هـ- غير طموح على الإطلاق.	( )
(٢٦) تنظيم الأشياء:	
أ - أحب القيام به كثيراً جداً.	( )
ب- أحب القيام به.	( )
ج- لا أحب القيام به كثيراً جداً.	( )
د- لا أحب القيام به على الإطلاق.	( )
(٢٧) عندما أبدأ في شيء فأنني:	
أ - لا أنجزه حتى أصل إلى نتيجة موفقة.	( )
ب- من النادر أن أنجزه حتى أصل إلى نتيجة موفقة.	( )
ج- أحياناً أنجزه حتى أصل إلى نتيجة موفقة.	( )
د- عادة أنجزه حتى أصل إلى نتيجة موفقة.	( )
هـ- دائماً أنجزه حتى أصل إلى نتيجة موفقة.	( )
(٢٨) ----------:	
أ - غالباً جداً ما أكون متذمراً.	( )
ب- غالبا ما أكون متذمراً.	( )
ج- أحياناً ما أكون متذمراً.	( )
د- قليلاً جداً ما أكون متذمراً.	( )
هـ- أبداً لم أكن متذمراً.	( )
(٢٩) أن الشراء من الأسواق شيء:	
أ - أحبه كثيراً جداً.	( )
ب- أحبه.	( )
ج- لا أحبه.	( )
د- أكرهه.	( )

مقياس توجه الإنجاز

	العبارات	نعم	لا
١-	هل لديك رغبة شديدة في أن تكون شخصاً مهماً في المجتمع؟	( )	( )
٢-	هل تقلل من طموحاتك حتى تتجنب الاحباطات؟	( )	( )
٣-	هل تصف نفسك كشخص طموح؟	( )	( )
٤-	هل تبذل جهداً شاقاً من أجل النجاح عن الاستغراق في أحلام اليقظة؟	( )	( )
٥-	هل لديك أي ميل للكسل؟	( )	( )
٦-	هل تحاول أن تعمل الأشياء بسرعة عن أن تؤجلها لوقت آخر؟	( )	( )
٧-	هل تواصل عملك بإصرار صارم؟	( )	( )
٨-	هل تبذل جهداً شديداً في الاستعداد للامتحانات الدراسية؟	( )	( )
٩-	هل تمر بك الأيام أحياناً دون أن تعمل شيئاً ما؟	( )	( )
١٠-	هل تجد صعوبة في الاستمتاع بأجازتك لأنك تفضل الرجوع إلى عملك؟	( )	( )
١١-	هل تقارن غالباً قدرتك وأدائك في العمل بالآخرين؟	( )	( )
١٢-	هل تبلغ استثارتك في عملك حداً يجعلك أحياناً تشعر بالأرق؟	( )	( )
١٣-	هل أنت ميال إلى أن تكون حسوداً لنجاح الآخرين؟	( )	( )
١٤-	هل تستثار عندما تحكي لأحد الأشخاص عن عملك الذي تقوم به؟	( )	( )
١٥-	هل من الأمور بالغة الأهمية بالنسبة لك أن تشق طريقك نحو مكانة في العالم؟	( )	( )
١٦-	هل تستمتع بقراءة سير المشاهير من الناس؟	( )	( )
١٧-	هل تبذل محاولات من أجل تحسين وضعك؟	( )	( )
١٨-	هل تجد أنه من الصعوبة أن تركز فيما يقوله الناس عندما تكون مشغولاً بعمل هام؟..	( )	( )
١٩-	هل تستطيع أن تنسى بسهولة ما يتعلق بعملك عندما تكون في أجازة؟	( )	( )
٢٠-	هل أنت راض عن كم "المصروف" الذي تحصل عليه الآن؟	( )	( )
٢١-	هل تستمتع لدرجة كبيرة بأن تكون محط الأنظار؟	( )	( )
٢٢-	هل حاولت الإقتداء بشخص ناجح في عملك؟	( )	( )
٢٣-	إذا أحسست بالكسل فهل تحاول مباشرة أن تفعل شيئاً ما لكي تتغلب عليه؟	( )	( )
٢٤-	هل يأخذك الإستغراق غير العادي في عملك؟	( )	( )
٢٥-	هل لديك رغبة قوية في أن تحسن من نفسك؟	( )	( )
٢٦-	هل تفضل أن تختلط بالأشخاص الذين يستطيعون مساعدتك في بلوغ أهدافك؟	( )	( )
٢٧-	هل تكافح بشدة من أجل أن تتقدم؟	( )	( )
٢٨-	هل تترك المصعد يحملك على طول لأنك تفضل الراحة؟	( )	( )
٢٩-	هل الإنجاز أحد قيمك الأساسية؟	( )	( )
٣٠-	هل تكرس مقداراً كبيراً من الطاقة لتحقيق إسهام خلاق للمجتمع؟	( )	( )

[٦١] العدوان

المفهوم: تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم العدوان، فيعرّفه مخيمر (١٩٨١: ١١٨) العدوان على النحو التالي: "عندما ننظر إلى الوجود البشري على أنه ذلك النسيج الفريد من ديالكتية غرائز الحياة والموت، ميلان كان طاقاتها موضوعاتية أو نرجسية، سادية أو مازوخية، تكون العدوانية هي هذه الطاقة التي تخدم في الحالات السوية غرائز الموت بشكل غير مباشر بمعنى أنها تكون في خدمة غرائز الموت بشكل غير مباشر بمعنى أنها تكون في خدمة غرائز الحياة إيجابية أو توكيداً للذات (تدميراً مشروعاً للمعوقات من الآخرين والأشياء أو/وعدوانية شبقية وإنجاباً، أو/وبناء يبلغ حد الابتكار على المستوى الفردي ويتخذ صورة القيادة في المواقف الاجتماعية لتتأدى بها تدريجياً إلى التدمير والعدم. بينما تخدم في الحالات غير السوية غرائز الموت بشكل أكثر مباشرة (تدميراً عاجلاً ومباشراً للذات أو/ وعبر التدمير غير المشروع للأشياء والآخرين". كما يقصد بالعدوان "تلك النزعة أو مجمل النزعات التي تتجسد في تصرفات حقيقية أو خيالية، ترمي إلى إلحاق الأذى بالآخر وتدميره وإكراهه وإذلاله" (عسكر، ١٩٨٨: ٩٤)، ويرى البعض (السيد، ١٩٥٤: ٢٥٨) أن العدوان قد يكون ".. ظاهراً أو خفياً، لفظياً أو غير لفظي. ومهما يكن من أمره فهو يتمثل في جور طائفة على أخرى، وإجحاف جماعة بجماعة، وتحامل فرد على فرد آخر، وهو "السلوك الذي ينجم عنه الأذى الشخصي أو تدمير الممتلكات" (Bandura, 1973: 8)، كما أنه "نشاط هدام أو تخريبي من أي نوع أو أنه نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر إما عن طريق الجرح الفيزيقي الحقيقي أو عن طريق سلوك الاستهزاء والسخرية والضحك، في الكبار قد يتخذ العدوان شكل الاستهجان أو الخصومات القضائية" (عيسى، د.ت: ٧٤٠)، بالإضافة إلى أنه "النزعة إلى ابتداء المقاتلة كخطوة وسط بين الجيئات والسلوك" (Scott, 1967: 68)، كما أنه هجوم أو فعل معاد موجه نحو شخص ما أو شيء ما. وإظهار الرغبة في التفوق على الأشخاص الآخرين. وأية استجابات للإحباط. وهجوم متطفل ووقح من قبل أحد الأطراف على الأطراف الأخرى. وحاجة إلى الاعتداء على الآخرين أو إيذائهم أو الاستخفاف بهم أو السخرية منهم أو إغاظتهم بشكل ماكر لغرض إنزال عقوبة بهم" (Chaplin, 1973: 15)، وهو "هجوم على الغير، وهو عادة استجابة للمعاكسة ولكنه ليس بالضرورة كذلك" (Drever, 1955: 11)، ويعرّفه البعض بأنه "حاجة المراد بها التغلب على المعارضة بالقوة، والقتال، والتأثر لأذى مهاجمة أو إيذاء أو قتل، ومعارضة آخر بالقوة أو معارضته" (هول ولندزي، ١٩٧٨: ٢٣٢)، ويعرّفه آخر بأنه "أصلاً فعل عدائي، يسبب عادة إثارة انفعال الخوف أو الغضب لدى الغير، وقد يؤدي إلى هروبهم أو الدخول معهم في عراك. ولكن العدوان قد يشمل كل المحاولات النفسية للفعل العدائي مثل محاولة الحصول على ممتلكات الغير وإتلافها" (جرجس، ١٩٦١: ٣٠٩)، كما أنه "خصومة، عداء، تنافر، قضاء، حقد، واتجاه معاد مفرط. والميل إلى جنون الاضطهاد أو الشعور الاضطهادي التخييلي. كما أنه سمة شخصية يمكن التعرف عليها لدى الأطفال غير المتوافقين اجتماعياً" (Good and Merkel, 1973: 287)، ويمكن تعريفه لغوياً بأنه "الظلم ومجاوزة الحد. عدا عليها يعدو عدواً وعدواً وعداء عدواناً واعتدى عليه وتعدى عليه: ظلمه ورجل عليه معدى عليه وتعدو عليه ويقال: تعدى الحق وأعتدى الحق وعن الحق وفوق الحق: إذا جاوزه والعادى: الظالم، والجمع عادو" (موسى والصعيدي، ١٩٦٤: ٢٥٣).

وبالإضافة إلى ذلك، توجد بعض الاجتهادات النظرية التي ترى أن العدوان قوة دافعية موروثة ربطت بين غريزة العدوان بحاجة الإنسان إلى التملك والسيطرة، فالإنسان يعتدي من أجل إشباع حاجته الفطرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته، فعندما يشعر بتهديد خارجي لنفسه أو لعرضه وممتلكاته، تتنبه غريزته العدوانية، فتتجمع طاقتها ويغضب ويتوتر، ويختل توازنه الداخلي ويتهيأ للعدوان لأية إثارة خارجية بسيطة، وقد يعتدي بدون إثارة خارجية، حتى يفرغ طاقته العدوانية، ويخفف من توتره النفسي، ويعود إليه اتزانه الداخلي فلا يتوقف إلحاح غريزة العدوان حتى يتم تصريف طاقتها في عدوان مباشر على مصدر التهديد والإثارة، أو في عدوان بديل إذا تعذر الاعتداء على

مصدر العدوان الإثارة فعندما يمنع الإنسان من العدوان لا يهدأ، ويستمر توتره، حتى يتم تصريف طاقته ويفرغها، أما بالاعتداء على مصدر بديل أو في نشاطات رياضية عنيفة (Schneider, 1976). وقد يفرغ طاقته العدوانية في عدوان خيالي من خلال توحده مع شخصيات المعتدين في المشاجرات والمشاحنات، وفي أفلام العنف والجريمة، وينخفض دافعه للعدوان بدون اعتداءات حقيقية، ويلتقي بممارسة العدوان على مستوى التخيل (Pinner, 1978).

ويعرف ماكدوجل (نقيت ونايت، ١٩٧٠: ٢٧٢) العدوان بأنه غريزة المقاتلة، حيث يكون الغضب هو الانفعال الذي يعبر عن هذه الغريزة، والغريزة عند ماكدوجل هي استعداد فطري مشترك بين أفراد النوع الواحد وتتطلب الالتفات والاهتمام بأنماط معينة من الأشياء والمواقف وهذا هو الجانب المعرفي لها، وتتطلب أيضاً الشعور بانفعال خاص إزاء هذه الأشياء وهذا هو جانبها الانفعالي، وهي تستدعي العمل إزاءها بطريقة خاصة وهو جانب نزوعي. وقد افترض فرويد (هول ولندزي، ١٩٧٨: ٦١-٦٢) أن لدى الفرد رغبة لا شعورية في أن يموت. ولم يحاول تحديد المصادر الجسمية لغرائز الموت وأن كان من الممكن أن يتكهن المرء بوجودها في عمليات الهدم أو التفتيت التي يقوم بها الجسم. كذلك لم يطلق اسماً على الطاقة التي تستخدمها غرائز الموت في القيام بعملها. ومن المشتقات الهامة لغرائز الموت الباعث العدواني. فالعدوان تدمير للذات وقد اتجهت إلى الخارج نحو موضوعات بديلة. فتفرد يقتل الآخرين وينزع إلى التدمير لأن رغبته في الموت قد عاقتها قوى غرائز الحياة، بالإضافة إلى عقبات أخرى في شخصيته تتصدى لغرائز الموت، ويؤكد فرويد (علي، ١٩٦٦: ٢٥) على وجود علاقة وطيدة بين الدفعات الجنسية والعدوانية، وقد استطاع التوصل في المرحلة المبكرة من نظريته إلى أن جميع صور العدوان ذات مصدر جنسي موجه نحو السيطرة على دفعات الجنس أو الموضوعات الجنسية بالقدر الذي تتطلب أو تسمح به هذه الموضوعات. ولقد عدل من وجهة نظره في كتاباته الأخيرة بحيث أصبح يساوي العدوان بالبغض والرغبات التدميرية التي اعتبرها من أهم مميزات الغريزة الجنسية، بيد أن تنبه في النهاية إلى مدى ما قد يكتنف هذا الفرض من صعوبات عند الاستدلال على صحته وانتهى به الأمر إلى صياغة فرض جديد مؤداه "أن غريزة العدوان لا تتبع غريزة الجنس إنما تتبع غريزة الموت. وعليه فقد اعتبر الهدف الأول للعدوان هو تدمير الذات ولا تصبح هذه الغريزة موجهة نحو الموضوعات الخارجية إلا بعد تحررها من نظام الذات تحت تأثير الليبيدو النرجسي.

ويرى سكوت Scott (١٩٦٧: ٨٥-٨٦) أن الاستجابة العدوانية مرهونة بعدة عوامل هي: الوراثة: حيث يرث الفرد من الجينات ما قد يؤثر على نموه، بحيث تمده بجهاز عصبي قوي يساعده على المقاتلة، وعوامل فسيولوجية: حيث تتضح آثارها بوظائف أجزاء من الجهاز العصبي التي تقوم بتمرير سلسلة من التنبيهات التي ترجع بشكلها النهائي إلى الخارج. ويبين سكوت أنه لا يوجد تنبيه تلقائي للمقاتلة، وهذا وجود حاجة لعدوان سواء كانت الحاجة دافعية أو عدوانية هجومية، ويرى أيضاً أنه من الممكن استبدال ما يسميه البعض بغريزة المقاتلة كقوة دافعية يتحتم إشباعها: بوجود ميكانزمات فسيولوجية تحركها تنبيهات خارجية، فتؤدي إلى المقاتلة ويؤكد سكوت على أهمية العوامل الأخلاقية، وهي عوامل تأتي من الخارج أيضاً بيد أنها ليست ذات صفة اجتماعية، إذ توجد عوامل اجتماعية تلعب دوراً في تحديد الاستجابة العدوانية. وإلى جانب هذه العوامل توجد عوامل حضارية تتحدد بما يدعى بأنظمة العلاقات التي تتمثل بقواعد معينة لتنظيم كمية ونوع العدوان المسموح به وهي تتحدد أيضاً بما يدعي لسلوك المثالي مقابل السلوك الواقعي. ويوجد من النظم ما تردع الأفراد الذين يبعدون كثيراً عن المثال الحضاري للسلوك.

ومن الواضح أن النظرة إلى السلوك في إطار الغريزة الموروثة أو القوة الدافعية الفطرية وأنماط الاستجابات أو الميكانزمات المنظمة ذاتياً نظرة لا تخلو من اليأس والتشاؤم بشأن مستقبل سلوك الجنس البشري والطاقة الهائلة الخلاقة من الخير التي يتميز بها الإنسان، وتلغي عامل الخبرة الشخصية وعامل الحضارة، وتغفل عن قدرة الإنسان

الفئة على التعلم وسعيه الدؤوب للتكيف السوي والنشاط البناء. وهناك يرى أن إرجاع السلوك الإنساني إلى الفطرة شيء يتنافى والاتجاه العلمي، إذ أن الفطرة لا تخضع للبحث العلمي كما أنها لا تخضع للسيطرة والتحكم الذي هو أهم أهداف العلم (فهمي، ١٩٦٠: ٢٢). وقد جاءت نتائج بعض البحوث الانثروبولوجية لتوضح أن كثير من ضروب السلوك الإنساني الذي كان يعد سلوكاً غريزياً والسلوك العدواني على وجه الخصوص، إنما يعزي إلى تأثير النظم والعادات ومعايير الجماعة التي يترعرع الفرد في كنفها (نايت ونايت، ١٩٧٠؛ اسكندر وآخرون، ١٩٦١).

ومن ثم يعتقد البعض بأهمية التعلم ودوره في صياغة شكل ونمط الاستجابة العدوانية. كما يعلقون احتمال ظهور هذه الاستجابات أو عدم ظهورها بخبرات الفرد وتاريخه الماضي والحاضر. وينقسم دعاة التعلم إلى فئتين. فترجع أنصار الفئة الأولى نشأة العدوان إلى أثر الثواب والعقاب والإحباط على سلوك الفرد وخاصة في طفولته المبكرة، وخلال المراحل الأولى للتطبيع الاجتماعي، فهم يرون أن العدوان والبغض دوافع مكتسبة وليست غرائز أولية وأن الانفعالات الأساسية للوليد البشري تتبع أساساً من مشاعر الاعتماد على الآخرين. ويرون أن السلوك العدواني للطفل لا يظهر بصورة مختلفة إلا عندما يحبط في تحقيق هذه الحاجات أو تعاق مطالبه نحو تحقيقها، وقد يأخذ العدوان مظاهر القلق والبغض أو الكراهية لمصدر هذا الإحباط كما يرى أن هذا النوع من الإعاقة أو الإحباط يعتبر أعنف وأقوى ما يواجه الطفل خلال سنوات مهده وطفولته المبكرة لأن معناه الحرم أو الفناء. ويرون أيضاً أن انفعال العدوان مكتسب بدوره نتيجة مطالبه. ويمكن الاستنتاج أن علاقة الطفل بوالديه هي المسئولة عن مدى ما يمكن أن يتمتع به الطفل من خصائص عدوانية تأخذ أشكالاً إيجابية مثل المنافسة أو التعاون أو التودد نحو الآخرين أو أشكالاً سلبية تعبيرية مثل الاتجاهات السادية أو المازوخية والعدوان الصريح بمظاهره المعروفة (Jackson, 1950: 35-40).

وتتفق كارن هورني (هول ولندزي، ١٩٧٨: ١٧٨-١٧٩) مع وجهة النظر السابقة في اعتبار العدوان دافع مكتسب وليس فطرياً كما يقرر فرويد وإنما هو وسيلة يحاول بها الإنسان حماية أمنه. فالطفل القلق الذي ينعدم لديه الشعور بالأمن ينمي مختلف الأساليب ليواجه بها ما يشعر به من عزلة وقلق. فقد يصبح عدوانياً ينزع إلى الانتقام بنفسه من هؤلاء الذين نبذوه أو أساءوا معاملته أو قد يصبح مذعناً حتى يستعيد الحب الذي فقده مرة أخرى. وقد يكون لنفسه صورة مثالية غير واقعية ليعوض النقص والقصور الذي يشعر به. وقد يحاول رشوة الآخرين ليحبوه، أو يستخدم التهديدات ليرغم الآخرين على حبه. وقد ينغمس في الإشفاق على ذاته والرثاء لها ليكسب إشفاق الناس وتعاطفهم. فإذا لم يستطع الحصول على الحب فقد يعمل على تحقيق القوة والسيطرة على الآخرين. وبهذه الطريقة يعوض إحساسه بالعجز، ويجد منفذاً للعدوان، ويستطيع استغلال الناس، وقد يصبح شديد الميل إلى التنافس، ويصبح الكسب عنده أهم بكثير مما يحققه من إنجاز. وقد يحول العدوان إلى ذاته ويحقر من نفسه.

ويؤكد جولد شتين (نفس المرجع السابق: ٤٠٢) أن الإنسان ليس بحكم طبيعته عدوانياً، أو مستسلماً، لكنه لكي يحقق ذاته يجد أن عليه أن يكون عدوانياً أحياناً ومستسلماً أحياناً أخرى، ويتوقف ذلك على الظروف، ولكن ما أن تثبت عادة قوية وتتكون سواء كانت عدوانية أو مستسلمة فإنها تميل إلى أن تكون ذات تأثير ضار على الشخصية لتأكيد لذاتها في أوقات غير مناسبة وبطرق منافية لمصالح الشخص ككل. ويقرر كل من دولارد وميللر (نفس المرجع السابق: ٥٦٧) أن المجتمع يطلب من الطفل أن يتعلم أن يكون عدوانياً في بعض المواقف وخاضعاً في مواقف أخرى، وهو تمييز صعب في أغلب الأحوال، والأسوأ من ذلك، أن تأتي هذه المطالب في وقت لا يكون الطفل فيه مزوداً بجميع الوظائف الرمزية للغة بحيث أن مثل تلك التمييزات قد تتجاوز ببساطة قدرته على التعلم بما يؤدي إليه ذلك من إحباط واضطراب انفعالي.

بينما ترى أنصار الفئة الثانية (Bandura, 1973) أثر التقليد والنموذج على العدوان، حيث يتعلم الطفل استجابات جديدة من النموذج، وهو يؤدي إلى تقليد أو محاكاة هذا السلوك الجديد وأن رؤية الطفل للسلوك العدواني

للكبار يضعف من أثر الكف الذي يتعرض له الدافع العدواني الكامن في نفسه فينطلق سافراً دون قيد أو عائق. ويرى البعض الآخر (مرسي، ١٩٨٥) أن العدوان سمة من سمات الشخصية تنمو في مراحل الطفولة والمراهقة نتيجة للتفاعل بين عوامل فطرية وأخرى بيئية، إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أن دور العوامل البيئية أكبر من دور العوامل الفطرية في تنميتها. فالظروف البيئية مسؤولة إلى حد ما عن تنمية سمة العدوان أو عدم تنميتها ضد الفرد.

ومن ثم يبدو أن اختلاف الآراء حول المفهوم النظري للعدوان وتعريفاته ربما يرجع في المقام الأول إلى اختلاف المناحي الفكرية للمختصين في هذا المجال. فالبعض يرى أن العدوان قوة دافعية موروثة، ويرى آخرون أن العدوان سلوك متعلم يخضع لضوابط البيئة كما يخضع عوامل تكمن داخل الفرد، بينما يرى البعض الآخر أن العدوان محصلة لعوامل فطرية ومكتسبة معاً.

القياس: تعددت المقاييس التي تقيس مفهوم العدوان على النحو التالي:

[١] مقياس العدوان للشباب:

أعد موسى (١٩٩٨) مقياس العدوان للشباب، وهو يغطي بعض مظاهر العدوان المختلفة مثل العدوان الموجه نحو الآخرين، والعدوان الموجه نحو الأبناء، والعدوان الموجه نحو الذات، وهو يتكون في صورته المبدئية من ثمانين عبارة، أشتقت من المقاييس التالية: **مقياس التفضيل الشخصي**؛ الذي وضعه في الأصل آلن ادواردز وأعده في صورته العربية جابر (١٩٧١)، ويقيس هذا المقياس عدداً من متغيرات الشخصية في ضوء مجموعة من الحاجات النفسية التي حددها موراي وزملاؤه. وأطلق على هذه الحاجات نفس المسميات التي أستخدمها موراي، وقد كان العدوان واحداً من هذه المتغيرات المقيسة. وقد حدد العدوان في هذا المقياس باعتباره حالة ظهور الغضب، وانتقاد الآخرين علناً. **واختبار الشخصية للشباب**؛ الذي وضعه كارل جنس وأعده في صورته العربية هنا وهنا (١٩٧٥)، ويقيس الاختبار إحدى عشرة سمة من سمات الشخصية، ويتضمن هذا الاختبار مقياساً فرعياً لقياس العدوان مكوناً من (٣١) عبارة من عبارات الاختبار البالغ عددها (١٥٥) عبارة. وتتسم بنود المقياس الفرعي للعدوان بالانفعالية وتعكس مشاعر الغضب والإحباط وميل الفرد لرد الفعل المباشر المتأثر بهذه المشاعر العدائية الغاضبة. **والاختبار الثالث من بطارية جيلفورد العاملية**؛ الذي وضعه جيلفورد وأعده في صورته العربية سويف وفراج (د.ت)، ويقيس الاختبار أربع سمات من سمات الشخصية، ويتضمن هذا الاختبار مقياساً فرعياً لقياس المسالمة ضد العدوان وحب القتال، مكوناً من ٣٨ سؤالاً من أسئلة الاختبار البالغ عددها (١٥٥) سؤالاً. وتشير الدرجة المنخفضة لأسئلة المقياس الفرعي المسالمة ضد العدوان إلى الميل إلى العدوان والسيطرة واستعداد زائد للنزاع والمشاجرة على أتفه الأسباب. وتشير الدرجات المنخفضة جداً إلى نزعة واضحة للسيطرة كغاية في حد ذاتها، وتظهر وتنمو نتيجة لبعض الإحباطات المتكررة التي يتعرض لها الفرد. وقد تؤدي في بعض الحالات المرضية إلى هذاءات العظمة. **واختبار عوامل الشخصية للراشدين**؛ الذي وضعه ريموند كاتل وأعده في صورته هنا وآخرون (١٩٧٣)، ويقيس الاختبار ست عشرة سمة من سمات الشخصية، ويتضمن هذا الاختبار مقياساً فرعياً لقياس السيطرة ضد الخضوع "عدوان ضد وديع" مكوناً من (٢٥) بنداً من بنود الاختبار البالغ عددها (١٨٧) بنداً. **واختبار الشخصية المتعدد الأوجه**؛ الذي أعده في الأصل ماكنلي وهاثاوي ونقله إلى العربية مليكة وآخرون (١٩٨٣)، ويقيس هذا الاختبار ثمان عشرة سمة من سمات الشخصية، وقد أمكن انتقاء بعض العبارات التي تقيس المشاعر العدوانية.

وإلى جانب هذا، أجريت تجربة استطلاعية على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة بالجامعة من خلال سؤال مفتوح – مضمونه: ما سمات الشخص العدواني؟ – وقد تم إعادة صياغة العبارات التي تقيس العدوان مستعيناً في ذلك بالعبارات الواردة لقياس العدوان في بعض المقاييس المذكورة سلفاً. وقد بلغ عدد عبارات مقياس العدوان للشباب في البداية من (٨٠) عبارة، ووضعت أمام كل عبارة الاستجابات الثلاث التالية: نعم، بين بين، لا.

وتم عرض العبارات المختارة ومفتاح التصحيح على بعض أساتذة علم النفس لفحص صياغة مضمون كل عبارة من عبارات المقياس. وقد اتفقت مجموعة الأساتذة على حذف (٣١) عبارة من العبارات الكلية للمقياس، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية ٤٩ عبارة، وتدل الدرجة المرتفعة على هذا المقياس على زيادة المشاعر العدوانية عند الفرد والعكس بالعكس.

الصدق: تم حساب الصدق التلازمي لمقياس العدوان للشباب وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس العدوان من إعداد إيزنك وويلسن Eysenck and Wilson (١٩٧٥) على عينة مكونة من ستين طالباً وطالبة بالجامعة، وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٧٦، وهو معامل دال إحصائياً.

الثبات: تم حساب معامل ثبات مقياس العدوان للشباب بطريقة إعادة الاختبار، وذلك من خلال تطبيقه على خمسين طالباً وطالبة بالجامعة بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع. وعند حساب معامل الارتباط بين الإجراتين فبلغ ٠,٧٢.

[٢] مقياس إيزنك للعدوان:

تكون مقياس إيزنك للعدوان (Eysenck and Wilson, 1975) من ثلاثين عبارة، ويتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير ثنائي نعم (تعطي درجة واحدة فقط)، ولا (تعطي صفراً). وتمثل الدرجة المرتفعة على زيادة المشاعر العدوانية، والعكس بالعكس. وقد تم تعريب المقياس.

الصدق: تم حساب الصدق التلازمي لمقياس إيزنك للعدوان، وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس العدوان للشباب، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٧٦.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس إيزنك للعدوان باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ٧٠ طالباً وطالبة بالجامعة، فبلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس ٠,٧٢، وبعد تصحيح طول المقياس باستخدام معادلة سبيرمان – براون؛ فبلغ معامل الارتباط ٠,٨٤، وهو معامل دال إحصائياً.

[٣] مقياس العدوان للأطفال والمراهقين:

تمت الاستفادة من مقاييس العدوان المذكورة سلفاً في بناء مقياس العدوان للأطفال والمراهقين. ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٥ بنداً تغطي مظاهر العدوان المختلفة مثل ما يلي: العدوان نحو الآخرين، والعدوان نحو الأشياء، والعدوان نحو الذات. وتتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال ميزان تقدير مكون من نعم (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، لا (تعطي درجة واحدة فقط). وقد تراوحت مدى الدرجات على المقياس من ٢٥ درجة إلى ٧٥ درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على زيادة المشاعر العدوانية عند الفرد، بينما تدل الدرجة المنخفضة على تدني هذه المشاعر (موسى، ٢٠٠٨).

الصدق: تم حساب صدق مقياس العدوان للأطفال والمراهقين من خلال استخدام أسلوب صدق المفردات بواسطة تطبيقه على عينة مكونة من ١٦٨ (٨٠ ذكراً، و٦٨ أنثى) من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الإعدادي والصف الأول الثانوي، ممن بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ١٤,٨ سنة. وقد تراوحت معاملات الاتساق من ٠,٧٣ إلى ٠,٨١، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس العدوان للأطفال والمراهقين باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٣.

[٤] مقياس العدوان للمراهقات:

تم تصميم مقياس العدوان؛ وذلك من خلال الإطلاع على المقاييس التالية: مقياس التفضيل الشخصي

(جابر، ١٩٧١)؛ اختبار الشخصية (هنا وهنا، ١٩٧٥)؛ الاختبار الثالث من بطارية جيلفورد العاملية الذي وصفه جيلفورد (سويف وفراج، د.ت)؛ اختبار عوامل الشخصية للراشدين الذي وضعه كاتل (هنا وآخرون، ١٩٧٣)؛ اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (هنا وآخرون، ١٩٧٨)؛ مقياس العدوان (موسى، ١٩٩٨). ويتكون المقياس من (٢٦) بنداً تغطي مظاهر العدوان المختلفة مثل العدوان نحو الآخرين، والعدوان نحو الأشياء، والعدوان نحو الذات. وقد تم عرض بنود المقياس على لجنة مكونة من ثلاثة أساتذة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في مجال الصحة النفسية والقياس النفسي للحكم على صدق المقياس في ضوء التعريف الإجرائي؛ والذي ينص على أن **العدوان يقصد به الميل إلى المشاجرة، والاشتراك في الخناقات، والرغبة في الاعتداء، وإلحاق الضرر بالآخرين، والعدوان باللفظ، والفظاظة والخشونة، والرغبة في تحطيم وتكسير الأشياء، وتوجيه النقد اللاذع، والسب، وإحراج الآخرين، والانتقام، ومضايقة الآخرين، ومخالفة الآخرين.**

وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف (٦) بنود من بنود مقياس العدوان، حيث رأت لجنة التحكيم أن هذه البنود بعضها مكرر؛ وبعضها الآخر لا يتسق مع التعريف الإجرائي لمفهوم العدوان. ومن ثم، تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) بنداً، وتتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال ميزان تقدير مكون من نعم (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، لا (تعطي درجة واحدة فقط). وقد تراوحت مدى الدرجات على المقياس من (٢٠) درجة إلى (٦٠) درجة. وتدل الدرجة المرتفعة على زيادة المشاعر العدوانية عند الفرد، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض هذه المشاعر.

الصدق: تم حساب صدق مفردات مقياس العدوان، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود المقياس على مجموعة مكونة من ١٢٠ طالبة من طالبات الفرقة الثانية من التعليم الثانوي من القسمين العلمي والأدبي، فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٥٤ إلى ٠,٧٤، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس العدوان باستخدام أسلوب معامل ألفا لكرونباخ. فبلغ معامل الثبات ٠,٨١.

مقياس العدوان للشباب

	العبارات	نعم	بين بين	لا
١-	شعرت بالرغبة في سرقة بعض الأشياء عندما كنت صغيراً	( )	( )	( )
٢-	ينتابني الغضب	( )	( )	( )
٣-	أتشاجر مع أفراد عائلتي	( )	( )	( )
٤-	كثيراً ما نقمت على الحياة	( )	( )	( )
٥-	أرغب في الاعتداء باليد على أي شخص	( )	( )	( )
٦-	أنني شديد الثقة بنفسي	( )	( )	( )
٧-	أقوم بأشياء يعتبرها الآخرون مخالفة للعرف والتقاليد	( )	( )	( )
٨-	أميل إلى مسامحة أصدقائي الذين يؤذونني	( )	( )	( )
٩-	الاشتراك في الخناقات أمر ممتع	( )	( )	( )
١٠-	أتعرض كثيراً للإحباط الشديد	( )	( )	( )
١١-	عادة ما يتهمني الناس بالأنانية	( )	( )	( )
١٢-	أنني مظلوم في هذه الحياة	( )	( )	( )
١٣-	تسيطر عليّ روح الشر والعدوان في بعض الأحيان	( )	( )	( )
١٤-	يضمر لي بعض الناس العدوان	( )	( )	( )
١٥-	فصلت من المدرسة أكثر من مرة بسبب تمردي وعصيتي عندما كنت صغيراً..	( )	( )	( )
١٦-	تنتابني رغبة قوية في القيام بعمل يضر الآخرين	( )	( )	( )
١٧-	أشعر أنني عديم الفائدة	( )	( )	( )
١٨-	نادراً ما أثق في أحد	( )	( )	( )
١٩-	ليس لي أعداء يريدون لي الأذى والضرر	( )	( )	( )
٢٠-	أكره بعض الأشخاص كراهية شديدة	( )	( )	( )
٢١-	أهاجم بشدة وجهات النظر التي تخالف وجهة نظري	( )	( )	( )
٢٢-	استمتع بعمل مقالب تؤذي الآخرين	( )	( )	( )
٢٣-	عندما أذهب إلى الحدائق أشعر برغبة شديدة في قطف الأزهار	( )	( )	( )
٢٤-	أرغب في سب وشتم الآخرين بدون سبب واضح	( )	( )	( )
٢٥-	أعاكس الحيوانات وأضايقها	( )	( )	( )
٢٦-	أرغب في إيذاء نفسي وإيذاء الآخرين	( )	( )	( )
٢٧-	يبالغ أفراد عائلتي في تصوير عيوبي	( )	( )	( )
٢٨-	استخدم قوتي البدنية إذا أردت تنفيذ شيء ما	( )	( )	( )
٢٩-	احتقر الشخص الذي يطيع طاعة عمياء	( )	( )	( )
٣٠-	أقابل الإساءة بالإساءة	( )	( )	( )
٣١-	أتمنى لو تلغى كل القوانين	( )	( )	( )

	العبارات	نعم	بين بين	لا
٣٢-	أميل إلى مزاولة الأعمال الخشنة والعنيفة	( )	( )	( )
٣٣-	كثيراً ما عوقبت بسبب فظاظتي وخشونتي	( )	( )	( )
٣٤-	من السهل أن أخيف الناس وأفعل ذلك للتسلية	( )	( )	( )
٣٥-	كثيراً ما أرفض إرغام أسرتي لي على الطاعة	( )	( )	( )
٣٦-	أميل إلى توجيه النقد اللاذع إلى ذوي السلطة	( )	( )	( )
٣٧-	أظهر عدواني باللفظ والإثارة بشكل واضح	( )	( )	( )
٣٨-	استمتع بالاشتراك في المظاهرات التخريبية	( )	( )	( )
٣٩-	أشعر أحياناً برغبة في تحطيم الأشياء وتكسيرها	( )	( )	( )
٤٠-	قليلاً ما أجد الحب والتآخي في عائلتي إذا ما قورنت بالعائلات الأخرى	( )	( )	( )
٤١-	انتقم من الشخص الذي يسيء إليّ	( )	( )	( )
٤٢-	أتبع أفكاري وآرائي الخاصة دون اعتبار لآراء الآخرين	( )	( )	( )
٤٣-	مرت بي فترات أعاني فيها من الشعور الوحدة	( )	( )	( )
٤٤-	أشعر بكراهية نحو أفراد عائلتي	( )	( )	( )
٤٥-	أجد متعة في إحراج الآخرين	( )	( )	( )
٤٦-	أشعر بعدم الارتياح داخل المنزل	( )	( )	( )
٤٧-	النقد أو اللوم يجرحان شعوري إلى حد ما	( )	( )	( )
٤٨-	أتجاهل أصدقائي ومعارفي دون سبب واضح	( )	( )	( )
٤٩-	أميل إلى مخالفة ذوي السلطة ولو كانوا على حق	( )	( )	( )

مقياس إيزنك للعدوان

	العبارات	نعم	لا
١-	إذا أساء إليك شخص ما فهل تشعر أنك مضطر أن ترد عليه؟	( )	( )
٢-	هل تحب حضور مراسم تنفيذ حكم الإعدام إذا ما أتيحت لك هذه الفرصة؟	( )	( )
٣-	هل تفضل التجاوز عن إساءة الآخرين إليك؟	( )	( )
٤-	هل شعرت وكأن لديك رغبة صادقة في قتل شخص ما؟	( )	( )
٥-	هل تتضايق جداً عندما تقرأ ما يقوله بعض السياسيين في الجرائد؟	( )	( )
٦-	هل تحب مشاهدة مباراة ملاكمة أو مصارعة في التليفزيون؟	( )	( )
٧-	هل يبلغ بك الغضب من بعض الناس إلى الحد الذي يجعلك تصرخ فيهم أو تسبهم؟..	( )	( )
٨-	هل تعفو بسرعة عن الناس الذين يخذلونك؟	( )	( )
٩-	هل كنت تتجنب الشجار البدني عندما كنت طفلاً؟	( )	( )
١٠-	هل تعتقد أن معظم دعاة السلام مجرد جبناء؟	( )	( )
١١-	هل تضغط بأسنانك غالباً بوعي وبدون وعي؟	( )	( )
١٢-	هل ترى أنك تفقد مزاجك أقل غالباً من معظم الناس؟	( )	( )
١٣-	هل يبلغ بك الغضب أحياناً إلى الحد أن تكسر الأواني وتقذف بالأشياء حول المنزل؟...	( )	( )
١٤-	عندما تسبح، هل تحب مداعبة الناس الذي لا يعرفون السباحة؟	( )	( )
١٥-	هل غالباً تلوم الآخرين عندما تسير الأمور مساراً خاطئاً؟	( )	( )
١٦-	هل أنت قادر عادة في إخفاء التعبير عن نفسك؟	( )	( )
١٧-	إذا ضايقك شخص ما فهل تقول له عادة عن رأيك فيه بعبارات صريحة؟	( )	( )
١٨-	هل تفضل أن تقول أنك تتفق مع شخص ما من أن تبدأ معه محاولة أخرى؟	( )	( )
١٩-	عندما تكون في ثورة غضب هل تقوم بتصرفات بدنية مثل رمي الأشياء والخبط بأرجلك؟	( )	( )
٢٠-	هل تستطيع عادة أن تكون صبوراً حتى مع الأغبياء؟	( )	( )
٢١-	هل تشن عادة تعليقات ساخرة أو نابية على الآخرين؟	( )	( )
٢٢-	هل هناك أوقاتاً تشعر وكأنك تود المشاجرة مع شخص ما؟	( )	( )
٢٣-	هل يسعدك رؤية ترويض الأسود والحيوانات المتوحشة في عروض السيرك؟	( )	( )
٢٤-	هل تعتبر نفسك هادئ المزاج؟	( )	( )
٢٥-	هل تتردد في قتل لصاً هرب ببعض ممتلكاتك؟	( )	( )
٢٦-	إذا قابلت شخصاً مغروراً ومسيطراً هل تميل إلى أن تضعه في مكانه؟	( )	( )
٢٧-	هل تستمتع بمشاهدة الأفلام التي تعرض معركة للعبيد حتى الموت؟	( )	( )
٢٨-	هل أنت راض عادة عن مجريات الأمور في البلد؟	( )	( )
٢٩-	هل تغضب بشدة من الآخرين عندما يؤذون مشاعرك رغم محاولتك إخفاء غضبك؟.	( )	( )
٣٠-	هل يعجبك أن تكون للمناقشات حامية دون الالتزام بأية قيود أو حواجز؟	( )	( )

مقياس العدوان للأطفال والمراهقين

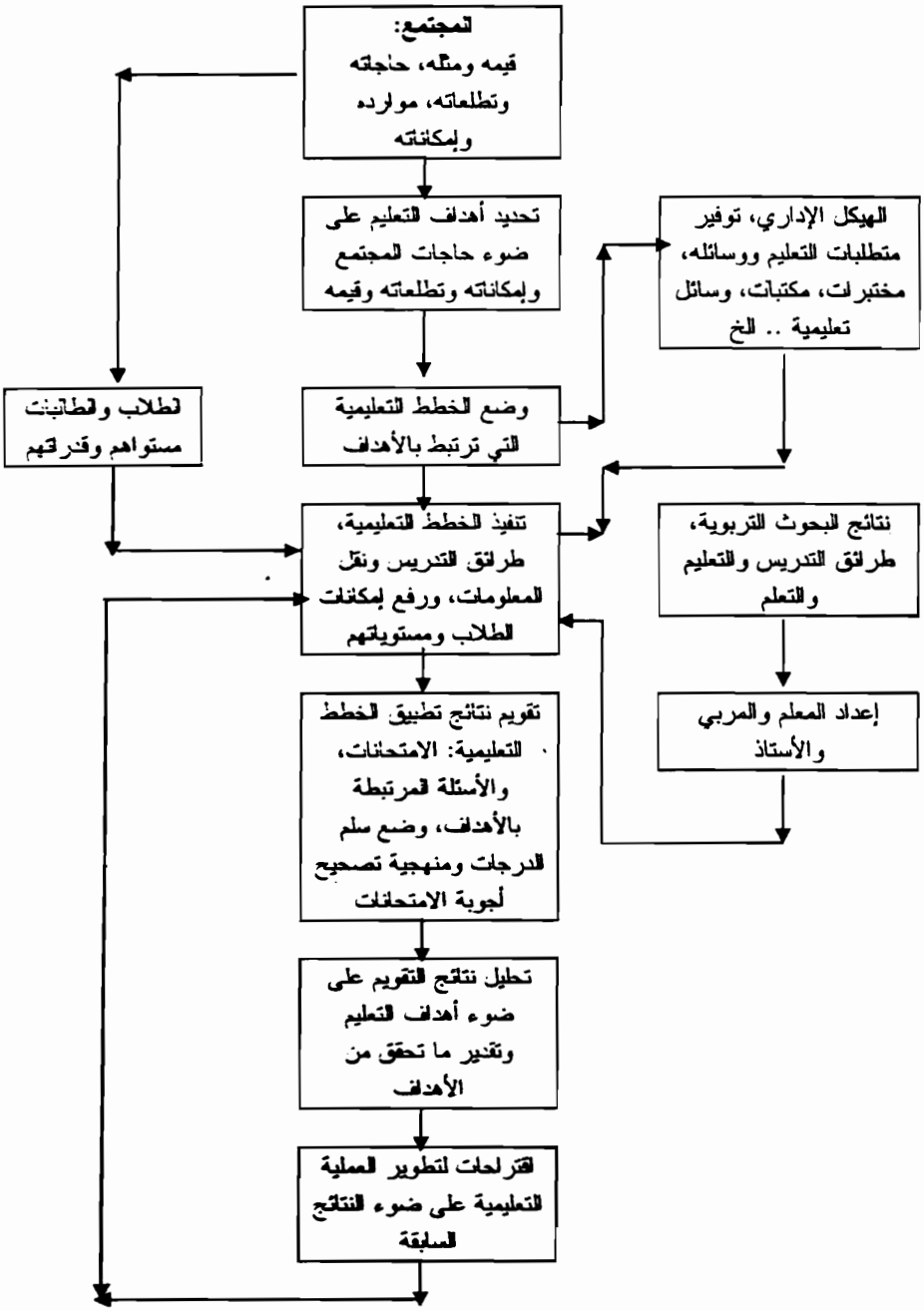
	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١	أميل إلى المشاجرة مع أفراد أسرتي	( )	( )	( )
٢	تنتابني الرغبة في الاعتداء باليد على أي شخص	( )	( )	( )
٣	أجد متعة في الاشتراك في المخاقات	( )	( )	( )
٤	أشعر بأن روح الشر والعدوان تسيطر عليّ	( )	( )	( )
٥	فصلت من المدرسة أكثر من مرة بسبب تمردي وعصياني	( )	( )	( )
٦	تنتابني رغبة قوية في القيام بعمل يضر الآخرين	( )	( )	( )
٧	أهاجم بشدة وجهات النظر التي تخالفني	( )	( )	( )
٨	أجد متعة بعمل مقالب تؤذي الآخرين	( )	( )	( )
٩	أشعر بكراهية شديدة نحو بعض الأشخاص	( )	( )	( )
١٠	أرغب في سب وشتم الآخرين دون سبب واضح	( )	( )	( )
١١	أجد متعة في معاكسة ومضايقة الحيوانات	( )	( )	( )
١٢	أشعر برغبة شديدة في قطف الزهور عند الذهاب إلى الحدائق	( )	( )	( )
١٣	أميل إلى استخدام قوتي البدنية إذا أردت تنفيذ شيء ما	( )	( )	( )
١٤	كثيراً ما عوقبت بسبب فظاظتي وخشونتي	( )	( )	( )
١٥	أجد متعة في الاشتراك في المظاهرات التخريبية	( )	( )	( )
١٦	أشعر برغبة في تحطيم الأشياء وتكسيرها	( )	( )	( )
١٧	أميل إلى الانتقام من الشخص الذي يسيء إليّ	( )	( )	( )
١٨	أجد متعة في إحراج الآخرين	( )	( )	( )
١٩	أميل إلى مخالفة ذوي السلطة	( )	( )	( )
٢٠	أظهر عدواني باللفظ والإشارة بشكل واضح	( )	( )	( )
٢١	أميل إلى توجيه النقد اللاذع إلى ذوي السلطة	( )	( )	( )
٢٢	كثيراً ما أعصي أوامر أسرتي	( )	( )	( )
٢٣	لدي القدرة على إخافة الناس وأفعل ذلك للتسلية	( )	( )	( )
٢٤	أميل إلى مزاولة الأعمال الخشنة والعنيفة	( )	( )	( )
٢٥	ما أخذ بالقوة لابد أن يسترد بالقوة	( )	( )	( )

مقياس العدوان لتمراهقات

	بنود المقياس	نعم	إلى حد ما	لا
١-	أميل إلى المشاجرة مع أفراد أسرتي	( )	( )	( )
٢-	أجد متعة في الاشتراك في الخناقات	( )	( )	( )
٣-	لديه رغبة في الاعتداء باليد على أية زميلة	( )	( )	( )
٤-	تنتابني رغبة قوية في القيام بعمل يضر الآخرين	( )	( )	( )
٥-	أظهر عدواني باللفظ والإشارة بشكل واضح	( )	( )	( )
٦-	كثيراً ما عوقبت بسبب فظاظتي وخشونتي	( )	( )	( )
٧-	أشعر برغبة في تحطيم الأشياء وتكسيرها	( )	( )	( )
٨-	أميل إلى توجيه النقد اللاذع إلى الآخرين	( )	( )	( )
٩-	كثيراً ما أعصي أوامر أسرتي	( )	( )	( )
١٠-	أميل إلى مزاولة الأعمال الخشنة العنيفة	( )	( )	( )
١١-	أجد متعة في إحراج الآخرين	( )	( )	( )
١٢-	أرغب في سب وشتم الآخرين دون سبب واضح	( )	( )	( )
١٣-	أشعر بكراهية شديدة نحو بعض الأشخاص	( )	( )	( )
١٤-	أجد متعة في عمل مقالب تؤذي الآخرين	( )	( )	( )
١٥-	أشعر بأن روح الشر والعدوان تسيطر عليّ	( )	( )	( )
١٦-	لديه القدرة على إخافة الآخرين وأفعل ذلك للتسلية	( )	( )	( )
١٧-	أميل إلى الانتقام من الشخص الذي يسيء إليه	( )	( )	( )
١٨-	استخدم قوتي البدنية إذا أردت تنفيذ شيء ما	( )	( )	( )
١٩-	أجد متعة في معاكسة ومضايقة الآخرين	( )	( )	( )
٢٠-	أهاجم بشدة وجهات النظر التي تخالفني	( )	( )	( )

[٦٢] المشكلات الدراسية للشباب

المفهوم: تحتل المشكلات الدراسية موقعاً متميزاً في أغلب الدراسات التي أجريت على الشباب في المدارس الثانوية والجامعات، سواء في المجتمعات الأجنبية أم في البيئة العربية، فقد أبانت نتائج بعض هذه الدراسات أن المشكلات الدراسية قد احتلت المرتبة الأولى بين مشكلات الشباب (أبو ناهية، والأغا، ١٩٨٩: ١٣٩). وإلى جانب هذا، تبين أن من أسباب المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطالب الجامعي طبيعة الامتحانات وعلاقتها بنظام التعليم وأهدافه. وقد أشار جاتو (١٩٨٨) إلى وجود ارتباط وثيق بين الامتحانات ونظام التعليم وأهدافه. ويوضح المخطط (١) العناصر الرئيسة في نظام التعليم وكيفية ارتباط بعضها ببعض.



المخطط (١) العناصر الرئيسة في نظام التعليم

القياس: تمت الاستفادة من بعض مقاييس وقوائم المشكلات في تصميم قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة (حلمي، ١٩٦٥؛ الديني وغريب، ١٩٨٨؛ زهران وآخرون، ١٩٨٨؛ نافع، ١٩٨٨؛ أبو ناهية والأغا، ١٩٨٩؛ غندور وموسى، ١٩٩٢)، وبعض الأطر النظرية (جاتو، ١٩٨٨)، وبعض البحوث الإميريقية (جلال وسلطان، ١٩٦٦؛ زينودين Zainuddin، ١٩٧٤؛ أروبايا Arubayi ١٩٨٠؛ الشمي وغنايم، ١٩٩٢). وفي ضوء ما سبق، تم تحديد أهم المشكلات الدراسية التي تواجه طالب الجامعة، وقد أمكن حصرها في المجالات التالية: المشكلات الدراسية المرتبطة بالنظام الأكاديمي، المشكلات الدراسية المرتبطة بالامتحانات والتقويم، المشكلات الدراسية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية، المشكلات الدراسية المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي في محيط الجامعة، المشكلات الدراسية المرتبطة بالمشكلات الشخصية للطالب في مجال الدراسة، المشكلات الدراسية المرتبطة بعملية التعلم. وتتكون الاستبانة من ستين عبارة بمعدل عشر عبارات لقياس كل مجال. وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير مكون مما يلي: مشكلة كبيرة (تعطي أربع درجات)، مشكلة متوسطة (تعطي ثلاث درجات)، مشكلة بسيطة (تعطي درجتين)، ليست مشكلة (تعطي درجة واحدة فقط). وتتراوح الدرجات على كل مجال من عشر درجات إلى أربعين درجة. كما تم تصميم ورقة منفصلة للإجابة. ويوضح جدول (١) عبارات كل مجال، وعددها، في قائمة المشكلات الدراسية.

جدول (١)

عبارات كل مجال وعددها في قائمة المشكلات الدراسية

المشكلات	العبارات	العدد
النظام الأكاديمي	١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١، ٣٧، ٤٣، ٤٩، ٥٥	١٠
الامتحانات والتقويم	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٨، ٤٤، ٥٠، ٥٦	١٠
محتوى المقررات	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٩، ٤٥، ٥١، ٥٧	١٠
التفاعل الاجتماعي	٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤، ٤٠، ٤٦، ٥٢، ٥٨	١٠
المشكلات الشخصية	٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٧، ٥٣، ٥٩	١٠
عملية التعلم	٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٩، ٤٢، ٤٨، ٥٤، ٦٠	١٠

الصدق: قام موسى (١٩٩٩) بحساب صدق قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي، من خلال تطبيقها على عينة مكونة من مائة وثلاثين طالباً وطالبة من كليتي التربية والعلوم الزراعية بجامعة الملك فيصل بالسعودية من مستويات دراسية مختلفة. وقد تراوحت معاملات الارتباط من ٠,٥٤ إلى ٠,٧٧، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات الثبات كما يلي: النظام الأكاديمي (٠,٧١)، الامتحانات والتقويم (٠,٧٩)، محتوى المقررات الدراسية (٠,٦٣)، التفاعل الاجتماعي في محيط الجامعة (٠,٦٩)، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة (٠,٧٣)، عملية التعلم (٠,٧٣)، وكلها معاملات مقبولة إحصائية.

قائمة المشكلات الدراسية للشباب الجامعي

١- أشعر بأن نظام الساعات المعتمدة غير مناسب لي.
٢- يزعجني ازدحام الامتحانات في فترة محدودة.
٣- يؤسفني عدم اهتمام الجامعة بالتربية الرياضية.
٤- تزعجني صعوبة الاتصال بالإدارة والعمداء.
٥- أشعر بصعوبة إقناع الناس بآرائي وأفكاري.
٦- يضايقني ارتفاع ثمن الكتاب الجامعي.
٧- أشعر أن عدد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج كبيرة.
٨- يحيرني وجود أسئلة غير مباشرة في الامتحانات.
٩- يضايقني ازدحام المناهج بالمادة الدراسية.
١٠- تضايقني معاملة القائمين على المكتبة للطلاب.
١١- أشعر بالخجل في مواجهة الآخرين.
١٢- يضايقني تأخر وصول الكتب المقررة.
١٣- يضايقني أن الساعات المعتمدة المسموح تسجيلها لكل فصل دراسي قليلة.
١٤- يضايقني انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات.
١٥- يضايقني تكرار الموضوعات في مقررات مختلفة.
١٦- يصعب عليّ إقامة علاقات مع زملائي في الجامعة.
١٧- أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري أثناء المناقشات.
١٨- يضايقني تغيير الكتاب الجامعي كل فصل دراسي.
١٩- يزعجني قلة فرص لختيار المقررات الدراسية.
٢٠- أعاني من صعوبة فهم أسئلة الامتحانات.
٢١- يربكني عدم توزيع محتوى المقرر على أشهر الفصل الدراسي.
٢٢- بعض المشرفين لا يحسنون معاملتي أحياناً.
٢٣- أصاب بالشرود الذهني أثناء المحاضرات.
٢٤- يزعجني وجود أكثر من كتاب للمقرر الواحد.
٢٥- يضايقني الالتحاق بالكليات بناء على المعدل لا الرغبة.
٢٦- يضايقني تركيز أسئلة الامتحانات على بعض جوانب المقرر دون الأخرى.
٢٧- التركيز على الجانب النظري للمناهج لا يروق لي.
٢٨- يضايقني عدم مراعاة زملائي لآداب السلوك في تعاملهم.
٢٩- أخشى المشاركة في الأنشطة المختلفة داخل الجامعة.
٣٠- يؤسفني أن بعض المحاضرين لا توفر لديهم الكفايات العلمية.
٣١- أشعر أن الإرشاد الأكاديمي غير كاف لي.
٣٢- أجد صعوبة في الإجابة على الاختبارات الشفوية.
٣٣- ارتباط أهداف المقررات الدراسية بفلسفة الجامعة غير واضحة.
٣٤- تضايقني محاباة أساتذتي لبعض الطلاب.
٣٥- أشعر أنني أقل من الآخرين.

٣٦- يؤسفني أن بعض الأساتذة لا تتوفر لديهم المهارات التدريسية الجيدة.
٣٧- تزعجني صعوبة التحويل من كلية إلى أخرى.
٣٨- أشعر بالتوتر أثناء الامتحانات.
٣٩- تفتقر المناهج إلى تنمية القدرة على التفكير والتجديد والابتكار.
٤٠- يضايقني عدم فهم أساتذتي لمشاعر طلابهم.
٤١- اضطرابي في الامتحانات يقلل من تحصيلي الدراسي.
٤٢- قاعات الدراسة قليلة وضيقة وغير مناسبة.
٤٣- يضايقني عدم وضوح خطة الدراسة بالجامعة.
٤٤- يضايقني عدم إتباع أساتذتي للأسس والقواعد السليمة عند وضع الامتحانات (كالتدرج من السهل إلى الصعب ووضوح الأسئلة).
٤٥- أجد صعوبة في فهم مقررات الجامعة.
٤٦- يزعجني عدم المشاركة في الأنشطة الجماعية في الجامعة.
٤٧- أشعر بأن الزملاء يتدخلون في شئوني الخاصة.
٤٨- يضايقني عدم توفر المراجع الضرورية والكتب المختلفة في مكتبة الجامعة.
٤٩- يزعجني سوء توزيع الجدول الدراسي.
٥٠- أخاف من الرسوب في الامتحانات عندما تكون تحريرية.
٥١- أتمنى أن أجيد اللغة الإنجليزية.
٥٢- يزعجني عدم توفر روح الإخلاص والتعاون بين جميع الأساتذة لخدمة الطلاب.
٥٣- أتردد كثيراً في اتخاذ القرارات التي تهمني.
٥٤- يضايقني عدم وجود المجلات والدوريات العلمية المتخصصة في مكتبة الجامعة.
٥٥- يزعجني صدور قرارات للطلاب دون إعلامهم بها في الوقت المناسب.
٥٦- يضايقني أن ينجح زملائي عن طريق الغش في الامتحانات.
٥٧- المقررات التي أدرسها بعيدة عن أمور الحياة اليومية.
٥٨- يزعجني عدم توفر المناخ الديمقراطي في التعامل بين الجميع داخل الجامعة.
٥٩- عوامل الإحباط حولي أكثر من عوامل النجاح.
٦٠- يؤسفني عدم توفر أماكن مناسبة للراحة أو الجلوس بين المحاضرات.

ورقة الإجابة

اسم الطالب (الطالبة) .....

العبارات	مطلقاً كبيرة	مطلقاً وسط	مطلقاً ضعيفة	ليست مطلقاً
١	( )	( )	( )	( )
٢	( )	( )	( )	( )
٣	( )	( )	( )	( )
٤	( )	( )	( )	( )
٥	( )	( )	( )	( )
٦	( )	( )	( )	( )
٧	( )	( )	( )	( )
٨	( )	( )	( )	( )
٩	( )	( )	( )	( )
١٠	( )	( )	( )	( )
١١	( )	( )	( )	( )
١٢	( )	( )	( )	( )
١٣	( )	( )	( )	( )
١٤	( )	( )	( )	( )
١٥	( )	( )	( )	( )
١٦	( )	( )	( )	( )
١٧	( )	( )	( )	( )
١٨	( )	( )	( )	( )
١٩	( )	( )	( )	( )
٢٠	( )	( )	( )	( )
٢١	( )	( )	( )	( )
٢٢	( )	( )	( )	( )
٢٣	( )	( )	( )	( )
٢٤	( )	( )	( )	( )
٢٥	( )	( )	( )	( )
٢٦	( )	( )	( )	( )
٢٧	( )	( )	( )	( )
٢٨	( )	( )	( )	( )
٢٩	( )	( )	( )	( )
٣٠	( )	( )	( )	( )
٣١	( )	( )	( )	( )
٣٢	( )	( )	( )	( )
٣٣	( )	( )	( )	( )
٣٤	( )	( )	( )	( )
٣٥	( )	( )	( )	( )
٣٦	( )	( )	( )	( )
٣٧	( )	( )	( )	( )
٣٨	( )	( )	( )	( )
٣٩	( )	( )	( )	( )
٤٠	( )	( )	( )	( )
٤١	( )	( )	( )	( )
٤٢	( )	( )	( )	( )
٤٣	( )	( )	( )	( )
٤٤	( )	( )	( )	( )
٤٥	( )	( )	( )	( )
٤٦	( )	( )	( )	( )
٤٧	( )	( )	( )	( )
٤٨	( )	( )	( )	( )
٤٩	( )	( )	( )	( )
٥٠	( )	( )	( )	( )
٥١	( )	( )	( )	( )
٥٢	( )	( )	( )	( )
٥٣	( )	( )	( )	( )
٥٤	( )	( )	( )	( )
٥٥	( )	( )	( )	( )
٥٦	( )	( )	( )	( )
٥٧	( )	( )	( )	( )
٥٨	( )	( )	( )	( )
٥٩	( )	( )	( )	( )
٦٠	( )	( )	( )	( )

[٦٣] مفهوم الذات

المفهوم: يعرف مفهوم الذات بأنه: "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الطفل ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته" (زهران، ٢٠٠٠: ٢٦٦)، ويقسم هاوكينز Howkins (١٩٩٨: ٤٣٠) مفهوم الذات إلى أربعة أبعاد وهي: مفهوم الذات الواقعية Actual Self-Concept وتمثل الإدراك الحقيقي للذات حيث تتضمن حالة الفرد الاجتماعية، والعمر، والجنس .. الخ، ومفهوم الذات المثالية Ideal Self-Concept وهي إدراك الفرد لذاته كما يجب أن يكون، ومفهوم الذات الخاص Private Self-Concept وتعني فكرة الفرد عن نفسه، وماذا يجب أن يكون، ومفهوم الذات الاجتماعية Social Self-Concept وتشير إلى رغبة الفرد في أن يراه الآخرون جميلاً، ذكياً، وناجحاً أي أن الفرد يهتم ما يحب أن يراه الآخرون عليه.

نظريات مفهوم الذات:

يمكن عرض بعض النظريات التي تناولت مفهوم الذات على النحو التالي:

نظرية كارل روجرز: أن الذات النواة في نظريته عن الشخصية وتتلخص نظرية روجرز في التصورات الرئيسية الآتية:

- **مفهوم الكائن العضوي؛** حيث يشير إلى الفرد ككل والذي يكون له دافع أساسي هو تحقيق ذاته وصيانته وتعزيزه، كما انه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته، وهو يمثل خبرته تمثيلاً رمزياً وتصبح شعورية أو ينكرها فتبقى الخبرة غير شعورية أو يتجاهلها كلية.

- **مفهوم المجال الظاهري؛** هو مجموع الخبرات الفردية أو الخبرة الكلية التي يكتسبها الفرد من خلال استخدام الرموز لإدخال الخبرات إلى الوعي بالكلمات عادة، أو قد تكون صوراً بصرية أو سمعية والتمييز بين الخبرة والوعي هام إلى أن هناك شروطاً معينة تؤدي بالفرد إلى إنكار خبرات معينة أو تشويهها وبالتالي منعها من دخول وعيه.

- **الذات أو مفهوم الذات؛** ويتكون من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الذي يتضمن طريقة تقويم الآخرين للطفل، أي أن الخبرات الذاتية المرتبطة بتلقي التقدير الموجب من الآخرين ذوي الأهمية تتمثل وتستوعب في مفهوم الذات، بينما تلقى الخبرات الذاتية التي تقيم تقييماً سالباً والتي ترتبط بغياب التقدير الاجتماعي الموجب للإنكار من الوعي؛ فمفهوم الذات أذن هو إلى حد كبير مرآة وانعكاس لتقييمات الآخرين خلال مرحلة الطفولة؛ والذات عند روجرز لها عدة خصائص وهي:

١- أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
٢- أنها قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.
٣- تنزع الذات إلى الاتساق.
٤- يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.
٥- الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات.
٦- قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم.

ويرى كارل روجرز أن الفرد يقابل في حياته الكثير من الخبرات الجديدة، وهو يحاول دائماً أن يضمها إلى ذاته في علاقة ثابتة ومتسقة ومنظمة، فإذا كانت هذه الخبرات لا تتلاءم مع فكرته عن ذاته، فإنه يحاول إما إغفالها بإبعادها عن دائرة الشعور، وإما بتشويهها بحيث لا تتعارض مع فكرته عن ذاته، وأن كل خبرة لا تتفق مع فكرة الفرد عن ذاته تعتبر في نظر الفرد تهديداً لذاته.

وهذا المفهوم للذات هو الذي يحدد سلوك الفرد وتعد هذه بالنسبة للفرد نفسه حقيقة، فالشخص لا يستجيب للبيئة الموضوعية، وإنما لكيفية إدراكه لها بصرف النظر عما تكون عليه هذه الإدراكات من تحريفات أو ذاتية، وهذه الحقائق الذاتية هي فروض مؤقتة يضعها الفرد عن المواقف البيئية، وعلى ذلك قد يدرك شخص ما نفسه كمصطلح يؤدي رسالة تتمثل في علاج أمراض عالمية معينة ومساعدة الآخرين على (أن يروا النور) وقد يدرك شخص آخر نفسه "كشخص واقعي" يقدر على تقبل ضعف الطبيعة البشرية والمؤسسات الاجتماعية بلباقة والاستفادة منها، فمفاهيم الذات معقدة ومتغيرة، كما إنها تحدد كيف يستجيب الفرد للمواقف المختلفة الكثيرة وكيف يتعامل معها. وهذه التصورات التي يكونها الفرد عن هو وما هو لا تتضمن فحسب قيمه المركزية وأنظمة معتقداته بل وتشتمل أيضاً "على صورة الفرد الجسمية من حيث القوة أو الضعف والجاذبية وعدم الجاذبية وكونه محبوباً، أو غير محبوب" (لازاروس، ١٩٩٣: ٧٢، نجاتي، ١٩٩٥: ٢٧٤، جابر، ١٩٩٠: ٥٤٣-٥٤٤، هول، لندزي، ١٩٧١: ٦١٢-٦١٣).

نظرية سوليفان: لقد أظهر سوليفان كما أشار إلى ذلك عبد الرحمن (١٩٩٨: ٢٤٦)؛ الزيود (١٩٩٨: ٨٦-٨٧) اهتماماً كبيراً بالشخصية بكل أبعادها وذكر سوليفان أن هناك ثلاث عمليات أساسية واضحة تظهر في تفاعلات الأفراد ولها دورها الأساسي في تحديد شخصية الفرد؛ وهذه العمليات الثلاث هي:

- الذات الديناميكية: تتكون الذات الديناميكية من تفاعل الفرد مع الآخرين في المواقف الشخصية حيث يبدأ الفرد إدراك نفسه على أن ذاته تتكون في وحدات مستقلة ومتمايزة ويكون ذلك في حوالي الشهر السادس من العمر تقريباً، ويبدأ في تنظيم هذه المعلومات بتكوين تجسيدات أو شخصيات، وهذه العملية مهمة جداً لدرجة أن سوليفان يميل إلى تقسيم الشخصية إلى مجموعتين أساسيتين الأولى تتضمن نظام الذات Self-system أو ديناميات الذات Self-dynamism في جانب وكل ما عدا ذلك في جانب آخر، وينتج نظام الذات بصورة جزئية من خبرات الفرد عن جسمه وعلى سبيل المثال فإن مص الإبهام يسهل عملية التمييز بين ذاته والآخرين لأنه ينتج شعوراً منفرداً بين المص وما يقوم بمصه.

- المدركات الحقيقية: أن كل مرحلة من مراحل النمو الإنساني تتميز بمدركات عقلية معينة لها تأثير هام في تكوين بناء الشخصية فالمدركات العقلية في مرحلة الحضانة هي مدركات عارضة غير منظمة في مواقف التجربة الطفل، وينمو الطفل وتبدأ المدركات العقلية في التباين في حياة الطفل عندما يبدأ في فهم اللغة ومعانيها، حيث تصبح لديه القدرة على التمييز والإدراك وتتطور هذه المرحلة العقلية بالتدرج حيث يصل الفرد إلى مرحلة النضج التي يستخدم فيها الأسلوب المنطقي من التفكير وكل مراحل تطور المدركات العقلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعوامل البيولوجية لتكوين الذات ونموها.

- التشخيصات: ويدل هذا المفهوم على إدراك العناصر الثقافية واندماجها في الشخصية نتيجة التجارب التي يمر بها الفرد مما يؤدي إلى تكوين مجموعة من التصورات والمشاعر والاتجاهات أثناء تبادل العلاقات في المواقف عن ذاته وعن الآخرين، وهناك عوامل متعددة لتحديد التشخيصات وتأثيرها على الفرد منها اللغة والجنس اللذان يساعدان على نمو الذات والتفاعل مع الآخرين وهذه التشخيصات ليست ثابتة بل هي عملية متطورة تتباين بتباين المواقف.

نظرية البورت: يختلف مفهوم الذات عند البورت عن المفهوم المطروح عند فرويد، فالذات أو الأنا جزء من عملية دينامية ذات قوى إيجابية تلعب دوراً في توحيد جميع عادات وسمات واتجاهات ومشاعر ونزعات الشخصية، ولكنها في مفهوم فرويد منبثقة عن "الهو" وتحاول التوفيق بين الهو الساعي لتحقيق مبدأ اللذة، والأنا العليا الساعية لتحقيق المبادئ الأخلاقية، محققة تناغماً مع مبدأ الواقع (داود وآخرون، ١٩٩١: ١١٦).

وقد ركز البورت على الشخصية كما أشار إلى ذلك داود وآخرين (١٩٩١: ١١٦)؛ عبد المجيد (١٩٩٧: ١٣٠-١٣١) كوحدة دينامية كلية تنمو في تفاعل الفرد مع بيئته عبر مراحل هي:

- **الإحساس بالذات الجسمية (من الميلاد إلى عامين):** ينشأ الطفل وهو لا يدرك أن ثمة انفصالاً بينه وبين العالم المحيط به، ثم شيئاً فشيئاً، وعن طريق الإحساس والحركة يستشعر وجود أعضاء جسمه فيلهو بها وهنا يميز ذاته باعتبارها جسماً منفصلاً عمن حوله.

- **الإحساس باستمرارية هوية الذات وتقديرها (٢-٣ سنة):** يبدأ الإحساس بهوية الذات في الطفولة المبكرة ويساعد على ذلك تطور المهارات اللغوية وخاصة عندما يمتلك شيء ويسمع اسم ما يمتلكه، ولكن ذلك يبقى غير ثابت إلى حد ما حتى من الرابعة أو الخامسة، بعد ذلك تبدو ثقته في ذاته كوجود إنساني له كيان.

- **امتداد الذات/امتداد الأنا (٣-٦ سنة):** في هذه المرحلة تمتد ذات الفرد لتشمل الأشياء والأشخاص المحيطين به وتتسع حين يخرج من قوقعة البيت إلى البيئة الرحبة خارج المنزل، ويشرع في تكوين صورة ذاته بمعرفة شخصيته وتقويم سلوكه كما ينعكس في ردود أفعال الآخرين لهذا السلوك ويتكون الدور الجنسي الذي يتوحد معه حسب نوعه ذكراً أم أنثى.

- **تكوين الذات المنطقية العاقلة (٦-١٢ سنة):** في هذه المرحلة يستقر الطفل انفعالياً ويهدأ نفسياً بعد أن يجتاز أزمات إثبات الذات إزاء دوره الجنسي ويتوحد معه ويتفرغ للتحصيل الدراسي ويوازن في ثنايا تطبعه اجتماعياً - بين رغباته الخاصة والنظم الأخلاقية والاجتماعية المرعية.

- **الاجتهادات الجوهرية (١٢-١٧ سنة):** في هذه الرحلة يراهق الطفل ويدخل في طور الشباب ويحاول أن يستقل نفسياً وفكرياً وإدارياً واجتماعياً عن الكبار وتكون له ميوله المتميزة واتجاهاته الخاصة ودور المستقبل.

- **الذات العارفة (مرحلة الرشد):** ويقصد بها الذات الواعية التي تقوّم خبراته وتحكم تصرفاته وتصل أحداث حياته وتحكم عليها، وهذه الذات بمثابة عامل مستقل داخل الشخص يعي ويريد ويقوم ويتصرف.

ويستخلص من خلال عرض النظريات السابقة أن نظرية كارل روجرز تعد من أكثر النظريات التي ركزت على مفهوم الذات حيث أن تكوين مفهوم الذات ينشأ من خلال التفاعل المستمر بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها ويتعلم الفرد أن يميز نفسه عن بقية العالم ويكون بالتدريج فكرته عن نفسه ويحملها بعض الصفات والاتجاهات والقيم التي تؤثر إلى حد كبير على سلوك الفرد واختياراته التي يتبناها والتي تتفق مع مفهومه عن نفسه.

تكوين مفهوم الذات:

يمثل مفهوم الذات جملة معتقدات الفرد عن نفسه، ولا يولد الطفل بمفهوم جاهز للذات بل يتكون نتيجة لعدة عوامل منها العوامل الذاتية: مثل الذكاء، والتحصيل الدراسي والخصائص الجسمية والدوافع، ويتكون أيضاً من خلال إدراك الذات وقدرة تميز الفرد عن الاخرين، وتسهم اللغة في تنمية مفهوم الذات حيث يستطيع الطفل الإشارة إلى نفسه مستخدماً ضمائر المتكلم (أنا / نفسي)، وكذلك ينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد أثناء محاولات التكيف مع البيئة المحيطة به، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، التي تؤدي في النهاية إلى نمو مفهوم ذات عام عن الذات ككل (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٤٣، القذافي، ١٩٩٣: ٢٠٠).

ومن العوامل الاجتماعية التي تؤثر في تكوين مفهوم الذات أن مفهوم الذات يكتسب من خلال العلاقات الدينامية المتبادلة مع أفراد المجتمع، حيث يكتسب الفرد الخبرات اللازمة من خلال تفاعله مع أفراد العائلة، ومع أفراد مجتمعهم قولاً وفعلاً، ومن خلال الدور الاجتماعي الذي يؤديه، فكل أفراد العائلة، والمعلمين، والأقران يزداد

تأثيرهم في تكوين مفهوم الذات وتثبيت دعائم شخصية الطفل خلال احتكاكه بهم، ويرى علماء الاجتماع كولي Cooly أن العوامل الاجتماعية تؤثر في تكوين مفهوم الذات من خلال الأفراد المحيطين بالشخص حيث هم بمثابة المرآة التي يرى فيها الفرد ذاته بالإضافة إلى أن غالبية معارفنا وتصوراتنا نستمدها من الآخرين، وهذا يعني أن مفهوم الذات عند الفرد لا يتكون بمعزل عن الآخرين، وبالتالي يتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية والتفاعل مع الآخرين، ولذلك أن الخبرات الذاتية لدى الفرد ترتبط بتلقي نوع التقدير الموجب أو السالب الذي يؤثر على تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، فمفهوم الذات إذن هو إلى حد كبير مرآة وانعكاس لتقييمات الآخرين خلال مرحلة الطفولة (زيدان، ١٩٩٦: ١٢، Berham, *et al.*, 1999: 57، زهران، ٢٠٠٠: ٢٦٦، جابر، ١٩٩٠: ٥٤٤).

وفي ضوء ما سبق، يتبين أن متغير مفهوم الذات مكتسب ولا يولد الفرد مزوداً به، ويتكون لدى الفرد من خلال الاتساق ما بين العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية لأن مفهوم الذات لا يتكون بمنعزل عن الآخرين.

ويؤكد كل من كولي وميد Cooly and Mead ضرورة وجود اتساق بين أفكارنا الحقيقية عن أنفسنا وأفكار الآخرين، بحيث لا تتجاوز فكرة الفرد عن ذاته الذات الاجتماعية بالتهور، الاستحباب، الخجل، الانسحاب، ويتكون مفهوم الذات من خلال خمس مصادر للتفكير وهي: الاستبطان، إدراك الذات، تأثير الآخرين، الخبرات الماضية، الثقافة السائدة في المجتمع (Berham, *et al.*, 1999: 57).

تأثير مفهوم الذات على السلوك:

يعتبر مفهوم الذات من المتغيرات الهامة التي تؤثر على سلوك الفرد وتوجيهه على اعتبار أن فكرة الفرد عن ذاته هي التي تعمل على تحديد تعامل الفرد مع المواقف المختلفة وفق هذا المفهوم. ويرى إبراهيم (١٩٩٨: ٢١٠) أن فكرة الفرد عن ذاته لها تأثير كبير على سلوكه وتوافقه الشخصي والاجتماعي فكلما زادت معرفة الشخص عن ذاته كان أكثر توافقاً وانسجاماً في الحياة.

ويشير موسى (١٩٩٤: ١١٩) إلى أن مفهوم الذات يعمل كقوة موجهة ودافعة للسلوك فتدفع المفاهيم الإيجابية للذات لدى الفرد مواجهة الحياة واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ويتصرف وفق هذا المفهوم، في حين يشعر ذوو المفاهيم السالبة بالعجز والفشل ويتصرفون في ضوء ذلك. ويؤكد القاضي وآخرون (٢٠٠٢: ٣٣٩) على أن اتجاهات الفرد نحو ذاته لها دوراً هاماً في توجيه سلوكه، كما أن لفكرة الطالب عن ذاته دوراً في تحصيله، حيث أن الفكرة الإيجابية عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي، والقدرة على مواصلة البحث، وتحقيق الأهداف، وتعمل أيضاً كقوة ضاغطة على الفرد إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات.

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس مفهوم الذات على النحو التالي:

[١] مقياس مفهوم الذات:

قام موسى ومصيلحي (٢٠٠٢) بالرجوع إلى بعض المقاييس والأطر النظرية التي تناولت قياس مفهوم الذات (إسماعيل، د.ت)؛ (زهران، ١٩٧٦)؛ (غبريال وبشاي، ١٩٨٢)؛ (Burns, 1982)؛ (فرج وكامل، ١٩٨٥)؛ (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٨) في بناء بنود مقياس مفهوم الذات. وتكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثين بنداً. ويتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون مما يلي: دائماً (تعطي ثلاث درجات)، أحياناً (تعطي درجتين)، أبداً (تعطي درجة واحدة فقط). وتتراوح الدرجات على المقياس من ثلاثين درجة إلى تسعين درجة، حيث تدل الدرجة الصغرى على تدني مفهوم الذات، بينما تمثل الدرجة العليا على مفهوم ذات موجب.

الصدق: تم حساب صدق مقياس مفهوم الذات باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة تلميذ وتلميذة من تلاميذ المعاهد الثانوية الأزهرية، فتراوحت معاملات الاتساق بين درجة كل بند والدرجة الكلية لبنود المقياس من ٠,٧٦ إلى ٠,٨٤، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٣.

[٢] مقياس مفهوم الذات للأطفال والمراهقين المتخلفين عقليا القابلين للتعليم:

تعرف السمادوني (١٩٩٦: ٩٤) مفهوم الذات بأنه: "ذلك التنظيم الإدراكي الذي يتضمن الخصائص الإيجابية والسلبية التي يعتقد الفرد أنه يتصف بها"، كما أنها تتفق مع ما أنتهى إليه موسى (١٩٩٤: ١١٩) من أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد وليس بأحادي البعد. وقد استطاعت تحديد أربعة أبعاد لمفهوم الذات من خلال تحليلها لبنود مقاييس مفهوم الذات. وقد قامت بتصميم مقياس مفهوم الذات للأطفال والمراهقين المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم مستفيدة في ذلك من عدة مقاييس لقياس مفهوم الذات؛ وهي: اختبار مفهوم الذات للصغار (إسماعيل، دت)، مقياس مفهوم الذات للأطفال في سن ما قبل المدرسة (بشاي، وغبريال، ١٩٨١)، مقياس تقدير الذات لصغار (عبد الحافظ ١٩٨٤). مقياس تنسي لمفهوم الذات (فرج وكامل، ١٩٨٥)، مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الفيض، ١٩٨٦).

ويتضمن المقياس أربعة أبعاد، وكل بعد يتكون من عشر فقرات وهي: **البعد الجسمي؛** ويقصد به إدراك الطفل المتخلف عقلياً لشكله وأجزاء جسمه مثل الطول والوزن والشكل العام، ونمو أعضاء جسمه المختلفة، وكذلك سلامة حواسه؛ إلى جانب المشكلات الصحية المختلفة. **والبعد الانفعالي؛** ويقصد به إدراك الطفل المتخلف عقلياً لحالاته الانفعالية والوجدانية التي تبدو مظاهرها العضوية في اضطراب التنفس وزيادة ضربات القلب، واختلال إفرازات الهرمونات، وكذلك تبدو مظاهرها النفسية في القلق والخوف والحب والكره والخجل. **والبعد الاجتماعي؛** ويقصد به إدراك الطفل المتخلف عقلياً بمستوى علاقته بالأطفال والأقران، وكذلك إدراكه لعلاقته بالوالدين والمدرسين والأخوة والأقارب، وأيضاً علاقته بالثقافة والجماعة. **والبعد العقلي؛** ويقصد به إدراك الطفل المتخلف عقلياً لعلاقته بمدرسته وبمدرسيه، واتجاهاته نحو المواد التي يدرسها، ومستواه الدراسي، ومستقبله بعد انتهاء الدراسة. ويوضح جدول (١) توزيع بنود مقياس أبعاد مفهوم الذات.

جدول (١)

بنود مقياس أبعاد مفهوم الذات

أبعاد مفهوم الذات	البنود	المجموع
البعد الجسمي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧	١٠
البعد الانفعالي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨	١٠
البعد الاجتماعي	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩	١٠
البعد العقلي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠	١٠
المجموع الكلي		٤٠

وإلى جانب هذا، تتم الاستجابة على كل عبارة على ميزان تقدير مكون من نعم (تعطي درجة واحدة فقط)، ولا (تعطي صفراً). وتتراوح الدرجات على كل بعد من صفر إلى ١٠ درجات.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس مفهوم الذات للأطفال والمراهقين المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم بطريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من خمسين مفحوصاً متخلفاً عقلياً (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٣,٦ سنة). وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود عامل عام بلغ جذره الكامن ٢,٠٣، ونسبة تباينه ٥٠,٧٥%. وقد أطلق على هذا العامل: **مفهوم الذات.**

الثبات: تم حساب ثبات أبعاد مقياس مفهوم الذات بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغت معاملات

الثبات على النحو التالي: (٠,٤٤) للبعد الجسمي، و(٠,٥٢) للبعد الانفعالي، و(٠,٤٦) للبعد الاجتماعي، و(٠,٦١) للبعد العقلي، و(٠,٥٩) للمقياس ككل، وكلها معاملات مقبولة إحصائية.

[٣] مقياس مفهوم الذات المهني:

مر تصميم مقياس مفهوم الذات المهني بالمراحل التالية:

- مراجعة بعض البحوث السابقة التي تناولت مفهوم الذات المهني.
- مراجعة بعض الأطر النظرية في مجال مفهوم الذات (هول، ولندزي، ١٩٧١؛ الشماع، ١٩٧٧؛ غنيم، ١٩٨٧).
- مراجعة بعض المقاييس التي تناولت مفهوم الذات عامة (زهران، ١٩٧٦؛ غبريال وبشاي، ١٩٨٢؛ إسماعيل، دت؛ فرج، وكامل، ١٩٨٦).
- تمت مقابلة عدد (١٥) من الأخصائيين النفسيين في بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات في سلطنة عمان للحصول على بعض عبارات مفهوم الذات المهني.
- تم وضع تعريف إجرائي لمفهوم الذات المهني على النحو التالي: **قدرة الفرد على تحقيق الرضا من خلال مستقبله المهني، ووضع أهداف في حدود الإمكانات، وتحمل المسئولية، والقدرة على اتخاذ القرارات، والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والطموح، والتعاون ومشاركة الآخرين. والقدرة على مواجهة الصعاب، وتبادل الاحترام مع الآخرين، والقدرة على الاستمرار في العمل، والذكاء، والسعي إلى الاجتهاد والتفوق.**
- في ضوء التعريف الإجرائي السابق لمفهوم الذات المهني تم بناء (٣٦) عبارة تقيس مفهوم الذات المهني من خلال الاستفادة من مقاييس مفهوم الذات السابق الإشارة إليها، ومن خلال العبارات التي أمكن الحصول عليها من الأخصائيين النفسيين. وقد تمت صياغة العبارات صياغة سليمة، بحيث تكون سهلة الفهم والاستيعاب.
- تم عرض عبارات مقياس مفهوم الذات المهني على عدد (٥) أساتذة في علم النفس بكلية التربية بجامعة صلالة بسلطنة عمان للحكم على صدق العبارات، وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف (٦) عبارات، حيث وجدت لجنة التحكيم بأنها غير مطابقة للتعريف الإجرائي للمقياس. ومن ثم، تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة، وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على الوجه التالي؛ نعم (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، لا (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة المرتفعة على مفهوم الذات المهني المرتفع، بينما تدل الدرجة المنخفضة على مفهوم الذات المهني المنخفض.

الصدق: تم حساب صدق مفردات مقياس مفهوم الذات المهني، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من ١٦٠ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية. وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات ارتباط عبارات مقياس مفهوم الذات المهني تراوحت ما بين ٠,٥٩ إلى ٠,٧٦، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات المهني، وذلك من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٧٧.

[٤] مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

يرى موسى (١٩٩٤: ١١٩) أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد، بمعنى أنه لا توجد للإنسان ذات واحدة، ولكن لديه عدة ذوات. وهذا ما يبرهن على أن هذا المفهوم متعدد الأبعاد وليس بأحادي البعد؛ بالإضافة إلى أنه ليس الأمر مقصوراً على تلك الذوات التي جاء ذكرها في الأدبيات النفسية، ولكن مازال الباب مفتوحاً والاجتهاد العلمي مستمراً لإضافة ذوات جديدة يمكن إضافتها إلى مفهوم الذات العام، ومنها كما ترى النمروقي (١٩٩٩) مفهوم الذات

الأكاديمي academic self-concept، حيث تبلور هذا المفهوم من خلال البحوث التي قام بها كل من فيتس Fitts (١٩٦٥)، وبيرس Piers (١٩٦٩)، وريناولدز وآخرون Reynolds, *et al.* (١٩٨٠)، وريونولدز Reynolds (١٩٨١)، وميشيل وهالوت Michael and Halote (١٩٨٤)، وميشيل وآخرون Michael, *et al.* (١٩٨٤) ويرتبط هذا المفهوم بكل ما يدور بالمواقف الدراسية school setting.

وقد توصل هالوت وميشيل Halote and Michael (١٩٨٤) إلى أنه يمكن التعامل مع مفهوم الذات الأكاديمي ليس فقط كمكون أحادي البعد Uniary construct، بل كمكون متعدد الأبعاد Multidimensions construct؛ وانتهت نتائج بحثهما إلى أن أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي تتكون مما يلي: القلق Anxiety، والثقة في القدرة الأكاديمية Confidence in Academic Ability، والاغتراب Alienation. وتعرف الدسوقي (١٩٩٩: ٢٨٦) مفهوم الذات الأكاديمي بأنه: شعور الفرد بالذكاء والقدرة على التصرف، والتقدم الدراسي، والتميز بين الأقران فيما يعرضه من أفكار، والقدرة على إعطاء تقرير حسن أمام أقرانه، والشعور بالطمأنينة أثناء الامتحان، واليقظة العقلية.

القياس: هناك عدة محاولات لاشتقاق المقياس الفرعي لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا من خلال البحوث التي قام بها كل من فيتس Fitts (١٩٦٥)، وبيرس Piers (١٩٦٩)، وميشيل وآخرون Michael, *et al.* (١٩٨٤). إضافة إلى هذا، قام رينولدز Reynolds (١٩٨١) بتصميم مقياس مفهوم الذات الأكاديمي. كما أستطاع هالوت وميشيل Halote and Micheal (١٩٨٤) اشتقاق المقياس الفرعي لقياس مفهوم الذات الأكاديمي المكون من (١٨) بنداً من مقياس بيرس – هاريس لقياس مفهوم الذات للأطفال Piers-Harris Children's Self-Concept Scale وفقاً لنتائج التحليل العاملي الذي قام به بيرس Piers (١٩٦٩) لبنود المقياس على عينة مكونة من ٤٥٧ تلميذاً في الصف السادس الابتدائي. وقد قام الباحثان كل على حدة بتحليل محتوى البنود الثمانية عشرة، فتوصلا إلى أن هناك (١٧) بنداً لديها القدرة على قياس مفهوم الذات الأكاديمي. وقد أطلق على هذه البنود مقياس بيرس – هاريس لمفهوم الذات الأكاديمي الاستكشافي Exploratory Piers-Harris Academic Self-Concept Scale. ويمكن استخدام هذا المقياس في المواقف المدرسية، ولأغراض البحث العلمي، وعمليات الإرشاد. وقد قامت الدسوقي (١٩٩٩) بتعريب هذا المقياس، وإلى جانب هذا تتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال ميزان تقدير مكون من نعم (تعطي درجتين)، ولا (تعطي درجة واحدة فقط). ومن ثم، تتراوح الدرجات على بنود المقياس من ١٧ درجة إلى ٣٤ درجة، حيث تمثل الدرجة الدنيا على مفهوم الفرد السالب عن ذاته الأكاديمية، بينما تمثل الدرجة العليا على مفهوم الفرد الموجب عن ذاته الأكاديمية. كما تم صياغة سبع عبارات صياغة سلبية، أما صياغة بقية العبارات فهي إيجابية.

الصدق: قام هولوت وميشيل Halote and Michael (١٩٨٤) بحساب الصدق العاملي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottling، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من ٢٠٣ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، فأسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وقد تشبع على العامل الأول العبارات التالية: ٢، ٣، ٥، ٩، ١٢. وقد سمي هذا العامل: **القلق**، وتشبع على العامل الثاني العبارات التالية: ١، ٦، ٨، ١١، ١٤. وقد أطلق على هذا العامل: **الثقة في القدرة الأكاديمية**. كما تشبع على العامل الثالث العبارات التالية: ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٧. وقد سمي هذا العامل: **الاغتراب**. بينما لم تصل تشبعات العبارتين ٤، ١٥ إلى مستوى الدلالة، ومن ثم تم حذفهما، فأصبح عدد بنود مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (١٥) بنداً. إضافة إلى هذا، قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس أبعاد مفهوم الذات من إعداد ميشيل وآخرون Michael, *et al.* (١٩٨٤)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد رينولدز Reynolds (١٩٨١)، فكانت معاملات الارتباط دالة

إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

وإلى جانب هذا، قامت الدسوقي (١٩٩٩) بحساب الصدق العاملي للمقياس، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من مائة طالب وطالبة (٦٠ طالباً، و ٤٠ طالبة) في الفرقة الأولى من المرحلة الثانوية، فأسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح). وقد تشبع على العامل الأول العبارات التالية: ٢، ٣، ٥، ٩، ١٢. وقد أطلق على هذا العامل: **القلق**. وتشبع على العامل الثاني العبارات التالية: ١، ٦، ٨، ١١، ١٤. وقد سمي هذا العامل: **الثقة في القدرة الأكاديمية**. كما تشبع على العامل الثالث العبارات التالية: ٧، ١٠، ١٣، ١٦. وقد سمي هذا العامل: **الاغتراب**. بينما لم تصل تشبعات العبارتين ٤، ٥ إلى مستوى الدلالة الإحصائية، فتم حذفهما، وأصبح المقياس يتكون من ١٥ بنداً.

الثبات: بلغ معامل ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ٠,٥٥ (Halote and Michael, 1984)؛ و٠,٦١ (الدسوقي، ١٩٩٩).

مقياس مفهوم الذات

	العبارات	دائماً	أحياناً	أبداً
١	أقوم بعمل واجباتي المدرسية	( )	( )	( )
٢	لدي مجموعة مختلفة من الأصدقاء	( )	( )	( )
٣	يحب والديّ سماع أفكاري	( )	( )	( )
٤	أشعر بالخجل عند التحدث أمام زملائي في الفصل	( )	( )	( )
٥	يرى زملائي أني من الأشخاص الذين يتسمون بالذكاء	( )	( )	( )
٦	أرى إني موضع تقدير واحترام من مدرسي الفصل	( )	( )	( )
٧	أستغل وقت فراغي استغلالاً مثمراً	( )	( )	( )
٨	أستطيع أن أعبر عن نفسي بحرية	( )	( )	( )
٩	ألتزم الأنشطة المدرسية المختلفة	( )	( )	( )
١٠	ضبط النفس ليس مشكلة بالنسبة لي	( )	( )	( )
١١	حياتي اليومية مليئة بما يثير اهتمامي	( )	( )	( )
١٢	لدي القدرة في التأثير على الآخرين	( )	( )	( )
١٣	لدي الرغبة في المواظبة على الذهاب إلى المدرسة	( )	( )	( )
١٤	أضع لنفسي مستوى عالياً من الأهداف	( )	( )	( )
١٥	أطلب المساعدة فيما أقوم به من واجبات مدرسية	( )	( )	( )
١٦	أحب تحمل مسئوليتي عند الاشتراك في عمل جماعي	( )	( )	( )
١٧	أستطيع أن أعيش في وئام وحب مع من حولي	( )	( )	( )
١٨	إن علاقتي بزملائي قوية ومتينة	( )	( )	( )
١٩	أشعر بالحرج عند دخولي إلى أي مكان عام	( )	( )	( )
٢٠	أعترف بأنني أكثر إنجازاً ممن حولي من زملاء	( )	( )	( )
٢١	يحبني معظم الذين يعرفونني	( )	( )	( )
٢٢	أستطيع أن أبدأ محادثة مع الناس الغرباء	( )	( )	( )
٢٣	إني أجيد الاختلاط بالآخرين	( )	( )	( )
٢٤	أدفع نفسي دفعاً لإنجاز واجباتي المدرسية	( )	( )	( )
٢٥	أشعر بالرضا والارتياح عن حياتي الاجتماعية	( )	( )	( )
٢٦	ينتابني شعوراً إني لا أصلح لأداء أي عمل	( )	( )	( )
٢٧	إني شخص يعتمد عليه	( )	( )	( )
٢٨	أقدر ذاتي حق قدرها	( )	( )	( )
٢٩	أصل إلى قراراتي بنفسي	( )	( )	( )
٣٠	أحظى باحترام زملائي بالدرجة التي تليق بي	( )	( )	( )

مقياس مفهوم الذات
للأطفال والمراهقين المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم

	العبارات	نعم	لا
١-	أنت نشيط	( )	( )
٢-	أنت فرحان	( )	( )
٣-	بتحب تلعب وحدك	( )	( )
٥-	بتتعب بسرعة	( )	( )
٦-	بتخاف من الحيوانات	( )	( )
٧-	بتحب يكون لك أصحاب	( )	( )
٨-	بتعرف تقرأ كويس	( )	( )
٩-	أنت صحتك كويسة	( )	( )
١٠-	بتخجل وتستحي لما تعلم شيء موش كويس	( )	( )
١١-	بتحب تلعب مع الآخرين	( )	( )
١٢-	بتحب تعمل واجب الحساب	( )	( )
١٣-	بتحب تلبس كويس	( )	( )
١٤-	بتتخاصم كثير مع أصحابك	( )	( )
١٥-	بتعمل كل ما يريده منك أصحابك	( )	( )
١٦-	بتحب الأناشيد	( )	( )
١٧-	أنت ولد كويس	( )	( )
١٨-	بتزعل كتير	( )	( )
١٩-	بتحب تلعب مع أولاد أصغر منك	( )	( )
٢٠-	بتحب يسألك المدرس في الفصل	( )	( )
٢١-	أنت بتاكل كويس	( )	( )
٢٢-	بتحب أمك	( )	( )
٢٣-	بتحب تجاوب على أسئلة المدرس في الفصل	( )	( )
٢٤-	بتنتبه للمدرس وهو بيشرح الدرس	( )	( )
٢٥-	بتشوف كويس	( )	( )
٢٦-	بتحب أبوك	( )	( )
٢٧-	أنت بتخرب حاجات زملائك	( )	( )
٢٨-	بتحب درس القراءة	( )	( )
٢٩-	بتسمع كويس	( )	( )
٣٠-	بترتاح مع أهلك في البيت	( )	( )
٣١-	عندك أصحاب في المعهد	( )	( )
٣٢-	بتحب زملائك	( )	( )

	العبارات	نعم	لا
٣٣-	يأخذك أبوك للطبيب لما تمرض	( )	( )
٣٤-	بتحب المعهد	( )	( )
٣٥-	بيحبك المدرس	( )	( )
٣٦-	بتنسى بسرعة اللي يقوله لك المدرس	( )	( )
٣٧-	بتحب حصة التمرينات الرياضية	( )	( )
٣٨-	أنت ولد هادي	( )	( )
٣٩-	بتحب النوم أكثر من اللعب	( )	( )
٤٠-	بتحب الرسم والأشغال في المعهد	( )	( )

• يراعى تأنيث العبارات مع الإناث ..

مقياس مفهوم الذات المهني

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١	أشعر بالرضا إزاء مستقبلي المهني	( )	( )	( )
٢	أنني راض عن أي عمل أقوم به	( )	( )	( )
٣	أنني مطمئن إلى أنني سأحقق مستقبلاً ما أريد في حياتي المهنية	( )	( )	( )
٤	أضع أهدافي بحيث تكون في مستوى إمكانياتي	( )	( )	( )
٥	احتاج إلى من يساعدني فيما أقوم به من أعمال	( )	( )	( )
٦	أرى أن مبادئي في الحياة تقودني إلى النجاح	( )	( )	( )
٧	أشعر بأني جدير باحترام الآخرين لي	( )	( )	( )
٨	أمتنع عن أداء عمل ما لأني لم أقدر قدراتي التقدير المناسب	( )	( )	( )
٩	ينتابني شعوراً بأنني لا أصلح لعمل ما	( )	( )	( )
١٠	لدي القدرة على تحمل المسئولية	( )	( )	( )
١١	أنا متسرع في اتخاذ القرارات	( )	( )	( )
١٢	أعتبر نفسي شخصاً مهماً	( )	( )	( )
١٣	لدي الثقة بالنفس	( )	( )	( )
١٤	أفكر قبل القياء بعمل ما	( )	( )	( )
١٥	أنا إتكالي واعتمد على غيري	( )	( )	( )
١٦	اعتبر نفسي مخلصاً في عملي	( )	( )	( )
١٧	أنا شخص طموح	( )	( )	( )
١٨	أنا قليل المشاركة والحديث وإبداء الرأي	( )	( )	( )
١٩	أنا قادر على مواجهة الصعوبات	( )	( )	( )
٢٠	أشعر أني محبوب من قبل الآخرين	( )	( )	( )
٢١	لا يحترمني زملائي	( )	( )	( )
٢٢	لا أستطيع الاستمرار في عمل ما مدة طويلة	( )	( )	( )
٢٣	قدراتي متوسطة بالنسبة لزملائي	( )	( )	( )
٢٤	أفضل أن أعمل منفرداً على العمل مع الجميع	( )	( )	( )
٢٥	أنا متباعد عن زملائي	( )	( )	( )
٢٦	أتمتع بذكاء مرتفع	( )	( )	( )
٢٧	يتعمد زملائي التقليل من قدراتي مما يشعرني بالإحباط	( )	( )	( )
٢٨	أنا راض عما يبديه زملائي نحوي من ود وتعاون	( )	( )	( )
٢٩	يضايقني العمل مع زملاء غير متعاونين	( )	( )	( )
٣٠	يشجعني زملائي على الاجتهاد والتفوق	( )	( )	( )

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

	العبارات	نعم	لا
١-	أنا ذكي	( )	( )
٢-	أكون عصبياً عندما يسألني المعلم	( )	( )
٣-	أكون قلقاً ومتوتراً عندما أكون لديّ امتحانات في المدرسة	( )	( )
٥-	لديّ أفكاراً جديدة	( )	( )
٦-	أحرز تقدماً في واجباتي المدرسية	( )	( )
٧-	أكون بطيئاً في الانتهاء من واجباتي المدرسية	( )	( )
٨-	أكون عضواً هاماً في فصلي	( )	( )
٩-	أستطيع أن أعطي تقريراً حسناً أمام تلاميذ الفصل	( )	( )
١٠-	أكون شارد الذهن في المدرسة	( )	( )
١١-	يحب أصدقائي في المدرسة ما أطرحه من أفكار	( )	( )
١٢-	غالباً ما أكون متطوعاً في المدرسة	( )	( )
١٣-	أكره المدرسة	( )	( )
١٤-	يعتقد زملائي في الفصل أن لديّ أفكاراً جيدة	( )	( )
١٥-	إنني أجهل كثيراً من الموضوعات المدرسية	( )	( )
١٦-	أنسى ما تعلمته	( )	( )
١٧-	أنا قارئ جيد	( )	( )

[٦٤] عمل المرأة

المفهوم: لقد طرأ على المجتمع العربي عامة؛ والمصري خاصة خلال العقود الأخيرة من هذا القرن مجموعة من التغيرات الجذرية التي تضمنت نواحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، وفي ضوء هذا، تتجلى ضرورة البحث الموضوعي في طبيعة المشكلات التي تعيق هذه التغيرات التحويلية، وتعرقل استكمال شروط نموها وتطورها، وهل دور المرأة ووضعها في مسار العملية التحولية هذه من المعضلات الهامة التي تقف في طريق هذا التحول.

ومما لا شك فيه، أن مساهمة المرأة في العمل يؤدي بالضرورة إلى دفع العمليات التحويلية ويسرع في عملية التنمية (فرج، ١٩٧٤)، لذا لابد من استئصال ما كان عالقاً في الأذهان من معتقدات بالية تقف دون المشاركة الفعالة للمرأة وإسهامها في تطوير الحياة الاجتماعية، حتى لا يظل المجتمع يعمل وإحدى رئتيه معطلة (إبراهيم ومنصور، ١٩٦٢)، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تعطيل جزء من حجم رأس المال البشري - المرأة - الذي يمكن توجيهه نحو أنشطة التنمية الاقتصادية، وتعطيل لطاقات أساسية ويحد من حجم المشاركة الفعلية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ولقد كانت المرأة في التاريخ العربي الإسلامي تقوم بأعمال متنوعة في مجالات الحياة المختلفة وكانت لها مكانة مرموقة ونشاط ظاهر في مجالات العمل والاكتساب من أجل تحقيق العيش الكريم. فقد شاركت المرأة في الحياة التجارية للمجتمع، حيث كانت تعمل في البيع والشراء، ومن أشهر النساء العربيات المسلمات اللواتي عملن في التجارة الخارجية السيدة خديجة بنت خويلد وهند بنت عتيبة، كما كان هناك تجارة داخلية محدودة تبيع فيها المرأة ما أنتجته دون وسيط، واشتهر في هذا المجال أم المنذر بنت قيس التي كانت تبيع التمر في عهد الرسول ﷺ، وأسماء بنت مخزمة التي أسلمت وهاجرت إلى المدينة حيث كانت تعمل بالعطارة ويأتيها العطر من اليمن وتبيعه في المدينة (الصباغ، ١٩٧٥: ٢٤٥). كما ذكر أن السيدة زينب بنت جحش زوج الرسول ﷺ كانت تصنع الشيء الكثير من دبغ وغزل وتبيع ما تصنعه وتتصدق بثمنه على الفقراء (كحالة، ١٩٥٩: ٤٧٢).

وقد شاركت المرأة العربية في مجال الإنتاج الزراعي حيث كانت تعمل جنباً إلى جنب مع الرجل وتقوم ببذر البذور وري المزروعات والتسميد والحراثة في المناطق الريفية الزراعية. أما المرأة في المجتمع البدوي فكانت تقوم بتربية المواشي والرعي وصناعة المنتجات الحيوانية البسيطة كاللبن والجبن والزبد. وقد روي إن أسماء بنت أبي بكر الصديق زوج الزبير والملقبة بذات النطاقين كانت تعلف الفرس لزوجها وتكفيه مؤونته وتسوسه وتدق النوى الناضحة وتسقيه (كحالة، ١٩٥٩: ٣٧).

وكانت للمرأة دورها في الإنتاج الصناعي والاقتصاد المنزلي، فهي التي كانت تقوم بصناعة الخبز وصناعة الحصر ونسج الخيام والملابس والأغطية وغزل الصوف والوبر، وهذه الأعمال كانت تقوم بها النساء دون أن تتقاضى عليها أجراً لأنها ضمن النطاق الأسري، في حين يقوم بها بعضهن من أجل الاكتساب ويأجر معين خارج هذا النطاق، ودخلت المرأة في ميدان صناعة الأسلحة التي كانت سائدة في ذلك الوقت. فهناك الرماح الردينية نسبة إلى ردينة التي كانت تصنعها البحرين، وقد أتقنت هذه الصناعة حتى سميت بأسمها، وهناك القص الرازية نسبة إلى رازة التي تقوم بصنع هذه القسي وبيعها (الصباغ، ١٩٧٥: ١١٧).

وعلاوة على ذلك، كان للمرأة دور في الحياة السياسية والإدارية في ذلك الوقت، فمن النساء اللواتي اشتهرن بالحكم وفصل الخصومات وحسن الرأي في القضاء: أبنة الخص الأيادي وصخر بنت لقمان وفصيلة بنت عامر. وقد عرفت قاضيات في التاريخ الإسلامي يحكمن بين الناس منهن: السيدة والدة المقتدر الخليفة العباسي، ولم

موسى للقهرمانة التي كان لها الرأي الأول في أمر الخلافة وشؤون الحكم، كما قامتا بتدريب النساء على القضاء (عفيفي، د.ت: ١١٣). ومن النساء اللواتي أسندت لهن بعض الأعمال العامة في صدر الإسلام وقمن بها خير قيام الشفاء بنت عبد الله القرشية التي ولاها عمر بن الخطاب ولاية الحسبة في السوق (خيرت، ١٩٧٨: ٥٠) وهي وظيفة هامة يمنع بمقتضاه الغش والاحتكار، وبالإضافة إلى ذلك، كانت هناك سمراء بنت نهيك التي أدركت رسول الله ﷺ، وكانت تمر في الأسواق وتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر وتضرب الناس على ذلك بسوط كان معها (كحالة، ١٩٧٨: ٨١).

كما قامت بعض النساء بدور كبير في إدارة شؤون الدولة مثل: الخيزران زوج المهدي وزبيدة زوج هارون الرشيد والعباسة أخته، وشجرة الدر أول سلطانة على مصر، بالإضافة إلى أن المرأة كانت عضواً فعالاً في الحياة العسكرية في المجتمع العربي وذلك من خلال إسهامها في القتال الفعلي، فالنساء جاهدن إلى جانب الرجال المسلمين في معاركهم ضد الكفار ولم يتوقفن في غزواتهن إلا بعد فتح مكة، فقد قالت الربيع بنت معوذ: كنا نغزو مع رسول الله ﷺ فنسقي القوم ونخدمهم ونرد القتلى والجرحى إلى المدينة، ولقد اشتهر فريق كبير منهن كأم عمارة التي قال عنها الرسول ﷺ: "ما التفت يميناً أو شمالاً يوم أحد ألا ورأيتها تقاتل دوني". ولأم حكيم التي قتلت يوم اليرموك سبعة من الروم بعمود الفسطاط وخولة بنت الأزور التي شاركت في قتال الروم متخفية في زي فارس، وقد شبهت بخالد بن الوليد لشجاعتها وقوتها وغزالة الحرورية التي قادت جيشاً من الرجال والنساء وهاجمت أشد وأقسى رجال الدولة الأموية الحجاج الثقفي الذي فر منها إلى دار الإمارة (الخرساء، ١٩٧٠: ٧٧).

وبالإضافة إلى ذلك، حصلت المرأة في الإسلام على حقوق سياسية وشاركت في الدعوة الإسلامية وحاربت وأبدت رأيها في أمور الدين والدنيا بكل صلابة مثل: خولة بنت ثعلبة التي جادلت الرسول ﷺ في زوجها وأنزل الله فيها سورة المجادلة ليظهر احترام الإسلام لرأي المرأة، وتلك التي عارضت عمر بن الخطاب وهو على المنبر فأجابها: أصابت امرأة وأخطأ عمر، وكل ذلك يدل على مشاركة المرأة في الحياة العامة ومنحها حرية الرأي وإظهار الحق وإصلاح الخطأ.

كما اشتهرت العديد من الشاعرات العربيات في مجال الأدب والشعر مثل: الخنساء وهند بنت عتبة وعاتكة بنت عبد المطلب ورابعة العدوية. وبالإضافة إلى ذلك، اشتهرت حصيلة بنت عامر في ميدان الإفتاء التشريعي.

ولقد كان للسيدة عائشة رضي الله عنها دورها في حياة المسلمين في الدعوة إلى الله وتفقيه النساء في أمور دينهن، وكان كبار الصحابة يستشيرونها في كبريات الأمور التي تجابههم، وهناك الشفاء بنت عبد الله التي قيل عنها أنها أول معلمة في الإسلام حيث أنها علمت العديد من النساء المسلمات القراءة والكتابة، وكان ممن علمتهن حفصة زوج رسول الله ﷺ، وهناك فاطمة بنت عباس العالمة التي كانت تصعد على المنبر وتعظ النساء وانتفع بتربيتها وتتخرج على يدها عدة نساء في العصر العباسي (عفيفي، د.ت: ٩٨)، ولم العلاء التونسية في القرن السابع الهجري، التي كانت تقوم بتعليم النساء لتؤمن بذلك مؤونة العيش (كحالة، ١٩٥٩: ٥٢). كما شاهد المجتمع العربي الإسلامي محاضرات نابغات في الجامعات الإسلامية مثل: حفصة بنت الحاج التي حاضرت في جامعة الأندلس وسعدة البغدادية، التي ألقت محاضراتها على طلبة جامعات العراق، وهناك زينب بنت أحمد المقدسية التي كان يرحل إليها الطلبة ليأخذوا منها العلم.

وإلى جانب هذا، ساهمت المرأة العربية والمسلمة بدور إضافي في الفن عن طريق السلطة التي تملكها أو عن طريق الثروة التي تتمتع بها مثل: الملكة بلقيس ملكة سبأ والملكة الزباء ملكة تدمر وهند أم عمرو وهند ابنة النعمان حيث كان وراء بناء الكثير من القصور الفخمة والمنازل ذات العمد والمدافن والقبور ومد الأقنية وصنع الكثير من التماثيل، ويلاحظ ذلك في آثار تدمر الآن، ومن النساء اللواتي اشتهرن في هذا المجال أيضاً أخت الملك

دقائق التي من آثارها المدرسة الخاتونية التي كانت من العجائب حيث يمر بحصنها نهر بانياس ويمر على بابها نهر القنوات (كحالة، ١٩٧٨: ٩٢).

إضافة إلى ذلك، قد برعت المرأة في ميدان الطب حيث كانت تقوم بتطبيب أفراد أسرتها معتمدة على المعارف المتوارثة آنذاك وكان البعض منهن يقوم بالفصد والجراحة والحجامة والكي بالنار وتضميد الجراح والعلاج بالأعشاب ووقف الدم عند النزيف وشد العظام والتجبير، ويوجد في التاريخ الإسلامي عدة أمثلة لنجاح المرأة في حقل الطب والتمريض، منهن السيدة عائشة رضي الله عنها وفاطمة بنت رسول الله ﷺ وزينب ابنة فاطمة والربيع بنت معوذ وأم عطية اللواتي كن يداوين جرحى المسلمين في غزواتهم، وزينب الأزدية التي كانت خبيرة بمداواة آلام العين وعلاجها (الصباغ، ١٩٧٥: ٣٨٨).

ومن الأعمال الأخرى التي كانت تقوم بها المرأة مثل التوليد والإرضاع الذين كان يعتبر مهنة تكتسب منها وتعمل بها المرأة بهدف الاسترزاق، فالمراضع كن نساء من البادية يأتين إلى القرى والمدن ويأخذن الأطفال معهن إلى البادية كحليمة السعدية مرضعة الرسول ﷺ.

ويتضح مما سلف أنه كان للمرأة العاملة في العصر الإسلامي وفي العصور السابقة أثر فعال في المجتمع، فقد شاركت في كثير من مجالات العمل، إذ كانت التاجرة والصانعة والعاملة الأجيرة والمحاربة والأديبة والطبيبة، كما كانت تتمتع بشخصية قوية يغلب عليها العقلانية والواقعية، ولم يعرف الإسلام أي قيد لعمل المرأة إلا أن يكون ذلك أكبر من طاقتها أو يؤثر على رسالتها كزوجة وأم وربة بيت، فإن لم تستطع التوفيق بين عملها وأسرتها فعليها أن تلتزم بيتها. وقد ترك الإسلام الباب مفتوحاً أمام عمل المرأة إذا وجدت لذلك ضرورة وأقر بمبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في الإيمان والعمل والجزاء، فالمرأة مخلوق مستقل من حيث مسئوليتها في العمل الذي تقوم به ولها أجرها على قيامها بما أمر الله وعليها وزر إقدامها على المعصية إن فعلت.

ولم تكد المرأة تحصل على حقوقها في الإسلام حتى جاء من يسلبها إياها تدريجياً نتيجة بعض العوامل السياسية ودخول شعوب غير عربية في الإسلام بتقاليدها وحضاراتها المختلفة. كما تناول على حكم البلاد العربية الإسلامية العديد من الشعوب كالتتار والمغول والأتراك والإنجليز وغيرهم، فقد قيد هؤلاء حرية الإنسان العربي وأدت هذه التحولات إلى تخلف المرأة ومنعت من المشاركة الفعالة في الحياة العامة، كما منعت من تلقي العلم وظهر ذلك واضحاً أثناء الحكم العثماني، وظل الحال كذلك حتى بزوغ النهضة العربية الحديثة حيث شملت يقظة المرأة العربية بعد انحصار موجات الانحطاط الفكري والسياسي والديني، وخرجت المرأة من إطار العمل المنزلي المحدود إلى العمل الخارجي اللامحدود وبدأت تطرق العديد من المجالات، وقد برهنت حتى الآن جدارتها وقدرتها وإمكانياتها على العطاء، لكن مازال عمل المرأة الخارجي رغم ذلك مثار الكثير من النقاش والجدال ولا تزال قضية عملها تتأرجح بين معارضة البعض وتأييد البعض الآخر.

وعلى الرغم من أن عمل المرأة العربية كان له فوائد عديدة للمجتمع إلا أنه عمق بدوره مفهوماً سلبياً عن عمل المرأة، مثال ذلك أن عمل المرأة أوجد تخلخلاً في تركيب الأسرة، كما أن بعض الإنحرافات الخلقية التي انتشرت في المجتمع عزيت إلى عمل المرأة، وذهب بعضهم أن عمل المرأة ما هو إلا نتيجة لاتجاهات وقيم غربية تتعارض بجملتها مع القيم والاتجاهات العربية والإسلامية، ورأوا بأن عملها خارج بيتها يعني إهمال أطفالها من العناية والعطف والرعاية التي تقوم عليها عملية التربية الصحيحة، كما أنهم يرون في المرأة مزاحمة للرجل في عمله ومنافسة له. وهناك اتجاهات أخرى ترى أن لا بأس من عمل المرأة، ولكن في مجالات معينة مثل التدريس والتمريض، واتجاهات ترى إنه يحق للمرأة أن تعمل في جميع الميادين والقطاعات التي تستطيع أن تعمل فيها.

وتختلف نظرة الرجل نحو مشاركة المرأة في العمل وبناء مجتمعها وتطويره باختلاف البيئة الاجتماعية والفروق التعليمية والثقافية وخاصة في المدن حيث تسود قيم لا تحبذ طموح المرأة للعمل إلا للحاجة القصوى، وذلك قبل المتغيرات التي جنت بانتشار التعليم وازدياد وسائل الاتصال بين الشعب العربي والشعوب الأخرى التي أثرت في كثير من القيم العربية، ولا يزال التفاعل الحضاري والثقافي جارياً مستمراً يخلق حوله معارضين يختلفون في درجة تزمتهم وشدتهم، ومؤيدين يتفاوتون في درجة اندفاعهم وانفتاحهم.

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس عمل المرأة وأدوارها الاجتماعية على النحو التالي:

[١] الاتجاه نحو عمل المرأة:

قامت النسوقي (١٩٩٣) بالاستعانة ببعض المقاييس والاختبارات التي تقيس الاتجاه نحو عمل المرأة (قنديل، ١٩٦٤؛ عبد الفتاح، ١٩٦٧؛ إسماعيل، ١٩٧٠؛ قنديل وكاظم، ١٩٧٦؛ وحيد، ١٩٧٨؛ العمار، ١٩٨٢؛ الحسيني، ١٩٨٤؛ موسى وأبو ناهية، ١٩٨٦) في تصميم استبانة الاتجاه نحو عمل المرأة، بالإضافة إلى تقديم سؤال مفتوح عن الاتجاه نحو عمل المرأة إلى مجموعة من طلبة وطالبات الجامعة للتعرف على اتجاهاتهم المختلفة نحو عمل المرأة في الأعمال والمهن المختلفة. ومن ثم، تم تصميم ثمانين عبارة لقياس الاتجاه نحو عمل المرأة منها عبارات إيجابية وأخرى سالبة، وتتم الاستجابة على بنود الاستبانة من خلال خمسة موازين: موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقاً، وكل وزن درجة معينة تبدأ بما يلي: ٥، ٤، ٣، ٢، ١، للعبارات الإيجابية، وبـ ١، ٢، ٣، ٤، ٥، للعبارات السالبة.

الصدق: تم تطبيق استبانة الاتجاه نحو عمل المرأة على عينة مكونة من خمسين طالباً وخمسين طالبة بالجامعة لإيجاد الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وقد حذفت عشرين عبارة من الاستبانة، لعدم وصول ارتباطاتها بالدرجة الكلية للاستبانة إلى حدود الدلالة الإحصائية، وعليه انتهت عبارات الاستبانة إلى ستين عبارة التي تراوحت معاملات ارتباطاتها من ٠,٣٤ إلى ٠,٧٩؛ وكلها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وتتراوح درجاتها من ٦٠ إلى ٣٠٠ درجة.

الثبات: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة مرة أخرى على عينة مكونة من سبعين طالباً وطالبة بالجامعة، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٢.

[٢] استبانة الاتجاه نحو عزوف المرأة عن الالتحاق بالتخصصات العلمية:

قد تؤدي مساهمة المرأة في العلم إلى رفع مستويات التنمية في المجتمع العربي؛ لذا ينبغي تغيير المعتقدات البالية التي تحول دون مشاركة المرأة في تطوير المجتمع، حتى لا يظل يعمل وإحدى رئتيه معطلة، الأمر الذي يؤدي إلى تعطيل جزء من حجم رأس المال البشري – المرأة – الذي يمكن توجيهه نحو أنشطة التنمية الاقتصادية، وتعطيل لطاقات أساسية، ويحد من حجم المشاركة الفعلية في جميع مراحل التنمية (موسى وآخرون، ٢٠٠٣).

وعلى الرغم من أهمية مساهمة المرأة في المجتمعات البشرية في تطوير عملية التنمية، مازال هناك عزوف عن التحاق المرأة؛ خاصة في بعض المجتمعات العربية مثل المملكة العربية السعودية بالتخصصات العلمية التي تؤهلها للمهن العلمية (موسى، ١٩٩٨).

وإلى جانب هذا، توجد مقاييس متعددة لقياس اتجاهات المرأة نحو بعض القضايا المختلفة، ألا أن هناك ندرة في المقاييس التي تستهدف قياس الاتجاه نحو عزوف المرأة في الالتحاق بالتخصصات العلمية. ومن ثم، قام موسى (١٩٩٨) ببناء بنود استبانة الاتجاه نحو عزوف المرأة عن الالتحاق بالتخصصات العلمية من خلال مراجعة عدة مقاييس لقياس الاتجاه نحو التحاق المرأة في التخصصات والمهن العلمية للاستفادة منها في بناء استبانة الاتجاه نحو عزوف المرأة من الالتحاق بالتخصصات العلمية مثل المقاييس التي قام بإعدادها كل من إيرب Erb (١٩٨١،

١٩٨٣)؛ كرلجكوفيش وسميث Krajkovich and Smith (١٩٨٢)؛ سميث وآخرون Smith, *et al.* (١٩٨٣)؛ أيرب وسميث Erb and Smith (١٩٨٤)؛ مولكي Mulky (١٩٨٩).

وإلى جانب هذا، تم عرض سؤال مفتوح على عينة من طالبات المرحلة الثانوية والجامعة للتعرف على أسباب عزوف المرأة السعودية عن الالتحاق بالتخصصات والمهن العلمية. ومن ثم، تم بناء خمسين بنداً لقياس الاتجاه نحو عزوف المرأة السعودية عن الالتحاق بالتخصصات العلمية، وقد تمت صياغة معظم بنود الاستبانة صياغة سلبية، ما عدا البنود التالية: ١٨، ٢٧، ٣٦ التي كانت صياغتها إيجابية، وتم عرض هذه البنود على لجنة مكونة من ثلاثة أساتذة من الحاصلين على درجة الدكتوراه في علم النفس والصحة النفسية للحكم على صدق بنود الاستبانة، وقد أسفر هذا الإجراء عن حذف ثمان عبارات لتكرار بعضها ولغموض بعضها الآخر.

وعليه، انتهت عدد بنود استبانة الاتجاه نحو عزوف المرأة عن الالتحاق بالتخصصات العلمية إلى (٤٢) بنداً، وتتم الإجابة على البنود من خلال ميزان تقدير مكون من خمس نقاط؛ هي كالتالي: موافق بشدة (تعطي خمس درجات)، موافق (تعطي أربع درجات)، متردد (تعطي ثلاث درجات)، غير موافق (تعطي درجتين)، غير موافق بشدة (تعطي درجة واحدة فقط). وقد تراوحت الدرجات على الاستبانة من ٤٢ درجة إلى ٢١٠ درجة، وتدل الدرجة العليا على الاتجاه السالب نحو عزوف المرأة عن الالتحاق بالتخصصات العلمية، بينما تدل الدرجة الدنيا على الاتجاه الموجب نحو عزوف المرأة من الالتحاق بالتخصصات العلمية.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لاستبانة الاتجاه نحو عزوف المرأة عن الالتحاق بالتخصصات العلمية بطريقة المكونات الأساسية من إعداد العالم الإحصائي هوتلنج Hotteling والهدف من استخدام هذا النوع من الصدق الكشف عن المكونات الرئيسة التي تمثلها استبانة الاتجاه نحو عزوف المرأة عن الإلتحاق بالتخصصات العلمية، مما يمدنا بنوع من الصدق العاملي الذي يساعد على تفهم أنواع العلاقات بين بنود الاستبانة.

ويعتمد التحليل العاملي في البداية على حساب المصفوفة الارتباطية بين بنود الاستبانة المختلفة. وتعد الميزة الرئيسة للتحليل العاملي هي قدرته على التلخيص والوصف لعدد كبير من العلاقات الارتباطية في عدد قليل من العوامل (فرج، ١٩٨٠: ٣٥٣).

وتتميز طريقة المكونات الأساسية لحساب الصدق العاملي للاستبانة من حيث إمكانية الوصول إلى حل يتفق مع محك أدنى للمربعات Lest square للمصفوفة الارتباطية، وهو أحد المحكات الإحصائية التي تلقى قبولاً واضحاً في مجال الأساليب التلخيصية للعلاقات بين المتغيرات، كما تمكن استيعاب العوامل لأكبر قدر من التباين العاملي لبنود الاستبانة، حيث يدمج التباين النوعي مع التباين العام مكوناً فئات تصنيفية كبرى تتضمن نسبة ضئيلة من هذا التباين وهذا بالإضافة إلى تحقيق أكبر قدر من الدقة في تقدير التشبعات على كل عامل (فرج، ١٩٨٠: ٢٠٩-٢١١). وتستخدم في هذه الطريقة الوحدات في الخلايا القطرية وبهذه تأخذ في الاعتبار العوامل الخاصة. كما تؤدي هذه الطريقة استخلاص عدد من العوامل بقدر ما يستخدم من بنود أو متغيرات.

ويهدف التحليل العاملي المباشر إلى الكشف عن أقل عدد ممكن من العوامل المشتركة التي تصلح لتفسير معاملات الارتباط إما بتدويرها متعامداً أو مائلاً، وبذلك تتحول العوامل الإحصائية إلى قدرات أو سمات نفسية (موسى، ١٩٩٣: ١٣٧-١٣٨). ويمكن تلخيص منهج التحليل العاملي في الخطوات التالية:

- الحصول على بنود لقياس الظاهرة موضوع البحث.
- تطبيق هذه البنود على عينة ممثلة من المفحوصين.
- تصحيح بنود الاستبانة وفقاً لمفتاح التصحيح والحصول على الدرجات الخام تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية.

- حساب معاملات الارتباط بين بنود الاستبانة، وتكوين مصفوفة ارتباطية من الارتباطات الناتجة.
- معالجة هذه المصفوفة الارتباطية وتحويلها إلى مصفوفة عاملية بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج للحصول على العوامل المشتركة في الارتباطات.
- تدوير هذه العوامل تدويراً متعامداً Orthogonal Rotation بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser.
- إجراء تدوير مائل Oblique Rotation بطريقة البروماكس Promax لهندرويكسون ووايت Hendrickson and White.
- ينتهي التحليل العاملي بمراجعة الاشتراكيات قبل التدوير بالاشتراكيات بعد التدوير وحساب الفروق بينهما.
- تناول العوامل الناتجة بالتفسير؛ وذلك بتحويلها إلى مفاهيم نفسية.

وعليه، تم تطبيق استبانة الاتجاه نحو عزوف المرأة عن الالتحاق بالتخصصات العلمية على عينة مكونة من مائة طالبة جامعية. وقد انتهى التحليل العاملي إلى وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وبلغت نسبة تباين هذه العوامل ٣٣,٣٤% من حجم التباين الكلي. وإلى جانب هذا، تم استخدام محك كايزر Kaiser في تحديد عدد العوامل التي أمكن استخلاصها من تباين المصفوفة في تلك العوامل التي لها جذر كامن واحد صحيح أو أكثر، وقد تم الاستناد إلى هذا المحك نظراً لملاءمته لطريقة المكونات الأساسية. هذا وقد تحددت درجة التشبع المقبولة كتشبع جوهري في تلك التي تصل إلى ٠,٣٠ فأكثر.

وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٥,٣، نسبة التباين = ١٢,٦٢%) العبارات التالية: ١، ٢، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٣٩؛ وسمي هذا العامل: **تدني كفاءة المرأة العلمية**. كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٤,٢، نسبة التباين = ١٠,٠٠%) العبارات التالية: ٣، ٥، ٦، ١٢، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٤٠، ٤١، ٤٢؛ وقد سمي هذا العامل: **العرف الاجتماعي**.

وإلى جانب هذا، تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ٢,٩، نسبة التباين = ٦,٩١%) العبارات التالية: ٤، ٨، ٣٤؛ وأطلق على هذا العامل: **قلة الفرص والإمكانات**. وتشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ١,٦، ونسبة التباين = ٣,٨١%) العبارات التالية: ٢٣، ٣١، ٣٦، ٣٧؛ وسمي هذا العامل: **تأثير الآخرين**.

الثبات: تم حساب معامل الثبات لاستبانة الاتجاه نحو عزوف المرأة عن الالتحاق بالتخصصات العلمية باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات للعامل الأول: **تدني كفاءة المرأة العلمية** (٠,٨٢)، وللعامل الثاني: **العرف الاجتماعي** (٠,٧٩)، وللعامل الثالث: **قلة الفرص والإمكانات** (٠,٧٤)، وللعامل الرابع: **تأثير الآخرين** (٠,٨١)، وللاستبانة كلها (٠,٧٨).

[٣] مقياس الاتجاهات نحو عمل المرأة في مجال التدريس الجامعي:

تبوأت المرأة بعد الحركات النسائية التحررية مكانة متميزة في المجتمع العالمي عامة؛ والمجتمع المحلي خاصة، وأصبحت منافساً للرجل في كافة الميادين سواء كانت اجتماعية أم علمية أو غيرها من المجالات المختلفة. وقد قطعت المرأة المصرية شوطاً كبيراً في قاعات الدرس والتحصيل، ولا توجد صناعة في مصر إلا وللمرأة يد بيضاء فيها، ولها دور إيجابي في القطاع الزراعي لرفع مستوى المعيشة، وكذلك اخترقت المرأة جميع المجالات من فنية ورياضية وعلمية. ولها أيضاً دور رائد في الحركة الوطنية والتنظيمات السياسية وفي ميادين الخدمة العامة مثل التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية، وفي المجالات الثقافية والفنية كالصحافة والزراعة والإذاعة والتليفزيون والنقابات المهنية وفي مجالات العمل الدبلوماسي والدولي (موسى، ١٩٨٧: ٢٣١).

وعلى الرغم من هذا التقدم الهائل التي أحرزته المرأة في دروب الحياة المختلفة إلا أن البيئة المصرية مازالت تستدخل سمات الذكورة لدى الأبناء كمظهر من المظاهر الاجتماعية المقبولة، وتستنكر هذا المظهر بالنسبة للإناث مما يؤدي بهن إلى العزلة والابتعاد عن الجوانب الإنجازية سواء كان هذا في مجالات التحصيل أو الإنتاج أو الإبداع العقلي من منطلق أن لكل منهما دوراً محدوداً يفرض عليهما من قبل المجتمع (موسى، ١٩٩١: ١٠٨-١٢٠).

وقد تبين وجود بعض المقاييس التي تقيس الاتجاهات نحو عمل المرأة بوجه عام مثل مقياس سبنس وهيلمرش Spence and Helmrich (١٩٧٢)، ومقياس الاتجاهات نحو تحرر المرأة (Hymer and Atkins, 1973)؛ ألا أنه لا توجد مقاييس لقياس الاتجاه نحو عمل المرأة في مجالات معينة مثل مجال التدريس الجامعي على وجه الخصوص. ومن ثم، كانت هناك حاجة ملحة إلى مثل هذه المقاييس والأدوات السيكومترية. وعليه، قام برانت Brant (١٩٧٨، ١٩٧٩) بتصميم مقياس الاتجاهات نحو عمل المرأة في مجال التدريس الجامعي، ويتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين عبارة تغطي الجوانب التالية: التفوق فقط في تدريس المواد الإنسانية والفنون، وقدرة المرأة على التدريس، وعدم القدرة على المطالبة بالمساواة، وعدم قدرة المرأة على أن تصبح أستاذة جامعية، والمساواة في المعرفة العلمية، والاهتمام بكم المعرفة العلمية، والتشتت الذهني، والتكوين النفسي، وعدم الاهتمام بكيفية التعليم، والقدرة على جلب الاحترام من الآخرين، وعدم القدرة على التأثير والإقناع، وتشجيع الميول، والشعور بالارتياح، وعدم القدرة على التنظيم والانتظام، والالتزام بتدريس مواد معينة، وعدم القدرة على تقديم يد العون والمساعدة، والقدرة على تقبل النقد، والقدرة على تدريس كل التخصصات العلمية. وتتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال ميزان تقدير خماسي يبدأ من غير الموافقة بشدة وينتهي إلى الموافقة بشدة، وقد تم تعريب المقياس إلى اللغة العربية (موسى وآخرون، ٢٠٠٣).

الصدق: قام برانت Brant (١٩٧٨، ١٩٧٩) بحساب صدق مقياس الاتجاهات نحو عمل المرأة في مجال التدريس الجامعي بطريقتين؛ أولهما: **طريقة الاتساق الداخلي**، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من ٤٧ طالباً و٤٣ طالبة بالجامعة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط من ٠,٤٢ إلى ٠,٩٥؛ وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. أما الثانية فهي: **طريقة الصدق التمييزي**؛ حيث تم تطبيق المقياس على مجموعة مكونة من ٨٨ ذكراً وأنثى (٥٦ أنثى، و٣٢ ذكراً)، وقد بلغت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ٨٦,٥، ± ٧,٣ لعينة الإناث، و٨٠,٣، ± ١٠,٩ لعينة الذكور. وعند حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، بلغت قيمة "ت" (٢,٣١)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. ويتضح من ذلك أن اتجاهات الإناث نحو عمل المرأة في مجال التدريس الجامعي أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور. وبالإضافة إلى ذلك، تم تطبيق المقياس على مجموعتين من الإناث؛ حيث تكونت الأولى من ٤٢١ إمرأة تعملن في مجالات عمل غير تقليدية؛ مثل: إدارة الأعمال، والبحث العلمي، والزراعة، والهندسة؛ والثانية من ٤٧ إمرأة تعلمن في مجالات عمل تقليدية؛ مثل: التدريس، والاقتصاد المنزلي، والآداب. وقد بلغ المتوسط الحسابي (٨٦,٧)؛ والانحراف المعياري (± ٧,٧٦) للعينة الأولى. في حين بلغ المتوسط الحسابي (٨١,٢)، والانحراف المعياري (± ١٠,١) للعينة الثانية. وعند حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين، وصلت قيمة "ت" إلى (٢,٨٦)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. ومن ثم، يتضح أن اتجاهات النساء اللاتي تعلمن في وظائف غير تقليدية أكثر إيجابية نحو عمل المرأة في مجال التدريس الجامعي من اتجاهات النساء اللاتي تعملن في وظائف تقليدية. ومن ثم، تدعم هذه النتائج الصدق التمييزي للمقياس.

وإلى جانب هذا، قام موسى وآخرون (٢٠٠٣) بحساب صدق مقياس الاتجاهات نحو عمل المرأة في مجال التدريس الجامعي بواسطة استخدام الاتساق الداخلي، وذلك عن طريق تطبيق المقياس على عينة قوامها

مائة طالب وطالبة بالجامعة، وقد تراوحت معاملات الارتباط من ٠,٤٣ إلى ٠,٧٤، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: قام برانت Brant (١٩٨٧) بحساب ثبات مقياس الاتجاهات نحو المرأة في مجال التدريس الجامعي بطريقتين؛ أوليهما: **طريقة التجزئة النصفية**، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٢ طالباً و٥٦ طالبة بالجامعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٢١,٤ سنة، وبحساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس؛ فبلغ ٠,٧٩، ويستخدام معادلة سبيرمان – براون لتصحيح طول المقياس فبلغ معامل الارتباط ٠,٨٨، وثانيهما: **طريقة إعادة الاختبار**، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة قوامها ١١٠ طالباً وطالبة بالجامعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٢٢,٥ سنة مرتين بفاصل زمني قدره خمسة أسابيع، فبلغ معامل الارتباط بين الإجراتين ٠,٩٥. وإلى جنب هذا، قام موسى وآخرون (٢٠٠٣) بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا لكرونباخ، وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها مائة طالب وطالبة بالجامعة؛ فبلغ معامل الثبات ٠,٩١.

[٤] استبيان الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة:

قام كل من سلاد وجينر Slade and Genner (١٩٧٨) بتصميم استبيان لقياس الاتجاه نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة مستفيدين من ذلك من بعض المحاولات القياسية في هذا الصدد مثل الاستبيان الذي قام بتصميمه كل من سبنس وهيلمرش Spence and Helmreich (١٩٧٢) الذي يغطي بعض جوانب الأدوار الاجتماعية Social Roles التي تقوم بها المرأة مثل رعاية الطفل، وإدارة المنزل، وعلاقتها بالزوج، ومقارنتها بالرجل، ومكانتها في العمل خارج المنزل. وقد تكون الاستبيان في صورته المبدئية من ٣٥ عبارة، وقد استطاع الباحثان استخلاص ٢٥ عبارة بعد تطبيق كل العبارات على مجموعة من المتخصصات والسكرتيرات وربات البيوت. وتتم الاستجابة على عبارات الاستبيان من خلال ميزان تقدير رباعي على النحو التالي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة. كما تكون المقياس من بعض العبارات الموجبة التالية: ٢، ٣، ٤، ٥، ٨، ١٨، ٢٣، ٢٥ (التقدير على هذه العبارات يبدأ بالدرجة ٤ وينتهي بالدرجة ١). أما بقية العبارات فقد تم صياغتها صياغة سلبية (التقدير على هذه العبارات يبدأ بالدرجة ١ وينتهي بالدرجة ٤). وتدل الدرجة المنخفضة على الأدوار الاجتماعية التقليدية، بينما تمثل الدرجة المرتفعة الأدوار الاجتماعية غير التقليدية.

الصدق: تم حساب الصدق التمييزي لاستبيان الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية (Slade and Jenner, 1978)؛ كما قام موسى وآخرون (١٩٨٦) بحساب الصدق التمييزي والعاملي للاستبانة.

الثبات: تم حساب ثبات استبيان الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة بطريقة إعادة التطبيق؛ فبلغ ٠,٩٨٤، وبطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٠,٩٢. كما قام موسى وأبو ناهية (١٩٨٦) بحساب الاتساق الداخلي، والثبات بطريقة التجزئة النصفية الذي بلغ بعد تصحيح طول الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان – براون ٠,٦١.

المعايير التائية:

تم إعداد جداول المعايير التائية على أساس نتائج تطبيق الاستبيان على مجموعة مكونة من ١٥٦ من الإناث ممن تراوحت أعمارهن من ١٨–٤٩ سنة، بمتوسط حسابي قدره ٢٩,١ سنة، وانحراف معياري مقداره ± ٦,٨٣. ويوضح جدول (١) الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام على استبيان الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة.

جدول (١)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام

على استبيان الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة

(ن = ١٥٦)

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
٣٨	٢٠	٦٧	٥٢
٤٠	٢٢	٦٨	٥٤
٤٥	٢٧	٦٩	٥٥
٤٩	٣٢	٧٠	٥٦
٥١	٣٤	٧١	٥٧
٥٥	٣٩	٧٢	٥٨
٥٦	٤٠	٧٣	٥٩
٥٧	٤١	٧٤	٦٠
٥٨	٤٢	٧٥	٦١
٥٩	٤٣	٧٦	٦٣
٦٠	٤٤	٧٧	٦٤
٦١	٤٦	٧٨	٦٥
٦٢	٤٧	٧٩	٦٦
٦٣	٤٨	٨٠	٦٧
٦٤	٤٩	٨١	٦٨
٦٥	٥٠	٨٢	٦٩
٦٦	٥١		

استبانة الاتجاه نحو عمل المرأة

	العبارات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١)	لا داعي لاستهجان عمل المرأة والتقليل من أهميته	( )	( )	( )	( )	( )
٢)	ينبغي أن يفسح المجال للمرأة لتعمل حتى تحقق ذاتها	( )	( )	( )	( )	( )
٣)	يجب أن تترك الحرية للمرأة في اختيار عملها شأنها شأن الرجل	( )	( )	( )	( )	( )
٤)	أن مساواة المرأة بالرجل في المهن والوظائف حق طبيعي لها	( )	( )	( )	( )	( )
٥)	تشجيع المرأة على العمل وتأمين فرص العمل لها مطلب جوهري	( )	( )	( )	( )	( )
٦)	لا تستطيع المرأة التوفيق بين الواجبات المنزلية والعمل في المهنة التي تزاولها	( )	( )	( )	( )	( )
٧)	تخفق معظم النساء العاملات في حياتهن الزوجية..	( )	( )	( )	( )	( )
٨)	يجب على المجتمع أن يوفر للمرأة جميع الظروف الملائمة للعمل	( )	( )	( )	( )	( )
٩)	يقلل عمل المرأة من ارتباطها بالأسرة نتيجة لقضاء وقت كبير خارج المنزل	( )	( )	( )	( )	( )
١٠)	هيمنة الزوج على المرأة غير العاملة أكثر من هيمنته على المرأة العاملة	( )	( )	( )	( )	( )
١١)	العمل ضروري للمرأة فهو أمان لها وضمان لمستقبلها	( )	( )	( )	( )	( )
١٢)	المرأة أقل كفاءة في أداء الأعمال المختلفة	( )	( )	( )	( )	( )
١٣)	يؤدي عمل المرأة إلى خلق مشكلات في ميادين الأعمال والمهن	( )	( )	( )	( )	( )
١٤)	المرأة العاملة قدوة حسنة لأبنائها	( )	( )	( )	( )	( )
١٥)	عمل المرأة ضروري إذا احتاجت وليس لها عائل.	( )	( )	( )	( )	( )
١٦)	يقلل عمل المرأة من المشكلات المادية للأسرة...	( )	( )	( )	( )	( )
١٧)	المرأة أكثر حماساً للعمل من الرجل	( )	( )	( )	( )	( )
١٨)	المرأة العاملة أقل مواظبة على العمل من الرجل.	( )	( )	( )	( )	( )
١٩)	يؤدي وجود المرأة في مجال العمل إلى زيادة الإنتاج	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠)	للمرأة الحق في اختيار المهنة التي تريدها	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
٢١)	تشيع الانحرافات الخلقية في المجتمع نتيجة لعمل المرأة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢)	لا بأس من عمل المرأة طالما تلتزم بالخلق الإسلامي	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣)	يؤدي عمل المرأة إلى رفع مكانتها في المجتمع..	( )	( )	( )	( )	( )
٢٤)	لا يزال المجتمع غير مقتنع بانخراط المرأة في الأعمال التي يزاولها الرجال	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥)	لا داعي لعمل المرأة طالما هناك من ينفق عليها.	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦)	إن تحديد أنواع معينة من الأعمال للمرأة يحد من طموحها وآمالها	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧)	تؤثر مسئوليات المرأة في المنزل على عملها خارجه	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨)	يقتضي بناء المجتمع إلى تضافر جهود المرأة مع الرجل في المهن والأعمال	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩)	ينمي العمل من شخصية المرأة ويزيد من احترامها لنفسها	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠)	لا تستطيع المرأة حمل إرهاق الأعمال جسمياً ونفسياً كالرجل	( )	( )	( )	( )	( )
٣١)	يؤدي عمل المرأة إلى إهمال تربية أبنائها والعناية بهم	( )	( )	( )	( )	( )
٣٢)	يأتي تحرير المرأة من خلال مشاركتها الفعلية في الأعمال والوظائف التي تساعد على بناء المجتمع...	( )	( )	( )	( )	( )
٣٣)	ينمي عمل المرأة الشعور بالمسئولية نحو أبنائها	( )	( )	( )	( )	( )
٣٤)	يحقق عمل المرأة فائضاً من الشباب يمكن استخدامه في مجالات أخرى	( )	( )	( )	( )	( )
٣٥)	لا يمكن المساواة بين المرأة والرجل في كافة الأعمال	( )	( )	( )	( )	( )
٣٦)	المرأة ضعيفة الإنجاز في العمل إذا ما قورنت بالرجل	( )	( )	( )	( )	( )
٣٧)	تفضل بيئات العمل الرجل حتى لو وجدت المرأة التي تفوقه كفاءة	( )	( )	( )	( )	( )
٣٨)	لا بأس من عمل المرأة إذا وجدت مؤسسات اجتماعية تعني بأطفالها	( )	( )	( )	( )	( )
٣٩)	ينبغي من عمل المرأة حتى تشارك في متطلبات الأسرة	( )	( )	( )	( )	( )
٤٠)	المنزل هو المكان الطبيعي للمرأة	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
٤١)	يجب عدم تشجيع المرأة على العمل لأنه يؤدي إلى التنافس ضد الرجل	( )	( )	( )	( )	( )
٤٢)	يجب أن تعمل المرأة المتعلمة حتى تشارك في بناء المجتمع	( )	( )	( )	( )	( )
٤٣)	المرأة طاقة عاملة يجب الاستفادة منها في الوظائف والمهن المختلفة	( )	( )	( )	( )	( )
٤٤)	تتساوى المرأة العاملة مع غير العاملة في تحمل مسئوليات المنزل	( )	( )	( )	( )	( )
٤٥)	يجب أن تتساوى الفرص في الدورات التدريبية والترقية بين المرأة والرجل	( )	( )	( )	( )	( )
٤٦)	خلقت المرأة للعناية بالطفل والأسرة فقط	( )	( )	( )	( )	( )
٤٧)	يجب رفض النظرة التي تجعل العمل الذي تقوم به المرأة في المجتمع أمراً ثانوياً في أهميته	( )	( )	( )	( )	( )
٤٨)	أن حق المرأة المشاركة في الأعمال النقابية	( )	( )	( )	( )	( )
٤٩)	يفقد اشتغال المرأة في الأعمال المختلفة كثيراً من احترام الرجل لها	( )	( )	( )	( )	( )
٥٠)	يزداد وعي المرأة بدورها في بناء المجتمع عندما تدخل ميدان المهن والأعمال	( )	( )	( )	( )	( )
٥١)	تضيع المرأة العاملة معظم وقتها في التزين ومحادثة زميلاتها في العمل	( )	( )	( )	( )	( )
٥٢)	المرأة غير قادرة على تحمل مسئوليات المناصب القيادية	( )	( )	( )	( )	( )
٥٣)	زواج الرجل من امرأة غير عاملة أفضل لاستقرار الحياة الزوجية	( )	( )	( )	( )	( )
٥٤)	تزداد مشكلات الأسرة بسبب عمل المرأة	( )	( )	( )	( )	( )
٥٥)	المرأة العاملة غير قادرة على تنظيم الوقت وتقدير أهميته	( )	( )	( )	( )	( )
٥٦)	لا تقوم المرأة العاملة بواجباتها نحو الزوج والأسرة.	( )	( )	( )	( )	( )
٥٧)	عمل المرأة سمة من سمات المجتمع المتحضر...	( )	( )	( )	( )	( )
٥٨)	يمكن للمرأة العمل مع الرجال في جميع المهن والأعمال	( )	( )	( )	( )	( )
٥٩)	يضفي مشاركة المرأة في الأعمال والمهن المختلفة عليها طمأنينة وراحة نفسية	( )	( )	( )	( )	( )
٦٠)	يؤدي عمل المرأة إلى الحفاظ على المستوى الخلقي للمجتمع	( )	( )	( )	( )	( )

إستبانة الإتجاه نحو عزوف المرأة عن الإلتحاق بالتخصصات العلمية

	العبارات	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
١)	عدم القدرة المرأة على استيعاب المواد العلمية ...	( )	( )	( )	( )	( )
٢)	الرجل أكثر كفاءة من المرأة في المجالات العلمية..	( )	( )	( )	( )	( )
٣)	تمنع عادات وتقاليد المجتمع المرأة من العمل في المهن العلمية مثل مهنة الطب	( )	( )	( )	( )	( )
٤)	قلة المختبرات العلمية في مدارس وكليات البنات.	( )	( )	( )	( )	( )
٥)	خشية إختلاط المرأة بالرجال في المجالات العلمية.	( )	( )	( )	( )	( )
٦)	عدم موافقة أولياء أمور بعض الطالبات على الالتحاق بالتخصصات العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٧)	عدم الثقة في قدرة المرأة على الالتحاق بالمهن العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٨)	عدم وجود الفرص الوظيفية المناسبة للمرأة في مجال المهن العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٩)	عدم رغبة بعض الطالبات في التخصص العلمي..	( )	( )	( )	( )	( )
١٠)	صعوبة المناهج العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
١١)	لا تلائم المهن العلمية طبيعة المرأة	( )	( )	( )	( )	( )
١٢)	ينحصر دور المرأة فقط في الاهتمام بزوجها وأطفالها وشئون المنزل	( )	( )	( )	( )	( )
١٣)	عدم قدرة المرأة على إجراء البحوث العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
١٤)	المرأة أكثر تفوقاً في مجال الأدب واللغة	( )	( )	( )	( )	( )
١٥)	تدني درجات الفتاة الدراسية لا تؤهلها للدراسة العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
١٦)	المرأة أقل طموحاً في مجال المهن العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
١٧)	تفتقر المرأة إلى الذكاء الذي يؤهلها للالتحاق بالتخصصات العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
١٨)	لا توجد مهنة أسمى من مهنة الأمومة	( )	( )	( )	( )	( )
١٩)	صعوبة التوفيق بين أدوار المرأة الاجتماعية كأم وزوجة وبين العمل في المهن العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠)	عدم قدرة المرأة على تحمل مسئولية الدراسة العلمية مثلما يتحملها الرجل	( )	( )	( )	( )	( )
٢١)	هدف المرأة الأسمى هو تكوين الأسرة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٢)	عدم ثقة المرأة بقدرتها العقلية عند الالتحاق بالتخصصات العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٣)	تخويف بعض المعلمات من صعوبة المواد العلمية وتحذير الفتيات من دراستها	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	موافق بشدة	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٤)	تفتقر المرأة التي تعمل في مجال المهن العلمية إلى حياة زوجية هانئة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٥)	لا توافق التخصصات العلمية تطلعات المرأة في المستقبل	( )	( )	( )	( )	( )
٢٦)	تنفر المرأة سريعاً من الدراسة العلمية لأنها أكثر صعوبة	( )	( )	( )	( )	( )
٢٧)	تعصب وجهل البعض بأهمية دور المرأة في العمل في المجالات العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٨)	إحساس المرأة بالعجز عند التحاقها بالتخصصات العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٢٩)	معارضة بعض الأزواج عمل زوجاتهم في المهن العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٣٠)	خوف المرأة من الرسوب المتكرر في المواد العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٣١)	تخويف بعض الصديقات لهن عند الالتحاق بالتخصصات العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٣٢)	عدم كفاءة المرأة للالتحاق بالتخصصات العلمية..	( )	( )	( )	( )	( )
٣٣)	تفتقر المرأة إلى المهارات اللازمة التي تساعدها على التخصص العلمي	( )	( )	( )	( )	( )
٣٤)	عدم توفر الكليات العلمية لإلتحاق المرأة بها	( )	( )	( )	( )	( )
٣٥)	لجوء المرأة إلى الحفظ أكثر من الفهم يمنعها من الالتحاق بالتخصصات العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٣٦)	سنوات الدراسة في التخصصات العلمية أطول من التخصصات الأدبية	( )	( )	( )	( )	( )
٣٧)	عدم وجود المعلمة القادرة على توصيل المعلومات العلمية إلى طالباتها	( )	( )	( )	( )	( )
٣٨)	عدم اعتراف الآخرين بقدرات المرأة العلمية	( )	( )	( )	( )	( )
٣٩)	عدم قدرة المرأة على الانتظام في الدراسة العلمية..	( )	( )	( )	( )	( )
٤٠)	يمنع الدين التحاق المرأة بالتخصصات العلمية....	( )	( )	( )	( )	( )
٤١)	يمنع تعرض المرأة من ظروف صحية سواء أكان ذلك في الحمل أم الولادة في العمل بالمهن العلمية..	( )	( )	( )	( )	( )
٤٢)	استنكار المجتمع لدخول المرأة التخصصات العلمية..	( )	( )	( )	( )	( )

مقياس الإتجاهات نحو عمل المرأة في مجال التدريس الجامعي

	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
١)	تتفوق المرأة في مجال التدريس الجامعي خاصة في تدريس الإنسانيات والفنون	( )	( )	( )	( )	( )
٢)	المرأة قادرة على التدريس بالجامعة مثل زملائها من الرجال	( )	( )	( )	( )	( )
٣)	المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي غير قادرة على أن تبرهن مساواتها بزملائها الرجال..	( )	( )	( )	( )	( )
٤)	المرأة غير مؤهلة على أن تصبح أستاذة بالجامعة.	( )	( )	( )	( )	( )
٥)	أعتقد أنني أنال نفس القدرة من المعرفة العلمية سواء كان أستاذي امرأة أو رجلاً	( )	( )	( )	( )	( )
٦)	تهتم المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي بكم المعرفة العلمية التي يحصلها طلابها مثل زملائها الرجال	( )	( )	( )	( )	( )
٧)	المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي أكثر تشتتاً ذهنياً من الرجل	( )	( )	( )	( )	( )
٨)	لا يتناسب تكوين المرأة النفسي على أن تكون أستاذة بالجامعة	( )	( )	( )	( )	( )
٩)	لا تهتم المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي بكيفية تعليم طلابها مثل زملائها الرجال	( )	( )	( )	( )	( )
١٠)	كثيراً ما لاحترم المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي مثل احترامي للرجل في نفس المجال....	( )	( )	( )	( )	( )
١١)	لا تتمتع المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي بالقدرة على التأثير والإقناع مثل زملائها الرجال.	( )	( )	( )	( )	( )
١٢)	سوف أشجع ابنتي في المستقبل إذا ما أظهرت ميلاً للتدريس بالجامعة	( )	( )	( )	( )	( )
١٣)	أشعر بارتياح شديد عندما يكون معيد المعمل أو ما شابه امرأة	( )	( )	( )	( )	( )
١٤)	المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي أقل تنظيماً وانتظاماً في محاضراتها عن زملائها الرجال	( )	( )	( )	( )	( )
١٥)	المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي غير قادرة على طلب احترام الطلاب لها مثل زملائها الرجال..	( )	( )	( )	( )	( )

	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
١٦)	لا احترم المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي عن الرجل الذي يعمل في نفس المجال	( )	( )	( )	( )	( )
١٧)	يجب أن تلتزم المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي بتدريس موضوعات معينة مثل الاقتصاد المنزلي	( )	( )	( )	( )	( )
١٨)	نادراً ما تقدم المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي يد العون والمساعدة لطلابها مثل زملائها الرجال	( )	( )	( )	( )	( )
١٩)	المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي قادرة على تقبل النقد من زملائها الرجال	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠)	المرأة العاملة في مجال التدريس الجامعي قادرة على تدريس كل التخصصات العلمية	( )	( )	( )	( )	( )

إستبيان الإتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة

	العبارات	لا موافق بشدة	لا موافق	أوافق	أوافق بشدة
١)	لا ينبغي على الأم الفضلة الذهاب إلى العمل ولديها طفل أقل من خمس سنوات	( )	( )	( )	( )
٢)	الدور المقنع الحقيقي والوحيد للمرأة أن تكون زوجة وأماً ...	( )	( )	( )	( )
٣)	رعاية الأطفال وظيفة الأب كما هي بالضبط وظيفة الأم	( )	( )	( )	( )
٤)	النساء قادرات مثل الرجال في الوظائف الفنية المعقدة	( )	( )	( )	( )
٥)	ينبغي أن تشجع البنات على أن يكن طموحات فيما يتعلق بالمهنة	( )	( )	( )	( )
٦)	لا ينبغي أن يتوقع من الرجل أن يقوم برعاية الطفل تحت الظروف العادية	( )	( )	( )	( )
٧)	لا تناسب النساء الوظائف ذات المسئولية والجهد الكبير	( )	( )	( )	( )
٨)	يتساوى النساء عقلياً مع الرجال	( )	( )	( )	( )
٩)	ينبغي على الرجل تحمل مسئولية إعطاء النقود لزوجته للاستعمال الشخصي حتى ولو كانت قادرة على كسبه بنفسها..	( )	( )	( )	( )
١٠)	أكبر وظيفة هامة للنساء أن تعتني براحة الرجال والأطفال..	( )	( )	( )	( )
١١)	ينبغي على النساء أن تسمح لزوجها أن يشعر بالتفوق حتى ولو قلل ذلك من شأنها	( )	( )	( )	( )
١٢)	ينبغي على النساء أن يكن سعيدات في أن يقبلن أن يكن في الدرجة الثانية بعد أزواجهن	( )	( )	( )	( )
١٣)	ينبغي على النساء أن يطعن أزواجهن	( )	( )	( )	( )
١٤)	غير لائق أن تعمل المرأة ويبقى الرجل في البيت لرعاية الأطفال	( )	( )	( )	( )
١٥)	ينبغي أن تكون المرأة مستعدة كلية للتخلي عن وظيفتها في حالة ترقية الزوج وانتقاله لمنطقة أخرى	( )	( )	( )	( )
١٦)	عمل المرأة ليس هاماً كعمل الرجل	( )	( )	( )	( )
١٧)	الأنوثة هي الميزة الكبرى للمرأة	( )	( )	( )	( )
١٨)	ينبغي أن يكون السن المناسب للمرأة في التقاعد هو نفس السن بالنسبة للرجل	( )	( )	( )	( )
١٩)	وظيفة الرجل أن يصنع القرارات الهامة	( )	( )	( )	( )
٢٠)	لا تستطيع المرأة أن تصل إلى القمة في مهنتها بدون معاناة أسرتها	( )	( )	( )	( )

	العبارات	لا موافق بشدة	لا موافق	أوافق	أوافق بشدة
٢١)	إذا كان الطفل مريضاً فمن واجب الأم – وليس من واجب الأب – أخذ أجازة من العمل كي ترعاه / ترعاها	( )	( )	( )	( )
٢٢)	يجب أن تتخلى المرأة عن وظيفتها كي تتفرغ لتربية أطفالها حتى يصلوا إلى سن دخول المدرسة	( )	( )	( )	( )
٢٣)	ينبغي على المرأة ألا تشعر بالحرج عند المبادأة الجنسية	( )	( )	( )	( )
٢٤)	القول بأن (مكان المرأة هو البيت) صحيح كلية	( )	( )	( )	( )
٢٥)	تستطيع المرأة أن تكون زوجة وأماً ناجحة حتى ولو كانت لديها وظيفة مهمة جداً	( )	( )	( )	( )

[٦٥] المشكلات الاجتماعية

المفهوم: أن المراهقة مرحلة من المراحل الإنمائية في تاريخ الكائن الإنساني، كما أنها فترة مليئة بالمشكلات لأنها مرحلة تيقظ الشعور والميلاد النفسي الذي يتم بالتمييز بين الأنا وبين الأبوين كما يقرر يونج Yung (١٩٤١)، بالإضافة إلى أنها فترة تغيير في الانتماء إلى الجماعة، وفترة انتقال من مجال معروف إلى مجال مجهول كل ما فيه لم يتضح بعد من الناحية المعرفية، حتى جسم المراهق نفسه كما يقرر ليفين Lewin (١٩٥٢)؛ وكما يشير بعض علماء الأجناس البشرية إلى أن المظاهر الاجتماعية للمراهقين تختلف من حضارة إلى حضارة، وأن المراهقين يعكسون هذه المظاهر الاجتماعية فيما يتخذون من اتجاهات وما يسلكون من طرق، فمظاهر المراهقة إذاً لا تكون استجابة لتغيرات داخل المراهق نفسه، وإنما تكون استجابة لظروف المجتمع الذي يعيش فيه المراهق (حلمي، ١٩٦٥: ١٧-٣٥).

القياس: قام غندور وموسى (١٩٩٢) بتصميم قائمة المشكلات الاجتماعية للمراهقين الصغار وفقاً للخطوات التالية:

- تم الرجوع إلى بعض المقاييس وقوائم المشكلات الاجتماعية (حلمي، ١٩٦٥؛ زكي، ١٩٧٣؛ الدريني وغريب، ١٩٨٨؛ زهران وآخرون، ١٩٨٨) بالإستفادة منها في تصميم قائمة المشكلات الاجتماعية للمراهقين الصغار.
- القيام بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من مائة ذكر وأنثى من قطر ومصر (م = ١٣,١٥ عاماً، ع = ± ١,٣٦) لتحديد أكثر المشكلات شيوعاً في تلك المرحلة العمرية. وقد أمكن تحديد أهم المشكلات الاجتماعية في تلك المرحلة العمرية؛ وهي: **المشكلات الدراسية**؛ ويقصد بها معاناة الفرد من صعوبة التركيز، وعدم الميل إلى الدروس المدرسية وتضخمها، والشعور بالملل تجاه المدرسة، وعدم التشجيع والحب من قبل المدرسين، وإهمال وقسوة المدرسين، والخوف من الامتحانات، ومن المناقشة داخل الفصل، وعدم الميل إلى قراءة الكتب المدرسية، والرسوب المتكرر، وعدم الثقة بالنفس، وصعوبة الفهم وضعف الذاكرة. **والمشكلات الأسرية**؛ ويقصد بها معاناة الفرد من عدم الشعور بالدفء الوالدي، وعدم الانتماء العائلي، والتفضيل بين الأخوة والأخوات، والتحكم الوالدي الصارم في المصروف اليومي، وفي تحديد مهنة المستقبل، وممارسة الهوايات، واختيار الأصدقاء، واتخاذ القرارات وعدم التشجيع والقسوة الوالدية، والتدخل في الشئون الخاصة، وعدم احترام أرائه والثقة به، والخجل من مهنة الوالد ومظهره. **والمشكلات الصحية**؛ ويقصد بها معاناة الفرد من بعض العاهات الجسمية والتشوهات الجلدية، والعناية بالشكل العام، واضطراب النوم والمعدة ورائحة العرق، والقلق على الصحة العامة، وآلام الأسنان والأذن والأنف والحلق والقدم، والصداع، وثقل السمع، وفقد الشهية والتلعثم في الكلام، واضطراب بعض الغدد، والنحافة المفرطة. **والمشكلات الاقتصادية**؛ ويقصد بها معاناة الفرد من العوز المادي من أجل التعليم وشراء الحاجيات الضرورية، والترفيه في بعض الأحيان، والاضطرار إلى ترك المدرسة من أجل التكسب المادي، ومعاناة الأسرة من الضائقات المادية.

وتكونت قائمة المشكلات الاجتماعية للمراهقين الصغار من مائة وعشرين عبارة، بمعدل ثلاثين عبارة لكل مجال، وتتم الاستجابة على كل عبارة وفقاً لما يلي: مشكلة كبيرة (تعطي أربع درجات)، مشكلة متوسطة (تعطي ثلاث درجات)، مشكلة بسيطة (تعطي درجتين)، ليست مشكلة (تعطي درجة واحدة فقط). ويوضح جدول (١) توزيع عبارات القائمة على المشكلات الاجتماعية للمراهقين الصغار.

جدول (١)
توزيع العبارات على قائمة
المشكلات الاجتماعية للمراهقين الصغار

المشكلات	العبارات	المجموع
الدراسية	١، ٥، ٩، ٣١، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٤٩، ٥٣، ٥٧، ٦١، ٦٥، ٦٩، ٧٣، ٧٧، ٨١، ٨٥، ٨٩، ٩٣، ٩٧، ١٠١، ١٠٥، ١٠٩، ١١٣، ١١٧	٣٠
الأسرية	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٦، ٥٠، ٥٤، ٥٨، ٦٢، ٦٦، ٧٠، ٧٤، ٧٨، ٨٢، ٨٦، ٩٠، ٩٤، ٩٨، ١٠٢، ١٠٦، ١١٠، ١١٤، ١١٨	٣٠
الصحية	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٧، ٥١، ٥٥، ٥٩، ٦٣، ٦٧، ٧١، ٧٥، ٧٩، ٨٣، ٨٧، ٩١، ٩٥، ٩٩، ١٠٣، ١٠٧، ١١١، ١١٥، ١١٩	٣٠
الاقتصادية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٨، ٥٢، ٥٦، ٦٠، ٦٤، ٦٨، ٧٢، ٧٦، ٨٠، ٨٤، ٨٨، ٩٢، ٩٦، ١٠٠، ١٠٤، ١٠٨، ١١٢، ١١٦، ١٢٠	٣٠

الصدق: تم حساب صدق قائمة المشكلات الاجتماعية للمراهقين الصغار بطريقتين؛ إحداهما صدق المحكمين، والأخرى صدق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٦ إلى ٠,٨٢ على عينة مكونة من ستين مفحوصاً ومفحوصة من قطر (م = ١٣,١٢عاماً، ع = ١,٥٧)، وسبعين مفحوصاً ومفحوصة من مصر (م = ١٣,٠١ عاماً، ع = ٢,٠٥)، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات قائمة المشكلات الاجتماعية بطريقة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات للعينة القطرية (٠,٧٦)، ولعينة المصرية (٠,٧٧)، وكلها معاملات مقبولة إحصائياً.

قائمة المشكلات الاجتماعية

	العبارات	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة
١-	أجد صعوبة في تركيز عقلي في الاستذكار	( )	( )	( )	( )
٢-	يوجد شجار دائم في المنزل	( )	( )	( )	( )
٣-	أود أن أتعلم طريقة لاختيار الطعام الذي يناسب صحتي العامة..	( )	( )	( )	( )
٤-	أحتاج لتعلم كيفية الادخار	( )	( )	( )	( )
٥-	أكره دروسي المدرسية	( )	( )	( )	( )
٦-	أشعر بأنني عالة على والدي	( )	( )	( )	( )
٧-	أعاني من بعض العاهات بجسمي	( )	( )	( )	( )
٨-	لا أنفق نقودي بحكمة	( )	( )	( )	( )
٩-	لدي واجبات منزلية كبيرة	( )	( )	( )	( )
١٠-	أشعر بوجود عائق بيني وبين والدي	( )	( )	( )	( )
١١-	أهتم بالعناية بشكلي العام	( )	( )	( )	( )
١٢-	أملك من المال أقل مما يملك زملائي	( )	( )	( )	( )
١٣-	أكره المدرسة	( )	( )	( )	( )
١٤-	لا أستطيع مناقشة مسائلي الشخصية مع والدي	( )	( )	( )	( )
١٥-	تضطرب معدتي بسهولة	( )	( )	( )	( )
١٦-	أضطر لطلب النقود من والدي	( )	( )	( )	( )
١٧-	أشعر بالنوم في الفصل مع أنني نمت جيداً ليلاً	( )	( )	( )	( )
١٨-	لا أشعر بأنني أنتمي لعائلتي	( )	( )	( )	( )
١٩-	لا أعرف ماذا أفعل بشأن رائحة العرق المنبعثة من جسمي..	( )	( )	( )	( )
٢٠-	ليس لي مصروف ثابت	( )	( )	( )	( )
٢١-	ليتني انقطع عن الدراسة الآن	( )	( )	( )	( )
٢٢-	أود أن يعتبرني والدي شخصاً مسئولاً	( )	( )	( )	( )
٢٣-	أنني قلق بشأن صحتي العامة	( )	( )	( )	( )
٢٤-	ليس عندي من النقود ما فيه الكفاية لشراء بعض الملابس..	( )	( )	( )	( )
٢٥-	أجد صعوبة في التعبير عن نفسي كتابة	( )	( )	( )	( )
٢٦-	يحابي والدي البعض دون الآخر من أخواتي وأخوتي	( )	( )	( )	( )
٢٧-	لا أمارس الرياضة البدنية بما فيه الكفاية	( )	( )	( )	( )
٢٨-	لا أملك من النقود ما أرفه به عن نفسي	( )	( )	( )	( )
٢٩-	أحتاج لبعض المساعدة الفردية في دروسي المدرسية	( )	( )	( )	( )
٣٠-	يتدخل والدي في كيفية إنفاق مصروفي	( )	( )	( )	( )
٣١-	أتعب بسهولة	( )	( )	( )	( )
٣٢-	أسرتي قلقة على حالتها المالية	( )	( )	( )	( )
٣٣-	لا أجد تشجيعاً من أساتذتي في المدرسة	( )	( )	( )	( )
٣٤-	يحاول والدي تحديد مهنتي في المستقبل	( )	( )	( )	( )
٣٥-	لا أخذ القسط الكافي من النوم	( )	( )	( )	( )

	العبارات	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة
٣٦-	لا أنفق نقودي إلا بحساب شديد	( )	( )	( )	( )
٣٧-	كثيراً ما يستهزئ بي أساتذتي في المدرسة	( )	( )	( )	( )
٣٨-	يشدد والدي عليّ في استعمالي لممتلكات الأسرة	( )	( )	( )	( )
٣٩-	ليس لدي القدرة على احتمال العمل الجسمي	( )	( )	( )	( )
٤٠-	لا يقوم أساتذتي بشرح الدروس المدرسية كما ينبغي	( )	( )	( )	( )
٤١-	أعاني كثيراً من الصعوبات أثناء الدراسة	( )	( )	( )	( )
٤٢-	يتدخل والدي في شئوني الخاصة كالذهاب إلى السينما أو مقابلة الأصدقاء	( )	( )	( )	( )
٤٣-	تحتاج أسناني إلى عناية خاصة	( )	( )	( )	( )
٤٤-	أحتاج لكسب بعض المال بنفسي	( )	( )	( )	( )
٤٥-	لا يهتم أساتذتي بي مطلقاً	( )	( )	( )	( )
٤٦-	لا يسمح لي والدي أن أبت في أموري بنفسي	( )	( )	( )	( )
٤٧-	كثيراً ما ينتابني الصداع	( )	( )	( )	( )
٤٨-	أريد شراء كثير من الأشياء بنفسي	( )	( )	( )	( )
٤٩-	أساتذتي في منتهى الحزم والصرامة في معاملتي	( )	( )	( )	( )
٥٠-	لا أجد تشجيعاً لي في المنزل	( )	( )	( )	( )
٥١-	سمعي ثقيل	( )	( )	( )	( )
٥٢-	أحتاج مالاً للإنفاق على تعليمي	( )	( )	( )	( )
٥٣-	لا أجد من يفهمني من أساتذتي	( )	( )	( )	( )
٥٤-	لا يحترم والدي آرائي عادة	( )	( )	( )	( )
٥٥-	عضلاتي سيئة النمو	( )	( )	( )	( )
٥٦-	أحتاج لعمل أكسب منه بعد الظهر	( )	( )	( )	( )
٥٧-	لا يميل أساتذتي للأشياء التي أميل إليها	( )	( )	( )	( )
٥٨-	لا يثق والدي بي	( )	( )	( )	( )
٥٩-	ليس لدي شهية للطعام	( )	( )	( )	( )
٦٠-	أحتاج لعمل أكسب منه أثناء العطلة	( )	( )	( )	( )
٦١-	لا يحبني أساتذتي	( )	( )	( )	( )
٦٢-	يتوقع والدي الكثير مني	( )	( )	( )	( )
٦٣-	لا أعرف ما إذا كنت طبيعياً في طفولتي واحتمالي	( )	( )	( )	( )
٦٤-	يجاهد والديّ نفسيهما في العمل من أجل توفير النقود	( )	( )	( )	( )
٦٥-	أجد صعوبة في التعبير عن نفسي بالكلام	( )	( )	( )	( )
٦٦-	يتشدد والدي معي في حالة سهري ليلاً في الخارج	( )	( )	( )	( )
٦٧-	نادراً ما أقوم بنزهات ورحلات لأسباب صحية	( )	( )	( )	( )
٦٨-	ينقصني في المنزل الكثير من الأشياء التي توفر الراحة ..	( )	( )	( )	( )
٦٩-	أخاف من الامتحانات	( )	( )	( )	( )
٧٠-	ليتني أجعل والديّ يعاملاني كشخص كبير ناضج	( )	( )	( )	( )

	العبارات	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة
٧١-	أعاني من مرض جلدي يشوه جلدي وبشرتي	( )	( )	( )	( )
٧٢-	ليس لدينا الإمكانات المادية للانتقال إلى حي أرقى من الحي الذي نقطنه	( )	( )	( )	( )
٧٣-	أحصل على درجات ضعيفة في مواد الدراسة	( )	( )	( )	( )
٧٤-	أشعر بالخجل من عمل أو مهنة والدي	( )	( )	( )	( )
٧٥-	قامتي غير معتدلة	( )	( )	( )	( )
٧٦-	أنني خجول من المنزل الذي أعيش فيه	( )	( )	( )	( )
٧٧-	لا أهوى قراءة الكتب المدرسية	( )	( )	( )	( )
٧٨-	أشعر بالخجل من ملبس والديّ وسلوكهما	( )	( )	( )	( )
٧٩-	أنني قصير القامة	( )	( )	( )	( )
٨٠-	أسرتي تعاني الكثير من الضائقات المادية	( )	( )	( )	( )
٨١-	رسبت مرة أو أكثر في المدرسة	( )	( )	( )	( )
٨٢-	يتجسس والدي عليّ كثيراً في أموري الخاصة	( )	( )	( )	( )
٨٣-	أعاني من التهاب في الحلق باستمرار	( )	( )	( )	( )
٨٤-	لا أحصل على نقود من والدي إلا بعد إلحاح شديد	( )	( )	( )	( )
٨٥-	أفكر كثيراً في الحصول على درجات مرتفعة	( )	( )	( )	( )
٨٦-	يعترض والدي على هواياتي	( )	( )	( )	( )
٨٧-	تؤلمني عيناي	( )	( )	( )	( )
٨٨-	لا أحصل على نقود إلا في الأعياد والمناسبات	( )	( )	( )	( )
٨٩-	لست ذكياً بدرجة كافية	( )	( )	( )	( )
٩٠-	يتدخل والدي في اختياري لأصدقائي	( )	( )	( )	( )
٩١-	أعاني من اضطرابات بالأنف	( )	( )	( )	( )
٩٢-	مصروفي اليومي أقل من مصروف زملائي	( )	( )	( )	( )
٩٣-	لا أتجنب مع أحد من أساتذتي	( )	( )	( )	( )
٩٤-	لا يوافق والدي على ما أمارسه من نشاط اجتماعي	( )	( )	( )	( )
٩٥-	أشعر بآلام في القدم	( )	( )	( )	( )
٩٦-	أشعر بأنني محروم من أشياء كثيرة	( )	( )	( )	( )
٩٧-	أجد صعوبة في فهم الكتب المدرسية	( )	( )	( )	( )
٩٨-	لا يدعني والدي أشتري حاجاتي الخاصة بنفسي	( )	( )	( )	( )
٩٩-	شكلي قبيح وحركتي غير متزنة	( )	( )	( )	( )
١٠٠-	ليتني أعرف طريقة ما لكسب المال	( )	( )	( )	( )
١٠١-	ذاكرتي ضعيفة	( )	( )	( )	( )
١٠٢-	لا يهتم والدي بأعمالي المدرسية	( )	( )	( )	( )
١٠٣-	أنني نحيف للغاية	( )	( )	( )	( )
١٠٤-	أضطر إلى استعارة الكتب الدراسية من زملائي نظراً لعدم مقدرتي على شرائها	( )	( )	( )	( )

	العبارات	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة
١٠٥-	أخاف أن اشترك في المناقشة في الفصل	( )	( )	( )	( )
١٠٦-	لا يدعني والدي أقرر نوع النشاط الذي أشترك فيه	( )	( )	( )	( )
١٠٧-	لا أتعرض بما فيه الكفاية للهواء الطلق والشمس	( )	( )	( )	( )
١٠٨-	لا أشترك في الرحلات الترفيهية مع زملائي نظراً لضيق اليد.	( )	( )	( )	( )
١٠٩-	الفصول الدراسية مقبضة	( )	( )	( )	( )
١١٠-	لا أستطيع أن أمزح مع والدي	( )	( )	( )	( )
١١١-	أتلعثم في الكلام	( )	( )	( )	( )
١١٢-	أرفض الهدايا التي يقدمها لي أصدقائي خشية من عدم القدرة على ردها	( )	( )	( )	( )
١١٣-	أشعر بتقييد حريتي داخل الفصل	( )	( )	( )	( )
١١٤-	لا أجد متعة في مصاحبة والدي	( )	( )	( )	( )
١١٥-	أعاني من اضطرابات بعض الغدد (مثل الغـــدة النكفيـــة، والغدة الدرقية .. الخ)	( )	( )	( )	( )
١١٦-	مصروفي قليل	( )	( )	( )	( )
١١٧-	لا أميل إلى بعض المواد الدراسية	( )	( )	( )	( )
١١٨-	تتعارض آرائي مع آراء والدي	( )	( )	( )	( )
١١٩-	عندي حساسية لأنواع من الطعام	( )	( )	( )	( )
١٢٠-	ليس عندي إلا قليل من الملابس الجديدة	( )	( )	( )	( )

[٦٦] أساليب المعاملة الوالدية

المفهوم: تعد التنشئة الاجتماعية "مجموعة من عمليات التفاعل المركبة التي يتعلم الفرد من خلالها العادات والمهارات والمعتقدات" (غيث، ١٩٦٣: ٢١٠)، كما أنها "عملية تعلم وتعليم وتربية، وتقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد (طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً) سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية" (زهران، ١٩٧٢: ٢٥٧)، وأنها "العملية التي يتحول بها الفرد إلى شخص، والفرق بين الفرد والشخص، أن الشخص هو الإنسان الاجتماعي، والفرد هو مجموعة الوجود، أي الإنسان في خصائصه الذاتية لا الاجتماعية، فهي بذلك العملية التي يصبح بها الفرد عضواً في مجتمع الكبار يشاركهم نشاطهم ويمارس حقوقه وواجباته" (السيد، ١٩٧٥: ٢١٨).

وتعد الأسرة من أهم عوامل التنشئة والتطبيع الاجتماعي للطفل فهي الممثلة الأولى للثقافة وأقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد، وللأسرة وظيفة اجتماعية بالغة الأهمية، فهي المدرسة الأولى للطفل وهي العامل الأول في صبغ سلوك الفرد بصبغة اجتماعية، والأسرة هي التي تقوم بعملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي؛ وتشرف على النمو الاجتماعي للفرد وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، وتتشابه الأسر أو تختلف فيما بينها من حيث الأساليب السلوكية السائدة أو المقبولة في ضوء مجموعة من المعايير والقيم الاجتماعية (بدر، ١٩٨٦: ٢٠).

وإلى جانب هذا، تعبر الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء عن أساليب التعامل مع الأبناء وأنماط الرعاية الوالدية في تنشئة الأبناء، كما تعد بمثابة الديناميات التي توجه سلوك الآباء والأمهات (شعلان، ١٩٧٨: ٣٧). ويقصد بأساليب التنشئة الوالدية بأنها: "تنظيمات نفسية لكتسبها الوالدان من خلال خبراتهم التي مروا بها في حياتهم تحدد لهما بصفة مستمرة أساليب معاملاتهم مع الأولاد إلى حد كبير" (الضحان، ١٩٧٧: ٣٤)، وبأنها: "كل ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة أطفالهم في مواقف حياتهم المختلفة" (ميلسا، ١٩٧٩: ١٩)؛ وبأنها: "مواقف الآباء والأمهات تجاه أبنائهم والأسلوب المتبع في التنشئة خلال مواقف الحياة المختلفة البيولوجية والاجتماعية، ويتم التعرف عليها من خلال إدراك الأبناء لها" (عبد العزيز، ١٩٨٧: ٥٢)؛ وبأنها: "الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع أطفالهم في تفاعلهم معهم خلال العوامل والمواقف المختلفة" (إسماعيل، ١٩٨٩: ١٤٥)؛ وبأنها: "كل أسلوب يصدر عن الوالدين أحدهما أو كلاهما ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه والتربية أم لا" (كفافي، ١٩٩٠: ٢٣٥).

القياس: توجد عدة مقاييس واستبانات لقياس أساليب المعاملة الوالدية على النحو التالي:

[١] استبانة الأساليب الوالدية كما يدركها الأبناء:

أعد ديفروكس وآخرون Devereux, *et al.* (١٩٦٢) استبانة الأساليب الوالدية، وتتضمن الممارسات الوالدية كما يدركها الأبناء التالية:

(أ) التأييد Supporting؛ ويتكون هذا المقياس من ١٣ فقرة تقيس الأبعاد الآتية:

– **المأوى Nurturance**؛ ويقصد به شعور الأبناء بمواساة ومساعدة الوالدين عند مواجهتهم لبعض المشكلات، والسماح بالتحدث معهما، والشعور بالقرب منهما وقت الاحتياج. ويتكون هذا البعد من ثلاث عبارات (أرقام: ١، ٢، ٣).

– **الضبط القائم على قواعد Principled Discipline**؛ ويقصد به قدرة الوالدين على تقديم تفسيرات لأبنائهم لصور العقاب الصادرة منهم، والمطالب التي يطلبونها. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ٤، ٥).

- **المشاركة الوسيلية Instrumental Companionship**؛ ويقصد بها مساعدة الوالدين لأبنائهم في بعض الواجبات المنزلية، وقيامهما بتعليمهم بعض الأشياء. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ٦، ٧).

- **اتساق التوقع Consistency of Expectation**؛ ويقصد به قدرة الأبناء على توقع سلوكيات وتصرفات الوالدين عند قيامهم بمجموعة من التصرفات التي لا يرغبها الوالدين. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ٨، ٩).

- **تشجيع الاستقلال الذاتي Encouragement of Autonomy**؛ ويقصد به تشجيع الوالدين للأبناء على عمل الأشياء الجديدة، وتخطيط الأعمال الخاصة بهم، حتى إذا كان هناك بعض الأخطاء. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ١٠، ١١).

- **التسامح Indulgence**؛ ويقصد به تسامح الوالدين لأبنائهم عند قيامهم بارتكاب بعض الأخطاء، ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ١٢، ١٣).

(ب) **المطالب Demanding**؛ ويتكون هذا المقياس الفرعي من أربع عبارات تقيس الأبعاد الآتية:

- **فرض المسئوليات Prescription of Responsibilies**؛ ويقصد به توقع الوالدين من أبنائهم القيام بالمحافظة، وعلى تنظيم الأشياء الخاصة بهم، ومطالبتهم بالتعاون معهم في بعض الأعمال. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ١٤، ١٥).

- **مطالب الإنجاز Achievement Demands**؛ ويقصد بها مطالبة الوالدين من أبنائهم العمل بجدية وباستمرار وبأفضل من الآخرين. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ١٦، ١٧).

(ج) **التحكم Controlling**؛ ويتكون هذا المقياس الفرعي من أربع عبارات وتقيس الأبعاد الآتية:

- **التحكم Controlling**؛ ويقصد به أن يخبر الأبناء والديهم عندما يذهبون لمكان ما، وعند إنفاق المصروف الخاص بهم. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ١٨، ١٩).

- **الحماية Protectiveness**؛ ويقصد به قلق الوالدين المفرط على أبنائهم من منطلق أن الأبناء لا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم، أو حدوث أي مكروه لهم عند ذهابهم إلى أي مكان. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ٢٠، ٢١).

(د) **العقاب Punishing**؛ ويتكون هذا المقياس الفرعي من تسع عبارات تقيس الأبعاد التالية:

- **العقاب العاطفي Affective Punishment**؛ ويقصد به استياء الوالدين وشعورهما بخيبة الأمل عند قيام الأبناء بأعمال لا يحبونها، وبث فيهم الشعور بالذنب والخجل. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ٢٢، ٢٣).

- **الحرمان من الامتياز Deprivation of Privileges**؛ ويقصد به عقاب الوالدين لأبنائهم بحرمانهم من مصاحبة الأصدقاء واستخدام الممتلكات الخاصة بهم. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ٢٤، ٢٥).

- **التوبيخ Scolding**؛ ويقصد به قيام الوالدين بتوبيخ الأبناء وإهانتهم عند إساءة التصرف. ويتكون هذا البعد من عبارتين (أرقام: ٢٦، ٢٧).

- **العقاب البدني Physical Punishment**؛ ويقصد به قيام الوالدين بضرب الأبناء على الوجه أو على أي جزء من الجسم عند إساءة التصرف. ويتكون هذا البعد من عبارات (أرقام: ٢٨، ٢٩، ٣٠).

وإلى جانب هذا، تتكون الاستبانة من صورتين؛ إحداهما للأب، والأخرى للأم. ويتم تصحيح العبارات من خلال الاختيار من خمس استجابات مختلفة. وقد تم تعريب استبانة الأساليب الوالدية كما تدركها الأبناء إلى اللغة العربية (موسى، ١٩٨٨).

الصدق: تم حساب صدق إستبانة الأساليب الوالدية كما تدركها الأبناء بصورتيها من خلال استخدام أسلوب الاتساق الداخلي (موسى، ١٩٨٨، ١٩٩٤). علاوة على هذا، قام موسى ومصيلحي (٢٠٠٢) بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، فتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة من ٠,٥٦ إلى ٠,٧٣، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات استبانة الأساليب الوالدية كما تدركها الأبناء بصورتيها باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (موسى، ١٩٨٨، ١٩٩٤). إضافة إلى هذا، قام موسى ومصيلحي (٢٠٠٢) بحساب ثبات الاستبانة بصورتيها على مائة تلميذ وتلميذة من تلاميذ المعاهد الثانوية الأزهري (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٤,٣ سنة)، فتراوحت معاملات الثبات من ٠,٥٦ إلى ٠,٧٥.

[٢] مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية:

يوجد العديد من الأدوات السيكومترية في مجال قياس الاتجاهات الوالدية مثل قياس شوبن Shoben (١٩٤٩) للاتجاهات الوالدية، ومقياس شيفر ويل Schaefer and Bell (١٩٥٨). وإلى جانب هذا، قام بيكر وكرج Becher and Krug (١٩٦٥) بحصر كل البحوث النفسية التي استخدمت مقاييس كل من شوبن وشيفر ويل والانتقادات التي وجهت إليهما. ومن هذه الانتقادات التي أشار إليها بيكر وكرج أن عبارات هذه المقاييس مرتبطة ارتباطاً دالاً وموجباً باتجاه الاستجابة Response Set. ومن أجل تلافي العيوب السيكومترية في المقاييس السابقة، قام بومري Pumroy (١٩٥٤) بتصميم أداة جديدة لقياس الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء بحيث تكون عباراتها خالية من المرغوبية الاجتماعية Social Desirability، وقد أطلق على الأداة الجديدة مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية Maryland Parent Attitude Scale (MPAS). وقد تم بناء هذا المقياس باستخدام نفس الأسلوب الذي استخدمه إدواردز Edwards (١٩٥٨) في بناء مقاييس التفضيل الشخصي.

خطوات بناء المقياس:

سار بومري Pumory (١٩٦٦) في بناء مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية على الخطوات التالية:

- قام بتجميع معظم العبارات المستخدمة في مقاييس الاتجاهات الوالدية الأخرى، كما تم اشتقاق مجموعة أخرى من العبارات في مجال الاتجاهات الوالدية من خلال مقابلات شخصية مع مجموعة من الآباء والأمهات. وقد صيغت عبارات المقياس بأسلوب Third Person؛ وهذا الأسلوب أشار إليه شوبن Shoben (١٩٤٩)، وبيكر وكرج Becher and Krug (١٩٦٥) الذين أوضحوا أن صياغة العبارات باستخدام أسلوب Third Person، أكثر صدقاً في إجاباتها من العبارات المصاغة بأسلوب First Person.

- قام بومري بتصنيف العبارات وحذف المكرر منها وتعديل بعضها الآخر.

- تم تطبيق العبارات بعد تصنيفها وتعديلها على مجموعة من الأفراد مكونة من (٥٥) مدرساً ومدرسة في المرحلة الثانوية، و(٦٠) طالباً وطالبة بالجامعة، و(٦٣) من الآباء والأمهات.

- تم إعطاء التعليمات للمفحوصين للتعرف على طريقة الاستجابة على عبارات المقياس، وفحواها: أقرأ العبارات بدقة في ضوء الاستجابات التالية: أوافق بشدة Strongly Agree (SA)، موافق Agree (A)، غير موافق Disagree (D)، غير موافق بشدة Strongly Disagree (SD).

- تمت جدولة النسب المئوية للأفراد على الاستجابات الأربعة لعبارات المقياس.

- أعطيت عبارات المقياس لمجموعة مكونة من تسعة من الأخصائيين النفسيين مع تزويدهم أيضاً بمجموعة من التعليمات حتى يستطيعون من خلالها تصنيف العبارات وفقاً للأنماط الوالدية التي حددها بومري من خلال المسوح النفسية للبحوث السابقة في مجال الاتجاهات الوالدية؛ وهي كما يلي:

النمط الأول: الآباء المتسامحون Indulgent Parents:

يقصد بهذا النمط هؤلاء الآباء المتمركزين حول الطفل Child centered وتلبية رغبته، والسماح له باختيار كل ما يحتاج إليه بطريقته الخاصة، ويتمتع أطفال هذا النمط من الآباء بالعطف والدفء الوالدي، كما لا يجدون تشجيعاً من قبل الوالدين لتحمل المسئولية، ويغدق عليهم الآباء كثيراً من الهدايا.

النمط الثاني: الآباء غير المكترثين Indifferent Parents:

يقصد بهذا النمط هؤلاء الآباء الذين لا يحملون أية مشاعر نحو أبنائهم سواء كانت هذه المشاعر إيجابية أم سلبية. بالإضافة إلى أنهم عديمي الاهتمام بنشاطات وأفكار أبنائهم، فهم فقط أكثر اهتماماً بنشاطاتهم الخاصة ولا يحبون إزعاج الأبناء لهم بمطالبهم المختلفة. كما لا توجد التقييدات من جانبهم نحو سلوكيات أبنائهم فلهم مطلق الحرية فيما يفعلون.

النمط الثالث: الآباء الانضباطيون Disciplinarian Parents:

يقصد بهذا النمط هؤلاء الآباء الذين يتوقعون طاعة أبنائهم المطلقة لهم، وإذا لم يطع الطفل أوامر والديه فإنه سوف ينزل عليه عقاباً صارماً لمخالفته للقوانين والقواعد التي أرساها الوالدين، ويتم تنفيذ العقاب بصورة عادلة وبأسلوب متسق، والهدف من العقاب كما يرى هذا النمط من الآباء دفع أبنائهم إلى إنجاز ما فوق طاقتهم.

النمط الرابع: الآباء النابذون Rejecting Parents:

يقصد بهذا النمط هؤلاء الآباء الذين يكونون على قدر من العدوانية الواضحة والصريحة نحو أبنائهم. ويظهر هذا العدوان من خلال أساليب الضبط والعقاب. ويبدو أن هذا الضبط والعقاب مبنياً في المقام الأول على مشاعر الوالدين السالبة نحو أبنائهم نتيجة لاعتقادهم أن الأبناء لا يرجى منهم تقويم أو إصلاح.

النمط الخامس: الآباء الوقائيون Protective Parents:

يقصد بهذا النمط هؤلاء الآباء الذين يحاولون تجنب أبنائهم الحد الأدنى من المخاطر. وعليه، فإن هؤلاء الآباء يضعون أبنائهم تحت الملاحظة القوية والمباشرة، ودائماً ينظرون للجوانب الخطرة المحتملة لكل المواقف التي ربما يتعرض لها أبنائهم، بالإضافة إلى أن هؤلاء الآباء يقومون بإنجاز كثير من المطالب لأبنائهم، مع العلم أن هؤلاء الأبناء يستطيعون أداء مثل هذه الأشياء بأنفسهم مثل تناول الطعام، والاستحمام، والذهاب إلى المدرسة؛ .. الخ، خشية من أي شيء ربما يحدث لهم.

وقد توصل بومري Pumory بعد عرض عبارات المقاييس على الأخصائيين النفسيين أنهم غير قادرين على التمييز بين العبارات التي تقيس النبذ الوالدي، والعبارات التي تقيس عدم الاكتراث الوالدي. وفي ضوء هذا، تم دمج عبارات الفئتين في فئة واحدة وهي التي تقيس النبذ الوالدي. لذا يتكون المقياس في صورته النهائية من (٩٠) عبارة مزدوجة، بالإضافة إلى خمسة عبارات محايدة Buffer Items في بداية المقياس موزعة على أربعة مقاييس فرعية هي: التهذيب، التسامح، الحماية، النبذ. وإلى جانب هذا، قام موسى وآخرون (١٩٩٥) بتعريب المقياس.

الصدق: تم إيجاد صدق مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية بعدة طرق؛ هي كما يلي:

- **الصدق الداخلي:** قام بومري Pumory (١٩٦٦) بحساب الصدق الداخلي لمقياس ماريلاند للاتجاهات

الوالدية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٥٤) طالباً وطالبة بالجامعة (٣٠ ذكراً، و٢٤ أنثى). وأوضحت النتائج وجود علاقة سالبة بين مقياس التهذيب وكل من مقياس الحماية والنبذ. بالإضافة إلى وجود علاقة سالبة بين مقياس التسامح ومقياس النبذ، وعلاقة سالبة بين مقياس الحماية ومقياس النبذ. وتبدو هذه المعاملات الارتباطية على أن بعض المقاييس الفرعية لمقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية غير مستقلة عن بعضها البعض.

- **الصدق التمييزي:** توصل بومري Pumory (١٩٦٦) إلى أن الذكور يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس التهذيب أكثر من الإناث، بينما تحصل الإناث على درجات مرتفعة في مقياس التسامح بالمقارنة بعينة الذكور. كما تبين أن المفحوصين الأكبر سناً من الجنسين يحصلون على درجات منخفضة على مقياس التهذيب ودرجات مرتفعة على مقياس النبذ عن المفحوصين الأصغر سناً. بالإضافة إلى أن العلاقة بين مقياس الاستحسان الاجتماعي لإدواردز Edwards (١٩٥٧) المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه لم يرتبط ارتباطات دالة بالمقاييس الفرعية الأربعة لمقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط من (-٠,١٧) إلى (٠,١٩) مشيرة إلى أن المقاييس الأربعة غير مرتبطة بمقياس الاستحسان الاجتماعي.

كما قامت برودي Brody (١٩٦٥) بدراسة لإيجاد العلاقة بين درجات الأمهات على مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية إلى جانب تقدير الأمهات لمدى تفاعلهن مع أبنائهن، فتوصلت إلى أن الأمهات اللاتي حصلن على درجات مرتفعة على مقياس التهذيب أكثر استخداماً لسلوكيات التوجيه والتقييد من الأمهات اللاتي حصلن على درجات منخفضة، كما توجد علاقة موجبة بين السلوك المنفر من قبل الطفل ودرجة الأم على مقياس النبذ.

إضافة إلى هذا، وجد بومري Pumory (١٩٦٤) أن الآباء الذين لا يواظبون على حضور مجتمع الآباء يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس النبذ، بينما الآباء الذين يواظبون على الحضور لهذه المجتمع أكثر تهذيباً؛ ويحصلون على درجات مرتفعة على مقياس التهذيب.

وإلى جانب هذا، قام موسى وآخرون (١٩٩٥) بحساب الصدق التمييزي لمقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٤٥) أباً وأماً (٢٥ أباً، و٢٠ أماً)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ٣٣,٧٦ سنة، والانحراف المعياري ± ٧,٦٥ مع مقياس الاستحسان الاجتماعي (موسى، وأبو ناهية، ١٩٨٦)؛ حيث بلغت معاملات الارتباط بين المقياسين على النحو التالي: التهذيب (-٠,٠٧)، والتسامح (-٠,١٣)، والحماية (-٠,١٧)، والنبذ (٠,٩)، وكلها معاملات غير دالة إحصائية.

كما قام أبو ناهية (٢٠٠٠) بحساب الصدق التمييزي للمقياس وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس الاستحسان الاجتماعي (موسى، وأبو ناهية، ١٩٨٦) على عينة قوامها ٦٠ أباً وأماً في البيئة الفلسطينية. فبلغت معاملات الارتباط بين المقياسين على النحو التالي: (-٠,٠١) لمقياس التهذيب، و(-٠,١٧) لمقياس التسامح، و(-٠,١٤) لمقياس الحماية، و(٠,٠٨) لمقياس النبذ، وكلها معاملات غير دالة إحصائية.

الثبات: قام بومري Pumory (١٩٦٦) بحساب ثبات مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية بطريقتين؛ هما:

- **طريقة التجزئة النصفية:** تم تطبيق المقياس على عينة قوامها ٤٥ من الذكور، و٤٥ من الإناث من طلاب الجامعة، لحساب معاملات الارتباط بين العبارات الفردية والأخرى الزوجية، وبعد تصحيح الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان – براون، بلغت معاملات الثبات لعينة الذكور على النحو التالي: (٠,٧٣٦) لمقياس التهذيب، و(٠,٦٧٥) لمقياس التسامح، و(٠,٧٥٨) لمقياس الحماية، و(٠,٧٤٣) لمقياس النبذ، ولعينة الإناث على النحو التالي: (٠,٧٥٥) لمقياس التهذيب، و(٠,٨٤٣) لمقياس التسامح، و(٠,٧٣٢) لمقياس الحماية، و(٠,٦٦٦) لمقياس النبذ، وكلها معاملات مقبولة إحصائية.

- **طريقة إعادة الاختبار:** تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) ذكراً، و(٢٣) أنثى من طلاب الجامعة بفاصل زمني قدره (٣) شهور بين الإجرائين، فبلغت معاملات الارتباط بين التطبيقين على النحو التالي: (٠,٦٢٢) لمقياس التهذيب، و(٠,٧٣٠) لمقياس التسامح، و(٠,٦٨٦) لمقياس الحماية، و(٠,٦٥١) لمقياس النبذ.

إضافة إلى هذا، قام موسى وآخرون (١٩٩٥) بحساب ثبات مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية بطريقة التجزئة النصفية، فبلغت معاملات الثبات بعد تصحيح طول الاختبار للعينة الكلية (ن = ٩٥) ما يلي: (٠,٦٧٩) لمقياس التهذيب، و(٠,٧٦٧) لمقياس التسامح، و(٠,٧٢٥) لمقياس الحماية، و(٠,٧١٩) لمقياس النبذ؛ وكلها معاملات إحصائية مقبولة.

كما قام أبو ناهية (٢٠٠٠) بحساب ثبات المقياس بطريقتي **إعادة الاختبار**؛ فبلغت معاملات الارتباط كما يلي: (٠,٧٩) لمقياس التهذيب، و(٠,٦٤) لمقياس التسامح، و(٠,٧٤) لمقياس الحماية، و(٠,٧١) لمقياس النبذ، **والتجزئة النصفية**، فبلغت معاملات الثبات بعد تصحيح طول الاختبار على النحو التالي: (٠,٨٢) لمقياس التهذيب، و(٠,٧٤) لمقياس التسامح، و(٠,٨٧) لمقياس الحماية، و(٠,٦٩) لمقياس النبذ، وكلها معاملات إحصائية مقبولة.

[٣] استبانة الممارسات الوالدية كما يدركها المعاقون:

من خلال مراجعة موسى (٢٠٠٩) للمقاييس والاستبانات لقياس الممارسات الوالدية، لم يجد أداة واحدة لقياس الممارسات الوالدية كما يدركها المعاقون. ومن ثم، تم اختيار بعض الممارسات الوالدية الخاطئة مثل: القسوة، والتذبذب، والتحكم، والعقاب البدني، والتوبيخ، وبعض الممارسات الوالدية السوية مثل: التقبل، والاستقلال، والتشجيع؛ حيث تبين من مراجعة الأدبيات النفسية في هذا الصدد أن هذه من أكثر الممارسات الوالدية شيوعاً.

ومن أجل مراعاة طبيعة الإعاقات الحسية (العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية)، تم بناء بنداً واحداً لكل بعد من أبعاد الممارسات الوالدية، وقد روعي أن تكون الاستبانة من صورتين، إحدهما للأب، والأخرى للأم. وتتم الاستجابة على كل بند من خلال ميزان تقدير مكون مما يلي: دائماً (تعطي أربع درجات)، وغالباً (تعطي ثلاث درجات)، وأحياناً (تعطي درجتين)، ونادراً (تعطي درجة واحدة فقط). وتمتد الدرجات على الإستبانة من ثمان درجات إلى اثنين وثلاثين درجة.

الصدق: تم حساب الصدق الداخلي لاستبانة الممارسات الوالدية كما يدركها المعاقون بصورتيها، وذلك من خلال تطبيقها على عينة مكونة من ستين مراهقاً ومراهقة من المراهقين الصم؛ ممن بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ١٦,٦ سنة. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة إحصائية موجبة وسالبة بين أبعاد إستبانة الممارسات الوالدية كما يدركها المعاقون السوية وغير السوية سواء للصورة الخاصة للأب أم للصورة الخاصة للأم.

الثبات: تم حساب معامل ثبات استبانة الممارسات الوالدية كما يدركها المعاقون بصورتيها بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين، فتراوحت معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة من ٠,٥٤ إلى ٠,٧٢ بالنسبة للصورة الخاصة للأب، و٠,٥٦ إلى ٠,٧١ بالنسبة للصورة الخاصة للأم.

[٤] قائمة المعاملة الوالدية:

أعد كل من أبو ناهية، وموسى (١٩٨٧) الصورة العربية لقائمة المعاملة الوالدية التي وضعها في الأصل شيفر Schaefer بعنوان "Child Report of Parent Behavior Inventory" An abbreviated form وهي تزود الباحث بتقدير حقيقي عن السلوك الفعلي للوالدين في تعاملهما مع الأبناء في مواقف التنشئة المختلفة، كما أنها تتميز بشمولها وتغطيتها للجوانب الأساسية لمعاملة الوالدين للأبناء.

وقد بدأت هذه القائمة بست وعشرين مقياساً يتكون كل منها من عشر عبارات، ثم جرى تعديل على هذه القائمة وتطويرها على أساس من التحليل العاملي واستخدام أسلوب تحليل العبارات ومراجعة المحتوى، ووصلت القائمة – في صورتها الحالية – إلى ثمانية عشر مقياساً يتكون كل منها من ثمانية عبارات أو ستة عشر عبارة، بحيث يصل المجموع الكلي للعبارات إلى ١٩٢ عبارة موزعة على المقاييس الفرعية توزيعاً عشوائياً، وهذه المقاييس هي:

١- مقياس التقبل (ت) Acceptance:

أن يشعر الطفل أن والده (الأب، الأم) يفهم مشكلاته وهمومه، وأنه يطمئنه ويهدئ روعه عندما يكون خائفاً أو قلقاً، وأنه يواسيه ويدخل على نفسه السرور عندما يكون حزيناً، وأنه يحدثه دائماً بصوت دافئ، وأنه يستمتع معه بالحديث عن الأشياء والأحداث الجارية، وأنه يستمتع بالخروج معه في الزيارات أو الرحلات، وأنه يستمتع بعمل أشياء كثيرة معه داخل البيت أو خارجه، وأنه يهتم بمحادثته أكثر مما يهتم بأخطائه، وأنه يبدو فخوراً بالأشياء التي يعملها، وأنه لا يحاول أن يغير سلوكه بل يقبله كما هو، وأنه يتنسم له معظم الوقت، وأنه يجعله يشعر بالراحة بعد التحدث معه عن همومه، وأنه يستمتع بعمل الأشياء معه، وأنه يواسيه وأنه يشعر بالراحة عندما يكون قلقاً أو حزيناً، وأنه كان يحنو عليه ويقبله قبل النوم عندما كان صغيراً، وأنه يستمتع بقضاء وقته معه في البيت.

٢- مقياس التمركز حول الطفل (م ط) Child Centeredness:

أن يشعر الطفل أن والده (الأب، الأم) يستمتع بالتحديث والجلوس معه مدة طويلة، وأنه يغمره بقدر كبير من الرعاية والاهتمام، وأنه يعتبره أهم شخص في حياته، وأنه يتنازل في كثير من الأحيان عن أشياء تخصه في سبيل توفير ما يحتاج إليه، وأنه يفكر دائماً في الأشياء التي تسره وتسعده، وأنه يستمتع بوجوده مع أصدقائه خارج البيت، وأنه يعطي كل اهتمامه لأولاده، وأنه يقضي معظم وقت فراغه مع أولاده.

٣- مقياس الاستحواذ (س) Possessiveness:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) قلقاً عليه عندما يكون بعيداً عنه، وأنه لا يسمح له بالذهاب إلى بعض الأماكن خوفاً من أن يحدث له شيئاً يؤذيه، وأنه حريص جداً على مشاركته في شئون حياته، وأنه يتمنى لو يبقى في البيت حتى يستطيع أن يعتني به، وأنه يرفض أن يقضي أي قدر من الوقت بعيداً عن البيت، وأنه ندم لأنه – أي الطفل – يكبر مع الأيام ويقضي وقتاً طويلاً بعيداً عن البيت، وأنه مركز اهتمامه في البيت، وأنه مشغول دائماً بفكرة عدم قدرته على العناية بنفسه ما لم يكن معه.

٤- مقياس الرفض (ر) Rejection:

أن يشعر الطفل أن والده (الأب، الأم) يعتبره مشكلة كبيرة، وأنه يشكو دائماً من كل أفعاله، وأنه نادراً ما يساعده عندما يحتاج إليه، وأنه لا يعمل معه، وأنه يعامله كما لو كان شخصاً غريباً عنه، وأنه ينسى شراء ما يحتاج إليه، وأنه لا يعمل معه، وأنه لا يحضر له الأشياء التي يحتاجها إلا بعد إلحاح شديد، وأنه لا يعرف ما يحتاج إليه أو ما يريده، وأنه يعتقد أن أفكاره غير مجدية، وأنه يتمنى لو لم يكن لديه أطفال، وأنه ينفعل بسرعة شديدة في كثير من الأحيان عندما يضايقه، وأنه يطلب منه أن يخرج من البيت ويذهب بعيداً وأنه يشعره بأنه غير محبوب لديه، وأنه يخالفه كثيراً ويغضب منه عندما يفعل شيئاً ما لا يحبه، وأنه يراقبه باستمرار ولا يغفر له أي خطأ، وأنه غير صبور معه.

٥- مقياس التقييد (ق) Control:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) يتمسك ببعض القواعد والنظم التي يعتقد أنها تحكم التصرف والسلوك، وأنه يؤمن بأهمية معرفته لما يحق له عمله ولا يحق له عمله، وأنه من الضروري أن يعاقب لكي يحسن

التصرف، وأنه ينبغي عليه أن يعمل الأشياء كما يأمره تماماً، وأنه يحرص على أن تكون ملابسه نظيفة ومرتبة، وأنه يجب أن يعاقب على كل تصرف سيء يقوم به، وأنه لا يسمح له بأن يعمل أي شيء آخر حتى الأعمال التي حددها له من قبل، وأنه يهتم بأن يلتزم بموعد عودته من المدرسة.

٦- مقياس الإكراه (ك) Enforcement:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) شديداً جداً معه، وأنه يتمسك دائماً بقواعد ونظم معينة ولا يسمح بالخروج عنها تحت أي ظرف، وأنه يعاقبه بأساليب مختلفة من العقاب الشديد، وأنه يعاقبه إذا لم يرى الأشياء بطريقته، وأنه يعاقبه غالباً بطريقة ما عندما يكون مذنباً، وأنه يهتم بأن يطيعه في أي شيء يقوله له، وأنه يعاقبه إذا عمل شيئاً ما بسيطاً لا ينبغي عليه عمله، وأنه يعاقبه كثيراً لأنه ينسى أوامره وتعليماته لكثرتها.

٧- مقياس الاندماج الإيجابي (أ.ي) Positive Involvement:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) يعامله بعطف ومودة شديدة، وأنه يثني عليه بكثرة، وأنه يتحدث دائماً عن الأشياء الجيدة التي يعملها، وأنه يستمتع بالحديث معه عن الذي قرأه أو سمعه، وأنه يشجعه على القراءة والإطلاع، وأنه يبين له أين يجد المزيد من المعرفة، وأنه يهتم جداً بما يتعلمه في المدرسة، وأنه يستمع دائماً لوجهة نظره، وأنه يحدثه كثيراً عن أسباب الأشياء ومبرراتها، وأنه يعتقد بأهمية إظهار حبه ومودته له، وأنه يشعر من خلال معاملته له أنه صديق له، وأنه يخبره بمدى حبه له، وأنه يشعر بالسعادة عندما يراه عائداً من المدرسة إلى البيت، وأنه يخبره بأن تكوينه الجسمي سليم تماماً، وأنه يجعله يشعر بأنه حسن المظهر، وأنه مصدر سعادته.

٨- مقياس التطفل (ط) Intrusiveness:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) يتحقق دائماً بما يفعله في المدرسة، وأنه يحرص دائماً على أن يعرف بالضبط أين هو ومذا يفعل، وأنه يحرص على الحصول على المعلومات كاملة عن أصدقائه للتأكد من أنهم من نوع جيد، وأنه يريد أن يعرف بالضبط كل ما يحدث له عندما يكون خارج البيت، وأنه يسأل الآخرين عن سلوكه خارج البيت، ويريد أن يعرف بالضبط مع من يكون وهو خارج البيت، وأنه يريد أن يعرف بالتفصيل كل ما يدور بينه وبين زملائه من أحاديث أو مناقشات، وأنه يريد دائماً أن يعرف كل من يتصل به وماذا يقول.

٩- مقياس الضبط من خلال تشعر بالذنب (ض.ذ) Control Through Guilt:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) يعتقد إنه ناكر للجميل عندما لا يطيعه، وأنه يشعر بالاستياء وخيبة الأمل لما يقدم عليه من أفعال، وأنه ينكره دائماً بكل ما عمله، وأنه يحدثه دائماً عن الألم والمعاناة التي تحملها من أجله، وأنه ينبغي عليه أن يعمل ما يريد، إذا كان يحبه، وأنه يجرح إحساسه إذا لم يتبع نصيحته، وأنه ينبغي عليه ألا يعمل الأشياء التي تسبب له القلق والتوتر إذا كان يحترمه، وأنه يخبره بأنه ناكر للجميل عندما لا يطيعه أو يعمل ما يريد.

١٠- مقياس الضبط العدواني (ض.ع) Hostile Control:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) يحدد له بدقة الطريقة التي يجب أن يتصرف بها، وأنه يحدد له دائماً أسلوب أو طريقة أدائه لعمله، وأنه ينظم له وقت فراغه وكيفية قضاءه، وأنه يحدد له ماذا يفعل في كل وقت من الأوقات، وأنه يريد أن يتحكم في كل شيء يعمله، وأنه ينكره دائماً بالأشياء غير المسموح بعملها، وأنه يحاول دائماً أن يغير تصرفاته، وأنه لا يتركه يقرر الأشياء التي يريد أن يعملها بنفسه، وأنه يحدد له نوع الأصدقاء الذين يستطيع الخروج معهم، وأنه من الصعب أن ينسى الأخطاء التي يرتكبها، وأنه مهموم لأنه لم يكن في المدرسة أحسن مما هو عليه أو كما يتوقع، وأنه لا يتركه يشعر بالراحة إلا بعد أن ينفذ له ما يريده منه، وأنه لا تعجبه

الطريقة التي يتصرف بها في البيت، وأنه يغضب منه ويوبخه عندما لا يساعد في أعمال البيت، وأنه يغضب منه ويثور عندما يحدث ضوضاء في البيت، وأنه يطلب منه بإلحاح شديد الانتهاء من عمله.

١١- مقياس عدم الاتساق (ع ت) Inconsistent Discipline:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) ينسى بسرعة بعض أوامره أو تعليماته التي كان قد أصدرها، وأنه يلتزم بالنظم والقواعد عندما تناسبه فقط وأنه يسمح له بعمل أشياء كان يعتبرها يوماً ما خاطئة، وأنه يصر على أن يتبع أمراً معيناً ثم ينساه في اليوم التالي، وأنه يعاقبه أحياناً على عمل شيء ما ويتجاهله في اليوم التالي، وأنه يغير تعليماته وأوامره ليجعل الأشياء أسهل بالنسبة له، وأنه يعتمد مسألة إجباره على إتباع أحد أوامره على مزاجه إذا كان معتدل أو غير معتدل، وأنه كثيراً ما يغير النظم والقواعد التي يأمره بإتباعها.

١٢- مقياس التساهل (ت.س) Nonenforcement:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) لا يرغمه على التزام قواعد أو نظم محددة، وأنه لا يهتم كثيراً بأخطائه، وأنه لا يطالبه كثيراً بعمل واجبه المنزلي، وأنه قلما يطلب منه بإلحاح عمل أي شيء، وأنه لا يتحقق من أنه عمل الأشياء التي طلبها منه أم لا، وأنه لا يحاول في كثير من الأحيان اكتشاف أخطائه، وأنه لا يهتم كثيراً إذا لم يعمل أشياء كان قد كلفه بها، وأنه لا يعاقبه أحياناً على أخطاء ارتكبها معه.

١٣- مقياس تقبل الفردية (ت.ف) Acceptance of Individuation:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) يحاول أن يفهم وجهة نظره في الأحداث أو الأشياء، وأنه يطلب منه أن يخبره عن رأيه في الطريقة التي يعالج بها الأمور، وأنه يسأله هل يحب الطريقة التي يعامله بها أم لا، وأنه يجعله يشعر أنه على حريته عندما يكون معه، وأنه يجعله يشارك في تحديد طريقة أداء الأشياء التي يعملان بها معاً، وأن ما يراه بالضبط هو أن يخبره بمشاعره نحو الأشياء، وأنه كثيراً ما يسمح له أن يحضر أصدقاءه إلى البيت، وأنه يتركه يعمل خططه الخاصة للأشياء التي يريد أن يعملها، وأنه يتركه يختار الأشياء التي يريد أن يعملها كلما كان هذا ممكناً، وأنه يسهل الحديث والمناقشة معه، وأنه يتركه يعمل الأشياء التي تناسب عمره، وأنه لا يحاسبه إذا عمل شيئاً بطريقة تضايقه، وأنه يشعر بالسعادة عندما يحضر أصدقائه إلى البيت، وأنه يسمح له بالمقارنة بين أفكارهما وأن يخبره أن أفكاره هي الأفضل، وأنه يحاول أن يعامله وكأنه صديق له أو أخ.

١٤- مقياس التساهل الشديد (ت.ش) Lox Discipline :

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) متساهل معه، وأنه يصفح عنه بسهولة عندما يرتكب خطأ، وأنه لا يرفض له أي طلب، وأنه يسمح له بالسهر خارج البيت بعد إلحاح، وأنه لا يصر على أن يطيعه إذا أظهر احتجاجاً، وأنه يستطيع أن يحدثه بطريقة غير مفهومة إذ كان يشتكي له، وأنه يصفح عنه بسهولة عندما يعمل شيئاً ما خطأ، وأنه يجعله يشعر أنه يستطيع التحدث معه في الأشياء التي تهمه.

١٥- مقياس تلقين القلق الدائم (ت.ق) Instilling Persistent Anxiety:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، والأم) ينكره دائماً بأعماله السيئة، وأنه يعتقد أنه سوف يندم مع مرور الأيام لأنه لم يكن ابناً صالحاً كما يريد أن يتوقع، وأنه يعتبر أي سلوك سيء خطأ كبيراً وسيكون له نتائج بعيدة في المستقبل، وأنه سيدفع ثمن عاجلاً أم آجلاً ثمن تصرفاته السيئة، وأنه يقلق على مستقبله لأنه يبالغ في الاهتمام بأخطائه، وأنه كثيراً ما ينكره بتصرفاته الخاطئة بعد مرور وقت طويل عليها، وأنه لا يثق فيه لفترة طويلة إذا حدث إن أخلف وعداً، وأنه يقول أنه سيعاقب يوماً ما على سلوكه السيئ.

١٦- مقياس التباعد والسلبية (ت ب.س) Hostile Detachment:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) يشعر بالسعادة في كثير من الأحيان عندما يكون بعيداً عنه، وأنه لا

يفكر فيه كثيراً، وأنه لا يحبه، وأنه لا يستمتع بعمل الأشياء معه، وأنه لا يشترك معه في أغلب أنواع النشاط، وأنه لم يصحبه أبداً في رحلة أو نزهة يوم الأجازة الأسبوعية، وأنه يقضي معه وقتاً قليلاً جداً، وأنه لم يحدث مطلقاً أن قدم له هدية، وأنه قليل الكلام معه، وأنه يحسب عليه أخطاءه، وأنه قلما يثني عليه عندما يقوم بعمل جيد في البيت أو المدرسة، وأنه يتمنى لو أنه كان شخصاً آخر، وأنه لا يهتم أبداً بمعرفة أصدقاءه، وأنه يشكو من كثرة مضايقته له، وأنه يسخر منه دائماً، ويجعله يشعر وكأنه شخص غريب يسكن معه.

١٧- مقياس انسحاب العلاقة(ن-ع) Withdrawal of Relations:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) يقاطعه ولا يتكلم معه عندما يضايقه، وأنه يصبح أقل مودة وصداقة معه عندما يخالفه في الرأي، وأنه يكلمه بصوت جاف عندما يعمل شيئاً يسئ إليه، وأنه يبتعد عنه ويتجنبه تماماً عندما يخيب ظنه فيه، وأنه يبتعد عنه ولا يكلمه إذا أيد وجهة نظر شخص آخر غيره أثناء نقاش بينهما، وأنه إذا جرح مشاعره يقاطعه ولا يتكلم معه حتى يعتذر له، وأنه يبتعد عنه أحياناً عندما لا يوافقه على أمر ما، وأنه عندما يضايقه يقاطعه تماماً ولا يكلمه حتى يصلح الخطأ.

١٨- مقياس الاستقلال المتطرف (أ س. م) Extreme Autonomy:

أن يدرك الطفل أن والده (الأب، الأم) يعطيه حرية كاملة لكي يفعل ما يريد، وأنه يتركه يلبس بالطريقة التي تعجبه، وأنه يسمح له أن ينفق نقوده بالطريقة التي تعجبه، وأنه يسمح له بعمل الأشياء التي يحبها، وأنه يتركه يذهب إلى أي مكان يريده دون قيد أو شرط، وأنه يسمح له بالخروج كما يريد، وأنه لا يهتم بموعد عودته إلى البيت، وأنه يسمح له بالخروج في الليل كما يريد.

واستخدمت هذه القائمة في كثير من الدراسات والبحوث في البيئات العربية المختلفة، نذكر منها رسالة الدكتوراه التي قام بها تركي (١٩٧٤) باستخدام عينة من الطلبة الكويتيين، ورسالة الدكتوراه التي قام بها السيد (١٩٧٤) باستخدام عينة من طلبة المدارس الثانوية في مصر، ولكن لم تقدم هذه الدراسات معايير إحصائية لمتغيرات القائمة المختلفة، وأيضاً تعريفات إجرائية لهذه المتغيرات حتى معد القائمة ذاته (Schaefer, 1965b). لذا تضطلعنا بسد هاتين الثغرتين في إعداد القائمة عسى أن تتمتع بشروط القياس الجيد.

الصدق: قام جارفي Garvey (١٩٧٢) بإيجاد التحليل العاملي لمقياس شيفر للمعاملة الوالدية، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من ٥٤٠٠ طفلاً. وقد توصل إلى أربعة عوامل أساسية هي: (١) التقبل، (٢) التحكم السيكولوجي العدائي، (٣) الاستقلال، (٤) الصرامة أو الشدة. وقد طبق السيد (١٩٧٤) مقياس شيفر على عينة مكونة من ٣٦٠ طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي من الذكور من طلاب المدارس الثانوية بمدينة القاهرة، وقد توصل إلى ثلاثة عوامل هي ما يلي: (١) التقبل، (٢) الضبط العدائي، (٣) عدم الإكراه.

كما طبق الاسطل (١٩٨٧) مقياس شيفر للمعاملة الوالدية على عينة مكونة من ١٣٨ طالباً وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وهذه العينة مماثلة لعينة البحث الحالي لإعداد القائمة في البيئة الفلسطينية، وخاصة قطاع غزة. وقد توصل إلى ثلاثة عوامل أساسية هي كما يلي: (١) التقبل في مقابل الرفض، (٢) التحكم السيكولوجي في مقابل الاستقلال، (٣) عدم الاتساق.

كما استخدم شيفر Schaefer (١٩٦٥ب) صدق التمييز بين المجموعات، حيث ميزت هذه القائمة بين مجموعة من الأبناء المنحرفين ومجموعة من الأبناء الأسوياء، وكان الفرق بينهما في إدراكهما لأساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الأبناء والأمهات. وفي الصورة العربية اعتمد معرباً القائمة على صدق الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية، أي من خلال درجة الثبات، حيث أن الاتساق الداخلي لا يعتبر مقياساً للثبات فقط وإنما يدل

أيضاً على صدق المقياس، وذلك لأنه يقيس اتساق عبارات المقياس وتجانسها، ودرجة الاتساق ترتبط إلى حد ما بصدق المفهوم (Anastasi, 1982).

الثبات: أوضحت الدراسات التي أجريت على قائمة المعاملة الوالدية في الثقافة الأجنبية والعربية على السواء أن مقاييسها الثمانية عشر على درجة كبيرة من الثبات. وفيما يتعلق بثبات القائمة في صورتها العربية فقد استخرجت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة مكونة من ٦٠ طالباً و٥٠ طالبة من طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. وقد تراوحت معاملات ثبات القائمة ما بين ٠,٥٣ إلى ٠,٨٧ بعد تصحيح طول المقياس بمعادلة سبيرمان – براون. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الثبات التي توصل إليها شيفر Schaefer (١٩٦٥أ).

المعايير الخاصة بقائمة المعاملة الوالدية:

لإيجاد الدرجات المعيارية، تم تطبيق قائمة المعاملة الوالدية على مجموعتين: تتكون الأولى من ٩٢ طالباً من طلاب كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة من أقسام التاريخ والجغرافيا والعلوم بتنسلوي تقريباً، ومتوسط عمر العينة ٢١,٣١ والانحراف المعياري ٢,٧٦، أما المجموعة الثانية فهي تتكون من ٧٨ طالبة من طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة من أقسام اللغة العربية والتاريخ والرياضيات والعلوم موزعين بالتساوي بين هذه التخصصات تقريباً ومتوسط أعمارهن ٢٠,٩٤ والانحراف المعياري ٣,١٥.

وقد تم حساب المعايير لطلاب كلية التربية بالنسبة للأب (جدول ١)، وبالنسبة للأم (جدول ٢). ولطالبات كلية التربية بالنسبة للأب (جدول ٣)، وبالنسبة للأم (جدول ٤)، واستخدمت الدرجة المعيارية المعدلة لحساب هذه المعايير (السيد، ١٩٧٩).

جدول (١)

معايير قائمة المعاملات الوالدية لطلاب الجامعة الإسلامية بغزة

(صورة الأب، ن = ٩٢)

المقاييس/الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
	ث	ج‌	ح	ر	ق	ك	أ‌	ط	ض‌	ض‌ع	ج‌ت	ش‌	ث‌ف	ث‌خ	ش‌ق	ث ب‌ح‌س	ذ‌ظ	أ ص‌ر‌ح
٨		٢٥				٣٠		٢٩				٣١		٣٧			٢٧	٢٩
٩		٢٧				٣٣		٣١			٢٠	٣٤		٣٠			٣٠	٣١
١٠		٣٠	٣٢	٢٤		٣٥		٣٤			٢٤	٣٧		٣٣	٣١		٣٢	٣٤
١١		٣٢	٣٥	٢٧		٣٧		٣٦			٢٩	٤٠		٣٦	٣٤		٣٥	٣٦
١٢		٣٤	٣٨	٣٠		٤٠		٣٨	٣١		٣٣	٤٣		٣٨	٣٦		٣٧	٣٩
١٣		٣٧	٤١	٣٣		٤٢		٤٠	٣٤		٣٨	٤٦		٤١	٣٩		٤٠	٤٢
١٤		٢٩	٤٤	٣٦		٤٥		٤٢	٣٦		٤٢	٤٩		٤٤	٤١		٤٢	٤٤
١٥		٤١	٤٧	٣٩		٤٧		٤٤	٣٩		٤٧	٥٢		٤٧	٤٤		٤٥	٤٧
١٦	٢٩	٤٣	٥٠	٤٢		٤٩		٤٧	٤٢	٢٥	٥١	٥٥	٢٧	٥٠	٤٦		٤٧	٥٠
١٧	٣٠	٤٥	٥٣	٤٥		٥٢		٤٩	٤٥	٢٧	٥٦	٥٨	٢٨	٥٣	٤٩		٥٠	٥٢
١٨	٣١	٤٨	٥٦	٤٨	٣٤	٥٤	٢٧	٥١	٤٧	٢٨	٦٠	٦١	٢٩	٥٢	٥١	٣٤	٥٢	٥٥
١٩	٣٢	٥٠	٥٦	٥٠	٣٦	٥٦	٢٨	٥٣	٥٠	٣٠	٦٥	٦٤	٣١	٥٨	٥٤	٣٦	٥٥	٥٧
٢٠	٣٣	٥٣	٥٤	٥٤	٣٧	٥٩	٢٩	٥٥	٥٣	٣١	٦٩	٦٧	٣٢	٦١	٥٦	٣٧	٥٨	٦٠
٢١	٣٤	٥٥	٥٦	٥٧	٣٩	٦١	٣١	٥٧	٥٦	٣٣	٧٤	٧٠	٣٣	٦٤	٥٩	٣٩	٦٠	٦٣
٢٢	٣٥	٥٧	٦٧	٦٠	٤٠	٦٤	٣٢	٦٠	٥٨	٣٤	٧٨	٧٣	٣٥	٦٧	٦١	٤٠	٦٣	٦٥
٢٣	٣٦	٥٩	٧٠	٦١	٤٣	٦٦	٣٣	٦٢	٦١	٣٦			٣٦	٧٠	٦٤	٤٢	٦٥	٦٨
٢٤	٣٨	٦٣		٦٣	٤٦	٦٧	٣٥	٦٤	٦٤	٣٧			٣٧	٧٣		٤٣	٦٨	
٢٥	٣٩			٤٤			٣٦			٣٩			٣٩			٤٥		
٢٦	٤٠			٤٦			٣٧			٤٠			٤٠			٤٦		
٢٧	٤١			٤٧			٣٨			٤٢			٤١			٤٨		
٢٨	٤٢			٤٩			٤٠			٤٣			٤٣			٤٩		
٢٩	٤٤			٥٠			٤١			٤٥			٤٤			٥١		
٣٠	٤٥			٥١			٤٢			٤٦			٤٥			٥٣		
٣١	٤٦			٥٣			٤٤			٤٨			٤٧			٥٤		
٣٢	٤٧			٥٤			٤٥			٤٩			٤٨			٥٥		
٣٣	٤٨			٥٦			٤٦			٥١			٤٩			٥٧		
٣٤	٥٠			٥٧			٤٨			٥٢			٥١			٥٨		
٣٥	٥١			٥٨			٤٩			٥٤			٥٢			٦٠		
٣٦	٥٢			٦٠			٥٠			٥٥			٥٣			٦١		
٣٧	٥٣			٦١			٥١			٥٧			٥٥			٦٣		
٣٨	٥٤			٦٣			٥٣			٥٨			٥٦			٦٤		
٣٩	٥٥			٦٤			٥٤			٦٠			٥٧			٦٦		
٤٠	٥٧			٦٦			٥٥			٦١			٥٩			٦٧		
٤١	٥٨			٦٧			٥٧			٦٣			٦٠			٦٩		
٤٢	٥٩			٦٩			٥٨			٦٤			٦١			٧٠		
٤٣	٦٠			٧٠			٥٩			٦٦			٦٢					
٤٤	٦١			٧١			٦٠						٦٤					
٤٥	٦٣			٧٣			٦٢						٦٥					
٤٦	٦٤			٧٤			٦٣						٦٧					
٤٧	٦٥			٧٦			٦٤											
٤٨	٦٦			٧٧			٦٦											

جدول (٢)

معايير قائمة المعاملات الوالدية لطلاب الجامعة الإسلامية بغزة

(صورة الأم، ن = ٩٢)

المقاييس/الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
	ث	ب ط	س	ر	ق	ك	أ ب	هـ	ض هـ	ض ض	ج ت	ش س	ش ف	س ش	ش ق	ث ب س	ز ج	ح ب
٨						٣٣		٣٠			٢٩	٢٥			٣٠		٣٩	
٩			٢٧			٣٦		٣٣			٣٢	٢٨		٢١	٣٢		٣٤	
١٠			٣٠		٢٧	٣٩		٣٥	٢٩		٣٥	٣٢		٢٤	٣٥		٣٦	
١١		٢٤	٣٣		٤٠	٤٣		٣٧	٣١		٣٨	٣٥		٢٧	٣٨		٣٩	٢٨
١٢		٢٧	٣٦		٣٣	٤٦		٤٠	٣٤		٤٢	٣٨		٣١	٤٠		٤١	٣١
١٣		٢٩	٣٩		٣٧	٤٩		٤٣	٣٧		٤٥	٤٢		٣٤	٤٣		٤٤	٣٥
١٤		٣٢	٤٢		٤٠	٥٢		٤٥	٤٠		٤٨	٤٥		٣٨	٤٦		٤٦	٣٨
١٥		٣٥	٤٦		٤٣	٥٥		٤٨	٤٢		٥١	٤٨		٤١	٤٨		٤٨	٤١
١٦		٣٨	٤٩	٣٥	٤٦	٥٨		٥٠	٤٥	٢٨	٥٥	٥٢		٤٥	٥١		٥١	٤٤
١٧		٤٠	٥٢	٣٦	٥٠	٦١		٥٣	٤٨	٢٩	٥٨	٥٥	٢١	٤٨	٥٤		٥٣	٤٨
١٨		٤٣	٥٥	٣٨	٥٣	٦٥		٥٥	٥١	٣٠	٦١	٥٨	٢٢	٥١	٥٧	٣٤	٥٦	٥١
١٩		٤٦	٥٨	٤٠	٥٦	٦٨		٥٨	٥٣	٣٣	٦٤	٦٢	٢٤	٥٥	٥٩	٣٦	٥٨	٥٤
٢٠		٤٨	٦١	٤١	٥٩	٧١		٦٢	٥٤	٣٤	٦٨	٦٥	٢٥	٥٨	٦٢	٣٨	٦١	٥٧
٢١		٥١	٦٤	٤٣	٦٣	٧٤		٦٣	٥٩	٣٦	٧١	٦٩	٢٧	٦٢	٦٥	٤٠	٦٣	٦٠
٢٢		٥٤	٦٧	٤٤	٦٦	٧٧	٢٦	٦٤	٦٢	٣٧	٧٤	٧٢	٢٨	٦٥	٦٧	٤٢	٦٦	٦٤
٢٣		٥٦		٤٦	٦٩	٨٠	٢٧	٦٥	٦٥	٣٩			٣٠	٦٨		٤٤	٦٨	٦٧
٢٤		٥٩		٤٨	٧٣		٢٩	٧١	٦٧	٤١			٣١	٧٢		٤٦		٧٠
٢٥				٤٩			٣٠			٤٣			٣٣			٤٨		
٢٦				٥١			٣١			٤٤			٣٤			٥٠		
٢٧	٢٨			٥٣			٣٣			٤٦			٣٦			٥٢		
٢٨	٢٩			٥٤			٣٤			٤٧			٣٧			٥٤		
٢٩	٣١			٥٦			٣٦			٤٩			٣٩			٥٥		
٣٠	٣٣			٥٨			٣٧			٥١			٤٠			٥٧		
٣١	٣٤			٥٩			٣٩			٥٣			٤٢			٥٩		
٣٢	٣٦			٦١			٤٠			٥٤			٤٣			٦١		
٣٣	٣٨			٦٢			٤٢			٥٦			٤٥			٦٣		
٣٤	٣٩			٦٤			٤٣			٥٧			٤٦			٦٥		
٣٥	٤١			٦٦			٤٥			٥٩			٤٨			٦٧		
٣٦	٤٣			٦٧			٤٦			٦٠			٤٩			٦٩		
٣٧	٤٤			٦٩			٤٨			٦٢			٥١			٧١		
٣٨	٤٦			٧١			٤٩			٦٤			٥٢			٧٣		
٣٩	٤٨						٥٠			٦٥			٥٤			٧٥		
٤٠	٤٩						٥٢			٦٧			٥٥					
٤١	٥١						٥٣			٦٩			٥٧					
٤٢	٥٣						٥٥			٧٠			٥٨					
٤٣	٥٥						٥٦			٧٢			٦٠					
٤٤	٥٦						٥٨			٧٤			٦١					
٤٥	٥٨						٥٩						٦٣					
٤٦	٦٠						٦١						٦٤					
٤٧	٦١						٦٢											
٤٨	٦٣						٦٤											

جدول (٣)

معايير قائمة المعاملات الوالدية لطالبات الجامعة الإسلامية بغزة

(صورة الأب، ن = ٩٢)

المقاييس/الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
	ث	ب‌ظ	س	ر	ق	ك	ذ‌ي	ظ	ض‌ذ	ض‌ع	ع‌ت	ش‌س	ش‌ف	ش‌ش	ش‌ق	ث‌ب‌س	ث‌ع	أ‌ب‌ه
٨					٢٦	٢٦		٣٢			٣٢				٣٤		٣٠	
٩			٣٠		٢٩	٣٠		٣٤	٣١		٣٥				٣٦		٣٣	
١٠			٣٢		٣٢	٣٥		٣٧	٣٤		٣٨	٣٠			٣٩		٣٧	٣٥
١١		١٩	٣٥		٣٥	٣٩		٣٩	٣٦		٤١	٣٤		٣٦	٤١		٤٠	٣٨
١٢		٢٢	٣٨		٣٨	٤٣		٤٢	٣٩		٤٤	٣٧		٣٠	٤٣		٤٣	٤١
١٣		٢٦	٤٠		٤١	٤٧		٤٤	٤٢		٤٦	٤٠		٣٤	٤٦		٤٧	٤٣
١٤		٣٠	٤٣		٤٤	٥١		٤٦	٤٤		٤٩	٤٤		٣٨	٤٨		٥٠	٤٦
١٥		٣٣	٤٥		٤٧	٥٥		٤٩	٤٧		٥٢	٤٧		٤١	٥٠		٥٣	٥١
١٦		٣٧	٤٨	٣٦	٥٠	٥٩		٥١	٤٩		٥٥	٥٠		٤٥	٥٣		٥٦	٥١
١٧	١٩	٤٠	٥١	٣٧	٥٣	٦٣		٥٤	٥٢	٣٣	٥٨	٥٤		٤٩	٥٥		٦٠	٥٤
١٨	٢٠	٤٤	٥٣	٣٩	٥٥	٦٧		٥٦	٥٥	٣٥	٦٠	٥٧		٥٣	٥٧	٣٥	٦٣	٥٧
١٩	٢٢	٤٧	٥٦	٤٠	٥٨	٧١		٥٨	٥٧	٣٧	٦٣	٦٠		٥٧	٥٩	٣٧		٥٩
٢٠	٢٣	٥١	٥٨	٤١	٦١			٦١	٦٠	٣٨	٦٦	٦٣		٦١	٦٢	٣٩		٦٢
٢١	٢٥	٥٥	٦١	٤٣	٦٤			٦٣	٦٣	٤٠	٦٩	٦٧		٦٥	٦٤	٤١		٦٥
٢٢	٢٦	٥٨	٦٤	٤٤	٦٧			٦٦	٦٥	٤٢	٧٢	٧٠		٦٩	٦٦	٤٣		٦٧
٢٣	٢٨	٦٢	٦٦	٤٦				٦٨	٦٨	٤٣	٧٥	٧٣		٧٣	٦٩	٤٦		٧٠
٢٤	٢٩	٦٥	٦٩	٤٧				٧١		٤٥	٧٧	٧٧	٢٨	٧٧		٤٨		
٢٥	٣١			٤٨						٤٧			٣٠			٥٠		
٢٦	٣٢			٥٠			٣٢			٤٩			٣١			٥٢		
٢٧	٤٤			٥١			٣٤			٥٠			٣٣			٥٤		
٢٨	٣٥			٥٢			٣٥			٥٢			٣٥			٥٦		
٢٩	٣٦			٥٤			٣٧			٥٤			٣٧			٥٨		
٣٠	٣٨			٥٥			٣٨			٥٥			٣٩			٦٠		
٣١	٣٩			٥٧			٤٠			٥٧			٤١			٦٢		
٣٢	٤١			٥٨			٤١			٥٩			٤٢			٦٤		
٣٣	٤٢			٥٩			٤٣			٦٠			٤٤			٦٦		
٣٤	٤٤			٦١			٤٤			٦٢			٤٦			٦٨		
٣٥	٤٥			٦٢			٤٦			٦٤			٤٨			٧٠		
٣٦	٤٧			٦٤			٤٧			٦٦			٥٠					
٣٧	٤٨			٦٥			٤٩			٦٧			٥٢					
٣٨	٥٠			٦٦			٥٠			٦٩			٥٣					
٣٩	٥١			٦٨			٥٢			٧١			٥٥					
٤٠	٥٣			٦٩			٥٣			٧٢			٥٧					
٤١	٥٤			٧١			٥٥						٥٩					
٤٢	٥٦			٧٢			٥٦						٦١					
٤٣	٥٧			٧٣			٥٨						٦٣					
٤٤	٥٩			٧٥			٥٩						٦٤					
٤٥	٦٠			٧٦			٦١						٦٦					
٤٦	٦٢			٧٨			٦٢											

جدول (٤)

معايير قائمة المعاملات الوالدية لطالبات الجامعة الإسلامية بغزة

(صورة الأم، ن = ٩٢)

الخام/الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
	ت	ذخ	س	ر	ق	ك	أ-و	ط	ض-خ	ض-ع	هـ-ت	ش-س	ش-ف	ش-ش	ش-ق	ث هـ-س	ن-ع	أ س-م
٨								٢٥			٣٠				٣٤		٣٠	
٩						٣٢		٢٧	٢٧		٣٣				٣٧		٣٢	
١٠			٢٨			٣٥		٣٠	٣٠		٣٦	٣٣			٤٠		٣٥	٣٣
١١			٣١			٣٨		٣٣	٣٤		٤٠	٣٥		٢٩	٤٢		٣٨	٣٦
١٢			٣٤		٢٧	٤١		٣٦	٣٧		٤٣	٣٨		٣٢	٤٥		٤١	٣٩
١٣			٣٧		٣٠	٤٤		٣٨	٤٠		٤٦	٤٢		٣٥	٤٨		٤٤	٤١
١٤			٤٠		٣٤	٤٨		٤١	٤٣		٤٩	٤٥		٣٨	٥١		٤٧	٤٤
١٥			٤٣	٣٣	٣٨	٥١		٤٤	٤٦		٥٢	٤٨		٤١	٥٣		٤٩	٤٧
١٦		٢٢	٤٧	٣٥	٤١	٥٤		٤٦	٤٩		٥٥	٥١		٤٤	٥٦		٥٢	٥٠
١٧		٢٧	٥٠	٣٧	٤٥	٥٧		٤٩	٥٢		٥٨	٥٤		٤٧	٥٩	٣٧	٥٥	٥٢
١٨		٣٢	٥٣	٣٩	٤٩	٦٠		٥٢	٥٦	٣١	٦١	٥٧		٥٠	٦٢	٤٠	٥٨	٥٥
١٩		٣٧	٥٦	٤١	٥٢	٦٤		٥٥	٥٩	٣٣	٦٤	٦٠		٥٣	٦٤	٤١	٦١	٥٨
٢٠		٤٢	٥٩	٤٣	٥٦	٦٧		٥٧	٦٢	٣٤	٦٧	٦٤		٥٦	٦٧	٤٣	٦٤	٦١
٢١		٤٧	٦٢	٤٥	٦٠	٧٠		٦٠	٦٥	٣٦	٧٠	٦٧		٦٠	٧٠	٤٥	٦٦	٦٤
٢٢		٥٢	٦٥	٤٧	٦٣	٧٣		٦٣	٦٨	٣٨	٧٣	٧٠		٦٣		٤٧	٦٩	٦٦
٢٣		٥٧	٦٨	٤٩	٦٧			٦٦	٧١	٣٩	٧٦	٧٣		٦٦		٥٠	٧٢	٦٩
٢٤		٦٢	٧٢	٥١	٧١			٦٨		٤١		٧٦		٦٩		٥٢	٧٥	٧٠
٢٥				٥٣						٤٣						٥٤		
٢٦				٥٥						٤٤			٢٣			٥٦		
٢٧				٥٧						٤٦			٢٦			٥٨		
٢٨				٥٩						٤٨			٢٨			٦٠		
٢٩				٦١						٤٩			٣٠			٦٣		
٣٠				٦٣			٢٦			٥١			٣٢			٦٥		
٣١				٦٦			٢٨			٥٣			٣٤			٦٧		
٣٢				٦٨			٣١			٥٤			٣٦			٦٩		
٣٣	٢٥			٧٠			٣٣			٥٦			٣٨			٧١		
٣٤	٢٨			٧٢			٣٥			٥٨			٤٠			٧٣		
٣٥	٣٠			٧٤			٣٧			٥٩			٤٢			٧٦		
٣٦	٣٣			٧٦			٣٩			٦١			٤٤			٧٨		
٣٧	٣٥			٧٨			٤١			٦٣			٤٦					
٣٨	٣٨			٨٠			٤٣			٦٤			٤٨					
٣٩	٤٠						٤٥			٦٦			٥٠					
٤٠	٤٣						٤٧			٦٨			٥٢					
٤١	٤٥						٤٩			٦٩			٥٥					
٤٢	٤٨						٥١			٧١			٥٧					
٤٣	٥٠						٥٣						٥٩					
٤٤	٥٣						٥٥						٦١					
٤٥	٥٥						٥٧											
٤٦	٥٨						٥٩											
٤٧	٦٠						٦١											
٤٨	٦٣																	

إستبانة الأساليب الوالدية كما يدركها الأبناء
(الصورة الخاصة للأب)(*)

(١) يواسيني ويساعدني عندما يكون عندي مشاكل:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٢) يجعلني أشعر أني أستطيع التحدث معه في أي شي:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٣) يجعلني أشعر أنه معي إذا أحتاجت إليه:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٤) عندما يعاقبني يشرح لي لماذا:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٥) عندما يريدني أن أعمل شيئاً يشرح لي لماذا:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٦) يساعدني في دروسي وواجباتي المنزلية إذا كان هناك شيء لا أفهمه:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٧) يعلمني أشياء أريد أن أتعلمها:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٨) أعرف ماذا يتوقع وماذا يريد مني أن أتصرف:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٩) عندما أعمل شيئاً لا أحبه، أعرف بالضبط ماذا أتوقع منه:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(١٠) يشجعني على أن أعمل أشياء جديدة بنفسي:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(*) توجد صورة أخرى للأم مطابقة لهذه الصورة مع مراعاة التأنيث.

(١١) يتركني أخطط لأعمالي الخاصة حتى إذا أخطأت قليلاً:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(١٢) يصفح عني بسهولة عندما أعمل شيئاً ما خطأ:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(١٣) لا يستطيع أن يراجع نفسه عند معاقبتي:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(١٤) يتوقع مني أن أحتفظ بأشياتي منظمة:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(١٥) يتوقع مني أن أعاونه في بعض الأعمال:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(١٦) يطالبني باستمرار أن أعمل أحسن الأشياء:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(١٧) يطالبني باستمرار أن أعمل أحسن من الأطفال الآخرين:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(١٨) يريد أن يعرف بالضبط أين أذهب عندما أخرج:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(١٩) يتوقع مني أن أقول له بالضبط كيف أنفقت مصروفي:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٢٠) لا يتركني أذهب إلى أي مكان لأنه يخشى أن يحدث لي شيئاً ما:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٢١) يقلق لأنني لا أستطيع الاعتماد على نفسي:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٢٢) عندما أعمل شيئاً لا يحبه يبدو عليه الاستياء وخيبة الأمل:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٢٣) يعاقبني بأن يجعلني أشعر أنني مذنباً وخجلان:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- أحياناً
٤- غالباً ٥- دائماً

(٢٤) يعاقبني بعدم السماح لي بمصاحبة أصدقائي:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- حوالي مرة كل شهر
٤- حوالي مرة كل أسبوع ٥- غالباً كل يوم

(٢٥) يعاقبني بعدم السماح لي باستخدام ممتلكاتي الخاصة:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- حوالي مرة كل شهر
٤- حوالي مرة كل أسبوع ٥- غالباً كل يوم

(٢٦) ينكد علي
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- حوالي مرة كل شهر
٤- حوالي مرة كل أسبوع ٥- غالباً كل يوم

(٢٧) يوبخني:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- حوالي مرة كل شهر
٤- حوالي مرة كل أسبوع ٥- غالباً كل يوم

(٢٨) يصفعني على وجهي
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- حوالي مرة كل شهر
٤- حوالي مرة كل أسبوع ٥- غالباً كل يوم

(٢٩) يقول أنه سوف يعطيني (علقة سخنة):
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- حوالي مرة كل شهر
٤- حوالي مرة كل أسبوع ٥- غالباً كل يوم

(٣٠) يضربني بقسوة:
١- أبداً ٢- فقط بين فترة وأخرى ٣- حوالي مرة كل شهر
٤- حوالي مرة كل أسبوع ٥- غالباً كل يوم

مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية

(١) أ - يعرف الآباء كل ما هو مفيد لأبنائهم.
ب- حزام جلد متين يجبر الأبناء على احترام الآباء.

(٢) أ - يجب أن يعطي الآباء لأبنائهم بعض التفسيرات للقواعد والقيود.
ب- يجب عدم السماح للأبناء بمخالفة القواعد دون عقاب.

(٣) أ - يفعل الآباء الكثير لأبنائهم دون مقابل شكر.
ب- لابد من قيام الأبناء بمجموعة من الواجبات وتنفيذها دون أن ينكرهم أحداً.

(٤) أ - لابد أن يضحي الآباء بكل شيء من أجل أبنائهم.
ب- لابد من أن يطيع الأبناء آبائهم.

(٥) أ - يجب إتباع الأبناء للقواعد التي وضعت من قبل آبائهم.
ب- يجب عدم تدخل الأبناء فيما يخص آبائهم.

(٦) أ - يجب أن يراقب الآباء أبنائهم طول الوقت لحمايتهم من الإصابة بأذى أو ضرر.
ب- البارزون من الرجال كانوا دائماً أبناء مطيعين.

(٧) أ - لا يجب السماح للأبناء بالرد على آبائهم.
ب- لابد من أن يصاحب الآباء أبنائهم إلى الأماكن التي يريدون الذهاب إليها.

(٨) أ - لابد من تعليم الأبناء معرفة حدودهم.
ب- يجب أن يتشاور الأبناء مع آبائهم قبل اتخاذ أية قرارات هامة.

(٩) أ - سوف تكبر الأبناء الوديعة - ذات السلوك الحسن - إلى أحسن صورة من النمو.
ب- يجب على الآباء جمع ألعاب أبنائهم إذا لم يريدوا جمعها بأنفسهم.

(١٠) أ - يجب على الآباء إنجاز الأشياء لأبنائهم.
ب- يجب أن تكون حياة الأبناء سعيدة بقدر الامكان.

(١١) أ - أن مشاهدة التليفزيون تصرف الأبناء عن أداء واجباتهم.
ب- يجب عدم السماح للأبناء بالرد على آبائهم.

(١٢) أ - يعتبر عدم اهتمام الأبناء بمظهرهم الشخصي تمرد ضد السلطة لذا يجب على الآباء أخذ الأمر على عاتقهم.
ب- يستأذن الابن المهذب قبل القيام بعمل أي شيء حتى لا يجلب على نفسه المشاكل.

(١٣) أ - أحياناً ما يدفع الأبناء آبائهم إلى الغضب والانفعال الشديد.
ب- يجب على الآباء إنجاز الأشياء لأبنائهم.

(١٤) أ - يجب تعليم الأبناء إتباع قواعد السلوك.
ب- يجب أن تكون حياة الأبناء سعيدة بقدر الامكان.

(١٥) أ - يجب عناية الآباء بصحة أبنائهم.
ب- يرى كثير من الآباء أن الأبوة جديرة بالاهتمام.

(١٦) أ - يجب أن تكون حياة الأبناء سعيدة بقدر الامكان.
ب- أحياناً يدفع الأبناء آبائهم إلى الغضب والانفعال الشديد.

(١٧) أ - لا يجب على الأبناء التحدث عن مشاكلهم مع أي أحد ما عدا آبائهم.
ب- يجب أن يلعب الأبناء في أي مكان يفضلونه في المنزل.

(١٨) أ - أن العقاب الجيد لتهذيب الطفل حرمانه من الأشياء التي يريدها حقاً.
ب- يجب أن ينفذ الأبناء الأوامر دون مناقشة.
(١٩) أ - لابد من مصاحبة الأبناء أثناء ذهابهم وعودتهم من المدرسة للحفاظ عليهم من الحوادث.
ب- البارزون من الكبار كانوا دائماً أبناء مطيعين.
(٢٠) أ - يرى كثير من الأبناء أن الأبوة جديرة بالاهتمام.
ب- يجب أن يتشاور الأبناء مع آبائهم قبل اتخاذ أية قرارات هامة.
(٢١) أ - إذا لم يحب الطفل طعاماً، فلابد من إجباره حتى يأكله.
ب- لابد من امتلاك الأبناء كثير من الهدايا واللعب.
(٢٢) أ - يجب أن يلعب الأبناء في أي مكان يفضلونه في المنزل.
ب- عادة ما يتجنب الأبناء المهذبين طريق آبائهم.
(٢٣) أ - نادراً ما يقوم الأبناء بأداء أي عمل في المنزل.
ب- يجب على الآباء جمع ألعاب أبنائهم إذا رفضوا جمعها بأنفسهم.
(٢٤) أ - عادة ما يتجنب الأبناء المهذبين طريق آبائهم.
ب- لا يجب السماح للأبناء باللعب في حجرة المعيشة.
(٢٥) أ - كثيراً ما يرد أبناء هذا العصر على آبائهم.
ب- يجب أن يتشاور الأبناء مع آبائهم قبل اتخاذ أية قرارات.
(٢٦) أ - يجب أن يبذل الآباء قصارى جهدهم حتى يعرفوا كل شيء يفكر فيه أبنائهم.
ب- نادراً ما يقوم الأبناء بأداء أي عمل في المنزل.
(٢٧) أ - لابد من حضور الأبناء في الحال عندما ينادي عليهم آبائهم.
ب- يجب على الآباء إقامة حفلات مدهشة لأبنائهم.
(٢٨) أ - يتغاضى الآباء ذو الحكمة عن أخطاء أبنائهم.
ب- أن مشاهدة التليفزيون تصرف الأبناء عن أداء واجباتهم.
(٢٩) أ - يجب أن يراقب الآباء أبنائهم طول الوقت لحمايتهم من الإصابة بأذى أو ضرر.
ب- لا يجب إجبار الطفل على أداء عمل لا يحبه.
(٣٠) أ - أن مشاهدة التليفزيون تصرف الأبناء عن أداء واجباتهم.
ب- أن تعليم الأبناء التهذيب من أكثر الأشياء أهمية.
(٣١) أ - يجب أن ينفذ الأبناء الأوامر دون مناقشة.
ب- كثيراً ما يعرف الآباء كم يحتاج الابن من الطعام حتى يبقى في صحة جيدة.
(٣٢) أ - أن مشاهدة التليفزيون تصرف الأبناء عن أداء واجباتهم.
ب- يحتاج الطفل إلى شخص ما يصدر له أحكامه.
(٣٣) أ - كثيراً ما يرد أبناء هذا العصر على آبائهم.
ب- يجب على الآباء القيام بتسلية أبنائهم مادام ليس لهم أصدقاء.
(٣٤) أ - عادة ما يتجنب الأبناء المهذبين طريق آبائهم.
ب- يجب على الآباء جمع ألعاب أبنائهم إذا رفضوا جمعها بأنفسهم.
(٣٥) أ - لابد من اهتمام الآباء بأبنائهم حتى لا يتعلموا العادات السيئة من الآخرين.
ب- يمنح الآباء أبنائهم الدفء والعطف بسخاء.

(٣٦) أ - لا يجب على الآباء السماح بوجود أشياء تعوق أبنائهم عن أداء عملهم.
ب- كثيراً ما يرد أبناء هذا العصر على آبائهم.
(٣٧) أ - لابد من معاقبة الأبناء الذين يدمرون أية أمتعة بشدة.
ب- لا يستطيع الأبناء إصدار أحكام حسنة عن أنفسهم.
(٣٨) أ - يرتاح معظم الآباء خاصة عندما تنام أبنائهم.
ب- يجب على الآباء إخفاء الأشياء والمواد الخطرة عن أبنائهم.
(٣٩) أ - لا يجب السماح للأبناء باللعب في حجرة المعيشة.
ب- يجب أن يلعب الأبناء في أي مكان يفضلونه في المنزل.
(٤٠) أ - يجب على الآباء إقامة حفلات مدهشة لأبنائهم.
ب- يرتاح معظم الآباء خاصة عندما تنام أبنائهم.
(٤١) أ - لابد من مصاحبة الأبناء أثناء ذهابهم وعودتهم من المدرسة للحفاظ عليهم من الحوادث.
ب- يجب على الآباء ترتيب ما أفسده أبنائهم.
(٤٢) أ - يكون الأبناء على أحسن ما يكون عندما ينامون.
ب- يعتبر عدم اهتمام الأبناء بمظهرهم الشخصي تمرد ضد السلطة لذا يجب على الآباء أخذ الأمر على عاتقهم.
(٤٣) أ - من الأفضل تدريب الطفل على ضبط عمليات التبول والتبرز مبكراً.
ب- يحتاج الطفل لشخص ما يصدر له أحكامه.
(٤٤) أ - أن مشاهدة التليفزيون تصرف الأبناء عن أداء واجباتهم.
ب- لابد من أن يصاحب الآباء أبنائهم إلى الأماكن التي يريدون الذهاب إليها.
(٤٥) - من الأفضل تدريب الطفل على ضبط عمليات التبول والتبرز مبكراً.
ب- يتغاضى الآباء ذو الحكمة عن أخطاء أبنائهم.
(٤٦) أ - يجب على الآباء ترتيب ما أفسده أبنائهم.
ب- يحتاج الأبناء إلى التخلص من سلوكياتهم الدنيئة.
(٤٧) أ - يجب على الآباء إقامة حفلات مدهشة لأبنائهم.
ب- يجب على الآباء إخفاء الأشياء والمواد الخطرة عن أبنائهم.
(٤٨) أ - يرتاح معظم الآباء خاصة عندما تنام أبنائهم.
ب- لابد من حضور الأبناء في الحال عندما ينادي عليهم آبائهم.
(٤٩) أ - لابد من معاقبة الأبناء الذين يكذبون دائماً.
ب- يجب أن يتشاور الأبناء مع آبائهم قبل اتخاذ أية قرارات هامة.
(٥٠) أ - يسلك الأبناء أحياناً مسلكاً غير لائق.
ب- لابد من اهتمام الآباء بأبنائهم حتى لا يتعلموا العادات السيئة من الآخرين.
(٥١) أ - يجب أن يكون عقاب الطفل عادلاً ومناسباً للجريمة.
ب- يجب أن يشعر الآباء بحب عظيم لأبنائهم.
(٥٢) أ - يجب على الآباء شراء أحسن الأشياء لأبنائهم.
ب- يكون الأبناء على أحسن ما يكون عندما ينامون.
(٥٣) أ - يجب أن يتشاور الأبناء مع آبائهم قبل اتخاذ أية قرارات.
ب- يجب عناية الآباء بصحة أبنائهم.

(٥٤) أ - يجب أن يكون للآباء وقتاً للنشاطات الخارجية.
ب- يجب أن يكون عقاب الطفل عادلاً ومناسباً للجريمة.
(٥٥) أ - لا يجب السماح للأبناء باللعب في حجرة المعيشة.
ب- لا يجب على الأبناء التحدث عن مشاكلهم مع أي أحد ما عدا آبائهم.
(٥٦) أ - يبدوا أن الأبناء يظهرون سروراً عظيماً للأكبر منهم سناً.
ب- لابد من مراقبة الآباء لأبنائهم طول الوقت لحمايتهم من الإصابة بأذى أو ضرر.
(٥٧) أ - يعتبر عدم اهتمام الأبناء بمظهرهم الشخصي تمرد ضد السلطة لذا يجب على الآباء أخذ الأمر على عاتقهم.
ب- يجب على الآباء شراء أحسن الأشياء لأبنائهم.
(٥٨) أ - يجب تعليم الأبناء معرفة حدودهم.
ب- يتغاضى الآباء ذو الحكمة عن أخطاء أبنائهم.
(٥٩) أ - لابد من أن يصاحب الآباء أبنائهم إلى الأماكن التي يريدون الذهاب إليها.
ب- يتغاضى الآباء ذو الحكمة عن أخطاء أبنائهم.
(٦٠) أ - يعمل الأبناء بعض الأشياء التي تزعج آبائهم.
ب- لابد من إصرار الآباء على أن يطاع كل أمر من أوامرهم.
(٦١) أ - لابد من حضور الأبناء في الحال عندما ينادي عليهم آبائهم.
ب- يجب على الآباء إخفاء الأشياء والمواد الخطرة عن أبنائهم.
(٦٢) أ - يعمل الأبناء بعض الأشياء التي تزعج آبائهم.
ب- لابد من حماية الأبناء من الخبرات المزعجة.
(٦٣) أ - لابد من معاقبة الأبناء الذين يكذبون.
ب- لابد من عناية الآباء بصحة أبنائهم.
(٦٤) أ - لا يجب إجبار الطفل على عمل شيء لا يرغب القيام به.
ب- يبدوا أن الأبناء تظهر سروراً عظيماً بعصيانهم للأكبر منهم سناً.
(٦٥) أ - يجب على الآباء بقاء النور مضيئاً بالليل لأبنائهم.
ب- يعيش الآباء مرة أخرى من خلال أبنائهم.
(٦٦) أ - أحياناً ما يدفع الأبناء آبائهم إلى الغضب والانفعال الشديد.
ب- يجب تعليم الأبناء إتباع قواعد السلوك.
(٦٧) أ - لابد من إصرار الآباء على أن يطاع كل أمر من أوامرهم.
ب- لابد من حماية الأبناء من الخبرات المزعجة.
(٦٨) أ - عادة ما يبتعد الأبناء المهذبين عن طريق آبائهم.
ب- لا يجب على الأبناء التحدث عن مشاكلهم مع أي أحد ما عدا آبائهم.
(٦٩) أ - لابد من معاقبة الأبناء الذين يدمرون أية أمتعة بشدة.
ب- يجب أن تكون وجبات الأبناء الغذائية جاهزة لهم عند العودة إلى المنزل من المدرسة أو اللعب.
(٧٠) أ - يجب أن يفاجئ الآباء أبنائهم بالهدايا باستمرار.
ب- أن المثال الجيد لتهذيب الطفل حرمانه من الأشياء التي يريدها حقاً.
(٧١) أ - يجب اعتماد الأبناء على آبائهم.
ب- يجب على الآباء القيام بتسلية أبنائهم مادام ليس لهم أصدقاء.

(٧٢) أ - يرى كثير من الآباء أن الأبوة جديرة بالاهتمام.
ب- لابد من معاقبة الأبناء الذين يكذبون دائماً.
(٧٣) أ - سوف تنمو الأبناء الوديعة حسنة السلوك إلى أحسن صورة من النمو.
ب- نادراً ما يقوم الأبناء بأداء أي عمل في المنزل.
(٧٤) أ - يحتاج الأبناء إلى التخلص من سلوكياتهم الدنيئة.
ب- لابد من مصاحبة الأبناء أثناء ذهابهم وعودتهم من المدرسة للحفاظ عليهم من الحوادث.
(٧٥) أ - لا يجب السماح للأبناء بالرد على آبائهم.
ب- يتغاضى الآباء ذو الحكمة عن أخطاء أبنائهم.
(٧٦) أ - يجب أن يقدم الآباء لأبنائهم كل ما يستطيعون تقديمه.
ب- أن مشاهدة التليفزيون تصرف الأبناء عن أداء واجباتهم.
(٧٧) أ - لا يستطيع الأبناء إصدار أحكام حسنة عن أنفسهم.
ب- يجب أن تكون وجبات الأبناء الغذائية جاهزة لهم عند العودة إلى المنزل من المدرسة أو اللعب.
(٧٨) أ - أحياناً ما يشعر الأبناء بالتعب.
ب- يجب توبيخ الأبناء عند كسرهم للأشياء.
(٧٩) أ - لابد من معاقبة الأبناء إذا أساءوا التصرف.
ب- لابد من اهتمام الآباء بأبنائهم حتى لا يتعلموا العادات السيئة من الآخرين.
(٨٠) أ - كثيراً ما يلعب الأبناء حول المنزل.
ب- لا يجب على الأبناء الصغار قضاء أجازات الصيف بعيداً عن المنزل بمفردهم.
(٨١) أ - لا يجب أن ينفذ الأبناء الأوامر بدون مناقشة.
ب- يجب أن يفاجئ الآباء أبنائهم بالهدايا باستمرار.
(٨٢) أ - يجب أن يشعر الآباء بحب أبنائهم.
ب- يجب أن يكون للآباء وقتاً للنشاطات الخارجية.
(٨٣) أ - يحتاج الطفل إلى شخص ما يصدر له أحكامه.
ب- يتغاضى الآباء ذو الحكمة عن أخطاء أبنائهم.
(٨٤) أ - يجب أن يبذل الآباء قصارى جهدهم حتى يعرفوا كل شيء يفكر فيه أبنائهم.
ب- سوف تنمو الأبناء الوديعة حسنة السلوك إلى أحسن صورة من النمو.
(٨٥) أ - لابد من معاقبة الأبناء الذين يدمرون الأمتعة بشدة.
ب- يستأذن الابن المهذب قبل القيام بعمل أي شيء حتى لا يجلب على نفسه المشاكل.
(٨٦) أ - أن المثال الجيد لتهذيب الطفل حرمانه من الأشياء التي يريدها حقاً.
ب- كثيراً ما يعرف الآباء كم يحتاج الابن من الطعام حتى يبقى في صحة جيدة.
(٨٧) أ - أن تعليم الأبناء التهذيب من أكثر الأشياء أهمية.
ب- يجب أن يقدم الآباء لأبنائهم كل ما يستطيعون تقديمه.
(٨٨) أ - يجب على الآباء القيام بتسلية أبنائهم مادام ليس لهم أصدقاء.
ب- لا يجب على الآباء السماح بوجود أشياء تعوق أبنائهم عن أداء أعمالهم.
(٨٩) أ - كثيراً ما يعرف الآباء كم يحتاج الابن من الطعام حتى يبقى في صحة جيدة.
ب- يجب أن يفاجئ الآباء أبنائهم بالهدايا باستمرار.

(٩٠) أ - يسلك الأبناء أحياناً مسلكاً غير لائق.

ب- لابد من معاقبة الأبناء إذا أساءوا التصرف.

(٩١) أ - يجب تعليم الأبناء إتباع قواعد السلوك.

ب- يجب على الآباء إنجاز الأشياء لأبنائهم.

(٩٢) أ - لا يجب على الآباء السماح بوجود أشياء تعوق أبنائهم عن أداء أعمالهم.

ب- يجب اعتماد الأبناء على آبائهم.

(٩٣) أ - البارزون من الكبار كانوا دائماً أبناء مطيعين.

ب- يجب على الآباء ترتيب ما أفسده أبنائهم.

(٩٤) أ - يجب أن تكون وجبات الأبناء الغذائية جاهزة لهم عند العودة إلى المنزل من المدرسة أو اللعب.

ب- يعمل الأبناء بعض الأشياء التي تزعج آبائهم.

(٩٥) أ - يستأذن الابن المهذب قبل القيام بعمل أي شيء حتى لا يجلب على نفسه المشاكل.

ب- يجب على الآباء شراء أحسن الأشياء لأبنائهم.

الاسم: .....

السن: .....

المستوى التعليمي: .....

الوظيفة: .....

مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية
(ورقة الإجابة)

| | | |

إستبانة الممارسات الوالدية كما يدركها المعاقون

– أرى أن أبي	:	يحبني برغم إعاقتي	دائماً ( )	غالباً ( )	أحياناً ( )	نادراً ( )
	:	يقسو علي بسبب إعاقتي	غالباً ( )	أحياناً ( )	نادراً ( )	دائماً ( )
	:	متردد معي بسبب إعاقتي	أحياناً ( )	نادراً ( )	دائماً ( )	غالباً ( )
	:	يتركني أعمل أي شيء بمفردي على الرغم من إعاقتي	نادراً ( )	دائماً ( )	غالباً ( )	أحياناً ( )
	:	يتدخل في كل صغيرة وكبيرة بسبب إعاقتي	دائما ( )	غالبا ( )	أحيانا ( )	نادراً ( )
	:	يعاقبني بالضرب على أي شيء حتى ولو كان صغيرا بسبب إنني معاق	غالبا ( )	أحيانا ( )	نادرا ( )	دائما ( )
	:	يشجعني على أداء واجباتي المدرسية على الرغم من إنني معاق	أحيانا ( )	نادرا ( )	دائما ( )	غالبا ( )
	:	يوبخني إذا ما قمت بأي عمل حتى ولو كان تافهاً بسبب ما أعانيه من إعاقة	نادرا ( )	دائما ( )	غالبا ( )	أحيانا ( )
– أرى أن أمي	:	تحبني برغم إعاقتي	دائما ( )	غالبا ( )	أحيانا ( )	نادرا ( )
	:	تقسو علي بسبب إعاقتي	غالبا ( )	أحيانا ( )	نادرا ( )	دائما ( )
	:	مترددة معي بسبب إعاقتي	أحيانا ( )	نادرا ( )	دائما ( )	غالبا ( )
	:	تتركني أعمل أي شيء بمفردي على الرغم من إعاقتي	نادرا ( )	دائما ( )	غالبا ( )	أحيانا ( )
	:	تتدخل في كل صغيرة وكبيرة بسبب إعاقتي	دائما ( )	غالبا ( )	أحيانا ( )	نادرا ( )
	:	تعاقبني بالضرب على أي شيء حتى ولو كان صغيراً بسبب أنني معاق	غالبا ( )	أحيانا ( )	نادرا ( )	دائما ( )
	:	تشجعني على أداء واجباتي المدرسية على الرغم من إنني معاق	أحيانا ( )	نادرا ( )	دائما ( )	غالبا ( )
	:	توبخني إذا ما قمت بأي عمل حتى ولو كان تافهاً بسبب ما أعانيه من إعاقة	أحيانا ( )	نادرا ( )	دائما ( )	غالبا ( )

قائمة المعاملة الوالدية

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١-	يجعلني أشعر بالراحة بعد التحدث معه عن همومي	( )	( )	( )
٢-	يستمتع بالحديث والجلوس معي مدة طويلة	( )	( )	( )
٣-	غير صبور معي	( )	( )	( )
٤-	يؤمن بأهمية معرفتي لما يحق لي عمله وما لا يحق لي عمله	( )	( )	( )
٥-	يخبرني بأن تكويني الجسمي سليم تماماً	( )	( )	( )
٦-	يحرص دائماً على أن يعرف بالضبط أين أنا وماذا أفعل	( )	( )	( )
٧-	يحدد لي نوع الأصدقاء الذين أستطيع الخروج معهم	( )	( )	( )
٨-	ينسى بسرعة بعض أوامره أو تعليماته التي كان قد أصدرها	( )	( )	( )
٩-	لا يحاسبني إذا عملت شيئاً ما بطريقة تضايقه	( )	( )	( )
١٠-	متساهل معي	( )	( )	( )
١١-	قليل الكلام معي	( )	( )	( )
١٢-	يقاطعني ولا يتكلم معي عندما أضايقه	( )	( )	( )
١٣-	يهتم بمحاسني أكثر مما يهتم بأخطائي	( )	( )	( )
١٤-	لا يسمح لي بالذهاب إلى بعض الأماكن خوفاً من أن يحدث لي شـــيء يؤذيني	( )	( )	( )
١٥-	يعتقد أن أفكاري غير مجدية	( )	( )	( )
١٦-	شديد جداً معي	( )	( )	( )
١٧-	يجعلني أشعر أنني حسن المظهر	( )	( )	( )
١٨-	يجرح إحساسه عندما لا أتبع نصيحته	( )	( )	( )
١٩-	يحدد لي بدقة دائماً الطريقة التي يجب أن أتصرف بها	( )	( )	( )
٢٠-	لا يحاول في كثير من الأحيان اكتشاف أخطائي	( )	( )	( )
٢١-	يشعر بالسعادة عندما أحضر أصدقائي إلى البيت	( )	( )	( )
٢٢-	يقلق على مستقبلي لأنه يبالغ في الاهتمام بأخطائي	( )	( )	( )
٢٣-	يقضي معي وقتاً قليلاً جداً	( )	( )	( )
٢٤-	يسمح لي الخروج كما أريد	( )	( )	( )
٢٥-	يتحدث معي دائماً بصوت دافئ	( )	( )	( )
٢٦-	يفكر دائماً في الأشياء التي تسرني وتسعدني	( )	( )	( )
٢٧-	يعتبرني مشكلة كبيرة	( )	( )	( )
٢٨-	يتمسك ببعض القواعد والنظم التي يعتقد أنها تحكم التصرف (السلوك)..	( )	( )	( )
٢٩-	يخبرني بمدى حبه لي	( )	( )	( )
٣٠-	يتحقق دائماً مما أفعله في المدرسة	( )	( )	( )
٣١-	يذكرني دائماً بالأشياء غير المسموح لي بعملها	( )	( )	( )

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
٣٢-	يعاقبني أحياناً على عمل شيء ما ويتجاهله في اليوم التالي	( )	( )	( )
٣٣-	يسمح لي بالمقارنة بين أفكاري وأفكاره، وأن أخبره أن أفكاري أفضل من أفكاره	( )	( )	( )
٣٤-	يصفح عني بسهولة عندما أرتكب خطأ	( )	( )	( )
٣٥-	لم يحدث مطلقاً أن قدم لي هدية	( )	( )	( )
٣٦-	يبعد عني أحياناً عندما لا يوافقني على أمر ما	( )	( )	( )
٣٧-	يجعلني أشعر أنه يفهم مشكلاتي وهمومي	( )	( )	( )
٣٨-	يبدو عليه الندم لأنني كبرت مع الأيام، وأقضي وقتاً أطول بعيداً عن البيت	( )	( )	( )
٣٩-	نادراً ما يساعدني عندما أحتاجه	( )	( )	( )
٤٠-	يتمسك دائماً بقواعد أو نظم معينة ولا يسمح بالخروج عنها تحت أي ظرف	( )	( )	( )
٤١-	يستمتع بالحديث معي عن الذي قرأه أو سمعه	( )	( )	( )
٤٢-	يعتقد أنني ناكر للجميل عندما لا أطيعه	( )	( )	( )
٤٣-	يحدد لي دائماً أسلوب أو طريقة أدائي لعملي	( )	( )	( )
٤٤-	لا يهتم كثيراً بأخطائي	( )	( )	( )
٤٥-	يتركني أعمل خططي الخاصة للأشياء التي أريد أن أعملها	( )	( )	( )
٤٦-	لا يثق في لفترة طويلة إذا حدث أن أخلفت وعداً	( )	( )	( )
٤٧-	أشعر أنه لا يفكر في كثيراً	( )	( )	( )
٤٨-	عند خروجي من البيت، لا يهتم بموعد عودتي إليه	( )	( )	( )
٤٩-	يستمتع بالحديث معي عن الأشياء والأحداث الجارية	( )	( )	( )
٥٠-	يغمرني بقدر كبير من الرعاية والاهتمام	( )	( )	( )
٥١-	يجعلني أشعر أنه يتمنى لو لم يكن لديه أطفال	( )	( )	( )
٥٢-	يعتقد أنه من الضروري أن أعاقب بطريقة ما على كل تصرف سيء أقوم به	( )	( )	( )
٥٣-	يعاملني بعطف ومودة شديدة	( )	( )	( )
٥٤-	يريد أن يعرف بالضبط كل ما حدث لي عندما أكون خارج البيت	( )	( )	( )
٥٥-	من الصعب أن ينسى الأخطاء التي أرتكبها	( )	( )	( )
٥٦-	يسمح لي أحياناً بعمل أشياء كان يعتبرها يوماً ما خاطئة	( )	( )	( )
٥٧-	يسألني هل أحب الطريقة التي يعاملني بها أم لا	( )	( )	( )
٥٨-	لا يرفض لي أي طلب	( )	( )	( )
٥٩-	يجعلني أشعر وكأنني شخص غريب أسكن معه	( )	( )	( )
٦٠-	عندما أعمل شيئاً ما يسيء إليه، يكلمني بصوت جاف	( )	( )	( )

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
٦١-	يستمتع بالخروج معي في الزيارات أو الرحلات	( )	( )	( )
٦٢-	يبدو عليه القلق عندما أكون بعيداً عنه	( )	( )	( )
٦٣-	ينسى إحضار (أو شراء) ما أحتاج إليه	( )	( )	( )
٦٤-	يعاقبني بأساليب مختلفة من العقاب الشديد	( )	( )	( )
٦٥-	يعتقد بأهمية إظهار حبه ومودته لي	( )	( )	( )
٦٦-	يشعر بالاستياء وخيبة الأمل لما أقدم عليه من أفعال	( )	( )	( )
٦٧-	ينظم لي وقت فراغي وكيفية قضاءه	( )	( )	( )
٦٨-	لا يطالبني كثيراً بعمل واجبي المنزلي	( )	( )	( )
٦٩-	يجعلني أشارك في تحديد طريقة أداء الأشياء التي نعمل بها معاً	( )	( )	( )
٧٠-	يقول أنني سأعاقب يوماً على سلوكي السيئ	( )	( )	( )
٧١-	يجعلني أشعر بأنه لا يستمتع بعمل أشياء معي	( )	( )	( )
٧٢-	يعطيني حرية كاملة لأفعل ما أريد	( )	( )	( )
٧٣-	يبتسم لي معظم الوقت	( )	( )	( )
٧٤-	يتنازل في كثير من الأحيان عن أشياء تخصه في سبيل توفير ما أحتاج إليه	( )	( )	( )
٧٥-	يراقبني بستمرار ولا يغفر لي أي خطأ	( )	( )	( )
٧٦-	يهتم بأن ألتزم بموعد عودتي من المدرسة إلى البيت	( )	( )	( )
٧٧-	أشعر من خلال معاملته لي أنني صديق له	( )	( )	( )
٧٨-	يحرص على الحصول على معلومات كاملة من أصدقائي للتأكد من أنهم من نوع جيد	( )	( )	( )
٧٩-	يطلب مني بإلحاح شديد الانتهاء من عملي	( )	( )	( )
٨٠-	يعتمد مسألة إجباري على إتباع أحد أوامره على مزاجه إذا كان معتدل أو غير معتدل	( )	( )	( )
٨١-	يجعلني أشعر أنني على حريتي عندما أكون معه	( )	( )	( )
٨٢-	يصفح عني بسهولة عندما أعمل شيئاً ما خطأ	( )	( )	( )
٨٣-	يجعلني أشعر أنه لا يحبني	( )	( )	( )
٨٤-	يصبح أقل مودة وصداقة معي عندما أخالفه في الرأي	( )	( )	( )
٨٥-	يواسيني ويجعلني أشعر بالراحة عندما أكون قلقاً أو حزيناً	( )	( )	( )
٨٦-	حريص جداً على مشاركتي في شئون حياتي	( )	( )	( )
٨٧-	يشكو دائماً من كل أفعالي	( )	( )	( )
٨٨-	يعاقبني إذا لم أرى الأشياء بطريقته	( )	( )	( )
٨٩-	يستمتع دائماً لوجهة نظري	( )	( )	( )
٩٠-	يحدثني دائماً عن الألم والمعاناة التي تحملها من أجلي	( )	( )	( )

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
٩١-	يعتقد بضرورة أن يحدد لي ماذا أفعل في كل وقت من الأوقات	( )	( )	( )
٩٢-	لا يتحقق من أنني عملت الأشياء التي طلبها مني أم لا	( )	( )	( )
٩٣-	يطلب مني أن أخبره عن رأيي في الطريقة التي ينبغي أن نعالج بها الأمور	( )	( )	( )
٩٤-	كثيراً ما ينكرني بتصرفاتي الخاطئة حتى بعد مرور وقت طويل عليها.	( )	( )	( )
٩٥-	لا يشترك معي في أغلب أنواع النشاط	( )	( )	( )
٩٦-	يتركني أذهب إلى أي مكان أريده دون قيد أو شرط	( )	( )	( )
٩٧-	يستمتع بعمل الأشياء معي	( )	( )	( )
٩٨-	يجعلني أشعر أنني أهم شخص في حياته	( )	( )	( )
٩٩-	يخالفني كثيراً، ويغضب مني عندما أعمل شيء ما لا يحبه	( )	( )	( )
١٠٠-	يعتقد أنه من الضروري أن أعاقب لكي أحسن التصرف	( )	( )	( )
١٠١-	يحدثني كثيراً عن أسباب الأحداث ومبرراتها	( )	( )	( )
١٠٢-	يريد أن يعرف بالضبط مع من كنت وأنا خارج البيت	( )	( )	( )
١٠٣-	مهموم لأنني لم أكن في المدرسة أحسن مما أنا عليه (كما يتوقع)	( )	( )	( )
١٠٤-	يلتزم بالنظم والقواعد عندما تناسبه فقط	( )	( )	( )
١٠٥-	ما يريده مني بالضبط هو أن أخبره بمشاعري نحو الأشياء	( )	( )	( )
١٠٦-	يسمح لي بالسهر خارج البيت بعد إلحاح	( )	( )	( )
١٠٧-	لم يصحبني أبداً معه في رحلة نزهة يوم الأجازة الأسبوعية	( )	( )	( )
١٠٨-	يبتعد عني ويتجنبني تماماً عندما أخيب ظنه في	( )	( )	( )
١٠٩-	يستمتع بعمل أشياء كثيرة معي داخل البيت أو خارجه	( )	( )	( )
١١٠-	يجعلني أشعر أنني مركز اهتمامه في البيت	( )	( )	( )
١١١-	ينفعل بسرعة شديدة في كثير من الأحيان عندما أضايقه	( )	( )	( )
١١٢-	يعاقبني غالباً بطريقة ما عندما أكون مذنباً	( )	( )	( )
١١٣-	يثني عليّ بكثرة	( )	( )	( )
١١٤-	يعتقد أنه ينبغي عليّ أن أعمل ما يريد مني أن أعمله إذا كنت أحبه	( )	( )	( )
١١٥-	يغضب مني ويثور عندما أحدث ضوضاء في البيت	( )	( )	( )
١١٦-	قلما يطلب مني بإلحاح عمل أي شيء	( )	( )	( )
١١٧-	يحاول أن يفهم وجهة نظري في الأحداث أو الأشياء	( )	( )	( )
١١٨-	يعتقد أنني سوف أندم مع مرور الأيام لأنني لم أكن أبناً صالحاً كما يريد (أو يتوقع)	( )	( )	( )
١١٩-	يشكو من كثرة مضايقتي له	( )	( )	( )
١٢٠-	يتركني ألبس بالطريقة التي تعجبني	( )	( )	( )
١٢١-	يطمئني ويهدئ من روعي عندما أكون خائفاً أو قلقاً	( )	( )	( )

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١٢٢-	يستمتع بوجوده معي في البيت أكثر مما يستمتع خارجه مع أصدقائه ...	( )	( )	( )
١٢٣-	لا يعمل معي	( )	( )	( )
١٢٤-	يصر على أنه ينبغي عليّ أن أفعل الأشياء كما يأمرني تماماً	( )	( )	( )
١٢٥-	يشجعني على القراءة والإطلاع	( )	( )	( )
١٢٦-	يسأل الآخرين عن سلوكي خارج البيت	( )	( )	( )
١٢٧-	يغضب مني ويوبخني عندما لا أساعد في أعمال المنزل	( )	( )	( )
١٢٨-	كثيراً ما يغير النظم والقواعد التي يأمرني بإتباعها	( )	( )	( )
١٢٩-	يسمح لي كثيراً بأن أحضر أصدقائي إلى البيت	( )	( )	( )
١٣٠-	لا يصر على أن أطيعه إذا ظهرت احتجاجاً	( )	( )	( )
١٣١-	قلما يثني عليّ عندما أقوم بعمل جيد في البيت أو المدرسة	( )	( )	( )
١٣٢-	يبتعد عني ولا يكلمني إذا أبدت وجهة نظر شخص آخر غيره أثناء نقاش بينهما	( )	( )	( )
١٣٣-	يواسيني ويدخل على نفسي السرور عندما أكون حزيناً	( )	( )	( )
١٣٤-	يرفض أن أقضي أي قدر من الوقت بعيداً عن البيت	( )	( )	( )
١٣٥-	لا يحضر لي الأشياء التي أحتاجها إلا بعد إلحاح شديد	( )	( )	( )
١٣٦-	يهتم بأن أطيعه في أي شيء يقوله لي	( )	( )	( )
١٣٧-	يبين لي أين أجد المزيد من المعرفة عن الأشياء التي أبحث عنها	( )	( )	( )
١٣٨-	يذكرني دائماً بكل ما عمله من أجلي	( )	( )	( )
١٣٩-	يريد أن يتحكم في كل شيء أعمله	( )	( )	( )
١٤٠-	لا يرغمني على التزام قواعد أو نظم محددة	( )	( )	( )
١٤١-	يجعلني أشعر أنني على راحتي عندما أكون معه	( )	( )	( )
١٤٢-	يعتبر أي سلوك سيء خطأ كبيراً وسيكون له نتائج بعيدة في المستقبل...	( )	( )	( )
١٤٣-	يحسب عليّ أخطائي	( )	( )	( )
١٤٤-	يسمح لي أن أتفق تقودي بالطريقة التي تعجبني	( )	( )	( )
١٤٥-	يستمتع بقضاء وقته معي في البيت	( )	( )	( )
١٤٦-	يعطي كل اهتمامه في حياته لأولاده	( )	( )	( )
١٤٧-	لا يعرف ما أحتاج إليه أو ما أريده	( )	( )	( )
١٤٨-	يحرص على أن تكون ملابسي نظيفة ومرتبة	( )	( )	( )
١٤٩-	يتحدث دائماً عن الأشياء الجيدة التي أعملها	( )	( )	( )
١٥٠-	يريد أن يعرف بالتفصيل كل ما يدور بيني وبين زملائي من أحاديث أو مناقشات	( )	( )	( )
١٥١-	لا يتركني أشعر بالراحة إلا بعد أن أنفذ ما يريده مني	( )	( )	( )
١٥٢-	يصر على أن أتبع أمراً معيناً، ثم ينساه في اليوم التالي	( )	( )	( )

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١٥٣-	يتركني أختار الأشياء التي أريد أن أعملها كلما كان هذا ممكناً	( )	( )	( )
١٥٤-	أستطيع أن أحدثه بطريقة غير مفهومة إذا كنت أشتكي له	( )	( )	( )
١٥٥-	يسخر مني دائماً	( )	( )	( )
١٥٦-	إذا جرحت مشاعره يقاطعني ولا يتكلم معي حتى أعتذر له	( )	( )	( )
١٥٧-	كان يحنو علي! ويقبلني قبل النوم عندما كنت صغيراً	( )	( )	( )
١٥٨-	يبدو أنه مشغول دائماً بفكرة أنني لا أستطيع أن اعتني بنفسي ما لم يكن معي	( )	( )	( )
١٥٩-	يعاملني كما لو كنت شخصاً غريباً عنه	( )	( )	( )
١٦٠-	يعاقبني إذا عملت شيئاً ما "بسيطاً" لا ينبغي عليّ عمله	( )	( )	( )
١٦١-	يشعر بالسعادة عندما يراني عائداً من المدرسة إلى البيت	( )	( )	( )
١٦٢-	يعتقد أنني إذا كنت لاحترمه، ينبغي ألا أعمل الأشياء التي تسبب له القلق والتوتر	( )	( )	( )
١٦٣-	يحاول دائماً أن يغير تصرفاتي	( )	( )	( )
١٦٤-	لا يهتم كثيراً إذا لم أعمل أشياء كان قد كلفني بها	( )	( )	( )
١٦٥-	يسهل الحديث والمناقشة معي	( )	( )	( )
١٦٦-	يعتقد أننا سندفع أن عاجلاً أو آجلاً ثمن تصرفاتنا السيئة	( )	( )	( )
١٦٧-	يتمنى لو أنني كنت شخصاً آخر	( )	( )	( )
١٦٨-	يسمح لي بالخروج في الليل كما أريد	( )	( )	( )
١٦٩-	يبدو فخوراً بالأشياء التي أعملها	( )	( )	( )
١٧٠-	يقضي معظم وقت فراغه مع أولاده	( )	( )	( )
١٧١-	يطلب مني أن أخرج من البيت، وأذهب بعيداً	( )	( )	( )
١٧٢-	لا يسمح لي بأن أعمل أي شيء آخر حتى أتم الأعمال التي حددها لي من قبل	( )	( )	( )
١٧٣-	يهتم جداً بما أتعلمه في المدرسة	( )	( )	( )
١٧٤-	يريد دائماً أن يعرف كل من يتصل بي وماذا قال	( )	( )	( )
١٧٥-	لا تعجبه الطريقة التي أتصرف بها في البيت	( )	( )	( )
١٧٦-	يغير تعليماته وأوامره ليجعل الأشياء أسهل بالنسبة له	( )	( )	( )
١٧٧-	يتركني أعمل الأشياء التي تناسب عمري	( )	( )	( )
١٧٨-	يجعلني أشعر أنني أستطيع التحدث معه في الأشياء التي تهمني	( )	( )	( )
١٧٩-	يشعر بالسعادة في كثير من الأحيان عندما يكون بعيداً عني	( )	( )	( )
١٨٠-	عندما أضايقه يقاطعني تماماً ولا يكلمني حتى أصلح خطئي	( )	( )	( )
١٨١-	لا يحاول تغيير سلوكي بل يقبلني كما أنا	( )	( )	( )
١٨٢-	يتمنى لو أنني بقيت في البيت حتى يستطيع أن يعتني بي	( )	( )	( )

	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
١٨٣-	يجعلني أشعر أنني غير محبوب لديه	( )	( )	( )
١٨٤-	يعاقبني كثيراً لأنني أنسى أوامره وتعليماته لكثرتها	( )	( )	( )
١٨٥-	يقول لي أنني مصدر سعادته	( )	( )	( )
١٨٦-	يعتقد بأنني ناكر للجميل عندما لا أطيعه أو أعمل ما يريد	( )	( )	( )
١٨٧-	لا يتركني أقرر الأشياء التي أريد أن أعملها بنفسي	( )	( )	( )
١٨٨-	لا يعاقبني أحياناً على أخطاء ارتكبتها معه	( )	( )	( )
١٨٩-	يحاول أن يعاملني وكأنني صديق له (أو أخ)	( )	( )	( )
١٩٠-	ينكرني دائماً بأعمالي السيئة	( )	( )	( )
١٩١-	لا يهتم أبداً بمعرفة أصدقائي	( )	( )	( )
١٩٢-	يسمح لي بعمل الأشياء التي أحبها	( )	( )	( )

[٦٧] التوافق

المفهوم: أن الفرد يعيش في كيان اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر به، فعلاوة على أن سلوكه يتأثر بشخصيته واتجاهاته وميوله، فهو يتأثر كذلك بالمجتمع الذي يحتك به وينتمي إليه مما يحتم عليه التوافق (سمارة؛ ونمر، ١٩٩١: ٤٢). ويعد التوافق بمثابة حجر الزاوية في حياة الفرد، وهو المحصلة النهائية لتفاعله مع البيئة، فليس هناك بيئة من غير أفراد ولا أفراد من غير بيئة، لهذا اهتم علماء النفس على اختلاف اتجاهاتهم وميولهم بموضوع التوافق (فهمي، ١٩٧٠: ١٤٨). ومن ثم، فأن الفرد المتوافق توافقاً سليماً هو الذي ينجح في تحقيق التوازن بين معايير المجتمع وقيمه وبين إشباع حاجاته ودوافعه بعيداً عن الاضطرابات والصراعات (جابر، ١٩٩٠: ٢٢٢). وينظر إلى العملية التوافقية على أساس أنها عملية كلية وديناميه ووظيفية تستند في فهمها إلى وجهات النظر النشوئية والطبوغرافية والاقتصادية (قنديل، ١٩٨٩: ٢٣). ويرى المغربي (١٩٩٢: ١٢) أن العملية الكلية للتوافق هي في وحدتها الكلية والدلالة الوظيفية لعلاقة الإنسان مع البيئة، أما الديناميه فهي تعني استمرارية العملية التوافقية على مدى الحياة وليس لفترة محدودة، أي أن التوافق لا يتم مرة واحدة وبصفة نهائية وذلك لأن الحياة سلسلة من الحاجات، أما الدلالة الوظيفية فهي أن وظيفة عملية التوافق هي إعادة الاتزان وتحقيق الاتزان لحالة صراع القوى بين الذات والموضوع.

ومن ثم، يتبين أن الفرد لا غنى له عن التوافق في حياته الشخصية والاجتماعية والبيئية على وجه العموم، لأن التوافق ضرورة يفرضها كون الإنسان في مواجهة تغيرات وتقلبات البيئة. إضافة إلى هذا، فإن الفرد جزء من المجتمع الذي يحتوي على مواد إشباع لحاجاته، وعليه أن يتخطى العوائق والصعوبات التي تواجهه في حياته بأن يواجهها بأساليب توافقية مقبولة على النفس وعلى المجتمع.

ويمكن تعريف التوافق بأنه: تفاعل بين سلوك الفرد من جهة والظروف البيئية من جهة أخرى بما في ذلك الظروف التي تبعث من داخل الفرد (جابر، ١٩٧٦: ١٧٩). كما عرّف لازاروس (١٩٨٠: ٩٩) التوافق بأنه: التوازن الداخلي للنفس الإنسانية بين وظائفها المختلفة من جهة ومحاولة مواءمة هذا التوازن مع البيئة التي يعيش فيها الإنسان، بحيث يعيش في علاقة يؤثر ويتأثر. كما أن التوافق: عملية ديناميه مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل، حيث يحدث التوازن بين الفرد والبيئة (زهران، ١٩٨٢: ٩٩). ويعرّف آلين Allen (١٩٩٠: ٧) التوافق بأنه: فهم الإنسان سلوكه وأفكاره ومشاعره بدرجة تسمح له بمواجهة ضغوط ومطالب الحياة اليومية. علاوة على أن التوافق يشير إلى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم المطالب البيولوجية والاجتماعية دون صراعات (كفافي، ١٩٩٠: ٣٦).

وإلى جانب تعريفات التوافق؛ توجد نظريات حاولت تفسير التوافق؛ منها **نظرية التحليل النفسي**، التي وضعها فرويد Freud، حيث يرى أن عملية التوافق غالباً ما تكون لا شعورية، وبالتالي فإن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من السلوكيات. وتعد الشخصية السوية أو التوافقية من وجهة نظر هذه النظرية أنها قدرة الأنا Ego على عمل موازنة بين الهو Id التي تتطلب الإشباع، وبين الأنا الأعلى Super Ego التي تعارض الإشباع إلا في الإطار الاجتماعي، وكلما نجحت الأنا في ذلك كلما كان الفرد أكثر توافقاً والعكس صحيح، حيث أن فشل الأنا يعرض الفرد لحالة اللاسواء. ومن ثم، فإن المظهرين الأساسيين للشخصية السوية عند فرويد Freud هما أن يكون الفرد قادراً على الحب والعمل، والحب هنا يشير إلى إمكانية تقديم الفرد الحب للآخرين وأن يتلقاه منهم، وكذلك فإن القدرة على العمل والإنتاج هي مؤشر آخر على السواء والذي يقوم على توازن الوظائف النفسية (Cover and Scheier, 1988: 222)؛ (كفافي، ١٩٩٠: ٣٣).

و**النظرية السلوكية**؛ والتي تعد التوافق على أنه استطاعة الفرد أن يكون عادات سوية في تعامله مع من

يحيطون به، حيث يعكس صورة حسنة لذاته الجسمية والأخلاقية والاجتماعية والانفعالية (أبو زايد، ٢٠٠٢: ٢٠٥). والشخصية السوية عند المدرسة السلوكية هي بمثابة تعلم عادات صحية سليمة وتجنب اكتساب عادات سلوكية غير صحيحة، وبالتالي فإن مظاهر الشخصية السوية عند السلوكيين هي بأن يأتي الفرد السلوك المناسب في كل موقف حسب ما تحدده الثقافة التي يعيش في ظلها الفرد (كفافي، ١٩٩٠: ٣٤). ويضيف بيرجر Burger (١٩٩٠: ٣٤٠) أن السلوك التوافقي يتضح في القدرة على التنبؤ بالنتائج التي تترتب على السلوك وفي القدرة على ضبط الذات، وهذه السلوكيات متعلمة وهي قابلة للتعديل في أي وقت من عمر الإنسان.

والنظرية الإنسانية، والتي تختلف وجهة نظر أصحابها عن غيرها، حيث يؤكد أنصارها (كارل روجرز – أبراهام ماسلو) على الجوانب المميزة للإنسان مثل الحرية والإرادة والمسئولية والإبداع. كما يرى ماسلو Maslow أن الشخص المتوافق هو الذي يحقق ذاته عن طريق إشباع حاجاته الأساسية، وتكمن معايير التوافق من وجهة نظر ماسلو كما أشار إلى ذلك كفافي (١٩٩٠: ٣٤-٣٥) في النقاط التالية:

- تقبل الذات.
- التلقائية في الحياة الداخلية والأفكار والدوافع.
- التركيز على المشكلة والاهتمام بالمشاكل خارج نفسه.
- القدرة على إصلاح ما حوله من مثيرات.
- الاستقلال الذاتي وعلاقات شخصية متبادلة وعميقة.
- الشعور بالانتماء والتوحد مع بني الإنسان.

كما يؤكد كارل روجرز Rogers على أن معايير التوافق تكمن فيما يلي: الإحساس بالحرية، والانفتاح على الخبرة، والثقة بالمشاعر الذاتية (أبو مصطفى، ١٩٩٨: ٦٦).

إضافة إلى هذا، هناك عوامل تؤثر في تحقيق التوافق النفسي عامة مثل ما يلي:

(١) إشباع الحاجات الأولية؛ وهي الحاجات العضوية والنفسية، والتي تعكس عدم إشباعها لدى الفرد التوتر في محاولة لإشباع تلك الحاجات، وعند الفشل يلجأ إلى وسائل غير سوية لا يرضى عنها المجتمع، وبذلك ينحرف الفرد ويصبح غير قادر على التوافق (فهمي، ١٩٧٠: ٣٥).

(٢) معرفة الفرد لنفسه؛ حيث يعرف الفرد حدوده وإمكانياته والتي يستطيع بها إشباع رغباته وتحقيق أهدافه، وعلى الفرد أن يبتعد عن الأشياء التي لا تسمح بها إمكانياته وقدراته؛ وألا أدى ذلك إلى الإحباط والفشل والذي قد يكون سبباً في اختلال التوافق لديه (لبيب، د.ت: ١٤٣).

(٣) توفر مهارات لدى الفرد تساعده على إشباع حاجاته؛ حيث أن الفرد يحتاج إلى مهارات متعددة في حياته لإشباع حاجاته، وإذا تعلم الفرد تلك المهارات في فترة مبكرة من حياته فإن ذلك يؤدي إلى التوافق الذي هو حصيلة ما يمر به الفرد من خبرات وتجارب (فهمي، ١٩٧٠: ٣٦).

(٤) تقبل الفرد لذاته، حيث يعد السلوك الإنساني انعكاساً لفكرة الإنسان عن نفسه؛ فإن حسنت هذه الفكرة رضي عن نفسه، وكان واثقاً بها، وبالتالي يدفعه ذلك إلى العمل والنجاح والتكيف مع المحيطين به. أما إذا كانت هذه الفكرة سيئة أصبح الفرد غير راض عنها وغير متقبل لها (دخان، ١٩٩٧: ٦٠).

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس التوافق على النحو التالي:

[١] مقياس التوافق المهني:

قام موسى وآخرون (٢٠١٠) عند تصميم مقياس التوافق المهني بالرجوع إلى بعض المصادر الرئيسة في مجال التوافق (رفاعي، ١٩٨٢)؛ (الصفطي، ١٩٨٣)؛ (الهابط ١٩٨٥)؛ (صبرة وشريت، ٢٠٠٤)؛ (القريطي،

١٩٩٨)؛ (المغربي، ١٩٩٢)؛ (أبو زيد، ١٩٨٧)، وبعض مقاييس التوافق المهني للعمال (بشري، د.ت)؛ والتوجيه الوظيفي للطلبة (موسى، د.ت). وإلى جانب هذا، تمت مقابلة عدد من الأخصائيين النفسيين في بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات بسلطنة عمان من أجل الحصول على عبارات التوافق المهني.

وفي ضوء ما تقدم، تم وضع تعريف إجرائي لمفهوم التوافق المهني على النحو التالي: **يقصد بالتوافق المهني قدرة الفرد على الفاعلية مع الإدارة، وتشجيعها على الاستفادة بالخبراء لرفع كفاءة العمل، وتقديم المساعدة للزملاء، وتحمل المسئولية، وإتباع قواعد العمل وتعليماته، والمساهمة في إبداء الرأي لتحسين أداء العمل، وبذل الجهد، والمشاركة الاجتماعية مع زملاء العمل.**

وفي ضوء هذا التعريف الإجرائي، تم صياغة بعض عبارات مقياس التوافق المهني التي بلغت (٢٧) عبارة، والتي تم عرضها على مجموعة من المحكمين للحكم على صدقها، فتم حذف (٧) عبارات؛ حيث أنها لم تتفق مع التعريف الإجرائي. ومن ثم، أصبح عدد عبارات مقياس التوافق المهني في صورته النهائية (٢٠) عبارة، حيث تتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي: نعم (تعطي ثلاث درجات)؛ إلى حد ما (تعطي درجتين)؛ لا (تعطي درجة واحدة فقط). وتدل الدرجة المرتفعة على التوافق المهني المرتفع، بينما تمثل الدرجة المنخفضة على التوافق المهني المنخفض.

الصدق: تم حساب صدق مفردات مقياس التوافق المهني، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من ١٦٠ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية. وقد أوضحت النتائج أن معاملات ارتباط عبارات مقياس التوافق المهني، تراوحت ما بين ٠,٥٥ إلى ٠,٧٣، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس التوافق المهني، وذلك من خلال استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨١.

[٢] مقياس التوافق الدراسي:

تعتبر الحياة المدرسية من المعالم الرئيسية في حياة الأفراد لما لها من أثر كبير في مراحل نموهم، فالتلميذ يقضي فترة طويلة في المدرسة قد تمتد من مرحلة الطفولة المبكرة حتى مرحلة المراهقة المتأخرة، وهو في كل هذه المراحل يتفاعل مع أوساط اجتماعية متعددة ومتغيرة، بل معقدة التكوين أحياناً، وذلك بما تتضمنه المدرسة من زملاء دراسة ومدرسين وإدارة مدرسية وأخصائيين نفسيين وجمعيات نشاط. علاوة على ما تشتمل عليه المدرسة من لوائح ونظم وعادات تحدد العلاقات والمسئوليات لكل جماعة، وكل فرد بالمدرسة أن يلتزم طوعاً أو كرهاً، فهي حياة مليئة بالتفاعل تؤثر في شخصية التلميذ وتتأثر بها، مما يصعب إزالة آثارها من حياة هذا التلميذ حاضراً ومستقبلاً.

وعليه، فإن توافق التلميذ مع تلك الظروف والأوضاع الشخصية والاجتماعية والعلمية بشتى صورها تبدو عملية دينامية مستمرة يحاول فيها التلميذ إحداث التوازن سواء في استيعاب المواد الدراسية وتحقيق النجاح فيها، أو في تكوين العلاقات الاجتماعية السوية أو في الاستجابة المتفاعلة مع نظم المدرسة ولوائحها والنشاطات القائمة بها، وبتعبير أعم تحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية (الأزرق، ١٩٨٨). ويقصد بالتوافق الدراسي قدرة الطالب على تكوين علاقات طيبة مع مدرسيه وزملائه في الدراسة (Arkoff, 1968: 6)، كما أنه عملية تهدف إلى التكيف مع البيئة المدرسية وإشباع حاجات الطالب (Biswas and Aggarwal, 1971: 6)، بالإضافة إلى قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومدرسيه ومع المدرسة

وإدارتها، ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر على صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي (رؤوف، ١٩٧٤: ١٣)، كما أنه قدرة مركبة تتوقف على نوعين من العوامل الطاقية عقلية واجتماعية، أي أنه يتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية مع المكونات الأساسية للبيئة الدراسية كالأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة (عوض، ١٩٨٠: ٢٤٨). وتشير داود (١٩٧٩) إلى أن التوافق الدراسي يعني التكيف والاندماج داخل البيئة المدرسية، بما تشتمل عليه من مدرسين وزملاء وأوجه مختلفة وشعور حب الزملاء والمدرسين والاستمتاع بزمالتهم ومساعدتهم إذا احتاجوا لذلك، والشعور بأن العمل المدرسي يتفق مع نضج التلميذ وميوله والقدرة على العمل والإنتاج، بالإضافة إلى أنه السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسية، ومساهمته الفعالة في التفاعل داخل حجرة الدراسة، والمواظبة والمحافظة على النظام، والذي لا يتحدث مع الآخرين أثناء شرح المحاضرة، والذي لا يعرض نفسه للحرج من قبل الآخرين القائمين على تعليمه والمؤدب والمطيع لأساتذته، والذي يكون على علاقة طيبة معهم (Youngman, 1979).

ومن ثم، نرى أن هذه التعريفات تتضمن بعض المؤشرات الإيجابية لمفهوم التوافق الدراسي وهي:

(١) أن التوفيق بين ذات الطالب وبيئته المدرسية يرمي إلى الملاءمة الإيجابية الفعالة وليست أية ملاءمة بما يسهم به الطالب في ألوان النشاط المدرسي بما يحقق إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية واستغلال قدراته وامكاناته بكفاءة تامة.

(٢) أن عملية التوافق المدرسي عملية دينامية مستمرة تستهدف الملاءمة بين شخصية الطالب ومكونات البيئة المدرسية كالمدرسين والإدارة والزملاء والمناهج عبر المواقف المدرسية المختلفة.

(٣) أن استغلال القدرات والإمكانات الذاتية بكفاءة تامة من أهم العلامات الدالة على التوافق السوي، وأن نجاح الطالب في العمل المدرسي وتقدمه فيه يعتبر مؤشراً من مؤشرات توافقه في البيئة المدرسية.

ومن ثم، قام موسى (١٩٩٤) بتصميم مقياس التوافق الدراسي، وذلك من خلال مراجعته لبعض مقاييس التوافق الدراسي العربية (الزيادي، ١٩٦٥؛ الشرقاوي، د.ت)؛ والأجنبية (Youngman, 1979)؛ وبعض الأطر النظرية في مجال التوافق الدراسي (دسوقي، ١٩٧٦). بالإضافة إلى القيام بتجربة استطلاعية على عينة مكونة من ثلاثين مدرساً ومدرسة في المرحلة الثانوية للتعرف على بعض خصائص التوافق الدراسي. وقد تم بناء عبارات المقياس وفقاً لما سبق، وروعي عند تصميمها أن تكون واضحة وغير مبهمة، وبلغ عدد عبارات المقياس (١٤) عبارة، ويتم الاستجابة عليها من خلال ميزان تقدير مكون من خمس أوزان؛ هي كالتالي: موافق إلى حد كبير (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، موافق بدرجة متوسط (٣ درجات)، غير موافق (درجتين)، غير موافق إلى حد كبير (درجة واحدة). وإلى جانب هذا، يتكون المقياس من سبع عبارات إيجابية، والعبارات الأخرى عكسية الاتجاه.

الصدق: تم حساب الصدق العاملي لمقياس التوافق الدراسي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من تسعين طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٥,٥٧ سنة، والانحراف المعياري = ± ١,٢٦). وأسفر التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وقد بلغت نسبة تباين هذه العوامل ٣٨,٥% من حجم التباين الكلي. وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٢,٨٦، نسبة التباين = ٢٠,٤%)؛ العبارات التالية: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦. وأطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: قدرة الاستيعاب والتعلم؛ ويقصد به المواظبة على حضور المدرسة وعدم التغيب، وإنجاز الواجبات المدرسية وأدائها بطريقة جيدة، واستيعابها وتمثيلها تعليمياً. كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ١,٣٨، نسبة التباين = ٩,٩%)؛ العبارات التالية: ١، ٢، ٣، ٤، ٥؛

وأطلق عليه: **الإنجاز الدراسي**؛ ويقصد به قدرة الفرد على التركيز والمذاكرة بجد واجتهاد. وبالإضافة إلى ذلك، تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ١,١٦، نسبة التباين = ٨,٣%)؛ العبارات التالية: ١، ٢، ٣؛ وأطلق على هذا العامل: **الميل الدراسي**؛ ويقصد به شعور الفرد بالمتعة عند أداء الواجبات المدرسية، والالتزام بالحضور، وأداء الواجبات على أحسن وجه.

الثبات: تم حساب معامل ثبات مقياس التوافق الدراسي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ؛ من خلال تطبيقه على عينة أخرى مكونة من سبعين طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية؛ فبلغت معاملات الثبات كما يلي: (٠,٧٩) لعامل قدرة الاستيعاب والتعلم، و(٠,٦٤) لعامل الإنجاز الدراسي؛ و(٠,٧١) لعامل الميل الدراسي.

مقياس التوافق المهني

العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
نفترض أنك قمت بمزاولة مهنة ما من المهن بعد تخرجك من الجامعة، فهل:			
١ تخبر الإدارة بأسماء العاملين المستهترين بها؟	( )	( )	( )
٢ تشجع أن تستعين مؤسسة العمل بالخبراء الأجانب المتخصصين لرفع كفاءة أداءها؟	( )	( )	( )
٣ يمكن التحدث مع رئيسك المباشر عن مشكلة خاصة بك أثناء العمل؟	( )	( )	( )
٤ يمكن أن تقدم المساعدة لزملائك في العمل عندما يتطلب ذلك؟	( )	( )	( )
٥ ترى أن من الأفضل أن تكون الترقية على أساس الكفاءة وليس على أساس طول فترة الخدمة؟	( )	( )	( )
٦ ترى أن أسهل الطرق للحصول على الترقية في مجال العمل، هو التفاق؟..	( )	( )	( )
٧ تشعر بالمسئولية عندما تتعرض مؤسسة عملك لخسائر؟	( )	( )	( )
٨ تتقبل العمل الإضافي للوفاء باحتياجات السوق المتزايدة؟	( )	( )	( )
٩ ترى أن الترقية تتوقف على المعارف الشخصية بالمسئولين في مؤسسة العمل؟	( )	( )	( )
١٠ تفضل توزيع العلاوات على أساس المرتب الأساسي لا على أساس معدل الأداء في العمل؟	( )	( )	( )
١١ ترى أن تخصص مؤسسة العمل فترات كافية للراحة أثناء العمل؟	( )	( )	( )
١٢ تساعد إدارة مؤسسة العمل في تنفيذ خططها المستقبلية؟	( )	( )	( )
١٣ تحافظ على إتباع قواعد العمل وتعليماته لتجنب المخاطر؟	( )	( )	( )
١٤ ينبغي أن توفر مؤسسة العمل العلاج المناسب للعاملين بها ولأسرهم؟	( )	( )	( )
١٥ تساهم في إبداء بعض الآراء والأفكار لتحسين أداء العمل في المؤسسة؟...	( )	( )	( )
١٦ تبحث عن عمل جديد إذا تعرضت مؤسسة العمل لخسائر جسيمة؟	( )	( )	( )
١٧ إذا وجدت شخصاً يبحث عن عمل، تنصحه بأن يعمل في المؤسسة التي تعمل بها؟	( )	( )	( )
١٨ يضايقك إهمال بعض زملائك في تأدية عملهم بشكل جيد؟	( )	( )	( )
١٩ تبذل جهداً كبيراً في مؤسسة العمل لزيادة الإنتاج؟	( )	( )	( )
٢٠ ترى أن مؤسسة العمل يجب أن تنظم رحلات ترفيهية للعاملين بها من وقت لآخر؟	( )	( )	( )

مقياس التوافق الدراسي

عبارات أبعاد مقياس التوافق الدراسي ومفتاح تصحيحها:

أولاً: قدرة الاستيعاب والتعلم:

	العبارات	موافق إلى حد كبير	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق إلى حد كبير
٣-	اعتقد أن الذهاب إلى المدرسة مضيعة للوقت	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
٤-	اترك واجباتي المدرسية حتى آخر دقيقة..	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
٩-	اعتقد أن الواجبات المدرسية مصدراً لإزعاجي	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
١٢-	أحاول جاهداً إدخال السرور على مدرسي من خلال أدائي الجيد للدروس..	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
١٣-	لا أقوم بإنجاز دروسي المدرسية بجدية..	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
١٤-	أحب الواجبات المدرسية لأنها تساعدني على الاستيعاب والتعلم	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)

ثانياً: الإنجاز الدراسي:

	العبارات	موافق إلى حد كبير	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق إلى حد كبير
٢-	أذاكر بجد واجتهاد في معظم الوقت	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٥-	معظم الدروس المدرسية مملة وغير جذابة	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
٨-	أنني من النوع الهادئ داخل الفصل ومتقدماً في دراستي	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
١٠-	أجد صعوبة في التركيز عند مذاكرة الدروس	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
١١-	غالباً ما أكون عصبي المزاج عندما أكون في المدرسة	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)

ثالثاً: الميل الدراسي:

	العبارات	موافق إلى حد كبير	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق إلى حد كبير
١-	أشعر بمتعة عندما أنهي واجباتي المدرسية..	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٦-	أكره عدم الذهاب إلى المدرسة لأني أجد المتعة فيها	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)
٧-	أحاول بقدر الإمكان أداء واجباتي المدرسية.	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)

[٦٨] الإرشاد الأكاديمي

المفهوم: أن الإرشاد الأكاديمي Academic Counseling بمثابة العنصر الأساسي الذي لا تستطيع بدونه النظم التعليمية المستخدمة لنظام الساعات المعتمدة Credit Hours تحقيق أهدافها. ويقصد بالإرشاد الأكاديمي بأنه "عملية الهدف منها مساعدة الطالب على اكتشاف قدراته وامكاناته ومعاونته على اتخاذ القرارات التي تتصل بالخطة الدراسية واختيار الشخص المناسب لمساعدته في التغلب على الصعوبات التي قد تعترض مساره الدراسي" (جوهر، ١٩٨١: ٤٨)، وأنه "تقديم النصح والإرشاد والمساعدة للطالب الجامعي للتكيف مع البيئة الجامعية والتعرف عليها وتوعيته بقدراته وتمكينه من تحقيق ذاته واختيار التخصص الذي يتناسب مع قدراته وامكاناته، ووضع الخطة الدراسية لشخصه والإشراف على تنفيذها طول فترة الدراسة بالكيفية التي تتفق مع ظروف الطالب وقدراته ورغباته في إطار قوانين الجامعة وأنظمتها" (العمري، ١٩٨٥: ٤٩٥)، وأنه "العملية التي يقوم من خلالها مرشد لديه الخبرات والمعلومات والمهارات التي يحتاج إليها النجاح الأكاديمي للوصول إلى أفضل تكيف ممكن في الجو الجامعي" (الريحان ونزيه، ١٩٨٥: ٣٩٧)، وبأنه "ذلك الجهد المبذول لتمكين الطالب من تحقيق أكبر قسط تعليمي ممكن، وذلك بمساعدته على فهم نفسه، وقدراته وميوله والأخذ بيديه، وتعريفه على مختلف المصادر والفرص في الجامعة وعلى المناهج الدراسية وخططها، لكي يتمكن من الوصول إلى هدفه الأكاديمي الذي يرى أنه يتناسب مع ميوله وطموحاته" (دياب، ١٩٨٩: ١٨٢)، وأنه "عملية منظمة وهادفة تتضافر فيها جهود المسئولين في المؤسسة التعليمية لتحقيق التطور والنمو المتكامل للطلاب في الجوانب الدينية والدراسية والمهنية والاجتماعية والنفسية وذلك أثناء سيرهم الدراسي بواسطة واحدة أو أكثر من الوسائل التي تراها المؤسسة التعليمية، مناسبة لتحقيق ذلك التطور والنمو" (عبد المقصود، ١٩٩٠)، وأنه "الخدمات الإرشادية التي يقوم بها المرشد لتنمية الطالب معرفياً ومهنياً وحل المشكلات التي تعيق تقدم تحصيله الدراسي، بالإضافة إلى إكسابه المهارات والاتجاهات والخبرات الإيجابية وفقاً لقيم المجتمع" (القرني، ١٩٩١: ٥٢١).

ومن ثم، يمكن مما تقدم تحديد وظائف الإرشاد الأكاديمي فيما يلي:

- اكتشاف قدرات وميول الطالب.
- مساعدته على اتخاذ القرارات المرتبطة بمصيره الدراسي والمهني.
- تقديم النصح والإرشاد له.
- مساعدته على التكيف مع البيئة الاجتماعية.
- تمكينه من تحقيق ذاته.
- وضع الخطة الدراسية له والإشراف على تنفيذها.
- تقديم بعض المعلومات التي تعينه على النجاح الأكاديمي.
- تعريفه على الفرص المتاحة في الجامعة والمناهج الدراسية وخططها.
- تنمية جوانبه الدينية والدراسية والمهنية والاجتماعية والنفسية.
- تقديم بعض الحلول الممكنة للمشكلات التي يواجهها أثناء دراسته الجامعية.

إضافة إلى هذا، يرى روسك Rausch (١٩٨٠) أن من وظائف المرشد الأكاديمي أيضاً ما يلي:

- اختبار ميول الطلاب الجدد، والتعرف على عادات استذكارهم، وبعض صعوبات التعلم عندهم.
- إعداد برامج لتنمية مهارات عادات الاستذكار، والتغلب على صعوبات التعلم.
- توعية الطلاب فيما يتعلق بتعاطي العقاقير والكحوليات، وبيان أثرها السالب على الطالب.

ومن ثم، أصبح الإرشاد الأكاديمي ضرورة حتمية في مؤسسات التعليم العالي. ويستطيع أعضاء هيئة

التدريس المهتمون بهذا المجال تقديم المساعدات إلى الطلاب لتخطيط البرامج التي تعينهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية. ويرى هندرسون وهندرسون Henderson and Henderson (١٩٧٤) إلى جانب هذا، أن الإرشاد الأكاديمي يعد جزءاً من خدمات شئون الطلاب، حيث تتضمن القبول والتسجيل والخدمات الصحية والسكن والمساعدات المالية.

وتقوم فلسفة الإرشاد الأكاديمي أساساً على تنمية شخصية الطالب وذلك من خلال التعرف على استعداده وميوله وقدراته وحالته النفسية والصحية ومدى تعاونه وثقته في مرشده من أجل مساعدته في مواجهة مشكلاته الخاصة والأكاديمية وفهم ذاته واتخاذ قراره نحو تحديد مستقبله الأكاديمي والوظيفي على أسس علمية تحقق ذاته وتساعده على تنمية مجتمعه (القرني، ١٩٩١: ٥٢٤).

وقد بدأ العمل بالإرشاد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين، وفي الخمسينات توسعت خدماته لتشمل تنمية الطالب المتكاملة مستعينة بالعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية في تغيير الأنماط السلوكية السلبية إلى أنماط إيجابية. وتركزت خدمات الإرشاد الأكاديمي في الستينات على تقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وفي السبعينات أخذت خدماته تحفز الطلاب على تحمل مسئولة اتخاذ القرار نحو مشكلاتهم الأكاديمية والخاصة، وتحديد مستقبلهم الوظيفي والاستعداد له. ثم ظهر مفهوم الإرشاد كنشاط يقوم به أعضاء هيئة التدريس لمساعدة الطلاب أكاديمياً ومهنياً فيما يحقق طموحاتهم الذاتية ويتوافق مع قدراتهم وميولهم الفردية، ومساعدتهم في إعداد الخطط التربوية المحققة لذلك (عبد الجواد، ١٩٩٠؛ القرني، ١٩٩١).

إضافة إلى هذا، يمكن أن تتضمن خدمات الإرشاد الأكاديمي في عدة أبعاد، أولها: **خدمات أكاديمية**، وتتمثل في رسم خطة دراسية للطالب تتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته منذ قبوله وحتى تخرجه، وتوجيهه لتسجيل المقررات الدراسية وفقاً لمستواه العلمي وقدراته حتى يتمكن من تحقيق أكبر إنجاز علمي في الوقت المناسب، وتوجيهه إلى أهمية إعادة بعض المقررات الدراسية لتحسين معدله المناسب، وتوجيهه إلى أهمية إعادة بعض المقررات المناسبة لتحسين معدله التراكمي حتى لا يتم إنذاره أو فصله من الجامعة لتدني معدلاته، ومساعدته على إنجاز أعمال الحذف والإضافة والانسحاب، وتشجيعه على العمل والاجتهاد لإنجاز الواجبات المطلوبة لكل مقرر في الوقت المناسب، ومساعدته على حل بعض المشكلات الأكاديمية التي تعترض سبيله. **ثانيها: خدمات إدارية وتنظيمية**، وتتمثل في تزويد الأقسام الأكاديمية بسجلات الطالب الدراسية، وتوفير البيانات والمعلومات الخاصة بعمليات التسجيل والحذف والإضافة والقبول، وإنجاز عمليات التسجيل بسرعة ودقة في الوقت المحدد، وتوفير البيانات والمعلومات الخاصة بأنظمة ولوائح الدراسة ومجالات النشاط الطلابي والخدمات المختلفة التي توفرها الجامعة لطلابها، والإشراف على سجلات الطلاب الدراسية والتسجيل الدقيق للتقديرات وحساب المعدلات الفصلية والتراكمية، والتأكد من العبء الدراسي لكل طالب والالتزام بالشروط الخاصة بالمتطلبات السابقة لبعض المقررات الدراسية، وتوفير البيانات والمعلومات والسجل الأكاديمي لكل طالب عندما تطلبها الأقسام الأكاديمية. **ثالثها: خدمات اجتماعية ونفسية**، وتتمثل في توفير المناخ التعليمي الذي يسوده مبدأ العلاقات الإنسانية، وتوجيه الطلاب للاعتماد على النفس والثقة بالذات، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والتعرف على مشكلات الطلاب ومساعدتهم على حلها (مرسي، ١٩٧٥؛ جوهر، ١٩٨١؛ أبو لبن، ١٩٨١؛ عمر، ١٩٨٤؛ منسي وعوني، ١٩٨٦).

ويرى ذياب (١٩٨٩: ١٨٩-١٩٠) أن الإرشاد الأكاديمي الناجح لابد أن يستند على عنصرين أساسيين هما:

- أن تعمل خدمات الإرشاد الأكاديمي جميعاً كوحدة متكاملة ومترابطة لأن القصور في إحدى أو بعض هذه الخدمات يؤدي إلى القصور في العملية الإرشادية كلها.
- يتطلب نجاح عملية الإرشاد الأكاديمي إلى العمل الجماعي الذي يعتمد على بعضه البعض. كما يتطلب أن

يتسم الأداء بالإحساس بالمشاركة والتفهم والانتماء والتقدير والاحترام المتبادل لدور كل من المرشد الأكاديمي، والمسئولين عن القبول والتسجيل، والإدارة التعليمية، والأقسام الأكاديمية، والطالب.

القياس: قام النانجم وموسى (١٩٩٦) عند بناء استبانة وظائف الإرشاد الأكاديمي بالرجوع إلى عدة مقاييس واستبانات في مجال الإرشاد الأكاديمي (صبري، ١٩٨٥؛ القرني، ١٩٩١؛ بار ولميرخان، ١٩٩١). وقد مرت تلك الاستبانة بعدة مراحل حتى تصبح أداة صالحة للقياس. وبالإضافة إلى ذلك، تم تصميم الاستبانة وفقاً لما جاء في البحوث السابقة في هذا الصدد؛ ومفهوم الإرشاد الأكاديمي. وتم عرض الاستبانة بعد تصميمها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وتكونت الاستبانة من ٢٠ بنداً في صورتها النهائية غطت وظائف الإرشاد الأكاديمي المختلفة. وتتم الإستجابة على بنود الاستبانة من خلال ميزان تقدير مكون من خمس نقاط كما يلي: غير مهم إطلاقاً (تعطي درجة واحدة فقط)، مهم إلى حد ما (تعطي درجتين)، غير مهم (تعطي ثلاث درجات)، مهم (تعطي أربع درجات)، مهم جداً (تعطي خمس درجات). وتمتد درجات الاستبانة من ٢٠ درجة إلى مائة درجة.

الصدق: تم حساب صدق استبانة وظائف الإرشاد الأكاديمي باستخدام الصدق العاملي؛ وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة قوامها ٢١٩ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة. وقد أسفر التدوير المائل باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج بعد حساب المصفوفة الارتباطية (٢٠×٢٠) عن وجود أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح)، وتضمنت ٣٤,١٥% من حجم التباين الكلي.

وقد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٢,٤٨، نسبة التباين = ١٢,٤%) العبارات التالية: ١، ٢، ٣، ٨، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠؛ وسمي هذا العامل: **أهمية المعلومات**. وتشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ١,٥٦، نسبة التباين = ٧,٨%) العبارات التالية: ٩، ١٠، ١٢، ١٣؛ وسمي هذا العامل: **الاهتمام بالطالب**. كما تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ١,٤٥، نسبة التباين = ٧,٢٥%) العبارات التالية: ١٤، ١٥، ١٨؛ وسمي هذا العامل: **الخدمات الطلابية**. وتشبع على العامل الرابع (الجذر الكامن = ١,٣٤، نسبة التباين = ٦,٧٠%) العبارات التالية: ٤، ٥، ٦، ٧، ١١؛ وسمي هذا العامل: **اختيار التخصص**.

الثبات: تم استخدام عدة أنواع لحساب ثبات استبانة وظائف الإرشاد الأكاديمي فوصل معامل الثبات إلى ٠,٧٨ باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تصحيح طول الاختبار بواسطة معادلة سبيرمان – براون. وبلغ معامل ثبات الاستبانة أيضاً باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ٠,٨٢. إضافة إلى هذا، وصل معامل الثبات العاملي للاستبانة إلى ٠,٨٩.

إستبانة وظائف الإرشاد الأكاديمي

	العبارات	غير مهم مطلقاً	مهم إلى حد ما	غير مهم	مهم	مهم جداً
١-	معلومات عن الكلية	( )	( )	( )	( )	( )
٢-	معلومات عن التخصصات في الكلية	( )	( )	( )	( )	( )
٣-	معلومات عن مدة البرنامج الزمني للتخرج	( )	( )	( )	( )	( )
٤-	متابعة تقدم الطالب في الكلية	( )	( )	( )	( )	( )
٥-	الاحتفاظ بمعلومات وملف عن كل طالب	( )	( )	( )	( )	( )
٦-	المساعدة في اختيار التخصص الدراسي	( )	( )	( )	( )	( )
٧-	المساعدة في التغلب على المشكلات الدراسية	( )	( )	( )	( )	( )
٨-	تقديم التسهيلات التي يحتاجها الطالب	( )	( )	( )	( )	( )
٩-	تقديم معلومات عن الاختبارات بالكلية	( )	( )	( )	( )	( )
١٠-	معلومات عن المساعدات المالية	( )	( )	( )	( )	( )
١١-	معرفة اهتمامات الطالب الأكاديمية	( )	( )	( )	( )	( )
١٢-	الاهتمام بمشكلات الطالب الشخصية	( )	( )	( )	( )	( )
١٣-	إبداء الاهتمام بحياة الطالب الشخصية	( )	( )	( )	( )	( )
١٤-	الإرشاد إلى مصادر المعلومات بالجامعة	( )	( )	( )	( )	( )
١٥-	معلومات عن مصادر الخدمات الطلابية	( )	( )	( )	( )	( )
١٦-	الاهتمام بشكاوى الطالب من البرنامج الدراسي ...	( )	( )	( )	( )	( )
١٧-	معلومات عن التخصصات المرتبطة بتخصص الطالب	( )	( )	( )	( )	( )
١٨-	معلومات عن الدراسات العليا بعد إنهاء البرنامج..	( )	( )	( )	( )	( )
١٩-	معلومات عن الفرص الوظيفية المرتبطة بالتخصص.	( )	( )	( )	( )	( )
٢٠-	معلومات عن الإجراءات الإدارية المتعلقة بالطالب*.	( )	( )	( )	( )	( )

* مثل: وقف القيد، إعادة الاختبار، الفصل من البرنامج .. الخ.

[٦٩] قوة الأنا

المفهوم: إن مصطلح قوة الأنا Ego Strength قد شاع استخدامه منذ الخمسينات من القرن الماضي ويرجع الفضل في ذلك إلى إيزنك Eysenck الذي استنبطه من سلسلة دراساته العاملية في الشخصية خصوصاً فيما يتعلق بالجانب المزاجي والانفعالي منها (علي، ١٩٧٢). وقوة الأنا هي عبارة عن نظام من العادات التي يمكن للفرد من خلالها أن يتكيف مع الواقع، ومعرفة أن الفرد الذي يتسم بقوة أنا مرتفعة تكون مدركاته واضحة وواقعية بالنسبة لنفسه وللعالم الخارجي، أما الفرد الذي يتصف بقوة أنا غير مرتفعة فهو عكس ذلك.

ويرى سيموندس Symonds (١٩٧١: ١٢١-١٢٣) أن قوة الأنا تشير إلى القدرة على التعامل بنجاح مع البيئة والقدرة على أن يعيش الفرد وفق قرارات محددة أو خطط موضوعية والقدرة على ضبط الانفعالات؛ كما يرى بارون Barron (١٩٦٣: ١٢١) أنها القدرة على التكيف في مواجهة مشكلات الحياة وأنها الكفاءة والفعالية في المواقف المختلفة. ويقرر سيموندس Symonds (١٩٧١: ٤) أنها التوافق مع العالم الخارجي، وأنه يمكن النظر إلى قوة الأنا على أنها خلو الشخص من اضطرابات الوظائف الإدراكية لاسيما اضطرابات التمييز بين المدركات السابقة والمدركات الحالية. ويرى جود ومريكل Good and Merkel (١٩٧٣: ٢٠٧) أن قوة الأنا تشير إلى "٠٠ تحمل الجهد دون أن يؤدي هذا إلى سوء تنظيم الشخصية". ونرى أن قوة الأنا تشير إلى التوافق مع الذات، ومع المجتمع علاوة على الخلو من الأعراض العصابية، والإحساس الإيجابي بالكفاية والرضا.

وهناك مجموعة من المعايير وضعها سيموندس Symonds للدلالة على قوة الأنا على النحو التالي:

- **القدرة على تحمل التهديد الخارجي:** ويقصد بها قدرة الفرد على تحمل الفشل والإحباطات الموجودة في بيئته، بالإضافة إلى قيام الفرد بوظيفته بكفاءة وفاعلية في الوقت الذي يواجه فيه تهديداً طبيعياً.

- **مدى الإحساس بمشاعر الذنب:** يقصد بها أن الفرد الذي يشبع لحتياجاته الشخصية دون الإحساس بمشاعر الذنب تكون عنده قوة أنا مرتفعة، وحتى إذا شعر الفرد بالذنب فإن الانفعالات الناتجة عن هذا الشعور لن تسبب له الضيق والتوتر.

- **مدى تأثير الكبت:** يقصد بها أن الفرد الذي يستطيع أن يتحكم في كبت الدوافع غير الاجتماعية دون أن تسبب له هذه الدوافع غير المستحبة أي نوع من القلق، تكون لديه قوة أنا مرتفعة.

- **التوازن بين الصلابة والمرونة:** ويقصد بها أن هناك بعض الأفراد يتميزون بالمرونة أو الصلابة، ويتميز أفراد الفريق الأول بالاستجابة لأي تغيير في البيئة، بينما أفراد الفريق الثاني لا يستطيعون الاستفادة من الفرص المتاحة لهم في البيئة، وفي هذه الحالة فإن قوة الأنا تأتي في الدرجة المتوسطة بين الصلابة والمرونة.

- **التخطيط والضبط:** إن قوة الأنا هي إحدى العوامل التي تمكن الفرد من عمل الخطط والمحافظة على نفس النمط من الأداء في تنفيذ تلك الخطط، وهذا المفهوم يرمز إلى ضبط نشاط الفرد.

- **تقدير الذات:** يقصد بها أن الفرد الذي يقدر ذاته ويشعر بأنه يستحق الاهتمام تكون عنده قوة أنا أعلى من الشخص الذي يشعر بالنقص وقلة التقدير لذاته.

القياس: توجد عدة مقاييس لقياس قوة الأنا على النحو التالي:

[١] مقياس بارون لقوة الأنا:

يعد مقياس بارون لقوة الأنا من أشهر المقاييس المستخدمة في قياس قدرة الأنا على القيام بوظائفها المختلفة، كما أن له مهمتين رئيستين، الأولى: القدرة على التشخيص، والثانية: القدرة على التنبؤ بنجاح العلاج النفسي (كفافي، ١٩٨٧: ١٠٨).

وقد كانت هناك محاولتين لتقنين مقياس بارون لقوة الأنا في البيئة المصرية، أولاهما: المحاولة التي قام بها ربيع (١٩٧٨) وذلك بفصل استجابات العينة التي استخدمها في دراسته للدكتوراه عام ١٩٧٣ على عبارات مقياس قوة الأنا التي حددها بارون المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، ونجد أن هذه المحاولة يشوبها بعض الشك في منهجية القياس للاختبارات النفسية، وخاصة أن اختبار الشخصية المتعدد الأوجه يتكون من أكثر من خمسمائة عبارة، لذا فإن قدرة المستجيب على هذه العبارات سوف تختلف نظراً لطول الاختبار الواضح، لذا فإن اشتقاق استجابات المفحوصين على عبارات قياس قوة الأنا من الاختبار الكلي لا تعكس حقيقة فهم المفحوص لمحتوى العبارة، وهذا عكس ما تكون هذه العبارات التي تقيس قوة الأنا مجمعة في مقياس واحد، فهنا قد تكون استجابات المفحوصين تعبر عن الإدراكات الحقيقية لمحتوى العبارة، وخاصة أن عدد العبارات لا تجاوز سبعين عبارة.

وثانيهما: المحاولة التي قام بها كفافي (١٩٨٢) بأنه رجع إلى الأصل الإنجليزي لمقياس قوة الأنا، وقد وجدنا أنه التزم عند الترجمة العربية بحرفية بعض العبارات دون الأخرى. فمثلاً قد التزم بالعبارة التالية بحرفية النص دون تعديل لمحتوى العبارة حتى تناسب الثقافة العربية علمة I think Lincoln was greater than Washington (Barron, 1963: 124). وعلى الرغم من أن كفافي وضع بين قوسين إنجازات لنكولن وواشنطن، ألا إننا عند تجريب هذه العبارة على مجموعة مكونة من خمسين طالباً بالجامعة الإسلامية بغزة (شعبة التاريخ)؛ تبين أن ٦٥% من العينة الكلية قد استجابوا لهذه العبارة عشوائياً، بينما النسبة الباقية من العينة امتنعت عن الإجابة نظراً لعدم معرفتهم الفرق بين لنكولن وواشنطن. وعلى الجانب الآخر، لم يلتزم بحرفية العبارة التالية عند الترجمة العربية Christ performed miracles such as changing water into wine (Barron, 1963: 123)، وترجمتها: أنجز المسيح الكثير من المعجزات مثل تحويل الماء إلى نبيذ. ونجده في هذه العبارة قد أخذ بالتعريب الذي وضعه إسماعيل وآخرون (١٩٧٨) لهذه العبارة؛ وهي: اعتقد بقيام الأنبياء والرسل بالمعجزات. كما أنه لم يلتزم بحرفية النص في عبارات أخرى.

ومن ثم، يتبين مما سبق أن مقياس قوة الأنا في حاجة أخرى إلى إعادة التقنين لأن المحاولتين اللتين قام بهما كل من ربيع (١٩٧٨)، وكفافي (١٩٨٢) يشوبهما بعض النقص في عملية التقنين، فضلاً عن كونهما قد تمت في البيئة المصرية، وهي بيئة مختلفة ثقافياً وحضارياً عن البيئة الفلسطينية بقطاع غزة.

وقد قام بارون Barron (١٩٦٣: ١٢٢) بتحديد مجموعة عبارات من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه واستخدامها في قياس قوة الأنا، وهي العبارات التي تتضمن القدرة على التحرر من المشاكل أو الضغوط والثقة بالنفس وقوة التحمل. ويتكون المقياس من ٦٨ عبارة من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، وقد اختيرت هذه العبارات إمبيريقياً باستخدام عينة مكونة من ٣٣ مريضاً، وتميز هذه العبارات بين المرضى الذين تحسنوا من الذين لم يطرأ عليهم أي تغيير بالعلاج بعد انقضاء فترة زمنية قدرها ستة أشهر، واقد تحسن بالفعل ١٧ مريضاً تحسناً ملحوظاً من العينة الكلية.

وقد صنف بارون Barron (١٩٥٣: ٣٢٧-٣٢٨) عبارات المقياس في فئات مختلفة كما يلي:

١- الوظائف الجسمية والاتزان الفسيولوجي	Physical Functioning and Physiological Stability
٢- الإنهاك النفسي والانعزالي	Phychasthenia and Seclusiveness
٣- الاتجاهات نحو الدين	Attitudes toward Religion
٤- الوضع الخلقي	Moral Posture
٥- حاسة الواقع	Sense of Reality
٦- الكفاءة الشخصية والقدرة على التصرف	Personal adequacy, ability to cope
٧- المخاوف وقلق الطفولة	Phobias, infantile anxieties
٨- متنوع	Miscellaneous

ويوضح جدول (١) أرقام العبارات التي تقيس متغير قوة الأنا في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، واتجاه الإجابة لكل عبارة.

جدول (١)

أرقام العبارات التي تقيس متغير قوة الأنا في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه واتجاه الإجابة لكل عبارة

رقم العبارة	اتجاه الإجابة	رقم العبارة	اتجاه الإجابة	رقم العبارة	اتجاه الإجابة	رقم العبارة	اتجاه الإجابة
١٥٣	نعم	٣٧٠	نعم	٥٤٨	لا	٥٤٤	لا
٥١	نعم	٣٥٩	لا	٢٣١	نعم	٢٦١	لا
١٧٤	نعم	٣٤٤	لا	٣٧٨	لا	٥٥٤	لا
١٨٩	لا	٢٤١	لا	٣٥٥	نعم	١٣٢	لا
١٨٧	نعم	٩٥	نعم	٣٣	لا	١٤٠	لا
٣٤	لا	٤٨٨	لا	٣٤٩	لا	٣٨٠	نعم
٢	نعم	٤٨٣	لا	٢٥١	لا	٣٦٧	نعم
١٤	لا	٥٨	لا	٤٨	لا	٥٢٥	لا
٣٤١	لا	٤٢٠	لا	٢٢	لا	٥١٠	لا
٣٦	نعم	٢٠٩	لا	١٩٢	نعم	٤٩٤	لا
٤٣	لا	٤١٠	نعم	٦٢	لا	٥٥٩	لا
٣٨٤	لا	١٨١	نعم	٥٤١	لا	٢٣١	نعم
٤٨٩	لا	٩٤	لا	٣٨٩	لا	٥١٣	نعم
٢٣٦	لا	٢٥٣	نعم	٨٢	لا	٥٦١	لا
٢١٧	لا	١٠٩	نعم	٣٢	لا	٤٥٨	نعم
١٠٠	لا	٢٠٨	نعم	٢٤٤	لا	٤٢١	نعم
٢٣٤	نعم	٤٣٠	نعم	٥٥٥	لا	٥١٥	نعم

الصدق: قام بارون Barron (١٩٦٣: ١٢٢) بتطبيق مقياس قوة الأنا على مجموعة تحسنت بالعلاج Improved Group، ومجموعة أخرى لم تتحسن بالعلاج Unimproved Group، وقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى ٥٢,٧، والمجموعة الثانية ٢٩,١، وباستخدام اختبار "ت" بين المتوسطين، وصلت قيمة "ت" إلى ١٠,٣، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وتبين هذه النتيجة أن لمقياس قوة الأنا القدرة على التمييز بين مرتفعي قوة الأنا (المجموعة التي تحسنت بالعلاج)، ومنخفضي قوة الأنا (المجموعة التي لم تتحسن بالعلاج).

وفي دراسة أخرى، قام بها بارون Barron (١٩٦٣: ١٢٧-١٢٨) بحساب الارتباط بين مقياس قوة الأنا والمقاييس الفرعية لاختبار الشخصية المتعدد الأوجه على ثلاث عينات كالتالي: عينة مكونة من ٥٠ ذكراً مريضاً، وعينة ثانية مكونة من ٣٦ طالباً جامعياً سوياً، وعينة ثالثة مكونة من ٧٧ أنثى مريضة. وقد أوضحت النتائج أن معظم معاملات الارتباط بين مقياس قوة الأنا والمقاييس الفرعية المشتقة من مقياس الشخصية المتعدد الأوجه (الهستيريا - الاكتئاب - توهم المرض - السيكوباثية - ذكورة/أنوثة - بارانويا - سيكاثينيا - الفصام - الهوس الخفيف) دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١.

وقام جف Gough (١٩٦٩) بإيجاد الصدق التقاربي Convergent Validity لمقياس قوة الأنا، وذلك من خلال حساب علاقته مع مقياس تقبل الذات المشتق من مقياس كاليفورنيا النفسي، فبلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٢٤. كما قام كل من وريل وهيل Worell and Hill (١٩٦٢) بحساب معامل الارتباط بين مقياس قوة الأنا ومقياس القلق الظاهر، فوصل إلى -٠,٣٧.

وإلى جانب هذا، تم حساب الصدق التمييزي لمقياس قوة الأنا (كفافي، ١٩٨٦؛ موسى وبدوي، ١٩٨٧). وإلى جانب هذا، قام موسى وأبو ناهية (١٩٨٨) بحساب صدق المقياس وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس الاستحسان الاجتماعي Social desirability من إعداد موسى وأبو ناهية (١٩٨٦) على عينة مكونة من مئة طالب وطالبة بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد بلغت معاملات الارتباط على النحو التالي: -٠,١٢ لعينة الذكور، و-٠,١٠ لعينة الإناث، و-٠,١١ للعينة الكلية؛ على الترتيب. ويتضح أن هذه المعاملات لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وتؤكد هذه النتائج على أن مقياس قوة الأنا يتمتع بقدر مُرضي إحصائياً بالصدق التمييزي. كما تم حساب صدق المحتوى Content Validity للمقياس، وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس القلق من إعداد فهمي (د.ت) على عينة مكونة من ستين طالباً وخمسين طالبة من طلاب الجامعة الإسلامية بغزة، وقد بلغت معاملات الارتباط -٠,٤٠ لعينة الذكور، و-٠,٤٦ لعينة الإناث، و-٠,٤٣ للعينة الكلية، وهي معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١. وتؤكد هذه النتائج على صدق محتوى مقياس بارون لقوة الأنا. إضافة إلى هذا، تم حساب صدق البناء Structure Validity لمقياس قوة الأنا وذلك من خلال تطبيقه مع مقياس قوة الأنا من إعداد زندر وتومس[*] Zander and Thomas (١٩٦٠) على عينة مكونة من خمسين طالباً وخمسين طالبة من طلاب الجامعة الإسلامية بغزة، وقد وصلت معاملات الارتباط إلى ما يلي: ٠,٦٠ لعينة الذكور، و٠,٦٢ لعينة الإناث، و٠,٦٤ للعينة الكلية، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وهي تؤكد على صدق البناء لمقياس بارون لقوة الأنا.

الثبات: تم حساب ثبات مقياس قوة الأنا باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها ١٣٦ مريضاً، فبلغ معامل الارتباط بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان - براون ٠,٧٦، وأيضاً بطريقة إعادة الاختبار على عينة أخرى مكونة من ٣٠ مريضاً بعد فاصل زمني قدره ثلاثة شهور، فبلغ معامل الارتباط بين الإجراءين ٠,٧٢ (Barron, 1963: 122).

وإلى جانب هذا، قام ربيع (١٩٧٨) بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، وبإعادة التطبيق، وباستخدام التجزئة النصفية. كما قام موسى وبدوي (١٩٨٧) بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

إضافة إلى هذا، قام موسى وأبو ناهية (١٩٨٨) بحساب الثبات لمقياس بارون لقوة الأنا باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة مكونة من ٣٠٠ طالب، و٤٠٠ طالبة بالجامعة الإسلامية، فبلغت معاملات الثبات بعد تصحيح طول الاختبار بواسطة استخدام معادلة سبيرمان - براون ٠,٧٥ لعينة الذكور، و٠,٧٧ لعينة الإناث، و٠,٧٤ للعينة الكلية على التوالي. وعلى عينة أخرى قوامها ٨٠ طالباً و٩٠ طالبة بالجامعة الإسلامية، تم تطبيق مقياس قوة الأنا لحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وقد بلغ الفاصل الزمني بين التطبيقين حوالي ثلاثة أسابيع. وقد بلغت

(*) يتكون مقياس زندر وتومس من ٢٧ فقرة، ومن أمثلة هذه العبارات: غالباً ما أشعر بالتوتر دون سبب واضح، وقد تم ترجمته لاستخدامه عند حساب صدق البناء لمقياس بارون لقوة الأنا. كما تم حساب ثباته بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من سبعين طالباً بالجامعة الإسلامية، بفاصل زمني قدره أسبوعين، وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٧٣، وهو معامل دال إحصائياً.

معاملات الارتباط بين الإجرائين كما يلي: ٠,٧٣ لعينة الذكور، و٠,٦٩ لعينة الإناث، و٠,٦٨ لعينة الكلية، وهي معاملات دالة إحصائية.

المعايير التائية لمقياس قوة الأنا:

قام بارون Barron (١٩٥٣: ٣٣١) بحساب الدرجات التائية لدرجات مقياس قوة الأنا لأفراد العينة الإكلينيكية المكونة من ٧٧ أنثى و٥٠ ذكراً، كانت الدرجات كما هي موضحة بالجدول (٢).

جدول (٢)

الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام لمقياس بارون لقوة الأنا

الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية
٣٢	٣٥	٣٩	٤٨	٥٦	٦٩
٢٣	٣٧	٤٠	٤٩	٥٧	٧٠
٢٤	٢٩	٤١	٥٠	٥٨	٧٢
٣٥	٣٠	٤٢	٥٢	٥٩	٧٣
٢٦	٣٢	٤٣	٥٣	٦٠	٧٤
٢٧	٣٣	٤٤	٥٤	٦١	٧٥
٢٨	٣٤	٤٥	٥٦	٦٢	٧٦
٢٩	٣٦	٤٦	٥٧	٦٣	٧٨
٣٠	٣٧	٤٧	٥٨	٦٤	٧٩
٣١	٣٨	٤٨	٥٩	٦٥	٨٠
٣٢	٣٩	٤٩	٦٠	٦٦	٨٢
٣٣	٤٠	٥٠	٦٢	٦٧	٨٣
٣٤	٤٢	٥١	٦٣	٦٨	٨٥
٣٥	٤٣	٥٢	٦٤	–	–
٣٦	٤٤	٥٣	٦٥	–	–
٣٧	٤٥	٥٤	٦٧	–	–
٣٨	٤٧	٥٥	٦٨	–	–

وقام موسى وأبو ناهية (١٩٨٨) بحساب الدرجات التائية المعدلة (السيد، ١٩٥٨) لمقياس قوة الأنا لأفراد عينة التقنين المكونة من ٣٠٠ ذكر، ٤٠٠ أنثى، وتوضح الجداول (٣، ٤) الدرجات المعيارية لعينة الذكور ولعينة الإناث، على التوالي:

جدول (٣)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام لمقياس بارون لقوة الأنا لعينة الذكور

(ن = ٣٠٠)

الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة
٢٦	٣١	٣٩	٤٥	٥٢	٦٠
٢٧	٣٢	٤٠	٤٧	٥٣	٦١
٢٨	٣٣	٤١	٤٨	٥٤	٦٣
٢٩	٣٤	٤٢	٤٩	٥٥	٦٤
٣٠	٣٥	٤٣	٥٠	٥٦	٦٥
٣١	٣٦	٤٤	٥٢	٥٧	٦٦
٣٢	٣٧	٤٥	٥٣	٥٨	٦٧
٣٣	٣٨	٤٦	٥٤	٥٩	٦٩
٣٤	٣٩	٤٧	٥٥	٦٠	٧٠
٣٥	٤٠	٤٨	٥٦	٦١	٧١
٣٦	٤٢	٤٩	٥٧	٦٢	٧٢
٣٧	٤٣	٥٠	٥٨	٦٣	٧٣
٣٨	٤٤	٥١	٥٩	٦٤	٧٥

جدول (٤)

الدرجات التائية المعدلة المقابلة للدرجات الخام لمقياس بارون لقوة الأنا لعينة الإناث

(ن = ٣٠٠)

الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة التائية المعدلة
٢٣	٢٦	٣٦	٤٠	٤٩	٥٦
٢٤	٢٧	٣٧	٤١	٥٠	٥٧
٢٥	٢٨	٣٨	٤٣	٥١	٥٨
٢٦	٢٩	٣٩	٤٥	٥٢	٥٩
٢٧	٣٠	٤٠	٤٦	٥٣	٦٠
٢٨	٣٢	٤١	٤٧	٥٤	٦٢
٢٩	٣٣	٤٢	٤٨	٥٥	٦٤
٣١	٣٥	٤٤	٥٠	٥٧	٦٥
٣٢	٣٦	٤٥	٥١	٥٨	٦٦
٣٣	٣٧	٤٦	٥٢	٥٩	٦٧
٣٤	٣٨	٤٧	٥٣	٦٠	٦٨
٣٥	٣٩	٤٨	٥٥	٦١	٧٠

[٢] مقياس قوة الأنا للأطفال والمراهقين:

تشير قوة الأنا إلى القدرة على التعامل بنجاح مع البيئة والقدرة على أن يعيش الفرد وفق قرارات محددة أو خطط موضوعية والقدرة على ضبط الانفعالات (Symonds, 1971). كما أنها القدرة على التكيف في مواجهة مشكلات الحياة وأنها الكفاءة والفعالية في المواقف المختلفة (Barron, 1963). ويرى بلاك Bellak (١٩٦٤) أنه يمكن النظر إلى قوة الأنا على أنها خلو الشخص من اضطرابات الوظائف الإدراكية لاسيما التمييز بين المدركات السابقة والمدركات الحالية. بالإضافة إلى ذلك، تشير قوة الأنا إلى تحمل الجهد دون أن يؤدي هذا إلى سوء تنظيم الشخص (Good and Merkel, 1973)، وإلى التوافق مع الذات، ومع المجتمع علاوة على الخلو من الأعراض العصابية، والإحساس الإيجابي بالكفاية والرضا (موسى؛ وأبو ناهية، ١٩٨٨). ونظراً لعدم وجود مقياس لقياس قوة الأنا للأطفال والمراهقين، قام موسى (١٩٩٤) بتصميم هذا المقياس مستفيداً من ذلك بمقياس بارون لقوة الأنا (موسى وأبو ناهية، ١٩٨٨). ومقياس زندر وتوماس Zander and Thomas (١٩٦٠) لقوة الأنا، وبعض عبارات من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (إسماعيل وآخرون، ١٩٧٨). وتم إعادة صياغة العبارات حتى تناسب عينة الأطفال والمراهقين، وقد تم اختيار (٣٣) عبارة لقياس مفهوم قوة الأنا، وتكون الاستجابة على كل عبارة إما بنعم أو لا.

الصدق: تم حساب صدق مقياس قوة الأنا للأطفال والمراهقين باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس. وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها ستين مفحوصاً ومفحوصة (٣٣ مفحوصاً، و٢٧ مفحوصة) من الذين بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهم ١٦,٠٢ سنة، والانحراف المعياري = ١,٣٨. وقد أسفرت النتائج أن هناك عبارات من العبارات الثلاثين لم تصل معاملات ارتباطها إلى حدود الدلالة الإحصائية، فحذفت من المقياس، وتبقى ثلاثة وعشرين عبارة تراوحت معاملات ارتباطاتها من ٠,٥٤ إلى ٠,٨٣، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

الثبات: تم حساب مقياس قوة الأنا للأطفال والمراهقين بطريقة ألفا لكرونباخ على عينة مكونة من أربعين طالباً وطالبة (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٦,١٢ سنة، والانحراف المعياري = ١,٩٧)، فبلغ معامل الثبات

مقياس بارون لقوة الأنا

	العبارات	نعم	لا
١-	شهيتي للطعام جيدة	( )	( )
٢-	أصاب بالإسهال مرة في الشهر أو أكثر	( )	( )
٣-	تنتابني أحياناً نوبات من الضحك والبكاء لا أستطيع مقاومتها	( )	( )
٤-	أجد صعوبة في أن أركز ذهني في عمل أو مهنة	( )	( )
٥-	مررت بخبرات في منتهى العجب والغرابة	( )	( )
٦-	تنتابني الكحة في معظم الوقت	( )	( )
٧-	قليلاً ما ينتابني القلق على صحتي	( )	( )
٨-	نومي مضطرب وقلق	( )	( )
٩-	عندما أكون مع الناس يضايقني أن أسمع أشياء غريبة	( )	( )
١٠-	صحتي الجسمية كصحة معظم أصدقائي في الجودة	( )	( )
١١-	اعتقد أن كل شيء يحدث وفقاً لما ذكره الأنبياء والرسل	( )	( )
١٢-	كثيراً ما أشعر في بعض أجزاء جسمي بما يشبه الاحتراق أو القشعريرة أو التنميل أو التخدير	( )	( )
١٣-	من السهل أن اهزم في المناقشة	( )	( )
١٤-	أعمل أشياء كثيرة أندم عليها فيما بعد	( )	( )
١٥-	أتردد على أماكن العبادة كل أسبوع تقريباً	( )	( )
١٦-	قبلت مشكلات لم أستطع أن أقرر شيئاً بشأنها لكثرة ما كان لها من حلول	( )	( )
١٧-	بعض الناس يصل حبهم للسيطرة إلى درجة أشعر معها برغبة في مخالفتهم حتى ولو كانوا على حق	( )	( )
١٨-	أحب جمع الزهور وتربية النباتات المنزلية	( )	( )
١٩-	أحب أن أقوم بطهي الطعام	( )	( )
٢٠-	كانت صحتي في خلال السنوات القليلة الماضية جيدة على وجه العموم	( )	( )
٢١-	لم يحدث لي قط أن أغمى عليّ	( )	( )
٢٢-	أشعر برغبة في القيام بعمل مثير حين ينتابني السأم أو الملل	( )	( )
٢٣-	لم يحدث أن فقدت يداي اتزانهما أو مهارتهما	( )	( )
٢٤-	أشعر في معظم الأوقات بضعف عام	( )	( )
٢٥-	لم يحدث أن وجدت صعوبة في حفظ توازني في المشي	( )	( )
٢٦-	أحب أن أغازل الجنس الآخر	( )	( )
٢٧-	اعتقد أن ذنوبي لا يمكن أن تغتفر	( )	( )
٢٨-	غالباً ما أجد نفسي قلقاً على أمر من الأمور	( )	( )
٢٩-	أحب العلوم	( )	( )
٣٠-	أحب التحدث في الأمور الجنسية	( )	( )
٣١-	أغضب بسهولة ولكن سرعان ما أعود إلى حالتي الطبيعية	( )	( )
٣٢-	كثيراً ما استغرق في التفكير	( )	( )
٣٣-	أحلم عادة بأشياء أفضل أن احتفظ بها لنفسي	( )	( )
٣٤-	يسيء الآخرون عادة فهم طريقتي في التصرف	( )	( )

	العبارات	نعم	لا
٣٥-	تصيبني نوبات يتوقف فيها نشاطي ولا أشعر فيما يدور حولي	( )	( )
٣٦-	أستطيع أن أبقى صلتي بأولئك الذين تصدر منهم أفعال اعتبرها خطأ	( )	( )
٣٧-	لو كنت فناناً لوددت أن أرسم الزهور	( )	( )
٣٨-	عندما أغادر المنزل لا ينتابني الضيق أو الشك في أن أكون قد تركت النوافذ مفتوحة أو الباب غير مغلق	( )	( )
٣٩-	يصبح سمعي أحياناً مرهفاً لدرجة تضايقني	( )	( )
٤٠-	غالباً ما أعبر الطريق لأتحاشى مقابلة شخص ما	( )	( )
٤١-	عندي أفكار غريبة غير عادية	( )	( )
٤٢-	أجد متعة أحياناً في إيذاء الأشخاص الذين أحبهم	( )	( )
٤٣-	تستولي عليّ أحياناً فكرة تافهة وتظل تضايقني عدة أيام	( )	( )
٤٤-	أخاف من النار	( )	( )
٤٥-	لا أحب رؤية النساء وهن يدخن	( )	( )
٤٦-	عندما يقول شخص كلاماً تافهاً أو خطأ عن شيء أعرفه أحاول أن أصححه	( )	( )
٤٧-	أشعر بأنني لا أستطيع أن أخبر أي شخص عن كل ما في نفسي	( )	( )
٤٨-	غالباً ما بدت لي خطة مملوءة بالصعاب لدرجة أنني اضطررت إلى التخلي عنها	( )	( )
٤٩-	أنه لمما يسرني حقاً أن أتغلب على نصاب في نفس الشيء الذي تخصص فيه	( )	( )
٥٠-	مرت بي حالات دينية غريبة	( )	( )
٥١-	واحد أو أكثر من أفراد أسرتي عصبي جداً	( )	( )
٥٢-	يجتنبني أفراد الجنس الآخر	( )	( )
٥٣-	كان ولي أمري (أي أبي أو زوج أمي .. الخ) شديداً في معاملته لي أثناء طفولتي ..	( )	( )
٥٤-	اعتقد بقيام الأنبياء والرسل بالمعجزات	( )	( )
٥٥-	أصلي كثيراً	( )	( )
٥٦-	أشعر بالعطف نحو أولئك الذين يغلب عليهم الاستغراق في أحزانهم ومتاعبهم	( )	( )
٥٧-	أخاف أن أجد نفسي في مكان صغير مغلق	( )	( )
٥٨-	القذارة تخيفني أو تثير اشمئزازي	( )	( )
٥٩-	في اعتقادي أن مصطفى كامل كان أعظم من عرابي	( )	( )
٦٠-	تتوفر في منزلنا الضروريات المعتادة (مثل الطعام الكافي والملبس ..الخ)	( )	( )
٦١-	تضطرب أعصابي عند رؤية حيوانات معينة	( )	( )
٦٢-	يبدو أن جلدي حساس جداً للمس	( )	( )
٦٣-	أشعر بالتعب في معظم الوقت	( )	( )
٦٤-	لا أشهد الاستعراضات الجنسية أبداً مادام في استطاعتي أن أتجنب ذلك	( )	( )
٦٥-	لو كنت فناناً لأحببت أن أرسم الأطفال	( )	( )
٦٦-	أشعر أحياناً بأني على وشك الانهيار	( )	( )
٦٧-	غالباً ما انزعجت في منتصف الليل	( )	( )
٦٨-	أحب ركوب الخيل	( )	( )

مقياس قوة الأنا للأطفال والمراهقين

	العبارات	نعم	لا	مفتاح التصحيح
١-	أجد صعوبة في تركيز ذهني في واجباتي المدرسية	( )	( )	(لا)
٢-	من السهل أن أهزم في مناقشة مع زملائي	( )	( )	(لا)
٣-	أثابر على القيام بعمل ما إلى أن يفقد الآخرون صبرهم	( )	( )	(نعم)
٤-	اعتقد أن هناك فرصة كبيرة للنجاح لمعظم كل شخص يستطيع العمل بجد....	( )	( )	(نعم)
٥-	يبدو أنني لا أقل نباهة أو قدرة عن معظم الناس المحيطين بي	( )	( )	(نعم)
٦-	أنني أفقد صوابي إذا ما قاطعني أحداً أثناء اشتغالي بأمر هام	( )	( )	(لا)
٧-	أشعر أنني أستطيع اتخاذ القرارات بسهولة	( )	( )	(نعم)
٨-	نشأت مستقلاً تمام الاستقلال ومتحرراً من سلطة الأسرة	( )	( )	(نعم)
٩-	أتوقع عادة النجاح فيما أقوم به من أعمال	( )	( )	(نعم)
١٠-	أجد صعوبة في بدء عمل من الأعمال	( )	( )	(لا)
١١-	أنا واثق كل الثقة من نفسي	( )	( )	(نعم)
١٢-	الحياة صعبة بالنسبة لي معظم الوقت	( )	( )	(لا)
١٣-	أشعر بأنني أكون صداقاتي بنفسي السرعة التي يكون بها الآخرون صداقاتهم	( )	( )	(نعم)
١٤-	لا أستطيع إتقان أي عمل	( )	( )	(لا)
١٥-	أتريث عادة قبل البت في أي أمر من الأمور	( )	( )	(نعم)
١٦-	من عاداتي أن أكون هادئاً وليس من السهل استثارتي	( )	( )	(نعم)
١٧-	أجد صعوبة في التخلي ولو لفترة قصيرة عن عمل بدأته	( )	( )	(نعم)
١٨-	أشعر أنني أتفوق على معظم الناس في بعض الصفات	( )	( )	(نعم)
١٩-	أستطيع مناقشة غيري بشدة دون شعور قوي بالغيرة والعداء	( )	( )	(نعم)
٢٠-	أجد صعوبة في مواجهة المشاكل الصعبة والأزمات	( )	( )	(لا)
٢١-	أشعر بأنني حسن التكيف للحياة ومتطلباتها	( )	( )	(نعم)
٢٢-	أحب التخطيط بنفسي دون تدخل الآخرين	( )	( )	(نعم)
٢٣-	أحب أن أثبت للناس أن في استطاعتي عمل ما يقوم به الآخرون	( )	( )	(نعم)

[٧٠] سلوك نمط أ

المفهوم: تعزى أول محاولة لمعرفة الأسباب النفسية لمرض القلب إلى الطبيب الإنجليزي وليام هارفي William Harvy عام ١٩٢٨؛ حيث أشار إلى أن كل انفعال مصحوب بألم أو سرور، خوف أو رجاء هو في الحقيقة السبب في الإثارة والهياج الذي يمتد تأثيره إلى القلب (عبد الرحمن؛ وعبد الحميد، ١٩٩٦). كما يرجع الفضل إلى كل من فريدمان وروزنمان Friedman & Rosenman في ظهور هذا المفهوم الجديد سلوك نمط (أ) Type A Behavior؛ ويطلق عليه النمط المعرض لأمراض شرايين القلب Coronary Prone Behavior.

ويمكن تعريف سلوك نمط (أ) بأنه: أسلوب من أساليب الحياة، ويتسم صاحبه بأنه شخصية تفاعلية وإيجابية مع نفسه أولاً ومع أحداث الحياة ثانياً، ولديه قدرة توافقية سريعة الإيقاع، وعنده استعداداً كبيراً لمجراة التغيير، ومحركه الأول مثيراته البيئية، ويمتلك قدرات غير منخفضة، وإمكانات خاصة، ويركز حول العمل والإنجاز، لذا فهو يحقق ذاته غالباً في مجال العمل (كريم، ١٩٩١: ٦)؛ وبأنه: سلوك يتضمن مجموعة من الخصائص مثل: مجاهدة الإنجاز التنافسي، والحماسة المفرطة لأهمية الوقت وقيمته، والعدوانية (موسى، ١٩٩٤: ١٢٩)؛ وبأنه: ذلك السلوك الذي يتسم ببعض الخصال المميزة مثل: العداوة، القابلية للاستثارة، والشعور بضغط الوقت، وعدم التحلي بالصبر، والنشاط المتعدد، والتنافس العام؛ وبأنه: مركب من الفعل والانفعال يمكن أن يلاحظ في الشخص الذي يتسم بالعدوانية والانهماك في كفاح مرير ومزمن من أجل إنجاز المزيد في أقل وقت ممكن؛ ولو كان ذلك على حساب أشياء أخرى أو أشخاص آخرين (عبد الله، ١٩٩٨: ٢٥٥)؛ كما أنه: انفعال سلوكي مركب يتضمن استعدادات سلوكية: كالمعدل المتسارع للأنشطة، واستجابات انفعالية: كالاستثارة العدائية، واحتمالات الغضب المتزايدة، وإجادة العمل، وكثرة النجاح المهني، والتفوق في الأعمال، وإنجازها في أقل وقت (دردير، ٢٠٠٧: ٣٩).

وإلى جانب هذا، يتسم الأفراد ذوي سلوك نمط (أ) بخصائص وصفات تميزهم عن الآخرين مثل التطرف، والتنافسية، والمجاهدة من أجل الإنجاز، والعدوانية، ونفاذ الصبر، والعجلة والسرعة، والضجر وعدم الاستقرار، والنشاط والتنبه المفرط، وسرعة الحديث، والتوتر في الجهاز العضلي الوجهي، والشعور بضغط الزمن، وتحدي المسئوليات، والانغماس كلية في وظائفهم غافلين الجوانب الأخرى من حياتهم (Jenkins, 1975). كما أنهم يتسمون بالطموح والتنافسية، ونفاذ الصبر، والعدوانية، وتزايد احتمالات الغضب والاستثارة (Rosenman and Chesney, 1980).

وعلى الجانب الآخر، يوجد ثمة اتفاق بين الباحثين على النظر إلى سلوك نمط (ب) باعتباره النمط المقابل أو المضاد لسلوك نمط (أ)؛ ويتصف أصحابه بأنهم أكثر استرخاء، وأكثر تحرراً نسبياً من الضغوط. ويعرف كل من فريدمان وروزنمان Friedman and Rosenman (١٩٧٤) الفرد الذي يتسم بسلوك نمط (ب) بأنه نادراً ما يكون مندفعاً ومستعجلاً من أجل الحصول على عدد وفير من الأشياء، كما أنه يميل إلى الاسترخاء، ويهمل الاتقياد، ويظهر قليلاً من الدافع العدواني، ولا يعطي أهمية للوقت.

إضافة إلى هذا، تبين أن خطر الإصابة بمرض الشريان التاجي إنما يرتبط بسلوك نمط (أ) بنسبة تعادل الضعف بالنسبة لسلوك نمط (ب)، وأن هذه الاختلافات لم تتغير إحصائياً عندما تم التحكم في مزيد من عوامل المخاطرة التقليدية مثل الكولسترول، وضغط الدم، والتدخين .. الخ، وهو ما يوضح مدى إسهام سلوك نمط (أ) في خطر الإصابة بمرض الشريان التاجي.

القياس: يمكن تصنيف المقاييس الموضوعية التي تقيس سلوك النمط أ/ب إلى ثلاث فئات كما يلي: المقاييس التي تطبق على العاملين في مجال الوظائف المختلفة مثل مقياس جينكينز وآخرون Jenkins, *et al.* (١٩٦٧)، وجلاس Glass (١٩٧٧)، وبورتر وروسنمان Bortner & Rosenman (١٩٦٧)، وبورتر Bortner (١٩٦٩)؛

والمقاييس التي تطبق على المراهقين وطلاب الجامعة مثل مقياس هنتر – وولف (Wolf, *et al.*, 1979) لقياس سلوك النمط أ/ب؛ والمقاييس التي تطبق على الأطفال مثل مقياس ماثيوس وإنجلو Mathews and Angulo (١٩٨٠).

وتم تعريب مقياس هنتر – وولف لقياس سلوك النمط أ/ب. ويتكون المقياس من ٢٤ عبارة، ويستجيب المفحوص على كل عبارة من خلال ميزان تقدير مكوناً من سبعة أوزان، ويتراوح مدى الدرجات على هذا المقياس من ٢٤ درجة إلى ١٦٨ درجة (موسى، ١٩٩٤).

الصدق: انتهت نتائج عدة دراسات باستخدام التحليل العاملي لحساب صدق مقياس هنتر – وولف لقياس سلوك النمط أ/ب إلى أربعة عوامل؛ هي: الضجر – العدوان restlessness-aggression، التلهف – الطاقة eagerness-energy، القيادة Leadership، والاغتراب alienation (Wolf, *et al.*, 1982)، وفي دراسة ثانية إلى أربعة عوامل أخرى؛ هي: التلهف – الطاقة، الضجر، الاستغراق – جاد involved-serious، والسرعة hurried (Hunter, *et al.*, 1982)، وفي دراسة ثالثة إلى ثلاثة عوامل؛ هي: السرعة، التنافس، والعدوان (Moussa, 1985).

وإلى جانب هذا، قام موسى (١٩٩٤) بحساب الصدق العاملي للمقياس؛ وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من ثلاثمائة طالب وطالبة (١٥٠ طالباً، و١٥٠ طالبة) من طلاب الجامعة. وقد تم حساب المصفوفة الارتباطية (٢٤×٢٤)، وانتهى التحليل العاملي للمصفوفة إلى وجود ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى لعينة الذكور (إلحاح الزمن، العدوان، القيادة)، ولعينة الإناث (المجاهدة من أجل الإنجاز، العدوان، القيادة)، وللعينة الكلية (المجاهدة من أجل الإنجاز، القيادة، العدوان).

الثبات: أجريت عدة دراسات لحساب ثبات مقياس هنتر – وولف لقياس سلوك النمط أ/ب، فبلغت معاملات الثبات ٠,٥٣ بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من ١٠٣ مفحوصاً (Wolf, *et al.*, 1981)، و٠,٥٢ بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من ٢٢١ مفحوصاً (Wolf, *et al.*, 1981)، و٠,٥٩ بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون على عينة مكونة من ٣٢٦ مفحوصاً (Wolf, *et al.*, 1982)، و٠,٤٤ باستخدام معامل ألفا لكرونباخ على عينة مكونة من ١٩٦ مفحوصاً (Moussa, 1985)؛ ومن ٠,٧٤ إلى ٠,٨١ باستخدام معامل ألفا لكرونباخ على عينة مكونة من ثلاثمائة طالب وطالبة من طلاب الجامعة (موسى، ١٩٩٤).

الدرجات التائية المعدلة:

جدول (١)

الدرجات التائية المعدلة لمقياس سلوك نمط (أ)

عينة الذكور = ١٠٠

الدرجة الخام	الدرجة المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعدلة
٤٦	٥	٧٦	٣٣	١٠٦	٦١	١٣٦	٨٩
٤٨	٦	٧٨	٣٤	١٠٨	٦٣	١٣٨	٩١
٥٠	٨	٨٠	٣٦	١١٠	٦٤	١٤٠	٩٢
٥٢	١٠	٨٢	٣٨	١١٢	٦٦	١٤٢	٩٤
٥٤	١٢	٨٤	٤٠	١١٤	٦٨	١٤٤	٩٦
٥٦	١٤	٨٦	٤٢	١١٦	٧٠	١٤٦	٩٨
٥٨	١٦	٨٨	٤٤	١١٨	٧٢	١٤٨	١٠٠
٦٠	١٨	٩٠	٤٦	١٢٠	٧٤	١٥٠	١٠٢
٦٢	١٩	٩٢	٤٨	١٢٢	٧٦	١٥٢	١٠٤
٦٤	٢١	٩٤	٤٩	١٢٤	٧٨	١٥٤	١٠٦
٦٦	٢٣	٩٦	٥١	١٢٦	٧٩	١٥٦	١٠٧
٦٨	٢٥	٩٨	٥٣	١٢٨	٨١	١٥٨	١٠٩
٧٠	٢٧	١٠٠	٥٥	١٣٠	٨٣	١٦٠	١١١
٧٢	٢٩	١٠٢	٥٧	١٣٢	٨٥	١٦٢	١١٣
٧٤	٣١	١٠٤	٥٩	١٣٤	٧٨	١٦٤	١١٥

جدول (٢)

الدرجات التائية المعدلة لمقياس سلوك نمط (أ)

عينة الإناث = ١٠٠

الدرجة الخام	الدرجة المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعدلة	الدرجة الخام	الدرجة المعدلة
٤٢	١	٧٢	٣٠	١٠٢	٦٠	١٣٢	٨٩
٤٤	٣	٧٤	٣٢	١٠٤	٦٢	١٣٤	٩١
٤٦	٥	٧٦	٣٤	١٠٦	٦٣	١٣٦	٩٣
٤٨	٧	٧٨	٣٦	١٠٨	٦٥	١٣٨	٩٥
٥٠	٨	٨٠	٣٨	١١٠	٦٧	١٤٠	٩٧
٥٢	١٠	٨٢	٤٠	١١٢	٦٩	١٤٢	٩٩
٥٤	١٢	٨٤	٤٢	١١٤	٧١	١٤٤	١٠١
٥٦	١٤	٨٦	٤٤	١١٦	٧٣	١٤٦	١٠٣
٥٨	١٦	٨٨	٤٦	١١٨	٧٥	١٤٨	١٠٥
٦٠	١٨	٩٠	٤٨	١٢٠	٧٧	١٥٠	١٠٧
٦٢	٢٠	٩٢	٥٠	١٢٢	٧٩	١٥٢	١٠٩
٦٤	٢٢	٩٤	٥٢	١٢٤	٨١	١٥٤	١١١
٦٦	٢٤	٩٦	٥٤	١٢٦	٨٣	١٥٦	١١٣
٦٨	٢٦	٩٨	٥٦	١٢٨	٨٥	١٥٨	١١٤
٧٠	٢٨	١٠٠	٥٨	١٣٠	٨٧	١٦٠	١١٦

مقياس سلوك نمط (أ)

	العبارات	ميزان التقدير							المعبرات
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	
١-	أنا سهل الانقياد	()	()	()	()	()	()	()	أنا صعب الانقياد
٢-	أشعر أن الوقت يمر بسرعة	()	()	()	()	()	()	()	أشعر أن الوقت يمر ببطء
٣-	أسير بسرعة	()	()	()	()	()	()	()	أسير ببطء
٤-	أبذل جهداً قليلاً عند أداء الأعمال..	()	()	()	()	()	()	()	أبذل قصارى جهدي عند أداء الأعمال
٥-	إذا تأخرت أتوقع حدوث أشياء ...	()	()	()	()	()	()	()	إذا تأخرت لا أتوقع حدوث أشياء
٦-	أريد دائماً أن أكسب كل شيء	()	()	()	()	()	()	()	لا أبالي إذا كسبت أي شيء
٧-	كثيراً ما أقاطع أو أنهي شخصاً ما عندما يتحدث	()	()	()	()	()	()	()	دائماً أنصت وأعطي للشخص ما عند التحدث
٨-	ليست لدي ميول	()	()	()	()	()	()	()	لدي عديد من الميول
٩-	أريد أن أنجز إنجازاً حسناً في المدرسة (الكلية)	()	()	()	()	()	()	()	أنا راضٍ فيما أنجزه في المدرسة (الكلية)
١٠-	أجد صعوبة في الانتظار	()	()	()	()	()	()	()	أجد سهولة في الانتظار
١١-	أتكلم ببطء	()	()	()	()	()	()	()	أتكلم بسرعة
١٢-	أتكلم بصوت مرتفع	()	()	()	()	()	()	()	أتكلم بصوت خافت
١٣-	أشعر دائماً بالاندفاع	()	()	()	()	()	()	()	لا أشعر بالاندفاع
١٤-	أكل ببطء	()	()	()	()	()	()	()	أكل بسرعة
١٥-	أفكر في عدة أشياء في نفس الوقت	()	()	()	()	()	()	()	أفكر في شيء واحد في ذات الوقت
١٦-	أميل إلى الجدل	()	()	()	()	()	()	()	لا أميل إلى الجدل
١٧-	كثيراً ما أدخل في مشاجرات	()	()	()	()	()	()	()	نادراً ما أدخل في مشاجرات
١٨-	أحب أن أخبر الآخرين ما يفعلونه.	()	()	()	()	()	()	()	لا أحب أن أخبر الآخرين ما يفعلونه
١٩-	يصعب إثارتي وغضبي	()	()	()	()	()	()	()	يسهل إثارتي وغضبي
٢٠-	دائماً ما أكون قلقاً في الأنشطة ..	()	()	()	()	()	()	()	نادراً ما أكون قلقاً في الأنشطة
٢١-	دائماً يختارني أصدقائي لأكون قلقاً عندما نلعب المباريات	()	()	()	()	()	()	()	نادراً ما يختارني أصدقائي لأكون قلقاً عندما نلعب المباريات
٢٢-	أشرب بسرعة	()	()	()	()	()	()	()	أشرب ببطء
٢٣-	لدي عدة هوايات	()	()	()	()	()	()	()	لدي قليل من الهوايات
٢٤-	أفقد أعصابي بسهولة	()	()	()	()	()	()	()	لا أفقد أعصابي بسرعة

المراجـــع

المراجع:

(١) التوكيدية

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٠). **العلاج النفسي الحديث**، الكويت: عالم المعرفة.

أبو إسحق، سلمي عوض (١٩٩٦). **العوامل النفسية التي تكمن وراء إيجابية الفلسطينيين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الأغا، عاطف (١٩٩٦). **البنية العاملية لبعض المتغيرات الدافعية لعينة مصرية وأخرى فلسطينية من طلاب الجامعات الإسلامية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٨٦). **تيارات جديدة في العلاج النفسي**، القاهرة: دار المعارف.

عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). **المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي وعلاقتها بالتوجه نحو مساعدة الآخرين لدى طالبات الجامعة: دراسات في الصحة النفسية، الجزء الثاني**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عيد، محمد إبراهيم (١٩٩٥). التوكيدية وعلاقتها بوجهة الضبط والقلق والخجل لدى الشباب: دراسة تنبؤية، جامعة عين شمس، كلية التربية، **مجلة التربية**، العدد (٢٩): ٢٠٩-٢٢٩.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٩٥). **مقياس توكيد الذات**، جامعة الأزهر، كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، العدد (٤٨): ٥٣-٦٩.

فرج، طريف شوقي (١٩٩٣). **محددات السلوك التوكيدي**، القاهرة: **مجلة علم النفس**، الهيئة العامة للكتاب، العدد (٢٥): ٥٤-٧١.

القطان، سامية عباس (١٩٨٦). **دراسة لمستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعة**، القاهرة: دار الثقافة.

منشار، كريمان (١٩٩٠). دراسة علاقة مستوى التوكيدية ومستوى التوافق الانفعالي على التحصيل الدراسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠١). **علم النفس السياسي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

Glassi, J.; Delo, J. and Galassi, M. (1974). The College Self Expression Scale: A Measure of Assertiveness. **Behavior Therapy**, 5, 165-197.

Gough, H. and Heilbrun, A. (1965). **The adjective checklist manual.** Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.

Townend, A. (1991). **Developing Assertiveness.** London: Routedge.

(٢) جودة الحياة

المراجع العربية:

الخندور، العارف بالله محمد (١٩٩٩). **أسلوب حل المشكلة وعلاقته بنوعية الحياة: دراسة نظرية، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي "جودة الحياة، توجه قومي للقرن الواحد والعشرين"**، جامعة عين شمس: ١-١٧.

الفرماوي، حمدي علي (١٩٩٩). **جودة الحياة في جوهر الإنسان، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد "جودة الحياة، توجيه قومي للقرن الواحد والعشرين"**، جامعة عين شمس: ٢١٥-٢٢٦.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠١). **أساليب العلاج النفسي في ضوء القرآن والسنة النبوية**، القاهرة: مؤسسة المختار.

المراجع الأجنبية:

Anastasia, E.; Maria, K. and Grace, C. (2003). Subjective quality of life in old age in Greece: The effect of demographic factors, emotional state and adaptation to aging. **American Psychological Association,** 8(3): 179-191.

Bigelow, D. (1991). Quality of life of community mental health program clients: Validating measure. **Community Mental Health Journal,** 27(1): 317-350.

Bigelow, D.; Gareau, M. and Young, D. (2008). A quality of life interview for chronically disabled people. **Psychological Rehabilitation Journal,** 27(3): 112-157.

Buschak, W. (2005). **First European quality of life survey: Life satisfaction, happiness and sense of belonging.** Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cummins, R. (1997). **Comprehensive Quality of Life Scale-Adult.** Fifth Edition, Australia: School of Psychology, Deakin University.

Efklides, A.; Kalaitzidou, M. and Chankin, G. (2003). Subjective quality of life in old age in Greece: The effects of demographic factors, emotional state and adaptation to aging. **European Psychologist,** 8(3): 178-191.

Fograi, R. and Zoppi, A. (2004). Effect of antihypertensive agents on quality of life in the elderly. **Drugs Aging,** 21(6): 377-393.

Hashizume, Y. and Kanagua, K. (2001). **Correlates of participation in adult day care and quality of life in ambulatory frail elderly in Japan.** California: Blackwell Science, Inc.

Hilderley, L. (2001). **Quality of life,** New York: The Rhode Island Cancer Council, Pawtucket, Inc.

Jhingran, P.; Osterhous, J.; Miller, D.; Lee, J. and Kirchdoerfer, L. (1998). Development and Validation of the Migraine-Specific Quality of Life Questionnaire, **Headache,** 38(11): 295-302.

Kemp, B. (2000). Quality of life with aging with a disability. **National Rehabilitation Center,** University of Southern California, 563: 401-402.

Mannell, R. (1999). Older adults, leisure, and wellness. **Journal of Leisurability, 26(2):** 1-26.

Martin, P. and Silivia, S. (1999). Influence of socioeconomic status, social network and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. **American Psychological Association,** 15(2): 197-224.

Merrick, V. (2003). Quality of life theory: An integrative theory of the global quality of life concept. **Scientif World Journal,** 13(3): 1030-1040.

Ohara, S. (1998). The influence of optimism and social support on the quality of life of community-dwelling elderly people. Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Nursing, Faculty of Graduate Studies, University of Western Ontario, London.

Testa, M. and Simonson, D. (1996). Assessment of quality of life outcomes. **The New England Journal of Medicine,** 334(13): 835-840.

(٣) المشاركة السياسية

المراجع العربية:

أبراشي، إبراهيم (١٩٩٨). علم الاجتماعي السياسي، عمان: دار الشروق.

أبو خالد، فوزية (١٩٩٩). المرأة بين ثقل الواقع وتطلعات التحرر، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد؛ وأبو حطب، فؤاد (د.ت). البروفيل الشخصي، القاهرة: دار النهضة العربية.

جمعة، سعد (١٩٨٤). الشباب والمشاركة السياسية، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

جمعة، سلوى (٢٠٠٠). نحو تمكين المرأة العربية في مراكز السلطة واتخاذ القرار، المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية، المجلس القومي للمرأة، الدراسات والبحوث (٢).

الجوهري، عبد الهادي (٢٠٠١). دراسات في العلوم السياسية وعلم الاجتماعي السياسي، الطبعة الثامنة، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

الخويت، سمير؛ وسعيد، عفاف (٢٠٠٢). التعليم وفاعلية المشاركة السياسية للمرأة المصرية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الرحموني، سعيدة (١٩٩٩). المرأة والمشاركة السياسية في تونس، المستقبل العربي، ع (٢٤٩)، السنة (١١)، مركز دراسات الوحدة العربية.

الساعاتي، سامية (١٩٩٩). علم اجتماع المرأة: رؤية معاصرة لأهم قضاياها، القاهرة: دار الفكر العربي.

سعد، إسماعيل (١٩٨٧). مقدمة في علم الاجتماع السياسي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

السيد، عزيزة محمد (١٩٩٤). البناء القضي للناشطين سياسياً: دراسة ميدانية في المجال السلوك السياسي، القاهرة: أعمال المؤتمر السنوي السابع للبحوث والدراسات السياسية.

الشريف، أمين (١٩٨٤). دراسة الاتجاهات السياسية من وجهة نظر المرأة، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، ع (٦٧)، لسنة (١٥).

عبد الوهاب، طارق (١٩٩٩). سيكولوجية المشاركة السياسية، القاهرة: دار غريب.

عزام، هنري (١٩٩٩). مشاركة المرأة العربية في القوى العاملة ودورها في التنمية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

العزي، سليم (١٩٨٧). المفاهيم السياسية المعاصرة ودول العالم الثالث: دراسة تحليلية نقدية، بيروت: المركز الثقافي العربي.

عصفور، جابر (٢٠٠٠). المشكلات الثقافية للمرأة العربية، المؤتمر الأول لقمة المرأة العربية، المحاور الفكرية (٢).

عليوة، السيد؛ ومحمود، منى (٢٠٠٠). المشاركة السياسية، القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، العدد (٤).

الغزالي، أسامة (١٩٨٧). الأحزاب السياسية في العالم الثالث، الكويت: مجلة عالم المعرفة، العدد (١١٧).

غيث، عاطف وآخرون (١٩٨٢). مجالات علم الاجتماعي المعاصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

لبيب، الطاهر (١٩٩٢). هل الديمقراطية مطلب اجتماعي؟، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠١). علم النفس السياسي، القاهرة: دار الفكر العربي.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٧). مقياس السيطرة – كراسة التعليمات، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز وآخرون (٢٠١٠). ميادين علم النفس والتربية في البلدان العربية، القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الأجنبية:

Campbell, A.; Gurin, G. and Miller, W. (1954). **The vote decides,** Evanston, III: Row, Peterson.

Craig, S. and Maggiotto, M. (1982). The relationship between political efficacy and citizens participation: Construct validation studies. **Journal of Personality Assessment,** 53, 554-566.

Deutch, K. (1961). Social Mobilization & Political Development. **American Political Science Review,** 55, 493-514.

Gough, H.; McClosky, H. and Meehl, P. (1937). A Personality Scale of Dominance. **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 46, 360-366.

Katz, E. and Lazarsfeld, P. (1955). **Personal influence.** Glencoe, III: The Free Press.

Lazarsfeld, P.; Berelson, B. and Goudet, H. (1944). **People's Choice.** New York: Columbia University Press.

Matthews, D, and Prothero, J. (1966). **Negroes and the New Southern Politics.** New York: Harcourt, Brace and World.

McCllosky, H. (1968). Political Participation, In: D. Sills, **International Encyclopedia of Social Science,** Vol. 11, New York: The Macmillan Company & The Free Press.

Robinson, W. (1952). The National Structure of Political Participation. **American Sociological Review,** 17, 151-156.

Rush, M. and Althoff, P. (1971). **An Introduction to Political Sociology,** New York: The Babbs merril Company.

Weinr, M. and Hantington, S. (1987). **Understanding political development.** Boston: Little Brown and Company.

Woodward, J. and Roper, E. (1950). Political Activity of American Citizens. **American Political Science Review,** 44, 872-885.

(٤) الجمود الفكري

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

أبو ناهية، صلاح الدين؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٧). **مقياس الجمود الفكري – كراسة التعليمات،** القاهرة: دار النهضة العربية.

حمادة، عبد المحسن عبد الحميد إبراهيم (١٩٩٢). التوجه نحو التدين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

سلامة، أحمد عبد العزيز (١٩٧٢). استفتاء روكيش للدجماطيقية، القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Habib, K. (1988). Religiosity and dogmatism. **Dissertation Abstracts International,** 49(08B): 3488.

Jay, R. (1969). Technique factor analysis of the Rokeach Dogmatism Scale. **Educational and Psychological Measurement,** 29, 453-349.

Rokeach, M. (1954). The Nature and Meaning of Dogmatism. **Journal of Psychological Review,** 61, 194-204.

Rokeach, M. (1960). **The Open and Closed Mind.** New York: Basic Books, Inc.

Stanley, G. and Martin, J. (1964). How sincer to the dogmatist? **Journal of Educational Psychology,** 11, 331-33.

Troldahl, V. and Powell, F. (1965). A Short Form Dogmatism Scale for Use in Field Studies. **Social Forces,** 44, 211-214.

(٥) المرشد الأكاديمي

المراجع العربية:

زهران، حامد (١٩٨٠). **التوجيه والإرشاد النفسي،** الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

عمر، محمد ماهر محمود (١٩٨٤). **المرشد النفسي المدرسي،** القاهرة: دار النهضة العربية.

المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٨). تقويم المرشد الأكاديمي في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي من وجهة نظر طلبة كلية التربية – جامعة الملك فيصل، عمان: **مجلة اتحاد الجامعات العربية.**

الناجم، سعد عبد الرحمن؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٦). وظائف الإرشاد الأكاديمي كما يراه الطلبة في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية - جامعة فيصل، الرياض: التعاون، السنة (١١)، العدد (٤١): ١١٤-١٦٥.

المراجع الأجنبية:

Descy, D. (1991). Media educators and measure attitude towards advisors: The Descy Attitude Towards Advisors Scale. **International Journal of Instructional Media,** 18(1): 55-63.

Ford, J. (1985). Utilizing the advisor perception inventory. **National Academic Advising Association Journal,** 5(2): 63-68.

Rausch, E. (1980). **Management in institutions of higher learning.** Toronto: D.C. Health and Company.

Severy, L. (1995). Rating scales for the evaluation of academic advisors. **National Academic Advising Association Journal,** 14(2): 121-129.

Shaffer, P.; Murillis, N. and Michael, W. (1981). A comparison of factor dimensions in revised scales for student - client evaluate of counselors in a university counseling and testing center. **Educational and Psychological Measurement,** 41, 473-474.

(٦) المسئولية الاجتماعية

المراجع العربية:

أبو ناهية، صلاح الدين؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٧). مقياس المسئولية الاجتماعية - كراسة التعليمات، القاهرة: دار النهضة العربية.

أسعد، ميخائيل إبراهيم (١٩٩٢). مشكلات الطفولة والمراهقة، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

بيصار، محمد عبد الرحمن (١٩٧٣). العقيدة - الأخلاق، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جابر، جابر عبد الحميد؛ وأبو حطب، فؤاد (د.ت). البروفيل الشخصي، القاهرة: دار النهضة العربية.

السهل، راشد؛ والعسوس، ناصر (١٩٩٤). اتجاهات المراهقين نحو المسئولية الشخصية والأسرية في دولة الكويت، جامعة عين شمس، مجلة الإرشاد النفسي، السنة الثانية، العدد الثالث: ٢٧٥-٢٩٧.

عبد العظيم، ليلى (١٩٨٦). الدور الاجتماعي للممثل وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عثمان، سيد أحمد (١٩٧٩). المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسة نفسية تربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عثمان، سيد أحمد (١٩٨٦). المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسات نفسية - تربوية، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هول، كالفين؛ ولندزي، جاردنر (١٩٨٧). نظريات الشخصية (مترجم)، الطبعة الثانية، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

المراجع الأجنبية:

Bean, R. (1993). **Cooperation, Social responsibility and other skills,** California: Etr Associates.

Gough, H.; McClosky, H. and Meehl, P. (1950). A Personality Scale for Social Responsibility. **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 47-73-80.

(٧) تقويم عضو هيئة التدريس

المراجع العربية:

الأبراشي، محمد عطية (١٩٧٦). التربية الإسلامية وفلاسفتها، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.

إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد؛ وأحمد، سعد مرسي (١٩٧٩). **المواد الاجتماعية وتدريسها للنابغين**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

بن جماعة، بدر الدين (د.ت). **تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم**، بيروت: دار الكتب العلمية.

جابر، جابر عبد الحميد؛ وخيري، أحمد كاظم (١٩٩٠). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٨٦). **مهارات التدريس**، القاهرة: دار النهضة العربية.

خطر، محمود رشدي وآخرون (١٩٨٤). **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية**، القاهرة: مطابع سجل العرب.

رضوان، أبو الفتوح؛ ومبارك، فتحي (١٩٨٥). **المواد الاجتماعية في التعليم العام: أهدافها – مناهجها – طرق تدريسها**، القاهرة: دار المعارف.

صقر، عبد البديع (١٣٨٨هـ). **مختصر مشكاة المصابيح**، بيروت: دار العربية.

القرطبي، يوسف بن عبد الله النمري (د.ت). **جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله**، القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية.

القرعاوي، سليمان صالح؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٩). تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة الملك فيصل من منظور إسلامي، غزة: **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، العدد الرابع عشر، السنة السابعة: ٢٠٧-٢٣٣.

المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٥). تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية، جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، العدد (٧): ٧-٣٠.

الهول، حامد عبده (١٩٨١). **التعليم والتعلم في القرآن الكريم**، الكويت: مكتبة الفلاح.

المراجع الأجنبية:

Filey, S. and Crawley, F. (1993). Student evaluation of teacher performance: A review of literature and instruments for science educators. **Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching** (Atlanta, GA, April).

Poonykanok, P. (1986). Student evaluation of teacher performance: Some initial research findings from Tailand. **Teaching and Teacher Education,** 2(2): 145-154.

(٨) العصاب النفسي

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٨). **علم النفس الإكلينيكي**، الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

أبو النيل، محمود السيد (١٩٩٤). **الأمراض السيكوسوماتية**، المجلد الأول، بيروت: دار النهضة العربية.

بركات، محمد خليفة (١٩٨٣). **عيادات العلاج النفسي والصحة النفسية**، الكويت: دار القلم.

جلال، سعد (١٩٨٥). **المرجع في علم النفس**، الإسكندرية: دار المعارف.

الحاج، فايز محمد علي (١٩٨٧). **الأمراض النفسية**، الجزء الأول، بيروت: المكتب الإسلامي.

حمزة، مختار (١٩٧٩). **سيكولوجية ذوي العاهات والمرضى**، الطبعة الرابعة، جدة: دار المجمع العربي.

الخازن، منير وهيبة (د.ت). **معجم مصطلحات علم النفس**، بيروت: دار النشر للجامعيين.

رزق، أسعد (١٩٧٧). **موسوعة علم النفس**، بيروت: الموسوعة العربية للطباعة والنشر.

الزعبي، أحمد محمد (١٩٩٤). **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال**، صنعاء: دار الحكمة اليمنية.

زهران، حامد (١٩٧٧). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة: عالم الكتب.

عكاشة، أحمد (١٩٨٩). الطب النفسي المعاصر، الطبعة الثامنة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العناني، حنان (١٩٩٠). الصحة النفسية للطفل، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٦). الهستريا، أسبابها وعلاجها، الرياض: المجلة الطبية السعودية، العدد (٥٠): ٦٨-٧٢.

عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٩). أمراض العصر: الأمراض النفسية والعقلية والسيكوسوماتية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٢). في الصحة النفسية والعقلية، بيروت: دار النهضة العربية.

عيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٤). الأعصبة النفسية والذهانات العقلية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

القرني، محمد سالم السهيمي (١٩٩٣). الخوف الاجتماعي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية كما يراها الأبناء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٩). التنشئة الوالدية والأمراض النفسية، القاهرة: هجر للطباعة والنشر.

كلوانز، أم. (١٩٩٢). المدخل إلى علم النفس المرضي الإكلينيكي (ترجمة: عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي وآخرون)، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

كوفيل، والتر وآخرون (١٩٨٦). الأمراض النفسية (ترجمة: محمود الزيادي)، الطبعة الثانية، الكويت: مكتبة الفلاح.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). بحوث في سيكولوجية المعاق، القاهرة: دار النهضة العربية.

نجاتي، محمد عثمان (١٩٧٧). علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت: دار القلم.

الهابط محمد السيد (١٩٨٩). حول صحتك النفسية، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

الودرني، محمود هاشم (١٩٨٦). مدخل إلى الطب النفسي وعلم النفس المرضي، سوريا: دار الحوار.

ياسين، عطوف محمود (١٩٨٨). الأمراض السيكوسوماتية، بيروت: منشورات باحصنون الثقافية.

المراجع الأجنبية:

Bagley, C. (1980). The factorial reliability of the Middlesex Hospital Questionnaire in normal subjects. **British Journal of Medical Psychology,** 53, 53-58.

Crips, A.; Jones, M. and Slater, P. (1978). The Middlesex Hospital Questionnaire: A validity study. **British Journal of Medical Psychology,** 51, 269-278.

Crisp, A.; Ralph, P.; McGuinness, B. and Harris, G. (1979). Psychoneurotic profiles in the adult population. **British Journal of Medical Psychology,** 51, 293-301.

Crown, S. and Crisp, A. (1970). **Manual of the Middlesex Hospital Questionnaire.** New York: Psychological Test Publications.

Dasberg, H. and Shalif, I. (1978). On the validity of the Middlesex Hospital Questionnaire: A comparison of diagnostic self-ratings in psychiatric outpatients, general practice patients, and normals based on the Hebrew version. **British Journal of Medical Psychology,** 15, 281-291.

(٩) الاضطرابات السيكوسوماتية

المراجع العربية:

أبو النيل، محمود (١٩٧٤). العلاقة بين المستوى الاقتصادي للطالب الجامعي والنواحي الانفعالية والسيكوسوماتية، حولية كلية الآداب، جامعة عين شمس، العدد (٨٤).

أبو النيل، محمود (١٩٨٤). الأمراض السيكوسوماتية، القاهرة: مكتبة الخانجي.

أبو النيل، محمود (١٩٩١). التحديث والاضطرابات السيكوسوماتية، الشارقة: مجلة الشئون الاجتماعية، العدد (٢٧).

أبو طيرة، منى حسين (١٩٨٩). علاقة الاضطرابات السيكوسوماتية بالشخصية والتنشئة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٧). موسوعة التربية الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

برلون، أ. (١٩٨٦). علم النفس الاجتماعي في الصناعة (ترجمة: السيد خيري)، القاهرة: دار المعارف.

راجح، أحمد عزت (١٩٦٤). الأمراض النفسية والعقلية، القاهرة: دار المعارف.

زهران، حامد (١٩٧٤). الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

زيور، نيفين (١٩٩٠). سيكوديناميات الحساسية عند الأطفال، القاهرة: كلية الآداب، جامعة عين شمس.

سلطان، عماد الدين؛ وجابر، جابر عبد الحميد (د.ت). مقياس كورنل للشخصية، القاهرة: دار النهضة العربية.

شقير، زينب محمود (١٩٩٨). المهارات الاجتماعية ومستوى الطموح وبعض متغيرات الشخصية لدى عينات من ذوي الاضطرابات مختلفة الشدة من السيكوسوماتيين، القاهرة: المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عكاشة، أحمد (١٩٨٠). الطب النفسي المعاصر، القاهرة: دار المعارف.

غالي، محمد أحمد؛ وأبو علام، رجاء محمود (١٩٧٤). القلق وأمراض الجسم، دمشق: مطبعة الحلبوني.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٩٩). علم الصحة النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كرم، يوسف (١٩٨٧). تاريخ الفلسفة اليونانية، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.

محمد، آمال كمال (١٩٩٢). التخييل لدى الأطفال المصابين بالأمراض السيكوسوماتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

مراد، يوسف (١٩٥٤). مبادئ علم النفس العام، القاهرة: دار المعارف.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). بحوث في سيكولوجية المعاق، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ ومحمود، محمد يوسف محمد (٢٠٠٠). العلاج الديني للأمراض النفسية، القاهرة: دار الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

نصر، سامي (١٩٨٠). نماذج من فلسفة الإسلاميين، القاهرة: مكتبة سعيد رأفت.

النيال، مفيسة (١٩٩١). الأعراض السيكوسوماتية لدى عينة من الأطفال وعلاقتها بالقلق والاكتئاب، القاهرة: المؤتمر السنوي السابع لعلم النفس في مصر، الأنجلو المصرية.

هنا، عطية محمود؛ إسماعيل، محمد عماد الدين؛ ومليكة، لويس كامل (١٩٧٣). اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، القاهرة: دار النهضة العربية.

يامين، عطوف (١٩٨٦). علم النفس العيادي، بيروت: دار العلم للملايين.

المراجع الأجنبية:

Totman, R. (1982). **Social causes of illness.** New York: Pantheon Books.

(١٠) دورة الحيض

المراجع العربية:

إسماعيل، حنفي محمود إبلام (١٩٧٦). الدورة الشهرية الأولى وأثرها على بعض متغيرات الشخصية لدى الفتيات المراهقات، القاهرة: مكتبة الأهرام.

أندرسون، كنيفورد (١٩٨٠). طريقك إلى الصحة والسعادة (ترجمة: شاكر خليل نصار)، بيروت: دار الشرق الأوسط للطبع والنشر.

بارنز، جوزفين؛ وتشامبرلين، جيوفري (١٩٩٥). الموجز الإرشادي عن أمراض النساء (ترجمة: حافظ والي)، الكويت: المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية.

الحسيني، أيمن (٢٠٠٢). الموسوعة الصحية للمرأة المصرية: دليل طبي لمتاعب المرأة الصحية والنفسية في مختلف الأعمار. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

زهران، حامد (١٩٧٢). علم نفس النمو، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

السيد، فؤاد البهي (١٩٩٨). الأسس النفسية للنمو، القاهرة: دار الفكر العربي.

صادق، آمال؛ وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٩). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النجار، أمل حافظ إبراهيم (١٩٩٥). أثر الدورة الشهرية على الاكتئاب النفسي والدافعية نحو الإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

النيال، مفيسة أحمد (١٩٩٠). المتغيرات المزاجية عبر دورة حيض كاملة لدى عينة من الإناث غير المتزوجات، بحث ألقى في المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس.

المراجع الأجنبية:

Boyle, G. and Gant, A. (1992). Prospective versus retrospective assessment of menstrual cycle symptoms and moods: Roles of attitudes and beliefs. **Journal of Psychology and Behavioral Assessment,** 14(4): 307-321.

Broadhurt, A. (1973). Abnormal sexual behavior, In: H.J. Eysenck (Ed.), **Handbook of abnormal psychology. London**: Pitman, 2nd ed.

Brooks, G. and Ruble, D. (1986). Men's and women's attitudes and beliefs about the menstrual cycle. **Sex Role,** 14(5-6): 297-299.

Herrera, E.; Gomez, A.; Jesus, M. and Ato, M. (1990). Relationship between personality, psychological and somatic symptoms, and the menstrual cycle. **Personality and Individual Differences,** 11(5): 457-461.

(١١) القلق

المراجع العربية:

الأشول، عادل عز الدين (١٩٧٨). سيكولوجية الشخصية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سوين، ريتشارد (١٩٧٩). علم الأمراض النفسية والعقلية (ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة)، القاهرة: دار النهضة العربية.

عكاشة، أحمد (١٩٧٧). علم النفس الفسيولوجي، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار المعارف.

عكاشة، أحمد (١٩٨٠). الطب النفسي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٨٧). مقياس القلق، القاهرة: دار النهضة العربية.

فرويد، سيجموند (١٩٦٢). القلق (ترجمة: محمد عثمان نجاتي)، القاهرة: دار النهضة العربية.

فهمي، سمية (د.ت). مقياس القلق، غير منشور.

فهمي، مصطفى (١٩٦٧). الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الثقافة.

مرسي، كمال إبراهيم (١٩٧٨). القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٧). مقياس القلق الظاهر للأطفال، كراسة التعليمات، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٨). سيكولوجية الفروق بين الجنسين، الطبعة الثانية، القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٩). سيكولوجية المعاق سمعياً، القاهرة: عالم الكتب.

هنا، عطية محمود؛ إسماعيل، محمد عماد الدين؛ ومليكة لويس كامل (١٩٧٤). اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Castaneda, A. (1961). Supplementary report: Differential position habits and anxiety in children as determinants of performance in learning. **Journal of Experimental Psychology,** 61: 257-258.

Castaneda, A.; McCandless, B. and Palermo, D. (1956). The children's form of the manifest anxiety scale. **Child Development,** 27:317-326.

Mowrer, O. (1960). Pain, punishment, guilt and anxiety, In Hoch Zurin. **Anxiety,** London: Hafner Publishers.

Reynolds, C. (1980). Concurrent validity of what I think and feel: The Revised Children's Manifest Anxiety Scale. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 48: 774-775.

Reynolds, C. (1982). Convergent and divergent validity of the revised children's manifest anxiety scals. **Educational and Psychological Measurement,** 42: 1205-1212.

Reynolds, C. and Page, K. (1981). Factor analysis of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale for blacks, whites, males, and females. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 49: 352-359.

Reynolds, C. and Richmond, B. (1979). Factor structure and construct validity of "What I Think and Feel": The Revised Children's Manifest Anxiety Scale. **Journal of Personality Assessment,** 43: 281-283.

Ryenolds, C. and Richmond, B. (1978). What I Think and Feel: A revised measure of children's manifest anxiety. **Journal of Abnormal Child Psychology,** 6: 271-280.

Sarason, S. *et al.* (1960). **Anxiety in elementary school children.** New York: John Wiley and Sons, Inc.

Sullivan, H., (1966). **The interpersonal theory of psychiatry.** New York: Norton.

Taylor, J. (1953). A personality Scale of Manifest Anxiety. **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 48: 285-290.

(١٣) الدافعية

المراجع العربية:

جلال، سعد (١٩٨٥). **المرجع في علم النفس،** الإسكندرية: منشأة المعارف.

راجح، أحمد عزت (١٩٧٧). **أصول علم النفس،** بيروت: دار القلم.

الرفاعي، نعيم (١٩٨٢). **الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف،** الطبعة الحادية عشرة، دمشق: جامعة دمشق.

زهران، حامد (١٩٨٨). **الصحة النفسية والعلاج النفسي،** الطبعة الرابعة، القاهرة: عالم الكتب.

زيدان، محمد؛ والسمالوطي، نبيل توفيق (١٩٨٠). **علم النفس التربوي،** جدة: دار الشروق.

السمالوطي، نبيل توفيق (١٩٨٤). **الإعلام وقضايا علم النفس الحديث،** الطبعة الثانية، جدة: دار الشروق.

صالح، أحمد زكي (١٩٨٨). **علم النفس التربوي،** الطبعة الرابعة، القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الجابر، محمد محمود (١٩٨٩). **الإسلام وعلم النفس،** الطبعة الحادية عشر، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

القوصي، عبد العزيز (د.ت). **علم النفس، أسسه وتطبيقاته التربوية،** القاهرة: دار النهضة المصرية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٨). **الدافعية بين النظرية والتطبيق،** القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Ugurolu, M.; Schiller, D. and Walberg, H. (1981). A multidimensional motivation instrument. **Psychology in the School,** 18(3): 279-258.

(١٣) مشاعر الذنب

المراجع العربية:

ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر (٢٠٠٢). **تهذيب مدارج السالكين** (هذبه: عبد المنعم صالح العلي العربي)، الطبعة الثالثة، دولة الإمارات العربية: دار قتيبة.

باظة، آمال عبد السميع (١٩٩٨). مشاعر الذنب، القاهرة: **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٤٦)، السنة الثانية عشر: ١٣٦-١٤٣.

الدريني، حسين عبد العزيز (١٩٨١). **مقياس الخجل – كراسة التعليمات**، القاهرة: دار الفكر العربي.

راجح، أحمد عزت (١٩٧٧). **أصول علم النفس**، القاهرة: دار المعارف.

الغزالي، حامد (د.ت). **إحياء علوم الدين**، الجزء الحادي عشر، القاهرة: دار الضب.

مخيمر، صلاح (١٩٧٩). **المدخل إلى الصحة النفسية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية:

Baumeister, R.; Reis, H. and Delespaml, P. (1995). Subjective and experiential correlates of guilt in everyday life. **Personality and Social Psychology Bulletin,** 21, 1256-1266.

Leith, K. and Baumeister, R. (1998). Empathy, shame, guilt and narratives of interpersonal conflicts: guilt prone people are better at perspective taking. **Journal of Personality,** 66(1): 1-347.

Lewis, H. (1971). **Shame and guilt in neurosis.** New York: International University Press.

Lewis, H. (1987). The superego experience: Shame and guilt, In: H.B. Lewis (Ed.), **Sex and Superego: Psychic war in men and women,** Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 185-200.

Tangney J. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the self-conscious, affect and attribution inventory. **Journal of Personality and Social Psychology,** 59: 102-111.

Tangney, J. (1989). Shame-proneness, guilt-proneness and interpersonal processes. **Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development,** Kansascity, M.O.

(١٤) إدارة الصف المدرسي

المراجع العربية:

جابر، جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٨٢). **مهارات التدريس**، القاهرة: دار النهضة العربية.

حمدان، محمد زياد (١٩٨٦أ). **التربية العملية الميدانية: مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها**، بيروت: مؤسسة الرسالة.

حمدان، محمد زياد (١٩٨٦ب). **توجيه السلوك الصفي: مرشد علمي وتطبيقي للمعلم**، بيروت: الشركة المتحدة للتوزيع.

درة، عبد الباري (١٩٨٥). **تقنيات إدارية حديثة: المنهجية، ونماذج منتقاة**، بيروت: دار الجيل.

شقشق، محمود عبد الرازق؛ وفائشف، هدى محمود (١٩٨٧). **إدارة الصف المدرسي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الناجم، سعد عبد الرحمن؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٦). إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقاً للجنس والتخصص الأكاديمي، الرياض: التعاون، السنة (١١)، العدد (٢٤): ٢٠٤-٢٤٠.

هندي، صالح دياب (١٩٨٩). **تخطيط المنهج وتطويره**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Anderson, K. (1994). Make the most of every minute. **Learning,** 22(7): 22-23.

Avellar, F. (1994). Interdisciplinary units revisited. **Momentum,** 25(1): 54-56.

Bean, R. (1994). Adopted use of social studies textbooks in elementary classrooms: Views of classroom teachers. **Remedial and Special Education,** 15(4): 216-226.

Eberhart, W. (1994). Rules: Both stepping stones and stumbling blocks. **NHSA Journal,** 13(1): 47-49.

Evertson, C.; Emmer, E.; Sanford, J. and Clements, B. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classroom. **Elementary School Journal,** 84: 173-182.

Good, P. (1979). Teacher effectiveness in the elementary school. **Journal of Teacher Education,** 30: 52-64.

Hawley, R. (1982). Ten steps for motivating reluctant learners. Amherst, MA: Education, Research Associates.

Levin, D. (1994). Building a peaceable classroom: Helping young children feel safe in violent times. **Childhood Education,** 70(5): 267-270.

Medley, D. (1977). **Teacher competence and teacher effectiveness: A review of process-product research.** Washington DC: American Association of College for Teacher Education.

Morganett, L. (1991). Good teacher-student relationship: A key element in classroom motivation and management. **Education,** 12(2): 260-264.

Philpott, P. (1994). Seating patterns in small language classes: An example of action research. **British Educational Research Journal,** 19(2): 191-210.

Squires, D.; Hiutt, W. and Segars, J. (1984). **Effective schools and classroom: A research based perspective.** Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wlodkowski, R. (1986). **Motivation and teaching: A practical guide.** Washington D.C.: National Education Association.

(١٥) الاستحسان الاجتماعي

المراجع العربية:

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٦). **مقياس الاستحسان الاجتماعي – كراسة التعليمات،** القاهرة: دار النهضة العربية.

هنا، عطية محمود؛ إسماعيل، محمد عماد الدين؛ ومليكة، لويس كامل (١٩٧٤). **اختبار الشخصية لمتعددة الأوجه – كراسة التعليمات،** القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Cronbach, L. (1950). Further evidence on response sets and test design. **Educational and Psychological Measurement,** 10, 3-31.

Edwards, A. (1957). **The Social Desirability Variable in Personality: Assessment and Research.** New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Edwards, A. (1959). Social Desirability and Personality Test Construction. In: M. Bass and A. Berg (Eds.), **Objective Approach to Personality,** London: Van Nostrand, 101-116.

Tyler, L. (1965a). **Tests and Measurement.** Fifth Edition, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Tyler, L. (1965b). **The Psychology of Human Differences,** New York: Meredith Publishing Company.

Vernon, E. (1963). **Personality Assessment: A Critical Survey.** London: Butler and Tanner LTd.

(١٦) عادة الاستهناء

المراجع العربية:

بدوي، نجيب يوسف (١٩٧٧). **الاحتلام،** القاهرة: مكتبة مصر.

بيبي، سيرل (١٩٥٢). **التربية الجنسية** (ترجمة: إسحق هنري)، القاهرة: دار المعارف.

جمول، فضل؛ وعيد، مهدي (١٩٨٤). **مراحل تطور الجهاز الجنسي والتنفسي عند الكبار والصـــغار**، بيـــروت: دار دمشق.

حامد، حلمي أحمد (١٩٩١). **مبادئ الطب النفسي**، القاهرة: دار صفا للطباعة والنشر.

حجازي، سليمان؛ وأبو غزالة، حيدر فارس (١٩٨٤). **دليل الصحة المدرسية**، عمان: جمعية أعمال المطابع التعاونية.

الزرقا، مصطفى (١٩٩٩). **فتاوى مصطفى الزرقا**، دمشق: دار القلم.

الزعبلاوي، محمد السيد محمد (١٩٩٨). **تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس**، الطبعة الرابعة، الرياض: مكتبـــة التوبة.

عكاشة، أحمد (١٩٨٩). **الطب النفسي المعاصر**، الطبعة الثامنة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علوان، عبد الله ناصح (١٩٨٥). **تربية الأولاد في الإسلام**، الجزء الأول، الطبعة التاسعة، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

علي، خالد سيد (١٩٩٧). **المحرمات على النساء**، الكويت: مكتبة التراث والإيمان.

عيسوي، عبد الرحمن؛ وسيد، علي عبد الحميد (١٩٧٠). **صحتك النفسية والجنس**، القاهرة: مطبعة دار التأليف.

القرطبي، أبو عبد الله محمد أحمد الأنصاري (١٩٩٣). **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية.

قطب، محمد (١٩٩٩). **المراهقة: أعراضها – أسبابها – أخطارها – معالجتها**، الإسكندرية: دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع.

كمال، خالد بكر (٢٠٠٢). **الجنس والحياة**، الرياض: مكتبة التوبة.

مذكور، علي أحمد (٢٠٠٠). **التربية الجنسية للأبناء رؤية إسلامية، الجزء الثاني**، القاهرة: شركة سفير.

المنجد، محمد صالح (١٤١٢هـ). **العادة السيئة**، الرياض: دار الوطن للنشر.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٨). **الجنس والصحة النفسية**، القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الأجنبية:

Eichenlaub, J. (1961). **The Marriage Art.** London: Mayflower Books ltd.

Kinsey, A.; Pomerory, W. and Martin, C. (1948). **Sexual Behaviour in the Human Male.** London: Saunders.

Ogden, J. (2002). **Heath Psychology.** Second Edition. Buckingham: Open University Press.

(١٧) الابتكار

المراجع العربية:

إبراهيم، فوزي أحمد (١٩٩٨). **فعالية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال المعاقين سمعياً**. رســـالة ماجســـتير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

أبو حطب، فؤاد (١٩٧٨). **القدرات العقلية**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخلايلة، عبد الكريم (١٩٩٧). **طرق تعليم التفكير للأطفال**، الأردن: عمان: دار الفكر للطباعة.

خير الله سيد (١٩٧٥). **سلوك الإنسان، أسسه النظرية والتجريبية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدريني، حسين عبد العزيز (١٩٨٥). **في المدخل إلى علم النفس**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

روشكا، الكسندر (١٩٩٣). **الإبداع العلم والخاص** (ترجمة: غسان عبد الحي أبو فخر)، الكويت: عالم المعرفة (١٤٤).

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومـــات**، المنصـــورة: دار الوفـــاء للطباعة.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي (المعرفـــة – الـــذاكرة – الابتكـــار)**، القاهرة: دار النشر للطباعة.

سليمان، ممدوح محمد (١٩٧٦). دراسة مقارنة بين الرياضيات الحديثة والتقليدية في تنمية كل من التفكير الناقد والتفكير الابتكاري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

سويف، مصطفى (١٩٥٩). الأسس النفسية للإبداع الفني، القاهرة: دار المعارف.

سويف، مصطفى (١٩٦٩). الأسس النفسية للإبداع النفسي في الشعر، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار المعارف.

السيد، عبد الحليم محمود (١٩٧٦). العلاقة بين القدرات الإبداعية والسمات المزاجية للشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

الشيخ، سليمان الخضري (١٩٧٧). الفروق الفردية في الذكاء، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة.

صادق، نبيل أحمد (١٩٩٥). دراسة مكونات واستراتيجيات أداء المهام الابتكارية لدى المتفوقين عقلياً من طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبد الحميد، شاكر (١٩٨٧). العملية الإبداعية في فن التصوير، الكويت: عالم المعرفة.

عبد الحميد، شاكر (٢٠٠١). سيكولوجية الإبداع في القصة القصيرة، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٥). طبيعة الابتكار (إطار نظري مقترح)، القاهرة: الكتاب السنوي الثاني للجمعية المصرية للدراسات النفسية.

عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٧). التفوق العقلي والابتكار، القاهرة: دار النهضة العربية.

عطية، أحمد شعبان (١٩٨١). دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

فرج، صفوت (١٩٨٣). الإبداع والمرض العقلي، القاهرة: دار المعارف.

فريز، فطمة خلمي (١٩٨٤). دراسة مركز التحكم وعلاقته بالتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

محمد، رمضان (٢٠٠٠). رعاية الموهوبين والمبدعين، الطبعة الثانية، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

محمد، صبرة؛ ومحمود، حنفي (١٩٨٤). دراسة العلاقة بين نمو الأنا والبيئة الأسرية في القدرة على التفكير الابتكاري لفتيات كلية التربية بأسيوط، القاهرة: مكتبة الأهرام.

المليجي، طمي (١٩٨١). علم النفس المعاصر، الطبعة الثانية، بيروت: دار النهضة العربية.

منصور، طلعت؛ الشرقاوي، أنور؛ الأشول، عادل؛ وأبو عوف، فاروق (١٩٨٩). أسس علم النفس العام، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية:

Amabile, T. (1997). Motivating creativity in organization: On doing what you love and love what you do. **California Management Review Berkeley,** 49, 39-58.

Barron, F. (1969). **Creative person and creative process.** New York: Holt, Rinehart Winston.

Cattell, R. and Butcher, H. (1970). Creativity and personality, In: P.E. Vernon (ed.): **Creativity.** Middlesex: Penguin.

Domino, G. (1970). Identification of potentially creative persons from the Adjective Checklist. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 35, 48-51.

Domino, G. (1982). Attitudes towards dreams, sex differences and creativity. **Journal of Creative Behavior,** 16, 112-122.

Gough, H. and Heilburn, A. (1965). **The Adjective Checklist Manual.** Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologist Press.

Guilford, J. (1957). A revised structure of intellect studies of aptitude of high level personal. **Reports from Psychology Laboratory,** University of South California. 19, 545.

Mackinnon, D. (1960). The highly effective individual. **Teachers College Records,** 61, 567-578.

Marzano, R.; Brandi. R.; Hghhes, C. and Rankins, A. (1992). **Dimensions of thinking: A frame work of curriculum and instruction.** Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mead, M. (1959). Creativity in cross-cultural perspective, In: H. Anderson (Ed.), **Creativity and its Cultivation.** New York: Harper and Row.

Rogers, C. (1959). Toward a theory of creativity, In: H. Anderson (Ed.), **Creativity and its Cultivation.** New York: Harper and Row.

Tegano, D. and Moran, J. (1989). Sex differences in the original thinking of preschool and elementary school children. **Creativity Research Journal,** 2, 102-110.

Torrance, E. (1965). **Rewarding creative behavior.** New York: Englewwod Cliffs, N.J.: Prentic Hall.

Torrance, E. (1966). **Torrance test of creative thinking.** New Jersey: Personal Press.

Wood, W. (1983). Sex differences in group interaction and task performance. **Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association** (9st, Anaheim, August, 26-30).

(١٨) السعادة الزواجية

المراجع العربية:

ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبو عبد الله محمد (١٩٨٥). **أخبار النساء**، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.

الجزائري، أبو بكر جابر (١٩٨٧). **المرأة المسلمة**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الريان للتراث.

حامد، محمد عبد الحليم (١٩٩١). **كيف تسعدين زوجك؟**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المنار الحديثة.

سابق، سيد (١٣٨٨هـ). **فقه السنة**، القاهرة: التراث الإسلامي.

الشهاوي، مجدي محمد (١٩٩٦). **الخلافات الزوجية (الأسباب – العلاج)**، المنصورة: مكتبة الإيمان.

علوان، عبد الله ناصح (١٩٨٥). **عقبات الزواج وطرق معالجتها على ضوء الإسلام**، الطبعة الخامسة، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

فائز، أحمد (١٩٨٢). **دستور الأسرة في ظلال القرآن**، الطبعة الثانية، بيروت: مؤسسة الرسالة.

منصور، عبد الملك (١٩٨٥). **الحقوق الزوجية في الشريعة الإسلامية**، القاهرة: مكتبة وهبة.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والسويدي، حصة عبد العزيز (٢٠٠١). **علم نفس الأسرة في ضوء الكتاب والسنة**، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وزايد، فوقية محمد (٢٠٠١). السعادة الزوجية كما تدركها المرأة في ضوء عدد من المتغيرات الديموجرافية، جامعة المنيا، كلية الآداب، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، المجلد الثاني عشر، الجزء الثاني، أكتوبر.

(١٩) التعاون – التنافس

المراجع العربية:

الدريني، حسين عبد العزيز (١٩٨٧). وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعليم، قطر: **حولية كلية التربية**، كلية التربية، جامعة قطر، العدد الخامس، السنة الخامسة: ٣٦١–٣٩٥.

محروس، حمدي (١٩٨٥). **مقياس الاتجاه نحو التعاون – كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة الفكر العربي.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). سيكولوجية الكفاءة الدراسية، في رشاد علي عبد العزيز، **علم النفس الدافعي: دراسات وبحوث**، القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. **Human Relations,** 2: 129-152.

Johnson, D. and Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive and individualistic. **Review of Educational Research,** 44: 213-240.

Johnson, D. and Norem-Hebeisen, A. (1979). A measure of cooperative, competitive, and individualistic attitudes. **Journal of Social Psychology,** 109: 253-261.

(٣٠) الطلاق

المراجع العربية:

إبراهيم، زكريا (١٩٨٦). **الزواج والاستقرار النفسي**، القاهرة: مكتبة مصر.

دعبس، محمد يسري إبراهيم (١٩٩٧). **التربية الأسرية وتنمية المجتمع**، الإسكندرية: الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

صادق، آمال؛ وأبو حطب، فؤاد (١٩٩١). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عمر، ماهر محمود (١٩٩٢). **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

غالب، مصطفى (١٩٨٧). **الحياة الزوجية وعلم النفس**، بيروت: دار الهلال.

غيث، محمد عاطف (١٩٨٥). **قاموس علم الاجتماع**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩١). **العلاقة الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس**، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والحطب، سهام أحمد (٢٠٠٣). أسباب الطلاق وعلاقته بالعصاب النفسي للمرأة، جامعة المنيا، كلية الآداب، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، العدد (١٤): ٣٦٥-٤٠٨.

(٣١) الأحلام

المراجع العربية:

بدر، عبد المنعم؛ وعوض، أحمد الصيامي (د.ت). **تفسير الأحلام بين العلم والدين**، القاهرة: مطبعة دار الشعب.

بدوي، نجيب يوسف (١٩٥٧). **الكليوس**، القاهرة: مكتبة مصر.

جونز، أرنست (١٩٨٥). **معنى التحليل النفسي** (مترجم)، دمشق: مطبعة النصر.

فرويد، سيجموند (١٩٥٢). **محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي** (مترجم)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مخيمر، صلاح (١٩٧٩). **المدخل إلى الصحة النفسية**، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والأهواني، هاني حسين (٢٠٠١). الفروق في الاتجاهات نحو الأحلام بين مرتفعي ومنخفضي الخصائص الابتكارية لطلاب الجامعة من الجنسين، جامعة الأزهر، كلية التربية، **التربية**، العدد (٩٨): ٩٩-١٣١.

النجار، عامر (١٩٨٤). **التصوف النفسي**، القاهرة: دار المعارف.

المراجع الأجنبية:

Domino, G. (1982). Attitudes towards dreams, sex differences and creativity. **Journal of Creative Behavior,** 16(2): 112-122.

Foder, N. (1951). **New approaches to dream interpretation.** New York: Pelican.

Freud, S. (1949). **Collected papers,** London: Hogarth press.

Hadfield, J. (1959). **Dreams and nightmare,** New York: Pelican.

(٣٢) الأصالة

المراجع العربية:

الـسوقي، منيحة منصور سليم (١٩٨٧). دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالقدرة علـى التفكيـر الابتكاري لدى طالبات الجامعة: دراسة عاملية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كليـة الدراسـات الإسـلامية، جامعة الأزهر.

سويف، مصطفى (١٩٦٩). **الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر**، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار المعارف.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والدسوقي، منيحة منصور سليم (١٩٨٨). دراسة أثر الجنس والعمر على الأصـالة. القاهرة: مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٨): ١٠٣-١١١.

المراجع الأجنبية:

Abe, C.; Holland, J. and Richards, J. (1965). A description of American College Freshmen. **Act Research,** Report (1). Iowa City: American Colen Testing Program.

Adams, J. and Ward, W. (1968). The relation effects of various tests atmospheres on spontaneous flexibility: A factor of divergent thinking. **Journal of Creative Behavior,** 2: 187-194.

Barron, F. (1955). The disposition toward originality. **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 51: 478-485.

Barron, F. (1963). **Creativity and Psychological Health.** New York: Nostrand.

Guilford, J. (1962). Originality: Its measurement and development, In: S.J. Parnes *et al.* (eds.). **A Source Book for Creative Thinking,** New York: Scribner.

Guilford, J. (1967). Intellectual factors in productive thinking, In: R.L. Mooney and T.A. Rozik (eds.). **Explorations in Creativity.** New York: Harper and Row.

Holland. J. and Baird, L. (1968). The preconscious activity scale: The development and validity of an originality measure. **Journal of Creative Behavior,** 2(3): 217-225.

Koestler, A. (1964). **The act of creation,** New York: Macmillan.

Kubie. L. (1958). **Neurotic distortion of the creative process.** Lawrence Kansas: University of Kansas Press.

Nichols. R. and Holland, J. (1963). Prediction of the first year college, performance of high aptitude student. **Psychological Monographs,** 81(3): 772.

Ray, W. (1968). **The experimental psychology of original thinking.** New York: Macmillan.

Torrance, E. (1966). **Torrance test of creative thinking.** New York: Personnel Press.

Wallach. M. and Kogan, N. (1965). **Modes of thinking in young children.** New York: Holt. Rinehart and Winston.

(٣٣) الاتجاه نحو الحاسوب

المراجع العربية:

الأكلبي، فهد عبد الله؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٦). اتجاه طلاب وطالبات القسم العلمي فـي المسـتوى الدراسي الثاني والثالث الثانوي نحو استخدام الكمبيوتر الشخصي وعلاقته بالتحصيل في مـادة الرياضـيات. الأردن: مجلة الجامعات العربية، ٤٨: ٢١٠-٢٣٥.

خليفة، عبد اللطيف محمد؛ ومحمود، عبد المنعم شحاته (١٩٩٣). **سيكولوجية الاتجاهـات: المفهـوم - القيـاس - التغيير**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الـسوقي، منيحة منصور سليم (١٩٩٨). أثر تدريس مادة الحاسوب في تغيير أحد مكونات الاتجاه نحو الحاسوب لدى عينة من طلاب وطالبات التعليم الثانوي، جامعة المنيا. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية**، العـدد (٣٠): ٣٧٥-٣٩٧.

المراجع الأجنبية:

Bear, G.; Richards, H. and Lancaster, P. (1987). Attitudes toward computer: Validation of computer attitudes scale. **Journal of Educational Computer Research,** 3: 207-218.

Fishbein, M. and Ajzen, I. (1976). **Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research.** New York: Addision-Wesley, Reading, Mass.

Francis, L. (1993). Measuring attitude toward computers among undergraduate college students: The affective domain. **Computers Education,** 20(3): 251-255.

Gressard, C. and Loyed, B. (1986). Validation studies of a new computer attitudes scale. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (69th, Chicago I, March 31-April 4).

Griswold, P. (1983). Some determinants of computer awareness among education majors. **Assessment of Educational Data Systems Journal,** 16: 92-103.

Hignite, M. and Echternact, L. (1992). Assessment of the relationships between the computer attitudes and computer literacy levels of prospective educators. **Journal of Research Computing Education,** 24: 381-391.

Katz, Y. and Francis, L. (1993). Personality, religiosity and computer oriented attitudes among trainee teachers in Israel. **Computers in Human Behaviour,** 14: 52-63.

Krech, D.; Crutchfield, R. and Ballackey, E. (1979). **Individual in Society,** New York: McGraw-Hill.

Reece, M. and Gable, R. (1982). The development and validation of a measure of general attitudes toward computers. **Educational and Psychological Measurement,** 42: 913-916.

Stevens, D. (1979). How educators perceive computers in the classroom. **Assessment Educational Data Systems Journal,** 13: 221-232.

Stevens, D. (1982). Educators, perceptions of computers in education. **Assessment Educational Data Systems Journal,** 15: 1-15.

Temple, L. and Lips, H. (1989). Reliability and general stability of the Collis attitudes toward computers survey. **Education Research Quarterly,** 13: 6-9.

Woodrow, J. (1991). Locus of control and computer attitudes as determinants of the computer literacy of students teachers. **Computers Education,** 16: 237-245.

(٣٤) الطموح الأكاديمي

المراجع العربية:

أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٨٦). مقياس الطموح الأكاديمي، القاهرة: دار النهضة العربية.

الدسوقي، مديحة منصور سليم (١٩٩٦). الطموح الأكاديمي لطلاب وطالبات كليتي التربية والعلوم الزراعية والأغذية في مستويات دراسية مختلفة بجامعة الملك فيصل، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد السابع، العدد (٢٣): ٩٣-١١٧.

الدوري، سعاد معروف (١٩٨٠). دراسة لمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة نحو المجتمع العراقي المعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رسول، خليل إبراهيم (١٩٨٤). قياس مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

الزيادي، محمود (١٩٦١). دراسة تجريبية على الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

عبد الفتاح، كاميليا إبراهيم (١٩٦١). دراسة تجريبية للاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

علي، رشا محمد (١٩٨٥). دراسة للعلاقات بين التوافق الانفعالي ومستوى التطلع لدى طالبات جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

قشقوش، إبراهيم زكي (١٩٧٥). دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

المساعيد، عصلان صبح (١٩٨٣). مستوى الطموح وعلاقته بالاتزان الانفعالي والجنس والتخصص الدراسي عند طلبة الصف الثالث الثانوي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٣). علم النفس الدافعي، القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Pengelly, R. (1974). A comparative study of academic self-estimates, academic values and academic aspirations of adolescent males and females. **Dissertation Abstracts International,** 35(6-A): 3433.

Wiggins, R. (1971). Parents-teenager perceptions related to academic Aspirations. **Dissertation Abstracts International,** 31(11-A): 5884.

(٣٥) سلوك المرأة الاستهلاكي لشراء الملابس ومستحضرات التجميل

المراجع العربية:

أبو النيل، محمود (١٩٨٤). علم النفس الاجتماعي: دراسات مصرية عالمية، الطبعة الثالثة، القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية.

جيلفورد، ج.ب (١٩٥٥). مبادئ علم النفس النظرية والتطبيقية (ترجمة تحت إشراف يوسف مراد)، المجلد الأول، القاهرة: دار المعارف.

ردار، أدمون (١٩٧١). مظاهر الموضة كظاهرة في علم النفس الاجتماعي (ترجمة: السيد محمد بدوي)، القاهرة: مجلة ديوجين، العدد الحادي عشر، مايو.

الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٢٢). مختار الصحاح، القاهرة: المطبعة الأميرية.

صالح، أحمد زكي (د.ت). علم النفس في الإدارة والصناعة، الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة العربية.

طاحون، سامية (١٩٧٥). دور صناعة الموضة في ج.ع.ع: الملابس الخارجية للنساء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.

عيسوي، حكمت محمد (١٩٧٥). الملابس وأثرها على اقتصاديات الأسرة المصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.

الكعبي، حاتم (١٩٧١). حركات المودة، بغداد: المطبعة الديوانية الحديثة.

ماكيفر، وبيج (د.ت). المجتمع (ترجمة: علي أحمد عيسوي)، القاهرة: دار النهضة المصرية.

محمد، جلال الدين محمد (١٩٧٩). دراسة للاتجاهات النفسية للشباب الجامعي المصري نحو الابتداعات في الملابس "الموضة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد، وفاء محمد فتحي (١٩٩٠). الاتجاهات والقيم المرتبطة بالشراء من القطاع العام لدى المرأة من مستويات اجتماعية – اقتصادية مختلفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

مسعود، جبران (١٩٦٤). الرائد "معجم لغوي عصري"، بيروت: دار العلم للملايين.

معوض، إميلي عبد الملاك (١٩٧٧). أثر التربية الملبسية على الاتجاهات النفسية الملبسية لمجتمع طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٢). اتجاهات المرأة الاستهلاكية نحو شراء الملابس ومستحضرات التجميل، بحث منشور ضمن فاعليات مؤتمر المرأة وتنمية السلوك الاستهلاكي في ظل المتغيرات العالمية الجديدة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر (٢٥-٢٦ مارس).

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وعطية، جميل عز الدين (٢٠٠١). مبادئ علم النفس الاجتماعي (مترجم)، القاهرة: دار النهضة العربية.

ميد، مارجريت (د.ت). النمو والتربية في المجتمعات البدائية (ترجمة: نعيم محمد عيد)، القاهرة: دار النهضة العربية.

نصر، إنصاف (١٩٧٧). عروض الأزياء من الناحية الفنية والتسويقية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.

يوسف، عطية (١٩٥٨). أسس التربية وعلم النفس، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية:

Bonner, H. (1953). **Social Psychology,** New York: American Book Co.

English, B. and English, A. (1958). **Comprehensive Dictionary of Psychology and Psychoanalytical Terms.** London: Longmans, Green and Company Ltd.

Fairchild, H. (1957). **Dictionary of Sociology.** New York: Philosophical Library Inc.

Flugel, J. (1971). **The psychology of clothes,** London: The Hogarth Press.

Hinsie, M. and Jean, R. (1960). **Psychiatric Dictionary,** Third Edition, New York: Oxford University.

Koester, A. and May, J. (1985). Profiles of adolescents; clothing practices: Purchese daily selection, and care. **Adolescence,** 20(77): 97-113.

Lapiere, R. and Farnworth, P. (1949). **Social Psychology,** New York: McGraw Hill.

Turner, R. and Killian, L. (1957). **Collective behavior,** New York: Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc.

Vughan, W. (1948). **Social Psychology,** New York: Odessy Press.

Waguespack, B. (1995). Influences impacting female teenagers' clothing interest: A consumer socialization perspective. **Unpublished Ph.D. Dissertation,** University of North Texas.

Wolman, B. (1973). **Dictionary of Behavioral Science.** New York: The Macmillan Company.

(٣٦) الزواج العرفي

المراجع العربية:

إبراهيم، هلال (د.ت). أحكام الزواج العرفي للمسلمين وغيرهم، الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.

بن ماجة، عبد الله بن محمد القزويني (١٩٨١). سنن أبي ماجة، تركيا: دار الدعوة.

الترمذي، محمد بن عيسى (١٩٨١). سنن الترمذي، تركيا: دار الدعوة.

الشرقاوي، إبراهيم عبده (٢٠٠٠). الزواج العرفي في ميزان الشرع، القاهرة: مكتبة الصفا.

الشريف، حامد عبد الحليم (د.ت). الزواج العرفي، القاهرة: الدار البيضاء.

شلتوت، محمود (١٩٥٩). الفتاوى: دراسة لمشكلات المسلم المعاصر في حياته اليومية والعامة، القاهرة: مطبوعات الإدارة العامة للثقافة الإسلامية بالأزهر.

عزمي، ممدوح (د.ت). الزواج العرفي، الإسكندرية: دار الفكر العربي.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠١). الاتجاه نحو الزواج العرفي؛ في: رشاد علي عبد العزيز موسى، حصة عبد العزيز السويدي، علم نفس الأسرة في ضوء الكتاب والسنة، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر: ١٨٩-٢٢١.

(٣٧) اتجاه الزوج/الزوجة نحو الأصهار

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

الجوهري، محمد وآخرون (١٩٧٢). **ميادين علم الاجتماع**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف.

دويدار، أمين (١٩٦٨). **صور من حياة الرسول**، القاهرة: دار المعارف.

علي الزين، صالح؛ وزهري، زينب محمد (١٩٩٦). **قضايا في علم الاجتماع والانثروبولوجيا**، بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.

غيث، محمد عاطف (١٩٧٩). **قاموس علم الاجتماع**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

منكور، إبراهيم (١٩٧٥). **معجم العلوم الاجتماعية**، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠١). اتجاه الزوج/الزوجة نحو الأصهار؛ في رشاد علي عبد العزيز موسى؛ وحصة عبد العزيز السويدي، **علم نفس الأسرة في ضوء الكتاب والسنة**، القاهرة: دار الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

(٣٨) العلاقات الزواجية

المراجع العربية:

الدسوقي، مديحة منصور سليم (٢٠٠٣). التوافق الزواجي؛ في رشاد موسى؛ ومنيحة الدسوقي؛ وأميرة عبد الرازق، **علم نفس المرأة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية: ١٢٣-١٣٧.

شلتوت، محمود (د.ت). **الإسلام عقيدة وشريعة**، الطبعة الخمسة، القاهرة: دار الشروق.

المراجع الأجنبية:

Barrett-Lennard, G. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. **Psychological Monographs,** 76: 1-36.

Gress, W.; Curtin, M. and Moore, R. (1976). Appraisal of milieu therapy environment by treatment team and patients. **Journal of Clinical Psychology,** 26: 541-545.

Gurman, A. (1977). The patient's perception of the therapeutic relationship, In A. Gurman and A. Ruzin (Eds.), **Effective Psychotherapy,** New York: Pergmon: 503-543.

Jacop, T.; Fiering, C. and Anderson, C. (1980). Factor analysis at data on the Barrett-Lennard relationship inventory from married couples. **Psychological Report,** 47: 619-626.

Lin, T. (1971). The interaction effects among counselor, client, and counseling setting within the guided inquiry mode. **Unpublished Doctoral Dissertation,** University of California at Los Angeles.

(٣٩) الشره العصبي

المراجع العربية:

جابر، جابر عبد الحميد؛ وكفافي، علاء الدين (١٩٨٩). **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء الثاني، القاهرة: مطبعة الزهراء للإعلام العربي.

جرجس، صبري (١٩٦١). **الطب النفسي في الحياة العامة**، القاهرة: دار النهضة العربية.

حمودة، محمود (١٩٩١). **الطفولة والمراهقة، المشكلات النفسية – العلاج**، القاهرة: المطبعة الفنية.

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٣). **أصول الصحة النفسية**، الطبعة الثانية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عكاشة، أحمد (١٩٩٨). **الطب النفسي المعاصر**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فهمي، مصطفى (١٩٥٩). **الشذوذ النفسي**، القاهرة: مكتبة مصر.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٦). **سيكولوجية الشره العصبي**، القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الأجنبية:

Garner, D.; Olmstead, M. and Polovy, J. (1983). Development and validation of multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. **International Journal of Eating Disorders,** 2: 15-34.

Hawkins, R. and Clement, P. (1980). Development and construct validation of a self-report measure of binge eating tendencies. **Addictive Behaviors,** 5: 219-226.

Nevid, J.; Rathus, S. and Greene, B. (2000). **Abnormal psychology in changing world,** Fourth Edition, New Jersey: Prentice Hall.

Ondercin, P. (1979). Compulsive eating in college women. **Journal of College Student Personal,** March, 153-157.

Russell, G. (1979). Bulimia nervosa: An ominous variant of anorexia nervosa. **Psychological Medicine,** 9: 429-448.

Smith, M. and Thalen, M. (1984). Development and validation of a test from bulimia. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 52(5): 863-872.

(٣٠) كبار العمر

المراجع العربية:

خليفة، عبد اللطيف محمد (١٩٩٧أ). **العلاقة بين الاتجاهات نحو المسنين والتسلطية؛** في عبد اللطيف محمد خليفة: **دراسات في سيكولوجية المسنين،** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف محمد (١٩٩٧ب). **معتقدات الشباب واتجاهاتهم نحو المسنين؛** في عبد اللطيف محمد خليفة: **دراسات في سيكولوجية المسنين،** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٥). **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة،** القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الباقي، سلوى محمد (١٩٨٥). **العزلة الاجتماعية عند المسنين وعلاقتها بالاكتئاب النفسي،** القاهرة: **مجلة كلية التربية،** جامعة عين شمس، العدد التاسع.

عبد الرحيم، طلعت حسن (١٩٨٧). **الأسس النفسية لنمو الإنساني، الطبعة الثالثة،** الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

عثمان، عبد الفتاح؛ ومحمد، علي الدين السيد (٢٠٠٠). **الخدمة الاجتماعية والفئات الخاصة: المسنون،** القاهرة: دون ناشر.

العزبي، منيحة محمد (١٩٨٢). **اتجاهات المسنين نحو الشيخوخة وعلاقتها برضاهم عن الحياة،** بحث منشور في **المؤتمر الدولي للصحة النفسية للمسنين،** القاهرة.

قناوي، هدى محمد (١٩٨٨). **اتجاهات المسنين نحو رعايتهم النفسية والاجتماعية وعلاقتها بتوافقهم النفسي،** القاهرة: **المؤتمر الطبي السنوي الحادي عشر،** كلية الطب، جامعة عين شمس. (٥-٨ مارس).

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٢). **علم أطوار الإنسان،** القاهرة: دار النفيس.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٩). **الإرشاد النفسي لكبار السن: دراسة في الاتجاهات** في رشاد علي عبد العزيز موسى، ناصر محمد الجريش، **الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة،** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والدسوقي، منيحة منصور سليم (٢٠٠٢). **المشكلات والصحة النفسية،** القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

Massino, F. (1993). An analysis of variables related to students' attitudes toward and knowledge of elderly persons. **Unpublished Ph.D. Dissertation,** Hofstra University.

(٣١) خصائص اختيار القرين

المراجع العربية:

إبراهيم، زكريا (١٩٥٧). **سيكولوجية المرأة**، القاهرة: مكتبة مصر.

أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال (١٩٩٠). **من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو مالك، كمال السيد سالم (٢٠٠١). **فقه السنة للنساء**، القاهرة: المكتبة التوفيقية.

الخولي، سناء (١٩٨٢). **الزواج والعلاقات الأسرية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

رزق، كوثر إبراهيم (١٩٨٩). دراسة مقارنة في اتجاهات طالبات الجامعة نحو اختيار شريك الحياة، **نميـاط كليـة التربية، مجلة كلية التربية**، العدد (١٢): ٣٥٧-٤٠٠.

الساعاتي، سامية (١٩٨٨). **الاختيار للزواج والتغير الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة سعيد رأفت.

علي، علي عبد الكريم (٢٠٠١). المساندة الاجتماعية واتخاذ قرار الزواج واختيار القرين وعلاقتها بالتوافق الزواجي، **القاهرة: دراسات نفسية**، المجلد (١١)، العدد (١): ٦٩-٩٤.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٢). الفروق في تفضيل المرأة لبعض الخصائص المرتبطة باختيار القرين فـي ضوء عدد من المتغيرات (دراسة مقارنة بين جيل الأمهات وبناتهن)، **بحث منشور ضمن فاعليـات مـؤتمر الدراسات الإنسانية وقيم التعددية والتسامح في الفكر الإسلامي**، المنعقد في كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر (١١-١٢ مايو).

المراجع الأجنبية:

Mccelvey, N. (1994). The decision making process leading to marriage. **Dissertation Abstracts International,** 55(10-A): 3324.

Parmer, T. (1996). Characteristics of preferred partners: Variations between African men and Women. **Journal of College Student Development,** 39(5): 461-471.

Ross, L. (1997). Mate selection preferences among African American College students. **Journal of Black Studies,** 27(4): 554-565.

Sprecher, S.; Sullivn. Q. and Hatfield, E. (1994). Mate selection preferences: Gender differences. **Journal of Personality and Social Psychology,** 66(6): 1074-1080.

Whissell, C. (1996). Mate selection in popular women's fiction. **Human Nature,** 7(4): 427-447.

(٣٢) اتجاه الأحفاد نحو الأجداد

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال (١٩٩٠). **من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النسوقي، كمال (١٩٧١). **الاجتماع ودراسة المجتمع**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دويدار، أمين (١٩٦٨). **صور من حياة الرسول**، القاهرة: دار المعارف.

عمارة، محمود محمد محمد (١٩٨٤). **تربية الأولاد في ظل الإسلام**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار التراث العربي.

المعافري، أبي محمد عبد الملك بن هشام (د.ت). **السيرة الذاتية**، المجلد الأول، القاهرة: دار المحلس للطباعة.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠١). اتجاه الأحفاد نحو الأجداد، في: رشاد علي عبد العزيز موسى؛ وحصة عبد العزيز السويدي: **علم نفس الأسرة في ضوء الكتاب والسنة**، القاهرة: الفاروق الحديثـة للطباعـة والنشـر: ١٦٧-١٨١.

هيكل، محمد حسين (١٩٦٩). **حياة محمد**، الطبعة العاشرة، القاهرة: دار المعارف.

حاسة الدعابة (٣٣)

المراجع العربية:

برجسون، هنري (١٩٤٧). **الضحك: بحث في دلالة الضحك** (ترجمة: سلمي الرويي وعبد الله عبد الدايم)، القاهرة: دار الكتاب المصري.

حسن، محمد عبد الغني (١٩٧٨). عشوا في عالم الضحك، القاهرة: **مجلة الهلال**، يونيه.

خفاجي، محمد عبد المنعم (١٩٧٨). الفكاهة عند العرب، القاهرة: **مجلة الهلال**، يونيه.

خورشيد، فاروق (١٩٧٨). **الفكاهة والمواقف الفكاهية في السير الشعبية**، القاهرة: **مجلة الهلال**، يونيه.

راجح، أحمد عزت (١٩٥٤). **أصول علم النفس**، الإسكندرية: دار المعارف.

صبحي، سيد (١٩٨٦). **تصرفات سلوكية**، القاهرة: المطبعة التجارية الحديثة.

عبد الرحمن، مصطفى (١٩٧٨). الفكاهة صحة وعافية، القاهرة: **مجلة الهلال**، يونيه: ٧٤-٧٥.

عبد الله، أحمد عطية (١٩٤٧). **سيكولوجية الضحك**، القاهرة: عيسى البابي الحلبي.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٨٥). **مقياس القلق**، القاهرة: دار النهضة العربية.

فرج، الفريد (١٩٦٦). مضحكو العرب، القاهرة: **مجلة الهلال**، العدد الثامن.

فهمي، مجدي (١٩٨٩). الباحثون عن أسرار الضحك، القاهرة: **جريدة الأخبار**، العدد ١١٦٤٨، ١٢ سبتمبر.

مؤنس، حسين (١٩٧٨). أعظم المضحكين في التاريخ، القاهرة: **مجلة الهلال**، يونيه.

مصطفى، عاطف (١٩٧٨). رسلم لكاريكاتير ودوره الحقيقي في الحياة المصرية، القاهرة: **دار الهلال**، يونيه.

المغربي، آمال (١٩٨٦). الضحك علاج للروح والجسد، القاهرة: **جريدة الأخبار**، ١١ يوليو.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وباهي، أسامة حسين إبراهيم (١٩٩٠). **مقياس حاسة الدعابة**، القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Adams, W. (1974). The use of sexual humor in reaching human sexuality at the University level. **Family Coordinator,** 23: 356-368.

Brodzinsky, D. and Rubien, J. (1976). Humor production as a function of sex of subject, creativity, and cartoon content. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 44: 597-600.

Bryant, J. (1980). Humorous illustration in textbooks: Effects on information aquistion, appeal, peruasibility and motivation. **Paper presents at the Annual Meeting of the Speech Communication Association** (66th, New York, NY, November, 13-16).

Bryant, J. (1981). Effects of humorous illustrations in college textbooks. **Human Communication Research,** 8: 43-57.

Davis, J. and Farina, A. (1970). Humor appreciation as social communication. **Journal of Personality and Social Psychology,** 15: 175-178.

McDougall, W. (1960). **An Introduction to Social Psychology.** London: Morrison and Gibb Ltd.

Prerost, F. (1983). Changing patterns in the response to humorous sexual stimuli: Sex roles and expression of sexuality. **Social Behavior and Personality,** 11: 23-28.

Prerost, F. (1984). Reactions to humorous sexual stimuli as a function of sexual activeness and satisfaction. **Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior,** 21: 23-27.

Sagaria, S. and Dersks, P. (1985). The effect of pictures and humor on memory for verbal material in two extreme scholastic aptitude populations. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research association** (69th, Chicago, Il March 31-April 4).

Sheppard, A. (1981). Response to cartoons and attitudes toward aging. **Journal of Gerontology,** 36: 122-126.

(٣٤) الضبط الداخلي – الخارجي

المراجع العربية:

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٧). **مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للكبار،** القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١). **اختبار مركز التحكم للأطفال،** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المراجع الأجنبية:

Nowicki, S. and Duke, M. (1974). Locus of control scale for no college as well as college adults. **Journal of Personality Assessment,** 38: 136-137.

Nowicki, S. and Strickland, S. (1973). Locus of control scale for children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 40: 148-155.

Phares, E. (1976). **Locus of control: A personality determinant of behavior.** Morris Town, N.J.: General Learning Press.

Rotter, J. (1954). **Social learning and clinical psychology.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs,** 80, (Whole No. 609).

Rotter, J. and Hochreich, D. (1975). **Personality.** Illinois. Scat, Foresmon Company Glenview.

Rotter, J.; Chance, J. and Phares, E. (1972). **Applications for a social learning theory of personality.** New York: Rinehart and Winston.

Totter, J. (1971). External control and internal control. **Psychology Today,** 5: 37-42.

(٣٥) الصحة النفسية

المراجع العربية:

ابن قيم الجوزيه، محمد بن أبي بكر (د.ت). **مدارج السالكين،** بيروت: دار مكتبة الهلال.

أرجايل، مايكل (١٩٩٣). **سيكولوجية السعادة** (ترجمة: فيصل عبد القادر يونس)، الكويت: عالم المعرفة.

البخاري، محمد بن إسماعيل (١٩٨٧). **صحيح البخاري،** بيروت: دار القلم.

الترمذي، محمد بن عيسى (١٣٩٧هـ). **الجامع الصحيح،** الطبعة الثانية، القاهرة: مصطفى الحلبي.

الذهبي، محمد بن أحمد (١٤٠٦هـ). **سير أعلام النبلاء،** ج (١)، ط (٦).

الرفوعي، نعيم (١٩٨٧). **في الموسوعة النفسية،** دمشق: جامعة دمشق.

زهران، حامد (١٩٧٧). **الصحة النفسية والعلاج النفسي،** القاهرة: عالم الكتب.

الشرقاوي، مصطفى خليل (١٩٨٣). **علم الصحة النفسية،** بيروت: دار النهضة العربية.

الشناوي، محمد محروس (١٤٠٩هـ). **بحوث في التوجيه الإسلامي للإرشاد والعلاج النفسي،** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٦). **مقدمة في الصحة النفسية،** القاهرة: دار النهضة العربية.

فهمي، مصطفى (١٩٨٧). **الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف،** الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الخانجي.

قطب، سيد (١٤٠٢هـ). **في ظلال القرآن،** بيروت: دار الشروق.

القوصي، عبد العزيز (١٩٨٢). **أسس الصحة النفسية،** القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

محمد، محمد محمود (١٩٩٣). **علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام،** الطبعة الثانية، جدة: دار الشروق.

مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٨٥). **الشخصية السوية،** مصر: مكتبة زهبة.

مرسي، سيد عبد الحميد؛ وعبد السلام، فاروق (١٤٠٤هـ). **مقياس الصحة النفسية للشباب**، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٣). السلوك الإيثاري وعلاقته بالصحة النفسية، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد (١٢٢)، جزء ثان: ٢٥٣-٣٠٠.

موسى، رشاد علي وآخرون (١٩٩٣). **علم النفس الديني**، القاهرة: دار عالم المعرفة.

الهابط محمد السيد (١٩٨٩). **حول صحتك النفسية**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

(٣٦) السلوك الإيثاري

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

ابن قيم الجوزيه، محمد بن أبي بكر (د.ت). **مدارج السالكين**، بيروت: دار مكتبة الهلال.

جابر، جابر عبد الحميد؛ وكفافي، علاء الدين (١٩٨٨). **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء الأول، القاهرة: دار النهضة العربية.

الجزائري، أبو بكر (١٩٩١). **منهاج المسلم**، حلب: دار الوعي.

الحلبي، سمير (١٩٨٤). **الإيثار**، القاهرة: دار المعارف.

قطب، عزة عبد الحفيظ (١٩٩٣). السلوك الإيثاري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة: دراسة وصفية مقارنة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

مجمع اللغة العربية (١٩٨٥). **المعجم الوسيط**، الطبعة الثالثة، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

منكور، إبراهيم (١٩٧٥). **معجم العلوم الاجتماعية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

نجاتي، محمد عثمان (١٩٨٩). **القرآن وعلم النفس**، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الشروق.

المراجع الأجنبية:

Berkowitz, L. (1972). Social norms, feeling and other factors affecting helping and altruism, In. L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology,** (Vol. 6). New York: Academic Press.

Campbell, D. (1975). On the conflicts between biological and social evolution and between psychology and oral tradition. **American Psychologist,** 30: 1103-1126.

Eagly, A. and Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature, **psychological Bulletin,** 100: 283-308.

Midlarsky, E. and Kahana, E. (1988). Who helps?: Attitudes and characteristics of elderly altruists. **Paper presented at the Annual Meeting of the Gerontological Society,** (41st, San Francisco, CA, November 18-22).

Miller, J.; Bersoff, D. and Harwood, R. (1990). Perceptions of social responsibility in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions? **Journal of Personality and Social Psychology,** 58: 33-47.

Mims, P.; Hartnett, J. and Noy, W. (1975). Interpersonal attraction and help volunteering as a function of physical attractiveness. **Journal of Psychology,** 89: 125-131.

Musen, P. *et al.* (1979). **Psychological Development: A life span approach.** New York: Harper and Row Publishers.

Myers, D. (1993). **Social Psychology,** Fourth Edition. New York: McGraw-Hill, Inc.

Nadler, A. (1991). Helping-seeking behavior: Psychological costs and instrumental benefits, In. M.S. Clark (Ed.), **Prosocial behavior.** Newbury Park, CA; Sage.

Penner, L.; Dertke, M. and Achenbach, C. (1973). The flash system: A field study of altruism. **Journal of Applied Social Psychology,** 3: 362-370.

Pomazal, R. and Clore, G. (1973). Helping on the highway: The effects of dependency and sex. **Journal of Applied Social Psychology,** 3: 150-164.

Schwartz, S. (1975). The justice of need and the activation of humanitarian norms. **Journal of Social Issues,** 31(3): 111-136.

Segal, N. (1984). Cooperation, competition, and altruism within sets: A reappraisal. **Ethology and Sociobiology,** 5: 163-177.

Snyder, M.; Grether, J. and Keller, K. (1974). Staring and compliance: A field experiment and hitch-hiking. **Journal of Applied Social Psychology,** 4: 165-170.

Statt, D. (1981). **Dictionary of Psychology.** New York: Barnes and Mofle.

Stroufe, B.; Chaikin, A.; Cook, R. and Freeman, V. (1977). The effects of physical attractiveness on honesty: A socially desirable response. **Personality and Social Psychology,** 3: 59-62.

West, S. and Brown, T. (1975). Physical attractiveness, the severity of the emergency and helping: A field experiment and interpersonal simulation. **Journal of Experimental Social,** 11: 531-538.

(٣٧) طبيعة العلم

المراجع العربية:

رشوان، حسين عبد الحميد (١٩٨٩). **العلم والبحث العلمي: دراسة في مناهج العلوم،** الطبعة الرابعة، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

سلامة، إبراهيم أحمد (١٩٨٠). **مفاهيم البحث في التربية البدنية،** الإسكندرية: دار المعارف.

قنصوة، صلاح (١٩٨١). **فلسفة العلم،** القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

محمد، محمد علي (١٩٨١). **علم الاجتماع والمنهج العلمي: دراسة في طرائق البحث وأساليبه،** الطبعة الثانية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محمود، زكي نجيب (١٩٥٨). **المنطق الوصفي،** الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والدسوقي، منيحة منصور سليم (١٩٩٥). طبيعة العلم كما يدركها الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية ومعدلات تراكمية مختلفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، **مجلة كلية التربية،** العدد التاسع، الجزء الرابع: ٧-٥٢.

المراجع الأجنبية:

Biesanz, J. and Biesanz, M. (1956). **Modern Society: An Introduction to Social Science.** New York: Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Bronowski, J. (1953). **The common sense of science.** Cambridge: Harvard University Press.

Carnap, R. (1966). **Philosophical foundations of physics.** New York: Basic Books.

Conant, J. (1961). **Science and common sense.** New Haven: Yale University Press.

Cotham, J. and Smith, E. (1981). Development and validation of the conceptions of scientific theories test. **Journal of Research in Science Teaching,** 18(5): 387-394.

Doran, R. (1986). An analysis of several instruments measuring "Nature of Science" objectives. **Science Education,** 58(3): 321-329.

Frank, P. (1962). **Philosophy of Science.** New York: Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Greenwood, E. (1954). **Experimental Sociology: A study in method.** New York: Kings Crown Press.

Hempel, C. (1966). **Philosophy of natural science.** New York: Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kemeny, J. (1959). **A philosopher looks at science.** New York: D. Van Nostrand.

Kimball, M. (1968). Understanding the nature of science: A comparison of scientists and science teachers. **Journal of Research in Science Teaching,** 5: 110-120.

Klopfer, L. (1969). The teaching of science and the history of science. **Journal of Research in Science Teaching,** 6: 87-95.

McCall, J. and Carlin, D. (1989). Psychology of the scientist: Relation of training about science to preference for objective psychology. **Psychological Reports,** 64: 383-390.
Nash. L. (1963). **The nature of the natural sciences.** New York: Little Brown & Co.
Ogunniyi, M. (1982). An analysis of prospective science teachers' understanding of the nature of science. **Journal of Research in Science Teaching,** 19(1): 25-32.
Popper, K. (1962). **The logic of scientific discovery.** London: Hutchinson & Co. Ltd.
Rubba, P. and Anderson, H. (1978). Development of an instrument to assess secondary students understanding of the nature of scientific knowledge. **Science Education,** 62(4): 449-458.
Showalter, V. (1974). What is unified science education?: Program objectives and scientific literacy (Part 5). **Prisim** 11, 2(3+4).
Stangle, G. (1971). An assessment of introductory physical science using the test on understanding science. **Unpublished Ph.D. dissertation,** the University of Michigan.
Whitehead, A. (1947). **Adventure of ideas.** Cambridge: Cambridge University Press.
Whitten, M. (1971). Changes in understanding of the nature of science and in critical thinking resulting from two different physical science courses. **Unpublished Ph.D. Dissertation,** Ohio State University.
Zeidler, D. and Lederman, N. (1989). The effect of teachers' language on students' conceptions of the nature of science. **Journal of Research in Science Teaching,** 26(9): 771-783.

(٣٨) السلوك الإداري

المراجع العربية:

إسماعيل، خميس السيد (١٩٨١). **السلوك الإداري**، القاهرة: دار الهنا للطباعة.
حمزة، مختار؛ وخليل، رسمية علي (١٩٧٨). **السلوك الإداري**، جدة: دار المجمع العلمي.
النسوقي، منيحة منصور سليم (١٩٩٦). إدراك المعلمات للسلوك الإداري لمديرة المدرسة في التعليم العام، جامعة الزقازيق، فرع بنها، كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، المجلد (٧)، العدد (٢١)، الجزء الأول: ١٧١-٢٢٠.
سلمى، علي (١٩٨٠). **السلوك التنظيمي**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة غريب.
عيسوي، عبد الرحمن (١٩٧٠). **دراسات سيكولوجية**، الإسكندرية: منشأة المعارف.
المنيف، إبراهيم عبد الله (١٩٨٣). **الإدارة: المفاهيم، الأسس، المهام**، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.
هاشم، زكي محمود (١٩٧٨). **الجوانب السلوكية في الإدارة**، الطبعة الثانية، الكويت: وكالة المطبوعات.

المراجع الأجنبية:

Drehmer, D. and Grossman, J. (1984). Scaling managerial respect: A developmental perspective. **Educational and Psychological Measurement,** 44: 763-767.
Liden, R. (1985). Female perceptions of female and male managerial behavior. **Sex Roles,** 12(3-4): 421-432.
Wofford, J. (1970). Factor analysis of managerial behavior variables. **Journal of Applied Psychology,** 54(2): 169-173.

(٣٩) النضج الاجتماعي

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الرقيب أحمد (١٩٧٨). دراسة سيكومترية للنضج الاجتماعي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.
النسوقي، منيحة منصور سليم (١٩٩٥). أثر بعض العوامل الشخصية لعينة من المدرسين والمدرسات على تقديرهم للنضج الاجتماعي لفئات من الأطفال المعاقين، جامعة الأزهر، كلية التربية، **التربية**، العدد (٥٣): ٤٠٦-٤٣٧.

صادق، فاروق محمد (١٩٦٨). **دراسة تعليمات اختبار فاينلاند للشخصية**، القاهرة: كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

ضه، فرج عبد القادر وآخرون (١٩٩٥). **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، القاهرة: دار النهضة العربية.

الحلمي، نهى يوسف (١٩٨٠). دراسة تجريبية للنضج الاجتماعي وعوامل الشخصية لدى الصم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

معجم الوسيط (١٩٨٥). الجزء الأول، الطبعة الثالثة، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

المراجع الأجنبية:

Avery, C. (1948). Social competence of preschool acoustically handicapped children. **Journal of Exceptional Children,** 15, 71.

Bradway, K. (1937). Social competence of exceptional children. **Journal of Exceptional Children,** 4, 1.

Doll, E. (1953). **The Measurement of Social Competence.** Minneapolis: Educational Test Bureau.

Durrett, M. and Kim, C. (1973). A comparative study of behavioral maturity in Mexican-American and Anglo preschool children. **Journal of Genetic Psychology,** 123: 55-62.

Good, C. and Merkel. W. (1973). **Dictionary of Education,** Third Edition, New York: McGraw-Hill, Inc.

Kim, Y.; Anderson, H. and Bashaw, W. (1968). The simple structure of social maturity at the second grade level. **Educational and Psychological Measurement,** 28: 145-153.

(٤٠) النميمة

المراجع العربية:

قطب، سيد (١٩٧١). **في ظلال القرآن**، الطبعة السابعة، الجزء الثامن، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

المصري، ابن منظور الأفريقي (د.ت). **لسان العرب**، المجلدات الأول والثاني والخامس والسادس والتاسع والثاني عشر والخامس عشر، بيروت: دار صادر.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٩٦). النميمة وعلاقتها بالعدوان: دراسة عاملية، الرياض: **رسالة الخليج العربي**، العدد (٥٧)، السنة الحادية عشرة: ١٥-٥٥.

المراجع الأجنبية:

Nevo, O.; Nevo, B. and Zehavi, A. (1993). Gossip and Counselling: The tendency to gossip and its relation to vocational interests. **Counseling Psychology Quarterly,** 6(3): 229-238.

(٤١) الاتجاه نحو العلوم

المراجع العربية:

الحريقي، سعد محمد؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٥). اتجاه طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في الريف والحضر نحو العلوم وعلاقته بالتحصيل في مادة العلوم في منطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، الرياض: **رسالة الخليج العربي**، العدد (٥٤)، السنة (١٥): ١٥-٦٣.

زيتون، عايش محمود (١٩٨٨). **الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم**، عمان، الأردن: المطابع التعاونية.

الشريف، كوثر عبد الرحيم شهاب (١٩٨٦). اتجاهات طلاب دور المعلمين والمعلمات نحو العلوم وتدريس العلوم، سوهاج: **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة أسيوط العدد الأول: ١٨١-٢٢٤.

الصفدي، أحمد عصام (١٩٩٠). **تصنيف المعرفة والعلوم في ضوء خصائص الأمة الإسلامية**، الرياض: مركز الدراسات العربية الأمنية.

العتي، رءوف عبد الرازق (١٩٨٢). **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، الرياض: دار العلوم.

نشواتي، يعقوب حسين (١٩٨٩). **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، أربد، الأردن: دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

Canant, J. (1951). **Science and common sense.** New Haven: Yale University Press.

Vitale, P. and Johnson, B. (1988). A factor analytic study of the attitudes of gifted secondary students toward science. **Educational and Psychological Measurement,** 48: 1011-1018.

(٤٣) السلوك التدريسي لمعلم العلوم

المراجع العربية:

لسوقي، منيحة منصور سليم (١٩٩٥). إدراك السلوك التدريسي لمعلمي العلوم وعلاقته بالخصائص الابتكارية للطلاب ومعدلاتهم التحصيلية في مادة العلوم، القاهرة: جامعة الأزهر، كلية التربية، التربية، العدد (٥٢)، الجزء الثاني: ٥١-٨٤.

المراجع الأجنبية:

Mennis, J. (1988). Student perceptions on the conditions of learning the proportion concept in Canadian upper secondary science (Physics, Chemistry, Biology) classes, results from the second international science study in Canada. **Journal of Research in Science Teaching,** 23(3): 225-232.

Runkel, P. (1958). A brief model for pupil-teacher interaction, In N.L. Gage (ed.), **Handbook of Research on Teaching,** New York: Rand McNally: 126-127.

(٤٤) الاتجاه النفسي نحو القراءة

المراجع العربية:

أحمد، أحمد عبد الله؛ ومحمد، فهيم مصطفى (١٩٩٢). **الطفل ومشكلات القراءة**، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

جابر، جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٧٧). **الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: عالم الكتب.

شحاتة، حسن (١٩٩٢). **قراءات الأطفال**، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صالح، أحمد زكي (١٩٧٢). **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، القاهرة: دار النهضة العربية.

غنيم، سيد محمد (١٩٧٣). **سيكولوجية الشخصية – محدداتها – قياسها – نظرياتها**، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٨). **عزوف المرأة السعودية عن الالتحاق بالتخصصات العلمية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Alexander, D. and Engin, A. (1986). Dimensions of reading attitude of primary students. **Educational and Psychological Measurement,** 46: 887-901.

Calfee, R. and Drum, P. (1978). Learning to read, theory, research and practice. **Curriculum Inquiry,** 8(3): 193-206.

Engine, A.; Wallbrown, R. and Brown, D. (1976). The dimensions of reading attitudes for children in the intermediate grade. **Psychology in the Schools,** 13: 309-316.

Estes, T. (1971). A scale to measure attitude toward reading. **Journal of Reading,** 15: 135-138.

Estes, T.; Johnstone, J. and Richards, H. (1976). **Estes attitude scales manual for administration and interpretation.** Charlottesville, AV: Virginia Research Association, Ltd.

Lewis, J. (1979). A reading attitude inventory for elementary school pupils. **Educational and Psychological Measurement,** 39: 511-513.

Mckenna, M. and Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. **Reading Teacher,** 43(9): 626-639.

Redelhem, P. (1976). A multidimensional test of reading attitude for children. **Reading Teacher,** 30: 191-186.

Smith, N. (1969). The many facets of reading comprehension. **Reading Teacher,** 23: 257.

Wallbrown, F.; Levine, M. and Engin, A. (1981). Sex differences in reading attitudes. **Reading Improvement,** 18: 226-234.

Yore, L. (1991). Secondary science teachers' attitudes toward and beliefs about science reading and science textbook. **Journal of Research in Science Teaching,** 28(1): 55-72.

(٤٤) تحمل الغموض

المراجع العربية:

أبو ناهية، صلاح الدين؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٧). **مقياس تحمل الغموض - دراسة التعليمات،** القاهرة: دار النهضة العربية.

السيد، عبد الحليم محمود (١٩٦٧). **القدرات الإبداعية وعلاقتها بالسمات المزاجية والشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية الآداب، جامعة القاهرة.

المراجع الأجنبية:

Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. **Journal of Personality,** 30, 29-50.

Frenkel-Brunswik, E. (1948). Tolerance toward ambiguity as a personality variable. **The American Psychologist,** 3, 268.

Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. **Journal of Personality,** 18, 104-143.

MacDonald, A. (1970). Revised scale for ambiguity tolerance: Reliability and validity. **Psychological Reports,** 25, 791-798.

Martin, J. and Westie, F. (1959). The tolerant personality. **American Sociological Review,** 24, 521-528.

Norton, R. (1975). Measurement of ambiguity tolerance. **Journal of Personality Assessment,** 39, 607-619.

Rydell, S. and Rosen, E. (1966). Measurement and some correlated of need cognition. **Psychological Reports,** 19, 139-165.

(٤٥) الإدمان

المراجع العربية:

ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن بكر (١٣٩٩هـ). **زاد المعاد في هدي خير العباد،** الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (١٩٧٩). **صحيح البخاري،** الجزء (١٢)، استانبول: المكتبة الإسلامية.

بن حنبل، أحمد (د.ت). **مسند الإمام أحمد، الفتح الرباني،** المجلد السابع، بيروت: دار الإحياء العربي.

الحفار، سعيد محمد (١٩٩٣). **المخدرات، مأساة البيئة المعاصرة: دراسات علمية مختارة،** قطر: جامعة قطر.

دوسيك، دورثي؛ وجيردانو، دانييل (١٩٨٩). **المخدرات، حقائق وأرقام** (ترجمة: عمر شاهين وخضر نصار)، الطبعة الرابعة، الأردن: مركز الكتب الأردني.

الركبان، عبد الله علي (١٤٠٨هـ). حكم المخدرات وعقوبتها بالشريعة الإسلامية، الرياض: **مجلة بحوث الندوة الشاملة لدراسة آثار صدور الأمر السامي بتنويع عقوبة الإعدام على مهربي المخدرات.**

كفافي، علاء الدين (١٩٩٣). مشكلة تعاطي المخدرات بين الشباب (التقرير السيكولوجي)، قطر: جامعة قطر، كلية التربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والقرعاوي، سليمان صالح (١٤١٩هـ). الاتجاهات نحو مدمني المخدرات في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي والجنس لدى طلبة كلية التربية، جامعة الملك فيصل، غزة، جامعة الأزهر، التقويم والقياس النفسي والتربوي، السنة الثامنة، العدد (١٤).

(٤٦) وظيفة مدير المدرسة

المراجع العربية:

بوردمان، تشارلز؛ ودوجلاس، هارل (١٩٦٣). الإشراف الفني في التعليم (ترجمة: وهيب سمعان وآخرون)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محضر، حسين عبد الله (١٩٨٥). الجديد في الإدارة المدرسية، جدة: دار الشروق.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والأكلبي، فهد عبد الله (١٩٩٥). قدرة مديرة المدرسة على التصرف في بعض المواقف المدرسية: دراسة في سيكولوجية الإدارة المدرسية، القاهرة: مؤسسة مختار لنشر وتوزيع لكتاب.

المراجع الأجنبية:

Kulmatycki, M. and Montgomerie, T. (1993). Comparison of principals' perceptions about their leadership roles in Catholic and Non-Catholic schools. **Alberta Journal of Educational Research,** 39(3): 375-392.

Scriber, C. (1993). Perceptions of principals toward educational vouchers. **Paper Presented at the Annual Meeting of the Midsouth Educational Research Association** (22nd, New Orleans, LA, November, 0-12).

(٤٧) الاكتئاب النفسي

المراجع العربية:

إسماعيل، محمد عماد الدين؛ ومرسي، سيد عبد الحميد (١٩٧٦). مقياس الصحة النفسية، الطبعة السادسة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

جرجس، صبري (١٩٦١). الطب النفسي في الحياة العامة، القاهرة: دار النهضة العربية.

الزخلوي، يحيى (١٩٧٩). دراسة في علم السيكوباثولوجي (شرح: سر اللعبة)، القاهرة: دار الغد للثقافة والنشر.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٨). الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

زيور، مصطفى (د.ت). محاضرات في الاكتئاب النفسي، القاهرة: الأنجلو المصرية.

ستور، أنتوني (١٩٧٥). العدوان البشري (مترجم)، الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

سوين، ريتشارد (١٩٧٩). علم الأمراض النفسية والعقلية (مترجم)، القاهرة: دار النهضة العربية.

السيد، فؤاد البهي (١٩٥٨). علم النفس الإحصائي في قياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.

عكاشة، أحمد (١٩٧٧). علم النفس الفسيولوجي، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار المعارف.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٨٥). مقياس الاكتئاب، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٨٧). مقياس القلق، القاهرة: دار النهضة المصرية.

فهمي، سمية (د.ت). مقياس القلق، غير منشور.

فهمي، مصطفى (د.ت). حدد مشكلتك بنفسك، القاهرة: دار مصر للطباعة.

فهمي، مصطفى؛ وغالي، محمد أحمد (د.ت). اختبار قياس خبرات الطفولة وعلاقتها بمشكلات التكيف، غير منشور.

مليكة، لويس كامل (١٩٦٦). مقياس الانقباض في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٨). **مقياس التقدير الذاتي للكتئاب**، القاهرة: دار النهضة العربية.

هنا، عطية؛ إسماعيل، محمد عماد الدين؛ ومليكة، لويس كامل (١٩٧٨). **اختبار الشخصية لمتعدد الأوجه**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المراجع الأجنبية:

Beck, A. and Stein, D. (1960). The self concept in depression. **Unpublished Study.**

Beck, A. and Ward, C. (1961). Dreams of depressed patients: Characteristic themes in manifest content. **Archives of General Psychiatry,** 5: 462-467.

Beck, A.; Sethi, B. and Tutnill, R. (1963). Childhood bereavement and adult depression. **Archives of General Psychiatry,** 9: 295-302.

Diethelm, A. and Hefferman, T. (1965). Felix Platter and Psychiatry. **Journal of the History of Behavioural Science,** p. 10-23.

Engel, G. (1968). A life setting conductive to illness: The giving up complex. **Bulletin of Menninger Clinic,** 32: 355-365.

Freud, S. (1955). Mourning and melancholie, In: **The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud,** Trans. and ed. by T. Strehey. London: Hogarth Press.

Friedman, A.; Cowitz. B.; Cohen, H. and Granick, S. (1963). Syndromes and themes of psychotic depression: A factor analysis. **Archives of General Psychiatry,** 9: 504-509.

Gottschalk, L.; Glesser. G. and Springer, K. (1963). Three hostility scales applicable to verbal samples. **Archieves of General Psychiatry,** 9: 254-269.

Grinker, R.; Miller, J.; Sabshin, M.; Nunn, R. and Nunnally, J. (1961). **The Phenomena of Depression.** New York: Hoeber.

Lichtenberg, P. (1957). A definition and analysis of depression. **Archives of Neurology and Psychiatry,** 77: 519-527.

Loeb, A.; Bech, A.; Diggory, J. and Tuthill, R. (1966). The effects of success and failure on mood, motivation and performance as a function of predetermined level of depression. **Unpublished Study.**

Loeb, A.; Feshback, S.; Beck, A. and Wolf, . (1964). Some effects of reward upon the social perception and motivation of psychiatric patients varying depression. **Journal of Abnormal Social Psychology,** 68: 609-616.

Lubin, B. (1965). Adjective checklist for measurement of depression. **Archives of General Psychiatry,** 12: 57-62.

Melges, F. and Bowlby, J. (1969). Types of hopelessness in psychopathological process. **Archives of General Psychiatry,** 20: 610-699.

Metcalfe, M. and Goldman, E. (1965). Validation of an inventory for measuring depression. **British Journal of Psychiatry,** 11: 240-242.

Nussbaum, K.; Witting, B.; Hanlon, T. and Kurland, R, (1963). Intravenous via medication in the treatment of depressed female patients. **Comparative Psychiatry,** 4: 105-116.

Nussbaum, R. and Michaux, W. (1963). Response to humor in depression: A prediction and evaluation of patient. **Psychiatry Quartry,** 37: 527-539.

Overall, J. (1962). Dimensions of manifest depression. **Journal of Psychiatry Researches,** L: 239-245.

Schmale, A. (1968). Relationship separation and depression disease: A report on a hospitalized medical population. **Psychosomatic Medicine,** 20: 59-77.

Schwab, J.; Bialow, M. and Holzer, C. (1967). A comparison of two rating scales for depression. **Journal of Clinical Psychology,** 23: 49-96.

Seligman, M.; Klein, D. and Miller, W. (1967). Depression, In: I. Leitenbery (ed.): **Handbook of Behavior Modification and Behavior Therapy.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc.: 168-210.

Storr, A. (1968). **Human Aggression.** New York: Penguin Press.
Zung, W. (1965). A self-rating depression scale. **Archives of General Psychiatry,** 12: 63-70.

(٤٨) الذكورة – الأنوثة

المراجع العربية:

سلامة، أحمد عبد العزيز؛ وجابر، جابر عبد الحميد (١٩٧٠). **سيكولوجية الطفولة والشخصية** (مترجم)، القاهرة: دار النهضة العربية.

علي، محمود عبد القادر محمد (١٩٨٨). **علم نفس النمو ونظرياته**، الطبعة الثانية، القاهرة: مطبعة التضامن.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). الدافعية للإنجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة، في رشاد علي عبد العزيز موسى، **علم النفس الدافعي: دراسات وبحوث**، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٧٦). **استبيان الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة**، القاهرة: دار النهضة العربية.

هنا، عطية محمود؛ وهنا، محمد سامي (١٩٧٣). **اختبار الشخصية السوية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

هنا، عطية محمود؛ إسماعيل، محمد عماد الدين؛ ومليكة، لويس كامل (١٩٧٨). **اختبار الشخصية المتعدد الأوجه**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

يوسف، محمد جميل محمد؛ وعبد السلام، فاروق سيد (١٩٨٣). **النمو من الطفولة إلى المراهقة**، الطبعة الثالثة، جدة: الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية:

Eysenck, H. and Wilson, G. (1975). **Know your own personality.** Middlesex, England: Penguin Book Ltd.
Freud, S. (1949). **An outline of psychoanalysis,** New York: Norton.
Hurlock, E. (1972). **Child Development,** Fifth Edition. New York: McGraw-Hill Book Company.
Hutt, C. (1972). **Males and Females.** Middlesex, England: Penguin Books Ltd.
Kagan, J. (1964). Acquisition and significance of sex typing and sex role identity, In: M.L. Hoffman and L.W. Hoffman (Ede.), **Review of Child Development Research,** Vol. (1). New York: Russell Sage.
Kagan, J. (1965). The concept of identification, **Psychological Review,** 65: 296-305.
Kelley, J. and Worrell, L. (1976). Parent behaviors relating to masculine, feminine, and androgynous sex role orientation. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 44: 843-851.
Koch, H. (1956). Sissiness and tomboyishness in relation to sibling characteristics. **Journal of Genetic Psychology,** 88, 231-244.
Kohlberg, L. (1966). A cognitive development analysis of children's sex-role concepts and attitudes, In: E.E. MacCoby (ed.), **The development of sex different,** Stanfor, Callif: Stanford University.
Mischel, W. (1970). Sex typing and socialization, In: P.H. Mussen (Ed.), **Manual of Child Psychology,** New York: Wiley.
Money, J. and Ehrhandt, A. (1972). **Man and woman, boy and girl: The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity,** Baltimore: John Hopkins University Press.
Mussen, P. (1968). Early sex role development, In D. Goslin (Ed.), **Handbook of socialization theory and research,** New York: Rand McNally.

(٤٩) الالتزام الديني

المراجع العربية:

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (١٤٠١هـ). **درء تعارض العقل والنقل**، الطبعة الأولى، الجزء السادس، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (١٤٠٣هـ). **الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي**، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (١٤٠٤هـ). **الوابل الصيب من الطم الطيب**، بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (١٤١٦هـ). **الداء والدواء، الدملم**: دار ابن الجوزي.

ابن كثير، إسماعيل الخطيب (١٣٩٠هـ). **تفسير القرآن العظيم**، القاهرة: مطبعة الشعب.

ابن منظور، محمد بن مكرم (د.ت). **لسان العرب**، بيروت: دار صادر.

أحمد، حافظ فرج (١٩٨٩). الالتزام الديني لدى طالبات الجامعة وعلاقته بنوع التخصص، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الرابع، الجزء الثاني.

الخطيب، أحمد بن علي (د.ت). **تاريخ بغداد**، الجزء الثاني، بيروت: دار الكتب العلمية.

ريان، محمد علي طه (١٩٩٤). الالتزام الديني لدى طلاب المرحلة الثانوية والعوامل المؤثرة فيه: دراسة ميدانية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية، جامعة الأزهر.

قطب، سيد (١٤٠٢هـ). **في ظلال القرآن**، بيروت: دار الشروق.

معوض، صلاح الدين (١٩٨٩). بعض العوامل المؤثرة على الالتزام الديني الإسلامي لدى طلاب التعليم الثانوي: دراسة تطبيقية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٨)، الجزء الأول.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ محمود؛ محمد يوسف محمد (٢٠٠٠). **العلاج الديني للأمراض النفسية**، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

موسى، رشاد علي عبد العزيز وآخرون (١٩٩٦). **علم النفس الديني**، القاهرة: دار مختار.

موسى، رشاد علي عبد العزيز وآخرون (٢٠١٠). **ميادين علم النفس والتربية في البلدان العربية**، القاهرة: عالم الكتب.

النقيب، عبد الرحمن؛ والديب، إسماعيل (١٩٨٣). **مقياس الالتزام الديني لدى الشباب المسلم**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هشم، سهام محمد (١٩٨٣). مفهوم الالتزام لدى بعض الكتاب والمثقفين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

(٥٠) العنف الأسري

المراجع العربية:

أبو ضيف، إيمان محمود (١٩٩٨). سوء معاملة الطفل وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الوادي.

بقادر، أبو بكر أحمد (٢٠٠٣). **القضايا والمشكلات الزواجية في مجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي**، دبي: مؤسسة صندوق الزواج.

بقادر، أبو بكر أحمد (٢٠٠٣). **القضايا والمشكلات الزواجية في مجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي**، دبي: مؤسسة صندوق الزواج.

البداينة، ذياب (٢٠٠٥). **الإطار الوطني لحماية الأسرة من العنف**، الأردن: المجلس الوطني لشئون الأسرة.

البصري، حيدر (٢٠٠١). **العنف العائلي**، بيروت: دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر.

حلمي، إجلال إسماعيل (١٩٩٩). **العنف الأسري**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الرفاعي، السيد عبد العزيز (١٩٩٤). إساءة معاملة الطفل وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الزغير، محمد عبده (٢٠٠٣). **عنف الأطفال: الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف لدى الأطفال في المجتمع اليمني: دراسة ميدانية للأطفال تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بمدينتي صنعاء وعدن**، صنعاء: مطابع الشرطة للطباعة والنشر والتوزيع.

شلبي، أشرف محمد علي علي (١٩٩٩). فعالية برنامج سلوكي في خفض درجة العنف لدى عينة من المعاقين عقلياً: دراسة تجريبية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

صالح، حسام جابر أحمد (١٩٩٧). مؤسسة التنشئة الاجتماعية ومشكلة العنف بين الشباب: دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، بني سويف، جامعة القاهرة.

العطاء، سهير (٢٠٠٠). **جرائم العنف كأحد مظاهر التمييز ضد الأنثى**، القاهرة: المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٩). العنف الأسري ضد الأبناء المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم وعلاقته ببعض جوانب السلوكيات التكيفية، في رشاد علي عبد العزيز موسى، وزينب بنت محمد زين العابدين، **سيكولوجية العنف ضد الأطفال**، القاهرة: عالم الكتب: ٣٥١-٣٨٦.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وزين العابدين، زينب محمد (٢٠٠٩). **سيكولوجية العنف ضد الأطفال**، القاهرة: عالم الكتب.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وآخرون (٢٠١٠). **ميادين علم النفس والتربية في البلدان العربية**، القاهرة: عالم الكتب.

(٥١) السلوك التكيفي

المراجع العربية:

أكبر، ميادة محمد علي (١٩٩٦). الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالسلوك التكيفي للأطفال المتخلفين عقلياً والمصابين بأعراض داون: دراسة ميدانية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

جابر، جابر عبد الحميد؛ وكفافي، علاء الدين (١٩٨٨). **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء (١٧)، القاهرة: دار النهضة العربية.

حسيب، عبد المنعم (١٩٩٣). مستوى مفهوم الذات والتوافق النفسي وعلاقتهما بالسلوك التأملي والاندفاعي لطلبة المرحلة الثانوية: دراسة وصفية مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الخطيب، جمال محمد (١٩٩٣). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء**، عمان: دار إشراق للنشر.

خلف الله، زينب عبد اللطيف (١٩٩٣). الإحساس بالوحدة النفسية وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى أبناء مؤسسات الرعاية، القاهرة: **مجلة معوقات الطفولة**.

السنهوري، عبد المنعم أحمد (١٩٨١). دراسة تحليلية مقارنة بين الرعاية الأسرية والمؤسسية من حيث تحقيق التوافق الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

الشخص، عبد العزيز (١٩٩٩). **مقياس السلوك التكيفي للأطفال – المعايير المصرية والسعودية**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٧). **التخلف العقلي: الأسباب – التشخيص – البرامج**، القاهرة: دار الغريب.

صادق، فاروق محمد (١٩٨٥). **دليل مقياس السلوك التكيفي**، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عاقل، فاخر (١٩٨٨). **معجم العلوم النفسية**، الطبعة الثانية، لبنان: دار الراتد العربي.

عبد الخالق، أحمد (١٩٨٤). **قائمة القلق (الحالة والسمة)**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الله، سهير محمود أمين (١٩٩٦). مدى فاعلية استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي في تعديل السلوك اللاتوافقي لدى المعاقين والمصنفين بأعراض داون من فئة القابلين للتعلم، **القاهرة: المؤتمر الدولي الثالث بمركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس: ١٠٠٥-١٠٢٥.

غريب، عمر إسماعيل (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي لوالدي الأطفال المساء معاملتهم على السلوك التكيفي لأطفالهم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

غندور، محمود محمد؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٢). المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الصغار: دراسة حضارية مقارنة، القاهرة: **دراسات تربوية**، المجلد السابع، الجزء الرابع: ٨٦-١٢٤.

منصور، حمدي محمد إبراهيم (١٩٩٠). ممارسة الاتجاه السلوكي في خدمة الفرد مع الطفل ضعيف العقل لتعديل سلوكه اللاتوافقي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٧). **مقياس القلق الظاهر للأطفال**، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٨). **مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين**، القاهرة: معمل الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٩). العنف الأسري ضد الأبناء المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم وعلاقته ببعض جوانب السلوكيات التكيفية، في رشاد علي عبد العزيز موسى، وزينب محمد زين العابدين: **سيكولوجية العنف ضد الأطفال**، القاهرة: عالم الكتب: ٣٥١-٣٨٦.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والسوقي، مديحة منصور سليم (٢٠٠٠). **المشكلات والصحة النفسية**، القاهرة: دار الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

هنا، عطية محمود (١٩٦٥). **اختبار الشخصية للكبار – كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المراجع الأجنبية:

Brewer, J. (1958). **A chicklist of child behavior problems for use by parents.** Wichita Kan: Wichita Guidance Center.

Ceqelka, P. And Prehm, H. (1981). **Mental retardation from categories to people.** Columbus; Ohio Merrill.

Dreger, R. *et al.* (1964). Behavioral classification prjoect. **Journal of Consulting Psychology,** 28, 1-13.

Glidewell, C. (1961). **Parental attitudes and child behavior,** Springfield, 111: Charles C. Thomas.

Henley, M. *et al.* (1993). **Characteristics and strategies for teaching students with mild disabilities.** London: Allyn Bacon.

Sarason, S. *et al.* (1960). **Anxiety in elementery school children.** New York: Wiley.

Walder, L. *et al.* (1961). Development of a peer rating measure of aggressin. **Psychological Reports,** 9: 497-556.

Wiggins, J. and Winder, C. (1961). The peer nomination inventory: An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys. **Psychological Reports,** 9, 643-677.

Witt, J. and Martens, B. (1984). Adaptive behavior tests and assessment issues. **School Psychology Review,** 13(4): 478-484.

Wolman, B. (1989). **Dictionary of behavioral sciences.** Second Edition, New York: Saint Diego Academic Press. Inc.

(٥٢) الحاجات النفسية

المراجع العربية:

أبو حويج، مروان (٢٠٠٢). **المدخل إلى علم النفس العام**، الأردن: دار الباروني للنشر.

أبو سمرة، سعيدة محمد (١٩٨٥). **الحاجات النفسية للمرأة المصرية وعلاقتها بالتوافق الزواجي**، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٩). **نظريات الشخصية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

السيد، عبد الحليم محمود وآخرون (١٩٩٠). **علم النفس العام**، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة غريب.

الشرقاوي، مصطفى خليل (١٩٩٧). **علم الصحة النفسية**، بيروت: دار النهضة العربية.

طه، فرج عبد القادر (٢٠٠٠). **أصول علم النفس الحديث**، القاهرة: دار قباء.

عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). **نظريات الشخصية**، القاهرة: دار قباء.

عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٦). **مقدمة في علم النفس**، القاهرة: دار النهضة العربية.

القريطي، عبد المطلب أمين (١٩٩٨). **في الصحة النفسية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

منصور، طلعت غبريال وآخرون (١٩٨٩). **أسس علم النفس**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٩). **سيكولوجية المعاق سمعياً**، القاهرة: عالم الكتب.

هول، ك.؛ ولندزي، ج (١٩٧١). **نظريات الشخصية** (ترجمة: فرج أحمد فرج وآخرون، ومراجعة: لويس كامل مليكة)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

(٥٣) المخاوف المرضية

المراجع العربية:

أحمد، سهير كامل (٢٠٠٣). **سيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

بظة، آمال عبد السميع (٢٠٠٥). **مقياس المخاوف الشامل – كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بكر، عواطف عبد الوهاب (١٩٧٥). **اختبار الخوف للأطفال**، القاهرة: مطبعة حسان.

الصوفي، مديحة منصور سليم (١٩٩٦). الممارسات الوالدية وعلاقتها بالمخاوف كما يدركها المراهقون، جامعة عين شمس، كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، العدد (٢٠)، الجزء الثاني: ٢٣٣-٢٦٦.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب.

شقير، زينب محمود (٢٠٠١). **الشخصية السوية والمضطربة**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٨٤). **اختبار قلق الامتحان**، القاهرة: دار المعارف.

الطيب، محمد عبد الظاهر؛ ومنسي، محمود عبد الحليم (١٩٩٧). **مبادئ علم النفس العام**، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٠). **علم الأمراض النفسية والعقلية**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

عكاشة، أحمد (١٩٩٨). **الطب النفسي المعاصر**، الطبعة السادسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠١). **الجديد في الصحة النفسية**، الإسكندرية: منشأة المعارف.

فايد، حسين (٢٠٠١). **الاضطرابات السلوكية، تشخيصها، أسبابها، علاجها**، القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين (١٩٩٧). **علم النفس الارتقائي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، القاهرة: مؤسسة الأصالة.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٨). **مقياس القلق الظاهر للأطفال**، القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Craziono, A.; De Giovanni, I. And Garicia, K. (1979). Behavhioral treatment of children's fears: A review. **Psychological Bulletin**, 86: 804-830.

King, N. and Gullone, E. (1990). Acceptiability of fear reduction procedures with children. **Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry,** 21(1): 1-8.

Ollendick, T. (1979). Fear reduction techniques with children. In M. Hersen, R. Eisler and P. Miller (Eds.). **Progress in behavior modificatin,** (8), New York: Academic Press: 201-256.

(٥٤) الشخصية

المراجع العربية:

أحمد، سهير كامل (٢٠٠٣). **سيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

دافيدوف، لندل (١٩٨٣). **مدخل علم النفس** (ترجمة: سيد الطواب وآخرون، مراجعة وتقديم فؤاد أبو حطب)، الرياض: دار المريخ للنشر.

السمالوطي، نبيل محمد (١٩٨٠). **الإسلام وقضايا علم النفس الحديث**، جدة: دار الشروق.

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٨٤). **استخبارات الشخصية**، الطبعة الثانية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

علي، سعيد إسماعيل (١٩٧٩). **التصور النبوي للشخصية السوية**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

عيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠١). **سيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية: منشأة المعارف.

القريطي، عبد المطلب أمين (١٩٩٨). **في الصحة النفسية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

قطامي، يوسف وآخرون (٢٠٠٢). **علم النفس العام**، الأردن: دار الفكر.

المليجي، حلمي (١٩٨٥). **علم النفس المعاصر**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

منصور، طلعت غبريال وآخرون (١٩٨٩). **أسس علم النفس**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٤). **الفروق في بعض الصفات الشخصية بين الذكور والإناث وفقاً لنوع فصيلة الدم: رؤية جديدة في تفسير الشخصية**، جامعة الأزهر، كلية التربية، **التربية**، العدد (١٢٤)، الجزء الأول: ١-٣٦.

هول، ك؛ ولندزي، ج (١٩٧١). **نظريات الشخصية** (ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون، مراجعة: لويس كامل مليكة)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المراجع الأجنبية:

Gough, H. And Heilburn, A. (1983). The Adjective Checklist Manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Jackson, D. (1994). **The Personality Research Form Manual.** Port Hurn, MI: Research Psychologists Prees.

Murray, H. (1938). **Exploration in Personality**. Cambridge: Harvard University Press.

Retzlaff, P.; Gibertini, M.; Scolatli, M.; Langhna, S. and Sommers, J. (1986). The Personality Adjective Inventory: Construction, Reliability and Validity. **Educational and Psychological Measurement,** 46, 963-971.

(٥٥) أساليب التفكير

المراجع العربية:

الطويل، حكيمة فتحي (١٩٩٧). **البناء العاملي لأساليب التفكير في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

قاسم، نادر فتحي (١٩٨٩). **العلاقة بين أساليب التفكير وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمود، إبراهيم وجيه (١٩٥٨). **التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مراد، صلاح (١٩٨٨). **تقنين مقياس أنماط التفكير والتعلم**، المنصورة: دار عامر للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

Harrison, A. And Bramson, R. (1983). What kind of thinker are you? **Computer Dicisions,** 15(2): 76-84.

Katz, L. and Ebstein, S. (1989). Constructive thinking and the experience of stress. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association,** (97th, New Orleans, LA., August 11-15).

Kershner, J. and Ledger, G. (1985). Effect of sex, intelligence and style of thinking on creativity: A comparison of gifted and average IQ children. **Journal of Personality and Social Psychology,** 84(4): 103-104.

Sternberg, R. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance, Delta Kappan, 71(5): 366-371.

Their, M. (1989). Its a matter of styles, **performance and Instruction,** 28(1): 12-14.

(٥٦) الإرجاء الأكاديمي

المراجع العربية:

جابر، جابر عبد الحميد؛ والشيخ، سليمان الخضري (١٩٧٩). **دراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، القاهرة:** دار النهضة العربية.

عبادة، أحمد عبد اللطيف (١٩٩٣). ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان في علاقتها بقلق الامتحان وعادات الدراسة لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة المنيا، **مؤتمر دور كلية التربية في التنمية.**

المراجع الأجنبية:

Beswick, G.; Rothblum, e. And Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. **Australian Psychologist,** 23(2): 207-217.

Burka, J. and Yuen, L. (1983). **Procrastinatin.** Reading: Addison Wesley.

Effert, B. And Ferrari, J. (1989). Decisional procrastinatin examining and personality cerrelates. **Journal of Social Behavior and Personality,** 4(1): 151-161.

Ellis, A. And Knaus, W. (1977). **Overcoming procrastiation.** New York: Institute for Ratinal Living.

Ferrari, J. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. **Journal of Research in Personality,** 26, 75.

Flett, G.; Blankstein, K. And Hewitt, P. (1995). Components of perfectionism and procrastination in college students. **Social Behavior and Personality,** 20(2): 85-94.

Lay, C. (1988). The relationship of procrastination and optimison. **Social Behavior and Personality,** 23(3): 201-211.

Lay, C. And Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. **Journal of Social Behavior and Personality,** 8(4): 647-662.

Robert, A. (1984). Reducing student procrastination in a personalized system of instruction course. **ECTJ,** 32(1): 41.

(٥٧) النضج المهني

المراجع العربية:

الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٧). **موسوعة التربية الخاصة،** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البيلاوي، فيولا (١٩٨٣). **الشخصية وتعديل السلوك، الكويت: مجلة عالم الفكر، العدد الثاني، المجلد الثالث.**

بديني، أماني كمال محمد (١٩٩٥). تنشئة الأمهات العاملات وغير العاملات وعلاقتها بالنضج الاجتماعي للأبناء لدى عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

بهلول، عائشة محمد (١٩٩٨). الحرمان من الأم وعلاقته بالنضج الاجتماعي للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
سلامة، أحمد عبد العزيز؛ وعبد الغفار، عبد السلام (١٩٨٠). علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار النهضة العربية.
فرج، محمد سعيد (١٩٨٠). الطفولة والثقافة والمجتمع، الإسكندرية: منشأة المعارف.
محمد، ابتسام إسماعيل (١٩٨٩). معرفة أثر الإرشاد على النضج الاجتماعي لدى بعض أطفال المرحلة الابتدائية المنعزلين اجتماعياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
محمد، دعاء أحمد (١٩٩٧). المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالنضج الاجتماعي للطفل الأصم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
محمد، مها صلاح الدين (١٩٩٨). استخدام برنامج إرشادي لزيادة وعي الوالدين بكيفية رعاية طفلهما الكفيف، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠١). معجم الصحة النفسية: إنجليزي – عربي، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.
النجيحي، محمد لبيب (١٩٧٨). الأسس الاجتماعية للتربية، الطبعة السابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
نعيمة، محمد محمد محمد (١٩٨٤). دراسة لحجم الأسرة والترتيب الميلادي وعلاقتهما بالنضج لمرحلة ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
وهبة، فاطمة محمد عزت (١٩٨٩). نمو النضج الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
ويترمان، إليس (١٩٨٦). التربية الاجتماعية للأطفال (ترجمة: فؤاد البهي الدين)، القاهرة: دار النهضة العربية.

(٥٨) التوجيه المهني

المراجع العربية:

إبراهيم، طلعت لطفي (١٩٩٢). العوامل الاجتماعية المؤثرة على اختيار نوع التعليم والمهنة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، حوليات كلية الآداب، العدد (٢٠): ٦٨-١٢٨.
جليفورد، ج.ب (١٩٥٦). ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية (إشراف: يوسف مراد)، المجلد الثاني، القاهرة: دار المعارف.
زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٠). التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
طه، فرج عبد القادر (١٩٨٦). علم النفس الصناعي والتنظيم، بيروت: دار النهضة العربية.
القاضي، يوسف مصطفى؛ فطيم، محمد؛ وحسين، محمود عطا (٢٠٠٢). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الطبعة الثانية، الرياض: دار المريخ.
مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٧٩). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة: مكتبة الخانجي.
موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠١). معجم الصحة النفسية: إنجليزي – عربي، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.
موسى، رشاد علي عبد العزيز وآخرون (٢٠١٠). ميادين علم النفس والتربية في البلدان العربية، القاهرة: عالم الكتب.

(٥٩) الإعاقة السمعية

المراجع العربية:

أحمد، أسامة (٢٠٠٣). برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية وعلاقته بمستوى النمو اللغوي للأطفال ضعاف السمع، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٧). **موسوعة التربية الخاصة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إمام، عبد العزيز؛ وإسماعيل، إيمان (٢٠٠٠). **سيكولوجية الفئات الخاصة ودراسة في حالة الذاتوية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

البرجس، برجس حمود (١٩٨٩). **رعاية المعوقين في الكويت**، الكويت: وكالة الأنباء الكويتية، إدارة العلاقات والأبحاث.

حسانين، عواطف محمد (١٩٨٥). الخصائص السيكولوجية وعلاقتها بالاستعداد للتعلم لدى المعوقين سمعياً: دراسة تجريبية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

الخطيب، جمال (١٩٩٢). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين**، عمان: دار إشراق للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (١٩٩٨). **مقدمة في الإعاقة السمعية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال؛ والخديدي، منى (١٩٩٧). **المدخل إلى التربية الخاصة**، الفلاح للنشر والتوزيع.

السرطاوي، زيدان عبد الباقي (١٩٩١). أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، الرياض: **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية**، المجلد (٣).

سليمان، عبد الرحمن سيد (١٩٩٨). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة: المفهوم والسمات**، الجزء الأول، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سيسالم، كمال سالم (١٩٨٨). **الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين**، الكويت: دار القلم.

الشخص، عبد العزيز؛ والدماطي، عبد الغفار (١٩٩٢). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٢). **خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: الدمج الشامل، التدخل غير التأهيل المتكامل**، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

عبد الجواد، وفاء (١٩٩٦). النضج الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من المعوقين سمعياً، القاهرة: **مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد الثاني.

عبد الرحيم، عبد المجيد؛ وبركات، لطفي (١٩٧٩). **تربية المعوق: دراسة نفسية وتربوية للأطفال غير العاديين**، القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الرحيم، فتحي السيد (١٩٩٠). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**، الجزء الثاني، الطبعة الرابعة، الكويت: دار القلم.

عبد الرحيم، فتحي؛ وبشاي، حليم (١٩٨٠). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**، الجزء الثالث، الكويت: دار القلم.

عبد اللطيف، السيد (١٩٩٤). دراسة الاستقلالية لدى الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين: دراسة مقارنة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد المؤمن، محمد (١٩٨٦). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتربيتهم**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المعبود، أحمد (١٩٩٤). الاتجاهات الوالدية في تنشئة ضعاف السمع وعلاقتها بالنضج الاجتماعي من ٩-١٢ سنة: دراسة مقارنة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد النبي، علي (١٩٩٦). دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعي لدى المراهقين الصم وضعاف السمع، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

عبد النبي، علي (٢٠٠٠). مدى فاعلية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

عيد، ماجدة (١٩٩٢). **الإعاقة السمعية**، الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع.

عيد، ماجدة (٢٠٠٠). **السامعون بأعينهم: الإعاقة السمعية**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
العزة، سعيد حسين (٢٠٠١). **الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
عطية، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
الغريب، رمزية (١٩٨٢). **البناء النفسي للمعوق وتوافقه النفسي والاجتماعي "ندوة الطفل المعوق"**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
فراج، عثمان لبيب (١٩٩٩). **التكنولوجيا المتطورة لخدمة برامج التربية الخاصة وتأهيل المعوقين**، القاهرة: مؤتمر طب الأطفال بجامعة القاهرة بالاشتراك مع اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، **النشرة الدورية**، العدد (٥٨).
فهمي، مصطفى (١٩٧٥). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
القريطي، عبد اللطيف أمين (١٩٩٦). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة: دار الفكر العربي.
القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.
القمش، مصطفى نوري (٢٠٠٠). **الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
كامل، وحيد مصطفى (٢٠٠٤). علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، القاهرة: **مجلة دراسات نفسية**، المجلد (١٤)، العدد (١).
اللقاني، أحمد؛ والقرشي، أمير (١٩٩٩). **مناهج الصم: التخطيط والبناء**، القاهرة: عالم الكتب.
محمد، إبراهيم احمد (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
محمد، سعيد عبد الرحمن (٢٠٠٤). فاعلية استخدام السيكودراما في تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفي لدى ضعاف السمع، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
محمد، محمد عبد العزيز (١٩٩٩). برنامج مقترح لتدريب الأطفال ضعاف السمع على السلوك التوافقي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
محمود، حمدي شاكر (١٩٩٥). **مقدمة في التربية الخاصة**، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
مطر، عبد الفتاح رجب (٢٠٠٢). فاعلية السيكودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.
منذل، يوجين؛ وفيرنون، ماكاي (١٩٧٦). **أنهم ينمون في صمت: الطفل الأصم وأسرته** (ترجمة: عادل عز الدين الأشول)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٩). الفروق في الاستجابات العدوانية بين المراهقين الصم وعادي السمع: دراسة ديناميه باستخدام اختبار اليد، القاهرة: **المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته"** (٢٥-٢٨ مارس)، جامعة عين شمس، مركز دراسات الطفولة، بحوث المؤتمر، المجلد الأول: ٢٧٩-٢٩٣.
موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٢). **علم نفس الإعاقة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٩). **سيكولوجية المعاق سمعياً**، القاهرة: عالم الكتب.
النوبي، محمد علي (٢٠٠٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الأطفال الصم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠). **اللائحة التنفيذية لمدارس وفصول التربية الخاصة**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية:

Afzali, N. (1995). Educational conditions related to successful inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. **American Annals of the Deaf,** 140(5): 396-401.

Cartwright, G.; Cartwright, C. and Ward, M. (1989). **Education special learners,** 2nd ed. California: Wadsorth Publishing Company.

Cowen, E.; Rockwan, A.; Bobrove, P. and Stevenson, J. (1967). Development and evaluation of attitudes to deafness scale. **Journal of Personality and Social Psychology,** 6, 183-191.

Furnham, A. and Gibbs, M. (1984). School children's attitudes towards the handicapped. **Journal of Adolescence,** 7, 99-117.

Furnham, A. and Pendres, J. (1983). Attitudes towards the mentally and physically disabled. **British Journal of Medical Psychology,** 56, 179-187.

Hooman, B. (1981). **Handbook of Special Education.** New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Levine, E. (1952). The deaf, In: J.F. Garrett (Ed.), **Psychological aspects of physical disability.** Washington, D.C.: Printing Office, 125-145.

Meadow, O. and Kathryn, P. (1995). Stress, support and deafness: Perceptions of infants' mothers and fathers. **Journal of Early Intervention,** 18(1): 91-102.

Moores, D. (1987). **Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices,** 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin.

Paul, P. and Quingley, S. (1990). **Education and deafness.** London: Longman.

Ysseldke, J. and Algozzine, B. (1995). **Special Education: A Practical Approach for Teachers.** Boston: Paloalto.

Yuker, H. and Blocks, J. (1986). **Research with the attitudes towards disabled persons scale (ATDP) 1960-1985.** Center of the study of attitudes toward persons with disabilities, Hofstra University.

Yuker, H.; Blocks, J. and Young, J. (1968). **The Measurement of Attitude Toward Disabled Persons.** Albertson, New York: Human Resources Foundation.

(٦٠) دافعية الإنجاز

المراجع العربية:

حسن، حسن علي (١٩٨٩). ضعف التوجه الإنجازي العام لدى الأفراد في المجتمع المصري، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، العدد (٩).

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار غريب.

درويش، هاني محمد (١٩٩٢). أثر التنافس والتعاون على دافعية الإنجاز لدى أعضاء جماعات الخدمات المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والتطور المعرفي**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

سبع النابلسي، نظام (١٩٨٦). مكونات دافعية الإنجاز وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

السيد، فؤاد البهي (١٩٥٨). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة: دار الفكر العربي.

سيد، محمد الظريف؛ وسليمان، عبد الرحمن سيد (١٩٩٤). توجيه المراهقين نحو وأقرانهم بدافعية الإنجاز لديهم: دراسة تحليلية مقارنة، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، **مجلة الخدمة الاجتماعية**، السنة الثانية عشر، العدد (٣٨): ٣٥-٧٠.

الشرنوبي، نادية السيد يوسف (١٩٨٨). دراسة مقارنة لدافع الإنجاز لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي وبعض عوامل الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

الشعراوي، سحر محمد فتحي (١٩٩٤). أثر برنامج في تنمية دافعية الإنجاز على بعض المتغيرات الشخصية والمهنية لدى عينة من المدرسين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبد الحميد، شاكر (١٩٩٤). أساليب التعليم والتفكير وعلاقتها بدافعية الإنجاز، جامعة عين شمس، كلية الآداب، حولية كلية الآداب.

عبد الرحمن، عفاف محمد (٢٠٠٧). دراسة مقارنة لدافع الإنجاز لدى طلاب المدارس المشتركة وغير المشتركة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد الله، مجدي أحمد (١٩٩٧). علم النفس العام: دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

علي، محمود عبد القادر محمد (١٩٧٧). دراستان في دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عواد، هناء مصطفى (٢٠٠٥). اللعبة المفضلة وعلاقتها بالإنجاز لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا الطفولة، جامعة عين شمس.

فليفل، محمد عبد المجيد (١٩٨٥). البناء العاملي لمتغيرات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالمستوى التعليمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

قشقوش، إبراهيم زكي؛ غبريال، طلعت منصور (١٩٧٩). دافعية الإنجاز وقياسها، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قشقوش، حامد أمين عبد اللطيف (١٩٩٩). بعض سمات الشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أطفال الأرامل (٩-١٢) سنة: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمد، عبير صابر (٢٠٠٣). برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا الطفولة، جامعة عين شمس.

مسلم، آمال سيد عده (١٩٩٧). المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأبناء من الجنسين في المرحلة العمرية من (١٤-١٧) سنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٨). مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). علم النفس الدافعي: دراسات وبحوث، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ والسوقي، مديحة منصور سليم؛ وعبد الرازق، أميرة عباس (٢٠٠٣). علم نفس المرأة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٧). استخبار الدافع للإنجاز للراشدين - كراسة التعليمات، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ ومصيلحي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٢). التنبؤ بالاتجاه النفسي نحو القراءة وفقاً لبعض المتغيرات الأسرية والنفسية لدى المراهق الأزهري، جامعة الأزهر، كلية التربية، التربية، العدد (١١٠): ١-٥٧.

المراجع الأجنبية:

Atkinson. J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. **Psychological Review,** 64, 365-372.

Chandler, T.; Cook, B. and Wolf, F. (1979). Sex differences in self-reported achievement motivation. **Psychological Reports,** 44, 557-581.

Eyscenk, H. and Wilson, G. (1975). **Know your own personality,** England: Penguin Book Ltd.

Hermans, H. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. **Journal of Applied Psychology,** 54, 353-363.

Houston, R. (1979). Parental influence on the development of dependence and achievement behavior of young children. **Dissertation Abstracts,** 39(40): 1145.

Kestenbaum, J. and Weiner, B. (1970). Achievement performance related to achievement motivation and test anxiety. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 34, 343-344.

Lynn, R. (1969). An achievement motivation questionnaire. **British Journal of Psychology,** 60: 529-534.

Morris, J. and Snyder, R. (1978). Convergent validities of the resultant achievement motivation test and the presatic motivate test with AC and AI scale of the CPI. **Educational and Psychological Measurement,** 38, 1151-1155.

Moussa, R. (1985). Cooperation-competition as a mediator factor of motivational patterns in young adolescents. **Unpublished Doctoral Thesis,** University of Bradford, England.

O'Gorman, J. (1975). Note on PMT as objective test of achievement motivation. **Journal of Personality Assessment,** 39, 297-298.

Prawat, R.; Grissom, S. and Parish, T. (1979). Affective developmental in children, grade 3 through grade 12. **journal of Genetic Psychology,** 135, 37-49.

Smith, J. (1973). A quick measure of achievement motivating. **British Journal of Social and Clinical Psychology,** 12: 137-143.

Whany, P. and Hancock, G. (1994). Motivation and mathematics achievement: Comparisons between Asian-American and Non-Asian students. **Contemporary Educational Psychology,** 19: 302-322.

(٦١) العدوان

المراجع العربية:

إسكندر، نجيب وآخرون (١٩٦١). **الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي**، القاهرة: مؤسسة المطبوعات الحديثة.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٧١). **مقياس التفضيل الشخصي**، القاهرة: دار النهضة العربية.

جرجس، صبري (١٩٦١). **الطب النفسي في الحياة العامة**، القاهرة: دار النهضة العربية.

سويف، مصطفى؛ وفرج، محمد فرغلي (د.ت). **بطارية جيلفورد العاملية**، جامعة القاهرة، كلية الآداب.

السيد، فؤاد البهي (١٩٥٤). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة الفكر العربي.

عسكر، عبد الله (١٩٨٨). **الاكتئاب النفسي بين النظرية والتشخيص**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علي، محمود عبد القادر محمد (١٩٦٦). دراسة تجريبية لأساليب الثواب والعقاب التي تتبعها الأسرة في تدريب الطفل وأثرها على شخصية الأبناء، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

عيسوي، عبد الرحمن (د.ت). **علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فهمي، مصطفى (١٩٦٠). **الدوافع النفسية**، القاهرة: دار مصر للطباعة.

مخيمر، صلاح (١٩٨١). **المفاهيم – المفاتيح في علم النفس**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مرسي، كمال إبراهيم (١٩٨٥). سيكولوجية العدوان، الكويت: **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد الثاني، المجلد الثالث عشر: ٤٥-٦٤.

مليكة، كامل مليكة (١٩٨٣). **اختبار الشخصية المتعدد الأوجه**، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، حسين؛ والصعيدي، عبد الفتاح (١٩٦٤). **الإفصاح في فقه اللغة**، الجزء الأول، القاهرة: دار الفكر العربي.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٨). **سيكولوجية الفروق بين الجنسين**، الطبعة الثانية، القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٨). **سيكولوجية القهر الأسري**، القاهرة: عالم الكتب.

نايت، ركس؛ ونايت، مارجريت (١٩٧٠). **المدخل إلى علم النفس الحديث** (مترجم)، بغداد: مكتبة النهضة.

هنا، عطية محمود؛ غنيم، سيد محمد؛ وعبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٣). **اختبار عوامل الشخصية لترلشدين**، القاهرة: دار النهضة العربية.

هنا، عطية محمود؛ وهنا، محمد سامي (١٩٧٥). **اختبار الشخصية للشباب**، القاهرة: دار النهضة العربية.

هول، كالفن؛ ولندزي، جاردنر (١٩٧٨). **نظريات الشخصية** (مترجم)، الطبعة الثانية، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1973). **Aggression.** New York: N.Y. Prentice Hall, Inc.

Chaplin, J. (1973). **Dictionary of Psychology.** New York: N.Y. Dell Publisher.

Drever, A. (1955). **Dictionary of Psychology.** London: Penguin Books.

Eysenk, H. and Wilson, G. (1975). **Know Your Own Personality.** England: Perigiun Books Inc.

Good, C. and Merkel, W. (1973). **Dictionary of Education,** Third Edition, New York: McGraw-Hill, Inc.

Jackson, L. (1950). Emotional attitudes towards the family of normal neurotic and delinquent children. **British Journal of Psychology,** 41: 35-51.

Pinner, L. (1978). **Social Psychology.** London: Oxford Press.

Schneider, D. (1976). **Social Psychology.** London: Wiley.

Scott, J. (1967). **Aggression.** Chicago: The University of Chicago Press.

(٦٣) المشكلات الدراسية للشباب

المراجع العربية:

أبو ناهية، صلاح الدين؛ والأغا، إحسان خليل (١٩٨٩). بناء قائمة للمشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة، القاهرة: **دراسات تربوية**، المجلد الرابع، الجزء (١٦): ١٣٩-١٧٢.

جاتو، عصام عزت (١٩٨٨). كيف تجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل، الرياض: **رسالة الخليج العربي**، العدد (٢٧)، السنة (٩): ٦٢-٨٠.

جلال، سعد؛ وسلطان، عماد (١٩٦٦). مشكلات طلبة مرحلة التعليم الثانوي، القاهرة: **المجلة الاجتماعية القومية**، ع(٣): ١-٣٩.

حلمي، منيرة (١٩٦٥). **مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

الشامي، إبراهيم عبد الله؛ وغنيم، فهمي محمد إبراهيم (١٩٩٢). أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل، الرياض: **مجلة رسالة الخليج**، العدد (٤٣)، السنة (١٣): ٤٥-٨٧.

غندور، محمود محمد؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٢). المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الصغار (دراسة حضارية مقارنة)، القاهرة: **دراسات تربوية**، المجلد الرابع، الجزء الأول: ١٨٩-٢٢٤.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٩). المشكلات الدراسية لطلبة جامعة الملك فيصل، القاهرة: جامعة الأزهر، كلية التربية، التربية، العدد (٧٩): ١-٤١.

نافع، سعيدة عبده (١٩٨٨). المشكلات الدراسية لتلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقتها بتحصيلهم في المواد الاجتماعية، القاهرة: **دراسات تربوية**، المجلد الثالث، الجزء (١١): ١٣٧-١٧١.

المراجع الأجنبية:

Arubayi, E. (1980). Perceptions of problems identified by Nigerian students in American higher institutions: A comparative analysis. **College Student Journal,** 15(2): 116-120.

Zainuddin, T. (1974). Factors associated with the academic performance of university. **Unpublished Ph.D. Thesis,** Louisiana State University.

(٦٣) مفهوم الذات

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الله سليمان (١٩٩٨). **التفوق الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الصف الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إسماعيل، محمد عماد الدين (د.ت). **اختبار مفهوم الذات – كراسة تعليمات**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

بشاي، حليم؛ وغبريال، طلعت (١٩٨١). **دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال في سن ما قبل المدرسة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بهادر، سعدية محمد (١٩٨٣). **من أنا**، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

داود، عزيز حنا؛ الطيب، محمد عبد الظاهر؛ والعبيدي، نظام هاشم (١٩٩١). **الشخصية بين السواء والمرض**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السوقي، منيحة منصور سليم (١٩٩٦). الجنس والعمر وعلاقتهما بأبعاد مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في مدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور في **المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس "الإرشاد النفسي في عالم متغير"، ٢٣-٢٥ ديسمبر: ٩٣-١٢٤.

السوقي، منيحة منصور سليم (١٩٩٩). أثر استهلاك الكافايين في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من المراهقين والمراهقات في المرحلة الثانوية، جامعة الأزهر، كلية التربية، **التربية**، العدد (٧٧): ٢٨٣-٣١٦.

زهران، حامد (١٩٧٦). مفهوم الذات وسلوك التربوي للمعلمين بين الدافع والمثالية، السعودية: جامعة الملك عبد العزيز. **مجلة كلية التربية**، السنة الثانية، العدد الثاني.

زهران، حامد (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة السادسة، القاهرة: عالم الكتب.

زيدان، الشناوي عبد المنعم الشناوي (١٩٩٦). أثر الذكاء والتحصيل الدراسي على مفهوم الذات لدى المرحلة الثانوية، **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٢١): ٩-٤٩.

الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

عبد الحافظ نيلى عبد الحميد (١٩٨٤). **مقياس تقدير الذات للصغار والكبار، كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). **نظريات الشخصية**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

عبد المجيد، عبد الفتاح صابر (١٩٩٧). **في سيكولوجية النمو: طفولة ومراهقة**، القاهرة: ميديا برنتي للطبع.

غبريال، طلعت منصور؛ وبشاي، حليم (١٩٨٢). **دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال**، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة الكويت.

غنيم، سيد محمد (١٩٨٧). **سيكولوجية الشخصية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

فرج، صفوت؛ وكامل، سهير (١٩٨٥). **مقياس تنسي لمفهوم الذات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفيض، سامرة عبد الله (١٩٨٦). بناء مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد.

القذافي، رمضان محمد (١٩٩٣). **الشخصية: نظرياتها، اختصاراتها، وأساليب قياسها**، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

لازاروس، ريتشارد (١٩٩٣). **الشخصية** (ترجمة: سيد محمد غنيم). الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الشروق.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). **علم النفس الدافعي: دراسات وبحوث**، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٨). تقنين مقياس قوة الأنا في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، الزقازيق: جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، العدد الخامس، السنة الثالثة: ٥١-٧٣.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ ومصيلحي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٢). التنبؤ بالاتجاه النفسي نحو القراءة وفقاً لبعض المتغيرات الأسرية والنفسية لدى المراهق الأزهري، جامعة الأزهر، كلية التربية، التربية، العدد (١١٠): ١-٥٧.

نجاتي، محمد عثمان (١٩٩٥). علم النفس والحياة: مدخل إلى علم النفس وتطبيقاته في الحياة، الطبعة السادسة، الكويت: دار القلم.

هول، ل؛ ولندزي، ج (١٩٧١). نظريات الشخصية (ترجمة: فرج أحمد فرج، قدري محمد حفني، لطفي محمد غنيم)، الطبعة الثانية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

المراجع الأجنبية:

Berham, S. *et al.* (1999). **Social Psychology,** New York: Mifflin Copany.

Fitts, W. (1965). **Tennessee self-concept scale,** Nashvile: Counseling Recordings and Tests.

Halote, B. and Michael, W. (1984). The construct validity of an exploratory academic self-concept subscale derived from the Piers Harris children's self-concept scale. **Educational and Psychological Measurement,** 44: 1025-1030.

Howkins, D. (1998). **Consumer behavior building marketing strategy,** 7th ed. New York: McGraw-Hall.

Michael, W.; Denny, B.; Knnapp-Lee, L. and Michael, J. (1984). The development and validation of a preliminary research from an academic self-concept measure for college students. **Educational and Psychological Measurement,** 44: 373-381.

Piers, E. (1969). **Manual for Piers-Harris Children's Self-Concept Scale.** Nashvile: Counseling Recordings and Tests.

Piers, E. and Harris, D. (1969). **Piers-Harris children's self-concept.** Nashvile: Counseling Recordings and Tests.

Reynolds, W. (1981). Measurement of academic self-concept in college students. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,** Los Angelos.

Reynolds, W.; Ramirez, M.; Magrina, A. and Allen, J. (1980). Initial development and validation of the academic self-concept. **Educational and Psychological Measurement,** 40: 1013-1016.

(٦٤) عمل المرأة

المراجع العربية:

إبراهيم، نجيب إسكندر؛ ومنصور، رشدي فام (١٩٦٢). التفكير الخرافي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إسماعيل، أكرم إبراهيم (١٩٧٠). الاتجاهات الاجتماعية السائدة في بعض قطاعات المجتمع العراقي نحو المرأة في ديالي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

الحسيني، عائشة أحمد (١٩٨٤). التخطيط للاحتياجات من الكفايات الإدارية النسائية في المملكة العربية السعودية، الرياض: مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، العدد (٣٩): ٩٠-١١٢.

الخرسا، غادة (١٩٧٠). الإسلام وتحرير المرأة، الكويت: دار السياسة.

خيرت، أحمد (١٩٧٨). مركز المرأة في الإسلام، القاهرة: دار المعارف.

الدسوقي، مديحة منصور سليم (١٩٩٣). سيكولوجية المرأة: دراسات وبحوث، القاهرة: دار النهضة العربية.

الصباغ، ليلى (١٩٧٥). المرأة في التاريخ العربي، دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

عبد الفتاح، كاميليا إبراهيم (١٩٦٧). خروج المرأة إلى ميدان العمل في الجمهورية العربية المتحدة، دوافعه ونتائجه، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

عفيفي، عبد الله (د.ت). المرأة العربية في جاهليتها وإسلامها، القاهرة: مطبعة المعارف.

لعمار، سلوى إبراهيم (١٩٨٢). أثر التعليم في الاتجاهات نحو عمل المرأة في السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجمعة الأردنية.

فرج، صفوت (١٩٨٠). التحليل العاملي في العلوم السلوكية، القاهرة: دار الفكر العربي.

فرج، فرج أحمد (١٩٧٤). التطور الاجتماعي وآثاره النفسية في مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الكتاب السنوي.

قنديل، بثينة (١٩٦٤). دراسة مقارنة بين أبناء المشكلات وغير المشكلات من حيث بعض نواحي شخصيتهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

قنديل، بثينة؛ وكاظم، أمينة (١٩٧٦). اتجاه الفتاة المتعلمة نحو عمل المرأة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كحالة، عمر رضا (١٩٥٩). أعلام النساء، الجزء الأول، دمشق: المطبعة الهاشمية.

كحالة، عمر رضا (١٩٧٨). الزواج، الجزء الأول، بيروت: مؤسسة الرسالة.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٧). أثر بعض المتغيرات الديموجرافية على الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة العربية، القاهرة: مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١١): ٢٣١-٢٤٥.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٣). علم النفس المرضي، القاهرة: مؤسسة مختار للنشر والتوزيع.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٥). سيكولوجية الفروق بين الجنسين، القاهرة: دار المختار.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٨). عزوف المرأة السعودية عن الالتحاق ببعض التخصصات العلمية، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وفيومي ناهية، صلاح الدين (١٩٨٦). استبيان الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة، القاهرة: دار النهضة العربية.

وحيد، أحمد عبد اللطيف (١٩٧٨). بناء مقياس لاتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ممارسة المرأة للعمل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

المراجع الأجنبية:

Brant, W. (1978). Attitudes toward female professors: A scale with some data on its reliability and validity. **Psychological Reports,** 43: 211-214.

Brant, W. (1979). Attitudes toward female professors scale. **Psychological Reports,** 44: 1310.

Erb, T. (1981). Attitudes of early adolescents toward science, women in science and science careers, In: T.O. Erb (Ed.), **Middle school research: Selected studies.** Fairborn, OH: National Middle School Association.

Erb, T. (1983). Comments on the development of the image of science and scientists scale. **Journal of Research in Science Teaching,** 20: 589-591.

Erb, T. and Smith, W. (1984). Validation of the attitude toward women in science scale for early adolescents. **Journal of Research in Science Teaching.** 21(4): 391-397.

Hymer, S. and Atkins, A. (1973). Relationship between attitudes toward women's Liberation and mode of aggressive experience in women. **Sex Roles, 9:** 150-152.

Krajkovich, J. and Smith, J. (1982). The development of the image of science and scientists scale. **Journal of Research in Science Teaching,** 19: 39-44.

Mulky, L. (1989). Validation of the early childhood attitude toward women in science scale (EVWISS): A pilot administration. **Journal of Research in Science Teaching,** 26(8): 737-753.

Slade, P. and Jenner, F. (1978). Questionnaire Measuring Attitudes to Females Social Roles. **Psychological Reports,** 43, 35-354.

Smith, W.; Erb, T. and McDonald, C. (1983). Effect of women science career role models on attitudes of female and male preadolescents toward women and science careers. **Manuscript Submitted for Publication.**

Spence, J. and Helmreich, R. (1972). The attitudes towards women scale: An objective instrument to measure attitudes towards the rights and roles of women in contemporary society. **JASS Catalog of Selected Documents in Psychology,** 2, 66.

Spence, J. and Helmrich, R. (1972). The attitudes towards women scale: An objective instrument to measure attitudes towards the rights and roles of women in contemporary society. **JASS Catalog of Selected Documents in Psychology,** 2. 66.

(٦٥) المشكلات الاجتماعية

المراجع العربية:

حلمي، منيرة أحمد (١٩٦٥). **مشكلة الفتاة المراهقة وحلجاتها الإرشادية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

الدريني، حسين عبد العزيز؛ غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٨٨). **المشكلات الاجتماعية لفئة العمرية من ٦-١٢ سنة**، القاهرة: أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا.

زكي، أحمد صالح (١٩٧٣). **مشكلات الشباب**، القاهرة: دار النهضة العربية.

زهران، حامد عبد السلام؛ صبحي؛ سيد محمد؛ القطان، سامية؛ وسري، جلال (١٩٨٨). **المشكلات الاجتماعية للفئة العمرية من١٢-١٨ سنة**، القاهرة: أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا.

غندور، محمود محمد؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٢). المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الصغار، دراسة حضارية مقارنة، القاهرة: **دراسات تربوية**، المجلد السابع: ١٨٦-٢٢٤.

(٦٦) أساليب المعاملة الوالدية

المراجع العربية:

أبو ناهية، صلاح الدين (٢٠٠٠). قياس اتجاهات الوالدين نحو تنشئة الأبناء باستخدام مقياس مزيلانت، جامعة الأزهر بغزة، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، العدد (١٥)، السنة الثامنة: ١٩-٥١.

أبو ناهية، صلاح الدين؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٧). **قائمة المعاملة الوالدية - كراسة التعليمات**، القاهرة: دار النهضة العربية.

الأسطل، يعقوب محمد (١٩٨٧). دراسة الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالشخصية لدى طلاب الجامعة في قطاع غزة، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

إسماعيل، أحمد السيد (١٩٨٩). دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسئولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء المتغيرات الديموجرافية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة طنطا.

بدر، عائشة السيد (١٩٨٦). دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتماثل القيمي بين الآباء والأبناء لدى الطلبة الجامعيين من الجنسين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

تركي، مصطفى أحمد (١٩٧٤). **الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء، دراسة تجريبية على طلبة جامعة الكويت**، القاهرة: دار النهضة العربية.

زهران، حامد (١٩٧٢). **علم نفس النمو**، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

السيد، عبد الحليم محمود (١٩٧٤). السياق النفسي الاجتماعي للإبداع: دراسة تجريبية لظروف التنشئة في الأسرة وعلاقتها بإبداع الأبناء، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٥). **الأسس النفسية للنمو**، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة: دار الفكر العربي.

شعلان، محمد (١٩٧٨). **الطب النفسي للأطفال**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

الطحان، محمد خالد (١٩٧٧). دراسة التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد العزيز، الهامي (١٩٨٧). الانتماء للأسرة وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

غيث، محمد عاطف (١٩٦٣). **علم الاجتماع**، الإسكندرية: منشأة المعارف.

كفافي، علاء الدين (١٩٩٠). **الصحة النفسية**، القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٨). إدراك المراهقين الصغار للممارسات الوالدية وعلاقته بالقلق الظاهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، القاهرة: **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الثالث، الجزء الثالث: ٢١٥-٢٥٦.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). دراسة عبر ثقافية لإدراك الأبناء من الجنسين لبعض الممارسات الوالدية وعلاقته بالدافعية للإنجاز، في رشاد علي موسى، **علم النفس الدافعي**: دراسات وبحوث، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين؛ والنسوقي، مديحة منصور سليم (١٩٩٥). **مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٦). **مقياس الاستحسان الاجتماعي**، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ ومصليحي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٢). التنبؤ بالاتجاه النفسي نحو القراءة وفقاً لبعض المتغيرات الأسرية والنفسية لدى المراهق الأزهري، جامعة الأزهر، كلية التربية، التربية، العدد (١١٠): ١-٥٧.

ميلسا، محمد مصطفى (١٩٧٩). الاتجاهات الوالدية في التنشئة وارتباطها بشخصية الأبناء في المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية:

Anastasi, A. (1982). **Psychological Testing.** New York: Mac-Millan.

Bechar, W. and Krug, R. (1965). The parent attitude research instrument: A research review. **Child Development,** 36: 329-365.

Brody, G. (1965). The relationship between maternal attitudes and mother-child interaction. **Paper Presented at Eastern Psychological Association,** Philadelphia, Pennsylvania April.

Devereaux, E.; Bronfenbrenner, O. and Suci, G. (1962). Patterns of parent behavior in the United States of American and Federal Republic of Germany: A cross-national comparison. **International Social Science Journal,** 14: 488-506.

Edwards, A. (1957). **The social desirability variable in personality assessment and research.** New York: Dryden Press.

Garvey, A.R. (1972). Adolescent boys and girls' perceptions of their parents. **Psychological Dissertation Abstracts:** 6169.

Pumory, D. (1954). The effects of intermittent reinforcement of resistance to extinction and emotional behavior in preschool children. **Unpublished Doctoral Dissertation,** University of Washington, Seattle, Washington.

Pumory, D. (1964). **A new approach to treating parent-child problems research.** Grant Report NIH (MH 10092-01). University of Maryland, College Park, Maryland.

Pumory, D. (1966). Maryland Parent Attitude Survey A research instrument with social desirability controlled. **Journal of Psychology,** 64: 73-88.

Schaefer, E. (1965a). A configuratinal analysis of children's reports of parent behavior. **Journal of Consulting Psychology,** 29, 552-557.

Schaefer, E. (1965b). children's reports of parental behavior: An inventory. **Child Development,** 36, 423-424.

Schaefer, S. and Bell, R. (1958). Child Development.

Shoben, J. (1949). The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment. **General psychological Monograph,** 39: 101-148.

التوافق (٦٧)

المراجع العربية:

أبو زيد، إبراهيم (١٩٨٧). **سيكولوجية الذات والتوافق**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أبو زيد، أحمد (٢٠٠٢). **التوافق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لأبناء شهداء وأسرى الانتفاضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية**، جامعة عين شمس.

أبو مصطفى، نظمي (١٩٩٨). **مقدمة في الصحة النفسية**، غزة: مطبعة المقداد.

الأزرق، عبد الرحمن صالح (١٩٨٨). التوافق الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المعاهد الثانوية الصناعية في بلدية طرابلس، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية**، جامعة قاريونس.

إسماعيل، بشرى (د.ت). **مقياس التوافق المهني لعمال الصناعة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٧٦). **مدخل لدراسة السلوك الإنساني: مبادئ وتجارب**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٠). **نظريات الشخصية – البناء – الديناميات – النمو – طرق البحث – التقويم**، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد؛ والشيخ، سليمان الخضري (١٩٧٨). **دراسات نفسية في الشخصية العربية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

الحاج، فائز (١٩٧٧). **الصحة النفسية**، الرياض: جامعة محمد بن سعود.

داود، فادية مصطفى (١٩٧٩). دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية**، جامعة الأزهر.

دخان، نبيل كامل (١٩٩٧). التوافق النفسي المدرسي لدى الطلبة الفلسطينيين العائدين من الخارج في المرحلة الإعدادية وعلاقته بالتحصيل الدراسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة.

دسوقي، كمال (١٩٧٦). **علم النفس ودراسة التوافق**، بيروت: دار النهضة العربية.

رؤوف، طارق (١٩٧٤). دراسة تجريبية للتكيف الاجتماعي المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية ببغداد، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية**، جامعة المستنصرية.

رفاعي، نعيم (١٩٨٢). **الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف**، الطبعة السادسة، دمشق: جامعة دمشق.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٢). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

الزيادي، محمود (١٩٦٥). **التوافق الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية**، القاهرة: **المجلة الاجتماعية القومية**، العدد الأول، يناير.

سمارة، عزيز؛ وفهمي، عصام (١٩٩١). **محاضرات في التوجيه والإرشاد**، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الشحومي، عبد الله محمد (١٩٨٩). **مجلة التربية الجديدة**، العدد (٤٨): ١٩-٣٩.

الشرقاوي، مصطفى خليل (د.ت). **قائمة مؤشرات التوافق المدرسي لطفل المرحلة الابتدائية**، كلية التربيـــة، جامعـــة الفاتح.

صبرة، علي؛ وشريف، أشرف (٢٠٠٤). **الصحة النفسية والتوافق النفسي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الصفطي، مصطفى (١٩٨٣). **التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة شـــهادة المرحلة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

عوض، عباس محمود (١٩٨٠). **الأسس النفسية والفسيولوجية للسلوك**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فهمي، مصطفى (١٩٧٠). **الإنسان والصحة النفسية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القريطي، عبد المطلب أمين (١٩٩٨). **الصحة النفسية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

قنديل، نعمة سيد (١٩٨٩). **التوافق النفسي لدى الأم العاملة – الطالبة وعلاقتها ببعض مظـــاهر الشخصـــية، رســـالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

كفافي، علاء الدين (١٩٩٠). **الصحة النفسية**، القاهرة: هجر للطباعة والنشر.

لازاروس، ريتشارد (١٩٨٠). **الشخصية** (ترجمة: سيد محمد غنيم)، القاهرة: دار النهضة العربية.

لبيب، عثمان (د.ت). **الصحة النفسية للأسرة**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المغربي، سعد (١٩٩٢). حول مفهوم الصحة النفسية والتوافق، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، **مجلـــة علـــم النفس**، العدد (٣).

الهابط، محمد السيد (١٩٨٥). **التكيف والصحة النفسية**، الطبعة الثانية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

المراجع الأجنبية:

Allen, B. (1990). **Personality, social and biological perspectives on personal adjustment.** California: Cole Books Publishing Co.

Ankoff, A. (1968). **Adjustment and mental health,** New York: McGraw-Hill Book, Co.

Biswas, A, and Aggarwal, J. (1971). **Dictionary of Education,** New Delhi: The Academic Publishers, Karel-Bagh.

Burger, J. (1990). **Personality,** New York: Wadsworth, Inc.

Cover, C. and Scheier, M. (1988). **Perspectives on personality.** New York: Routlege.

Youngman, M. (1979). Assessing behavioural adjustment to school. **British Journal of Psychology,** 39: 258-364.

(٦٨) الإرشاد الأكاديمي

المراجع العربية:

أبو لبن، منصور أحمد (١٩٨١). منهج الإرشاد الأكاديمي، مكة: جامعة أم القرى، **مجلة كلية التربية**، العدد الرابـــع: ١١.

بار، عبد المناف ملا معمور؛ وأمير خان، محمد حمزة (١٩٩١). **الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في بعض مدن المملكة العربية السعودية**، أم القرى: **مركز البحوث التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

جوهر، صلاح الدين أحمد (١٩٨١). **نظام الساعات المكتسبة**، قطر: جامعة قطر، مركز البحوث التربوية.

دياب، إسماعيل (١٩٨٩). **استخدام الحاسب الآلي في تطوير بعض جوانب الإرشاد الأكاديمي فـــي نظـــام الســـاعات المعتمدة: دراسة تطبيقية على كلية التربية بالمدينة المنورة**، القاهرة: **دراسات وبحوث تربوية**، المجلد الرابـــع، الجزء (١٨): ١٨٢.

الريحان، سليمان؛ ونزيه، حمدي (١٩٨٥). نموذج مقترح للإرشاد الأكاديمي في نظام الساعات المعتمدة، بحث مقدم في ندوة الساعات والإرشاد الأكاديمي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق.

صبري، خولة شخشير (١٩٨٥). الحاجة إلى تحسين الإرشاد الأكاديمي في الجامعة كما يراه الطالب الجامعي العربي، تونس: مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الرابع: ٤٧-٦٣.

عبد المقصود، سلطان سعيد (١٩٩٠). بحث عن الإرشاد الأكاديمي بين الواقع والتطبيق في المملكة العربية السعودية: دراسة نظرية، بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض: الكتاب الثاني: ١١١-١٤٨.

عمر، محمد ماهر محمود (١٩٨٤). المرشد النفسي المدرسي، القاهرة: دار النهضة العربية.

العمري، خالد (١٩٨٥). الإرشاد الأكاديمي في إطار الساعات المعتمدة، بحث مقدم في ندوة نظام الساعات المعتمدة والإرشاد الأكاديمي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق.

القرني، علي بن سعد (١٩٩١). وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض: مجلة جامعة الملك سعود: العلوم الاجتماعية التربوية(٢)، المجلد الثالث: ٥١٥-٥٥٩.

القرني، علي بن سعيد (١٩٩١). وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض: مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية (٢)، المجلد الثالث: ٥١٥-٥٥٩.

متولي، مصطفى؛ وعبد الجواد، نور الدين (١٩٩٠). التوجيه التربوي والتكيف الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينتي الرياض والقاهرة، بحث مقدم لندوة التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم، جامعة الملك سعود، الرياض.

منسي، محمود عبد الحليم؛ وعوني، عبد الفتاح رشا (١٩٨٦). الإرشاد الأكاديمي: مفهومه ومشكلاته وأهم المقترحات التربوية لعلاج المشكلات الإرشادية، بحث مقدم في الندوة الأولى للإرشاد الأكاديمي في جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ٨٧-٩٨.

الناجم، سعد عبد الرحمن؛ وموسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٦). وظائف الإرشاد الأكاديمي كما يراه الطلبة في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الرياض: التعاون، السنة الحادية عشرة، العدد (٤١): ١١٤-١٦٥.

المراجع الأجنبية:

Henderson, A. and Henderson, J. (1974). **Higher Education in American.** California: Jossey-Boss, Inc., Publishers.

Rausch, E. (1980). **Management in Institutions of Higher Learning.** Toronto: D.C. Health and Company.

(٦٩) قوة الأنا

المراجع العربية:

إسماعيل، محمد عماد الدين؛ ومليكة، لويس كامل؛ وهنا، عطية محمود (١٩٧٨). اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

ربيع، محمد شحاته (١٩٧٢). أثر المهنة التربوية على الصحة النفسية للمدرسات والمدرسين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.

ربيع، محمد شحاته (١٩٧٨). كراسة تعليمات مقياس قوة الأنا، القاهرة: حولية بكلية البنات الإسلامية، جامعة الأزهر.

علي، محمود عبد القادر محمد (١٩٧٢). بعض العوامل الأسرية والثقافية المحددة لنمو قوة الأنا عند المراهقين المصريين: دراسة مقارنة بين الريف والحضر. القاهرة: **المجلة الاجتماعية القومية**، العدد الأول، المجلد التاسع: ٣٣-٦٣.

فهمي، سمية (بدت). **مقياس القلق**، غير منشور.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٢). **مقياس قوة الأنا**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٧). مدى قدرة مقياس بارون لقوة الأنا على التنبؤ بنجاح العلاج النفسي، الكويت: **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، المجلد (٧)، العدد (٢٦): ٩٨-١٢٣.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). بعض العوامل المرتبطة بالدافعية للإنجاز، في رشاد علي عبد العزيز، **علم النفس الدافعي: دراسات وبحوث**، القاهرة: دار النهضة العربية: ٤٠٣-٤٤٤.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٦). **مقياس الاستحسان الاجتماعي**، القاهرة: دار النهضة العربية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٨). تقنين مقياس قوة الأنا في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، الزقازيق: جامعة الزقازيق، كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، السنة الثالثة، العدد الخامس: ٥١-٧٣.

موسى، رشاد علي عبد العزيز؛ وبدوي، ليلى مصطفى (١٩٨٧). الفروق بين الجنسين في مقياس قوة الأنا لدى الشباب الجامعي، القاهرة: **دراسات تربوية**، المجلد الثاني، الجزء الثامن: ١٤١-١٦١.

المراجع الأجنبية:

Barron, F. (1953). An ego strength scale which predicts response psychotherapy. **Journal of Consulting Psychology,** 17(5): 327-333.

Barron, F. (1963). **Creativity and Psychological Health: Origins and Personality and Creative Freedom.** New York: Nostrand C..

Bellak, J. (1964). **The T.A.T. and C.A.T. in clinical use.** New York: Grune and Stration.

Good, C. and Merkel, W. (1973). **Dictionary of Education,** Third Edition, New York: McGraw-Hill Book Company.

Gough, H. (1969). **California Psychological Inventory Manual.** California: Consulting Psychologists Press, Inc.

Symonds, P. (1971). **The ego and the self.** Westport: Connecticut Greenwood Press.

Worell, L. and Hill, L. (1962). Ego strength and anxiety in discrimination conflict performance. **Journal of Consulting Psychology,** 26: 311-316.

Zander, A. and Thomas, E. (1960). The validity of a measure of Ego Strength. **Unpublished Manuscript,** the University of Michigan.

(٧٠) سلوك نمط أ

المراجع العربية:

درديز، نشوة كرم (٢٠٠٧). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ وب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الفيوم.

عبد الرحمن، محمد السيد؛ وعبد الحميد، فوقية حسن (١٩٩٦). **مقياس النمط السلوكي (أ) – دليل المقياس**، القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الله، معتز سيد (١٩٩٨). دراسة ثقافية مقارنة بين مجموعتين من المصريين والسعوديين في أبعاد نمط السلوك (أ)، القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الآداب، **مجلة كلية الآداب**، المجلد (٥٦)، العدد (٢): ٣١١-٣٥١.

كريم، عادل شكري (١٩٩١). نمط (أ) للشخصية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية: دراسة عاملية – إكلينيكية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤). السلوك المستهدف للإصابة بمرض الشريان التـــاجي وعلاقـــه بـــبعض الخصائص الابتكارية، في رشاد علي موسى: بحوث في سيكولوجية المعلق، القاهرة: دار النهضة العربية.

المراجع الأجنبية:

Bortner, R. (1969). A short rating scale as a potential measure of pattern A behavior. **Journal of Chromic Disease,** 22, 87-91.

Bortner, R. and Rosenman, R. (1967). The measurement of pattern A behavior. **Journal of Chronic Disease,** 20, 525-533.

Frideman, M. and Rosenman, R. (1974). **Type A behavior and your heart,** New York: Knopf.

Glass, D. (1977). **Behavior patterns, stress and coronary disease.** New York: Erilbaum.

Hunter, S.; Wolf, T.; Sklov, M.; Webber, L.; Watson, R. and Berenson, G. (1982). Type A coronary-prone behavior pattern and cardiovascular risk factor variables in children and adolescents: The Bogalusa Heart Study. **Journal of Chronic Disease,** 35, 613-621.

Jenkins, C. (1975). The coronary-prone personality, In: W.D. Gentry and R.B. Williams, **Psychological aspects of myocardial infarction and coronary care.** London: Saint Louis; Mosby; Distributed by Kimpton.

Jenkins, C.; Rosenman, R. and Friedman, M. (1967). Development of an objective psychological test for the determination of the coronary-prone behavior pattern in employed men. **Journal of Chronic Diseare,** 20, 371-369.

Mathews, K. and Angulo, J. (1980). Measurement of type A behavior pattern in children: Assessment of children's competitiveness, impatience-anger and aggression. **Child Development,** 51, 466-475.

Moussa, R. (1985). Cooperation-competition as a mediator factor of motivational patterns in young adolescents. **Unpublished Doctoral Thesis,** Bradford University, England.

Rosenman, R. and Chesney, M. (1980). The relationship of type behavior to coronary heart disease. **Activities Nervous Superior,** 22, 1-45.

Wolf, T.; Sklov, M.; Wenzl, P.; Huner, S. and Berenson, G. (1982). Validation of a measure of type A behavior pattern in children: Bogalusa Heart Study. **Child Development,** 53, 126-135.

Wolf, T.; Hunter, S. and Webber, L. (1979). Psychological measures and cardiovascular risk factors in children and adolescents. **Journal of Psychology,** 101, 139-146.

Wolf, T.; Hunter, S.; Webber, L. and Berenson, G. (1981). Self-concept, locus of control, goal blockage and coronary-prone behavior pattern in children and adolescents: Bogalusa heart Study. **Journal of General Psychology,** 105, 13-26.

محتويات الكتاب

محتويات الكتاب

الموضـــــوع	الصفحة
تقديم الكتاب ... ...

الموضـــــوع	الصفحة
- الأداة ... ...

الموضـــــوع	الصفحة
- الثبات ... ...

الموضـــــوع	الصفحة
(٢٠) الطلاق ... ...

الموضـــــوع	الصفحة
- القياس ... ...

الموضـــــوع	الصفحة
- الصدق ... ...

الموضـــــوع	الصفحة
- القياس ... ...

الموضـــــوع	الصفحة
[٣] مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين	٣٦٨
- الصدق	٣٦٩
- الثبات	٣٦٩
(٤٨) الذكورة - الأنوثة	٣٧٨-٣٨٣
- المفهوم	٣٨١
- القياس	٣٨١
- الصدق	٣٨١
- الثبات	٣٨٢
(٤٩) الالتزام الديني	٣٨٤-٣٩٨
- المفهوم	٣٨٤
- القياس	٣٩٥
[١] مقياس الالتزام الديني	٣٩٥
- الصدق	٣٩٥
- الثبات	٣٩٥
[٢] مقياس الالتزام الديني	٣٩٥
- الصدق	٣٩٦
- الثبات	٣٩٦
(٥٠) العنف الأسري	٣٩٩-٤١٧
- المفهوم	٣٩٩
- القياس	٤٠٨
[١] مقياس العنف الأسري ضد الأبناء المتخلفين عقلياً	٤٠٨
- الصدق	٤٠٨
- الثبات	٤٠٩
[٢] مقياس العنف الوالدي	٤٠٩
- الصدق	٤١٠
- الثبات	٤١٠
[٣] مقياس العنف المدرك من قبل الأبناء	٤١٠
- الصدق	٤١١
- الثبات	٤١١
[٤] مقياس العنف ضد المرأة	٤١١
- الصدق	٤١٢
- الثبات	٤١٢
(٥١) السلوك التكيفي	٤١٨-٤٣٧
- المفهوم	٤١٨
- القياس	٤٢١
[١] مقياس السلوك التكيفي للمراهقين المتخلفين عقلياً	٤٢١
- الصدق	٤٢٢

الموضـــــوع	الصفحة
- الثبات	٤٢٢
[٢] مقياس السلوكيات اللاتوافقية للفتاة الجانحة	٤٢٢
- الصدق	٤٢٣
- الثبات	٤٢٣
[٣] مقاييس السلوكيات اللاتوافقية للأطفال	٤٢٤
- الصدق	٤٢٤
- الثبات	٤٢٥
[٤] مقياس السلوك التكيفي للمراهقين ضعاف السمع	٤٢٦
- الصدق	٤٢٧
- الثبات	٤٢٧
(٥٢) **الاضطرابات النفسية**	٤٣٨-٤٤٤
- المفهوم	٤٣٨
- القياس	٤٤٠
- الصدق	٤٤١
- الثبات	٤٤١
(٥٣) **العلاوف المرضية**	٤٤٥-٤٤٨
- المفهوم	٤٤٥
- القياس	٤٤٦
- الصدق	٤٤٧
- الثبات	٤٤٧
(٥٤) **الشخصية**	٤٤٩-٤٥٣
- المفهوم	٤٤٩
- القياس	٤٥١
- الصدق	٤٥٢
- الثبات	٤٥٢
(٥٥) **أساليب التفكير**	٤٥٤-٤٥٩
- المفهوم	٤٥٤
- القياس	٤٥٥
- الصدق	٤٥٦
- الثبات	٤٥٦
(٥٦) **الإرباء الأكاديمي**	٤٦٠-٤٦٢
- المفهوم	٤٦٠
- القياس	٤٦١
- الصدق	٤٦١
- الثبات	٤٦١
(٥٧) **النضج المهني**	٤٦٣-٤٦٥
- المفهوم	٤٦٣

الموضـــــوع	الصفحة
- القياس ... ...

الموضـــــوع	الصفحة
[٣] مقياس العدوان للأطفال والمراهقين	٥١١
- الصدق	٥١١
- الثبات	٥١١
[٤] مقياس العدوان للمراهقات	٥١١
- الصدق	٥١٢
- الثبات	٥١٢
(٦٢) المشكلات الدراسية للشباب	٥١٨-٥٢٣
- المفهوم	٥١٨
- القياس	٥٢٠
- الصدق	٥٢٠
- الثبات	٥٢٠
(٦٣) مفهوم الذات	٥٢٤-٥٣٦
- المفهوم	٥٢٤
- القياس	٥٢٧
[١] مقياس مفهوم الذات	٥٢٧
- الصدق	٥٢٧
- الثبات	٥٢٨
[٢] مقياس مفهوم الذات للأطفال والمراهقين المتخلفين عقلياًالقابلين للتعلم	٥٢٨
- الصدق	٥٢٨
- الثبات	٥٢٨
[٣] مقياس مفهوم الذات المهني	٥٢٩
- الصدق	٥٢٩
- الثبات	٥٢٩
[٤] مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	٥٢٩
- القياس	٥٣٠
- الصدق	٥٣٠
- الثبات	٥٣٠
(٦٤) عمل المرأة	٥٣٧-٥٥٤
- المفهوم	٥٣٧
- القياس	٥٤٠
[١] الاتجاه نحو المرأة	٥٤٠
- الصدق	٥٤٠
- الثبات	٥٤٠
[٢] استبانة الاتجاه نحو عزوف المرأة عن الالتحاق التخصصات العلمية	٥٤٠
- الصدق	٥٤١
- الثبات	٥٤١
[٣] مقياس الاتجاهات نحو عمل المرأة في مجال التدريس الجامعي	٥٤١

الموضـــــوع	الصفحة
– الصدق	٥٤٣
– الثبات	٥٤٣
[٤] استبيان الاتجاهات نحو الأدوار الاجتماعية للمرأة	٥٤٣
– الصدق	٥٤٣
– الثبات	٥٤٣
(٦٥) المشكلات الاجتماعية	٥٥٥–٥٦٠
– المفهوم	٥٥٥
– القياس	٥٥٥
– الصدق	٥٥٦
– الثبات	٥٥٦
(٦٦) أساليب المعاملة الوالدية	٥٦١–٥٩٣
– المفهوم	٥٦١
– القياس	٥٦١
[١] استبانة الأساليب الوالدية كما يدركها الأبناء	٥٦١
– الصدق	٥٦٣
– الثبات	٥٦٣
[٢] مقياس ماريلاند للاتجاهات الوالدية	٥٦٣
– الصدق	٥٦٤
– الثبات	٥٦٥
[٣] استبانة الممارسات الوالدية كما يدركها المعاقون	٥٦٦
– الصدق	٥٦٦
– الثبات	٥٦٦
[٤] قائمة المعاملة الوالدية	٥٦٦
– الصدق	٥٧٠
– الثبات	٥٧١
(٦٧) التوافق	٥٩٤–٦٠١
– المفهوم	٥٩٤
– القياس	٥٩٥
[١] مقياس التوافق المهني	٥٩٥
– الصدق	٥٩٦
– الثبات	٥٩٦
[٢] مقياس التوافق الدراسي	٥٩٦
– الصدق	٥٩٧
– الثبات	٥٩٨
(٦٨) الإرشاد الأكاديمي	٦٠٢–٦٠٥
– المفهوم	٦٠٢
– القياس	٦٠٤

الموضـــــوع	الصفحة
- الصدق ... ...