



Al-utroha الاطروحة

علمية محكمة

صدرت لأول مرة في آب عام ٢٠٠٢

تصدر عن دار الاطروحة للنشر العلمي www.alutroha.com

صاحب الامتياز / المشرف العام

إبراهيم زيدان

معتمة من قبل

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / جامعة سامراء
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / جامعة ميسان
وزارة التربية / الكلية التربوية المفتوحة
وزارة التخطيط
وزارة الكهرباء
جامعة غرب كردفان السودانية
جامعة افريقيا للعلوم الانسانية والتطبيقية الليبية
الجامعة الليبية الكندية للعلوم الحديثة
جامعة الاستقلال الفلسطينية
جامعة القدس المفتوحة
جامعة الزهراء (س) الابرانية
كلية الامام الكاظم (ع) للعلوم الاسلامية الجامعة
كلية الحكمة الجامعة
كلية شط العرب الجامعة
كلية المعارف الجامعة
مركز البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد

المستشار القانوني

احمد عاصي ابراهيم

العلاقات الخارجية

اشواق جميل الاغا

العلاقات العامة

محمد الصادق ابراهيم

محمد اسماعيل

رئيس التحرير

ا.م.د. منتهى عبد الزهرة محسن

الجامعة المستنصرية

هيئة التحرير

ا.د.د. إسماعيل إبراهيم علي / جامعة بغداد
ا.م.د. بشرى عبد الحسين الطائي / وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
ا.م.د. علاء حاكم محسن / جامعة بغداد
ا.م.د. ايمان محمد الطائي / جامعة بغداد
ا.م.د. ثناء عبد الودود عبد الحافظ الشمري / جامعة بغداد
ا.م.د. كاظم محسن كويطع / الجامعة المستنصرية
ا.م.د. رعد خلف عطية / وزارة التربية

تعلن المراسلات باسم السيد المشرف العام :

رقم الايداع في دار الكتب والوثائق ببغداد (٢٠١٧) لسنة ٢٠١٦

العراق / بغداد / مكتب بريد بغداد الجديدة / ص.ب (٢٠٢١٦) al.utroha.magazin@gmail.com

rju@alutroha.com

موبايل: 00964-7902714258/00964-7713965458/00964-7804765560

الهيئة الاستشارية العلمية

- ا.د. موسى جاسم محمد الحميش / رئيس جامعة سامراء
ا.م.د. علي عبد العزيز الشاوي / رئيس جامعة ميسان
ا.د. سيد علي فضل المولى / رئيس جامعة كردفان السودانية
ا.د. المبروك مفتاح أبو شينة / رئيس جامعة أفريقيا للعلوم الإنسانية والتطبيقية
ا.د. عبد السلام عصمان بيت المال / رئيس الجامعة الليبية الكندية للعلوم الحديثة
ا.د. أنيسة خزعلي / رئيسة جامعة الزهراء (ع) الإيرانية
ا.د. محمود المشهداني / عميد كلية الحكمة الجامعة
ا.د. ربيع العبوزي / جامعة البليدة 02 علي لونيبي الجزائرية
ا.د. يعقوب ناظم أحمد / عميد كلية المعارف الجامعة
ا.م.د. عامر جميل عبد الحسين / عميد كلية شط العرب الجامعة
ا.م.د. ام كلثوم احمد / جامعة حائل السعودية

مجلة الاطروحة العلمية المحكمة

نبذة تاريخية :

تصدر المجلة في بغداد عن (دار الاطروحة للنشر العلمي) بموافقة واشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وقد استأنفت اصدارها في آب عام ٢٠١٦ بعد توقفها عام ٢٠٠٣، وقد صدرت منها ستة اعداد ما بين عامي ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣ حين كانت تصدر ملحقاً لمجلة (كلية المعلمين) بالجامعة المستنصرية، ثم حصلت موافقة معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي (الاستاذ الدكتور عبد ذياب العجيلي) في عام ٢٠٠٩ على استئناف اصدارها مجلة مستقلة بإشراف الوزارة، ثم تم تجديد الموافقة في زمن وزير التعليم العالي والبحث العلمي (الاستاذ علي الاديب)، فصدر عددها الاستثنائي الاول في آب عام ٢٠١٦ بعد اكمال اجراءات تسجيلها لدى المركز الدولي لتسجيل الدوريات فحصلت على التصنيف الدولي (ISSN2518-0606)، كما اعتمدت من قبل وزارات التربية والكهرباء والتخطيط ، ولدار الاطروحة للنشر العلمي ومجلتها موقع الكتروني (www.alutroha.com).

- تصدر المجلة حالياً الان بست طبعات متخصصة محكمة في العلوم التالية :

- ١ - العلوم الانسانية
- ٢ - العلوم الصرفة
- ٣ - العلوم التطبيقية
- ٤ - العلوم الهندسية والتكنولوجيا
- ٥ - علوم الرياضة
- ٦ - العلوم التربوية والنفسية

- تستعد المجلة لإصدار طبقات متخصصة محكمة في المجالات العلمية التالية :

- ١ - العلوم الطبية والصيدلانية
- ٢ - العلوم الزراعية والبيطرية
- ٣ - العلوم السياسية
- ٤ - الاعلام والعلاقات العامة
- ٥ - العلوم الادارية والاقتصادية
- ٦ - العلوم السياحية والآثار والتراث
- ٧ - علوم اللغات وآدابها
- ٨ - الدراسات التاريخية
- ٩ - الدراسات القانونية
- ١٠ - الدراسات الدينية وعلوم القرآن
- ١١ - الدراسات الفلسفية
- ١٢ - العلوم الجغرافية
- ١٣ - تكنولوجيا الاتصالات والمعلوماتية
- ١٤ - العلوم البيئية

اهداف المجلة :

- تسعى الى خدمة البحث العلمي وتنميته لدى اعضاء الهيئات التدريسية وطلاب الدراسات العليا من دون تمييز في الجنسية او العرق او الدين او الطائفة او القومية .
- تسعى الى حفظ الحقوق العلمية والفكرية والثقافية للباحثين من خلال نشرها وتوثيقها .

شروط النشر

- تنشر المجلة البحوث العلمية في المجالات المعرفية المتعلقة بجميع العلوم في طبعاتها المتخصصة بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالميا باللغتين العربية والانكليزية على ان تكون مطبوعة بنظام (Word2007) ولم يسبق نشرها، وفي حالة قبوله يجب الا ينشر في اية دورية من دون اذن كتابي من رئيس تحرير الطبعة المتخصصة .
- يجب الا يزيد البحث في جميع الاحوال عن (٢٠) عشرين صفحة بضمنها المراجع والحواشي والجداول والاشكال والملاحق، ويكون نوع الحرف المستخدم (ايريال-Arial) حجم الحرف للبحث (١٤) وللعنوان الرئيس ٢٤ بولد ولاسم الباحث ١٦ بولد ولاسم الكلية والجامعة ١٤ بولد، وتكون الهوامش والمصادر في نهاية البحث لأسباب تتعلق بالتصميم بحجم ١٢ بولد، وفي حال زيادة البحث عن عدد الصفحات المقررة يتحمل الباحث / الباحثة فرقا في الاجور عن كل صفحة زيادة بمبلغ خمسة آلاف دينار، اما الصفحة الملونة فتكون اجورها بعشرة الاف دينار للعراقيين، وللعرب والاجانب بعشرة دولارات.
- تنشر البحوث الانسانية باللغة العربية مع ملخص بالانكليزية، او الانكليزية مع ملخص بالعربية .
- تنشر البحوث العلمية باللغة الانكليزية فقط مع ترجمة للعنوان الرئيس واسم الباحث ولقبه العلمي واسم الكلية والجامعة بالعربية .
- يكتب عنوان البحث بالانكليزية ايضا ان كان البحث بالعربية .
- تكون الخلاصات مطبوعة باللغة الانكليزية فضلا عن وجودها باللغة العربية في البحوث الانسانية، وباللغة العربية فضلا عن وجودها بالانكليزية بالنسبة للبحوث العلمية .
- يتعهد الباحث (خطيا) بان بحثه من نتاجه العلمي والفكري وهو خاضع لمعايير الأمانة العلمية وضوابط الاقتباس ولم يستله كليا او جزئيا من بحث او رسالة او أطروحة علمية او أي نتاج فكري او علمي لباحث اخر ولم يسبق نشره في مجلة اخرى وفي حال ثبوت العكس يتحمل جميع التبعات القانونية والفكرية كافة ويحظر التعامل معه ويتم ابلاغ المؤسسة او الجامعة التي يعمل فيها رسميا ويذكر في التعهد الذي يقدمه للمجلة اسمه الكامل ولقبه العلمي واسم الكلية او المعهد والجامعة او المؤسسة التي يعمل فيها مع رقم هاتفه النقال.
- ترسل البحوث على البريد الالكتروني للمجلة:

rju@alutroha.com

al.utroha.magazin@gmail.com

- اجور النشر :

١ - بحث الاستاذ :

أ - للعراقيين : ١٠٠ الف دينار + اشتراك بنسختين

ب - للعرب والأجانب : ١٥٠ دولارا

٢ - بحث الترقية العلمية :

للعراقيين : ١٢٥ الف دينار + اجور الاشتراك بأربع نسخ ان كان لباحث واحد، وان

كان البحث مشتركا يكون الاشتراك بنسختين.

للعرب والأجانب : ٢٠٠ دولار او ما يعادلها باليورو

٣ - أجور نشر (بحث مستل) لطلبة الدراسات العليا لغاية (١٥) صفحة كالاتي :

أ - للعراقيين : ٧٥ ألف دينار + اشتراك بنسختين

ب - للعرب والأجانب : ٧٥ دولارا أو ما يعادلها

ملاحظة : في حال وجود زيادة في عدد الصفحات عما ذكر في أعلاه يتم احتسابها

كالاتي :

أ - للعراقيين : خمسة آلاف دينار لكل صفحة زيادة

ب - للعرب والأجانب : ٥ دولارات لكل صفحة زيادة

يتم احتساب أجور نشر الصفحة الملونة بخمسة آلاف دينار للعراقيين

يتم احتساب أجور نشر الصفحة الملونة بخمسة دولارات للعرب والأجانب.

- تسديد الاجور :

• يكون التسديد لمن هو خارج العراق بحوالة بنظام (Western Union) باسم

المشرف العام : (IBRAHIM ZAIDAN KHALAF).

• يكون التسديد بحوالة لمن هو في بغداد او خارجها باسم المشرف العام (ابراهيم

زيدان خلف)، اونقدا من خلال مراجعة مقر المجلة في بغداد / بغداد الجديدة /

مجمع سر من رأى (الطابق الارضي) / مجاور شركة الطيف للتحويل

المالي/مقابل مطعم النعمان .

ملاحظة : يتحمل الباحث رسوم الحوالة .

ملاحظة مهمة جدا

- تخضع البحوث للاستلال
- يحال البحث الى محكمين اثنين وفي حال الاختلاف في الرأي يحال الى استاذ محكم
- ثالث لإبداء الرأي بشأن صلاحيته للنشر، ويعاد البحث الى الباحث للعمل
- بملاحظات الاستاذ المحكم ليكون صالحا للنشر .
- تعاد الاجور للباحث في حال رفض الاساتذة المحكمين للبحث .

للتواصل معنا على هواتفنا ايضا (فايبر وواتس اب ايضا)

٠٠٩٦٤٧٧١٣٩٦٥٤٥٨

٠٠٩٦٤٧٩٠٢٧١٤٢٥٨

او زيارة مقرنا في بغداد الجديدة / مجمع سر من رأى (الطابق الارضي) /
مجاور شركة الطيف للتحويل المالي / مقابل مطعم النعمان .

فهرست العدد

ت	البحوث	الصفحة
١-	اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية	١١
٢-	الضغوط النفسية لمعلمات التربية الخاصة بمراكز تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	٣٩
٣-	مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	٦٧
٤-	اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والإعدادية (دراسة مقارنة)	١٠٣
٥-	مفهوم الذات وعلاقة بالتحصيل الدراسي للأبوين لدى طلبة المرحلة الإعدادية	١٥٥
٦-	قياس القصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم	١٨٥
٧-	أساليب التفكير وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة كلية التربية	٢١٩

اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية

Attitudes of University Students toward

ا.م.د. زينب هاشم عبود

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

١٤٣٨ هـ - ٢٠١٧ م

Asst.Prof.Dr. Zainab Hashem Aboud

University of Al-Mustansiriyah

College of Basic Education

Department of psychological counseling and

Educational Guidance

مستخلص البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١. اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية .
٢. دلالة الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ اناث)
٣. دلالة الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي / انساني) .

وتحدد البحث الحالي باختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة بغداد بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة ، وكلية التربية - ابن رشد للعلوم الانسانية ضمن العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) م ، ولتحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس القيم الاجتماعية من (الجموعي ، ٢٠١٣) المؤلف من (٥٠) فقرة توزعت على اربعة مجالات هي (القيم الذاتية ، القيم الدينية ، القيم الأخلاقية ، قيم الانتماء الوطني)، واستخرجت الباحثة الخصائص السايكومترية للمقياس من خلال اجراءات الصدق الظاهري بعرض المقياس على الخبراء والصدق البنائي من خلال مؤشرات القوة التمييزية والاتساق الداخلي ، فضلاً عن معامل الثبات بطريقتي اعادة الاختبار والفاكرونباخ ، واستخدمت الباحثة في استخراج نتائج البحث برنامج التحليل الاحصائي

للعلوم الاجتماعية Spss ، إذ توصلت إلى مجموعة من النتائج ، وعلى وفق ذلك خرجت الباحثة باستنتاجات وتوصيات ومقترحات .

Abstract

Attitudes of University Students toward Social values

The current research aims identify:

- 1.University studnts attiudes toward social values.
- 2.Sigificance of differences in the attitudes of university students towards social values according to gender variable (Male , Female) .
3. Significance of differences in the attitudes of university students towards social values according to the variable of study (Scientific , Litrary).

The current research is determined by randomly selected students from the university of Baghdad (400) students from the college of Education Ibn Al-Haytham for pure sciences and the college of Education Ibn Al-Haytham for humanities within the academic year (2016-2017) in order to achieve the research objectives , the research adopted the social values scale from (Al-Jumoui, 2013), consisting of (50) paragraphs divided into four areas (self-values, religious values, moral values, values of national belonging). The researcher extracted cytometric characteristics of the scale through the procedures of honesty and virtual presentation of the scale experts and the honesty of the construct the indicators of the power of excellence and internal consistency, As well as the stability coefficient by means of re-testing, And used the researcher in the extraction of the results of the research program statistical analysis of social sciences spss, as it reached a set of results and accordingly the researcher came with conclusions, recommendations and proposals.

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

تعد القيم الاجتماعية من المواضيع العامة ، اذ ان بناء القيم الاجتماعية مسؤولية عامة، تسهم فيها التنشئة الاجتماعية كعملية تربية وتعليم بمؤسساتها الرسمية وغير الرسمية ، ويشير هذا البناء إلى العملية التي يتشرب فيها الأفراد مضامين النظام القيمي للمجتمع الذي يعيشون فيه (أبو جادو، ٢٠١٢: ٢٤).

ويرجع السبب الرئيس في الأهتمام بالقيم الاجتماعية انها تتصل بشكل مباشر بالأهداف التي تسعى التربية إلى تتميتها لدى طلبة الجامعة ، اذ ان المرحلة الجامعية من المراحل الهامة في حياة الطالب على الأخص في اعداده وتهيئته لمتابعة دراسته على مستوى الدراسات العليا، فهي تنمي طاقة الطلبة وابداعاتهم الفكرية والأخلاقية من خلال ماتوفر لهم من فرص حقيقية تمكنهم من بناء شخصياتهم .

وتتطور القيم الاجتماعية بشكل دائم ومستمر الا انه من الملاحظ ان هذا التطور في القيم عند الأفراد يحتاج إلى درجة كبيرة من الوعي والاستعداد ، وان وجد الاستعداد لابد من وجود الامكانيات التي تساعد على تكيف الطلبة مع هذا التغيير ، فالسلوك الايجابي سلوك مكتسب ويمكن تعلمه من خلال العمل على رفع مستوى القيم الاجتماعية لديهم ، ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي :

ماطبيعة اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية ؟

أهمية البحث :

تعد القيم معياراً موجهاً للسلوك الصادر عن الأفراد إلى جهة معينة ومحددة ضمن الاطار الاجتماعي ، فهي التي تحدد الطريقة التي يعرض بها الفرد نفسه للآخرين ، لذا فإن أهمية القيم في حياة الفرد والمجتمع تبدو واضحة عندما ندرك ان السلوك الاجتماعي في جوهره يقوم على اساس العلاقات بين افراد المجتمع ، ويبنى على نسق القيم الاجتماعية ، فالقيم الاجتماعية تلعب دوراً اساسياً في تحقيق التكيف والتوافق بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، حيث يستجيب للمواقف وفقاً للقيم التي يتبناها ويعتدّمها ، كأن يوصف بالتعاون او الصدق او الاندفاع نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه (Kohlberge, 1963, p.86).

وترجع أهمية البحث في موضوع اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية إلى عدة اعتبارات منها :

اولاً / الاهمية العلمية :

١. كون هذا الموضوع سيحقق الدراسة والمعالجة السوسولوجية من خلال ما سيوفره من معلومات عن القيم الاجتماعية التي تسهم في اكتساب الطلبة القيم المرغوبة في المجتمع .
٢. يمكن ان يكون هذا البحث بمثابة دراسة سابقة لبحوث مستقبلية وازافة علمية لمختلف البحوث.

ثانياً / الاهمية التطبيقية :

تتمثل فيما اسفرت عنه نتائج البحث من توصيات تساعد على فهم اهمية القيم الاجتماعية وكيفية اكتسابها .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١. اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية .
٢. دلالة الفروق في اتجاهات الطلبة نحو القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / اناث)
٣. دلالة الفروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة نحو القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي / إنساني) .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، وكلية التربية ابن الهيثم ، لكلا الجنسين (ذكور / اناث) ولتخصصين (العلمي / الانساني) للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) .

تحديد المصطلحات :

اولاً : الاتجاهات

عرفها البورت Aliport

هي حالات التهيب والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة ، ولها فعل توجيه على استجابات الأفراد للأشياء والمواقف المختلفة (Aliport,1959,p.450).

وعرفها توماس Tomas

بأن اتجاه الشخص هو حصيلة مزاجه ونوع المفاهيم التي يفرضها عليه مجتمعه والصورة التي يدرك بها شتى المواقف في ضوء خبراته وتفكيره (دويدار ، ١٩٨٤ : ٥٨) .

اما الاسول عرف الاتجاهات بانها استجابات تقويمية متعلقة بمثير اجتماعي معين
(الاسول ، ١٩٩٤ : ١٣٣)

ثانيا: القيم الاجتماعية

عرفها علي (٢٠٠٠) بانها مجموعة من المعايير للسلوك الاجتماعية ، لها تقدير واذان معين ، وبناءً على هذا الاتزان والتقدير يتم الحكم بأن هذا السلوك المناسب واجب ، وذلك السلوك غير واجب (علي ، ٢٠٠٠ ، ٤٠) .

بينما عرفها زهران (٢٠٠٠) هي الاحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط ان تنال ميولا اجتماعية ، تتجسد في سياقات الفرد السلوكية او اللفظية (زهران ، ٢٠٠٠ : ٩١) .

اما الاشقر (١٩٨٦) عرفها بأنها مجموعة من المبادئ والمعايير التي يضعها مجتمع ما في ضوء ما تراكم عليها من خبرات وتكون نتيجة عمليات انتقاء جماعة يصطلح افراد المجتمع عليها لتنظيم العلاقات بينهم . (الاشقر ، ١٩٨٦ ، ٧٨)

وعرفها (الجموعي، ٢٠١٣) " هي أحكام يصدرها الفرد على عالمه الإنساني والاجتماعي الذي يحيط به " . (الجموعي ، ٢٠١٣ ، ٧)

التعريف النظري للقيم الاجتماعية هي معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الافراد وبموجبها يتعاملون مع الاشياء بالقبول او الرفض .

التعريف الاجرائي / هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس القيم الاجتماعية المعد لهذا الغرض .

الفصل الثاني : الاطار النظري ودراسات سابقة

اولا: الاطار النظري :

ماهيه القيم الاجتماعية :

للقيم الاجتماعية معايير تتصل بالمستويات الخلقية التي يتخذها الفرد في امور حياته المختلفة . فالقيم ليست تفضيلاً ذاتياً او شخصياً ولكنه تفضيل له مايبرره في ضوء المعايير التي تعلمها الفرد من الجماعة .

وبذلك تكون القيم الاجتماعية عبارة عن مجموعة معايير و اتجاهات تتوافق مع عقيدة الفرد التي يؤمن بها عن قناعة بما لايتعارض مع السلوك الاجتماعي ، التي تتضح في سلوكه وتصرفاته. (المرصفي ، ١٩٩١ ، ٧)

أما شوارتز (shwartz) فقد عرفها بأنها تحقيق الاهداف والغايات الموقفية لتخدم المبادئ التي ترجوها الجامعة أو الفرد وهو سلوك مرغوب مسبقاً من الجماعة في الأفعال والاتجاهات لدى فرد (shwartz,1995,p605)

كذلك عرفها تايلور Taylor وأخرون بأنها تتضمن اتخاذ قرار أو حكم تحدد بمقتضاه سلوك الفرد أو الجماعة تجاه موضوع حيوي يتعلق بالحاجات الأساسية بناءً على نظام معقد من المعايير والمبادئ .

(Taylor and others ,1995 , P6.)

نستنتج من ذلك ان القيم الاجتماعية تمثل الأطر المرجعية للسلوك المرغوب فيه في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد .

خصائص القيم

١-القيم ظاهرة إنسانية :

إنسانية لأنها تبدو دائماً حاضرة في سلوك الانسان وهي التي تحدد اتجاه هذه السلوك وترسم مقوماته ، وتعين بنيته ولا يمكن أن تخلو لحظة من الرجوع الى جملة القيم الشخصية والاجتماعية . (نسرين، ٢٠٠٧، ١٥)

٢-القيم ظاهرة نسبية :

معناها ان لا يتحدد ولا يتضح من النظر اليها والحكم عليها في حد ذاتها مجردة عن كل شيء بل لابد من النظر اليها من خلال الوسط الذي تنشأ فيه والحكم عليها ليس حكماً مطلقاً بل حكماً ظرفياً وموقفياً وذلك بنسبها إلى المعايير التي يضعها المجتمع في زمن معين وبأرجاعها دائماً الى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع (دباب ، ١٩٩٦ :٦٤).

٣-موضوعية القيم وشموليتها :

بمعنى لها وجود موضوعي مستقلاً عن الانسان الذي يحكم بمقتضى تلك القيم، واذا حكماً على شيء ما بأنه جميل فان ذلك يرجع الى الصفات المحددة والثابتة الموجودة في هذا الشيء او على ذلك فأن الانسان في حكمه على الجمال انما يكتشف ماهو موجود فقط (David,1995,p83).

النظريات المفسرة للقيم :

١-نظرية التحليل النفسي psgcho-Analysis theory

نرى ان عملية اكتساب القيم تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة حيث يكتسب الطفل اناه الاعلى من خلال التوحد مع الوالدين اذ يقوم الوالدان بدور ممثلي النظام وفيها يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية والقيم الاجتماعية والمثل العليا للمجتمع الذي يتربى فيه

الطفل، ومن هنا يتكون لدى الطفل نظام من القيم والقواعد الاخلاقية المتمثلة بالمحتويات والمرغوبات فيكون ما اسماه فرويد بالآنا الأعلى وهو يقابل ما يسمى بالضمير. (Rohwen&Grameh , 1974 , 101)

النظرية السلوكية : Behavioral theory

ان عملية اكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز الايجابي والتعزيز السلبي ويتعاملون مع القيم على انها اما ايجابية واما سلبية كما انها ليست أكثر من استنتاجات من السلوك الظاهر للفرد (خليفة ، ١٩٩٢ : ٢١٢) وينظر السلوكيون الى القيم كسلوك يتم اكتسابه نتيجة عملية تفاعل المعلم وتعزيز استجاباته لها فمن الممكن ان يتعلم الفرد السلوك المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه (Kohlberg , 1963 , 40).

النظرية المعرفية cognitive theory

تنظر المدرسة المعرفية التطورية الى اكتساب القيم على انها عملية اصدار أحكام، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو التفكير عند الطفل واكتساب القيم ليس محاكاة لنموذج اجتماعي او تكيفا للسلوك الأخلاقي بمقتضى المثيرات البيئية أو الاذعان لقواعد معينة وانما تؤكد أن الخلق ينشأ من محاول الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية (أبو جادو، ٢٠١٢ : ٢١٣)

مكونات القيم :

يرى بارسونز وغيره من علماء الاجتماع والانثروبولوجيا أن القيم تتكون من ثلاثة عناصر هي:

١-المكون العقلي – المعرفي (الاختيار)

اي انتقاء القيمة من بدائل مختلفة بصرية كاملة بحيث ينظر الفرد من عواقب انتقاء كل بديل ويتحمل المسؤولية بكاملها .

٢-المكون الوجداني الذهني (التقدير)

ومعياره التقدير الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها والشعور بالسعادة لأختيارها

٣-المكون السلوكي – الارشاد الخلقى (الفعل)

ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة على ان تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في اوضاع مختلفة كلما سمحت الفرصة (العاجز ١٩٩٩ : ٩).

ستبنى الباحثة بكل ما جاء في الجانب النظري لتفسير نتائج البحث .

ثانيا : دراسات سابقة

لم تجد الباحثة اي دراسة سابقة حول اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية بصورة مباشرة ، لان الدراسات السابقة تناولت دراسة اتجاهات الطلبة بمتغيرات اخرى .

الفصل الثالث: اجراءات البحث

أولاً-مجتمع البحث وعينته :

تألف مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد للدراسات الأولية النهارية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) باستثناء طلبة الصفوف الخامسة والسادسة التي توجد في بعض الأقسام والكليات العلمية، وبذلك يتألف المجتمع من (٥٨٤٩٨) طالباً وطالبة موزعين بحسب الجنس بواقع (٣٩٤٧٢) طالباً و (١٩٠٢٦) طالبة، وبحسب التخصص بواقع (٢١٠٣٤) طالباً وطالبة في التخصص العلمي، و (٣٧٤٦٤) طالباً وطالبة في التخصص الإنساني، أما عينة البحث فتألفت من (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما موضح في الجدول (١)

الجدول (١)

عينة البحث موزعة بحسب الجنس والتخصص الدراسي

المجموع	الاناث	الذكور	الكلية
١٠٠	٥٠	٥٠	كلية التربية ابن الهيثم قسم الكيمياء
١٠٠	٥٠	٥٠	كلية التربية ابن الهيثم قسم الرياضيات
١٠٠	٥٠	٥٠	كلية التربية ابن رشد قسم التاريخ
١٠٠	٥٠	٥٠	كلية التربية ابن رشد قسم العلوم النفسية والتربوية
٤٠٠	٢٠٠	٢٠٠	المجموع

ثانياً-أداة البحث : مقياس القيم الاجتماعية

بعد اطلاع الباحثة على الادب النظري تبنت مقياس القيم الاجتماعية من (الجموعي، ٢٠١٣) الذي يتكون من (٥٠) فقرة موزعة على مجالات (القيم الذاتية ، القيم الدينية، قيم الاخلاقية ، قيم الانتماء الوطني) وذي تقدير ثلاثي الاجابة (نعم ، احياناً ، لا) وتعطى عند التصحيح الدرجات (١-٣) لل فقرات المصاغة باتجاه ايجابي والدرجات من (٣-١) إلى الفقرات المصاغة باتجاه سلبي ، ولأجل أن يكون المقياس مناسباً لتطبيقه على عينة البحث وتعرف ما إذا كان بحاجة إلى إجراء بعض التعديلات عليه استخرجت الباحثة خصائصه القياسية (السايكومترية) ، وكما يأتي:

أ - التحليل المنطقي لفقرات المقياس :

عرضت الباحثة المقياس (انظر الملحق ١) على مجموعة من الخبراء ذوي اختصاصات تربوية ونفسية وطلبت منهم أن يبدو ملاحظاتهم عن المقياس ومدى ملائمته للتطبيق على أفراد عينة البحث في البيئة العراقية فضلاً عن إبداء أية ملاحظات أخرى إن وجدت ، وقد اقترح الخبراء بعض التعديلات المناسبة على بعض فقرات المقياس ،اذ نالت فقرات المقياس على موافقة الخبراء ، وكما موضح في الجدول (٢) .

الجدول (٢)

النسب المئوية وقيم مربع كاي لأراء الخبراء في صلاحية مقياس القيم الاجتماعية

الدالة	مستوى الدالة	قيمة مربع كاي الجدولية	قيمة مربع كاي المحسوبة	غير الموافقين		الموافقون		أرقام الفقرات
				نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
دال احصائياً	٠,٠٠٥	٣,٨٤	١٠	%٠	٠	%١٠٠	١٠	١, ٢, ٤, ٥, ٧, ٨, ٩, ١٠, ١٢, ١٣, ١٤, ١٥, ١٦, ١٧, ١٩, ٢٠, ٢١, ٢٢, ٢٣, ٢٤, ٢٦, ٢٧, ٢٩, ٣٠, ٣١, ٣٢, ٣٣, ٣٥, ٣٦, ٣٧, ٣٨, ٣٩, ٤٠, ٤١, ٤٣, ٤٤, ٥٠
دال احصائياً	٠,٠٠٥	٣,٨٤	٩,٨	%٢٠	٢	%٨٠	٨	٣, ٦, ١١, ١٨, ٢٥, ٢٨, ٣٤, ٤٢, ٤٥, ٤٦, ٤٧, ٤٨, ٤٩

ب - التطبيق الاستطلاعي لمقياس القيم الاجتماعية :

تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة الجامعة بلغت (٨٠) طالبا وطالبة ، وقد اظهرت نتائج التطبيق وضوح تعليمات المقياس وفقراته ، اذ بلغ متوسط زمن الاستجابة على المقياس (١٨) دقيقة .

ج - تصحيح الإجابات :

استخدمت الباحثة في البحث الحالي مقياسا ثلاثيا لتقدير كل فقرة من فقرات المقياس وهو بصياغة (نعم ، احيانا ، لا) . وتعطى عند التصحيح الدرجات (٣-١) للفقرات المصاغة باتجاه ايجابي والدرجات من (١-٣) إلى الفقرات المعكوسة ، وبذلك فإن أعلى درجة للمقياس هي (١٥٠) درجة ، وأدنى درجة للمقياس هي (٥٠) ، اذ بلغ الوسط الفرضي للمقياس (١٠٠) درجة.

د - التحليل الإحصائي لفقرات المقياس :**١. تمييز الفقرات (items -discrimination)**

استخدمت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين لتحليل الفقرات إحصائيا لإيجاد تمييز فقرات المقياس ، إذ يقصد بتمييز الفقرة في البحث الحالي قدرة فقرات المقياس على التمييز بين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من الصفة أو السمة وبين من يتمتعون بدرجة منخفضة من نفس السمة أو الصفة ، (وتشير أدبيات القياس النفسي والتربوي إلى أن تحليل فقرات المقياس يؤدي إلى تحسين نوعيته من خلال اكتشاف مواقف الضعف فيه وإعادة صياغته واستبعاد غير الصالح منه) (scannell 14: 1973) ، تألفت عينة تحليل فقرات المقياس من (٤٠٠) طالب وطالبة وبعد تصحيح الإجابات وحساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) لكل مجموعة فكان عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا (١٠٨) طالبا وطالبة ، وقد استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في حساب القوة التمييزية لكل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية ، إذ أن القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق في متوسط درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تمثل القوة التمييزية (Edwards 1957, 153:). وقد أظهرت نتائج التمييز إن الفقرات جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وكما موضح في الجدول (٣) .

جدول (٣)

مؤشرات تمييز فقرات مقياس القيم الاجتماعية

درجة Sig	(ت) المحسوبة	المجموعة الدنيا			المجموعة العليا			ت الفقرات
		الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	ن	الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	ن	
٠,٠٠٠	٧,٥٦٦	٠,٩٢٨	١,٨٧	١٠٨	٠,٦٤٨	٢,٦٩	١٠٨	١
٠,٠٠٠	٨,٠٩٦	٠,٧٨٥	١,٦٠	١٠٨	٠,٧٢٧	٢,٤٤	١٠٨	٢
٠,٠٠٠	٣,٨٥٩	٠,٨٠٨	١,٩٠	١٠٨	٠,٧٤٢	٢,٣١	١٠٨	٣
٠,٠٠٠	٩,٦١٣	٠,٧٠٣	١,٥٤	١٠٨	٠,٦١٠	٢,٤٠	١٠٨	٤
٠,٠٠٠	٦,٨٩٣	٠,٦٤٨	١,٥٢	١٠٨	٠,٧١٣	٢,١٦	١٠٨	٥
٠,٠٠٠	١٠,٣٩٦	٠,٦٦٠	١,٣٥	١٠٨	٠,٦٣٥	٢,٢٧	١٠٨	٦
٠,٠٠٠	٦,٣٢٧	٠,٧٧٩	١,٤٩	١٠٨	٠,٦٨٠	٢,١٢	١٠٨	٧
٠,٠٠٠	٣,٠٧٠	٠,٨٢١	١,٧٩	١٠٨	٠,٧٢٨	٢,١١	١٠٨	٨
٠,٠٠٠	٤,٣١٣	٠,٧٢٧	١,٦٥	١٠٨	٠,٧٦٦	٢,١٦	١٠٨	٩
٠,٠٣٣	٢,١٤٤	٠,٨٠٨	١,٩٦	١٠٨	٠,٧١٢	٢,١٩	١٠٨	١٠
٠,٠٠٠	٥,٤٢٢	٠,٧٠١	١,٥٦	١٠٨	٠,٦٨٠	٢,٠٧	١٠٨	١١
٠,٠٠٠	٣,٧٨٦	٠,٧٦٣	١,٦٦	١٠٨	٠,٧٠٩	٢,٠٤	١٠٨	١٢
٠,٠٠٠	٤,٧٢٢	٠,٧٧٩	١,٦٤	١٠٨	٠,٦٨٨	٢,١١	١٠٨	١٣
٠,٠٠٠	٦,٢١٣	٠,٦٨٩	١,٤٥	١٠٨	٠,٧٣٤	٢,٠٦	١٠٨	١٤
٠,٠٠٧	٢,٧٢٥	٠,٨٨٨	١,٧٥	١٠٨	٠,٧١٨	٢,١٠	١٠٨	١٥

٠,٠٠٠	٥,٧٣٤	٠,٧٥١	١,٦٢	١٠.٨	٠,٧٢٩	٢,٢٨	١٠.٨	١٦
٠,٠٠٠	٤,٥٩٧	٠,٨٢٢	١,٧٣	١٠.٨	٠,٧٤٩	٢,٣٠	١٠.٨	١٧
٠,٠٠٠	٣,٩٦٢	٠,٧٥٨	١,٧٣	١٠.٨	٠,٧٤٩	٢,٢٠	١٠.٨	١٨
٠,٠٠٠	٦,٢١٠	٠,٧٧٦	١,٥٧	١٠.٨	٠,٦٩٠	٢,١٩	١٠.٨	١٩
٠,٠٠٠	٩,٦٥٢	٠,٧٦٠	١,٦٠	١٠.٨	٠,٦٧٥	٢,٥٥	١٠.٨	٢٠
٠,٠٠٠	٨,٢٧٩	٠,٧٢٩	١,٥٣	١٠.٨	٠,٧٨٧	٢,٣٨	١٠.٨	٢١
٠,٠٠٠	٧,٧٢٧	٠,٧٠٤	١,٤٩	١٠.٨	٠,٧٠٥	٢,٢٣	١٠.٨	٢٢
٠,٠٠٠	٤,١٤٢	٠,٧٩٤	١,٨٠	١٠.٨	٠,٧١٥	٢,٢٢	١٠.٨	٢٣
٠,٠٠٠	٧,٢٦٤	٠,٧١٥	١,٥٦	١٠.٨	٠,٦٣١	٢,٢٢	١٠.٨	٢٤
٠,٠٠٠	٤,٥١٥	٠,٧٠٥	١,٦٣	١٠.٨	٠,٦٨١	٢,٠٦	١٠.٨	٢٥
٠,٠٠٤	٢,٩٠٩	٠,٧٦٣	١,٨٤	١٠.٨	٠,٦٨٥	٢,١٣	١٠.٨	٢٦
٠,٠٠٠	٤,٢٩٠	٠,٦٥١	١,٦٩	١٠.٨	٠,٧١٢	٢,٠٨	١٠.٨	٢٧
٠,٠٠٠	٤,٦٢٧	٠,٧٦٢	١,٧١	١٠.٨	٠,٦٧٧	٢,١٧	١٠.٨	٢٨
٠,٠٠٠	٦,٥١٢	٠,٦٦١	١,٥٥	١٠.٨	٠,٦٧٦	٢,١٤	١٠.٨	٢٩
٠,٠٠٠	٥,٦٤١	٠,٧٧٥	١,٦٤	١٠.٨	٠,٧٦٥	٢,٢٢	١٠.٨	٣٠
٠,٠٠٠	٧,٣٠٢	٠,٦٧٠	١,٦٧	١٠.٨	٠,٦٥٣	٢,٣٢	١٠.٨	٣١
٠,٠٠٠	٤,٣٧٤	٠,٧٧٦	١,٧٠	١٠.٨	٠,٧٧٩	٢,٢٣	١٠.٨	٣٢
٠,٠٠٠	٣,٨٠٦	٠,٧٨٧	١,٥٩	١٠.٨	٠,٧٤٠	٢,٠٥	١٠.٨	٣٣
٠,٠٠٠	٦,٦٣٥	٠,٥٧٠	١,٣٣	١٠.٨	٠,٧٦٦	٢,٠٤	١٠.٨	٣٤

الاطروحة للعلوم التربوية والنفسية العدد الخامس / ٢٠١٧

٠,٠٠٠	١٠,٥٩٨	٠,٥٩٤	١,٤٨	١٠.٨	٠,٧٠٦	٢,٥٧	١٠.٨	٣٥
٠,٠٠٠	٥,٧٣٢	٠,٧٤٤	١,٥١	١٠.٨	٠,٨١٧	٢,٢١	١٠.٨	٣٦
٠,٠٠٠	٥,٩٢٢	٠,٦٩٠	١,٤٦	١٠.٨	٠,٧٩٢	٢,١٥	١٠.٨	٣٧
٠,٠١٧	٢,٤٢٣	٠,٨٤٣	١,٨٤	١٠.٨	٠,٧٧٦	٢,١٥	١٠.٨	٣٨
٠,٠٠٠	٦,٨٦٠	٠,٦٤٨	١,٤١	١٠.٨	٠,٧٠٣	٢,١٤	١٠.٨	٣٩
٠,٠٠١	٢,٥٥٩	٠,٧٢٥	١,٦٧	١٠.٨	٠,٧٤٩	١,٩٦	١٠.٨	٤٠
٠,٠١٠	٢,٦٠٣	٠,٧٠٩	١,٨٥	١٠.٨	٠,٧٩٨	٢,١٦	١٠.٨	٤١
٠,٠٠٠	٧,٩٦٤	٠,٧٧٦	١,٤٨	١٠.٨	٠,٧٢٢	٢,٤٢	١٠.٨	٤٢
٠,٠٠٠	٣,٧٠٠	٠,٨٣١	١,٦٩	١٠.٨	٠,٧٨٢	٢,١٦	١٠.٨	٤٣
٠,٠٠٠	٦,١٥٧	٠,٧٦٩	١,٦٩	١٠.٨	٠,٦٨٣	٢,٤٠	١٠.٨	٤٤
٠,٠٠٠	٤,٩٣٢	٠,٨٠٣	١,٧٤	١٠.٨	٠,٧٢٥	٢,٣٣	١٠.٨	٤٥
٠,٠٠٠	٤,٩٤٦	٠,٧٧٧	١,٦٥	١٠.٨	٠,٦٤٦	٢,٢١	١٠.٨	٤٦
٠,٠٠٢	٣,٢٠٠	٠,٨٨٥	١,٩٤	١٠.٨	٠,٧٢٧	٢,٣٥	١٠.٨	٤٧
٠,٠١١	٢,٥٨٥	٠,٨٢٥	١,٩١	١٠.٨	٠,٦٨٩	٢,٢٢	١٠.٨	٤٨
٠,٠٠٠	٤,٣٤٣	٠,٧٥٨	١,٦٧	١٠.٨	٠,٧٩٧	٢,٢٠	١٠.٨	٤٩
٠,٠٠١	٣,٥٤٩	٠,٨٣١	١,٦٩	١٠.٨	٠,٧١٤	٢,١٢	١٠.٨	٥٠

* القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٨) عند مستوى ٠,٠٥ بدرجة حرية ٢١٤

٢- (طريقة الاتساق الداخلي)

تري انستازي (Anastasia) إن ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس تعني إنها تبين السمة التي يقيسها المقياس (202: Anastasia, 2010)، ويتم حساب معامل الارتباط بين أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الواحد والمجالات الأربعة وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة علماً أن هذه العينة هي نفسها التي تم استخدامها في استخراج القوة التمييزية للفقرات ، تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ككل ما بين (٠,٢٥١ - ٠,٦٤٠) وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ، في حين تراوحت معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الواحد ما بين (٠,٢٤٨ - ٠,٦١٠) وعند مقارنتها بالقيم الحرجة لمعاملات الارتباط كانت الفقرات جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) وكما موضح في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الواحد

معامل ارتباط الفقرات	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرات	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت
٠,٣٠٧	٠,٣٩٥	٢٦	٠,٤٤٩	٠,٤٥٥	١
٠,٣٧٣	٠,٣٨٣	٢٧	٠,٤٥٩	٠,٤٨١	٢
٠,٣٤٩	٠,٤٨٤	٢٨	٠,٢٤٨	٠,٢٥١	٣
٠,٤٩٠	٠,٥٢٨	٢٩	٠,٥٤٧	٠,٥٧٩	٤
٠,٥١٤	٠,٥٤٣	٣٠	٠,٥١٤	٠,٥٣٢	٥
٠,٥١٩	٠,٥٧٧	٣١	٠,٤٧٧	٠,٤٦٥	٦
٠,٥٦٦	٠,٥١٨	٣٢	٠,٤٤٧	٠,٤٤٧	٧
٠,٥٠٦	٠,٣٧٨	٣٣	٠,٢٦٠	٠,٣١١	٨
٠,٣٩٨	٠,٤٧٥	٣٤	٠,٤٠٥	٠,٤٢٢	٩

١٠	٠,٤٢٥	٠,٤١٥	٣٥	٠,٥٨٣	٠,٤٦٢
١١	٠,٣٥٨	٠,٣٤٧	٣٦	٠,٤٢٦	٠,٥٤٧
١٢	٠,٤٩١	٠,٤٦٣	٣٧	٠,٤٥١	٠,٤٠٩
١٣	٠,٤٨٨	٠,٤٨٥	٣٨	٠,٤٥٨	٠,٤١٩
١٤	٠,٦٤٠	٠,٦١٠	٣٩	٠,٤١٤	٠,٤٣٩
١٥	٠,٤٩١	٠,٥٠١	٤٠	٠,٣٨٩	٠,٣٥٥
١٦	٠,٤٩٢	٠,٤٧٣	٤١	٠,٤٠٨	٠,٤٠٤
١٧	٠,٢٤٣	٠,٣٨٧	٤٢	٠,٣٦٨	٠,٤٠١
١٨	٠,٥٠٩	٠,٤٦٩	٤٣	٠,٤٣٢	٠,٣٧٢
١٩	٠,٣٤٦	٠,٤٥٧	٤٤	٠,٣٩٤	٠,٤٣١
٢٠	٠,٤٨٠	٠,٥٦٤	٤٥	٠,٥٢٦	٠,٣٣٨
٢١	٠,٤٦٧	٠,٥٨٤	٤٦	٠,٤٨٢	٠,٥٠٧
٢٢	٠,٥١٢	٠,٥٢٢	٤٧	٠,٤٠٥	٠,٤٨٧
٢٣	٠,٥٣٢	٠,٥٨٧	٤٨	٠,٤٠٣	٠,٣٩٣
٢٤	٠,٥٦٣	٠,٥٧٣	٤٩	٠,٤١٨	٠,٤٨٧
٢٥	٠,٤٩٩	٠,٥٨٨	٥٠	٠,٥٣٨	٠,٥٨٦

*قيمة معامل الارتباط الحرجة تساوي (٠,١١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨)

ثالثاً - مؤشرات صدق وثبات المقياس :

١. صدق المقياس (scale validity)

إن معنى الصدق يختلف بحسب استخدام الاختبار ، والاختبار الصادق يعطي درجة تعد انعكاساً أو تمثيلاً لقدرة الفرد (عبد الحفيظ وباهي ٢٠٠٠: ١٧٣) ، وعلى الرغم من استكمال إجراءات الصدق الظاهري إلا أن الاعتماد عليه ليس كافياً لذا حسب نوع آخر من الصدق وهو صدق البناء .

- صدق البناء (construal validity)

يكون صدق البناء أكثر أنواع الصدق قبولاً من وجهة نظر فلسفية ، ويرى عدد كبير من المختصين انه يتفق أكثر من غيره مع جوهر مفهوم ايبيل (Ebel, 1972) للصدق من انه هو تشعب الاختبار بالمعنى ، وتعد القوة التمييزية للفقرات والاتساق الداخلي احد مؤشرات صدق بناء الاختبارات والمقاييس ، فضلاً عن تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية يعد مؤشراً على صدق البناء (فرج ، ٢٠١٢ : ٣٦٨) ، ولما كانت فقرات المقياس لها القدرة على التمييز بين المجيبين ومتجانسة من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية (انظر الجداول ٣ ، ٤) لذا يعد هذا مؤشراً على صدق المقياس.

٢. ثبات المقياس (scale reliability)

يعني الثبات إن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف ويعني أيضاً الاستقرار أي انه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الاستقرار ، ويعني أيضاً الموضوعية بمعنى إن الفرد يحصل على نفس الدرجة إذا ما أعيد تطبيق الاختبار عليه ثانية (الإمام والآخرين ، ١٩٩٠ : ١٤٧) ، وقد تم حساب الثبات بالطرائق الآتية :

أ- طريقة إعادة الاختبار (test – retest)

لكي نحصل على الثبات للمقياس في البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة من الطلبة بلغت (١٠٠) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً ، وبعد مدة حوالي أسبوعين تم تطبيق نفس الاختبار على نفس الطلبة وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين التطبيقين اذ بلغ (٨٦،٠) ، وكما موضح في الجدول (٥)

ب- طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alfa)

للتأكد أكثر من ثبات المقياس بهذه الطريقة طبقت معادلة ألفا كرونباخ على درجات عينة الثبات أنفة الذكر ، إذ بلغ الثبات للمقياس ككل (٨٣،٠) ولمجالات المقياس كل على حده (٧٤،٠ ، ٧٩،٠ ، ٧٥،٠ ، ٨٠،٠) كما موضح في الجدول (٥).

الجدول (٥)

قيم معاملات الثبات مقياس القيم الاجتماعية بطريقة إعادة الاختبار وطريقة ألفا كرونباخ

القيم الاجتماعية	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ
القيم الذاتية	٠,٨١	٠,٧٤
القيم الدينية	٠,٨٠	٠,٧٩
القيم الأخلاقية	٠,٨٤	٠,٧٥
قيم الانتماء الوطني	٠,٨٠	٠,٨٠
المقياس ككل	٠,٨٦	٠,٨٣

رابعاً : التطبيق النهائي :

طبقت الباحثة المقياس بصورته النهائية المؤلفة من (٥٠) فقرة على أفراد عينة البحث التطبيقية البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، حيث قامت الباحثة بتوضيح كيفية الإجابة على فقرات المقياس لأفراد عينة البحث وتم توزيع واسترجاع المقياس من قبل الباحثة.

خامساً- الوسائل الإحصائية:

تم استخراج نتائج البحث بواسطة برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) والذي أستخدم من خلاله الوسائل الآتية :

١- النسبة المئوية واختبار مربع كاي لاستخراج آراء الخبراء (الصدق الظاهري) لفقرات المقياس.

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لاستخراج القوة التمييزية للفقرات ، وكذلك لأيجاد الفروق بين الذكور والاناث وبين طلبة التخصص العلمي والإنساني في الاتجاه نحو القيم الاجتماعية .

٣- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الفقرات (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية، وارتباط الفقرة بالمجال لمقياس الاتجاه نحو القيم الاجتماعية ، ولإستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار .

٤- معامل ألفا كرونباخ وذلك لإستخراج الثبات .

٥- وتم حساب المتوسط الفرضي من خلال اعلى درجة للمقياس + ادى درجة للمقياس ٢/

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها :

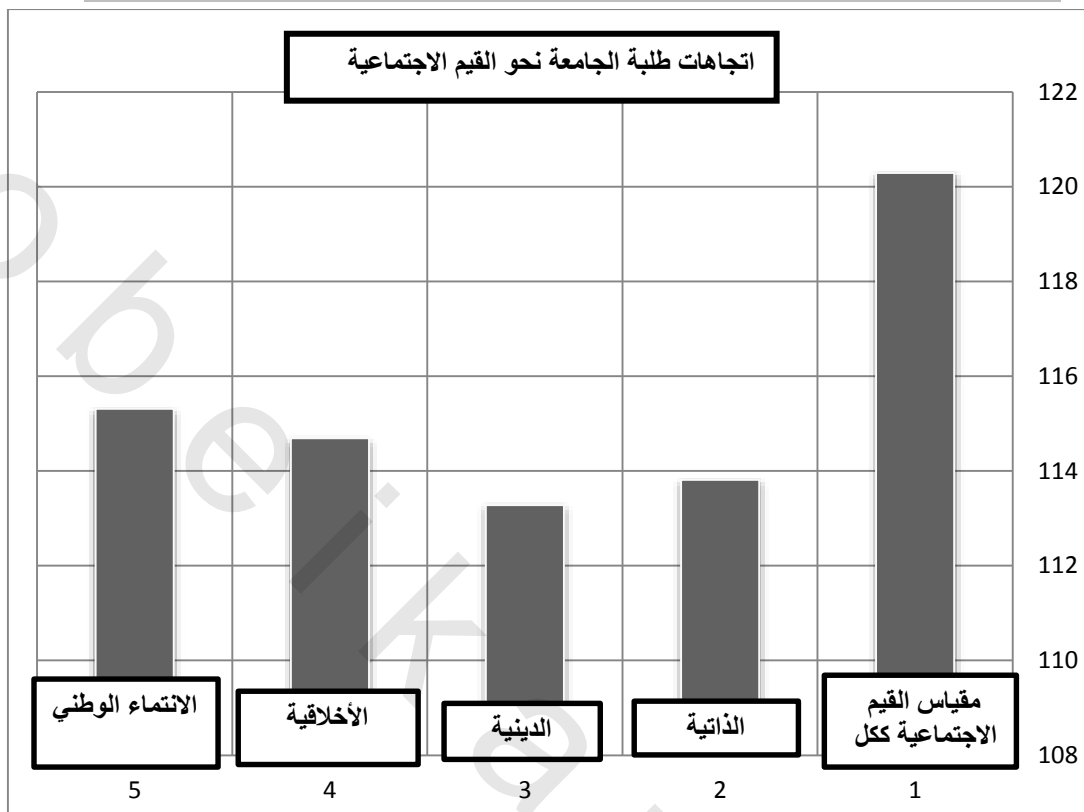
الهدف الأول : التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية .

للتحقق من هذا الهدف وبعد تطبيق مقياس القيم الاجتماعية على افراد عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة ، تم تحليل اجابات العينة للمجالات الأربعة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجال القيم الذاتية (١١٣،٨١) بأنحراف معياري (١١،٦٣٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجال القيم الدينية (١١٣،٢٨) بأنحراف معياري (١١،٨٦٥)، والمتوسط الحسابي لمجال القيم الأخلاقية (١١٤،٦٩) بأنحراف معياري (١١،٣٣٥) ، والمتوسط الحسابي لمجال الانتماء الوطني (١١٥،٣١) بأنحراف معياري (١١،٣٠٣) ، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (١٢٠،٢٩) بأنحراف معياري (٩،٠٦٠) ، بينما بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (١٠٠) درجة ، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة ، وتبين أن القيم التائية المحسوبة لمجال القيم الذاتية (٢٣،٧٢٩) ، القيم الدينية (٢٢،٣٨٦) ، القيم الأخلاقية (٢٥،٩١٠) ، قيم الانتماء الوطني (٢٧،٠٨٥) ، والمقياس ككل (٤٤،٧٨٨) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لكشف الفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس القيم الاجتماعية

القيم الاجتماعية	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الذاتية	٤٠٠	١١٣،٨١	١١،٦٣٥	١٠٠	٣٩٩	٢٣،٧٢٩	١،٩٦	دالة عند ٠،٠٥
الدينية		١١٣،٢٨	١١،٨٦٥			٢٢،٣٨٦		دالة عند ٠،٠٥
الأخلاقية		١١٤،٦٩	١١،٣٣٥			٢٥،٩١٠		دالة عند ٠،٠٥
الانتماء الوطني		١١٥،٣١	١١،٣٠٣			٢٧،٠٨٥		دالة عند ٠،٠٥
المقياس ككل		١٢٠،٢٩	٩،٠٦٠			٤٤،٧٨٨		دالة عند ٠،٠٥



الشكل (١) ترتيب مجالات مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية

من ملاحظة النتائج في الجدول (٦) والشكل (١) يتضح أن :-

* مجال الانتماء الوطني هو المتصدر إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة افراد البحث (١١٥،٣١) بانحراف معياري قدره (١١،٣٠٣) بنسبة مئوية قدرها ٩٥،٨٦ % ، وفسرت الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الظروف الراهنة التي يمر بها البلد من حروب ونزاعات التي شكلت عند الطلبة حسا وطنيا من خلال حب الوطن والدفاع عنه فكرياً واجتماعياً ضد الافكار والجماعات المتطرفة وبالتالي ترسخت لديهم قيم الانتماء الوطني.

* أما في المرتبة الثانية فقد جاء مجال القيم الأخلاقية إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة افراد البحث (١١٤،٦٩) بانحراف معياري قدره (١١،٣٣٥) بنسبة مئوية قدرها ٩٥،٣٤ % ، وفسرت الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية والعقلية الناضجة التي يتمتع بها الطلبة وكذلك التنشئة الاسرية التي تعزز الاخلاق، فضلاً عن ذلك تعد القيم الأخلاقية من ثوابت الحياة ولها تاثير ايجابي على شخصية الطلبة داخل الوسط الجامعي .

* أما في المرتبة الثالثة فقد جاء مجال القيم الذاتية إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث (١١٣،٨١) بانحراف معياري قدره (١١،٦٣٥) بنسبة مئوية قدرها ٩٤،٦١ % ، وفسرت الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة تكوين الذات لدى الطلبة ، فكل منهم يسعى إلى اشباع ذاته وتحقيقها في مختلف المواقف التي يمرون بها ، وكذلك التغلب على العقبات النفسية والاجتماعية التي يواجهونها .

* وجاء في المرتبة الرابعة مجال القيم الدينية إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث (١١٣،٢٨) بانحراف معياري قدره (١١،٨٦٥) بنسبة مئوية قدرها ٩٤،١٧ % ، وفسرت الباحثة هذه النتيجة إلى الطبيعة العامة للفرد المسلم ، إذ ان الالتزام والوعي الديني والايمان بالله سبحانه وتعالى وكتابه ورسله شكلت لدى الافراد قيما دينية وبدرجات متفاوتة من شخص إلى آخر .

واظهرت نتيجة المقياس ككل ان المتوسط الحسابي بلغ (١٢٠،٢٩) بانحراف معياري قدره (٩،٠٦٠) وبنسبة مئوية ١٠٠ % ، وهذا يدل على ان افراد عينة البحث الحالي لديهم اتجاه ايجابي عال نحو القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع .

الهدف الثاني : التعرف على دلالة الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث) .

لتحقيق هذا الهدف ولأيجاد الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية بين الذكور والإناث استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لعينة الذكور حيث بلغ (١٢١،٢٩) بآنحراف معياري قدره (٨،٨٩٧) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث (١٢٠،٤٢) بآنحراف معياري قدره (٩،٤٨٤) ، ولأختبار الفروق بين المتوسطين استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠،٩٤٦) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية بين الذكور والإناث ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

نتائج الأختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لأختبار الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الجنس	اتجاهات نحو القيم الاجتماعية
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة	١,٩٦	٠,٩٤٦	١٩٨	٨,٨٩٧	١٢١,٢٩	١٠٠	ذكور	
				٩,٤٨٤	١٢٠,٤٢	١٠٠	إناث	

يتضح من الجدول (٧) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية بين الذكور والإناث ، وفسرت الباحثة هذه النتيجة إلى ان كل من الجنسين الذكور والإناث يسعون إلى بناء ذات اجتماعية خاصة بهم من خلال تنشئتهم الاجتماعية وتفاعلهم اجتماعياً داخل الوسط الجامعي من اجل تحقيق واشباع حاجاتهم الاجتماعية ، فضلاً عن ذلك تشابههم في تحقيق اهدافهم الاجتماعية ومكانتهم في المجتمع.

الهدف الثالث : التعرف على دلالة الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي / انساني) .

لتحقيق هذا الهدف ولأيجاد الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الانساني استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لعينة العلمي حيث بلغ (١٢٠,٨٩) بأنحراف معياري قدره (٩,٢٩٠) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الانساني (١٢٠,٨١) بأنحراف معياري قدره (٩,١٢٠) ، ولأختبار الفروق بين المتوسطين استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٨٧) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية بين طلبة التخصص العلمي والانساني ، والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين التخصصين العلمي والانساني في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	التخصص	اتجاهات نحو القيم الاجتماعية
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة	١,٩٦	٠,٠٠٨٧	١٩٨	٩,٢٩٠	١٢٠,٨٩	١٠٠	علمي	
				٩,١٢٠	١٢٠,٨١	١٠٠	إنساني	

يتضح من الجدول (٨) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية بين طلبة التخصص العلمي والتخصص الإنساني ، وفسرت الباحثة هذه النتيجة إلى ان جميع الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية يسعون الى بناء منظومة قيم اجتماعية من خلال تفاعلهم مع الآخرين وكذلك عند تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية .

الاستنتاجات Conclusion

في ضوء نتائج البحث الحالي تستنتج الباحثة مايلي :

١. يتمتع افراد عينة البحث الحالي بمستوى عال من الاتجاه الايجابي نحو القيم الاجتماعية بشكل عام وقيم الانتماء الوطني بشكل خاص .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية بين الذكور والاناث.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية بين طلبة التخصص العلمي والانساني .

التوصيات Recommendations

على وفق ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات وكما يلي :

١. ضرورة اهتمام الوحدات الارشادية في الجامعات العراقية بترسيخ مفهوم القيم الاجتماعية لدى الطلبة من خلال ورش العمل وجلسات الارشاد الجماعي .
٢. اقامة مؤتمرات وندوات فكرية اجتماعية هادفة لتعزيز الاتجاهات الايجابية نحو القيم الاجتماعية في مختلف مؤسسات التربية والتعليم .

٣. العمل على تعزيز واثراء المناهج الدراسية في الجامعات العراقية بالقيم الاجتماعية الرصينة .

المقترحات Suggestions

استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له تقترح الباحثة مايلي :

١. اجراء دراسة وصفية ارتباطية حول اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية .
٢. اجراء دراسة تجريبية عن طريق تأثير برنامج ارشادي سلوكي في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو القيم الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية .
٣. اجراء دراسة وصفية مسحية للكشف عن اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو القيم الاجتماعية.

المصادر العربية :

١. ابو جادوا صالح محمد (٢٠١٢): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية دار المسيرة للنشر والتوزيع
٢. الإمام، مصطفى محمود (١٩٩٠): التقويم والقياس، جامعة بغداد، كلية التربية الأولى، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
٣. دويدر عبدالفتاح (١٩٩٤): علم النفس الاجتماعي ، دار النهضة العربية ، بيروت .
٤. زهران حامد عبد السلام (٢٠٠٠) علم النفس الاجتماعي القاهرة ، عالم الكتب ، ط٦ .
٥. عبد الحفيظ ، اخلاص و باهي ، مصطفى (٢٠٠٠) . طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
٦. عادل عز الدين رسول وآخرون (١٩٩٤): دراسات في الاتجاهات ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان .
٧. فرج ، صفوت (٢٠١٢): القياس النفسي ، ط٧ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.
٨. فؤاد علي العاجز عطية العمري (١٩٩٩): القيم وطرف تعليمها وتصليحها ، القيم وطرق تعليمات درايات في القيم والتربية ، مؤتمر كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، الأردن
٩. فوزية دياب (١٩٩٦): القيم والعادات الاجتماعية القاهرة دار الكتاب العربي .
١٠. محمد علي المرصفي (١٩٩١): بعض القيم التربوية ودور الاسرة والمدرسة في حسابها للطفل ، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين الشمس

المصادر الأجنبية :

1. Ali port . G.w, the nature of prejudice , gmbridy. Aldison , wesiey , 1954 .
- 2.kalberen .wd 1975. Adolescent changing concerns , percetual and moton skills .

3. rahwer , D, Ammon , PR, and Gramer, P(1974) understanding intellectual development . three appnaches to theory and practice.
4. shwartz S.R . (1995) . the Blackwell Encycholopedia of social psychology cread Britain .
5. Taylor and others (1995) : values in education an edacationin values , London.
6. Scannell , d (1995) . Testing and measurement in the classroom, Boston : Houghton .
7. Edwards, a(1957). Techniques of attitude scale, construction, n. y. crofts, inc .
8. ebel , Robert . l (1972) . Essentials of educational measurement, New Jersey, prentice, hill.
9. Anastasi, A., Urbina, S., (2010): Psychological testing 7^{ed}. NewDelhi, Asoke. Ghosh, PHI, Learning private Limited.

ملحق رقم (١)

استبانة اراء الخبراء حول صلاحية فقرات

مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة....

تروم الباحثة أجراء البحث الموسوم (اتجاهات طلبة الجامعة نحو القيم الاجتماعية) ، ولتحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس القيم الاجتماعية من (الجموعي، ٢٠١٣) الذي عرفها بأنها " هي أحكام يصدرها الفرد على عالمه الإنساني والاجتماعي الذي يحيط به "

(الجموعي ، ٢٠١٣ : ٧).

ويتكون المقياس من (٥٠) فقرة ، موزعة على اربعة مجالات هي (القيم الذاتية ، القيم الدينية ، القيم الأخلاقية ، قيم الانتماء الوطني) .

ولكونكم من ذوي الدراية والتخصص في مجال العلوم التربوية والنفسية، تطلب الباحثة الاطلاع على :

- ١- مفهوم القيم الاجتماعية ومجاليه
- ٢- صلاحية الفقرات ومناسبتها لطلبة الجامعة
- ٣- ملائمة البدائل المعدة للمقياس (نعم ، احياناً ، ابدا)

وتقديم الملاحظات والتعديلات التي ترونها مناسبة وتقبلوا فانق الشكر والامتنان

الباحثة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	أسعى على أن تكون علاقتي طيبة مع الآخرين			
٢	أحرص على أن تكون علاقتي جيدة مع افراد أسرتي			
٣	أعمل على تقييم علاقتي مع الناس من اجل تعميقها واستمرارها .			
٤	أسعد عندما يطلب مني القيم بعمل يعود بالفائدة على الآخرين .			
٥	أعتقد اني مسؤول فعلاً على التخطيط لمستقبلي			
٦	أرحب بأي نشاط جديد يعطيني الفرصة لكي أمارس ادوار قيادية .			
٧	يهمني أن اكون مؤثراً في الجماعة حتى إن لم اكن قائداً رسمياً لها .			
٨	يشغل تفكيري دائماً كيفية النجاح في المسؤوليات التي أتوالها .			
٩	أحرص على الفوز بحماس وتنافس في أي نشاط .			
١٠	أشعر بالمتعة عند تخطي أي مشكلة او موقف.			
١١	أواظب على أداء الصلوات			
١٢	أحرص على إيتاء الزكاة			
١٣	أصوم شهر رمضان كله كما فرض علينا .			
١٤	أتمنى أداء فريضة الحج			
١٥	أحرص على الوفاء بوعودي .			
١٦	أهتم بأن اكون صادقاً حتى مع غير الصادقين معي .			
١٧	يهمني كثيراً ان ازيد من ثقة الآخرين في صدق كل ما أقوله			

١٨	يهمني معرفة رأي الدين في المواقف التي أواجهها في الحياة		
١٩	بالوعي الديني لدى افراد المجتمع يحل الكثير من المشاكل		
٢٠	إيماني يتضمن قبولي بالقضاء والقدر		
٢١	أشعر بأن حالي افضل من الكثير من الناس		
٢٢	أعبر عن رأي في أي مجال بحرية تامة		
٢٣	تجد افكاري المعلن عنها قبولا من الآخرين		
٢٤	أغضب اذ رأيت أي اهمال أصاب مرفق يؤدي خدمات للمجتمع		
٢٥	لدى القدرة على المساهمة في حل مشكلات الآخرين .		
٢٦	أتدخل في حالة وجود أي خلاف بين شخصين		
٢٧	من المهم تقديم حلول تفيد البلد		
٢٨	أشعر بالفخر عندما اشارك الناس في حل مشكلاتهم .		
٢٩	أحرص على ان تكون نصائحي تدعو الى الاتحاد .		
٣٠	أعتقد انني مسؤول على تقدم وازدهار وطني.		
٣١	أكون ديمقراطياً اذ توليت مناصب قيادية ذات مسؤوليات .		
٣٢	أتمنى زوال جميع الانظمة الدكتاتورية .		
٣٣	أميل إلى المشاركة في أي نشاط من شأنه خدمة المجتمع .		
٣٤	أشعر بالفخر عند سماع النشيد الوطني .		
٣٥	أحب مطالعة الكتب والمجلات التي تشبع فضولي .		

٣٦	أبحث دائماً عن الجديد في العلوم المختلفة .		
٣٧	أسعى وراء ملاحظة ورصد مختلف المشكلات والظواهر الاجتماعية		
٣٨	أؤمن بأن هناك قوانين تتحكم في مختلف الظواهر .		
٣٩	كثيراً ما أفكر بتفسير العلاقة التي تربط بين الموضوعات .		
٤٠	أقتنع بالرأي الصائب .		
٤١	أحرص على أن تكون احكامي على الأشياء موضوعية.		
٤٢	الكفاءة هي المعيار الأساسي للمفاضلة بين الأشخاص .		
٤٣	غالباً تكون افكاري حول الموضوعات ذات مرجعية .		
٤٤	أقبل نقد الآخرين لي إذا كانوا على صواب .		
٤٥	لدي القدرة على انتاج الجديد في مجال تخصصي .		
٤٦	أحرص على ان اكون مبدعاً .		
٤٧	أفضل زيارة بعض الاماكن الأثرية .		
٤٨	أميل الى سماع الألحان الجميلة والموسيقى الهادئة .		
٤٩	صرف المال دون داع لا يحقق السعادة		
٥٠	لن اكون من الذين يحاولون جمع المال من أجل اكتنازه.		

الضغوط النفسية لمعلمات التربية الخاصة

بمراكز تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

Psychological pressures for special education teachers in rehabilitation centers of child with special needs

ا.م.د. حسنية محمد الصديق

كلية التربية - جامعة حائل - السعودية

Assistant Professor Dr: Husnia Muhammed Elsiddig

Faculty of Education- university of hail –KSA

ملخص الدراسة:-

هدف هذا البحث الى التعرف على الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة بمراكز التأهيل حيث بلغ حجم العينة (٥٥) معلمة من مختلف التخصصات (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية وصعوبات تعلم) بمنطقة حائل المملكة العربية السعودية، تراوحت أعمارهم بين (٢٤-٥٠) سنة، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، أداة الدراسة عبارة عن مقياس الضغوط النفسية الذي اعده (هانز سيللي)، تم تحليل النتائج عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: توجد ضغوط نفسية عالية لمعلمات التربية الخاصة، توجد فروق في الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات العمر ونوع التخصص، كما تمت مناقشة النتائج في ضوء اهداف الدراسة والتراث النفسي كما وضعت بناء على النتائج مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية.

Abstract

This study aims to identify the psychological pressure that faces teachers of special education in rehabilitation centers. The study has (55) teachers from different professionals, (mental retardation, hearing impairment, visual impairment and learning disabilities) in Hail, Saudi Arabia ,whom ages range (24-50) years. The researchers use the connected descriptive method . The instrument of the study is the psychological pressure which prepared by (Hans Seeley). The analysis of the results are done by the Statistic Package for Social Sciences (SPSS). The most study important outcomes of the study are:-

- The teachers of special education face a high psychological pressure.
- The psychological stress that teachers face due to variables of age and the specialization which have discussed in the results scorer of the study and psychological Heritage.
- The researchers recommends the following recommendations for the further studies.

مقدمة :

تعد الضغوط النفسية من الموضوعات الحديثة والمهمة التي لها تأثير على مجتمعنا الحالي بسبب التأثيرات العقلية والجسمية التي يمكن ان تسببها للفرد، وعلى الرغم من الكتابات المختلفة حول موضوع الضغط النفسي من جانب المهتمين بالصحة النفسية والجسدية إلا أن مفهوم الضغط أو الضغوط لا تعني الشيء نفسه لهم جميعاً، لأن أبعادهم تعددة والزاوية التي ينظر إليها تختلف باختلاف الاتجاهات النظرية، والضغوط النفسية احدي الظواهر التي تشكل تحدياً وتهديداً لحياة الأفراد والجماعات في العصر الحديث وخاصة أصحاب المهن والعاملين فيها حيث يترتب على حدوث الضغوط النفسية إلحاق اضرار نفسية وجسمية وتدن في مستوى الأداء وضعف الإنتاجية وتعتبر مهنة التربية الخاصة احدي المهن الحديثة التي حازت على اهتمامات العديد من العلماء إذ أن العمل مع المعوقين يشكل تحدياً لكافة الأمم.

ويلعب معلم التربية الخاصة بصفة عامة الدور الرئيسي في عملية تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي أثناء تأدية مهامه قد يتعرض لمجموعة من العوامل والتي من شأنها أن تسبب له ضغوطاً نفسية من ضمن هذه العوامل هي الفئة التي يقوم بتدريسها وهي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة باعتبارها فئة مختلفة عن العاديين، ولذلك تتطلب مجهوداً عالياً بالإضافة إلى السمات الشخصية والمهارات التدريسية والتي يجب أن تتوفر في معلم التربية الخاصة، كل هذه العوامل من شأنها أن تشعر معلم

التربية الخاصة أن ما هو مطلوب منه في أداء مهنته يفوق قدرته الجسدية والعقلية وهذا ما يعرف بالضغط النفسي.

ونظرا لازدياد أعداد المعاقين بسبب تقدم وسائل التشخيص والتقييم أو لسبب كثرة الحوادث والإصابات أو أي أسباب أخرى مما يزيد من أعداد المعاقين والذي يمثل أعباء وظيفية على معلمات التربية الخاصة بمراكز التأهيل جاءت الدراسة الحالية لاكتشاف مدى تعرض معلمات التربية الخاصة للضغوط النفسية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديمغرافية في مراكز التأهيل بمدينة حائل.

المشكلة :-

تتبع مشكلة الدراسة من التساؤلات الآتية :

- ١- هل توجد ضغوط نفسية لمعلمات التربية الخاصة في مراكز رعاية الأطفال المعاقين؟
- ٢- هل توجد فروق في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى لمسار التخصص؟
- ٣- هل توجد فروق في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟^(١)

الأهداف:-

- ١- التعرف على الضغوط النفسية لمعلمات التربية الخاصة في مراكز رعاية الأطفال المعاقين.
- ٢- التعرف على الفروق في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى لمسار التخصص.
- ٣- التعرف على الفروق في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

الفروض:-

- ١- تتميز الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة في مراكز رعاية الأطفال المعاقين بالارتفاع.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى لمسار التخصص.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير العمر.

الأهمية :-

تتبع أهمية الدراسة من كونها الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة التي تناولت الضغوط النفسية التي أجريت على معلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية عامة ومنطقة حائل على وجه الخصوص.

من المحتمل أن تثري هذي الدراسة وتلفت النظر لدراسة الضغوط التي يتعرض لها معلمات التربية الخاصة.

المصطلحات:-**الضغوط النفسية:-**

تعرف الضغوط بأنه: "أي مثيرات أو تغيرات في البيئة الداخلية أو الخارجية بدرجة من الشدة والدوام بما يثقل القدرة التكيفية للإنسان إلى حده الأقصى والتي في ظروف معينة يمكن أن تؤدي إلى اختلال السلوك أو عدم التوافق، أو الاختلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض، وبقدر استمرار الضغوط بقدر ما يتبعها من استجابات جسمية ونفسية غير مريحة.

معلومات التربية الخاصة:

هن المعلومات المتخصصة في التربية الخاصة بكافة تخصصاتها ويعملن بصورة مباشرة مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

مراكز التأهيل:

وهي نمط من مراكز رعاية وتأهيل المعوقين وتضم أقساما مهنية للتأهيل المهني وأقسام اجتماعية لشديدي الإعاقة وأقسام للرعاية النهارية وقد استحدثت هذه المراكز لتجميع الخدمات في وحدة واحدة تقدم خدماتها من مصدر واحد وتحت إشراف إدارة واحدة لجميع فئات المعوقين من الجنسين كل على حدة (اخضر: دت) (٢).

التأهيل :

هو تلك العملية المنظمة والمستمرة والتي تهدف إلى إيصال الفرد المعاق إلى أقصى درجة ممكنة من النواحي الطبية والاجتماعية والنفسية والتربوية والاقتصادية التي يستطيع الوصول إليها حيث تتداخل هذه العملية (٣)

التربية الخاصة :

عرفتها اليونسكو على أنها التربية التي تستهدف داخل صفوف خاصة ومجموعات ومؤسسات خاصة، أطفالا يمثلون حالات استثنائية، تعتبر التربية الخاصة علي أنها من اختصاص التعليم المدرسي والجامعي المطلق الذي توضع في إطاره

مناهج خاصة بالأطفال الياقنين المصابين بإعاقات جسدية أو عقلية أو نفسية وتكون متكيفة مع احتياجاتهم أو تعتمد فيه طرائق تعليمية خاصة.^(٤)

التربية الخاصة :-

يتعامل معلمو التربية الخاصة مع أطفال يعانون من إعاقات مختلفة ومع آباء وأمهات هؤلاء الأطفال ومع اختصاصيين آخرين. على أن المهمة الرئيسية الموكلة للمعلم كما هو معروف مهمة التعليم^(٥)، ولأغراض البحث عرفت الباحثة معلمات التربية الخاصة بأنهن: المعلمات اللائي يمارسن مهنة التعليم في صفوف التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية وبمراكز تأهيل المعاقين.

الإطار النظري:-

أولاً: الضغوط النفسية:

ذكر محمد علاوي نقلاً عن هانز سيلبي (selye) أن الضغوط تعتبر " من العوامل المهمة في حدوث الإجهاد والانفعال الزائد لدى الفرد. ومن ناحية أخرى فإن الضغوط موجودة لدى كل فرد بدرجة معينة، كما أن التعرض المستمر للضغوط الحادة يؤثر بصورة سلبية على حياة الفرد، ويؤدي إلى ظهور الأعراض المرضية والجسمية والنفسية^(٦)

ويرى الباحثون أن ضغوط أحداث الحياة " تجعل الإنسان عرضة للانهايار العصبي والوقوع فريسة الأمراض الجسمية والنفسية وأن الشعور بانعدام الثقة، وقلة التحمل، وعدم القدرة على التحكم في الأحداث والمشكلات هي مسببات للمرض الجسدي والنفسى. وإن الصراعات والمواقف الإحباطية المختلفة هي بوابة الدخول في عالم الأمراض النفسية والعقلية التي تعطي الاستعداد والاستجابة بالأمراض المختلفة.

الضغوط مفهوم يشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث أو المتغيرات البيئية في حياته اليومية، وهذه المتغيرات ربما تكون مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية. مع أن تلك التأثيرات تختلف من شخص إلى آخر تبعاً لتكوين شخصيته وخصائصه النفسية التي تميزه عن الآخرين، وهي فروق فردية بين الأفراد.

وعرفها (ميكانيك) بأنها تلك الصعوبات التي يتعرض لها الكائن البشري بحكم الخبرة والتي تنجم عن إدراكه للتهديدات التي تواجهه.

أما^(٧)(الطريري: ١٩٩٤) فيرى: أنها تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة.

إن هذا المفهوم الذي شاع استخدامه في علم النفس والطب النفسي، تمت استعارته من الدراسات الهندسية والفيزيائية، حينما كان يشير إلى (الإجهاد Strain، والضغط Press، والعبء Load)، هذا المفهوم استعاره علم النفس في بداية القرن

العشرين عندما انفصل عن الفلسفة وأثبت استقلاليته كعلم له منهج خاص به. وأيضاً جرى استخدامه في الصحة النفسية والطب النفسي على يد (هانز سيللي) الطبيب الكندي في العام ١٩٥٦م عندما درس أثر التغيرات الجسدية والانفعالية غير السارة الناتجة عن الضغط والإحباط والإجهاد.

أنواع الضغوط:

تشكل الضغوط النفسية الأساس الرئيس الذي تبنى عليه أنواع الضغوط الأخرى، وهو يعد العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى مثل: الضغوط الاجتماعية، ضغوط العمل (الضغوط المهنية)، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الأسرية، الضغوط الدراسية، الضغوط العاطفية^(٨).

وهناك أنواع متعددة للضغوط ويظهر ذلك في التقسيمات المختلفة التي وضعها الباحثون للضغوط، حيث هناك من يقسم الضغوط حسب تأثيرها إلى ضغوط سلبية وأخرى ايجابية، وذلك باعتبار أن الضغوط ليست كلها سلبية، وأنها قد تؤدي لاستثارة قدرات الفرد ودفعه نحو ذلك مزيداً من الجهد وهو ما يؤكد "طلعت منصور وفيولا الببلاوي" أنه يوجد ضغوط ذات التأثيرات السلبية التي تسبب توتراً يؤدي إلى إنهك الجسم واعتلال الصحة النفسية للفرد، بل قد يؤدي إلى استثارة قدراته وتنشيطها لمواجهة صعوبات الحياة والارتفاع بمستوى الأداء وهو ما يساهم في وصول الفرد إلى حالة الاتزان النفسي^(٩).

وهناك من يقسم الضغوط من حيث دوامها ومدى استمراريتها إلى ضغوط قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى وهو ما يشير إليه "حسن مصطفى" أن الضغوط تختلف في دوامها حيث تكون قصيرة المدى كانتظار قبول عمل، بينما تكون الأخرى طويلة مثل الضغوط الاقتصادية^(١٠) (حسن مصطفى: ١٩٩٢ ص ٢٢).

كما أن هناك من قسم الضغوط حسب حدتها إلى ضغوط حادة وضغوط متوسطة الشدة وضغوط بسيطة معتادة وهو ما يتفق مع تقسيم "ممدوحة سلامة" حيث ترى أن الضغوط قد تكون أحداثاً رئيسية جسيمة كأنفصال الوالدين أو فقد شخص عزيز، كما أنها قد تكون أحداثاً أقل ضغطاً كالضغوط الاقتصادية أو اضطراب العلاقات مع الآخرين وكذلك قد تكون مجرد منغصات ومضايقات يومية كمشكلات الأبناء أو الاضطرابات الصحية^(١١).

ويرى (هول ولندزي ١٩٧٨) أن الضغوط تنقسم إلى :

(أ) ضغوط ألفا : وهي تعد الأحداث أو الموضوعات التي تظهر في الواقع كما

هي .

(ب) ضغوط بيتا : وهي تعد الضغوط المتعلقة بالموضوعات البيئية التي يدركها الفرد ويفسرها كما يرى.

ضغوط العمل:

شكلت حوادث وإصابات العمل أولى الدراسات التي اهتمت بالعامل ومعرفة أسبابها، وقد وجدت الدراسات أن الضغوط النفسية الناجمة من ضغوط العمل أدت في معظمها إلى الإصابات والحوادث في مجال الصناعة، فضلاً عن الظروف الفيزيائية (الإضاءة، قلة التهوية، زيادة الضوضاء، الأبخرة والأدخنة في مكان العمل.. الخ) زادت في نسب الضغوط على العامل.

إن الظروف الداخلية لدى العامل هي السبب الفعّال في التعرض للإصابة بالإضافة إلى الظروف الخارجية في العمل (علاقات العمل، أجور العمل، وسائل نقل العمال.. الخ) والظروف الفيزيائية (الحرارة، التهوية، الإضاءة، الضوضاء) كل تلك مجتمعة تسبب ضغوطاً عالية تعيق إنتاجية العامل وتؤدي إلى بعض الحوادث والإصابات في مجال العمل الصناعي، وربما يقود بعضها إلى أمراض وإصابات جسدية ونفسية^(١٢).

الضغوط الاقتصادية:

لم يشكل العمل إلى وقت قريب أية مشكلة على العامل إلا بعد أن تعقدت قدرة المصانع على التشغيل واتسعت وترامت على مساحات واسعة، وأصبح التوتر والإجهاد مرادفاً لعمل المصانع الواسعة، وظهرت أعراض مرضية مختلفة اختصت في شريحة معينة من المجتمع، وهي العمال وسميت هذه الأمراض بالأمراض المهنية، وبضمنها الضغوط.

وقد نتجت عنها زيادة ساعات العمل ومطالبة إدارات المصانع بزيادة الإنتاج وتحسين نوعيته، كل ذلك على حساب صحة العامل مما أدى إلى ظهور حالات الضغوط المختلفة الناتجة عن عدم قدرة التحمل لمتطلبات العمل، مما جعل المتخصصين في مجال الصحة العامة والنفسية يتجهون لدراساتها في المصانع الكبرى، ومعرفة العبء الزائد على الفرد وتقديره كمياً.

لقد أدت هذه الحركة إلى المطالبة بتحسين ظروف العمل، وتخفيض شدة الضغوط الناجمة عن العمل ودفع التعويضات العالية للعمال المصابين بحوادث العمل أو المعرضين للإجهاد بسبب ضغوط العمل^(١٣).

إن الضغوط والإجهاد في العمل مرتفع جداً بالنسبة للعمال وعائلاتهم في الولايات المتحدة وأوروبا. ففي بعض الدول الصناعية في أوروبا وأمريكا الشمالية، أثبتت بعض الدراسات أن ٤٣% من حوادث العمل كانت بسبب الأخطاء الناتجة عن عوامل أربعة:

التعب، جو العمل، كثافة العمل، المشاكل العائلية.

يرى (الهيجان:)^(١٤) أن الضغط النفسي يشير إلى أي تغيير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ام مستمرة، وتمثل الأحداث بما فيها ظروف العمل أو التلوث البيئي أو السفر والصراعات الأسرية ضغوطاً، مثلها مثل في

ذلك الأحداث الداخلية أو التغيرات العضوية كالإصابة بالمرض، أو الأرق، أو التغيرات الهرمونية الدورية.

لذا تعد مهنة التعليم وخاصة الأفراد الذين يقومون بتعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من المهن الصعبة في ساعات العمل ونوعيته، والتعامل مع المعاقين، وهكذا تشكل الضغوط بأنواعها إجهاداً على الإنسان في عمله، وقد أثبتت معظم الدراسات أن الإنسان بلا عمل يتعرض أيضاً للضغوط وهي الناجمة عن البطالة. أما الضغوط الناجمة عن العمل، فهي الإرهاق بفعل ساعات العمل الطويلة، ونوعيته وأوقاته المختلفة. وفي كلتا الحالتين يؤدي الضغط إلى ارتفاع مستوى الهرمونات المرتبطة بالتوتر، فتكون هناك شكاوى من حالات مرضية كثيرة.

النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

نظرية هانز سيلي : Hans Seley

يعتبر هانز سيلي عالم الغدد الصماء الكندي من أوائل الذين فحصوا تأثيرات الضغوط الشديدة والمستمرة على الجسم ، ووجد أن الجسم لايقوم باستجابة جسمية أو محددة للمواقف الضاغطة المختلفة ، لكنه يقوم باستجابة جسمية عامة لأي مصدر للضرر أو الضغط ، وقد أطلق على هذا النمط من الاستجابة الجسمية غير المحددة للتهديد و الخطر بمتلازمة التكيف العام : (General Adaptation)، وزملة التكيف العام هي: سلسلة من الاستجابات الجسمية لمهاجمة المرض، ويطلق عليها (عامة) لأن الاستجابات الفسيولوجية الثلاث التالية تحدث في العديد من المواقف الضاغطة وهي:

تضخم أو اتساع الغدة الأدرينالية .

انكماش الغدة الصعترية (غدة صغيرة صماء قرب قاعدة العنق) والجهاز الليمفاوي المسئول عن مقاومة الأمراض .

القرح الهضمية^(١٥) (Beck:1992) .

وزملة التكيف العام هي نتيجة الاستجابات التكيفية لكل من الضغوط الجسمية والنفسية ، وتتضمن ثلاث مراحل هي : رد فعل الإنذار بالخطر ، مرحلة المقاومة ، مرحلة الإنهاك^(١٦) (Mednik:1975) وهي كمايلي:

مرحلة رد فعل الإنذار بالخطر : Alamo Reaction وفيها يعبئ الفرد طاقاته ويصبح مستعداً لمواجهة التهديد أو الخطر ، وذلك من خلال تغيرات في الجهاز العصبي الهرموني فتزداد معدلات الأدرينالين وضربات القلب ، والجهاز التنفسي^(١٧) (Berry :1998) .

ويرى ميدنيك وآخرون (Mednik ١٩٧٥) أن رد فعل الإنذار بالخطر هو صيحة الكرب للعضو نتيجة تعرضه للضغط ، وهو تلك الأعراض السلوكية الناتجة عن الضغط بغض النظر عن طبيعة الموقف الضاغط ، وكل الثدييات بما فيها الإنسان

تظهر استجابات جسمية معقدة ملائمة للإنذار بالخطر تتضمن إفراز الأدرينالين في الدم ، سرعة ضربات القلب ، نقص الدم في مناطق الجسم الخارجية (تصبح شاحبة أو بيضاء) ، زيادة الدم في الأعضاء الداخلية ، وهذه المرحلة يصاحبها أيضا استجابات انفعالية حادة مثل : الغضب ، الخوف ، التوتر ، الاهتمام ، وتختفى هذه الأعراض بالتدرج ، وعند هذه النقطة يستطيع الشخص مواجهة مصدر الضغط بواسطة رد فعل الهروب أو المقاومة ومرحلة الإنذار هي استجابة صحية لمواقف ضاغطة ، فإذا صار الضغط منخفضاً عاد الجسم لحالته الطبيعية ، أما إذا استمر وازدادت شدته يدل الجسم إلى المرحلة التالية وهي مرحلة المقاومة ، (Berry:1998) .

مرحلة المقاومة : Resistance Stage

أثناء هذه المرحلة هناك إشارات نوعية محددة تبين أن الجسم عاد إلى حالته الطبيعية مثل انخفاض معدل ضربات القلب والجهاز التنفسي ، إلا أن هناك ثمة إشارات أخرى تبين أن الجسم لا يزال في حالة مقاومة ودفاع ، وبصفة خاصة تظل مستويات الهرمونات مرتفعة وغالباً ما تكون الدفاعات العصبية جزءاً من هذه المرحلة خاصة إذا كان الضغط اجتماعياً أو رمزياً في طبيعته ، (بشرى إسماعيل : ٢٠٠٤م) . ومرحلة مقاومة الضغوط تتضمن بعض الميكانيزمات الذاتية الآلية لمواجهة الضغط ، فإذا كانت الحرارة هي مصدر الضغط يحدث العرق ، وإذا كان البرد هو مصدر الضغط يحدث الارتعاش ، وعندما لا تحدث هذه العمليات الجسمية بتوازن يمكن ملاحظة الاستنزاف والتعب الشديد وهي المرحلة الأخيرة (عند سيللي) ، وفي هذه المرحلة يتم استخدام العديد من استراتيجيات المواجهة، وهكذا إذا كانت المقاومة وأساليب المواجهة ناجحة فإن الجسم يعود لوضعه الطبيعي ، لكن إذا استمر الضغط وفشلت المقاومة فإن الفرد يدخل في المرحلة الثالثة مرحلة الإنهاك^(١٨) (Moriss:1982).

مرحلة الإنهاك : Exhaustion .

يدخل الفرد هذه المرحلة إذا استمر الضغط ، وفي هذه المرحلة تبدأ العمليات في الانهيار ، ويحدث المرض ، إذا استمر الضغط دون مواجهة فإن ذلك قد يؤدي إلى الوفاة ، وقد صنف سيللي كل الأمراض السيكوسوماتية فيما يسمى بأمراض التكيف وذلك لأنها تنتج عن المقاومة المستمرة للضغط كمحاولات العضو للتكيف مع البيئة (Mednick:1975).

نظرية القيم لـ (لوك وتيلور) في الضغوط النفسية :-

قدم (لوك وتيلور: ١٩٩١م) وجهة نظر جديدة لضغط العمل ، وأساس هذه النظرية هو المدى الذي يتفق أو يتطابق به العمل مع رغبات الأفراد وقيمهم، وحدد لوك وتيلور خمسة أنواع من القيم وهي :

السعادة المادية : (الحياة المريحة ، المال ، الأمن الأسرى) .

الانجاز : (الشعور بالإنجاز ، الاستقلالية ، النجاح ، التحدي ، الحرية ، المعرفة ، الحكمة) .

الإحساس بالأهمية : (أهمية العمل ، حياة الفرد المنظمة ، الاتزان الداخلي ،) .

العلاقات الاجتماعية : الصداقة ، والتقدير الاجتماعي .

استمرار مفهوم الذات أو احترام الذات .

وعندما يعوق العمل تحقيق هذه القيم ظاهرياً وباطنياً تنتج الضغوط ، وفيما يلي وصف يوضح كيف تكون القيم الخمس مصدر تهديد وضغط .

السعادة المادية :

مفهوم الذات الداخلي المزيف والشعور بالقيمة الشخصية في النجاح المادي .

عدم أو نقص تأكيد القيم التي تقدم الشعور بالرضا ، الفقر^(١٩) .

الانجاز :

الفشل الذي يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات .

الأداء الروتيني والعمل غير المثير للتحدي .

فقدان التحكم والسيطرة في العمل (صراع الدور ، العبء الزائد) .

الإحساس بالأهمية :

فقدان العمل أو انخفاض درجته الوظيفية .

التضحية من أجل شيء آخر ، القيم ، التربة الخصبة للعمل .

الوصول لهدف قيمى ذي أهمية كبيرة وعدم استبداله بآخر .

العلاقات الاجتماعية :-

الحساسية الزائدة للصراع البيئى الشخصي والنقد الزائد (المعتمدين جدا على الآخرين) .

التأكيد المفرط على القيم الأخرى ، الذي يؤدي الى الانسحاب من العلاقات

الاجتماعية والشعور بالاغتراب .

مفهوم الذات :-

الأداء السيئ أو الفشل فيه .

التأكيد على الأهداف المادية .

نقص التعبير عن ملائمة البيئة للفرد^(٢٠) .

نظرية التمرد النفسي:-

صاحبها عالم النفس الأمريكي برهم الذي اصدر في نيويورك كتاباً عن نظرية حول التمرد النفسي حيث يرى فيه أن حرية سلوك الفرد أمر طبيعي في حياته وان الناس بشكل مستمر يقومون بعملية فحص لحالاتهم الداخلية والخارجية ويتخذون من القرارات بشأن ما سوف يقومون به وكيف يقومون به ومتى ؟ وهم يضعون في الميزان الأمور التالية :

المرغبات والحاجات الشخصية (الحيوية والاجتماعية) والعامة .

المخاطر والمغانم في المحيط الذي يتحركون فيه .

القدرات الذاتية والإمكانات البيئية المؤاتية أو غير المؤاتية^(٢١)

الطرق التي يحققون بها أهدافهم المختلفة ومدى صعوبتها ومايكتنفها من مخاطر مادية أو معنوية ولئن كانت حرية الشخص كسلوك أمراً طبيعياً مسلماً به فمن المعقول انه مثل هذه الحياة إذا قيدت أو هُددت بالتقييد فان الفرد سوف يستثار دافعياً ، وسوف تتجه هذه الاستثارة فرضاً ضد أي زيادة في فقدانه لحيته كما أنها سوف تتجه إلى محاولة استرداد أي حرية كانت قد فقدت أو هددت ، ولما كانت هذه الحالة من حالات الدافعية الافتراضية هي استجابة لتقييد أو للتهديد بالتقييد إمكانية الفرد للعمل فمن الممكن اعتبارها قوة مضادة للظروف الفردية والبيئية المسؤولة عن تقييد الحرية ، وفي هذه الحالة تكون بصدد حالة (تمرد نفسي) من جانب الفرد ، ويتوقف حجم التمرد على العوامل التالية :-

أهمية السلوك الحر المزال أو المعاق أو المهدد بالإزالة أو الإعاقة .

نسبة السلوك المزال أو المعاق أو المهدد بالإزالة أو الإعاقة .

حجم التهديد إذا كان هناك تهديد فقط بإزالة السلوك أو إعاقته^(٢٢)

ثانياً: مراكز التأهيل الشامل:-

تعرفها فوزية بنت محمد اخضر بأنها هي نمط من مراكز رعاية وتأهيل المعوقين ويضم أقساماً مهنية للتأهيل المهني و أقساماً اجتماعية لشديدي الإعاقة وأقساماً للرعاية النهارية وقد استحدثت هذه المراكز لتجميع الخدمات في وحدة واحدة تقدم خدماتها من مصدر واحد وتحت إشراف إدارة واحدة لجميع فئات المعوقين من الجنسين كل على حده.(فوزية بنت محمد اخضر: السنة)

ويبلغ عدد مراكز التأهيل الشامل عشرين مركزاً موزعاً على مختلف مناطق المملكة العربية السعودية ويجري التوسع في إنشاء هذه المراكز لتغطي كافة الاحتياجات الإيوائية والتأهيلية للمعوقين^(٢٣).

مراكز رعاية الأطفال المعاقين:-

هي من أقدم أشكال الخدمات التربوية المقدمة للمعاقين وتشتمل على تقديم برامج تعليمية في النهار وإقامة في الأقسام الداخلية في الليل. كما يتم من خلالها تقديم الرعاية الاجتماعية لهؤلاء المعاقين.^(٢٤)

التأهيل:-

هو تلك العملية المنظمة والمستمرة والتي تهدف إلى إيصال الفرد المعاق إلى أقصى درجة ممكنة من النواحي التأهيل Habilitation هو الذي يهتم بأولئك الذين لديهم جوانب قصور ارتقائية تبدأ في وقت مبكر في الحياة. أما إعادة التأهيل Rehabilitation يقصد به عملية إعادة الفرد المعوق إلى المجتمع لإدماجه فيه بصورة أكثر توافقاً^(٢٥)

وبمعنى آخر فإننا نعني بالتأهيل هو تقديم الخدمات التأهيلية لذوي الاحتياجات الخاصة لدعم قدراتهم الجسدية والعقلية عندما لا تكون هذه القدرات قد ظهرت أي أنه ولد ومعه القصور في هذه القدرات أي أن الإعاقة خلقية مولود بها أو حصلت في مرحلة نمائيه مبكرة .

أما إعادة التأهيل فتعني إعادة تأهيل المعاق كان تدرب أو اكتسب مهارة ما ثم أصيب بخلل كان سببا في إعاقته ولم يستطع العودة إلى نشاطه وحياته الطبيعية.

التعريف الإجرائي لعملية التأهيل :-

هو مجموعة من الخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية والمهنية والتي تقدم للمعاقين بهدف تصحيح كل أنواع العجز كالعجز الجسدي أو العقلي أو سوء التوافق النفسي أو الاجتماعي أو المشكلات التعليمية، بالإضافة إلى تدريبه علي العمل ومن ثم إيجاد وظيفة تلائم قدراته المتبقية أنواع الخدمات التأهيلية التي تقدم في مراكز الرعاية:

- ١/ خدمات التأهيل الطبي .
- ٢/ خدمات التربية الخاصة.
- ٣/ خدمات التقييم والإرشاد والتوجيه المهني.
- ٤/ خدمات الإرشاد النفسي.
- ٥/ التدريب المهني .
- ٦/ التشغيل المهني .
- ٧/ الخدمات الاجتماعية .
- ٨/ العناية بالمعاقين بالمشاغل المحمية .

أنواع التأهيل:-

١/ **التأهيل الطبي** : وهو إعادة الفرد المعاق إلى أعلى مستوى وظيفي ممكن من الناحية البدنية والعقلية وذلك عن طريق استخدام المهارات الطبية للتقليل من الإعاقة أو إزالتها.

٢/ **التأهيل الاجتماعي**: والنفسي وهو إعادة الفرد المعاق إلى أعلى مستوى ممكن من الناحية الاجتماعية والنفسية وذلك عن طريق استخدام طرق العلاج النفسي والإرشاد النفسي والإرشاد الأسري

٣/ **التأهيل الأكاديمي** : وهو تعليم المعاقين أكاديميا حسب قدراتهم ودرجة أعاقتهم الجسمية والعقلية وذلك عن طريق الدراسة في مركز خاص بالمعاقين أو في صفوف خاصة للمعاقين ضمن المدارس العادية (٢٦)

٤/ **التأهيل المجتمعي**: هو استراتيجيات أو منهج يقوم على استثمار الموارد والخدمات المحلية المتاحة في كل مجتمع سكاني وتسهيل إمكانية استفادة المعاقين من تلك الموارد والخدمات أسوة ببقية أفراد المجتمع (٢٧)

٥/ **التأهيل المهني** : هو تلك المرحلة من عملية التأهيل المتصلة والمنسقة التي تشمل توفير خدمات مهنية مثل التوجيه المهني والتدريب المهني والاستخدام الاختياري بقصد تمكين الشخص المعوق من ضمان عمل مناسب والاحتفاظ به والترقي فيه

فريق التأهيل:-

الفريق الدائم ويتكون من أخصائي العلاج النفسي والطبيب وخاصة طبيب التأهيل أو مرشد التأهيل وأخصائي التغذية (٢٨)

كما يتكون الفريق الدائم من الأخصائي الاجتماعي ومعلم التربية الخاصة أما الفريق المؤقت ويحدد حسب حالة المعوق ويتكون من إحصائي علاج وظيفي أخصائي قياس وتشخيص السمع وإحصائي علاج طبيعى وأخصائي أجهزة تقويمية وإطراف صناعية وأخصائي نطق وتخاطب وكلام وأطباء واستشاريين في طب الأعصاب وطبيب عيون وأنف وأذن وحنجرة والعظام وطبيب نفسي حسب الحالة وأخيرا عائلة المعوق حيث ينحصر دورها الأخيرة في التعاون مع الفريق بإعطاء المعلومات والمتابعة والمشاركة في العملية التأهيلية.

من خلال هذا السرد تبين لنا موقع معلم التربية الخاصة حيث انه ضمن الفريق الأساسي والدائم لما يترتب على ذلك مجموعة من المسؤوليات تترتب عليه القيام بها مما حدا بالباحثة بأنه قد تكون هناك مجموعة ضغوط قد يتعرض لها معلم التربية الخاصة .

ولقد بدأ الاهتمام الفعلي بتأهيل وتدريب المعوقين بالمملكة العربية السعودية بوزارة الشؤون الاجتماعية في عام ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م وحيث أنشئت وكالة الوزارة

(وحدة صغيرة للتأهيل المهني للمعوقين بمراكز الخدمة الاجتماعية بالرياض إلى أن جاء عام ١٣٩٤ هـ عندما افتتح أول مركز مخصص لتأهيل المعوقين. ثم صدرت بعد ذلك أول لائحة لبرامج التأهيل بالقرار رقم ١٣٥٥ بتاريخ ١٣٩٤/٩/١٧ هـ ونصت على أن تنشأ بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية إدارة التأهيل المهني .

صدرت اللائحة الثانية المعدلة بالقرار رقم ١٢١٩ بتاريخ ١٣٩٦/٧/٩ هـ حيث نصت المادة الأولى منها على أن تقوم الإدارة العامة بوضع السياسة العامة لبرامج تأهيل المعوقين من الذكور والإناث وبعد ذلك صدرت الموافقة السامية رقم ١٢٨٨٦ بتاريخ ١٣٩٨/٥/٢٦ هـ على قرار اللجنة العليا للإصلاح الإداري رقم ٨١ بتاريخ ١٣٩٨/٤/٣٦ هـل تكون هناك وكالة الوزارة لشؤون الرعاية الاجتماعية ذات ميزانية مستقلة ابتداء من (٢٩) ١٣٩٨/٧/١ هـ (اخضر : د ت).

التربية الخاصة:-

يعرفها فاروق الروسان على أنها مجموع من البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم إلى فئات من الأفراد غير العاديين وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم في التكيف^(٣٠).

معلم التربية الخاصة:-

تعرف الباحثة معلم التربية الخاصة بأنه المعلم الذي يقوم بتدريس فئات غير العاديين في الفصول الخاصة بالمدارس العادية وبمراكز تأهيل المعاقين وبالمدارس الخاصة بفئات غير العاديين .

أما التعريف الإجرائي لمعلم التربية الخاصة هو المعلم الذي يقوم بتنفيذ البرامج التربوية لفئات المعاقين الملتحقين بمراكز التأهيل .

دور معلم التربية الخاصة :-

يتجدد دور معلم التربية الخاصة في ما يلي:
يقوم معلم التربية الخاصة بإجراء الاختبارات التشخيصية والتقويمية للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها الطفل .
يضع المعلم خطة تربوية فردية تتضمن الأهداف والعلاج سواء داخل الفصل أو خارجه متضمنة الأنشطة والوسائل وغيرها .
يقوم معلم التربية الخاصة باستخدام غرفة مصادر التعلم أو أي غرفة بالمدرسة لتقديم العون للطفل سواء فردي أو جماعي .
يضع معلم التربية الخاصة البرامج التربوية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية^(٣١)

وتشير شوقيه إبراهيم (١٩٩٣) (٣٢) إلى أن عدم وضوح مضمون دور معلم التربية الخاصة واقتضاه إلى تحديد مضمونه والأعباء الزائدة عليه كما وكيفا يجعله عاجزا عن معرفة مسؤولياته وواجباته وشعوره بالضغط النفسية)

الدراسات السابقة:

دراسة عادل حرب (١٩٨٥):

والتي هدفت إلى دراسة الرضا عن العمل لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض السمات الشخصية حيث طبقت هذه الدراسة على عينة عددها (١٠٠) معلمة من معلمات التربية الخاصة و(١٠٠) معلمة من معلمات التعليم العام وكانت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة و معلمات التعليم العام على المقياس الكلي للرضا عن العمل لصالح معلمات التعليم. (٣٣)

دراسة (عسكر وآخرون، ١٩٨٦):

والتي هدفت إلى التعرف على مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي وتكونت عينة البحث من (١٨٣) معلما ومعلمة، وقد أوضحت النتائج أن درجة الاحتراق النفسي منخفضة نسبيا بين مجتمع الدراسة، إلا أن درجة عالية من الاحتراق النفسي وجدت بين المعلمين الكويتيين ذوي الخبرة التدريسية مابين (٥-٩) سنوات في جميع مصادر الاستبانة. (٣٤)

دراسة معيض عبد الله (١٩٩١):

والتي هدفت إلى التعرف على أبعاد الضغوط المهنية التي تواجه المعلمين في السعودية، ومدى اختلاف هذه الضغوط بين معلمي التربية الخاصة والتربية العامة وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم ومعلمة من مؤسسات التربية الخاصة ومدارس التربية العامة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف بين أنواع الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلمون في المدارس الخاصة والمدارس العامة، وأن معلمي التربية الخاصة يعانون من ضغوط أعلى مما يعاني منه المعلمون في المدارس العامة. (٣٥)

دراسة شوقيه إبراهيم (١٩٩٣):

والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية وتقدير الذات لدى معلمي التربية الخاصة حيث طبقت هذه الدراسة على عينة عددها (١٥٣) معلما ومعلمة بالتربية الخاصة العاملين بمعاهد التربية الفكرية ومعاهد الصم والبكم، و(٩٤) معلما ومعلمة بالتعليم العام. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة من المصادر المهنية الضاغطة تتمثل في علاقة المعلم بتلاميذه، وعلاقته بزملائه، وعلاقته بإدارة المعهد، وصراع الدور وغموضه وعبء الدور والعائد المالي ومشكلات ترتبط

بالتدريس، واتجاه المجتمع وأولياء الأمور ،كما توصلت إلى مجموعة من المظاهر الفسيولوجية والسلوكية المصاحبة للضغوط.(٣٦)

دراسة السمادوني (١٩٩٥): (٣٧)

والتي هدفت إلى التعرف على الإنهاك النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته حيث طبقت الدراسة على عينة عددها (٢٤٠) معلما ومعلمة بمعاهد ومدارس التربية الخاصة (الفكرية ،الصم والبكم ،ومعاهد الإعاقة السمعية). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات سالبة بين الانهاك النفسي وسنوات الخبرة .

دراسة المشعان (٢٠٠٠):

والتي هدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة حيث طبقت الدراسة على عينة عددها (٧٤٥) معلما ومعلمة .وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين كما توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات، وكذلك لا توجد فروق دالة في مصادر ضغوط العمل تبعا للفئة العمرية والخبرة.(٣٨)

دراسة الدليمي (٢٠٠٥) :

والتي هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية التي تواجه معلمات التربية الخاصة البالغ عددهن (٢٩٦) معلمة في مدينة بغداد .وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك ضغوطا نفسية تعاني منها معلمات التربية الخاصة.(٣٩)

التعقيب على الدراسات السابقة:

من عرض الدراسات السابقة والتي تناولت الضغوط النفسية تبين للباحثة مايلي:

وجود ضغوط نفسية بدرجة عالية لدى أفراد عينة الدراسة، وجود فروق في الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر كما في دراسة عسكر، كما وجدت فروق في الضغوط النفسية بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لصالح معلمي التعليم العام كما في دراسة (شوقية١٩٩٣، ودراسة معيض ١٩٩١، ودراسة عادل حرب١٩٨٥) .

المنهج والإجراءات:

اتباع هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي وفقا للفروض وطبيعة المشكلة موضوع البحث.

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في معلمات التربية الخاصة من مختلف التخصصات بأعمار تراوحت ما بين (٢٤-٥٠) سنة، الجدول التالي يوضح مجتمع وعينة البحث من حيث العمر والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول رقم (١) يوضح مجتمع البحث.

التخصص	نوع العينة	التكرار	النسبة المئوية
١	إعاقة عقلية	١٩	
٢	إعاقة بصرية	١٠	
٣	إعاقة سمعية	١٣	
٤	صعوبات تعلم	١٣	
سنوات الخبرة			
١	١-٣ سنوات	٢٠	
٢	٤-٧ سنوات	١٩	
٣	أكثر من ٨ سنوات	١٦	
العمر			
١	٢٤-٣٠ سنة	٣٠	
٢	أكثر من ٣١ سنة	٢٥	
المجموع	٥٥		

أداة البحث:

أداة الدراسة عبارة عن مقياس الضغوط النفسية الذي اعده هانز سيللي وتم تعريبه واستخدامه في العديد من الدراسات العربية، ولمعرفة صلاحية الفقرات ومناسبتها لعينة الدراسة قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، أوصى المحكمون بتغيير شكل الاستجابة إلى خماسية ، كما عدل المحكمون العبارات من عبارات استفهامية إلى عبارات تقريرية.

الصدق البنائي : يعتبر هذا المقياس صادقا بنائيا بإيجاد معامل الارتباط بين الدرجة لكل فقرة والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢) يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط
١	٠،٨	٢٢	٠،٨٤
٢	٠،٢٤	٢٣	٠،٧٦
٣	٠،١٠	٢٤	٠،٦٥
٤	٠،٧٦	٢٥	٠،٨٣
٥	٠،٥٣	٢٦	٠،٦٤
٦	٠،٤٤	٢٧	٠،٨٩
٧	٠،٣٦	٢٨	٠،٧٩
٨	٠،١٠	٢٩	٠،٥٨
٩	٠،٠١	٣٠	٠،٨٣
١٠	٠،٠٣	٣١	٠،٦١
١١	٠،١١	٣٢	٠،٤٨
١٢	٠،٠٧	٣٣	٠،٥٣
١٣	٠،٨٤	٣٤	٠،٤٨
١٤	٠،١٩	٣٥	٠،٤٨
١٥	٠،١٩	٣٦	٠،٨٣
١٦	٠،٨٤	٣٧	٠،٨٣
١٧	٠،٠٦	٣٨	٠،٤٨
١٨	٠،٢٢	٣٩	٠،٨٣
١٩	٠،٠٦	٤٠	٠،٧٩
٢٠	-٠،٨٢	٤١	-٠،٨١
٢١	٠،٧٢	ثبات المقياس	٠،٩٣
		صدق المقياس	٠،٩٦

من الجدول السابق نلاحظ أن العبارات (١٩، ١٧، ١٥، ١٤، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٣، ٢، ١) ضعيفة الارتباط ، وان العبارات (٤١، ٢٠) سالبة الارتباط لذا تم حذفها ليصبح المقياس (٢٧) عبارة بدلا عن (٤١) عبارة . ثبات المقياس (٠،٩٣) الصدق الذاتي: (٠،٩٦).

الأساليب الإحصائية:

اختبار (ت) للعينة الواحدة.

اختبار (ت) لعينتين مستغلتين.

معامل الفاكرونباخ.

معامل التباين (one way a nova)

عرض ومناقشة النتائج:-

الفرض الأول:

تتميز الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة بالارتفاع.

جدول رقم (٣) يبين السمة العامة للضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة.

المتغير	حجم العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الضغوط النفسية	٥٥	٨١	١٢٨,٨٣٦٤	٧,٣٧٣٠٣	٤٨,١٦٦	٥٤	٠,٠٠٠	السمة تتميز بالارتفاع

من الجدول أعلاه يتضح ارتفاع الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة بمقارنة الوسط الفرضي الذي كان (٨١) بالوسط الحسابي (١٢٨,٨٣٦٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة الدليمي (٢٠٠٥) ودراسة معيض (١٩٩١) ودراسة شوقية (١٩٩٣) التي وجدت ارتفاع الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة، وتختلف مع دراسة عسكر (١٩٨٦) التي وجدت ضغوطاً منخفضة لدى معلمات التربية الخاصة.

أظهرت نتائج الدراسة مدى ارتفاع الضغوط النفسية كما افترضت الدراسة وتعزو الباحثة ذلك إلى نوع الفئة التي طبقت عليها الدراسة حيث أنها فئة غير عادية تتميز بأوجه القصور والعجز المختلفة حسب أنواع الفئات المذكورة والتعامل معها يحتاج إلى جهد، كما أن الضغوط النفسية العالية ترجع إلى تعدد وتنوع الخدمات التي تقدم في مراكز التأهيل ابتداءً من الاشتراك في فريق التقييم والتشخيص والرعاية وتقديم الخدمات الأكاديمية المتمثلة في التأهيل التربوي والمتابعة وكل هذه تمثل أعباء على معلم التربية الخاصة.

الفرض الثاني:

توجد فروق في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى للعمر.

جدول رقم (٤) والذي يوضح الفروق في الضغوط النفسية والتي تعزى للعمر.

مجموعة المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
العمر (٢٤-٣٠ سنة)	٣٠	١٣٠,٧٣٣٣	٦,١٣٠٣٨	٥٣	٢,١٦٠	٠,٠٠٣	توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الأعمار الكبيرة
أكثر من ٣٠ سنة	٢٥	١٢٦,٥٦٠٠	٨,١٨٥٧٦				

من الجدول أعلاه يتضح وجود فروق في الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة ذوي الأعمار الصغيرة (٢٤-٣٠ سنة) بمقارنة الوسط الحسابي الذي كان (١٣٠,٧٣٣٣) بالوسط الحسابي (١٢٦,٥٦٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٣).

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة المشعان (٢٠٠٠) التي وجدت أن هنالك فروقا في الضغوط النفسية تعزى لمتغير العمر لصالح الأعمار الكبيرة (أكثر من ٣٠ سنة). ترى الباحثة أن الضغوط النفسية أقل لدى ذوات الأعمار الكبيرة إنما يعزى ذلك إلى أن التقدم في السن يكسب صاحبه النضج الانفعالي للتعامل هذه الفئات الخاصة بالإضافة إلى المعيشة والمواءمة المهنية والتكيف مع الظروف المهنية.

الفرض الثالث:

توجد فروق في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول رقم (٥) يوضح الفروق في الضغوط النفسية والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الضغوط النفسية	بين المربعات	٢٠٧,٠٤٣	٢	١٠٣,٥٢٢	١,٩٧٣	٠,١٤٩	لا توجد فروق دالة إحصائية
	داخل المربعات	٢٧٢٨,٤٨٤	٥٢	٥٢,٤٧١			
	المجموع	٢٩٣٥,٥٢٧	٥٤				

من الجدول أعلاه يتضح انه لا توجد فروق في الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة ذوي سنوات الخبرة بقيمة احتمالية (٠,١٤٩) وهي غير دالة إحصائية .

تختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة عسكر (١٩٨٦) وتتفق مع دراسة المشعان (٢٠٠٠) حيث انه لا توجد فروق في الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة.

ترى الباحثة أن عدم وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى لسنوات الخبرة إنما يرجع ذلك إلى أن التعامل مع فئات غير العاديين يتطلب نفس المجهود النفسي والبدني والعقلي سواء كانت ذات خبرة كثيرة أو قليلة أو قد لا يوجد تحسن واضح في المستويات الأكاديمية خاصة في مستويات الإعاقات المتعددة .

الفرض الرابع:

توجد فروق في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة تعزى لمتغير التخصص .

جدول رقم (٦) يوضح الفرق في الضغوط النفسية والتي تعزى لمتغير التخصص.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الضغوط النفسية	بين المربعات	٤١٧,٤٧٤	٣	١٣٩,١٥٨	٢,٨١٨	٠,٠٠٤	توجد فروق دالة إحصائية
	داخل المربعات	٢٥١٨,٠٥٣	٥١	٤٩,٣٧٤			
	المجموع	٢٩٣٥,٥٢٧	٥٤				

من الجدول أعلاه والذي يبين الفروق في الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة التي تعزى لمتغير التخصص تلاحظ وجود فروق دالة إحصائية، ولمعرفة لصالح أي من التخصصات قامت الباحثة بإيجاد معامل (LSD) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٧) يوضح الفروق بين المتوسطات لدى عينة البحث.

Dependent Variable: stress LSD

الأبعاد	المتغير	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	النتيجة
الضغوط النفسية	عقلي	-5.35385	2.95556	.076	توجد فروق في الضغوط النفسية لصالح المعلمات المتخصصات صعوبات تعلم
	صعوبات	-7.76923	2.75607	.007	
	سمعي	4.35223	2.52915	.091	
	بصري	7.76923	2.75607	.007	

* The mean difference is significant at the .05 level.

من الجدول أعلاه رقم (٦) والجدول رقم (٧) الذي يفسره لا توجد دراسة تؤيد أو تخالف هذه النتيجة .

ترى الباحثة أن الضغوط النفسية لدى معلمات صعوبات التعلم تتميز بالانخفاض مقارنة ببقية التخصصات الأخرى يعزى ذلك لفئة صعوبات التعلم التي هي لا تتميز عن الأطفال العاديين سوى في بعض الخصائص خاصة في الجوانب العقلية لذلك تشعر معلمة التربية الخاصة بتجاوب معهم وتحسن ملحوظ بالإضافة إلى أن فئة صعوبات التعلم تحتاج إلى خدمات تأهيلية أقل من بقية فئات المقارنة الأخرى.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج تقدم الباحثة التوصيات التالية :

١/ الاهتمام بتزويد معلمات التربية الخاصة بدورات تدريبية عن تطوير الذات وكيفية التغلب على الضغوط النفسية عن طريق التنفيس الانفعالي والترويح عن النفس.

٢/ ضرورة تعاون معلمات التربية الخاصة المتقدمات في السن والخبرة مع من هن احدث في السن والخبرة .

وبناء لتعايش الباحثة مع فئة الدراسة ترى أن من الضروري التوصية بالاتي:

- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم المتمثلة في إدارة التربية الخاصة بمدينة حائل للنظر الي الاتجاهات الحديثة في شان رعاية المعاقين المتمثلة في توفير البيئة الصفية المناسبة وتحرير البيئة من العوائق المادية التي تيسر عملية تعليم المعاق.

- عمل دورات تثقيفية لأولياء الأمور لتعريفهم بالإعاقات وكيفية التعامل مع معلمات التربية الخاصة بناء على الخلفية المعرفية للإعاقات .

- ضرورة اهتمام إدارة التربية الخاصة بصفة عامة للنظر إلى الاتجاهات الحديثة في شان تنفيذ التأهيل المجتمعي تخفيفا للضغوط الواقعة على معلمات التربية الخاصة عن طريق اشراك المجتمع والأسر في عملية التأهيل.

المقترحات:

استكمالا للفائدة المرجوة من البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات بالعناوين التالية :

- اتجاهات معلمي التربية الخاصة حول العمل في مجال التربية الخاصة وعلاقته بالضغوط النفسية.

- دراسة مسحية للتعرف علي الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى الضغوط النفسية لمعلمي التربية الخاصة

- اثر فاعلية برنامج إرشادي لخفض معدلات الضغوط النفسية لمعلمي التربية الخاصة.

- دراسة مسحية للتعرف على مدى نجاح تطبيق التأهيل عن طريق المجتمع.

الهوامش:

- العزيز، احمد نايل ،،برنامج إرشادي في تخفيف ضغوط معلمات المعوقين عقليا العاملات في مراكز الرعاية الاجتماعية ،(جامعة حلوان ،كلية الخدمة الاجتماعية،٢٠٠٦) المؤتمر العلمي التاسع عشر.
- شحاتة، احمد عبد مطيع ،التكيف مع الضغوط النفسية ،(الأردن عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٠).
- فرحات ، محمد السيد ،الضغوط النفسية لدى معلمي وعلاقتها بالرضا بالعمل(مصر ،مجلة كلية التربية الزقازيق ،٢٠٠٣).
- عبيد ،ماجدة السيد ،تأهيل المعاقين ، (الأردن عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط ٤ ، ٢٠١٢).
- عبيد ،ماجدة ،السيد ، تربية الموهوبين والمتفوقين في البلاد العربية ، (الأردن عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط ١ ، ٢٠٠٠).
- الخطيب، جمال ،الحديدي ،منى ، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة،(الأردن عمان :دار الفكر، ط٢، ٢٠١١).
- محمود، أمال عبد المنعم ، مواجهة الضغوط النفسية لدى اسر المتخلفين عقليا ، (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ط١، ٢٠٠٦).
- الطريري، عبد الرحمن، الضغط النفسي: مفهومه، طرق علاجه، مقاومته، (المملكة العربية السعودية، الرياض :مطابع الذهبية، ط١، ١٩٩٤).
- إسماعيل، بشرى إسماعيل ،ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية، (القاهرة: دار الانجلو المصرية، ط٤، ٢٠٠٤).
- الببلاوي، فيولا ،منصور، طلعت الضغوط النفسية، (القاهرة: الأنجلو المصرية، ط١، ١٩٨٩).
- سلامة ،ممدوحة ، المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات و الشعور بالوحدة النفسية لدي طلاب الجامعة ، (القاهرة : دراسات نفسية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، ١٩٩١) المجلد ١ ، العدد ٣ .
- عسكر، علي عسكر وآخرون ،مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي ،(دراسة ميدانية) ،(الكويت :المجلة التربوية ، ط١، ١٩٨٦).
- فرح ،منى حسن عبد الله ، الضغوط النفسية وعلاقتها باحتياجات أولياء أمور غير العاديين المعاقين حركيا بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير في علم النفس، (رسالة منشورة) ، (جامعة الخرطوم ،كلية الآداب، قسم علم النفس، ٢٠٠٩).
- الهيجان، عبد الرحمن،، ضغوط العمل،(المملكة العربية السعودية الرياض: معهد الإدارة، ١٩٩٨).
- Beck , R,C. (1992) : Appling psychology , critical and creative . thinking prentice hall ,Englewood, new jersey ,Y.S,A, 129
- Mednick, S, A: et al (1975): psychology explorations in behavior and experiences. John Wiley @ sons, Inc. New York
- Berry .L.M.(1998) : Psychology At work ,an introduction to industrial and 4rganizational Psychology .2nd (ed) .McGraw – hill ,new York

- . Moriss.c.g.1982. psychology .an introduction .4th prentice hall . Englewood cliff

- إسماعيل، بشرى إسماعيل ،ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية، (القاهرة: دار الانجلو المصرية، ط٤، ٢٠٠٤).
- المرجع نفسه الصفحة نفسها
- كشروود ،عماد الطيب ، معجم مصطلحات علم النفس الصناعي والتنظيمي والإدارة ، (ليبيا: منشورات جامعة قاريونس، ط١ ، ١٩٩٤).
- إسماعيل، ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية، ط١ .
- قعدان، هنادي احمد، شاهين، حسان رافع ،استراتيجيات التأهيل والتوجيه المهني لذوي الاحتياجات الخاصة، (الرياض: مكتبة الرشد، ط١، ٢٠١٤).
- سيسالم، كمال سالم، موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي ،(العين: دار الكتاب الجامعي، ط١، ٢٠٠٢).
- قعدان، شاهين ،استراتيجيات التأهيل والتوجيه المهني لذوي الاحتياجات الخاصة .
- عبيد ،ماجدة السيد ،تأهيل المعاقين ، (الأردن عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط ٤ ، ٢٠١٢).
- عودة، ميسون نعيم ،التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة ،(الرياض :دار الزهراء ، ط١، ٢٠٠١).
- البواري ،جورج لويس ،خدمات العلاج الطبيعي لذوي الحاجات الخاصة ،برامجها أهدافها أساليبها فاعليتها ودورها في التأهيل الشامل ،(مملكة البحرين :ندوة دور الخدمات المساندة في التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة ، ٢٠٠٥).
- الروسان ،فاروق ،مقدمة في الإعاقة العقلية ،(عمان :الأردن عمان :دار الفكر للطباعة والنشر ، ط١، ٢٠١٠).
- بطرس ،حافظ بطرس ،،تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة،(الأردن عمان : ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، ٢٠١٠). ص١٨
- السمادوني إبراهيم ،شوقية ،الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات ،رسالة ماجستير غير منشورة .(مصر: كلية التربية بنها ،جامعة الزقازيق، ١٩٩٣).
- حرب ،عادل سعد ،الرضا عن العمل لدى معلمات التربية الخاصة وعلاقته ببعض السمات الشخصية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،(مصر:جامعة الأزهر ١٩٨٥).
- عسكر، علي عسكر وآخرون ،مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي ،(دراسة ميدانية) ،(الكويت :المجلة التربوية ط١، ١٩٨٦).
- الزهراني ،معيض عبد الله ،دراسة مقارنة لأبعاد الضغوط المهنية لمعلمي التربية الخاصة والعامية في السعودية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،(جامعة الخليج العربي، ١٩٩١).
- إبراهيم ،شوقية ،الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات ،رسالة ماجستير غير منشورة .(مصر: كلية التربية بنها ،جامعة الزقازيق، ١٩٩٣).
- السمادوني ،السيد إبراهيم ، الإنهاك النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته (دراسة تنبؤية في بعض المتغيرات الشخصية والمهنية) ،(مصر: التربية المعاصرة ١٩٩٥).
- المشعان ،عويد سلطان ،مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة ،(مجلة جامعة دمشق ، ٢٠٠٠)، المجلد ١٦، العدد ١.

- الدليمي، نجية إبراهيم ، الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة ، ملخص وقائع المؤتمر العلمي الحادي عشر ، ٢٠٠٥، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية .

المصادر والمراجع:-

١. إبراهيم ، شوقية ، (١٩٩٣) ، الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية بنها ، جامعة الزقازيق .
٢. إسماعيل ، بشرى إسماعيل ، (٢٠٠٤) ، ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية ، (الطبعة الاولى) ، القاهرة: دار الأنجلو المصرية .
٣. الببلاوي ، فيولا ، (١٩٨٩) ، الضغوط النفسية ، (الطبعة الاولى) . القاهرة: الأنجلو المصرية .
٤. بطرس ، حافظ بطرس ، (٢٠١٠) ، تكيف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، (الطبعة الاولى) ، الأردن عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
٥. البواري ، جورج لويس ، (٢٠٠٥) ، خدمات العلاج الطبيعي لذوي الحاجات الخاصة ، برامجه أهدافها أساليبها فاعليتها ودورها في التأهيل الشامل ، مملكة البحرين ، ندوة دور الخدمات المساندة في التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة .
٦. حرب ، عادل سعد ، (١٩٨٥) ، الرضا عن العمل لدى معلمات التربية الخاصة وعلاقته ببعض السمات الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر .
٧. الخطيب ، جمال ، الحديدي ، منى ، (٢٠١١) ، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة ، (الطبعة الثانية) ، الأردن عمان : دار الفكر .
٨. الدليمي ، نجية إبراهيم ، (٢٠٠٥) ، الضغوط النفسية لدى معلمات التربية الخاصة ، ملخص وقائع المؤتمر العلمي الحادي عشر ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية .
٩. الروسان ، فاروق ، (٢٠١٠) ، مقدمة في الإعاقة العقلية ، (الطبعة الاولى) ، عمان : الاردن عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .
١٠. الزهراني ، معيض عبد الله ، (١٩٩١) ، دراسة مقارنة لأبعاد الضغوط المهنية لمعلمي التربية الخاصة والعامة في السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي .
١١. السمدوني ، السيد إبراهيم ، (١٩٩٣) ، الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بنها جامعة الزقازيق .
١٢. السمدوني ، السيد إبراهيم ، (1995) ، الإنهاك النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته (دراسة تنبؤية في بعض المتغيرات الشخصية والمهنية) ، مصر ، التربية المعاصرة .

١٣. سلامة ، ممدوحة (١٩٩١) ، المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات و الشعور بالوحدة النفسية لدي طلاب الجامعة ، دراسات نفسية ، القاهرة ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين المصرية ، (المجلد ١)، العدد ٣ ، ص ، ٤٧٥-٤٩٦ .

١٤. سيسالم ، كمال سالم، (٢٠٠٢)، موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي ، (الطبعة الاولى)، العين : دار الكتاب الجامعي.

١٥. شحاتة، احمد عبد مطيع، (٢٠١٠)، التكيف مع الضغوط النفسية ، (الطبعة الاولى)، الأردن عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٦. الطيريري، عبد الرحمن، (١٩٩٤)، الضغط النفسي: مفهومه، طرق علاجه، مقاومته، (الطبعة الاولى)، المملكة العربية السعودية، الرياض : مطابع الذهبية

١٧. عبيد ،ماجدة السيد ،تأهيل المعاقين ، (٢٠١٢)، (الطبعة الرابعة)، الاردن عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٨. عبيد

،ماجدة السيد،تربية الموهوبين والمتفوقين فيالبلاد العربية، ط١، ادار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الار دن (٢٠٠٠)

١٩. العزيز، احمد نايل ، (٢٠٠٦)، برنامج إرشادي في تخفيف ضغوط معلمات المعوقين عقليا العاملات في مراكز الرعاية الاجتماعية ،المؤتمر العلمي التاسع عشر ،جامعة حلوان ،كلية الخدمة الاجتماعية .

٢٠. عسكر، علي عسكر وآخرون ، (١٩٨٦)،مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي ،(دراسة ميدانية) ، (الطبعة الاولى)، الكويت :المجلة التربوية .

٢١. عودة،ميسون نعيم ، (٢٠٠١) (التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، ط١، دار الزهراء الرياض)

٢٢. عماد، الطيب كشرو د ، (١٩٩٤)، معجم مصطلحات علم النفس الصناعي والتنظيمي والإدارة ، (الطبعة الاولى) ليبيا: منشورات جامعة قاريونس.

٢٣. فرح ،منى حسن عبدالله ، (٢٠٠٩)، الضغوط النفسية وعلاقتها باحتياجات أولياء أمور غير العاديين المعاقين حركيا بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير في علم النفس، (رسالة منشورة)، جامعة الخرطوم ،كلية الآداب، قسم علم النفس.

٢٤. فرحات ، محمد السيد ، (٢٠٠٣) ،الضغوط النفسية لدى معلمي وعلاقتها بالرضا بالعمل ،مصر ،مجلة كلية التربية الزقازيق .

٢٥. قعدان، هنادي احمد، شاهين، حسان رافع ، (٢٠١٤) ،استراتيجيات التأهيل والتوجيه المهني لذوي الاحتياجات الخاصة ، (الطبعة الاولى)،الرياض: مكتبة الرشد.

٢٦. محمود، أمال عبد المنعم (٢٠٠٦)، مواجهة الضغوط النفسية لدى اسر المتخلفين عقليا، (الطبعة الأولى)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٧. المشعان ، عويد سلطان ، (٢٠٠٠) ، مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ١٦ ، العدد ١ .

٢٨. منصور ، طلعت ، (١٩٨٩) ، الضغوط النفسية للمعلمين ، (الطبعة الاولى) ، القاهرة: الانجلو المصرية.

٢٩. الهيجان، عبد الرحمن، (١٩٩٨) ، ضغوط العمل، معهد الإدارة ، المملكة العربية السعودية الرياض:

المراجع الأجنبية:

30. Berry .L.M.(1998) : Psychology At work ,an introduction to industrial and 4rganizational Psychology .2nd (ed) .McGraw – hill ,new York .

31.129. Beck , R,C. (1992) : Appling psychology , critical and creative thinking prentice hall ,Englewood, new jersey ,Y.S,A .

32. Mednick, S, A: et al (1975): psychology explorations in behavior and experiences. John Wiley @ sons, Inc. New York.

33. Moriss.c.g.1982. psychology .an introduction .4th prentice hall Englewood clif.

مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

The Level of Social Liability of the Palestinian Universities Staff Board Effectiveness Towards the Students With Special Needs

ا.م.د. فخري مصطفى دويكات

جامعة القدس المفتوحة

fdwekat@gou.edu

Assistant Professor : Fakhri dweekat

AL-Quds Open University/Faculty Of Educational
Sciences

Special Education

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة كما هدفت التعرف إلى تأثيرات متغيرات الدراسة (الجنس ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث استبانته مكونة من (٢٩) فقرة وأربعة مجالات وهي المجال الاجتماعي والنفسي والتربوي والمعوقات التي تواجه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لقياس مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.

وتم توزيع الاستبانة التي اعتمدت على مقياس التدرج الخماسي على المبحوثين . ومن ابرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة من ذوي الاحتياجات

الخاصة كان مرتفعاً بنسبة (٧٥,٤) كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة) في مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وكان من أبرز توصيات الدراسة: ضرورة رفع كفاءة العاملين ووعيهم نحو المسؤولية المجتمعية في الجامعات.

والعمل على توسيع تطبيق المسؤولية المجتمعية على قطاعات أخرى في المجتمع وإجراء دراسات واسعة ومتجددة في مجال المسؤولية المجتمعية في المجالات كافة.

Abstract

This study seeks to identify the level of social liability of the Palestinian universities staff board effectiveness towards the students with special needs . Also it aims at identifying the effectiveness of several study variables such as gender, qualification and years of experience by distributing a 29-item of four domains questionnaire and fifth Likert scale among 68 individuals chosen randomly.

For achieving the study purpose, the four domains questionnaire of (social, psychological , educational and obstacles facing students with special needs) has been gathered, codified, entered the computer and statically analyzed by using the statistical package of the social science (SPSS).

The study showed that there are no statically significant differences at ($\alpha = 0.05$) about the level of social liability of the Palestinian universities staff board effectiveness towards the students with special needs attributed to the variables of gender, qualification and years of experience.

Several recommendations has been suggested included the necessity of enhancing the stuffs' proficiency and awareness towards the social liability at the universities in addition to expansion applying the social liability on another society sectors and conducting further studies in the same subject .

المقدمة:

تعدّ المسؤولية المجتمعية من الموضوعات الأساسية في علم النفس والعلاج النفسي ، وقد ظهر هذا الموضوع في عدد من نظريات الإرشاد والعلاج النفسي التي تعدّ الإنسان كائنًا محكومًا عليه بالحرية يمارسها عن طريق اختيارات يقوم بها في كل لحظة، فالاختيار حتمي، وحتى عدم الاختيار هو نوع من الاختيار، وما دام الإنسان حرًا فهو مسؤول عن وجوده.(عثامنة وصمادي، ٢٠١٠).

و تعدّ المسؤولية المجتمعية قضية حيوية لارتباطها بمهمة تحديد الأفعال والممارسات وحالة الاستعداد، كما يعدّ كل إنسان مسؤولاً عن نفسه وعن الجماعة التي ينتمي إليها اجتماعياً، والجماعة أيضاً مسؤولة عن نفسها ككل وعن أعضائها كأفراد ، فالمسؤولية.(دويكات، ٢٠١١) .

إنّ الجامعات من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها فهي من صنع المجتمع من ناحية ، وأداته في صنع قيادته الفنية، والمهنية، والسياسية، والفكرية من ناحية أخرى ومن أهم المسلمات التي تقوم عليها علاقة الجامعة بمجتمعها، هي أن الجامعة لا تنفصل عن المجتمع وأن غاية الجامعة الحقيقية ومبرر وجودها هو خدمة المجتمع الذي توجد فيه. (بخيت، ٢٠٠٩).

و يعدّ وجود ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المعاقين في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة ظاهرة طبيعية، فرضت نفسها بسبب التعقيد القائم في الحياة الاجتماعية المعاصرة التي نشأت بسبب التحولات الاجتماعية السريعة التي ارتبطت بالضغوط التي يتعرض لها الإنسان في حياته، ومع تزايد أعداد المعاقين وتنوع الإعاقات تزايد اهتمام المجتمعات الحديثة بهذه الفئات الخاصة؛ بغرض دمجهم في المجتمع وتهيئة الظروف المناسبة لمشاركتهم، وتفاعلهم في البيئة الاجتماعية والتعليمية العادية . (عبد الرؤوف، ٢٠٠٨).

ومن الصعب تحديد تعريف جامع شامل لمفهوم المسؤولية المجتمعية، حيث عرفت المسؤولية المجتمعية من زوايا واتجاهات عدة، فقد عرّفت بأنها التزام منظمه الأعمال تجاه المجتمع الذي تعمل فيه ، وعرفها عثمان بأنها مساهمة مساهمة لمعيار، وهي مساهمة عن مهمات أو سلوك أو تصرف، وتحديد مدى موافقته لمتطلبات تعينها.(عثمان، ١٩٩٦).

كما تعرف المسؤولية المجتمعية بأنها التزام المنظمة بتعظيم أثرها الايجابي، والتقليل من أثرها السلبي في المجتمع، وبالتالي فإن المسؤولية المجتمعية تتعامل مع الأثر الكلي لجميع قرارات المنظمة في المجتمع. ويركز بعض المهتمين في تعريفهم للمسؤولية المجتمعية على القرارات التسويقية طويلة المدى من خلال تقييمها من وجهه نظر قيم المجتمع ومعتقداته ، لتحقيق رفاهية المجتمع ككل، فقد عرفها كل من

شارلز وجاريت وجونز، بأنها الشعور بالالتزام من جانب المنظمات نحو وضع معايير اجتماعية محدده في أثناء عمله صنع القرار الاستراتيجي للأنشطة التسويقية. (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠١٥).

لذا يرى كثير من المفكرين ومن يعملون في مجال التربية والتعليم ضرورة غرس المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة من خلال تنمية العملية التربوية، وذلك لما لها من أثر كبير في سلوك الطلاب، حيث تعمل المسؤولية المجتمعية على تكامل شخصية الطالب واتزان سلوكه، وتنمي لديه القدرة على مواجهة القيم المنحرفة ومقاومتها والموازنة بين مصالحه وحاجاته الشخصية، ومصالح المجتمع وتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة وعلى نطاق المجتمع تعمل القيم على الحفاظ على ثقافته وهويته وأصالته ومثانة بنيانه، كما تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه (الهندي، ٢٠٠١).

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة بالإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية على اتجاهات الطلبة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وتتفرع من السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية الآتية :

- ما مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال النفسي ؟
- ما مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال التربوي ؟
- ما مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الاجتماعي ؟
- هل يوجد دور لكل من متغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة) لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

أهداف الدراسة:

- معرفة مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- التعرف على دور (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات خبرة عضو هيئة التدريس) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الخروج بتوصيات محددة ودقيقة تعكس نتائج هذه الدراسة.

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0,05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0,05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0,05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

أهمية الدراسة:

يتعين على الجامعات أن تضع المسؤولية المجتمعية في صلب استراتيجياتها، إذ إن هذه المسؤولية في المقام الأول رسالة صدق، وخدمة إنسانية تهدف إلى تحسين حياة المجتمع، وأساتذة الجامعات هم جزء لا يتجزأ من تلك الجامعات ويقع على عاتقهم جزء بارز في تطبيق المسؤولية الاجتماعية .

وتكمن أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي :

الناحية النظرية:

- تبرز أهمية هذه الدراسة في قلة الدراسات التي تناولت مستوى فاعلية أعضاء هيئة التدريس في تغيير اتجاهات طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على حد علم الباحث .
- إنّ تناول قضية المسؤولية يمثل في حد ذاته الاهتمام العام بالمجتمع العربي عامة ، والفلسطيني خاصة، حيث إنّ الفئات المستهدفة هي وقود الأمة والقوة البناءة فيها. فالإتجاه للتعرف على المسؤولية الاجتماعية وأثرها على تغيير اتجاهات طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يعدّ من النظريات الحديثة في أغلب العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويبرز هذا الإتجاه لدى عدد من المفكرين الاجتماعيين والنفسيين، لما تقوم به هذه الجامعات من دور مجتمعي، ولما تتمتع به من سمات تستحق الدراسة والبحث.

-تمهد هذه الدراسة الطريق لإجراء العديد من الدراسات بصورة علمية وأكثر شمولية، مما يسهم في تحقيق التراكم المعرفي إضافة إلى ما تمّ إنجازه في هذا المجال.

الناحية التطبيقية :

- التعرف على مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ودورهم في تغيير اتجاهاتهم .
- توفير الفرصة لصانعي القرارات للتعرف على مناحي القوة والضعف في سياساتهم المجتمعية، ووضع التصورات، والحلول التي تعمل على تعزيز دور عضو هيئة التدريس في تطبيق المسؤولية المجتمعية .
- تقدّم هذه الدراسة نتائج علمية للعاملين في الجامعات الفلسطينية لابتكار البرامج والخطط التي تساعد على الاهتمام بالمسؤولية المجتمعية وتطويرها .

حدود الدراسة:

تم تحديد إطار هذه الدراسة بالعوامل الآتية:

العوامل الزمانية : تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني (٢٠١٧).

العوامل المكانية : تم إجراء هذه الدراسة في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية .

(جامعة النجاح الوطنية ، جامعة القدس المفتوحة فرع نابلس ، جامعة بير زيت)

العوامل البشرية : تم إجراء هذه الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية المذكورة .

مصطلحات الدراسة

المسؤولية المجتمعية: هي المسؤولية الفردية عن الجماعة، هي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وتتكون المسؤولية المجتمعية من ثلاثة عناصر هي الاهتمام، والفهم، والمشاركة (مشرف، ٢٠٠٩، ص ٩).

المسؤولية المجتمعية للجامعات: سياسة ذات إطار أخلاقي لأداء مجتمع الجامعة (أعضاء هيئة تدريس، طلبة، موظفين إداريين) مسؤولياتهم تجاه الآثار التعليمية، والمعرفية، والبيئية التي تنتهجها الجامعة في حوار تفاعلي مع المجتمع لتعزيز تنمية إنسانية مستدامة .(شاهين، ٢٠١٢، ص ١١).

أما إجرائيا ولغرض الدراسة الحالية يعرفها الباحث " بأنها كافة الأفعال، والمهمات، والواجبات التي يجب أن يقوم بها عضو هيئة التدريس داخل الجامعة، من أجل تكريس

مفهوم المسؤولية المجتمعية تجاه طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الجامعة ودوره في تغيير اتجاهاتهم"

الجامعات الفلسطينية: هي مؤسسات تعليمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة، وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، وتتمثل وظائفها في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية المتخصصة، وهي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة بعض أغراضه، فالعلاقة بين التعليم الجامعي والمجتمع، تفرض عليه أن يكون وثيق الصلة بحياة الناس، ومشكلاتهم وآمالهم بحيث يكون هدفه الأول، تطوير المجتمع والنهوض به إلى أفضل المستويات التقنية والاقتصادية والصحية والاجتماعية، فالعلاقة التي تقيمها الجامعات بمجتمعها . (باكير ، ٢٠١٣، ص ٢)

ذوي الاحتياجات الخاصة : هم أفراد بحاجة إلى أدوات و أساليب لتطوير قدراتهم و مهاراتهم ، وبحسب التشريعات فإن ذوي الاحتياجات الخاصة هم الأشخاص المصابون بعجز كلي أو جزئي خلقي أو غير خلقي كصفات دائمة أي من حواسه أو قدراته الجسدية، أو النفسية أو العقلية إلى المدى الذي يحد من إمكانية تلبية متطلبات حياته العادية في ظروف أمثاله من غير المعاقين (عبيد ، ٢٠٠٠، ص ١٤) .

أما الباحث فيعرف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إجرائيا: بأنهم جميع الطلبة الذين يعانون من إعاقات ويحتاجون معاملة خاصة، ومساعدة، وبرامج تربوية تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

أعضاء هيئة التدريس: هم الأشخاص الذين يقومون بالتدريس في مؤسسات تعليم عال كالجامعات والكليات، ويكونون برتبة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد أو مساعد فأقل.(عليمات، ٢٠١٦)

ويعرفهم الباحث إجرائيا : هم جميع الأعضاء أو الأشخاص الذين يتولون عملية التدريس في الجامعات الفلسطينية من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد المسؤولية المجتمعية نمطا من أنماط التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها عدة مؤسسات تربوية واجتماعية بدءا من الأسرة وانتهاء بمؤسسات المجتمع المختلفة، وتكمن أهمية التنشئة الاجتماعية بأنها من العمليات الأساسية في حياة الفرد، لأن مقومات شخصية الفرد تبدأ تتبلور من خلالها، حيث تقوم بتحويل الفرد من شخصية ضعيفة وعاجزة، إلى شخصية قادرة على التفاعل والتعاون مع المحيط الاجتماعي بكافة نظمه ومعايير، كما أنها تساعد الفرد على الانتقال من حالة الاتكالية والاعتماد على الآخرين والتمركز حول الذات في مراحل عمره الأولى، إلى الاستقلالية والإيجابية والاعتماد على النفس خلال مراحل حياته التطورية، حيث تقوم المؤسسات

الاجتماعية المختلفة بدور بارز في التنشئة الاجتماعية من حيث تشكيل سلوك الفرد، ورسم الملامح العامة لشخصيته وتزويده بقيم المجتمع ومعتقداته والأنماط السلوكية المقبولة التي تساهم في عملية الضبط الاجتماعي (جابر ومهدي، ٢٠١١).

مفهوم المسؤولية المجتمعية:

تعرف بأنها: "إقرار المرء بما يصدر عنه من أفعال واستعداداته لتحمل نتائج التزاماته وقراراته واختياراته العملية من الناحية الايجابية والسلبية أمام الله، وأمام ضميره، وأمام المجتمع" ومن مميزات المسؤولية الشمول لكل الناس والأعمال، وأنها تقوم على الحرية والمعرفة، وتفترض العقل السليم (مشرف، ٢٠٠٩).

بينما يعرفها قاسم (٢٠٠٨) بأنها: "مسؤولية الفرد عن نفسه ومسؤوليته تجاه أسرته وأصدقائه، ودينه، ووطنه، من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الايجابية ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة".

عناصر المسؤولية المجتمعية:

- **الاهتمام:** ويقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، صغيرة أم كبيرة، ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على استمرار تقدمها، وتماسكها، وبلوغ أهدافها، والخوف من أن تصاب بأي ظرف يؤدي إلى إضعافها أو تفككها.
 - **الفهم،** وينقسم إلى شقين: الأول فهم الفرد للجماعة، والثاني فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله. ويقصد بالشق الأول: فهم الفرد للجماعة، أي فهمه للجماعة في حالتها الحاضرة من ناحية، وفهم لمؤسساتها، ومنظماتها، وعاداتها، وقيمها، ووضعها الثقافي، وتاريخها. أما الشق الثاني من الفهم، وهو فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله؛ فالمقصود به أن يدرك الفرد آثار أفعاله، وتصرفاته، وقراراته على الجماعة، أي يفهم القيمة المجتمعية لأي فعل أو تصرف اجتماعي يصدر عنه.
 - **المشاركة:** ويقصد بها اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها، وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، وتحقيق رفاهيتها، والمحافظة على استمرارها (مشرف، ٢٠٠٩).
- والفهم، والمشاركة، لأن كلا منها ينمي الآخر ويدعمه، فالاهتمام يحرك الفرد إلى فهم الجماعة، وكلما زاد فهمه زاد اهتمامه، كما أن الاهتمام والفهم ضروريان للمشاركة، والمشاركة نفسها تزيد من الاهتمام وتعمق من الفهم، ولا يمكن أن تتحقق المسؤولية المجتمعية عند الفرد إلا بتوفر عناصرها الثلاثة. وهنا يجب أن يكون هناك ترابط وتكامل بين عناصر المسؤولية المجتمعية الثلاثة: الاهتمام،

أهمية المسؤولية المجتمعية:

من الصفات الهامة للشخصية السوية شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها، سواء كانت مسؤولية نحو الأسرة، أو نحو المؤسسة التي يعمل بها، أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامة، أو نحو الإنسانية بأسرها، ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسؤولية تجاه غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، وتجاه العمل الذي يقوم به، لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراداه (نجاتي، ٢٠٠٢).

دور المعلم في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة :

- توجيه الطلبة نحو أعمال العقل والسعي إلى المصادر التي تشد في الفرد الفهم، والتعاطف، كما يقع على عاتق المعلم توجه الطلاب نحو العبادات، وتعويده على الالتزام بها مثل الصلاة، وغيرها لما لها من أثر كبير في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطالب.
- أن يعي المعلم أن دوره في تنمية المسؤولية المجتمعية من الأهداف الأساسية للنظام التربوي التي يسعى إلى تحقيقها ليضمن بناء الشخصية السوية المتكاملة من جميع الجوانب، وأنه هو الشخص المكلف بتحقيق معظم هذه الأهداف بحيث لا يركز على هدف وينسى الآخر مما ينتج عنه خلل في بناء الأجيال.
- أن يكون المعلم هو الأسوة الحسنة لطلابه؛ لأن ذلك يؤدي إلى بناء الشخصية السوية للوصول إلى تكوين المجتمع المنشود، وللعمل على إكساب الطلاب السلوك الناجح المرغوب فيه.
- ينبغي على المعلم أن يحدد للطلبة القيمة، أو كل عنصر من عناصر المسؤولية المجتمعية بدقة، وبطريقة مبسطة، ويشرحها لهم بنفس الطريقة التي يشرح فيها المفهوم، وأن يحرص على توفير المناخ الودي نفسياً واجتماعياً، ومادياً (برهوم، ٢٠٠٩).

المسؤولية المجتمعية للجامعات:

تعرف المسؤولية المجتمعية للجامعات باعتبارها سياسة ذات إطار أخلاقي لأداء مجتمع الجامعة من: (طلبة، وطاقم تدريس، وإداريين، وموظفين) مسؤولياتهم تجاه الآثار التعليمية والمعرفية والبيئية التي تنتجها الجامعة، في حوار تفاعلي مع المجتمع لتعزيز تنمية إنسانية مستدامة. (Jossey&Jossey، ٢٠٠٨).

غالبا ما يقرن مفهوم المسؤولية المجتمعية في الجامعات بالتعليم المستمر الذي يطغى عليه الهدف الربحي في العام الأول، ولا يشكل عائداً حقيقياً مؤثراً على المجتمع، فهي تقدم من خلاله خدمات شكلية لشرائح محددة من المجتمع، ولا تهتم كثيراً بالمساهمة

المجتمعية الشاملة، والمنطلقة من الدور التطوعي لمكونات مجتمع الجامعة. صحيح أن جامعاتنا العربية تلتزم بتحمل مسؤولياتها العامة في تعزيز العدالة الاجتماعية والتضامن، فهي تبذل جهوداً كبيرة لتوسيع القاعدة الاجتماعية والاقتصادية لطلابها، كما أنها تلتزم بتسريع أبوابها أمام جميع أصحاب المؤهلات الذين يمكنهم الاستفادة من التعليم العالي وذلك عبر منحهم فرص النجاح، ولكنه بغية تحقيق هذا الهدف المنشود، يجب إقامة الشراكات مع الحكومات والجهات الفاعلة الأخرى في مجال النظام الاجتماعي لضمان تحقيق المسؤولية الاجتماعية التي ينبغي أن تقوم بها الجامعات وفاء لمجتمعاتها. إن المساهمة الفاعلة لمؤسسات التعليم العالي في المجتمع العالمي وتحديات العولمة، تتوافق مع الغرض الرئيس لأنشطة هذه المؤسسات الهادفة إلى المساهمة في التنمية الشاملة للمجتمع، وبالتالي فإن تحديد أدوار فاعلة للجامعات في ظل منظور العولمة، والانسجام والتناغم في هذه الأنشطة مع مؤسسات المجتمع كافة، وتوافقها مع توقعات المجتمع، واستجاباتها لمتطلباته القانونية والأخلاقية والقيمية والبيئية لم يعد أمراً قابلاً للنقاش أو التقصير في أدائه.

دور الجامعات العربية في تنمية المسؤولية المجتمعية.

ويمكن إجمال خدمات الجامعة للمجتمع في زيادة المسؤولية المجتمعية وخدمة المجتمع فيما يلي:

- إعداد العنصر البشري القادر على إحداث التنمية المنشودة من خلال إعداد القوى العاملة القادرة على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.
- تقديم مشورات ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس للإفادة من خبراتهم في مجالات الإنتاج والخدمات.
- عقد المؤتمرات التي تسمح في ترقية المجتمع وحل مشكلاته.
- نشر العلم والمعرفة في المجتمع المحلي من خلال محاضرات وندوات ترقى بالمجتمع إلى مستوى يجعل أفراده يتكيفون مع مجتمعهم.
- عقد الجامعة حلقات وندوات ومؤتمرات لخريجها لتحديث معلوماتهم في مجالات تخصصهم، ومعالجة المشكلات التي تواجههم في الحياة العلمية.
- تقديم خدمات للمجتمع الخارجي عن طريق العمل التطوعي في المؤسسات الحكومية والأهلية.
- توفير الإمكانات البحثية والعملية والمعامل المركزية ووحدات البحوث التي أنشئت بغرض القيام بالدراسات المتخصصة في مختلف المجالات العلمية والإنسانية. (باكير، ٢٠١٣).

دور الجامعة في خدمة المجتمع:

إنّ خدمة المجتمع هي الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو بعض أفراد المجتمع لتحسين الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية، عن طريق تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكياناتها ومراكزها ال بحثية المختلفة بغية إحداث تغييرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها، كما أن الجامعة تخدم المجتمع عن طريق حلّ مشكلاته، وتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة، وتهدف إلى تمكين أفراد المجتمع ومؤسساته وهيئاته من تحقيق أقصى إفادة ممكنة من الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية.

فهي نشاط ونظام تعليمي موجه إلى غير طلاب الجامعة، ويمكن عن طريق نشر المعرفة خارج جدران الجامعة، وذلك بغرض إحداث تغييرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة فإن معرفة الاحتياجات العامة للمجتمع وترجمتها إلى نشاط تعليمي في المجتمع الذي تخدمه الجامعة، كما تسعى الجامعة أيضاً إلى نشر إشاعة الفكر العلمي المرتبط ببيئة الكليات وبتغيير الرأي العام، بما يجري في مجال التعليم فكراً، أو ممارسة، كما تقيم مؤسسات المجتمع وتقدم المقترحات لحل قضايا ومشكلاته، وتفتتح تصورات وبدائل تثير وتشبع فكراً تربوياً داخل المجتمع. فالجامعة تقدم خدمات تعليمية وأبحاثاً تطبيقية وتقوم باستخدام مواردها لمساعدة احتياجات الشباب غير الجامعي والكبار واهتماماتهم بغض النظر عن العمر أو الجنس أو الخبرات التعليمية السابقة.

وتستقطب الجامعة من المجتمع أعلى فئاته علماً وثقافة، وكل تغيير يطرأ على المجتمع ينعكس على الجامعة، وكل تطور يصيب الجامعة يصاحبه تغيير في المجتمع الذي نعيش فيه .

فالجامعة لا تنفصل عن المجتمع، وعلاقتها بالمجتمع كعلاقة الجزء بالكل ، والأزمة التي تعيشها الجامعات في الوطن العربي نشأت نتيجة لما يلي:

(١) إن الدور الذي تقوم به الجامعة بالفعل لا ينسجم تماماً مع ما يجب أن تحرص عليه لتحافظ على كونها جامعة.

(٢) سيطرة سياسة الدولة على سياسة الجامعة والمجال واسع النطاق للمركزية.

(٣) ضعف الموارد المالية الداعمة للأبحاث العلمية والتطبيقية.

(٤) تجاهل الدور الذي يحتاجه المجتمع بالفعل، والبعد عن حاجاته ومشكلاته.

٥) عزل الجامعة عن مجتمعاتها، وحصر نقل المعرفة داخل جدران الجامعة دون ارتباط وثيق بالمجتمع وقضاياها.

٦) ضعف العمل التطوعي، وضعف العلاقة بين بيئة التدريس في الجامعة والمؤسسات المحلية من مكتبات ومتاحف وأندية ومؤسسات صناعية. (طارق عامر، ٢٠٠٧).

الدراسات السابقة:

يشمل هذا القسم مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين وأثرها على تغير اتجاهات الطلبة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد أدرجت هذه الدراسات حسب اللغة والسنة التي أجريها بالدراسة.

أولاً: الدراسات العربية.

دراسة (بدران، ٢٠١٤) بعنوان : دور المعلم في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة نابلس .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المعلم في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلاب المرحلة الأساسية، والتعرف على دور المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات خبرة المعلم في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلاب المرحلة الأساسية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام فريق البحث ببناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اعتماداً على الأدب التربوي والدراسات السابقة، اشتملت على (٣٥) فقرة، وقد وزعت الاستبانة على (٣٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس مديرية محافظة نابلس وجنوب محافظة نابلس. ومن خلال تحليل أسئلة الدراسة ومناقشتها توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن دور المعلم في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس كان بدرجة عالية.

- أن أكثر مهام المعلم في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس هي "نصح الطلبة باحترام كبار السن وتوقيرهم" بمتوسط حسابي عالي (٤,٦٩)، و"حث الطلبة على الالتزام بمواعيد اليوم الدراسي" بمتوسط حسابي عالي (٤,٦٤)، و"تشجيع الطلبة على حب الآخرين وعلى المحافظة على مرافق المدرسة" بمتوسط حسابي عالي (٤,٦١). وأن أقلها هي "ترغيب الطلبة في رفض النقد الموجه إليهم" بمتوسط حسابي متدني (٢,٠٤)، و"تشجيع الطلبة على التعصب على رأيهم وعدم احترام رأي الآخرين"، بمتوسط حسابي متدني (١,٨٤)، وتنمية مشاعر التكبر على الآخرين لدى الطلبة"، بمتوسط حسابي متدني (١,٧٤).

• عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في دور المعلم في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس حسب المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

دراسة (دويكات، ٢٠١١) بعنوان المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.

هدفت هذه الدراسة الى معرفة دور المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع وأوصت الدراسة على مايلي:

إنشاء مراكز مصادر وخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات والمعاهد. تأمين التعليم العالي المجاني للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. إنشاء مكتب للنشاط الرياضي والثقافي خاص بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ويكون جزءاً من مكتب الأنشطة الطلابية العام. العمل على إعداد دليل خاص لقبول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. توفير السكن ووسائل النقل المجانية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. إجراء عملية تقييم دوري للخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تطويرها بناء على مستجدات العصر. قيام وزارة الشؤون الاجتماعية بالمساهمة في تغطية النفقات اليومية لذوي الاحتياجات الخاصة. إقامة مؤتمر دولي سنوي يعنى بتحسين الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتبادل الخبرات على المستوى المحلي والدولي. إقامة علاقات وتبادل خبرات مع الجامعات العربية والعالمية التي تقدم خدمات متطورة في هذا المجال. صياغة وإعداد اللوائح والأنظمة اللازمة لتنظيم الحياة الجامعية لذوي الاحتياجات الخاصة. العمل على مواءمة كافة المرافق الجامعية بما يتناسب مع احتياجات طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتوفير المناهج والوسائل التعليمية التقنية اللازمة لتحسين التحصيل العلمي. وإنشاء قسم خاص لتوفير الخدمات والتسهيلات اللازمة وتقديمها لهم بما في ذلك متابعة الخريجين. وتفعيل دور المجتمع المحلي لضمان مشاركة أوسع من المؤسسات التي تعنى بخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة. وصياغة وإعداد اللوائح والأنظمة اللازمة لتنظيم الحياة الجامعية لهذه الشريحة من الطلبة. وتوفير مواقع الكترونية خاصة بمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة تعنى بتقديم الخدمات الإلكترونية لهم ودعم أنشطة وبرامج الجمعيات الأهلية العاملة في مجال رعاية وتربية هؤلاء بمختلف أشكال الدعم المالي والمعنوي.

دراسة الرواشدة (٢٠١١) بعنوان "دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية". هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى دور جامعة البلقاء التطبيقية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية عجلون الجامعية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية عجلون الجامعية والبالغ عددهم ٤٣ عضواً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة قام بتطوير استبانة تكونت من ٢٤ فقرة. وكان من أهم نتائج

الدراسة: أن هناك دوراً متوسط الأهمية لجامعة البلقاء في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ووضع عواد (٢٠١٠) دليلاً للمسؤولية المجتمعية في جامعة القدس المفتوحة بهدف نشر المسؤولية المجتمعية في الجامعات الفلسطينية والعربية ويتضمن الدليل تعريفاً للمسؤولية المجتمعية وأهميتها في الجامعات والمؤسسات العامة والخاصة، وهدف الدليل لتشجيع الجامعات بأن تكون أكثر تعبيراً عن مسؤولياتها تجاه مجتمعاتها، وتكريس مبدأ المسؤولية المجتمعية فيها.

دراسة برقاي، (٢٠٠٩) بعنوان وصف آراء الشباب نحو المسؤولية المجتمعية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى وصف آراء الشباب نحو المسؤولية المجتمعية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة المعوقات التي تحول دون تنفيذ وتطبيق برامج المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر المبحوثين. وتم الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي في إجراء هذا البحث، وذلك عن طريق استخدام عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، وقام الباحث بعرض استبيان الاستطلاع البحثي بعد تصميمه في صيغته النهائية، وتم إجراء الدراسة عن طريق العينة العشوائية البسيطة من طلبة وطالبات الفصل الدراسي الأول والثاني من بعض طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية وبلغ عددهم (٥٠) طالباً و (٥٠) طالبة.

وخلص الباحث إلى أن أكثر من نصف المبحوثين ونسبتهم ٧٧ % لديهم فكرة عن المسؤولية المجتمعية قبل إجراء الاستطلاع، وأكثر المصادر الذي تتم عن طريقه معرفة المشاركين بالاستطلاع هو مصدر الجامعة حيث أشار إلى ذلك ٣١ % من المشاركين بالاستطلاع، ومعظم المبحوثين ونسبتهم ٩٤ % أشاروا بأن المسؤولية هي إحدى قنوات دعم المصلحة العامة، كما اتضح من نتائج الاستطلاع أن أعلى نسبة للمعوقات والصعوبات التي تعيق تنفيذ وتطبيق برامج المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر المشاركين هي صعوبات مجتمعية بنسبة ٤٠ % من إجمالي نسبة المشاركين بالاستطلاع.

دراسة المشرف، (٢٠٠٩) بعنوان: الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي، ومستوى المسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة والعلاقة بينهما، والفروق في كل منهما التي تعزى لمتغيرات: (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، ومستوى الأسرة الاقتصادي، وحجم الأسرة).

وللإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١)، وبإعداد استبانة المسؤولية المجتمعية للمرحلة الجامعية، ثم قامت بتطبيق الدراسة الميدانية على عينة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي لهذه الدراسة وهم طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة المسجلين للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٨).

واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة، وأظهرت نتائج هذه وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، وبين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولصالح الكليات الأدبية، وبين مستوى تعليم الأب الابتدائي ومستوى تعليم الأب الإعدادي ولصالح مستوى التعليم الإعدادي، وبين مستوى تعليم الأم الابتدائي ومستوى تعليم الأم الجامعي ولصالح مستوى تعليم الأم الابتدائي، وبين الأسرة ذات المستوى الاقتصادي العالي والأسرة ذات المستوى الاقتصادي المنخفض ولصالح الأسرة ذات المستوى الاقتصادي المنخفض، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، أو متغير المنطقة السكنية، أو متغير حجم الأسرة.

دراسة العتيبي، عبد الله (٢٠٠٣) "دور جامعة الكويت في تطوير مؤسسات المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة حول دور الجامعة في تطوير مؤسسات المجتمع المحلي، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعة لها دور في تطوير كافة مؤسسات المجتمع المحلي بدرجة متوسطة في الكويت.

الدراسات الأجنبية :

دراسة دهان وسينول (٢٠١٢, Senol&Dahan)، بعنوان دور الجامعة في ممارسة المسؤولية الاجتماعية) وهدفت الدراسة إلى تحليل دور جامعة بيلجي اسطنبول في ممارسة المسؤولية الاجتماعية، وتم جمع البيانات الأولية للدراسة من خلال المقابلة الشخصية مع الامين العام للجامعة، والممثل المساعد، كما استعان الباحث بالوثائق المنشورة ودليل الطالب والموقع الالكتروني وخطة العمل لجمع البيانات الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى أن تجربة جامعة بيلجي اسطنبول في مجال المسؤولية الاجتماعية هي تجربة ناجحة، حيث يوجد في الجامعة ١٤ مركزاً تقدم خدمات للمجتمع والباحثين، مثل مركز الدراسات البيئية والطاقة، ومركز البحوث الفكرية الملكية، ومركز دراسات المجتمع المدني، كما توصلت الدراسة إلى أن الجامعة تمنح

٤ % من الدخّل إلى هذه المراكز، كذلك استيعاب إجراءات وممارسات المسؤولية الاجتماعية للجامعة مهم جداً لاكتساب سمعة طيبة وميزة تنافسية قوية، وأوصت الدراسة بضرورة تعميق التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية على المستوى التشغيلي، والمستوى الأكاديمي والأنشطة الطلابية، وضرورة دعم الإدارة من أجل نجاح واعتماد تطبيق ممارسات المسؤولية الاجتماعية.

دراسة دوفال ايلينا و دوفال اوريانا (Doval&Elena, Doval, ٢٠١٠)، بعنوان (دور الجامعة في المسؤولية الاجتماعية)، وهدفت إلى التعرف على دور المسؤولية الاجتماعية في جامعة سبيرو يارت في رومانيا، ومدى رضا الأطراف ذات العلاقة (الخريجين، والمؤسسات العامة، واسر الطلاب) بالعملية التعليمية الجامعية وجودة العملية الأكاديمية، وبرامج التدريب المقدمة للطلاب، وتم استخدام أسلوب المسح الشامل، تكونت عينة الدراسة من (٥٣٠) فرداً من أصحاب العمل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة مكونة من (٢٤) سؤالاً.

وتوصلت الدراسة إلى ان هناك رضا من أصحاب العمل حول العملية التعليمية للجامعة، والخدمات التي تقدمها، وتكنولوجيا المعلومات المستخدمة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير المشاركة في مشاريع البحث والابتكار، وتطوير التعاون مع الشركاء من البيئة الصناعية، وبيئة الأعمال، وزيادة مشاركة الطلاب في إدارة الجامعة.

دراسة سيدر (Seider, 2008) هدفت إلى مقارنة التحولات في مواقف الطلاب في المدارس الأساسية المشاركين في دورة دراسية عن قضايا العدالة المجتمعية، مع مجموعة ضابطة من المراهقين متشابهة، وفي تلك الدورة تعلم المراهقون المشاركون عن قضايا العدالة المجتمعية، مثل التشرد والفقر والمجاعة في العالم، والهجرة غير الشرعية.

وبتحليل البيانات قبل المسح وبعد المسح كشفت البيانات أن المراهقين المشاركين في العدالة المجتمعية خلال الفصل الدراسي، انخفض دعمهم للتعليم والإنصاف بين البلدان الغنية والمجتمعات الفقيرة، وكشفت المقابلات التي أجريت مع هؤلاء المراهقين وتحليلات أعمال الطلاب كشفت أن التحولات في المواقف تأثرت من الخوف من احتمال أن يصبحوا هم أنفسهم في يوم من الأيام بلا مأوى أو فقراء.

وتبين أن هناك زيادة للإحساس بالقدرة، والمشاعر الإيجابية عن البرنامج، والتفاعلات المجتمعية الإيجابية، وتشير هذه النتائج إلى أن برنامج المسؤولية الشخصية والمجتمعية يمكن أن يخصص للأطفال المعوقين، وخاصة عندما يقترن بعلاج وثيق الصلة به.

دراسة رايت وآخرون (Wright and others, 2004) هدفت إلى فحص تطبيق برنامج المسؤولية الشخصية والمجتمعية في تكييف النشاط البدني، وتم استخدام دراسة الحالة الجماعية، وبلغ عدد المشاركين خمسة أطفال ذكور مصابون بالشلل الدماغي،

واشتملت مصادر المعلومات على ملاحظات الرصد الميداني، والسجلات الطبية، وإجراء مقابلات مع أطباء المشاركين والمعالجين والآباء.

دراسة مارتنك وآخرون (Martinekand others,2001) هدفت إلى تقييم برنامج التوجيه (الإرشاد) لطلاب المدارس الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخاصة، والبرنامج يهدف إلى التأكيد على المسؤولية الشخصية والمجتمعية (ضبط النفس، والاحترام، والجهد البذل، والمشاركة، والتوجيه الذاتي، ومساعدة الآخرين).

وتم التقييم من خلال مقابلات المعلمين والطلاب والدوريات الإرشادية، وتشير النتائج إلى أن هؤلاء الطلاب قادرون على تطبيق مهام الفصل الدراسي وبلوغ الهدف، ولكنهم كافحوا لنقل قيم أخرى إلى الصف.

دراسة هاينس (Higgins- Ann, 1995) هدفت إلى التعرف إلى القيم التي يرغب المعلمون بنقلها إلى طلابهم في المدارس الأساسية في كل من روسيا والولايات المتحدة، وأيضاً التعرف إلى الممارسات التي يستخدمها المعلمون في غرس القيم الأخلاقية لدى طلابهم.

وأجرى الباحث مقابلة مع (٦) مدرسات من مدرسة (PS. No825) الروسية، وأربعة مدرسين من مدرسة (SAS) الأمريكية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناول الباحث عدداً من الدراسات السابقة التي تحدثت عن المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية وأثرها على تغير اتجاهات الطلبة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة فدراسة برقلاوي، (٢٠٠٩) هدفت إلى وصف آراء الشباب نحو المسؤولية المجتمعية بمدينة مكة المكرمة بالملكة العربية السعودية، ومعرفة المعوقات والصعوبات التي تعيق تنفيذ وتطبيق برامج المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر الباحثين ودراسة المشرف، (٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وكذلك الكشف عن العلاقة بينهما ودراسة (دويكات، ٢٠١١) هدفت إلى معرفة دور المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع ودراسة (بدران، ٢٠١٤) هدفت للتعرف على دور المعلم في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلاب المرحلة الأساسية ودراسة Higgins- Ann, (1995)) هدفت للتعرف إلى القيم التي يرغب المعلمون بنقلها إلى طلابهم في المدارس الأساسية في كل من روسيا والولايات المتحدة، ودراسة (Martinekand others,2001) هدفت إلى تقييم برنامج التوجيه (الإرشاد) لطلاب المدارس الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة (Wright and others,2004) هدفت إلى فحص تطبيق برنامج المسؤولية الشخصية والمجتمعية في تكييف النشاط

البدني دراسة (Seider,2008) هدفت إلى مقارنة التحولات في مواقف الطلاب في المدارس الأساسية المشاركين في دورة دراسية عن قضايا العدالة المجتمعية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض الدراسة ، وهو المنهج الذي يهتم بالظاهرة كما هي في الواقع، ويعمل على وصفها، وتحليلها، وربطها بالظواهر الأخرى، حيث اعتمدت الباحثة على مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتحليلها، و ثم تجميع البيانات عن طريق الاستبانة، التي تم تطويرها بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية في شمال الضفة الغربية (جامعة النجاح، جامعة بير زيت ، جامعة القدس المفتوحة فرع نابلس) حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية مؤلفة من (٦٨) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المذكورة ، وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	٤٢	٦١,٨
	أنثى	٢٦	٣٨,٢
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٣	١٩,١
	ماجستير	٢٤	٣٥,٣
	دكتوراه	٣١	٤٥,٦
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٤	٣٥,٣
	من ٥-١٠ سنوات	١٧	٢٥,٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٧	٣٩,٧
المجموع		٦٨	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على العديد من الدراسات ذات الصلة قام بتطوير وبناء أداة الدراسة (الاستبانة) وذلك بعد مراجعة أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، من أجل التعرف على واقع المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ودورها في تغيير اتجاهات الطلبة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة . وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (٢٩) فقرة موزعة في أربعة مجالات.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة والتنمية الاجتماعية والأسرية، وطلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبانة وذلك بالحذف، والتعديل، واقتراح فقرات جديدة، ومناسبة الأداة لموضوع الدراسة .

ثبات الأداة:

من أجل استخراج معامل الثبات للأداة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا من أجل تحديد الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة فبلغت (٩٠,٦%) وتشير هذه القيمة أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة وتفي بأغراض هذه الدراسة .

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية :

- تطوير أداة الدراسة بصورتها النهائية
- تحديد أفراد عينة الدراسة
- توزيع الاستبانات على عينة الدراسة
- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

المعالجة الإحصائية:

وبعد جمع البيانات، وترميزها، ومعالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS ، فقد استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار التباين الأحادي One Way ANOVA ومعادلة كرونباخ ألفا.

عرض النتائج

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أجل تحقيق ذلك استخدم الباحث استبانة مؤلفة من (٢٩) فقرة تم توزيعها على عينة مؤلفة من (٦٨) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

هذا وقد تم تصميم الاستبانة على النحو التالي :

مقياس ليكرت خماسي الأبعاد وقد بينت الفقرات وأعطيت الأوزان كما يأتي:

أوافق بشدة: خمس درجات

أوافق : أربع درجات

محايد : ثلاث درجات

أعارض : درجتان

أعارض بشدة: درجة واحدة

تفسير النتائج (مقياس التقويم):

يتم تحويل المتوسطات الحسابية إلى نسب مئوية وتفسر النتائج على هذا الأساس وفق المعيار الآتي للموافقة :

(أكثر من ٨٠ %) كبيرة جداً

(من ٧٠ و أقل من ٨٠ %) كبيرة.

(من ٦٠ و أقل من ٧٠ %) متوسطة.

(من ٥٠ و أقل من ٦٠ %) قليلة

أقل من ٥٠ % درجة قليلة جداً.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول الذي نصه:

ما مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات الأداة ، وفيما يلي بيان ذلك :

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لواقع المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
١.	أنمي لدى الطلبة الحرص على تبادل الآراء مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	٤,٤٧	٠,٦١	٨٩,٤	كبيرة جداً
٢.	اعمل على رفع معنويات الطلبة بتقدير ذوي الاحتياجات الخاصة.	٤,٣٦	٠,٦٤	٨٧,٢	كبيرة جداً
٣.	أساعد في إجراء نشاطات ترفيهية تحد من التوتر النفسي عند ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٨٩	٠,٩٠	٧٧,٨	كبيرة
٤.	أقوم بتوعية والمعرفة الكاملة بالحقوق والتشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.	٤,٠١	٠,٧٦	٨٠,٢	كبيرة جداً
٥.	توفر الجامعة البرامج الداعمة والعاملة على تنمية طاقات ومهارات ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٨٠	٠,٧٧	٧٦,٠	كبيرة
٦.	توفر الجامعة البرامج الداعمة والعاملة على تنمية طاقات ومهارات ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٧٩	٠,٨٩	٧٥,٨	كبيرة
٧.	توفر الجامعة مرشدين وأطباء نفسيين متخصصين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٥٥	١,٠١	٧١,٠	كبيرة
٨.	تقديم الإمكانيات البحثية والعلمية لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٨٣	١,٠٤	٧٦,٦	كبيرة
٩.	انمي الجوانب المعرفية للطلاب حول الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة	٤,٠٢	٠,٧٩	٨٠,٤	كبيرة

١٠.	أساعد ذوي الاحتياجات الخاصة على استغلال طاقاتهم في المجالات التي يمكنهم الإبداع فيها.	٣,٩٤	٠,٨٤	٧٦,٨	كبيرة
١١.	توفر الجامعة كادرا تعليميا مؤهلا ومتخصصا للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٥٤	١,٠١	٧٠,٨	كبيرة
١٢.	توفر الجامعة مختبر حاسوب وغرفة مصادر متخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٥٤	١,١٣	٧٠,٨	كبيرة
١٣.	توفر الجامعة الخدمات التعليمية الالكترونية عبر شبكة الانترنت التي تراعي احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٥٤	١,١٧	٧٠,٨	كبيرة جداً
١٤.	أحث الطلبة على زيارة ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٨٨	٠,٩٥	٧٧,٦	كبيرة
١٥.	أقوم بعقد لقاءات إرشادية لتوعية ذوي الاحتياجات الخاصة بقوانين الجامعة	٣,٥٢	٠,٩٣	٧٠,٤	كبيرة
١٦.	أشجع دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في كافة الأنشطة التي تقدمها الجامعة	٤,٤١	٠,٦٥	٨٨,٢	كبيرة جداً
١٧.	انمي لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة حب العمل الجماعي	٤,١٣	٠,٧١	٨٢,٦	كبيرة جداً
١٨.	توفر الجامعة منح وحوافز مالية للطلبة المتفوقين من ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٧٧	١,٠١	٧٥,٤	كبيرة جداً
١٩.	أشجع على عقد دورات من شأنها تغيير اتجاهات الطلبة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٨٣	٠,٨٢	٧٦,٦	كبيرة
٢٠.	اعمل على تدريب المتطوعين من الطلبة على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٥١	٠,٩٥	٧٠,٢	كبيرة
٢١.	يوجد رؤيا وسياسة واضحة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات الفلسطينية	٣,٤٧	٠,٨٧	٦٩,٤	متوسطة
٢٢.	توفر الجامعة وسائل نقل خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٣٣	١,٠٥	٦٦,٦	متوسطة

الاطروحة للعلوم التربوية والنفسية **العدد الخامس / ٢٠١٧**

٢٣.	توفر الجامعة الإشارات الإرشادية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة داخل مرافق الجامعة.	٣,٥٢	١,١٢	كبيرة
٢٤.	عدم توفر ميزانيات لتوفير الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٩٨	٠,٩٢	كبيرة
٢٥.	عدم تفاعل الجهات المنظمة للأنشطة المجتمعية في الجامعة مع ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٧٧	٠,٩٧	كبيرة
٢٦.	عدم وجود رؤيا واضحة تنظم وتنسق المسؤولية المجتمعية داخل الجامعة	٣,٥٥	٠,٩٥	كبيرة
٢٧.	مشاكل متعلقة في الجداول الزمنية الخاصة بتنفيذ المشاريع والأنشطة الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٤٤	١,٠٤	متوسطة
٢٨.	عدم وجود مركز خاص لذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٥٧	٠,٩٣	كبيرة
٢٩.	عدم توافر كاتبين متخصصين لذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الامتحانات	٣,٥١	١,١٣	كبيرة
الدرجة الكلية		٣,٧٧	٠,٤٤	كبيرة

يتضح من خلال البيانات في الجدول رقم (٢) ما يلي :

إن مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كانت ما بين المتوسطة والكبيرة جداً. فقد تراوحت النسب المئوية عليها ما بين (٦٦,٢ %) إلى (٨٩,٤ %) وهما الفقرات (توفر الجامعة وسائل نقل خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة) و (أنمي لدى الطلبة الحرص على تبادل الآراء مع ذوي الاحتياجات الخاصة) .

و تشير هذه النتيجة إلى درجة واقع المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كانت كبيرة ، وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغت (٧٥,٤ %)

أما بالنسبة لمجالات الدراسة، فقد جاءت نتائجها كالتالي:

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
١	المسؤولية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة (في المجال النفسي)	٣,٩٨	٠,٥١	٧٩,٦	كبيرة
٢	المسؤولية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال التربوي	٣,٧٤	٠,٧١	٧٤,٨	كبيرة
٣	المسؤولية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الاجتماعي	٣,٧٤	٠,٥٢	٧٤,٨	كبيرة
٤	المعوقات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٦٤	٠,٧٠	٧٢,٨	كبيرة
الدرجة الكلية					
		٣,٧٧	٠,٤٤	٧٥,٤	كبيرة

يتضح من خلال البيانات في الجدول رقم (٣) ما يلي :

إن مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كانت كبيرة. فقد تراوحت النسب المئوية عليها ما بين (٧٢,٨) إلى (٧٩,٦) وهما المجالات المعوقات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة و المسؤولية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة (في المجال النفسي).

وتشير نتائج الجداول (٢,٣) إن مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كانت ما بين المتوسطة والكبيرة جداً . فقد تراوحت النسب المئوية عليها ما بين (٦٦,٢ %) إلى (٨٩,٤ %) وهما الفقرات (توفر الجامعة وسائل نقل خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة) و (أنمي لدى الطلبة الحرص على تبادل الآراء مع ذوي الاحتياجات الخاصة) .

و تشير هذه النتيجة إلى مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كانت كبيرة ، وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغت (٧٥,٤%)

أما بالنسبة لمجالات الدراسة، فقد تراوحت النسب المئوية عليها ما بين (٧٢,٨) إلى (٧٩,٦) وهما المجالات المعوقات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة و المسؤولية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة (في المجال النفسي).

ويعزو الباحث هذا الارتفاع في مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى عدة عوامل منها :

١. أهمية المسؤولية المجتمعية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس واهتمام عينة الدراسة بها .

٢. مستوى المعرفة العالي الذي يمتلكه عينة الدراسة من المبحوثين نحو موضوع المسؤولية المجتمعية .

٣. الاهتمام الكبير بذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع وفي العملية التعليمية ومؤسسات التعليم العالي.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

أولاً: نتائج الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس وتنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس .

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس، فقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في حسب متغير الجنس

المسؤولية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة (في المجال النفسي)	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
	ذكر	٤٢	٣,٩٧	٠,٤٨	-	٠,٨٧٤
	أنثى	٢٦	٤,٠٠	٠,٥٦	٠,١٥٩	
المسؤولية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال التربوي	ذكر	٤٢	٣,٧٥	٠,٧٠	٠,١٤٢	٠,٨٨٧
	أنثى	٢٦	٣,٧٢	٠,٧٤		
المسؤولية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الاجتماعي	ذكر	٤٢	٣,٧٣	٠,٥٢	-	٠,٩٢٨
	أنثى	٢٦	٣,٧٥	٠,٥٣	٠,٠٩١	
المعيقات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	ذكر	٤٢	٣,٧٣	٠,٧١	١,٣٠٧	٠,١٩٦
	أنثى	٢٦	٣,٥٠	٠,٦٨		
الدرجة الكلية	ذكر	٤٢	٣,٧٩	٠,٤١	٠,٥٠٤	٠,٦١٦
	أنثى	٢٦	٣,٧٤	٠,٤٨		

* (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$)

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير الجنس ، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة ($0,616$) وهذه القيمة أكبر من ($0,05$) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود مستوى معرفة بالمسؤولية المجتمعية وخصوصاً عند الهيئة التدريسية في الجامعات عند الذكور والإناث على حد سواء وذلك نتيجة للاهتمام الذي توليه الجامعات بهذا المفهوم وخصوصاً تجاه فئة ذوي الاحتياجات الخاصة .

وبالنسبة لمجالات الدراسة ، فإنه لا توجد فروق في المجالات الأربعة .

ثانياً : نتائج الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي وتنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن اجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي فقد استخدم تحليل التباين الأحادي ، ونتائج الجداول التالية توضح ذلك :

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير المؤهل العلمي للدرجة الكلية

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	١٣	٣,٦٤	٠,٤٠
ماجستير	٢٤	٣,٦٩	٠,٤٠
دكتوراه	٣١	٣,٨٩	٠,٤٦
لمجموع	٦٨	٣,٧٧	٠,٤٤

الاطروحة للعلوم التربوية والنفسية العدد الخامس / ٢٠١٧

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية في مستويات متغير (المؤهل العلمي) ، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبين الجدول (٦)

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	قيمة(ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المسؤولية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة (في المجال النفسي)
		٠,٦٨٨	٢	١,٣٧٧	بين	
		٢٤٨٠.	٦٥	١٦,١٢٣	داخل	
مستوى الدلالة	قيمة(ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المسؤولية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال التربوي
		٠,٤٦١	٢	٠,٩٢٢	بين	
		٥١٤٠.	٦٥	٣٣,٤٣٣	داخل	
مستوى الدلالة	قيمة(ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المسؤولية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الاجتماعي
		٠,٣٥٨	٢	٠,٧١٧	بين	
		٢٧١٠.	٦٥	١٧,٥٩٠	داخل	
			٦٧	١٨,٣٠٦	المجموع	

الاطروحة للعلوم التربوية والنفسية العدد الخامس / ٢٠١٧

المعوقات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٢٧١	٢	٠,٦٣٥	١,٢٧٢	٠,٢٨٧
	داخل المجموعات	٣٢,٤٦٦	٦٥	٤٩٩٠.		
	المجموع	٣٣,٧٣٧	٦٧			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٠,٨٠٦	٢	٠,٤٠٣	٢,١٣٤	٠,١٢٧
	داخل المجموعات	١٢,٢٧١	٦٥	١٨٩٠.		
	المجموع	١٣,٠٧٧	٦٧			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة

*** (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$)**

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,١٢٧) وهذه القيمة أكبر من (٠,٠٥) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي .

وبالنسبة لمجالات الدراسة ، فإنه لا توجد فروق في المجالات الأربعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود مستوى معرفة بالمسؤولية المجتمعية وخصوصاً عند الهيئة التدريسية في الجامعات بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية وذلك نتيجة للاهتمام الذي توليه الجامعات بهذا المفهوم وخصوصاً تجاه فئة ذوي الاحتياجات الخاصة .

ثالثاً : نتائج الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة وتنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

ومن اجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجداول التالية توضح ذلك :

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير سنوات الخبرة للدرجة الكلية

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥ سنوات فأقل	٢٤	٣,٨٠	٠,٣٨
٦-١٠ سنوات	١٧	٣,٨٢	٠,٥٣
أكثر من ١٠ سنوات	٢٧	٣,٧٢	٠,٤٣
لمجموع	٦٨	٣,٧٧	٠,٤٤

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية في مستويات متغير (سنوات الخبرة) ، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبين الجدول (٨).

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	قيمة(ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المسؤولية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة (في المجال النفسي)
		٠,١٣١	٢	٠,٢٦٢	بين	
		٢٦٥٠.	٦٥	١٧,٢٣٧	داخل	
			٦٧	١٧,٤٩٩	المجموع	
مستوى الدلالة	قيمة(ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المسؤولية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال التربوي
		٠,٠٥٥	٢	٠,١١٠	بين	
		٥٢٧٠.	٦٥	٣٤,٢٤٥	داخل	
			٦٧	٣٤,٣٥٥	المجموع	
مستوى الدلالة	قيمة(ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المسؤولية المجتمعية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال الاجتماعي
		٠,٠٩٥	٢	٠,١٩١	بين	
		٢٧٩٠.	٦٥	١٨,١١٥	داخل	
			٦٧	١٨,٣٠٦	المجموع	

مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المعوقات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة
		٠,٤٩٧	٢	٠,٩٩٤	بين المجموعات	
مستوى الدلالة	قيمة (ف)	٥٠٤٠.	٦٥	٣٢,٧٤٣	داخل المجموعات	الدرجة الكلية
			٦٧	٣٣,٧٣٧	المجموع	
		٠,٠٥٤	٢	٠,١٠٩	بين المجموعات	
		٢٠٠٠.	٦٥	١٢,٩٦٨	داخل المجموعات	
مستوى الدلالة	قيمة (ف)		٦٧	١٣,٠٧٧	المجموع	

* (دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$)

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) باستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى فاعلية المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٧٦٣) وهذه القيمة أكبر من (٠,٠٥) وتعني هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة .

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود مستوى معرفة بالمسؤولية المجتمعية وخصوصاً عند أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات بغض النظر عن الاختلاف في سنوات الخبرة وذلك نتيجة للاهتمام الذي توليه الجامعات بهذا المفهوم وخصوصاً تجاه فئة ذوي الاحتياجات الخاصة .

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث السابقة، يوصي الباحث بما يلي:
- العمل على عقد دراسات واسعة ومتجددة حول موضوع المسؤولية المجتمعية وذلك نظراً لأهميتها ودور الجامعات في تقديمها.
- العمل على الاهتمام بموضوع المسؤولية المجتمعية، والعمل على تطبيقها نحو قطاعات أخرى من المجتمع .
- ضرورة رفع كفاءة العاملين وزيادة الوعي في الجامعات نحو موضوع المسؤولية المجتمعية .
- زيادة الاهتمام في المسؤولية المجتمعية في وسائل الإعلام المختلفة .
- بناء نظام ومنهجية واضحة للمسؤولية داخل الجامعات تشمل كامل مكونات الجامعة.

المصادر والمراجع:

- احمد، موسى(٢٠٠٩) دور المعلم في تعزيز القيم الإيمانية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمديرتي خان يونس وغزة من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: كلية التربية، غزة.
- باكير، عابدة (٢٠٠٣) تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة.
- بخيت، صفية بنت عبد الله (٢٠٠٩) "الجامعات العربية ودورها في خدمة المجتمع المعرفي والتنامي والثقافي"، المؤتمر العربي الثالث للجامعات العربية – التحديات والآفاق ٢٠٠٩/٩/٧/٥، مسقط، عمان .
- برقاي، خالد (٢٠٠٩) أراء الشباب الجامعي حول المسؤولية الاجتماعية دراسة استطلاعية لأراء طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، الملتقى السنوي لمراكز الأحياء بمكة المكرمة، مكة المكرمة: السعودية.
- دويكات، فخري (٢٠١١) "المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع" مؤتمر المسؤولية الاجتماعية نابلس، فلسطين .
- الرواشدة، علاء (٢٠١١) دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الشخصية لديهم، جامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، المجلد الثالث.
- شاهين، محمد احمد (٢٠١٢) المسؤولية المجتمعية، جامعة القدس المفتوحة أنموذجاً، دراسة تحليلية وصفية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين .
- صلاح عثمانة، احمد صمادي (٢٠١٠) المسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعات الأردنية، جامعة اليرموك، عمان .

- طارق، عبد الرؤوف (٢٠٠٨) ذوي الاحتياجات الخاصة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة.
- طارق، عبد الرؤوف محمد عامر (٢٠٠٧) تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.
- عبيد، ماجدة (٢٠٠٠) تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- العنبي، عبد الله (٢٠٠٣) دور جامعة الكويت في تطوير مؤسسات المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد (٣١)، ع (١٤)، ص ١١.
- عليما، صالح (٢٠١٦) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الرابع، عدد (١٦).
- عواد، يوسف (٢٠١٠) دليل المسؤولية المجتمعية للجامعات، مطبوعات جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- عواد، يوسف (٢٠١٥) المسؤولية المجتمعية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، ٢٠١٥.
- القحطاني، عبد الله (٢٠٠٣) اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المكفوفين في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض مع أقرانهم العاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- مسيون محمد مشرف (٢٠٠٩) التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: كلية التربية، غزة.
- نجاتي، محمد عثمان (٢٠٠٢) الحديث النبوي وعلم النفس، دار الشروق، بيروت.
- الهندي، سهيل (٢٠٠١) دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: كلية التربية، غزة.

المراجع الأجنبية:

- Dahan, Gresi & Senol, Isil (2012), Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions: Istanbul Bilgi University Case, American International Journal of Contemporary Research, Vol. 2, No. 3, USA
- Doval, Elena & Doval, Oriana (2010) The University Social Role And Responsibility, The Case Of Spiru Haret University, Social Responsibility, Professional Ethics, and Management, the 11th International Conference, Ankara, Turkey

- K .Jossey-Bass .JosseyChambers, T (2008). The special role of higher education in society: As a public good for the public good. In ،
- Martinek, Tom and Schilling, Tammy and Johnson, Dennis(2001): Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom, Urban Review, v33, n1, p29-45.
- Seider, Scott(2008): "Bad Things Could Happen": How Fear Impedes Social Responsibility in Privileged Adolescents, Journal of Adolescent Research, v23 n6 p647- 66
- Wright, Paul M and White, Katherine and Gaebler- Spira, Deborah(2004): Exploring the Relevance of the Personal and Social Responsibility Model in Adapted Physical Activity: A Collective Case Study, Journal of Teaching in Physical Education, v23, n1, p71-87,

• المواقع الالكترونية

- http://www.gou.edu/arabic/index.jsp?pageld=375http://www.gou.edu/arabic/conferences/socialResponsibilityConf/dr_fakhriddwikat.pdf.
- <http://colleges.jazanu.edu.sa/saf/Documents/books>

إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى طلبة

المرحلة الابتدائية والمتوسطة والإعدادية

(دراسة مقارنة)

The Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) among Primary, Middle and High School Students

(Comparative Study)

م.د. براء محمد حسن

م.د. مؤيد عبد السادة راضي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
مركز البحوث النفسية

M.Dr. Baraa Mohammad Hassan

M. Dr. Mouayed Abdulsadeh Radhi

Ministry of higher education and
scientific research

Psychological researches center

ملخص البحث:

إستهدف الباحثان في بحثهما:

١. قياس إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
٢. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وفق متغير الجنس (الذكور / الإناث) لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
٣. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وفق متغير العمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
٤. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وفق مديريات التربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
٥. قياس إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

٦. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير الجنس(الذكور /الإناث) لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
٧. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير العمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
٨. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق مديريات التربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
٩. قياس اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
١٠. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير الجنس(الذكور /الإناث) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
١١. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير العمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
١٢. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق مديريات التربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
١٣. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير التخصص(علمي /أدبي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
١٤. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة بين طلبة المرحلة الابتدائية- المتوسطة- الإعدادية.

وتحقيقاً لأهداف البحث قام الباحثان بإعداد مقياس اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي تألف من ١٨ فقرة، ومن ثم تطبيقه على عينة إجمالية بلغت (١٤٧٠) بواقع (٢٢٠) طالب ابتدائية و(٥٠٠) طالب متوسطة و(٧٥٠) طالب إعدادية في بغداد، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصل الباحثان الى النتائج الآتية:

١. ان تلاميذ المرحلة الابتدائية يتسمون بعجز الانتباه، اذا بلغت نسبتهم (٢٢,٧%) وهي اعلى من نسبة الذين يتسمون بانخفاض عجز الانتباه بلغت (٢٠,٥%)، لا يتسمون بفرط الحركة، اذا بلغت نسبتهم (١٩,١%) وهي اعلى من نسبة الذين يتسمون بارتفاع فرط الحركة والتي بلغت (٨,٢%).
٢. عدم وجود فروق دالة في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير الجنس.
٣. عدم وجود فروق دالة في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق متغير العمر.
٤. عدم وجود فروق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق مديريات التربية.

٥. ان طلبة المرحلة المتوسطة لا يتسمون بعجز الانتباه، إذ بلغت نسبتهم (١٢%) وهي اقل من نسبة الذين يتسمون بانخفاض عجز الانتباه والتي بلغت (٤٤,٢%)، لا يتسمون بفرط الحركة، إذ بلغت نسبتهم (٩,٦%) وهي اقل من نسبة الذين يتسمون بانخفاض فرط الحركة والتي بلغت (٥٦,٢%).
٦. عدم وجود فروق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وفق متغير الجنس.
٧. عدم وجود فروق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وفق متغير العمر.
٨. عدم وجود فروق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وفق مديرية التربية.
٩. ان طلبة المرحلة الأعدادية لا يتسمون بعجز الانتباه، إذ بلغت نسبتهم (١٦,٧%) وهي أقل من نسبة الذين يتسمون بانخفاض عجز الانتباه والتفوق في التحصيل الدراسي والتي بلغت (٥٠,٥%)، ولا يتسمون بفرط الحركة، إذ بلغت نسبتهم (١٤%) وهي اقل من نسبة الذين يتسمون بانخفاض فرط الحركة والتي بلغت (٥١,٨%).
١٠. عدم وجود فروق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الأعدادية وفق متغير الجنس.
١١. وجود فروق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الأعدادية وفق متغير العمر.
١٢. وجود فروق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الأعدادية وفق مديرية التربية.
١٣. عدم وجود فروق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الأعدادية وفق متغير التخصص.
١٤. وجود فروق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة بين طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية.

Abstract:

The current research was aimed at the following:

1. Measurement of **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the Primary stage students.

2. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the Primary stage students according to variable of Sex (male / female).
3. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the Primary stage students according to variable of Age.
4. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the Primary stage students according to variable of Directorate of Education.
5. Measurement of **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the middle stage students.
6. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the Middle stage students according to variable of Sex (male / female).
7. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the Middle stage students according to variable of Age.
8. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the Middle stage students according to variable of Directorate of Education.
9. Measurement of **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the High school stage students.
- 10 . Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the High school stage students according to variable of Sex (male / female).
11. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the High school stage students according to variable of Age.
12. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the High school stage students according to variable of Directorate of Education.

13. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the High school stage students according to variable of Specialization (scientific / literary).

14. Identify the differences in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** among the Primary, Middle and High school stage students.

To achieve this aims of the research, the researchers set up the instrument is scale of **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** that consistent (18) item. And the researchers applying this scale on the total sample amounted (1470) was divide to (220) students of Primary schools and (500) of middle school and (750) of high school in Baghdad. Then after data processing statistically, the researchers reached the following results:

1. There is no is difference in **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder** of the Primary stage students.

2. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the Primary stage students according to variable of Sex (male / female).

3. There is difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the Primary stage students according to variable of Age.

4. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the Primary stage students according to variable of Directorate of Education.

5. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the middle stage students.

6. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the middle stage students according to variable of Sex (male / female).

7. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the middle stage students according to variable of Age.
8. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the middle stage students according to variable of Directorate of Education.
9. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the high school stage students.
10. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the high school stage students according to variable of Sex (male / female).
11. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the high school stage students according to variable of Age.
12. There is difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the high school stage students according to variable of Directorate of Education.
13. There is no difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** of the high school stage students according to variable of Specialization (scientific / literary).
14. There is difference in **Attention Deficit- Hyperactivity Disorder** among the Primary, Middle and High school stage students.

In light of the results of this research the researcher came out with a number of recommendations and suggestions.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

يجد الأفراد الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه مع فرط الحركة صعوبة أكبر في التركيز وإتمام واجباتهم المدرسية، وهي حالة نفسية تبدأ في مرحلة الطفولة تسبب إنموذجاً من تصرفات تجعل الفرد غير قادر على إتباع الأوامر أو السيطرة على تصرفاته أو يجد صعوبة بالغة في الانتباه للقوانين وبذلك هو في حالة إنشغال دائم بالأشياء الصغيرة. والمصابون بهذه الحالة يواجهون صعوبة في الاندماج في صفوف المدارس والتعلم من مدرسيهم ولا يتقيدون بقوانين المدرسة، مما يؤدي الى تدهور الأداء المدرسي لدى هؤلاء الأطفال بسبب عدم قدرتهم على التركيز وليس لأنهم غير أذكياء، لذلك يعتقد أغلبية الناس أنهم مشاغبون بطبيعتهم. ومن العقبات التي تواجه الأطباء عند تقييم حالة الأفراد المحتمل إصابتهم باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة هي معايير التشخيص غير المناسبة، والتغيرات المرتبطة بالسن، والأمراض المصاحبة له، وإمكانية إختفاء الأعراض وعدم ظهورها إما لإرتفاع مستوى ذكاء المصاب به أو لعوامل أخرى قد تحدث في مواقف مختلفة.

تم النظر الى مشكلة هذا الإضطراب بأنه يرتبط بقصور الانتباه المتعلق بعدم قدرة الدماغ على تصفية وفلتر المدخلات الحسية المتنافسة كالضوء والصوت، وأشارت مختلف الآراء النظرية بأنه لا يوجد سبب بعينه يمكن أن تعزى إليه الإصابة باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، ولكن هناك عدد من العوامل التي تسهم في حدوثه أو تفاقمه، وهي تشمل العوامل الوراثية والاجتماعية والبيئية والنظام الغذائي (Paige, 2003, p.2). ويشكل التعامل مع الأطفال والمراهقين المصابين بكثرة الحركة وعجز الانتباه تحدياً كبيراً لأهاليهم ومدرسيهم في المدرسة وحتى للطبيب والفرد نفسه، إذ يشكل وجود طفل أو مراهق مصاب بهذه الحالة مشكلة حقيقية للأهل وحتى الفرد المصاب يدرك أحياناً مشكلته ولكنه لا يستطيع السيطرة على تصرفاته، وهذه الحالة لا تعد من صعوبات التعلم ولكنها مشكلة سلوكية وإضطراب نمائي، ويكون هؤلاء المصابين عادة مفرطي النشاط واندفاعيين ولا يستطيعون التركيز على أمر ما لأكثر من دقائق، بل وأحياناً ثواني فقط.

أهمية البحث:

يعد العنصر البشري أهم الركائز الأساسية في تقدم الشعوب والأمم نحو إحداث تنمية إجتماعية وإقتصادية وثقافية شاملة، فأطفال اليوم هم قادة الغد الذين تقع على عاتقهم مسؤولية تطوير المجتمع وتقدمه. ومع تزايد الإهتمام بالطفولة والمراهقة نظراً لكونها منظومة مصيرية وحضارية وإنسانية ظهرت محاولات الحد من الإضطرابات التي تعترهم ومحاولة إيجاد حلول جذرية لها. ويعد الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تؤدي دوراً مهماً في النمو المعرفي لدى الفرد، إذ إنه يستطيع عن طريقه أن ينتقي

المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على إكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به، وبالرغم من أن الإنتباه عملية نمائية عقلية إلا أنه من الملاحظ عدم قدرة بعض الأطفال على تركيز إنتباههم أو تنظيم نشاطهم الذهني نحو شئ محدد لمدة وجيزة، مع عدم إستطاعتهم أن يتحرروا من العوامل الخارجية المشتتة لإنتباههم. كما أنهم يتحركون حركات مفرطة دون هدف وإندفاعيون مما يوقعهم في أخطاء كثيرة، وهذا ما يشكل إضطراباً مزدوجاً يكون بصورة إضطراب عصبي سلوكي ناتج عن خلل في بنية أو وظائف الدماغ يؤثر في الجانب السلوكي والمعرفي والإنفعالي. ويتمثل هذا الإضطراب في قصور الإنتباه والإدراك والذي يصاحبه فرط الحركة والنشاط الزائد. ويكون لدى الأطفال المصابين بهذا الإضطراب عجزاً في السلوك التوافقي، فيتحركون حركات مفرطة دون هدف واضح ومحدد ولا يتبعون النصائح والتعليمات سواء كانت من الوالدين أو من المعلمين أو المحيطين بهم، بالإضافة الى أنهم غير قادرين على إنهاء ما يُطلب منهم تأديته(علي، ٢٠١٠، ص ١٤).

وأشارت بعض الأطر النظرية إلى إرتباط الإصابة بإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة بالناحية الإبداعية والموهبة للطفل، وأن الموهبة هي تميز إنسان ما في فن أو عمل أو وظيفة من الوظائف لإملاكه إستعدادات معينة تيسر له التميز في عمله، إذا ما وجدت المحفزات المناسبة المرافقة لما يملكه من قدرات كامنة من إظهار أداء متميز في واحد أو أكثر من مجالات كالنفكير الإبداعي أو المنتج والفنون الأدائية والإستعدادات الرياضية وبعض القدرات العقلية والحركية، وهو يحتاج الى برامج وخبرات تربوية خاصة لا تقدم عادة في البرامج التقليدية حتى يشعر بأهمية إسهاماته تجاه ذاته والمجتمع (قطامي، ٢٠١٥، ص ٤٠)، وبالرغم من ذلك بينت نتائج عدد من الدراسات والتقارير الدولية أن ٨٠% من ذوي الإحتياجات الخاصة في العالم يعيشون في البلدان النامية، ولا يحظى منهم سوى ٢% على أية خدمات خاصة(علي، ٢٠١٠، ص ١٥). ومن هذه الإضطرابات التي تحتاج رعاية خاصة إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة، وهذه الحالة تعد أكثر الحالات النفسية شيوعاً في العالم - إذ يبلغ عدد المصابين بقصور الإنتباه وفرط الحركة حوالي ٥% من مجموع شعوب العالم - والنسبة تزيد عن ذلك في الدول المتطورة (دول العالم الأول)، ويصاب ما بين ثلاثة إلى خمسة بالمئة من طلاب المدارس بهذه الحالة والذكور أكثر إصابة من الإناث، هذه الإحصائيات جعلت بعض الباحثين يعتقدون أن تركيبة الدول المتطورة وأجوائها قد تكون سبباً لحالة قصور الإنتباه وفرط الحركة عند شعوبها. ويشكل وجود طفل مصاب بهذه الحالة مشكلة حقيقية أحياناً للأهل وحتى الفرد المصاب يدرك أحياناً مشكلته ولكنه لا يستطيع السيطرة على تصرفاته ويجب على الوالدين معرفة ذلك ومنح الطفل المزيد من الحب والحنان والدعم وعلى الأهل كذلك التعاون مع الطبيب والمدرسين من أجل كيفية التعامل مع الفرد المصاب(Demaray et al., 2003, p.385).

وتم تصنيف اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة بأنه اضطراب سلوكي فوضوي تصاحبه مشاكل المعارضة والعصيان وإضطراب السلوك، وربما إلى جانب ذلك اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع. وربما تندرج أعراض متلازمة اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة تحت أحد الملامح السائدة بشكل طبيعي في عموم البشر، إذ يعد عجز الانتباه وفرط الحركة من ضمن إضطرابات النمو التي يتأخر فيها نمو بعض سمات الشخصية مثل التحكم في الدوافع. ويتراوح هذا التأخر في النمو بين ٣ و ٥ سنوات، حسب نتائج التصوير بالرنين المغناطيسي للقشرة الأمامية الجبهية. ويُعتقد أن حالات التباطؤ هذه قد تؤدي إلى إعاقة النمو. وعلى الرغم من ذلك، فإن تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لا يشترط الإصابة بمرض عصبي. وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة مايز وآخرون Mayes et al. ٢٠٠٠ إنتشار النشاط الزائد المرتبط بقدور الإنتباه عند عينات من الأطفال والمراهقين والراشدين الذين يعانون من صعوبات تعلم، إذ وصلت النسبة إلى أكثر من ٨٢% منهم. وإتفقت نتائج دراسة ميرلو بولتر ٢٠٠١ Merrell & Boelter بزيادة إنتشار هذا الإضطراب، وأضافت نتائج الدراسة أن النسبة تزيد عند الذكور بصورة كبيرة مقارنة بالإناث، وهذا ما إتفقت عليه أيضاً نتائج دراسة بسنج وآخرون Bussing et al. ٢٠٠٨ التي وجدت أن الإضطراب عند الذكور أكثر إنتشاراً من الإناث بنسبة (١:٣). وإختلفت قبل ذلك نتائج دراسة جولدمان وآخرون Goldman et al. ١٩٩٨ التي أشارت إلى أن هذا الإضطراب أكثر إنتشاراً عند الإناث، فيما أشارت نتائج دوبول وآخرون ٢٠٠١ Dupaul et al. أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذا الإضطراب (N.I.M.H, 2007, pp.2-3).

وأكتشف الباحثون أن أعراض اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة تستمر مع ٦٠% من الأطفال المصابين به حتى مرحلة البلوغ، وعلى الرغم من ذلك يمارس العديد من البالغين حياتهم دون علاج هذا الاضطراب. وغالباً ما يعيش البالغون المصابون بهذا الاضطراب دون علاج حياة فوضوية، وقد يظهرون بصورة غير منظمة، وقد يلجأون للاعتماد على الكحول وتناول عقاير دون إستشارة طبيب لممارسة حياتهم اليومية. وكثيراً ما يعاني المصابون بهذا الاضطراب من أمراض نفسية مصاحبة له مثل الاكتئاب أو إضطراب القلق أو إضطراب المزاج ثنائي القطب أو تعاطي المواد المخدرة أو صعوبات التعلم. ومن الممكن أن يؤدي تشخيص حالة البالغين بهذا الاضطراب إلى تمكينهم من تحليل سلوكياتهم بصورة أدق إلى جانب زيادة وعي المصابين به بطبيعة مرضهم والبحث عن وسائل العلاج المناسبة بإستعمال آليات الدفاع وأساليب العلاج المختلفة. وهناك إختلاف بين وجهات نظر بعض الخبراء حول ما إذا كان اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة يستمر إلى مرحلة البلوغ من عدمه، فعقب الإقرار بوجود هذا الاضطراب بين البالغين في عام

١٩٧٨، أصبح لا يعامل في الوقت الراهن كإضطراب منفصل عن الاضطراب عند الأطفال (Demaray et al., 2003, p.385).

وتتضح أهمية البحث الحالي في أنه يأتي كمحاولة لتسليط الضوء أكثر على إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة بين طلبة الابتدائية والمتوسطة والإعدادية عن طريق قياسه ومعرفة الفرق فيه بين الذكور والإناث وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بينه وبين بعض الإضطرابات النمائية الأخرى.

هدف البحث:

١. قياس إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
٢. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الابتدائية وفق متغير الجنس (الذكور / الإناث).
٣. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الابتدائية وفق متغير العمر.
٤. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الابتدائية وفق مديريات التربية.
٥. قياس إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
٦. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير الجنس (الذكور / الإناث) لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
٧. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير العمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
٨. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق مديريات التربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
٩. قياس إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
١٠. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير الجنس (الذكور / الإناث) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
١١. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير العمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
١٢. التعرف على الفرق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق مديريات التربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

١٣. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير التخصص (علمي / أدبي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

١٤. التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة عند طلبة المرحلة الابتدائية المتوسطة الإعدادية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والإعدادية في بغداد للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧.

تحديد المصطلحات:

أولاً- عجز الانتباه: Attention Deficit: ضعف في التركيز يصاحبه تشتت الذهن وقصور في الإدراك (R.A.C.P, 2009, p. 11).

ثانياً- فرط الحركة: Hyperactivity: حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول، يظهر على شكل مجموعة من مشاكل سلوكية وأفعال عشوائية غير إرادية (N.I.M.H, 2007, p. 4).

ثالثاً- تعريف الجمعية النفسية الأمريكية لاضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة ٢٠١٣ ADHD: (هو نمط مستمر من قصور الانتباه و/ أو فرط الحركة -الإنفاذية الذي يتداخل مع الوظيفة والتطور، وتظهر أعراضه في مكانين أو أكثر} مثل المنزل أو المدرسة أو العمل أو مع الأصدقاء والأقارب، أو في أنشطة أخرى}، ويؤثر سلباً بشكل مباشر على الأداء الاجتماعي أو التعليمي أو المهني)، 2013, (A.P.A. (b), p.2).

ولقد تبني الباحثان تعريف الجمعية النفسية الأمريكية، وذلك لأنه تم الإعتماد على الإطار النظري له في تناول عجز الانتباه وفرط الحركة، وإستند الباحث الى هذا التعريف في إجراءات البحث، ووفقه يتم تفسير النتائج.

أما التعريف الإجرائي لمتغير عجز الانتباه وفرط الحركة فيتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس عجز الانتباه وفرط الحركة.

الفصل الثاني

مقدمة:

يظهر اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة عند بعض الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية ويصل حتى عمر المراهقة، إذ يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في السيطرة على سلوكهم و/ أو الانتباه. ويقدر معدل إنتشار اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة ما بين (٣%-٥%) لدى الأطفال، إذ يصل عددهم في الولايات

المتحدة الأمريكية الى مليوني طفل وهذا يعني إنه في كل صف دراسي يتكون ما بين (٢٥-٣٠ طفلاً) فأن هناك طفلاً واحداً على الأقل لديه اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة، وفي نيوزلندا تبلغ النسبة (٦,٧%) في المدارس الابتدائية (N.Z.M.H, 2001, p.6).

إن أول من وصف اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة هو هنريك هوفمان H. Hoffman في عام ١٨٤٥، وهو الطبيب الفيزيائي الذي كتب عدة كتب في الطب والطب النفسي، وكان هوفمان أيضاً لديه قصائد في قصص الطفولة، وبالرغم من أنه كان غير قادر عن إيجاد وسيلة مناسبة للقراءة للملائمة لطفله الذي يبلغ من العمر ثلاث سنوات لذلك فإنه سعى بجد لتجاوز هذه المشكلة، وكانت نتيجة سعيه إصدار كتاب قصائد أكمله بإيضاحات عن الأطفال وسماتهم، وسمى الإصدار قصة (فيليب المتململ) فكان وصفاً مناسباً لطفل صغير لديه اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة الذي لم يكن معروفاً حتى عام ١٩٠٢، عندما قام السير فريد جورج F. George بتقديم سلسلة من عدة محاضرات في الكلية الملكية البريطانية لوصف مجموعة من الأطفال الذين كانت لديهم إندفاعية ومشكلات سلوكية لها أسباب جينية وليست مرتبطة ببيئة فقيرة، والذين يتم تشخيصهم اليوم بسهولة بأن لديهم اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة، ومن ذلك الوقت ظهرت آلاف الكتابات والأوراق العلمية قدمت معلومات عن طبيعة الإضطراب وأسبابه وإعاقاته وعلاجاته. إن طفل التوحد يواجه صعوبات ولكنها ليست منيعة التجاوز، ولكي يحقق إمكاناته يجب تقديم المساعدة له والتوجيه والفهم من الوالدين، ومختصين بالإرشاد والتعليم العام. إضافة الى دليل يتضمن عرض معلومات عن اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وعلاجه، وكذلك يتضمن عرض التدخلات الطبية والسلوكية ومصادر الوحدات التعليمية ولأن اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة ربما يمتد الى عمر المراهقة، لذلك فإن هذا الدليل يتضمن أيضاً فصلاً كاملاً عن أعراض وعلاج اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى المراهقين (N.I.M.H, 2007, pp.1-2).

ومما تجدر الإشارة إليه الى أنه في عام ١٩٠٢ تم التشخيص الطبي السريري الأول لهذا الإضطراب والذي تناول في بادئ الأمر صعوبات الإنتباه ووضع علاجات ممكنة على نطاق واسع، وتم تناول فرط الحركة والإندفاعية في بداية الخمسينيات للقرن العشرين، والذي بدأت معها رحلة البحث عن الارتباط بين صعوبات الإنتباه والنشاط المفرط (A.H.R.Q, 2012, p. 1)، وتناول هومان Hohman في الفترة الممتدة ما بين (١٩١٧-١٩٢٢) حالات مجموعة من الأطفال يعانون من اضطراب الإلتهاب الدماغى وأثره في سلوكياتهم، وخصوصاً البلادة الذهنية، فيما قدم سترأوس Strauss في عام ١٩٤٧ وصفاً لتأثير ضرر الدماغ والعجز المعرفي الوظيفي المرتبط به. وأطلق الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات العقلية (DSM) في طبعته الأولى تسمية فرط الحركة في الطفولة، وأظهر كلاً من التصنيف الدولي للأمراض

النفسية والمعروف إختصاراً (ICD) عام ١٩٦٥ والدليل (DSM) في طبعته الثانية عام ١٩٦٨ تسمية متلازمة فرط الحركة، وتناول الدليل (DSM) في طبعته الثالثة إضطراب عجز الإنتباه وربطه بفرط الحركة (Carroll, 1996, p.3). وكانت تشكيلة من الأعراض كانت مشابهة تقريباً للمفهوم الحالي ADHD سائدة لسنوات عديدة، إذ وضعت ليزا كلمنتس Clements قائمة واسعة من المصطلحات التي ظهرت في البحوث والمحاضرات الرائدة عام ١٩٦٦ والتي تتضمن متلازمة السلوك المفرط، الإستثارة المفرطة، وإضطرابات الإنتباه. وإنضم إختلال الدماغ الطفيف بصورة أكثر عمومية لمدة من الزمن في قائمة الأعراض، وشمل المصطلح صعوبات التعلم والإنتباه والنشاط المفرط والإنفاذية، وعند بدايات السبعينات من القرن الماضي تم تجاهل بصورة كبيرة لإختلال الدماغ الطفيف والتحضير الجدي لفصل متلازمات الطفولة عن صعوبات التعلم وإضطرابات الإنتباه. وإن العرض الذي كان مشابهاً بوضوح لإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة تم وصفه أولاً بمصطلح رد الفعل المفرط في الطفولة في الطبعة الثانية من الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات النفسية الصادر من الجمعية الأمريكية للطب النفسي في عام ١٩٦٨، وبقي لمدة (٢٦ سنة) عدد من إضطرابات الطفولة ترتبط بعدم الإنتباه وفرط الحركة وتكون ضمنية في طبعات الدليل الأمريكي اللاحقة (Wright, 2002, p.3)، فيما ظهرت أول تسمية بعنوان إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة ADHD في الدليل (DSM) النسخة الثالثة المنقحة عام ١٩٨٧ (Carroll, 1996, p.3). وأشارت مختلف الآراء النظرية بأنه لا يوجد سبب بعينه يمكن أن تعزى إليه الإصابة بإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة، ولكن هناك عدد من العوامل التي تسهم في حدوثه أو تفاقمه، وهي تشمل العوامل الوراثية والإجتماعية والبيئية والنظام الغذائي (Paige, 2003, p.2).

العوامل الوراثية:

مع إستمرار الأبحاث الوراثية في إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة من الممكن أن تتكامل هذه المعلومات مع علم بيولوجيا الأعصاب لتمييز الخلل الوظيفي عن الصور الوظيفية المختلفة للأفراد الطبيعيين أو حتى الأفراد المصابين بإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة. وأشار العلماء الى إن إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لا يتطابق مع النموذج التقليدي للمرض الوراثي، ولذلك يجب النظر إليه كتفاعل معقد بين عدد من العوامل الجينية والبيئية، إذ تتسم الفيسيولوجيا المرضية لإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة بأنها معقدة وغير واضحة. فعلى الرغم من أن جميع هذه الجينات قد تؤدي دوراً، فإنه لم يتم إثبات أي دور رئيسي لها في حدوث هذا الإضطراب إذ إعتقد الباحثون أن الغالبية العظمى من الحالات التي تعاني من عجز الإنتباه وفرط الحركة تنشأ عن وجود مجموعة من الجينات المختلفة، والتي يؤثر عدد غير قليل منها في مستوى ناقلات الإيعاز العصبية، ومن أمثلة الجينات المسؤولة عن الإصابة بهذا الاضطراب مستقبلات الأدرينالين وناقلات الدوبامين- تلك المادة

الكيميائية المسؤولة عن نقل الإشارات العصبية - ومستقبلات الدوبامين وإنزيم الدوبامين بيتا ومادة السيروتونين الناقلة المعززة (Gilliam, 2001, p.5).

وبينت الأبحاث التي أجريت على الأطفال الذين يعانون من عجز الانتباه وفرط الحركة بإنخفاض حجم الدماغ بوجه عام، ولكن مع إنخفاض أكبر نسبياً في حجم القشرة الأمامية الجبهية من الجانب الأيسر. وأضافت هذه النتائج أن الملامح الأساسية لإضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة التي تتمثل في قصور الانتباه والنشاط المفرط والاندفاع قد تعكس وجود خلل وظيفي في الفص الجبهي، ولكن هناك أجزاء أخرى في الدماغ تتأثر بهذا الاضطراب وخاصة المخيخ. وأشار العالمان ليو وكوهين ٢٠٠٣ Leo & Cohen إلى أن الأدلة على إرتباط عجز الانتباه وفرط الحركة بتأثير الإختلال الكيميائي وإنخفاض نسبة سمك بعض مناطق الدماغ ليست كافية، مما يجعل من المستحيل تحديد ما إذا كان اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة نفسه أو الدواء النفسي الموصوف لعلاج هو المسؤول عن إنخفاض سمك فص الدماغ، بالرغم من أن بعض وجهات النظر أكدت أن هذه المتغيرات يمكن أن تكون هي السبب في الاختلافات الموضعية في حجم الدماغ. وخلصت نتائج الدراسات المنشورة في هذا المجال والتي تناولت كل من التشخيص العصبي وعلم الوراثة والكيمياء العصبية إلى وجود دلائل مشتركة ترجح أن هناك مناطق عصبية أمامية في المخ متصلة مع بعضها تؤدي دوراً في الفسيولوجيا المرضية لإضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (Leo & Cohen, 2003, pp.29-30). وبينت نتائج دراسة أجراها زامتكين Zamtkin عام ١٩٩٠ أن تأخراً في نمو أنسجة معينة في الدماغ بمتوسط ثلاث سنوات قد لوحظ بين مرضى إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة ممن هم في سن المدرسة الابتدائية، وأبرز منطقتين حدث فيهما هذا التأخر هما القشرة الأمامية والفص الصدغي والذان يعتقد أنهما المسؤولان عن القدرة على التحكم في السلوك والتركيز، وفي المقابل لوحظ نمو القشرة الحركية لدى المصابين بإضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة بمعدل أسرع من المعدل الطبيعي. ولذلك يحدث عندهم الضجر والتلمل الذي يتصف به هذا الاضطراب والذي ينجم عن كل من النمو البطئ للتحكم السلوكي والنمو الحركي السريع، ووجدت نتائج الدراسة كذلك أن الأدوية المنشطة نفسها قد تؤثر في نمو الجهاز العصبي المركزي لدى الأفراد الذين كانوا شديدي النشاط منذ الطفولة (Paige, 2003, pp.10-11).

وأشارت نتائج إحدى الدراسات التجريبية التي أجريت في مختبر بروكهافن الوطني التابع لوزارة الطاقة الأمريكية إلى عدم وجود علاقة بين مستويات ناقلات الدوبامين وإضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، وأن الذي يحدد هذا الاضطراب هي قدرة المخ على إنتاج ناقلات عصبية تشبه الدوبامين. وقد أجريت الدراسة عن طريق حقن ٢٠ مصاب بإضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة و٢٥ فرد يمثلون المجموعة الضابطة بمادة لها صلة بناقلات الدوبامين. وقد كشفت الدراسة أن مستويات الناقلات

ليست هي المسؤولة عن تحديد وجود إصابة بإضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، بل الدوبامين نفسه. وقد لوحظ إنخفاض مستوى الدوبامين لدى الأفراد جميعهم الذين يعانون من إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة. وفي إحدى الدراسات التي تناولت التوائم إلى أن عجز الانتباه وفرط الحركة عُدّ من بين الاضطرابات الجينية إلى حد كبير وأن العوامل الوراثية هي سبب الإصابة بهذا الاضطراب في حوالي ٧٥% من الحالات. ويبدو كذلك أن هذا الاضطراب هو إعتلال وراثي في المقام الأول، ولكن هناك أسبابا أخرى مؤثرة كذلك (علي، ٢٠١٠، ص ٣٨). وقام بلومن وآخرون ٢٠٠١ Plomin et al. بدراسة على عينة تكونت من (١٦٤ أب وأم) و(٨٢ طفل) تتراوح أعمارهم ما بين (١١ - ١٥ سنة) للتعرف على خصائص الأطفال ذوي إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة والتعرف على العلاقة بين هذا الاضطراب والسلوك الاجتماعي، وتم تطبيق مقاييس تشخيص إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة من وجهة نظر الوالدين والسلوك المضاد للمجتمع والسلوك الاجتماعي المنزلي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة بين الذكور أعلى من الإناث بصورة كبيرة، ويكون الطفل فيه أكثر عدوانية ومتصلبا ومندفعا وغير ناضج وكثير الكلام وغير متعاون مع أقرانه في الأنشطة المختلفة، وكذلك أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين هذا الاضطراب والسلوك الاجتماعي المنزلي السلبي والسلوك المضاد للمجتمع، إلا أن مظاهر السلوك المضاد للمجتمع وهذا الاضطراب تقل مع زيادة العمر (Willcutt, 2004, p.4).

العوامل البيئية:

أشار علماء هذا الإتجاه إلى أن السلوك الذي يتميز بفرط النشاط والاندفاع وقصور الانتباه يمكن إرجاعه لعوامل بيئية تتضمن عوامل مثل تعاطي الكحول والتعرض لدخان التبغ في أثناء الحمل والتسمم بالرصاص والزرنيخ والفضة والزنابق والزنك من البيئة في المراحل المبكرة من العمر. ويمكن عزو العلاقة بين تلك السموم وإضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة إلى أن التسمم البيئي يؤدي إلى نقص الأوكسجين الواصل إلى الجنين في الرحم أثناء الحمل وربما يمتد إلى ما بعد الولادة. ومن المرجح أيضاً أن يعزز من احتمالية إصابة الطفل بالاضطراب ارتباط تلك السموم مع العوامل الوراثية القوية، وربما تؤدي المضاعفات التي تحدث في أثناء الحمل والولادة بما في ذلك الولادة المبكرة دوراً أيضاً في الإصابة بهذا الاضطراب، كما لوحظ أيضاً ارتفاع معدل إصابات الرأس عن المتوسط بين المصابين بهذا الاضطراب، إلا أن الأدلة المتوفرة حالياً لا تشير إلى أن إصابات الرأس هي السبب في حدوث الاضطراب في الحالات المشخصة. علاوة على ذلك، تقترن الإصابة بأمراض معدية أثناء الحمل وعند الولادة وفي مرحلة الطفولة المبكرة بارتفاع معدلات خطورة التعرض لإضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، وتشمل هذه الأمراض العديد من الفيروسات مثل (الحصبة والكوليرا)، بالإضافة إلى العدوى

ببكتيريا الفيروسات العنقودية والتعرض لمبيدات الفوسفات العضوي، إذ أشارت الدراسة التي أجريت في عام ٢٠١٠ إلى وجود علاقة قوية بين التعرض للمبيدات وزيادة احتمال تعرض الأطفال لإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة، إذ قام باحثون بتحليل مستويات مخلفات الفوسفات العضوي في البول لأكثر من ١١٠٠ طفل تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٥ سنة، ووجدوا أن الأطفال الذين سجلوا أعلى مستويات للفوسفات ثنائي هم الأكثر تعرضاً للإصابة بإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة، وإكتشف هؤلاء الباحثون زيادة بنسبة ٣٥% في احتمالية الإصابة بالإضطراب مع كل زيادة في تركيز بقايا مبيدات الفوسفات العضوية في البول- (R.A.C.P, 2009, pp. 15-16).

النظم الغذائية:

في هذا السياق لوحظ وجود علاقة بين تناول الأطفال لكثير من الألوان الصناعية والمواد الحافظة التي يشيع وجودها في المواد الغذائية وبين عجز الإنتباه وفرط الحركة، وذلك عن طريق دراسة أجراها باحثون في جامعة ساوثهامبتون في المملكة المتحدة عام ٢٠٠٧، وبناء على هذه النتائج إتخذت الحكومة البريطانية إجراءات فورية إذ قامت وكالة المقاييس الغذائية وهي الهيئة المسؤولة عن رقابة الغذاء في المملكة المتحدة بالإيعاز الى مصنعي المواد الغذائية على التخلص بمحض إرادتهم عن إستعمال معظم الألوان الصناعية في المواد الغذائية تدريجياً بحلول نهاية عام ٢٠٠٩، وبناء على قرار وكالة المقاييس الغذائية البريطانية ألزمت المفوضية الأوروبية أي مصنع لمنتجات غذائية تحتوي على أي من "الألوان الصناعية الستة الواردة في دراسة جامعة ساوثهامبتون" بوضع تحذير على عبوة المنتج بحلول عام ٢٠١٠، وهذه الألوان الستة يُرمز لها برموز وهي (FCF) - (E110) - (E104) - (E122) - (E129) - (E102) - (R E124). فيما لم تبذل كثير من الجهود في الولايات المتحدة الأمريكية للحد من إستعمال مصنعي المواد الغذائية لألوان صناعية محددة، على الرغم من الأدلة الجديدة التي ساققتها الدراسة التي أجريت في جامعة ساوثهامبتون، ومع ذلك ألزم القانون الفيدرالي الأمريكي للأغذية والدواء ومستحضرات التجميل مصنعي المواد الغذائية بالحصول على تصاريح بإستعمال الألوان الصناعية في منتجاتهم من قبل إدارة الأغذية والأدوية الأمريكية، ويجب أن يشار إلى إستعمال هذه الألوان على عبوات المنتجات- (C.S.P.I., 1999, pp.12-13).

العوامل الاجتماعية:

تنص نظرية البنية الاجتماعية على أن المجتمعات هي التي تحدد الخط الفاصل بين السلوك السوي وغير السوي، وهكذا فإن أفراد المجتمع، بما في ذلك الأطباء والآباء والمعلمين وغيرهم هم الذين يحددون معايير التشخيص التي يتم تطبيقها ومن

ثم يمكن تحديد عدد الأشخاص المصابين. يتجلى هذا في الواقع الذي يشير إلى أن ترتيب إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (DSM IV) أعلى منه في الإصدار العاشر من التصنيف الدولي للأمراض (ICD 10) بثلاث أو أربع مرات. ووفقاً لنظرية الاستثارة المنخفضة في ظل عدم وجود مثيرات من البيئة، سيعمل الطفل الذي يعاني من إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة جاهداً على إيجاد هذا المثير بنفسه عن طريق التجول في كل مكان والتلملم والتحدث مع الآخرين، وما إلى ذلك. وفسر علماء هذه النظرية كذلك سر ارتفاع معدلات نجاح الأدوية المنشطة إلى جانب أنه يمكنها أن تحدث أثراً مهدئاً بواسطة الجرعات العلاجية التي يتلقاها الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب. كما أكدوا على وجود ارتباط وثيق بين هذا الاضطراب واختلال نسبة الدوبامين من ناحية وبين نتائج الأشعة المقطعية المتعلقة بانخفاض المثيرات لدى المصابين بهذا الاضطراب من ناحية أخرى. وأكد علماء هذا الاتجاه بأن الأفراد الذين يعانون من إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة يحتاجون إلى ممارسة نشاط زائد ليكون لهم بمثابة مثير ذاتي نظراً لانخفاض غير الطبيعي للاستثارة في حالتهم، ونصت هذه النظرية على أن من يعانون من هذا الاضطراب لا يمكنهم السيطرة على أنفسهم، ولا يمكن جذب إهتمامهم إلا عن طريق مثيرات بيئية، والتي تؤدي بدورها إلى تشويش القدرة على الانتباه وتعزيز السلوك الذي يتسم بالنشاط المفرط (N.I.M.H, 2007, pp.13-14).

وذكرت منظمة الصحة العالمية أن الإصابة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يمكن أن ينجم عن خلل وظيفي أسري أو أوجه قصور في النظام التعليمي، وليس ناجماً عن أمراض نفسية. وفي هذا الصدد هدفت دراسة بيل ١٩٩٨ Bill إلى التعرف على العلاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومدى إستجابة الوالدين للأطفال ذوي النشاط الزائد المرتبط بضعف الانتباه، وتكونت العينة من (٤٠ تلميذاً) و (٢٥ تلميذة) من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائي تم تطبيق قائمة تقدير السلوك عليهم من وجهة نظر المعلم ومقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومقياس الإستجابة الوالدية، وأشارت النتائج إلى أنه كلما زاد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين زادت إستجاباتهم لمطالب أبنائهم وتقبلهم، وإن إستجابة الوالدين لمطالب الأطفال ذوي الدرجات العالية من النشاط الزائد المرتبط بضعف الانتباه هي أقل من إستجابة الوالدين لمطالب الأطفال ذوي الدرجات المنخفضة (علي، ٢٠١٠، ص ٣٣). بينما إعتقد باحثون آخرون أن العلاقات مع مقدمي الرعاية الصحية تؤثر بشدة في قدرات الانتباه والقدرات الذاتية على تقييم الخيارات والأفعال، وأثبتت دراسة حول الأطفال الذين تمت تربيتهم لدى أسر بديلة إصابة الكثيرين منهم بأعراض مشابهة لأعراض عجز الانتباه وفرط الحركة. وأكتشف باحثون أن سلوك الأطفال الذين عانوا من العنف وسوء المعاملة العاطفية يشبه سلوك الأطفال المصابين باضطراب عجز

الانتباه وفرط الحركة. علاوة على ذلك، قد يترتب على معاناة المريض من اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية حدوث مشكلات متعلقة بالانتباه والتي تبدو مثل أعراض اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (A.H.R.Q, 2012, pp. 1-2)، وهدفت دراسة عبدالقادر ١٩٩٣ الى التعرف على المشكلات السلوكية للأطفال ذوي النشاط المفرط ومدى إختلافهم عن أقرانهم الأسوياء في كل من المستوى الاجتماعي والاقتصادي ونسبة الذكاء والتحصيل الدراسي والانتباه وإدراكهم لإتجاه الوالدين في التنشئة الاجتماعية والتسلط والإهمال والتدليل والحماية الزائدة والتذبذب في المعاملة، وتكونت العينة من (٢٧٩) تلميذاً من الذكور في الصف الرابع الابتدائي، وتم إستعمال قائمة تقدير السلوك للنشاط المفرط وقياس الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وإختبار الذكاء المصور وإستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وبعد تطبيق المقاييس أظهرت النتائج أن المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوو النشاط المفرط هي فرط النشاط المفرط وعدم القدرة على الإنتباه والتركيز ومشكلات عدم الإنضباط السلوكي والسلوك الاجتماعي السيئ والعدوان وأعراض نفسجسمية، وكما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين هؤلاء الأطفال وأقرانهم من الأسوياء ولصالح الأطفال الأسوياء، وكذلك بينت النتائج إن الأطفال ذوي النشاط المفرط أكثر إدراكاً لإتجاهات الوالدين السلبية مثل التسلط والتذبذب والفرقة في المعاملة(علي، ٢٠١٠، ص ٢٥-٢٦). وأشارت نتائج دراسة مسحية قام بها جاك إدواردز ٢٠٠٢ Edwards إلى تزايد احتمالية إصابة الأطفال الذين يتم تبنيهم على مستوى العالم باضطرابات الصحة النفسية، مثل اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وإضطراب التمرد والعصيان، ومن الممكن أن ترتبط تلك الخطورة بطول المدة الزمنية التي قضاها الأطفال في دور الأيتام، وخاصة إذا كانوا ضحية للإهمال أو سوء المعاملة. وتغمر الكثير من هذه العائلات التي تبنت هؤلاء الأطفال المتضررين مشاعر الارتباك والإحباط، لأنهم يكتشفون لاحقاً أن تربية هؤلاء الأطفال قد يترتب عليها مسؤوليات تفوق ما كان متوقعاً بالفعل. وربما تكون مؤسسات التبني على بينة من التاريخ السلوكي للطفل، ولكنها قررت حجب هذه المعلومات قبل التبني وأدى هذا بدوره إلى رفع بعض الآباء دعاوى قضائية ضد مؤسسات التبني، وأدى في أحيان أخرى إلى إساءة معاملة الأطفال، وقد وصل الأمر بالبعض إلى التخلي تماماً عن الطفل(Edwards,2002,pp.126-127). وهدفت دراسة بالدوين وآخرين ١٩٩٥ الى التعرف على العلاقة بين المستوى الاقتصادي للوالدين وإضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد وتكونت العينة من ٣٠ فرداً تراوحت أعمارهم (٥- ٢٤ سنة) ويعانون من ضعف الانتباه والإندفاع والنشاط الزائد، وطبق عليهم قائمة سلوك الطفل ومقياس الضغوط العائلية، وجاءت النتائج مؤكدة الى أن ضغط الوالدين وإنخفاض المستوى الاقتصادي للإسرة يؤدي لزيادة معاناة الأطفال من ضعف الانتباه والإندفاع والنشاط الزائد. فيما هدفت دراسة رشاد ١٩٩٧ لمعرفة العوامل النفسية والاجتماعية والضغوط الوالدية وعلاقتها باضطراب الانتباه والنشاط

الزائد، وتمت الدراسة على ٣٠٠ طفل وطفلة تراوحت أعمارهم (٦-١٢ سنة) من الصف الأول الى الخامس الابتدائي، وتم إستعمال إختبار وكسلر لذكاء الأطفال وإختبار رافن - المصفوفات الملون وإختبار الببلاوي للضغوط الوالدية وإستمارة جمع البيانات الخاصة بالطفل وإختبار سليفن للإضطرابات الإنتباه والنشاط الزائد والإندفاعية وتمت الإجابة من قبل الأم والمعلمة والباحثة، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الذكاء وإضطراب الإنتباه، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير العمر وإضطرابات الإنتباه والنشاط الزائد والإندفاعية لكل من إستمارة المعلمة والباحثة ولم توجد علاقة ارتباطية في إستمارة الأم، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين كل من التحصيل الدراسي والدخل والضغوط الوالدية وإضطراب الإنتباه، ووجدت نتائج الدراسة إن أكثر العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في إضطراب الإنتباه هي العوامل المرتبطة بخصائص الوالدين والطفل والتفاعل بين الطفل والإسرة (علي، ٢٠١٠، ص ٢٨-٢٩).

وهناك نوع من الارتباط بين عجز الإنتباه وفرط الحركة وبين إختلال التكامل الحسي، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة بياجيه ٢٠٠٣ Paige الى أن هذا الإضطراب لم يرتبط بقصور الإنتباه المتعلق بعدم قدرة الدماغ على تصفية وفترة المدخلات الحسية المتنافسة كالضوء والصوت، إلا أن الأطفال المصابين بإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة كان لديهم عدم القدرة في كبح ومنع الإستجابات الحركية المندفعة لهذه المدخلات (Paige, 2003, p.2).

ومن النظريات التي تسير وفق هذا السياق نظرية الصياد والمزارع - تلك الفرضية التي اقترحها الكاتب توم هارتمان Hartman والتي تتعلق بجذور إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة، ورجح علماء هذه النظرية أن فرط الحركة ربما يكون سلوكاً تكيفياً عند البشر في عصر ما قبل الحداثة، وأن سلوك الذين يعانون من هذا الإضطراب يحمل في طياته بعض الخصائص السلوكية القديمة "للصياد" التي كانت تميز المجتمع البشري في العصر السابق لإكتشاف الزراعة. وأشار العلماء إلى أن المصابين بالاضطراب ربما يكونون أكثر مهارة في جوانب البحث والسعي وأقل مهارة من ناحيتي البقاء في وضع ثابت وإدارة المهام المعقدة. وخلصت إحدى الدراسات في عام ٢٠٠٦ إلى وجود دلائل إضافية تشير إلى أن فرط الحركة يدر فوائد جمة لأنماط معينة من المجتمعات القديمة، ومن المفترض أن يتميز المصابون بإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة بكفاءة أكبر في إنجاز المهام التي تنطوي على مخاطرة أو منافسة (كالصيد والمنافسة ... إلخ). وهدف دوباول وآخرون ٢٠٠١ Dupaul et al. في دراستهم الى التعرف على العلاقة بين إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وكل من الجنس والقومية عن طريق مقياس التقرير الذاتي لإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة تم إشتقاقه وفق معايير التشخيصي والإحصائي للإضطرابات العقلية - الطبعة الخامسة (DSM- 4th) وتم تطبيق المقياس (٢٠٩

طالب جامعي) في إيطاليا وأمريكا ونيوزلندا، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، ووجود ارتباط بين القومية وهذا الإضطراب وارتفاع نسبة هذا الإضطراب بين الطلاب الإيطاليين مقارنة بالنيوزلنديين والأمريكيين (علي، ٢٠١٠، ص ٣٥-٣٦).

التصنيف والتشخيص الطبي:

يتم تشخيص إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة عن طريق إجراء تقييم نفسي، ومن أجل إستبعاد الأسباب المحتملة الأخرى أو أي أمراض أخرى متزامنة معه، قد يتم إجراء فحص بدني وتصوير بالأشعة وإختبارات معملية مختبرية. وغالباً ما تعد معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والمعروف بإختصاراً (DSM) هي أساس التشخيص في أمريكا الشمالية، في حين أن الدول الأوروبية عادة ما تستعمل التصنيف الدولي للأمراض النفسية والمعروف بإختصاراً (ICD)، ومما تجدر الإشارة إليه زيادة احتمالية تشخيص إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة في حالة إستعمال معايير الدليل (DSM) بمقدار أربعة أضعاف مقارنة بالوضع إذا تم إستعمال معايير الدليل (ICD). هذا، وقد إكتشفت عوامل أخرى تؤثر في التشخيص أثناء الممارسة الطبية غير العوامل الواردة في الدليل (DSM) أو في (ICD)، فهناك عوامل يُرجح أن يكون لها دور في هذا الصدد مثل المحيط الاجتماعي والمدرسي للطفل وكذلك الضغوط المتعلقة بالدراسة في المراحل التعليمية المختلفة. ويجرى التشخيص الرسمي من قبل متخصصين مؤهلين في المجال بناء على مجموعة محددة من المعايير، وتحدد هذه المعايير في الولايات المتحدة من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي إستناداً إلى معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية. وأن الطبعة الخامسة (DSM- 5th) الصادرة من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام ٢٠١٣ عرف إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة ADHD: (نمط مستمر من عجز الانتباه و/ أو فرط الحركة - الإندفاعية الذي يتداخل مع الوظيفة والتطور، وتظهر أعراضه في مكانين أو أكثر { مثل المنزل أو المدرسة أو العمل أو مع الأصدقاء والأقارب، أو في أنشطة أخرى}، ويؤثر سلباً بشكل مباشر على الأداء الاجتماعي أو التعليمي أو المهني)، 2013، (b) (A.P.A. p.2).

ويمكن تلخيص بعض الأمور والملاحظات التي يجب أخذها بالحسبان عند التطرق لهذا الإضطراب حسب الدليل (DSM- 5th) في ضوء ما يأتي:

- النمط المستمر أو المزمّن من عدم الانتباه و/ أو فرط الحركة- الإندفاعية يتداخل مع الوظيفة والتطور.

- ستة أعراض أو أكثر تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر، لدرجة أنه لا يتناسب مع مستوى التطور ويؤثر بصورة سلبية مباشرة على الأداء الاجتماعي أو التعليمي أو المهني.
- يجب ملاحظة أن الأعراض هي ليست فقط من مظاهر السلوك المعارض والمتحدي أو العدائية، أو الفشل في فهم المهام أو التعليمات.
- يجب أن تبدأ السلوكيات الدالة على اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة بالظهور قبل سن السابعة.
- يُشترط أن تكون معظم أعراض هذا الاضطراب موجودة عند الطفل قبل عمر ١٢ سنة.
- يُشترط وجود خمسة أعراض أو أكثر لدى المراهقين والبالغين.
- معظم أعراض فرط الحركة والاندفاعية موجودة في مكانين أو أكثر (مثل المنزل أو المدرسة أو العمل أو مع الأصدقاء والأقارب، أو في أنشطة أخرى).
- هناك دليل واضح على أن هذه الأعراض تتداخل مع/ أو تقلل من جودة الأداء الاجتماعي أو التعليمي أو المهني.
- لا تحصل هذه الأعراض بشكل حصري خلال اضطراب عصابي آخر أو تم تفسيرها بشكل أفضل عن طريق اضطراب عقلي آخر (اضطراب المزاج، القلق، اضطراب فصامي، اضطراب الشخصية، مادة مسممة، الانسحاب) (A.P.A., 2013, p.60).

الأعراض:

من المحتمل أن يتعرض أي شخص للكثير من أعراض اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة من وقت لآخر، ولكن في حالة المصابين بالاضطراب فعلياً، يزيد معدل تكرار هذه الأعراض كثيراً وبدرجة تؤثر بالسلب في حياة المريض بصورة هائلة. ويمكن أن يحدث هذا التأثير السلبي في أكثر من محيط في حياة المريض لكي يصنف على أنه حالة من اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، وبالنسبة للعديد من الاضطرابات النفسية والطبية الأخرى، وأكثر من ذلك، فأن المعايير الأساسية في هذا الدليل لم تتغير عن الإصدار السابق، إلا أن في هذا الدليل تم التوضيح بصورة أكثر دقة لأعراض اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى المراهقين والبالغين، وتم كذلك إدراج أمثلة إضافية للسلوكيات المرتبطة بهذا الاضطراب لدى الأطفال لتفريقها عن أمثلة المراهقين والبالغين، ويمكن أن يسلك معظم الأشخاص بعضاً من هذه السلوكيات، ولكن ليس إلى الدرجة التي تعوقهم بصورة واضحة عن عملهم أو علاقاتهم أو دراساتهم، كما يستمر ظهور المشكلات الأساسية حتى وإن كان ذلك داخل السياقات الثقافية المختلفة. وربما تستمر أعراض اضطراب عجز الانتباه وفرط

الحركة إلى سن البلوغ فيما يزيد عن نصف الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، ويصعب تقدير هذه النسبة إذ لا توجد معايير رسمية لتشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى البالغين، ويبقى هذا الاضطراب عند البالغين مقصوراً على التشخيص الإكلينيكي، إذ من الممكن أن تختلف العلامات والأعراض الخاصة بمرحلة الطفولة عن مثيلاتها في مرحلة المراهقة نتيجة لعمليات التكيف وآليات التجنب المكتسبة في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية (Grohol, 2013, p.1).

إن قصور الانتباه والنشاط المفرط والاندفاعية هي السمات الرئيسة لاضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة ويصعب تحديد أعراض هذا الاضطراب بصفة خاصة نظراً لصعوبة تحديد خط فاصل بين المستويات العادية لقصور الانتباه والنشاط المفرط والاندفاعية والمستويات الأخرى التي تتطلب تدخلاً طبياً، لتحديد ما إذا كان الشخص مصاباً باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة من عدمه. ويجب أن يلاحظ استمرار الأعراض عنده لمدة ستة أشهر أو أكثر في بيئتين مختلفتين، وكذلك يجب أن تفوق هذه الأعراض مثيلاتها في الأطفال الآخرين في المرحلة العمرية نفسها. وعند تقسيم أعراض اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال إلى ٦ فئات، ينبثق منه نوعين فرعيين، والنوع الأول هو الذي يغلب عليه قصور الانتباه، أما النوع الثاني فهو الذي يغلب عليه النشاط الحركي الزائد والاندفاع وهو النوع المركب الذي يجتمعان فيه معاً في آن واحد:

- ومن الممكن أن يتضمن النوع الأول الذي يغلب عليه عدم الانتباه الأعراض الآتية:
١. تشتت الذهن بسهولة وعدم الانتباه للتفاصيل والنسيان والانتقال الدائم من نشاط إلى آخر.
 ٢. صعوبة التركيز في أمر واحد.
 ٣. الشعور بالملل من أداء نشاط واحد بعد بضع دقائق فقط، ما لم يكن هذا النشاط ممتعاً.
 ٤. صعوبة تركيز الانتباه على تنظيم واستكمال عمل ما أو تعلم شيء جديد.
 ٥. صعوبة إتمام الواجبات المدرسية أو أدائها، وفقدان الأغراض في كثير من الأحيان (مثل الأقلام الرصاص واللعب والواجبات المدرسية) اللازمة لإنجاز المهام أو الأنشطة.
 ٦. ظهور المريض كأنه لا يصغي عند التحدث إليه.
 ٧. الاستغراق في أحلام اليقظة والارتباك بسهولة والتحرك ببطء.
 ٨. صعوبة معالجة المعلومات بسرعة وبدقة كالآخرين.
 ٩. صعوبة إتباع التعليمات.
- ويتضمن النوع الثاني الذي يغلب عليه النشاط الحركي الزائد والاندفاع الأعراض التالية:

١. القلق والتملل في المقاعد.
٢. التحدث بصورة مستمرة.
٣. التحرك المستمر في كل مكان، وملامسة أي شيء أو اللعب بكل شيء تقع عليه أيدي المريض.
٤. صعوبة الجلوس في سكون أثناء تناول الطعام وفي المدرسة ووقت الاستعداد للنوم.
٥. الحركة الدائمة.
٦. صعوبة أداء المهام أو الأنشطة بهدوء.
٧. عدم القدرة على الصبر.
٨. الإدلاء بتعليقات غير ملائمة وإبداء المشاعر دون ضبط النفس والتصرف دون إعتبار للعواقب.
٩. صعوبة إنتظار حصولهم على الأشياء التي يريدونها أو إنتظار دورهم في اللعب والانتقال الدائم من نشاط إلى آخر (A.P.A, 2013, pp.59-60).

ومما تجدر الإشارة إليه أنه تم تبني ما جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (النسخة الخامسة) للجمعية النفسية الأمريكية في بناء أداة البحث وإكمال إجراءات البحث وتفسير النتائج.

الفصل الثالث

أولاً: مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من تلاميذ المدارس الابتدائية وطلبة المدارس المتوسطة والاعدادية في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) للدراسات الصباحية.

ثانياً: عينة البحث:

بما أن مجتمع البحث الحالي يمكن تقسيمه عشوائياً باختيار الاسلوب الطبقي العشوائي على أساس مديريات التربية الاربع (رصافة الاولى، رصافة ثانية، كرخ اولى، كرخ ثانية) والجنس (ذكور، اناث)، فقد تم اختيار عينة البحث البالغة (١٤٧٠) طالبا وطالبة، بواقع (٢٢٠) تلميذا وتلميذة للمرحلة الابتدائية و(٥٠٠) طالب وطالبة للمرحلة المتوسطة و (٧٥٠) طالبا وطالبة للمرحلة الاعدادية من اربع مديريات، وهي ذاتها عينة البحث، وكما موضح في جدول (١).

جدول (١) عينة البحث موزعة على وفق متغيرات مديرية التربية والجنس

المديرية الجنس		الرصافة				الكرخ	
		رصافة اولى		رصافة ثانية		كرخ اولى	
ابتدائية		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
		٧٠	٣٠	٢٠	٢٠	٢٠	٣٠
متوسطة		٦٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	١٠٠
اعدادية		٥٠	٧٠	٥٠	١٥٠	١٠٠	١٥٠
المجموع		١٨٠	١٥٠	١٢٠	٢٢٠	٢٢٠	٢٨٠
المجموع الكلي		٣٣٠		٣٤٠		٣٨٠	

ثالثاً: أداة البحث

مقياس عجز الانتباه وفرط الحركة:

نظراً لعدم توافر مقياس عربي أو عراقي لمقياس عجز الانتباه وفرط الحركة - على حد علم الباحثين وقت إجراء البحث - فقد قاما ببناء مقياس لهذا الغرض بإتباع الخطوات الآتية:

أ- تحديد المنطلقات النظرية لبناء المقياس:

وجد الباحثان من الضروري تحديد بعض الاعتبارات الأساسية والمنطلقات النظرية لبناء المقياس قبل البدء بإجراءات هذا البناء، ويمكن تحديد هذه المنطلقات بما يأتي:

١. اعتماد معايير الدليل التشخيصي الأمريكي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) عن عجز الانتباه وفرط الحركة، كونه أفضل من قدم تفسيراً لذلك، فضلاً عن وضوح وشمولية وتكامل الإطار النظري الذي طرحه.
٢. اعتماد أسلوب التقرير الذاتي في بناء فقرات المقياس من وجهة نظر المعلم، فضلاً عن وضع بديلين للإجابة عن فقرات المقياس.

ب - تحديد مجالات المقياس:

بعد إطلاع الباحثين على الأدبيات النفسية والالتزام بمعايير الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية تم تحديد المفاهيم الخاصة بعجز الانتباه وفرط الحركة، والذي أعطى تصوراً واضحاً لتلك المفاهيم، التي يتضمنها المقياس، تم تحديد مجالين للمقياس وقد وضع الباحثان تعريفاً نظرياً لكلا المجالين وهي كالآتي:

المجال الأول: عجز الانتباه Attention Deficit: ضعف في التركيز يصاحبه تشتت الذهن وقصور في الإدراك.

المجال الثاني: فرط الحركة Hyper activity: حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول، يظهر على شكل مجموعة من مشاكل سلوكية وأفعال عشوائية غير إرادية.

ج- صياغة فقرات المقياس :

إستناداً الى التعريفات النظرية الخاصة بكل مجال، وبعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تتعلق بعجز الانتباه وفرط الحركة تم صياغة (١٨) فقرة، موزعة بواقع (٩) فقرات لعجز الانتباه، و(٩) فقرات لفرط الحركة، وجميعها ممثلة للمفاهيم التي تنتمي إليها.

د- بدائل الإجابة وتصحيح المقياس:

بهدف استكمال الصيغة الأولية للمقياس، وبعد إطلاع الباحثين على الطريقة المتبعة وفق معايير الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية لقياس عجز الانتباه وفرط الحركة، والتي إستعمل فيها بديلين (نعم، لا)، وتم أخذ ذلك بنظر الإعتبار.

هـ صلاحية الفقرات :

بعد أن تمت صياغة الفقرات بشكلها الأولي، وعلى وفق التعريفات النظرية الموضوعية لكل مجال، قام الباحثان بعرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء^١ والمتخصصين في علم النفس والمقياس النفسي البالغ عددهم (١٠) للحكم في

^١: أسماء الاساتذة المحكمين

١. أ.د. غسان حسن سالم/ جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات/ قسم علم النفس.
٢. أ.د. سميرة عبد الحسين/ جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات/ قسم علم النفس.
٣. أ.م.د. بشرى عبد الحسين/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية.
٤. أ.م.د. بدياء هاشم/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية.
٥. أ.م.د. سهام كاظم نمر/ جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات/ قسم علم النفس.
٦. أ.م.د. ناطق فحل / جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.
٧. أ.م.د. نصيف جاسم الحميري/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مجلس اختصاص الطب النفسي.

صلاحية كل فقرة من الفقرات من عدم صلاحيتها لقياس المفهوم المراد قياسه، وإجراء ما يروونه مناسباً من تعديلات على الفقرات التي تكون بحاجة لذلك، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وأعتمد الباحثان النسبة المئوية لدلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين معياراً لصلاحية الفقرات إذا لم تتجاوز جميع الفقرات نسبة ٨٠%.

١. التحليل الإحصائي لفقرات لإيجاد القوة التمييزية:

لتحقيق هذا الغرض إختار الباحثان عينة بلغت (٣٠٠) طالب وطالبة، وعليه إستعمل الباحثان لحساب القوة التمييزية المجموعتين المتطرفتين بنسبة (٢٧%) بعد أن رتبنا درجات التلاميذ على المقياس تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة، وبهذا بلغت نسبة الـ (٢٧%) من العينة البالغة (٣٠٠) (٨١) لكل مجموعة، أي إن عدد الإستمارات الخاضعة للتحليل الإحصائي أصبح (١٦٢) إستمارة، بعد ذلك إستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة في المجموعتين العليا، والدنيا، وبإستعمال الإختبار التائي لعينتين مستقلتين تم حساب دلالة الفروق لكل فقرة وتبين أن الفقرات جميعها كانت مميزة وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذا كانت قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ١ (١,٩٦) و الجدولان (٢) و (٣) يوضحان ذلك.

٨. أ.م.د هدى جميل/ جامعة بغداد، مركز البحوث النفسية.

٩. د. باسم داود صادق/ وزارة الصحة/ مستشفى ابن رشد للأمراض النفسية.

١٠. د. محمد القرشي/ وزارة الصحة/ مستشفى ابن رشد للأمراض النفسية.

٣: القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (٢١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) = (٣,٢٩١) (٠,٠١) =

(١,٩٦٠) = (٠,٠٥) (٢,٦٨)

جدول (٢)

معاملات تمييز فقرات مقياس عجز الانتباه بأسلوب العينتين المتطرفتين

مستوى الدلالة	القيمة الثانية	دنيا		عليا		الفقرات
		انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	
دال عند مستوى ٠,٠٥	8.31	0.418	0.220	0.378	0.830	١
دال عند مستوى ٠,٠٥	10.92	0.345	0.136	0.362	0.848	٢
دال عند مستوى ٠,٠٥	7.27	0.406	0.203	0.429	0.763	٣
دال عند مستوى ٠,٠٥	10.51	0.305	0.102	0.406	0.797	٤
دال عند مستوى ٠,٠٥	8.68	0.378	0.169	0.406	0.797	٥
دال عند مستوى ٠,٠٥	13.45	0.345	0.136	0.280	0.915	٦
دال عند مستوى ٠,٠٥	6.67	0.448	0.271	0.406	0.797	٧
دال عند مستوى ٠,٠٥	11.46	0.345	0.136	0.345	0.864	٨
دال عند مستوى ٠,٠٥	11.16	0.280	0.085	0.406	0.797	٩

جدول (٣)

معاملات تمييز فقرات مقياس فرط الحركة بأسلوب العينتين المتطرفتين

مستوى الدلالة	القيمة التائية	دنيا		عليا		الفقرات
		انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	
دال عند مستوى ٠,٠٥	8.53	0.326	0.119	0.448	0.738	١
دال عند مستوى ٠,٠٥	9.58	0.418	0.220	0.331	0.881	٢
دال عند مستوى ٠,٠٥	7.32	0.378	0.175	0.448	0.738	٣
دال عند مستوى ٠,٠٥	9.94	0.363	0.153	0.378	0.830	٤
دال عند مستوى ٠,٠٥	7.64	0.394	0.175	0.441	0.745	٥
دال عند مستوى ٠,٠٥	8.37	0.406	0.203	0.393	0.814	٦
دال عند مستوى ٠,٠٥	4.82	0.431	0.243	1.224	1.051	٧
دال عند مستوى ٠,٠٥	7.61	0.393	0.186	0.431	0.763	٨
دال عند مستوى ٠,٠٥	6.67	0.448	0.271	0.406	0.806	9

٢. صدق البناء

ويتحقق هذا النوع من الصدق من علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لذلك يستعمل الباحثان معامل ارتباط بوينت بايسريال النقطي لأن الإجابة عن الفقرة متقطعة تقطيعاً ثنائياً، لإستخراج العلاقة بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للأفراد على المقياس، إذ كانت الاستمارات الخاضعة للتحليل (٣٠٠) إستمارة وهي ذاتها التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين ان جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) إذ بلغت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,٠٩٨)، والجدولان (٤) و(٥) يوضحان معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس عجز الانتباه

الفقرات	معاملات الصدق	مستوى الدلالة
١	0.526	دال ٠,٠٥
٢	0.577	دال ٠,٠٥
٣	0.492	دال ٠,٠٥
٤	0.546	دال ٠,٠٥
٥	0.497	دال ٠,٠٥
٦	0.607	دال ٠,٠٥
٧	0.444	دال ٠,٠٥
٨	0.574	دال ٠,٠٥
٩	0.542	دال ٠,٠٥

جدول (٥)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس فرط الحركة

الفقرات	معاملات الصدق	مستوى الدلالة
١	0.464	دال ٠,٠٥
٢	0.522	دال ٠,٠٥
٣	0.441	دال ٠,٠٥
٤	0.520	دال ٠,٠٥
٥	0.482	دال ٠,٠٥
٦	0.458	دال ٠,٠٥
٧	0.608	دال ٠,٠٥
٨	0.448	دال ٠,٠٥
٩	0.449	دال ٠,٠٥

النتائج

عمد الباحثان الى التحقق من ثبات مقياس عجز الانتباه وفرط الحركة، بإستعمال طريقة الفاكرونباخ لمقياس الاتساق الداخلي إذ بلغ معامل الثبات لمقياس عجز الانتباه (٠,٨٩٣) و (0.901) لمعامل ثبات مقياس فرط الحركة.

رابعاً: الوسائل الاحصائية

١. معامل ارتباط بوينت بايسريال، لحساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس عجز الانتباه وفرط الحركة.

٢. معامل ألفا كرونباخ (**Alfa-Cronbach Coefficient**) يقيس هذا المعامل الاتساق الداخلي في المقياس المتعدد البدائل، وإستعمل لحساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس عجز الانتباه وفرط الحركة.

٣. الدرجة المعيارية تستعمل معيار لتحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية للتعرف على دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والانحراف المعياري، و لمعرفة

دلالة الفرق بين درجات الخام لمقياس عجز الانتباه وفرط الحركة عند عينة البحث.

٤. الإختبار التائي لعينتين مستقلتين T-Test –Two Independent Sample يُستعمل للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مختلفتين، وإستعمل لحساب القوة التمييزية للفقرات بين المجموعتين المتطرفتين لمقياس عجز الانتباه وفرط الحركة والفروق وفقاً لمتغير الجنس والتخصص.

٥. تحليل التباين الاحادي ANOVA One Way لحساب الفروق في عجز الانتباه وفرط الحركة وفقاً لمتغيري المديرية والعمر.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

تم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها الباحثان وفق أهداف البحث الحالي ومن ثم عرض التوصيات والمقترحات المترتبة على تلك النتائج وكما يأتي:

الهدف الأول: قياس اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

تحقيقاً لهذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس عجز الانتباه وفرط الحركة على معلمي المدارس الابتدائية اذ تم تشخيص (٢٢٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم إستعمال معيار الدرجة المعيارية عن طريق تحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية، وقد اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث فيما يتعلق بمتغير عجز الانتباه قد بلغ (٤,٦٠) وبإنحراف معياري قد بلغ (٢,٤٠) والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة المعيارية والدرجات الخام لمقياس عجز الانتباه

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه	الدرجة المعيارية	الدرجات الخام	عدد الافراد	النسبة المئوية
٤,٦٠	٢,٤٠	عالي	١	٩-٧	٥٠	٢٢,٧%
		متوسط	بين (١-١)	٦-٣	١٢٥	٥٦,٨%
		منخفض	١-	٢-١	٤٥	٢٠,٥%

ومن الجدول يتبين ان تلاميذ المرحلة الابتدائية يتسمون بعجز الانتباه، اذا بلغت نسبتهم (٢٢,٧%) وهي اعلى من نسبة الذين يتسمون بانخفاض عجز الانتباه والتفوق في التحصيل الدراسي والتي بلغت (٢٠,٥%)

اما في ما يتعلق بمتغير فرط الحركة فقد اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث قد بلغ (٤,٦٧) وانحرافهم قد بلغ (٢,٤٢) والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة المعيارية والدرجات الخام لمقياس فرط الحركة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه	الدرجة المعيارية	الدرجات الخام	عدد الافراد	النسبة المئوية
٤,٦٦	٢,٤٢	عالي	١	٩-٨	١٨	٨,٢%
		متوسط	بين (١-،١)	٧-٣	١٦٠	٧٢,٧%
		منخفض	١-	٢-١	٤٨	١٩,١%

ومن الجدول يتبين ايضاً ان تلاميذ المرحلة الابتدائية لا يتسمون بفرط الحركة، اذا بلغت نسبتهم (١٩,١%) وهي اعلى من نسبة الذين يتسمون بارتفاع فرط الحركة والتي بلغت (٨,٢%)

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير الجنس (الذكور / الإناث) لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

تحقيقاً للهدف الثاني من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لعينة المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (٢٢٠) تلميذا وتلميذة، ولتحقيق ذلك تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وجدول (٨) و (٩) يوضحان ذلك.

جدول (٨)

متوسط درجات متغير الجنس وفق متغير عجز الانتباه وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين الذكور والاناث

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	١٣٠	٤,٧٥	٢,٤٠	١,١٤	١,٩٦	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
اناث	٩٠	٤,٤٨	٢,٤٢			

ويتضح من الجدول (٨) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في عجز الإنتباه بين (الذكور والاناث)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,١٤) درجة وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٨) مما يدل على تقارب كل من الذكور والاناث في عجز الانتباه.

اما بالنسبة لمتغير فرط الحركة فقد اظهرت النتائج الموضحة في الجدول (٩) ادناه بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فرط الحركة بين (الذكور والاناث)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٥٣) درجة وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٨) مما يدل ايضا على تقارب كل من الذكور والاناث في فرط الحركة.

جدول (٩)

متوسط درجات متغير الجنس وفق متغير فرط حركة وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين الذكور والاناث

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	١٣٠	٤,٧٨	٢,٥٤	٠,٨٥٣	١,٩٦	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
اناث	٩٠	٤,٥١	٢,٢١			

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير العمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية:

تحقيقاً للهدف الثالث من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير العمر والذي تم تقسيم المرحلة العمرية لعينة المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (٢٢٠) تلميذا وتلميذة، وفقاً لإضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الى اربع فئات من (٩-١٢) سنة وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية (DSM-5) ولتحقيق ذلك تم إستعمال تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) وجدول (10) و (11) يوضحان ذلك.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في عجز الانتباه وفقاً لمتغير العمر

عجز الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
٩ سنوات	٤,٤٣	٢,٥٤	بين المجموعات	١٥,٤٦	٣	٥,١٣٥	٠,٨٩٢	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
١٠ سنوات	٥,١٢	٢,٣٠	داخل المجموعات	١٢٤٧,٣٤٢	٢١٦			
١١ سنة	٤,٤٩	٢,٣٣	التباين الكلي	١٢٦٢,٨٠٠	٢١٩	٥,٧٧٥		
١٢ سنة	٤,٦٩	٢,٤٢						

أشارت نتائج المقارنة لمتغير العمر الى عدم وجود فروق إحصائية بين الفئات العمرية الاربعة لاضطراب عجز الانتباه عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (١٠) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في عجز الانتباه (ف=٠,٨٩٢) بدرجتي حرية (٣, ٢١٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥).

كما أشارت نتائج المقارنة لمتغير العمر الى عدم وجود فروق إحصائية بين الفئات العمرية الاربعة لاضطراب فرط الحركة عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (١١) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في فرط الحركة (ف=٠,٣١٨) بدرجتي حرية (٣, ٢١٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة

(٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يشير الى تقارب متوسطات اعمار عينة البحث من حيث اصابتهم بعجز الانتباه وعدم اتسامهم بفرط الحركة.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في فرط الحركة وفقاً لمتغير العمر

فرط الحركة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
٩ سنوات	٤,٦٤	٢,٦٢	بين المجموعات	٥,٤٦١	٣	١,٨٢٠	٠,٣١٨	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
١٠ سنوات	٤,٨٠	٢,١٨	داخل المجموعات	١٢٣٧,٣١٦	٢١٦			
١١ سنة	٤,٨٠	٢,١٤	تباين الكلي	١٢٤٢,٧٧٧	٢١٩			
١٢ سنة	٤,٣٥	٢,٦٣						

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير الانتشار في مديريات التربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية:

تحقيقاً للهدف الرابع من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير الانتشار في مديريات التربية والذي تم تقسيم مديريات التربية التي تنتمي لها المدارس التي سحبت منها عينة المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (٢٢٠) تلميذا وتلميذة، وفقاً لاضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الى اربع فئات (رصافة ١، رصافة ٢، كرخ ١، كرخ ٢) ولتحقيق ذلك تم إستعمال تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) وجدول (١٢) و (١٣) يوضحان ذلك.

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في عجز الانتباه وفقاً لمتغير الانتشار في مديريات التربية

عجز الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
رصافة ١	٤,٢٤	٢,٩٢	بين المجموعات	٢٨,٧٤٠	٣	٩,٥٨٠	١,٦٧٧	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
رصافة ٢	٤,٧٥	٢,٠٣	داخل المجموعات	١٢٣٤,٠٦٠	٢١٦			
كرخ ١	٤,٧٠	١,٥٣	تباين الكلي	١٢٦٢,٨٠٠	٢١٩	٥,٧١٣		
كرخ ٢	٥,١٤	١,٩٥						

أشارت نتائج المقارنة لمتغير الانتشار في مديريات التربية الى عدم وجود فروق إحصائية بين مديريات التربية الاربع من حيث انتشار اضطراب عجز الانتباه عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (١٢) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في عجز الانتباه (ف=١,٦٧٧) بدرجة حرية (٣, ٢١٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥).

كما أشارت نتائج المقارنة لمتغير الإنتشار في مديريات التربية الى عدم وجود فروق إحصائية بين مديريات التربية الاربع من حيث انتشار اضطراب فرط الحركة عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (١٣) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في فرط الحركة (ف=١,٣٤٩) بدرجة حرية (٣, ٢١٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يشير الى تقارب متوسطات الإنتشار في مديريات التربية من حيث اصابتهم بعجز الانتباه وعدم اتسامهم بفرط الحركة.

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في فرط الحركة وفقاً لمتغير الانتشار في مديريات التربية

فرط الحركة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
رصافة ١	٤,٤٠	٢,٩٦	بين المجموعات	٢٢,٨٥٧	٣	٧,٦١٩	١,٣٤٩	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
رصافة ٢	٤,٦٥	١,٧٨	داخل المجموعات	١٢١٩,٩٢٠	٢١٦			
كرخ ١	٥,٢٠	١,٣٤	التباين الكلي	١٢٤٢,٧٧٧	٢١٩	٥,٦٤٨		
كرخ ٢	٤,٩٨	١,٨٨						

الهدف الخامس: قياس مستوى اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة:

تحقيقاً لهذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس عجز الانتباه وفرط الحركة على مدرّس المدارس المتوسطة اذ تم تشخيص (٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم استعمال معيار الدرجة المعيارية وتحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية، وقد اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث فيما يتعلق بمتغير عجز الانتباه قد بلغ (٣,٩٠) وانحرافهم المعياري قد بلغ (٢,١٢) والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة المعيارية والدرجات الخام لمقياس عجز الانتباه

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه	الدرجة المعيارية	الدرجات الخام	عدد الافراد	النسبة المئوية
٣,٩٠	٢,١٢	عالي	١	٩-٧	٦٠	١٢%
		متوسط	بين (١-١)	٦-٤	٢١٩	٤٣,٨%
		منخفض	١-	٣-٠	٢٢١	٤٤,٢%

ومن الجدول يتبين ان طلبة المرحلة المتوسطة لا يتسمون بعجز الانتباه، إذ بلغت نسبتهم (١٢%) وهي أقل من نسبة الذين يتسمون بانخفاض عجز الانتباه والتفوق في التحصيل الدراسي والتي بلغت (٤٤,٢%)

اما في ما يتعلق بمتغير فرط الحركة فقد اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث قد بلغ (٤,٠٢) وانحرافهم قد بلغ (٢,١٤) والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة المعيارية والدرجات الخام لمقياس فرط الحركة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه	الدرجة المعيارية	الدرجات الخام	عدد الافراد	النسبة المئوية
٤,٠٢	٢,١٤	عالي	١	٩-٧	٤٨	٩,٦%
		متوسط	بين (١-،١)	٦-٥	١٧١	٣٤,٢%
		منخفض	١-	٤-٠	٢٨١	٥٦,٢%

ومن الجدول يتبين ايضاً ان طلبة المرحلة المتوسطة لا يتسمون بفرط الحركة، اذا بلغت نسبتهم (٩,٦%) وهي اقل من نسبة الذين يتسمون بانخفاض فرط الحركة والتي بلغت (٥٦,٢%)

الهدف السادس: التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير الجنس (الذكور / الإناث) لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

تحقيقاً للهدف السادس من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لعينة المرحلة المتوسطة والبالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة، ولتحقيق ذلك تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وجدول (٨) و (٩) يوضحان ذلك.

جدول (١٦)

متوسط درجات متغير الجنس وفق متغير عجز الانتباه وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين الذكور والاناث

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	٢١٥	٤,١٦	٢,١٤	٢,٣٨	١,٩٦	دال عند مستوى (٠,٠٥)
اناث	٢٨٥	٣,٧١	٢,١٣			

ويتضح من الجدول (١٦) توجد فروق ذات دلالة احصائية في عجز الإنتباه بين (الذكور والاناث) ولصالح الذكور، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٣٨) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٤٨) مما يدل على تقارب كل من الذكور والاناث في عجز الانتباه.

اما بالنسبة لمتغير فرط الحركة فقد اظهرت النتائج الموضحة في الجدول (١٧) ادناه بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فرط الحركة بين (الذكور والاناث)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٩٥) درجة وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٤٨) مما يدل ايضا على تقارب كل من الذكور والاناث في فرط الحركة.

جدول (١٧)

متوسط درجات متغير الجنس وفق متغير فرط حركة وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين الذكور والاناث

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	٢١٥	٣,٨١	٢,٨١	١,٩٥	١,٩٦	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
اناث	٢٨٥	٤,١٩	٢,١٣			

الهدف السابع: التعرف على الفرق في إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وفق متغير العمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة:

تحقيقاً للهدف السابع من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير العمر والذي تم تقسيم المرحلة العمرية لعينة المرحلة المتوسطة والبالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة، وفقاً لإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة الى ثلاث فئات من (١٣-١٥) سنة وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية (DSM-5) ولتحقيق ذلك تم إستعمال تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) وجدول (١٨) و (١٩) يوضحان ذلك.

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في فرط حركة وفقاً لمتغير العمر

فرط حركة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائقة	مستوى الدلالة
١٣ سنة	١٨٤	٢,٢٧	بين المجموعات	٠,٤٣٩	٢	٠,٢١٩	٠,٠٤٨	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
١٤ سنة	١٢٢	٢,٠٤	داخل المجموعات	٢٢٧٤,٢٢٣	٤٩٧			
١٥ سنة	١٩٤	٢,١٦	تباين الكلي	٢٢٧٤,٦٦٢	٤٩٩	٤,٥٧٦		

أشارت نتائج المقارنة لمتغير العمر الى عدم وجود فروق إحصائية بين الفئات العمرية الثلاثة لإضطراب فرط الحركة عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (١٨) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في فرط الحركة (٠,٠٤٨=٣) بدرجتي حرية (٢, ٤٩٧) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥).

كما أشارت نتائج المقارنة لمتغير العمر الى وجود فروق إحصائية بين الفئات العمرية الثلاثة لإضطراب عجز الانتباه عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (١٩) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في عجز الانتباه (٤,٦١=٤) بدرجتي حرية (٢, ٤٩٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يشير الى تقارب متوسطات اعمار عينة البحث من حيث اصابتهم بعجز الانتباه وعدم اتسامهم بفرط الحركة.

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في عجز الانتباه وفقاً لمتغير العمر

عجز الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
١٣ سنة	٤,١٤	٢,٢٣	بين المجموعات	٤٠,٧٧	٢	٢٠,٣٨	٤,٦١	دال عند مستوى (٠,٠٥)
١٤ سنة	٣,٤١	١,٨٦	داخل المجموعات	٢١٩٨,٦١٩	٤٩٧			
١٥ سنة	٣,٩٨	٢,١٢٣	تباين الكلي	٢٢٣٩,٣٩٢	٤٩٩			
						٤,٢٤		

الهدف الثامن: التعرف على الفروق في إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وفق متغير الانتشار في مديريات التربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة:

تحقيقاً للهدف الثامن من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير الانتشار في مديريات التربية والذي تم تقسيم مديريات التربية التي تنتمي لها المدارس التي سحبت منها عينة المرحلة المتوسطة والبالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة، وفقاً لإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة الى اربع فئات (رصافة ١، رصافة ٢، كرخ ١، كرخ ٢) ولتحقيق ذلك تم إستعمال تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) وجدول (٢٠) و (٢١) يوضحان ذلك.

جدول (٢٠) نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في عجز الانتباه وفقاً لمتغير الانتشار في مديريات التربية

عجز الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
رصافة ١	٣,٨١	١,٨٣	بين المجموعات	٢٧,٨٢٧	٣	٩,٢٧٦	٢,٠٨٠	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
رصافة ٢	٤,١٤	٢,١٧٧	داخل المجموعات	٢٢١١,٥٦٥	٤٩٦			
كرخ ١	٣,٩١	٢,١٧	تباين الكلي	٢٢٣٩,٣٩٢	٤٩٩	٤,٤٥٩		
كرخ ٢	٤,٠٠٠	٢,١٨						

أشارت نتائج المقارنة لمتغير الانتشار في مديريات التربية الى عدم وجود فروق إحصائية بين مديريات التربية الاربع من حيث انتشار اضطراب عجز الانتباه عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (٢٠) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في عجز الانتباه (ف=٢,٠٨٠) بدرجة حرية (٣, ٤٩٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥).

كما أشارت نتائج المقارنة لمتغير الانتشار في مديريات التربية الى عدم وجود فروق إحصائية بين مديريات التربية الاربع من حيث انتشار اضطراب فرط الحركة عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (٢١) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في فرط الحركة (ف=١,٤٨٨) بدرجة حرية (٣, ٤٩٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يشير الى تقارب متوسطات الانتشار في مديريات التربية من حيث اصابتهم بعجز الانتباه وعدم اتسامهم بفرط الحركة.

جدول (٢١) نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في فرط الحركة وفقاً لمتغير الانتشار في مديريات التربية

فرط الحركة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
رصافة ١	٣,٩١	٢,١٩	بين المجموعات	٢٠,٢٨٥	٣	٦,٧٩٢	١,٤٨٨	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
رصافة ٢	٤,٠٠٠	٢,٢٢	داخل المجموعات	٢٢٥٤,٣٧٧	٤٩٦			
كرخ ١	٤,٣١	١,٩٨	تباين الكلي	٢٢٧٤,٦٦٢	٤٩٩	٤,٥٤٤		
كرخ ٢	٣,٧٧	٢,١٤						

الهدف التاسع: قياس مستوى اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الاعدادية:

تحقيقاً لهذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس عجز الانتباه وفرط الحركة على المدارس الاعدادية اذ تم تشخيص (٧٥٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم استعمال معيار الدرجة المعيارية وتحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية، وقد اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة

البحث فيما يتعلق بمتغير عجز الانتباه قد بلغ (٣,٤٩) وانحرافهم المعياري قد بلغ (٢,١٦) والجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة المعيارية والدرجات الخام لمقياس عجز الانتباه

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه	الدرجة المعيارية	الدرجات الخام	عدد الافراد	النسبة المئوية
٣,٤٩	٢,١٦	عالي	١	٩-٦	١٢٥	١٦,٧%
		متوسط	بين (١,٠-١)	٥-٤	٢٤٦	٣٢,٨%
		منخفض	١-	٣-٠	٣٧٩	٥٠,٥%

ومن الجدول يتبين ان طلبة المرحلة الأعدادية لا يتسمون بعجز الانتباه، اذا بلغت نسبتهم (١٦,٧%) وهي اقل من نسبة الذين يتسمون بانخفاض عجز الانتباه والتفوق في التحصيل الدراسي والتي بلغت (٥٠,٥%)

أما في ما يتعلق بمتغير فرط الحركة فقد اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث قد بلغ (٣,٦٩) وانحرافهم قد بلغ (٢,٢٢) والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة المعيارية والدرجات الخام لمقياس فرط الحركة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه	الدرجة المعيارية	الدرجات الخام	عدد الافراد	النسبة المئوية
٣,٦٩	٢,٢٢	عالي	١	٩-٦	١٠٤	١٤%
		متوسط	بين (١,٠-١)	٥-٤	٢٥٧	٣٤,٢%
		منخفض	١-	٣-٠	٣٨٩	٥١,٨%

ومن الجدول يتبين ايضاً ان طلبة المرحلة الاعدادية لا يتسمون بفرط الحركة، اذ بلغت نسبتهم (١٤%) وهي اقل من نسبة الذين يتسمون بانخفاض فرط الحركة والتي بلغت (٥١,٨%)

الهدف العاشر: التعرف على الفرق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وفق متغير الجنس(الذكور /الإناث) لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

تحقيقاً للهدف العاشر من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة لدى طلبة مرحلة الاعدادية والبالغ عددهم (٧٥٠) طالب وطالبة، ولتحقيق ذلك تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وجدول (٢٤) و (٢٥) يوضحان ذلك.

جدول (٢٤) متوسط درجات متغير الجنس وفق متغير عجز الإنتباه وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين الذكور والاناث

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	٢٧٤	٣,٥٦	٢,٢٢	٠,٦٨٨	١,٩٦	دال عند مستوى (٠,٠٥)
اناث	٤٧٥	٣,٤٥	٢,١٣			

ويتضح من الجدول (٢٤) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في عجز الإنتباه بين (الذكور والاناث)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٨٨) درجة وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٤٨) مما يدل على تقارب كل من الذكور والاناث في عجز الإنتباه.

أما بالنسبة لمتغير فرط الحركة فقد اظهرت النتائج الموضحة في الجدول (٢٥) أدناه بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فرط الحركة بين (الذكور والاناث)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٥٥) درجة وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٤٨) مما يدل أيضاً على تقارب كل من الذكور والاناث في فرط الحركة.

جدول (٢٥) متوسط درجات متغير الجنس وفق متغير فرط حركة وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين الذكور والاناث

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	٢٧٤	٣,٧٦	٢,٢٤	٠,١٥٥	١,٩٦	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
اناث	٤٧٥	٣,٦٩	٢,٢٠			

الهدف الحادي عشر: التعرف على الفروق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وفق متغير العمر لدى طلبة المرحلة الأعدادية:

تحقيقاً للهدف الحادي عشر من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير العمر والذي تم تقسيم المرحلة العمرية لدى طلبة المرحلة الاعدادية والبالغ عددهم (٧٥٠) طالبا وطالبة، وفقاً لاضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة الى ثلاث فئات من (١٦-١٨) سنة وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية (DSM-5) ولتحقيق ذلك تم إستعمال تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) وجدول (٢٦) و (٢٧) يوضحان ذلك.

جدول (٢٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في عجز الانتباه وفقاً لمتغير العمر

عجز الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فانية	مستوى الدلالة
١٦ سنوات	٤,٠٣	٢,٢٣	بين المجموعات	١٣٥٠,٧٣٠	٢	٤٥,٢٤٣	٩,٥٣٨	دال عند مستوى (٠,٠٥)
١٧ سنوات	٣,٢٧	٢,٣٢	داخل المجموعات	٣٥٢٤,٥٩٦	٧٤٧			
١٨ سنة	٤,١٧	١,٨٦	تباين الكلي	٣٦٦٠,٣٢٤	٧٤٩	٤,٧٤٤		

أشارت نتائج المقارنة لمتغير العمر الى وجود فروق إحصائية بين الفئات العمرية الثلاث لإضطراب عجز الانتباه عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (٢٦) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في عجز الانتباه (ف=٩,٥٣٨) بدرجتي حرية (٧٢,٤٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥).

جدول (٢٧)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في فرط الحركة وفقاً لمتغير العمر

فرط الحركة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
١٦ سنوات	٤,١٢	٢,١٨	بين المجموعات	٩٦,٨٦٦	٢	٣٢,٢٨٩	٧,١٨	دال عند مستوى (٠,٠٥)
١٧ سنوات	٣,١٨	٢,٢١	داخل المجموعات	٣٤٠٨,٣٥٦	٧٤٧			
١٨ سنة	٣,٦٦	١,٩٨	تباين الكلي	٣٥٠٥,٢٢٣	٧٤٩	٤,٥٧٥		

كما أشارت نتائج المقارنة لمتغير العمر الى عدم وجود فروق إحصائية بين الفئات العمرية الثلاث لإضطراب فرط الحركة عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (٢٧) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في فرط الحركة (ف=٧,١٨) بدرجتي حرية (٢,٧٤٥٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير الى تقارب متوسطات أعمار عينة البحث من حيث إصابتهم بفرط الحركة.

الهدف الثاني عشر: التعرف على الفروق في إضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة وفق متغير الانتشار في مديريات التربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية:

تحقيقاً للهدف الثاني عشر من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير الانتشار في مديريات التربية والذي تم تقسيم مديريات التربية التي تنتمي لها المدارس التي سحبت منها عينة المرحلة الاعدادية والبالغ عددهم (٧٥٠) طالبا وطالبة، وفقاً لإضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة الى اربع فئات (رصافة ١، رصافة ٢، كرخ ١، كرخ ٢) ولتحقيق ذلك تم إستعمال تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) وجدول (٢٨) و (٢٩) يوضحان ذلك.

جدول (٢٨) نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في عجز الانتباه وفقاً لمتغير الانتشار في مديريات التربية

عجز الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائقة	مستوى الدلالة
رصافة ١	٣,٣٦	٢,١٣	بين المجموعات	٩٣,٢٩٥	٣	٣١,١٨	٦,٧٩	دال عند مستوى (٠,٠٥)
رصافة ٢	٣,٧٥	١,٩٥	داخل المجموعات	٣٤١١,٩٢٨	٧٤٦			
كرخ ١	٣,٩٨	٢,١٩	التباين الكلي	٣٥٠٥,٢٢٣	٧٤٩	٤,٥٨		
كرخ ٢	٣,١٢	٢,٣١						

أشارت نتائج المقارنة لمتغير الانتشار في مديريات التربية الى عدم وجود فروق إحصائية بين مديريات التربية الاربع من حيث انتشار اضطراب عجز الانتباه عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (٢٨) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في عجز الانتباه (ف=٦,٧٩) بدرجة حرية (٣, ٧٤٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥).

كما أشارت نتائج المقارنة لمتغير الانتشار في مديريات التربية الى وجود فروق إحصائية بين مديريات التربية الاربعة من حيث إنتشار اضطراب فرط الحركة عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (٢٩) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في فرط الحركة (ف=١٤,٨٠) بدرجة حرية (٣, ٧٤٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يشير الى تقارب متوسطات الانتشار في مديريات التربية من حيث اصابتهم بعجز الانتباه وفرط الحركة.

جدول (٢٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في فرط الحركة وفقاً لمتغير الانتشار في مديريات التربية

فرط الحركة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
رصافة ١	٤,٣٤	١,٨٩	بين المجموعات	٢٠٦,٣٤٤	٣	٦٨,٧٨١	١٤,٨٠	دال عند مستوى (٠,٠٥)
رصافة ٢	٣,٨٧	٢,١٣	داخل المجموعات	٣٤٥٣,٩٨٠	٧٤٦			
كرخ ١	٣,٩٨	٢,١٤	تباين الكلي	٣٦٦٠,٣٢٤	٧٤٩	٤,٦٤٩		
كرخ ٢	٣,١٤	٢,٣٨						

الهدف الثالث عشر: التعرف على الفرق في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفق متغير التخصص (علمي / أدبي) لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

تحقيقاً للهدف الثالث عشر من أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة الفروق وفق متغير التخصص (علمي، أدبي) في اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى المرحلة لمرحلة الاعدادية والبالغ عددهم (٧٥٠) طالبا وطالبة، ولتحقيق ذلك تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وجدول (٣٠) و (٣١) يوضحان ذلك.

جدول (٣٠) متوسط درجات متغير التخصص وفق متغير عجز الانتباه وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين العلمي والادبي

التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
علمي	٣٧٥	٣,١٦	٢,١٤	١,٥٧	١,٩٦	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
ادبي	٣٧٤	٣,٨٣	٢,١			

ويتضح من الجدول (٣٠) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في عجز الإنتباه بين (العلمي والادبي)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٥٧) درجة وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٤٨) مما يدل على تقارب كل من العلمي والادبي في عجز الانتباه.

أما بالنسبة لمتغير فرط الحركة فقد أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (٣١) ادناه بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فرط الحركة بين (العلمي والادبي)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٧٧) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة قيمتها (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٤٨) مما يدل ايضا على تقارب كل من العلمي والادبي في فرط الحركة.

جدول (٣١) متوسط درجات متغير التخصص وفق متغير فرط حركة وانحرافه المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين علمي ا ادبي

المتخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
علمي	٣٧٥	٣,٦٠	٢,١٩	٠,٠٧٧	١,٩٦	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
ادبي	٣٧٤	٣,٧٦	٢,٢٣			

الهدف الرابع عشر: التعرف على الفرق في اضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة عند طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية:

تحقيقاً للهدف السابع أهداف البحث الحالي والذي يهدف الى معرفة فروق عينة البحث عند طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية والبالغ عددهم (١٤٧٠) طالبا وطالبة، وفقاً لاضطراب عجز الإنتباه وفرط الحركة الى ثلاث فئات (ابتدائية، متوسطة، اعدادية) ولتحقيق ذلك تم إستعمال تحليل التباين الاحادي (ANOVA One Way) وجدول (٣٢) و (٣٣) يوضحان ذلك.

جدول (٣٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في عجز الانتباه عند طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية

عجز الانتباه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فائية	مستوى الدلالة
ابتدائية	١٠,١٠	٤,٢٥	بين المجموعات	١٦٣٣٢,٥٦٧	٢	١١,١٣٣	١٠٦,٤٤٦	دال عند مستوى (٠,٠٥)
متوسطة	٦,٢٣	٣,٦١	داخل المجموعات	٢٣٧٠,١٩٩	١٤٦٧			
اعدادية	٦,٩٥	٢,٣٣	تباين الكلي	١٨٧٠٢,٧٦٥	١٤٦٩	١١٨٥٠,٠٦٩		

أشارت نتائج المقارنة لعينات البحث الثلاث الى وجود فروق إحصائية بين العينات لصالح طلبة المرحلة الابتدائية من حيث انتشار اضطراب عجز الانتباه عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (٣٢) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في عجز الانتباه (ف=١٠٦,٤٤٦) بدرجتي حرية (٢, ١٤٦٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥).

كما أشارت نتائج المقارنة لدى عينات البحث الى وجود فروق إحصائية بين عينات البحث الثلاث لصالح طلبة المرحلة الابتدائية، إذ أن إنتشار اضطراب فرط الحركة عند مستوى (٠,٠٥) فعند النظر إلى جدول (٣٣) لنتائج تحليل التباين، نرى أن القيمة الفائية المتحققة في فرط الحركة (ف=٣٨,٩٥) بدرجتي حرية (٢, ١٤٦٧) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥). وهذا يشير الى تقارب متوسطات الانتشار لدى عينة البحث من حيث اصابتهم بعجز الانتباه وفرط الحركة.

جدول (٣٣)

نتائج تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفروق في فرط الحركة عند طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية

فرط الحركة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فانية	مستوى الدلالة
ابتدائية	١٠,٦١	٤,٧٨	بين المجموعات	٢٠٢١,٦٣٣	٢	١٠١٠,٨١٦	٣٨,٩٥	٠,٠٥
متوسطة	٩,١٠	٥,٢٤	داخل المجموعات	٣٨٠٦٤,٤٢٨	١٤٦٧			
اعدادية	٧,٤٣	٥,١٧	تباين الكلي	٤٠٠٨٦,٠٦١	١٤٦٩	٢٥,٩٤٧		

التوصيات:

١. الإفادة من مقياس اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة في المستشفيات والعيادات النفسية بوصفه أداة تُستعمل في تمييز هذا الاضطراب عن الاضطرابات الأخرى كالتوحد وصعوبات التعلم.
٢. معالجة التبعات السلبية لاضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة عن طريق تحويل طاقة الفرد الفعالة الى نشاطات إيجابية تخفف من شدتها، كالفعايات الفنية والثقافية والرياضية.

المقترحات:

١. إجراء دراسات أخرى مشابهة للبحث الحالي تتناول فئات أخرى غير الطلبة ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
٢. إجراء دراسات تتناول مقارنة أو علاقة اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة بأحد هذه المتغيرات كالصحة النفسية وإضطرابات التوحد وصعوبات التعلم والإضطرابات الفصامية وأنماط الشخصية والتفاعل الإجتماعي وغيرها.

المصادر:

- علي، محمد نوبي (٢٠١٠) مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال التوحديين ٩-١٢ أعوام، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، نايف (٢٠١٥) مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- A.H.R.Q. (2012) Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents, N.12, Journal of Health Care, Agency for Healthcare and Quality Publication, www.ahrq.gov.com.
- A.P.A. (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM- 5th, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington DC.

- A.P.A. (b) (2013) **Highlights of Changes from DSM –IV to DSM –5** , American Psychiatric Publishing, www.DSM5.org.
- Carroll, S. (1996) **Attention Deficit Hyperactivity Disorder- An Introduction to Diagnosis and Treatment**, Health Science Center, University of New Mexico.
- C.S.P.I. (1999) **A Parent's Guide to Diet, ADHD & Behavior**, Center for Science in the Public Interest Inc., Washington.
- Demaray, M.؛ Schaefer, K. & Delong, L. (2003) **Attention Deficit Hyperactivity Disorder ADHD: A National Survey of Training and Current Assessment Practices in the Schools**. Vol. 40, No. 6, Journal of Psychology in the School, Wiley Periodicals Inc., Illinois.
- Edwards, J. (2002) **Child ADHD: Real- World Practice Implications**, Vol. 24, N. 2, Journal of Mental Health Counseling.
- Gilliam, J. (2001) **Test Review: A Method for identifying individuals with ADHD**, <http://aac.ncat.edu>. Last update 3/May/2001.
- Grohol, J. (2013) **DSM-5 Changes: Attention Deficit Hyperactivity Disorder**, Psych Central Publishing, www.PsychCentral.Com.
- Leo, J. & Cohen, D. (2003) **Broken Brains or Flawed Studies? A Critical Review of ADHD Neuroimaging Research**, Vol. 24, N. 1, Journal of Mind and Behavior, The Institute of Mind and Behavior Inc., Florida.
- N.I.M.H, (2007) **Attention Deficit Hyperactivity Disorder**, National Institute of Mental Health Publication, Maryland.
- N.Z.M.H (2001) **New Zealand Guidelines for the Assessment and Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder**, Ministry of Health press, Wellington.
- Paige, R. (2003) **Identifying and Treating Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Resource for School and Home**, www.ed.gove.com.
- R.A.C.P (2009) **Australian Guidelines on Attention Deficit Hyperactivity Disorder**, The Royal Australian College of Physicians press, Sydney.
- Willcutt, E. (2004) **The Etiology of ADHD: Behavioral and Molecular Genetic Approaches**, Oxford University press, Uk.
- Wright, J. (2002) **Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A School- Based Evaluation Manual** , Second Edition, Syracuse Inc. New York.

مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي

للأبوين لدى طلبة المرحلة الاعدادية

*The concept of self and relation to the
academic achievement of parents
in middle school students*

م.د. جيهان عبد حداد القيسي

جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية

P.Dr. Jehan abed haddad Al - Qaisi

Educational and Psychological Research

Center, Baghdad University.

ملخص البحث

ميز الله سبحانه وتعالى الانسان عن بقية مخلوقاته ، بفهمه لذاته وبالتالي تفرد بهذه الخاصية التي تجعله مدرگا لها - بغض النظر عن ذلك الإدراك والفهم سواء أكان ايجابيا أم سلبيا- وجعلها موضوع للتأمل والتفكير والبحث والتقويم، وبشكل عام فإن إدراك الفرد لذاته لا يتم بشكل تلقائي أو بالصدفة ولكن يكون ذلك من خلال وعي وفهم وإدراك واهتمام برود أقوال وأفعال الآخرين الصادرة منهم تجاهه، كانعكاس لأعماله والسلوكيات الصادرة عنه، وبالتالي فإن الوسط الذي يعيش فيه الفرد والمحيط الذي تعامل معه يؤثر فيه تأثيراً كبيراً وبالغا من حيث مساعدته على تكوين مفهوم ايجابيا لذاته وصورة مقبولة لها، وعلى العكس من ذلك لو كان المحيط الذي يعيش فيه الفرد يصفه بالدونية ويشار إليه بالسلبية وعدم التقدير والاحترام له فيكون ذلك مصدرا لفهم وتكوين صورة سلبية لذاته.

يستهدف البحث الحالي إلى التعرف على :-

١. التعرف الى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية .
٢. التعرف الى دلالة الفروق في مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا للتحصيل الدراسي للأب.

٣. التعرف الى دلالة الفروق في مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً للتحصيل الدراسي للأمر.

ولتحقيق أهداف البحث الحالي: تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية وبالأسلوب المتساوي البالغة (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية وتحديد الصف الخامس الاعدادي التابعة لمديرية الرصافة الثالثة على وفق متغيري الجنس (الذكور والاناث) للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) ولغرض قياس مفهوم الذات لديهم، قامت الباحثة ببناء المقياس حيث يتكون من (٣٢) فقره نصفها في الاتجاه الموجب ونصفها الآخر في الاتجاه السالب تقيس كل منها جانباً من جوانب مفهوم الذات، حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على لجنة من المحكمين والخبراء في هذا المجال والمتمثلة بالصدق الظاهري حيث بلغ عدد فقرات المقياس (٢٢) فقره بعد التحكيم، أذ حصلت غالبية الفقرات على درجة اتفاق مابين (٨٥ - ١٠٠) % باستثناء (١٠) فقرات لم يتفق عليها ثلاثة من الخبراء فأكثر فتم حذفها من المقياس استخرجت القوة التمييزية لفقرات المقياس باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية باستعمال معامل ارتباط بيرسون إذ كانت معظم الفقرات مميزه عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ماعدا ثلاث فقرات هي (٤,١٠,٢١) حيث تم استبعادها من المقياس لأنها اقل من مستوى الدلالة المطلوبة وبذلك أصبحت عدد فقرات المقياس (١٩) فقره بصورته النهائية كذلك حساب صدق البناء للمقياس وأستخراج الثبات بطريقة الفاكرونباخ إذ بلغ معامل الاتساق (٠,٩٣). درجة وهو ثبات عالي.

وبذلك توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :-

١. أن عينة البحث لديهم مفهوم سلبي نحو ذاتهم .
 ٢. لا توجد فروق داله احصائيا بين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية والتحصيل الدراسي للاب .
 ٣. لا توجد فروق داله احصائيا بين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية والتحصيل الدراسي للام .
- وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة تقدمت بعدد من الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات تم ذكرها في الفصل الرابع .

Abstract

God has distinguished man from the rest of his creatures, by Abstract- understanding himself and thus singled out by this characteristic which makes him aware of it - regardless of that perception and understanding, whether positive or negative - and make it the subject of reflection, thinking,

research and evaluation, and in general, the individual self-realization does not occur automatically or By chance, but it is through awareness, understanding, awareness and attention to the responses of the statements and actions of others issued towards them, as a reflection of the actions and behaviors emanating from him, and therefore the medium in which the individual lives and the environment that deals with it affects a large and significant in terms of helping to form a positive concept For the self and image acceptable to them, on the contrary, if the ocean in which the person is described as inferior and referred to the negative and lack of appreciation and respect for him, it is a source of understanding and the formation of a negative image of itself.

The current search aims to identify- :

- 1.Understand the self concept of middle school students
- 2.Identify the significance of the differences in self-concept among students in the preparatory stage according to the father's educational achievement.
- 3.The significance of the differences in self-concept among the students in the preparatory stage is defined according to the educational achievement of the mother.

In order to achieve the objectives of the current research: The sample was selected in the random stratified manner and in the equal manner of (100) students from the preparatory stage, specifically the fifth grade preparatory school of the Directorate of the third Rusafa on the basis of sex variables (male and female) for the academic year (2015-2016).

In order to measure their self-concept, the researcher relied on the scale of Zayat (2003), where the scale consists of (32) halves in the positive direction and half in the negative

direction, each measuring an aspect of the self concept. And the arbitrators and experts in this field, which represents the apparent truth, where the number of paragraphs of the measure (22) paragraph after arbitration, where the majority of the paragraphs on the degree of agreement between (85 - 100)% exception (10) paragraphs not agreed upon by three experts and more was deleted from the scale Extract the discriminant force of the scale paragraphs using the two groups method (0.05) except for three paragraphs (21,10,4) where they were excluded from the scale because they are less than the required level of significance and thus became the number of paragraphs The standard (19) is also the final form. The calculation of the construction accuracy of the scale and the stability of the Vaccronbach method is obtained. The consistency coefficient is 0.93.

Thus, the researcher reached the following results:

- 1.The research sample has a negative concept towards themselves.
- 2.There are no statistically significant differences between the self concept of middle school students and the academic achievement of the father.
- 3.There are no statistically significant differences between the self concept of students in the preparatory stage and the academic achievement of the mother.

In the light of the findings of the researcher, I made a number of conclusions, recommendations and suggestions mentioned in chapter IV.

أهمية البحث والحاجة اليه :-

تعد الاسرة أصغر بنيه اجتماعية تربوية متماسكة فيها يتلقى الابناء المفاهيم الانسانية في اللغة والاخلاق والعقيدة والمعاملات والسلوك الانساني فالمناخ الاسري يمثل الطابع العام للحياة الاسرية من حيث توفير الامان والتضحية والتعاون ووضوح الادوار والمسؤوليات واشكال الضبط وتنظيم الحياة واساليب اشباع الحاجات وطبيعة العلاقات الاسرية قائمه، حيث تقوم الاسرة بعملية التنشئة الاجتماعية منذ الصغر لادماج الابناء في الاطار الثقافي العام وبالتالي فهي تبذل جهودا متواصلة لتشكيل شخصية الابناء، إذ يتعلم اثناء تفاعله مع الآخرين القيم والمعايير الاجتماعية التي نشأ فيها، فالاسرة تعد العامل الأساس في رعاية الابناء فتضع المبادئ الأساس للصحة النفسية والخلقيه والاجتماعيه للابناء وهي المكان الذي يتم فيه اكتساب العادات والتقاليد التي تحدد سلوكه في المجتمع (الدوسري، ٢٠٠٧، ص ٣٥).

وبهذا فان اساس الصحة النفسية للابناء تستمد من العلاقة الوثيقة الدائمة التي تربط الابناء بوالديهم، لان الوالدين يمارسان الدور المؤثر في شخصية الابناء بجميع جوانبها، اذا ما أريد للمراهق ان ينمو نموا سليما فلا بد ان يشعروا بأبائهم بالدفع والحنان وان تكون علاقاتهم قائمه على أسس المحبة والاحترام والثقة والتسامح فهذا يساعد على خلق شخصية قوية تؤهلهم ان يكونوا افرادا نافعين في المستقبل (العبودي، ٢٠٠٦، ص ٤).

لذا يلعب وجود الوالدين معا دورا مهما في عملية التربية، اذ لكل منهما دوره الخاص والمكمل للآخر في أعداد المراهق للحياة في المجتمع اذ انهما يقدمان من خبراتهما وسلوكهما النماذج السلوكية التي عليه ان يتعلمها، كما يزودانه بالقيم والاتجاهات المناسبة لجنسه ويعلمانه سبل التعامل مع الغير، والعمل مع الجماعة كما يعودانه الاعتماد على النفس والثقة بها ويمدانه بالتوجيه الذي يحتاجه كل مراهق لتحقيق ذاته، وتفهمه لقدراته وحاجاته وأمكانياته (الدمرداش، ١٩٧٦، ص ١).

فان المصدر الأساس لنمو مفهوم الذات يكون من حصيلة عوامل ومتغيرات ضمن إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيشها المراهق وأهمها ما يحدث داخل الأسرة والمدرسة، إذ هما الأساس في تكوين مفهوم الذات، وان طبيعة معرفة الفرد بذاته لها تأثير كبير في سلوكه وشخصيته، وهذا التأثير يتسق عادة مع طبيعة تلك المعرفة، وهذا ما يدعو إلى الافتراض بوجود علاقة وثيقة بين سلوك الفرد ومفهومه عن ذاته (صالح، ١٩٨٨، ص ٣٦٥).

فالاسرة تعمل على تكوين مفهوم الذات الايجابي عن طريق تفاعل الفرد مع بقية أفراد أسرته وبالتالي تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه مما يؤدي إلى اكتساب خبرات تساعد في تكوين مفهوم ذات ايجابية عن نفسه لان مفهوم الذات هو بناء نفسي متعلم (Mardock 1982, p16) يتطور مع التطور العقلي للطفل منذ السنة الاولى بعد

الولادة، ولكن العناصر الأساسية لهذا المفهوم لابد أن تصبح على درجة من الوضوح والثبات أبتداء من الطفولة المتأخرة كما ذكر أنفاً، فضلاً أن تقدم النمو واكتساب الخبرات يؤدي الى زيادة في الثبات فيصبح مفهوم الفرد عن نفسه أكثر مقاومة للتغير ولكن التغير الذي يقع في مرحلة المراهقة حيث يعتمد على خبرات الفرد وعلاقاته المتبادلة مع البيئة وعلى العوامل التي تحكم هذه العلاقات فيصبح الفرد في أطار من الحقائق المدركة يعي ذاته من خلالها ، وان هذا الوعي أو الإدراك اذا ما تحقق بشكل ايجابي فسوف يؤدي الى تحقيق التوافق النفسي حيث يتصف الفرد بذات ايجابية ويدرك ذاته أدراكاً مناسباً .

فقد اختلف علماء النفس في تفسير مفهوم الذات بسبب أن الذات شيء مكتسب، لأن الطفل لا يمكن ان يعي ذاته فطرياً بل يكتسبها من خلال تفاعله مع البيئة وما يرافقها من مؤثرات، لهذا تبرز اثار التنشئة وطبيعة التفاعل الاجتماعي في المقام الاول فتكون مؤشراً له دلالة على مفهوم الذات . وقد أكدت هذا الرأي دراسات عديدة منها دراسة كومبس (Coombs;1969) التي بينت ان التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الايجابي يعزز نجاح التفاعل ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً بين الطفل ووالديه (زهران، ١٩٨٤، ص٢٩٤).

فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والاكاديمي وطبيعة العلاقات السائدة في الاسره تؤثر في النمو النفسي للطفل مما يعطيه بعداً ذاتياً يتسم بصفة ايجابية او سلبية، و في الوقت نفسه يعطي مدى تطوراً لمفهوم الذات يختلف في الدرجة والنوع من شخص إلى اخر، وذلك بحسب طبيعة التفاعلات وما يتخللها من الاحداث التي تكون خبرة معرفية تعطي الفرد فكرة عن ذاته وقد سماها سارابين (الذات الاجتماعية) (هول، ١٩٧٨، ص ٦٠٤) وتعمل التنشئة الاجتماعية في جميع مؤسساتها المختلفة على تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، لذا تبرز أهمية دراسة مفهوم الذات من خلال التفاعل الاجتماعي الذي تعد الاسرة مسرحاً أولياً له، واحدى المؤسسات التي تؤدي دوراً بارزاً ومميزاً في تنشئة الطفل، وأقوى الجماعات تأثيراً في سلوكه وأكثر تكفلاً برعايته واحتضانه، وتكون المصدر الاساسي لخبراته. ويعدها العلماء المصدر المباشر لهذه الخبرات لما يغرسونه من معتقدات وقيم ومن ثم يأتي دور المدرسة (فهيمى، ١٩٦٧، ص ١١٨). فالمدرسة هي المؤسسة التربوية الثانية التي تلي الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، أو هي المؤسسة التي أقامها المجتمع لتربية الأبناء وتوجيههم وتنمية شخصياتهم ليكونوا أفراداً صالحين في المجتمع (ابو نصر، ٢٠٠٠، ص ٢٢٧) .

لذا فالمدرسة التي تقتصر دورها على توصيل المعرفة فقط تعد اليوم مدرسة لا تقوم بدورها الحقيقي، ومن ثم يمكن أن تشكل مرتعاً خصباً لنمو جميع أنواع المشكلات، فلا بد للمدرسة ان تراعي التغيرات والتطورات الاجتماعية من حولها هي

المدرسة التي تمكن طلبتها من مواجهة المهمات النمائية والتغلب عليها وتنمية المهارات والكفاءات الحياتية اللازمة (الجندي، ١٩٩٩، ص ١٩).

ان الأسباب والعوامل المدرسية تتمثل في السياسة التربوية، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب، وغياب اللجان المتخصصة والإدارة المختلة وهناك عوامل كثيرة تختلف في درجة تأثيرها في تكيف الفرد من عدم تكيفه ويعتقد كثير من الباحثين أن (المدرس) هو القطب الفاعل في جعل الطلبة محبا أو كارهها للمدرسة بشكل عام والصف الدراسي بشكل خاص، ذلك من خلال الطرق والأساليب التي يتبعها والتي تجعل الطلبة في وضع نفسي حسن أو سيء، فكما للأباء أساليبهم في تربية أبنائهم، فللمدرسين أساليبهم كذلك في تعليم الطلبة وغرس القيم وتشجيعهم ورفع معنوياتهم كلها أساليب تعزز من ذاتهم، أضافه الى حث الطالب على التعلم والتحصيل وتجاوز المراحل الدراسية المتتالية بنجاح وتفوق ليس فقط لأهمية التعلم في عصر المعلومات الذي نعيشه بل أيضاً لضرورة التحصيل الدراسي ودوره في رسم الدور الاجتماعي للطالب ومكانته الاجتماعية، ويتجلى ذلك من خلال سعيه الدائم إلى النجاح والتميز بين رفاقه، مما يحسن نظرته إلى ذاته، ويعززها عندما يتجاوز مهماته بنجاح ويحقق أهدافه، فهو بحاجة للتعلم وفي الوقت نفسه هو بحاجة إلى رأي الآخرين فيه، وذلك مما يساعده على تكوين نظرة إيجابية لذاته.

ويرى روزنبرج (Rosenburg) أن تقدير الذات هو "مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وأن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى هذه الموضوعات إن الاتجاه نحوها يختلف عن جميع الموضوعات الأخرى، ويرى أن تقدير الذات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها في حين الابناء الذين يعانون من عوز الثقة بالذات لا يكونون متفائلين، حيث نجدهم يشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم، ويفقدون الحماس بسرعة، وغالباً ما تبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تسير بشكل خاطئ وغير مقبولة، ولذلك نجدهم يستسلمون بسهولة، ويشعرون بالخوف والخل ولسوء الحظ فإن تصرفاتهم وسلوكياتهم تؤدي غالباً إلى أن يتخذ ضدهم موقف غير مرضي من قبل الآخرين، ويضعونهم في الشكل السلبي كالذي يحملونه عن أنفسهم وهكذا يختلف تقدير الفرد لذاته باختلاف الموقف تبعاً لتغير مفهومه عن ذاته من خلال علاقاته وتفاعله الشخصي مع الآخرين ونوع التربية التي يتلقاها من الوالدين نتيجة الثقافة التي يحملانها فإذا كانت علاقته بمن حوله إيجابية كان تقديره لذاته عالياً، ويقدر ذاته بشكل سلبياً إذا كان تقدير الآخرين له سلبياً في هذا الموقف فأن الأساليب التي يلجأ إليها الآباء في تربية أبنائهم مع تقديم نماذج من المواقف التي تدل على هذه الأساليب، بحيث نجد منها ما هو ايجابي يزرع في نفوس هؤلاء الأبناء الخصال الايجابية التي من شأنها تساهم في بناء شخصياتهم بناءً قوياً ومحكماً بما يقتضي نجاحهم في أداء

أدوارهم الحياتية والمدرسية على أحسن وجه ممكن. ومنها ما هو سلبي يصنع من براءة الصغار شخصيات مرضية تعاني من عدة مشاكل نفسية وغير قادرة على تحمل المسؤولية. ويعود مرود هذه الأساليب في التربية إلى شخصية الأب وشخصية الأم وإلى العلاقة بينهما بالإضافة إلى مستوياتهم وخلفياتهم المختلفة بما فيها الثقافية، النفسية، الاجتماعية والاقتصادية وكذلك بشكل كبير العلمية. ويعتبر المستوى التعليمي من بين أهم المتغيرات المؤثرة في التربية، لأن الارتقاء في المستوى العلمي مساعد كبير في العملية التربوية، خاصة إذا ما تواجد عنصر التكافؤ بين الزوجين فالمستوى التعليمي يؤثر على الزوجين، وبالتالي يمتد هذا التأثير ليشمل تربية الأبناء. فإذا كان الزوجان يتمتعان بالقدر الكافي من المعارف والمعلومات يكون بينهما نوع من الانسجام والتقارب في الأفكار والاتجاهات، مما قد يساعدهما على توحيد النظرة حول الأسلوب الأمثل لتربية الأبناء وفقاً لمتغيرات المجتمع. وتكون هذه العملية أنجح كلما استطاع الأولياء المتعلمين التحكم في هذه الأساليب والاتجاهات والاستفادة منها بشكل ايجابي باستخلاص الأسلوب الأمثل الذي يتوافق مع التربية السليمة للأبناء. وقد يساعد أيضاً بشكل كبير في تغيير النظرة حول الأساليب التربوية المختلفة وإدراك نتائجها وعلى الحذر في إتباعها ومعرفة أوجه الخلل فيها وتعديلها في الوقت المناسب. وتتوفر هذه المرونة والقدرة على التحكم وحسن التعامل لدى الوالدين إذا كان لديهما الوعي والقدرة الكافية على الاستفادة من نقاط القوة والمقومات العلمية التي يتمتعان بهما، وكذلك إمكانية توسيع المعارف في المجال التربوي والمعاملة من أجل تجنيدها في عملية التربية. فالزوجان الواعيان لا ينظران إلى التربية بنظرة ضيقة تعتمد فقط على عيش اللحظة وتسوية الموقف فقط، بل يكون لديهما فهم أوضح حول تأثير الأداء التربوي على تربية الأبناء وغرس القيم والمفاهيم الجيدة وتعزيز ثقة الأبناء بأنفسهم وبناء مفهوم ذات عالي يمتد إلى المراحل العمرية المقبلة لحياة المراهق لأن شعور المراهق بالنجاح أو الفشل في المجال التعليمي يرتبط مباشرة بالصورة التي يكوّنها الوالدين عن نفسه والتي هي بدورها تؤثر على مفهوم الذات لديه فمفهوم الذات الإيجابي يشير إلى إحساس المرء بجدارته وكفاءته، عندما يشعر المراهق بالتفوق والنجاح، بالتحصيل الدراسي ويعزز الثقة بالنفس ويرفع من مستوى الطموح. حيث إن النجاح يشعر بالفخر وبإمكانيات الفرد وقدراته، وبأنه قادر على النجاح والإنجاز، وهذا التأثير متبادل فالحاجة إلى تحقيق الذات تأتي في أعلى سلم الحاجات الإنسانية، وفي التعليم تتبلور من خلال حاجة المتعلم للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة وغالباً ما ترتبط بالنجاح والتفوق، أو الخوف من الرسوب الذي يفقده هذه المكانة، كذلك من المهم للفرد رضا الآخرين عنه، ورأيهم به كالأباء والمعلمين والمقربين مما يدفعه للتعليم والإنجاز، فهو يشعر بالارتياح والرضا عن ذاته حين يستشعر برضاهم عن إنجازهم.

إن هذا الطرح يدفعنا للبحث والتساؤل عن مدى أهمية المستوى التعليمي للابوين وتأثيره في تربية الأبناء وتعزيز مفهوم الذات لديهم ؟

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي إلى التعرف على :-

١. التعرف الى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية .
٢. تعرف الى دلالة الفروق في مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا للتحصيل الدراسي للأب.
٣. تعرف الى دلالة الفروق في مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا للتحصيل الدراسي للأم.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة المرحلة الاعدادية لكلا الجنسين (الذكور والاناث) التابعة لمديرية محافظة بغداد الرصافة الثانية، للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) وتحديدًا صفي (الخامس) الاعدادي.

تحديد المصطلحات :

أولاً: مفهوم الذات (Self-Concept) :

١. عرفها الفياض (١٩٨٦) : بأنه مجموع الخصائص والصفات الإيجابية والسلبية التي يعتقد الفرد أنه يتصف بها (الفياض، ١٩٨٦، ص ٤٧).
٢. صوالحة (١٩٩٤) : ما يستجيب به الفرد عادة عن سؤال من أنا بما يتضمن هذا السؤال تفاصيل تتعلق بمكانته، ووضعه الاجتماعي ودوره بين المجموعة التي ينتمي إليها وانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله وما يحب وما يكره وتعامله مع الآخرين (صوالحة، ١٩٩٤ ، ص ١٩٨).
٣. الجبوري (١٩٩٨) : معرفة الفرد لنفسه من خلال تعامله مع الآخرين والبيئة التي تحيط به، وما له من أثر في السلوك الذي يقوم به، وما يتكون لديه من استقرار نفسي وثقة عالية (الجبوري، ١٩٩٨، ص ٤٢).

٤. سيلر وبييل (2005) Seiler & Beal :-

بأنه مجموعة المعتقدات التي نتخذها لأنفسنا ونبناها والتي من الصعب تغييرها في العادة. (Seiler & Beal, 2005: P 56).

تعريف النظري : عرفت الباحثة مفهوم الذات :هي الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته سواء كانت أيجابية ام سلبية نتيجة ما يتلقاه الفرد من افراد أسرته وبالاخص والديه ،والمجتمع الذي يحيط به ، وتكون هذه الصورة حسنه ام سيئة من خلال تصرفات الفرد تجاه الآخرين وتجاه نفسه

وإجرائيا عرفت الباحثة مفهوم الذات : "بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من خلال استجابته لفقرات مقياس مفهوم الذات الذي سيتم بناؤه في الدراسة الحالية" .

ثانيا :التحصيل (Acheivement):

-**التعريف لغة:** حصل حصولاً ومحصولاً عنده كذا: وجد وعلى شيء أحرزه وملكه، حصل شيء العلم: حصل عليه (البستاني، ١٨٦٩، ص ١٣٨٤).

-**التعريف اصطلاحاً:**

- **تعريف قاموس التربية (١٩٦٠):**

إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة ما أو مجموعة من المعلومات (النجار، ١٩٦٠، ص ١٥).

- **تعريف الصالح (٢٠٠٤):**

المعرفة التي يتم الحصول عليها (المدرسة) او المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية التي تحددها درجة الاختبار الذي يضعه المدرس (الصالح، ٢٠٠٤، ص ٢٦).

ويعرف تحصيل الوالدين في البحث الحالي، بأنه:

المستوى العلمي (الأكاديمي) للوالدين، الذي يسعى البحث الحالي في تعرف وجود علاقة بينه وبين مفهوم الذات لدى افراد عينة البحث. حيث تم تقسم التحصيل الدراسي للابوين الى (يقرأ ويكتب او ابتدائية ، وثانوية ، وبكالوريوس).

الفصل الثاني :-

بدأ مفهوم الذات يتحدد معناه بوضوح في نهاية القرن التاسع عشر في مجال علم النفس من خلال كتابات جيمس (James 1980) بعد أن كان لدى بعض العلماء قبل هذا التاريخ يتذبذب بالتسمية بين الروح والذات (هوك، ١٩٧١، ص ٧١) .

ويعد مفهوم الذات من أبرز المفاهيم النفسية التي بحث فيها علماء النفس، فالإنسان كان وما يزال يسعى لمعرفة نفسه وفهمها بشكل أفضل (علي، ٦٥، ص ٢٠٠٣). ويبدأ مفهوم الذات بالوضوح في مرحلة الطفولة المتأخرة نتيجة تقدم الطفل في النمو واكتسابه للخبرات لذا فمفهوم الذات الذي يستخدمه العلماء المختصون عامة مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عنها بوساطة سلوك ملحوظ، هذا التعريف الشكلي هو بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله، فضلاً عن قدرته وأتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته، إذ تصبح قوة موجهة لسلوكه (الابين، ص ١٨، ١٩٨١).

ويمكن القول إنَّ مفهوم الذات هو المعنى المعبر عن ادراك الفرد لنفسه في ضوء علاقاته بالآخرين، وأنَّ طبيعة معرفة الفرد لذاته لها أثر كبير في سلوكه وشخصيته، لذا فإن سلوك الفرد وشخصيته تتأثران بما يحمله من مفهوم لذاته (صالح، ١٩٨٨، ص ٣٦٢) يحتل "مفهوم الذات" مكان الصدارة في بعض نظريات الشخصية المعاصرة، إذ يرى أصحاب هذه النظريات أن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة مفهوم الذات بوصفه متغيراً من متغيرات الشخصية، ويذكر (بيرنز 1981 Burns) (Bohan 1973) أن وظيفة "مفهوم الذات" هي العمل على وحدة تماسك الجوانب المختلفة للشخصية، وإكسابها طابعاً متميزاً. ويقوم مفهوم الذات بتنظيم عالم الخبرة المحيطة بالفرد في إطار متكامل، ومن ثم يكون الطاقة الدافعة لسلوك الفرد وأوجه نشاطه المتعددة في الحياة. ولا يصل الفرد إلى مراحل نموه النفسي والاجتماعي. وتعددت كتابات علماء النفس التي تناولت تحديد "مفهوم الذات" وتعريفه فمصطلح "مفهوم الذات" مصطلح نفسي يستخدم ليعبر به عن مفهوم افتراضي يتضمن جميع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه، وتعبر عن خصائص الجسمية والعقلية والشخصية والاجتماعية (زهران، ١٩٨٤، ص ٣٣). ويشمل أيضاً معتقدات الفرد وقناعاته وقيمه وخبراته السابقة وطموحاته المستقبلية. ويعرف مفهوم الذات: بأنه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد إلى نفسه. والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الخصائص. أو هو تكوين معرفي منظم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره مفهوماً لذاته (Burns 1981, p17) ويشير الأدب النفسي إلى عدة حالات لمفهوم الذات تنطوي تحت واحد من أربعة تصنيفات بجانبها الجسمي والنفسي وهي: مفهوم الذات المدرك، ومفهوم الذات المؤقت ومفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات المثالي.

- مفهوم الذات المدرك، هو إدراك المرء لنفسه على حقيقتها، وليس كما يرغبها، يشتمل هذا الإدراك على جسمه، ومظهره، وقدراته، ودوره في الحياة، وكذلك قيمه ومعتقداته وطموحاته (Hurlock1973,p23).

- مفهوم الذات المؤقت، مفهوم عابر يمتلكه الفرد لفترة وجيزة يتلاشى بعدها، وقد يكون مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه حسب المواقف والمتغيرات التي يجد المرء نفسه إزاءها، فإذا لقي الفرد قبولاً من الآخرين في موقف ما أو حصل على ما يريد من هذا الموقف. فإن مفهوم ذاته المؤقت يكون أفضل في نظره من مفهوم ذاته المدرك. ويحدث نقیض ذلك عندما لا يلقى الفرد القبول الذي يسعى إليه في هذا الموقف (Hurlock1973,p19).

أما مفهوم الذات الاجتماعي أو الذات من وجهة نظر الآخرين، فهو مدركات الفرد وتصوراتها التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخر ينفي المجتمع يتصورونها عنه والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، أي إن مفهوم الذات الاجتماعي هو شعور الفرد وتصوره لكيفية تصور الآخرين له، هذا التصور الذي يعتمد على تقويم الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

أما مفهوم الذات المثالي أو كما يسمى بالذات الطموح، فهو الحالة التي يتمنى المرء أن يكون عليها، سواء أكان ما يتعلق منها بالجانب الجسمي أم النفسي أم بكليهما معاً، ومنهما كان ممكن التحقيق، ومنه ما كان غير ذلك، معتمداً على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد (Hurlock1973,p24).

أنواع مفهوم الذات

هناك نوعان من مفهوم الذات

١- المفهوم الايجابي للذات :-

يتفق العلماء على أن مفهوم الذات الايجابي يشكل النواة للشخصية القوية . وبناء على ذلك فقد وجد أن الطفل الذي يتمتع بدرجة عالية من الذات أكثر قدرة على التعامل مع مصادر الضغوط والتعامل الايجابي مع المرض ، وهذا راجع من المناعة الإضافية النابعة من الشعور الايجابي بالنفس ، فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص غير مرغوب فيهم يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة ، والأشخاص الذين لديهم مفاهيم ايجابية ويتمتعون بالتوافق الاجتماعي ولديهم الاهتمام بالآخرين ولا يتصرفون تصرفات هوجاء لان القيام بمثل هذا السلوك يضر بالذات نفسها (موسى، ١٩٩٤، ص ١١٧) .

والمؤشرات التي تدل على مفهوم الذات الايجابي هي :-

- ١- الأيمان بالقيم والمبادئ مع القدرة على الدفاع عنها وعدم الخشية من تغييرها إذا اكتشف الفرد وجود خطأ ما فيها .
- ٢- القدرة على التعرف الذاتي وعدم الشعور بالذنب إذا لم يحظ هذا على موافقة الآخرين.
- ٣- عدم الإسراف بالقلق لما سيأتي غدا أو الانزعاج من الخبرات الحالية أو الأخطاء التي ارتكبت في الماضي .
- ٤- القدرة على استعادة الثقة بالنفس عند التعرض للفشل .
- ٥- الشعور بالمساواة مع الآخرين لا أقل منهم ولا أعلى منهم .
- ٦- تقبل المديح دون محاولة التقليل من الأداء وتقبل النقد دون الشعور بالذنب .
- ٧- عدم الرضوخ للسيطرة التامة للآخرين .
- ٨- القدرة على الاستمتاع بمدى واسع من الأنشطة المرتبطة بالعمل(رضا، ١٩٩٣، ص ٧٠)

٢- المفهوم السلبي للذات :-

ويتميز الأطفال ذوي المفهوم السلبي للذات بالادراك السالب للذات، وعدم الرضا عن ذواتهم السلبية، و عدم القدرة على تحمل المسؤولية والتشاؤم، فضلا عن انهم يضعون انفسهم دائما في مواقف لا يستطيعون الانجاز فيها، ويلومون انفسهم احيانا بسبب اخفاقهم (جبريل، ١٩٩٣، ص ٤٥) .

وان مفهوم الذات السلبي يجعل الفرد يعاني من مشاعر عدم الثقة بالنفس، ونقص الكفاية، والدونية، مما يؤدي بالفرد إلى أن يكون أقل تكيفا من الناحية النفسية ، ويعتقد روجرز أن تطور مفهوم الذات السلبي لدى الطفل يعتمد على التقدير الموجب المشروط، الذي يعني إظهار تقبل الوالدين للطفل وفقا لسلوكيات معينة يسلكها الطفل، فقد يعطي الوالدان المساندة والتعزيز للطفل اذا كان يسير بشكل مرضي في دراسته، وفي هذه الحالة يتلقى الطفل تقديرا موجبا مشروطا قائما على أداء أكاديمي جيد فقط، ووفقا لذلك ينخفض مفهوم الذات لديه، بل ويشعر بالاحتقار عندما يفضل أشياء مخيبة لأمال الآخرين (Bonner, 1994, p18)

الأول :- يظهر في عجز الفرد عن التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيش فيه ونجده دائما يشعر بأنه ليس بمستوى الآخرين وانه محمل بالمشاكل والهموم كما يشعر بعدم الاستقرار النفسي وعدم الاطمئنان في حياته .

الثاني :- يظهر في شعور بعض الأفراد بأنهم مكروهون من الآخرين حيث يشعرون بعدم قيمتهم وعدم أهميتهم وأنهم لا يحظون بإعجاب الآخرين مهما فعلوا .

الثالث :- العجز عن النجاح أو التفوق على الآخرين أو الدخول في مناقشة ناجحة معهم.

والأسباب التي تؤدي إلى تكوين المفهوم السلبي للذات هي :-

١- الحماية الزائدة من المشرفين على تربية الفرد والفائمين على رعايته والعناية به

٢- السيطرة التامة على الفرد .

٣- الإهمال وعدم الاهتمام بالطفل .

٤- الخبرات غير السارة (جزر، ٢٠٠١، ص ٧٦) .

مفهوم الذات من وجهة نظر العلماء :

١- مفهوم الذات عند فرويد

أسهمت نظرية فرويد (Frued) في بروز مفهوم الذات وتطوره ، إذ تؤكد على أهمية الذات بوصفها جهازاً مركزياً للشخصية يضي عليها وحدتها وتوازنها وثباتها وأنها تحرك السلوك وتنظمه (زهران، ١٩٨٤، ١١٢) ، فهي التي تتحكم بدوافع الفرد من حيث تفريقها ، أو التحكم بها للموازنة بين ما يفرضه الواقع وبين الدوافع الطبيعية ، أي أن وظيفتها هي التوافق بين الواقع والضمير (الظاهر، ٢٠٠٤، ص ١٩-٢٠) .

وتقوم هذه النظرية على فهم الشخصية بناءً على تقسيم الجهاز النفسي الى ثلاثة أجزاء لكل منها خصائصه ووظائفه وهي (ألهو ، الأنا ، الأنا العليا) ، فاللهو Id تتكون من كل ما هو تتكون من كل ما هو موروث وموجود سيكولوجيا منذ الولادة ، والأنا Ego تتولى تهذيب الحاجات والرغبات الفطرية حتى تتمكن من تحقيقها في الإطار الاجتماعي للمعيشة الجماعية والأنا الأعلى Super Ego تمثل القيم والمثل التقليدية للمجتمع فهو يمثل تعاليم المجتمع وطرق التربية السائدة فيه ويسمى صوت المجتمع أو الضمير (هول ولندزي، ١٩٧٨، ص ٥٦) ، وإذا كانت هذه الأجزاء متناسقة التركيب في وحدة متألّفة فإن الشخصية تكون منسجمة ومتزنة ، أما إذا كانت متنافرة مع بعضها فتكون الشخصية مضطربة (الكيال، ١٩٧٧، ص ٢٣٢) .

٢. مفهوم الذات عند أريكسون :-

ينظر أريكسون إلى نمو الإنسان وتطوره على أنه عبارة عن سلسلة من الصراعات، فالشخصية ينبغي ان تكافح وتتغلب على صراع خاص في كل مرحلة.

وكل صراع موجود بشكل كامن في الولادة يبرز فقط في مرحلة معينة من النمو، عندما تتطلب البيئة من الفرد بعض المتطلبات. وقد أطلق اريكسون على هذه المواجهة والتحدي مع البيئة اسم الأزمة (شلتز، ١٩٨٣، ص ٢٢١)

ويتأثر مفهوم الذات النامي للطفل كثيرا بالوالدين وافراد الاسرة وبالاصدقاء والمعلمين ولاسيما في السنوات المبكرة. ومع التقدم في العمر ينزع الأطفال عند سن السابعة إلى رؤية أنفسهم بمفاهيم كلية شاملة، أي أنه إذا كان لديهم مفهوم ذات ايجابي فانهم يفترضون انهم جيدون في مجالات الانجاز جميعها (البيلي، ١٩٩٧، ص ١١١).

٣. مفهوم الذات عند روجرز rogers

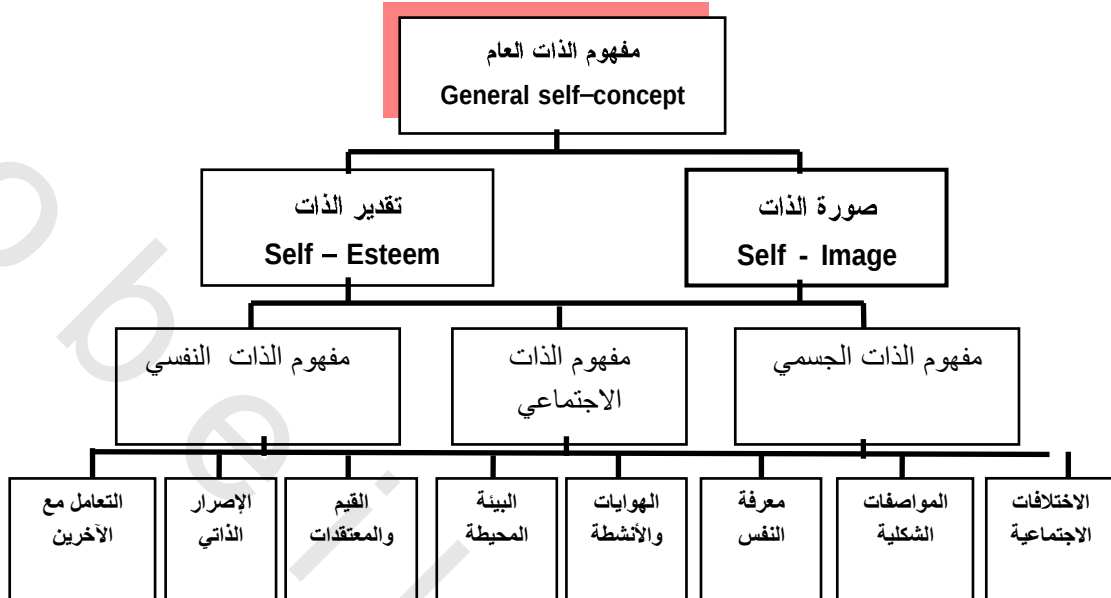
تعد نظريته من أحدث نظريات الذات وأشملها، إذ بُنيت على أساس دراسات وخبرات متعددة لروجرز الذي يرى أن الذات هي جوهر الشخصية، لأن فكرة الفرد عن ذاته لها دور أساسي في تحديد شخصيته وأنماط سلوكياته. ويشير روجرز إلى أن مفهوم الذات يتأثر بخبرات الفرد المباشرة (الداهري، ١٩٩٨، ص ١٠٨).

وتتصف الذات بحسب رأي روجرز بخصائص عدة منها:

- انها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة، وقد تمتص قيم الآخرين وتدرکها بطريقة مشوهة. ويسلك الكائن أساليب تنزع فيها الذات للاتساق، والخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدا.
- في كل فرد عالم من الخبرة دائم التغير.
- يستجيب الكائن للمجال كما يخبره ويدركه ككل منظم. وللکائن الحي نزعة أساسية هي إبقاء الكائن الحي الذي يعيش الخبرة وتقويته.
- انها تنمو بتفاعل الفرد مع البيئة، وتكافح من أجل الثبات وربما تعرض قيم الآخرين وتدرکها بصورة مشوهة.

٤. مفهوم الذات عند سيلر وبييل Seiler and Beal (2005)

لقد بين سيلر وبييل أن مفهوم الذات يحتوي على مكونات عدة تتمثل في طبقات موضحة في تسلسل هرمي ، كما في الشكل ، في قمة الهرم يوجد مفهوم الذات العام وهو عبارة عن مجموعة المعتقدات التي نتخذها لأنفسنا ونتبناها ومن الصعب تعديلها أو تغييرها ؛ لأنها ترسخت بداخلنا مع مرور الزمن . وفي المستوى الثاني يوجد المكونات الرئيسيان لمفهوم الذات ، وهما صورة الذات (Self – Image) وهي الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته من خلال تصورات الآخرين ، وتقدير الذات (Self – Esteem) وهي مشاعر واتجاهات الفرد نحو نفسه وكيف يقيم ذاته .



شكل

التسلسل الهرمي لمفهوم الذات

(Seiler & Beal, 2005: 63)

وتليها ثلاثة عناصر فرعية وهي مفهوم الذات الجسدي، والاجتماعي، والنفسية، والمستمدة من المكونات الأساسية (الفسولوجية، والنفسية، والاجتماعية).

وفي قاعدة الهرم توجد مجموعة من العناصر الأولية المختصرة التفصيلية المتعلقة بمفهوم الذات (الاختلافات الاجتماعية، والمواصفات الشكلية، ومعرفة النفس، والهوايات والأنشطة والبيئة المحيطة، والقيم والمعتقدات، والإصرار الذاتي، والتعامل مع الآخرين)

(Seiler & Beal, 2005: 62-63).

المستوى التعليمي للأبوين :

يؤثر المستوى التعليمي للوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية للابناء، أي على الأساليب التي يستخدمونها في معاملة أبنائهم، فبمستوى تعليمهم يمكنهم توظيف معلومات معارفهم في شكل أساليب للمعاملة حسب مرحلة النمو التي يسير فيها الطفل. ووجد " الأخرس" في دراسة له عن عملية تربية الطفل عند الأبوين فقد وجد أن الأمهات كن أميل إلى استخدام الشدة من الآباء وهذا يرتبط بالوضع التعليمي لكل من الأب والأم.

فالآباء الأميون يميلون إلى استخدام الشدة في التربية بينما ازدادت نسبة أسلوب التشجيع عند الآباء المتعلمين، كذلك بالنسبة إلى الأمهات و الأسر التي تتمتع بمستوى تعليمي وثقافي عال تؤثر في طرق تربية الأبناء ، وفي مدى إدراكها لما يحتاجه الأبناء و طرق تحقيق تلك الاحتياجات و يؤثر المستوى التعليمي في تعامل الآباء مع أبنائهم ، حيث يتضح ذلك من خلال الأساليب التربوية التي يتبعها الوالدان ومدى تأثيرهم على شخصيات أبنائهم ومدى تفهمهم للمشاكل والمراحل المختلفة التي يمر بها أبنائهم. فنجد الكثير من الآباء و خاصة من لديهم مستوى تعليمي متدن يلجئون إلى أساليب قد لا تكون مناسبة في التربية كالتدليل أو التدنّب، مما ينعكس سلبا على شخصية الطفل ،أما إذا كان المستوى التعليمي مرتفعا كان هناك الإدراك الأكبر بمتطلبات التربية السليمة ومتطلبات النمو. لأن إدراك الآباء لمتطلبات التربية السوية ومعرفتهم بعمليات التربية الأسرية والاجتماعية في جميع الحالات النفسية والذهنية والجسمية له تأثير كبير على تربية الأبناء والبناء النفسي لهم وعلى شخصياتهم وثقتهم بانفسهم وتحقيق ذاتهم .

الفصل الثالث...

منهجية البحث وإجراءاته:-

أولا مجتمع البحث (مجتمع المدارس) :

تحدد مجتمع البحث الحالي بالمدارس التي ينتمي إليها طلبة الصف الخامس الاعدادي ومن كلا الجنسين (ذكور ،واناث) ضمن مديرية الرصافة الثالثة اذ بلغ عددها (١٦٤) مدرسة تابعة لمديرية الرصافة الثالثة.

ثانيا عينة البحث وهي على النحو الآتي:

١. **عينة المدارس والطلبة** : بعد اجراء تحديد مجتمع البحث الاصلي ،قامت الباحثة باختيار عينة من المدارس الاعدادية التابعة لمحافظة بغداد ،بالطريقة العشوائية الطبقية وبالاسلوب المتساوي اذ بلغ عددها (١٠) مدارس اعدادية بواقع (٥) مدارس تمثل الذكور و(٥) مدارس تمثل الاناث ، اذ تم اختيار من كل مدرسة من المدارس لكلا الجنسين (١٠) طلبة بالطريقة نفسها حيث بلغ المجموع الكلي لعينة البحث (١٠٠) طالب وطالبة ، والجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١)

يبين عدد المدارس التي تم اختيارها من مديرية الرصافة الثالثة التابعة لمحافظة بغداد

اسم المديرية	اسم المدرسة	ذكور	اسم المدرسة	إناث	المجموع
الرصافة الثالثة	أعدادية قتيبة للبنين	١٠	أعدادية زهرة الربيع للبنات	١٠	٢٠
	أعدادية المصطفى للبنين	١٠	أعدادية اليرموك للبنات	١٠	٢٠
	أعدادية العراق الناهض للبنين	١٠	أعدادية الرباب للبنات	١٠	٢٠
	أعدادية الرافدين للبنين	١٠	أعدادية النجاة للبنات	١٠	٢٠
المجموع	أعدادية الزهاوي للبنين	١٠	أعدادية اليرموك للبنات	١٠	٢٠
	٥	٥٠	٥	٥٠	١٠٠

أداة البحث :-

لغرض قياس مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، قامت الباحثة ببناء المقياس من (٣٢) فقره نصفها في الاتجاه الموجب ونصفها الآخر في الاتجاه السالب تقيس كل منها جانبا من جوانب مفهوم الذات .

تصحيح المقياس :

ولتصحيح مقياس مفهوم الذات كالآتي :

ان تصحيح المقياس يعني وضع درجة لاستجابة الطلبة على كل فقرة من فقرات المقياس ويجمع درجات استجاباتهم فنحصل على الدرجة الكلية والتي في ضوءها يمكن تقييم مفهوم الذات للطلاب ، حيث تتم الاجابة على فقرات المقياس للمفحوص تبعا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي (موافق جدا ، موافق ، ومحيد ، ومعارض ،

ومعارض جدا) حيث تمنح استجابة المفحوص الصحيحة درجة تتراوح ما بين (٥-١) إذا كان الاتجاه موجبا ، ودرجة تتراوح بين (١-٥) إذا كان الاتجاه سالبا ، وبذلك تتراوح درجة المفحوص على هذا المقياس ما بين (٣٢-١٦٠) تشير الدرجة المرتفعة عليه الى الاتجاه الايجابي نحو الذات، والعكس في حالة الدرجة المنخفضة يكون الاتجاه سالبا نحو الذات .

ونظرا للمدة الزمنية التي مضت على بناء المقياس ، وللتأكد من صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت من اجله ، فقد قامت الباحثة بايجاد الخصائص السيكومترية للمقياس متمثلة بالصدق والثبات وكانت كالآتي :

الصدق validity :-

استعملت الباحثة نوعين من أنواع الصدق هما:-

١. الصدق الظاهري ٢. صدق البناء

الصدق الظاهري (Face Validity):-

وللتحقق من صلاحية فقرات المقياس تم عرضه على لجنة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والقياس، إذ بلغ عدد الخبراء (١٢) خبيراً لبدء أرائهم بمدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس من عدم صلاحيتها إذ اقترحوا حذف بعض الفقرات ، وتعديل الصياغة اللغوية للبعض الآخر، وقد حصلت غالبية الفقرات على درجة اتفاق ما بين ٨٥-١٠٠ % بأستثناء (١٠) فقرات والتي لم يتفق عليها ثلاثة من الخبراء فأكثر تحذف وفي ضوء الملاحظات والمقترحات التي أبدتها المختصون بقيت (٢٢) فقرة صالحة .

القوة التمييزية لفقرات (المجموعتين المتطرفتين) :-

تم تطبيق مقياس مفهوم الذات على عينة من طلبة المرحلة الاعدادية وبالتحديد الصف الخامس الاعدادي والبالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة، وبلغ عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل (١٠٨) استمارة تمثل المجموعة العليا و (١٠٨) تمثل المجموعة الدنيا، حيث رتبت إجاباتهم ترتيبياً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة فاصبح العدد الكلي الخاضع للتحليل (٢١٦) استمارة تمثل نسبة (٢٧%) للمجموعتين وباستعمال (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة. تبين إن (٢) فقره غير مميزه ،عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ أن قيمتها المحسوبة كانت اقل من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (٢١٤) وجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

يوضح القوة التمييزية لفقرات المقياس (مفهوم الذات) لكل من المجموعتين (العليا ، والدنيا)

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		النسبة التائية	مستوى الدالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٣,٠٧٤١	١,٤٦٥٦	١,٣٣٣	٠,٤٨١	٥,٨٦٤	دالة
٢	٣,٢٩٦	١,١٧٠١	١,٣٧٠	٠,٥٦٥	٧,٦٩٩	دالة
٣	٣,٣٣٣	١,٤١٤	١,٢٩٦	٠,٤٦٥	٧,٠١١	دالة
٤	٢,٥٥٥	١,٠٨٦١	٢,٤٨٢	١,٣٤١	٠,٢٢٣	*غيردالة
٥	٣,٠٠٠	١,٤١٤	١,٣٣٣	٠,٤٨٠	٥,٧٩٨	دالة
٦	٣,٢٥٩	١,١٦٣	١,٣٧٠	٠,٥٦٤	٧,٥٩٠	دالة
٧	٣,٣٣٣	١,٤١٤	١,٢٩٦	٠,٤٦٥	٧,١١٠	دالة
٨	٢,٨٥١	١,٥٦٢	١,٤٤٤	٠,٥٠٦	٤,٤٥٥	دالة
٩	٢,٨٥١	١,٥٦٢	١,٤٤٤	٠,٥٠٦	٤,٤٥٥	دالة
١٠	٢,٤٨١	١,٤٢٤	١,٩٦٠	١,٠٥٥	١,٥٢٠	* غيردالة
١١	٢,٨٨٨	١,٥٥٣	١,٣٧٠	٠,٤٩٢	٤,٨٤٥	دالة
١٢	٢,٨١٤	١,٣٥٩	١,٥١٨	٠,٦٤٢	٤,٤٧٨	دالة
١٣	٣,١٤٨	١,٢٣١	١,٦٢٩	١,٠٥٦	٤,٩٦٤	دالة
١٤	٣,٤٠٧	١,٢٤٨	١,١٨٥	٠,٣٩٦	٨,٨١٧	دالة
١٥	٣,٤٤٤	١,١٢١	١,٢٥٩	٠,٥٢٦	٩,١٧١	دالة

١٦	٣,٤٨١	١,١٥٦	١,١٤٨	٠,٣٦٢	١٠,٠٠٩	دالة
١٧	٣,٤٨١	١,١٥٦	١,١٤٨	٠,٣٦٢	١٠,٠٠٩	دالة
١٨	٣,١١١	١,٢٥١	١,٤٤٤	٠,٦٤١	٦,١٦٣	دالة
١٩	٣,٢٥٩	١,٢٥٨	١,٢٩٦	٠,٦٠٨	٧,٢٩٦	دالة
٢٠	٢,٥١٨	١,٢٨٢	١,٧٤٠	٠,٩٨٤	٢,٥٠٠	دالة
٢١	٢,٤٤٤	١,٢٥١	١,٨٨٨	٠,٩٧٤	١,٨٢١	*غيردالة
٢٢	٢,٦٢٩	١,٣٣٤	١,٧٧٧	٠,٧٥١	٢,٨٩١	دالة

*الفقرات التي حذفت بسبب عدم دلالتها الاحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥)

القيمة الجدولية بدرجة حرية (٢١٤) وعند مستوى (٠,٠٠٥) = ١,٩٦

٢. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي)

أن علاقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس من الخطوات المهمة في حساب (الاتساق الداخلي) للمقياس، إذ يجب أن تكون كل فقرة من فقرات المقياس تسير في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس كله، فهي تمتاز بأن تقدم لنا مقياساً متجانساً.

تمّ استعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، والمعروف إنه كلما ازداد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية كانت علامة على دلالة تمثيلها للخاصية المراد قياسها (فيركسون، ١٩٩١، ص ٦٢٠).

وقد تبين من خلال إجراء معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية، إن جميع الفقرات ذات معامل ارتباط دال ماعدا ثلاث فقرات (٢١,١٠,٤) وهي نفس الفقرات التي سقطت بالقوة التمييزية وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) إذ أن قيمه الحرجة لمعامل الارتباط عند هذا المستوى من الدلالة، ودرجة الحرية هي (٠,٠٩٨) وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معامل ارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس (مفهوم الذات)

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٨	٩	٠,٥٢٩	١٧	٠,٧٧٧
٢	٠,٦٧٩	١٠	_____	١٨	٠,٦١٠
٣	٠,٧٢٨	١١	٠,٥٣٠	١٩	٠,٦٥٢
٤	_____	١٢	٠,٤١٦	٢٠	٠,٢٢٨
٥	٠,٥٥٤	١٣	٠,٤٧٩	٢١	_____
٦	٠,٦٧٥	١٤	٠,٧٣٨	٢٢	٠,٢٩٦
٧	٠,٧٢٨	١٥	٠,٧٢٦		
٨	٠,٥١١	١٦	٠,٧٧٧		

الثبات Reliability :-

يعد الثبات من الشروط الأساسية التي يجب توافرها في المقاييس النفسية والتربوية فالثبات يعني الاتساق في النتائج ، والمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي النتائج نفسها عند إعادة تطبيقها فالاختبار الجيد هو الاختبار الذي يمتاز بثبات عال.

حيث تم أستخراج ثبات المقياس :-

بمعادلة الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) :- Cronpack Alpha

وبعد تطبيق المقياس تم تطبيق معادلة الفا كرونباخ على درجات مقياس (مفهوم الذات) اذ تم تطبيق هذه المعادلة على عينة مؤلفه من (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية وقد وجد ان قيمة الفا كرونباخ للمقياس الكلي تساوي (٠. ٩١) وهذه القيمة تشير الى ان المقياس يتمتع بثبات عال ولا سيما وان هذا المعامل كان اعلى من (٠,٧٠) اذ يشير (فوران) الى ان معامل الثبات الجيد ينبغي ان يزيد عن (٠,٧٠) لان التباين المشترك يكون فيه أكثر من (٥٠%) (foran,1961,p385)

التطبيق النهائي للمقياس :-

بعد إن تم التأكد من الخصائص (السايكومترية) للمقياس والحصول على الصورة النهائية له قامت الباحثة بتطبيق استمارة المقياس على عينة البحث البالغة عددها (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية ، اذ قامت بشرح تعليمات الاجابه عن فقرات المقياس ، اذ استغرق تطبيق المقياسين (٢٠) دقيقة ، وبعد التطبيق خضعت البيانات للتحليل الإحصائي ، بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية (SPSS) لقياس متغير البحث.

الوسائل الإحصائية Statistical Means :-

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:-

١. معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة وذلك لاحتساب الفروق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والوسط الفرضي للمقياس.
٢. معادلة ارتباط بيرسون (pearson Correlation Coefficient) في إيجاد العلاقة بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس .
٣. معادلة الفاكرونباخ (Alpha Croubach)) لاستخراج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي.
٤. تحليل التباين الاحادي (Anova One) لحساب الفروق بين الاساوط الحسابية على وفق متغيري (مفهوم الذات ، والتحصيل الدراسي لكل من (الاب ، والام)

الفصل الرابع ...

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة على وفق أهدافها التي تم عرضها في الفصل الاول ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات وكما يأتي نصه :

أولاً: فيما يتعلق بالهدف الأول تعرف مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

قامت الباحثة بتطبيق مقياس مفهوم الذات على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة ، اذ تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، اذ بلغ المتوسط الحسابي للعينة (٤١,٩١٠) درجة، وبانحراف معياري قدره (١٣,٩٢٢) درجة، وموازنة بالوسط الفرضي البالغ (٥٧) درجة أتضح إن القيمة التائية المحسوبة تساوي

(١٠,٨٣٨) درجة، في حين إن القيمة الجدولية تساوي (١,٩٦) درجة، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) أي إن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، والوسط الحسابي أقل من الوسط الفرضي لديهم، أي عينة البحث لديهم مفهوم سلبي نحو ذواتهم وجدول رقم (٤) يوضح ذلك

الجدول (٤)

الأوساط الحسابية والانحراف المعياري والقيمة التائية ومستوى الدلالة لمقياس مفهوم الذات

القيمة الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
١,٩٦	١٠,٨٣٨	٥٧	١٣,٩٢٢	٤١,٩١٠	١٠٠

ويمكن تفسير هذه النتيجة لدى طلبة المرحلة الاعدادية بالرجوع إلى سيكولوجية النمو والتطور النفسي للفرد، حيث أنه من المعروف أن التشكيل أو البناء الهرمي لمفهوم الذات هو أمر تطوري فعندما ينضج الأطفال يطورون مفاهيم وتصنيفات لتنظيم الأحداث والمواقف. وفي مرحلة ما قبل المراهقة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزاً مع التقدم بالعمر. فالطلبة يتعلمون لينظروا إلى أنفسهم بطريقة موجبة أو سالبة عندما يكونون بصدد خبراتهم مع الأفراد المهمين في حياتهم مثل الوالدين والمعلمين، ويكون هؤلاء وحتى دخولهم المدرسة قد اكتسبوا كمية كبيرة من المعرفة عن أنفسهم من الآخرين ويبدأون بالتصرف كالشخص الذي يرونه لأنفسهم وخبراتهم المدرسية المبكرة تعزز عندهم هذه المعتقدات (عدس وتوق ١٩٩٧، ص ١٦)

مفهوم الذات السلبي، فإن هناك عدة عوامل تؤدي إلى حمل الفرد مفهوماً سلبياً لذاته منه: النيب وعدم المحبة التي يبديها الوالدان، والحماية الزائدة للطفل كأن يتم التفكير أو اتخاذ القرار أو العمل بدلاً عن الطفل، وممارسة أسلوب السيطرة على الطفل، أو إهماله، أو نعتة بنعوت سلبية، كل ذلك يعزز نمواً سلبياً لمفهوم الذات لديه (عبد العلي، ٢٠٠٣). أما عن المستوى المتوسط لمفهوم الذات لدى طلبة الاعدادية فقد يكون ناتجاً عن الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي عاشها مجتمعنا وخاصة في السنوات الاخيره وحرمانه من الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي، كل ذلك ينعكس في سلوك الفرد وفكرته عن ذاته. أضافه لضغط الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية، مما اثر ذلك على مستوى المعيشة ونفسية الطلبة وفهمهم لذاتهم.

ثانيا : في ما يتعلق بالهدف الثاني :تعرف دلالة الفروق في مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا للتحصيل الدراسي للأب .

جدول رقم (٥) يوضح نوع التحصيل الدراسي للأب وأعدادهم والاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

نوع التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
امي يقرأ ويكتب	٤٢	٤٣,٧١٤	١٥,٣٨٣
ثانوي	٤١	٤١,٥٨٥	١٢,١٩٦
بكالوريوس	١٧	٣٨,٢٣٥	١٤,٠٦٩

جدول رقم (٦) تحليل التباين الاحادي لتعرف دلالة الفروق في مفهوم الذات لدى الطلبة تبعا للتحصيل الدراسي للاب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٧٠,٦٠٩	٢	١٨٥,٣٠٤	٠,٩٥٥	٠,٣٨٨
داخل المجموعات	١٨٨٢,٥٨	٩٧	١٩٤,٠١٦		
المجموع الكلي	١٩١٩٠,١٩٥	٩٩			

(من خلال ملاحظتنا للجدول اعلاه تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مفهوم الذات للابناء والتحصيل الدراسي للاب)

في حين وجدت دراسة جاليجان و باهر أنّ المستوى التعليمي هو من بين المتغيرات التي تؤثر على الاستقرار الأسري وتحد من الخلافات والمشاجرات بين الزوجين التي قد تصل إلى الطلاق. لأنّ التعليم يمد الفرد بالمرونة العقلية وتقبل رأي الطرف الآخر

واستخدام الحوار لإقناعه في حالة الاختلاف، فهذا لا يعني عدم وجود مشكلات عند الأزواج المتعلمين ولكنهم يملكون القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من حلها. أما ذوو المستوى المنخفض فيلجئون في بعض الأحيان إلى العنف لفرض آرائهم واستخدام الاهانة وتبادل الشتائم التي تعكر صفو الحياة الزوجية مما يجعلهم أقل رضى عنها وبالتالي يؤثر على شخصية الابناء ونظرتهم تجاه ذاتهم . كذلك توصلت (سويل وشاه) دراسة إلى وجود ارتباط هام بين مستوى تعليم الوالدين والتحصيل الدراسي لكل من الذكور والإناث، فعندما يكون مستوى تعليم الوالدين عالياً يتقبل الأبناء تشجيع الوالدين لهم في الخطط الدراسية، والانتظام في المدرسة والتخرج منها . ويرتبط التحصيل للأبناء بمستوى الطموح، ونظرة الابناء تجاه ذاتهم والتسهيل العلمي لدى الوالدين .

وتوصل (سويل) أيضاً إلى أن التوافق في المستوى التعليمي للوالدين بدرجة قريبة في ما بينهما يعطي بيئة اجتماعية وسيكولوجية للأبناء أكثر فائدة من اختلافهما الكبير في المستويات التعليمية المختلفة. وتوصل (شاه وسويل) إلى وجود علاقة ايجابية قوية بين المستوى التعليمي للآباء واتجاههم نحو تعليم الأبناء ومستواهم العلمي وشخصيتاهم المستقبلية

ثالثاً : فيما يتعلق بالهدف الثالث : تعرف دلالة الفروق في مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً للتحصيل الدراسي للآم.

جدول رقم (٧)

نوع تحصيل الدراسي للآم وأعدادهن والاطروحة الحسابية والانحرافات المعيارية

نوع التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أمي – يقرأ ويكتب	٣٩	٤١,٢٣٨	١٤,١٩٣
ثانوي	٣٧	٤٢,٢٩٧	١٤,٥٩٠
بكلوريوس	٢٤	٤٢,٤١٦	١٢,٩٢٤
المجموع	١٠٠	٤١,٩١٠	١٣,٩٢٣

جدول رقم (٨)

تحليل التباين الاحادي لتعرف دلالة الفروق في مفهوم الذات لدى الطلبة تبعاً للتحصيل الدراسي للام

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة
بين المجموعات	٢٩,٧٠٤	٢	١٤,٨٥٢	٠,٠٧٥
داخل المجموعات	١٩١٦٠,٤٨٦	٩٧	١٩٦,٥٣١	
الكلي	١٩١٩٠,١٩٠	٩٩		

من خلال ملاحظتنا للجدول اعلاه تبين انه لا يوجد فرق دال احصائيا بين مفهوم الذات للابناء والتحصيل الدراسي للاب .

في حين ترى الباحثة أن ارتباط تحصيل الوالدين بعلاقة إيجابية بمفهوم الذات يعني ان الوالدين المتعلمين يقدّران قيمة المستوى التعليمي لابنائهم وأهميته في الحياة، ويعمل الوالدان على نقل هذه القيمة الى ابنائهما من خلال اساليب معاملتهم للابناء، اي من خلال التنشئة الاجتماعية، فضلاً عن تأثر الابناء بوالديهم ومحاولة تقليدهم ، إذ يكون الوالدان قدوة حسنة لابنائهما.

وتشير دراسة "المحادين" (١٩٩٥) الى ان مجموعة الادوار التنشئية التي تؤديها الاسرة متمثلة بالوالدين، فضلاً عن مؤسسات أخرى لها أثر مهم وحيوي في تعليم الابناء من الجنسين للعديد من القيم الايجابية، منها مفهوم الذات بشكل فاعل، والافادة منه بوصفه مورداً مهماً من موارد الحياة. وان المستوى التعليمي للابناء يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافهم والوصول الى نتائج ملموسة، فضلاً عن ان المستوى التعليمي للوالدين يُعد أحد المتغيرات المؤثرة في حياة الابناء ابتداءً من طريقة تفكيرهم وخياراتهم، مروراً بمجمل سلوكياتهم الظاهرة للعيان (المحادين، ١٩٩٥: ١٤٩-١٥٥). ومن الملاحظ ان العلاقة بين مفهوم الذات لدى طلبة الاعدادية وتحصيل الام (كلاً على انفراد) لم تكن ذات دلالة إحصائية ربما يعزى الى ان الوالدين كثيراً ما يدللون أولادهم في هذا العمر، بصرف النظر عن تحصيلهم الدراسي ، مما قد ينعكس على مفهوم ذاتهم .

الاستنتاجات

- إنَّ أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة يمكن إجمالها على النحو الآتي
١. أن افراد عينة البحث لديهم مفهوم سلبي نحو ذواتهم .
 ٢. لا توجد فروق داله أحصائيا بين مفهوم الذات للابناء والتحصيل الدراسي للاب .
 ٣. لا توجد فروق داله أحصائيا بين مفهوم الذات للابناء والتحصيل الدراسي للام .

التوصيات

١. على الوالدين أن يقدرُوا دورهم الهام في عملية تنمية مفهوم الذات السوي عند الأبناء والتلاميذ وإرشادهم وتوجيههم إلى الطرق السليمة والمختلفة لاستغلال قدراتهم وإمكانياتهم ومهاراتهم بشكل صحيح وسليم، وبالتالي يزدادون ثقة في أنفسهم وذاتهم ويصبحون قادرين على التكيف السليم مع المجتمع .
٢. التأكيد على التعاون البناء بين الأسرة والمدرسة، ومنح الطفل فرصة للنمو نمواً متكاملأ وذلك من خلال أنشطة اجتماعية يتم تنظيمها بالتشارك بين المدرسة والأسرة.
٣. ضرورة العمل على تطوير الأساليب والمناهج، وتأمين التقنيات العلمية الملائمة وكل ما يساعد التلاميذ على استثمار قدراتهم وإمكانياتهم في سبيل زيادة التحصيل الدراسي

المقترحات :

١. دراسة العلاقة بين مفهوم الذات وانماط الشخصية.
٢. دراسة العلاقة بين مفهوم الذات وانماط المعاملة الوالدية.
٣. دراسة مقارنه بين الابناء فاقدى الاب وغير فاقدى لمتغير مفهوم الذات .
٤. دراسة مقارنة بين الابناء فاقدى الام وغير فاقدى لمتغير مفهوم الذات .

المصادر العربية :-

١. البستاني ، المعلم بطرس (١٩٦٩) : قطر المحيط ، ج ١ ، ج ٢ ، بيروت ، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع.
٢. البيلي ، محمد عبدالله وقاسم ، عبد القادر والعمادي ، احمد عبد المجيد (١٩٩٧) : علم النفس التربوي ، بيروت ، مكتبة الفلاح .
٣. ابو النصر ،، سميحة محمد (٢٠٠٠) : ظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية مجلة التربية والتنمية، العدد ٢، (٢٣٥-٢٥٣).
٤. جبريل ، موسى (١٩٩٣) : تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً مجلة دراسات العلوم الانسانية ، المجلد (٢) ، العدد (٢) .

٥. الجبوري ، عباس رمضان رمح (١٩٩٨) : قياس مفهوم الذات بين طلبة كلية التربية والآداب في الجامعة المستنصرية - دراسة مقارنة - مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية العدد (٢٥) .
٦. جزر ، سحر علي طه علي (٢٠٠١) : مفهوم الذات لدى مرضى الجلد السيكوسوماتيين رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس ، كلية الآداب .
٧. الجندي ، السيد محمد (١٩٩٩) : دراسة تحليلية ارشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية ، مجلة الارشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد (١٥) .
٨. الداهري ، صالح حسن (١٩٩٨) : مبادئ الارشاد النفسي والتربوي ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، الاردن .
٩. الدمرداش ، احسان محمد (١٩٧٦) : مفهوم الذات عند الاطفال المحرومين من الأب كلية البنات ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، رسالة ماجستير غير منشورة .
١٠. الدوسري ، محسن فاتح (٢٠٠٧) : مشكلات أسر النزلاء والمؤسسات الاصلاحية وطرق التعامل معها ، كلية الدراسات العليا ، قسم العلوم الاجتماعية .
١١. رضا محمد جواد (١٩٩٣) : التعليم الثانوي ، مطبعة المعارف ، بغداد .
١٢. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٤) : علم النفس الاجتماعي ، الطبعة الخامسة ، عالم الكتب ، القاهرة .
١٣. زيات بركات (٢٠٠٩) : علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، جامعة القدس المفتوحة ، برنامج التربية .
١٤. شلتز ، دوان (١٩٨٣) : نظريات الشخصية ، ترجمة : حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، مطبعة جامعة بغداد .
١٥. صالح ، قاسم حسين (١٩٨٨) : الشخصية بين النظرية والقياس ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
١٦. الصالح ، مصلح (٢٠٠٤) : عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية ، ط١ عمان ، مؤسسة الوراق للنشر .
١٧. صوالحة ، محمد احمد (١٩٩٤) : تطور مفهوم الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الأساسية في الأردن ، مجلة العلوم النفسية ، العدد (١) ، بغداد .
١٨. الظاهر ، قحطان أحمد (٢٠٠٤) : مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .
١٩. العارضة ، ايمان فضل (١٩٨٩) : اثر التنشئة الاسرية والتفاعل بين المعلم والطالب على مفهوم الذات عند الطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .
٢٠. عبد العلي الجسماني (٢٠٠٣) : علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية ، الطبعة الثالثة ، لبنان .
٢١. العبودي ، ندوة محسن موسى (٢٠٠٦) : تقبل الذات لدى فاقد الوالدين في دور الدولة واقرانهم من غير فاقد الوالدين ، رسالة ماجستير ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية .
٢٢. عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٧) : الاحصاء في التربية وعلم النفس ، ط٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .
٢٣. علي ، اسماعيل ابراهيم (٢٠٠٣) : تطور مفهوم الذات لدى الطلاب المشاركين في النشاطات الرياضية وأقرانهم غير المشاركين ، دراسة مقارنة ، مجلة كلية التربية ، العدد (٣) الجامعة المستنصرية .
٢٤. فهمي ، مصطفى (١٩٦٧) : الانسان وصحته النفسية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
٢٥. الفياض ، ساهرة عبدالله (١٩٨٦) : بناء مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية جامعة بغداد ، كلية التربية الاولى ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٢٦. فيركسون ، جورج (١٩٩١) : التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة هناء محسن العكيلي ، وزارة التعليم والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية .
 ٢٧. الكيال ، دحام (١٩٧٧) : دراسات في علم النفس ، ط ٣ ، مكتبة الشرق الجديد ، بغداد .
 ٢٨. لابين ، دلالي ، وجري ، بيروت (١٩٨١) : مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية ترجمة فوزي بهلول ، بيروت ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر .
 ٢٩. المحادين ، حسن طه ابراهيم (١٩٩٥) : استثمار الوقت عند الشباب الأردني ، دراسة ميدانية في جامعة الكرك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب - جامعة بغداد .
 ٣٠. موسى ، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٤) : علم النفس الدافعي (دراسات وبحوث) الدافعية للانجاز وعلاقتها بمفهوم الذات (دراسة في النظرية والقياس) ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
 ٣١. النجار ، فريد جبرائيل (١٩٦٠) . قاموس التربية وعلم النفس . بيروت : الجامعة الامريكية .
 ٣٢. هول ، كافي ولندي ، جاردنر (١٩٧٨) : نظريات الشخصية ، ترجمة فرج احمد فرج مراجعة لويس كامل مليكه ، الكويت ، دار الشايع للنشر .
- المصادر الانكليزية:-

1. Bonner, M (1994): **Social psychology American**, new York In craw hill Book company .
2. Burns, R. B. (1981) : **the self-concept in theory , measurement , development and behavior** , Longman inc , new York.
3. For an , j.c (1961) : **a note on methods measuring reliability ,journal of education psychology** , vol. 22 , no. 4 , Pp 383- 387 .
4. Hurlock, E. B. (1974). **Personality Development**. New York McGraw Hill, In.
5. Mardork,W.Edward(1982) **The relationship of father Absence to theSelf-Steam of Elementary Schools** : in Dissertation Abstracts International Vol.43,No.4,pp.(1200-1261).
6. Seiler, J. William & Beall, L. Melissa (2005) : **communication ,making connections** , 6th. Ed .

أسماء الخبراء حسب اللقب العلمي :

- ١.أ.د.م ناطق فحل الكبيسي - جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية .
- ٢.أ.م.د طالب ناصر حسين القيسي - جامعة بغداد - كلية التربية بنات - علم النفس النمو .
- ٣.أ.م.د عبد الغفار عبد الجبار القيسي - جامعة بغداد - كلية التربية للبنات - علم النفس النمو .
- ٤.أ.م.د محمد أنور - جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد) - علم النفس
- ٥.أ.م.د علي ناصر التميمي - جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية .

قياس القصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم

Measurement of mental disability in primary school students from the point of view of their teachers

م. د. اشواق صبر ناصر

م. د. سعاد يحيى علي

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

قسم معلم الصفوف الاولى

Dr. Ashwak Saber Nasser

Dr. Soad Yahya Ali

University of Mustansiriya / College of Basic Education

Department of First Class Teacher

المستخلص :-

استهدف البحث تعرف القصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم وتعرف القصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير النوع (ذكور - إناث). واقتصر البحث الحالي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والدارسين في المدارس الابتدائية في بغداد والتابعة الى مديرية تربية الرصافة الثالثة ولكلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧)، وبلغت عينة البحث الحالي (٣٠٠) تلميذ وتلميذة، ولتحقيق اهداف البحث الحالي فقد اعدت الباحثتان مقياس القصور في الوظائف العقلية و بعد ان عرض على مجموعه من الخبراء في التربية وعلم النفس واخضاع فقراته للتحليل الاحصائي حيث اصبح بصيغته النهائية يتألف من (٢٦) فقرة وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث وتحليل البيانات ظهرت نتائج البحث ان (١٢٧) تلميذا وتلميذة يعانون من قصور في الوظائف العقلية لذلك توجد فروق ذات دلالة في القصور في الوظائف العقلية لصالح متوسط العينة، كما اظهرت النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس القصور في الوظائف العقلية في مجال تشتت الانتباه و القصور في الاستيعاب و القصور في

القدرة على التذكر و القصور في معالجة المعلومات ولمصلحة الذكور. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس القصور في الوظائف العقلية في مجال القصور في اللغة بين الذكور والاناث .

Abstract: -

The aim of the research is to identify the lack of mental disability among primary school pupils from the point of view of their teachers and the lack of mental disability among primary school students according to the gender variable. The current research was limited to a sample of primary and primary school students in Baghdad and affiliated to the third Directorate of Education of Rusafa of both sexes for the academic year 2016 2017. The sample of the current research was 300 students, In order to achieve the objectives of the current research, the researchers prepared a measure of deficiencies in mental functions and after it was presented to a group of experts in education and psychology and subject its paragraphs to statistical analysis where the final version consisted of (26) paragraph and after the application of the measure on the research sample and data analysis, (127) students and students suffer from mental disability, so there are significant differences in the mental functions in favor of the average sample, The results showed statistically significant differences in the extent of mental disability in the field of attention deficit, inadequate comprehension, lack of memory ability, inadequate information processing, and male interest. There were also no statistically significant differences The field of language deficiencies between males and females.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :-

تعد مرحلة الطفولة من المراحل المهمة والاساسية في تكوين شخصية الفرد وتحديد معالمها، فالأطفال هم مستقبل الامة والتفكير فيهم والتعامل معهم يكشف عن القيم الاخلاقية التي تمتاز بها هذه الامة واعدادهم وتربيتهم يعد اعداداً لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور. (الجمعان، ٢٠٠١ : ٣-٥)

وأن القدرات والوظائف العقلية لا تنمو بدرجة واحدة في هذه المرحلة وتؤخذ هذه النتائج دليلاً على بدء تمايز قدرات التلاميذ وظهورها. لذا يتجه الأخصائيون والنفسيون في المدارس لقياس هذه القدرات منفصلة في مرحلة التعليم المختلفة للكشف عن الوظائف العقلية وتوجيههم في النواحي التي يتفوقون فيها (جلال، ١٩٧٨ : ٣٨١).

كما ان تلك الوظائف العقلية تتأثر الى حد كبير بالمشكلات السلوكية والانفعالية لدى التلاميذ ، ويواجه الفرد في مسيرته الحياتية الكثير من المشكلات المختلفة في طبيعتها وعناصرها والأطراف المشاركة فيها .وهو يسعى دائماً إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة التي تمكنه من مواجهة التحديات وحل المشكلات المرتبطة بها .سواء أكانت معرفية إدراكية، أم اجتماعية، أم وجدانية قيمية ، أم عملية تتصل بالمهارات الحركية التي يطلب إليه أدائها (Barbara,1995 :231)

كما ان الطفل الذي يعاني من قصور في القدرات العقلية تقهره مشكلاته النفسية وتستهلك جهده وطاقته فهو يكافح على جبهتين، جزء من طاقته النفسية والحيوية يتمركز حول مقاومة توتره الداخلي، ومشكلاته الشخصية وجزء كبير من طاقته يتجه نحو كسب ثقة مدرسيه واقرانه وهو جهد يفوق جهد التلميذ السوي، كما تدفعه الحياة المدرسية بما فيها من مطالب اجتماعية ونفسية الى تكوين فكرة انه طفل اقل من غيره مما يترتب على ذلك من الوان الضغوط النفسية والاجتماعية، وقد تنتج تحت وطأة هذه المشاعر مظاهر سلوكية غير سليمة. (عبد الرحيم، ١٩٨٠ ، ١١).

ان مشاعر هؤلاء الافراد التي يكونونها عن انفسهم والتعزيز السلبي الذي يحصلون عليه من البيئة يؤدي بهم الى تكوين مفهوم عن عالم غير آمن ومهدد لهم، وكما يؤدي بهم ايضا الى تكوين فكرة عن انفسهم بانهم اشخاص ليسوا على وفاق مع المجتمع، ومثل هؤلاء لا يحصلون على الاشباع الفردي من الاعتراف بهم في المجتمع والحماية، ويظهر من دراسات العديد من الباحثين ان المشكلات الانفعالية غالباً ما تتواجد في هذا النوع من الافراد، وخاصة في المجال المدرسي، وذلك لانهم غير قادرين على التعلم الذي يقدر عليه الآخرون من الأسوياء، والذي يتبعه لا محالة سوء التكيف الانفعالي. وقد اجمع الكثير من علماء النفس على ان هناك اشكالا معينة من

الاستجابات الانفعالية التي يكونها هؤلاء بالنسبة الى المشكلات التي تواجههم في تعلمهم وهي بالشكل الاتي: ١. الرفض الشعوري للتعلم. ٢. اليأس السريع. ٣. التعلق بأهداب الاتكالية. ٤. تكوين اتجاه بان النجاح عسير ٥. القلق المتطرف. ٦. الشرود الذهني المتطرف. ٧. الاندماج في عالم من صنع الذات. (الاميري، ١٩٩٩: ٢٠-٢١)

وتتضح مشكلة البحث الحالي من خلال عرض التساؤلات الاتية :

- هل هناك قصور في القدرات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟ .
- هل هناك فروق في قصور في القدرات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير النوع (ذكور-إناث) ؟ .

أهمية البحث: -

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو لدى الإنسان، لأنه خلال السنوات الأولى من عمر الطفل توضع البذور الأولى لشخصيته في ضوء ما يواجهه من خبرات ويتحدد خلالها إطار شخصيته في المستقبل فتتشكل عاداته واتجاهاته وتنمو ميوله واهتماماته، فإذا كانت تلك الخبرات مؤاتية وسوية يشب متكيفا مع نفسه ومع مجتمعه، وأما إذا كانت تلك الخبرات مؤلمة وقاسية فأنها تترك أثارا ضارة في شخصيته (الجنيد ويدر، ١٩٩٤: ٣٧). لذا تعد مرحلة حاسمة لأنها تشكل العمر المناسب لاكتساب المهارات المختلفة المتمثلة بقدرته على الاحتفاظ ببعض المعلومات واكتساب الخبرات (Edgar et.al, 1972: 191).

ويجمع علماء النفس على إن السنوات الأولى من عمر الطفل ذات أثر يكاد يكون حاسما في تعيين شخصيته المستقبلية (الدويني، ب ت: ٢٠) وتحديد اهتماماته العقلية واتجاهاته الانفعالية، لأن هذه السنوات تكون عامرة بالعناصر الانفعالية والعقلية.

إذ يولد الطفل وهو لا يعرف القيم التي سيخضع لها، ولهذا تسمى مرحلة الطفولة أحيانا بمرحلة النظام، فعلى الطفل إن يتعلم كيف يسلك المسلك المناسب في الوقت أو المكان أو الموقف المناسب، وان يفهم الأسس التي تقوم عليها هذه العملية، حتى لا يكون خضوعه آليا بل خضوعا محببا إلى نفسه يبذله بكل طواعية ورضا، و كل طفل بحاجة إلى نظام لأن النظام يحقق للطفل الشعور بالطمأنينة و يحقق له حدود الخير والشر، وحدود الحرية والفوضى (السيد، ١٩٧٥: ٢٢٢).

إن العديد من الدراسات والأبحاث قد أكدت على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل واعتبرتها السنوات التكوينية التي توضع فيها البذور الأولى لعوامل الشخصية الإنسانية السوية المتكاملة النمو جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا (Abravanel & Gingold, 1985: 19).

إن الاهتمام بالطفولة يدعونا إلى الاهتمام بخصائص ومميزات المرحلة التي يمر بها ومن أهم الخصائص والمميزات لمرحلة الطفولة هي الوظائف العقلية (الريماوي، ٢٠٠٣: ٢٢٥).

ازداد الشعور الاجتماعي العام بضرورة رعاية فئات من الاطفال هم اسوياء في الاطار العام الا انهم يجدون صعوبات لسبب معين في الوصول الى مستوى من التحصيل الدراسي يصله اقرانهم مدرسيا، ان هؤلاء الاطفال يشكلون نسبة لا يستهان بها في الصفوف الاعتيادية في مدارسنا.

ويعاني هؤلاء الاطفال الذين لديهم قصور في القدرات العقلية من فجوة كبيرة بين الأداء الأكاديمي والأداء المتوقع، وقد يواجه صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها وإنتاجها أو التغذية الراجعة لها، أو اقتران أكثر من صعوبة واحدة في نفس الوقت.

كما انه يعد من المشكلات الكبيرة في المجال التربوي وخاصة في المرحلة الابتدائية لما له من اثر في العملية التعليمية والتعلمية (Warner & other, 2000: 1) فهو ببساطة يتمثل في عدم تفاعل قدرات التلميذ المعرفية والعقلية والحسية مع المثيرات المحيطة به، وبالشكل المطلوب مما ينتج عنه عدم التمكن من الفهم والتعامل المناسب مع المعلومات والاحداث (الجبيلي، ٢٠٠٣: ١).

وهؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية المتضمنة في الفهم واستخدام اللغة الشفوية والتحريرية وقد يظهر هذا في اضطراب التفكير و الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتهجي والحساب ويتضمن هذا بعض الحالات مثل الإعاقة الحسية أو تلف المخ والاختلال الوظيفي للمخ والاضطرابات اللغوية والكلامية وغيرها كما ان تخلف بعض التلاميذ دراسيا وعجزهم عن مسايرة اقرانهم تحصيليا قد يثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية ومظاهر السلوك غير السوي كما ان تخلف التلميذ دراسيا يثير القلق لدى الوالدين، وإذا كان القصور في الوظائف العقلية مشكلة بصفة عامة، فهو مشكلة اساسية في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة لأنها المرحلة الاولى من مراحل التعلم الاساسية التي تستوعب معظم الاطفال والذين نجدهم بالنسبة للقدرة العقلية العامة والتحصيل ويتوزعون توزيعا اعتداليا حيث بينهم ما لا يقل عن ٢,٣% من المتخلفين دراسيا، اضافة الى ان المرحلة الابتدائية تمثل احدى مراحل النمو النفسي المهمة (منصور، ١٩٨١: ١٨٨)

ويؤكد علماء النفس المعرفيون ان الطفل اذا كان قادرا في الاحوال الاعتيادية على تعلم المهارات والخبرات الحياتية المتنوعة، كان قادرا ايضا على مراقبة نفسه وتصرفاته، ومقارنة سلوكه على اساس معايير نموذجية يوافق عليها ويقنع بفائدتها، اذ يوجهها ذاتيا خلال التعزيز الايجابي، او السلبي لنفسه على السلوك المطلوب وزيادة

على ذلك تعتمد اجراءات تنظيم الذات في تنفيذها وفعالية نتائجها على رغبة التلميذ، وقدرته على تنفيذها وترجمتها الى واقع ملموس (الهنداوي، ٢٠٠٣: ٣٠).

فالتعلم مهارة عقلية يمكن تنميتها مثل شأن القدرات الاخرى والتعلم الجيد هو الذي يستهدف تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه، ولا يقتصر على حشد المعلومات والحقائق في ذهن الفرد ، لان المعلومات مهما بلغت صحتها مصيرها اما النسيان او الزوال (العيسوي ، ١٩٨٩: ١٢٤).

لذا يحتاج هؤلاء الأطفال الى الارشاد والتوجيه من المدرس لاكتساب مهارات استراتيجيات التعلم والاستذكار، لان امتلاك التلاميذ لهذه المهارات يسهل عملية التعلم والاستذكار. لان المعلومات التي يكتسبها التلاميذ خلال دراستهم سيطرأ عليها تغير كبير في السنوات اللاحقة نظرا للتطور الكبير والسريع في ميادين المعرفة. لذا على التلميذ بعد ان يجتاز المراحل الدراسية المختلفة ان يحتفظ باستراتيجيات تعلم واستذكار ، تمكنه من اكتساب المعلومات والمهارات المختلفة بشتى صنوف المعرفة التي يحتاجها في حياته اليومية (Clift, 1990:254).

وبناء على ما سبق يمكن أن تبرز أهمية البحث في:

١. بيان الفروق في القصور في الوظائف العقلية بين فئتين من التلاميذ الذكور والاناث.
٢. تبرز أهمية البحث في تسليط الضوء على مشكلة تسيطر على فئة من التلاميذ التي تحتاج لمتابعة من قبل القائمين على العملية التعليمية في المدارس، إذ عد القصور في الوظائف العقلية له تأثير على التحصيل الدراسي الجيد للتلاميذ.
٣. يعد هذا البحث محاولة علمية في مجال الكشف عن القصور في الوظائف العقلية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية. وبذلك يمكن أن يسهم في إضافة متواضعة لسد حاجة المكتبة إلى مثل هذا البحث.

أهداف البحث :-

يهدف البحث الحالي الى:-

١. تعرف القصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم .
٢. تعرف القصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير النوع (ذكور -اناث) .

حدود البحث :-

يتحدد مجتمع البحث الحالي بتلاميذ المرحلة الابتدائية الدارسين في مدارس محافظة بغداد التابعة لمديرية الرصافة الثالثة والذين تتراوح اعمارهم من (٧-٩) ومن كلا الجنسين و للعام الدراسي (٢٠١٦م-٢٠١٧م).

تحديد المصطلحات :-**٢- القصور في الوظائف العقلية :-**

وقد عرفت بعدة تعريفات منها :-

تعريف (عبد الله، ١٩٩٩)

"قصور في قدرة الفرد على القيام بالعمليات النفسية والعقلية والتي تؤدي الى انخفاض قدرة الفرد على اداء المهام المختلفة " (عبد الله، ١٩٩٩: ٣٤)

تعريف (محيي ، ٢٠٠٠)

"ضعف في مستوى اداء الفرد للعمليات العقلية مثل التذكر والتفكير والانتباه وضعف الاتزان الانفعالي لديه يؤدي الى تدني قدرة الفرد على القيام بالمهام المختلفة "(العادلي، ٢٠١٢، ٩)

تعريف (البشير، ٢٠٠٥)

"ضعف في قدرة الفرد على اداء المهام المختلفة بسبب تدني في العمليات العقلية والنفسية لديه "(البشير، ٢٠٠٥: ٣٥).

تعريف (علي، ٢٠٠٦)

" تدني في العمليات الاساسية التي تدخل في التحصيل المعرفي التي لها دور كبير في حياة الفرد وخصوصا في عملية التعلم" (علي، ٢٠٠٦: ٥)

وتعرف الباحثتان القصور في الوظائف العقلية بانه "

"انخفاض في القدرات العقلية لدى التلميذ مما يؤدي الى ضعف قدرة التلميذ على اداء المهام الحياتية المختلفة لاسيما ما يتصل منه في جانب التعلم مثل تشتت الانتباه والقصور في الاستيعاب والقصور في القدرة على التذكر والقصور في اللغة والقصور في معالجة المعلومات "

اما التعريف الاجرائي فانه "الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس القصور في الوظائف العقلية المعد في هذا البحث "

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً :- الإطار النظري

لمحة عن القصور في الوظائف العقلية :-

١ :- تشتت الانتباه .

يعد تشتت الانتباه من المعوقات الرئيسة لتفاعل الطفل مع البيئة المحيطة، وبخاصة البيئة الصفية إذ يقلل من فرصته على التعلم بفعالية وقد تصدر منه أنماط سلوكية غير مناسبة مما تؤدي إلى تشتت انتباه زملائه أيضاً، وتزداد آثار التشتت السلبية مما يخلق صعوبات لدى المعلم في إدارة الصف.

ويشير تشتت الانتباه إلى الوضع الذي يتجه فيه الانتباه إلى موضوع لا يتلاءم مع الأنشطة الصفية، ويظهر ذلك عندما يتشتت الانتباه بين موضوعات متعددة أو عندما ينحرف الانتباه نحو موضوع آخر غير مناسب أو عندما يتشتت الانتباه بسبب وجود أفكار متقاربة وتشير التقديرات إلى أن من (٥-١٠%) من الأطفال يعانون تشتت الانتباه (حمدي ١٩٩٨ : ١٩٤)، ويعد تشتت الانتباه من معوقات التعلم الفعال لما يتركه من آثار سلبية على التعلم وعلى نمو الطفل (بلقيس ومرعي ، ١٩٩٨ : ٢٥١)

ويعد الانتباه أحد أركان الملاحظة المهمة التي شغلت بال الفلاسفة والمفكرين منذ أمد بعيد وتبلور هذا بشكل خاص خلال المناقشات التي دارت بين الفلاسفة في عصر الفلسفة اليونانية إذ أكدوا على أن الإنسان كائن عقلائي ينطوي نشاطه على عدة أنواع من المعرفة التي تتضمن القدرة على الإحساس والانتباه والتذكر والتصور والإرادة التي تعني إن الإنسان مسؤول عن خياراته وسلوكه وأخيراً الانفعال (عاقل ١٩٨١: ٢٦).

أن الطفل أو المراهق المشتت يعاني من ضعف قدرته على تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية، فعندما يتحدث المعلم بوجود أصوات أخرى يصعب على هذا الطفل تركيز انتباهه إلى صوت المعلم على أنه المنبه الأساسي، ويعد باقي الأصوات على أنها خلفية ليست بذات علاقة مع الصوت الأساس، كذلك في التركيز البصري فقد يعجز في التركيز على الأجزاء الهامة من بيئته كما أنه لا يستطيع متابعة الإصغاء، إذ يبقى معتمداً على التعليمات الخارجية وهذا لا يتمكن من إتمام عمل ما بمفرده ولا ينهي ما بدأ به، فهو بحاجة إلى دعم وتشجيع مستمرين (جابر، ١٩٩٦ : ٦٨).

و اهتمت الدراسات السببية بالناقلات الكيميائية العصبية (Neurotransmitters) وأهميتها فيما يتعلق بدور نقص مادة الدوبامين في المنطقة الحوفية (Limbic)

(area) ، ومنطقة النواة المذنبة . حيث أن الأدوية المنشطة التي تفيد في حالات اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط لها تأثير واضح على زيادة الدوبامين . وأيضاً تدل النتائج على أن كمية مادة حمض هوموفانيليك الناتج عن استقلاب الدوبامين ، تكون قليلة في السائل الدماغي الشوكي لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب . ولايوافق هذه النظرية أن بعض الأدوية التي تزيد من نشاط الدوبامين غير مفيدة في علاج الاضطراب ، وأيضاً أن الأدوية المضادة لمستقبلات الدوبامين لها تأثير علاجي مفيد ، وهكذا فالنتائج غير حاسمة .

ورأى (أندرسون وآخرون، ١٩٩٤) أن درجة سلبية وعداوة الأم الموجهة نحو طفلها الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أظهرت مستويات عالية من السلوك الظاهري المعادي للمجتمع من جانب هؤلاء الأطفال. (المالح ، ٢٠٠٧ : ٤) .

٢ :- القصور في الاستيعاب

حسب جان بياجيه التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار. فالتعلم هو سيرة استيعاب الوقائع ذهنياً والتلاؤم معها في نفس الوقت. كما أنه وحسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري، فإنه لا يمكن بيداغوجياً بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تقعيد هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي.

وعليه، وحسب بياجيه، يجب تبني الضوابط التالية في العمل التربوي والتعليمي: جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين؛ جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزياً؛ جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛ يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التمدرس؛ إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛ تدريبه على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة؛ اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي، واهم المفاهيم الملتصقة بنظرية التعلم البنائية(الشرقاوي، ١٩٨٢: ٦٧)

- مفهوم التكيف: هنا يعتبر غاية التطور النمائي، وهو أيضا عملية الموازنة بين المحيط والجهاز العضوي. الذي يهدف للقضاء على حالات الاضطراب.
- مفهوم الاستيعاب والتلاؤم: هو مفهوم أخذه بياجيه من البيولوجيا. فالاستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة مألوقة.

والتلاؤم هو عملية التغير والتبني الهادفة للحصول على التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط والبيئة.

- مفهوم التنظيم (بالإنكليزية: organization): دمج المعلومات القديمة للفرد والموجودة في البنية الذهنية مع المعلومات الجديدة التي اكتسبها المتعلم. (الشرقاوي، ١٩٨٢: ٦٨)

اما المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية

- مفهوم التكيف: التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية، والتكيف هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الاضطراب واللاانتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي التلاؤم (بالفرنسية: l'accommodation) والاستيعاب (بالفرنسية: l'assimilation):
- التلاؤم هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن.
- الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، والملاءمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.
- مفهوم الموازنة والضبط الذاتي: الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب، والتوازن هو غاية اتساقه.
- مفهوم السيرورات الإجرائية: إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.
- مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية: التمثل، عند جان بياجيه، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبينها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي... والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول أما التمثل فهو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا.
- مفهوم خطاطات الفعل: الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا، وتتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاء للفعل، ثم أنساقا جزئية لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية. وإن خطاطات الفعل تشكل، كتعلم أولي، ذكاء عمليا هاما، وهو منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي - الحركي من النمو الذهني (الشرقاوي، ١٩٨٢: ٦٩).

٣: -القصور في القدرة على التذكر

الذاكرة وظيفة عقلية يصعب دراستها والبحث فيها، اذ انها تهتم بشكل اساس بالعمليات الداخلية التي تتصل بخزن المعلومات واستعادتها فيما بعد. انها دراسة العمليات التي تتوسط بين ادراك المعلومات او تعلمها واستعادتها او استرجاعها او التعرف عليها فيما بعد، انها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية من مدركات وافكار وميول وسلوك، (Ellis,1978,p.35).

وللذاكرة ثلاث عمليات هي التشفير (Ecoding) والخزن (Storage) والاسترجاع (Retrieral).

وتشير اكثر نظريات الذاكرة الى ان النسيان يحدث بسبب الفشل او القصور في واحدة او اكثر من هذه العمليات وتتأثر كل عملية من هذه العمليات بمتغيرات وظروف بيئية ونفسية وبيولوجية لا حصر لها.

ومن بين النظريات التي فسرت الذاكرة هي النظرية النفسية (The Psychological theory):والتي ترى ان الذاكرة تفسر في ضوء ما يحدث في عملية التعلم وتكوين العادات. وفي كلتا الحالتين يحاول الانسان ان يكون ارتباطات جديدة لم تكن موجودة اصلا، وهذه الارتباطات ما هي الا اتصالات عصبية جديدة يحتفظ بها المجموع العصبي ويمكنه استعادتها في ظروف مشابهة لظروف تعلمها (احمد، ١٩٨٠: ٢٦)

اما النظرية التشريحية (The Anatomical Theory) فتشير الى ان هناك مناطق معينة في قشرة المخ تؤدي زيادة تنبيهها الى زيادة سمكها ، والعكس اذا ما قل تنبيهها يقل تبعا لذلك سمكها (الازيرجاوي، ١٩٩١: ٨٣) ، وقد اثبتت التجارب الحديثة ان الفصوص الامامية من المخ تحديدا القشرة الامامية للدماغ هي اكثر من اية منطقة اخرى اثرا واستخداما في الوظائف الادراكية والذاكرة.

وقد تم التوصل حديثا الى ان القشرة الامامية للمخ تستخدم تحديدا في عمليات التخطيط والانتباه وتتابع او تنظيم السلوك والقدرة على التفكير المجرد.

وتعد منطقة القشرة الامامية من المخ منطقة حاسمة في اداء الذاكرة القصيرة الاملد فيما يتعلق بعمليات الخزن والاسترجاع ومعالجة المعلومات من اجل عمل استجابة ما (احمد، ١٩٨٠: ٢٩).

ولذلك فان تلف هذه القشرة وبتأثير عوامل متعددة يؤدي الى ضعف وقصور واضح في عمليات الذاكرة ولا سيما الذاكرة القصيرة او العاملة، وتقسم القشرة الامامية للدماغ الى مناطق مركزية ومناطق وسطية ومناطق محيطية. وعلى الرغم من هذه التقسيمات لقشرة الدماغ فان معظم التجارب والدراسات التي اعتمدت في اجراءاتها على احداث تعطيل لعمل هذه المنطقة باستخدام التيار الكهربائي او التردد

الاشعاعي، قد تعاملت مع قشرة الدماغ على انها منطقة واحدة وان تلفها يؤثر كثيرا في العمليات الادراكية المنتظمة في الذاكرة. وذهب البعض الاخر من العلماء والباحثين الى ان تلف قشرة الدماغ الامامية تستخدم في كثير من عمليات المعالجة في الذاكرة، (احمد، ١٩٨٠ : ٣٠).

٤ :- القصور في اللغة:

ان سلامة أعصاب واعضاء الطفل الحسية تمكنه من فهم معاني الكلمات وان اي عجز في اجهزة الكلام والسمع يؤثر على النمو اللغوي للطفل مثل حالات الصمم والزوائد الانفية وامراض اللوزتين وعيوب الفم واللسان الى جانب عجز المراكز العصبية، ان الطفل المحفوظ هو ذلك الطفل الذي تنمو قابليته الحسية مع قابليته الحركية بخطوات ثابتة ودرجات من التقدم .

كما ان نظام اللغة الصوتي هو الذي يحدد عملية الادراك السمعي ، اذ يتضمن ترميز عناصرها المستقلة في اشكال معقدة، فاللغة الانسانية تستخدم نظاما كاملا من الرموز الصوتية، وعلى اساس هذه الرموز تبني عناصرها الدلالية للكلمات. فان تمييز الاصوات للكلمات يحتاج الى تمييز العلامات الجوهرية للصوت المنطوق، واستبعاد العلامات الثانوية وغير الجوهرية من اجل تمييزها، فامتلاك نظام اللغة الصوتية (الذي يختلف من لغة الى اخرى) يعد شرطاً ضرورياً منظماً لسماع الاشياء وانه يتضمن ايضا ادراك الكلام الصوتي، اذ من دون امتلاك هذا النظام الصوتي فان السمع سيظل غير منظم ولهذا السبب فان الشخص الذي لا يمتلك نظام لغة اجنبية معينة، فانه لا يستطيع تمييز العلامات الصوتية الخاصة بها كما انه لا يسمع الاصوات التي تتكون منها، ومن ثم لا يتمكن من فهمها (Harber, 1980 : 322).

ان الفرد قد يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه، ومن ثم فان استجاباته للمثيرات قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع المثير او قد يخطئ التلميذ بين بعض الكلمات التي لها نفس الصوت (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٠ : ٢١٦).

كما ان ضعف السمع البسيط لدى الاطفال يجعلهم يواجهون مشكلات لغوية تبدو في صعوبة سماع وفهم حوالي ٥٠% من المناقشات الصفية والمحادثات الاجتماعية، وتكوين المفردات اللغوية في حين يواجه الاطفال ذوو الاعاقة المتوسطة مشكلات في فهم المحادثات والمناقشات الجماعية وتناقص عدد المفردات اللغوية وبالتالي صعوبات في التعبير اللغوي، في حين يواجه الافراد ذوو الاعاقة الشديدة مشكلات في سماع الاصوات العالية وتميزها وبالتالي مشكلات في التعبير اللغوي.

وترى نظرية التعلم كما وضعها (سكنر) بانه السلوك اللغوي كأى سلوك آخر هو نتاج لعملية تدعيم اجرائي، ويعد التعزيز اهم عنصر في هذه النظرية فالتعزيز هو الاثابة التي يحصل عليها الفرد او اي نتيجة اخرى ترفع او تزيد احتمال ظهور

السلوك فالآباء والمحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون بعض (السلوك اللغوي) لدى الطفل والتعزيز السلبي يتمثل في إهمال الأصوات التي يصدرها الطفل في خلال هذه المرحلة.. فالتدعيم (الفارق) اصدار مقاطع او الفاظ معينة دون اخرى يزيد من احتمال صدور مثل هذه الالفاظ كما يعمل على اختفاء تلك التي لا تنال تدعيماً. وتزداد الاصوات التي ينتجها الطفل قريباً من اصوات الراشدين فكلما استطاع الطفل الحصول على ما يرغبه من نتائج مسرة من خلال اللغة مثل حصوله على الانتباه والطعام وغيره، فيتقدم الطفل في السن حيث يستطيع ان يدرك الكلمات والجمل التي ينطق بها الكبير، ويحاول الطفل ان يقلد هذه الكلمات والجمل، وتستمر عملية التدعيم وتتمثل عادة باستجابة الفهم من ناحية الكبار عن استعمال الطفل اللغة استعمالاً صحيحاً وبهذا يكون مفهوماً لغوياً صحيحاً للنطق (هرمز، ١٩٨٩ : ٥٠).

٥- القصور في معالجة المعلومات

يرى بعض الباحثين أن من بين العوامل التي لها إسهام واضح وهام في التحصيل الدراسي مهارات التعلم وعادات الاستذكار.

لقد ظهر هذا المفهوم في العقد الثاني من القرن العشرين وأصبح موضوعاً مهماً في مجال البحوث والدراسات التربوية، وظهر بأسماء ومفاهيم متعددة ومختلفة منها :- مفهوم مهارات التعلم، وأساليب الاستذكار، والعادات الدراسية، وأساليب معالجة المعلومات، وأساليب التعلم (Learning Styles) وقد أثبت هذا المفهوم فاعليته في التحصيل الأكاديمي الذي تهدف إليه عملية التعلم (الشيخ و عبد الرحيم، ١٩٩٣ : ١٢-٢١).

ولذلك ركز المهتمون في مجال التربية على ضرورة تحول التعلم الصفي من عملية التلقين والتلقي إلى تدريب الطلاب لاكتساب مهارات تعليمية تمكنهم من الاستفادة مما يتعلمونه لأن التلقين يجعل التلميذ متلقياً سلبياً ويضعف من دافعيته وتحمسه للتعلم (الخليفي، ٢٠٠٠ : ١٣).

وتعد نظرية معالجة المعلومات ان من المهم النظر الى الخطوات التي يسلكها الافراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها ولا تابه هذه النظرية بالمبادئ العامة للتطور المعرفي فهي تهتم بالخطوات او النشاطات العقلية المعينة التي تحدث وتعاود الحدوث باستمرار اثناء عملية التفكير، وبما انها تؤكد تفاصيل عملية التفكير النامية ، فانها تتعارض مع الاساليب والنواحي التي تؤكد التطور المعرفي بعيد المدى (الربيعي، ٢٠٠٢ : ٢١)

ويفترض نموذج معالجة المعلومات ان الادراك والتعلم يمكن تحليلهما الى سلسلة من المراحل تؤدي فيها مكونات او ميكانيزمات معينة عمليات خاصة من تحويل المعلومات واعادة ترميزها. وتعد استجابة المفحوص نتاجا لهذه السلسلة من

العمليات، وكل مرحلة من مراحل النظام تستقبل مدخلات هي المعلومات التي يتم ترميزها في المرحلة السابقة عليها ثم يتم كشفها او تجريدها واعادة ترميزها او تفصيلها ، ثم تنتقل النتائج الى المرحلة التالية من التحليل ، ولان المثيرات الخارجية لايمكن ان تدخل في الكائن العضوي فان التمثيل، او الصورة الدالة عليه (الرموز الداخلة) او الصورة هي ابنية الرموز وهي ما يسمى (المعلومات) وما سيتم وصفه في هذا النموذج المعرفي (الخلايلة واللابيدي، ١٩٩٧: ٣٢) .

وتقدم هذه النظرية افتراضين هما :

١-ينظر الى التعلم على انه عملية نشيطة يقوم المتعلم خلالها بالبحث عن المعرفة ويستخلص منها ما يراه مناسباً .

٢ - ان المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر في عملية التعلم(عدس،١٩٩٨، ٢٥٥)

نلاحظ مما سبق ان هذه النظرية تؤكد على ان الجزء الاكبر يقع على عاتق المتعلم . فيما يرى كانيه ان النمو المعرفي يعتمد على التعلم التراكمي اي تعلم المهارات الجديدة يعتمد على المخزون السابق لما تعلمه الفرد من مهارات وامكانات التي تعد متطلبات للتعلم الجديد الذي يعتبر المخزون السابق لتعلم مهارات اكثر تعقيدا وهكذا فتعلم المفاهيم البسيطة يقود الى حل المشكلات . (الازيرجاوي، ١٩٩١: ٣٣٧) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي يتطلبها البحث والتي يمكن أن تتحقق بها أهدافه.

اولا :-مجتمع البحث .

تكون مجتمع البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية المسجلين في المدارس الابتدائية الحكومية للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ في مديرية تربية الرصافة الثالثة بمدينة بغداد ومجموعهم (١٨٣٦٩) بواقع (٩٨٥٣) ذكور و (٨٥١٦) اناث يتوزعون في (٣٣١) مدرسة .

ثانيا :- عينة البحث .

بلغ عدد افراد عينة البحث من (٣٠٠) تلميذ وتلميذة من مجتمع البحث ،اختيرت بالأسلوب العشوائي، اذ اختيرت عشوائيا مدرستان واختير من كل مدرسة

(١٥٠) تلميذا وتلميذة من الصف الاول والثاني ، بواقع (١٥٠) ذكرا و (١٥٠) أنثى والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عدد الاطفال (الذكور والاناث) موزعين حسب المدرسة والنوع

المدرسة	الذكور	الاناث	المجموع
مدرسة المدينة المنورة للبنين	١٥٠	-	١٥٠
مدرسة الكواكب للبنات	-	١٥٠	١٥٠
المجموع	١٥٠	١٥٠	٣٠٠

حصلت الباحثتان على أعداد التلاميذ من قسم التخطيط التربوي /شعبة البحوث والدراسات في وزارة التربية
ثالثاً: اداة البحث :

وقد مرت عملية بناء المقياس بسلسلة من المراحل الآتية :-

١ :- تحديد المعايير و المجالات

في ضوء ما سبق ولتحديد مجالات مقياس القصور في الوظائف العقلية فقد وضعت الباحثتان تعريفا نظريا للقصور في الوظائف العقلية ،وفي ضوء التعريف تم تحديد خمسة مجالات تمثل القصور في الوظائف العقلية في ضوء التعريف النظري المدرج وهي :-

- أ- تشتت الانتباه
- ب- القصور في الاستيعاب
- ت- القصور في القدرة على التذكر
- ث- القصور في اللغة
- ج- القصور في معالجة المعلومات

٢ :- صياغة الفقرات

بعد الاطلاع على الدراسات والمقاييس السابقة ومراعاة القواعد المتبعة في صياغة الفقرات ، تم صياغة الفقرات مقياس القصور في الوظائف العقلية حيث استخلصت الباحثتان مجموعة من الفقرات اعتمادا على الدراسات والمقاييس السابقة وقد وزعت الفقرات حسب مجالات المقياس .وقد تم صياغة فقرات المقياس بحيث تغطي مجالاته والجدول (٢) يوضح ذلك .

(جدول ٢)

توزيع فقرات المقياس على مجالاته

ت	المجال	أرقام الفقرات في المقياس
١-	تشئت الانتباه	١,٢,٣,٤,٥,٦
٢-	ضعف الاستيعاب	٧,٨,٩,١٠,١١
٣-	ضعف القدرة على التذكر	١٢,١٣,١٤,١٥,١٦,١٧
٤-	ضعف اللغة	١٨,١٩,٢٠,٢١,٢٢
٥-	ضعف في معالجة المعلومات	٢٣,٢٤,٢٥,٢٦,٢٧

٣ :- أعداد تعليمات المقياس

حرصت الباحثتان على ان تكون تعليمات المقياس سهلة وواضحة ودقيقة ، اذ طلب من المستجيبين الإجابة عنها بكل صدق وصراحة لأغراض البحث العلمي ، وذكر انه لا داعي لذكر الاسم وان الإجابات لن يطلع عليها احد سوى الباحثتين، وقد أخفت الباحثتين الهدف من المقياس كي لا يتأثر المجيب به عند الإجابة ، كما طلب من المستجيب الإجابة وان لا يترك أي فقرة دون إجابة.

٤ :- عرض الأدوات على الحكام

بعد ان تمت صياغة فقرات المقياسين بصورتها الأولية ، وبعد وضع تعليمات وبدائل لهما ، ولغرض التعرف على الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثتان بعرضه (ملحق / ١) (ملحق / ٢) ، على مجموعة من الخبراء المتخصصين (ملحق / ٣) في علم النفس ، بعد ان بينت لهما الهدف من الدراسة وقدمت التعريف النظري لمتغير الدراسة والفقرات الخاصة بكل مقياس ، راجين منهم أبداء ملاحظاتهم وأرائهم بخصوص هذه الأدوات .

وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها باستعمال النسبة المئوية تم ما يأتي :-

أ- قبول الفقرات التي اتفق جميع أعضاء لجنة الخبراء المتخصصين على صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجل قياسه .

ب- استبعاد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق اقل من ٨٠ % .

ج- اعتماد التعليمات والبدائل بصورة نهائية ، والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

أراء المحكمين في صلاحية فقرات المقياس

المقاييس		أرقام الفقرات		الموافقون		المعارضون	
				النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
مقياس القصور في الوظائف العقلية		١٠، ١٢، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٧		١٠٠ %	١٠	-	-
		٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٥، ٢٦		٨٠ %	٨	٢٠ %	٢

وبناء على ذلك فقد أسفرت ملاحظات الخبراء عن تعديل بعض الفقرات كما انه لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس وبذلك تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس البالغة (٢٧) فقرة .

٤. التحليل الإحصائي للفقرات: لقد استخدمت الباحثان أسلوبين لتحليل الفقرات هما:-

أ- حساب القوة التمييزية:

لغرض التحقق من خاصية القوة التمييزية للفقرات قامت الباحثتان بتطبيقها على عينة مناسبة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وكما يلي:

أ- تم اختيار عينة عشوائية من طلبة المرحلة المتوسطة و اختير منها (١٥٠) تلميذا وتلميذة

ب- رتبت الدرجات التي حصل عليها التلاميذ تنازلياً، أي من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

ت- اختيرت نسبة ٢٧% العليا والدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين المتطرفتين واشتملت المجموعتان على (٨٠) تلميذا وتلميذة بحيث ضمت كل مجموعة (٤٠) تلميذا وتلميذة، ومن ثم أجرت الباحثتان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، بهدف اختبار الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، واعتبرت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية وكانت جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٨) باستثناء فقرة واحدة وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

القيم الثمانية لفقرات مقياس قصور الوظائف العقلية باستخدام أسلوب العينتين المتطرفتين

ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة
١	٣,٦٥٨	١٠	٤,٩٣١	١٩	٥,٣٨٣
٢	٢,٦١٠	١١	٦,٤٥٢	٢٠	٥,٠٥١
٣	٢,٩٠١	١٢	٥,٤٥٥	٢١	٧,٥٣٧
٤	٤,٤٦١	١٣	٣,٠٤٦	٢٢	٤,٧٤٦
٥	٧,١١٨	١٤	٦,١٦٩	٢٣	٧,٦٤٨
٦	٥,٨٧٩	١٥	٥,٥٨٨	٢٤	٣,١٤٧
٧	٧,١٥٣	١٦	٤,٦٥٢	٢٥	٠,٩٢٧
٨	٥,٩٥٨	١٧	٣,٦٧٤	٢٦	٤,٤١٠
٩	٧,٤٥٦	١٨	٨,٥٦٨	٢٧	٥,٣٨٩

الفقرة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية ٧٨ والقيمة الجدولية ١,٩٩٠

ب- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

تم استخراج معامل تمييز فقرات مقياس قصور الوظائف العقلية باستخدام معادلة الارتباط بيرسون بين درجات الافراد على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على مقياس قصور الوظائف العقلية ولـ (٨٠) استمارة وهي الاستمارات نفسها التي خضعت للتحليل بأسلوب العينتين المتطرفتين . وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط كانت مميزة على وفق معيار الن Allen باستثناء فقرة واحدة، إذ أشار إلى ان الفقرة يمكن قبولها اذا كان معامل الارتباط بينها وبين المجموع الكلي (٠,٣٠) فأكثر ، وترفض إذا كان دون ذلك (Allen & Yen, 1979 : 124) والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس قصور الوظائف العقلية والدرجة الكلية عليه

ت	معامل ارتباطها	ت	معامل ارتباطها	ت	معامل ارتباطها
١	٠,٥٣٦	١٠	٠,٤٥٠	١٩	٠,٤٧٩
٢	٠,٤١٦	١١	٠,٤٦٣	٢٠	٠,٣٢٤
٣	٠,٤٠٨	١٢	٠,٣٨٦	٢١	٠,٥٥٧
٤	٠,٤٠٨	١٣	٠,٣٧٨	٢٢	٠,٢٤٣
٥	٠,٤٣٥	١٤	٠,٤٢٤	٢٣	٠,٣٥٤
٦	٠,٢٨٧	١٥	٠,٣٩٣	٢٤	٠,٤٦٠
٧	٠,٢٢١	١٦	٠,٤٥٠	٢٥	٠,١١٠
٨	٠,٣٢٣	١٧	٠,٣٧١	٢٦	٠,٤٢٣
٩	٠,٣٥٧	١٨	٠,٦٤٥	٢٧	٠,٣٣٦

صدق المقياس

تحقق في المقياس الحالي الصدق الظاهري وذلك من خلال عرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس. وهكذا فقد تحقق للباحثين هذا النوع من الصدق لمقياس قصور الوظائف العقلية وذلك عندما تم عرض فقراته وتعليماته على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائله وطريقة تصحيحه.

ثبات المقياس:

أ- اعادة الاختبار:- حسب الثبات بتطبيق الاختبار على (٣٥ تلميذا وتلميذة) وتم اعادة الاختبار عليهم بعد مرور اسبوعين اذ يشير الى ان المدة بين الاختبارين يجب ان لا تكون طويلة لذا يجب ان تتراوح المدة بين الاختبار الاول والثاني ما بين (١٠-٢٠ يوماً) وقد كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٣) .

ب- التجزئة النصفية :- قسمت الفقرات في هذه الطريقة الى نصفين ، تألف كل نصف من (١٣) فقرة ، وقد جرى التقسيم على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار وجد أنه (٠,٨٢) ولما كان معامل الارتباط المستخرج هو لنصف الاختبار ، لذا فقد جرى تعديله باستعمال معادلة سبيرمان - براون وقد بلغ معامل الثبات للمقياس باستعمال هذه الطريقة (٠,٨٩) ، وتعد هذه القيمة مقبولة موازنة بالدراسات السابقة.

تصحيح المقياس

يقصد بتصحيح المقياس هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس ، وقد تم تحديد ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة (تنطبق عليه كثيرا، تنطبق عليه قليلا، لا تنطبق عليه) وأوزان البدائل هي (١،٢،٣) وان أعلى درجة محتملة على المقياس هي (٧٨) درجة وأقل درجة محتملة هي (٢٦) ومتوسط الدرجات النظرية هي (٥٢).

رابعا :- التطبيق النهائي:

بعد التأكد من صلاحية أداة البحث الحالي ملحق (٣) تم تطبيقها على عينة البحث التي تم اختيارها والتي قوامها (٣٠٠) تلميذ وتلميذة من قبل المعلمين والمعلمات ، حرصت الباحثتان على ان يتم توزيع استمارات المقياس تحت اشرافهما وبعد ان تأكدت الباحثتان من فهم المعلمين والمعلمات لتعليمات المقياس طلبت منهم قراءتها بشكل دقيق والاجابة عنها باختيار احد البدائل بحسب ما ينطبق عليهم من فقرات وبكل حرية لان اجاباتهم لن يطلع عليها احد سوى الباحثتين وان اجابتهن سوف تساهم في مساعدة الباحثتين والبحث العلمي.

خامسا : الوسائل الإحصائية

لمعالجة بيانات هذا البحث استعملت الباحثتان الوسائل الإحصائية الآتية

- ١- الاختبار التائي T-test لعينة واحدة
- ٢- الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين
- ٣- معامل ارتباط بيرسون
- ٤- معادلة سبيرمان براون

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الحالية، ومناقشتها.

الهدف الاول:

تحقيقا للهدف الاول من اهداف البحث الحالي الذي يهدف الى تعرف الوظائف العقلية والنفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم تطبيق مقياس قصور الوظائف العقلية على افراد العينة البالغ عددهم (٣٠٠) تلميذ وتلميذة وقد تم استخراج (١٢٧) تلميذا وتلميذة ممن يعانون من قصور في الوظائف العقلية حصلوا على درجات عالية على مقياس القصور في الوظائف العقلية من مجموع (٣٠٠) تلميذ وتلميذة ، وقد تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري للتلاميذ ، وتم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة. فقد حصل التلاميذ على متوسط حسابي قدره (٦١,٧٧١٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٩,١٢٦٢٧) درجة وكان المتوسط الفرضي (٥٢) وبحساب القيمة التائية لعينة واحدة بلغت قيمتها (١٢,٠٦٦) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٢٦) بما يدل على ان الفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لنتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
تلاميذ	١٢٧	٦١,٧٧١٧	٩,١٢٦٢٧	٥٢	١٢,٠٦٦	١٢٦	دالة

يتضح من الجدول اعلاه ان تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس القصور في الوظائف العقلية وكان المتوسط الحسابي اعلى من المتوسط النظري مما يعني ان هناك فرقا دالا لصالح عينة التلاميذ البالغ عددها (١٢٧) وهذا يعني انهم يعانون من تشتت في الانتباه وقصور في الاستيعاب وقصور في اللغة والذاكرة ومعالجة المعلومات ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الطفل المشتت يعاني من ضعف قدرته على تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية، فعندما يتحدث المعلم بوجود أصوات أخرى يصعب على هذا الطفل تركيز انتباهه إلى صوت المعلم على انه المنبه

الأساسي، ويعد باقي الأصوات على أنها خلفية ليست بذات علاقة مع الصوت الأساس، كما ان النظرية النفسية (The Psychological theory): والتي ترى ان الذاكرة تفسر في ضوء ما يحدث في عملية التعلم وتكوين العادات. وفي كلتا الحالتين يحاول الانسان ان يكون ارتباطات جديدة لم تكن موجودة اصلا، وهذه الارتباطات ما هي الا اتصالات عصبية جديدة يحتفظ بها المجموع العصبي ويمكنه استعادتها في ظروف مشابهة لظروف تعلمها، وهذا يعني ان تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين شخصوا على انهم يعانون من قصور في الوظائف العقلية قد فشلوا في تكوين ارتباطات جديدة في عملية التعلم وتكوين العادات مما جعلهم يعانون من قصور في الذاكرة .

وترى نظرية التعلم كما وضعها (سكنر) بانه السلوك اللغوي كاي سلوك آخر هو نتاج لعملية تدعيم اجرائي، ويعد التعزيز اهم عنصر في هذه النظرية فالتعزيز هو الاثابة التي يحصل عليها الفرد او اي نتيجة اخرى ترفع او تزيد احتمال ظهور السلوك فالآباء والمحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون بعض (السلوك اللغوي) لدى الطفل والتعزيز السلبي يتمثل في اهمال الاصوات التي يصدرها الطفل في خلال هذه المرحلة. مما يعني ان تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين شخصوا على انهم يعانون من قصور في الوظائف العقلية قد تلقوا تعزيزا سلبيا اثر على السلوك اللغوي لديهم .

اما بالنسبة لمعالجة المعلومات فان نظرية معالجة المعلومات تعد ان من المهم النظر الى الخطوات التي يسلكها الافراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها ، وهذا يعني فشل تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين شخصوا على انهم يعانون من قصور في الوظائف العقلية في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها.

الهدف الثانى:

تعرف القصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق متغير النوع (ذكور - اناث). قامت الباحثتان باستخراج الوسط الحسابي لكل مجال من مجالات القصور في الوظائف العقلية كما تم استخراج الانحراف المعياري لكل مجال من مجالات القصور في الوظائف العقلية وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف على دلالة الفروق لكل مجال من مجالات القصور في الوظائف العقلية على وفق متغير النوع (ذكور - اناث) ومقارنة القيمة التائية المستخرجة مع القيمة الجدولية ظهرت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٧) ادناه:-

الجدول (٧)

الاختبار الثاني لدلالة الفروق بين متوسطي درجة مجال من مجالات القصور في الوظائف العقلية على وفق متغير النوع

المجالات	النوع	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	القيمة الثانية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
تشئت الانتباه	ذكور	٦٨	١٧,٧٢٠٦	٠,٩٥٩٥٦	٣,٥١٧	١,٩٦٠	دالة
	اناث	٥٩	١٦,٨٤٧٥	١,٧٦٩٦١			
القصور في الاستيعاب	ذكور	٦٨	١٣,٢٣٥٣	١,٤٠٤٨٧	٣,٩١٦	١,٩٦٠	دالة
	اناث	٥٩	١٢,٠٨٤٧	١,٨٩٦٣٥			
القصور في القدرة على التذكر	ذكور	٦٨	١٥,٥٠٠٠	١,٤١٩٤٨	٢,٠٨٢	١,٩٦٠	دالة
	اناث	٥٩	١٤,٨٦٤٤	٢,٠٠٣٩٤			
القصور في اللغة	ذكور	٦٨	١٣,٥٠٠٠	١,٦٧٠٦٤	١,٦٧٦	١,٩٦٠	غير دالة
	اناث	٥٩	١٣,٠١٦٩	١,٥٥٩٠٨			
القصور في معالجة المعلومات	ذكور	٦٨	١١,٢٦٤٧	١,١٧٩٦٥	٣,١٧٩	١,٩٦٠	دالة
	اناث	٥٩	١٠,٥٤٢٤	١,٣٨١١٨			

يتضح من الجدول اعلاه :-

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس القصور في الوظائف العقلية في مجال تشئت الانتباه و القصور في الاستيعاب و القصور في القدرة على التذكر و القصور في معالجة المعلومات ولمصلحة الذكور.

٢. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس القصور في الوظائف العقلية في مجال القصور في اللغة بين الذكور والاناث .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الذكور والاناث لديهم ضعف في القدرات العقلية المعرفية كالتذكر والانتباه والتمييز و الاستيعاب ، فالتلاميذ يكتسبون مهارات معرفية مختلفة وعديدة نتيجة لتفاعلهم مع البيئة وتزداد نسبة التعلم اذا كان هنالك تلاميذ بنفس

العمر من الذكور والاناث، لكن التلميذ الذي يواجه صعوبة في العمليات العقلية المعرفية لا يستطيع تعلم مثل هذه المهارات والمعارف بصورة مرضية وسوية، أن التلميذ الاعتيادي الذي يكتسب ويتفاعل مع البيئة ينقل ما يراه ويسمعه ويلمسه من خبرة إلى البيئة مرة أخرى. فإذا كان التلميذ يواجه صعوبة بنقل تلك الخبرة عن طريق حواسه المعروفة فإن ذلك يعطي مؤشراً على أن التلميذ يواجه مشكلة بقدرته على التفاعل مع البيئة المحيطة به بسبب ضعف الانتباه والتركيز . ونتيجة لذلك تصبح خبرة التلميذ قليلة ويبدأ بمواجهة صعوبات تعلم في بعض الخبرات وبصورة خاصة المهارات الأكاديمية التي تتسبب بقلّة استيعاب المواد الدراسية لأن تلك المهارة تحتاج إلى الانتباه والتمييز بين المواد وقد يتعدى الضرر إلى اللغة المنطوقة وصعوبة فهمها أثناء عملية التخاطب

التوصيات

توصي الباحثان بما يأتي :-

١. على الوالدين ممن لديهم اطفال يعانون من القصور في القدرات العقلية تحسين البيئة الاسرية اذ ان للبيئة الأسرية التي يعيش فيها التلميذ والظروف التي تحيط به أثرها الفعال في تطور القدرات العقلية .
٢. تحسين البيئة المدرسية وذلك بتضافر البنى الأساسية للعملية التعليمية من إدارة تربوية وكفاءات تدريسية ومناهج عصرية وأساليب علمية وأن أي خلل في أي عنصر من هذه العناصر يؤدي إلى صعوبة في التعلم لدى التلميذ من ذوي القصور في القدرات العقلية .
٣. اهتمام المدارس بالتلاميذ الذين يظهرون نوعاً أو أكثر من أنواع الضعف في القدرات العقلية ومحاولة الكشف عن هذا الضعف ودراسة مظاهره وتشخيص أعراضه ووضع أنواع العلاج الرئيسية بشكل مبكر .
٤. التركيز على المعلومات المفيدة في الحياة العملية والابتعاد عن المصطلحات المعقدة مع ضرورة عرض المفاهيم بتسلسل منطقي أثناء شرح المادة للتلاميذ .

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له تقترح الباحثان اجراء دراسات لاحقة له مثل:

١. القيام ببحث مماثل للبحث الحالي يتناول طلبة المرحلة الإعدادية والمتوسطة.
٢. إجراء بحث للتعرف على أسباب القصور في القدرات العقلية لدى الاطفال والمراهقين .

٣. علاقة القصور في القدرات العقلية ببعض المتغيرات الأخرى ومنها: (أساليب المعاملة الوالدية، الإنجاز الأكاديمي، الإبداع).

المصادر

- ١- احمد، عطيه الله، ١٩٨٠، الذاكرة والنسيان، ط٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ٢- الأثير جاي، فاضل محسن (١٩٩١)، علم النفس التربوي، مطبعة جامعة الموصل، الموصل.
- ٣- الاميري، سناء كاظم (١٩٩٩): اثر الارشاد التربوي في تعديل مفهوم الذات لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية بمحافظة البصرة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البصرة.
- ٤- البشير، محمد بن ياس (٢٠٠٥) الوظائف النفسية والعقلية، بحث منشور على شبكة الانترنت.
- ٥- بلقيس، احمد، ومرعي توفيق (١٩٩٨): الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان.
- ٦- جابر، فايز محمد (١٩٩٦): تشتت الانتباه لدى الأطفال، مجلة رسالة العلم، وزارة التربية والتعليم، عمان، العدد (٤).
- ٧- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٧٨) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٤١.
- ٨- الجبيلي، احمد (٢٠٠٣): الشرود الذهني: أسبابه وعلاجه، الشبكة التربوية (الانترنت).
- ٩- الجمعان، صفاء عبدالزهرة (٢٠٠١): "مخاوف الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية"، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ١٠- الجنيد، مبارك وحسن بدر (١٩٩٤). دراسة حول المشكلات التي تواجه إدارات الرياض بدولة البحرين، مجلة دراسات، مجلد ٢١، ع١.
- ١١- حمدي، نزيه، (١٩٨٨) : برامج في تعديل السلوك، ط١، عمان.
- ١٢- الخلايلة، عبد الكريم، و عفاف اللبابيدي، (١٩٩٧) طرق تعليم التفكير للأطفال عمان . الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- ١٣- الخليفي، سبيكة (٢٠٠٠): علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد السابع عشر، السنة التاسعة، يناير.
- ١٤- الدويني، عبد السلام (بدون سنة طبع). المدخل لرعاية الطفولة، طرابلس، دار الكتب الوطنية.
- ١٥- الربيعي، فاضل جبار (٢٠٠٤): استراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
- ١٦- الريماوي، محمد. (٢٠٠٣). علم نفس النمو-الطفولة والمراهقة- درار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- ١٧- السيد، فؤاد البهي، (١٩٧٥): الاسس النفسية للنمو، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ١٨- الشرقاوي، أنور محمد (١٩٨٢) التعلم و الشخصية، مجلة عالم الفكر، المجلد ١٣،

١٩- الشيخ، سليمان الخضري وعبد الرحيم، أنور رياض (١٩٩٣) : مهارات التعلم والاستذكار وعلاقته بدافعية التعلم والذكاء والتحصيل، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (٢٠٣) .

٢٠- العادلي، راهبة عباس(٢٠١٢) استراتيجيات تعليم ذوي القصور في الوظائف العقلية والنفسية من المراهقين المصابين باضطرابات النوم ،

٢١- عاقل، فاخر (١٩٨١): مدارس علم النفس، بيروت، ذات الملايين.

٢٢- عبد الرحيم ، فتحي السيد، وحليم السيد بشاي(١٩٨٠) :سيكولوجية الاطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ط١، دار القلم، الكويت.

٢٣- عبد الهادي ، واخرون، (٢٠٠٠): بطء التعلم وصعوباته، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

٢٤- عبدالله، محسن عمر(١٩٩٩) علم نفس التعلم، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط٢

٢٥- عدس ، عبد الرحمن وتوق محيي الدين (١٩٩٨) المدخل الى علم النفس . الطبعة الخامسة القاهرة ، دار الفكر للطباعة والتوزيع .

٢٦- علي ،حسين تركي (٢٠٠٦)القصور في الوظائف العقلية والنفسية لدى المكتئبين ،بحث منشور على شبكة الانترنت .

٢٧- العيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٩): علم النفس في المجال التربوي، ط١، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت.

٢٨- المالح،حسان (٢٠٠٧) اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط، دمشق، بحث منشور على شبكة الانترنت

٢٩- منصور، محمد جميل محمد يوسف واخريين،(١٩٨١): قراءة في مشكلات الطفولة، ط١، تهامة، المملكة العربية السعودية.

٣٠- هرمز، صباح حنا (١٩٨٩): سيكولوجية لغة الاطفال، دار الشؤون الثقافية، بغداد.

٣١- الهنداوي ، شذى جواد ، (٢٠٠٣) اثر تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد اعداد المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد .

32- Abravanel, E., & Gingold, H. (1985). Learning via observation during the second year of life. Developmental Psychology, 21(4), 614-623

33- Allen ,M.& Yen(1979) : Introduction to measurement theory. California: Brook Cole.

34- Barbara, M. N., & Phillip, R. N.:(1995). Development through life. (6th ed). Washington: Brooks co. publishing company, Pacific grave.

35- Edgar &et.al.(1972).Learning to Be, Unicoi -Paris.

- 36- Ellis, H.C. fundamentals of Human learning, memory and cognition: 2nd ed . Wm. C. Brown company. Publishers . Lawa: 1978.
- 37- Glift, BT, chatala, E.S., Naus, M.M. and Pool, J.(1990): principles of instruction (2nd) NJ. Prentice-hall.
- 38- Harber, J.R. Auditory perception and reading: Another look learning Disability Quarterly, 1980.
- 39- Warner, Roger's, Jody & other's (2000): Inttitive behavior in childhood, Journal and learing disabilities vol.33.

ملحق (١)

مقياس القصور في الوظائف العقلية بصيغته الأولية المقدم إلى الخبراء

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

قسم معلم الصفوف الاولى

الأستاذ الفاضل.....المحترم.

تحية طيبة وبعد...

تروم الباحثتان القيام بالبحث الموسوم (قياس القصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميه) ولما نعهده فيكم من خبرة علمية نرجو التفضل بإبداء ملاحظاتكم حول صلاحية فقرات مقياس القصور في الوظائف العقلية ، وإضافة وتعديل ما ترونه مناسباً لقياس القصور في الوظائف العقلية ، علماً أن الباحثتين عرفتا القصور في الوظائف العقلية بأنه "انخفاض في القدرات العقلية لدى التلميذ مما يؤدي إلى ضعف قدرة التلميذ على أداء المهام الحياتية المختلفة لاسيما ما يتصل منه في جانب التعلم مثل تشتت الانتباه والقصور في الاستيعاب والقصور في القدرة على التذكر والقصور في اللغة والقصور في معالجة المعلومات "لذلك نرجو الباحثتان بيان صلاحية تعليمات المقياس وبدائله وكذلك بيان صلاحية الفقرات المنصوية تحت كل مجال من مجالاته وبيان ما إذا كانت تحتاج إلى إضافة أو تعديل تشكر الباحثتان تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

أولاً- تعليمات المقياس

الملاحظات	غير صالحة	صالحة	التعليمات
			عزيزتي المعلمة عزيزي المعلم بين يديك مجموعة من العبارات الخاصة بالقصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ويرجى الإجابة على الفقرات علماً انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، ويرجى قراءة كل فقرة بدقة مع بيان رفضك أو قبولك لهذه الفقرات مع فائق الشكر و التقدير...

ثانياً- بدائل المقياس

الملاحظات	غير صالحة	صالحة	البدايل
			تنطبق عليه كثيراً - تنطبق عليه قليلاً - لا تنطبق عليه

ثالثاً- مجالات مقياس القصور في الوظائف العقلية

المجال الأول:- تشتت الانتباه .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١.	ينظر خارج الصف عندما تكتب المعلمة على السبورة			
٢.	يتراوح أدائه للدرس بين الجيد والضعيف			
٣.	انتباهه لا يتجاوز بضع دقائق			
٤.	يجيب على أسئلة المعلمة بسرعة واندفاع لمجرد الكلام			
٥.	ينتقل بسرعة من نشاط لآخر			
٦.	يحتاج إلى تكرار التعليمات المعطاة له			

المجال الثاني ضعف الاستيعاب

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٧.	قدرة التلميذ على فهم معاني الكلمات متدنية جدا			
٨.	يصعب عليه فهم معاني الكلمات المألوفة			
٩.	غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له			
١٠.	غير قادر على متابعة النقاش الصفّي			
١١.	نادرا ما يستوعب المناقشات الصفّية			

المجال الثالث ضعف القدرة على التذكر

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١٢.	يصعب عليه تذكر المعلومات			
١٣.	يصعب عليه ان يسترجع الافكار الا اذا كررت عليه			
١٤.	قدرته على تذكر الاشياء ضعيفة وغير مناسبة لمستوى صفه وعمره			
١٥.	قدرته على تذكر الموضوعات الماضية ضعيفه			
١٦.	يصعب عليه تذكر تفاصيل ومحتوى الموضوعات السابقة			
١٧.	يصعب عليه تذكر الوجوه والاسماء			

المجال الرابع ضعف اللغة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١٨.	يستخدم مفردات ضعيفة دوما ودون مستواه العمري			
١٩.	مفرداته اللغوية محدودة			
٢٠.	يستخدم جملا ناقصة وملينة بالاختاء القواعدية			
٢١.	غالبا ما يجهد نفسه في ايجاد الكلمات المناسبة ليعبر عما يريد			
٢٢.	غير قادر على سرد قصة مفهومه			

المجال الخامس ضعف في معالجة المعلومات

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٢٣.	يصعب عليه ايجاد علاقات بين ما يتعلمه وما تعلمه من قبل.			
٢٤.	يصعب عليه الربط بين الموضوعات التي يدرسها.			
٢٥.	يصعب عليه ايجاد الكلمات والمصطلحات الجديدة بأن يتخيل موقفا تحدث فيه.			
٢٦.	يصعب عليه تطبيق ما يدرسه في حياته العملية.			
٢٧.	يصعب عليه تنظيم المادة في عقله عند الاستذكار			

ملحق (٢)

أسماء الخبراء المحكمين في صلاحية المقاييس مرتبة حسب النقب والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي	اسم الخبير	الاختصاص الدقيق	الكلية	الجامعة
١.	استاذ دكتور	ايمان عباس علي	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستنصرية
٢.	استاذ دكتور	راهبة عباس عبود	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستنصرية
٣.	استاذ دكتور	نشعة كريم عذاب	أرشاد نفسي	تربية أساسية	مستنصرية
٤.	أستاذ مساعد دكتور	ايمان عبد الكريم	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستنصرية
٥.	أستاذ مساعد دكتور	سعدية كريم درويش	ارشاد نفسي	تربية أساسية	مستنصرية
٦.	أستاذ مساعد دكتور	علي العبيي جبارة	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستنصرية
٧.	أستاذ مساعد دكتور	محمد عبدالكريم	قياس وتقويم	تربية أساسية	مستنصرية
٨.	مدرس دكتور	حنان جمعة	علم النفس العام	تربية أساسية	مستنصرية
٩.	مدرس دكتور	صادق مطشر	طرائق تدريس	تربية أساسية	مستنصرية
١٠.	مدرس دكتور	ميسون ظاهر	علم النفس التربوي	تربية أساسية	مستنصرية

ملحق (٣)

مقياس القصور في الوظائف العقلية الصيغة النهائية

جنس التلميذ: ذكر ☐ انثى ☐

عزيزتي المعلمة

عزيري المعلم

بين يديك مجموعة من العبارات الخاصة بالقصور في الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ويرجى الإجابة على الفقرات علما انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، ويرجى قراءة كل فقرة بدقة مع بيان رفضك أو قبولك لهذه الفقرات مع فائق الشكر و التقدير...

ت	الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
١	ينظر خارج الصف عندما تكتب المعلمة على السبورة			
٢	يتراوح أدائه للدرس بين الجيد والضعيف			
٣	انتباهه لا يتجاوز بضع دقائق			
٤	يجيب على أسئلة المعلمة بسرعة واندفاع لمجرد الكلام			
٥	ينتقل بسرعة من نشاط لآخر			
٦	يحتاج إلى تكرار التعليمات المعطاة له			
٧	قدرة التلميذ على فهم معاني الكلمات متدنية جدا			
٨	يصعب عليه فهم معاني الكلمات المألوفة			
٩	غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له			
١٠	غير قادر على متابعة النقاش الصفّي			
١١	نادرا ما يستوعب المناقشات الصفّية			
١٢	يصعب عليه تذكر المعلومات			
١٣	يصعب عليه ان يسترجع الافكار الا اذا كررت عليه			
١٤	قدرته على تذكر الاشياء ضعيفة وغير مناسبة لمستوى صفه وعمره			
١٥	قدرته على تذكر الموضوعات الماضية ضعيفه			
١٦	يصعب عليه تذكر تفاصيل ومحتوى الموضوعات السابقة			

١٧	يصعب عليه تذكر الوجوه والاسماء		
١٨	يستخدم مفردات ضعيفة دوماً ودون مستواه العمري		
١٩	مفرداته اللغوية محدودة		
٢٠	يستخدم جملاً ناقصة وملينة بالاططاء القواعدية		
٢١	غالباً ما يجهد نفسه في إيجاد الكلمات المناسبة ليعبر عما يريد		
٢٢	غير قادر على سرد قصة مفهومه		
٢٣	يصعب عليه إيجاد علاقات بين ما يتعلمه وما تعلمه من قبل.		
٢٤	يصعب عليه الربط بين الموضوعات التي يدرسها.		
٢٥	يصعب عليه تطبيق ما يدرسه في حياته العملية.		
٢٦	يصعب عليه تنظيم المادة في عقله عند الاستذكار		

أساليب التفكير وعلاقتها بموقع

الضبط لدى طلبة كلية التربية

Thinking styles and its relation and locus of control for college of Education

م.م. شيماء طلب حمد

كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة الموصل

قسم العلوم التربوية والنفسية

Assistant lecturer: Shaymaa Talab Hamad

College of education for human Sciences

University of Mosul.

Department of educational and Psychological Sciences

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على أساليب التفكير وموقع الضبط لدى طلبة كلية التربية، العلاقة بين أساليب التفكير وموقع الضبط لدى طلبة كلية التربية، الفروق في العلاقة بين أساليب التفكير وموقع الضبط وفقا لمتغيرات الجنس (ذكور - إناث)، التخصص (علمي - إنساني)، الصف الدراسي (الأول - الرابع) وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة، استخدمت الباحثة مقياس (ابراهيم، ٢٠٠٧) لقياس أساليب التفكير ومقياس (الجحيشي، ٢٠٠٤) لقياس موقع الضبط. وتم التحقق من صدقهما بطريقة الصدق الظاهري وثباتهما بطريقة إعادة الاختبار ولمعالجة البيانات احصائيا تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار الزائي للنسب، معامل بوينت بايسيريال، الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، الاختبار الزائي للفرق بين معاملي ارتباط وظهرت نتائج البحث ان اكثر اساليب التفكير شيوعا لدى الطلبة هو التفكير الحكمي يليه اسلوب التفكير الاقلي ثم اسلوب التفكير التنفيذي اما ادنى الاساليب شيوعا لدى افراد العينة فقد كان اسلوب التفكير الملكي يليه اسلوب التفكير التشريعي ثم اسلوب التفكير الخارجي، يوجد فرق دال احصائيا في موقع الضبط ولصالح الخارجي، توجد علاقة دالة احصائيا بين اساليب التفكير

(التنفيذي، الحكمي، الاقلي، الفوضوي، المتحرر) وموقع الضبط ولصالح الخارجي في حين لم توجد علاقة بين اساليب التفكير (التشريعي، الملكي، الهرمي، العالمي، المحلي، المحافظ، الخارجي، الداخلي) وموقع الضبط، توجد فروق دالة احصائياً وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث) ولصالح الذكور ولم يكن هناك فرق دال في متغير التخصص (علمي- انساني) وتوجد فروق دالة احصائياً وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الاول- الرابع) ولصالح الرابع.

Abstract

The research emphasis on identify the thinking style and locus of control for college of education students, the relation between thinking style and locus of control according to gender variable (Male - Female), the major (Scientific- Human) , Class grade (First- grade) , a sample of population (300) male and female students , the research uses scale (Ibrahim, 2007) , to measure of thinking style and scale (Al-Jeheshi , 2004) to measure locus of control, the validity was tested by superficial validity and reality by retesting method , in order get data treatment statically (Pearson's correlation coefficient , T- test one sample of methods, Z- Test for percentages, point biserial , T-test for correlation coefficient indication , Z-Test for the variant between two correlation coefficient), the result shows that the most popular thinking styles for student are typical style then the oligaric style then executed style while the minimum thinking styles are the Monarchic Style then legislative style and external style, there is variant function in the locus of control for the external one , there is function variant between thinking style Executive , tydical , oligaric , Anarchic , liberal) and the locus of control for the external one, while there is no realtion between thinking styles Legislative ,Monarchic , Hierarchic, global, local, conser , external and internal) and locus of control, there is function variance according to gender variable (Male-Female) for male side and there is no function variance in major (Scientific – Human) and there function variance according

to class grade variable (First – forth) for the fourth grade side.

أهمية البحث والحاجة اليه:

يعد التعليم الجامعي من اهم المؤسسات التعليمية التي تأخذ على عاتقها مسؤولية تدريب الطلبة على اساليب التفكير العلمي بوصفه المؤسسة الرائدة في التطوير والتحديث من خلال تخريج كفاءات علمية يعتمد عليها في التنمية القومية (ابراهيم، ٢٠٠٧، ٥) وان هدف التعليم الجامعي هو خلق العقلية العلمية وطريقة التفكير السليم وتكوين اتجاهات مرغوب بها كما ان للحياة الجامعية الاثر الكبير في صقل شخصية الطلبة من خلال العملية التعليمية فضلا عن ان الجامعة لها دور هام وبارز في التفكير واشعار الشباب بالانتماء اليها (الجزاني، ٢٠٠٤، ٢٢٠) اذ يعد التفكير احدى العمليات العقلية المعرفية الكامنة وراء تطور الحياة الانسانية وسيطرة الانسان على جميع الكائنات الحية واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات بل ان معظم الانجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير هذا فضلا عن ان الاسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوة كامنة تؤثر في جميع تفاعلاته ويوصف التفكير بأنه اعلى مراتب المعرفة وارقاها (الزحيلي، ٢٠١٢، ١٦٩) فالاهتمام بالتفكير يعبر عن حاجة المجتمعات المعاصرة لزيادة و تنمية ثروتها البشرية اذ يرى الكثير من العلماء والمهتمين بهذا الميدان على ان التفكير عملية اساسية في جميع ميادين الحياة وعليه فقد اتجهت التربية الحديثة الى تنمية التفكير بأساليبه المختلفة (قاسم، ٢٠٠٤، ١٧٥) وفي حال عدم الاهتمام بالتفكير واساليبه في التعليم الجامعي سوف يبقى التعليم قائما على الحفظ والتلقين وتبقى الجامعة تخرج احيالا قادرة على الحفظ فقط ابعد ما تكون عن روح الجامعة ولا شك اننا جميعا نشترك في تخريج اعداد من الخريجين تلقوا قدراً معيناً من المعلومات ولكنهم مختلفون جدا في القدرات والمهارات واساليب توظيفها (اليوسفي، ٢٠٠٩، ٣) وهكذا فإن دور المؤسسات التعليمية يتلخص في تحديد اساليب التفكير التي يجب ان يكتسبها الطلبة والتخطيط لهذه الاساليب كما يخطط للمعلومات والحقائق التي يجب تعليمها للطلبة (لزحيلي، ٢٠١٢، ١٧١) وبعد مفهوم اساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الاخيرة وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين وقد نبع اهتمامهم بهذا المفهوم من كونه احد العوامل المؤثرة في العملية التعليمية في المراحل التعليمية كافة نظراً لان معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلبة تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم بما يؤدي في النهاية الى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية (حسين، ٢٠١١، ٢٤٠) وتشير اساليب التفكير الى الطرق والاساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم افكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل

مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن اسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني ان الفرد قد يستخدم عدة اساليب في التفكير وقد تتغير هذه الاساليب مع الزمن (sternberg, 1992, 68) ومما لاشك فيه ان لكل فرد اسلوبه الخاص في التفضيل والتفكير ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين كما ان اسلوب التفكير يقيس تفضيلات الناس اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين فيشير قطامي (١٩٩٠) الى ان اسلوب التفكير كما يراه (ادلر) هو مؤشر على اسلوب الحياة حيث ان للمثقف اسلوب حياة يختلف عن الرياضي من حيث درجة النشاط أو الحركة أو الوحدة والتفاعل مع الآخرين (العتوم وآخرون، ٢٠١١، ٣٥) ومن الطبيعي ان تكون هناك علاقة واضحة بين اساليب التفكير لدى الفرد وسلوكه وطريقة تعامله مع المعرفة والمعلومات واستخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات كما يمكن ملاحظة الفروق بين الافراد في اساليبهم في اداء ما يوكل اليهم من مهام وفي مواجهتهم للمشكلات الحياتية (الزحيلي، ٢٠١٢، ١٧١) وهذا ما يؤكد ان لكل فرد اسلوبه الخاص في التفكير والذي يتأثر بنمط تنشئته وقدراته وخلفيته الثقافية وغيرها مما يميزه عن الآخرين (العتوم، ٢٠١٠، ١٩٧) وان معرفة خصائص الاشخاص الذين يستعملون اساليب التفكير المحددة تعد اساساً يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة بنوع السلوك الذي يمكن ان يقوم به هؤلاء الاشخاص الذين يختلفون في اسلوب تفكيرهم في اثناء مواجهتهم للمواقف سواء كانت مواقف تعليمية او غيرها (القيسي وأمانى، ٢٠١٢، ٩٤٩). وتختلف اساليب التفكير وفقاً للأساس الذي تركز عليه وان اسباب اختلافها بين الافراد يعزى الى اختلافهم في الاهداف والمواقف والمدخلات الذهنية واختلافهم في الاشياء التي ينتبهون اليها واختلاف أنشطة الخلايا العصبية وعددها لديهم واختلاف الاهتمامات التي تتطلب المعالجة الذهنية واختلاف ظروف التنشئة التي يتعرضون لها فتطور اتجاهات تفكيرية مختلفة واختلاف الخبرات والقدرات لديهم (العياصرة، ٢٠١١، ١٧٨) وعلى هذا الاساس فإن الاهتمام بأساليب التفكير هام جداً من اجل النجاح لجميع الطلبة (السورور، ٢٠٠٥، ٢٢١) لان اسلوب الفرد في التفكير واستيعابه للمواد الدراسية احد العوامل التي تؤدي الى التفوق الدراسي لذا يحتاج الكثير من الطلبة الى اكتساب الاستراتيجية المختلفة للتفكير التي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة وفهمها فهماً جيداً واختيار انسبها لهم (حسين، ٢٠١١، ٢٤٤) وقد اوصى بعض الباحثين بضرورة ان يركز المدرسون على اساليب التفكير العلمي وتبصير الطلبة بكيفية الاداء السليم للمشكلات وكيفية انتقاء المعلومات المرتبطة بالمشكلة وكيفية اكتشاف وتنسيق الموقف المشكل بما ييسر الاداء السليم (حبيب، ١٩٩٥، ٨٤) ويذكر (لومب (Lumb, 1996) ان احدى الطرق الممكنة التي يمكن من خلالها تحديد الطرائق المعقدة التي يتعلم بها الفرد وهي دراسة الطريقة أو الاسلوب الذي يفكر فيه هؤلاء الافراد ونتيجة لذلك فقد ركز اهتمام بعض الباحثين في الآونة الاخيرة على دراسة تأثير بعض اساليب التفكير والتي تشير الى طريقة الفرد في استخدام

قدراته تجاه المهام المعرفية على التحصيل (علي ووجدان، ٢٠١٠، ٢٨٢) فقد اكد جريجورنكو وستيرنبرغ (Grigorrenko & Sternberg, 1997) وجود ارتباط كبير وايجابي بين بعض اساليب التفكير وكل من التحصيل الدراسي والتفكير التحليلي والتفكير الابتكاري وانه يمكن التنبؤ بالأداء الاكاديمي للطلاب من خلال اساليب التفكير (Grigorrenko & Sternberg, 1997, 172) وهذا ما اكدته دراسة زهانج (Zhang, 1998) اذا أكد وجود قدرة تنبؤية لأساليب التفكير بالتحصيل الدراسي (خضير وايمان، ٢٠١١، ١٥٩) ويرى ستيرنبرغ ان الكثير من المشاكل التي تواجه الطلبة في عدم القدرة على التحصيل لا تعود بالضرورة الى انخفاض قدرتهم ومستوياتهم وانما الى سوء الانسجام والتوافق ما بين طرق واساليب التدريس التي يتبعها المدرسون في تعليم الطلبة والاساليب والطرق التي يفكر ويتعلم بها الطلبة ولذلك حمل المدرس مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تتسجم مع اساليب تفكيرهم ما أمكن لان معرفة اساليب تفكير الطلبة تساعد على ربط مهارات التعلم لديهم بقدراتهم مما قد ينعكس على اتجاهاتهم نحو تخصصاتهم وتحصيلهم الاكاديمي فضلاً عن دورها في اتجاهات الطلبة نحو عملية التعلم فالطريقة التي يرى بها الفرد العالم تجعله يشعر به بطريقة معينة والطريقة التي يشعر بها تؤثر في ما ينتبه اليه وكيفية احساسه به فينعكس ذلك على التحصيل الاكاديمي والمخرجات التعليمية لهذه الفئة من المجتمع (نصار وصفاء، ٢٠١٠، ٣٢٦-٣٣٢) كما يشير ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) الى ان مفهوم اساليب التفكير لم يحظ بالقدر الكبير من الاهتمام لتأثيره في العملية التعليمية فقط بل لان له دوراً آخر لا يقل في اهميته عن اسهاماته السابقة في العملية التعليمية وهذا الدور يظهر في مجال الحياة العامة اذ ان معرفة الافراد بأسلوب التفكير المفضل عندهم تساعد على انتقاء الاعمال المهنية المتوائمة مع هذا الاسلوب ويرى ستيرنبرغ ان اساليب التفكير يمكن ان تساعد علماء النفس على فهم بعض التغيير في الاداء المدرسي والعمل المهني الذي يمكن ان يعزى بطريق الخطأ الى الفروق في القدرات العقلية (حسين، ٢٠١١، ٢٤٤) وهذا ما يؤكد وجود علاقة بين اساليب التفكير وتعدد القدرات العقلية عند الفرد او تعدد الذكاءات فالأمر لا يقتصر على معرفة القدرة العقلية عند الطالب ونوع ذكائه بل لابد ان نعرف الكيفية التي يميل او يفضل الطالب ان يستخدم بها ذكائه وضرورة ربط هذه القدرة بأسلوب تفكيره حتى يتحقق الطالب من المواءمة بين قدرته والبيئة المحيطة التي يعمل بها (السرور، ٢٠٠٥، ١٥٨) مما يعني ان لكل عملية معرفية اسلوباً للتفكير خاصاً بها وهذا يقع على خط متصل على اساس انه اسلوب الاستجابة الذي يتصف به سلوك الشخص في تناوله العمليات المعرفية ومما يعطي اهمية لهذا الموضوع هو ما كشفته بعض البحوث والدراسات التي تناولت اساليب التفكير في اتجاه جديد في مجال المواقف التربوية والمهنية والتي يستفيد منها المدرسون والتربويين وهو يعد هذه الاساليب نماذج لمعالجة المعلومات بصرف النظر عما اذا كان المصدر الاساسي لهذه المعلومات هو العالم الخارجي المحيط بالفرد او الشخص نفسه وهذه بدورها سوف تبين كيفية مواجهة الشخص لعدد

متنوع من المشكلات في المجالات الاجتماعية والشخصية (القيسي وأماني، ٢٠١٢، ٩٤٩) وهناك ارتباط بين اساليب التفكير وموقع الضبط كبعد من ابعاد الشخصية حيث يواجه الافراد في حياتهم العديد من الاحداث والمشكلات والصراعات والتحديات غير المتوقعة ويستخدمون كل ما لديهم من معارف ومهارات في محاولاتهم للسيطرة على مثل هذه الاوضاع (فتوح ورناء، ٢٠٠٥، ٢٢٦) وان موقع الضبط له تأثير على نوع تفكير الفرد فالفرد الذي يعتبر نفسه مسؤولاً عما يحدث له يكون ذا تفكير سليم وارادة قوية وثقة بالنفس على عكس الفرد الذي يلقي المسؤولية على غيره ومن ثم يرتبط موقع الضبط بقدرة الفرد على التفكير الجيد والمستقل وعدم قبول ما هو شائع دون نقد وتمحيص (المنيزل وسعاد، ١٩٩٥، ٣٥٠٧) وقد حظي موقع الضبط باهتمام الباحثين والدارسين في مجال علم النفس الاجتماعي والشخصية ولاسيما في الآونة الاخيرة اذ تبين مالهذا المفهوم من قدرة على التنبؤ بدوافع الفرد وآرائه وسلوكه في مواقف الحياة المتباينة التجريبية فيها والاجتماعية كما انه احد الجوانب المهمة في تنظيم التوقعات الانسانية وتحديد مصادرها فضلاً عن كونه من المكونات البارزة في تحديد العلاقات الارتباطية بين سلوك الفرد وما يرتبط به من نتائج تساعد على ان ينظر الى انجازاته واعماله او فشله على ضوء قدراته وما يستطيع القيام به من مجهودات مبذولة ومثابرة في تحقيق اهدافه وما يجرؤه من نتائج لسلوكه وما يتخذه من قرارات حيال هذا السلوك (الصميدعي، ٢٠٠٩، ٣٥٤) ويفترض (ليفكورت) بان موقع الضبط يؤثر في العديد من انواع السلوك كما انه وجد ان اعتقاد الفرد بانه يستطيع التحكم في اموره الخاصة والعامة يتيح فرص المثابرة ويزيد من دافعيته لتنظيم هذه الامور كي تنسجم مع حاجاته واهدافه وينعكس ذلك ايجابيا في حياة الفرد حتى يتيح له مثل هذا الاعتقاد ايضا المزيد من المثابرة والدافعية لتحقيق التكيف مع البيئة التي يعيش فيها وبذلك تظهر قيمة هذا العامل المهم من عوامل الشخصية ومن الجدير بالذكر ان موقع الضبط يعد مفهوما دافعيًا وبخاصة عندما يسعى الافراد الى تفسير اسباب نجاحهم او فشلهم وتحديد مصادرها وقدرتهم على السيطرة عليها في أي موقف حياتي يواجهه الفرد بعمامة او ما يواجهه الطلبة في المواقف التعليمية بخاصة وفي ضوء ذلك يندفع الفرد الى اداء المهمة ولا يسقط من حساباته اهمية وضرورة معرفة وفهم ما يؤثر على ادائه وتحديد نوعية ومصادر التأثير ويساعدهم ذلك في تفكيكهم واستيعابهم للعناصر المهمة التي قد تؤثر في حياتهم (قطامي، ١٩٩٤، ٤٨ - ٤٩) كما ان لموقع الضبط علاقة بالعديد من الظواهر التي تتضمن ابعاد الشخصية كالعلاقات المعرفية والنفسية والفلسفية فضلاً عن ظواهر تتعلق بالأمراض النفسية ويمكن تمثيل الافراد على امتداد واحد ذي طرفين (داخلي - خارجي) فكل فرد درجة على هذا المدى تبعا لتوقعه معمم في ادراك الاحداث التعزيزية (شهاب، ٢٠١٠، ١١٥) ويشير (روتر) الى ان كون الافراد من ذوي التوجه الداخلي للضبط لا يعني انهم انماط مختلفة فكل فرد يشترك في خصائص مع الآخرين ضمن نفس التصنيف الذي يقع فيه كما يشترك مع الآخرين الذين يقعون ضمن التصنيف الاخر في بعض الخصائص ولو ان ذلك يكون

بدرجة اقل وهذا يعني انه يجب النظر الى الأمر باعتباره متصلاً طرفاه الضبط الداخلي والضبط الخارجي ويقع الناس على نقاط أو مواضع بين الطرفين ومعظمهم في الوسط وهذا يعني ان قليلا من الناس ذوو توجه داخلي أوخارجي بدرجة كبيرة (جبريل، ١٩٩٦، ٣٥٩) والاتصاف بالضبط الداخلي أو الخارجي يعتمد بشكل اساس على مدى ادراك الفرد للعلاقة بين السلوك والاستجابة في البيئة وعلى مدى شعوره بالمسؤولية الشخصية تجاه الاحداث وجوهر الضبط هو الاعتقاد بوجود علاقة بين الفعل والنتيجة(الحنكاني وآخرون، ٢٠٠٩، ٩٠) ولقد انتقل الاهتمام بهذا المتغير الى البحث التربوي والتعليمي بسبب اهميته في فهم السلوك الانجازي للطلاب وفي الكشف عن العوامل النفسية التي تقف وراء القصور الاكاديمي لديهم(حداد ونائل، ١٩٩٨، ٢٣٥) الامر الذي يستدعي تبني اسلوب تربوي ينمي ادراك الطالب بأنه المسؤول عن نجاحه او فشله وانه قادر على التحكم في بيئته وسينجح في مهماته اذا حاول وعمل وقد توصل (اوترى) و (لانجنباش) الى ان الطلبة الذين دربوا لأن يتحكموا بأنفسهم ونتائج اعمالهم زادت علامتهم على البعد الداخلي لمقياس موقع الضبط وزاد سلوكهم البناء في حين نقص سلوكهم المشاغب(المنيزل وسعاد، ١٩٩٥، ٣٥٠٧) ويتباين الافراد فيما بينهم في موقع الضبط الداخلي - الخارجي كمتغير مهم في تفسير السلوك الانساني وفي مواقف عدة فقد اكدت بعض الدراسات ان الذكور كانوا اكثر ميلا نحو الوجهة الداخلية في الضبط بينما الاناث كن اكثر ميلا نحو الوجهة الخارجية للضبط (عداس، ٢٠٠٨، ٥٤٤) كما اظهرت الدراسات وجود علاقات ارتباطية دالة بين مفهوم موقع الضبط وعدد من المتغيرات والظواهر النفسية الاخرى مثل فاعلية الاداء والقابلية على الاقتناع وخصائص الشخصية(عبود، ٢٠٠٥، ٢٧٤) واوضحت دراسة (ابو ناهية، ١٩٨٤) ان الضبط الداخلي يرتبط ارتباطا موجبا مع كل من قوة الانا والدافع للإنجاز والمرونة التلقائية وارتبط الضبط الخارجي ارتباطا سلبيا مع كل هذه المتغيرات (زيدان، ١٩٩٧، ٢٢٤) وهناك دراسات عديدة اكدت ان ذوي التحكم الداخلي يتميزون عن ذوي التحكم الخارجي انهم اكثر ذكاء وتحصيلا وابتكاراً ويعارضون محاولات الاخرين للتأثير فيهم أي انهم يؤثرون على الناس ولا يتأثرون بهم ولكن ذوي التحكم الخارجي يشتهرون بالضعف والعجز امام المحن اكثر من ذوي التحكم الداخلي(هنتوش وآخرون، ٢٠٠٨، ١٢٥ - ١٢٦) حيث كشفت الدراسات التي تناولت اثر موقع الضبط في التكيف بأن الافراد ذوي الضبط الداخلي يتمتعون بدرجة اعلى من الكفاية في التعامل مع المحيط الخارجي فهم يسعون الى جمع معلومات عن محيطهم اكثر من الافراد ذوي الضبط الخارجي كذلك اشارت الدراسات ان الافراد ذوي التوجه الداخلي اكثر استقلالية وثقة بالذات على عكس الافراد ذوي التوجه الخارجي لانهم اضعف في مقاومة الشعور بالعجز والاكتئاب واكثر انصياعا للاخرين (بني عطا، ٢٠١٢، ٨٠ - ٨١) وبينت دراسة بلالت وآخرون (platt& Et.al, 1971) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحكم الخارجي والعصابية كأحد ابعاد الشخصية أما دراسة برين وبروكويك(Breen &Prociuck, 1976) فقد اكدت ان

الأشخاص ذوي النزعة الخارجية لمركز التحكم يظهرون اتجاهات عدوانية بصورة واضحة بالمقارنة بذوي النزعة الداخلية لمركز التحكم كذلك فإن أصحاب الوجة الداخلية للتحكم أكثر احساسا بالذنب في حالة تعبيرهم عن اتجاهات الكراهية والعدوان (محمد، ١٩٩٣، ٢٤٢-٢٤٣).

وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص اهمية البحث في النقاط الاتية:

- ١- أهمية التعليم الجامعي في خلق العقلية العلمية وطريقة التفكير السليم من خلال تدريب الطلبة على اساليب التفكير العلمي.
- ٢- يقدم البحث فكرة عن اساليب التفكير التي تؤثر في نجاح وفشل الطلبة حسب رأي ستيرنبرغ والناتج عن سوء الانسجام بين طرق واساليب التدريس وطرق تفكير الطلبة.
- ٣- التعرف على اساليب التفكير وبما يعطي فكرة عن طبيعة المناهج التي يحتاجها الطلبة وبما يمكن من تطوير وتغيير المناهج الحالية.
- ٤- اهمية موقع الضبط كبعد من ابعاد الشخصية وتأثيره على تفكير الفرد فهو يرتبط بقدرة الفرد على التفكير الجيد والمستقل فضلا على اهميته في التنبؤ بدوافع الفرد وآرائه وسلوكه في مواقف الحياة المختلفة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الى التعرف على:

- ١- اساليب التفكير لدى طلبة كلية التربية/ جامعة الموصل
- ٢- موقع الضبط لدى طلبة كلية التربية/ جامعة الموصل
- ٣- العلاقة بين اساليب التفكير وموقع الضبط لدى طلبة كلية التربية
- ٤- الفروق بين العلاقة بين اساليب التفكير وموقع الضبط وفقا للمتغيرات الاتية:
أ- الجنس (ذكور- إناث) ب- التخصص (علمي- انساني) ج- الصف الدراسي (الاول- الرابع)

حدود البحث:

يقتصر البحث على طلبة الدراسة الصباحية في كلية التربية/ جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) لكلا الجنسين (ذكور- إناث) وللتخصص (علمي- انساني) وللصفين (الاول- الرابع).

تحديد المصطلحات:

أولاً: اساليب التفكير (Thinking stayles)

عرفها كل من:

١- بارون (Baron, 1995):

الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق اهدافه وهي تتأثر بسمات الفرد الشخصية (غانم، ٢٠٠٩، ٢٩).

٢- جريجورنكو وستيرنبرغ (Grigorenko& Sternberg, 1995):

عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الانساني (النعمي، ٢٠١٢، ٤).

٣- ستيرنبرغ (Sternberg, 1997):

طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند اداء الاعمال وهو ليس قدرة انما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية- اساليب التفكير- القدرات) (Sternberg, 1997, 36)

٤- ابراهيم (٢٠٠٧):

طرائق مفضلة يعبر الفرد من خلالها عن قابلياته وقدراته وذكائه (ابراهيم، ٢٠٠٧، ١٠).

٥- المنصور (٢٠٠٧)

مجموعة من الاداءات المتميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم واستقباله للمعلومات القادمة اليه من البيئة بهدف التكيف معها (المنصور، ٢٠٠٧، ٤٣١)

وقد تبنت الباحثة التعريف النظري لـ(ابراهيم، ٢٠٠٧) لاعتمادها على مقياسها في تطبيق البحث. أما التعريف الاجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطالب او الطالبة) من خلال اجابته في كل اسلوب على حدة من قائمة اساليب التفكير.

ثانيا: موقع الضبط Locus of control

عرفه كل من:

١- اسمرو (١٩٨٨)

هو القرار الذي يتخذه المستجيب ازاء موقف ما اعتمادا على خصائص شخصية داخلية (كالقابلية والمهارة) او على ظروف وعوامل خارجية (كالحظ والصدفة) (ابراهيم وصبحي، ١٩٩٠، ١٩٩١).

٢- علاوي وآخرون (١٩٩٥)

الدرجة التي يدرك بها الافراد أن الاحداث التي تحدث لهم تعتمد على سلوكهم مقابل ادراكهم انها نتيجة القدر والحظ والصدفة أو قوى بعيدة عن ضبطهم وتكيفهم الشخصي. (علاوي وآخرون، ١٩٩٥، ٣٦٢)

٣- جبريل (١٩٩٦)

درجة اعتقاد الفرد بمسؤوليته الشخصية عما يحدث له مقابل ان يرجع ذلك الى عوامل وقوى خارجية ليست من ضمن سيطرته وتحكمه (جبريل، ١٩٩٦، ٣٦٠).

٤- الجحيشي (٢٠٠٤)

اسلوب وطريقة معرفية يعمم على وفقها الفرد التوقعات والاعتقادات وعمليات الادراك عبر المواقف الحياتية المختلفة بما يتناسب مع ميله وتوجيهاته في تفسير الاحداث (الجحيشي، ٢٠٠٤، ١٨).

٥- الحنكاني وآخرون (٢٠٠٩)

هو الواجهة التي قد يعزى اليها سبب النجاح او الفشل او سبب الاداء وعما اذا كان السبب يرجع الى شيء داخل الفرد (داخلي) ام شيء خارج الفرد (خارجي) (الحنكاني وآخرون، ٢٠٠٩، ٨٩) وقد تبنت الباحثة التعريف النظري لـ (الجحيشي، ٢٠٠٤) لاعتمادها على مقياسه في تطبيق البحث. أما التعريف الاجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطالب أو الطالبة) من خلال اجابته على فقرات مقياس موقع الضبط.

الإطار النظري

لما كان المتغيران الاساسيان في هذا البحث هما اساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ وموقع الضبط في ضوء نظرية روتر فسوف يقتصر الإطار النظري على هاتين النظريتين وكالاتي

أولاً: نظرية اساليب التفكير لستيرنبرغ

تعد هذه النظرية من احدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة اساليب التفكير فقد ظهرت في صورتها الاولى عام (١٩٨٨) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي mental self Goverment ثم غير ستيرنبرغ مسماها عام (١٩٩٠) لتصبح نظرية اساليب التفكير (thinking stayles theory) وظهرت في صورتها النهائية عام (١٩٩٧) وهو العام الذي ظهر فيه كتاب اساليب التفكير لستيرنبرغ وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث والدراسات حول تلك النظرية وفي بلدان متعددة فقد كانت الفكرة الاساسية في هذه النظرية ان الناس يحتاجون الى ان يكيفوا انفسهم عقلياً واساليب التفكير هي طرقتهم في تحقيق ذلك (حسين، ٢٠١١، ٢٤٩) وقد تميزت هذه النظرية بمجموعة من المبادئ هي:

- ١- ان الاساليب هي تفضيلات في استعمال القدرات وليس القدرات نفسها فالتنسيق بين الاساليب والقدرات يؤدي الى توليفة اكبر من مجموعة من الاجزاء أي ان الاساليب مهمة لنوعية العمل الذي يختاره الفرد. ٢- ان اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الاساليب والقدرات ايضاً. ٣- للفرد مجموعة من الاساليب وليس اسلوباً واحداً. ٤- ان الاساليب متغيرات نوعية خلال المهام. ٥- ان الناس يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب. ٦- الاساليب يمكن ان تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي. ٧- ان الاساليب دينامية وليست استاتيكية. ٨- ان الاساليب يمكن قياسها وتعلمها. ٩- ان الاساليب الافضل في وقت ما لا تكون الافضل في وقت اخر (القيسي وأماني، ٢٠١٢، ٩٥٦)

وهناك بعض التصورات النظرية لأساليب التفكير التي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الاساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الافراد في تعلمهم فيرى ستيرنبرغ ان هناك ثلاثة عشر اسلوباً للتفكير تتدرج تحت خمس فئات هي:

- ١- الشكل: ويشمل اساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الاقلي)
- ٢- الوظيفة وتشمل (التشريعي، التنفيذي، الحكمي).
- ٣- المستوى (العالمي، المحلي).
- ٤- النزعة (المتحرر، المحافظ).
- ٥- المجال (الخارجي، الداخلي) ويضيف اننا نميل عادة نحو اسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمس (محمود، ٢٠١٤، ٤٦٢) وفيما يأتي عرض تفصيلي للأساليب:

أولاً: اساليب التفكير من حيث الشكل (Form)

١- الاسلوب الملكي Monarchic style

ويتصف هؤلاء الافراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم ادراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل يفضلون الاعمال التجارية والتاريخ والعلوم، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي

٢- الاسلوب الهرمي Hierarchic style

ويميل اصحاب هذا الاسلوب على عمل اشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون اهدافهم بصورة هرمية حسب اهميتها وأولوياتها، لا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، يبحثون دائماً عن التعقيد، مرنون ومنظمون جداً، مدركون للأولويات، يتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

٣- الاسلوب الفوضوي Anarchic style

يتصف هؤلاء الافراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والاهداف، يعتقدون ان الغايات تبرر الوسائل، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم، يكرهون النظام.

٤- الاسلوب الاقلي Oligaric style

يتصف هؤلاء الافراد باندفاعهم من خلال اهداف متساوية الاهمية، متوترون، مشوشون، لديهم العديد من الاهداف المتناقضة.

ثانياً: اساليب التفكير من حيث الوظيفة (Function)

١- الاسلوب التشريعي Legislative style

اصحاب هذا الاسلوب يفضلون الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات، عمل الاشياء بطريقتها الخاصة، يفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف اسلوبهم التشريعي مثل كاتب، مبتكر، فنان، اديب، مهندس، معماري، سياسي وصانع سياسة.

٢- الاسلوب التنفيذي Excutive style

ويميز الافراد الذين يميلون لاتباع القواعد الموضوعية، استخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، يميلون الى تطبيق القوانين وتنفيذها، التفكير في المحسوسات، يفضلون المهن التنفيذية مثل محامي، مدير، رجل دين.

٣- الاسلوب الحكمي Tydical Style

اصحاب هذا الاسلوب يميلون الى الحكم على الآخرين واعمالهم وتقييم القواعد والاجراءات، تحليل وتقييم الاشياء، كتابة المقالات النقدية، لديهم القدرة على التخيل والابتكار، يفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد، تقييم البرامج والارشاد والتوجيه.

ثالثاً: اساليب التفكير من حيث المستوى (Level)

١- الاسلوب العالمي Global style

يتصف هؤلاء الافراد بتفضيلهم التعامل مع القضايا المجردة والمفاهيم عالية الرتبة والتغيير والتجديد والابتكار والمواقف الغامضة والعموميات ويتجاهلون التفاصيل.

٢- الاسلوب المحلي Local style

يتصف اصحاب هذا الاسلوب بتفضيل المشكلات الحياتية التي تتطلب عمل التفاصيل ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل.

رابعاً: اساليب التفكير من حيث النزعة (Leaning)

١- الاسلوب المتحرر Liberal style

يتصف اصحاب هذا الاسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والاجراءات، الميل الى الغموض والمواقف غير المألوفة ويفضلون اقصى تغيير ممكن.

٢- الاسلوب المحافظ Gonservation Style

يتصف هؤلاء الافراد بالتمسك بالقوانين ويكرهون الغموض، يحبون المألوف، يرفضون التغيير ويتميزون بالحرص والنظام.

خامساً: اساليب التفكير من حيث المجال (Scope)

١- الاسلوب الخارجي External Style

يتصف اصحاب هذا الاسلوب بانهم يميلون الى الانبساط، العمل مع فريق، لديهم حس اجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية، يساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

٢- الاسلوب الداخلي Internal style

يفضل اصحاب هذا الاسلوب العمل بمفردهم، منطوون، يكون توجههم نحو العمل او المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون الى الوحدة، يستخدمون ذكاءهم

في الاشياء وليس مع الاخرين يفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية (ابو هاشم، ٢٠٠٧، ٨-١٠).

العوامل المؤثرة في اساليب التفكير

يشير رانغ وستيرنبرغ (Zang & Sternberg, 2005) الى مجموعة من العوامل التي تؤثر في اساليب التفكير يمكن اجمالها على النحو الاتي:

١- الثقافة (Culture): ان الثقافة التي يحيا فيها الفرد تؤثر على القدرات التي يمتلكها فالثقافة التي تركز على التفكير الابداعي مثلا تتطلب تعزيز اساليب التفكير، التشريعية، الابداعية، المتحررة كما ان الثقافة تساهم في تمكين افرادها من تعلم معارف وقدرات معينة.

٢- الجنس (Gender): من المؤمل ان يتأثر عامل الجنس بالثقافة التي يعيش فيها الفرد فالأسرة تنشئ ابناءها وفقا لمعتقداتها عن الدور الاجتماعي المتوقع لكل من الذكر والانثى فاعتقادات المجتمع نحو الذكر والانثى تؤثر بطريقة غير مباشرة عن دور كل منهما فتجد الذكور يتوجهون الى كل من الاسلوب التشريعي والتحرري في حين تتجه الاناث الى كل من الاسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظ.

٣- العمر (Age): يشير ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) الى ان الاسر تشجع النواحي التشريعية لدى الاطفال قبل دخولهم المدرسة بيد ان دخول الطفل الى المدرسة يؤدي الى تقليل الابداع اذ ان المعلم كثيرا ما يقرر ما الذي على الطالب فعله وما لا يفعله حين يتم تعلم الطالب فعله التنفيذ فقط وفي مرحلة المراهقة قد يعود الاسلوب التشريعي الى الطلبة ويعود ذلك الى طبيعة الفلسفة التي تتبناها المدرسة.

٤- الانماط الوالدية (Parenting types): مما لاشك فيه ان الوالدين يمارسان اساليب تفكير تنعكس على اطفالهم فطريقة تعامل الوالدين مع ابنائهم من حيث تشجيعهم على طرح الاسئلة يعزز اساليب تفكيرهم على تقصي الاجابة بنفسه فتقود الى تنمية الاسلوب التشريعي لديهم وهذا ما اكدته دراسة (Zang, 2002) والتي اظهرت ان هناك علاقة ارتباطية بين اساليب تفكير كل من الابناء ووالديهم.

٥- التعلم والوظيفة (Schooling & occupation): يلعب التعليم دورا مهما في القدرات التحليلية والابداعية والعملية اذ يرى ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) ان النظم التعليمية في مختلف انحاء العالم تعزز الاساليب التنفيذية والمحافظ في التعليم، اذ تصف المؤسسات التعليمية الاطفال بأنهم اكثر ذكاء اذا ما قاموا بتنفيذ ما يطلب منهم باتقان ومن المؤكد ان هذه الاجراءات لا تعمل على تعزيز الاستقلال في التفكير التشريعي (نوفل وفريال، ٢٠١٢، ٦-٧).

ثانياً: نظرية التعلم الاجتماعي لروتر

نشأت نظرية التعلم الاجتماعي لروتر تقريباً في منتصف الخمسينات من القرن الماضي من التقاليد الواسعة لكل من نظريات التعلم ونظريات الشخصية وقد جاءت افكارها منسجمة مع اهتمامات علماء النفس المتزايدة التي تبحث عن السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة (الأوسي، ٢٠١٠، ٥٤-٥٥) وتعد هذه النظرية إحدى المحاولات الناجحة التي قامت لفهم السلوك الاجتماعي للإنسان والكشف عن العوامل المؤثرة فيه وان هدفها ليس في اطار الواقع ولكن المراد تطوير النظام للأبنية والتراكيب العقلية بما يساعد على تقديم اقصى ما يمكن من القدرة على التنبؤ بالسلوك وضبطه (الشمرى، ٢٠٠٤، ١١) وهي نظرية علمية تبحث في السلوك في اطار موقف يجمع بين الزمن السابق للحدث والتوقع اللاحق للسلوك أي انها نظرية تحاول تحديد العلاقة المجردة بين متغيرات السلوك (علي، ٢٠٠٣، ٤١) وتشكل النظرية محاولة تجمع في اطارها العام بين اتجاهين مختلفين في علم النفس هما نظريات المثيرة- الاستجابة او نظريات التعزيز (الدافعية) والنظريات المعرفية أو نظريات المجال من الناحية الاخرى (الحمداني، ٢٠٠٥، ٦١) أي انها تضم او تحدث تكاملاً بين ثلاثة اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي السلوك و المعرفة والدافعية وتؤكد على انماط السلوك التي تحدد ويجري تعلمها في الوقت نفسه بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمة التعزيز (الدافعية) وتتأثر هذه المتغيرات بشدة فعل سياق الموقف الذي تحصل فيه ولذلك فان نظرية التعلم الاجتماعي تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية ونظرية المعرفة ونظرية الموقف في اطار موحد (اسمرو، ١٩٨٩، ٣٣٥) وقد تطورت نظرية التعلم الاجتماعي في عام (١٩٧٢) بإدخال بعض التعديلات القائمة على اساس جملة من الابحاث والدراسات التجريبية بحيث اصبحت النظرية اكثر شمولاً لميادين الحياة المختلفة (الأوسي، ٢٠١٠، ٥٥) ويشير كل من روتر وكرومر في هذه النظرية الى نوعين من السلوك المتعلم هما:

أ- السلوك التقاربي: ويقصد به السلوك الذي يصدر عن المتعلم والذي يقترب من معايير اشكال السلوك المقبول اجتماعياً ويعد هذا السلوك ناجحاً من منظور اجتماعي.

ب- السلوك التجنبي ويقصد به السلوك الذي يصدر عن المتعلم والذي يبتعد فيه عن معايير واشكال السلوك المقبول اجتماعياً ويعد مثل هذا السلوك فاشلاً من منظور اجتماعي (التميمي، ٢٠٠٦، ٦٣) وقد قدم روتر افتراضات اساسية لنظريته عن التعلم الاجتماعي وهذه الافتراضات هي:

١- ان الشخصية متعلمة أي ان السلوك متعلم ومكتسب من خلال التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد ولكي يفهم سلوك الفرد وللتنبؤ بشكل صحيح بالسلوك الانساني لابد من الرجوع المنظم الى ظروفه وبيئته ذات المعنى (صالح، ١٩٨٨، ١٦).

٢- وحدة الشخصية وتعني ان خبرات الشخص وتفاعله مع بيئته ذات المعنى يؤثران في بعضهما فالخبرات السابقة تعد وظائف جزئية لمعاني مكتسبة سابقا والمعاني المكتسبة تتغير هي الاخرى بالتجارب الجديدة (علي، ٢٠٠٣، ٩).

٣- يوصف السلوك الانساني بانه سلوك هادف فقد يكون من اجل هدف يناضل الفرد لتحقيقه أو من اجل استبعاد ضرر يسعى لتجنبه ويشير هذا المفهوم الى مبدأ الدافعية في السلوك فيمكن تحديد الدوافع الايجابية والسلبية عن طريق ملاحظة السلوك المباشر فالحدث أو المثير يتحدد كمعزز ايجابي اذا كان سلوك الشخص موجهاً نحو تحقيق هدف معين وعندما يحاول الافراد تجنب شيء ما يكون الهدف سلبيا (الجحيشي، ٢٠٠٤، ٢٢).

٤- يقرر روتر ان السلوك لا يرتبط فقط بالأهداف او بأهميتها بل يتحدد ايضا بتوقع الفرد ان هذه الاهداف ستتحقق (شهاب، ٢٠١٠، ١٢٢).

كما قدم روتر في نظريته اربعة مفاهيم اساسية لوصف السلوك والتنبؤ هي:

١- **امكانية السلوك (Behavior potential):** وتعني القدرة الضمنية لحدوث نوع من السلوك في أي موقف او مجموعة مواقف وامكانية السلوك هي فكرة نسبية تكتسب معناها في سياق توفر اشكال متعددة من السلوك في الموقف نفسه يمكن ان تؤدي الى تحقيق الهدف نفسه (عداس، ٢٠٠٨، ٥٤٧).

٢- **قيمة التعزيز (Reinforcement value):** هي درجة تفضيل الفرد ورغبته في الحصول على تعزيز ما على عدة تعزيزات محتملة عندما تتساوى هذه التعزيزات من حيث امكانية حدوثها وقد ميز روتر بين التعزيز الداخلي وهو خبرة الشخص او ادراكه بأن حادثة ما قد وقعت وان لها قيمة بالنسبة له وهذه القيمة قد تكون سلبية وقد تكون ايجابية وتحدد نتائجها على تكرار السلوك القابل للملاحظة اما التعزيز الخارجي فيشير الى وقوع الاحداث او النتائج المعروفة بأنها ذات قيمة تعزيزية للجماعة أو في الثقافة التي ينتمي لها الفرد (الأوسي، ٢٠١٠، ٥٩).

٣- **التوقع (Expectancy):** هو الاحتمال الذي يضعه الفرد والذي يفيد بأن تعزيزاً معيناً سوف يحدث على اثر سلوك محدد يقوم به الفرد في موقف او مواقف معينة فكل سلوك ارتبط بتعزيز يؤدي الى نشوء توقع وهو امر مستقل عن قيمة التعزيز السابق واهميته فالتوقعات يمكن ان تكون عامة او محددة نوعية من خلال الخبرات السابقة التي تشكل اعتقادا وادراكا معيناً لدى الفرد بأن سلوكا ما أو انماطا سلوكية متماثلة تكون مصحوبة بتعزيز أو تعزيزات ايجابية اما التوقعات المحددة النوعية تكون قائمة على العلاقة الارتباطية بين سلوك معين وتعزيز معين في موقف معين (الأوسي، ٢٠١٠، ٦٠) ويرى روتر وهوكريش ان

الاحتمالية الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد عن امكانيته لتعزيز بعض السلوكيات فمثلا قد تكون توقعات الفرد لنجاح موقف ما منخفضة في حين ان امكانيته الحقيقية للنجاح مرتفعة لذا فانهما يريان التنبؤ بالسلوك يتوقف على الكيفية التي يدرك بها الفرد موقفا معينا لسلسلة من المواقف التي يمكن ادراكها على انها مواقف مرتبطة مع بعضها الاخر او متشابهة (التميمي، ٢٠٠٦، ٦٧-٦٨)

٤- **الموقف النفسي (Psychological situation):** وينسب الى المحيط النفسي الذي يستجيب فيه الفرد والذي تحده تصورات الشخص فالموقف له عدة معان لمختلف الافراد وهذه المعاني تؤثر في الاستجابة فمثلا يمكن ان يكون لدى الفرد حاجة قوية للعنف لكن قد لا يتصرف بعنف في موقف معين اعتماداً على توقعات التعزيز ويؤمن روتر بأن المؤشرات المعقدة لكل موقف ترتفع وتبرز في توقعات الافراد لنتائج التعزيز السلوكية وللتسلسلات التعزيزية (الحمداني، ٢٠٠٥، ٦٤-٦٥) ولا يتحدد الموقف النفسي بالزمن فقد يطول من هذه المحددات او يقصر وفقا لمعطيات الحافز النفسي المعيش لحظة الاستجابة وما يترتب على هذه الاستجابة او الاستجابات من تعزيزات يطول او يقصر احدها اعتماداً على الاشباعات البيولوجية او النفسية التي تحدثها والتي تلبي حاجات الفرد (الأوسي، ٢٠١٠، ٦٠) وبما ان موقع الضبط هو احد المفاهيم الاساسية التي طرحتها النظرية في تفسيرها للسلوك الانساني فقد اكد روتر على وجود بعدين لموقع الضبط هما

أولاً: البعد الخارجي يعبر عن العوامل الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة ولا دخل للإنسان بها ويعتقد الفرد بانها المسؤولة عن نتائج سلوكه (الصميدعي، ٢٠٠٩، ٣٥٤) ويعرفها سليجمان انها حالة نفسية تنتج عندما تكون الاحداث خارجة عن الضبط والسيطرة على الاحداث في البيئة فضلا عن ذلك فإنهم يرجعون ما يحدث لهم الى انه خارج عن نطاق ارادتهم ويوصف هؤلاء الافراد بانهم ذوو الضبط الخارجي (التميمي، ٢٠٠٦، ٦٤).

ثانياً: البعد الداخلي يعبر عن العوامل الكامنة في الانسان والذي يعتقد بانها المسؤولة عما يحققه من نجاح او ما يمني به من فشل (الصميدعي، ٢٠٠٩، ٣٥٤) فالأفراد الذين يعتقدون ان الاحداث هي نتائج سلوكهم وخصائصهم الشخصية فهم يواجهون الاحداث بشجاعة وان ما يحدث لهم يحفزهم للعمل بشكل اشد واقوى لإعادة الضبط والسيطرة على البيئة أي ان هؤلاء الافراد قادرون على تكييف سلوكهم وتعديله عندما تصبح الاحداث خارجة عن سيطرتهم ويوصف هؤلاء الافراد بأنهم ذوو الضبط الداخلي (التميمي، ٢٠٠٦، ٦٥)

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات تناولت اساليب التفكير

١- دراسة الصوفي (٢٠٠٤): (تفضيل الاداء الجانبي وعلاقته بأساليب التفكير عند طلبة الجامعة).

هدف البحث الى معرفة العلاقة بين تفضيل الاداء الجانبي واساليب التفكير ولتحقيق هدف البحث تم استخدام مقياس كاسهايرا (Kashihara, 1979) لقياس تفضيل الاداء الجانبي ومقياس اساليب التفكير الذي قام ببنائه الباحث وتم استخراج (الصدق الظاهري، صدق الترجمة) لمقياس تفضيل الاداء الجانبي كما تم استخراج (الصدق الظاهري، صدق البناء) لمقياس اساليب التفكير وتم ايجاد القوة التمييزية للفقرات ولكلا المقياسين اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (اعادة الاختبار) ولكلا المقياسين وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية/ ابن رشد وتم معالجة البيانات احصائياً باستخدام (معامل ارتباط بيرسون الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تحليل الانحدار المتعدد) وظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين تفضيل الاداء الجانبي واساليب التفكير باستثناء اسلوب واحد فقط هو الاسلوب التنفيذي (الصوفي، ٢٠٠٤).

٢- دراسة ابراهيم (٢٠٠٧): (اساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة الاستدلالية لدى طلبة الجامعة).

هدفت الدراسة الى معرفة اساليب التفكير والقدرة الاستدلالية تبعا لمتغيري (الجنس، التخصص) والتعرف على العلاقة بين اساليب التفكير والقدرة الاستدلالية تبعا لمتغيري (الجنس والتخصص) ولتحقيق اهداف الدراسة فقد قامت الباحثة بإعداد مقياس لأساليب التفكير واستخدمت اختبار القدرة الاستدلالية المعد من قبل (الكبيسي، ١٩٨٩) وتم استخراج (الصدق الظاهري، صدق البناء) وكذلك القوة التمييزية لفقرات مقياس اساليب التفكير في حين تم استخراج (الصدق الظاهري) لاختبار القدرة الاستدلالية اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (اعادة الاختبار، الاتساق الداخلي) لمقياس اساليب التفكير في حين تم ايجاد الثبات لاختبار القدرة الاستدلالية بطريقة (اعادة الاختبار، التجزئة النصفية) وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة وتم معالجة البيانات احصائياً باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معادلة سبيرمان براون، معادلة الفاكرونباخ) وأظهرت النتائج ان طلبة الجامعة يمتلكون جميع اساليب التفكير وبحسب متغيري الجنس والتخصص ويمتلكون قدرة استدلالية مالية وبحسب متغيري الجنس والتخصص كما اظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين اساليب التفكير والقدرة الاستدلالية وبحسب متغيري الجنس والتخصص (ابراهيم، ٢٠٠٧).

٣- دراسة الزعبي ومحمد (٢٠٠٧): (اساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي).

هدف البحث الى معرفة اساليب التفكير الشائعة بين طلبة جامعة الحسين بن طلال والتعرف على الفروق في اساليب التفكير وفقا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، المستوى الدراسي) ولتحقيق اهداف البحث استخدم الباحثان مقياس اساليب التفكير المعد من قبل (Harrison&Bramson, 1982) والمترجم من قبل (حبيب، ١٩٩٥) وتم استخراج (الصدق الظاهري، صدق الترجمة) للمقياس اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة الفاكرونباخ وتكونت عينة البحث من (٢٤٠) طالبا وطالبة من الكليات العلمية والانسانية وتم معالجة البيانات احصائيا باستخدام (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار التائي) وظهرت النتائج ان اكثر اساليب التفكير شيوعا بين الطلبة هو التفكير الواقعي فالتحليلي فالمثالي في؟؟؟ وكذلك اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اساليب التفكير وفقا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) (الزعبي ومحمد، ٢٠٠٧).

٤- دراسة اليوسفي (٢٠٠٩): (اساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه).

هدف البحث الى معرفة العلاقة بين اساليب التفكير واساليب التعلم والتعرف على الفروق في العلاقة بين اساليب التفكير واساليب التعلم عند طلبة الفقه ولتحقيق اهداف البحث استخدم الباحث قائمة اساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (StenBerg &Wagner, 1990) والتي عربها (ابو هاشم، ١٩٩٧) وقائمة اساليب التعلم ل(كولب ومكارثي، ٢٠٠٥) وتم استخراج (الصدق الظاهري) للمقياسين اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (اعادة الاختبار) ولكلا المقياسين وتكونت عينة البحث من (٣٢٤) طالبا وطالبة من طلبة كلية الفقه وتم معالجة البيانات احصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، التحليل العاملي) وظهرت النتائج وجود علاقة متباينة النوع (موجبة، سالبة) والدالة (دالة، غير دالة) بين اساليب التفكير واساليب التعلم وعدم وجود فروق بين اساليب التفكير واساليب التعلم لدى طلبة كلية الفقه (اليوسفي، ٢٠٠٩).

٥- دراسة خضير وايمان (٢٠١١): (اساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل).

هدف البحث الى معرفة اساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة والكشف عن الفروق في اساليب التفكير السائدة بين طلبة الجامعة تبعا لمتغيري (الجنس، التخصص) ولتحقيق اهداف البحث تم استخدام القائمة المعدة من قبل ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) لقياس اساليب التفكير وتم استخراج الصدق الظاهري للمقياس اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (اعادة الاختبار، تحليل التباين) وتكونت عينة البحث من (١٥٣) طالبا وطالبة وتم معالجة البيانات احصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين) وظهرت النتائج ان اكثر الاساليب شيوعا

لدى افراد العينة هو التفكير الهرمي يليه الخارجي ثم الاقلي اما ادنى الاساليب شيوعا لدى افراد العينة هو التفكير العالمي يليه المحافظ ثم الداخلي وكذلك اظهرت النتائج ان هناك فروقا دالة في اسلوبين من اساليب التفكير الاكثر شيوعا تبعا لمتغير الجنس وهما التفكير (التنفيذي، الخارجي) وكلاهما لصالح الذكور وان هناك اربعة اساليب دالة تبعا لمتغير التخصص الدراسي هما التفكير (التنفيذي، الهرمي، الملكي، الفوضوي) وجميعها كانت لصالح التخصص العلمي (خضير وايمان، ٢٠١١).

٦- دراسة نوفل وفريال (٢٠١٢): (اساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الاردنية).

هدف البحث الى معرفة اساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الجامعة والتعرف على الفروق في اساليب التفكير وفقا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) والتعرف على العلاقة بين اساليب التفكير والمعدل التراكمي ولتحقيق اهداف البحث تم استخدام قائمة اساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1990) وتم استخراج (الصدق الظاهري، صدق البناء) اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة الفاكور ونباخ وتكونت عينة البحث من (١١٧٤) طالبا وطالبة منهم (٤٠٢) طالبا وطالبة من الكليات العلمية و(٧٧٢) من الكليات الانسانية وتم معالجة البيانات احصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية) واظهرت النتائج شيوع الاسلوب المحافظ فالمحلي والملكي في حين كانت اقل الاساليب شيوعا هي التشريعي فالهرمي والخارجي وظهرت فروق دالة احصائيا في اساليب التفكير الاكثر شيوعا تبعا لمتغير الجنس هو الاسلوب الاقلي ولصالح طلبة الكليات العلمية كما ان هناك فروقا بين طلبة السنوات الاولى والثانية والثالثة من جهة والسنة الرابعة من جهة اخرى على كل من الاسلوب التشريعي والتنفيذي والقضائي والمحلي والعالمي والهرمي والفوضوي والداخلي والخارجي وجميعها لصالح طلبة السنة الرابعة (نوفل فريال، ٢٠١٢).

ثانيا: دراسات تناولت موقع الضبط:

١- دراسة جابر (١٩٩٥): (موقع الضبط وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة جامعة بغداد).

هدفت الدراسة الى التعرف على درجة موقع الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة جامعة بغداد والتعرف على العلاقة بين موقع الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة جامعة بغداد والتعرف على الفروق في العلاقة وفقا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية) ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس (الحلو، ١٩٨٩) لقياس موقع الضبط بعد اعادة اجراءات الثبات له فيما تم بناء مقياس للتوافق النفسي والاجتماعي واوجدت له معاملات الصدق والثبات واتصفت فقراته بالتميز وتألفت عينة الدراسة من (١١١٠) طالبا وطالبة من

المرحلتين الاولى والرابعة وعولجت البيانات احصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين) وظهرت النتائج ان افراد عينة البحث يتصفون بموقع ضبط خارجي ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في موقع الضبط تبعا لمتغير الجنس والتخصص في حين وجدت فروق دالة احصائية في موقع الضبط تبعا لمتغير المرحلة ولصالح المرحلة الاولى كذلك اظهرت النتائج تحقيق افراد البحث درجات واطئة (دون الوسط) على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي وهذا يعني ان طلبة جامعة بغداد لا يتمتعون بالتوافق النفسي والاجتماعي تبعا لمتغير الجنس في حين وجدت فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير التخصص ولصالح طلبة الكليات العلمية وكذلك وجدت فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الاولى (جابر، ١٩٩٥).

٢- دراسة الاحمد (١٩٩٩): (العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم).

هدف البحث الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط والتعرف على الفروق بين طلبة كلية التربية والعلوم في دافعية الانجاز ومركز الضبط (الداخلي- الخارجي) والتعرف على الفروق وفقا لمتغير الجنس (ذكور- اناث) ولتحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس دافعية الانجاز الذي قام ببنائه (هيرمانز، ١٩٧٠) والمكيف على البيئة المصرية من قبل (موسى، ١٩٨١) ومقياس مركز الضبط المعد من قبل (روتر، ١٩٥٤) وتم استخراج (الصدق الظاهري) للمقياس اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (التجزئة النصفية) لمقياس دافعية الانجاز وطريقة (اعادة الاختبار) لمقياس مركز الضبط وتألفت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة وعولجت البيانات احصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي) وظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط (الداخلي- الخارجي) وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم في دافعية الانجاز ومركز الضبط وكذلك اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث) (الاحمد، ١٩٩٩).

٣- دراسة العكدي (٢٠٠٢): (موقع الضبط لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقته بالقيم ومفهوم الذات).

هدفت الدراسة الى التعرف على موقع الضبط ومستوى مفهوم الذات والقيم السائدة لدى طلبة جامعة الموصل والتعرف على العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة والتعرف على الفروق في العلاقة وفقا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف الدراسي) ولتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس موقع الضبط المعد من قبل (الحو، ١٩٨٩) والمعدل من قبل (جابر، ١٩٩٥) واختبار القيم المعد من قبل

(البورت، فيرنون، لندزي) والمغرب من قبل (هنا، ١٩٥٩) ومقياس مفهوم الذات المعد من قبل (بكر، ١٩٧٩) وتم استخراج (الصدق الظاهري) اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (اعادة الاختبار) للمقاييس الثلاثة وتألفت عينة الدراسة من (٥١٧) طالبا وطالبة وعولجت البيانات احصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، الاختبار الزائي) واطهرت النتائج ان افراد العينة يتصفون بموقع ضبط داخلي واحتلت القيم السائدة لدى طلبة الجامعة الترتيب الاتي القيمة (الدينية، الاجتماعية، السياسية، النظرية، الاقتصادية، الجمالية) وان مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة عال كذلك اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين موقع الضبط ومفهوم الذات والقيم تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف الدراسي)(العكدي، ٢٠٠٢).

٤- دراسة الحمداني (٢٠٠٥): (الالتزام الديني وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة).

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الالتزام الديني وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة والتعرف على العلاقة بين الالتزام الديني وموقع الضبط والتعرف على دلالة الفروق في الالتزام الديني وموقع الضبط تبعا لمتغيري (الجنس، التخصص) ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس الالتزام الديني واستخدمت مقياس موقع الضبط المعد من قبل (الحو، ١٩٨٩) والمعدل من قبل (جابر، ١٩٩٥) وتم استخراج (الصدق الظاهري) اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (اعادة الاختبار) ولكلا المقياسين وتألفت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالبا وطالبة وعولجت البيانات احصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين) واطهرت النتائج ان طلبة الجامعة يتصفون بالالتزام ديني وموقع ضبط عال وان عينة البحث ذات موقع ضبط داخلي كما اظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين متغيري الالتزام الديني وموقع الضبط الداخلي ووجود علاقة ضعيفة بين الالتزام الديني وموقع الضبط الخارجي وان الذكور اعلى من الاناث في درجة الالتزام الديني وان الاقسام العلمية اعلى من الاقسام الانسانية في درجة الالتزام الديني كما اظهرت النتائج عدم وجود اختلاف بين الذكور والاناث في موقع الضبط فموقع ضبط كل منهما داخلي وكذلك لا يختلف طلبة الاقسام العلمية عن طلبة الاقسام الانسانية في موقع الضبط. (الحمداني، ٢٠٠٥).

٥- دراسة التميمي (٢٠٠٦): (التفاعل الاجتماعي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة).

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى التفاعل الاجتماعي وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة والتعرف على العلاقة بين التفاعل الاجتماعي وموقع الضبط والتعرف على دلالة الفروق في التفاعل الاجتماعي وموقع الضبط وفقا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف الدراسي) ولتحقيق اهداف الدراسة فقد قام الباحث ببناء

اداتي التفاعل الاجتماعي وموقع الضبط وتم استخراج (الصدق الظاهري، صدق البناء) للمقياسين اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (الاتساق الداخلي، التجزئة النصفية) لمقياس التفاعل الاجتماعي في حين تم ايجاد الثبات لمقياس موقع الضبط بطريقة (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة الفاكرونباخ وتألفت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالب وطالبة وعولجت البيانات احصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين) وظهرت النتائج تمتع الطلبة بمستوى عال في التفاعل الاجتماعي وموقع الضبط وان عينة البحث ذات موقع ضبط خارجي ووجود علاقة ايجابية وعالية بين التفاعل الاجتماعي وموقع الضبط وكذلك اظهرت النتائج وجود فروق في التفاعل الاجتماعي حسب متغير الجنس ولصالح الذكور وعدم وجود فروق في التفاعل الاجتماعي حسب متغيري التخصص والصف الدراسي في حين اظهرت النتائج عدم وجود فروق في موقع الضبط حسب متغيرات (الجنس، التخصص، الصف الدراسي) (التميمي، ٢٠٠٦).

٦- دراسة الخالدي (٢٠٠٩): (الذكاء الاجتماعي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة بغداد)

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي وموقع الضبط لدى طلبة جامعة بغداد والتعرف على دلالة الفروق في الذكاء الاجتماعي وموقع الضبط تبعا لمتغيري (الجنس، التخصص) ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس الذكاء الاجتماعي واستخدمت مقياس موقع الضبط المعد من قبل (الحلو، ١٩٨٩) وتم استخراج (الصدق الظاهري، صدق البناء) اما الثبات فتم ايجاده بطريقة (اعادة الاختبار، الاتساق الداخلي) لمقياس الذكاء الاجتماعي في حين تم استخراج (الصدق الظاهري) وايجاد الثبات بطريقة (اعادة الاختبار) لمقياس موقع الضبط وتألفت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالباً وطالبة وعولجت البيانات احصائيا باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط بوينت بايسيريال، تحليل التباين الاحادي والتائي، الاختبار التائي، اختبار شيفيه) وظهرت النتائج تمتع طلبة جامعة بغداد بمستوى عال في الذكاء الاجتماعي وموقع الضبط وان عينة البحث ذات موقع ضبط داخلي ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الاجتماعي وموقع الضبط وكذلك اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الاجتماعي حسب متغير التخصص في حين اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في موقع الضبط حسب متغير الجنس ولصالح الذكور وعلى وفق متغير التخصص لصالح التخصص الانساني (الخالدي، ٢٠٠٩).

إجراءات البحث

يقصد بإجراءات البحث تحديد المجتمع الأصلي وسحب العينة ووصف اداتي البحث وتطبيقهما والوسائل الاحصائية المناسبة في تحليل النتائج بحسب اهداف البحث الحالي وكما يأتي:

أولاً: مجتمع البحث

تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة كلية التربية في جامعة الموصل والبالغ عددهم (٨٤٨٥) طالبا وطالبة للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) وتضمن (١١) قسما (٥) اقسام علمية و(٦) اقسام انسانية وانسجاما مع حدود البحث فقد تم تعيين طلبة الصفين (الاول والرابع) والبالغ عددهم (٤٥٦٢) وشكلت نسبة (٥٧%) من المجموع الكلي لمجتمع البحث اذ بلغ مجموع طلبة الصف الاول (٢٥٩٣) طالبا وطالبة في حين بلغ مجموع طلبة الصف الرابع (١٩٦٩) طالبا وطالبة والجدول (١) يوضح مجتمع البحث من طلبة كلية التربية مصنفيين بحسب الجنس والتخصص والصف.

جدول (١) مجتمع البحث من طلبة كلية التربية مصنفيين بحسب الجنس والتخصص والصف

ت	الأقسام	الصف الأول		الصف الرابع		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
١	الرياضيات	٩٤	٩٠	٦٢	٥٨	٣٠٤
٢	علم الحاسوب	٧٧	٥١	٤٠	٦٧	٢٣٥
٣	الفيزياء	٩٣	٣٢	٥٩	٤٢	٢٢٦
٤	الكيمياء	١٥١	٤٠	٧٨	٦٦	٣٣٥
٥	علوم الحياة	٦٣	٥٤	٥٧	٩٧	٢٧١
٦	اللغة الانكليزية	١٢٢	١٤٦	٣٤	١٣٨	٤٤٠
٧	اللغة العربية	٢١٩	١٣١	١١١	١١١	٥٧٢
٨	علوم القرآن	٢٢٢	١٠١	١٦١	١١١	٥٩٥
٩	الجغرافية	٢٥١	١٠٧	١٣٣	٧٩	٥٧٠
١٠	التاريخ	٢٣٩	١٣١	١٧٣	١٠٣	٦٤٦
١١	علم النفس	١٢٧	٥٢	١١٣	٧٦	٣٦٨
١٢	المجموع الكلي	١٦٥٨	٩٣٥	١٠٢١	٩٤٨	٤٥٦٢

ثانياً: عينة البحث

بعد ان تم تحديد مجتمع البحث تم سحب عينة عشوائية من الاقسام بلغ عددها (٦) اقسام منها (٣) اقسام علمية و(٣) اقسام انسانية ومن ثم اختيرت عينة الطلبة بطريقة عشوائية طبقية للصفين (الاول والرابع) بلغت (٣١٩) طالباً وطالبة ولكن تم

استبعاد (١٩) استمارة لعدم اكتمال الاجابة عنها من قبل الطلبة وبهذا اصبح العدد (٣٠٠) وشكلت نسبة (٧%) من المجموع الكلي لطلبة الصفين الاول والرابع في كلية التربية والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) عينة البحث من طلبة كلية التربية مصنفين بحسب الجنس والتخصص والصف

ت	التخصص	الأقسام	الصف الأول		الصف الرابع		المجموع		المجموع الكلي
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
١	العلمي	الرياضيات	١١	١١	٧	٧	١٨	١٨	٣٦
٢		الكيمياء	١٩	٥	٩	٨	٢٨	١٣	٤١
٣		علوم الحياة	٨	٦	٧	١٢	١٥	١٨	٣٣
٤	الانساني	اللغة العربية	١٥	٦	١٤	٩	٢٩	١٥	٤٤
٥		الجغرافية	٣٠	١٣	١٦	٩	٤٦	٢٢	٦٨
٦		التاريخ	٢٩	١٦	٢١	١٢	٥٠	٢٨	٧٨
المجموع الكلي			١١٢	٥٧	٧٤	٥٧	١٨٦	١٢٥	٣٠٠

ثالثا: اداتا البحث Tool of Research

استخدمت الباحثة اداتين لتحقيق اهداف البحث هما

أ- مقياس اساليب التفكير

١- وصف المقياس

اعتمدت الباحثة على مقياس اساليب التفكير الذي اعدته (ابراهيم، ٢٠٠٧) وطبقته على طلبة الجامعة المستنصرية ويتكون المقياس من (٦٥) فقرة وتقيس ثلاثة عشر اسلوبا من اساليب التفكير بمعدل (٥) فقرات لكل اسلوب من اساليب التفكير وهي من نوع التقرير الذاتي الذي يسأل الافراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في اداء الاشياء داخل المدرسة او الجامعة او المنزل او العمل في ضوء مقياس خماسي الاستجابة (تنطبق تماما، تنطبق غالبا، تنطبق احيانا، تنطبق نادرا، لا تنطبق مطلقا) والجدول (٣) يوضح توزيع الفقرات على اساليب التفكير.

جدول (٣) توزيع الفقرات على كل أسلوب من أساليب التفكير

الأساليب	الفقرات	الأساليب	الفقرات
الملكي	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	الحكمي	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥
الهرمي	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	العالمي	٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠
الفوضوي	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥	المحلي	٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥
الاقلي	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	المتحرر	٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠
التشريعي	١، ٢، ٣، ٤، ٥	المحافظ	٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥
التنفيذي	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	الخارجي	٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠
		الداخلي	٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥

٢- صدق المقياس Scale validity

يعد الصدق من المميزات المهمة في مجال المقاييس والاختبارات النفسية ويكون المقياس صادقاً مادام يقيس ما وضع لأجله بصورة جيدة حيث ان صدق المقياس متعلق بما يقيسه فعلاً (الخياط، ٢٠١٠، ١٥٧) وللتحقق من صدق المقياس اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري حيث يكون الاختبار صادقاً ظاهرياً إذا كانت فقراته تتوجه لقياس اهداف البحث وتنسجم مع عنوان المقياس (سمارة، ١٩٨٩، ١١٠) ويشير ايبيل (Ebel, 1972) الى ان صدق المقياس يتحقق بعرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية التي وضع لأجلها (Ebel, 1979, 555) لذا قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية من ذوي الخبرة والدراسة العلمية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم على فقرات المقياس وبلغ^(١) عدد الخبراء (١٠) وبناء على ملاحظاتهم تم اجراء تعديلات لفظية على بعض الفقرات

٣- ثبات المقياس Scale Reliability

يعد ثبات المقياس شرطاً أساسياً من شروط موضوعية أداة البحث (الروسان، ١٩٩٩، ٣٣) ويشير الثبات الى درجة الاستقرار في النتائج في تقدير صفة او سلوك ما (النبهان، ٢٠٠٤، ٢٢٩) ولأجل الحصول على ثبات المقياس اعتمدت الباحثة طريقة اعادة الاختبار (Test- Retest Method) ويقصد بها تطبيق أداة القياس على الافراد تم اعادة تطبيقها مرة اخرى بعد فترة زمنية معينة ومعامل الارتباط بين فترتي التطبيق يمثل معامل الثبات (الخياط، ٢٠١٠، ١٥٠) ولإيجاد الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من خارج عينة البحث

الاساسية بلغ عددها (٥٠) طالبا وطالبة اختيروا من الصفين الاول والرابع من قسمي (الفيزياء واللغة الانكليزية) في كلية التربية وكما موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) عينة الثبات من طلبة كلية التربية مصنفين بحسب الجنس والتخصص والصف

المجموع	الصف الرابع		الصف الأول		القسم	التخصص
	إناث	ذكور	إناث	ذكور		
٢٥	٦	٦	٦	٧	الفيزياء	العلمي
٢٥	٧	٦	٦	٦	اللغة الانكليزية	الإنساني
٥٠	١٣	١٢	١٢	١٣		المجموع

واستخدم معامل ارتباط بيرسون لايجاد درجة الارتباط بين التطبيقين وقد بلغت قيمة معامل ثبات (٠,٧٩) وهو معامل ثبات جيد وبذلك اصبح المقياس جاهزا لتطبيقه على عينة البحث الاساسية.

ب- مقياس موقع الضبط Locus of Control

١- وصف المقياس

اعتمدت الباحثة على مقياس موقع الضبط الذي اعده (الجيشي، ٢٠٠٤) حيث يتكون المقياس من (٣٩) فقرة يقابل كل فقرة من فقرات المقياس بديلان للإجابة هما (نعم، لا)

٢- صدق المقياس Scale validity

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٠) وهم نفس الخبراء الذين عرض عليهم مقياس اساليب التفكير وبناء على ملاحظاتهم تم التعديل في لغة واسلوب بعض الفقرات كما تم حذف فقرة واحدة من المقياس وبذلك بلغ عدد فقرات المقياس بعد الاخذ باراء الخبراء (٣٨) فقرة.

٣- ثبات المقياس Scale Reliability

تم اعتماد طريقة اعادة الاختبار وقد قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من خارج عينة البحث الاساسية بلغ عددها (٥٠) طالبا وطالبة وهي نفس العينة في تجربة مقياس اساليب التفكير من الصفين الاول والرابع وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد وبذلك اصبح المقياس جاهزا لتطبيقه على عينة البحث الاساسية.

رابعاً: التطبيق النهائي للمقياسين

قامت الباحثة بتطبيق المقياسين بصورتها النهائية على افراد عينة البحث والمتكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة وعند توزيع المقياسين على افراد العينة تحدثت الباحثة عن اهمية البحث وفائدته وبينت انه فقط للأغراض العلمية ولا توجد هناك اجابة صحيحة أو خاطئة اضافة الى الاشارة الى سرية المعلومات وعدم اطلاع اشخاص آخرين عليها سوى الباحثة.

خامساً: تصحيح اداتي البحث**أ- مقياس اساليب التفكير**

اعتمدت الباحثة في تصحيحها للمقياس على الطريقة التي اتبعتها (ابراهيم، ٢٠٠٧) فقد اعطت الاوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي للبدائل (تنطبق تماماً، تنطبق غالباً، تنطبق احياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق مطلقاً) على اعتبار ان (٥) تمثل السلوك الاكثر انطباقاً على المستجيب و (١) يمثل السلوك الاقل انطباقاً وتحسب درجات كل اسلوب من اساليب التفكير على حدة بعدها تمت معالجة البيانات احصائياً.

ب- مقياس موقع الضبط:

اعتمدت الباحثة في تصحيحها للمقياس على الطريقة التي اتبعتها (الجحيشي، ٢٠٠٤) بإعطاء درجة واحدة للإجابة بـ (نعم) للفقرة التي تعبر عن توجه موقع ضبط خارجي ودرجة واحدة للإجابة بـ (لا) للفقرة التي تعبر عن توجه موقع ضبط داخلي واعطاء صفر للإجابة بـ (نعم) للفقرة التي تعبر عن توجه موقع ضبط داخلي وصفر للإجابة بـ (لا) للفقرة التي تعبر عن توجه موقع ضبط خارجي وكلما ارتفعت درجات المفحوص كان دليلاً على انه ذو موقع ضبط خارجي والعكس صحيح.

سادساً: الوسائل الاحصائية

لأجل معالجة البيانات الواردة في البحث استعانت الباحثة ببرنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية ويرمز لها باختصار (spss) اذ تم تحويل المعلومات الى رموز أي ارقام وتمت المعالجة باستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث.

عرض النتائج ومناقشتها:**الهدف الأول: التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة كلية التربية/ جامعة الموصل.**

لأجل تحقيق هذا الهدف تم استخراج الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل اسلوب من اساليب التفكير على حدة وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان هناك فروق ذات دلالة احصائية لكل اسلوب والدرجة الكلية وباستخراج النسب المئوية لكل اسلوب تم ترتيب الاساليب الاكثر شيوعاً لدى افراد عينة البحث كما موضح في الجدول (٥).

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والنسب المئوية لأساليب التفكير

الأساليب	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		النسبة	تسلسل الأساليب
					المحسوبة	الجدولية		
التشريعي	٣٠٠	١٦,١٨٣٣	١٥	٢,٢٨٤٨٣	٨,٩٧٠	١,٩٦٠ ١,٠٥ ٢٩٩	%٦٤,٧٣	١٢
التنفيذي		١٧,٦١٠٠		٣,٢٥٤٧٢	١٣,٨٩٠		%٧٠,٤٤	٣
الحكمي		١٩,٦٤٠٠		٣,٦٠٢٨٢	٢٢,٣٠٧		%٧٨,٥٦	١
الملكي		١٦,٢٢٠٠		٢,٤٦٩٥٣	٨,٥٥٧		%٦٤,٨٨	١١
الهرمي		١٧,٢٩٦٧		٣,٦٦٣٣٤	١٠,٨٥٩		%٦٩,١٩	٤
الأقلي		١٨,٥٠٣٣		٣,٥٤٠٩٧	١٧,١٣٦		%٧٤,٠١	٢
الفوضوي		١٦,٣٢٠٠		٣,٤٣٩٥٣	٦,٦٤٧		%٦٥,٢٨	١٠
العالمي		١٦,٩١٦٧		٣,٠٨٥٦٩	١٠,٧٥٩		%٦٧,٦٧	٦
المحلي		١٧,٠١٠٠		٣,٣٥٧٧٠	١٠,٣٦٨		%٦٨,٠٤	٥
المتحرر		١٦,٥٩٦٧		٣,٢٥٤١٢	٨,٤٩٨		%٦٦,٣٩	٩
المحافظ		١٦,٧٠٣٣		٣,٣٢٧٥٠	٨,٨٦٦		%٦٦,٨١	٨
الخارجي		١٥,٨٩٦٧		٢,٩٩٥٩٨	٥,١٨٤		%٦٣,٥٩	١٣
الداخلي		١٦,٨٦٠٠		٣,٠٠٥٠٨	١٠,٧٢١		%٦٧,٤٤	٧
الدرجة الكلية		٢٢١,٧٥٦٧	١٩٥	٢١,٠٧١٥٦	٢١,٩٩٤			

ويتضح من الجدول (٥) ان اكثر اساليب التفكير شيوعا لدى افراد العينة كان اسلوب التفكير (الحكمي) بمتوسط حسابي (١٩,٦٤٠٠) يليه اسلوب التفكير (الأقلي) بمتوسط حسابي (١٨,٥٠٣٣) اما ادنى الاساليب شيوعا لدى افراد العينة فقد كان اسلوب التفكير (التشريعي) بمتوسط حسابي (١٦,١٨٣٣) يليه اسلوب التفكير (الخارجي) بمتوسط حسابي (١٥,٨٩٦٧) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تفكير الطلبة

من حيث الوظيفة كان الأسلوب الحكمي وهم الذين يميلون الى الحكم على الآخرين واعمالهم ولديهم القدرة على التخيل والابتكار وتقييم القواعد والاجراءات اما من حيث الشكل فكان الأسلوب الأقلّي حيث يتصف اصحابه باندفاعهم خلال اهداف متساوية الاهمية ولديهم العديد من الاهداف المتناقضة اما ادنى الاساليب استخداما من قبل افراد العينة فقد كان من حيث الوظيفة الأسلوب التشريعي واصحابه يفضلون الابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف اسلوبهم التشريعي ومن حيث المجال فقد كان الأسلوب الخارجي واصحابه يميلون الى الانبساط والعمل مع فريق ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

الهدف الثاني: التعرف على موقع الضبط لدى طلبة كلية التربية/ جامعة الموصل

لأجل تحقيق هذا الهدف تم فرز استجابات افراد العينة وتبين ان هناك (١٠٧) طالبا وطالبة لديهم موقع ضبط داخلي وشكلت نسبة (٣٥,٦٧ %) طالبا وطالبة لديهم موقع ضبط خارجي وشكلت نسبة (٣٣,٦٤ %) وباستخدام الاختبار الزائّي تبين ان القيمة الزائّية المحسوبة البالغة (٤,٧٧٢) اكبر من القيمة الزائّية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى (٠,٠٥) والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) النسبة المئوية والقيمة الزائّية المحسوبة والجدولية والدلالة لموقع الضبط

موقع الضبط	العدد	النسبة	القيمة الزائّية		الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
داخلي	١٠٧	٣٥,٦٧ %	٤,٧٧٢	١,٩٦٠	يوجد فرق دال
خارجي	١٩٣	٦٤,٣٣ %		٠,٠٥	لصالح الخارجي

ويتضح من الجدول (٦) ان هناك فروق دالة احصائيا ولصالح فئة الطلبة ذوي موقع الضبط الخارجي ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول ان الطلبة اكثر ميلا للاعتقاد بعوامل الحظ والصدفة واكثر اعتمادا في القاء تبعة النتائج على امور خارجية أي انهم يعتقدون ان مصيرهم في ايدي سلطات خارجية غير معروفة تتحكم بهم وانهم يعزّون اسباب الاحداث الى قوى خارج ارادتهم وخارج قدرتهم على التحكم.

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة بين اساليب التفكير وموقع الضبط لدى طلبة كلية التربية

لأجل تحقيق هذا الهدف تم استخراج معامل ارتباط بوينت بايسيريال لاستجابات افراد عينة البحث بين كل اسلوب من اساليب التفكير على حدة مع فئتي موقع الضبط (الداخلي- الخارجي) وكذلك الدرجة الكلية ومن ثم اختبار معامل الارتباط بالاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط كما موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)معامل الارتباط بين اساليب التفكير وموقع الضبط

الدالة	ت جدولية	ت محسوبة	معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	موقع الضبط	أساليب التفكير
لا توجد علاقة	١,٩٦٠ ٠,٠٥ ٢٩٨	٠,١٩٠	٠,٠١١	٢,٢٨٤٨٣	١٦,١٤٩٥	١٠٧	داخلي	التشريعي
					١٦,٢٠٢١	١٩٣	خارجي	
توجد علاقة لصالح الخارجي		٢,٩٤٢	٠,١٦٨	٣,٢٥٤٧٢	١٦,٨٧٨٥	١٠٧	داخلي	التنفيذي
					١٨,٠١٥٥	١٩٣	خارجي	
توجد علاقة لصالح الخارجي		٥,٥٢٩	٠,٣٠٥	٣,٦٠٢٨٢	١٨,١٦٨٢	١٠٧	داخلي	الحكمي
					٢٠,٤٥٦٠	١٩٣	خارجي	
لا توجد علاقة		٠,٤٦٦	٠,٠٢٧	٢,٤٦٩٥٣	١٦,١٣٠٨	١٠٧	داخلي	الملكي
					١٦,٢٦٩٤	١٩٣	خارجي	
لا توجد علاقة		١,٥٧٧	٠,٠٩١	٣,٦٦٣٣٤	١٦,٨٥٠٥	١٠٧	داخلي	الهرمي
					١٧,٥٤٤٠	١٩٣	خارجي	
توجد علاقة لصالح الخارجي		٢,٧٤٤	٠,١٥٧	٣,٥٤٠٩٧	١٧,٧٥٧٠	١٠٧	داخلي	الأقلي
					١٨,٩١٧١	١٩٣	خارجي	
توجد علاقة لصالح الخارجي		٢,٠٥١	٠,١١٨	٣,٤٣٩٥٣	١٥,٧٧٥٧	١٠٧	داخلي	الفوضوي
					١٦,٦٢١٨	١٩٣	خارجي	

أساليب التفكير	موقع الضبط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	ت محسوبة	ت جدولية	الدلالة
العالمي	داخلي	١٠٧	١٦,٠٦٥٤	٣,٠٨٥٦٩	٠,٠٥٠	٠,٨٦٤		لا توجد علاقة
	خارجي	١٩٣	١٦,٣٨٨٦					
المحلي	داخلي	١٠٧	١٦,٥٢٣٤	٣,٣٥٧٧٠	٠,١٠٨	١,٨٧٥		لا توجد علاقة
	خارجي	١٩٣	١٧,٢٧٩٨					
المتحرر	داخلي	١٠٧	١٥,٩٩٠٧	٣,٢٥٤١٢	٠,١٣٩	٢,٤٢٣		توجد علاقة لصالح الخارجي
	خارجي	١٩٣	١٦,٩٣٢٦					
المحافظ	داخلي	١٠٧	١٧,١٠٢٨	٣,٣٢٧٥٠	٠,٠٩٠	١,٥٦٠		لا توجد علاقة
	خارجي	١٩٣	١٦,٤٨١٩					
الخارجي	داخلي	١٠٧	١٥,٧٩٤٤	٢,٩٩٥٩٨	٠,٠٢٥	٠,٤٣٢		لا توجد علاقة
	خارجي	١٩٣	١٥,٩٥٣٤					
الداخلي	داخلي	١٠٧	١٧,٠٣٧٤	٣,٠٥٠٠٨	٠,٠٤٤	٠,٧٦٠		لا توجد علاقة
	خارجي	١٩٣	١٦,٧٦١٧					
الدرجة الكلية	داخلي	١٠٧	٢١٦,٢٢٤٣	٢١,٠٧١٥٦	٠,١٩٦	٣,٤٥٠		توجد علاقة لصالح الخارجي
	خارجي	١٩٣	٢٢٤,٨٢٣٨					

ويتضح من الجدول (٧) ان هناك علاقة دالة احصائيا بين اساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، الاقلي، الفوضوي، المتحرر) وموقع الضبط لصالح الخارجي في حين لم توجد علاقة بين اساليب التفكير (التشريعي، الملكي، الهرمي، العالمي، المحلي، المحافظ، الخارجي، الداخلي) وموقع الضبط.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في العلاقة بين اساليب التفكير وموقع الضبط وفقاً للمتغيرات الاتية:

أ- الجنس (ذكور- إناث) ب- التخصص (علمي- انساني) ج- الصف الدراسي (الاول- الرابع)

لأجل تحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الارتباط لكل متغير ومن ثم تحويل معاملات الارتباط الى درجات معيارية وقد تم اجراء المقارنة باستخدام الاختبار الزائي للفروق بين معاملي ارتباط والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين اساليب التفكير وموقع الضبط وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي

المتغيرات	العدد	معامل الارتباط	الدرجة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائنية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	ذكور	١٨٦	٠,٢٩٣	٠,٣٠٤	٢,٠٢٨	دال إحصائياً لصالح الذكور
	إناث	١١٤	٠,٠٥٦	٠,٠٦٠		
التخصص	العلمي	١١٠	٠,١٥٥	٠,١٥٦	١,٩٦٠ (٠,٠٥)	غير دال إحصائياً
	الإنساني	١٩٠	٠,١٧٣	٠,١٧٧		
الصف الدراسي	الأول	١٦٩	٠,٠٣٨	٠,٠٤٠	٢,١٠٨	دال إحصائياً لصالح الرابع
	الرابع	١٣١	٠,٢٨١	٠,٢٨٨		

ويتضح من الجدول (٨) ان هناك فروقا دالة احصائياً في العلاقة بين اساليب التفكير وموقع الضبط وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- اناث) ولصالح الذكور ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول ان الظروف الاجتماعية السائدة والمواقف التعليمية واساليب التفكير والتعبير عنها وطبيعة التفاعل مع المعطيات والتنشئة الاسرية وثقافة المجتمع تنعكس بدورها على توجهات معتقدات موقع الضبط اذ ان المجتمع يمنح الذكر اهتماما اوسع من الانثى ويشعره بالأهمية والاولوية للتصرف في امور حياته بحرية اكثر فهذه كلها تشكل عوامل مؤثرة في اختلاف الذكور عن الاناث في حين لم توجد فروق دالة احصائياً وفقاً لمتغير التخصص (علمي- انساني) ويمكن تفسير ذلك بوجود مواد وبرامج دراسية مشتركة بين الطلبة وانهم يتعرضون الى مؤثرات ثقافية ومجتمعية متشابهة او متقاربة الى حد ما كما انهم متساوون في تعرضهم للظروف والضغوط نفسها وانهم يمرون بخبرات تعليمية وتربوية متشابهة وان هناك فروقا دالة

احصائيا وفقا لمتغير الصف الدراسي (الاول- الرابع) ولصالح الرابع ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول ان الطلبة استفادوا من التجارب والافكار وبالتالي اصبحت افكارهم تباعد كثيرا عن المألوفة في مجتمعاتهم سعيا وراء ايجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في حين اصبحت التقليدية في التعامل غير مجدية كثيرا معها كما قد تكون الخبرة التعليمية السبب فيما اكتسبوه من خبرات ومهارات وقدرة عالية في التعامل بموضوعية مع الاحداث التي لها تأثير في موقع الضبط لديهم.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

- في ضوء نتائج البحث تتقدم الباحثة بالتوصيات الآتية:
- ١- العمل على وضع مناهج وبرامج موجهة نحو تنمية أساليب التفكير للنهوض بالعملية التربوية وتحقيق الهدف المنشود.
 - ٢- مساعدة المتعلمين على تحسين أساليبهم في التفكير من خلال المناهج والبرامج التعليمية المعدة وفق هذا الغرض.
 - ٣- توجيه الرعاية والعناية لطلبة المرحلة الجامعية بهدف تعزيز مركز الضبط الداخلي وتوفير البرامج الإرشادية للعمل على خفض مستوى الضبط الخارجي لدى الطلبة لما له من تأثير على تفكير الفرد.

المقترحات:

- استكمالا لنتائج البحث تقدم الباحثة مقترحات لدراسات مقبلة كالآتي:
- ١- اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين اساليب التفكير ومتغيرات اخرى مثل (الصحة النفسية، اساليب المعاملة الوالدية، التحصيل الدراسي).
 - ٢- اجراء دراسة مقارنة لأساليب التفكير بين طلبة كلية التربية وكلية التربية الاساسية في جامعة الموصل.
 - ٣- اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين موقع الضبط ومتغيرات اخرى مثل (المسؤولية الاجتماعية، الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي).
 - ٤- اجراء دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي الضبط الداخلي والطلبة ذوي الضبط الخارجي في سمات الشخصية

المصادر

- ١- ابراهيم، انوار عمر (٢٠٠٧)، اساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة الاستدلالية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ٢- ابراهيم، يوسف حنا وصبحي حميد اسمرو (١٩٩٠)، العلاقة بين القدرة على التحكم بالاحداث والانجاز الدراسي، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية- بغداد، العدد (٢).
- ٣- ابو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧)، الخصائص السيكومترية لقائمة اساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة، منشورات مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٤- الاحمد، امل (١٩٩٩)، العلاقة الارتباطية بين دافعية النجاز ومركز الضبط دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم، مجلة جامعة دمشق، المجلد (١٥)، العدد (٢).
- ٥- اسمرو، صبحي حميد (١٩٨٩)، تقنين مقياس القدرة على التحكم بالاحداث، مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل، العدد (٨).
- ٦- الاوسي، انهار خليفة احمد (٢٠١٠)، تطور الذكاء الاخلاقي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ديالى.
- ٧- بني عطا: زايد صالح (٢٠١٢)، تطوير مقياس مركز الضبط وفق نموذج التقدير العام لموراكي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظتي عجلون وجرش)، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد (١٠)، العدد (٢).
- ٨- التميمي، تميم حسين عباس (٢٠٠٦)، التفاعل الاجتماعي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ديالى.
- ٩- جابر، محمد حسن (١٩٩٥)، موقع الضبط وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد.
- ١٠- جبريل، موسى (١٩٩٦)، العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، المجلد (٢٣)، العدد (٢).
- ١١- الجحيشي، قيس محمد علي (٢٠٠٤)، برنامج تربوي في تغيير موقع الضبط الخارجي الى داخلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الموصل.
- ١٢- الجيزاني، محمد كاظم (٢٠٠٤)، علاقة انماط التعلم بذكاء طلبة كلية التربية الاساسية، مجلة حولية ابحاث الذكاء والقدرات العقلية، العدد (١).
- ١٣- حبيب، مجدي عبدالكريم (١٩٩٥)، دراسات في اساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ١٤- حداد، ياسمين ونائل الاخرس (١٩٩٨)، موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الاطفال، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، المجلد (٢٥)، العدد (٢).
- ١٥- حسين، عزة عبد الرزاق (٢٠١١)، بعض اساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ عند طالبات قسم رياض الاطفال، مجلة العلوم النفسية، العدد (١٨).
- ١٦- الحمداني، ربيعة مانع زيدان (٢٠٠٥)، الالتزام الديني وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة تكريت.
- ١٧- حنتوش، لطفي عبد النبي وآخرون (٢٠٠٨)، العلاقة بين مركز التحكم ومستوى الاداء المهاري لدى لاعبي كرة القدم، المجلة العلمية، منشورات كلية علوم التربية البدنية والرياضة، جامعة الفاتح، العدد (١٠).

- ١٨- الحنكاني، عامر سعيد وآخرون (٢٠٠٩)، موقع ضبط لاعبي الساحة والميدان في العراق وعلاقته بدافعيتهم للانجاز، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، المجلد (٣٦)، العدد (١).
- ١٩- الخالدي، اخلاص فتحي طه (٢٠٠٩)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- ٢٠- خضير، ثابت محمد وايمان محمد شريف (٢٠١١)، اساليب التفكير لدى طلبة جامعة الموصل، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، جامعة الموصل، المجلد (١٠)، العدد (٢).
- ٢١- الخياط، ماجد محمد (٢٠١٠)، اساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ط١.
- ٢٢- الروسان، فاروق (١٩٩٩)، اساليب القياس والتشخيص في التربية، دار الفكر، الجامعة الاردنية، ط١.
- ٢٣- الزحيلي، غسان (٢٠١٢)، اساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح (رياض الاطفال ومعلم الصف)، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد (١٠)، العدد (٢).
- ٢٤- الزعبي، طلال عبدالله ومحمد الشريدة (٢٠٠٧)، اساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد (٥)، العدد (٢).
- ٢٥- زيدان، الشناوي عبدالمنعم (١٩٩٧)، علاقة موضع الضبط بالدافع للانجاز لدى طلبة طالبات الجامعة، مجلة جرش للبحوث والدراسات، المجلد (٢)، العدد (١).
- ٢٦- السرور، ناديا هائل (٢٠٠٥)، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ط ١.
- ٢٧- سمارة، عزيز (١٩٨٩)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، القاهرة- مصر، ط١.
- ٢٨- الشمري، محمد نعمة حسن (٢٠٠٤)، موقع الضبط وعلاقته بدافعية الانجاز لدى لاعبي الساحة والميدان المتقدمين، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل.
- ٢٩- شهاب، شهرزاد محمد (٢٠١٠)، موقع الضبط وعلاقته بمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمرشدين التربويين في مركز محافظة نينوى، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٣).
- ٣٠- صالح، قاسم حسين (١٩٨٨)، الشخصية بين التنظير والقياس، مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- ٣١- الصميدعي، هبة ابراهيم (٢٠٠٩)، القيادة الصفية وعلاقتها بموقع الضبط لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية في مدينة الموصل، مجلة التربية والعلم، المجلد (١٦)، العدد (٤).
- ٣٢- الصوفي، اسامة حميد حسن (٢٠٠٤)، تفصيل الاداء الجانبي وعلاقته بأساليب التفكير عند طلبة الجامعة، مجلة حولية ابحاث الذكاء والقدرات العقلية، العدد (١).
- ٣٣- عبود، احمد اسماعيل (٢٠٠٥)، التفكير الخرافي وعلاقته بمركز التحكم، مجلة حولية ابحاث الذكاء والقدرات العقلية، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، العدد (٢).
- ٣٤- العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠)، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الاردن.
- ٣٥- العتوم، عدنان يوسف وآخرون (٢٠١١)، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الاردن، ط٣.
- ٣٦- عداس، عبدالستار حمود (٢٠٠٨)، موقع الضبط لدى الاطباء، مجلة كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العدد (٥٥).

- ٣٧- العكدي، رنا كمال جباد (٢٠٠٢)، موقع الضبط لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقته بالقيم ومفهوم الذات، دراسة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل.
- ٣٨- علي، بشرى حسين ووجدان عناد صاحب (٢٠١٠)، اساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم الرياض، مجلة كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، المجلد (١٦)، العدد (٦٣).
- ٣٩- علي، عبدالكريم سليم (٢٠٠٣)، موقع الضبط (النظرية والمفهوم)، مكتب المنار ومكتب العلا، ط ١، موصل- العراق.
- ٤٠- العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١)، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ط ١.
- ٤١- غانم، محمود محمد (٢٠٠٩)، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، ط ١.
- ٤٢- فتوح، فاتح ابلحد ورناء كمال جباد (٢٠٠٥)، موقع الضبط وعلاقته بتطور القيم ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة الموصل، مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل، المجلد (١٢)، العدد (٤).
- ٤٣- قاسم، فاطمة هاشم (٢٠٠٤)، التفكير الاستدلالي عند الاطفال في الاعمار من (٤- ١٢) سنوات، مجلة حولية ابحاث الذكاء والقدرات العقلية، العدد (١).
- ٤٤- قطامي، يوسف محمود (١٩٩٤)، الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الاساسية في مدينة عمان، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، المجلد (٢)، العدد (٢).
- ٤٥- القيسي، طالب ناصر وأمني عبد الخالق (٢٠١٢)، التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، المجلد (٢٣)، العدد (٤).
- ٤٦- محمد، يوسف عبدالفتاح (١٩٩٣)، مركز التحكم وعلاقته بتقدير الشخصية لدى عينة من اطفال المرحلة الابتدائية بدولة الامارات العربية المتحدة، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (٣)، السنة (٢).
- ٤٧- محمود، احمد محمد نوري (٢٠١٤)، اساليب التفكير لدى الطلبة المتميزين، مجلة جرش للبحوث والدراسات، المجلد (١٥)، العدد (٢).
- ٤٨- المنصور، غسان (٢٠٠٧)، اساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات (دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الاساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٣)، العدد (١).
- ٤٩- المنيزل، عبد الله فلاح وسعاد العبد اللات (١٩٩٥)، موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي (دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين، مجلة دراسات العلوم الانسانية)، المجلد (٢٢)، العدد (٦).
- ٥٠- النبهان، موسى (٢٠٠٤)، اساسيات القياس في العلوم السلوكية، جامعة مؤتة، دار الشروق، الاردن.
- ٥١- نصار، يحيى وصفاء ماجد (٢٠١٠)، اساليب التفكير السائدة لدى طلبة التعليم المهني في الاردن وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي للطلبة واتجاهاتهم نحو تخصصهم، المجلة التربوية، المجلد (٢٤)، العدد (٩٥).
- ٥٢- النعيمي، هادي صالح رمضان (٢٠١٢)، اساليب التفكير لستيرنبرغ وعلاقته بنمط الشخصية لدى المرشدين التربويين، مجلة جامعة كركوك (الدراسات الانسانية)، المجلد (٧)، العدد (٣).

- ٥٣- نوفل، محمد وفريال ابو عواد (٢٠٢١)، اساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الاردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجلد (٢٦).
- ٥٤- اليوسفي، علي عباس (٢٠٠٩)، اساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الكوفة.
- 55- Ebel, Robert (1972), Essentials of Educational measurement, NewJersey: Prentice- hall, Inc.
- 56- Sternberg, R (1992), "Thinking stayles": theory and assesment at the interface between intelligence and personality. newyork. Cambridge university press.
- 57- Strenberg, R (1997), "Thinking stayles" Newyork. Cambridge university press.

الهوامش:

- ١- اسماء السادة الخبراء في العلوم التربوية والنفسية
- ٢- د. اسامة حامد محمد/ استاذ/ جامعة الموصل/ كلية التربية.
- ٣- د. ندى فتاح زيدان/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية.
- ٤- د. خالد خير الدين ياسين/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية.
- ٥- د. صبيحة ياسر مكطوف/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية.
- ٦- د. سمير يونس محمود/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية.
- ٧- د. ذكرى يوسف جميل/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية الاساسية.
- ٨- د. ياسر محفوظ حامد/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية.
- ٩- د. قيس محمد علي/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية.
- ١٠- د. علي سليمان حسين/ مدرس مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية.
- ١١- د. علاء الدين علي حسين/ مدرس مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية.

***7-Thinking styles and its relation and locus of control for
college of Education***

Assistant lecturer: Shaymaa Talab Hamad

Content

1-Attitudes of University Students toward

Asst. Prof.Dr . Zainab Hashem Aboud

2-Psychological pressures for special education teachers in rehabilitation centers of child with special needs

Assistant Professor Dr :husnia muhammed elsiddig

3-The Level of Social Liability of the Palestinian Universities Stuff Board Effectiveness Towards the Students With Special Needs

Assistant Professor : Fakhri dweekat

4-The Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) among Primary, Middle and High School Students(Comparative Study)

M.Dr. Baraa Mohammad Hassan

M. Dr. Mouayed Abdulsadeh Radhi

5-The concept of self and relation to the academic achievement of parents in middle school students

P.Dr. Jehan abed haddad Al –Qaisi

6-Measurement of mental disability in primary school students from the point of view of their teachers

Dr. Ashwak Saber Nasser

Dr. Soad Yahya Ali

obeyikan.com

الاطروحة

Al-utroha

Refereed Journal Int.

www.alutroha.com

Published on House Al-utroha for publication of scientific



Educational & Psychological Sciences