A-PDF Merger DEMO : Purchase from www.A-PDF.com to remove the watermark

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــــامعة ديالـــــى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

المخططات الإدراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين

أطروحة قدمتها
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية
(علم النفس التربوي)

الطالبة
نظيره أبراهيم حسن

بإشراف الأستاذ الدكتور
ســـالم نـــوري صـــادق

١٤٣٦ هـ

٢٠١٤ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

{يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ}

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمْ

سورة البقرة / الآية (٢٦٩)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ **(المخططات الادراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين)** التي قدمتها الطالبة **نظيره أبراهيم حسن .** جرى باشرافي في كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (علم النفس التربوي) .

التوقيع :
أ.د. سالم نوري صادق
المشرف على الاطروحة
/ /٢٠١٤

بناء على التوصيات المتوافرة ، ارشح هذه الاطروحة للمناقشة

التوقيع :
أ.د. خالد جمال حمدي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
/ /٢٠١٤

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قد قومت الاطروحة الموسومة بـ **(المخططات الادراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين)** التي قدمتها الطالبة **نظيره أبراهيم حسن .**

إلى كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (علم النفس التربوي) ، ووجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع :

اللقب العلمي : استاذ مساعد

الاســـم : د.محمد عبد الرسول

التاريخ : / /٢٠١٤

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قومت الاطروحة الموسومة بـ **(المخططات الادراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين)** التي قدمتها الطالبة **نظيره أبراهيم حسن .**

إلى كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (علم النفس التربوي) ، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع :

اللقب العلمي : استاذ مساعد

الاســـم : د. اخلاص علي حسن

التاريخ : / /٢٠١٤

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد إننا أعضاء لجنة المناقشة ، إطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ "المخططات الإدراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين" وقد ناقشنا الطالبة (نظيره أبراهيم حسن) ، في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ووجدنا إنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (علم النفس التربوي) وبتقدير (إمتياز).

التوقيع:
اللقب العلمي: أستاذ
الأسم: د. سعدي جاسم عطية
التاريخ:
(عضواً)

التوقيع:
اللقب العلمي: أستاذ
الأسم: د. إسماعيل إبراهيم علي
التاريخ:
(عضواً)

التوقيع:
اللقب العلمي: أستاذ مساعد
الأسم: د. لطيفة ماجد محمود
التاريخ:
(عضواً)

التوقيع:
اللقب العلمي: أستاذ مساعد
الأسم: د. زهرة موسى جعفر
التاريخ:
(عضواً)

التوقيع:
اللقب العلمي: أستاذ
الأسم: د. سالم نوري صادق
التاريخ:
(عضواً ومشرفاً)

التوقيع:
اللقب العلمي:
الأسم: أستاذ
التاريخ: د. عبد الأمير عبود شمسي
(رئيس اللجنة)

صدقت الأطروحة من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى.

التوقيع:
أ.م.د. نصيف جاسم محمد
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية / وكالةً
/ / ٢٠١٤

الاهـداء

إلى معنى الحب... وإلى معنى الحنان والتفاني ...

إلى من كان دعائها سر نجاحي ... قطرة في بحرك العظيم ... حبا وطاعة وبرا ...

والدتي العزيزة

الى النور الذي ينير لي درب النجاح ...

وأرجو من الله ان يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار ...

والدي العزيز

الى شريك حياتي ... الى من سار معي نحو الحلم خطوة خطوةً ...

أدام الله شمس وجودك دفئ ايامنا ...

زوجي الغالي

الى الزهرات الفواحة التي تعطر روح حياتي ...

علا .. اية .. شمس .. سنا .. دانية

بناتي الحبيبات

الى من اثروني على انفسهم ... الى من كانوا ملاذي وملجئي ...

الى من اتذوق معهم اجمل اللحظات ...

إخواني وأخواتي

أهدي ثمرة جهدي ...

نظيره

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

قبل كل شيء أحمد الله عز وجل والذي وفقني الى اتمام هذه الاطروحة وأقول : " اللهم لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد اذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضى " .

شكري وتقديري لعمادة كلية التربية للعلوم الانسانية وقسم العلوم التربوية والنفسية لتوفيرها الفرصة لاكمال دراستي العليا وتذليل الصعاب في سبيل انجاز هذا العمل بالصورة التي نطمح بها .

ومن العرفان والاخلاص ان اعبر عن امتناني وشكري لاستاذي المشرف على الاطروحة الاستاذ الدكتور سالم نوري صادق على متابعته وارشاداته القيمة طوال مدة اشرافه على تحضير هذه الاطروحة .

ويسرني ان اتقدم بالشكر والتقدير الى السادة المحكمين الافاضل الذين تفضلوا بآرائهم القيمة التي أسهمت في وضع الاجراءات موضع التنفيذ .

وافر شكري واعتزازي للاستاذ المساعد الدكتور تحسين حسين مبارك عميد كلية العلوم لمساندته وتشجيعه طوال مدة دراستي، والشكر موصول الى بناتي العزيزات لتحملهن عناء انشغالي بالدراسة وأسهامهن في البحث الالكتروني وطباعة الأطروحة .

كذلك اشكر كل من (البايولوجي عبد الله سامر، والمبرمجة هبة جليل ، ومهندسة الاتصالات اسيل مجيد) على جهودهم المشكورة في الاجراءات الالكترونية ... والطباعة .

وأخيرا اتوجه بالشكر الى كلّ من ساعدني في إتمام دراستي وفاتني أنْ اذكر اسمه

أسال الله للجميع السداد والتوفيق

الباحثة

المستخلص

يهدف البحث التعرف على :

١- درجة المخططات الادراكية لدى الطلبة المتميزين

٢- دلالة الفروق في المخططات الادراكية على وفق متغيري النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني، الثالث المتوسط) .

٣- درجة التمركز حول الذات لدى الطلبة المتميزين .

٤- دلالة الفروق في التمركز حول الذات على وفق متغيري النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني، الثالث المتوسط) .

٥- درجة مهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين .

٦- دلالة الفروق في مهارة التعايش على وفق متغيري النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني، الثالث المتوسط) .

٧- العلاقة الارتباطية بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات لدى الطلبة المتميزين.

٨- العلاقة الارتباطية بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين .

٩- العلاقة الارتباطية بين التمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين .

١٠- العلاقة الارتباطية بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين ومدى اسهام كل من متغيري التمركز حول الذات ومهارة التعايش في التباين الكلي للمخططات الادراكية .

أستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني والثالث المتوسط في مدارس المتميزين، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من هذه المدارس في المديريات العامة للتربية في محافظتي بغداد وديالى .

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس المخططات الادراكية بالاستناد الى نظرية بارتليت ١٩٣٢، وقد استخرج للمقياس الصدق المنطقي والصدق الظاهري وصدق البناء، اما الثبات فقد استخرج بطريقة ريتشاردسون – كيودر (٢١) والذي بلغ (٠،٨٨) وبطريقة معامل الفا كرونباخ بلغ (٠,٩٤)، والمقياس بصورته النهائية تكون من (٣٩) عنصرا بعد حذف عنصر واحد من المجال الاول عند استخراج صدق البناء .

ولقياس التمركز حول الذات لدى المتميزين تبنت الباحثة المقياس الذي أعده انرايت واخرون ١٩٧٩ بعد ترجمته من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية، وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء له، أما الثبات فقد استخرج بطريقة الاختبار واعادة الاختبار ومعادلة

الفا كرونباخ فكان الثبات (٠،٨٠) و(٠،٧٨) على التتالي والمقياس متكون من (١٥) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات لكل مجال (٥) فقرات .

وقامت الباحثة ايضاً ببناء مقياس مهارة التعايش بالاعتماد على نظرية لازاروس وفولكمان ١٩٨٠ وتم استخراج الخصائص السيكومترية له من صدق (منطقي وظاهري وبناء) وثبات بطريقة الاختبار واعادة الاختبار الذي بلغ (٠،٨٣)، وبلغ (٠،٨١) باستعمال معادلة الفا كرونباخ. اصبح المقياس مكونا من (٣٩) فقرة بعد حذف (٤) فقرات منه عند حساب تمييز فقرات المقياس.

ولمعالجة البيانات استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية (مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، معادلة ريتشاردسون – كيودر (٢١)، معادلة سبيرمان براون، الاختبار التائي لعينة واحدة ،الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الثنائي، وتحليل الانحدار المتعدد) .

وكانت نتائج البحث ما ياتي :

١- ان عينة البحث يمتلكون مخططات ادراكية بشكل أعلى من متوسط المجتمع الذي ينتمون اليه.

٢- وجود فروق دالّة احصائيا في المخططات الادراكية وفق متغيري النوع (لصالح الذكور) والصف (لصالح الصف الثاني المتوسط) والتفاعل بينهما دال ايضاً .

٣- ان التمركز حول الذات موجود لدى عينة البحث .

٤- ان التمركز حول الذات لايتأثر بالنوع (ذكور، اناث) ولا بالصف (الثاني، الثالث المتوسط) .

٥- ان عينة البحث يمتلكون مهارة التعايش وبشكل أعلى من متوسط المجتمع الذي ينتمون اليه .

٦- اما مهارة التعايش فانها لا تتاثر بمتغيري النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني، الثالث المتوسط).

٧- وجود ارتباط دال قوي بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات لدى الطلبة المتميزين والعلاقة بينهما علاقة طردية .

٨- لا توجد علاقة دالة احصائيا بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش .

٩- لا توجد علاقة دالة احصائيا بين التمركز حول الذات ومهارة التعايش .

١٠- وجود علاقة ارتباطية بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات ومهارة التعايش مجتمعة، اما بالنسبة لاسهام التمركز حول الذات في المخططات الادراكية فقد كان دالاً احصائيا، وهذا يشير الى وجود علاقة بين التمركز حول الذات (المتغير المستقل) والمخططات الادراكية (المتغير التابع). اما اسهام مهارة التعايش في المخططات الادراكية فلم يكن ذا دلالة احصائية .

ومن اجل استكمال الفائدة من البحث الحالي قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
اقرار المشرف	ج
اقرار المقوم اللغوي	د
اقرار المقوم العلمي	هـ
إقرار اعضاء لجنة المناقشة	و
الاهداء	ز
شكر وامتنان	ح
مستخلص الاطروحة باللغة العربية	ظ – ي
ثبت المحتويات	ك – س
ثبت الجداول	ع – ف
ثبت الاشكال	ص
ثبت الملاحق	ص
الفصل الاول / التعريف بالبحث	١
مشكلة البحث	٢-٤
اهمية البحث	٤-١٨
اهداف البحث	١٨-١٩
حدود البحث	١٩
تحديد المصطلحات	١٩-٢٢
الفصل الثاني / الخلفية النظرية ودراسات سابقة	٢٣
المحور الاول / المخططات الادراكية	٢٤
مقدمة	٢٤
مفهوم المخططات	٢٤-٢٥
التطور التاريخي لنظرية المخططات الادراكية	٢٥-٢٨
النظريات التي فسرت المخططات الادراكية	٢٨
١. نظرية الجشطالت	٢٩-٣٠
٢. نظرية بياجيه	٣٠-٣٣
٣. نظرية برونر	٣٣-٣٥
٤. نظرية أوزوبل	٣٥-٣٦
٥. نظرية معالجة المعلومات	٣٦-٤٢
٦. نظرية الترميز الثنائي	٤٢-٤٤
٧. نظرية التركيبات الشخصية	٤٥-٤٧

٨. نظرية المخطط الادراكي لبارتيت	٤٧-٥٦
المفاهيم التي تناولتها نظرية بارتليت	٥٦
التذكر والمعنى	٥٦-٥٧
التعلم والذاكرة	٥٨-٦٠
اكتساب المخططات الادراكية وتعديلها	٦١-٦٣
وظائف المخططات الادراكية	٦٣-٦٤
دراسات سابقة	٦٤-٦٨
المحور الثاني / التمركز حول الذات	٦٩
مقدمة	٦٩-٧٠
مفهوم التمركز حول الذات	٧٠-٧١
النظريات التي فسرت التمركز حول الذات	٧١
١. نظرية بياجيه	٧١-٧٣
٢. نظرية فيجوتسكي	٧٣-٧٤
٣. نظرية سيلمان	٧٤-٧٦
٤. نظرية يونك	٧٦-٧٧
٥. نظرية الكيند	٧٧-٨١
خصائص المراهق المتمركز حول ذاته	٨١-٨٢
اسباب التمركز حول الذات	٨١-٨٢
نتائج التمركز حول الذات	٨٢
وسائل التخفيف من التمركز حول الذات لدى المراهقين	٨٢-٨٣
دراسات سابقة	٨٣-٨٨
المحور الثالث / مهارة التعايش	٨٨
مقدمة	٨٨-٩٠
مفهوم مهارة التعايش	٩٠-٩١
النظريات التي فسرت مهارة التعايش	٩١
١. نظرية التحليل النفسي	٩١-٩٢
٢. النظريات النفسية الاجتماعية	٩٢-٩٣
٣. النظرية السلوكية	٩٣-٩٤
٤. نظرية التعلم الاجتماعي	٩٤-٩٥
٥. انموذج مايكل ماهوني	٩٥
٦. نظرية التقدير العقلي المعرفي	٩٦-١٠٥
مهارة التعايش والدعم الاجتماعي	١٠٥-١٠٦
الارشاد واكتساب مهارة التعايش	١٠٦-١٠٧
دراسات سابقة	١٠٧-١٠٩
مدى الافادة من الدراسات السابقة	١٠٩
الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته	١١٠

أولاً: منهجية البحث	١١١
ثانياً: مجتمع البحث	١١١-١١٢
ثالثاً: عينة البحث	١١٢-١١٣
رابعاً: ادوات البحث	١١٣
١- مقياس المخططات الادراكية	١١٤
صلاحية نصوص القصص	١١٥-١١٦
إعداد تعليمات المقياس	١١٧
عينة وضوح التعليمات والفقرات	١١٧
التحليل الاحصائي لفقرات المقياس (عناصر النصوص)	١١٧-١١٨
القوة التمييزية للفقرات (العناصر)	١١٨-١٢٠
صدق المقياس	١٢٠
اولاً: صدق المحتوى	١٢٠
الصدق الظاهري	١٢١
ثانياً: صدق البناء	١٢١
ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	١٢١-١٢٢
ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال	١٢٢-١٢٣
ارتباط درجة المجال بالمجالات وبالدرجة الكلية للمقياس	١٢٤
الثبات	١٢٤
١-طريقة ريتشاردسون – كيودر (٢١)	١٢٣-١٢٥
٢- معامل ثبات الفاكرونباخ	١٢٥
الصيغة النهائية للمقياس	١٢٥
بدائل الاجابة	١٢٥
تصحيح المقياس	١٢٥-١٢٦
٢- مقياس التمركز حول الذات	١٢٧-١٢٨
وصف المقياس وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية	١٢٩
التحليل الاحصائي لفقرات المقياس	١٢٩
القوة التمييزية	١٢٩-١٣٠
اسلوب الاتساق الداخلي	١٣١
● ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	١٣١
● ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال	١٣١
● ارتباط درجة المجال بالمجالات وبالدرجة الكلية للمقياس	١٣٢
اولا : الصدق	١٣٢-١٣٣
١-الصدق الظاهري	١٣٣
٢-صدق البناء	١٣٣
ثانيا : ثبات المقياس	١٣٤
١-الاختبار واعادة الاختبار	١٣٥

٢-معامل ثبات الفا كرونباخ	١٣٥
٣- مقياس مهارة التعايش	١٣٦
المنطلقات النظرية لبناء مقياس مهارة التعايش	١٣٦-١٣٧
تحديد مكونات المقياس	١٣٧
صياغة الفقرات	١٣٧-١٣٨
بدائل الاجابة	١٣٨-١٣٩
صلاحية الفقرات	١٣٩-١٤١
اعداد تعليمات المقياس	١٤١
عينة وضوح التعليمات والفقرات	١٤١
التحليل الاحصائي للفقرات	١٤١-١٤٢
القوة التمييزية للفقرات	١٤٢-١٤٤
● ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	١٤٤-١٤٦
● ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال	١٤٦-١٤٧
● ارتباط درجة المجال بالمجالات وبالدرجة الكلية للمقياس	١٤٧-١٤٨
الخصائص السيكومترية للمقياس	١٤٨
اولاً: صدق المقياس	١٤٨
١- صدق المحتوى	١٤٨
الصدق الظاهري	١٤٨-١٤٩
٢- صدق البناء	١٤٩
ثانياً: ثبات المقياس	١٤٩
١- اسلوب الاختبار واعادة الاختبار	١٤٩
٢- معادلة الفا - كرونباخ	١٤٩
خامسا : التطبيق النهائي للمقاييس	١٥١
سادسا : الوسائل الاحصائية	١٥١-١٥٢
الفصل الرابع / نتائج البحث	١٥٣
اولاً: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	١٥٤
الهدف الاول/ التعرف على درجة المخططات الادراكية لدى الطلبة المتميزين	١٥٤-١٥٥
الهدف الثاني/ التعرف على الفروق في المخططات الادراكية على وفق متغير النوع (ذكور،اناث) ومتغير الصف (ثاني، ثالث المتوسط)	١٥٥-١٥٧
الهدف الثالث/ التعرف على درجة التمركز حول الذات لدى الطلبة المتميزين	١٥٧-١٥٨
الهدف الرابع/ التعرف على الفروق في التمركز حول الذات على وفق متغير النوع (ذكور، اناث) ومتغير الصف (ثاني، ثالث متوسط)	١٥٩-١٦١
الهدف الخامس / قياس درجة مهارة التعيش لدى الطلبة المتميزين	١٦١-١٦٢
الهدف السادس/ المقارنة في مهارة التعايش على وفق متغير النوع (ذكور، اناث) ومتغير الصف (ثاني، ثالث متوسط)	١٦٢-١٦٤

الهدف السابع/ معرفة العلاقة بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات لدى الطلبة المتميزين	١٦٤-١٦٥
الهدف الثامن/ معرفة العلاقة بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش	١٦٥-١٦٦
الهدف التاسع/ معرفة العلاقة بين التمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين	١٦٦-١٦٧
الهدف العاشر/ التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة ومدى اسهام متغيري التمركز حول الذات ومهارة التعايش في التباين الكلي للمخططات الادراكية لدى الطلبة المتميزين	١٦٧-١٧٠
الاستنتاجات	١٧١
التوصيات	١٧١
المقترحات	١٧٢
المصادر	١٧٤-١٩٤
الملاحق	١٩٦-٢٢٦
مستخلص الأطروحة باللغة الإنكليزية	A-D

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث لمدارس المتميزين بحسب المديرية والنوع واعداد الطلبة	١١٢
٢	عينة البحث موزعة بحسب المدارس والنوع والصف	١١٣
٣	قيم مربع كاي لصلاحية عناصر مقياس المخططات الادراكية	١١٦
٤	توزيع افراد عينة وضوح التعليمات والفقرات لمقياس المخططات الادراكية	١١٧
٥	عينة التحليل الاحصائي موزعة بحسب المديريات والمدارس والصف والنوع	١١٨
٦	معاملات تمييز العناصر	١١٩-١٢٠
٧	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس	١٢١-١٢٢
٨	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال	١٢٣
٩	معاملات الارتباط بين درجة المجال بالمجال وبالدرجة الكلية للمقياس	١٢٤
١٠	بعض الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس المخططات الادراكية	١٢٦
١١	القوة المييزية لفقرات مقياس التمركز حول الذات	١٣٠
١٢	معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التمركز حول الذات	١٣١
١٣	ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمجال لمقياس التمركز حول الذات	١٣٢
١٤	ارتباط درجة المجال بالمجال وبالدرجة الكلية للمقياس	١٣٣
١٥	توزيع عينة الثبات بحسب المدرسة والصف والنوع	١٣٤
١٦	الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس التمركز حول الذات	١٣٥
١٧	عدد مجالات مقياس مهارة التعايش وعدد الفقرات لكل مجال	١٣٨
١٨	قيم مربع كاي عن صلاحية فقرات مقياس مهارة التعايش	١٤٠-١٤١
١٩	تمييز فقرات مقياس مهارة التعايش	١٤٢-١٤٤
٢٠	معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارة التعايش	١٤٥-١٤٦
٢١	ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال لمقياس مهارة التعايش معامل	١٤٦-١٤٧
٢٢	معامل إرتباط درجة المجال بالمجالات وبالدرجة الكلية لمقياس مهارة التعايش	١٤٨
٢٣	الخصائص الاحصائية الوصفية لاستجابات عينة البحث على مقياس مهارة التعايش	١٥٠

٢٤	المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة للدرجات على مقياس المخططات الادراكية	١٥٤
٢٥	تحليل التباين الثنائي للمخططات الادراكية وفقاً لمتغير (النوع والصف)	١٥٥
٢٦	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمخططات الادراكية وفقا (لمتغير النوع والصف)	١٥٦
٢٧	المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة للدرجات على مقياس التمركز حول الذات	١٥٨
٢٨	تحليل التباين الثنائي لمقياس التمركز حول الذات وفقا لمتغير (النوع والصف)	١٥٩
٢٩	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التمركز حول الذات وفقا لمتغير (النوع والصف)	١٦٠
٣٠	المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة للدرجات على مقياس مهارة التعايش	١٦١
٣١	تحليل التباين الثنائي لمقياس مهارة التعايش وفقاً لمتغير (النوع والصف)	١٦٢
٣٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس مهارة التعايش وفقاً لمتغير (النوع والصف)	١٦٣
٣٣	قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات	١٦٤
٣٤	قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش	١٦٥
٣٥	قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين التمركز حول الذات ومهارة التعايش	١٦٦
٣٦	العلاقة بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات ومهارة التعايش	١٦٧
٣٧	العلاقة الارتباطية بين المتغيرات مجتمعة	١٦٧
٣٨	نتائج الاختبار الفائي الاجمالي لتحليل التباين للانحدار المتعدد لمعرفة العلاقة بين المخططات والتمركز حول الذات ومهارة التعايش	١٦٨
٣٩	ملخص تحليل الأنحدار ومعامل الارتباط ونسب المساهمة	١٦٩
٤٠	نتيجة تحليل الانحدار وقيمة معامل الحد الثابت ومعامل بيتا وقيم تاء المحسوبة	١٦٩

ثبت الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	انموذج اتكنسون وشيفيرن للتخزين المتعدد للذاكرة	٣٨
٢	اختبار اعادة رسم البومة التي طلبها بارتليت من احد المشاركين واعادة الرسم من قبل مشاركين اخرين اعتماداً على رسم المشارك الذي سبقه	٥٢
٣	سلسلة رسوم الوجه المعاد رسمها من قبل المختبرين وهي تمثل النسخة الاصلية المعدة من قبل بارتليت	٥٣
٤	انموذج نظرية المخطط	٦٢
٥	تجربة الجبال الثلاثة لبياجيه	٨٤
٦	انموذج التقييم المعرفي لمهارة التعايش	٩٦
٧	نظرية التقييم المعرفي للضغوط	٩٩
٨	توزيع درجات افراد عينة البحث الحالي على فقرات مقياس المخططات الادراكية	١٢٧
٩	توزيع درجات عينة البحث الحالي على مقياس التمركز حول الذات	١٣٦
١٠	توزيع درجات عينة البحث الحالي على مقياس مهارة التعايش	١٥٠

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	اسماء السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس والتربية	١٩٦
٢	مقياس المخططات الادراكية بصورته الاولية	١٩٧-٢٠١
٣	مقياس المخططات الادراكية بصورته النهائية	٢٠٢-٢٠٥
٤	٤أ- مقياس التمركز حول الذات بنسخته الانكليزية الاصلية ٤ب- مقياس التمركز حول الذات المترجم الى اللغة العربية	٢٠٦-٢٠٧ ٢٠٨
٥	مقياس التمركز حول الذات باللغة الانكليزية بعد ترجمته من اللغة العربية	٢٠٩
٦	مقياس التمركز حول الذات بصورته النهائية	٢١٠-٢١١
٧	مقياس مهارة التعايش بصورته الاولية	٢١٢-٢١٦
٨	مقياس مهارة التعايش بصورته النهائية	٢١٧-٢٢٠
٩	كتب تسهيل مهمة	٢٢١-٢٢٦

مشكلة البحث The problem of the research

ان العمليات العقلية كالانتباه والادراك والتذكر والقدرة على اكتساب المعلومات ومعالجتها وربطها بالمعلومات الموجودة في ذاكرة المتعلم وتنظيمها في انماط معرفية ذات معنى يتطلب توافر عدد من البنى العقلية التي تقوم بمعالجة واعداد المادة الاساسية للتفكير لتنسج على شكل خبرة شاملة، وان هذه البنى العقلية – المعرفية تتكون من مخططات وصور ذهنية ورموز ومفاهيم (عدس، ٢٠٠٠ ، ٥٥)،(غباري وابو شعيرة، ٢٠٠٩، ٣٥٦) .

وان استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى يتاثر بعملية التخطيط لاسترجاع المعلومات، كما يتاثر بطرائق تنظيم المعلومات ويعتمد بشكل اساسي على عملية الترميز والتخزين (ابو رياش،٢٠٠٧، ١٩٠) . وقد يحدث العكس عندما يفشل الطالب في تذكر المعلومات في مواقف هو بأمّس الحاجة اليها وتصبح هذه المواقف مواقف تذمر وارتباك بسبب الصعوبات التي يواجهها الطالب في التذكر وخاصة بالنسبة للمتميز الذي يحاول التفوق بالحصول على الدرجات العالية في المواد ليجني ثمار تميزه وتفوقه، حيث يكون النسيان في بعض الحالات راجعا الى الفشل في تمثل المادة في الذاكرة طويلة المدى .

كما يشعر الطالب في بعض الأحيان أنَّ هناك افراطاً في المعلومات المقدمة له وغموضاً في بعض هذه المعلومات وعدم وضوحها وبالتالي عدم القدرة على استيعابها وتفسيرها كونها غير مفهومة من قبله، وهو يبذل جهوداً كبيرة في استقبال المثيرات وادراكها ومن ثم ترميزها وتخزينها واستدعائها في الوقت المناسب .

ان مسألة الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى ومن ثم تذكرها هي المشكلة الرئيسة التي يواجهها المتعلم، فقد يجد صعوبة احياناً في تذكر ما تم خزنه مما يؤدي ذلك الى لجوء المعلمين الى اكساب طلبتهم بعض المهارات التي تلزمهم في هذا السبيل من مثل التنظيم والربط وعمل المخططات الادراكية واللجوء الى التعلم الزائد وماشابه (عدس وتوق ،٢٠٠٧، ١٥١) .

ويظهر على الطلبة في هذه المرحلة ولاسيما المتفوقين منهم اتخاذهم لبعض المظاهر السلوكية السلبية كالخجل والتردد والانطوائية ، هذه المظاهر برزت كنتيجة لتمركزهم حول الذات ، حيث انهم يميلون لتحديد دائرة علاقاتهم، ويزداد اهتمامهم بانفسهم دون الاخرين .

وقد اقترح بياجيه ان المراهقين ليسوا جيدين في فهم التفكير لدى الاخرين، فهم يرون وجهات نظرهم وليسوا قادرين على رؤية وجهات نظر الاشخاص الاخرين (Gazzainga & Heatherton, 2006,453). وينظرون الى المعلومات ذات الصلة بالنفس على انها اكثر اهمية من التفكير بالاخرين وعما يتعلق بهم من معلومات في تشكيل احكام الفرد (Windschitl et al.,2008,253). وبذلك يخفق الطالب في ادراك ان الاخرين يمكن ان يكون لهم وجهات نظر واهتمامات اخرى، ان هذا التفكير الذي وصفه دي بونو DeBono بانه احد انواع اخطاء التفكير ويكون شائعاً في مرحلة المراهقة المبكرة، لأن التغيرات المعرفية خلالها يمكن ان تكون مفاجئة كما هي التغيرات الجسدية (العتوم واخرون، ٢٠٠٧، ٧٨) .

يؤدي التمركز حول الذات لدى الطالب في مرحلة المراهقة الى استغراق الذات (انهماك الذات) وتشويه او تحريف فرديته الشخصية واهميته في العالم (Niegowski et al.,2010,2).

لذلك لا يستطيع الافراد المتمركزون حول ذواتهم ادراك افكار الاخرين بشكل كامل او التعايش معهم، علاوةً على عدم قدرتهم على التعايش مع الواقع الذي يشير الى ان الحقيقة قد تكون مختلفة عن الامور التي هم على استعداد لتقبلها (Elkind,1967,1025).

لذلك يراد للطالب المتميز ان لا يؤثر هذا الجانب من التغيرات النمائية في سلوكه وتقدمه والمتمثل باستمرار هذه النزعة عنده الى مابعد هذه المرحلة، لانه سوف يواجه مشكلة فضلا عن مشكلات وضغوطات أخرى تسبب له الاجهاد والقلق والمزاج السيئ .

وبديهي ان يحاول كل فرد مواجهة الضغوط والتعامل معها وهو مايعرف باسم التعايش او المواجهة (Coping) (يوسف،٢٠٠٧، ٤٣). وعلى المستوى الاجتماعي تتطلب تحديات العصر من الفرد، قدرات ومهارات اجتماعية متنوعة، عالية المستوى في التفاعل الاجتماعي. وذلك لضمان تحقيق الفرد- ضمن منظومة المجتمعات الحديثة- قدراً من الانسجام لمواجهة صعوبات التعايش (رزق الله،٢٠٠٨، ٤٨٨) .

وعندما تحتوي المخططات على أخطاء فانها تكون مغالطات من النوع الذي تقع بانتظام ويحتمل ان تتدخل في عمليات التعلم، وهذا الاعتقاد الخاطئ بدوره قد يؤدي الى اخطاء في التفكير، ولحينما يدرك المعلم أن الاخطاء سببها اعتقاد سابق منظم فان تصحيح الاخطاء لن يفلح (عدس، ٢٠٠٥، ٢٨٦). لذلك يجب ان تقدم المعلومات بصيغ واضحة ومفهومة من قبل الطالب ليتم تشكيل مخططاتهم بطرائق صحيحة لانها سوف تصبح خبرة سابقة تبنى عليها الخبرات اللاحقة. وكذلك قد تستثيرالمواقف الضاغطة او المؤلمة في الحياة مخططات معرفية محرفة، والتي بدورها تستثير استجابات انفعالية مختلفة كالقلق واليأس، وعليه فان الصعوبات التي يواجهها الفرد في حياته المبكرة تؤدي الى ظهور مخططات غير توافقية لديه مما تجعله عرضة للاضطرابات النفسية. ويرى بيك Beck ان محتوى هذه المخططات المعرفية يحدد العمليات الدافعية والوجدانية والمعرفية داخل الافراد، وهذه المخططات عندما تكون غير توافقية فانها تشكل عقبات وحواجز في بناء الشخصية لانها تؤثر في صياغة الاتجاهات والقيم والاعتقادات لدى الفرد نحو الاخرين (حسين،٢٠٠٧، ١١٦، ١١٧) .

من هنا تبرز المشكلة الاساسية للبحث الحالي في مدى امكانية الطالب المتميز من تشكيل مخططاته الادراكية التي تساعده على الادراك والتنظيم والترميز والتخزين واجراء العمليات واستخدام المعلومات في حال تطلب الامر تذكرها. وان يتمكن الطالب المتميز من الابتعاد عن التفكير في نفسه وان يتوجه بدلا من ذلك نحو الاخرين وتكوين المفاهيم عن تفكيرهم واقامة علاقات حقيقية معهم. وبالرغم من ان كل فرد يتمثل المفردات البيئية بطريقة مختلفة الى حد ما عن الاخرين، وهذا قد يسبب بعض الاشكالات في عمليات الاتصال، ولكن وجود درجة من التشابه في تمثلنا كافية لتساعدنا على التعايش مع بعضنا البعض، لذلك لابد من تنمية مهارات الطلبة المتميزين وخاصة فيما يتعلق بمهارة التعايش لضمان امكانياتهم لمواجهة المشكلات والضغوط وقدرتهم على تقييم المعلومات لوضع القرارات لمواجهة المشكلات، وعليه فان التساؤلات التي يسعى البحث الحالي للاجابة عنها هي: العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث، ومدى اسهام التمركز حول الذات ومهارة التعايش في المخططات الادراكية لدى الطلبة المتميزين .

اهمية البحث The importance of the research

الادراك طريقة يستقبل بها الانسان المثيرات التي تحيط بـه ويفسرها وتمر عملية الادراك بثلاث مراحل هي: الاستقبال والتفسير والاستجابة، فالادراك هو قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة اليه خلال الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة، والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة (الصبوة والقريشي، ١٩٩٥، ٢٢١) .

ومما يزيد من اهمية الادراك ان خبرات حياتنا تحدد وتؤثر في الكيفية التي نستقبل بها العالم الحسي(عالم المحسوسات) من حولنا أيضاً في ترجمة وتفسير هذه المحسوسات (Huffman et al., 1987, 613) .

والادراك بهذه الالية هو محاولة لجعل الاحساس بالمثيرات المستلمة للبحث عن افضل تفسير للمعلومات المحسوسة التي توصلنا اليها استناداً الى معرفتنا وخبرتنا. ويفسر كريكوري Gregory 2005، ذلك بان ادراكاتنا اساساً هي افتراضات حول طبيعة الاشياء، وبصورة أعم هي تفسير للمعلومات المحسوسة لدينا. فمنظومة الادراك تبحث بشكل فاعل ضمن المكتبة الضخمة لمخططاتنا الداخلية لإعطاء تفسير يتناغم تناغماً جيداً مع البيانات المحسوسة (Passer et al.,2009,205) .

ان قابليتنا على تمييز المثيرات دلالة على امتلاكنا للمخططات الادراكية بصورة تمثيلات عقلية او صور تتضمن السمات الاساسية والخاصة بالاشخاص او الاشياء او الاحداث او الظواهر الادراكية الاخرى، فالمخططات تزودنا بنماذج عقلية تسمح لنا بتصنيف وتعريف احساساتنا الداخلية بهيئة اعلى – اسفل. وكمثال، تصور ان شخصاً ما اقترب منك وناداك باسمك، مَنْ هذا الشخص؟ فاذا كان المثير متوائماً مع مخططاتك الداخلية لافضل اصدقائك من حيث تطابقها جيداً مع مظهر وصوت صديقك، عندها يمكنك معرفة ذلك الشخص الذي ناداك بانه صديقك (McAdams & Drake , 2002,105) . فالفرد يرى اشياء جديدة ويحاول ضم هذه المثيرات الجديدة الى المخططات التي يمتلكها وتصنيفها على وفق تلك المخططات (Lavatelli ,1972, 13) .

ان الحواس لاتستقبل جميع المثيرات بل تنتقي بعضها، وحتى المثير الواحد قد لايتم الانتباه لجميع اجزائه، بعد ذلك تنتقل المثيرات من الحواس الى الذاكرة القصيرة المدى فيجري استحضار المخططات ذات العلاقة بالمثير من الذاكرة الطويلة المدى، ويجري تنشيطها والعمل عليها من خلال الذاكرة العاملة، اي تتعامل الذاكرة مع المخطط اثناء الاداء على المهمات المعرفية (محمد وعيسى، ٢٠١١، ٢٦٧) .

والمخططات هي تراكيب معرفية افتراضية تساعدنا على الادراك والتنظيم واجراء العمليات واستخدام المعلومات، وكذلك تساعدنا في تصنيف المعلومات الداخلة عن طريق الحواس وتعتبر دليلاً لتوجيه انتباهنا تجاه صورة البيئة التي نرتبط بها، فالناس يستخدمون

خبراتهم الماضية ومعرفتهم العامة حول العالم لتشكيل ذاكرتهم الخزنية، وبنفس الطريقة يقومون ببناء ذاكرات جديدة، فهم يملؤون فراغات الذاكرة بالاستفادة من تصور ما وراء مايمتلكونه من معلومات وذلك بتفسير المعنى بالاستناد الى خبرة ماضية لديهم (Gazzaniga & Heatherton,2006,263). وهذه الابنية المعرفية بنيت على مر الزمان نتيجة تفاعلنا مع العالم المحيط بنا وان هذه الابنية تكوّن مظهر ترميزنا واسترجاعنا لافكار نواجهها لاحقاً (Jonassen, 2004, 91) .

وتؤلف هذه الوحدات المكونات الرئيسة لقاعدة الهرم المعرفي لدى الانسان، والبنية العقلية الاولية التي يكتسبها في سياق عملية التعلم الممتدة على امتداد حياة الفرد. فالمخطط الاولي هو نتاج تمثل الجهاز المعرفي الاولي للسمات والخصائص الرئيسة والمهمة لحدث او ظاهرة او شي معين (غباري وابو شعيرة ،٢٠٠٩ ، ٣٥٦) .

ان التفكير السابر يتطلب كل هذه العمليات الذهنية المعقدة والراقية وهي الانتباه فالادراك فالتنظيم واستدعاء الخبرات المخزونة وربطها بالخبرات السابقة، فترميز الخبرة وتسجيلها واستيعابها وتذويتها فادماجها مع بنيته المعرفية وتخزينها فاستدعائها عند الحاجة او نقلها عند مواجهة خبرة جديدة (قطامي،٢٠٠١، ٣٧٦) .

فالمخططات تزودنا بخلاصة ملائمة عن الافراط في المعلومات، فهذه الخلاصة بالمقابل تساعدنا في تفسير وتكملة التفاصيل للتجربة التي نسردها، فعند مواجهتنا لحدث، فاننا نبحث عن فهم هذا الحدث وذلك بربطه بإطار مخططاتي، وعند محاولتنا تذكر الحدث فاننا نعتمد على نفس ذلك الاطار ليقودنا لاسترجاع الحدث في معظم الحالات فان هذه الطريقة نافعة وتساعدنا على التذكر(Gleitman et al.,2004 ,263)، ان هذا الاطار يوجد به مناطق عديدة تضم الافكار والمعلومات والتخيلات والتوقعات والمعاني وبالتالي عندما نحاول ان نغير المخطط المعرفي للفرد فلا بد من ان نغير من محتويات المخطط .

بدأ بارتليت Bartlett1932 بحوثه في كامبرج مع سلسلة من المواضيع العقلية التجريبية في الادراك والذاكرة والتي قدمها كلها في كتابه التذكرRemembring، هذا العمل فتح الاتجاهات الحديثة للدراسات التجريبية في الذاكرة التي لم تكن قد لقيت مثل هذا الاهتمام في ذلك الوقت (Kintsch,1997,1) .

ان التبصر ورصد ما يتعلق باليات التغير التدريجي للمخطط تم التقاطها من قبل بارتليت الذي درس تذكر القصص خلال مدد طويلة من الزمن، والتقديم الشائع لاهتمامه في هذه الدراسات كان مصاحباً لنشره افضل اعماله المعروفة التذكر، حيث بين ان القصص المستوحاة من الذاكرة تتسم بالنشاط والحيوية، وتغيير المخططات هو تجمع هيكلي لمجموعة من الافكار المنفردة، وبرهن بارتليت أنّه عندما يُسأل الطلاب تذكر قصة فانهم يستخدمون مخططاتهم كاساس لاعادة بناء احداث القصة والتي لم تكن موجودة بالفعل في ذاكرتهم، وغالباً ماينسب ذلك لعمليات النسيان. ان اعادة بناء القصة يكون في الغالب مجهداً ويحتوي على استنتاجات وافكار يستوحيها الطالب من حياته المعاصرة. والبيانات التي حصل عليها

بارتليت من أبحاثه ادت به الى أن يستنتج أنّ عمليات الاسترجاع المتولدة من خلال التذكر تندمج بشكل دائمي مع مخططات الفرد. وكمثال فان معتقدات قصة معينة يتم تداولها عبر الافراد لا يحصل لها تبدل جذري (لا يحصل تبدل في موضوع القصة الاساسية) بعد العديد من عمليات اعادة التذكر لنفس القصة (Derry, 1996, 171) .

يلعب الادراك دورا كبيرا في الأداء على افتراض أنّ الفرد عند ادراكه وتفسيره لمادة ما، فانه يسقط على مادة الاختبار افكاره واتجاهاته ومخاوفه ومشاعره التي يتميز بها، فاذا قدمنا له صورة مثلاً وطلبنا منه تخيل قصة تدور حولها فان استجاباته تكشف عن ادراكه للمثير عن طريق المعنى الذي يضيفه عليه، والطريقة التي بها ينظمه، ومن ثم تكشف عن نظرته للعالم وتعامله مع الناس (مليكة، ٢٠١٠، ٦٦٠) .

ان عمل بارتليت في غاية الاهمية في اثباته بان الذاكرة الطويلة الأمد ثابتة وغير قابلة للتبديل ولكن يتم باستمرار تعديلها، وان المخططات لدينا تتطور تدريجيا مع الخبرة، وان الكثير مما نتذكره هو في الواقع عملية استبدال الخيال بالحقيقة في الذاكرة بشكل غير واع (تعديل، تدبير)، وما نقوم بتذكره وسرده يسمح لنا بالتفكير في ماضينا كسلسلة متواصلة ومترابطة من الاحداث، على الرغم من ان وحدات او اجزاء واسعة من ذاكرتنا (على حد سواء الحوادث المعرفية او الدلالية) هي غير قابلة للاسترجاع لذاكرتنا الواعية في اي وقت من الأوقات (Sanitioso et al.,1990,239). وعملية التخزين الطويلة الأمد تتطلب نظاماً معقداً من التنظيم والتخزين وذلك لكثرة المعلومات وتعدد مجالاتها وطبيعتها واشكالها المختلفة، مما يتطلب الامر من علماء النفس المعرفي البحث في اليات وطرائق تمثيل هذه المعلومات التي سوف تبقى في الذاكرة الطويلة المدى لفترات زمنية غير محدودة (العتوم، ٢٠١٠، ١٧٣) .

وللذاكرة دور مهم في عملية الادراك لان الادراك لا يقوم الا على التجارب السابقة ونحن لا ندرك الجديد الا في ضوء السابق، وتتدخل الذاكرة في الحكم والاستدلال والتفكير، فالذاكرة اساس كل عملية نفسية معرفية ودعامة في بناء الشخصية (زريق، ١٤٩،١٩٨٥) .

والتمثيل Representation هو العملية المعرفية التي يحول بواسطتها المتعلم المواضيع المدركة الجديدة او الاحداث المثيرة الى مفاهيم (مخططات) او نماذج سلوكية قائمة، وبما ان للمتعلم خبرات، فهو يرى الاشياء الجديدة والاشياء القديمة بطرائق جديدة، ويسمع اشياء فيحاول ضمّ هذه الاحداث والمثيرات الى المخططات التي يمتلكها ويصنفها على وفق تلك المخططات وهكذا يمكن النظر الى التمثيل على أنه عملية معرفية تتمثّل الاصوات والمثيرات الجديدة في مخططات موجودة فعلا (عاقل،٢٠٠٤، ١٤٨) .

ورأى بارتليت ان ذاكرتنا حول الاحاديث لا تستند على التمثيل المسترسل، ولكنها تبنى بناءً، وعملية البناء هذه تعتمد على المعلومات المستقاة من المقابلات وكذلك المعرفة والخبرة الماضية ذات العلاقة بموضوع التذكر لبناء التمثيل المعرفي، والخبرات الماضية لا يمكنها ان تكون تراكمات لخبرات ولاحداث فردية ناجحة، بل انها يجب ان تكون منسقة ومنظمة يمكن التحكم بها، فالماضي يعمل ككتلة منظمة أكثر من كونها مجموعة من العناصر كل منها يحافظ

على ميزته الخاصة. وان المخططات هي التي تعطي للكتلة المنظمة هيكليتها والتي سينجم عنها شكلا مرتبا، وتبقى فاعلة وقابلة للتطور (Ghani,2012,1) .

ان لعملية تمثيل وتخزين المعلومات في مخططات مزايا تكمن في أن المخطط يوضح توقعاتنا ومعتقداتنا السائدة عن شئ ما، وذلك باستحضار خبراتنا عن ظهور المنبه المهيُّ لذلك، حيث انه لدى ظهور المنبه، نتذكر الكثير من صفاته ونضع صورة من التنبؤات عما يتعلق بذلك المنبه (قطامي، ١٩٨٩، ٧١) .

وتعتمد المخططات على ما يمكث في الذاكرة الطويلة المدى، وذلك لانها تستند على المخططات التي تم تعلمها سابقاً، فالمتمرسون ذوو الخبرة في استخدام المخططات في حياتهم يتلقون فائدة إضافية من الميزات النوعية لذاكراتهم الطويلة المدى، فهم بامكانهم باشعار (اثارة) بسيط استعادة المعلومات المطلوبة وسحب المخططات الملائمة من الذاكرة، وتطبيقها لحل المشكلة الموجودة بين لديه. وعلى النقيض من هؤلاء فان المبتدئين الذين لم يتعلموا مخططات متخصصة، يستخدمون طرائق عامة في حل المسائل من ذاكراتهم العاملة ويرهقونها باستخدامهم لهذه الطرائق، فالافراد عندما يطورون خبراتهم فان اداء ادمغتهم يتغير الى طرائق تؤدي الى زيادة كفاءة معالجة المعلومات لديهم (Passer et al.,2009,419) .

لذا ترى الباحثة ان نظرية المخططات تصف كيفية ادراكنا وتمثلنا العالم من حولنا، حيث تصبح اطاراً ادراكياً لتشكيل احساسنا بالعالم وذلك باعطاء معنى لما ندرك ونواجه عندما نستلم المدركات ونعمل على مطابقتها مع المخططات الموجودة لدينا .

ويشير روميلهارت Rumelhart 1980 بان المخططات تصبح نظريات عن الواقع، وهذه النظريات لا تؤثر فقط في الطريقة التي يتم بها تفسير المعلومات والتي تؤثر في فهمنا لها ولكن تؤثر ايضاً في الاستمرار في تغيير المعلومات كما في المعلومات الجديدة التي يتم تلقيها، وعندما تكون هذه المعلومات ناقصة، فان الطالب سوف يعتمد على المعلومات من المصادر الاخرى لتعويض النقص في مصادر المعرفة، فنحن نمتلك المخططات لتمثيل كل مستويات الخبرات التي نمتلكها وبكل مستويات التجريد الى ان يؤدي ذلك الى الفهم لما نقرأ (Goodman,1967,130) .

وتساعد المخططات على فهم النصوص الصعبة غير القابلة للفهم، وبحسب بارتليت تزداد امكانية تكرار رواية الحدث بزيادة الفاصلة بين الحدث المطلوب استرجاعه والحديث الذي يتلوه وتزيد كذلك درجة الموثوقية بالحدث المروي (Anderson & Pichert ,1978, 1) .

وليس هناك شك في ان المخططات قد اثرت ايجابياً في الميادين التربوية، خاصة فما يتعلق بعمليات الفهم والاستماع والاسترجاع للمواد الدراسية وما يتم قراءته من قبل الطالب. فضلاً عن اهميتها للمدرسين الذين يتساءلون عن المواد التي ينصح بتدريسها للطلاب لتفعيل مخططاتهم من خلال اساليب التدريس والانشطة الصفية (Al-Shafee,2010, 4) .

تؤثر نظرية المخططات في التربية من خلال تزويدها المتعلم بطريقة التفكير حول تمثيل بعض أشكال المعرفة المعقدة، وتركز انتباهه على الدور الذي تلعبه المعرفة القديمة في

اكتساب المعرفة الجديدة وتؤكد على دور اعلى ـــ اسفل التي يستند عليها القارئ في عملية القراءة (Brewer,1991 , 499) .

والمهم في هذا المجال ان نعرف انه حتى يسهل على المتعلم استرجاع المعلومات المخزونة في الذاكرة الطويلة المدى فلا بد ان يتم ادخال المعلومات اليها بشكل هادف وعلى شكل وحدات ذات معنى وان يتم ربط التعلم الجديد بالتعلم القديم وان نصل باي نوع من التعلم الى درجة الاتقان قبل العمل على تخزينه (عدس وتوق ،٢٠٠٧، ١٥١) .

ان المخططات قد ثبتت نجاعتها في فهم النشاط المعرفي عند الطلاب. ففي سياق تطوير مهاراتهم في التعلم، فانهم يطورون المخططات الخاصة للكتب المقررة عندهم، وهذه المخططات تقود توقعات الطلبة وتساعدهم في البحث عما يحتاجون اليه (عدس، ٢٠٠٥ ،٢٨٦) .

ووفقاً لهذه النظرية فان القراء يفهمون النصوص عن طريق التوصل الى بناء مخططات مناسبة (اي المعرفة المنظمة حول الكائنات والاحداث والمواقف في النص) (Armbruster, 1986,253) .

بمعنى ان المخططات مهمة في مجالات متعددة مثل التعلم والاتصال واساليب التدريس واكساب اللغة فضلاً عن آثارها في تصميم محتوى الكتب المدرسية .

وعلى المستوى الاجتماعي فمن غير هذه المخططات فإنَّ كل شخص ضمن حلقتنا الاجتماعية التي نتفاعل فيها، ومهما كان ثانويا سوف يغادر تفكيرنا ويختفي، فنحن نكون غير قادرين على التعايش مع التعاقب الثابت للناس الذين نلتقي بهم واستمرار تحيتهم، والتعامل معهم كل دقيقة وكل يوم، فبدون القدرة على توقع المفاجآت الاجتماعية سنكون غير قادرين على صنع اي احساس عن عالمنا الاجتماعي (Gleitman et al., 2004, 382) .

فكل منا لديه مخططات على الطريقة التي يسلك بها في المواقف الاجتماعية في الماضي، ومن ثَمَّ فنحن نفسر المواقف الجديدة في ضوء هذه المعرفة، وفي مقابل هذه المخططات الذاتية هناك مايعرف بالمخططات البينشخصية Interpersonal schemata، وهذا النوع من المخططات يكون مبنيا في المقام الاول على تفاعلات الفرد مع الاخرين مثل الوالدين وغيرهم (حسين، ٢٠٠٧، ١٢٨) .

ان المخططات تزداد وتنشط بازدياد خبرة الفرد السابقة. فكلما كانت هذه الخبرة غنية، تعلم الفرد بشكل أفضل وأسرع. فالطالب الذي ياتي الى الصف بخبرة غنية أقدر على التعلم من الطالب الذي ياتي بخبرة ضعيفة، اذ ان حجم شبكة العلاقات الافتراضية والتي هي جزء من ذاكرة المعاني ويحصل من خلالها عملية الربط والاتصال بين المفاهيم والمبادئ وكافة المعلومات المخزونة في الذاكرة الطويلة الامد والموجودة في دماغه وعدد مخططاته تكون في مثل هذه الحالة أكبر ومن ثم يكون أقدر على تصيّد المعلومات الجديدة وتفسيرها وتعلمها وكلما كانت المخططات الموجودة في ذاكرة الفرد دقيقة وصادقة وتحتوي على معلومات موثوقة، ساعدته على التعلم الصحيح. ومن هنا فان عملية التدريس الجيدة يجب ان تاخذ بعين الاعتبار هذين النوعين من الذاكرة : شبكة المعلومات والمخططات فالمعلومات يجب ان

تعرض على الطالب لا كما جاءت في الكتاب المدرسي وانما بقالب يوضح العلاقة التي تربط بين هذه المعلومات. ومن ناحية أخرى يجب أن تعرض المعلومات بأكثر من طريقة دراسية تساعد شبكة العلاقات على القيام بوظائفها وايجاد العلاقات بين المعلومات الجديدة والقديمة بدلا من تجميع المعرفة فقط على شكل جزئيات. ولكي تتم هذه العملية من الارتباطات، على المدرس ان يدمج الطلاب في عملية التعلم ويحثهم على المساهمة في النشاطات التعليمية والتعلمية واختبار تعلمهم بانفسهم بين الحين والاخر(دروزة، ٢٠٠٤، ٧٤، ٧٥) .

وتاتي اهمية البحث من أهمية المرحلة التي يتناولها البحث والمتمثلة بالمرحلة المتوسطة والتي تقع ضمن مرحلة المراهقة التي تعود نزعة التمركز حول الذات فيها الى الظهور مرة اخرى في هذا العمر.

ولنا ان نتذكر أنّ نزعة المراهق للتمركز حول الذات ليست هي النزعة الاولى في حياته فقد سبق له في مرحلة ما قبل المدرسة ان كان متمركزا حول ذاته ايضا، واستطاع عند دخوله مرحلة الطفولة المتاخرة وهي مرحلة المدرسة ان يتخلص في هذه الصورة من التمركز حول الذات عندما بدأ يدرك ان هناك وجهات نظر اخرى غير ما يعتقد فيما يعرض امامه، وان الصواب ليس دائما ما يبدو من الزاوية التي ينظر منها للموضوع. فنزعة التمركز حول الذات هذه المرة مرتبطة بانشغال المراهق بنفسه، وذلك الانشغال الذي كان بمثابة رد الفعل لحجم التغيرات التي حدثت في الجوانب البيولوجية والعقلية والانفعالية من يشد انتباهه الى داخله من ناحية وانفتاحه على العالم المحيط به فيزيقياً واجتماعياً (كفافي، ٢٠٠٩، ٣٦٣) .

ان التمركز حول الذات لا يشير المصطلح الى الانانية او الكبر فلم يستخدمه بياجيه باسلوب ازدرائي، ولكن المصطلح يشير الى :

١- التفرقة غير الكاملة بين النفس والعالم بما فيه من افراد آخرين .
٢- الميل الى ادراك العالم وفهمه وتفسيره على وفق مفهوم الذات .

ومما يتضمنه المعنى ان الطفل لا يمكنه استعارة رؤية غيره او مفاهيمه الادراكية، فهو في الحقيقة لا يعي معنى "وجهة النظر"، وتستمر صفة التمركز حول الذات في الانحراف بعد المرحلة ما قبل العملية لكنها لا تتلاشى كليةً حتى في مرحلة البلوغ (ميللر، ٢٠٠٥، ٥٤) .

بين بياجيه ان الاطفال في مرحلة ما قبل العمليات يكونون محدودي الفهم لعالمهم الاجتماعي وهنا الاطفال يركزون على بعد واحد في هذه المدة وينغلقون على ادراكهم الخاص للموقف دون ان يفهموا اراء او وجهة نظر الاخرين، ولا يميزوا ان تكون اراء الاخرين مختلفة عن ارائهم (Gleitman et al. , 2004 , 478) .

وتشير هيرلوك Hurlock الى ان انماط السلوك والاتجاهات التي تتكون في مدة مبكرة من عمر الفرد تميل الى الاستمرار فيما بعد، وان نمط التكيف الاجتماعي الذي يحققه الاطفال ينعكس اثره على مفهوم الذات عندهم، فالاطفال الذين يشكون ضعفا في التكيف قد يكونون غير سعداء وغير متقبلين لذاتهم وهذا يؤدي الى انهم قد ينشؤون متمركزين حول ذواتهم (الشاوي،١٩٩٣، ١٨) .

مما يؤكد ذلك اهمية الربط بين ما تم تشكيله من ابنية معرفية المتمثلة بالمخططات التي يستخدمها الافراد في التعامل مع ما يحدث في البيئة وبين عملية التكيف مع بيئتهم التي

يتعلمونها، وبدوره كيف يمكن لهذا التكيف ان يعينهم على تقبل ذاتهم وتقبل تمركزهم حول ذواتهم وابعادهم عن الأنانية وجعلهم يحترمون اراء وافكار غيرهم .
وفي هذا الصدد يكون إسراف الوالدين في الحنان والرعاية غالبا ما يؤدي الى تشكيل ابناء من الطراز المنعزل الذي يتمركز حول نفسه، ويحب البقاء بمفرده في أغلب المواقف (رمزي،١٩٧٩، ٤٧) .

ان الطلبة في مرحلة الدراسة المتوسطة تظهر عليهم حالات الخجل والميل نحو الانطوائية والتمركز حول الذات نتيجة التغيرات الجسمية المفاجئة، والاحساس بالذنب نتيجة المشاعر الجديدة، وقد يلاحظ عليه التردد نتيجة عدم الثقة بالنفس في بداية هذه المرحلة، ويكون الخيال خصباً، ويستغرق الطالب في احلام اليقظة، ومن اهم مظاهر حياته الانفعالية حبه للاخرين وحاجته الى حبهم ودعمهم له (ابو جادو،٢٠٠٩، ٨٥). فهم يمضون الكثير من الوقت يفكرون في أنفسهم وفي المحيط الاجتماعي الذي يحيط بهم، ومثل هذا التفكير هو الذي جعل الكيند Elkind 1969 ان يتقدم بحججه حول الموضوع، والتي انعكست في دراساته بهيئة (التمركز حول الذات لدى المراهقين)، والاكثر اهمية ضمن ذلك المحيط الذي يعيش فيه .

ان الكيند والذين شاركوه في دراساته اكتشفوا ان التمركز حول الذات يكون اكثر شيوعا في مرحلة المراهقة المبكرة ويبلغ اوجه عند عمر(١٤-١٦) سنة، وتنخفض عند الشاب بعد هذا العمر، وهذه اشارة الى نضج عقولهم واتخاذهم المبادرات اللاحقة لتكوين مفاهيم عن تفكير الاخرين مع الأخذ بنظر الاعتبار طريقة تفكير الاخرين عنهم. وبعد اختبارات متقدمة اجراها الكيند للتأويل الشخصي والجمهور المتخيل للفرد مقابل ردود أفعال الاخرين اكتشف ان تفكير هذا الشاب في نهاية هذه المرحلة يصبح موضوعيا وانه لا يستحوذ على تفكير الاخرين (Niegowski et al. ,2010,2) .

وعليه لا يستطيع الافراد المتمركزون حول ذواتهم إدراك أفكار الاخرين بشكل كامل او التعايش معهم، علاوة على عدم قدرتهم على التعايش مع الواقع الذي يشير الى ان الحقيقة قد تكون مختلفة عن الامور التي هم على استعداد لتقبلها (Elkind,1967,1025) .

من الافكار التي لابد من الالمام بها اننا لن نستطيع ان نتحكم بالعالم من حولنا ولكن نستطيع ان نتحكم في قدراتنا على التعامل مع ذلك العالم من حولنا، ومن تلك القاعدة نجد اننا يجب ان نعلم الفرد تلك المهارات التي تمكنه من العيش بسعادة وبساطة، فالانسان خلق في حلقة متتالية من السعادة والشقاء والفرح والحزن والشدة والراحة، لذا وجب عليه ان يواكب تلك التغيرات بشكل صحي وسليم (المغربي، ٢٠١١، ١) .

لقد اصبح التدريب على بعض المهارات الحياتية ضرورة ملحة للجميع وخاصة في مرحلة المراهقة للتعامل مع الذات، والمهارات الاجتماعية للتعايش مع ظروف الحياة المختلفة، والتعايش مع المجتمع فضلاً عن مهارات التعامل مع تغيرات المراهقة ومهارات التعامل مع المشكلات والضغوط، ومهارات اخرى للمذاكرة واختيار التخصص الدراسي، لتحقيق النجاح والتفوق في الحياة المدرسية والعامة، وليتمكن الطالب من مواكبة التطورات السريعة التي

تشهدها مختلف مجالات الحياة. ومهارة التعايش احدى هذه المهارات لمواجهة التحديات المستمرة التي تواجه المراهق، حيث ان التعايش بفاعلية مفيد لكل الاشخاص وفي كافة الاعمار، فالجميع وخاصة المراهقين يعيشون في عالم ملئ بالمتطلبات والضغوط واسباب عديدة للتشتيت.

ان التعايش في علم النفس هو التغير المستمر للجهود المعرفية السلوكية لادارة المطالب الخارجية او الداخلية المحددة، والذي هو تقويم يمكن وصفه بالشاق. فالتعايش هكذا هو انفاق جهدٍ واعٍ لحل مشكلات الشخص والعلاقات الشخصية والسعي لاتقان عملية تقليل او تحمل الضغوط، ويطلق على اليات التعايش النفسي عادة باستراتيجيات التعايش او مهارات التعايش.ومصطلح التعايش بشكل عام يشير الى مهارات التعايش البناءة والمتكيفة، ومنها المهارات التي تخفض مستويات الضغط، وان بعض مهارات التعايش يمكن تقديرها بانها غير مساعدة على التكيف. فعلى سبيل المثال عندما تزداد مستويات الضغوط، فالتعايش الذي لا يساعد على التكّيف يمكن وصفه في الواقع بانه لايوجد تعايش بالنتيجة، ويشير مصطلح التعايش الى ردود فعل التعايش كما في الاستجابات التي تتبع الموقف الضاغط، وهذا يناقض التعايش التوقعي الذي يهدف الى تفادي الضغوطات في المستقبل (Billing & Moos,1981,150) .

فرض العصر الحالي على الانسان الكثير من التحديات، وتتناول هذه التحديات مستويات عدة ... فعلى المستوى الذاتي، تتطلب من الفرد بذل جهود جبارة، من أجل تحقيق ذاته، واثبات قدراته في عالم يعج بالتنوع والاختلاف والمنافسة. مما يتطلب ضرورة العمل على فهم انفعالاته الذاتية وفهم قدراته المميزة، والعمل على تطويرها بما يتناسب مع ما تتطلبه المواقف الراهنة، وكذلك عليه امتلاك القدرة على تقويم ذاته، والقدرة على التكيف وادارة الضغوط النفسية. ان تطوير تلك القدرات ما هو إلاّ جزء لايتجزأ من تطوير مهارات التعايش (رزق الله، ٢٠٠٨، ٤٨٧) .

وتعد اهمية اكساب بعض المهارات للافراد من متطلبات تحديات العصر وتستوجب قدرات ومهارات متنوعة، على مستويي التفاعل الشخصي والتفاعل مع الآخرين. ففي مستوى التفاعل الشخصي يتطلب منه قدرا من الخبرة لمواجهة صعوبات التعايش، وفي المستوى الاجتماعي لابد من المهارات الحياتية لمساعدة الفرد على التكيّف مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش ضمنه. فالانسان لايقف مكتوف اليدين ازاء ما يواجهه من ضغوط او مواقف صعبة تعكّر حياته، وعليه فالطالب عندما يواجه ضغوطاً يحاول التعامل والتكيف معها وتخفيف اثارها وحلها، فضلاً عن مواجهته لما تثيره تلك الضغوط والمواقف الاجتماعية الاخرى من ردود انفعالية تصدر عنه سواء أكانت ظاهرية ام داخلية، والمتميز بشكل خاص يمتلك قدرات عقلية متميزة الى جانب ذلك يجب أنْ نُنميّ عنده الذكاء الاجتماعي والذي بدوره يساعده على اقامة علاقات اجتماعية ناجحة ويجنبه المشكلات والضغوط التي تنشأ لديه نتيجة هذا التفاعل الاجتماعي.

ان المتميزين اكثر انفتاحاً واكثر مشاركةً وتحسساً للمشكلات الاجتماعية ومشاعر الاخرين(الروسان،٢٠٠١، ٦٦). وقد استند لازاروس وفولكمان في تفسير التوافق بين الشخص والبيئة على التقدير المعرفي ووضعا نظرية سميت بنظرية التقدير العقلي المعرفي واساس النظرية هو الادراك الذي يحدد طبيعة الحدث ونوع الاستجابة المتاحة (احمد، ١٩٩٨، ٢٠) .

ويوضح لازاروس الضغوط بانها العلاقة بين الفرد والبيئة التي يقيمها الفرد في حالة الضغط بانها مرهقة وتتجاوز قدرته على التكيف وتعرض وجوده للخطر، فالضغط لايرتبط بمنبه معين او استجابة محددة، ولكنه يرتبط بادراك الفرد وتقيمه للموقف بانه مهدد، وان هذا التقييم يستند الى متطلبات الموقف، وقابلية الفرد او تقنيات تعامله مع هذه المتطلبات (Weinman, 1987, 56) .

ان مسببات الضغوط كثيرة منها ما يتعلق بما تواجهه بعض الشعوب من الاحداث المفاجئة والقوية كالحروب والكوارث الطبيعية والمشاكل الاقتصادية وغيرها، ومنها ما يتعلق بمشكلات الحياة اليومية والمرتبطة بحالات المرض او الوفاة او المشكلات العائلية للوالدين واولادهم، فضلاً عن مشكلات الدراسة وبعض الحالات المرتبطة بالعلاقة مع الاقران. وتتبع عملية التعرض للضغوط اساليب مواجهة او استجابات للضغوط وفيها يحاول الفرد اختيار احد البدائل المتاحة (فسيولوجية، ومعرفية، وسلوكية)، بهدف التخلص من تاثير الموقف الضاغط (السلطاني، ١٩٩٤، ١٩) .

ويبدو ان كثرة الضغوط والمصاعب التي يواجهها الفرد في حياته المعاصرة جعلت من مهارة التعايش او أساليب المواجهة أو التعامل coping تمثل موقعا مهما في اهتمامات علماء النفس لان هذه الاساليب من شانها أن تعطي للافراد القدرة لتوليد انماط من الاستجابات بحسب اسلوب تعايشهم وتكون هذه الاستجابات بانواع اما لتجنب المواقف الضاغطة والمشكلات او لمنع تهديدها لهم او الهروب منها او التقليل من شدتها بغية الوصول الى حلها ومن ثم تحقيق التوافق والتوازن الذي ينشدونه .

وعلى هذا الاساس فان التخطيط لرعاية المتميزين يجب ان يضع في اعتباره كثيرا من معوقات نموهم، إذ تنشأ من المشكلات التي يلاقونها داخل الاسرة والمدرسة، وان تلك المشكلات تتزايد نتيجة فقدان التكامل والاتساق فيما بين الطرائق والاساليب المتبعة في تنشئتهم وتعليمهم، ومن ثم فان رعايتهم يجب ان تبنى على اساس نظرة تكاملية شمولية لجميع المتغيرات والمحددات العقلية والمعرفية والبيئية المتعلقة بالتفوق العقلي (القريطي، ١٩٨٩، ٣٣) .

واكد لازاروس ان الضغوط التي يواجهها الشخص تؤدي الى الكثير من الانفعالات والقلق والخوف والاكتئاب وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع المشكلة (Thomas, 2003, 117). وقد يأخذ هذا التاثير بين المعرفة والانفعال اتجاها معاكسا، فبمشاعرنا سنضع صورة لكيف وبماذا نفكر؟ اخذين بنظر الاعتبار تاثير الانفعال على ذاكرتنا. فمستويات الانفعال تتركب من

العديد من التغيرات السايكولوجية في داخلنا، وبعض هذه التغيرات تنتج ارتقاءً بذاكرتنا ولذلك فاننا سنخزن أحداث الذاكرة الانفعالية بصورة أكثر تكاملا وتدوم لفترة أطول من الأحداث الهادئة والمحايدة (Reisberg & Hertel, 2003,321). وانفعالاتنا تتاثر كذلك عندما يحين وقت استرجاع خبراتنا فنحن نميل الى تذكر الماضي على وفق تناغم أو توافق انفعالي مع عالمنا وكأنهُ يمرّ بنا الآن (Gleitman et al., 2004, 8) .

يرى اوتلي Oatley 1992 ان للانفعالات دورا مركزيا في قيادة تفكيرنا وتوجيهه كما ان لها دورا شبيها بدور الحارس الذي يقوم بوظيفة حراسة اهتماماتنا ومصالحنا (Oteley, 1992,224) .

والانفعالات ردود افعال ذاتية للخبرة التي ترتبط مع التغيرات السيكولوجية والسلوكية (Sroufe,1997, 144). وتوجه نحو التقليل من تاثير الضغوط وهي في المقام الاول تكون دفاعية (Cobb, 2001, 552) .

ان منع التفكير بالاحتمالات غير المرغوبة يمكن ان يساعد في تنظيم الانفعال الذي يمكن ان يتولد ايضاً، وان التعايش مع الانفعال يحدد الخبرة في التعامل مع المشاحنات المزعجة، لان التعايش مع الانفعال ينتج عنه تفكير ايجابي حول الخبرات السيئة (Pettijohn, 2007, 162).

وأكد لازاروس Lazarus 1993 على أهمية إدراك وتقييم الموقف بوصفة موقفا ضاغطا من قبل الفرد نفسه. وقد أشار الى وجود مرحلتين لتقييم الموقف الضاغط :

ان استخدام مهارات التعايش تختلف في تأثيرها بحسب الموقف ومدى ملاءمة المهارة له. فالناس عادة ما يتكيفون مع ضغوطات الحياة عند امتلاكهم لمهارات تعايش متعددة ومعرفتهم بمتى وكيف يستخدمون المهارة الملائمة. والحكمة هنا تكمن في تغيير الموقف بحسب امتلاك الفرد للمهارة التي يمكنها عمل ذلك وفي قبول المواقف التي ليس بالامكان تغييرها، وتكمن كذلك في ملاحظة الفروق بين انواع المواقف التي يتعرض لها الفرد(Passer,2009,739).

هناك فرق كبير بين الافراد في درجة ادراك احداث الحياة باعتبارها ضاغطة، وبعض الافراد يسمون الضغط (مقاومة الافراد) لقابليتهم على التكيّف مع تغيرّات الحياة عن طريق تمحيص بنية الاحداث، والفكرة التي تستحوذ على الصفات الشخصية هي الجرأة او شدة القوة على الاحتمال والتي تشتمل على ثلاثة مكونات هي الالتزام، والتحدي، والسيطرة. فالافراد الذين لديهم جرأة او شدة القدرة على الاحتمال فانهم يلتزمون بالنشاطات اليومية ويرون التهديد كتحدياً او ظرفاً مناسباً للنمو وكذلك يرون انفسهم بانهم اصبحت لديهم سيطرة على حياتهم. والعديد من الدراسات كدراسة كوباسا Kobasa 1979 وجدت بأن زيادة الجرأة او قوة التحمل يثبت بنقصان الاستجابة السلبية تجاه الأحداث الضاغطة. وفي التجارب المختبرية والتي تم بها اعطاء المشاركين مهام معرفية مختلفة، اظهر المشاركون مستوى عالياً من الجرأة مما زاد من مجموع مواقف التفكير الايجابي نحو أنفسهم في الاستجابة للضغوط (Gazzaniga & Heatherton,2006,415) .

ان وجود الاختلاف بين الأفراد في القدرة على تحمل الضغوط ينعكس في ردود الفعل للضغط بمستوياتها الثلاثة هي : المستوى البيولوجي عن طريق وسائل الدفاع ضد المرض، والمستوى النفسي والشخصي عن طريق أنماط التعايش والدفاع عن الذات، والمستوى الاجتماعي الثقافي عن طريق المجموعات النقابية والدينية التي تدعم الفرد وتساعده. وفي مجال التربية الشخصية فيما يتعلق بالضغوط النفسية يمكن العمل على تقوية الجانب الشخصي عنده بحيث نزيد من قدرته على التحمل عن طريق تغيير وتعديل في إدراك الفرد للمواقف التي يعتبرها ضاغطة، وكذلك عن طريق تقبل الضغوط على انها جزء من نظام الحياة. فنحن على سبيل المثال لانستطيع ان نمنع المصائب والكوارث ولا ان نوقف الازمات، ولكننا بالمقابل نستطيع ان نقوي الانسان ونحصّنه لكي يتحمل مثل هذه الشدائد ويتقبلها على انها أمر واقع طالما انه لايستطيع التخلص منها، لذلك يجب ان يكون قادراً على التعامل معها والتكيف لها (ابو هلال واخرون،٤١٤،١٩٩٣ ،٤١٥) .

ومن السمات التي يتميز بها الطلبة المتميزون سمة المثابرة على المهمات (الالتزام بالمهمة)، وهذه السمة تمثل شكلاً من اشكال الدافعية، وتظهر على شكل طاقة عند مواجهة مشكلة معينة في أحد مجالات الأداء، ويشار لهذه السمة بمصطلحات مثل: التصميم، التحمل، الثقة بالنفس، الثقة بالقدرات الذاتية لاداء الاعمال المهمة، العمل المضني وغيرها (السرور، ٢٠٠٠، ٧٦) .

ان عملية التفاعل الاجتماعي في حياتنا اليومية تسلط الضوء على منظومة اجتماعية واسعة، فكل منظومات المقاييس الاجتماعية الواسعة تعتمد على نماذج التعايش الاجتماعي الذي نتشاركه يومياً مع الاخرين (Giddens et al.,2005, 111) .

ومثلما للضغوط اثارها على الفرد فان الانفعالات السلبية كالقلق وحالات الاحباط تكون سبباً لصحة عقلية وجسمية ضعيفة، والانفعالات الجيدة تكون سبباً لصحة جيدة (Salovey et al.,2000, 110) .

وان المزاج السيئ يقلل من مناعة الجسم او أدائه، فهو يزيد من القابلية للاصابة بالامراض، بينما المزاج الايجابي يزيد او يعزز من مقاومة المرض. وعلاوة على ذلك فمستويات الانفعال السلبي تضعف أحكام الناس حول ما باستطاعتهم فعله لاجل ان يحسنوا من وضعهم او حالتهم. فالنتيجة الصحية للانفعال السلبي تعتمد على كيفية قيام الافراد بادارة وتجديد انماط حياتهم، وهذا يمكن أن يكون دليلاً على كيفية حسم مسألة ما. فالافراد الانبساطيون والمقبولون يعتبرون بشكل غالب من ذوي الصحة الممتازة، ومن هنا فان من المظاهر المهمة للعلاقة بين الانفعال والشخصية والصحة يمكن للفرد ايجاد الطريقة المناسبة لمعالجة الضغوط (Papalia et al .,2004 ,544) .

وتزداد اهمية البحث ايضا من طبيعة الشريحة التي يتناولها المتمثلة بالطلبة المتميزين والذين هم بمرحلة لها اهمية خاصة من مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة .

فهذه الشريحة تعد الدعامة الاساسية للمجتمعات المتطورة التي تركز على التنمية البشرية، ويعدونها الركيزة الاساسية لتطور المجتمع وترقيته وان يعمل على اكتشافهم منذ مرحلة الطفولة لتقديم الرعاية المستمرة لهم. ويتم التأكيد على التنويع في استخدام الأساليب والمقاييس المناسبة للكشف عنهم وتصميم برامج تنشيطية وتدريبية تفي باحتياجاتهم وبما يضمن استمرار تميزهم وتفوقهم (القحف و شبيب، ٢٠٠٨، ١١) .

فاذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته، وعن أمنه وسلامته، وعن حل لمشكلاتنا المتعددة، فنحن بحاجة لان نتطلع الى عقول المتفوقين واستعداداتهم ونسعى للحفاظ عليها ونتعهدها بالرعاية والتنمية (معوض،١٩٨٣، ٦). كما ان للامكانات والقوى البشرية مكانة لا تقل في اهميتها عن تلك التي تحتلها الامكانات المادية في مواجهة ظروف المستقبل، فمن هذه القوى البشرية فئة المتميزين وان الاعتراف بدورهم في التطوير والبناء والتجديد، أصبح حقيقة يبرهن على صدقها واقع الحياة لان كل ما انجزته البشرية من خطوات على طريق التقدم والتطور ما هي الا ثمرة من غرس ايدي المتميزين من أبنائها (الاشول، ١٩٨٢،٤١٧). لذلك فقد حرصت أغلب المجتمعات على التعرف على المتفوقين والموهوبين والكشف عنهم ورعايتهم منذ الصغر فاستحدثت من المقاييس والاختبارات والوسائل ما يمكنها من الكشف عن الاستعدادات والقدرات الخاصة لدى الاطفال في وقت مبكر وصممت البرامج التعليمية الخاصة بهؤلاء الموهوبين والمتفوقين لتشجيع مواهبهم وقدراتهم في التفوق العلمي والابداع والابتكار في مختلف النواحي (موسى، ٢٠٠٣، ٣) .

ان الخبرة في مجال التعليم تبين أهمية الاهتمام بهذه الفئة الذين يمثلون الثروة الحقيقية في اي مجتمع من خلال الحاقهم بمدارس خاصة وتخصيص برامج لرعايتهم، او من خلال صفوف خاصة في المدارس العادية وتعديل المناهج الدراسية العادية لتواكب تفوقهم .

في عام (١٩٩٠) بدأ العمل بمدارس المتميزين في العراق، اذ افتتحت مدرستان في بغداد واحدة في الكرخ، والثانية في الرصافة، وقد تم قبول (١٢٥) طالباً وطالبة في المدرستين في الصف الاول المتوسط. وتروم هذه المدارس تحقيق أهداف المرحلة الثانوية بما يزيد من استكمال قدرات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم المختلفة، وتنميتها باتجاه البناء المتكامل لشخصياتهم، وتزويد الطلبة بثقافة عامة منوعة تمكنهم من مواصلة التعلم الذاتي، وزيادة الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية وتنمية المهارات الاجتماعية (النعامنة، ٢٠٠٣، ٤٤) .

حيث حددت المادة (٥٧) من نظام المدارس الثانوية رقم (٢٢) لسنة ١٩٧٧ الفصل التاسع، بان مدارس المتميزين تهدف الى تحقيق اهداف المدارس الثانوية العامة بصيغ واساليب اكثر تطورا وحداثة فضلا عن تعزيز اهتمام الطلبة بالجوانب العلمية والتطبيقية وتعميق مواهبهم البحثية وتنمية قدراتهم على التفكير والابداع العلمي والابتكار. اما المادة (٥٨) من النظام ثانيا: يشترط في الطالب المتقدم الى القبول في مدرسة المتميزين ان تتوافر فيه الشروط العامة للقبول في الثانوية مضافا اليها ما ياتي:

أ- ان يخضع لشرط المعدل الذي تحدده أسس القبول المطبقة سنويا .

ب-ان يخضع للاختبارات التي تجريها لجنة القبول وفقا للتعليمات .
ج- ان يجتاز الاختبار الخاص الذي تجريه اللجنة المتخصصة المؤلفة لهذا الغرض*.
ان الاختبار الذي يؤديه الطالب المتقدم للقبول هو اختبار في الذكاء واختبار تحصيلي في المواد (اللغة العربية، اللغة الانكليزية، الرياضيات، العلوم) من مواد الصف السادس الابتدائي**.
وتسهم معرفة المعنيين بشؤون العملية التربوية بالمتغيرات التي تؤثر في شخصية الطلبة المتميزين في ايجاد حالة من التوافق السوي بين أطراف العملية التربوية- من طلبة ومدرسين ومسؤولين اخرين- بما يحقق ظروفا افضل لنمو الطلبة المتميزين وفقا لقدراتهم، اذ ان الالمام الكافي بتلك القدرات والسمات لواضعي المناهج ومنفذيها ومتخذي القرار يهيء افضل الظروف للعملية التربوية ويساعد على تحديد السبل الكفيلة للتنمية البشرية (الدفاعي، ١٩٨٣، ٣١) .
ولكي تؤدي المدرسة الثانوية الوظائف التي أنيطت بها بالنسبة للتفوق وجب عليها ان تركز جهودها على الاهتمام بالناحية العملية من حياة الطالب المتميز فيما يتعلق بتكوين العادات والمهارات، وبالناحية الوجدانية فيما يتعلق بالتهذيب الخلقي والقيمي، وبالناحية المعرفية فيما يتعلق بالاخذ بالتفكير العلمي واكتساب المعرفة واسلوب التعلم المفضل وصولاً الى تكوين الشخصية المنجزة في حقول العلم والمعرفة. ان هذه النواحي الثلاث ليست وحدات تعليمية تحققها المدرسة بصورة مستقلة بعضها عن بعض، بل هي أوجه متعاضدة لعملية تربوية تعليمية موحدة ومنسجمة وتحقيق اي وحدة تعليمية منها يؤدي الى تحقيق الوحدات الاخرى (صالح، ١٩٩٥، ٢٥) .

تتميز مرحلة الدراسة المتوسطة بانها فترة تميز ونضج في القدرات وفي النمو العقلي عموماً، ويكون الذكاء العام أكثر وضوحاً من تمايز القدرات الخاصة، وتصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية. وتزداد في هذه المرحلة سرعة التحصيل وامكانياته، وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، ويلاحظ ان التعلم يصبح منطقياً لا آلياً ويبتعد عن استخدام أسلوب الملاحظة والخطأ، وينمو الادراك من المستوى الحسي المباشر الى المستوى المجرد، وينمو الانتباه في مدته ومداه ومستواه فيستطيع المتعلم استيعاب مشكلات طويلة معقدة بسهولة ويسر، وينمو التذكر معتمداً على الفهم واستنتاج العلاقات وتنمو معه القدرة على الاستدعاء والتعرف، ويصل التذكر الى ذروته في نهاية هذه المرحلة (ابو جادو،٢٠٠٩، ٨٤) .

* كتاب وزارة التربية / المديرية العامة للتعليم العام / مديرية التعليم الثانوي ذو العدد ١٨٤٠ بتاريخ ٢٠٠٦/٤/٢.
** كتاب وزارة التربية / المديرية العامة للتعليم العام / مقررية اللجنة المشرفة على مدارس المتميزين ذو العدد ٧٣٢٥ بتاريخ ٢٠١٣/٦/٢٠

وقد كان للطلبة المتميزين نصيب في ان ينالهم البحث والتقصي بالدراسات الاكاديمية تتجلى فيها الاهتمام بهذه الفئة، ومن هذه الدراسات ما اهتمت بالسمات الشخصية للمتميزين دراسة (الدفاعي ١٩٨٣)، ومنها ما اهتمت بدراسة التفكير الابتكاري والتوافق النفسي والاجتماعي لهم ولاقرانهم في المدارس الاخرى (بندر ١٩٩٦)، وعلاقة حاجاتهم الارشادية باساليب المعاملة الوالدية لهم ولاقرانهم (المهداوي ١٩٩٨)، ودراسة ستراتيجيات التعلم لديهم ولاقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية (الربيعي ٢٠٠٢)، والذكاء المتعدد لديهم واقرانهم الاعتياديين في المرحلة الثانوية (ابراهيم ٢٠٠٨)، ودراسة بعض المتغيرات النفسية والمعرفية لدى المتميزين بين ذوي التحصيل العالي والواطئ منهم (العباسي ٢٠١٠)، وعلاقة الذكاء الشخصي لديهم بالاقناع الاجتماعي والاستهواء المضاد (العكيلي ٢٠١١)، فضلا عن دراسات اخرى تناولت فئة المتميزين، الا ان هذه الدراسات لم تتناول متغيرات البحث الحالي على الرغم من اهميتها.

وعليه يتناول هذا البحث بالتحليل والدراسة فئة الطلبة المتميزين الذين يتميزون عن الطلبة العاديين بطاقة عالية من المثابرة في العمل وميل واسع للاطلاع يظهر بالرغبة في الوصول للمعرفة وتجميع المعلومات، وهذا الميل يعمل كقوة دافعة في النشاط المعرفي ويعزز عبر النجاح بهذه المعرفة (العبودي، ٢٠١٠، ١١). وفضلاً عن كونهم متميزين فهم في مرحلة من المراحل المهمة وادقها وهي مرحلة المراهقة بما تحمله من مثابرة وطموح وقوة وطاقة، لو استثمرها الفرد أصبح ضمن الفئة التي يطلق عليها المتميزون او المتفوقون الذين يتطلع الجميع لقدراتهم العقلية ويحاول ان يسبر غور الكيفية التي يفكرون بها بحيث يتفوقون على الآخرين، واعتقد ان هذه التساؤلات جديرة بالبحث والدراسة حيث كان هذا السبب أحد اسباب اختيار الباحثة بحث المتميزين في مرحلة المراهقة، وسبب اخر هو ان بحث الماجستير كان في ضبط الذات والهوية الاجتماعية للمراهقين في مرحلة الدراسة المتوسطة ايضاً وقد ساعدني ذلك في اختيار ان تكون اطروحة الدكتوراه ذات صلة لبحث الماجستير او قريباً منه فيما يخص خصائص هذه المرحلة العمرية .

ان طبيعة المرحلة التي يمر بها مجتمعنا حاليا، اذ يشهد عنفا مستمرا لابد ان ينعكس بشكل أو بآخر على طلبة المدارس ويخلق لديهم مشكلات وانفعالات نفسية مختلفة، فضلاً عن التغيرات السريعة والواسعة في مختلف مجالات الحياة، قد يؤثر كل ذلك على ادراكهم وتعايشهم مع هذه الظروف. مما يتطلب دراسة هذه المتغيرات لديهم وقياس درجاتها، ولاسيما انه لا توجد دراسة سابقة تناولت هذه المتغيرات في حدود اطلاع الباحثة، وتجد ان مثل هذه البحوث ينبغي اجراؤها في الوقت الحاضر طالما ان هناك اساليب ومهارات يمكن تعليمها للطلبة وتدريبهم عليها لتحقيق التعايش مع مختلف الظروف.

ويمكن تلخيص اهمية البحث الحالى فى النقاط الاتية :

١- البحث الحالي محاولة جديدة لمواكبة الدراسات الحديثة المتعمقة للجوانب العقلية والمعرفية لدى المتعلم من قبل الباحثين في علم النفس المعرفي، فهو يبحث في عمليات الادراك والفهم

والترميز والتخزين والذاكرة وتشكيل المخططات، فضلا عن جوانب التفكير الاخرى والمتمثلة بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش .

٢- ان البحث في مفهوم المخططات الادراكية ودراسته بدقة يمكن ان يساعد الطلبة بشكل عام والذين يتطلعون الى معرفة الكيفية التي تساعدهم في كيفية فهم وترميز وتخزين المعلومات وامكانية تذكرها وخفض العبئ المعرفي على الذاكرة، خاصة وان الطالب يعيش في عالم يشهد ثورة معرفية وتطورا علميا وكما هائلا من المعلومات المتدفقة يجعل من الصعب على الفرد استيعابها .

٣- ان فهم الطالب للسلوكيات والمهارات التي يمتلكها تساعده على القيام بتطوير هذه المهارات وبشكل خاص تلك المهارة التي تربط بين الجوانب المعرفية والانفعالية والضغوط التي يواجهها في البيئة المحيطة به بطريقة ايجابية، وبالمقابل مقاومة ورفض السلوكيات التي تكون غير مرغوبة وتوسيع مداركهم في تحديها ومنع ظهور اثارها على سلوكهم .

٤- تأتي اهمية البحث من تناوله لفئة المتميزين فهم امل ومستقبل الامم وأداة التجديد والنهوض، وهم يقودونها الى الازدهار والتقدم والرقي، ولاجل رعاية المتميزين واعدادهم للحياة وتحقيق التكامل في جميع جوانب شخصياتهم لابد من اجراء دراسات واعداد برامج مختلفة تستهدف الجوانب المعرفية لديهم .

٥- من الممكن ان تساهم نتائج البحث الحالي وتوصياته في توضيح الصورة امام المهتمين بالعملية التربوية لاتخاذ الاجراءات اللازمة في معالجة حالات التاخر الدراسي والنسيان والعبئ المعرفي وكثرة الواجبات المدرسية والامتحانات وضيق الوقت لانجازها لدى الطلبة في المدارس العادية ولكافة المراحل الدراسية .

٦- يمكن ان تساعد نتائج البحث المدرسين والمرشدين التربويين في بناء برامج تعليمية وارشادية تفيد الطالب في تعلم وتنمية بناء المخططات الادراكية وتقويتها، فضلا عن تنمية مهارة التعايش لديهم من خلال القدرة على التعايش مع الضغوط والتحكم في الانفعالات واجراء عمليات تقييم معرفي للمواقف المختلفة وردود الافعال تجاهها .

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١- درجة المخططات الادراكية لدى الطلبة المتميزين .

٢- دلالة الفروق في المخططات الادراكية على وفق متغيري النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني، والثالث المتوسط) .

٣- درجة التمركز حول الذات لدى الطلبة المتميزين .

٤- دلالة الفروق في التمركز حول الذات على وفق متغيري النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني، الثالث المتوسط) .

٥- درجة مهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين .

٦- دلالة الفروق في مهارة التعايش على وفق متغيري النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني، الثالث المتوسط) .

٧- العلاقة الارتباطية بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات لدى الطلبة المتميزين .
٨- العلاقة الارتباطية بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين .
٩- العلاقة الارتباطية بين التمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين .
١٠- العلاقة الارتباطية بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين ومدى إسهام كل من متغيري التمركز حول الذات ومهارة التعايش في التباين الكلي للمخططات الادراكية .

حدود البحث Limitation of the research

يتحدد البحث بطلبة المرحلة المتوسطة في مدارس المتميزين الحكومية في محافظة بغداد متمثلة بالمديريات العامة للتربية في (الرصافة الاولى والثانية، والكرخ الاولى والثانية) والمديرية العامة لتربية محافظة ديالى، للعام الدراسي (٢٠١٢ -٢٠١٣)، ومن كلا النوعين وللصفين الثاني والثالث المتوسط .

تحديد المصطلحات Definition of the terms

اولا : **المخططات الادراكية Perceptual schemata**

عرفها كل من :

١- بياجيه 1926 Piaget: عبارة عن شكل منظم للسلوك، يعبر عن الطريقة التي يسلكها الفرد للتفاعل مع البيئة (Papalia et al., 2004 , 39) .

٢- بارتليت 1932 Bartlett: بانها تركيبات عقلية مفيدة تهدف الى تنظيم المعلومات القادمة من البيئة بطريقة ذات معنى تساعد في تمثيل الخصائص الاساسية للموضوعات او الاحداث (Rita ,1987,275) .

٣- روميلهارت وأورتوني 1977 Rumelhart & Ortony : بانها بناء عقلي يتضمن افكارا تعكس معرفتنا عن الاشياء والموضوعات والمواقف والاحداث والذات، فالسكيما هي اطارات وانماط وبناءات معرفية (Rumelhart & Ortony, 1977,133) .

٤- روميلهارت 1980 Rumelhart : انها مجموعة تراكيب متراصة من المعرفة وممتازة للذاكرة (Spiro,1980,204) .

٥- غرينو 1980 Greeno: يقصد بها تركيب البيانات، والمعلومات، والاجراءات لتحويل اجزاء الخبرة المتعددة الى نظام ذي معنى تربطه علاقات (قطامي،٢٠٠٧، ١٤٩) .

٦- غانم ١٩٩٥: تكوين نفسي يقابل التكوين العضوي في البيولوجيا وهو مفهوم مركب يشمل السلوك الظاهر والعمليات الداخلية ويتضمن استجابات بسيطة في مستوى الفعل المنعكس، وتنظيمات مركبة كفهم الشخص للنظام العددي (غانم، ١٩٩٥، ٨٣) .

٧- لياهي وهيرس 1997 Leahey & Harries: بناء من المعلومات التي يتم استخدامها لتمثيل المفاهيم في الذاكرة (محمد و عيسى،٢٠١١، ٢٦٧) .

٨- أبو غزال ٢٠٠٦: تركيب محدد أو طريقة منظمة في إضفاء معنى لخبرة الفرد تتغير مع مرور الوقت (ابو غزال، ٢٠٠٦، ١٣٦) .

التعريف النظري للمخططات الادراكية

تبنت الباحثة تعريف بارتليت (١٩٣٢) وذلك لتبنيها نظريته في المخططات الادراكية Perceptual sechmata في بحثها .

اما التعريف الاجرائي للمخططات الادراكية فهو أداء الطالب المتميز على مقياس المخططات الادراكية ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها على ذلك المقياس المعد لاغراض البحث الحالي .

ثانيا: التمركز حول الذات Egocentrism

عرفه كل من :

١- بياجيه Piaget 1951: وهو تعبير عن عدم من يتصف بهذه الصفة الاخذ بوجهة نظر اخرى غير وجهة نظره بعين الاعتبار، وهو صفة يشتمل عليها تفكير الاطفال (Papalia et al.,2004,161) .

٢- تعريف قاموس اكسفورد: حالة معرفية فيها يفهم الطفل العالم من وجهة نظره فقط ولا يدرك ان وجهات نظر الاخرين تختلف عمّا لديه (Colman, 2003, 233) .

٣- الكيند Elkind 1967: انشغال المراهق واستغراقه بتحريف الواقع واظهار نفسه الفريد من نوعه (Passer,2009,555) .

٤- بيرد Beard 1986: تفسير محرف لخبرات الاشخاص الاخرين، او للافعال او الاشخاص او الاشياء في ضوء خطط الفرد (بيرد، ١٩٨٦، ١٠) .

٥- عرفته كوب Cobb 2001: بانه فشل الفرد في تصديق ان وجهة نظره غير قابلة للتشارك من قبل الاخرين (Cobb, 2001, 592) .

٦- تعريف عاقل ٢٠٠٣: هو الاهتمام بالانا والانشغال بها (عاقل،٢٠٠٣، ١٥٦) .

التعريف النظري للتمركز حول الذات

لقد تبنت الباحثة تعريف الكيند Elkind 1967 للتمركز حول الذات وذلك لتبنيها نظرية الكيند وتصنيفه للتمركز حول الذات في هذا البحث اطاراً مرجعياً في القياس وتفسير النتائج .

اما التعريف الاجرائي للتمركز حول الذات فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المفحوص بعد إستجابته على فقرات مقياس التمركز حول الذات بمجالاته الثلاثة والمعد من قبل انرايت وآخرين Enright et al.,1979 ، والذي تبنته لاغراض البحث الحالي .

ثالثاً: مهارة التعايش Coping Skill

عرفها كل من :

١ - سبيلبرجر Spielberger 1966: انهاعملية خفض او أبعاد المنبه الذي يدركه الفرد أنّه مهدد له (الدراجي، ٢٠٠٧، ٢٥) .

٢- لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman1980: انها جهود معرفية وسلوكية توضع من أجل السيطرة على المتطلبات الداخلية والخارجية للاحداث الضاغطة وما ينتج عنها من صراعات او إقلالها (Lazarus & Folkman,1980, 219) .
٣- فلشمان Fleishman 1984: بانها السلوكيات الظاهرة او الخفية والتي تحدث للتقليل من الضغوط النفسية او الظروف الضاغطة (Fleishman, 1984,229) .
٤- معجم علم النفس ١٩٨٩: بانها سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أو غير سار أو في تعديل استجابات الفرد في مثل هذه المواقف (جابر وكفافي، ١٩٨٩، ٧٦٣٩) .
٥- لوثانز Luthans 1992: بانها طرائق واساليب يحاول الفرد من خلالها التعامل مع الضغوط التي حدثت بالفعل (يوسف، ٢٠٠٧، ٤٣) .
٦- الحلو١٩٩٥: انها استراتيجيات يعتمدها الفرد عند مواجهته لحدث يؤثر في توازنه وذلك من خلال تقييم هذا الحدث معرفياً (الحلو،١٩٩٥، ١٧) .
٧- ديو Dewe 2000: الجهود المعرفية والسلوكية التي يقوم بها الفرد بهدف السيطرة او التعامل مع مطالب الموقف الذي تم ادراكه وتقييمه بوصفه يفوق طاقة الفرد ويرهق مصادره وقدراته ويمثل له موقفا ضاغطاً (Dewe, 2000, 397, 418) .
٨- الدراجي٢٠٠٧: بانها الجهود المباشرة وغير المباشرة التي يبذلها الفرد لمواجهة الاعراض المتزامنة مع الموقف الضاغط بهدف اعادة اتزانه النفسي والجسمي، والتكيف مع الاحداث التي أدرك مخاطرها (الدراجي،٢٠٠٧، ٢٧) .

التعريف النظري لمهارة التعايش

تبنت الباحثة نظرية لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman 1980 بناءً نظرياً للبحث الحالي، وكذلك تبنت تعريفهما لمهارة التعايش تعريفاً نظرياً .

التعريف الاجرائي لمهارة التعايش

اما التعريف الاجرائي لمهارة التعايش فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال الاستجابة على فقرات المقياس المستخدم لاغراض البحث الحالي .

رابعا: الطالب المتميز Distinguished Student

عرفه كل من :

١- فولر وفولر Fowler & Fowler (1964) :هو الشخص المختلف في نوعيته وهو الرائع (حسب نوعيته)، متفوق شهير وذو مكانة مرموقة (Fowler & Fowler,1964 ,356) .
٢- مكتب التربية الامريكي (١٩٧٢) يعرف المتميز: هو صاحب الاداء العالي مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي اليها في قدرة او اكثر من مجموعة من القدرات التالية: قدرة عقلية عامة، استعداد اكاديمي خاص، قدرة ابداعية، التفكير المنتج، قدرة قيادية، قدرة في

الفنون الادائية البصرية، قدرة نفسحركية، وفي عام ١٩٧٨، قام مكتب التربية الامريكي بالغاء القدرة النفسحركية من التعريف (السرور، ١٩٩٨، ٢٨) .

٣- قاموس التربية المتميز Distinguished: بانه من يتسم بالتفوق والتميز، ويشار به الى انجاز او تحصيل كبير او كرامة وهيبة مرموقة، ويطلق ايضاً على من يتسم بالامتياز في النوعية (Bage, 1977,132) .

٤- هالسي Halsey 1977: هو الشخص الذي يختلف في نوعيته والشخص المشهود به بالامتياز والشخص المشهور والمتفوق (Halsey, 1977, 296) .

٥- وزارة التربية ١٩٧٩: هم الطلبة الدارسون في مدارس المتميزين، وقد تم قبولهم فيها على اساس حصولهم على أعلى المجاميع في الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية فضلا عن نجاحهم في أداء اختبارين، الاول لقياس القدرة العقلية، والثاني لاختبار تحصيلهم في بعض المواد الدراسية ويشترط في قبولهم ان لايكونوا من الراسبين او المكملين خلال سني دراستهم السابقة (وزارة التربية،١٩٧٩ ،٦) .

٦- الروسان١٩٩٤: الطالب الذي يحقق اداءً متميزاً مقارنة مع اداء افراد مجموعته العمرية في بعد من الابعاد الرئيسة او التي تمثل السمات العقلية والشخصية التي يتميز بها المتفوق عن غيره، وهي القدرة العقلية العالية والقدرة الابداعية والتحصيل والقدرة على المثابرة والالتزام الى جانب الدافعية العالية والمرونة والاستقلال في التفكير(الروسان،١٩٩٤ ،١١١).

٧- الزوبعي والكناني ١٩٩٥: هو الذي يصل ادائه مستوى يفوق معظم اقرانه في مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة، حتى يوصف بالتميز، والمحك الذي يمكن استعماله لتحديد ما اذا كان الفرد متميزاً او متفوقاً او مبتكراً او مبدعاً ومستوى الاداء الذي يصل اليه في مجال معين (الزوبعي والكناني،١٩٩٥ ،١٧) .

٩- العزة ٢٠٠٠: هم التلاميذ الحاصلون على معدل(٩٨%) في امتحانات الصف السادس الابتدائي، وممن اجتازوا اختبار القدرة العقلية واخر في التحصيل الدراسي بدرجات عالية (العزة ،٢٠٠٠، ٣٣٦) .

التعريف النظري للطالب المتميز

تتبنى الباحثة تعريف وزارة التربية / العراق للطالب المتميز .

الفصل الثاني
الخلفية النظرية ودراسات سابقة

المحور الاول / المخططات الادراكية Perceptual schemata

مقدمة

لقد درست علاقة الانسان بالمثيرات من حوله من قبل المتخصصين وقادت هذه الدراسات علماء النفس المعرفي الى الاتجاه نحو المعرفة البشرية باعتبارها نظاماً قائماً بذاته وان العقل يقوم بتجهيز المعلومات التي يتلقاها بطريقة فعالة ويحولها الى اشكال جديدة على هيئة فئات وصيغ (عبد الخالق و دويدار،١٩٩٣، ٦٣) .

وتعد العمليات التي يدرسها علم النفس المعرفي التي من خلالها تدخل المعلومات الحسية الى الدماغ والكيفية التي تتم بها تنظيم وخزن هذه المعلومات واستعادتها واستخدامها في مجالات الحياة اليومية دعائم قدراتنا على التفسير والفهم وإطلاق الاحكام وتمثيل او حفظ كل المعلومات والاحداث التي تواجهنا في الذاكرة وكذلك الاشخاص الذين نقابلهم وكذلك المجتمعات التي نعيش فيها واساليب تعاملنا معها ومعهم (فريزر واخرون، ٢٠١٢، ٧١) .

فالمعلومات الداخلة input الى الدماغ تتعرض الى أنماط مختلفة من المعالجة لغرض تحويلها الى تمثيلات Representation للمعلومات الاصلية وينتج عن ذلك مخرجات output التي هي عبارة عن أنواع مختلفة من الاستجابات (Green,1987,8) .

وقد كُرِسّ قدر كبير من الاهتمام في الآونة الأخيرة على واحد من النظريات الهامة في التعليم هي نظرية المخطط schema theory ، والتي استخدمت من قبل علماء النفس المعرفيين وعلماء اللغة وكذلك استخدمت في العديد من الدراسات لما لها من تأثير كبير وفريد من نوعه على إدراك وذاكرة المتعلمين ولفهم تفاعل العوامل الرئيسة التي تؤثر على عملية الإدراك (Al-Shafee,2010,13) .

مفهوم المخططات Schemata Concept

المخطط schema وجمعها مخططات schemata or schemas في علم النفس وعلم المعرفة هي بناء عقلي افتراضي لتمثيل مفاهيم عامة مخزونة في الذاكرة. ونسق هيكلي او اطار لخطة عمل او نص مكتوب تصف وتنظم نماذج السلوك والتفكير، وهي وسيلة اتصال تسمح للخبرات الجديدة والمعلومات ان تتوافق مع معلومات سابقة. فالمخططات تتولد من خلال الخبرة التي يحصل عليها الفرد بتعامله مع الناس والاشياء والاحداث في العالم حيث تمكننا من ان نتحسس وندرك ونزداد خبرة عن العالم الذي حولنا انها اتصال بين القدرات والمثيرات التي تقابلنا (Ghani,2012, 2) .

تمثل المخططات فهم عام لموقف او شخص ما من خلال تصغير الخبرات في قالب يسمح بالتكيف مع البيئة دون الحاجة الى التعامل مع كم هائل من المعلومات وقت الاستجابة، وفي

ضوء المخططات العقلية قد يكون للفرد توقعات حول الأحداث والأشخاص تساعدنا في التعامل والتكيف مع مثل هذه المثيرات (العتوم،٢٠١٠، ١٨٨) .

ويعتبر علماء النفس المعرفيّون المخططات بانها انظمة معلومات، وهي مفتاح عملية الفهم لدى الفرد وحتى يتسنى لنا فهم قصة ما فاننا نقوم باختيار المخطط الذي يظهر لنا انه مناسب ليجعل القصة ذات معنى لدينا، وبعد ذلك نستخدم اطاراً معينا لنقرر اي التفاصيل في القصة تعتبر مهمة، وأي منها تضيف خبرات الى معلوماتنا، وأي منها نستطيع تذكرها في المستقبل، ويفترضون كذلك ان عدم البدء باستخدام مخطط مناسب عند قراءة قصة او كتاب يزيد من الزمن المستغرق الذي يُقضى في عملية فهم واستيعاب ما يقرأ (قطامي،٢٠٠٧، ١٤٩). كذلك يرى الباحثون ان فهم مادة مقروءة او قصة دون استخدام المخطط الادراكي المناسب يعتبر شديد الشبه، بالسير في مدينة بدون خريطة (Woolfolk,1990,247) .

التطور التاريخي لنظرية المخططات الادراكية

تم التطرق لمصطلح المخططات بادئ الامر لدى الباحثين في مجال العلوم الطبية وبخاصة في مجال علم الاعصاب حيث وضع كل من هيد وهولمز Head & Holmes مخططا لالية نقل الايعازات الى الاعضاء من خلال الاعصاب وذلك في عام١٩١١، واوضحا فيه ان اي حركة تقوم بها أعضاؤنا الجسدية وبوعي منا فانها ستضاف لنموذج مخططاتنا التي قد وضعناها لالية الحركة لدينا وفي اطار نفس السياق ذكرا ان الشخص المتعرض لتلف في الفص الجداري لدماغه سيفقد الشعور بالجانب المعاكس من اعضاء جسمه يصل الى درجة انه لن يشعر بالالم في هذا الجانب، مما يعني ان اي اضرار بالنظام الحسي الجسدي سينتج عنه بالمقابل اضطرابات في مخطط الجسم ككل (Arbib,2001,2) .

ان التطور المبكر لفكرة المخططات في علم النفس ظهر على يد بياجيه 1926 Piaget، ومصطلح المخطط استخدمه بياجيه لتنظيم نماذج السلوك التي تستخدم في المواقف المختلفة، وبالنسبة له يعبر المخطط عن كل ما هو قابل للتكرار ويتصف بالتنظيم في الفعل (ميللر، ٢٠٠٥، ٤٠). وهي تمثيلات تسمح للفرد في التعرف والاستجابة للمثيرات الحسية من خلال اضفاء قالب معين عليها، وعليه شكلت المخططات العقلية مفهوما مهماً في نظرية بياجيه حيث اعتبرها مكوناً اساسياً في البيئة المعرفية للفرد يستطيع من خلالها ان يحدد استجابته للبيئة الخارجية (Piaget,1972,2) .

في عام ١٩٣٢ قدم بارتيليت Bartlett فكرة المخطط في علم النفس المعرفي الذي بدأ حياته في مقاطعة جلوستر شاير مسقط رأسه في عام (١٨٨٦) بانكلترا وتلقى دراساته الاكاديمية بجامعة لندن بعد لقائه في كامبريدج وتأثره فكريا بثلاثة اشخاص هم الفيلسوف وارد J. ward، وعالم النفس التجريبي مايرز C.S. Myers، والعالم الانثروبولوجي ريفرز Riveras W.H.، وتم تعيينه مساعداً لمايرز في مختبر علم النفس الذي تم تأسيسه بعد وصوله الى

كامبريدج، وبتأثير من أفكار وارد وريفرز بدأ بارتليت يجري دراسته على مواد طبيعية مثل الصور والقصص، ليستكشف طبيعة تنظيم عمليات الادراك والتمييز، والتذكر، وأظهر في كتابه الرئيس (التذكر) Remembring 1932 كيف ان افضل فهم لعمليات الادراك والذاكرة يمكن ان يأتينا عن طريق دراستها بوصفها عمليات نشطة تتأثر بماضي الفرد وخبراته، كما طور مصطلح المخطط ليشير الى التنظيم المتغير والمرن والمتحرك للمعرفة الانسانية (فريزر واخرون ،٢٠١٢، ٧٩) .

وقد استند في دراساته على افتراض اساسي وهو ان المعرفة السابقة تؤثر على معالجة المحفزات الجديدة، فهو يركز على الطابع البنائي للتذكر فعندما يحاول الناس تذكر قصة ما فهم يحاولون أعادة بنائها بحسب شروطهم الخاصة، واعتماداً على خبرتهم فيما له علاقة بالمألوف من مجموعة المخططات من الاعتماد على تفاصيل التكرار والتذكر (Arbib,2001,2) .

وضع بارتليت اسس بناء المخططات في العشرينات، استنادا الى علم النفس المعرفي وقد أعاد العلماء الاهتمام بنظرية المخططات في السبعينات من القرن الماضي، وقد حصل عدم اهتمام للموضوع طوال(٥٠) عاما، في هذا السياق يمكن القول ان تطوير بناء المخططات اقترحه بارتليت اساسا على انه شكل جديد تماما من اشكال التمثيل العقلي، وما يأسف لبارتليت انه قدم اقتراحه خلال الفترة التي كانت فيها المدرسة السلوكية هي الاطار الفكري السائد في علم النفس (Ajideh,2003,1). حيث يتفق السلوكيون على ان علم النفس يجب ان يؤسس على دراسة موضوعية تتناول مظاهر السلوك الذي يمكن ملاحظة دون ما خفي منه، (الايزرجاوي،١٩٩١ ،٢٢٣). وقد اقترح بارتليت عنصرا اساسيا الا وهو الكيان العقلي الذي كان مستبعدا ضمن الاطر السلوكية لعلم النفس. فقد جمع بارتليت الكثير من بياناته عن الذاكرة البشرية اثناء فترة الحرب العالمية الاولى وذكر انه نشر بعضا منها دون وجود الاطار النظري العام. وفي بداية كتابته عن الذاكرة في العشرينات من القرن الماضي ذكر انه محبط للغاية بسبب عدم قدرته العمل على وضع نظرية لبياناته، بين كذلك انه خلال هذه الفترة كتب عدة فصول لكتابه الذي يصف فيه ابحاثه في الذاكرة ولكنه اتلفها في نهاية المطاف. ومع ذلك وخلال بداية العشرينات قضى الكثير من الوقت مع طبيب الاعصاب هنري هيد Henry Head وكتب في تقاريره ان هذه المناقشات قادته الى بناء المخططات. وقد تضمن كتابه وصفاً اكثر تفصيلا للنتائج التجريبية لابحاثه، وبناءً على ما ذكر فان مفهوم المخططات يعزى الى بارتليت منذ العام ١٩٣٢الذي افترض ان فهم الناس وتذكرهم للاحداث يتشكل تبعا لتوقعاتهم ومعرفتهم السابقة، ويتم تقديم هذه التوقعات عقلياً وفق نوع من المخططات. ولقد شجبت مفاهيم بارتليت لكونها غامضة جدا حين ذاك، بحيث لا يمكن ادراجها في اي شكل من الاشكال النظرية القابلة للاختبار. وكذلك لعدم وجود تعريف دقيق للعديد من التفسيرات المتضاربة حول عمله. وقد ازيحت افكار بارتليت جانبا نتيجة الضغط والاعاقة التي كانت تتلقاها من انصار المدرسة السلوكية الغالبة في ذلك الوقت، واستمر الحال هكذا حتى العودة الى الاعتماد على نهج اكثر طبيعية لذاكرة الانسان وذلك في السبعينات والتي وفرت المناخ الملائم لاحياء افكار بارتليت،

فالنماذج الحسابية التي تم اعتمادها مكنت من فك غموض نظرية بارتليت وفهم الخصائص الاساسية للمخططات (Ajideh,2003.2).

في السبعينات اعيد الاهتمام من جديد ببناء المخططات ضمن علم النفس، وبرهن عدد من العلماء المعروفين بأن المخططات يحتاج اليها لتنظيم المعرفة في مجالات عدة منها الذكاء الصناعي، علم النفس المعرفي واللغويات والادراك الحركي، وكذلك عدد من علماء النفس في فروع مختلفة من علم النفس اعطوا اهمية للمخططات ففي الذكاء الصناعي ركز على المخططات فكما لها دورها في العقل البشري وفي الذكاء الصناعي حيث وجد العلماء ان تصميم انظمة وبرامجيات حاسبية تحاكي العمليات المعرفية البشرية تشبه في طريقة عملها العقل البشري من شأنها ان تقدم حلولاً لمشكلات الانسان على افتراض انهما يشتركان في عملية معالجة المعلومات في نظام الذاكرة (الريماوي،٢٠٠٤ ،٢٩١). فبينما كان منسكيMinsky 1975 يحاول تطوير الة معينة والسيطرة عليها كومبيوترياً وتهيئتها للعمل بقدرات مشابهة للانسان (ان تكون هذه الالة لها قدرة ادراك وفهم العالم)، وخلال محاولاته تلك في حل المشاكل الصعبة التي تعترض ابحاثه، اطلع على ابحاث بارتليت، استنتج منسكي ان الناس يستخدمون خزينهم المعرفي عما يعرفونه عن العالم للخروج بالعديد من العمليات التي كان هو يطمح بتحقيقها عن طريق الالة التي دأب على صنعها، لذلك ظهرت لديه الحاجة لتزويد التة المرتقبة مع هكذا نوع من المعرفة لاجل تحقيق انجازات مشابهة للقدرات البشرية. وعليه طور اطاره البنائي للالة المرتقبة كطريقة للتمثيل المعرفي (ترميز) في الالات وكانت خطة منسكي المقترحة يمكن رؤيتها محددة ومحكمة اساساً من خلال بناء المخطط، فقد بنى فكرته عن التشكيل المعرفي المطلوب للتحكم بالالة من خلال التفاعل مع معلومات محددة جديدة يحصل عليها من تفاعله مع العالم الخارجي، واقترح ان المعلومات العامة والثابتة يمكن تمثيلها بأطار يتركب من شقوق لها مدى معين لتقبل المعلومة. وعليه فعندما لا يقوم العالم الخارجي المتفاعل بتزويد هذه الشقوق بالمعلومات المحددة فأنها يمكن ان تمتلئ معلومات قاصرة عن إتمام العمل (Brewer,1991,490). عمل منسكي في مجال علم الكومبيوتر وأثر بشكل مباشر وقوي في علم نفس التربية حيث ان نظرية تمثيل المعلومات knowledge Representation التي وضعها منسكي بطريقة المخططات والتي افترض من خلالها ان المخطط العقلي يمكن ان يكون اطاراً يحتوي بعض النواقص في المعلومات المأخوذة من الموقف، اذ ان البيئة بمواقفها لا تقدم دائماً معلومات متكاملة للاحداث وتسلسلها الزمني وتعمل المخططات عادة على ملئ النواقص من خزين المعلومات الموجودة فيها(عبد الستار،٢٠١١ ،٢٢) .

اما سكميدت Schmidt 1976 قدم نظرية المخططات من خلال الخبرة وبشكل مهارة تعلم حركية منفصلة، استندت بموضوعها على مخططات الاسترجاع والتي هي تحديد الاستجابات الحركية بصورة ازواج متناسقة مع النتائج الفعلية (Arbib,2001,3) .

وطور شانك وابيلسون1977 Schank & Abelson الية بناء الوقائع او الاحداث (script) للتعامل مع المعارف بهيئة سلسلة من الافعال المتعاقبة، فنظرية المخططات زودتنا بتوضيحات عن العديد من التجارب التي تم بحثها، كما أنها قادت الباحثين نحو دراسات تجريبية جديدة وواسعة ومتنوعة جداً وزودتنا بالمخططات ذات الصلة التي تحسن من فهمنا وتذكرنا للوقائع الغامضة في النصوص المكتوبة. ولعب عالم النفس التربوي اندرسون Anderson دورا كبيرا في التعريف بنظرية المخططات في التربية، ففي عام (١٩٧٧) اشار في دراساته الى ان المخططات تزودنا بشكل من اشكال تمثيل المعرفة المعقدة، وبين كذلك ان البناء للمرة الاولى يزودنا بمبادئ مبررة عن كيف ان المعرفة القديمة من الممكن ان تؤثر على ما نكتسبه من معرفة جديدة، وعليه فان نظرية المخططات طبقت مباشرة لفهم عملية القراءة، حيث انها خدمت وبشكل مهم النقل المتوازن لطريقة القراءة الى حد بعيد من الاسفل الى الاعلى، فان نظرية المخططات تؤكد بان القراءة تتضمن كلاً من المعلومات اسفل – اعلى من خلال ادراك الوسائل التي تصل العين وبعدها استخدام معرفة اعلى – اسفل لبناء تمثيل هادف (ذي معنى) عن محتوى النص(Brewer,1991,490) .

وقد عقب عالم النفس المعرفي روميلهارت Rumelhart 1980 على افكار منسكي وتمكن من توجيه تلك الافكار وبشكل واضح نحو النظرية النفسية للتمثيل العقلي للمعرفة المركبة وتوصل الى ان المخططات هي وحدات بناء للمعرفة مثل الذرات التي هي وحدات بناء العناصر، وهي وحدات بناء ذات قيمة عظيمة جدا ومركبة للذاكرة. والمخططات توفر الهيكل البنائي الذي يجب ان يملأ بالتفاصيل الخاصة بحالة معينة، على سبيل المثال، مخطط الطائر يتضمن حالات مثل وجود الريش والمنقار وهيئة الطيور الاخرى، وهذا ينطبق على حالة البيت مثلا مساحته وشكله والغرف الموجودة والمواد المستعملة في البناء وغيرها (Spiro,1980,205).

أما اربب1981 Arbib فقد قدم نظرية مخططات بصورة أكثر احكاماً وتعقيداً وذلك بربطها بالحاجة الى شرح الاساس العصبي للسلوك، مشددا على ان المخططات تعبر عن وظيفة دون الحاجة لان تكون هنالك مشاركة واسعة النطاق لنشاط محيط خلية عصبية معينة (Arbib,2001, 3) .

النظريات التي فسرت المخططات الادراكية

يبدو ان عدة تخصصات سعت لدراسة وفهم مصطلح المعرفة وما ينطوي عليه من عمليات عقلية ذكية وأنشطة التفكير والتخيل واللغة والمعالجة المطلوبة في الادراك والتذكر وحل المشكلات وتكوين المفاهيم والتعلم والذاكرة ومختلف اشكال النشاط الانساني اثناء الممارسات اليومية .

كما لايختلف علماء النفس المعرفيين في ان الهدف من وراء كل هذه الجهود التي يبذلونها هو الرغبة في استخدام هذا الفهم من اجل تحسين عملية التربية والتعلم وعمليات التذكر

واساليب التفكير ومعالجة المشكلات وعملية التوجيه المدرسي وطرائق الارشاد النفسي والعلاج النفسي المعرفي السلوكي (محمد و عيسى ، ٢٠١١، ٢٣) .

وعند تتبع ودراسة المخططات وجدت الباحثة ان النظريات التي تناولت هذا الموضوع ليست كثيرة، حيث ان النظريات التي ركزت على مصطلح المخطط مباشرة كمبدا للنظرية او فرض من فروضها معدودة، واما النظريات الاخرى التي يتم التطرق اليها فتعتبر نظريات مفسرة للمصطلح بشكل غير مباشر ودأبت الباحثة على بلورة منطلقاتها النظرية بما يخدم في إعطاء تفسير لعملية تمثل المعلومات الجديدة من خلال بناء عقلي افتراضي يوفر اطاراً عقلياً لفهم وتذكر المعلومات. ومن هذه النظريات مايأتي :

١- نظرية الجشطالت Gestalt's theory

يهتم علماء نفس الجشطالت بكيفية ادراك الفرد للموقف الموجود به وكيف يستجيب له في اطار معرفي. فالجشطالت كل مترابط الاجزاء، باتساق او نظام، او هو نظام تكون فيه الاجزاء المكونة له مترابطة ترابطا ديناميكيا في ما بينها، وكذلك في ما بينها وبين الكل ذاته. واكدوا على وجود نوع من التوازي بين الاحداث الداخلية والاحداث الخارجية، اي ان هناك توازيا بين مظهري العقل، الحدث السلوكي والحدث الفسيولوجي. وان دراسة فرض التشاكلية بين العمليات النفسية والعمليات الفسيولوجية يعني اذ طالما للاحداث السلوكية ما يقابلها في التكوين العصبي، فلابد من ان ما يفعله الكائن الحي في موقف جديد يترك اثرا معينا في الجهاز العصبي، وبالتالي فان مفهوم اثر الذاكرة هو محاولة لتفسير اثر الماضي على شروط الحاضر. فالكائن الحي حينما يوجد في موقف ايجابي، فان عناصر هذا الموقف تتفاعل مع عناصر الخبرة الماضية لديه، وتنتج اثرا جديدا، هذا الاثر هو الذي يحدد استجابته في المواقف القادمة (الايزرجاوي ،١٩٩١ ،٢٧٥، ٢٧٨) .

وتؤكد نظرية الجشطالت على الطبيعة الديناميكية للذاكرة، حيث ترى ان الذاكرة تعمل على اعادة تنظيم مكوناتها لتشكيل ما يسمى بالكل الجيد وتسعى الى اعادة تنظيم العلاقات القائمة بين عناصر الخبرة لتحافظ على المعنى او البنية الكاملة فيها (محمد وعيسى،٢٠١١، ١٣٢). وان فهم الفرد للمشكلة يعتمد على اسلوب تمثله للمشكلة في الذاكرة. وقد ركز الجشطالتين على " الفهم في المشكلة كمفتاح لحل المشكلة " (قطامي ،٢٠٠٧ ،١٦٠) .

فسر اصحاب نظرية الجشطالت التميز على اساس التفكير في مشكلة ما التي تمثل جانبا غير مكتملا، وعند صياغة المشكلة ياخذ الفرد (الكل) بعين الاعتبار وكذلك الاجزاء التي تم تدقيقها من خلال الاطار الكلي ايضاً، فالحلول التي يقترحها المبدع هي حلول تظهر فجأة من خلال الحدس او ما سموه استبصاراً Insight (روشكا، ١٩٨٩ ،٢٣) .

ان اهم ما يميز رؤية الجشطالت هو اعطاؤهم اهمية للنشاط الايجابي للعقل في استقبال المثيرات الحسية واكسابها المعاني والدلالات لدى المتعلمين وخاصة المتعلمين المتميزين الذين يظهرون قابليات وطاقات وانجازات عالية في مجالات متعددة .

وتتمثل رؤية الجشطالت لدور العقل فيما يأتي :

- ان دور العقل دور ايجابي نشط في تنظيم وتبسيط واكساب المثيرات او المعلومات الحسية المعاني والدلالات، وليس دورا جامدا او سلبيا .
- يتم استيعاب المعلومات او ان المعلومات تدخل في الخبرة بعد تحويلها عن طريق المخ الى معاني وفقا لقانون اضفاء المعاني او الامتلاء .
- ان نشاط المخ يقوم على التفاعل الدينامي او الحي مع محتواه، اي ما يكتسب ويصبح جزءا من خبرات الفرد فضلا عن ان هذا التفاعل ينسحب على المثيرات التي يستقبلها (ابو رياش وعبد الحق، ٢٠٠٧، ٢٣٧) .

٢- نظرية بياجيه Biaget's theory

نظر بياجيه الى النمو المعرفي من زاويتين هما الوظائف العقلية والابنية العقلية، اذ تشير الوظائف العقلية الى العمليات التي يعتمدها الفرد عند تفاعله مع المثيرات البيئية، اما الابنية العقلية فتتمثل بحالة التفكير التي يمر بها الفرد خلال تطوره، وان هناك وظيفتين اساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر هما: التنظيم Organization، والتكيف Adaptation وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد الى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في انظمة كلية متناسقة ومتكاملة في ذهنه، اما وظيفة التكيف فهي تمثل نزعة الفرد الى التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها (ابو جادو، ٢٠٠٤، ١٥٨) .

ويحدث التكيف من خلال عمليتين تتمم كل منهما الاخرى وهاتان العمليتان هما التمثل Assimilation والمواءمة Accommodation، فالتمثل من وجهة نظر بياجيه هو عبارة عن عملية تعديل المعلومات الجديدة، بما يتناسب مع ما لدى الفرد من ابنية معرفية، اما المواءمة فتعني تغيير او تعديل ما لدى الفرد من ابنية معرفية لتتناسب مع المعلومات والخبرات الجديدة التي يواجهها الفرد (ابو رياش وعبد الحق، ٢٠٠٧، ١٢٥) .

وبناءً على رأي بياجيه فطبيعة التركيبات العقلية تتغير باستمرار النمو، وتسمى التكوينات المعرفية لدى الطفل بالمخططات (Schemata) وهي عبارة عن "شكل منظم للسلوك"، وتعبر عن الطريقة التي يسلكها الطفل للتفاعل مع البيئة وتعبر ايضا عن كل ما هو قابل للتكرار ويتصف بالتنظيم في الفعل (ميللر،٢٠٠٥، ٤٠) .

ويرى بياجيه ان المخططات الذهنية والصور الذهنية مفاهيم هامة، وعندما يقوم الفرد بعمليتي التنظيم والتكيف فانه يميل لدمج اثنتين او اكثر من العمليات الجسمية او النفسية في نظام واحد يعمل بسلاسة فمثلا، يستطيع الطفل الصغير النظر الى شيء ما والامساك به، وفي اخر الامر، يستطيع الاطفال العمل على تآزر الفعلين بحيث يمكنه الامساك باشياء معينة موجودة في مجالهم البصري ويستمر عمل كل من التكيف والتنظيم خلال عملية النمو (دافيدوف ،١٩٨٣، ٣٨٧) .

ان العمليتين تتحدان لتنتجا مخططا ذهنيا يستطيع الفرد بواسطته ان يفرق بين المواقف المختلفة التي يشاهدها او يتعرض لها او ان يعمم الخبرات والمواقف المشابهة، وعندما يواجه الفرد موقفا ما فانه يقارنه مع مخططاته الذهنية السابقة الموجودة لديه ويقوم بعملية المواءمة والتمثل حتى يستطيع اتخاذ موقف او استجابة تشمل الخبرة الجديدة بحيث يمكن ان يفسر ويفهم ما يواجهه من مشكلات ومواقف في المستقبل (قطامي ،١٠٧،١٩٩٠) .

وكلما نما الاطفال، تغيرت الاساليب العامة التي ينتهجونها في تفاعلهم مع البيئة، ويستخدم بياجيه مصطلح المخططات للدلالة على كل الاساليب السلوكية كالملاحظة والمفاهيم المرتبطة التي تستخدم لتجهيز البيانات الحسية الواردة، ومن ثم تعد كل من افعال" النظر والالتقاط " مخططات. وتنشا تلك الافعال من افكار تدور حول كيفية معالجة الاحداث الحسية وامكانية تطبيقها في مواقف مختلفة كثيرة. ويبدو ان المخططات المبكرة تتكون اساسا من انعكاسات وسلوك بسيط وتتكون الاخيرة منها من استراتيجيات خطط، وقواعد، وافتراضات، وقدرات عقلية أخرى. ومن خلال التمثل والمواءمة تتغير المخططات باستمرار بحيث يستطيع الافراد مواجهة الوسط المحيط بهم بكفاءة اكبر(دافيدوف، ١٩٨٣، ٣٨٨) .

ان المهارات المدمجة او المرتبطة بالمواليد الجدد وحركاتهم الاخرى تعد نماذج من ردود الافعال تزودنا بصور من التصنيفات العقلية الاولية او المخططات، من خلال كيفية قيام الرضع بتنظيم أحاسيسهم بالعالم يصبح العالم مفهوما لديهم ومتضمنا ومقترنا عندهم بحركات الرضاعة (Gleitman et al.,2004,475). ثم يبدأ الرضيع في توحيد افعاله الانعكاسية المتبدلة في طرق مختلفة متنوعة، فعند حدوث تتابع لمخططات معينة بطريقة الصدفة، قد يحب النتيجة ويحاول ان يعيدها مرة اخرى، فمثلا قد يضع الرضيع ابهامه داخل فمه ويرضعه، ويجد ذلك ممتعاً او ساراً اليه، فان سقط ابهامه خارج فمه، سوف يحاول ان يضعه في فمه مرة اخرى. وتناسق مخططات الرضاعة بمخطط حركة الابهام بشكل نظام عال لمخطط امتصاص الابهام يكون بالتالي رد فعل رئيس دائري. ومن الشهر الرابع حتى الشهر الثامن يبدي الرضيع بما يسميه بياجيه بردود الفعل الدائرية الثانوية، وهذا يعني ان ردود الفعل الدائرية الاولية تتضمن فقط مخططات جسمية، قد اتسعت لتتضمن احداث وموضوعات خارجية، ويشير بياجيه الى ذلك بقوله، عندما كان ابنه يرفس برجليه وضرب الدمية بطريق الصدفة التي كانت معلقة على سريره ويستطرد بان ولده قد حصل على نفس القدر من المتعة بمشاهدة الدمية تتحرك وهذا معادل للمتعة التي يحصل عليها عند امتصاصه لابهامه (الاشول،١٩٨٢ ، ٢٢٠ ، ٢٢١) .

وخلال هذه الأشهر القليلة الاولى من الحياة، فان الطفل ينقي وينتقي ويستحضر هذه المخططات، ولكنه كذلك يتعلم كيفية تكامل هذه المخططات باختبارها في طرائق مرتبة اكثر من خلال التعامل مع العالم المحيط به (Gleitman et al.,2004,475).

وجدير بالذكر ان تناسق المخططات يجعل من الممكن أداء أنماط ومستويات سلوكية جديدة، وقد تكون المحاكاة اهم هذه الانماط، ومن جهة نظر بياجيه ان المحاكاة تومئ الى مستوى جديد من النشاط العقلي (الاشول، ١٩٨٢ ،٢٢١) .

ماالذي يجعل هذا ممكناً، استناداً الى بياجيه فأن عمليتي التمثل والموائمة هما مسؤولتان عن النمو المعرفي، ففي التمثل يستخدم الاطفال المخططات العقلية المتشكلة اصلاً ضمن مهاراتهم مع الولادة ومن خلال تفاعلهم مع بيئتهم، وبكلام اخر فان الاشياء في البيئة تتمثل ضمن المخططات ولكن المخططات كذلك تتغير كلما استحصل الطفل خبرات اكثر من خلال تفاعله مع العالم الذي يحيط به، فبهذه الحالة فان المخططات تتوأم مع البيئة. وهذا يعني ان الطفل اصبح افضل قدرة لتمثيل الاشياء وادخالها ضمن مخططه ولكن هذا لا يزال يتطلب تطوراً اكثر وتواءم اكثر، ومع استمرار هذه العملية فان المخططات تصبح اكثر واكثر تميزا عن بعضها البعض، وبنفس الوقت فان زيادة المهارة المكتسبة مع كل مخطط يسمح للرضيع استخدام اكثر من مخطط واحد فهو يحبو، بينما هو ينظر، يمسك بينما هو يرضع مما يسمح بجمع هذه المخططات الناتجة لهذه الافعال المنفردة بمخطط موحد موسع واحد (Gleitman et al.,2004,475) .

ان الفعل البسيط الذي يكون الفرد قادرا على اجراءه سماه بياجيه بالسكيما (schema)، وخلال عملية النمو المعرفي يتطور هذا الفعل البسيط الى بناء عقلي معقد فسكيما المص يتطور الى سكيما الامساك وسكيما الامساك يتطور الى سكيما النظر وسكيما الامساك والنظر يتطوران الى سكيما معقدة هي التفحص. ان هدف بياجيه الاساسي هو دراسة تعلم الافراد لتراكيب عقلية معقدة من سكيمات بسيطة لمواجهة التعقد المتزايد في شروط البيئة التي يعيش فيها(توق وعدس، ١٩٨٤، ٩٨) .

وقد اثار بياجيه افكاراً حول طبيعة علاقة المتميز بالمصادر المختلفة لتطوره العقلي فهو يمتاز بالمثابرة على التفوق في اكثر مجالات المعرفة فضلا عن مهاراته في مجالات الحياة الاخرى .

وقسم بياجيه مراحل النمو لديه الى مرحلتين اساسيتين، المرحلة الاولى ويغلب عليها الطابع الحس حركي وتشمل الشطر الاكبر من العامين الاولين من عمر الطفل ويسميها المرحلة الحسية الحركية Sensory motor phase، والمرحلة الثانية، وهي المرحلة المفاهيمية Conceptual phase ويغلب عليها طابع التفكير المتصل بالمفاهيم والقدرات العقلية وتمتد من نهاية العام الثاني وحتى سن المراهقة، واذا كان بياجيه يقسم المرحلة الحسية الحركية الى ستة اقسام فرعية فانه يقسم المرحلة المفاهيمية الى اربع مراحل كبرى وهي :

١- مرحلة التفكير الاجرائي او ماقبل المفاهيمي .
٢- مرحلة التفكير الحدسي .
٣- مرحلة العمليات العيانية والمحسوسة .
٤- مرحلة العمليات الصورية او الشكلية .

ومثلما يتخذ علماء النموذج السلوكي في تحليلهم للسلوك من مفهوم(م – س) وهو الذي يشير الى العلاقة بين مثير معين واستجابة معينه اساسا للتحليل، فان بياجيه يحلل السلوك الى وحدات

ووحدة السلوك لديه هي المخطط. والمخطط هنا اكثر من كونه استجابة مفردة على مثير معين ولكنه سلسلة متآزرة من الافعال، والمخططات في المرحلة المفاهيمية تكون بمثابة ترجمة للمخططات الحسية الحركية الى مخططات عقلية اكثر تقدما وتجريديا، وتتميز هذه المرحلة عن المراحل السابقة بقدرة الطفل او المراهق على تطبيق المخططات القائمة على المنطق، وليس على المحتوى العياني او المحسوس وتمكنه من القدرة على تطبيق المنطق الشكلي او الصوري تجعله قادرا على ان يتصور المشكلات من الناحية المفهومية او النظرية بمعنى انه يدركها على صورة تنظيم للحلول الممكنة والذي يترتب عليه قدرته على استنتاج الحل الصحيح منها عن طريق المنطق من المعطيات الاصلية للمشكلة (كفافي، ٢٠٠٩ ،٩٧) .

ويختلف المخطط ايضا عن الاستجابة البسيطة بمقابلتها للحركة وتزداد هذه القابلية مع العمر، ومثال هذه الصفة مخطط قبضة اليد، فالقبض يمكن ان يظهر اداؤه في قبض الزجاجات ومكعبات او قماش، وقابلية الحركة هذه يمكن ان تتناول اغراضا متعددة، فمن الممكن ان يكون المخطط غرضا في حد ذاته او وسيلة لتحقيق شيء اخر كاحضار كرة او غيره، وهذه توضح انواعا من المخططات التي تتضمن افعالا ظاهرة، لكن بياجيه يميز بين نوعين من المخططات :

أ- المخططات الحسية الحركية .

ب- المخططات الادراكية .

ومن امثلته على المخططات الادراكية: قوانين المنطق، نظام الارقام، وهو يصنف هذين النوعين من المخططات في فئة واحدة لاعتقاده ان الادراكية مشتقة من الحسية بواسطة عملية ادماج ذاتي. ومثال هذه الصورة الخيالية في رأي بياجيه – وهوشكل مدمج ذاتيا لعملية النظر او التفكير– ما هو الا استخدام اللغة بشكل ضمني او ذاتي، ويتضمن التفكير المجرد اعمالا عقلية كالجمع والاستدلال وتقدير المسافات، وعندما تتكامل الافعال في نظام منطقي تصبح ما يسميه بياجيه عمليات عقلية وعندئذ يقال ان الطفل في مرحلة العمليات الملموسة او الشكلية. وان المخطط عبارة عن مفهوم مركب يشمل السلوك الظاهر والعمليات العضلية الداخلية ويتضمن استجابات بسيطة في مستوى الفعل المنعكس، وتنظيمات مركبة كفهم الشخص للنظام العددي: يبدا بسيطاً، حسياً، حركياً، ثم يزداد بالتمايز والتحول، وتتسع، وتندمج ذاتيا حتى تصل الى مرحلة المخططات الادراكية (قطامي، ٢٠٠٧ ،٣٤) .

٣. نظرية برونر Brunner's theory

يعتبر برونر أحد علماء النفس المعرفيين الذين ركزوا على فرضية الاعتماد على البيئة في التعلم وعلى الخبرات الموجهة كمدخل لتنمية التفكير وتطويره (أبو جادو ، ٢٠٠٩ ، ١١٢).

ويقرن رأي برونر عادة باراء بياجيه في معالجته لقضية النمو المعرفي خاصة وان برونر كان ممن تاثر ببياجيه تأثراً كبيراً وظهر ذلك في كتاباته المتعددة واكثر ما ركز عليه برونر في نظريته في التعلم المعرفي هو البناء Structure الذي يستقبل فيه الطفل او الفرد الخبرة وقد اطلق عليه مفهوم التمثيلات المعرفية Cognitive representation، وتمثل التمثيلات

الطرائق التي يتمثل فيها الفرد الخبرة التي يواجهها، والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي يتفاعل معها، لذلك يعتبر التمثيل المعرفي هو البناء الذي يمثل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما، وتقاس خبرات الفرد ومعارفه بما لديه من تمثيلات معرفية كما انه يمكن مقارنة خبرات الافراد بما لديهم من تمثيلات، وبمستويات هذه التمثيلات (قطامي ، ٢٠٠٧، ٢٠٩) .

ان هدف النمو المعرفي لدى برونر هو التكامل للوصول الى تحقيق مستويات تمثيلات رمزية، وهي المستويات التي يستطيع ان يتمثل فيها الفرد الخبرة عن طريق الرموز والكلمات والمفاهيم والمصطلحات ويستطيع ان يعمل ذهنه في اشياء خفية مجردة بعيدة عن المعالجة اليدوية ويقتصر فهمها على المعالجة الذهنية (ابو جادو،٢٠٠٩، ١١٢) .

ويعتمد النمو على ادخال الاحداث في نظام للتخزين وتذويتها (اي اعطاء الحوادث طابعاً ذاتياً) وهذا المكان تيسره قدرة الطفل المتزايدة على تجاوز المعلومات التي تتوافر في موقف معين. ويتم له ذلك من خلال عمليات التنبؤ والاستكمال التي ييسرها له نموذجه المختزن من المعلومات عن العالم الخارجي (ابو رياش ، ٢٠٠٧، ١٣٤) .

وبناءً على ذلك تعتبر عملية التمثيل مركزا اساسيا في النمو المعرفي عند برونر ويقصد به الطريقة التي يترجم او يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة ، ويمكن فهم عملية التمثل عن طريق معرفة الطريقة المستخدمة في التمثيل (توق وعدس،١٩٨٤، ١٠٩) .

وقد حدد برونر ثلاثة انواع من التمثيلات والتي يمكن بواسطتها وصف ادراكات وخبرات الفرد وهي : تمثيلات عملية حركية، تمثيلات صورية خيالية، وتمثيلات رمزية .

ويمكن تفصيل التمثيلات المعرفية كمراحل للنمو المعرفي لدى برونر على النحو الاتي :

ا. التمثيلات العملية الحركية Enactive representation

يحدث النمو المعرفي في هذه المرحلة عن طريق مايقوم به الطفل من افعال وحركات تجاه ما يواجه من احداث واشياء. اذ ان فعل الطفل نفسه هو الطريقة الوحيدة التي يتعرف بها على بيئته وتتصف مهارات الطفل بأنها مهارات حسية حركية، وتتحكم الادراكات الحسية في معرفته للاشياء .

ب. التمثيلات التصورية والخيالية Iconic representation

وينمو لدى الطفل ادراك الخبرات التي يتفاعل معها والتي يواجهها عن طريق التصورات البصرية المكانية والخيالات، حيث يتسنى للصورة ان تحل محل تمثيلات العمل والحركة، ويظهر في هذه المرحلة تقييد الطفل الادراكي الذي يقوم على اساس مبادئ الادراك المتعددة مثل اكمال النقص، والشكل الجيد، والتشابه، والاقتراب، الشكل والخلفية، والصيغة.

ج. التمثيلات الرمزية Symbolic representation

حيث يتسنى للطالب التعبير عن خبراته عن طريق تمثيلات رمزية، متمثلة في الرموز، والاشكال، واللغة، فيتحدث الطالب عما يشعر به، او ما يفكر به عن طريق كلمات وجمل،

وكذلك ينمو الطالب بحيث يصبح قادرا على صياغة خبراته بطريقة لغوية او غير لغوية ويصبح التعبير اللغوي، والتعبير التجريدي اكثر مما يميز هذا النوع من التمثيلات، وتستخدم اللغة في هذه التمثيلات كاداة تذويت للخبرة وادماجها في البناء المعرفي. وبذلك يمكن فهم التفكير كعملية معرفية تتطور فيها هذه التمثيلات (قطامي، ٢٠٠٧، ٢١٠، ٢١٣) .

هذا وترتبط عمليات التمثيل الداخلي الثلاث بأنماط التفاعل مع البيئة حيث تمثل مرحلة التمثيل العملي تفاعل الفرد مع بيئته عن طريق المدركات الحسية، في حين تمثل مرحلة التمثيل الرمزي التفاعل مع البيئة عن طريق وسيط لغوي، ولما كان الفرد في تفاعل مستمر مع البيئة الخارجية خلال حياته كلها، فأنه يستخدم عمليات التمثيل الثلاث، ولكن بنسب متفاوتة حيث تكون السيادة لعمليات التمثيل الرمزي كلما اقترب الطفل من سن الرشد (نشواتي،١٩٨٥، ١٩٧) .

ويولي برونر لاسلوب الحصول على المعلومات أهمية اكبر من المعلومات ذاتها والذي طابعه النشاط، المشاركة وغيرها (عدس وتوق،٢٠٠٧، ١٥١). وقد ادخل مفهوم تسريع التعليم والذي اضحى استراتيجية لتعليم المتفوقين (السرور،٢٠٠٠، ٢٨). لذلك فانه يقترح على المعلمين ان يزودوا طلبتهم بمواقف المشكلة التي تثيرهم ليختبروا بأنفسهم تركيب وبنية الموضوع الدراسي. ويتكون التركيب او البناء من الافكار الرئيسة، والعلاقات او المواضيع الدراسية، والتي تشكل المعلومات الاساسية. ان الحقائق المحددة والتفاصيل لاتعتبر جزءا من البناء الاساسي، فاذا كان الطالب يفهم حقيقة التركيب او البناء الاساسي فان عليه ان يكون قادرا على تذكر كثير من هذه الحقائق او التفاصيل (قطامي،٢٠٠٧، ٢٢٨) .

٤- نظرية اوزوبل Ausubel's theory

تعد نظرية اوزوبل Ausubel في التعلم الشرحي ذي المعنى من المحاولات الرائدة في مجال تحقيق تعلم فعال ذي معنى يسهم بفعالية في تحقيق اهداف التعلم المنشود، وتحقيق التعلم ذي المعنى في الاساس من خلال ربط التعلم الجديد مع الافكار التي توجد في البناء المعرفي للمتعلم. وبعبارة اخرى يجب ان تربط بين ما يعرفه المتعلم وبين ما يتعلمه (ابو جادو،٢٠٠٩، ٣٢٩، ٣٣١) .

حيث يرى اوزوبل كغيره من علماء النفس المعرفيين ان ما لدى الفرد من معلومات هي التي تؤثر على ما يمكن ان يتعلمه اي ان الفرد يعتمد بصورة اساسية على البنية المعرفية لديه، فلكل فرد بنية معرفية من نوع ما وعندما يمر بخبرة تعليمية جديدة فان المعلومة الجديدة ستنظم الى هذه البنية المعرفية، اي ان البنية المعرفية للفرد يعاد تشكيلها كلما مر بخبرة تعليمية جديدة فيدمج المعلومة الجديدة لتصبح جزءً لا يتجزأ من البنية المعرفية الكلية (محمد،٢٠٠٤، ٢٠٦) .

والمعنى ماهو الا خبرة شعورية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح تنبثق لدى المتعلم حين تتصل العلاقات والرموز والمفاهيم والقضايا بعضها ببعض ويتم استيعابها في البناء او البنية المعرفية (الايزرجاوي ،١٩٩١، ٣٥٠) .

ويعتقد اوزوبل ان المحتوى الشامل للمعرفة البنائية وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للفرد هي المخطط (السكيما Schema)، وهي عبارة عن عمليات عقلية يستخدمها الفرد تساعده على اعطاء العالم والاشياء قيمة ومعنى، وتسمح للافراد بربط المعلومات مع بعضها البعض. وتحويلها الى حزم ذات معنى، بحيث تشغل حيزاً اقل في الذاكرة، مما يسمح لها بمعالجة عناصر معرفية اكثر، وبالتالي تعلم اوسع، ومثال ذلك: يتم ادراك الملايين من الاشجار والتعرف على انها اشجار، بالرغم من ان هذه الاشجار غير متشابهة او متماثلة. وهذا يوضح ان معرفة الفرد في النشاطات مثل القراءة او السياقة، وحتى في بعض المواد مثل الرياضيات تنبع من المعرفة الاساسية التي نمتلكها في الذاكرة الطويلة المدى (ابو رياش،٢٠٠٧، ١٩١) .

ان وجود بناء معرفي واضح وجيد التنظيم هو بحد ذاته المتغير المستقل الهام الذي يؤثر في قدرة المتعلم لاكتساب المزيد من المعرفة في مجال ما. كما ان البناء المعرفي هو تنظيم هرمي (العتوم واخرون، ٢٠٠٧، ٢١١). والأساس الذي تسير عليه عملية خزن المعلومات في ذاكرة المتعلم هو التجمع التراكمي Subsumpetion، حيث ان تراكم المعلومات بشكل هرمي من الافكار العامة الى الاقل عمومية فالاقل هي نفسها الطريقة التي تعمل بها ذاكرة المتعلم، كما ان هذه الطريقة هي التي تحث المتعلم على بناء روابط معرفية تربط بين المعلومات الجديدة المراد تعلمها من ناحية والمعلومات المتعلمة سابقاً من ناحية اخرى مما يؤدي بالمتعلم الى الفهم والاستيعاب بطريقة هادفة ذات معنى (ابو رياش، ٢٠٠٧، ١١٧) .

وتحدث اوزوبل عن فكرة المنظمات المتقدمة Advanced organizers باعتبارها مجموعة من الافكار المجردة يتم عرضها في بداية الدرس يمكن استخدامها في نشر المعلومات الجديدة ومعالجتها. ويضيف اوزوبل بان الطلبة المتميزين والجيدين هم من يمتلكون المعرفة المنظمة بشكل جيد ولكن يستفيدوا بدرجة قليلة من هذه المنظمات، لكون عقولهم مبرمجة اصلاً مع معالجة الافكار والتعامل معها (العتوم واخرون،٢٠٠٧، ٢١١) .

٥- نظرية معالجة المعلومات Information processing theory

لقد بدأ الاهتمام بنظرية معالجة المعلومات منذ الاربعينات من القرن الماضي عندما حاول علماء النفس فهم آليات عمل العمليات المعرفية من ترميز وتخزين واسترجاع، هذه المحاولات مهدت الطريق لتطور نظم الحاسوب. ومع تطور نظم الحواسيب والاتصال تبلور هذا الاتجاه وبدأ العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب حيث يشترك الحاسوب والانسان بوجود مدخلات وعمليات ومخرجات خلال التعامل مع العالم الخارجي (العتوم،٢٠١٠، ١٤٧) .

وفي هذا المنحى، فان العقل البشري ينظر اليه كجهاز الحاسوب يقوم بمعالجة الانواع المختلفة للمعلومات ويحاول ان يفسر كيف تصل المعلومات الى الانسان، وتمثل، وتحول، ويجري استخدامها (عدس،٢٠٠٥، ٨٨) .

قام الباحثون في هذا المجال بدراسة تدفق المعلومات من خلال النظام المعرفي، يبدا هذا التدفق ببعض المدخلات (قطعة مكتوبة مثلا)، وبمشكلة يتطلب حلها او(حدث معين) تدخل الى نظام معالجة المعلومات، وينتهي هذا التدفق بـ " مخرجات " التي يمكن ان تكون معلومات مخزونة في الذاكرة الدائمة او سلوكاً حركياً او كلاما او قراراً معيناً، هناك عمليات عقلية تحدث (تتخلل مكانا وسطا بين المدخلات والمخرجات) خلال مدة المعالجة الحقيقية. على سبيل المثال فان المعلومات قد ينتبه اليها او تحول الى احد انواع التمثيلات العقلية او يتم مقارنتها بمعلومات موجودة بالفعل في الذاكرة الطويلة المدى وقد تتضمن معنى معينا او تستخدم لعمل استجابة معينة، تشبه هذه العمليات العقلية برامج الكومبيوتر التي تقوم باستقبال المعلومات واجراء بعض العمليات عليها ثم تخزينها (ميللر، ٢٠٠٥، ٢٠٨) .

وتقدم هذه النظرية افتراضين هما:

أ– ينظر الى التعلم على انه عملية نشيطة يقوم المتعلم خلالها بالبحث عن المعرفة ويستخلص منها مايراه مناسبا .

ب– ان المعرفة والمهارات السابقة تؤثر في عملية التعلم (عدس ،١٩٩٨، ٢٥٥) .

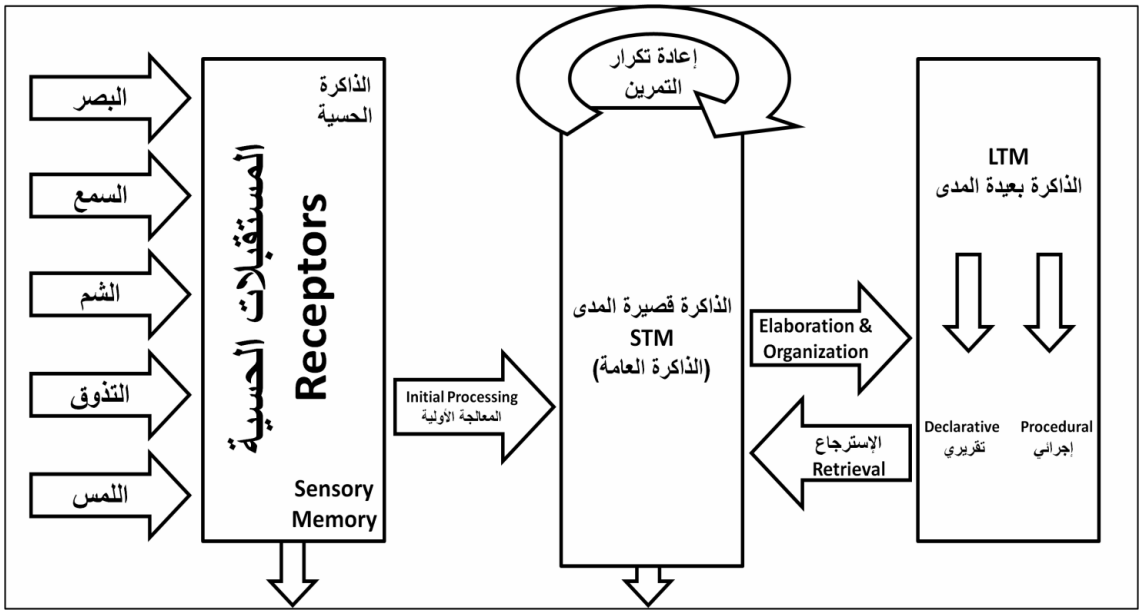
ان التعلم محكوم بالطريقة التي نستقبل فيها المعلومات وكيفية تخزينها واسترجاعها مرة اخرى. فكل مرحلة من المراحل السابقة تعد ضرورية للمعرفة، فاذا لم يكن هناك استقبال جيد للمعلومات لن تحدث المعرفة، واذا لم يكن هناك اسلوب لتخزين المعلومات واذا لم نتمكن من استدعائها كي نستخدمها فلن تحدث المعرفة فكيف يمكن ان نتعلم ونعرف اذا لم نستقبل المعلومات بشكل منظم. ثم كيف تحدث المعرفة اذا لم تكن لدينا القدرة على الاحتفاظ بتلك المعلومات؟ وكيف نقول اننا تعلمنا واننا نعرف ونحن لم نستطيع ان نستدعي ما تعلمناه؟ وهذا هو المبدأ الاساسي وراء نظرية معالجة المعلومات (زين الدين، ٢٠٠٧، ١٩) .

وهنا يتبين ان الادراك والتعلم يشكلان الخطوات التي تؤدي الى عملية معالجة المعلومات من خلال استقبال المعلومات والقدرة على تخزينها ثم استدعائها عند الحاجة اليها في المواقف المختلفة وهذه العمليات تشكل لب معالجة المعلومات. وترى هذه النظرية ان المعلومات التي ترد الينا عن طريق حواسنا المختلفة تمر في ثلاث محطات حيث يجري عليها نوع من المعالجة في كل محطة منها، اما المحطة الاولى فهي ما يطلق عليها اسم المسجل الحسي وهو الذي يستلم المعلومات من الحواس ويحتفظ بها لاجزاء من الثانية لاتاحة المجال امام مزيد من المعالجة. والمحطة الثانية هي الذاكرة القصيرة المدى والتي يتم فيها تهيئة المعلومات لاجراء المعالجات المطلوبة عليها، ولذلك تسمى احياناً بالذاكرة الفاعلة او العاملة، والمحطة الاخيرة هي الذاكرة الطويلة المدى، وهي تمثل المخزن الدائم للافكار والمعلومات بطريقة ذات معنى (عدس وتوق،٢٠٠٧، ١٤٩) .

لقد توج اتكنسون و شيفيرن Atkinson & Shiffrin 1968 النظرية بأنموذج التخزين المتعدد Multi store للذاكرة، والشكل (١) يوضح الانموذج، ومن خلال هذا الأنموذج اعتبرت الذاكرة على انها مشاركة في انسياب المعلومات بين عدة انظمة تخزين والتي هي

الذاكرة الحسية والذاكرة القصيرة المدى والذاكرة الطويلة المدى والتي تتطلب عدة انواع من المعالجات ومنها :

- الانتباه Attention : الذي هو مصفاة Filter لتصفية المعلومات عند نقاط مختلفة في عملية الإدراك وان الانسان يركز ببساطة على ما يريد رؤيته ويرتبط بالخبرة دون استبعاد مباشر للاحداث المنافسة (دافيدوف ، ١٩٨٣ ، ٢٥٠) .
- التكرار Rehearsed : ان قراءة المادة لمرات غير ذي نفع اذا لم يرافقها ويصاحبها محاولة استرجاع المادة مع التركيز على النقاط المهمة والاساسية (الايزرجاوي ، ١٩٩١ ، ١١١) .
- الاسترجاع Retrieved : ويتمثل في البحث عن المعلومات وتحصيلها من الذاكرة واستعادتها ، ويتوقف على طريقة عرض المادة ومستوى التجهيز الذي يعالج عنده هذه المادة (الزيات ، ٢٠٠١ ، ٣١١) .



الشكل (١) انموذج اتكنسون وشيفيرين للتخزين المتعدد للذاكرة (محمد وعيسى،٢٠١١ ،٧١).

ثم انتشرت نظرية المرحلة Stage theory التي تستند الى اعمال اتكنسون وشيفيرن، ويركز هذا الانموذج على الكيفية التي يتم بها تخزين المعلومات في الذاكرة، ويرى ان المعلومات تتم معالجتها في ثلاث مراحل متتابعة (ابو جادو، ٢٠٠٩، ٢١٤) .

وهناك انموذج التوجه نحو مستوى المعالجة الذي قدمه كريك Graik والقائم على خصائص فيزيائية وحسية وعلى المعنى (محمد وعيسى،٢٠١١،٧١) .

وانموذج اخر يستند الى اعمال كريك ولوكهارت Graik & Lokhart 1972 ويسمى نظرية مستوى المعالجة Levels of processing theory، والافتراض الرئيس الذي تستند اليه هذه النظرية هو ان المتعلمين يستخدمون مستويات مختلفة من التوسع او الافاضة عند معالجتهم للمعلومات، والنقطة الرئيسة تكمن في ان جميع المثيرات التي تنشط المستقبلات الحسية تخزن بشكل دائم في الذاكرة، ولكن المستويات المختلفة من المعالجة هي التي تسهم في القدرة على ادخال المعلومات واسترجاعها. وقد تم كذلك تطوير نموذجين لانموذج اتكنسون – شيفيرن هما: انموذج المعالجة الموزعة المتوازية Parallel-distributed processing، الذي يرى ان معالجة المعلومات تتم بشكل متزايد من قبل عدة اجزاء في نظام الذاكرة، وليس بشكل متسلسل كما جاء في انموذج اتكنسون– شيفيرن و كريك – لوكهارت. وظهر كذلك انموذج الربط Connectionistic model الذي اقترحه روملهارت و ميك كيلاند Rumelhart & Mc Clelland 1986 ويعتبر هذا الانموذج احد الاتجاهات السائدة في مجالات البحوث الراهنة في علم النفس المعرفي، المتسقة مع اخر ما توصلت اليه بحوث الدماغ، ويؤكد هذا الانموذج على حقيقة ان المعلومات يتم تخزينها في اماكن مختلفة من الدماغ على شكل شبكة اتصالات مترابطة (ابو جادو، ٢٠٠٩، ٢١٤) .

ومن خلال هذا الاستعراض الذي توزع في مصادر متعددة، يمكن الوصول الى افتراضات تفكير معالجة المعلومات، التي توضح طبيعة هذا الاتجاه وخصائصه وعلى النحو الاتي :

- يمكن استخدام اكثر من طريقة لمعالجة المعلومات لدى الانسان في وقت واحد كأن يطلي الجدران ويذهب لادارة مفتاح الراديو ويذهب ليفتح الباب ثم يعود لمواصلة الطلاء.
- يتم في معالجة المعلومات تنظيم المعلومات وتجميعها في وحدات نظرا لاشتراكها في بعض الخصائص العامة، ومن ثم يمكن معالجة العديد من وحدات المعلومات كمجموعة واحدة .
- توسع مدى الذاكرة الفورية لدى الانسان معالجة (٧ + ٢) وحدة من المعلومات في وقت واحد (قطامي،٢٠٠٧، ٤٩٨) .

وتسمى نظرية المخطط من وجهة نظر منظور معالجة المعلومات بنظرية المخطط المعرفي(Cognitive schema theory (CST، وترى نظرية المخطط المعرفي المخطط على انه مصطلح عام يواكب عمليا عملية تشكيل الذاكرة، وهدف النظرية هو تعريف الاليات المعرفية المحددة (المميزة) التي تشكل المخططات التي تم تشكيلها وتعديلها اساس ودعامة لها، لان نظرية المخطط المعرفي في الحقيقة هي نسخة معدلة من نظرية معالجة المعلومات وانها احاطت بالافتراضات والمصطلحات الاساسية لها(Derry,1996 ,169) .

- تتضمن معالجة المعلومات التمثيل الذاتي Internal Representation للاشياء او الرموز ويمكن ان تترجم المكونات الحسية الى تمثيلات مفاهيمية Conceptual

Representation، او ان تحول التمثيلات المفاهيمية الى تمثيل مفاهيمي اخر او ان يترجم التمثيل المفاهيمي الى نتاج حركي Motor outcome (قطامي،٢٠٠٧، ٤٩٨) .

- معالجة المعلومات عملية معرفية ذهنية يكون الفرد المتعلم فيها نشطا فاعلا يستطيع القيام بعدة عمليات معرفية متكاملة (الانتباه والادراك والتذكر والفهم والتنظيم والترميز والتخزين والاسترجاع) تقوده لتوظيف العديد من مهاراته المعرفية للوصول الى المعرفة وحل المشكلات (ابو رياش، ٢٠٠٧، ٣٦٧) .
- وتفسر نظرية معالجة المعلومات التفوق على اساس قدرة الافراد على ادراك المعلومات وترميزها وتخزينها واستعادتها وفهمها اذ يختلف الافراد في مستوى اتقان هذه المهارات (ابو حطب وصادق، ١٩٨٠، ٢٩٠) .
- وعليه فقد اخذ التربويون ينظرون الى ان جزءا كبيرا من مسؤولية التعلم تقع على عاتق المتعلم وأنَّ على المعلم أنْ يبذل جهدا خاصا في تزويد الطلبة بالاساليب اللازمة التي تمكنهم من اكتساب المعلومات بانفسهم ومن ثم معالجتها وتنظيمها بشكل يمكنهم من فهمها والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة بسهولة (Rose & Coll ,1992,66) .
- يمكن استخدام معالجة المعلومات في تطوير مهارات :

١. وضع اهداف فرعية تسهل عملية حل المشكلة ومعالجة المعلومات .

٢. تحليل للموقف واستخدام الوسائل والمساعدات المختلفة التي يمكن ان تساعد في زيادة التذكر وحل المشكلات .

- يبدا تفكير معالجة المعلومات بالملاحظة والتي تعتبر عملية معرفية انتقائية (ابو رياش ، ٢٠٠٧ ، ٣٦٧) .

اما عناصر معالجة المعلومات الاساسية فقد تم التوصل اليها من التحليل المنطقي للمهام. وقد حدد كارول Carrol 1981 عشرة انواع من العناصر المعرفية وهي الانتباه – الفهم – التكامل الادراكي – الترميز – المقارنة – تكوين تمثيلي ادماجي – استرجاع التمثيل المدمج – التحويل – تنفيذ الاستجابة. وقسم براون وكمبيون Brown & Campione عمليات المعرفة الى نوعين :

١- عمليات ما وراء المعرفة Metacognitive processe وهي عبارة عن مهارات تنفيذية تستخدم لضبط عملية معالجة المعلومات .

٢- العمليات المعرفية Cognitive processes والتي هي عبارة عن مهارات غير تنفيذية تستخدم لتوظيف الاستراتيجيات في العمل على المهمة .

وقد حدد براون خمس عمليات ما وراء معرفية لها اهمية خاصة وهي :

١- تخطيط Planning: النقلة التالية في تنفيذ الاستراتيجية .

٢- مراقبة Monitoring: فاعلية خطوات الفرد في استخدام الاستراتيجية .

٣- اختبار Testing: استراتيجية الفرد عند أدائها .

٤- مراجعة Revising: استراتيجية الفرد كلما دعت الحاجة .

٥- تقييم Evaluating: استراتيجية الفرد من أجل تمديد فاعليتها

اما ستيرنيرغ Sternberg فانه يميز بين ثلاثة انواع من عناصر معالجة المعلومات والتي يعدها المصدر الاساس للفروق الفردية في الذكاء وهي :

١- ما وراء العناصر Metacomponents وهي عملية ضبط عليا تستخدم لتنفيذ التخطيط والمراقبة، وتقييم اداء الفرد للمهمة وتعد عمليات ما وراء العناصر مرادفة لستراتيجيات ما وراء المعرفة ويشير اليها علماء النفس التربوي عادة بالتنفيذ او الفهم، كما يفترض ان عمليات ما وراء العناصر اكثر اهمية من وظيفة الذكاء (Sternberg,1985,62) .

فالفرد المتميز يمكن ان يكون متفوقا في وظائف عملياته العقلية ومشتملة على ما وراء العناصر والتي تمثل وظائف ما وراء المعرفة.

٢- عناصرالاداء Performance components: وهي عمليات دنيا تستخدم الاستراتيجيات المختلفة لاداء المهمة وهذه العناصر تتضمن ما ياتي :

أ- الاستدلال Inferring: ويعني استدلال العلاقة بين مثيرين متشابهين في اشياء معينة ومختلفين في اشياء اخرى .

ب- الترميز Encoding: وهو العملية التي يتم فيها اعطاء صورة رمزية لطبيعة المستدخل،

ليعطي صورة متوافقة للخبرات المرمزة الاخرى .

ج- التطبيق Applying: وهو تطبيق العمليات الاستدلالية السابقة في المواقف الجديدة.

فالفرد المتميز يمكن ان يصبح متفوقا بالتعامل مع حداثة الربط وتلقائية العمليات المعلوماتية(والتي تكون سريعة الاداء وخارج التحكم الشعوري المدروس)، ويمكن ان يكون متفوقا في تطبيق عمليات الوظائف العقلية وذلك عن طريق خبرة التوظيف، وطبقا لستيرنبرغ فان الشكل الخارجي للتميز يبدو بالتكيف والتشكل واختيار البيئات (السرور، ٢٠٠٠، ٢١، ٢٢).

٣- عناصر اكتساب المعرفة Knowledge Acquisition Components: هي عمليات تعلم واكتساب معلومات جديدة وخزنها في الذاكرة ، ويرى ستيرنبرغ ان هناك عناصر تشكل اهمية في ستراتيجيات التعلم هي :

أ- الترميز الاختياري Selective encoding: هو عملية فصل المعلومات الجديدة الداخل الى الذاكرة والمتعلقة بموضوع محدد عن المفاهيم والمفردات الاخرى غير المرتبطة به ، لتحقيق هدف محدد في الموقف التعليمي .

ب- التجميع الاختياري Selective combination: هو العملية التي يتم فيها تجميع المعلومات المرمزة اختياريا والمتطابقة مع الخبرة التراكمية للفرد على وفق ستراتيجية معينة لتزيد من تلاحمها الداخلي او ترابطها .

ج- المقارنة الاختيارية Selective comparison: العملية التي يتم فيها ربط المعلومات التي تمّ ترميزها وتجميعها اختياريا بالمعلومات المخزونة في الذاكرة وذلك لزيادة ارتباطها بالبناء المعرفي الجديد والبناء المعرفي المشكل سابقا (الربيعي، ٢٠٠٤، ٣٣، ٣٤) .

والتميز او التفوق العقلي لدى ستيرنبرغ هو نوع من التنظيم التجريبي الذاتي Experimental Self Management، وان الاسس النفسية للتفوق العلمي والتنظيم التجريبي تتمحور حول ثلاث عمليات اساسية هي : فصل المعلومات ذات العلاقة بالخبرة الجديدة عن المعلومات غير المتعلقة بها، وتوليف اجزاء المعلومات المتناثرة في كل موحد ذي معنى، وربط المعلومات المكتسبة الجديدة بالمعلومات السابقة (حسين،٢٠٠٣، ٢٢٤) .

ووضع ستيرنبرغ Sternberg 2003 في هذا المجال مجموعة من الخصائص للانسان المتميز عن الانسان العادي في حل المشكلات وغيرها من العمليات العقلية ومنها :

١- يمتلك مخططات عقلية تحتوي على معلومات اجرائية كثيرة ومنظمة حول الموضوع .
٢- يقضي وقتا طويلا في تمثيل المشكلة ووقتا محدودا في البحث عن استراتيجيات الحل.
٣- ينطلق للامام من المعلومة الى التطبيق .
٤- يختار الحل بناء على مخططاته المعرفية للمشكلة .
٥- يمتلك خطوات الية عديدة ضمن استراتيجية الحل .
٦- يظهر مهارات عالية في حل المشكلات وقت الازمات .
٧- يستطيع التنبؤ بدقة بالصعوبات التي تواجهه خلال الحل .
٨- يراقب وبحذر اجراءات الحل .
٩- يختار الحلول المناسبة بسهولة (Sternberg, 2003, 325) .

٦- نظرية الترميز الثنائي Dubal - Code Theory

تختلف اساليب تسجيل المعلومات وخزنها في المخزن الدائم للمعلومات، حيث تسجل بعض المعلومات على شكل صور او رسومات او مخططات، او اشكال لاشياء حسية، او على شكل صورة كلمات، وجمل، وخطوط عريضة، او رؤوس اقلام، او صيغ، وقد جمع بافيو Povio 1971 ذلك في نظرية واحدة سماها نظرية الترميز الثنائي، حيث تضمنت النظرية ان الفرد يخزن الخبرات خزناً مرئياً ولفظياً، أي: بالصورة، والرسم والجملة والكلمة،

حيث يمكن للفرد ان يتذكر فرداً – حينما يتذكر شكله، وصورته، ومن ثم وصف خصائصه وملامحه لفظياً- اكثر من تذكره خبرة محددة كانت قد خزنت سابقاً. كما قد نتخيل شخصاً معيناً نعرفه على الرغم من تغير ملامحه، شعره، او وضعه نظارة، فنتذكره رغم الغياب الطويل (قطامي،١٤٨،٢٠٠٧) .

ومنذ عام ١٩٧٢ ميز تولفنج Tulving الذاكرة الطويلة المدى الى ذاكرة الحوادث Episodic ، وذاكرة المعاني Semantic باعتبار انهما نظامان من انظمة معالجة المعلومات، تستقبلان المعلومات بشكل انتقائي، وتحتفظان ببعض جوانب هذه المعلومات، وتستدعيان بعضهما حسب الحاجة، وتشير ذاكرة الحوادث الى الظروف التي كانت تحيط بالتعلم، بينما تشير ذاكرة المعاني الى كل المعلومات العامة والمهارات المخزونة في الذاكرة ويمكن تذكرها مستقلة عن الطريقة او الظروف التي تم تعلمها في ظلها. ومع ان هذين النظامين مرتبطان جيداً، إلّا أنّ ما يهمّ المربيّن هو الذاكرة الثابتة المختصة بالمعاني. وقد ركز الباحثون على كيفية تمثيل المعلومات في ذاكرة المعاني وكيفية استرجاعها وكيفية نسيانها. هذا فيما يخص كيفية تمثيل المعلومات اللفظية، لكن السؤال المطروح هو: أليس من الممكن ان يكون تمثيل الصور مختلفاً عن ذلك؟ هناك من يعتقد ان الصور يتم تمثيلها وتخزينها في الذاكرة بنفس الطريقة التي تخزن فيها المعلومات اللفظية، أي ان هناك مخزناً واحداً وعمليات موحدة لتمثيل المعلومات سواء أكانت لفظية ام صورية. ويرى فريق اخر من العلماء مثل بافيو Paivio ان هنالك نظامين مختلفين للتعامل مع المعلومات اللفظية والمعلومات الصورية (ابو رياش، ٢٠٠٧ ،٤٠١) .

فنظرية بافيو كانت واحدة من اوائل النظريات التي قدمت هذا التفسير، فقد اقترح انه عندما نستمع الى جملة، فنحن نقوم بتطوير صورة في اذهاننا لما تصنعه هذه الجملة، واذا كان تذكرنا فيما بعد تلك الصورة المرئية او البصرية وليس الجملة، فسوف نتذكر ماذا كان عليه معنى هذه الجملة، ولكننا لا نتذكر كلماتها على وجه التحديد، وعن طريق التماثل Analogously، وعندما نرى صورة فقد نصف لانفسنا الملامح المهمة لهذه الصورة، واذا تذكرنا فيما بعد هذا الوصف وليس الصورة، فسوف لا نتذكر التفاصيل التي لم نعتقد انها مهمة في الوصف (مثل الملابس التي كان يرتديها المدرس) (اندرسون،٢٠٠٧، ٢٠٦) .

اظهرت نتائج الدراسات ومنها دراسة جيلفود1971 Guilford على ان المعلومات ذات المعنى هي التي يتم خزنها في الذاكرة الطويلة المدى وهي اسهل استعادة واسترجاعاً وكذلك ان الفرد يتذكر معنى الصورة او المعلومات اللفظية وليس على اساس انها صورة مطابقة للمعلومات (Woolfolk,1990,240) .

والدعم لهذه النظرية جاء من عدد من الدراسات عن الذاكرة والتعلم، فعملية استدعاء مجموعة من البنود يكون اصعب، على سبيل المثال، اذا كان تعلم الفرد قد تم من خلال قائمة لفظية ولكن كان عليه فيما بعد ان يتذكر هذا التعلم من خلال مجموعة من الصور. ان الاداء يكون افضل اذا ما تم التعلم والاختبار في نفس الشكلية (الاثنين لفظية او الاثنين شكلية).

وتكون النتيجة افضل لو ان التعلم حدث في كلا الشكلين بغض النظر عن الطريقة التي تم بها الاختبار وقد فسر بعض علماء النفس الاخرين هذه النتائج بطريقة مختلفة بأنهم يرون بأن كل المعلومات يتم الاحتفاظ بها على هيئة قضايا، والتي هي اصغر الوحدات التفكيرية ولها معان مستقلة. وهذه القضايا يمكن ان يكون لها تمثيلات لغوية او شكلية، ومن الممكن التعبير عنها بطرق مختلفة: لفظيا (وذلك عن طريق الجمل)، واحياناً شكلياً (وذلك عندما تقوم الصورة مقام الجملة) (عدس، ٢٠٠٥، ٢٥٨) .

وقد استمر بافيو للفترة من (١٩٧١-١٩٨٦) في وصف نظريته عن الترميز الثنائي والقصدي للنماذج الاحادية والتي يرى فيها ان هناك تمثيلات منفصلة لكل من المعلومات اللفظية والمرئية وكان دليله على ذلك البحوث التي وضحت بأن الذاكرة الانسانية تكون افضل اذا قمنا بتزويدها بالرموز المرئية واللفظية معاً (اندرسون، ٢٠٠٧، ١٥٤) .

ووجد بافيو ان الكلمات المحسوسة يتم تذكرها بشكل افضل من الكلمات المجردة، وان الصور يتم تذكرها بشكل افضل من كلا النوعين من الكلمات (يوسف،٢٠١١، ٢٦٧). فمثلا يتذكر المتعلم الكلمات التي لها مدلولات حسية (سمكة، طائرة، برتقال) أكثر وأسرع مما يتذكر الكلمات التي ليس مثل هذه المدلولات (الامانة، المواطنة) وتستطيع النماذج الثنائية ان تفسر ذلك في حين تعجز النماذج الاحادية عن تفسيرها، وينطبق ذلك على تذكر ما يطلب منه اذا ما كان قد تعلم ذلك الشئ عن طريق رؤيته في صورة او في أي وسيلة مرئية اخرى فرؤية عضو القلب التعرف على شكله واجزائه في صورة او مجسم يسهل على المتعلم تذكر شكله واجزاءه في حال اختباره على ذلك اكثر مما لو كان قد حفظ المعلومات المتعلقة به بكلمات مجردة .

ان الانسان يتفاعل مع البيئة ويخزن ما يواجهه من مثيرات على هيئات مختلفة وبناءً على نظرية بافيو فانه يخزن الكلمات المجردة في مخزن واحد وهو المخزن اللفظي اما الكلمات المحسوسة فيتم خزنها في المخزن اللفظي والمخزن الصوري أي المخزنين معاً. فعندما يسأل المتعلم عن العبارة فانه يتذكرها وعندما تعرض عليه الصورة يتعرف عليها وهذا ما اراد بافيو اثباته في نظريته .

فالفرد الذي يقوم بترميز معلوماته وفق النظامين اللفظي والبصري معاً يكون اداؤه افضل من الفرد الذي يرمز معلوماته وفق نظام واحد (الزغول والزغول،٢٠٠٣ ،١٨١). فالمعلومات التي يتم ترميزها بالصورتين اللفظية والبصرية تقوي الذاكرة وتسبب تحسناً لاحد شكلي الترميز وبالتالي فان احدهما لابد ان يكون متاحاً فيما بعد لتعزيزعملية الاسترجاع (Passer et al ., 2009,342) .

٧- نظرية التركيبات الشخصية Theory of Personal Constructs

صنفت نظرية جورج كيليGeeorge Kelly في ادبيات علم النفس الشخصية تصنيفات نظرية مختلفة فمنهم من يصنفها ضمن النظريات الظواهرية Phenomenologist حيث يعتقد هؤلاء ان الخبرات الشعورية يجب ان تكون محور علم النفس ومركز اهتمامه وبعضهم يصنفها كنظرية معرفية Cognitive لانها تركز على طريقة الافراد في رؤية الواقع والتفكير فيما يتصل به ومنهم من يرى فيها نظرية وجودية لانها تركز على المستقبل بدلا من الماضي، لاهتمامها بالمشاعر الذاتية والخبرات الشخصية ومعنى الحياة، وفئة اخرى تصنفها ضمن النظريات الانسانية لانها تركز على الطاقة الابداعية للناس. وهكذا يمكن ان تكون نظرية كيلي نظرية ظواهرية، معرفية، وجودية، انسانية في الوقت نفسه (رزق،٢٠١٠، ١٤٦) وانطلاقا من طبيعة هذه النظرية فقد تناولتها الباحثة باعتبارها نظرية معرفية حيث انها تتسق مع كثير من النظريات الادراكية التي تحدد سلوك الفرد بكيفية نظره الى حاضره وكيفية تصوره، والماضي كما حدث فعلا فانه ليس محددا للسلوك .

لقد تم تطوير نظرية تركيبات الشخصية من قبل كيلي خلال السنوات (١٩٠٥ــ١٩٦٧)، ففي الخمسينيات من هذه الفترة كان لهذه النظرية تاثيراً قويا على العديد من النظريات المتداولة في ذلك الوقت. واستناداً الى كيلي، فان الاهداف الاولية للناس هي قيامهم بتوجيه احاسيسهم خارجاً نحو العالم المحيط بهم لايجاد معاني شخصية لهذا العالم بحسب ارائهم. فعندما لايكونون قادرين على فعل ذلك فأنهم يظهرون مظاهر من القلق والشك. ولتحقيق فهمهم لهذا العالم فانهم يحاولون شرح وفهم احداث حياتهم واختبار ذلك الفهم بنفس الطرق التي يتبناها العلماء: الا وهي محاولة استشعار الواقع لاجل التنبؤ به (Passer et al.,2009, 675). حيث يقول كيلي ان الناس قادرون على تكوين البنى وتشكيلها حول بيئتهم الخاصة، اي انهم يفسرون الاشياء المادية والاجتماعية في عالمهم لصياغة النمط وعلى اساس هذا النمط يتنبأون عن الاشياء وعن انفسهم ويستعملون هذه التنبؤات لتقودهم في اعمالهم (شلتز،١٩٨٣، ٣١٢). يستخدم الانسان تكوينات او تركيبات شخصية Personal Construct لتوقع الاحداث وهذه التركيبات تكمن وراء تفكير كيلي تعرف بالابنية Construct وهي طرائق تفسير الاحداث ورؤية العالم حتى يمكن توقع المستقبل عندها تسمى هذه التركيبات بالتركيبات المعرفية (Fransella, 2003,243). فالتركيب اذن هو فكرة او تفكير Idea or Thought يستخدمها الفرد عندما يحاول تفسير خبراته الشخصية، انها تشبه نظرية العالم الصغير التي تجعله يتنبأ بالواقع، فاذا تطابقت تنبؤاته مع الخبرة فهذا امر جيد اما اذا لم تتطابق مع الخبرة فهذا يعني انه يجب مراجعة التركيبات القائمة او الغاءها(عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٣٧٠). وتتالف شخصية الفرد من نسق منظم من الابنية رتبت حسب اهميتها وقد اصبح هذا البناءالاساس الذي بني عليه كيلي معظم اطار العمل النظري الاساسي لديه. والافتراض الذي يعتبر نقطة البداية في النظرية هو ان العمليات النفسية عند الشخص تسير عبر قنوات او ممرات متعددة والتي يتوقع الفرد من خلالها الاحداث، بمعنى ان

طريق رؤية العالم تشكل القنوات التي تتوجه نحو المستقبل ويبقى الشخص مشدوداً الى الامام في الحياة من جانب التنبؤات كما يكون مدفوعاً بالدوافع اللاشعورية او مستحث على العمل بالمثيرات في البيئة (كفافي واخرون،٢٠١٠، ٤٣٧). ويرى كيلي بأننا نكون بنى عديدة خلال حياتنا - بنية واحدة للتعامل مع كل موقف او حدث او شخص نتعامل او نتصل به - ونحن دائما نزيد ذخيرة البنى كلما لاقينا اشخاص واحداث جدد، زد على ذلك فان البنى الحالية قد تحتاج الى التنقيح او التعديل او التحسين لان الناس والاحداث يتغيرون مع الزمن. ونحن لانكون او نصوغ عدداً كبيراً من البنى فحسب، ولكننا خلال حياتنا يجب ان نوفر بنى بديلة دائماً، فليس هناك ما هو مطلق او نهائي عن اية بنية، لانه لايمكن تشكيل اية بنية يمكن ان تتنبأ او تتوقع كل الاحتمالات. فالمراجعة بدرجة كبيرة او بدرجة قليلة هي ضرورية دائما والفرد يجب ان يكون لديه بنى بديلة ليعود اليها. وبعكسه - اذا كانت البنى ثابتة وجامدة - فان الشخص كما قال كيلي يخفي نفسه في زاوية (شلتز، ١٩٨٣، ٣١٩) .

وعليه فان كيلي يعد صاحب نظرية معرفية لانه ركز انتباهه على الكيفية التي يرى بها الفرد الاحداث وتفسير هذه الاحداث من خلال تشكيل ابنية معرفية كثيرة مختلفة وان السلوك يعبر عن طبيعة نظام البنى لديه، وهذه العمليات تشير الى الحقيقة الواضحة التي توصل اليها اغلب علماء النفس المعرفيين بأن الناس يدركون الاحداث بأساليب مختلفة ويفسرونها بناءً على فهم العالم من حولهم .

حيث يؤكد كيلي اننا لانستجيب للعالم الخارجي فحسب، بل نفسره ونركب مكوناته، وسواء قمنا بذلك التفسير بدقة ام بغير دقة، فان هذا التفسير المبتكر للواقع (والذي يختلف من شخص لاخر) يضفي على الاحداث معنى، ويحدد سلوكنا الناتج بعد ذلك. وهكذا يرى انه كلما كان لدى الفرد قدرة ابتكارية اكثر للنظر الى الاحداث المتنوعة التي تواجهه، واستطاع تفسيرها بطريقة موضوعية ومرنة ومختلفة عن المألوف كان أقدر على مواجهة مصاعب الحياة (رزق،٢٠١٠، ١٤٨) .

وكذلك لاحظ كيلي ان اي شيء يدفع الناس الى النظر الى مشكلاتهم على نحو مختلف يؤدي الى تحسين الموقف (ابو اسعد،٢٠١٠، ١٦٨). وهم محكومون بعمليات داخلية وهي الطريقة التي يفسرون بها الاحداث في عالمهم، وهذه العمليات الداخلية هي من نتاج عامل خارجي وهو العلاقات الاجتماعية (Kelly,1955,46) .

فالبناء الشخصي يتطور وينمو من خلال الخبرات التي يتلقاها الناس والتي تتمثل بتفسيراتهم وشروحاتهم للاحداث في عالمهم الاجتماعي وتؤدي الى المزيد من الاضافات لبنائهم المعرفي (Gazzaniga & Heatherton , 2006, 490) .

وهنا نستطيع القول إن كل شخص منا يستطيع ان ينظر الى نفس الحدث ويرى شيئاً ما يختلف عن رؤية شخص اخر، اي ان كل شخص ينظر الى الحياة من خلال منظار التركيب الشخصي الخاص به، ويفسر ما يرى ويحاول ان يجعل نظامه التفسيري الموجود افضل

ويتناسب اكثر مع متطلبات الحياة هذه هي الفلسفة التي تجعل نظريات بنية الشخصية نظريات متفائلة وانها تقدم لكل شخص منا فكرة بأنه لايوجد هناك شيء على الاطلاق في العالم لانستطيع النظر اليه بطريقة مختلفة (العاسمي،٢٠١١، ٢) .

٨- نظرية المخطط الادراكي لبارتليت Bartlett's perceptual schema theory

قبل ان تتطرق الباحثة الى توضيح تفاصيل نظرية المخطط أقول إنه كنت قد قرأت هذه الاسطر القليلة في احد المصادر المعنية بنظرية المخطط : حيث كان احد الطلاب المتقدمين للحصول على قبول في احدى الجامعات لدراسة الماجستير وحينما كان يتم اختباره من قبل اللجنة المكلفة باختبار الطلاب للحصول على الشهادة قدّمت له اللجنة نصاً مكتوباً باللغة الانكليزية، فبذل الطالب جهداً كبيراً لقراءة النص والقائه بشكل جيد وهو يظن انهم يريدون اختبار مقدرته على الالقاء، غير انهم سألوه: ماذا فهمت من هذا الذي قرأته فيقول لم اكن قد فهمت شيئاً كثيراً مما قرأت، لذلك لم ينجح في المقابلة لانه لم يكن يعرف الغرض الذي قرأ من اجله النص. كانت عملية الفهم هي المعيار للنجاح. فعملية الفهم هي مفتاح حل المشكلة فهي التي تعمل على تنمية التفكير وصولاً الى ايجاد الحلول والابداع فيها.

لذلك يــرى علمـاء النفس المعرفيين ان عملية الفهم مرادفة لعملية الحل. وقد اهتمت النظريات كثيراً بهذا المجال وتوالت النظريات التي تؤكد على اهمية الفهم في التعلم وكيفية مساعدة المتعلم على الفهم، لذلك كانت نظرية المخططات الادراكية من ابرز هذه النظريات التي اقترحت بناءً معرفياً يساعد المتعلم على استيعاب ما يقرأ ويتعلم. فالفكرة التي تستند على ان الذاكرة تنتظم في بناء هيكلي تعود الى اعمال بارتليت Bartlett 1932 (Jonassen,2004,13). الذي كان مهتماً بالدور الذي تلعبه المعرفة السابقة في فهم واسترجاع القصص من الذاكرة (Sckank,1999,725) .

ففي تجارب صممها لاستكشاف طبيعة الذاكرة التي اقتضت اهدافها تذكراً لقصص، واجه بارتليت امرين:

اولاً: ان التذكر ومع مرور الوقت يصبح غير دقيق .

ثانياً: ان عدم الدقة تكون ممنهجة ومنظمة والتي بها يضل المفحوصين بتأثير الصفات الشائعة لقصص اخرى كانوا قد سمعوا بها، ويحرّف المفحوص الحدث بعناصر مما سمع به من احداث اخرى شائعة في العالم (Jonassen,2004,91) .

وتحدى بارتليت في اعماله وعلى نطاق واسع وجهة النظر السلوكية وذلك من خلال التأكيد على دور عملية التمثيل الداخلي للمعلومات بحيث تصبح جزءاً لايتجزأ من مواقفه في السيطرة على السلوك والتفكير (Sckank,1999,725) .

ويمكن النظر الى المخططات كخلفية معرفية منظمة تقودنا الى توقع او تنبؤ تصورنا لنص او مقال او خطاب عند تفسيره، حيث يعتقد بارتليت ان تذكرنا لمقال او لنص لإيستند على عملية اعادة نسخ مباشرة ولكن يستند على عملية بناء او استنتاج، وعملية البناء هذه تستخدم المعلومات من الموضوع الذي نواجهه جنباً الى جنب مع المعرفة من الخبرة الماضية المتعلقة بالموضوع الذي هو في متناول يدنا لبناء التمثيل المعرفي. فالخبرة الماضية وكما حاول بارتليت ان يبرهن ليست تراكماً متعاقباً شخصياً للاحداث والخبرات، بل لابد من تنظيمها والتحكم بها، ان الماضي يعمل بوصفه جزءاً رئيساً منظماً أو كلّاً منظماً من كونه مجموعة من العناصر كل واحدة من هذه العناصر محتفظة بصفاتها المحددة وما يعطي الهيكلية لهذه الكتلة المنظمة هو المخطط والذي لم يقترحه بارتليت كشكل من اشكال الترتيب لكن كشيء يظل نامي ونشط (Ajideh,2003, 2) .

في مجموعة دراساته روى بارتليت على عدد من المشاركين قصص امريكية شعبية اشتملت عدداً من المواقف الثقافية غير المألوفة بالنسبة لهم، ثم في فترات لاحقة اعيد المشاركون في الدراسة الى المختبر وطلب منهم رواية القصة ثانيةً، ومع مرور الوقت فان المشاركين حكوا القصة منحرفين بها عن اصلها بطرق منهجية منظمة ومشتملة على حذف واغفال بعض المعلومات التي لم يحسوا بها(او التي لامعنى لها عندهم) واعادوا تفسير بعض الحقائق بما ينسجم مع خلفياتم الثقافية (Schank,1999,725) .

وفي حالات اخرى قد تُحكى قصة لشخص فيقوم بأعادة روايتها لشخص اخر، ثم يقوم الاخر بدوره بروايتها لشخص ثالث ... وهكذا، وعن طريق فحص محتوى الروايات التي أعيد انتاجها لهذه القصص أمكن تحليل كل من طبيعة المواد التي تم ترميزها وتذكرها، وتلك التي تم نسيانها (زين الدين،٢٠٠٧، ١٤٣) .

ووفقا لهذه النظرية فان القارئ يفهم النص او القصة عن طريق الوصول الى مخطط محتوى مناسب او بناءه (الذي هو المعرفة المنظمة حول المواضيع والاحداث والمواقف الموجودة في النص) (Armbruster, 1986, 256) .

اذ اجرى بارتليت دراساته بين عامي١٩٢٠و١٩٣٠، وفيها كان يطلب من الافراد ان يتفحصوا بعض القصص والرسوم، ثم فيما بعد (عدة سنوات احياناً) يطلب منهم اعادة سردها او رسمها، فوجد ان الناس- بعد وقت طويل مؤجل- عادة ما يتذكرون الملامح البارزة ويميلون الى تضخيمها وتشويهها، (فاعادة البناء) عملية تميل الى ان تكون اكثر قصراً واكثر بساطة واكثر عصرية وتتلاحم اجزاؤها بطريقة منطقية ويتأثر الفرد هنا بخبراته السابقة وتوقعاته للمستقبل وما يثير الدهشة هو ان الناس لايدركون مطلقاً انهم يفبركون (عبد الجبار،٢٠١٠، ٣٥) .

وعلى سبيل المثال خذ قصته (حرب الاشباح) اقرأها مرة واحدة في المكان الذي تقرأ فيه عادة ومن ثم ضع النص جانباً، ثم حاول اعادة كتابة ما قرأت على الورقة ومن ذاكرتك وهذا المثال هو من اعمال بارتليت. واستخدم بارتليت في تجاربه ايضاً لعبة الطفل التي تسمى التليفون والتي تمر فيها الرسالة خلال سلسلة من الناس، الذين بدورهم يغيرون جزء منها في

كل مرة يروونها سمى بارتليت هذا الاجراء طريقة سلسلة اعادة الانتاج Method of serial reproduction، واستخدمها بالطريقة الاتية: قدم قصصاً شعبية (او صوراً) من ثقافات غير مألوفة الى الطلبة البريطانيين، وطلب الى المفحوص الاول ان يقرأ القصة ثم يضعها جانباً ويعيد روايتها من الذاكرة وأن ينقل هذهِ الرواية الى المفحوص الثاني والذي بدوره سيقوم بروايتها من ذاكرته للمفحوص الثالث وهكذا. لاحظ بارتليت ان شيئاً مثيراً حدث في دراساته اذ ان الصور والقصص قد تغيرت عندما مرت من فرد لاخر بطريقة منتظمة (قطامي،٢٠٠٧، ١٦١). والقصة الاخيرة المنتقلة بين سلسلة المفحوصين قد شوهت وحرفت تماماً بحيث اصبحت لا تشبه القصة الاصلية، اي ان المعنى تغير تماماً (عبدالستار،٢٠١١، ٢٤) .

ان القصة المعادة تختلف في بعض تفاصيلها عن القصة الاصلية بحيث أصبحت اكثر ترابطاً وتنظيماً وان بعض التفصيلات قد حذفت او شوهت، وقد فسر بارتليت هذه النتائج وفق الاستنتاج الاتي: ان الناس يستنتجون الاحداث من المخططات الذاتية بما ينسجم مع الخزين المعرفي لديهم، وان الاحداث الماضية التي يتم تذكرها تمثل جزءاً من بنية المعرفة عند الفرد (النعيمي،٢٠١٤ ،٢٠١). وان اعادة تجميع موضوع القصص التي عرضها على عينته من البريطانيين وكذلك القصة بأكملها أصبحت أقل غرابة، فأجزاء من القصة التي ليس لها ارتباط حسي بموضوع القصة (مثل العناصر الغيبية او الخارقة) ربما لن تذكر اثناء عملية الاسترجاع، او يعاد تفسيرها في خطوط اخرى شبيهة بالتي تم عرضها، كذلك فأن بعض افراد العينة قاموا باضافة بعض العناصر لموضوع القصة واعادة حبكة الاحداث بطريقة جعلت من بعض عناصر القصة التي كان يصعب تفسيرها بادىء الامر اكثر قرباً من احاسيس المتلقين. ماذا حصل هنا؟ كانت احكام بارتليت طبيعية جداً فقد حاول جعل المشاركين يفهموا هذه القصص وذلك بربطها بأشياء اخرى يعرفونها ويفهمونها، ففي العملية التي اعتمدها افراد العينة كانوا يختمون القصة بخلق ارتباطات من ذاكرتهم وذلك بنسج العناصر الحقيقية في القصة مع التصورات المتنوعة لمعلوماتهم الشخصية. حيث كانت عملية النسج هذه مساعدة لهم لانها سمحت لاحكامهم بأن تفسر المواضيع التي سمعوها وذلك بربط المواضيع غير المألوفة بمواضيع مألوفة (Gleitman et al .,2004 , 262) .

وبناءً على ما تقدم تفترض نظرية المخططات ان ما يشفر او يرمز في الذاكرة، يتأثر بشكل فاعل بالمخططات بوصفها اطارا عاما للمعرفة، وهي تساعد على انتقاء وتفسير المعلومات الجديدة التي تتسق مع مخططات الفرد وهي قادرة على تفسير تشوهات واخطاء وعدم دقة الذاكرة ايضاً (عبدالستار،٢٠١١ ،٢٤). ولاحظ بارتليت في عدد من عمليات التذكر انها لم تكن دقيقة حيث تضمنت عمليات ابدال لمعلومات غير مألوفة مع معلومات اكثر تألفاً، كما انهم ضمنوا عمليات استرجاعهم وتذكرهم بعدد من الاستنتاجات التي استقوها من المعلومات المعطاة في النص الاصلي (Brewer,1999,500). واغلب المشاركين قاموا بتحويل تفاصيل القصة، وبهذه الطريقة فأنهم عكسوا معاييرهم وتوقعاتهم الثقافية بنفس الوقت مع تعبيرهم عن مخططاتهم (Sanitioso et al.,1990,230) .

ويقترح بارتليت بأن الافراد يمتلكون مخططات وتراكيب عقلية لا شعورية، والتي تمثل معرفة الافراد الشاملة عن العالم ومن خلال هذه المخططات فأن المعرفة القديمة تؤثر بالمعلومات الجديدة (Brewer,1991,500) .

واقترح في سلسلة من التجارب التي قام بها بارتليت ومن خلال تقديمه للمشاركين معلومات غير مألوفة لهم ولخلفياتهم الثقافية وتوقعاتهم ثم مراقبة الكيفية التي يتم بها استرجاع الوحدات المختلفة من المعلومات. بأن مخططات الافراد وكذلك التصورات النمطية الموجودة تؤثر ليس فقط في الكيفية التي يفسرون بها المعلومات الجديدة (مخطط دخيل) ولكن ايضاً في كيفية تذكر المعلومات مع مرور الوقت (Sanitioso et al.,1990,230) .

استنتج بارتليت من هذا، ان الذاكرة البشرية تتالف من التراكيب المعرفية والتي بنيت على مر الزمن نتيجة التفاعل مع العالم، وان هذه التراكيب تشكل ترميزنا واستدعائنا للافكار التي نواجهها لاحقاً (Jonassen,2004,91) .

وكانت من العوامل المؤثرة على عملية التذكر:

١- اغفال او حذف المعلومات التي اعتبرت على انها غير ذات صلة بالمشارك.

٢- تغيير بعض التفاصيل او تغيير الترتيب في ذكر الاحداث.

٣- تبرير بعض التفاصيل او بعض جوانب القصة التي لم يكن المفحوص قد فهمها ويعمل على كتابة تفاصيل مضافة وتقديم شروحات في محاولة منه لجعل المادة مفهومة لدى الاخرين عند سؤاله عنها.

٤- التبديلات الثقافية ويعني تغيير محتوى واسلوب القصة في مصطلحات من أجل أن تظهر أكثر قرباً وملائمة من الخلفية الثقافية للمشارك.

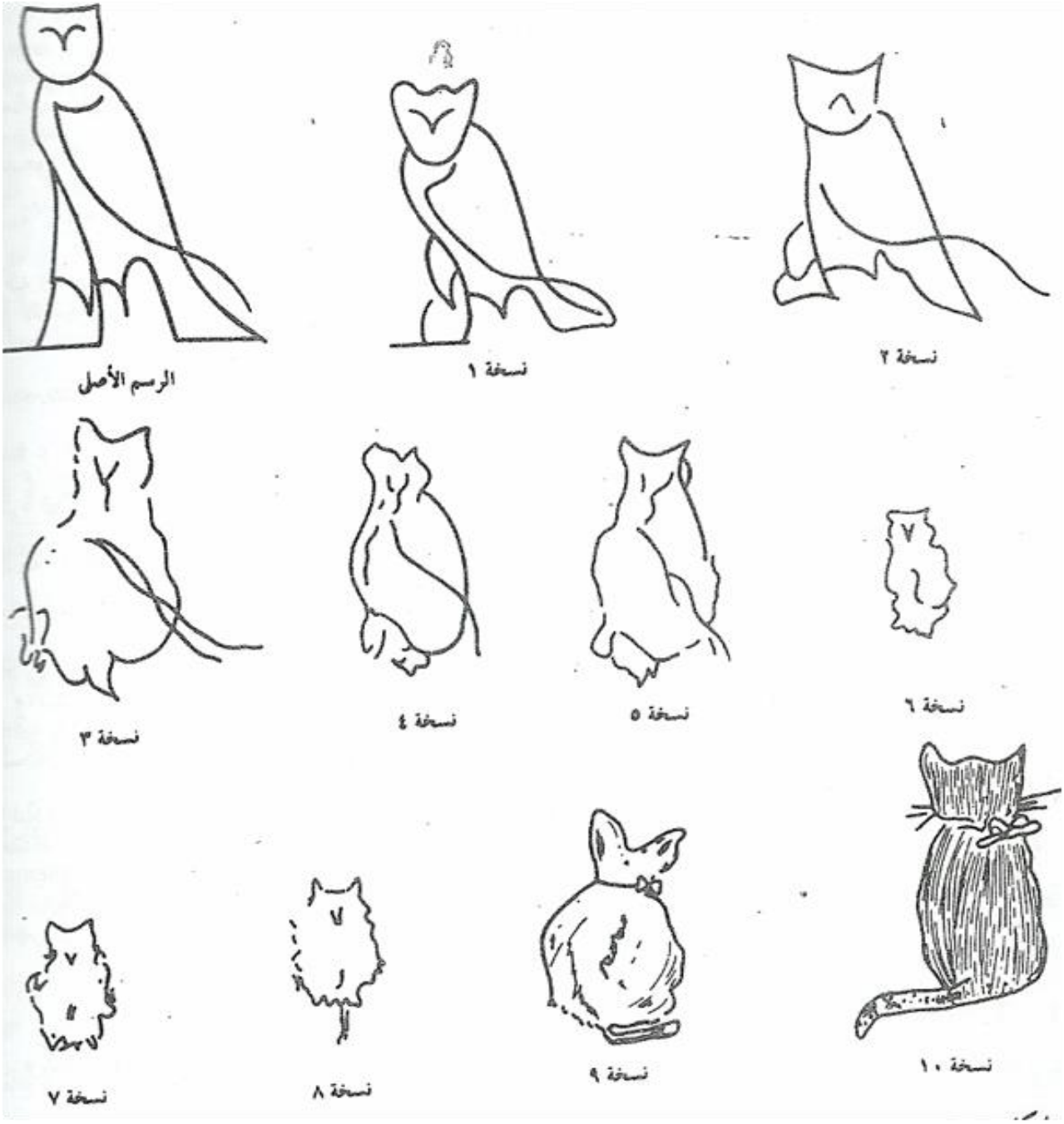
٥- اتجاه المفحوص فقد كانت درجة تذكر القصة عند سردها محكومة باتجاه المفحوص نحو مادة القصة (زين الدين، ٢٠٠٧، ١٤٣) .

فضلا عن القصص استخدم بارتليت في دراساته التجريبية رسومات وصوراً. وقد توصل الى ان الصورة يتم ترميزها مباشرةً بأعتبارها صورة عقلية، وهذا يعني ان الترميز يؤدي الى المخطط الذي يحتفظ بالعديد من خصائص ذلك الشيء الذي رآه المفحوص. كما توصل الى ان الصورة او(الرسم) تفرض بنية على المعلومات اولا وبالتالي فأن ما يقترح حول هذه البنية هو الذي يتم ترميزه وليس البناء نفسه. وتفترض نظرية بافيو Paivio (الترميز الثنائي) ونظرية كولهفي Kulhavi (الاستباق الموحد) على حد سواء، ان الناس يمكنهم ترميز المعلومات للمواضيع اللغوية وكذلك الصورية على نحو تصورات عقلية،وقد استندت هذه النظريات على ادلة منها:

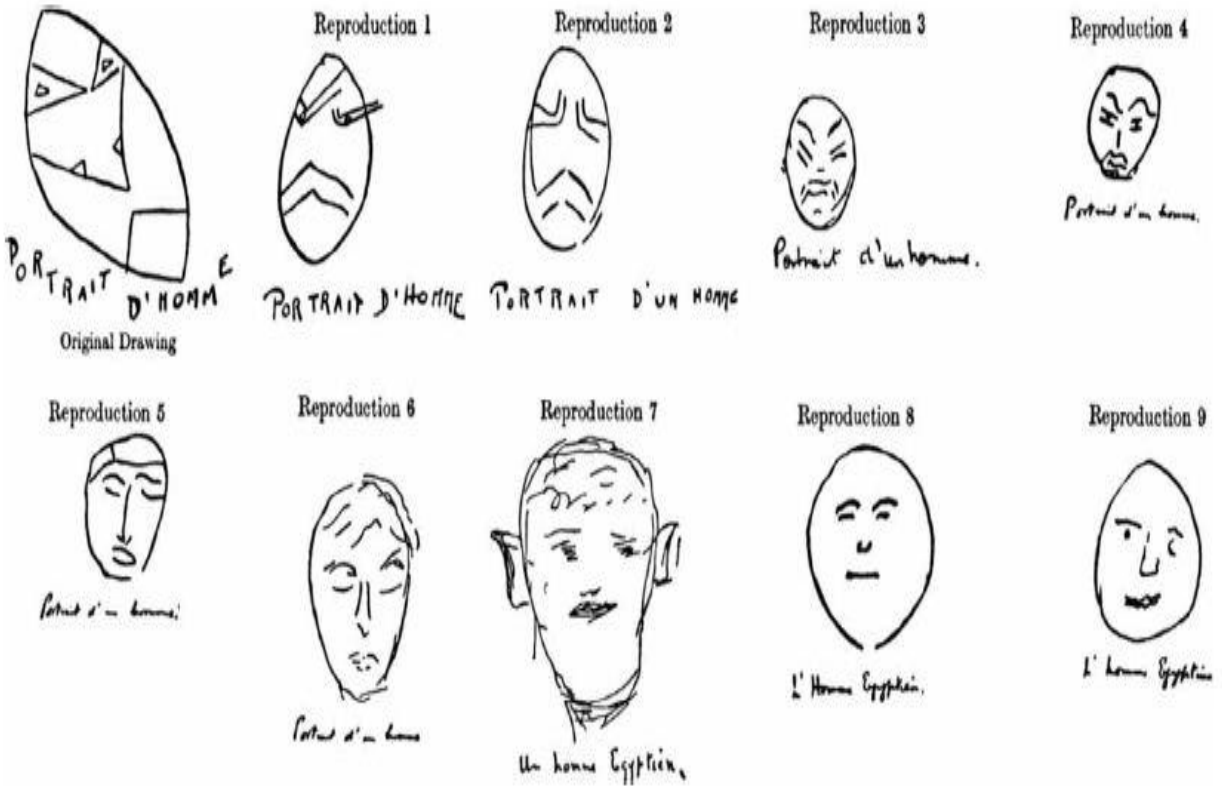
أ- تحتوي الصور والرسومات على معلومات التي لايمكن ان تكون موجودة في النصوص.

ب- ان المعلومات المعروضة في الصور والرسومات من السهل تذكرها لانها ترمز في انظمة الذاكرة (Jonassen,2004,96) .

عرض بارتليت على احد المشتركين في احد ابحاثه صورة (بومة). وطلب منه ان يعيد رسمها من الذاكرة، واخذ الرسم وعرضه على اخر وطلب منه ان يرسمه من الذاكرة ايضا، واستمرت العملية. وكما يبين الشكل (٢) ان البومة تحولت الى قطة. واذا استعملنا رسوم اخرى وصلنا الى نفس النتائج، فالناس يشوهون المادة البصرية والشفوية بنفس الطريقة تقريبا. فهم يحفظون ما هو معروف ومعترف به من الجميع، ويضعون عليه تفاصيل مناسبة يقومون بتبسيط المادة. ونفس العملية تحدث اذا مرت المعلومات خلال عديد من الاشخاص كما في الاخبار المذاعة او الاشاعات (دافيدوف،١٩٨٣، ٣٥٢). في أبحاث علمية لسلسلة من الرسوم (وجه مرسوم (بورتريه) شبيه للانسان) كما هو واضح في الشكل (٣) المعاد رسمها، وجد بارتليت احتواء الرسم ومع كل عملية تولد جديدة اشارة واضحة الى اسم المثير(الوجه المرسوم) والتي كانت سبباً قوياً لتنشيط مخطط الوجه لدى الفرد التالي الذي يقوم بالرسم، مما ادى فيما بعد الى ولادة رسم اخر شبيه بالوجه. ولاحظ الباحث ان مراحل نمو الصور التي يعاد انتاجها تكون على هيئة سمات ثنائية. واهم سمة لاحظها هي ان الرسوم المعادة اصبحت اكثر واكثر شبها بالوجه. فضلا عن ان الرسوم اصبحت اكثر بساطة وتقليدية، والملاحظة الاكثر اهمية ان الذين يعيدون الرسوم استمروا باستخدام عنوان الرسم (البورتريه الاصلي) ("portraitd'homme") في كل مرة يعيدون فيها الاسم (Bartlett,1932,183). وهذا ما اثبته بارتليت وشدد عليه، وفي دراساته التجريبية السابقة عن الادراك رأى ان للاسم الذي يتم وضعه للاشياء تأثيراً قوياً على اعادة التذكر او الوصف المباشر او اللحظي للشئ. كما بينت دراسات لاحقة لدراسة بارتليت من قبل كارميشيل وهوكن ووالتر1932Carmichael ,Hogan &Walter، ان مجرد الاسم للمثير المبهم يوجه تفسيرات الفرد مباشرة نحو التمثيل الذي تم تنشيطه من خلال الشرح المرفق بالصورة (Carbon & Alrecht ,2012 , 2259).



الشكل (٢) اختبار اعادة رسم البومة التي طلبها بارتليت من احد المشاركين واعادة الرسم من قبل مشاركين اخرين اعتمادا على رسم المشارك الذي سبقه (دافيدوف،١٩٨٣، ٣٥٢).



الشكل (٣) سلسلة رسوم الوجه المعاد رسمها من قبل المختبرين وهي تمثل النسخة الاصلية المعدة من قبل بارتليت. (Carbon & Albrech, 2012, 2259)

ان الافكار الهامة التي افرزتها بحوث بارتليت والنتائج التي حصل عليها نتيجة الملاحظة واندفاعه للعمل في مجال الذاكرة وخلفيته والتخطيط المتواصل لاعماله في مجال المعلومات وخاصة المبهمة وفرت معلومات وافكار للبحوث المعرفية، واذا كان العلماء قد قاموا بتأهيل اجزاء من اعماله الرائدة سواء كان في المجال التفكيري او في المجال التوضيحي فقط، فانها كان لها الاثر الكبير على تطور النظرية المعرفية لاسيما في مجالات تشكيل مفهوم وتشويه الذاكرة. ونحن كبشر نتفاعل مع عالم مفرط التعقد من المطالب المعرفية نحتاج الى الية معرفية بوصف منهجية ونظرية بارتليت لتنظيم وتسهيل التفاعل مع البيئة والمصادر المعرفية . (Carbon & Albrech,2012,2259)

بعد الدراسة التي اجراها بارتليت قام العديد من الباحثين باجراء دراسات مماثلة وموسعة حول ما وجده بارتليت، وقد بينوا في العديد من النصوص التي كتبوها، ان الذاكرة تتأثر بشكل قوي بالاطار الادراكي للافراد. فدراسة بعد دراسة تبين ان العناصر تتطابق وبشكل دقيق مع تلك الاطر التي تم تذكرها بسهولة، فالعناصر الغريبة وغير المتوقعة وغير المتلائمة مع

الاطار تشوهت واسقطت من الذاكرة اما العناصر الغائبة ولكنها متميزة وموجودة في الاحداث فانها اضيفت الى الاحداث ضمن الذاكرة (Gleitman et al., 2004,262).

ومع ان كل عالم يقدم وجهة نظر مختلفة للمخطط الادراكي الا ان المخطط يمكن ان يتضمن النقاط الاتية :

١- العمومية Generality: يمكن ان يستخدم المخطط الادراكي في مواقف مختلفة كاطار لفهم المعلومات .

٢ - المعرفة Knowledge: وتتضمن المخطط الموجود في الذاكرة كشيء يعرفه الفرد .

٣-التركيب Structure: ينظم المخطط في فكرة ما او موضوع .

٤- الاستيعاب Comprehension: يتضمن المخطط فراغات تعبأ من معلومات محددة في القطعة او النص .

وعليه فان المخطط الادراكي هو بناء معرفي عام يوظف عملية الاستيعاب، ويقوم المخطط باختيار وتنظيم المعلومات القادمة اليه في اطار متكامل ذي معنى، وان الطبيعة الدقيقة للاطار ودوره في الاستيعاب هي محط تركيز نظرية المخطط الادراكي (قطامي ،٢٠٠٧، ١٦٠، ١٦١).

ان علم النفس المعرفي يعتبر المخططات كهياكل معرفية متراكمة ضمن سياق التفاعل مع البيئة لاجل تنظيم الخبرة، فهي ليست المدخلات الحسية التي يتم ترميزها انيا باعتماد مخططات معينة وانما مخزون المخططات اللحظية او الانية المتوفرة لديك تجعلك تربط الموضوع بمخططات لامور اخرى والتي بدورها تحول دون التفكير في مخططات منافسة اخرى (Shallice,1988,308) .

أشار كل من ترابسو وَستن Trabasso & Stein 1982 الى ان المخططات لها اثار دالة ومعنوية في تنظيم القصص والاحداث الغامضة وهي تتكون من خلال الخبرة مع الناس والاشياء والاحداث في العالم، وان المخطط يتميز بما ياتي :

١- انه بناء منظم موجود في الذاكرة مؤلف من معارف تجريدية يستخدم للقيام بالتشفير المنظم Systematical Encoding للمعلومات واستعادتها لاحقا، ويكون خليط مع جميع المخططات ويتسع ليحتوي خلاصة معرفتنا عن العالم .

٢- انه يعكس التفصيلات والخصائص الاساسية للخبرات الموجودة عند الفرد .

٣- يمكن ان يوظف ويستعمل بدون وعي الفرد الشعوري .

٤- بالرغم من انه يفترض ان يعكس خبرة الفرد الا انه يعكس خبرة افراد المجتمع الواحد الذي ينتمي اليه الفرد .

٥- انه يتميز بالحيوية وقابلية التغير من خلال الخبرة العامة للفرد ومن خلال التوجيهات والارشادات، اي تتميز بالاستقرار النسبي .

٦- نحن نعرف كيفية استخدام المخطط اكثر من علمنا عن كيفية اكتسابه .

٧- انه يتكون من مفاهيم ترتبط معا عند اداء المهام .

٨- ان لكل مخطط بعدَه وأرضيتَه الخاصة. ولكل زمان اداؤه وتفصيلاته .

٩- يساعدنا المخطط على عمل تنبؤات عن المعلومات غير الكاملة ويهدم المعلومات عديمة القيمة و المعنى .

١٠- ان المخطط يوفر البيئة لتفسير المعلومات الجديدة كتراكيب بنائية ضمن الية للمحافظة عليها

(عبدالستار،٢٠١١، ٢٣)، (Jonassen,2004, 91).

ان الاطر الادراكية التي تساعد على تفسير المعلومات الداخلة من الذاكرة الحسية (قسم تسجيل المعلومات) هي المخططات الادراكية، وهذه المخططات ضخمة الحجم بعدد المفاهيم والمبادئ والاجراءات والحقائق التي تعلمناها والمخزونة في ذاكرتنا، فهناك مخططات لادراك المفاهيم بمختلف أنواعها، ومخططات لادراك الحقائق، وثالثة لادراك المبادئ والعلاقات، ورابعة لادراك الاجراءات وخامسة لادراك الانفعالات والاتجاهات وكل انماط السلوك البشري، وكل مخطط من هذه المخططات يتكون من مخططات فرعية، ، كما ان كل مخطط من هذه المخططات الفرعية يتكون من عدد لايحصى من المخططات. فالمخططات هي التي تحدد نوع المعلومة الداخلة اليها اولاً، ثم تبدأ بتفسيرها في ضوء ما يوجد في اطارها من مفاهيم معينة، فبدون المخطط قد يستحيل الادراك في البناء المعرفي، فالمخططات هي كالشيفرة تفسر الاشياء وتضيف عليها معاني وانماطاً(دروزة، ٢٠٠٤، ٣٢، ٧٨) .

ومن خلال استخدام المخططات، فان اغلب المواقف اليومية لاتتطلب جهود مضنية، فالناس يمكنهم تنظيم ادراكاتهم الجديدة بمخططات وتمثيلات بسرعة وبدون جهد، وعلى اية حال فان المخططات من الممكن ان تؤثر وتعيق فهم المعلومات الجديدة (عوائق سابقة) مثل وجود الصور النمطية، اعطاء دفع لتحديد او تحريف المحادثة والتوقعات (رأي مكون مسبقاً) وربما تقود الفرد لان يرى او يتذكر بعض الاشياء التي لم تحصل بسبب كونها اكثر تصديقاً في مخططه. وقد تمت دراسة مثل هذه العمليات في ما يخص تشويه الذاكرة. فالمخططات بشكل عام تمتلك مستوى من النشاط التي يمكن ان تنتشر الى مخططات أخرى ذات علاقة بالمخطط الاصلي. أما اختيار المخطط المناسب لحالة ما فيعتمد على عدة عوامل هي:

١- النشاط المستمر للمخطط .
٢- سهولة التحقق: يبين مدى السهولة التي يصمم بها العقل المخطط ويتحدد ذلك بحسب خبرة الشخص ومهارته وهذا العامل يستخدم كطريق معرفي مختصر، مما يعني السماح لاختيار معظم التفسيرات الممكنة تجاه المعلومة الجديدة .
٣- العامل الاخر (الفتيل): هو عبارة عن مثير وقتي صغير جداً (مثير يظهر لحظياً) ويكون كافياً لتفعيل المخطط وبالتالي يمكن استخدامه للمعلومات المبهمة المتعاقبة (Sanitioso et al.,1990,235) .

فالمخطط هو ما يتم تعلمه من بعض جوانب العالم الذي نتعامل معه، ومن الجمع بين المعرفة والعمليات العقلية والعصبية التي يقوم بها الدماغ من أجل تطبيقها في مواقف معينة. ومرحلة المخطط تبين آلية توزيع النشاط بين هذه العمليات، وان المخطط الادراكي ليس مختصا فقط بتحديد ما اذا كان مجال التفاعل موجوداً في البيئة لكنه كذلك يزودنا بالعوامل المؤثرة على العلاقة الحالية للفرد بالمجال. ولكل مخطط مستوى للنشاط يشير الى مدى مصداقيته في استمرار اعتماده للتخمين، واستناداً لذلك فان مستوى النشاط للمخطط الادراكي يشير الى مصداقية الفرضية القائلة ان ما يمثله المخطط بالعقل هو الواقع الحالي، في حين المخططات الاخرى تمثل معلمات للخصائص البارزة الاخرى مثل الحجم، الموقع، حركة الاشياء المدركة بالنسبة للمخططات الادراكية، فاننا بحاجة الى عدة مخططات مرحلية كل واحدة مخصصة ومتوافقة بشكل حسن تفيد ادراكنا لمراحل المجال المتعددة. فالمخططات الحركية تزودنا بانظمة سيطرة تتناسق مع النتائج المتنوعة للافعال، ومستوى النشاط لنموذج المخطط الحركي يمكن ان يشير الى (درجة الاستعداد) للسيطرة على بعض وجهات سير الفعل، وهكذا يتم اغناء تصوراتنا ذات العلاقة بالنمط الحركي الى حد ما. ان نماذج المخططات يمكن ان تكون تجميعية (من مخططات مختصرة، متضمنة، ومخططات متناظرة) لتشكيل المخططات التجميعية. وكمثال فان نموذج المخطط الادراكي يمكن ان يكون تجميعيا لتقديرنا للحالة البيئية مع ما تمثله من اهداف وحاجات وكذلك برامج السيطرة التنسيقية هي تجميع العمليات المدخلة بواسطة المخططات الادراكية وما نتوقعه من مخرجات بواسطة المخططات الحركية حيث يتم نسج نشاطات هذه المخططات بشكل منسق مع المهام المطلوبة ومع البيئة الحسية للوصول الى حالة وسطية من السلوكيات المركبة (Arbib,2001,4).

المفاهيم التي تناولتها نظرية بارتليت
التذكر والمعنى Recall and Meaning

أدرك علماء النفس منذ ان بدأت دراسات الذاكرة ان للمعنى اثراً كبيراً في قدرتنا على تذكر الاشياء (فريزر واخرون،٢٠١٢، ٧٦). ان الناس يخزنون ذاكرتهم بالمعاني، ولكن كيف يتم تحديد هذه المعاني؟ القرار حول كيفية وضع المعلومات في قائمة لتسهيل تذكرها يعتمد على

بناءات تنظيمية سابقة موجودة في الذاكرة طويلة المدى (Gazzaniga & Heatherton,2006,263) .

لقد حاول بارتيلت Bartlett دراسة تذكر ماله معنى وهو اول من اكد اهمية الجهد بعد المعنى بالنسبة للتذكر وهو يعني بذلك اهمية المعنى المرتبط بالغرس في الذاكرة في البداية ثم عملية استعادتها بعد ذلك، ونظرته هذه للذاكرة تضمنت عدداً من النتائج المهمة منها:

أ- يؤثر مالدينا من أفكار مسبقة ومنظمة بطريقة معينة في ما نتذكره، وكيف نستعيده . وكان ما استنتجه بارتليت في دراسته عن تذكر القصص انه وجد ان الناس عندما يتذكرون القصص يحورونها او يعدلونها لتتلاءم مع ما لديهم من رؤية مسبقة عن ما يجب ان تتضمنه تلك القصص وهذا بدوره يؤثر في ذاكرتهم .

ب- تتأثر ذاكرتنا والشكل الذي تتخذه بتغير رؤيتنا ومفهومنا عن العالم (فريزر واخرون، ٢٠١٢، ٧٦) .

وتسمى ذاكرة المعاني بذاكرة النثر، وعرفها بارتليت بانها عملية بنائية لان المادة ذات المعنى تخزن في الذاكرة على شكل مخططات يتم الوصول اليها من خلال عملية البناء، فاذا كان النثر يتمثل في قصة او حديث او قطعة فان استيعابه لا يكون حرفياً بل على اساس معنى القطعة النثرية (الاسدي،٢٠١٣، ١١٧) .

ان الناس تميل الى ان يكون لديها ذاكرة جيدة نسبيا للتفسيرات ذات المعنى Meaningful للمعلومات، وهذا يتضمن انه عندما يواجه الناس ببعض المواد لتذكرها، فان عملية التذكر تكون اسهل اذا استطاعوا وضع تفسير ذي معنى لهذه المواد، ويتم ذلك عندما يقوم الفرد مبدئيا بالترميز Encode للعديد من التفاصيل الادراكية الخاصة بجملة لغوية او صورة ولكنه يميل ايضاً الى نسيان هذه المعلومات بسرعة، وطالما ان المعلومات الادراكية يتم نسيانها فان الفرد يحتفظ بالمعلومات الخاصة بالمعنى او التفسير Interpretation (اندرسون،٢٠٠٧، ١٩٦، ١٩٨) .

ولمواكبة حاجات المتميزين يتطلب اثراء خبراتهم من خلال برامج تعليمية تعد لهذا الغرض. اذ يمكن للمعلم تعديل محتوى المنهج الدراسي او اهدافه او الانشطة التعليمية وكذلك اساليب التقويم وربما كل هذه العناصر مجتمعة، كون المنهج الدراسي للطلبة المتميزين لا يختلف كثيرا عن منهج اقرانهم العاديين .

وكذلك يمكنه ان يدرب الطلبة على تكتيكات موجهة للتذكر التي تتضمن تقنيات تساعد على التخزين والاستذكار للمعلومات مثل الحفظ الاصم وطرائق مختلفة لمعينات الذاكرة او تدريبهم على تكتيكات موجهة للاستيعاب او تتضمن تقنيات تساعد على فهم معاني الافكار وعلاقتها المتبادلة مثل تدوين الملاحظات والتساؤل الذاتي (البيلي، ١٩٩٨، ٢٦٨) .

التعلم والذاكرة Learning and Memory

ان الذاكرة هي القدرة على التمثيل الانتقائي (في واحدة او اكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة واعادة انتاج بعض او كل هذه المعلومات في زمن معين مستقبلاً تحت ظروف محددة (ابو جادو،٢٠٠٩، ٢١٩) .

ويشير مصطلح الذاكرة الى الدوام النسبي لاثار الخبرة ومثل هذا الامر دليل على حدوث التعلم لا بل شرط لابد منه لاستمرار عملية التعلم وارتقائها. ولهذا فان الذاكرة والتعلم يتطلب كل منهما وجود الاخر، فبدون تراكم الخبرة ومعالجتها والاحتفاظ بها لايمكن ان يكون هناك تعلم، وبدون التعلم يتوقف تدفق المعلومات عبر قنوات الاتصال المختلفة وتتحول الذاكرة عندئذ الى ذاكرة اجترارية. فاذا كان التعلم يشير الى حدوث تعديلات تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة فان الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التعديلات وحفظها وابقائها جاهزة للاستخدام (الزراد، ٢٠٠٢، ١١٥) .

ان التعلم والذاكرة مصطلحان متداخلان وفي كثير من الاحيان متطابقان او هما تعبيران مختلفان لجهد متصل واحد ولعملية واحدة هي عملية معالجة الاحساسات والادراكات مروراً بالتصور فالتخيل فالتفكير وباللغة والذاكرة من البدء، وحتى انجاز عملية المعالجة وتواصلها وما تتمخض عنها من نتاجات سواء أكانت تصورات ادراكية لاشياء ام حركات ام مواقف انفعالية ام مفاهيم او قواعد او مبادىء او نماذج... الخ (غباري وابو شعيرة،٢٠٠٩، ١٦١، ١٦٢) .

ان اطلاق كلمة التميز على بعض الافراد دون غيرهم ينطلق من مدى امكانية قدراتهم الفعلية في خزن المعلومات واسترجاعها، حيث اعتبرت الذاكرة لدى العلماء احدى العمليات العقلية فضلاً عن عمليات التفسير والربط والتصنيف والتقييم التي يقوم بها الفرد في معالجته للمعلومات .

حيث يعمل المتميزين بفاعلية لفهم مادة التعلم عن طريق ايجاد روابط بين عناصرها المختلفة، وكذلك يحاولون ربط المعرفة الجديدة بالسابقة عن طريق اشتقاق علاقات خاصة بهم بالاضافة الى العلاقات القائمة بالفعل مما يسهل عملية الاسترجاع لديهم (الزيات،٢٠٠١، ٢٧١) .

هناك شبه اتفاق بين علماء النفس المعرفيين على ان العمليات التي تتضمنها الذاكرة هي عمليات التشفير والتخزين والاسترجاع والتي تعتبر كل منها بمثابة مرحلة من المراحل التي تمر بها المعلومات في هذا النظام.

فالتشفير هو العملية التي تحول فيها المدخلات الحسية الى رموز او صور يسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة (زكري،٢٠٠٨، ٨٠). واعداد المعلومات للتخزين وهي كثيراً ما تتضمن تحميل او ربط المادة بالمعرفة او الخبرة السابقة، حتى يمكن ان نجد المعلومات فيما بعد (الايزرجاوي،١٩٩١، ٩٢) .

اما التخزين فهو احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تم تشفيرها، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لوقت حاجة الفرد اليها (الشرقاوي،٢٠٠٣، ١٩٢). ويختلف هذا المفهوم باختلاف

خصائص الذاكرة ومستوى التنشيط الذي يحدث فيها، بالاضافة الى طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات فيها (الزغول والزغول،٢٠٠٣، ٧١) .

وتشير الدراسات الى ان التخزين يقع في ثلاث محطات: المحطة الاولى في الذاكرة الحسية، والثانية تتم في الذاكرة القصيرة المدى، والثالثة في الذاكرة الطويلة المدى. ويعتمد تحويل المعلومات في الذاكرة القصيرة المدى على الوقت، فكلما كانت فترة معالجة المعلومات أطول كان احتمال انتقالها الى الذاكرة الطويلة المدى أكبر، تم تجاوز مفهوم طول فترة المعالجة وأصبح التركيز في الاونة الاخيرة على ماهو مهم بالنسبة للدماغ، فالمعلومات المهمة للدماغ تتم لها المعالجة في الذاكرة العاملة ثم تحول الى الذاكرة الطويلة المدى، اما غير المهمة فيتم اهمالها (ابو رياش، ٢٠٠٧، ١٨٨) .

ويعني الاسترجاع استعادة المعلومات من الذاكرة وقت الحاجة اليها. ويتفق معظم علماء النفس المعرفيين على ان اختيار الفرد لاستراتيجيات معالجة المعلومات والاستدعاء في مواقف التعلم يتوقف على خصائص الفرد المعرفية ومتطلبات عمليات الترميز والتخزين والاستعادة اثناء اداء المهام المعرفية والتي يكون فيها الطالب المتميز محققاً لهذه المتطلبات، وبذلك تسهل عملية الاستدعاء لديه .

ان الذاكرة الطويلة المدى تمثل المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات والتي تستقر فيها الذكريات والخبرات بصورتها النهائية، حيث يتم فيها التخزين على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة، وذلك بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة، حيث تشتمل على الخبرات والمعلومات القديمة والحديثة وتنظم في تسجيلات دائمة او شبه دائمة (زكري،٢٠٠٨، ٩١) .

وقد اطلق علماء النفس على عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة الى معاني وافكار ورموز ـ يمكن استعارها وتنظيمها وترميزها في انظمة الذاكرة فيما بعد لتصبح جزءاً من البنية المعرفية للفرد ـ اسم عملية تمثيل المعلومات. وبين كل من ستيرنبرغ ٢٠٠٠ وايزنك ٢٠٠٣ واندرسون ٢٠٠٣، ان تمثيل معاني المثيرات يمكن ان يحصل من خلال المخططات العقلية (عبد الستار،٢٠١١، ٢٢) .

ومن بين خصائص الذاكرة الطويلة المدى أنها تميل الى تنظيم مجموعة كبيرة من المعلومات عن طريق استخدام المخططات. والذي هو بناء معرفي ينظم المعرفة حول عدد من القضايا او المواقف او الاحداث على أساس اوجه التشابة والاختلاف فيما بينها والمخططات ترشد السلوك وبالتالي تحدد طريقة معالجة المعلومات (عدس، ٢٠٠٥، ٢٨٦).

وعليه تصبح المخططات الادراكية نموذجاً من نماذج تمثيل المعلومات القائم على أساس المعنى، حيث يتم تمثيل معاني المثيرات المختلفة سواء كانت المعلومة بصرية أو سمعية او غيرها وفق مخططات افتراضية تنظم من خلاله معاني المعلومات بطريقة مجردة (العتوم،٢٠١٠، ١٨٨) .

تمكن عملية تمثيل المعلومات الطلبة المتميزين من حل أنماط من المشكلات العامة التي قد تواجههم والتي تتطلب تمثيلهم للمشكلة تمثيلاً جيداً ثم وضع مخططات للحل وتنفيذ هذه

المخطات بكفاءة وقدرة على تحليل ما وراء المعطيات والتوصل الى الاستنتاجات وبذلك يمكن اعتبار حل المشكلة احد صور التعلم (الزيات،٢٧٥،٢٠٠١).

وعليه فالمخططات تساعد الافراد في الكثير من العمليات المعرفية المهمة، فهي توجه الانتباه والادراك بما يتناسب وتوقعات المخطط، وتساهم في حل المشكلات التي يواجهها الفرد يومياً في ضوء هذه المخططات ايضاً، وحدد البا وهاشير1983 Alba &Hasher اربعة اوجه للمعالجة المعرفية للمخططات الادراكية وهي :

ا- الاختيارChoice: يتم من خلال المخطط اختيار السلوكيات التي تنسجم مع المواقف المختلفة وفق آلية الانتباه الانتقائي القصدي .

ب- التجريد Abstraction: المخططات تساعدنا على ترميز معاني المثيرات او السلوكيات التي يتم اختيارها، حيث ان هذا الترميز مبني على اساس المعنى وليس على التفاصيل اللفظية او البصرية للمثيرات المنتقاة .

جـ- التفسير Interpretation: اي تفسير المعلومات الجديدة وفهمها بما يتناسب مع طبيعة المخطط المتوفر لدى الفرد .

د- التكامل Integration: تخضع المخططات لمبدأ التكامل بين خبرات الفرد ومعارفه المختلفة، فخلال عمليات الترميز لابد من ان تؤثر الخبرات السابقة للفرد في المثيرات الجديدة وتصقلها، والتكامل هو سمة من سمات معالجة المعلومات في البناء المعرفي بشكل عام، لذلك يتوقع ان يحدث تمثيل تكاملي يرتكز على الاختيار السليم، والتجريد على اساس المعنى، وتفسير العلومات الجديدة حتى يتم تحقيق الصورة التكاملية للمخطط الادراكي (محمد وعيسى،٢٠١١ ،٢٥٧) .

وبناءً على ما تقدم فقد تبنت الباحثة نظرية المخططات الادراكية لبارتليت وذلك للاسباب الاتية :

١- ان صاحب النظرية يعد رائداً ومؤسساً لنظرية المخططات الادراكية ولكون اغلب الباحثين الذين درسوا في مجال المخططات الادراكية اعتمدوا نظرية بارتليت منهجا مع اضافات في المضمون وليس في الجوهر.

٢- كون النظرية تتناول العلاقة الترابطية بين الذاكرة والادراك اللذان يمثلان البنية الاساسية للمخططات الادراكية .

٣- تأكيدها على اهمية الخبرة الماضية ، وعملية بناء المخططات الادراكية هي عملية تراكمية .

٤- اعتمدت النظرية ادوات بحثية غير مألوفة سابقا ومنها اعتماد القصص والصور والرسوم الادراكية ولان عينة البحث الحالي من الطلبة المتميزين ارتات الباحثة اختيار هذه الادوات لكونها تتلائم مع رغبتهم في خوض اختبارات غير تقليدية.

اكتساب المخططات الادراكية وتعديلها

يكتسب الافراد مخططاتهم من خلال الخبرة بالاشياء بالاحداث والناس من حولهم او من مخزون الفرد المعرفي في نظام الذاكرة السمعية او البصرية، وتبدأ المخططات كبناء بسيط ثم يتطور هذا البناء الى تركيب معقد يشمل جوانب حركية ومعرفية واجتماعية وانفعالية (محمد وعيسى،٢٠١١، ٢٥٦) .

وتفترض نظرية المخطط وكما موضح نموذجها في الشكل (٤) ان الادراك وفهم وتفسير المعلومات وتنفيذ المهام يمكن ان يمر بطريق مختصر لتوفير الوقت والجهد عندما تكون المخططات السابقة بمثابة محفز يسبب حدوث الوقائع وتؤدي نشاط مباشر تقود الى امكانية الفرد تحليل محتوى المثير وتفسيره وبالتالي بناء مخطط جديد (Axelrod,1973,1257) .

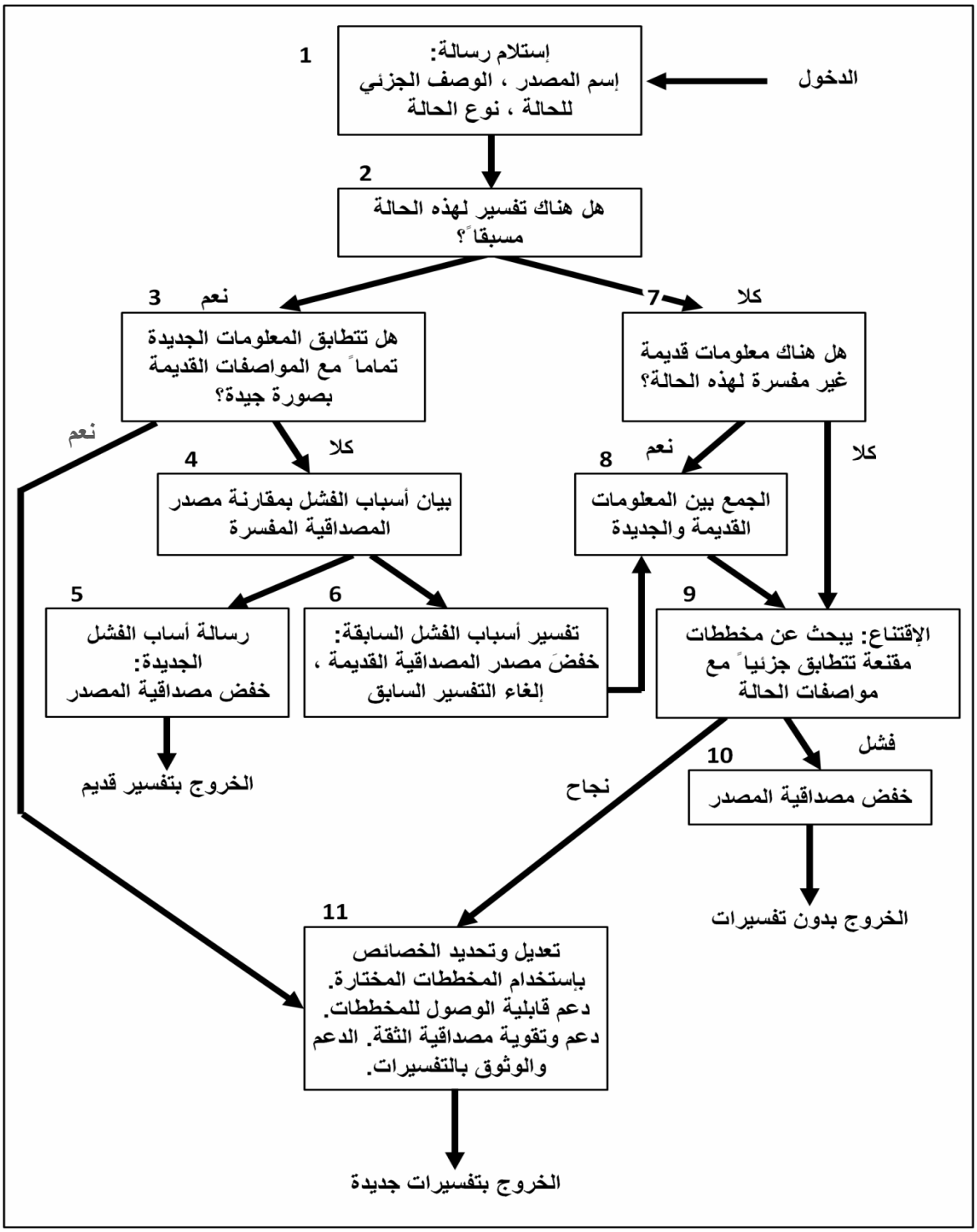
هذا يعني ان المخططات قد تتعاظم وتحدث حالة اثراء لها Accretion من خلال المعلومات الجديدة حيث تتعزز المخططات الاصلية وتنسجم معها لتصبح جزءاً منها هذا في حالة تماثل المعلومات، ولكن عندما يكتسب معلومات جديدة لاتتفق مع المخطط هنا يحصل شكلان من عمليات التكيف، فاما ان تتساوق هذه المعلومات مع المخطط او يتم اعادة بناء المخطط لكي يتطابق مع المعلومات الجديدة والتي سميت عند بياجيه بالتمثل والمواءمة .

وخلال مراحل الحياة المختلفة يجد الفرد نفسه مضطرا الى تعديل مخططه العقلي عندما يكتشف خصائص جانبية تتعلق بالحدث او عندما تفشل مخططاته في مطابقة الواقع. ومن طرق تعديل المخطط المعرفي اعادة بناء المخطط العقلي عنما يواجه الفرد ومعلومات جديدة غير متطابقة مع البناء الاصلي للمخطط، حيث يجد الفرد نفسه بحاجة لتعديل هذا البناء بما يتناسب مع المعلومات الجديدة ويحقق حالة من التوازن بين الداخل (المخطط) والخارج (البيئة) (محمد وعيسى ،٢٠١١، ٢٥٦)، (العتوم ،٢٠١٠ ،١٩٢) .

وعليه لاينظر للمخططات على انها ثابتة او ساكنة لكنها في الواقع تتطور مع اي تغيير فمثلا: مع تعامل القارئ مع النص فانها تتغير وتتحول، ونفس الشيء يمكن ان يقال عن النص حيث ياخذ نفس النص معاني مختلفة في التفسير مع مختلف القراء وحتى مع نفس القارئ من نص لآخر ومن وقت لآخر (Goodman,1967,128) .

هناك الكثير من المعلومات التي نستقبلها من عالمنا وهي اكبر من استطاعتنا على ادارتها او تذكرها او التفكير بها، وهنا تكمن الأهمية الاجتماعية الكبرى للمخططات في حياتنا اليومية فهي تزودنا بوسائل عقلية مختصرة تسمح لنا بمناورة سعتنا المعرفية المحددة لاننا باستخدامها نستطيع تزويد مدركاتنا وذاكرتنا غير المتكاملة بالاستنتاجات والاستدلالات، وملء الفجوات لما رصدناه او تذكرناه. ولكن بالرغم من تزويدها لنا بطرائق عقلية مختصرة وسريعة وكفوءة للتعامل مع المعلومات فانها تعرضنا كذلك للاخطاء وذلك بسبب كون مفاهيمنا الاولية تكون خاطئة احيانا عن بعض المواقف، وبالنهاية فاننا نحاول توجيه محيطنا الاجتماعي باعتماد خريطة غير مضبوطة، وفي العديد من الحالات فان هذا ثمن يسير ندفعه مقابل الربح الكبير

الذي يمكن استحصاله باستخدام المخططات (اي خطأ من المخططات مقابل فوائدها لايذكر)، ولهذا السبب فان الاخطاء المتولدة نتيجة استخدام المخططات فهي في الغالب سهلة التصحيح (Gleitman et al.,2004,380).



الشكل (٤) انموذج نظرية المخطط (Axelrod,1973,1251) .

ان التميز يعرف ويشكل ويحكم من خلال البيئة الاجتماعية، كما انه ليس شيئاً مفردا يوجد داخل عقل المتميز، والاختبارات التي وضعها اصحاب النظريات (التفاعليون) بحثت عن شيء ذي علاقة بالشخص نفسه او ببيئته الخارجية. فالتميز يمكن تطويره لدى اي شخص عندما يحدث التفاعل بين الفرد وبيئته، فمعظم القدرات الانسانية يمكن ان تتطور، لذا جاء الاهتمام بالانتباه الى الاستعداد للتميز(وهو قدرة الفرد على ان يفعل شيئا تحت توفير الظروف الصحيحة) عند الافراد، فهذا المضمون يشير الى ان التميز يظهر باوقات مختلفة وتحت ظروف مختلفة (السرور ،٢٠٠٠، ٢٨ ،٦٧) .

وظائف المخططات الادراكية

للمخططات وظائف متعددة، هدفها جميعاً جعل عملية الادراك ممكنة وسهلة ومفيدة ومنطقية، ومن أهم وظائف المخططات كما لخصها وست وجماعته1991 ,.West & et al وهي:

١. توجيه الادراك: تعمل المخططات على توجيه الادراك الى الشيء المهم ووضعه في بؤرة الانتباه، وعلى المعلمين ومصممي التعليم عرض المعلومات على الطلبة بطريقة تمكنهم من استيعابها، وان تكون المعلومات المعروضة مشوقة ومهمة بحيث تجذب انتباه الطلبة لها .

٢. المساعدة على الاستيعاب والتعلم: تساعد المخططات المتعلم على ربط المعلومات الجديدة التعلمية بالمعلومات القديمة المخزونة في الذاكرة، بحيث يصبح للمادة المتعلمة قيمة ومعنى وفائدة، فالمعلومات المعروضة بشكل منظم وترتبط بواقع المتعلم وحياته تساعده على ربطها بالمعلومات القديمة الموجودة عنده، ويقوم بعقد مقارنات تشبيهية وادراك العلاقة بين ما يمتلكه من معلومات وما يراد ان يتعلمه .

٣. تساعد على التذكر والاسترجاع: ان استخدام المتعلم المخطط المناسب عند تعلم المعلومات هو الذي يساعده على خزن المعلومات ومن ثم استرجاعها، فالادراك السليم يؤدي حتماً الى التعلم السليم ومن ثم يؤدي الى الاسترجاع السليم .

٤. تسمح باعادة البناءات المعرفية بطريقة استنتاجية: اي ان لها وظيفة تنظيم واعادة تنظيم المعلومات بشكل يؤدي الى معان واستنتاجات جديدة .

٥. ان المخططات تساعد الفرد على فهم ما يقرأ او ما يتعلم .

٦. تسهم في ملء الفجوات الفارغة في الذاكرة بمعلومات جديدة عندما تكون المعرفة ناقصة وذلك عن طريق حث المتعلم على استيعاب وفهم وخزن ما يسد النقص هذا بالمعلومات المختلفة (Tuckman ,1992,126) .

فيما حدد البعض من العلماء وظائف اخرى للمخططات وهي تتميز بشكل عام بتاكيدها على الدور الذي يشغله الفرد :

أ- التقييم Evaluation: عندما نقيم الدور المحدد الذي يشغله الفرد (طبيب، محاسب، ممثل،...) فاننا نقارن سلوكه بمخططنا لهذا الدور الذي بلورته الثقافة التي نعيش فيها.

ب- لعب الدور Role Playing: ان مخطط الدور غالباً ما يصبح مخططنا للوقائع وكيف يكون سلوكنا ازاءها.

جـ - التعريف Introducing: ان معرفتنا بالافراد وتصنيفهم يكون بناء على الادوار التي يتخذونها، حيث نستخدم مخطط الدور ليساعدنا في وضع الافراد في التصنيف المحدد المنسجم لسلوكهم الملاحظ مع مخطط الدور الذي كوناه عنهم .

د- التنبؤ Prediction: عند وضع الافراد في تصنيفات محددة (اعطائهم ادوارا) نميل الى اعتبار تصرفهم مطابقاً لمخطط الدور الذي كونّاه عنه واستخدامه كأساس للتنبؤ بسلوك هذا الشخص مستقبلاً (Augoustions et al.,2006,70) .

دراسات سابقة

أشارت دراسات بعض الباحثين الى أنَّ من العوامل التي لها تأثير على عمليات الاستدعاء والتذكر والاستدلال في الذاكرة وتوقع الاحداث هي المخططات الادراكية . والدراسات التي أجريت على نمو الذاكرة عند المراهقين قليلة نسبياً اذا ما قورنت بالدراسات التي اجريت على الاطفال.

دراسة ماندلر وستيفرز Mandler & Stephers 1967

ففي دراسة قام بها ماندلر وستيفرز Mandler & Stephers 1967 لبيان مدى نمو المخططات التذكرية مع العمر، وجدا انه بزيادة تقدم الاطفال في العمر يزداد لديهم نمو المخططات التذكرية الفاعلة والجيدة، ويستمر هذا النمو للمخططات كذلك في مرحلة المراهقة ويضيفون اليها ايضا بعض العمليات الصورية مما يجعل مخططاتهم التذكرية اكثر تطوراً، ولاحظوا بشكل عام اتساع مدى الذاكرة بصورة متزايدة اثناء فترة المراهقة، وان الذاكرة الأحسن والأقوى لدى المراهقين تعزى الى القدرة الافضل على التصنيف وتنظيم المعلومات (Mandler & Stephers, 1967,86) .

دراسة هوجان ووالترHogan & Waltter

هدفت للتحقق من ان ذاكرة الصور او القطع تتضمن المخطط الادراكي، والاسماء التي يمكن ان تعمل كمخطط ادراكي وقد دعما نظرية بارتليت بأدلة مكملة وذلك باستخدامها

اشكالاً مصورة، وبإعطاء المفحوصين طريقة لتفسيرها، حيث عرضا على المفحوصين سلسلة من (١٢) صورة واعطاء كل منها اسماً. قبل عرض الشكل الاول مثلا، كان يقول الفاحص ان هذه الصورة تمثل نظارة او ان هذا الشكل يمثل مرساة ويطرح الفاحص اقتراحا بان هذه الصورة هي صورة بندقية او مكنسة وعندما يطلب الى المفحوص ان يعيد انتاج هذه الصور من الذاكرة فان رسومه تميل نحو التاثر بالاسم الذي اعطي للصورة اثناء الفحص وقد كانت هذه النتائج متفقة مع فكرة بارتليت (قطامي، ٢٠٠٧، ١٦٣) .

دراسة برانسفورد وجونسون Bransford & Johnson 1972

هدفت الدراسة الى قياس قدرة المفحوص على استرجاع جمل النص الذي قرأه من ذاكرته حيث تم عرض النص الاتي للمفحوص وطلب منه قراءته بتأني:

التعليمات سهلة جدا. اولا، افصل الاشياء الى مجموعات حسب طبيعتها ولونها، ثم كون مجموعات صغيرة حسب اللون او الطبيعة، لاتكون مجموعات كبيرة من الاشياء لانه من الافضل عمل مجموعات صغيرة في الوقت الواحد، والّا فإنك سوف تسبب الكثير من المتاعب لنفسك، هذه هي التعليمات سهلة جدا وهي اجراءات روتينية نقوم بها دائما في حياتنا اليومية، هل تستطيع ان تسترجع جمل هذا النص؟ اذا فشلت فان ذلك يعود الى انك تفتقر الى المخطط العقلي الذي يرشدك الى هذه العملية البسيطة التي هي عملية غسيل الملابس. أعد قراءة النص مرة ثانية ستجد كيف ان مخططك يساعدك على فهم وتذكر كيف ان الكلمات والجمل مرتبطة بعضها بالبعض الاخر(Gazzaniga & Heatherton 2006, 264) .

وقدم برانسفورد وجونسون ايضا قطعة اخرى للمفحوصين وتوصلوا الى ان الافراد الذين وجدوا ان القطعة صعبة كانوا ذوي أداء متدن في تذكر القطعة، ثم اعاد المفحوصون قراءة القطعة ووضعوا تقييما للفهم على مقياس متدرج من(١-٧) عن مدى تحسن فهمهم لما تضمنته القطعة. وعندما قدم برانسفورد وجونسون توضيحا مع القطعة فان المفحوصين كانوا اكثر قدرة على الفهم والتذكر (قطامي،٢٠٠٧، ١٥٠) .

دراسة روستش Rosch 1973

وفي دراسة لبيان مدى قيام المخططات بترميز المعلومات عند تصنيف الاشياء المختلفة، توصلت روستش Rosch 1973، في تجربة باعطاء تقدير على مقياس من (١-٧) درجات، قامت بعرض عدد من العناصر المختلفة تمثلت بتصنيف انواع من الطيور والالعاب الرياضية والخضراوات، وتبين ان الدجاجة حصلت على متوسط تقدير اعلى بين الطيور وفي الالعاب كانت رياضة رفع الاثقال ضمن اعلى تقدير، وبعدها غيرت طريقة عرض المعلومات على المفحوصين، وطلبت منهم توليف جمل بعد أن أدخلت عناصر جديدة في المعلومات ذات أهمية ثانوية في التصنيف من مثل كلمة (صقر) الذي لم يكن موجوداً في التصنيف السابق، فوجدت ان الجمل التي قام بتوليفها المفحوصين والتي احتوت

على العناصر الاساسية حصلت على أعلى تقدير، بينما حصلت الجمل التي تحتوي على العناصر الثانوية على اقل التقديرات، واستنتجت ان الناس عندما تفكر في عنصر او تصنيف شئ معين فان تفكيرها يتجه بصفة عامة نحو امثلة نموذجية ضمن هذا التصنيف والتي لها خلفية سابقة في اذهانهم (اندرسون، ٢٠٠٧، ٢١٦) .

دراسة ماكلوسكي و بلوكسبرج McCloski & Blucksberg 1978

في هذه الدراسة قام كل من ماكلوسكي و بلوكسبرج ببيان ثبات ما يطلقه المفحوصون من أحكام على العناصر في تصنيفاتهم، فاختبرا (٣٠) مفحوصا بعرض عدد من العناصر عليهم، فاجاب (١٦) منهم على ان السكتة الدماغية Stroke مرض بينما لم يعتبرها مرضا (١٤) منهم، وكذلك وافق (١٣) منهم على ان الطفيل او العلقة Leech حشرة ولم يوافق على ذلك (١٧) منهم. وبعد ذلك اعاد ماكلوسكي وبلوكسبرج اختبار المفحوصين بعد مرور شهر من هذه التجربة، فوجدا ان الكثيرين منهم قد غيروا آراءهم، حيث تبين منهم ان (١١) من المفحوصين راجعوا انفسهم بالنسبة لمفهوم السكتة الدماغية وكذلك راجع (٣) منهم عن آراءهم بالنسبة لمفهوم الطفيلي او العليق وهكذا توصلا الى ان هناك عدم اتفاق على هوامش او حدود التصنيف من قبل المفحوصين منهم غير متاكدين أين يجب تواجد هامش التصنيف؟ (McCloski & Blucksberg, 1978,462) .

دراسة باور واخرون Bower et al. 1979

فقد وجه النظر كل من شانك وابلسون Schank & Abelson1977 الى ان الكثير من الظروف تتضمن سلسلة من الاحداث المتتابعة Stereotypic. قدّم كل من باور واخرين Bower et al. 1979 سلسلة من التجارب التي تم فيها اختبار الحقيقة السيكولوجية المسماة بفكرة او نظرة مخطط الاحداث Script ، من خلال سلسلة من التجارب حيث كانوا يطلبون من المفحوصين ان يعطوا اسماء لما يعتبروه أهم عشرين حدثا، وفي تجربة اخرى اقام هؤلاء الباحثون بقراءة قصص للمفحوصين مكونة من (١٢) حدثا اصليا ثمانية منها تقع في الموقع الامامي القياسي واربعة تم اعادة تنظيمها، وفي استدعاء هذه القصص، اظهر المفحوصون ميلا قويا الى ترجيع الاحداث للخلف في الترتيب، وقد كان نصف الجمل تقريباً قد حدث فيها ذلك التراجع، وتبدو اهمية وفائدة هذه التجربة في انها ايضاح تأكيدي آخر للتاثير القوي للمخططات العامة على تذكر القصص (Bower et al.,1979,177) .

دراسة بروير و ترينس Brewer & Treyens 1981

هدفت الى معرفة تأثير المخططات على الاستدلال في الذاكرة وقد اضافت ايضاحا مهما فيما يتعلق بتأثيرها ، فقد تم احضار (٣٠) مفحوصا بشكل فردي الى حجرة (تم اخبارهم بانها مكتب القائم على هذه التجربة) وطلب منهم ان ينتظروا بها، بينما يذهب المجرب الى العمل ليرى ما اذا كان المفحوص السابق قد انتهى من عمله، وبعد مرور(٣٥ ثانية) يعود

المجرب وياخذ المفحوص الذي كان ينتظر الى حجرة اجتماعات قريبة، وهنا كان يطلب منه ان يكتب كل شئ يتذكره عن حجرة التجريب التي كان بها من قبل. وقد تنبأ بروير وترينس بان استدعاء المفحوصين سيتاثر بقوة بالمخطط الذي لديهم عما يحتوي او يوجد في المكتب، وان الاستدعاء سيكون أقل بكثير عند استدعاء بنود عن مكتب لا تشكل جزءاً من هذا المخطط، وسيكون من الارجح ان يقوموا باستدعاء خاطئ للاشياء التي هي جزء من المكتب الاصلي وليس من المكتب الموجود في المخطط الذي لديهم عنه وهذا هو بالتحديد اطار النتائج التي توصل اليها الباحثان. فعلى سبيل المثال كان هناك تسعة وعشرون من اصل ثلاثين مفحوصا كان استدعاؤهم للمكتب على انه يحتوي على كرسي وطاولة وجدران، ثمانية مفحوصين فقط كان استدعائهم للمكتب يتضمن وجود لوحة عرض او جمجمة، تذكر تسعة مفحوصين ان هناك كتبا وهي غير موجودة بالفعل. واشارت النتائج الى ان الطلبة كتبوا بعض الاشياء غير الموجودة فعلا في المكتب وفشلوا في تذكر اشياء كانت فعلا موجودة نتيجة التباين بين المخطط العقلي لمحتويات مكتب عضو هيئة التدريس وواقع المكتب الذي دخله المفحوص (Brewer & Treyens, 1981, 207) .

واستنتج الباحثان ان الاشياء التي تم تذكرها قد تاثرت بالمخططات الخاصة بالاشخاص، وان المفحوصين يتذكرون الاشياء التي تتسق ومخططاتهم العقلية المكونة سابقاً حول المكان، وبالمقابل فانهم اقل فاعلية في تذكر الاشياء التي لاتتفق مع مخططاتهم، وفي ضوء ذلك فان المخططات العقلية يمكن ان تسهل او تصعب دقة الفهم والتذكر والاستدعاء (Henry & Reed,1993,242) .

دراسة اليس Ellis 1987

هدفت الى معرفة هل ان المخططات المنظمة تؤثر في تذكر الاحداث السارة وغير السارة، فقد تم اعطاء سيناريو لاحداث سارة وأخرى غير سارة وبشكل منظم للمجموعة التجريبية الاولى في حين أعطيت المجموعة التجريبية الثانية أحداثا سارة وأخرى غير سارة وبشكل غير منظم، وقد وجد ان الافراد تذكروا (٧٢%) من الاحداث في المجموعة الاولى و(١٧%) من الاحداث في المجموعة الثانية، وان الافراد تذكروا (٧٥%) من الاحداث السارة و (٥٠%) من الاحداث غير السارة، وقد استنتج اليس ان ما يشفر في الذاكرة من معلومات يتاثر الى حد كبير بالمخططات العقلية، وان المعلومات المنظمة يسهل تمثيلها في انظمة الذاكرة وبالتالي يسهل استدعائها عند الحاجة، وانها اي المخططات تساعد في انتقاء وتفسير المعلومات الجديدة والتي تتفق مع المخططات الموجودة في انظمة الذاكرة (النعيمي، ٢٠١٤، ١٩٥) .

دراسة جانسكا وهابيل Ganska & Habel 2001

هدفت الى قياس اثر استراتيجية القصة في التذكر، وعلاقة ذلك بالجنس، تم عرض على أفراد العينة مجموعة من القصص المختلفة تدور حول احداث متنوعة. وبعد عرض هذه

القصص طلب من افراد العينة من الجنسين تذكر ما دار في هذه القصص من احداث ومواضيع. كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث في القدرة على تذكر ما دار في هذه القصص من احداث، واستطاع كل من الذكور والاناث اعادة رواية هذه القصص بنفس الدرجة من الكفاءة (Ganska & Habel, 2001, 260).

دراسة عبد الستار ٢٠٠٢

حاولت الاجابة عن الاستفسار هل ان الطلبة من ذوي مخطط الذاكرة الفاعل أفضل من أقرانهم الطلاب من ذوي مخطط الذاكرة غير الفاعل في قياس الخرائط المعرفية، حيث تم اعداد سيناريو لسفرة سياحية وتم تحديد الفعاليات التي يمكن القيام بها وبشكل متسلسل ثم ترتيب (٢٥) فعالية سلوكية (مخطط عقلي) وزعت على خمسة محاور، وبعد قراءة الطلبة سيناريو السفرة لمدة (١٠) دقائق تم سحب اداة البحث منهم واعطوا ورقة فارغة طلب منهم ان يدونوا فيها احداث السيناريو بحسب تسلسلها في السيناريو. استنتج الباحث ان الطلبة من ذوي مخطط الذاكرة الفاعلة اكثر قدرة في انشاء بنى (مخططات عقلية) تعمل على تنظيم المعلومات المدركة من البيئة وتمثيل الخصائص الاساسية للاشياء والاحداث والرموز، وان بناء المخططات لديهم منظم في صيغة ترابطية تعتمد على المفهوم الاكثر أهمية أي وفق تنظيم زمني متسلسل للاحداث والوقائع المتكررة (عبد الستار،٤٥،٢٠١١) .

دراسة جعفر ٢٠١٤

هدفت الى قياس المخططات الادراكية الاجتماعية (السلوك العدواني والانسحابي) لدى الأطفال والمراهقين باعمار(٦- ١٣) سنة باستعمال اداتين قامت الباحثة باعدادهما، تمثل الاولى صورة لطفل عدواني و(٩) فقرات سلوكية والثانية صورة لطفل انسحابي و(٩) فقرات سلوكية. وقد بلغت عينة الدراسة (١٢٠) طفلاً ومراهقاً بواقع (٦٠) مراهق ومراهقة من المدارس المتوسطة من المديرية العامة لتربية محافظة ديالى لتغطي الاعمار (٦-٧)، و(٨-٩)، و(١٠-١١)، (١٢-١٣) سنة. وتوصلت الدراسة الى ان المخططات الادراكية الاجتماعية (السلوك العدواني) تبدأ بالفئة العمرية (٦-٧) وتوجد لدى جميع الفئات العمرية المشمولة بالبحث عدا الفئة العمرية (٨-٩) سنوات، ولايؤثر متغيري العمر والنوع في ادراك الأطفال والمراهقين للمخططات الادراكية الاجتماعية (السلوك العدواني). اما المخططات الادراكية الاجتماعية (السلوك الانسحابي) فانها تبدأ بالفئة العمرية (١٠-١١) سنة ويزداد الادراك كلما تقدم الطفل بالعمر حيث ان للعمر اثر في ادراك الأطفال والمراهقين لهذا السلوك بينما لايوجد اثر للنوع في ادراكهم (جعفر ، ٢٠١٤ ، ١-٢) .

المحور الثاني/ التمركز حول الذات Egocentrism

مقدمة

من المعلوم بالنسبة لنا ان الفرد يمارس حياته اليومية متخذاً أساليب سلوكية معينة وقد تكون هذه الأساليب صحيحة وقد تكون خاطئة، ولكنها خاطئة كانت او صحيحة فانها تشكل اسلوب الحياة الذي يتخذه الفرد شرعة ومنهاجا وكذلك الاهداف التي يكد ويجاهد بغية تحقيقها وايضاً انواع العلاقات التي يحاول ان يقيمها مع الاخرين وقد يكون كل هذا صحيحاً او خاطئاً (الداهري،٢٠٠٨، ٢٦٨) .

يعد التمركز حول الذات من الخصائص المميزة لتفكير الأطفال، وهو ظاهرة نمائية ناجمة عن عجزه عن رؤية موقف ما بصورة كلية (غانم،٢٠٠٤، ٣١). وهذه الظاهرة هي حالة من حالات السلوك تكون وسطا بين السلوك الفردي الخالص والسلوك الاجتماعي (بياجيه،١٩٥٦، ٢٤) .

ويؤكد دي بونو De Bono 1986 ان الطلاب بشكل خاص يرتكبون الكثير من أخطاء التفكير، التي يجب على المربين الانتباه لها، ومحاولة تجنبها بهدف ضمان تحريرهم من التفكير الخاطئ، وتعزيز اشكال التفكير المنطقي والمتسق لتكون مخرجات التفكير واقعية ومفيدة. وأهم الاخطاء التي يمكن للمتعلم الوقوع بها، التحيز، السلم الزمني، التفكير المتمركز حول الذات حيث يتمركز التفكير حول الفرد وحاجاته وخبراته الذاتية، ويعتبر ان ما يراه هو الصحيح ولا يعترف باية وجهات نظر اخرى، فضلاً عن أخطاء اخرى كالتكبر والغرور والاحكام الاولية، والتفكير المضاد، واندماج الذات (العتوم واخرون،٢٠٠٧، ٧٨) .

وقد راينا ان اطفال مرحلة ماقبل العمليات غير قادرين بصفة عامة على تبين وجهة نظر الآخرين ولديهم صعوبة في فهم أنَّ الناس الاخرين يمكن أنْ يصلوا الى استنتاجات تختلف عن استنتاجاتهم. وفي هذه المرحلة يحل محل هذا النوع من التمركز حول الذات قبل المفاهيمي نوع اخر من التمركز حول الذات في مرحلة المدرسة. وهو نوع يسمح بالمزيد من المرونة والمنطق والموضوعية، ويتحقق أطفال هذه المرحلة أن طريقة تفكيرهم ليست هي الطريقة الوحيدة الصحيحة، وبذلك يكونون قادرين الان على تقدير المواقف والظروف من وجهة نظر الاخرين. وتتمثل الدلائل على بزوغ هذه القدرة في النجاح المستمر للاطفال في الاداء الصحيح للمهام التي كانت تقدم لهم. وتظهر الطبعة الجديدة من التمركز حول الذات عندما يحاول اطفال العمليات المادية ان يؤدوا الاداء الصحيح في المهام الصعبة التي قدمت اليهم. وما ان يكوّن الاطفال فرضاً حول كيف تعمل الاشياء؟ ولماذا على هذا النحو بالذات؟ فانهم يميلون الى دمج الحقائق المتناقضة في فرضهم بدلاً من تغيير الفرض ليناسب الحقائق (كفافي،٢٠٠٩، ٢٦١، ٢٦٢) .

ان عملية التمركز حول الذات هي ظاهرة طبيعية عندما تنتهي في سن معينة، فميول الطفل وفعالياته تكون متمركزة حول ذاته في السنوات الاولى من حياته الا ان البيئة الاجتماعية تفرض نفسها تدريجياً كلما تقدم في العمر وتنقله من مستوى الذاتية الى مستوى

الموضوعية (المفتي،٢٠٠٥ ،٣) ولكن المشكلة تبرز عندما تمتد هذه الظاهرة الى ابعد من السن المحدد.

وتشير هيرلوك Hurlock الى ان انماط السلوك والاتجاهات التي تتكون في فترة مبكرة من عمر الفرد تميل الى الاستمرار فيما بعد، والذين ينشأوون متمركزين حول ذواتهم وانطوائيين غير اجتماعيين تكون سعادتهم ونجاحهم معرضين للخطر في الكبر (الشاوي،١٩٩٣، ١٨) .

يستكمل المراهقون الانماط المعرفية عن طريق القيام بالعمليات العلمية وقد اندمجت المنطقية المادية لخلق نظام منظم ومحكم وفريد للفكر – وحدة كلية، ويتميز هذا الفكر بانه منطقي ومجرد ومرن. يستمر الفكر في النمو خلال مدة البلوغ حيث تطبق العمليات العلمية على مزيد من المجالات والمواقف وتاخذ المركزية الذاتية في التلاشي شيئاً فشيئاً باتساع خبرة الافراد بعالم العمل والعلاقات الاجتماعية، تأخذ هذه التغيرات في التغير بعد عمر الخامسة عشر في مضمون الفكر وثباته (ميللر،٢٠٠٥ ،٦٤) .

مفهوم التمركز حول الذات لدى المراهق Adolescent Egocentrism

على الرغم من ان غالبية الابحاث التي اجريت على موضوع التمركز حول الذات تركز في المقام الاول على تطوره في مرحلة الطفولة. كان ديفيد الكيند1967 David Elkind من اوائل من اكتشفوا وجود نزعة التمركز حول الذات في مرحلة المراهقة المبكرة والمتأخرة. ويرجح الكيند ان اهتمامات المراهق الصغير تتمحور حول ذاته، وذلك للتحولات الفسيولوجية التي يمر بها، ولانه غير قادر على التمييز بين ما يفكر به الاخرون وبين افكاره الذاتية، (يفترض ان الاخرين مشغولون بتصرفاته ومظهره بالقدر نفسه الذي يفكر هو في نفسه)، وهذا يثبت ان المراهق يمارس نوعاً من التمركز حول الذات لانه غير قادر على التعرف على افكار الاخرين بوضوح (Elkind,1967,1025) .

ويشير بياجيه ان التفكير الاجرائي الصوري Formal Operation في مرحلة المراهقة يؤثر كذلك على اتجاهات المراهقين نحو ذواتهم، حيث يمرون بحالات استبطان ويقومون بعملية تحليل ونقد لذواتهم، وعادة ما يفعلون ذلك باتزان ورباطة جأش حيث يعتبرون التفكير الان بمثابة شئ خاص وبالتالي لايكون لزاماً عليهم ان يتقاسموا او يشتركوا في أنماط تفكيرهم مع الآخرين، كما نجدهم على نقيض الاطفال حيث يمكن ان يحتفظوا بالواجهة (المظهر الكاذب) التي تخبئ احاسيسهم ومشاعرهم الحقيقية عن الاخرين. واهتمام المراهقين الجديد هذا عن ذواتهم غالباً ما يعزى الى تمركزهم العقلي حول ذواتهم Intellectual Egocentrism ويعني عدم القدرة على التمييز بوضوح بين ما يفكر فيه وما يفكر الآخرون فيه (الاشول،١٩٨٢ ،٤٥٠، ٤٥١) .

ان هذا الجانب من التغيرات النمائية المتداخلة في هذه المرحلة قد يؤثر سلباً على التقدم الذي احرزه المراهق في المجال المعرفي، حيث ان ظهور التمركز حول الذات على صورة اهتمام من جانب المراهق حول ما عساه ان يظن الاخرون عنه وانشغاله بافكارهم، وهو

قادر الان على ان يصوغ افكاره صياغة مفاهيمية، يترتب على ذلك تمركز المراهق حول ذاته وانشغاله بنفسه وتشويه تفكيره، رغم ما يؤديه التمركز حول الذات من ارتفاع بمستوى الوعي بالذات Self - Awareness.

وقد اشار الكيند الى ان التركيز الذاتي من جانب المراهق ينتج الوعي الذاتي لدى المراهقين المتمركزين حول ذواتهم (Enright et al.,1980,101) .

ويتمثل وعي المراهق بذاته في ملاحظته لنفسه وفحص ذاته وتدقيقها والوعي بان شخصاً اخر يعيه، وعندما يشعر بالارتباك والحيرة فعادة ما يرجع ذلك الى وجود نقص في الوعي بالذات، وتفسير ذلك ان المرء ربما يخشى ان يراه الاخر في صورة خلاف الصورة التي يرى هو نفسه بها، وربما يخشى ان يكون قد اظهر ذاته بمظهر لايتفق مع اهمية الموقف الذي هو فيه. وتشير دراسات سيمونز Simmons1973 ان وعي المراهق بذاته يزداد بصورة ملحوظة كلما تدرج من طفولته الى مراهقته المبكرة (الاشول،١٩٨٢، ٥٢١) .

فقد درس ديفيد بيل وليندا بيل David Bell & Linda Bell 1983 اهمية الوعي الذاتي والدعم، ووجدا ان المراهقين ذوي الدرجات العالية من الوعي الذاتي هم اكثر تقبلاً لانفسهم. وان قبول احد ما يعني ان هذا الواحد يمكنه ان يعي حاجاته ودوافعه والتي بعكسها يتولد لدى الفرد شعور بالاهمال والتشويه، وفي بعض الاوقات ينعتون الاخرين بمثل هذه الصفات. وبهذه الطريقة فان الوعي الذاتي يفتح الطريق لمزيد من الادراك الدقيق للاخرين (Cobb , 2001 , 303) .

ان الوعي الذاتي عند الانسان يساعد على التحكم في الاندفاعات والمواجهات المتنوعة والحماسة والدافعية الذاتية والتعاطف واللياقة الشخصية، وتعد هذه اهم المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز الافراد الاكثر نجاحاً في الحياة الاجتماعية، وان الافراد قد يختلفون في تلك المهارات او القدرات او المواجهات في مجالاتها المختلفة (Goleman, 1995,43) .

النظريات التي فسرت التمركز حول الذات

١- نظرية بياجيه Biaget's Theory

تعد اسهامات بياجيه كبيرة في مجال فهمنا لتطور التفكير عند الانسان في الطفولة وحتى في البلوغ (Bruno,1977,186).

والكثير من الذين يقرؤون لبياجيه قد أساؤوا فهم مصطلح التمركز حول الذات، فهو لم يستخدمه من زاوية معينة لوصف شخصية الطفل، اي ان استخدامه للمصطلح لايتضمن الانانية. بل ان التمركز يعني ان الطفل غير قادر على الاخذ بوجهة نظر الاخرين (عدس، ٢٠٠٥، ٧٣). فالاطفال لحد مرحلة ما قبل العمليات لايدركون ان هناك انفساً اخرى ولها حاجاتها واعتقاداتها وادراكاتها (Gleitman et al.,2004,478) .

وقد تبنى بياجيه منظوراً بنائياً Constructioist Perspective حيث يفترض ان الناس يجب ان يستعملوا خيالهم لفهم مغزى الخبرات التي يتعرضون لها، ولكي يفهم العالم عملية

التفكير يجب عليه اكتشاف ما يستمده الافراد من خبراتهم وما يضيفونه اليها، وبمعنى اخر ما يقومون ببنائه (دافيدوف،١٩٨٣، ٣٨٥) .

ان تفكير التلميذ يقوم عادة على اساس من التمركز حول الذات اذ يشبه الذي يمد بصره خلال عُصبة ضيقة او نفق، انهم يرون الموقف بدلالة تأثيره عليهم شخصياً وتتركز المساحة الجزئية لادراكهم على ذواتهم وهناك مبرر للتمركز حول الذات من منطلق ان الغرض من التفكير الشخصي يكمن في افادة المرء نفسه في المساعدة على المواجهة الفاعلة مع الحياة، وان الخطأ لايقع في عناية المرء باهتماماته، بل انه يقع في عجزه عن رؤية بقية الموقف، فاذا كان بوسع المرء ان يرى مجالاً واسعاً ثم يعود للاهتمام بتمركزه حول الذات، فان هذا يختلف عن كونه قادراً على رؤية جزء التمركز في المجال (دي بونو،٢٠٠١، ٨١) .

ويصف بياجيه ١٩٥٥طرح الاطفال للاسئلة في مرحلة ما قبل العمليات الاجرائية بانه يعكس التمركز حول الذات بصورة اساسية وعلى ذلك، فعندما يسأل الاطفال في هذه السن: لماذا تمطر السماء؟ فان الاكثر احتمالاً انهم يسألون: لماذا هي تمطر، بينما انا اريد ان اخرج لألعب؟ اكثر من السؤال عن السبب المادي للمطر والاسئلة المميزة التي يطرحها الاطفال في هذه السن تبدأ بحرف الاستفهام لماذا؟ وهي غالباً طلبات ايضاح لاحداث طبيعية مثل الرياح والمطر(عبد المعطي وقناوي،٢٠٠١، ٣٦٣) .

وكمثال ايضاً عن التمركز حول الذات في هذه المرحلة، فالاطفال في هذه المرحلة عادة ما يقفون امام جهاز التلفاز ولا يعيرون الى كونهم اصبحوا حاجزاً يصدون عن الاخرين رؤية الشاشة فما يهمهم رؤيتهم للصورة بشكل حسن (Gazzaniga & Heatherton 2006,453,) .

ان الميل نحو التمركز حول الذات يؤدي احياناً الى جعل الاطفال يتعلمون، في احدى دراسات Rather & Foley 1997 وضع طفل بعمر(٥) سنوات مع شخص بالغ في منزل على هيئة لعبة وضمن مجموعة مسيطر عليها، كان البالغ منهمكاً لاشغال المكان لنصف الوقت فيما طُلب من الطفل ليشغل المنزل في النصف الباقي من الوقت، وعندما تم توجيه الاسئلة له، فانه كان يتذكر بشكل افضل عن المهمة وكان اكثر قدرة على ترديدها، وهنا تظهر مقولة (انا فعلتها). ويمكن ان يكون التمركز حول الذات عاملاً مساعداً للاطفال للتذكر مع تجنب حاجاتهم للتمييز بين افعالهم الذاتية وافعال الاخرين، فهم يميلون الى ان يكونوا غير واقعيين في تخميناتهم لقدراتهم لانهم يعتقدون ان باستطاعتهم عمل اكثر مما يستطيعون بالفعل(Papalia et al.,2004,41).

ويشير فوجيل Fogiel 1980 الى ان بياجيه ركز على جانبين من جوانب التمركز حول الذات، وهما اللغة والاخلاقيات. حيث كان يعتقد ان الاطفال المتمركزين حول ذواتهم يستخدمون اللغة للتواصل مع انفسهم في المقام الاول. لاحظ بياجيه ان الاطفال قد يتحدثون مع انفسهم في اثناء اللعب، وان هذا الحديث مع الانا(المتمركز حول الذات) انما يعبر عن افكار الطفل نفسه، وان هذا الكلام ليس له وظيفة محددة، اذ انه يستخدم كوسيلة لمصاحبة النشاط الحالي للطفل او لتعزيز هذا النشاط، واشار في نظريته الى انه كلما نما الطفل على

المستويين المعرفي والاجتماعي، تراجع مستوى الكلام المتمركز حول الذات الذي يستخدمه (Elkind,1967,1030) .

٢- نظرية فيجوتسكي Vygotsky's Theory 1960

ان كل مجتمع له محتوياته الثقافية الخاصة، فالاطفال يمكنهم التعلم من البالغين عن بعد من خلال ملاحظة كل الانشطة اليومية. ما الذي يحدث للاطفال عند تفاعلهم مع الراشدين؟ تضمنت اجابة فيجوتسكي ان التفاعل بين الطفل والراشد على المستوى التبادلي يتم تمثيله في عقل الطفل، فالتفاعلات الخارجية تصبح داخلية ومن هنا يكون التفكير اجتماعيا بصفة دائمة كما انه يعكس ثقافة الطرفين، فالتفكير او التذكر او الانتباه كلها كانت في الاصل تبادلية بين الافراد ثم اصبحت خاصة بالفرد، يظهر النشاط العقلي مرتين او على جانبين ... يظهر اولا بين الافراد وكنظام تفاعل عقلي ثم داخل الطفل كنظام عقلي ذاتي. كما اكتشف فيجوتسكي وجود ارتباط كبير بين العقل واللغة، وان كلا من اللغة والفكر يبدءان في الظهور في سن الثانية، وعند بلوغ الثالثة وبعد تعلم الطفل المشي ينقسم الكلام الى حديث تبادلي مع الاخرين، وحديث خاص (يتمركز حول الذات) لا يسمعه الا الشخص نفسه، وكما اعتمد الاطفال على اللغة في التاثير على الاخرين فانهم- فيما بعد- يستخدمون الكلام الداخلي والخاص في التاثير على أنفسهم وبهذه الطريقة تعكس اللغة المحولة داخليا أصولها الاجتماعية " عندما يكتشف الاطفال عجزهم عن حل المشكلة... فبدلا من اظهار ذلك للراشدين يظهرونه لانفسهم، تصبح العمليات العقلية التفاعلية عمليات داخلية، والاتصالات اتصالات ذاتية (ميللر،٢٠٠٥، ٣٥٧، ٣٦٥) .

ويرى فيجوتسكي ان الكلام المتمركز حول الذات مرحلة انتقالية من التطور الصوتي الى الكلام الداخلي، فالاطفال الاكبر سنا يتكلمون بطريقة مختلفة عن الاطفال الاصغر عندما يواجهون صعوبات، اذ غالبا ما يختبر الطفل الاكبر الموقف في صمت وعندما يُسالون عما يفكرون يقدمون اجابات اقرب الى التفكير بصوت مسموع اما الشخص الراشد فانه اكثر ثراءً بكلامه المتمركز حول الذات من الطفل، فالتفكير الصامت للراشد هو كلام متمركز حول الذات وليس كلاما اجتماعيا(فيجوتسكي، ١٩٧٦، ١٠٥، ١٠٦) .

وبالنسبة لفيجوتسكي فان عقل الطفل اجتماعي في جوهره، والكلام المتمركز حول الذات اجتماعي في الاساس، واجتماعي من حيث الهدف، فالاطفال يتعلمون الكلام المتمركز حول الذات من الاخرين، ويستخدمونه للاتصال بالاخرين، ويمثل هذا الموقف اختلافا رئيسا بين فيجوتسكي وبياجيه الذي يرى الكلام المتمركز حول الذات هو الذي يستخدمه الطفل لنفسه حين يفكر بصوت عال يفسح مجالا للكلام الاجتماعي الذي ينظم فيه الطفل قوانين الخبرة. ويصبح الكلام متمركزا حول الذات بحسب فيجوتسكي حيث يقوم الطفل بتحويل الاشكال الاجتماعية المشتركة من السلوك الى مجال الوظائف النفسية الشخصية الداخلية. وهكذا فان ارتقاء التفكير لا يسير من الفردي الى المشترك بل من المجتمع الى الفرد (زين الدين،٢٠٠٧، ١٧٢، ١٧١) .

ان الكلام المتمركز حول الذات يقوم بدور مهم ومحدد في نشاط الطفل منذ فترة مبكرة، وقد قام فيجوتسكي بتنظيم انشطة للاطفال مع تضمينها سلسلة من الاحباطات والمتاعب، ومن خلال هذه الانشطة لاحظ ان الكلام المتمركز حول الذات غالبا ما يتضاعف مع المواقف الصعبة مقارنة بالمواقف العادية، اذ يحاول الطفل تفهم الموقف ومعالجته بالتحدث الى نفسه، فادخال عوامل التصعيب للانشطة يستثير الكلام المتمركز حول الذات ويصبح هذا الكلام وسيلة للتعبير والتخفيف من التوتر، ويصبح اداة للتفكير بالمعنى السليم في البحث عن المشكلة والتخطيط لحلها (Vygotsky,1962,16) .

ان الحديث الخاص لايتلاشى كلية، فالراشدون يستخدمونه لتوجيه نشاطهم في المواقف الصعبة ويساعدهم على توجيه انشطة حل المشكلة. وعليه يرى فيجوتسكي ان اللغة والفكر يبدءان بصفة مستقلة ثم يندمجان فاللغة توفر الدعم للمعرفة، وتتيح بروز انماط التفكير التي يصعب ظهورها في غياب اللغة (ميللر،٢٠٠٥، ٣٦٦) .

٣- نظرية سيلمان Selman's Theory

من الذين كانت لديهم اسهامات كبيرة في مجال المعرفة الاجتماعية هو سيلمان ويعد واحداً من علمائه البارزين، وقد تأثر بنظريات بياجيه Piaget، وميد Mead، وكولبرج Kohlberg، وفلافيل Flavell، وفيفرFefferr، وان مفهوم التمركز حول الذات عند سيلمان يكون سابقاً لاخذ الدور وقد اعطى وصفاً لمستويات اخذ الادوار هذه، كما اعطاها عناوين كمفاهيم الاشخاص التي تعطي وصفاً لافكار الطفل حول كيفية قيام الفرد بوظائفه نفسياً، اما مفاهيم العلاقات فتعطي وصفاً للافكار المترابطة ارتباطاً وثيقاً حول كيفية ارتباط المنظومات الفردية وكيف يتم فهم الاراء بصورة متبادلة (Selman,1980,37) .

ان المراهقين يصبحون تدريجيا اكثر قدرة على تفهم الاخرين كلما اصبحوا قادرين على الاخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الاخرين، ومستويات سيلمان للمعرفة الاجتماعية تعطي طريقة اخرى لفهم الجمهور المتخيل عما افترضه الكيند من ان الجمهور المتخيل يحدث في مرحلة التفكير الشكلي(Cobb,2001,162). والمستويات التي وضعها سيلمان هي :

١- المستوى (صفر) في الطفولة المبكرة

يبدا من عمر (٣- ٦) سنوات اخذ الدور او المنظور غير التمييزي والمتمركز ذاتيا واتخاذ وجهة النظر الاجتماعية المتمركزة حول الذات لايستطيع من خلالها الطفل ان يميز بين وجهة نظره ووجهة نظر غيره اي لا يميز غير وجهة نظره هو، وتمييزه للاخرين ككيانات جسدية وليست نفسية .

٢- المستوى (١) المعلوماتية الاجتماعية Social-informational

يبدا اخذ المنظور التمييزي والذاتي (٦- ٨) سنوات اتخاذ وجهة النظر الاجتماعية، والتمييز واضح للميزات الجسدية والنفسية للاشخاص والافعال المقصودة وغير المقصودة ايضاً يتم تمييزها (Selman & Byrne,1974, 803) .

يميز الاطفال في هذا المستوى ان الاشخاص الاخرون يمكن ان يروا الحالات المختلفة بوجهات نظر تختلف عن وجهات نظرهم ولكنهم لا يستطيعوا ان يتصوروا هل الشخص الاخر يستطيع ان يعرف ما يشعرون به. ويفترض في هذا المستوى ان الاطفال قادرين على ان يخبروا الاشخاص الاخرين ما يشعرون به، ويستطيعون ان يلاحظوا انفسهم والاخرين ولكنهم ليسوا واعين هل الاخرون ممكن ان يلاحظوهم (Cobb, 2001, 163) .

٣- المستوى (٢) انعكاس الذات Self - Reflective

اخذ المنظور التبادلي واتخاذ دور انعكاس الذات للشخص الاخر بعمر حوالي (٨-١٠) سنوات يتخذ الطفل خطوات عملية وتكوين منظور ذاتي يساعده على ادراك ان الاخرين باستطاعتهم القيام بمثل ما يقوم به وينظر الى الاخر كشخص وان الاخر يستطيع ان ينظر اليه كشخص اي يستطيع ان ينظر الى نفسه من خلال وجهة نظر الاخر(Selman & Byrne, 1974, 803).

يصبح الاطفال في هذا المستوى قادرين على وضع انفسهم مكان الاخرين ولهم القدرة على فهم مشاعر الاخرين ويميزون ان الاخرين يفهمونهم، فضلاً عن ملاحظتهم لانفسهم او للأشخاص الاخرين وان الاخرين يلاحظوهم وانهم منتبهون لهذه الملاحظة، وبهذا يستطيعون ان يقيموا افعالهم من خلال وجهات نظر الاخرين، ولكنهم غير قادرين على تنسيق وجهات نظر الاخرين مع وجهات نظرهم، ويفهمون الموقف من خلال كلتا وجهتي النظر، وغير قادرين على تخطي الموقف وفهمه والتفاعل معه بوجهة نظر شخص ثالث (Cobb, 2001, 163) .

٤- المستوى (٣) المنظور التبادلي Mutual perspective

من عمر (١٠-١٢) يبدأ اتخاذ وجهة نظر الشخص الثالث وينظر الى الموقف او الاطراف من منظور شخص ثالث وهناك مراقبة الانا التي يقوم بها الافراد وهم يتاملون اثار الافعال على انفسهم (Selman & Byrne ,1974, 806) .

في هذا المستوى من مرحلة المراهقة المبكرة يرى المراهق الاشياء من خلال وجهات نظرهم ووجهات نظر الاخرين ويفهمون بان الشخص الاخر يمكن ان يفعل الشئ نفسه ويستطيع ان يضع نفسه مكان الاخرين ويراها من خلال افضلية موقفه قبل ان يقرر كيف يتفاعل مع الاخرين .

فمفهوم منظور الشخص الثالث يصبح معمماً ويعكس فهم المراهقين للمواقف الاجتماعية والقوانين اكثر من رؤية الموقف ببساطة من خلال وجهة نظر شخص آخر مثل أحد الوالدين او المعلم .

٥- المستوى (٤) النظام التقليدي والاجتماعي Social and conventional system

من عمر (١٢-١٥) يستطيع الشخص ان يستدل كيف يمكن ان يفكر الشخص الآخر، ويتوقع كيف سيتفاعل الشخص الاخر لواحدة من ردود أفعاله .

ان هذه المستويات تعكس الاختلاف في قدرة الاشخاص على الاستدلال على وجهات نظر الاخرين ومواءمة وجهات النظر تلك مع وجهات نظره، وان تقدم الافراد خلال المستويات التي ذكرت انفاً تتفاوت معدلاتها فيما بينهم. ويرى المراهقون ان التفاعلات الاجتماعية تنقاد بقوانين اجتماعية والأفراد جميعا يفهمون هذه القوانين ويستطيعون ان ينظموا تفاعلاتهم بغض النظر عن وجهات نظر معينة او تجربة مرت بهم (Cobb, 2001, 164) .

٤- نظرية يونك Jung's Theory

ينظر يونك الى كل الشخصية او النفس على انها مؤلفة من أنواع من بنيات منفصلة Structures أو من أنظمة، التي وان كانت مختلفة كليا عن بعضها الا انها مع ذلك قادرة على التاثير في بعضها البعض. والانظمة الرئيسة هي الانا Ego، واللاشعور الشخصي Personal unconscious واللاشعور الجمعي Collective unconscious (شلتز، ١٩٨٣، ١٥٨). فالانا (الشعور الشخصي) جهاز معقد من الافكار الشعورية تكون مركز الادراك عند الفرد، وتمده بمشاعر الهوية الذاتية والاستمرارية واللاشعور الشخصي وهو الوسيط بين اللاشعور الجمعي والشعور، واللاشعور الشخصي يحوي المواد غير الموجودة في متناول الشعور، ويصعب تمكين ادراكها لانها كبتت او حدث لها تسامٍ، اما اللاشعور الجمعي فهو مخزن للذكريات الكامنة من شانها أنْ تؤدّي بالناس الى فهم والخبرة والاستجابة للعالم بطرق معينة (ابو اسعد، ٢٠١٠، ١٠٥) .

ومن الأنماط الاولية القناع Persona، والانيما Anima، والانيموس Animus، والظل Shadow، فالقناع يمثل الصورة العامة التي يظهرها الشخص للعالم من حوله (صالح، ٢٠٠٨، ٦٧). او الدور الاجتماعي الذي يناط به اداؤه. وهناك دور اجتماعي ينتظر كل انسان وهو يحاول دائما ان يوفق بين حاجات الانا ومقتضيات الدور الاجتماعي، واذا لم يستطيع التوفيق بينهما فان الشخص قد ينسى نفسه في الصورة الاجتماعية التي يبدو عليها، او قد يفقد الدور الاجتماعي ويعيش لاناه فقط (عباس، ١٩٩٦، ٢٦٦) .

كما اعتبر الذات نقطة الالتقاء التي تتجمع حولها كل النظم الخاصة بالشخصية، وميز بين اتجاهين اساسيين تتخذهما الشخصية هما الانبساط Extraversion (وهو توجيه الشخص الى العالم الخارجي) والانطواء Introversion (وهو توجه الشخص نحو العالم الداخلي) وكلاهما موجود في الشخصية (صالح، ٢٠٠٨، ٦٧).

وطبقاً لهذه النظرية فان كل انسان يميل الى أنْ يكون في واحد من اتجاهين اساسيين مختلفين: الانبساط والانطواء، وقد حدد الاتجاه كاستعداد للذات ان تفعل او ترد الفعل بطريقة معينة. فالانبساط يتضمن حركة ايجابية للاهتمام بعيدا عن خبرة الشخص الداخلية واتجاهات نحو الخبرة الخارجية. وان الشخص المنبسط يتميز بالاهتمام بالموضوع الخارجي، والاستجابة والاستعداد لتقبل الاحداث الخارجية والرغبة في التاثير والتاثر بالأحداث، والحاجة الى الانضمام الى الاخرين والانتباه المستمر للعالم المحيط بالفرد،

وعلى العكس فان الانطواء يتضمن حركة سلبية او انسحاب للميل او الاهتمام الذاتي بعيدا عن الموضوعات الخارجية واتجاهه نحو خبرة الشخص الداخلية فالانطوائيون لديهم مشكلات أكثر في العلاقات الاجتماعية، ويتسم المنطوي بأنه يبتعد عما يحدث من أحداث خارجية ولايميل الى ان يشترك مع الاخرين، ولديه كراهية محددة وعدم ارتياح من الوجود بين كثير من الناس (كفافي واخرون،١٣٢،٢٠١٠) .

وفي ضوء ذلك فالمنبسط يكون اتجاه تفكيره وميله واهتمامه نحو المحيط الاجتماعي فضلا عن نفسه وينزع الى الاهتمام بالاخرين والرغبة في التعايش معهم، بينما المنطوي فتفكيره وميله واهتمامه يكون مركزا في الذات، ومن الصعب عليه التعايش مع نفسه ومع مجتمعه .

٥- نظرية الكيند Elkind's Theory 1967

بناءً على افكار بياجيه عن التمركز حول الذات من منظور التطور المعرفي، قدم الكيند مفاهيم نظريته كمحاولة لوصف تفكير التمركز حول الذات الذي يستخدم من قبل المراهقين تحديداً، حيث اقترحت النظرية بان التقدم من التفكير الحسي الى التفكير المجرد يرافقه حالة مؤقتة من تشويه التفكير عن النفس والاخرين (Beaudoin & Schonert-Reichl., 2006,1001) .

ان ابحاث الكيند ١٩٦٧ كثيراً ما يشاد بها لانها وضحت طبيعة تمركز المراهق حول ذاته والتي لعبت دوراً مؤثراً في سيكولوجية المراهقة. وفي عرضه المفاهيمي هذا اقترح الكيند ان التمركز حول الذات عند المراهق يرافقه ظهور تفكير العمليات الشكلية، ويكون المراهق غير قادر مؤقتاً على ان يناقض تمركز تفكيره، في الوقت الذي يفترض ان تكون فيه أفكار الفرد في الواقع مشتركة مع أفكار الاخرين. ان المعنى الاساسّي للتمركز حول الذات هو كل ما يتم ترسيخه لدى الفرد من وجهة نظر خاصة او عدم القدرة على تقبل وجهة نظر مناقضة لما ترسخ لديه من مدركات (Riley et al.,1984,402) .

ووفقاً للعالم الكيند فان هذا السلوك الذي يصدر من المراهقين يكون عبارة عن مغامرة من غير معرفة اتجاه التفكير بالعمليات الشكلية، وهذه الطريقة الجديدة في التفكير والتي هي تحول اساسي في الطريقة التي ينظر بها هؤلاء الى انفسهم والى عالمهم، وهي كطريقة غير مألوفة لديهم كما في إعادة تشكيل هيئتهم الجسدية أو في محاولتهم لإظهار طاقتهم الجديدة وربما يتعثرون كما هو الحال عند الطفل عند تعلمه المشي (Papalia et al.,2004, 405).

لقد قدم الكيند نظرية التمركز حول الذات لدى المراهق ومرحلة النمو هذه يستطيع العديد من الاباء تمييزها بسهولة عند ابنائهم المراهقين. وعند عمر(١١) او(١٢) سنة يصبح المراهقون واعين لعملياتهم العقلية ويبدؤون كذلك في نفس الوقت بتكوين مفاهيمهم عن تفكير الاخرين، فهم يدركون ان تفكير الاخرين يتعلق بهم أنفسهم فقط. فالمراهقون يصرفون وقتاً طويلاً يفكرون في انفسهم، فهم يفترضون ان الاخرين يجب ان يفعلوا الشئ نفسه، اي

ان يفكروا في انفسهم"ان هذا الاعتقاد بان الاخرين مشغولون بمظهرهم الخارجي وسلوكهم هو الذي يشكل مفهوم التمركز حول الذات لدى المراهقين" (Niegowski et al.,2010,2) .

اقترح الكيند ١٩٦٧- ١٩٨٥ ان التمركز حول الذات لدى المراهقين يكون بالابعاد الاتية:

اولا: التأويل الشخصي Personal fable: يبالغ الطلبة المراهقين في كون مشاعرهم هي الأندر وخبراتهم هي الأوحد وهو ما اطلق عليه التأويل الشخصي، وكمثال على هذه الحالة (إن والدّي ليس باستطاعتهما ان يفهما كيف هي مشاعري حقاً) (Passer et al.,2009,556). حيث ينظر المراهقون الى ذاتهم وحياتهم بانها فريدة من نوعها، ويعكس هذا الاعتقاد شكوى او تذمر المراهقين الدائمة بان لا أحد يفهمهم أو يعرفهم حقا، وكذلك الميل الى اعتبار انفسهم بمنأى عن الكوارث التي تصيب الاخرين. ويؤدي التأويل الشخصي بالمراهقين الى الانخراط في سلوكيات متهورة لاعتقادهم بانهم في مأمن من العواقب التي قد تحدث للاخرين عن مثل هذا السلوك (Arnett,1990,172)،(Enright et al.,1980,102) .

ان هذا المكون يتعلق بالافكار والمشاعر الجديدة والفريدة لدى المراهقين فعلى الرغم من انها في حقيقة الامر جديدة وفريدة بالنسبة للمراهق ألاّ انه يعتقد انها جديدة وفريدة تاريخيا، وبسبب الجمهور المتخيل واعتقادهم بان لهم اهمية لدى الكثير من الناس، فانهم يرون انفسهم اشخاصا مميزين ومتفردين، فبعضهم لديه احساس بعدم التعرض للأذى، فما يحدث للاخرين لا يحدث لهم، فهم غير خاضعين لقوانين الطبيعة التي تحكم العالم، وهذا الاعتقاد الفردي يفسر قدرا كبيرا من سلوك الايذاء الذاتي لدى صغار المراهقين الذين يعتقدون بانهم في مأمن من الاذى ويساعد هذا التفسير الكثير من المجازفات التي يقدم عليها المراهقون (شريم، ٢٠٠٩، ٩٥) . فالذين يفكرون في تمركزية أكثر حول الذات، فأنهم أكثر اندفاعا للسلوكيات المحفوفة بالمخاطر نتيجة لروح المجازفة الموجودة عندهم (Passer et al.,2009, 565) . وان كان لا بد من ان يحافظ الشباب على الاحساس بأنهم متميزون، لا بد لهم ايضاً من ان يدركوا انهم غير مستثنين من النظام الطبيعي للاشياء (شريم،٢٠٠٩، ٩٦) .

وكما قلنا سابقا عن ان تفكير الجمهور المتخيل هو اعتقاد معظم المراهقين بان هناك بعض الناس متواجدون دائما ويركزون بشدة على ماينبغي ان يقوله المراهق او يفعله، فان مفهوم التأويل الشخصي بالمقابل يشير الى اعتقاد الكثير من المراهقين بانهم هم الوحيدون القادرون على التفكير بتلك الطريقة (Elkind, 1967, 1027) .

ان هذه التأويلات تعكس اقتناع المراهق ببعض الأفكار غير الواقعية واعتقاده في صحتها من غير استعداد لمناقشتها.

ثانيا : الجمهور المتخيل Imaginary Audience: يشعر العديد من الطلبة بانهم على المنصة دائماً وان كل الاخرين يرتقبونهم ليروا كيف يبدون وماذا يعملون، واطلق الكيند على حالة

فرط الحساسية هذه من التقييم الاجتماعي مصطلح الجمهور المتخيل (Passer et al., 2009, 565). والذي يشير الى تضخيم الانتباه الذي يصدر من الاخرين لسلوكيات المراهقين وميلهم لتخيل بأنهم موضع اهتمام جمهور منتقد باستمرار (Arnett,1990,172).

ان هذا المكون يشير ايضا الى ان انهماك المراهقين بالتفكير، ينجم عنه فشل في التمييز او التفريق بين أفكارهم وأفكار الاخَرين، ولانهم ينشغلون كثيرا بمظهرهم وسلوكهم ويعجزون عن الوصول الى هذا التمييز، فانهم يعتقدون ان الاخرين مهتمين ايضا بمظهرهم وسلوكهم مثلهم تماماً. وان قدرة المراهقين على رؤية انفسهم في عيون الاخرين، قد يكون أمراً مهما للوصول الى حس بانفسهم، فاريكسون قد تحدث عن تشكيل الهوية كعملية يصل المراهقون من خلالها الى رؤية انفسهم كافراد وفي نفس الوقت كأعضاء في الجماعة الاجتماعية. وحتى عندما يقومون بتقييم اهميتهم الفردية فانهم يلجؤون الى النماذج والمعايير المشتركة لدى الجماعة التي ينتمون اليها. فالطريقة التي ينظرون بها لأنفسهم تعكس رؤية الاخرين لهم. وقدرة المراهقين على اختبار افكارهم وتخيل افكار الاخرين، يتضمن وعيا جديدا لانفصالهم عن الاخرين وتحديد الامور المشتركة لديهم من خلال القيم والمعايير المشتركة (شريم، ٢٠٠٩، ٩٥، ٩٦) .

يترك امتلاك هذه النزعة لدى المراهقين انطباعاً بان الاخرين يعيرون لهم اهتماماً اكثر مما هم عليه فعلاً في الواقع (Enright et al.,1980,101). حيث يشعرون انهم في بؤرة الانتباه او في منطقة المركز عند الاخرين. وهذا الوجود المدرك للجمهور المتخيل عادة ما يشعر به المراهق على نحو واضح في المواقف التي تمثل بعض التهديد الاجتماعي مثل ان يطلب من المراهق ان يتحدث امام زملائه في الصف (كفافي،٢٠٠٩، ٣٦٣) .

ونتيجة لطبيعة تفكير المراهق في هذه المرحلة المتميزة بالغرابة وعدم النضوج تقود المراهق الى العجز عن الرؤية البعيدة للامور والاخفاق في التميز بين تفكيره وتفكير الاخرين وبذلك حصول تشويه لوجهات نظره حول فرديته واهميته في العالم الذي يعيش فيه.

ففي المواقف الاجتماعية نجد المراهقون الصغار عادة ما يشعرون كما لو انهم في مرحلة مغايرة عن الاخرين، ويعتقدون ان كل الافراد الاخرين يلاحظون ويقيمون اداءهم وعلى ذلك فان انماط افعالهم غالباً ما تكون على مستوى الجمهور المتخيل، وهذا الاحساس الذي ينتابهم قد يرجع الى وعيهم بذواتهم الذي يتصف به صغار المراهقين فعندما يقف المراهق الصغير امام المرآة لساعات، عادة ما يتصور كيف سيكون فعل المشاهدين اليه، وعندما يذهب المراهقون سوياً ويشكلون جماعة فيما بينهم، ينتاب كل منهم احساس بانه ممثل لنفسه حيث ان المشاهدين ينظرون اليهم فراداً وليسوا جماعات (الاشول،١٩٨٢، ٤٥١) .

ثالثا: التركيز الذاتي Self -focus: ويعني ان اتجاه تركيز تفكير المراهقين هو نحو ذاتهم أكثر مما هو للخارج باتجاه الاخرين. وقد اشار الكيند ١٩٧٨ الى ان هذه المعتقدات وكذلك التركيز الذاتي يعتقد انها تنتج الوعي الذاتي لدى المراهقين المتمركزين حول ذواتهم.

واثبتت نتائج دراسة أجراها انرايت واخرون Enright et al.,1979 بان المراهق يتخلى عن معتقدات التمركزية الذاتية ويتبنى تدريجيا معتقدات التمركزية الاجتماعية بصورة اكبر(Enright et al.,1980,102) .

ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت مرحلة الطفولة والمراهقة في مرحلتها المبكرة او في مراحلها المتقدمة، وجدت ان النظرية التي وضعها الكيند عندما اكتشف وجود التمركز حول الذات لدى المراهقين في المراهقة المبكرة وحتى المتأخرة ايضاً وبلوغ التمركز حول الذات أوجَهُ عند عمر(١٤- ١٦) سنة هو العمر الذي يقابل العمر الزمني لطلبة المرحلة المتوسطة وللصفوف الثاني والثالث والذين هم العينة التي ستتناولهم الباحثة بالبحث والقياس، فضلا عن ما تتميز به النظرية من الشمولية من حيث الاسس النظرية التي استندت عليها والمجالات التي وضعتها والفئة العمرية التي اعتمدتها بانها الاقرب لمجال دراسة الباحثة، وبناءً عليه فقد تبنت الباحثة نظرية الكيند في التمركز حول الذات لدى المراهقين .

ان حالة عدم نضوج التفكير والتي تقف وراء التمركز حول الذات في المراهقة تفصح عن نفسها على الاقل في ست طرق مميزة وفقاً لالكيند وهي :

أ- المثالية والانتقاد Idealism and Criticalness: يتصور المراهقون عالماً مثالياً، ويدركون بعد العالم الحقيقي عنه لكل واحد منهم، وتجاوز هذا البعد يعتمد على درجة استجابة البالغين وتحملهم .

ب- صفة الجدلية Argumentativeness: يبحث المراهقون باستمرار عن الفرص للاختبار ويسعون للفت الانظار لقابليات التفكير الاساسية الحديثة الاكتشاف، فهم يصبحون جدليين كذلك في طريقة ترتيبهم للحقائق بشكل منطقي وبنائها بحسب الحالة المطلوبة .

ج- التردد Indecisiveness: بامكان المراهق ان يحتفظ بالعديد من الخيارات في ذاكرته ولكن بسبب عدم خبرته فانه يعوزه الستراتيجيات الفعالة لاختيار الأنسب من هذه الاختيارات. وبالتالي فان ذلك سيسبب لهم إزعاجاً مؤثرا في تفكيره تصل ببساطة الى نوع الملبس الذي يريد اختياره .

د- النفاق الظاهري Apparent hypocrisy: المراهقون غالبا لا يميزون الاختلاف بين التعبير عن المثالية وبين حالة جعل التضحية ضرورية للعيش. وإحدى الامثلة بيَّن الكيند ١٩٩٨ أنَّ اهتمام المراهق بإظهار رفقه بالحيوانات وذلك بامتناعه عن الخروج وهو يرتدي ملابس دافئة من الفرو في ايام الشتاء الباردة وفي الحقيقة هو ينتظر قدوم الربيع الدافئ ليحصل على ملابس الفرو بسعر أقل .

هـ- الوعي الذاتي Self-Awarness: باستطاعة المراهقين الان التفكير حول تفكيرهم وما يفكر به الاخرون، وعلى كل حال فان المراهقين في انشغالهم بأفكارهم مع حالتهم العقلية الخاصة فانهم غالبا ما يفترضون أن أي شخص آخر يفكر بنفس الاشياء التي يفكرون بها هم أنفسهم. وقد اشار الكيند الى هذا النوع من الوعي الذاتي باسم الجمهور المتخيل .

و- الخصوصية والتحصين Specialness and Invulnerability: بالمثل من الجمهور المتخيل فان التاويل الشخصي يستمر حتى مرحلة البلوغ، حيث يعتقد المراهق بانه يمتلك خبرة وحياة خاصة لا يوجد مثيل لها عند الاخرين (Papalia et al.,2004,406,407).

خصائص المراهق المتمركز حول ذاته

لقد حددت النظرية خصائص المراهق المتمركز حول ذاته وكالاتي:

١- ميله الى الحديث عن ذاته وعن أفكاره .
٢- افتراضه بأن الاخرين مثله يركزون انتباههم وتفكيرهم حول انفسهم .
٣- افتراضه بأنْ لاأحد من الآخرين يعرف كيف يشعر ويحس .
٤- إحساسه بان لديه اهدافاً سامية ومهمة .
٥- إحساسه بان لديه نزعة مثالية .
٦- إحساسه بعدم الوقوع في الخطأ .

ان المراهق معجب بذاته رغم نزعة النقد الذاتي لديه والتي هي أثر من آثار التمركز حول الذات ايضاً، ويمكن ان نشاهد اثار هذا الاعجاب بالذات في السلوك الموجه نحو افراد الجنس الاخر، وعندما يتقابل المراهق مع الاخرين فانه يهتم بما سيلاحظه الاخرون عليه اكثر من اهتمامه بما سيلاحظه هو عليهم فهو يجعل نفسه موضوعاً للملاحظة اكثر مما يجعلهم موضوعاً لملاحظاته. مع ملاحظة إن الغرور والزهو سمتان مازالتا عند المراهق، وهما من اثار التمركز حول الذات التي لازالت باقية وتقاوم الاختفاء (كفافي ،٢٠٠٩، ٣٦٤) .

اسباب التمركز حول الذات

حددت نظرية الكيند عدة اسباب تكمن وراء مرور المراهقين بنزعة التمركز حول الذات ومنها :

١- عادة ما يواجه المراهقون اطراً اجتماعية جديدة كدخوله المرحلة الثانوية مثلاً، والتي تتطلب من المراهق حماية نفسه، الأمر الذي قد يؤدي في نهايته الى التمركز حول الذات .
٢- قد يؤدي تطور الذات او الهوية الشخصية للمراهق الى الشعور بمستويات عالية من التفرد والتي تنتهي الى نوع من التمركز حول الذات، وهذا يظهر في صورة تأويل شخصي ايضاً.
٣- يؤدي الرفض الأبوي الى شعور المراهقين بمستويات عالية من الوعي بالذات والذي قد يؤدي بدوره إلى التمركز حول الذات . (Elkind,1967,1027) .

وهناك اسباب اخرى تؤدي الى التمركز حول الذات يكون أسباب نشوئها مرحلة الطفولة وقد تستمر الى نهاية الرشد ومنها المخاوف العديدة عند الاطفال التي تجعلهم يهتمون دائماً بتجنب الاذى من الاخرين والاهتمام بسلامتهم وسعادتهم، لذلك يميلون الى عدم الاهتمام بالاخرين ولا يظهرون اي نوع من انواع التغيير في حياتهم فهم يرون الاشياء من وجهة نظرهم ويفسرون وجهات نظر الاخرين بانها غير واقعية، وهناك كذلك دور الوالدين

واساليب تعاملهم مع ابنائهم عندما يحاول بعض الوالدين ابعاد اولادهم عن اية مواقف مزعجة ويقدمون لهم الحماية الزائدة، ويحرصون على تلبية كل ما يحتاجونه، لذلك ينشأ اطفالهم على نمط من التربية يكونون غير قادرين على مواجهة المواقف وليست لديهم قوة احتمال او قدرة على تطوير ذواتهم مما يقودهم كل ذلك الى التمركز حول الذات.

نتائج التمركز حول الذات

توجد عدة نتائج لتمركز المراهقين حول ذواتهم يمكن ايجازها بالاتي :

١- قد تعزى عملية التمركز جزئياً الى قوة وسلطة جماعة الرفاق، فعادة ما نجد المراهقين يهتمون للغاية باستجابات الاخرين عنهم وخاصة جماعة رفاقهم لدرجة اننا قد نجدهم يفعلون اشياء كثيرة والتي تتناقض مع تنشئتهم السابقة وتتعارض مع ميولهم الخاصة .

٢- كما ان احاسيس ومشاعر المراهقين وهم في مرحلة نمائية خاصة قد تساعدنا على تفسير بعض من مناوراتهم ودهائهم لجذب الانتباه اليهم، فعادة ما نرى في هذه المرحلة انماط سلوك ونماذج ملابس غريبة وشاذة .

٣- ونتيجة اخرى للتمركز حول الذات لدى المراهقين، فاننا عادة ما نلاحظ ان علاقات المراهقين التفاعلية الشخصية غالبا ما تكون بسيطة قليلة العمق وذات أمد قصير – كما ان نموذج ولع المراهقين غالبا ما يعزى الى رغبة المراهق الى عمل اي شخص كمثال له، لايلبث ان يغير النماذج الذي يتخذها مثالاً لادراكه بانه لايوجد كائن ادمي يعتبر مثالاً حقيقيا، لذلك نجده في زمن لاحق يسعى الى تكوين ولع جديد. وغالبا ما تبنى الصداقة في هذه المرحلة وفقا للميول الذاتية اكثر مما تبنى على اساس الميول المتبادلة والاهتمامات المشتركة (الاشول،١٩٨٢، ٤٥٢) .

وسائل التخفيف من التمركز حول الذات لدى المراهقين

ان معدلات التمركز حول الذات لدى الفرد تتراجع بعد سن (١٦) سنة وهذا ما اثبته لاو Louw 1998 وعلى الرغم من ذلك هناك شكوك تشير الى ان الراشدين ايضا لديهم ردود افعال او سلوكيات يمكن تصنيفها في اطار التمركز حول الذات. قام فزانكينبرجر Frankenberger 2000 باجراء اختبار على المراهقين من عمر(١٤-١٨)عاما، والراشدين من عمر(٢٠-٨٩) عاما على مستويات التمركز حول الذات والشعور بالذات لديهم وقد اشارت الدراسة الى ان التمركز حول الذات قد امتد الى مرحلة الرشد المبكر وانه موجود في سنوات الرشد المتوسطة (Elkind,1967,1028) .

ويرى اتجاه التعلم المعرفي ان الناس لا يتعلمون عن طريق الاشتراط او التعلم الاجتماعي ولكن من خلال التفكير في المواقف، ومن خلال ادراك هذه المواقف وتفسيرها وخبره الناس تجاهها. فالناس ليسوا مجرد متلقين سلبيين للمثيرات ولكن نظمهم الفكرية وطريقة تفكيرهم تلعب دورا في حدوث سلوكياتهم، خاصة اذا كان تفكيرهم مخطوءاً، ويمثل هذا الاتجاه اليس Ellis ومايكينبوم Meichenbaum ويرى هؤلاء بأنَّ تفكير الفرد وحديثه

الداخلي لهما دور رئيس في عملية التعلم لسلوكيات ايجابية (عبد الهادي والعزة،٢٠٠٥، ٣٦) .

يشير رايلي واخرون Riley et al.1984 الى ان ادراك الدعم الوالدي ذات صلة بانخفاض التمركز حول الذات في المراهقة، لذلك فان تشجيع الابناء على تقبل أنفسهم وجعلهم يشعرون بقيمتهم، وتعويدهم على تحمل المسؤولية. فضلا عن دورهم الكبير في تربيتهم على احترام الاخرين واظهار سلوك الاهتمام بهم ومراعاة آرائهم ومصالحهم، وتعزيز السلوكيات التي يبادر بها المراهق للاهتمام بالاخرين وفي مختلف المواقف يؤهل المراهق لتبني سلوك اجتماعي متعاون بعيد عن الانانية، وبالمقابل يجب توضيح الآثار السلبية للانانية على المراهق نفسه وعلى الاخرين وانعكاس ذلك على تعايشه مع الاخرين وانتمائه لجماعة اقرانه وبالتالي احساسه بالسعادة (Riley et al.,1984,401).

وامتداداً لما تم ذكره بخصوص اهتمام الوالدين ودورهم في ابعاد المراهق عن صفة التمركز حول الذات، فان المدرسة تلعب دورا مساندا في هذا المجال حيث يستوجب على القائمين على المؤسسات التربوية اثراء الجو المدرسي بنشاطات تعتمد مبدا المشاركة وتنمية روح الفريق والعمل الجماعي وخصوصا انه يمكن ادراج نشاطات من قبيل المسابقات العلمية، والالعاب التي يفضلها الطلبة المتميزين في برامج المدرسة .

والعملية التي يتخلص من خلالها المراهق من تمركزه حول ذاته هي عملية اللاتمركز أو انحسار التمركز Decentring وفيها يحول المراهق بؤرة اهتمامه ووعيه من جانب واحد محدد من الواقع او من الذات الى الابعاد المختلفة والمتعددة، ويترك المراهق فكرتي الجمهور المتخيل والتأويل الشخصي حينما يصبح قادرا على رؤية نفسه ورؤية الاخرين في صورة اكثر واقعية، وعندما يحدث هذا يكون بامكان المراهق ان يقيم علاقات حقيقية بدلا من العلاقات البينشخصية او العلاقات المهتمة فقط بالذات (كفافي،٢٠٠٩، ٣٦٣) .

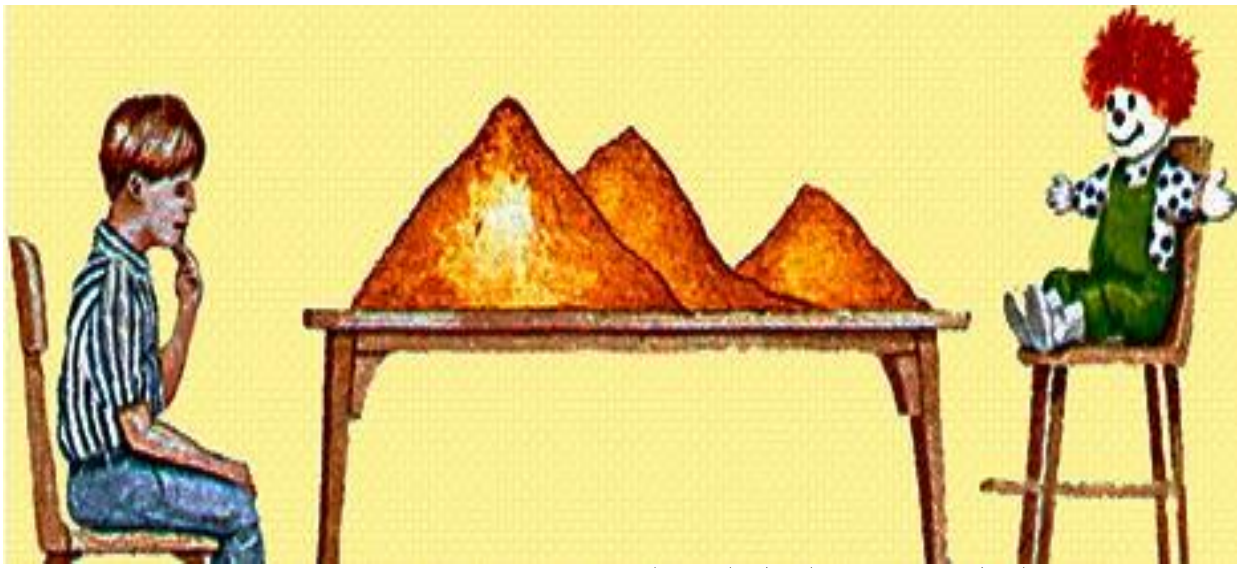
دراسات سابقة

توصل العديد من الدراسات الى ان التمركز حول الذات يرتبط بمتغيرات مهمة لها تاثيرها على نمو الطفل والمراهق كالوعي الذاتي والهوية والتوافق النفسي والدعم والرفض الوالدي ومن هذه الدراسات .

دراسات بياجيه Piaget

فقد صمم بياجيه Piaget تجارب عديدة لدراسة التمركز حول الذات عند الاطفال ومنها "دراسة التلال الثلاثة" فقد وضع الطفلين لوك وبيث امام نموذج مبسط لسلسة تلال من الرمل كما في الشكل (٥) بحيث كان الطفل لوك بنفس الوضع الذي ترى فيه أنت الصورة الآن ويقابله بيث من الاتجاه المعاكس وتم سؤال لوك عما يراه بيث، ولأنّ لوك قادر على ان يرى الشارع في هذا المشهد فانه سيجيب خطأ بأنّ بيث يمكنه رؤية الشارع أيضاً، مما

يؤشر فشله في تمييز ما أدركه بيث كونه يختلف عنه في الادراك (Passer et al.,2009,545).



الشكل (٥) تجربة الجبال الثلاث لبياجيه (papalia, 2004, 244).

وفي دراسة تجريبية اخرى قام بياجيه ١٩٦٦ بمقارنة التمركز حول الذات لدى عينة من الاطفال الذين يعيشون وسط اسرهم كمجموعة ضابطة مكونة من (٢٠) طفلاً تتراوح اعمارهم بين(٨ - ١١) سنة، وعينة من أطفال المؤسسات وتمثل المجموعة التجريبية وبنفس عدد وعمر العينة السابقة. وقد أوضحت النتائج أنّ الأطفال الذين كانوا وسط أسرهم أقل تمركزاً حول الذات من اطفال المؤسسات، وعليه فسّر بياجيه نتائجه بأنّ أطفال المؤسسات لم تتح لهم الفرص لتكوين الصلات والعلاقات الاجتماعية التي تقلل من التمركز حول الذات (Neal,1966,97) .

دراسة بوركا وغلينوك Burka & Glenwick 1978

Egocentrism and Classroom Adjustment

لاختبار العلاقة بين التمركز حول الذات الدائمي وحالة التكيف لدى اطفال المدارس الاعتياديين على (٥٣) تلميذاً من المرحلة الرابعة، وان مؤشرات درجة تكيف التلاميذ داخل الصف تم استحصالها من المعلمين، أظهرت النتائج وجود علاقة بين درجة التمركز حول الذات والتكيف داخل الصف ولكلا الجنسين ومع مجموعة الاقران ولصالح الذكور، وان درجة التمركز حول الذات العالية يرافقها الخجل والسلوك المصحوب بالقلق بالنسبة للاناث، ويقابله صعوبات التعلم عند الذكور(Burka & Glenwick,1978,61) .

دراسة انرايت واخرون Enright et al.1980

Adolescent Egocentrism, Sociocentrism and Self-Consciousness

هدفت دراسة انرايت وآخرين Enright et al.1980 لقياس التمركز حول الذات والتمركز الاجتماعي والوعي الذاتي لدى المراهقين، تم تقدير التمركز حول الذات بمكوناته والتي هي الجمهور المتخيل والتأويل الشخصي والتركيز الذاتي العام، فضلاً عن التمركز الاجتماعي والفروع الجانبية غير الاجتماعية، وكما متوقع فإنّ الجمهور المتخيل والتأويل الشخصي فإنه ينخفض مع تقدم العمر، بينما أظهر التركيز الذاتي علاقة منحنية مع تقدم العمر، وكلما ازداد التمركز الاجتماعي فإن التركيز غير الاجتماعي يقل ويرتبط التمركز حول الذات لدى المراهقين ايجابياً مع الوعي الذاتي (Enright et al.,1980,101) .

دراسة ستينبيرغ واخرون Steinberg et al.,1980

Early Work Experience: A Partial Antidote for Adolescent Egocentrism

تم اجراء هذه الدراسة من خلال إجراء المقابلة مع (١٠٠) من العاملين المراهقين ووالديهم واشارت الى ان تجربة العمل المبكر العلاج الشافي للتمركز حول الذات لدى المراهقين لان واحداً من أهم الدروس التي يمكن أن يتعلمها الشاب من العمل هو كيفية تفاعل الشاب تفاعلاً مؤثراً مع الاخرين، ان هذه النتيجة الخفية لتجربة العمل لم تلق الاهتمام من المؤيدين للادماج المبكر للمراهقين في اماكن العمل. واقترحت هذه الدراسة ان العمل يمكن ان يسهم في تطور الكثير من المفاهيم الاجتماعية المتقدمة مثل (التحسس الاجتماعي، التبصر الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي الفعال) ويتم ذلك بواسطة الزام الشباب بالتنقل ذهابا وايابا بين الادوار المختلفة والتفاعل المتكرر مع الغرباء (Steinberg et al.,1981,141) .

دراسة كاستيلانو وديمبو Castellano & Dembeo (1981)

The Relantionship of Father absence and Antisocial Behavior to Social Egocentrism in Adolescent Mexican Americans Females

واجريت دراسة كاستيلانو وديمبو Castellano & Dembeo (1981) لمعرفة اثار الغياب المبكر للاب ومستوى السلوك غير الاجتماعي على التمركز حول الذات الاجتماعي لدى المراهقات الامريكيات من اصل مكسيكي على عينة شملت (٨٠) مراهقة أمريكية من أصل أمريكي وزعت العينة الى مجموعتين:(٤٠) مراهقة من ذوات السلوك غير الاجتماعي العالي بدورها قسمت الى (٢٠) مراهقة فاقدة الاب و(٢٠) مراهقة غير فاقدة للاب و(٤٠) مراهقة من ذوات السلوك غير الاجتماعي(الواطئ) قسمت ايضا الى (٢٠) مراهقة فاقدة للاب و(٢٠) مراهقة غير فاقدة للاب. وقد توصلت الدراسة الى ان المراهقات

ذوات السلوك غير الاجتماعي (العالي) حصلن على درجات عالية للتمركز حول الذات الاجتماعي- من البنات ذوات السلوك الاجتماعي الواطئ. ولم تعط بنية العائلة (الكاملة او غائبة الاب) فروقا ذات دلالة إحصائية على مقياس التمركز حول الذات الاجتماعي، سواء فيما بين البنات ذوات السلوك غير الاجتماعي العالي او الواطئ وايضا توصلت الدراسة الى انه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين السلوك غير الاجتماعي وبنية العائلة حيث وجد درجة عالية من السلوك غير الاجتماعي عند غياب الاب يقابلها درجة عالية من التمركز حول الذات الاجتماعي وللمجاميع الأربع (Castellano & Dembo,1981,77).

دراسة ادامز وجونس Adams & Jones 1982

Adolescent Egocentrism: Exploration into Possible Contributions of Parent-Child Relations

هدفت الى اختبار نموذج العلاقات الأسرية لدراسة التمركز حول الذات لدى المراهقين من خلال العلاقة بين اسلوب التنشئة الاجتماعية الوالدية وسلوك الجمهور المتخيل على عينة بلغت (١١٥) مراهقاً ومراهقة استجابوا لادوات البحث والتي هي مقياس معدل تفاعل الوالدين - الطفل لهيلبورن Heilbrun وقائمة الوالدين - السلوك لشايفر Schaefer ومقياس الكيند وبوين Elkind & Bowen للجمهور المتخيل، وتوصلت الدراسة الى ان اسلوب السيطرة - الرفض يرتبط مع زيادة سلوك الجمهور المتخيل، في حين ان التأثير الجسدي يرتبط سلبياً مع الوعي الذاتي. ولوحظ ايضاً فروق بين الجنسين مع اسلوب السيطرة - الرفض وهو الاكثر اهمية في التنبؤ بالوعي الذاتي عند الذكور، بينما التأثير الجسدي هو الافضل للتنبؤ في سلوك التمركز حول الذات عند البنات (Adams & Jones,1982,25) .

دراسة رايلي واخرون Riely et al.,1984

Adolescent Egocentrism: The Association Among Imaginary Audience Behavior, Cognitive Development, Parentaal Support And Rejection

واشار رايلي واخرون في دراسته عن تمركز المراهق حول الذات على (٢٥١) طالب وطالبة في مرحلة المراهقة المبكرة: الارتباط بين سلوك الجمهور المتخيل، والدعم والرفض الوالدي ، وعند قياس النمو المعرفي وادراك الدعم الوالدي توصلت النتائج الى ان العمليات الشكلية تقلل من التمركز حول الذات، بينما ادراك العلاقة الوالدية ينبئ باحتمالية حصول وعي الذات لدى المراهق، علاوة على ذلك فان ادراك الدعم الوالدي ذات صلة بانخفاض التمركز حول الذات بينما ادراك الرفض الوالدي ينبئ بتزايد وعي الذات (Riley et al.,1984,401) .

دراسة اوكونور ونيكولك O'Connor & Nikolic1990

Identity Development and Formal Operations as Sources of Adolescent Egocentrism

لتنمية الهوية والعمليات الشكلية كمصادر للتمركز حول الذات لدى المراهقين، أجرى أوكونور ونيكولك دراسة على عينة مكونة من (٢٢٥) طالباً من الثانوية والمرحلة الجامعية الاولى، اشارا فيها الى ان الاهتمام بالذات والتوقعات الاجتماعية والتي تمثل جزءاً من عملية نمو الهوية، يمكنها ان تقود المراهقين الى التفكير بان الاخرين يقومون بعمليات مسح لهم لتأشير علامات تفردهم، وحداثة نمو الهوية يمكن ان تقود كذلك الى الشعور بالفردية وعدم التقهقر. ولذلك فان الجمهور المتخيل والتأويل الشخصي قد يوقفان من نمو الهوية وليس من بروز العمليات الشكلية، بينت الدراسة ان هناك علاقة معتدلة وبدرجة عالية بين أزمة الهوية وتحقيق الهوية وبدرجة اقل بين ازمة الهوية ونشر الهوية وكذلك بينت عدم وجود علاقة دالة بين التمركز حول الذات وبروز العمليات الشكلية (O'Connor & Nikolic, 1990,149) .

دراسة جانك وبلانجارد Jahnke & Blanchard 1993

A Test of Two Models of Adolescent Egocentrism

هدفت لتحقيق اثنين من التنبؤات للتمركز حول الذات لدى المراهق وهما: قدرة العمليات الشكلية والتفاهم مع الاخرين، على عينة بلغ قوامها (٨٧) من المراهقين من اربع فئات عمرية اظهرت النتائج ان مستوى التفاهم مع الاخرين تتكهن بحالة التمركز حول الذات عند قياسها استنادا الى مقياس التاويل الشخصي المستمد من مقياس التمركز حول الذات والتمركز الاجتماعي للمراهقين، بينما العمليات الشكلية لاتتنبأ لاي شكل من اشكال التمركز حول الذات عندهم (Jahnke & Blanchard,1993,313) .

دراسة بيودون وسكونيرت- ريتشل Beaudoin & Schonert-Reichl 2006

Epistemic Reassoning and Adolescent Egocentrism: Relations to Interalizing and Externalizing Symptoms in Problem Youth

أجابت الدراسة عن السؤال التالي: وهو كيف ترتبط الحجج المعرفية (الادراكية) والتمركز حول الذات عند المراهق مع الاعراض العقلية والسلوكية الخارجية والداخلية لمشاكل الشباب. فالحجج الادراكية للمراهقين (وتتمثل بانواع معتقداتهم ودرجات الشك والتي تظهر لدى الافراد عند مواجهتهم لقضايا متناقضة الجوانب)، وأفكار الجمهور المتخيل والتأويل الشخصي تمت دراستها باعتماد عينة من (٢٩) مراهقا من الذكور في ذوي المشكلات النفسية و(٣٠) اخرين من أقرانهم العاديين، وأظهرت النتائج ان الذكور ذوي المشاكل النفسية كانوا اقل حججاً إدراكية من أقرانهم العاديين فضلاً عن ذلك اظهرت التحليلات وجود علاقة ترابطية بين عناصر الحجج المعرفية والاشكال المحددة للاعراض

السلوكية والعقلية. وادت هذه النتائج الى اقتراح أنّ الحجج الادراكية وبالتحديد عوامل الشك الادراكي تعتبر مهمة وضرورية لفهم المشاكل النفسية لدى المتميزين وغير المتميزين من المراهقين (Beaudoin & Schonert-Reichl, 2006,999) .

دراسة المفتي ٢٠٠٥

توصلت دراسة المفتي٢٠٠٥ التي اجريت على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف الاول والثاني والثالث الابتدائي وجود ارتباط سلبي بين التمركز حول الذات والتوافق النفسي، وهذا يعني ان التمركز حول الذات يقل كلما زاد التوافق النفسي للفرد. ويعود ذلك الى ان الطفل المتوافق مع نفسه ومع مجتمعه يكون متفاعلا مع الاخرين، وهذا التفاعل يؤدي الى فهم وجهات نظر الاخرين وادخالها في اعتباره وبالتالي انخفاض التمركز حول الذات لديه (المفتي، ٢٠٠٥ ،٦٧) .

المحور الثالث/ مهارة التعايش Coping skill

مقدمة

اظهرت الدراسات ان هناك اجماعاً بين العلماء والمربين بخصوص ضرورة تعليم وتطوير المهارات التفكيرية لدى جميع أفراد المجتمع، وفي جميع المراحل العمرية، خاصة لدى طلبة المدارس والكليات، وذلك بهدف بناء جيل مفكر، اخذين بالاعتبار ان هذه المهارات لاتنمو تلقائياً. ويوكد دي بونوDe Bono1989 انه يمكن تعليم التفكير، لان التفكير يبسط الاشـياء والمواقف ولايعمل على تعقيدها، ويجب ان ننظر اليه كعملية بسيطة والية، وان ذلك لن يتم الا مـــن خلال تعليم التفكير (العتوم واخرون، ٢٠٠٧، ٤٣) .

وان تعليم المهارات الحياتية وسيلة لتحقيق الغايات الابعد للمتعلمين، والقصد من هذا التعليم ليس هو الهدف في حد ذاته وانما الهدف هو كيف يستفيد المتعلم من المهارة بعد اكتسابها في حياته العامة والخاصة، ولان اعداد الطالب للحياة يعتمد في الغالب على مراحل التعليم العام التي يمر بها، لما لها من الخصائص المختلفة التي تجعله قابلا ومستعدا للتعلم في بقية المراحل المتقدمة، لذلك كان للتعليم المبني على المهارات الحياتية خصوصا في هذه المراحل - أهداف تناولها العديد من التربويين والباحثين ومنها تحسين الحياة النفسية والاجتماعية بالنسبة لطلاب المراحل الثانوية، وتنمية الخصائص الشخصية لهم. وليس هناك تصنيف موحد للمهارات الحياتية، وانما يتم تحديد هذه المهارات من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم، وكذلك بحسب المشكلات التي تنجم عندما لايحقق الطلاب السلوكيات المتوقعة منهم، وان تصنيف المهارات الحياتية لمجتمع ما يتم في ضوء طبيعة العلاقة التبادلية بين افراده، مما يؤدي الى التشابه في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للانسان في العديد من المجتمعات، كما تختلف عن بعضها تبعا لاختلاف طبيعة خصائص المجتمع. وتصنيف منظمة الصحة العالمية (١٩٩٣) يشتمل على عشر مهارات اساسية تعد من أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهي: مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلات،

ومهارة التفكير الابداعي، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة الاتصال الفعال، ومهارة العلاقات الشخصية، ومهارة الوعي بالذات، ومهارة التعاطف، ومهارة التعايش مع الانفعالات، ومهارة التعايش مع الضغوط . (الغامدي، ٢٠١١، ٣) .

ان المهارة هي القدرة على الأداء بشكل فعال في ظروف معينة (دي بونو،٢٠٠١ ، ٥٥). او هي عملية Process تشير الى انها سلسة متتابعة من الاجراءات التي يمكن ملاحظتها مباشرة او بصورة غير مباشرة التي يمارسها المتعلم بهدف أداء مهمة ما، وتكون المهارة إمّا معرفية Cognitive،او نفسحركية Psychomotor، او حسحركية Sensorymotor في كثير من الخبرات المبكرة، كما وتتضمن عملية التدرب على مهارة محددة انها تترسخ بالتكرار والاعادة. وتتكون المهارة من عدد من الابعاد وهي:

- البعد الادراكي: ويتضمن سيطرة الطالب على المتغيرات المرتبطة بالمهارة وعناصرها واهميتها والاهداف التي يريد تحقيقها من التدرب عليها والقدرة على توجيه الانتباه وضبطه .
- البعد المعرفي: ويتضمن هذا البعد الجوانب المتعلقة ببنية المهارة من مثل الخبرات والمعارف والمفاهيم والحقائق والمعلومات والادلة والمنبهات والعلاقات .
- البعد المتعلق بالخصائص النفسية للمتعلم: حيث يتوقف تحقيق النتائج النفسحركية (المهارة) على مجموعة من الخصائص النفسية للمتعلم، اذ ان اتقان المهارة يتطلب استعداداً جسمياً او استعداداً لمقاومة المتعلم لعوامل الاحباط او الملل المترتب احيانا عن تدني مستوى عما يتوقعه المتعلم، وكذلك تشكل الدافعية Motivation احدى المتغيرات النفسية المهمة لدى المتعلم فهي التي تحرك السلوك وتوجهه وتصونه لتحقيق هدف ما .
- البعد التنسيقي: ويتضمن التآزر الحسي الحركي بين ما يواجه المتدرب من منبهات والعناصر الوظيفية والأداء المتعلق بها .
- البعد المعياري: ان هذا البعد هو تقييمي، اذ يعتبر بمثابة الوصول الى أدلة للحكم على مستوى الاداء لمهارة ما (قطامي، ٢٠٠١، ٢٧٧،٢٣٣) .

ويرى ارجايل Argyle 1981 انه لكي يتعلم الفرد اي مهارة سواء كانت اجتماعية او حركية لابد اولا من وجود هدف يدفع الفرد لادراك المواقف من خلال ما يحصل عليه من بيانات او معلومات من نفسه او من الاخرين ثم يترجم ذلك الادراك الى استجابات سلوكية متوقعة (محمد علي، ٢٠١٠، ١٠٤) .

لا يخفى على أحد ما للعقل من اهمية في السلوك الانساني، وضمن هذا السياق يرى الباحثون ان الظروف المحيطة بالشخص كعائلته ونوع العمل الذي يمارسه والوضع المعيشي الذي يعيشه تعتبر من المصادر المهمة المؤثرة في تطور الأنا لدى الفرد والتي يظهر تأثيرها فيما بعد على رضاه عن نمط حياته (Giddens et al.,2005,357) .

ان قياس تطور الانا عند الوالدين والمراهقين من قبل هاوزر واخرين Hauser et al., 1999 اثبت ان هناك علاقة مركبة بين مستوى تطور الانا عند الوالدين ومستوى تطورها عند اولادهم. حيث ان تطور الانا عند الوالدين وخصوصاً لدى الام ينبأ بتطور الانا عند المراهقين، كما ظهر ذلك من قياس مهارات التعايش المستخدمة من قبل المراهقين، واقترح الباحثون ان اسلوب التعايش لدى الوالدين هو تماما كالذي لدى المراهقين والذي يعكس مستوى تطور الانا لديهم، وعن طريق ملاحظتهم وتعاملهم مع والديهم فانهم يتبنون نمط للتعايش يعكس نمط التفاعل الذي يميز حياتهم العائلية. والبحوث التي دعمت هذه الملاحظات وجدت ان تطور الانا لدى المراهقين يرتبط مع استخدام الوالدين للسلوك المحفز معرفيا ومع دعمهم، فالمستويات العليا في تطور الانا عند المراهقين اكثر شبها بما هو سائد

في عوائلهم مع درجة عالية من المشاركة غير المنافسة في الرؤى والدعم (Cobb, 2001, 302) .

مفهوم مهارة التعايش Coping skill concept

التعايش هو مجموع الاساليب والمهارات والاستراتيجيات الايجابية التي يلجأ اليها الشخص للتغلب على المشكلات والمواقف الضاغطة .

مهارة التعايش هي تلك المهارة التي نستخدمها لتعويض عيوب او عوائق تعترضنا في الحياة اليومية، ومهارة التعايش يمكن ان تكون ايجابية او سلبية، فالمهارات الايجابية تساعدنا (ومن خلال المواقف التي نمر بها) من الاقتراب من مستوى الاشخاص الذين ليست لديهم مساوئ، ولكن مهارات التعايش السلبية لن تساعدنا الا لمدى قصير من الزمن فهي في نهاية المطاف تسبب في تفاقم المأزق الذي نمر به ومن الامثلة لمهارة التعايش السلبية هو الادمان على الكحول والمخدرات مما يستدعي ذلك تدخل العاملين في مجال الصحة النفسية تعليم المدخنين التعامل مع قضاياهم ومشكلاتهم بأنفسهم (Eggen,1992,287) .

وبالنسبة للطلبة فان قوة النمط السلبي للتعايش تكمن في الحرية التي يعطيها للطلبة لتغير اتجاهاتهم آنياً ومعرفة ماذا يمكن ان يعلمهم هذا النمط، فمساوئ هذا النمط من التعايش يكون أكثر وضوحا في غرف الصف التي تتبنى ستراتيجيات تعايش فاعلة. فالمراهقون في الثقافات التي يكون نمط تعايشها سلبي لا يكونون من الراغبين في طلب المساعدة او المعلومات، واذا افترض المعلمون وزملاء الدراسة انه لاحاجة لمساعدته مالم يسأل : فمثل هؤلاء الطلبة سوف لن يحصلوا على المساعدة اللازمة لتطوير مستواهم (Cobb, 2001, 302) .

ان ثمة مجموعة من المهارات ترتبط بالنجاح في ممارسة التعلم الذاتي داخل الاطار الاجتماعي للفرد ومنها مهارة التعايش مع الاخرين فضلا عن مهارات اخرى وهي تشير بمجموعتها الى التعلم الذاتي داخل الاطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، فلا يصبح الغرض منه مجرد تحصيل المعرفة ولكن تنمية الذات علميا واجتماعيا واكتساب بعض

الصفات والخصائص بصورة متكاملة، بحيث يمكن القول ان الطلبة الذين يتقدمون بخطوات ثابتة نحو التعلم الموجه ذاتيا، يتميزون بازدياد رغبتهم، حتى في المزيد من تحمل المسؤولية لنتائج تعلمهم الذاتي، الذي ولد فيهم الامكانية بل الرغبة في التعلم من الاخرين والتعلم معهم كما تنمو لديهم القدرة على المشاركة في تشخيص تقدمهم الشخصي وتقويم نتائج اعمالهم ذاتيا والعمل على تحسين اساليبهم في التحصيل والعمل الفردي والجماعي (Fritscher,2008,2).

وقد اطلق ماهوني Mahoney 1977 على انموذجه السلوكي المعرفي الذي طوره بالعلم الشخصي (مهارات التعايش) للاشارة الى الخطوات التي يشتمل عليها انموذجه العلاجي منها لعب الدور، النمذجة، الممارسة المعرفية وكذلك تطوير مهارات عامة يمكن استخدامها في اكثر من موقف واحد (الخطيب، ١٩٩٨، ٢٦٣) .

يلعب الذكاء الاجتماعي دوراً كبيراً في عملية التعايش لانه يعطي للفرد قدرة للتعامل مع الافراد الاخرين والتكيف بصورة ايجابية مع البيئة، وعليه لابد من تنمية هذا العامل لدى الطلبة ولاسيما المتميزين ليكون ذكاؤهم الاجتماعي متساوياً مع ذكائهم العقلي .

النظريات التي فسرت مهارة التعايش

١- نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory

تفترض نظرية التحليل النفسي جهازاً داخل الفرد يتكون من ثلاث منظمات عرفت بالهو Id، والانا Ego، والانا الاعلى Super Ego، ويمثل الهو مصدر الغرائز ومحتواه اللاشعوري، وحينما يتصل الهو بالبيئة المحيطة تبدأ عملية تكوين الانا وتظهر فاعلية الانا عندما يتعلم الفرد كيف يتمكن من تحقيق رغبات الهو في نطاق الظروف التي يفرضها المجتمع بعاداته وتقاليده، فالانا لايستطيع كبح كل الحوافز الغريزية التي تتنافى مع القيم والتقاليد وبالتالي تأتي أوامر الوالدين والكبار ورقابتهم على تصرفات الطفل وسلوكياته ومع مرور الوقت مع تعليمات وتوجيهات هؤلاء الكبار تصبح الانا الاعلى بمثابة المراقب للسلوك (الداهري، ٢٠٠٨، ٣٠٦) .

وتؤكد التحليل النفسي على التأثير المباشر للعوامل البيئية وخاصة الاباء في التعايش، فالجو الأسري والاتجاهات الوالدية والعلاقات بين الاخوة لها اثرها على التكوين النفسي للطفل (Asch,1952,176) .

ركز فرويد على العمليات اللاشعورية التي تؤثر على الاجزاء الخفية من اللاشعور التي يغفل عنها الفرد عادة، وعلى النقيض من ذلك فان استجابات التعايش لدى الافراد الطبيعيين تبدو اعتيادية. حيث ان هناك اختلافات عديدة في اليات الدفاع التي يستخدمها الفرد مثلاً تجاه استمرارية القلق، فالذي يعيش وضعاً حياتياً مريحاً سوف تظهر عليه علامات اللاابالية ولكن عند الاخر الذي يعيش وضعاً حياتياً معاكساً فان امراً كهذا سوف يغير نمط حياته فكلٌ يحاول بطريقته التعايش والتكيف مع الاجهادات والضغوط الموجودة، ان حقيقة كون بعض

ردود الافعال التكيفية هي شعورية بالكامل بينما عند البعض الاخر ليست كذلك وهذا لايعني بالضرورة ان هناك حداً فاصلاً بينهما، فالشخص مثلاً في المواقف التي يشعر بها بالسعادة يحاول تذكرها بينما المواقف المؤلمة يفضل عدم التفكير بها ويكون فيها الفرد أكثر رغبة لنسيانها، فان معظمنا يتجنب المواقف غير السارة والمرعبة ويبتعد عن مواجهتها اما جسدياً او عقلياً وذلك بابعادها عن بصره وتفكيره وذاكرته، وبناءً على ماتقدم نجد ان الاليات اللاشعورية واحدة من الطرق للتعامل مع العالم (Gleitman et al.,2004,628) .

٢- النظريات النفسية الاجتماعية Social psychological Theories

تؤكد على تأثير المحددات الاجتماعية على السلوك كالتفاعل مع الاخرين والتنشئة الاجتماعية، فقد اعطى ادلر اهتماما للمؤثرات الثقافية والاجتماعية والميل الاجتماعي في اسلوب تكوين حياة الفرد(محمود ومطر، ٢٠١١، ٢٠٧). وكذلك أعطى أهمية كبيرة لمشاكل الحياة التي يجب ان يحلها كل فرد وقد افترض وجود اربعة اساليب اساسية للحياة يتبناها الناس للتعامل مع مشاكلهم فالنوع الاول يظهر اتجاه السيطرة او التحكم مع القليل ان وجد في الحس والاهتمام الاجتماعي، والنمط الثاني هو الآخذ الذي يتوقع ان يحصل كل شيء من الاخرين، والنوع المتجنب الذي لا يقوم باي محاولة لمواجهة ومكافحة مشاكل الحياة، وهذه الانواع الثلاثة غير مهيأة لمواجهة مشاكل الحياة اليومية، اما النوع الرابع فهو النوع المفيد اجتماعيا، وهذا النوع قادر على التعاون مع الاخرين ويعمل بما تقتضيه حاجاتهم ومثل هذا الشخص يتعامل مع مشاكل الحياة ضمن اطار متكامل النمو للاهتمامات الاجتماعية، واعتقد ان الانسجام مع الاخرين هو اول مهمة تواجهنا في الحياة وان تكيفنا الاجتماعي اللاحق يؤثر ويلون طريقنا في التعامل مع كل مشاكل حياتنا اللاحقة (شلتز،١٩٨٣، ٧٨) .

واهتمت هورني Horney بالجانب الاجتماعي للشخص وعلاقة الفرد بذاته، فالعلاقة الحقيقية بين الفرد وذاته هي اساس الصحة النفسية، فالشخص الذي يدرك ذاته من وجهة نظره ويحس بمشاعره واراداته ويقر بمسؤوليته نحو تصرفاته هو صاحب شخصية سوية. وقد ركزت على العمليات الشعورية ومن هنا فان تأثيرات الهي تتراجع الى الخلف بينما تبقى تأثيرات الانا الاعلى ذات اهمية ومن ثم فانها ترتبط بعملية التنشئة الاجتماعية، وان التطور والارتقاء السوي للشخصية يحدث حينما تسمح عوامل البيئة الاجتماعية للاطفال بأن ينمّوا ثقة أساسية في ذواتهم وفي الناس الآخرين (ALLN،٢٠١٠، ١٩٤ ،١٩٥) .

طورت هورني نظريتها التي اهتمت بها على الكيفية التي يتمكن بها الافراد من التعايش مع القلق الذي يولد نتيجة المشاعر غير الامنة، وغير الممتعة، والمقومة بأقل من قيمتها من خلال التخلي عن المشاعر العفوية ووضع استراتيجيات مفصلة للدفاع. ومن استراتيجياتها الصحية ماطلقت عليه (التحرك نحو) والذي به يطور الناس الاصحاء نفسياً علاقات من اجل التحرك نحو الاخرين (Billings & moos,1981,141) .

كانت هورني واثقة جدا بقدرة كل فرد على النمو النفسي الى حد انها اكدت على تحليل النفس في عملها العلاجي كلما امكن ذلك. وقالت ان معرفة النفس هي طريقة لتحرير قدراتنا من اجل النمو التلقائي. وان مواصلة معرفة النفس هي امتياز ومسؤولية معا. وكل منا قادر على صيانة حياته الخاصة وعلى انجاز تحقيق الذات (شلتز، ١٩٨٣، ١١١) .

ومن المنظرين الذين ركزوا على العوامل الثقافية والاجتماعية التي تؤثر في تكوين الشخصية سوليفان Sullivan الذي يرى ان نظام الذات Self-System والذي يعني (الفكرة التي يحملها الفرد عن نفسه) قائمة اساسا على طبيعة العلاقة مع الاخرين، واساس النظرية هو تكامل الكائن الحي مع الوسط الذي يعيش فيه واكد اهمية ذلك في عملية التطبيع الثقافي (محمود ومطر، ٢٠١١، ٢٠٨) .

ويعتقد سوليفان ان التوتر يلعب دورا بارزا في الشخصية، وهو يعتقد ان الناس يكافحون باستمرار من أجل خفض التوتر الذي ينشا عن مصدرين اثنين الحاجات البيولوجية وعدم الامان الاجتماعي، وان الهدف الاول للسلوك هو تقليل هذه التوترات (شلتز،١٩٨٣، ١٣٧).

بينما يرى اريكسون Erikson ان نمو الانسان يتميز بسلسلة من المراحل العامة التي يمر بها ابناء الجنس البشري كافة وان هذه المراحل تنتج من عوامل وراثية وبيئية واذا تم تجاوزها بالشكل الصحيح فإنها تؤدي الى شخصية تقوم بوظائفها على نحو تام، ولقد افترض اريكسون ان كل مرحلة نفسية اجتماعية مصحوبة بأزمة Crises وهي نقطة تحول في حياة الفرد وتنشأ من النضج الفسيولوجي وتعد من المطالب الاجتماعية التي على الشخص ان يستجيب لها في تلك المرحلة (ابو اسعد، ٢٠١٠، ١٢١) .

٣- النظرية السلوكية Behavioral Theory

تسمى النظرية السلوكية بنظرية التعلم، وتهتم بدراسة سلوك الانسان وأسبابه وطرق تعديله او تغييره اذا كان بحاجة الى ذلك من خلال برامج تعديل السلوك، وتهتم بالسلوك الظاهري ولاتهتم بتعديل السبب الجوهري الذي يقف وراءه (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥، ٣٨) .

وبهذا المعنى تتبلور عملية التفاعل الاجتماعي بين الافراد من خلال المؤثر والاستجابة والتعزيز، ويرى علماء هذه المدرسة ان الافراد ليسوا سلبيين في تفاعلهم بل انهم يستجيبون للتاثير او للمنبهات التي يتلقوها خلال العمليات القائمة على التفاعل، والشخصية التي تتكون وتتشكل للفرد والجماعة هي نتيجة لهذا التفاعل (همام،١٩٨٩، ٥١) .

ويرى سكنرSkinner ان السلوك الاجتماعي يفسر في ضوء قوانين التدعيم وأسلوب الثواب والعقاب، فالطفل ينمي شخصية محددة نتيجة انماط مستقلة للثواب والعقاب يتبعها الوالدان معه، بحيث يميل الطفل الى تكرار السلوك الذي حصل على الاثابة ولايكرر السلوك غير المثاب (الداهري، ٢٠٠٨، ٣٠٧) .

ومن وجهة النظر السلوكية فان الشخص غير المتوافق يختلف عن الاخرين في: انه فشل في اكتساب الاساليب السديدة للتعامل (التعايش) مع مشكلات الحياة. او انه تعلم اساليب

خاطئة للتعامل مع هذه المشكلات، ثم يدعم هذا الاسلوب الخاطئ بعد ذلك. وعلى ذلك فان السلوك الخاطئ يمكن ان يعدل ويصحح، وان الاساليب التوافقية يمكن ان تكتسب من جديد وذلك تأسيساً على مبادئ المدرسة السلوكية الخاصة بالتعلم (ربيع، ٢٠١١، ٤٥٥) .

٤ - نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

يعود جزء من الفضل في تطوير وإغناء النظرية المعرفية الاجتماعية Social cognitive theory الى مساهمات واعمال البرت باندورا Bandura1969 التي نمت نظريته في الشخصية من بحوثه التي اجراها على التعلم بالملاحظة (محمود ومطر،٢٠١١، ٢٠٩) .

وتسمى نظريته أيضاً نظرية الحتمية التبادلية Resipprocal Determinism لان التعلم يحدث نتيجة الدور المعقد والمستمر في التفاعل الذي يقوم بين انماط التفكير للفرد والبيئة والسلوك. فالناس تتعلم من ملاحظة الاشخاص الاخرين والاحداث وليس فقط من مجرد النواتج المباشرة لما يفعلون (ابو اسعد،٢٠١٠ ،١٤١) .

وتفترض النظرية ان الناس قادرون على تنظيم ذواتهم وانهم مشكلون فاعلون لبيئاتهم بدلاً من كونهم مجرد اشخاص ذوي ردود افعال سلبية تجاه بيئاتهم. وان الطابع الاجتماعي للتعلم يتمثل في التعلم من خلال المحاكاة الفاعلة والبناء المعرفي بدلاً من الدعم الخارجي، وان اكتساب سلوكات جديدة او تعديل سلوكيات اجتماعية سابقة عن طريق النمذجة وهو دليل على النضج الاجتماعي (محمود ومطر،٢٠١١ ،٢١٧). ولقد دلل باندورا وولترز Bandura & Walters1963 على ان تقليد سلوك النموذج يقود للتعزيز، وان التعزيز الذي يقدمه الشخص لنفسه يمكن ان يكون مهماً على الاقل كأهمية التعزيز الذي يقدمه الاخرون، فالمكافأة التي يعطيها الشخص لنفسه قد تكون عبارة عن الشعور بالزهو أو الرضا، اما العقوبة التي يفرضها الشخص على نفسه فقد تكون الخجل او الشعور بالذنب لانه لم يسلك السلوك الذي كان يود القيام به، وعندما يتبنى الفرد معايير النموذج، يستمر الشخص في تقييم سلوكه ازاء تلك المعايير فينمو لديه مفهوم الذات من خلال اسس التعلم بالملاحظة (شلتز،١٩٨٣، ٤٠٥) .

وأوضح باندورا ان تنظيم الشخصية الذي يتضمن متغيرات الفاعلية الذاتية Self Efficiency، والثقة بالنفس Self Confidence، والتحكم بالمدرك Perceived Control، وعوامل مهمة في تحديد اساليب التعامل مع الضغوط، فمثل هذه الشخصية اكثر استخداماً لسلوك التعايش Coping Behavior، والانضباط الذاتي Self- Discipline (الزيود، ٢٠٠٤، ٨) .

نظر باندورا الى الانسان بوصفه كائناً نشطاً في بناء الواقع من خلال التفاعل المتبادل بين الاشخاص والبيئة، ولذلك فان اقوى طريق للتغيير هو البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وتؤكد النظرية على اهمية اكتساب استجابات جديدة متوافقة بدلاً من اطفاء استجابات سيئة كما هو الحال في بعض النظريات الاخرى (محمد علي،٢٠١٠ ،٩١). من هنا تبرز

أهمية تعليم وتدريب الافراد على بعض المهارات الحياتية الضرورية لمواجهة المشكلات التي تعترضهم ومحاولتهم القيام بفعل ما في المواقف المختلفة .

٥- انموذج مايكل ماهوني Mikell Mahoney model 1977

هو أحد نماذج السلوك المعرفي طوره ماهوني١٩٧٧، ويركز هذا النموذج على مساعدة المسترشد على اكتساب مهارات التعايش مع ظروف الحياة اليومية، وتطوير المهارات التي من شأنها تسهيل عملية التكيف مع المواقف الصعبة التي تتم مواجهتها(الفسفوس،٢٠٠٦ ، ١٢٨) .

ويرى ماهوني ان كثيراً ما يستخدم الأسلوب المعرفي في الارشاد لحل المشكلات وخاصة تلك التي تتعلق بتعديل السلوك غير المرغوب اجتماعياً وفي اختيار البدائل، وللمرشد دور كبير في مساعدة الذين يعانون اجتماعياً وفي اختيار البدائل بتدخله بطريقة تعليمية تساعد المسترشد على تعلم كيفية اتخاذ القرارات المناسبة (جروان ،٢٠٠٠، ١٧) .

ويسمي ماهوني هذا الاسلوب بالعلم الشخصي Personal Science للاشارة الى الخطوات التي يشتمل عليها انموذجه العلاجي منها لعب الدور، النمذجة، الممارسة المعرفية وكذلك تطوير مهارات عامة يمكن استخدامها في أكثر من موقف واحد (الخطيب، ١٩٩٨، ٢٦٣) .

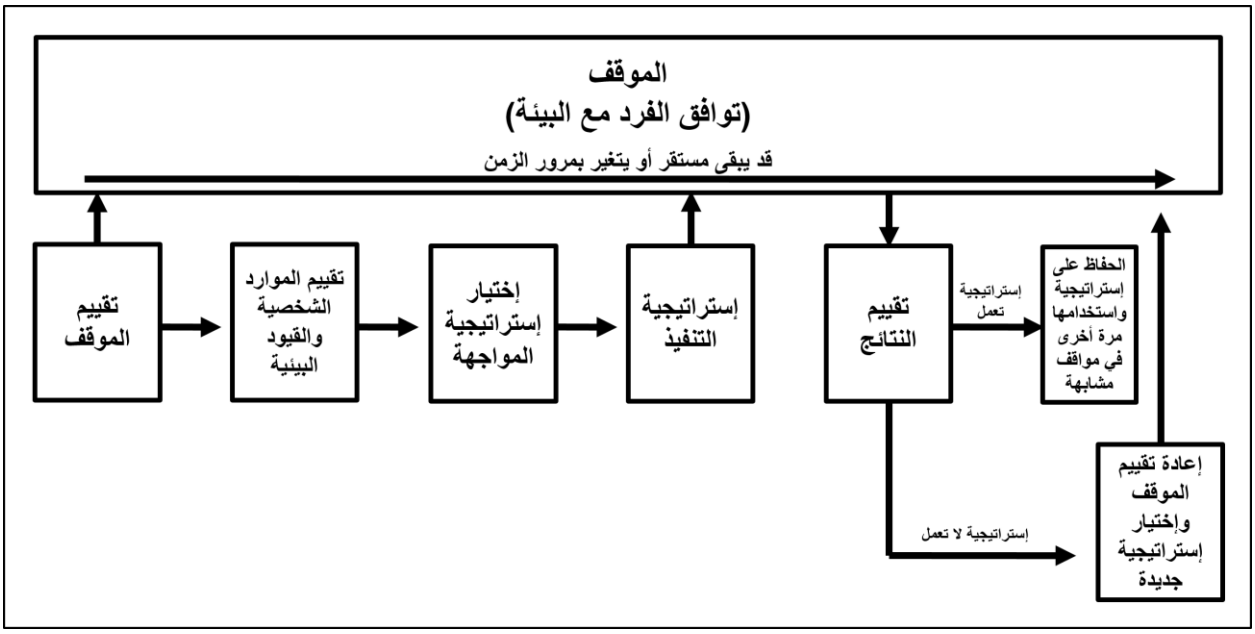
عناصر مهارات التعايش او العلم الشخصي لماهوني :

- حدد المشكلة .
- اجمع البيانات .
- حدود الانماط والمصادر .
- اختبر الخيارات .
- حدد وجرب.
- قارن البيانات .
- حسن ، عدل ، استبدل .

وغالبا ما يشتمل العلاج والتدريب استخدام تكتيكات مختلفة مثل لعب الادوار النموذجية، الممارسة المعرفية ولايهتم ماهوني بتدريب المسترشد على تطوير مهارات محددة ليؤديها في مواقف معينة ولكنه يركز على تطوير مهارات عامة يمكن استخدامها في اكثر من موقف واحد. ويمكن وصف هذا النموذج بانه محاولة لتحديد مهارات التعايش الموجودة لدى المسترشد والمهارات التي يفتقر اليها، وبعد ذلك يتم تحديد الاسباب التي تمكن وراء العجز الذي يعاني منه المسترشد ووضع خطة علاجية مناسبة للتغلب على ذلك (الفسفوس، ٢٠٠٦، ١٢٨) .

٦- نظرية التقدير العقلي المعرفي

قدم كل من لازاروس وفولكمان نموذج التقييم المعرفي (Congnitive – Apprasial Model) وفيه يرون ان الافراد يقومون بارادتهم باختيار ستراتيجيات للتعايش تستند الى الطريقة التي يدركون ويحللون بها اوضاعهم، ويحدث التعايش عندما يدرك الافراد ان وضعهم الحالي لا يفي بتلبية طلباتهم لذلك عليهم المثابرة بجهد غير اعتيادي لتلبية ما يرغبون به، ان التعايش يتضمن اي شيء يفكر به الشخص او يعمل محاولات للتكيف مع الضغوط وبغض النظر عن مدى ملائمة الطريقة لان المواقف متغيرة باستمرار والتعايش لذلك يكون ديناميكياً (متميز بفاعلية مستمرة) وعملية متطورة وبالتالي فان اختيار الستراتيجية الملائمة تتطلب اعادة تقييم متواصل للعلاقة بين الشخص والبيئة وكما موضح في الشكل (٦) .



الشكل (٦) نموذج التقييم المعرفي لمهارة التعايش (Papalia et al.,2004, 651) .

ويعد كل من لازاروس وفولكمان من اوائل العلماء الذين صنفوا اساليب التعايش التي يستخدمها الافراد للتعامل وتدبر الاحداث الى اشكال هي: التعايش المركز على المشكلة (Problem – Focused coping)، التعايش المركز على الانفعال (Emotion – Focused coping)، التعايش المركز على التقييم (Appraisal – Focused coping) .

اولاً:- التعايش المركز حول المشكلة Problem – Focused coping: وهو الاجراءات السلوكية والمعرفية التي يستخدمها الفرد لمواجهة الحدث الضاغط من خلال التغلب على

المشكلة (الشرقاوي،١٩٩٣، ٦٨) . الذي يتضمن المعارف والسلوكيات التي تعالج المشكلة المسببة للاجهاد، ويعد افضل الوسائل لمواجهة الضغوط التي تدرك انها قابلة للسيطرة عليها (علاء الدين وعبد الرحمن،٢٠١١ ،٣٧٤). وهو اي سلوك تعايشي الذي يتجه الى خفض او القضاء على الضغوط وتحقيق التكيف السلوكي(Billings & Moos,1981,140). ويهدف ايضاً الى الغاء وادارة وتحسين ظروف الاجهاد التي يتعرض لها الفرد، فهو بشكل عام يكون التعايش الغالب عندما يتوفر للفرد فرصة واقعية لتغيير وضعه (papalia et al.,2004,651).

ان التعايش المركز على المشكلة يعطي للقائمين على خدمة الاخرين والعناية بهم بعض الاحساس للسيطرة الذي يكون وسائل مساعدة للتعايش الناجح ويتضمن اتخاذ خطوات مباشرة لحل المشكلة، فالناس يوجدون حلول بديلة ويختارون من بينها الاجدى من ناحيتي الكلفة والفائدة، ويتبنون سلوكيات التركيز على المشكلة عندما يدركون ان الضغوط كشئ يمكن السيطرة عليه، ومن خلال خبرتهم فانهم يستخدمونها تجاه المستويات المعتدلة من الضغوط وعلى النقيض فان السلوكيات المركزة على الانفعال يتمكن الناس من الاستمرار بتوظيفها تجاه الضغوطات غير المسيطر عليها او ذات المستويات العالية من الضغوط (Gazzaniga & Heatherton,2006,414,415) .

وبشكل عام فان التعايش المركز على المشكلة ليس دائما هو الحل المثالي لتغيير الموقف وطريقة التكيف الملائمة للتعايش مع الضغوط، فالتعايش المركز على المشكلة هي الالية المناسبة بالمواقف المتضمنة امكانية السيطرة على مسببات الاجهاد، بينما هناك مواقف ليس باستطاعتنا التأثير عليها او تعديلها، وبالتالي فان اعتماد التعايش المركز على المشكلة ربما يكون مؤذياً وليس جيداً (Passer et al.,2009,739). ولاجل تفعيل التعايش المركز على المشكلة فان الافراد بحاجة الى ان يكونوا قادرين على عمل شيء حيال الموقف لان التعايش مع الضغوط يعتمد على حسن تصرف الفرد وتدابيره لحل المشكلة وكذلك على طبيعة الموقف وعلى الرغم من ان مصطلح الضغوط يشتمل على مجموعة ملاحظات سلبية، لكن مستويات الضغوط العصرية تشتمل على بعض الفوائد، إذ ان اختلاف مستويات ونوع الضغوط تختلف لتتوافق مع اختلاف الناس أنفسهم، وأنّ عملية تعلم مدى امكانية تحمل الفرد لقدر من الضغوط هو من العناصر الجوهرية بالنسبة للافراد لكي يميزوا نتائج تأثير هذه الضغوط على عقولهم واجسادهم وايجابية انفعالاتهم. وان كيفية شعور الناس بالضغوط وتعايشهم معها يعتمد على عدة عوامل منها كيفية إدراكهم للأحداث الضاغطة، ومستويات انفعالاتهم وقدرتهم على تحمل الضغوط، ومعتقداتهم الشخصية تجاه مصادر الضغوط (Gazzaniga & Heatherton, 2006, 408, 414) .

وينظر لازاروس Lazarus 1961 الى الضغط بانه مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد فضلاً عن الاستجابة المترتبة عليها وكذلك تقدير الفرد لمثل هذه الظروف (الرشيدي،١٩٩٩ ،٧٤). ويضيف انه من المفيد عند دراسة حالات الضغوط معرفة طبيعة الظروف الضاغطة التي تسببها، حيث ان القضية الاساسية هي تحديد كمية الضغوط التي من الممكن ان يتحملها الانسان ومصادرها التي يمكن التحكم فيه، ويرى ان الضغوط النفسية

تحدث لدى الكائن الحي عندما تكون هناك مطالب تفوق او تتجاوز قدرة الشخص على تحملها او مواجهتها، وحياة الانسان منذ ان بدأت على هذه الارض لاتخلو من الضغوط وان تنوعت مصادرها وتراوحت في شدتها، حيث يجد الانسان نفسه في مواقف يشعر انها مهددة لكيانه وحياته وهذا هو ما يسمى الاحساس بالضغط او الانضغاط، والمواجهة التي تنظر الى هذه الضغوط نظرة تفاعلية تاخذ في الاعتبار ان الضغط يمثل زيادة المطالب (الداخلية او الخارجية) الواقعة على الفرد مقابل امكانياته (العنزي،٢٠٠٤، ٥) .

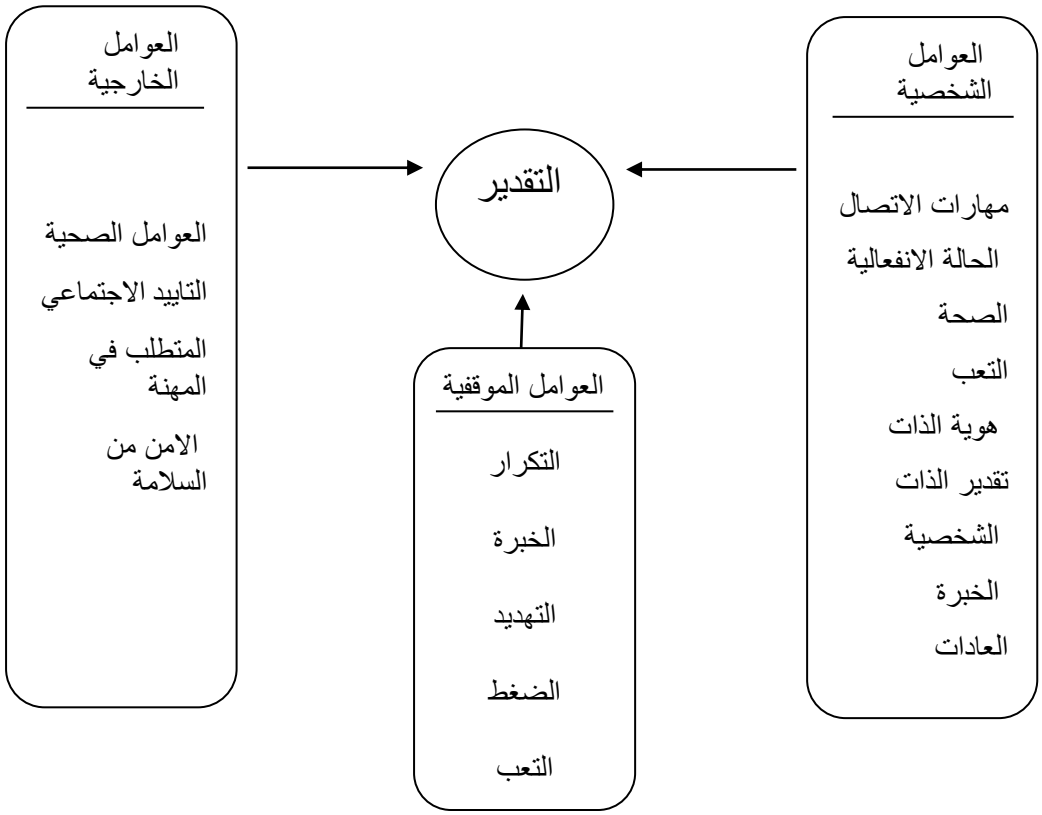
ان التقييم المعرفي يؤثر على ادراك الافراد وردود افعالهم للضغوط الكامنة، والتعايش الذي يحدث قبل التعرض للضغوط يسمى التعايش التوقعي. ولازاروس كون مفاهيمه عن عمليات التقييم في جزأين: فالناس يستخدمون التقييم الاولي لتقرير فيما اذا كان المثير ضاغطاً او يكون خارج نطاق الموضوع. واذا كان المثير ضاغطاً فان الناس سوف يستخدمون التقييم الثانوي لتقييم خيارات الاستجابة واختبار سلوكيات التعايش (Gazzaniga & Heatherton,2006,414) .

وبناءً على التقييم الاولي فان الفرد يبدأ في التعامل مع الموقف الضاغط ثم يعود مرة اخرى الى عملية التقييم الثانوي ليعرف ماذا نتج عن التعامل، وبذلك فان عملية الضغط يحكمها هذان العنصران من التعامل، ويشير مصطلح التعامل الى الجهود التي تبذل لادارة المطالب البيئية والداخلية، وكذلك الصراع بين هذه المطالب وعليه يرى لازاروس وفولكمان ١٩٨٤ ان التعامل مع الموقف الضاغط يتألف من ثلاث عمليات هي:

١- العملية الاولى: وهي عملية التقييم الاولي Primary Appraisal وهي عملية ادراك الفرد للتهديد الواقع.
٢- العملية الثانية: وهي عملية التقييم الثانوي Secondary Appraisal وهي عملية تحضير الاستجابة الممكنة والملائمة لمواجهة التهديد او التفكير فيها.
٣- العملية الثالثة: عملية التعايش Coping، وهي عملية تنفيذ الاستجابة، وعلى الرغم من انه قد يكون من الممكن وضع هذه العمليات الثلاث على خط متدرج، الا ان لازاروس يؤكد أنّها لاتسير على هذا النحو من التسلسل دائماً. فقد تستثير نتائج إحدى العمليات العملية السابقة عليها(العنزي،٢٠٠٤، ٥،٦) .

وقد قدم لازاروس١٩٧٠ نظرية التقييم المعرفي نتيجة لاهتمامه الكبير بعملية الادراك والعلاج الحسي الادراكي، والتقييم المعرفي هو مفهوم اساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث ان تقدير كم التهديد ليس مجرد ادراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف. وتعرف هذه النظرية الضغوط بأنها تنشأ عندما يوجد تناقص في المتطلبات الشخصية للفرد يؤدي ذلك الى تقييم التهديد وادراكه في مرحلتين :

المرحلة الاولى: وهي الخاصة بتحديد ومعرفة ان بعض الاحداث هي في حد ذاتها شئ يسبب الضغوط.
المرحلة الثانية: وهي التي يحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف، ويمكن توضيح هذه النظرية في الشكل (٧) الاتي:



الشكل (٧) نظرية التقييم المعرفي للضغوط
(عثمان ، ٢٠٠١ ، ١٠٠)

يتضح من الشكل (٧) ان ما يعتبر ضاغطاً بالنسبة لفرد ما لايعتبر كذلك بالنسبة لفرد اخر، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية ومهارته في تحمل الضغوط وحالته الصحية، كما يتوقف على عوامل ذات صلة بالموقف نفسه من قبل نوع التهديد وكمه والحاجة التي تهدد الفرد، واخيراً عوامل البيئة الاجتماعية كالتغيير الاجتماعي ومتطلبات الادوار(عثمان، ٢٠٠١، ١٠٠، ١٠١) .

هناك العديد من الضغوط التي يواجهها الطلاب يوميا وتتمثل بالمشكلات النفسية والعائلية والاقتصادية والصحية والدراسية، وتلك التي يواجهها في المدرسة تأخذ عدة اشكال، فضلا عن الاجهادات المتوقعة في كل مرحلة دراسية ، وكذلك قد تأخذ الضغوط شكل صراعات مع الوالدين والاصدقاء، وديمومة القلق. والاحداث الايجابية كما هي الاحداث السلبية يمكن ان تكون ضاغطة فعندما يتم اختيار الصف مراقبا للصف، او يتم تكليفه بتشكيل فريق للمناظرة او تشكيل فرق اخرى لمدرسة فان كل هذه الاعمال وما تتطلبه من تطبيق على ارض الواقع جميعها تعتبر مواقف ضاغطة حتى وان كان التفكير فيها مرغوباً، فالضغوط تظهر دوما كلما استجاب المراهقون للمطالب او الاحداث الجديدة، وان كلا من الاحداث الايجابية والسلبية تستلزم من المراهقين البحث عن طرق جديدة للتكيف (Cobb,2001, 554) .

التعايش مع الضغوط

ان الافراد الذين لديهم مرونة والذين يحافظون على هدوئهم وكفاءتهم تحت التحديات او التهديدات هم القادرون على التكيف بعد تعرضهم لاحداث مؤلمة. وهناك عاملان مهمان وقائيان والذي يبدو انهما يساعدان الاطفال والمراهقين للتغلب على الضغوط ويسهم في سهولة التكيف: علاقات اسرية جيدة وتوظيف معرفي، فالاطفال المتكيفون الى حد ما يمتلكون علاقات جيدة وروابط قوية على الاقل بأحد الوالدين او بالشخص الذي يساعدهم ويكون الطفل او المراهق مقربا لهم من المعتنين بامرهم من البالغين الكفوئين. وكذلك يميل المتكيفون من الاطفال والمراهقين الى امتلاك نسبة ذكاء عالية ويكونون جيدين في حل مشكلاتهم، ولديهم معلومات ومهارات العمليات العالية التي ربما تساعدهم للتعايش مع الشدائد وحماية أنفسهم وتعديل سلوكهم وتعلمهم من التجارب وهم بذلك يجذبون انتباه اساتذتهم والذين يمكن ان يكونوا لهم مرشدين او اصدقاء. ان الصحة ذات علاقة بالاحداث اليومية التي يمر بها الفرد كالمشاحنات مع الاخرين، فيميل الافراد الى ان يكونوا اكثر واقعية للتعايش مع الضغوط، فهم يمتلكون إحساساً حول ما باستطاعتهم إجراءه من تغييرات في الظروف المحيطة بالضغوط او قبول ما ليس باستطاعتهم تغييره. لذلك يجب توفير ورش عمل لادارة الضغوط تعلم الناس كيفية السيطرة على ردود افعالهم او تفاعلهم من خلال عدة تقنيات كالاسترخاء والتأمل والتغذية الراجعة الحيوية (Papalia et al.,2004,378,578). وتدريبهم على حل المشكلات وعلى المهارات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية ومهارات ادارة الذات والتحكم في الغضب وتعلم العادات الصحية الجيدة (يوسف،٢٠٠٧، ٥٠) .

ثانيا: التعايش المركز حول الانفعال Emotion-Focused coping: وهو الاجراءات السلوكية والمعرفية التي تستهدف تنظيم انفعالاتنا تجاه المواقف الضاغطة (الشرقاوي،١٩٩٣، ٦٨). ويرى لازاروس ان هناك علاقة بين تنظيم الانفعالات والتعاسة المرتبطة بالضغوط، وان هذا التعايش من افضل الوسائل لمواجهة المواقف التي تدرك انها ليست قابلة للسيطرة عليها (علاء الدين وعبد الرحمن،٢٠١١، ٣٧٤) .

ويتمثل في ردود انفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة مثل الغضب والتوتر والانزعاج والقلق والياس(الزيود، ٢٠٠٤، ٥). وهو محاولة لادارة استجابات الانفعال والتي هي كنتيجة للانفعال، ويتضمن بعض اشكال التعايش المركز على الانفعال تقييما للموقف بطريقة تقلل من تاثير الانفعال (Passer et al.,2009,737). او يتوجه مباشرة نحو تحسين الشعور مثل: ادارة وتنظيم الاستجابة الانفعالية للمواقف الضاغطة لغرض إزالة التاثير الجسدي والنفسي المؤلم عند الفرد، وهذا النمط من التعايش يظهر في الغالب عندما يتبين للشخص انه ليس باستطاعته الا عمل النزر القليل او لاشئ حيال وضعه (Papalia et al,2004, 651).

تعرف ادارة الانفعالات بانها القدرة على تنظيم الانفعالات بطريقة جيدة سواء الخاصة بالفرد ام العامة المتعلقة بعلاقته بالاخرين او انها القدرة على تنظيم الانفعالات وتهذيبها والتعامل معها باسلوب بناء وضبط ردود الافعال لتحقيق الاتزان النفسي. وتشير ايضاً الى قدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته والى حكمته في اختيار الزمان والمكان والكيفية المناسبة التي تؤدي الى توافق سليم مع الموقف حيث من السهل ان تنفعل ولكن لسبب مناسب ومن الشخص المناسب وفي الوقت المناسب وبالقدر المناسب ولفترة زمنية مناسبة فهذا هو الامر الصعب (العادلي،٢٠١٠، ٦٩). ويؤكد شابيرو٢٠٠١ على اهمية ادارة الانفعالات في توجيه العلاقات الانسانية بالسلوك الاخلاقي والتفكير وحل المشكلات والتفاعل الاجتماعي، والنجاح الاكاديمي والعملي، والعاطفي (الشمري،٢٠١٠، ١١) .

ويتضمن التعايش المركز حول الانفعال ستراتيجيات مثل التجنب للمواقف الضاغطة والتقليل من شأن المشكلة ومحاولة الفرد لابعاد نفسه عن عواقب المشكلة او اشغال نفسه بعمل اشياء اخرى كالاكل والشرب، والافراد عادة يتبعون هذه الاستراتيجية السلبية بعدم الاكتراث للالم فهذا النمط من الافراد لايفعلون شيئاً لحل المشكلة او لمنع ظهورها في المستقبل (Gazzaniga & Heatherton, 2006, 414) .

ومثال على ذلك أن الطالب ربما يقرر التعامل مع قلق الامتحانات القادمة التي سيخوضها بالذهاب الى حفلة او مكان اخر لأجل نسيانها، وهو يعلم في داخله انه سيتمارض في النهاية عند عدم تَهيُّئِه للامتحان المحدد، أو قد يقرر الفرد بأنه لايمكن عمل أي شيء تجاه الموقف وببساطة يعني القبول بهذه الحقيقة غير المرحب بها (Passer et al.,2009,737) .

والاستراتيجية الاخرى المركزة على الانفعال هو تحويل الانتباه بعيدا عن المشكلة عن طريق إنكار وجود مشكلة أصلا، فالتركيز على المشكلة يؤدي الى الاستجابة لسلسلة التانيب القاسي الذي يتلقاه الفرد من رب عمله مثلا، وهذا يجعله يجد اكثر في عمله وكذلك يبحث عن

طرائق أخرى أكثر نفعاً تجعل الفرد يبرز مهاراته او تجعل الفرد يفكر في وظيفة اخرى. وفي أحيان اخرى فان الاستجابات المركزة على الانفعال من المحتمل تجعل الفرد يرفض التفكير بالتأنيب بل على العكس ربما يقنع ذاته بان المدير لم يكن يقصد فعلا أنْ يحرجه (Papalia et al.,2004,65) .

ان مهارة التعايش المركزة حول الانفعال والمتضمنة التفكير بتجنب او رفض المشكلة تبدو مرتبطة بنقصان التكيف الفاعل، ومن جانب آخر هناك تعايش مركز على الانفعال المتكيف، كمثال التحقق في التفكير غير العقلاني السلبي وتغييره بتعلم مهارات الاسترخاء هو التقليل من رد الفعل تجاه الضغوط، فعفوك عن شخص ما بسبب التجاوز الذي بدر منه تجاهك دلالة على تغيير تفكيرك السلبي (Passer et al.,2009,738). مثل هذا التعلم الحقيقي هو الذي يجب ان يكون هدفنا من عمليات التربية والتعليم وذلك بتغيير التفكير غير العقلاني الى مهارات صحيحة نحن بأمس الحاجة اليها في الوقت الحاضر .

ان التعايش المركز على الانفعال هو عامل تثبيط أكثر مما يكون عامل تنشيط، فهنا يتم التركيز على التقليل من الأضرار الانفعالية للضغوط، وليس التركيز على تغيير هذه الضغوط (Cobb,2001,552). ومن الممكن ان يكون هذا التعايش الطريقة الاكثر تكيفاً والتي باستطاعتنا اعتمادها، ففي البداية ربما لايمكننا السيطرة على الموقف، ولكن يمكن ان يكون بمقدورنا فيما بعد منع او السيطرة على الاستجابات الانفعالية السيئة (غير المتكيفة) (Passer et al.,2009,739) .

ويكون التعايش المركز على الانفعال الذي يستمر لفترة قصيرة ستراتيجية فاعلة ومفيدة في بعض الظروف التي تستمر لفترات حتى اكثر من القصيرة خصوصا عندما يكون للافراد سيطرة قليلة على الموقف. فمثلا اذا كان شخص ما سئ المزاج واعتدى عليك بقوة او ضربك، فتجاهله من قبلك يكون أحسن خيار بالنسبة لك (Gazzaniga & Heatherton , 2006 , 414) .

ان ردود افعال التعايش يمكن أن تكون على هيئة سلسلة متصلة من التفكير، يرافقها كبت ورفض كبير للغاية للمشكلات عند البعض وفرط الحساسية أزاءها عند البعض الاخر. وان الاستجابة الواقعة منتصف مدى التفكير المستمر هي الاكثر تكيفاً، اما الواقعة ضمن الغاية القصوى فانها عادة تكون غير تكيفية. فالمراهقون الذين يكبتون أو ينكرون مشاكلهم، فهم عادة ما يفشلون في التعامل مع المعلومات السلبية، وعلى النقيض فان المراهقين ذوي الحساسية المفرطة فانهم يركزون بشكل خاص على الجانب السلبي، وهكذا فان أية طريقة لن تكون قابلة للتكيف، لأن المراهقين ليسوا بحاجة فقط الى ادراك المواقف التي يمكن ان تهددهم ولكن عليهم ان يكونوا قادرين على بحث وسائل تحليل هذه التهديدات وايجاد مخرج منها، فالافراد يتميزون بمدى انفتاحهم على المعلومات سواء في التعايش مع الضغوطات او الصعوبات التي تميز التحليل. وأولئك ألذين يعتمدون خبرات وتجارب ذات صلة مباشرة بالقرارات والمشاكل التي يواجهونها هم اكثر رغبة في تبني طريقة التركيز على المشكلة في التعايش وعلى العكس، فاولئك المنغلقون نسبياً نحو المعلومات الجديدة فان بديلهم هو الاتكال على معايير الاخرين،

وهم أكثر رغبة في استخدام الطرائق المركزة على الانفعال، كما في الافراد الذين يماطلون ولايفعلون شيئاً عند مواجهتهم للضغوط (Cobb,2001,552) .

والطلبة في هذه المرحلة يعيشون حياة انفعالية حادة وللعوامل الاجتماعية دور مهم في الاثارة الانفعالية فشكهم في دورهم الاجتماعي وفي مشاعرهم وصراعاتهم مع الأسرة والمدرسة والمجتمع التي يحسون بها تعيق نشاطهم وتحول دون تحقيق أهدافهم وامالهم، فان استجابتهم الانفعالية تتأثر الى حد كبير بمستويات المعايير والقيم التي تفرضها الجماعة والثقافة، ويكون الافراد في نهاية فترة المراهقة المبكرة قد وصلوا الى تحكم جيد في استجاباتهم الافعالية وتزداد مشاعرهم بخصوص عدم جدوى الاستجابات الانفعالية القديمة (العادلي، ٢٠١٠، ٦٩، ٧٢) .

وقد افترض لازاروس ان الافراد يستخدمون عدداً متنوعاً من اساليب التعايش اعتماداً على طريقتهم المفضلة والمتطلبات التكيفية للموقف، ورغم ان اساليب التعايش الثابتة موجودة ومهمة، الا ان التعايش يعد سياقياً بشكل كبير، فلكي يكون فاعلاً يجب ان يتغير عبر الوقت وعبر ظروف الضغوط المتنوعة (برافين،٢٠١٠، ٢٨٦) .

ان اغلب الناس يستخدموا كلا من التعايش المركز على المشكلة والانفعال، وان البالغين الاكبر عمرا لديهم تعايش مع الانفعالات اكثر من الاصغر عمرا، هذا بسبب كونهم افضل قدرة على السيطرة على انفعالاتهم مع قدرتهم على اعتماد التعايش المركز على المشكلة لكنه يحمل احتمالية العبثية (لاجدوى منه) او يكون غير نافع (Labouvie et al.,1987,286) .

ووجد من خلال طرائق التعايش ان هناك اختلافاً قليلاً بين النوعين في استخدام المهارات سواء كانت مركزة حول المشكلة او الانفعال، فقد وجد كل من فيليب وجارفس Phelps & Jarvis1994 ان طالبات المدارس الثانوية اكثر ميلا من الطلاب باستخدام مهارات التعايش المركزة على الانفعال وذلك من خلال بحثهن عن الدعم من الاخرين، سواء باكتساب ماذا بامكانهن العمل في المواقف المشابهة او بالتحدث عن ما يشعرن به (Cobb,2001, 552).

ثالثاً: التعايش المركز حول التقييم: ويتمثل في اعادة تفسير وتقويم الموقف والتحليل المنطقي والنشاط العقلي (الزيود، ٢٠٠٤، ٥). ويؤثر التقييم المعرفي على ادراك الناس وردود فعلهم تجاه مسببات الضغوط الكامنة (Papalia et al.,2004,445,).

ويحدث التعايش المركز على التقييم حينما يعدل الفرد الطريقة التي يفكر بها وعلى سبيل دأب الفرد على ابعاد نفسه عن المشاكل، فالناس يمكن ان يبدلوا طريقة تفكيرهم عن المشكلة وذلك بتغيير اهدافهم وتعديل قيمهم (Billings & moos,1981,140) .

ويطلق لازاروس على تنظيم الانفعالات اسم اعادة التقييم المعرفي او تغيير الطريقة التي يدرك بها الموقف الانفعالي، وتتضمن اعادة الصياغة المعرفية للاحداث الانفعالية لغرض التقليل من تأثيراتها، والافراد ذوو اعادة التقييم المعرفي المرتفع لديهم كثير من الانفعالات الموجبة وقليل من الانفعالات السالبة وتتحسن علاقتهم الاجتماعية وتوافقهم النفسي (العادلي، ٢٠١٠، ٦٩) .

ووضع لازاروس صنفين لمفهوم عملية التقييم وهما :

١- التقييم الاولي Primary Appraisal : ويشير الى إصدار الفرد حكما معينا حول نوع الضغط ودرجة تهديده فقد يقيم الفرد الموقف الذي يتعرض له على انه سلبي أو إيجابي، شديدٌ او ضعيف، ضار، او غير ضار .... الخ (الأميري ، ٢٠٠١ ، ٢٣). ويستخدم الناس التقييمات الابتدائية لكي يقرروا ما اذا كانت المثيرات ضاغطة، او نافعة، او ليست ذات علاقة بالموضوع (Papalia et al.,2004,652) .

٢- التقييم الثانوي Secondary Appraisal : بالرغم من اهمية التقييم الاولي الا ان التقييم الثانوي يكتسب اهمية اكبر لدى لازاروس وجماعته، اذ يحدد الفرد في التقييم الثانوي مصادر التعامل مع المواقف الضاغطة وحرية الاختيار والتقييم حيث يتم تقييم طرق التعامل المتاحة ونتائج اختيار اي منها واحتمال نجاحها (الاميري، ٢٠٠١، ٢٣). ويستخدم الناس التقييمات الثانوية لتقييم خيارات الاستجابة عند اعتبار المثير ضاغطاً (Papalia et al.,2004,652) .

ان عمليات التقدير الاولي والثانوي هي عمليات عامة للتعايش مع الضغوط. ومع ذلك فان مختلف اشكال التعايش مع الضغوط تكون متاحة في مواقف الشدة للتحكم في الظروف التي تقدر على انها مرهقة لموارد الفرد او لتحملها (برافين،٢٠١٠، ٢٨٤) .

وعندما يتعايش المراهقون مع واحدة من هذه الطرائق فانهم من المحتمل ان يتطلعوا الى اضافة معلومات وادراك طرائق بديلة مقللة لضغوطات المشكلة، والعملية الاكثر فاعلية هي تلك التي يتم فيها تقييم المعلومات وصنع القرارات ومواجهة المشكلة (Cobb,2001, 552) .

وبرهن فولكمان وموسكويتز Folkman & Moskowitz 2000، إنه فضلاً عن التعايش المركز على المشكلة والانفعال، هناك مهارة يمكن ان تساعد الناس في استخدام التفكير الايجابي في التعامل مع الضغوط، التقييم الايجابي الذي هو عملية معرفية يركز فيها الأفراد على الاشياء الجيدة، والاحداث الايجابية الممكن تطويرها في الظرف الذي يعيشون فيه. وكما في المثال عندما يقارن الأفراد انفسهم مع الذين هم أسوأ وضعاً منهم، فهذه المقارنة مع الآخرين بالنزول الى وضع الآخرين تظهر مساعدة الناس على التعايش مع المشكلات والأمراض. وان ايجاد الاحداث الايجابية يشير الى استراتيجية إضفاء معنى ايجابي على الأحداث الاعتيادية كما في حالة عمل بعض الاشياء ككتابة كلمات عن غروب الشمس الجميل أو محاولة طرح بعض الفكاهة في الموقف أو إشباع رغبة احدهم عن طريق مدح، كل ذلك يمكن ان يسمح للأفراد بالتركيز على المظاهر الايجابية لحياتهم، مما يساعدهم على التعامل مع الضغوط السلبية (Passer et al.,2009,414) .

وقد تبنت الباحثة نظرية لازاروس وفولكمان ١٩٨٠ كأساس نظري لمهارة التعايش وكيفية مواجهة الضغوط للاسباب الاتية:

١- الاساس الذي قامت عليه النظرية هو الادراك حيث اكد لازاروس وفولكمان على أهميته في جعل الافراد يدركون طبيعة الاحداث وما تتطلبه من استجابات لذلك أصبح تحقيق التوافق بين الشخص والبيئة مرتبطا بتقديره المعرفي .
٢- ان هذه النظرية ركزت على الجوانب المعرفية والانفعالية للفرد باعتبارها مصادر لمواجهة الضغوط وردود الفعل عليه وتعد هذه الجوانب مصادر داخلية تعبر عن ما ينطوي عليه البناء النفسي للفرد.
٣- انها وضعت نموذجاً واضحاً لتفسير الضغوط، حيث ان الموقف الضاغط بما له من جوانب نفسية فان له اثراً في التقييم المعرفي للفرد من حيث كونه يمثل خطراً او ضرراً يلحق بالفرد.
٤- تهتم بامكانات الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة وأساليب مواجهتها.
٥- لم تهمل هذه النظرية المحيط الخارجي لذلك عدت المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد من البيئة المحيطة بالفرد وتقييم الفرد لهذه المواقف وردود أفعاله عليها أهم العناصر المتفاعلة في حساب مهارة التعايش .

مهارة التعايش والدعم الاجتماعي

وهي واحدة من أكثر العوامل أهمية لتعايش الأفراد ولكافة الأعمار بفاعلية مع الضغوط هو مستوى الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه، والدعم الاجتماعي يشير الى البحث عن الافراد الآخرين والذين لديهم القدرة على توفير المساعدة، التشجيع، والنصيحة. والمراجعات الحديثة لاكثر من (٨٠) دراسة وجدت دليل قوي لعلاقة الدعم الاجتماعي مع نقصان المشكلات الصحية (Gazzaniga & Heatherton, 2006,415) .

ان التغيرات في مرحلة المراهقة تنجم عن عدد من الضغوط، بعضها داخلي والآخر خارجي المنشأ، والمراهقة نتاج للعوامل الوراثية والبيئية، فالتغيرات البيولوجية هي تغيرات عامة موجودة في كافة الثقافات، بينما هناك ضغوط أخرى خارجية مرتبطة بالتوقعات الاجتماعية التي تلح على المراهق بضرورة التخلي عن الطرق الطفولية وعلى تطوير علاقات تفاعل اجتماعي مع الاخرين والتي غالبا ما تنتج عن الوالدين والرفاق والمعلمين والمجتمع على وجه العموم، وتؤدي هذه الضغوط الخارجية الى نقل الفرد الى حالة من النضج بنسبة اسرع مما يفضله هو، بينما قد تعمل في مواقف اخرى على كبح جماح سعي المراهق نحو الحرية والاستقلالية، ولكن تفاعل هذه القوى هو الذي يسهم أكثر من أي شئ آخر في نجاح أو فشل الانتقال من الطفولة الى النضج (شريم،٢٠٠٩، ٢٦) .

ويعد الجانب الاسري من اهم الجوانب التي تؤثر في شخصية الطالب واسلوب تكيفه، فالحب والعاطفة الصادقة التي يتلقاها المراهق من خلال تفاعله مع اسرته امور من شانها ان تعزز مكانته وثقته بنفسه واستقراره، وتنمي لديه النواحي الايجابية الخلاقة تجاه الحياة وقدرته على مجابهة الامور الصعبة كما يجابه الامور اليسيرة على حد سواء(العكايلة،٢٠٠١، ١٦٩). فالاسرة لها دورا حاسماً في الاثارة الانفعالية للمراهق فكلما كانت علاقة المراهق بوالديه في

المراحل العمرية السابقة على درجة معقولة من السواء، وكلما تهيأت له من الخبرات في البيئة الاجتماعية ازدادت فرص اجتياز هذه المرحلة بشكل اكثر ملائمة (العادلي، ٢٠١٠، ٣٧) .

ويمكن للمراهق النجاح في السيطرة على الضغوط، وأحد جوانب القدرة على معالجة الضغوط يستمد من الدعم في مجال واحد على الاقل من مجالات المواجهة. وعندما يدخل الاطفال مرحلة المراهقة ويشعرون بالحاجة لان يعاملوا كراشدين، وعندما لايتجاوب الاباء مع هذه الحاجة فان اطفالهم قد يرفضون التأثير الوالدي ويسعون الى دعم وتقبل الرفاق مهما يكلفهم الأمر ذلك وبالتالي يصبح المراهق اكثر اعتمادا على جماعة الرفاق من اجل الاحساس بالامن، ففي هذه المرحلة يشعر الشاب الصغير ان دعم الرفاق عبارة عن حاجة ملحة ربما لانه يشعر انهم يعيشون خبرات مماثلة وبالتالي يمكن الاعتماد عليهم لفهم الخبرات الناجمة عن هذه التغيرات. وقد يقاوم الطفل مساعدة الوالدين وتصل هذه المقاومة حدها الأقصى خلال مرحلة المراهقة ولكن لحث الابناء للتعبير عن مشاعرهم وعواطفهم يمكن اللجوء الى فتح باب المناقشة والحوار بالتحدث عن الاشياء التي تضايقهم ويتوجب على الوالدين تقاسم الخبرات التي اكتسبوها خلال الاعوام مع أبنائهم، كما يتوجب عليهم اظهار التقدير والاحترام للخبرات الحياتية التي يعيشها ابنائهم واخذها بعين الاعتبار، ويشير فونتيل Fontelle 2002 بأنّ عدم محاولة الوالد لأن يضع نفسه مكان المراهق ويقترب من فهمه، فانه لن يستطيع التواصل مع أفكاره مطلقاً ولكنه يصبح كأنه يتحدث مع نفسه فقط (شريم، ٢٠٠٩، ٢٣٨) .

ان الدعم الاجتماعي يساعد الافراد للتعايش مع الضغوط من خلال طريقتين اساسيتين:

اولا: يبدي الافراد مع الدعم الاجتماعي ضغوطاً قليلة بشكل عام .

ثانيا: الدعم الاجتماعي يعين على التعايش، لان الاخرين يقللون من التاثير السلبي للضغوط التي تحدث .

تفترض فرضيات تخفيف الصدمات بان الاخرين يوفرون الدعم المباشر لمساعدة الافراد على التعايش مع الأحداث الضاغطة، وان الحصول على الدعم الانفعالي من الاخرين اكثر أهمية من تزويدهم بالمعلومات، ويتضمن الدعم الانفعالي التعبير عن الاهتمام والقبول بالاصغاء الى مشاكل الاشخاص الاخرين، وياخذ الدعم الاجتماعي ايضا اشكال ملموسة مثل توفير المواد المساعدة التي تعين في الاعمال الشاقة ولكن لكي يكون الدعم فاعلا يحتاج الى ان يتضمن عناية الناس لمستلم الدعم (Gazzaning & Heatherton, 2006 , 416) .

الارشاد واكتساب مهارة التعايش

ان اكتساب المهارات اللازمة للتعايش بنجاح في المواقف المتنوعة والتي تثير بعض الأحيان صعوبات في مواجهتها من قبل الطلبة وخاصة في المرحلة المتوسطة فان للارشاد التربوي دوراً كبيراً في المدارس من خلال الاساليب المعرفية والسلوكية المختلفة يتم تعليمها من خلال التعامل اليومي والبرامج الارشادية .

فضلاً عن تزويد الطلاب بدعم مساند، فان المرشدين يساعدون المسترشدين ايضاً في تطوير مهارات التعايش للتعامل مع أزماتهم الحالية، وهذا ربما يتضمن مساعدة المسترشد لاستكشاف

مختلف الحلول للمشكلة وان يمارس تقنيات تخفيض الضغوط وتشجيعهم على التفكير الايجابي وهذه العملية ليست فقط تعليم هذه المهارات للمسترشدين، انما هي تتحدث عن تشجيع المسترشد أيضاً لعمل تعهد او التزام للاستمرار في استخدام هذه المهارات لأجل المنفعة في المستقبل (Tuckman,1992,365).

إن الأساليب التوافقية السديدة يمكن ان تكتسب وذلك تأسيساً على مبادئ المدرسة السلوكية الخاصة بالتعلم، باستخدام الاساليب التدعيمية في تشكيل الاستجابات السلوكية (ربيع، ٢٠١١، ٤٥٣) .

وترى نظرية فيليبس ان تغيير سلوك الفرد ينطوي على التدخل والمواجهة لما يقوم به وذلك يعني تغيير الفروض التي على أساسها يصدر السلوك، فهي ترى ان السلوك ليس نتيجة للاشعور او الدافع والحاجات المكبوتة ولكنه نتيجة للتاكيدات التي يصنعها الفرد والمتعلقة بذاته في علاقاته بالاخرين (باترسون ،١٩٩٢، ٤٢٠) .

فالبرامج المدرسية التي تتبنى منع السلوك العدواني للارتقاء بالكفاءة الاجتماعية أثبتت نجاحها، ففي إحدى هذه البرامج التي تبنت ستراتيجيات تفكير متعددة (PATH) باستغلال التفكير والسلوك الذي يستند الى الوعي الانفعالي والسيطرة عليه. والتطور الانفعالي والمعرفي يوجه من خلال دروس تتابعية متروية، والتي تتضمن التعليمات، صفحة الاعمال، مناقشات، لعب الدور، النمذجة والمحاكاة وتعزيزها بالاساتذة والاصدقاء ومن خلال الخبرة من هكذا برامج، اقترحت بان تتبنى المدارس أهدافاً تكاملية تربط بين الانفعال الاجتماعي مع التطور الاكاديمي، فالاطفال المتكاملون اجتماعيا وقليلو الخلاف مع رفاق الصف ربما يكونون قادرين بشكل افضل على التركيز في الواجبات المدرسية (Henrich et al.,1999, 32) .

دراسات سابقة

ومن الدراسات التي تناولت مفهوم التعايش او أحد مجالات هذا المفهوم سواء كان التعايش المركز على المشكلة او المركز على الانفعال والتي اكدت على النماذج الدفاعية التي يستخدمها الفرد ودور المعاملة الوالدية.

دراسة بلوك Block 1971

قام بلوك باجراء دراسة على(250) طالباً وطالبة من مدرستي جونيور وسنيور العاليتين، وتوصل الى وجود استمرارية للخصائص التي اخذت بنظر الاعتبار المتعة بالنشاطات الاجتماعية وتأكيد الذات والرغبة في الانجاز فضلاً عن انه أثبت وجود علاقة بين تكيف المشاركين مع خلفيات عوائلهم، ولاحظ ان المتكيفين بشكل جيد هم اولئك الذين نموا وتربوا ضمن اجواء عائلية نفسية هادئة، وكان والدوهم من ذوي النشاط ومؤكدين لذواتهم، ويتسمون بالدفء الابوي ويأخذون المهام المطلوبة من والديهم على محمل الجد، ويزودون ابناءهم بخط ارشادي ودليل للحياة يتسم بالثبات، ولكنهم في نفس الوقت يتسمون بالحنان والمرونة عند التعامل، وعلى النقيض من ذلك فان الدراسة أظهرت ضعف المشاركين في التكيف كانوا قد اتوا من عوائل ذات خلفية عائلية ضعيفة وأقل مقبولية وفي الغالب كان الوالدان منفصلين

واكثر تعقيداً في التعامل مع اولادهم او ينبذونهم او يعاملونهم بدكتاتورية او يميزون بينهم. وقد استنتج بلوك ان الاجواء العائلية التي يهيّئها الوالدان هي التي ستضع اولادهم ضمن نمط حياة سعيدة او مريضة والتي تؤدي بالنتيجة الى نماذج للتعايش صحية وغير صحية (Block,1971,266).

دراسة هولاهان وموس Holahan & Moos1990

درس كل من هولاهان وموس نماذج التعايش والنتائج السلوكية لدى (٤٠٠) فرد في كاليفورنيا لمدة اكثر من سنة، وتوصلا الى ان الناس عادة يستخدمون عدة طرق للتعايش مع الضغوط منها طريقة التعايش المركز على المشكلة، والتي غالباً ماترتبط مع التوافق الايجابي مع العامل المسبب للاجهاد او الضغط، وعلى النقيض منه التعايش المركز على الانفعال والذي تضمن إغفال للمشاعر او إلقاء تبعات الامور على الاخرين مما ينبّئ عن يأس وضعف توافق مستخدمي هاتين الطريقتين (Passer et al.,2009,738) .

دراسة فايلنت Vailant 1994

وهي دراسة للنماذج الدفاعية التي يستخدمها الفرد كطرائق للتعايش في كل مرحلة عمرية، صنف فايلنت نماذج التعايش هذه استناداً الى مستويات النضج النفسي لدى الفرد، وضمن آليات الدفاع فقد وضع في أسفل الهرم الآلية التي غالباً مانجدها عند الطفولة المبكرة مثل آلية الانكار أو آلية التشويه التام للواقع وصعوداً خلال سلم الهرم لاليات الدفاع فانه وضع النموذج الاخر والذي يمكن أن نراه عند المراهقين والبالغين مثل آلية الاسقاط وآلية وسواس المرض وآلية الهيجان الانفعالي اللاعقلاني، وفي قمة الهرم فان نماذج التعايش التي اخذها فايلنت بنظر الاعتبار عند المراهقين والبالغين كانت من مثل الدعابة، والية الكبت التي تدخل ضمن خانة (المجهود الواعي) الذي يستخدمه الفرد للدفع بحالة القلق الذي يسبب له الازعاج بعيداً عن تفكيره، وكذلك(حالة الايثار) الحالة التي يحاول فيها الفرد إعطاء الآخرين ما يتمنىٰ أن يمتلكه لنفسه أويصل به الى نفسه (Gleitman et al.,2004,626) .

دراسة بلانجارد واخرون Blanchard et al. 1995

في دراسة بلانجارد واخرين على اعمار مختلفة من بينهم (٧٠) مراهقاً ومراهقة طلب منهم كتابة مقال عن معالجة (٥٠) مشكلة، المشاركون بغض النظر عن اعمارهم فان معظمهم قد اختاروا الاستراتيجيات المركزة على المشكلة (اما في فعلها المباشر، او بتحليل المشكلة لغرض فهمها بشكل افضل). وكانت هذه الطريقة صحيحة وبشكل خاص للحالات التي لم تكن تمتاز بالانفعالية العالية (Papalia et al.,2004,652) .

دراسة تشان ٢٠٠٥

استهدفت دراسة تشان ٢٠٠٥ معرفة العلاقة بين متغير الذكاء العاطفي والمواجهة الاجتماعية والضغوط الاجتماعية لدى عينة من الطلاب الموهوبين الصينيين في (هونك كونك)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) طالباً، وبعد معالجة البيانات إحصائيا وباستعمال معامل الارتباط بين المتغيرات الثلاثة، أشارت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة احصائياً بين الذكاء العاطفي والمواجهة الاجتماعية والضغوط النفسية، وفسرت الدراسة هذه العلاقة نتيجة استخدام الأنموذج والتعلم والتكيف الاجتماعي، التي كانت لها آثار ذاتية على أفراد العينة واستجاباتهم (تشان ،٢٠٠٥، ١٦٣- ١٧٨) .

مدى الافادة من الدراسات السابقة

بعد استعراض دراسات سابقة تناولت بعض متغيرات البحث الحالي وبشكل مباشر كمتغيرات رئيسة وبشكل غير مباشر من خلال دراسة بعض مجالات متغيرات البحث، يمكن تحديد جوانب الافادة منها بما يلي:

١- الكشف عن طبيعة المتغيرات المدروسة والعلاقات بين هذه المتغيرات، واعطاء فكرة عن الجهود السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي .

٢- تحديد اهداف البحث الحالي وانتقاء الاسلوب الامثل لتحقيقها .

٣- التعرف على الطرق التي اتبعتها الدراسات في اختيار عيناتها، وان التباين الواضح في حجم ونوع العينات يحكمه طبيعة الدراسات واهدافها .

٤- الاطلاع على الادوات والمقاييس المستخدمة والبيئات التي تمت فيها الدراسات، والتحقق من الخصائص التي يجب توافرها وما تقتضي من اجراءات تتضمن شروط الدقة والموضوعية والقدرة على القياس .

٥- استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة لتحقيق اهداف البحث .

٦- الاطلاع على النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة، ومن ثم الاستفادة منها بموازنة نتائجها عند تفسير نتائج البحث الحالي .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته Research methodlogy and procedures

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهجية البحث والاجراءات التي قامت بها الباحثة ووصفاً لمجتمع البحث واختيار العينة والأدوات المعتمدة في تحقيق أهداف البحث، والوسائل الاحصائية التي استعملت في معالجة بيانات البحث الحالي وعلى النحو الاتي :

اولاً: منهجية البحث Research methodlogy

ان البحث يرتبط بطبيعة المنهج وعلاقته بالظاهرة المراد دراستها، والمنهج المتبع في تحقيق أهداف هذا البحث هو المنهج الوصفي الارتباطي. ويعد هذا النوع من البحوث ذا اهمية خاصة في مجال الدراسات الانسانية ويقوم على جمع المعلومات دون زيادة أو نقصان ثم يحلل تلك المعلومات، ويصل الى حكم حول تلك الظاهرة المدروسة (عبد الهادي،٢٠٠٦ ،٥٢).

ولا يقتصر الاسلوب الوصفي على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات عنها، بل لابد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفيا. بحيث يؤدي ذلك في الوصول الى فهم لعلاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر، والهدف من تنظيم المعلومات وتصنيفها هو للوصول الى استنتاجات وتعليمات تساعدنا في تطوير الواقع الذي ندرسه (عبيدات واخرون، ١٩٩٦، ٢٢٤) .

لذا تم اعتماد هذا المنهج في معرفة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي (المخططات الادراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش) ومعرفة درجة واتجاه تلك العلاقات، ومدى اسهام كل متغير في العلاقة مع المتغيرات الاخرى .

ثانيا : مجتمع البحث Population of the Reasearch

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع المدارس الثانوية (المرحلة المتوسطة) للمتميزين في مدينة بغداد التابعة لمديريات تربية (الرصافة الاولى والثانية، والكرخ الاولى والثانية) والمدارس الثانوية للمتميزين في مدينة بعقوبة التابعة لمديرية تربية ديالى للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

وقد تم تحديد المرحلة المتوسطة من المدارس الثانوية للمتميزين مجتمعا للبحث للاسباب الاتية :

١- تشير الاطر النظرية الخاصة بمتغيرات البحث، المخططات الادراكية، التمركز حول الذات، ومهارة التعايش، الى ان هذه الوظائف النفسية تبرز وتتبلور في مرحلة المراهقة المبكرة التي تمتد من(١١-١٥) سنة تقريبا حسب تقسيمHurlock 1967 لمراحل المراهقة، وهذه المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الاعدادية والجامعية هي مرحلة تشكيل للمهارات المعرفية والسلوكية لذا تم اختيارها في هذا البحث .

٢- ان التمركز حول الذات الذي يتخلص منه الاطفال في مرحلة الطفولة المتاخرة ، يعود الى الظهور مرة أخرى في مرحلة المراهقة ويبلغ أوجه عند عمر(١٤-١٦) سنة، لذلك فانه طلبة الصف الثاني والثالث المتوسط يكونون فئة مثالية لقياس هذه النزعة لديهم .

٣- ان متغيرات البحث تتناول الجوانب المعرفية للطالب، لذلك فان اختيار عينة الطلبة المتميزين كان لابد منه، لما يتميزون به من قابليات عقلية واساليب تفكير وذكاء عام واستعدادات نوعية تفوق ما لدى اقرانهم من الطلبة العاديين (Papalia et al.,2004,343) .

وعليه يتكون مجتمع البحث من مدارس المتميزين*، البالغ عددها (١٨) مدرسة ثانوية للمتميزين، موزعة على المديريات العامة للتربية الخمس في محافظتي بغداد وديالى. وقد بلغ عدد طلبة المرحلة المتوسطة في هذه المدارس(٥٣٨٣) طالباً وطالبة، موزعين بحسب النوع، بواقع(٣٠٥٨) ذكوراً و(٢٣٢٥) اناثاً والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١) مجتمع البحث لمدارس المتميزين بحسب المديرية والنوع واعداد الطلبة

ت	المديرية العامة لتربية	المحافظة	عدد مدارس المتميزين	عدد طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس المتميزين		المجموع
				النوع		
				ذكور	اناث	
١-	الرصافة الاولى	بغداد	٥	١٠٥٤	٧٠٧	١٧٦١
٢-	الرصافة الثانية	بغداد	٥	٨٦٠	٥٣٨	١٣٩٨
٣-	الكرخ الاولى	بغداد	٤	٧٢٨	٧١١	١٤٣٩
٤-	الكرخ الثانية	بغداد	٢	٣٣٠	٣٠٩	٦٣٩
٥-	محافظة ديالى	ديالى	٢	٨٦	٦٠	١٤٦
المجموع			١٨	٣٠٥٨	٢٣٢٥	٥٣٨٣

ثالثاً: عينة البحث The Sample Of The Reserch

يقصد بالعينة اختيار جزء من مجتمع البحث بحيث يمثل هذا الجزء المجتمع تمثيلاً كاملاً في جميع خصائصه (الخطيب واخرون،١٩٨٥، ٣٩) واختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية من مدارس المتميزين للمديريات العامة الخمس من محافظة بغداد (الرصافة الاولى والثانية والكرخ الاولى والثانية) ومن المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى وذلك بعد

* تم الحصول على هذه البيانات من قسم الاحصاء والتخطيط التربوي في المديريات العامة للتربية الخمس في محافظتي بغداد وديالى في ضوء كتاب الدراسات العليا – كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ديالى المرقم دع ٥٣٤ في ١٢/ ٣ / ٢٠١٣

الحصول على كتب تسهيل المهمة من المديريات العامة المذكورة حيث تم تزويد الباحثة بعدد واسماء وعناوين مدارس المتميزين وكذلك احصائية اعداد الطلبة ضمن هذه المدارس .

وقد بلغت عينة البحث (٤٠٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم بصورة متساوية وبواقع (٢٠٠) طالب من الصفين الثاني والثالث و(٢٠٠) طالبة من الصفين الثاني والثالث وبواقع (١٠٠) طالب وطالبة من كل صف وهم يمثلون نسبة (٧،٤٣%) من مجموع مجتمع البحث والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢) عينة البحث موزعة بحسب المدارس والنوع والصف

ت	اسم المدرسة	النوع		الصف		المجموع
		ذكور	اناث	الثاني	الثالث	
١-	ثانوية كلية بغداد / الرصافة الاولى	٥٠		٢٥	٢٥	٥٠
٢-	ثانوية الاعتزاز للبنات/ الرصافة الاولى		٥٢	٢٧	٢٥	٥٢
٣-	ثانوية المتميزين/ الرصافة الثانية	٥٠		٢٥	٢٥	٥٠
٤-	ثانوية المتميزن الخضراء/ الكرخ الاولى	٥٠		٢٥	٢٥	٥٠
٥-	ثانوية المتميزات الخضراء/ الكرخ الاولى		٥٤	٢٨	٢٦	٥٤
٦-	ثانوية المتميزات/ الكرخ الثانية		٥٣	٢٨	٢٥	٥٣
٧-	ثانوية الجواهري للمتميزين/ ديالى	٥٠		٢٥	٢٥	٥٠
٨-	ثانوية الحرية للمتميزات/ ديالى		٤١	١٧	٢٤	٤١
	المجموع	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

رابعا : ادوات البحث

بغية تحقيق أهداف البحث، اقتضى ذلك توافر مقياس لقياس المخططات الادراكية ومقياس لقياس مهارة التعايش وآخر لقياس التمركز حول الذات وايجاد الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة. فقد اتبعت الاجراءات الاتية لاعداد تلك الادوات:

١- مقياس المخططات الادراكية Perceptual schemata scale

قامت الباحثة ببناء مقياس المخططات الادراكية لدى طلبة المدارس المتميزين لعدم توافر مقياس يقيسها لفئة تختلف عن الطلبة العاديين في خصائصها، ووفق الخطوات الاتية :

أ- تحديد المنطلقات النظرية لبناء مقياس المخططات الادراكية

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي، تم تحديد النظرية التي استندت عليها في بناء المقياس، والتي منحت الباحثة رؤية واضحة لاجراءات بناء مقياس المخططات الادراكية وهي :

- تم اعتماد نظرية بارتليت Bartlett,1932 والتي تعد المخططات الادراكية تركيبات عقلية في الذاكرة وهذه التركيبات تنظم ما يتم ترميزه واستدعائه (عبد الستار ، ٢٠١١ ، ٤٥).
- استندت النظرية على طبيعة الذاكرة من خلال تذكر قصصاً تروى للمفحوصين أو أحداث مرّت عليهم أو أدوار قاموا بها في أوقات سابقة .
- تم تحديد مفهوم المخططات الادراكية لبارتليت والذي عرفها بانها (تركيبات عقلية مفيدة تهدف الى تنظيم المعلومات القادمة من البيئة بطريقة ذات معنى تساعد في تمثيل الخصائص الاساسية للموضوعات او الاحداث) (Rita, 1987, 275).

ب- تحديد مجالات المقياس ومكوناته

حدد بارتليت المجالات التي تشترك في تحديد المخططات الادراكية الى ثلاثة مجالات هي :

- المخططات الشخصية Personal Schemata: وتدور حول المهارات الشخصية والقيم والاتجاهات الخاصة بالفرد والتي تنظم سلوكه الشخصي .

- مخططات الدور Role Schemata: وهي مخططات تضع تصورات حول الأدوار التي يفترض من الاخرين القيام بها في مواقع محددة .

- مخططات الحدث او الوقائع Event or Scripts Schemata: وهي مخططات تنظم تعاملنا وتفاعلنا مع الاحداث التي تدور حولنا في البيئة (العتوم،٢٠١٠ ،١٩١)، (Augoustions et al.,2006, 70). فالمخططات تصلح ايضاً لتمثيل مفاهيم الحدث وقد كان بارتليت أول من ناقش السؤال الذي يعالج عملية تذكر الناس بالخبرة، وان الخبرة تأتي من سلسلة المواقف التي يكون فيها المتعلم (Bower et al. , 1979 , 177).

جـ - صياغة فقرات المقياس

لغرض صياغة فقرات المقياس الملائم لقياس المخططات الادراكية قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات والمقاييس ذات العلاقة بالمخططات الادراكية ومنها مقاييس بارتليت ١٩٣٢ ودراسات (Waltter Hogan &)، (Bransford & Johnson 1972)، (Rosch 1973)، (Bower, Black & Turner 1979)، (Bower و)، (Brewer & Treyen1981)، (Ganska & Habel 2001)، (ودراسة عبد الستار ٢٠٠٠). للافادة منها في بناء المقياس،

واتبعت الباحثة الطريقة التي اعتمدها بارتليت في قياس المخططات الادراكية اذ استعمل في دراسته قصص غير مالوفة وكذلك الرسومات والصور التي كان يعرضها على المفحوصين ويطلب منهم بعد مدة من الزمن اعادة استرجاعها من الذاكرة. وفي ضوء ذلك تم اعداد المقياس على شكل قصص واحداث تتلاءم مع ما اشار اليه بارتليت في نظريته ومفهوم المخططات الادراكية المعتمد في هذا البحث. اذ تم اختيار القصص والاحداث وقسمت القصص والاحداث بحسب المجالات الثلاثة للمقياس، ففي مجال المخططات الشخصية تم اختيار قصة الصديقان (ابو ليلة،٢٠١٠ ،٥٥)، ولمجال مخططات الدور اختيرت قصة الصبي ادم والاميرة جلنار (راشد،٢٠١٠ ،٨٧)، فيما تم اختيار مخطط الذهاب الى المطعم لمجال مخططات الحدث او الوقائع ، ومثلما تتمثل الأشياء في بناء مفاهيمي ، فهناك مفاهيم لأنواع مختلفة من الاحداث مثل الذهاب الى المطعم ، والذهاب الى السينما وغيرها (العتوم،٢٠١٠ ، ١٩٢) .

وقد روعي في اختيار القصص والاحداث ملاءمتها للبيئة العراقية وكذلك ملاءمتها لخصائص الطلبة المتميزين واعمارهم بحسب اراء المحكمين .

صلاحية نصوص القصص

بعد مراجعة العديد من القصص والنصوص الأدبية المكتوبة للاطفال واليافعين وبعض الاحداث اليومية المتتابعة التي تمر على الطالب في مواقع معينة، فضلاً عن استشارة بعض المحكمين المتخصصين في علم النفس والتربية ، تم اختيار المناسب من هذه القصص والاحداث وهي قصتين وحذف واحد وبما يتلاءم وخصائص المستجيبين وهم فئة المتميزين ومتطلبات اهداف البحث، وتم تحديد الاحداث والادوار في القصص وكذلك الاحداث المتتابعة في بعض المواقف (مخطط الذهاب الى المطعم) على شكل نقاط (عناصر)، وعلى الطالب ذكرها اثناء عملية تذكره للقصص والاحداث. وكذلك تم تحديد طريقة التصحيح بحسب ما سيتم توضيحه في الصفحة ١٣١، ثم قامت الباحثة بتوزيع المقياس بصورته الاولية على (١٦) محكما من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (١) للتعرف على مدى صلاحية القصص والاحداث للصفة المراد قياسها، واستناداً الى تعريف المخططات الادراكية الذي تبنته الباحثة وتم اعتماد نسبة (٨٠%) واكثر معياراً لصلاحية الفقرات (القصص والاحداث) ملحق (٢) .

وبعد تحليل آراء المحكمين بشأن صلاحية العناصر والأخذ بملاحظاتهم والتعديلات التي اقترحوها على صياغة بعضها الاخر استقرت الاراء بنسب متباينة وذلك بعد استعمال مربع كاي على صلاحية وملاءمة الفقرات في قياسها للمخططات الادراكية والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣) قيم مربع كاي لصلاحية عناصر مقياس المخططات الادراكية

المجال	الفقرات	الموافقون		المعارضون		عدد الفقرات	قيمة كاي		مستوى الدلالة
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		المحسوبة	الجدولية	
المخططات الشخصية	١، ٣، ٥، ٧، ٨، ٩	١٦	١٠٠%	صفر	صفر	٢٩	١٦	٣،٨٤	دالة
مخططات الدور	١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢								
مخططات الحدث	١، ٢، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧								
المخططات الشخصية	٤، ٦	١٥	٩٤%		٦%	٦	١٢،٢٥	٣،٨٤	دالة
مخططات الدور	١١								
مخططات الحدث	٦، ٧، ٩								
المخططات الشخصية	٢، ١٠	١٤ ١٤	٨٨%		١٢%	٥	٩	٣،٨٤	دالة
مخططات الدور	٢، ١٢								
مخططات الحدث	٣								

اعداد تعليمات المقياس

توضع تعليمات للمقياس بهدف ارشاد المستجيب وتعليمه كيفية الاجابة عن المقياس، وراعت الباحثة ان تكون التعليمات واضحة وسهلة الفهم، والاشارة الى أن ما تحصل عليه الباحثة هي لأغراض البحث العلمي ولذلك لاحاجة لذكر الاسم، اذ تعد تعليمات الاجابة التي تتضمنها أداة البحث بمثابة دليل يسترشد بها المستجيب (العتابي، ٢٠٠٦، ٥٢) .

وتضمنت تعليمات المقياس كيفية الاجابة على الورقة المرفقة مع المقياس بعد قراءة القصة ثم كتابتها من الذاكرة.

عينة وضوح التعليمات والفقرات

لمعرفة مدى فهم الطلبة للقصص والاحداث ووضوح تعليمات الاجابات وطريقة الاجابة فضلا عن الوقت المستغرق في الاجابة، طبق المقياس على عينة عشوائية مكونة من(٥٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني من مدارس المتميزين اختيروا من مدرستين من مدارس المديرية العامة لتربية الرصافة الاولى، والجدول (٤) يوضح توزيع عينة وضوح التعليمات والفقرات، حيث طلب من الطلبة قراءة التعليمات والاستفسار عن اي غموض في النصوص، وقد تبين ان التعليمات واضحة وكذلك النصوص ما عدا استفسارهم عن طريقة الاجابة من الذاكرة ومن خلال التطبيق الاستطلاعي للمقياس تبين للباحثة ان طلبة الصف الثاني والثالث يمكنهم اجابته بشكل افضل ، خاصة وهو على شكل قصص واحداث متسلسلة ومطلوب من الطالب قرائتها وتذكرها وكتابتها من ذاكرته وقد يصعب تطبيق ذلك على طلبة الصف الاول المتوسط. وقد تراوح الوقت المستغرق للإجابة عن المقياس (٣٠) دقيقة وبمتوسط قدرة (١١) دقيقة للمجال الاول و(١٤) دقيقة للمجال الثاني و(٥) دقائق تقريباً للمجال الثالث .

الجدول (٤) توزيع افراد عينة وضوح التعليمات والفقرات لمقياس المخططات الادراكية

ت	اسم المدرسة	الصف	ذكور	اناث	المجموع
١-	ثانوية كلية بغداد	الثاني	٢٥		٢٥
٢-	ثانوية الاعتزاز للبنات	الثاني		٢٥	٢٥
	المجموع		٢٥	٢٥	٥٠

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس (عناصر النصوص)

يهدف التحليل الاحصائي للفقرات الى التحقق من دقة الخصائص السيكومترية للمقياس نفسه، لان الخصائص السيكومترية للمقياس تعتمد الى حد كبير على خصائص فقراته (Smith,1996,60). ولان التحليل المنطقي قد لا يكشف احيانا عن صلاحيت الفقرات وصدقها بشكل دقيق، يكشف التحليل الاحصائي للدرجات عن دقة الفقرات لقياس ما وضعت من اجله وان

الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات المميزة والجيدة في المقياس حتى تستطيع ان تمثل الخاصية التي وضعت من اجلها (Ebel,1972,392) .

تالفت عينة التحليل الاحصائي من (٤٠٠) طالب وطالبة. وترى انستازي Anastasi 1976 الى ان حجم عينة التمييز يفضل ان لايقل عن (٤٠٠) فرد (Anastasi,1976, 209). ولاجل التحقق من تحليل عناصر المقياس احصائياً، تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة وبواقع (٢٠٠) طالب و(٢٠٠) طالبة من طلبة مدارس المتميزين التابعة للمديريات العامة للتربية في الرصافة الاولى والكرخ الثانية في محافظة بغداد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وكما مبين في الجدول (٥) الاتي:

الجدول (٥) عينة التحليل الاحصائي موزعة بحسب المديريات والمدارس والصف والنوع

اسم المديرية العامة للتربية	اسم المدرسة	الصف		النوع		المجموع
		الثاني	الثالث			
الرصافة الاولى	ث.كلية بغداد	٥٠	٥٠	ذكور		١٠٠
	ث.الاعتزاز للبنات	٥٠	٥٠		اناث	١٠٠
الكرخ الثانية	ث.المتميزين الخضراء	٥٠	٥٠	ذكور		١٠٠
	ث.المتميزات الخضراء	٧٥	٢٥		اناث	١٠٠
المجموع		٢٢٥	١٧٥			٤٠٠

القوة التمييزية للفقرات (العناصر)

ان واحدة من اهم الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في المقاييس النفسية وكما اتفق عليها اصحاب القياس النفسي هي القوة التمييزية للفقرات .

ويقصد بالقوة التمييزية مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الافراد المتميزين في السمة التي يقيسها الاختبار والافراد ذوي المستويات الدنيا في تلك السمة (Shaw,1967,450) .

ويشير جيزلي واخرون Giselle et al.1981 الى ضرورة ابقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس، واستبعاد الفقرات غير المميزة او تعديلها(Giselli et al.,1981,434) .

وقد تم ايجاد القوة التمييزية لعناصر المقياس باسلوب المجموعتين المتطرفتين حيث تم اولا ترتيب الدرجات ترتيبا تنازليا من اعلى درجة الى ادنى درجة ثم اعتماد نسبة (٢٧%) مجموعة عليا ومثلها مجموعة دنيا اي اصبحت لدينا مجموعتان متطرفتان يمكن من خلالهما الحصول على الافضل من ناحية الحجم والتمايز (Mehrens & Lehman,1969,388) .

وعليه بلغت المجموعتان المتطرفتان (٢١٦) استمارة بواقع (١٠٨) للمجموعة العليا و(١٠٨) للمجموعة الدنيا، وقد تراوحت الدرجات للمجموعة العليا بين (٣٥-٤٠) والدرجات للمجموعة الدنيا بين (٣-٣٣) .

وبعد تطبيق معادلة القوة التمييزية، تبين ان جميع عناصر المقياس مميزة كما في الجدول (٦) عند مقارنتها بالمعايير التي وضعها ايبل Ebel وكل فقرة تعتبر دالة اذا كان تمييزها اعلى من (٠،١٩) (الزوبعي واخرون،١٩٨١ ،٨٠)، والجدول (٧) يوضح هذه المعايير .

الجدول (٦) معاملات تمييز العناصر

رقم الفقرة	معامل التمييز	مقبولة بالنسبة للمعيار	رقم الفقرة	معامل التمييز	مقبولة بالنسبة للمعيار
١	٠،٤٣	مميزة	٢١	٠،٣٥	مميزة
٢	٠،٢٦	مميزة	٢٢	٠،٢٢	مميزة
٣	٠،٤٢	مميزة	٢٣	٠،٣٤	مميزة
٤	٠،٤٤	مميزة	٢٤	٠،٤٤	مميزة
٥	٠،٤٥	مميزة	٢٥	٠،٤٣	مميزة
٦	٠،٤٣	مميزة	٢٦	٠،٢٣	مميزة
٧	٠،٤١	مميزة	٢٧	٠،٤٨	مميزة
٨	٠،٤٣	مميزة	٢٨	٠،٤١	مميزة
٩	٠،٣٢	مميزة	٢٩	٠،٣٤	مميزة
١٠	٠،٢٦	مميزة	٣٠	٠،٢٠	مميزة
١١	٠،٤٧	مميزة	٣١	٠،٣٣	مميزة
١٢	٠،٤٤	مميزة	٣٢	٠،٣٠	مميزة

١٣	٠،٤٠	مميزة	٣٣	٠،٣١	مميزة
١٤	٠،٢٨	مميزة	٣٤	٠،٤٤	مميزة
١٥	٠،٤٠	مميزة	٣٥	٠،٤٣	مميزة
١٦	٠،٣٨	مميزة	٣٦	٠،٤٤	مميزة
١٧	٠،٢٣	مميزة	٣٧	٠،٤٤	مميزة
١٨	٠،٤٩	مميزة	٣٨	٠،٣٧	مميزة
١٩	٠،٢٩	مميزة	٣٩	٠،٤٤	مميزة
٢٠	٠،٣١	مميزة	٤٠	٠،٤٥	مميزة

صدق المقياس Scale Validity

يعد الصدق من الخصائص القياسية المهمة والواجب توافرها في المقايس النفسية. والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجلها بشكل جيد (Stanley & Hopkins, 1972, 101) .

ويشير اوبنهايم Oppenheim 1973 الى ان الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض أن تقيسه (Oppenheim, 1973,69). وأن صدق المقياس لا بد من أن يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من اجله (علام،٢٠٠٠، ١٨٦) .

وقد استعملت الباحثة اكثر من نوع لاستخراج الصدق وهي :

اولاً: صدق المحتوى Content Validity

ان هذا النوع من الصدق يتحقق من خلال التحليل العقلاني لمحتوى المقياس وتحديده مستندا الى احكام ذاتية (Allen & yen, 1979, 96). ويقوم على مدى تمثيل المقياس للميادين

او الفروع المختلفة للقدرة التي يقيسها، والتوازن بين الفروع او الميادين بحيث يصبح من المنطقي ان يكون محتوى المقياس صادقا ما دام يشمل جميع عناصر القدرة المطلوب قياسها وتمثيلها (سعد، ١٩٩٨، ١٨٥).

ويعتمد هذا الصدق على ما يقرره مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المتغير المبحوث، وتمثل هذا النوع بالصدق الظاهري الذي تم تحقيقه في المقياس الحالي وكالآتي:

الصدق الظاهري Face Validity

ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة المقياس لما يقيسه ولمن يطبق عليهم، ويبدو ذلك من خلال وضوح الفقرات ومدى علاقتها بالسمة التي تقيسها، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المحكمين والمتخصصين في هذا المجال(سعد،١٩٩٨، ١٨٤).

ويعد الصدق الظاهري مؤشرا ضروريا لاثبات انواع الصدق الاخرى قبل ان يستخدم في قياس الفروق بين الافراد (Robert, 1980, 442) .

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية وكما تم الاشارة اليه سابقا في صلاحية الفقرات .

ثانيا: صدق البناء Construct Validity

يقصد بصدق البناء او ما يسمى (صدق التكوين الفرضي) مدى العلاقة بين الاساس النظري للمقياس وبين فقرات المقياس (الروسان، ١٩٩٩، ٣٣) .

وبموجب هذا الصدق يمكن ان نقرر ان المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً، او خاصية معينة (Anastasi, 1976, 151) .

وقد تحقق هذا الصدق من خلال المؤشرات الاتية :

أ- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية : تم حساب معامل الارتباط بين كل عنصر والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمعادلة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Formula. وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,١٤ ـــ ٠,٩٥) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠،٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) ، ماعدا الفقرة رقم (٢) كانت غير دالة احصائياً والجدول (٧) يوضح ذلك. وبذلك بلغ عدد عناصر المقياس بالصيغة النهائية (٣٩) عنصرا.

الجدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة ٠،٠٥	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة ٠،٠٥
١	٠،٩٥	دالة	٢١	٠،٢١	دالة
٢	٠،٠٧٤	غير دالة	٢٢	٠،١٤	دالة
٣	٠،٩٢	دالة	٢٣	٠،٤٦	دالة
٤	٠،٩٤	دالة	٢٤	٠،٩٥	دالة

٥	٠،٩٤	دالة	٢٥	٠،٨٥	دالة
٦	٠،٩٣	دالة	٢٦	٠،٢٠	دالة
٧	٠،٧٩	دالة	٢٧	٠،٨٤	دالة
٨	٠،٨١	دالة	٢٨	٠،٦٨	دالة
٩	٠،٢٠	دالة	٢٩	٠،٤٢	دالة
١٠	٠،١٧	دالة	٣٠	٠،٤١	دالة
١١	٠،٩٢	دالة	٣١	٠،٥٧	دالة
١٢	٠،٨٠	دالة	٣٢	٠،٢٦	دالة
١٣	٠،٩١	دالة	٣٣	٠،٣٦	دالة
١٤	٠،٢٦	دالة	٣٤	٠،٤٣	دالة
١٥	٠،٣٤	دالة	٣٥	٠،٨٥	دالة
١٦	٠،٨٤	دالة	٣٦	٠،٨٦	دالة
١٧	٠،١٦	دالة	٣٧	٠،٨٤	دالة
١٨	٠،٨٩	دالة	٣٨	٠،٦٩	دالة
١٩	٠،٢٣	دالة	٣٩	٠،٨٣	دالة
٢٠	٠،٢٠	دالة	٤٠	٠،٨٣	دالة

ب - **ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال** : ثم التحقق من الصدق كذلك بايجاد العلاقة بين درجة العنصر ودرجة المجال الذي ينتمي اليه، وباستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة على كل فقرة من فقرات كل مجال ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال، اظهرت النتائج ان جميع العناصر دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) عند مقارنتها بالقيمة الحرجة التي تساوي (٠،٠٩٨) وبنفس مستوى الدلالة والجدول (٨) يوضح معامل الارتباط بين درجة العنصر ودرجة المجال .

الجدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال

المخططات الشخصية		مخططات الدور		مخططات الحدث	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠،٩٢	١١	٠،٨٤	٢٤	٠،٩٢
٢	٠،٢١	١٢	٠،٧٦	٢٥	٠،٨٤
٣	٠،٨٨	١٣	٠،٨١	٢٦	٠،٢٩
٤	٠،٩١	١٤	٠،٣٤	٢٧	٠،٨٢
٥	٠،٩٠	١٥	٠،٣٨	٢٨	٠،٦٩
٦	٠،٩١	١٦	٠،٧٥	٢٩	٠،٤٧
٧	٠،٧٩	١٧	٠،٣١	٣٠	٠،٦٤
٨	٠،٨٥	١٨	٠،٨٢	٣١	٠،٦١
٩	٠،٣٦	١٩	٠،٣٨	٣٢	٠،٣٤
١٠	٠،٢٩	٢٠	٠،٣٢	٣٣	٠،٤٢
		٢١	٠،٣٢	٣٤	٠،٤٧
		٢٢	٠،٢٤	٣٥	٠،٨٣
		٢٣	٠،٤٦	٣٦	٠،٨٦
				٣٧	٠،٨٢
				٣٨	٠،٧٢
				٣٩	٠،٨٣
				٤٠	٠،٨٢

ج - **ارتباط درجة المجال بالمجالات وبالدرجة الكلية للمقياس**: اظهرت النتائج ان جميع معاملات الارتباط على وفق ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالمجالات الاخرى وكذلك ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس كانت دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) مقارنة بالقيمة الجدولية التي تساوي (٠،٠٩٨) وبنفس مستوى الدلالة، اذ كانت جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة المجال بالمجال وبالدرجة الكلية للمقياس

المجالات / المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المقياس الكلي
المجال الأول				
المجال الثاني	٠,٨٢			
المجال الثالث	٠,٨٧	٠,٨١		
المقياس الكلي	٠,٩٤	٠,٩١	٠,٩٦	

وبعد اجراء الخطوات السابقة ودراسة النتائج التي بينتها العلاقات السابقة بين الدرجات اصبح المقياس مكوناً بصورته النهائية من (٣٩) فقرة ملحق (٣) .

الثبات Reliability

يعد الثبات من سمات الاختبار الجيد، حيث تعتمد صحة المقاييس على مدى ثبات نتائجها وصدقها، فالمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي النتائج نفسها اذا قاس الشيء مرات متتالية، ويعني درجة الاتساق او التجانس بين نتائج مقياس في تقدير صفة او سلوك ما (النبهان، ٢٠٠٤، ٢٢٩). والمقياس الثابت موثوق فيه ويعتمد عليه (Kerlinger, 1973, 429). ويرى كرونباخ Cronbach 1964 ان الثبات يشير الى اتساق درجات الاستجابة عبر سلسلة من القياسات (المكصوصي ، ٢٠٠٨، ١٤٢)

وهناك عدة طرائق لقياس الثبات كل منها يحقق جانب معين من الاتساق وقد تم حساب الثبات بطريقتين هما:

أ- طريقة ريتشاردسون - كيودر (٢١) Rechardson and Kuder method

يمثل معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة تجانس (المفردات) اي اتساق الاداء على جميع مفردات الاختبار ومن خلالها يتم التوصل الى قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبار التي تكون

ثنائية الاجابة (١، صفر) (عبد الرحمن،١٩٩٨، ١٧٣). ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بسحب (١٠٠) استمارة من استمارات عينة التحليل الاحصائي بصورة عشوائية، وتم ايجاد معامل الثبات لدرجات افراد المجموعة اذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠،٨٨) وهو معامل ثبات جيد (الزيود وعليان،١٩٩٨، ١٩١) .

ب – **معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Gronbach Method**

تم حساب معامل الثبات بطريقة اخرى وهي طريقة الاتساق الداخلي التي تقيس الاتساق والتجانس بين فقرات المقياس (عودة وملكاوي،١٩٩٢، ١٩٥). وقد تم ايجاد الثبات بهذه الطريقة من درجات عينة الثبات السابقة وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٤) وهي نسبة جيدة للثبات

الصيغة النهائية للمقياس

بعد اجراء التحليل الاحصائي واستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس اصبح المقياس بصيغته النهائية مكونا من (٣٩) عنصرا موزعا على (٣) مجالات وذلك بعد حذف عنصرٍ واحدٍ من عناصر المجال الاول والمتعلق بالمخططات الشخصية لانه غير دال احصائيا بالنسبةً للقوة التمييزية للعناصر.

بدائل الاجابة

في اعداد بدائل الاجابة للمقياس تم اعتماد الدرجات (١، صفر) وذلك باعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة التي يتذكرها الطالب، ودرجة صفر اذا لم يتذكر الاجابة، وعندما يتذكر الطالب نفس المعنى للفقرة الاصلية فتعتبر الاجابة صحيحة وليس بالضروري تذكرها بشكل حرفي(اي كتابة عناصر النص باسلوب اخر ولكن بنفس المعنى). ثم بعد ذلك تجمع درجات الاجابات الصحيحة ليحصل الطالب على الدرجة الكلية للمقياس .

تصحيح المقياس

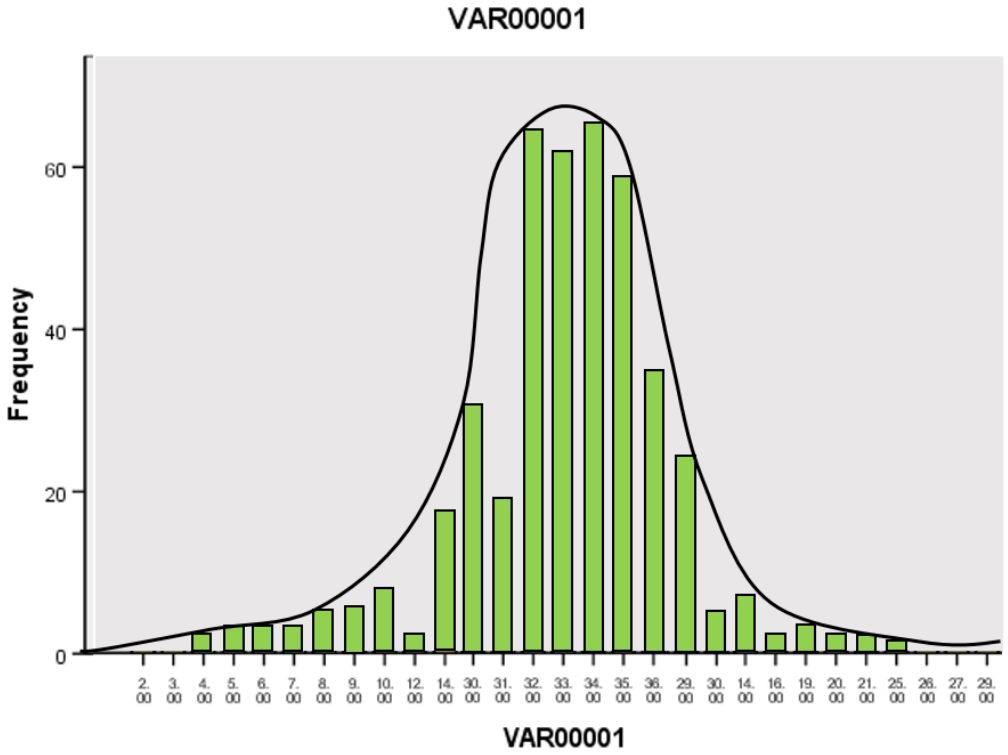
ويقصد به وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل عنصر ذكره من النصوص، ثم جمع هذه الدرجات لايجاد الدرجة الكلية، وفي ضوء ذلك تم تصحيح كل مجال من مجالات المقياس وبحسب عدد العناصر المطلوب ذكرها بشكل صحيح وبنفس المعنى وليس بالضرورة تذكرها حرفياً، اذ فصلت القصة والحدث الى عناصر اساسية ثم تم حساب عدد العناصر التي يذكرها كل طالب باعطائه درجة واحدة والعنصر الذي لم يذكره يعطى له (صفراً). ففي المجال الاول كان عدد العناصر (٩)، فاذا ذكر منها الطالب (٥) فان درجته تكون (٩/٥) وفي المجال الثاني كان عدد العناصر (١٣)، فاذا ذكر منها (١٠) فان درجته تكون (١٣/١٠)، اما المجال الثالث كان العدد (١٧) حدثا، فعند ذكره جميعها وبالترتيب نفسه فان درجته تكون (١٧/١٧). وعند حساب الدرجات لكل فرد من افراد العينة ولكل عنصر تم ذكره في كل مجال يشير مجموع هذه الدرجات الى الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على المقياس ولكون المقياس يحتوي

على (٣٩) عنصراً، تكون اقصى درجة يحصل الطالب عليها هي (٣٩) وادنى درجة هي (صفر) .

كما تم ايجاد الخصائص الاحصائية الوصفية لدرجات الطلبة على عناصر المقياس وكما موضح ذلك في الجدول (١٠)، فضلا عن توزيع الدرجات على المدرج التكراري ومدى قربها من التوزيع الاعتدلالي Normal Distribution كما في الشكل (٨) .

الجدول(١٠) بعض الخصائص الوصفية لاستجابات عينة البحث على مقياس المخططات الادراكية

الخصائص الاحصائية	قيمتها	الخصائص الاحصائية	قيمتها
المتوسط الحسابي	٣٠،٩	معامل الالتواء	٢،٣٢
الخطأ المعياري	٠،٤٣	التفرطح	٤،٠٤
الوسيط	٣٣	المدى	٣٧
المنوال	٣٤	اعلى قيمة	٣٩
الانحراف المعياري	٨،٥٨	اصغر قيمة	٢
التباين	٧٣،٦		



الشكل (٨) توزيع درجات أفراد عينة البحث الحالي على فقرات مقياس المخططات الادراكية

٢ـ مقياس التمركز حول الذات Egocentrism scale

لقياس اية ظاهرة أو سلوك معين لابد من اختيار الاداة المناسبة، لذلك عرّفت انستازي ١٩٧٦ أداة القياس بأنها طريقة موضوعية متقنة لقياس عينة من السلوك (Anastasi, 1976, 159) .

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالتمركز حول الذات لدى المراهقين. تم اختيار مقياس إنرايت واخرون Enright et al.1979 لقياس التمركز حول الذات لدى المراهقين وذلك لملاءمته مع أهداف البحث ومجتمع البحث والعينة الممثلة له من الطلبة المتميزين في قياس التمركز حول الذات عندهم ولخصائصه القياسية الجيدة. كما ان بناء المقياس استند اساسا على نظرية Elkind 1967 الذي طور نظرية التمركز حول الذات لدى

المراهقين التي اثبتت بان هذا التفكير ينبثق مرة أخرى في مرحلة المراهقة المبكرة، هو ما يهدف هذا البحث الى قياسه كأحد اهدافه .

وبغية تهيئة المقياس للتطبيق تطلب الامر القيام بالخطوات الاتية :

١- ترجمة مقياس التمركز حول الذات المعد من قبل انرايت واخرين Enright et al.1979 من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية من قبل أساتذة متخصصين باللغة الانكليزية* ملحق (٤أ، ٤ب) .

٢- اعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية من قبل اساتذة اخرين في طرائق تدريس اللغة الانكليزية ** بهدف التأكد من صلاحية الترجمة والصياغة لفقرات المقياس ملحق (٥)

٣- ولغرض التحقق من صدق الترجمة عرضت النسخة الانكليزية من المقياس والمترجمة من اللغة العربية مع النسخة الانكليزية الاصلية منه (الترجمة والترجمة العكسية) على محكمين آخرين*** للتاكد من سلامة الترجمة ودقتها وصدقها. وبعد التحقق من مدى تطابق النصين من المقياس، من عدم وجود تعارض بين النصين من حيث المعنى والمضمون النفسي بحسب اراء المحكمين ، حيث حصلت جميع الفقرات على صلاحية الفقرات وبذلك تم التحقق من صدق ترجمة المقياس .

٤- تم عرض المقياس بنسخته العربية على مختص باللغة العربية **** للتاكد من السلامة اللغوية لفقرات الاختبار. وتم بذلك التاكد من السلامة اللغوية وصحة تعبير الفقرات عن المعنى، وكذلك تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (١) للتاكد من صلاحية الفقرات وملائمتها للبيئة العراقية .

---

*وهم كل من السادة :
ا.د. خليل اسماعيل رجبة
ا.م.د. اياد حميد
ا.م.د. امثل محمد عباس

** وهم كل من :
ا.م.د. زينب عباس جواد
م.م. ايمان احمد حسون

*** وهم كل من :
ا.م.د. لطيفة ماجد محمود
ا.م.د. خديجة حيدر نوري
أ. م. د. زهرة موسى جعفر
أ. م. د. اروى محمد ربيع

**** أ.د. عثمان الاركي

وصف المقياس وتصحيحه وحساب الدرجة الكلية

استند انرايت واخرون Enright et al.1979 على نظرية الكيند Elkind 1967 وتعريفه للتمركز حول الذات لدى المراهقين في بنائه مقياس التمركز حول الذات لدى المراهقين. ويتكون المقياس من (١٥) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (٥) فقرات لقياس التأويل الشخصي Personal Fable و(٥) فقرات لقياس الجمهور المتخيل Imaginary Audience و(٥) فقرات لقياس التركيز الذاتي Self-Focus .

والمقياس من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاجابة على فقراته في ضوء مقياس رباعي متدرج يبدأ بـ (غالبا ما تنطبق علي، تنطبق عليّ باعتدال، نادراً ما تنطبق علي، لاتنطبق علي).

وجميع فقرات المقياس ايجابية وعليه تصحح بالدرجات (٤، ٣، ٢، ١) وعند جمع الدرجات يمثل المجموع الكلي للدرجات الذي يحصل عليه المستجيب على فقرات المقياس درجة التمركز حول الذات والتي تراوحت درجاته بين (١٥- ٦٠) درجة. وان متوسط الوقت الذي استغرقه المقياس للاجابة عليه من قبل الطلبة المستجيبين هو (دقيقتان) .

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس

لاجل التحقق من تحليل عناصر المقياس احصائياً، تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة وبواقع (٢٠٠) طالب و(٢٠٠) طالبة من طلبة مدارس المتميزين التابعة للمديريات العامة للتربية في الرصافة الاولى والثانية والكرخ الاولى والثانية في محافظة بغداد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وكما تم توضيحها في الجدول (٥) .

القوة التمييزية للفقرات Items Discrimination

ان الفقرات تكون ذات قوة تمييزية جيدة عندما تستطيع التمييز بين الافراد الحاصلين على درجات مرتفعة والافراد الحاصلين على درجات منخفضة عند الاجابة عليها، اي ان الفقرة المميزة تبقى بينما غير المميزة تحذف. لهذا فقد تم تطبيق المقياس بصورته الاولية على عينة التحليل الاحصائي والبالغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة، واشار نانلي الى ان هذا الاجراء يعد مناسباً في عملية تحليل الفقرات (Nunnly, 1978, 286) .

وخطوات ايجاد القوة التمييزية هي ترتيب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة بعد التصحيح تنازليا من أعلى درجة الى أدنى درجة، واختيار نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) من المجموعة الدنيا لتمثل المجموعتين المتطرفتين، فكان عدد افراد المجموعة العليا (١٠٨) استمارة وتراوحت درجاتها بين (٥٠-٥٩) وعدد افراد المجموعة الدنيا بلغت (١٠٨) استمارة درجاتها كانت تتراوح بين (٣٢-٤٤). بعدها تم استخدام الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة وحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وعند مقارنة القيمة التائية النهائية المحسوبة مع القيمة

الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) تبين ان جميع فقرات المقياس مميزة والجدول (١١) يوضح ذلك .

الجدول (١١) القوة التمييزية لفقرات مقياس التمركز حول الذات

رقم الفقرة	مجموعة عليا		مجموعة دنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٣،١٦	٠،٩٤	٢،٥٨	١،٠٦	٤،٢١	دالة
٢	٣،٦٠	٠،٧١	٢،٧٤	٠،٩٦	٧،٤٩	دالة
٣	٣،٨١	٠،٥١	٢،٨٧	١،١١	٨،٠١	دالة
٤	٣،٨٧	٠،٦٦	٢،٧٦	١،٢١	٧،٥٨	دالة
٥	٢،٨٠	١،١٨	٢،٣١	١،٢٠	٢،٩٧	دالة
٦	٣،٢٦	١،٠٠٨	٦،٩٦	١،٢٠	٣،٨١	دالة
٧	٣،٦٤	٠،٧٠	٢،٥١	١،٠٩	٩،١٠	دالة
٨	٣،٦٤	٠،٧٨	٢،٨٣	١،٠٩	٦،٢٥	دالة
٩	٣،٣٠	٠،٩٦	١،٩٧	١،١٣	٩،٢٨	دالة
١٠	٣،٤٥	٠،٨٤	٢،٥٤	١،١٥	٦،٧١	دالة
١١	٣،٧٣	٠،٦٩	٢،٩١	٠،٩٩	٧،٠٩	دالة
١٢	٣،٦٩	٠،٦٨	٢،٩٤	١،٠٤	٦،٣٥	دالة
١٣	٣،٥٤	٠،٧٧	٢،٩١	٠،٩٧	٥،٢٩	دالة
١٤	٣،٨٣	٠،٤٨	٢،٦٣	١،٠٦	١٠،٧٠	دالة
١٥	٣،٥٠	٠،٩٤	٢،٨١	١،١١	٤،٩٧	دالة

اسلوب الاتساق الداخلي

يعد هذا الاسلوب من أدق الوسائل المعروفة لحساب الاتساق الداخلي Interned consistency للفقرات في قياس المفهوم، وتعني ان كل فقرة من الفقرات تسير في نفس المسار الذي يسير فيه المقياس ككل (عيسوي، ١٩٨٥، ٥١) .

ويشمل هذا الاسلوب ما ياتي:

- **ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**

ان استعمال علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس ما يقيسه المقياس باكمله، وان المقياس الذي ترتبط فقراته بقوة يكون صادقا في بنائه .

فقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تبين ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائيا في قياس ما وضعت من أجله كونها اعلى عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠،٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨)، الجدول (١٢) يوضح ذلك .

الجدول(١٢) معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التمركز حول الذات

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٢٣٥	٩	٠،٤٦٦
٢	٠،٣٥٠	١٠	٠،٣٤٦
٣	٠،٤٣٤	١١	٠،٣٤٩
٤	٠،٣٦١	١٢	٠،٢٩٣
٥	٠،١٧١	١٣	٠،٢٦٢
٦	٠،٢٥١	١٤	٠،٤٨٧
٧	٠،٤٤٤	١٥	٠،٢٦٦
٨	٠،٣٨٥		

- **ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال**

لما كان مقياس التمركز حول الذات يتكون من ثلاثة مجالات لذا تطلب استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه الفقرة،

وقد تم اخضاع جميع استمارات افراد العينة البالغ عددها (٤٠٠) استمارة للتحليل الاحصائي وحساب الدرجة الكلية لافراد العينة على وفق كل مجال وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجموع الكلي للمجال الواحد الذي توجد فيه الفقرة، وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا لانها اعلى من القيمة الجدولية البالغة (٠،٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) والجدول (١٣) يوضح ذلك .

الجدول (١٣) ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمجال لمقياس التمركز حول الذات

التاويل الشخصي		الجمهور المتخيل		التركيز الذاتي	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠،٤٤٩	٦	٠،٤٣٨	١١	٠،٤٥١
٢	٠،٤٩٣	٧	٠،٥١٦	١٢	٠،٥٥٤
٣	٠،٥٤٣	٨	٠،٤٤٩	١٣	٠،٣٩٦
٤	٠،٥٢٧	٩	٠،٥٩٦	١٤	٠،٥٧٩
٥	٠،٤٣٠	١٠	٠،٥٤١	١٥	٠،٥٦٥

- **ارتباط درجة المجال بالمجالات وبالدرجة الكلية للمقياس**

يتم حساب هذا النوع من الصدق بايجاد العلاقة الارتباطية لدرجات المستجيبين من الافراد بين كل مجال من مجالات المقياس بالمجالات الاخرى لمقياس التمركز حول الذات وبين المجال الواحد والدرجة الكلية للمقياس، ومن اجل تحقيق ذلك، فقد تم الاعتماد على عينة التحليل الاحصائي وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، أشارت النتائج الى أن معاملات ارتباط كل مجال بالمجالات الاخرى وبالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠،٠٩٨) والجدول (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٤) ارتباط درجة المجال بالمجال وبالدرجة الكلية للمقياس

المجالات	التأويل الشخصي	الجمهور المتخيل	التركيز الذاتي	المقياس الكلي
التأويل الشخصي				
الجمهور المتخيل	٠,٢٠٦			
التركيز الذاتي	٠,٧٩	٠,٣٦٣		
المقياس الكلي	٠,٦٢١	٠,٧٤٣	٠,٦٤٥	

الخصائص السيكومترية للمقياس

على الرغم من توافر الخصائص السيكومترية الجيدة للمقياس، الا ان الباحثة ارتأت ان تستخرج خصائصه السيكومترية من صدق وثبات (حيث كان ثبات المقياس ٠،٨٣) وذلك لمرور فترة زمنية على بنائه، فالمقياس معد سنة (١٩٧٩)، وعليه تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس للتأكد من توافر المؤشرات الاتية:

اولاً: الصدق: تم ايجاد طريقتين من الصدق هما:

١- الصدق الظاهري Face Validity

يشير ايبل 1972 Ebel الى ان افضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري هو قيام عدد من المحكمين بتقرير مدى تمثيل فقرات الاختبار للسمة المراد قياسها(Ebel,1972,79) .

وتحقق هذا الصدق بعرض الباحثة الصيغة النهائية للترجمة إلى اللغة العربية لمقياس التمركز حول الذات على مجموعة من المحكمين باختصاص علم النفس والقياس النفسي للتأكد من صلاحية الفقرات وملاءمتها للبيئة العراقية أهداف البحث، وبعد اتفاق المحكمين على بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات تم التوصل الى الصورة النهائية للمقياس ملحق (٦). وقد حصل المقياس على نسبة اتفاق ١٠٠% بعد اجراء لبعض التعديلات البسيطة على بعض الفقرات من قبل المحكمين، لذا يعد المقياس صادقاً على وفق مؤشر الصدق الظاهري.

٢- صدق البناء Construct Validity

انه اكثر انواع الصدق تمثيلا لمفهوم الصدق، الذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ويقصد به مدى قياس المقياس لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين (ربيع، ، ١٩٩٤، ٩٨). وقد تحققت الباحثة من هذا الصدق من خلال القوة التمييزية والاتساق الداخلي .

ثانيا: ثبات المقياس Reliability

على الرغم من أن صدق المقياس أهم من ثباته، لأن المقياس الصادق يكون ثابتا في حين ان المقياس الثابت قد لايكون صادقا. غير ان الثبات يعد من الخصائص السيكومترية المهمة للمقياس ايضا لان المقياس ينبغي ان يقيس شيئا ما قبل ان يقيس ما يجب قياسه (Brown, 1983, 27) .

ويشير الثبات الى درجة استقرار المقياس والتناسق بين اجزائه (Marant, 1984, 9) . حُسب ثبات مقياس التمركز حول الذات بطريقتين : الاولى : الاختبار واعادة الاختبار Test-Retest، والثانية طريقة معامل الفا- كرونباخ Gronbach Alpha Method.

١- الاختبار واعادة الاختبار Test-Retest

يشير عودة ٢٠٠٢ الى ان الاتساق الخارجي للفقرات يقاس بمعامل الثبات الذي يحسب من طريقة الاختبار واعادة الاختبار ويعني استقرار نتائج المقياس خلال المدة الزمنية بين التطبيقين الاول والثاني للمقياس على العينة نفسها (عودة،٣٤٥،٢٠٠٢) .

ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من مدارس المتميزين في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى بواقع (٦٠) طالب و(٤٠) طالبة، ثم اعيد تطبيق المقياس على نفس العينة وفق ترقيم خاص للاستمارات بحسب اسماؤهم المدرجة في القائمة الموجودة لدى الباحثة بعد مرور (١٤) يوماً على التطبيق الاول. حيث ان اعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب ان لا يتجاوز مدة اسبوعين من التطبيق الاول (Adams, 1964,58).

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والثاني حيث بلغ (٠،٨٠) وهو معامل ثبات جيد يدل على استقرار اجابات الطلبة على المقياس. والجدول (١٥) يوضح عينة الثبات.

الجدول (١٥) توزيع عينة الثبات بحسب المديرية والمدرسة والصف والنوع

اسم المديرية العامة	المدرسة	الصف	العدد	النوع	المجموع
تربية ديالى	الجواهري	الثاني	٣٢	ذكور	٦٠
		الثالث	٢٨		
	الحرية	الثاني	١٧	اناث	٤٠
		الثالث	٢٣		
المجموع					١٠٠

٢- معامل ثبات الفا كرونباخ Alpha Gronbach Method

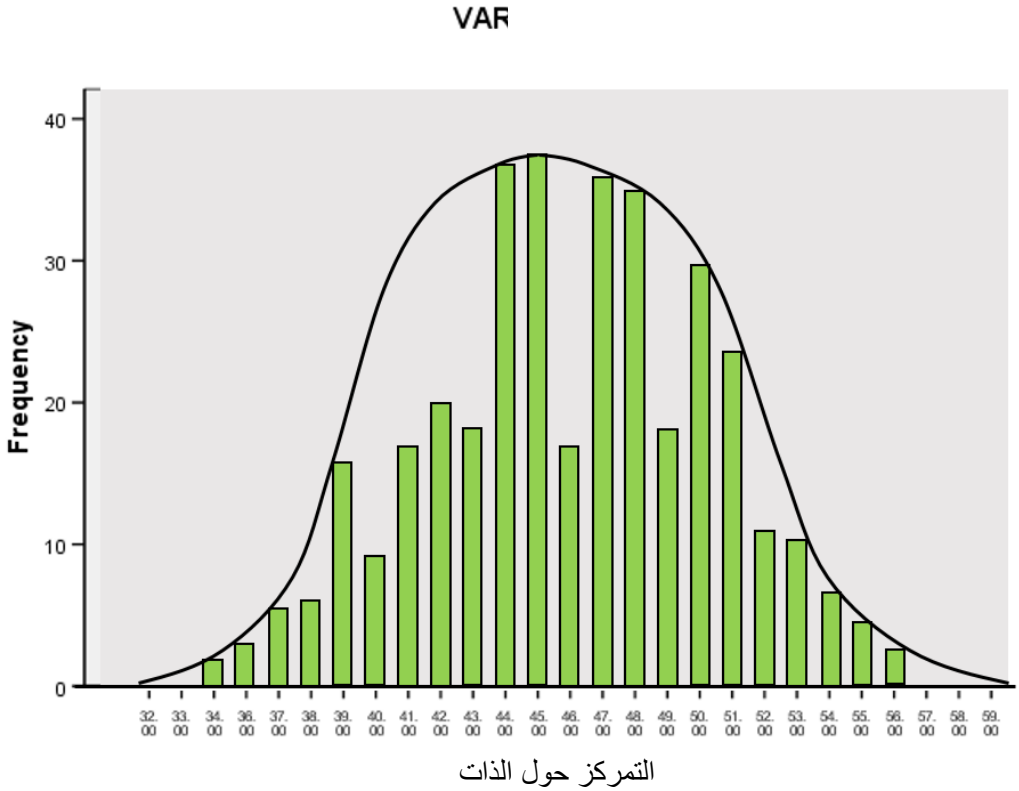
لاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة الفا كرونباخ على درجات عينة الثبات التي تم ذكرها سابقاً في الجدول(١٥)، فقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠،٧٩) مما يدل على اتساق الفقرات فيما بينها.

وبعد الانتهاء من خطوات تهيئة مقياس التمركز حول الذات للتطبيق وايجاد الخصائص السيكومترية له اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق ملحق(٦)، يمكن ان ندرج بعض الخصائص الاحصائية الوصفية لدرجات الطلبة على فقرات المقياس والتي يمكن من خلالها وصف المقياس وكما هو موضح بالجدول (١٦) .

الجدول (١٦) الخصائص الاحصائية الوصفية لاستجابات عينة البحث على مقياس التمركز حول الذات

الخصائص الاحصائية	قيمتها	الخصائص الاحصائية	قيمتها
المتوسط الحسابي	٤٦،٤٦	معامل الالتواء	-٠،١٧
الخطأ المعياري	٠،٢٧	التفرطح	-٠،٣٥٢
الوسيط	٤٧	المدى	٢٧
المنوال	٤٤	اعلى قيمة	٥٩
الانحراف المعياري	٥،٦١	اصغر قيمة	٣٢
التباين	٢٦،٦٥		

وفي ضوء الخصائص الاحصائية الوصفية المذكورة اعلاه تبين ان توزيع الدرجات افراد عينة البحث الحالي في مقياس التمركز حول الذات كان اقرب الى التوزيع الاعتدالي Normal Distribution كما في الشكل (٩) .



الشكل (٩) توزيع درجات عينة البحث الحالي على مقياس التمركز حول الذات

٣- مقياس مهارة التعايش Coping skill scale

من أجل اختيار أداة يمكنها قياس مهارة التعايش وتحقيق اهداف البحث الحالي، تعذر الحصول على الاداة اللازمة لقياس المتغير وبما يتلاءم مع عينة البحث المتمثلة بالطلبة المتميزين، لذلك قامت الباحثة ببناء مقياس مهارة التعايش لتحقيق اهداف البحث الحالي وقد اتبعت الخطوات الاتية:-

المنطلقات النظرية لبناء مقياس مهارة التعايش

تم تحديد بعض المنطلقات النظرية التي استندت اليها الباحثة في بناء المقياس بعد عرض الاطار النظري والدراسات السابقة لمتغير مهارة التعايش في الفصل الثاني من البحث الحالي والتي مهدت الطريق امام

الباحثة في القيام بالاجراءات الاتية:

أ- بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات ذات العلاقة بالبحث الحالي تم اعتماد نظرية لازاروس وفولكمان ١٩٨٠ للتقييم المعرفي إطاراً نظرياً في تحديد مفهوم مهارة التعايش ومجالاتها.

ب- يشير مفهوم مهارة التعايش الى ان الافراد يقومون باراداتهم باختيار ستراتيجيات التعايش تستند الى الطريقة التي يدركون ويحللون بها اوضاعهم .

تحديد مكونات المقياس

بعد تحديد مفهوم مهارة التعايش على وفق نظرية لازاورس وفولكمان وتبني تعريفهما لمهارة التعايش على انها (جهود معرفية وسلوكية توضع من اجل السيطرة على المتطلبات الداخلية والخارجية للاحداث الضاغطة وما ينتج عنها من صراعات أو اقلالها) (Lazarus & Folkman, 1980 , 219). تم اعتمادها اساساً في بناء المقياس وتحديد مكونات مهارة التعايش بصيغة اولية، وان المكونات التي تتكون منها مهارة التعايش هي الاتي:

أ- التعايش المركز حول المشكلة : وبه يتخذ الافراد خطوات مباشرة في مواجهة الاحداث او المثيرات الضاغطة المهددة لهم .

ب- التعايش المركز حول الانفعال: محاولة الافراد منع ظهور استجابات انفعالية حادة لديهم عند تعرضهم لاحداث بيئية او مثيرات ضاغطة مهددة لهم او تقليل تأثيرها. Gazzaniga & (Heatherton, 2006, 414)

ج- التعايش المركز حول التقييم: هو عملية معرفية تحدث عندما يقوم الفرد باجراء تعديلات في طريقة تفكيره الشخصي عن المشكلة القائمة وتحديد معنى الموقف والاستعراض العقلي للتصرفات الممكنة ولنتائج هذه التصرفات (العنزي ، ٢٠٠٤ ، ٧).

قامت الباحثة بعرض هذه المكونات مع تعاريفها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (١) لمعرفة مدى صلاحية المكونات ومدى شموليتها للمفهوم، وقد اتفق الخبراء بنسبة (١٠٠%) على هذه المكونات وصلاحيتها.

صياغة الفقرات

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة وكذلك المقاييس التي اعتمدت فيها، ومن خلال المنطلق والتعريف النظري وتحديد مكونات المقياس وتعريفها تم صياغة (٤٤) فقرة

موزعة على المجالات الثلاثة المحددة لمهارة التعايش وكما موضح في الجدول(١٧) روعيت فيها الشروط الواجب توافرها في فقرات المقاييس النفسية والتربوية ومن هذه الشروط ما يأتي:

- أن تحمل كل فقرة فكرة واحدة فقط.
- ان تكون الفقرة بلغة مفهومة تلاءم طبيعة افراد العينة .
- ان تكون الفقرات ذات جملة قصير بحيث ان المستجيب لا يمل عند الاجابة عنها .
- تجنب استخدام التعميمات المطلقة .
- ان تضاغ الفقرات بصيغة ضمير المتكلم .

(غنيم ، ١٩٧٥ ، ٣٣) ، (حبيب ،١٩٩٦ ، ٢٦٩)

كذلك تم الاعتماد على اسلوب التقرير الذاتي في بناء فقرات مقياس مهارة التعايش للبحث الحالي، حيث ان كل فقرة من الفقرات تعبر عن موقف مر بخبرة الطالب في مواقف الحياة اليومية المختلفة ، فضلا عن ان اجراءات هذا الاسلوب مفهومة وواضحة، وتتسم الإجابات فيها بالموضوعية عند التصحيح، ويمكن استخدام المقياس الذي يعتمد هذا الاسلوب مع مجموعة كبيرة من الأفراد في الوقت نفسه (Wiggins,1973,386) .

الجدول(١٧) عدد مجالات مقياس مهارة التعايش وعدد الفقرات لكل مجال

ت	المجال	عدد الفقرات
المجال الاول	التعايش المركز حول المشكلة	١٨
المجال الثاني	التعايش المركز حول الانفعال	١٤
المجال الثالث	التعايش المركزحول التقييم	١٢
المجموع		٤٤

بدائل الاجابة

لقد اعتمدت الباحثة طريقة ليكرت Likert في اعداد بدائل المقياس وذلك بوضع مدرج ثلاثي لبدائل الاجابة عن فقرات مقياس مهارة التعايش، التي تتراوح فيه الاستجابة من اقصى انطباق الفقرة على المستجيب بحسب الاوزان (٣، ٢، ١) عندما تكون الفقرات ايجابية وهذه الفقرت هي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤،٢٥،

٢٦، ٢٧ ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤) الى اقصى عدم انطباق الفقرة بحسب الاوزان (١، ٢، ٣) للفقرات السلبية والتي هي (١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ٢٢، ٣١، ٣٢)، وقد عرضت اعداد بدائل المقياس ودرجاتها على مجموعة من المحكمين*، وتم التوجيه على اعتماد اعداد البدائل وهي (٣) بدائل ودرجات البدائل المقترحة كونها تناسب طلبة المرحلة المتوسطة (الدليمي، ١٩٩٧، ٢٠٧) .

صلاحية الفقرات

بعد عرض مقياس مهارة التعايش بصورته الاولية ملحق (٧) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بالعلوم التربوية والنفسية بواقع (١٦) محكماً ملحق (١)، ولاجل التعرف والتحقق من صلاحية فقرات المقياس ومدى فعاليتها في قياس الخاصية التي وضعت لاجلها وسلامتها اللغوية والعلمية، واعطاء اي تعديلات وملاحظات على الفقرات والبدائل ودرجاتها. تم تحليل الملاحظات القيمة التي ابداها المحكمين على المقياس، وتبين موافقتهم على (٤٣) فقرة بنسبة (١٠٠%) من مجموع فقرات المقياس البالغة (٤٤) فقرة، ولم تحصل الموافقة على فقرة واحدة وهي الفقرة (٦) .

ان عدداً من المحكمين اجمعوا على ابقاء عدد من الفقرات كما هي دون تغيير، وتعديل البعض الاخر من الفقرات بحسب رأي البعض الاخر منهم، وتم استبعاد فقرة واحدة فقط والجدول (١٨) يوضح اراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس مهارة التعايش علما انه تم اعتماد مربع كاي كأداة احصائية للحكم على صلاحية الفقرات .

---

* وهم كل من: أ. د. عدنان محمود عباس أ. م. د. بشرى عناد مبارك
أ. م. د. زهرة موسى جعفر

الجدول (١٨) قيم مربع كاي عن صلاحية فقرات مقياس مهارة التعايش

المجال	الفقرات	الموافقون		المعارضون		عدد الفقرات	قيمة كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		المحسوبة	الجدولية	
التعايش المركز حول المشكلة	١، ٢، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨	١٦	%١٠٠	صفر	صفر	٣٢	١٦	٣،٨٤	دالة
التعايش المركز حول الانفعال	٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١ ، ١٢، ١٣								
التعايش المركز حول التقييم	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢								
التعايش المركز حول المشكلة	٣، ٤، ٥، ١٢، ١٦	١٣	%٨١	٣	%١٩	١١	٦،٢٥	٣،٨٤	دالة
التعايش المركز حول الانفعال	١، ٢، ٨، ١٤								
التعايش المركز حول التقييم	٦، ٧،								
التعايش المركز حول المشكلة	٦								

التعايش المركز حول الانفعال	–	١١	%٦٩	٥	%٣١	١	٢،٢٥	٣،٨٤	غير دالة
التعايش المركز حول التقييم	–								

اعداد تعليمات المقياس

بعد ان تم التأكد من صلاحية فقرات مقياس مهارة التعايش وضعت الباحثة مجموعة من التعليمات، للتحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم (فرج، ١٩٨٠، ١٦٠). فضلا عن توضيح طريقة الاجابة حيث تصف التعليمات طبيعة الفقرات وتوضح كيفية الاجابة عنها مع اعطاء مثال عن كيفية الاجابة، كما طلب من المستجيبين الاجابة بصراحة وعدم ترك أية فقرة دون إجابة مع عدم الحاجة الى ذكر اسماؤهم .

عينة وضوح التعليمات والفقرات

طبق المقياس على عينة من طلبة الصف الثاني مكونة من(٥٠) طالب وطالبة وبواقع (٢٥) طالب و(٢٥) طالبة تم اختيارها عشوائياً من مدارس المتميزين في المديرية العامة لتربية الرصافة الاولى وكما ذكر ذلك في الجدول (٤) بموضوع عينة وضوح التعليمات والفقرات لمقياس المخططات الادراكية. وكان الهدف من هذا التطبيق هو التاكد من مدى فهم الطلبة للفقرات ووضوح تعليمات الاجابة عليها، وبدائل الاستجابة وكيفية اختيارها فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للاجابة. وقد تبين ان فقرات المقياس والتعليمات واضحة ومفهومة من قبل الطلبة ماعدا بعض الاستفسارات البسيطة عن بعض الفقرات. اما الوقت المستغرق لاجابة الطلبة فقد تراوح بين(٦-٢) دقيقة بمتوسط قدره (٤،٥) دقيقة .

التحليل الاحصائي للفقرات

يعد التحليل الاحصائي للفقرات من الخصائص المهمة للمقاييس ، التي تكشف عنها خصائص فقرات المقياس ودقتها وقدرتها على قياس ما أعد لقياسه (Ebel, 1972, 408) .

ولأجل التحقق من تحليل الفقرات احصائيا تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة بواقع (٢٠٠) طالب و (٢٠٠) طالبة تم اختيارهم بطريقة

عشوائية من طلبة المدارس المتميزين التابعة لمديريات تربية محافظة بغداد وكما بيناه في الجدول (٥) .

القوة التمييزية للفقرات

ولأجل التاكد من قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا في مايخص السمة التي يتم قياسها، تم تطبيق المقياس الذي اصبح يتكون من (٤٣) فقرة بعد تثبيت ماتفق عليه الخبراء على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة .

وبعد تصحيح اجابات الطلبة على المقياس وحسب البدائل المعطاة واوزانها سواء كانت للفقرات الايجابية والسلبية وايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات، رتبت هذه الدرجات تنازلياً من اعلى درجة كلية الى أدنى درجة، ثم اختيرت الـ (٢٧%) من الدرجات العليا التي تتراوح درجاتها بين(١٠٦-١٢٥) و (٢٧%) من الدرجات الدنيا التي تتراوح بين (٧٨- ٩٤) لتمثلا المجموعتين المتطرفتين، اذ كان عدد افراد المجموعة العليا(١٠٨) استمارة، وعدد افراد المجموعة الدنيا (١٠٨) استمارة، وعليه كانت الاستمارات التي خضعت للتحليل الاحصائي (٢١٦) استمارة، وعند استعمال الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين وايجاد القيم التائية المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية التي تبلغ (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤)، تبين ان اغلب الفقرات مميزة ماعدا(٣) فقرات وهي (٥، ٢٣، ٣٠) كانت غير دالة احصائياً لذلك تم حذفها من المقياس والجدول (١٩) يوضح ذلك .

الجدول (١٩) تمييز فقرات مقياس مهارة التعايش

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٢،٩٤	٠،٢٣	٢،٦٧	٠،٥٠	٥	دالة
٢	٢،١٩	٠،٦٤	١،٨٩	٠،٦٥	٣،٣٤	دالة
٣	٢،٤٨	٠،٥٣	١،٩٧	٠،٦٤	٦،٢٨	دالة
٤	٢،٥٧	٠،٥٣	١،٩٢	٠،٧٣	٧،٤٣	دالة
٥	٢،٣٢	٠،٦٩	٢،٢٥	٠،٧٧	٠،٦٤	غير دالة
٦	٢،٤٥	٠،٦٨	١،٧٤	٠،٦٨	٧،٦٠	دالة

٧	٢،٨٨	٠،٣١	٢،٣٨	٠،٦٨	٦،٩٢	دالة
٨	٢،٨٧	٠،٣٢	٢،٣٢	٠،٦٥	٧،٩٠	دالة
٩	٢،٣٢	٠،٦٢	١،٨٧	٠،٧٤	٤،٨٣	دالة
١٠	٢،٢٥	٠،٦٥	١،٨٧	٠،٧١	٣،٩٤	دالة
١١	٢،٩١	٠،٢٧	٢،٣١	٠،٦٦	٨،٦٨	دالة
١٢	٢،٨٩	٠،٣٠	٢،٠٦	٠،٧٣	١٠،٨٠	دالة
١٣	٢،٣١	٠،٦٧	١،٦٦	٠،٦٦	٧،٠٦	دالة
١٤	٢،٤٦	٠،٦١	١،٩٤	٠،٧٩	٥،٣٥	دالة
١٥	١،٣٥	٠،٦٠	١،٥٧	٠،٧٢	٢،٤٥	دالة
١٦	٢،٠٨	٠،٧٢	١،٥٣	٠،٦٨	٥،٦٧	دالة
١٧	٢،٩١	٠،٢٧	٢،٣٢	٠،٦٠	٩،٢٠	دالة
١٨	٢،٧٣	٠،٥٢	٢،٠٢	٠،٦٤	٨،٧٨	دالة
١٩	٢،١٣	٠،٧٤	١،٨٢	٠،٧٧	٣،٠٥	دالة
٢٠	٢،٦٧	٠،٥٤	٢،٢٣	٠،٧٠	٥،١٨	دالة
٢١	٢	٠،٥٩	١،٦٨	٠،٧٦	٣،٣٦	دالة
٢٢	٢،٦٣	٠،٦٠	٢،٢٤	٠،٦٨	٤،٥٤	دالة
٢٣	٢،٥٣	٠،٥٥	٢،٣٧	٠،٧٠	١،٩٣	غير دالة
٢٤	٢،٦٤	٠،٤٩	٢	٠،٧١	٧،٧٥	دالة
٢٥	٢،٥٤	٠،٦٦	١،٨٤	٠،٧٢	٧،٤٥	دالة
٢٦	٢،٧٧	٠،٤٨	٢،١٤	٠،٧٢	٧،٥٥	دالة

٢٧	٢،١٩	٠،٥٨	١،٨٥	٠،٦٨	٣،٩٥	دالة
٢٨	٢،٨٨	٠،٣٩	٢،٥٠	٠،٦٦	٥،٢٣	دالة
٢٩	٢،٥٦	٠،٦٧	١،٨٦	٠،٨١	٦،٩٢	دالة
٣٠	٢،١٢	٠،٧٤	٢،١٢	٠،٧٠	صفر	غير دالة
٣١	١،٧٦	٠،٧٣	١،٥٠	٠،٦٦	٢،٧٣	دالة
٣٢	٢،٥٩	٠،٤٩	٢،٠٤	٠،٧٠	٦،٦١	دالة
٣٣	٢،٦٨	٠،٥٤	٢،٣٨	٠،٦٦	٣،٥٨	دالة
٣٤	٢،٦٣	٠،٥٠	٢،٣٦	٠،٦٣	٣،٥٧	دالة
٣٥	٢،٩١	٠،٢٧	٢،٢٣	٠،٦٠	١٠،٩٦	دالة
٣٦	٢،٨٩	٠،٣٠	٢،٣١	٠،٦٢	٨،٧٦	دالة
٣٧	٢،٨٢	٠،٣٨	٢،٢٩	٠،٧١	٦،٧٧	دالة
٣٨	٢،٥٦	٠،٥٣	١،٩٦	٠،٦٤	٧،٥٠	دالة
٣٩	٢،٧٦	٠،٤٦	٢،٠٨	٠،٦٨	٨،٥٩	دالة
٤٠	٢،٧٤	٠،٤٨	٢،٢٩	٠،٦٥	٥،٦٦	دالة
٤١	٢،٧٩	٠،٤٤	٢،٢٥	٠،٧٠	٦،٦٩	دالة
٤٢	٢،٧٢	٠،٤٨	٢،٣١	٠،٦٩	٤،٩٩	دالة
٤٣	٢،٨٠	٠،٣٩	٢،٢٤	٠،٦٠	٨،٠٦	دالة

- **ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس للتحقق من قوة ارتباط الفقرة بالمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين(٠،١٩٥- ٠،٥١٤)، وتبين أنّ أغلب الفقرات صادقة في قياسها لما وضعت لاجله، فمعاملات ارتباطاتها دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠،٩٨٣ ، ٠)

عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) ماعدا الفقرة (١٥) التي كانت غير دالة احصائياً والجدول (٢٠) يوضح ذلك .

الجدول (٢٠) معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارة التعايش

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٢٨٥	٢٣	-
٢	٠،٢٣٧	٢٤	٠،٣٧٦
٣	٠،٢٩٧	٢٥	٠،٣٨٩
٤	٠،٣٤٦	٢٦	٠،٣٧١
٥	-	٢٧	٠،٢٣٢
٦	٠،٣٥٩	٢٨	٠،٣١٧
٧	٠،٣٤٥	٢٩	٠،٣١٣
٨	٠،٣٨٦	٣٠	-
٩	٠،٢٧٨	٣١	٠،١٩٦
١٠	٠،٢٤٢	٣٢	٠،٣٤٣
١١	٠،٤١٠	٣٣	٠،٢١٥
١٢	٠،٥١٤	٣٤	٠،١٩٥
١٣	٠،٣٦٤	٣٥	٠،٤٧٦
١٤	٠،٣٢٦	٣٦	٠،٤٨٨
١٥	٠،٠٢٣-	٣٧	٠،٣١٤
١٦	٠،٢٧٥	٣٨	٠،٣٩٠
١٧	٠،٣٩٨	٣٩	٠،٤٥٣

١٨	٠،٣٦٩	٤٠	٠،٣٥٦
١٩	٠،٢٤٣	٤١	٠،٣٦٨
٢٠	٠،٢٤٣	٤٢	٠،٣٢٣
٢١	٠،٢١٥	٤٣	٠،٣٩٠
٢٢	٠،٢٤٩		

- **ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال**

يستعمل هذا الاسلوب للتأكد من أن فقرات كل مجال تعبر عنه ولاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال حيث تم حساب الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات عينة التحليل التي بلغ عددها (٤٠٠) استمارة وبحسب كل مجال من مجالات المقياس الثلاثة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة على كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه، وقد تبين ان جميع الارتباطات دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية بمستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والجدول (٢١) يوضح ذلك .

الجدول (٢١) معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال لمقياس مهارة التعايش

التعايش المركز حول المشكلة		التعايش المركز حول الانفعال		التعايش المركز حول التقييم	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠،٢٩١	١٨	٠،٣٦٠	٣٢	٠،٤٨٠
٢	٠،٣٢٣	١٩	٠،٣٣٥	٣٣	٠،٣٨٢
٣	٠،٣٥٢	٢٠	٠،٣٧١	٣٤	٠،٣٠٨
٤	٠،٣٥٧	٢١	٠،٢٦٥	٣٥	٠،٤٥٥
٥	-	٢٢	٠،٣٠٨	٣٦	٠،٥٤٧
٦	٠،٤١٣	٢٣	-	٣٧	٠،٣٥٩

٧	٠،٣٢٧	٢٤	٠،٣٨٠	٣٨	٠،٤٧١
٨	٠،٣٨٧	٢٥	٠،٥٠٩	٣٩	٠،٥٩٢
٩	٠،٤٣٥	٢٦	٠،٤٥٢	٤٠	٠،٤٧٢
١٠	٠،٣٥٧	٢٧	٠،٢٨٦	٤١	٠،٤٠٦
١١	٠،٤٢٦	٢٨	٠،٣٩٥	٤٢	٠،٥٠٣
١٢	٠،٥٥٠	٢٩	٠،٣٦٤	٤٣	٠،٤٩٨
١٣	٠،٤٥١	٣٠	-		
١٤	٠،٣٩٥	٣١	٠،٣٠٢		
١٥	-				
١٦	٠،٤٠٩				
١٧	٠،٣٥٨				

- **ارتباط درجة المجال بالمجالات وبالدرجة الكلية للمقياس**

تم تحقيق هذا النوع من الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية لدرجات المستجيبين بين كل مجال من مجالات مقياس مهارة التعايش والمجالات الاخرى، وبين المجال الواحد والدرجة الكلية للمقياس بالاعتماد على عينة التحليل الاحصائي السابقة، وظهر ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠،٠٩٨٣) بمستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) والجدول (٢٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢٢) معامل ارتباط درجة المجال بالمجالات وبالدرجة الكلية لمقياس مهارة التعايش

المجالات	التعايش المركز حول المشكلة	التعايش المركز حول الانفعال	التعايش المركز حول التقييم	المقياس الكلي
التعايش المركز حول المشكلة				
التعايش المركز حول الانفعال	٠،٤٣٧			
التعايش المركز حول التقييم	٠،٤٤٩	٠،٤٣٨		
المقياس الكلي	٠،٨٢٤	٠،٧٦٩	٠،٧٨٠	

الخصائص السيكومترية للمقياس

ان المقياس ينبغي ان تتوافر فيه بعض الخصائص السايكومترية الاساسية والتي من أهمها صدقه وثبات درجاته (علام، ٢٠٠٠، ١٨٤)، حيث ان الصدق والثبات من الشروط الاساسية الواجب توافرها في بناء ادوات القياس، وعليه يؤكد علماء القياس النفسي والتربوي على ضرورة التحقق من صدق وثبات المقاييس وقد تم التحقق من ذلك على النحو الاتي :

اولا : صدق المقياس Scale validity

ويشتمل على الانواع الاتية من الصدق وهي :

١- **صدق المحتوى Content validity**: وقد تم التحقق من توفر مؤشرات صدق المحتوى لمقياس مهارة التعايش من خلال :

الصدق الظاهري Face Validity

وقد تم التاكد من صحة صياغة الفقرات ومدى ارتباطها بموضوع القياس وذلك بعرض المقياس بصورته الاولية والبالغ (٤٤) فقرة على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (١) لمعرفة ارائهم وملاحظاتهم العلمية في مدى صدق كل فقرة من فقرات المقياس وفي ضوء آراء المحكمين أصبح عدد فقرات المقياس (٤٣) فقرة وكأداة معتمدة في هذا

البحث لقياس مهارة التعايش وكما تم توضيحه في الجدول (١٩) وقبل التحليل الاحصائي للفقرات .

٢- صدق البناء Construct Validity

يعتمد هذا الصدق على العلاقة بين الأساس النظري للمقياس وبين فقرات المقياس والى اي مدى يقيس الاختبار الفرضيات التي بني عليها المقياس (ابو جادو ، ٢٠٠٠، ٤٤٠) .

وتعد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس او بالمجال الذي تنتمي اليه دليلا على صدق البناء، وعليه تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وعلاقتها بالدرجة الكلية للمجال وكذلك علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، ولما كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا فيما عدا (٤) فقرات، لذا تعد الفقرات الاخرى جميعها بان لها القدرة على التمييز بين المستجيبين، وكما تم توضيحه في الجدول (١٩ ، ٢٠ ، ٢١) وان مقياس مهارة التعايش في البحث الحالي يعد صادقا في بنائه .

ثانيا : ثبات المقياس Scale Reliability

استخرج الثبات للمقياس الحالي بالاساليب الاتية :

١- اسلوب الاختبار واعادة الاختبار Test-Retest Method

لايجاد الثبات بهذا الاسلوب اتبعت الخطوات نفسها التي اتبعت عند ايجاد ثبات مقياس التمركز حول الذات، حيث بعد التطبيق الاول للمقياس على نفس عينة الثبات التي استخدمت لايجاد ثبات التمركز حول الذات والبالغة (١٠٠) طالب وطالبة جدول (١٥). ثم اعيد تطبيق المقياس بعد مرور (١٤) يوما. وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين والذي بلغ (٠،٨٣) وهو معامل ثبات جيد، اذ انه دال احصائيا ومؤشر على مدى استقرار إجابات المستجيبين على مقياس مهارة التعايش .

٢- معادلة الفاكرونباخ (الاتساق الداخلي) Alpha Cronbach Method

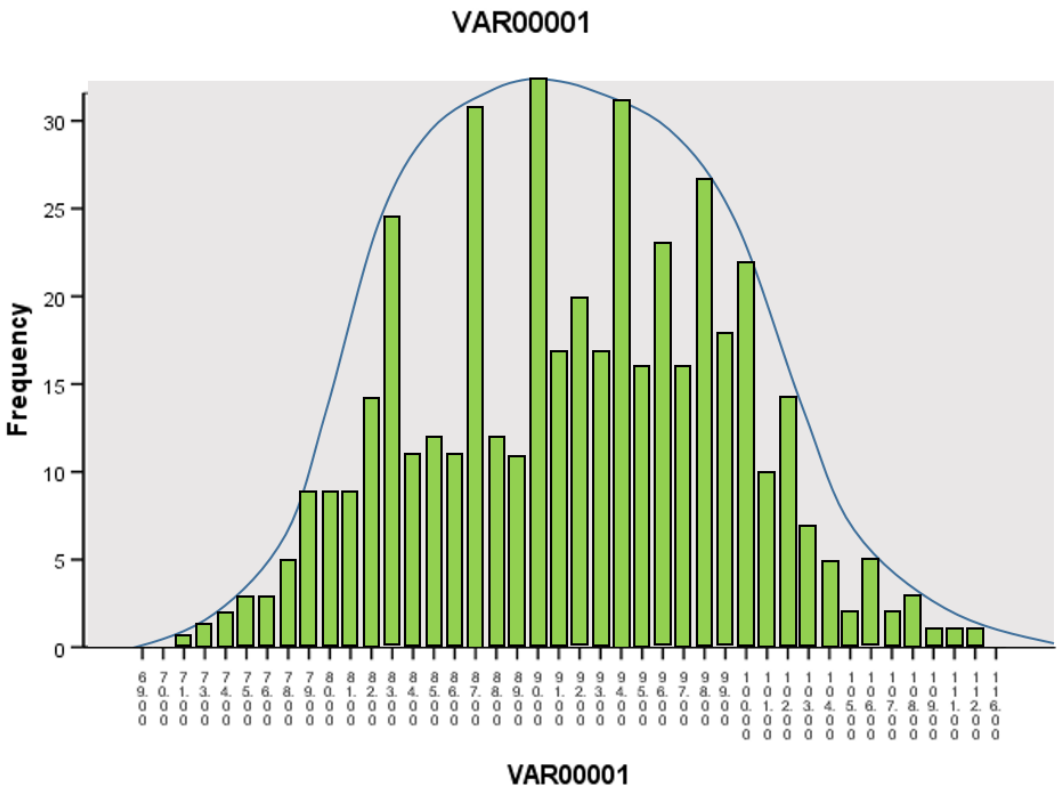
يعتمد هذا الاسلوب الاتساق في أداء الفرد من فقرة الى اخرى ويشير الى الدرجة التي تشترك فيها جميع الفقرات في قياس خاصية معينة عند الفرد (ثورندايك وهيجن،١٩٨٩، ٧٩)، تم استعمال معادلة الفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات من استمارات عينة الثبات، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠،٨١) وهذا مؤشرا على اتساق الفقرات وتجانسها .

بعد اجراء التحليل الاحصائي واستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس اصبح المقياس بصيغته النهائية ملحق (٨) مكونا من (٣٩) فقرة موزعة على (٣) مجالات وذلك بعد حذف (٤) فقرات لانها غير دالة احصائيا بالنسبة للقوة التمييزية للفقرات .

فضلا عن الخصائص السابقة تم استخراج الخصائص الاحصائية الوصفية لدرجات استجابات عينة البحث الحالي على مقياس مهارة التعايش ويبين الجدول (٢٣) توزيع درجاتهم في هذا المقياس بحسب الخصائص الاحصائية. وكذلك يبين الشكل (١٠) توزيع الدرجات ومدى قربها من التوزيع الإعتدالي Normal Distribution .

الـجدول (٢٣) الخصائص الاحصائية الوصفية لاستجابات عينة البحث على مقياس مهارة التعايش

الخصائص الاحصائية	قيمتها	الخصائص الاحصائية	قيمتها
المتوسط الحسابي	٩١،٨٢	معامل الالتواء	٠،٢٨٤-
الخطأ المعياري	٠،٤٢	التفرطح	٠،١٥-
الوسيط	٩٣	المدى	٤٧
المنوال	٩٨	اعلى قيمة	١١٦
الانحراف المعياري	٨،٣٧	اصغر قيمة	٦٩
التباين	٦٩،٩٦		



الشكل (١٠) توزيع درجات عينة البحث الحالي على مقياس مهارة التعايش

خامسا:التطبيق النهائي للمقاييس

بعد ان استكملت الباحثة بناء مقياس المخططات الادراكية ملحق (٣)، واعداد مقياس التمركز حول الذات ملحق (٦)، وبناء مقياس مهارة التعايش ملحق (٨) بشكلهم النهائي، تم تطبيقها على عينة البحث الاساسية التي تم توضيحها في الجدول (٢) والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، حيث طبقت المقاييس الثلاثة معا، وتم الطلب من الطلبة المستجيبين الاجابة اولا على مقياس المخططات الادراكية لانه محدد بمدة زمنية معينة ثم الاجابة على باقي المقاييس، وقامت الباحثة بنفسها بعملية التطبيق وتوزيع الاستمارات وتوضيح التعليمات المرفقة مع المقاييس وورقة الاجابة المنفصلة للاجابة على مقياس المخططات الادراكية .

سادسا: الوسائل الاحصائية Statistical Means

لغرض تحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة والاستعانة بالبرنامج الاحصائي SPSS وكما ياتي :

١- اختبار مربع كاي Chi-square test وقد استعمل لمعرفة دلالة المحكمين في صلاحية فقرات مقاييس المخططات الادراكية، والتمركز حول الذات، ومهارة التعايش (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ٢٩٣) .

٢- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient لتحقيق ما ياتي :

أ- ايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس .

ب- ايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه .

جـ - ايجاد العلاقة بين كل مجال من المجالات والدرجة الكلية للمقياس .

د- ايجاد العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث .

هـ - استخراج الثبات بطريقة الاختبار واعادة الاختبار لمقياسي التمركز حول الذات ومهارة التعايش (فيركسون، ١٤٥،١٩٩١) .

٣- معامل الفاكرونباخ Alpha Cronbach Formula لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقاييس الثلاثة (حبيب، ١٩٩٦، ٣٢٦) .

٤- معادلة ريتشاردسون – كيودر(٢١) Rechardson and Kuder method : لاستخراج معامل ثبات مقياس المخططات الادراكية (عودة، ، ٢٠٠٢، ٣٥٦) .

٥- الاختبار التائي لعينة واحدة T-test One Sample لاختبار الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقاييس البحث الثلاثة المخططات الادراكية والتمركز حول الذات ومهارة التعايش (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ٢٥٤) .

٦- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test Two Independent Sample لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي التمركز حول الذات ومهارة التعايش باستعمال المجموعتين المتطرفتين وكذلك للمقارنة بين متغيرات البحث على وفق متغيرات النوع والصف (عطية، ٢٠٠١، ٢٣٥) .

٧- معادلة الخطا المعياري Standard Error للمقاييس المخططات الادراكية والتمركز حول الذات ومهارة التعايش (البياتي،٢٠٠٨، ١٦٧).

٨- تحليل التباين الثنائي Two-Factor Analysis of Variance : استعمل لمعرفة دلالة الفرق في المخططات الادراكية، التمركز حول الذات، مهارة التعايش، تبعا لمتغيرات النوع والصف (احمد،١٩٨٨، ٣٧١-٣٧٤) .

٩- تحليل الانحدار المتعدد Multpile Regression Analysis: لاستخراج مدى اسهام التمركز حول الذات ومهارة التعايش في التباين الكلي للمخططات الادراكية (Bugg et al.,1968,270) .

الفصل الرابع

نتائج البحث :

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل اليها في هذا البحث وعلى وفق الأهداف المحددة مسبقا، وتفسير هذه النتائج ومناقشتها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات المستخلصة من نتائج البحث والمقترحات في ضوء النتائج وعلى النحو الاتي :

اولا: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الاول : التعرف على درجة المخططات الادراكية لدى الطلبة المتميزين .

اظهرت نتائج البحث أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس المخططات الادراكية قد بلغ (٣٠،٩٠) وبانحراف معياري قدره (٨،٥٨) وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي البالغ (١٩،٥) تبين ان متوسط درجات عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين إحصائيا باستعمال الاختبار التائي T-test لعينة واحدة وجد انه دال عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩)، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٦،٥٧) درجة وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) والجدول (٢٤) يوضح ذلك .

الجدول (٢٤) المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة للدرجات على مقياس المخططات الأدراكية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
المخططات الادراكية	٤٠٠	٣٠،٩٠	٨،٥٨	١٩،٥	٢٦،٥٧	١،٩٦	دال

أشارت نتائج البحث الى أن المخططات الادراكية موجودة لدى الطلبة وبدرجة اعلى من متوسط المجتمع الذي ينتمون اليه وذلك قد يعود الى طبيعة عينة البحث التي تتمتع بالاداء العالي في مجموعة من القدرات كالقدرة العقلية العامة والاستقرار الدراسي والتفكير المنتج والمثابرة في العمل والرغبة في الوصول للمعرفة وتجميع المعلومات وهذا الميل يرفع تحصيلهم الدراسي وغيرها، فهم في ضوء هذه النتيجة يتمتعون بالادراك والقدرة على التذكر وان هذه المخططات تمثل معرفة الافراد الشاملة عن العالم بحسب بارتليت حيث ان الذاكرة

بدورها سوف تتالف من هذه التراكيب المعرفية التي تشكل اساس ترميزهم واستدعائهم للافكار. ان هذه العمليات لا تتم الا اذا تمت عملية الفهم لما قرأ الطالب وذلك بربط ما قرأه بأشياء أخرى يعرفها وفهمها سابقا أي خبرته السابقة .

تتفق هذه النتيجة مع الاساس النظري الذي اعتمدته الباحثة في الدراسة الحالية وهو نظرية بارتليت الذي يفترض ان عمليات التذكر تحدث لكنها لم تكن دقيقة في تذكر بعض اجزاء القصة حيث تضمنت عمليات ابدال معلومات القصة مع معلومات أكثر تالفاً، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة عبد الستار ٢٠٠٢ التي اثبت فيها ان الطلبة ذوي مخطط الذاكرة الفاعلة اكثر قدرة في انشاء المخططات العقلية، حيث ان وجود المخططات يدل على امتلاك ذاكرة فاعلة تقدم له خبرة من اجل تنظيم المعلومات المدركة وتمثيل الخصائص الاساسية للاشياء والاحداث والرموز .

الهدف الثاني : التعرف على دلالة الفروق في المخططات الادراكية على وفق متغير النوع (ذكور، اناث) ومتغير الصف (الثاني ، الثالث المتوسط) .

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال تحليل التباين الثنائي لاختبار الدلالة الاحصائية للفروق في المخططات الادراكية، وتشير النتائج المعروضة في الجدول (٢٥) الى وجود تأثيرات دالة احصائيا للعوامل (النوع ، والصف) في المخططات الادراكية، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير النوع (٢٠١،٢٧٦) درجة وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٨٤) درجة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (٣٩٦،١) ولصالح الذكور لأن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب بلغ (٣٥،١٦٥) وهو أكبر من متوسط استجابات الطالبات البالغ (٢٦،٦٣) والجدول (٢٦) يوضح ذلك .

الجدول (٢٥) تحليل التباين الثنائي للمخططات الادراكية وفقاً لمتغير (النوع والصف)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
النوع	٧٢٨٤،٦٢٣	١	٧٢٨٤،٦٢٣	٢٠١،٢٧٦	٠،٠٠٠
الصف	٥١٣٣،٧٢٣	١	٥١٣٣،٧٢٣	١٤١،٨٤٦	٠،٠٠٠
التفاعل بين النوع والصف	٢٦١٦،٣٢٣	١	٢٦١٦،٣٢٣	٧٢،٢٩	٠،٠٠٠
الخطا	١٤٣٣٢،١٣	٣٩٦	٣٦،١٩٢		
المجموع	٢٩٣٦٦,٧٩٨	٣٩٩			

الجدول (٢٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدلالة الفروق الاحصائية في في المخططات الادراكية وفقا لمتغير (النوع والصف)

العينات	حجم النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسطات النوع والصف
ذكور ثاني	١٠٠	٣٦،١٩	١،٠٩	للذكور: ٣٥،١٦٥
ذكور ثالث	١٠٠	٣٤،١٤	٠،٦٩	للاناث: ٢٦،٦٣
المجموع	٢٠٠	٣٥،١٧	١،٣٨	
اناث ثاني	١٠٠	٣٢،٧٧	٠،٧٤	الثاني: ٣٤،٤٨
اناث ثالث	١٠٠	٢٠،٤٩	١١،٩٤	الثالث: ٢٧،٣١٥
المجموع	٢٠٠	٢٦،٦٣	١٠،٤٤	
المجموع الكلي	٤٠٠			

وهذا يدل على وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة المخططات الادراكية. وقد يعزى السبب في ذلك الى أن طبيعة مجتمعنا الذي يعطي الأولوية في تنفيذ المهام وتحمل المسوؤليات خارج المنزل للذكور اكثر من الاناث وهذا يساعد على زيادة الاحتكاك بتجارب الاخرين ومن خلال الاختلاط تتوافر الفرص لبناء علاقات اجتماعية اكثر مما هو للاناث وبذلك يكون منظومة من الخبرات تضاف الى خزين الخبرات السابق في الذاكرة، وعليه يصبح التذكر لديهم للقصص والاحداث معتمدا على انشاء ارتباطات في ذاكرتهم بين العناصر الحقيقية في القصة مع التصورات المتنوعة لمعلوماتهم الشخصية وكما اثبت ذلك بارتليت في دراساته، والمخططات البينشخصية تكون في المقام الاول مبنية على تفاعلات الفرد مع الاخرين (حسين، ٢٠٠٧، ١٢٨) .

هذه النتيجة طبيعية لما ورد في ايات القران الكريم من أن الله سبحانه وتعالى جعل شهادة امرأتين مقابل رجل واحد لتذكر احداهما الاخرى في حالة عدم التاكد من صحة ما يروى، والذي قد يرجع سبب ذلك ايضاً الى أن الاهتمامات المختلفة لكل من الطلاب والطالبات والتي يساهم فيها المجتمع والثقافة الشائعة فيه، فضلا عن الطبيعة الانفعالية التي تتميز بها الفتيات، تجعل منهن اكثر ميلا للتصور والتخيل في نقل الاحداث، وكانت دراسة جانسكا وهابيل ٢٠٠١ قد كشفت في نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث في

القدرة على تذكر احداث قصص تم عرضها عليهم، اما فيما يخص متغير الصف (الثاني، الثالث المتوسط) فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٤١،٨٤٦) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٨٤) وبدرجتي حرية (١، ٣٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، لصالح الصف الثاني لان عند حساب متوسط استجابات الطلبة بلغ متوسط استجابات طلبة الصف الثاني المتوسط (٣٤،٤٨) في حين بلغ متوسط استجابات طلبة الصف الثالث المتوسط (٢٧،٣١٥) كما موضح في الجدول (٢٦) مما يعني ان هناك اختلافا بين طلبة الصف الثاني المتوسط وطلبة الصف الثالث المتوسط في درجة المخططات الادراكية. وقد يرجع سبب ذلك الى ان طلبة الصف الثالث المتوسط في مرحلة دراسية منتهية وهم مقبلون على امتحانات وزارية، فضلا عمّا يعانوه من ضغوط وقلق مستمر نتيجة انشغالهم باليوم الدراسي المفعم بالدروس والامتحانات واستغلال المدرسين لاوقات فراغهم بالدروس لاكمال المنهاج الدراسي وكونهم ينقطعون عن الدوام قبل المراحل الدراسية الاخرى للتهيؤ للمراجعة والامتحان النهائي، مما يؤدي كل ذلك الى شعور الطلاب بالملل وعدم التركيز وانعكس ذلك سلبا على ادائهم في الاختبار مقارنة بالصف الثاني المتوسط خاصة وان تطبيق المقياس كان في الشهر الرابع اي في النصف الثاني من الدراسة وهم في اوج فترة الدراسة والامتحانات. اما في ما يخص التفاعل فكان دال احصائيا بين متغير النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني والثالث المتوسط) حيث ظهرت فروق ذات دلالة احصائية، بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٧٢،٢٩) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١، ٣٩٦) والجدول (٢٥) وضح ذلك .

الهدف الثالث : التعرف على درجة التمركز حول الذات لدى الطلبة المتميزين .

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس التمركز حول الذات ثم تحليل اجابات الطلبة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث (٤٦،٤٦) وبانحراف معياري قدره (٥،٦١) وبعد مقارنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي يبلغ (٣٧،٥) تبين ان الفرق ذو دلالة احصائية اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لعينة واحدة (٣٤،٧٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩) وهذا يشير الى ان افراد العينة لديهم تمركز حول الذات والجدول (٢٧) يوضح ذلك.

الجدول (٢٧) المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة للدرجات على مقياس التمركز حول الذات

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التمركز حول الذات	٤٠٠	٤٦،٤٦	٥،١٦	٣٧،٥	٣٤،٧٣	١،٩٦	دال

أشارت نتائج البحث الى أن التمركز حول الذات موجود وبفارق قليل مع المتوسط الفرضي للمقياس، فعملية التمركز تظهر عند المراهق نتيجة للتحولات التي يمر بها وخاصة الجسمية والمعرفية، حيث اقترحت نظرية الكيند ان تقدم تفكير المراهق نحو التفكير المجرد يرافقه حالة من تشويه التفكير عن نفسه والاخرين. والتي تفسر أيضا على أنها تفكير متمركز حول الذات بحسب دي بونو ١٩٨٦، فالمراهق وكما هو معلوم لديه من خصائص النمو المميزة في هذه المرحلة ما يدل على ترسيخ تقبل وجهة نظره الخاصة وعدم تقبل وجهات نظر الاخرين، فتركيزه على ذاته اكثر مما هو نحو الآخرين وهذا كله ناتج عن شعور المراهق بانه مركز اهتمام الاخرين وولعه الزائد بمظهره ومراقبة سلوكه لاحساسه بالجمهور المتخيل الذي يراقبه وينتقده باستمرار، فضلا عن نظرته الى ذاته وحياته بأنها فريدة من نوعها وعليه لايمكن للاخرين فهمه ومعرفته حقا، فهذه المؤشرات التي وضعها الكيند يمكن ان نلمسها ونراها في سلوك الطالب وقد يقترن ذلك بشعور المتميز بانه افضل من غيره وان وجهة نظره هي الصحيحة في كثير من الأمور.

تتفق هذه النتيجة مع العديد من المنطلقات النظرية التي استند عليها منظرو علم النفس الارتقائي الذين اعتبروا ان المراهقة مرحلة حرجة نظرا للتغيرات المختلفة التي تتميز بها وما يشوبها من مظاهر سلوكية وأزمات نفسية وقلق وتوتر وفرط حساسية فضلا عن التغيرات في أنماط تفكيرهم، وفشلهم في التمييز بين افكارهم وأفكار الاخرين وكما أثبت الكيند ان ما يرافق هذا التفكير هو التشويه عن النفس والاخرين، وكذلك انرايت وشوكلا Enright & shukla 1980 الذين توصلا الى ارتباط التمركز حول الذات لدى المراهقين ايجابيا مع الوعي الذاتي .

الهدف الرابع : التعرف على دلالة الفروق في التمركز حول الذات على وفق متغير النوع (ذكور، اناث) ومتغير الصف (الثاني، الثالث المتوسط)

تم استعمال تحليل التباين الثنائي لاختبار الدلالة الاحصائية للفروق في التمركز حول الذات واظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير النوع (الذكور، الاناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠،٠٧٨) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بدرجتي حرية (١، ٣٩٦) الجدول (٢٨)، بمعنى انه لايوجد اختلاف بين الطلاب والطالبات في درجة التمركز حول الذات .

الجدول (٢٨) تحليل التباين الثنائي لمقياس التمركز حول الذات وفقاً لمتغير (النوع والصف)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
النوع	٢،١٠٣	١	٢،١٠٣	٠،٠٧٨	غير دالة
الصف	٢،٧٢٣	١	٢،٧٢٣	٠،١٠٢	غير دالة
التفاعل بين النوع والصف	٦،٠٠٣	١	٦،٠٠٣	٠،٢٢٤	غير دالة
الخطا	١٠٦٢٠،٦١٠	٣٩٦	٢٦،٨٢٠		
المجموع	١٠٦٣١،٤٣٩	٣٩٩			

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان التمركز حول الذات غير مختص بنوع معين سواء كان من الذكور أو الاناث، وبحسب نظرية الكيند ١٩٦٧ ان كل مراهق تتمحور اهتماماته حول ذاته نتيجة للتحولات الفسيولوجية التي يمر ويشترك بها جميع المراهقين. ويصبح غير قادر على التمييز بين ما يفكر هو به وما يفكر به الاخرون وهو يجسد ترسيخ وجهة نظره الخاصة وعدم القدرة على تقبل وجهات نظر مناقضة لما ترسخ لديه، وعليه تتفق هذه النتيجة مع دراسات ألكيند Elkind من اعتبار التمركز حول الذات ظاهرة عامة توجد في هذه المرحلة العمرية بغض النظر عن النوع، وتختلف مع دراسة ادافر وجونس ١٩٨٢ الذي توصلا الى ان هناك فرقاً بين الجنسين مع اسلوب السيطرة – الرفض الوالدي وهو الاكثر أهمية في

التنبؤ بالوعي الذاتي عند الذكور بينما التاثير الجسدي هو الافضل للتنبؤ في سلوك التمركز حول الذات لدى الإناث .

اما اثر الصف (الثاني، الثالث المتوسط) فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في هذا المتغير اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠،١٠٢) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١ ، ٣٩٦) الجدول (٢٨)، والمتوسطات الحسابية لدرجات الصفين الثاني والثالث المتوسط كانت قريبة من بعضها البعض والجدول (٢٩) يوضح ذلك .

الجدول (٢٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التمركز حول الذات وفقا لمتغير (النوع والصف)

العينات	حجم النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسطات النوع والصف
ذكور ثاني	١٠٠	٤٦،٣٥	٤،٥٧	للذكور: ٤٦،٣٩
ذكور ثالث	١٠٠	٤٦،٤٣	٥،٤٩	للاناث: ٤٦،٥٣٥
المجموع	٢٠٠	٤٦،٣٩	٥،٠٤	
اناث ثاني	١٠٠	٤٦،٧٤	٥،١١	الثاني: ٤٦،٥٤٥
اناث ثالث	١٠٠	٤٦،٣٣	٥،٤٩	الثالث: ٤٦،٣٨
المجموع	٢٠٠	٤٦،٥٤	٥،٢٩	
المجموع الكلي	٤٠٠			

مما يعني انه لايوجد اختلاف ايضا بين طلبة الصف الثاني وطلبة الصف الثالث المتوسط في مستوى التمركز حول الذات لان دراسات الكيند وزملاؤه اكتشفوا ان التمركز حول الذات يكون أكثر شيوعا في مرحلة المراهقة المبكرة ويبلغ أوجه في عمر(١٤-١٦) سنة بمعنى مستوى التمركز حول الذات لدى المراهقين خلال فترتي الصف الثاني والثالث المتوسط هو ضمن هذه المدة التي حددها الكيند في شيوع التمركز حول الذات لديهم اي في مرحلتي الصف الثاني والثالث المتوسط وبذلك وحسب تحديدات الكيند وزملاؤه لهذه المرحلة فان وجود التمركز حول الذات لدى المراهقين لهذه المرحلة الدراسية يتناسب مع ما توصلوا اليه في دراساتهم .

وفيما يخص التفاعل فكان غير دال إحصائيا بين متغير النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني والثالث المتوسط) حيث لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية لأن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠،٢٢٤) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١، ٣٩٦) والجدول (٢٨) وضح ذلك .

الهدف الخامس : التعرف على درجة مهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين .

أشارت نتائج البحث الى ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس مهارة التعايش قد بلغ (٩١،٨٢) وبانحراف معياري قدره (٨،٣٧) درجة، وعند مقارنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي يبلغ (٧٨)، تبين ان الفرق ذو دلالة احصائية اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لعينة واحدة (٣٢،٩) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩) والجدول (٣٠١) يوضح ذلك .

الجدول (٣٠) المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة للدرجات على مقياس مهارة التعايش .

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
مهارة التعايش	٤٠٠	٩١،٨٢	٨،٣٧	٧٨	٣٢،٩	١،٩٦	دالة

تؤشر هذه النتيجة الى أن الطلبة المتميزين يمتلكون مستوى جيد من مهارة التعايش مقارنة مع متوسط المجتمع الذي ينتمون اليه ، وترى الباحثة ان الطلبة المتميزين لديهم القدرة على التغلب على المشكلات والمواقف الضاغطة والتعامل بشكل ايجابي مع الانفعالات المصاحبة لها للتقليل من تاثيرها .

وقد أطلق لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman على عملية تفسير وتقويم الموقف والطريقة التي يفكر بها الفرد لابعاد نفسه عن المشاكل وتنظيم الانفعالات اسم اعادة التقييم المعرفي وذلك هو ما يميز الطلبة المتميزين في تعاملهم مع المشكلات وردود أفعالهم مما ينعكس ذلك على توافقهم النفسي والاجتماعي وفي علاقاتهم الاجتماعية .

إن مهارة التعايش عملية تدبير وتفكير لحل المشكلات وتنظيم الانفعالات وكذلك تعني القدرة على الادراك من خلال اختيار الطرق الصحيحة في مواجهة المواقف التي تجهد الطالب وتسبب له الالم سواء في الأسرة أو المدرسة والمجتمع بشكل عام، لذلك يجب اكساب الطلاب مهارات معينة وتنميتها ليبقى الطالب متوافقاً مع نفسه ومتواصلا في علاقاته مع

الاخرين والبيئة. وهذا لا يتحقق الا بالمثابرة في العمل والدافعية والتصميم والتحمل والعمل المضني وهي الأداءات التي يتفوق بها الطالب في هذه المدارس (السرور، ٢٠٠٠، ٧٦) .

وقد درس هولاهان وموس ١٩٩٠ نماذج التعايش السلوكية لدى الناس وتوصلا الى انهم عادة ما يستخدمون عدة طرق للتعايش مع الضغوط منها التعايش المركز على المشكلة والتعايش المركز على الانفعال .

الهدف السادس : التعرف على دلالة الفروق في مهارة التعايش على وفق متغير النوع (ذكور، اناث) ومتغير الصف (الثاني، الثالث المتوسط)

لتحقيق هذا الهدف فيما يتعلق بمتغير النوع (ذكور، اناث) تم تطبيق مقياس مهارة التعايش على عينة البحث الاساسية واظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير النوع (ذكور، اناث) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠،٢٤٥) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (٣٩٦،١) والجدول (٣١) يوضح ذلك.

الجدول (٣١) تحليل التباين الثنائي لمقياس مهارة التعايش وفقاً لمتغير (النوع والصف)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
النوع	١٧،٢٢٣	١	١٧،٢٢٣	٠،٢٤٥	غير دالة
الصف	٥٥،٥٠٣	١	٥٥،٥٠٣	٠،٧٨٩	غير دالة
التفاعل بين النوع والصف	٤٠،٣٢٣	١	٤٠،٣٢٣	٠،٥٧٣	غير دالة
الخطا	٢٧٨٦٩،٣٥٠	٣٩٦	٣٠،٣٧٧		
المجموع	٢٧٩٨٢،٣٩٨	٣٩٩			

وهذا يعني انه لايوجد اختلاف بين الطلاب والطالبات في مستوى مهارة التعايش وقد يعزى ذلك الى توافر فرص متكافئة للتعلم واتباع الاساليب الوالدية المتناظرة لكل من الذكور والاناث واطلاع الذكور والاناث على آلية متشابهة يمارسها الوالدان ويتبعها الأقران في مواجهة الضغوط وحل المشكلات، وبحسب لازاروس وفولكمان فان ردود أفعال الطلبة وتقييمهم للمواقف والاحداث والمشكلات التي يواجهونها تعبر عن قدراتهم في المواجهة

باتخاذهم الافعال والسلوكيات الملائمة اثناء عملية التعامل مع الاحداث وما ينتج عنها والتعايش مع هذه الاحداث بغض النظر عن طبيعة نوع الفرد. فضلا عن كونهم طلبة متميزين ويحملون صفات سلوكية متقاربة ويتميزون بقدرات عقلية في تقييم الامور، خاصة وان الظروف التي يمر بها مجتمعنا بشكل عام تؤثر وتشمل الجميع بدون استثناء على حد سواء الذكور والاناث .

هذه النتيجة اتفقت مع دراسة بلانجارد واخرين Blanchard et al.,1995 والتي بينت ان معظم المشاركين في الدراسة، بغض النظر عن أعمارهم ونوعهم اختاروا الاستراتيجية المركزة على المشكلة وخاصة من قبل الذين لم يكونوا يمتازون بانفعالية عالية. واختلفت مع دراسة فيليب وجارفس Phelps & Jarvis 1994 اللذين وجدا ان طالبات المدارس الثانوية أكثر ميلاً من الطلاب باستخدام مهارات التعايش المركزة على الانفعال من التعايش المركز على المشكلة .

اما فيما يتعلق بمتغير الصف (الثاني، الثالث متوسط) اظهرت النتائج ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لهذا المتغير بالنسبة لعينة البحث اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠،٧٨٩) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (٣٩٦،١) لان المتوسط الحسابي لدرجات الصف الثاني (ذكور، اناث) والبالغ (٩٢،١٩٥) مقاربة للمتوسط الحسابي لدرجات الصف الثالث (ذكور، اناث) والبالغ (٩١،٥١) والجدولان (٣١) و (٣٢) يوضحان ذلك .

الجدول (٣٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس مهارة التعايش وفقا لمتغير(النوع والصف)

العينات	حجم النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسطات النوع والصف
ذكور ثاني	١٠٠	٩٢،٧٢	٨،٤٧	للذكور: ٨،١٧
ذكور ثالث	١٠٠	٩١،٣٤	٧،٨٧	للاناث: ٨،٥٧٥
المجموع	٢٠٠	٩٢،٠٣	٨،١٨	
اناث ثاني	١٠٠	٩١،٦٧	٨،٢٦	الثاني: ٩٢،١٩٥
اناث ثالث	١٠٠	٩١،٦٨	٨،٨٩	الثالث: ٩١،٥١
المجموع	٢٠٠	٩١،٦٧	٨،٥٦	
المجموع الكلي	٤٠٠	٩١،٦٧		

ويمكن ان يعزى ذلك الى تشابه أنماط التعايش والقدرات المعرفية عند طلبة الصفين الثاني والثالث، كما ان الطلبة في هذين الصفين يصنفون ضمن نظام مدارس المتميزين مما يتطلب ذلك منهم اتباع أساليب مواجهة الضغوط التي قد تظهر اثناء دوام الطلبة في هذه المدارس والمتعلقة بالمتطلبات الدراسية المتمثلة بعدد الحصص والتحاضير اليومية للواجبات المدرسية والامتحانات والمواد الدراسية الاضافية التي يدرسها الطلبة في هذه المدارس وطول اليوم الدراسي مقارنة بطلاب المدارس العادية فضلا عن وجود حد عتبة للمعدل يجب المحافظة عليه والا فانه سينتقل الى الدراسة في المدارس والصفوف العادية مما يولد ضغطا اضافيا يجعلهم يتبعون اساليب مواجهة متشابهة والاستعانة بعضهم ببعض او بالاخرين للحفاظ على تفوقهم واستمرار دوامهم في هذه المدارس .

اما فيما يخص التفاعل فكان غير دال احصائيا بين متغير النوع (ذكور، اناث) والصف (الثاني، الثالث المتوسط) حيث لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية لان القيمة الفائية المحسوبة قد بلغت (٠،٥٧٣) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجتي حرية (١، ٣٩٦) والجدول (٣١) وضح ذلك .

الهدف السابع : التعرف على العلاقة الارتباطية بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات لدى الطلبة المتميزين .

لايجاد العلاقة بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات تم استعمال معامل ارتباط بيرسون وقد بلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات (٠،٧٧٠) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠،٠٩٨٣) وبدرجة حرية (٣٩٨) ومستوى دلالة (٠،٠٥) تبين أنها أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط والجدول (٣٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣٣) قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات

القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠،٠٥
٠،٧٧٠	٠،٠٩٨٣	٣٩٨	دالة

تشير النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات مما يعني ان امتلاك المخططات الادراكية يعني وجود التمركز حول الذات لدى افراد عينة البحث، لان المخططات الادراكية تراكيب معرفية تساعد على الادراك والتنظيم واجراء العمليات واستخدام المعلومات وتصنيفها وتعتبر دليلا لتوجيه الانتباه نحو البيئة التي يرتبط بها، وبما ان المراهق في هذه المرحلة العمرية يمر بمرحلة تغيرات سريعة في مختلف جوانب الشخصية، ويلاحظ عليه التردد وعدم الثقة بالنفس والخيال الخصب واستغراقه في

أحلام اليقظة، والتفكير في نفسه وانشغاله بافكاره واعطائها وزناً أكبر واحساسه بان مشاعره وخبراته هي الاندر فضلا عن التفكير في المحيط الاجتماعي كل ذلك جعله يشعر بانه دائما على المنصة وان الاخرين يرتقبونه وبذلك فهو يفشل في التمييز بين افكاره وافكار الاخرين، ان خزينه من المخططات الادراكية فضلاً عمّا ذكر اعلاه يكون بمثابة المفتاح لمزيد من التعمق في التفكير في نفسه وفي تفكير الآخرين عنه .

الهدف الثامن : التعرف على العلاقة الارتباطية بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش .

ولايجاد العلاقة بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش تم استعمال معامل ارتباط بيرسون، اذ بلغ معامل الارتباط بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش (٠،٠٦٨) درجة وهو اقل من القيمة الجدولية البالغة (٠،٠٩٨٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) كما موضح في الجدول (٣٤)، ما يعني ذلك عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش.

الجدول (٣٤) قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش

القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠،٠٥
٠،٠٦٨	٠،٠٩٨٣	٣٩٨	غير دالة

ويمكن ان يعزى ذلك الى ان المواضيع المدركة عندما تحول الى المخططات فهي تبنى بناءً (Ghani, 2012, 1)، وترى الباحثة ان عملية البناء هذه عملية منظمة ومنسقة للخبرات الماضية وللاحداث التي يواجهها سواء كانت سارة او غير سارة وتذكرنا بما يرتبط بهذه الخبرات والاحداث. فدور الطالب هو دور فاعل من خلال رغبته في ترميز المعلومات وخزنها في ذاكرته ثم استعادتها مما يؤدي ذلك الى زيادة كفاءته في الاداء، وتكون التاثيرات من قبل الاخرين ومن الظروف المحيطة به قليلة خاصة اذا كانت عمليات التذكر والاستعادة تتعلق بالمجالات العلمية والتحصيل الدراسي. في حين ان مهارة التعايش هي جهود تبذل من قبل الطالب لمواجهة الضغوط والمشكلات لمنع تهديدها لهم او التقليل من شدتها اوالهروب منها فضلا عن التعامل مع الانفعالات المصاحبة لها، فالطالب يترقب المشكلات والضغوط ويستخدم اساليب التعامل معها حتى وان كانت عبارة عن انفعالات، وادواره مجهدة وضاغطة فتعايشه المركز على المشكلة هو اسلوب هجومي يستخدم الفرد لمواجهة الحدث الضاغط وتعايشه المركز على الانفعال هو الاسلوب الدفاعي الذي يستخدم للتقليل من تاثير الضغوط (Copp, 2001, 552). وقد يستخدم اساليب التعامل مع الضغوط والانفعالات مما

يتناسب وتقييمه المعرفي للاحداث الا انه في بعض الاحيان يصطدم بما يفرضه الاخرين عليه من متطلبات اجتماعية وبيئية .

الهدف التاسع : معرفة العلاقة بين التمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين التمركز حول الذات ومهارة التعايش حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٠٧٧) درجة وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٠،٠٩٦٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) وكما موضح في الجدول (٣٥).

الجدول (٣٥) قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين التمركز حول الذات ومهارة التعايش

القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠،٠٥
٠،٠٧٧	٠،٠٩٦٣	٣٩٨	غير دالة

وتعني هذه النتيجة عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التمركز حول الذات ومهارة التعايش فوجود احد هذين المتغيرين لا يشترط وجود الاخر ووجودهما معا لايعني وجود علاقة سببية بينهما. ويمكن ان يعزو ذلك الى ان التمركز حول الذات حالة مؤقتة من انشغال المراهق بنفسه وعدم القدرة على تقبل وجهات نظر الاخرين والاعتقاد بان الاخرين مشغولون بمظهره وسلوكه وانهم بؤرة الانتباه عند الاخرين يرافق ذلك اعتقاد المراهق بانه الوحيد القادر على التفكير بهذه الطريقة، يترتب على هذه الدرجة من التمركز حول الذات ايضا فقد القدرة على بذل الجهود المعرفية للسيطرة او التقليل من حدة هكذا تفكير وعواقبه على التعامل مع اثاره وما يسببه من ضعف فضلا عن عدم القدرة على السيطرة على الردود الانفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة. ويمكن تلخيص نتائج الهدف السابع والثامن والتاسع في الجدول (٣٦) الاتي :

الجدول (٣٦) العلاقة بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات ومهارة التعايش

المتغيرات	المخططات الادراكية	التمركز حول الذات	مهارة التعايش
المخططات الادراكية			
التمركز حول الذات	*٠،٧٧٠		
مهارة التعايش	٠،٠٦٨	٠،٠٧٧	

*وجود علاقة ارتباطية دالة

الهدف العاشر : التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة ومدى اسهام متغيري التمركز حول الذات ومهارة التعايش في التباين الكلي للمخططات الادراكية لدى الطلبة المتميزين .

بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد Multiple- correlation coeffient بين درجات المخططات الادراكية والتمركز حول الذات ومهارة التعايش (٠،٧٧) درجة، وهي قيمة دالة احصائيا لأن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠،٠٩٨٣) وبدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) والجدول (٣٧) يوضح ذلك .

الجدول (٣٧) العلاقة الارتباطية بين المتغيرات مجتمعة

قيمة معامل الارتباط	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة ٠،٠٥
٠،٧٧	٠،٠٩٨٣	دالة

تشير هذه النتيجة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة جيدة بين هذه المتغيرات الثلاثة، وقد يرجع ذلك الى ان المتغيرات تخص الجانب المعرفي عند الطالب حيث ان التفوق في جانب معرفي يؤثر تاثيرا ايجابيا على الجوانب الاخرى، وعلى الرغم من اعتبار التمركز حول

الذات كنزعة سلبية الا انه في الاصل عملية تفكير يتميز بها الطالب في هذه المرحلة العمرية، وهي عملية تحليل للذات والاهتمام بها والقدرة على صياغة الافكار عمّا يعتقده الاخرون عنه، وبالتالي ما سينجم عن كل ذلك وعيه بذاته .

ولمعرفة اسهام المتغيرات المستقلة (التمركز حول الذات ومهارة التعايش) بالمتغير التابع (المخططات الادراكية) تم استخدام الوسيلة الاحصائية المتمثلة بتحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis وقد اظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود علاقة بين المتغير (المخططات الادراكية) من جهة والمتغيرات (التمركز حول الذات ومهارة التعايش) من جهة اخرى، اذ بلغ معامل الارتباط المتعدد (٠،٥٩١) وهو ذو دلالة احصائية والقيمة الفائية المحسوبة (٢٨٩،٥٤٥) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٠٢) وبدرجتي حرية (٢، ٣٩٧) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) والجدول (٣٨) يوضح هذه النتائج .

الجدول(٣٨) نتائج الاختبار الاحادي الاجمالي لتحليل التباين للانحدار المتعدد لمعرفة العلاقة بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات ومهارة التعايش

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٧٤٢٢،٥٩	٢	٨٧١١،٢٩٥	٢٩٨،٥٤٥	٣،٠٢	دالة
داخل المجموعات	١١٩٤٤،٢٠٧	٣٩٧	٣٠،٠٨٦			
المجموع الكلي	٢٩٣٦٦،٧٩٨	٣٩٩				

الجدول (٣٩) ملخص تحليل الإنحدار ومعامل الإرتباط ونسب المساهمة

الوصف الأحصائي / المتغيرات	معامل الإرتباط	مربع معامل الأرتباط المتعدد (نسبة المساهمة)	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل (نسبة المسااهمة المعدلة)	الخطأ المعياري للنسب المساهمة
المتغيرات مجتمعةً	٠,٧٧	٠,٥٩٣	٠,٥٩١	٥,٤٩

يظهر الجدول (٣٩) ان قيمة مربع معامل الارتباط يبلغ (٠،٥٩٣) درجة، تفسر هذه القيمة تأثير المتغيرات المستقلة في تفسير التباين الحاصل في درجات المتغير التابع، اي ان (٥،٩) من التباين الحاصل في درجات المتغير التابع يعود الى المتغيرات المستقلة مجتمعة. وقد اتضح من خلال تحليل الانحدار المتعدد ان اسهام المتغيرات المستقلة (التمركز حول الذات ومهارة التعايش) في درجات المتغير التابع (المخططات الادراكية) كان بعضها دالاً احصائياً وبعضها الاخر لم يكن دالاً احصائياً والجدول (٤٠) يوضح ذلك .

الجدول (٤٠) نتيجة تحليل الانحدار وقيمة معامل الحد الثابت ومعامل بيتا وقيم تاء المحسوبة

المتغيرات	قيم B	الخطأ المعياري	قيم Beta	القيم التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	٢٩،٣٤١	٣،٧٦٧	ـــ	٧،٧٩	١،٩٦	دالة
التمركز حول الذات	١،٢٧٩	٠،٠٥٣	٠،٧٧	٢٣،٩٧١		دالة
مهارة التعايش	٠،٠٠٩	٠،٠٣٣	٠،٠٠٩	٠،٢٧		غير دالة

الحد الثابت:

تشير نتيجة الحد الثابت ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٧،٧٩) دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) مما يعني ان هناك متغيرات اخرى لها علاقة بالمتغير التابع لم يشملها البحث الحالي .

التمركز حول الذات:

كما اشارت النتائج الى ان قيمة B للاسهام النسبي لمتغير التمركز حول الذات والبالغة (١،٢٧٩) درجة هي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٣،٩٧١) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) مما يعني وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين المخططات الادراكية والتمركز حول الذات .

مهارة التعايش:

واظهرت النتيجة ايضا ان قيمة معامل B للاسهام النسبي لمهارة التعايش قد بلغت (٠،٠٠٩) وان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠،٢٧) وهي اقل من القيمة الجدولية (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢، ٣٩٧) وهي غير دالة احصائياً، مما يعني انه لاتوجد علاقة بين المخططات الادراكية ومهارة التعايش .

الاستنتاجات :

١- ان الطلبة المتميزين لهم القدرة على تنظيم المعلومات وترميزها وفق تسلسل يتيح استدعاءها بسهولة عند معالجة المعلومات .
٢- ان امتلاك عينة البحث للمخططات سيكون ايجابياً جداً مع كم المعلومات الهائل الذي يزخر به عصرنا الحالي، حيث تسهم المخططات في الاقتصاد بالجهد الفكري والوقت المستنفد لمعالجة المعلومات.
٣- ان الطلبة المتميزين يمتلكون وعياً ذاتياً يقودهم الى فحص وتدقيق الذات مما يساعدهم على التحكم في اندفاعاتهم ودافعياتهم وبالتالي النجاح في الحياة الاجتماعية.
٤- ان وجود مهارة التعايش لدى افراد عينة البحث يتيح لهم التعامل مع الضغوطات والانفعالات وتقييمها دون ان يترك ذلك اثراً سلبياً على صحتهم الجسمية والنفسية.
٥- ان امتلاك مهارة التعايش التي تقود الى التغلب على الضغوط يسهم في حل المشكلات وسهولة التكيف.
٦- يؤدي امتلاك مهارة التعايش الى تطور الأنا لدى الفرد .
٧- قد تصنف مهارة التعايش كآلية من آليات الدفاع اللاشعورية .

التوصيات:

١- على وزارة التربية التوسع في فتح مدارس المتميزين لتشمل وحدات ادارية خارج مركز المحافظات كالاقضية، لتحتضن المتميزين في هذه المناطق وترعى قدراتهم .
٢- اثراء المناهج الدراسية بمفردات دراسية متقدمة عن مناهج اقرانهم من الطلبة العاديين وببرامج وانشطة صفية متنوعة تتناسب مع قدراتهم العقلية والادائية .
٣- حث المدرسين على الاهتمام بتنمية استراتيجيات التكنيكات الشخصية لدى الطلبة التي تساعدهم على تذكر المعلومات .
٤- اهتمام مديريات التربية وادارات المدارس بالمختبرات العلمية ومختبرات اللغات لما لها من اهمية تعزيز التعلم النظري بالتطبيقي فضلا عن دورها كمساعدات لعملية التذكر .
٥- التأكيد على العلاقات التفاعلية بين المراهق ووالديه ومعلميه وأقرانه لأنها تقود الى التخفيف من التمركز حول الذات عنده .
٦- على اعضاء الهيئة التدريسية الاهتمام بتنمية الجوانب الوجدانية والمهارية لدى المتعلم وعدم التركيز على الجوانب المعرفية النظرية فقط .

المقترحات:

تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية:

١- اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على طلبة المرحلة المتوسطة الموجودين في المدارس العادية ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي .

٢- اجراء دراسة تتناول المخططات الادراكية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل السرعة الادراكية، العادات الدراسية .

٣- بناء برنامج تعليمي لخفض العبء المعرفي من خلال المخططات الادراكية لدى الطلبة .

٤- إجراء دراسة تستهدف قياس المخططات الادراكية باستعمال اختبارات المشاهدات العيانية او الرسومات والصور.

٥- إجراء دراسة تتناول قياس التمركز حول الذات وعلاقته بالمعاملة الوالدية .

٦- إجراء دراسة تتناول مهارة التعايش وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الرضا عن الحياة، التفاؤل، والصلابة النفسية .

المصادر العربية

- القرآن الكريم .

- ابـراهيم، نبيـل رفيـق محمـد (٢٠٠٨): **الـذكاء المتعـدد لـدى طلبـة مـدارس المتميـزين واقـرانهم الاعتيـاديين فـي المرحلـة الثانويـة (دراسـة مقارنـة)**، اطروحـة دكتـوراه (غيـر منشـورة)، كليـة التربيـة / ابـن الهيـثم – جامعـة بغداد .
- أبو أسعد ، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٠): **علم نفس الشخصية** ، ط١ ، عالم الكتب الحديث ، أربد - الأردن.
- أبـو جـادو ، صـالح محمـد علـي (٢٠٠٠): **علـم الـنفس التربـوي** ،ط٢،دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة، عمان – الاردن .
- ـــــــــــــــــــ (٢٠٠٤): **تطبيقـات عمليـة فـي تنميـة التفكيـر الإبـداعي بإسـتخدام نظريـة الحـل الإبتكاري للمشكلات** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- ـــــــــــــــــــ (٢٠٠٩):**علـم الـنفس التربـوي**، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة،ط ٧ عمان – الأردن .
- أبو حطب فؤاد وصادق ، آمال (١٩٨٠):**علم النفس التربوي** ، ط٢ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- أبـو ريـاش ، حسـين محمـد (٢٠٠٧) : **الـتعلم المعرفـي** ، ط١ ، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة ، عمان – الاردن .
- أبـو ريـاش ، حسـين وعبـد الحـق ، زهريـة (٢٠٠٧) : **علـم الـنفس التربـوي للطالـب الجـامعي والمعلـم الممارس** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن .
- أبـو غـزال ، معاويـة محمـود (٢٠٠٦) : **نظريـات التطـور الأنسـاني وتطبيقاتـه التربويـة** ، دار المسـيرة للنشـر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- ابـو ليلـة، عمـرو (٢٠١٠) : **انـا وطفلـي حكايـة كـل يـوم** ، ط١، دار الـدعوة للطبـع والنشـر والتوزيـع الاسكندرية – مصر .
- أبـو هـلال ، احمـد وآخـرون (١٩٩٣) : **المرجـع فـي مبـادئ التربيـة** ، ط١ ، دار الشـروق للنشـر والتوزيـع ، عمان – الأردن .
- احمـد ، شـكري سـيد (١٩٨٨) : **تطبيقـات اسـس ومبـادئ الاحصـاء فـي المجـال النفسـي والتربـوي**، ج١، جامعة قطر .

- أحمد ، علاهن محمد علي (١٩٩٨) : **أثر برنامج أرشادي في خفض مستوى الضغوط الدراسية لدى طالبات المرحلة المتوسطة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، العراق.
- الأسدي ، عباس حنون مهنا (٢٠١٣) : **علم النفس المعرفي** ، مطبعة العدالة ، بغداد .
- الأشول ، عادل عز الدين (١٩٨٢) : **علم النفس النمو** ، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة - مصر.
- BEM B. ALLAN(٢٠١٠) :**نظريات الشخصية الإرتقاء - النمو - التنوع** ، ترجمة علاء الدين كفافي ، مايسة احمد النيال وسهير محمد سالم ، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان – الأردن .
- الأميري ، أحمد علي محمد (٢٠٠١) : **فعالية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في تعز** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، العراق.
- أندرسون ، جون آر. (٢٠٠٧) : **علم النفس المعرفي وتطبيقاته** ، ترجمة د. محمد صبري سيط ، ورضا مسعد الجمال، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان – الأردن .
- الإيزرجاوي ، فاضل محسن (١٩٩١):**أسس علم النفس التربوي** ، ط١، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل – بغداد .
- باترسون ، س. هـ. (١٩٩٢) : **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، دار القلم ، الكويت .
- برافين ، لورانس أ. (٢٠١٠) : **علم الشخصية** ، ترجمة عبد الحليم محمود السيد ، ايمن محمود عامر ، محمد يحيى الرخاوي، ط١، المركز القومي للترجمة ، القاهرة .
- بندر، لويس كارلو (١٩٩٦): **دراسة مقارنة في التفكير الابتكاري والتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة مدارس المتميزين واقرانهم في المدارس الاخرى**، اطروحة دكتوراه، كلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد .
- بيا جيه ، جان (١٩٥٦) : **الحكم الخلقي عند الأطفال** ، ترجمة محمد خيري حربي ، مكتبة مصر – القاهرة .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨) : **الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**، ط١، اثراء للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق واثناسيوس، زكريا زكي (١٩٧٧): **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، دار الكتب للطباعة والنشر ،جامعة البصرة .

- بيرد ، روث م. (١٩٨٦) : **جان بياجيه وسيكولوجية نمو الأطفال** ، ترجمة فيولا فارس البيلاوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- البيلي ، محمد عبد الله وقاسم ، عبد القادر والصمادي ، أحمد (١٩٩٨) : **علم النفس التربوي وتطبيقاته** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- تشان ، دافيد (٢٠٠٥) : **الذكاء العاطفي وعلاقته بالمواجهة الإجتماعية والضغوط النفسية لدى الطلاب الموهوبين الصينيين** ، القدرة على الدراسات العليا ، المجلد (١٦) ، العدد الثاني ، الناشر رويتلدج ، مجموعة فرانسيس وتايلور .
- توق ، محي الدين وعدس ، عبد الرحمن (١٩٨٤) : **أساسيات علم النفس التربوي**، جون وايلي واولاده، الاردن.
- ثورندايك ، روبرت وهيجن ، اليزابيث (١٩٨٩) : **القياس والتقويم في علم النفس والتربية** ، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس ، مركز الكتب الإردني ، عمان – الأردن .
- جابر ، جابر عبد الحميد وكفافي ، علاء الدين (١٩٨٩) : **معجم علم النفس والطب النفسي** ، الجزء الثاني ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- جروان ، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٠) : **حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم** ، ورقة عمل في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين تحت عنوان ((التربية الإبداعية أفضل إستثمار المستقبل)) ، ٣١ تشرين الأول - ٢ تشرين الثاني ، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، عمان – الأردن .
- جعفر ، زهرة موسى (٢٠١٤) : المخططات الادراكية الاجتماعية (السلوك العدواني والانسحابي) لدى الاطفال و المراهقين باعمار (٦-١٣) سنة، **مجلة الفتح** ، كلية التربية الاساسية- جامعة ديالى .
- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦)**: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .
- حسين ، طه عبد العظيم (٢٠٠٧) :**العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات** ، ط١، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر ، الأسكندرية – مصر .
- حسين ، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣) : **تربويات المخ البشري** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان – الأردن .
- الحلو ، بثينة منصور (١٩٩٥) : **قوة تحمل الشخصية وأساليب التعامل مع ضغوط الحياة** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب - جامعة بغداد .

- الخطيب ، احمد واخرون (١٩٨٥) : **دليل البحث والتقويم التربوي** ، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان- الاردن .
- الخطيب ، جمال الدين (١٩٩٨) : **مقدمة في الإعاقة السمعية** ، دار الفكر ، عمان - الأردن.
- دافيدوف ، لندا ل. (١٩٨٣) **مدخل علم النفس**، ط٣، دار ماكجروهيل للنشر، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ترجمة سيد الطواب د. محمود عمر د. نجيب خزام مراجعة وتقديم د. فؤاد أبو حطب، منشورات مكتبة التحرير ، مصر .
- الداهري ، صالح حسن (٢٠٠٨) **: أساسيات التوافق النفسي والإضطرابات السلوكية والإنفعالية (الأسس والنظريات)** ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- الدراجي ، حسن علي سيد (٢٠٠٧) : **أساليب التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ونوع التأهيل وانماط يونك للشخصية لدى معلمي المدارس الإبتدائية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / ابن رشد - جامعة بغداد .
- دروزة ، أفنان نظير (٢٠٠٤) **: أساسيات في علم النفس التربوي أستراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم (دراسات وبحوث وتطبيقات)** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- الدفاعي ، ماجدة حمزة (١٩٨٣) : **دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية بين الطلبة المتفوقين والمتاخرين في التحصيل المدرسي في المدارس الإعدادية** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية / ابن رشد - جامعة بغداد .
- الدليمي، احسان عليوي (١٩٩٧) **اثر اختلاف درجات بدائل الاجابة في الخصائص السيكومترية لقياس الشخصية**، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد .
- دي بونو ، إدوارد (٢٠٠١) : **تعليم التفكير** ، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين ، أياد أحمد ملحم ، توفيق أحمد العمري ، ط١ ، دار الرضا للنشر ، دمشق – سوريا .
- راشد، علي (٢٠١٠) : **تنمية الابداع والخيال العلمي لدى اطفال الروضة ومرحلتي الابتدائية والاعدادية**، ط١، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الاردن .
- ربيع، محمد شحاتة (١٩٩٤) : **شخصية الانسان تكوينها وطبيعتها واضطراباتها**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد .
- ـــــــــــــــ (٢٠١١) : **قياس الشخصية** ، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الأردن.

- الربيعي ، فاضل جبار عودة (٢٠٠٤) : **ستراتيجيات التعلم والإستذكار وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية / ابن الهيثم - جامعة بغداد .
- الربيعي ، ياسين حميد عيال (٢٠٠٢) : **ستراتيجيات التعلم لدى طلبة مدارس المتميزين واقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية** ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد .
- رزق ، امينة (٢٠١٠) : **نظريات الشخصية**، ط١ ، جامعة دمشق للنشر والتوزيع ، سوريا .
- رزق الله ، رندا (٢٠٠٨) : العلاقة بين مهارة الذكاء العاطفي والتفاعل الأجتماعي دراسة ميدانية وصفية على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في محافظة دمشق ، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٤ - العدد الأول ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
- الرشيدي ، هارون توفيق (١٩٩٩) : **الضغوط النفسية طبيعتها ونظريتها** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- رمزي ، إسحاق (١٩٧٩) : **مشكلات الأطفال اليومية** ، دار المعارف المصرية ، القاهرة.
- الروسان ، فاروق (١٩٩٤) : **أساسيات القياس والتشخيص في التربية الخاصة** ، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- ـــــــــــــ (١٩٩٩) : **اساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الاردن .
- ـــــــــــــ (٢٠٠١) : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان – الأردن .
- روشكا، الكسندرو (١٩٨٩) : **الابداع العام والخاص**، سلسلة عالم المعرفة العدد (١١٤) الكويت .
- الريماوي ، محمد عودة وآخرون (٢٠٠٤) : **علم النفس العام** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن .
- الزراد ، فيصل محمد خير (٢٠٠٢) : **الذاكرة قياسها إضطرابها علاجها** ، دار المريخ للنشر ، الرياض .
- زريق ، معروف (١٩٨٥) : **علم النفس العام** ، دار اسامة ، دمشق .
- الزغول ، رافع النصير والزغول ، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) : **علم النفس المعرفي** ، ط١ ، دار الشروق ، عمان – الأردن .
- زكري ، نوال بنت محمد عبد الله (٢٠٠٨):**ما وراء الذاكرة وإستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بجازان** ،رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية / جامعة أم القرى.

- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم واخرون (١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، الموصل، جامعة الموصل .
- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم والكناني ، إبراهيم عبد الحسين (١٩٩٥) : **الطلبة المتميزون في العراق ، بعض خصائصهم الأسرية والنفسية والاكاديمية** ، المديرية العامة للتقويم والإمتحانات ، وزارة التربية / بغداد ومركز البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد .
- الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠١) : **علم النفس المعرفي الجزء الثاني مداخل ونماذج ونظريات** ، ط١ ، دار النشر للجامعات ، مصر.
- زين الدين ، امتثال (٢٠٠٧) : **علم النفس المعرفي وصف ودراسة الهندسة المعرفية والوظائف العقلية**،ط١ ، دار المنهل اللبناني ، بيروت .
- الزيود ، نادر فهمي (٢٠٠٤) : استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات ، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (٩٩) .
- الزيود ، نادر فهمي و عليان ، هشام عامر (١٩٩٨) : **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
- السرور ، ناديا هايل (١٩٩٨):**مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** ، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان – الاردن .
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٠) : **مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان - الاردن.
- سعد ،عبد الرحمن (١٩٩٨) : **القياس النفسي النظرية والتطبيق** ،ط٣، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ،القاهرة .
- السلطاني ، ناجح كريم (١٩٩٤) : **الضغوط التي يتعرض لها المراهق العراقي وعلاقتها بعمره وجنسه ومفهوم الذات ومركز السيطرة** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية /ابن رشد ،جامعة بغداد، العراق .
- الشاوي، سعاد سبتي عبود (١٩٩٣) : **اعداد معايير التهيؤ للتكيف المدرسي عند اطفال سن الدخول في المدرسة الإبتدائية** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- الشرقاوي ، انور محمد (٢٠٠٣) : **علم النفس المعرفي المعاصر** ، ط٢ ، مكتبة الأنكلو المصرية ، القاهرة .
- الشرقاوي ، خليل (١٩٩٣) **علم الصحة النفسية العربية** ، دار النهضة ، بيروت – لبنان .

- شـريم ، رغـدة (٢٠٠٩) **سـيكولوجية المراهقـة** ، ط١ ، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة ، عمـان – الأردن .
- شـلتز ، دوان (١٩٨٣) : **نظريـات الشخصـية** ، ترجمـة حمـد دلـي الكربـولي ، وعبـد الـرحمن القيسـي ، مطبعـة جامعة بغداد .
- الشـمري ، احـلام جبـار عبـد الله (٢٠١٠) : **إدارة الإنفعـالات وعلاقتهـا بفاعليـة الـذات التدريسـية والتفكيـر العلمي لدى المدرسات**، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية للبنات - جامعة بغداد .
- صالح ، أحمد زكي (١٩٩٥) : **علم النفس التربوي**، ط٢ مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة - مصر.
- صـالح ، مـؤمن (٢٠٠٨) **الشخصـية ، بناؤهـا ، تكوينهـا ، أنماطهـا ، اضـطراباتها** ، ط١ ، دار اسـامة للنشـر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- الصـبوة ، محمـد والقريشـي ، عبـد الفتـاح (١٩٩٥) : **علـم الـنفس التجريبـي** ، ط١ ، دار القلـم ، القـاهرة - مصر.
- العـادلي ، راهبـة عبـاس (٢٠١٠) : **الانفعـالات نموهـا وإدارتهـا** ، فينـوس للحاسـبات والطباعـة والترجمـة ، بغداد.
- العاسمي ، رياض نايل (٢٠١١) : **نظريات قياس تركيبات الشخصية**، شبكة نقل المعلومات.
- العباسـي، شـيماء عبـد العزيـز عبـد الحميـد (٢٠١٠): **دراسـة مقارنـة فـي بعـض المتغيـرات النفسـية والمعرفيـة بـين ذوي اللتحصـيل العـالي والـواطئ مـن الطلبـة المتميـزين**، اطروحـة دكتـوراه (غيـر منشـورة)، كليـة التربيـة / ابن رشد – جامعة بغداد .
- العبـودي، سـهام علـي عبـد الله (٢٠١٠): **اسـاليب الـتعلم لـدى الطلبـة المتميـزين واقـرانهم الاعتيـاديين فـي المرحلـة الاعداديـة علـى وفـق بعـض المتغيـرات**، رسـالة ماجسـتير (غيـر منشـورة)، كليـة التربيـة للبنـات - جامعة بغداد .
- عاقل ، فاخر (٢٠٠٣) : **معجم العلوم النفسية** ، ط١ ، شعاع للنشر والعلوم ، حلب - سوريا.
- ـــــــــ (٢٠٠٤) : **علم النفس المعرفي** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- عباس ، فيصل (١٩٩٦) :**موسوعة علماء النفس والتربية** ، دار الفكر العربي ، بيروت - لبنان.
- عبـد الجبـار ، اسـيل عبـد الحميـد (٢٠١٠) : **السـرعة الإدراكيـة وعلاقتهـا بالـذاكرة الصـورية لـدى طلبـة المرحلة المتوسطة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية / الجامعة المستنصرية.
- عبـد الخـالق ، احمـد محمـد ودويـدار ، عبـد الفتـاح (١٩٩٣) : **علـم الـنفس أصـوله ومبادئـه** ، دار المعرفـة الجامعية ، الاسكندرية - مصر.

- عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨) : **نظريات الشخصية** ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨) : **القياس النفسي**، ط٢،الفلاح للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت.
- عبد الستار ، مهند محمد (٢٠١١):**دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** ، ط١ ، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- عبد المعطي ، حسن مصطفى وقناوي ، هدى محمد (٢٠٠١):**علم نفس النمو الأسس والنظريات** ، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة - مصر.
- عبد الهادي ، جودت عزت والعزة ، سعيد حسني (٢٠٠٥) : **تعديل السلوك الإنساني دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والإجتماعية** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- عبد الهادي، نبيل أحمد (٢٠٠٦) : **منهجية البحث في العلوم الانسانية**، ط١، الاهلية للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- عبيدات ، ذوقان وعدس ، عبد الرحمن وعبد الحق ، كايد (١٩٩٦) : **البحث العلمي مفهومه وأدواته واساليبه**، ط٥، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
- العتابي ، عبد الله مجيد حميد (٢٠٠٦) : **بناء مقياس مقنن لسمات الشخصية المفضلة للقبول في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات في العراق**، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- العتوم ، عدنان والجراح ، عبد الناصر وبشارة ، موفق (٢٠٠٧) : **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الأردن.
- العتوم ، عدنان يوسف (٢٠١٠) : **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان - الأردن.
- عثمان ، فاروق السيد (٢٠٠١) : **القلق وإدارة الضغوط النفسية** ، ط١، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس الكتاب السادي عشر ، دار الفكر العربي ، القاهرة - مصر.
- عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٨) : **المدخل إلى علم النفس** ، ط٥ ، دار الفكر للطباعة والتوزيع ، عمان - الأردن.
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٥) : **علم النفس التربوي نظرة معاصرة** ، ط٣ ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان - الاردن.

- عدس ، عبد الرحمن وتوق ، محيي الدين (٢٠٠٧) **المدخل إلى علم النفس** ، ط٧ ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان - الأردن.
- عدس ، عبد الرحيم محمد (٢٠٠٠) : **المدرسة وتعليم التفكير** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة ، عمان - الأردن.
- العزة ، سعيد حسن (٢٠٠٠) : **تربية الموهوبين والمتفوقين**، الدار الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان- الأردن.
- عطية، عبد الحميد (٢٠٠١) : **التحليل الاحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية – مصر .
- العكايلة ، محمد سند (٢٠٠١) : **اضطرابات الوسط الاسري وعلاقتها بجنوح الاحداث**، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
- العكيلي، جبار وادي باهض (٢٠١١): **الذكاء الشخصي وعلاقته بالاقناع الاجتماعي والاستهواء المضاد لدى الطلبة المتميزين**، اطروحة دكتوراه، كلية التربية - الجامعة المستنصرية .
- علاء الدين ، جهاد وعبد الرحمن ، عز الدين (٢٠١١) : فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الاردنيين المصابين بالسرطان ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، مجلد (٧) عدد (٤) ، ٣٧١-٣٩٧.
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : **القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ، ط١ ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، القاهرة - مصر
- العنزي ، عياش بن سمير معزي (٢٠٠٤) : **علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، كلية الدراسات العليا .
- عودة ، احمد وملكاوي، فتحي حسن (١٩٩٢) : **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
- عودة ، احمد (٢٠٠٢) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، الاصدار الخامس ، دار الامل للنشر والتوزيع – الاردن .
- عيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥) : **القياس التجريبي في علم النفس والتربية** ، دار المعارف الجامعية، القاهرة .

- الغامدي ، ماجد بن سالم حميد (٢٠١١) : **اهداف وتصنيف المهارات الحياتية في المجال التربوي**. www.aluhah.net.
- غانم ، محمود محمد (١٩٩٥) : **التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه**،دار الفكر ، عمان - الأردن.
- ـــــــــــــ (٢٠٠٤) : **التفكير عند الاطفال** ، مكتبة دار الثقافة عند الاطفال للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- غباري ، ثائر وأبو شعيرة ، خالد (٢٠٠٩) : **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية** ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- غنيم ، سيد محمد (١٩٧٥) : **سيكولوجية الشخصية : محدداتها ، قياسها ، نظرياتها** ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- فرج ، صفوة (١٩٨٠) : **القياس النفسي** ، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- فريزر ، كولن وبيرشل ، برندان وهاي ، ديل وديوفين ، جيرارد (٢٠١٢):**تقديم علم النفس الإجتماعي** ، ترجمة فارس حلمي ط١ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان - الأردن.
- الفسفوس ، عدنان أحمد (٢٠٠٦) :**أساسيات تعديل السلوك الإنساني**، السلسلة الإرشادية ، ط٢ ، فلسطين www.fiseb.com888.
- فيجوتسكي ، ل. س. (١٩٧٦) : **التفكير واللغة** ، ترجمة منصور طلعت ، ط١ مكتبة الأنكلو المصرية ، القاهرة.
- فيركسون ، جي. اي . (١٩٩١) : **التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس** ، ترجمة هناء محسن العكيلي، دار الحكمة ، بغداد .
- القحف ، فريال وشبيب ، ناديا (٢٠٠٨) : **تعلم كيف تفكر وعلم أولادك التفكير** ، ط٢ ، دار العلم للملايين ، بيروت - لبنان.
- القريطي ، عبد المطلب أمين (١٩٨٩) : المتفوقون عقلياً مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، العدد(٢٨) السنة التاسعة.
- قطامي ، نايفة (٢٠٠١) : **تعلم التفكير للمرحلة الأساسية**، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- قطامي ، يوسف (١٩٨٩) : **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي** ، دار الشروق ، عمان - الأردن.
- ـــــــــــــ (١٩٩٠) : **تفكير الأطفال تطوره وتطرق تعليمه** ، الأهلية للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

- ـــــــــــ (٢٠٠٧) : **تعلـيم التفكيـر لجميـع الأطفـال** ، ط١ ، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة ، عمان - الاردن.
- كفـافي ، عـلاء الـدين (٢٠٠٩) : **علـم الـنفس الإرتقـائي سـيكولوجية الطفولـة والمراهقـة**، ط١، دار الفكـر ناشرون وموزعون، عمان – الأردن.
- كفـافي ، عـلاء الـدين والنيـال ، مايسـة احمـد وسـالم ، سـهير محمـد (٢٠١٠) : **نظريـات الشخصـية الإرتقـاء - النمو – التنوع**، ط١ ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الأردن.
- محمـد ، شـذى عبـد البـاقي وعيسـى ، مصـطفى محمـد (٢٠١١) : **اتجاهـات حديثـة فـي علـم الـنفس المعرفـي** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الاردن.
- محمد ، محمد جاسم (٢٠٠٤) : **نظريات التعلم** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- محمـد علـي ، محمـد النـوبي (٢٠١٠) : **تعلـيم المهـارات الإجتماعيـة لـدى الاطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم** ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- محمـود ، غـازي صـالح ومطـر ، شـيماء عبـد (٢٠١١) : **مفهـوم الـذات** ، ط١ ، مكتبـة المجتمـع العربـي للنشـر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- معـوض، خليـل ميخائيـل (١٩٨٣) : قـدرات وسـمات الموهـوبين دراسـة ميدانيـة ، دار الفكـر الجـامعي ، أسكندرية – مصر .
- المغربي ، محمد (٢٠١١) **مهارات التعايش والتكيف (مهارات المواجهة)**http://www.alawsf.com.
- المفتـي ، نـزار قاسـم توفيـق (٢٠٠٥) : **التمركـز حـول الـذات لـدى الاطفـال وعلاقتـه بـالتوافق النفسـي** ، رسـالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب - الجامعة المستنصرية.
- المكصوصـي، عـدنان مـارد جبـر (٢٠٠٨) : **أثـر تنشـيط الـذاكرة فـي اسـاليب معالجـة المعلومـات لـدى طـلاب المرحلـة الاعداديـة (دراسـة تجريبيـة)**، أطروحـة دكتـوراه (غيـر منشـورة)، كليـة التربيـة / ابـن رشـد – جامعـة بغداد .
- مليكـة ، لـويس كامـل (٢٠١٠) : **علـم الـنفس الإكلينيكـي** ، ط١، دار الفكـر ناشـرون وموزعـون ، عمـان - الاردن.
- المهـداوي، عـدنان محمـود عبـاس (١٩٩٨) : **علاقـة الحاجـات الارشـادية باسـاليب المعاملـة الوالديـة للطلبـة المتميزين واقرانهم** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد .
- موسـى ، نجيـب موسـى (٢٠٠٣) : **اسـاليب المعاملـة الوالديـة للأطفـال الموهـوبين** ، كليـة الخدمـة الإجتماعيـة ، جامعة حلوان - مصر.

- ميللر ، باتريشيا هـ . (٢٠٠٥) : **نظريات النمو**، ترجمة محمود عوض الله سالم ومجدي محمد الشحات وأحمد حسن عاشور ، ط١ ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان - الأردن.
- النبهان ،موسى (٢٠٠٤) : **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط١، دار الشروق ، عمان – الاردن.
- نشواتي ، عبد المجيد (١٩٨٥) : **علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- النعامنة ، حسن محمد قاسم (٢٠٠٣) : **تقويم البرنامج التربوي للطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في ضوء أهداف التطوير التربوي في الأردن** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية / إبن الرشد - جامعة بغداد.
- النعيمي ، مهند محمد عبد الستار (٢٠١٤) : **علم النفس المعرفي** ، ط١ ، المطبعة المركزية - جامعة ديالى.
- همام ، طلعت (١٩٨٩) : **سين وجيم عن علم النفس الإجتماعي** ، ط٣ ، دار عماد ، مؤسسة الرسالة ، عمان - الاردن.
- وزارة التربية ، الجمهورية العراقية (١٩٧٩) : **المجموعة الكاملة للتشريعات التربوية**، مديرية الشؤون القانونية ، مطبعة وزراة التربية - بغداد.
- يوسف ، جمعة سيد (٢٠٠٧): إدارة الضغوط ، ط١، **مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية** ، كلية الهندسة - جامعة القاهرة.
- يوسف ، سليمان عبد الواحد (٢٠١١) : **الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الأردن.

References

- Adams , Gerald R. & Jones , Randy M. (1982) : Addescent Egocentrism : Exploration into possible Contributions of parent-Child Relations . **Journal of Youth and Adolescence ,** plenum publishing Corporation , Vol. 11 , No. 1 , P. P. 25-31.
- Adams G. S. (1964) : **Measurement and Evaluation in Education psychology and Guidance**, Holt, New York .
- Ajideh , Parviz (2003) : Schema theory-based pre-reading tasks a neglected essential in the ESL reading class , **The reading matrix** , Vol. 3 , No. 1 , P.P. 1-14.
- Allen, M.J. & Yen, W. M. (1979) : **Introduction to measurement theory**, california, Book cole publishing company, U.S.A .
- Al-Shafee , Ahmed (2010) : **schemata theory in learning ESLIEFL** , college of Education and Applied www.scribd.com/doc/ .
- Anastasi , A. (1976) : **Psychology Testing** , Macmillan publishing Co. Inc , New York.
- Anderson , Richard C. & Pichert , James W. (1978) : Recall of previously unrecallable Information following a shift in perspective , **Journal of verbal learning and verbal behavior** 17 , 1-12 , University of Illinois.
- Arbib , Mechael A. (2001) : **Schema Theory** , University of Southern California , Los Angeles , USA.
- Armbruster , Bonnie B. (1986) : Schema theory and the design of content-area Textbooks, **Journal of Educational Psychologist** Vol. 21 Issue 4 , P.P. 253-267.
- Arnett , Jeffery (1990) : Contraceptive Use , Sensation Seeking , and Adolescent Egocentrism , **Journal Youth and Adolescence** , Vol. 19 , No. 2 , 171-180.
- Asch , S. E. (1952) : **Social psychology** , New York prentice-Hall.

- Augoustions , Martha & walker , Iain & Donaghue , Ngaire (2006) : **Social cognition an Integrated Introduction** , SAGE publishing Ltd , London.
- Axelrod , Robert (1973) : Schema Theory : an Information processing Model of perception and cognition , **American political science review** , Vol. 67 , No. 4 , P.P. 1248-1260.
- Bage , G. Terry (1977) **: International education** , Nichols publishing company , New York.
- Bartlett , F. C. (1932) **remembering study in experimental and social psychology**. Cambridge , UK. , Cambridge University press.
- Beaudoin , Kathleen M. & Schonert-Reicl , Kimberly A. (2006) : Epistemic Reasoning and Adolescent Egocentrism : Relations to Internalizing and Externalizing Symptoms in problem youth. **Journal Youth Adolescence**. V.35 , 999-1014. Springer Science + Business Media Inc.
- Billings , Andrew G. & Moos , Ruddf H. (1981) : The rule of Coping responses and social resources in attenuating life events. **Journal of Behavioral Medicine** , 4(2) P. P. 139-157.
- Block, j. (1971) : **Lives through time**. Berkeley CA : Baneroft books.
- Bower, G. H.. Black, J. B. & Turner, T. J. (1979): Scripts in memory for text. **Cognitive psychology**, 11, 177 – 220.
- Brewer, W. F. & Treyens , J. C. (1981) : Role of schemata in memory for places. **Cognitive psychology**, 13 , 207-230.
- Brewer, W. F. (1991) : Scientific theories and naive theories as forms of mental representation : psychologism revived, **Science and Education** 8: 489-505.
- Brown, F. G. (1983): **Principleof Education and psychological Testing**, Willy, New York .
- Bruno, Fran , J. (1977) **Human adjustment and personal growth** , New York.
- Bugg, D. D., Henderson, M. A., Holden, K. & Lund, P. J. (1968): **Statistical methods in the social sciences** North – Holland publishing company – Amsterdam.

- Burka , Aden A. & Glenwick , David S. (1978) , Egocentrism and Classroom Adjustment , **Journal of Abnormal Child Psychology,** plenum publishing Corporation , Vol. 6 , No. 1 , P.P. 61-70.
- Carbon , Claus-Chritian & Albrech , Sabine (2012) : Barttett's schema theory , The unreplicated "portraitd ' homme" series from 1932 , **The Quarterly Journal of Experimental psychological** , 65 (11) , 2258-2270 University of Bamberg , Germany.
- Castellano , Vinne & Dembo , Myron (1981) : The Relationship of father absence and Antisocial Behavior to Social Egocentrism in Adolescent Mexican Americans Females , Plenum publishing corporation , **Journal of Youth and Adolescence** , Vol. 10 , No. 1 , P. P. 77-84.
- Cobb, Nancy J. (2001) : **Adolescence** , Fourth edition , Mayfield Publishing Company , USA.
- Colman , Anderw M. (2003) : **a Dictionary of psychological,** Oxford University press , New York.
- Derry , Sharon (1996) : Cognitive Schema Theory in the Constructivist Debate , **Journal Educational Psychologist** , 31 (3/4) . 163 – 174 , Lawrence Eribaum Associates , Inc.
- Dewe , P. J. Ng , H. A. (2000) : Exploring the relationship between primary appraisal and coping using a work setting , **Journal of Social Behavior and personality** , Vol. 14 , P.P. 397-418.
- Ebel , R. L. (1972) : **Essentials of educational measurement** , (2^{nd} Ed.) , practice hall Englewood Cliffs. New Jersey.
- Eggen , P. D. & Kauchak , D. (1992) : **Educational psychological** : **classroom connections** , Mac Millan publication company , USA.
- Elkind , D. (1967): Egocentrism in adolescence , **Journal storage** , No. 4 , Vol. 38 . P.P. 1025-1034.

- Enright , Robert D. & Shukla , Diane G. & Lapsley , Daniel R. (1980) : Addescent Egocentrism – Sociocentrism and self-consciousness , **Journal of Youth and Adolescence** Vol. 9 , No. 2 , 101-116.
- Fleishman , John , A. (1984): personality characteristics and coping patterns , **Journal of Health and Social Behavior** , 25 , P.P. 229-244.
- Fowler , H. W. & Fowler , F. G. (1964): **The concise Oxford Dictionary of Gurrent English** , 5ed , Oxford University press.
- Fransella , F. (Ed.) (2003): **International and book of personal construct psychological.** West Sussex , London , Wiley.
- Fritscher , Lisa (2008) : **coping skills** , phobias.about.com.
- Ganska, K & Habel , H. (2001) : "once upon a time there was a match contest , gender stereotyping and memory" **Teaching of psychology** , 28 (4).
- Gazzaniga , Michael S. & Heatherton , Todd F. (2006) : **Psychological science** , second edition , w. w. Norton & company. Inc. , New York.
- Ghani , Ali Abdul ilah (2012) : **Schematic Coherence in Potry** , College of Arts , University of Kufa , http://arts.kufauniv.com
- Giddens , Anthony & Duneier , Mi Tchell , Appelbaum , Richard (2005) : **Introduction of Sociology** , 5th edition , W. W. Norton & Company Ltd , New York.
- Giselli , E. E. Comphell. J. P. & Zedeck , S. (1981) : **measurement theory for the behavioral science** , San Francisco , W. H. Frehman & company.
- Gleitman , Henry & Fridlund , Alan , J. & Reisberg , Danie (2004): **Psychology** , sixth edition , w. w. Norton & company , Inc. New York.
- Goleman, D. (1995): **Emotional intelligence: why it can matter more than IQ.** New York, Bantam.
- Goodman , K. (1967) : Reading : a psycholinguistic guessing game, **Journal of the reading specialist** , Vol. 6 No. 1 , P.P. 126-135.
- Green , J. M. (1987) : **Learning pattern's and term permanent styles** , Manas system fullerton , California.

- Halsey , W. D. (1977) **Dictionary** , Macmillan publishing Co. , New York.
- Henrich , C. C. Brown , J. L. & Aber , J. L. , (1999): Evaluating the effectiveness of school-based violence prevention : Developmental approaches. Social policy report , **SRCD** , 13 (3).
- Henry, C. E. & Reed, R. H. (1993): **Fundamentals of cognitive psychology**, Mac Graw Hill.
- Huffman , Karen & Vernou , Mark W. & Willians , Barbara (1987) : **Psychology in action** , John wiley and sons , Inc. Canada.
- Jahnke , Heather Casper & Blanchard , Freddaa (1993) : A test of two models of adolescent Egocentrism , **Journal of Youth and Adolescence** , Vol. 22 , No. 3 , P.P. 313-326. Plenum publishing Corporation.
- Jonassen , David H. (2004) : **Handbook of Research on educational communications and Technology** , Lawrence Erlbaum Associates , Inc. Publishers Library of congress Cataloging-in- publication Data.
- Kelly , G. (1955) : **The Psychology of personal constructs** (Vols. 1-2) New York : Norton.
- Kerlinger, F. (1973) : **Foundation of behavioral**, Research, Holt Rinehart & Winston, New York .
- Kintsch , Walter (1997) : **Remembering a study in experimental and social Psychology** F. C. Bartlett with a new introduction , Library of Cingess Cataloguing USA.
- Labouvie – Vief G. & Hakim – Larson , J & Hobart , C. J. (1987) : Age , ego level and life – span development of coping and defense processes , **psychology and Aginy** Z. 286-293.
- Lavatelli , Celia S, (1972) : **Readings in child behavior and development** , New york.
- Lazarus , R, & Folkman , S. (1980) : an analysis of coping an a middle aged community sample , **Journal of Health and Social Behavior** , 21 , P.P. 219-239.

- Mandler , G. & Stephers , D. (1967) : The Development of free and constrained conceptualization and subsequent verbal memory , **Jour. Of exp. Child Psy**. , 5 , P.P. 86-93.
- Marant, E. G. (1984) : **Handbook of psychological**, Assessment Nosir and Reinhold compans .
- McAdams , S & Drake , C. (2002) : **Auditory Perception and cognition** , Vol.1 sensation and Perception , Wiley , New York.
- McCloski , M. , E. & Bluckberge , S. (1978) : Natural categories , well-defined or Fuzzy sets? **memory & cognition** , 6 , 462-471.
- Mehrens, W. A. & Lehman I. J. (1969) : **Standardized tests in Education**, Hill, Rinehart Winston, New York .
- Neal , J. M. (1966) : Egocentrism in instutionalized and non instutionalized , **Child** , Vol. 37 , No. 1 , P. P. 97 – 102.
- Niegowski , Sara B. , Evans , David C. & Epstein , Eden (2010) : **Adoledcent egocentrism and social media-dose the psychology align** , www.psychster.com
- Nunnaly, G. G. (1978) : **Introduction to psychological measurement**, Mc Graw – Hill , New York .
- O'connor , Brain P. & Nikolic , Jeannie (1990) : Identity Development and Formal Operation as Source of Adolescence Egocentrism , **Journal of Youth and Adolescence** , Vol. 19 , No. 2 P. P. 149-158 , Plenum publishing Corporation.
- Oppenheim, A. N. (1973) : **Questionaire design and attitude measurement**, London , Hienem arpress .
- Oteley , K. (1992) : **Best Laid Schemes : The Psychology of emotions** , Cambridge University press.
- Papalia, Diane & Sally Wendkos Olds & Ruth Duskin Feldman (2004) : **Human Development**, 9th edition, Mc Graw Companies , New York.
- Passer , Michael & smith , Ronald & Holt , Nigle & Bremner , Andy & Sutherland , Ed & Vliek Michael L.W. (2009) : **Psychology The science of**

mind and behavior , MCGRaw-Hill , Higher Education , European edition (UK).

- Pettijohn, Terry, F. (2007): **Sources psychology**, 4th edition, Mc, Graw-Hill Companies USA .
- Piaget et al, J. (1972) : Intellectual euolution from adolescence to adulthood. **Human development** 15, 1-12 .
- Reisberg, D. & Hertel, P. (2003): **Emotion and memory**, New York: Oxford University press .
- Riley, Theo & Adams , Gerald R. & Nielsen Elwin (1984) : Egocentrism : The Association among Imaginary Aadience Behavior , Cognitive Development . and parental Support and Rejection. **Journal of Youth and Adelescence**. Vol. 13 No. 5, 401-417.
- Rita , L. A. (1987) : **Introduction to Psychology** , HBJ. Publishers , New York. (موجود في عبد الستار (٢٠١١))
- Robert , A.B. et al. (1980) : **psychology understanding Behavior**, 2nd edition, Hall-Sanders international edition , U.S.A .
- Rose & L. Coll (1992) : **Accelerate your learning** : The Action Handbook Buckingham Shire : Accelerated learning system. Ltd.
- Rumelhart , D. E. & Ortony , A. (1977) : **The representation of knowledge in memory** , Cambridge , MA : MAT. Press.
- Salovey, P. , Rothman, A. J. , Detweiler, J. B. , & Steward, W. T. (2000): Emotional states and physical health. **American psychologist**, 55, 110-121.
- Sanitioso, R., Kunda, Z., & Fong, G. T. (1990): Motivated recruitment of autobiographical memories. **Journal of Personality and social psychology**, 59, 229 – 41.
- Schank, R. (1999) : **Dynamic Memory Revisited.** Cambridge : Cambridge University Press.

- Selman, Robert , L. (1980) : **Social perspective taking** , our theory and research , In the growth of interpersonal understanding development and clinical analysis , Hacourt Academic press-New York.
  - (موجود في المفتي (٢٠٠٥))
- Selman , Robert L. & Byrne , Diane F. (1974) : Structural-Developmental analysis of levels of role taking in middle childhood , **child development** , Vol. 45 , No. 1 , USA.
- Shallice , T. (1988) : **From Neuropsychology to nental structure** , Camridge University press.
- Shaw , M. E. & wright , J. M. (1967) : **Scales for measurement of Attitudes**, Mc Graw-Hill book company , New York.
- Smith, M. (1996): Quantitative analysis of critical thinking abilities, learning and strategies and academic achievement in associate degree nursing students, **D. A. I.** Vol. 56, N. 11, 60 – 70.
- Spiro, R. J. & Tirre, W. C. (1980): Individual differences in schema utilization during discourse processing, **Journal of education psychology,** 72, 204, 208.
- Sroufe , L. , A. (1997) : **Emotional development Cambridge** , England : Cambridge University press.
- Stanley, C. J. & Hopkins, K. D. (1972) : **Educational and psychological Measurement and Evaluation** , prentice-Hall , New York .
- Steinberg , Laurence D. & Greenberger , Ellen & Jacobi , Mayann & Garuque , Laurie (1981) : Early work Experience : A partial antidote for Adolescent Egocentrism , **Journal of Youth and Adolescence** , plenum publishing corporation , Vol. 10 , No. 2 , P. P. 141-157.
- Sternberg , R. J. (1985) : **Handbook of human Intelligence,** Cambridge , Cambridge University press.
- Sternberg , R. J. (2003) : **cognitive psychology** (3rd ed.) , Cambridge , Cambridge University press.

- Thomas , M. (2003) : **Organization behavior concept** , **theory and practice** , New Delhi , Deep and Deep publication.
- Tuckman , B. W. (1992) : **Educational psychology** : **from theory to application**. Harcourt brace. Jovanvich College publishers. USA.
- Vygotsky , L. S. (1962) : **Thought and Language** , Cambridge the M. I. T. press.
- Weinman , J. (1987) : **An outline of psychological as applied to medicine**, British library cataloging in publication data.
- Wiggins, J. S. (1973) : **personality and predication principle of personality Assessment**, Massachustls addision California.
- Windschitl, P. D., Rose, J. P., Stalkfleet M. T. e Smith, A. R. (2008) : Are people excessive or judicious in their egocentrism ? Amodeling approach to understanding bias and accuracy in people's optimism . **Journal of personality and social psychology** (2) 95, 273- 253.
- Woolfolk , Anito (1990) : **Educational Psychology** , New Jersy , Prentice-Hall , Englewwod Cliffs.

(موجود في قطامي (٢٠٠٧))

ملحق (١)

اسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات البحث الحالي حسب اللقب العلمي

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل
١	ا.د. خليل ابراهيم رسول	قياس وتقويم	جامعة بغداد / كلية الاداب
٢	ا.د. صالح مهدي صالح	ارشاد نفسي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
٣	ا.د. عدنان محمود عباس	ارشاد نفسي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية
٤	ا.د. ليث كريم حمد	ارشاد نفسي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
٥	ا.د. ليلى عبد الرزاق الاعظمي	علم النفس النمو	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن رشد
٦	ا.د. محمود كاظم محمود	ارشاد نفسي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية
٧	ا.د. مهند محمد عبد الستار	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
٨	ا.د. ناهدة لفتة البدري	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن الهيثم
٩	ا.م.د. أروى محمد ربيع	علم النفس العام	جامعة بغداد / كلية التربية- ابن رشد
١٠	ا.م.د اسراء حسن علي	علم النفس	جامعة بغداد / كلية الاداب
١١	ا.م. د. بشرى عناد مبارك	علم النفس العام	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية
١٢	ا.م.د. زهرة موسى جعفر	علم النفس النمو	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية
١٣	ا.م.د. عبد الرحيم عبد الصاحب	علم النفس	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن الهيثم
١٤	ا.م.د. فاضل جبار جودة	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن الهيثم
١٥	ا.م.د. لطيفة ماجد محمود	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية
١٦	ا.م.د. ناجي محمود ناجي	اختبارات ومقاييس	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن الهيثم

ملحق (٢)
استبانة اراء الخبراء حول صلاحية نصوص مقياس المخططات الادراكية

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه

الاستاذ الفاضل الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة .....
تروم الباحثة اجراء دراسة علمية موسومة بـ " المخططات الادراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين " ولقياس المخططات الادراكية اعدت الباحثة مقياس المخططات الادراكية الموضوع بين ايديكم على وفق نظرية بارتليت (Bartlett1932) ، ويعرف بارتليت المخططات الادراكية بانها : تركيبات عقلية مفيدة تهدف الى تنظيم المعلومات القادمة من البيئة بطريقة ذات معنى تساعد في تمثيل الخصائص الأساسية للموضوعات أو الأحداث. حيث اكد على تنظيم عمليات الادراك والتمييز وتمثيل المعلومات واهمية الجهد بعد المعنى بالنسبة للتذكر. وتم تحديد المجالات وتعاريفها في ضوء النظرية المتبناة والتي شملت المجالات الاتية :

١ – المخططات الشخصية Personal Schemata .
٢ – مخططات الدور Role Schemata .
٣ – مخططات الاحداث او الوقائع Events or Script Schemata .

وتتكون اداة البحث من قصص قصيرة واحداث وتمثل كل قصة أو حدث أحد المجالات المذكورة اعلاه، حيث أشارت الادبيات والدراسات السابقة ومنها نظرية بارتليت المتعلقة بموضوع البحث الى تقديم قصصاً من ثقافات غير مألوفة إلى المفحوصين .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ومكانة علمية، ترجو الباحثة المساعدة في ابداء ارآئكم والاطلاع على اداة القياس والحكم على مدى صحتها وصلاحيتها او اجراء التعديل والحذف لما ترونه غيرمناسب.

مع الشكر والتقدير

طالبة الدكتوراه
نظيره أبراهيم حسن

اولاً : المخططات الشخصية Personal Schemata :وتدور حول المهارات الشخصية والقيم والاتجاهات الخاصة بالفرد والتي تنظم سلوكه الشخصي (Augoustions et al.,2006, 70).

يطلب من الطالب قراءة القصة الاتية مرتين :

هذه قصة صديقين كانا يعبران الصحراء القاحلة، وخلال رحلتهما حدث بينهما شجار انتهى بأن ضرب احدهما الاخر على وجهه .

تألم الصديق الذي ضُرب على وجههِ ولكن بدون ان يقول أي كلمة كتب على الرمل " ضربني أعز صديق لديَ على وجهي اليوم "...

وبعدها تابعا طريقهما حتى وصلا الى واحة، فقررا الاستحمام في ماء البحيرة .. وقع الصديق الذي ضُرب من قبل في الطين وكاد ان يغرق الا ان صديقه انقذه .

بعدها وعندما تمالك الغريق نفسه حفر على الصخر " اليوم انقذ صديقي حياتي " .

هنا سأله صديقه الذي ضربه من قبل وانقذه تواً: "بعدما ضربتك كتبت على الرمل والان حفرت على الصخر، لماذا ؟ " فأجابه صديقه :

"عندما يؤذينا شخص فعلينا كتابة ذلك على الرمل لتأتي الريح وتجلب المسامحة ومع هبوبها تختفي الكتابة " .

ولكن عندما يؤدي إلينا شخص معروفاً فيجب ان نحفر ذلك على الصخر فيبقى ذلك دائماً رغم هبوب الرياح ، فلنتعلم ان نكتب آلامنا على الرمال ونحفر التجارب الجيدة في الصخر ..

(ابو ليلة،٢٠١٠)

بعد قراءة الطالب للقصة عليه إعادة كتابتها من ذاكرته ،حيث يعطى الطالب درجة واحدة لكل عنصر يتذكره وليس بالضرورة التذكر الحرفي للمواقف في القصة بل قبولها مع ما ضمنها من خبرته وقيمه واتجاهاته الشخصية للمواقف ادناه :

١- حدث شجار بين صديقين كانا يعبران الصحراء انتهى بان ضرب احدهما الاخر على وجهه .
٢- تألم الصديق الذي ضُرب على وجهه ولكن بدون ان يقول أي كلمة .
٣- كتب الذي ضُرب على الرمل ضربني أعز صديق لدي على وجهي اليوم .
٤- تابعا طريقهما حتى وصلا الى واحة فقررا الاستحمام في ماء البحيرة .
٥- وقع الصديق الذي ضُرب من قبل في الطين وكاد ان يغرق الا ان صديقه انقذه .
٦- عندما تمالك الغريق نفسه حفر على الصخر اليوم انقذ صديقي حياتي .
٧- سأل الصديق الذي ضرب صديقه وانقذه فيما بعد بعدما ضربتك كتبت على الرمل والان حفرت على الصخر لماذا؟
٨- أجاب الصديق عندما يؤذينا شخص فعلينا كتابة ذلك على الرمل لتأتي الريح وتجلب معها المسامحة ومع هبوبها تختفي الكتابة .
٩- عندما يؤدي الينا شخص معروفاً فيجب ان نحفر ذلك على الصخر فيبقى ذلك رغم هبوب الرياح .
١٠- لنتعلم ان نكتب آلامنا على الرمال ونحفر التجارب الجيدة في الصخر.

ثانيا : مخططات الدور Role Schemata : وهي مخططات تضع تصورات حول الادوار التي يفترض من الاخرين القيام بها في مواقف محددة (Augoustions et al.,2006, 70) .

على الطالب قراءة القصة الاتية :

كان الصبي (آدم) ابن الصياد يضطر الى الذهاب للبحر بمفرده لمرض والده، وعندما لم يحظ بصيد تعمق احد الايام داخل البحر والقى بشبكته فخرج منها مخلوق غريب تبين انها لفتاة صغيرة تدعى (جلنار) ابنة امير البحار، وكانت ترتدي بدلة الغوص، وبعد ان اطمأن (آدم) الى الاميرة (جلنار) وتعرف على صديقها الدولفين (كونيور) دعته (جلنار) لزيارة مدينتها التي تقع في اعماق البحر وتسمى (سيموداهور)، فرحب بهذه الدعوة بعد ان اطمأن ان هناك من سيذهب الى والده ليطمئنه عليه .

وغاص (ادم) مع الاميرة (جلنار) الى اعماق البحر بواسطة عربة (الرستور) التي تشبه الغواصة الصغيرة التي تجرها سمكة القرش الابيض (الرسبايو) وعندما وصلا الى المدينة اخذت تشرح (جلنار) لضيفها كيف ان هذه المدينة تتكون من ثلاث طبقات ضخمة يمكن عند الطوارئ زلها عن بعضها البعض وتعرف ايضا على امير البحار والد (جلنار) الذي رحب به وتجولت (جلنار) مع ادم في مدينة الاعماق ليتعرف على الحياة فيها .

وفي اثناء تجواله بمفرده في الطابق السفلي ودون ان يدري وجد (ادم) نفسه في خطر حيث اقتحمت مياه البحر الجزء السفلي من المدينة فتم اغلاق كل المنافذ بين هذا الجزء والجزء اللاحق وكاد ان يغرق لولا ان ارتدى بدلة غوص ومعها انبوبة اوكسجين وغادر مدينة الاعماق وساعده في الارتفاع الى السطح سمكة القرش الابيض (الرسبايو) وساعده في الوصول الى الجزيرة الدولفين (كونيور) ، فوجد الرعاية والعناية من سكان هذه الجزيرة وتم ارسال رسائل عبر الاثير لمدينة الاعماق عرفت منها (جلنار) ان صديقها (ادم) على قيد الحياة في الجزيرة فاسرعت اليه حيث حكى فيها الفتى عن كل ما صادفه منذ ان افترقا وبعد ايام قرر ادم العودة الى ابيه فاعطته (جلنار) جهازا يستطيع به ان يتصل بها ثم رافقته واعطته الكثير من الاحجار الكريمة والجواهر (راشد، ٢٠١٠) .

يطلب من الطالب قراءة القصة مرتين ثم اعادة كتابتها من ذاكرته على ورقة مرفقة مع المقياس ويتم التصحيح وفق الادوار الاتية باعطاء درجة واحدة عند تذكره لكل دور من هذه الادوار:

١- ذكر الطالب لدور آدم في القصة .
٢- ذكر الطالب لدور والد آدم المريض في القصة .
٣- ذكر الطالب دور جلنار في القصة .
٤- ذكر الطالب دور صديق جلنار الدولفين كونيور .
٥- ذكر الطالب لدور سمكة القرش الابيض الرسبايو .

٦- ذكر الطالب دور جلنار في اطلاع آدم على مدينتها .
٧- ذكر الطالب دور والد جلنار امير البحار.
٨- ذكر الطالب دور آدم اثناء تجوله بمفرده في المدينة .
٩- ذكر الطالب دورالقرش الابيض رسبايو في انقاذ آدم .
١٠- ذكر الطالب دور الدولفين كونيور في عملية المساعدة .
١١-ذكر الطالب لدور سكان الجزيرة في الرعاية والعناية .
١٢-ذكر الطالب دور آدم بعد ان تم انقاذه .
١٣-ذكر الطالب دور جلنار في توديع آدم .

ثالثا : مخططات الحدث Event or Script Schemata : وهي مخططات تنظم تعاملنا وتفاعلنا مع الاحداث التي تدور حولنا في البيئة (العتوم،١٩١،٢٠١٠)، (Augoustions et al.,2006, 70) .

مخطط الذهاب الى مطعم

الحدث	السلوك المرتبط بالحدث
دخول المطعم	الدخول من الباب البحث عن الطاولة المناسبة الذهاب الى الطاولة الجلوس على المقعد
طلب الطعام	الحصول على قائمة الطعام دراسة قائمة الطعام اتخاذ قرار حول نوع الطعام المرغوب إعطاء اشارة لعامل المطعم (النادل) عامل المطعم يحضر طلب تدوين الطعام المطلوب مغادرة عامل المطعم مع الطلب نحو المطبخ
تناول الطعام	يصل الطعام الى الطاولة من عامل المطعم يتم تناول الطعام يغسل الزبائن ايديهم عند الانتهاء
مغادرة المطعم	ياتي عامل المطعم بالفاتورة يدفع الزبائن المبلغ المطلوب لعامل المطعم يغادر الزبائن المطعم

(العتوم ،١٩١،٢٠١٠)

يطلب من الطالب قراءة المخطط ثم إعادة كتابته من ذاكرته وحسب تسلسل الأحداث وعلى الورقة المرفقة مع المقياس، وعند التصحيح يتم اعطاء درجة واحدة لكل خطوة اذا كانت حسب تسلسلها .

ملحق (٣)
مقياس المخططات الادراكية بصيغته النهائية

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

تحية طيبة .....

يهدف هذا المقياس الى التعرف على مدى قدرتك على تذكر لما قرات عندما يطلب منك ذلك .

يحتوي المقياس على عدد من النصوص يرجى قراءتها مرتين بشكل جيد ثم كتابتها من ذاكرتك على الورقة المرفقة مع المقياس ، ولن يطلع على إجابتك أحد سوى الباحثة وستكون إجابتك خاصة لأغراض البحث العلمي ، لاحاجة لذكر الاسم .

يرجى تدوين البيانات الاتية :

١- الجنس : ذكر ..... انثى ..... .
٢- الصف : ..... .
٣- المدرسة : ..... .
٤- مديرية تربية : ..... .

مع شكر الباحثة وامتنانها

طالبة الدكتوراه
نظيره أبراهيم حسن

هذه قصة صديقين كانا يعبران الصحراء القاحلة ، وخلال رحلتهما حدث بينهما شجار انتهى بأن ضرب احدهما الاخر على وجهه .

تألم الصديق الذي ضُرب على وجههِ ولكن بدون ان يقول أي كلمة كتب على الرمل " ضربني اعز صديق لديَ على وجهي اليوم "...

وبعدها تابعا طريقهما حتى وصلا الى واحة ، فقررا الاستحمام في بحيرة الماء ..

وقع الصديق الذي ضُرب من قبل في الطين وكاد ان يغرق الا ان صديقه انقذه .

بعدها وعندما تمالك الغريق نفسه حفر على الصخر " اليوم انقذ صديقي حياتي " .

هنا سأله صديقه الذي ضربه من قبل وانقذه تواً : " بعدما ضربتك كتبت على الرمل والان حفرت على الصخر ، لماذا ؟ "

فأجابه صديقه :

" عندما يؤذينا شخص فعلينا كتابة ذلك على الرمل لتأتي الريح وتجلب المسامحة ومع هبوبها تختفي الكتابة " .

ولكن عندما يؤدي إلينا شخص معروفاً فيجب ان نحفر ذلك على الصخر فيبقى ذلك دائماً رغم هبوب الرياح ، فلنتعلم ان نكتب آلامنا على الرمال ونحفر التجارب الجيدة في الصخر ..

كان الصبي (آدم) ابن الصياد يضطر الى الذهاب للبحر بمفرده لمرض والده، وعندما لم يحظ بصيد تعمق أحد الايام داخل البحر والقى بشبكته فخرج منها مخلوق غريب تبين انها لفتاة صغيرة تدعى (جلنار) ابنة امير البحار، وكانت ترتدي بدلة الغوص، وبعد أن اطمان (آدم) الى الاميرة (جلنار) وتعرف على صديقها الدولفين (كونيور) دعته (جلنار) لزيارة مدينتها التي تقع في أعماق البحر وتسمى (سيموداهور)، فرحب بهذه الدعوة بعد أن اطمأن أنّ هناك من سيذهب الى والده يطمئنه عليه .

وغاص (آدم) مع الاميرة (جلنار) الى أعماق البحر بواسطة عربة (الرستور) التي تشبه الغواصة الصغيرة التي تجرها سمكة القرش الأبيض (الرسبايو) وعندما وصلا الى المدينة اخذت تشرح (جلنار) لضيفها كيف أن هذه المدينة تتكون من ثلاث طبقات ضخمة يمكن عند الطوارئ زلها عن بعضها البعض وتعرف أيضا على امير البحار والد (جلنار) الذي رحب به وتجولت (جلنار) مع آدم في مدينة الاعماق ليتعرف على الحياة فيها .

وفي أثناء تجوله بمفرده في الطابق السفلي ودون ان يدري وجد آدم نفسه في خطر حيث اقتحمت مياه البحر الجزء السفلي من المدينة فتم اغلاق كل المنافذ بين هذا الجزء والجزء التالي وكاد يغرق لولا أن ارتدى بدلة غوص ومعها أنبوبة أوكسجين وغادر مدينة الاعماق وساعده في الارتفاع الى السطح سمكة القرش الأبيض (الرسبايو) وساعده في الوصول الى الجزيرة الدولفين (كونيور)، فوجد الرعاية والعناية من سكان هذه الجزيرة وتم ارسال رسائل عبر الاثير لمدينة الاعماق عرفت منها (جلنار) ان صديقها (آدم) على قيد الحياة في الجزيرة فاسرعت اليه حيث حكى فيها الفتى عن كل ما صادفه منذ ان افترقا وبعد أيام قرر آدم العودة الى أبيه فاعطته (جلنار) جهازاً يستطيع به ان يتصل بها ثم رافقته وأعطته الكثير من الأحجار الكريمة والجواهر .

مخطط الذهاب الى مطعم

الحدث	السلوك المرتبط بالحدث
دخول المطعم	الدخول من الباب البحث عن الطاولة المناسبة الذهاب الى الطاولة الجلوس على المقعد
طلب الطعام	الحصول على قائمة الطعام دراسة قائمة الطعام اتخاذ قرار حول نوع الطعام المرغوب إعطاء اشارة لعامل المطعم (النادل) عامل المطعم يحضر طلب تدوين الطعام المطلوب مغادرة عامل المطعم مع الطلب نحو المطبخ
تناول الطعام	يصل الطعام الى الطاولة من قبل عامل المطعم يتم تناول الطعام يغسل الزبائن ايديهم عند الانتهاء
مغادرة المطعم	ياتي عامل المطعم بالفاتورة يدفع الزبائن المبلغ المطلوب لعامل المطعم يغادر الزبائن المطعم

ملحق (٤أ)

مقياس التمركز حول الذات بنسخته الاصلية وكما عرض على الاساتذة ذوي الاختصاص لترجمته الى الغة العربية

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه
الاستاذ الفاضل الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة .....

تروم الباحثة اجراء دراسة علمية موسومة بـ"المخططات الادراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين" ولقياس التمركز حول الذات تبنت الباحثة المقياس الذي اعده انرايت واخرون Enright et al.1979 . يرجى تفضلكم بترجمته الى اللغة العربية لاكمال متطلبات ايجاد صدق ترجمة المقياس ليتسنى لنا تهيئته لمرحلة تطبيقه على عينة البحث الحالي وخدمة للبحث العلمي .

مع الشكر والتقدير

طالبة الدكتوراه
نظيره أبراهيم حسن

Personal fable

1- Accepting the fact that others don't Know what it's like being me .
2- Getting other people to better understand why I do things the way I do.
3- Explaining my uniqeue feeling and view points to others so they can get some idea about what I am like.
4- Trying to get other people know what it is like being me .
5- Coming to accept that no one will ever really understand me .

Imaginary audiene

1- When Walking in late to group meeting trying not to distract everyone's attention .
2- Trying to figure out know other people will react to my accomplishments and failures .
3- Being able to day dream about great successes and thinking of other people's reactions .
4- Being able to think about having a lot of money someday and how people will admire that .
5- Trying and being able to figure out if two people are talking about me when they are looking my way .

Self – focus

1- Beoming real good at being able to think thoughts .
2- Thinking about my own feelings .
3- Being real good at knowing what others are thinking of me .
4- Knowing my own thoughts and feeling .
5- Thinking about my self

ملحق (٤ب)
فقرات مقياس التمركز حول الذات
بعد ترجمته من اللغة الانكليزية

المجال	الفقرات
١-التأويل الشخصي: وفيها ينظر المراهقون الى ذاتهم وحياتهم بانها فريدة من نوعها ، ويعكس هذا الاعتقاد شكوى او تذمر المراهقين الدائمة بان لا احد يفهمهم او يعرفهم حقاً (Enright et al. , 1980, 102)	١- تقبل حقيقة عدم معرفة الاخرين لك . ٢- اجعل الاخرين يفهمون بشكل أفضل سبب عملي الاشياء بهذه الطريقة . ٣- أوضح وجهة نظري الى الاخرين لكي يتمكنوا من تشكيل فكرة عني . ٤- محاولة جعل الاخرين يفهمون ما انا . ٥- تقبل فكرة انه لا أحد في الحقيقة يفهمني .
٢- الجمهور المتخيل: ويشير الى تضخيم الانتباه الذي يصدر من الاخرين لسلوكيات المراهقين وميلهم للتخيل بانهم موضع اهتمام جمهور منتقد باستمرار (Enright et al. , 1980, 102)	١- عندما أصل متأخر الى اجتماع جماعي ، أحاول ان لا ألفت انتباه الاخرين . ٢- احاول أن اتصور رد فعل الاخرين لإنجازاتي وهفواتي . ٣- لدي القدرة على تخيل نجاح كبير وتوقع استجابة الاخرين له . ٤- لدي القدرة على التفكير في امتلاك الكثير من المال يوما ما وكيف سيعجب الاخرين بذلك . ٥- لدي القدرة على التصور اذا قام اثنان بالتحدث عني عند قيامهم بالنظر الي .
٣- التركيز الذاتي: ويعني ان اتجاه تركيز تفكير المراهقين هو نحو ذاتهم اكثر مما هو للخارج باتجاه الاخرين (Enright et al. , 1980, 102)	١- من الجيد أن أكون قادراً على التفكير في طريقة تفكيري . ٢- افكر في مشاعري . ٣- أن تكون جيدا بمعرفة ما يفكر الاخرين حولي . ٤- معرفة افكاري ومشاعري . ٥- افكر في نفسي .

ملحق (٥)

مقياس التمركز حول الذات بعد إعادة ترجمته من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية

Personal Interpretation

1-Accepting the fact of being unknown by other.
2- I make others understand better the reason why I do things this way .
3- I explain my point of view to others so as to form an idea about me .
4- I try to make others understand who am I .
5- Accepting the fact that really no one understads me .

Imagination of the public

1- When I attend a meeting , I usually try not to draw the attention of others .
2- I try to imagine the reaction of others to my achievements and mistakes.
3- I have the ability to imagine great success and expect the other's responses .
4- I have the ability to imagine owning a lot of money someday and how others will admire me .
5- I have the ability to recognize if any two people are talking about me when they look at me .

Self concentration

1- It is good to think deeply of the way of my thinking .
2- I usually think of my feelings .
3- It is good to know how others think of you .
4- Knowing my opinions and feelings .
5- I usually think of my self .

ملحق (٦)
مقياس التمركز حول الذات بصيغته النهائية

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

تحية طيبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات تقيس بعض المظاهر السلوكية التي قد توجد لديك نحو نفسك او نحو الاخرين في مواقف الحياة المختلفة، يرجى قراءة الفقرات بدقة والإجابة عنها بشكلٍ صريح وبما يتفق مع وجهة نظرك ومن دون ترك أيَ فقرة دون الاجابة عنها ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة فالنتائج خاصة لأغراض البحث العلمي، علماً بأنه لاتوجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ولاداعي لذكر اسمك .

تكون الأجابة بوضع علامة (√) تحت البديل الذي يمثل إختيارك لواحد من البدائل الأربعة (غالباً ما تنطبق عليّ ، تنطبق عليّ بإعتدال ، نادراً ما تنطبق عليّ ، لا تنطبق عليّ) وكما في المثال التالي:

ت	الفقرة	غالبا ما تنطبق عليّ	تنطبق عليّ باعتدال	نادرا ما تنطبق عليّ	لاتنطبق عليّ
١	أحاول أن اتصور رد فعل الاخرين لإنجازاتي وهفواتي .			√	

معلومات عامة :

١- الجنس : ذكر ..... انثى ..... .
٢- الصف : ..... .
٣- المدرسة : ..... .
٤- مديرية تربية : ..... .

مع شكر الباحثة وامتنانها

طالبة الدكتوراه
نظيره أبراهيم حسن

ت	الفقرات	البدائل			
		غالبا ما تنطبق عليّ	تنطبق عليّ باعتدال	نادرا ما تنطبق عليّ	لاتنطبق عليّ
١	تقبل حقيقة عدم معرفة الاخرين لك .				
٢	اجعل الاخرين يفهمون بشكل أفضل سبب عملي الاشياء بهذه الطريقة .				
٣	أوضح وجهة نظري الى الاخرين لكي يتمكنوا من تشكيل فكرة عني .				
٤	احاول جعل الاخرين يفهمون ما انا .				
٥	تقبل فكرة أنه لا احد في الحقيقة يفهمني .				
٦	عندما اصل متأخر الى اجتماع جماعي ، احاول ان لا ألفت انتباه الاخرين .				
٧	احاول ان اتصور رد فعل الاخرين لأنجازاتي وهفواتي .				
٨	لدي القدرة على تخيل نجاح كبير وتوقع استجابة الاخرين له .				
٩	لدي القدرة على التفكير في امتلاك الكثير من المال يوما ما وكيف سيعجب الاخرين بذلك .				
١٠	لدي القدرة على التصور اذا قام اثنان بالتحدث عني عند قيامهم بالنظر الي .				
١١	من الجيد ان اكون قادراً على التفكير في طريقة تفكيري .				
١٢	افكر في مشاعري .				
١٣	ان تكون جيدا بمعرفة ما يفكر الاخرين حولي .				
١٤	معرفة افكاري ومشاعري .				
١٥	افكر في نفسي .				

ملحق (٧)
استبانة آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس مهارة التعايش

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة .....

تروم الباحثة القيام بالدراسة الموسومة بـ " المخططات الإدراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارة التعايش لدى الطلبة المتميزين " ولأجل تحقيق أهداف االبحث قامت الباحثة ببناء مقياس مهارة التعايش على وفق نظرية لازاروس وفولكمان (Lazarus and Folkman,1980)، واللذين عرفا مهارة التعايش بأنها : جهود معرفية وسلوكية توضع من أجل السيطرة على المتطلبات الداخلية والخارجية للاحداث الضاغطة وما ينتج عنها من صراعات أو إقلالها (Lazarus & Folkman,1980, 219) . وقد صنّفا مهارة التعايش الى المجالات الآتية :

١- التعايش المركز حول المشكلة Problem – focused coping .
٢- التعايش المركز حول الانفعال Emotion – focused coping .
٣- التعايش المركز حول التقييم Appraisal – focused coping .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال تتوسم الباحثة فيكم خيراً وتأمل تفضلكم بإبداء الرأي في مدى ملائمة المقياس في قياس المهارة واجراء التعديلات اللازمة . علماً ان بدائل الاجابة على المقياس هي (غالبا ما تنطبق عليّ ، تنطبق عليّ باعتدال ، نادرا ما تنطبق عليّ)، والدرجات التي تقابلها هي (٣ ، ٢ ، ١) للفقرات الايجابية، و (١ ، ٢ ، ٣) على التتالي للفقرات السلبية .

و تقبلوا فائق الشكر والتقدير

طالبة الدكتوراه
نظيره أبراهيم حسن

اولاً : التعايش المركز حول المشكلة (problem – focused coping): و به يتخذ الافراد خطوات مباشرة في مواجهة الاحداث البيئية او المثيرات الضاغطة المهددة لهم أو تقليل تأثيرها (Gazzaniga,2006,414) .

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	ما يناسب من تعديل
١-	أحافظ على علاقات صداقة طيبة .			
٢-	أركز على دروسي من أجل نسيان مشكلاتي الشخصية .			
٣-	أشعر بالالم عندما لايلتزم الاخرين بقوانين وانظمة المجتمع .			
٤-	من الصعب عليّ الجلوس مسترخياً دون حركة مدة من الزمن .			
٥-	أنزعج عندما يعاملني أهلي كطفل .			
٦-	إنني مستعد لتقبل أية فكرة حسنة .			
٧-	أقضي في الدراسة عدد ساعات كالتي يمكن ان اقضيها في ممارسة أي عمل اخر احبه .			
٨-	أحب مشاركة الاخرين في نشاطات يتمثل فيها روح الفريق .			
٩-	أحاول ان التزم بالارشادات الصحية في حال انتشار مرض وبائي .			
١٠-	أجد صعوبة في الوقوف امام الطلبة في الصف لأتكلم في موضوع ما .			
١١-	أتردد في الدخول منفرداً الى غرفة ما حينما تكون بها مجموعة من الافراد			
١٢-	أضع الاهداف لتساعدني في الحصول على نتيجة افضل .			

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	ما يناسب من تعديل
١٣-	ابقى كسولا في فراشي لانني لا استطيع التعامل مع مشكلتي .			
١٤-	أخشى أن لا اكون قادرا للوصول . بادائي الى درجة التميز			
١٥-	اوفر من مصروفي اليومي لاتمكن من شراء ماأرغب فيه .			
١٦-	انزعج من تغيير مدرستي عند تحول مسكننا.			
١٧-	أشعر بعدم تمكني من انجاز جميع واجباتي المدرسية مع مراجعة مادة الامتحان رغم بذلي قصارى جهدي .			
١٨-	احب عمل الاشياء بطرائق جديدة لم يستخدمها الاخرون في الماضي .			

ثانياً: التعايش المركز حول الانفعال (Emotion- focused coping) : من خلاله يحاول الافراد منع ظهور استجابات انفعالية حادة لديهم عند تعرضهم لاحداث بيئية او مثيرات ضاغطة مهددة لهم او تقليل تاثيرها (Gazzaniga,2006,414) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ما يناسب من تعديل
١-	عندما اكون تحت تاثير الضغوط الاحظ تغيرات سلبية في سلوكي .			
٢-	ليس لدي قلق من الفشل .			
٣-	اشارك في الحفلات بالترفيه عن نفسي وبالمرح .			
٤-	افقد قدرتي على التحكم في غضبي .			
٥-	اشعر بضرورة الاعتراف في ما فعلت من اشياء اعتبرها خاطئة .			
٦-	احاول ان اجد مبررات للضحك والاستمتاع لتخفيف الانفعالات .			
٧-	امارس نشاطات رياضية لتحرير الطاقة المكبوتة .			
٨-	انا قادر على أن اكافئ نفسي بعد أي موقف محزن .			
٩-	استطيع استعادة هدوئي بعدما يزعجني امر مهم .			
١٠-	لدي مخاوف قليلة اذا ما قورنت بمخاوف اصدقائي .			
١١-	اشعر بالارتياح لاني اضع النجاح نصب عيني .			
١٢-	أجد مخرجا للتعبير عن انفعالاتي (كتابة شعر او قصة ، عزف موسيقى ، الرسم			
١٣-	أفضل القراءة اكثر من مقابلة الناس تجنبًا للاحراج .			
١٤-	أجد صعوبة في النوم لأنني افكر في العديد من الامور التي تشغلني .			

ثالثاً : التعايش المركز حول التقييم (Appraisal – focused coping) : عملية معرفية تحدث عندما يقوم الفرد بأجراء تعديلات في طريقة تفكيره الشخصي عن المشكلة القائمة وتحديد معنى الموقف والاستعراض العقلي للتصرفات الممكنة ولنتائج هذه التصرفات(العنزي،٢٠٠٤، ٧) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ما يناسب من تعديل
١-	افحص البيانات المتوفرة لتحديد مسببات المشكلة .			
٢-	ألوم نفسي عند انجاز الاشياء في العمل بشكلٍ خاطئ .			
٣-	احاولُ معرفة ما يفكر فيه الآخرون قبل ان اتخذ موقفاً معيناً .			
٤-	أتأكد من الحقائق ثم احكم على الناس .			
٥-	أهتم بأن يكون عملي متقناً من حيث التخطيط والتنظيم .			
٦-	احب تجريب الاعمال الجديدة والمختلفة افضل من الاستمرار على القيام بالاعمال القديمة .			
٧-	اتحقق من وجهات نظر الاخرين المخالفة لوجهة نظري وافكاري .			
٨-	احب أن اضع خطة قبل الشروع بأي عمل صعب .			
٩-	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فأنني احاول معرفة سبب ذلك .			
١٠-	أركز على الاشياء الجيدة في حياتي بدلاً من السيئة .			
١١-	أحاول أن اجد اناساً باستطاعتهم تقديم المعلومات لي او مساعدتي في حل مشكلتي .			
١٢-	أحاول عمل افضل ما باستطاعتي لتقييد مخاطر المشكلة .			

ملحق (٨)
مقياس مهارة التعايش بصيغته النهائية

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة .....

تحية طيبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثل انشطة واستجابات تصدر منك في المواقف المختلفة ، المطلوب منك أن تقرا كل فقرة بدقة والاجابة عن كل الفقرات و بدون ترك أية فقرة وذلك بوضع علامة (√) تحت البديل الذي يمثل اختيارك لواحد من البدائل الثلاثة (غالبا ما تنطبق عليّ ، تنطبق عليّ باعتدال ، نادراً ما تنطبق عليّ) ، وستكون اجابتك لاغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها احد سوى الباحثة و لاحاجة لذكر الاسم .

يرجى الاجابة بوضع العلامة (√) في المربع المقابل للبديل الذي يمثل اختيارك ، وكما موضح في المثال الاتي :

ت	الفقرة	غالبا ما تنطبق عليّ	تنطبق عليّ باعتدال	نادراً ما تنطبق عليّ
١	أحب مشاركة الاخرين في نشاطات يتمثل فيها روح الفريق .	√		

معلومات عامة :

١- الجنس : ذكر ..... انثى ..... .
٢- الصف : ..... .
٣- المدرسة : ..... .
٤- مديرية تربية : ..... .

مع شكر الباحثة وامتنانها

طالبة الدكتوراه
نظيره أبراهيم حسن

ت	الفقرات	البدائل		
		غالبا ما تنطبق عليّ	تنطبق عليّ باعتدال	نادراً ما تنطبق عليّ
١	احافظ على علاقات صداقة طيبة .			
٢	اركز على دروسي من أجل نسيان مشكلاتي الشخصية			
٣	اشعر بالالم عندما لايلتزم الاخرين بقوانين وانظمة المجتمع .			
٤	احاول الاسترخاء قبل مواجهة اي مشكلة تعترضني .			
٥	اقضي في الدراسة عدد ساعات كالتي يمكن أن أقضيها في ممارسة أي عمل اخر احبه .			
٦	احب مشاركة الاخرين في نشاطات يتمثل فيها روح الفريق .			
٧	احاول ان التزم بالارشادات الصحية في حال انتشار مرض وبائي .			
٨	اجد صعوبة في الوقوف امام الطلبة في الصف لأتكلم في موضوع ما .			
٩	اتردد في الدخول منفرداً الى غرفة ما حينما تكون بها مجموعة من الافراد .			
١٠	اضع الاهداف لتساعدني في الحصول على نتيجة افضل .			
١١	ابقى كسولا في فراشي لانني لا استطيع التعامل مع مشكلتي .			
١٢	اخشى ان لا اكون قادرا للوصول بأدائي الى درجة التميز.			
١٣	اوفر من مصروفي اليومي لاتمكن من شراء ماأرغب به .			
١٤	اشعر بعدم تمكني من انجاز جميع واجباتي المدرسية مع مراجعة مادة الامتحان رغم بذلي قصارى جهدي .			
١٥	احب عمل الاشياء بطرائق جديدة لم يستخدمها الاخرون في الماضي .			

١٦	اقاوم ظهور سلوكيات سلبية لدي عند وقوعي في مشكلة .			
١٧	ليس لدي قلق من الفشل .			
١٨	اشارك في الحفلات بالترفيه عن نفسي وبالمرح .			
١٩	افقد قدرتي على التحكم في غضبي .			
٢٠	أشعر بضرورة الاعتراف في ما فعلت من أشياء اعتبرها خاطئة .			
٢١	امارس نشاطات رياضية لتحرير الطاقة المكبوتة .			
٢٢	أنا قادر على ان اكافئ نفسي (بالترفيه عنها) بعد أي موقف محزن .			
٢٣	استطيع استعادة هدوئي بعدما يزعجني امر مهم .			
٢٤	لدي مخاوف قليلة اذا ما قورنت بمخاوف اصدقائي .			
٢٥	اتوقع النجاح فيما اؤديه من اعمال .			
٢٦	أجد مخرجا للتعبير عن انفعالاتي (كتابة شعر او قصة ، عزف موسيقى ، الرسم ..... الخ) .			
٢٧	اشعر بالارق لأن بالي في سباق مع العديد مما يشغله .			
٢٨	افحص البيانات المتوفرة لتحديد مسببات المشكلة .			
٢٩	ألوم نفسي عند انجاز الاشياء في العمل بشكلٍ خاطئ .			
٣٠	احاول معرفة ما يفكر فيه الآخرون قبل أن اتخذ موقفاً معيناً .			
٣١	أتأكد من الحقائق ثم احكم على الناس .			
٣٢	أهتم بأن يكون عملي متقناً من حيث التخطيط والتنظيم .			
٣٣	احب تجريب الاعمال الجديدة والمختلفة افضل من الاستمرار على القيام بالاعمال القديمة .			
٣٤	اتحقق من وجهات نظر الاخرين المخالفة لوجهة نظري وافكاري .			
٣٥	أحب أن اضع خطة قبل الشروع بأي عمل صعب .			

٣٦	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فأنني احاول معرفة سبب ذلك .			
٣٧	أركز على الاشياء الجيدة في حياتي بدلاً من السيئة .			
٣٨	أحاول أن اجد اناساً باستطاعتهم تقديم المعلومات لي او مساعدتي في حل مشكلتي .			
٣٩	أحاول عمل افضل ما باستطاعتي لتقييد مخاطر المشكلة .			

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Diyala

College of Education for Human Sciences

Department of Educational and Psychological Sciences

Perceptual Schemata and their Relation to Egocentrism and Coping Skill in Distinguished Students

A dissertation submitted to the council of College of Education for Human Sciences, University of Diyala in partial fulfillment of the degree of Doctorate of philosophy in Education

(Educational Psychology)

By

Nahdira Ibrahim Hassan

Supervised by

Prof. Salim Nori Sadiq (ph.D)

2014 A.D **1436 A.H**

Abstract

This study aims at investigating the following:

1. The degree of perceptual schemata in distinguished students.
2. The signification of the difference of the perceptual schemata according to the variant (male, female) and the intermediate class (second, third).
3. The degree of egocentrism in distinguished students.
4. The signification of the difference of egocentrism according to the variant (male, female) and the intermediate class (second, third).
5. The degree of coping skill in distinguished students.
6. The signification of the difference of coping skill according to the variant (male, female) and the intermediate class (second, third).
7. The associative relation between perceptual schemata and egocentrism in distinguished students.
8. The associative relation between perceptual schemata and coping skill in distinguished students.
9. The associative relation between egocentrism and coping skill in distinguished students.
10. The associative relation among perceptual schemata, egocentrism and coping skill in distinguished students, as well as the effect of the two variants of egocentrism and coping skill on the total variation of perceptual schemata.

The research sample consisted of 400 male and female students from distinguished intermediate schools in the General Education

Directorates of Baghdad and Diyala Provinces .The students were selected in a random stratified method.

To achieve the aims of the study, the researcher designed a scale for perceptual schemata. The scale was based on Bartlett's (1932) theory. Then the scale was tested according to surface and constructive validity. Concerning stability, it was calculated according to Richardson – Kuder (21) method to reach 0.88 and it reached 0.94 according to Alpha-Cronbach coefficient. Finally, the scale consisted of 39 element after the deletion of one element from the first domain when calculating constructive validity.

To assess egocentrism in distinguished students, the researcher adopted Enright et al. (1979) scale after calculating surface and constructive validity. As with stability, it was calculated according to the test and retest method; and Alpha-Cronbach coefficient to reach 0.80 and 0.78 respectively. The scale consists of 15 items distributed on three areas, 5 items each.

The researcher also designed a scale for coping skill depending on the theory of Lazarus and Folkman (1980). The psychometrical qualities (surface, and constructive validity) of the scale were calculated as well as stability by the use of test and retest method to reach 0.83. It also reached 0.81 by the use of Alpha-Cronbach coefficient. The scale consisted of 39 item after deleting 4 items in the process of calculating the variability of the items. To process the data, the researcher used the following statistical means (Chi-Square, Person Correlation Coefficient, Alpha Chronbach Coefficient, Richardson – Kuder (21) Equation, T- test for one and two samples, Two-Factor Analysis of Variance, and Multiple Regression Analysis).

The study reached at the following results:

1. The focus group have higher perceptual schemata than the average community they belong to.
2. The existence of statistically approved differences in the perceptual schemata according to sex and class and their interaction.
3. Egocentrism does exist in the focus group.
4. Egocentrism is not affected by sex (male, female) non by class (second, third intermediate).
5. The focus group have coping skill higher than the average community they belong to.
6. Coping skill is not not affected by sex (male, female) non by class (second, third intermediate).
7. The existence of a strong relation between perceptual schemata and egocentrism in distinguished students which is in a direct proportion.
8. No existence of a statistical relation between perceptual schemata and coping skill.
9. No existence of a statistical relation between egocentrism and coping skill.
10. The existence of a relation among perceptual schemata, egocentrism and coping skill. The effect of egocentrism on perceptual schemata was statistically approved. This proves that there is a relation between egocentrism (independent variant) and perceptual schemata (dependent variant). As with the effect of coping skill on perceptual

schemata was not statistically approved. For integrating the significance of the study, the researcher proposed certain recommendations and suggestions.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

الخلفية النظرية ودراسات سابقة

- **المحور الأول / المخططات الإدراكية**
- **المحور الثاني / التمركز حول الذات**
- **المحور الثالث / مهارة التعايش**

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث

ثانياً: مجتمع البحث

ثالثاً: عينة البحث

رابعاً: أدوات البحث

١. مقياس المخططات الإدراكية

٢. مقياس التمركز حول الذات

٣. مقياس مهارة التعايش

خامساً: التطبيق النهائي للمقاييس

سادساً: الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

نتائج البحث

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

ثانياً: الإستنتاجات

ثالثاً: التوصيات

رابعاً: المقترحات

المصادر

الملاحق