الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة - باتنة 01-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement Supérieure
Et de La Recherche Scientifique
Université –BATNA 01-
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
DEPARTEMENTDE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION ET L'ORTHOPHONIE

النسق القيمي وعلاقته بالعمليات المعرفية

دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

تخصص علم النفس العيادي

إعداد الطالبة
شينارسامية

إشراف الأستاذة الدكتورة
مزوزبركو

أمام لجنة المناقشة

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الصفة	الجامعة
أمزيان وناس	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة باتنة 1
مزوز بركو	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة باتنة 1
بن فليس خديجة	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة باتنة 1
رواق عبلة	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة قسنطينة 2
عمور عمر	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة مسيلة
بوفولة بوخميس	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة عنابة

السنة الجامعية 2016 / 2017

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله على توفيقه وجميل إحسانه وجزيل عطائه

الحمد كله لله الذي أعانني بقدرته على إتمام هذا العمل

ولأن الشكر هو أقل ما يمكن أن يقدم عرفانا بالجميل فلا يسعني إلا أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والاحترام والثناء على الدعم اللامتناهي لأستاذتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة "**مزوز بركو**" ولقبولها الإشراف على هذا العمل ومساندتها لي في كل خطوات إجراء الدراسة

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى لجنة المناقشة لقبولها مناقشة وتقييم هذا العمل، وأخص بالذكر الأستاذة الدكتورة "**بن فليس خديجة**" التي كانت سندا علميا ومعنويا بالنسبة لي سواء بالمجهودات الجبارة أو النصائح القيمة والارشادات والتوجيهات

وأتوجه بالشكر الخالص والمميز للأستاذ الدكتور بشير معمرية على نصائحه وتوجيهاته المستمرة لي في كل خطوات انجاز هذه الرسالة

كما أشكر كل من الأستاذ الدكتور بودن عبد العزيز والأستاذ الدكتور جبالي نور الدين على تقديم المساعدة بطيب خاطر

شكرا لكل من تكرم بمساعدتي في انجاز هذه الرسالة بدء من الأحداث وكل من قضاة الأحداث ومسؤولي وعمال المؤسسات والمراكز التي تمت فيها الدراسة ولكل من قدم لي يد المساعدة في إنجاز البحث من قريب وبعيد

شكر خاص لمن كانتا سندي ودعمي اللامتناهي طيلة فترة إنجاز الرسالة:

آية بولحبال وحليمة عكسة...لكما مني كل الشكر والثناء والتقدير

ساميـــة

إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل إلى

أمـــــي

وطنـــــي

وكل من علمني حرفـــــا

قائمة المحتويات

الـــمـــوضـــوع	الصفحة
شكر وعرفان	-
قائمة المحتويات	-
قائمة الأشكال	-
قائمة الجداول	-
ملخص الدراسة	-
الـــفـــصـــل الأول	
إشـكـالـيـة الـدراسـة ومـنـطـلـقـاتـهـا	85-01
1- مقدمة-إشكالية	02
2- فرضيات الدراسة	11
3- أهداف الدراسة	13
4- أهمية الدراسة	14
5- الدراسات السابقة	15
6- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة	85
الـــجـــانـــب الـــنـــظـــري	
الـــفـــصـــل الـــثـــانـــي	
الـــنـــســـق الـــقـــيـــمـــي	152-89
✓ تمهيد	90
أولا: القيم	91
1- تعريف القيم	91
2- القيم والمفاهيم ذات الصلة	100
3- أهمية القيم	106
4- مكونات القيم	108

5- خصائص القيم	109
6- تصنيفات القيم	112
7- الاتجاهات النظرية المفسرة للقيم	116
8- أساليب وطرق قياس القيم	122
9- إضطرابات القيم	125
ثانيا: النسق القيمي	127
1- تعريف النسق القيمي	127
2- مراحل اكتساب النسق القيمي	130
3- مصادر اكتساب النسق القيمي	132
4- آليات اكتساب النسق القيمي	139
5- محددات اكتساب النسق القيمي	143
6- تأثير النسق القيمي على السلوك	145
7- العمليات المعرفية وتعلم القيم	146
8- الأبعاد المعرفية للواقع القيمي في الجزائر	148
✓ خلاصة	152
الـــفـــصـــل الـــثـــالـــث	
الـــعـــمـــلـــيـــات الـــمـــعـــرفـــيـــة	153-200
✓ تمهيد	154
1- تعريف ووظائف العمليات المعرفية	155
2- أنواع العمليات المعرفية	157

3- مستويات العمليات المعرفية	161
4- النظريات المفسرة للعمليات المعرفية	164
5- النمو المعرفي عند بياجيه وبرونر	170
6- المنظومات المعرفية	185
7- النشاط العقلي والعمليات المعرفية	187
8- البنية والعمليات المعرفية	191
9- التداخل الوظيفي للعمليات المعرفية	194
✓ خلاصة	200
الـــفـــصـــل الـــرابـــع	
أنـــمـــاط الـــتـــعـــلـــم والـــتـــفـــكـــيـــر	260-201
✓ تمهيد	202
أولا: التعلم	203
1- تعريف التعلم	203
2- خصائص التعلم	205
3- مراحل التعلم وأنواعه	207
4- الشروط العامة للتعلم والعوامل المؤثرة فيه	211
5- أساليب قياس التعلم	214
6- نظريات التعلم	216
ثانيا: التفكير	221
1- تعريف التفكير	221

2- خصائص التفكير	223
3- مستويات التفكير	225
4- عناصر التفكير وأدواته	229
5- التفكير وعلاقته ببعض الأنشطة العقلية	232
6- النظريات المفسرة للتفكير	236
7- العوامل المؤثرة في تعليم التفكير	239
ثالثا: أنماط التعلم والتفكير	240
1- تعريف أنماط التعلم والتفكير	240
2- نظرة عامة عن الدماغ	241
3- النصفين الكرويين للدماغ	244
4- وظائف النصفين الكرويين	246
5- السيطرة النصفية للدماغ	252
6- أنماط التعلم والتفكير "أنماط السيادة النصفية"	255
7- السيادة النصفية والجندر	275
8- النظريات المفسرة لأنماط السيادة النصفية للمخ	258
✓ خلاصة	260
الـــفصـــل الـــخـــامـــس	
حـــل الـــمـــشـــكـــلات	319-261
✓ تمهيد	262
أولا: المشكلات	263
1- تعريف المشكلة	263

2- أنواع المشكلات	266
3- التمثيل المعرفي للمشكلة	269
4- خصائص المشكلة	278
5- الخبرة والمشكلة	280
ثانيا: حل المشكلات	283
1- تعريف حل المشكلات	283
2- خطوات حل المشكلات	287
3- النظريات المفسرة لحل المشكلات	292
4- استراتيجيات حل المشكلات	297
5- البنية المعرفية وحل المشكلات	30
6- نموذج البناء العقلي لحل المشكلات	308
7- العوامل المؤثرة في تعلم حل المشكلات	311
8- عوائق حل المشكلات	317
✓ خلاصة	319
الـــفـــصـــل الـــســـادس	
إتـــخـــاذ الـــقـــرار	362-320
✓تمهيد	321
1- تعريف إتخاذ القرار	322
2- مراحل إتخاذ القرار	326
3- أنواع القرارات	332
4- نظريات إتخاذ القرار	336
5- العوامل المؤثرة في عملية إتخاذ القرار	345
6- عناصر وخصائص عملية إتخاذ القرار	349
7- أساليب إتخاذ القرار	352

8- المحددات النفسية والمعرفية لمتخذ القرار	355
9- إتخاذ القرار والسلوك الإنساني	357
10- المنهج العلمي وإتخاذ القرار	360
✓خلاصة	362
الـــفـــصـــل الـــســـابـــع	
جـــنـــوح الأحـــداث	363-409
✓تمهيد	364
1- مفهوم الحدث	365
2- مفهوم الحدث الجانح	368
3- النظريات المفسرة لجنوح الأحداث	371
4- العوامل المؤدية لجنوح الأحداث	382
5- أنواع الاحداث الجانحين	390
6- حجم ظاهرة الجنوح في الجزائر	393
7- المعاملة الجنائية للحدث في القانون الجزائري	396
8- لمحة عن مؤسسة رعاية الأحداث الجانحين في الجزائر ودورها	402
✓خلاصة	409
الـــجـــانـــب الـــمـــيـــداني	
الـــفـــصـــل الـــثـــامـــن	
إجـــراءات الـــدراســـة الـــمـــيـــدانـــيـــة	411-483
1- الدراسة الاستطلاعية	412
1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	412
1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية	413
1-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية	413
1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية	415

2- الدراسة الأساسية	416
2-1- منهج الدراسة	416
2-2- حدود الدراسة	416
2-3- عينة الدراسة	416
2-4- الأدوات الدراسة	469
2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	483
الـــفـــصـــل الـــتـــاســـع	
عـــرض ومـــنـــاقـــشـــة الـــنـــتـــائـــج	484-570
1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	485
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	500
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	507
4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	514
5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	521
6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	538
7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة	552
8- مناقشة عامة	570
- خاتمة	578
- التوصيات والمقترحات	580
- قائمة المراجع	583
- الملاحق	611

قائمة الأشكال:

الرقم	محـــتـــوى الأشكال	الصفحة
1	عمليات تكوين الذاكرة	158
2	العمليات المتضمنة في المستوى التحليل	162
3	العلاقة بين الاتزان المعرفي وكل من التمثيل والتلاؤم	170
4	النمو المعرفي لبرونر	182
5	خطوات الإشراط الكلاسيكي	217
6	العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة والتفكير	233
7	العلاقة بين التفكير والذاكرة	234
8	اتجاه معالجة المعلومات والتفكير	238
9	كل من المخ الأمامي، المخ المتوسط، والمخ الخلفي	243
10	فصوص الدماغ وتلافيفها	245
11	كيفية إدراك وجود مشكلة	263
12	لوحة الشطرنج الناقصة مربعين من الأطراف	271
13	تجربة آثار الحضانة "المتاهات المكانية"	275
14	تجربة المتاهة ذات الثماني أبعاد	277
15	مشكلة مصفوفة الأعداد	302
16	استراتيجية حل المشكلة الدائري	303
17	نموذج البناء العقلي لحل المشكلات عند جيلفور	309
18	العوامل المؤثرة في تعلم أسلوب حل المشكلات	316
19	نموذج يونغ في الإدراك الحكم في التفكير	329
20	خطوات اتخاذ القرار العقلاني	334
21	النموذج السلوكي في اتخاذ القرار	338
22	النموذج الاحتمالي في اتخاذ القرار	343
23	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نوعية المركز	418
24	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من الجنسين حسب كل مركز	419
25	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	421
26	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	421

27	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نسب الحدث	422
28	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي	423
29	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الوضعية	425
30	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب النشاط الممارس في المركز	426
31	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب مدة الإقامة في المركز أو المتابعة	428
32	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب عدد مرات التنقل بين المراكز	429
33	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب نوع الفعل المنحرف المرتكب	430
34	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب الشريك في الفعل المنحرف المرتكب	431
35	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مكان ارتكاب الفعل المنحرف	432
36	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب ما إذا كان فرد من العائلة دخل السجن	433
37	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عمر الأب	435
38	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عمر الأم	437
39	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للأب	439
40	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للأم	441
41	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأب	443
42	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأم	445
43	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة المدنية للوالدين	447
44	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الحياتية للوالدين	449
45	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الزواج الثاني للوالدين	451
46	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب العلاقة بين الوالدين	453
47	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب القرابة بين الوالدين	455
48	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الاقتصادية للأسرة	456
49	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نوع السكن	458
50	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عدد الاخوة	460
51	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب ترتيب الحدث	462
52	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأب	464
53	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأم	466
54	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأخوة والأخوات	468

55	أوزان فقرات مقياس حل المشكلات	475
56	ترتيب القيم الستة على العينة الكلية من الجانحين وغير الجانحين	487
57	ترتيب القيم الستة على العينة من الجنسين لدى كل من الجانحين وغير الجانحين	487
58	نسبة توزيع النمط السائد في أنماط التعلم والتفكير على عينة الدراسة	503
59	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات حل المشكلات	511
60	توزيع أفراد عينتي الدراسة حسب مستويات اتخاذ القرار	517

قائمة الجداول:

الرقم	محتوى الجداول	الصفحة
1	أوجه التشابه والاختلاف بين عمل الحاسب الآلي والعقل الإنساني	166
2	وظائف النصفين الكرويين للدماغ	251
3	تجربة الأباريق	272
4	مقارنة بين المنهج العلمي وخطوات اتخاذ القرار	361
5	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الانحراف	416
6	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مكان الاجراء	416
7	خصائص أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	419
8	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	420
9	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نسب الحدث	421
10	خصائص أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي	423
11	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الوضعية التعليمية	424
12	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب النشاط الممارس في المركز	426
13	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب مدة الإقامة في المركز أو المتابعة	427
14	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب عدد مرات التنقل بين المراكز	428
15	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب نوع الفعل المنحرف المرتكب	429
16	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب الشريك في الفعل المنحرف المرتكب	431
17	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب مكان ارتكاب الفعل المنحرف	432
18	توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب ما إذا كان أحد أفراد العائلة دخل السجن من قبل	433
19	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عمر الأب	434
20	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عمر الأم	436

21	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للأب	438
22	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للأم	440
23	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأب	442
24	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأم	444
25	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة المدنية للوالدين	446
26	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الحياتية للوالدين	448
27	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب زواج ثاني للوالدين	450
28	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب العلاقة بين الوالدين	452
29	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب القرابة بين الوالدين	454
30	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الاقتصادية	455
31	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نوع السكن	457
32	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عدد الاخوة	459
33	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب ترتيب الحدث	461
34	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأب	463
35	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأم	465
36	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأخوة والأخوات	467
37	نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس القيم	471
38	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس القيم	472
39	نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على اختبار أنماط التعلم والتفكير	473
40	توزيع الفقرات على الأبعاد في مقياس هبنر لحل المشكلات	474
41	معاملات الارتباط بين المحاور والدرجات الكلية لمقياس حل المشكلات	476

42	نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس حل المشكلات	477
43	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس حل المشكلات	477
44	يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس اتخاذ القرار	479
45	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس اتخاذ القرار	480
46	توزيع القيم الستة عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين	485
47	ترتيب القيم لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين	488
48	توزيع أنماط التعلم والتفكير عند الأحداث غير الجانحين والجانحين	500
49	توزيع النمط السائد في أنماط التعلم والتفكير على عينة الدراسة من الجانحين وغير الجانحين	502
50	متوسطات حساب مقياس حل المشكلات عند الأحداث غير الجانحين والجانحين	507
51	توزيع أفراد العينة على مستويات مقياس حل المشكلات	509
52	توزيع درجات مقياس اتخاذ القرار عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين	514
53	توزيع أفراد العينتين على مستويات اتخاذ القرار	516
54	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس القيم	521
55	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس أنماط التعلم والتفكير	530
56	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس حل المشكلات	534
57	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس اتخاذ القرار	534

58	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي	539
59	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير	541
60	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس حل المشكلات	45
61	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار	548
62	قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس التعلم والتفكير	553
63	قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس التعلم والتفكير لدى الجنسين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين	554
64	قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس حل المشكلات	559
65	قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس حل المشكلات لدى الجنسين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين	561
66	معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس اتخاذ القرار	565
67	قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس اتخاذ القرار لدى الجنسين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين	567

ملخص الدراسة:

جاءت هذه الدراسة كمساهمة في دراسة النسق القيمي وعلاقته بالعمليات المعرفية (أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار) كدراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين، حيث هدفت إلى:

- التعرف على النسق القيمي السائد لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين
- التعرف على أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين
- التعرف على مستوى حل المشكلات لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين
- التعرف على مستوى اتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين
- التعرف على الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة: النسق القيمي، أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار
- التعرف على الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة: النسق القيمي، أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار
- التعرف على طبيعة العلاقة بين النسق القيمي والعمليات المعرفية: أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 132 حدثا، مقسمين ضمن عينتين:

- ✓ العينة الأولى: 66 حدثا جانحا (38 ذكور و28 إناث) تابعين أو نزلاء في 8 مراكز للأحداث موزعة على 6ولايات(باتنة، سطيف، قسنطينة، خنشلة، أم البواقي، قالمة)
- ✓ العينة الثانية: 66 حدثا غير جانح من ولاية باتنة

وقد تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبي الارتباط والمقارنة، والاستعانة بأدوات القياس التالية:

- اختبار القيم لجوردن ألبورت وفليب فرنون وجاردنر لندزي تعريب عطية محمود هنا
- مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس وزملائه (1978)
- مقياس حل المشكلات لهبنر وبيترسون (1982) Heppner & Petersen تعريب وتقنين نزيه حمدي (1997)
- مقياس اتخاذ القرار بصورتيه أ و ب لسيف الدين يوسف عبدون (2002)
- استمارة خصائص العينة بصورتين للجانحين ولغير الجانحين

وباستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

-ترتيب القيم لدى الأحداث الجانحين هو: القيم الدينية-الجمالية-النظرية-الاقتصادية-الاجتماعية-السياسية

- ✓ ترتيب القيم لدى الأحداث الجانحين الذكور هو: القيم الدينية– الاقتصادية– الجمالية– النظرية– الاجتماعية– السياسية
- ✓ ترتيب القيم لدى الأحداث الجانحين الإناث هو: القيم النظرية– الجمالية– الدينية– الاقتصادية والاجتماعية معا– السياسية

– ترتيب القيم لدى الأحداث غير الجانحين هو: القيم النظرية– الدينية– الاجتماعية– الاقتصادية– السياسية– الجمالية

- ✓ ترتيب القيم لدى الأحداث غير الجانحين الذكور هو: القيم النظرية– الاجتماعية– الدينية– الاقتصادية– السياسية– الجمالية
- ✓ ترتيب القيم لدى الأحداث غير الجانحين الإناث هو: القيم النظرية– الدينية– الاجتماعية– السياسية– الاقتصادية– الجمالية

–أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين هي: النمط الأيمن ثم المتكامل ثم الأيسر

- ✓ أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى الذكور من الأحداث الجانحين وغير الجانحين هي: النمط المتكامل ثم الأيمن ثم الأيسر
- ✓ أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى الإناث من الأحداث الجانحين وغير الجانحين هي: النمط الأيمن ثم المتكامل ثم الأيسر

–الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين لديهم كفاءة في حل المشكلات

– الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين لديهم كفاءة في اتخاذ القرار

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين عند مستوى 0.01 في القيمة الجمالية لصالح الجانحين وفي القيمة النظرية لصالح الجانحين، وعند مستوى 0.05 في القيمة الاقتصادية لصالح الجانحين

– لا توجد فروق بين الإناث والذكور من عينتي الدراسة سواء الجانحين أو غير الجانحين في النسق القيمي

– لا توجد فروق في العمليات المعرفية (أنماط التعلم والتفكير– حل المشكلات– اتخاذ القرار) في ضوء متغيري الجنوح والجنس

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند الأحداث الجانحين بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير وذلك بين كل من "القيمة الاقتصادية والجمالية" وبين "النمط المتكامل" عند مستوى 0.05 وبين "القيمة الجمالية" و"النمط الأيمن" عند مستوى 0.01

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند الأحداث غير الجانحين بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين بين النسق القيمي وحل المشكلات

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين بين النسق القيمي واتخاذ القرار

الكلمات المفتاحية:

النسق القيمي – العمليات المعرفية – أنماط التعلم والتفكير – حل المشكلات – اتخاذ القرار – جنوح الأحداث

Résumé :

La présente étude est une contribution à l'étude du système de valeurs et ses rapports avec les différents Opérations cognitifs (modes d'apprentissage et de réflexion, résolution des problèmes et prises de décisions). Elle se présente comme une un essai comparatif entre les jeunes délinquants d'un côté et les jeunes non délinquants de l'autre. L'objectif de la recherche se résume en quelques points à savoir ;

- La définition du : système de valeurs, modes d'apprentissage et de pensée, niveaux de résolution des problèmes, niveaux de prise de décisions chez les deux groupes de l'étude (délinquants et non délinquants),
- La définition des différences entre les deux groupes en matière de système de valeurs, les modes d'apprentissage, résolution de problèmes et prise de décision) en tant que variable essentiel dans l'étude présente,
- La définition des différences entre les deux sexes en matière des variables déjà cités.
- La définition de la nature de la relation entre le système de valeurs et les processus cognitifs ; modes d'apprentissage et de pensée, résolution de problèmes, prise de décision chez les deux groupes de l'étude.

L'étude a été réalisée sur un échantillon de 132 jeunes subdivisés en deux échantillon ;

- 66 jeunes délinquants (38 de sexe masculin et 28 de sexe féminin), appartenant à huit centres répartis sur six wilaya (Batna, Sétif, Khenchala, Constantine, Oum-El-Baouagui, Guelma),
- Le second échantillon est constitué de 66 jeunes non délinquants issus de la Wilaya de Batna,

Nous avons opté à l'utilisation de la méthode descriptive avec ses deux outils, corrélatif et comparatif. Nous nous sommes également basé sur les outils de mesure suivants ;

- Questionnaire des valeurs de G. Allport, D.E. Vernon et G. Lindzey traduit en langue arabe par Attia Mahmoud Hanna,
- Echelle des modes d'apprentissage et des pensées de (Terence) et coll. 1978,
- Echelle de résolution de problèmes de Heppner et Peterson traduit à l'arabe par NazihHamdi (1997),
- Echelle « prise de décision » sous ses deux formes A & B de Seif-Dine Youcef Abdoun (2002),
- Utilisation d'un formulaire pour les caractéristiques de l'échantillon (délinquants et non délinquant)..

L'utilisation des méthodes de la statistique descriptive et inférentielle, nous a permis d'arriver aux résultats suivants ;

- En premier, nous avons procéder à la classification des valeurs chez les jeunes délinquants en ce qui concerne les valeurs religieuses, esthétiques, théoriques, économiques, sociales et politiques.

- En second lieu, nous avons procéder à la classification des valeurs chez les jeunes non-délinquants en ce qui concerne les valeurs théoriques, religieuses, sociales, économiques, politiques, Esthétiques.

- Le troisième aspect de la recherche porte sur les styles d'apprentissage et de pensée chez les jeunes délinquants et les non-délinquants concernant le style d'apprentissage droit, intégré et le style gauche.

- Les jeunes délinquants et non délinquants des deux sexes possèdent des compétences concernant la résolution des problèmes et la prise de décision

- Les jeunes délinquants et non délinquants des deux sexes possèdent des compétences concernant la prise de décision,

- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de 0.01 de la valeur esthétique au profit des délinquants et au niveau de la valeur théorique au profit des non-délinquants et au niveau de 0.05 en valeur économique pour les jeunes délinquants.

- Il n'existe pas de différences entre les deux sexes, délinquants et non-délinquants en matière de modèle de valeurs,

- Il n'existe pas de différences au niveau des processus cognitifs (style d'apprentissage, résolution des problèmes et prise de décisions) selon les deux variables (délinquance et sexe).

- Il existe une relation statistiquement significative chez les jeunes délinquants entre le modèle de valeurs d'un côté et de l'autre côté le style d'apprentissage et de réflexion par rapport à la valeur économique et esthétique et entre le mode intégratif au niveau de 0.05 et entre la valeur esthétique et le mode d'apprentissage gauche au niveau de 0.01.

- Il n'existe pas de relation statistiquement significative chez les jeunes délinquants et les non-délinquants entre le modèle de valeurs et le système d'apprentissage et de réflexion, et le style de prise de décision.

Mots clés :

Système de valeurs - processus cognitifs - styles d'apprentissage et de réflexion - résolution de problèmes - prise de décision - délinquance

Abstract:

The main purpose of the study is to investigate 1st the relationship between the value system and Cognitive processes (learning styles and thinking, problem solving, decision making)

a comparative study between juvenile delinquents and non-delinquent.

The objectives are:

- identifying context values among both juvenile and non-delinquent.

-Identifying learning and thinking styles in both the juvenile delinquent and non-delinquent.

-Identifying the level of problem solving with both juvenile delinquent and non-

-Identifying decision-level recognition of both delinquents and non- delinquent.

-Identifying differences between a juvenile delinquent and non-delinquent in such variables: value system, learning styles and thinking, problem solving, decision making

The samples consist of 132 delinquents splited into 2 samples:

- The first one consisted of 66 delinquents : 38 males and 28 females from 8 delinquent centers(Batna, Setif, Constantine, Khenchela, oumboughi and Guelma)

-The second sample consisted only of 66 non-delinquants from Batna district.

The main method used in this study is the comparative with its two tools, correlative and comparative. We have also used the following measurement tools:

- Value scale of G. Allport, D.E. Vernon and G. Lindzey traduit translated into Arabic by Attia Mahmoud Hanna,

- Scale of learning styles and thinking of (Terence) and al. 1978,

- Heppner and Peterson problem solving scale translated into Arabic by Nazih Hamdi (1997),

- Decision-making scale in its two forms A & B of Seif-Dine Youcef Abdoun (2002),

- Use of a form for sample characteristics (offenders and non-offenders).

The use of the methods of the descriptive and inferential statistics, allowed us to arrive at the following results:

- First, we classify the values of juvenile delinquents in terms of religious, esthetic, theoretical, economic, social and political values.

- Second, we classify the values of juvenile non-delinquents in terms of theoretical, religious, social, economic, political and esthetic values.

- The third aspect of the research focuses on the learning and thinking styles of juvenile delinquents and non-delinquent regarding the right, integrated learning style and the left style.

- Juvenile delinquents and non-delinquent of both sexes possess skills for problem solving and decision making.

- Juvenile delinquents and non-delinquent of both sexes have competence in decision making.

- There are statistically significant differences at the 0.01 level of esthetic value for offenders and the theoretical value for non-offenders and 0.05 for economic value for juvenile delinquents.

- There are no differences between the sexes, delinquents and non-delinquents in the model of values.

- There are no differences in cognitive processes (learning style, problem solving, and decision-making) for both variables (delinquency and gender).

- There is a statistically significant relationship among young offenders between the value model on the one hand and on the other hand the style of learning and reflection in relation to the economic and esthetic value and between the integrative mode at the level of 0.05 and between the esthetic value and the left learning mode at 0.01.

- There is a statistically significant relationship in juvenile delinquents between the value model and the style of learning and reflection in relation to the economic and esthetic value and between the integrative mode at the level of 0.05 and between the aesthetic value and the left learning mode at 0.01.

- There is no statistically significant relationship between juvenile delinquents and non-delinquents between the value model and the learning and thinking system, and the style of decision-making.

Key words :

Value system - cognitive processes - learning and thinking styles - problem solving - decision making - delinquency.

الجانب النظري

الفصل الأول
إشكالية الدراسة ومنطلقاتها

1- مقدمة- إشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- الدراسات السابقة

6- التحديد الاجرائي لمصطلحات الدراسة

1- مقدمة-إشكالية:

تمثل القيم إحدى المحددات الهامة لتوجيه سلوك الفرد والمجتمع، فالقيم ترتبط بوجود الإنسان وتحدد معنى وجوده الفعلي، فهي محددة للسلوك موجهة للتفكير وركيزة أساسية تقوم عليها أساليب الفرد في التكيف وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

وتعرف القيم بأنها عبارة عن تنظيمات لأحكام انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط والسلوك، والقيم تعبر عن دوافع الإنسان وتمثل الأشياء التي توجه رغباته واتجاهاته نحوها. **(زهران،2000، 158)** ويرى "**ألبورت**" و"**فرنون**" (1931) Alport & Vernon أن القيمة هي تعبير عن اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص. **(بوفولة،2014، 27)**

فهي نظام لتوجيه سلوك الفرد باعتبارها مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها عدة أشخاص بحيث تعمل تلك التنظيمات في توجيه سلوك الأفراد ودوافعهم ورغباتهم في الحياة لخدمة أهداف محددة تسعى لتحقيقها تلك الفئة. ويكتسبها الفرد في حياته كما يكتسب المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات عن طريق الخبرة.

إن حياة الأفراد لا تعتمد على قيمة واحدة يعتقدون بها ويمارسونها، بل تضم حياتهم جملة من القيم التي هي ضمن مجالات عدة من حياتهم، وجملة هذه القيم تكون ما يسمى بالنسق القيمي لدى الفرد، بحيث تنتظم هذه القيم ضمن مستويات يضعها الفرد لذاته، الأمر الذي يسمح بتشكل ما يصطلح عليه بالنسق القيمي للأفراد، الذي يشير إلى التنظيم العام لقيم الفرد والذي من خلاله تتحدد أهمية وتفضيل كل قيمة من هذه القيم وكيف تنتظم ضمن النسق وما علاقة كل منها بالأخرى.

وقد انبثقت فكرة النسق القيمي من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى، فهناك بناء وتنظيم يشمل قيم الفرد والتي تكون على علاقة بقيم المجتمع، بحيث تمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا أساسيا من عناصره، بحيث تتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد. **(خليفة،2000، 124)**

وتترتب مجموعة القيم داخل النسق القيمي الذي يتبناه الفرد وتنتظم في شكل بناء هرمي متدرج حيث يقوم هذا الفرد بترتيب هذه القيم تبعا لأهميتها بالنسبة له، كما تحدد نوعية هذه القيم

داخل النسق القيمي نتيجة لهذا التفاعل، ويحتكم إليها في مجموع سلوكاته واستجاباته الداخلية والخارجية.

وقد تتغير عملية الترتيب داخل النسق القيمي للفرد نتيجة لعمليات التفاعل المستمرة بين الفرد وبيئته الاجتماعية، كذلك فإنه مع نمو الفرد يزداد عدد القيم في النسق، وفي كل مرة تدخل فيه قيمة جديدة تحدث نوعا من إعادة الترتيب والتوزيع ليظهر النسق بحلة جديدة حسب أهمية كل قيمة للفرد. **(العتوم،2009، 229)**

إن تكون القيم وتشكيلها ضمن نسق متكامل يتم بطريقة تراكمية تتأثر بمجموعة من العوامل والخبرات التي يمر بها الفرد في أطوار نموه المختلفة ، ويبدأ تشكيل القيم واكتسابها بخطوطها العريضة وسماتها العامة في مرحلة الطفولة وبدرجة فيها الكثير من العمومية والتشرب والتقليد، ثم تأخذ في الميل إلى التخصصية والذاتية والثبات والوعي، وتتعمق وتتخذ سماتها السلوكية والتصورية الواضحة في مرحلة المراهقة، ثم تستمر في الثبات أو التغير حسبما يتعرض له الفرد من خبرات وتجارب ومعارف وتعلم وتعليم، مما يعني أن أهم مرحلتين يتم فيهما اكتساب القيم وتشكيلها هما مرحلتا الطفولة والمراهقة، إلا أن ذلك لا ينفي استمرار اكتسابها وتطورها في المراحل الأخرى، فتعلمها واكتسابها لا يتوقف عند عمر معين، إلا أنها تصبح أكثر ثباتا وأقل عرضة للتغير مع نمو الإنسان ونضجه، حيث يميل إلى الاستقرار الإدراكي والوجداني. **(الجلاد،2013، 105)**

فالنسق القيمي يمضي في ارتقائه من مرحلة الطفولة المبكرة حتى نهاية العمر، مع ميلها للاستقرار النسبي مع نهاية مرحلة المراهقة باتجاه مرحلة النضج والرشد، فمرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة انتقالية تحمل في طياتها العديد من التغيرات التي تطرأ على المراهق في كل المجالات، نحو تحقيق هدف إعادة تنظيم البناء الكلي له وفق مستوى أكثر نضجا واتزانا.

حيث يرى شوارتز Schwartz أن النسق القيمي هو تصورات معرفية مرتبطة بثلاث مستلزمات إنسانية كلية هي: الحاجات العضوية والقواعد الاجتماعية للتفاعل بغرض التنسيق بين الأشخاص، والمطالب الاجتماعية لمصلحة وتماسك الجماعة، هذه المستلزمات الثلاثة موجودة مسبقا عند كل فرد، والنمو المعرفي في سن المراهقة هو الذي يجعل من الممكن تصورها شعوريا في شكل أهداف وقيم. **(بوفولة،2014، 27)**

والنسق القيمي يتأثر بالعديد من العوامل فكما يختلف باختلاف الأطر الثقافية والاجتماعية، فإنه يختلف باختلاف البناء المعرفي والعمليات المعرفية التي تقوم بالنشاط العقلي للفرد، والتي تساهم في إدراك وفهم وتحليل المواقف والظواهر وكيفية إدراكها واستدخالها سلبا أو إيجابا، وخطوات معالجتها وتحليلها وتفسيرها، ذلك أن المكون المعرفي الذي يضم كل هذه العمليات هو أحد أهم مركبات القيم إضافة إلى المكون الوجداني والمكون السلوكي. **(شينار، 2013، 171)**

وتعرف العمليات المعرفية بأنها من أهم المهام العقلية التي يستخدمها الفرد، فهي بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتجهيز المعلومات وتناول العلاقات وحل المشكلات، كما تتمثل في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف ينظم عملياته المعرفية العقلية الداخلية من أجل تحقيق التوافق مع نفسه ومع بيئته. **(الزيات،1995: 325)**

فهي كما يرى بورن واكستراند 1929 عبارة عن النشاطات الذهنية الذي يقوم بها العقل الإنساني، وتشمل هذه العمليات اختيار المعلومات من المحيط وتعديل هذه المعلومات واستعمالها بحسب ما يتطلبه الموقف أو المهمة التي يقوم بها الفرد، من أجل تحقيق توازن الفرد ذاتيا والوصول إلى توافقه مع محيطه الطبيعي والاجتماعي. **(عشوي،2016: 373)**

وتشمل العمليات المعرفية العديد من الأنشطة العقلية التي تعد ذات أهمية في معالجة مختلف المواقف، وتعد كل من أنماط التعلم والتفكير وحل المشكلات وكذا اتخاذ القرار من العمليات المعرفية الهامة التي لها علاقة وطيدة ببعضها نتيجة تشابك مهامها، حيث تتداخل وظائفها في مختلف مراحل المعالجة، وتؤثر كل عملية بشكل مباشر في العمليات الأخرى.

فأنماط التعلم والتفكير هي من المواضيع التي احتلت حيزا هاما في مختلف الدراسات النفسية والمعرفية المعاصرة، لما لها من علاقة بوظائف الدماغ البشري وتأثير نمط السيادة النصفية على توجهات الفرد السلوكية والمعرفية، فهي كما عرفها "**تورانس**" Torrance تشير إلى ميل الفرد إلى أن يعتمد على أحد نصفي المخ أكثر من الآخر أو كلاهما معا في العمليات الخاصة بمعالجة المعلومات الواردة إليه.

وبالتالي فنمط التعلم والتفكير هو الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تحديد النصف الكروي المسيطر لديه، ففي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذي يفضل النمط الأيسر في معالجة المعلومات، ونفس الشيء بالنسبة للنمط الأيمن، وبناءا على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان في معالجة المعلومات (أنماط

التعلم والتفكير) هما النمط الأيمن والنمط الأيسر، وفي حالة تكامل كلا النصفين الكرويين في معالجة المعلومات لدى الفرد يقال أنه من النمط المتكامل. **(إبراهيم،2007: 28)**

ويشار هنا إلى أن النمط السائد ليس مطلقا بل نسبي، فالنصفين قليلا ما يعملان منفصلين وفي غالب الأحيان يعملان متكاملين خاصة وان الأفراد يمكنهم أن يفعلوا أكثر من شيء في نفس الوقت، كما أن تعقد بعض المهمات تتطلب مشاركة كلا النصفين. **(معمرية،2000: 78)**

كما أن الفرد في حياته اليومية يتعرض لمواقف مربكة أو أسئلة محيرة لم يسبق له أن تعرض لها وليس لديه إمكانية الوصول لحل لها في الحين واللحظة، فإذا ما سببت له حيرة أو اندهاشا، فإنه يطلق على أي من تلك المواقف أو الأسئلة مصطلح "مشكلة" فالمشكلة موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال.**(زيتون،2003: 325)**

هذه الوضعية المربكة تجعل الفرد يقوم بعمليات معينة لأزالته وتجاوزه، هذه العمليات أو الخطوات التي يقوم بها الفرد مستخدما معارفه العقلية للوصول إلى الحل المطلوب للمشكلة هي ما يعرف بأسلوب حل المشكلات، والذي يمثل قمة أنواع النشاط العقلي، سواء من حيث العمليات المعرفية التي تكمن وراءه من مثل الاستدلال والحدس والإبداع، واستخدام المفاهيم والمبادئ أو من حيث النتائج التي يسفر عنها هذا النشاط لما له من آثار إيجابية على حياة الإنسان في تغلبه على الصعوبات التي تعوق تطوره ورقيه وتوافقه. **(معمرية،2009: 123)**

فحل المشكلة هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ومن ثم اختيار الاستجابة الملائمة من بينها لهذه المشكلة، ويواجه الفرد أعدادا لا حصر لها من المشكلات في حياته اليومية بحيث يتحتم عليه تكوين خطط محددة لاستجاباته واختيار الاستجابات الملائمة مع فحص الاستجابات الضرورية لحل هذه المشكلات. **(العدل،2003: 186)**

وبالتالي فعملية حل المشكلات يحاول الأفراد من خلالها اكتساب استراتيجيات وطرق فعالة للتعامل مع مختلف المشكلات الحياتية التي تواجههم. (**Cassidy & Long,1996: 265**) وذلك بتوظيف المعارف المكتسبة والخبرات السابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا لديه، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف المشكل.

أما اتخاذ القرار فهو عملية مهمة في معالجة مختلف القضايا والمشكلات الفردية والجماعية، فهي وظيفة إنسانية تتطلب قدرا من الطاقة الفكرية والانفعالية، وتسعى إلى مواجهة مواقف تتطلب تجنب الوقوع في الصعوبات أو لتحقيق أهداف معينة. ويعرف على أنه إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين وسلوك معين، وذلك بعد دراسة البدائل المختلفة، وهو عملية اختيار البديل الذي يحقق الهدف. **(الحريري،2008، 219)**

وعملية اتخاذ القرار تعتمد على الانتقاء أو الاختيار المنطقي بالنسبة لمتخذ القرار والذي يكون بين بديلين أو أكثر، ويعتمد في عملية الانتقاء هذه على الأحكام التي تتسق وميوله وتحقق أهدافه، كما تمر بعدة مراحل وتتضافر فيها العديد من العوامل من أجل تحديد أو تقييم أو اختيار البديل الأفضل ضمن البدائل المتاحة، ثم متابعة خطوات تنفيذه. ومع أن القرار عملية عقلية إلا أن الخبرات السابقة والميول تشكل دوافع موجهة لما يصدر عن الفرد من قرارات، وتحدد التوجه الذي يتخذه في عملية الانتقاء حيث يعتمد متخذ القرار على الأحكام التي تتسق مع ما يدركه ميوله واتجاهاته وقيمه.

فالنظام القيمي للفرد ذو تأثير بالغ الأهمية على مدركاته، وتوجهاته وعلى الأحكام التي تصدر عنه خلال تعامله مع المثيرات وكيفية إدراكه وتفسيره لها، فهي تعمل كمحكات لهذه الأحكام وتؤثر بصورة قد تكون مباشرة أو غير مباشرة على الاستجابات والأنماط السلوكية التي تصدر عن الفرد، وتوجهاته وقراراته اتجاه المواقف والموضوعات والأشخاص.

وقد رأى "**باندورا**" Bandura في نظريته حول التعلم الاجتماعي المعرفي أن الفرد لا يكتسب المعارف ونماذج السلوك بالتقليد الآلي الجاف، بل يقوم بتحليل المعلومات التي لاحظها حول هذه النماذج وفق عمليات معرفية معينة تقوده لإصدار استجابة تكون الحل أو الاختيار الأفضل بالنسبة له.

كما قام باندورا بتحليل العوامل الاجتماعية والمعرفية لجنوح الأحداث وبين في دراسته أن الجانحين لا يتعلمون سلوكاتهم الانحرافية من التقليد المباشر أو من التعلم بالملاحظة والتعلم الاعتيادي فقط، وإنما تتدخل عوامل معرفية وتلعب دورا هاما في تفسير النموذج واختيار السلوك المناسب. **(البسطامي،2008: 17)**

فالجنوح كما وصفه باندورا ليس مجرد تقليد لما يلاحظه الجانح من سلوك منحرف بل هو عملية تعلم اجتماعية معرفية يقوم فيها بإعادة صياغة القوانين الادراكية، فنجد السلوك خاضع

لقوانين التعلم كالاشراط والملاحظة والتقليد والنمذجة ولمفاهيم مثل الكفاءة الذاتية والتفاعل التبادلي بينه وبين البيئة، مع تأثير العوامل المعرفية التي تتحكم في معالجة هذه القوانين والعلاقات وتفسيرها، وبالتالي فالسلوك الجانح للحدث يكون نتاج تفاعل بين محددات معرفية وسلوكية واجتماعية. **(ميزاب،2005، 207)**

والجنوح هو تعبير يعني انتهاك الأحداث (الصبية الذين لم يتجاوزوا سن الرشد الجنائي) للقانون، ويشمل تلك الأفعال التي تعتبر جرائم إذا قام بارتكابها البالغون، وأيضا تلك الأفعال التي تعتبر غير قانونية فقط للأحداث دون سن الرشد الجنائي، مثل شراء المشروبات الكحولية في البلاد التي لا تمنع قوانينها تعاطي المشروبات الكحولية للكبار. **(مصطفاوي،2008)**

في حين يرى البعض أن جنوح الحدث هو كل فعل يخالف أنماط السلوك المتفق عليه للأسوياء في مثل سنه والذي يتعارض مع المعايير الاجتماعية والقانونية المعمول بها في بيئته، وبغض النظر كون الفعل الجانح قانوني أو غير قانوني، فما يؤثر هو الرفض الاجتماعي له.

والأحداث الجانحون هم أشخاص رفضوا الانتماء الاجتماعي، وتنكروا للقيم الأخلاقية والثقافية التي أقرها المجتمع خلال سياقه التاريخي، ويتميز هؤلاء بالفقر الوجداني، وعقم الضمير حيث لا يشعرون بالذنب على ما يقومون به من مخالفات وجرائم بحق الآخرين، تقودهم اللذة في كل ما يفعلون ويتميزون بالكذب ولا يشعرون بالخجل. **(ناصر ميزاب،2005، 37)**

ومشكلة جنوح الأحداث ظاهرة عرفتها المجتمعات البشرية قديما وحديثا، ورغم التباين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي للدول، إلا أنها متفشية في البلاد النامية مثل البلاد المتقدمة، ومع ذلك فإن كل بلاد تقر محددات السلوك الجانح لديها وفقا لتشريعاتها وقوانينها الاجتماعية الخاصة بها، وبالتالي يختلف السلوك الجانح باختلاف المجتمع الذي يقع فيه هذا السلوك، فما يعد سلوكا جانحا أو منحرفا في مجتمع ما، قد لا يعد كذلك في مجتمع آخر. وبوجه عام يمكن الاحتكام إلى ثلاث محكات رئيسية لا بد من توافرها لنقول أن السلوك جانح، وهي: **(الهمشري وآخرون، 1997، 11)**

- مدى توافر شروط الخطورة في السلوك.
- مدى استمرار السلوك وتكراره.
- مدى وجود الاتجاه العدواني في السلوك نحو المجتمع.

وعلى هذا فلا يمكننا الحكم على سلوك ما بأنه جانح ما لم تتوافر فيه الخطورة على الفرد وعلى المجتمع، وأن يكون هذا السلوك متكرر ومستمر على مدى زمني واضح.

ويعبر الحدث بجنوحه عن عدم قدرته عن التكيف، الناتج عن عوامل مختلفة قد تكون نفسية أو اجتماعية أو عوامل أخرى تحول دون الإشباع الصحيح لحاجات الحدث، وبالتالي فسلوكه الجانح يكون نتيجة منظومة قيمية يستدخلها بالتعلم والملاحظة ويدركها وفق عمليات معرفية تتمثل في سيرورات داخلية للمراقبة وتنظيم السلوك.

وقد تناولت العديد من الدراسات الحديثة موضوع النسق القيمي وكذا موضوع العمليات المعرفية، كل على حدى، ودور كل منها في العديد من المواقف والمهام التي يقوم بها الفرد سواء كان سويا أو منحرفا، وبحثت في إمكانية تطويرها أو صقلها أو تعديلها، من أجل أداء أفضل ونتائج أحسن، إلا أن الدراسات التي شملت المتغيرين معا تعد شحيحة، وأكثر شحا لدى عينة الأحداث الجانحين، فنجد أن دراسة غانم جاسر البسطامي (2008) بحثت عن أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين والتي هدفت إلى إمكانية استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والبرامج التدريبية لمساعدة المراهقين الجانحين على تعديل قيمهم بعد إعادة توضيحها وفهمها لكي يتمكنوا من وقاية أنفسهم من ارتكاب الجنح أو الجرائم والعودة للاندماج في مجتمعهم بشكل طبيعي. والتي توصلت إلى أنه توجد فروق في إعادة ترتيب النسق القيمي لدى المراهقين الجانحين الذين خضعوا لبرنامج تحسين البناء المعرفي مقارنة مع الذين لم يخضعوا له، وأكدت على إمكانية تدريب المراهقين الجانحين على تعديل أبنيتهم المعرفية لمساعدتهم لإعادة فهم وإدراك القيم وبالتالي إعادة ترتيب منظومة القيم لديهم.

وجاءت هذه الدراسة لتنظر في جانب مغاير يبحث في علاقة النسق القيمي على اعتباره تصور واضح أو مضمر يميز الفرد ويحدد ما هو مرغوب به ومفضل لديه، بالعمليات المعرفية باعتبارها تنطوي على أنشطة عقلية تقوم بإدراك المواقف وتحليلها وتوجيه الاستجابة نحو سلوك معين، لدى عينة الأحداث الجانحين بكل ما تحمله من خصائص ومميزات تتعلق بالجنوح كسلوك والمراهقة كمرحلة، وفي دراسة مقارنة مع نظرائهم من الأحداث غير الجانحين للخروج بنتائج أكثر دلالة وموضوعية وقراءة للواقع.

ومن ثم نشأت فكرة هذه الدراسة والتي تتمثل في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما هو ترتيب القيم داخل النسق القيمي لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين؟

2- ما هو نمط التعلم والتفكير السائد لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين؟

3- ما هو مستوى حل المشكلات لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين؟

4- ما هو مستوى اتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة؟

والذي تتدرج ضمنه التساؤلات الجزئية التالية:

5-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي؟

5-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير؟

5-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات؟

5- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار؟

6-هل توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة؟

والذي تتدرج ضمنه التساؤلات الجزئية التالية:

6-1- هل توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي؟

6-2- هل توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير؟

6-3- هل توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات؟

6-4- هل توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار؟

7-هل توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي والعمليات المعرفية لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين؟

والذي تتدرج ضمنه التساؤلات الجزئية التالية:

7-1- هل توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى كل الأحداث الجانحين وغير الجانحين؟

7-2- هل توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وحل المشكلات لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين؟

7-3- هل توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي واتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين؟

2-فروضيات الدراسة:

1-نتوقع ترتيب القيم الدينية والنظرية في الصدارة داخل النسق القيمي لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

2- نتوقع أن يكون نمط التعلم والتفكير السائد هو النمط الأيمن لدى اكل من لأحداث الجانحين وغير الجانحين

3- نتوقع وجود انخفاض في مستوى حل المشكلات لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

4-نتوقع وجود انخفاض في مستوى اتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة؟

والذي تندرج ضمنه الفرضيات الجزئية التالية:

5-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداف الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي

5-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير

5-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات

5-4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار

6- توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة

والذي تندرج ضمنه الفرضيات الجزئية التالية:

6-1- توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي

6-2- توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير

6-3- توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات

6-4- توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار

7- توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي والعمليات المعرفية لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

والذي تندرج ضمنه الفرضيات الجزئية التالية:

7-1- توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى كل الأحداث الجانحين وغير الجانحين

7-2- توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وحل المشكلات لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

7-3- توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي واتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

3- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على النسق القيمي السائد لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين.
- التعرف على أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين.
- التعرف على أسلوب حل المشكلات السائد لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين.
- التعرف على مستوى عملية اتخاذ القرار السائدة لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين.
- التعرف على الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة: النسق القيمي، أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار.
- التعرف على الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة: النسق القيمي، أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين النسق القيمي والعمليات المعرفية: أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين.

4-أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية:

- أنها تتناول متغيرات مهمة على المستوى المعرفي (أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار) لها أثر كبير على السلوك الإنساني.
- أهمية متغيرات: أنماط التعلم والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار من حيث ترابطها وتكاملها مع بعض، فكل متغير يؤثر بشكل مباشر في المتغير الآخر ويسهم فيه وفي نتيجته.
- كما تنبع أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات العربية الرائدة (حسب اطلاع الطالبة الباحثة)، ذلك أنه لا توجد دراسة شملت نفس المتغيرات، ولدى عينة الأحداث الجانحين خصوصا.
- أنها تتناول النسق القيمي كمتغير له وزنه وتأثيره في توجيه وتحديد نوعية السلوك.
- تبرز أهمية الدراسة أيضا في أنها تتناول مرحلة نمو نفسي ذات أهمية بالغة وهي مرحلة المراهقة، من حيث أنها الأساس الذي تبنى عليه مرحلة النضج.
- كما تبرز أهمية الدراسة في أنها أجريت على شريحة لها خصائصها النفسية والسلوكية والمعرفية المميزة، وهي شريحة الأحداث الجانحين.

5-الدراسات السابقة:

بالبحث في التراث النظري نجد العديد من الدراسات سواء العربية أو الأجنبية التي بحثت في متغيرات الدراسة، وفيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات:

5-1-الدراسات التي تناولت النسق القيمي:

5-1-1- دراسة: بوفولة بوخميس (2014)

عنوان الدراسة: **انحراف الأحداث من منظور قيمي أخلاقي**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على الأساليب التربوية التي يستعملها الآباء مع أبنائهم الأحداث المنحرفين
- تصور الأحداث المنحرفين لما ينبغي أن ينشؤوا عليه أسريا من طرف أوليائهم
- استقصاء القيم الناتجة عن كل أسلوب من أساليب التربية الوالدية

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من فئتين:

فئة الأحداث المنحرفين: 55 (27ذكور و28إناث)

فئة الأحداث غير المنحرفين: 58 (12ذكور و46إناث)

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته على أربع إستبيانات من إعداده لتقصي أهداف الدراسة

نتائج الدراسة: توصل الباحث في دراسته إلى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين من حيث تصورهم للأشياء المفيدة التي علمها لهم أولياؤهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين من حيث تصورهم للعناية المعنوية التي يوليها لهم أولياؤهم.
- يشيع لدى الأحداث المنحرفين الأسلوب التربوي التسلطي ثم الديمقراطي ثم المتسامح، بينما يشيع لدى الأحداث غير المنحرفين الأسلوب التربوي الديمقراطي ثم التسلطي ثم المتسامح
- أسلوب التربية التسلطي يعلم الأبناء قيم الصرامة والاستبداد
- أسلوب التربية الديمقراطي يعلم الأبناء قيم الحرية والرأي
- أسلوب التربية المتسامح يعلم الأبناء قيم التبعية

5-1-2- دراسة: مزوز بركو (2014)

عنوان الدراسة: القيم الأسرية لدى أطفال الشوارع

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- البحث عن الأسباب التي جعلت الأطفال يتواجدون بالشارع
- دراسة القيم الأسرية التي ينشأ عليها أطفال الشوارع
- البحث في أنماط التربية الأسرية لأطفال الشوارع
- البحث عن الفروق بين الجنسين في كل من القيم وأساليب التربية
- معرفة العلاقة بين أتساق القيم وأساليب التربية الأسرية

عينة الدراسة: تمت الدراسة على عينة من أطفال الشوارع بمدينة باتنة بلغت 97 طفلا (80 ذكور و17 إناث)

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة استمارة من اعدادها

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى تحقيق النتائج التالية:

- أهم الأسباب التي دفعت الطفل إلى اختيار حياة الشارع هي الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والنفسية.
- تترتب القيم الأخلاقية والاجتماعية في الصدارة لدى عينة الدراسة بينما تحتل القيم النفسية المرتبة الأخيرة.
- يحتل أسلوب التربية التسلطي المرتبة الأولى ثم الديمقراطي، ويأتي الأسلوب المتساهل في آخر الترتيب.
- وجود فروق بين الجنسين في أساليب التربية الأسرية، حيث اتسمت تنشئة الإناث بالتسامح بينما الذكور بالتسلط.
- وجود فروق طفيفة بين الجنسين في أنساق القيم الأسرية
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التربية الأسرية وأنماط القيم التي يكتسبها أطفال الشوارع.

5-1-3- دراسة: إبراهيم عبدة صعدي وأحمد صلاح الدين أبو الحسن (2013)

عنوان الدراسة: تقييم النسق القيمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى تقييم النسق القيمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجدة، والتعرف على قيم الصدارة في هذا النسق في ضوء الأداء الأكاديمي للطلاب (مرتفع /منخفض) والتخصص.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 202 طالب بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، ويشكلون ما نسبته 34.6٪ من جملة مجتمع الدراسة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحثان على الصورة المختصرة لاختبار القيم لألبورت وفرنون ولندري المعدل عام 1965 الذي أعده أبو النيل عام 1985 م

نتائج الدراسة: توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- القيم الدينية تصدرت النسق القيم لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية من جميع المستويات، وذلك بمتوسط حسابي قدره2,93 تليها القيم الاقتصادية بمتوسط حسابي قدره2,87، وتليها القيم الاجتماعية بمتوسط قدره 2,71 ثم تتوالى باقي القيم على التوالي القيم النظرية بمتوسط قدره 2,56، والقيم السياسية بمتوسط 2,11 والجمالية بمتوسط 1.89 في نهاية الترتيب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القيم لعينة الدراسة وفقا للتخصص في مسارات دراسية داخل القسم أو عدم التخصص.
- وجود فروق في ترتيب قيم الطلاب وفق معدل الأداء الأكاديمي(مرتفع /منخفض)، مع استمرار تصدر القيم الدينية لسلم قيم الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المرتفع والمنخفض، في حين تحتلال القيم النظرية المرتبة الثانية عند الطلاب ذوي الأداء المرتفع بينما تراجعت نفس القيمة إلى المرتبة الخامسة عند أصحاب المعدل الأكاديمي المنخفض.

5-1-4- دراسة: <u>سعدية سي محمد (2013)</u>

عنوان الدراسة: **<u>الأنساق القيمية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية</u>**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية انتظام القيم الستة لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة النهائية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، اشتملت العينة على 221 تلميذ منهم 125 تلميذ و 96 تلميذة من مختلف الثانويات والمتاقن بولاية تيزي وزو، الاختيار كان عشوائيا، واحترام تمثيل التخصصات المختلفة في التعليم العام والتقني كذلك تمثيل جنس التلاميذ (إناث، ذكور)

أدوات الدراسة: قامت الباحثة باستخدام مقياس البورت وزملائه (فرونون ولندزي)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- ترتيب النسق القيمي لدى التلاميذ كان كالتالي: القيمة النظرية ثم السياسية ثم الدينية ثم الاجتماعية ثم الجمالية

– وجود فروق بين الجنسين في القيم الدينية لصالح الإناث وعدم وجود فروق في القيمة الاقتصادية

5-1-5- دراسة: محمد حسن العمايرة وتيسير الخوالدة وعاطف يوسف مقابلة 2012:

عنوان الدراسة: الأنساق القيمية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء التحدي التكنولوجي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية للأنساق القيمية في ضوء التحدي التكنولوجي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ومعرفة أثر متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على درجة تمثل الطلبة للأنساق القيمية وتألفت عينة الدراسة من 1128 طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى والرابعة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على استبانة من اعداد الباحثين، حيث اشتمل القسم الأول على معلومات عامة تتعلق بأفراد العينة من حيث متغيرات الدراسة :الجنس، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، أما القسم الثاني من الاستبانة فيتعلق بفقرات الاستبيان.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

–أن درجة تمثل أفراد العينة للأنساق القيمية قد جاء بدرجة كبيرة على الدرجة الكلية الأداة من وجهة نظر الطلبة، وقد جاء تمثل الطلبة للأنساق القيمية مرتبا تنازليا على النحو الآتي: القيم الدينية، والقيم السياسية، والقيم العملية، والقيم الاجتماعية، وأخيرا القيم الاقتصادية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير الجنس على درجة تمثل أفراد العينة للقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم العملية، والدرجة الكلية للأداة من وجهة نظر الطلبة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم الدينية، والسياسية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل أفراد العينة للقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم الدينية، والقيم العملية، والدرجة الكلية، تبعا لمتغير الكلية لصالح طلبة

الكليات العلمية، بينما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل أفراد العينة للقيم السياسية تبعا لمتغير الكلية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير المستوى الدراسي على درجة تمثل أفراد العينة للقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم الدينية، والقيم العملية، والدرجة الكلية تبعا لمتغير المستوى الدراسي من وجهة نظر الطلبة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل أفراد العينة للقيم السياسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل أفراد العينة للقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم العملية، والدرجة الكلية تبعا لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة من ذوي المعدل (جيد جدا)

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل أفراد العينة للقيم الاقتصادية، والقيم الدينية، تبعا لمتغير المعدل التراكمي.

5-1-6- دراسة: بوعطيط سفيان (2012)

عنوان الدراسة: القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة القيم الشخصية بالتوافق المهني لدى هيئة التدريس الجامعي بأقسام مختلفة ومن كليات مختلفة ومن جامعات مختلفة

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 80 استاذا جامعيا من أقسام وكليات وجامعات مختلفة من الشرق الجزائري

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته مقياس القيم الذي قام بإعداده

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- ترتيب القيم كان كالتالي: القيم الدينية تصدرت السلم القيمي لدى أفراد العينة ثم القيم النظرية ثم القيم الاجتماعية ثم القيم الاقتصادية ثم القيم السياسية ثم القيم الجمالية
- النسبة الغالبة من أفراد عينة الدراسة تعاني من سوء التوافق المهني
- توجد علاقة بين القيم الشخصية السائدة لدى عينة الدراسة والتوافق المهني لديهم
- توجد فروق دالة إحصائيا في القيم الشخصية تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق في القيم الجمالية لصالح الإناث والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية لصالح الذكور
- توجد فروق دالة إحصائيا في القيم الشخصية تعزى لمتغير الحالة المدنية

- توجد فروق دالة إحصائيا في القيم الشخصية تعزى لمتغير الأقدمية (الخبرة)

5-1-7-دراسة: بشير معمرية (2009):

عنوان الدراسة: التغير في ارتقاء القيم لدى ثلاث مجموعات عمرية من الجنسين

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة الفروق في القيم بين الذكور والإناث في كل مرحلة عمرية.
- معرفة الفروق في القيم بين الذكور عبر المراحل العمرية الثلاث (الثانويون، الجامعيون، الكبار فوق 30 سنة)
- معرفة الفروق في القيم بين الإناث عبر المراحل العمرية الثلاث (الثانويات، الجامعيات، الكبيرات فوق 30 سنة)
- معرفة التغير الذي يعتري القيم نمائيا أي تبعا للزيادة في العمر لدى الجنسين والعينة الكلية.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بأسلوب الدراسة التتبعية الشبكية

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 300 فرد (150 ذكور و150 إناث) يتوزعون على ثلاث فئات:

- **الفئة الأولى:** 100 فرد (50ذكور و50إناث) من تلاميذ المرحلة الثانوية أعمارهم بين 18 و20 سنة
- **الفئة ال/ثانية:** 100 فرد (50ذكور و50 إناث) من طلبة الجامعة أعمارهم بين 22 و24 سنة
- **الفئة الثالثة:** 100 فرد (50ذكور و50 إناث) تزيد أعمارهم عن 30 سنة

أدوات الدراسة: طبق الباحث في دراسته استفتاء القيم لجوردن ألبورت وزملائه

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- تفوق الذكور في الفئات العمرية الثلاث في القيم الاقتصادية والجمالية والنظرية والسياسية.
- تفوق الإناث في القيمة الدينية (المرحلة الثانوية والجامعية)، وفي القيمة النظرية والاجتماعية (الإناث فوق 30 سنة)
- وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات العمرية الثلاث للذكور في أربع قيم: النظرية والسياسية والجمالية والدينية لصالح الكبار، وفي القيم الجمالية لصالح الثانويين، في حين لم توجد فروق في القيم الاجتماعية والاقتصادية.

- وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات العمرية الثلاث للإناث في ثلاث قيم: النظرية والجمالية والدينية عند 0.01، في حين الفروق دالة في القيم الاجتماعية عند 0.05، بينما كانت غير دالة في القيم الاقتصادية والسياسية.
- احتلت القيم الدينية والنظرية والاجتماعية المراتب الأولى لدى العينات الثلاث مع وجود اختلافات بسيطة بين العينات، في حين كانت القيم السياسية والاقتصادية في المراتب ما قبل الأخيرة، بينما جاءت القيم الدينية في آخر الترتيب.

5-1-8- دراسة: عبد الله عبد المنعم 2008

عنوان الدراسة: الأنساق القيمية لدى الشباب الجامعي في ضوء المستجدات العالمية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة القيم والمستجدات العالمية التي يواجهها الشباب وأثرها على التغير في أنساقهم القيمية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 195 طالبا وطالبة، اختيروا من ثلاث كليات(كلية نظرية، وكلية علمية نظرية، وكلية علمية).

أدوات الدراسة: استخدمت الاستبانة أداة للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

-أن القيم جاءت مرتبة تنازليا كالآتي: القيم الدينية، والخلقية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، والسياسية.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغيري الجنس والكلية.

5-1-9- دراسة: غانم جاسر البسطامي 2008

عنوان الدراسة: أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين

أهداف الدراسة: توجهت الدراسة نحو هدف إمكانية استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والبرامج التدريبية لمساعدة المراهقين الجانحين على تعديل قيمهم بعد إعادة توضيحها وفهمها لكي يتمكنوا من وقاية أنفسهم من ارتكاب الجنح أو الجرائم والعودة للاندماج في مجتمعهم بشكل طبيعي.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في تنفيذ هذه الدراسة على المنهج التجريبي باستخدام التصميم الذي يشمل مجموعتين تجريبية وضابطة تخضعان لاختبار قبلي ثم تخضع المجموعة

التجريبية لجلسات البرنامج التدريبي، ولا تخضع له المجموعة الضابطة، ومن ثم يتم تطبيق اختبار بعدى لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة.

عينة الدراسة: تكونت من 120 حدثا تراوحت أعمارهم بين 12 و18 سنة، تم اختيارهم بشكل عشوائي بسيط من بين الأحداث الجانحين المقيمين في خمسة مراكز بالأردن.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس تحديد القيم من تصميم الباحث
- البرنامج التدريبي من تصميم الباحث

نتائج الدراسة: توصل الباحث من خلال دراسته إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 في ترتيب القيم بين المراهقين الجانحين الذين خضعوا لبرنامج تحسين البناء المعرفي والذين لم يخضعوا له.

- لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في القيم المهمة بين الذكور والإناث في 8 قيم فقط هي: قيم الانتماء والمساعدة والصدق والتنظيم والإنجاز والمعرفة والكرم والصحة.

- عدم وجود فروق دالة في ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في 18 قيمة هي: قيم الأسرة والزواج والمحافظة والشرف والتعاطف والدين والعطاء والإخلاص والتقيد بالوقت والمشاركة والسلطة والإيثار والثقة والحب والوفاء والحكمة والموضوعية والتعاون.

5-1-10- دراسة: <u>محمد رأفت محمد صابر الجارحي 2007</u>

عنوان الدراسة: <u>تنمية بعض القيم التربوية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرة اليابان</u>

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

-التعرف على واقع القيم التربوية لتلاميذ تلك الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأهم الأساليب المستخدمة في تنميتها، وأهم المعوقات التي تحول دون تنميتها في مصر، وكيف يمكن الاستفادة منها في ضوء الخبرة اليابانية.

-التوصل إلى مجموعة من المقترحات التي من شأنها أن تساهم في تنمية القيم التربوية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر.

منهج الدراسة: تبنى الباحث هذه الدراسة المدخل المقارن لبيريداي حيث يقوم بالآتي:

استخدم المنهج الوصفي، بالوصف لماهية بعض القيم التربوية محل الدراسة ومن ثمة تتبع ودراسة القيم التربوية في واقع الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل من مصر واليابان، وكذا المنهج التفسيري لتفسير أوجه الشبه والاختلاف في عملية المقارنة.

عينة الدراسة: اعتمد الباحث على العينة الطبقية العشوائية حيث تمثلت عينة الدراسة في 3200تلميذ من تلاميذ الصف السادس بالمدارس الرسمية الحكومية.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته على الاستبانة

نتائج الدراسة: توصل الباحث من خلال دراسته إلى النتائج التالية:

- أن قيمة الولاء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر، تأتي في مقدمة القيم الثلاث موضوع الدراسة، تليها قيمة العمل، تليها قيمة التعاون.
- توجد أربعة أساليب تحظى بمكانة متقدمة أكثر من غيرها من الأساليب الأخرى الأول هو الحافز والثاني هو القدوة ثم القصة ثم الحوار وتأتي بعدها الأساليب الأخرى الأقل تأثيرا على تنمية القيم مثل الأنشطة المدرسية حفلات التخرج والرحلات.
- معوقات تنمية القيم التربوية فكانت نتائجه تنازليا على الترتيب التالي:

زيادة عدد التلاميذ في الفصل، قصر العام الدراسي، فقدان الترابط العضوي بين أجهزة الاعلام والمدرسة، ضعف العمل التعاوني، اهتزاز منظومة القيم في المجتمع، تناقض سلوكيات التلاميذ مع قيم المجتمع، ازدواجية تدريس اللغة الأجنبية بجانب العربية، قصور في استخدام وسائل التكنولوجيا في الفصل، تراجع المعلم عن أداء أدواره المهنية، تراجع الدور الخلقي للمعلم وجاء في الترتيب الأخير معوق استخدام المعلم لأساليب خاطئة في التدريس وافتقاد المعلم للرضا المهني. هذا من ناحية النسب المئوية أما فيما يخص المتوسط الحسابي فجاءت على النحو التالي: معوقات تخص اللوائح المنظمة للعملية التربوية، ثم معوقات خاصة بالمؤسسات الأخرى غير المدرسة، ثم التلميذ، وفي الأخير معوقات تخص المعلم وسلوكياته.

5-1-11-دراسة: <u>سعيد علي الحسنية (2005)</u>

عنوان الدراسة: <u>دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة</u>

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة
- التعرف على القيم التي تعمل على الوقاية من الجريمة

- معرفة الفروق في القيم الاجتماعية بين طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ونزلاء إصلاحية الحائر
- معرفة دور المؤسسات الإعلامية في إكساب الأفراد القيم الاجتماعية والوقاية من الجريمة

عينة الدراسة: تكونت عينت الدراسة من 400 طالب جامعي من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية و400 من مرتكبي الجرائم من نزلاء إصلاحية حائر.

أدوات الدراسة: استعان الباحث باستبيان من اعداده

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- اتجاهات الطلاب نحو القيم أعلى من قيم النزلاء حيث أن الطلاب يتمسكون بالقيم الاجتماعية بينما تمسك النزلاء بسيط.
- للإعلام دور هام في غرس القيم الاجتماعية لدى الطلاب ثم لدى السجناء بنسبة أقل.

5-1-12-دراسة: <u>إبراهيم السيد أحمد السيد (2005)</u>

عنوان الدراسة: <u>البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز دراسة ميدانية مقارنة على عينة من الطلاب الإندونيسيين والماليزيين الدارسين بالجامعات المصرية</u>

أهداف الدراسة:

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين التنشئة الاجتماعية والقيم الاجتماعية والدافعية للانجاز لدى الشباب الإندونيسي والماليزي.
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في إطار القبول بالقيم الاجتماعية والدافع للإنجاز.
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية اتجاه الضبط والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز.
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية اتجاه الاتساق مقابل الاتساق العدائي والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز .
- رصد وتفسير الفروق بين الشباب الإندونيسي والماليزي في القيم الاجتماعية.
- رصد وتفسير الفروق بين الشباب الإندونيسي والماليزي في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء
- رصد وتفسير الفروق بين الشباب الإندونيسي والماليزي في الدافع للإنجاز
- رصد وتفسير الفروق بين المجموعات ذكور اندونيسيين – إناث اندونيسيات – ذكور ماليزيين – إناث ماليزيات في التنشئة الاجتماعية (نمط الوالدية) والقيم والدافعية للانجاز

عينة الدراسة: تم اختيار العينة من بين الطلاب الماليزيين والإندونيسيين الدارسين بجامعة الأزهر بالقاهرة، وبلغ حجم العينة 171 طالبا وطالبة بمتوسط عمري قدره 21.50 سنة بمدى عمري بين 19–25 سنة موزعين كالآتي:

42 طالبا ماليزيا

39 طالبات ماليزيات

50 طالبا إندونيسيا

40 طالبات إندونيسيات

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- استبيان نمط الوالدية من إعداد ممدوحة سلامة1991
- مقياس القيم الفارقة الذي وضعه برنس R. Prince وأسماهThe Differential Values Inventory ونقله جابر عبد الحميد إلى العربية 1977
- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد غازي ضيف الله غازي2001

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين القيم الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية كنموذج للتنشئة الاجتماعية لدى عينة الدراسة، بمعنى أنه لا تتأثر القيم بالتنشئة الاجتماعية في المجتمع الأندونيسي والمجتمع الماليزي في حدود العينة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين أساليب المعاملة الوالدية كنموذج للتنشئة الاجتماعية والدافعية للانجاز حيث تسهم التنشئة الاجتماعية في إطار القبول والاتساق في رفع مستوى الدافعية للانجاز.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين إدراك الأبناء للقبول في إطار التنشئة الاجتماعية وبين قيم الاهتمام بالمستقبل، واستقلال الذات والتشدد في الخلق والدين لدى المجتمع الأندونيسي والماليزي في حدود عينة الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية بين القبول في إطار التنشئة الاجتماعية وبين أبعاد الدافعية للإنجاز
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الضبط كأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية وبين القيم والدافعية للإنجاز.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين بعد الاتساق مقابل الاتساق العدائي في إطار التنشئة الاجتماعية، وبين قيم أخلاقيات النجاح والاهتمام بالمستقبل والمجموع الكلي لاستبيان نمط الوالدية.

- توجد علاقة ارتباطية بين بعد الاتساق مقابل الاتساق العدائي كأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية وبين بعد تجاوز العقبات في مقياس الدافعية للانجاز.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الأندونيسية (ذكور وإناث) والعينة الماليزية (ذكور وإناث) في أبعاد ومقياس القيم الفارقة، وتعني هذه النتيجة اتساق البناء القيمي في هذين المجتمعين وتقارب التجانس المعرفي بين العينتين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الأندونيسية (ذكور وإناث) والعينة الماليزية (ذكور وإناث) في أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية مم يشير إلى وجود وحدة ثقافية مجتمعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الأندونيسية والعينة الماليزية في أبعاد الدافعية للإنجاز حيث ترتفع معدلات المثابرة والتمكن من المهارات والعمل على الاتقان والسعي إلى التميز لدى العينة الأندونيسية عن العينة الماليزية بصورة دالة.
- يدرك الذكور الأندونيسيين أسلوب المعاملة الوالدية على أنه أكثر قبولا ودفئا عن مستوى إدراك الإناث الماليزيات والأندونيسيات والذكور الماليزيين.
- تدرك الإناث الماليزيات أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية على أنها أكثر اتساقا في مقابل الاتساق العدائي، أي عدم وجود تناقض بين الوالدين مع أنفسهم فيما يفرضونه من ضوابط وقواعد وتعليمات أكثر من الذكور الماليزيين والأندونيسيين والإناث الأندونيسيات.
- ترتفع متوسطات الذكور الأندونيسيين في قيمة أخلاقيات النجاح عن الذكور الماليزيين والاناث الأندونيسيات، وترتبط هذه النتيجة بإدراك الذكور الأندونيسيين للدفء والتقبل الوالدي الذي يرتبط بقيمة النجاح والدافعية للإنجاز.
- ترتفع مستويات الذكور الأندوسيين على بعد التمكن من المهارات من أبعاد الدافعية للإنجاز، وكذلك متوسطات بعد السعي للتميز والطموح في الدافعية للإنجاز، كما ترتفع متوسطات الذكور الماليزيين في بعد الطموح.
- يتسق كل من الأندونيسيين والماليزيين في أبعاد الدافعية للإنجاز التالية: العمل على الإتقان– التوجه نحو الهدف– تجاوز العقبات.

5-1-13-دراسة: <u>محمد جعفر محمد 2005:</u>

عنوان الدراسة: <u>الترتيب القيمي والميكافيلية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية</u>

أهداف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن الفرق بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى في ترتيب القيم.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 768 طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدمت الاستبانة أداة للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتفاقا في ترتيب القيم الدينية فالاجتماعية فالنظرية لدى الطلاب والطالبات.

5-1-14-دراسة رشوان أشرف وحسن صلاح 2004:

عنوان الدراسة: **منظومة القيم لدى الشباب الجامعي في ضوء التحدي التكنولوجي**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة عناصر منظومة القيم من وجهة نظر الشباب الجامعي في ضوء التحدي التكنولوجي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 188 طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية في كلية الهندسة، والآداب، والتربية في جامعة أسيوط.

أدوات الدراسة: استخدمت استبانة القيم من اعداد الباحث

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- بعد القيم الدينية جاء في المرتبة الأولى بالنسبة للعينة ككل ومجموعاتها الثلاث، واحتلت القيم الخلقية المرتبة الثانية وفي المرتبة الثالثة جاء بعد القيم الاقتصادية، وحصل بعد القيم الثقافية على المرتبة الرابعة، أما القيم الاجتماعية فقد جاءت في المرتبة الخامسة، وجاءت في المرتبة الأخيرة القيم السياسية.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الدرجات المعبرة عن أراء مجموعات العينة الثلاث.

5-1-15-دراسة: حنان مرزوق حسين أحمد (2004):

عنوان الدراسة: **فاعلية برنامج لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اعداد برنامج لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع المقيمين بفروع الإقامة المؤقتة بالجمعيات والمنظمات التي تعمل على التصدي لظاهرة أطفال الشوارع، والتي تهتم برعاية تلك الفئة من الأطفال، وقد ركزت الدراسة على قيم الاحترام والتسامح والتعاون والنزاهة.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي نظرا لظروف وخصائص العينة.

عينة الدراسة: أجريت دراسة الحالة على عينة عمدية قوامها 5 أطفال مقيمين إقامة كاملة في الشوارع، و5 أخصائيين لهم خبرة في مجال العمل مع أطفال الشوارع، وقد تم تطبيق البرنامج على عينة عمدية قوامها 6 أطفال ذكور تتراوح أعمارهم ما بين 12 و14 سنة سبق لهم الحياة في الشارع لمدة تزيد عن 6 أشهر بلا مأوى أو رعاية من قبل البالغين، اعتمد خلالها الطفل على الشارع اعتمادا كليا في قضاء حاجيات، والمقيمين أثناء فترة تطبيق البرنامج إقامة كاملة بفرع الإقامة المؤقت بإحدى الجمعيات المهتمة برعاية أطفال الشوارع (جمعية قرية الأمل)

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة على الأدوات التالية:

- استمارة المشرف الاجتماعي
- استمارة دراسة الحالة (صورة خاصة بالطفل وصورة خاصة بالمشرف الاجتماعي)
- مقياس القيم الأخلاقية
- برنامج تنمية بعض القيم الأخلاقية.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- هناك احتياج لتعلم القيم الأخلاقية عامة وقيم الاحترام، التسامح، التعاون، النزاهة بصفة خاصة لأطفال الشوارع الملتحقين حديثا بفروع الإقامة المؤقتة بالجمعيات والمنظمات التي تتصدى للظاهرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس القيم الأخلاقية ككل في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة 0.05.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس القيم الأخلاقية في أبعاد الاحترام والتسامح والتعاون والنزاهة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة 0.05.
- ثبات صحة الفروض مما يدل على فاعلية برامج القيم الأخلاقية من اعداد الباحثة لتنمية قيم الاحترام والتسامح والتعاون والنزاهة لدى طفل الشارع الملتحق حديثا بمراكز الرعاية المؤقتة.

5-1-16- دراسة: <u>ناصر المخزومي</u> <u>2004</u>

عنوان الدراسة: **<u>الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير</u>**

أهداف الدراسة: هدفت إلى معرفة النسق القيمي لطلبة جامعة الزرقاء الأهلية في ضوء بعض المتغيرات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلبة جامعة الزرقاء الأهلية خلال الفصل الثاني 2004 / 2003في الكليات التالية: (العلوم التربوية، والآداب، والشريعة، والحقوق، والعلوم، والاقتصاد، والعلوم الطبية المساندة).

أدوات الدراسة: استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن مجالات القيم التربوية المدعاة لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية جاءت على الترتيب الآتي: مجال القيم الفكرية والعقائدية، ومجال القيم الاجتماعية، ومجال القيم الجمالية، ومجال القيم الاقتصادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلبة جامعة الزرقاء الأهلية للقيم التربوية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الكلية، لصالح كلية الآداب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية، من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

5-1-17- دراسة: <u>فايزة إسماعيل2002:</u>

عنوان الدراسة: **<u>القيم التربوية المدعاة لدى طالبات جامعة تعز في الجمهورية اليمنية</u>**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم التربوية الممارسة لدى طالبات جامعة تعز باليمن من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، وبيان أثر مجموعة من المتغيرات على هذا الهدف وهي :الكلية، والمستوى الدراسي، والبيئة الاجتماعية، والحالة المادية.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة تعز والبالغ عددهن8001 طالبة، وتكونت عينة الدراسة من801 طالبة، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بتطوير استبانه اشتملت على65 قيمة تربوية موزعة على أربعة أبعاد هي: القيم الفكرية والعقائدية، والقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم الجمالية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- ممارسة طالبات جامعة تعز للقيم التربوية كانت إيجابية، وبدرجة عالية على معظم فقرات أداة الدراسة ومجالاتها، وأن مجالات القيم التربوية المدعاة لدى طالبات جامعة تعز قد جاءت على الترتيب الآتي: المجال الفكري والعقدي، المجال الجمالي، المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية لدى طالبات جامعة تعز تعزى لمتغيري الكلية، والمستوى الدراسي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية لدى الطالبات تعزى لمتغير البيئة الاجتماعية ولصالح طالبات الريف.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيم التربوية لدى الطالبات تعزى لمتغير الحالة الاقتصادية (المادية)، ولصالح طالبات الحالة الاقتصادية(المادية)المرتفعة.

5-1-18- <u>دراسة: علي مهدي كاظم (2002)</u>

عنوان الدراسة: <u>القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية</u>

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- معرفة ترتيب القيم النفسية لدى طلبة جامعة قابوس
- معرفة ترتيب العوامل الخمسة الكبرى لديهم
- معرفة العلاقة بين القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في 63 طالبا وطالبة من جامعة قابوس

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار ألبورت وزملاؤه تعريب عطية هنا (1986)
- قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لكوستا وماكري

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- النسق القيمي لدى العينة مكون من: القيم الدينية ثم السياسية ثم النظرية ثم الاجتماعية ثم الاقتصادية ثم الجمالية.
- العوامل الخمسة الكبرى هي ثلاثة عوامل ثنائية القطب (يقظة الضمير/الانبساط، الطيبة/التفتح، العصابية/الانبساط) وعاملين أحاديي القطب (العصابية والطيبة).
- وجود علاقة ارتباطية بين القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية فقط في القيمة الدينية مع العامل الأول (يقظة الضمير/الانبساط).

5-1-19- دراسة: غصن الجعفري 2002:

عنوان الدراسة: المنظومة القيمية لطلبة جامعة السلطان قابوس

أهداف الدراسة: هدفت إلى معرفة نظام القيم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، كما يقيسه اختبار البورت وفرنون ولندزي والذي عربه (هنا)، ومعرفة العلاقة بينها، والفروق العائدة للجنس والسنة والتخصص.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من478 طالبا وطالبة من جميع كليات الجامعة، وهي تشكل نسبة % 10 من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة: استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن قيم الطلبة جاءت مرتبة ترتيبا تنازليا حسب أهميتها بالنسبة لحياتهم كما يلي(دينية، واجتماعية، ونظرية، وسياسية، واقتصادية، وجمالية)، ووجود فروق دالة في القيم النظرية والسياسية والاقتصادية لصالح الذكور، ولم تظهر فروق بين الجنسين في القيم الجمالية، وظهرت فروق دالة في القيمة الدينية والاجتماعية لصالح الإناث. أما التخصص فقد كشفت النتائج عن فروق دالة في القيمتين النظرية والاقتصادية لصالح القسم العلمي، وفروق دالة في القيم السياسية، والاجتماعية، والجمالية لصالح القسم الأدبي، ولم تظهر فروق بين التخصصين في القيمة الدينية. أما المستوى الدراسي فقد كشفت النتائج عن فروق دالة في القيم الدينية والسياسية والجمالية لصالح المستوى المبتدئ، والنظرية والاقتصادية لصالح المستوى المتقدم.

5-1-20- دراسة: نبيل سفيان (2002)

عنوان الدراسة: التغير القيمي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز "دراسة تتبعية عبر ثلاث سنوات"

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة التغيرات في القيم الست (النظرية والاجتماعية والروحية والسياسية والاقتصادية والجمالية) لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز منذ التحاقهم بالمرحلة الثانية إلى وصوبهم المرحلة الرابعة ووفقا لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من طلبة علم النفس في جامعة تعز بلغ عدد افرادها عندما كانوا في المرحلة الثانية (196) طالبا وطالبة وتتبعهم الباحث حتى

وصلوا إلى المرحلة الرابعة وتناقص عددهم، فبلغت العينة في حجمها النهائي 89 طالبا وطالبة (64 ذكور و25 إناث).

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار القيم لالبورت وفيرنون وليندزي والذي عّربه عطية محمود هنا.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- بالنسبة لمتغير سنوات الدراسة فقد ارتفعت القيمتان النظرية والجمالية بينما انخفضت وتدنت القيمتان الاجتماعية والروحية، ولم تتغير القيمتان الاقتصادية والسياسية.
- بالنسبة لمتغير الجنس فقد وجدت فروق دالة في القيم النظرية لصالح الذكور ولا توجد فروق دالة في القيم الأخرى.

5-1-21- دراسة: <u>نبيل سفيان (2001)</u>

عنوان الدراسة: <u>دراسة عبر ثقافية مقارنة فى القيم لدى عينة من جامعة تعز وبغداد</u>

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على ترتيب القيم لدى طلبة علم النفس فى جامعة تعز وبغداد.
- التعرف على طبيعة الفروق فى القيم الست النظرية الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية والجمالية وفقا لمتغيرات كل قطر وحسب الجنس والمرحلة الدراسية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات اختبار القيم لالبورت وفرنون وليندوي المعروف بدراسة القيم Study of values والذي كيفه على البيئة من قبل أنور حسين.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة (423 طالب) من طلاب الجامعة في كل من تعز وبغداد كالآتي:

327 من طلبة قسم علم النفس فى كلية التربية جامعة تعز بنسبة 39.49%

96 طالبا وطالبة من طلبة قسم علم النفس فى كلية التربية جامعة بغداد.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- بالنسبة لترتيب القيم لدى طلبة علم النفس فى جامعة تعز حسب أهميتها فهي: القيم الاجتماعية فالروحية فالاقتصادية فالنظرية فالسياسية فالجمالية.
- بالنسبة لطلاب علم النفس جامعة بغداد فهي على النحو التالي: الروحية فالسياسية فالاجتماعية فالنظرية فالجمالية الاقتصادية.

-بالنسبة لمتغير القطر فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في القيم الاجتماعية والاقتصادية لصالح طبة علم النفس فى تعز وفي القيم الجمالية والسياسية لصالح طلبة علم النفس فى جامعة بغداد ولا توجد فروق في القيمة النظرية بالنسبة للقيم الروحية فالقيم الروحية لدى طلبة علم النفس ببغداد كانت أعلى من طلبة جامعة تعز فى المرحلة الثانوية والثالثة. إلا أن طلبة تعز ترتفع لديهم في المرحلة الرابعة القيم الروحية

-هناك فروق في القيمة الجمالية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الثالثة على باقي المراحل.

-بالنسبة للجنس فقد تميز الذكور في القيمة السياسية والنظرية على الإناث، وتفوقت الإناث في القيمة الاقتصادية على الذكور ولا توجد فروق في باقي القيم، ويوجد تفاعل في القيم الروحية لدى المرحلة الثالثة بينما يتفوق الذكور في المرحلة الثانية والرابعة.

5-1-22- دراسة: صالح حسن الداهري ونبيل صالح سفيان(2001)

عنوان الدراسة: الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها النهائي 327 طالبا وطالبة بنسبة 39.49 %

أدوات الدراسة: اعتمد الباحثان على الأدوات التالية:

- مقياس الذكاء الاجتماعي
- مقياس التوافق النفسي والاجتماعي
- اختبار القيم لألبورت فيرنون ليندزي

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- يتمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بذكاء اجتماعي عال.
- يتمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بقيم اجتماعية عالية.
- يتمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بتوافق نفسي واجتماعي عاليين.
- توجدعلاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتوافق الاجتماعي والنفسي.
- توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الرابعة.
- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توصلت الدراسة إلى وجود تفاعل في متغير القيم الاجتماعية بين الجنس والمرحلة الدراسة فبينما تظهر الإناث قيما اجتماعية أعلى من الذكور في المرحلة الثانية والرابعة يظهر الذكور قيماً اجتماعية أعلى من الإناث في المرحلة الثالثة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعا لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معا، ورغم أن هناك علاقة وجدت بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي ورغم دلالتها الاحصائية إلا أن درجة الارتباط لم يكن عاليا، كالتوافق الاجتماعي وذلك لأن علاقة الذكاء الاجتماعي بالتوافق النفسي ليست مباشرة كما هو الحال بالنسبة للتوافق الاجتماعي وكذلك القيم الاجتماعية.
- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي تبعا لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معاً لصالح الذكاء الاجتماعي العالي والقيم الاجتماعية الوسطى. **(السيد،2005: 77-80)**

5-1-23- دراسة: <u>فونزالو ماستو وآن ماري فونتان (1995) Gonzolo Musitu & Anne-Marie Fontaine</u>

عنوان الدراسة: **<u>نسق القيم وتصورات أساليب التربية الوالدية في سن المراهقة: دراسة عبر ثقافية</u>**

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة المحددات الأسرية المساعدة على بناء نسق القيم الشخصية عند المراهقين، وقد حددت مجالها في تحليل محددات التصورات التي يكونها المراهقين عن علاقات الأولياء–أطفال داخل الإطار الأسري وعن قيم الأولياء أنفسهم.
- معرفة العلاقة بين قيم المراهقين وتصوراتهم عن الاتجاهات والسلوكات التربوية الوالدية، والعلاقة بين قيم المراهقين وقيم الأولياء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من:

- مراهقين من: إسبانيا، بولندا، إنجلترا، برتغال، كولومبيا. تتراوح أعمارهم بين 14–18سنة وعددهم 1792 مراهق.
- أولياء هؤلاء المراهقين وعددهم 1453.

أدوات الدراسة: تم اعتماد الأدوات التالية في الدراسة:

- استبيان تصور الأولياء (FG-89)
- سلم القيم حسب نظرية شوارتز Schwartz

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة بين تصور المراهق لأدوار ووظائف الأولياء وبين نسقه القيمي.
- عامل التفهم هو الذي يرتبط بنسبة أكبر مع مختلف القيم.
- انتقال القيم الاجتماعية يتم بواسطة الأسرة.
- المراهق الذي يدرك العلاقة ولي–طفل على أنها قهرية له سوء تقدير لقيم القوة والنجاح.
- إدراك إهمال ولامبالاة الأولياء يشكل عاملا ذو ارتباطات موجبة مع قيم التسيير الذاتي والكونية(العالمية) والعطف، وذو ارتباطات سالبة مع التقليد. **(بوفولة،2014، 121-123)**

5-1-24-دراسة: <u>عبد اللطيف خليفة (1992)</u>

عنوان الدراسة: **<u>ارتقاء القيم</u>**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على النسق القيمي لدى أفراد المراحل العمرية الثلاث: الطفولة المتأخرة– المراهقة المبكرة– المراهقة المتأخرة، وذلك بهدف استكشاف القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى أفراد كل مرحلة من هذه المراحل والأبعاد التي تنتظم من خلالها هذه القيم.

- استكشاف الأشكال أو المظاهر التي تتبلور من خلالها هذه القيمة والتغير الذي يطرأ عليها من مرحلة لأخرى بشكل يفصح عن مسار نموها وارتقائها عبر العمر (حتى يمكن الكشف عن منظور وارتقاء الإنسان القيمي).

عينة الدراسة: اتبع الباحث الأسلوب العرضي حيث درس مجموعات من الأفراد يمثلون ثلاث مراحل عمرية في وقت واحد، حيث تكونت عينة الدراسة الكلية من 800 تلميذ من المجتمع المصري المدارس الحكومية بحيث روعي فيها تمثل متوسط العمر كالآتى:

- 100 تلميذ من الذكور (9–11سنة) الصف 4 و5 ابتدائي
- 100 تلميذة (9–11سنة) الصف 4 و5 ابتدائي
- 150 تلميذ من الذكور (13–14سنة) الصف 2 اعدادي
- 150 تلميذة (13–14سنة) الصف 2 اعدادي
- 150 تلميذ من الذكور (16–17سنة) الصف 2 ثانوي
- 150 تلميذة (16–17سنة) الصف 2 ثانوي

حيث يشمل طلاب المستوى الثانوي على 70٪ علميين و30٪ أدبيين

أدوات الدراسة: قام الباحث بتطبيق مقياس للقيم من إعداده فى الصورة النهائية يقيس سبع قيم وكل قيمة بها عدد من البنود والقيم هي: 16 الإنجاز بندا، الاستقلال 11 بندا . الصدق 12بندا، الأمانة 11 بنود، الصداقة 9 بنود، التدين 12 بندا، المساواة 10 بنود، وجملة عدد بنود المقياس 81 بندا.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- البناء العاملى للقيم عبر المراحل العمرية الثلاث (الطفولة المتأخرة المتأخرة – المراهقة المبكرة المراهقة) ينتظم حول عاملين:
  - النسق القيمى العام: وهو عامل تزداد أهميته بتزايد العمر بشكل يتضح من اتجاه ارتقاء القيم نحو المزيد من العمومية والشمولية
  - التوجه نحو الاستقلال: مقابل التوجه نحو الآخرين.
- لا توجد فروق فى البناء العاملى للقيم بين الذكور والإناث داخل كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث.
- تشير النتائج إلى أن أهم جوانب التشابه بين أفراد المراحل العمرية الثلاث فى ظهور (عامل الإنجاز فى إطار الالتزام بالقيم الأخلاقية).

- ارتقاء نسق القيم يتجه نحو المزيد من التكامل والتداخل عبر العمر وتميزت مرحلة المراهقة (المبكرة والمتأخرة) عن مرحلة الطفولة بظهور عام للنسق القيمي يستوعب معظم المظاهر الفرعية لقيم (الإنجاز والمساواة والصدق والأمانة والعدالة)
- ظهور عامل السعي نحو إنجاز فى ظل مناخ يتسم بالتفرد والاستقلال.
- تميزت مرحلة الطفولة المتأخرة عن المراحل العمرية لها بظهور عامل للاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص أى ظهور عامل القدرة.
- تميزت مرحلة الطفولة بظهور عامل التوجه نحو الاستقلال مع الالتزام بالقيم الأخلاقية فى حين تميزت مرحلتا المراهقة (مبكرة ومتأخرة) بظهور عامل التوجه نحو الآخرين وإقامة علاقة معهم.
- الذكور أكثر توجها نحو الاستقلال والتفرد فى حين أن الإناث أكثر توجها نحو التفاعل مع الأصدقاء وبخاصة فى مرحلة المراهقة.
- تميزت الإناث عن الذكور فى المراحل العمرية الثلاث بظهور عامل (التوجه الديني)

أي أنه بوجه عام الرجال أكثر توجها نحو القيم المادية والإنجاز وأكثر بحثا عن المتعة والنساء أكثر توجها نحو القيم الدينية والسعادة الشخصية. والتناسق الداخلي أو خلو الحياة من الصراع، تقدير الذات والتناسق الداحلي أو خلو الحياة من الصراع.

5-1-26-دراسة: <u>لو ووونغ (1992)</u> <u>Lou. S & wang</u>

عنوان الدراسة: **<u>القيم السائجة لدي المراهقين في المجتمع الصيني</u>**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة التفضيلات القيمية لدى المراهقين الصينيين.

عينة الدراسة: مراهقين من المجتمع الصيني

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس القيم لروكيش

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- مسح القيم لروكيش أظهر تشديدا عظيما على القيم الشخصية ويتسم بالكفاءة.
- مال المراهقون لتفضيل نمط الحياة المبهج، المريح الحر، الممتع.
- أهم أربع قيم نمائية هي: الحرية، الصداقة الحقيقية، السعادة، الحياة المريحة.
- أقل القيم الغائية هي الحب (العاطفي) الناضج، الأمن القومي، الحياة المثيرة التطهر من الخطيئة.
- أهم أربع قيم الوسيلية هي المقدرة، المرح، تفتح العقل، العقلانية.
- أقل القيم الوسيلية هي المنطقية، التخيلية، النظافة، الطاعة. **(السيد،2005: 74-75)**

5-1-27-دراسة: محمد البطش وهاني الطويل 1990

عنوان الدراسة: البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من2000 طالب وطالبة

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– قيمة التدين والعمل ليوم الآخرة قد احتلت المرتبة الأولى في هرم القيم الغائية، بينما احتلت قيمة التضحية المرتبة الأولى في هرم القيم الوسيلية.

– وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس على متوسط الرتب التي احتلتها سبع عشرة قيمة وسيلية وإحدى عشرة قيمة غائية، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التخصص على متوسط الرتب التي احتلتها ست عشرة قيمة وسيلية، وإحدى عشرة قيمة غائية.

5-1-28- دراسة: عبد اللطيف خليفة (1989)

عنوان الدراسة: التغير في نسق القيم خلال سنوات الدراسة الجامعية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

– التعرف على الفروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في القيم.

– تحديد الترتيب القيمي لدى كل مجموعة من المجموعتين.

– تحديد العوامل أو الأبعاد التي ينتظم حولها نسق القيم لدى كل مجموعة.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 645 طالبا وطالبة من طلبة كليتي الآداب والحقوق بجامعة القاهرة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– أن بعض القيم قد زادت أهميتها لدى طلبة السنة الرابعة بالمقارنة بطلبة السنة الأولى، كما برزت أهمية بعض القيم لدى طلبة السنة الأولى مقارنة بطلبة السنة الرابعة.

– أظهرت النتائج وجود درجة عالية من التشابه والترتيب القيمي لدى المجموعتين، وأن نسق القيم لدى طلبة السنة الأولى ينتظم حول ثلاثة عوامل أساسية هي: التوجه نحو

الاستقلال، والإنجاز، وإقامة علاقات مع الآخرين، أما نسق القيم لدى طلبة السنة الرابعة فينتظم حول ثلاثة عوامل هي :التوجه الأخلاقي والديني، والإنجاز، والتوجه المادي الاجتماعي.

5-1-29- دراسة: محمد خليل (1989)

عنوان الدراسة: الحاجات النفسية والقيم لدى المتفوقين دراسيا دراسة تشخيصية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- معرفة الفروق في الحاجات والقيم لدى العينة
- معرفة ترتيب القيم لدى العينة

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند 0.01 لصالح الذكور من حيث الحاجة للاستقلال وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 لصالح الإناث في الحاجة للتواد وأيضاً بالنسبة للإناث وجدت فروق ذات دلالة عند 0.05 في الحاجة للمعاضدة.
- هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند 0.05 لصالح الذكور الحاجة إلى لوم الذات وأيضا عند 0.01 لصالح الإناث في الحاجة إلى التحمل.
- القيم المرغوبة لدى الطالبات تنتظم كما يلي: الدينية–الاجتماعية–النظرية–الجمالية–الاقتصادية–السياسية، وهو نفس تنظيم القيم المدركة.
- القيم المرغوبة لدى الطلبة تنتظم كمايلى: الدينية–النظرية –الاجتماعية–الاقتصادية–السياسية –الجمالية. **(السيد،2005: 73-74)**

5-1-30- دراسة: ليسلي (1987)Leslie

عنوان الدراسة: اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في كينيا نحو الديانة المسيحية

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى تقصي اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في كينيا نحو الديانة المسيحية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 694 طالبا وطالبة في ثلاث عشرة مدرسة ثانوية في ثلاث مقاطعات.

نتائج الدراسة: أظهرت أبرز نتائج الدراسة أن الاناث أكثر اتجاها نحو القيم الدينية من الذكور، وأن هناك علاقة قوية في الاتجاهات بين السلوك العملي والايمان بالقيم الدينية.

5-1-31- دراسة: لويس (1987) Luis

عنوان الدراسة: **القيم الشخصية وعلاقتها بالقيم التنظيمية**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القيم الشخصية والقيم التنظيمية في (بيرو).

عينة الدراسة: حللت القيم الشخصية لـ 151مديرا، وقورنت مع القيم الشخصية لـ 285موظفا

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياسا تكون من 45 فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي ذو دلالة إحصائية في القيم الدينية، والسياسية، والاقتصادية، وأن الإناث لديهن قيم دينية أعلى من الذكور، بينما كانت قيمهن الاقتصادية أقل من الذكور.

5-1-32- دراسة: عبد الحفيظ مقدم (1982)

عنوان الدراسة: **النسق القيمي لدى الطلبة الجزائريين**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة ترتيب القيم والنسق القيمي المنتشر لدى الطلبة الجزائريين في كلية العلوم الاجتماعية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 50 طالبا (26 ذكور و24 إناث) من طلاب السنة الأولى من تخصصات علم الاجتماع، التاريخ، علم النفس، الفلسفة

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار ألبورت وزملاؤه لقياس القيم

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- تحتل القيمة الاجتماعية المرتبة الأولى من القيم الستة، ثم القيمة النظرية، ثم القيمة الدينية، فالقيمة الاقتصادية والجمالية فالسياسية.
- توجد فروق طفيفة بين الذكور والإناث في القيم النظرية والسياسية والدينية لصالح الذكور، وفي القيم الجمالية والاجتماعية لصالح الإناث.
- هناك تقارب ملحوظ في القيم لدى الطلبة والطالبات يعود لكونهم يتعرضون لنمط واحد من التربية والتعميم أثناء المراحل الدراسية ونفس أنماط التنشئة الاجتماعية وكذلك لكونهم ينتمون لطبقات اجتماعية متقاربة.

5-2-الدراسات التي تناولت أنماط التعلم والتفكير:

5-2-1- دراسة: زهرية إبراهيم عبد الحق وصباح حمزة العجيلي (2015)

عنوان الدراسة: **السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء متغيرات جنس الطلبة والتخصص الأكاديمي والمستوى الجامعي

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 303 من الطلبة الجامعيين تم اختيارهم بطريقة عنقودية

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثتان الأدوات التالية:

- مقياس السيطرة الدماغية HDI
- قياس التفكير الإبداعي لتورانس

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- سيطرة النمط الأيسر من الدماغ لدى طلبة الجامعات، يليه النمط المتكامل وأخيرا النمط الأيمن.
- وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط السيطرة الدماغية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الإنسانية مقارنة بالتخصصات الطبية والهندسية
- عدم وجود فروق تعزى لمتغيري جنس الطلبة والمستوى الجامعي
- التفكير الإبداعي يرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ ثم المتكامل ثم الأيسر

5-2-2-دراسة: آلاء زياد محمد حمودة (2015)

عنوان الدراسة: **أنماط السيادة الدماغية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الأزهر**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة جامعة الأزهر ومستوى التفكير ما وراء المعرفي

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 549 (192طالبا و357طالبة) من طلبة جامعة الأزهر بغزة

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسون Schraw & Dennison 1994
- مقياس أنماط السيادة الدماغية لتورانس وزملائه

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى تحقيق النتائج التالية:

- النمط السائد لدى طلبة جامعة الأزهر هو النمط الأيمن ثم الأيسر ثم التكاملي
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في النمط السائد لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس أو التخصص
- مستوى التفكير ما وراء المعرفي للطلبة مرتفع
- وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لصالح الإناث
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط السيطرة الدماغية ومستوى التفكير ما وراء المعرفي

5-2-3-دراسة: يمينة عطال (2014)

عنوان الدراسة: أنماط السيادة النصفية للمخ ودرجة الفقدان السمعي ومهارات الكتابة (الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) دراسة ميدانية مقارنة على المعوقين سمعيا والعاديين

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- دراسة أثر كل من السيادة النصفية للمخ ودرجة الفقدان السمعي على مهارات الكتابة المتمثلة في الخط والإملاء والتعبير الكتابي لدى فئة المعوقين سمعيا والعاديين.
- دراسة الفروق في أنماط السيادة النصفية للمخ ومهارات الكتابة بين المعوقين سمعيا والعاديين.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على عينتين:

- 70 تلميذا وتلميذة من التلاميذ العاديين سنة رابعة وخامسة ابتدائي
- 50 تلميذا وتلميذة من التلاميذ العاديين سنة رابعة وخامسة ابتدائي من مدارس صغار الصم

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- اختبار لمهارات الكتابة من اعداد الباحثة
- استبيان أنماط السيادة النصفية من اعداد الباحثة

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- ترتيب أنماط السيادة النصفية للمخ بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي العاديين هو كالتالي:
  - ✓ بالنسبة للذكور: النمط السائد هو الأيسر ثم المتكامل ثم الأيمن
  - ✓ بالنسبة للإناث: النمط السائد هو المتكامل ثم الأيسر ثم الأيمن
  - ✓ بالنسبة للعينة ككل: النمط السائد هو الأيسر ثم المتكامل ثم الأيمن
- ترتيب أنماط السيادة النصفية للمخ بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي المعوقين سمعيا هو كالتالي:
  - ✓ بالنسبة للذكور: النمط السائد هو الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل
  - ✓ بالنسبة للإناث: النمط السائد هو الأيسر ثم المتكامل ثم الأيمن
  - ✓ بالنسبة للعينة ككل: النمط السائد هو الأيسر ثم المتكامل ثم الأيمن

5-2-4- دراسة: علي منصور وحياة ياسين النابلسي (2014)

عنوان الدراسة: السرعة الإداركية وعلاقتها بأساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الكرة الدماغية "دارسة ميدانية لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين السرعة الإداركية وأساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الكرة الدماغية وذلك لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في 180 طالبا وطالبة (37 ذكور و143 إناث) من السنة الثانية قسم الإرشاد النفسي بجامعة دمشق

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

- مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس وزملائه
- مقياس السرعة الإدراكية من اعداد (أكستروم–فرانش–هارمانوديرمين) تعريب الشرقاوي 1993

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد العينة على مقياس السرعة الإداركية وأدائهم على مقياس أساليب التعلم والتفكير المرتبطتين بنصفي الكرتين المخيتين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد العينة على مقياس السرعة الإداركية حسب متغير الجنس لصالح الإناث
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد العينة على مقياس أسلوب التعلم والتفكير المرتبطتين بنصفي الكرتين المخيتين حسب متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد العينة على مقياس السرعة الإداركية حسب متغير الاختصاص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد العينة على مقياس أسلوب التعلم والتفكير المرتبطين بنصفي الكرتين المخيتين حسب متغير الاختصاص.

5-2-5- دراسة: <u>ميرفت بنت محمد حمزة السليماني (2013)</u>

عنوان الدراسة: <u>أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة.</u>

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين وأساليب التعلم السائدة لعينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة تبعا للتخصص.
- معرفة العلاقة الارتباطية بين أنماط معالجة المعلومات وأساليب التعلم.

عينة الدراسة: كونت عينة الدراسة من249 من طالبات الصف الثالث الثانوي العلمي / الأدبي بمكة المكرمة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- مقياس أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ إعداد تورانس وآخرون 1984
- مقياس أساليب التعلم إعداد الهام وقاد 2007

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- أكثر أنماط معالجة المعلومات استخداما هو النمط المتكامل ثم الأيمن ثم الأيسر
- لا توجد فروق بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في أنماط معالجة المعلومات الأيمن والأيسر والمتكامل
- هناك علاقة إرتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين النمط الأيسر والمفاهيم المجردة وعلاقة إرتباطية سالبة بين النمط الأيمن والمفاهيم المجردة

5-2-6- دراسة: أزهار يحي قاسم (2011)

عنوان الدراسة: أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن، الأيسر لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتفكير التباعدي

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف إلى أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن، الأيسر) عند طلبة الصف الرابع العام في مركز محافظة نينوى
- قياس التفكير التباعدي
- التعرف على علاقة أنماط التفكير بالتفكير التباعدي

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة على 513 طالبا وطالبة (268 ذكور و245 إناث) من طلبة المرحلة الإعدادية

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة على الأدوات التالية:

- اختبار أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن، الأيسر) والذي أعده الدليمي 2005
- اختبار التفكير التباعدي

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فرق دال معنويا بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لاختبار أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن، الأيسر)
- وجود تغير في الأوساط الحسابية لعينة البحث لكل نمط من أنماط التفكير وباتجاه النمط الأيسر للدماغ.
- وجود علاقة ايجابية في نمط التفكير الأيمن والتفكير التباعدي
- وجود علاقة سلبية في نمط التفكير الأيسر والتفكير التباعدي

5-2-7- دراسة: خديجة بن فليس (2009)

عنوان الدراسة: أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين.

أهداف الدراسة: التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات في بعض المتغيرات المعرفية (أنماط السيادة النصفية للمخ، الإدراك البصري، الذاكرة البصرية).

عينة الدراسة: شملت الدراسة تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي، وقد بلغ حجم العينة 105 تلميذ في المرحلة الابتدائية (العاديين- ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة)

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة الأدوات التالية:

-إختبار الذاكرة البصرية لصلاح الشريف وآخرون.

-إختبار الإدراك البصري.

-إختبار أنماط معالجة المعلومات لكوفمان وكوفمان.

نتائج الدراسة:

-وجود فروق دالة في نمط المعالجة المتتابعة بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة لصالح العاديين.

-وجود فروق دالة في نمط المعالجة المتزامنة بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة.

-عدم وجود فروق دالة في نمط المعالجة المركب بين التلاميذ العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة.

-وجود فروق دالة في الإدراك البصري بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة.

- وجود فروق دالة في الذاكرة البصرية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والكتابة.

5-2-8- دراسة: <u>فؤاد طه طلافحه و عماد عبد الرحيم الزغول (2009)</u>

عنوان الدراسة: <u>أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص</u>

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين مثل هذه الأنماط باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على (490) طالبا وطالبة من طلبة جامعة مؤتة خلال الفصل الدراسي الصيفي من (2005)، من بينهم (305) طالب وطالبة من التخصصات الأدبية / العام الدراسي(2004) و(185) من التخصصات العلمية وبواقع (220) من الذكور و(270) من الإناث

أدوات الدراسة: طبق الباحثان على أفراد الدراسة مقياس تورانس وزملائه المعروف باسم " أسلوب تعلمك وتفكيرك نموذج أ"

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- النمط الأكثر شيوعا لدى طلبة جامعة مؤتة كان النمط الأيسر يليه الأيمن فالمتكامل

- أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم والتفكير بين الذكور والإناث
- وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام أنماط التعلم لدى طلبة التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية ولصالح طلبة التخصصات الأدبية

5-2-9- دراسة: مرتضى صالح شارب (2008)

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 130 تلميذا من السنة الثانية من المرحلة الإعدادية بمصر

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- دليل المعلم في وحدة الجهاز العصبي
- أوراق عمل التلاميذ
- اختبار تحصيلي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق
- مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم
- مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس وزملائه.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أنماط التعلم والتفكير في كل من النمط الأيمن والمتكامل لصالح المجموعة التجريبية، في حين الفروق غير دالة في النمط الأيسر.
- وجود فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتجاه نحو مادة العلوم.
- وجود أثر لاستخدام التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

5-2-10- دراسة: كالبانا وميريديلا (2007) Kalpana & Mridula

عنوان الدراسة: أنماط التعلم والتفكير Style Of Learning And Thinking

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة النمط (الأيمن، الأيسر) الذي يستخدمه تلاميذ المرحلة المتوسطة في تجهيز ومعالجة المعلومات
- تقصي أنماط التعلم والتفكير (الأيمن، الأيسر) السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 250 تلميذا من الجنسين من تلاميذ السنة الثامنة بالمرحلة المتوسطة في خمس متوسطات بانجلترا.

أدوات الدراسة: تم اعتماد اختبار أنماط التعلم والتفكير كأداة في هذه الدراسة

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام نمطي المخ في تجهيز المعلومات حيث يفضل الفروق في أنماط التعلم والتفكير وفقا لمتغيرات الجنس والصف والتخصص الدراسي.

5-2-11-دراسة: هناء بنت محمد سليمان الحازمي (2006)

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى طالبات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة

أهداف الدراسة: هدف البحث إلى تحديد مدى فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لطالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة باستخدام وحدة من منهج العلوم للصف (الثاني المتوسط)

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من 56 طالبة **من طالبات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة**

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس تورانس وزملائه لقياس أنماط التعلم والتفكير

نتائج الدراسة:

- سيطرة النمط الأيسر من أنماط التعلم والتفكير لدى طالبات المرحلة المتوسطة ثم النمط المتكامل وأخيرا النمط الأيمن.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير لصالح

التطبيق القبلي بالنسبة للنمط الأيسر ولصالح التطبيق البعدي بالنسبة للنمط الأيمن والمتكامل.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ عند تدريسهن بالطريقة التقليدية لمنهج العلوم لطالبات الصف الثاني متوسط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار أنماط التعلم والتفكير لصالح المجموعة الضابطة بالنسبة للنمط الأيسر ولصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للنمط الأيمن والمتكامل.

5-2-12- دراسة: زياد بركات (2005)

عنوان الدراسة: **أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض سمات النفسية والشخصية**

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على انماط التفكير والتعلم لدى طلبة الجامعة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة في ضوء متغيرات: الجنس، وبعد التفاؤل – التشاؤم، وبعدي الشخصية الانبساطية والعصابية، وبعض الاضطرابات الانفعالية كالقلق والاكتئاب والوسوسة والمزاجية

عينة الدراسة: تكونت عينة من (68) طالبًا وطالبة، منهم(33) طالبًا و (35) طالبة ممن يستخدمون اليد اليسرى في الكتاية وملتحقين باللدرسة في جامعة القدس المفتوحة منطقة طولكرم التعليمية

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث على الأدوات التالية:

- مقياس السيطرة المخية لقياس انماط التفكير
- مقياس سيلكمان لقياس التفاؤل والتشاؤم (Seligman Optimism Scale)
- مقياس أيزنك للشخصية Inventory Eyzenck Personality
- مقياس الاضطرابات الانفعالية

نتائج الدراسة:

- إن نمط التفكير والتعلم السائد لدى الطلبة المستهدفين بالدراسة هو النمط الايمن بمعنى إن السيطرة المخية السائدة للطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة هو النمط الايمن

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة على انماط السيطرة المخية تعزى لمتغيرات الجنس، وبعد الشخصية التفاؤل – التشاؤم، وبعدي الشخصية (الانبساطية – الانطوائية) و(الاتزان – الانفعال)
- وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة على مقياس السيطرة المخية بحيث تعزى الى الاضطرابات الانفعالية (القلق، والاكتئاب، والوسوسة، والمزاجية) لمصلحة الاضطرابات المزاجية والوسوسة

5-2-13- دراسة: ناصر عبد الله الحربي (2003)

عنوان الدراسة: علاقة الجمود الفكري (الدوجماتية) بأنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية للمدينة المنورة"

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- معرفة علاقة الجمود الفكري (الدوجماتية) بأنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية للمدينة المنورة.
- التعرف على الفروق في الجمود الفكري (الدوجماتية) ومظاهرها.
- معرفة الفروق في أنماط التعلم والتفكير وفقا لمتغيرات الجنس والصف والتخصص الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 200 طالب و200 طالبة من طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة من مختلف الصفوف والتخصصات العلمية والأدبية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس الجمود الفكري لروكيش.
- مقياس أنماط التعلم والتفكير

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجدت مظاهر سائدة في الجمود الفكري (الدوجماتية) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.
- أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من الجمود الفكري (الدوجماتية) والنمط الأيمن والمتكامل من أنماط التعلم والتفكير أما بالنسبة للنمط الأيسر فلا توجد علاقة دالة احصائيا بينهما.

- توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الجمود الفكري (الدوجماتية) وكذلك في نمط التعلم والتفكير.
- عدم وجود فروق في الجمود الفكري (الدوجماتية) لدى الطلاب والطالبات سواء بالنسبة للصف أو التخصص الدراسي وكذلك بالنسبة لأنماط التعلم والتفكير.

5-2-14- دراسة: محمد البيالي (1996)

عنوان الدراسة: العلاقة بين نصفي المخ ومستوى الأداء في حل المشكلات

Inferred Hemispheric Style And Problem Solving Performance

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين نمط السيادة النصفية ومستوى الأداء في حل المشكلات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 78 فردا (32 طالبا و46 طالبة) من طلبة جامعة الإمارات، أعمارهم بين 18 و29 سنة

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار أنماط التعلم والتفكير لتورانس وزملائه
- اختبار حل المشكلات (برج هانوي)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة احصائيا بين أنماط مجموعات الدراسة في حل المشكلات لصالح النمط الأيسر عند مقارنتهم بالنمطين الاخرين
- وجود فروق دالة احصائيا بين أنماط مجموعات الدراسة في حل المشكلات لصالح النمط المتكامل عند مقارنته بالنمط الأيمن

5-2-15-دراسة: القيسي (1990)

عنوان الدراسة: علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالابداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

الكشف عن علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالابداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية بمدينة عمان

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 724 طالبا من الجنسين من طلبة الصف العاشر منهم 357 طالبة و367 طالبا.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار تورنس للتفكير الإبداعي بصورتيها اللفظية والشكلية
- اختبار تورنس وزملائه (أسلوب تعلمك وتفكيرك)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- أن معامل الارتباط بين الدرجات الكلية على الابداع ودرجات أسلوب التعلم والتفكير الأيمن موجب وذو دالة إحصائية عند مستوى 0.01، أما معامل الارتباط فذو دالة إحصائية على الابداع وأسلوب التعلم والتفكير الأيسر سالب وذو دالة إحصائية عند مستوى 0.05.
- وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات لدى أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية على الابداع تعزى لأسلوب التعلم والتفكير السائد.
- أظهرت نتائج اختبار شيفي أن هناك فروق بين متوسطي درجات طلبة ذوي أسلوب التعلم والتفكير السائد الأيمن والطلبة ذوي أسلوب التعلم والتفكير السائد الأيسر وذلك لصالح الطلبة ذوي أسلوب التعلم والتفكير السائد الأيمن.
- وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد وعينة الدراسة على الاختبارات الشكلية والأصلية وتعزي إلى أسلوب التعليم والتفكير السائد.
- وجود فروق ذات دالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على أسلوب التعلم والتفكير الأيمن لصالح الذكور، أما الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على أسلوب التعلم والتفكير المتكامل فكان ذا دالة إحصائيى لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على أسلوب التعلم والتفكير. **(منصور والنابسي،2014: 185)**

5-2-16- دراسة: <u>نبيه إبراهيم إسماعيل (1987)</u>

عنوان الدراسة: <u>دراسة لأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من المتفوقين عقليا والعاديين من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية.</u>

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على أنماط السيادة المخية للمخ
- معرفة درجة التفوق العقلي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 134 تلميذا من الجنسين في المرحة الثانوية مقسمين إلى 68 من المتفوقين عقليا (33ذكور و35 اناث) و66 من التلاميذ العاديين (33ذكور و33إناث)

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار أنماط التعلم والتفكير الصورة "أ" لتورانس وزملائه لقياس السيادة النصفية
- اختبار كاتل للذكاء

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين عقليا والعاديين في النمط الأيمن والنمط المتكامل لصالح المتفوقين.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين العاديين والعاديات في النمط المتكامل لصالح العاديات.
- عدم وجود فروق بين المتفوقات والعاديات في أنماط السيادة النصفية للمخ. **(معمرية،2012: 150)**

5-3-الدراسات التي تناولت حل المشكلات:

5-3-1- دراسة: بن ناصر فرحات (2015)

عنوان الدراسة: علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي "دراسة ميدانية بولاية المسيلة"

أهداف الدراسة: هدف هذا البحث إلى الكشف عف العلاقة المحتملة بين أساليب التفكير كالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية بولاية المسيلة في ضوء متغيري الجنس والتخصص (العلمي / الأدبي)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 270 تلميذا وتلميذة من ثانويات دوائر ولاية مسيلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ
- مقياس حل المشكلات الذي أعده حمدي نزيه 1998

نتائج الدراسة: توصت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير كالقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب التفكير
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في حل المشكلات
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص
- هناك تباين (اختلاف) في درجات تفضيل تلاميذ عينة الدراسة لأساليب التفكير.

5-3-2- دراسة: نظيرة إبراهيم حسن غائب (2011)

عنوان الدراسة: استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- معرفة مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- معرفة دلالة الفروق في حل المشكلات وفقا لمتغيري الجنس(ذكور، إناث) والفرع الدراسي (علمي، أدبي)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 300 طالب وطالبة مناصفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة بعض المدارس الإعدادية والثانوية.

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة على مقياس حل المشكلات لناصر الدين أبو حماد 2007

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- امتلاك عينة البحث لمستوى عالي من قدرة حل المشكلات
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى حل المشكلات تبعا للفرع الدراسي (علمي، ادبي) لصالح الفرع العلمي

5-3-3- دراسة: <u>أسامة محمد الغريب (2011)</u>

عنوان الدراسة: <u>أبعاد حل المشكلات الاجتماعية المنبئة بكل من القلق والاكتئاب لدى طلاب كلية التربية الأساسية</u>

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من: حل المشكلات الاجتماعية، القلق، الاكتئاب

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 257 (124 ذكور و133 إناث) من طلاب وطالبات كلية التربية بالكويت بمتوسط عمري قدره 21.04

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس حل المشكلات الاجتماعية من اعداد الباحث
- مقياس جامعة الكويت للقلق
- مقياس بيك للاكتئاب

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- لا توجد فروق بين الجنسين في حل المشكلات الاجتماعية والاكتئاب
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في القلق لصالح الإناث

5-3-4- دراسة: <u>مصعب محمد شعبان علوان (2009)</u>

عنوان الدراسة: <u>تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية</u>

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- العلاقة بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

- إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي تعزى لمتغير الجنس.
- إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي تعزى لمتغير مستوى التحصيل.
- إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي تعزى لمتغير مكان السكن.
- إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.
- إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 270 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمدارس الصلاح الخيرية اختيرو بطريقة قصدية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس تجهيز المعلومات من إعداد الباحث
- مقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحث

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب في عينة الدراسة، حيث بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا في جميع معاملات الارتباط بين متوسطات درجات استجابات العينة على مقياس تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات وإجمال المجالات باستثناء المجال الوجداني في المقياسين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تجهيز المعلومات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث)
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث)
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تجهيز المعلومات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الصف العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تجهيز القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الصف العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر)
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تجهيز المعلومات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمتغير مستوى التحصيل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمتغير مستوى التحصيل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمكان السكن (قرية – مدينة– معسكر)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمكان السكن (قرية – مدينة– معسكر)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى للمستوى الاقتصادي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى للمستوى الاقتصادي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب عينة الدراسة تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي.

5-3-5- دراسة: مليحة نبيل(2003)

عنوان الدراسة: الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على علاقة الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى بالقدرة على حل المشكلات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 92 طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر

أدوات الدراسة: استخدم الباحث ثلاث اختبارات:

- اختبار الذاكرة قصيرة المدى وهو يتكون من قائمتين الأولى من عشرة كلمات لأشياء متنوعة (عربية) والثانية تتكون من عشرة كلمات لأسماء علم (أجنبية)

- اختبار الذاكرة طويلة المدى حيث يتضمن قصة عن منافسة بين لاعبي كرة قدم ينتمون إلى ناديين مختلفين، وتحتوي القصة على عشرة أسماء عربية غير مألوفة كي لا تكون سهلة في التذكر.

- اختبار القدرة على حل المشكلات، ويتكون من ثماني مشكلات متدرجة الصعوبة من مقرر الرياضيات للصف العاشر وهو من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلة ودرجاتهم في اختبار الذاكرة قصيرة المدى.

- توجد علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في اختبار الذاكرة طويلة المدى.

- جود علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات والتفاعل بين درجاتهم في كل من اختباري الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.

5-3-6- دراسة: <u>عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (2003)</u>

عنوان الدراسة: <u>القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا</u>

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على العلاقة بين حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة.

- الكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلي.

- المقارنة بين الموجودين والعاديين من البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة.

- الكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 236 طالبا (120 طالبا و116 طالبة)

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

- اختبار الذكاء العالي من إعداد السيد محمد خيري.

- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد عبد السلام عبد الغفار 1970

- اختبار التحصيل الدراسي من إعداد الباحثين.
- مقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحثين.
- مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة منطقية بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة حيث إن كلا منهما يتبع التنظيم العقلي المعرفي في الشخصية.
- اختلاف العلاقة في حالة العينة الكلية عنها في حالة المتفوقين عقليا.
- وجود فروق دالة إحصائيا في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة والتقويم لصالح العاديين.
- وجود تأثير لنوع الطالب على درجات الطلاب في جميع المقاييس ما عدا مقياس المراجعة والتقويم.
- وجود تأثير لمستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في جميع المقاييس.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات والتخطيط لصالح البنين.

5-3-7- دراسة: <u>عادل محمد العدل (2002)</u>

عنوان الدراسة: <u>تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة</u>

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من صدق نموذج دزريلا وصدق المقياس المعد في إطاره على عينة مصرية.
- التوصل إلى النموذج الذي يربط بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة.
- إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية من خلال فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة.
- دراسة تأثير فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة على القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في 176 طالبا بكلية الزقازيق .

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس فعالية الذات في صورة عبارات.
- مقياس المخاطرة في صورة مواقف من إعداد الباحث.

- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية من إعداد دزريلا ونيزو ترجمة وتقنين الباحث إعداد.

نتائج الدراسة: توصل الباحث من خلال دراسته إلى النتائج التالية:

- تطابق نموذج حل المشكلات الاجتماعية على عينة البحث مع ما اقترحه دزريلا.
- وجود مسار للعلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية وفعالية الذات.
- إمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية وفعالية الذات.
- وجود تأثير لفعالية الذات على درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقاييسه الفرعية.
- لا يوجد تأثير للاتجاه نحو المخاطرة أو التفاعل الثنائي بين فعالية الذات والاتجاه نحو المناظرة.

5-3-8- دراسة: <u>فتحي مصطفى الزيات (1984)</u>

عنوان الدراسة: **<u>نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات</u>**

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على مدى ارتباط كل من السن والذاكرة والمستوى التعليمي كمؤشر للبنية المعرفية بمستوى الأداء على حل المشكلات.
- التعرف على الوزن النسبي لدور كل من هذه المتغيرات الثلاث في التباين الكلي لمستوى الأداء على حل المشكلات عند اختلاف المرحلة العمرية والمستوى التعليمي.
- التعرف على أي من هذه المتغيرات ذو تفاعل موجب التأثير في مستوى الأداء على حل المشكلات.
- التوصل إلى معادلات يمكن بموجبها التنبؤ بمستوى الأداء على حل المشكلات.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على 100 طالب وطالبة منهم 65 طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس سنة ثالثة شعبة بيولوجي، و35 طالبا وطالبة من طلاب الدبلوم الخاص السنة الثانية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار الذاكرة وهو أحد اختبارات بطارية اختبارات فلاتجان لتصنيف
- مقياس حل المشكلات.

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- حل المشكلة يتطلب سعة تذكرية تسمح بمعالجة المعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة المدى لطبيعة الموقف المشكل ومتطلباته.
- ذاكرة الفرد الأكثر معرفة وخبرة لديه مخزون من استراتيجيات الحلول التي سبق له استخدامها في مشكلات قد تكون مماثلة أو مشابهة للمشكلة له قدرة أكبر على حل المشكلات.
- هناك ارتباط وثيق بين البنية المعرفية (المستوى التعليمي) وسعة الذاكرة لدى الفرد، وأن حل المشكلة كأي نشاط عقلي يكون محكوما بطبيعة التكوين العقلي ومستوى الأداء على أي مشكلة أو مهمة من المهام هو دالة مشتركة لكل من محددات المشكلة.

5-4- الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار:

5-4-1- دراسة: لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي (2011)

عنوان الدراسة: اتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الانفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى اتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بعمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية (من أفراد العينة).
- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بعمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية (من أفراد العينة، على وفق متغيري: النوع الاجتماعي، ومدة الخدمة.
- مستوى كفايات الذكاء الإنفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بعمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية (من أفراد العينة.
- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى كفايات الذكاء الانفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بعمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية (من أفراد العينة، على وفق متغيري: النوع الاجتماعي، ومدة الخدمة).
- العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين اتخاذ القرار وكفايات الذكاء الانفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية المتمثلة بعمداء الكليات، ومعاونيهم، ورؤساء الأقسام الدراسية (من أفراد العينة، على وفق متغيري: النوع الاجتماعي، ومدة الخدمة).

عينة الدراسة: شملت العينة 400 فردا بنسبة 72 من القيادات الجامعية بالطريقة الطبقية العشوائية بواقع 345 ذكور و55 إناث منهم 68 عميد كلية و56 معاون عميد و276 رئيس قسم موزعين على فئتين بحسب مدة الخدمة وهما 10 سنوات فأقل وأكثر من 10 سنوات.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بالاعتماد على الأدوات التالية:

- مقياس اتخاذ القرار من اعداد الباحثة
- مقياس كفايات الذكاء الانفعالي من اعداد الباحثة في 2005

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة من خلال دراستها إلى النتائج التالية:

- بلغ عدد أفراد القيادات التربوية الجامعية الذين توصلوا إلى مستوى جيد في اتخاذ القرار 47 فردا بنسبة 11.8٪ من مجموع العينة، بينما الذين توصلوا إلى مستوى متوسط بلغوا 80.8٪ من مجموع العينة. وبالتالي فإن العينة المتكونة من أفراد القيادات التربوية الجامعية يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار بمستويين جيد ومتوسط.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس في مستويات اتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة تبعا لمتغير مدة الخدمة في مستويات اتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية لصالح ذوي الخدمة الطويلة (أكثر من 10 سنوات).

- يوجد تفاعل بين متغيري الجنس ومدة الخدمة في مستويي اتخاذ القرار لدى القيادات التربوية الجامعية.

- بلغ عدد أفراد القيادات التربوية الجامعية الذين توصلوا إلى مستوى عال من كفايات الذكاء الانفعالي 69 فردا بنسبة 17.3٪ من مجموع العينة، بينما الذين توصلوا إلى مستوى متوسط بلغوا 257 فردا بنسبة 64.2٪ من مجموع العينة. وبالتالي فإن العينة المتكونة من أفراد القيادات التربوية الجامعية يمتلكون كفايات الذكاء الانفعالي بمستويين عال ومتوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس في مستويات كفايات الذكاء الانفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة تبعا لمتغير مدة الخدمة في مستويات كفايات الذكاء الانفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية.

- لا يوجد تفاعل بين متغيري الجنس ومدة الخدمة في مستويي كفايات الذكاء الانفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتخاذ القرار وكفايات الذكاء الانفعالي.

5-4-2- دراسة: علي صكر جابر الخزاعي (2009)

عنوان الدراسة: القدرة على اتخاذ القرار وفق كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة الجامعة

أهداف الدراسة: يستهدف البحث الحالي تحقيق ما يلي:

- معرفة مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، وعلى وفق كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والجنس.
- معرفة الفروق في مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري كفاءة التمثيل المعرفي والجنس والتفاعل بينهما.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 300 وطالبة (165ذكور و135 إناث) من طلبة الصف الرابع جامعة القادسية الدراسة الصباحية للعام الدراسي 2008- 2009

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس القدرة على اتخاذ القرار المكيف من ريزان علي إبراهيم 2004
- مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لمحمد حسين العبد الله 2006 لكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار تبعا لمتغيري كفاءة التمثيل المعرفي والجنس لصالح الذكور
- وجود تأثير دال لمستوى التمثيل المعرفي على القدرة على اتخاذ القرار حيث كان تباين التمثيل المعرفي مصحوبا بتباين القدرة على اتخاذ القرار، وهذا يعني أن عملية الإعداد والتحضير والمعالجة للمعلومات ومستوى تمثيلها معرفيا تسهم في مستوى متنامي من اتخاذ قرار صحيح أي أنها خطوة سابقة لذلك ومنتجه لها، أي أن خصائص التمثيل المعرفي تقف خلف النشاط المنتج للقرارات الموضوعية بحسب جودة وكفاءة التمثيل المعرفي.

5-4-3- دراسة: جنيفر و ليزا (2006) Jennifer S. Lerner and Larissa Z. Tiedens

عنوان الدراسة: وصف لصانع القرار الغاضب :تقييم الاتجاهات وتأثيرها في الإدراك **Portrait of the angry decision maker: how appraisal tendencies shape anger's influence on cognition**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- استطلاع آراء عينة من المديرين المساهمين في صناعة القرار.
- معرفة تأثير الغضب في الحكم واتخاذ القرار.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تأثير الغضب يختلف عن غيره من المشاعر السلبية في اتخاذ القرار.
- الغضب يؤدي إلى توقف التفكير بعقلانية وبخيارات بديلة.
- الغضب يزيد من احتمال انحراف القرار عن تحقيق الأهداف الموضوعة نتيجة التسرع وعدم التروي وأخذ المعلومات كلها بالحسبان.

5-4-4- دراسة: ولاء السيد عبد السلام شحاتة (2005)

عنوان الدراسة: دراسة نفسية لمتخذي القرار في بعض مجالس الأقسام العلمية

أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة تحقيق ما يلي:

- تعرف كلا من سلوك اتخاذ القرار والأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد) لدى عينة الدراسة.
- تعرف العلاقة بين سلوك اتخاذ القرار والأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد) لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات المصرية من الجنسين.
- اختبار فرضية وجود علاقة ارتباطية بين سلوك اتخاذ القرار وفقا لمتغيرات (الأسلوب المعرفي الاستقلال، والمخاطرة، والجنس، والقدرة على القيادة التربوية، الفعالية الذاتية) لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة

عينة الدراسة: تكونت العينة من90 رئيسا لمجلس الأقسام العلمية من الجنسين بواقع 45 من الذكور و45 من الإناث من الجامعات المصرية ومن التخصصين (العملي والنظري) اختيرو بالطريقة الطبقية العشوائية.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استعملت الأدوات الآتية:

- مقياس سلوك اتخاذ القرار.
- مقياس الفعالية الذاتية.
- اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).
- اختبار تفضيل المخاطرة
- اختبار القدرة على القيادة التربوية.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى تحقيق النتائج الآتية:

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك اتخاذ القرار والأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد) على المجال الإدراكي لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة من الذكور والإناث.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك اتخاذ القرار والقدرة على القيادة التربوية لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة من الذكور والإناث.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك اتخاذ القرار والفعالية الذاتية لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة من الذكور والإناث.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك اتخاذ القرار وسلوك المخاطرة لدى رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة من الذكور والإناث.
- توجد فرق ذو دلالة إحصائية في سلوك اتخاذ القرار لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ) ولكن الفرق لصالح الذكور.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد) لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ) ولكن الفرق لصالح الذكور.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في القدرة على القيادة لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ) ولكن الفرق لصالح الذكور.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الفعالية الذاتية لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ) ولكن الفرق لصالح الذكور.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في سلوك المخاطرة لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية بالجامعة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذ – أ) ولكن الفرق لصالح الذكور.
- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في سلوك اتخاذ القرار لدى رؤساء مجالس الأقسام العلمية تبعا لمتغير نوع الكلية (العلمية – النظرية)

5-4-5- دراسة: ريزان إبراهيم (2004)

عنوان الدراسة: أنماط الشخصية (A-B) وعلاقتها بالميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام سمات أنماط الشخصية (A-B) في تباين أعراض الميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 500 طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من أقسام الكليات التابعة لجامعة صلاح الدين في إقليم كردستان.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- مقياس القدرة على اتخاذ القرار من اعداد الباحثة
- مقياس أنماط الشخصية (A-B) من اعداد الباحثة
- مقياس الميول العصابية من اعداد الباحثة

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- وجود مستوى منخفض على مقياس القدرة على إتخاذ القرار.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الشخصية (A-B) والقدرة على إتخاذ القرار
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين أعراض الميول العصابية والقدرة على إتخاذ القرار ماعدا الأعراض القسرية إذ كانت العلاقة بينها وبين إتخاذ القرار غير دالة احصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في القدرة على إتخاذ القرار تبعا لمتغير التخصص الدراسي.
- ظهور إسهام دال معنويا لسمات الشخصية في القدرة على إتخاذ القرار

5-4-6- دراسة: تاغارد Thagard.P (2001)

عنوان الدراسة: كيفية اتخاذ القرارات :التماسك، والعاطفة، والاستدلال العملي

How to make decisions: Coherence, emotion, and practical inference

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- تزويد الطلاب وغيرهم من الباحثين بنموذج صنع القرار الكفء والفعال على حد سواء.
- التوضيح أن عملية الاستدلال لا تتم أو تنتج ببساطة عن طريق القياس المنطقي العملي أو حسابات التكلفة والفائدة، ولكنها تتطلب تقييما للتماسك سلبا وإيجابا للأهداف المترابطة والإجراءات المتعلقة بها.

نتائج الدراسة: توصل الباحث من خلال دراسته إلى النتائج التالية:

- أن العقل والعاطفة لا يستلزم أن يكونا في صراع مع بعضها بعضا، وإذا كان حكم العاطفية ينشأ من تقييم التماسك ويأخذ في الحسبان الإجراءات ذات الصلة والأهداف والعلاقات بينهما، فإنه يستلزم التروي في ربط مختلف البيانات والمعلومات المتوافرة بغية زيادة كفاءة القرار المتخذ وفعاليته.
- إتباع الإجراء المعتمد على الحدس المبني على المعلومة، والتأكيد أن القرارات يمكن أن تكون بديهية ومعقولة في آن معا.

5-4-7- دراسة: <u>سميحة كرم توفيق وعبد الرحمن سيد سليمان (1995)</u>

عنوان الدراسة: <u>مصدر الضبط (داخلي – خارجي) وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة</u>

أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف مصدر الضبط (داخلي– خارجي) لدى أفراد العينة.
- التعرف على مستوى القدرة على اتخاذ القرار.
- التعرف العلاقة بين مصدر الضبط (داخلي– خارجي) والقدرة على اتخاذ القرار.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 3000 طالبا وطالبة من طلبة الجامعة من قطر ومصر وأستراليا.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف البحث استعمل الباحثان الأدوات التالية:

- مقياس موقع الضبط (الداخلي –الخارجي) لروتر (Rotter)
- اختبار القدرة على اتخاذ القرار الذي صيغ على شكل مواقف من الحياة.

نتائج الدراسة: توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور –إناث)
- وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور في القدرة على اتخاذ القرار في بين عينتي قطر ومصر، ومصر وأستراليا، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور في عينتي قطر واستراليا.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور في مصدر الضبط في عينتي قطر وأستراليا، واستراليا ومصر، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين عينتي قطر ومصر.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث في القدرة على اتخاذ القرار، وفي مصدر الضبط بين عينتي قطر وأستراليا، واستراليا ومصر، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث بين عينتي قطر ومصر.
- العلاقة بين المفهومين بشكل عام علاقة غير خطية، لأن بعض مرتفعي القدرة على اتخاذ القرار لا يكونوا بالضرورة مرتفعين في الضبط الداخلي، وبعض منخفضي القدرة على اتخاذ القرار يعتقدون أن سلوكهم هو الذي ينبغي أن يحدد التدعيمات التي ينالونها، وهذا ما أكدته النتائج الخاصة بمصدر الضبط (داخلي – خارجي) بوصفه متغير مستقل في علاقته بالقدرة على اتخاذ القرار بوصفها متغير تابع.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينات الثلاثة في القدرة على اتخاذ القرار ومصدر الضبط تبعا لمتغير الجنسية.

➢ **التعليق على الدراسات السابقة:**

➢ **التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالنسق القيمي:**

✓ **من حيث المتغيرات:** انقسمت الدراسات إلى قسمين:

– القسم الأكبر من الدراسات ركز على دراسة النسق القيمي كمتغير أساسي ووحيد كدراسة **إبراهيم عبدة صعدي و أحمد صلاح الدين أبو الحسن (2013)** التي اهتمت بتقييم النسق القيمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية ودراسة **سعدية سي محمد (2013)** التي اهتمت بدراسة الأنساق القيمية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية ودراسة **بشير معمرية(2009)** التي اهتمت بدراسة التغير في ارتقاء القيم لدى ثلاث مجموعات عمرية من الجنسين ودراسة **عبد الله عبد المنعم (2008)** التي اهتمت بدراسة الأنساق القيمية لدى الشباب الجامعي في ضوء المستجدات العالمية ودراسة **محمد رأفت محمد صابر الجارحي (2007)** التي اهتمت تنمية بعض القيم التربوية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرة اليابان ودراسة **حنان مرزوق حسين أحمد (2004)** التي اهتمت بدراسة فاعلية برنامج لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع ودراسة **ناصر المخزومي (2004)** التي اهتمت بدراسة الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير ودراسة **عبد اللطيف خليفة (1992)** التي اهتمت بدراسة ارتقاء القيم وتطورها ودراسة **لو وونغ (1992)** **Lou. S & wang** التي بحثت في القيم السائدة لدى المراهقين في المجتمع الصيني ودراسة **عبد الحفيظ مقدم (1982)** التي بحثت عن النسق القيمي لدى الطلبة الجزائريين.

– القسم الثاني من الدراسات اهتم بتناول النسق القيمي بربطه بمتغير واحد أو عدة متغيرات أخرى كدراسة **بوفولة بوخميس (2014)** ودراسة **مزوز بركو (2014)** ودراسة **فونزالو ماستو آن ماري فونتان (1995)** اللتي اهتمت بالأساليب التربوية والقيم ودراسة **غانم جاسر البسطامي (2008)** التي اهتمت بدراسة أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة ودراسة **سعيد علي الحسنية (2005)** التي بحثت في دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة ودراسة **إبراهيم السيد أحمد السيد (2005)** حول البناء القيمى وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز و**دراسة علي مهدي**

كاظم (2002) حول القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ودراسة صالح حسن الداهري و**نبيل صالح سفيان(2001)** حول الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي ودراسة **جورجاز(1991) Georgas** التي هدفت إلى التعرف إلى عملية التثاقف الأسري وأثره على القيم.

مع ملاحظة تنوع في تناول القيم إما كنسق متكامل، أو التخصص في دراسة قيمة معينة سواء اجتماعية أو دينة

- ✓ **من حيث الأهداف:** اختلفت أهداف الدراسات وفق ثلاث إتجاهات

- الاتجاه الأول من الدراسات هدف إلى التعرف على النسق القيمي لدى عينات الدراسات وتقييمه وكذا ترتيب القيم لديهم، كما هدفت إلى تحري الفروق بين الجنسين في المنظومة القيمة المتبناة.
- الاتجاه الثاني من الدراسات هدف إلى تقصي طرق تنمية القيم كليا (النسق القيمي ككل) أو جزئيا (قيمة معينة) واقتراح برامج أو استراتيجيات لتحسينها أو إعادة تنظيمها وترتيبها وفق نسق محدد.
- الاتجاه الثالث من الدراسات هدف إلى دراسة القيم في تأثيرها أو تأثرها بمتغيرات كدورها في الوقاية من الجريمة أو علاقتها بمتغيرات: التنشئة الاجتماعية، الدافعية للإنجاز، التوافق النفسي والاجتماعي، تصورات أساليب المعاملة الوالدية، الحاجات النفسية، السلوك، الممارسات الدينية، سلوك الغش.

- ✓ **من حيث المنهج:** تموقعت كل الدراسات ضمن منهجين: المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، مع ملاحظة أن غالبية الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي بمختلف أساليبه وأنواعه.

- **فيما يخص المنهج الوصفي:** نجد ضمن هذا المنهج الدراسات التي اعتمدت المسح كدراسة **إبراهيم عبده صعدي و أحمد صلاح الدين أبو الحسن (2013)** ودراسة **محمد جعفر محمد (2005)** ودراسة **فايزة إسماعيل(2002)**، والدراسات التي اعتمدت التحليل والارتباط كدراسة **إبراهيم السيد أحمد السيد (2005)**، دراسة **علي مهدي كاظم (2002)** ودراسة **صالح حسن الداهري ونبيل صالح سفيان(2001)**، والدراسات التي اعتمدت المقارنة كدراسة **بوفولة بوخميس (2014)** ودراسة **بوعطيط سفيان (2012)**

ودراسة **محمد حسن العمايرة وتيسير الخوالدة وعاطف يوسف (2012)** ودراسة **بشير معمرية(2009)**، إضافة إلى الطريقة التتبعة كدراسة **نبيل سفيان (2002)**.

كما نلاحظ أن من الدراسات الوصفية من اعتمدت أسلوبا واحدا في الدراسة، لكن غالبيتها جمعت بين أسلوبين فأكثر.

- **فيما يخص المنهج التجريبي:** نجد بعض الدراسات التي اعتمدت التجريب كمنهج في دراسة القيم كدراسة **غانم جاسر البسطامي (2008)** ودراسة **حنان مرزوق حسين أحمد (2004)** والتي اعتمدت على برامج وأساليب للتأثير في النسق القيمي. وتجدر الإشارة أن قلة الدراسات القيمية وفق المنهج التجريبي تعزى إلى الصعوبة التي تكمن في متغير القيمة بحد ذاته طبيعة ومفهوما وتكوينا.

✓ **من حيث العينة:** الملاحظ أن أغلب الدراسات اعتمدت على عينة الطلبة الجامعيين من الجنسين خاصة من ذوي التخصصات الإنسانية، في حين اعتمدت دراسة **سعيد علي الحسنية (2005)** على عينتين من الراشدين من (طلاب جامعيين ومساجين نزلاء بمؤسسة عقابية) ومن الدراسات من اهتم بمرحلة الطفولة كدراسة **محمد رأفت محمد صابر الجارحي (2007)** التي اعتمدت على تلاميذ الابتدائي ودراسة **مزوز بركو(2014)** وكذا دراسة **حنان مرزوق حسين أحمد (2004)** اللتين اهتمتا بعينة أطفال الشوارع. ومن الدراسات من اعتمدت على عينة المراهقين المتمدرسين في المستوى الثانوي كدراسة **سعدية سي محمد (2013)** التي اهتمت بدراسة الأنساق القيمية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية ودراسة **فونزالو ماستو وآن ماري فونتان (1995)** ودراسة **لو ووونغ (1992) Lou. S & wang** ودراسة **ليسلي (1987)Leslie** في حين كانت دراستي **عبد اللطيف خليفة (1992)** ودراسة **وماك (1981) Womack** أكثر شمولا وغطت المراحل الدراسية الثلاثة: ابتدائي ومتوسط وثانوي (طفولة ومراهقة) في حين كل من دراسة **بوفولة بوخميس(2014)** ودراسة **غانم جاسر البسطامي(2008)** اهتمتا بعينة الأحداث الجانحين.أما دراسة **بوعطيط سفيان (2012)** ودراسة **لويس (1987)Luis** فقد اعتمدت على الراشدين العمال. كما نلاحظ تعدد وتنوع الجنسيات التي تم إجراء الدراسة عليها: جزائريين وعرب (مصريين، عراقيين، أردنيين، سعوديين، عمانيين) وآسياويين (الصين أندونيسيا، ماليزيا) وغربيين (إسبانيا، بولندا، إنجلترا، برتغال، كولومبيا، البيرو، الولايات المتحدة الأمريكية) وأفارقة(كينيا)

✓ **من حيث الأدوات:** اعتمدت الدراسات على ثلاثة أنواع من الأدوات لقياس القيم وهي:

- **الاختبارات والمقاييس العالمية:** وأهمها اختبار القيم لالبروت وفيرنون وليندزي سواء الذي عربه عطية محمود هنا أو الصورة المختصرة من الاختبار الذي أعده أبو النيل، ومقياس القيم الفارقة الذي وضعه مقياس القيم الفارقة الذي وضعه برنس R.Prince وأسماه The Differential Values Inventory ومقياس القيم الفارقة لروكيش .Rokeach.M
- مقاييس القيم التي تم اعدادها من طرف الباحثين أنفسهم حسب خصائص كل دراسة.
- الاستبيانات متعددة الأبعاد والمحاور والتي احتوت القيم كبعد فيها، وهي من اعداد الباحثين كل حسب موضوع وأهداف بحثه.

✓ **من حيث النتائج:** توصلت الدراسات في نتائجها إلى ما يلي:

- **بالنسبة للدراسات التي تناولت ترتيب القيم:** اتفقت في أغلبها على تصدر القيم الدينية لدى مختلف عينات الدراسة وتأخر القيم السياسية والدينية إلى ذيل الترتيب، في حين ظهر الاختلاف في تموقع وترتيب القيم الأخرى باختلاف المراحل العمرية للعينات وكذا الجنسيات.
- **بالنسبة للدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين:** تباينت في نتائجها بين دراسات لم تجد أي فروق بين الجنسين في النسق القيمي، كدراسة **عبد الله عبد المنعم (2008)** وداسة **غانم جاسر البسطامي (2008)** ودراسات وجدت فروقا جزئية في بعض القيم ولم تجدها في أخرى **كدراسة سعدية سي محمد (2013)** التي اهتمت بدراسة الأنساق القيمية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية و**دراسة محمد حسن العمايرة وتيسير الخوالدة وعاطف يوسف (2012)** ودراسة **غصن الجعفري**، دراسة **نبيل سفيان (2002)** مع اختلاف وتباين في نوع القيم حسب كل دراسة.
- **بالنسبة للدراسات التي تناولت الفروق بين المستويات الدراسية:** تباينت في نتائجها بين دراسات لم تجد أي فروق بين المستويات الدراسية والتخصصات كدراسة **إبراهيم عبدة صعدي وأحمد صلاح الدين أبو الحسن (2013)** ودراسة **عبد الله عبد المنعم (2008)** ودراسة **ناصر المخزومي (2004)** وبين دراسات وجدت فروقا جزئية في

بعض القيم كدراسة **بوعطيط سفيان (2012)** ودراسة **محمد حسن العمايرة وتيسير الخوالدة وعاطف يوسف (2012)** ودراسة **غصن الجعفري (2002)**.

- **بالنسبة للدراسات التي تناولت الفروق بين العاديين والمنحرفين:** حيث توصلت دراسة **سعيد علي الحسنية (2005)** إلى اختلاف الاتجاهات نحو القيم والتمسك بها لصالح الطلبة العاديين مقابل المساجين، في حين كانت دراسة **غانم جاسر البسطامي 2008** نتائجها معاكسة، حيث لم تجد فروقا بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في ترتيب القيم.

➢ التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بأنماط التعلم والتفكير:

✓ **من حيث المتغيرات:**

أغلب الدراسات اعتمدت متغير أنماط التعلم والتفكير كمتغير أساسي مع ربطه بمتغيرات أخرى ذات طابع معرفي كما في دراسة **زهرية إبراهيم عبد الحق وصباح حمزة العجيلي (2015)** التي اهتمت بدراسة السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي ودراسة **القيسي (1990)** حول علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالابداع والجنس ودراسة **آلاء زياد محمد حمودة (2015)** حول أنماط السيادة الدماغية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي ودراسة **علي منصور وحياة ياسين النابلسي (2014)** حول السرعة الإداركية وعلاقتها بأساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الكرة الدماغية ودراسة **ميرفت بنت محمد حمزة السليماني (2013)** حول أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم ودراسة **بن فليس خديجة (2009)** التي اهتمت بدراسة أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين حيث اعتمدت على متغير أنماط السيادة النصفية كمرادف لأنماط التعلم والتفكير ودراسة **أزهار يحي قاسم (2011)** حول أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتفكير التباعدي ودراسة **زياد بركات (2005)** حول أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض سمات النفسية والشخصية ودراسة **مرتضى صالح شارب (2008)** التي بحثت عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم ودراسة **محمد البيالي (1996)** التي بحثت في العلاقة بين نصفي المخ ومستوى الأداء في حل المشكلات. في حين نجد بعض الدراسات القليلة كان متغير أنماط التعلم والتفكير هو المتغير الوحيد موضوع الدراسة، كما في دراسة **فؤاد طه طلافحه وعماد عبد الرحيم الزغول (2009)** حول أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص ودراسة **هناء بنت محمد سليمان الحازمي (2006)** التي اهتمت بفاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ ودراسة **كالبانا وميريديلا (2007) Kalpana & Mridula** التي اهتمت بدراسة أنماط التعلم والتفكير تلاميذ المرحلة المتوسطة Style Of Learning And Thinking ودراسة **ناصر عبد الله الحربي (2003)** التي اهتمت بدراسة العلاقة الجمود الفكري (الدوجماتية) بأنماط التعلم والتفكير

ودراسة **نبيه إبراهيم إسماعيل (1987)** التي بحثت في أنماط التعلم والتفكير لدى عينة من المتفوقين عقليا والعاديين.

✓ **من حيث الأهداف:**

هدفت كل الدراسات التي تناولت أنماط التعلم والتفكير بدرجة أساسية إلى معرفة النمط السائد لدى عينات الدراسات، كما هدفت إلى تحري الفروق في الأنماط الثلاثة (الأيمن، الأيسر، المتكامل) وفقا لمتغيرات الجنس والمستوى والتخصص الدراسي، إضافة إلى دراسة الأثر كما في الدراسات التجريبية وكذا دراسة العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير وبين متغيرات أخرى غالبا معرفية.

✓ **من حيث المنهج:**

تم اتباع خطوات المنهج الوصفي في أغلب الدراسات فنجد دراسة **زهرية إبراهيم عبد الحق وصباح حمزة العجيلي (2015)** ودراسة **آلاء زياد محمد حمودة (2015)** ودراسة **علي منصور وحياة ياسين النابلسي (2014)** ودراسة **ميرفت بنت محمد حمزة السليماني (2013)** ودراسة **أزهار يحي قاسم (2011)** ودراسة **زياد بركات (2005)** ودراسة **ناصر عبد الله الحربي (2003)** ودراسة **محمد البيالي (1996)** ودراسة **القيسي (1990)** اعتمدت المنهج الوصفي بأسلوبي الارتباط والمقارنة، بينما دراسة **يمينة عطال (2014)** ودراسة **خديجة بن فليس(2009)** ودراسة **كالبانا وميريديلا (2007)** ودراسة **نبيه إبراهيم إسماعيل (1987)** اعتمدت أسلوب المقارنة، في حين تم اتباع المنهج التجريبي في دراسة **مرتضى صالح شارب (2008)** التي بحثت عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ودراسة **هناء بنت محمد سليمان الحازمي (2006)** حول فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى طالبات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة

✓ **من حيث العينة:**

اتفقت كل الدراسات على البحث في عينة المتمدرسين، ولكنها تباينت في تناول المرحلة الدراسية، فنجد كلا من دراسة دراسة **يمينة عطال (2014)** ودراسة **خديجة بن فليس (2009)** اهتمت بتلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما دراسة **أزهار يحي قاسم (2011)** ودراسة **مرتضى صالح شارب (2008)** ودراسة **كالبانا وميريديلا (2007)** ودراسة **هناء بنت محمد سليمان**

الحازمي (2006) ودراسة **القيسي (1990)** اهتمت بتلاميذ المرحلة المتوسطة، أما دراسة ميرفت بنت محمد حمزة **السليماني (2013)** ودراسة **ناصر عبد الله الحربي (2003)** ودراسة **نبيه إبراهيم إسماعيل** (1987) اهتمت بطلبة المرحلة الثانوية، في حين كانت عينة دراسة **زهرية إبراهيم عبد الحق وصباح حمزة العجيلي (2015)** ودراسة **آلاء زياد محمد حمودة (2015)** ودراسة **علي منصور وحياة ياسين النابلسي (2014)** ودراسة **فؤاد طه طلافحه وعماد عبد الرحيم الزغول (2009)** ودراسة **زياد بركات (2005)** ودراسة **محمد البيالي (1996)** من طلبة الجامعة.

✓ **من حيث الأدوات:**

اعتمدت أغلب الدراسات مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس وزملائه في تحري نمط السيادة الدماغية لدى عينات الدراسة، إضافة إلى إختبار أنماط معالجة المعلومات لكوفمان وكوفمان، أو على مقاييس من اعداد الباحثين أنفسهم كما في دراسة دراسة **يمينة عطال (2014)**

✓ **من حيث النتائج:**

توصلت النتائج إلى تباين في نمط السيادة الدماغية الغالب حسب عينة كل دراسة، كما تباينت النتائج في وجود فروق بين الجنسين في أنماط التعلم والتفكير فمن الدراسات ما نفت وجود هذه الفروق كدراسة **زهرية إبراهيم عبد الحق وصباح حمزة العجيلي (2015)** ودراسة **آلاء زياد محمد حمودة (2015)** ودراسة **علي منصور وحياة ياسين النابلسي (2014)** ودراسة **فؤاد طه طلافحه وعماد عبد الرحيم الزغول (2009)** ودراسة **زياد بركات (2005)**، ومن الدراسات ما أكدت وجودها دراسة **كالبانا وميريديلا (2007)** ودراسة **ناصر عبد الله الحربي (2003)** وتأكيد دراسة كل من **نبيه إبراهيم إسماعيل (1987) والقيسي (1990)** على أن الإناث أكثر ميلا من الذكور للنمط المتكامل، إضافة إلى تأكيد وجود علاقة بين أنماط التعلم والتفكير (كليا أو جزئيا) مع المتغيرات الأخرى.

➢ **التعليق على الدراسات التي تناولت حل المشكلات:**

✓ **من حيث المتغيرات:**

الملاحظ أن كل الدراسات اهتمت بتناول حل المشكلات بربطه بمتغيرات أخرى والتي تنوعت بين: أساليب التفكير، تجهيز المعلومات، الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى، مهارات ما وراء المعرفة، فعالية الذات، الاتجاه نحو المخاطرة، الذاكرة، مستوى الأداء، القلق الاكتئاب، ما عدا دراسة **نظيرة ابراهيم حسن غائب (2011)** التي اعتمدت متغير حل المشكلات الأساس الوحيد في دراستها وذلك بالبحث عن استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

✓ **من حيث الأهداف:**

تمركزت أهداف الدراسات الخاصة بحل المشكلات حول البحث عن علاقتها بمتغيرات أخرى كدراسة **بن ناصر فرحات (2015)** حول علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات **مصعب محمد شعبان علوان (2009)** التي بحثت في تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات، كما هدفت دراسات أخرى كدراسة **فتحي مصطفى الزيات (1984)** إلى التعرف على مدى تأثر حل المشكلات بمؤشرات (السن، المستوى التعليمي، التحصيل الدراسي، المستوى الاجتماعي والاقتصادي،...)، إضافة إلى التعرف على أي من هذه المتغيرات ذو تفاعل موجب التأثير في مستوى الأداء على حل المشكلات.

كما هدفت دراسات أخرى إلى البحث عن إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات من خلال متغيرات أخرى أو العكس كدراسة **أسامة محمد الغريب (2011)** حول أبعاد حل المشكلات الاجتماعية المنبئة بكل من القلق والاكتئاب لدى طلاب كلية التربية الأساسية ودراسة **عادل محمد العدل (2002).**

كما هدفت أغلب الدراسات إلى استقصاء الفروق في حل المشكلات سواء بين الجنسين أو وفق متغيرات أخرى. في حين بحثت دراسة **نظيرة ابراهيم حسن غائب (2011)** إضافة إلى الفروق بين الجنسين عن مستوى حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

✓ **من حيث المنهج:** انتهجت كل الدراسات المنهج الوصفي في مسار بحثها بكل أشكاله من ارتباط ومقارنة وتحليل باستثناء دراسة **أمل المسلماني (2008)** التي انتهجت المنهج التجريبي.

✓ **من حيث العينة:**

تمركزت كل الدراسات في عيناتها على المتمدرسين ومن الجنسين، فمنها من اهتمت بدراسة المرحلة الإعدادية كدراسة **نظيرة ابراهيم حسن غائب (2011)** ودراسة **مليحة نبيل(2003)** ومنها من اهتمت بدراسة المرحلة الثانوية كدراسات **بن ناصر فرحات (2015) ومصعب محمد شعبان علوان (2009)** و**فتحي مصطفى الزيات (1984)** ومنها من اهتم بدراسة طلاب الجامعة كدراسة **أسامة محمد الغريب (2011)** ودراسة **عادل محمد العدل (2002)**

✓ **من حيث الأدوات:**

اعتمدت الدراسات في بحثها عن حل المشكلات على المقاييس، حيث نلاحظ أن **نظيرة ابراهيم حسن غائب (2011)** اعتمدت على مقياس حل المشكلات الذي أعده **ناصر الدين أبو حماد (2007)، وعادل محمد العدل (2002)** اعتمد على مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية الذي أعده دزريلا ونيزو، و**بن ناصر فرحات (2015)** اعتمد على مقياس حل المشكلات الذي أعده حمدي نزيه 1998، في حين اعتمدت باقي الدراسات على مقاييس تم اعدادها من طرف الباحثين أنفسهم بما يخدم خصائص ومتغيرات الدراسات.

✓ **من حيث النتائج:** تؤكد نتائج أغلب الدراسات على ما يلي:

- تأكيد وجود علاقة ارتباطية بين حل المشكلات والمتغيرات الأخرى.
- وجود فروق في حل المشكلات وفق متغير الجنس ماعدا في دراسة **بن ناصر فرحات (2015)** ودراسة **نظيرة إبراهيم حسن غائب (2011)** ودراسة **أسامة محمد الغريب (2011)** التي انتفت فيها الفروق بين الجنسين.

➢ **التعليق على الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار:**

✓ **من حيث المتغيرات:**

هناك دراسات ذات علاقة مباشرة بخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة كمتغير صريح ورئيسي أغلب الدراسات اعتمدت دراسة متغير اتخاذ القرار في علاقته بمتغيرات أخرى سواء كمؤثر أو متأثر بها، والمتغيرات التي تم دراستها مع اتخاذ القرار تنقسم إلى:

- متغيرات معرفية مثل: الأسلوب المعرفي (الإستيعابي – الإستقبالي) الأسلوب المعرفي (الاستقلال–الاعتماد) كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.
- متغيرات تتعلق بالشخصية وخصائصها مثل أنماط الشخصية (A–B)، الميول العصابية، الغضب، **الذكاء الانفعالي**، المخاطرة، الفعالية الذاتية، القدرة على القيادة التربوية، مصدر الضبط (داخلي – خارجي)

في حين كانت دراسة **تاغارد (2001) Thagard.P** بعنوان كيفية اتخاذ القرارات الدراسة الوحيدة التي اهتمت باتخاذ القرار كمتغير وحيد للدراسة.

✓ **من حيث الأهداف:** اهتمت الدراسات الخاصة باتخاذ القرار بتحقيق مجموعة من الأهداف مصنفة كالتالي:

- الاتجاه الأول من الدراسات هدف إلى التعرف على مستوى اتخاذ القرار لدى عينات الدراسات.
- الاتجاه الثاني من الدراسات هدف إلى تقصي سواء الأثر أو العلاقة بين اتخاذ القرار ومتغيرات أخرى ونوعية هذه العلاقة والأثر.
- الاتجاه الثالث من الدراسات هدف إلى تحري الفروق في مستوى اتخاذ القرار وفق متغير الجنس ومتغيرات أخرى حسب متطلبات كل دراسة.
- الاتجاه الرابع من الدراسات هدف إلى بناء وإعطاء النموذج الأكفأ والأكثر فاعلية من أجل اتخاذ القرار الأفضل.

✓ **من حيث المنهج:**

ركزت كل الدراسات التي تناولت متغير اتخاذ القرار على اتباع المنهج الوصفي، وتنوعت في الطرق المتبعة في الدراسة، فنجد الدراسات التي اتبعت أساليب متعددة من تحليل وارتباط

ومقارنة كدراسة **لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي (2011)** بعنوان اتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الانفعالي ودراسة **بيداء المتولي (2008)** التي بحثت في الأسلوب المعرفي (الإستيعابي –الإستقبالي) وعلاقته بالقدرة على إتخاذ القرار، ودراسة **جنيفر و ليزا (2006) في** وصفها لصانع القرار الغاضب ودراسة **ولاء السيد عبد السلام شحاتة (2005)** في دراسة نفسية متخذ القرار، ودراسة **ريزان إبراهيم (2004)** التي بحثت عن أنماط الشخصية (A–B) وعلاقتها بالميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار، ودراسة **سميحة كرم توفيق وعبد الرحمن سيد سليمان (1995)** حول مصدر الضبط (داخلي – خارجي) وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار في حين دراسة **علي صكر جابر الخزاعي (2009)** اعتمدت على أسلوبي التحليل والمقارنة في القدرة على اتخاذ القرار وفق كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة الجامعة، أما دراسة **جنيفر و ليزا (2006)** في وصف صانع القرار الغاضب، ودراسة **تاغارد (2001)** في كيفية اتخاذ القرارات فقد اعتمدت أساليب المسح والاستكشاف.

✓ **من حيث العينة:** اهتمت الدراسات التي تناولت متغير اتخاذ القرار بنوعين من الفئات: الطلبة الجامعيين كما في دراسات **علي صكر جابر الخزاعي (2009)**، و**ريزان إبراهيم (2004)**، و**سميحة كرم توفيق وعبد الرحمن سيد سليمان (1995)**، الراشدين العاملين في وظائف تحمل طابع المسؤولية، كدراسات **لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي (2011)، وبيداء المتولي (2008)، وجنيفر و ليزا (2006)، وولاء السيد عبد السلام شحاتة (2005).**

✓ **من حيث الأدوات:** اعتمد الباحثون في مختلف دراساتهم على اعداد مقاييس خاصة تقيس متغير اتخاذ القرار كل وفق ما تتطلبه الدراسة.

✓ **من حيث النتائج:**

- بالنسبة للدراسات التي بحثت في مستوى القدرة على اتخاذ القرار فقد تراوحت لدى العينات المدروسة بين المنخفض كما في دراسة **ريزان إبراهيم (2004)** إلى المستوى الجيد كما في دراسة **لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي (2011).**
- بالنسبة للدراسات التي بحثت في العلاقات فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين اتخاذ القرار ومختلف المتغيرات الأخرى المدروسة، كدراسة **جنيفر وليزا (2006)**، ودراسة **ولاء السيد عبد السلام شحاتة (2005).**

- بالنسبة للدراسات التي بحثت في الفروق بين الجنسين فقد تباينت النتائج، إذ نجد أن دراسة **لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي (2011)** ودراسة **سميحة كرم توفيق وعبد الرحمن سيد سليمان (1995)** لم تجد أي فروق بين الجنسين في درجات أفراد العينة على مقاييس اتخاذ القرار، في حين دراسة **علي صكر جابر الخزاعي (2009)** ودراسة **ولاء السيد عبد السلام شحاتة (2005)** وجدوا فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتخاذ القرار لصالح الذكور.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة:**

لقد تنوعت الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات الدراسة إما منفصلة كدراسة **بشير معمرية (2009)** حول التغير في ارتقاء القيم ودراسة تاغارد **Thagard.P (2001)** بعنوان كيفية اتخاذ القرارات ودراسة **كالبانا وميريديلا (2007) Kalpana & Mridula** بعنوان دراسة أنماط التعلم والتفكير .

وإما مرتبطة بمتغيرات أخرى كدراسة **سعيد علي الحسنية (2005)** حول دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة، ودراسة **مصعب محمد شعبان علوان (2009)** حول تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات.

وإما مرتبطة بمتغيرات الدراسة كثنائيات فيما بينها، وهي عديدة كدراسة **محمد البيالي (1996)** حول العلاقة بين نصفي المخ ومستوى الأداء في حل المشكلات، ودراسة **مرتضى صالح شارب (2008)** حول أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم.

من حيث المنهج اعتمدت أغلبها المنهج الوصفي بمختلف طرائقه خاصة التحليل والارتباط والمقارنة وبعضها اعتمد المنهج التجريبي.

من حيث العينة اعتمدت الدراسات في أغلبها على عينة المتمدرسين من مختلف المستويات، لكن في أغلبها اعتمدت عينات عادية غير انحرافية، إلا دراستي **بوفولة بوخميس(2014)** ودراسة **غانم جاسر البسطامي(2008)** اهتمتا بعينة الأحداث الجانحين، كما نلاحظ تعدد الجنسيات التي أجريت عليها الدراسات.

من حيث الأدوات تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات في قياسها لمتغيرات الدراسة وتراوحت بين المقاييس الشائعة الاستعمال (عربية كانت أو غربية) وبين المقاييس التي تم بناؤها وفقا لخصائص كل دراسة.

من حيث النتائج: نلاحظ وجود اتفاق في بعض النتائج واختلافا في أخرى، ويرجع ذلك إلى خصائص متغيرات كل دراسة ونوعية العينات المدروسة.

➢ مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الدراسات السابقة لاحظت الطالبة الباحثة وجود دراسة وحيدة ربطت بين النسق القيمي والجانب المعرفي لدى عينة الأحداث الجانحين وهي دراسة **غانم جاسر البسطامي (2008)** حول أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين، ولم تجد أي دراسة ربطت بين النسق القيمي وأي عملية من العمليات المعرفية سواء من متغيرات موضوع الدراسة أو غيرها، كذلك لاحظت الطالبة الباحثة شح الدراسات التي تناولت دراسة النسق القيمي لدى فئة الأحداث الجانحين، وانعدام الدراسات التي تناولت بالبحث لدى هذه الفئة عن طبيعة ومستويات العمليات المعرفية (أنماط التعلم والتفكير–اتخاذ القرار–حل المشكلات)

من خلال كل ما سبق تأتي الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين النسق القيمي والعمليات المعرفية (أنماط التعلم والتفكير– اتخاذ القرار– حل المشكلات)، من خلال إجراء دراسة علمية على عينة من الأحداث الجانحين ومقارنة نتائجها مع عينة الأحداث غير الجانحين، محاولة تحقيق مجموعة من الأهداف المتمثلة في الكشف عن نوع النسق القيمي لدى كل من العينتين من الجنسين وترتيب القيم لديهم، والتعرف على مستويات العمليات المعرفية لديهم بأنواعها، والكشف عن العلاقة القائمة بين النسق القيمي والعمليات المعرفية (أنماط التعلم والتفكير– اتخاذ القرار– حل المشكلات) لدى الأحداث سواء الجانحين أو غير الجانحين ، وكذا الكشف عن وجود فروق في كل من النسق القيمي، أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين وكذا بين الإناث والذكور من العينتين.

وهذا ما يجعل هذه الدراسة ذات أهمية في كونها دراسة توليفية بين النسق القيمي مع محاولة الخروج بنتائج خاصة بالبيئة الجزائرية وبعينة الأحداث الجانحين.

4- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

6-1- النسق القيمي:

النسق القيمي عبارة عن التنظيم الشامل لمجموع قيم الفرد، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصره التي تتفاعل معا في علاقات منتظمة مستقرة نسبيا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد، وتشكل في تنظيمها ترتيبا هرميا حسب أهمية كل قيمة من القيم التي يتبناها الفرد في حياته وتحكم بها سلوكه.

وتحدد عناصر النسق القيمي في ست أنواع من القيم صاغها كل من ألبورت وفرنون ولندزي في مقياس القيم، وهي كما يلي: **(معمرية،2007: 45-46)**

- **قيم نظرية (علمية):** وتظهر في ميل الفرد إلى اكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل تحقيق هذا الهدف يتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به، ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية، ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء والباحثين.
- **قيم اقتصادية (استقلالية):** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة عملية ويكونون عادة من رجال المال والأعمال.
- **قيمة سياسية (تسلطية):** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى الحصول على القوة، فهو شخص يميل إلى السيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص، وممارسة العمل السياسي وحل مشكلات الجماهير. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة، سواء كانت سياسية أو عسكرية أو إدارية أو اقتصادية وغيرها، ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم.
- **قيم اجتماعية (إنسانية):** يعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم، ويجد في ذلك إشباعا لهن وينظر إلى غيره على أنهم غايات في حد ذاتهم. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالحنان والعطف وخدمة الغير.

- **قيم جمالية (فنية):** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل والتوافق والتنسيق، وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقديرية له من حيث الشكل وكمال التنسيق والانسجام. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالميل إلى الفن وتذوق الجمال والإبداع الفني.
- **قيم دينية (روحية):** ويعبر عنها باهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول التواصل مع هذه القوة بصورة ما. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بإتباع تعاليم الدين في كل نواحي الحياة.

وإجرائيا هي الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس القيم ألبورت جوردن وفيليب فرنون وجاردني لندزي تعريب عطية محمود هنا.

6-2- العمليات المعرفية:

العمليات المعرفية هي مجموعة من العمليات العقلية المتكاملة فيما بينها والتي يقوم بها الفرد كنشاط معرفي وذلك من أجل اختيار المعلومات وتعديلها واستغلالها خلال المواقف المختلفة التي يتعرض لها في محيطه، وتتضمن هذه العمليات: أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار.

6-3- أنماط التعلم والتفكير:

أنماط التعلم والتفكير هو عملية معرفية يقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن أو كلاهما معا "المتكامل" في العمليات الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات.

- **النمط الأيمن:** وهو استخدام الفرد لوظائف النصف الأيمن من المخ
- **النمط الأيسر:** وهو استخدام الفرد لوظائف النصف الأيسر من للمعلومات.
- **النمط المتكامل:** وهو استخدام الفرد لوظائف النصفين الأيمن والأيسر بالتساوي

وإجرائيا هو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس تورانس وزملائه (1978) تعريب هاشم علي محمد سنة (1988)

6-4- حل المشكلات:

حل المشكلات هو عملية معرفية تتضمن مجموعة من الخطوات العقلية والسلوكية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة من أجل حل موقف مشكل، بحيث يتفاعل التمثيل المعرفي لهذه المعارف والخبرات مع مكونات الموقف لإنتاج الحل المستهدف كحل لمعالجة أو مواجهة الموقف المشكل.

وإجرائيا هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس حل المشكلات لهبنر وبترسون (1982)Heppner & Petersen تعريب نزيه حمدي (1997)

6-5- اتخاذ القرار:

اتخاذ القرار هو عملية معرفية تتمثل في القدرة على تقرير حكم في موضوع أو مشكلة أو موقف يمثل تحدي للفرد، يحتاج فيه إلى فهم كل الظروف الخاصة به من خلال جمع المعلومات المرتبطة بالموضوع وتحليلها وترتيبها وفق الأفضلية ثم الوصول إلى تقرير وإصدار الحكم الذي يعبر عن اختيار البديل الأفضل الذي يحقق الهدف .

وإجرائيا هو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس اتخاذ القرار لسيف الدين يوسف عبدون (2002) بصورتيه (أ) و (ب)

6-6- الأحداث:

الحدث هو الصغير الذي أتم السن الذي حدده القانون للتمييز، ولم يتجاوز السن التي حددها لبلوغ الرشد، **وإجرائيا** هو الحدث الذي أتم الثالثة عشر من عمره ولم يتم الثامنة عشر ذكرا كان أم أنثى.

6-7- الأحداث الجانحين:

الحدث الجانح هو ذلك الحدث الذي يصدر عنه سلوك انحرافي يرفضه المجتمع ويخالف أنماط السلوك المتفق عليه للأسوياء في مثل سنه، والذي يتعارض مع المعايير الاجتماعية والقانونية المعمول بها، ويوقعه تحت طائلة القانون ويودع بإذن من قاضي الأحداث في مراكز الأحداث الجانحين.

وإجرائيا هم الأحداث الجانحون من الجنسين، النزلاء بمراكز الأحداث التي تمت فيها الدراسة أو الذين تتم متابعتهم من خلال مصالحهم الخارجية، والذين أودعوا بهذه المراكز نتيجة ارتكاب سلوك انحرافي أو إجرامي، والذين أتموا الثالثة عشر من العمر ولم يتموا الثامنة عشر.

الفصل الثاني
النسق القيمي

✓ تمهيد

أولا: القيم

1- تعريف القيم

2- القيم والمفاهيم ذات الصلة

3- أهمية القيم

4- مكونات القيم

5- خصائص القيم

6- تصنيفات القيم

7- الاتجاهات النظرية المفسرة للقيم

8- أساليب وطرق قياس القيم

9- اضطرابات القيم

ثانيا: النسق القيمي

1- تعريف النسق القيمي

2- مراحل اكتساب النسق القيمي

3- مصادر اكتساب النسق القيمي

4- آليات اكتساب النسق القيمي

5- محددات اكتساب النسق القيمي

6- تأثير النسق القيمي على السلوك

7- العمليات المعرفية وتعلم القيم

8- الأبعاد المعرفية للواقع القيمي في الجزائر

✓ خلاصة

✓تمهيد:

لقد نالت القيم اهتمام العديد من الباحثين المتخصصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية، فالقيم ترتبط بوجود الإنسان وتحدد معنى وجوده الفعلي، فهي محددة للسلوك موجهة للتفكير وركيزة أساسية تقوم عليها أساليب الفرد في التكيف والتوافق، ويأتي الاهتمام باكتساب القيم في مراحل العمر المختلفة لما لها من أهمية في تحديد المعايير المرتبطة بالفرد والمجتمع على حد سواء.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى كل ما يتعلق بالقيم والنسق القيمي كنظام له أهميته وخصائصه ومعاييره.

أولا: القيم

1- تعريف القيم:

تعد القيم من الكلمات الأكثر استخداما وتداولا، فهي كثيرة التردد سواء لدى المثقفين والباحثين أو حتى بين عامة الناس. وقد لقيت القيم الكثير من اهتمامات الباحثين بمختلف توجهاتهم العلمية، وفيما يلي عرض لأهم التعاريف التي عرفت بها القيم:

1-1- التعريف اللغوي:

القيم في اللاتينية valors وهي Valeurs في اللغة الفرنسية و Values في الانجليزية، وهي تعني الاعتدال والانتصاب والوقوف، كما يعني الفعل قام: بلغ واستوى. **(الزبيدي،1966: 35)**

أما في معجم أوكسفورد Oxford فتعتبر القيم بمثابة معتقدات حيث جاء فيه: "هي معتقدات أو إيمان بما هو صحيح وما هو خاطئ وما هو مهم في الحياة مثل القيم الأخلاقية." **(Oxford,2006: 1632)**

ومنه ما قالته العرب عن القيم أي الراعي الذي يرعى القوم ويسوسهم، فالقيم: السيد وسائس الأمر. **(ابن منظور، دس: 502)**

والقيم مفردة، وقوم السلعة تقويما، والاستقامة تعني الاعتدال، يقال استقام له الأمر وقوم الشيء تقويما فهو قويم أي مستقيم. وورد في قاموس المنجد في اللغة والإعلام أن القيم هي كل ذي قيمة أو هي الثمن الذي يعادل البيع. أما في المعجم الوجيز فالقيمة هي قدر الشيء، وقيمة المتاع ثمنه، وهي مفرد جمعه قيم، ويشير المعنى الاشتقاقي للقيمة إلى أصل الشيء. **(مزوز،2014: 65)**

1-2- التعريف الاصطلاحي:

كلمة القيمة من الكلمات ذات المدلول الأغنى والأكثر تعقيدا والأكثر صعوبة في التعريف، فهي أحد المفاهيم التي تتباين في معانيها الآراء، وتتعدد في مباحثها الاجتهادات، هذا التباين يزكيه اختلاف المداخل المنهجية والاهتمامات المعرفية. **(بلفقيه،2007: 32)** والقيمة عبارة عن واقع معرفي –اجتماعي يعكس نسق العلاقات القائمة بين الأفراد ومجتمعهم. **(بوخريسة،2006: 3)**

ولقد اختلفت تعاريف الباحثين والمفكرين للقيم، ويعزى هذا الاختلاف والتباين إلى المنطلقات النظرية والخلفيات الفكرية لهم. فمصطلح القيمة يشوبه الكثير من الخلط والارتباك خاصة في الثقافة المعاصرة، وليس في حدود تخصص أو مجال محدد، بل هو مصطلح تستخدمه مختلف التخصصات خاصة منها ما ينتمي للعلوم الإنسانية والاجتماعية. (**Frankena,W.K.1967**)

وفي هذا الصدد يشير ديوي Dewey إلى سعة التنوع والاختلاف الذي صاحب موضوع القيم بقوله "إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما يسمى قيما ليس في الواقع سوى دلالات انفعالية أو مجرد إشارات صوتية، وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأنها المعايير الأولية الضرورية التي يقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق. **(دياب،1980: 16)**

بناء على ذلك يلاحظ اختلاف بين العلماء في النظر إلى القيمة من علماء النفس إلى علماء الاجتماع إلى الاقتصاد والفلسفة وغيرها، فكل يهتم بالجانب الذي يراه خلفية أساسية للسلوك ومنطلقا لتفسير أي ظاهرة. فالتراث المرتبط بالقيم يتميز بالغزارة، ومع ذلك مازال هناك فرق واضح بين مختلف التوجهات الفكرية باعتبارها مفاهيم مجردة قابلة للنقاش والجدل، فالقيم من أهم مؤشرات السلوك ومحدداته. (**Cauley.L.E,2004: 8**)

1-2-1- التعريف الفلسفي للقيم:

عرف الفلاسفة القيمة من منظورين، يتمثلان في المنظور الذاتي والمنظور الموضوعي، فجاء التعريف كالتالي "تعني القيمة تلك الصفة التي يتصف بها موجود ما –سواء كان شخصا أو شيئا– إذا كان هذا الموجود بالفعل مرادا أو مرغوبا أو مقدرا من إنسان أو جماعة معينة من الناس، أي إذا ما كان معترفا به بوصفه هدفا لرغبة المرء الخاصة أو لرغبة أجنبية، فالقيمة هنا تعني درجة التقدير أو الرغبة لموجود ما. من وجهة النظر الموضوعية: القيمة هي ما في الموجود نفسه –سواء كان شخصا أو شيئا– من سبب لتقديره تقديرا له ما يبرره. فالقيمة إذن هذا الذي يجعل من الممكن أن يصبح الموجود هدفا لإرادة صحيحة وليس فقط لرغبة فعلية. **(التيجاني،2011: 57)**

ومن هنا يقر كثير من الفلاسفة بوجود قيم أسمى من الشخص أو فوق الفرد، بل قيم أبدية ومطلقة، ثم إن منشأ القيم وعلاقتها بما تشير إليه من الأشياء المرغوبة وبالمشاعر القيمية التي

تصاحبها، وبعمليات التقويم وأحكام القيمة التي تؤدي إليها، تدفع إلى مزيد من التعمق والبحث فيها. هذا في الوقت الذي تثير فيه صحة القيم أسئلة قصوى إبستمولوجية وميتافيزيقية ودينية، كما أن المسائل المثارة حول القيمة تبقى مسائل معقدة وموضع خلاف ولها تاريخ معقد ومتشابك. (**Schiller,F.C.J.1980**)

ويرى الفلاسفة أن مهمة الفلسفة تستند إلى أساس قيمي، سواء في اتجاهها إلى النقد أو الإبداع. فهي التي تبرر المبادئ وتكشف الافتراضات، وتناقش القيم الرئيسية ظاهرة كانت أو خفية، وراء مشكلات الثقافة السائدة بما يحتدم فيها من صراع وما يختلج فيها من توتر. "فللقيم وجود مستقل خارج العقل الإنساني يتصف بالمنطقية فهي ناجمة عن طبيعة الأشياء. **(دليو وآخرون،2001: 196)**

1-2-2- التعريف الإسلامي للقيمة:

برز مصطلح القيمة في القرآن الكريم خاصة في صورة البينة من خلال الآيتين في قوله تعالى: "فيها كتب قيمة" **(سورة البينة، الآية3)** وكذلك قوله تعالى: ""وذلك دين القيمة" **(سورة البينة، الآية5)**. وتعني الآية الأولى كتب ذات شأن ومنفعة للناس، وتعني الثانية أن الإسلام دين عظيم موجه إلى أمة ذات شأن وصلاح، ومبلغ الرسالة رجل ذو شأن عظيم. **(التيجاني،2011، 58)**

وجاءت بمعنى الصلاح والاستقامة في قوله عز وجل "دينا قيما" **(سورة الأنعام، الآية161)** أي مستقيما وثابتا، وبالتالي فمعنى القيم والقيمة في القرآن الكريم يتفق مع مدلولها وهو الاستقامة والرعاية والصلاح والثبات.

فالقيم في الشريعة الإسلامية تلتزم بما أصدرت الشريعة، فالرؤية الإسلامية للإنسان ترى أن أعمال هذا الأخير ليست هدفا في حد ذاتها، بل ترتبط بالله عز وجل، وتتجه نحو تحقيق مرضاته. فكل التعريفات المتعلقة بالقيم جعلت من الفرد والمجتمع مصدرا للقيم، ويحكم عليها حسب منفعتها أو ضررها، بغض النظر عن الخير أو الشر فيها. غير أن منهج الحياة لدى المسلم المتبع لشريعة الله عز وجل يستند إلى التصور الإسلامي الذي يتضمن توجيهات الاهية لكل من الفرد والجماعة في كافة جوانب الحياة، وعلى الفرد والجماعة الانصياع لتلك التوجيهات والالتزام بها في السلوك

بشتى أشكاله ومظاهره. فالشريعة الإسلامية تعني بالقيمة المعتقد والاتجاه والاهتمام والطموح الذي يملأ على الفرد قلبه وعقله، وتمثل المحرك الأساسي لما يصدر عنه من أفكار وأقوال وأعمال. والقيم في الإسلام هي المنظم الأساسي لطريقة حياة الفرد ومن ثم آخرته، ويتحدد مصير الفرد في الآخرة على مقدار ما يعتقد ويعمل به من هذه القيم.

أما في الحديث النبوي الشريف فقد حث الرسول الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام، على التمسك بالقيم ودعا إلى العمل بالقيم الجديدة التي تخدم المجتمع. ويمكن أن نستشف ذلك في قوله صلى الله عليه وسلم "أقربكم مني مجلسا يوم القيامة أحسنكم خلقا"، أي أكثركم تمسكا وتمثلا بالقيم، وقوله في موضع آخر "أثقل ما يكون في ميزان العبد يوم القيامة حسن الخلق"، أي ما يقوم به ويعمل به من قيم كما وكيفا. **(مزوز،2014: 66-67)**

1-2-3- التعريف الانثروبولوجي للقيمة:

يعرف الأنثروبولوجيون القيمة على أنها معيار عام، ضمني أو صريح، فردي أو جماعي، يتخذ الأفراد أو الجماعات القرارات وفقا له للحكم على السلوك الاجتماعي رفضا أو قبولا. وهذا يعني أن القيم تمثل مقاييس اجتماعية أو خلقية أو جمالية، تفرضها الحضارة التي ينتمي إليها أفراد المجتمع، حسب تقاليده أو احتياجاته وأهدافه في الحياة، بمعنى أن القيم معايير اجتماعية تختلف حسب المجتمعات وتحدد السلوك الاجتماعي والاتجاهات السائدة في المجتمع. **(التيجاني،2011: 58)**

1-2-4- التعريف الاقتصادي للقيمة:

يختص علماء الاقتصاد بالنظرة المادية والربحية للقيمة، فهي تعرف على أنها أهمية الشيء من حيث الحاجة إليه، أو من حيث الرغبة في الحصول عليه أو نوع النظرة إليه. فالمعدن الثمين مثلا تكمن قيمته فيما يدره من ربح على صاحبه، وتنصب على الموضوع الذي يحتاجه ويرغب الفرد في الحصول عليه رغبة ملحة. وتكمن قيمة قطعة قماش بالية يحصل عليها الفرد من ضريح ولي صالح فيما تثيره من رغبة في التبرك بهذا الولي بهدف أن يقضي الله حوائجه ويحقق أمانيه. **(التيجاني،2011: 58-59)**

لذلك في مجال الاقتصاد ساوى المختصون بين القيمة والسعر، فالقيمة تشير إلى شيء مرغوب له منفعة وثمن، وقال ماركس بأن العمل هو مقياس القيم كلها، وإن كان العمل في حد ذاته –كشيء مجرد– لا يملك أي قيمة. أما الرأسماليون فقد أكدوا على أن العرض والطلب هما اللذين يحددان القيمة.

أما "**نيمارك**"Neymark فيرى أن القيمة هي التقدير النسبي للأشياء، وتنتج عن مقارنتها بأشياء أخرى مماثلة لها ومفيدة، أو ممنوحة أو مطلوبة نسبيا. **(بوفولة،2014: 36)**

1-2-5- التعريف الاجتماعي للقيمة:

تنظر مدارس علم الاجتماع نظرات مختلفة تبعا لاختلاف الأسس التي تقوم عليها تلك المدارس. غير أنها تتفق عموما على أن القيم حقائق تعبر عن التركيب الاجتماعي في أي مجتمع من المجتمعات.

عرفها "**جابلن**" أنها غاية أو هدف اجتماعي يكون تحصيله مرغوبا فيه، وأن هناك من يراها مبادئ أخلاقية مثالية، وأنها تصريحات بالذي يجب أن يكون وليس ما هو كائن. **(Bruce.S,2006: 314)**

وعرفها "**خليل المعايطة**" أنها مجموعة من المبادئ والمعايير التي يضعها مجتمع ما، في ضوء ما تراكم عليها من خبرات، وتتكون نتيجة عمليات انتقاء اجتماعية يصطلح أفراد المجتمع عليها لتنظيم العلاقات بينهم، وهي تصورات ديناميكية صريحة أو ضمنية، تميز الفرد أو الجماعة وتحدد ما هو مرغوب فيه اجتماعيا، وتؤثر في اختيار الطرق والأساليب والوسائل والأهداف الخاصة، وتتجسد مظاهرها في اتجاه الأفراد والجماعات وأنماط سلوكهم ومعتقداتهم ومعاييرهم الاجتماعية. **(المعايطة،2010 :179)**

كما عرفها "**إحسان محمد**" 1990 أنها مجموعة مبادئ وضوابط سلوكية وأخلاقية تحدد تصرفات الأفراد والجماعات ضمن مسارات معينة، إذ تصب في قالب ينسجم مع عادات وتقاليد وأعراف المجتمع. كما عرفها "**حليم بركات**" 1985 أنها المعتقدات حول الأمور والغايات وأشكال السلوك المفضلة لدى الناس، توجه مشاعرهم وتفكيرهم ومواقفهم وتصرفاتهم واختياراتهم، وتنظم

علاقتهم بالواقع والمؤسسات والآخرين وأنفسهم والمكان، وتسوغ مواقعهم، وتحدد هويتهم ومعنى وجودهم بكلام بسيط ومختصر، وتتصل القيم بنوعية السلوك المفضل وبمعنى الوجود وغاياته. **(التيجاني،2011، 61)**

يرى "**شوارتز**"Schwartz أن القيم تصورات معرفية مرتبطة بثلاث مستلزمات إنسانية كلية هي: الحاجات العضوية والقواعد الاجتماعية للتفاعل بغرض التنسيق بين الأشخاص، والمطالب الاجتماعية-المؤسساتية لمصلحة وتماسك الجماعة، هذه المستلزمات الثلاثة موجودة مسبقا قبل كل فرد، والنمو المعرفي في سن المراهقة هو الذي يجعل من الممكن تصورها شعوريا في شكل أهداف وقيم.

ويرى "**دوركايم**" Durkheim.E أن القيم هي تقدير للأشياء فقط، فقيمة الشيء لا توجد في الموضوع، بل فيما يحقق هذا الشيء من آثار تنشأ عنه حسب تقدير الذات الجماعية. **(بوفولة،2014: 27-28)**. كما أكد "**دوركايم**" أيضا على أن القيم تصورات تتميز بالعمومية والالتزام خلال فترات التعظيم الجماعية والتي تخترق التاريخ الإنساني من جانب لآخر، فالضمائر الفردية تدخل في تفاعل فيما بينها والطاقة النفسية فتتنامى وتقوي لب الجماعات مما يكسبها قوة وقدرة، والفرد حين يدخل بالجماعة يندمج فيها ويبدأ في التعامل مع الجماعة بعيدا عن الفردانية، وهكذا تتغير الأفكار مع السلوك. (**Hélène.F, 1996** : **61**)

1-2-6- التعريف النفسي للقيمة:

إن الرؤية إلى موضوع القيم في علم النفس تختلف عنها عند علماء التخصصات الأخرى كالفلسفة والاقتصاد وعلم الاجتماع، ففي علم النفس يتم الاهتمام بجزئيات السلوك، كما يتم دراسة السلوك وتأثير صفات الفرد وخصائصه النفسية والشخصية واستجاباته أثناء علاقاته مع المحيط والأخرين، لذلك ففي علم النفس يتم الاهتمام أكثر بالقيم الفردية عن الجماعية، فالاهتمام بالقيمة في ميدان علم النفس يكشف ما تحدثه في النفس البشرية من توجيهات وتغيرات من حالة إلى أخرى نحو الأشياء والمواقف. ومن هنا نجد تنوعا من حيث تعريف القيمة، فنجد أن هناك من عرفها على أنها أحكام ومعايير تدخل ضمن نطاق البناء النفسي والاجتماعي للأفراد، حيث يرى "**بارسونز**" أن

القيم عنصر مشترك في تكوين كل من نظام الشخصية والبناء الاجتماعي. **(نصر الدين والهاشمي، 2006: 164)**

وعرفها "**ليبيت**" Lippitt على أنها معيار للحكم يستخدمه الفرد أو الجماعة من بين عدة بدائل في مواقف تتطلب قرارا أو سلوكا معينا. **(أبو جادو،2007: 205)** كما عرفها "**وايت**" Wit بأنها هدف أو معيار حكم يكون بالنسبة لثقافة معينة شيئا مرغوبا أو غير مرغوب لذاته. **(التيجاني،2011: 59)**

وعرفها "**المعايطة**" أنها مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يشترطها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال قبولا من جماعة اجتماعية. **(المعايطة،2010: 179)**

وترى "**سهير كامل**" 1992 أن القيم مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، هذه الأحكام هي في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره، إلا أنها في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله، بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير، ويمكن أن تتحدد إجرائيا في صورة مجموعة استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوعات أو أشخاص أو أشياء أو أفكار. **(عكاشة وزكي،2002: 238)**

وهناك من يرى القيم أنها نظام لتوجيه سلوك الفرد باعتبارها مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها أشخاص بحيث تعمل تلك التنظيمات في توجيه سلوك الأفراد ودوافعهم ورغباتهم في الحياة لخدمة أهداف محدودة تسعى لتحقيقها تلك الفئة. وفي ذلك يرى "**نيوكمب**" (1952) Newcomb.T أن القيم ليست كالدوافع أو الحوافز مجرد ضغوط عمل تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، بل تعني القيم نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريرا معينا. ويرى "**شفيق رضوان**" 1996 أن القيمة هي ذلك العدد القليل من المثل العليا الأساسية التي يمكن أن تعيننا على تفسير السلوك العقلي للإنسان. **(بوفولة،2014: 28)**

ويرى "**مولي**" Mouly أن القيم تكوين افتراضي يزود الفرد بنزعة إلى العمل وفق أنماط سلوكية محددة حيال بعض الموضوعات أو الحوادث أو الأوضاع أو الأشخاص أو الأفكار. **(أبو جادو،2007: 205)**

في حين نجد أغلب التعاريف تتفق على إضفاء خاصية الاهتمام على القيمة، وتعريفها على أنها كل أمر ينال الاهتمام، فنجد أن "**بيري**" (1926)Perry يرى أن مفهوم القيمة يتطابق مع مفهوم الاهتمام، فقيمة الشيء تكمن في درجة الاهتمام به، وفي ذلك يرى "**ألبورت**" و"**فرنون**" (1931) Alport& Vernon أيضا أن القيمة هي اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص. **(بوفولة،2014: 27)**

وعرفها "**روكتش**"Rokeach أن القيمة اعتقاد ثابت أن نموذج معين من السلوك أو غاية ما من الوجود لها الأفضلية من الناحية الشخصية أو الاجتماعية مقابل نموذج آخر أو غاية أخرى.

كما عرفها "**بيومي**" 1980 أن القيم تتمثل بتلك الحالة من الدافعية، التي تشير إلى المعايير الشخصية والثقافية، أو هي التوجه الاختياري نحو التجربة، وتحوي الالتزام العميق أو الرفض الذي يؤثر في نظام الاختيار بين بدائل ممكنة الفعل. **(أبو جادو،2007: 205)**

وعرف "**حامد زهران**" القيمة على أنها عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية، وهي مفهوم ضمني غالبا يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط.

ويرى أيضا "**عطية هنا**" 1986 أن القيم عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشيء عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحا أو ضمنيا، وهذه التفضيلات تمتد بين التقبل وتمر بالتوقف وتنتهي بالرفض. **(أبو جادو،2007: 204)** كما يرى "**سميث**" (1994) Smith أن القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية. (**Smith & al,1994: 680**) وعرفها "**ثورندايك**" بأنها تفضيلات تكمن في اللذة أو الألم الذي يشعر به الإنسان. القيم تلك الحالة من الدافعية التي تشير إلى المعايير الشخصية والثقافية، أو هي التوجه

الاختياري نحو التجربة، وتحوي الالتزام العميق أو الرفض الذي يؤثر في نظام الاختيار. **(المعايطة،2010: 179)**

كما عرفها "**عيسى الشماس**" على أنها الأمور التي يعتبرها الفرد جيدة وذات أهمية ظاهرة في الحياة، والتي ينسب إليها الإنسان وزنا معنويا، وهي بهذا المعنى دلالة على الشخصية **(التيجاني،2011: 59)**

وبالتالي فالقيم هي مجموعة متداخلة متشابكة من الأحكام العقلية والانفعالية التي يفضلها الفرد نتيجة محكات ومعايير شخصية واجتماعية تساعده في توجيه اهتمامه وانفعالاته وسلوكه وفق منحى معين يكون مفضلا بالنسبة له ومقبول اجتماعيا.

2- القيم والمفاهيم ذات الصلة:

هناك العديد من المفاهيم والمصطلحات التي تتقارب مع القيم في استعمالها، لذلك سنوضح أهم هذه المفاهيم وتعاريفها والفرق بينها وبين القيم فيما يلي:

2-1-القيم والاتجاهات:

يتفق علماء النفس والاجتماع على عدم إمكانية فصل القيم عن الاتجاهات، فالاتجاهات تنتظم في نسق واحد مع الإطار العام للشخصية، وهو ما نسميه بالقيم، وبصورة أوضح يمكن القول أن الاتجاهات تنتظم في تكوينات أكبر هي القيم، ورغم ذلك فإن بعض الاتجاهات تحتفظ بذاتيتها وفرديتها. إن العلاقة بين القيم والاتجاهات معقدة جدا بسبب ما تقره الحقيقة في أن القيمة الواحدة قد تؤدي إلى تنمية اتجاهات مختلفة ومتعارضة لدى الأفراد المختلفين، أي حسب طبيعة الفرد وطبيعة الثقافة في المجتمع الذي يعيش فيه. وعلى الرغم من وجود عوامل مشتركة وعوامل متضادة بين القيم والاتجاهات، إلا أنها جميعا دوافع اجتماعية يكتسبها الفرد منذ صغره ويتعلمها خلال عملية التنشئة وعن طريق التفاعل الاجتماعي.

ويمكن تحديد الخصائص المشتركة بين القيم والاتجاهات فيما يلي:

- كل من القيم والاتجاهات إدراكية ودافعية ومحددة وموجهة لسلوك الفرد.
- القيم مجموعة اتجاهات تجتمع بنسق واحد، تشكل القيم جوهرها المركزي نتيجة خبرات الفرد.
- القيم والاتجاهات دوافع اكتسبت عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي، مما سهل اندماجهما بنسيج واحد يصعب فرزهما.
- تشترك الأبعاد السلوكية الأساسية (الوجدانية، المعرفية، السلوكية) في القيم والاتجاهات.
- كل من القيم والاتجاهات قابلة للتعديل والقياس.
- تدخل كلا من القيم والاتجاهات في تشكيل المعتقدات. **(الصاحب،2011: 153-154)**
- تتميز كل من القيم والاتجاهات بالثبات النسبي.
- القيم والاتجاهات تحدد كليهما استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار، وتوجه سلوكه في مواقف معينة.

أما جوانب الاختلاف فهي:

- تفوق عدد الاتجاهات لدى الأفراد عن عدد قيمهم.
- على الرغم من وجود عناصر مشتركة بين الاتجاهات والقيم إلا أنه ليس من الضروري أن يكون هناك انسجام، فقد تؤدي قيمة واحدة الى اتجاهات متضاربة لدى الشخص الواحد، مثال: قيمة التحصيل الدراسي والطرق المؤدية إليه.
- الاتجاهات تتجمع في شكل تكتلات، والقيم هي النواة التي تتجمع حولها هذه الاتجاهات، لتوجيه السلوك نحو تحقيق الهدف. **(نصر الدين والهاشمي،2006: 165)**
- القيم أكثر شمولية وعمومية، في حين أن الاتجاهات أكثر نوعية.
- القيم أكثر ارتباطا بثقافة المجتمع، لأنها أكثر ثباتا فيه، وهي غير قابلة للتغير بالسهولة التي يتم فيها تغير الاتجاهات، مما يجعل للقيم علاقة أكبر بالمجتمع وثقافته، وهي ذات تأثير أكبر من الاتجاهات.
- القيم توجه السلوك بدرجة أعلى وأقوى من الاتجاهات.
- تتكون القيم بشكل أبطأ من الاتجاهات، وتمثل وعيا اجتماعيا وليس فرديا.
- تتطلب القيم موافقة وقبولا اجتماعيا، في حين لا يتطلب الاتجاه ذلك، لأنه يعبر عن موقف واحد.
- القيم معيارية وتصبح كحكم نهائي، أما الاتجاه فلا يمكن اعتباره حكما نهائيا لأنه غير معياري. **(الصاحب،2011: 154)**
- تحتل القيم مكانة مركزية وأكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد ونسقه المعرفي. (**Rogers**, **2003**,**165**)

2-2- القيم والمعتقدات:

يفرق البعض بين القيم والمعتقدات على أساس أن القيم تشير إلى الحسن مقابل السيء، أما المعتقدات فتشير إلى الحقيقة مقابل الزيف، فالمعارف في القيم تتميز عن باقي المعارف الأخرى بالخاصية التقييمية، حيث يختار الشخص في ضوء تقييمه ما هو مفضل أو غير مفضل بالنسبة له، كما أنها ليست مرادفة للمعتقدات أو الأهداف التي يتبناها الفرد. **(البلاح،2008، 64)**

حيث تنقسم المعتقدات إلى ثلاثة أنواع:

- **وصفية:** وهي التي توصف بالصحة أو الزيف.
- **تقييمية:** وهي التي يوصف على أساسها موضوع الاعتقاد بالحسن أو القبح.
- **آمرة أو ناهية:** حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل أو الغايات بجدارة الرغبة أو عدم الجدارة.

ويرى روكيتش أن القيمة معتقد من النوع الثالث "الآمر أو الناهي"، فهي معتقد ثابت نسبيا، ويحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية من غايات السلوك. **(عكاشة وزكي،2002: 239-240)** وبناء على ذلك فإن القيمة تشتمل على الاعتقاد بأن هناك موضوعا معينا يشبع حاجة معينة أو رغبة معينة لدى الفرد، وتتوقف هذه المواضيع على ما يهم الفرد منها. **(كمال،2005: 223)**

2-3- القيم والحاجة:

تعرف الحاجة بأنها إحساس الفرد بافتقاد شيء ما، وقد تكون داخلية أو خارجية، وينشأ عنها بواعث معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز)، وتؤدي الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحاجز، وتأخذ هذه الأهداف والحاجات شكلا متدرجا ومرتبا حسب الأهمية بالنسبة للفرد.

وقد اعتبر بعض العلماء من أمثال "**ماسلو**"Maslow أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة، كما تصور بعضهم أن للقيمة أساس بيولوجي يقوم على الحاجات الأساسية للفرد، إذ لا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كانت لديه حاجة معينة يسعى إلى تحقيقها أو اشباعها، فالحاجات الأساسية هي التي تحدد للفرد اختياراته ومن ثم فهي قيم بيولوجية أولية تتحول فيما بعد ومع نمو الفرد إلى قيم اجتماعية. **(الجلاد،2013: 24)**

في حين يوجد علماء آخرون أمثال "**روكيش**"Rokeach.M يرون أن القيم مختلفة تماما عن الحاجات لأنها تحوي على تمثيلات معرفية لما يحتاجه الفرد والمجتمع، كما أنهم يرون أن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يستطيع القيام بتلك التمثيلات المعرفية، وطبقا لهذا الرأي فإن الحاجات يشترك فيها الإنسان والحيوان أما القيم فهي خاصية إنسانية بحتة. **(كمال،2005: 221)**

2-4- القيم والدوافع:

كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهومي القيم والدوافع، فعلى سبيل المثال فإن العالم "**ماكليلاند**" و"**ويلسون**" Wilsom& Mc يعتبران الدافع للإنجاز قيمة من القيم، أما "**بنجستون**"Pengston فيرى أن القيم إذا أثرت في سلوك الفرد بحيث تجعله يختار أحد البدائل دون غيره، فإنها في هذه الحالة تعتبر دوافع. أيضا العالم "**فيذر**"Feather يعرف القيم على أنها "بناء مترابط يتضمن الوجدان والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وإنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، إيجابيا أو سلبيا". ويرى أيضا أنه رؤيتنا للقيم على أنها دوافع لا تعني أن كل دافع قيمة، فأحيانا يحتاج الفرد شيئا ما ولكنه لا يفعل شيئا على الإطلاق. **(كمال،2005: 221-222)** فالدافع هو حالة نفسية تدفع الفرد نحو هدف معين، أي أنه حالة توتر واستعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك، أما القيمة فهو تصور الفرد لهذا الدافع. **(نصر الدين والهاشمي،2006: 166)**

2-5- القيم والسلوك:

السلوك عبارة عن ذلك النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي كنتيجة لعلاقته بظروف بيئية معينة، والذي يتمثل بالتالي في محاولاته المتكررة للتعديل والتغيير في هذه الظروف، حتى يتناسب مع مقتضيات حياته، وحتى يتحقق له البقاء ولجنسه الاستمرار. كما أنه تفاعل الكائن الحي مع بيئته والذي يتصف بأنه يمكن فيه تحري حركة الكائن الحي أو جزء منه، في المكان وخلال الزمان، والذي ينتج تغيرا قابلا للقياس في جانب واحد على الأقل من جوانب البيئة.

كما يمكن اعتباره مجموعة من الأنشطة والتفاعلات، إذ يعتقد البعض أن السلوك الإنساني في مفهومه البسيط هو عبارة عن الأنشطة والتفاعلات التي يقوم بها الفرد لتحقيق غايات معينة، فتكون بعض هذه الغايات مقصودة ومخططة، وبعضها بسيط وغير شعوري.

وعليه فإن القيم أكثر تجريدا من السلوك، فهي ليست مجرد سلوك انتقائي بل تتضمن المعايير التي يحدث التفضيل على أساسها، فالاتجاهات والسلوك هما محصلة التوجهات القيمية. **(فلاحي،2014: 67-68)**

2-6- القيم والعادات والتقاليد والأعراف:

من الاطلاع على هذه المفاهيم نجد الترابط المتسلسل والمنطقي فيما بينها، بحيث تكاد أن تتداخل الواحدة بالآخرين إذ أن كلا منها تنطلق من المفهوم الذي قبلها وتتشكل على أساسه، فنجد أن:

- **العادة:** هي عبارة عن خط سلوكي يستمر لفترة طويلة حتى يثبت ويستقر، ويصل إلى درجة الاعتراف به. كما تعرف بأنها مجموعة من السلوكات التي تنشأ بطريقة تلقائية، بهدف تحقيق أغراض تتعلق بالظواهر السلوكية، التي تساعد في تنظيم الجماعات المختلفة.
- **التقاليد:** هي عبارة عن ممارسة اجتماعية مكتسبة، يكتسبها الفرد من المجتمع الذي تربى وعاش فيه، فهي أشكال من السلوك والتصرفات الجماعية، لها مكانة القداسة لدى أفراد مجتمع معين.
- **العرف:** هو سلوك يظهر بصورة واضحة وبارزة، وبشكل يمثل أسلوبا سائدا للتفكير، كما أنه صفة عامة من القواعد التي يدرج الناس على اتباعها في بيئة معينة، ويسيرون على نهجها في معاملاتهم، مع شعورهم بلزوم الاحترام والخضوع لأحكامها، إذ يصل هذا الشعور، كما أنه صفة عامة من القواعد التي يدرج الناس على اتباعها في بيئة معينة، ويسيرون على نهجها في معاملاتهم، مع شعورهم بلزوم الاحترام والخضوع لأحكامها، إذ يصل هذا الشعور إلى الاعتقاد بالتزام هذه القواعد، وبالتالي عدم الخروج عنها.

أما عن العلاقة بين العادات والتقاليد والأعراف والقيم، فنجد أن سلوك الفرد يكون بمثابة عادة فردية، وإذا صادف أن تكون الظروف مشتركة بين أفراد كثيرين، فقد يسلك هؤلاء السلوك نفسه، أي أن عاداتهم الفردية تكون متشابهة، وتكون بمجملها عادة جماعية، فالعادة الجماعية تنشأ استنادا على العادة الفردية. وحينما تؤدي هذه العادة إلى تقديم خدمة اجتماعية، وتعمل على تنظيم المجتمع، ويتوارثها الأجيال كونهم يحترمونها، أي يكون لها مكان التقدير والاحترام والقداسة، وتستمر لفترة من الزمن فإنها تتحول إلى تقاليد. وإذا سادت في مجتمع ما، واشتركت في صياغة القانون، وشملت أكثر من فئة من فئات المجتمع، فإنها تصبح عرفا، أي أن للعرف قوة القانون ولكنه غير مكتوب. وتشتق الأعراف من ثقافة المجتمع وتسهم في تكوين القيم التي تحكم سلوك

الفرد وتجعله يعمل وفق الضمير، وإذا ما حدد الضمير نوع السلوك فإنه يكون عادة فردية، وهكذا تسير العلاقة.

وبالتالي نستنتج أن القيم تتفق مع العادة بكونها طاقة ودافع للسلوك يتأثر بها، وكلاهما يتأثر بالسياق الاجتماعي، إلا أن العادة تشير إلى مفهوم سيكولوجي حركي بسيط يجلب اللذة لصاحبها، إذ أنها أكثر تحديدا في شخص معين بطريقة تلقائية وفي موقف محدد. كما أن القيم أكثر ثباتا وتأثيرا من التقاليد، إذ أن لها قوة داخلية محركة وحاكمة للسلوك. وبالنسبة للأعراف فنجدها محددة للسلوك، وتتصف بصيغة الأمر وهي خارجية، على عكس القيم التي تمثل غايات الوجود وتتجاوز المواقف المحددة وهي داخلية. **(الصاحب،2011: 155-157)**

2-7- القيم والمعايير:

المعايير هي سلطة اجتماعية يخضع لها الفرد ولو كان بعيدا عن أعين الرقباء بحيث تؤثر في كثير من دوافعه وسلوكه وانفعالاته.

- المعايير مصطلح قياسي لتقدير الخطأ والصواب في سلوك الفرد كعضو في الجماعة، في حين تتخذ القيم ترتيبا هرميا عند الفرد، وهذا حسب أهميتها بالنسبة له.
- المعايير ذات منطلق خارجي اجتماعي بالأساس، أي أنها نتيجة ضغط اجتماعي خارجي، والقيم هي مجموعة اتجاهات عقلية لا يمكن قياسها إلا من خلال مواقف اجتماعية.
- المعايير ناتجة عن الثقافة والتراث، أما القيم فهي ناتجة عن تكوين نفسي تبعا للفروق الفردية الإنسانية، فهي ذاتية أي يشعر كل واحد منا بالقيم على نحو خاص به.
- المعايير أوسع شمولية من القيم.
- القيم هي مبادئ وآراء يتبناها الإنسان وتنبع من نفسه، فهي ذات منطلق فردي نحو مبادئ وآراء الآخرين. **(نصر الدين والهاشمي،2006: 164-165)**

2-8- القيم والمثل:

لقد ارتبط مفهوم القيم بالمثل، إذ يرى البعض أنهما يتضمنان معان مشتركة، وأحيانا يستخدم المفهومين بالمعنى ذاته، وأن القيم تتضمن المثل والمعتقدات والآمال والأهداف والمعايير. ويعد مفهوم المثل أرقى من مفهوم القيمة، لأنه ثابت ويقابل بالثناء عند كل الناس، في حين تتغير القيمة حسب ما يقتنع به الفرد، ولا تقابل دائما بالمدح والثناء. **(الصاحب،2011: 157)**

3- أهمية القيم:

لقد احتلت القيم أهمية كبرى في دراستها من طرف العديد من الباحثين، وقد إهتم بدراستها علماء النفس في الآونة الأخيرة لأنهم يعتبرونها ذات علاقة وثيقة بالشخصية، ويرون أنه بمعرفة قيم الفرد يمكن معرفة شخصيته جيدا.

وقد أكد المربون على أهمية القيم ودورها في كل نشاط إنساني، وتبدو واضحة في حياة الفرد والمجتمع خاصة عندما ندرك أن السلوك الاجتماعي في جوهره يقوم على أساس مبدأ النظام الذي يحكم العلاقات بين الناس، ويبنى على نسق قيمي يتمثلونه بينهم. فالقيم تلعب دوار هاما وأساسيا في تحقيق التواؤم بين الفرد والمحيط الاجتماعي والشخصية، وربما كان المنظور القيمي من أوضح مصادر الإحساس الواعي لدى الفرد بالذات وبالآخرين. **(أبو جادو،2007: 206)**

وفيما يلي أهم النقاط الأساسية التي تبين أهمية القيم بالنسبة للفرد والمجتمع:

3-1- بالنسبة للفرد:

- تزود الفرد بالاحساس بالغرض لكل ما يقوم به وتساعد في توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض. كما تشكل القيم المصدر الأساسي لما يصدر عن الفرد من مشاعر وأفكار وطموحات، وأقوال وأفعال، فهي المكون الحقيقي لشخصية الفرد والمميزة له عن غيره من الأفراد.
- تهيء الأساس للعمل الفردي والجماعي الموحد.
- تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.
- تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، وما هي ردود أفعالهم.
- توجد لدى الفرد القدرة على الإحساس بالصواب والخطأ.
- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية اتجاه حياته ليكون قادرا على تفهم كيانه الشخصي، والتمعن في قضايا الحياة التي تهمه. **(المعايطة،2010: 183)**
- تعتبر أكثر أهمية في بناء شخصية الفرد وتنظيم نسقه المعرفي من الاتجاهات.
- تقوم بدور رئيسي في تحقيق الذات وكذا تحقيق التوافق للفرد سواء النفسي أو الاجتماعي. **(دويدار،1999: 210)**

- لها دور أساسي في بناء شخصية الفرد فهي تحدد ما يقوم به من سلوكيات داخل الجماعات التي ينتمي إليها، وهي التي تحدد الهدف المشترك وتعمل على تحقيقه. **(زهران،2000: 62)**
- تمثل حصانة داخلية للفرد من الوقوع في السلوكات الخاطئة.
- تقوم القيم بدور رئيسي في حل الصراعات واتخاذ القرارات عند الأفراد، على اعتبار أن النظام القيمي مجموعة من المبادئ المتعلمة تساعد الفرد على اتخاذ قراراته، وإنهاء صراعاته بما يحقق بعض قيمه. **(زيود،2006: 27)**

3-2- بالنسبة للمجتمع:

- تعتبر القيم دافعا اجتماعيا للعمل، تحفز الفرد وتحركه لبذل المزيد من الجهد لتحقيق طموحاته، وبقدر الجهد والمال والنفس يظهر تمسكه بالقيمة. **(غيث،1979: 505)**
- تعتبر الإطار المرجعي للسلوك الإنساني في حياته العامة وفي مجالاتها المختلفة اجتماعيا وسياسيا واقتصاديا. **(زهران،2000: 62)**
- تحسين العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعات، وذلك عن طريق تنظيم التفاعل بين الأفراد للوصول الى القبول الاجتماعي، وتحقيق المشاركة وبالتالي الاستمرارية. **(جلال،1984: 99)**
- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة، مما يسهل على الناس حياتهم ويحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد. **(زيود،2006: 27)**
- تعمل القيم على ربط أجزاء الثقافة ببعضها البعض حتى تبدو متناسقة وتخدم هدفا محددا، كما تعمل على توجيه الفكر لغايات محددة. **(الحازمي،2012: 44)**
- تحفظ للمجتمع هويته وتميزه عن باقي المجتمعات الأخرى. **(الجلاد،2013: 46)**

4- مكونات القيم:

تحتوي القيم من منظور "**روكيتش**" على ثلاثة عناصر ومكونات لا يمكن فصلها عن بعضها، لأنها تندمج وتتداخل لتعبر في النهاية عن وحدة الإنسان والسلوك وتكامله. هذه المكونات هي:

- **المكون المعرفي:** والذي يتضمن إدراك موضوع القيمة وتمييزه عن طريق العقل أو التفكير، ومن حيث الوعي بما هو جدير بالرغبة والتقدير، ويمثل معتقدات الفرد وأحكامه وأفكاره ومعلوماته عن موضوع القيمة.
- **المكون الوجداني:** ويتضمن الانفعال بموضوع القيمة أو الميل إليه أو النفور منه، وما يصاحب ذلك من سرور وألم، وما يعبر عنه من حب وكره، أو استحسان واستهجان، وكل ما يشير إلى المشاعر الوجدانية والانفعالات التي توجد لدى الشخص نحو موضوع القيمة.
- **المكون السلوكي:** ويشير إلى استعدادات الشخص أو ميوله للاستجابة وإخراج المضامين السلوكية للقيمة في التفاعل الحياتي المعاش، وككل ما يتضمن السلوك الحركي الظاهر للتعبير عن القيمة عن طريق الوصول إلى هدف أو الوصول إلى معيار سلوكي معين. ويتمثل في النوايا والمقاصد السلوكية كما يطلق عليها البعض، والقيم بناء على هذا التصور تقف كمتغير وسيط أو كمعيار مرشد للسلوك أو الفعل. **(عكاشة وزكي،2002: 240-241)**

وذهب "**بارسونز**" في نفس الاتجاه ويحدد هو أيضا نفس العناصر الثلاثة المكونة للقيم، حيث رأى أن المكون المعرفي يظهر في عملية الإختيار، والعنصر الوجداني في عملية التقدير، أما العنصر السلوكي فيظهر في الفعل والسلوك.

ورأى "**منصور أحمد عبد المنعم**" أن المكون المعرفي يشمل المعارف والمعلومات النظرية، ويساعد على تعلم القيم، والمكون الوجداني يشمل انفعالات وأحاسيس الفرد، ثم تترجم القيمة ظاهريا بواسطة العنصر السلوكي للقيمة، بمعنى ممارسة الشخص للقيمة وأدائه لها فعليا. **(بوفولة،2014: 201-202)**

5- خصائص القيم:

للقيم مجموعة خصائص تتصف بها نذكرها فيما يلي:

- القيم إنسانية، إذ تتضمن تمثيلات معرفية، فالإهتمام واللذة والألم والأفكار، جميعا ترتبط بخاصية الإنسان، والإنسان هو الكائن الوحيد القادر على القيام بمثل هذه التمثلات. **(ملحم،2006: 139)**
- القيم تتصف بالعمومية، فهي ذات طابع قومي وعام مشترك بين أفراد المجتمع، بمعنى أن القيم تشكل وتصاغ في ألفاظ وأشكال مطلقة، ولكنها تطبق في حدود موقفية خاصة.
- القيم عبارة عن تعميمات، من خلالها يمكن فهم فعل معين بأن له معنى، والقيم أيضا هي مفاهيم تصويرية، بمعنى أنها تشكل أو تصاغ في ألفاظ مطلقة، لكنها تطبق في حدود موقفية خاصة.
- القيم هي دائما موضوعات مرغوبة، فهي ليست أشياء يرغبها الناس ولكنها ما يريده الناس ليشكل رغباتهم.
- القيم ليست متساوية في الأهمية، كما أن لها درجات مختلفة في التأثير على السلوك وإتيان الفعل. **(بيومي،2002: 159-163)**
- القيم اجتماعية تنبثق عن التطبيع الاجتماعي فهي تنتج عن تراث المجتمع، فهي التصور الاجتماعي الذي يقرر ويحدد معايير المجتمع. **(Golfin.J,1972 : 148)**
- القيم مكتسبة، يتعلمها الفرد في نطاق الجماعة وعن طريق التنشئة الاجتماعية، حيث تتفاعل تلك العوامل مع التكوين النفسي للفرد ذاته، حيث يصبح الأفراد يهتمون ببعض القيم وتفضيلها على غيرها.
- تختلف القيم باختلاف الدور الاجتماعي والمركز الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، كما تختلف باختلاف الجنس والعمر والمعطيات الدينية والأخلاقية. **(نصر الدين والهاشمي،2006: 167-168)**
- القيم هرمية فهي متدرجة الترتيب، حيث أن هنالك قيم لها الأولوية أكثر من غيرها في حياة الفرد، مما ينتج عنه ما يعرف بمصفوفة أو منظومة القيم، فهي عبارة عن إطار تجميعي

وتفاعلي في آن واحد، يضم مجموعة من القيم متنوعة العناصر ومكونات متكاملة معا ومكونة لنسق واحد. **(مصطفى وآخرون،1999: 306)**

- القيم ثابتة نسبيا، أي أنها تتميز بالثبات العالي ولكنها ليست مطلقة الثبات، حيث إنها قابلة للتغيير ولكن بصعوبة كبيرة.
- تشكل القيم عنصرا هاما من الإطار المرجعي للفرد وطريقته ونمطه في التفكير.
- القيم تتأثر بالبيئة الثقافية التي يعيشها الفرد، ولذلك فإن للجماعات التي يتعامل معها الفرد أثرا واضحا في تقوية بعض القيم أو إضعاف البعض الآخر.
- يتميز بعض الأفراد بقيم فردية خاصة تهيمن على جل وقتهم ونشاطاتهم ودوافعهم وسلوكهم، وقد كان من هؤلاء الأفراد نوابغ العلماء والمفكرون والمخترعون والفنانون والقادة العسكريون، الذين استفادت منهم المجتمعات الإنسانية في شتى المجالات. **(العتوم،2009: 220-221)**
- تتصف القيم بالتوجيه للسلوك، فهي تحدد شكل سلوك الفرد في المجتمع وتجعله قابلا للتنبؤ، لأن القيم أساسية في حياة كل إنسان، فهي بمثابة مرشد وموجه لكثير من النشاط الحر الإرادي للإنسان، وهي التي تحدد الصواب من الخطأ لتحديد التناقض بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون. **(بلفقيه،2007: 47)**
- القيم تهتم بالأهداف الكبرى بعيدة المدى، وليس بالأهداف الآنية والفرعية.(**Houston,1996: 120**)
- القيم ذات قطبين في الجملة، فهي إما هذا الوجود أو ذاك، فهي حق أو باطل، خير أو شر.
- تتضمن القيم نوعا من الرأي أو الحكم على شخص أو شيء أو معنى معين.
- القيم تجربة، فوجودها لا يكون إلا بشخص ولشخص. **(المعايطة،2000: 189)**
- القيم تجريدية، فهي ذات معان محددة تتسم بالموضوعية والاستقلالية، وتتضح معانيها الحقيقية في السلوك الذي تمثله والواقع الذي تعيشه، فالعدل من حيث هو قيمة يحمل معنى ذهني غير محسوس ولكنه يتخذ قيمته من الواقع الحي الممارس. **(الجلاد،2013: 37)**
- التداخل، فالقيم مترابطة ومتداخلة، حيث أنها تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية كما أنها متداخلة من حيث التطبيق. **(عقلة،2009: 38)**

- صعوبة القياس، وذلك باعتبار القيم مسألة تتصل بالذات العميقة للإنسان، حيث يؤكد بعض العلماء مثل "**نيكسون**" أن أي محاولة لقياس القيم سوف تؤدي إلى تشويه طبيعتها الذاتية أو الداخلية، فالقيم عندهم ترتبط بمعنى ذاتي لا يمكن التعبير عنه بلغة الكم. **(السمالوطي، دس: 122)**

6- تصنيفات القيم:

لا يوجد تصنيف موحد يعتمد عليه في تحديد أنواع القيم، فهناك العديد من التصنيفات التي وضعها الباحثون في هذا المجال وذلك بناء على معايير مختلفة تعكس وجهات نظر لكل منهم، وفيما يلي عرض لأهم هذه التصنيفات:

6-1- التصنيف وفق معيار محتوى القيمة:

وقد قسمها العالم الألماني "**سبرنجر**" Spranger في كتابه "أنماط الرجال" (1922) إلى ستة أنماط وهي نفسها التي صاغها "**ألبورت**" و"**فرنون**" و"**لندزي**" فيما بعد في مقياس القيم، وهي كما يلي:

- **قيم نظرية (علمية):** وتظهر في ميل الفرد إلى اكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل تحقيق هذا الهدف يتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به، ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية، ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء والباحثين.
- **قيمة اقتصادية (استقلالية):** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة عملية ويكونون عادة من رجال المال والأعمال.
- **قيمة سياسية (تسلطية):** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى الحصول على القوة، فهو شخص يميل إلى السيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص، وممارسة العمل السياسي وحل مشكلات الجماهير. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة سواء كانت سياسية أو عسكرية أو إدارية أو اقتصادية وغيرها، ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم.

- **قيم اجتماعية (إنسانية):** يعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم، ويجد في ذلك إشباعا لهم وينظر إلى غيره على أنهم غايات في حد ذاتهم. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالحنان والعطف وخدمة الغير.
- **قيم جمالية (فنية):** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل والتوافق والتنسيق، وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقديرية له من حيث الشكل وكمال التنسيق والانسجام. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالميل إلى الفن وتذوق الجمال والابداع الفني.
- **قيم دينية (روحية):** ويعبر عنها باهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول التواصل مع هذه القوة بصورة ما. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة باتباع تعاليم الدين في كل نواحي الحياة. **(معمرية،2007: 45-46)**

6-2- التصنيف وفق معيار القصد من القيمة: وتنقسم إلى:

- **قيم وسائلية:** وهي القيم التي تعد وسيلة لغايات أبعد، فهي ليست مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها.
- **قيم غائية:** وهي القيم التي تكون غاية وهدفا في حد ذاتها. **(الجلاد،2013: 49)**

6-3- التصنيف وفق معيار شدة القيمة: وتنقسم إلى:

- **قيم ملزمة (آمرة – ناهية):** وهي التي تكون في المجتمع بمثابة قانون ينظم العلاقات بين الأفراد، وهي ملزمة لجميع أفراد المجتمع.
- **قيم تفضيلية:** وهي التي تكون في المجتمع حسب ما يفضله الأفراد، لكنها غير ملزمة.
- **قيم مثالية:** وهي التي يرجى أن تكون، والتي يحس الناس بصعوبة تحقيقها.

6-4- التصنيف وفق معيار عمومية القيمة: وتنقسم إلى:

- **قيم عامة:** وهي التي يعم انتشارها وشيوعها في المجتمع ككل، بغض النظر عن تقدمه أو تحضره، بريفه وحضره، بطبقاته وفئاته المختلفة.

- **قيم خاصة:** وهي التي تتعلق بمواقف أو مناسبات خاصة، أو بحالة محددة أو طبقة أو جماعة خاصة، أو مناسبة خاصة. **(أبو جادو،2007، 209-210)**

6-5- التصنيف وفق معيار الوضوح للقيمة: وتنقسم إلى:

- **قيم ظاهرة (صريحة):** وهي القيم المصرح بها، ويعبر عنها بالكلام والتي لا يشك في أهميتها بالنسبة للمجتمع.
- **قيم ضمنية:** ويستدل على وجودها من خلال ملاحظة الميول والاتجاهات والسلوك الاجتماعي بصفة عامة.

6-6- التصنيف وفق معيار ديمومة القيمة: وتنقسم على:

- **قيم دائمة:** وهي التي تبقى زمنا طويلا وتنقل من جيل إلى جيل آخر، مثل القيم المرتبطة بالعادات والتقاليد والأعراف.
- **قيم عابرة:** أي عارضة قصيرة الدوام سريعة الزوال، وهي القيم التي تدوم وقتا معينا ثم تزول.

6-7- التصنيف وفق معيار تناقض القيم: يمكن تصنيف القيم داخل مجتمع في صورة زوجين متناقضين:

- **قيم موروثة وتقليدية:** يمكن أن نجمع القيم التقليدية فيما يلي:
  - **قيم تاريخية:** إن التطور التاريخي للمجتمعات يجعل بعض الأفكار تترسخ نتيجة وقوع الأفراد تحت ضغوط مختلفة لأزمنة طويلة، مما يؤدي إلى تكوين أفكار معينة واتجاهات محددة وخاصة.
  - **قيم دينية:** وهي أيضا من القيم الموروثة وهي ذات تأثير في نفوس الأفراد وتطبع آراءهم وسلوكاتهم بقيم أخلاقية متميزة عن غيرها من المجتمعات الأخرى.
  - **قيم ثقافية:** وهي تعتبر نتاج اجتماعي ضخم نتيجة تفاعل مجموعة عناصر من تاريخ ودين وسياسة وأخلاق، ونتيجة استقرارها وتفاعلها مع العناصر الأخرى.
- **قيم حديثة معاصرة:** وهي تلك القيم التي تظهر باستمرار نتيجة التفاعل والتجديد الحضاريين، كما أنها معاصرة لواقع الفرد وانشغالاته، ويمكن حصرها في: القيم السياسية – القيم الاقتصادية – القيم الاجتماعية.

إن التباين في وجهات النظر الموجودة بين الأجيال هو تعبير عن وجود صراعات بين الأفكار والقيم التي يحملها السلف وشباب اليوم، وهو ما يوضح التناقض بين مجموعتين من القيم.

- **قيم محلية ومستوردة:** هناك اختلافات شاسعة وصراعات بين مختلف الحضارات التي يتحتم عليها التعايش جنبا إلى جنب في مجتمع واحد، وتتمثل في:

- **قيم محلية:** هي نتاج تفاعل العناصر الداخلية والتي ظهرت وتطورت محليا (داخليا)، تماشيا مع واقع المجتمع ومشاكله واهتماماته وطموحاته.
- **قيم مستوردة:** هي تلك التي تظهر وتتطور في أوساط حضارية أجنبية ثم نقلت إلى مجتمعنا رغم الاختلاف الكبير بين الحضارتين. **(نصر الدين والهاشمي،2006: 171-172)**

7- الاتجاهات النظرية لتفسير القيم:

طرحت العديد من الاتجاهات لتفسير القيم، وفيما يلي ذكر لأهمها:

7-1- الاتجاهات الفلسفية:

يعد الفلاسفة أول من وضع واستخدم كلمة القيمة، وهي من المواضيع التقليدية التي حاولت الفلسفة دراستها والتعمق فيها، لذلك نجد أنه من الصعب دراسة موضوع القيم بعيدا عن الفلسفة، ذلك أنها تقع في منطقة إلتقاء بالعلوم الاجتماعية والإنسانية ولا سيما علم النفس وعلم الاجتماع.

وفيما يلي أهم الاتجاهات التي تناولت موضوع القيم من وجهة نظر فلسفية:

- **الفلسفة المثالية:** تنظر هذه الفلسفة للقيم من زاوية وجود عالمين أحدهما مادي، والآخر روحي أو سماوي، ويستمد الانسان الناجح قيمه من الروح أو السماء أي من العالم المعنوي، ولا يحقق الفرد ذاته إلا بقدر كونه عضوا فعالا في المجتمع. وتتمثل القيم في مثلث: الحق والخير والجمال، وهي قيم مطلقة كاملة تعمل على ضبط السلوك الإنساني، وتتعلق قيمة الحق بالمعرفة، وقيمة الخير بالسلوك، وقيمة الجمال بالوجدان. وترى هذه الفلسفة أن القيم مطلقة في جميع الأزمان والأماكن وهي ثابتة، كما أن القيم موضوعية وعامة وليست ذاتية، أي أنها لا تتغير تبعا لتغير الفرد، كما أنها لا تخضع لاختلاف الأفراد وهي خالدة وأزلية، كما أنها موجودة قبل وجود الإنسان، وليس للإنسان دخل في وجودها.
- **الفلسفة المادية:** وتختلف عن الفلسفة المثالية في أنها ترى القيم نسبية وليست مطلقة، كما أنها تعتبر القيم موضوعية وذاتية في آن واحد، فالقيم هنا هي مجموعة القواعد الاجتماعية التي تحكم سلوك الإنسان، وتسعى إلى توجيهه للحفاظ على المجتمع وتطويره.
- **الفلسفة الواقعية:** حيث يرى "**جون جاك روسو**" أن جميع القيم والمعايير التي يتبناها الأفراد ما هي إلا انعكاس لميولهم وحاجاتهم ورغباتهم، لذلك فالقيم جزء لا يتجزأ من الواقع الموضوعي للحياة والخبرة الإنسانية.

- **الفلسفة البراجماتية:** تعتمد هذه الفلسفة على الحقائق العلمية في تفسير القيم، فهي ترى أن الحكم على القيم لا يختلف عن الحكم على أي شيء آخر، إذ أنه يعتمد على الحقائق واستخدام العلم، كما أنها تعتبر القيم من صنع الإنسان وهي نسبية ومتغيرة حسب الزمان والمكان.
- **الفلسفة الوجودية:** ترى أن القيم تنبع من داخل الإنسان وتعيش في داخله، لذا فهي تعتبر الحرية الأساس الوحيد للقيم، فالفرد يختار الطرائق التي تؤدي إلى تحديد نقاط المصاعب والمشكلات التي تواجهه، ووضع الخطط لمعالجتها وفقا للحرية التي يمتلكها، وهي قيم نسبية متغيرة وذاتية. **(الصاحب،2011: 169-171)**
- **الفلسفة الإسلامية:** ما يميز القيم في المنظور الإسلامي هو المصدر، فالقرآن الكريم والسنة النبوية هما مصدر القيم والأخلاق في الإسلام، وتحدد هذه القيم علاقات الإنسان وتوجهاته إجمالا وتفصيلا، مع الله تعالى ومع نفسه ومع الآخرين ومع كل ما يحيط به، ويؤكد الإسلام على أهمية الجانب القيمي والأخلاقي في بناء الشخصية المسلمة بما منحها الله سبحانه وتعالى من إمكانات ومقومات خلقية، فالطبيعة الإنسانية تمتلك في حد ذاتها مقومات نموها الأخلاقي. والقيم في الإسلام هي مجموعة من المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والضوابط والمعايير لسلوك الأفراد والمجتمعات مصدرها الله عز وجل. **(فلاحي،2010: 81)**

7-2- الاتجاهات غير الفلسفية:

وفيما يلي عرض لأهم وجهات النظر غير الفلسفية التي تناولت القيم:

- **المنظور التحليلي:** ترى مدرسة التحليل النفسي أن عملية اكتساب القيم تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل أناه الأعلى من خلال التوحد مع الوالدين، إذ يقوم الوالدان بدور ممثلي النظام، فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية، والمثل العليا للمجتمع الذي يتربى فيه الطفل. ويتم ذلك عن طريق استحسان الطفل عندما يفعل ما يجب عليه أن يفعله، وإبداء عدم الرضا والانزعاج عندما يخطيء فيما يجب أن يفعل. ومن هنا يتكون لدى الطفل نظام من القيم والقواعد الأخلاقية المتمثلة بالمحتويات والمرغوبات، فيتكون ما أسماه فرويد Freud.S بالأنا الأعلى. **(أبو جادو،2007: 212)**

حيث يعتبر "الأنا الأعلى" الممثل الداخلي للقيم التقليدية السائدة في المجتمع، وهو يمثل كل ما هو مثالي وليس كل ما هو حقيقي، وينزع إلى الكمال بدلا من اللذة التي يسعى "الهو" إلى تحقيقها وإشباعها، مما يجعل الأنا الأعلى والهو في تعارض وصراع مستمرين. إن المعايير الأخلاقية تمثل محاولة المجتمع لقمع الدفعات البدائية والعدوانية والجنسية للهو، أما الأنا فتمثل الجهاز الإداري ولتنظيم وتنسيق عمل الأجهزة الثلاثة للشخصية، والوصول بها إلى حالة التكامل، والأنا يحكمها مبدأ الواقع الذي يمكنه من إقامة العلاقة مع البيئة الاجتماعية. **(وحيد،2001: 102)**

- **المنظور السلوكي:** يستخدم أصحاب النظرية السلوكية عددا من المفاهيم والمصطلحات في وصفهم لعملية اكتساب القيم، كالتدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية وإما سلبية، كما أنها ليست أكثر من استنتاجات من السلوك الصريح للفرد. **(خليفة،1992: 88)**

والقيم عند السلوكيين هي مجرد استقراء واستنتاج من السلوك الظاهر وهي مكتسبة عن طريق تفاعل الفرد مع مثيرات بيئته بالتعلم، وبمساعدة ميكانيزمات الإشراط والتعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي. **(بوفولة،2014، 200)**

- **المنظور المعرفي:** تنظر المدرسة المعرفية إلى اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام ترتبط ارتباطا وثيقا بنمو التفكير عند الطفل، واكتساب القيم في نظر هذه المدرسة ليس محاكاة لنموذج اجتماعي أو تكيف للسلوك الأخلاقي بمقتضى المثيرات البيئية، أو الإذعان لقواعد معينة، وإنما تؤكد على أن القيم تنشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية. **(أبو جادو،2007: 213)**

وقد طرح "**بياجيه**" Piagetنظرية تفصيلية، حدد فيها مراحل النمو التي يمر بها الطفل، والبناءات المعرفية المنتظمة في نمو التفكير والقيم، ويرى أن اكتساب القيم يقوم استنادا إلى التغير في البناء المعرفي، وأن الاتجاه المعرفي يكشف عن دور الوعي والادراك والإطار المعرفي في تكوين القيم. وأن القوانين والقواعد ليست جامدة بل مرنة وقابلة للتغيير، كما أن الطفل لا يحتاج إلى الكبار في تطوير قيمه بقدر ما هو محتاج إلى التفاعل مع الآخرين، فقد

ربط "**بياجيه**" النمو الخلقي بالنمو العقلي والعمر الزمني، واعتمد في تقسيم مراحل النمو على مدى مراعاة الطفل للنظام الاجتماعي والقيم الاجتماعية السائدة، ومدى التزامه واحتفاظه بها.

ويؤكد بياجيه على وجود نوعين من القيم تظهر في مرحلتين من حياته، وهي:

- **القيم الموضوعية (التبعية):** ويحكم فيها الفرد على سلوك الآخرين عن طريق النتائج ولا ينتبه إلى القصد والنية، بل ان السلوك محكوم بنتائجه. وعادة ما تكون هذه القيم لدى الأطفال في سن (6-8) سنوات، فيكون الطفل هنا مقيدا بتعاليم الكبار ويعدها مقدسة
- **القيم الاستقلالية:** وفيها ينتبه الفرد للقصد والنية من وراء سلوك الآخرين، ولا يعتمد الطفل على الكبار في تطوير قيمه، بل يعتمد على التفاعل مع أقرانه. **(الصاحب،2011: 179-180)**

- **المنظور الإنساني:** ترى هذه المدرسة أن السلوك الإنساني السوي تكتنفه حالة من التوتر تدفع بالفرد إلى تحقيق ذاته، وتمكنه من ذلك بقيامه بمزيد من النشاطات التي تتفق وطبيعة هذه الذات. **(الوقفي،2003: 599)**

وينظر "**ماسلو**" الذي يعتبر من رواد هذا الاتجاه إلى الشخصية الإنسانية نظرة متفائلة، وهو يثق كل الثقة بقدرات الإنسان مم انعكس بذلك على آرائه.

وقد ربط "**ماسلو**" بين تطور القيم وبين الدوافع والحاجات على وفق هرم الحاجات الذي طرحه، ويرى أن القيم ترتقي تماشيا مع الحاجات من الأدنى إلى الأعلى، إذ نجد الحاجات الفيسيولوجية الأساسية في قاعدة الهرم، أما الحاجات الحضارية العليا كحاجات تحقيق الذات وهي المعرفة والفهم والحاجات الجمالية فتوجد في أعلى الهرم.

ويؤكد "**ماسلو**" على أن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى طغيان هذه الحاجات على سلوك الفرد، بغض النظر على موقعها في الهرم، وحينما لا يتيسر للفرد إشباع حاجاته بالطرائق المقبولة اجتماعيا، فقد يلجأ إلى إتباع أساليب غير مقبولة اجتماعيا، ومن ثم فإن التغير في القيم قد حصل نتيجة لتغير السلوك، وذلك كون القيم معايير للسلوك. **(الصاحب،2011: 175-177)**

- **المنظور النسقي:** نجد من بين المهتمين بالنسق القيمي "**بارسونز**" Parsons وهو من رواد هذه النظرية، وقد اهتم بدراسة النسق دراسة مستفيضة من حيث أنه منظور فكري منظم، واهتم

بالنسق القيمي خاصة في مختلف علاقاته وأشكال تطبيقاته، حيث ترتكز النسقية على مبدأ الحصر الشامل للمشاكل التي تحيط بالظاهرة، وبالتركيز على طبيعة العلاقات المتبادلة بين عناصرها من أجل تحقيق هدف معين.

وتدرس هذه النظرية النسق في جانبين مهمين هما:

- **الجانب البنائي:** والبنائية هنا مرتبطة بمفهوم النسق والتي تعني الطريقة التي يبنى بها النسق، أي طريقة ترتيب عناصره.
- **الجانب الوظيفي:** وهو يمثل الجانب الحيوي داخل النسق، فالوظيفة التي تؤديها العناصر محددة بالموقع الذي تحتله المواصفات والقدرات والإمكانات المختلفة التي يتعلمها، فوظيفة النسق هي بالأساس تبني الغايات التي يسعى إلى تحقيقها. **(بوغازي،2010: 13-16)**

- **المنظور الاجتماعي:** هناك العديد من النظريات التي اهتمت بدراسة القيم كظاهرة اجتماعية، وكل نظرية لها توجهها ومنطلقها الفكري، لكنها في أغلبها تتفق على أن البيئة سواء كانت مادية أو اجتماعية هي قوى تعمل على تكييف شخصية الإنسان، وتطبيعه بطابعها، إذ ينشأ الفرد في مجتمعه ويتشرب ما فيه من قيم ومعايير. وفي حالة امتلاك المجتمعات قيم ومعايير موحدة فلا تنشأ ضغوط وصراعات نفسية لدى الفرد، أما إذا كانت القيم والمعايير متناقضة ومتعارضة، أي توجد قيم متضاربة ومعايير متعددة، فإن هذا ينعكس على الفرد نفسه فتجعله في صراع دائم يدور حول ما يأخذ به وما يتركه من قيم ومعايير، فتحدث مرحلة الجهد والضغط لدى الفرد والمجتمع.

ويؤكد الاجتماعيون على العلاقة الوظيفية التبادلية بين التربية كعملية اجتماعية والقيم كونها محددات السلوك الاجتماعي، فيرى كل من "**باندورا**" و"**ميللر**" و"**دولارد**" و"**والترز**"، أن القيم تتكون عن طريق التعلم ولاسيما عن طريق النمذجة، وهذا يعني أن الإجراءات التدريبية المتضمنة في تعلم القيم هي نفسها المتضمنة في تعلم أي نوع من السلوك. إضافة إلى ضرورة أن يحمل الطفل معتقدات تساعده على انتقاء النماذج التي يستمد سلوكه منها فيكون سلوكه متفقا مع معتقداته.

ويؤكد "**جوتفريد**" Gottfried في نظرية الإثراء المعرفي أن البيئات التي تتصف بغنى الإثارة المعرفية قد تسهم في تنمية القيم، إذ يعمل الإثراء البيئي على تطوير قدرات الفرد، وتحسين النمو المعرفي لديه، إذ يجب أن تكون البيئة مستجيبة لنشاط الفرد المتعلم. **(الصاحب، 2011: 177-178)**

8- أساليب وطرق قياس القيم:

إن القيم كمعايير وأحكام على السلوك والنشاط الإنساني هي في الأصل نتيجة لنوع النشاط ونمط الخبرة والتجارب المادية المعاشة في علاقة الإنسان ببيئته المادية والمعنوية. ورغم أننا نجد العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع القيم من جوانب مختلفة، إلا أن الدراسات التي ركزت على قياس القيم على درجة كبيرة من الأهمية، منذ أن بدأ "**ثرستون**" Therstone **معالجته** لموضوع القيم في إطار المنهج العلمي، مستندا في ذلك إلى المبادئ السيكوفيزيقية المعاصرة، وكذا ما قدمه "**سبرانجر**" Spranger عندما نشر نظريته في أنماط الرجال. **(عكاشة وزكي،2002: 242-243)**

وهناك الكثير من الوسائل والتقنيات الموجودة في التراث العلمي في قياس القيم، ومنها:

- **الملاحظة (المشاهدة المنظمة):** ويقصد بها الملاحظة العلمية المنظمة وهي أقدم وأكثر وسائل جمع المعلومات، فهي وسيلة أساسية مهمة ومورد خصب للحصول على المعلومات عن سلوك الفرد، والملاحظة تطلعنا على السلوك الظاهر للفرد دون إمكانية تزييفه، وخاصة إذا أجريت على غفلة من أفراد موضوع الدراسة. **(معمرية،2007: 273)**
- **المقابلة الشخصية:** وتستخدم بشكل كبير في مجال قياس القيم والأحكام الأخلاقية، ويقصد بها مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث يوجهها طرف (شخص أو عدة أشخاص) إلى طرف آخر.
- **تحليل المضمون:** وهو أسلوب يستخدمه الباحث لوصف المحتوى الظاهر، وصفا موضوعيا منظما وكميا. **(عكاشة وزكي،2002: 243)**

وقد استخدمت هذه التقنية بهدف الكشف عن القيم من خلال التحليل الموضوعي لمحتوى ومضمون الرسائل سواء كانت مقروءة أو مكتوبة أو مسموعة أو مرئية. **(عبد الله،2001: 392)**

- **الإختبارات والمقاييس:** وهي أكثر الأساليب المستخدمة في مجال قياس القيم، وهي عديدة نذكر منها:

1. **مقياس ألبورت وفيرنون ولندزي للقيم:** قام هذا المقياس على أساس نظري يعتبر القيم وظائف واسعة مشتركة لكل أنواع الشخصية، هذه الوظائف ليست ضيقة ولا واسعة، ويقيس المقياس الأهمية النسبية لستة أنواع من القيم اعتمادا على تصنيف "**سبرانجر**" 1928 وهو: الرجل النظري- الرجل الديني- الرجل الاجتماعي- الرجل الجمالي- الرجل السياسي- الرجل الاقتصادي.

2. **قائمة القيم الفارقية:** صممت هذه القائمة من طرف "**برانس** "Prince.R وتتكون من 64 زوجا من البنود، وكل بند يقيس قيمة واحدة من القيمتين: قيمة تقليدية وقيمة عصرية، ويختار الفرد إحدى هاتين القيمتين.

تضم قائمة القيم التقليدية أربعة قوائم فرعية هي:

- أخلاق النجاح في العمل
- الاهتمام بالمستقبل
- استقلال الذات
- التشدد في الخلق والدين

وتضم قائمة القيم المعاصرة أربعة قوائم فرعية هي:

- الاستمتاع بالأصحاب والأصدقاء
- الاستمتاع بالحاضر
- مسايرة الآخرين
- النسبية والتساهل **(بوفولة،2014: 236-238)**

3. **مقياس قيم العمل:** والذي أعده "**دونالدو سوبر**" Super .D لقياس 15 قيمة كالإبداع والأمن والمكانة الاجتماعية والعلاقة مع الآخرين والغيرية. ويتكون من 18 مجموعة يحتوي كل منها على أربعة بنود لقياس أربع قيم مختلفة، ويطلب من الفرد ترتيبها أيضا حسب أهميتها بالنسبة له. **(خليفة،1992: 79)**

4. **بطارية القيم الشخصية:** الذي أعده "**هوكس**" Houks ويتكون من 90 بندا مخصصة لقياس 10 قيم هي: الجمالية- الراحة- الصداقة- الإثارة- الحياة الأسرية- الحرية البدنية- السيطرة- التقدم الشخصي- الاعتراف- التقدير من قبل الآخرين. **(دويدار،1994: 255)**

5. **مقياس القيم:** الذي أعده "**سكوت**" (1965) Scott ويشتمل على 240 بندا لقياس 12 قيمة: الاهتمام بالأنشطة العقلية والمهارات الاجتماعية، الإطار الأكاديمي والأمانة، التدني والاستقلال، وتنظيم الإجابة على البند.

6. **مسح القيم:** والذي أعده "**ميلتون روكيش**" Rokeach.M ويتضمن جزئين، الجزء الأول يحتوي على 18 قيمة غائية كالمساواة والحرية والاعتراف الجماعي، والجزء الثاني يختص بمقياس 18 قيمة وسيلية كالطموح والأمانة والاستقلالية والطاعة. ويطلب من المفحوص ترتيب كل جزء مستقل عن الآخر من رقم 1 وهي القيم الأكثر أهمية إلى رقم 18 وهي الأقل أهمية. **(بوفولة،2014: 239)**

9- اضطرابات القيم:

تعد القيم تصورا واضحا يميز للفرد والجماعة كل ما هو متاح ومرغوب في إطار محدد، كما تعتبر أحد محددات السلوك السوي سواء بالنسبة للفرد والمجتمع، وذلك لارتباطها بقواعد واضحة تساعد الأفراد على إتباع مسالك معينة والالتزام بها، وهو ما يضمن إتباع أنماط سلوكية واستجابات مقبولة ومناسبة، الأمر الذي يساعد تشكيل شخصية الفرد وتحديد أهدافها في إطار معياري صحيح، مع إعطائه فرصة للتعبير عن نفسه وتأكيد ذاته، كما تساعده في تقبل وفهم العالم من حوله سواء في مجتمعه الذي ينتمي إليه أو في مجتمعات أخرى، وبالتالي يرسم علاقات واضحة المعالم، الأمر الذي يساعده على التكيف والتوافق ومواجهة العقبات وبالتالي في الوصول إلى الإحساس بالأمان. **(الزيود،2006: 27)**

توجد في كل جماعة قيم مشتركة، ولقيم الجماعة دور أساسي في ربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض، وتزيد أعضاء الجماعة بمعنى الحياة والهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء. لذلك نجد أن أي اضطراب يصيب المجتمع من انهيار أو تفكك يرجع بالدرجة الأولى إلى انهيار النسق القيمي بين أفراد ذلك المجتمع.

إن أخطاء اكتساب القيم كثيرة يمكن حصرها فيما يلي:

- إشعار الطفل بأنه غير مرغوب فيه.
- الإفراط في التسامح والتدليل.
- صرامة الأولياء وتسلطهم.
- انصراف الأولياء عن أبنائهم.
- ترك الطفل للخادمات للاعتناء به لوحدهن.
- تضارب اتجاهات الوالدين في تربية الأطفال.
- التفكك الأسري والخلافات الأسرية أمام الأبناء. **(مزوز،2014: 251)**

ويظهر اضطراب القيم عندما يفرط الفرد في القيم التي تربى عليها خاصة الأساسية منها كالقيم الدينية والأخلاقية، مما يتولد عنه صراع نفسي ما يلبث أن ينتهي به إلى واحد من السلوكات التالية:

- الانسحاب والعزلة والإنطواء أو الهجرة.
- الاستسلام إلى الملذات والماديات تحت شعار الغاية تبرر الوسيلة.
- التمرد على الواقع فتظهر الجريمة والانحراف والعدوانية والادمان.
- تفكك الأسر وتحلل الروابط الأسرية ونقص التماسك والوئام والانسجام الأسري.

إن النسق الأسري يتدهور ويضطرب عندما يحدث اختلال في التوازن بين مضمون القيم المثالية وبين ما هو موجود على أرض الواقع. حيث يعيش الأفراد أزمات وصراعات نفسية شديدة نتيجة التباين الشاسع بين ما عرفوه وتعلموه عن القيم، وبين ما وجدوه مجسدا أمامهم في الواقع من انعدام للقيم أو عدم الامتثال لها. ومن المواقف الواضحة التي تؤدي إلى تدهور أنساق القيم نجد الحروب والكوارث والتغير الاجتماعي الفجائي الذي يعرفه مجتمع أو جماعة اجتماعية معينة. **(بوفولة،2014: 235-236)**

ثانيا: النسق القيمي:

1- مفهوم النسق القيمي:

1-1- مفهوم النسق:

النسق أو المنظومة Systeme بالفرنسية و System بالانجليزية مصدره كلمتان يونانيتان هما Syn,Stema أي وضع الأشياء مع بعضها البعض في شكل منظم ومنسق. ويعرف النسق على أنه مجموعة الوحدات المرتبة ترتيبا خاصا والمتصلة ببعضها اتصالا به تنسيق، لكي تؤدي غرضا معينا، أو لكي تقوم بوظيفة خاصة. **(الحازمي،2012: 58)**

كما عرف النسق أنه تموضع الأشياء مع بعضها في سياق منظم، والنسق هو مجموعة وحدات مرتبة ترتيبا خاصا، متصلة ببعض اتصالا به تنسيق، بهدف تأدية غرض معين، أو القيام بوظيفة خاصة. كما يعرف أيضا بأنه مجموعة من الخصائص لها نظام معين، وتدخل في علاقات مع بعضها البعض، لكي تؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد. **(عبد الله،2001: 371)**

وعرفه "**وولمان**" أنه عبارة عن مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها لكي تؤدي وظيفة معينة، ويسهم كل بفاعليته من أجل تحقيق وظيفة معينة بالنسبة للفرد. **(خليفة،1992: 32)**

ويشتمل مفهوم النسق على ما يلي:

- النسق عبارة عن مجموعة أشياء أو عناصر الكل.
- هناك علاقة وتفاعلات بين هذه العناصر.
- هذه العناصر تعمل معا كي تؤدي هذه الوظيفة. **(خليفة،1992: 36)**
- أن النسق يختلف مستوى تعقيده ودرجة شموليته من الاتساع إلى الضيق، فقد تكون وحداته كبيرة العدد أو محدودة. **(البلاح،2008: 60)**

1-2- مفهوم النسق القيمي:

انبثقت فكرة نسق القيم من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى، فهناك بناء وتنظيم يشمل قيم الفرد، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من

عناصره، بحيث تتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد. **(خليفة،2000: 124)**

إن حياة الأفراد لا تعتمد على قيمة واحدة يعتقدون بها ويمارسونها، بل تضم حياتهم جملة من القيم التي هي ضمن مجالات عدة من حياتهم، وجملة هذه القيم تكون ما يسمى بالمنظومة القيمية لدى الفرد، بحيث تنتظم هذه القيم ضمن مستويات يضعها الفرد ذاته، الأمر الذي يسمح بتشكل ما يصطلح عليه بالنسق القيمي للأفراد، والنسق القيمي يشير إلى التنظيم العام لقيم الفرد والذي من خلاله تتحدد أهمية كل قيمة من هذه القيم وكيف تنتظم وما علاقة كل منها بالأخرى.

وقد عرفه "**روكيش**" Rokeach بأنه تنظيم من المعتقدات يتصف بالثبات النسبي، ويحمل تفضيلا لغايته من غايات الوجود، أو شكلا من أشكال السلوك الموصلة لهذه الغاية، وذلك في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة للفرد. **(عبد الله وخليفة،2001: 373)**

عرفه "**محمد غيث**" أنه نموذج منظم للقيم في المجتمع أو جماعة ما، وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها البعض وتكون كلا متكاملا، هذا ويحدد النسق القيمي إطارا لتحديد المعايير والمثل والمعتقدات والسلوك الاجتماعي. **(غيث،1995: 506)**

ويرى "**أسامة عبد الرحيم**" أنه يجب التفريق في تعريف النسق القيمي على أساس أنه سلم للقيم يعنى بترتيب الإنسان لقيمه التي يتبناها، وبين نسق القيم الذي ينطلق من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى. **(عبد الرحيم،2005: 18)**

من جهة أخرى عرفه "**عبد اللطيف محمد خليفة**" أنه عبارة عن البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصره، وتتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد. وأنها ذلك الترتيب الهرمي لمجموعة القيم التي يتبناها الفرد ويحكم بها سلوكه. **(خليفة،1992: 54)**

عرف "**محمد أحمد بيومي**" نسق القيم بأنه المعايير والمبادئ التي يتمسك بها المجتمع، أو أغلب أعضائه سواء صراحة أو ضمنيا. **(بيومي،2002: 158)**

هو مجموعة القيم التي يتبناها الفرد وتنتظم لديه خلال ترتيب معين عبر متصل الأهمية–عدم الأهمية، كما أنه مجموعة من العلاقات المنتظمة المستقرة بين أجزاء أو عناصر لكل معين، وهذه العناصر تعمل معا لتؤدي وظيفة محددة. **(الزيات،1990: 546)**

هو مجموعة من القيم تنتظم في شكل بناء هرمي متدرج، حيث يقوم هذا الفرد بترتيب هذه القيم طبقا لأهميتها بالنسبة له، وقد تتغير عملية الترتيب داخل النسق القيمي للفرد نتيجة لعمليات التفاعل المستمرة بين الفرد وبيئته الاجتماعية، كما تحدد نوعية هذه القيم داخل النسق القيمي نتيجة لهذا التفاعل.

يوجد اتفاق بين عدد من التعريفات على أن النسق القيمي هو مجموعة من القيم المتسقة مع بعضها البعض والتي توجه سلوك الأفراد سواء بوعي منهم أو بدون وعي، وتكاد تجمع معظم التعريفات على أن النسق القيمي هو تفضيل وترتيب للقيم على شكل نظام هرمي.

2- مراحل تكون النسق القيمي:

إن عملية اكتساب النسق القيمي هي العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة معينة من القيم وينظمها ويرتبها في منظومة قيم يتبناها في حياته. ولا بد من الإشارة إلى أن نسق القيم يمضي في ارتقائه من مرحلة الطفولة المبكرة حتى نهاية العمر، مع ميله للاستقرار النسبي مع نهاية مرحلة المراهقة. كذلك فإنه مع نمو الفرد يزداد عدد القيم في النسق، وفي كل مرة تدخل فيه قيمة جديدة تحدث نوعا من إعادة الترتيب والتوزيع ليظهر النسق بحلة جديدة حسب أهمية كل قيمة للفرد. **(العتوم،2009: 229)**

ويرى "**كراثول**" (1963) Krathwohl أن القيم تنمو وتتطور وأن تكونها يحدث عبر عمليات متسلسلة على نحو هرمي ذات خمس مستويات هي: **(أبو جادو،2007: 211-212)**

- **مستوى الاستقبال:** يشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي الفرد وحساسيته بالمثيرات المحيطة به ورغبته في استقبالها، وضبط انتباهه وتوجيهه نحو مثيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.
- **مستوى الاستجابة:** ويتعدى الفرد في هذا المستوى مجرد الانتباه إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط مع الشعور بالارتياح لذلك.
- **مستوى التقييم:** يعطي الفرد في هذا المستوى قيمة أو تقديرا للأشياء أو الظواهر أو الأفكار، ويسلك سلوكا متسقا وثابتا إزاء بعض الموضوعات يجعلنا نستنتج أن لديه قيمة معينة.
- **مستوى التنظيم:** في هذا المستوى يقف الفرد على العلاقات المتبادلة بين مختلف القيم ويعيد تنظيمها في منظومة ونسق قيمي، مبينا ترتيب هذه القيم ومدى سيادة كل منها على القيم الأخرى.
- **مستوى الوسم بالقيمة:** وبه تنتهي عملية التكون والاكتساب، حيث يستجيب فيه الفرد استجابة متسقة للمواقف المشحونة بالقيم وذلك وفقا للقيم التي يتبناها ويعتقدها. وفي هذا المستوى يتم إصدار السلوك دون استثارة للانفعالات، ويوسم بقيمة تدل على نمط سلوكه وحياته. كأن يوصف بالتعاون أو الصدق أو الاندفاع نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه أو بين أعماله وما يؤمن به.

وتعتبر عملية تكون القيم عملية شخصية تستمر مدى الحياة، إذ يتعين على الأفراد جميعا داخل المجتمع كبارا أو صغارا تلمس ما هو هام وذو مغزى شخصي بالنسبة لهم واعتباره قيمة، ومن ثم فإن تكوين القيم لا يمكن أن يتم قسرا، إذ تتكون تلك القيم على مدى فترة طويلة، كما أن هناك قيما معينة قد لا يكتسبها الطفل بشكل كامل قبل أن يصل إلى قدر معين من النضج يسمح له بالتفكير فيها. **(بدران،2002: 48)**

3- مصادر اكتساب النسق القيمي:

مصادر اكتساب القيم كثيرة ومتنوعة حسب انتشارها واختلافها ونسبيتها من فئة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر، تبعا للأنظمة التي يتكون منها المجتمع. وتختلف مصادر القيمة حسب اختلاف مجالات العلماء الذين يدرسونها، منهم من يرى أن مصدرها الأفكار العقلية المجردة كالفلاسفة الذين يرون أن القيمة ثابتة لا تتغير، ومنهم من يرى أن مصدرها المجتمع والخبرات، ومنهم من يرى أن مصدرها الفرد. **(التيجاني،2011: 82)**

إن معرفة ديناميات اكتساب النسق القيمي لدى الأفراد والجماعات مازال يتصف بالعمومية والتعقيد، ويفرق الباحثون بين عملية اكتساب القيم وبين عملية تغيرها، فيعرف "**ريشر**" Rescher عملية اكتساب القيم بأنها العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة معينة من القيم مقابل التخلي عن قيم أخرى، أما تغير القيم فيقصد به تحرك وضع القيمة على هذا المتصل. فالاكتساب يعني مسألة الوجود أو عدم الوجود، أما التغير فهو في الدرجة التي يتحدد بها هذا الوجود ويتضمن إعادة توزيع الفرد لقيمه سواء على المستوى الفردي أو الجماعي. ويضيف "**روكيش**" أنه مع امتداد عمر الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها، وبالتالي يتغير شكل زملات أو تجمعات أنساق القيم لديه، فالقيمة التي يتعلمها الفرد يحدث لها نوع من التداخل والانتظام في بناء نسق القيم، ومن الملاحظ أن كلا من عملية الاكتساب والارتقاء يحدثان معا في وقت واحد، ومن الصعب الفصل التام بينهما. **(خليفة،1992: 85-86)**

ويمكن تحديد مصادر اكتساب القيم فيما يلي:

3-1- ذات الفرد: تعد شخصية الفرد وطبيعة تكوينه من المصادر الأساسية التي تسهم في إكساب الفرد القيم، فالشخصية بخصائصها ومكوناتها وأهدافها هي إحدى مصادر القيم لدى الفرد.

كما أن الذكاء يعد من العوامل الذاتية التي تعمل كموجه لسلوك الفرد، فالفرد الذكي يستفيد من الخبرات السابقة في مواجهة الظروف والمواقف الجديدة، وبالتالي يستطيع حل هذه المواقف والتعامل معها.

كما أن المرحلة العمرية تؤثر في القيم، إذ أن سلوك الفرد يتفق مع المرحلة التي يمر بها، وقد أشارت دراسة "**روكيش**" على ارتقاء القيم عبر المراحل العمرية المختلفة وأن هناك تغير في القيم يمتد عبر مراحل العمر.

كما أن للجنس علاقة بالقيم، إذ أشارت العديد من الدراسات إلى تباين الدرجات بين الجنسين على سلم القيم. **(الصاحب،2011: 164-165)**

3-2- الأسـرة: إن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي يتعلم فيها الأطفال القيم والمعايير الأخلاقية، أما باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى من مدرسة وجماعة الرفاق ودور العبادة فهي أيضا تساهم في اكتساب ونمو القيم لدى الطفل لكن تأثيرها يبقى محدودا مقارنة بتأثير الأسرة. (**Popen,2000:11**) فالأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في اكساب القيم لأبنائهم، فهي التي تحدد لأبنائها ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة، فعالم الأحكام القيمية لدى الطفل في المراحل العمرية المبكرة عالم واسع وغير محدد، وذلك بسبب افتقاده إلى إطار مرجعي واضح من الخبرات، كما أن الطفل في بداية حياته لا يكون لديه ضمير أو مقياس مرجعي للقيم، فهو يسلك بطريقة عشوائية غير أخلاقية لأنه لا يستطيع التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ، ثم ينمو ميثاقه الأخلاقي في ضوء علاقته بالآخرين، من أسرته ومدرسته وجماعة الرفاق غيرها، فيعاقب على الخطأ ويكافأ على الصواب. **(خليفة،1992: 90)**

وتكسب الأسرة القيم لأبنائها بطريقة انتقائية من الثقافة السائدة في المجتمع، فيتعلم الطفل من أسرته عن طريق الثواب والعقاب. ويعد الآباء والإخوة الكبار أصحاب التأثير الأكبر في الأطفال الصغار، إذ قد تصبح القيم التي قد يعلمونها للصغار ملازمة لهم مدى الحياة. **(الصاحب،2011: 165)**

ورغم التغيرات التي تعرضت لها الأسرة الحديثة من حيث تقلص حجمها ووظائفها، إلا أنها مازالت من أهم وسائط نقل القيم إلى الطفل، حيث تؤدي دورها في إطار عدد من الوظائف هي:

- **النقل:** فالأسرة تعتبر الأداة الأولى الأكثر أهمية في نقل ثقافة وقيم المجتمع للطفل، لأنها تسهم في تعريفه بالإطار الثقافي العام للمجتمع، ومن ثم يتعرف على القيم السائدة في مجتمعه.
- **الانتقاء:** حيث تقوم الأسرة بالانتقاء من بين عناصر الواقع الثقافي للمجتمع وما تراه هاما لتنقله للطفل.
- **التقييم:** إذ تقوم الأسرة في إطار ما تنقله بعملية تقييم لما يتم انتقاؤه بالفعل قبل نقله للطفل لتفسيره ومن ثم تحديد قيمته في إطار معان ثقافية معينة تهتم بها الأسرة وتعتنقها، ونتيجة لهاتين العمليتين "الانتقاء والتقييم" تتكون معاني الطفل وقيمه. **(بدران،2002: 62-63)**

3-3-المدرسة: هي مؤسسة اجتماعية ينشئها المجتمع بهدف تأهيل النشء للحياة الاجتماعية من خلال التربية. **(زعيمي،2007: 124)**

وهي مؤسسة تربوية تعليمية تتميز ببناء وهيكل حضاري وفق مقاييس عالمية، بحيث تلم بكل الأطوار التعليمية والخصائص الترفيهية. فهي وسط جامع بين جيلين: جيل راشد يسهر على تربية وتثقيف جيل آخر في طور النمو يحتاج من الخبرات ما يهيئه لبناء مستقبله وتطوير أمته، وهذا التبادل في المعارف بين الجيلين يكون خاضعا لضوابط اجتماعية وأخلاقية يوفرها الجو المدرسي. **(مزوز،2014: 231)**

ومع أن الكثير من التعاريف المقدمة حول المدرسة تؤكد على أنها مؤسسة لنقل المعارف، إلا أنها أيضا مرتبطة بالتربية بشكل مباشر، ففي الوقت الراهن هناك تداخل كبير بين مفهومي التعلم والتربية، حتى غدا التعليم الجيد هو نموذج تربوي مطبق. **(العابد،2011: 178)**

وتؤثر المدرسة في تربية الأطفال وإكسابهم القيم، وغرسها ثم تنميتها في نفوس المتعلمين وإتاحة الفرصة لهم لترجمة هذه القيم إلى سلوك وعمل مرتبط بالواقع. كما أن من المهام الأساسية للمدرسة هي دعم القيم السائدة في المجتمع وتنميتها لدى تلاميذها بصورة صريحة ومباشرة وتربوية، وليس بصورة غامضة أو عشوائية وغير مباشرة.

كما يكتسب الطلبة قيمهم من خلال محتوى المنهج وما يقدمه لهم من معارف وخبرات، أو قد يتفاعل مع أسلوب معين من أساليب التعلم، وأيضا عن طريق التعبير الصريح من قبل معلميهم

داخل القاعات الدراسية وخارجها، وعن طريق توحد هؤلاء الطلبة مع معلميهم وتبني قيمهم. **(الصاحب،2011: 166)**

وبغض النظر عن معنى المدرسة سواء كان تعليميا أو تربويا، تبقى المدرسة محطة ثانية للطفل يتعلم فيها القيم والأخلاق وربطها بما تعلمه في الأسرة وإثراء منظومته القيمية بقيم جديدة، من خلال الاحتكاك بنموذج مجتمعي آخر، فتسهم تلك المؤسسات ببناء شخصية الفرد وتحديد معالمها القيمية استكمالا لوظيفة الأسرة في عملية التطبيع الاجتماعي. **(العابد،2011: 179)**

3-4- جماعة الرفاق: تعد جماعة الرفاق من أهم المؤثرات التربوية غير النظامية التي غالبا ما تمتلك إمكانات التأثير في شخصية الفرد، لاسيما في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

ويعد التفاعل ما بين جماعة الأقران من المؤثرات التي تلعب دورها في تشكيل قيم الأفراد، إذ أنه يلعب دورا مهما في نسج المناخ القيمي للفرد، حيث يتم قبول الفرد في الجماعة على أساس مدى تشربه وتقبله لقيمها ومستوى ولائه لها ودرجة التماسك فيما بينهم، وكلما كانت القيم عامة وواضحة كلما زاد تماسك هذه الجماعة. **(الصاحب،2011: 166)**

وتضم جماعة الرفاق الأصدقاء والأفراد المتقاربين في السن والجنس والمستوى الاقتصادي، وتبدأ منذ الطفولة وتتكون مع زملاء الدراسة أو الحي، وأهم ما يميز الفرد بنظرائه التكافؤ والشعور بالندية، لهذا تتزايد درجة الترابط بينهم الأمر الذي يساهم في حفظ مشاعر الوحدة والتوافق، ودعم المشاعر الإيجابية السارة، والإسهام في عمليات التنشئة الاجتماعية. إذ توفر المجال الاجتماعي الذي يتم من خلاله تعلم الأنماط السلوكية للجماعة وتكوين معايير الحكم على الأشياء، وتنمو الشخصية من خلاله حيث تشعر بالمساواة والاستقلال. **(مزوز،2014: 235)**

ويظهر تأثير وفعالية جماعة الأقران على سلوك المراهق تبعا لنوعية العلاقات القائمة بين جماعة الأقران بالعادات والتقاليد التي تفرضها هذه الأخيرة على أفرادها، ونوع المناخ الاجتماعي السائد فيها. وتبرز أهمية جماعة الأقران السوية في أنها تهيئ للمراهق الجو المناسب للمعاملات الاجتماعية مع الغير، وتنمي فيه معايير السلوك السوي، كما أنها تتيح لهم إمكانية العثور على دور يقومون به، وتساعدهم في هذه الفترة المضطربة على التحرر والاستقلال إلى حد ما عن

الأسرة وتبعيتها، كما أنها تعلمهم أو تكسبهم المهارات والصفات الاجتماعية المطلوبة للمشاركة والاندماج الاجتماعي. **(البلاح،2008: 79)**

3-5- وسائل الإعلام: في خضم التغير المتلاحق في الحياة الإنسانية، تدخلت متغيرات عدة تعد مصادر قيمية مهمة، بغض النظر عن إيجابية أو سلبية القيم المكتسبة ضمنها. وفي ظل ذلك التغير ظهر الإعلام بمؤسساته ووسائله المرئية والمسموعة والمقروءة كمحدد حقيقي لاكتساب القيم. **(العابد،2011: 179)**

ومن الملاحظ في وقتنا المعاصر أن دور الإعلام ووسائله قد تعاظم بشكل هائل، وفي ضوء ذلك يذهب البعض إلى أن التغير الثقافي والقيمي ما هو إلا ثمرة من ثمرات وسائل الإعلام. وذلك إنما يدل على خطورة الدور الذي تلعبه هذه الوسائل. **(أبو جادو،2007: 234)**

فالطفل اليوم يتعرض لوسائل الإعلام باعتبارها أحد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في وقتنا الراهن، والتي تسعى إلى تدريب الأطفال على قيم وسلوكات اجتماعية معينة. فإذا كانت التنشئة الاجتماعية التي تتم داخل الأسرة تعد بمثابة تنشئة اجتماعية أولية، بينما التي يتعرض لها الطفل في المدرسة وبين الرفاق تعد تنشئة اجتماعية ثانوية، فإن هناك نمطا ثالثا من التنشئة التي يتعرض لها الطفل داخل مجتمعنا ألا وهو التنشئة الاجتماعية الموازية، والتي تقوم بها وسائل الإعلام بمختلف أنواعها.

فوسائل الاعلام على مستوياتها المختلفة وبما تمتلك من مقومات وقدرات وإمكانات درامية فعالة قادرة على شد انتباه المتابع لها وبطريقة قد تصل لسلب إرادته. وعلى الرغم من أن التقسيم الكلاسيكي للتربية كان يعتبر وسائل الاعلام من أنواع التربية غير المقصودة، إلا أنها الآن في وقتنا الحالي أصبحت تتساوى مع الأجهزة والمؤسسات الرسمية والنظامية بحكم شدة وقوة تأثيرها. **(بدران،2002: 65)**

فهي تقوم بغرس وتعزيز وتعديل العديد من القيم، وبالتالي تعديل السلوك، كما تقوم بدور تثبيت القيم وهذا يتم وفق طريقتين:

- تأكيد هذه القيم بتكرارها بصورة ضمنية أو صريحة لمادة إعلامية الهدف منها تعزيز قيمة.

- استنكار القيم المنحرفة أو الشاذة. **(الصاحب،2011: 167)**

3-6- الدين ودور العبادة: هناك علاقة وطيدة بين القيم والدين، فالدين يؤثر على نسق القيم ومن خلال الدين يمكن ممارسة الضبط على السلوك. **(بوفولة،2014: 235)** وهو يعتبر مصدرا هاما للقيم الاجتماعية المتمثلة في القيم الدينية والقيم الإنسانية التي تحافظ على توازن المجتمعات. ويتجسد الدين في نسق اجتماعي مقرر ونمط ثابت، لأن المجتمع يرى أن دينه هو الدين القويم والسلوك الأمثل، هذا المعنى الأنثروبولوجي للدين من حيث هو نظام اجتماعي يربط بين الفرد والله، وبذلك يكون مصدرا للقيم الإنسانية المتعلقة بالأسلوب الاجتماعي كالتعاون والتسامح والتواضع والتراحم والألفة والعطف والكرم، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وقيم الحب والوطنية والقومية وغيرها. **(التيجاني،2011: 100-101)**

وتؤدي المؤسسات الدينية وظيفة حيوية في حياة الأفراد والمجتمعات، وذلك بتأكيدها على غرس قيم معينة وخاصة القيم الأخلاقية. وتتبع هذه المؤسسات في غرسها للقيم أساليب متعددة مثل الترغيب والترهيب، والدعوة إلى الخير طمعا في الثواب والابتعاد عن الشر تجنبا للعقاب، وعرض النماذج السلوكية المثالية والإرشاد العملي.

وتقوم دور العبادة بالوظائف التالية:

- نشر العلم وتعليم الأفراد والجماعات التعاليم الدينية والمعايير السماوية التي تحكم السلوك بما يضمن سعادة الفرد والمجتمع.
- تزويد الفرد بالإطار السلوكي المعياري القائم على التعاليم الدينية، مما يحبب العمل الصالح لديه، ويكرهه بالكفر والعصيان والعمل غير الصالح. **(الصاحب،2011: 167)**
- ترجمة التعاليم الدينية إلى ممارسات اجتماعية وتنمية الوعي الداخلي عند الفرد والجماعة.
- إكساب الفرد والجماعة مجمل التعاليم الدينية والتربوية والقيم المنظمة للسلوك قصد ضمان استقرار الأفراد والمجتمع. **(خواجة،2005: 208)**
- التكرار والاقناع والدعوة إلى المشاركة الجماعية.
- الترغيب والترهيب، وذلك بالدعوة إلى السلوك السوي والابتعاد عن السلوك المنحرف. **(المعايطة،2010: 80)**

3-7- الثقافة السائدة في المجتمع: لكل مجتمع ثقافته السائدة به والتي تكون مناسبة لتلبية حاجاته ومراعاة ظروفه، وهذا بدوره يؤدي إلى أن يكون لكل مجتمع قيمه الأساسية السائدة، فالقيم ترتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الثقافي السائد في المجتمع.

وتعد أهداف المجتمع أحد المصادر الأساسية لصياغة القيم وتشكيلها، فالمجتمعات تسعى دائما في أهدافها إلى تحقيق طموحات مستقبلية، فمثلا نجد بعض المجتمعات تسعى إلى التمسك بالقيم الروحية النابعة من الأديان السماوية، وبالتالي نجد السيادة هنا تكون للقيم الدينية. **(الصاحب،2010: 165)**

كما تعتبر القيمة إحدى المكونات الأساسية للثقافة، التي عرفها الباحث الأنثروبولوجي إدوارد **"تايلر"** Tylors.E.B في كتابه "الحضارة البدائية" بأنها "ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعادات وغيرها من القدرات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع". وبالتالي تتداخل كل هذه المكونات لتشكيل الثقافة العامة للمجتمع، ولكل مجتمع ثقافة خاصة به مهما كانت درجة تقدمه أو تخلفه وعلاقته بواقعه، وبذلك تكون الثقافة نسبية تتنوع بتنوع المجتمعات. ومن أهم خصائصها أنها تنتقل من جيل إلى جيل ومن مجتمع إلى آخر بواسطة الرموز أو اللغة التي يختص بها الإنسان ليعطي للأشياء معاني خاصة ويسقط عليها من ذاته فيمنحها مدلولات خاصة أبعد من مجرد تراكيبها.

هذا ما يجعلنا نؤكد على أن الثقافة مصدر أساسي للقيمة، لأنها تعطينا قيما شاملة وعامة للمجتمع تبعا لشموليتها وعموميتها، كما تنبثق عنها قيم خاصة بكل مجتمع على حدى، ويتدرج ذلك إلى وجود قيم خاصة بفئات معينة في المجتمع الواحد. **(التيجاني،2011: 82-84)**

4- آليات اكتساب النسق القيمي للطفل والمراهق:

تعد عملية اكتساب القيم بمثابة عملية تعلم تتم تدريجيا خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فالطفل في بداية حياته لا تكون لديه أية قيم، إلا أنه يلقن إياها أو يتوحد معها من خلال تفاعله مع المحيطين به في بيئته. وبما أن الطفل وخاصة في مراحل العمر الأولى يكون شغوفا ومهتما بما يقوله له الكبار والمحيطين به في بيئته، لذا نجد أن جهاز القيم لديه يكون في البداية مكتسبا، يكسبه إياه الكبار ثم لا يلبث حين يصل الطفل إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة في اكتساب القيم والقواعد بصورة ذاتية تدريجيا، حتى تصير تلك الأمور في مرحلة المراهقة بمثابة وعي داخلي يكتسبه وينفذه ذاتيا بشكل شخصي ومن تلقاء نفسه.

ويشير **'بارسونز'** Parsons إلى أن نجاح عملية اكتساب الطفل للقيم يكون رهنا بمرونة الطفل، التي تعني مدى قدرته على تعلم أنماط السلوك المتقابلة، وكذا حساسية الطفل والتي تشير إلى قدرته على الربط بين تلك السلوكيات المتقابلة، واعتماد الطفل على الآخرين وتلك هي الركيزة في عملية غرس واكتساب معايير وقيم المجتمع.

إن كلا من الطفل والمراهق يتأثر بما أطلق عليه "**برنر**" Berner النظام البيئي، حيث تعني البيئة في إطار نظريته التي يطلق عليها نظرية النظام البيئي-نموذج لنمو الطفل، ذلك السياق الاجتماعي أو الثقافي الذي يخبره الطفل ويؤثر عليه بصورة مباشرة أو غير مباشرة. والطفل في هذا الإطار يتأثر بعدد من المستويات:

- **المستوى الأول:** ويتضمن ما يخبره الطفل عن ذاته في إطار سياق معطى مثل: الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق...إلخ
- **المستوى الثاني:** يتضمن العلاقة بين مختلف السياقات الاجتماعية التي يتعامل معها الطفل وتؤثر فيه بطريقة مباشرة، مثل: الأسرة، المدرسة، المجتمع. وتمثل مؤسسات التنشئة الاجتماعية أو ما يسمى بوسائط تربوية متخصصة.
- **المستوى الثالث:** ويتضمن العلاقة بين مختلف السياقات الاجتماعية، والتي يتعامل معها الطفل بصورة غير مباشرة، لكنها تؤثر على الطفل بصورة كبيرة، مثل: التأثيرات الناتجة عن وسائل الإعلام، وتمثل وسائط تربوية غير متخصصة.

- **المستوى الرابع:** ويشير إلى النمط العام للايديولوجيا والفكر السائد داخل المجتمع، وكذلك الثقافة الخاصة التي يعيش فيها الفرد. وفي إطار هذا المستوى يتأثر الطفل بنظام القيم والأعراف والتقاليد والقوانين داخل المجتمع. **(بدران،2002: 46-47)**

لأجل هذا الهدف هناك آليات معينة تساهم في تسهيل عملية اكتساب وتكون القيم بطريقة مرنه، وهي:

- **التقليد (المحاكاة):** يعرف التقليد على أنه تلك المحاولة الشعورية أو اللاشعورية التي تتم من قبل الفرد لإعادة أو تكرار أفكار وأنماط سلوكية أدركها الفرد خلال ملاحظته للآخرين.

وميل الطفل للتقليد هي ظاهرة طبيعية ومعروفة، حيث يعتبر تكرار السلوك عن طريق التقليد من قبل الطفل مؤشرا على حدوث عملية التعلم، والتي تعد شكلا من أشكال التعلم الاجتماعي. ويشير "**بياجيه**" Piaget إلى أنه عن طريق تقليد الطفل المستمر للآخرين، وتتبع النماذج الخاصة بالوالدين خاصة في السنوات الأربع الأولى من العمر يعد الأساس الأول لتكوين القيم.

فالطفل في هذه المرحلة يكون في حاجة إلى نماذج في محيط بيئته يحقق ذاته من خلالها ويكتسب منها قوة ذاتية في سلوكه، ففي هذه المرحلة يعيش الطفل حالة من عدم الاستقلالية، فقواعد السلوك لديه مكتسبة وليست ذاتية، لذلك فهو يلجأ للتقليد كمصدر للنمو.

ويعتبر التوحد من أعلى مستويات التقليد، فالتوحد أكثر من مجرد تعلم عن طريق التقليد، فحدوث عملية التوحد تعني أن الطفل أصبح قادرا على تبني النمط الكلي للمعتقدات والاتجاهات والقيم المتعلقة بالنموذج الذي توحد معه، وبالتالي يكون السلوك المتعلم أكثر ثباتا وأقل قابلية للتغير.

إن الأطفال يكونون أكثر تأثرا بالنماذج السلوكية، إذ أنهم يتعلمون ممن هم أكبر سنا، وبخاصة تلك النماذج التي يكون بينهم وبينها علاقة مودة وألفة وإعجاب من طرف الطفل، إضافة إلى قرب النموذج من قلب الطفل وشدة جاذبيته. **(بدران،2002: 51-52)**

- **النمذجة:** يكتسب الأفراد عددا من المهارات الهامة النفسية والسلوكية والتي تساعدهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي عن طريق النمذجة، وذلك من خلال مشاهدة نموذج يؤدي هذه المهارات ومحاكاته سواء بصورة تلقائية أو غير تلقائية.

ويهتم الباحثون في مجال التعلم الاجتماعي ومنهم "**باندورا**" Bandura بمفهوم النمذجة أو المحاكاة، حيث يفسر حدوث تعلم شيء ما من خلال محاكاة نموذج معين ومشاهدته أثناء أدائه للسلوك المراد تعلمه. ويؤدي التعلم بالنمذجة دورا هاما في اكتساب معالم القيم، فهو يحدد الأنماط السلوكية المقبولة اجتماعيا ويساهم في اكتسابها. **(جابر ولوكيا،2006: 45)**

وتعد النمذجة من أهم وأنجح الطرق والوسائل التربوية الفعالة والمؤثرة في تربية الطفل واكتسابه مختلف القيم والمعايير والاتجاهات. وتؤثر النمذجة تأثيرا بالغا في تربية الطفل وفي تكوين قيمه ومفهومه عن ذاته، فالطفل في وقتنا الراهن يتعرض لسيل جارف من القدوات والنماذج والمثل العليا، سواء الحية أو الرمزية من قبل ما يقدمه المنزل والمؤسسات التعليمية وما يشاهده أو يسمعه في مختلف وسائل الاعلام، ولهاذا نجد أن الطفل بداية من الطفولة وإلى المراهقة يتعلم من خلال ملاحظته العديد من النماذج فيعكس ما تعلمه عن طريق القدوة على سلوكه وقيمه واتجاهاته. **(بدران،2002: 53-54)**

- **الثواب والعقاب:** يعد الثواب والعقاب من أبرز الأساليب في مجال غرس وتنمية القيم خاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل، فالثواب والعقاب يلعبان دورا هاما باعتبارهما أحد مفاتيح التعلم.

يعرف الثواب على أنه ذلك الأثر الطيب الذي يتبع مجموعة الاستجابات المرغوب فيها، والتي يؤديها الطفل ويشعر إزاءها بالارتياح والرضا. أما العقاب فهو ذلك الأثر السيء الذي يتبع مجموعة الاستجابات غير المرغوب فيها، حيث يشعر الطفل إزاءها بالألم والضيق.

هذا ويعتبر كل من الثواب والعقاب أحد أهم صور ما يطلق عليه بالتعزيز، والتي تساهم في تشكيل السلوك ومن ثم تدعيمه لدى الطفل. **(بدران،2002: 55)**

- **العادة:** تلعب العادة دورا هاما في مجال التربية وغرس القيم لدى الطفل، إذ أنها تساعد على توجيه مجهوداته نحو مسار محدد، بل وتحويل الكثير منها لسلوك يتكرر بدون مجهود وبصورة آلية.

وهناك مجموعة من المبادئ التي يستقر عليها تكوين العادات لدى الطفل، وهي:

- مبدأ المحاولة والخطأ.
- مبدأ المران والتكرار.
- مبدأ التأثير والارتياح.
- مبدأ البداية البسيطة.
- مبدأ الإيحاء.
- مبدأ التكيف السلبي.

هذا ويتضمن تعليم واكتساب القيم للطفل عن طريق العادة ثلاث جوانب رئيسية هي:

- **الجانب الوقائي:** أي وقاية الطفل من التأثر بالعادات الخاطئة وتشربها إليه.
- **الجانب التعليمي:** أي تعويد الطفل على التكرار وممارسة العادات الجيدة والسلوكات المرغوبة من قبل المجتمع، فتتأصل لديه بطريقة يصبح بها قادرا على استدعاء تلك العادات بصورة آلية.
- **الجانب العلاجي:** ويتضمن اقتلاع العادات الخاطئة التي ترسبت للطفل بطريقة أو بأخرى ولأي سبب كان. **(مزوز،2014: 243-244)**

- **التلقين:** يقصد بالتلقين تقديم مساعدة أو تلميحات إضافية للشخص سواء ليتعلم السلوك أو ليقوم بتأديته. والتلقين هو استخدام مثيرات تمييزية إضافية بمعنى أنها تضاف إلى المثيرات التمييزية الطبيعية المتوافرة بهدف حث الشخص على القيام بالسلوك. وهكذا فالغاية من التلقين هي زيادة احتمالات تبني قيمة ما مع حدوث السلوك المستهدف الذي يخدم تلك القيمة. والمثيرات التلقينية قد تكون لفظية أي أنها تكون على شكل تعليمات لفظية، أو إيمائية مثل التأشير أو النظر باتجاه معين، أو جسدية تشمل المساعدة الجسمية. **(مدبولي،2016)**

5- محددات اكتساب القيم:

هناك العديد من المحددات المتعلقة بالفرد ومحيطه والتي تؤثر في منظومة القيم التي يكتسبها الفرد ويطورها خلال مراحل حياته المختلفة، وهي:

5-1- المحددات الفردية: وتشمل على مختلف الجوانب النفسية والبيولوجية الخاصة بالفرد في حد ذاته، وتتمثل في:

- استعدادات الفرد ودافعيته للاكتساب.
- الخصائص الجسمية الوراثية كالطول والوزن ولون البشرة وغيرها.
- درجة إيجابية مفهوم الفرد حول ذاته
- الصحة النفسية والجسدية للفرد.
- الدور المتوقع في عملية التفاعل ومدى تأثر الفرد وتأثيره في الآخرين.
- السمات الشخصية للفرد. **(العتوم،2009: 231)**

5-2- المحددات الأسرية: وتشمل كل المؤثرات الأسرية ومنها:

- الانفصال المبكر عن الأسرة خاصة الأم.
- الأسرة المفككة.
- غياب النموذج والمثال والقدوة الذي يتقمصه الطفل داخل الأسرة.
- افتقار الأسرة للقيم الاجتماعية المثلى (انحراف قيم الأسرة).
- مستوى اقتصادي منخفض للوالدين.
- مستوى تعليمي وثقافي منخفض للوالدين.

5-3- المحددات الاجتماعية: وهي عبارة عن مختلف المحددات التي تحيط بالفرد في بيئته، وهي:

- توفر المجتمع على أنساق قيم مقبولة وتكون بمثابة نموذج ومثال للأفراد.
- وجود جو ملائم لتكوين القيم.
- وجود مثيرات مناسبة لتكون القيم. **(بوفولة ،2014: 198)**

في حين يرى "**موريس**" (1956) Morris أن هناك ثلاث محددات واضحة لاكتساب القيم هي:

5-4- محددات بيئية اجتماعية: حيث تلعب فيها المؤثرات البيئية والاجتماعية دورا في اختلاف أو تشابه أنساق قيم الأفراد.

5-5- محددات نفسية: حيث تتحدد مختلف التوجهات القيمية للأفراد حسب خصائصهم النفسية وسماتهم الشخصية.

5-6- محددات بيولوجية: والمتمثلة في الصفات والخصائص البيولوجية من طول ووزن وشكل ولون وغيرها. **(خليفة،1992: 48-49)**

6- تأثير النسق القيمي على السلوك:

إن القيم توجه السلوك نحو ما هو مرغوب فيه وتبعده عن كل ما هو منبوذ وغير مرغوب فيه، كما تؤثر في الأحكام والأفعال إلى ما هو أبعد من الموقف الآني المباشر، وذلك عن طريق إمداد الفرد بإطار مرجعي لإدراك وتنظيم الخبرة وللاختيار بين بدائل الفعل.

فالقيم هي معايير للحكم على سلوك الفرد في المجتمع والتي تعمل على توجيه سلوكه وتحديد استجابته في مواقف الحياة المختلفة، ويكتسبها الفرد في حياته كما يكتسب المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات عن طريق الخبرة. **(الخطيب،2003: 91)**

وتؤثر القيم على السلوك سواء في توافقها أو في تنافرها، ويعني توافق القيم درجة الاتساق والتماثل والتشابه فيها، أما التنافر فيعني درجة الاختلاف فيها، وهكذا فإن كلا من التوافق والتنافر يوجدان عند المقارنة بين أنساق مختلفة من القيم، سواء كانت هذه الأنساق عند مجموعة من الأفراد أو عند الفرد الواحد في مراحل زمنية مختلفة. **(معمرية،2007: 46-47)**

وفي كل جماعة تنتظم مجموعة من القيم يشترك فيها الناس وتنظم سلوكهم الاجتماعي، ويطلق عليه نظام القيم السائد في الجماعة، والذي يختلف في مجموعه عن نظم القيم الجماعات الأخرى وإن اشترك معها في بعض نواحيه. **(جابر ولوكيا،2006: 166)**

وضمن سياق تأثير القيم في إدراك الأفراد للأشياء المختلفة، فقد وجد "**بوستمان**" وآخرون Postman (1948) في دراسة استخدموا فيها استفتاء "**ألبورت**" و"**لندزي**" و"**فرنون**"، أن الأشخاص الذين تسود لديهم القيم الدينية يدركون المثيرات الدينية، ويتعرفون عليها بسهولة أكثر من غيرها من المثيرات الأخرى. **(معمرية،2007: 47)** أي أنهم يمتلكون إدراكا سريعا لمثل هذه المصطلحات، وكذلك بالنسبة للشخص الذي تسود عنده القيمة الاقتصادية أو الجمالية أو الاجتماعية، لذلك لا يمكن إنكار مدى تأثير القيم في سلوك الأفراد في الحياة اليومية والعملية، فالقيمة ترتبط ارتباطا وثيقا بسلوك الفرد طالما أنها هي التي تكمن وراء إتيانه. **(جابر ولوكيا،2006: 167)**

والسلوك الفردي لا يأتي من فراغ أو من قيم فردية بحتة بل لابد من قيم ذات مرجعية اجتماعية، فالمجتمع يفرض على أفراده نسقا معينا من القيم لكي يتصرف بها، ولمعرفة وتوقع سلوك الأفراد في مجتمع ما لا بد أولا من تقصي محددات هذا السلوك سواء في البناء الثقافي أو الديني وكيفية تتفاعل هذه المحددات مع بعضها.

7- العمليات المعرفية وتعلم القيم:

إن تكون القيم وتشكيلها عند الإنسان يتم بطريقة تراكمية تتأثر بمجموعة من العوامل والخبرات التي يمر بها الفرد في أطوار نموه المختلفة، ويبدأ تشكيل القيم واكتسابها بدرجة فيها الكثير من العمومية والتشرب والتقليد وبخاصة في مرحلة الطفولة، ثم تأخذ في الميل إلى التخصصية والذاتية والثبات والوعي، مما يجعلها عملية تعاونية فردية واجتماعية، يتحملها الفرد باعتباره مختارا ومسؤولا عن أعماله وتتحملها المؤسسات التربوية والاجتماعية كونها بيئة التربية التي ينشأ فيها الإنسان، ويكتسب من خلالها خبراته ومعارفه وأنماط سلوكه.

وتعلم القيم يرتبط ويتأثر بدرجة كبيرة بالمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم، إلا أن الاتجاه العام للدراسات التربوية والنفسية بين أن القيم تتشكل بخطوطها العريضة وسماتها العامة في مرحلة الطفولة، ثم تتعمق وتتخذ سماتها السلوكية والتصورية الواضحة في مرحلة المراهقة، ثم تستمر في الثبات أو التغير حسبما يتعرض له الفرد من خبرات وتجارب وتعلم وتعليم، مما يعني أن أهم مرحلتين يتم فيهما اكتساب القيم وتشكيلها هما مرحلتا الطفولة والمراهقة، إلا أن ذلك لا ينفي استمرار اكتسابها وتطورها في المراحل الأخرى، فتعلمها واكتسابها لا يتوقف عند عمر معين، إلا أنها تصبح أكثر ثباتا وأقل عرضة للتغير مع نمو الإنسان ونضجه، حيث يميل إلى الاستقرار الإدراكي والوجداني. **(الجلاد،2013: 105)**

إن القيم تؤسس على مجموعة تصورات عقلية، وأن التفكير فيها هو أساس اقتناع الفرد بأهمية القيمة وجدواها الحياتية وبعد اتخاذ موقف تصوري منها تندمج القيمة في الشعور وتتغلغل في الإحساس الكامن في الذات الإنسانية مما يجعلها قضية مركزية تصبغ حياة الفرد فتتحدد في إطارها مظاهر السلوك وتصدر عنها.

ونظرا لطبيعة الموضوعات القيمية التي تستند إلى التفكير واتخاذ القرارات بشأن مجموعة من البدائل المتاحة بعد دراستها والمقارنة بينها بحرية واختيار محض، فإن استخدام طريقة حل المشكلات تعد من الطرائق الأساسية والفاعلة في اكتساب القيم. **(الجلاد،2013: 154)**

- تتميز طريقة حل المشكلات بعنايتها بتنمية مهارات التفكير عند الأفراد، وبخاصة حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد، وهي مهارات أساسية في اكتساب القيم، فالقيم تعرف على أنها تقوم على الاختيار الحر من بين مجموعة من البدائل بعد التفكير في نتائجها، وهذا يتفق تماما مع خطوات طريقة حل المشكلات.

فاستخدام حل المشكلات يضع الفرد أمام موقف يثير تفكيره في قيمة ما، فيعمل تفكيره في دراسة جوانبها المختلفة، والنظر في البدائل المطروحة عليه ونقدها والترجيح من بينها، ومن ثم يتخذ قراره بشأنها وهو على علم ودراية ووعي بنتائج هذا القرار.

وهناك فرق شاسع بين أن يلقن الفرد القيمة وبين أن يتعلمها عن طريق حل المشكلات، حيث تطرح عليه بإثارة مشكلة ما تثير تفكيره وتدفعه للتأمل والنظر والاختيار من البدائل بعد التفكير في عواقب كل بديل. وفي هذه الحالة تجد القيمة لها قاعدة صلبة من القناعة العقلية الراسخة التي تؤدي إلى تثبيتها في فكر الفرد ووجدانه.

- تسهم طريقة حل المشكلات في توضيح معاني القيم المكتسبة قبلا، فترسخ مفاهيمها الصحيحة وتعدل مفاهيمها الخاطئة، فقد يتصور الفرد مفهوما خاطئا لقيمة التدين مثلا، فيربطها نتيجة فهمه الخاطئ بالبعد عن مظاهر الحياة واعتزال الناس، إلا أن التعرض لهذه القيمة "التدين" بطريقة حل المشكلات يجعل الفرد يعيد النظر في بنائه المفاهيمي للقيمة وتصويب معناها وتصوراته عنها.
- تجعل طريقة حل المشكلات القضايا القيمية جزء من حياة الفرد وواقعه المعاش، وهي بذلك تعطي القيم معنى وجودها، وتجعلها موضوعا حيا لا خياليا أو جامدا. فهذه القيم تثار مختلف المواقف التي يعيشها الفرد في حياته اليومية. **(الجلاد،2013: 156)**

8- الأبعاد المعرفية للواقع القيمي في الجزائر:

تتسم الأنساق القيمية بنسبة متفاوتة من الثبات والتغيير على المستوى المجتمعي طبقا لعدد من العوامل والدوافع والاعتبارات الموضوعية. فالقيم مثلها مثل كل الظواهر الاجتماعية تخضع لتأثير التغير، وهذا التغير يحدث نتيجة عدة عوامل، منها تغير التركيب الداخلي للبناء الاجتماعي أو ضغوط القوى الخارجية. فالتغير في القيم عملية أساسية تصاحب التغير في بناء المجتمع، وتعني تغيرا في تسلسل القيم داخل النسق، كذلك تغير مضمون القيمة ومعناها. فالقيم تتطور لدى الفرد وكذا المجتمع من خلال ما يمر به من خبرات وتحولات، حيث تدخل القيم في حالة تنافس مع بعضها البعض حول الأهمية النسبية لكل منها. وينتج عن ذلك إعادة ترتيب القيم داخل سلم الأهمية بما يتوافق مع القيم الأصيلة للمجتمع ويتعايش مع التطور الحالي. **(الحازمي،2012: 600)**

وتعتبر الأبعاد المعرفية في مسألة القيم في الجزائر وحتى في العالم العربي والإسلامي عموما عاملا أساسيا في الأزمة والتناقض وعدم التكيف الذي تشهده الثقافة الجزائرية، ذلك أن النماذج الثقافية الغربية أو السائد ما هي في الحقيقة إلا تمظهر وتجسيد لنماذج معرفية هي التي تصوغ وتبرر هذه النماذج القيمية، وبالطبع النماذج المعرفية الغربية المنطلقة من فكرة وحدة الوجود أو واحديته تتناقض بشكل جذري مع النماذج العربية الإسلامية التي تنطلق من فكرة التوحيد، ومن فكرة الازدواجية الوجودية أي هناك خالق ومخلوق، وهناك إنسان وطبيعة، وهناك خير وشر ...الخ.

أما النماذج التي تتحدث عن الواحدية فهي تعني أن ثمة جوهرا واحدا في الكون على الرغم من كل التنوع الظاهري، مما ينفي وجود الحيز الإنساني المستقل عن الحيز الطبيعي المادي كما ينفي الثنائية الناجمة عن وجوده، ومن ثم فالقوانين التي تسري على الطبيعة (المادة) تسري على الإنسان.

وبطبيعة الحال فكرة الواحدية تختلف جذريا على فكرة التوحيد التي تعني الإيمان بأن المبدأ الواحد هو مصدر تماسك العالم ووحدته وحركته وغايته، وهو الإله الخالق خالق الإنسان والطبيعة والتاريخ وهو الذي يحركهم ويمنحهم المعنى ويحدد لهم الغاية النهائية، ولكنه مفارق لهم لا يحل فيهم أو في أي مخلوقاته ولا يتوحد معها، فعقائد التوحيد تترك للإنسان حيزه وتميزه واستقلاله عن الله وعن الطبيعة يتحرك فيه بحريته، مما يجعله كائن مكلفا مسؤولا له حقوقه وعليه واجبات.

إذن هذه الاختلافات الجذرية في المنطلقات المعرفية، وفي ظل الهيمنة التي تمارسها القيم الغربية على القيم الأخرى تجعل من عملية الاندماج الثقافي، أو التثاقف أمر في غاية الصعوبة، ولهذا نجد أن الأنماط القيمية الغربية منتشرة في الثقافة الجزائرية ولكنها لا تلعب نفس الأدوار ولا تقوم بنفس الوظائف التي تقوم بها في المجتمع الغربي، ذلك أنها تصطدم في أغلب الأحيان

بالحقائق المعرفية التي أشرنا إليها سابقا، تصطدم بالمفاهيم وبالأفكار المسبقة عن القيم الغربية وبالرؤى العقدية والمعرفية فالثقافة الغربية رغم ما حققته في إنجازات حضارية إلا أنها نزعت الإنسان من إنسانية وجعلته إنسانا اقتصاديا، أو جسميا أو جنسيا أو بمعنى آخر إنسان طبيعي، فمفهوم الإنسان الطبيعي السائد في الفكر الغربي الذي يستند إلى النظرة الواحدية الكمونية المادية التي تستبعد أن تكون له لغة روحية أو مثالية، يرتبط بمبدأ قوانين الطبيعة أو القوانين العلمية، أو قوانين الحركة.

فالطبيعة في الخطاب الفلسفي المادي هي نظام يتحرك بلا هدف أو غاية، نظام واحدي مغلق مكتف بذاته، توجد مقومات حياته وحركته داخله، يحوي داخله ما يلزم لفهمه لا يشير إلى أي هدف أو غرض خارجه، فمركزه وقوة دفعه كامن حال فيه، وهو نظام ضروري كلي شامل لا يمكن لأي من المخلوقات تجاوزه تنضوي كل الأشياء وتحته.

ويحدد البروفيسور "**عبد الوهاب الميسري**" في كتابه دراسات معرفية في الحداثة الغربية خصائص الإنسان الغربي، الذي ينتج الثقافة وبالتالي خصائص قيمه في مجموعة من الخصائص نذكر منها:

- هو إنسان بلا حدود، يتمتع بكل السمات الأساسية للطبيعة، فهو مكتف بذاته، مرجعيته ذاته، ومعياريته ذاته، لا توجد أية حدود أو سدود أو قيود عليه، اجتماعية أو تاريخية أو جمالية فهو يعيش في الطبيعة الحرة ولا تتحكم فيه القيم والأعراف.
- جوهر الإنسان الطبيعي ليس جوهرا إنسانيا، مستقلا فريدا، وإنما هو جوهر طبيعي مادي فالإنسان لا يختلف بشكل جوهري عن الكائنات الطبيعة الأخرى، قد يكون سلوك الإنسان أكثر تركيبا من سلوك الكائنات الطبيعة الأخرى، ولكن الاختلاف بينه وبينها هو الاختلاف في الدرجة وليس في النوع لذا فالإنسان في نهاية الأمر هو وأفكاره، وتاريخه وأشواقه وأحزانه مجرد جزء من بناء فوقي وهمي يرد في نهاية الأمر إلى البناء المادي التحتي الحقيقي /الطبيعة المادة وقوانينها.
- معرفة الإنسان الطبيعي محدودة بحدود الطبيعة، فالإنسان شأنه شان الكائنات الطبيعية جزء من برنامج طبيعي مادي ذاتي الحركة والتنظيم بل يلاحظ أن الحيوانات العليا تشترك مع الإنسان الطبيعي في درجات من الذكاء ووسيلة من وسائل الاتصال والتنظيم الاجتماعي وأشكال من الاقتصاد ومن هذا المنظور يمكن القول أن عقل الإنسان ليس له أية فعالية، فوجوده ليس ضروريا لحركة الكون بل إن العقل والخيال ومقدرة الإنسان على التجاوز والترميز والتجريد (القيم) يشكل عوائق تقف في طريق محاولة الإنسان الإذعان للطبيعة والتحرك معها والخضوع لحتمياتها.

- الإنسان الطبيعي المادي شأنه شان كل الكائنات لا يعرف القلق أو التفكير في المجهول ولا يفكر في مصيره ولا مصير الكون، ولا تعكر صفوه أية أسئلة معرفية فأسئلته كلها أسئلة عملية مادية محصورة بالبيئة والاحتياجات المادية المباشرة.

- يمكن تغير قيم هذا الإنسان ودوافعه ونشاطاته على أسس طبيعية مادية، فما يحركه هو أخلاقية مادية، تستند إلى المنفعة والمصلحة والرغبة في البقاء، قد يتوهم الناس أن القيم من لدن الإله أو من إبداع الإنسان وهذا وهم فمصدر القيم هو الطبيعة، ومن ثم يمكن من خلال دراسة الطبيعة وقوانينها المختلفة دراسة إمبريقية أن نصل إلى منظومات قيمية ومعرفية وجمالية (طبيعية/ مادية) تستطيع أن تعيش بها وان تحقق مصلحته ونقاءه المادي ولذته.

- الطبيعة البشرية شأنها شأن الطبيعة المادية في حالة حركة دائمة وتغير دائم، ولذا لا توجد إنسانية مشتركة ولا يمكن أن توجد أية معايير دينية أو أخلاقية أو حتى إنسانية فمثل هذه المعايير خاضعة لقوانين الحركة.

- على المستوى الرمزي قيم إدراك الإنسان الطبيعي من خلال رموز طبيعية مستمد من عالم الطبيعة (المادة)، وهي عادة صور مجازية مستمدة من عالم الحيوان والنبات (عضوية) أو من عالم الأشياء (آلية) أو خليط منهما.

وبهذا تكون القيم الغربية تنطلق من منطلقات معرفية تجرد الإنسان من إنسانيته إذ تعتبره جزء من الطبيعة وكامن فيها ولا يمكنه أن ينفصل أو يستقل عنها فهي حالة فيه وهو حال فيها، ويعلق "**علي عزت بقوفيتش**" على هذه التصورات فيقول "لقد دأب الماديون على توجيه نظرنا إلى الجانب الخارجي للأشياء، فيقول "**إنجلز**" عن اليد ليست عضو العمل فقط وإنما أيضا هي نتاج العمل، فمن خلال العمل اكتسبت اليد البشرية هذه الدرجة الرفيعة من الإتقان الذي استطاعت من خلاله أن تنتج لوحات "**روفائيل**"، وتماثيل "**ثورفالدسن**"، وموسيقى "**باجانيني**"، إن ما يتحدث عنه "إنجلز" هو استمرار النمو البيولوجي وليس النمو الروحي، ولكن الإنسان ليس مجرد وظائف بيولوجية، والنمو البيولوجي وحده حتى لو امتد أبد الآبدين، ما كان بوسعه أن يمنحنا لوحات "**روفائيل**" ولا حتى صور الكهوف البدائية التي ظهرت في عصور ما قبل التاريخ"

وفي مقابل هذه الرؤية الغربية تستبطن كذلك الثقافة السائدة في المجتمع الجزائري والمجتمع العربي الإسلامي عموما أبعادا معرفية تنطلق من الرؤية التوحيدية، والتي تعتمد على فكرة وجود خالق وحيد لهذا الكون، وهو الذي خلق الإنسان وخلق الطبيعة، وزود الإنسان بآليات ووسائل لفهم الكون المحيط به وجعل الإنسان هو محور هذا الكون، بل أن خلق هذا كله من أجل الإنسان

وسخيره له. فالإنسان ليس كائن طبيعي بل كائن طبيعي وروحي في آن واحد، وكذاك الثقافة التي تتبعها ليست أشكال من التطور الطبيعي لسلوك الأنواع بل تشمل هذه الثقافة العناصر المادية والروحية وأن العناصر الروحية هي التي تشكل المضمون أو البناء الأساسي للثقافة.

إن وجود هذه الرؤية وتجذرها في العالم القيمي للإنسان الجزائري والإنسان المسلم عموما هي التي تشكل جهاز المناعة بالنسبة للقيم السائدة، فمن خلال هذه الاعتقادات والتصورات ترد على النماذج القيمية الغربية الصادرة عن الرؤية المعرفية التي أشرنا إليها سابقا، فلهذا نجد التناقض الصارخ في منظومة القيم الجزائرية. فالإنسان الجزائري أصبح منقسم على نفسه ويعيش انفصاما خطيرا في شخصيته، فهو خاضع بحكم المصلحة والضرورة الحياتية للنماذج القيمية الغربية التي تتسم بالفعالية، والعملية، والقدرة الإنجازية، والتطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي، رغم أنها تستبطن نماذج معرفية إلحادية كفرية لا يقبل بها الإنسان المسلم مهما كلفه ذلك من تضحيات، ومن جهة أخرى يحاول التمسك بقيمه التي امتزج بها وامتزجت به عبر القرون وهذا ما يشكل له الأزمة الثقافية.إذ أصبح الإنسان الجزائري منقسم بين إنجازات الثقافة الغربية التي تيسر عليه معيشته وتقدم كل التسهيلات للحصول على إشباعات كاملة لكل حاجاته بأقل تكلفة في الجهد، والمال، والوقت، ومعتقدات الثقافة الإسلامية التي تشكل بالنسبة له يقينيات غير قابلة للمناقشة. لذا نجده يحاول أن يزاوج بين هذين النموذجين القيميين ولكن نتيجة هذا الزواج كانت عبارة عن ثقافة هجينة تتميز بالصراع والتناقض واللافعالية أو كما وصفها الأستاذ مالك بن نبي.

ومن هذا المنطلق يمكننا أن ننظر إلى قضية التغيير القيمي في المجتمع الجزائري الذي تتحكم فيه عدة عوامل مختلفة لكنه يمكننا تلخيصها في الأبعاد المعرفية والتصورية والإعتقادية التي تتقاسمهما منظومتان معرفيتان هما المنظومة المعرفية الغربية وما تنطوي عليه من قيم ومعايير تجاه الإنسان والطبيعة والكون، وما وراء الطبيعة، والمنظومة المعرفية الإسلامية وما تقدمه من تصورات واعتقادات حول الإنسان والطبيعة، والكون، وخالقهم، ومصير الإنسان، ووظيفته الوجودية...الخ. **(بوقرة،2009)**

✓ خلاصة:

إن القيم تمثل جانبا هاما من حياة الأفراد والمجتمعات، ففي ظل منظومة قيمية محددة يمكن للفرد أن يعيش ويتعايش في إطار من الجو النفسي والفكري والاجتماعي الذي يجعله في حالة توافق سليم، وهي تمثل كل ما هو مرغوب ومستحب وملائم لدى جماعة معينة من الأفراد، لأجل تحقيق أهداف معينة أهمها تشكيل نظام يحكم سلوكات وتصرفات الأفراد، وينسق بينهم بطرق مقبولة للجميع. وبالتالي فالنسق القيمي هو قالب تتموضع فيه العديد من الخصائص المميزة لجماعة معينة وتتعايش وفقه.

الفصل الثالث
العمليات المعرفية

✓ تمهيد

1- تعريف ووظائف العمليات المعرفية

2- أنواع العمليات المعرفية

3- مستويات العمليات المعرفية

4- النظريات المفسرة للعمليات المعرفية

5- النمو المعرفي عند بياجيه وبرونر

6- المنظومات المعرفية

7- النشاط العقلي والعمليات المعرفية

8- البنية والعمليات المعرفية

9- التداخل الوظيفي للعمليات المعرفية

✓ خلاصة

✓تمهيد:

ليس من شك أن الإنسان تميز عن سائر المخلوقات الأخرى بما يمتلك من قدرات عقلية وعمليات معرفية، وأصبح هذا الأخير محور اهتمام علماء النفس عامة وعلماء النفس المعرفيين خاصة، كما بات الحديث عن مفاهيم مثل الأفكار، أنماط التعلم والتفكير والرموز والمعرفة والاستدلال، حل المشكلات وتجهيز المعلومات واتخاذ القرار يستقطب كل الاهتمام. وكان الهدف هو الوصول إلى تفسير كيفية عمل العقل واكتساب المعرفة ومعالجة وتجهيز المعلومات، ومعرفة العلاقة الترابطية القائمة بين كل هذه العمليات المعرفية والتي في الأخير تكون لنا معرفة معينة قائمة على أساس التسلسل المنطقي السليم لهذه العمليات.

1- تعريف ووظائف العمليات المعرفية:

رغم توافر أدلة على أن الإنسان قد اهتم بموضوع المعرفة وطبيعتها منذ ما يزيد على ألفي سنة، فإن هذه المعرفة لم تخضع للدراسة العلمية في علم النفس إلا في القرن العشرين **(الزيات، 1995: 209)**، وقد أشار بعض الباحثين إلى أن استخدامات ومدلولات مصطلح المعرفة لم تلتق بعد في بوتقة تكون صورة واحدة متآزرة ومتجانسة، وكل ما هنالك أن المعاني المختلفة لهذا المصطلح قد تم الآن تكريسها للوقوف على الأنشطة العقلية التي تقوم بالتفكير وتكوين المفاهيم وحل المشكلات، وأضيف إليها الوقوف على النشاطات العقلية وحالات العقل الداخلية التي تقوم بالتمثيل والاستيعاب والتركيز والتعلم والفهم والتذكر، كعمليات أساسية للذكاء الإنساني وللتفكير ولحل المشكلات.

فمصطلح معرفي cognitive من المصطلحات الحديثة نسبيا والذي مازال يعكس نوعا من الاختلاف بين علماء النفس المعرفي ويبدو هذا في اختلاف النظرة إلى النشاط العقلي المعرفي، فالبعض ينظر إليه بوصفه معالجة وتجهيز المعلومات وينظر إليه آخرون بوصفه معالجة عقلية للرموز، بينما يرى فريق ثالث أن النشاط العقلي المعرفي يتمثل في حل المشكلات، على حين يتناوله البعض الآخر بوصفه تفكير، وأخيرا اتجه هؤلاء جميعا إلى اعتبار هذه الأنشطة مجتمعة بما تشمله من عمليات الاستقبال والتعرف والانتباه والإدراك والذاكرة ومعالجة وتجهيز المعلومات وبما تنطوي عليه من عمليات الاستدلال والقدرة على حل المشكلات **(الزيات،1995: 209)** ويمكن اعتبار المعرفة كما يراها **(سولسو، 2000)** مجموعة متباينة من الاستعدادات والقدرات العقلية مثل الدراسة والفهم والإدراك والتخيل والتذكر والحكم والتقدير والاستدلال والتفكير، ويعتبر الناتج المعرفي دالة نهائية للاكتساب والتحصيل وتكوين المفاهيم والتكوينات الذهنية، ويمثل في الوقت نفسه الجانب العقلي في الشخصية الإنسانية، في مقابل الجوانب الوجدانية كالعزيمة والرضا والإدارة والنزوع، إن مصطلح معرفي يعني أيضا "النشاط العقلي المتعلق بالتفكير وهي كلمة لاتينية الأصل، تتعلق بعملية تجهيز المعلومات، وتعلم حل المشاكل وإدراك العلاقات، والارتباط بين عناصر المنبهات المختلفة". **(عبد الصادق،2003: 23)**

يقصد بالعمليات المعرفية قدرة المتعلم المعرفي على تشغيل ذهنه في متغيرات البيئة المحيطة به ويستطيع الطفل أن يغير من شكل العمليات أو ينظمها إذا ما كانت هذه الأشياء موجودة في بيئته أو مألوفة لخبراته من دون معالجتها يدويا، أي بغياب هذه المعالجة اليدوية، فتصبح المعالجة

الذهنية عملية معرفية. وتعرف العمليات العقلية بأنها عمل ذهني داخلي يتصور به الفرد الشيء غير المرئي، أو المائل للعين داخليا. **(قطامي، 2013: 142)**

ويقصد بالعمليات المعرفية ذلك النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد على الوارد الحسي القادم إليه وتتضمن هذه العمليات الانتباه، التذكر، الإدراك، القدرة على حل المشكلات...إلخ. **(علوان، 2003: 180)**

ويعرف السيكولوجيون العمليات المعرفية مثل "**بورن**" و"**اكستراند**" "1929" بأنها النشاط الذهني أو عملية التفكير الذي يقوم بها الذهن، تشمل هذه العمليات: اختيار المعلومات من المحيط وتعديل هذه المعلومات واستعمالها بحسب ما يتطلبه الموقف أو المهمة التي يقوم بها الفرد. يمكن القول باختصار بأن العملية المعرفية هي نشاط حل المشكل أو المشكلات التي تواجه الشخص في محيطه الطبيعي والاجتماعي. **(عشوي، 2016: 373)**

وكما جاء في موسوعة علم النفس أن العمليات المعرفية أو العمليات الفكرية تدل على "الوجه الفعال لكل تصرف، إن الخيارات والاستراتيجيات التي تقود التعرف، أو بشكل أعم النشاطات الإدراكية، تحولات الصور العقلية، أو التحولات الدلالية الرمزية، وبالاختصار مجموعة النشاطات المسماة معالجة المعلومات، تعتبر بالتالي كعمليات معرفية كالتصنيف والحكم والتفكير". **(رولاون يارو،1997: 767)**

وانطلاقا من التعريفات السابقة نخلص إلى أن العمليات المعرفية هي مجموعة من العمليات العقلية الذهنية المتكاملة فيما بينها والتي يقوم بها الفرد، وذلك من أجل اختيار المعلومات وتعديلها واستغلالها خلال المواقف التي يتعرض لها الفرد في محيطه.

وتقوم العمليات المعرفية بعدة وظائف من أبرزها:

- **وظيفة معرفية:** والتي بفضلها يتم معرفة المحيط الفيزيائي للتكييف والتوجيه المكاني فيه، وحتى تتحقق هذه الوظيفة يتطلب أن يمتلك الفرد القدرة على اكتشاف، واستقبال الإشارات في المحيطين الموضوعي والذاتي، وبالتالي ترميزها، وتخزينها، ومعالجتها.
- **وظيفة تقنية:** فلترة الإشارات الواردة إليه، واقراز الأكثر أهمية فيها، والمرتبطة بإشباع الحاجات الهامة بالنسبة إليه. **(بني يونس، 2004: 113)**

2- أنواع العمليات المعرفية:

تتضمن العمليات العقلية مجموعة كبيرة من العمليات من بينها ما يلي:

2-1- الانتباه:

يشير الانتباه إلى استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه. **(المليجي، 2004: 67)**

هو عملية معرفية تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا ويؤكد "**سترينبرغ**" بأنه القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات المنتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة. **(العتوم،2012: 75)**

الانتباه هو محصلة من العمليات النفسية يركز فيها الكائن الحي شعوره فيها يكون من حوله من مثير أو عدة مثيرات حتى يدركها ويتبين حقيقتها ومن ثم يتصرف حيالها. **(شحاتة ربيع،2009: 186)**

من خلال ما سبق ذكره نستخلص أن الانتباه هو عملية معرفية عقلية عليا تتمثل في التركيز على مثير معين من بين المثيرات الأخرى التي تلتقطها الحواس.

2-2- الإدراك:

يعتبر الادراك عملية تحويل الانطباعات الحسية إلى تمثيلات عقلية معينة من خلال تفسيرها واعطائها المعاني الخاصة بها. فالإدراك عملية لها بعدان: بعد حسي يرتبط بالإحساس من جهة، وبعد معرفي يرتبط بالتفكير والتذكير من جهة أخر، إذ أن تفسير الانطباعات الحسية يعتمد على الخبرات المخزنة في الذاكرة، وعليه فالإدراك هو المعنى أو التفسير الذي يعطى للإشارات الحسية اعتمادا على الخبرة السابقة. **(الزغول والزغول، 2008: 111- 112)**

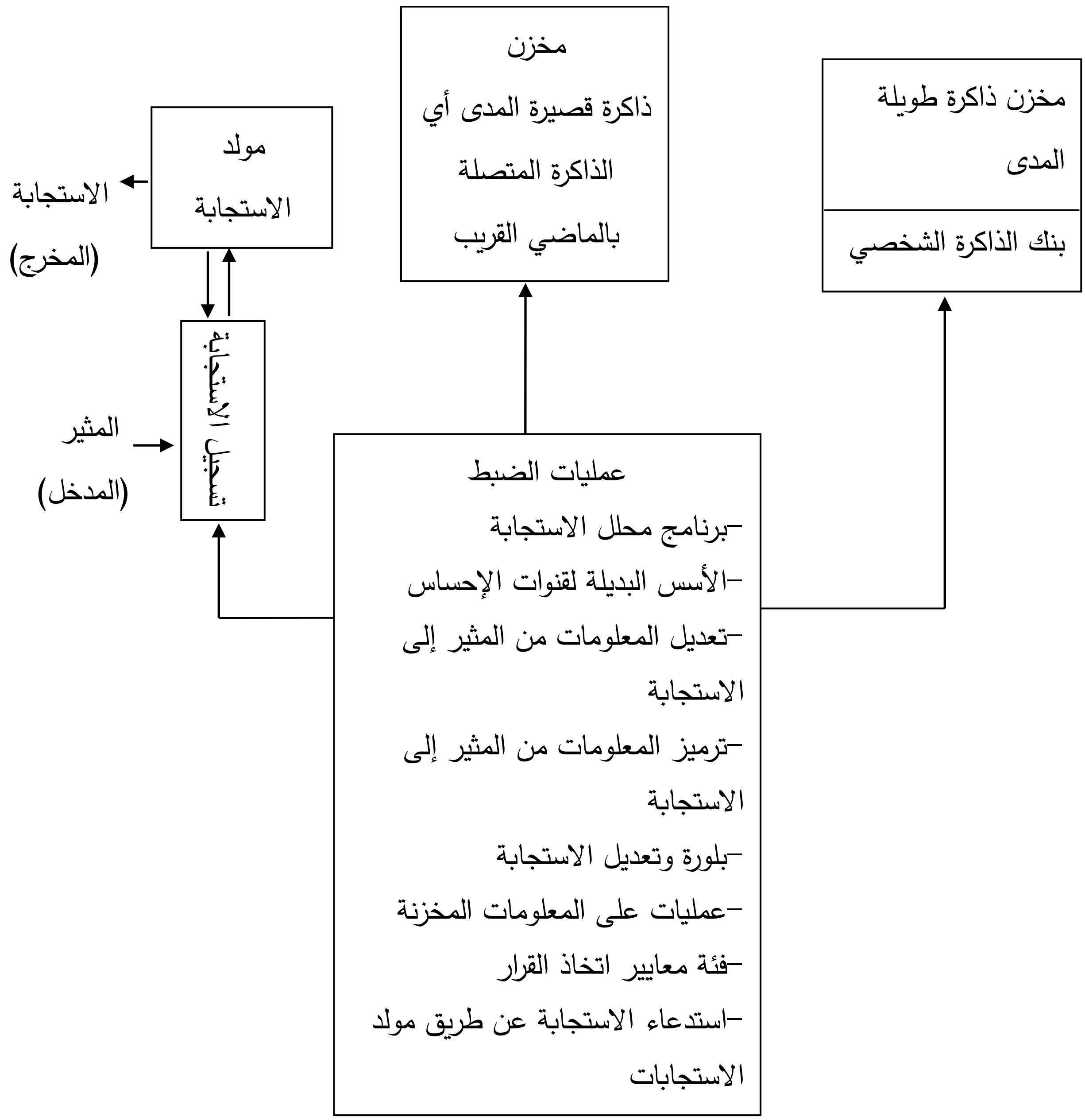
الادراك هو قراءة المعاني من الإشارات الحسية، وهو ترجمة الاحساسات واعطائها معنى.**(عبد الخالق ودويدار،1999: 137)**

وعليه نجد أن الادراك هو عملية معرفية تتمثل في ترجمة المدركات الحسية إلى تمثيلات عقلية معينة واضفاء معنى عليها.

2-3- الذاكرة:

هي القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات التي سبق للفرد اكتسابها والقدرة على استرجاعها عندما يطلب منه ذلك. **(عبد الهادي، 2010: 133)**

والشكل التالي يوضح عمليات تكوين الذاكرة



شكل(1): يوضح **عمليات تكوين الذاكرة**

(منسى، عبد المنعم،2007: 374)

2-4- التفكير:

هو عملية عقلية يوظف فيها الفرد خبراته وتجاربه السابقة وقدراته الذهنية، لاستقصاء ما يقابله من مواقف ومشكلات، بغرض الوصول إلى نتائج وقرارات مألوفة وغير مألوفة، وتتطور هذه العملية بناء على ما يتلقاه الفرد من تعليم وتدريب. **(غنيم،2005: 13)**

يعرف "**كوستا**" التفكير بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها. **(عتوم،2012، 214)**

مما سبق يتضح لنا أن التفكير هو نشاط عقلي يبحث عن حل مشكلة ما.

2-5- اللغة:

عرفها "**ديوي**" على أنها أداة اتصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال. **(عتوم،2012: 290)**

وهناك من يري أن اللغة هي وسيلة التعبير عن الفكر والمشاعر والآراء ممثلا بالوسائل الصوتية التي تدل عليها، وهناك من يرى بأنها مجموعة علاقات ذات دلالات جمعية مشتركة يمكن النطق بها من كل أفراد المجتمع الواحد، وهي ذات ثبات تشكل نظاما مرنا يمكن من خلاله تشكيل تراتيب لغوية جديدة أكثر تعقيدا. **(الزغلول والزغلول،2008: 222)**

اللغة هي نظام معين من الرموز ذات المعاني بها يتواصل أفراد مجتمع معين ويعبرون بها عن أغراضهم وحاجاتهم. **(شحاتة ربيع، 2010: 348)**

من خلال التعريفات المقدمة للغة نجد أن اللغة هي نسق من الإشارات والرموز المختلفة والتي تستخدم للتواصل بين الأفراد وللتعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء...إلخ.

2-6- حل المشكلات:

عرف "**جيتس وآخرون**" 1966 حل المشكلة بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريده، وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله إنجاز

مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له. إن حل المشكلات هو عمل فكري يتم خلاله استخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض أو توضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة. **(الزغلول والزغلول، 2008: 268)**

حل المشكلة هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها ويتم ذلك من خلال نوعين من النشاط العقلي هما: التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذه المشكلة. **(سولسو، دس: 712)**

يتضح لنا مما سبق أن حل المشكلة هي مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية التي يقوم بها الفرد مستعينا بالخبراته السابقة من أجل حل مشكلة ما أو استجابة لموقف معين.

2-7- اتخاذ القرار:

عرف "**هيبينج**" 2008 اتخاذ القرار على أنه عملية تتميز بثلاثة مظاهر رئيسية تبدأ في الذكاء ويتمثل في البحث في اطار الظروف المحيطة بالعمل عن الجوانب التي تحتاج إلى قرارات وتجميع المعلومات عنها وتبويبها وتصحيحها للبحث عن المفاتيح التي يمكن عن طريقها التعرف عن المشكلة، وبالتصميم وهو عبارة عن الابتكار وإيجاد الطرق المحتملة للحلول أو تحليلها وتقييمها واستنباط حلول لها ثم وضع هذه الحلول موضع التقييم، وبالاختبار وهو المظهر الثالث من المظاهر التي ذكرها "**هيبينج**" وهو عبارة عن اختيار للبديل الأفضل من بين الحلول المتاحة ثم وضع هذا البديل الأفضل موضع التنفيذ، ويرى "**هيبينج**" أنه لا يمكن الفصل بين كل مظاهره ويمكن تصور عملية اتخاذ القرار على أنها عملية تدفق من الذكاء إلى التصميم ثم الاختيار وهذه المراحل لعملية مستمرة.

أما "**جيلا**" و"**كولي**" 2008 فيريان أنه عملية عقلية من خلالها يستطيع الفرد أن يمر من مجرد المعرفة الأولى للشيء إلى القبول والرفض العقلي لهذا الشيء. **(أبو العلام واليماني وابراهيم،2014: 541)**

وعليه يمكن تعريف اتخاذ القرار بأنه عملية اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة للفرد في موقف معين من أجل الوصول إلى الهدف المرجو.

3- مستويات العمليات المعرفية:

ذكر "**محمد عبد السلام غنيم** " ستة مستويات للعمليات المعرفية تتمثل فيما يلي: **(غنيم، 2005، 16-19)**

3-1- مستوى التذكر أو التعرف "Knowledge":

يعتبر هذا المستوى أدنى مستويات العمليات المعرفية ورغم ذلك فهي تمثل أهمية كبيرة في عمليات التعلم نظرا لأن المستويات التالية لها تتأسس عليها وتظهر في القدرة على تركيز أو استدعاء المعلومات البسيطة أو المركبة دون إدخال تعديلات عليها فهي تتطلب مجرد استدعاء للمعلومات أو المهارات أو الحقائق أو الأفكار التي سبق أن مرت بالفرد وتم تخزينها وقد تكون في شكل استرجاع "كما في عملية استرجاع للمعلومات الخاصة بموقف معين أو حل لمشكلة سبق وأن مرت بالفرد" أو قد تكون في شكل تعرف "كما في أسئلة اختيار من متعدد".

3-2- مستوى الفهم "Comprehension":

ويشير هذا المستوى من العمليات المعرفية إلى القدرة على فهم المادة أو الموضوع أو الأفكار التي يتعرض لها المتعلم، دون أن يعني ذلك بالضرورة قدرته على ربطها بغيرها من المعلومات أو المعارف، وبالتالي يشكل هذا المستوى درجة أعلى من مجرد تذكر المعرفة واسترجاعها.

ويتطلب هذا المستوى من المتعلم أن يعيد صياغة المعرفة بلغته الخاصة أو أن يقارن بين المفاهيم المختلفة التي سبق له دراستها من حيث العلاقة أو الفروق بين تلك المفاهيم، كما يتضمن هذا المستوى القدرة على الترجمة أي تحويل المعلومة من صورة إلى صورة أخرى، أو تلخيص المعلومات أو تفسيرها بأسلوب خاص من جانب المتعلم، ويتأسس هذا المستوى على المستوى السابق له، وبالتالي لا يصل المتعلم إلى هذا المستوى إلا بعدما كان قادر على تذكر تلك للمفاهيم.

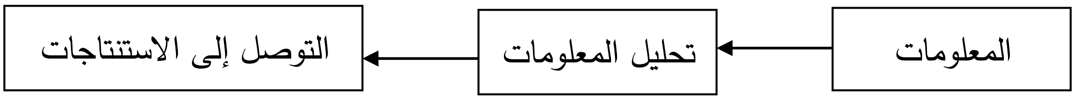
3-3- مستوى التطبيق "Application":

يصل المتعلم لهذا المستوى عندما يكون قادرا على تطبيق المعلومات التي سبق له اكتسابها في مواقف عيانية محددة مثل: قدرة الطالب على تطبيق قاعدة نحوية في إعراب كلمة أو جملة معينة أو تطبيق معادلة في مسألة رياضية...إلخ.

فالمتعلم في هذا المستوى يكون قادر على استعمال المادة المتعلمة سواء كانت حقيقة أو مفهوم أو مبدأ، وتوظيفها في مواقف أو أوضاع جديدة، وينطوي هذا على انتقال التعلم إلى مواقف جديدة غير التي حدث فيها أصلا.

3-4- مستوى التحليل "Analysis":

ويقصد به قدرة المتعلم على تحليل المادة إلى عناصرها الأولية أو الأجزاء المكونة لها، وفهمه للعلاقات بين تلك الأجزاء حتى يمكنه الوصول إلى الاستنتاجات المطلوبة، ويمكن توضيح تلك العلاقة في الشكل التالي:



شكل (2): يوضح **العمليات المتضمنة في مستوى التحليل**

فهذا المستوى يتطلب من المتعلم أن يكون قادر على النظر إلى الأمور بأسلوب تحليلي.

3-5- مستولى التركيب "Synthesis":

وفي هذا المستوى يكون التلميذ قادر على إعادة تركيب أو تجميع المعلومات في صورة جديدة غير مألوفة، أو هو القدرة على تقديم ناتج جديد يتميز بالجدة **والأصالة**، إلا أن الحكم على النتائج بأنه جديد يكون بالنسبة للتلميذ نفسه أو المجموعة التي ينتمي إليها مثل: إنتاج قصة أو كتابة شعر أو موضوع في الانشاء أو اقتراح خطة بحث.

3-6- مستوى التقويم "Evaluation":

ويعتبر هذا المستوى أعلى المستويات المعرفية ويتمثل في قدرة المتعلم على إصدار أحكام على قيمة الشيء أو الفكرة أو المنتج أو الموضوع، إلا أن هذا الحكم لا يكون في ضوء الأهواء الشخصية أو التذوق الشخصي للأشياء وإنما في ضوء مجموعة من المحكات الموضوعية مثل: الفائدة التي تعود على المجتمع، أو القيمة التقنية...إلخ.

وفي هذا المجال يمكن الإشارة إلى أن النسق الهرمي لمكونات العمليات المعرفية يتضمن ثلاث مستويات كبرى هي:

أ- **المستوى الارتباطي:** والذي يتضمن عملية اكتساب المعلومات البسيطة وحفظها واسترجاعها.

ب- **المستوى المفاهيمي:** والذي يرتبط بالعمليات المعرفية الدنيا، والتي تشتمل على قدرات الاستيعاب، التطبيق، والتحليل.

ج- **المستوى الإبداعي والتوجه الذاتي:** ويشتمل على قدرة الفرد على تركيب وإصدار الأحكام والتقويم، وهو يمثل فئة المهارات العقلية العليا.

4- النظريات المفسرة للعمليات المعرفية:

لقد اقترح السيكولوجيين العديد من النظريات التي تفسر العمليات المعرفية ومن أهم هذه النظريات:

4-1- النظرية السلوكية:

ترى النظرية السلوكية في تفسير "التفكير" بأن هذا التفكير ليس إلا حركة، وتؤكد هذه النظرية عدم وجود أي تفكير بدون حركة سواء كانت هذه الحركة عضلية أو غدية، لذا سميت هذه النظرية عند تفسيرها للعمليات المعرفية بالنظرية الحركية "Motor Theory" حيث اعتقد "**واطسن**" وغيره من السلوكيين بأنه إذا كان هناك تفكير حقيقي فإن حركة حقيقية تكون مصاحبة له "أي موجودة معه". من أدلة هذه النظرية التي يحتج بها في هذا المجال تسجيل نشاط كهربائي للدماغ "في الدماغ" أو عضلي "حركي" عندما يطلب من الشخص ما التفكير في مشكلة محددة.

بالرغم من هذه الأدلة التي تبسط عملية التفكير، فإنه لا يعتمد على هذه النظرية حاليا في فهم وتفسير العمليات المعرفية، ومما يرد على هذه النظرية هو حدوث عمليات التعلم والتفكير في غياب أي تسجيل للنشاط العضلي كما يحدث عندما يكون الجسم مشلولا بصفة كلية بفعل مخدر ما. **(عشوي، 2016: 373- 374)**

4-2- نظرية الفرضية "Hypothsis Theory":

تقوم هذه النظرية على تصور مفاده أن الفرد عندما يقوم بحل مشكلة ما فإنه يعتمد إلى تشكيل عدة فرضيات أو تصورات أو اختبارها بناءا على ما يحدث في المحيط وما يناسبه من حلول. وعليه، فإن حل المشكل وفق هذه النظرية يتم بناء على التفكير في الحلول ممكنة للمشكلة، واختبار هذه الحلول "الفرضيات" حتى يتم التحقق أو التأكد من الحل الصحيح "الفرضية الصحيحة".

إن المتأمل في سلوك الناس وخاصة ذوى المستوى التعليمي العالي يلاحظ فعلا وجود هذا النوع من السلوك في حل المشكلات حيث يقوم الشخص باختبار فرضية واحدة أو عدة فرضيات حول مشكلة معينة إلى أن يصل إلى الحل الصحيح للمشكلة مما يجعله يحتفظ بالفرضية الصحيحة ويستبعد الفرضيات الأخرى.

ورغم قيمة هذا التصور من الناحيتين النظرية والعلمية إلا أن السيكولوجيين لا يتفقون بأن هذه النظرية تفسر كل أنماط العمليات المعرفية، وذلك لأن سلوك حل المشكلات لا يقوم دائما على هذا

الأسلوب. وقد أكد "**بورن**" و"**اكستراند**" 1979 مثلا بأن سلوك اختبار الفرضيات ما هو إلا جزء من عمليات التفكير، إلى أنها ليست إلا إحدى الطرق المستعملة لحل المشكلات. **(عشوي، 2016: 374)**

3-4- نظرية معالجة المعلومات "Information Processing Theory":

معالجة المعلومات هي عملية تحليل نظري لاكتساب السلوك المتعلم، من خلال فهم العمليات العقلية الداخلية لمعالجة المعرفة المكتسبة مستندة بشكل كبير على الفعاليات الذهنية التي تحدث بين المثير والاستجابة وبشكل بسيط على الظروف الخارجية. في بدايتها تأثرت نظرية معالجة المعلومات بتشبيهها للعقل والعمليات العقلية لدى الانسان بعمل الحاسوب (مدخلات، معالجة، مخرجات). **(الشديفات وقزاقزة: 2012- 298)**

حيث عقدت هذه النظرية مقارنة بين العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان للوصول إلى حل المشكلة التي تواجهه والعمليات المنطقية التي يبرمج على أساسها الحاسوب لحل المشكلات. وقد أدت هذه المقارنة إلى اهتمام السيكولوجيين بالعمليات المعرفية المرتبطة بحل المشكلة كالذاكرة ونشاطها "التذكر"، وحل المشكلات ابداعيا، والتفكير المنطقي.

يقوم ما تفرضه هذه النظرية، عموما على تصور مفاده أن الخطوات المسطرة في برنامج الحاسوب من الممكن اتخاذها نموذجا جيدا للخطوات المتبعة من طرف الأشخاص في عمليات اتخاذ القرارات عندما يواجهون موقفا يتطلب حل مشكلات ما، ولعل من محاسن هذه النظرية الحديثة المفسرة للعمليات المعرفية هو جمعها بين التأكيد على ضرورة توفر المعلومات إلى جانب طريقة أو أسلوب معالجة المعلومات للوصول إلى الحلول. **(عشوي، 2016: 375)**

ويمكن تناول أوجه التشابه والتكامل بين عمل الكمبيوتر وأساليب الفرد الإنساني في تجهيز ومعالجة المعلومات على النحو التالي:

- يتم إدخال المعلومات للحاسب الآلي باستخدام قارئ البطاقات أو أسلوب آخر، ويحصل الإنسان على معلوماته من خلال حواسه "نوافذ الإحساس"
- يتم ترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها ومعالجتها وتجهيزها في الحاسب الآلي إلكترونيا، وتخضع عمليات التجهيز والمعالجة للتحكم من خلال البرنامج المستخدم الذي يتم إدخاله أيضا في الحاسب الآلي، في حين يقوم الإنسان بترميز وتخزين ومعالجة وتجهيز المعلومات

اعتمادا على بنائه المعرفي وما تعلمه واكتسبه، وتحدث عمليات البرمجة والتجهيز والمعالجة بصورة آنية وفي تعاقب وتزامن واحد.

- عقب معالجة وتجهيز المعلومات داخل الحاسب الآلي تتحول إلى مخرجات يتم ظهورها على الشاشة أو طبعها بينما يقوم الإنسان بإجراء تعميمات وإصدار استجابات لفظية أو حركية أو ادراكية أو ربما إصدار استجابات غير صريحة أو مرئية أو مسموعة قد يصعب ملاحظتها.
- بينما يمكن للإنسان تغيير استراتيجيات التجهيز أو المعالجة خلال عمليات التجهيز أو المعالجة ذاتها، نجد أن معالجة الحاسب الآلي تعتمد على برنامج لا يمكن تغييره خلال عمليات التجهيز أو المعالجة إلا إذا تغير البرنامج نفسه. **(الزيات، 1995: 315- 316)**

والجدول التالي يوضح أكثر أوجه التشابه والاختلاف بين عمل الحاسب الآلي والعقل الإنساني:

الجدول (1): يوضح أوجه التشابه والاختلاف بين عمل الحاسب الآلي والعقل الإنساني

أوجه المقارنة	الحاسوب	العقل الإنساني
وحدات المعالجة	وحدة المعالجة المركزية "CPU" وتتكون من وحدة الحساب والمنطق ووحدة التحكم	وحدات الاستقبال "الحواس" والتخزين "الذاكرة القصيرة والطويلة" والاسترجاع
وحدات الإدخال	**لوحة المفاتيح والماسح الضوئي ومشغل الاتصال**	الحواس الخمس
وحدات الإخراج	الشاشة والطابعة	الاستجابة الخارجية أو الداخلية للفرد
التخزين المؤقت	كميات محدودة من المعلومات في الذاكرة المؤقتة "RAM"	كميات محدودة من المعلومات في الذاكرة الحسية والقصيرة
التخزين طويل الأمد	كميات كبيرة ولكنها محددة من المعلومات تخزين في قرص الصلب	كميات كبيرة وغير محددة تخزن في الذاكرة الطويلة
قابلية النسيان	الخلل في البرمجة أو التلف في أجزاء الحاسوب	التداخل أو التلف أو الامحاء للمعلومات
العوامل المؤثرة في المعالجة	تتأثر بقدرة المبرمج وجودة المنتج	الخبرات السابقة "حصيلة عوامل الوراثة والبيئة"

(العتوم، 2004: 148)

4-4- النظرية الجشطلتية "Gestalt Theory":

بدأ الاهتمام بموضوع "الحركة الظاهرة" في نطاق دراسات الإدراك، وامتد الاهتمام حتى شمل بعد ذلك مجال التعلم وبعض المجالات الأخرى في دراسة السلوك. ويرتكز الاهتمام في دراسة هذا الموضوع حول النظم الكلية التي تتفاعل فيها الجزئيات تفاعلا ديناميكيا بطريقة معينة لا يمكن معها الاستدلال على الكل من الأجزاء لو نظر إليها على انفصال على أنها وحدات منفصلة لا يربطها إطار معين. **(الشرقاوي،2012: 110)**

وتعتبر النظرية الجشطلتية من أهم نظريات علم النفس تهتم بالإدراك وحل المشكلات، حيث كان اهتمامها الأول منصبا على سيكولوجية التفكير "وهو عملية غالبا ما تظهر خصائص لا يمكن تفسيرها تفسيرا مناسبا بمجرد النظر في الأجزاء فحسب"، وسرعان ما امتدت النظرية إلى مجالات حل المشكلات والادراك. **(ناصف،1983: 200)**

حيث حاولت هذه النظرية توضيح المبادئ الرئيسة التي تحكم عمليات الإدراك من خلال تحديد ما يعرف بآلات التنظيم الإدراكي، وتحديدا فقد عمدت إلى التركيز على القضية الخاصة بكيفية تجميع وانفصال الأجزاء المختلفة للموقف، وكيف أن هذه الأجزاء تتجمع معا لتشكل ما يسمى بالكل الجيد. ويعرف هذا بمبدأ الدقة أو الاتضاح والذي يرتبط بعملية التوازن والاتساق التي يمتاز بها الكل ليعطي معنى معين في ظل الظروف السائدة في الموقف.

ولقد توصل علماء نظرية الجشطلت من خلال نتائج أبحاثهم ودراساتهم التجريبية العديدة إلى العديد من المبادئ والقوانين التي تحكم عمليات الادراك، ومثل هذه العمليات تؤثر بما لا يدعو للشك في عمليات التعلم والإجراءات السلوكية التي ينفذها الأفراد حيال العديد من المواقف التي يواجهونها ويتفاعلون معها. كما أن هذه المبادئ تحكم عمليات تنظيم الخبرات في الذاكرة وتخزينها على شكل وحدات كلية تخضع إلى قوانين تربط بين مكوناتها بحيث تعطي معنى أو تؤدي وظيفة معينة. ويمكن تلخيص هذه المبادئ بما يلي:

- **مبدأ الشكل والخلفية:** يعد هذا المبدأ الأساس لعملية الإدراك، إذ ترى نظرية الجشطلت أنه من الصعوبة تمييز الأشكال وإدراكها دون وجدود محك مرجعي يتم ضمن نطاقه تحديد ملامح هذه الأشكال، فالأشياء لا توجد في فراغ وإنما تقع ضمن نطاق حسي، ومثل هذا النطاق يسمى بالمجال. يتألف المجال عادة من الشكل وهو الجزء الهام السائد والموحد الذي يحتل الانتباه، أما بقية المجال فيسمى الأرضية وهي مجموعة الأجزاء التي تحيط بالشكل وتعمل

كخلفية متناسقة يبرز عليها الشكل، ويتم التمييز بين الخلفية والشكل وفقا لعدة من العوامل منها الحجم واللون والموقع ودرجة التباين بين الشكل والخلفية.

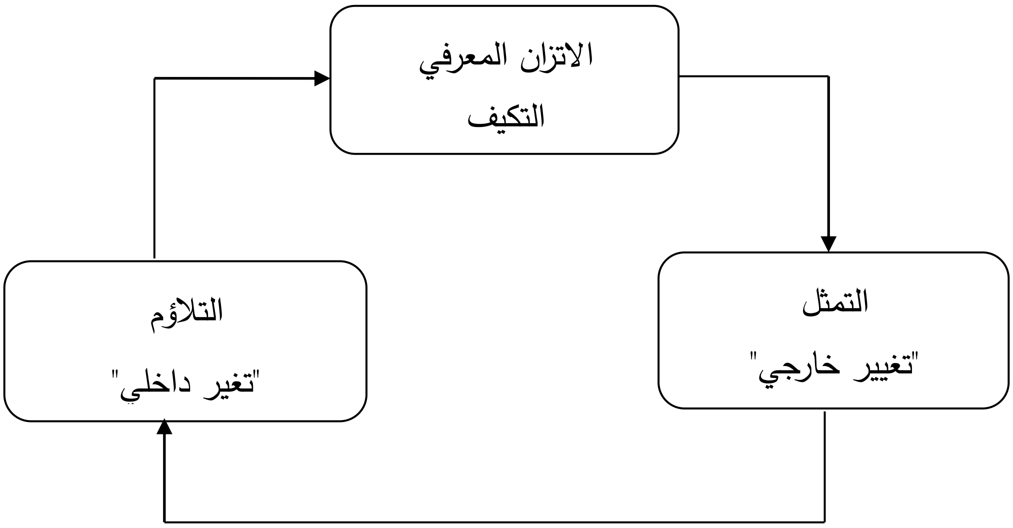
- **التشابه:** ترى نظرية الجشطلت أن هناك عاملا هاما آخر يؤثر في تخزين المعلومات في الذاكرة غير مبادئ الاقتران والتكرار، ويتمثل ذلك في التشابه بين الموقف والمثيرات، فعملية تخزين المعلومات واسترجاعها من الذاكرة ينطوي على عملية الإفادة من التشابه. ووفقا لهذا المبدأ فإن الأشياء التي تتشابه بخصائص معينة تنزع إلى أن تدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، ومثل هذه الأشياء تشكل كل موحد منظم ومتناسق بحيث يسهل استرجاع عناصر الشكل على نحو أسهل وأسرع من الأشياء التي تدرك على أنها لا تنتمي إلى هذا الكل، نظرا لعدم اشتراكها معه في بعض الخصائص.
- **مبدأ التقارب:** وينص على أن الأشياء والموضوعات القريبة من بعضها البعض في الزمان والمكان نميل إلى إدراكها على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة وتشكل كلا موحدا، فهذا المبدأ يشير إلى التجمع في تكوينات ادراكية تبعا لدرجة تقارب حدوثها الزماني أو المكاني، ففي واقع الحياة العملية نحن لا نتعامل مع مثيرات أو أحداث منفصلة عن بعضها البعض، وإنما مع مجموعات من الأحداث أو المثيرات في ترابط معين كزمان أو مكان الحدوث، وعليه فإن تخزينها في الذاكرة واسترجاعها يكون أسهل من غيرها من الأحداث التي لا تترابط في الحدوث الزماني أو المكاني.
- **مبدأ الإغلاق:** يمتاز النظام الإدراكي الإنساني بالديناميكية والقدرة على إعادة تنظيم المدركات الحسية لتكوين ما يسمى بالكل الجيد الذي يمتاز بالاكتمال والتناغم والاستقرار، وعموما فنحن نميل إلى إدراك الأشياء التي تمتاز بالاكتمال والاستقرار على نحو أسهل من تلك غير المكتملة أو الناقصة.
- **مبدأ التشارك بالاتجاه:** يشير هذا المبدأ إلى اننا نميل إلى إدراك مجموعة من الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء، في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خرج نطاق هذا الاستمرار، وهكذا فإن الأشياء التي تشترك في الاتجاه تدرك على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة، أما الأشياء التي تعارضها بالاتجاه فتدرك على أنها تقع خارج نطاق هذه المجموعة.

●**مبدأ البساطة:** ويشير إلى الطبيعة التي يمتاز بها النظام الإدراكي الإنساني، فوفقا لهاذا المبدأ فإننا نسعى إلى إدراك المجال على أنه كل منظم يشتمل على أشكال منتظمة وبسيطة، فهو يعكس الميل إلى تكوين ما يسمى الكل الجيد الذي يمتاز بالانسجام والانتظام والاتساق. **(الزغول،2003: 160- 167)**

5- النمو المعرفي عند بياجيه وبرونر:

5-1- النمو المعرفي عند بياجيه:

لقد افترض "**بياجيه**" بأن النمو المعرفي ينتج مما يقوم به الطفل من أفعال صريحة تتحول إلى صور ذاتية داخلية تسمى "التفكير" ويحدث ذلك، كما يرى "**بياجيه**" من خلال عمليتين متكاملتين ومتلازمتين هما عملية التمثل "Assimilation" وعملية التلاؤم "Accommodation"، ويقصد بالتمثل تطبيق نمط معين من السلوك على موقف جديدا وحادثة جديدة أنها محاولة فهم المثيرات الجديدة بما يمتلك الطفل من مفاهيم وطرق تفكير، أي من خلال البنية المعرفية المتوفرة للطفل، أما التلازم فيتضمن تغير المفاهيم والاستراتيجيات نتيجة للمعلومات الجديدة التي حصل عليها الطفل "أي نتيجة لعملية التمثل". أنها عملية إعادة تنظيم الأفكار وتحسين المهارات وتعديل الاستراتيجيات بشكل مستمر، ويرى "**بياجيه**" أن هتين العمليتين مستمرتان ما دامت الحياة، وأنهما تقودان إلى المزيد من التكيف مع الظروف والمحيط، مما يقود بالضرورة إلى تحقيق حالة الاتزان المعرفي كما هو موضح في الشكل:



شكل (3): يوضح **العلاقة بين الاتزان المعرفي وكل من التمثل والتلاؤم**

(الشديفات وقزاقزة، 2012: 88-89)

إن عملية التوازن هي العامل الهام والحاسم في النمو العقلي، فهي عملية دينامية نشطة تلازم الفرد خلال عمليات تفاعلاته المستمرة مع هذا العالم، ومن خلالها يسعى الفرد إلى التخلص من حالات الاضطراب أو الاختلال التي تحدث بفعل التفاعلات المستمرة والوصول إلى حالة من الاتزان بين بنائه المعرفي وهذا العالم.

وتشتمل عملية التوازن على قدرتين فطريتين هما: قدرة التنظيم، وقدرة التكيف ومثل هذه القدرتين تتفاعلان وتندمجان مع ضمن البناء المعرفي للفرد لمساعدته على تحقيق نوع من التواؤم مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها.

1- قدرة التنظيم:

تعد قدرة التنظيم نزعة فطرية تولد لدى الأفراد بحيث تمكنهم من تنظيم خبراتهم وعملياتهم المعرفية في بنى معرفية نفسية. يرى "**بياجيه**" أن الأفراد يولدون وهم مزودون ببعض البنى المعرفية البسيطة وبعض الاستعدادات التي تمكنهم من تنظيم الخبرات الخارجية في ضوء ما يوجد لديهم من تكوينات أو أبنية، وهذا بالتالي يسمح لهم من إعادة تنظيم بعض الأبنية لتكوين أبنية أو مخططات جديدة.

وبهذا المنظور فإن الأفراد يولدون وهم مزودون ببعض القدرات التنظيمية البسيطة التي تتطور وتتشابك معا لتصبح أنظمة أو بنى معرفية أكثر تعقيدا. فمن خلال قدرات التنظيم يعمل الفرد على ادماج خبرات وبنى معرفية جديدة، كما وتتيح له إعادة تنظيم البنى المعرفية الموجودة لديه أصلا. وعليه فالتنظيم ينطوي على عمليات الجمع والترتيب وإعادة التشكيل والإنتاج للأفكار والخبرات لتصبح نظاما معرفيا متكاملا، أي تنظيم المعرفة على نحو تصبح فيه ذات معنى وقيمة بالنسبة للفرد، فعلى سبيل المثال: يولد الفرد ولديه بنى معرفية منفصلة مثل البنية المعرفية بالنظر إلى الأشياء والتركيز عليها، والبنية المعرفية المتعلقة بمسك الأشياء ومعالجتها، ومن خلال عمليات النمو تتيح له قدرة التنظيم دمج هاتين البنيتين معا في بنية أكثر تعقيدا تتمثل في مسك الأشياء والنظر إليها في الوقت نفسه.

2- التكيف:

ينظر إلى التكيف على أنه نزعة فطرية تولد مع الإنسان وتمكنه من التأقلم والتعايش مع البيئة، فهو بمثابة استعداد بيولوجي عام لدى الإنسان يساعده على العيش في البيئة معينة، ويمكنه

من التنويع في طرق وأساليب تفكيره باختلاف فرص التفاعل والمراحل العمرية التي يمر بها. ففي الوقت الذي تعمل فيه قدرة التنظيم داخل الفرد، نجد أن قدرة التكيف تعمل في الخارج، حيث من خلال هذه العملية يعمل الفرد على تحقيق نوع التوازن مع ما يجري من متغيرات في البيئة التي يتفاعل معها، مما يتيح له بالتالي فرصة العيش والبقاء. وبناء على وجهة نظر "**بياجيه**"، فإن العقل ليس مجرد صفحة بيضاء تنطبع عليها المعارف، أو مجرد مرآة تعكس ما يتم ادراكه، فهو ليس مسجلا سلبيا، وإنما يمتاز بالفعالية والنشاط. فالأفراد يتفاعلون على نحو نشط وفعال مع البيئة وينتج عن خبرات التفاعل هذه تطورات في الوظائف والأنشطة المعرفية.

يمثل التكيف الهدف النهائي لعملية التوازن، ويتضمن التغيرات التي تطرأ عل الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة، ويحدث التكيف من خلال عمليتين هما التمثل والتلاؤم. **(الزغول،2003: 217- 218)**

بالإضافة إلى هذا يرى "**بياجيه**" أن النمو المعرفي يتخذ اتجاها تكامليا يرتبط ارتباطا وثيقا بعدد من العوامل والتي تتمثل فيما يلي:

- **النضج الفسيولوجي:**

يشير هذا المصطلح عند "**بياجيه**" إلى أهمية النضج العصبي والفسيولوجي للفرد باعتباره بداية وأساس عملية النمو، فالنمو العصبي والعضلي والحركي عند الطفل يسمح له باكتشاف بيئته ويقدم له امكانيات هائلة لحدوث النمو المعرفي **(علوان،2003: 301)**، وعليه فالنضج يقصد به جميع التغيرات التي تطرأ على مستوى أجهزة الجسم المختلفة والتي لها ارتباط وثيق بالمخطط البيولوجي.

فالنضج يوفر الإمكانيات التي تتيح للفرد فرص التفاعل مع المثيرات البيئية، مما يمكنه من تكوين الأبنية المعرفية التي تتحدد في ضوءها أنماط السلوك الفعالة حيال هذه المثيرات، فالكثير من الأنماط السلوكية والأبنية المعرفية لا يمكن للفرد تشكيلها أو القيام بها ما لم يحدث النضج في مختلف أجهزة الجسم أو في البعض منها. **(الزغزل،2003: 214)**

- **خبرات الفرد:**

يقسم "**بياجيه**" خبرات الفرد إلى ثلاثة أنواع من الخبرة، هذه الخبرات تتمثل فيما يلي:

1- خبرة الفرد مع الخصائص الفيزيقية للبيئة:

تمثل هذه الخبرة نوعا من التفاعل المباشر مع الواقع، حيث يبدأ الطفل في اكتشاف كثيرا من المعارف والمعلومات عن الأشياء من حوله عن طريق الفعل أو النشاط الذي يقوم به، ومن ثم يبدأ يتعرف على الكثير من الخصائص الثابتة للأشياء. **(علوان،2003: 302)**

2- خبرة منطقية أو رياضية:

وهي تأتي من التفاعل غير المباشر مع الأشياء حيث يكتشف الفرد العديد من الخصائص الكامنة في الأشياء مثل ثبات العدد، ثبات الكمية، ثبات الحجم. فعلى الرغم من اختلاف الأشكال التي تبدو عليها الأشياء يتوصل الطفل إلى مفهوم ثبات الكم من خلال استخدام بعض القواعد المنطقية والرياضية التي تربط الأشياء ببعضها البعض **(علوان، 2003: 302)**، وهذا ما يتيح الفرصة أمام الطفل لكوين الأبنية المنطقية والرياضية ذات العلاقة بالأشياء التي يتفاعل معها، وفي ضوء هذه الأبنية تتحدد أنماط التفكير وأساليب السلوك لدى الفرد حيال الأشياء المختلفة. **(الزغزل،2003: 215)**

3- خبرة اجتماعية:

يشير هذا النوع من الخبرة إلى تأثير البيئة الاجتماعية والثقافية والحضارية التي ينشأ فيها الفرد، فالفرد يكتسب معلوماته ومعارفه من المدرسة والوالدين ووسائل الاعلام التي تؤثر كثيرا في منظوماته العقلية التي كانت موجودة من قبل، بحيث يتمثل هذه المعلومات ويفهمها ويعيد تنظيمها مرة أخرى مع مكتسباته السابقة **(علوان،2003: 302)**، وعليه فإن التفاعل مع العالم الاجتماعي يسهم في تنمية أساليب التفكير وادراكات الفرد، فمن خلال هذا التفاعل يكون الفرد العديد من البنى المعرفية عن هذا العالم التي يصعب تكوينها من خلال الخبرات الفردية المباشرة، ويتضح ذلك جليا في تكوين ما يسمى بالإدراك الاجتماعي الذي يشترك فيه أفراد المجتمع في تفسيرهم ونظرتهم إلى العديد من القضايا والمسائل. **(الزغول،2003: 215)**

- **التوازن:**

يرى "**بياجيه**" أن العوامل السابقة رغم أهميتها في حدوث النمو العقلي لدى الفرد إلا أنها غير كافية، فالنمو هو عملية أوسع من مجرد تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع العوامل البيئية، وهو

بالتالي يتطلب وجود قدرة إضافية تنبع من داخل الفرد، ويستطيع من خلالها حل مختلف أشكال التناقضات، وتمكنه من استعادة حالات الاتزان.

تعد قدرة التوازن نزعة فطرية مورثة تولد مع الإنسان وتعمل هذه القدرة على التنسيق بين العوامل السابقة، وتتيح تحقيق نوع من الاتزان بين الحصيلة المعرفية السابقة لديه وبين الخبرات الجديدة التي يواجهها. فمن خلالها يستطيع الفرد تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم، كما أنها تمكن الفرد من إعادة تنظيم وتعديل البنى المعرفية الموجودة لديه، أو تكوين بنى معرفية جديدة حول هذا العالم عبر سلسلة لا متناهية من حالات التوازن وعدم التوازن، وهكذا نجد أن عامل التوازن يضفي طابعا معينا على خبرات الفرد ويعمل على اعطاءها معنى خاص.

إن الانتقال من حالة إلى أخرى أو من مرحلة إلى أخرى يتضمن حالة من الاتزان المعرفي، ومثل هذا الاتزان ليس مجرد تعامل بين مجموعة قوى فحسب، وإنما يعني إعادة التنظيم الذاتي للبنى المعرفية التي ينتج عنها سلسلة من الأفعال والأنشطة كاستجابة للاختلال أو الاضطراب في البيئة الخارجية لتحقيق نوع من التواؤم أو التكيف. وهكذا يرى "**بياجيه**" أنه من جراء سلسلة حالات التوازن وعدم التوازن العقلي يتمكن الفرد من احداث تغيير نوعي وكيفي في البنى المعرفية الجديدة، إذ قد يعدل في محتوياتها المعرفية وأنماط التفكير لديه، أو أنه يعمل على استحداث بنى معرفية وأساليب تفكير جديدة. **(الزغول،2003: 215- 216)**

من جهة أخرى يرى "**بياجيه**" أن النمو المعرفي للفرد يمر عبر مراحل أساسية تتميز كل مرحلة بأنها محصلة للتفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة، وأن انتقال الفرد من مرحلة إلى أخرى يتوقف على مدى التقدم الذي أحرزه في المراحل السابقة، ومن ثم فإن كل مرحلة جديدة تنبثق من المرحلة السابقة عليها، قسم "**بياجيه**" مراحل النمو المعرفي إلى أربع مراحل أساسية تتسم كل مرحلة بعدد من الخصائص التي يتسم بها التفكير وذلك على النحو التالي:

أولا: المرحلة الحسية الحركية:

تمتد المرحلة الحسية الحركية من الميلاد حتى نهاية العام الثاني، يتسم ارتقاء التفكير في هذه المرحلة بأنه تفكير حسي حركي. فالطفل في هذه المرحلة يعتمد على حواسه المختلفة فيما يكتسبه من معلومات عن البيئة المحيطة به، كما يعتمد من ناحية أخرى على الحركة أو الفعل أو النشاط

الذي يقوم به الطفل عندما يتعامل مع الأشياء من حوله. ومن ثم يعرف "**بياجيه**" الذكاء في هذه المرحلة بأنه ذكاء مرتبط بالفعل أو النشاط الحركي للطفل.

إن تفكير الطفل في هذه المرحلة لا يحمل أي معنى للتخطيط أو التجريد بل يكون محكوما بالأفعال المنعكسة والنشاط الحركي الذي يقوم به. وذلك عكس الكبار الذين يتمثلون الموضوعات والأحداث تمثيلا ذهنيا وعقليا، فنحن لدينا كلمة نطلقها على الفكرة أو الموضوع الذي نريد التحدث عنه، أما الأطفال في المرحلة الحسية الحركية فانهم يبدؤون في اكتساب التمثلات العقلية الداخلية للأشياء والموضوعات من حولهم بصورة تدريجية. ومن ثم فإن الطابع العام للتفكير في هذه المرحلة هو الطابع الحسي وليس الطابع الذهني. **(علوان،2003: 181)**

ويقسم "**بياجيه**" هذه المرحة إلى ست فترات فرعية في كل منها تأخذ الجوانب الحس–الحركية مظهرا مختلفة كما هو مبين كالتالي:

1- الفترة الأولى:

يمارس الطفل الأفعال الانعكاسية مثل المص وتحريك اليدين والرجلين والقبض، وتكون في الغالب هذه الأفعال غير مقصودة، ويهدف الطفل من وراءها الحركة في حد ذاتها، وتسود مثل هذه الأفعال خلال الشهر الأول من العمر.

2- الفترة الثانية:

ينسق الطفل بين حواسه واستجاباته، حيث يلتفت إلى مصدر الأصوات ويتابع الأشياء المتحركة في بيئته بصريا. كما وتظهر لديه ردود الفعل الدائرية الأولية مثل تكرار قبض الأصابع والعبث بها، وتظهر أيضا الحركات غير المقصودة التي تكون متتابعة وموجهة نحو الذات تسود مثل هذه المظاهر خلال الفترة الممتدة من الشهر الثاني حتى الشهر الرابع من العمر.

3- الفترة الثالثة:

يمارس الطفل ردود الفعل الدائرية الثانوية، حيث يكرر بعض الاستجابات للتأكيد من نتائج معينة. فقد يهز خرخشية لأكثر من مرة للتأكد من أن هزها هو السبب في إحداث الصوت، وقد يركل الوسادة برجليه للتأكد من أن ذلك يؤدي إلى تحريك السرير. وفي الغالب يكرر الطفل أفعاله للتأكد من السبب والنتيجة ولتحقيق المتعة والتسلية أيضا ويعرف ذلك بعملية التيقن. وفي هذه الفترة يظهر الطفل اهتماما بالأشياء والموضوعات الخارجية، إذ أن معظم حركاته مقصودة بحد ذاتها

وموجه للعالم الخارجي، وتستمر هذه الفترة ما بين الشهر الخامس والثامن من العمر بحيث تزداد قدرة الطفل على التآزر الحركي_الحسي.

4- الفترة الرابعة:

يحقق الطفل التآزر الحركي-الحسي، ويستطيع التوفيق بين ردود الفعل الدائرية الثانوية ويستخدم السلوك الحركي هنا كوسيلة للحصول على شيء أو إزالة بعض العقبات التي تعترضه. يميز الطفل بين الوسائل والغايات ويبدأ يستخدم بعض الوسائل للوصول إلى نتائج معينة، كأن يرفع الوسادة للبحث عن لعبته تحتها وعليه فإن الأفعال الحركية التي يمارسها الطفل في هذه الفترة هي وسيلة لتحقيق هدف معين وليس مجرد تسلية، تمتد هذه الفترة بين الشهر التاسع ونهاية السنة الأولى من العمر، وفيها يدرك الطفل ظاهرة بقاء الأشياء، إذ أنه يدرك أن الأشياء تبقى موجودة في البيئة بالرغم من اختفائها من مجاله الحسي.

5- الفترة الخامسة:

يمارس الطفل ردود فعل من الدرجة الثالثة ويصبح قادرا على التفريق بين الاستجابة والنتائج المترتبة عليها، أي أنه يتعرف على خصائص الاستجابات، كما وتتطور قدرته على انتاج وابتكار عدد من الاستجابات للتعامل مع الموقف الواحد، فعلى سبيل المثال: قد يمد الطفل يده لتناول شيء ما فإذا فشل ربما يستخدم عصا لتقريب هذا الشيء إليه، أو قد يلجأ إلى استجابات مبتكرة أخرى.

يمارس الطفل مثل هذه الأفعال الحركية في الفترة الواقعة ما بين الشهر الثالث عشر والشهر الثامن عشر من العمر، ويلاحظ أن الطفل في هذه الفترة يطور وسائل معرفية جديدة لاكتشاف العالم والتعرف عليه، ويتمثل ذلك في استخدام أساليب المحاولة والخطأ والتخريب والعبث بالأشياء ويصبح الطفل قادرا على المشي الأمر الذي يساعده على التحرك في بيئته والتعرف على خصائص موجوداتها، كما ويبدأ الطفل في استخدام بعض الرموز اللغوية للتفاعل مع الآخرين، لكنها لا تشكل في حد ذاتها نظاما فعليا للتفكير.

6- الفترة السادسة:

يظهر الطفل في نهاية هذه المرحلة أي بين الشهر التاسع عشر والشهر الرابع والعشرون من العمر بعض الأنماط السلوكية التي تعتمد بدرجة بسيطة على التخطيط والتخيل، كما ويبتكر بعض الوسائل للوصول إلى الغايات وتصبح أفعاله أكثر هدفية بسبب سيطرته على المشي والتحرك

والامساك بالأشياء ومعالجتها لذلك تسمى هذه الفترة باسم التأليف أو المزج أو الاختراع. **(الزغول،2003: 223-224)**

ثانيا: مرحلة ما قبل العمليات:

قسم "**بياجيه**" مرحلة ما قبل العمليات إلى فترتين فرعيتين هما: فترة ما قبل المفاهيم والتي تمتد من "2-4 سنوات"، ثم فترة التفكير الحدسي والتي تمتد من "4-6 سنوات". وتتميز فترة ما قبل العمليات بقدرة الطفل على استدخال وتمثل الخبرة، ولكنه ما زال غير قادر على استخدام المفاهيم وخاصة مفهوم اللغة، ومفهوم علاقة التضمين الفئوي، ولذلك يتميز التفكير في هذه المرحلة بأنه مستوى وسط بين مفهوم الشيء ومفهوم الفئة، وهو ما يسميه "**بياجيه**" تفكير ما قبل المفهوم، وهو نوع من التفكير التحويلي من الخاص إلى الخاص، أو ما يمكن أن نطلق عليه الاستدلال المطابق أي الذهاب من قضية جزئية إلى قضية جزئية أخرى. أما فترة التفكير الحدسي، فيعتمد تفكير الطفل فيها على الادراكات السطحية واستخدام الانطباع الشخصي في تكوين الأفكار وتمركز التفكير، والسبب الرئيسي في ذلك أن تفكير الطفل لم يتحرر تماما من الادراك. وتتميز مرحلة ما قبل العمليات بنوعين من خصائص التفكير أحدهما خصائص إيجابية والثاني خصائص معوقة للتفكير.

وتتمثل الخصائص الإيجابية للتفكير في قدرة الطفل على المحاكاة والتي تعد أولى الأشكال الحقيقية للتصورات العقلية، والتي تظهر في تقليد الطفل للأشياء والأحداث غير الحاضرة، ويدل ذلك على أن الطفل قد نمى قدرته على التصور العقلي للسلوك الذي يقوم بتقليده وبدون هذا التصور العقلي يكون التقليد مستحيلا.

وأيضا تعد قدرة الطفل على اللعب الرمزي من الخصائص الإيجابية للتفكير، والذي يعد شكلا من أشكال التصورات العقلية التي تظهر في هذه المرحلة، ويختلف اللعب الرمزي عن المحاكاة في كونه شكلا من أشكال التعبير عن الذات ولكن مع الذات فقط، فوظيفة اللعب الرمزي هي اشباع الذات عن طريق تحويل الحقيقة إلى ما يرغب فيه الطفل.

ويعد استخدام اللغة خاصية إيجابية أخرى من خصائص التفكير في هذه المرحلة، حيث يبدأ الطفل النطق بكلمات كرموز تحل محل الأشياء، فتأتي الكلمة لتصور الشيء.

أما عن الخصائص المعوقة للتفكير المنطقي في هذه المرحلة فتظهر في التفكير المتمركز حول الذات، والذي يعني عدم قدرة الطفل على أن يأخذ دور الآخر، أو أن يرى من وجهة نظر الآخر فهو يعتقد أن أي شخص يفكر بنفس طريقته، فتفكيره هو الوحيد الممكن وهو دائما صحيح ومنطقي.

كما تظهر الخصائص المعوقة في عدم قدرة الطفل على التفكير بنجاح في التحولات التي تحدث للأشياء أو الأحداث، فعندما يلاحظ تغيرات متصلة أو حالات متعاقبة فإنه يركز على العناصر المتصلة أو الحالة المتعاقبة أكثر من تركيزه على التحولات المسؤولة عن التغيير من حالة إلى أخرى. **(عبد الرحيم،2001: 142-145)**

ثالثا: مرحلة العمليات العيانية:

تمتد مرحلة العمليات العيانية ما بين السابعة والحادية عشرة سنة، وفيها ينمو ويتطور لدى الأطفال نظام من العمليات العقلية والتي تسمح لهم بأن يتعاملوا مع العالم الطبيعي أو المادي بطريقة منظمة، ومع أن الأطفال لا يزال لديهم قيودا أساسية على الاستنتاج الشكلي للعالم المحيط بهم، هذه القدرة على الاستنتاج الشكلي تظهر خلال المرحلة التي تليها. **(اندرسون، 2007: 511)**

تتميز هذه المرحلة عن سابقاتها بأن الطفل الذي كان يحل المشكلات باستخدام الاستجابات الحركية الظاهرة فقط، يصبح الآن قادرا على حل هذه المشكلات حلا داخليا. ومن أبرز خصائص التفكير الداخلي أنه يتضمن خاصية القدرة على عكس الحوادث التي تمكن الطفل من إتمام عملية عقلية وعكسها داخليا.

ومن المظاهر المعرفية الأخرى التي تتطور في هذه المرحلة ظاهرة الاحتفاظ وتعني قدرة الطفل على إدراك أن الأشياء تحتفظ بهويتها حتى بعد أن تطرأ عليها بعض التحويلات والتغيرات الظاهرية. **(العتوم وآخرون،2005: 60- 61)**

ويمكن تلخيص الخصائص التي تميز هذه المرحلة في النقاط التالية:

1- يتحول تفكير الطفل إلى الاستدلال وتنمو لديه القدرة على إدراك القابلية العكسية واستخدام الأرقام والترابطات العددية ويظهر نمط التفكير الرمزي.

2- تنمو لدى الطفل القدرة على التعامل مع الكميات وإدراك قيمة الأرقام العددية وترتيبها وتصنيف الأشياء في فئاتها وإدراك بعض أسس هذا التصنيف.

3- يتحول سلوك الطفل إلى سلوك اجتماعي الذي يحترم فيه الطفل وجهة نظر الآخرين ويبدو حديثه أكثر اجتماعيا وأكثر تقديرا للسياق الاجتماعي السائد حوله.**(الزيات،1995: 192)**

رابعا: مرحلة العمليات المجردة:

تمتد مرحلة العمليات المجردة من سن ثانية عشر وتمتد إلى السنوات اللاحقة، وتسمى بمرحلة العمليات الشكلية أو مرحلة التفكير المنطقي، ويتم في هذه المرحلة نمو المفاهيم والمبادئ التي يتم التعرض إليها في المراحل السابقة، وتختلف هذه المرحلة عن سابقتها من حيث طبيعة ونوعية العمليات المعرفية التي يستطيع الفرد القيام بها، فالتعبير الذي يحدث على العمليات ليس كميا فحسب بل هو نوعي أيضا، إذ تتحول عملية التفكير بعدما كانت ترتبط بالعالم الخارجي لتصبح عملية داخلية خاصة بالفرد.

إذ يستطيع غالبية الأطفال في هذه المرحلة أن يفكروا بطريقة الاستدلال المجرد والرمزي، ففي هذه المرحلة يتعدى الفرد حدود الواقع المحسوس والتصورات الإدراكية المرتبطة بالأشياء المادية ليستخدم عوضا عنها الرموز العددية واللغوية والتصورات الذهنية والمفاهيم المجردة، فهو يستطيع الوصول إلى النتائج المنطقية دون الحاجة إلى الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة، كما يستطيع تصميم مواقف يمكن أن تزوده بالمعلومات أو المعرفة التي يحتاجه إليها أثناء عملية التفكير.

عموما يستطيع طفل هذه المرحلة أن يدرك جميع الاحتمالات والبدائل، وهذا ما يشير إلى مفهوم التفكير الترابطي أو التفكير الافتراضي، إذ من خلاله يعمل الفرد على صياغة جميع الاحتمالات المرتبطة بظاهرة ما ويسعى إلى اختبارها بطريقة منهجية منظمة. **(الزغول،2003: 231- 232)**

5-2- النمو المعرفي عند "برونر":

قدم "**برونر**" نموذجا أطلق عليه نموذج الارتقاء المعرفي، وهذا يعني ضرورة الاهتمام الكبير بنمو القدرات المعرفية لدى الطفل وضرورة بناء المناهج الدراسة محتوى وطريقة كي تتلائم مع خصائص النمو، مثله في ذلك مثل "**بياجيه**" و "**أوزوبل**" حيث يرى "**برونر**" أن كلا من النضج

والبيئة ذات تأثيرات جوهرية على النمو العقلي المعرفي للطفل بالإضافة إلى تأكيده على بيئة التدريس.

وتعتمد نظرية "**برونر**" الارتقائية على مجموعة من المبادئ متضمنة في كتابه "نحو نظرية للتعليم" وهذه المبادئ هي:

- **المبدأ الأول:**

يتصف النمو بأنه استقلال متزايد للاستجابة عن الخصائص المباشرة للمثير، فكثير من مما يفعله الطفل يمكن التنبؤ به من معرفتنا بالمثيرات التي تؤثر فيه لحظة استجابته أو قبيلها بقليل. إلا أن معظم النمو يتألف بعد ذلك من قدرة الطفل على الاحتفاظ باستجابة ثابتة في مواجهة الحالات المتغيرة من البيئة، أو قدرته على تعلم تغيير استجابته في ظروف استثارة بيئية غير متغيرة.

- **المبدأ الثاني:**

يعتمد النمو على إدخال الأحداث في النظام للتخزين يعتمد على تذويب الحوادث "أي إعطاء الحوادث طابعا ذاتيا"، 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.

- **المبدأ الثالث:**

يتضمن النمو العقلي قدرة الفرد على التحدث إلى الذات أو إلى الآخرين باستخدام الكلمات والرموز، ويمثل هذا الوعي الذاتي تحولا من السلوك الذي يحكمه محض "التبعية" للمثير إلى التفكير التحليلي.

- **المبدأ الرابع:**

يزداد النمو العقلي من خلال العلاقات القائمة على التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم، فالمعلم مزود في العادة بأساليب متنوعة للتعليم. ولا بد للنظرية السيكولوجية أن تفسر العلاقات المنظمة المختلفة التي تقدمها الثقافة والتي تؤثر على علاقة المعلم والمتعلم، ومن ذلك الأسرة والأشخاص اللذين يتم التوحد أو "التقمص" معهم كالمعلمين والأبطال وغيرهم.

- **المبدأ الخامس:**

تيسير التعليم باستخدام اللغة كوسيط، اللغة لا تعد وسيطا للتبادل والمشاركة فحسب، وإنما هي أيضا الأداة التي يستخدمها المتعلم نفسه في جعل البيئة أكثر انتظاما. وعلى هذا لا بد أن تتضمن أي نظرية في النمو المعرفي تحليلا لطبيعة اللغة والوظائف أو المهام التي تقوم بها في التعليم.

- **المبدأ السادس:**

يتميز النمو المعرفي بالقدرة المتزايدة على التعامل مع البدائل أو احتمالات عديدة في وقت واحد، والميل إلى نواتج عديدة في نفس الفترة الزمنية. وتوزيع الوقت وتركيز الانتباه على نحو يلائم هذه المطالب المتعددة، فعقل الطفل الصغير ذي وجهة واحدة، بينما عقل الكبير يستطيع أن يتعامل مع عالم معقد المسارات والاتجاهات. **(أبو رياش، 2007: 133- 135)**

قدم "**برونر**" نظرية في النمو العقلي المعرفي استندت إلى تطوير التفكير حيث يمر الطفل في نموه بثلاث مراحل وهي:

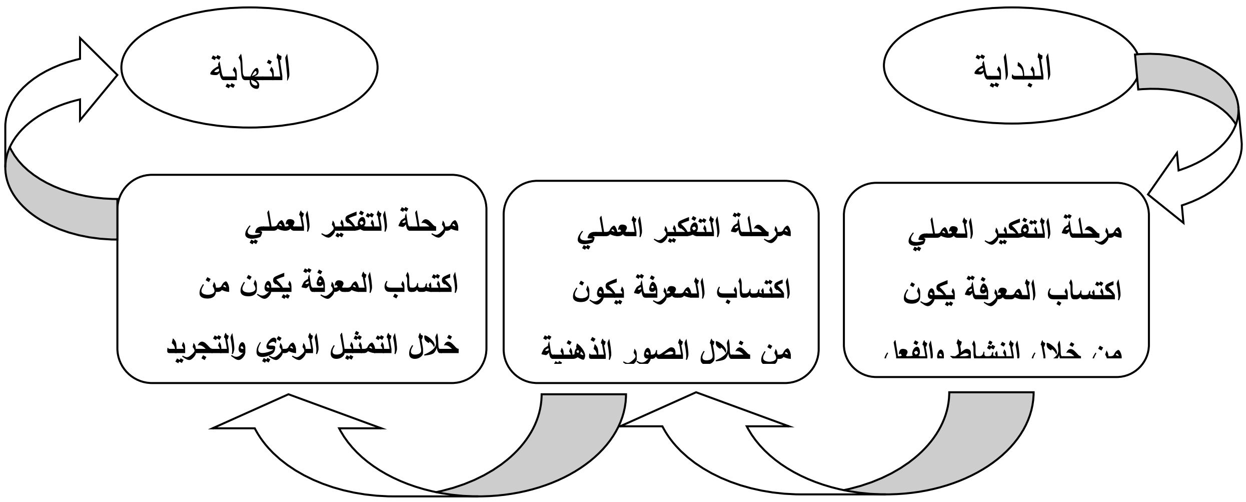
- **مرحلة التفكير عملي:** أكد "**برونر**" على أن البناء المعرفي يحدث من خلال عنصري العمل أو الفعل، فالفعل هو الأساس الذي من خلاله يستطيع الفرد أن يتعامل مع محيطه عن طريق اللمس أو المعالجات اليدوية فالحس الحركي يطور عملية الادراك والمعرفة لدى الفرد. **(النفيسة، 2010: 20)**

  فهو أول نمط من التفكير يظهر عند الأطفال ويكون عن طريق ما يقوم به هؤلاء الأطفال من أفعال نحو الأشياء، إن سلوك الطفل الحركي يقوده إلى تمثيل العالم الخارجي تمثيلا حركيا، فما يقوم به الطفل من أفعال نحو شيء ما يشكل تماما فكرته عن ذلك الشيء، ومن الخبرات اليومية عند الطفل التي تقود إلى التمثيل العملي: اللمس، التذوق، وتحريك الأشياء والإمساك بها، يرى "**برونر**" أن تعريف الطفل للأشياء يكون في ضوء ما يفعله الطفل لهذه الأشياء، ويكاد "**برونر**" يلتقي مع بياجيه في حديثه عن هذه المرحلة "المرحلة الحسية-الحركية عند **بياجيه**". **(الشديفات وقزاقزة، 2012: 108)**

- **مرحلة التفكير الصوري-التخيلي:** هو شكل من أشكال التمثيل أكثر تقدما وتعقيدا من الشكل الأول، ويتضمن أشكالا متعددة من التمثيلات الحسية، والصور البصرية، وهذه المقدرة مهمة جدا للطفل لأنها تمكنه من استعادة الأشياء التي لم تعد موجودة أمامه، كذلك فإن الصورة تلخص مقدارا كبيرا من الفعل أو الحدث، إن توفر الصور الذهنية للطفل إلى

جانب ميله الفطري ونزعته الطبيعية نحو التنظيم والتكميل تسمح له في سن الثانية والثالثة بالتنبؤ البسيط، والتقدير وإدراك المعلومات التي تنقص حادثة معينة. **(العتوم وآخرون، 2005: 66)**

- **مرحلة التفكير الرمزي:** ويتزايد هذا النمط من التفكير مع تطور اللغة وتعقدها عند الطفل في سن الخامسة أو السادسة، فأخذت الكلمات تحل تدريجيا مكان الأشياء التي تمثلها والتي تكون موجودة بالضرورة، ويستطيع الطفل الذي وصل إلى هذه المرحلة أن يفكر بطريقة متنوعة ومرنة أكثر من الطفل الذي ما زال في إحدى المرحلتين السابقتين من النمو المعرفي، إن كمية المعلومات التي تخزن أو تسترجع من أنظمة اللغة والرموز عند الانسان هائلة جدا، ومن خصائص هذا النمط من التفكير أنه يلخص كثيرا من المعلومات على شكل رمز بسيط، ويستخدم الإنسان اللغة في محاكمة الأمور والتفكير فيها وحل المشكلات التي تواجهه **(العتوم وآخرون، 2005: 66)**، حيث تستخدم الرموز اللغوية في عملية التفكير وتحل اللغة والمنطق والرياضيات "العمليات المجردة" محل الأفعال والمدركات الحسية "العمليات الملموسة". **(النفيسة، 2010: 20)**



شكل (4): يوضح النمو المعرفي لبرونر

ويرى "**برونر**" أن عملية اكتساب المفاهيم تشكل أهمية بالغة لكل من النمو المعرفي، والتعلم وتتمثل أهمية المفاهيم من وجهة نظره فيما يلي:

- أنها تشكل الأساس البنائي للمادة التعليمية وأساليب التفكير المرتبط بها.
- أنها تعكس في العادة الثقافة أو الإطار الثقافي التي ينشا فيه الفرد.
- أن الفرد يقوم بعملية استدخال للصور والرموز الموجودة في ثقافته والتي تبنى على المفاهيم السائدة التي تشكل أساس النمو المعرفي للفرد كما وكيفا، مما ينعكس على خصائص البناء المعرفي له.

وتخضع عملية اكتساب المفاهيم للمحددات التالية:

- خصائص المفهوم من حيث كونه محسوسا أو مجردا ومدى وضوح الأمثلة المنتمية وغير المنتمية.
- مدى شيوع الطلاب وقدراتهم على اكتساب المفاهيم والتعبير عنها بصورة ملائمة، وطبيعة المرحلة العمرية لهم ومدى اتساق نمو عمرهم العقلي مع عمرهم الزمني.
- إيقاع تقدم المجتمع معرفيا وثقافيا ومدى تجديده لثقافته، وتقبله للمدخلات الثقافية الأخرى سواء كانت قائمة أو مشتقة. **(أبو رياش، 2007: 145)**

3-5- مقارنة ما بين نظرية بياجيه ونظرية برونر:

إن مراحل التمثيل عند "**برونر**" توازي إلى حد كبير مراحل التطور المعرفي عند "**بياجيه**": الحسية الحركية والعمليات المادية والعمليات المجردة، ولكن أحد الفروق الرئيسة بين "**بياجيه**" و"**برونر**" يكمن في دور اللغة في تطور التفكير والتطور المعرفي عند كل منهما، يرى "**بياجيه**" أن اللغة والفكر أمران مرتبطان جدا–ولكنهما نطاقان مختلفان، وهو يعتقد أن تفكير الطفل يعتمد على نظام من المنطق الداخلي الذي يتطور كلما نظم الطفل خبراته اليومية وتكيف معها، والدليل على ذلك ما نلاحظه عند الأطفال في سن مبكرة "سنتين مثلا" من قدرة على تقليد سلوك معقد بينما تكون مهاراتهم اللغوية ما تزال بسيطة وبدائية.

أما "**برونر**" فيعتقد أن الفكر ما هو إلا لغة داخلية، وأن قواعد اللغة النحوية، وليس قواعد المنطق، وهي التي يمكن أن تستخدم في تفسير اتفاق الأطفال للمهارات المعرفية المختلفة، كظاهرة الاحتفاظ وغيرها، وقد عدل "**برونر**" من تجربة "**بياجيه**" حول الاحتفاظ بكمية السائل بأن صب السائل في القوارير خلف حاجز من الورق المقوى بحيث يستطيع معظم الأطفال أن يعطوا إجابات

صحيحة لهذه المهمة عندما قدمت لهم على هذا النحو، علما أن معظمهم أجاب إجابة خاطئة في تجارب "**بياجيه**"، ويفسر "**برونر**" ذلك بأن الأطفال الذين يشاهدون السائل وهو يصب قي القوارير يركزون اهتمامهم وانتباههم على وجود المثير البصري، بينما الأطفال الذين لم يشاهدوا السائل وهو ينزل في القوارير ويستخدمون التمثيل الرمزي الذي يحررهم من أثر التفكير المادي البصري، ويلخص "**برونر**" موقفه في هذا المجال مقارنا بين نظريته ونظرية "**بياحيه**" قائلا: "**بياجيه**" ينظر إلى النمو المعرفي على أنه مسالة نضج، يحدث عن طريق عملية داخلية للأشكال المنطقية، حيث يتم إدخال المنطق الذي سيبدأ على شكل حركي في البداية ثم يستخدم بشكل رمزي بعد ذلك، عندما لا يعود العمل المادي ضروريا للتفكير"، أما في مركز النمو المعرفي هارفارد "حيث يعمل برونر" فإنه ينظر إلى النمو المعرفي في ضوء تذويب المظاهر التكنولوجية التي يحصل عليها الفرد من ثقافته.

ومن جهة أخرى يرى "**بياجيه**" أن الأطفال يستخدمون التفكير المجرد فقط بعد أن يكونوا وصلوا إلى المراحل السابقة، وهي ما قبل العمليات والعمليات المادية، أما "**برونر**" فيعتقد أن أكثر أنواع التفكير عند الطفل هو الذي يتناسب مع الموقف، كما أن "**برونر**" يختلف عن "**بياجيه**" في تقديره لأثر بعض البيئات في تسريع أو إيقاف سلسلة النمو المعرفي، أذ أن "**برونر**" يعتقد بضرورة التدخل في خبرات الأطفال من أجل تسريعها أو مساعدتها في الظهور، وهو بذلك يعارض "**بياجيه**" الذي يترك الأطفال يكتشفون الأشياء والحوادث من خلال خبراتهم الخاصة. **(الشديفات وقزاقزة: 111- 112)**

6- المنظومات المعرفية:

تعني "Modality" نسقا محكما من الآليات التي نحددها في اطار مجموعة من الرموز أو الشفرات تعمل على مستويات متعددة في شكل هرمي، وتشمل المنظومات المعرفية منظومات التشكيلات البصرية أو المنظومات السمعية أو الحسية-حركية، أو اللفظية وتنشط كل منظومة من هذه المنظومات وفقا لمستويات متعددة من المعالجة وفي ذلك يعني مصطلح "مستويات" أن المعالجة المعرفية تتم في نسق ذي تنظيم هرمي رأسي للعقل، وهنا يعمل العقل وفق ثلاثة مستويات من المعالجة: المستوى الحسي "الذي يستقبل فقط المدخلات الصاعدة إلى أعلى ويورد فقط المخرجات النازلة إلى أسفل"، والمستوى الحركي "الذي يستقبل فقط المدخلات النازلة إلى أسفل ويورد فقط المخرجات النازلة إلى أسفل، والمستوى المعرفي "الذي يستقبل ويورد كلا المدخلات والمخرجات الصاعدة إلى الأعلى والنازلة إلى الأسفل".

وتشكل الترابطات الصاعدة إلى الأعلى والنازلة إلى الأسفل بين هذه المنظومات نشاطا معرفيا مركبا راقيا، وفي ذلك يمكن تحديد تشكيلات معرفية متعددة، تتعلق بمنظومات فك الرموز أو الشفرات وتحويلها إلى افتراضات ومفاهيم وكلمات وخراط معرفية وهكذا، وفي نسق التكامل بين المنظومات المعرفية، ووفقا لمبادئ التكامل والتفاعل بينهما، وتتمثل هذه المنظومات في:

- **المنظومة المكانية:** "المكان أو الوضع والخريطة المعرفية" وتتعلق بالمعرفة الخاصة بالمواضع ذوا المجال أو الأماكن وعلاقتها ببعضها بعضا، وهذا النمط من المعرفة يجري تخزينه في نسق من الأنظمة المعرفية-العصبية يعرف بالخرائط المعرفية للمظاهر والاجزاء المختلفة عن العالم.
- **المنظومة التصورية:** "الشكل والموضوع" وتتعلق بتمثيل ماهية الأشياء أو المنبهات أكثر من أن تتعلق بموضوعها أو مكانها، أي بالتمثيلات الخاصة "بماذا" وليس "بأين" فالصور الخاصة بالمناظر المركبة يجري تحويلها شفريا كأشكال في نسق مختلفة ببعضها بعضا.
- **المنظومة الموسيقية:** وهي تشكيلة معرفية غير لفظية تصف من الناحية التشريحية العصبية مع التشكيلات غير اللفظية الأخرى.

- **المنظومة اللفظية:** وهي تشكيلة مركبة تتألف من مستويات بنائية تشمل التشكيلة الصوتية ووظيفتها تحويل الرموز للغة منطوقة، والتشكيلة الكتابية ووظيفتها تحويل الرموز للغة مكتوبة، وتتلقى التشكيلة الصوتية مدخلات صاعدة إلى أعلى من الآليات البصرية. **(عبد الفتاح،2005: 42- 44)**

7- النشاط العقلي والعمليات المعرفية:

لقد تعددت وجهات النظر إلى النشاط العقلي المعرفي فالبعض ينظر إليه بوصفه معالجة وتجهيز المعلومات وينظر إليه آخرون بوصفه معالجة عقلية للرموز، بينما يرى فريق ثالث أن النشاط العقلي المعرفي يتمثل في القدرة على حل المشكلات، في حين يتناوله البعض الآخر بوصفه تفكير، وأخيرا إتجه هؤلاء جميعا إلى اعتبار هذه الأنشطة مجتمعة بما تشمله من عمليات الاستقبال والانتباه والادراك والذاكرة ومعالجة المعلومات وبما تنطوي عليه من عمليات الاستدلال والقدرة على حل المشكلات. وفيما يلي عرض لكل من وجهات النظر:

7-1- النشاط العقلي المعرفي كمعالجة وتجهيز المعلومات:

ينظر الكثير من علماء النفس المعرفي إلى النشاط العقلي المعرفي كمعالجة كلية للمعلومات، ومنهم "**نيسار**" (Neisser,1967) الذي يرى أن مصطلح معرفي من المصطلحات الشاملة التي تنطوي على جميع العمليات التي من خلالها تعالج المدخلات الحسية، التي تتحول وتختزن وتسترجع وتستخدم، وعلى الرغم من أن هذا التعريف يعد عاما بصفه معالجة المعلومات، إلا أنه يعكس الإطار العام للنشاط العقلي المعرفي وفي ضوء هذا الافتراض جرت عدة محاولات لعمل برنامج يستخدمها الحاسب الآلي بحيث تحاكي عمليات التفكير الإنساني أو عمليات النشاط العقلي المعرفي للإنسان وتندرج هذه المحولات تحت ما يسمى بالذكاء الصناعي.

والنشاط العقلي المعرفي بوصفه معالجة كلية للمعلومات، ينطوي على كثير من العمليات التي تبدأ بعملية الاستقبال وتنتهي بإصدار الاستجابة النهائية، في ضوء عدد من المحددات التي تؤثر على هذه العمليات.

بالتالي فإن أهم ما تناولته وقدمته نظرية معالجة المعلومات بشكل خاص تعلق بالذاكرة. ووضع أصحاب نظرية معالجة المعلومات أكثر من نموذج لتمثيل ما يفترضون أنه يجري في الدماغ أثناء تفاعله مع مثيرات العالم الخارجي، لمساعدة الأفراد على فهم المعرفة الإنسانية وكيفية اكتساب المعلومات، وكيفية ترميزها وتخزينها واسترجاعها، وكيفية توظيفها في عمليات التفكير وحل المشكلات. **(الزيات،1995: 209- 210)**

7-2- النشاط العقلي المعرفي كمعالجة عقلية للرموز:

يفضل بعض علماء النفس النظر إلى النشاط العقلي المعرفي بوصفه معالجة عقلية للرموز، فالرمز يمثل أي شيء يمكن تصوره، والرموز تحررنا من أن نكون أسرى لتعقيدات الحاضر، فهي تسمح لنا بالتجول في الماضي وارتياد آفاق المستقبل، وبغير ترميز الأحداث والوقائع يستحيل علينا القيام بأي معالجة للماضي أو الحاضر أو المستقبل. إذن فعملية ترميز الأحداث والوقائع والصور البصرية والسمعية وغيرها تعد عملية أساسية في النشاط العقلي المعرفي. **(الزيات،1995: 210)**

7-3- النشاط العقلي المعرفي كقدرة على حل المشكلات:

يميل الكثير من علماء النفس المعرفي إلى النظر للنشاط العقلي المعرفي المستخدم في حل المشكلات بوصفه جوهر التكوين العقلي المعرفي للفرد، حيث يشكل هذا التكوين الأساس الذي من خلاله يتم تجميع واستخدام المعلومات في تقرير وابتكار حلول للمشكلات.

وهناك بعض التساؤلات التي تفرض نفسها حول هذا المنظور مثل:

- هل كل الوقائع المعرفية تعد من قبيل نشاط حل المشكلات؟
- إلى أي مدى يعد استرجاع اسم أحد الأصدقاء القدامى (التذكر التلقائي) من قبيل النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات؟

في ضوء ذلك يرى "**الزيات**" (1995) أن التصور الأكثر قبولا هو النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات هو أحد صيغ النشاط العقلي المعرفي. **(الزيات، 1995: 210- 211)**

7-4- النشاط العقلي المعرفي بوصفه أنماط التفكير:

يمثل التفكير أولوية في الاهتمام لدى علماء النفس المعرفي، والواقع أنه لا يوجد تعريف محدد جامع مانع لماهية التفكير، والقول بأن التفكير هو نوع من العمليات العقلية، أو أن العمليات العقلية هي ضرب من التفكير، قول لا يبعدنا كثيرا عن تصور ماهية التفكير. **(الزيات،1995: 211)**

حيث يذهب الكثير إلى القول بأن العمليات المعرفية ما هي إلا مسار تفكير وأن التفكير هو عنوان نشاط هذه العمليات في صيغة معينة، رغم أن التفكير أشمل من هذا بكثير.

فهناك من يعرفه "بالنشاط العقلي. وكل عملية معرفية تستند إلى استخدام الرموز، أي الاستعاضة عن الأشياء، والأشخاص والمواقف، والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية". **(أبو حويج،2001: 215)**

وبالمقابل هناك من يقول بأنه "اصطلاح عام يشمل كل أنواع النشاط الرمزي. فيشمل الاستدلال، والتخيل، وتكوين المعاني الكلية، والابتكار، ويستخدم التفكير بديلات للأشياء الحقيقية والمواقف الواقعية، أي أنه استخدم الرموز تقوم مقام الأشياء أو الظروف". **(المليجي،2000: 221)**

فربما كان من الممكن تقرير أن العلاقة بين التفكير والمعرفة علاقة تواز، فالتفكير يتناول مدى واسعا من الوقائع والعمليات والأبنية المعرفية في إطار تفاعلي دينامي، وهذا التفاعل الدينامي يعد من قبيل الوقائع المعرفية التي تؤثر على البناء المعرفي ذاته لدى الفرد والذي يؤثر بدوره على محددات تفكير الفرد وإطاره العام. **(الزيات،1995: 211)**

7-5- النشاط العقلي المعرفي بوصفه سلسلة من العمليات المعرفية:

في الحقيقة إن جميع التصورات السابقة فيها من الصحة مالا يمكنك تجاهله، حتى لا يمكن القول أنها مخطئة غير أن بعضها يضيق في تحديد النشاط العقلي وآخر يوسع بلا حدود في حين أن هذا التصور يحاول الجمع والتأليف بين جميع التصورات، غير أن هذا ليس بالسهولة المتوقعة. وهذا راجع دائما إلى أن الفصل بين مهام العقل والمفاهيم المتعلقة به أمر لا يمكن أن يحدث إلا فرضا، لأن كل شيء متكامل بحيث لا يمكنك القول بأن هذا يحدث في وقت معين بمعزل عن عمليات أخرى، فكل شيء يحدث بالتوازي.

ولهذا لم يقف العلماء عند طبيعة وحدود هذه العمليات، بل حاولوا وضع نماذج توضيحية لتبسط عمل هذه العمليات بشكل أوضح. وهذه النماذج لها الفضل الكبير في قدرتنا على تصور مسار المعلومات بدأ من تلقي حواسنا إياها إلى غاية استجابتنا لها بمعنى كيف نحس ونستقبل المعلومات وكيف ننتبه لها ولماذا نختار معلومات خاصة دون أخرى وكيف نخزنها وندركها، ونسترجعها وكيف تتم طريقة معالجتها في كل مرحلة حتى نستخدمها في اتخاذ القرار، وإصدار السلوك وحل المشكلات .... الخ. **(Revue ,2003 : 20)**

ربما كان هذا المنظور هو محاولة لإحداث قدر من التكامل بين صيغ النشاط العقلي المعرفي أو صوره، والواقع أنه يصعب القيام بمحاولة من هذا النوع وربما كان ذلك راجعا إلى صعوبة الفصل أو التمييز بين هذه العمليات حيث أن هناك ما يحمل على الاعتقاد في أن هذه العمليات ربما تحدث بشكل تفاعلي ومتزامن. وفي ضوء ما تقدم يمكنا استنتاج تعدد النظرة إلى النشاط

العقلي المعرفي وأن هذا الاختلاف إن وجد هو اختلاف في درجة الأهمية حيث ينطوي النشاط العقلي المعرفي على كل ما سبق ذكره من:

- تجهيز ومعالجة المعلومات.
- معالجة عقلية للرموز.
- قدرة على حل المشكلات.
- تفاعل دينامي بين التفكير والعمليات العقلية.
- سلسلة من عمليات الاستقبال، الترميز، التذكر، التعرف، الاحتفاظ والاسترجاع. **(الزيات،1995: 211- 212)**

8- البنية والعمليات المعرفية:

8-1- تعريف وخصائص البنية المعرفية:

يرى علماء النفس أن البنية المعرفية هي خصائص خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية والوراثية والبيولوجية ومن خلال نموه وتكيفه في مراحل عمره المختلفة، ويرتبط بنمو البنية المعرفية للفرد نمو وتطور التكوينات الجديدة للوحدات المعرفية والعمليات والوظائف المعرفية المختلفة المنعكسة عنها فكلها تعقدت هذه الوظائف دلت على تطور البنى المعرفية للفرد لأن البنية المعرفية تشكل أحد الأسس الهامة التي تقوم عليها نواتج تمثيل المعرفة. **(العتوم، 2004: 171)**

وينظر "**أوزوبل وآخرين**" 1978 إلى البنية المعرفية على أنها "المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد وخواصها التنظيمية المتميزة التي تميز المجال المعرفي للفرد". أو هي العامل الرئيس المؤثر في بناء التعلم ومعناه والاحتفاظ به واسترجاعه.

ويرى "**الزيات**" 2004 أن البنية المعرفية تمثل محتوى الخبرات المعرفية للفرد واستراتيجيات استخدامها في مختلف المواقف، ويشير المحتوى المعرفي إلى التفاعل القائم بين الخبرات السابقة والمعلومات والخبرات الحالية للفرد، فضلا عن أن هذا المحتوى المعرفي هو الذي يعطي للموقف المشكل معناه وبنائه. **(أبو رياش، 2007: 120)**

ويرى "**بياجيه**" أن البنية المعرفية مفهوم أساسي في النمو المعرفي حيث تنمو بشكل هرمي تراكمي مما يسمح للفرد بعبور المراحل النمائية المعرفية الأربعة لبياجيه، والبنية المعرفية تعبير عن ما تمكن الفرد من استيعابه وتمثله داخليا.

ويحدد "**فلافيل**" 1979 ثلاثة خصائص للبنية المعرفية وهي كالتالي:

- **خصائص تتعلق بالفرد:**

وتتميز بمعرفة الفرد ووعيه بخصائصه الذاتية وامكانياته ودوافعه وحالته الفسيولوجية.

- **خصائص متعلقة بالمهمة:**

وتشير إلى أن الفرد نظم بناءه المعرفي على أساس طبيعة المهمات وخصائصها، وتتطلب البنية المعرفية معرفة الفرد أن التعلم مهمات معينة يرتبط بممارسة أنواع معينة من المعالجة، فالمهمات التي تتطلب التذكر مثلا تتطلب بنى عقلية متواضعة مقارنة مع المهمات التي تتطلب اصدار الأحكام والتي تتطلب قدرا عاليا من البنى العقلية المتطورة.

- **خصائص تتعلق بالاستراتيجية المتبعة في المعالجة:**

إن الاستراتيجيات المعرفية تساعد الفرد في الوصول إلى هدف واضح ومحدد، أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية فإنها تعلم الفرد ممارسة التوجيه الذاتي، كما أن ممارسة التخطيط والمراقبة والتقدم والتقويم للمهمات تساعد على تقوية البناء المعرفي للفرد. (**العتوم، 2004: 171-172**)

8-2- تمثيل المعلومات في النظام المعرفي:

يقصد بتمثيل المعرفة عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معاني وأفكار يمكن استيعابها وترميزها وتسكينها بطريقة منظمة لتصبح جزء من البنية المعرفية للفرد، وبعد الاختلاف في مفاهيم الاتجاه المعرفي والاتجاه السلوكي سببا في حدوث تباين الفهم وحدوث نقاش كبير حول طبيعة هذا التمثيل في العقل البشري.

ويرى "**الزيات**" 1998 أن تمثيل المعرفة محاولة استدخال واستيعاب وتسكين للمعاني والأفكار والتصورات الذهنية لتصبح جزءا من البنية المعرفية للفرد، وعندما تدخل المعلومات في أول مراحل التخزين في الذاكرة الحسية وتبقى لمدة تقل عن الثانية، فإنها تتابع مسيرها وفق آليات الانتباه والفلترة إلى الذاكرة القصيرة حيث تتم عملية الترميز والتسميع والتكرار للمعلومات لتصبح جاهزة إلى متابعة المسيرة نحو الذاكرة الطويلة حيث تخزن هناك إلى أجل زمني غير محدد، ذلك يعني أن عملية تمثيل المعلومات لا يمكن أن تتم في الذاكرة القصيرة لأن مهمتها هي معالجة المعلومات فقط وإن طاقتها التخزينية لا تسمح بتمثيل كم هائل من المعلومات، ولذلك فإن عملية الحفظ الدائم زمنيا للمعلومات تتم وفق البناء المعرفي للفرد في الذاكرة الطويلة حيث يعاد تنظيم المعلومات وتمثيلها بطريقة ما تصبح المعلومات جاهزة للاسترجاع وقت الحاجة، وعملية التخزين طويلة الأمد تتطلب نظام معقد من التنظيم والتخزين ذلك لكثرة المعلومات وتعدد مجالاتها وطبيعتها وأشكالها المختلفة مما يتطلب الأمر من علماء النفس المعرفي البحث في آليات وطرق تمثيل المعلومات التي سوف تبقى في الذاكرة الطويلة لفترات زمنية غير محددة. (**العتوم، 2004: 173- 174**)

ومن الجدير بالذكر أن علماء النفس لا يستطيعون القيام بأية ملاحظات مباشرة حول آلية تمثيل المعلومات في العقل الإنساني، كما أن الأفراد لا يستطيعون وصف عملية تمثيل المعلومات

وخطواتها من خلال التقرير الذاتي للمفحوصين لأننا نجهل ذلك، لذلك اعتمد علماء النفس على مصدرين من المعلومات للتوصل إلى نظريات تصف وتفسر عمليات تمثيل المعلومات وهما:

1- نتائج الدراسات التجريبية التي تتطلب التعامل مع مهمات معرفية والتعرف على أسلوب المفحوصين في التعامل مع هذه المهمات.

2- الدراسات الفسيولوجية والعصبية وذلك من خلال ملاحظة ردود أفعال الدماغ نحو مهمات عقلية ومعرفة العلاقة بين جوانب القصور في تمثيل المعلومات واصابات الدماغ المختلفة.

ويمكن تلخيص أهم الطرق التي تحدث عنها العلماء في تمثيل المعلومات بالطرق التالية:

1- **تمثيل المعلومات كما تم إدراكها:** أي أنه يتم تمثيل المعلومات كما تم إدراكها بصريا أي كما وردت من حواس الإنسان.

2- **تمثيل المعلومات على أساس المعنى:** ويتم تمثيل معاني المثيرات المختلفة سواء كانت المعلومة بصرية أو سمعية أو غيرها، وقد انبثقت عن تمثيل المعاني طريقتان هما:

- **تمثيل المعلومات وفق نماذج شبكات الترابطات:** وهو شكل آخر لتمثيل المعاني يتم من خلال تخزين المعلومات وفق شبكة ترابطية من المعلومات وفق مفاهيمها الأساسية وتحديد العلاقة بين هذه المفاهيم.
- **تمثيل المعلومات من خلال نماذج المخططات العقلية "السكيما":** وهو نموذج آخر لتمثيل المعاني وفق مخطط عقلي افتراضي تنتظم من خلاله معاني المعلومات بطريقة مجردة. **(العتوم، 2012: 188- 189)**

9- التداخل الوظيفي للعمليات المعرفية:

ينظر السيكولوجيون المعرفيون إلى العمليات العقلية على أنها ذات مستويين: الأول يتضمن العمليات العقلية الدنيا كالانتباه والادراك، والثاني العمليات العقلية العليا مثل: الذاكرة والتفكير والذكاء وتكوين المفاهيم واتخاذ القرارات وحل المشكلات. وتسمى هذه الفئة بالعمليات العقلية العليا لأنها تقع في نهاية سلسلة أحداث نموذج معالجة المعلومات، كما تتضمن التفكير الموجه نحو الهدف الذي يتميز بدرجة عالية من الضبط والتحكم ويكون مرتبطا بموقف معين أو بمشكلة معينة. **(معمرية، 2009: 111)**

وتبعا للتصنيف السابق، فإن سلوك حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وأنماط التعلم والتفكير كلها تقع ضمن العمليات العقلية العليا ذات المستوى الراقي من السلوك المعرفي الإنساني هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن العمليات المعرفية متداخلة مع بعضها البعض الأمر الذي يترك عملية اكتساب المعرفة والتعامل مع المواقف تتطلب حدوث تكامل بين هذه العمليات، وهذا ما يوضح بشكل كبير العلاقة القائمة بين هذه العمليات المعرفية والتي سنتناولها فيما يلي:

9-1-اتخاذ القرار وأسلوب حل المشكلات:

اتخاذ القرار وحل المشكلات هما مفهومان متقاربان لدرجة كبيرة، حيث أن هناك من الباحثين من لم يحددوا أو يميزوا بينهما بدقة لدرجة أنهم رأوا أن كلا المصطلحين وجهان لعملة واحدة، وأن كلا منهما تعتبر عملية عقلية تؤدي إلى خلق بدائل مختلفة، والاختيار من هذه البدائل يمكن أن ينظر إليه على أنه إما حل لمشكلة أو اتخاذ لقرار، أي أن لهما نفس المعنى، وهناك أيضا من يرى أن مصطلح اتخاذ القرار هو أكثر شمولا من حل المشكلات. حيث أن اتخاذ القرار يتضمن أن هناك اختيارا سوف يتم، مفترضا وجود بدائل أو أنه سوف يتم تحديدها، وأن مفهوم اتخاذ القرار يعني تعظيم عملية تفضيل بديل على آخر. بينما حل المشكلات يعني التوجه إلى حل المشكلة، بمعنى وجود فرق بين الوقف القائم والموقف المرغوب في تحقيقه. **(الخزامي،1998: 27)**

هناك أوجه تشابه عديدة بين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات فكلاهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلاهما تتضمن إجراء تقييم للبدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي. والفرق الأساسي بينهما هو إدراك الحل ففي عملية حل المشكلة يبقى الفرد دون إجابة شافية ويحاول أن يصل إلى حل عملي ومعقول للمشكلة،

وفي عملية اتخاذ القرار قد يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل هذه الحلول المحققة لهدفه، كما أن عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا مثل: التحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط، وبالتالي فقد يكون من الأنسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة مثلها مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

إضافة إلى وجود فروق أخرى من بينها ما يأتي:

- تلعب القيم دورا أكبر في عملية اتخاذ القرار وخاصة عند تحليل البدائل وتقدير أهمية المعايير.
- يتم تقييم البدائل في عملية اتخاذ القرار بصورة متزامنة أو دفعه واحده وليس خطوة بخطوة كما هو عليه الحال في حل المشكلات.
- تستخدم في عملية اتخاذ القرار معايير كمية ونوعية للحكم على مدى ملائمة البديل.
- لا يوجد في عملية اتخاذ القرار بديل واحد صحيح من الناحية الموضوعية وقد يكون هناك أكثر من بديل واحد مقبول. (**Mayers,1992 : 89**)

وبما أن عملية اتخاذ القرار هي اختيار الأفضل من بين عدة بدائل متاحة، وحل المشكلات يعني التوجه إلى حل المشكلة بإبدال موقف حالي بموقف جديد مرغوب فيه، وحيث أن المشكلات هي نتاج طبيعي لتفاعلات الحياة اليومية، فإنه يمكن للفرد المتميز والذي يمتلك المهارات والقدرات للتعامل مع المشكلات أن يشخص كل مشكلة بدقة، ويجمع عنها المعلومات ويحللها ويضع الخيارات الممكنة أو البدائل، ثم يختار الأفضل لحل كل مشكلة عن طريق اتخاذ القرار المناسب. إذن التفكير بوضع حل للمشكلة هو النقطة الأولى لعملية اتخاذ القرار. **(الحريري،2008: 229)**

9-2-اتخاذ القرار وأنماط التعلم والتفكير:

إن العديد من العلماء والباحثين درسوا عملية اتخاذ القرار ووضعوا لها خطوات واستراتيجيات مختلفة، تختلف حسب أنواع القرارات وسياقها، وذلك من أجل تحسين عملية اتخاذ القرار، منطلقين من مبدأ ضرورة تعلم مهارات اتخاذ القرار، وإمكانية تطويرها بالتعلم والممارسة كمثيلاتها من مهارات التفكير العليا، إذ يرى "**جروان**" أن عملية اتخاذ القرار عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو. **(جروان،1999: 124)**

وعملية اتخاذ القرار من المسائل المهمة جدا في حياة الأفراد والجماعات، وهي وظيفة إنسانية تتطلب قدرا من الطاقة الفكرية والانفعالية، حيث يشير "**باير**" (2003) Beyer إلى أن عملية اتخاذ القرار تتضمن الوصول إلى قرار بعد تفكير متأن بالخيارات والبدائل والنتائج المحتملة لعملية اتخاذ القرار، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار القيم الشخصية التي يؤمن بها متخذ القرار. **(بن غذفة،2014: 310)**

كما أن هناك اتفاقا يكاد يكون عاما بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير على أن تعليم مهارات التفكير العليا وتهيئة الفرص المثيرة للتفكير ينبغي أن يكون هدفا رئيسيا للتعليم سواء في الأسرة أو المدرسة.

ويشير "**كريتشفيلد**" (1969) Crutchfield إلى أن مهارات التفكير العليا يمكن أن تتحسن بالتدريب، وليس هناك سند قوي للافتراض بأنها سوف تنطلق بصورة آلية على أساس النضج أو التطور الطبيعي. وينظر "**دي بونو**" (1994) De Bono للتفكير على أنه مهارة يمكن أن تتحسن بالتدريب والممارسة والتعلم، وأن مهارة التفكير لا تختلف عن أي مهارة أخرى. **(طعمة، دس: 41)**

يرى العديد من الباحثين أن اتخاذ القرار يدخل ضمن استراتيجيات التفكير التي تضم العديد من العمليات المعرفية الأخرى، بينما يرى باحثون آخرون أنها متطابقة على حل المشكلات، باعتبار أن المشكلات في حقيقة الأمر ليست سوى مواقف تتطلب قرارات حول حلول لهذه المشكلات. (**Udall & Daniels**,**1991**: **162**)

وكما يصف البعض اتخاذ القرار إلى اتخاذ القرار أنه استراتيجية من استراتيجيات التفكير، يراه البعض الآخر مجموعة من المهارات، والفرق الرئيس بين اتخاذ القرار كمهارات واتخاذ القرار كاستراتيجية هو استخدام الفرد لمهاراته، فإذا استخدم الفرد مهارات اتخاذ القرار بصورة كلية فهو بذلك يستخدمها على أنها استراتيجية، أما إذا استخدمها كمهارات منفصلة فهو بذلك يستخدمها على أنها مهارات. **(بن غذفة،2014: 310)**

وتنجم عملية اتخاذ القرار عن عمليات تفكير مركبة، تزود الفرد بعمليات نظامية تجعله يحترس ويتروى، ويرتب أفكاره ومعلوماته وفق أهميتها وأولويتها قبل اتخاذ القرار، الأمر الذي يجعل النتائج التي يتم الحصول عليها أكثر إبداعا وابتكارا.

وبالتالي فإن الطفل بعد أن تتضح أمامه بدائل حل المشكلة، ينبغي عليه إجراء تقييم شامل للحلول البديلة، ذلك أن ظهور المشكلة يتطلب اتخاذ القرار الأفضل لحلها. وهذا يعني أن يتم اختيار الحل من بين عدة حلول متاحة، فلكل حل من هذه الحلول العديدة بعض المزايا والعيوب، إذ لا تتساوى الحلول جميعا من حيث قدرتها على تحقيق الهدف، الأمر الذي يوجب على الفرد معرفة مزايا وعيوب كل بديل على حدى، ثم مقارنة هذه المزايا والعيوب مع مدى تحقيقها للأهداف المطلوبة، أي تقدير النتائج إما سلبا أو إيجابا وترتيب البدائل حسب أهميتها وأولويتها، واستبعاد أي بديل تكون سلبياته أكثر من إيجابياته.

وتعتبر هذه العملية من العمليات الذهنية الصعبة، وذلك لأن عملية المفاضلة بين البدائل وترتيبها حسب أهميتها وأولويتها، ليست عملية واضحة وسهلة، فمزايا كل بديل قد لا تظهر وقت بحثها، ولكنها تبرز عند تنفيذ الحل مستقبلا، ومن هنا يأتي الشك وعدم التأكد من صلاحية البدائل المطروحة. **(أبو لطفية،2013: 41-42)**

والحقيقة أن عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير، كالتحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط، وبالتالي فقد يكون من الأنسب تصنيفها من عمليات التفكير المركبة مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وقد أشار عدد من الباحثين في هذا الاتجاه بأهمية دمج عملية حل المشكلات ضمن إطار عملية اتخاذ القرار. **(Mzare & Mccann,1985: 211)**

9-3-التفكير وحل المشكلات:

يعتبر التفكير من أكثر النشاطات المعرفية تعقيدا ورقيا، ويشير إلى قدرة الفرد على معالجة المفاهيم والرموز واستخدامها بطرق متنوعة، تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه في مجالات الحياة المختلفة، وهناك ثلاثة تعريفات لوصف التفكير هي ما يلي:

1- التفكير نشاط معرفي: بمعنى أنه يحدث داخل العقل البشري ومع ذلك يتم استنتاجه من السلوك.
2- التفكير عملية تقوم بمعالجة أنواع من المعلومات داخل نسق معرفي، فتحدد الخبرات السابقة الخبرات الحالية، وينشأ عن هذه العملية تغير في المعلومات والمعرفة بالموقف الراهن.
3- التفكير نشاط موجه: يفضي إلى سلوك ينتج عنه حل لمشكلة ما. **(معمرية،2009: 136)**

وفي خضم الكم الهائل من المشكلات التي بدأت تفرض نفسها نتيجة الانفجار المعرفي الهائل في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها من المجالات، أصبح التفكير والابداع ضرورة حتمية للتمكن من حل المشكلات التي أصبحت أحد الملامح الرئيسية للألفية الثالثة. **(أبو جادو، نوفل 2007: 289)**

ومنه فإن علاقة التفكير بحل المشكلات تبدأ حين يدرك الفرد أن هناك عائقا يحول دون وصوله إلى الهدف بالطرق المباشرة المعتادة، وهنا يبدأ في التفكير في إيجاد هذا العائق. ومن هنا كانت العلاقة بين التفكير وسلوك حل المشكلات، فالمشكلة كما رأينا هي ذلك العائق المدرك في موقف ما يحول دون الوصول إلى الهدف، أما سلوك حل المشكلات فهو نوع من الأداء الذي يقوم به الفرد ويمكنه من التغلب على العائق. أما علاقة التفكير بسلوك حل المشكلات، فإن حل المشكلة يعتبر دليلا على وجود التفكير، لأن الحل قبل ظهوره يتضمن معالجة معرفية داخلية ضمنية لعناصر الموقف وهذا خلاف الحلول التي تتم بأسلوب المحاولة والخطأ أو الصدفة.

وهناك أساليب مختلفة للتفكير يتبعها الأفراد في سعيهم نحو حل المشكلات، تنتج عنها حلول مختلفة، ومن أشهر هذه الأساليب ما أطلق عليه "**جيلفورد**" 1950 التفكير التقاربي أو التقريري والتفكير التباعدي أو التغييري.

ففي التفكير التقاربي يتوصل الفرد عادة إلى حلول شائعة للمشكلات، وهي من ذلك النوع الذي تكون فيه البداية معروفة والنهاية معروفة كذلك لدى المجرب "الفاحص" وغير معروفة لدى المجرب عليه "المفحوص"، وعادة ما يمارس هذا النوع من التفكير إزاء المشكلات التي يكون لها عادة حل واحد، أو إجابة واحدة عن سؤال واحد، أو استعمال واحد للشيء وهذا التفكير يمارسه عامة الناس.

أما التفكير التباعدي فهو المسؤول عن الإبداع، حسب "**جيلفورد**" والتفكير الإبداعي هو نوع من سلوك حل المشكلات يتميز بالجدة في الإنتاج، فيتوصل الأفراد إلى حلول جديدة وفريدة من نوعها، ويقدمون حلولا كثيرة لمشكلة واحدة، وعادة ما تصبح المشكلات التي يتصدى لها هذا النوع من التفكير معروفة البداية وغير معروفة النهاية سواء لدى المجرب أو لدى المجرب عليه. **(معمرية، 2009: 136- 137)**

وتجدر الإشارة إلى أن هناك فرق بين حل المشكلات بالاستخدام المباشر للتعلم السابق والذي يقوم على مبادئ التعلم الترابطي المشتقة من نظريات التعلم الإجرائي، والحل القائم على انتاج الحل والذي يقوم على أهمية البنية التركيبية للموقف "المشكلة" وتكوين بنية جديدة من الأفكار السابقة، ففي الحالة الأولى نطلق عليها "التفكير المعاد صياغته"، وفي الحالة الثانية نسميه "التفكير الإنتاجي". **(الهويدي، جمل،2003، 222)**

من خلال ما تم التطرق إليه فإن الاهتمام بتعليم أساليب ومهارات حل المشكلات ليس فقط من أجل تمكين الفرد من إيجاد الحل وإنما من أجل التدريب على ممارسة التفكير والمهارات العقلية التي يتطلبها الفرد لحل المشكلات. **(ملحم،2001: 253)**

✓ **خلاصة:**

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل نجد أن العمليات المعرفية تنمو وتتطور في مختلف مراحل النمو المعرفي للطفل، وتعتبر العمليات المعرفية نشاط عقلي يتجسد من خلال مجموعة من العمليات العقلية المتسلسلة والمتكاملة فيما بينها، والتي بقوم بها الفرد من أجل تكوين معرفة معينة وتتضمن هذه العمليات: الانتباه، الادراك، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير...إلخ.

تختلف العمليات المعرفية وتتميز عن بعضها البعض بمجموعة من الخصائص، وهذا ما يكسبها صفة التكامل فلا يمكن الحصول على معرفة معينة سواء كانت هذه المعرفة المكتسبة صحيحة أم خاطئة دون المرور بمختلف العمليات المعرفية.

الفصل الرابع
أنماط التعلم والتفكير

✓تمهيد

أولا: التعلم

1- تعريف التعلم
2- خصائص التعلم
3- مراحل التعلم وأنواعه
4- الشروط العامة للتعلم والعوامل المؤثرة فيه
5- أساليب قياس التعلم
6- نظريات التعلم

ثانيا: التفكير

1- تعريف التفكير
2- خصائص التفكير
3- مستويات التفكير
4- عناصر التفكير وأدواته
5- التفكير وعلاقته ببعض الأنشطة العقلية
6- النظريات المفسرة للتفكير
7- العوامل المؤثرة في تعليم التفكير

ثالثا: أنماط التعلم والتفكير

1- تعريف أنماط التعلم والتفكير
2- نظرة عامة على الدماغ
3- النصفين الكرويين للدماغ
4- وظائف النصفين الكرويين
5- السيادة النصفية للدماغ
6- أنماط التعلم والتفكير "أنماط السيادة النصفية"
7- السيادة النصفية والجندر
8- النظريات المفسرة لأنماط السيادة النصفية للمخ

خلاصة

✓**تمهيد:**

تعد أنماط التعلم والتفكير من المواضيع التي لاقت اهتمام الباحثين وعلماء النفس خاصة في مجال علم النفس المعرفي، باعتبار أن كل من التعلم والتفكير يعتبران من المفاهيم المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي، بالإضافة إلى أهميتها في معرفة طرقة اكتساب المعارف "التعلم" وطريقة التفكير لدى الفرد، والتي تم تحديدها انطلاقا من الدراسات العديدة التي قامت بدراسة ما يعرف بالسيادة النصفية للدماغ.

أولا: التعلم

التعلم من المفاهيم الرئيسية في علم النفس إذ ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان ومن المواضيع التي تشغل بال الجميع، ومفهوم التعلم يشكل إحدى القضايا المحورية في حياة الإنسان. ولقد قدم العلماء تصورات كثيرة ومختلفة لهذه العملية، وتبقى قضايا التعلم تستحق اهتمام عالم النفس والمربي وكل من يبحث في مشكلات التعليم كون أن أي سلوك إرادي (نفسي-حركي، وجداني، أو حتى معرفي) يصدر عن الإنسان لا يكون مصدره إلا التعلم.

1- تعريف التعلم:

يصعب إيجاد تعريف واضح ومحدد لعملية التعلم، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم إمكانية ملاحظة هذه العملية على نحو مباشر، فهي لا تشكل شيئا ماديا يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة، وإنما هو عملية افتراضية يستدل عليها من خلال السلوك أو الأداء الخارجي. ويرجع الاختلاف أيضا في إيجاد تعريف محدد لها إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة هذه العملية وفيما يلي سنتطرق إلى بعض التعريفات المقدمة للتعلم.

عرف "**كرونباخ**" التعلم على أنه تغير ثابت في السلوك نتيجة الخبرة

ويعرفه "**كلين**" على أنه تغير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة الناجحة **(الزغول، 2003: 30)**

ويعرف كذلك بأنه تغير في السلوك عن طريق الخبرة، له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته. **(ملحم، 2006: 48)**

في حين عرفه "**جيتس**" بأنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على اشباع الحاجات وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صور حل المشكلات.

كما عرفه "**ميرسل**" بأنه تحسين مستمر في الأداء وإن طبيعة هذا التحسين يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم.

في حين يقول "**جانييه**" بأن واقعة التعلم تحدث عندما يتوفر في الموقف عناصر منبهة أو مثيرة على المتعلم بطريقة تجعل سلوكه يتغير من وضع معين قبل الموقف إلى وضع آخر بعده، وهذا التغير في الأداء هو يؤدي إلى الاستنتاج أن تعلما قد حدث. **(محمد سليمان، 2008: 19-21-24)**

كذلك نجد أن التعلم يعرف بأنه عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي. **(الشرقاوي،2012: 11)**

والتعلم أيضا هو عملية تنشأ بمقتضاها أحد الأنشطة أو يتغير من خلال الاستجابة لموقف مواجهة بشرط ألا ترجع خصائص هذا التغير إلى عوامل فطرية، أو عوامل النضج، وإلى حالات عارضة يتعرض لها الكائن الحي مثل التعب أو المرض...إلخ.

إن التعلم هو تغير في أداء أو سلوك الفرد، يحدث تحت شروط التكرار أو الممارسة لإشباع دافع لدى الفرد.

كذلك يعتبر التعلم بأنه عبارة عن عملية الملاءمة التي يقوم بها الكائن الحي استجابة لمثيرات نوعية في البيئة الخارجية. **(ملحم، 2006: 48)**

رغم تعدد التعريفات لعملية التعلم إلا أنها لم تتوصل إلى تعريف جامع مانع لها، ويبقى التعلم أي تغير ثابت نسبيا في سلوك الفرد نتيجة الخبرة، ويمكن تعريفه على أنه عملية مكتسبة تشتمل على تغير في الأداء أو السلوك أو الاستجابات، يحدث نتيجة نشاط تتم ممارسته من قبل المتعلم أو المتدرب، أو مثيرات قد يتعرض لها ودوافع تسهم في دفعه من أجل تحقيق النضج.

2- خصائص التعلم:

يتميز التعلم بمجموعة من الخصائص والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التعلم عملية تنطوي على التغيرات التي تطرأ على السلوك نتيجة الخبرة والممارسة وهذا التغير يكون دائم أو ثابتا نسبيا، أي أن التغير في السلوك يجب أن يتكرر ظهوره في المواقف المتعددة. **(أبو رياش،2007: 23- 24)**

ويأخذ هذا التغير الأشكال التالية:

- ✓ اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.
- ✓ التخلي عن سلوك أو خبرة ما.
- ✓ التعديل في سلوك أو خبرة ما. **(الزغول،2003: 31)**

- التعلم تكوين فرضي: فالتعلم عملية بالغة التعقيد تنطوي على عدد من العمليات العقلية التي تمر بها، وحتى نتعلم فإننا نمر بعدد من آليات الاستقبال "وتتمثل في المستقبلات الحسية وأعضاء الحس"، والتوصيل أو الربط "وتتمثل في الجهاز العصبي"، والاستجابة "وتتمثل في العضلات الهيكلية والرخوة، والغدد القنوية، والغدد اللاقنوية، والغدد الصماء". فتحدث لدينا عمليات الإحساس، الانتباه، الادراك، التفكير، والتذكر، وفهم الأفكار والعلاقات، وهذه العمليات كلها تتم داخل الفرد. وبذلك فإن التعلم يمثل تكوينا فرضيا نستدل على حدوثه من خلال الآثار والنتائج المرتبة عليه والمتمثلة في تغير وتعديل السلوك. **(ملحم،2006: 49)**
- التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي الممثل بهذا الكون بموجوداته المحسوسة، والاجتماعي المتمثل بالإنسان ومنظومته الفكرية والعقائدية ومؤسساته الاجتماعية، فهو نتاج الخبرة والممارسة مع المثيرات.
- التعلم عملية تراكمية تدريجية، حيث أن خبرات الفرد تزداد وتتراكم على بعضها البعض من جراء تفاعله المستمر مع المثيرات والمواقف المتعددة، ويعتمد الفرد في هذه العملية على خبراته السابقة، فعندما يواجه الفرد مواقف جديدة عادة يرجع إلى خبراته السابقة حيال تلك المواقف لكي يحدد أنماط السلوك المناسبة لهذه المواقف، وقد يضطر في كثير من الأحيان إلى تعديل في خبراته السلوكية أو اكتساب خبرات جديدة من أجل التكيف مع الأوضاع الجديدة.

- التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر، فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة، وإنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية، فمن خلال هذه العملية يكتسب الفرد العادات والمهارات الحركية ويطور خبراته وأساليب التفكير لديه، كما يكتسب العادات والقيم وقواعد السلوك العام، ويكتسب المفردات اللغوية ومعانيها واللهجة، ويطور أيضا أساليب ووسائل الاتصال والتفاعل إضافة إلى الانفعالات وأساليب ضبطها والتعبير عنها. **(الزغول،2003: 31- 32)**
- التعلم تكيف: يساعد التعلم الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة التي تتطلب استجابات مناسبة، ولا يستطيع الفرد أن يقوم بتلك الاستجابات إلا عن طريق الخبرات التي يتعلمها وتترك أثارها على البنية المعرفية وبالتالي على سلوكه.
- التعلم هدفي: التعلم ليس عملية عشوائية، وإنما هو تنظيم النشاطات والمعارف تنظيما هادفا. **(الوقفي،2003: 389- 390)**

3- مراحل التعلم وأنواعه:

يمكن اختصار مراحل التعلم في:

3-1-1-مرحلة الإكتساب: وهي مرحلة إدماج أو إدخال أو تمثيل المتعلم على إختلاف القدرات والظروف والمادة المتعلمة للسلوك الجديد حتى يصبح جزءا من حصيلته السلوكية.

3-1-2-مرحلة الاختزان: أي حفظ المعلومات في الذاكرة.

3-1-3-مرحلة الاستعادة: وهي قدرة المتعلم على استرجاع المعلومة في صورة استجابة بشكل أو بآخر. **(أبو جادو،1998: 130- 131)**

هي مراحل أو محطات في عملية التعلم يجب مراعاتها والانتباه لها أثناء القيام بممارسته أي سلوك. كما أن معرفة خصوصيات التعلم ومراحله، تجعل الفرد قادرا على الضبط وإدراك أساس التعثر عنده.

وإذا كان التعلم يتضمن تغيرات في جوانب شخصيتنا فهذا يعني أننا نتعلم سمات الشخصية من ميولات وقيم ودوافع واتجاهات وكل أنواع السلوكات: لفظية كانت أم حركية، ذهنية أو اجتماعية، وهذا يعني كذلك أننا نتعلم في كل مواقف الحياة وأن التعلم لا يقتصر على مكان واحد أو هيئة معينة: إننا نتعلم في البيت، في الشارع، في المدرسة، من الأستاذ والزميل والكتاب.

هذه تغيرات في الشخصية يمكن حصرها في ثلاث جوانب رئيسية هي:

- **التغير في النواحي الحركية:** أي السلوك النفسي-الحركي، مثل الكتابة والقراءة وطريقة الأكل وقيادة السيارة والمشي وغيرها من أنماط السلوك الحركي التي يمكن أن تصبح عادات حركية نقوم بها دون شعور منا.
- **التغير في النواحي العقلية المعرفية:** تشتمل على ما نتعلمه من معارف وحقائق ومبادئ وطرق التفكير المختلفة.
- **التغير في النواحي الوجدانية (الانفعالية):** أي تلك العواطف والميولات (للأشخاص والأشياء...) وما نكتسبه من اتجاهات وقيم اجتماعية وتذوق فني وجمالي وأدبي. **(ملحم، 2006: 52)**

ونظرا لتعقد مظاهره صنف إلى عدة أنواع من حيث أشكاله وصوره، أو من حيث بساطته وتعقيده، وعموما يمكن تصنيف التعلم إلى ما يلي:

3-2-1- التعلم الحركي:

إننا إذا لاحظنا الطفل في مبدأ حياته، نجده يحاول تعلم حركات تعتبر من متطلبات حياته الصغيرة، كرفع رأسه أو جذب شيء، أو محاولة الزحف ثم المشي...إلخ، كل هذا يحدث في بكورة الحياة وبمحاولة الخطأ يتعلم الطفل ما يريد من مهارات حركية. وهذا يساعد الطفل فيما بعد على تعلم مهارات أخرى كالجري، بل ويساعده في الكبر على تعلم مهارات كالكتابة على الآلة الكاتبة **(دندش،2003: 41)**، ويمكن التمييز بين نوعين من أساليب السلوك الحركي هما:

- **أساليب السلوك الحركي الثابت:**

وهو السلوك الحركي الذي لا يتقدم بالمدرسة والتمرين المستمر حيث أنها عادة ما تحدث تحت ظروف متماثلة، ولا تخرج عن كونها مجرد تكرار منظم.

- **أساليب السلوك الحركي الذي نمارسه يوميا:**

وهو السلوك الحركي الذي نمارسه يوميا، ولكن عادة ما يحدث في أدائنا له تحسنا تبعا للممارسة التي نقوم بها، وذلك لأننا كثيرا ما نحتك بها تحت ظروف ليست متماثلة. **(ملحم،2006: 53)**

3-2-2- التعليم اللغوي:

يتعلم الطفل النطق عن طريق تعلم لغة الأم أولا، وقد يتعلم لغات أخرى ويعتمد نوع التعلم على مستوى العائلة الثقافي والاقتصادي والاجتماعي، فإن كانت العائلة مثقفة ومتعلمة تكون لغة الطفل هي الأخرى متميزة بهذه الصفات، كما أن تطور اللغة يعتمد على تطور النمو وكثرة المثيرات اللغوية **(مخزومي،2003: 342)**، ويهدف التعلم اللغوي إلى تنمية قدرة الفرد على استيعاب بعض المعلومات والحقائق واسترجاعها في أي وقت، وكذلك تدريب الفرد على عمليات التفكير الناقد وإدراك العلاقة والحكم الصادق والتقييم السليم. **(دندش،2003: 42)**

3-2-3- تعلم الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات محركا لسلوك الفرد، وتتضمن بعض النواحي المعرفية والانفعالية ولذلك نجد محاولات متعددة للتأثير على هذه الاتجاهات من جانب المنظمات الدينية والتعليمية والصحافة وأجهزة الاعلام وغيرها. ومع ذلك فاتجاهات الفرد تعتبر محددة بصفة عامة، ولذلك تكون اتجاهاته فقط بالنسبة للأشياء والحوادث والعوامل التي تقع في عالمه السيكولوجي، وبما أن عالمه السيكولوجي محدود فإن اتجاهاته الخاصة سوف تكون محددة هي أيضا.

هذا ويمكن تحليل أي اتجاه إلى عناصره الأولية على النحو التالي:

- **الناحية المعرفية للاتجاه:** وتتكون من معتقدات الفرد إزاء شيء معين.
- **الناحية الشعورية للاتجاه:** وتتكون من الانفعالات المرتبطة بشيء معين من حيث السرور أو عدمه، مرغوب أو غير مرغوب.
- **الناحية العلمية للاتجاه:** تتكون من كل الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه.

3-2-4- تعلم أسلوب حل المشكلات:

تميل الكائنات البشرية إلى تغيير نشاطها استجابة لما يحدث في بيئتها من تغير، فعندما يطرأ تغير على البيئة التي يعيش فيها الإنسان، فإنه يعدل سلوكه وفقا لهذا التغير. ويبحث عن طرق جديدة لإشباع حاجاته، وهذا ما نسميه عملية التكيف الذي يشير إلى أن الأحداث النفسية تعمل على استبعاد حالات التوتر وإعادة الفرد إلى المستوى المناسب لحياته في البيئة التي يعيش فيها. **(ملحم،2006: 54)**

3-2-5- التعلم المعرفي:

يتضمن التعلم المعرفي اكتساب الفرد المعلومات المتعلقة بالبيئة التي تحيط به سواء كانت جغرافية أو بايولوجية أو علمية أو طبية أو نفسية...إلخ، من الأمور المعرفية والعلمية التي يتلقاها الفرد خلال سنوات حياته.

3-2-5- التعلم الوجداني:

يتعلق التعلم الوجداني بجوانب الفرد النفسية، مثل اكتساب الاتجاهات والقيم والعادات وتعلمه كيفية ضبط دوافعه وتنظيمها خصوصا الحسية منها وقدرته على السيطرة على انفعالاتها خصوصا السلبية كالغضب، وتعلمه الدوافع الاجتماعية والوجدانية مثل التعاون والتسامح والإثار وسائر الأمور الاجتماعية الإيجابية. **(مخزومي،2003: 343)**

4- الشروط العامة للتعلم والعوامل المؤثرة فيه:

يمكن النظر إلى عملية التعلم على أنها ذات صبغة تفاعلية تتطلب التفاعل المشترك بين الفرد والبيئة المحيطة به. فهي عملية معقدة تمتاز بتعدد مجالاتها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها. حيث حدد العلماء مجموعة من الشروط التي تسهل وتساعد عملية التعلم وتؤثر في نتائج التعلم وهي كالتالي:

4-1- النضج:

يشير النضج إلى التغيرات الداخلية في الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي، وخاصة الجهاز العصبي، فالتغيرات التي ترجع إلى النضج هي التغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، وهي نتيجة التكوين الداخل في الفرد، ولا تلعب البيئة الخارجية دورا في خلق هذه التغيرات وابداعها ولكن يقتصر دور العوامل البيئية على تدعيمها وتوجيهها والواقع أن المسؤول الأول عن النضج هو الجهاز العصبي كما أنه لا يمكن الوقوف ضد التغيرات الحادثة بسبب النضج لأنها تغيرات داخلية محكومة بتكوين الفرد نفسه. **(دندش،2003: 53)**

ويعد النضج عنصرا هاما في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يكتمل نضج بعض الأعضاء الجسمية، وعليه فإن التغيرات التي تطرأ على الأجهزة الجسمية والحسية والعصبية المحكومة بالمخطط الجيني لا بد من توفرها حتى يحدث التعلم. **(الزغول،2003: 33)**

4-2- دوافع الفرد الداخلية والخارجية:

تساعد الدوافع الداخلية التي يتميز بها الفرد على الاستزادة من المعلومات والاندفاع إلى التعلم، وتلعب درجة الاندفاع دورا هاما في عملية التعلم ونوعه ودرجته، كما أن الدوافع الخارجية التي تتعلق بالبيئة التعليمية وتوفير مثيراتها ووسائلها المساعدة تساعد على التعلم، على سبيل المثال: إذا كانت للفرد دوافع قوية إلى التعلم ولكنه يواجه بيئة لا تساعده على ذلك أي يتوفر فيها ما يطلق عليها بعوائق التعلم، فإن هذا الفرد لا يستفيد من هذه الدوافع بالشكل الصحيح، أما تفاعل الدوافع القوية التي يحملها الفرد مع الظروف التعليمية المساعدة فإنه يجعل الفرد يبرز في الكثير من المجالات العلمية المختلفة. **(مخزومي،2003: 345)**

4-3- الاستعداد:

يمكن النظر إلى مفهوم الاستعداد على أنه حالة من التهيؤ النفسي والجسمي، بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما. ويسهم الاستعداد في عملية التعلم على نحو فاعل. ففي كثير من الأحيان تفشل عملية التعلم لدى الأفراد رغم المحاولات الجادة، بسبب غياب عوامل الاستعداد لديهم، ويرتبط الاستعداد بعوامل النضج والتدريب، فالنضج يوفر الامكانات والقابليات التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلم مهارة معينة، في حين يعمل التدريب على تطوير الاستعداد وتحفيزه لديهم. **(الزغول،2003: 34)**

4-4- الممارسة:

تعتبر الممارسة شرطا مهما من شروط التعلم، فما يتعلم يجب أن يمارس ولا يمكن أن تتم هذه العملية دون توفر هذا الشرط، ويمكن أن نلاحظ أهمية توافر هذا الشرط في كل ما يتعلمه الفرد. والممارسة هي "تكرار ألوان النشاط مع توجيه معزز" والتكرار الآلي أي تكرار الموقف بكل تفاصيله دون تعزيز أو توجيه لا يؤدي إلى تحسن في الأداء، والتوجيه المعزز هو الذي يحول التكرار إلى ممارسة ويؤدي إلى تحسن الأداء ونعني بالتعزيز الأثر الطيب الذي يتبع أو يعقب أسلوب النشاط أو الحدث السلوكي. **(محمد سليمان،2008: 78)**

4-5- التدريب والخبرة:

يعد هذا العامل من أكثر العوامل أهمية في عملية التعلم، إذ يسهم هذا العامل في إثارة الاستعداد والدافعية لدى الفرد نحو التعلم، فهو يعمل على إثارة الإمكانيات الطبيعية الموجودة لدي الفرد للوصول إلى أقصى حدودها، ويتمثل عامل التدريب في فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يتعرض لها في البيئة. فمثل هذه الفرص تسهم في تزويد الفرد بالخبرات والمعلومات عن الأشياء وخصائصها، الأمر الذي يتيح له إمكانية تعلم أنماط سلوكية جديدة أو التعديل في الأنماط السلوكية الموجودة لديه، وذلك من أجل السيطرة على المثيرات البيئية التي يواجهها أو التكيف معها.

كما يتضمن التدريب عدد المحاولات والزمن الذي يستغرقه الفرد في تعلم مهمة ما فإتقان التعلم يعتمد على المحاولة الجادة التي يقوم بها الفرد. ولا سيما في حالة وجود التغذية الراجعة لهذه المحاولات. وتتوقف الخبرة والممارسة على طبيعة البيئة التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها، فالبيئة الغنية بمثيراتها الاجتماعية المادية توفر فرصة للتعلم أكثر من البيئة الفقيرة، وهذا بالتالي يزيد من فرص التعلم والاكتساب، كما أن البيئات التي تمتاز بالتسامح والتقبل والدعم تسهم في زيادة فرص التفاعل أكثر من البيئات المتشددة، وهذا الذي يزيد من خبرات الأفراد وتنوعها. **(الزغول،2003: 35- 36)**

4-6- الربط:

إن ربط المعلومات الجديدة بالخبرات القديمة يؤدي إلى سهولة الحفظ، كما يؤدي إلى تعلم خبرات جديدة التي تقوده إلى خبرات أخرى. **(مخزومي،2003: 346)**

5- أساليب قياس التعلم:

يتم قياس التعلم والحكم عليه من خلال ملاحظة الأداء الخارجي الذي يقوم به الفرد إذ يعد السلوك محكا مرجعيا يتم الاعتماد عليه في الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه، وتتنوع وسائل وأساليب القياس تبعا لنوع التعلم، فالتعلم الحركي يقاس بوسائل غير تلك التي تستخدم لقياس التعلم المعرفي أو الاجتماعي مثلا. وعموما هناك عدد من المعايير تستخدم لقياس التعلم ومدى جودته ومنها:

5-1- السرعة: وتتمثل في الزمن الذي يستغرقه الفرد لتعلم مهارة أو سلوك معين، أو من خلال السرعة في تنفيذ لعمل معين.

5-2- الدقة: وتتمثل في القيام بالسلوك أو المهمة بأقل عدد من الأخطاء.

5-3- المهارة: وتتمثل في القدرة على التكيف مع الأدوار المختلفة بحيث يتمكن الفرد من أداء السلوك أو العمل بسرعة ودقة وإتقان.

5-4- عدد المحاولات اللازمة للتعلم: وتتمثل في عدد المحاولات التي يحتاجها الفرد لتعلم مهمة أو سلوك معين. **(الزغول،2003: 33)**

5-5- مقاومة الإنطفاء: تستخدم هذه الطريقة لمعرفة مدى قوة الاستجابة الشرطية، بحيث تتحد قوة الاستجابة الشرطية "العادة المتعلمة" بعدد الاستجابات التي تصدر دون تعزيز خلال سلسلة محاولات الانطفاء، وكلما زاد عدد محاولات الانطفاء دل ذلك على بقاء التعلم ومقاومته للنسيان.

5-6- التحصيل: يضمن التحصيل المعلومات والمهارات التي يكتسبها الفرد إلى جانب الاتجاهات والميول والقيم، ويتحدد في هذه الطريقة مقدار التحصيل الذي يتم إنجازه في وحدة زمنية معينة، والذي يشير إلى ما تم تعلمه من قبل الفرد.

5-7- **الجهد المدخر "إعادة التعلم"**: في هذه الطريقة يطلب من الفرد أن يتعلم شيئا معينا في فترة زمنية غير محددة، ثم يطلب إليه أن يعيد ما سبق تعلمه، فإذا وجد أنه في المرة الثانية استغرق وقتا أقل مما استغرقه في المرة الأولى، أو أخذ عددا أقل من المحاولات فإن ذلك يعني أنه وفر جهدا يساوي الفرق في الزمن أو عدد المحاولات بين المرتين. وبهذا فإن الجهد المدخر نتيجة التعلم يساوي: عدد المحاولات "أو الزمن المستغرق" اللازمة للتعلم أولا- عدد المحاولات "أو الزمن المستغرق" اللازم للتعلم ثانيا. **(ملحم، 2001: 68- 69)**

6- نظريات التعلم:

تصنف نظريات التعلم في مجموعتين، إحداهما تسمى بمجموعة نظريات التعلم السلوكية والأخرى تعرف بنظريات التعلم المعرفية. وتنطلق كل مجموعة منها في تفسيرها لعملية التعلم من جملة افتراضات مختلفة جاءت من الأصول الفلسفية القديمة حول العقل والمعرفة ودور الوراثة والبيئة في ذلك، وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات

6-1- نظريات التعلم السلوكية "اتجاه الارتباط بين المثير والاستجابة":

طبقا لهذا الاتجاه فإن الارتباط المتعلم يكون بين المثير والاستجابة، وأن التعلم يمثل ميلا مكتسبا لدى الكائن الحي للإستجابة بطريقة معينة عندما يواجه مثيرا معينا في موقف ما. **(محمد سليمان،2008: 182)** ويضم هذا الاتجاه مجموعة من النظريات والتي من أهمها:

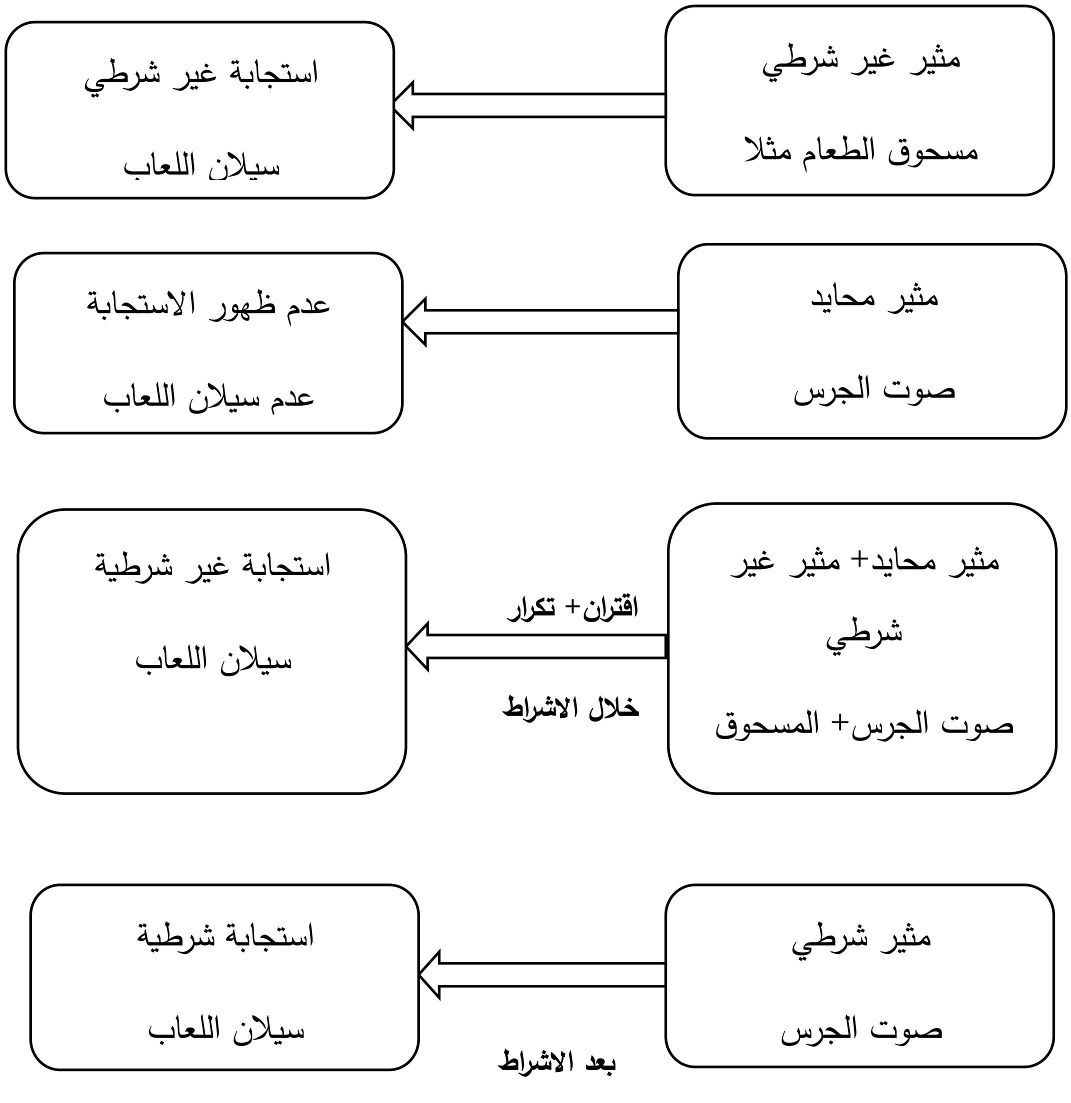
6-1-1- نظرية الإشراط الكلاسيكي "بافلوف":

تعد نظرية الإشراط الكلاسيكي من أقدم النظريات السلوكية التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم، وتتركز نظرية الإشراط الكلاسيكي على قضية محورية وهي تفسير كيف أن استجابة معينة تحدث غالبا بعد مثير محدد يمكن أن تحدث نفسها بعد مثير آخر ليس له صلة بتلك الاستجابة، فحسب هذه النظرية فإن التعلم يحدث عندما يقترن المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي ويصبحان مرتبطين مع بعضهما البعض. **(عدنان وآخرون،2005: 93)**

فبالنسبة للمثير غير الشرطي فهو أي مثير فعال يؤدي إلى إثارة أية استجابة غير متعلمة منظمة، أي أنها تؤدي إلى حدوث استجابة غير شرطية والتي تشير إلى الاستجابة الطبيعية والمؤكدة الذي يحدثها وجود المثير غير الشرطي، وتعتبر الاستجابة غير الشرطية عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود مثير غير شرطي.

أما المثير الشرطي فهو المثير الذي يكون محايدا في بادئ الأمر ولكنه من خلال تواجده قبل المثير غير الشرطي "أو في نفس الوقت مع هذا المثير" فإنه يصبح قادرا على إحداث الاستجابة الشرطية هذه الأخيرة تمثل الانعكاس المتعلم الجديد والذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي، هذا الاقتران بين المثيرين هو أحد المقومات الرئيسية للتعلم الإشراطي البافلوفي. **(ناصف،1983: 69- 70)**

والشكل التالي يوضح خطوات الإشراط الكلاسيكي:



شكل (5): يوضح خطوات الإشراط الكلاسيكي

6-1-2- نظرية الإشراط الإجرائي "سكينر":

يرى "**سكينر**" أن التعلم هو تغير في احتمال حدوث الاستجابة ويتم هذا التغير عن طريق الإشراط الإجرائي هذا الأخير يشير إلى عملية التعلم التي تصبح بها الاستجابة أكثر احتمالا وتكرارا، ويستخدم مصطلح إجراءات لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي. **(محمد،2004: 141)**

وعملية الإشراط الإجرائي تحتوي على جانبين من السلوك هما السلوك الإستجابي والسلوك الإجرائي فبالنسبة للنوع الأول من السلوك فهو يحدث عن طريق وجود مثيرات أو منبهات، وذلك مثل الفعل المنعكس الطبيعي والفعل المنعكس الشرطي أي أنه النمط الذي يسير وفقا لمبدأ الاستجابة دون مثير، فالسلوك هنا ينتزع انتزاعا من الكائن الحي نتيجة لتأثير مثير خارجي، يرى "**سكينر**" أنه ليس هناك شك في أنه جزء معين من السلوك الحيوي وينتج عن مؤثر معين وهذا يساعدنا في التنبؤ الدقيق عن الاستجابات الانعكاسية، وبالرغم من أهمية هذا السلوك إلا أننا إذا جمعنا كل السلوك الذي يخضع للانعكاسات البسيطة لن يكون لدينا إلا جزء بسيط من سوك الكائن الحي أي أن "**سكينر**" يؤكد محدودية هذا النمط من السلوك لأنه يعتمد على الوظائف العضوية والفسيولوجية.

أما بالنسبة للسلوك الإجرائي فهو يحدث بشكل تلقائي وعملي من الكائن الحي على البيئة ليؤثر فيها، بل إنه يجري تعديلات فيها لكي تصبح أكثر ملائمة ونفعا للشخص، فالفرد هنا يعمل شيئا ويؤدي عملا في البيئة ليصل إلى هدف أي يستجيب استجابة إجرائية، والاستجابة الإجرائية هي التي تعرف لها مثيرات محددة في البيئة ولكن يستدل على تلك المثيرات من آثارها في البيئة. (**محمد سليمان،2008: 231**)

6-2- النظريات المعرفية "الإتجاه بين المثيرات":

طبقا لهذا الإتجاه فإن الارتباط المتعلم يكون بين المثيرات وأن التعلم يمثل ميلا مكتسبا لدى الكائن الحي لتوقع أحداث متتالية عندما يظهر مثير معين في موقف معين (**محمد سليمان،2008: 183**)، هذا الإتجاه هو أيضا يضم في طياته مجموعة من النظريات التي فسرت عملية التعلم من بين هذه النظريات نذكر مايلي:

6-2-1- النظرية الجشطلتية:

تؤكد النظرية الجشطلتية على أهمية مبدأ الكلية وتنطلق من مبدأ أن الكل أكثر من مجموع العناصر المكونة له، فهي ترى أن للكل وظيفته أو معنى معينا يصعب ادراكه على مستوى الأجزاء أو العناصر. وبالرغم من أن موضوع التعلم لم يكن المحور الأساسي لهذه النظرية إلا أن ما قدمته من مبادئ حول الادراك وقوانين التنظيم الادراكي وحل المشكلات يسهم على نحو لا يدعو للشك في فهم عملية التعلم الإنساني، فهي تفترض أن عملية فهم السلوك الإنساني

يتطلب بالدرجة الأولى معرفة الكائن الحي نفسه والموقف الذي يتفاعل معه، فالتعلم يتضمن ادراك الأشياء كما هي على حقيقتها، وهو في صورته النموذجية بمثابة الانتقال من موقف غامض غير واضح لا معنى له إلى حالة يمكن من خلالها أن يصبح هذا الموقف على غاية من الوضوح ويشتمل على معنى قابل للفهم ويتيح إمكانية التكيف معه. **(الزغول،2003: 156- 157)**

ومن بين رواد هذه النظرية العالم "**كوهلر**" والذي قدم ما يعرف ب"التعلم بالاستبصار" وهو شكل من الإشراط الإجرائي الذي نقوم من خلاله بإعادة بناء أو تركيب مثيراتنا الادراكية ونصدر بعد ذلك استجابة وسيلية "إجرائية" ثم نعمم هذه الاستجابة على مواقف وحالات أخرى، بمعنى أنه شكل من أشكال التعلم الذي يحدث فجأة معتمدا على عمليات معرفية. ومن خلال التجارب الذي قام بها "**كوهلر**" توصل إلى مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر ليتحقق التعلم بالاستبصار وهي تتمثل فيمايلي:

- أن تكون هذه المشكلة قابلة للحل وتتناسب مع قدرات المتعلم.
- أن تكون عناصر المشكلة قابلة لإدراك العلاقات بينها وإعادة تنظيمها.
- أن ينطوي الموقف المشكل على درجة من التحدي لاستثارة دافعية الكائن الحي.
- استثمار الخبرات السابقة بالإضافة إلى إعادة التنظيم الإدراكي. **(العتوم وآخرون،2005: 114- 115)**

6-2-2- نظرية التعلم الاجتماعي:

تشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن الكثير من التعلم يحدث اجتماعيا من خلال عمليات متضمنة في التعلم الإجرائي، فالأفراد يتعلمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الاجتماعي، فهم يتعلمون اجتماعيا دون حاجة إلى تلقي معززات مباشرة على ذلك التعلم. كما أنهم قد يتعلمون الكثير من السلوكات دون ضرورة المرور بخبرة مباشرة، فنحن نكتسب الكثير من السلوكات من خلال ملاحظة سلوك الآخرين. **(العتوم وآخرون،2005: 116)**

إذ تعد نظرية التعلم بالملاحظة إحدى نظريات التعلم الاجتماعي التي تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية، والسياق أو الظروف الاجتماعية في حدوث عملية التعلم ومعنى ذاك أن التعلم لا يتم في فراغ بل في المحيط الاجتماعي، ومن هنا يكتسب التعلم معناه وقيمته.

يقوم هذا النموذج على افتراض أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصوراتهم وسلوكاتهم أي يستطيع أن يتعلم منهم من خلال ملاحظة استجاباتهم وتقليدها.

يحدث التعلم بالملاحظة عن طريق الربط المباشر بين سلوك النموذج "القدوة" والاستجابات الحسية والرمزية الملاحظة "المتعلم أو العضوية"، حيث يقوم الملاحظ بتسجيل استجابات النموذج وتخزينها على نحو رمزي ثم يقوم باستخدامها عندما يريد أداء هذه الاستجابة على نحو ظاهري. **(قطامي، 2013: 291)**

6-2-3- نظرية أوزوبل:

يري "**أوزوبل**" أن التعلم هو عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم وما يقدم له من معلومات جديدة، ولذلك تؤدي البنية المعرفية بما تشمله من معرفة أو معلومات أو أفكار أو مبادئ أو علاقات دورا رئيسيا في عملية التعلم، حيث تعتبر هذه المعلومات والمعارف بمثابة الأسس التي نعتمد عليها في إضافة ما نريد أن نقدمه للمتعلم.

ويرى "**أوزوبل**" أن الشيء يكون له معنى ليس عندما يستثير فينا استجابات مرتبطة بأشياء أخرى "الفهم السلوكي" وإنما يكون له معنى حيثما يثير صورة في محتوى الوعي مكافئة للشيء، بالمثل فإن المفهوم أو التصوير يكتسب المعنى السيكولوجي أو الحقيقي عندما يكون معادلا أو مكافئا لفكرة موجودة سلفا في العقل وفي كلتا الحالتين يعتمد المعنى على وجود تمثيل مكافئ في الفعل، بعبارة أخرى لكي يكتسب أي بند أو مفهوم معنى يجب أن يكون هناك في وعي المتعلم شيء يمكن معادلته به، هو ما نسميه بالبنية المعرفية. **(محمد سليمان،2008: 278- 279)**

فالبنية المعرفية هي تنظيم ذاتي واضح وثابت للمعرفة في موضوع معين وفي زمن معين، وبهذا المعنى توفر البنية المعرفية للإنسان إطارا عاما يمكنه أن يستوعب المعارف الجديدة، ولكي يوضح أوزوبل كيفية حدوث هذا الاستيعاب وكيفية حدوث الترابطات بين المعرفة الجديدة لدى الفرد، اقترح اوزوبل ما يسميه الأفكار الراسية وهي أفكار محددة ذات علاقة بالمادة الجديدة موجودة في بنية المتعلم المعرفية وتزوده بنقاط مدخلية تسهل ربط المعلومات الجديدة في البنية المعرفية. **(العتوم وآخرون،2005: 123)**

ثانيا: التفكير

التفكير أمر مألوف لدى الناس يمارسه كثير منهم، ومع ذلك فهو من أكثر المفاهيم غموضا وأشدها استعصاء على التعريف، ولعل مرد ذلك إلى أن التفكير لا يقتصر أمره على مجرد فهم الآلية التي يحصل بها، بل هو عملية معقدة متعددة الخطوات، تتداخل فيها عوامل كثيرة تتأثر بها وتؤثر فيها، فهو نشاط يحصل في الدماغ بعد الإحساس بواقع معين، مما يؤدي إلى تفاعل ذهني ما بين قدرات الذكاء وهذا الإحساس والخبرات الموجودة لدى الشخص المفكر، ويحصل ذلك بناء على دافع لتحقيق هدف معين بعيدا عن تأثير المعوقات.

1- تعريف التفكير:

يعد التفكير كغيره من المفاهيم المجردة التي يصعب علينا قياسها مباشرة أو تحديد ماهيتها بسهولة، وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، والذي قد يتأثر بنمط تنشئته ودافعتيه وقدراته وخلفيته الثقافية، وغيرها مما يميزه عن الآخرين، لذا وردت العديد من التعريفات للتفكير والتي تتناوله من زوايا وجوانب عدة، فجاء بعضها ليركز على عمليات التفكير الأساسية البسيطة، وبعضها الآخر يركز على تلك المهارات والعمليات العقلية المركبة أو المعقدة. ومن أبرز هذه التعريفات نورد ما يلي:

يعرف "**أحمد عزت راجع** " 1979 التفكير بأنه ذلك النشاط الذي يبذله الفرد ليحل به المشكلة التي تعترضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط سواء تطلب تفكيرا أكثر أو أقل حسبما يكون الموقف أكثر أو أقل اشكالا. **(المنسى وعبد المنعم، 2007: 376- 377)**

يشير "**ديبونو**" (De Bono,1984) إلى أن التفكير هو العملية التي يمارس عليها الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف. **(أبو جادو ونوفل، 2007: 27)**

تعريف "**كوستا**" (Costa, 1985): والذي يرى بأن التفكير عبارة عن معالجة عقلية للمدخلات الحسية، بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية وإصدار حكم عليه. **(العتوم وآخرون، 2005: 206)**

ويرى "**فتحي جروان**" (1999) أن التفكير هو سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس،

بحثا عن معنى في الموقف أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوري، يتشكل من العوامل الشخصية، والعمليات المعرفية وفوق المعرفية والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يجري حوله التفكير. **(بريك، 2015: 18)**

ويعرفه "**باير**" (Beyre, 2001) بأنه: "عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها". **(طه إبراهيم، 2009: 14)**

ويعرف "**سولسو**" التفكير بأنه مفهوم يتضمن ثلاثة جوانب أساسية: إذ يشير الجانب الأول إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي للفرد، وتحدث هذه العمليات في الدماغ، أما الجانب الثاني فيشير إلى أنه يستدل على هذه العمليات من خلال سلوك أو مجموعة من السلوكات، فيما يشير الجانب الثالث إلى أن التفكير موجه؛ أي أنه عملية هادفة نحو حل المشكلات أو توليد البدائل. **(نوفل، 2007: 24)**

أما "**قطامي**" (2001) فيعرفه على أنه "ملكة ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة". **(العتوم، 2004: 198)**

ويقدم "**طلعت منصور**" وآخران 1986 تعريفا شاملا للتفكير بأنه العملية التي ينظم فيها العقل خبراته بطريقة جديدة من خلال الأنشطة العقلية الديناميكية والمعالجات الذهنية للصيغ والمضامين وباستخدام الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والإرشادات والتعبيرات وذلك عند حل مشكلة معينة بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين موضوعين أو عنصرين فأكثر من عناصر الموقف المراد حله. **(الطيب، 2006: 20)**

إن الاستقراء المتأني للتعريفات السابقة الذكر لمفهوم التفكير يؤكد على تعقد مفهوم التفكير وتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل البشري وعملياته، وعليه يمكن أن نعرف التفكير على أنه العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات أو العناصر في الموقف المراد حله، مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص، وبين شيء معلوم وآخر مجهول

2- خصائص التفكير:

يتميز التفكير بمجموعة من الخصائص والتي لخصها "**جوان**" 1999 فيما يلي:

- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة.
- التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لتطور الفرد وتراكم خبراته.
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات التي يمكن استخلاصها في موقف ما. **(العتوم،2012: 214- 215)**
- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير) والموقف أو الخبرة.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة قد تكون لفظية أو رمزية أو كمية، أو منطقية أو مكانية أو شكلية، لكل منها خصوصيته. **(أبو جادو ونوفل، 2007: 29)**

بالإضافة إلى هذا نجد أن التفكير كعملية عقلية يتميز بالخصائص الرئيسية التالية:

1- التفكير كنشاط عقلي غير مباشر: فلكي نتوصل إلى إقرار علاقات بين الأشياء، فإننا نعتمد ليس فحسب على احساساتنا وادراكاتنا المباشرة، وإنما نعتمد كذلك على تصوراتنا العقلية.

2- يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر: فنحن في عملية التفكير نستخدم ما توفر لدينا من خبرة عملية سابقة من معلومات عن القوانين والقواعد العامة التي تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا.

3- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها: وإذا كانت عملية التفكير عكس العلاقات والروابط بين الظواهر، فإننا ننزع دائما إلى التفكير في هذه العلاقات والروابط في شكلها التجريدي والمعمم على أساس المعنى العام للظواهر المتشابهة من فئة معينة، وليس فحسب على أساس معنى ظاهرة ملاحظة معينة.

4- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي، رمزي: فالتفكير واللغة يرتبطان دائما في وحدة لا تنفصل، فاللغة هي الواقع المباشر للفكرة، وهما يمثلان أساسا مظاهر للحياة الموضوعية.

5- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان: يعتمد التفكير بحكم جوهره على النشاط العملي الاجتماعي الذي يقوم به الإنسان وهو انعكاسا للعالم الخارجي في تكوين وبناء الفرد ذاته حيث تواجهه مشكلات يحاول حلها.

6- التفكير دالة الشخصية: فالتفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل فنظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وقيمه وميوله وخبرته السابقة واحباطاته واشباعاته، كل هذا ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه. وأسلوب الفرد في التفكير كثيرا ما يتحدد بأسلوبه في الحياة بصفة عامة. **(ملحم، 2001: 235- 236)**

3- مستويات وأنماط التفكير:

3-1- مستويات التفكير:

يختلف التفكير عن التذكر في أن الأخير هو العملية التي يتم عن طريقها استرجاع الخبرات الماضية، أما التفكير فإنه يذهب إلى أبعد من مجرد استرجاع هذه الخبرات، إذ أنه يعيد تنظيم هذه الخبرات في كل جديد يناسب الموقف الذي يواجهه الإنسان، وفي هذا السياق يمكن تصنيف التفكير إلى مستويين التاليين:

1- التفكير الحر غير الموجه نسبيا: مثال ذلك أحلام اليقظة والأحلام والألعاب الايهامية، وهذا النوع من النشاط العقلي مجرد تعبير عن رغبات أو حاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة قد تكون غير حقيقية، ولذلك فإن هذا النوع أقرب إلى التخيل منه إلى التفكير. **(أبو جادو ونوفل، 2007: 30)**

2- التفكير الموجه الذي يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شيء نافع: ويمكننا أن نقسم هذا النوع من التفكير إلى القسمين التاليين، مع ملاحظة أن هذا التقسيم عام واعتباري:

- ✓ **التفكير الناقد أو التقييمي:** ونلجأ إليه عندما نحاول فحص رأي، فنقرر مدى صحته، وينتهي هذا النوع من التفكير بإصدار الأحكام أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاضلة بينهما، وأساس التفكير الناقد تطبيق المعرفة في موقف معين وزمن محدد.
- ✓ **التفكير الإبداعي:** وهو الذي يستخدم التفكير ليس لمجرد مواجهة رأي معين، بل لإنتاج شيء جديد ذي قيمة، ويتضمن العمل الإبداعي أو الابتكاري الذي يقود إلى اختراع شيء يخدم غرضا معينا، أو ابتكار شيء جديد في ميادين الأدب والفن والموسيقى، أو انتشاف علاقات جديدة أو الوصول إلى حل المشكلات.**(نوفل، 2008: 26)**

يركز التفكير الإبداعي على استخدام معلومات ومواد معروفة لإنتاج ما هو ممكن منها، وتنمية التصميمات القائمة ووجهات النظر الضرورية الأولية. **(عتوم، 2012: 19)**

وليس هناك اتفاق بين علماء النفس حول ما إذا كان التفكير عملية سلوكية ظاهرية، أم عملية معرفية داخلية، إذ يرى السلوكيون أن علم النفس يجب أن لا يتناول بالدراسة إلا السلوك الظاهر الذي يمكن قياسه، فالحالات والعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، ولذلك لا يمكن اعتبارها جزءا من علم النفس، لذا يجب أن تتقيد التعريفات النفسية بالسلوك الظاهر، أما أصاب المدرسة المعرفية فيرون أن السلوك ليس إلا تعبيرا عن التفكير الحر أو نتيجة له، ولذلك يجب أن تتقيد التعريفات النفسية بدقة بالاستجابات التي تدل على السلوك الذي يعبر عن التفكير والعمليات الداخلية. **(أبو جادو ونوفل، 2007: 31)**

ويحاول معظم علماء النفس الذين يدرسون التفكير التوفيق بين هاتين النظريتين، فيقولون أن التفكير عمليات معرفية داخلية نستدل عليها من السلوك الظاهر، والعمليات المعرفية يمكن أن يكون لها مكان في علم النفس إذا أمكن إحداث تنبؤات يمكن اختبارها، أي إذا أمكن ربطها بسلوك ظاهر للإنسان.

ويميز "**بول**" (Poul, 2000) بين مستويين للتفكير هما:

تفكير من مستوى أدنى: ويتضمن مهارات عدة: كاكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وبعض المهارات الدنيا في تصنيف "**بلوم**" (Bloom)، وتصنيف من مستوى أعلى أو مركب ويتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي، وتستخدم معايير أو محكات متعددة، وتؤسس معنى للموقف كما هو الحال في التفكير الناقد والإبداعي وما وراء المعرفي.

ويؤكد "**جروان**" (1999) أن مهارات التفكير تتكون من عدة مكونات بعضها خاص بمحتوى موضوع أو ماد، وبعضها استعدادات وعوامل شخصية كالاتجاهات والميول، وبعضها الآخر يمثل عمليات معرفية معقدة كحل المشكلات، أو عمليات أقل تعقيد كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال، أو عمليات توجيه وتحكم فوق معرفية. **(نوفل، 2008: 27)**

3-2- أنماط التفكير:

تشير مراجع التفكير إلى أن هناك العديد من أنماط أو أشكال التفكير، وتؤكد العديد من الدراسات التربوية والنفسية إلى تصنيفات عديدة للتفكير وفق أشكاله المتناظرة أو أنماطه ومنهجياته المتعددة، ومن تصنيفات أشكال التفكير تقسيمه إلى الأشكال الأولية والأشكال

المركبة أو الأشكال السطحية والعميقة، وبغض النظر عن أسلوب تصنيف التفكير فإنه سوف نستعرض أهم هذه الأنماط أو الأشكال دون التقيد بتصنيف محدد وهي كالتالي:

- **التفكير الحسي:** وهو من أبسط أشكال التفكير حيث يتعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سماعه فقط أي أن المثيرات الحسية يجب أن تكون مصاحبة لعملية التفكير، ويعتمد هذا النمط من التفكير على التآزر الحسي الحركي اتجاه المثيرات والمواقف مما يعطي هذا التآزر سيطرة على تفكير الفرد.
- **التفكير المادي:** ويعتمد هذا النمط من التفكير على القدرة في إبراز البيانات والوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر أو تدعيم سلوك معين، لذلك فإن الطفل يفكر ويتذكر ما هو مادي وواقعي فقط ولا يتفاعل مع المواقف التي تتطلب التفكير المجرد أو الافتراضات الغيبية. **(العتوم وآخرون، 2005: 210)**
- **التفكير المجرد:** وهو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء، والعلاقات بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعميم والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها.
- **التفكير المنطقي:** وهو التفكير الذي يمارسه عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس، ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره.
- **التفكير الاستقرائي:** وهو عملية استدلال عقلي تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات مستفيدة من الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة. **(سعيد،2008: 30- 31)**
- **التفكير التقاربي:** وهو ما يتطلب الوجهة التقاربية في حل المشكلات، ويتجه "**جيلفورد**" إلى تسمية التفكير المعرفي والتفكير الإنتاجي التقاربي، فالتفكير المعرفي يعتمد في جوهره على الحلول الانتقائية، أما التفكير الإنتاجي التقاربي فهو يعتمد على الحلول الإنتاجية **(محمد،2004، 254)**، وعليه فهذا النمط من التفكير يتطلب من الفرد السير وفق خطة منظمة تستند إلى قواعد محددة مسبقا لتؤدي إلى نتيجة محددة. **(العتوم، 2012: 220)**
- **التفكير التباعدي:** وهو التفكير الذي يتضمن إنتاج العديد من الحلول أو الاستنتاجات المختلفة دون تقييد لتفكير الفرد بقواعد محددة مسبقا. **(العتوم، 2004: 200)**

- **التفكير الاستنباطي:** وهو التفكير الذي يصل فيه الفرد إلى الحل معرفيا من خلال تحليل الموقف وإدراك العناصر المتضمنة فيه، وفهمه بصورة كلية معتمدا على الخبرات السابقة وقدراته الذاتية. **(سعيد،2008: 31)**
- **التفكير التحليلي:** ويقصد به تجزئة الموقف إلى أكبر عدد ممكن من العناصر، حيث يزودنا بفهم عناصر الموقف كل على حدى، ويهمل عملية التفاعل بين هذه العناصر ويركز على أوجه الاختلاف بين هذه العناصر أكثر من تركيزه على أوجه التشابه.
- **التفكير التركيبي:** ويقصد به تجميع عناصر الموقف سويا ومعرفة كيفية عملها من خلال التركيز على عملية التفاعل بين هذه العناصر، ويركز على أوجه التشابه بين هذه العناصر أكثر من تركيزه على أوجه الاختلاف. **(الريماوي وزملائه،2011: 320)**
- **التفكير المثالي:** يركز هذا النوع من التفكير على المستقبل والأهداف، ولذلك فإن وجهات النظر نحو الأشياء تكون واسعة، فيركز على وضع معايير مرتفعة لتحقيق ما يهمه ويفيده شخصيا واجتماعيا. **(الهويدي وجمل، 2003: 192-193)**

4-عناصر التفكير وأدواته:

يستخدم الفرد عند ممارسته لعملية التفكير العديد من العناصر والأدوات، والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

4-1- التصور "التخيل":

التصور هي صور الأشياء المادية التي تنطبع وتسجل في ذاكرة الفرد، حيث أن كل صورة حسية هي عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والاتساق وتتميز بعمومية مبدأ من خلال انتظامها الزمني والمكاني وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة، والتصور قد يكون صورة مركبة ومعقدة تتكون في مستوى ما من مستويات تطور المخطط الأولي أو الهيكلي، وهي أسهل للتناول والاستخدام والمعالجة.

إن تخيل الصور التي تحتوي على التجارب الشخصية حول موضوع معين أو أشخاص أو مشاهدة هي أداة من أدوات التفكير التي يعتمد الفرد إلى استخدامها في توليد صور تخيلية ترمز إلى مواضيع معينة. (**نوفل،2008: 28**)

4-2- المفاهيم:

العالم من حولنا زاخر بالأشياء المختلفة التي قد تتشابه مع أخرى في بعض الخصاص وتختلف عنها في خصائص أخرى، ولا يستطيع الفرد أن يستجيب لكل هذه الأشياء الكثيرة باعتبار أن كلا منها شيء مستقل عن غيره من الأشياء، لذلك يميل إلى تصنيف الأشياء المتشابهة وتجميعها كمفهوم معين ويستجيب لها استجابة واحدة معينة (**الطيب،2006: 31**)، ويتم تعلمنا للمفاهيم عن طريق عمليتي التجريد والتعميم، فالتجريد يعني استخلاص السمات الأساسية المشتركة بين أفراده فئة من الموضوعات أو المنبهات الخارجية وتحديد مضمون هذه السمات في شكل مفاهيم يحددها الشخص لفظيا، أما التعميم فهو عبارة عن تطبيق هذه الصفات المشتركة على مفردات أخرى قد تكون ماثلة أو غير ماثلة أمام المرء. (**ملحم،2006: 234**)

والمفاهيم التي يتعلمها الطفل في أول الأمر هي المفاهيم المرئية أو المشاهدة، وهي المفاهيم المتعلقة بالأشياء المحسوسة، وتكون هذه المفاهيم مركزة حول ذاته، أي التي تدور حول الأشياء التي تشبع حاجاته ورغباته الشخصية. (**الطيب،2006: 31**)

4-3- اللغة:

اللغة هي وسيلة التخاطب وأداة التفكير، وهي تلك الاتساق أو النظم الاصطلاحية التي تشتمل على مجموعة من الرموز المعرفية التي تمكن الإنسان من التعبير عن خبراته ومعارفه وهي وسيلة التخاطب التبادلي بين الأفراد في المجتمع الواحد من خلال تعبيرات منطوقة أو مكتوبة (**ملحم،2006: 235**)، والطفل عندما يبدأ في تعلم اللغة فإنه يتكلم كلمات ترمز إلى مفاهيم ويستطيع حينئذ أن يتناول المفاهيم في تفكيره بطريقة رمزية أي باستخدام الكلمات التي ترمز إليها، وتساعد اللغة الطفل على تعلم مفاهيم جديدة وبذلك يزداد محصوله اللغوي والمفهومي، وهذا لاشك يزيد من قدرته على التفكير وحل المشكلات. ولوجود هذه العلاقة الكبيرة بين اللغة والتفكير، فإن علماء النفس ذهبوا إلى القول بأن التفكير كلام باطن، ويمكنك أن تحلل عملية تفكيرك في أي أمر ما، وعندئذ فإنك سوف تلاحظ كأنك تكلم نفسك أثناء التفكير، ومما يوضح العلاقة الكبيرة بين اللغة والتفكير ما بينته بعض الدراسات من أن اللغة السائدة في مجتمع ما تؤثر في طريقة تفكيره (**الطيب،2006: 31- 32**)

4-4- الرموز والإشارات:

هي أسماء مقررة تعرف بها الأشياء والظواهر والعمليات كأسماء الأشياء والأرقام، إن الرمز طريقة اصطنعها الإنسان لتحل إشارة ما محل حدث أو واقعة وتستخدم الرموز في عملية تكوين المفاهيم. والرموز والإشارات تمثلان وتساندان البدائل للمواضيع والتجارب والنشاطات الحقيقية، ومن الأمثلة على الرموز: إشارات المرور وإشارات سكة الحديد وأجراس المدرسة، وهي أشكال تعبر عن أدوات تستخدم في تحفيز التفكير وإثارته، وتدفعنا إلى التفكير والتصرف بطريقة معينة، وإنها مثيرات توجه التفكير بطريقة أو بأخرى. (**أبو جادو ونوفل، 2007: 38**)

4-5- النشاطات العضلية:

يؤدي التفكير في كثير من الحالات إلى تحريك مجموعة من عضلات الجسم، فمثلا عندما تفكر في كلمة معينة تلاحظ وجود استجابات عضلية بسيطة، تشبه إلى حد كبير الحركات التي يحدثها الفرد عندما ينطق بصوت مرتفع، وفي هذا المجال يؤكد "**مانجل**" أن الدراسات أشارت إلى وجود علاقة وطيدة ما بين التفكير والأنشطة العضلية للشخص الذي يفكر، فكلها انغمس

في التفكير زادت التقلصات العضلية، والعكس صحيح أي عندما لا يعمل الشخص عقله بالتفكير يكون هناك استرخاء عضلي.

إن التفكير بطريقة أو بأخرى يقدم أدلة لتدخل الحركات الأولية لمجموعة عضلاتنا، فالأنشطة العضلية التي يقوم بها الفرد تسمح له بالتوجه نحو التفكير في شيء ما يقوم به. **(نوفل،2008: 29)**

5-التفكير وعلاقته ببعض الأنشطة العقلية المعرفية:

5-1-التفكير وعلاقته بالذكاء:

ذهب بعض العلماء إلى الربط بين التفكير والذكاء، وأصبح يعرف التفكير على أنه العملية الظاهرة للذكاء الموروث. ويقول "**دي بونو**" أن الذكاء والتفكير أمران أساسيان للعملية التربوية، فالذكاء هو مسألة وراثية تعتمد على الجينات أو البيئة المبكرة، أو على مزيج من الاثنين معا، أما التفكير فهو المهارة العاملة التي يمارس الذكاء من خلالها أنشطته على الخبرة، وهذه العلاقة الصحيحة بين الذكاء والتفكير (**الطيب، 2006: 28**) ثم أن التفكير يختلف عن الذكاء من حيث أنه وظيفة عقلية يمكن التدريب وتوجيه الفرد فيها. (**محمد،2004: 488**)

ولقد افترض "**دي بونو**" أنه ليس بالضرورة أن يكون الأذكياء مفكرين مهرة، فالعديد من ذوي الذكاء المرتفع لديهم قدرات متواضعة في التفكير، كما أنه يشير إلى أن المستوى الذكائي المرتفع ممكن أن يتحالف مع مهارة عالية في التفكير ولكن ذلك ليس ضروريا، فيمكن أن يكون هناك مستوى متوسط من الذكاء مرتفع أو متحالف مع المهارة العالية أو درجة مهارة عالية في التفكير.

ويشير "**هارتلي**" (Hartley,1998) إلى أن الذكاء ظل إلى وقت قريب يقاس من خلال ما يسمى بالتفكير التقاربي، لأن المتصور من المفحوص الوصول إلى إجابة صحيحة. (**الطيب، 2006: ص28**)

5-2-التفكير وعلاقته بالإدراك:

يشير "**دي بونو**" إلى أن تعليم التفكير ليس هو تعليم المنطق بل هو تعليم الإدراك، حيث كان المدخل التقليدي يركز في تعليمه للتفكير على تعليم المنطق، والمنطق في مكانه الملائم أداة للإدراك، ولعل أكثر ما تكون أهميته في المناقشات الميتافيزيقية التي تتطلب الكلمات والمفاهيم، ويقع دور المنطق في إيضاح ما يستتر في المفاهيم المستخدمة والكشف عن التناقضات، كما أن التفكير في مجمله يجمع بين الإدراك والمنطق، والذي يعني استقصاء الوقائع الحقيقة، فالتفكير هو تعليم الإدراك وأداتنا في ذلك هي المنطق. (**الطيب،2006: 29**)

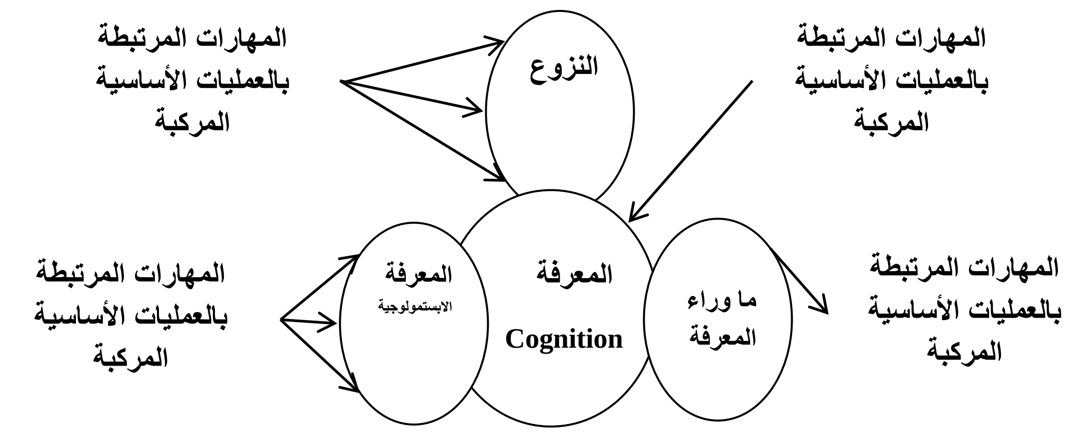
5-3- التفكير وعلاقته بالمعرفة وما وراء المعرفة:

التفكير هو العملية التي نظم فيها العقل خبراته بطريقة جديدة من خلال الأنشطة العقلية أو فعل عقلي تكتسب به المعرفة، ورغم أن المعرفة تشير إلى الطرق المتعددة التي تعرف بها الأشياء مثل الإدراك والاستدلال والحدس إلا أنها تعتبر كذلك إحدى مهارات التفكير الرئيسية تبعا لتصنيف "**بلوم**" وزملائه إن لم تكن أرقى مهارات التفكير.

بينما ينظر إلى مهارات التفكير الميتامعرفية بوصفها مكونا هاما في تدريس مهارات التفكير العليا المركبة، ويرى بعض الباحثين أن المهارات الميتامعرفية تمثل عوامل مهمة في تنمية مهارات الأفراد في موضوعات بعينها، ولعل من أهم خصائص الميتامعرفية أنها تتضمن وعيا بعمليات التفكير ذاتها وإجراءاتها النوعية وأكثر وعيا أيضا بذات المفكر.

وللتفكير المعرفي بعدان رئيسيان، الأول موجه نحو الأداء ويتصل بمتابعة الأداء الفعلي لمهارة، أما الثاني فهو استراتيجي ويتضمن استخدام مهارة معينة في ظروف معينة، والوعي بالحصول على عائد مفصل وكاف من تنفيذ أي استراتيجية. **(يونس، 1997: 13)**

وتقدم "**باربرا بريسسن**" Barbara Pressisen تصورا للعلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة والتفكير على النحو التالي:

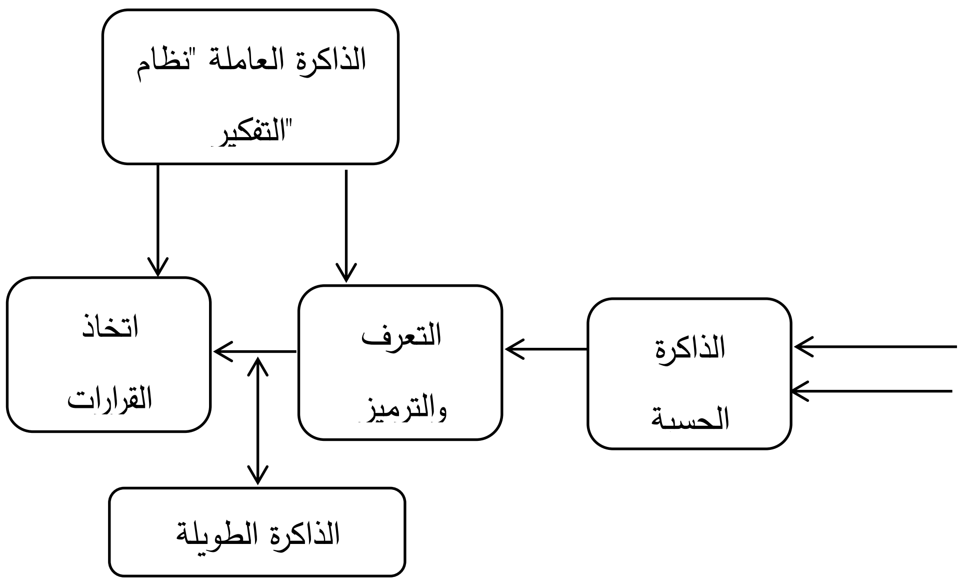


الشكل (6) يوضح العلاقة بين المعرفة وما وراء المعرفة والتفكير

(الطيب، 2006: 30)

5-4- التفكير وعلاقته بالذاكرة:

تعد العلاقة بين التفكير والذاكرة وثيقة الصلة لدرجة يصعب فيها التمييز بينهما خلال الحديث عن النظام المعرفي في معالجة المعلومات، فالذاكرة والخبرات السابقة من الخبرات المؤثرة في قدرة الفرد على التعامل مع مثيرات البيئة ومعالجتها وفهمها. وفي نظام معالجة المعلومات فإن معالجة المعلومات عادة ما تتم في الذاكرة العامة حيث تصل المعلومات الحسية القادمة من الحواس والذاكرة الحسية ليتم تفسيرها واعطائها معانيها من خلال ما يعرف بعملية ترميز المعلومات، وبذلك فإن عمل الذاكرة العامة ووظيفتها هي بحد ذاتها عملية تفكيرية تهدف إلى محاولة تحليل وتفسير المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة ليعطي المثيرات البيئية معنى ودلالة، ويمكن تلخيص العلاقة بين التفكير والذاكرة وفي الشكل التالي:



شكل(7): يوضح العلاقة بين التفكير والذاكرة

(العتوم،2012: 227)

5-5- التفكير وعلاقته بالتعلم والتذكر:

يشير "**فؤاد عبد اللطيف أبو حطب**" (1986) إلى أنه يمكن التمييز بين الثلاث عمليات (التفكير –التعلم –التفكر) من خلال محك متصل هو (الجدة– المألوفية) للفجوة المعلوماتية Information-Gap، فالتفكير يعتمد على جدة المشكلة حيث يستخدم الفرد استراتيجيات أو أساليب في مجابهته لتلك المشكلات، أما التعلم فإنه يتضمن تكرارا لعرض المعلومات حيث تزداد خبرة الفرد من خلال التدريب في التعامل مع نفس السياق المعلوماتي وبذلك تتحول الاستراتيجيات المميزة لعملية التفكير إلى مهارات ترتكز على استراتيجيات التفكير السابقة لها وتؤثر فيها.

ويختلف التفكير عن التذكر في أن الأخير هو العملية التي يتم عن طريقها استرجاع الخبرات السابقة، أما التفكير فإنه يذهب إلى أبعد من مجرد استرجاع هذه الخبرات إذ أنه يعيد تنظيم هذه الخبرات في كل جديد ليناسب الموقف الذي يواجهه الكائن الحي. **(الطيب، 2006، 30)**

6-النظريات المفسرة للتفكير:

لقد تعددت النظريات التي تناولت دراسة وتحليل وتفسير التفكير ومن بين النظريات نجد النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية والنظرية الجشطلتية.

6-1- النظرية السلوكية:

تفسر المدرسة السلوكية التفكير تفسيرا موضوعيا معتمدا على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة فكل سلوك يمكن تفسيره على أساس الرابط بين مثير معين واستجابة معينة، إلا أن التفكير لا تبدو العلاقة فيه بين المثير والاستجابة بصورة واضحة كأي مظهر سلوكي، لذلك لجأ السلوكيون إلى افتراض متغيرات وسيطة بين المثير والاستجابة يمكن توضيحها بالرموز التالية:

$$S \longrightarrow r \longrightarrow s \longrightarrow R$$

فالمثير الأصلي S ينبه أعضاء الاستقبال التي تستثير عمليات رمزية ذات طبيعة عصبية، تلك العمليات r...s الرمزية الداخلية تؤدي في عمليات رمزية أخرى، وهكذا تصدر الاستجابة النهائية R أي الاستجابة الواضحة، وقد أدخلت تعديلات وإضافات على تلك النظرية بحيث أكدت وجود عمليات رمزية داخلية أفقية، وعمليات أخرى رأسية على مستويات مختلفة من التعقيد. **(الطيب،2006: 23)**

6-2- النظرية المعرفية:

ترى النظرية المعرفية أن التفكير هو سلسلة من النشاطات المعرفية غير المرئية التي تسير وفق نظام محدد، ويلعب الدماغ دورا مباشرا في تنظيمها، بحيث تنمو وتتطور مع نمو الفرد معرفيا وفق عوامل الخبرة والنضج. وتبلور موقف النظرية المعرفية من خلال دراسة الأسس الفسيولوجية للمعرفة، واتجاه معالجة المعلومات ونظرية بياجيه.

6-2-1- الاتجاه الفسيولوجي:

حاول هذا الاتجاه ربط سلوك الإنسان مع ما يجري داخل الجسم من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والغدد والحواس وغيرها، كما أن محاولة التفكير تتطلب فهم ما يجري داخل الدماغ بدلا من التركيز على محاولة فهمها كعملية معرفية مجردة، لذلك فإن دراسة التفكير تتطلب التعرف على مناطق الإدراك، الانتباه، الحواس، اللغة، الذاكرة، والتعلم، وغيرها

والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية، ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء حتى يحدث التفكير. **(العتوم،2012: 225)**

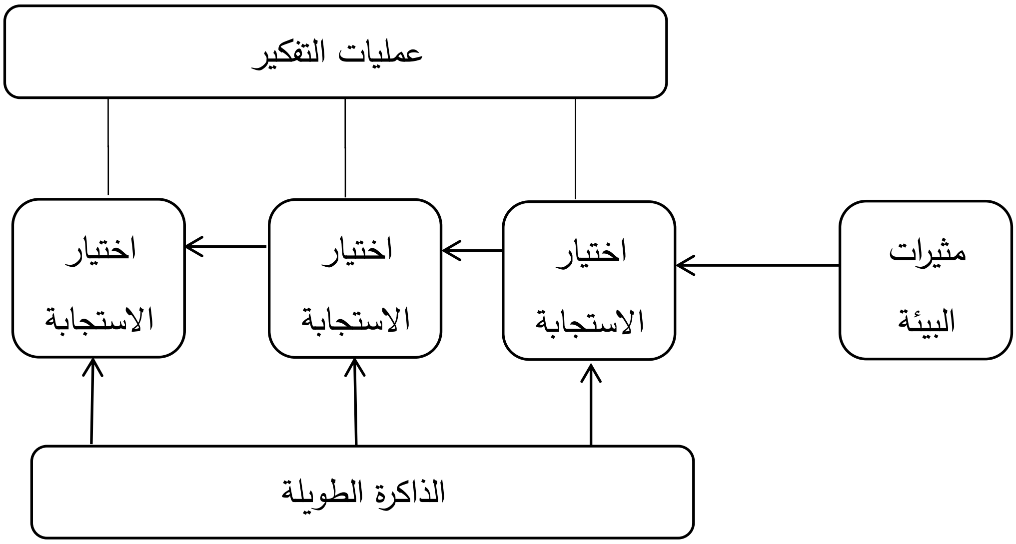
6-2-2- نظرية بياجيه في النمو المعرفي:

يرى "**بياجيه**" أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير هما التنظيم والتكيف، أي أن وظيفة التنظيم تتمثل في ترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية أما التكيف فهو يشير إلى التلاؤم مع البيئة الخارجية من خلال عمليتي التمثل والمواءمة. **(العتوم،2012: 226)**، كما يرى "**بياجيه**" أن عملية التفكير تنمو وتتطور من مرحلة إلى أخرى وهذا وفق أربع مراحل مختلفة والتي تتمثل في: مرحلة الحس-حركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المادية، مرحلة التفكير المجرد **(غنيم،2005: 21- 23)**.

6-2-3- اتجاه معالجة المعلومات:

تقوم هذه النظرية على أساس تكميم المعلومات الواردة للفرد وكيفية معالجتها وهي داخل الذهن، ويرى "**شانون**" أن هناك ارتباط عكسي بين المعلومات المقدمة للفرد وبين مفهوم عدم التأكد، وكذلك يرى أن كفاءة الفرد في استقبال معلومة ما لا يعتمد فحسب على المعلومة أو المنبه المقدم له في نفس اللحظة ولكنه يعتمد أيضا على جميع البدائل الخاصة بهذا المنبه والتي لا تكون مقدمة للفرد في اللحظة الراهنة. **(الطيب،2006: 26)**

ويفترض اتجاه معالجة المعلومات أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية الحسية القادمة من البيئة الخارجية كالكشف عن المثيرات، التعرف عليها، واختيار الاستجابة المناسبة، والشكل التالي يوضح اتجاه معالجة المعلومات والتفكير



الشكل(8): يوضح اتجاه معالجة المعلومات والتفكير

(العتوم،2012: 225)

3-6- النظرية الجشطلتية:

أشار "**كوهلر**" إلى أهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر حيث اعتبر أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء، وترى هذه النظرية أن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية من خلال النظرة الكلية للموقف وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف مما أدى إلى تحديد ما يعرف بالتعلم بالتبصر الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل. **(العتوم، 2012: 226)**

7- العوامل المؤثرة في تعليم التفكير:

نظرا لأهمية موضوع التفكير، فقد زخر الأدب التربوي بالكثير من الحديث حول العوامل التي تؤثر في تعليم التفكير، سواء كان ذلك تأثير إيجابي أم سلبي، ونظرا لأهمية هذه العوامل فسوف نتعرض فيمايلي لأهمها:

7-1- العوامل ذات العلاقة بالمعلم:

هناك العديد من العوامل ذات العلاقة بالمعلم التي يمكن أن تؤدي إلى نجاح عملية تعليم التفكير، من بينها قدرة المعلم على الاستماع للطلبة، واحترام التنوع في أفكارهم، وانفتاحهم على الخبرات الجديدة والقدرة على تشجيع روح المنافسة، والتعبير بالإضافة إلى الاتجاهات الإيجابية المتمثلة في تقبل أفكار الطلبة، وإعطائهم وقتا كافيا للتفكير، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الإيجابية.

7-2- العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية والصفية:

تلعب البيئة الصفية دورا مهما في تعليم التفكير، لذا فإن العمل على توفير العوامل البيئية يمكن أن يسهم في توفير جو ملائم لتعليم التفكير، كما هو الحال بالنسبة لطبيعة المناخ الصافي السائد بين مختلف أطراف العملية التعليمية- التعلمية، ومدى شيوع العلاقات الإنسانية سواء بين الطلبة والمعلمين، أو بين الطلبة أنفسهم، أو تلك القائمة مع المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، كما تلعب المجالس المدرسية الفاعلة في المدرسة دورا مهما في تعليم التفكير من خلال قيامها بالأنشطة المختلفة التي تتضمن تفعيل عمليات التفكير والمشاركة وحل المشكلات. أما المناخ الصفي وتقبل الطلبة وشيوع العلاقات الدافئة القائمة على الفهم، والتسامح فتلعب هي الأخرى دورا مهما في نجاح عملية تعليم التفكير.

7-3-ملاءمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير:

أن العمل على توفير مجموعة من المعطيات الحسية التي يمكن أن تتحدى دماغ المتعلم تعمل بلا شك على زيادة الشجيرات العصبية في الدماغ وبالتالي توفر تعلما أفضل، ويمكن أن يسهم في ذلك اختيار الأنشطة التعليمية-التعلمية الملائمة لمستوى قدرات الطلبة واستعداداتهم وخبراتهم، فضلا عن أهمية أن ترتبط الأنشطة بالمناهج المقررة، ووضوح أهداف المهارة. **(أبو جادو ونوفل، 2007: 40)**

ثالثا: أنماط التعلم والتفكير

لقد اهتم الباحثون والعلماء بدراسة النصفين الكرويين للدماغ وكذلك ما يعرف بالسيادة النصفية للدماغ، من أجل معرفة أنماط التعلم والتفكير لدى الفرد، فمن خلال معرفة النمط السائد لدى الفرد نستطيع التعرف على نوع نمط التعلم والتفكير لديه هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن معرفة نمط التعلم والتفكير تساعدنا في معرفة الطريقة المناسبة لتعزيز قدرات التفكير والتعلم لدى الفرد.

1- تعريف أنماط التعلم والتفكير:

من بين التعريفات المقدمة لأنماط التعلم والتفكير يمكن ذكر التعريفات التالية:

تعرف أنماط التعلم والتفكير بأنها استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن أو كلاهما معا. **(الشهري،2009: 363)**

يعرف "**دورانس**" وآخرون 1978 أنماط التعلم والتفكير على أنها قدرة الفرد على استخدام أحد النصفي المخ الأيمن أو الأيسر أو كلاهما في العملية المعرفية.

ويعرفها "**ستيرنبرغ**" 1977 أنها الطرقة التي يفضلها الفرد عندما يستعمل واحدة وقابليته ويعبر عنها.

كما عرفها "**هاريسون**" و"**بارهسون**" بأنها مجموعة الطرائق الفكرية والتعليمية التي يعتمد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجه من مشكلات ومواقف. **(يحي قاسم،2011: 123)**

من خلال استقرائنا للتعريفات السابقة لأنماط التعلم والتفكير يتضح لنا أن أنماط التعلم والتفكير هي عبارة عن الطريقة التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات والتي تعتمد أساسا على نوع النصف الكروي السائد عند الفرد.

2- نظرة عامة على الدماغ:

يمثل الدماغ أكبر عضو عصبي في الجسم ويملأ فراغ الجمجمة، ويتركب من خلايا عصبية كثيرة الفروع، وألياف عصبية يرتبط بعضها ببعض بواسطة نسيج ضام من نوع خاص. (**إبراهيم،2007: 17**) وهو كتلة رخوة رمادية اللون من الخارج وبيضاء من الداخل، محمية داخل الجمجمة بعدة طبقات متتالية عظمية صلبة وليفية ثم لينة هلامية (**حمدان،1968: 7**) يمكن تقسيم المخ إلى ثلاث مناطق رئيسة وهي: المخ الأمامي، المخ المتوسط، والمخ الخلفي. هذه التسميات لا تمثل مواقع أو مناطق مستقلة ومحددة لدى البالغ أو الطفل، وإنما جاءت من التراتيب الطبيعية لهذه الأجزاء في الجهاز العصبي للجنين خلال مراحل نموه، فالمخ الأمامي هو الجزء الخلفي في أقصى الرقبة الأمام تجاه ما سيصبح الوجه، والمخ الأوسط في الترتيب أو الصف التالي، والمخ الخلفي في أقصى الرقبة بعد المخ الأمامي قرب مؤخرة الرقبة.

ومن خلال النمو فإن اتجاه التغير النسبي يتمثل في أن المخ الأمامي يشكل غطاء لكل من المخ الأوسط والمخ الخلفي، ومن المثير أن النمو قبل الميلاد للمخ الإنساني داخل كل منها "الأمامي، المتوسط، الخلفي" يعكس تطورا نمائيا للمخ ككل وبصورة أكثر تحديدا فإن المخ الخلفي باعتباره أول جزء من المخ يتطور نمائيا قبل الولادة، فهو يعتبر أو أجزاء المخ اكتمالا في النمو، أما المخ الأوسط الذي يتطور نمائيا بعد المخ الخلفي يبدأ في التطور النمائي ثم يليه المخ الأمامي الذي يعتبر آخر أجزاء المخ تتطورا نمائيا قبل الولادة، وبذلك يعد أحدث إضافة إلى المكونات الأساسية للمخ ومن ناحية أخرى وعبر المراحل النمائية التي تعقب الولادة تتناقص نسبة وزن المخ إلى الجسم، فنسبة المخ إلى الجسم عند الولادة تكون كبيرة جدا إذا ما قورنت بنسبة وزن المخ إلى الجسم عند البالغ، وابتداء من الطفولة في اتجاه البلوغ تبدأ مراكز المخ في النمو والتعقيد والتنظيم، وتزداد شبكة الألياف العصبية تعقيدا وتتمايز تنظيميا، ومع تزايد النمو الفردي تتزايد درجة تعقيد الأعصاب بالتوازن مع التطور النمائي للمخ ولكن مع ثبات نسبة وزن المخ إلى وزن الجسم وعبر التطور النمائي للفرد تزيد نسبة وزن المخ. (**الزيات،1998: 80**)

ويهتم علماء النفس المعرفي وعلماء الأعصاب بهذه النزعات النمائية التطورية التي تتمثل في تزايد درجة تعقيد أعصاب المخ التي تفوق في أهميتها تزايد نسبة وزن المخ إلى وزن الجسم أو حتى تعاقب نمو تراكيب المخ، ويرتكز اهتمام علماء النفس المعرفي في كيف أن التطور

النمائي للمخ الإنساني يؤدي إلى تزايد القدرة والممارسة الإرادية للتحكم في السلوك وضبطه وتكامله واشتقاق بدائل تتلاءم مع طبيعة المواقف وخصائصها. وفيما يلي شرح لمكونات المخ:

2-1- المخ الأمامي:

ويشكل معظم الدماغ ويتكون سطحه من مادة سنجابية يتراوح سمكها بين 2- 4 مم تسمى بالقشرة المخية والتي تحتوي على بلايين من الخلايا العصبية، ويشمل المخ الأمامي القشرة المخية والنصفين الكرويين ومركز النشاط القاعدي والنظام الحشوي والمهاد وتحت المهاد.

فالقشرة المخية هي الطبقة الخارجية للنصفين الكرويين وتلعب دورا حيويا في تفكيرنا وكافة العمليات العقلية الأخرى، ويمثل المركز القاعدي تجمعات للنيرونات أو الأعصاب المسؤولة عن وظائف الحركة، أما النظام الحشوي فهو مهم للانفعال أو العاطفة والدافعية والذاكرة والتعلم، هذا الجهاز يمكننا أن نكون أكثر قدرة على تكييف سلوكنا بمرونة كافية للاستجابة لأية تغيرات بيئية. في حين نجد أن المهاد هو العضو الذي يقع في مركز المخ عند مستوى العينين تقريبا ويقوم المهاد بحفض المعلومات الحاسية الواردة عبر مجموعة من الأعصاب التي تسقط في منطقة ملائمة من القشرة المخية وهو أيضا مسؤول عن ضبط والتحكم في عمليتي النوم واليقظة، بالإضافة نجد أن تحت المهاد يقع عند قاعدة المخ الأمامي أو أدنى المهاد ويتصل بالغدة النخامية ويستمد أهميته من التحكم في ضبط العديد من الوظائف الجسمية. **(بن فليس، 2009: 33- 34)**

2-2- المخ الأوسط:

يمثل المخ الأوسط أهمية خاصة بالنسبة لغير الثديات عنه بالنسبة للثديات، حيث أنه بالنسبة لغير الثديات يشكل المصدر الرئيسي للتحكم في المعلومات البصرية والسمعية، أما بالنسبة للثديات فهذه الوظائف تخضع لتحكم وسيطرة المخ الأمامي، وحتى في الثديات يساعد المخ الأوسط في التحكم في حركة العين والتآزر أو التوازن فلا غنى لكل من التنشيط الشبكي الذي يسمى أيضا شبكة المعلومات من النيرونات العصبية الضرورية لتنظيم وضبط الشعور أو الوعي مثل النوم والاستثارة وحتى الانتباه، كما تقف خلف العديد من الوظائف الحيوية مثل: ضربات القلب والتنفس، والواقع أن نظام التنشيط الشبكي يمتد إلى المخ الخلفي وكلا نظام التنشيط الشبكي والتلاموس ضروريان لشعورنا ووعينا والمحافظة على حياتنا وانتظامها، وكل

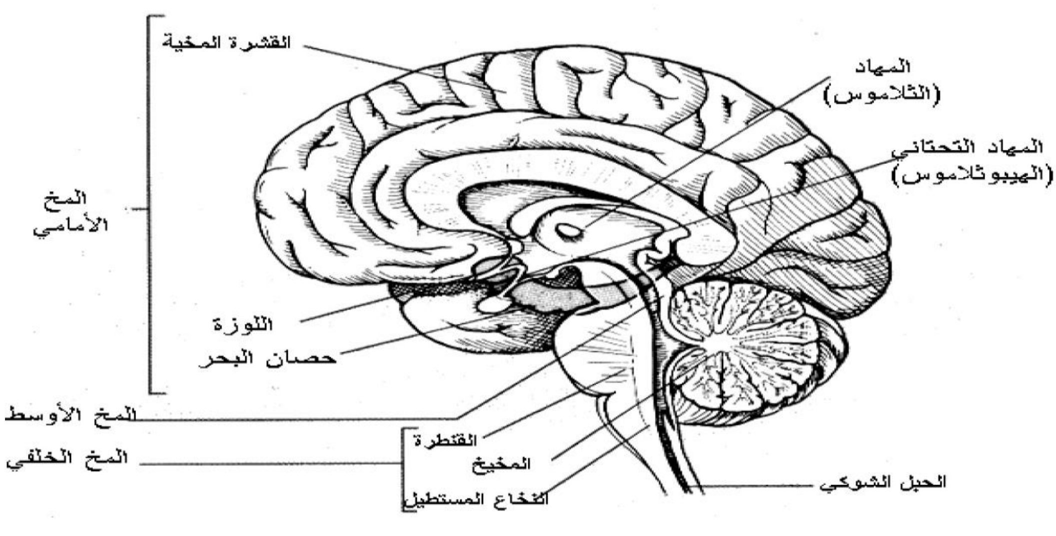
من الهيبوتلاموس والمخ الأوسط والمخ الخلفي تشكل جذع المخ والتي تصل المخ الأمامي بالحبل الشوكي وعلى هذا يحدد الأطباء موت المخ اعتمادا على وظيفة جذع المخ.**(الزيات،1998: 88 -89)**

2-3- المخ الخلفي:

يتكون المخ الخلفي من النخاع المستطيل وقنطرة كتلة الألياف العصبية الدماغية والمخيخ، والنخاع المستطيل هو تكوين أو تركيب أمامي مستطيل ممتد يقع عند نقطة تلاقي أو دخول الحبل الشوكي الجمجمة إلى المخ، والنخاع المستطيل الذي يحتوي على التنشيط الشبكي يساعد على بقائها أحياء، فهو يتحكم في نشاط القلب ويتحكم كلية في التنفس والبلع والهضم والنخاع أيضا هو المنطقة التي تعبر عندها الأعصاب من الجانب الأيمن إلى الجانب الأيسر من المخ ومن الجانب الأيسر إلى الجانب الأيمن منه.

والقنطرة تحتوي على ألياف عصبية تمرر الإشارات من أحد أجزاء أو مكونات المخ إلى آخر، والنخاع يحتوي أيضا على جزء من جهاز التنشيط الشبكي الذي يتخلل كل من الوجه والرأس والمخيخ وهو يتحكم في توازن الجسم وحركة العضلات بالإضافة إلى بعض المظاهر والخصائص المتعلقة بالذاكرة مستخدما اجراء يرتكب بحركة الجسم. **(بن فليس،2009: 36)**

الشكل التالي يوضح الأقسام الثلاثة للدماغ



الشكل(9): يوضح كل من المخ الأمامي، المخ المتوسط، والمخ الخلفي

3- النصفين الكرويين للدماغ:

يعتبر المخ أكبر وأهم جزء عصبي في الجهاز العصبي، فإذا نظرنا إلى المخ من الأعلى نرى بأنه ينقسم إلى قسمين متماثلين تقريبا يسميان بالنصفين الكرويين "النصف الكروي الأيمن، والنصف الكروي الأيسر" والذين يتميزان بوجود تلافيف على سطحهما تزيد مساحتها السطحية وتتكون من مادة سنجابية كما هو الحال في المخ.

ويقسم كل نصف من الكرة المخية أخدود كبير يبدأ من القمة وحول المنتصف تقريبا، ويتجه متقوسا إلى الأمام ويسمى أخدود رونادو أو الأخدود المركزي، وهناك أخدود آخر يبدأ من الجهة الأمامية لقاعدة النصف المخي ويسير إلى أعلى متجها إلى الخلف ويسمى شق سلفياس أو الأخدود الجانبي.

وتستخدم الأخاديد كمعالم لتقسيم نصفي المخ إلى عدة أجزاء تسمى الفصوص وهي: الفص الجبهي في الأمام والفص القفوي في الخلف والفص الجداري في الأعلى والفص الصدغي في الأسفل. وهذه الفصوص متماثلة في نصفي المخ ويفصل أخدود رونالدو بين الفصين الجبهي والجداري، ويفصل أخدود سلفياس الفص الصدغي عن الفصين الجبهي والجداري، وهناك أخدود غير ظاهر يفصل بين الفص الجداري والفص القفوي. **(معمرية،2009: 5- 6)**

وفيما يلي عرض موجز لهذه الفصوص:

3-1-الفص الجبهي:

وهو الجزء الأكثر نموا في الانسان منه في سائر الكائنات الحية الأخرى، وهو مركز الوظائف العليا كالتدليل المنطقي والتقدير ورسم الخطط، كذلك الشعور بالألم وبعض الأحاسيس وتلك الأمور المهمة التي نطلق عليها لفظ العواطف وهي تنشأ في الغلب في بعض أجزاء الفص الجبهي وهي تتعلق طبعا بصورة ما بإدراك وزن بعض المؤثرات الخارجية المعينة التي نسميها الأحاسيس وذلك لأن الفص الجبهي يستقبل مسارات كثيرة من المهاد.

أما الجزء الخلفي من الفص الجبهي فإنه يختص بالحركة الارادية إذ أن منطقة معينة من قشرة المخ فيه تحوي الخلايا العصبية التي تصدر منها السيالات الباعثة لذلك اللون من ألوان الحركة.

3-2- الفص الجداري:

يختص الفص الجداري بصفة رئيسية بما يمكن تسميته بالإحساس غير المخصص على سبيل المقابلة للسيالات الحسية التي تنتقل إلى المخ من أعضاء الحس الخاصة بالسمع والابصار، وذلك لأن مجموعات كبيرة من المسارات العصبية تصدر من المهاد وتنتهي في الفصين الجداريين حاملة إليهما سيالات عصبية انتقلت أولا من الحبل الشوكي بطريق التتابع، كما هو الحال في الإحساس بواسطة اللمس والاحساس بالوضع وبعض عناصر الإحساس بالألم والإحساس بالتغيرات في درجة الحرارة. **(عوض،1999: 67- 69)**

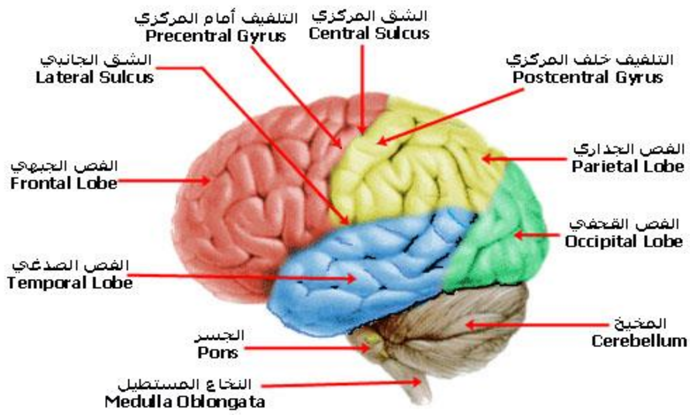
3-3- الفص الصدغي:

يقع الفص الصدغي قرب الأذنين ويؤديان دور الأذن الموسيقية التي تختص بارتفاع الأصوات وكثافتها، وتكشف معاني الكلمات، يتولى الفص الصدغي عملية تخزين الذكريات الحديثة ونقلها إلى الذاكرة. **(دوبرواز،2015، 24)**

3-4- الفص القفوي:

يختص باستقبال السيالات البصرية وتقديرها، وتقويمها، وإدراكها، وتخزينها. **(عبد الهادي،1997: 26)**

والشكل التالي يوضح فصوص الدماغ



الشكل(10): يوضح فصوص الدماغ وتلافيفها

4- وظائف النصفين الكرويين:

إذا كان نصفا المخ متماثلان في التركيب والتشريح إلا أنهما ليسا متماثلين في الوظائف، ذلك أن نظرتنا إلى الإمكانيات المتوفرة لاستعمال الأيدي، تجعلنا نعتقد في عدم التماثل الوظيفي بين نصفي المخ. فهناك القليل من الناس في استطاعتهم استخدام كلتا ايديهم بنفس السهولة والمهارة وأداء الأعمال. أما معظم الناس فإنهم يفضلون استخدام احدى أيديهم على الأخرى في أداء العديد من المهام، ويستخدم العلماء هذه الحقائق من أجل معرفة الكثير عن تنظيم الوظائف العقلية العليا في مخ الانسان، ففي الأشخاص الذين تسود لديهم اليد اليمنى، غالبا ما يكون نصف المخ الذي يتحكم في هذه اليد السائدة هو نفسه نصف المخ الذي يتحكم في وظيفة الكلام، وعلى ذلك فإن الفروق في امكان استخدام اليدين إن هي إلا انعكاس لعدم التماثل الموجود أصلا في وظائف كل من نصفي المخ. وقد تجمعت أدلة عديدة لدى العلماء منذ الستينات من القرن العشرين تبين أنه على الرغم من تماثل نصفي المخ تشريحيا إلا أنهما ليسا متماثلين في تنظيمهما وفي القدرات الوظيفية لكل منهما.

ومن أقدم الملاحظات وأكثرها دلالة على عدم التماثل الوظيفي بين نصفي المخ، تلك التي جاءتنا من تفحص سلوك الأفراد الذين لحقت بهم إصابات في المخ، وهذه الملاحظات تعرف بكونها عيادية، إذ أنها كانت نتيجة لدراسة سلوك بعض المرضى المصابين بتلف في المخ.

ويعتبر اكتشاف وجود علاقة بين الإصابة في النصف الأيسر للمخ وفقدان القدرة على النطق السليم أولى المعلومات عن التباين بين وظائف نصفي المخ، كما وجدت أدلة أخرى على عدم التماثل بين كل من نصفي المخ تم الكشف عنه بالفعل. فعلى العكس من أولئك الذين يعانون من صعوبات في وظيفة الكلام بسبب إصابات لحقت بالنصف الأيسر من أمخاخهم، نجد المرضى الذين لحقت بهم إصابات معينة في النصف الأيمن للمخ أدى إلى ظهور اضطرابات في الادراك وفي الانتباه. **(معمرية،2009: 7- 8)**

ويمكن تحديد وظائف نصفي الكرة المخية فيما يلي:

4-1- نصف الكرة الأيسر:

ويطلق عليه أحيانا نصف الكرة المهيمن قديما سمي بنصف الكرة الارسطالي نسبة إلى ارسطوا وعلم المنطق وتشترك أساسا في الوظائف التحليلية، الوظيفة اللفظية، عمليات الادراك المتتالية كالكتابة واللغة والكلام، وكذلك فإن نصف الكرة الشمالي يعتمد كنمط ادراكي على المنطق الرقمي ذلك أن المعلومات التي تصل إلى نصف الكرة الشمالي يتم تشفيرها بصورة أقرب ما تكون للنظام الرقمي، كما يشترك في عملية الاستدلال المنطقي والوظائف العلائقية وكل من العمليات السابقة تصلح لاتخاذ القرار المنطقي الذي يحقق البقاء، إذن فالنصف الكروي الأيسر يعرف بأنه لفظي، تحليلي يهتم بالتفكير المنطقي والرياضي وهو يميل إلى معالجة وتجهيز المعلومات تحليليا جزئية وبصورة تعاقبية، واكتشف عدد من العاملين في علم النفس أن الشق المخي الأيسر متخصص في تناول المعلومات المفردة التي تعتمد على المنطق والاستنتاج أي الوصول خطوة خطوة إلى استنتاجات منطقية، وهو ماهر بشكل خاص في الوظائف اللغوية يجمع الأصوات في كلمات بطريقة ثم جمع هذه الكلمات في جمل. **(بن فليس،2009: 62- 64)**

بالإضافة إلى هذا فإن أفراد هذا النصف في المجال المهني يقومون بمعالجة المعلومات على نحو تتابعي ومنطقي، وهم يفضلون التعامل مع بيانات محددة (وليس معلومات غامضة غير واضحة) والقواعد والأنظمة والعمليات الطولية المستقيمة والمسائل الرياضية. كما يحبون العمل بأسلوب الخطوة خطوة والانتهاء من مشروع ما قبل الانتقال لغيره. وهم ثابتون على المبدأ، ولذا فإنهم يصابون بالإحباط غالبا إذا تغيرت خططهم وبرامجهم اليومية أو اضطربت. والأفراد هذه الفئة يبغضون تراكم الأشياء بغير نظام ويفضلون الاحتفاظ بعملهم في أماكن مرتبة ومنظمة أو في ملفات عند عدم استخدامها. وبالإضافة لذلك فهم يفضلون عادة العمل بمفردهم في مكان هادئ وتناسب مبادئ إدارة الوقت التقليدية أفراد تلك الفئة الذين يجيدون التخطيط ووضع الأولويات وجدولة مهامهم اليومية والتركيز على جدول أعمالهم. **(معمرية،2000: 154)**

أما في المجال الأكاديمي نجده فيما يخص محور التعامل مع الأجزاء مع الكل "التعامل مع المثيرات" يقوم بمهمات من أمثال التفكير ذي الاتجاه الواحد، إذ يتعامل هذا النصف مع المعلومات في خط مستقيم مبتدءا من الأجزاء اولا ثم يدرجها بطريقة ما مشكلا بينها علاقة من

نوع خاص وبطريقة منطقية ثم يرسم النتائج، وفي محور التنظيم مقابل العشوائية فهو يعمل بنظام التنظيم والترتيب والتتبع المتعاقب بعضه بعضا، فالشخص من هذا النوع يستمتع بتنظيم القوائم والجداول والخطط اليومية والعناية بالترتيب والنظام، وفيما يخص محور المجردات مقابل المحسوسات والملموسات فلا يجد هذا النصف أي إشكال مع الرموز والمجردات كالحروف والكلمات والرموز الرياضية، فيشعر الشخص براحة في استخدام العلوم اللغوية والحلول الرياضية، يتذكر جيدا الكلمات ومرادفاتها والمعادلات الرياضية، أما في محور المنطق مقابل الحدس والتخمين هذا النصف عندما يواجه مشكلة رياضية أو يجري تجربة علمية يستخدم البيانات جزءا فجزء، وعندما يقرأ هذا الفرد موضوعا ما أو يستمع إلى محاضرة فإنه ينظر إلى الأجزاء ليرسم منها نتيجة منطقية، وفي عملية الكتابة يتولى هذا النصف المهمات الميكانيكية من أمثال التهجي والإملاء والترقيم، وفي محور التعامل مع الألفاظ مقابل التعامل مع غير الألفاظ فالأيسر أفضل تعبير لغويا كلاميا فمثلا عندما نسأل شخصا عن الاتجاه فالأيسر يجيب :" تتوجه نحو الغرب بثلاثة أرقام تم تستدير نحو الشمال على شارع... فتتقدم حوالي 5 كيلومترات ثم تستدير نحو الشرق حيث شارع...، وأخيرا فيما يخص محور الواقع مقابل الخيال فيتعامل الفص الأيسر من الدماغ مع الأشياء كما هي موجودة في الواقع، يتأثر بالبيئة ويتكيف لها، وهو بحاجة لمعرفة القواعد والقوانين التي ينبغي اتباعها أو يضعون لأنفسهم قوانين ثم يتبعونها فالطلبة الذين يستخدمون الفص الأيسر يدركون مغبات عدم تسليم واجباتهم في الوقت المناسب. **(رضا،2003)**

4-2- نصف الكرة الأيمن:

ويطلق عليه أحيانا بالنصف غير المهيمن أو الصامت أو نصف الكرة الأفلاطوني نسبة إلى أفلاطون، أما النمط الادراكي المعرفي لمحتوى المعلومات المرتبطة به والذي ظهر من نتائج الأبحاث التجريبية في هذا الصدد ليتصف بأنه يقوم على المحاكاة في شكل كميات فيزيقية بخلاف نصف الكرة الأيسر الذي يعتمد على برمجة المعلومات على نظام رقمي "قانون الكل أو اللاشيء"، وكذلك فإن نصف الكرة الأيمن يغلب على عمليات طابع التخليق، ومن جهة أخرى يظهر ارتباطه بالأداء غير اللفظي.

وإذا تناولنا المعلومات البصرية المكانية لوجدنا أن نشاط نصف الكرة الأيمن يتصف بنمط التأثير الماسح للصيغ الجشطلتية التي تشترك في الدلالات الرمزية والتحورية، وبالنسبة للتفكير يتصف بأنه حدسي وأخيرا يرتبط نصف الكرة الأيمن بعمل الصور من جانب وبالنمط الموسيقي من جانب آخر.

ويميل النصف الكروي الأيمن من المخ إلى معالجة وتجهيز المعلومات كليا، وهو مركز الوظائف العقلية العليا الخاصة بالحدس والانفعال والابداع واستخدام الخيال والمواد غير اللفظية المصورة والمركبة، ويختص نصف الكرة المخية الأيمن بالنظر إلى الأشياء ككل ويأخذ بالاعتبار جوانب متعددة في الوقت نفسه، وعليه فهو يتوقف في اعداد أنواع عدة من المعلومات البصرية وعلى الأخص الشكل والمكان والموسيقى والأصوات الأخرى التي لا ترتبط باللغة، والنصف الكروي الأيمن مسؤول عن مهام التفكير ذات الاتجاهات المتعددة، والذي يبدأ بالكل وينتهي بالأجزاء وهذا المبدأ يشكل الأساس، إذ يبدأ بالجواب أولا ويرى الصورة ككل وليس كأجزاء، ومن جهة أخرى يعمل النصف الأيمن بشكل عشوائي فينتقل من مهمة إلى أخرى قبل انهاء الأولى ويهتم بالكيفية دون النوعية ولا يستخدم الأولويات الضرورية، بالإضافة إلى أنه بحاجة إلى النظر إلى الأشياء الواقعية الملموسة والمحسوسة فيدقق فيها ويلميها ويتحسس بها.

وبصورة عامة فإن النصف الدماغي الأيسر يتكلف في الغالب باللغة، الحساب، والأنشطة الحركية أما النصف الدماغي الأيمن يعالج المعطيات البصرية، المكانية، والموسيقية. وعلى المستوى الوظيفي النصف الدماغي الذي يسيطر عند مستخدمي اليد اليمنى هو غالبا النصف الأيسر وهو ما يعرف باسم عدم التناظر الوظيفي. **(بن فليس،2009: 62- 64)**

بالإضافة إلى هذا فإن الأفراد الذين يعتمدون على النصف الأيمن للكرة المخية في المجال المهني يجدون عادة أن الأشياء الروتينية الجامدة مضجرة، وبذلك فهم يستمتعون بالتغيير وبرامج العمل المرنة وبالعمل بصورة عفوية وحدسية ومجابهة التحديات والانشغال بأكثر من مشروع واحد خلال اليوم وهم يجيدون العمل عادة في ظل مواعيد محددة لإنجاز المهام، ولهذا السبب يدع الكثير منهم المشروعات تستمر حتى الدقيقة الأخيرة، ويتخذون من تحدي المواقف غير التقليدية مصدر التزود بالطاقة. ويفضل معظمهم وجود عدد كبير من عناصر الاستثارة الحسية في منطقة العمل الخاصة بهم مثل الألوان الزاهية والملصقات وأنواع أخرى من الأعمال

الفنية والموسيقى، وهم يحبون أيضا وضع أعمالهم على مرأى منهم وهذا ما يفسر وجود أكوام الملفات والأوراق والمعدات في أماكن عمل معظم أفراد هذه الفئة، وبالتالي فوجود الدلائل البصرية المستمرة على العمل الذي يؤدونه الآن وما يعتزمون عمله في الأسبوع القادم بذكرهم بضرورة الاستمرار في إخراج الأفكار وتطويرها ويشعرهم بدرجة أكبر من الراحة والأمان مما لو قاموا بحفظ عملهم في ملفات بعيدا عن نظرهم، كما أن هؤلاء الأشخاص يميلون للابتكار والخيال ويحتاجون وقتا للتفكير في أفكارهم وخطط عملهم وكثير من هؤلاء بارعون في حل المشكلات وطرح مجموعة متنوعة من البدائل لموقف ما، ويجيدون التصور الذهني للصورة ككل أكثر من تذكر الاهتمام بالتفاصيل ذات الصلة، وهم يتعاملون مع المشروعات من منطلق حدسهم ويتأثرون بانفعالاتهم أكثر من الأشخاص الخاضعين لسيطرة الجانب الأيسر من الدماغ.**(معمرية،2000: 154)**

أما في المجال الأكاديمي نجده فيما يخص محور التعامل مع الأجزاء مع الكل "التعامل مع المثيرات" يقوم الايمن بمهمات من أمثال التفكير ذي الاتجاهات المتعددة الذي يبدأ بالكل وينتهي بالأجزاء، فالتعامل بالكل هو الذي يشكل الأساس (جشطالتي)، فهو يرى الصورة ككل وليس الأجزاء، فصاحب هذه الحالة قد يلاقي صعوبة مثلا في تتبع المحاضرة إذ لم يزود المحاضر في البداية الشكل العام لهذه المحاضرة، وفي محور التنظيم مقابل العشوائية فهو كما يوصف أحيانا عشوائي، فهو ينتقل من مهمة إلى أخرى قبل إكمالها، يهتم بالكيفية دون الكمية ولا يستخدم الأولويات الضرورية فالوظائف التي قد يكلف بها أحيانا لا ينهيها ليس لأنه لا يعمل وإنما لكونه ينشغل بأشياء أخرى، فهو يكره التقيد بنظام معين رتيب، وفي محور المجردات مقابل المحسوسات والملموسات هذا النصف يجيد التعامل أفضل مع الأشياء المحسوسة والملموسة، يفضلون رؤية الكلمات في عبارات أو محتويات معينة ويهتمون بكيفية تطبيق المعادلات، أما في محور المنطق مقابل الحدس والتخمين فهو يستخدم الحدس والتخمين والتنبؤ، فقد يعرف أحيانا النتيجة الصحيحة لمشكلة رياضية إلا أنه لا يعرف كيف توصل إلى هذه النتيجة، وتكون الأسئلة الموضوعية لصالح الأيامن، في عملية الكتابة يتولى الجانب الأيمن التماسك في العبارات والمعنى الذي تنطوي عليها هذه العبارات، وفي محور التعامل مع الألفاظ مقابل التعامل مع غير الألفاظ الأيامن يجدون أحيانا صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة.

فالأيمن يجيب على السؤال السابق بالشكل التالي: تستدير نحو اليمين (مشيرا نحو اليمين) وتتقدم إلى أن تصل إلى المسجد، ومن هناك (مشيرا بيده مرة أخرى) معبر فيحاول أن يدعم كل شيء بأشياء بصرية، فالأيامن بحاجة إلى التصوير العقلي للمواد التي يقرؤونها أو يسمعونها، وأخيرا فيما يخص محور الواقع مقابل الخيال فالأيامن يبذلون جهدا من أجل تغيير ما هو موجود، هم غير مدركين أحيانا لعواقب عدم احترام المواعيد، ينغمسون فعليا في أي نشاط من شأنه أن يحقق لهم تعلما أمثل. (**رضا،2003**)

ويمكن تلخيص وظائف كل من النصف الكروي الأيصر والنصف الكروي الأيمن في الجدول التالي

الجدول(2): يوضح وظائف النصفين الكرويين للدماغ

الدماغ الأيسر	الدماغ الأيمن
يفضلون الأشياء المتسلسلة	يكونون أكثر راحة مع العشوائية
يفضلون التعلم من الجزء على التعلم من الكل	يفضلون التعلم الكلي على التعلم الجزئي
يفضلون نظام القراءة الصوتي	يفضلون تعلم نظام القراءة الكلي
يحبون الكلمات والرموز والحروف	يحبون الصور والرسم والمخططات
يقرؤون عن الموضوعات أولا	يرون أن تعرض التجربة أولا
يرغبون في جمع معلومات متصلة بالواقع	يرغبون في جمع المعلومات التي لها علاقة بين الأشياء
يفضلون التعليمات المتصلة والمنظمة	يفضلون التلقائية
يركزون أكثر على الخبرة الداخلية	يركزون على الخبرة الخارجية
التفكير المنطقي	التفكير حدسي
التعامل مع شيء واحد في وقت واحد	التعامل مع عدة أشياء في واحد
الاستنتاج بطريقة استدلالية	الاستبصار الفجائي
تنظيم الأشياء في تسلسل زمني أو حجمي أو حسب الأهمية	تنظيم الأشياء لتوضيح العلاقات بينهما
الرهان على ما هو أكيد	الرهان على ما هو أكيد

5- السيادة النصفية للدماغ:

توضح مناحي البحث التي أجريت حول النصفين الكرويين للدماغ أن لكلى النصفين قدرات مستقلة وأن لكل نصف سيطرة أساسية على بعض مظاهر السلوك، فالإنسان ذو المخ السليم لديه أجهزة مختلفة لتجهيز المعلومات وهي تعمل في وقت واحد وهذه الاجهزة موجودة في أحد النصفين. **(معمرية،2000: 78)**

تشير الدراسات إلى أن الأطفال عادة دون الثامنة وقطعا دون السادسة يجدون صعوبة في التفرقة بين اليمين واليسار، وقد نقل "**كوريليس**" و"**بيك**" 1970 عن "**جازانيجا**" 1968، أن الشريط الرابط بين نصفي كرة المخ يبلغ أقصى نموه في وقت متأخر نسبيا (7–8 سنوات)، ويصبح الكلام محصورا في نصف الكرة الأيسر في حوالي الخامسة من العمر، ولذلك يظهر تخصص لنصف الكرة الأيسر في حوالي الخامسة من العمر، ويفترض أن الجسم الجاسئ غير كامل التكوين قبل سن السابعة وهذا ما يفسر السبب في أن الأطفال الصغار كثيرا ما يظهرون القدرة على تمييز الكتابة والصور المرآتية.

وقبل أن ينمو الجسم الجاسئ فإن كلا نصفي الكرة يشتمل على انطباعات وتكوينات للغة ولكل أنواع الإدراك، وهكذا فإن لكل نصف كرة القدرة على أداء أفعال قبل أن يصبح أحد النصفين متسلطا، وبظهور التسلط تقوم العمليات الكابحة بإخماد القدرة على المعرفة واتخاذ القرارات بنصف الكرة غير المتسلط وبهذا الإخماد فإن الوارد من نقط التماثل في نصف الكرة غير المتسلط لا يستطيع بعد ذلك أن يتدخل ليعوق الوارد إلى نصف الكرة المتسلط. فلم يعد هناك أنظمة إعلامية ذات كفاءة. **(قناوي، عبد المعصي،2000: 32)**

ولقد ظهر مصطلح السيادة النصفية أو نمط معالجة المعلومات مع بداية السبعينيات من القرن الماضي نتيجة اختلاف الزوايا التي تناول منها الباحثون والعلماء الفروق الوظيفية بين نصفي المخ، فبعضهم تناول هذه الفروق من زاوية أنها تتعلق بالأمور اللفظية وبعضهم الآخر تناولها من ناحية الكيفية التي يتعامل بها كل نصف في معالجة المعلومات الواردة إليه، وقد ارتبط هذا المفهوم بعدة مصطلحات أخرى هي أشبه بالمرادف له والمطابقة معه وهي: مفهوم أنماط التعلم والتفكير، أنماط السيادة المخية، مفهوم السيطرة، نصفي المخ، مفهوم النشاط

النصفي المخي، مفهوم السيادة الجانبية ومفهوم التخصص نصف الكروي للمخ، السيطرة الدماغية...إلخ.**(بن فليس،2009: 68)**

وأيا كانت التسميات فالسيادة النصفية كما عرفها "**تورنس**" تشير بأنها ميل الفرد إلى أن يعتمد على أحد نصفي المخ أكثر من الآخر في معالجة المعلومات الواردة إليه فالسيطرة الرئيسية لكل مخ على وظيفة معينة تسمى التسلط Dominance.

وتشير " **ليفي**" وآخرون إلى أن سيادة أحد النصفين على الآخر يتحكم فيها عاملان: الأول هو الإمكان ويعني إمكان أو قدرة أحد نصفي المخ على أن يقوم بعمل ما عندما تستدعي الظروف التجريبية ذلك.

أما العامل الثاني فهو يتمثل في عامل السيطرة وتعني ميل أحد النصفين لأن يفهم ويخزن ويتحكم في الاستجابات. بمعنى أن نصف المخ الذي له إمكانات للقيام بوظيفة ما، تكون له السيطرة والسيادة على تلك الوظيفة، والسيادة النصفية ليست مطلقة بل نسبية فالنصفين قليلا ما يعملان منفصلين وفي غالب الأحيان يعملان متكاملين خاصة وأن الأفراد يمكنهم أن يفعلوا أكثر من شيء في نفس الوقت، كما أن تعقد بعض المهمات تتطلب مشاركة كلا النصفين. **(معمرية،2000: 78)**

كما تشير السيادة النصفية إلى تأكيد التحكم أو ميل أحد النصفين الكرويين المخيين إلى ممارسة تأثير أكبر من تأثيرات النصف الآخر على وظائف معينة كاللغة واستخدام الأيدي. **(جابر وكفافي، 1990: 1006)**

وهي كذلك ميل أحد النصفين الكرويين إلى السيطرة في أداء جميع الوظائف مما يؤدي إلى تفضيل استخدام أحد جانبي الجسم، وتدعى أيضا بالسيطرة أو الهيمنة الجانبية. **(جابر وكفافي، 1991: 1829)**

تعرف السيادة النصفية بأنها استخدام أحد النصفين الكرويين "الأيسر أو الأيمن" أو كلاهما معا "المتكامل" في العمليات الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات.

أما "**محمود عكاشة**" فيرى بأن السيادة النصفية يقصد بها الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تحديد النصف الكروي المسيطر لديه، ففي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذي يفضل النمط الأيسر في معالجة المعلومات، ونفس الشيء بالنسبة للنمط الأيمن، وبناءا على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان في معالجة المعلومات "أنماط التعلم والتفكير" هما النمط الأيمن والنمط الأيسر وفي حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال أنه من النمط المتكامل. **(إبراهيم،2007: 28)**

ويعرفها "**غبرس**" 1995 بأنها المراكز العصبية الموجودة في أحد النصفين الأكثر نشاطا وتأثيرا على سلوك الفرد من المراكز العصبية الموجودة في النصف الآخر، وقد يسيطر أحد النصفين على السلوك. **(عطال، 2013: 23)**

من خلال التعريفات المقدمة للسيادة النصفية يمكن القول ببساطة أن السيادة النصفية هي تفضيل استخدام لأحد نصفي الدماغ (الأيسر أو الأيمن) أو كليهما في معالجة وتجهيز المعلومات.

6- أنماط التعلم والتفكير "أنماط السيادة النصفية":

يستند التعلم الدماغي إلى حقيقة مفادها أن لكل إنسان دماغا فريدا من نوعه، وهو قادر على التعلم والاكتساب إذا توافرت له الظروف المناسبة، وتزداد قدراته على التعلم بإثارة خلاياه العصبية وتنشيطها على تشكيل أكبر عدد من الوصلات العصبية مع الخلايا العصبية الأخرى، فالدماغ يمتاز بالقدرة التكيفية مع المواقف المختلفة، وهو نظام تكيفي معقد وفريد قادر على معالجة أكبر من مهمة بشكل متواز، وهو اجتماعي الطابع يتأثر بجمله العوامل الاجتماعية والانفعالية بحيث يكون في أفضل أداء عندما تتفاعل جملة العوامل البيولوجية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية معا.

يؤكد التعلم المعرفي أن التباين بين الأفراد في أنماط التعلم والتفكير يرجع إلى اعتمادهم على أحد نصفي الدماغ في استقبال المعلومات ومعالجتها، حيث يستطيع الدماغ التعلم بشكل أفضل عندما يشترك كلا النصفيه معا في معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها.

تمكن "**تورس**" وزملائه بناء على بحوثهم المستفيضة التمييز بين ثلاثة أنماط من التعلم والتفكير اعتمادا على نصف الدماغ المستخدم في استقبال المعلومات ومعالجتها، وقد تحقق قدر كبير من الدعم التجريبي لهذه الأنماط، واستطاع "**تورنس**" وزملائه من بناء مقياس يمكن من خلاله تصنيف الأفراد إلى أنماط التعلم والتفكير "النمط الأيمن، النمط الأيسر، النمط المتكامل".**(طلافحة والزغول،2009: 274)**

6-1- النمط الأيسر:

ويغلب على الفرد من هذا النمط استخدام اللغة للتذكر، والتحليل الحسي، ومعالجة تسلسلية خطية تتابعية، والتعرف على الأشياء المألوفة، ويركز على الأجزاء والتفضيل، وهو أكثر منطقية وفعالية في معالجة المواد اللفظية والرقمية، والمعالجة المرتبطة بالزمان وقادر على مواجهة المشاكل الجدية، ويركز على عمل واحد دائما، ويفضل النشاطات التي تتطلب البحث والتنقيب والأعمال المنظمة والمرتبة. **(بركات،2005: 6)**

6-2- النمط الأيمن:

في هذا النمط يمتاز الأفراد بالقدرة على إنجاز العمليات غير المتعلقة بالكلام وتشمل القدرة على تحديد الاتجاهات والتحرك في الحيز المكاني وإدراك العلاقات المكانية، كما أنهم جيدون

في القدرات الموسيقية والادراك المتعلق بالحدس وتذكر الوجوه والاستجابة للتعليمات البصرية والحركية والتعبير عن الانفعالات بشكل صريح. ويستطيع أفراد هذا النمط التعامل مع عدد من المشكلات في آن واحد، وتفسير لغة الإشارة والتفكير في الأشياء الفكاهية، وفي عمليات التخيل والابتكار، هم ذاتيون في اصدار الأحكام ويتصرفون بتلقائية ويميلون إلى استخدام المجازات والاستعارات والتخمين في التعامل مع المعلومات. **(طلافحة والزغول،2009: 275)**

6-3- النمط المتكامل:

ويغلب على أصحاب هذا النمط أساليب التفكير والتعليم المميزة لكلا النصفين الأيمن والأيسر للمخ بشكل متساو.

وتفترض بعض الدراسات في مجال علم النفس العصبي أن لكل نصف من نصفي الدماغ طريقة خاصة في النظر إلى العالم والاستجابة له، فيختص النصف الأيمن بتركيب الأجزاء لإيجاد الكليات والعموميات والعمليات العامة، في حين يختص النصف الأيسر بالعمليات التحليلية الجزئية والمتتابعة ومع ذلك فإن عمل كل من النصفين يعتبر مكملا ومتمما للآخر فهما يتفاعلان لتوضيح ادراكنا العام للأشياء، بحيث يكسب هذا التكامل والتفاعل العقل البشري قوة ومرونة وهذا لا يمنع من أن تكون الغلبة فيه لجانب واحد أو لنصف دون غيره من نصفي المخ، والذي يعرف بالنمط السائد للمخ. **(بركات،2005: 6- 7)**

ورغم ما ساد في الأدبيات من حيث فكرة النمط المسيطر في التعلم والتفكير ومعالجة المعلومات بالنصفين الكرويين بالمخ فإن العلماء يميلون رغم ذلك إلى رؤية التكامل، وفي هذا الصدد يشير "**وجيه محجوب**" إلى أنه على الرغم من أن كل من نصفي المخ له وظائفه خاصة إلا أن نصفي المخ مرتبطين بنقطة التقاء وهناك علاقة وظيفية متقاربة، وأن نشاطات نصفي المخ ليست قاصرة على نصف كروي واحد بالمخ بل إن بينهما تكامل. وتذكر "**فوقية رضوان**" أنه تم اكتشاف حقيقة أن بعض التركيبات والمناطق والعمليات المختلفة التي تحدث في المخ تشترك في أداء وظائف معرفية، وأن "**جازينجا**" لم يتفق مع تأكيد استاذه "**سيبري**" على أن كل من النصفين الكرويين يقومان بأداء وظائفهما بشكل مستقل ومنفصل تماما عن الآخر، بل إن "**جازينجا**" ظل متمسكا بفكرة أن النصفين الكرويين يكمل كل منهما الآخر. **(بن فليس،2010: 77)**

7- السيادة النصفية والجندر:

حظيت الفروق الجنسية في هذا المجال بالعديد من الدراسات التي أجريت على أسلوب التفكير والتعلم أو مدى استخدام نصفي الدماغ وحاولت التأكد من مدى وجود طرق متميزة للتفكير والتعلم بالنسبة لكل جنس على حدة وطبيعة هذا الاختلاف وأشارت بعض من تلك الدراسات إلى أن غالبية الإناث يملن إلى استخدام النصف الأيسر من الدماغ أكثر من الذكور.

وتشير "**أنيت**" (1985) إلى احتمال اعتماد الذكور على النصف الأيسر من الدماغ في أداء الجانب العملي من اختبارات الذكاء، بينما تميل الإناث إلى استخدام النصفين معا في أدائهن لاختبارات الذكاء بجوانبها اللفظية والعملية مما أدى إلى الاعتقاد بأن الإناث أكثر اعتمادا من الذكور على النصف الأيسر من الدماغ. والمعروف أن أداء الإناث في المهارات اللغوية أفضل من الذكور وهذا يعكس تفوق عمليات النصف الأيسر من الدماغ لديهن.

ويؤكد هذا الرأي النتائج التي توصل إليها "**روبينك**"، "**بل**" و"**جيتس**" 1987 Bell& Gates roubinek في دراستهم على184 من تلاميذ الصف السادس حتى الصف الثامن الابتدائي من المتفوقين، فقد وجدوا أن غالبية التلاميذ كانت إجاباتهم أفضل من التلميذات في العبارات المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ والعكس وجد بالنسبة للتلميذات. وعلى نفس المنوال، ومع عينة من الراشدين اشتملت على 104 طالبة و86 طالبا من جامعة الإمارات، وجد "**البيلي**" (1993) أن الذكور أفضل من الإناث في استخدام النصف الأيمن والنصفين معا مع عدم وجود فروق بينهما في استخدام النصف الأيسر من الدماغ، وفي دراسته التي اشتملت على 1932 أنثى و1375 ذكرا تراوحت أعمارهم ما بين 17 و35 سنة، وجد "**كوران**" (1993) coran أن الإناث يملن أكثر من الذكور للاعتماد على النصف الأيسر من الدماغ. وعلى العكس من ذلك، فقد توصل "**سينج**" (1990) إلى أن الذكور أفضل من الإناث فيما يتعلق باستخدام النصف الأيسر الخاص بالكلام وهذا يعني كما يرى "**سينج**" على أن التخصص في استخدام نصف معين من الدماغ لا يسير على وتيرة واحدة بين جميع البحوث. **(عكاشة،1986: 69- 70)**

8- النظريات المفسرة لأنماط السيادة النصفية للمخ:

إن المتتبع للنظريات التي قدمها الباحثون في إطار أنماط السيادة النصفية، يلحظ تباينا فيما بينها حول الافتراضات التي بنيت عليها، فهناك عدة نظريات ترى أن هناك تخصصا جزئيا وأخرى تفترض التخصص التام، واتجاه ثالث يرى أن هناك اشتراكا بين النصفين الكرويين ويؤكد على الطبيعة التكاملية فيما بينهما، وفيما يلي عرض مبسط لأهم هذه النظريات:

8-1- النظرية البنائية:

لعل من أشهر النظريات التي حاولت تفسير السيطرة المخية متمثلة في التخصص الوظيفي لنصفي المخ هي النظرية البنائية وهي ترى أن الوظائف المختلفة يتم تجنيبها lateralized إلى أحد نصفي المخ بسبب طبيعة البناء الخاص بالجهاز العصبي، وتركز هذه النظرية على الفروق التشريحية بين نصفي المخ الموجودة منذ الميلاد كأساس لوجود فروق بينهما في الوظائف، فحسب هذه النظرية فإن الوظائف السيكولوجية ربما تتوضع localized داخل نصفي المخ ثم تم تجنيبها lateralized أي يختص بأدائها واحد من نصفي المخ، فيتخصص نصف المخ الأيمن ويعمل بطريقة شمولية معتمدا على الحدس والخيال والصور الحسية، على حين يتخصص نصف المخ الأيسر ويعمل بطريقة منطقية استدلالية تتابعة **(إبراهيم،2007: 24-25)**

8-2- نظرية النزعة الإنتباهية:

تتركز هذه النظرية على افتراض أن هناك نزعة إنتباهية لكلا النصفين الكرويين نحو الجانب العكسي من المجال البصري تتسبب في أسبقية الجانب الأيسر في معالجة المعلومات اللفظية، وأسبقية الجانب الأيمن في معالجة المعلومات غير اللفظية.

ولقد وجد ما يؤيد هذه النظرية -جزئيا- في دراسة "**باريبو**" وآخرون 1977 عندما وجد أن سيطرة المجال البصري الأيمن أو الأيسر تتلاشى عندما يعرض على المفحوصين مهام متزامنة، و ربما يعزى ذلك إلى أن النصف الكروي المعنى بمعالجة هذه المعلومات يكون محملا بعبء زائد، وعموما فإن هذه النظرية لم توضح كيفية تأثير العوامل الإنتباهية في التخصص

الوظيفي للنصفين الكرويين للمخ، كما لم توضح عند أي حد تؤثر المهمة المتزامنة في النشاط وتصبح عبئا زائدا على النصف الكروي للمخ. **(بن فليس،2009: 83)**

8-3- النظرية التكاملية للنصفين الكرويين للمخ:

تفترض هذه النظرية أن هناك تكاملية للنصفين الكرويين للمخ، وأنهما لا يعملان بمعزل عن بعضهما، بل يعملان كمنظومة فائقة التكامل عند تقديم نمطين مختلفين من المعلومات يتوافق أي منهما على نصف كروي محدد، عندما يحدث توزيع لعبء التجهيز ويبدو أن هذا الاتجاه التكاملي أقرب إلى الواقعية، بل أن التكامل الوظيفي للنصفين الكرويين للمخ ربما يكون واقعا لا محالة، ولذا يمكن القول أنه لا يوجد أداء مهما كان بسيطا نتاج نصف كروي واحد بالمخ، بل يمكن القول أن أداء الفرد يغلب عليه بصفة عامة توظيف النصفين الكرويين الأيمن والأيسر للمخ.

ويتفق كل من "**كاسكي**" 1989، "**جيوريت**" 1990، "**بيرسون**" 1991، "**بيلجر**" 1993، "**كويلتي**" 1999، مع هذا الاتجاه التكاملي حيث وجدوا أن العين رغم سيطرتها على المجال – أيضا–البصري العكسي فإنها ترسل المعلومات بطريقة غير مباشرة إلى النصف الكروي الآخر، ومن ثم ترفع إلى كلا النمطين الكرويين وتعالج معالجة مختلفة تبعا لنمط أي منهما، ولذا فإن أغلب الأفراد ربما يستجيبون للمواقف بتكامل عمليات النصفين الكرويين معا اعتمادا على متغيرات المواقف المختلفة. **(إبراهيم،2007: 25– 26)**

✓ خلاصة:

يشير مصطلح أنماط التعلم والتفكير إلى استخدام أحد النصفين الكرويين للدماغ "الأيمن أو الأيسر" أو كلاهما في تناول ومعالجة وتجهيز المعلومات التي يتلقاها الفرد، حيث يتم تحديد أنماط التعلم والتفكير انطلاقا من معرفة النصف الكروي السائد عند الفرد، فنجد أن أنماط التعلم والتفكير تنقسم إلى ثلاثة أنماط والتي تتمثل في: النمط الأيمن والذي تكون فسه السيادة للنصف الكروي الأيمن، والنمط الأيسر والذي تكون فيه السيادة للنصف الكروي الأيسر، أما النمط المتكامل هو النمط الذي يعتمد على كلا النصفين الكرويين "الأيمن والأيسر" في نفس الوقت، ولكل نمط من الأنماط السابقة خصائص تميزها عن بعضها البعض.

الفصل الخامس
حل المشكلات

- ✓ تمهيد

أولا: المشكلة

1- تعريف المشكلة

2- أنواع المشكلات

3- التمثيل المعرفي للمشكلة

4- خصائص المشكلة

5- الخبرة والمشكلة

ثانيا: حل المشكلات

1- تعريف حل المشكلات

2- خطوات حل المشكلات

3- النظريات المفسرة لحل المشكلات

4- ايتراتيجيات حل المشكلات

5- البنية المعرفية وحل المشكلات

6- نموذج البناء العقلي لحل المشكلات

7- العوامل المؤثرة في تعلم حل المشكلات

8- عوائق حل المشكلات

- ✓ خلاصة

✓تمهيد:

يعد حل المشكلات أحد أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهي تعد الناتج العلمي للذكاء البشري، حيث إن المتأمل في طبيعة أنشطة الإنسان العقلية في مجالات الحياة المختلفة يظهر أن هذه الحياة هي عبارة عن سلسلة من المشكلات التي تتباين في صعوبتها وتعقيدها والتي يسعى الإنسان للتغلب عليها من أجل تحقيق التكيف والتوافق مع المواقف الحياتية المختلفة.

وفي هذا الفصل تناولت الطالبة الباحثة مختلف جوانب أسلوب حل المشكلات في جزأين، الجزء الأول خاص بماهية المشكلة من تعريف خصائص وتصنيف وغيرها، والجزء الثاني يهتم بكل ما يتعلق بحل المشكلة كأسلوب له أساسه النظري واستراتيجياته المتبعة.

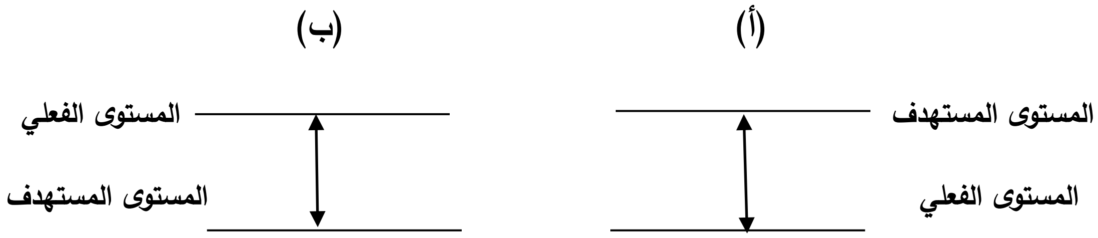
أولا- المشكلة:

1- تعريف المشكلة:

يستخدم مصطلح المشكلة عندما يكون الفرد في الموقف يحاول فيه الوصول إلى حل لا يرى الفرد طريقا واضحا أو ظاهرا للتوصل إلى الحل المنشود، فيستخدم مجموعة من الأفكار والتدابير والطرق والوسائل التي تمكنه من الوصول إلى هذا الحل، ونتيجة للفروق الفردية بين الأفراد، فإنه ليست كل المواقف التي يواجهها الفرد تمثل مشكلات بالنسبة له، وما هو مشكلة للفرد قد لا يكون مشكلة له في الغد كما لا يكون مشكلة بالنسبة لفرد آخر. **(الزيات،1995: 462)**

وتشير الدراسات النفسية إلى أن المشكلة تمثل عائقا يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من التوتر والحيرة من خلال الطرق التقليدية التي يتبعها الإنسان العادي في حياته اليومية كالمحاولة والخطأ والتقليد والاستبصار والحدس وغيرها، أو من خلال استخدام استراتيجيات علمية ترتكز على التفكير والبرمجيات والمنهجيات العلمية في حل المشكلة. **(العتوم،2012: 265)**

ويمكن القول بوجود مشكلة عندما يكون هناك اختلاف أو فجوة أو انحراف بين المستوى الفعلي المحقق والمستوى المستهدف والمخطط التالي يبين ذلك:



شكل (11): يوضح كيفية إدراك وجود مشكلة (عبد الرحيم، 2007: 03)

ويمكن بسهولة تفهم الوضع في الجزء **(أ)** حيث أن مستوى الأداء لم يصل إلى ما كان متوقعا أو مخططا أو مستهدفا، غير أن القارئ قد يتساءل: لماذا يعبر الشكل الجزء **(ب)** عن

وجود مشكلة في حين أن ما تحقق فعلا يفوق ما كان مستهدفا أو مخططا؟ والرد على ذلك يرجع إلى أحد أو كلا السببين الآتيين:

- أن هناك خطأ في تحديد المستوى المستهدف، وذلك بجعله أدنى مما هو ممكن.
- أن الظروف الداخلية والخارجية للمنظمة قد أصبحت الآن أحسن مما كانت عليه وقت وضع الخطة.

وهنا تظهر العلاقة الوثيقة بين وظيفتي التخطيط والرقابة، فالخطة تمدنا بالمعيار الذي سنقارن على أساسه ما تحقق، والرقابة (المتابعة) تبين لنا ما تحقق فعلا، ولا يغني وجود واحد منهما عن الآخر فبهما معا يستطيع أن يحدد ما إذا كان على المسار الصحيح أم أنه يحتاج إلى تعديل هذا المسار. **(عبد الرحيم، 2007: 03 – 04).**

ويتعرض الفرد في حياته اليومية، لمواقف مربكة أو أسئلة محيرة لم يسبق له أن تعرض لها وليس لديه إمكانية الوصول لحل لها في الحين واللحظة، فإذا ما سببت له حيرة أو اندهاشا، فإنه يطلق على أي من تلك المواقف أو الأسئلة مصطلح "**مشكلة**" وبعبارة أخرى، فإن المشكلة –من حيث المبدأ–هي "موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل في حين لا يوجد لديه أو لديهم إمكانيات أو خبرات حالية مخزنة في بنيته أو بنيتهم المعرفية. ما يمكنهم للوصول للحل بصورة فورية أو روتينية، بمعنى أن ما لديهم من معلومات أو مهارات حالية لا يمكنهم من الوصول للحل بسهولة وبسرعة بل إن عليهم بذل جهد–معرفي أو مهاري – للوصول للحل أي أن الفرد يجاهد للعثور على هذا الحل" **(زيتون، 2003: 325).**

المشكلات هي سمة طبيعية يواجهها الفرد العادي كما يواجهها المتخصص أو الباحث، **(العتوم،2012: 265)** وتعرف على أنها أي موقف يدركه الفرد على أنه ينطوي على تعارض بين الوقائع الراهنة والأهداف المنشودة المرغوب تحقيقها **(عامر، 2003: 356).**

تعرف المشكلة على أنها وضع إشكالي يسعى الفرد إلى التخلص منه، أو وجود عائق ينتع الفرد من تحقيق هدف معين، فالمشكلة هي عبارة عن حالة من الاختلال بين الوضع القائم أو المدرك للفرد وبين الوضع الذي يسعى للوصول إليه. **(الريماوي وآخرون،2011: 376)**

ويتفق معظم علماء النفس على أن المشكلة عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بثلاثة عناصر هي:

- **المعطيات:** وتمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.
- **الأهداف:** وتمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.
- **العقبات:** وتشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة وأن الحل والخطوات اللازمة لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهزة للوهلة الأولى **(جروان، 1999: 106 – 107)**.

ويرى "**روبنشتاين**" **Rubinstein (1986)** أن المشكلة تنشأ عندما يدرك الفرد العناصر التالية:

- حالة ابتدائية أو الوضع الراهن.
- هدف يرغب في تحقيقه أو الحالة النهائية.
- عقبات تمنع جسر الهوة بين الوضع الراهن أو الحالة النهائية (الهدف المرغوب تحقيقه). **(الزغول والزغول، 2008: 268)**.

2- أنواع المشكلات:

تتخذ المشكلات صورا مختلفة وذلك من حيث طبيعة المشكلة وطرق عرضها، حيث يصنف "**مصطفى فتحي الزيات**" (1995) المشكلات على الأسس التالية:

- الخصائص البنائية للمشكلة.
- العمليات المستخدمة في حل المشكلة.
- المعايير المشتقة للحكم على الحلول.

وقد صنف المشكلات إلى:

- مشكلات الترتيب.
- مشكلات الاستبصار.
- مشكلات مطابقة المفاهيم.
- مشكلات التعلم الاحتمالي.
- مشكلات المتاهة اللفظية.
- مشكلات الاستدلال العددي.
- مشكلات التفكير التباعدي (الابتكاري).
- مشكلات التعلم الاحتمالي.
- مشكلات دوائر الضوء الكهربائية.
- مشكلات المواقف المصطنعة أو محكاة الواقع.
- المشكلات المتعلقة بالحياة. **(الزيات، 1995: 463)**

فيما "**صنف جابر عبد الحميد**" (1999) المشكلات:

- مشكلات ذات البنية المحددة:

ونجد هذا النوع من المشكلات في الرياضيات وفي العلوم حيث تصاغ المشكلات صياغة واضحة ويمكن حلها باسترجاع إجراء معين ويؤدي إلى الحل الذي يمكن تقويمه في ضوء معيار معرفي متفق عليه.

- **مشكلات سكيمة البنية:**

ونجد هذا النوع من المشكلات في علوم الاقتصاد وعلم النفس ونواجهها في الحياة اليومية، وهي أكثر تعقيدا تقدم للتلاميذ إشارات محدودة تدل على إجراءات الحل، كذلك فإن المحكات الدالة على الحل تكون أقل تحديدا.

- **المشكلات الخلافية:**

وهي مشكلات تختلف عن سابقتها من حيث أن الهدف الأول ليس لها تحديد مسار الحل وإنما تحديد الموقف الأكثر معقولية. **(جابر، 1999: 96)**

ويرى "**ستينبرغ ووليمز**" (2004) أنه لا يوجد مشكلتان متشابهتان تماما، إذ أن المشكلات تتميز بخصائص مختلفة عن الأخرى، ومن خلال أبعاد المشكلة يمكن تحديد نوع وطبيعة بناء المشكلة.

وفي هذا السياق يعتقد "**ستينبرغ**" أنه يتوافر نوعان من المشكلات هما:

- **المشكلات ذات البناء المحكم (المشكلات محددة التركيب):**

إن العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة في المدارس هي من هذا النوع، تتميز بأن لها طرقا واضحة للحلول، ولها نظام ومسار معروف في الحل. على سبيل المثال: عندما يطلب من طالب أن يطرح رقما من آخر، أو أن يختار إجابة من مجموعة إجابات، أو يجد حلا لمشكلة متوسطة الصعوبة.

- **المشكلات ذات البناء غير المحكم (المشكلات غير محددة التركيب):**

وهي مشكلات لا يوجد لها طرق واضحة للحل، علما بأن مصطلح ذات بناء غير محكم، أو مشكلات غير محددة البناء لا يشير بأي حال من الأحوال إلى وجود شيء ناقص أو خاطئ في المشكلة المطروحة على الطلبة، بل إن هذا المصطلح يؤكد أن هذا النوع من المشكلات لا يوجد له مسار واضح للحل. **(أبو جادو ونوفل، 2007: 324- 325)**

فيما يرى "**جرينو**" و"**سايمون**" Greeno & Simon (1988) وجود أربع أنواع للمشكلات هي:

- **مشكلات التحويل:** وتكون المعطيات والأهداف واضحة ومحددة ولكن هناك صعوبة في إجراء التحويل نحو الحل.
- **مشكلات التنظيم:** وتكون الأهداف والمعطيات واضحة إلى حد ما ولكن هنالك صعوبات في تنظيم عناصر الحل وخطواته.
- **مشكلات الاستقراء :** وتكون المعطيات متوفرة على شكل أمثلة أو دلائل، ولكن هنالك صعوبة في القاعدة أو القانون الذي ينسجم مع المعطيات الأولية.
- **مشكلات الاستنباط:** وتكون المعطيات متوفرة على شكل مقدمات، ولكن الصعوبة في التوصل إلى النتيجة التي تستنبط من المقدمات. **(العتوم،2012: 268)**

3- التمثيل المعرفي للمشكلة:

لكي نعطي تصورا واضحا حول تصورات الحلول للمشكلات يجب أولا إيضاح تصورات الأفراد للمشكلات التي تعترضهم، وذلك بتحديد مدى سهولة أو صعوبة المشكلة أولا، كما يتعين تحديد طبيعة هذه المشكلات التي سيقدم الشخص على حلها، ومن ذلك:

- أن تكون المشكلة متحررة ثقافيا وأن تكون تامة التحديد.
- أن تكون المشكلة واضحة من البداية.
- أن تكون المشكلة واقعية ومنطقية وربما تكون مستعارة من الحياة اليومية. **(الزيات:383،1995)**

كما تشكل قضية الحجم بالنسبة للمشكلات متعددة الخطوات مستوى أكثر تعقيدا منها بالنسبة للمشكلات البسيطة، ونظرا لأن المشاكل متشابكة الأبعاد أو متعددة العلاقات فإن الصعوبة التي يواجهها الفرد تتمثل في اختيار المعالجة الخاطئة أو تصوير المشكلة بشكل سطحي كالتهوين أو التهويل بسبب طاقة الفرد المحدودة على تجهيز ومعالجة المدخلات والمعطيات والاحتفاظ بالخبرات السابقة على مستوى الذاكرة. **(الزيات،1995: 418)**

وفيما يلي أهم التصورات القائمة حول المشكلة وحلها:

- **أهمية التصور الصحيح للمشكلة: The L importance Of The Correct Représentation**

إن الطريقة التي يتم بها تمثيل حالات المشكلة لها أيضا تأثير دال، وهناك موشور يوضح أهمية عملية التمثيل وهي مشكلة "**لوحة الشطرنج**" المتعددة الجوانب.

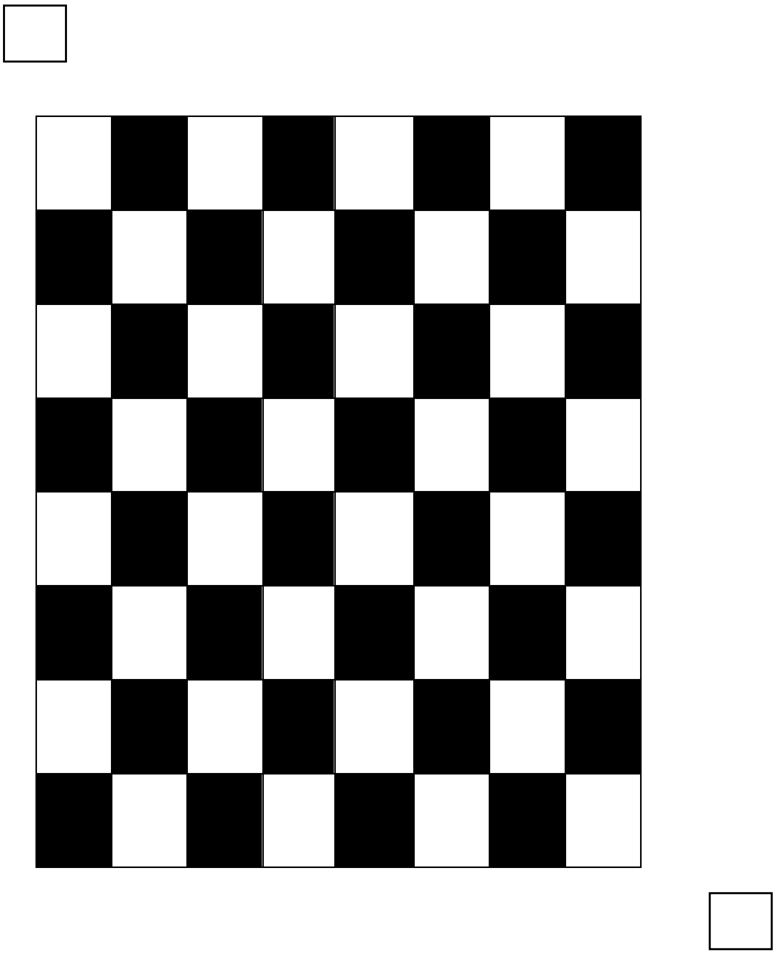
ولنفترض أن لدينا لوحة شطرنج مفصول منها قطعتي زوايا قطرية متقابلة كما هو موجود في الشكل **(12)**، والذي يوجد فيه بذلك عدد **62** مربع باقية، والآن لنفرض أن لدينا **31** قطعة دومينو كل واحدة منها تغطي تماما مربعين من اللوحة.

هل يمكن أن تجد طريقة لترتيب الواحد وثلاثين دومينو على اللوحة بحيث تغطي كل الاثنين وستين **(62)** مكعبا؟ إذا كان من الممكن ذلك، اشرح كيف يحدث، وإذا لم يكن من

الممكن أثبت أنه غير ممكن، وربما تريد أن تتأمل أو تفكر في هذه المشكلة، والقليل جدا هم الذين يكتشفون الحل سريعا.

الإجابة هي أنه لا يمكن تغطية لوحة الشطرنج بقطع الدومينو بالشكل المطلوب. والحيلة المستخدمة لرؤية ذلك هي أن تضم إلى تمثيلك لهذه المشكلة حقيقة أن كل قطعة دومينو يجب أن تغطي مربعين أحدهما أبيض والآخر أسود وليس هناك طريقة لوضع قطعة دومينو على مربعين على اللوحة دون جعلها تغطي مربع أسود ومربع أبيض.

وهذا يعني أننا نستطيع بعدد **(31)** دومينو أن تغطي أي مربعين فقط، وليس هناك طريقة تغطي عدد **(31)** مربع أسود، عدد **(31)** مربع أبيض. ويمكن فصل مربعين بالأبيض، أصبح هناك عدد **(30)** مربع أبيض وعدد **(32)** مربع أسود. وهذا من شأنه أن يجعل المربعين المفصولين من اللوحة لا يمكن تغطيتها بوساطة **(31)** قطعة دومينو. وهذا يعني أننا نستطيع بعدد **(31)** دومينو. **(أندرسون، 2007: 354- 355)**



شكل (12): يوضح لوحة الشطرنج الناقصة مربعين من الأطراف.

- **التثبيت الوظيفي:**

يعتمد حل المشكلات أحيانا على قدرة القائم على حل المشكلة على تمثيل الأشياء في بيئته أو بيئتها بطرق جديدة، هذه هي الحقيقة تم الإشارة إليها في عدد من الدراسات تمت في عدد من التجارب، والتجربة النموذجية لهذا المعنى هي مشكلة الخيطين التي قدمها "**ماير**" (1931) Maier.

خيطان معلقان في السقف يتدليان منه ويجب أن يكونا مربوطين معا، ولكنهما بعيدان بطريقة كبيرة عن بعضهما ذلك أن المفحوص لا يمكنه جذبهما معا في نفس الوقت، ومن الأشياء الموجودة في الغرفة، هناك كرسي وزوج من الكماشات، وقد حاول المفحوصون حلولا

مختلفة تتضمن الكرسي، ولكنها لم تؤد الغرض. الحل الوحيد الذي حقق الغرض هو ربط الكماشات في أحد الخيوط وجعل هذا الخيط يتأرجح كبندول الساعة ثم مسك الخيط الثاني والتحرك به إلى وسط الغرفة وانتظار الخيط الأول ليأتي في حركته ليقترب كثيرا والإمساك به، وكان هناك (**39%**) فقط من المفحوصين في تجربة "**ماير**" هم الذين استطاعوا الوصول إلى هذا الحل في غضون (**10**) دقائق.

والصعوبة هنا تكمن في أن المفحوصين لا يدركون الكماشات على أنها ذات وزن ويمكن استخدامه كبندول الساعة، وهذه الظاهرة تسمى بالتثبيت الوظيفي (**Functional Fixedness**). وقد سميت بهذا الاسم لأن المفحوصين قد ثبتوا على تمثيل الشيء تبعا لوظيفته التقليدية وفشلوا في تمثل وظيفة جديدة له. (**أندرسون، 2007: 356-357**)

- **تأثير التهيؤ Set Effects:**

يمكن أن يتجاوز القائمين على حل المشكلات بخبرتهم في تفضيل مشغلات لحل مشكلات معينة. وهذا الانحياز أو التوجه له وجهة معينة يشار إليها على أنها "**تأثير تهيؤ**" **Set Effects**

وهناك مثال توضيحي جيد على هذا نجده متضمنا في مشكلة "**إبريق المياه**" التي قام بدراستها كل من (Luchins, 1942) "**ولونشير ولونشير**" (**1959**)، وفي التجربة الأولى كان المفحوص يأخذ قائمة من الأباريق ذات السعة المختلفة والتزود غير المحدد بالماء، وكانت مهمة المفحوصين هي قياس كمية محددة من المياه، وهناك مثالا على ذلك كما يلي:

جدول (03): يوضح تجربة الأباريق

المشكلة	سعة الإبريق	سعة الإبريق	سعة الإبريق	الكمية المرغوبة
1	5 أكواب	40 كوبا	18 كوبا	28 كوبا
2	21 كوبا	27 كوبا	3 أكواب	100 كوب

وبافتراض أن المفحوصين لديهم حنفية وحوض بحيث يستطيعوا ملأ هذه الأباريق وتفريغها، الأباريق تبدأ فارغة، ويسمح للمفحوصين بمليء الأباريق فقط وسكب الماء من إبريق لآخر،

وفي المشكلة رقم **(01)** كان يتم إخبار المفحوصين بأن لديهم أباريق ثلاثة: الإبريق (أ) وسعته **5** أكواب، الإبريق **(ب)** وسعته **40** كوبا، الإبريق **(ج)** وسعته **18** كوبا.

ولحل هذه المشكلة سيقوم المفحوصون ملأ الإبريق (أ) وسكبه في الإبريق **(ب)**، وملأ (أ) وسكبه في الإبريق **(ب)** مرة أخرى، ثم ملأ (ج) وسكبه في **(ب)**، وحل هذه المشكلة يرمز إليه بالمعادلة **12+ ج**، وحل المشكلة الثانية هو أن تقوم أولا بملأ الإبريق **(ب)** بعدد **172** كوبا، وتملأ (أ) من **(ب)** بحيث يظل **106** كوبا في **(ب)**، وتملأ **(ج)** من **(ب)** بحيث يبقى **103** كوبا في **(ب)**، إفرغ ما في **(ج)** وأملأ **(ج)** مرة أخرى من **(ب)** حتى يتحقق الهدف بوجود **100** كوب في الإبريق **(ب)**.

وحل هذه المشكلة يمكن أن يرمز إليه: **ب – أ–2 (ج)**، ويطلق على الحل الأول أنه حل إضافي لأنه يتضمن إضافة محتويات الأباريق معا ويشار إلى الحل الثاني بأنه حل بالطرح (**Subtraction**) لأنه يتضمن طرح محتويات إبريق واحد من الآخر. **(أندرسون،2007: 359 -360)**

- **آثار الحضانة Incubation Effects:**

ترجع أهمية هذه المرحلة إلى إلى الفترة التي لا يكون خلالها الفرد نشطا أو واعيا تماما، وهي الفترة التي يبدأ خلالها محاولة حل المشكلة لكنه لم يصل بعد للحل. هذه المرحلة تقود إلى طرح التساؤل التالي: هل من الأفضل العمل المستمر من أجل التوصل إلى حل لمشكلة ما معقدة؟ أم الأفضل ترك الموقف المشكل والخروج بعيدا عن مجاله؟

وقد اقترح الكثيرون من ذوي الأفكار النظرية تعليلات مقبولة للآثار الإيجابية المتوقعة للحضانة منها أن التوقف لبعض الوقت أفضل من استمرار العمل في محاولة حل مشكلة ما خاصة إن كانت معقدة. فالآثار الإيجابية للحضانة تعتمد على: نوع المشكلة ومدى تعقيدها، طول فترة الراحة الانتقالية، طبيعة الأنشطة التي يتم بها شغل الفترة الانتقالية. **(الزيات:1995، 395-396)**

كثيرا ما يذكر القائمين على حل المشاكل في تقاريرهم أنه بعد المحاولة وعدم الحصول على الحل للمشكلة، فإنهم يستطيعون وضع المشكلة جانبا لعدد من الساعات، أو الأيام، أو الأسابيع، وعندئذ، حال الرجوع إليها يمكن رؤية الحل بسرعة، وهناك أمثلة عديدة على هذا النمط أو النموذج قد تم تقديمها باساطة عالم الرياضيات الفرنسي "**بوانكاريه**"(1992) Poincare تتضمن الآتي:

عندئذ وجهت انتباهي إلى دراسة بعض الأسئلة في الحساب بشكل واضح بدون نجاح كبير وبدون شك في أي علاقة مع بحوثي السابقة، ولكرهي الشديد للفشل، ذهبت لقضاء أيام قليلة على شاطئ البحر، والتفكير في شيء آخر، وذات صباح، وأنا أسير على جرف عال جاءت الفكرة، وبنفس الخصائص تماما من إيجاز وفجائية ويقين فوري، حتى إن التحويلات الحسابية للصيغ الثلاثية والرباعية غير المحددة كانت مطابقة مع تلك الموجودة في الهندسة الاقليدية".

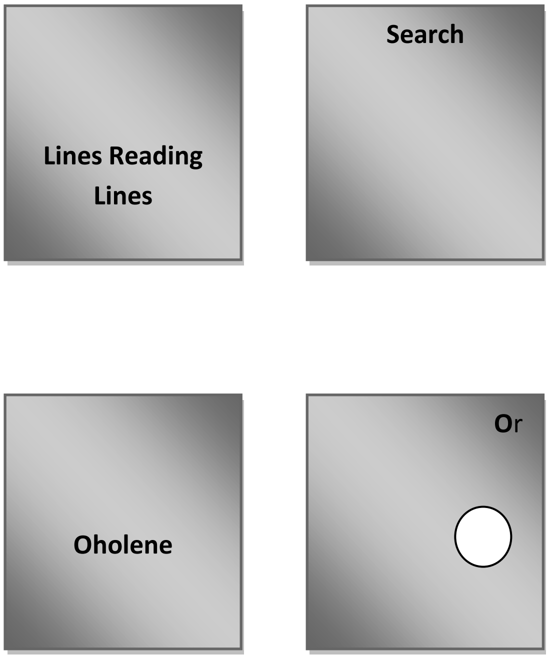
مثل هذه الظواهر يشار إليها على أنها تأثيرات الحضانة **Incubation Effects**، وأفضل تفسير لمفهوم الحضانة هو ربطه بمفهوم "**تأثير التهيؤ**" أو "**الضبط**" **Set Effects**، فمن خلال المحاولات الأولية في مشكلة ما، فإن المفحوصين يعدون أنفسهم للتفكير في هذه المشكلة بطريقة معينة، ويضعون نصب أعينهم بناءات معلوماتية معينة، فإذا ما كان هذا التهيؤ المبدئي صحيحا أو ملائما، فإن المفحوصين سوف يقومون بحل المشكلة.

أما إذا كان غير صحيح أو غير مناسب، فإنهم سوف يكونوا محملين بإجراءات غير صحيحة طوال دورة التفكير في حل المشكلة. وبالخروج من المشكلة فإن عملية التنشيط التي تمارسها البناءات المعلوماتية غير الصحيحة سوف تتبدد وسيصبح المفحوصين قادرين على استخدام أسلوب أو منحى جديد في حل المشكلة.

وهناك تجربة توضح آثار الحضانة التي قام بها كل من "**سميث**" و"**بلاكشنشت**" (Blakenship, Smith, 1989- 1991) لاختبار الفرض بأن آثار الحضانة Incubation Effects تحدث لأن الناس تنسى الطرق الصحيحة لحل المشكلات وكان على المشاركين أن يعدوا ما هي الجملة المعتادة التي تمثيلها بوساطة كل صورة. فمثلا، الصورة الأولى تمثل

الجملة "**أقرأ بين السطور**"، والثانية تمثل "**ابحث أعلى أو أسفل**"، والثالثة تمثل "**ثقب في واحد**"، والرابعة "**الضعف أو اللاشيء**".

والشكل التالي يوضح تجربة كل من "**سميث**" و"**بلاكشنشت**" Blakenship, Smith, 1991 –1989 المعروفة باسم "**المتاهات المكانية**".**(أندرسون، 2007: 362– 363)**



شكل (13): يوضح تجربة آثار الحضانة (المتاهات المكانية)

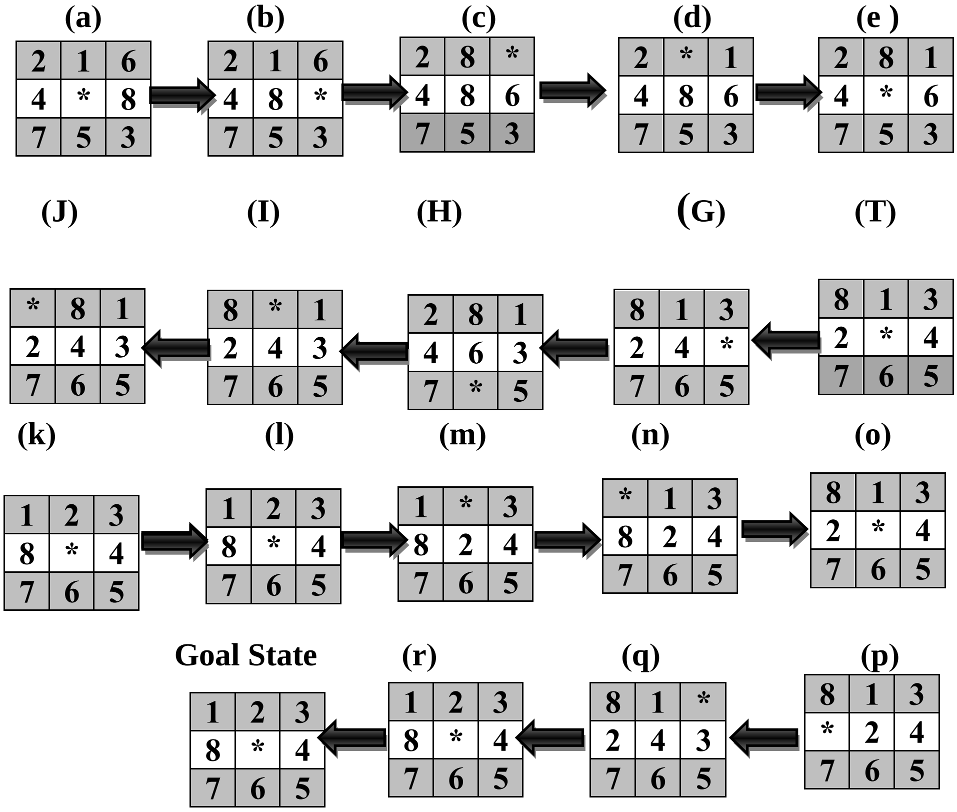
- **الاستبصار Insight:**

هناك اعتقاد خاطئ عن التعلم وحل المشكلات، ألا وهو أن هناك لحظات سحرية من الاستبصار تأتي عندما يسقط كل شيء في مكانه ونرى الحل فجأة ويسمى ذلك بخبرة الآلهة، وكثيرا منا يستطيع أن يقرر بكل ما في الكلمة من معنى، مدى تعجبه بعد كفاح طويل مع مشكلة، أن الحل يأتي فجأة، وآثار الحضانة **Incubation Effects** والتي ناقشناها تم استخدامها لمناقشة أن الوعي الجزئي أو ما قبل الوعي**Subconscious** يأتي منه ها\ه البصيرة **Insight** خلال مدة الحضانة **Incubati**، وكما رأينا أن ما يحدث حقيقة هو أن المشاركين ببساطة يتجهون إلى طرق ضعيفة لحل المشكلات.

وقد أتى كل من "**ميتكالف ووبب**" (Metcalfe, weibe,1987) بطريقة مشوقة لتحديد مشكلات الاستبصار، وتتضمن مشكلات الاستبصار التي استخدموها، مثل تلك المشكلة الخاصة بمشكلة الخاصة "**العقد الرخيص**" Cheap- Necklace والمشاكل غير الاستبصارية لديهم تتطلب خطوات حل متعددة، كما في مشكلة "**برج هانوي**"، وكانوا يطلبون من المشاركين أن يقدموا أحكاما كل عام **15** ثانية، إلى مدى هم يقتربون من الحل، وقبل أن يقوموا بحل المشكلة فعلا بعد **15** ثانية، كان المشتركون على ثقة من قربهم للوصول إلى الحل **في** مثل هذه المشكلات غير الاستبصارية، وعلى العكس من ذلك، في المشاكل الاستبصارية، كان لدى المشتركين فكرة بسيطة عن اقترابهم من الحل حتى **15** ثانية من الحل الفعلي للمشكلة، وقد اقترح "**ميتكالف ووبب**" (Metcalfe, weibe,1987) أن نستخدم هذا الفرق كتحديد للمشكلات الاستبصارية وهكذا فإن المشكلة الاستبصارية Insight Problem هي تلك التي لا يكون الشخص فيها على وعي أو معرفة بأنه قد اقترب الحل.

ومن أمثلة حل مشكلة عن طريق الاستبصار نجد تجربة القوالب الثمانية أو المربعات أو ما يسمى بتجربة المتاهة ذات الثماني أبعاد Bight- Tile Puzzle، وهي تتكون من ثماني مربعات مرقمة ومتحركة ومصممة بشكل **3 × 3**، وهناك خلية من الشكل فارغة دائما مما يجعل من الممكن دائما تحريك خلية مجاورة لمربع مرقمة إلى الخلية الفارغة وبذلك يتم تحريك الخلية الفارغة بالمثل والهدف هو تحقيق أو تكوين شكل معين من تلك المربعات بداية من شكل مختلف.

والحالات الممكنة لهذه المشكلة ممثلة في أشكال من القوالب أو المربعات في متاهة مكونة من **8** قوالب، وهكذا فإن الشكل الأول هو بمثل الحالة الأولية، والثاني هو حالة الهدف والمنشغلات التي تغير الحالات هي حركات المربعات أو القوالب في الأماكن الفارغة. **(أندرسون، 2007: 365- 366)** والشكل الموالي يوضح هذه التجربة:



شكل (14): يوضح تجربة المتاهة ذات الثماني أبعاد (أندرسون، 2007: 368)

4- خصائص المشكلة:

من خلال كل التعاريف السابقة نجد أن المشكلة لها خصائص معينة هي: **(العتوم،2012: 265-266)**

1- **المشكلة فردية:** المشكلة في الأصل فردية لأنها تخص فردا معينا، وما يعتبره شخص ما مشكلة قد يراه شخص آخر على أنه ليس بمشكلة وذلك بسبب الفروق الفردية بين الأفراد، وقد تصبح المشكلة جماعية عندما يشترك بنفس المشكلة عدد من الناس في وقت معين.

2- **المشكلة لها جانب معرفي:** إن من خصائص أي مشكلة أن يكون لها جانب عقلي معرفي، فالمشكلة تتطلب الوعي والتفكير والإدراك والتخطيط والانتباه وغيرها.

3- **المشكلة لها جانب انفعالي:** يصاحب المشكلة الكثير من الانفعالات كالتوتر والخوف والقلق والاكتئاب والإحباط وغيرها.

4- **المشكلة لها أبعاد متعددة:** أية مشكلة يواجهها الفرد قد تكون لها أبعاد متعددة كالبعد الشخصي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي، وقد يرتبط حلها بمشاركة الآخرين أو بصورة فردية.

إضافة إلى ذلك هناك مجموعة خصائص بنائية للمشكلة تحدد مدى بساطة وتعقيد المشكلة، وتهدف إلى وصف مهمة الحل في إطار موضوعي ملاحظ يقوم على الطابع الحسي دون النظر إلى ما يفعله المفحوص عند محاولته القيام بالسلوك لحل المشكلة، حيث يرى "**الزيات فتحي مصطفى**" (1995) أن الخصائص البنائية للمشكلة محددة بأربع أبعاد على النحو الذي قدمه "**بورون وآخرون**" سنة 1971 وهي كالتالي: **(الزيات، 1995: 445- 448)**

- **درجة الغموض:**

ويعني بها درجة غموض أو وضوح العبارات أو الفقرات المكونة للمشكلة، ويقاس هذا العامل من خلال ما إذا كانت عبارات أو فقرات المشكلة قد تضمنت الحل الصحيح بشكل صريح ومحدد من عدمه.

- **عدد الحلول الممكنة:**

ويعد عدد الحلول الممكنة المحور الثاني للتصنيف، ومعناه أن المشكلة تنطوي على دلالات ذاتية للحل سواء كان حلا واحدا أو حلولا متعددة ومعظم مهام المشكلات التي تضمنتها

الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال تنطوي على حل واحد صحيح تكون مهمة المفحوص هي اكتشاف هذا الحل.

- **درجة التعقيد للمشكلة:**

وتعد هذه المرحلة المحور الثالث لهذا التصنيف، ويتحدد من خلال عدد الخطوات المنطقية الضرورية للوصول إلى الحل، وعلى ذلك فدرجة تعقيد المشكلة تعد واحدة من أكثر المهام صعوبة في المعالجة في مجال البحث في حل المشكلات، بمعنى أن تحديد عدد الخطوات المتعلقة وغير المتعلقة بحل المشكلة بشكل منطقي يتضمن أهمية كل خطوة والاستقلال النسبي لها عن باقي الخطوات أمر يصعب معالجته.

- **الخبرة (استدعاء الحل أو إنتاجه):**

حيث تمثل الخبرة المحور الرابع لهذا التصنيف من حيث مدى اعتماد المشكلة على الابتكار أو استدعاء معلومات معينة لم تتضمنها فقرات المشكلة، فالمشكلات التي تحتل درجة منخفضة على هذا المحور هي تلك التي تعتمد على استخدام الخبرات الماضية وإعادة صياغتها في ابتكار حلول لمشكلات التفكير التباعدي والتي تعتمد على تراكم الترابطات الماضية وإعادة تشكيلها واستخدامها في إنتاج أفكار جديدة.

من كل ما سبق نجد أن خصائص حل المشكلة تتلخص في النقاط التالية:**(العتوم،2012: 267)**

- حل المشكلة هو عملية معرفية تفكيرية.
- حل المشكلة يتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.
- حل المشكلة يتطلب ويتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.
- حل المشكلة يحتاج إلى خطوات منظمة.
- حل المشكلة يتطلب استراتيجيات محددة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.
- حل المشكلة يتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلة.
- حل المشكلة عادة ما يكون فرديا وقد يكون جماعيا.

5- الخبرة والمشكلة:

تتنوع المشكلات التي يحاول الناس حلها من حيث مستويات الجهد والنشاط العقلي المطلوب لحلها، فالمشاكل المرتبطة بالمهارات الحركية كقيادة المركبة تختف عن حل المشكلات ذات الطابع الذهني المعرفي كحل مسائل في الرياضيات، ومع زيادة الخبرة تصبح المشكلات الصعبة أكثر سهولة والمشكلات التي تتطلب التركيز تحتاج إلى درجات أقل من الانتباه.

وتعرف الخبرة على أنها: "تفاعل بين الخبرات السابقة وما يستقبله الفرد من مثيرات جديدة لينتج عن هذا التفاعل مركبا جديدا يتميز بالكفاءة لمجابهة الواقع والتعامل معه.

فالخبرة إذا هي مزيج من مركب مستند إلى خبرات الفرد السابقة من خلال التدريب المستمر في مجال محدد لفترات زمنية طويلة، فخبراء لعبة الشطرنج لا يصلون إلى مستوى متطور من الأداء دون التدريب لسنوات طويلة قد تتجاوز العشر سنوات لبعضهم. **(العتوم، 2004: 251)**

وقد بينت الدراسات أن الأفراد ذوي الخبرة في التعامل مع المشكلات، ومن يمتلكون معرفة أكثر من غيرهم في موضوع المشكلة يكونون أقدر على استيعاب المشكلة ومواجهتها مستفيدين من خبراتهم السابقة في التعامل مع المشكلة. **(العتوم، 2005، ص: 254)**

ويحدد "**أندرسون**" (1995) ثلاث مراحل لاكتساب الخبرة وهي:

1- المرحلة المعرفية:

ويتم في هذه المرحلة تعلم عدد من الحقائق والمعلومات حول المهارة لتوجيه سلوكه اتجاه موقف أو مشكلة معينة. ومن المتوقع لمن يريد تعلم مهارة قيادة المركبة مثلا: أن يتعلم مهاراتها الأساسية كالتشغيل، واستخدام الفرامل، ودعاسات البنزين، وغيرات المحرك وغيرها.

2- المرحلة التجريبية:

ويتم في هذه المرحلة اكتشاف الأخطاء التي ارتكبها الفرد في المرحلة الأولى ويحاول تصحيحها، وتقوية العلاقة بين العناصر المختلفة لحل المشكلة بنجاح، حيث يستطيع السائق القيام بالكثير من أعمال السواقة دون تفكير وتخطيط مسبق، وفي هذه المرحلة يدخل الفرد في طور التعامل مع المعلومات العرضية للقيام بالمهارات الحركية بدقة ودون تردد مما يدل أن

المعلومات ذات المعنى تبدأ بالتحول إلى أشكال من المعلومات العرضية القابلة للبرمجة الحركية مما يشير إلى أن المهارة في طريقها إلى الإتقان التام الذي لا يتطلب الكثير من الانتباه. **(العتوم، 2004: 251)**

3- المرحلة الانتقالية:

تصبح المهارة أكثر دقة وإتقان وتميل إلى النمط الآلي والسريع، حيث يلعب المخيخ في الدماغ دورا أساسيا في صقل هذا الشكل الآلي من المهارات، ويصف البعض هذه المرحلة بأنها مرحلة التنفيذ دون تفكير أو تركيز عميق للانتباه.

ويبقى التدريب الطويل والمستمر هو العنصر الأساسي الهام الذي يحدد اكتساب الخبرة ولكن هناك عدد آخر من العوامل تؤثر في اكتساب الخبرة منها: **(العتوم، 2004: 253-254)**

- توزيع فترات التدريب على فترات زمنية متقطعة ولكن بفواصل زمنية قصيرة.
- أن يتناسب الوقت اللازم للتدريب مع طبيعة المهارة.
- هناك احتمال لحدوث انتقال أثر التدريب من مهارة إلى مهارة أخرى مشابهة.
- إن إتقان المهارة قد يحدث مع التعلم الجزئي إذا كانت المهارة تسمح بتجزئتها إلى عناصر مستقلة.
- إتقان بعض المهارات يتطلب درجات عالية من الذكاء كالمهارات الرياضية والهندسية
- لا بد من توفر الدافعية والرغبة ووضوح الأهداف من اكتساب خبرة ما.
- توفر الإمكانات المادية والفنية اللازمة لتعلم بعض المهارات، فلا يعقل إتقان المهارات الحاسوبية دون توفر جهاز الحاسوب.
- بعض الخبرات تتطلب ذاكرة نشيطة وخيال خصب وتحرر من القلق والتوتر.

وحسب "**محمد غانم**" (2004) فان نقل الخبرة إلى مواقف جديدة في حل المشكلات يتلخص في: **(غانم،2004: 208)**

- وجود عناصر مشتركة بين المشكلة الآنية والمشكلات الجديدة.
- توافر عناصر التعميم المرتبط بالتشابه في الظروف والحالة والعناصر.
- توافر نشاط الفرد وسعيه المتواصل لنقل الخبرة إلى مواقف أو خبرات أو مشكلات جديدة.

ومما لا شك فيه أن هناك تفاوتا في قدرة الأفراد على حل المشكلات ويرجع ذلك إلى وجود الفروق الفردية في قدراتهم العقلية وفي مستوى الخبرات السابقة لديهم، فالأفراد يتفاوتون في قدراتهم من حيث إدراك المشكلة وصياغتها وتحديد كافة متغيراتها ومظاهرها في تنظيم المعلومات المتعلقة بها. بالإضافة إلى ذلك يتفاوت الأفراد في قدرتهم على توليد البدائل لديهم والاستفادة من خبراتهم السابقة في حل المشكلات.

إن مهارة الخبرة في حل المشكلات تعتمد إلى درجة كبيرة على مدى الممارسة المتكررة للأفراد في التعامل مع مسائل وقضايا تتعلق بمجال معين، الأمر الذي من شأنه أن يزيد خبرات الأفراد ويرفع من كفاءتهم في حل المشكلات التي ترتبط بذلك المجال. **(الريماوي وآخرون،2011: 379)**

ثانيا: حل المشكلات

1- تعريف حل المشكلات:

تعتبر عملية حل المشكلات أحد العمليات المعرفية المهمة، كما تعد من أعقد الأنشطة العقلية لكونها نشاطا عقليا عاليا يتضمن الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل التخيل والتصور والتذكر والتعميم والتحليل والتركيب وسرعة البديهة والاستبصار والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفعالية، الأمر الذي يجعل من عملية حل المشكلات عملية معقدة لها العديد من الجوانب. **(إبراهيم،2013: 121)**

وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية، أو أسلوب من أساليب التعليم والتعلم، أو مهارات يجب تنميتها، كما تعددت أيضا تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات.

وقد عرف "**مالين**" (1979) Malin حل المشكلة على أنه عملية البحث خلال شبكة لخطوات الحل الممكنة بين الموقف الأصلي والهدف الذي لا يكون من السهل الوصول إليه. **(إبراهيم،2015: 210)**

وعرفه "**أوزابل وآخرون**" (1978) Ausubel et al بأنه: "نوع من أنواع النشاط العقلي فيه يتفاعل التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المستهدف". **(الزيات،2001: 91)**

يرى "**ستيفن**" و"**جيس**" (1980) Stephen & Jess أن حل المشكلة هو عملية يستخدم فيها الشخص معارفه وخبراته السابقة ومهاراته حتى يصل إلى حل للموقف المشكل أو المشكلة التي يتعرض لها.

ويؤكد "**هوستون**" (1988) Houston أن الحياة قد لا تكون إلا تدريبا على حل المشكلات، ونظرا لأهمية حل المشكلات في حياتنا فليس من المستغرب أن حاول الكثير من العلماء والباحثين أن يتوصلوا إلى فهم كيفية القيام بحل المشكلات. **(بريك،2015: 31)**

وقد عرفه "**جروان**" على أنه مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، فيما عرف كل من الباحثان "**كروليك ورودنيك**" (1980) Krulik & Rudnick أسلوب حل المشكلات بأنه: "عملية تفكيرية، يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا لديه. **(جروان، 1999: 95)**

كما عرفه "**باست**" (Best, 1992) أنه مجموعة من الإجراءات العقلية التي تتم من إدراك المشكلة وحتى الوصول إلى الهدف. **(الخفاجي،2009: 08)**

وعرفه "**هالونان**" و"**سانتروك**" (1996) Halonen & Santrock بأنه التفكير الذي يهدف لإيجاد حلول مقبولة ومنطقية اعتمادا على طريقة معينة. (**Halonen & Santrock,1996 : 241**)

أما "**فرديريك بيل**" 2001 فعرف عملية حل المشكلات بأنها تمثل نوعا من التعلم ذي مرتبة عليا أكثر تعقيدا من تعلم المفاهيم والقواعد والمبادئ، حيث أن كلا من هذه الأخيرة تعد متطلبات قبلية لحل المشكلات، وذلك لأن المتعلم يحاول عند حل المشكلات أن ينتقي ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها، كي يتوصل إلى الحلول المناسبة. **(إبراهيم،2013: 121)**

فيرى "ستيرنبرج" Sternberg أن حل المشكلات عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجه الفرد و تحول بينه و بين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه.

فيما يعرفه "**هاربر لاند**" (1993) Harberlandt بأنه القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في التعامل مع المشكلة على المرحلة النهائية التي تشكل الهدف المراد تحقيقه.

أما "**سواسو**" (2001) Solso فيرى أن حل المشكلة يتضمن عمليات موجهة نحو اكتشاف حلول لموقف مشكل بطريقة محددة. **(أبوجادو،2007: 317)**

ويعرفه "**ارنود**" (1979) Arnaud بأنها العملية التي تظهر أثناء سعي الفرد أو الجماعة لتحقيق هدف معين، والمجهود الذي يبذل للبحث عن الوسائل لتحقيقه.
(**Arnaud،1980،P192**)

أما "**جيتس**" (1966) فيرى في حل المشكلة أنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل، وتحول دون وصول الفرد على ما يريد، وأن الأداة التي يستخدمها في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي، يحاول خلاله إنجاز مهمات عقلية، أو الخروج من مأزق يتعرض له.

إن حل المشكلات هو عمل فكري يتم خلاله استخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض أو توضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة. **(الزغول،2003: 268)**

في حين يرى "**فتحي مصطفى الزيات**" أن أسلوب حل المشكلات نوع من أنواع النشاط العقلي فيه يتفاعل التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المستهدف" **(الزيات،2001: 91)**

وعرفه "**حسن حسين زيتون**" بأنه هو تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة. **(زيتون،2003: 327)**

ويرى "**عبد الوهاب العدل**" أن حل المشكلة هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ومن ثم اختيار استجابة الملائمة من بينها لهذه المشكلة، ويواجه الفرد أعدادا لا حصر لها من المشكلات في حياته اليومية بحيث يتحتم عليه تكوين خططا محددة لاستجاباته واختيار الاستجابات الملائمة مع فحص الاستجابات الضرورية لحل هذه المشكلات. **(العدل وعبد الوهاب ،2003: 186)**

وبالتالي فعملية حل المشكلات يحاول الأفراد من خلالها اكتساب استراتيجيات وطرق فعالة للتعامل مع مختلف المشكلات الحياتية التي تواجههم. (**Cassidy & Long,1996 : 265**)

ويتفق علماء النفس على أن المشكلة عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بثلاثة عناصر هي: **(جروان،1999: 106-107)**

المعطيات: وتمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.

الأهداف: وتمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.

العقبات: وتشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة وأن الحل أو الخطوات لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهزة للوهلة الأولى.

وعليه ترى الطالبة الباحثة أن حل المشكلات هو عملية معرفية تتضمن مجموعة من الخطوات والأنشطة العقلية من أجل مواجهة موقف مشكل، والتي تبدأ بتحديد الهدف النهائي المراد تحقيقه، إضافة إلى تحديد مختلف المراحل مع توقع العراقيل التي تتضمنها، وصولا إلى اختيار البديل الأفضل كحل لمعالجة أو مواجهة الموقف المشكل.

2- خطوات حل المشكلات:

يوجد نشاط حل المشكلات في كل جوانب السلوك الإنساني، ويعد القاسم المشترك بين مجالات مختلفة من النشاط الإنساني ليس بينها أية صلة. فهو موجود في كل جوانب حياتنا اليومية، في الأعمال التجارية والزراعية، وفي الإدارة والتسيير، وفي العلاقات الأسرية وتربية الأطفال، وفي العلاقات الاجتماعية والمهنية المختلفة. وموجود أيضا في حياتنا الدراسية للعلوم والقانون والتربية والاقتصاد والأعمال العامة والرياضية والبدنية والفكرية والطب والأدب، وكل أنواع الإبداع التي نحتاجها في حياتنا العملية والمهنية.

ويمثل سلوك حل المشكلات قمة التفكير البشري، سواء من حيث العمليات المعرفية التي تكمن وراءه، وهي أنواع التفكير الراقي والمنتج مثل الاستدلال والحدس والإبداع، واستخدام المفاهيم والمبادئ أو من حيث النتائج التي يسفر عنها هذا التفكير لما له من آثار إيجابية على حياة الإنسان في تغلبه على الصعوبات التي تعوق تطوره ورقيه. **(معمرية، 2009: 123)**

إن أسلوب حل المشكلات طريقة للتفكير والسلوك، وإنها كغيرها من مهارات التفكير الأخرى يمكن تعلمها والتدريب عليها في مجالات ومواقف مختلفة، وهي أنها تمر في ست مراحل أو خطوات مرتبطة ببعضها البعض ولكل منها أهداف منفصلة، مشيرا إلى أنه يمكن تدريس أو تعليم كل خطوة أو مرحلة على حدة وهذه المراحل هي: **(العتوم وآخرون،2005: 285-259)**

- **الخطوة الأولى: الحساسية للمشكلات:**

وتتمثل بوعي الفرد بالمواقف والظروف والأشياء التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل، وقدرته على التمييز أن الأشياء يمكن أن تكون بصورة أفضل مما هي عليه الآن، إضافة إلى الملاحظة الدقيقة للتغيرات والعيوب في الموقف.

- **الخطوة الثانية: البحث عن المعلومات والحقائق:**

وتتمثل بالكشف عن الأسباب التي تقع خلف ظهور المشكلة، حيث أن نقص المعلومات الحقيقية يشوه الصورة أمام الفرد ويجعلها غير مكتملة مما يحول دون حل المشكلة، لذلك لابد في هذه المرحلة من طرح عدد من الأسئلة والتأكد من إجابتها.

- **الخطوة الثالثة: تحديد المشكلة:**

وتتمثل بالنظر إلى الموقف ككل لمعرفة العلاقات المختلفة بين عناصره، وكيفية تجميعها، إضافة إلى تحديد المشكلة الرئيسية، والمشكلات الفرعية المنبثقة.

- **الخطوة الرابعة: إيجاد الفكرة:**

وتتمثل بقدرة الفرد على تقديم أكبر عدد ممكن من الحلول لمشكلة ما، بحيث تمتاز بالتنوع والتباعد، ومحاولة الإتيان بشيء لم يسبقه إليه أحد.

- **الخطوة الخامسة: إيجاد الحل:**

وتتمثل بالقدرة على محاكمة الأفكار المقدمة في الخطوة السابقة، استنادا إلى معايير ومقاييس محددة، ومن ثم اختيار أفضل هذه الأفكار.

- **الخطوة السادسة: قبول الحل:**

وتتمثل بتجهيز خطة عمل لتفعيل الأفكار وتطبيقها واقعيا، وتوضيح ما يجب القيام به، وكيفية تنفيذ هذه الخطة.

ويحدد "**جيمس**" (1996) James أربعة عناصر للتوجه لحل المشكلات كالتالي:

- **العنصر الأول:** إدراك المشكلات عندما تنشأ، ويتضمن هذا الادراك القدرة على التعرف على المشكلة حين وجودها والاستعداد لمواجهتها.

- **العنصر الثاني:** يتضمن القدرة على الحد من الميل للتسويف والاستجابة الاندفاعية، حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلا من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية اتجاه الموقف، ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوءا.

- **العنصر الثالث:** يتضمن الشعور بالكفاءة الذاتية حيث ينبغي أن يتسم الأفراد بالموضوعية في تقييم كفاءاتهم الذاتية، وتجنب الشعور بالعجز حيال حل المشكلات، وعندما يفتقر الأفراد إلى القدرة على التقييم الموضوعي لكفاءاتهم الذاتية فإن ذلك يعيق حل المشكلات، ويحتاج الأفراد إلى أن يروا المشكلات كجزء طبيعي من الحياة، وأن يعتقدوا أنهم قادرون على مواجهة معظم المشكلات بفعالية.

- **العنصر الرابع:** القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما تتواجد المشكلات حيث إن الإثارة الانفعالية تعيق أداء الفرد لأنها تحصر انتباهه في خصائص الموقف الذي لا يرتبط بحل المشكلة. **(إبراهيم،2015: 212)**

يرى "**ستيرنبرغ**" (Sternberg, 2003) أن مراحل حل المشكلة تمر بثمانية مراحل تسير بشكل دائري حيث سماها دائرة حل المشكلة (Problem Solving Cycle) وتشمل المراحل التالية: **(العتوم، 2004: 243– 244)**

- **الخطوة الأولى: التعرف على المشكلة:**

التعرف على وجود عائق يمنع تحقيق هدف معين وإدراك ذلك لأن ما يعد مشكلة لشخص ما قد لا يكون مشكلة لشخص آخر.

- **الخطوة الثانية: تحديد المشكلة:**

ويتطلب تحديد المشكلة طريقة تمكن الفرد من التعامل معها ووضع آليات الحل.

- **الخطوة الثالثة: بناء إستراتيجية الحل:**

ويتطلب التفكير في إستراتيجية للحل من خلال التحليل للمشكلة أو الهدف ووضع الطرق المناسبة للتعامل معها.

- **الخطوة الرابعة: تنظيم المعلومات حول المشكلة:**

تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق إستراتيجية الحل.

- **الخطوة الخامسة: تجميع مصادر المعلومات:**

إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحل من زمن، ومكان، وأجهزة، ومال وغيرها.

- **الخطوة السادسة: مراقبة حل المشكلة:**

ويتطلب مراقبة إجراءات الحل ومتابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة أو خطوات الحل.

- **الخطوة السابعة: مراجعة الخطة وتعديلها:** أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ

- **الخطوة السابعة: تقييم حل المشكلة:**

ويتطلب تقييم الحل الذي حققه الفرد والتعرف على قدرته في إزالة العوائق التي كانت تواجه المشكلة قبل الحل.

ويرى كل من "**أبو جادو**" و"**نوفل**" أنه أثناء قيامنا بحل أي مشكلة علينا مراعاة التسلسل المرن لهذه الخطوات، حيث أن بعض الحلول الناجحة قد تتضمن أحيانا بعض الغموض، وفي حالات نادرة يمكننا التوصل للحل من خلال أي تسلسل نفضله في هذه الخطوات، ويمكننا القيام بتغييرات على ترتيبها بالشكل الذي تستدعيه الحاجة أو حذف بعضها وإضافة بعضها الآخر في الوقت الذي نراه مناسبا لذلك ويمكن تمثيل خطوات حل المشكلات على النحو الآتي:

- **الخطوة الأولى: التعرف على وجود مشكلة:**

تعتبر هذه الخطوة أهم خطوة في دورة حل المشكلات، إذ أن الطلبة بحاجة إلى أن يتعرفوا إلى المعيقات التي تقف أمامهم لاستيعاب الدرس أو المسألة التي يحاولون فهمها أو استيعابها، ولا يخفي أن المدرس الخبير يستطيع أن يميز وجود مشكلة لدى طلبته قبل أن تصبح أمرا خطيرا.

وغالبا ما نواجه صعوبة بالغة في هذه الخطوة، فكثيرا من الأحيان نفشل في تحديد أهدافنا فإذا كانت المشكلة تستند لكتابة ورقة بحثية فعليك في البداية تحديد السؤال الذي ستوجهه من خلالها.

- **الخطوة الثانية: تعريف المشكلة:**

يقصد بتعريف المشكلة العمل على تحديد المشكلة وصوغها بطريقة إجرائية تحدد بالضبط ما هو العائق أو المعيقات التي تحول دون عملية الفهم. **(أبو جادو، نوفل، 2007: 318)**

لذلك بمجرد شعورنا بمشكلة ما، علينا القيام بتحديدها وتمثلها بشكل يسهل علينا عملية إيجاد حل لها، وتعتبر هذه المرحلة حاسمة، لأننا إذا فشلنا في تعريفنا للمشكلة سنكون أقل قدرة على حلها.

- **الخطوة الثالثة: تمثل وتنظيم المعلومات حول المشكلة:**

تعد عملية تنظيم المعلومات غاية في الأهمية في عملية حل المشكلات، حيث أن بعض الطلبة قد يجدون سهولة في الكتابة على الورق كنوع من تنظيم المعلومات التي تجري في أدمغتهم، وبعضهم الآخر قد يجد طريقة أخرى لتمثيل وتنظيم المعلومات المتوافرة لديه.

- **الخطوة الرابعة: بناء أو اختيار إستراتيجية الحل:**

يعتبر الطلبة الخبراء في حل المشكلات هم الطلبة الذين يخططون لحل المشكلات ويفكرون تفكيرا استراتيجيا، وبالتالي يحتاجون إلى وقت إضافي في عملية البحث عن حلول إستراتيجية للمشكلة، بعكس الطلبة الضعاف في حل المشكلة الذين غالبا ما يقفزون بسرعة إلى حل المشكلة، حيث يكتشفون في نهاية الحل أن حلولهم للمشكلات كانت ضعيفة وبائسة.

- **الخطوة الخامسة: تخصيص المصادر لحل المشكلة:**

بالإضافة إلى عاملي الوقت والجهد كمصادر مهمة من مصادر معالجة المعلومات في إيجاد حل للمشكلة، ثمة مصادر متعددة نحتاج إليها في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهنا منها: توافر المال اللازم، والمعدات والأدوات، والأجهزة ذات العلاقة بالمشكلة قيد البحث والدراسة.

- **الخطوة السادسة: مراقبة حل المشكلة:**

في هذه الخطوة يطور المعلم مع طلبته خطة عمل إستراتيجية لحل المشكلة، بحيث يتمكن الطلبة من فحص واختبار الخطوات الإجرائية لخطة العمل الإستراتيجية، وذلك للعمل على تعديلها وتقويمها للوصول إلى الوضع المثالي من خلال الطلبة أنفسهم.

- **الخطوة السابعة: تقويم حل المشكلة:**

بعد الانتهاء من حل المشكلة عليك أن تقيم هذا الحل، حيث أن بعض التقييمات يحدث بشكل مباشر، وبعضها يكون في مراحل متأخرة قليلا، ومعظم الحلول المتقدمة تحدث في هذه المرحلة، وقد تظهر مصادر جديدة للمعلومات عندها ستكتمل حلقة المشكلات. **(أبوجادو ونوفل،2007: 322- 323)**

3- النظريات المفسرة لحل المشكلات:

تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات، وفيما يلي أهم هذه النظريات:

3-1- الاتجاه المعرفي:

يرى المعرفيون أن حل المشكلة هي ذلك النشاط الذهني المعرفي، الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات المشكلة وذلك من أجل تحقيق الهدف. بحيث يتم هذا النظام وفق إستراتيجية الاستبصار، التي يتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة. **(نشواتي، 1998: 459)**

فيوصف مستوى حل المشكلة بأنه من المستوى البسيط، ذلك عندما يقوم الطفل باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختيار وتتوفر معانيها لديه، وبالتالي يتسنى له إدراك العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي يتضمنها، ويوصف حل المشكلة بأنه أسلوب معقد عنها يتطلب ذلك عمليات ذهنية تقتضي مستوى من الخبرات السابقة تنشيط أعمال الذهن أطول.

كما يعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتعامل معه ويستحضر لديه من خبرات بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله المشكلة حتى يتمكن من الوصول إلى الخبرة تمثل الحل المرغوب. **(سعادة،2003: 473)**

وتقوم النظرية على ثلاث معطيات هي: **(هني،2005: 91)**

- **في سياقها الابستمولوجي:** تعتبر بناء من قبل الفرد وليست معطاة.
- **في مجال علم النفس المعرفي:** تركز على السيرورات الذهنية (العقلية) التي تتداخل وليس على المثير والاستجابة، فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة.
- **في المجال البيداغوجي:** تتضمن الاستراتيجيات التي تساعد في بناء المعارف.

3-2- الاتجاه الارتباطي (السلوكي):

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن حل المشكلات تقوم في أساسها على الارتباط، فعندما يواجه الفرد وضعا مشكلا، يحاول حله بالاستجابات أو العادات المتوافرة لديه أي التي تعلمها سابقا والتي ترتبط بأوضاع معينة، وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع، وفي موقعها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة.

وهذا يعني أن الفرد يواجه الوضع المشكل بمجموعة من العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي، لذلك يحاول الوصول إلى الحل باستخدام هذه العادات مراعيا قوتها وترتيبها أي يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجيا إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيدا حتى الوصول للحل المناسب. وأن التفكير يقوم أساسا على الارتباط، حيث يعتبر سلوكا متضمنا لعمليات المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الفرد مشكلة ما يحاول حلها بالاستجابات أو العادات المتوفرة لديه –التي تعلمها سابقا –والتي ترتبط بأوضاع معينة. وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع، وفي موقفها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلقة. **(نشواتي،1998: 456)**

فالمشكلة هي موقف غامض أو وجود صعوبة في فهم علاقات معينة بحاجة للتفسير تثير الفرد وتحفزه للعمل على تفسيرها وحلها، وهي بحد ذاتها مجموعة من المثيرات التي هي بحاجة إلى الحل أو مجموعة استجابات تعليمية عند السلوكيين، تقوم على ارتباط المثيرات والاستجابات، فالفرد عندما يواجه مشكلة يحاول حلها عن طريق الاستجابة ويوظف ما لديه من معلومات، ومفاهيم وعادات فكرية سبق له تعلمها وهذا ما يسمى بجانب الخبرة عند السلوكيين، فالنظرية السلوكية بحد ذاتها تركز على التعليم عن طريق ارتباط سلسلة من الاستجابات مع سلسلة من المثيرات، وبالتالي يتم التعميم ومن ثم يتم التميز، فالتعميم يؤدي إلى التعليم البسيط **(عبد الهادي، 2005: 153)**

ويذكر"**براتيمان**"(1990) Britghtman أن أسلوب حل المشكلة يرتبط أساسا بالعادات أو الارتباطات المتعلمة من البيئة المحيطة بالمتعلم. فأسلوب حل المشكلات يعتمد بصورة كبيرة

على نشاط المتعلم وقدراته الأدائية وهذا ما أكد عليه "**جون ديوي**" بضرورة الانطلاق من واقع وبيئة التلميذ المحيطة به. **(هني،2005: 90)**

ومن خلال هذا يتضح لنا أن السلوكية، تهتم بالسلوكات التي ينجزها المتعلم من غير اهتمام بالسيرورات الذهنية أو العقلية.

3-3- الاتجاه الجشطالتي (Gestalt Approach):

يرى علماء نفس الجشطالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي، لذا يعتبر التفكير وحل المشكلة عمليات معرفية داخلية، وهي العمليات التي يعنى بها أصحاب الاتجاه الجشطالتي على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلة. **(نشواتي،2003: 456 - 457)**

وتبين دراسة "**كوهلر**" (KOHLER) ورفقائه هذا الاتجاه على نحو واضح، حيث يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد القادرين على حل المشكلة هم أولئك الذين لديهم قدرة على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعا من الحل الاستبصاري، وأن ظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ ومكتمل بسلوك الفرد الاستبصاري وقيامهم بإعادة المثيرات في الوضع القائم على المشكلة. **(سعادة، 2004: 473 - 474)**

وذكر" **أندرسون** "(2007) أن الملامح الرئيسية لتجربة" **كوهلر**"(1956) Kohler كمثال لحل المشكلات تتلخص في ثلاث نقاط: **(أندرسون،2007: 327)**

- **التوجه الهادف:** يتجمع السلوك بشكل واضح نحو.
- **تحليل الهدف الفرعي:** إذا استطاع الفرد الوصول إلى الهدف ببساطة، فإن السلوك المتبع يكون هو حل المشكلة ولكن في أكثر مراحلها بدائية، فجوهر أسلوب حل المشكلات هو القيام بتحليل الهدف الأصلي أو حله إلى مجموعة من المهام الفرعية.
- **التطبيقات العملية:** تحليل أو حل الهدف الكلي إلى أهداف فرعية، وبالتالي تحويل الوضعية التي عليها المشكلة إلى وضعيات أخرى ويتم حلها بالحل المتسلسل بهذه الوضعيات.

3-4- اتجاه معالجة المعلومات:

سمي هذا الاتجاه بتجهيز المعلومات لأنه يهتم بعمليات التجهيز التي يقوم بها الأفراد عندما يؤدون المهام المعرفية المختلفة، ويعتمد هذا الاتجاه في تفسير حل المشكلة على مبدأ التشابه بين النشاط العقلي (الذهني) الذي يحدث لدى الأفراد وعملية معالجة المعلومات التي تحدث في الحاسوب، ويرى أصحاب اتجاه معالجة المعلومات أن قدرة الفرد على حل المشكلة يعتمد على قدرته على التعرف على المعلومات وترميزها وتفسيرها وإدراك العلاقات القائمة بين العناصر في الموقف وقدرته على استرجاع خبرات سابقة من الذاكرة وربطها بالموقف للوصول إلى الحل المناسب. **(الزغول والزغول، 2003: 304).**

وبناء عليه فإن حل المشكلات وفق اتجاه معالجة المعلومات هو عملية منظمة تتأثر بالمدخلات الحسية وتوفر الانتباه، ومن ثم تتأثر بقدرة العمليات الوسيطة خلال المعالجة في الذاكرة القصيرة أو الاسترجاع من الذاكرة القصيرة، مما ينعكس سلبا أو إيجابا على استجابات الفرد في حل المشكلة. **(العتوم،2012: 274)**

ويرى "**نويل**" و"**سيمون**" (1972) Newel & Simon نظرية معالجة المعلومات تحاول أن تجيب عن التساؤلين التاليين:

- كيف تحل المشكلة؟
- ماذا تفعل في المشكلة الصعبة؟

وإجابة هذين التساؤلين تمثل توجههما في نظرية معالجة المعلومات، وذلك من خلال برنامجهما في حل المشكلة حيث يفرضان فيه تنظيما لعمليات الحل، حيث إن عمليات حل المشكلة تحدث كما يلي:

- العمليات المبدئية: وهي ترجمة لمدخلات المشكلة، وتعني تحويل معلومات البيئة الخارجية إلى تمثيلات داخلية لدى القائم بحل المشكلة، وفي نفس الوقت يتم انتقاء حيز المشكلة وعندئذ يبدأ حل المشكلة في إطار هذا التمثيل الذي قد يؤدي إلى وضوح الحل أو صعوبته أو استحالته.
- يتم انتقاء أو اختيار طريقة محددة لحل المشكلة وهذه الطريقة هي العملية التي قد تؤدي إلى إنجاز الحل وتعبر الطريقة عن استراتيجية الحل.

- يتم تطبيق الطريقة المنتقاة التي تتحكم في السلوك الداخلي والخارجي لمن يحل المشكلة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الطريقة توجد ثلاثة احتمالات أمام من يحل المشكلة وهي:
  - ✓ استبعاد تلك الطريقة واستخدام طريقة أخرى
  - ✓ تغيير التمثيل الداخلي للمشكلة وإعادة صياغتها
  - ✓ إنهاء محاولة حل المشكلة (سواء كان الحل صائبا أو خطأ)

قد تؤدي هذه الطريقة إلى خلق مشكلات جديدة مثل المشكلات الفرعية، وقد يحاول القائم على حلها باختيار إحداها كي يحاكيها. **(إبراهيم،2015: 216-217)**

ويرى "**مصطفى الزيات**" **(1995) أن** هناك مجموعة **من** الخصائص التي تؤثر على أسلوب حل المشكلات من وجهة نظر منظور اتجاه معالجة المعلومات وهي:

- الانتباه للمثيرات البيئية: وهي عملية محدودة وإرادية وانتقائية أي تقوم على الاختيار الانتقائي للمثيرات.
- مستوى الأداء على حل المشكلة: هو دالة مشتركة لكل من نوعية البيانات المتاحة وتنوع مصادر تجهيز المعلومات وكلا من المعلومات البيئية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءا من هذه المعلومات.
- هناك بعض القيود أو الحدود لإمكانات التجهيز أو الإعداد أو المعالجة، وعندما تتطلب المهمة أو المشكلة زيادة هذه الحدود أو الضغط على الذاكرة قصيرة المدى يتجه مستوى الأداء تدريجيا إلى الهبوط على الرغم من أن الأداء قد يتعرض هبوط مفاجئ في ظل بعض الظروف المعينة الأخرى.
- عمليات إعداد وتجهيز المعلومات تتطلب الاحتفاظ بالمحتوى في الذاكرة قصيرة المدى ومعالجة هذا المحتوى في إطار الإمكانات المحدودة المتاحة.
- تدخل المعلومات وتسترجع إلى ومن الذاكرة طويلة المدى يتطلب إمكانات تجهيزية معينة.
- تحدث الخطوات الرئيسية للإعداد أو التجهيز والمعالجة عند حل المشكلات بشكل شديد الاتساق بالتزامن أو بالتعاقب أو كليهما. **(الزيات، 1995: 386- 388)**

بالرغم من أن هذه النظريات تختلف في رؤيتها وتفسيرها لأسلوب حل المشكلات كما وأن كل اتجاه قد يناقض الآخر، إلا أنها تتعامل مع الفرد كوحدة واحدة ومن جانب واحد ويتم تعميمها على كل المشكلات التي يتعرض لها الفرد، حيث أن نظرية ما تستخدم في حل مشكلة ما ولا تصلح لمشكلة أخرى، لذا يجب الجمع بين هذه النظريات للارتقاء بالفرد وتأهيله ليكون قادرا على حل المشكلات بشكل صحيح وسليم.

4- استراتيجيات أسلوب حل المشكلات:

تمثل استراتيجيات حل المشكلات نمطا هاما من الاستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجية هي عبارة عن مجموعة جملة إجراءات تستخدم لمعالجة مهمة أو أكثر من أجل تحقيق هدف محدد (**Cyer et Germain**, **1998**: **35**)

أما الاستراتيجيات المعرفية فهي نوع من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته، وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد، وينطبق على استراتيجيات حل المشكلات ما ينطبق على الاستراتيجيات المعرفية الأخرى من حيث قابليتها للتعميم والتطبيق على قيود ومحددات أي موقف مشكل، لكنها تختلف باختلاف خصائص الموقف المشكل من حيث البساطة أو التعقيد أو أن الموقف المشكل يتطلب حلا واحدا أو حلولا متعددة، وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم على الإنتاج. **(الزيات:1995، 403)**

ويرى الشرقاوي أن الاستراتيجيات المعرفية عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات **(الشرقاوي، 2012: 190)**.

وبالتالي هذه الاستراتيجيات تتكون من العناصر الأربعة التالية: فهم المشكلة، والتخطيط للحل، ومعالجة المهام، ومراجعة الموقف أو التقويم الشامل **(الحارثي، 1999: 168)**.

ولتسهيل فهم هذه الاستراتيجيات نقسمها إلى نوعين:

- استراتيجيات لحلول تقليدية.
- استراتيجيات لحلول حديثة.

4-1- استراتيجيات وطرائق الحل التقليدية:

4-1-1- أسلوب المحاولة والخطأ:

أسلوب المحاولة والخطأ من أكثر الأساليب استخداما في حل المشكلة، وله نوعان هما:

4-1-1-1- المحاولة والخطأ العشوائي:

يستخدم هذا الأسلوب عندما يحاول الفرد إجراء عمليات مختلفة لحل المشكلات دون أخذ الوقت الكافي لتحليل الموقف أو تسجيل العمليات المختلفة المتتابعة، ويصلح هذا الأسلوب لحل العديد من المشكلات البسيطة، وبعض المشكلات الصعبة عندما يكون الفرد محظوظا في التوصل للحل، ويلجأ الأفراد لاستخدام هذا الأسلوب العشوائي عندما لا يجدون أساليب مختلفة لحل المشكلة. **(ياسين، دت: 7-8)**، وهي عموما تقوم على تطبيق التحركات القانونية بطريقة عشوائية إلى أن يتم الوصول إلى الحالة الهدفية. **(الزغول ةالزغول،2007: 283)**

4-1-1-2- المحاولة والخطأ المنظمة:

إن إستراتيجية المحاولة والخطأ المنظمة تعد طريقة جيدة لحل المشكلة، وهي كذلك تشجع على تحليل المشكلة والبيانات والمحاولات المختلفة للحلول. **(ياسين، دت: 09)**.

4-1-2- الحل بالتبصر أو الاستبصار:

ويتطلب هذا النوع من الحلول القدرة على دراسة المشكلة وتحديد عناصرها وإدراك العلاقة بين هذه العناصر والمعطيات للوصول إلى هدف واضح ومحدد، وعندما ينجح الفرد في إدراك العلاقة بين جميع هذه العناصر فإنه يجد نفسه فجأة أمام الحل.

4-1-3- إستراتيجية العصف الذهني:

يعد العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في حقول التربية بما تتوصل إليه البحوث والدراسات العملية من تطبيقات ناجحة في حل المشكلات المعقدة التي نواجهها.

ويعرفه "**جروان**" (2007) بأنه استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة وتهدف جلسة العصف الذهني أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث. **(جروان، 2007: 102)**

إن السبب الرئيسي الذي يجعل من استراتيجية العصف الذهني استراتيجية مفيدة هو أنه يساعدنا على تحريرنا من "الثبات الوظيفي"، فقد نمتلك على سبيل المثال فكرة ثابتة عن أن للشيء وظيفة واحدة فقط وأنه قد صنع لهذا الغرض دون غيره، ومن خلال منع استخدام ذلك الغرض الوظيفي المعروف (كوظيفة القطع في حالة المقصات مثلا)، يتم تحرير العقل للنظر في الاحتمالات الأخرى (مع قليل من التعديل فإن المقصات ستكون مناسبة كأداة هندسية). **(آدير،2014: 60)**

4-1-4- الحل بالاستنتاج:

ويتمثل استخدام التعميم للاستفادة من الحلول التي تنطبق على الظواهر الكلية لتعميمها على الاجزاء، حيث ينتقل الحل الذي ينطبق على المقدمات في حالة توفرها على النتائج.

4-1-5- الحل بالاستقراء:

ويتمثل في استخدام التعميم في الحلول التي تنطبق على الأجزاء لتعميمها على الظواهر الكلية، والحل هنا يأتي من دراية كافة الحالات الفردية أو الجزئية (استقراء تام) أو بعض الحالات الفردية (استقراء ناقص) للوصول إلى حل الظاهرة الكلية، أو ما يعرف بالقاعدة العامة، فإذا توفر للباحث حلول متفرقة على عينات من مجتمع، فإنه يستطيع أن يعممها على كافة أفراد مجتمع الدراسة. **(العتوم،2004، 246-248)**

4-2- استراتيجيات وطرائق الحل الحديثة:

4-2-1- إستراتيجية تحليل الغايات والوسائل:

في هذه الإستراتيجية يتم توظيف منهج مباشر لإيجاد حل للمشكلة حيث يتضمن العمل على تحديد الهدف النهائي المراد بلوغه، ومن ثم تقيم هذه الأهداف إلى أهداف متوسطة وأهداف فرعية، ثم تصنف وسيلة أو إجراء للتوصل إلى بلوغ كل منها ومن ثم توظيف هذا الحل مباشرة لتحقيق الهدف. **(أبو جابو، 2007، 330)**

4-2-2- إستراتيجية تسلق التلة:

هي إستراتيجية يتم خلالها التحرك من الوضع الراهن إلى وضع يجعلك أقرب للوضع النهائي، فإذا كنت عند وضع معين فالمطلوب تقييم الوضع الذي يمكن أن تصل إليه من خلال الحركة، إذ أن الحركة الملائمة هي التي تقربك نحو الهدف، لذا فأنت بحاجة إلى استخدام إجراء التقويم على ضوء القرب أو البعد من الأهداف النهائية.

4-2-3- إستراتيجية العمل إلى الوراء :

وهذه إستراتيجية جيدة يمكن أن تستخدم عندما يكون الهدف واضحا.

4-2-4- إستراتيجية حل المشكلة بالقياس:

يستخدم الفرد في هذه الاستراتيجية طريقة حل إحدى المشكلات لتوجهه إلى حل مشكلات أخرى مماثلة أو مشابهة لها من خلال مبدأ القياس، وتكون الأهداف الجزئية في هذه الاستراتيجية هو نقل أو تحويل الخطوات المتبعة في حل مشكلات سابقة إلى المشكلة الآنية. **(الزغول والزغول،2007: 184-285)**

4-2-5- إستراتيجية تبسيط المشكلة:

وتستخدم هذه الإستراتيجية في المشاكل ذات الحل المتعدد حيث يتم تبسيط المشكلة من خلال تقليل عدد الأرقام أو الوحدات المعرفية أو تجاهل بعض المعلومات، التي لا تؤثر على الحل والتركيز على المعلومات ذات العلاقة المباشرة بالحل.

4-2-6- إستراتيجية الجداول والخطط:

وتستخدم هذه الإستراتيجية لحل المشاكل ذات الطابع الإجرائي حيث تتطلب جمع المعلومات وتنظيمها في جدول أو خطة زمانية أو مكانية لضمان عدم النسيان أو إهمال عناصر من النشاط. **(العتوم،2004، 249 – 250)**

4-2-7- إستراتيجية تجزئة المشكلة:

عندما تكون المشكلات معقدة أو لا يمكن حلها باستخدام حل مباشر، فمن المستحسن تجزئة هذه المشكلة إلى أجزاء، أي تجزئة الهدف النهائي إلى مجموعة أهداف جزئية بحيث أن تحقيق هذه الأهداف يوصل إلى الحل النهائي للمشكلة موضوع الاهتمام، وهذا يعني أن ضرورة ترتيب أولوية التحركات نحو تحقيق هذه الأهداف بحيث أن تحقيق أي هدف فرعي يجب أن يساعد أو يفضي إلى الوصول إلى هدف آخر، وهكذا يفترض التسلسل في التحركات نحو تحقيق هذه الأهداف النوعية إلى أن يتم الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة. **(الريماوي وآخرون،2011: 378-379)**

4-2-8- إستراتيجية الخوارزميات:

الخوارزمية هي السير خطوة تلو الخطوة بهدف تحقيق الهدف المرجو وهو إيجاد حل للمشكلة، والخوارزمية ترتبط بمجال محدد يمعنى إذا اخترت خوارزمية ما وعملت على تنفيذها بشكل ملائم فقد ضمنت النجاح إلى حد ما في حل المشكلة. **(أبوجادو،2007، 331)**

4-2-8- إستراتيجية تقليل الفروق:

وتقوم هذه الإستراتيجية على تقليل الفروق بين الحالة الراهنة والحالة الهدفية للمشكلة، ومن الأمثلة عليها: مشكلة العداد (Tile Buzel).

وتتضمن هذه المشكلة ثمانية **(08)** أرقام موضوعة ضمن مصفوفة **(3×3)** وهي قابلة للتحريك، وتكون إحدى خلايا المصفوفة دائما فارغة، بحيث يتمكن اللاعب من تعديل مواقع الأرقام وموقع الخلية الفارغة بهدف الوصول إلى تسلسل معين للأرقام، فالأرقام تكون في الحالة الابتدائية للعبة عشوائية ويكون المطلوب في الحالة الهدفية أن ترتب الأرقام بالتسلسل حول محيط المصفوفة.

2	**1**	**8**		**1**	**2**	**3**
5		**4**	**into**	**8**		**4**
3	**7**	**6**		**7**	**6**	**5**

الشكل(15): يوضح مشكلة مصفوفة الأعداد

أما التحركات فهي تلك التي تغير حالة المصفوفة. فالتحرك الأول يمكن أن يتم من خلال واحد من أربعة تحركات كما يلي:

- أن تحرك المربع رقم **(1)** إلى المربع الفارغ
- أن تحرك المربع رقم **(4)** إلى المربع الفارغ
- أن تحرك المربع رقم **(5)** إلى المربع الفارغ
- أن تحرك المربع رقم **(7)** إلى المربع الفارغ

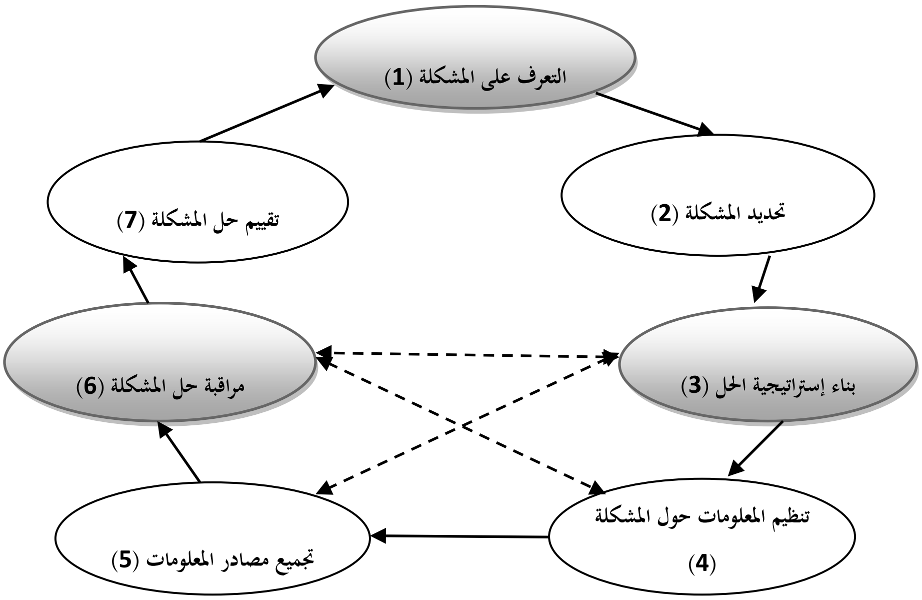
وقد نفضل تحريك رقم **(5)** إلى المربع الفارغ لأنه يقربنا من الهدف النهائي ويميل حلال المشكلات لإجراء التحركات التي تنقل المشكلة إلى حالة شبيهة بالحالة الهدفية.

وقد لا يكون ذلك ناجحا في جميع الأوقات، وفي هذه المشكلة يتطلب الحل ترتيب الأرقام بالتسلسل وتحريك رقم **(5)** قد لا يخدم هذا الهدف بل يحتاج الفرد لأن يستخدم فكرة التّشابه على نحو أكثر تعقيدا. **(الزغول والزغول، 2003: 281 -282)**

4-2-9- استراتيجية حلقة التفكير:

وتنص على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيرا خطيا أو موجها باتجاه واحد، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاتها أثناء حل المشكلة وبعد حلها في اتجاهين، لأن التوصل إلى حل المشكلة يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات وتتألف إستراتيجية حلقة التفكير كما ذكرها "**ستيرنبرغ**" (1992) Sternberg من الخطوات الآتية:

- الإحساس بوجود المشكلة.
- تحديد طبعة المشكلة بوضوح.
- تحديد متطلبات حل المشكلة وخاصة من حيث الموارد مع مراعاة الوقت.
- وضع خطة لحل المشكلة.
- بدء تنفيذ الخطة.
- متابعة التنظيم بصورة منتظمة ومستمرة.
- مراجعة الخطة وتعديلها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ.
- تقييم حل المشكلة والاستعداد لمواجهة مشكلات مستقبلية تنجم عن الحل الذي تم التوصل إليه. **(العتوم، 2004: 243 - 244)** والمخطط الموالي يوضح إستراتيجية حل المشكلة الدائري:



شكل (16): يوضح إستراتيجية حل المشكلة الدائري (العتوم، 2004: 243 - 244)

4-2-10-إستراتيجية العمل للخلف:

تستخدم هذه الاستراتيجية في حالة وضوح الهدف تبدأ هذه الإستراتيجية من الهدف أو الشيء المطلوب إثباته بدلا من المعطى أو المقدم ومن هذا المنطلق فهي تبحث عن العبارات التي تستنتج الهدف **(الأمين، 2001: 248)**.

4-2-11-إستراتيجية التمثيل المعرفي:

يعتبر "**جون ديوي**" التمثيل المعرفي هاما ومناسبا لبعض المشكلات الرياضية يساعد الأفراد في حل المشكلات من خلال إتاحة فرصة تمثيل حقيقية للمشكلة ويرى "**سيمون**" **و**"**سيمون**" (**Symon & Symon**) أن تمثيل المشكلة يساعد الأفراد على تحديد العمليات المطلوبة للحل، وما تتضمنه من معلومات في عقل الفرد، وتوجهه إلى اكتشاف خطة الحل، وذكر "**برونر**" (**Broner**) ثلاثة أنواع من التمثيلات هي:

- **التمثيلات العملية:** وتتمثل في التعلم من خلال العمل.
- **التمثيلات التصورية والخيالية:** وهي التي تعتمد على التنظيم البصري، وغيره من أنواع التنظيم الحسي الذي يعتمد على استخدام الصور التلخيصية للأشياء.
- **التمثيلات الرمزية:** ويتمثل ذلك في تعبير الطالب عن خبراته عن طريق تمثيلات رمزية ممثلة في الرموز والأشكال واللغة.

كما ذكر "**بروميس**" **و**آخرون (**Bromisse et al**) بعض الطرق التي يمكن أن تندرج تحت التمثيل المعرفي وهي التمثيل الدراسي للمشكلة والنماذج المحسوسة واستخدام الرسومات والأشكال والجداول والرسومات البيانية. **(الأمين، 2001: 248)**

نلاحظ أن هناك تعدد وتنوع في إستراتيجيات حل المشكلات، ولكن لا يمكن المفاضلة بين هذه الإستراتيجيات، فاختيار الإستراتيجية يتوقف على طبيعة المشكلة المقترحة، كما أن اختيار الإستراتيجية المناسبة لحل المشكلة وتطبيقها بطريقة جيدة يتوقف عليها نجاح حل المشكلة، ويعتبر عاملا مهما بالنسبة لأداء التلاميذ في حل المشكلات.

5- البنية المعرفية وأسلوب حل المشكلات:

للبنية المعرفية دور بالغ الأهمية في حل المشكلات من خلال إفرازها للاستراتيجيات المعرفية الفعالة، حيث يؤكد العديد من علماء النفس المعرفي على هذا الدور، ومن هؤلاء الذين يرون أن استراتيجيات حل المشكلات تعكس الطبيعة الكيفية للبناء المعرفي للفرد والتصور الذهني لتمثيل المعلومات واستدخالها لديه، كما يرى "**مصطفى الزيات**" (1995) أن الفروق في الاستراتيجيات المعرفية لدى الأفراد ترجع إلى اختلاف الطبيعة الكيفية لبنية المعرفية لديهم من حيث خصائصها الكمية والكيفية، كما ترجع إلى اختلاف التكوينات العقلية من حيث مستوى هذه التكوينات العقلية من حيث مستوى هذه التكوينات ومحتواها، حيث توصلت العديد من الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء والقدرات العقلية في نمط وفاعلية الاستراتيجيات المستخدمة لصالح ذوي الذكاء والقدرات العقلية الأعلى، ويبدو هذا من خلال سرعة الترميز والتجهيز والمعالجة ونوع المعلومات المسترجعة، ومدى ارتباطها بالموقف المشكل. **(عبد الباقي وعبد الباقي ،2011: 246).**

يؤكد هذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات من أن الأفراد الذين يمتلكون معرفة نظرية أو خلفية معرفية جيدة من المعلومات النظرية أقدر على اشتقاق العديد من الاستراتيجيات الفعالة والملائمة للموقف المشكل ومن ثم يصلون إلى حول تقاربية أو تباعدية لها من خلال ما يتيحه لهم بناؤهم المعرفي وتوظيف محتواه في إنتاج الحل.

ويبدو دور البنية المعرفية في حل المشكلات كنواتج لتمثيل المعرفة من خلال مايلي:

- الاستراتيجيات المعرفية على اختلاف أنماطها ومحدداتها هي نتاج للبنية المعرفية بما تنطوي عليه من حيث طبيعتها العامة أو النوعية. ومن حيث خصائصها أو أبعادها المتمثلة في الترابط والتمايز والتنظيم والتكامل والاتساق والكم والكيف.
- تؤدي المعرفة العامة أو النفعية إلى تفعيل الكفاءة الذاتية التي هي نتاج لثقة الفرد بقدراته ومعلوماته فضلا عن دورها في تعزيز اعتقاد الفرد أن الجهد الشخصي أو الذاتي يرفع من احتمالات تحقيق النجاح، بالإضافة إلى رفع القيمة الذاتية المدركة للنجاح وهي عوامل داخلية قابلة للتحكم.

- تمثيل المعرفة أو البناء المعرفي بناءا تراكميا تتفاعل فيه معلومات الفرد ومعرفته مع خبراته المباشرة وغير المباشرة والتي توفر له قاعدة جيدة لأساليب المعالجة مما يدعم لديه القدرة على إحداث تكامل جيد وفعال لفئات وأنماط المعرفة المتعلقة بالعديد من المجلات ومن تتنامى قدراته على حل المشكلات.
- إن المعرفة المتنامية أو التراكمية تؤدي إلى إيجاد شبكات من الرابطات التي تنتظم منتجة تمايزات وأساليب محددة غير عشوائية أو تعسفية أو قسرية، مكونة فئات وعلاقات ومنظومات وتحويلات وتضمينات معرفية ذات معنى، ولها وظائف حيث تأخذ هذه الترابطات أشكال متباينة بعضها يأخذ شكل المصفوفة والبعض الآخر شجري وكل منها يمكن في إنتاج الحل.
- ينتج البناء المعرفي الجيد استراتيجيات معرفية أكثر قابلية للتعميم كما يسمح باشتقاق وتوليف وإنتاج صور أو صيغ ذات أبعاد متنوعة وثرية وفعالة في ضوء قيود ومحددات الموقف المشكل، وما ينطوي عليه من غموض أو تعقيد أو صعوبة نسبية، على عكس ما ينتج عن البناء المعرفي الهش أو السطحي أو الضحل.
- إن المعرفة أو البنية تنطوي على تنشيط ذاتي يجعل هذه المعرفة حية وفعالة، وتختزل عمليات التجهيز والمعالجة لتصبح عند حدها الأدنى. **(عبد الباقي وعبد الباقي محمد، 2011: 248).**

كما يرى المعرفيون أن مهارة حل المشكلات هي ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات موقف المشكلة معا وذلك من أجل تحقيق الهدف. ويتم هذا النشاط وفق إستراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة، ويتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال، أو صور، أو رموز، ويتضمن أيضا فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة، وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد مهارة حل المشكلات، فيوصف مستوى حل المشكلة بأنه من المستوى البسيط، وذلك عندما يقدم للطفل معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار وتتوافر معانيها لديه، وبالتالي يتسنى له إدراك العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي تتضمنها. **(أبو رياش، 2007: 305)**

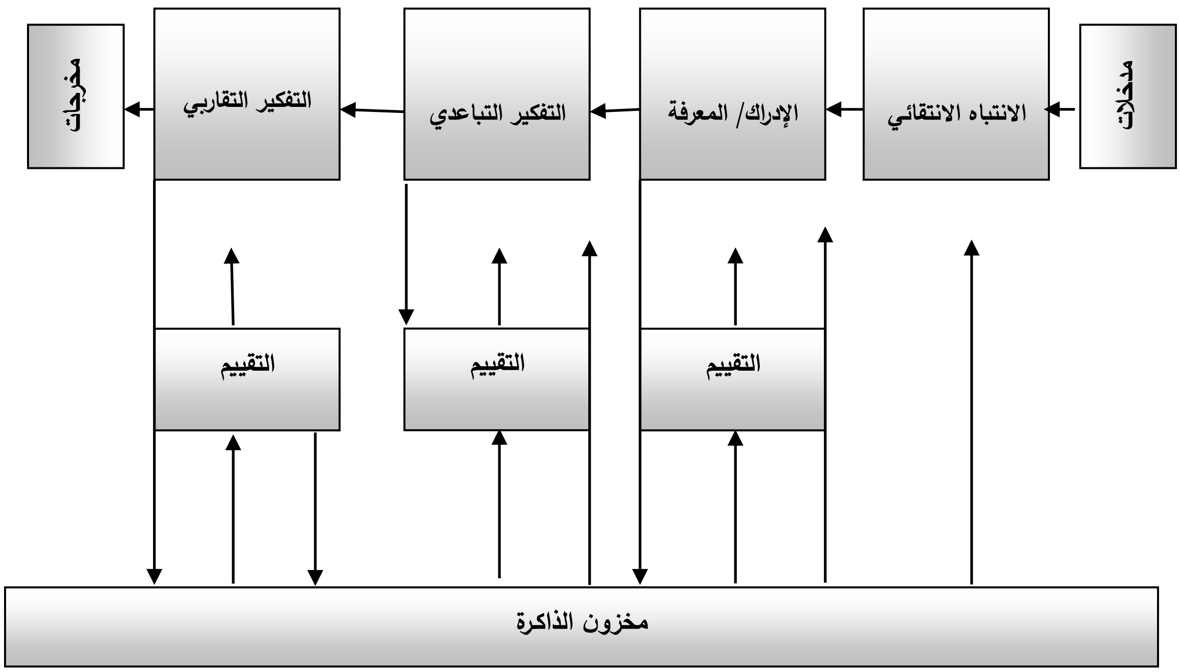
ويرى الزيات أن الفرد يقبل على الموقف المشكل ولديه مخزون من المعرفة، وتؤثر طبيعة هذا المخزون على حله للمشكلات وكذا الاستراتيجيات التي يستخدمها في حلوله. وهنا يطرح سؤال مهم متعلق ببنية المعرفة وهو: هل من الأفضل بالنسبة للفرد أن يكتشف أسلوب الحل بنفسه أم تقدم له قاعدة الحل بشكل مباشر؟

والفكرة هنا أن الأفراد الذين تقدم لهم قواعد الحل ستكون استفادتهم من حل المشكلة ضعيفة بينما أولئك الذين عليهم اكتشاف الحل سيتعلمون من عملية الاكتشاف، بالإضافة إلى كثير من المعلومات التي تتعلق بالمشكلات موضوع الحل. وبالتالي فالفرد ذو الرصيد الأكبر من المعرفة يمكن أن يحقق تقدما ملموسا عند ممارسته لحل المشكلات، فزيادة المعرفة تمكن الفرد من معرفة أفضل الأساليب لفهم واستحضار المعلومات المتعلقة بالمشكلة، ومعرفة طبيعة الحل ومتطلباته وتهيئة المعلومات التي تساعد في تحديد الخصائص الدقيقة للمشكلة وبناء خطط الحلول، كما أن المعرفة المتزايدة تؤدي إلى تنظيم أكثر فاعلية لمحاولات الحل وبالتالي إلى تخفيف العبء على الذاكرة قصيرة المدى خلال النشاط العقلي عند حل المشكلات. **(الزيات،1995: 30-32)**

6- نموذج البناء العقلي لحل المشكلات:

قدم "**جيلفورد**" نموذج مبسطا لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي، وأطلق عليه "**نموذج البناء العقلي لحل المشكلات**"، حيث أن هذا النموذج يلعب دورا في مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر دورا حيويا في مختلف مراحل عملية حل المشكلة واستنادا للنموذج تبدأ الخطوة الأولى في حل المشكلة باستقبال النظام العصبي للفرد أو نظام الاتصالات لديه لمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل انفعالات وعواطف ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تصفية في الجزء السفلي من الدماغ عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مركز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة، أما المثيرات المهيجة للنظام العصبي التي يسمح لها باختراق البوابة فإنها تنبه الفرد لإدراك وجود المشكلة أولا وإدراك طبيعة المشكلة ثانيا، وخلال هذه المرحلة تجري عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التي تفرزها عمليات الذاكرة، وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يمارس ما يوصف بأنه عمليات تفكير متشبعة. **(جروان،1999: 114-116)** أو ما يسمى بأنه عمليات تفكير تباعدي، بمعنى أنه يتخطى مرحلة التفكير التباعدي وينتقل مباشرة إلى مرحلة التفكير التقاربي عندما يصل إلى الإجابة الصحيحة بمجرد إحساسه بالمشكلة واستعداد ذاكرته للاستجابة **(السيد، 2004: 16)**

ويوضح المخطط التالي نموذج البناء العقلي لحل المشكلات عند "**جيلفورد**" (Guilford):



شكل (17): يوضح نموذج البناء العقلي لحل المشكلات عند جيلفورد (السيد، 2004: 16)

والعلاقة بين التفكير وحل المشكلات بينهما ارتباط وثيق، فالتفكير ينتج عنه نتائج جديدة وحل المشكلات فيه عناصر إبداعية تتفاوت بتفاوت حدة المشكلة وحدة الحل وما يحدثه من تغيير، ولكن الإبداع ليس فقط حل مشكلات فالإبداع يلتزم بمحكات في المنتج قد لا تتوافر في حل المشكلات.

ويرى "**جيلفورد**" أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة، كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل دورا في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصيلة أو حل جديد غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعا وشمولا من التفكير الإبداعي إلا أن كل منهما يسهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة، ويخلص "**جيلفورد**" إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها وأن كل من حل المشكلات والتفكير الإبداعي قد يتضمن أيا من المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي. **(جروان، 1999: 115- 116)**

وقد حدد جيلفورد ستة عوامل فرعية خاصة وعاملا عاما متعلقة بقدرة حل المشكلة وهي:

- قدرة التفكير السريع في مجموعة من خصائص الشيء المتعلقة بالمشكلة.
- قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار محدد.
- قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الموقف.
- قدرة التفكير بالإبدال المختلفة للموقف أو المشكلة.
- قدرة وضع قائمة بالخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.
- قدرة استنباط متطلبات السابقة للموقف.
- قدرة عامة على حل المشكلات. **(غانم،2004: 204)**

وترى الطالبة الباحثة أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات، ذلك لأن حل المشكلات يتحقق حصرا بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة ولا يمكن تحققه عن أي طريق آخر وأن التفكير وطرائقه وأساليبه ونتائجه تتكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات أي عندما يصطدم الفرد باعتباره حلالا للمشكلات، بالمشكلات والمسائل التي تتناسب مع مستوى نموه العقلي، ويتمكن من التوجه في معطياتها وصياغتها ومعرفة حدودها والحصول على البيانات والمعومات المتصلة بها وإيجاد حلول لها.

7-العوامل المؤثرة في تعلم حل المشكلات:

يتأثر تعلم أسلوب حل المشكلات بعدد من العوامل المتنوعة بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها كسهولتها أو صعوبتها أو وضوحها أو مدى توافر المعلومات حولها، وبعضها يتعلق بالمتعلم ذاته كخبراته السابقة أو قدراته أو أساليب تفكيره أو دافعيته أو مدى ألفته بطبيعة المشكلة أو مدى قدرته على المثابرة وتحمل الغموض إن تفاعل هذين النوعين من العوامل يؤثر في الاستراتيجيات التي يمارسها المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه لذا يجب أخذها في الاعتبار عند التدريب على حل المشكلة. **(نشواتي، 1998: 455).**

وعلى ذلك فإن هناك عوامل مهمة تحكم النشاط العقلي عند تعلم أسلوب حل المشكلات ومن هذه العوامل:

- **طبيعة المشكلة:**

حيث تختلف طبيعة معالجة المشكلة باختلاف المشكلة نفسها، فالمشكلات العلمية التي تخضع لقوانين الطبيعة وضوابط التجريب تشجع على استخدام أسلوب حل المشكلات وفق خطوات التفكير العلمي، في حين أن المشكلات الاجتماعية والإنسانية يصعب ضبط متغيراتها ضبطا محكما، كما يصعب أيضا فصل العوامل التي تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها. **(إبراهيم،2013: 131)**

- **مدى قابلية المشكلة للحل:**

يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام إستراتيجية لا تتوقف على محدودية السعة التجهيزية للمعلومات.

- **مستوى الخبرة ودرجة المعرفة السابقة:**

حيث أن الأفراد ذوى الخبرة والمعرفة يكون استيعابهم للمشكلات التي تواجههم أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة وتجهيز ومعالجة المعلومات وليس من السهل على الفرد أن يحل مشكلة ما دون أن تكون لديه المفاهيم والمعلومات الضرورية المتعلقة بموضوع المشكلة.

- **محدودية السعة:**

يواجه الأفراد عند حل المشكلات صعوبات متعددة ومتباينة بسبب محدودية السعة وتتمثل في: الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالمشكلة، ونسيان المحاولات الأولى. **(الزيات، 1984: 75)**

- **الافتراضات الكامنة:**

تشكل الافتراضات الكامنة غالبا عاملا سلبيا يعيق الوصول إلى حل المشكلة، وتشير إلى ما يفترضه الفرد بناء على ما تمثله لعناصر المشكلة، وهي عبارة عن تعليمات ومحددات يضيفها الفرد على معطيات المشكلة وهذه الافتراضات هي ما يحدد تحركات الفرد مما يمنعه من رؤية مسار الحل الأنسب. **(الزغول والزغول،2007: 301)**

- **التهيؤ العقلي:**

يؤثر التهيؤ العقلي في عملية حل المشكلة، فقد يساعد على حل المشكلة أو يعوق حلها تبعا لتأثير هذا التهيؤ في توجيهنا إلى إدراك العناصر الرئيسية لحل المشكلة، أو في الابتعاد عن إدراكنا لها فقد يؤدى التهيؤ في بعض الحالات إلى تمسكنا ببعض الطرق القديمة المألوفة لحل مثل هذه المشكلات والتي لا تكون ملائمة للمشكلة الجديدة، وبذلك لا نستطيع تنظيم عناصر الموقف بطريقة جديدة وإدراك احتمالات جديدة لحل المشكلة.

- **الثبات الوظيفي:**

وهو نوع من التهيؤ العقلي يؤدى إلى جمود التفكير ويعوقه عن اكتشاف وظائف جديدة للأشياء تساعد على حل المشكلة في موقف جديد.

ويتأثر تعلم أسلوب حل المشكلات بعدد من القدرات العامة للفرد أهمها: الفهم والاستيعاب لموقف المشكلة إدراك عناصر المشكلة والعلاقات الأساسية بينها الاختيار من بين عدد من البدائل الاستبصار وتنظيم الخبرات المناسبة القدرة الابتكارية وذلك بإنتاج حلول جديدة مشتقة من الخبرات السابقة، التقويم الذاتي من أجل الحكم على صلاحية الحل الذي تم التوصل إليه. **(الكناني والكندري، 1992: 318)**

ويرى "**مصطفى الزيات**" (1984) أن هناك عدة عوامل هامة تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلة وهي: **(العتوم، 2005: 254)**

✓ **مدى قابلية المشكلة للحل:**

وهنا يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام إستراتيجية واحدة أو عدة استراتيجيات.

✓ **محدودية السعة:**

وتتمثل محدودية السعة بفشل الفرد في استخدام المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة، ونسيانه للمحاولات المبكرة التي قام بها للوصول إلى الحل.

✓ **مستوى الخبرة ودرجة المعرفة:**

وهذا يعني أن الأفراد ذوي الخبرة في التعامل مع المشكلات، ومن يمتلكون معرفة أكثر من غيرهم في موضوع المشكلة يكونون أقدر على استيعاب المشكلة ومواجهتها مستفيدين من خبراتهم السابقة في التعامل مع المشكلة.

✓ **الذاكرة العاملة المتاحة:**

حيث أن السعة التذكرية للذاكرة العاملة تؤثر في فاعلية النشاط العقلي في حل المشكلات.

كما يوضح "**فريدريكسن**" (Fredericksen, 1997) مجموعة من النقاط لحل المشكلات بناءا على النظرية المعرفية منها: **(أبو رياش، 2007: 304)**

- احصل الصورة الكاملة دون أن تكون مهتما بالتفاصيل الصغيرة.
- احتفظ بالحكم في عقل إلى أن يتم تجميع جميع المعلمات المناسبة.
- بسط المشكلة باستخدام كلمات رسومات ورموز أو معادلات.
- حاول تغيير الطريقة التي تعرض بها المشكلات.
- أذكر أسئلة ونوع شكل السؤال.
- ابق مرنا في تحدي الفرضية التي تم وضعها.
- حاول العمل باتجاه الخلف.
- اعمل باتجاه أهداف فرعية تعتبر حلولا جزئية.
- استخدم المشابهة والمجازات.

يتضح مما سبق وجود ثلاثة مجموعات من العوامل تتفاعل بعضها مع بعض وتؤثر في تعلم أسلوب حل المشكلات هي: **(الحارثي، 1999: 182)**

✓ **الاتجاهات:**

وتشمل الاهتمام والدافعية والثقة بالنفس.

✓ **القدرة المعرفية:**

وتشمل المعرفة والذاكرة وما وراء المعرفة، فالذاكرة تلعب دورا مهما في حل المشكلات وتشكل مصدرا للقوة عندما تعمل جيدا وبخاصة عندما نتذكر المشكلات المشابهة وكيف تم حلها. والتمكن من مهارات ما وراء المعرفة يساعد في اكتساب المعرفة والتحكم فيها والسيطرة على عمليات التفكير.

✓ **الخبرات السابقة:**

وتشمل الخلفية الثقافية والمعرفة بمشكلات سابقة وأساليب حلها.

ويرى "**زيد الهويدي**" و"**محمد جهاد جمل**" (2003) أن هناك عوامل أخرى تؤثر في تعلم أسلوب حل المشكلات هي: **(الهويدي وجمل، 2003: 225)**

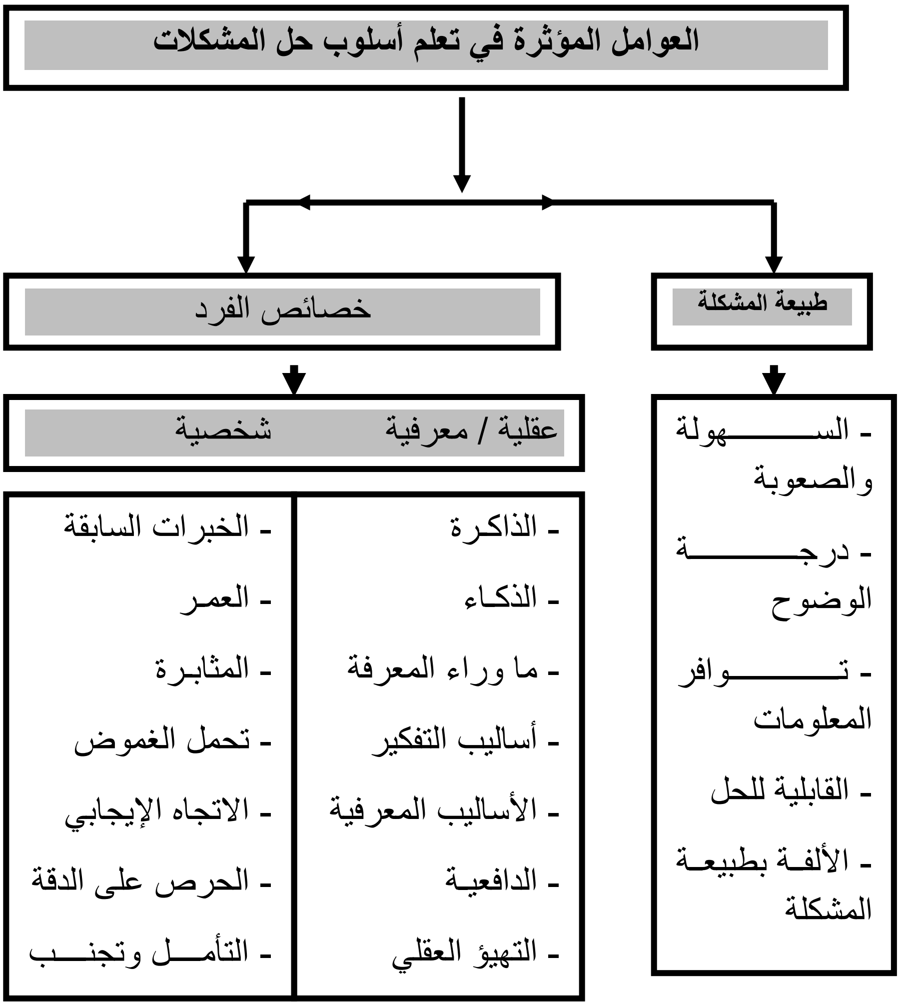
- الاتجاهات: وتتمثل في الاهتمامات والرغبة، والدافعية، الثقة بالنفس.
- القدرة على الذاكرة.
- القدرة على القراءة.
- المعرفة والحفظ والذكاء اللغوي.
- التفكير الناقد.
- التفكير الإبداعي.
- مهارات ماوراء المعرفة.
- الخبرات.
- العمر.

- الخلفية والمعرفة لمشكلات سابقة.
- معرفة استراتجيات حل المشكلات.

ويضيف "**فؤاد أبو حطب**" و"**آمال صادق**" (1996) عوامل أخرى تؤثر تعلم أسلوب حل المشكلات منها: **(أبو حطب وصادق، 1996: 480)**

- القدرة على استدعاء جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة.
- التأهب لحل المشكلة.
- القدرة على إدراك العلاقة بين المبادئ التي تعلمها التلاميذ وموقف حل المشكلة.
- توافر الحلول البديلة للمشكلة الواحدة.
- الأسلوب المعرفي للمتعلم.

من العرض السابق للعوامل المؤثرة في تعلم أسلوب حل المشكلات وأهم المعوقات أو الصعوبات التي تواجه الفرد في تعلمه يمكن للباحث الحالي تلخيصها في الشكل التالي:



شكل (18): يوضح العوامل المؤثرة في تعلم أسلوب حل المشكلات.

8-عوائق حل المشكلات:

كثيرا ما تقف عوائق كثيرة في سبيل وصول العقل إلى حل المشكلات وقد تنشأ هذه العوائق في أي مرحلة أو خطوة من مراحل الوصول إلى الحل، فقد توجد في البداية عند تحديد المشكلة، وقد توجد في مرحلة تحليل المشكلة أو عند وضع الفرضية أو عند اختبار صحتها، ويمكن إجمال هذه للعوائق فيما يلي:

8-1- تعدد الفرضيات:

قد يبدأ الإنسان حل المشكلة بفرضية غامضة، ومن ذلك أن محرك السيارة مثلا قد يتعطل عن الدوران لأسباب كثيرة، فبأي فرضية تبدأ وإذا فشلت هذه الفرضية، ما الفرضية أو الفرضيات الأخرى التي تبدأ باختيارها؟ والعلة في أننا باختبار هذه الفرضيات بشكل متتال هو صعوبة اختبار أكثر من فرضية واحدة في الوقت الواحد.

وقد تكون محدودية سعة الذاكرة سببا في هذه الصعوبة، وكنتيجة لذلك فإن الفرضية الصحيحة كثيرا ما تهمل إذ يندفع الإنسان في البداية نحو الفرضية الأسهل التي تتوافر في الذهن وليس الفرضية الأقرب إلى الصواب. **(الوقفي،2003: 501)**

8-2- الثبات الوظيفي:

ويعني الميل إلى استخدام القواعد والمفاهيم والإجراءات والتحركات في فضاء المشكلة بطريقة مألوفة وثابتة دون تغيير، وهو عامل يؤثر في سلوك حل المشكلة تأثيرا سلبيا.

فالفرد في هذه الحالة يثبت في تمثل المشكلة أو الشيء عند وظيفته التقليدية، ويفشل في رؤية وظيفة جديدة لهذا الشيء.

8-3- التهيؤ العقلي السلبي:

يؤدي التهيؤ العقلي السلبي إلى إعاقة سلوك حل المشكلة ويجعل الوصول إلى حل صحيح لها أمرا صعبا، وهذا المصطلح يشير إلى النزوع إلى حل المشكلة بطريقة محددة والمحافظة

على استخدام طريقة واحدة حتى عندما يكون الأنسب استخدام طريقة مختلفة. **(الزغلول،2000: ص 296-297)**

8-4- تجاهل الأدلة السلبية:

كثيرا ما يصح القول بأن ما لا يحدث يمكن أن يكون بأهمية ما يحدث، إذ علينا أن نفكر بفرضية أخرى لأن غياب الأعراض يمكن أن تقدم شواهد هامة للتثبيت من صحة الفرضية أو نفيها، غير أن الأعراض غير الظاهرية أقل عرضة لأن تلاحظ من الأعراض الظاهرية، ولا شك بأن الناس يجدون صعوبة في استخدام الأعراض غير الموجودة في استبعاد الفرضية من الحسبان. **(راضي الوقفي،2003: 503)**

✓ **خلاصة:**

إن نشاط حل المشكلات قمة التفكير البشري، سواء من حيث العمليات المعرفية التي تكمن وراءه وهي أنواع التفكير الراقي والمنتج، مثل الاستدلال والحدس والابتكار، أو من حيث النتائج التي يسفر عنها هذا التفكير، لما له من أثار ايجابية على حياة الإنسان. ويعتمد سلوك حل المشكلة على عوامل مسبقة توفرها المخازن المختلفة للذاكرة، وتحضرها عميلات الربط بين المعلومات المختلفة وما بينها من علاقات، وهذا ما تم التعرض إليه وتغطية كل جوانبه في هذا الفصل.

الفصل السادس
إتخاذ القرار

- ✓ تمهيد

1- تعريف إتخاذ القرار

2- مراحل إتخاذ القرار

3- أنواع القرارات

4- نظريات إتخاذ القرار

5- العوامل المؤثرة في عملية إتخاذ القرار

6- عناصر وخصائص عملية إتخاذ القرار

7- أساليب إتخاذ القرار

8- المحددات النفسية والمعرفية لمتخذ القرار

9- إتخاذ القرار والسلوك الإنساني

10- المنهج العلمي وإتخاذ القرار

- ✓ خلاصة

✓تمهيد

إن اتخاذ القرار عملية مهمة في معالجة مختلف القضايا والمشكلات الفردية والجماعية، فهي وظيفة إنسانية تتطلب قدرا من الطاقة الفكرية والانفعالية، وتسعى إلى مواجهة مواقف تتطلب تجنب الوقوع في الصعوبات أو لتحقيق أهداف معينة.

وعملية اتخاذ القرار عملية معقدة تمر بعدة مراحل وتتضافر فيها العديد من العوامل من أجل تحديد أو تقييم أو اختيار أحد البدائل المتاحة، ومتابعة خطوات تنفيذه تنمي لدى الفرد الإحساس بالإثارة والتشويق وتضفي على حياته الحيوية والنشاط، ومع أن القرار عملية عقلية، إلا أن النظام القيمي والاتجاهات تشكل دوافع موجهة لما يصدر عن الفرد من قرارات.

1- تعريف اتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرار ليست وليدة هذا القرن بل وجدت منذ أن بدأ الإنسان ينظم نفسه في شكل يلائم ظروفه المعيشية، فكان لهذه العملية أهمية بارزة في كل تنظيم إنساني. وتتبع أهمية عملية اتخاذ القرارات من ارتباطها الشديد بحياتنا اليومية كأفراد وجماعات، كما أنه موضوع يحظى باهتمام بالغ في مختلف المجالات. وفيما يلي عرض لمختلف تعاريف عملية اتخاذ القرار.

1-1-التعريف اللغوي:

القرار في اللغة العربية هو ما قر عليه الرأي من الحكم في مسألة ما والأصل اللاتيني للكلمة Decision أي قرار يعني البت النهائي أو الإرادة المحددة لمتخذ القرار بشأن ما يجب وما لا يجب فعله للوصول بوضع معين إلى نتيجة محددة ونهائية. **(الزغول والزغول،2008: 314)**

أما في معجم علم النفس والتربية فالقرار هو تعيين مسار سلوك أو أداة، أو تصرف بقصد تنفيذه. **(معجم علم النفس والتربية،1984: 41)**

وهو الفصل والحكم في مسألة ما أو قضية أو خلاف، كما أنه اختيار الطريق أو المسلك أو المنهج أو الحل الأفضل المناسب من بين عدة طرق أو مسالك أو مناهج أو حلول متكافئة. (شيحا،1993، 341)

كلمة قرار مشتقة من أصل لاتيني معناه القطع والفصل. **(سعيد،2007: 42)**

القرار هو الرأي الذي يتخذه من يملك اتخاذه. **(فلية والزكي،2004: 223)**

1-2-التعريف الاصطلاحي:

عرف القرار على أنه عملية اختيار بديل للتوصل إلى البديل المناسب بشأن موضوع معين عمل قانوني نهائي يصدر من سلطة إدارية عامة، بإرادتها المنفردة لإحداث آثار قانونية معينة. **(عبد الله،2013: 22)**

وهو أيضا المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة محددة، وهو عملية ديناميةة مستمرة تهدف إلى إحداث تغييرات جوهرية في النظام التقليدي، أو الوصول إلى حل مناسب حول مشكلة معينة بالاعتماد على معلومات وبيانات صحيحة. **(ابراهيم،2015: 146)**

كما عرف بأنه الاختيار المدرك من بين البدائل المتاحة في موقف معين، أو هو المفاضلة بين مجموعة من الحلول البديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثل من بينها. **(العزاوي،2006: 21)**

وعرفه "**برنارد**" Bernard على أنه عملية تقوم على الاختيار المدرك للغايات التي تكون في الغالب استجابات أوتوماتيكية أو رد فعل مباشر. **(كنعان،2007: 83)**

وعرفه "**روسو**" و"**شوماخر**" (1994) Russo & Schoemaker أن القرار ما هو إلا اختيار من بين مجموعة من الاختيارات المتاحة.

وعرف بأنه عملية عقلية تتبلور في الاختيار بين بدائل متعددة ذات مواصفات تتناسب مع الإمكانات المتاحة والأهداف المطلوبة. (Kaplan & Norton,2000: 79)

وعرف القرار بأنه تقرير الشيء، أو محاولة الوصول إلى حكم في موضوع من الموضوعات أو مشكلة من المشكلات، ويتم الوصول إليه من خلال الدراسة المتعمقة وجمع المعلومات المرتبطة بالموضوع وتحليلها والمفاضلة بين العديد من الاختيارات المتاحة واختيار البديل الأفضل. **(حجاب،2004: 414)**

وعرف بأنه إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين وسلوك معين، وذلك بعد دراسة البدائل المختلفة، وهو عملية اختيار البديل الذي يحقق الهدف. **(الحريري،2008: 219)**

وعرف على أنه ذلك التصرف الشعوري الذي يرمي إلى اختيار أو استعمال أحسن وسيلة للوصول إلى غاية أو تحقيق هدف ما. **(بلعجوز،2010: 99)**

وقد فرق الباحثون بين القرار وعملية اتخاذ القرار فالقرار هو المخرج النهائي للعملية، أما عمليــة اتخــاذ القــرار فتتضــمن الأحــداث التــي تــؤدي إلــى نقطــة الاختيــار ومــا يليهــا. **(الحريري،2008: 221)** والقرار هو الإشارة لنية واضحة لاتخاذ القرار، أما تنفيذ القرار ما هو إلا المرحلة الأخيرة والمرئية للقرار. (**Fernandez,2003: 91**)

كما أن القرار هو القطع والفصل cut off أي تغليب أحد الجانبين على الآخر، واتخاذ القرار نوع من السلوك، يتم اختياره بطريقة معينة، تقطع أو توقف عملية التفكير، وتنهي النظر في الاحتمالات الأخرى. **(طعمه،2006: 16)**

ويرى "**ريبر**" (1985) Reber أن اتخاذ القرار هم مصطلح شامل يستخدم في العديد من المجالات والعمليات أهمها عملية اتخاذ القرار. (**Reber,1985:177**)

واتخاذ القرار هو نشاط إنساني مركب يبدأ من الشعور من الشك وعدم التأكد من جانب متخذ القرار حول ما يجب عمله حيال مشكلة ما، وينتهي باختيار أحد الحلول التي يتوقع أن تزيل حالة الشك وعدم التأكد، أي أن القرار هو اختيار بين بدائل مختلفة. **(عوض،2010: 13)**

وهو القدرة على مواجهة موقف يمثل مشكلة أو تحدي للفرد، وهو يحتاج إلى الفهم كما يحتــاج إلــى المعلومــات التــي تسـمح بمناقشــة الحلـول والبـدائل ويرتبهـا وفـق الأفضـلية. **(فليــة والزكي،2004: 223)**

كما عرف أيضا اتخاذ القرار على أنه عملية انتقاء أو اختيار منطقي بالنسبة لمتخذ القرار يكون بين بديلين أو أكثر، لكنه في عملية الانتقاء هذه يعتمد على الأحكام التي تتسق وقيمه. **(زيتون،2002" 406)**

وينظر في علم النفس إلى عملية اتخاذ القرار على أنها عملية عقلية واعية ومركبة، يتم خلالها اختيار أحد البدائل بهدف الوصول إلى حل لمشكلة ما، ويرى "**هاريسون**" Harrison أن اتخاذ القرار هو عملية عقلية تنطوي على إصدار حكم باختيار أنسب السلوكات في موقف

معين، وتتم العملية بعد الفحص الدقيق للبدائل الممكنة التي تقود إلى تحقيق الأهداف. ويبدو من هذا التعريف أن جزءا من عملية اتخاذ القرار يمثل مفهوم التفكير الناقد الذي هو في جوهره إصدار حكم أو إجراء أو تقويم لقضية أو حجة أو موضوع أو فكرة. ولكن في اتخاذ القرار العملية لا تقتصر فقط على تقويم البدائل بل تتعدى ذلك إلى اختيار أنسب هذه البدائل في ظل ظروف وأوضاع معينة، ثم وضع هذا القرار موضع التنفيذ. **(الزغول والزغول،2008: 314-315)**، بحيث يرى العديد من الباحثين أن اتخاذ القرار يدخل ضمن استراتيجيات التفكير التي تضم العديد من العمليات المعرفية الأخرى، بينما يرى باحثون آخرون أنها متطابقة على حل المشكلات، باعتبار أن المشكلات في حقيقة الأمر ليست سوى مواقف تتطلب قرارات حول حلول لهذه المشكلات. **(Udall & Daniels,1991: 162)**

وبالتالي فاتخاذ القرار هو عملية عقلية معرفية تتوافر على عملية اختيار تتمثل في اختيار البديل الأهم من بين مجموعة بدائل متاحة من أجل مواجهة موقف أو حل مشكلة، لتحقيق هدف ما أو عدة أهداف.

2- مراحل عملية اتخاذ القرار:

اتفق العلماء بمختلف تخصصاتهم على أن أساس عملية اتخاذ القرار هي المفاضلة والاختيار بين بديلين فأكثر، وأنها عملية معقدة تتداخل فيها العديد من العوامل المختلفة، والقرار الناتج عن هذه المفاضلة لا يأت عشوائيا بقدر ما يكون خلاصة مجموعة من المراحل والخطوات، التي وإن اختلف العلماء في عددها وترتيبها، ولكن اتفقوا على أنها تترابط بعلاقة ديناميكية فيما بينها وبتفاعل مستمر بهدف الوصول إلى قرارات سليمة. وفيما يلي نستعرض كل مرحلة من مراحل اتخاذ القرار:

2-1- التعرف على المشكلة:

تبدأ عملية اتخاذ القرار بالإحساس بالمشكلة والشعور بوجود نقص يحتاج إلى إصلاح، أو مهمة تحتاج إلى إنجاز أو هدف يحتاج إلى تحقيق، أو وضع يتطلب الخروج منه. فالمشكلة هي حالة من عدم التوازن وعدم التوافق بين الواقع والمنشود، ويمكن أن تكون صعوبات أو عقبات أو معيقات تحول بين الفرد وتحقيق أهدافه وهي الفرق بين الوضع الحالي والوضع الهدفي. **(الزغول والزغول،2008: 324)**

ويقصد بالمشكلة كل موقف أو حالة غير واضحة لا يكفي السلوك المألوف لحلها، وهي في جوهرها حالة من عدم التوازن بين ما هو كائن فعلا وما يجب أن يكون. **(كنعان،1993: 117)**

والتعرف على المشكلة يأتي بعد الشعور بها والوعي بضرورة مواجهتها وبدء تحري الأسباب التي أدت إلى حدوثها. **(البدري،2001: 166)**

2-2- تحديد المشكلة:

تأتي مرحلة تحديد المشكلة بعد مرحلة التعرف عليها، والمشكلة تعرف وتحدد من خلال مدى صعوبتها أو حدتها، ومدى تكرارها وأهميتها، والمدى الزمني لها، ومدى توفر المعلومات عنها ومصدرها وإمكانية التعبير عنها وتقديرها. **(الحريري،2008: 330)**

فعندما تحدد المشكلة بدقة من حيث موقع المشكلة ومكانها ووظيفتها وما هي انعكاساتها، وما هو الخلل الذي وقع وكيف وقع ومتى وقع ولماذا وقع، وما الذي يمكن عمله، كل هذه تساؤلات تساهم في تحديد طبيعة المشكلة بدقة. **(زردومي،2012: 115)**

كذلك فسوء تحديد وتشخيص المشكلة وتحري أسبابها يؤدي بالضرورة إلى ارتكاب أخطاء في جميع المراحل التالية لها. **(منصور،2006: 46)**

2-3- تحديد الأهداف:

الأهداف هي الغايات التي يسعى صاحب القرار للوصول إليها، وهو مؤشر قوي على طريقة الحل الملائمة، فيساعد على اختيار المساق السلوكي الملائم لحل المشكلة، وهو المحك الذي يستخدم في الحكم على مدى ملاءمة القرار ونجاحه. **(الزغول والزغول،2008: 325)** ويشترط وضوح الهدف ووضع معايير مناسبة لقياسه. **(البدري،2001: 167)**

2-4- جمع البيانات والمعلومات:

تعد مرحلة جمع البيانات والمعلومات خطوة ضرورية لفهم المشكلة وتحديدها تحديدا واضحا، وفهم بيئة القرار وظروف وإمكانات متخذ القرار. **(البدري،2001: 167)** ذلك أن اتخاذ القرار المناسب والفعال يعتمد على قدرة الفرد في الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات الملائمة من مصادر مختلفة، وكذا تحديد أحسن الطرق للحصول عليها. **(عياصرة وحجازين،2006: 35)**

وتتطلب هذه المرحلة التي تعتبر أساسية جمع المعلومات بشكل كاف عن المشكلة المراد حلها وتحديد طبيعتها. **(سميث،1999: 30)**

إن الحصول على المعلومات والبيانات والحقائق هو أول خيط يقود إلى اتخاذ القرار، إلا أنه لا يمكن تحقيق ذلك إلا بعد تحديد المشكلة تحديدا دقيقا ووضع الأهداف المتعلقة بها، حيث أن تحديد المشكلة وتوضيح أبعادها ووضع الأهداف الخاصة بها، يمكن متخذ القرار من استبعاد البيانات التي لا يحتاج إليها، وعليه يقرر إلى أي مدى أن المعلومات المتوافرة لديه سليمة وذات علاقة مباشرة بالمشكلة موضوع القرار، كما أن عليه أن يحدد المعلومات الإضافية التي يحتاج إليها في اتخاذ القرار.

إن تحديد واستخدام المعلومات والبيانات المطلوبة فقط يعني استثمار الوقت المتاح لاتخاذ القرار بصورة أفضل، وتمثل البيانات والمعلومات مصدر النجاح أو الفشل للقرار، حيث أن صحتها وسلامتها وكفايتها وتكاملها وشمولها يضمن نجاح القرار. **(الحريري،2008: 333-334)**

2-5- مرحلة تحديد البدائل:

يقصد بالبدائل تلك التصرفات أو الحلول التي تساعد وتساهم في التقليل من الفرق بين ما يحدث فعلا، وما يجب أن يكون. **(أيوب،1997: 59)**

وللبديل سمتين أساسيتين:

- أن يسهم بدرجة ما في حل المشكلة.
- أن يكون ممكنا من الناحية العملية أو التنفيذية.

واتخاذ القرار يعني اختيار الأفضل من بين عدة حلول متاحة لبلوغ الهدف بدرجات متفاوتة، ويتوقف عدد البدائل وأنواعها على طبيعة المشكلة. إن اختيار البديل يعتمد على عمليات عقلية أخرى هامة، كالتفكير والإدراك والحكم الجيد، ولذلك فإن عملية اتخاذ القرار الصائبة تعتمد على إثراء إدراكنا أولا، فإذا كان إدراكنا لموقف ما ضعيفا، فإن قدرتنا على تقدير ما يجب أن نفعله ستكون محدودة بشكل ضيق وخطير. ولقد طور "**كارل يونغ**" نموذج الإدراك والحكم في التفكير، ليحوله إلى زوجين من الوظائف الفكرية التي تكمل بعضها البعض، وهما: الإحساس والبديهة كوظيفتين للإدراك، والشعور والتفكير كوظيفتين للحكم. والشكل التالي يوضح ذلك:

الإحساس (استخدام الحواس الخمس)

التفكير (المنطق والتحليل) الشعور(المشاعر، التقويم الذاتي)

البديهة (الإدراك الذي يستخدم اللاوعي)

شكل(19): يوضح نموذج يونغ في الإدراك والحكم في التفكير

ففي الوقت الذي تعطينا فيه حواسنا معلومات عن الحقيقة المباشرة، نجد أن البديهة تساعدنا في رؤية الحقيقة الكافية خلف ما هو مباشر وظاهر، وهذا يعني أننا نرى علاقات وإمكانات أعمق، والإنسان بطبعه يستخدم تفكيره بغية إعطاء معنى لما يدركه، ويستخدم شعوره كحكم قيمي لتقويم ما يراه، وهذه الوظائف الأربع تساعدنا في رؤية الواقع بصورة أوضح عند اتخاذنا لقرار ما. (**الحريري،2008: 335-336)**

6-2- تقييم البدائل:

تهدف عملية اتخاذ القرار إلى اختيار أحد البدائل الذي يحقق أكبر قدر من المنفعة، وأقل قدر من الخسائر والضرر، إذ أن البدائل المقترحة والتي يتم التوصل إليها ليست جميعها مناسبة أو بنفس درجة الجودة من حيث ما يتبعها من آثار وما لها من مزايا وعيوب. ولا بد من أن يتم إجراء تقويم شامل لجميع الخيارات المتاحة من حيث تحديد ما يكتنف اختيار البديل من مخاطر، والوقت اللازم لتنفيذ الخيار، والفعالية في الوصول إلى الهدف، وتوفر الإمكانات والمصادر، وما يعترض الخيار من عقبات وعوائق، أي أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار كل العوامل الكمية والنوعية قبل أن يتم اتخاذ القرار.

ويمكن أن تتم عملية تقويم كل بديل من خلال مقارنته بجميع البدائل الأخرى، أو من خلال مقارنته بالأهداف المرسومة. وكلما تم تحديد المشكلة وآثارها وأسبابها والبدائل الممكنة لحلها بشكل واضح، كلما كان بمقدور متخذ القرار أن يقوم الخيارات بشكل أفضل. **(الزغول والزغول،2008: 326-327)**

2-7- اختيار البديل المناسب:

يتم في هذه المرحلة استبعاد عدد كبير من البدائل والخيارات بعد تحليل البيانات واستخراج البدائل وتدقيقها وتمحيصها وتقييمها، وهي تعتمد على غيرها من المراحل لأن عملية الاختيار بين البدائل يعتمد على الدراسة العلمية والخبرة.

تتم عملية المقارنة والمفاضلة بتقييم البدائل بمزاياها وعيوبها بهدف اختيار البديل الأنسب للمشكلة المطروحة. ولعملية الاختيار معايير يجب مراعاتها، أهمها:

- مدى تحقيق البديل للأهداف المرجوة.
- حجم المنفعة التي يمكن تحقيقها باتباع البديل.
- مقدار ما يستنفذه متخذ القرار من مجهودات في تنفيذ البديل.
- مدى ملاءمة كل بديل مع العوامل البيئية الخارجية لمتخذ القرار مثل: العادات، التقاليد، القيم وغيرها. **(ياغي،1988: 166)**
- مدى استعداد وتقبل الآخرين للحلول.
- درجة تأثير البديل على العلاقات الإنسانية والمعاملات الناجحة بين أفراد التنظيم.
- المعلومات المتاحة عن الظروف البيئية المحيطة.
- كفاءة البديل وقدرته على تقديم الحل المناسب المقنع.
- مدى ملاءمة كل بديل مع العوامل البيئية الخارجية مثل العادات والتقاليد.
- القيم وأنماط السلوك والمعايير الاجتماعية وما يمكن أن تغرزه هذه البيئة من عوامل مساعدة أو معوقة لكل بديل. **(عياصرة وحجازين،2006: 36)**

2-8- اتخاذ القرار وتنفيذه:

بعد اختيار البديل الأفضل لحل المشكلة، يقوم متخذ القرار بتحويل هذا البديل إلى قرار وإلى عمل، وعندما يتخذ القرار يجب ملاحظة أهمية التوقيت المناسب لإعلانه، لأن اختيار الوقت المناسب يعطي للقرار قوة وقبولا. ويفضل عند اتخاذ القرار وضع برنامج يضم خطوات التنفيذ وتقييم كل خطوة قبل البدء بالخطوة التي تليها.

2-9- المتابعة والتقويم:

لا بد لكل عملية تنفيذ أن تصاحبها عملية متابعة وتقويم خطوة بخطوة، وذلك لمعرفة آثار تنفيذ القرار سواء على متخذ القرار نفسه أو على البيئة المحيطة به. ولتقويم القرار يجب أن يسأل متخذ القرار نفسه بعض الأسئلة الهامة من مثل:

- هل هو قرار سهل؟ هل يبدو واضحا؟ هل هو قرار معقد؟
- هل هو قرار مثير؟ هل هو قرار مبتكر؟
- هل هو قرار معقول؟
- هل من السهل تفسيره وفهمه؟
- هل صدر في الوقت المناسب؟
- هل من الأفضل الانتظار؟ هل من الممكن تحمل الانتظار؟ **(الحريري،2008: 340-343)**

ومن خلال المتابعة المستمرة يمكن لمتخذ القرار أن يتعرف على أوجه القصور والعقبات التي تواجه قراره، كذلك الوقوف على النتائج والمتطلبات، وتأسيسا على ذلك النظر في تعديل القرار أو اتخاذ إجراءات إضافية لتنفيذه.

ومما سبق نستخلص أن عملية اتخاذ القرار هي عملية مركبة من العديد من المراحل والخطوات التي يجب على متخذ القرار أن يمر بها من أجل الوصول إلى نتائج جيدة وفعالة وكذا تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها من خلال عملية اتخاذ القرار.

3- أنواع القرارات: تخضع أنواع القرارات لعدة تصنيفات نذكرها فيما يلي:

3-1- تصنيف على أساس الهدف:

- **القرارات الفعالة:** هي التي تتم على مستوى من الفهم الفكري بمعنى أنها تتصدى لمفاهيم فكرية عالية مجردة، مفاهيم استراتيجية شاملة ذات تأثير قوي ينفذ ويحقق نتيجة فعالة.
- **القرارات غير الفعالة:** وهي التي تتم على مستوى من الفكر المجرد، مفاهيم جزئية لا يسعى لتحقيق هدف مؤثر فعال. **(بلعجوز،2010: 103)**

3-2- تصنيف على أساس توافر البيانات والمعلومات:

- **القرارات المبرمجة (في حالة التأكد):** هي التي تتصف بأنها متكررة وروتينية ومحددة جدا، وتوجد إجراءات مسبقة لحلها، ويلاحظ في هذا النوع من القرارات أن معايير الحكم عليها عادة ما تكون واضحة وغالبا ما تتوفر معلومات وبيانات كافية بشأنها، كما أنه من السهل تحديد البدائل منها ومن ثم فهناك تأكد نسبي أن البديل المختار سوف يترتب عليه حل المشكلة بفاعلية.
- **القرارات غير مبرمجة (في حالة عدم التأكد):** وهي قرارات غير متكررة وغير روتينية وغير محددة جيدا، ولا توجد إجراءات معروفة مسبقا لحلها، وعادة ما تظهر الحاجة لاتخاذ هذه القرارات عندما يواجه الفرد أو الجماعة مشكلة لا توجد خبرات مسبقة بشأن كيفية حلها. وفي هذا النوع من القرارات لا توجد أنماط محددة لحل هذا النوع من المشكلات وبالتالي يسود فيها حالة عدم التأكد.
- **القرارات شبه المبرمجة:** هي القرارات التي يمكن تحديد بعض مراحلها بصورة جيدة، ويتوافر قدر من المعلومات والبيانات حولها، أما البعض الآخر منها فيصعب تحديده بصورة جيدة ويتصف بعدم التأكد، ومن ثم يمكن برمجة جزء من تلك القرارات. **(خليل،2009: 91)**

- **قرارات المخاطرة:** يطلق هذا التعبير على المشكلة التي يكون لها عدة أوضاع ممكنة لكل بديل دون التمكن من تقدير حدوث أي منها بشكل قاطع، وفي هذه الحالة يجب إيجاد وسط مرجح لتقديرات كل بديل على ضوء احتمالات الأوضاع المختلفة. **(المرسي واللحلح،2006: 322)**

3-3- تصنيف على أساس أهمية القرار:

- **القرارات الاستراتيجية:** تتميز هذه القرارات بأنها ذات طبيعة هامة ومعقدة، وتعالج حالات جديدة لها آثار بعيدة، ويتطلب اتخاذها جهدا فكريا ووقتا طويلا يكفي لجمع المعلومات. وتعالج هذه القرارات مشكلات غير متكررة وذات أهمية. **(الحريري،2008: 273)**

وتتخذ هذه القرارات لمواجهة مشكلات هامة وحرجة ذات تأثير بالغ في حياة متخذ القرار، وتتميز بأنها بعد أن يتم اتخاذها يصعب التراجع عنها، إذ يصبح التراجع عنها أمرا غير مقبول وربما مستحيل، كقرار الزواج والإنجاب مثلا.

- **القرارات التكتيكية:** هي قرارات يتم اتخاذها من أجل تنفيذ القرارات الاستراتيجية وخدمة لها، وربما يتطلب تنفيذ قرار استراتيجي واحد اتخاذ عدة قرارات تكتيكية. وهي قرارات يمكن تنفيذها في فترة زمنية قصيرة، ولا تتطلب تعمقا فكريا ولا إبداعيا، بل تستخدم فيها توجيهات وإجراءات وقواعد جاهزة مسبقا. **(الزغول والزغول،2008: 331)**
- **القرارات الروتينية (التشغيلية):** هي قرارات روتينية يومية تتخذ لمواجهة مواقف متكررة ومتماثلة، ولا تحتاج إلى تروي قبل اتخاذها. **(عبد الله،1986: 144)** كما أنها قرارات لا تحتاج إلى استشارات، تعالج مشاكل متكررة لا تحتاج إلى جهد أو إبداع فكري، حيث يتم اتخاذها تلقائيا وبشكل فوري نتيجة التجارب المتكررة التي مر بها متخذ القرار، كما أن نتائجها تكون على درجة عالية من التأكد. **(الحريري،2008: 273)**

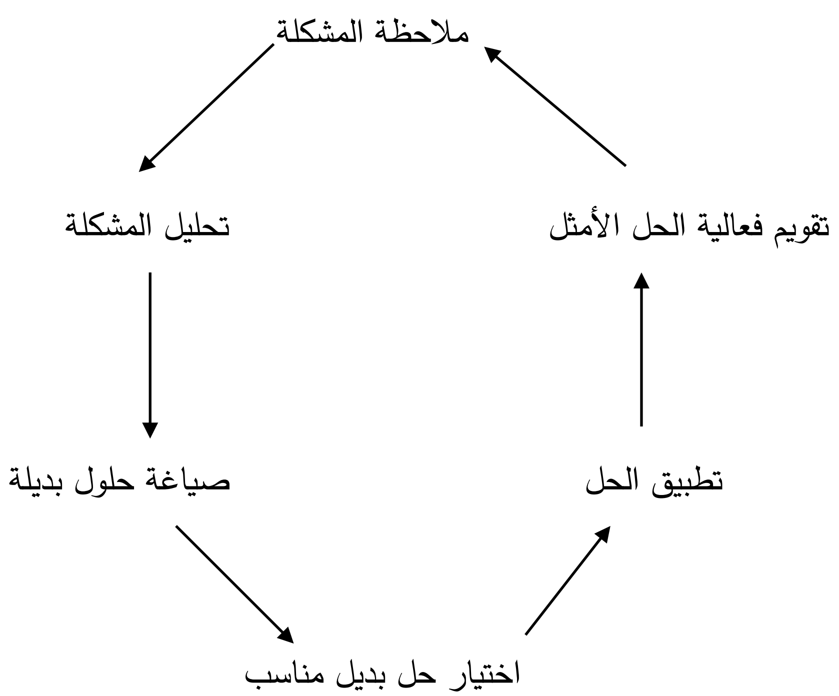
3-4- تصنيف على أساس القائم باتخاذ القرار:

- **القرارات الفردية:** القرار الفردي هو القرار الذي يتخذه فرد واحد دون أن يشرك غيره في اتخاذه، وهذا لا يعني أن لا يستشير غيره أو أنه لا يستعين بالآخرين في جمع المعلومات والبيانات، ولكنه يعني أن يباشر الفرد مسؤولية اختيار البديل الملائم.

- **القرارات الجماعية:** هي القرارات التي يشترك في اتخاذها أكثر من فرد، إذ قد يسهم عدد من الأفراد في مختلف مراحل عملية اتخاذ القرار. ولكن المهم أن يتم اختيار البديل الملائم من قبل أكثر من شخص إما بالاتفاق أو الإجماع أو بالأغلبية. ويغلب أن تكون القرارات الفردية أقل أهمية من القرارات الجماعية سواء في حياة الفرد أو الجماعة. **(الزغول والزغول،2008: 331)**

3-5- تصنيف على أساس موضوعية القرار:

- **القرارات العقلانية (المنطقية):** هي قرارات تعنى بالتحليل المنطقي العقلاني المنظم للمواقف، يتم اتخاذها طبقا للقواعد والأسس العلمية التي تعين متخذ القرار على التعرف على البدائل وتقويمها وتطبيقها ومراقبتها ومراجعتها من أجل اختيار البديل الأمثل المتاح، وتأتي ضمن نهج متسلسل يمكن إيضاحه في الشكل التالي:



شكل(20) يوضح خطوات اتخاذ القرار العقلاني

ويتطلب اتخاذ القرار العقلاني عدم الاعتماد على القيم وضرورة الاجتهاد، إذ أن كل المعلومات المطلوبة متوفرة، وهي تخضع لقيود ومتطلبات تفرضها البيئة المحيطة.

- **القرارات اللاعقلانية (العاطفية):** وهي القرارات التي تتأثر بالمشاعر الداخلية لمتخذ القرار، إلا أنها ليست بديلة للتفكير المنطقي. وتعتمد بدرجة أولى على النظرة الشخصية لمتخذ القرار من خلال تجاربه وخبراته وآرائه ودراساته في هذا الشأن، وبالتالي فهي أكثر تأثرا بالاعتبارات التقديرية الذاتية للفرد مثل الأحاسيس والإدراك والاتجاهات. **(بن غذفة،2014: 157-159)**

6-3- تصنيف على أساس تكوين القرار:

- **قرارات بسيطة:** وهي قرارات قائمة بذاتها وغير مرتبطة بقرارات أخرى، أي لها كيان مستقل.
- **قرارات مركبة:** هي عبارة عن مجموعة من القرارات والعمليات المركبة والمرتبطة لبعضها البعض من أجل الخروج بقرار نهائي شامل. **(حجازي،2006: 115-116)**

4- نظريات اتخاذ القرار:

تهدف نظريات اتخاذ القرار إلى تحديد الطرق المثلى لاتخاذ القرارات لمساعدة الفرد على اتخاذ القرار الأمثل الذي يحقق له أعلى فائدة بأقل تكلفة، وهي تهدف أيضا إلى وضع الأسس والمبادئ الإحصائية والاحتمالية التي تسهم في اتخاذ قرار ملائم. وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات:

4-1- النظريات الكلاسيكية (التقليدية):

والتي تسمى أيضا بنظريات النموذج العقلاني المثالي، وتسمى أيضا بنظريات القرار الرشيد، حيث اعتمد الفكر التقليدي في عملية اتخاذ القرار على منطلقات تستند إلى العقلانية والرشد، وتقوم على فكرة أساسية مفادها أن الفرد يستهدف في اتخاذه للقرار تحقيق تحقيق المنفعة، مما يعني ضرورة اختيار البديل الأفضل لمعالجة المشكل. وتعتمد هذه النظرية على قابلية الفرد على تحديد المشكلة بدقة وحصر جميع البدائل الممكنة للمعالجة بشكل عقلاني ورشيد. **(موسى،2010: 38)**

وتتكون هذه المجموعة من عدة نظريات تنسب إلى عدد من العلماء أمثال "**ماكس فايبر**" Max Weber و"**هنري فايول**" Henri fayol "**وموني**" Mooney "**ورايلي**" Relly و"**لوثر جوليك**" Luther Gulick و"**تايلور**" Tylor، وقد نادت هذه النظريات بفكرة القرار الرشيد أو العقلاني دون الأخذ بالاعتبار العوامل الضاغطة العديدة التي تقلل من قدرة الفرد على اتخاذ قرار رشيد. **(الزغول والزغول،2008: 332)**

أما متخذ القرار الرشيد بالنسبة للنظريات الكلاسيكية فهو ذلك الفرد الذي يستطيع تحديد النتائج المحتملة لكل بديل أو تصرف موجود أمامه، وترتيب تلك النتائج تبعا لأهمية كل منها بالنسبة له ثم اختيار البديل الأفضل الذي يحقق المنافع القصوى. وتعتمد هذه النظريات في اتخاذ القرار على ناحيتين أساسيتين:

- يتوفر متخذ القرار على قدرات مميزة كالرشد والوعي، فيختار البديل الأفضل الذي يحقق المنفعة القصوى من بين البدائل المتاحة بعد تحديد الأهداف والحلول البديلة الممكنة للتنفيذ.

– على متخذ القرار أن يأخذ بعين الإعتبار النتائج المترتبة عن كل بديل، ثم يرتبها وفق معايير معينة ترتبط بأهدافه المدرجة ليختار البديل الذي يحقق له فائدة أكبر.

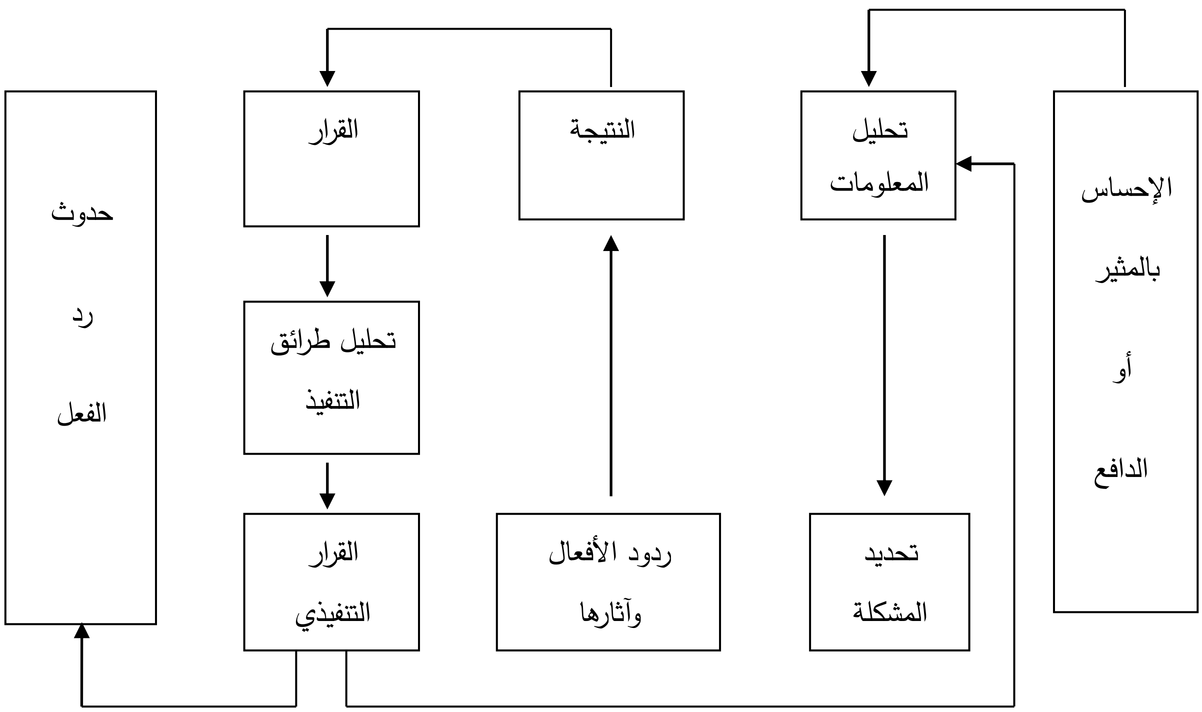
ومن خلال هاتين النقطتين الأخيرتين يمكننا عرض الشروط الواجب توفرها في متخذ القرار الرشيد حسب هذه النظرية، والمتمثلة في:

- ✓ أن يعرف كل الأهداف التي يرغب في تحقيقها، أو المشاكل التي يرغب في حلها، ثم يرتب هذه الأهداف حسب أهمية كل منها.
- ✓ أن يعرف كل الحلول البديلة الممكن إتباعها لاتخاذ القرار الأفضل للحل.
- ✓ أن يعرف مزايا وعيوب كل بديل، ثم يرتب هذه البدائل وفقا لنتائجها بحيث تتدرج بدءا من أكثر البدائل أهمية حتى أقلها أهمية.
- ✓ أن يختار دائما البديل الأفضل الذي يؤدي إلى إيجاد الحل الأمثل والرشيد للمشكلة أو يحقق الهدف بصورة مثلى.

وما يؤخذ على هذه النظريات أنها اهتمت بالعلمية وأهملت عملية اتخاذ القرار، وهو ما يميزها بدرجة أساسية، فهي تعتمد على قواعد علمية ثابتة في معالجة المشكلات وحلها بالأسلوب العلمي الذي يعتمد على استعمال وسائل التعريف والتحليل والقياس والتجربة والبرهان. **(البدري،2002: 338)**

4-2-النظرية السلوكية:

تعود جذور النظرية السلوكية إلى عالم الاجتماع "**التون مايو**" E.Mayo وتركز على ضرورة اهتمام متخذ القرار بالعوامل النفسية والاجتماعية وكذا السلوك الفردي والجماعي، والروح المعنوية والقبول الاجتماعي، كونها مصادر لاتخاذ القرار. **(موسى،2010: 39)**



شكل(21): يوضح النموذج السلوكي في اتخاذ القرار

وتؤكد هذه النظرية على أن متخذ القرار كفرد له أفضلياته الخاصة به، وهو يتأثر بالقيم والعادات والتقاليد، إلى جانب ما يتسم به من دوافع لا شعورية ومهارات ومشاعر، وكلها عوامل تؤثر في عملية اتخاذ القرار. إن متخذ القرار يواجه معلومات غير كاملة عن المشكلة وعن البدائل الممكنة، وعن نتائج كل بديل، وقد برز هنا مفهوم "الرشد المحدود" الذي يؤكد على أن متخذ القرار وفي ضوء عدم اكتمال المعلومات، يحدد عددا قليلا من البدائل ويتوقع أيضا عددا قليلا من البدائل، كما يتوقع عددا قليلا من النتائج لكل بديل للوصول إلى هدف غير مصاغ بدقة، وبالتالي فإن متخذ القرار عندما يبحث عن حلول مرضية لمشكلة ما فإنه يكتفي بعدد محدود من البدائل، لكل منها عدد محدود من النتائج. **(بن حمود،2012: 192)**

4-3-النظرية الحديثة (نظرية اتخاذ القرار):

اعتمدت النظرية الحديثة في اتخاذ القرار لصاحبها "**هربرت سايمون**" H.Simon على المبادئ والأسس العلمية التي وضعها "**فريديريك تايلور**"، والتي تعني تطبيق الطرق والوسائل والفنيات العلمية لحل المشكلات المعقدة بشكل يحقق أفضل النتائج.

وتتلخص نظرية "**سايمون**" بأن هناك حقائق علمية مجردة ومعروضة على متخذ القرار والتي تتعلق بالمشكلة موضوع القرار، فهي تقوم على تحديد المشكلة وتوضيحها وتضعها في إطارها الصحيح، بالإضافة إلى تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث تلك المشكلة، ثم تأتي القيم العامة والأخلاقيات والعادات والتقاليد والأعراف، وهذه تعتبر جزء من متخذ القرار لما لها من تأثير على القرار الذي سيتم إصداره، كما أن هناك المؤثرات الخارجية التي ترتبط بالبيئة المحيطة لمتخذ القرار. **(الحريري،2008: 259-260)**

كما يرى "**سيمون**" أن العقلانية أحيانا مقننة ومشروطة بتحقيق غايات وأهداف يسعى إليها متخذ القرار من خلال تأدية مجموعة الأدوار الاجتماعية والأفعال، وهذه قد تصطدم مع القرار لسبب من الأسباب التي ليست كاملة في الواقع، حيث تبرز قيم وأهداف شخصية تؤثر على الموقف وعلى المعلومات الموجودة في المحيط.

وقد ميز "**سيمون**" بين رشد الشخص الذي يسعى إلى تعظيم إمكانيات الحصول على المنفعة في حالة معينة بالاعتماد على المعلومات المتاحة، وبين الرشد الموضوعي الذي يعكس السلوك الصحيح الذي يسعى إلى تعظيم المنفعة، الذي يقوم على أساس توافر المعلومات الكافية عن البدائل المتاحة للاختيار ونتائج كل منها. ويرى أن القرارات المفاجئة في الغالب لا تخضع للقواعد المنطقية ولا تخضع للحسابات الدقيقة وهي بمثابة قرارات سريعة قد لا تفهم حقيقة الواقع. في حين يرى أن القرار الرشيد يعتمد على الأوضاع والمتغيرات المحيطة والتي لها تأثير في حالة اتخاذ القرارات، ثم يضيف بعض التعديلات عن الحاجة، والتي هي بمثابة ردود أفعال من المحيط المعقد غير ثابت.

ويرى "**سيمون**" أن خطوات القرار تكون كالآتي:

- يبدأ متخذ القرار بوضع هدف مثالي يسعى لتحقيقه حسب مستوى طموحه.

- اكتشـاف قضـايا ومشـاكل تسـتدعي القـرار والتفكيـر فيـه أو مـا يسـمى بمرحلـة التفكيـر والتصميم.
- مرحلـة البحـث والاطـلاع عـن طريـق جمـع وتحليـل الأحـداث أي البحـث عـن البـدائل والمقارنة بينها.
- اختيار الحل المرضي حسب الإمكانيات والقدرات.
- اختيار قرار مناسب وتبسيط معالم القرار، حيث يسعى إلى الأخذ بالقرار الذي يراه مناسبا لاعتقاده بأنه كاف بدلا من ضياع الوقت والجهد. **(زردومي،2012: 28-30)**

4-4-النظرية النفسية:

صاحبا هذه النظرية هما العالمان "**هاريسون**" و"**برامسون**" Harrison.A & Bramson.R.M واهتمت بدراسة الارتباط بين أساليب اتخاذ القرار والسلوك الفعلي للفرد مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في أنماط التفكير ومدى قابلية هذه الأنماط والأساليب للتغير أو الثبات.

ويشير هذا النموذج السيكولوجي إلى أن الفرد يكتسب عددا من الاستراتيجيات في طفولته والتي تخزن عن طريق تراكم خبراته عبر مراحل النمو المختلفة، حيث تنمو وتتطور ثم تظهر بصورة جلية في مرحلتي المراهقة والرشد، أين يبدو الشخص مفضلا لنمط تفكير معين دون آخر.

وقد صنف هذان الباحثان أساليب اتخاذ القرار إلى خمسة أنواع هي:

- الأسلوب التركيبي
- الأسلوب المثالي
- الأسلوب العملي
- الأسلوب التحليلي
- الأسلوب الواقعي

وتؤكد هذه النظرية على أهمية الفروق الفردية بين متخذي القرار وهي فروق في سيطرة النصفين الكرويين للمخ، فيرى صاحبي النظرية أن سيطرة النصف الأيسر تدفع الفرد إلى استخدام استراتيجيات الأسلوب التحليلي والأسلوب الواقعي، أما في حال سيطر النصف الأيمن للدماغ فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات الأسلوب التركيبي والمثالي. **(بن غذفة،2014: 224-226)**

4-5-نظرية التوقع (لفروم):

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي تثمن جهود الأفراد وتوقعاتهم في تحقيق الفائدة والتقدير في حالة نجاح أدائه، فهي تسعى لتفسير سلوك الأشخاص على أساس الدافعية، وهي تتموحر في العناصر التالية:

- وجود هدف يحرص الأفراد على تحقيقه.
- إدراك الصلة المباشرة بين إنجاز تلك الأهداف وفرص الحصول على نتيجة مرضية.
- إدراك العلاقة المباشرة بين بذل المجهود وبين إنجاز الأهداف.

إن من خلال هذه المحاور تتضح الصورة للعلاقات بين الهدف والمجهود المبذول والنتيجة، فكل مجهود يقابله تقدير متوقع من خلال التجارب السابقة للمجتمعات، ومن خلال نظرة الناس وإضفاء طابع الاحترام لذلك الشخص، بالإضافة إلى الاستمرار النفسي المبني على احترام الذات وفهمها. **(زردومي،2012: 37-38)**

4-6-نظرية التنافر المعرفي:

إن التنافر المعرفي يدفع الفرد إلى انتقاء المعلومات التي تتوافق مع هذا التنافر، حيث أن وظيفة هذا التنافر ليست استبعاد المعلومات أو تجاهلها، ولكن إعادة تفسيرها وإدراجها ضمن مسار الخيار البديل. **(Zeleny,1982: 91)**

ويرى ليون "**فستنجر** " (1962) Festinger.L أن التنظيم المعرفي للفرد يتكون من مجموعة معارف عن خبرات ومعارف سابقة تشمل الأشياء والأحداث والمعتقدات والقيم والاتجاهات، بحيث يوجد بين كل عنصرين علاقة، هذه العلاقة إما أن تكون علاقة تنافر أو

علاقة تجاذب. وقد ربط "**فستنجر**" بين عملية اتخاذ القرار والتنافر المعرفي، فالفرد يعاني الصراع حينما يواجه موقف اختيار بين عدة بدائل والذي لا يزول إلا حين اختيار البديل الأمثل كحل. وقد قسم "**فستنجر**" مراحل اتخاذ القرار إلى مرحلتين:

- **مرحلة ما قبل القرار:** وفيها يقوم الفرد باختيار بديل من البدائل.
- **مرحلة ما بعد القرار:** وفيها تبرز بعض النواحي السلبية للبديل الذي تم اختياره في حين تبرز نواحي إيجابية للبديل الذي استغنى عنه، ومن هنا يبدأ الصراع بين الجوانب الإيجابية والسلبية للبديلين المرفوض والمقبول، وللتخلص من هذا الصراع والتقليل من ضغط التنافر المعرفي للبديلين، يبدأ متخذ القرار في السعي للحصول على أكبر قدر من المعلومات والآراء التي تؤيد اختياره وتعززه، وذلك عن طريق تأكيد الجوانب الإيجابية له والتقليل من جوانبه السلبية وتهميشها. (**Festinger,1962, 61**)

4-7-نظرية شجرة القرار:

تختص نظرية شجرة القرار بعملية اتخاذ القرار متعددة المراحل، التي يتم فيها اتخاذ القرارات قرارا تلو الآخر، ويمكن استعمال التمثيل البياني لمشكلة القرار باستعمال شجرة القرار التي تكمن في الفرصة التي تم توافرها في التحليل المنطقي للبدائل المختلفة التي ينبغي دراستها قبل اتخاذ القرار. **(الألوسي،2003، 75)**

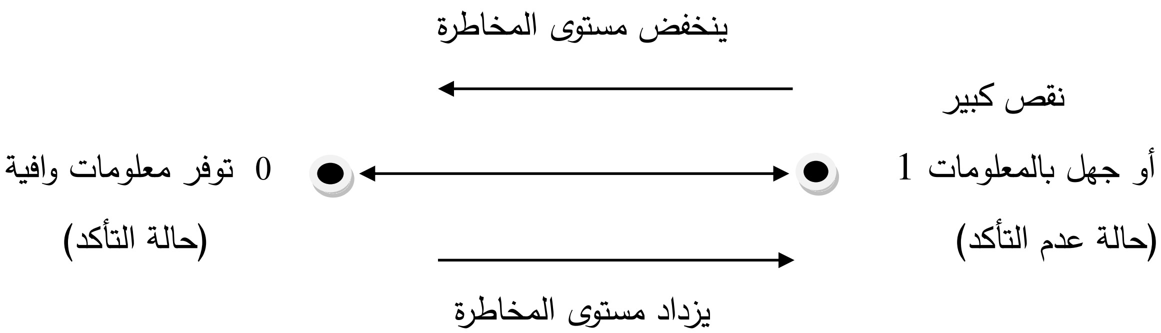
ويستمد أسلوب شجرة القرار من مدخل النظم الذي يقوم على التفاعل بين الأدوات والوسائل المستخدمة لاتخاذ القرار وبين البيئة، حيث أن هناك سلسلة من التأثيرات تؤثر في عملية القرار، أي أن اتخاذ أي قرار فرعي من نظام فرعي، ينتج تأثيرا جديدا تكون له ردود أفعال تنتشر في سلسلة متتالية من النظام.

إن المقياس الأساسي لشجرة القرار هي أن تكون مناسبة للمشكلة وتساعد متخذي القرار، ويجب أن تكون محدودة على القرارات والأحداث التي تكون لها نتائج يرغب متخذ القرار في مقارنتها، ويجب أن تشتمل على تفاصيل شاملة لشحن تفكيره. **(الحريري،2008، 271)**

4-8-نظرية الاحتمالات (نظرية بيرت):

تهدف هذه النظرية إلى تحديد وتنظيم مراحل عملية اتخاذ القرار، وذلك بتقديم معلومات إحصائية عن مقدار الشك واليقين في نتيجة القرار. وتسمى هذه النظرية بالنظرية التحليلية في اتخاذ القرار وتصنف حسب كمية وطبيعة المعلومات المتاحة والتي تعتبر بمثابة بيانات لمدخلات مشكلة معينة، بحيث تكون الحالة المستقبلية جزء من عملية اتخاذ القرار.

إن المعلومات التي تتوفر عادة عن مشكلة معينة، إما أن تكون معدومة أو قليلة أو غير موثوق في صحتها، أو أن تكون وافية وموثوق في صحتها، وهذه المعلومات تؤثر في مستوى المخاطر في عملية اتخاذ القرار. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل(22) يوضح النموذج الاحتمالي في اتخاذ القرار

إن الصفر(0) في الشكل المبين أعلاه يمثل الجهل بالمشكلة وعدم توفر المعلومات الكافية، مما يجعل متخذ القرار يقوم باتخاذه في حالة من عدم الوضوح وعدم التأكد، وقد تتوفر لديه معلومات لكنها ناقصة أو غير دقيقة. أما الواحد (1) فيمثل توفر معلومات كافية عن المشكلة موضوع القرار، وهنا تتضح الرؤية لمتخذ القرار ويكون متأكدا من أنه يعمل وفق المسار الصحيح.

إن القرارات في حالة التأكد هي القرارات التي تتخذ وفقا لبيانات كاملة ودقيقة، أي أنها قرارات يمكن التنبؤ بها بما سيحدث مستقبلا وبما هو مؤكد، فالقرارات لها بديل واحد ولا يوجد أي تأثيرات على النتائج والمعلومات باعتبارها متكاملة تدعم القرار وتسهل عملية اتخاذه.

أما اتخاذ القرارات تحت ظروف عدم التأكد، فإن ذلك يتطلب من متخذ القرار القيام بتنبؤات حول النتائج المستقبلية للأحداث، إضافة إلى أن نتيجة القرار غير مستقرة للأخذ بأي من البدائل في ضوء الحالات الطبيعية واتخاذ القرارات في حالة المخاطرة يعني وجود أكثر من حالة محتمل أن تحدث بالنسبة لبديل معين من البدائل، أي أنه على متخذ القرار تخمين فرص النجاح أو الفشل تحت ظروف مختلفة لعملية اتخاذ القرار وبشكل كمي لكل من البدائل المقترحة. **(الحريري،2008: 265-266)**

5- العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار:

تتأثر عملية اتخاذ القرار بالعديد من العوامل التالية:

5-1-عوامل خاصة بمتخذ القرار:

متخذ القرار يؤثر على القرار بطريقة مباشرة وأحيانا غير مباشرة، وهذا يعتمد على بعض العوامل والتي تتمثل في شخصية متخذ القرار ومهاراته السلوكية وقدراته العقلية، كفاءته والخبرات التي يمتلكها، وكذا ميوله واتجاهاته ونظامه القيمي وتاريخه وخبراته التي مر بها، ومكانته الاجتماعية والاقتصادية، ومستوى الدافعية والطموح وحالته النفسية عند اتخاذ القرار. **(كنعان،2009: 394)**

وفيما يلي نتطرق بالتفصيل إلى مجموعة من العوامل الخاصة بمتخذ القرار:

- **الاستعداد:** يشير الاستعداد إلى وصول الفرد إلى مستوى معين يمكنه من اتخاذ القرارات والتعامل مع المشكلات بكفاءة، ويحدد قدرة الفرد على اتخاذ القرارات عاملان هما: مستوى نضجه (المستوى اللازم من النمو) وخبراته السابقة.

وقد أشار "**بياجيه**" إلى أن الاستعداد مرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها الفرد، حيث أن المرحلة النمائية هي التي تحدد العمليات العقلية التي يستطيع متخذ القرار إجراءها، وما هي التركيبات المعرفية التي يمكن له استخدامها وتخزينها في ذاكرته، كما أن الاستعداد يتحدد بما لدى الفرد من تراكيب معرفية سابقة.

- **الجنـدر:** يعتبر جنس الطفل من الأمور الهامة التي تؤثر على عملية اتخاذ القرارات، وذلك لأنه يحدد الكثير من المعالم التي سوف يسير عليها الطفل في المستقبل، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك صورا نمطية Stéréotypes خاصة بكلا الجنسين، تعبر عن اعتقادات مسبقة بوجود سمات وخصائص مشتركة بين أفراد الجنس الواحد تميزه عن الجنس الآخر. هذه الاعتقادات لا تحدد الخصائص والسمات الشخصية لكل من الذكور والإناث فحسب، بل إنها تتعدى هذا النطاق إلى التفريق بينهما في

المكانة والنشاطات والأدوار المنوطة بهم، والمنهجية التي يعتمدون عليها في اتخاذهم للقرار.

فالمعتقدات النمطية الجندرية تحدد السمات تحدد السمات الشخصية المناسبة لأفراد الجنسين، كما تحدد القرارات التي يتخذها الفرد بشأن الأعمال والمهن المناسبة له.

وبالتالي فإن الصورة النمطية كبنيان معرفي تعمل على توجيه عملية اتخاذ القرار بشكل يضمن إثبات صحتها والمحافظة على ديمومتها، فتؤدي إلى تحيز في عمليات الانتباه والتذكر والتمثل والتحليل لعناصر الموقف المراد اتخاذ قرار بشأنه، إذ أن مثل هذه الصور والأفكار المسبقة تستقطب قدرا كبيرا من الانتباه للمعلومات والبيانات التي تتسق معها، كما أنها تؤثر على إصدار القرارات على سلوك الأشخاص.

وبالتالي فإن الاعتقادات النمطية الجندرية التي تتشكل مبكرا في حياة متخذ القرار تمتلك قوة توجيهية لسلوكه بحيث تؤثر في تقديره لذاته ولكفاءته المهنية والأكاديمية وطموحاته المستقبلية. **(أبو لطفية،2013: 85-87)**

- **الدافعية:** تعرف الدافعية على أنها العوامل التي تؤثر في مباشرة السلوك وتوجيهه وشدته واستمراره، وهو مفهوم افتراضي لا نراه مباشرة ولكننا نلمس آثاره في السلوك. **(الوقفي،2003: 308)**

وقد أشار "**واينر**" إلى أن الكيفية التي يعزو بها الطفل نجاحه أو فشله في اتخاذ القرارات يؤثر سلبا أو إيجابا على دافعيته المستقبلية عملية اتخاذ القرار، فالطفل عادة ما يعزو نجاحه أو فشله إلى عوامل كثيرة منها: القدرة، الجهد، المزاج، الحظ، المساعدة.

وتظهر المشكلة عندما يعزو الطفل فشله لاتخاذ القرار لأسباب يعتقدها ثابتة وغير خاضعة للسيطرة مثل القدرة، الأمر الذي ينعكس سلبا على دافعيته ويصبح لا مباليا ومعتمدا على غيره في اتخاذ القرار، لاقتناعه بأنه لا يمتلك القدرة على اتخاذ القرار الصائب. **(أبو لطفية،2013: 90-91)**

- **القيم والاتجاهات:** يختلف الأفراد في القرارات التي يتخذونها في موقف ما أو مشكلة معينة نتيجة اختلاف اتجاهاتهم ومعتقداتهم وحاجاتهم وخلفياتهم الثقافية وقيمهم التي يمتلكونها، والتي تكون نتاجا للتربية الاجتماعية والبيئية التي نشؤوا فيها.

لذا نجد بعض متخذي القرار يركزون اهتماماتهم على الاعتبارات الاقتصادية والمالية، ويعتقدون أن الجوانب المالية يجب أن تكون لها الأولوية، بينما يميل البعض إلى التركيز على الجوانب الاجتماعية، ويميل البعض الآخر إلى القيم الروحية والدينية، وهذا ينعكس على القرارات التي يتخذها كل نمط. **(أبو لطفية،2013: 93-94)**

5-2-عوامل خاصة بالقرار:

هناك عدة عوامل تتعلق بالقرار في حد ذاته، وهي:

- **التعقيد:** تعود درجة تعقيد القرار إلى عدد من المتغيرات وشبكة العلاقات بين المتغيرات، إضافة إلى العلاقات المتشابكة والمتداخلة بين القرارات المختلفة.
- **درجة التكرار:** تحتل القرارات غير المتكررة أهمية كبرى خلال عملية اتخاذ القرار، أما القرارات ذات الدرجة العالية من التكرار فهي لا تلق أهمية كبيرة. كثافة تأثير القرار: يقصد بكثافة التأثير الآثار الإيجابية التي تميز القرار إن كان جيدا أم لا، وإن عدم وجود تأثير للقرار يعني أنه قرار عديم الكثافة. **(الحريري،2008: 240-241)**
- **الزمن المتاح لاتخاذ القرار:** يشكل عنصر الزمن عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار، حيث أن عملية اتخاذ القرار عملية عقلية معقدة، ولذلك لا بد من توافر الوقت اللازم لتحليل المشكلة وتطوير البدائل واتخاذ القرار المناسب. **(أبو جادو ونوفل،2007: 382)**
- **أهمية القرار:** كلما زادت أهمية موضوع القرار كلما تعقدت عملية اتخاذ القرار، وكلما تطلب جهدا أكبر في جمع المعلومات وتصنيفها وتبويبها ومعالجتها والمفاضلة بين البدائل، أما إذا كان القرار روتينيا أو بسيطا وعلى درجة سطحية من الأهمية فإنه لا يتطلب الكثير من التفكير والجهد. **(الزغول والزغول،2008: 321)**

5-3- عوامل خاصة بالبيئة:

تعد عوامل البيئة الاجتماعية والثقافية عوامل ذات تأثير كبير في عملية اتخاذ القرار، فالعادات والتقاليد الاجتماعية ومنظومة القيم السائدة، والمعايير التي تنظم العلاقات بين الأفراد، كلها عوامل تؤثر في اتخاذ القرار. فالعوامل الأسرية مثلا قد تكون عاملا يسهل خطوات اتخاذ القرار وتساعده على تنفيذه وإنجاحه، وأحيانا تقف الظروف الأسرية حائلا دون الفرد وما يريد، وكذلك الأمر بالنسبة للظروف الاقتصادية وغيرها من الظروف البيئية، كما تتجلى أهمية البيئة فيما توفره من قواعد ومصادر معلوماتية يسهل الوصول إليها. **(الزغول والزغول،2008: 320)**

6- عناصر وخصائص عملية اتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرار تتمحور حول العديد من الخصائص التي توضح جوانب من هذه العملية بشكل جيد، نذكرها فيما يلي:

- إن عملية اتخاذ القرار هي إحدى خطوات عملية صناعة القرار، إذ تسبقها كثير من الخطوات التمهيدية التي تشكل أسس القرار الرشيد، حيث تبدأ الحاجة إلى القرار عند مواجهة الفرد لمهمة أو مشكلة، ويتطلب الخروج من هذا الوضع اختيار مسار سلوكي يتم من خلال تحقيق أهداف معينة، وهذا ما يسمى الإحساس بالحاجة لاتخاذ القرار.
- يتكون القرار من عدة عناصر هي:

  - **متخذ القرار:** وهو شخص لديه مهمة تحتاج إلى تنفيذ أو مشكلة تتطلب حلا ولديه نظام قيم واتجاهات واهتمامات ودوافع ورغبات في تحقيق الأفضل، ومخزون من الخبرة والمعرفة ومصادر معلومات وقدرات عقلية ومهارات تفكير محددة.
  - **هدف أو أهداف:** يسعى الفرد إلى إنجازها.
  - **ظروف أو أوضاع:** تحيط بالفرد، بعضها مساندة وبعضها تشكل دوافع وعقبات وبعضها مطالب وحاجات.
  - **مسارات فعل أو بدائل:** يمكن للفرد أن يختار منها.
  - **توابع وآثار:** تبنى على تنفيذ الحل الذي يتم اختياره.

- إن عملية اتخاذ القرار عملية عقلية تكون أحيانا عميقة ومعقدة ومركبة، وبخاصة عندما يكون القرار هاما. يتضمن تحليل المشكلة واستشكاف جوانبها، والوصول إلى أهداف يسعى الفرد إلى تحقيقها، ثم جمع المعلومات حول المشكلة وطرق الحل من مصادر مختلفة، وكل هذا يتطلب طلاقة فكرية، ومرونة تلقائية وأصالة في التفكير، إنها عملية إبداعية واضحة تتطلب ممارسة التفكير التباعدي الإبداعي.
- إن عملية اتخاذ القرار مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الأفراد فهي عملية متعلمة، إذ يمكن تدريب الفرد على كيفية اتخاذ القرار الرشيد، من خلال تدريبه على التفكير النقدي، والحساسية للمشكلات، والتخطيط ورسم الأهداف، وتطوير قدرات البحث والاستكشاف والاستقصاء.

- إن عملية اتخاذ القرار تمتد عبر الزمن وتتصف بالاستمرارية، فهي مرتبطة بعوامل حدثت في الماضي ولكنها تستحضر في الحاضر من خلال مجموعة من العمليات العقلية المتلاحقة والهادفة، وتمتد في تأثيرها إلى المستقبل، وخاصة مع القرارات المهمة في حياة الفرد.
- إن عملية اتخاذ القرار ذات طبيعة تطورية متغيرة، بمعنى أن المشكلة ذاتها في تغيير مستمر مع تقدم خطوات اتخاذ القرار، وقد تتفرع إلى مشكلات فرعية، وعلى الفرد التعامل مع هذه التغيرات بصورة مستمرة للوصول أفضل قرار. **(الزغول والزغول،2008: 316-318)**
- إن عملية اتخاذ القرار هي عملية منظمة، تبدأ مع اكتشاف واعي من قبل متخذ القرار للتعارض الحاصل بين الوضع المدرك للمسائل المختلفة، والوضع المتوقع أو المرغوب فيه، ويقع الوضع المرغوب عادة بين الوضع المثالي والوضع الحقيقي.
- إن عملية اتخاذ القرار هي عملية متداخلة تتكون من مجموعة وظائف وأهداف منظمة ومتتابعية.
- إن عملية اتخاذ القرار هي عملية حركية ديناميكية، فهي تحوي على التعقيد، الإيحاء، التغذية العكسية، الطرق الجانبية، البحث الكامل، الالتفاف، جمع المعلومات، حذف المعلومات، أو تجاهل المعلومات، عدم التأكد، الغموض والتشويش، الصراع.
- إن عملية اتخاذ القرار ليست عملية منفصلة لوحدها، بل هي وظيفة مكملة لوظائف عقلية أخرى. **(العزاوي،2006: 34-37)**
- إن عملية اتخاذ القرار هي عملية تركز على مبدأ اختيار بديل معين من بين عدة بدائل لمواجهة موقف معين أو لمعالجة مشكلة أو مسألة تنتظر الحل المناسب، وأن لدى متخذ القرار بدائل متعددة، وأن اختياره يتضمن مقارنة هذه البدائل، وتقييم نتائجها المحتملة وترتيبها وفق أهميتها، ومن ثم اختيار البديل الأفضل والأكثر تميزا عن غيره من البدائل. **(أبو لطفية،2013: 20)** وقد أشار "**روبرز**" (1984) Robers إلى وجوب توافر بعض الخصائص والمميزات لدى الفرد متخذ القرار حتى يستطيع من اتخاذ القرار الفعال وهي:
- **الخبرة:** فالأقدمية في العمل أو في أي مجال آخر، تجعل الفرد يتعرض لسلسلة طويلة من خبرات النجاح والفشل، فيجمع قدرا واسعا من الأنماط السلوكية المتنوعة والملائمة،

إلى جانب تحول عملية اتخاذ القرار إلى شكل من أشكال التلقائية أو الروتين في حال مواجهة مشكلات من نفس النوع.

- **القدرة على تقييم المعلومات بحكمة:** وتعتمد على عقلانية الفرد ونضجه وقدرته على التعليل والمحاكمة العقلية، وهذه القدرة تتعلق بازدياد العمر في الكثير من الأحيان، ويظهر ذلك من خلال قدرة الفرد على اختيار المعلومات الحرجة وتحديد أهميتها وتقييمها، كما تظهر من خلال تقدير نتائج القرار وآثاره. ويستخدم متخذ القرار الحقائق والآراء والمعرفة العامة سواء كانت منسقة أو غير منسقة، لتشكيل عدد وافر من المعتقدات التي يتم تقييمها وتحديد أهميتها النسبية، ثم تصبح جزء من عناصر القرار.
- **الإبداع:** وهو قدرة متخذ القرار المتفردة في تجميع الأفكار والمعلومات من أجل الوصول إلى قرارات جديدة ومفيدة. فهو يستطيع أن يستخدم قدراته الإبداعية في رؤية جوانب من المشكلة قد لا يستطيع الآخرون رؤيتها.
- **المهارات العددية:** امتلاك مثل هذه المهارات أمر ضروري ولابد منه من أجل التوصل إلى قرارات فعالة في الكثير من الأحيان، وذلك يعني القدرة على استخدام الأساليب الإحصائية والتحليلات الضرورية في البحث، وتشكل هذه التقنيات أدوات تساعد الفرد وخاصة الإداري على تقييم البدائل إحصائيا وبشكل موضوعي. **(الزغول والزغول،2008: 318-319)**

7-أساليب اتخاذ القرار:

هناك عدة أساليب متبعة في عملية اتخاذ القرار، وتصنف هذه الأساليب إلى:

7-1- الأساليب التقليدية في اتخاذ القرار:

هي أساليب شائعة بين الأفراد على درجة بسيطة من الدقة وتحري العلمية، تعتمد إجمالا على الجوانب المختلفة للشخصية والمهارات والقدرات العقلية وكذا تأثير البيئة. وفيما يلي بعض من هذه الأساليب:

- **الخبـرة:** تعرف الخبرة على أنها عبارة عن إلمام واسع بالمعارف، يحملها أشخاص لإضاءة نقاط غامضة أمام مواقف معينة نتيجة التعلم التلقائي، وهي تساهم في عملية اتخاذ القرارات مساهمة أساسية، لأن الخبرة تجعل الإنسان يتصرف عن إرادة وتجربة فعلية ماثلة أمامه كأنه يراها عن قرب دون حواجز. **(زردومي،2012: 161)**
  ويعتمد متخذ القرار هنا على ذكائه وخبراته السابقة، معتبرا أن المشكلات الحالية تتشابه مع المشكلات السابقة التي سبق وأن اتخذت قرارات بشأنها، ويتخذ القرار في هذه الحالة بسرعة وبدون تفسير عن كيف ولماذا اتخذ هذا القرار.
- **المحاكـاة:** وقد يلجأ إليها متخذ القرار بناء على تقليده لطرق اتبعها غيره في اتخاذ قراراتهم إزاء مواقف ومشكلات شبيهة. **(الحريري،2008: 326-327)**
- **المخـاطرة:** المخاطرة تعني التصرف بتطرف في المخاطر، دون إحاطة بكافة عناصر الموقف الذي واجهه متخذ القرار، وهي مرتبطة بشكل أساسي بنمط الشخصية والمهارة في التعامل مع المواقف والأزمات. **(زردومي،2012: 165)**
- **التجربة والخطأ:** وتعنى هذه الطريقة بمحاولة تجربة أكثر من بديل إلى أن يتم التوصل إلى القرار السليم. فعندما يتعرض متخذ القرار لمشكلة ما ليس لديه مفهوم موحد عنها ولا منهج منظم لمعالجتها، أو طريقة يستطيع من خلالها معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة، فهو يلجأ هنا للتجربة باتخاذ القرار، فإذا لم ينجح هذا القرار، فإنه يعود مرة أخرى لدراسة المشكلة واتخاذ قرار آخر بشأنها.

- **الهروب من المشكلة:** عندما تكون المشكلة موضوع القرار غامضة أو معقدة، قد يلجأ متخذ القرار إلى الحلول السهلة التي تهدف إلى التخفيف من تداعيات الموقف، ويترك المشكلة الأساسية باقية كما هي مما يجعلها عرضة للتفاقم. أو ربما يقوم بتأجيل القرار أو إلقاء مسؤولية اتخاذه إلى الآخرين خوفا من الفشل أو تهربا من المسؤولية، هذا النوع من الأفراد يحتاج إلى أن يتجه نحو المعالجة الجذرية للأمور ودعم النظرة بعيدة المدى **(الحريري،2008: 327)**

7-2- الأساليب الحديثة في اتخاذ القرار:

تعتمد الأساليب الحديثة في اتخاذ القرار على العلمية وتحري الدقة بدرجة أولى، ومن هذه الأساليب:

- **العصف الذهني:** يعتبر العصف الذهني وسيلة للحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت قصير، وذلك بعرض المشكلة على المعني ومطالبته ببذل أقصى جهد من خلال تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار لأجل حل المشكلة المطروحة.

ويتوقف نجاح أسلوب العصف الذهني على أربعة شروط أساسية هي:

- إرجاء تقييم الأفكار لما بعد جلسة توليدها.
- إطلاق العنان لخيالات الفرد ودعم تفكيره بحرية دون قيود.
- التركيز على كم الأفكار، حيث أنها كلما زادت كان ذلك أفضل لتوفير أفكار أصيلة.
- الاستعانة بأفكار الآخرين كأساس لاكتشاف أفكار جديدة مبنية عليها، ومن ثم العمل على تطويرها. **(لعويسات،2003: 16)**

- **الاحتمالات:** وتعني تسجيل عدد مرات حدوث حدث معين للاستفادة من هذا التسجيل للتوصل إلى توقعات سليمة في المستقبل. ومن أهم المعايير التي يمكن استخدامها لقياس الاحتمالات:
  - الاحتمال الشخصي
  - الاحتمال الموضوعي
  - الاحتمال التكراري

- **شجرة القرارات:** يقوم أسلوب شجرة اتخاذ القرارات على التفاعل بين الأدوات والوسائل المستخدمة لاتخاذ القرار وبين البيئة المحيطة باتخاذ القرار.

وأسلوب شجرة القرارات كغيره من الأساليب العلمية يمكن متخذ القرار من رؤية البدائل المتاحة والأخطار والنتائج المتوقعة لكل منها بوضوح.

- **التحليل الحدي:** ويهدف هذا الأسلوب إلى دراسة وتحليل البدائل المتعددة المطروحة أمام متخذ القرار، والمفاضلة بين هذه البدائل لمعرفة مدى الفائدة المتحققة عنها، مستخدما في ذلك القواعد التي أوجدها التحليل الحدي كأساس للمفاضلة بين تلك البدائل.
- **دراسة الحالة:** يعتبر من أهم الأساليب المستخدمة في اتخاذ القرارات، إذ أنه يساعد متخذ القرار في تحسين وتطوير قدراته ومهاراته في التحليل والتفكير الإبداعي لحل المشكلات التي تواجهه. ويقوم أسلوب دراسة الحالة على تعريف وتحديد المشكلة محل القرار، والتفكير في أسبابها وأبعادها ومختلف جوانبها، وتصور الحلول البديلة لها استنادا إلى المعلومات المتاحة عن المشكلة. **(كنعان،2003: 190)**

8-المحددات النفسية والمعرفية لمتخذ القرار:

لقد ركزت العلوم الإنسانية على دراسة خصائص ومحددات الشخص متخذ القرار من عدة زوايا، وإلى جانب المداخل الكمية في عملية اتخاذ القرار، اهتمت أيضا بالمدخل الكيفي حيث ركزت مختلف الدراسات على مجموعة محددات تمثلت فيما يلي:

- **الصحة الذهنية:** فهي تمكن الفرد من فهم ذاته وفهم ما يريد وما هي أولوياته.
- **السلوك الأخلاقي:** تقيم جودة السلوك بناء على مدى منفعته ومدى رضا الآخرين بهذا السلوك الذي يجب أن يشتمل على الذكاء والعلم والشعور بالآخرين، ولكي يعتبر السلوك أخلاقيا لا بد أن يشتمل على منفعة للآخرين، فالتفاعل بين أفراد المجتمع يعتبر معيارا أساسيا لأخلاقية السلوك، كما أن المسؤولية الاجتماعية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وبشكل شامل من قبل متخذي القرار. **(الحريري،2008: 252-253)**
- **الخبرة:** تلعب الخبرة دورا بارزا في اتخاذ قرارات فعالة، فالأقدمية في مجال اتخاذ القرار تجعل الفرد يتعرض إلى سلسلة طويلة من خبرات النجاح والفشل، فيجتمع لديه قدر واسع من الأنماط السلوكية المتنوعة والملائمة، وعندما يريد أن يتخذ قرارا فإنه يستحضر هذه الخبرات، ويستفيد من خبرات الفشل كما يستفيد من خبرات النجاح، إضافة إلى تلقائية السلوك ومهارة التعرف التي يكتسبها الفرد عند مواجهة المشكلة فيصبح مبرمجا عليها. هذه البرمجة قد تكون مفيدة له، لكنها أيضا قد تكون عائقا فعليا عندما لا تنفع القرارات التقليدية في مواقف معينة، فالقولبة والنمطية تؤدي إلى التصلب والتقوقع في نمط واحد وهذا يبعد الفرد عن المرونة في التعامل مع مختلف المواقف والمشكلات.
- **القدرة على تقييم المعلومات:** تعتمد هذه السمة على عقلانية الفرد ونضجه وقدرته على التعليل والمحاكمة العقلية، وتظهر حكمة الفرد من خلال اختيار المعلومات الحرجة وتحديد أهميتها وتقييمها، كما تظهر من خلال تقدير نتائج القرار وآثاره، وذلك عندما يأخذ في اعتباره التفاعلات العديدة للعوامل المختلفة، وعندما يتوقع الأحداث غير الأكيدة بدرجة معقولة، وعندما يطبق معايير ملائمة في إصدار أحكامه، وعندما يبسط الموقف عن طريق استبعاد العناصر غير الضرورية ولكن دون إخلال أو إسقاط لأية عوامل هامة.

ويستخدم متخذ القرار الحقائق والآراء والمعرفة العامة سواء كانت منسقة أو غير منسقة لتشكيل عدد وافر من المعتقدات التي يتم تقييمها وتحديد أهميتها النسبية، ثم تدخل ضمن عناصر تكوين القرار، وتظهر حكمة الفرد في نوعية هذه المعتقدات التي يمتلكها.

- **الإبداع:** ويعني قدرة متخذ القرار على تجميع الأفكار والمعلومات من أجل الوصول إلى قرارات جديدة ومفيدة، فهو يستطيع أن يستخدم قدراته الإبداعية في رؤية جوانب من المشكلة قد لا يستطيع الآخرون رؤيتها.

ولكن القدرة الإبداعية لمتخذ القرار تكون أكثر وضوحا وأهمية في توليد البدائل، إذ يستطيع المبدع أن يستخدم خبراته السابقة وخبرات الآخرين، وقدرته على التخيل والابتكار في اقتراح حلول وبدائل متنوعة، ولعل الحلول الإبداعية ضرورية في اتخاذ القرارات خاصة في المواقف غير الروتينية والتي تتطلب حلولا جديدة.

- **المهارات العددية:** إن امتلاك الفرد لمهارات عددية عالية ومتطورة أمر ضروري من أجل التوصل إلى قرارات فعالة في كثير من الأحيان، وذلك يعني القدرة على استخدام الأساليب الإحصائية والتحليلات الضرورية في البحث. وتشكل هذه التقنيات وسائل وأدوات تساعد الفرد على تقييم البدائل إحصائيا وبشكل موضوعي، آخذين بعين الاعتبار أن المهارات البحثية والإحصائية ليست بديلا كاملا عن الحكم السليم. **(الزغول والزغول،2008: 318-320)**

وقد أشار "**الزيات**" (1995) إلى أن اختلاف الأفراد في خصائصهم العقلية والانفعالية والمعرفية، وما يرتبط بكل منها من اختلافات وتباينات في القدرة على التفكير والتحصيل والتعلم والقدرات اللغوية والعددية والاستدلالية، والتذكر والميول والاتجاهات، وغير ذلك من الخصائص والسمات، كل هذا أنتج مدى واسعا من الفروق والاختلافات بين الأفراد في عملية اتخاذ القرار واختيار البديل المناسب. كما أشار "**تشاي**" (2001) Chi إلى أن الأهداف التي نسعى لتحقيقها من وراء اتخاذ القرارات تتأثر بتفسيرات وتأويلات متخذي القرار، وذلك لأن موقع الهدف ومكانته من حيث الأهمية تختلف من فرد لآخر، الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ قرارات مختلفة، فالقرار المتخذ في حالة الهدف الهام يختلف عن القرار المتخذ في حالة الهدف غير الهام. **(أبو لطفية،2013: 66)**

9-اتخاذ القرار والسلوك الإنساني:

يعرف السلوك الإنساني بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواء كانت ظاهرة أم غير ظاهرة. ويعرفه آخرين بأنه أي نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتعلم والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار والتذكر والانتبا وغيرها. **(عربيات،2007: 193)**

والإنسان كائن معقد لهذا فسلوكه على درجة عالية من التعقيد تؤثر في تشكيله وصياغته عوامل عديدة يصعب حصرها، ولعل تداخل هذه العوامل بتأثيراتها المتبادلة لا تتيح مجالا لوضع قوانين عامة تحكم هذا السلوك.

يرى بأن سلوك الفرد ليس ناتجا عن تفاعل بين المثيرات البيئية والفرد فقط، وأن استجابات الفرد ليس مجرد ردود أفعال على مثيرات بيئية وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد قد تكون مسئولة عن سلوكياته مثل ثقافته ومفهومه عن ذاته وخبراته وطرق تربيته وتنشئته وطرق تفكيره عقلانية كانت أم غير عقلانية وعلى مدى تفاعل حديثه الداخل مع بناءاته المعرفية وطرق اكتسابه لتعلم السلوك الخاطئ. **(الروسان،2000)**

والسلوك الإنساني كنموذج يرتكز على مجموعة من العمليات هي:

- **عملية المدخلات:** والمتمثلة في المعلومات الداخلية والخارجية التي تستقبل عن طريق الحواس.
- **التشغيل المركزي للمعلومات:** وتتكون هذه العملية من استقبال المعلومات وتخزينها في الذاكرة بواسطة التنظيم الوجداني، ثم تناولها بواسطة التنظيم الإدراكي المعرفي، حيث يتم إخضاع المدخلات لعمليات متعددة من التفكير والإدراك ثم اتخاذ القرار، بغية إنهاء التوترات الناجمة عن تلك المدخلات، حيث تتوقف عليها طبيعة التصرف أو الاستجابة الناتجة.

وتأتي عملية اتخاذ القرار بعد قيام الفرد بتقويم وتقدير الموقف، وتتضمن عملية التفكير في التقويم للحكم على الموقف وضرورة تقويم مختلف الخصائص المحيطة بهذا الموقف. **(بن غذفة،2014: 200)**

وقد أوضح "**ميدن**" (2001) Medin بأن عملية اتخاذ القرار تعتمد على السلوك الإنساني الاختياري، حيث أن الفرد يقوم بعملية الموازنة بين البدائل، ومن ثم يختار البديل الأفضل بشكل طوعي وإرادي لا إجبار فيه. كما رأى بأن الاختلافات بين الأفراد في اتخاذ القرارات تعود إلى أن العمليات المعرفية المستخدمة في اتخاذ القرار لدى بعض الأفراد أكثر فاعلية من الأفراد الآخرين، وأن النقطة الهامة في كثير من القرارات أنها تتضمن عنصر المخاطرة. **(لؤي،2013: 19)**

ويرتبط السلوك بشخصية الفرد حيث يختلف الأفراد في الكثير من الجوانب كالشخصية والمواقف والتعلم، وتختلف درجة تأثير السلوك اتخاذ القرار من فرد لآخر من حيث:

- **أن هناك حاجة لمعرفة ما يميز فرد عن آخر وذلك من حيث:** الثقافة، المواقف، الإدراك والشعور، جوانب النمو، الصفات والأنماط، القدرات، الجنس. ونتيجة لهذه الاختلافات يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث طريقة تعاملهم مع المشكلة.
- **الموقف:** ويعتبر ذو دور رئيسي في تحديد أنواع القرار، وهذه المواقف تختلف من شخص لآخر، فهنالك موقف دفاعي وهنالك موقف تعبيري، وهي تصف:
  - **المعرفة:** وتتضمن إدخال معلومة جديدة تؤدي إلى تغيير أسلوب اتخاذ القرار.
  - **الموقف التعبيري:** والذي يتيح للأفراد التعبير عن أفكارهم وآرائهم.
  - **الوسيلة:** وتتعامل مع المكافآت أو العقوبات، كالمواقف التي تعتمد على الخبرة الجيدة أو السيئة.
  - **الدفاع:** والذي يسمح للأفراد باتخاذ المواقف التي تحميهم.

هذا يعني أن طريقة اتخاذ القرار ستنعكس على الموقف حيث أن تغيير الموقف يعني تغيير أسلوب القرار بالاعتماد على انسجام الفرد مع محيطه.

- التعلم من التجربة: من الضروري الأخذ بعين الاعتبار تأثير التعلم في اتخاذ القرار والذي يرتبط بالعمليات الداخلية للإدراك كالقدرة والتحفيز والموقف، وترتبط أيضا ببعض العوامل الخارجية كالبيئة والمكافآت والعقوبات، ولذلك يعتبر التعلم عملية اجتماعية فردية.

ويمكن تلخيص العوامل السلوكية التي تؤثر في الفرد خلال عملية اتخاذ القرار ما يلي:

- الرغبة والحاجة للإنجاز، وهي مهمة في تحقيق الأهداف.
- عمليات الإدراك والتي تعتبر مهمة في البحث وتقييم البدائل.
- المخاطرة والمواقف ذات درجة المخاطرة العالية.
- الشخصية والتي يمكن أن تؤثر في الميل نحو الانفعال عندما يكون القرار خاطئا. **(العزاوي،2006: 152-153)**

وبالتالي فإن عملية اتخاذ القرار تعد عملية ذهنية نفسية سلوكية معقدة تتضمن مواجهة خيارات متعددة، والسعي لجمع أكبر قدر من المعلومات المتعلقة بهذه الخيارات، ومن ثم انتقاء الاستراتيجية المناسبة من استراتيجيات اتخاذ القرار وتنفيذها للوصول إلى الهدف المرغوب. **(لؤي،2013: 20)**

10-المنهج العلمي واتخاذ القرار:

إن المنهجية في اتخاذ القرار ترتكز على الاختيار المدروس بين عدد من الاحتمالات والبدائل المتاحة، خاصة عندما تكون المعطيات والمتغيرات كثيرة والبدائل لها خصائص ومميزات ومواصفات متعددة ومتشابكة، أصبح لزاما انتهاج المنهج العلمي بعيدا عن التأثيرات الشخصية والضغوطات.

إن البحث العلمي هو محاولة استخدام المنهج العلمي بطريقة دقيقة ومنضبطة لحل المشكلات واستخلاص الحقائق العلمية الجديدة وتفسير الظواهر والتنبؤ بها واتخاذ قرارات صائبة بشأنها. وهو عبارة عن مجموعة من الجهود المنظمة التي يقوم بها الإنسان مستخدما الأسلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية في سعيه لزيادة سيطرته على بيئته واكتشاف ظواهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر. وبالتالي فالبحث العلمي عبارة عن تقدير لموقف علمي يعقبه اتخاذ قرار، أي الوصول إلى النتيجة أو الحل المبني على الأسس العلمية والمنهجية المضبوطة ليتم الوصول إلى الاستنتاجات والخلاصات والمقترحات المناسبة لاتخاذ القرار ووضعه في مستوى التنفيذ والتطبيق العلمي. (**النعيمي،2010: 214-216**)

إن المتمعن في مراحل وخطوات اتخاذ القرار يرى أن هذه العملية تسير وفق خطوات مشابهة إلى حد كبير لخطوات المنهج العلمي، وبمحاولة مقارنة خطوات المنهج العلمي بالخطوات التي يتبعها متخذ القرار، يمكن أن تتضح الصورة في الجدول التالي: (**بن غذفة،2014: 202**)

جدول(4): يوضح مقارنة بين خطوات المنهج العلمي وخطوات اتخاذ القرار

خطوات المنهج العلمي	خطوات اتخاذ القرار
الإحساس بالمشكلة	مشكلة أو موقف ضاغط على صاحب القرار
تحديد المشكلة	تحديد أبعادها وتحليل أسبابها
وضع الفروض	تحديد البدائل
جمع البيانات	تحديد الظروف المحيطة بالقرار
التحقق من الفروض	الموازنة بين البدائل
تبني الفرضية الصادقة	اختيار البديل المناسب
الوصول إلى نتيجة	تنفيذ القرار
التأكد من النتائج في بحوث أخرى	متابعة ما بعد التنفيذ

إن عملية اتخاذ القرار في حد ذاتها هي عملية علمية، بمعنى أن تتبع خطوات منهجية مماثلة لتلك التي يتبعها الباحثون في مختلف المناهج العلمية، فاتخاذ القرار هو اختيار طريق أو حل أو منهج من بين عدة طرق أو مناهج متاحة يمكن سلوكها لتحقيق الهدف المرغوب.

✓ **خلاصة:**

إن عملية إتخاذ القرار هي إحدى العمليات المعرفية العليا التي لها أهمية كبيرة في حياة الفرد بإعتبارها هي الموجه الأساسي لجميع تصرفاته وسلوكاته التي ينتهجها إزاء مواقف معية.

فإتخاذ القرار هو عملية اختيار أحسن البدائل المتاحة أمام الفرد، تتم هذه العملية وفق مراحل والتي تم تحديدها في مجموعة من المراحل الأساسية منها: مرحلة التعرف على المشكلة، مرحلة تقييم البدائل، مرحلة اختيار البدائل، مرحلة المتابعة والتقييم...إلخ، فإذا حدث خلل على مستولى إحدى هذه المراحل ينتج عنه إتخاذ قرار خاطئ.

من جهة أخرى نجد أن لعملية إتخاذ القرار عناصر محددة وخصائص معينة، كما أنها تخضع لتأثير جملة من العوامل التي تترك الفرد إما يتخذقرار صحيح لا يشوبه خطأ أو يتخذ قرار خاطئ.

الفصل السابع
جنوح الأحداث

- ✓ تمهيد
- 1- مفهوم الحدث
- 2- مفهوم الحدث الجانح
- 3- النظريات المفسرة لجنوح الأحداث
- 4- العوامل المؤدية لجنوح الأحداث
- 5- أنواع الأحداث الجانحين
- 6- حجم ظاهرة الجنوح في الجزائر
- 7- المعاملة الجنائية للحدث في القانون الجزائري
- 8- لمحة عن مؤسسة رعاية الأحداث الجانحين في الجزائر ودورها
- ✓ خلاصة

✓**تمهيد:**

تعد مشكلة جنوح الأحداث من أهم وأعقد المشاكل التي تواجه جميع أقطار العالم، إذ تعرض مستقبل أجيالها الصاعدة إلى خطر كبير.

وتتصف هذه الظاهرة بخطورة مزدوجة، فمن جهة تعد قطبا جالبا للانحرافات والاضطرابات النفسية للفرد التي تخرب شخصيته وتؤدي بها إلى اللاتوازن، ومن جهة أخرى يصبح الأحداث طاقات معطلة لا تفيد المجتمع في شيء بل تسبب له أضرار مؤكدة، وصعوبة المشكلة تكمن في أن الحدث إذا بدأ حياته بالإجرام فإن الخطر شديد لأنه إذا نشأ واعتاد عليها يصبح من الصعب إصلاحه وهو راشد.

1- مفهوم الحدث:

نستعرض في هذا العنصر مفهوم الحدث لغويا واصطلاحا مع التطرق إلى مختلف الرؤى التي تناولت هذا المصطلح.

1-1- لغويا:

شاب حدث أي فتي السن، ورجال أحداث السن وحدثانها وحدثاؤها، ويقال: هؤلاء قوم حدثان، جمع حدث وهو الفتي السن، والأنثى حدثة. **(ابن منظور،1994: 797)**

تشير كلمة "حدث" Juvénile في اللغة العربية إلى صغير السن، كما تشير إلى مرحلة من العمر ما بين الطفولة وما قبل النضج واكتمال النمو والإدراك. **(محمد المومني،2006: 135)**

1-2- اصطلاحا:

توجد عدة تعاريف للحدث، تختلف باختلاف المجال والاتجاه العلمي، وفيما يلي بعض هذه التعاريف:

1-2-1- مفهوم الحدث في الشريعة الإسلامية:

الأصل في الشريعة الإسلامية أن الحدث هو كل شخص لم يبلغ الحلم، وذلك لقوله تعالى "وإذا بلغ الأطفال منكم الحلم فليستأذنوا كما استأذن الذين من قبلهم". **(سورة النور، الآية 59)**

وقد جعل الاحتلام حدا فاصلا بين مرحلتي الطفولة ومرحلة البلوغ والتكليف، لكون الاحتلام دليلا على كمال العقل، فهو قوة تطرأ على الشخص وتنقله من حالة الطفولة إلى حالة الرجولة، وبلوغ الحلم يعرف بظهور العلامات الطبيعية للبلوغ المراد، وإذا لم تظهر هذه العلامات أو ظهرت على نحو مشكوك فيه، ففي هذه الحالة يرى بعض الفقهاء ضرورة وضع معيار موضوعي لتقدير سن حكمي يفترض فيه أن الشخص قد احتلم. **(نبيل صقر وصابر ،2008: 9)**

1-2-2- مفهوم الحدث في علم النفس:

ينظر علماء النفس للحدث أنه الصغير منذ ولادته حتى يتم له النضج النفسي والانفعالي والاجتماعي وتتكامل له عناصر الرشد. **(عبد الله السدحان،1994: 26)**

وفترة الحداثة في علم النفس تبدأ بتكون الجنين في رحم الأم وتنتهي هذه المرحلة بالبلوغ الجنسي الذي تختلف مظاهره في الذكر عن الأنثى. ومعنى ذلك أن تحديد الحدث في علم النفس يختلف من حالة لأخرى، رغم تماثل أفراد كل منهما من حيث السن، وذلك تبعا لظهور علامات البلوغ الجنسي، ويترتب على ذلك أن الشخص الذي يبلغ سن العشرين من عمره يظل حدثا إذا لم تظهر عليه علامات البلوغ الجنسي. في حين يعتبر الشخص بالغا وليس حدثا في مفهوم علم النفس ولو لم يتجاوز العاشرة من العمر، مادامت علامات البلوغ الجنسي قد ظهرت لديه.**(نبيل صقر وصابر، 2008: 8)**

1-2-3- مفهوم الحدث في علم الاجتماع:

الحدث في علم الاجتماع هو الصغير منذ ولادته وحتى يتم له النضج الاجتماعي وتتكامل لديه عناصر الرشد، وإذا كان من السهل حسب هذا التعريف تحديد بداية مرحلة الطفولة أو الحداثة إذ أنها تبدأ بالميلاد، غير أن تحديد نهاية هذه المرحلة ليس بتلك السهولة، فهناك من حدد نهاية مرحلة الطفولة بتمام الثامنة عشر، في حين رأى آخرون أن مفهوم الحدث يظل ملاصقا للطفل منذ مولده حتى طور البلوغ، بينما ذهب فريق آخر إلى أن مرحلة الحداثة تبدأ من الميلاد وحتى سن الرشد، وتحديد هذه المرحلة يختلف من ثقافة إلى أخرى، فقد تنتهي عند البلوغ أو الزواج، أو يصطلح على سن محددة لها. **(نبيل صقر وصابر،2008: 7-8)**

1-2-4- مفهوم الحدث في القانون:

يقضي التعريف القانوني للحدث بأنه الصغير الذي أتم السن الذي حدده القانون للتمييز، ولم يتجاوز السن التي حددها لبلوغ الرشد.

وتختلف تشريعات الدول في تعريفها للحدث تبعا لاختلافها في تحديد سن التمييز وسن بلوغ الرشد، ويرجع ذلك غالبا إلى عوامل طبيعية واجتماعية وثقافية، ولعل أبرز هذه العوامل هو مدى الاختلاف في درجة النمو الجسمي وحدوث البلوغ على وجه التحديد.

ومن هذه التشريعات ما تعرف الحدث بأنه "من أتم سن السابعة من عمره ولم يتم الثامنة عشر ذكرا كان أم أنثى"، كالتشريعات النافذة في معظم الدول العربية. وترفع بعض التشريعات الحد الأدنى لسن الحدث إلى 8 سنوات كالقانون الانجليزي، وإلى 9 سنوات كالقانون الأردني. كذلك توجد تشريعات تخفض الحد الأقصى لسن الحدث إلى 16سنة كالقانون الهندي والباكستاني، ومنها ما ترفع الحد الأقصى لدى الحدث إلى 21سنة كالقانون السويدي والشيلي. **(محمد شحاتة وآخرون،1994: 205)**

إذن الحدث في معناه العام هو الصغير منذ ولادته حتى يتم نضجه النفسي والاجتماعي والانفعالي والجسمي، وحتى تتكامل لديه عناصر الرشد المتمثلة في الإدراك التام للأشياء والمواقف والظروف التي تحيط به، أي معرفة الإنسان لطبيعة وصفة عمله، والقدرة على تكييف سلوكه وتصرفاته طبقا لما يحيط به من ظروف ومتطلبات الواقع الاجتماعي الذي يعيشه.

2- مفهوم الحدث الجانح:

نتناول في هذا العنصر ماهية الحدث الجانح من مختلف الأبعاد اللغوية والاصطلاحية:

2-1- لغويا:

من جنح يجنح جنوحا أي مال، والجنوح :الجناية والجرم. **(ابن منظور،1994: 696)** والجنوح في اللغة هو الإثم أو الجرم أو الميل إليه، والجانح لفظ معناه الآثم. **(محمد حسن،1970: 10)**

الجنوح في اللغة الفرنسية Délinquance واللغة الانجليزية Delinquency معناه سلوك منحرف ومذنب، ويدل في معظم الكتابات على السلوك الإجرامي. **(عبد اللطيف،2007: 14)**

كما يعبر الجنوح على الفشل في أداء الواجب، أو ارتكاب الخطأ، أوالعمل السيئ والخاطئ واختراق القوانين. **(العيسوي،1984: 23)**

2-2- اصطلاحا:

جنوح الأحداث هو خروج الحدث عن الطريق السوي، وإقدامه على ممارسة أحد أنماط السلوك غير الاجتماعي والإجرامي الذي يتعارض مع المعايير الاجتماعية والقانونية المعمول بها دون بلوغ السن القانونية التي تتيح محاكمته ومساءلته. **(جبل،2000: 411-412)**

وهو عموما تعبير عن عدم التكيف الناشئ عن عوامل مختلفة مادية ونفسية، تحول دون الإشباع الصحيح لحاجات الحدث. **(قواسمية،1992: 63)**

وفيما يلي نورد بعض التعاريف للحدث الجانح حسب وجهات النظر الآتية:

2-2-1- مفهوم الحدث الجانح في الشريعة الإسلامية:

يقصد بالجنوح في الشريعة الإسلامية الخروج عن طاعة ومنهج الله سبحانه وتعالى وهو الدين الذي ارتضاه للناس بما يتضمن من أوامر ونواهي تنظم للناس أمور حياتهم. **(العجمي،2005: 34)**

وجنوح الأحداث هو "المحظورات الشرعية التي يرتكبها الأحداث في سن حداثتهم، والتي إذا اقترفها البالغون عدت جرائم يعاقبون عليها بالحدود والقصاص والتعزير". **(الديب،1997: 266)**

2-2-2- مفهوم الحدث الجانح في علم النفس:

الحدث الجانح هو ذلك الفرد الذي يرتكب فعلا يخالف أنماط السلوك المتفق عليه للأسوياء في مثل سنه وفي بيئته، نتيجة معاناته لصراع نفسي لا شعوري ثابت نسبيا، يدفعه لا إراديا لارتكاب هذا الفعل الشاذ كالسرقة أو العدوان أو الكذب أو التبول اللاإرادي أو قضم الأظافر أو الانطواء. **(عبيد،2008: 275)**

والحدث الجانح يعبر عن عدم التكيف الناتج من عوامل مختلفة مادية ونفسية تحول دون الإشباع الصحيح لحاجات الحدث.

كما يرى أنصار مدرسة التحليل النفسي أن الحدث الجانح هو الذي تتغلب عنده الدوافع الغريزية والرغبات على القيم والتقاليد. **(قواسيمة،1992: 63-64)**

2-2-3- مفهوم الحدث الجانح في علم الاجتماع:

الحدث الجانح هو ضحية ظروف سيئة اجتماعية كانت أو اقتصادية أو ثقافية أو حضارية. **(عبيد،2008: 275)**

وترى "**صوفيا روبيسون**" Sofia Robison أن الجانح يقوم بسلوك يعارض مصلحة الجماعة في زمان ومكان معينين بصرف النظر عن كشف هوية الفاعل وبصرف النظر عن تقديم الفاعل إلى المحكمة.

ورأى "**بلنور**" و"**شيلدون**" Blenor & Scheldon بأن الحدث يجنح حين يشعر بسوء التكيف مع النظام الذي يعيش فيه. **(قواسمية،1992: 63-64)**

ويعتبر الحدث الجانح ضحية ظروف سيئة اجتماعية كانت أو اقتصادية أو ثقافية أو حضارية، إذ يعرفه بأنه من يعاني من خلل في بنائه القيمي بحيث تسيطر عليه قيم الانحراف

والجريمة واللامبالاة وكراهية المجتمع، وضعف الانتماء للأسرة والبيئة المحيطة. **(أسعد سعد،1997: 33)**

2-2-4- مفهوم الحدث الجانح في القانون:

إن علماء القانون أشاروا إلى أن مفهوم جناح الأحداث يحمل نفس معنى السلوك الإجرامي لدى البالغ، والفرق بين السلوك الجانح والسلوك الإجرامي يتحدد حسب السن القانوني للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

ويتفق علماء الجريمة على أن الجريمة هي كل فعل أو امتناع يعاقب عليه القانون **(العجمي،2005، 34)** ويطلق الجنوح على الحدث الذي يخالف القوانين أيضا، بارتكابه جريمة أو جنحة أو مخالفة تؤدي إلى إدانته. **(محمد حسن،1970: 10)**

والحدث الجانح هو الفرد الذي يعتدي على حرية القانون، ويرتكب فعلا نهى عنه في سن معينة، ولو أتاه البالغ لوقع تحت طائلة العقاب، سواء كان هذا الفعل مخالفة أو جنحة أو جناية. **(عبيد،2008: 275)**

وهناك من رأى أن الصغير الذي يقل عمره عن سن معينة وهو 18سنة يعد جانحا فقط إذا حكمت محكمة الأحداث عليه بهذا. **(الجميلي،1998: 117)**

وقد عرف أيضا بأنه "كل شخص لم يتم الثامنة عشر من عمره ارتكب فعل يعاقب عليه القانون، وصدر بحقه حكم بالإدانة". **(عكاشة،1992: 15)**

وعموما يمكن القول أن الحدث الجانح هو "الصغير الذي أتم السن التي حددها القانون للتمييز، ولم يتجاوز السن التي حددها لبلوغ الرشد، ويقدم على ارتكاب فعل يعتبره القانون جريمة كالسرقة أو القتل أو الإيذاء أو الاغتصاب أو أي فعل آخر يعاقب عليه القانون لمساسه بسلامة المجتمع وأمنه، مما يعتبر انحرافا حادا أو بعبارة أدق انحرافا جنائيا". **(شحاتة وآخرون،1994: 207)**

3- النظريات المفسرة لجنوح الأحداث:

اختلفت تفسيرات ظاهرة جنوح الأحداث باختلاف المدارس النظرية والاتجاهات العلمية، وفيما يلي أبرز هذه النظريات:

3-1- نظرية الحتمية البيولوجية:

كان "**لمبروزو**" Lombrozo طبيبا بالجيش الإيطالي، وقد لاحظ أن الجنود الأشرار يتميزون بعدة مميزات جسدية لم تكن موجودة في الجنود الأخيار، منها الوشوم والرسوم القبيحة التي كانوا يحدثونها على أجسادهم. كما اتضح له من تشريح جثث الكثيرين منهم وجود عيوب في تكوينهم الجسماني وشذوذ في الجمجمة. لكن الحادثة التي كان لها الأثر الأول على دراسته كانت حادثة اللص "**فيللا**" Villela الذي شرح جثته بعد وفاته، ووجد في مؤخرة جمجمته تجويفا واضحا وغريبا شبيها بذلك التجويف الذي يوجد لدى الحيوانات الدنيا كالقرود، مما أوحى له بوجود علاقة ما بين هذه الحيوانات وبين المجرم أي بين التخلف البيولوجي والإجرام.

وانتهى "**لمبروزو**" إلى أن المجرم نمط من البشر بملامح عضوية خاصة ومظاهر جسمانية شاذة يرتد بها إلى عصور ما قبل التاريخ، وبالتالي فالمجرم حسب "**لمبروزو**" وحش بدائي يحتفظ عن طريق الوراثة بالصفات البيولوجية والخصائص الخلقية الخاصة بإنسان ما قبل التاريخ. **(أبو عامر،1995: 140-141)**

وقد حصر "**لمبروزو**" هذه الصفات في عدم انتظام شكل الجمجمة وضيق الجبهة وضخامة الفكين وشذوذ تموضع الأسنان، وبروز عظام الوجه واعوجاج الأنف وكثرة الشعر والتجاعيد، وزيادة في طول الذراعين والرجلين والأصابع...إلخ

إضافة إلى هذه الصفات المورفولوجية فقد وضع "**لمبروزو**" بعض الصفات والخصائص النفسية التي تميز المجرمين ومن أهمها الإندفاع في السلوك والغرور وضعف الاحساس بالألم وسهولة الاستثارة وانعدام الخجل أو الشعور بالشفقة. **(نظير مينا،دس: 56)**

3-2 - نظرية الاستعداد السابق للإجرام:

بسط "**دي توليو**" Di Tullo نظريته في تفسير الظاهرة الإجرامية في مؤلف صدر سنة 1945، بعنوان نظرية الاستعداد السابق أو ما اصطلح عليه بالتكوين الإجرامي، وتتلخص في أن الجريمة بصفة عامة ثمرة تفاعل بين العوامل البيولوجية كعوامل داخلية وبين العوامل الاجتماعية كعوامل خارجية.

وقال أن من يرتكب الجريمة إنما يرتكبها بسبب التكوين الخاص لشخصيته الفردية، هذه الشخصية التي تتسم بصفات عضوية ونفسية خاصة قد تكون وراثية أو مكتسبة، تميز صاحبها وتفرقه عن أي فرد عادي، فهي تتيح سيطرة الذات الغريزية الطبيعية على موانع التحكم الإرادي في متطلبات الذات، فيصبح الشخص أكثر استعدادا لارتكاب الجرائم إذا توافرت مؤثرات خارجية بسيطة.

وهذا معناه أن العوامل أو المؤثرات الخارجية ليست سوى مثيرات كاشفة عن النزعة الإجرامية أو التكوين الإجرامي، بدليل أن هذه المؤثرات نفسها لا تحدث نفس الأثر لدى الأشخاص الآخرين. وبالتالي فالمجرم لا يقدم على ارتكاب الجريمة إلا إذا كان لديه استعداد فطري مسبق ودائم لارتكابها. **(أبو عامر،1995: 146-148)**

3-3- نظرية الخلل المخي:

اهتمت هذه النظرية بالأسباب العضوية للسلوك الجانح عبر عدة دراسات ذات طابع تخطيطي، حيث استدلوا على ذلك بالدراسات التي استخدمت التخطيط المخي (EEG) لدى الجانحين، حيث اكتشفوا وجود موجات طويلة وبالأخص موجات من نوع théta تتمركز أحيانا في الفص الصدغي. وقد اتصف هؤلاء الأطفال الذين فحصوا بالحركة الزائدة منذ طفولتهم، وميلا أكثر إلى الجنوح في فترة المراهقة.

وقد قام كل من "**اهرليتش**" و"**كيو**" Ehrlich & Kugh 1956 باستعمال وفحص السجلات الكهربائية للمخ لأفراد عينته، فوجدوا أن 80% من المجموعة كانت سجلاتهم الكهربائية للمخ

من أنماط شاذة، فسرها الباحثان على أنها علامة على العجز عن النضج وسوء التكامل في القشرة المخية، وقلة في النضج الفسيولوجي، واختلال في التوازن الحيوي.

وفي هذا الإطار قام العالم "**برسكوت**" W.Prescott 1993 بدراسات جرت عن أثر العزل الاجتماعي والتجريد الحسي والحرمان الاجتماعي من الأم على مخ صغار القرود والكلاب والفئران، حيث لاحظ أن هذه العوامل لا تؤدي مستقبلا إلى الانحراف والجنوح فقط، بل تؤدي أيضا إلى نمو غير طبيعي للمخ ووظائفه. وانطلاقا من هذا ظهرت نظرية نمو المخ السلوكي التي تعتمد على التحكم في الانفعالات الاجتماعية لتفسير الإحباط المرضي والهياج والعنف عند الصغار، وقد افترض تأثير ثلاث مناطق في النشاط الانفعالي للمخ وهي المخيخ والجهاز الحافي والفص الجبهي. **(ميزاب،2005: 164-165)**

3-4- نظرية الخلل الكيميائي العصبي:

ترى هذه النظرية أن التسمم النابع من مواد داخل الجسم هو العامل البيولوجي الأول في الأمراض العصبية والانحرافات السلوكية، وهذا حسب الفرضيات التي لنطلق منها العالم "**وينكل**" E.V.Winkle 2000، حيث ذهب إلى أن الاستعداد الجيني من الممكن أن يؤثر في تحديد أي الأنسجة يكون أكثر عرضة للخلل والإصابة بالمرض، وأن نمو الأعراض في الاضطرابات العصبية والعقلية يعتمد على عوامل بيئية، لأن معلومات الحامض النووي ADN غير كافية لتحديد المسارات الضخمة للتشابكات العصبية المتكونة بالمخ.

إن إساءة معاملة الطفل من الناحية النفسية أو الجسدية مع عدم استطاعتهم التعبير عن مشاعرهم والدفاع عن أنفسهم، تؤدي إلى ارتباك في تفاعلات الكر والفر وفي منطقة تحت المهاد Hypothalamus حيث التعبير عن الغضب، مما يولد سلسلة من المشاعر والأحاسيس المكبوتة خلال الحياة.

عند استمرار كبت العواطف والأحاسيس تتقلص النبضات العصبية المارة خلال الأعصاب النورأدرينرجية، وتؤدي المعدلات المرتفعة من نورإبنيفرين المشابك العصبية Norepinephrine Synaptique إلى حدوث أعراض اكتئاب أو احباط، كما يؤدي حرمان هذه الأعصاب من الإشارات العصبية إلى ضمورها، مما يترتب عليه ضعف عمليات الأيض

وتراكم بقايا نواتجه من السيتوبلازم، هذه النواتج تعتبر سموما داخلية، وتراكمها يجعل الفرد يوجه غضبه كسلوك انتحاري أو اجرامي نحو الذات أو الآخرين. **(ميزاب، 2005: 166)**

3-5- النظرية النفسية التحليلية:

لم تكن المقاربات الأولى للتحليل النفسي قد اهتمت بالسلوك الجانح وإنما اهتمت بأصل الشخصية المرضية، وبتطور التحليل النفسي لم يتم دراسة شخصية الجانح دفعة واحدة، وإنما ظل تفسير سلوك الجانح مستمرا على أيدي كل من "**فرويد**" و"**ميلاني كلاين**" وغيرهم. **(ميزاب،2005: 174)**

يرى "**فرويد**" أن تكامل الشخصية واتزانها يتوقفان على تنظيم قوى الصراع الناشئ بين القوى الثلاثة للشخصية، وهذا يعني أن على الأنا أن ترضي الدوافع الفطرية أو الغريزية للهو بشكل يحقق مطالب المجتمع من جهة، ومن الجهة الأخرى لا يترتب عليها شعور الفرد بالذنب الناتج عن سخط الأنا الأعلى، فإذا نجح الأنا في مهمته التوفيقية اتجهت الشخصية إلى السواء والإتزان والتكامل، وإن فشل في ذلك اختل توازن الشخصية ومال إلى الانحراف المرضي أو السلوكي. **(شحاتة وآخرون،1994: 112)**

وقد وجد "**فرويد**" أن الحرمان من الأم يلعب دورا هاما في عدم نمو الأنا، كما أن اضطراب نمو الأنا الأعلى وخلوه من القيم الاجتماعية والأوامر والنواهي، وخلوه من قلق العقاب يساعد على الجنوح، ذلك أن القيم الاجتماعية تصبح غير واضحة ومكونات الأنا الأعلى تافهة وحتى خاوية. **(الجميلي،1998: 158)**

ومن التفسيرات التي قدمها "**فرويد**" للانحراف، أن المنحرف أخفق في ترويض دوافعه الغريزية الأولية، وفشل في جعلها أنماطا سلوكية مقبولة. لأجل ذلك اعتبر "**فرويد**" أن الانحراف ما هو إلا تعبير سلوكي مباشر عن دوافع غريزية كامنة أحيانا، أو هو تعبير رمزي عن رغبات مكبوتة ممنوعة أحيانا أخرى. **(شحاتة وآخرون،1994: 112)**

وفسر "**فرويد**" الجنوح على أنه سلوك لا شعوري لإشباع نزعات أوديبية تحمل طابع عدواني، فالجرائم والانحرافات السلوكية وفقا "**لفرويد**" هي تعبير رمزي عن العقد النفسية التي تكونت في الطفولة بطريقة لا شعورية. **(الجميلي،1998: 157-158)**

وتتضمن نظرية التحليل النفسي عدة آراء تناولت ظاهرة الجنوح هي:

- **رأي القائلين بأنا أعلى عنيف لدى الجانح:** ويمثل هذا الرأي بالأخص كل من "**فرويد**" و"**ميلاني كلاين**"، اللذين قالا أن الجانح ضحية أنا أعلى عنيف يمارس على صاحبه نوعا من الهمجية، ويدفعه باستمرار إلى وضعيات تنتهي بالعقاب والحط من قيمة الذات، وهو بذلك يحرمه من الوصول إلى النجاح أو العيش اللائق، ويدفعه باستمرار إلى البقاء في وضعية البحث عن العقاب.
- **رأي القائلين أن الجانح دون أنا أعلى:** ويمثل هذا الرأي "**رايخ**" و"**إيكهورن**" و"**فينيكوت**". فمثلا يرى "**رايخ**" أن الجانحين ليس بالضرورة انعدام الأنا الأعلى لديهم، بل إن كثيرا ما يكون لديهم لكن في صورة مهلهلة، ويعزل بعيدا وبصورة مؤقتة حتى يتم العمل الجانح، وهذا ما يميز الجانحين غالبا بالاستجابة لسطوة النزعات الغريزية، وقد يكون سبب سوء تكون الأنا الأعلى هو تعطيل الطاقة الليبيدية سواء في الموضوع أو طريقة الإشباع.
- **رأي القائلين بالأنا وعلاقاته بالآخرين:** ويمثل هذا الرأي "**اريكسون**"، إذ يرى أن الأنا نظام اجتماعي مكتسب من البيئة الاجتماعية، وأن الجانح هو الفرد الذي فقد في طفولته الأولى الحنان والحب والرعاية، مما جعله يفقد ثقته بأناه وهويته وفي الآخرين، حيث يسقط في أزمة هوية الأنا فيأخذ واحد من شكلين: اضطراب الدور وتبني الهوية السالب. وبموجب هذا الاضطراب يحس المراهق بإحساس مهلهل للذات وعدم القدرة على تحديد معنى لوجوده، ودرجة أعلى من التفكك الداخلي، حيث يصل به ذلك إلى لعب أدوار سلبية في حياته منها دخول المراهق في الجنوح. **(ميزاب،2005: 176-180)**

3-6- نظرية التوقع:

يرى "**جوليان روتر**" أن كثير من السلوك يحدث في بيئة مليئة بالمعاني، ويكتسب السلوك من التفاعل الاجتماعي بالآخرين، أي أن بيئة الإنسان يكون لها معنى وتكتسب مغزى نتيجة للتجربة السابقة.

فالطفل يتعلم من البيئة التي يعيش فيها، حيث يأخذ منها كل أنواع السلوك حتى اللاسوية منها، وإذا أثيب هذا السلوك اللاسوي أو عزز، تعلمه الطفل واستدخله كسلوك يمارسه بصفة عادية. ولذلك فإن احتمال حدوث سلوك الجنوح مثلا حسب "**روتر**" يتحدد بمتغيرين أساسيين هما: التوقع وقيمة التعزيز.

ويعنى بالتوقع مجرد احتمال حدوث شيء لا يتحدد بصورة أكيدة ومضمونة، لأنه يتأثر بعوامل مختلفة مثل الطريقة التي يصنف بها الفرد الأحداث، والطريقة التي يتبعها الفرد في تعميم التجارب السابقة وتحديد الأسباب، ولذلك لا يحسب السلوك الناجح بعدد مرات التعزيز فحسب، بل يتقرر وفق "**روتر**" بسلوك مرتبط به أو مصاحب له باستمرار أو في غالب الأحوال.

أما قيمة التعزيز فقصد بها "**روتر**" أن الإنسان يفضل شيئا ما على شيء آخر، أي درجة التفضيل لوقوع واحد من عدة تعزيزات حيث تكون احتمالات الوقوع متساوية، ومثل هذه التفضيلات مستقلة عن التوقع، حيث يؤدي وقوع حدث يمكن ملاحظته إلى تغيير احتمال وقوع السلوك الذي يسبق ذلك الحدث بانتظام، فإن هذا الحدث بالتحديد الذي أدى إلى التغيير المشار إليه يعتبر تعزيزا.

وهكذا يمكن القول أن مجال الدراسة عند "**روتر**" هو السلوك السيكولوجي والخبرات التي تتفاعل داخل شخصية متفردة، والسلوك له وجهة معينة فهو دائما متجه نحو هدف، ويتقرر السلوك ليس فقط بالأهداف أو المعززات، ولكن أيضا بالتوقعات التي تفيد بأن هذه الأهداف سوف تتحقق.

غير أن الفرد الجانح حسب هذه النظرية له الحد الأدنى من الأهداف التي تطلب درجة عالية من التحقيق، لكي يتحقق لهم التعزيز أو الإشباع المطلوب. ولما كان العقاب متوقعا، فإن هؤلاء الأفراد يتجنبون المواقف، سواء بالغياب البدني أو عن طريق الكبت.

ولذلك يصبح الجانح هو الفرد الذي لا يحقق سلوكه إشباعا، ولا يقدم له نفعا، ولا يرضى عنه الآخرون، لذلك سيكون لهؤلاء توقعات منخفضة للإشباع أو درجة منخفضة من حرية الحركة مع ارتفاع في قيمة الحاجة. **(ميزاب،2005: 204-206)**

3-7- نظرية التعلم الاجتماعي:

أكد "**باندورا**" A.Bandura أن هناك قوانين للتعلم كالاشراط والملاحظة والتقليد والنمذجة، كلها تدخل في إطار التعلم الاجتماعي، كما يعتبر سلوك الفرد نتاج تفاعل بين محددات معرفية وسلوكية واجتماعية، ولكنه أعطى أهمية للسيرورات الداخلية للمراقبة وتنظيم السلوك، فملاحظة الآخرين في تعاملهم مع الأشياء والأفراد أنفسهم هم مصدر للتعلم الاجتماعي.

وعليه فإن نظرية التعلم الاجتماعي لا تنظر إلى تعلم السلوكات على أنه تلقائي أو يرجع إلى الصدفة، أو يكتسب بواسطة التعزيز. وإنما يبحث الطفل إراديا على إعادة تكرار ما لاحظه، حتى أحيانا يمكن أن يكرر سلوكا قد يكون لاحظه لأول مرة وينجح فيه. كما أن الطفل يمكن أن يتعلم بالملاحظة دون وجود تعزيز، كما يمكن أن يتعلم من نماذج مختلفة وليس بالضرورة من النموذج المحبذ لديه، بل يمكن أن يأخذ من كل هذه النماذج سلوكات ليدمجها في سلوك واحد.

وقد تكون هذه السلوكات سيئة يرفضها المجتمع، غير أن نموذجها دوما مع الطفل فيتعلمها، ويمكن أن تعززها المعاملة الوالدية السيئة، خاصة إذا أدركها الطفل كمعاملة قاسية وعدوانية تستهدفه. ومادام الجنوح اضطرابا سلوكيا قد يتمظهر في سلوكات عدوانية وعنيفة تستهدف الذات والآخرين. **(ميزاب،2005: 207-211)**

3-8- نظرية الدور:

يشير أنصار هذه النظرية إلى أن سلوك الأفراد ما هو إلا مظهر لأدوار معينة نمثلها اجتماعيا، ونتعلم منذ الطفولة تمثيلها، وأن الدور ما هو إلا تتبع نمطي للأفعال المتعلمة التي يقوم الفرد بأدائها في موقف التفاعل، وينشأ الدور من خلال عضوية الفرد في جماعات مختلفة ومتعددة، ويتشكل معها المعلومات حول الكيفية التي يسلك بها الأفراد الذين يقومون بأدوار معينة في هذه الجماعات، كما يتضمن مجموعة التصورات عن معايير السلوك الملائم للدور.

والدور حسب "**بريس بريدل**" Bruce Biddle1987 هو المستودع السلوكي لمجموعة المعايير والأعراف والمفاهيم والأوصاف التي تقوم عليها سلوكات الفرد أثناء موقف التفاعل، ويعكس العلاقة بين الفرد والبناء الاجتماعي.

وتهتم هذه النظرية بالعلاقة بين طبيعة أداء الأدوار داخل الأسرة وعلاقتها بظهور الانحراف السلوكي لدى الأبناء بشكل عام والمراهقين منهم بشكل خاص، فالأسرة تتكون من مجموعة من الأدوار التي يكمل بعضها بعضا، وتتغير العلاقة بين الأدوار المختلفة في الأسرة بتغير دورة حياة الأسرة، ومن أخطر المراحل التي تشهد فيها أزمة تحول، مرحلة بلوغ الأطفال سن المراهقة، حيث تبدأ أزمة الهوية في الظهور، وتتواكب غالبا مع أزمة منتصف العمر بالنسبة للزوجين.

وتفترض هذه النظرية أن الفشل في أداء الأدوار الوالدية أثناء أزمات التحول الأسري خاصة المصاحبة لمرحلة المراهقة، قد يؤدي إلى تدعيم الميول الانحرافية لدى المراهقين، فالمراهقون يبنون لأنفسهم أدوارا جديدة، ويعيدون بناء تصوراتهم حول ذواتهم في ضوء التغيرات البيولوجية والاجتماعية التي يخبرونها، ويكون على الآباء التغيير من أدوارهم لتصبح إشرافية واستشارية. وتتمحور هذه الأدوار حول ثلاث وظائف هي: المتابعة والنظام والاندماج في حياة الأسرة، وقد يظهر الانحراف في حالة فشل الأسرة في التعامل مع واحدة أو أكثر من هذه الوظائف.

وتشير هذه النظرية إلى أن الاتجاه نحو عدم المساواة في الدور الجنسي من العوامل المؤدية للانحرافات السلوكية خاصة العنيفة منها، كما أكد "**ووفورد**" Wofford 1997 على أن دور التنشئة الاجتماعية المبكرة المتعلقة بالدور الجنسي في تعليم الذكور أن يكونوا مسيطرين، وأن يستخدموا القوة للمحافظة على هذه السيطرة، كل هذا يجعل لدى هؤلاء الذكور استعدادا لأن يتسموا بالعنف وربما الانحراف مستقبلا. **(عبده،2008: 35-39)**

3-9- نظرية اللامساواة الاجتماعية (اللامعيارية):

ظهرت هذه الفكرة في الثلاثينات على يد علماء الاجتماع الأمريكيين، حيث بدأ الاهتمام بعدم المساواة الاجتماعية، ومن بين هؤلاء العلماء "**روبرت ميرتون**" R.K.Merton الذي قال بأهمية الفارق ما بين الأمل في النجاح الاجتماعي الذي تنتجه الايديولوجية الفردية للمجتمعات الحديثة، وحقيقة اللاتساوي الاجتماعي والجنسي الذي لا يسمح بمد وسائل النجاح لكل فرد. فالمجتمع في رأي "**ميرتون**" يمارس ضغوطا دائمة على أفراده لرفع مستوى طموحهم، كما أنه يؤكد في الوقت نفسه خطأ التخلي عن هذا الطموح، وكيف أن ذلك قد يؤدي إلى ضروب من السلوك غير المتكيف.

بناء على ذلك يرى "**ميرتون**" أن لكل بنية اجتماعية عنصرين أساسيين تحددهما الأهداف والمعايير. وتظهر الأهداف في الآمال المشروعة التي يحددها المجتمع لأفراده، أما المعايير فهي مجموعة القواعد التي تحكم السلوك وتضبط وسائل الوصول إلى الأهداف من خلال قنوات عديدة، ولذلك هناك طرق مثلى وأخرى مستحسنة، وأخرى مقبولة وغيرها ممنوعة.

وحسب "**ميرتون**" ما يسبب اللامساواة في المجتمع التناقض بين الأهداف التي يدعو إليها من جهة، وعدم توافر الوسائل المشروعة من جهة أخرى لبلوغ تلك الأهداف، هذا يؤدي إلى حالة صراع شديد خصوصا إذا ازدادت الضغوط نحو الأهداف، مما ينتج عنه الخروج عن المعايير الاجتماعية والدخول في السلوك المنحرف.

وبالتالي فالسلوك المنحرف عند "**ميرتون**" هو وليد الوضعية الاجتماعية المتناقضة التي تدعو من جهة إلى المبادرة واستغلال الفرص السانحة، ومن جهة أخرى لا توفر الوسائل الكافية للجميع بالمستوى نفسه لتحقيق الآمال المشروعة خاصة. الشيء الذي يجعل الفرد يحس بصراع وعدم توازن حيال هذه الازدواجية المتناقضة، مما يسقطه في الانحراف الذي يمكن أن يفسر كمخرج ممكن لذلك الصراع. **(ميزاب،2008: 151-154)**

3-10- نظرية التجمع التفاضلي:

يرى "**سذرلاند**" Sudherland صاحب هذه النظرية أن فكرته عن التجمع التفاضلي أساسها أن السلوك الإنحرافي أو الإجرامي سلوك مكتسب يأتي من خلال الاحتكاك بالآخرين عن طريق عمليات الاتصال وبصورة خاصة بأقرب الأشخاص اتصالا بالفرد داخل الجماعة. **(الجميلي،1998، 146)**

ويضيف أنه إذا تغلبت الاتجاهات المخالفة للقانون على تلك الخاصة بحمايته واحترامه، وهو ما أسماه بالمخالفة الفارقية نتيجة المخالطة صار الفرد مجرما، وأنه في حالة تغلب العوامل الدافعة على مخالفة القانون فإنه يمكن القول بأن هذه الدوافع صارت مكتسبة من الفرد نتيجة للضغوط الاجتماعية وتضارب أنماط السلوك في الجماعة التي يعيش فيها مع أنماط السلوك في المجتمع العام. كما قال أن الاختلاط يولد تأهيلا إجراميا فتصبح الجريمة حتمية، وأن المخالطة الفارقية تختلف من حيث مدتها ومدى قدرة المصدر الإجرامي أو غير الإجرامي على التأثير في الفرد، وكذلك تختلف من حيث تكرارها. فالسلوك المطابق للقانون والذي يظهر في الطفولة قد يثبت خلال الحياة، ومن ناحية أخرى قد يبدأ الفرد إجرامه في مرحلة الطفولة ويستمر فيه رغم مخالفته لجماعة تعارض هذا الاتجاه. **(نظير مينا، دس: 71-73)**

3-11- النظرية التكاملية:

ظهر المنحى التكاملي في تفسير السلوك الإجرامي عامة والجنوح خاصة من الشعور بأن كافة النظريات والمناحي السابقة لا يمكنها أن تضع بمفردها من التفسيرات ما يحيط بكل أنماط السلوك الإجرامي. وهناك اعتباران أساسيان للتفسير المتكامل لسلوك الإجرامي هما:

أولا: وجوب استبعاد أي تفسير للسلوك الإجرامي يبنى على فكرة العامل الواحد أو السبب الواحد، بمعنى أن نظرية واحدة ذات طابع واحد لا تستطيع تفسير علمي مقبول للظاهرة الإجرامية. ففكرة العوامل المتعددة هي التي تستقيم وطبيعة الظاهرة الإجرامية التي هي واقعة في حياة الفرد، وحيث يستحيل إهمال الجوانب الداخلية التي تؤثر في السلوك الإجرامي وسلوك الأفراد عموما، كما أنها واقعة في حياة الجماعة، فالفرد لا يعيش بمفرده في الحياة وإنما يعيش

في محيط اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر به. فسلوكه عموما والسلوك الإجرامي بصفة خاصة يظهر أثره بصفة خاصة يظهر في الجماعة التي ارتكبت فيها الجريمة، كما أن الجماعة هي الأخرى تؤثر في التكوين النفسي للفرد الذي هو مصدر سلوكه وأفعاله، وهذا يعني أن أي سلوك يقوم به الفرد يتأثر بتكوين الشخص من ناحية، وبالظروف الاجتماعية المحيطة به من ناحية أخرى.

ثانيا: وجوب إتباع الأسلوب التكاملي في بحث الظاهرة الإجرامية بين مختلف فروع العلم التي تهتم بدراستها في كافة جوانبها، بمعنى أنه يجب أن تتم دراسة هذه الظاهرة بمعرفة متخصصين في علوم النفس والأمراض النفسية والعقلية والاجتماعية والبيولوجية والقانون، وجميع العلوم الأخرى التي تتصل بالمشكلة. وعلى ذلك فإنه يجب على الباحث أن يدرس السلوك الإجرامي أن يتعمق في دراسة المشكلة ليس من جانب واحد فقط وإنما من جميع جوانبها بغية تحديد العوامل التي أسهمت في وجود الظاهرة. **(شحاتة وآخرون،1994: 133-134)**

4- العوامل المؤدية لجنوح الأحداث:

نشأ عن تعدد النظريات والدراسات المفسرة لجنوح الأحداث أنواع متعددة من عوامل الانحراف والجنوح، منها ما يتعلق بجسم الإنسان وعناصره وصفاته، وما يتصل بالجانب التكويني الداخلي نفسيا كان أو عقليا، ومنها ما يتصل بالجانب الوراثي، إضافة إلى العوامل الاجتماعية والثقافية. وفيما يلي أبرز العوامل:

4-1- العوامل الداخلية لجنوح الأحدث:

وهي العوامل الخاصة بشخص الحدث سواء النفسية أو البيولوجية، وهي:

4-1-1- العوامل النفسية:

تعرضت مدارس علم النفس المعاصرة لتحليل ودارسة مراحل تطور الإنسان منذ طفولته محاولة تفسير السلوك البشري الطبيعي والجانح، فقد درس الطفل علماء نفس مشاهير أمثال: "**فرويد**" و"**أدلر**" و"**يونج** "و"**ماكدوجال**" و"**ايكهورن**". **(قواسمية،1992: 80)**

وقد أسفرت دارسات " BRONNER-HEALY " عن الأحداث الجانحين، أن جنوحهم يرجع إلى سوء تكوين الذات العليا عندهم فلم تكون هناك صلات عاطفية قوية تربطهم بشخص يتصف بالسلوك الاجتماعي السليم و لم يتسر لهم أن يتقمصوا شخصية أحد الوالدين الصالحين وذلك لعدم إعجابهم بأسرهم أو لانعدام صلاتهم العاطفية بها.**(أبو الخير والعصرة،1961: 100)**

كما وقد يصيب الطفل أمراض نفسية، تلجأ إليها شخصيته لحماية نفسها عندما يتعذر عليها التوافق كالهستيريا والقلق، والنوراستينيا والوسواس وغيرها. والأمراض النفسية تختلف عن الأمراض العصبية التي تعود أسبابها إلى إصابات في المخ، لذلك أمنت التشريعات الحديثة أثر العوامل النفسية في الجنوح فألزمت القضاة بالتحقق من الدافع النفسي للحدث قبل أن يقولوا كلمتهم في شأنه. **(قواسمية،1992: 83)**

4-1-2- العوامل البيولوجية:

فيما يخص العوامل البيولوجية للجنوح فقد كان للطبيب وعالم الإجرام "سيزار لمبروزو " الأساس الأول للنظريات البيولوجية لأنها عزت السلوك الإجرامي إلى سمات وصفات تكوينية في الأفراد تقطع على أن مثل هؤلاء الأشخاص ما ولدوا إلا لكي يصبحوا فيما بعد من الجانحين أو المجرمين، ومن بين العوامل البيولوجية المؤدية للجنوح:

- الضعف العقلي:

يقصد به خلل في القدرة العقلية ناجم عن سوء تكوين خلقي، كالتوقف في النمو العقلي أو التأخر في نمو الملكات العقلية. فالضعف العقلي هو النقص في درجة الذكاء وفي أغلب الأحيان يكون وراثيا ومن نتائجه عدم القدرة على التكيف الاجتماعي.

ولقد أثارت العلاقة بين التكوين العقلي والإجرام اهتمام الباحثين في الولايات المتحدة الأمريكية فرأوا أن ثمة ارتباط بين التكوين العقلي والإقدام على ارتكاب الجرائم فمعظم المنحرفين يكون لديهم نقص في التكوين العقلي بدرجات متفاوتة. **(جعفر، دس: 35)**

وعلى العموم فالعلاقة بين الذكاء والانحراف بوجه عام ليست حاسمة، ولكن هناك علاقة بين نوع الجريمة أو الانحراف وبين الذكاء، فالأشخاص أصحاب الذكاء العالي يرتكبون الجرائم التي تتطلب قدرة عقلية عالية مثل جرائم النصب والاحتيال والغش والسرقات المدبرة تدبيرا محكما أو التزييف، أما الأحداث أرباب الذكاء المنخفض، فإنهم يتورطون في جرائم السرقة التافهة والضرب والقتل. **(السيد رمضان،1993 :145)**

وكلما انخفض ذكاء الجانح كانت جريمته أقرب إلى القسوة والتحطيم، ويسهل على رؤساء العصابات تسخيرهم لترويج المخدرات، وأغلب انحرافات ناقصي العقل من الإناث تتجه إلى الانحرافات الجنسية. **(محمد الديب،1997: 147)**

- اضطراب الغدد الصماء:

جسم الإنسان مزود بعدد من الغدد كالغدة الدرقية والنخامية والتناسلية وتعرف هذه الغدد بالصماء لأنها تصب إفرازاتها في قنوات خاصة بحيث تساعد إفرازاتها(الهرمونات)على النمو،

واضطراب الغدد الصماء الناشئ عن زيادة أو نقصان إفرازات هذه الغدد يؤدي في جميع الأحوال إلى اضطرابات سلوكية فعلى سبيل المثال"عدم انتظام إفرازات الغدة الدرقية يؤدي إلى زيادة السلوك العدواني لدى الأفراد كما أنه يمكن تفسير بعض أنواع الانحرافات الجنسية إلى اضطراب الغدد التناسلية وتحديداً زيادة الهرمون الجنسي الذكري. **(باظة،1997: 87)**

وهكذا فقد يكون النمو الجنسي المبكر للأطفال حافزا للانزلاق إلى خبرات جنسية مبكرة، كما أنه قد يتأخر النمو الجنسي أو يختلف عند المراهق أو المراهقة مما قد يؤدي إلى أن تظهر الفتاة بمظهر يتسم بالرجولة، أو يظهر الفتى بمظهر يتسم بالأنوثة، وعموما فمن بين القائمة المحتوية على المتغيرات السلوكية والتي تؤثر فيها الوراثة :اضطراب الجينات الجنسية، والنشاط الزائد، والميل للذهان، والسلوك العدواني. **(الطرشاوي،2002: 45)**

- العجز الجسمي والعاهات:

تشير الدراسات إلى أن العاهات والنقائص الجسمية تكون ذات تأثير بالغ على الشخصية، فمثلاً قصر القامة بشكل غير عادي ولون البشرة والعرج والكساح وضعف البصر والعمى والصم. كل هذه مناقص تلعب دورا هاما في حياة الأفراد المصابين بها في فترة ما من فترات حياتهم، وأحيانا يؤدي السلوك التعويضي الذي يلجأ إليه المصاب لكي يعوض عن نقصه إلى السلوك لانحرافي. **(السيد رمضان،1993 : 144)**

4-1-3- الجنس:

أكدت الدراسات الجنائية أن انحراف الذكور أكثر من انحراف الإناث رغم اختلافها في تقدير ما يرتكبه كل جنس من جرائم حيث أمتد الخلاف الجنسي حتى شمل أنواع الجرائم. ويرى لمبروزو أن هذا الاختلاف في نسبة الإجرام بين الجنسين سببه التكوين البيولوجي الخاص عند الإناث فنسبة الإجرام عند المرأة أقل لأن شخصيتها تعتمد على تكوينها البيولوجي فتميل دائما إلى أن تكون محافظة. **(قواسمية،1992: 95)**

وقد أجريت دراسة في ولاية كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة من الأحداث ذكور (بين10و18سنة) وإناث (بين10و21سنة) فمعظم جرائم الإناث كانت جنسية وهروب من المنزل بينما كانت معظم جرائم الذكور من أعمال السطو والسرقة. **(جعفر، دس: 40)**

4-1-4- السن:

يعتبر هذا الأخير عاملا بيولوجيا مهم في تفسير السلوك البشري، ومراحل التطور المختلفة للإنسان وما يصاحبها من تغيير في التكوين العضوي وما يتبعه من تغيير في البيئة له تأثيره في ظاهرة الإجرام. وأطوار السن المختلفة يصاحبه تغيرات عضوية تؤثر في التكوين النفسي، وبالتالي في الأفعال الإجرامية للشخص نفسه، وعليه فالسن يصاحبه تطور داخلي في التكوين العضوي والنفسي، وتطور خارجي يتمثل في البيئة المحيطة بالشخص.

إن الفترة الممتدة من الطفولة حتى سن البلوغ تتميز بوجود تعارض بين التكوين النفسي للشخص وبين العوامل الخارجية تعارضا من شأنه أن يدفع الحدث إلى الإتيان بتصرفات إجرامية ففي هذه الفترة يشتد حبه للمغامرة، ويزداد نموه البدني ونمو طاقته بالتالي قد يدفعه ذلك إلى أفعال العنف ضد أي عائق اجتماعي يقف حياله فيقع الحدث في هذه الفترة أسير أهوائه ونزواته الشخصية التي تدفعه إليها أوهام وخيالات معينة من أجل تحقيق رغباته فيرتكب جرائم السرقة البسيطة ضد الأموال. وشعوره بطاقته البدنية يجعله ينفر من أي قيد يحد من تصرفاته وحريته ومن ثم يثور على أول عائق يقف أمامه ومنه يلجأ إلى الضرب والعراك. **(قواسمية،1992: 92)**

4-2- العوامل الخارجية لجنوح الأحداث:

من بين أهم العوامل الخارجية المؤثرة في جنوح الأحداث ما يلي:

4-2-1- العوامل الاجتماعية: والتي تتضمن:

- **الأسرة:** والتي يتضح تأثيرها من خلال:
- التفكك أو التصدع الأسري والانفصال بين الزوجين أو انحراف سلوك أحدهما أو وفاته أو غياب الأب لمدة طويلة عن المنزل وترك السلطة المنزلية في يد الأم بالنسبة لعملية الإشراف على أبنائها.
- سوء عملية التنشئة الاجتماعية التي تمثل حجر الزاوية في تقويم سلوك الأطفال.
- الإسراف في القسوة مع الطفل، وذلك عن طريق إنزال العقاب به بصورة مستمرة، وصده أو زجره كلما أراد أن يعبر عن نفسه، أو الإسراف في تدليله والإذعان لمطالبه مهما كانت غريبة أو شاذة، أو التذبذب بين الشدة واللين، بمعنى أن يعاقب

الطفل مرة في موقف ويثاب مرة أخرى في نفس الموقف، مما يؤدي به إلى عدم معرفة الصواب من الخطأ.

- سوء علاقة الأب بالطفل، لأن للأب دورا مهما في تشكيل وتكوين النواحي النفسية باعتباره مثالا يقتدي به الطفل.
- اختلاف وجهات النظر في تربية الطفل بين الأب والأم، كأن يؤمن الأب بالصرامة والشدة بينما تؤمن الأم باللين والتدليل، أو العكس. **(إبراهيم،2008: 40)**
- عدم وعي الوالدين بخصائص مرحلة المراهقة خاصة الرغبة الشديدة للمراهق على تأكيد ذاته واستقلاله والتمتع بحريته الشخصية، مما يولد صراعا بينه وبين والديه قد يحتدم ليكون منبع ضغط على المراهق يدفعه للانحراف. **(الداهري،2005: 253)**
- حرمان الحدث من إشباع حاجاته الأساسية، فالحدث بحاجة إلى أن يحب ويحب، إلى الشعور بالأمان، وكذلك بأن ينمو ويفرض نفسه، وهذه الحاجات تترجم في ألوان من التعبير النفسي، كثيرة التنوع لكن جذورها العميقة تظل جسدية بيولوجية. فالحدث المحروم حين يحاول التخلص من حالة فقدان الاتزان العاطفي لا يكتشف في لاوعيه أكثر من إمكانيتين: الانحراف أو العصابية، بحسب ما تنقاد نفسه إلى الميول أو إلى قوى الكبت. **(جان شازال، دس: 34)**
- القيم الأخلاقية للعائلة، حيث أنه من الثابت أن معرفة الطفل بما هو خطأ أو صواب، وموقفه من الخطأ والصواب، يتأثر إلى حد كبير بمعرفة وموقف والديه بهذا الخصوص مما يؤكد أهمية المستوى الخلقي للوالدين وأثره على شخصية وسلوك الطفل، فإذا وجد الطفل في بيئة عائلية جانحة يشيع فيها السلوك الجانح أو الجريمة أو عدم احترام النظام والقانون، فهو في هذه الحالة لا يجد ما يعصمه من تقليد ما يحيط به من أنماط سلوكية جانحة، لا سيما وأنها تأتي من أشخاص على درجة كبيرة من الصلة والقرابة، مما ييسر الجنوح ويرسخه في شخصية الطفل. **(نشأت،2008: 117)**
- كبر حجم الأسرة وضيق المسكن وعدم ملاءمته، وارتفاع معدل كثافة الأطفال بالمنزل، وكذلك تقدم الوالدين في السن وإصابتهما بالضعف أو الوهن.
- تدهور الحالة الاقتصادية للأسرة حيث يسعى كل فرد لإشباع حاجاته، فإذا وجد ما يعوق أو يحول دون هذا الإشباع تحقق الحرمان الذي يهدد الشخصية، ويخل بالشعور بالأمن مما يؤدي إلى اضطرابات شخصية الفرد خاصة إذا كان حدثا لم يتدرب بعد على تحمل القدر الكافي من هذا الحرمان. (محمد إبراهيم،2008، 41)

- المدرسة:

تلعب المدرسة دورا مهما في حياة الفرد لا يقل عن دور الأسرة، حيث أنه لا يقتصر دورها على نقل الثقافة والتراث والعلوم للأفراد، بل تسهم في توفير الظروف المناسبة لنمو الفرد أخلاقيا واجتماعيا ونفسيا، فإذا ما اقتصر دور المدرسة على التعليم دون الاهتمام بباقي النواحي بسبب كثرة الأعباء على المعلمين أو عدم تأهيلهم التأهيل المناسب، أو بسبب نقص الأجور (انعدام الرضا الوظيفي) الذي يؤدي لاستخدام العقاب بشكل غير منطقي، التعامل بالأسلوب الدكتاتوري الاستبداد.. فتصبح المدرسة موقع طرد أكثر منها مكان جذب للتلاميذ. ويؤدي كل ذلك إلى نفور الطلاب من المدرسة والفشل إذ أن المدرسة تعتبر بشكل معين معزز للفشل وتعمل على تهميش عدد لا بأس به من الطلاب عن بقية المجتمع، فيحاول النجاح كمنحرف لتعويض فشله. **(الطرشاوي،2002: 49)** ويؤدي كذلك إلى هروب التلاميذ وتسربهم من المدارس، حيث يعتبر الهروب من المدرسة كما يقول" **بيرت هوم**" روضة أطفال الجريمة، إذ أنه يفتح أمامهم أبواب الجريمة. **(السيد رمضان،1993 :149)**

- جماعة الرفاق:

تتسع دائرة الفرد – خاصة مع بداية المراهقة – فيلجأ للبحث عن رفقة جديدة تتفق وميوله ورغباته وتشبع شهواته، وتعتبر هذه الجماعات من أشد الجماعات تأثيرا على الشخصية وعلى تكوين أنماط السلوك. وفي هذه المرحلة لا يستطيع الشاب التفريق بين الأسوياء والمنحرفين، ويقع فريسة سهلة لرفقاء السوء، الذين يلبوا له تلك الرغبات التي تسيطر عليه، خاصة في ظل عدم وجود رقيب أو محاسب، وقد تكون أول خطوة يخطوها الشاب نحو الانحراف. كما تعتبر جماعة "رفاق السوء" همزة الوصل بين المبتدئين في طريق الانحراف وبين محترفي الجريمة. **(السيد رمضان،1993 : 150)**

- الحي السكني:

حاول بعض العلماء تحديد عناصر الحي الفاسد وتحديد معالمه، ومن هذه العناصر التي تلعب دورا في الجناح:

- الحي المزدحم بسكانه الفقراء التي تنتشر فيه الرذيلة
- الحي الفقير الذي تحث فيه السرقات البسيطة كجزء من الحياة اليومية فيه
- الحي المغلق طبيعيا الذي توجد فيه فوارق طبيعية

- الحي الذي يسكن أفرادا غير متزوجين وغير متجانسين ومن أقليات متعددة
- الحي الذي تسكنه الأقليات (مع أنه ليس شرطا لحدوث الجناح)
- الحي الذي تكثر فيه الجرائم الجنسية وطرق الابتزاز
- الحي الذي يستخدمه المجرمون كملجأ لهم

ومن هنا يتبين لنا كيف أن الحي السكني المتدني في تنشئة الفرد يساعد على إيجاد البيئة الملائمة لسلوك الجناح (**الطخيس،1985: 137**)

4-2-2- العوامل الثقافية: ومن أهمها:

- وسائل الإعلام والترفيه:

تلعب وسائل الإعلام – على اختلاف صورها – دورا مهما في تشكيل السلوك الإنساني خاصة في ظل التطور التكنولوجي الذي ساهم في سرعة وسهولة انتقال المعلومات، لكن غياب الرقيب يجعل وسائل الإعلام تؤثر تأثيرا سلبيا حيث تساهم في نشر الانحراف. (**الطرشاوي،2002: 51**)

فإن ما تلجأ إليه السينما والصحافة وباقي وسائل الإعلام المختلفة بما فيها من عوامل الإثارة وما تعرضه من مظاهر الانحراف والانحلال يدفع" الطفل إلى التقليد ونسج عالم خاص لنفسه من الخيال مع عدم قدرته على التمييز بين الواقع والخيال مما قد يؤدي إلى الانخراط في تيار الانحراف" (**السيد رمضان،1993 : 151**)

وبالتالي فإن وسائل الإعلام على اختلافها إن لم تخضع لرقابة على أسس تربوية تتوافق مع المعايير الاجتماعية والعقائد الدينية، فإنها تكون عاملا فاعلا من عوامل انحراف الأحداث، لاسيما في ظل الثورة التكنولوجية وسهولة الاتصالات.

- الصراع الحضاري والتغير الثقافي:

لعل ما يميز المراهقة خاصة على الصعيد الاجتماعي هو ما يعرف بصراع الأجيال، ويعني التنافر بين مفاهيم وتصرفات ومواقف كل من المراهقين والمعنيين بتربيتهم لاسيما الأهل.

فالثقافة التي هي مجموع التقنيات والعلاقات والمعايير والأهداف والعقائد التي تسود جماعة ما، تعد عنصر تنظيم وتوجيه حياة أفراد هذه الجماعة.

وتتأثر الثقافة كثيرا عند اختلاف الوسط الذي يتعامل معه الفرد، لاسيما عند الهجرة لما تتضمنه من تحولات في الحاجات والعلاقات والمثل العليا ومعايير السلوك، إلا أن المشكلة ليست في التغير بحد ذاته وإنما في السرعة والعمق. وتفاعل ذلك مع التنوع السكاني الكبير يجعل الثقافة تفقد الكثير من حيويتها وجاذبيتها وتصبح بالتالي غامضة وضعيفة التأثير، وينشأ عن هذه الوضعية الكثير من حالات الصراع بين القديم والجديد، والواحد والمتعدد مما يفقد الفرد أطر التوجه السلوكي ومعاييره ويوقعه في حالة من التخبط تؤدي به إلى سوء التكيف والانحراف **(حجازي،1995: 98)**

وقد تصطدم ثقافة المدرسة بثقافة الأسرة خاصة عندما تتميز ثقافة الأسرة بالقوة ، وحينها قد تصل إلى حد سلب المدرسة دورها في تغيير ثقافة المنزل، فإذا تعود التلميذ على تقبل السلوك الجانح، واعتبرته الأسرة سلوكا عاديا، فإن قوة الثقافة الأسرية الجانحة قد تحول دون ترسيخ الثقافة المدرسية السوية، وهذا يؤدي إلى أن يتخذ التلميذ موقفا انعزاليا، بحيث لا يشارك في الحياة المدرسية، أو عدائيا فيقوم بتحطيم التجهيزات المدرسية وسرقتها، أو يتخذ موقفا هروبيا بحيث يميل إلى التغيب أو الهروب من المدرسة، وذلك للبحث عن نموذج للشخصية، قد يجده في شخص أحد المنحرفين. **(السيد رمضان،1993 :94)**

وقد ينشأ الصراع في نفس الفرد بين ما يلقاه من تربية وأنماط من الاتجاهات والميول وبين ما يراه أو يسمعه في الإذاعة والتلفزيون، فيقع فريسة لذلك التناقض، وقد يستغل مواهبه في التقليد مما يدفعه إلى الانحراف. هذا الصراع عادة ما يكون مصاحبا للتغير الاجتماعي في المجتمع، ويترك هذا التغير آثارا في الجوانب النفسية للأفراد، فيقع الصراع بين القديم والحديث، وقد يقع البعض فريسة لهذا الصراع وبالتالي ضحية للانحراف وسوء التوافق في صوره وأشكاله المختلفة. **(الديب،1997 : 374)**

5- أنواع الأحداث الجانحين:

اختلف الباحثون باختلاف اتجاهاتهم في تمييز أنواع الأحداث الجانحين، منهم من اتفق على بعض الأنواع ومنهم من اختلف كليا في تقسيماته لأنواع الأحداث الجانحين. وفيما يلي عرض لبعض أنواع الأحداث الجانحين:

5-1- حدث العصابة:

ويسمي "**جنكيز**" و"**هيويت**" 1946 هذا النوع بالجانح المطبع اجتماعيا، وهو النوع السائد بين الأحداث الجانحين، الذي لا يقوم بنشاطه إلا ضمن جماعة من المنحرفين مثله. وهو في العادة لا يحتمل الوحدة، وعلى استعداد للقيام بأي عمل من أجل الجماعة التي ينتمي إليها، إذ أن معايير الجماعة عنده أهم من أي معايير أخرى، لذلك كان هذا النوع من أصعب حالات الجنوح لحاجته الدائمة إلى الجماعة المنحرفة التي يصعب عزله منها.

وتتخذ المعايير التالية لتحديد هذا النمط:

- الصداقة مع أمثاله من الجانحين ممن لهم احتكاك برجال الأمن.
- يقوم بدور إيجابي في الجماعة المنحرفة.
- يقوم بالأعمال الإجرامية مع جماعته، وأحيانا قليلة قد يقوم بها منفردا.
- يكتسي بمظهر وطباع الجانحين من جماعته، ويتكلم بالطريقة التي يتكلمون بها.
- يتردد على دور اللهو وأحيائها.

5-2- الإعتدائي اللاجتماعي:

رأى "**رادل**" و"**وينمان**" Radel & Winman أن الاعتدائي اللااجتماعي هو الحدث الممتلئ بالكراهية من ذوي الأنا الضعيف. وقد وضع معايير لتحديد هذا النمط وهي:

- العزلة عن الأصدقاء.
- القيام بنشاطه منفردا.
- العجز عن الانتماء لأي جماعة.

- لا يوجد له أصدقاء حميمون مقربون.
- يتميز بالخجل والانسحاب.
- غير محبوب عند الآخرين.
- تغيب عنه صفات القيادة.

5-3- الجانح العرضي:

رأى "**واتنبرج**" 1961 أن هذا النمط ينحرف ويقبض عليه لارتكابه ما يخالف القانون نتيجة لسوء تقديره للموقف أو لمشاكل اعترضت طريق نموه السوي. أي أن يكون عادة سويا في تكوينه النفسي، غير أنه لم يقدر خطورة ما قام به، ولعله قام بما قام به لأنه رأى كل من حوله يقومون بنفس الفعل، أو لعله قام به لاعتقاده أن هذا عمل يدل على الشجاعة، وتكون المخالفة التي يرتكبها هذا الجانح أحيانا خطيرة من ناحية نتائجها لا من ناحية القصد فيها.

5-4- الجانح العصابي:

أشار "**واتنبرج**" إلى أن هناك حالات يكون فيها الجنوح نتيجة لصراع يتم التعبير عنه بسلوك انحرافي. والجانحون من هذا النمط من أبناء الطبقات الممتازة اجتماعيا ولا يمكن أن يعزى انحرافهم إلى الأسباب الاجتماعية المعروفة كالفقر مثلا. **(جلال،1966: 273-276)**

ويعزى هذا النمط من الجنوح إلى صراع نفسي ناشئ عن المعاملة الوالدية والأسرية الخاطئة فيقوم بالتعبير عن صراعاته بشكل منحرف. وعادة يقبض عليهم ويعترفون بجريمتهم اعترافا صريحا، لإحراج أوليائهم ولجذب انتباههم أو تعبيرا لهم عن معاملتهم القاسية التي يعاملونهم بها. **(جبل،2000: 413)**

5-5- الحدث المشرد:

وهو الذي يحترف أعمالا تحط من قدر الإنسان أو لا تليق بكرامته، كاحتراف مهنة التسول في الشوارع العامة، أو بيع بعض الأشياء البسيطة وخاصة بين السيارات في الشوارع المكتظة وعند إشارات المرور، وهذه الفئة بحاجة إلى الرعاية والحماية والتربية والتوجيه المهني.

5-6- المعرض للانحراف:

وهو الذي يتواجد برفقة أحد المنحرفين أو المشردين، أو الأطفال غير الشرعيين أو اليتامى أو الذين يعيشون حياة البؤس (فقدان امسكن أو فقدان الولي أو المعيل...)، ويتطلب الوضع هنا عمليات الإعانة والمساعدة والحماية ورعاية مكاتب الخدمات الاجتماعية، وتتقدم في هذه الحالة وسائل الوقاية على وسائل العلاج. **(شكور،1998: 60-61)**

5-7- النمط المختلط:

ليس من السهل تصنيف السلوك الجانح طبقا لأي نمط، لأن الواقع يبين أن قليلا من الأفراد يمكن تحديد نمطهم بينما الغالبية قد ينطبق عليها أكثر من نمط. فقد يوجد بين نمط العصابة من يتصف سلوكه بالاعتداء، وقد يكون في هذا النمط المنسحب المنزوي. فالسلوك الجانح سلوك معقد قد تتداخل فيه عدة عوامل متفاعلة فيما بينها يصعب عزلها عن بعضها. ففي الطفل الواحد قد تلعب عوامل كالذكاء والتكوين الجسماني والآباء والمدرسة والأصدقاء دورها في سلوكه، ما يحتم دراسة كل حالة على حدى، طبقا لظروفها، وقد يساعد هذا على الفهم اشتراك أكثر من متخصص واحد لفهم سلوكه. **(جلال،1966: 277)**

6- حجم ظاهرة الجنوح في الجزائر:

إن التناول النظري لظاهرة الجنوح مهم في تفسيرها ولا بد منه، لكنه يبقى ناقص ونسبي ما لم يستكمل بمعطيات إحصائية على الأقل، تقدر أهمية الظاهرة من الجانب الكمي والوصفي. ويعتبر الإحصاء وسيلة لا غنى عنها في تحديد حجم المشكلة، حيث لا تمكن معرفة أبعاد هذه المشكلة ودرجة تأثيرها في المجتمع إلا بعد حصر تكرار السلوك الجانح بأنماطه المختلفة، مما يسهل تحليل ورصد الظاهرة قصد رسم خارطة بارزة عن درجة انتشارها، مما يساهم في وضع الإجراءات الوقائية والعلاجية.

ورغم ذلك إلا أن وسيلة الإحصاء تبقى أيضا ناقصة، ونقصها ليس في الإحصاء كعلم في حد ذاته، وإنما يظهر هذا النقص في أنه لا يعكس الحقيقة الموضوعية. حيث يقول "**لوران ميكيلي**" Laurent Muccheilli 2000 "لكي نفهم هذه الإحصائيات يجب أن ننطلق من مبدأ أنها لا تعبر مباشرة عن السلوك الجانح، بل عن مجهودات الشرطة لا غير". **(ميزاب،2005: 13-14)**

وبذلك فإن الإحصائيات التي تقدمها الشرطة لا تعكس بالضرورة الواقع الفعلي للظاهرة، وإنما ليس أكثر من الجرائم التي تم تقييدها في الشرطة. ورغم ذلك تبقى هذه الإحصائيات الملاذ الأول والخلفية التي يتم من خلالها تقدير حجم الجنوح وهي ما سيتم الاعتماد عليه في هذه الدراسة.

وحسب هذه الإحصائيات، فإن ظاهرة جنوح الأحداث في تزايد مستمر في الجزائر، وقد شملت كل الولايات دون استثناء، كما مس الجنوح الأحداث في مختلف أعمارهم حتى من هم دون العاشرة.

فقد أحصت مصالح الأمن سنة 2004: 10965 حدثا متورطا في جرائم مختلفة عبر كافة تراب الجزائر، وأعلنت مصالح الدرك الوطني في نفس السنة عن 3123حدثا منحرفا.

وفي سنة 2005 قدمت خلية حماية الأحداث التابعة للدرك الوطني حصيلتها بـ 9492 حدثا منحرفا حيث:

- 3485 حدث معرض لخطر معنوي من بينهم 1074 فتاة.
- 3162 حدث موقوف في قضايا مختلفة.
- 2845 طفل مشرد.

وفي سنة 2006 سجلت مصالح الدرك الوطني 13558 جريمة تورط فيها 7232 حدثا تتراوح أعمارهم بين 13 و16 سنة. ومن جهتها توقف مصالح الأمن 3 آلاف حدثا منحرفا سنويا، ففي جانفي 2006 تم توقيف 231 حدثا، وفي فيفري 191 حدثا، وفي مارس 216، وفي أفريل 252 حدثا.

وخلال السداسي الأول من سنة 2007 أحصت مصالح الدرك الوطني 1117 حدثا ضمن 20254 موقوف في هذه الفترة، أي ما نسبته 5.52 % من مجموع الموقوفين.

كما سجلت مصالح الشرطة القضائية Police Judiciaire في الفترة بين جانفي وأفريل 2007: 3467 حدثا منحرفا، من بينهم 91 فتاة أي ما نسبته 2.62 %. **(بوفولة ،2008: 7-8)**

أما في سنة 2008 فقد شهدت ارتفاعا ملحوظا، حيث تورط مالا يقل عن 10900 طفل في مختلف أشكال الجريمة على المستوى الوطني من بينهم 346 فتاة، وتأتي جرائمهم مرتبة كالآتي:

- السرقات بأشكالها المتعددة ب4701 حدثا.
- الضرب والجرح المتعمد ب 2667 حدثا.
- جنحة تحطيم أملاك الغير ب 486 حدثا.
- الجرائم الأخلاقية بما فيها الاغتصاب، الفعل المخل بالحياء، المراودة وغيرها ثبت تورط 469 حدثا.
- تعاطي المخدرات والحبوب المهلوسة ب 290 حدثا.
- القتل العمدي مع سبق الإصرار والترصد ب 23 حدثا.
- الضرب والجرح العمدي المفضي إلى الوفاة ب 17 حدثا.
- الاعتداء على الأصول ب 80 حدثا. **(لمياء، 2009)**

وقد كشفت مصالح الشرطة القضائية أن عدد الأحداث المتورطين والذين تم إيقافهم سنة 2009 قد قدر ب 9984 حدثا.

أما في سنة 2010 فقد أحصت نفس المصادر توقيف 9196 حدثا متورط في الجنح على المستوى الوطني من قبل مصالح الشرطة، أي أن عدد الأحداث الذين ارتكبوا مخالفات في 2010 قد انخفض بـ 788 قاصرا مقارنة بسنة 2009 أي 8 %.

وحسب احصاءات المكتب الوطني لحماية الطفولة وجنوح الأحداث بمديرية الشرطة القضائية فإن جرائم الأحداث لسنة 2010 تترتب كالآتي:

- السرقة في مقدمة المخالفات التي يرتكبها الأحداث المنحرفين ب3.773قاصر متورط، من بينهم72 فتاة
- الضرب والجرح العمدي ب 2.153 حدثا من بينهم 103 فتاة
- إتلاف الممتلكات ب 382 حدثا من بينهم 30 فتاة
- المساس بالأسرة والإخلال بالآداب 413 حدثا من بينهم 16 فتاة
- استعمال المخدرات والمهلوسات 233 حدثا
- تكوين عصابة أشرار 248 حدثا
- أعمال عنف في حق الآباء 78 حدثا
- القتل العمدي 19 حدثا
- محاولات القتل العمدي 14 حدثا

كما أن سن هؤلاء الأحداث يتراوح ما بين أقل من 10 سنوات إلى 18 سنة، وأن أعمار أغلب القصر المتورطين تتراوح ما بين 16 و18 سنة.

كما كشفت الاحصاءات أن ظاهرة الجنوح ترتكز أساسا في المدن الكبرى، العاصمة تأتي في المرتبة الأولى في الولايات التي سجلت أكبر عدد من الحالات بـ 926، ووهران بـ508 وسطيف بـ 402 و تمنراست بـ 606.

أما في سنة 2011 فقد سجلت الشرطة القضائية خلال الأربعة أشهر الأولى 3559 حدثا متورطا في المخالفات، وسجلت ذات الجهة:

- 1164 حدثا متورطا في قضايا السرقة.
- 692 حدثا متورطا في قضايا الضرب والجرح العمديين.
- 15 حدثا متورطا في عنف ضد الأولياء.
- 9 أحداث متورطين في قضايا القتل العمدي. **(ش.فاطمة، 2011)**

7- المعاملة الجنائية للحدث في القانون الجزائري:

اهتم المشرع الجزائري بالأحداث وسن قوانين خاصة تتوافق وطبيعة هذه الفئة، وقد قسم الأحكام والإجراءات الخاصة وفق سن الحدث إلى قسمين:

7-1- الأحداث الجانحين الذين لم يبلغوا سن 13 سنة:

صغر السن يمنع من قيام المسؤولية الجنائية، وفي هذه المرحلة إذا ارتكب الحدث الذي لم يتم 13 من عمره أي جريمة جنائية أو جنحة أو مخالفة يفترض المشرع الجزائري أن الحدث في هذه المرحلة عديم التمييز، ومحاكم الأحداث في تعاملها مع هذه الفئة في هذه المرحلة لا تتعرض إلى إجراءات عقابية مثل الغرامة والحبس، بل القانون يوفر له معاملة خاصة بعضها في مراكز الحماية التابعة لوزارة التضامن الاجتماعي.

وبالعودة إلى نصوص القانون نجده قد أحاط الحدث أقل من 13 سنة بمعاملة خاصة، ومن ذلك نص المادة 49 قانون من العقوبات، وبناء على نص المادتين 50 و51 قانون العقوبات نظم المشرع الجزائري قواعد المسؤولية للحدث الجانح. حيث تقتضي المادة 49 السالفة الذكر اعتبار الطفل الذي لم يبلغ 13 عاما غير أهل للمسؤولية الجنائية أو تحمل العقوبات الرادعة لانعدام التمييز، من هنا حدد المشرع في المادة 442 قانون الإجراءات الجزائية سن الرشد أو الأهلية الجنائية ببلوغ 18 من العمر، وعادة ما توقع على الحدث في هذا السن تدابير إصلاحية وتربوية غرضها الأول الحماية. **(قانون العقوبات الجزائري المعدل في 2006)**

7-2- الأحداث الجانحين الذين هم من 13 إلى 18 سنة:

ترك المشرع لقاضي الأحداث حرية تقدير العقوبات التي يحكم بها على الحدث، ومرجع ذلك إلى السلطة التقديرية لمحكمة الأحداث، وظروف الحدث الاجتماعية وملابسات القضية ومعطيات السلوك الجانح، وخطورته الاجتماعية.

لقد وضعت المادة 444 من قانون الإجراءات الجزائية تدابير الحماية والتهذيب التي يحكم بها على الحدث الذي تجاوز عمره 13 سنة، و لم يبلغ 18 سنة، وهي:

- تسليمه لوالديه أو لوصيه أو لشخص جدير بالثقة.

- تطبيق نظام الإفراج عنه مع وضعه تحت المراقبة.
- وضعه في منظمة أو مؤسسة عامة أو خاصة معدة للتهذيب أو التكوين المهني مؤهلة لهذا الغرض.
- وضعه بمؤسسة طبية أو طبية تربوية مؤهلة لذلك.
- وضعه في مصلحة عمومية مكلفة بالمساعدة.
- وضعه في مدرسة داخلية صالحة لإيواء الأحداث المجرمين في سن الدراسة.

وتنص الفقرة الأخيرة من نفس المادة على أنه يتعين في جميع الأحوال أن يكون الحكم بالتدابير السالفة الذكر لمدة لا يجوز أن تتجاوز التاريخ الذي يبلغ فيه القاصر سن الرشد المدني. وللقاضي صلاحية الرجوع عنها أو تبديلها في أي وقت مادة 482 من قانون الإجراءات الجزائية. **(قانون الإجراءات الجزائية المعدل في 2006)**

ولقد بينت المادة 50 من قانون العقوبات، العقوبات المخففة التي يجوز لمحكمة الأحداث الحكم بها على الحدث في هذه المرحلة، فإذ كانت العقوبة التي تفرض عليه هي الإعدام أو السجن المؤبد، فإنه يحكم عليه بعقوبة الحبس من10 إلى 20سنة، وإذ كانت العقوبة هي السجن أو الحبس المؤقت، يحكم عليه بمدة تساوي نصف المدة التي كان يتعين الحكم عليه بها إذ كان بالغا. أما في المخالفات فقد نصت المادة51 من قانون العقوبات على أن العقوبة التي ينالها الحدث هي الغرامة أو التوبيخ دون الحبس. **(قانون العقوبات الجزائري المعدل في 2006)**

كما نلاحظ في مواد الجنايات أو الجنح أن الحدث الذي لم يبلغ 18 سنة لا يتخذ ضده إلا تدابير الحماية والتهذيب، بدلا من العقوبات المخففة –المادة 444 من قانون الإجراءات الجزائية – **(قانون الإجراءات الجزائية المعدل في 2006)**

كما يجوز لجهة الحكم أن تستبدل أو تستكمل التدابير بعقوبة الغرامة أو الحبس للأحداث البالغين من 10 أكثر من 13 سنة، وهو ما جاء في المادة 50 من قانون العقوبات. **(قانون العقوبات الجزائري المعدل في 2006)**

أما عن التدابير الوقائية في علاج جنوح الأحداث، فالتشريعات الحديثة للمجرمين الأحداث تخصص أحكاما خاصة وجزاءات مناسبة ملائمة لشخصية الجاني، وهذا لإبعاده من دائرة

العقاب، مراعاة لمصلحته، ومصلحة المجتمع، والتشريعات الوضعية لا تطبق التدبير سوى في المراحل الأولى من مراحل سن الحدث لكنها تحتفظ بالعقوبة المخففة إلى جانب التدبير لتطبيقها على المرحلة الأخيرة ويعيب بعض الفقهاء على هذه التشريعات محاولتها التوفيق بين السياسة الجنائية العلمية والسياسة التقليدية فالهدف الرئيس هو انتشال الحدث من هوة السقوط في دائرة الإجرام وبذلك يقتضي رفض مبدأ تطبيق العقوبة وإخضاع الحدث للتدابير المناسبة فقط. فيما يخص طبيعة التدابير النازلة بالأحداث فيغلب عليها الطابع التهذيبي، فينظر إلى العوامل الاجتماعية والبيئية باعتبارها الدافع الأساسي لانحراف الأحداث، ويقتضي الأمر تطبيق التدابير العلاجية إذا كان انحراف الحدث يعود إلى مرض عضوي أو نفسي، وعلى أي حال فإن طبيعة التدابير النازلة بالأحداث لا تختلف عن طبيعة التدابير التي تنزل بالمجرمين البالغين، ماعدا تدابير الإقصاء أو العزل التي يمنع إنزالها تماما.

وينص قانون إصلاح السجون الجزائري الصادر في 1972/02/10 بأن يتمتع الأحداث بحق الراحة في 4 ساعات على الأقل يقضونها في الهواء الطلق المادة 127 وعطلة سنوية قدرها 30 يوم أثناء فصل الصيف يقضونها مع عائلاتهم المادة 130 وحقهم في رخص القضاء الأعياد الرسمية عند ذويهم مادة 131.

وإذا ثبت حسن سلوك الحدث فانه يمنح عطلة استثنائية يقضيها لدى عائلته المادة 132 ومدة التدابير باستمرار الخطورة الإجرامية أهداف التدابير داخل المؤسسة تتمثل في تعويد الأحداث على النظام والتدريب على العمل، واحترام القوانين بقصد تحقيق التهذيب والتكوين وتقدم لهم في سبيل ذلك محاضرات تربوية أخلاقية ودينية إلى جانب التدريب العملي من أجل إكسابهم مهنة حتى لا يشعر الحدث بالاغتراب أثناء إقامته في المؤسسة. **(سليمان،1990: 485)**

أما فيما يخص أنواع التدابير فإنها تتنوع بتنوع أسباب الخطورة الإجرامية ونجد من بين هذه الأنواع:

- **التوبيخ:** عرفت المادة 8 من قانون الأحداث التوبيخ:"توجيه المحكمة اللؤم التأنيب إلى الحدث على ما صدر منه وتحذيره بألا يعود إلى مثل هذا السلوك مرة أخرى، ويتعين أن

يصدر التوبيخ من المحكمة أي من قاضي الأحداث إذ لا يكون له التأثير المطلوب على نفسية الحدث إلا إذا صدر عن القاضي ومن ثم لم يكن جائزا أن ينيب عنه شخصا سواه في توبيخ الحدث ويتعين أن يصدر التوبيخ في الجلسة كي يكون له التأثير المطلوب ويقتضي ذلك حضور الحدث أي أن هذا التدبير لا يتصور أن يكون غيابيا.

- **التسليم:** يعتبر التسليم تدبيرا تقويميا لأنه يعني إخضاع الحدث لرقابة وإشراف شخص لديه ميل طبيعي أو مصلحة أو اتجاه إلى تهذيب الحدث وإذا كان التسليم إلى أحد الأبوين أو من له الولاية أو الوصاية عليه فانه لا يتوقف على قبوله أو تعهده بتربية الحدث وحسن سيره فهو ملتزم بذلك قانونا ولا يجوز التسليم إلا من سبقت ولايته أو أنهيت وصايته على الصغير وإذا كان التسليم إلى شخص مؤتمن أو إلى أسرة موثوق بها فيتعين قبوله وتعهده بتربيته وحسن سيره وقد نصت المادة 481 من قانون الإجراءات الجزائية " إذا كشفت حادثة عن إغفال واضح للرقابة من جانب الوالدين أو الوصي أو متولي الحضانة أو عوائق منظمة مقامة في مباشرة مهمة المندوب فلقاضي الأحداث أو قسم الأحداث كيفما يكون القرار المتخذ بالنسبة للحدث أن يحكم على الوالدين أو الوصي أو متولي الحضانة بغرامة مدنية من 100 إلى 500دج، وفي حالة العود فإن ضعف أقصى الغرامة يمكن أن يحكم به". **(قواسمية،1992: 170-171)**

- **الإلحاق بالتدريب المهني:** وله طابع تقويمي من وجهين:
  - من حيث أن العاملين في هذه المراكز يلتزمون بواجبات ويخضعون لالتزامات.
  - من حيث التزام الحدث بها يجعله يعتاد سلوكا سليما.هذا التدبير يلقن الحدث تدريبا مهنيا يعده لممارسة مهنة يكسب منها عيشه بوجه مطابق للقانون.

ويعد الالتحاق بالتدريب المهني كالتدبير الاحترازي، تلجأ المحكمة إلى هذا التدبير لحماية الحدث من الانحراف.

- **الإلزام بواجبات معينة:** تقررها له الجهات المختصة.

- **الاختبار القضائي:** وهو معاملة عقابية تستهدف تأهيل الخاضع له عن طريق فرض قيود على سلوكه تتمثل في واجبات تحددها المحكمة وفي إخضاعه لإشراف شخص يراقب سلوكه يعمل على التزامه بهذه الواجبات وهذه التدابير غير محددة المدة ولكن له حد أقصى و هو 3 سنوات وهناك 3 شروط لوضع الحدث تحت الاختبار القضائي وهي أن يكون ذلك في مواد الجنايات دون الجنح والمخالفات وأن يكون بناء على طلب أن

النيابة العامة بعد أخذ رأي المراقب الاجتماعي وأن لا تزيد مدة الاختبار القضائي عن 3 سنوات ولا يجوز الحكم به على حدث تجاوز 15 سنة في جناية ما ولا يجوز الجمع بينه وبين عقوبة الحبس أو الغرامة.

- **الإيداع في إحدى مؤسسات الرعاية الاجتماعية للأحداث:** يهدف هذا التدبير إلى التخفيف من إيلام سلب الحرية بأن يسمح لأهل الحدث بزيارته، ويمنح الحدث في كل عام إجازة قدرها شهر يقضيها بين أهله، ويسمح له بقضاء عطلة الأسبوع مع ذويه إذا شهد المشرفون عليه بحسن سلوكه، ومن ناحية ثانية يتلقن الأحداث مبادئ العلوم وفقا لبرامج معينة يغلب عليها طابع التربية الدينية أو العسكرية والوطنية، وتعليم الحدث حرفة يباشرها بعد الإفراج.

- **الإيداع بالمستشفيات المتخصصة:** يتمثل هذا التدبير في إيداع الحدث المستشفيات المتخصصة، ذلك أن المشرع قد تصور أن تكون حالات الانحراف ناجمة عن أمراض نفسية أو عقلية أو بدنية تستدعي علاجا خاصا. **(الشواربي،1996: 69)**

- **مؤسسات ذوي العاهات:** يتناسب هذا النوع من المؤسسات مع ظروف نزلائه ويتجه إلى علاجهم وتهذيبهم في ذات الوقت.

- **وضع الحدث في مصلحة عمومية مكلفة بالمساعدة:** تقوم هذه المؤسسات باستقبال الأطفال ومجهولي النسب وتجرى لهم فحوص طبية لتقرير بعد ذلك نوع النظام التربوي الملائم لهم ولا يلجأ القضاة إلى تطبيق هذه التدابير إلا نادرا بسبب قلة المؤسسات التي تمثل سبب اندماج الحدث في المجتمع **(مزيتي،1989: 190)**

- **نظام الافراج المراقب:** وهو إعادة تأهيل الحدث عن طريق إبقائه في محيطه الأصلي تحت مراقبة موظف مختص وهذا بمتابعة الحدث ومراقبة ظروفه المادية والصحية والتربوية.

ويتولى مهمة مراقبة الأحداث مندوبون لهذه المصالح بمتابعة الأحداث الموضوعين تحت الإفراج المؤقت في وسط العائلة أو المدرسة أو الوسط المهني، ويتم دراسة سلوكهم وإخطار القاضي بكل طارئ من خلال تقارير تقدم له كل 3 أشهر وهذا طبقا للمادة 479 من قانون الإجراءات الجزائية.

- **وضع الحدث في مؤسسة داخلية مخصصة لإيواء الجانحين بقصد التكوين والتهذيب:** يهدف هذا التدبير إلى سلب حرية المحكوم عليه عن طريق وضعه في مؤسسة داخلية من أحل تربيته وتأهيله تأهيلا مدرسيا مهنيا وأخلاقيا ومن أهم المؤسسات في التشريع الجزائري مركز إعادة التربية المنصوص عليه في المادة 9 من الأمر 64/75 الصادر في 1975/9/26 المتضمن إنشاء المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الطفولة والمراهقة .**(مزيتي،1989: 188)**

8- لمحة عن مؤسسات رعاية الأحداث الجانحين في الجزائر ودورها:

إن الوضع في مؤسسات مخصصة لرعاية الأحداث الجانحين من أنجع وأقدم الأساليب التي طبقت على الأحداث لأن لها اتجاه تربوي تقويمي ويهدف إلى إصلاح الأحداث الجانحين وتأهيلهم من الناحية الاجتماعية، وتقويمهم من الناحية الشخصية، فسار الاتجاه قديما إلى استخدام هذه المؤسسات الإصلاحية لحماية المجتمع وذلك بحبس المذنبين فيها، أما الاتجاه الحديث فهدف وضع هذه المؤسسات هو تأهيل الجانحين وحمايتهم وتعليمهم.**(محيسن،1999: 53)**

وكانت أول مؤسسة أنشئت لرعاية الأحداث في روما سنة1703 وقد أسسها البابا "**كليمنت الحادي عشر**" وأطلق عليها مضيفة سان ميشيل، وكان هدفها إصلاح الأحداث المنحرفين وذلك عن طريق تعليمهم الحرف والنظام وإسماعهم التراتيل الدينية والمواعظ. أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أنشئت أول مؤسسة إصلاحية خاصة بالصغار في ولاية نيويورك سنة1925 وعرفت باسم بيت الملجأ، ولكن رغم ما حققته هذه المؤسسات الإصلاحية من حيث تصنيف المجرمين وتفريد العقاب فإن طابع الردع والتأنيب كان غالبا على طابع التهذيب والإصلاح وهذا ما أثار حملة على هذه المؤسسات مما أدى بها إلى التطور باتجاه الغاية التي أنشئت من أجلها، فأصبح الحدث يتمتع بنوع من الاطمئنان والاستقرار والثقة بنفسه وبمن حوله. **(عثمان،2002: 21)**

أما في التشريع الجزائري، فلقد اهتمت الجزائر بالطفل وتم إصدار مجموعة من النصوص التشريعية والتنظيمية الخاصة بالأحداث إذ نجد أول نص اهتم بالطفل الدستور سواء الأول أو المعدل في استفتاء 28 نوفمبر 1996 إذ نجد أنه ينص " يمارس كل واحد حرياته في إطار احترام الحقوق المعترف بها للغير لاسيما احترام الحق في الشرف والستر في الحياة وحماية الأسرة والشبيبة والطفولة كما ينص الدستور على أن القانون يجازي الآباء غلى القيام بواجبات تربية أبنائهم ورعايتهم ".

ولقد صادقت الجزائر على اتفاقية حقوق الطفل التي وافقت عليها الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 20 نوفمبر1989 بالمرسوم الرئاسي رقم 461/92 المؤرخ في 1992/12/19 وهذه المصادقة كانت مصحوبة بتصريحات تفسيرية، كما صادقت كذلك على الاتفاقية 182 بشأن أسوء أعمال وأشكال عمل الأطفال والإجراءات الفورية للقضاء عليها، وهي المكملة بالتوصية رقم 190 المعتمدين خلال المؤتمر الدولي للعمل في دورته 87 بجنيف يوم 17 /07 /1999.

وقبل هذه الاتفاقيات نرى أن الجزائر كانت السباقة في حماية الطفل، إذ نجد نصوص قانونية ترجع إلى ما قبل اتفاقية حقوق الطفل، نجد منها الأمر 03/72 المؤرخ في 1972/02/10 المتعلق بحماية الطفولة والمراهقة، والأمر 75 /26 المؤرخ في 1975/09/26 المتعلق بقمع السكر العمومي وحماية القصر من الكحول، وكذلك الأمر64/75المؤرخ في 1975/09/26 المتضمن إحداث المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الطفولة والمراهقة، وكذلك الأمر 65/75 المؤرخ في 1975/09/26 المتعلق بحماية أخلاق الشباب، والمرسوم 115/75 المتضمن القانون الأساسي النموذجي لحماية الطفولة والمراهقة، والمرسوم 101/76 المتضمن أحداث لجنة الوقاية وحماية الطفولة والمراهقة، والمرسوم 261/87 المؤرخ في 1987/12/01 المتضمن إنشاء مراكز متخصصة في إعادة التربية وتعديل قوائم المراكز المتخصصة في حماية الطفولة والمراهقة، والمرسوم التنفيذي 58/89 المؤرخ في 1989/05/02 المتضمن إنشاء المراكز المتخصصة في إعادة التربية المكملة للقائمة المحددة في المرفق الأول من المرسوم 261/87 ، والقرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1976/07/08 المتضمن تحديد المادة 21 من الأمر 75/26 المتعلق بقمع السكر العمومي وحماية الأحداث من الكحول، والقرار الوزاري المؤرخ في 1991/03/23 المتضمن النظام النموذجي للمراكز المتخصصة للحماية والمراكز المتخصصة لإعادة التربية، والقرار الوزاري المؤرخ في 1997/06/07 المتضمن النظام القانوني الداخلي لمراكز إعادة تأهيل الأحداث.

وطبقا للأمر المذكور أعلاه فإن المؤسسات المكلفة بحماية الطفولة والمراهقة تتوزع على أربعة أصناف والتابعة حاليا إلى وزارة العدل ووزارة التضامن، وهي كالآتي:

أولا: المراكز المخصصة بإعادة التربية.

ثانيا: المراكز المتخصصة في الحماية.

ثالثا: المراكز المتعددة الاختصاصات لحماية الشبيبة.

رابعا : مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح.

وسنتعرض إلى كل واحد من هذه الأصناف لتوضيح أهدافها التربوية وخصائص عملها:

8-1- المراكز المتخصصة في إعادة التربية C.S.R:

يعود أصل هذه المؤسسات إلى عهد الاستعمار الفرنسي حيث كانت في بادئ الأمر تابعة لوزارة العدل، وبموجب اتفاقية عقدت بين وزارة الشبيبة والرياضة آنذاك وزارة الحماية الاجتماعية حاليا ووزارة العدل أصبحت تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية.

تعد المراكز المتخصصة لإعادة التربية، مؤسسات داخلية مخصصة لإيواء الأحداث الذين لم يكملوا سن 18سنة من عمرهم بقصد إعادة تربيتهم والذين كانوا موضوع أحد التدابير المنصوص عليها في المادة 444 من الأمر رقم 155/66المؤرخ في 18 صفر عام 1386 الموافق لـ:8 يونيو1966 والمعدل والمتمم والمتضمن قانون الإجراءات الجزائية.كما أن هذه المراكز لا تقبل الأحداث المتخلفين بدنيا أو عقليا.

وتعد المراكز المختصة بإعادة التربية مؤسسة عمومية ذات طابع إداري وشخصية معنوية متمتعة باستقلال مالي حيث تخضع في قيامها بمهامها لأحكام الأمر 64/75 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975 والمتضمن إحداث المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الطفولة وذلك بالتعاون القائم بين وزارة الحماية الاجتماعية ولجنة العمل التربوي المنصوص عليها في المادتين17,16 من الأمر رقم 03/72المتعلق بحماية الطفولة والمراهقة. وتقوم لجنة العمل التربوي بدراسة تطورات كل حدث موضوع بالمؤسسة واقتراح ما يجب اقتراحه من التدابير التي تخدم مصلحة الحدث الجانح.

تحتوي المراكز المختصة بإعادة التربية على ثلاث مصالح:

- مصلحة الملاحظة:

تقوم هذه المصلحة بمراقبة ومتابعة الحدث ودراسة شخصيته وتجرى عليه الفحوص الطبية والعقلية والنفسية لأن المركز لا يقبل كل حدث متخلف ويعاني قصورا من الناحية البدنية والعقلية وهو ما جاءت به المادة 8 الفقرة الثانية من الأمر 64/75.

كما تقوم هذه المصلحة بمباشرة التحقيقات على سلوك الحدث وتطور شخصيته من أجل اختيار التدابير المثلى في تربيته وإصلاحه.

كما أن مدة بقاء الحدث في مصلحة الملاحظة لا يجب أن تقل عن 03 أشهر ولا تتجاوز06 أشهر وبعد انتهاء المدة التي يقضيها الحدث في هذه المصلحة يتم تحرير تقرير يتضمن حالة الحدث وتطور سلوكه يرسل لقاضي الأحداث المختص وكذلك إبداء الملاحظات واقتراح التدبير النهائي الذي يتلاءم وشخصية الحدث.

- مصلحة إعادة التربية:

تقوم هذه المصلحة بإعداد الحدث إعدادا تربويا وتكوينيا، وهذا عن طريق الدراسة والتعليم، وإن لم يتسنى ذلك يوجه إلى التمهين بما يتناسب وشخصيته، إضافة إلى التنمية الفكرية والرعاية الأخلاقية، وتعمل المراكز على خلق الجو الملائم لذلك عن طريق وضع الآليات والوسائل الضرورية لذلك مثل وضع مكتبة تقدم فيها حصص إجبارية بصفة دورية وتخصيص معلمين ومكونين لتقديم الدروس لهم بالإضافة إلى تحفيزهم على ممارسة الرياضة المتنوعة وذلك طبقا للبرامج الرسمية المعدة من وزارة الحماية الاجتماعية وهذا كله بغرض إعادة دمج الحدث اجتماعيا وهو ما جاء في المادة 11من الأمر رقم 64/75.

كما تحرر تقارير سداسية عن تطور حالة الحدث وسلوكه وترسل إلى قاضي الأحداث المختص.

- مصلحة العلاج البعدي:

تقوم هذه المصلحة بمهمة ترتيبهم الخارجي في انتظار ماهية ونوع التدبير النهائي المتخذ شأنهم، وهذه المصلحة مكلفة بإعادة إدماج الأحداث اجتماعيا طبقا لنص المادة 12 من الأمر رقم 64/75.

وعلى مدير مؤسسة إعادة التربية أن يرفع إلى قاضي الأحداث المختص تقريرا سداسيا يتضمن تطور حالة كل حدث موضوع بالمؤسسة وهو ما جاء في نص المادة 29من الأمر رقم 64/75.

8-2- المراكز المتخصصة في الحماية C.S.P :

تعد المراكز المتخصصة للحماية مؤسسات داخلية مخصصة لإيواء الأحداث الذين لم يكملوا 21 سنة من عمرهم بقصد تربيتهم وحمايتهم، والذين كانوا موضوع إحدى التدابير المنصوص عليها في المواد 05، 06 و11 من الأمر 03/72 المؤرخ في 10 فيفري 1972، ولا تختص هذه المراكز بقبول الأحداث المتخلفين بدنيا وعقليا. ويجوز لهذه المراكز أن تستقبل أيضا الأحداث الذين سبق وضعهم في المراكز المتخصصة لإعادة التربية، والذين استفادوا من تدبير إيوائهم للعلاج البعدي.

تشتمل المراكز المتخصصة للحماية على المصالح التالية، أو حسب الأحوال على البعض منها:

- مصلحة الملاحظة:

والتي تقوم بدراسة شخصية الحدث وإمكانياته وأهليته، بواسطة الملاحظة المباشرة لسلوكه أو عن طريق الفحوص والتحقيقات المختلفة، ولا يمكن أن تقل الإقامة في مصلحة الملاحظة عن 03 أشهر أو تزيد على 06 أشهر. وعند انتهاء هذه المدة يوجه تقرير إلى قاضي الأحداث المختص مشفوعا باقتراح يرمي لإبقائه أو اتخاذ تدبير أنفع له.

- **مصلحة التربية:**

والتي تكلف بتزويد الحدث بالتربية الأخلاقية والوطنية والرياضية، والتكوين المدرسي والمهني، بقصد دمجه الاجتماعي، وذلك طبقا للبرامج الرسمية المعدة من طرف الوزارات المعنية، وأن التكوين المدرسي والمهني يمكن أن يتم خارج المؤسسة.

- **مصلحة العلاج البعدي:**

والتي تبحث عن جميع الحلول التي تسمح بالدمج الاجتماعي للأحداث القادمين من مصلحة التربية أو من مركز متخصص لإعادة التربية. ويبت قاضي الأحداث المختص في نقل الحدث بناء على اقتراح مدير المؤسسة المعنية.

8-3- مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح S.O.E.M.O :

تعد مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح مصالح تابعة للولاية، تأخذ على عاتقها الأحداث الموضوعين تحت نظام الحرية المراقبة، ويكون هؤلاء الأحداث من الشبان الجانحين أو الشبان ذوي الخطر الخلقي أو خطر الاندماج الاجتماعي. ويجوز لمصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح التعاون مع المراكز المتخصصة لإعادة التربية والمراكز المتخصصة للحماية، في العمل التربوي للعلاج البعدي، ويقوم فضلا عن ذلك بجميع الأبحاث والأعمال ضمن إطار الوقاية من عدم تكيف الأحداث.

وتحتوي مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح على المصالح التالية:

- **مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح:**

والتي تكلف بالسهر على سلامة الأوضاع المادية والمعنوية لحياة الأحداث المعهود بهم إليها، وذلك بإبقائهم على وضعهم الاعتيادي من العيش، وتراقب على وجه الخصوص صحة الأحداث وتربيتهم وعملهم وحسن استخدام أوقات فراغهم.

- **قسم المشورة التوجيهية والتربية:**

والذي يقوم بمختلف الفحوص والتحقيقات للوقوف على خصوصية الأحداث وذلك بقصد تحديد الطريقة الملائمة لإعادة التربية أو الترتيب. ويوجه الأحداث إلى هذا القسم بطلب قاضي الأحداث أو الجهة القضائية الخاصة بالأحداث أو المصالح المختصة بالوزارة.

8-4- المراكز المتعددة الاختصاصات لرعاية الشبيبة C.P.S.G :

وهي مراكز أنشئت خصيصا للمناطق النائية بحيث تحتوي على ثلاث مصالح في هيكل واحد، وهي:

- مصلحة إعادة التربية
- مصلحة حماية الطفولة
- مصلحة الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح. (الأمر 72-03 والأمر 75-64)

وقد قسم المشرع الجزائري المؤسسات العقابية للأحداث ما بين وزارتي العدل والتضامن الوطني، حيث أعطي الاختصاص لوزارة العدل في الإشراف على مؤسسات الاحتياط وإعادة التربية وإعادة التأهيل باعتبارها مؤسسات سالبة للحرية(سجون)، وأسند الاختصاص أيضا لوزارة التضامن الوطني للإشراف على مؤسسات الحماية وإعادة التربية ومصالح الملاحظة والتربية في البيئة المفتوحة، وتختلف المؤسسات العقابية التربوية الخاصة بالأحداث في نظامها عن المؤسسات الخاصة بالكبار، كما تختلف أيضا فيما بينها حيث أن المؤسسات التابعة لوزارة العدل ليست كمؤسسات وزارة التضامن الوطني، فالأولى تتميز بطابع تربوي زجري شبيهة بمراكز إعادة التربية لوزارة التضامن الوطني من الناحية التربوية، وتشبه السجون الخاصة بالكبار من حيث الانضباط والمعاملة العقابية، والثانية تتميز بطابع تربوي وقائي بحت. **(السايح،2013: 119-120)**

✓ **خلاصة:**

إن جنوح الأحداث كإجرام الكبار، يعود بالضرر المباشر على كيان الفرد وأسرته، وعلى كيان المجتمع وعلى حياة أفراده وسلامتهم وأموالهم، طبعا إذا بدأ الحدث حياته بالإجرام فان الخطر شديد لأنه إذا نشأ على الجريمة واعتاد عليها يصبح من الصعب إصلاحه وهو راشد.

وقد حاولت الطالبة الباحثة في هذا الفصل أن تحيط بكل ما يخص هذه الظاهرة نفسيا واجتماعيا وحتى قانونيا، من خلال عرض القوانين التي سنها المشرع الجزائري لمواجهة هذه الظاهرة.

الجانب الميداني

الفصل الثامن
إجراءات الدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2-عينة الدراسة الاستطلاعية

1-3-أدوات الدراسة الاستطلاعية

1-4-نتائج الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- حدود الدراسة

2-3- عينة الدراسة

2-4- في الدراسة

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

1- الدراسة الاستطلاعية

للقيام بأي بحث ولتحديد المنهج المتبع في الدراسة، لا بد على الباحث من إجراء دراسة استطلاعية، التي تساعده على تحديد أبعاد بحثه والهدف المراد الوصول إليه من خلال هذه الدراسة. فالدراسة الاستطلاعية هي "دراسة فرعية يقوم فيها الباحث بمحاولات استكشافية تمهيدية قبل أن ينخرط في بحثه الأساسي، حتى يطمئن على صلاحية خطته وأدواته وملاءمة الظروف للبحث الأساسي الذي ينوي القيام به". **(طه،1993: 194)**

وقبل البدء في إجراء الدراسة الأساسية قامت الطالبة الباحثة بالقيام بدراسة استطلاعية تساعدها على تحديد أبعاد الدراسة والأهداف المراد الوصول إليها من خلالها، وذلك باستطلاع واستكشاف ميدان الدراسة لتحديد أبعاد الدراسة ميدانيا، والتعرف على العينة المستهدفة ومدى توفرها، وكذا الاطمئنان على مدى ملاءمة أدوات الدراسة المقترحة ودرجة وضوحها واستيعاب العينة لها، إضافة إلى تحديد الصعوبات التي من المحتمل مواجهتها قبل الانخراط في معالم الدراسة الأساسية.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

لقد سعت الطالبة الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية:

- تحديد ميدان الدراسة والتعرف على خصوصياته، من خلال زيارة المراكز الخاصة بالأحداث وإمكانية قبول إجراء الدراسة بها، ومعرفة متطلبات إدارة كل مركز، سواء من الجانب الإداري والوثائق المطلوبة، أو من الجانب المهني وكيفية التعامل مع الأحداث.
- القيام باستطلاع أولي لمجتمع الدراسة وكذا خصائصه وذلك بمعرفة نوعية النزلاء بكل مركز (خطر معنوي/متبوع قضائيا) من كلا الجنسين.
- الاطلاع على ملفات النزلاء لتحديد العينة ذات الخصائص التي تخدم أهداف الدراسة.
- تحديد وضبط عينة الدراسة واكتشاف مدى تجانسها.

- تحديد الوقت الذي تستغرقه عملية جمع البيانات وزمن الإجابة عن المقاييس من خلال التطبيق الأولي لأدوات الدراسة.
- اختبار أدوات الدراسة ومدى ملاءمتها لمتغيرات الدراسة وخصائص العينة، وكذا اكتشاف الأخطاء والنقائص التي قد تتضمنها.
- فحص الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومدى صلاحيتها ووضوح عباراتها.
- الوقوف على الصعوبات التي يمكن مصادفتها أثناء الدراسة الأساسية وكيفية التعامل معها.
- ضبط الفرضيات بصورة نهائية وصياغة الإشكالية بدقة.

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختارت الطالبة الباحثة عينة الدراسة الاستطلاعية بأسلوب المعاينة العرضية، قد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 40 من الأحداث غير الجانحين تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية في حدود ولاية باتنة، مما يساعد على تكييف وتعديل جزئي أو كلي في أدوات الدراسة الأساسية.

كما استعانت الطالبة الباحثة بعينة الجانحين كذلك للتأكد من مدى تقبلهم وكذا مدى سهولة أو صعوبة استخدام أدوات الدراسة ووفهمهم واستيعابهم لها

1-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تحتاج مرحلة جمع البيانات في البحوث إلى عناية خاصة من قبل الباحث لأن النتائج التي ينتهي إليها البحث ترتبط ارتباطا وثيقا بالأدوات التي استخدمها الباحث لجمع المعلومات، وهذه الأدوات متنوعة ومتعددة يختار الباحث الأدوات المناسبة منها لمتطلبات البحث ومجريات الدراسة. ومن الأدوات التي استخدمتها الطالبة الباحثة ما يلي:

1-3-1- المقابلة: يميل كثير من الناس لتقديم المعلومات شفويا أكثر من تقديمها كتابة، فهم يعطون البيانات كاملة وبسهولة أكثر في المقابلة. **(فان دالين، 1986: 438)** وهي عبارة عن حوار بين الباحث والمشارك في المقابلة، يحاول فيها الباحث جمع البيانات عن أحداث أو سلوك أو اتجاهات أو حقائق معينة. **(الحمداني وآخرون، 2006: 226)**

تمت الإستعانة بالمقابلة سواء مع عينة الدراسة من الأحداث الجانحين أو غير الجانحين لتحري مدى قابليتهم لإجراء الدراسة وتقبلهم لها، وكذا فهمهم واستيعابهم لمحتوى أدوات الدراسة، إضافة إلى إجراء مقابلات مع كل من مسؤولي مديريات النشاط الاجتماعي وقضاة الأحداث ومديري المراكز الخاصة بالأحداث والأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين العاملين في المناطق المحددة للدراسة.

1-3-2- دراسة الملفات: حيث تمت الاستعانة بملفات الأحداث النزلاء بهذه المراكز، وذلك للإحاطة بمختلف المعلومات الخاصة بهم، من أجل اختيار عينة جانحين تحقق مصداقية الدراسة.

1-3-3- المقاييس: تم الاستعانة بالمقاييس التالية:

- مقياس القيم لجوردن ألبورت وفيليب فرنون وجاردنر لندزي تعريب عطية محمود هنا
- مقياس أنماط التعلم والتفكير لتورانس وزملائه تورانس وزملائه (1978) تعريب هاشم علي محمد سنة (1988)
- مقياس حل المشكلات لهبنر وبترسون (1982) تعريب نزيه حمدي (1997)
- مقياس اتخاذ القرار لسيف الدين يوسف عبدون (2002)

1-3-4- الاستمارة: قامت الطالبة الباحثة ببناء استمارة لجمع البيانات من عينة الدراسة بصورتين للأحداث الجانحين وغير الجانحين، وذلك بعد الاطلاع على استمارة بوفولة بوخميس (2014) فيما يخص تحديد الأبعاد الخاصة بالجانح بدقة.

1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصلت الطالبة الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- استبعاد الأحداث الذين يعانون من تأخر عقلي أو اضطرابات نفسية أو عقلية، أو ذوي المستوى الدراسي المتدني أو عديمي المستوى بعد دراسة ملفاتهم، والاكتفاء بالأحداث الذين لهم مستوى تعليمي متوسط وثانوي، وذلك تماشيا مع متطلبات أدوات الدراسة وتحقيقا لأهدافها بعد وجود صعوبات في فهمها لدى ذوي المستوى الإبتدائي، وحتى تكون نتائج الدراسة أكثر دلالة ومصداقية في مقارنتها مع عينة غير الجانحين.
- تحديد العينة القابلة للدراسة الأساسية وخصائصها.
- الاتفاق بالتعاون مع الأخصائيين النفسانيين العاملين بهذه المراكز من أجل سيرورة أحسن لعملية تطبيق أدوات الدراسة على العينة المختارة وفق برنامج محدد.
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

سعيا لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الطالبة الباحثة في الجانب الميداني المنهج الوصفي بأسلوبي الارتباط والمقارنة، الذي يقوم على جمع المعلومات والبيانات (النسق القيمي، أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار) من عينتي الدراسة (الأحداث الجانحين وغير الجانحين) وإيجاد قيمة العلاقات والتعبير عنها بشكل كمي من خلال معامل الارتباط بيرسون "ر"، وأيضا المقارنة بينها من خلال حساب الفروق "ت".

2-2- حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في:

2-2-1-الحدود الزمانية: امتدت الدراسة لأربع سنوات ابتداء من أكتوبر 2012 إلى أكتوبر 2016 وقد قسمت إلى ثلاث فترات:

- فترة جمع المادة العلمية والتراث النظري وتحري الدراسات السابقة
- فترة النزول إلى الميدان والتطبيق
- فترة تفريغ البيانات والوصول إلى النتائج

2-2-2-الحدود المكانية: تمت الدراسة بالنسبة للأحداث غير الجانحين بولاية باتنة، وبالنسبة للأحداث الجانحين في مراكز الأحداث بولايات: باتنة، سطيف، قسنطينة، خنشلة، أم البواقي، قالمة

2-3- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الكلية من (132) حدثا، منهم (66) حدثا جانحا من نزلاء مراكز الأحداث والتابعين لها و(66) حدثا غير جانح. تم اختيارها بطريقة قصدية بناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية. تتراوح أعمارهم ما بين 14-18 سنة، ونظرا لكون عينة الدراسة تشمل المقارنة بين الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين فقد تم توزيع العينة حسب الخصائص التالية:

2-3-1- توزيع العينة إلى جانحين وغير جانحين:

جدول (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الانحراف

نوع العينة	التكرار	النسبة
جانحين	66	٪50
غير جانحين	66	٪50
المجموع	132	٪100

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (5) أن نسبة الأحداث الجانحين وغير الجانحين متساوية (50٪) بتكرار (66) فرد لكل فئة، وبلغ المجموع الكلي (132) فردا.

2-3-2- توزيع العينة حسب مكان الإجراء:

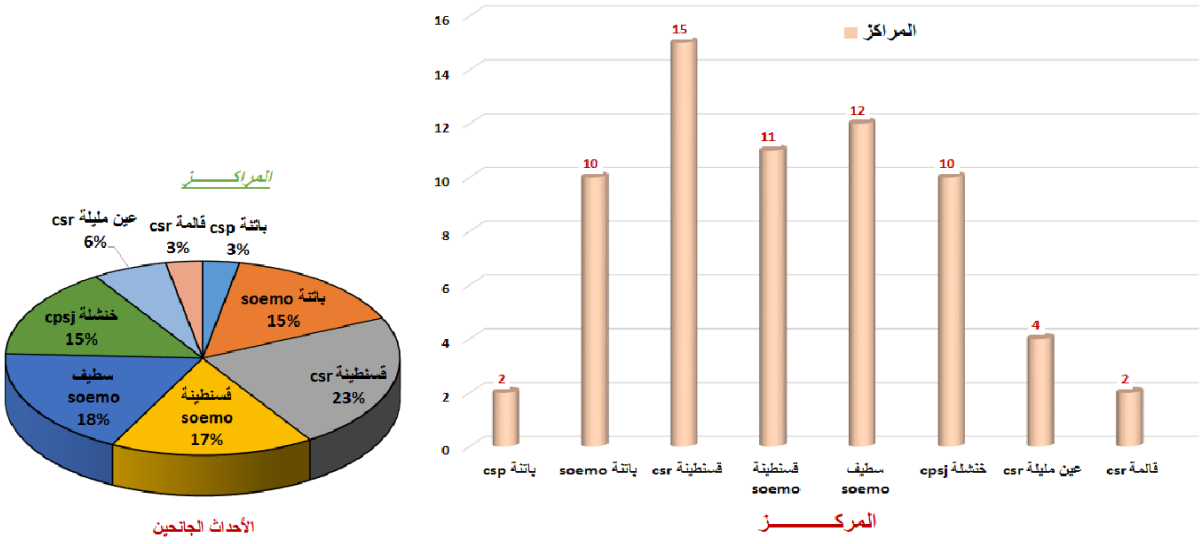
جدول (6) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مكان الاجراء

العينة	مكان إجراء الدراسة/المركز	عدد الأحداث النزلاء			النسبة المئوية
		ذكور	إناث	المجموع	
غير الجانحين	مدينة باتنة	29	37	66	٪100
الجانحين	المركز المتخصص في الحماية –باتنة csp	02	00	2	٪3,0
	مركز الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح _باتنة soemo	07	03	10	٪15,2
	المركز المتخصص في إعادة التربية إناث –قسنطينة csr	00	15	15	٪22,7
	مركز الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح _قسنطينة	07	04	11	٪16,7
	مركز الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح _سطيف	06	06	12	٪18,2
	المركز المتخصص لرعاية الشباب –خنشلةcpsj	10	00	10	٪15,2
	المركز المتخصص في إعادة التربية ذكور –عين مليلةcsr	04	00	4	٪6,1
	المركز المتخصص في إعادة التربية ذكور -قالمةcsr	02	00	2	٪3,0
المجموع		66			100,0

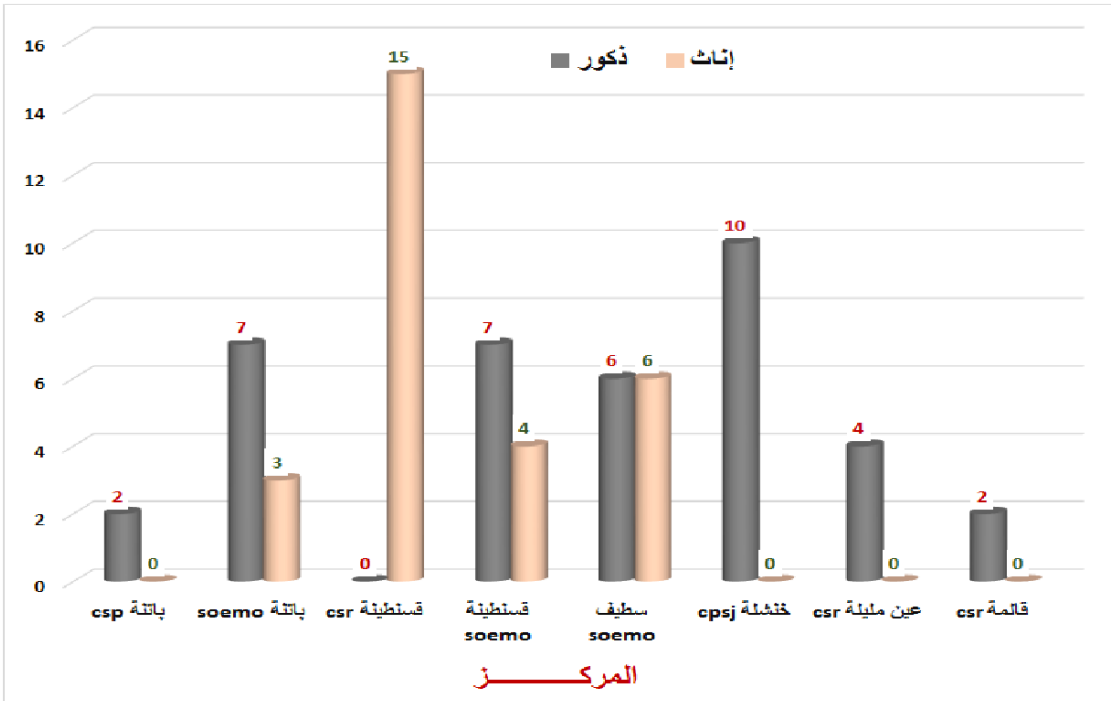
تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (6) أن عينة الدراسة من الأحداث غير الجانحين تمركزت بمدينة باتنة فقط، بينما توزعت عينة الأحداث غير الجانحين على عدد من المراكز، والتي تم اختيارها بناء

على قربها من ولاية إقامة الطالبة الباحثة. والتمثيلات البيانية التالية توضح توزيع عينة الجانحين على المراكز:



رسم توضيحي (23) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نوعية المركز



رسم بياني (24) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من الجنسي حسب كل مركز

2-3-3- تفريغ خصائص العينة حسب الاستمارة المرفقة:

➢ بيانات عامة عن عينة الأحداث (الجانحين وغير الجانحين):

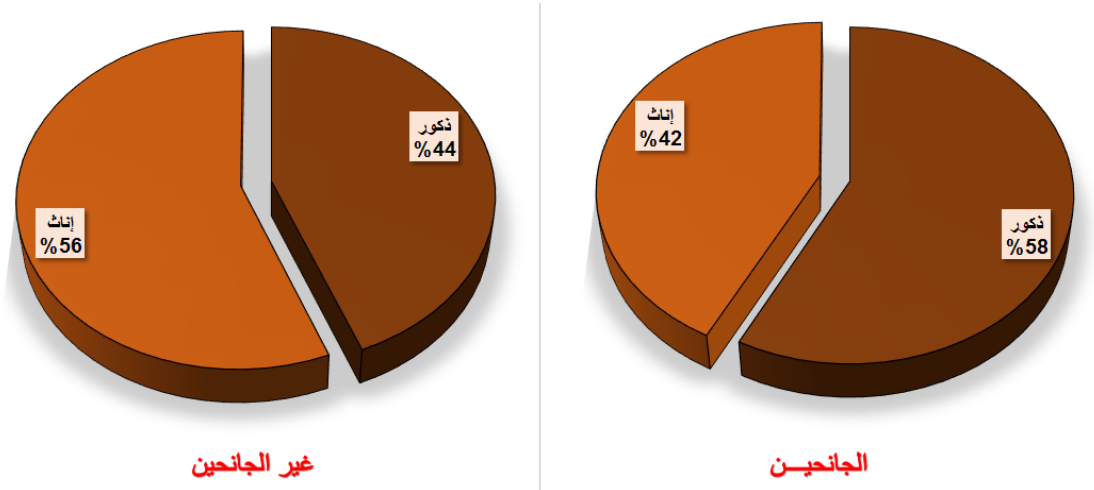
✓ حسب الجنس: (ذكور/ إناث)

جدول (7) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

العينة	التكرار	الجنس	التكرار	النسب المئوية
الجانحين	66	الذكور	38	٪57,6
		الإناث	28	٪42,4
غير الجانحين	66	الذكور	29	٪43,9
		الإناث	37	٪56,1

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (7) أن نسبة العينة من الإناث بلغت (42,4٪) أما نسبة الذكور فهي (57,6٪) بالنسبة لعينة الأفراد الجانحين، بينما بلغت نسبة الإناث في عينة الأفراد غير الجانحين (56,1٪) أما نسبة الذكور فهي (43,9٪). والشكل التالي يمثل ذلك:



رسم بياني (25) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

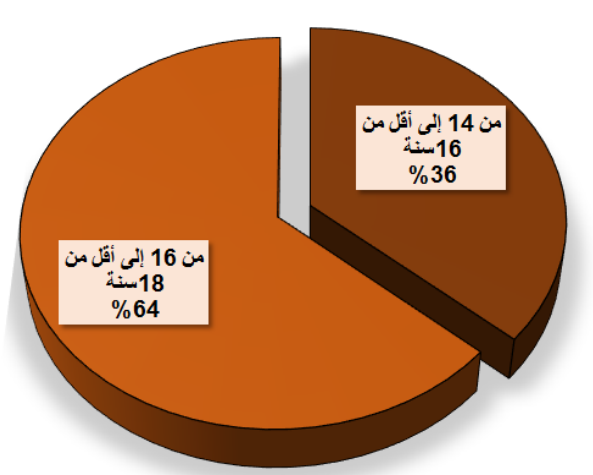
✓ **حسب متغير السن:**

جدول (8) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

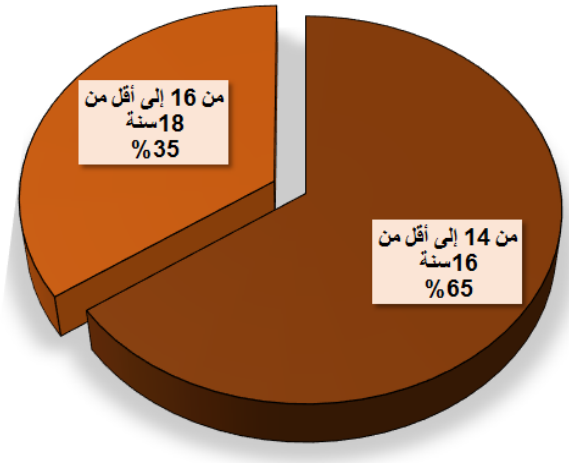
	السن	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	من 14 إلى أقل من16 سنة	ذكور	14	24	٪36,4
		إناث	10		
	من 16 إلى أقل من18 سنة	ذكور	24	42	٪63,6
		إناث	18		
غير الجانحين	من 14 إلى أقل من16 سنة	ذكور	21	43	٪65,2
		إناث	22		
	من 16 إلى أقل من18 سنة	ذكور	8	23	٪34,8
		إناث	15		

تعليق على الجدول:

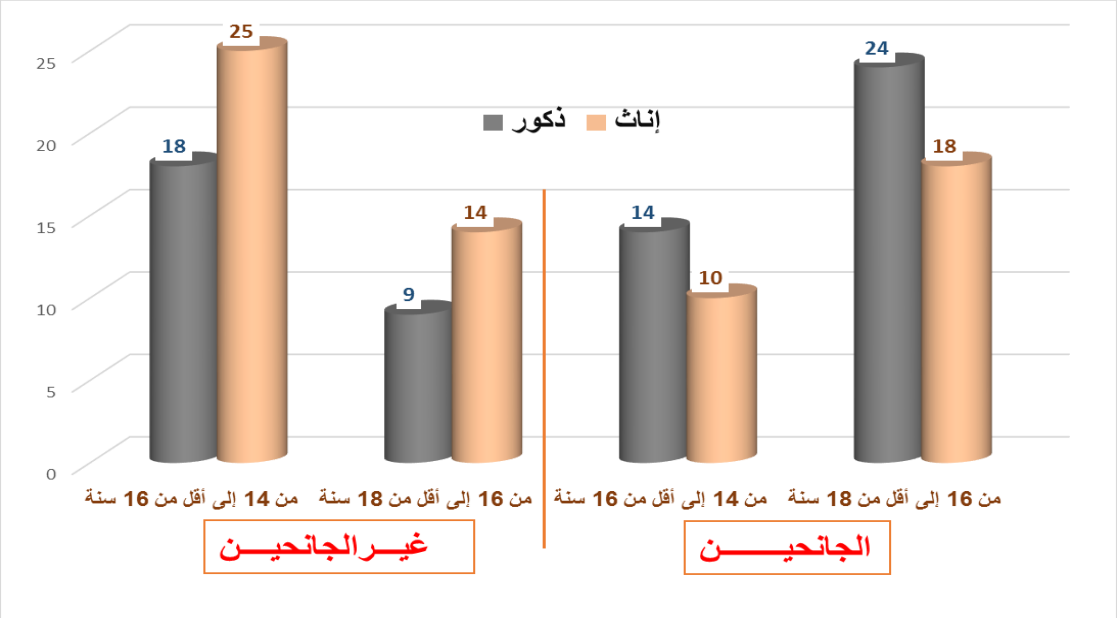
يتضح من الجدول (8) أن أعمار عينة الدراسة تراوحت ما بين 14-18 سنة، والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب متغير السن لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:



الجانحيـــن



غير الجانحين



رسم بياني (26) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

✓حسب نسب الحدث:

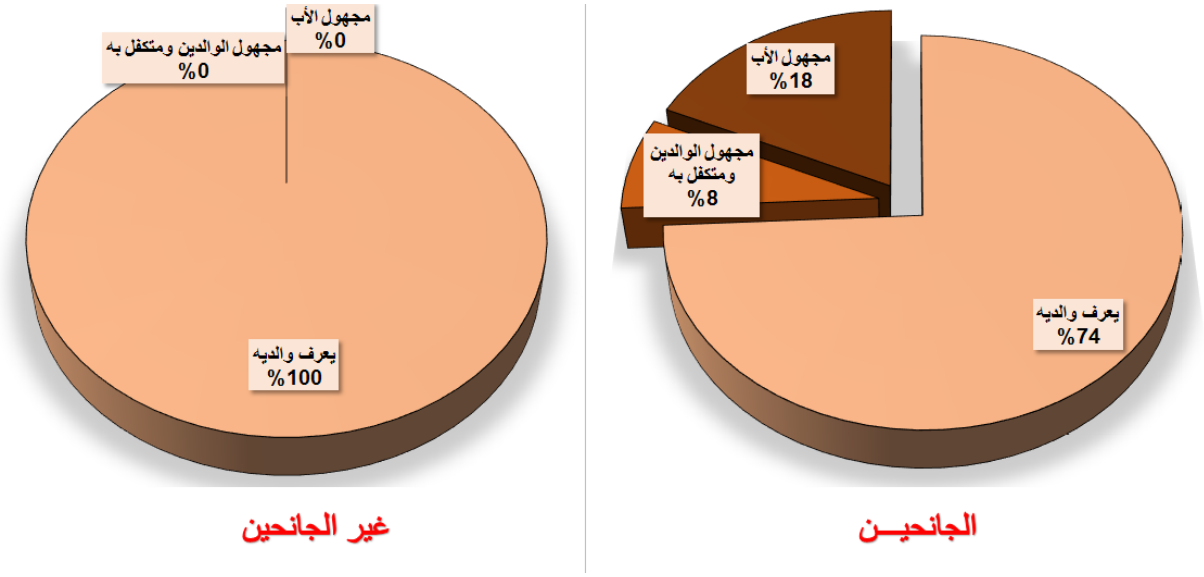
جدول (9) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نسب الحدث

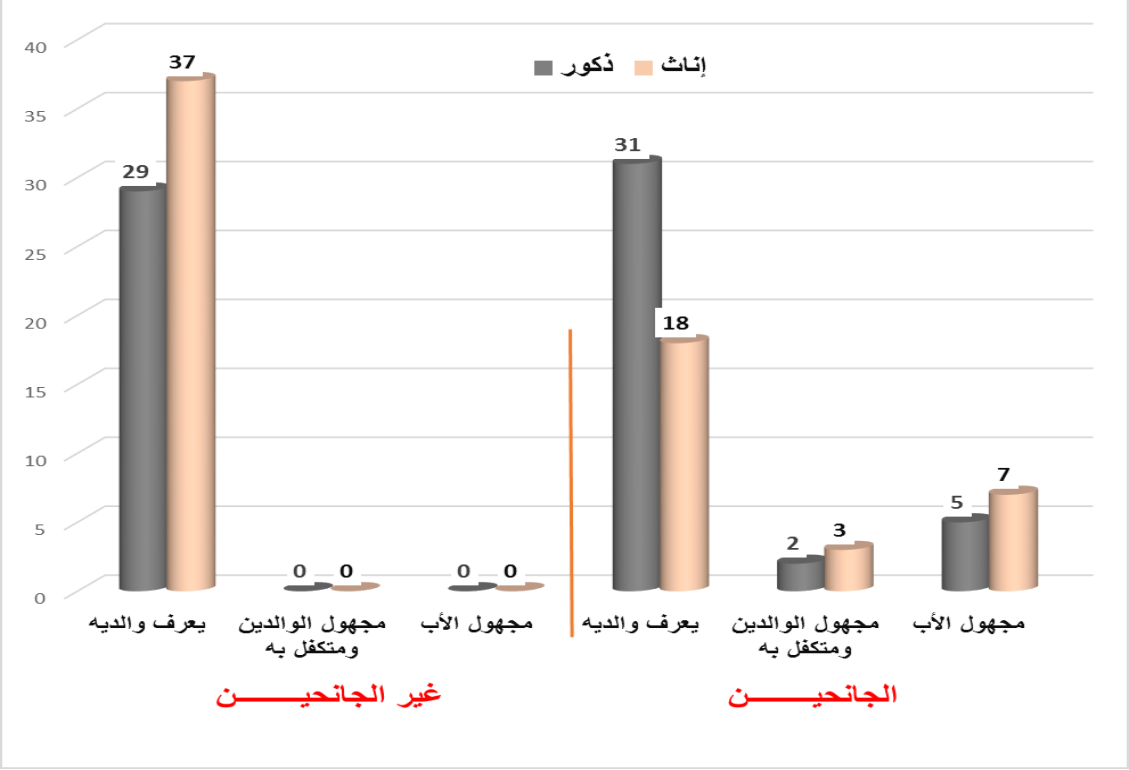
	نسب الحدث	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	يعرف والديه	ذكور	31	49	٪ 74,2
		إناث	18		
	مجهول الوالدين ومتكفل به	ذكور	02	5	٪ 7,6
		إناث	03		
	مجهول الأب	ذكور	05	12	٪18,2
		إناث	07		
غير الجانحين	يعرف والديه	ذكور	29	66	٪ 100
		إناث	37		
	مجهول الوالدين ومتكفل به	ذكور	00	00	٪ 00
		إناث	00		
	مجهول الأب	ذكور	00	00	٪ 00
		إناث	00		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (9) أن عينة الدراسة من الأفراد غير الجانحين كلهم يعرفون والديهم بينما نلاحظ أن عينة الدراسة من الأفراد الجانحين هناك فقط (74,2 ٪) ممن يعرفون والديهم،

إذ أن (7,6٪) من الجانحين يجهلون والديهم لكن متكفل بهم، أما (18,2 ٪) فيجهلون تماما آباءهم. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب النسب:





رسم بياني (27) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نسب الحدث

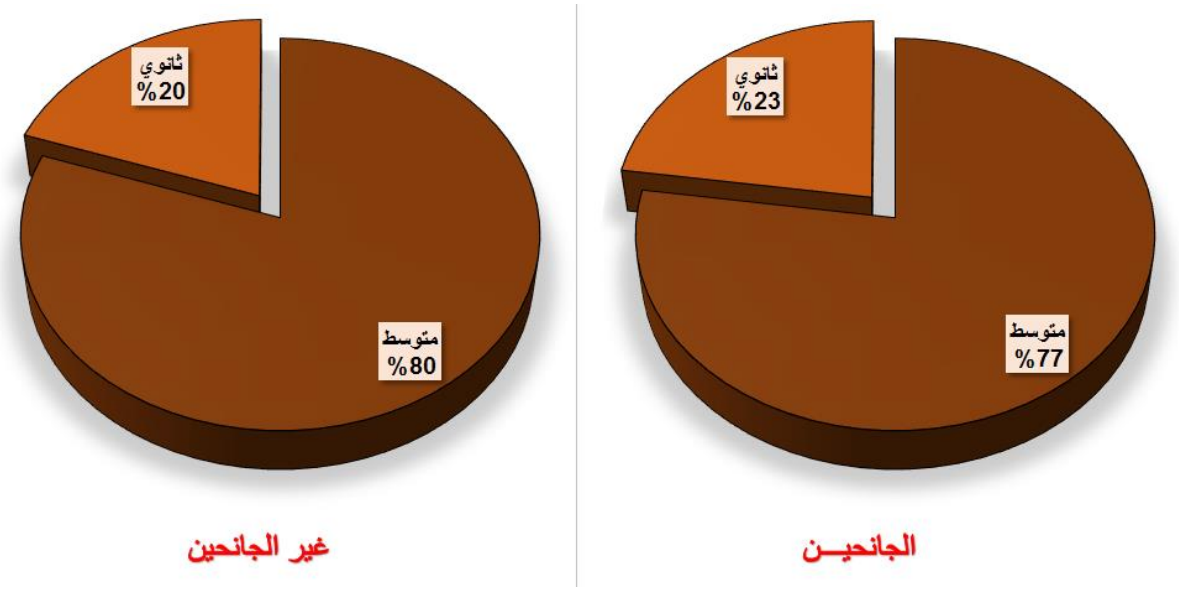
✓ **حسب المستوى الدراسي:**

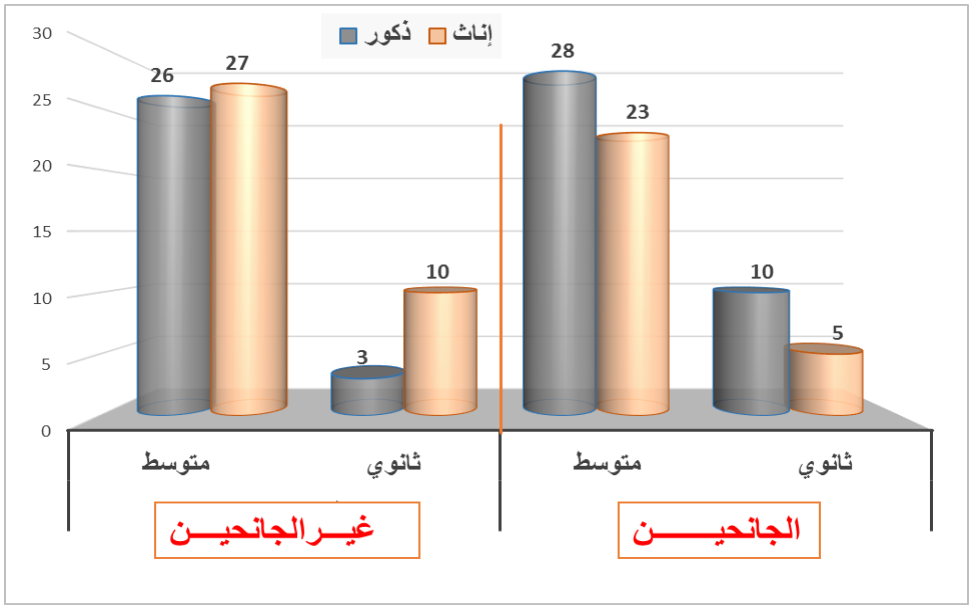
جدول (10) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي

العينة	المستوى الدراسي	العدد			النسب المئوية
الجانحين	متوسط	ذكور	28	51	٪77,3
		إناث	23		
	ثانوي	ذكور	10	15	٪22,7
		إناث	05		
غير الجانحين	متوسط	ذكور	26	53	٪80,3
		إناث	27		
	ثانوي	ذكور	3	13	٪19,7
		إناث	10		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (10) أن أغلبية فئات عينة الدراسة من الجانحين وغير الجانحين مستواهم التعليمي يتمركز في التعليم المتوسط؛ فنلاحظ أن (80,3 ٪) لدى العاديين و(77,3 ٪) لدى الجانحين، بينما سجل في مستوى التعليم الثانوي (19,7 ٪) عند غير الجانحين و(22,7 ٪) في عينة الجانحين. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (28) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي

✓حسب متغير الوضعية التعليمية:

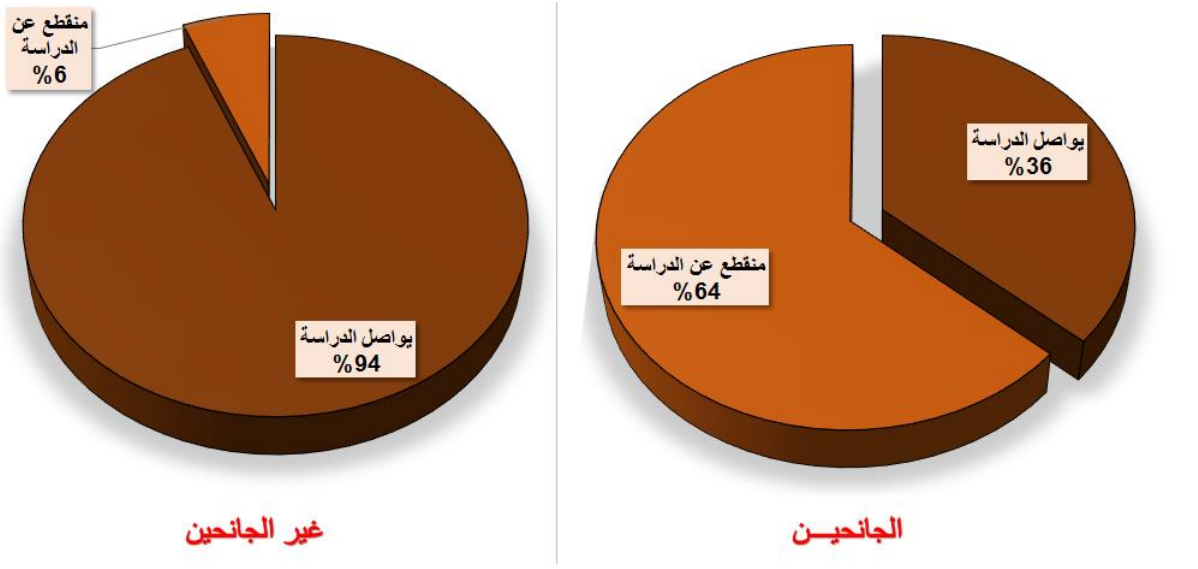
جدول (11) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الوضعية التعليمية

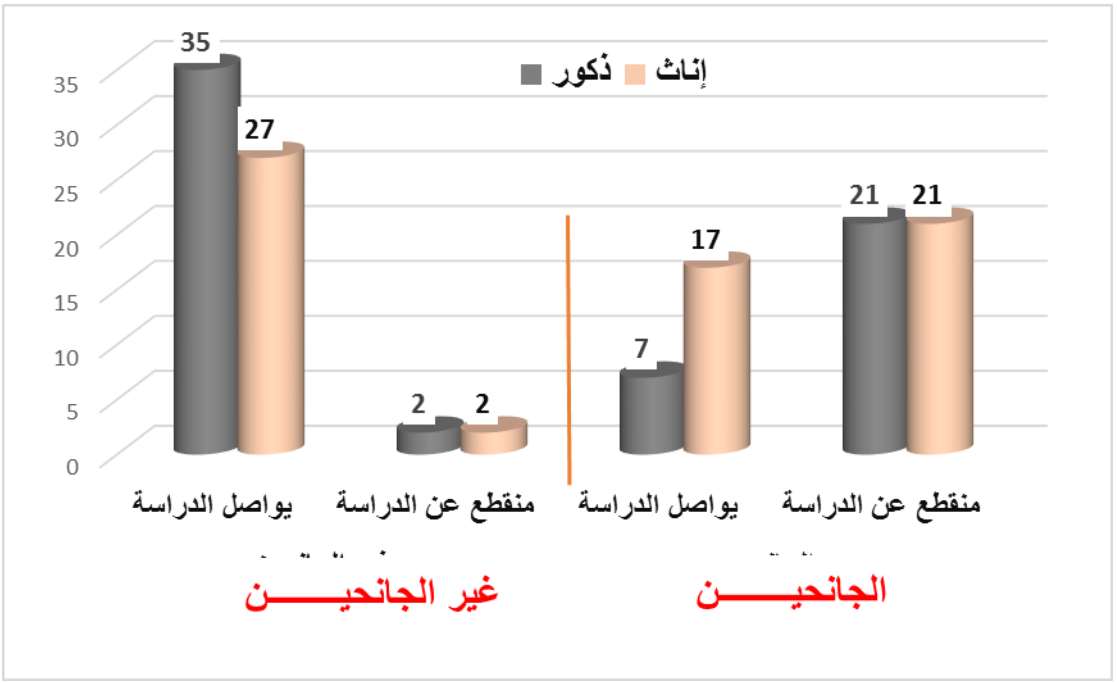
	الوضعية	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	يواصل الدراسة	ذكور	17	24	٪36,4
		إناث	07		
	منقطع عن الدراسة	ذكور	21	42	٪63,6
		إناث	21		
غير الجانحين	يواصل الدراسة	ذكور	27	62	٪ 93,9
		إناث	35		
	منقطع عن الدراسة	ذكور	02	04	٪ 6,1
		إناث	02		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (11) أن النسبة الكبرى للأحداث غير الجانحين يزاولون دراستهم (93,9 ٪) بينما النسبة العليا لعينة الجانحين منقطعة عن الدراسة (63,6٪)، والفئة التي تزاول الدراسة من عينة الجانحين نلاحظ أنها تمثل فقط(17) أنثى مقابل (07) من الذكور، والتمثيل

البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب متغير الوضعية التعليمية لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (29) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الوضعية التعليمية

➢ بيانات عن الحدث الجانح في المركز:

✓ حسب النشاط الممارس في المركز:

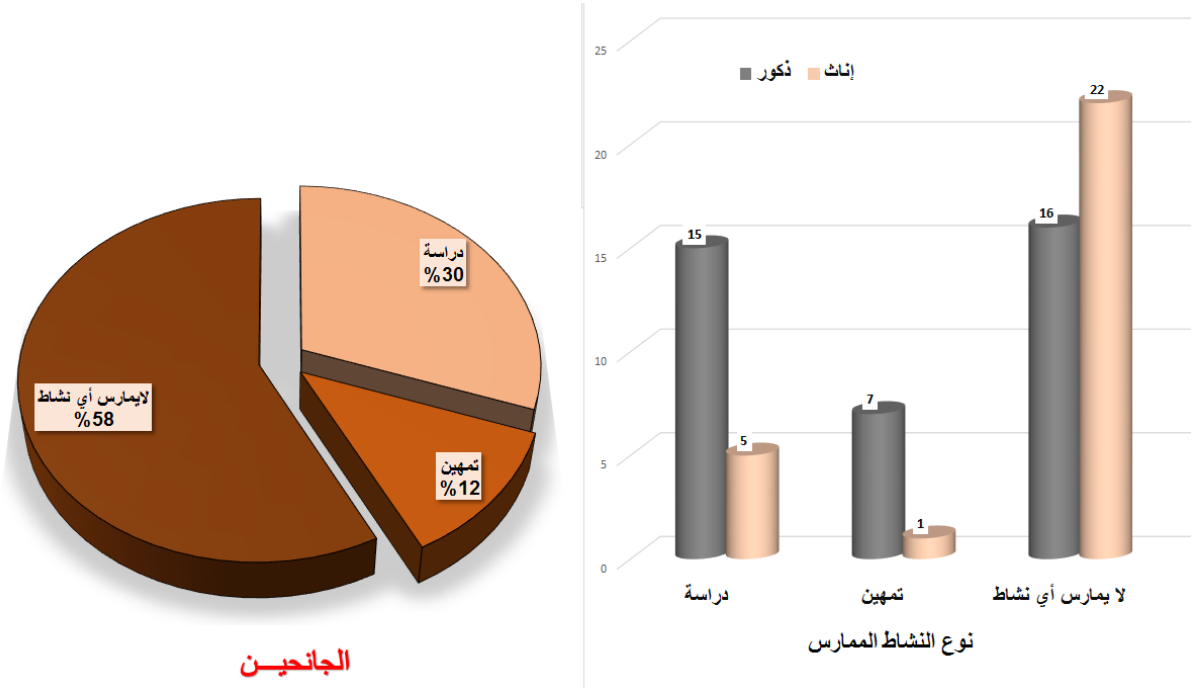
جدول (12) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب النشاط الممارس في المركز

	النشاط الممارس	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	دراسة	ذكور	15	20	٪ 30,3
		إناث	05		
	تمهين	ذكور	07	8	٪ 12,1
		إناث	01		
	لا يمارس أي نشاط	ذكور	16	38	٪ 57,6
		إناث	22		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (12) أن أكثر من نصف العينة (57,6 ٪) لا يمارس أي نشاط بالمركز بينما نلاحظ نسبة (30,3 ٪) يزاولون الدراسة؛ منهم 15 من الذكور و(5) إناث. في حين تمارس بقية العينة نشاط التمهين بالمركز وذلك بنسبة (12,1 ٪) منهم (7) ذكور وأنثى.

والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة من الجانحين حسب النشاط الممارس في المركز:



رسم بياني (30) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب النشاط الممارس في المركز

✓ **حسب مدة الإقامة أو المتابعة في المركز:**

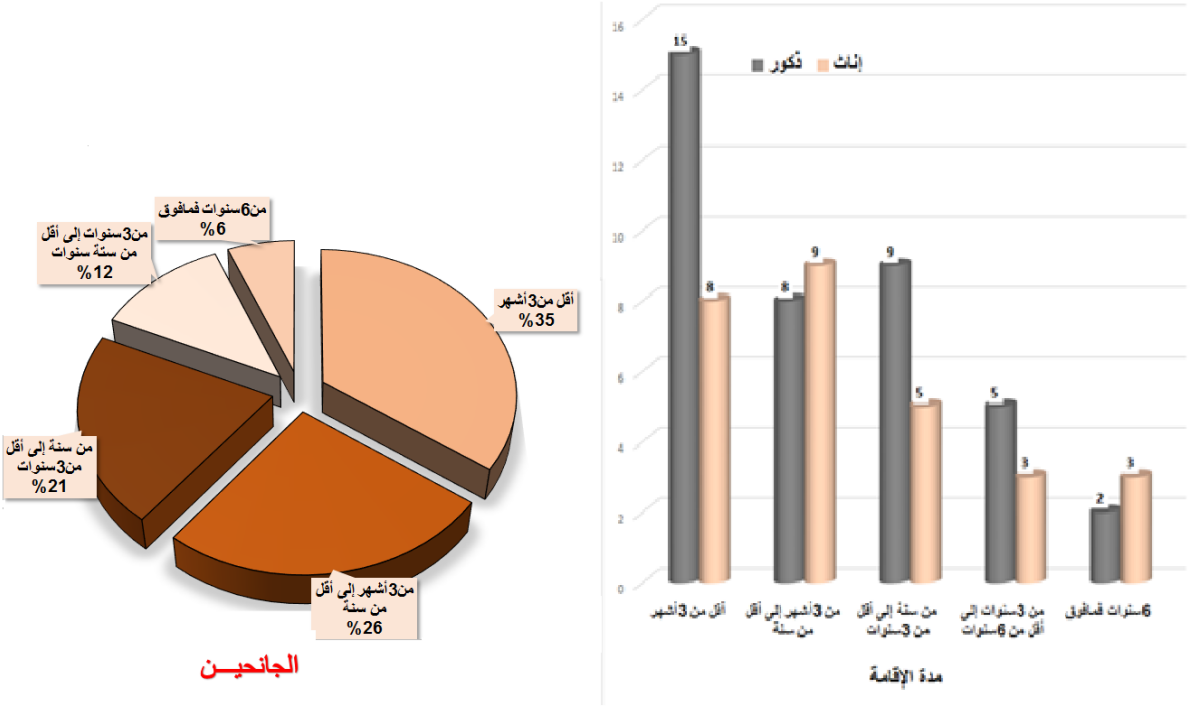
جدول (13) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب مدة الإقامة في المركز

	مدة الإقامة	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	أقل من 3أشهر	ذكور	15	23	٪34,8
		إناث	08		
	من 3 أشهر إلى أقل من سنة	ذكور	08	17	٪25,8
		إناث	09		
	من سنة إلى أقل من 3سنوات	ذكور	09	14	٪21,2
		إناث	05		
	3سنوات إلى أقل من 6سنوات	ذكور	05	8	٪12,1
		إناث	03		
	6سنوات فما فوق	ذكور	01	4	٪6,1
		إناث	03		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (13) أن مدة الإقامة في المركز لعينة الأحداث الجانحين تتوزع بنسب متفاوتة وكانت أعلى نسبة مسجلة لمدة التواجد بالمركز لأقل من ثلاثة أشهر بنسبة 34,8٪) في حين ان مدة الإقامة من ثلاثة أشهر لسنة كانت (25,8٪)، المدة من سنة إلى أقل من ثلاث سنوات هي (21,2٪) فقط أما نسبة التواجد بالمركز ما بين ثلاث سنوات وستة سنوات بلغت 12,1٪) والأحداث المتواجدين بالمركز لمدة تفوق الستة سنوات فقد بلغت (6,1٪).

والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب مدة الإقامة بالمركز لعينة الأحداث الجانحين:



رسم بياني (31) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب مدة الإقامة في المركز

✓ **حسب عدد مرات التنقل بين المراكز:**

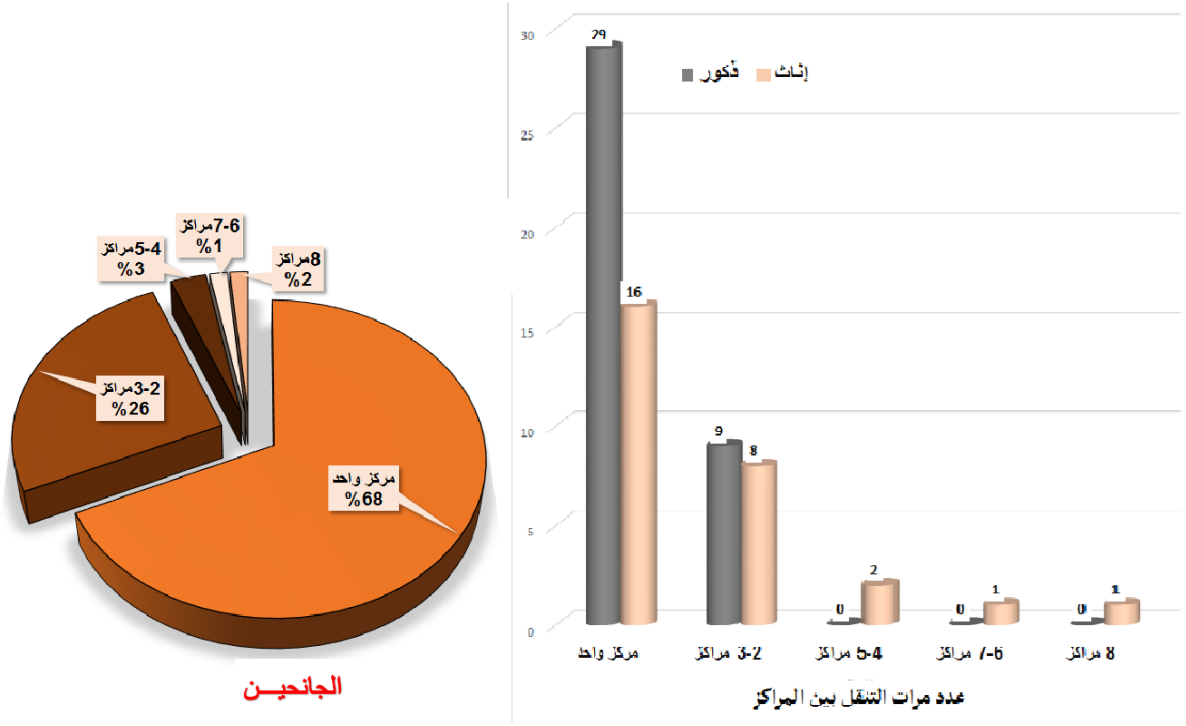
جدول (14) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب عدد مرات التنقل بين المراكز

	مدة الإقامة	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	مركزواحد	ذكور	29	45	٪68,2
		إناث	16		
	3-2مراكز	ذكور	09	17	٪25,8
		إناث	08		
	5-4مراكز	ذكور	00	2	٪3,0
		إناث	02		
	7-6مراكز	ذكور	00	1	٪1,5
		إناث	01		
	8مراكز	ذكور	00	1	٪1,5
		إناث	01		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (14) أن غالبية العينة من الأحداث الجانحين لم يتنقلوا لمركز آخر وذلك بنسبة (٪68,2) بنما (٪25,8) تنقلوا بين مركزين وثلاثة مراكز، في حين حالتين فقط تكررت عدد مرات تنقلهم بين المراكز من أربع لخمسة مراكز، أما حالة واحدة تنقلت بين ست

إلى سبع مراكز وحالة واحدة قط كانت عدد مرات التنقل ثمانية. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب عدد مرات التنقل بين المراكز:



رسم بياني (32) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب عدد مرات التنقل بين المراكز

➢ بيانات عن انحراف الحدث الجانح:

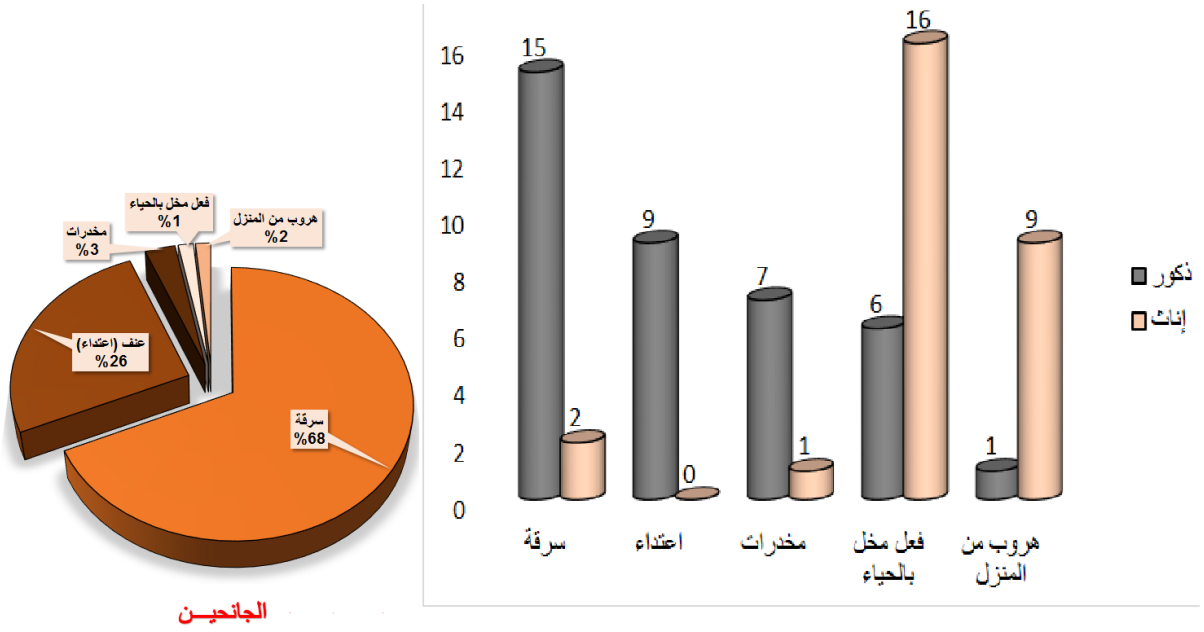
✓حسب نوع الفعل المنحرف المرتكب:

جدول (15) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب نوع الفعل المنحرف المرتكب

	نوع الفعل	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	سرقة	ذكور	15	17	٪25,8
		إناث	02		
	اعتداء (عنف)	ذكور	09	9	٪13,6
		إناث	00		
	مخدرات	ذكور	07	8	٪12,1
		إناث	01		
	فعل مخل بالحياء	ذكور	06	22	٪33,3
		إناث	16		
	هروب من المنزل	ذكور	01	10	٪15,2
		إناث	09		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (15) أن الأفعال والجنح المرتكبة من طرف الأحداث الجانحين متعددة ومتفاوتة في النسب والتكرار، وكانت النتائج المسجلة بالترتيب كما يلي: "سبب آخر" بنسبة (31,8٪)، يليه فعل "السرقة" بنسبة (24,2٪)، ثم "الفعل المخل بالحياء" بنسبة (15,2٪)، يليه "العنف والاعتداء" بنسبة (13,6٪)، ثم "المخدرات" بنسبة (12,1٪)، وأخيرا "الهروب من المنزل" بنسبة (3,0٪). والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة:



رسم بياني (33) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب نوع الفعل المنحرف المرتكب

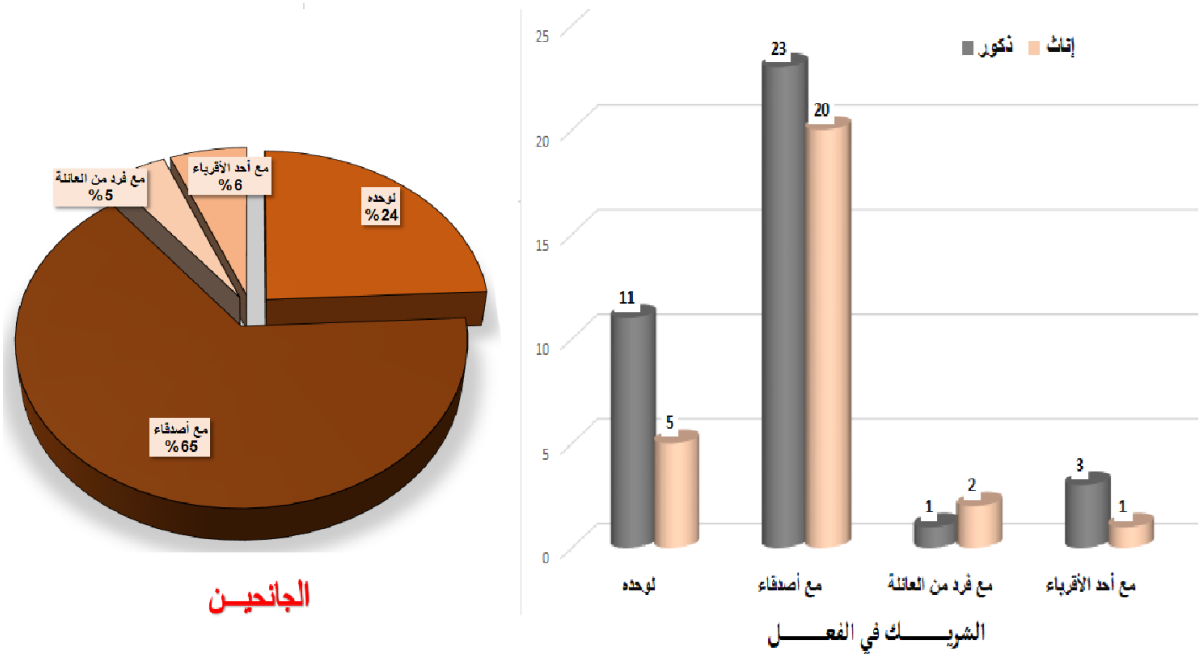
✓ **حسب الشريك في الفعل المنحرف المرتكب:**

جدول (16) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب الشريك في الفعل المنحرف المرتكب

	الشريك في الفعل المنحرف	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	لوحده	ذكور	11	16	٪24,2
		إناث	05		
	مع أصدقاء	ذكور	23	43	٪65,2
		إناث	20		
	مع فرد من العائلة	ذكور	01	3	٪4,5
		إناث	02		
	مع أحد الأقرباء	ذكور	03	4	٪6,1
		إناث	01		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (16) أن الشريك في الفعل المرتكب من طرف الأحداث الجانحين كان من قبل الشلة والأصدقاء بتكرار (43)، في حين (16) من الأحداث الجانحين لم يكن معهم شريك في ارتكاب الفعل. أما مع شريك من العائلة فنلاحظ فقط ثلاث حالات ومع أحد الأقرباء نلاحظ فقط أربع حالات. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب الشريك في الفعل المنحرف المرتكب لدى عينة الأحداث الجانحين:



رسم بياني (34) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب الشريك في الفعل المنحرف المرتكب

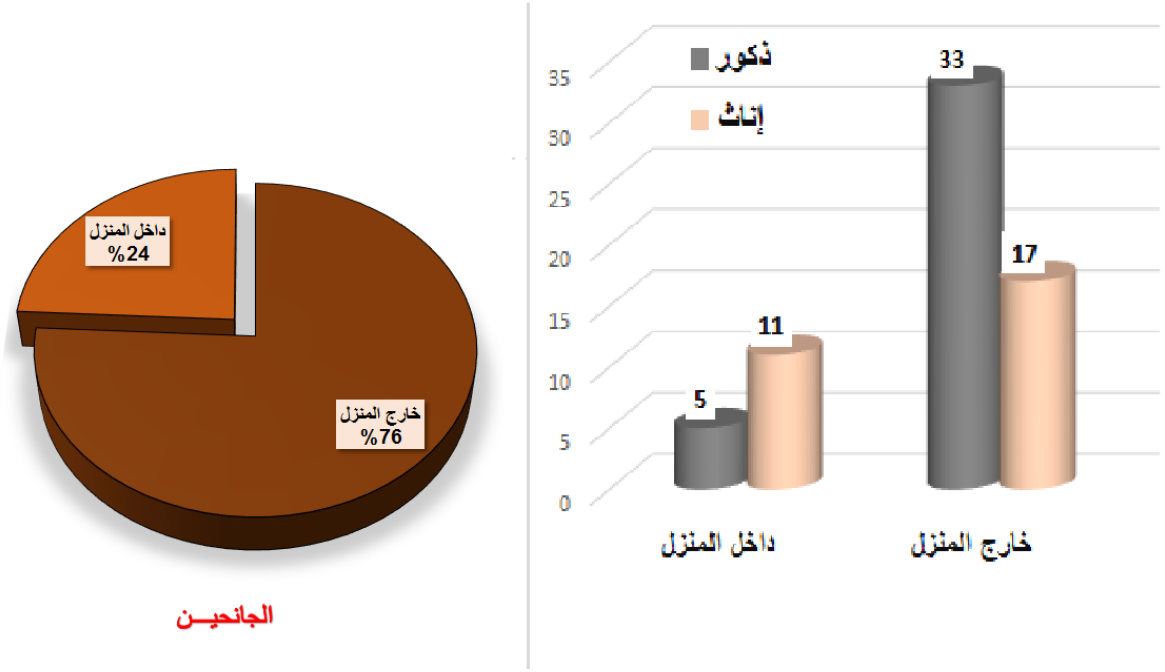
✓ **حسب مكان ارتكاب الفعل المنحرف:**

جدول (17) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب مكان ارتكاب الفعل المنحرف

	مكان ارتكاب الفعل المنحرف	التكـــــــرار			النسب المئوية
الجانحين	داخل المنزل	ذكور	05	16	٪24,2
		إناث	11		
	خارج المنزل	ذكور	33	50	٪75,8
		إناث	17		

تعليق على الجدول:

من خلال نتائج الجدول (17) نلاحظ أن غالبية الأفعال المنحرفة المرتكبة من طرف الأحداث الجانحين كان مكان حدوثها خارج المنزل بنسبة (75,8٪) منهم (33) من الذكور و(17) فقط من الإناث. في حين أن ارتكاب الأفعال المنحرفة بداخل المنزل كانت فقط بنسبة (24,2٪)؛ (11) أنثى و(5) ذكور فقط. والتمثيلات البيانية التالية توضح ذلك:



رسم بياني (35) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مكان ارتكاب الفعل المنحرف

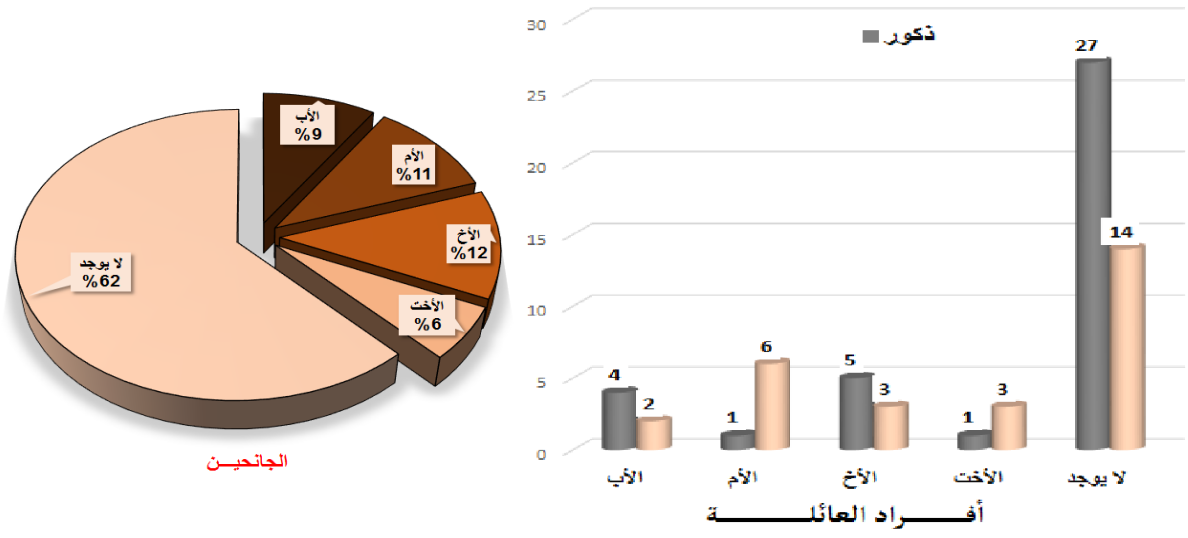
✓ **حسب ما إذا كان فرد من العائلة دخل السجن:**

جدول (18) يوضح توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين حسب ما إذا كان أحد أفراد العائلة دخل السجن من قبل

	أفراد العائلة	التكـــــــرار			النسب المئوية
الجانحين	الأب	ذكور	04	6	٪9,1
		إناث	02		
	الأم	ذكور	01	7	٪10,6
		إناث	06		
	الأخ	ذكور	05	8	٪12,1
		إناث	03		
	الأخت	ذكور	01	4	٪6,1
		إناث	03		
	لا يوجد	ذكور	27	41	٪62,1
		إناث	14		

تعليق على الجدول:

من خلال نتائج الجدول(18) نلاحظ أن أكثر من نصف العينة من الجانحين لم يكن لديهم فرد في العائلة سبق له وأن دخل السجن سابقا وهذا بتكرار (41) حدثا جانحا، بينما سجل (6) حالات، منهم (4) ذكور وأنثيين دخول الأب للسجن من قبل يقابله (7) حالات من الجانحين كانت الأم هي من سبق لها ودخلت السجن منهم ذكر واحد و(6) إناث، أما (8) حالات من العينة ؛ (5) ذكور و(3) إناث كان الأخ هو من دخل السجن من قبل، مقابل (4) حالات منهن (3) إناث وذكر واحد فقط ممن كانت الأخت هي من سبق لها ودخلت السجن من قبل والتمثيلات البيانية التالية توضح ذلك:



رسم بياني (36) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب ما إذا كان أحد أفراد العائلة دخل السجن من قبل

➢ بيانات عن أسرة الأحداث (الجانحين وغير الجانحين):

✓ حسب عمر الأب:

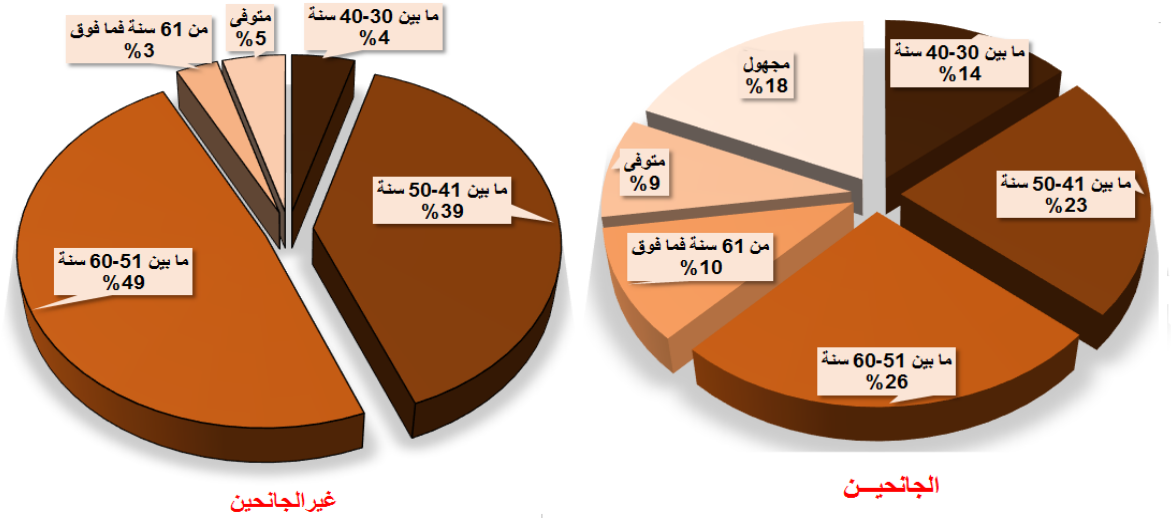
جدول (19) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عمر الأب

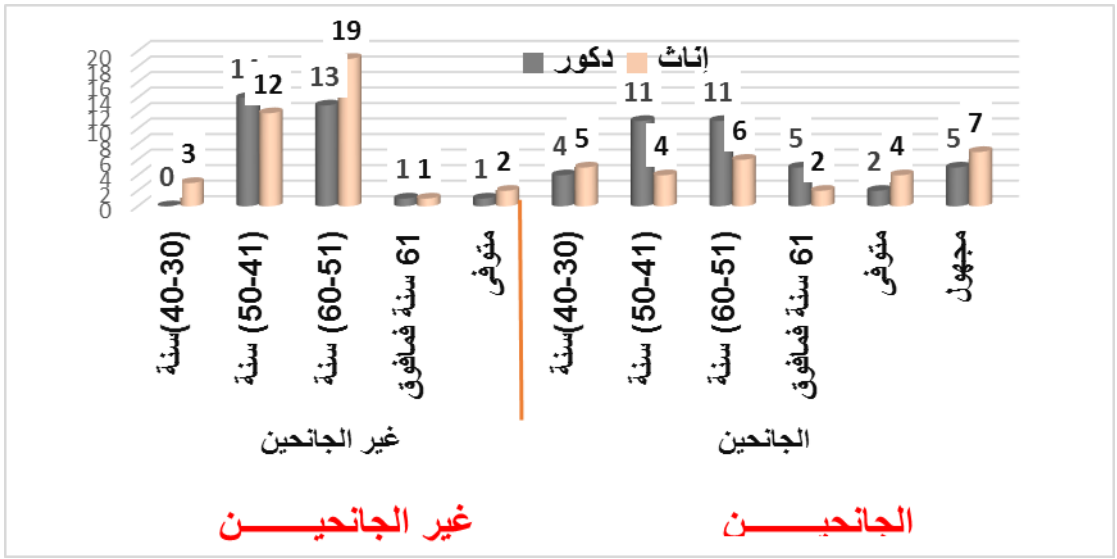
	عمر الأب	التكـــــــــرار			النسب المئوية
الجانحين	ما بين 30-40 سنة	ذكور	04	9	٪13,6
		إناث	05		
	ما بين 41-50 سنة	ذكور	11	15	٪22,7
		إناث	04		
	ما بين 51-60 سنة	ذكور	11	17	٪25,8
		إناث	06		
	من 61 سنة فما فوق	ذكور	05	7	٪10,6
		إناث	02		
	متوفى	ذكور	02	6	٪9,1
		إناث	04		
	مجهول	إناث	05	12	٪18,2
		ذكور	07		
غير الجانحين	ما بين 30-40 سنة	ذكور	00	3	٪4,5
		إناث	03		
	ما بين 41-50 سنة	ذكور	14	26	٪39,4
		إناث	12		
	ما بين 51-60 سنة	ذكور	13	32	٪48,5
		إناث	19		
	من 61 سنة فما فوق	ذكور	01	2	٪3,0
		إناث	01		
	متوفى	ذكور	01	3	٪4,5
		إناث	02		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (19) أن نسبة كبيرة من عينة الأحداث غير الجانحين يتراوح أعمار أباءهم ما بين (51-60) سنة (59,1 ٪)، يقابله (25,8٪) لدى الأحداث الجانحين، بينما نلاحظ أن نسبة (13,6٪) من الأحداث الجانحين تتراوح أعمار أباءهم ما بين (30-40) سنة مقابل (4,5٪) عند غير الجانحين، في حين أن أعمار الأباء ما بين (41-50) لدى عينة

الأحداث غير الجانحين تمثل (39,4٪) مقابل (22,7٪) لدى الأحداث الجانحين، بينما نسجل نسبة (3,0٪) في أعمار الأباء الذين تجاوز أعمارهم (61) سنة لدى عينة غير الجانحين أما عينة الأحداث الجانحين فنلاحظ نسبة (10,6٪) فقط. كذلك نلاحظ تسجيل في كل من الأحداث غير الجانحين و (6) حالات للأحداث الجانحين توفي أباءهم. ومما يلفت الانتباه هو تسجيل (12) حالة ممن يجهلون أعمار أباءهم لدى الأحداث الجانحين؛ منهم (5) من الذكور و(7) من الإناث. والتمثيلات البيانية التالية تمثل توزيع العينة حسب أعمار أباءهم لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (37) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عمر الأب

✓ **حسب عمر الأم:**

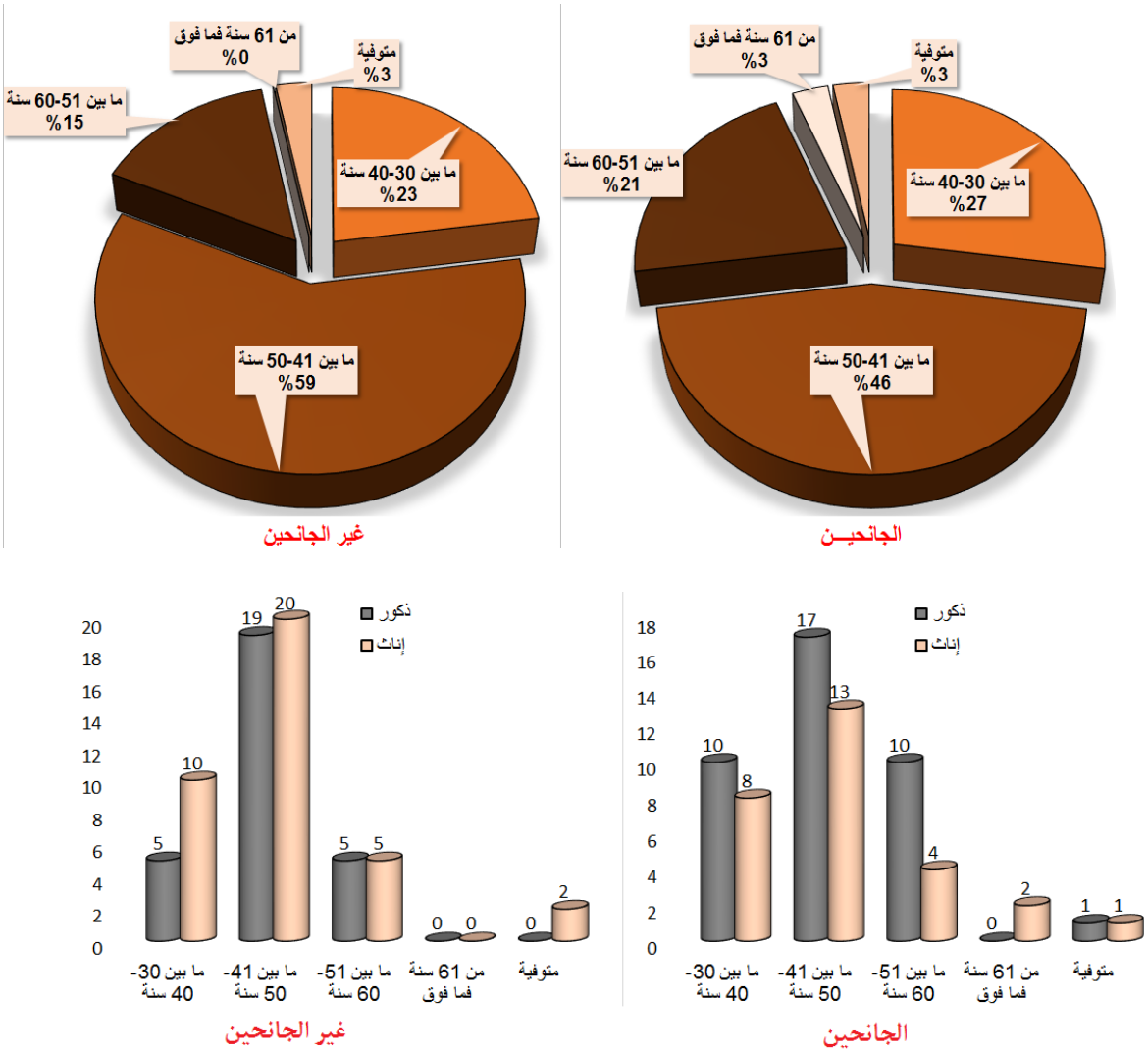
جدول (20) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عمر الأم

	عمر الأم	التكـــــــــــرار			النسب المئوية
الجانحين	ما بين 30-40 سنة	ذكور	10	18	٪27,3
		إناث	08		
	ما بين 41-50 سنة	ذكور	17	30	٪45,5
		إناث	13		
	ما بين 51-60 سنة	ذكور	10	14	٪21,2
		إناث	04		
	من 61 سنة فما فوق	ذكور	00	2	٪3,0
		إناث	02		
	متوفية	ذكور	01	2	٪3,0
		إناث	01		
غير الجانحين	ما بين 30-40 سنة	ذكور	05	15	٪ 22,7
		إناث	10		
	ما بين 41-50 سنة	ذكور	19	39	٪ 59,1
		إناث	20		
	ما بين 51-60 سنة	ذكور	05	10	٪ 15,2
		إناث	05		
	من 61 سنة فما فوق	ذكور	00	00	٪ 00
		إناث	00		
	متوفية	ذكور	02	2	٪ 3,0
		إناث	00		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (20) أن النسبة الكبيرة (59,1 ٪) من عينة الأحداث غير الجانحين تتراوح أعمار أمهاتهم ما بين (41–50) سنة، يقابله (45,5٪) لدى الأحداث الجانحين، بينما نلاحظ أن نسبة (27,3٪) من الأحداث الجانحين تتراوح أعمار أمهاتهم ما بين (30–40) سنة مقابل (22,7٪) عند غير الجانحين، في حين أن أعمار الأمهات ما بين (51–60) لدى عينة الأحداث غير الجانحين تمثل (15,2٪) مقابل (21,2٪) لدى الأحداث الجانحين، بينما لم نسجل أي نسبة في أعمار الأمهات الذين تجاوز أعمارهن (61) سنة لدى عينة غير الجانحين أما عينة

الأحداث الجانحين فنلاحظ نسبة (3,0٪) فقط. كذلك نلاحظ تسجيل حالتين في كل من الأحداث غير الجانحين والجانحين توفيت أمهاتهم. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب أعمار أمهاتهم لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:



رسم بياني (38) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عمر الأم

✓ حسب المستوى التعليمي للأب:

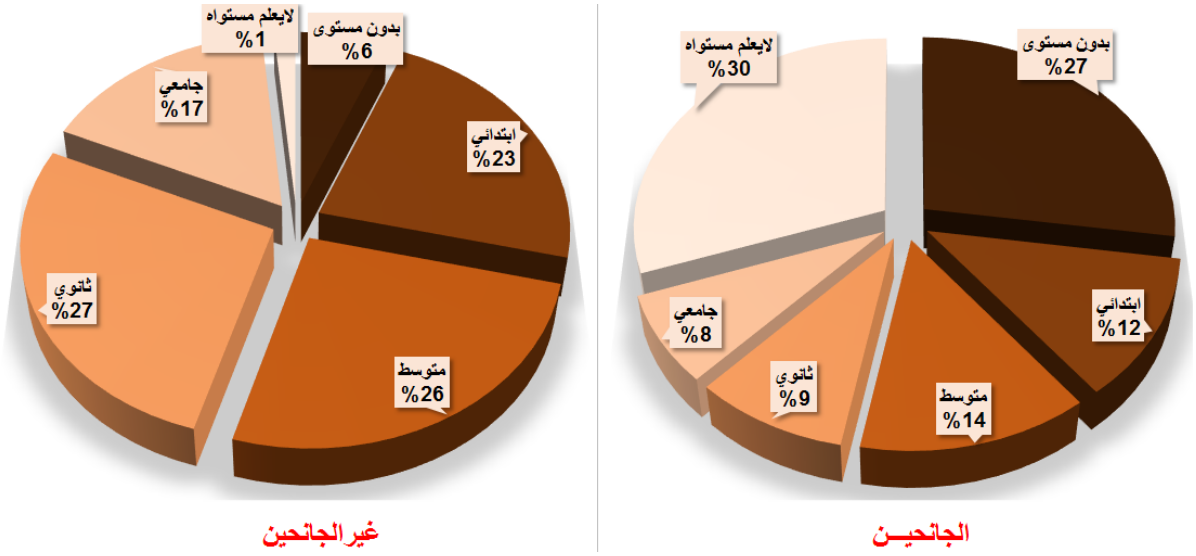
جدول (21) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للأب

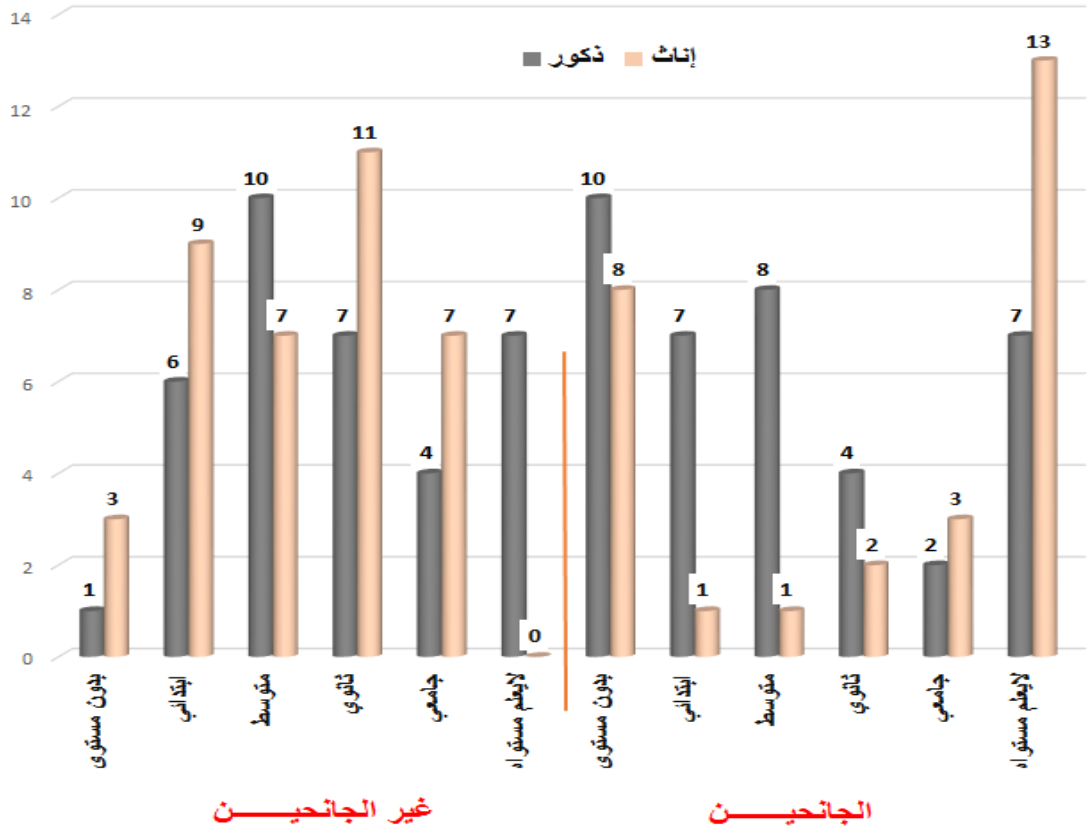
	المستوى التعليمي للأب	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	بدون مستوى	ذكور	10	18	٪27,3
		إناث	08		
	ابتدائي	ذكور	07	8	٪12,1
		إناث	01		
	متوسط	ذكور	08	9	٪13,6
		إناث	01		
	ثانوي	ذكور	04	6	٪9,1
		إناث	02		
	جامعي	ذكور	02	5	٪7,6
		إناث	03		
	لا يعلم مستواه	ذكور	07	20	٪30,3
		إناث	13		
غير الجانحين	بدون مستوى	ذكور	01	04	٪ 6,1
		إناث	03		
	ابتدائي	ذكور	06	15	٪ 22,7
		إناث	09		
	متوسط	ذكور	10	17	٪ 25,8
		إناث	07		
	ثانوي	ذكور	07	18	٪ 27,3
		إناث	11		
	جامعي	ذكور	04	11	٪ 16,7
		إناث	07		
	لا يعلم مستواه	ذكور	01	01	٪ 1,5
		إناث	00		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (21) أن أباء العينة من الأحداث غير الجانحين معظمهم متعلمين ولديهم مستوى معين ماعدا (4) حالات أباءهم بدون مستوى وحالة واحدة فقط لا يعرف مستوى أبيه. بينما نلاحظ أن (18) من أباء الاحداث الجانحين بدون مستوى ونسبة قليلة من الأباء لديهم مستوى دراسي، في حين نلاحظ أن (20) من الأحداث يجهلون المستوى الدراسي لآبائهم.

والتمثيلات البيانية التالية تمثل توزيع العينة من حسب المستوى التعليمي للأب لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (39) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للأب

✓ **حسب المستوى التعليمي للأم:**

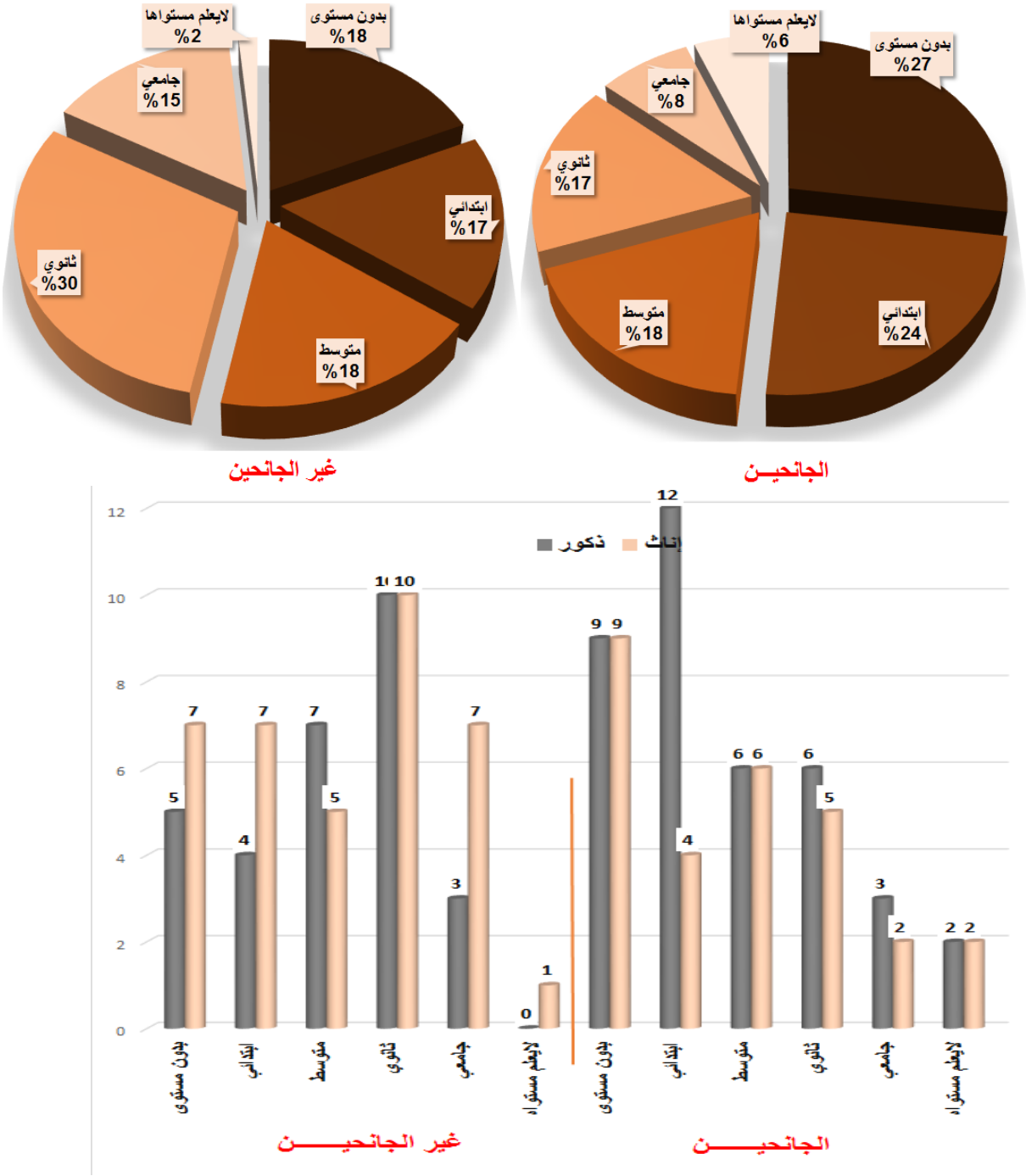
جدول (22) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للأم

	المستوى التعليمي للأم	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	بدون مستوى	ذكور	09	18	٪27,3
		إناث	09		
	ابتدائي	ذكور	12	16	٪24,2
		إناث	04		
	متوسط	ذكور	06	12	٪18,2
		إناث	06		
	ثانوي	ذكور	06	11	٪16,7
		إناث	05		
	جامعي	ذكور	03	5	٪7,6
		إناث	02		
	لا يعلم مستواها	ذكور	02	4	٪6,1
		إناث	02		
غير الجانحين	بدون مستوى	ذكور	05	12	٪ 18,2
		إناث	07		
	ابتدائي	ذكور	04	11	٪ 16,7
		إناث	07		
	متوسط	ذكور	07	12	٪ 18,2
		إناث	05		
	ثانوي	ذكور	10	20	٪ 30,3
		إناث	10		
	جامعي	ذكور	03	10	٪ 15,2
		إناث	07		
	لا يعلم مستواها	ذكور	00	1	٪ 1,5
		إناث	01		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (22) أن أمهات العينة من الأحداث لديهن مستويات متفاوتة من التعليم، وهناك أيضا نسبة مسجلة لكلا العينتين من أمهاتهم بدون مستوى، فنلاحظ (18,2 ٪) عند غير الجانحين و(27,3٪) لدى الجانحين. أما حالة واحدة من الذكور في عينة الأحداث

غير الجانحين و(4) من الأحداث الجانحين لا يعلمون المستوى التعليمي لأمهاتهم. أما عن أعلى نسبة سجلت لدى الأحداث غير الجانحين كانت على مستوى التعليم الثانوي بنسبة (30,3 ٪) وفي الأحداث غير الجانحين كانت على مستوى التعليم الابتدائي بنسبة (24,2٪) والتي تلي نسبة الأمهات بدون مستوى (27,3٪). والتمثيلات البيانية التالية تمثل توزيع العينة من حسب المستوى التعليمي لأمهات كل من عينة الجانحين وغير الجانحين:



رسم بياني (40) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للأم

✓ **حسب مهنة الأب:**

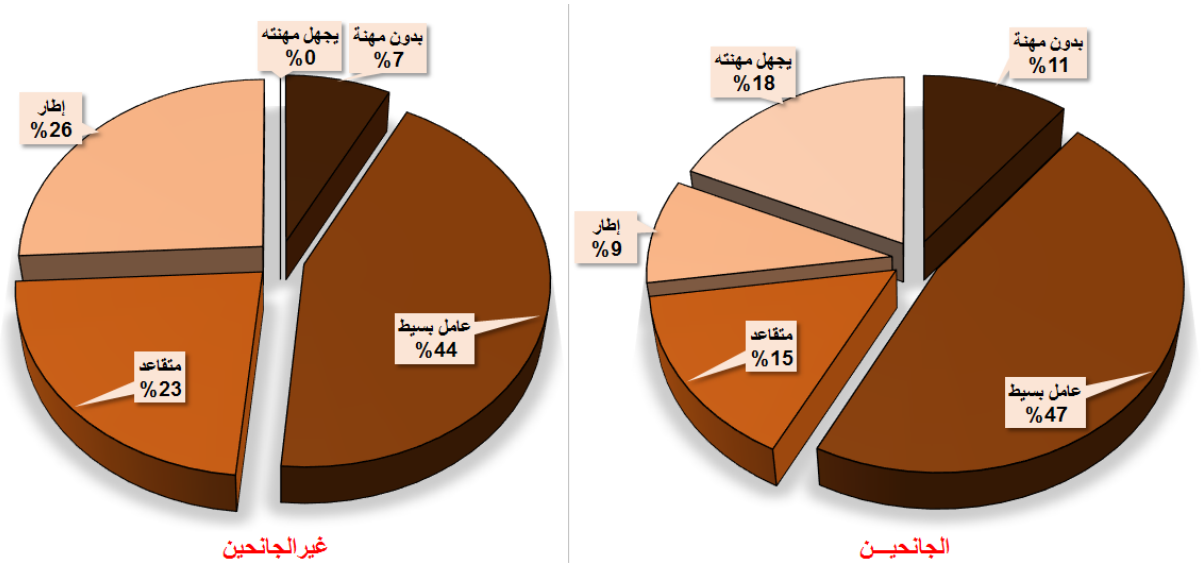
جدول (23) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأب

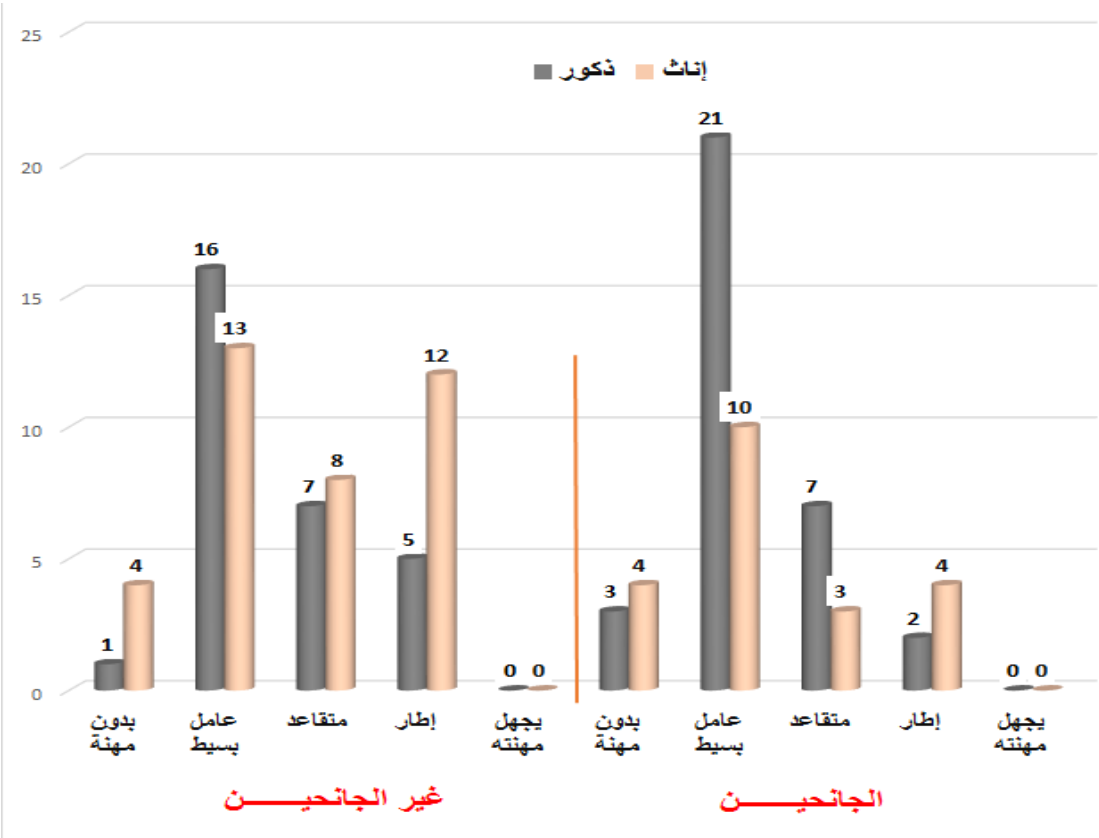
	مهنة الأب	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	بدون مهنة	ذكور	03	7	٪10,6
		إناث	04		
	عامل بسيط	ذكور	21	31	٪47,0
		إناث	10		
	متقاعد	ذكور	07	10	٪15,2
		إناث	03		
	إطار	ذكور	02	6	٪9,1
		إناث	04		
	يجهل مهنته	ذكور	05	12	٪18,2
		إناث	07		
غير الجانحين	بدون مهنة	ذكور	01	5	٪ 7,6
		إناث	04		
	عامل بسيط	ذكور	16	29	٪ 43,9
		إناث	13		
	متقاعد	ذكور	07	15	٪ 22,7
		إناث	08		
	إطار	ذكور	05	17	٪ 25,8
		إناث	12		
	يجهل مهنته	ذكور	00	00	٪ 00
		إناث	00		

تعليق الجدول:

يتضح من الجدول (23) أن النسبة الكبيرة لمهنة أباء العينتين من الجانحين وغير الجانحين هم من العاملين البسطاء وذلك بنسبة (43,9٪) لدى غير الجانحين و(47,0٪) عند الجانحين، في حين يأتي في المرتبة الثانية رتبة إطار في مهن الأباء عند غير الجانحين بنسبة (25,8٪) يقابله (9,1٪) فقط عند أباء الجانحين، تليه في الترتيب المتقاعدين عند أباء غير الجانحين بنسبة (22,7٪) مقابل (15,2٪) فقط عند الجانحين. أما الأباء الذين هم بدون مهنة فنلاحظ نسبة (7,6٪) عند الأحداث غير الجانحين و(10,6٪) عند الأحداث الجانحين. في

حين يجهل (18,2٪) من الأحداث الجانحين مهنة أبائهم. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب مهنة الأب لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (41) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأب

✓ **حسب مهنة الأم:**

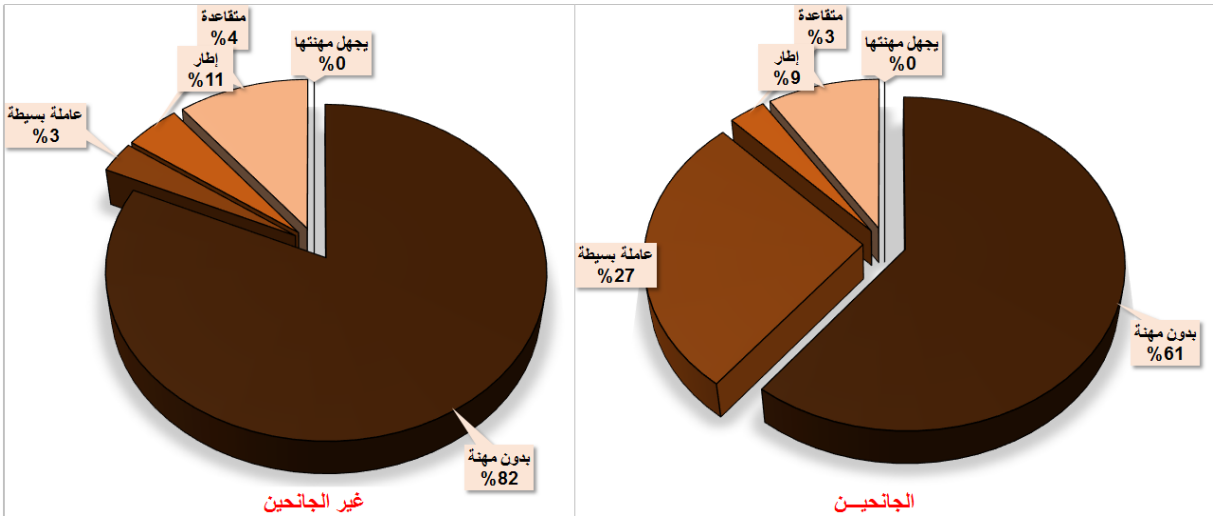
جدول (24) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأم

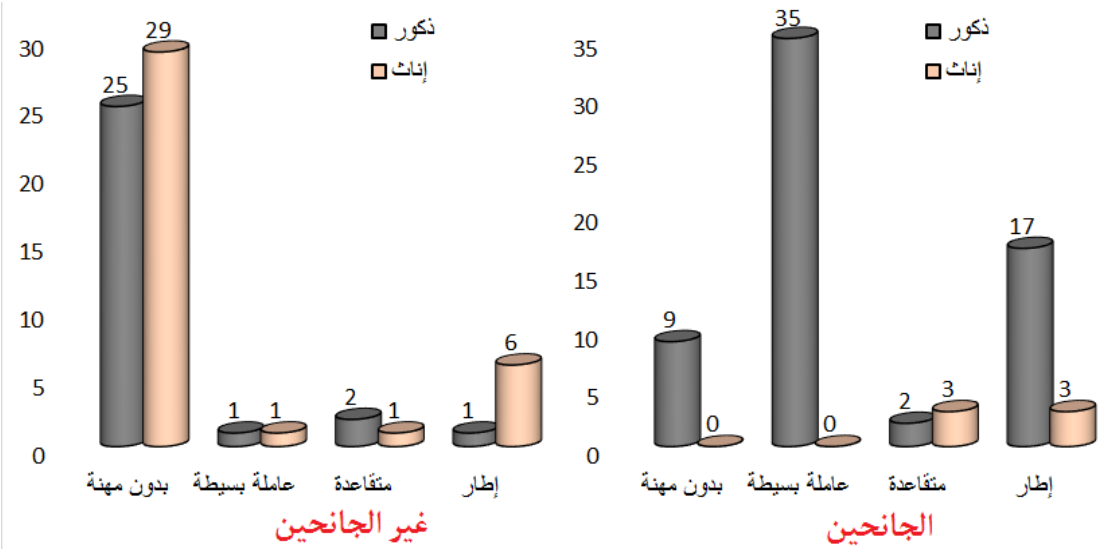
	مهنة الأم	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	بدون مهنة	ذكور	26	40	٪60,6
		إناث	14		
	عاملة بسيطة	ذكور	09	18	٪27,3
		إناث	09		
	متقاعدة	ذكور	00	2	٪3,0
		إناث	02		
	إطار	ذكور	03	6	٪9,1
		إناث	03		
	يجهل مهنتها	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
غير الجانحين	بدون مهنة	ذكور	25	54	٪ 81,8
		إناث	29		
	عاملة بسيطة	ذكور	01	2	٪ 3,0
		إناث	01		
	متقاعدة	ذكور	02	3	٪ 4,5
		إناث	01		
	إطار	ذكور	01	7	٪ 10,6
		إناث	06		
	يجهل مهنتها	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (24) أن النسبة الكبيرة لأمهات العينتين من الجانحين وغير الجانحين هن أمهات بدون مهنة، حيث نلاحظ نسبة ذلك عند الأحداث غير الجانحين (81,8٪) مقابل (60,6٪) عند عينة الأحداث الجانحين، يأتي في المرتبة الثانية "إطار" عند غير الجانحين بنسبة (25,8٪) تليها "متقاعدة" بنسبة (4,5٪) ثم "عاملة بسيطة" ب (3,0٪). أما لدى عينة الجانحية فتأتي في المرتبة الثانية "عاملة بسيطة" بنسبة (27,3٪)، تليها "إطار" بنسبة (9,1٪)، ثم "متقاعدة" بنسبة

(3,0٪). والتمثيل البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب مهنة الأم لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (42) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الأم

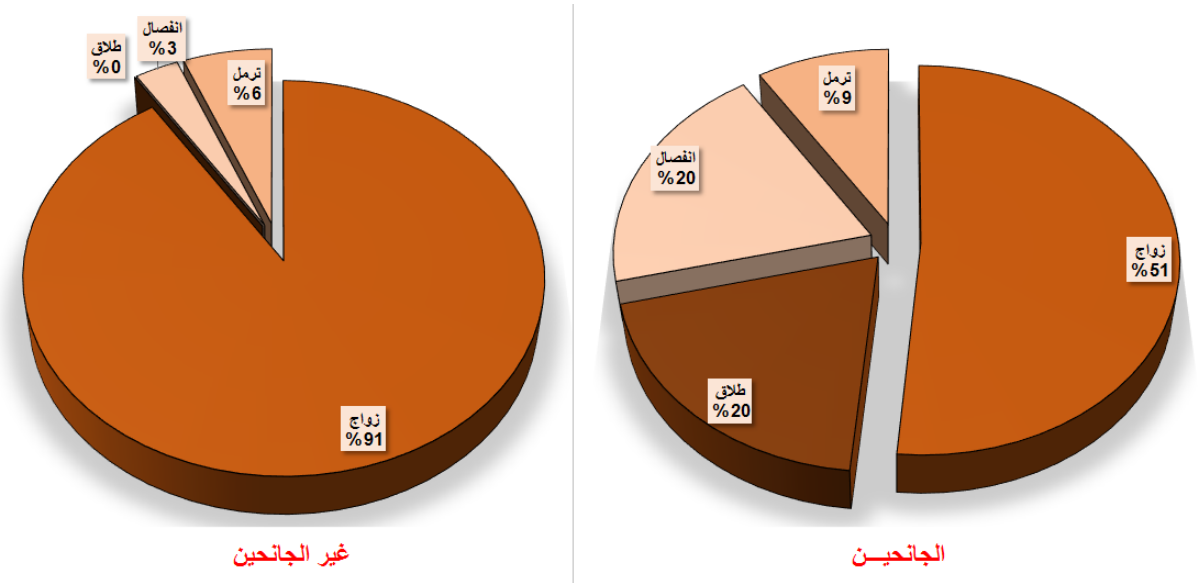
✓حسب الحالة المدنية للوالدين:

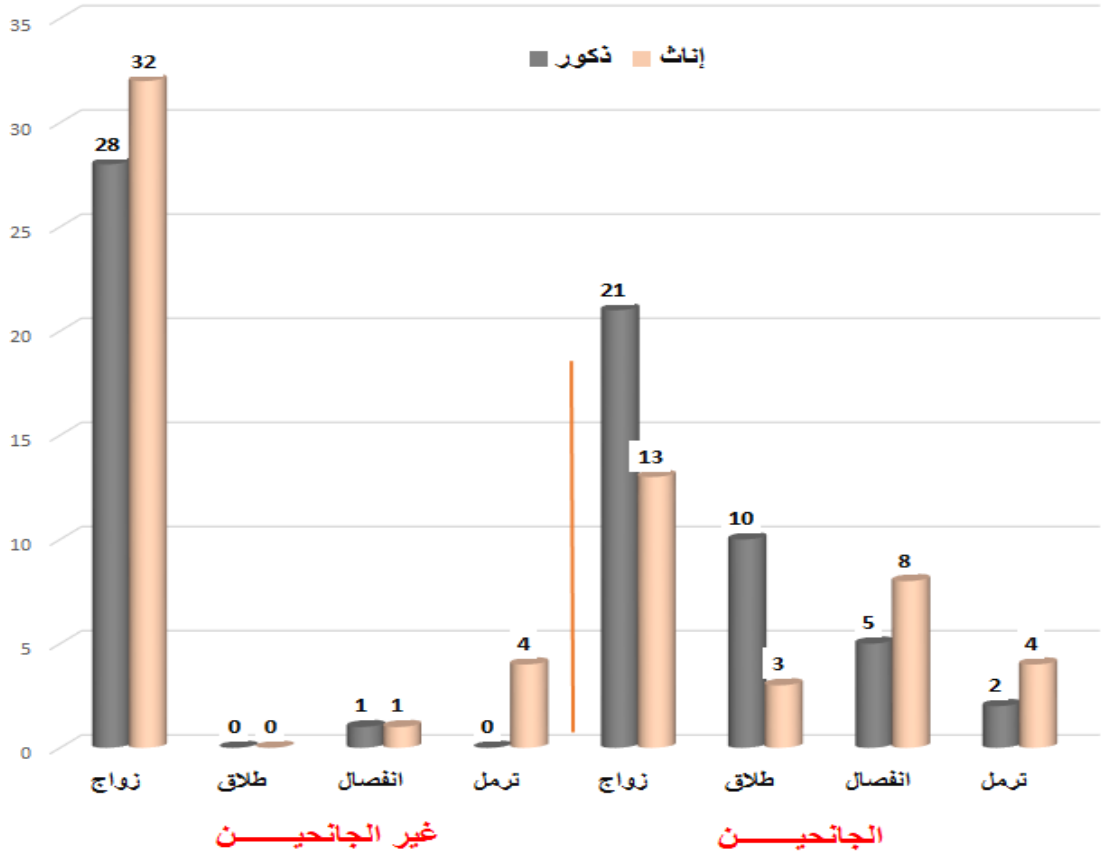
جدول (25) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة المدنية للوالدين

	الحالة المدنية للوالدين	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	زواج	ذكور	21	34	٪ 51,5
		إناث	13		
	طلاق	ذكور	10	13	٪19,7
		إناث	03		
	انفصال	ذكور	05	13	٪19,7
		إناث	08		
	ترمل	ذكور	02	6	٪9,1
		إناث	04		
غير الجانحين	زواج	ذكور	28	60	٪ 90,9
		إناث	32		
	طلاق	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	انفصال	ذكور	01	2	٪ 3,0
		إناث	01		
	ترمل	ذكور	00	4	٪ 6,1
		إناث	04		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (25) أن الحالة المدنية للوالدي الأحداث غير الجانحين عند معظمهم هي "زواج" بنسبة (90,9 ٪) فقط نلاحظ (4) حالات من الإناث والديهن في حالة "ترمل" وحالتين في حالة "انفصال" والديها. بينما في عينة الأحداث الجانحين نلاحظ أن نسبة (51,5 ٪) فقط تمثل حالة "زواج" للوالدين، تليها حالة "انفصال" و"طلاق" بنسبة متساوية (19,7٪) و(9,1٪) بالنسبة لحالة "ترمل" الوالدين. والتمثيل البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب الحالة المدنية لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (43) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة المدنية للوالدين

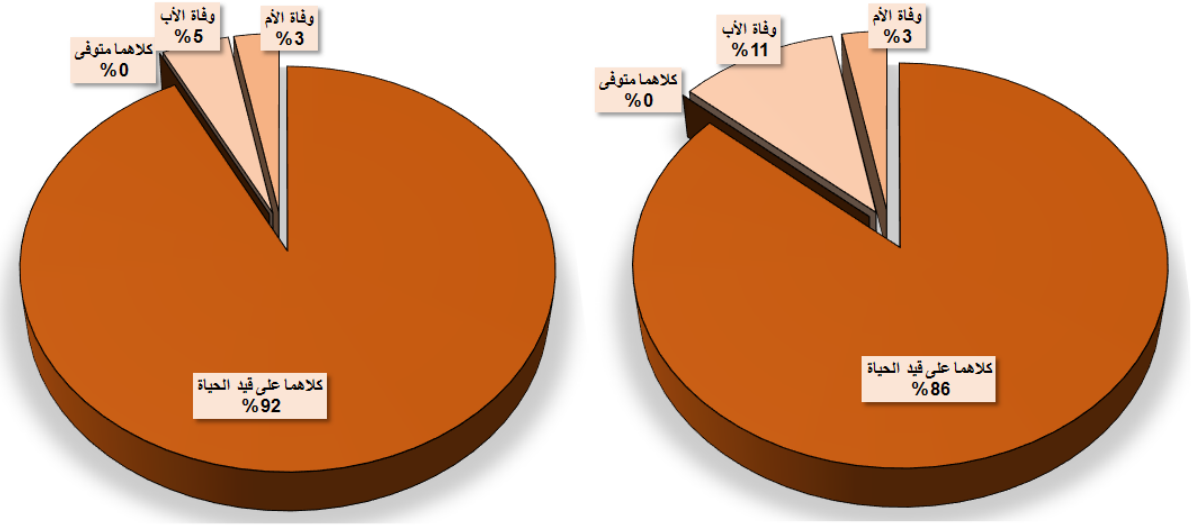
✓ **حسب الحالة الحياتية للوالدين:**

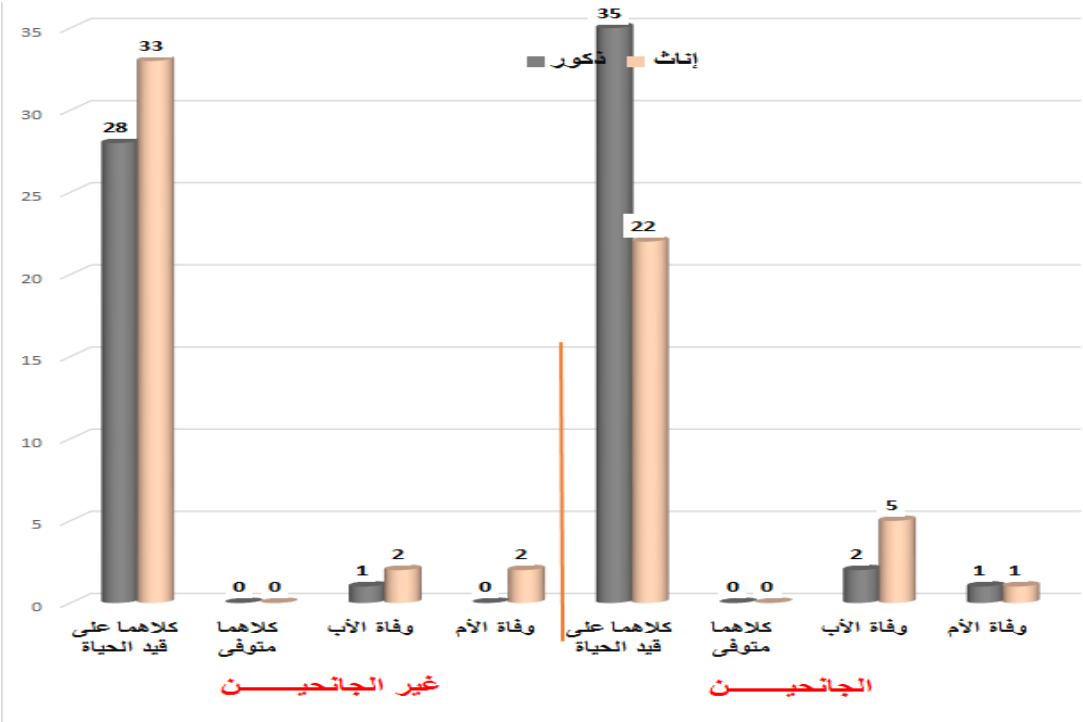
جدول (26) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الحياتية للوالدين

	الحالة الحياتية للوالدين	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	كلاهما على قيد الحياة	ذكور	35	57	٪86,4
		إناث	22		
	كلاهما متوفى	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	وفاة الأب	ذكور	02	7	٪10,6
		إناث	05		
	وفاة الأم	ذكور	01	2	٪3,0
		إناث	01		
غير الجانحين	كلاهما على قيد الحياة	ذكور	28	61	٪ 92,4
		إناث	33		
	كلاهما متوفى	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	وفاة الأب	ذكور	01	3	٪ 4,5
		إناث	02		
	وفاة الأم	ذكور	00	2	٪ 3,0
		إناث	02		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (26) أن والدي الأحداث غير الجانحين تشير النسبة الكبيرة منهم على أنهم على قيد الحياة (92,4 ٪) ماعدا حالتين سجلت وفاة الأم وثلاثة وفاة الأب. بينما والدي الأحداث الجانحين نلاحظ أن نسبة (86,4٪) منهم على قيد الحياة، وسبع حالات سجلت وفاة الأب مقابل حالتين فقط لوفاة الأم. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب الحالة الحياتية للوالدين لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (44) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الحياتية للوالدين

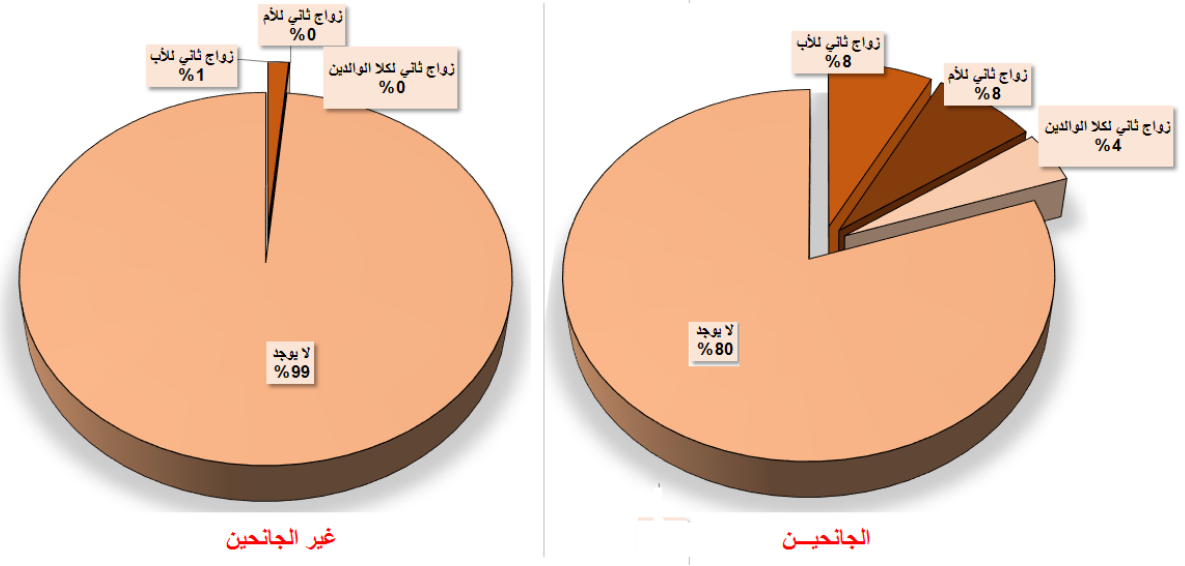
✓ **زواج ثاني للوالدين:**

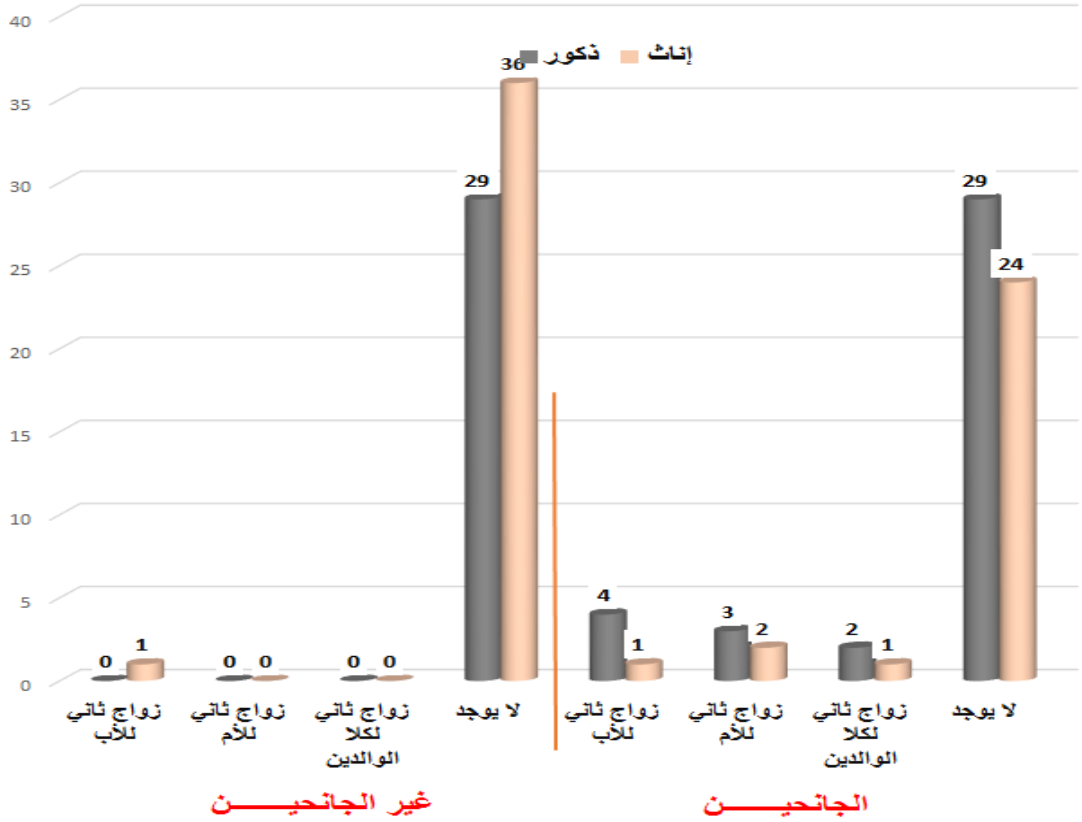
جدول (27) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب زواج ثاني للوالدين

	الحالة المدنية للوالدين	التكرار			النسب المئوية
لجانحين	زواج ثاني للأب	ذكور	04	5	٪7,6
		إناث	01		
	زواج ثاني للأم	ذكور	03	5	٪7,6
		إناث	02		
	زواج ثاني لكلا الوالدين	ذكور	02	3	٪4,5
		إناث	01		
	لا يوجد	ذكور	29	53	٪80,3
		إناث	24		
غير الجانحين	زواج ثاني للأب	ذكور	00	01	٪ 1,5
		إناث	01		
	زواج ثاني للأم	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	زواج ثاني لكلا الوالدين	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	لا يوجد	ذكور	29	65	٪ 98,5
		إناث	36		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (27) أن آباء وأمهات الأحداث غير الجانحين لم يعيدوا الزواج مرة أخرى ماعدا حالة واحدة فقط أعيد الأب الزواج من ثانية، بينما نلاحظ في عينة الأحداث الجانحين أن (4,5٪) فقط لم يكرروا الزواج، في حين أن الأب والأم كليهما كرر الزواج لمرة ثانية بنسب متساوية (7,6٪)، و(7,6٪) نسبة إعادة الزواج الثاني لكلا الوالدين. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب إعادة الزواج لمرة ثانية للوالدين لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (45) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الزواج الثاني للوالدين

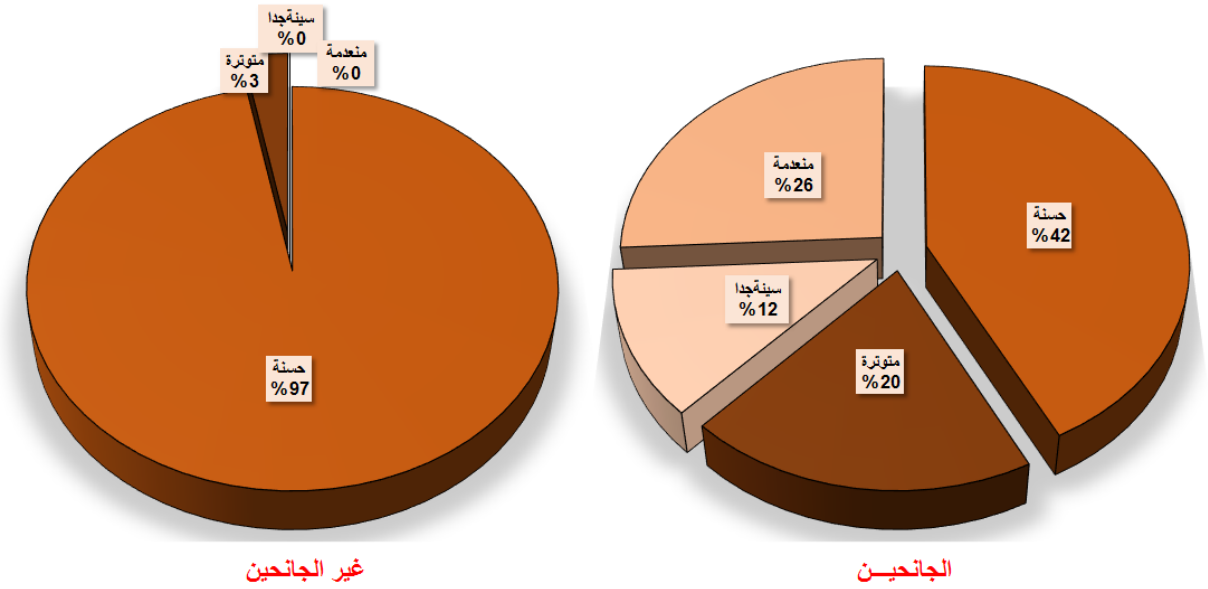
✓ **حسب العلاقة بين الوالدين:**

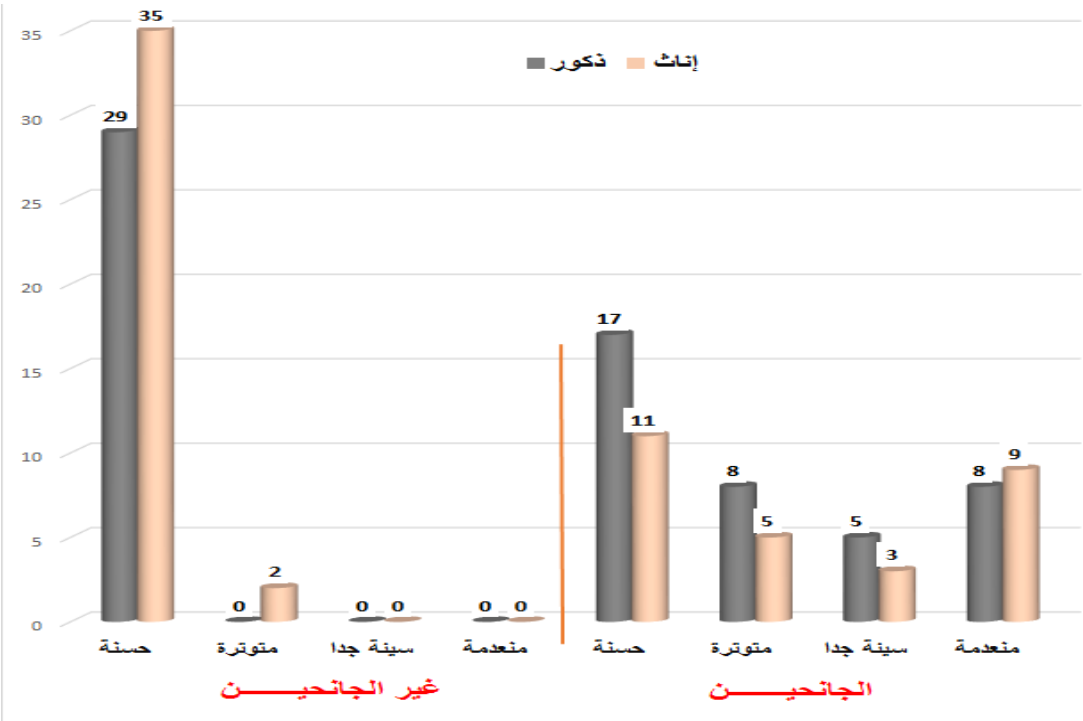
جدول (28) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب العلاقة بين الوالدين

	العلاقة بين الوالدين	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	حسنة	ذكور	17	28	٪42,4
		إناث	11		
	متوترة	ذكور	08	13	٪19,7
		إناث	05		
	سيئة جدا	ذكور	05	8	٪12,1
		إناث	03		
	منعدمة	ذكور	08	17	٪25,8
		إناث	09		
غير الجانحين	حسنة	ذكور	29	64	٪ 97,0
		إناث	35		
	متوترة	ذكور	00	2	٪ 3,0
		إناث	02		
	سيئة جدا	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	منعدمة	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (28) أن العلاقة بين الوالدين بالنسبة للأحداث الجانحين كلها حسنة ماعدا حالتين فقط كانت متوترة، بالمقابل نلاحظ أن في عينة الأحداث غير الجانحين كان الترتيب للعلاقة الحسنة بالوالدين بنسبة (42.4٪)، تليها العلاقة منعدمة بينهما بنسبة (25,8٪) ثم "متوترة" بنسبة (19,7٪) وأخيرا سيئة جدا بنسبة (12,1٪). والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب العلاقة بين الوالدين لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (46) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب العلاقة بين الوالدين

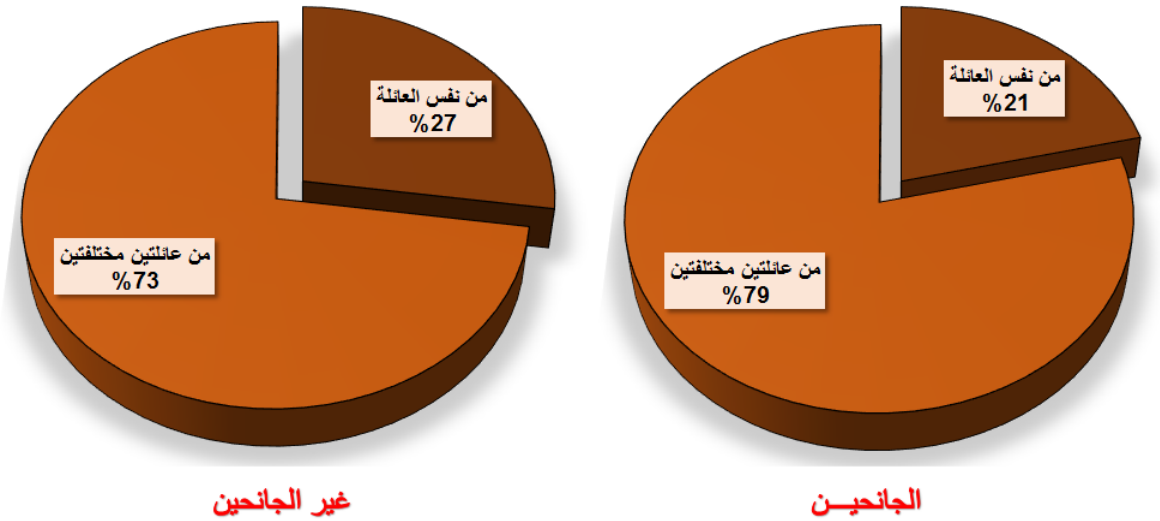
✓ حسب علاقة القرابة بين الوالدين:

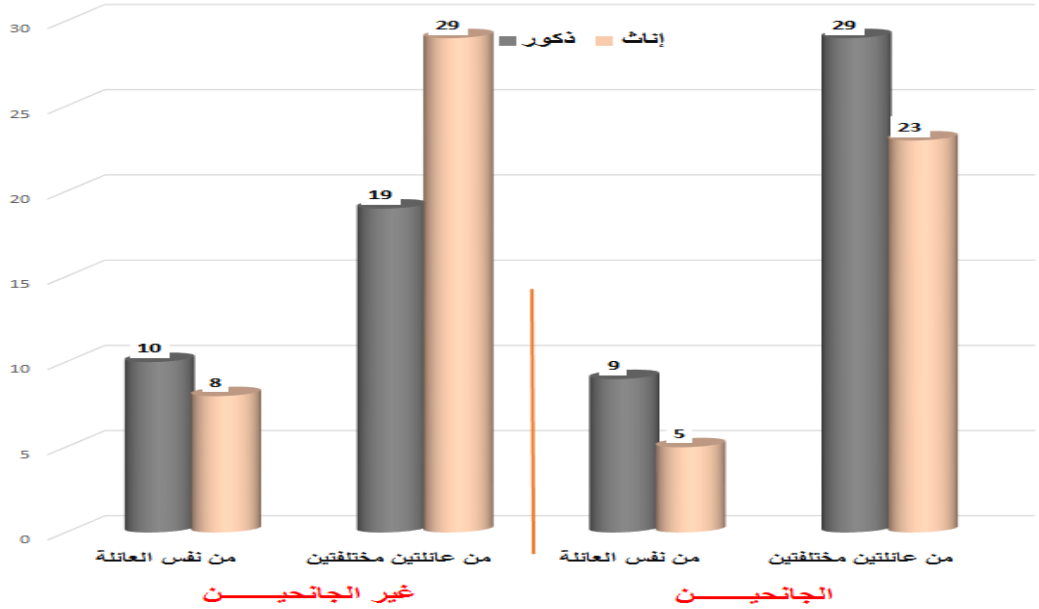
جدول (29) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب القرابة بين الوالدين

	نوع القرابة بين الوالدين	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	من نفس العائلة	ذكور	09	14	٪21,2
		إناث	05		
	من عائلتين مختلفتين	ذكور	29	52	٪78,8
		إناث	23		
غير الجانحين	من نفس العائلة	ذكور	10	18	٪ 27,3
		إناث	08		
	من عائلتين مختلفتين	ذكور	19	48	٪ 72,7
		إناث	29		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (29) أن علاقة القرابة بين والدي كلا العينتين من الأحداث غير الجانحين والجانحين كانت النسبة الكبيرة لصالح " من عائلتين مختلفتين" بنسبة (72,7 ٪) (78,8٪) بالترتيب، في حين أن الوالدين من نفس العائلة كانت النسبة عند عينة الأحداث غير الجانحين (27,3 ٪) تقابلها (21,2٪) عند عينة الجانحين، والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب علاقة القرابة بين الوالدين لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (47) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب القرابة بين الوالدين

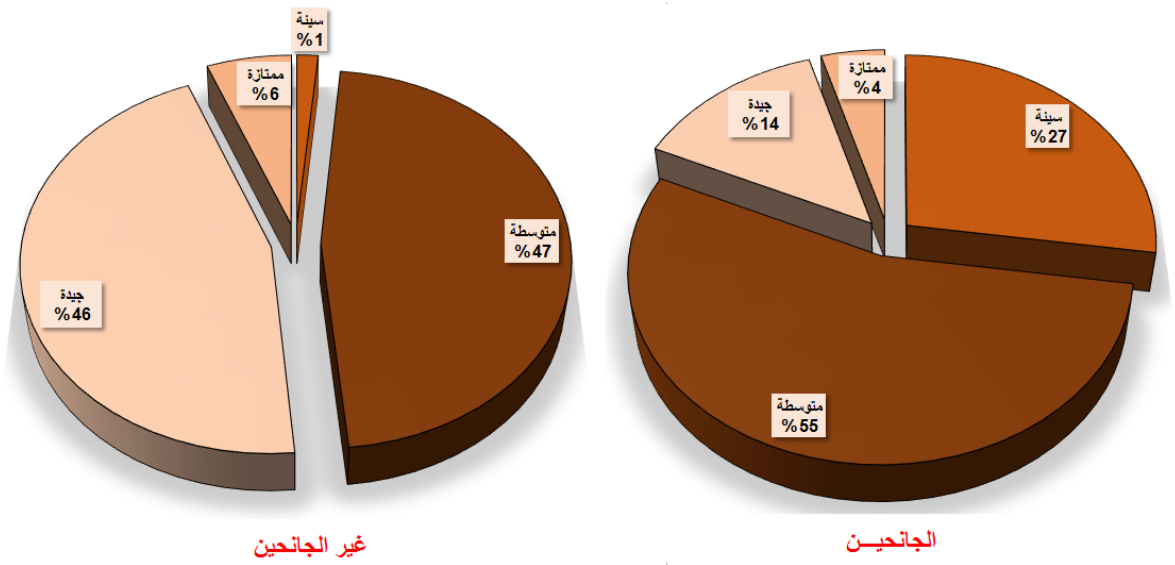
✓ حسب الحالة الاقتصادية للأسرة:

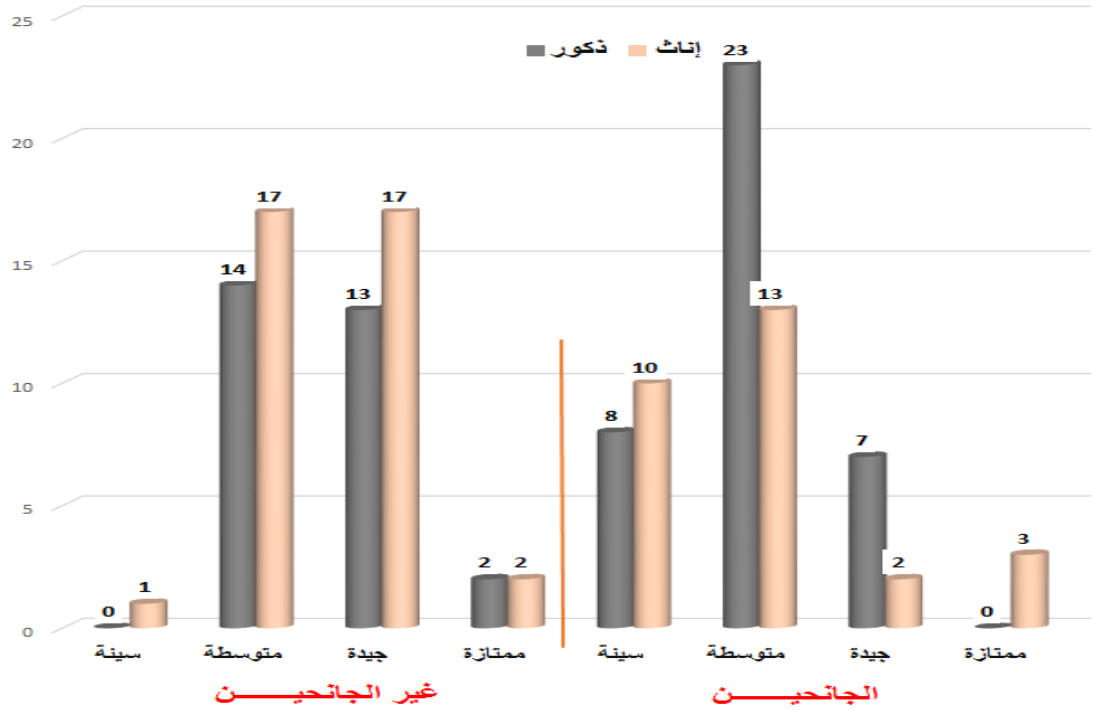
جدول (30) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الاقتصادية للأسرة

	الحالة الاقتصادية	التكرار			النسب المئوية
غير الجانحين	سيئة	ذكور	08	18	٪27,3
		إناث	10		
	متوسطة	ذكور	23	36	٪54,5
		إناث	13		
	جيدة	ذكور	07	9	٪13,6
		إناث	02		
	ممتازة	ذكور	00	3	٪4,5
		إناث	03		
الجانحين	سيئة	ذكور	00	1	٪ 1,5
		إناث	01		
	متوسطة	ذكور	14	31	٪ 47,0
		إناث	17		
	جيدة	ذكور	13	30	٪ 45,5
		إناث	17		
	ممتازة	ذكور	02	4	٪6,1
		إناث	02		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (30) أن الحالة الاقتصادية السائدة عند الأحداث غير الجانحين تقريبا تتمثل في "متوسطة" بنسبة (47,0 ٪)، و"جيدة" بنسبة (45,5 ٪)، في حين نلاحظ عند الأحداث الجانحين أن الحالة الاقتصادية السائدة هي: "متوسطة بنسبة (54,5٪) تليها "سيئة" بنسبة (27,3٪). والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب الحالة الاقتصادية لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (48) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الاقتصادية للأسرة

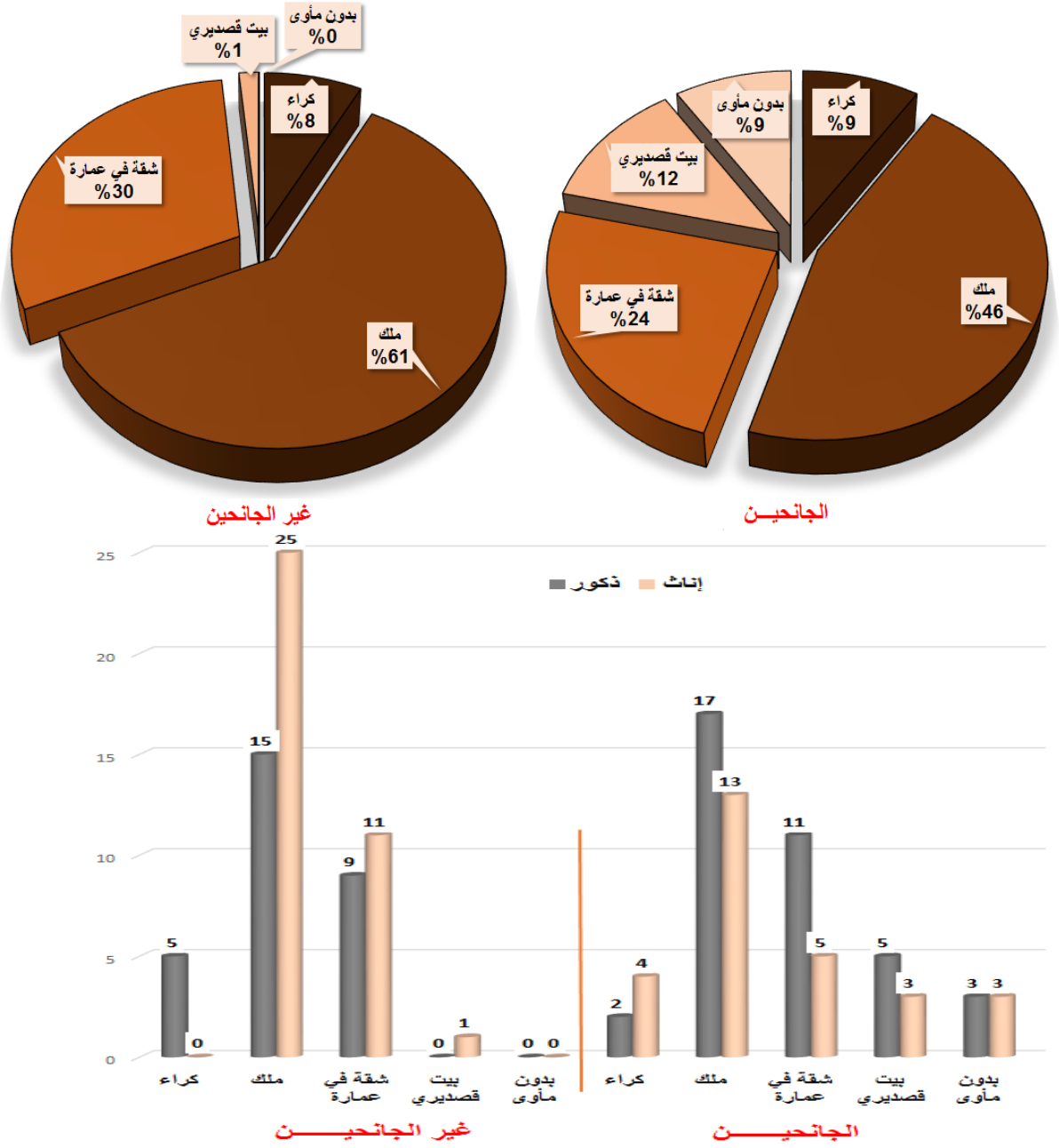
✓ **حسب نوع السكن:**

جدول (31) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نوع السكن

	نوع السكن	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	كراء	ذكور	02	6	٪9,1
		إناث	04		
	ملك	ذكور	17	30	٪45,5
		إناث	13		
	شقة في عمارة	ذكور	11	16	٪24,2
		إناث	05		
	بيت قصديري	ذكور	05	8	٪12,1
		إناث	03		
	بدون مأوى	ذكور	03	6	٪9,1
		إناث	03		
غير الجانحين	كراء	ذكور	05	05	٪ 7,6
		إناث	00		
	ملك	ذكور	15	40	٪ 60,6
		إناث	25		
	شقة في عمارة	ذكور	09	20	٪ 30,3
		إناث	11		
	بيت قصديري	ذكور	00	01	٪ 1,5
		إناث	01		
	بدون مأوى	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (31) أن نوع السكن لدى عينة الأحداث الجانحين كانت بالترتيب على التوالي: "ملك" بنسبة (60,6 ٪)، تليه شقة في عمارة" ب (30,3 ٪)، ثم "كراء" ب (50)، وحالة واحدة لسكن في بيت قصديري. بالمقابل نجد نوع السكن لدى عينة غير الجانحين تتوزع بالترتيب كما يلي: "ملك" بنسبة (45,5٪)، تليه شقة في عمارة" ب (24,2٪)، ثم "كراء" ب (9,1٪)، "بيت قصديري (12,1٪) ثم "بدون مأوى" نلاحظ (6) حالات. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب نوع السكن لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:



رسم بياني (49) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نوع السكن

➢بيانات عن حياة الحدث في الأسرة:

✓حسب عدد الاخوة:

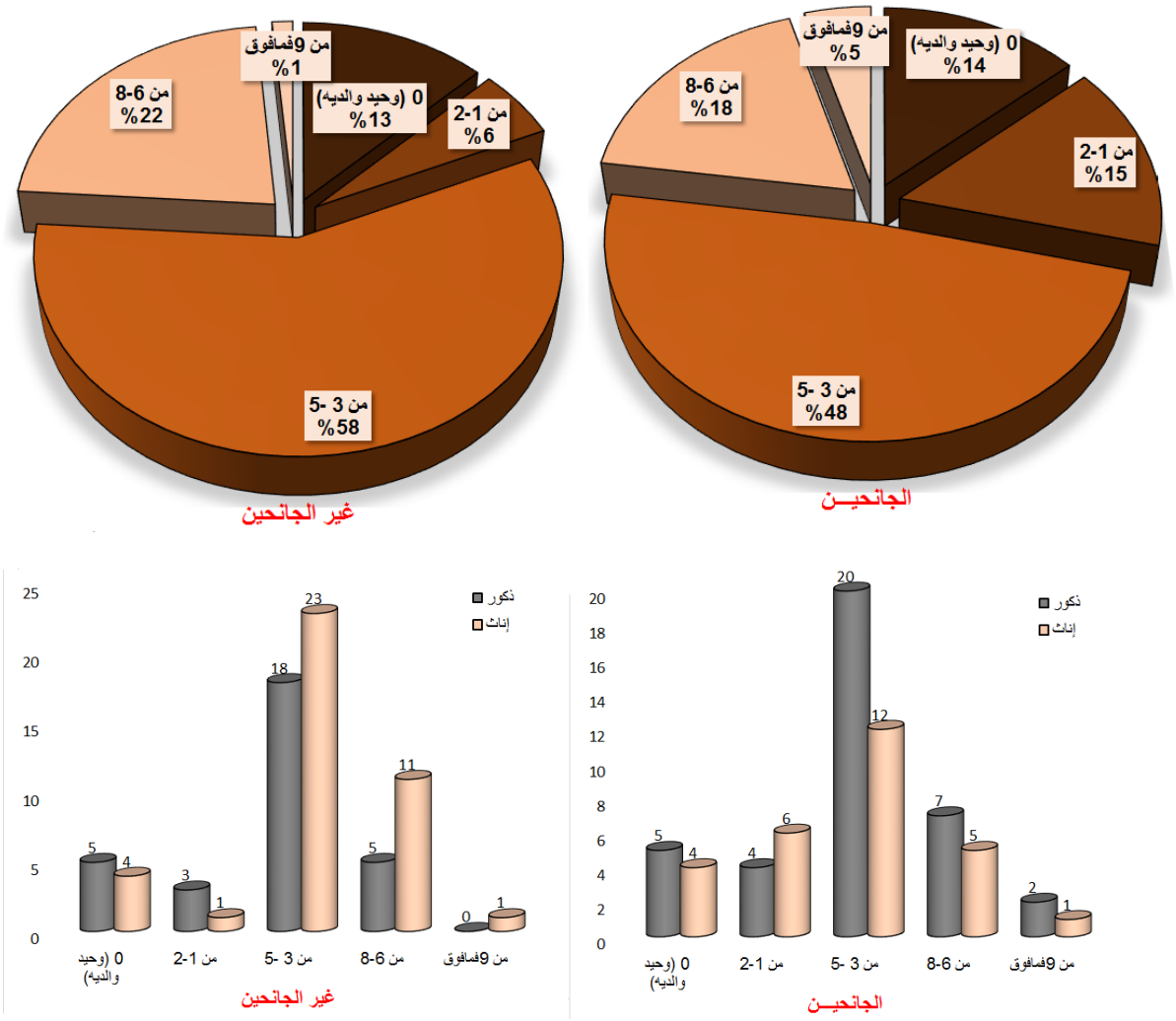
جدول (32) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عدد الاخوة

	عدد الاخوة	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	0 (وحيد والديه)	ذكور	05	9	٪13.6
		إناث	04		
	من 1-2	ذكور	04	10	٪15,2
		إناث	06		
	من 3 -5	ذكور	20	32	٪48.5
		إناث	12		
	من 6-8	ذكور	07	12	٪18,2
		إناث	05		
	من 9فمافوق	ذكور	02	3	٪ 4,5
		إناث	01		
غير الجانحين	0 (وحيد والديه)	ذكور	05	9	٪13.6
		إناث	04		
	من 1-2	ذكور	03	4	٪ 6,1
		إناث	01		
	من 3 -5	ذكور	18	41	٪62,1
		إناث	23		
	من 6-8	ذكور	05	16	٪24,2
		إناث	11		
	من 9فمافوق	ذكور	00	1	٪1,5
		إناث	01		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (32) أن عدد الاخوة من (3-5) لدى الأحداث الجانحين يمثل (48.5٪) يقابله (62.1٪) لدى الأحداث غير الجانحين، بينما سجلت حالة واحدة ممن يتجاوز عدد أخواتهم (9) لدى الأحداث غير الجانحين في حين سجل (3) حالات لدى الجانحين، بينما نلاحظ عدد الأحداث الوحيدين في الأسرة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين يمثل

(13.6٪). والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب عدد الاخوة لكل من عينة الأحداث الجانحين وغير الجانحين:



رسم بياني (50) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عدد الاخوة

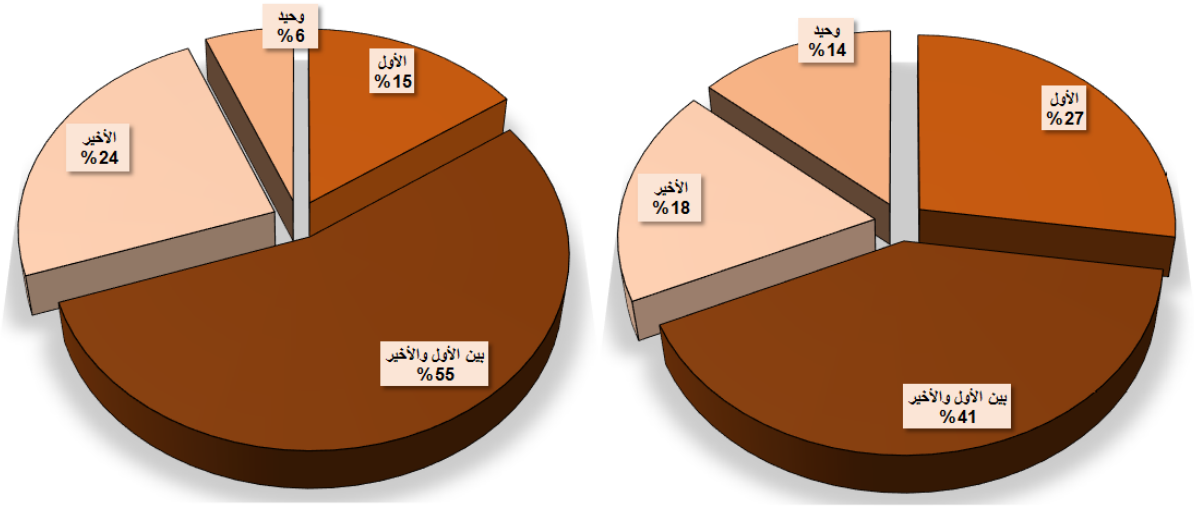
✓ **حسب ترتيب الحدث بين الإخوة:**

جدول (33) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب ترتيب الحدث

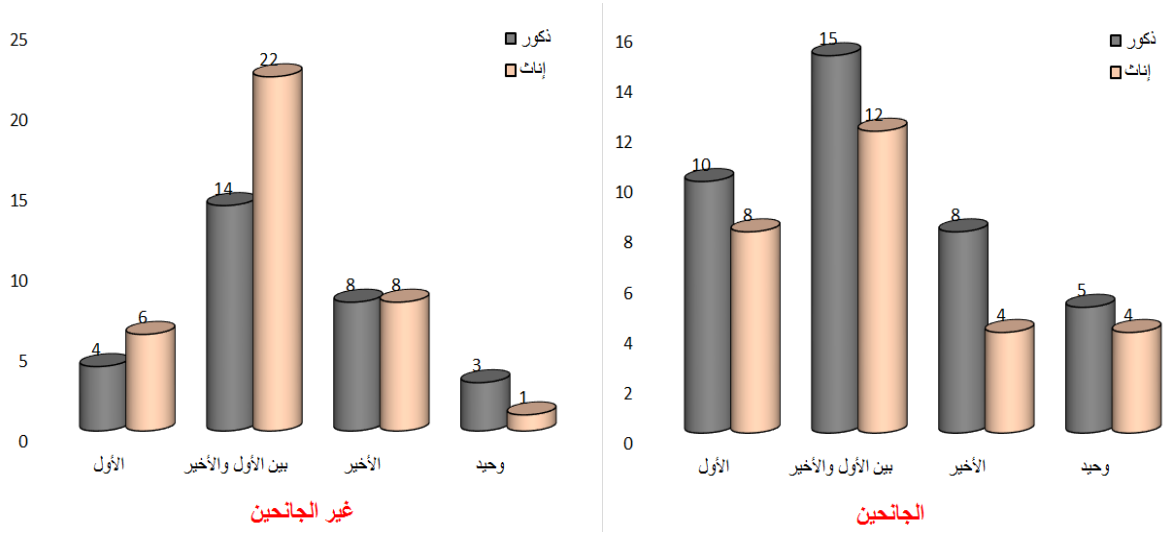
	ترتيب الحدث	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	الأول	ذكور	10	18	٪27.3
		إناث	08		
	بين الأول والأخير	ذكور	15	27	٪40.9
		إناث	12		
	الأخير	ذكور	08	12	٪18,2
		إناث	04		
	وحيد	ذكور	05	9	٪13.6
		إناث	04		
غير الجانحين	الأول	ذكور	04	10	٪ 15,2
		إناث	06		
	بين الأول والأخير	ذكور	14	36	٪ 54,5
		إناث	22		
	الأخير	ذكور	8	16	٪ 24,2
		إناث	8		
	وحيد	ذكور	3	04	٪ 6,1
		إناث	01		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (34) أن نسبة كبيرة من العينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين يقع ترتيبهم بين الأول والأخير فنجد (40.9٪) عند الجانحين يقابله (54.5٪) لدى الأحداث غير الجانحين، بينما نلاحظ أن الترتيب الأول للحدث كان بنسبة (27.3٪) لدى الجانحين و(15.2٪) عند غير الجانحين، في حين أن الترتيب الأخير للأحداث نلاحظ نسبة (18,2٪) لدى الأحداث الجانحينو(24,2٪) لدى الأحداث غير الجانحين. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب ترتيب الحدث لكل من عينة الجانحين وغير الجانحين:



الجانحيــن غير الجانحين



الجانحين غير الجانحين

رسم بياني (51) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب ترتيب الحدث

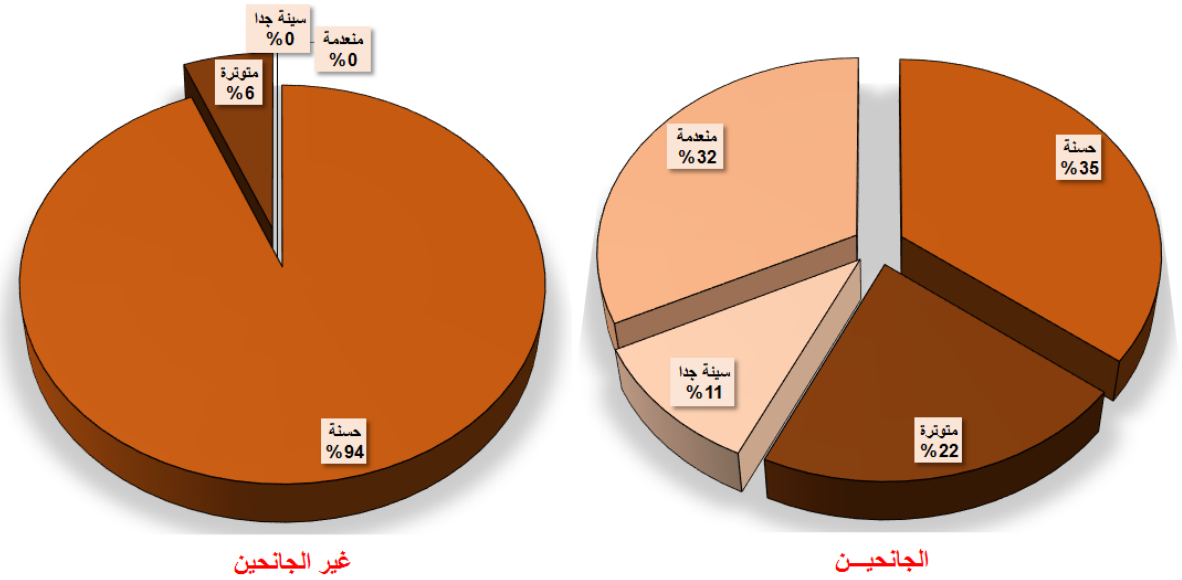
✓**حسب علاقة الحدث بالأب:**

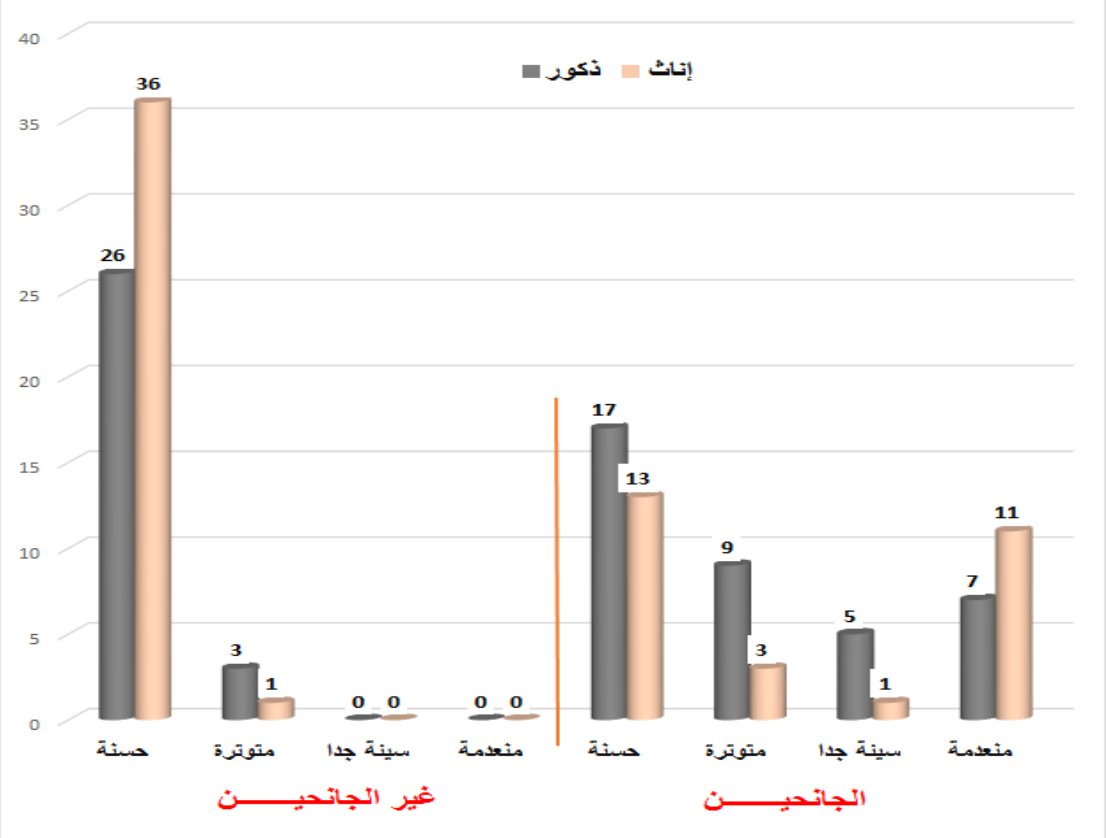
جدول (34) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأب

	نوع العلاقة	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	حسنة	ذكور	17	45,5	٪30
		إناث	13		
	متوترة	ذكور	09	12	٪18,2
		إناث	03		
	سيئة جدا	ذكور	05	6	٪9,1
		إناث	01		
	منعدمة	ذكور	07	18	٪27,3
		إناث	11		
غير الجانحين	حسنة	ذكور	26	62	٪ 93,9
		إناث	36		
	متوترة	ذكور	03	04	٪ 6,1
		إناث	01		
	سيئة جدا	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	منعدمة	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (34) أن العلاقة بين الأحداث غير الجانحين وأباءهم تمتاز بالحسنة وذلك بنسبة (93,9 ٪) أما (6,1 ٪) منهم فهي متوترة. في المقابل نجد أن العلاقة بين الأحداث الجانحين تتميز ب: "حسنة" (30٪)، تليها "منعدمة" بنسبة (27,3٪)، ثم "متوترة" بنسبة (18,2٪) وأخيرا "سيئة جدا" ب (9,1٪). والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب نوع العلاقة بين الأباء وعينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (52) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأب

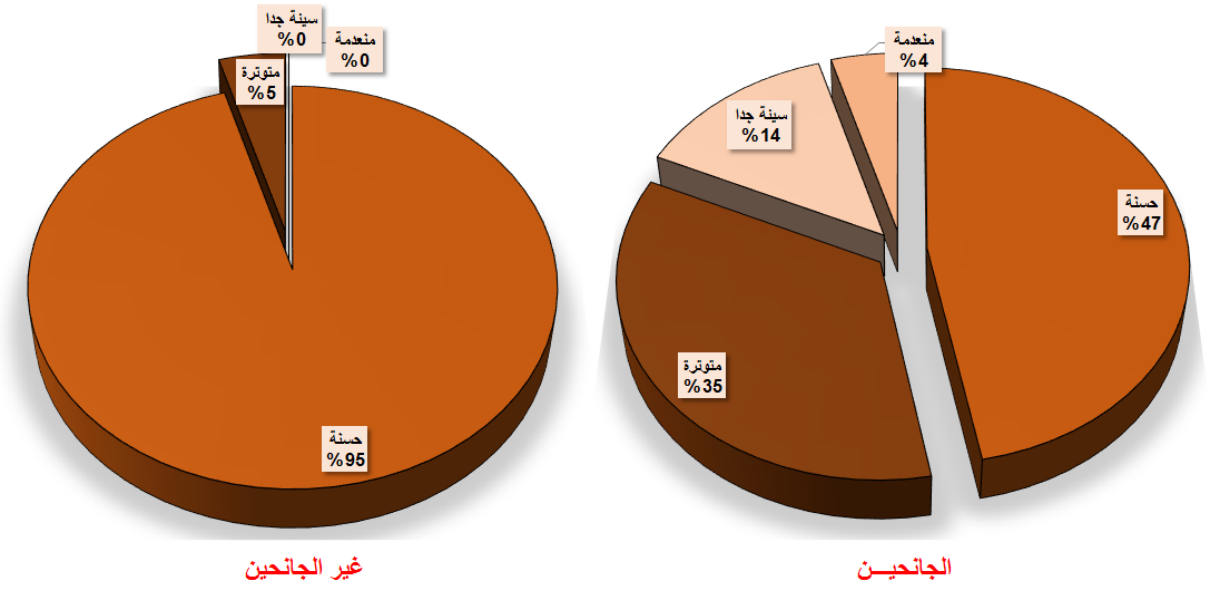
✓ **حسب علاقة الحدث بالأم:**

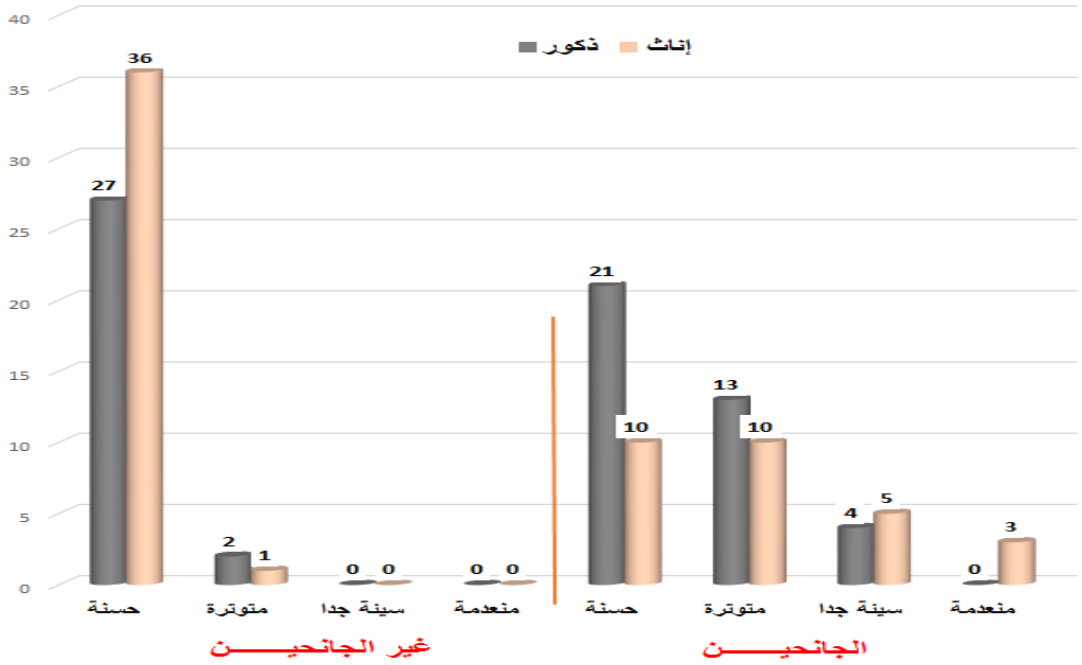
جدول (35) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأم

	نوع العلاقة	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	حسنة	ذكور	21	31	٪47,0
		إناث	10		
	متوترة	ذكور	13	23	٪34,8
		إناث	10		
	سيئة جدا	ذكور	04	9	٪13,6
		إناث	05		
	منعدمة	ذكور	00	3	٪4,5
		إناث	03		
غير الجانحين	حسنة	ذكور	27	63	٪ 95,5
		إناث	36		
	متوترة	ذكور	02	03	٪ 4,5
		إناث	01		
	سيئة جدا	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	منعدمة	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (35) أن العلاقة بين الأحداث غير الجانحين وأمهاتهم تمتاز بالحسنة وذلك بنسبة (95,5 ٪) أما (4,5 ٪) منهم فهي متوترة. في المقابل نجد أن العلاقة بين الأحداث الجانحين وأمهاتهم تتميز ب: "حسنة" (47٪)، تليها "متوترة" بنسبة (34,8٪)، ثم "سيئة جدا" بنسبة (13,6٪)، وأخيرا "منعدمة" ب (4,5٪). والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب نوع العلاقة بين الأم وعينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (53) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأم

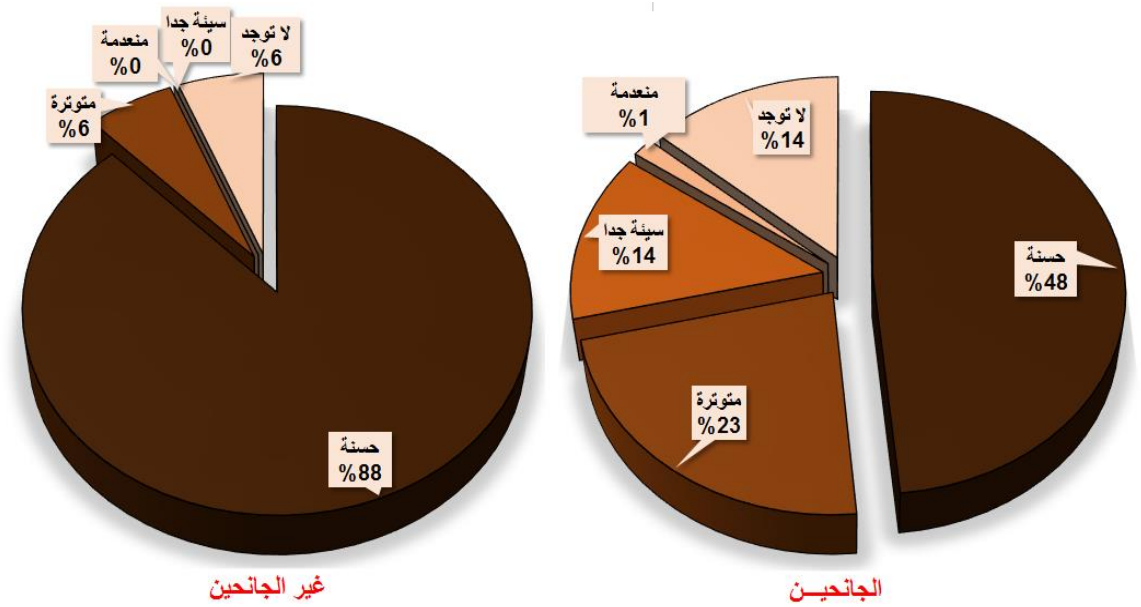
✓حسب علاقة الحدث بالأخوة والأخوات:

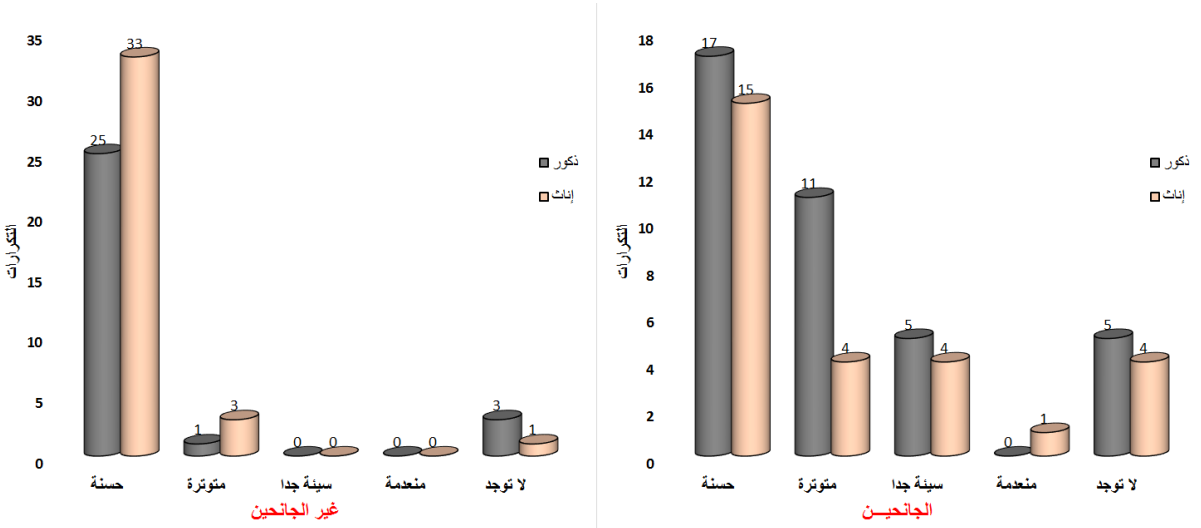
جدول (36) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأخوة والأخوات

	نوع العلاقة	التكرار			النسب المئوية
الجانحين	حسنة	ذكور	17	32	٪48,5
		إناث	15		
	متوترة	ذكور	11	15	٪22,7
		إناث	04		
	سيئة جدا	ذكور	05	9	٪13,6
		إناث	04		
	منعدمة	ذكور	00	1	٪1,5
		إناث	01		
	لايوجد اخوة	ذكور	5	9	٪13,6
		إناث	4		
غيرالجانحين	حسنة	ذكور	25	58	٪ 87,9
		إناث	33		
	متوترة	ذكور	01	04	٪ 6,1
		إناث	03		
	سيئة جدا	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	منعدمة	ذكور	00	00	٪00
		إناث	00		
	لا يوجد اخوة	ذكور	03	04	٪ 6
		إناث	01		

تعليق على الجدول:

يتضح من الجدول (36) أن العلاقة بين الأحداث غير الجانحين واخوتهم تمتاز بالحسنة وذلك بنسبة (87,9 ٪) أما (6,1٪) منهم فهي متوترة. في المقابل نجد أن العلاقة بين الأحداث الجانحين بإخوتهم تتميز ب: "حسنة" (48,5٪)، تليها "متوترة" بنسبة (22,7٪)، ثم "سيئة جدا" بنسبة (13,6٪)، وأخيرا "منعدمة" ب (1,5٪)، أما (9) حالات فلا توجد بينهما أية علاقة لغياب الاخوة عند الحدث. والرسم البياني التالي يمثل توزيع العينة حسب نوع العلاقة بين الأم وعينة الجانحين وغير الجانحين:





رسم بياني (54) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب علاقة الحدث بالأخوة والأخوات

2-4- الأدوات في الدراسة:

استخدمت الطالبة الباحثة مجموعة من الأدوات التي تتفق وأهداف الدراسة وفروضها، وشملت هذه الأدوات ما يلي:

- استمارة خصائص العينة (صورة الأحداث الجانحين، صورة الأحداث غير الجانحين)
- مقياس القيم
- مقياس أنماط التعلم والتفكير
- مقياس حل المشكلات
- مقياس اتخاذ القرار

2-4-1- مقياس القيم:

✓ **وصفه:**

تعتبر هذه القائمة من أشهر الاستبيانات لقياس القيم والاهتمامات السائدة في الشخصية، وهي القائمة التي عربها عطية محمود هنا.

وضع القائمة كل من "جوردون ألبورت" و"فليب فرنون" ثم انضم إليهما "جاردنر لندزي". وتم تصميمها على أساس تصنيف "إدوارد سبرانجر" للقيم الفارقة في كتابه "أنماط الرجال" عام 1928 بين فيه أن الناس يتوزعون على ستة أنماط، تبعا لسيادة واحدة من القيم الست. وفيما يلي ذكر لمضامينها:

- **القيم النظرية أو العلمية:** وتظهر في ميل الفرد إلى اكتشاف الحقيقة. وهو في سبيل ذلك الهدف، يتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به، ويسعى إلى معرفة القوانين التي تحكم الظواهر بقصد معرفتها. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية، ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء والباحثين.
- **القيمة الاقتصادية أو الاستقلالية:** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ماهو نافع. ويتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك والاستثمار. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة ينظرة عملية، ويكون عادة من رجال المال والأعمال والتجار.

- **القيمة السياسية أو السلطوية:** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى الحصول على القوة. فهو شخص يميل إلى السيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص، وممارسة العمل السياسي، وحل مشكلات المجتمع. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة، سواء كانت سياسية أو عسكرية أو إدارية أو اقتصادية أو غيرها. ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم.
- **القيمة الاجتماعية أو الإنسانية:** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس. فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم، ويجد في ذلك اشباعا له. وينظر إلى غيره على أنهم غايات في حد ذاتهم وليسو وسائل لغايات أخرى. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالحنان والعطف وخدمة الغير.
- **القيمة الجمالية أو الفنية:** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ماهو جميل من ناحية الشكل والتوافق والتنسيق. وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقديرية من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالميل إلى الفن والإبداع وتذوق الجمال الفني.
- **القيمة الدينية أو الروحية:** ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ماوراء العالم الظاهري. فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، ويحاول أن يوصل نفسه بهذه القوة بصورة ما. ويتميز الشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة باتباع تعاليم الدين في كل نواحي الحياة. (بشير معمرية،2007، 45-46) **(أنظر الملحق 2)**

✓ **<u>كيفية تطبيقه وتصحيحه:</u>**

تتضمن القائمة 45 بندا موزعة على قسمين:

القسم الأول: يتضمن 30 بندا، وكل بند يتضمن نشاطين تفضيليين. يشير كل منهما إلى قيمة معينة من القيم الستة. وعلى المفحوص أن يختار واحدا من النشاطين يفضله نسبيا عن الآخر.

القسم الثاني: يتضمن 15 بندا تحتوي على أربعة اختيارات، يقوم المفحوص بترتيبها حسب تفضيله هو. وكل بند يشير إلى قيمة معينة من القيم الستة.

✓ **خصائصه السيكومترية:**

أولا: صدق درجات المقياس:

تم التحقق من صدق درجات المقياس بطريقة المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي، بعد أن تم ترتيب درجات العينة تنازليا في كل قيمة وأخذ نسبة (27٪) من طرفي الترتيب، وتطبيق اختبار (ت)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (37) يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس القيم

البيانات الإحصائية / القيم على المقياس	القيمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية
القيمة النظرية	الفئة العليا	11	55,27	5,002	**7,043	20
	الفئة الدنيا	11	38,18	6,306		
القيمة الاقتصادية	الفئة العليا	11	44,18	1,991	**16,374	20
	الفئة الدنيا	11	30,82	1,834		
القيمة الجمالية	الفئة العليا	11	45,36	5,519	**10,935	20
	الفئة الدنيا	11	23,91	3,448		
القيمة الاجتماعية	الفئة العليا	11	46,91	1,375	**16,866	20
	الفئة الدنيا	11	31,36	2,730		
القيمةالسياسية	الفئة العليا	11	43,73	2,832	**12,114	20
	الفئة الدنيا	11	31,45	1,809		
القيم الدينية	الفئة العليا	11	51,45	3,297	**12,059	20
	الفئة الدنيا	11	35,55	2,876		

** دالة عند مستوى 0,01

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (37) نلاحظ أن جميع قيم "ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، وهذا يجعلنا نطمئن لصدق الأداة.

ثانيا: ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من الثبات عن طريق ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية؛ وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين (أعلى/ أدنى) وحساب معامل الارتباط بينهما كما هو موضح في الجدول التالي مع تصحيح الطول بمعادلة سبير مان براون:

جدول (38) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس القيم

المؤشرات الإحصائية	ألفا كرونباخ	معامل الارتباط "ر" المحسوب	تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون	الدلالة الإحصائية
البنود الفردية	** 0,912	** 0,967	** 0,983	دال إحصائيا
البنود الزوجية				

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال الجدول (38) نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0,912)، أما معامل الارتباط "ر" المحسوب هو (0,967)، وبعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان–براون أصبحت النتيجة تساوي (0,983)، وهي معاملات كلها دالة عند (0,01)، مما يدل على وجود قدر مرتفع من الثبات يمكن الاعتماد عليه والوثوق به .

2-4-2- مقياس أنماط التعلم والتفكير:

✓ **وصفه:**

طور تورانس وزملائه (1978) مقياسا يتعلق بوظائف النصف الأيسر والأيمن والمتكامل ويمكن من خلال هذا المقياس تحديد النصف الذي يتم فيه التعليم والتفكير، يتواجد المقياس في ثلاث صور (أ، ب، ج).

استخدمت الطالبة الباحثة الصورة ج منه، والتي أطلق عليها تورانس وزملائه مسمى «Human information processing survey» والتي قام بتعريبها هاشم علي محمد سنة (1988). وهو عبارة عن تقرير ذاتي في صورة اختبار متعدد يحتوي على (40) مجموعة من العبارات، وكل مجموعة تشمل ثلاث عبارات تتعلق إحداهما بنمط النصف الكروي الأيسر، والآخر بنمط النصف الكروي الأيمن، بينما الثالثة تعبر عن نمط النصفين الكرويين معا وهو ما يعرف بالنمط المتكامل في معالجة المعلومات. **(انظر الملحق 3)**

✓ **كيفية تطبيقه وتصحيحه:**

يطبق المقياس بصورة فردية أو جماعية مع التأكد من فهم المفحوص لعباراته، ويمكن توضيح بعض العبارات، ثم يطلب من المفحوص بعد قراءة العبارات اختيار أحد الاختيارات التي يرى أنها تصفه بدرجة أكبر من غيرها وذلك بوضع علامة (X) أمام العبارة، وغير مسموح اختيار أكثر من عبارة في كل مجموعة من العبارات، ويستغرق تطبيق المقياس حوالي 25 دقيقة.

✓ **خصائصه السيكو مترية:**

أولا: صدق درجات المقياس:

تم حساب الصدق لهذا المقياس بطريقة المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي، بعد أن تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة (27٪) من طرفي الترتيب، وتطبيق اختبار (ت)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (39) يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على اختبار أنماط التعلم والتفكير

البيانات الإحصائية / المتغير	القيمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية
النمط الأيمن	الفئة العليا	11	36,00	4,290	**9,633	20
	الفئة الدنيا	11	19,09	3,936		
النمط الأيسر	الفئة العليا	11	17,18	1,940	**12,306	20
	الفئة الدنيا	11	7,64	1,690		
النمط المتكامل	الفئة العليا	11	59,73	9,242	** 12,714	20
	الفئة الدنيا	11	21,27	3,901		

** دالة عند مستوى 0,01

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (39) نلاحظ في النمط الأيمن أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (36,00) بانحراف معياري قدره (4,290)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (19,09) بانحراف معياري قدره (3,936)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (9,633)، بينما في النمط الأيسر نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (17,18) بانحراف معياري قدره (1,940)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (7,64) بانحراف

معياري قدره (1,690)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (12,306)، أمّا في النمط المتكامل فنلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (59,73) بانحراف معياري قدره (9,242)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (21,27) بانحراف معياري قدره (3,901)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (12,714)، وبحساب درجة الحرية التي قدرت ب (20) في كل من الأنماط الثلاثة السابقة فإن جميع قيم "ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، وهذا يجعلنا نطمئن لصدق الأداة.

ثانيا: ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من الثبات عن طريق ألفا كرونباخ وكانت النتيجة المتحصل عليها هي: 0,685 وهي قيمة تتمتع بقدر من الثبات.

2-4-3- مقياس حل المشكلات:

✓ **وصفه:**

أعد هذا المقياس وقننه على البيئة الأردنية " نزيه حمدي" عام (1997)، وهو مؤلف من (40) عبارة موزعة على خمسة محاور أو أبعاد فرعية هي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار والتقييم، بمعدل (8) عبارات لكل بعد فرعي، وهي موزعة كالآتي:

جدول رقم (40): يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد في مقياس هبنر لحل المشكلات

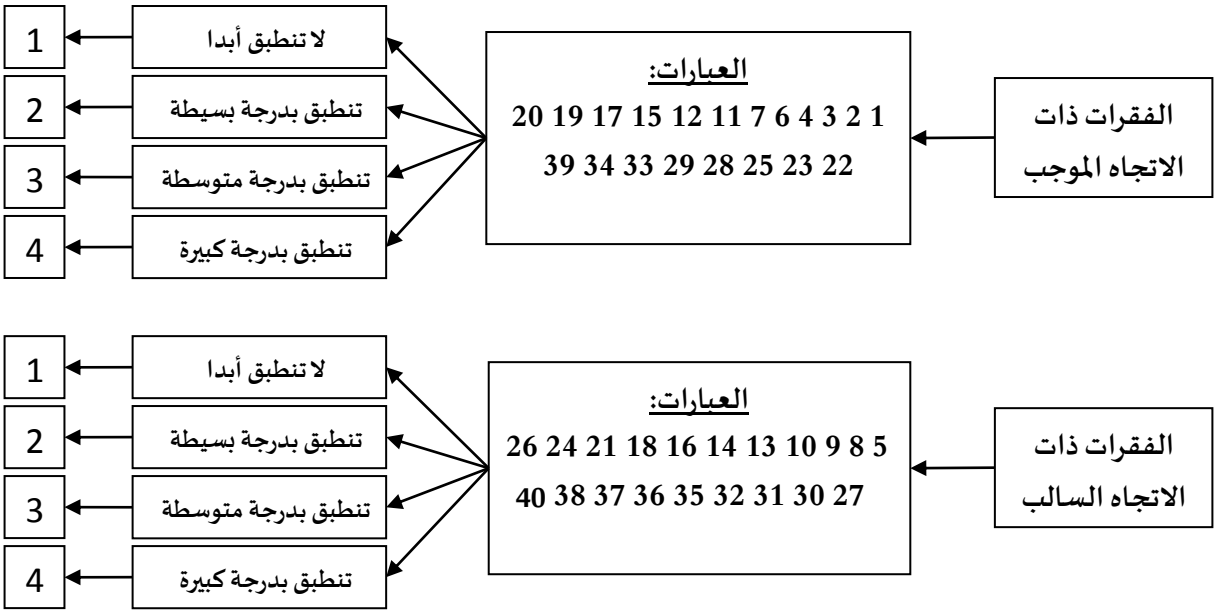
الأبعاد	الفقرات التي تقيسها
التوجه العام	1 6 11 16 21 26 31 36
تعريف المشكلة	2 7 12 17 22 27 32 37
توليد البدائل	3 8 13 18 23 28 33 38
اتخاذ القرار	4 9 14 19 24 29 34 39
التقييم	5 10 15 20 25 30 35 40

يهدف مقياس هبنر وبترسون (Heppner & Petersen,1982) إلى فحص مدى استخدام مهارات عملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة، وتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على الخمسة مجالات التي حددها هبنر هي: التوجه العام، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل واتخاذ القرار، والتقييم، بواقع ثماني فقرات لكل بعد، وكل فقرة من فقرات الاستبانة لها

تدرج رباعي يتكون من (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبدا). **(أنظر الملحق 4)**

✓ **كيفية تطبيقه وتصحيحه:**

يتضمن مقياس حل المشكلات (40) فقرة. تتوزع أوزان فقراته على الشكل التالي:



الشكل (55): يوضح أوزان فقرات مقياس حل المشكلات

تحسب الدرجات الفرعية على المقياس على النحو التالي:

1-التوجه العام: تقيسه الفقرات: 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 3.

2-تعريف المشكلة: تقيسه الفقرات: 2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37

3-توليد البدائل: تقيسه الفقرات: 3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38

4-اتخاذ القرار: تقيسه الفقرات: 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39.

5-التقييم: تقيسه الفقرات: 5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40.

تكون الدرجة الدنيا للمقياس (40) درجة، والدرجة العليا(160) درجة، ومتوسط المقياس ب (100) درجة، وقد تم استخراج متوسط المقياس من خلال العملية الحسابية التالية:

قيم التدرجات 1+2+3 +4/4 = 2,5 × 40 فقرة = 100 درجة.

ويجاب على المقياس من خلال قراءة الفقرات ووضع إشارة الاختيار الذي يراه الحدث ملائما لسلوكه، بحيث تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (40 ـ 160)، وتتراوح كل درجة فرعية بين (8 –32)

- تفسير العلامات على المقياس كالتالي:

(40–80) مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات.

(80 فما فوق) كفاءة في حل المشكلات.

✓ **خصائصه السيكومترية:**

أولا: صدق درجات المقياس:

تم حساب الصدق لهذا المقياس بطريقتين:

- **طريقة الاتساق الداخلي:** وذلك بحساب معاملات الارتباط بين المحاور والدرجات الكلية للمقياس، ويُظهر الجدول التالي نتائج تلك المعاملات.

جدول (41) يبين معاملات الارتباط بين المحاور والدرجات الكلية لمقياس حل المشكلات

الأبعاد / الارتباط	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
معامل الارتباط	** 0,750	** 0,703	** 0,734	** 0,701	** 0,814

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

القراءة الإحصائية للجدول:

من الجدول (41) يتضح أن نتائج معاملات الارتباط بين المحاور والدرجات الكلية للمقياس مرتفعة وتقترب من الواحد الصحيح، مما يشير إلى وجود قدر مرتفع من الصدق.

- **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي للمقياس بعد أن تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة (27٪) من طرفي الترتيب، وتطبيق اختبار (ت) للعينتين المتساويتين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (42) يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس حل المشكلات

القيمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية
الفئة العليا	11	125,82	8,773	** 9,198	20
الفئة الدنيا	11	94,18	7,291		

** دالة عند مستوى 0,01

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (42) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (125,82) بانحراف معياري قدره (8,773)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (94,18) بانحراف معياري قدره (7,291). وبحساب درجة الحرية التي قدرت ب (20) و "ت" المحسوبة التي بلغت (9,198) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، وهذا يجعلنا نطمئن لصدق الاستبيان.

ثانيا: ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من الثبات بالطرق التالية:

- **ألفا كرونباخ:** وكانت النتيجة المتحصل عليها هي (0,807)، وهي قيمة دالة عند (0,01).
- **التجزئة النصفية:** وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين (فردي/ زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما كما هو موضح في الجدول التالي مع تصحيح الطول بمعادلة سبير مان براون:

جدول (43) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس حل المشكلات

المؤشرات الإحصائية	معامل الارتباط "ر" المحسوب	تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون	الدلالة الإحصائية
البنود الفردية البنود الزوجية	** 0,851	** 0,920	دال إحصائيا

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

القراءة الإحصائية للجدولين:

من خلال الجدولين (43) نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0,807)، أما معامل الارتباط "ر" المحسوب هو (0,851)، وبعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان–براون أصبحت النتيجة تساوي (0,920)، وهي معاملات كلها دالة عند (0,01)، مما يدل على وجود قدر مرتفع من الثبات يمكن الاعتماد عليه والوثوق به.

2-4-4- مقياس اتخاذ القرار:

✓ **وصفه:**

اعتمدت الطالبة الباحثة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار لسيف الدين يوسف عبدون (2002)، يهدف إلى قياس قدرة الفرد على اتخاذ القرار، وقد صمم على هيئة صورتين متكافئتين، الصورة (أ) سميت باختبار المواقف، والصورة (ب) سميت باختبار الجمل.

الصورة (أ) اختبار المواقف؛ وقد صمم على هيئة اختيار من متعدد، ومجمل عدد المواقف هي (21)، أمام كل موقف ثلاثة اختيارات، وعلى الفرد أن يختار واحدا فقط من بين هذه الاختيارات أمام كل موقف. كل عبارات الصورة أ موجبة تتراوح الدرجة بين 1 و 3، حيث يعبر الحد الأعلى من الدرجة عن ارتفاع القدرة على اتخاذ القرار، بينما يعبر الحد الأدنى من الدرجة على انخفاض القدرة على اتخاذ القرار، استجابة كل فرد على الصورة أ تتراوح بين 21 و 63 درجة، بحيث يوجد مفتاح تصحيح خاص به. (أنظر الملحق رقم5)

أما الصورة (ب) تمثل اختبار الجمل، وعددها (38) عبارة، أمام كل منها خمسة أوزان هي (موافق تماما، موافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق تماما) حيث:

- من 1 إلى 27 عبارات موجبة
- من 28 إلى 38 عبارات سالبة

وعلى المفحوص أن يختار منها وزنا واحدا فقط، وتصحح وفق مقياس ليكرت الخماسي (من 1 إلى 5) وتتراوح الدرجة الكلية على الصورة ب من 38 إلى 190 درجة.

ومن خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص أ و ب يمكن معرفة درجته الكلية على مقياس اتخاذ القرار والتي تتراوح بين 59 و253 درجة، حيث تفسير العلامات على المقياس كالتالي:

(59-156) مؤشر على نقص في مهارة اتخاذ القرار

(156- 253) كفاءة في اتخاذ القرار

✓ **كيفية تطبيقه وتصحيحه:**

زودت كراسة أسئلة الاختبار بصورتيه بصفحة للتعليمات تتضمن الهدف من المقياس، وطريقة الإجابة وبيانات عن المفحوص ولوحظ أن تطبيق المقياس يستغرق في المتوسط للصورة (أ) 15 دقيقة، وللصورة (ب) 25 دقيقة.

يصحح المقياس موقف موقف باستخدام مفتاح التصحيح الموجود مع قائمة الملاحق بالنسبة للصورة (أ)، حيث أنه أمام كل موقف ثلاثة اختيارات تتدرج من (3، 2، 1).

أما بالنسبة للصورة (ب) فإن التصحيح يتم عن طريق أوزانٍ خمسة أمام كل سؤال، متدرجة من موافق تماما إلى لا أوافق تماما. بحيث تكون الدرجة الأعلى على السؤال خمسة(5) للوزن موافق تماما والدرجة الأدنى على السؤال واحد (1) للوزن لا أوافق تماما أي أن درجة السؤال تتدرج من (5 -1) درجة.

✓ **خصائصه السيكومترية:**

أولا: صدق درجات المقياس:

تم حساب الصدق لهذا المقياس في صورتيه (أ_ب) بطريقة المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي: بعد ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة (27٪) من طرفي الترتيب، وتطبيق اختبار (ت)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (44) يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس اتخاذ القرار

البيانات الإحصائية / مقياس اتخاذ القرار	القيمة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية
الصورة أ	الفئة العليا	11	52,00	1,844	10,245 **	20
	الفئة الدنيا	11	42,09	2,625		
الصورة ب	الفئة العليا	11	143,82	4,513	12,469**	20
	الفئة الدنيا	11	117,55	5,336		

** دالة عند مستوى 0,01

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (44) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (25,00) بانحراف معياري قدره (1,844)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (42,09) بانحراف معياري قدره (2,625). هذا بالنسبة للصورة أ من المقياس أما الصورة ب منه فقد بلغ المتوسط الحسابي للفئة العليا (143,82) بانحراف معياري قدره (4,513)، بينما المتوسط الحسابي للفئة الدنيا بلغ (117,55) بانحراف معياري قدره (5,336) وبحساب درجة الحرية التي قدرت ب (20) و "ت" المحسوبة التي بلغت في الصورة أ (10,245) و(12,469) في الصورة ب، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، وهذا يجعلنا نطمئن لصدق المقياس.

ثانيا: ثبات درجات المقياس:

تم التأكد من الثبات بطريقة:

- **ألفا كرونباخ:** حيث كانت النتيجة تساوي (0,658)

- **طريقة التجزئة النصفية:** وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين (فردي/ زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما كما هو موضح في الجدول التالي مع تصحيح الطول بمعادلة سبير مان براون:

جدول (45) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس اتخاذ القرار

	المؤشرات الإحصائية	معامل الارتباط "ر" المحسوب	تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون	الدلالة الإحصائية
الصورة أ	البنود الفردية	*0,214	*0,352	دالة عند 0,05
	البنود الزوجية			
الصورة ب	البنود الفردية	**0,554	**0,713	دالة عند 0,01
	البنود الزوجية			

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

* تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال النتائج السابقة نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0,658)، أما معامل الارتباط "ر" المحسوب هو (0,214) في الصورة أ و(0,554) في الصورة ب، وبعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان–براون أصبحت النتيجة تساوي (0,352) في الصورة أ و(0,713) في الصورة ب، وهي معاملات كلها دالة عند (0,01 و0,05)، مما يدل على تمتع المقياس بقدر من الثبات يمكن الاعتماد عليه والوثوق به.

2-4-5- إستمارة خصائص العينة:

قامت الطالبة الباحثة بتصميم استمارة خصائص العينة بصورتين (استمارة الأحداث الجانحين واستمارة الأحداث غير الجانحين)، من أجل استقصاء خصائص عينتي الدراسة، والإحاطة بكل خصائصهم الفردية والأسرية والدراسية وغيرها، وقد قسمتها الباحثة إلى عدة محاور حسب كل صورة كالتالي:

- **استمارة خصائص عينة الأحداث الجانحين:** احتوت على المحاور التالية:

- **المحور الأول:** بيانات عامة عن الحدث

وقد تضمن بيانات عن: الجنس–السن– نسب الحدث– المستوى الدراسي–الوضعية التعليمية

- **المحور الثاني:** بيانات عن الحدث الجاتح في المركز

وقد تضمن بيانات عن: النشاط الممارس في المركز– مدة الإقامة أو المتابعة في المركز – عدد مرات التنقل بين المراكز

- **المحور الثالث:** بيانات عن انحراف الحدث الجانح:

وقد تضمن بيانات عن: نوع الفعل المنحرف المرتكب– الشريك في الفعل المنحرف– مكان ارتكاب الفعل المنحرف– فرد من العائلة دخل السجن.

- **المحور الرابع:** بيانات عن أسرة الحدث الجانح:

وقد تضمن بيانات عن: عمر الأب– عمر الأم– المستوى التعليمي للأب– المستوى التعليمي للأم– مهنة الأب– مهنة الأم– الحالة المدنية للوالدين– الحالة الحياتية للوالدين– زواج

ثاني للوالدين- العلاقة بين الوالدين- علاقة القرابة بين الوالدين- الحالة الاقتصادية للأسرة- نوع السكن

-**المحور الخامس:** بيانات عن حياة الحدث الجانح في الأسرة:

وقد تضمن بيانات عن: عدد الإخوة- ترتيب الحدث بين الإخوة- علاقة الحدث بالأب- علاقة الحدث بالأم- علاقة الحدث بالإخوة والأخوات

- **استمارة خصائص عينة الأحداث غير الجانحين:** احتوت على المحاور التالية:

- **المحور الأول:** بيانات عامة عن الحدث:

وقد تضمن بيانات عن: الجنس-السن- نسب الحدث- المستوى الدراسي-الوضعية التعليمية

- **المحور الثاني:** بيانات عن أسرة الحدث:

وقد تضمن بيانات عن: عمر الأب- عمر الأم- المستوى التعليمي للأب- المستوى التعليمي للأم- مهنة الأب- مهنة الأم- الحالة المدنية للوالدين- الحالة الحياتية للوالدين- زواج ثاني للوالدين- العلاقة بين الوالدين- علاقة القرابة بين الوالدين- الحالة الاقتصادية للأسرة- نوع السكن

- **المحور الثالث:** بيانات عن حياة الحدث في الأسرة:

وقد تضمن بيانات عن: عدد الإخوة- ترتيب الحدث بين الإخوة- علاقة الحدث بالأب- علاقة الحدث بالأم- علاقة الحدث بالإخوة والأخوات. **(أنظر الملحق6)**

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الطالبة الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية تتمثل في:

1- النسب المئوية

2- المتوسطات الحسابية

3- الانحرافات المعيارية

4- معامل الارتباط بيرسون (Pearson)

5- معادلة تصحيح الطول -سبيرمان -براون- (Spearman – Brown)

6- اختبار "ت" (T-Test) لدلالة الفرق بين المتوسطات

7- اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مستقلتين

كما استعانت الباحثة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. V20 في إجراء بعض المعاملات في الدراسة، وبرنامج ال Microsoft Excel 2013 لإجراء بعض العمليات الحسابية.

الفصل التاسع
عرض ومناقشة النتائج

1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة

4- عرض ومناقشة الفرضية الرابعة

5- عرض ومناقشة الفرضيةالخامسة

6- عرض ومناقشة الفرضية السادسة

7- عرض ومناقشة الفرضية السابعة

8- مناقشة عامة

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي نصت على: **نتوقع ترتيب القيم الدينية والنظرية في الصدارة داخل النسق القيمي لدى اكل من لأحداث الجانحين وغير الجانحين**

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

للتحقق من هذه الفرضية قامت الطالبة الباحثة باستخراج متوسطات الحساب للدرجات النهائية على مقياس القيم في كل من القيم الستة لدى عينتي الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين وترتيبها، ثم لدى كل من الجنسين في كل عينة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (46) يوضح توزيع القيم الستة عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين

العينة "ن"		المتوسطات الحسابية للقيم					
		القيمة النظرية	القيمة الاقتصادية	القيمة الجمالية	القيمة الاجتماعية	القيمة السياسية	القيمة الدينية
الأحداث الجانحين	العينة الكلية (66)	40,53	40,41	41,20	38,58	37,77	41,52
	ذكور (38)	39,63	41,16	41,08	37,97	37,87	42,29
	إناث (28)	41,75	39,39	41,36	39,39	37,64	40,46
الأحداث غير الجانحين	العينة الكلية (66)	45,17	37,98	36,05	40,12	37,48	43,20
	ذكور (27)	44,70	40,11	35,41	41,22	38,22	40,33
	إناث (39)	45,49	36,51	36,49	39,36	36,97	45,18

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال نتائج الجدول (46) نلاحظ أن توزيع ترتيب القيم الستة (النظرية، الاقتصادية، الجمالية، الاجتماعية، السياسية والدينية) لدى عينتي الدراسة تترتب كالتالي:

- **بالنسبة للأحداث الجانحين:** أظهرت النتائج أن القيم تتوزع بمتوسطات متقاربة، إلا أن القيمة الدينية احتلت صدارة الترتيب بمتوسط حسابي قدره (41,52) تليها القيمة الجمالية بمتوسط حسابي قدره (41,20)، ثم القيمة النظرية بمتوسط حسابي قدره (40,53)، فالقيمة الاقتصادية بمتوسط حسابي قدره (40،41) وفي المراتب الأخيرة

كانت كل من القيمة الاجتماعية بمتوسط حسابي يقدر ب (38,58) والقيمة السياسية التي احتلت ذيل الترتيب بمتوسط حسابي قدره (37,77).

***ومن ناحية الترتيب وفق الجنس لدى عينة الأحداث الجانحين نلاحظ ما يلي:**

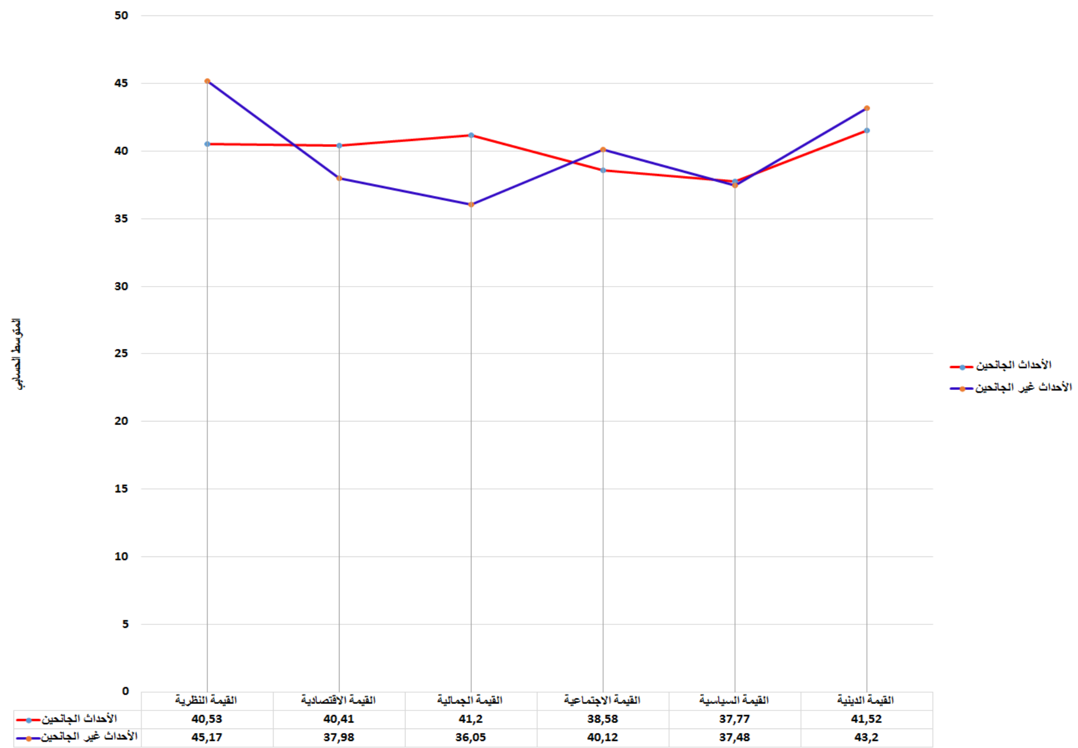
- ✓ **بالنسبة للذكور الجانحين:** أظهرت النتائج أن ترتيب القيم جاء بالشكل التالي: القيمة الدينية (42,29)، القيمة الاقتصادية (41,16)، القيمة الجمالية (41,08)، القيمة النظرية (39,63)، القيمة الاجتماعية (37,97) والقيمة السياسية (37,87).
- ✓ **بالنسبة للإناث الجانحات:** أظهرت النتائج أن ترتيب القيم جاء بالشكل التالي: القيمة النظرية (41,75)، القيمة الجمالية (41,36)، القيمة الدينية (40،46)، القيمة الاقتصادية والقيمة الاجتماعية (39,39)، القيمة السياسية (37,64).

- ➢ **بالنسبة للأحداث غير الجانحين:** أظهرت النتائج أن القيم تتوزع بشكل متفاوت بين أفراد العينة، وتحتل القيمة النظرية صدارة الترتيب بمتوسط حسابي قدره (45,17)، تليها القيمة الدينية بمتوسط حسابي قدره (43,20)، ثم القيمة الاجتماعية بمتوسط حسابي قدره (40,12)، فالقيمة الاقتصادية بمتوسط حسابي قدره (37,98) وفي المراتب الأخيرة كانت كل من القيمة السياسية بمتوسط حسابي يقدر ب (37,48) والقيمة السياسية التي احتلت ذيل الترتيب بمتوسط حسابي قدره (36,05).

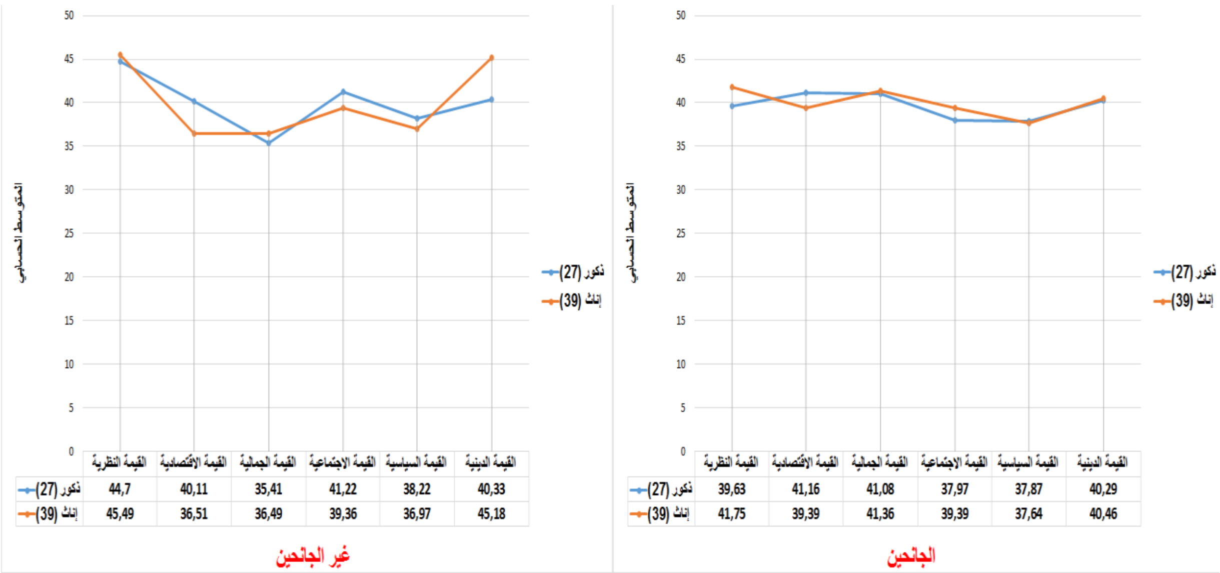
***ومن ناحية الترتيب وفق الجنس لدى عينة الأحداث غير الجانحين نلاحظ ما يلي:**

- ✓ **بالنسبة للذكور غير الجانحين:** أظهرت النتائج أن ترتيب القيم جاء بالشكل التالي: القيمة النظرية (44,70)، القيمة الاجتماعية (41,22)، القيمة الدينية (40,33)، القيمة الاقتصادية (40,11)، والقيمة السياسية (38,22). القيمة الجمالية (35,41).
- ✓ **بالنسبة للإناث غير الجانحات:** أظهرت النتائج أن ترتيب القيم جاء بالشكل التالي: القيمة النظرية (45,49)، القيمة الدينية (45,18)، القيمة الاجتماعية (39,36)، القيمة السياسية (36,97). القيمة الاقتصادية (36,51)، والقيمة الجمالية (36,49).

والمخططات البيانية التالية تمثل التخطيط النفسي لترتيب القيم الستة لدى عينتي الأحداث الجانحين وغير الجانحين ولدى الجنسين في كل عينة:



مخطط توضيحي رقم (56) لترتيب القيم الستة على العينة الكلية من الجانحين وغير الجانحين



مخطط توضيحي رقم (57) لترتيب القيم الستة على العينة من الجنسين لدى كل من الجانحين وغير الجانحين

وفيما يلي جدول يوضح ترتيب القيم لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين:

جدول (47) يوضح ترتيب القيم لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين

العينات	القيم					
	القيمة 1	القيمة 2	القيمة 3	القيمة 4	القيمة 5	القيمة 6
الأحداث الجانحين	الدينية	الجمالية	النظرية	الاقتصادية	الاجتماعية	السياسية
الأحداث الجانحين (ذكور)	الدينية	الاقتصادية	الجمالية	النظرية	الاجتماعية	السياسية
الأحداث الجانحين (إناث)	النظرية	الجمالية	الدينية	الاقتصادية	الاجتماعية	السياسية
الأحداث غير الجانحين	النظرية	الدينية	الاجتماعية	الاقتصادية	السياسية	الجمالية
الأحداث غير الجانحين (ذكور)	النظرية	الاجتماعية	الدينية	الاقتصادية	السياسية	الجمالية
الأحداث غير الجانحين (إناث)	النظرية	الدينية	الاجتماعية	السياسية	الاقتصادية	الجمالية

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أن القيم الدينية والنظرية احتلت صدارة الترتيب لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين وبالتالي تحققت الفرضية الأولى.

1-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أولا: بالنسبة للأحداث الجانحين:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (47) إلى أن القيم الدينية تحتل الصدارة في النسق القيمي لدى الأحداث الجانحين، ذلك أن الدين هو الإطار المرجعي لسلوك الفرد وكونه القاعدة التي يلجأ إليها دائما في تفاعله مع البيئة وتسيير أموره وكذا هو مرجعيته الفكرية، فهو يقيم ترتيبا معينا لنظام حياته لا ينفصل عن تصوراته لحركة التفاعل اليومي وما يتوقعه من مجريات الأمور. **(كاظم،1999: 106)**

وهو ما توافق مع نتائج دراسة إبراهيم عبدة صعدي وأحمد صلاح الدين أبو الحسن (2013) ودراسة محمد حسن العمايرة وتيسير الخوالدة وعاطف يوسف مقابلة (2012) ودراسة

بوعطيط سفيان (2012) ودراسة عبد الله عبد المنعم (2008) ودراسة رشوان أشرف وحسن صلاح (2004) ودراسة علي مهدي كاظم (2002) ودراسة غصن الجعفري (2002) ودراسة محمد البطش وهاني الطويل (1990)

فالحدث رغم انحرافه يتبنى مرجعية دينية، فالدين شكل من أشكال أطر التوجيه الذي يسعى الفرد إليها من أجل استعادة الوحدة والاتزان مع الطبيعة، فهو مصدر القيم والمثل العليا وقواعد السلوك الأخلاقي، كما أنه سبب قوة الفرد، والملجأ الذي يحتكم ويحتمي به.

إن القيم الدينية تعتمد في أساسها على الاعتقاد والإيمان بالله سبحانه وتعالى، كما توجه السلوك نحو الصدق والتواضع وغيرها من الصفات والسلوكات التي قد تكون بعيدة عن الحياة الواقعية للحدث، وربما يكون تفضيله للقيم الدينية كمرجعية يحاول من خلالها التمسك بالجانب الجيد في الحياة والذي يجعله يحس بالراحة والطمأنينة النفسية بعد الرفض الذي واجهه من المجتمع بدءا من أسرته.

وتبني الحدث الجانح للقيم الدينية كقاعدة قيمية من الأمور تعكس الأسلوب الذي يفكر به والأساس الثقافي لبنائه القيمي، وهو الأمر الذي يجعل إعادة تأهيل هذه الفئة أمرا ممكنا، وذلك من خلال الاعتماد على هذه النقطة كمدخل للتكفل والعلاج، كما أن هذا دليل على أن انحرافه ليس دينيا أو عقائديا بقدر ما هو اجتماعي.

وبالتفصيل في ترتيب القيم الدينية حسب الجنس نجدها تحتل المرتبة الأولى لدى الذكور والمرتبة الثالثة لدى الإناث أي أن الذكور أكثر اهتماما بالتعاليم الدينية ومعاييرها وضوابطها وهو ما جاء مخالفا لدراسة ليسلي Leslie(1987) ودراسة لويس Luis(1987) التي وجدت الإناث أكثر تفضيلا للقيم الدينية من الذكور.

وتتجلى نتيجة الدراسة في حجم ونوعية الانحراف لدى كل منهما والذي يأخذ لدى الإناث طابع أخلاقي أكثر من الذكور، وذلك نتيجة البناء النفسي لشخصية الأنثى التي تتسم بالعاطفة

مما يجعل انحرافاتها في أغلبها تأخذ المنحى الانفعالي، الذي تهتز أمامه كل القيم الدينية والأخلاقية.

وتأتي القيم الجمالية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قريب جدا من القيم الدينية وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة فايزة إسماعيل(2002). وتعرف القيمة الجمالية على أنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو الصورة أو التكوين، وهذا لا يقتصر على الفنانين فقط، بل يشمل أيضا المتذوقين لما هو منسق ومتوافق ومنسجم. **(كاظم،2002: 31)**

فالقيم الجمالية هي عملية تفعيل للذوق الجمالي بحيث ترسم نمط حياة مختلف يجعل القواعد عامة مطلقة تتخطى الزمان والمكان وتتحرر من الظروف لترسم لها جمالا في كل شيء. وتعد القيم في هذا المجال من الوسائل المغيرة لأنماط الحياة فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بدوافع السلوك وأهداف الأفراد

إن الإهمال الذي يتعرض له الحدث الجانح والنبذ الاجتماعي والوصم سواء من قبل الأسرة وحتى المجتمع، جعلته يبحث عن خلفية جميلة تغطي الوجه الآخر للمعاناة، فتجده ينشد معاني الجمال ليتذوقه في أشياء ورموز ومعاني يعتبرها كمتنفس يلجأ إليه بعيدا عن الصراعات والصدامات التي يعيشها في واقعه، وذلك في محاولة منه تذوق الجمال وملامسة الجانب الناعم من الإنسانية والوجود ككل. كما أنها تعبر عن دافعية ورغبة الحدث في التعايش ونبذ الاغتراب الذي فرضه عليه المجتمع، هذا النقص شكل حافزا للتوجه نحو رسم خط جديد في الحياة يتمسك به ويرى فيه منفذا ومتنفسا.

وتعد القيم الجمالية مدخلا آخر لإعادة تأهيل الأحداث الجانحين فهو مدخل تربوي يعمل على إيقاظ مشاعر الإنسانية وأحاسيس الانتماء والحب والصدق والتعاون ويوجه نحو النشاط والعمل وتحسين الواقع والأمل في مستقبل جيد.

كما أن هناك جانبا آخر لاحتلال القيم الجمالية المراتب الأولى في النسق القيمي للجانحين وهو الانحراف في حد ذاته، إذ لا يخفى ارتباط التذوق الجمالي بمستوى الإبداع والذكاء، فالقيم

الجمالية تعرف على أنها مرتبطة بالجمال والنظام والإبداع والابتكار، وهذا الجانب قد وظفه الأحداث الجانحون وطوروه بصورة كبيرة وسلبية من خلال توجهاتهم الانحرافية.

وبالتفصيل في ترتيب القيم الجمالية لدى العينة حسب الجنس نجد أنها تحتل المرتبة الثالثة لدى الذكور والمرتبة الثانية لدى الإناث، وهو ما يناقض نتائج دراسة بشير معمرية (2009) في تفضيل الذكور للقيم الجمالية أكثر من الإناث. وتميز الإناث عن الذكور في القيم الجمالية من الأمور المقبولة اجتماعيا إذ أن الإناث أكثر ميلا من الذكور في تذوق الجماليات وتنظيم الأمور وتنسيقها والإبداع فيها بما يتوافق وطبيعتهن الأنثوية.

وتأتي القيم النظرية في المرتبة الثالثة ذلك أن القيم النظرية هي من متطلبات مرحلة المراهقة، وهي المجال الذي من المفروض أن يتبناه المراهق كمرجعية أساسية في بنائه القيمي، لكن في فئة الأحداث الجانحين تراجعت القيمة النظرية إلى المرتبة الثالثة لعدة أسباب، أولا كون العينة تعاني من مستوى تعليمي متدني إذ نجد (77,3٪) منهم في مستوى تعليمي متوسط مقابل (22,7 ٪) من ذوي التعليم الثانوي كما أن أفراد العينة في أغلبهم انقطعوا عن الدراسة وهي من العوامل التي تشوه البناء القيمي للفرد إذ نجد (63,6٪) من العينة منقطعين عن الدراسة مقابل (36,4٪) ممن يواصلون دراستهم.

أيضا كون الانحراف مرادف للتسرب والفشل المدرسي، واستثمار الوقت والجهد في الأفعال الانحرافية بدل التعلم والنجاح الدراسي، إذ نجد أن ما نسبته (57,6٪) من الجانحين لا يمارسون أي نشاط تعليمي هادف سواء كان تعليما نظاميا أو تكوينا مهنيا هادفا.

وبالتفصيل في ترتيب القيم النظرية لدى العينة حسب الجنس، نجد أنها تحتل المرتبة الرابعة لدى الذكور في حين تحتل الصدارة في النسق القيمي للإناث، وذلك لأن نسبة (75٪) من الذكور الجانحين منقطعين عن الدراسة، وبالتالي يكون توجههم بعيدا عن القيم النظرية، كما أن التوجه العلمي والنظري من اهتمامات الإناث أكثر من الذكور، وذلك في ظل غياب اهتمامات أخرى للإناث في المجتمع. وقد جاءت نتائج الدراسة مناقضة لنتائج دراسة بشير معمرية (2009) التي أفضت إلى تقدم الذكور على الإناث في القيم النظرية.

وتأتي القيم الاقتصادية في المرتبة الرابعة وهو ما يناقض دراسة محمد حسن العمايرة وتيسير الخوالدة وعاطف يوسف مقابلة (2012) التي وجدت أن القيم الاقتصادية تترتب في آخر النسق القيمي.

إن الجانب المادي على الرغم من أهميته في حياة الجانح إلى أننا نجد أن (25.8٪) من انحرافاتهم تخص السرقة و(74.2٪) هي انحرافات أخرى، وهذا يعني أن القيم الاقتصادية رغم أهميتها إلا أنها ليست بذلك الوزن الكبير الذي يجعل الجانب المادي السبب الرئيسي في انحراف الأحداث، إضافة إلى أن ترتيب الحدث الجانح في الأسرة له دور هام في عدم تحمل العبء المادي إذ نجد أن حوالي (60٪) من الأحداث ترتيبهم يقع بين الأول والأخير أو كطفل أخير و(13.6٪) كابن وحيد، مقابل (27.3٪) ممن هو الابن البكر.

وبالتفصيل في ترتيب القيم الاقتصادية وفق الجنس نجد أنها تتموقع في المرتبة الثانية للذكور والرابعة للإناث، وهو ما يدل على ميل الذكور للجانب الاقتصادي بدرجة تجعله ذو أولوية في بنائه القيمي وهو ما جاء مدعما لدراسة لويس (1987)Luis ، وأيضا يتوافق ودراسة عبد اللطيف خليفة (1989) في أن المراهق يميل إلى التوجه نحو الاستقلال ، فالحدث الجانح يسعى لتحقيق المكاسب المادية ويهتم بكل ما له علاقة بالمال والعمل والكسب، خاصة وأن الحدث الجانح يكون في مرحلة بناء الهوية ويبحث عن الاستقلال المادي الذي يحقق له التحرر من التبعية الوالدية، في حين تبقى الإناث تحت السلطة الوالدية والتي تغطي كافة احتياجاتها، دون أن يكون الوضع مقلقا بالنسبة لها. وهذا يجعلهن يتسمن بالاعتمادية والطابع الاستهلاكي.

وتأتي القيم الاجتماعية في المرتبة الخامسة ما قبل الأخيرة، وهو ما يوافق نتائج دراسة محمد حسن العمايرة وتيسير الخوالدة وعاطف يوسف مقابلة (2012) ودراسة عبد الله عبد المنعم (2008) ودراسة رشوان أشرف وحسن صلاح (2004)، وهذا دليل على أن الطابع الانحرافي للحدث اجتماعي بدرجة أولى. ويعزى تدهور القيم الاجتماعية في النسق القيمي لديهم إلى أن الحدث الجانح يعاني من هشاشة الروابط الاجتماعية الذي ينعكس في انحرافهم وتمردهم فما الجنوح إلا خروج عن تعاليم ومعايير المجتمع، خاصة وأن الحدث الجانح يعاني صراعا

مستمرا مع الراشدين الذين ينظرون إليه نظرة سلبية إضافة إلى الوصم الاجتماعي الذي زادهم في التقوقع ضمن زاوية الانحراف وتحدي المجتمع. كما أن ظاهرة صراع القيم تتجلى بصورة واضحة في القيم الاجتماعية أكثر، إذ تظهر من خلال العنف والسلوكات الانحرافية والاجرامية.

كما أن القيم الاجتماعية هي عبارة عن عملية انتقاء واختيار، ومن وجهة نظرهم قد تزعزعت أهميتها في ضوء خبراتهم وما عايشوه من صدامات مع المجتمع الذي رفض انحرافهم فتمردوا عليه، وأن هذه القيم عبارة عن كل ما هو عادات وتقاليد واتباع للمعايير المتعارف عليها من قيم الشرف والمحافظة والتعاطف والعطاء والتعاون والمساعدة والمشاركة والإخلاص، في حين هم قد تحدوا كل هذه المبادئ ورفضوها وخالفوها بأسلوب عدائي.

وتعرف القيم الاجتماعية القيم الاجتماعية هي القيم التي تمثل الفرد بغيره من أفراد المجتمع وميله إلى مساعدتهم حيث يجد في ذلك إشباعا لرغبته في خدمة أفراد مجتمعه ويتميز أصحابها بالعطف والإيثار. كما أنها توضيح لموقف الإنسان وتحديده بدقة من الجماعة التي يعيش معها صغيرة كانت كالأسرة أم كبيرة كالمجتمع أم أكبر كالعالم كله، كما تعني توضيح علاقة هذا الإنسان بالكون والبيئة، وما يحكم هذه العلاقات من نظم اجتماعية كالدين والأسرة والسياسة والاقتصاد والثقافة والفكر وأنواع السلوك والعادات والتقاليد والأعراف. **(نورهان،2008: 134)**

وتتسع دائرة هذه القيم الاجتماعية أو تضيق حسب نظرة الفرد إليها، فنجد الحدث الجانح تتمركز قيمه حول القيم الفردية، التي تعكس رغباته وتطلعاته الذاتية، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة لو و وونغ Lou. S & wang (1992) في أن المراهقين يظهرون ميلا إلى تبني القيم الشخصية أكثر من الجماعية.

كما أن البيئة التي يعيشون فيها خاصة نزلاء المراكز خالية من النماذج الجيدة الإيجابية، فأغلب الأحداث من رفاق السوء ويعانون من مشكلات اجتماعية، إضافة إلى أن الحدث الذي يعيش في المركز بعيدا عن أسرته التي غالبا ما تقطع علاقتها به يعيش في اغتراب نفسي واجتماعي، إضافة إلى نزعة الأنانية التي تتملك الحدث في المركز نتيجة تواجده مع جماعة من المنحرفين.

والأسرة في المجتمع العربي والجزائري خصوصا هي المصدر الأول والرئيسي لتعلم القيم خاصة الاجتماعية منها، في حين نجد أن الحدث الجانح يعاني من مشاكل وصراعات اجتماعية خاصة في نطاق الأسرة من تفكك وتصدع أسري وانعدام التواصل، مما ينتج عنه الضعف العلاقات الاجتماعية وهشاشة الانتماء الأسري، وضعف المسؤولية الاجتماعية اتجاه الأسرة والمجتمع، وبالتالي فقدان الأسرة مكانتها كمرجعية قيمية والسماح لوسائط أخرى قد تكون انحرافية بترسيخ أفكارها ومبادئها. وهذا ما يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة مزوز بركو (2014) في أن السبب الأول لخروج الطفل للشارع هي المشاكل الأسرية والاجتماعية. وما أشارت إليه دراسة فونزالو ماستو وآن ماري فونتان (1995) حول أن انتقال القيم الاجتماعية يتم بواسطة الأسرة. حيث نجد أن (37,9٪) من العينة لهم أحد أفراد العائلة دخل إلى السجن(9,1٪) الأب، (10,6٪) الأم، (12,1٪) الأخ، (6,1٪) الأخت، وهو مؤشر اهتزاز النموذج والقدوة في البيئة الأسرية، كما أن (39,4٪) من العينة والديهم إما مطلقان أو منفصلان، إضافة إلى أن (9,1٪) منهم أحد والديهم أو كلاهما متوفى، و (19,7٪) من العينة أحد والديهم أو كليهما قد أعادا الزواج مرة أخرى. و (57,6٪) من والدي الجانحين علاقتهم مضطربة تتراوح بين التوتر إلى سيئة جدا وتصل حتى الانعدام. كما تتصف علاقة الجانحين بأفراد أسرهم خاصة الأب والإخوة من خلال ما أسفرت عنه بيانات الاستمارة بأنها متوترة ومضطربة إلى حد كبير، كل هذه دلائل على التفكك الأسري والاضطراب العلائقي بين أفراد أسر الأحداث الجانحين.

إضافة إلى أن الأحداث الجانحين لديهم قصور في الجانب التعليمي نتيجة الفشل أو التسرب المدرسي المبكر والانخراط ضمن رفقاء السوء، الأمر الذي لم يسمح لهم بتنمية هذه القيم ولم تأخذ حيزا مهما من حياتهم ولم توفر لهم الفرصة لاكتسابها والتعامل بها، فتأثير جماعة الرفاق له دلالته في انتظام القيم المعرفية لدى هذه الفئة، من خلال تبني أفكار الجماعة الانحرافية والتي تظهر جليا في أن نسبة (65,2٪) من الأفعال الانحرافية التي ارتكبها الأحداث الجانحون كانت رفقة أصدقاء منحرفين.

كما أن عاملا الزمان والمكان قد لعبا دورا هاما في تدهور القيم الاجتماعية فنجد أن (25,8٪) من عينة الدراسة قد تنقلوا بين مركزين إلى ثلاثة مراكز، و(81,8٪) من مجموع

العينة قضوا فترة تصل إلى 3 سنوات في احتكاك مع مراكز الأحداث الجانحين وهي فترة كافية جعلتهم عرضة للتواصل وللاحتكاك بفئات أكثر تنوعا انحرافيا من الجانحين وبالتالي التأثر بقيمهم السالبة.

وبالتفصيل في ترتيب القيم الاجتماعية نجدها تحتل المرتبة الخامسة لدى كلا الجنسين، وهذا أكبر مؤشر على الخلل الكامن في أسر الأحداث الجانحين والذي أثر على الإناث والذكور بشكل متساو وساهم بدرجة كبيرة في انحرافهم على السواء.

وتأتي القيم السياسية في المرتبة الأخيرة سواء بالنسبة للعينة الكلية للجانحين أو حتى حسب الجنس نجدها آخر التفضيلات، بمعنى أنها آخر اهتمامات الأحداث الجانحين، فللأحداث الجانحين اهتمامات أخرى أكثر ضرورة وأكثر حاجة للإشباع من الاهتمام بالسياسة ومجرياتها، كما تدل أيضا على غياب الرغبة في السلطة والتحكم والسيطرة وغياب الميول القيادية. وهو ما يوافق نتائج دراسة عبد الله عبد المنعم (2008) ودراسة رشوان أشرف وحسن صلاح (2004)، ويناقض نتائج دراسة محمد حسن العمايرة وتيسير الخوالدة وعاطف يوسف مقابلة (2012) ودراسة علي مهدي كاظم (2002) التي وجدت أن القيم السياسية تحتل المراتب الأولى.

ثانيا: بالنسبة للأحداث غير الجانحين:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (47) إلى أن القيم النظرية تحتل الصدارة في النسق القيمي لدى الأحداث غير الجانحين، وهو ما توافق مع دراسة سعدية سي محمد (2013) ودراسة ناصر المخزومي (2004). وذلك ليس غريبا بالنظر لخصائص عينة الأحداث غير الجانحين إذ نجد أن (93,9٪) من العينة متمدرسين مقابل (6,1٪) منهم منقطعين عن الدراسة، أي أغلبهم متمدرسون وهم في مرحلة انشغالهم الوحيد هو التعلم والنجاح في الدراسة، إضافة إلى أن المكتسبات المعرفية للمراهق تحقق له جانبا قويا من الإشباع النفسي والاجتماعي، ذلك أنها تحقق له الكفاءة والتميز كما تكسبه المكانة والقبول والترحيب الاجتماعي، كما أن الجانب المعرفي هو المساحة المتاحة له لإبراز قدراته ونضجه ومعتقداته وكذا إبداعه.

وبالتفصيل في ترتيب القيم النظرية لدى العينة حسب الجنس، نجد أنها تتصدر الترتيب لدى كلا الجنسين، فحسب خصائص العينة (94٪) من الذكور و(94٪) من الإناث يواصلون دراستهم، مقابل (6٪) لكل جنس منقطعين عن الدراسة، وبالتالي فتفضيل القيم النظرية لدى عينة أغلبهم متمدرسون يكون منطقيا. وهو ما جاء مناقضا لدراسة محمد خليل (1989) التي أشارت إلى احتلال القيم النظرية المرتبة الثالثة لدى الإناث

وتأتي في المرتبة الثانية القيم الدينية التي تعرف على أنها مجموعة من الأفكار والصفات السلوكية العقائدية والأخلاقية التي توجه سلوك الفرد وجهة دينية. **(عبد الشافي،1990: 416)**

وانتظام القيم الدينية في المرتبة الثانية لدى المراهقين يجعل من نسقهم القيمي أكثر توازنا وثباتا، فهي تنظم رغباته وتلبي احتياجاته بالطريقة التي تحقق له الإشباع والرضى النفسي والاجتماعي، ويساعدهم ذلك في تخطي مرحلة المراهقة بسلاسة، ذلك أن مرحلة المراهقة هي مرحلة حرجة تظهر فيها العديد من الصراعات خاصة الأخلاقية منها، وتصدر القيم الدينية المراتب الأولى في النظام القيمي للمراهق هي مؤشر لنمو وتكوين جيد في الهوية واكتمال النظام الأخلاقي بصورة إيجابية.

وبالتفصيل في ترتيب القيم الدينية لدى العينة حسب الجنس، نجد أنها تحتل المرتبة الثالثة لدى الذكور والثانية لدى الإناث ذلك ناتج عن نمط التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا الذي يهتم بتنمية المعايير والقيم الدينية والتربية وفق متطلبات الشريعة الإسلامية لدى الأبناء وبدرجة أكبر لدى الإناث. وهو ما يتوافق ونتائج دراسة عبد اللطيف خليفة (1992) ودراسة ليسلي (1987) Leslie ودراسة لويس (1987)Luis في أن الإناث في مرحلة المراهقة أكثر ميلا نحو التوجه الديني من الذكور.

وتأتي في المرتبة الثالثة القيم الاجتماعية وهو ما يوافق نتائج دراسة بشير معمرية (2009) ويناقض نتائج دراسة عبد الحفيظ مقدم (1982) التي احتلت القيم الاجتماعية الصدارة في الترتيب.

فالقيم الاجتماعية من المتغيرات المهمة التي لها أثر قوي في تحديد سلوكات كما تشير القيم الاجتماعية في معناها العام إلى جملة الأفكار، والتصورات والمفاهيم التي تحكم سلوك الأفراد، وتعبر عن تفضيلهم، أو تقديرهم للأشخاص، أو للأشياء، أو للموضوعات وكذا المعايير المثالية التي تشكل مرجعية هؤلاء الأفراد، عند تفضيلهم، أو في حكمهم على أو اختيارهم لشكل معين من أشكال السلوك أو الفعل، خلال مسيرة حياتهم. **(آل نهيان،2010: 48)**

فالقيمة الاجتماعية هي الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما، مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير، التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك؛ أو هي اهتمام أو اختيار أو تفضيل يشعر معه صاحبه أن له مبرراته الخلقية أو العقلية أو الجمالية، أو كل تلك مجتمعة، بناء على المعايير التي تعلمها من الجماعة، ووعاها في خبرات حياته نتيجة عملية الثواب والعقاب والاتحاد مع غيره أو الارتباط به، ويتضمن مفهوم القيمة بالمعنى الاجتماعي اتخاذ قرار أو حكم يتحدد على أساسه سلوك الفرد أو الجماعة إزاء موضوع ما.

والملاحظ أن عينة الدراسة تعيش في وسط أسري طبيعي بعيدا عن التفكك فنجد أن (90,9٪) من أسر العينة هي أسر مستقرة بزواج طبيعي دون مظاهر الانفصال والطلاق و(98,5٪) منها دون زواج ثاني للوالدين، و (92,4٪) من العينة والديهم على قيد الحياة، كل هذه مؤشرات تدل على أن تقهقر القيم الاجتماعية للمرتبة الثالثة ليس له علاقة بالتفكك والمشاكل الأسرية بقدر ما له علاقة بتأثير التغير الاجتماعي والتطور التكنولوجي وتطور الحياة الاجتماعية ككل والانفتاح الكبير الذي حدث في مختلف مناحي الحياة، هذا ما قلص من فعاليتها إضافة إلى التغير الكبير في المدرسة ووظائفها التربوية.

فالقيم بالنسبة لمراهق اليوم هي عادات وتقاليد وأعراف ألغى التطور التكنولوجي مصداقيتها، وقلص من فعاليتها وأهميتها في ضوء الأفكار الجديدة والانفتاح الذي يعيشه العالم الآن، والذي يستقبله المراهقون بفضول وقابلية كبيرة للاستدخال المباشر دون انتقاء أو ترشيح، والذي يجمع من الأفكار والسلوكات والعقائد كل ما هو متحرر، ويميل إلى تحقيق الأهداف الشخصية على

حساب الأهداف الجماعية، كما أن هذا التغير الاجتماعي والتطور أثر على عامل الانتماء الذي يسهم بقوة في تنمية القيم الاجتماعية بكل ما يحتوي من مكونات المساندة والدعم والتعاون، كما أنه قلص بشكل كبير من التواصل مع الآخرين(التواصل الفعلي وليس الافتراضي).

وبالتفصيل في ترتيب القيم الاجتماعية لدى عينة الدراسة وفق الجنس، نجدها تتموقع في المرتبة الثانية لدى الذكور والثالثة لدى الإناث، والقيم الاجتماعية ليس مقتصرة على العلاقات الأسرية فحسب بل على مختلف أنواع العلاقات الاجتماعية، وتشمل مركبات عدة تتمثل في التسامح والحق والإيثار والمودة والعدل وغيرها، وقد أثبت الذكور تفوقهم على الإناث في هكذا صفات. وهذا ما يتوافق مع دراسة عبد اللطيف خليفة (1992) في أن الإناث أكثر توجها نحو التفاعل الاجتماعي فى مرحلة المراهقة.

وتأتي في المرتبة الرابعة القيم الاقتصادية وهي مرتبة متوقعة في ترتيب النظام القيمي للمراهقين، فهم في مرحلة نمو وليس نضج، يبحثون فقط عن الجوانب المادية التي تغطي فقط احتياجاتهم اليومية من مظاهر الطعام واللباس والاحتياجات الدراسية العادية بعيدا عن الرغبة في الكسب والاستقلال المادي، فنجد أن ما نسبته (65,2٪) من الأحداث غير الجانحين يتراوح سنهم ما بين 14 إلى أقل من 16سنة، مقابل (34,8٪) يتراوح سنهم ما بين 16 إلى أقل من 18 سنة، والمطلوب منهم اجتماعيا في هذه المرحلة هو السعي نحو التميز والنجاح التعليمي وليس التوجه للعمل وتوفير الاحتياجات المادية، فهم يعتمدون في تلبية مطالبهم واحتياجاتهم على الوالدين الأمر الذي يجعل القيم الاقتصادية غير ذات أهمية كبرى في حياة المراهقين. كما أن (78.7٪) من العينة يقع ترتيبهم في الأسرة بيت الأول والأخير و(6.1٪) حدث وحيد، وهو ما يبعد عنهم المسؤولية المادية.

وبالتفصيل في ترتيب القيم الاقتصادية حسب الجنس، نجد أنها تترتب الرابعة لدى الذكور والخامسة لدى الإناث، وذلك راجع لطبيعة المرحلة العمرية وخصائص العينة المتمدرسة وكذا

الميل الذكوري لتحقيق الاستقلال المادي أكثر من الإناث. وهو ما يوافق نتائج دراسة بشير معمرية (2009) ودراسة لويس Luis(1987) في تفضيل الذكور للقيم الاقتصادية عن الإناث.

وتأتي في المرتبة الخامسة القيم السياسية وهي مرتبة تدل على عدم اهتمام أو تفضيل المراهقين للسياسة وأمورها، وعدم ميلهم للانخراط في المشكلات التي تخص الدولة والشعب وأنشطة الأحزاب والقادة، فهم أقل تفضيلا للانخراط في القضايا السياسية.

وبالتفصيل في ترتيب القيم السياسية لدى العينة وفق الجنس، نجدها تتموقع في المرتبة الخامسة لدى الذكور والرابعة لدى الإناث، مع أن المتوسطات الحسابية للقيم السياسية لدى الذكور كانت أكبر منها لدى الإناث، وهي تدل على الميل أكثر إلى السيطرة والتحكم والقيادة. وهو ما ناقض نتائج دراسة سعدية سي محمد (2013) التي توصلت إلى احتلال القيم السياسية مواقع الصدارة في النسق القيمي.

وتأتي في المرتبة السادسة القيم الجمالية سواء بالنسبة للعينة الكلية حتى حسب الجنس نجدها آخر التفضيلات وهو ما يتوافق ونتائج دراسة علي مهدي كاظم (2002) ودراسة غصن الجعفري (2002) ودراسة محمد خليل (1989).

واحتلال القيم الجمالية ذيل الترتيب في النسق القيمي يعود لكون عينة الأحداث غير الجانحين أغلبهم متمدرسون، وما يهم التلاميذ هو المقررات الدراسية العلمية وليست مقررات التربية الفنية من رسم وموسيقى وغيرها. وتجدر الإشارة إلى إن القيمة الجمالية لا تعني الوراثة بل دعم الميل وصقل الموهبة من خلال هكذا مواد تعليمية، وتهميشها بل وإلغاؤها من الجانب التربوي هو ما يحدث خللا في توازن مكونات المراهق، إذ لا يمكن تجاهل الدور التربوي للفن والجماليات والإبداع في بناء شخصية المراهق وتوجيه سلوكاته.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي نصت على: **نتوقع أن يكون نمط التعلم والتفكير السائد هو النمط الأيمن لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين**

2-1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

للتحقق من هذه الفرضية قامت الطالبة الباحثة باستخراج متوسطات الحساب لتكرارات استجابات العينة على مقياس أنماط التعلم والتفكير لدى عينتي الأحداث الجانحين وغير الجانحين، ثم لدى كل من الجنسين في كل عينة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (48) يوضح توزيع أنماط التعلم والتفكير عند الأحداث غير الجانحين والجانحين

العينة "ن"		المتوسطات الحسابية لأنماط التعلم والتفكير		
		النمط الأيسر	النمط الأيمن	النمط المتكامل
الأحداث الجانحين	العينة الكلية (66)	12,23	14,12	13,59
	ذكور (38)	11,82	13,97	14,11
	إناث (28)	12,79	14,32	12,89
الأحداث غير الجانحين	العينة الكلية (66)	12,18	14,02	13,80
	ذكور (27)	11,85	13,96	14,19
	إناث (39)	12,41	14,05	13,54

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال نتائج الجدول (48) نلاحظ أن أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى عينتي الدراسة تتوزع كالتالي:

- **بالنسبة للأحداث الجانحين:** أظهرت النتائج أن غالبية الأحداث الجانحين يفضلون النمط الأيمن بمتوسط حسابي قدره (14,12)، يليه النمط المتكامل بمتوسط حسابي قدره (13,59)، ثم النمط الأيسر بمتوسط حسابي قدره (12,23).

***ومن ناحية النمط المفضل وفق الجنس لدى عينة الأحداث الجانحين نلاحظ ما يلي:**

- ✓ **بالنسبة للذكور الجانحين:** أظهرت النتائج أن غالبية الذكور من الأحداث الجانحين يفضلون النمط المتكامل بمتوسط حسابي قدره (14,11)، يليه النمط الأيمن بمتوسط حسابي قدره (13,97)، ثم النمط الأيسر بمتوسط حسابي قدره (11,82)
- ✓ **بالنسبة للإناث الجانحات:** أظهرت النتائج أن غالبية الإناث من الأحداث الجانحين يفضلن النمط الأيمن بمتوسط حسابي قدره (14,32)، يليه النمط المتكامل بمتوسط حسابي قدره (12,89)، ثم النمط الأيسر بمتوسط حسابي قدره (12,79)
- ➢ **بالنسبة للأحداث غير الجانحين:** أظهرت النتائج أن غالبية الأحداث غير الجانحين يفضلون النمط الأيمن بمتوسط حسابي قدره (14,02)، يليه النمط المتكامل بمتوسط حسابي قدره (13,80)، ثم النمط الأيسر بمتوسط حسابي قدره (12,18)

***ومن ناحية النمط المفضل وفق الجنس لدى عينة الأحداث غير الجانحين نلاحظ ما يلي:**

- ✓ **بالنسبة للذكور غير الجانحين:** أظهرت النتائج أن غالبية الذكور من الأحداث الجانحين يفضلون النمط المتكامل بمتوسط حسابي قدره (14,19)، يليه النمط الأيمن بمتوسط حسابي قدره (13,96)، ثم النمط الأيسر بمتوسط حسابي قدره (11,85)
- ✓ **بالنسب للإناث الجانحات:** أظهرت النتائج أن غالبية الإناث من الأحداث الجانحين يفضلن النمط الأيمن بمتوسط حسابي قدره (14,05)، يليه النمط المتكامل بمتوسط حسابي قدره (13,54)، ثم النمط الأيسر بمتوسط حسابي قدره (12,41)

وللبحث عن توزيع عينتي الدراسة على أنماط التعلم والتفكير قامت الطالبة الباحثة باستخراج توزيع أفراد العينتين على مقياس أنماط التعلم والتفكير، وحساب النسب المئوية لها وفق كل نمط، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (49) يوضح توزيع النمط السائد في أنماط التعلم والتفكير على عينة الدراسة من الجانحين وغير الجانحين

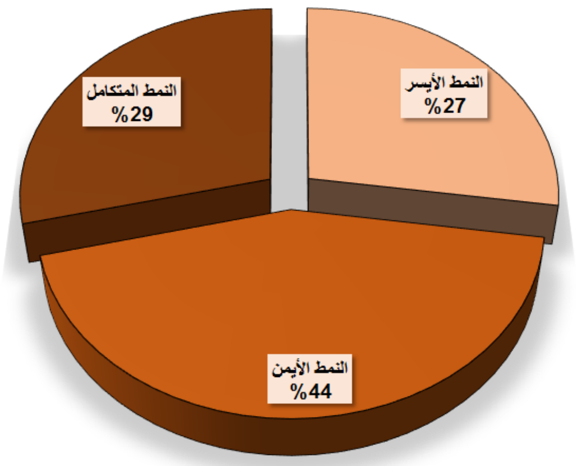
السيادة النصفية	النمط الأيسر		النمط الأيمن		النمط المتكامل	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأحداث الجانحين	18	% 27,3	29	% 43,9	19	%28,8
الأحداث غير الجانحين	10	% 15,2	30	% 45,5	26	%39,4

<u>تعليق على الجدول:</u>

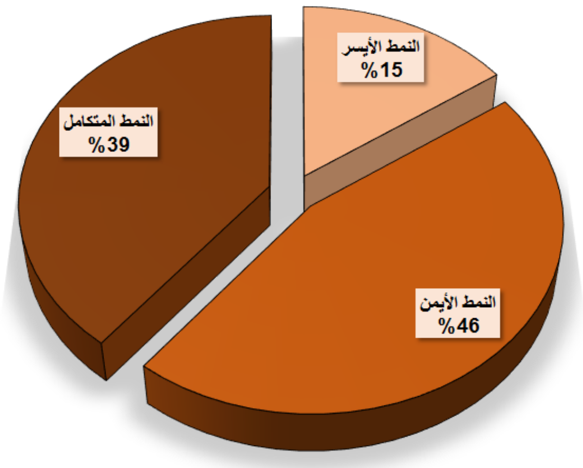
يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (49) ما يلي:

- **بالنسبة لعينة الأحداث الجانحين:**
  - (% 43,9) من الأحداث الجانحين لديهم نمط أيمن
  - (%28,8) من الأحداث الجانحين لديهم نمط متكامل
  - (% 27,3) من الأحداث الجانحين لديهم نمط أيسر
- **بالنسبة لعينة الأحداث غير الجانحين:**
  - (%45,5) من الأحداث غير الجانحين لديهم نمط أيمن
  - (%39,4) من الأحداث غير الجانحين لديهم نمط متكامل
  - (%15,2) من الأحداث غير الجانحين لديهم نمط أيسر

والدوائر النسبية التالية توضح نسبة توزيع أفراد عينة الأحداث الجانحين وغير الجانحين على أنماط التعلم والتفكير:



الجانحيــن



غير الجانحين

رسم توضيحي (58) يمثل نسبة توزيع النمط السائد في أنماط التعلم والتفكير على عينة الدراسة

<u>تعليق على الرسم التوضيحي:</u>

يتضح من الرسم التوضيحي إلى أن النسبة الكبيرة لأفراد عينة الدراسة من الجانحين يغلب عليهم نمط التفكير الأيمن بنسبة (44%) مقابل (29%) لديهم نمط متكامل و (27%) فقط النمط السائد لديهم هو النمط الأيسر. بالنسبة للأحداث غير الجانحين فإن النمط السائد لدى غالبيتهم هو النمط الأيمن بنسبة (46%) مقابل (39%) لديهم نمط تفكير متكامل و(15%) فقط لديهم نمط أيسر.

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أن النمط الأيمن هو النمط السائد لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين وبالتالي تحققت الفرضية الثانية

2-2- <u>مناقشة نتائج الفرضية الثانية:</u>

توصلت النتائج المبينة في الجدول (49) إلى أن النمط السائد لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين هو النمط الأيمن، يليه النمط المتكامل ثم النمط الأيسر، كما يتضح من نتائج الجدول (50) أن (43,9%) من الأحداث الجانحين لديهم النمط الأيمن مقابل (45,5٪) من الأحداث غير الجانحين ، وهو ما جاء موافقا لنتائج دراسات آلاء زياد محمد حمودة (2015) وزياد بركات (2005)، ومنافيا لنتائج دراسة القيسي (1990) وزهرية إبراهيم عبد الحق وصباح

حمزة العجيلي (2015) ويمينة عطال (2014) ومحمد البيالي (1996) التي وجدت أن السيادة النصفية ليست للنمط الأيمن ويعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف في الخصائص التعليمية والعمرية لعينات الدراسة.

إن أنماط التعلم والتفكير هو استخدام أحد النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن أو كلاهما معا من أجل تحديد مجموعة الطرائق الفكرية والتعليمية وحتى السلوكية التي يعتمدها الفرد في تعامله مع المثيرات والخبرات البيئية وتفاعله مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجه من مشكلات ومواقف. وسيادة النمط الأيمن في هذه الدراسة تعني ميل الحدث لأن يستخدم النصف الكروي الأيمن بقدر أكبر من المتكامل أو الأيسر سواء في توظيفه للعمليات العقلية أو سلوكاته الاجتماعية واستجاباته للمواقف وغيرها.

إن هيمنة النمط الأيمن لا تعني خمود نشاط النصف الأيسر بل تعني أن وظائف النمط الأيمن نشاطها أكبر من وظائف النصف الأيسر، فمسألة السيادة النصفية لا تتعدى كونها تفاوت في مستويات النشاط والتفعيل، فالنصفين الكرويين لا يعملان بشكل مستقل بل هما متكافئين في وظائفهما ومتكاملين في العمليات الخاصة بكل نصف، ويتبادلان المعلومات والبيانات باستمرار سيادة نمط على آخر يجعله يتحكم في توجيه نشاطات الفرد المختلفة وفق منحى معين

وسيطرة النمط الأيمن لدى كلتا عينتي الدراسة أمر مقبول مقارنة بالمرحلة العمرية التي يمرون بها وهي المراهقة التي تتميز بخصائص الانفعالية والميول الوجدانية والخيال، وهي من وظائف النصف الكروي الأيمن، وهو ما يعطي لنا نظرة عامة حول الخصائص العقلية والانفعالية والسلوكية لأفراد عينتي الدراسة، فهم يتصفون بتذكر الصور والخيالات ويفضلون الأعمال غير المنتهية والتي يستطيعون من خلالها الاستكشاف عن طريق استرجاع المعلومات المكانية كما يستطيعون التعامل مع عدة أشياء في وقت واحد كما يتصفون بالتعلم عن طريق العرض العملي والتجريب. ويميلون إلى العشوائية في تفكيرهم وسلوكاتهم وإلى تغلب العاطفة والمشاعر والانفعالات في استجاباتهم للمثيرات.

فالنصف الكروي الأيمن من المخ يختص بمعالجة وتجهيز المعلومات كليا، وهو مركز الوظائف العقلية العليا الخاصة بالحدس والانفعال والإبداع واستخدام الخيال والمواد غير اللفظية المصورة والمركبة، ويختص نصف الكرة المخية الأيمن بالنظر إلى الأشياء ككل ويأخذ بالاعتبار جوانب متعددة في الوقت نفسه، وعليه فهو يتوقف في إعداد أنواع عدة من المعلومات البصرية وعلى الأخص الشكل والمكان والموسيقى والأصوات الأخرى التي لا ترتبط باللغة، والنصف الكروي الأيمن مسؤول عن مهام التفكير ذات الاتجاهات المتعددة، والذي يبدأ بالكل و ينتهي بالأجزاء وهذا المبدأ يشكل الأساس، إذ يبدأ بالجواب أولا ويرى الصورة ككل وليس كأجزاء، ومن جهة أخرى يعمل النصف الأيمن بشكل عشوائي فينتقل من مهمة إلى أخرى قبل إنهاء الأولى ويهتم بالجانب الكيفي ولا يستخدم الأولويات الضرورية، بالإضافة إلى أنه بحاجة إلى النظر إلى الأشياء الواقعية الملموسة والمحسوسة فيدقق فيها وينميها ويتحسس بها. **(بن فليس،2009: 64)**

ثم نجد أن النمط الثاني المفضل لدي عينتي الدراسة هو النمط المتكامل فرغم ما ساد في الأدبيات من حيث فكرة النمط المسيطر في التعلم والتفكير ومعالجة المعلومات بالنصفين الكرويين بالمخ فإن العلماء يميلون رغم ذلك إلى رؤية التكامل، فعلى الرغم من أن كل من نصفي المخ له وظائفه الخاصة، إلا أن نصفي المخ مرتبطين بنقطة التقاء وهناك علاقة وظيفية متقاربة، وأن نشاطات نصفي المخ ليست قاصرة على نصف كروي واحد بالمخ بل إن بينهما تكامل. وتذكر فوقية رضوان أنه تم اكتشاف حقيقة أن بعض التركيبات والمناطق والعمليات المختلفة التي تحدث في المخ تشترك في أداء وظائف معرفية. **(بن فليس،2009: 77)**

ويمتاز أفراد هذا النمط بقدرتهم على استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا في التعلم والتفكير، فهم يمتازون بالتساوي في استخدام النصفين في تنفيذ المهمات العقلية، مما يعني أنهم يمتازون بالخصائص والقدرات التي توجد لدى الأفراد من مستخدمي النمط الأيمن والأيسر، وهو ما يجعلهم أكثر كفاءة في معالجة المثيرات والمعلومات.

واحتل النمط الأيسر آخر التفضيلات باعتبار أن عينتي الدراسة من المراهقين الذين يتغلب لديهم الجانب الانفعالي والعشوائية والاستجابات التلقائية عن تفعيل المنطق والاستدلال

والمعالجة التحليلية للمعلومات والمواقف، والتنظيم والتخطيط كما أنهم يكيلون إلى الموضوعية، وهي من خصائص الراشدين أكثر وهذا ما طابق دراسات زهرية إبراهيم عبد الحق وصباح حمزة العجيلي (2015) وفؤاد طه طلافحه وعماد عبد الرحيم الزغول (2009) التي وجدت أن النمط الأيسر هو النمط السائد لدى الراشدين.

وبالتفصيل في نوع النمط السائد بين الجنسين في عينتي الدراسة قامت الطالبة الباحثة بتقصي ترتيب أنماط التعلم والتفكير لدى عينتي الدراسة من الجنسين وبالنظر إلى نتائج الجدول (50) نجد أن الذكور من عينتي الدراسة يسود لديهم النمط المتكامل ثم الأيمن ثم الأيسر، في حين أن الإناث من العينتين يسود لديهم النمط الأيمن ثم المتكامل ثم الأيسر، وتؤكد نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسات زهرية إبراهيم عبد الحق وصباح حمزة العجيلي (2015) وآلاء زياد محمد حمودة (2015) ، وعلي منصور وحياة ياسين النابلسي (2014) وفؤاد طه طلافحه وعماد عبد الرحيم الزغول (2009) في أن الإناث يملن أكثر إلى استخدام وظائف النصف المخي الأيمن الذي يتناسب وخصائصهم، فهم أكثر تأثرا في استجاباتهم بالجانب الانفعالي كما أنهن أكثر تفوقا في استخدام المهارات الاجتماعية والقدرات اللغوية والخيال، كما أن إدراكهن للأشياء يأخذ المنحى الكلي، في حين كان الذكور أكثر توازنا باستخدام النمط المتكامل الذي يعبر عن تكافؤ في استخدام وظائف النصفين الكرويين.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي نصت على: **نتوقع وجود انخفاض في مستوى حل المشكلات لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين**

3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

للتحقق من الفرضية ومعرفة مستوى حل المشكلات قامت الطالبة الباحثة باستخراج متوسطات الحساب للدرجات النهائية على مقياس حل المشكلات لدى عينتي الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين، ثم لدى الجنسين في كل عينة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (50) يوضح متوسطات حساب مقياس حل المشكلات عند الأحداث غير الجانحين والجانحين

العينة "ن"		المتوسطات الحسابية لحل المشكلات					
		الدرجة الكلية لحل المشكلات	بعد التوجه العام	بعد تعريف المشكلة	بعد توليد البدائل	بعد اتخاذ القرار العام	بعد التقييم
الأحداث الجانحين	العينة الكلية (66)	102,98	20,17	21,44	19,88	22,02	19,48
	ذكور (38)	101,45	20,16	20,89	19,63	21,68	19,08
	إناث (28)	105,07	20,18	22,18	20,21	22,46	20,04
الأحداث غير الجانحين	العينة الكلية (66)	108,35	21,17	22,67	21,45	22,91	20,15
	ذكور (27)	107,89	20,96	22,52	21,41	22,78	20,22
	إناث (39)	108,67	21,31	22,77	21,49	23,00	20,10

القراءة الإحصائية للجدول: من خلال نتائج الجدول (50) نلاحظ ما يلي:

➢ **بالنسبة للأحداث الجانحين:**

- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين على مقياس حل المشكلات يقدر بـ (102,98) والذي يدل على كفاءة في مستوى حل المشكلات، مع متوسطات حسابية تتراوح بين (19,48) و (22,02) على أبعاد حل المشكلات والتي تشير إلى كفاءة على كل الأبعاد.

- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين الذكور على مقياس حل المشكلات يقدر بـ (101,45) والذي يدل على كفاءة في مستوى حل المشكلات، مع متوسطات حسابية تتراوح بين (19,08) و(21,68) على أبعاد حل المشكلات والتي تشير إلى كفاءة على كل الأبعاد.
- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين الإناث على مقياس حل المشكلات يقدر بـ (105,07) والذي يدل على كفاءة في مستوى حل المشكلات، مع متوسطات حسابية تتراوح بين (20,02) و(22,46) على أبعاد حل المشكلات والتي تشير إلى كفاءة على كل الأبعاد.

➢ **بالنسبة للأحداث غير الجانحين:**

- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث غير الجانحين على مقياس حل المشكلات يقدر بـ (108,35) والذي يدل على كفاءة في مستوى حل المشكلات، مع متوسطات حسابية تتراوح بين (20,15) و(22,91) على أبعاد حل المشكلات والتي تشير إلى كفاءة على كل الأبعاد.
- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين الذكور على مقياس حل المشكلات يقدر بـ (107,89) والذي يدل على كفاءة في مستوى حل المشكلات مع متوسطات حسابية تتراوح بين (20,22) و(22,78) على أبعاد حل المشكلات والتي تشير إلى كفاءة على كل الأبعاد.
- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين الإناث على مقياس حل المشكلات يقدر بـ(108.67) والذي يدل على كفاءة في مستوى حل المشكلات مع متوسطات حسابية تتراوح بين (20,10) و(23,00) على أبعاد حل المشكلات والتي تشير إلى كفاءة على كل الأبعاد.

وللبحث عن توزيع أفراد عينتي الدراسة على مستويات حل المشكلات قامت الطالبة الباحثة باستخراج توزيع أفراد العينتين على مقياس حل المشكلات في درجته الكلية وكذا كل بعد من أبعاده، وحساب النسب المئوية لها وفق كل مستوى، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (51) يوضح توزيع أفراد العينة على مستويات مقياس حل المشكلات

			انخفاض في مهارة حل المشكلات -من 40 إلى 80 درجة (للدرجة الكلية على المقياس) -من 8إلى 16 درجة (للدرجة الكلية على البعد)		كفاءة في حل المشكلات -من 80 درجة فما فوق (للدرجة الكلية على المقياس) -من 16 درجة فما فوق (للدرجة الكلية على البعد)	
			التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
الجانحيـــن		الدرجة الكلية	09	%13,6	57	% 86,4
الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد التوجه العام	12	% 18,2	54	% 81,8
الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد تعريف المشكلة	13	% 19,7	53	% 80,3
الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد توليد البدائل	14	% 21,2	52	% 78,8
الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد اتخاذ القرار العام	8	% 12,1	58	% 87,9
الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد التقييم	19	% 28,8	47	% 71,2
غير الجانحيـــن		الدرجة الكلية	00	% 00	66	% 100
غير الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد التوجه العام	06	% 9,1	60	% 90,9
غير الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد تعريف المشكلة	02	% 3	64	% 97
غير الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد توليد البدائل	05	% 7,6	61	% 92,4
غير الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد اتخاذ القرار العام	02	% 3	64	% 97
غير الجانحيـــن	الأبعـــاد	بعد التقييم	10	% 15,2	56	% 84,8

القراءة الاحصائية للجدول: يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (51) ما يلي:

➢ **بالنسبة لعينة الأحداث الجانحين:**

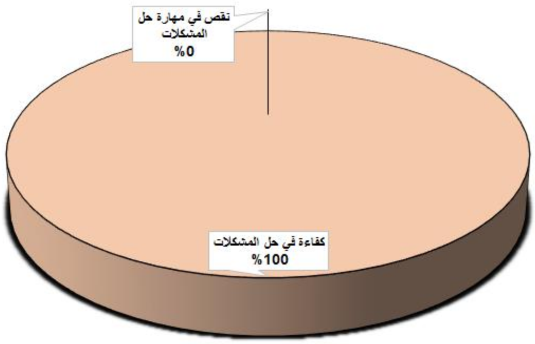
- (%86,4) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في حل المشكلات مقابل (%13,6) لديهم انخفاض في حل المشكلات
- (%81,8) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في بعد التوجه العام مقابل (%18,2) لديهم انخفاض في هذا البعد
- (%80,3) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في بعد تعريف المشكلة مقابل (%19,7) لديهم انخفاض في هذا البعد
- (%78,8) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في بعد توليد البدائل مقابل (%21,2) لديهم انخفاض في هذا البعد

- (87,9%) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في بعد اتخاذ القرار العام مقابل (12,1%) لديهم انخفاض في هذا البعد
- (71,2%) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في بعد التقييم مقابل (28,8%) لديهم انخفاض في هذا البعد

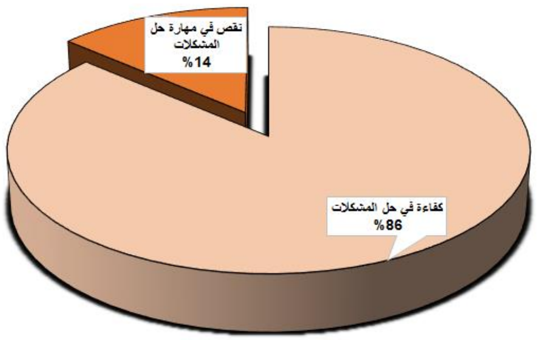
➢ **بالنسبة لعينة الأحداث غير الجانحين:**

- (100%) من الأحداث غير الجانحين لديهم كفاءة في حل المشكلات مقابل (00%) لديهم انخفاض في حل المشكلات
- (90,9%) من الأحداث غير الجانحين لديهم كفاءة في بعد التوجه العام مقابل (9,1%) لديهم انخفاض في هذا البعد
- (97%) من الأحداث غير الجانحين لديهم كفاءة في بعد تعريف المشكلة مقابل (3%) لديهم انخفاض في هذا البعد
- (92,4%) من الأحداث غير الجانحين لديهم كفاءة في بعد توليد البدائل مقابل (7,6%) لديهم انخفاض في هذا البعد
- (97%) من الأحداث غير الجانحين لديهم كفاءة في بعد اتخاذ القرار العام مقابل (3%) لديهم انخفاض في هذا البعد
- (84,8%) من الأحداث غير الجانحين لديهم كفاءة في بعد التقييم مقابل (15,2%) لديهم انخفاض في هذا البعد.

والدوائر النسبية التالية تمثل مستوى نسب اتخاذ القرار لدى عينة الأحداث الجانحين وغير الجانحين:



غير الجانحين



الجانحين

رسم بياني رقم (59) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات حل المشكلات

<u>تعليق على الرسم البياني:</u>

يتضح من الرسم البياني إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة من الجانحين تتدرج ضمن مستوى الكفاءة في حل المشكلات بنسبة (86,4%) مقابل (13,6%) منهم ضمن مستوى انخفاض في مهارة حل المشكلات، في حين كانت كل عينة الأحداث غير الجانحين ضمن مستوى الكفاءة في حل المشكلات.

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد الأحداث الجانحين وغير الجانحين لديهم مستوى كفاءة في حل المشكلات وبالتالي لم تتحقق الفرضية الثالثة

3-2- <u>مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:</u>

وصلت النتائج المبينة في الجدول (51) أن عينتي الدراسة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين يتمتعون بمستوى كفاءة في حل المشكلات. وهذا ما يتوافق ونتائج دراسة نظيرة إبراهيم حسن غائب (2011) التي توصلت إلى أن المراهقين يتمتعون بكفاءة عالية في حل المشكلات. كما يتضح من نتائج الجدول (52) أن (86,4%) من الأحداث الجانحين يتمتعون بكفاءة في حل المشكلات في حين أن (100٪) (كل أفراد العينة) من الأحداث غير الجانحين يتمتعون بالكفاءة، كما نلاحظ أن أفراد العينتين قد تميزوا بكفاءة في كل الأبعاد المكونة لحل المشكلات. وأن الأحداث الجانحين ومن الجنسين تميزوا في بعد اتخاذ القرار العام بمتوسط حسابي قدره

(22,02) ونسبة تقدر بـ (87,9%) من الأفراد، في حين تميز الأحداث غير الجانحين ومن الجنسين في بعدي اتخاذ القرار العام بمتوسط حسابي قدره (22,91) وبعد تعريف المشكلة بمتوسط حسابي قدره (22,67) وبنسبة تقدر بـ (97%) من الأفراد لكل منهما.

إن المشكلات هي سمة طبيعية في الحياة اليومية يواجهها الحدث العادي كما يواجهها الحدث الجانح، وبالتالي فنشاط حل المشكلات يوجد في كل جوانب السلوك الإنساني، فهو موجود في مختلف جوانب الحياة، ورغم أن النتائج بينت أن الأسلوب جيد في حل المشكلات لدى العينتين وأن لا دلالة للجنوح كمؤشر فرق في عملية حل المشكلات، إلا أن ما قد نعده مؤشرا هاما هو حجم وتعقد الوضعيات الإشكالية ، وكذا تكرار التعرض لها وفق نمط ضاغط الأمر مع قلة الحلول المتاحة، الأمر الذي يولد أحيانا فقدانا للسيطرة وبالتالي خللا في حلها بطريقة سوية، وهو ما يمكن أن يكون مؤشر الفرق في حل المشكلات والذي يقود الحدث إلى الجنوح.

كما تشكل قضية الحجم بالنسبة للمشكلات متعددة الخطوات مستوى أكثر تعقيدا منها بالنسبة للمشكلات البسيطة، ونظرا لأن المشكلة متشابكة الأبعاد أو متعددة العلاقات فإن الصعوبة التي يواجهها الفرد تتمثل في اختيار المعالجة الخاطئة أو تصوير المشكلة بشكل سطحي كالتهوين أو التهويل بسبب طاقة الفرد المحدودة على تجهيز ومعالجة المدخلات والمعطيات والاحتفاظ بالخبرات السابقة على مستوى الذاكرة. **(الزيات،1995: 418)**

حيث تختلف طبيعة معالجة المشكلة باختلاف المشكلة نفسها، فالمشكلات العلمية التي تخضع لقوانين الطبيعة وضوابط التجريب تشجع على استخدام أسلوب حل المشكلات وفق خطوات التفكير العلمي، في حين أن المشكلات الاجتماعية والإنسانية يصعب ضبط متغيراتها ضبطا محكما، كما يصعب أيضا فصل العوامل التي تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها. **(إبراهيم،2013: 131)**

إن مهارة الخبرة في حل المشكلات تعتمد إلى درجة كبيرة على مدى الممارسة المتكررة للأفراد في التعامل مع مسائل وقضايا تتعلق بمجال معين، الأمر الذي من شأنه أن يزيد خبرات

الأفراد ويرفع من كفاءتهم في حل المشكلات التي ترتبط بذلك المجال. **(الريماوي وآخرون،2011: 379)**

ومما لا شك فيه أن هناك تفاوتا في قدرة الأفراد على حل المشكلات ويرجع ذلك إلى وجود الفروق الفردية في قدراتهم العقلية وفي مستوى الخبرات السابقة لديهم، فالأفراد يتفاوتون في قدراتهم من حيث إدراك المشكلة وصياغتها وتحديد كافة متغيراتها ومظاهرها في تنظيم المعلومات المتعلقة بها.، بالإضافة إلى ذلك يتفاوت الأفراد في قدرتهم على توليد البدائل لديهم والاستفادة من خبراتهم السابقة في حل المشكلات.

حيث أن الأفراد ذوي الخبرة والمعرفة يكون استيعابهم للمشكلات التي تواجههم أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة وتجهيز ومعالجة المعلومات وليس من السهل على الفرد أن يحل مشكلة ما دون أن تكون لديه المفاهيم والمعلومات الضرورية المتعلقة بموضوع المشكلة. **(الزغول والزغول،2007: 301)**

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

والتي نصت على: **نتوقع وجود انخفاض في مستوى اتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين**

4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

للتحقق من هذه الفرضية قامت الطالبة الباحثة باستخراج متوسطات الحساب لدرجات استجابات العينة على مقياس اتخاذ القرار لدى عينتي الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين، ثم لدى كل من الجنسين في كل عينة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (52) يوضح توزيع درجات مقياس اتخاذ القرار عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين

العينة "ن"		المتوسطات الحسابية لاتخاذ القرار		
		الدرجة الكلية لاتخاذ القرار	الصورة (أ)	الصورة (ب)
الأحداث الجانحين	العينة الكلية (66)	174,00	43,29	130,71
	ذكور (38)	175,68	43,76	131,92
	إناث (28)	171,71	42,64	129,07
الأحداث غير الجانحين	العينة الكلية (66)	177,56	46,61	130,95
	ذكور (27)	179,07	46,48	132,59
	إناث (39)	176,51	46,69	129,82

القراءة الإحصائية للجدول: من خلال نتائج الجدول (52) نلاحظ ما يلي:

➢ **بالنسبة للأحداث الجانحين:**

- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين على مقياس اتخاذ القرار يقدر بـ (174,00) والذي يدل على كفاءة في مستوى اتخاذ القرار، مما يدل على عدم تحقق الفرضية، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للصورتين:

- ✓ (43,29) على الصورة (أ) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.
- ✓ (130,71) على الصورة (ب) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.

- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين الذكور على مقياس اتخاذ القرار يقدر بـ (171,71) والذي يدل على كفاءة في مستوى اتخاذ القرار، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للصورتين:
  - ✓ (43,76) على الصورة (أ) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.
  - ✓ (131,92) على الصورة (ب) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.
- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين الإناث على مقياس اتخاذ القرار يقدر بـ (175,68) والذي يدل على كفاءة في مستوى اتخاذ القرار، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للصورتين:
  - ✓ (42,64) على الصورة (أ) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.
  - ✓ (129,07) على الصورة (ب) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.

➢ **بالنسبة للأحداث غير الجانحين:**

- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين على مقياس اتخاذ القرار يقدر بـ (177,56) والذي يدل على كفاءة في مستوى اتخاذ القرار، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للصورتين:
  - ✓ (46,61) على الصورة (أ) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.
  - ✓ (130,95) على الصورة (ب) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.
- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين الذكور على مقياس اتخاذ القرار يقدر بـ (179,07) والذي يدل على كفاءة في مستوى اتخاذ القرار، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للصورتين:
  - ✓ (46,48) على الصورة (أ) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.
  - ✓ (132,59) على الصورة (ب) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.

- المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة الأحداث الجانحين الإناث على مقياس اتخاذ القرار يقدر بـ (176,51) والذي يدل على كفاءة في مستوى اتخاذ القرار، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للصورتين:
  - ✓ (46,69) على الصورة (أ) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.
  - ✓ (129,82) على الصورة (ب) والتي تشير إلى كفاءة في اتخاذ القرار.

وللبحث عن توزيع أفراد عينتي الدراسة على مستويات اتخاذ القرار قامت الطالبة الباحثة باستخراج توزيع أفراد العينتين على مقياس اتخاذ القرار في درجته الكلية وكذا على الصورتين، وحساب النسب المئوية لها وفق كل مستوى، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (53) يوضح توزيع أفراد العينتين على مستويات اتخاذ القرار

		انخفاض في مهارة اتخاذ القرار -من 38 إلى 114 درجة (للدرجة الكلية على المقياس) -من 21 إلى 42 درجة (للدرجة الكلية على البعد)		كفاءة في اتخاذ القرار -من 114 إلى 190 درجة (للدرجة الكلية على المقياس) -من 42 إلى 63 درجة (للدرجة الكلية على البعد)	
		التكرارات	النسبية المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
الجانحين	الدرجة الكلية	09	% 13,6	57	% 86,4
	الصورة (أ)	31	% 47,0	35	% 53,0
	الصورة (ب)	11	%16,7	55	% 83,3
غير الجانحين	الدرجة الكلية	4	% 6,1	62	% 93,9
	الصورة (أ)	11	% 16,7	55	% 83,3
	الصورة (ب)	8	% 12,1	58	% 87,9+

تعليق على الجدول: يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (553) ما يلي:

➢ **بالنسبة لعينة الأحداث الجانحين:**

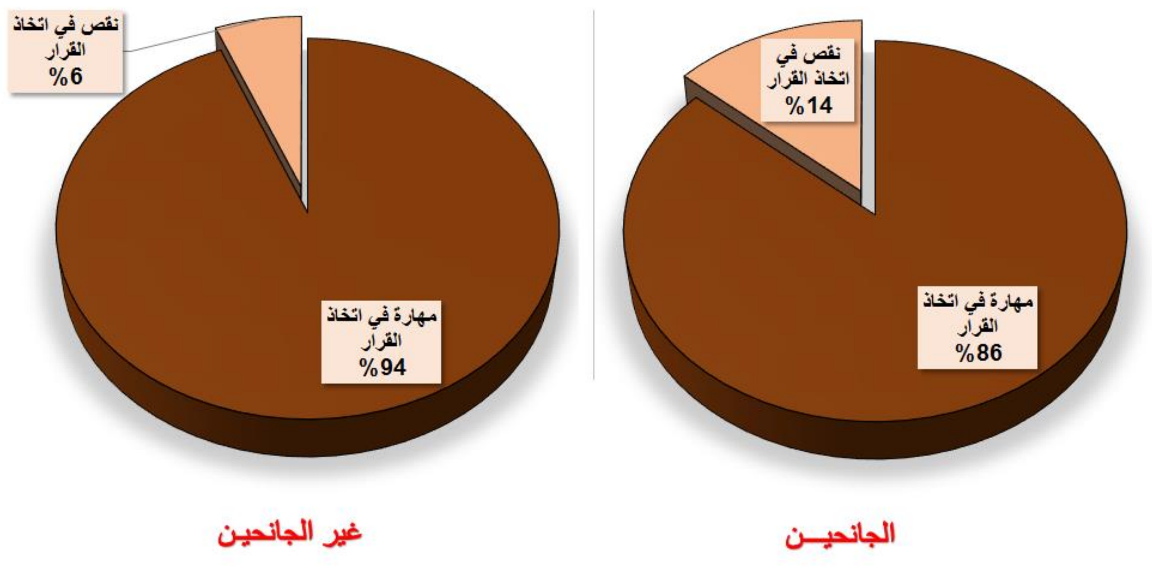
- (86,4%) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في اتخاذ القرار مقابل (13,6%) لديهم انخفاض في اتخاذ القرار

- (53,0 %) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في الصورة (أ) لاتخاذ القرار مقابل (47,0 %) لديهم انخفاض على هذه الصورة
- (83,3 %) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في الصورة (ب) لاتخاذ القرار مقابل (16,7%) لديهم انخفاض على هذه الصورة

➢ **بالنسبة لعينة الأحداث غير الجانحين:**

- (93,9 %) من الأحداث غير الجانحين لديهم كفاءة في اتخاذ القرار مقابل (6,1 %) لديهم انخفاض في اتخاذ القرار
- (83,3 %) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في الصورة (أ) لاتخاذ القرار مقابل (16,7 %) لديهم انخفاض على هذه الصورة
- (87,9 %) من الأحداث الجانحين لديهم كفاءة في الصورة (ب) لاتخاذ القرار مقابل (12,1 %) لديهم انخفاض على هذه الصورة

والتمثيل النسبي التالي يوضح توزيع أفراد عينتي الدراسة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين حسب مستويات اتخاذ القرار:



رسم توضيحي (60) يمثل توزيع أفراد عينتي الدراسة حسب مستويات اتخاذ القرار

تعليق على الرسم البياني:

يتضح من الرسم البياني إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة من الجانحين وغير الجانحين يندرجون ضمن مستوى الكفاءة في اتخاذ القرار بنسبة 86,4 % للأحداث الجانحين و93.9 % للأحداث غير الجانحين.

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد الأحداث الجانحين وغير الجانحين لديهم مستوى كفاءة في اتخاذ القرار وبالتالي لم تتحقق الفرضية الرابعة

4-2- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (53) أن عينتي الدراسة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين يتمتعون بمستوى كفاءة في اتخاذ القرار، كما يتضح من نتائج الجدول (54) أن 86,4 % من الأحداث الجانحين يتمتعون بكفاءة في اتخاذ القرار مقابل 93,9 % من الأحداث غير الجانحين، كما نلاحظ أن أفراد العينتين قد تميزوا بكفاءة أيضا في كلتا الصورتين المكونتين لمقياس اتخاذ القرار، مع ملاحظة تقارب توزع استجابات عينة الأحداث الجانحين على الصورة أ بين مستوى النقص والكفاءة.

والمستوى الجيد لعينتي الدراسة في عملية اتخاذ القرار يعود إلى أن اتخاذ القرار كعملية عقلية هامة قد تكون بسيطة وقد تكون معقدة، تتداخل فيها العوامل المعرفية وطرق اكتساب المعلومات والأداء العقلي والفكري للحدث وطريقة معالجته للمشكلات، كما تعتمد على مجموعة من المدركات والمعارف التي سبق للحدث تحصيلها واستيعابها واختزانها.

وعينتي الدراسة من أحداث جانحين وغير جانحين قد تعرضوا للعديد من المواقف الحياتية التي تطلبت منهم اتخاذ قرارات سواء كانت هذه القرارات إيجابية أو سلبية، وسواء حققت لهم التوافق النفسي والاجتماعي أم أدخلتهم في صراعات.

إن عينتي الدراسة بالرغم من أنهم في مستوى ما قبل النضج والاتزان، إلا أنهم أثبتوا كفاءتهم في اتخاذ القرار، وذلك يعود إلى تداخل عدة عوامل منها ما هو خارجي يتصل بطبيعة الموضوع أو المشكلة أو الموقف ذو الصلة بالقرارات المنشودة، حيث نجد أن أغلب القرارات التي يتخذها الحدث في هذا المستوى العمري لا تكون ذات أهمية كبرى ولا بذلك التعقيد الذي

يتطلب توظيف قدرات معرفية عالية ومعالجة دقيقة تتطلب التحليل الدقيق للأمور. أو ترتبط بالظروف التي يجري فيها اتخاذ القرار سواء تعلق الأمر بالمكان والزمان أو الوسط المحيط بمتخذ القرار، كما ترتبط بالأهداف المنشودة من القرار والتي تحرك عامل الدافعية الذي يؤثر مباشرة في طبيعة القرار، وكذا مدى توافر المعلومات حول موضوع القرار.

وإضافة إلى العوامل الخارجية نجد أيضا العوامل الداخلية التي تتعلق بشخصية متخذ القرار نفسه وميوله واتجاهاته وخبراته السابقة ومستوى فهمه للمواقف حوله والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.

فالميول والاتجاهات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين تكون محصورة في مجالات محددة تتضمن مجموعة اهتمامات لا تختلف كثيرا بينهم. إضافة كذلك إلى عامل الخبرات الذي له دور أساسي في تنمية قدرات الحدث على اتخاذ القرار، فبالنسبة للحدث الجانح تعامله المستمر مع المواقف الواقعية والمشكلات خاصة الاجتماعية منها جعله يكتسب خبرة في اتخاذ القرارات وخبرته أفضل من خبرة الحدث غير الجانح نتيجة عنصر معايشة ومعالجة الموقف واقعيا، أما الحدث غير الجانح فيكتسب هذا النوع من الخبرة عن طريق مواقف حياتية قد لا تكون بتعقيد المواقف التي يتعرض لها الجانح لكنها تكسبه خبرة لا بأس بها، إضافة إلى ما يكسبه إياه الجانب التعليمي من اتساع الأفق في معالجة المواقف بطريقة تضمن اتخاذ قرار فعال.

وقد أثبتت نتائج هذه الدراسة سابقا أن لعينتي الأحداث الجانحين وغير الجانحين مستوى كفاءة في حل المشكلات وهذا يتناسب منطقيا مع كفاءتهم في اتخاذ القرار، إذ أن اتخاذ القرار وحل المشكلات هما مفهومان متقاربان ومتوازيان لدرجة كبيرة، فعملية اتخاذ القرار هي اختيار الأفضل من بين عدة بدائل متاحة، وحل المشكلات يعني التوجه إلى حل المشكلة بإبدال موقف حالي بموقف جديد مرغوب فيه، وحيث أن المشكلات هي نتاج طبيعي لتفاعلات الحياة اليومية، فإنه يمكن للفرد المتميز والذي يمتلك المهارات والقدرات للتعامل مع المشكلات أن

يشخص كل مشكلة بدقة، ويجمع عنها المعلومات ويحللها ويضع الخيارات الممكنة أو البدائل، ثم يختار الأفضل لحل كل مشكلة عن طريق اتخاذ القرار المناسب. **(الحريري،2008، 229)** كل هذه العوامل أكسبت الأحداث الجانحين وغير الجانحين مجموعة من القدرات والمهارات التي جعلت لديهم مستوى كفاءة في اتخاذ القرارات.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

والتي نصت على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة**

والتي تتحقق من خلال تحقق الفرضيات التالية:

5-1- فرضية الفروق في النسق القيمي:

والتي نصت على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي**

5-1- 1- عرض نتائج فرضية الفروق في النسق القيمي:

للتحقق من هذه الفرضية قامت الطالبة الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (54) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس القيم

المتغير	أبعاد القيم	حجم العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القيم	النظرية	الجانحين	66	40,53	6,576	-4,007	130	دالة عند 0,01
		غير جانحين	66	45,17	6,718			
	الاقتصادية	الجانحين	66	40,41	7,164	2,146	130	دالة عند 0,05
		غير جانحين	66	37,98	5,737			
	الجمالية	الجانحين	66	41,20	7,395	3,737	130	دالة عند 0,01
		غير جانحين	66	36,05	8,410			
	الاجتماعية	الجانحين	66	38,58	6,356	-1,396	130	غير دالة
		غير جانحين	66	40,12	6,360			
	السياسية	الجانحين	66	37,77	4,423	,351	130	غير دالة
		غير جانحين	66	37,48	4,978			
	الدينية	الجانحين	66	41,52	5,679	-1,557	130	غير دالة
		غير جانحين	66	43,20	6,691			

<u>قراءة إحصائية للجدول:</u> من خلال نتائج الجدول (54) نلاحظ وجود فروق بين الجانحين وغير الجانحين في القيم التالية:

- القيمة النظرية لصالح غير الجانحين عند مستوى دلالة 0.01
- القيمة الاقتصادية لصالح الجانحين عند مستوى دلالة 0.05
- القيمة الجمالية لصالح الجانحين عند مستوى دلالة 0.01

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه توجد فروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي وبالتالي تحققت الفرضية الخامسة الخاصة بمتغير النسق القيمي

5-1-2- مناقشة نتائج فرضية الفروق في النسق القيمي:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (54) أنه توجد فروق في القيم النظرية لصالح غير الجانحين وفي القيم الاقتصادية والجمالية لصالح الجانحين.

فالقيم النظرية ترتبط بكل ما هو معرفة وتعلم ودراسة، تحتوي مجموعة من المبادئ والقوانين التي تشكل الخلفية المعرفية التي يحتكم إليها الأفراد في تحديد مسار سلوكاتهم وتوجهاتهم نحو مختلف المواقف والظواهر والأشخاص.

ووجود فروق بين عينتي الجانحين وغير الجانحين في هذه القيمة تحكمه عدة عوامل تتمثل في السن والتمدرس وفعل الانحراف في حد ذاته.

بالنسبة للسن نلاحظ أن أغلب أفراد عينة الجانحين يتمركزون في الفئة العمرية بين 16 وأقل من 18 بنسبة (63,6٪) مقابل النسبة الأكبر لعينة الأحداث غير الجانحين التي بلغت (65,2٪) والتي تتمركز في الفئة بين 14 وأقل من 16، هذه المرحلة العمرية يكون فيها الحدث منساقا بدرجة أكبر نحو التعلم وكل ما يرتبط به دون التأثر بمدخلات أخرى، مع أن الدراسات مثل دراسة بشير معمرية (2009) أثبتت أن القيم النظرية تزداد بروزا وقوة في النسق القيمي بتقدمه في العمر ذلك لارتباطها بالعمليات العقلية العليا والاتزان الانفعالي والتركيز والادراك الجيد للأمور. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية.

بالنسبة للتمدرس نلاحظ أن عينتي الدراسة متقاربتين في المستوى الدراسي بمعنى أن أغلب أفراد العينتين في المستوى التعليمي المتوسط بنسبة (77,3٪) للجانحين و(80,3٪) لغير الجانحين، ولكن في التفصيل في حيثيات الوضعية التعليمية من حيث الانقطاع والاستمرار في الدراسة نجد أن (63,6٪) من الجانحين منقطعين عن الدراسة في حين (93,9٪) من غير الجانحين يواصلون تعليمهم، ومن المعروف أن المدرسة من وسائط التنشئة الاجتماعية التي يقع على عاتقها تعليم القيم وإكسابها للطفل والمراهق، وتتجدد القيم وتصقل بما يتوافق ومتطلبات البيئة المدرسية، فالقيم التي تتبنى ضمن المحيط المدرسي تنبثق من جهة من خلال عملية التفاعل بين التلاميذ وهي قيم المشاركة الاجتماعية والولاء الجماعي والانجاز الفردي وروح المسؤولية، ومن جهة أخرى من خلال عملية التفاعل مع المعلمين وهي قيم الاحترام والحوار والديمقراطية.

بالنسبة للفعل الانحرافي فهو مؤشر هام في تبني القيم النظرية من عدمه، فالقيم تتأثر بإدراك الفرد، والسلوك الانحرافي لا يتضمن الفعل في حد ذاته بل الفعل والأفكار والمعتقدات والانفعالات، كلها متصاحبة مع بعض بطريقة لا سوية فينتج الفعل الانحرافي.

إن مجموع مكونات هذا الفعل الانحرافي لا يحتكم إلى خلفية معرفية لأنها تناقض إتيانه بقدر ما يحتكم إلى جوانب أخرى تتغلب عليه يكون الطابع السائد فيها هو الانفعالية والتمركز حول الذات والأنانية وحب السلطة.

بالنسبة للقيم الاقتصادية فهي كل ما يعبر عن الاهتمام بالجوانب المادية للأشياء والعلاقات والأشخاص، إضافة إلى تميز الأفراد الذين تسود لديهم هذه القيمة بالنظرة العملية للأمور، وهذا ما ينطبق على عينة الأحداث الجانحين، فهم نتيجة الخصائص الاجتماعية والاقتصادية لأسرهم (كما هو موضح في خصائص العينة) ونتيجة فشلهم وتسربهم المدرسي، نجدهم يبحثون عن تغطية العجز الاقتصادي والسعي نحو الاستقلال المادي كهدف أول للتخلص من الوصاية الوالدية وهذا ناتج عن العلاقات السيئة التي تسود أسر الأحداث الجانحين، في حين يكون

الأحداث غير الجانحين تحت الوصاية الكاملة للوالدين وتحقيق الاستقلال المادي يكون هدفا غير ذي أولوية بالنسبة لهم.

بالنسبة للقيم الجمالية التي تعبر عن التوازن والتنظيم والإبداع وتقدير الأشياء، ونجد أن الجانحين تفوقوا فيها بنسبة كبيرة مقارنة بغير الجانحين، ذلك لأن الأحداث الجانحين يحاولون إبراز الجانب الجيد في مكوناتهم النفسية ويتقصون الجمال والكمال وسط المعاناة التي يعيشونها وذلك استثمارا لمشاعر الإبداع وحب الانسجام وتغطية منهم للنقص الذي يحسون به، في حين الأحداث غير الجانحين توجهاتهم كانت بعيدة جدا عن القيم الجمالية لاعتبارها اهتمامات ثانوية وسط اهتماماتهم وتوجهاتهم الأخرى.

في حين لم تكون الفروق دالة في القيم الاجتماعية والسياسة والدينية، وهذا لا يعني أن القيم تترتب بطريقة مماثلة لدى العينتين، فنجد القيم الدينية تحتل المراتب الأولى لدى العينتين وذلك يعود إلى الطابع الديني الذي يكتسي التنشئة الاجتماعية للمجتمع الجزائري والذي يقوم على المباديء والاسس الإسلامية. كما نجد القيم السياسية تحتل المراتب الأخيرة في النسق القيمي لدى العينتين، وذلك ناتج لطبيعة المرحلة العمرية للعينتين التي لا يبحث فيها المراهق عن الأمور السياسية كما لا تكون توجهاته ذات الأولوية نحو تحمل المسؤولية والسلطة والقيادة.

في حين نجد أن القيم الاجتماعية رغم عدم وجود فروق فيها إلا أن ترتيبها لدى الجانحين متأخر عن ترتيبها لدى غير الجانحين، حيث تحتل المرتبة الخامسة لدى الجانحين والثالثة لدى غير الجانحين ويعود ذلك إلى تأثر القيم الاجتماعية لدى الجانحين بالاضطرابات والمشاكل الأسرية، وتأثرها لدى غير الجانحين بالصراع القيمي بين الأجيال وتأثير التغيرات الاجتماعية والانفتاح المتسارع وتقهقر دور الأسرة والمدرسة في تعليم القيم أمام وسائط أكثر تطورا وتأثيرا.

5-2- فرضية الفروق في أنماط التعلم والتفكير:

والتي نصت على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير**

5-2-1-عرض نتائج فرضية الفروق في أنماط التعلم والتفكير:

للتحقق من هذه الفرضية قامت الطالبة الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (55) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس أنماط التعلم والتفكير

المتغير	الأنماط	حجم العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أنماط التعلم والتفكير	الأيسر	الجانحين	66	12,23	4,584	,065	130	غيردالة
		غيرجانحين	66	12,18	3,405			
	الأيمن	الجانحين	66	14,12	4,362	,150	130	غيردالة
		غيرجانحين	66	14,02	3,715			
	المتكامل	الجانحين	66	13,59	5,670	-,222	130	غيردالة
		غيرجانحين	66	13,80	5,286			

قراءة إحصائية للجدول:

من خلال نتائج الجدول (55) نلاحظ أن قيمة ت لدلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس أنماط التعلم والتفكير غير دالة في جميع الأنماط (الأيسر والأيمن والمتكامل)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين العينتين.

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه لا توجد فروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير وبالتالي لم تتحقق الفرضية الخامسة الخاصة بمتغير أنماط التعلم والتفكير

5-2-2- مناقشة نتائج فرضية الفروق في أنماط التعلم والتفكير:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (55) أنه لا توجد فروق بين الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير، ويعود ذلك إلى توافق الجوانب الفيزيولوجية لكلا العينتين، وكذا تأثرهم بخصائص مرحلة النمو التي يمرون بها والتي تجعل توجهاتهم في أغلبها ذات طبيعة موحدة تميل إلى تغليب الاستجابات الانفعالية والقيام بالسلوكات ذات الطابع الوجداني، فمرحلة المراهقة تتميز بشدة التغيرات التي تهدف إلى المرور نحو مرحلة الاستقرار في نموذج معين، مم يؤثر في نوعية وشدة العوامل والخصائص التي تميزهم واستجاباتهم للمواقف والظروف التي يواجهونها، فهي من مراحل الحياة التي لها خصوصيتها من حيث التكوين العقلي والجسدي والاضطرابات الجسمية والمشاكل النفسية والممارسات السلوكية، وهي مرحلة تتسم بالتجدد المستمر الأمر الذي يجعل المراهق في مواجهة صراعات متعددة داخليا وخارجيا.

كما أن أنماط التعلم والتفكير ليست مجرد هيمنة دماغية ومجال لمعالجة المعلومات فقط، بل هي في علاقة متبادلة مع ميول الفرد وخصائص شخصيته وسماته النفسية وكذا الجانب الانفعالي والدافعية والإثارة، وكلها عوامل مؤثرة في نمط الهيمنة الدماغية وتتأثر بالتغيرات الفيزيولوجية والنفسية لدى المراهق.

إضافة إلى ملاحظة غياب التأثير الاجتماعي وكذا الدراسي التي لم تكن مؤشرات ذات أهمية في بروز اختلاف بين العينتين، ذلك أن نمط السيادة تكون له أسس فيزيولوجية في مرحلة الطفولة ثم يتطور وقد يتغير بتأثير عوامل بيئية تساهم في تنشيط وظائف جهة أكثر من جهة أخرى، وهو ما كان غير ذي دلالة في هذه الدراسة.

ومن هذه النتيجة نكتشف أن أنماط التعلم والتفكير لا تتدخل كعامل مؤثر في الجنوح، وبذلك تفسح المجال لقوانين التعلم والاشراط والملاحظة والتقليد والنمذجة والتعزيز والثواب والعقاب، التي تساهم في ظهور السلوك الجانح، من خلال ملاحظة الآخرين في سلوكاتهم وتعاملهم مع الأشياء والمواقف، إضافة إلى المحيط البيئي والأسري والمدرسي الذي يعد عاملا قويا يدفع للجنوح.

وفي ذلك توصلت هذه الدراسة من خلال تقصي خصائص العينتين إلى أن جنوح الأحداث يرتبط بثلاث عوامل مهمة:

أولا: الخلفية الأسرية

حيث بينت خصائص عينة الدراسة أن الأحداث الجانحين ينتمون لأسر يسودها التفكك والتصدع والانفصال وغياب السلطة الوالدية وسوء العلاقات بين أفرادها، حيث نلاحظ أن 7.6٪ من الأحداث الجانحين مجهولي الوالدين إضافة إلى 18.2٪ مجهولي الأب، وأن 24.2٪ من أفعالهم الانحرافية كانت داخل البيت، وأن 38٪ منهم لديهم أحد أفراد العائلة دخل السجن، وأن 48.5٪ منهم يعيشون في أسر متفككة أو يغيب عنها الأب، وأن 57.1٪ يعيشون في جو والدي مضطرب علائقيا، و55.6٪ منهم علاقاتهم بالأب تتراوح بين المتوترة إلى المنعدمة مقابل 53٪ مع الأم، و 51.5٪ مع الإخوة. و27٪ منهم يعيشون في ظروف سيئة.

وقد بينت الدراسات أن تأثير البيئة الأسرية على جنوح الأحداث يكون في المظاهر التالية: **(إبراهيم،2008، 40-41)**

- التفكك أو التصدع الأسري والانفصال بين الزوجين أو انحراف سلوك أحدهما أو وفاته أو غياب الأب لمدة طويلة عن المنزل وترك السلطة المنزلية في يد الأم بالنسبة لعملية الإشراف على أبنائها.
- سوء عملية التنشئة الاجتماعية التي تمثل حجر الزاوية في تقويم سلوك الأطفال.
- القيم اللاأخلاقية في الأسرة.
- الإسراف في القسوة مع الطفل، وذلك عن طريق إنزال العقاب به بصورة مستمرة، وصده أو زجره كلما أراد أن يعبر عن نفسه، أو الإسراف في تدليله والإذعان لمطالبه مهما كانت غريبة أو شاذة، أو التذبذب بين الشدة واللين، بمعنى أن يعاقب الطفل مرة في موقف ويثاب مرة أخرى في نفس الموقف، مما يؤدي به إلى عدم معرفة الصواب من الخطأ.
- سوء علاقة الأب بالطفل، لأن للأب دورا مهما في تشكيل وتكوين النواحي النفسية باعتباره مثالا يقتدي به الطفل.

- اختلاف وجهات النظر في تربية الطفل بين الأب والأم، كأن يؤمن الأب بالصرامة والشدة بينما تؤمن الأم باللين والتدليل، أو العكس.
- كبر حجم الأسرة وضيق المسكن وعدم ملاءمته، وارتفاع معدل كثافة الأطفال بالمنزل، وكذلك تقدم الوالدين في السن وإصابتهما بالضعف أو الوهن.
- تدهور الحالة الاقتصادية للأسرة حيث يسعى كل فرد لإشباع حاجاته، فإذا وجد ما يعوق أو يحول دون هذا الإشباع تحقق الحرمان الذي يهدد الشخصية، ويخل بالشعور بالأمن مما يؤدي إلى اضطرابات شخصية الفرد خاصة إذا كان حدثا لم يتدرب بعد على تحمل القدر الكافي من هذا الحرمان.

ثانيا: الخلفية الدراسية

حيث بينت خصائص عينة الدراسة أن 63,6٪ من عينة الأحداث الجانحين منقطعين عن الدراسة، مقابل 36,4٪ ممن يواصلون دراستهم، وأن 57,6 ٪ منهم لا يمارسون أي نشاط.

فالمدرسة تلعب دورا مهما في حياة الحدث لا يقل عن دور الأسرة، حيث أنه لا يقتصر دورها على نقل الثقافة والتراث والعلوم للأفراد، بل تسهم في توفير الظروف المناسبة لنمو الفرد أخلاقيا واجتماعيا ونفسيا، فإذا ما اقتصر دور المدرسة على التعليم دون الاهتمام بباقي النواحي، وعلى استخدام العقاب بشكل غير منطقي، والتعامل بالأسلوب الدكتاتوري الاستبدادي، حينها تصبح المدرسة موقع طرد أكثر منها مكان جذب للتلاميذ، ويؤدي كل ذلك إلى نفور التلاميذ من المدرسة والفشل، فيحاول النجاح كمنحرف لتعويض فشله. **(الطرشاوي،2002: 49)**

كما يؤدي كذلك إلى هروب التلاميذ وتسربهم من المدارس، حيث يعتبر الهروب من المدرسة كما يقول بيرت هوم "روضة أطفال الجريمة، إذ أنه يفتح أمامهم أبواب الجريمة. (رمضان،1993 :149)

ثالثا: خلفية الرفاق

حيث بينت خصائص عينة الدراسة أن 65,2٪ من الانحرافات التي ارتكبوها، كانت برفقة أصدقاء، وهو دليل على أن جماعة الرفاق ذات تأثير قوي في ظاهرة الجنوح.

فالحدث مع بداية فترة المراهقة تتسع علاقاته الاجتماعية، فيلجأ للبحث عن رفقة جديدة تتفق وميوله ورغباته وتشبع شهواته، وتعتبر هذه الجماعات من أشد الجماعات تأثيرا على الشخصية وعلى تكوين أنماط السلوك. وفي هذه المرحلة لا يستطيع الشاب التفريق بين الأسوياء والمنحرفين، ويقع فريسة سهلة لرفقاء السوء، الذين يلبوا له تلك الرغبات التي تسيطر عليه، خاصة في ظل عدم وجود رقيب أو محاسب، وقد تكون أول خطوة يخطوها الشاب نحو الانحراف. كما تعتبر جماعة "رفاق السوء" همزة الوصل بين المبتدئين في طريق الانحراف وبين محترفي الجريمة. **(رمضان،1993 ، 150)**

كل هذه الخصائص والعوامل كانت أقوى في تأثيرها على الحدث لسلوك الفعل الجانح من أنماط التعلم والتفكير.

5-3- فرضية الفروق في حل المشكلات:

والتي نصت على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات**

5-3-1- عرض نتائج فرضية الفروق في حل المشكلات:

للتحقق من هذه الفرضية قامت الطالبة الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (56) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس حل المشكلات

المتغير	الأبعاد	حجم العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حل المشكلات	حل المشكلات	الجانحين	66	102,98	18,726	-1,952	130	غيردالة
		غيرجانحين	66	108,35	12,157			
	التوجه العام	الجانحين	66	20,17	4,112	-1,522	130	غيردالة
		غيرجانحين	66	21,17	3,404			
	تعريف المشكلة	الجانحين	66	21,44	5,312	-1,582	130	غيردالة
		غيرجانحين	66	22,67	3,394			
	توليد البدائل	الجانحين	66	19,88	4,429	-2,229	130	دالة عند 0.05
		غيرجانحين	66	21,45	3,655			
	اتخاذ القرار	الجانحين	66	22,02	4,119	-1,323	130	غيردالة
		غيرجانحين	66	22,91	3,628			
	التقييم	الجانحين	66	19,48	4,678	-,928	130	غيردالة
		غيرجانحين	66	20,15	3,492			

قراءة إحصائية للجدول:

من خلال نتائج الجدول (56) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين الجانحين وغير الجانحين في الدرجة الكلية لحل المشكلات تعزى لمتغير الجنوح، في حين توجد فروق لصالح غير الجانحين في بعد توليد البدائل عند مستوى دلالة 0.05

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه لا توجد فروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات وبالتالي لم تتحق الفرضية الخاصة بمتغير حل المشكلات

5-3-2- مناقشة نتائج فرضية الفروق في حل المشكلات:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (56) أنه لا توجد فروق بين الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات، وتفسر الطالبة الباحثة هذه النتيجة بأن حل المشكلات كعملية معرفية لا تتأثر بجنوح الحدث، فالأحداث الجانحين لم يحدث انحرافهم فرقا لا سلبا ولا إيجابا في مستوى حل المشكلات بينهم وبين نظرائهم من غير الجانحين، وربما قد تتدخل هنا عوامل بيولوجية كالنمو واضطراباته، إضافة إلى الخبرات السابقة التي عايشها الحدث ومستوى العمليات المعرفية المساهمة في عملية حل المشكلات والتي تتحكم فيها المرحلة العمرية التي لم تبلغ بعد مستوى النضج المعرفي الذي يتسم بالاستقرار والاتزان وفق أساليب وأنماط محددة في معالجة المعلومات.

إن ما قد يؤثر فعلا هو طبيعة مرحلة المراهقة التي يمر بها والتي تعتبر مرحلة نمو تتميز بالانفعالية، حيث تعد الانفعالات إحدى المكونات المهمة التي توجد سلوك الحدث، ويتباين الأحداث في مستوى الشدة التي يتفاعلون بها مع المواقف ويستجيبون ويعبرون وفقا لهذه الانفعالات وشدتها، وكذا مدى تعلمه من البيئة المحيطة من أساليب وطرق حل المشكلات إضافة إلى طبيعة المشكلات في حد ذاتها والتي لا تتسم بذلك التعقيد في مراحل عمرية أخرى كالنضج مثلا. كما أن البنية المعرفية لديهم تتشابه من حيث خصائصها الكمية والكيفية، كما أنهم يتميزون بنفس التكوينات العقلية من حيث مستوى هذه التكوينات العقلية من حيث مستوى هذه التكوينات ومحتواها.

فحل المشكلات تعد الناتج العلمي لذكاء الفرد، حيث أن المتأمل في طبيعة أنشطة الإنسان العقلية في مجالات الحياة المختلفة يظهر أن هذه الحياة هي عبارة عن سلسلة من المشكلات التي تتباين في صعوبتها وتعقيدها والتي يسعى الإنسان للتغلب عليها من أجل تحقيق التكيف والتوافق مع مختلف المواقف الحياتية التي يواجهها.

وإذا ما لاحظنا خصائص عينتي الدراسة نجد أن الأحداث غير الجانحين في أغلبهم متمدرسون، والتعليم في نظامي المتوسط والثانوي يعتمد كثيرا في مناهجه على تنمية مهارة حل المشكلات لدى التلاميذ، كما أنه يضعهم في مواقف إشكالية متنوعة تتنوع معها طرق الحل المكتسبة، وبالتالي اكتساب خبرة التعامل مع المواقف ومواجهة الوضعيات الإشكالية، كما أن التعليم في حد ذاته هو عبارة عن تعلم مفاهيم جديدة وتحليل العلاقات بينها لتحسين إدراك التلاميذ نحو الأشياء والمواقف الأمر الذي يسهم في الإحاطة بجوانب المشكلات وتسهيل حلها.

أما الأحداث الجانحين فبالرغم من أن أغلبهم متوقفون عن الدراسة إلا أن عامل الخبرة كان له دور في التمتع بكفاءة في مستوى حل المشكلات نتيجة تعاملهم المستمر مع المشكلات الحياتية القائمة، حيث يرى ستيفن وجيس (1980) Stephen & Jess أن حل المشكلة هو عملية يستخدم فيها الشخص معارفه وخبراته السابقة ومهاراته حتى يصل إلى حل للموقف المشكل أو المشكلة التي يتعرض لها. **(بريك،2015: 31)**

فالخبرة إذا هي مزيج من مركب مستند إلى مستوى خبرات الفرد السابقة، والأحداث الجانحين عايشوا منذ مراحل مبكرة العديد من العقبات والمشكلات قد تكون في أغلبها اجتماعية، والملاحظ أنه رغم انحرافهم فقد تحصلوا على مستوى جيد، وهذا دليل على أن انحرافهم لم يكن له علاقة بأسلوب تعاملهم مع المشكلات بقدر ما كان نتيجة عوامل وظروف أخرى تخطت قدرتهم في التعامل معها.

وبالتعمق في الفروق بين الجانحين وغير الجانحين في أبعاد حل المشكلات، نجد أن الفروق في بعد واحد فقط عند مستوى دلالة 0.05 وهو بعد توليد البدائل لصالح الأحداث غير الجانحين.

إن عملية توليد البدائل عبارة عن مهارة تمثل القدرة على التركيز الجيد في اكتشاف كل البدائل والخيارات والإمكانات المتاحة كحلول في ظل الظروف المحيطة بالموقف المشكل، كما أنه يعبر عن السعي الجاد من أجل توفير بدائل أخرى أكثر فعالية من المتوفرة. ومهارة توليد البدائل مرتبطة باستراتيجيات معرفية معينة والتي تتمثل في كونها نوع من المهارات العقلية التي

من خلالها ينظم الحدث عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته، وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد، ومن أهم استراتيجيات حل المشكلات التي تعتمد على توليد البدائل العصف الذهني الذي يعد من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات فهو يساهم في التحرر من "الثبات الوظيفي" للأشياء والخبرات والحلول مم يسهم بشكل فعال في التنوع الوظيفي للحلول.

إن ما يجعل الأحداث غير الجانحين أكثر كفاءة في بعد توليد البدائل هو تعاملهم المستمر مع المشكلات المدرسية المتنوعة التي وفرت لهم طرقا وأساليب لإيجاد بدائل متجددة، وهو ما يعتبر عاملا سلبيا لدى الأحداث الجانحين الذين يتعاملون مع المشكلات وفق أساليب وحلول لا تتناسب دائما مع مختلف المشكلات التي يواجهونها، كما أن مجالهم المعرفي يقتصر على زاوية ضيقة فقط يستخدم فيها الجانح نمطا معينا من الاستراتيجيات التي لا تساهم في توليد بدائل كثيرة.

ومم يسهم في محدودية البدائل لدى الحدث الجانح مجموعة عوامل تتحدد في شخصيته كمراهق وقدراته المعرفية وكذا عوامل تتعلق بالمشكلة وخصائصها نلخصها فيما يلي:

- ندرة البدائل والاعتماد على البدائل الجاهزة والمستعملة من قبل
- اعتماد نوعية واحدة من الحلول في مواجهة أنواع مختلفة من المشكلات
- الجهل بكيفية التعامل مع المشكلة وخطوات معالجتها
- مخزون من خبرات فاشلة في التعامل مع المشكلات
- شح المعلومات المتاحة حول المشكلة
- انخفاض الدافعية لحل المشكلة وإهمالها
- شدة الانفعالات المصاحبة للمشكلة من قلق وتوتر
- التصلب في معالجة المشكلة ضمن بديل واحد فقط
- الاختلال بين قدرات الحدث المعرفية والهدف المنشود من الحل.

وقد تكون هذه العوامل هي السبب في وقوعه المستمر في الوضعيات الإشكالية، والتي تتعقد تباعا لتصل إلى السلوك الجانح.

5-4- فرضية الفروق في اتخاذ القرار:

والتي نصت على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار**

5-4-1- عرض نتائج فرضية الفروق في اتخاذ القرار:

للتحقق من هذه الفرضية قامت الطالبة الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (57) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس اتخاذ القرار

المتغير	الأنماط	حجم العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	الدرجة الكلية	الجانحين	66	174,00	17,793	-1,308	130	غير دالة
		غير جانحين	66	177,56	13,142			
	الصورة أ	الجانحين	66	43,29	4,075	-4,379	130	دالة عند 0,01
		غير جانحين	66	46,61	4,614			
	الصورة ب	الجانحين	66	130,71	16,134	-,099	130	غير دالة
		غير جانحين	66	130,95	11,578			

<u>قراءة إحصائية للجدول:</u>

من خلال نتائج الجدول (57) نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في الدرجة الكلية لاتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنوح، في حين توجد فروق لصالح غير الجانحين في الصورة أ عند مستوى دلالة 0.01

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه لا توجد فروق بين الأحداث لجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار وبالتالي لم تتحقق الفرضية الخامسة الخاصة بمتغير اتخاذ القرار

5-4-2- مناقشة نتائج فرضية الفروق في اتخاذ القرار:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (57) أنه لا توجد فروق بين الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار، وتفسر الطالبة الباحثة ذلك بأن عملية اتخاذ القرار لم تخضع لمتغير الجنوح كمؤشر فارقي بين العينتين، وذلك لكونها عملية معقدة معرفيا ونفسيا، تخضع لتأثير عدة عوامل وتمر بعدة مراحل وتتضافر فيها العديد من العمليات من أجل تحديد أو تقييم أو اختيار أحد البدائل المتاحة، ثم متابعة خطوات تنفيذه.

ولأن حياة الحدث تتضمن في جزئياتها عملية اتخاذ قرارات مستمرة، فإن عدم القدرة على الاختيار بين بعض البدائل تؤدي إلى نشأة الصراع النفسي (إقدام – إحجام) وهي مرحلة يعيشها الحدث سواء أكانت هذه الدوافع والأهداف لها جاذبية إيجابية أو سلبية تقود نحو نتائج جيدة أو سيئة، وما يزيد من حدة هذا الصراع هو طبيعة شخصية متخذ القرار في حد ذاته والمرحلة العمرية التي يمر بها، حيث أثبتت دراسة ريزان إبراهيم (2004) أن هناك علاقة بين سمات الشخصية وعملية اتخاذ القرار، فمتخذ القرار والذي يمثل في هذه الدراسة الحدث الجانح وغير الجانح على السواء، نجد أن لديهم خصائص وميزات مشتركة ساهمت في طريقة اتخاذهم للقرارات، سواء كانت قراراتهم صائبة ساعدت في حل مشاكلهم أو خاطئة عرقلت وعقدت من حيثياتها.

هذه الخصائص تتمثل في شخصية الحدث ومهاراته السلوكية وقدراته العقلية، كفاءته والخبرات التي يمتلكها، وكذا ميوله واتجاهاته ونظامه القيمي وتاريخه وخبراته التي مر بها، وتنشئته ومكانته الاجتماعية والاقتصادية، ومستوى الدافعية والطموح وحالته النفسية عند اتخاذ القرار. **(كنعان،2009، 394)**

كما أن لتأثير أنماط التعلم والتفكير الأثر الكبير في العمليات المعرفية المساهمة في سيرورة مراحل اتخاذ القرار وذلك بناء على الوظائف التي تتحكم في الأساليب المتبعة، حيث يرى كل من هاريسون وبرامسون Harrison.A & Bramson.R.M أن الفروق الفردية بين متخذي القرار تتحكم فيها الفروق في سيطرة النصفين الكرويين للمخ، حيث أن سيطرة النصف

الأيسر تدفع الفرد إلى استخدام استراتيجيات الأسلوب التحليلي والأسلوب الواقعي، أما في حال سيطرة النصف الأيمن للدماغ فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات الأسلوب التركيبي والمثالي. **(بن غذفة،2014، 226)** والملاحظ أن كلا عينتي الدراسة يتوافقون في أنماط التعلم والتفكير السائدة لديهم وحتى في ترتيبها، إذ نجد أن 43.9 ٪ من عينة الأحداث الجانحين وكذا 45.5٪ من عينة الأحداث غير الجانحين ممن يستخدمون النمط الأيمن، وهذا يعني أنهم يسلكون نفس المنحى التقويمي للمواقف والظواهر ويمرون بنفس الخطوات المعرفية في معالجة المعلومات ويستخدمون نفس الاستراتيجيات التركيبية المثالية في اتخاذهم للقرارات.

كما أن التشابه أيضا قد يكون على مستوى نوعية القرارات المتخذة، فالقرارات تتنوع، وهي تشمل القرارات اليومية الروتينية التي تحاكي الانشغالات الحياتية البسيطة والتي لا تستدعي أكثر من عمليات معرفية بسيطة، كما تشمل أيضا القرارات المصيرية والاستراتيجية المعقدة والتي تستدعي تفعيل العديد من العمليات المعرفية أثناء معالجتها، وغالبا فإن الحدث سواء الجانح أو غير الجانح يتعامل مع قرارات ليست بمستوى التعقيد الذي يتطلب قدرات عقلية وعمليات معرفية معقدة.

كما أنهما من الجانب المعرفي يتمتعان بنفس المستوى من الاستثارة وكذا نوعية الاستجابة للمواقف، فهم في نفس المستوى من النضج والاستعداد النفسي والانفعالي والعقلي والتركيب المعرفي، فالانفعالات تؤثر على معالجة المعلومات واتخاذ القرار في مواقف معينة، وهي تعد إحدى المكونات الأساسية للاستعداد البيولوجي، وتحدد شدة وحدة الانفعالات بحسب المرحلة العمرية وخصائصها، وتوافق العينتين ضمن حدود مرحلة المراهقة يقود إلى توافق انفعالي يسطر نماذج متشابهة في اتخاذ القرارات، وهو ما يجعل عملية اتخاذ القرار لا تستند إلى مرجعية قيمية بقدر ما تتخذ شكل العدوى الاجتماعية والانفعالية تتجسد في استجابات وسلوكات خاضعة لطبيعة الموقف.

كما نجد أن الحدث المراهق يميل إلى المحاكاة والتقليد، إذ يلجأ إلى اتخاذ القرار بناء على تقليده لطرق اتبعها غيره في اتخاذ قراراتهم إزاء مواقف ومشكلات شبيهة، كما نجده يتميز بالمخاطرة والتي تجعله يتصرف بتطرف في المخاطر، دون إحاطة بكافة عناصر الموقف الذي

يواجهه، كل هذه هي سمات وخصائص تميز الحدث سواء كان جانحا أو غير جانح نتيجة تأثير خصائص المرحلة العمرية، والتي هي مرتبطة بشكل أساسي بنمط الشخصية والمهارة في التعامل مع المواقف والأزمات.

وبالتعمق في الفروق بين الجانحين وغير الجانحين في صورتي مقياس اتخاذ القرار، نجد أنه توجد فروق ذات دلالة عند مستوى 0.01 لصالح الأحداث غير الجانحين في الصورة أ من المقياس، وهي الصورة الخاصة باختبار المواقف.

ورغم أن الفروق لم يظهر تأثيرها على الدرجة الكلية للمقياس، إلا أننا يمكن أن نعزو وجود هذا الفرق في جزء من المقياس (الصورة أ) إلى العامل الدراسي الذي يتميزون به عن الأحداث الجانحين، فاتخاذ القرار مهارة عقلية متعلمة تتطور لدى الفرد نتيجة التعامل المستمر معها، وتطوير مهارة الحساسية للمشكلات، والتخطيط ورسم الأهداف، وتطوير قدرات الاستكشاف والاستقصاء، والحدث غير الجانح نتيجة تعرضه لسلسلة من المواقف التعليمية تعامل معها باتخاذ قرارات كيفما كانت نتائجها إما النجاح أو الفشل، فجمع بذلك قدرا جيدا من الخبرات والاستجابات وحتى الأنماط السلوكية المتنوعة، التي يعتمد عليها في معالجة قرارات أخرى، بعكس الحدث الجانح الذي يتخذ قراراته دون معالجة دقيقة، في هذه الحالة يتم اتخاذ القرارات بسرعة وبدون تفسير عن كيف ولماذا اتخذ هذا القرار، وهكذا تتحول عملية اتخاذ القرار إلى شكل من أشكال التلقائية أو الروتين في حال مواجهة مواقف ومشكلات معينة.

ومن كل ما سبق نستنتج تحقق الفرضية الخامسة جزئيا في شقها الخاص بالنسق القيمي

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

والتي نصت على: **توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة**

6-1-فرضية الفروق في النسق القيمي:

والتي نصت على: **توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي**

6-1-1-عرض نتائج فرضية الفروق في النسق القيمي:

لمعرفة الفروق بين الجنسين لدى عينتي الدراسة في النسق القيمي، قامت الطالبة الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (58) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي

المتغير	الأبعاد	العينة المقارنة		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القيم	النظرية	الجانحين	ذكور	38	39,63	6,902	-1,300	64	غيردالة
			إناث	28	41,75	6,010			
		غيرجانحين	ذكور	27	44,70	6,126	-,463	64	غيردالة
			إناث	39	45,49	7,159			
	الاقتصادية	الجانحين	ذكور	38	41,16	7,464	,989	64	غيردالة
			إناث	28	39,39	6,735			
		غيرجانحين	ذكور	27	40,11	5,673	2,616	64	غيردالة
			إناث	39	36,51	5,370			

	الجمالية	الجانحين	ذكور	38	41,08	8,001	-,150	64	غيردالة
			إناث	28	41,36	6,623			
		غيرجانحين	ذكور	27	35,41	8,059	-,510	64	غيردالة
			إناث	39	36,49	8,720			
	الاجتماعية	الجانحين	ذكور	38	37,97	6,228	-,895	64	غيردالة
			إناث	28	39,39	6,551			
		غيرجانحين	ذكور	27	41,22	7,186	1,174	64	غيردالة
			إناث	39	39,36	5,692			
	السياسية	الجانحين	ذكور	38	37,87	4,587	,203	64	غيردالة
			إناث	28	37,64	4,271			
		غيرجانحين	ذكور	27	38,22	5,591	1,001	64	غيردالة
			إناث	39	36,97	4,510			
	الدينية	الجانحين	ذكور	38	42,29	5,377	1,297	64	غيردالة
			إناث	28	40,46	6,003			
		غيرجانحين	ذكور	27	40,33	5,491	-3,075	64	غيردالة
			إناث	39	45,18	6,790			

<u>قراءة إحصائية للجدول:</u>

من خلال نتائج الجدول (58) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور من عينتي الدراسة سواء الجانحين أو غير الجانحين في كل القيم.

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه لا توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في النسق القيمي وبالتالي لم تتحقق الفرضية السادسة الخاصة بمتغير النسق القيمي

6-1-2- مناقشة نتائج فرضية الفروق في النسق القيمي:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (58) أنه لا توجد فروق في القيم بين الجنسين في عينتي الدراسة. وهو ما جاء موافقا لدراسات محمد حسن العمايرة وتيسير الخوالدة وعاطف يوسف مقابلة (2012) وعبد الله عبد المنعم (2008) وإبراهيم السيد أحمد السيد (2005) ومحمد جعفر محمد (2005) وعبد اللطيف خليفة (1992) ومحمد خليل (1989)، وجاءت النتائج منافية لدراسات مزوز بركو (2014) وسعدية سي محمد (2013) وبوعطيط سفيان (2012) وغانم جاسر البسطامي (2008) وغصن الجعفري (2002) ونبيل سفيان في دراستيه (2002 و2001) وعبد الحفيظ مقدم (1982) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في القيم.

وتفسر الطالبة الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين لدى العينتين في كل القيم، باتساق وتجانس البناء القيمي في المجتمع الجزائري، مم يعني أن الثقافة الجندرية غير واضحة المعالم لدى المراهقين من العينتين، فهناك تقارب واضح في التفضيلات القيمية وتماثل في الميول والاهتمامات والتوجهات بين الجنسين على حسب كل عينة، فنجد أن القيم الأساسية لدى الذكور الجانحين تمحورت في القيم الدينية والاقتصادية والجمالية في حين لدى الإناث الجانحات تمحورت في القيم النظرية والجمالية والدينية باختلافات طفيفة غير دالة في الترتيب، في حين كان الاتفاق واضحا لدى الذكور والإناث من الأحداث غير الجانحين في تبني القيم النظرية والدينية والاجتماعية كأساسيات في البناء القيمي لديهم، مع اختلافات طفيفة في ترتيب القيم الدينية والاجتماعية لديهم.

إن عدم وجود فروق بين الجنسين سواء لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين يدل على عدم تأثر النسق القيمي للفرد بمعيار الجندر، وهو ما جاء نتيجة التغير الاجتماعي الذي مس الأسرة والمجتمع الجزائري، ونتيجة الاختلاط الكبير بين الجنسين وتقارب الرؤى والنمط التربوي لكليهما، وكذا السعي نحو تحقيق أهداف مشتركة، إضافة إلى تماهي الدور الجندري الذي أفرزته سرعة التطور الاجتماعي وظهور الفروق بين الأجيال بدل الجنسين.

6-2- فرضية الفروق في أنماط التعلم والتفكير:

والتي نصت على: **توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير**

6-2-1-عرض نتائج فرضية الفروق في أنماط التعلم والتفكير:

لمعرفة الفروق بين الجنسين لدى عينتي الدراسة في أنماط التعلم والتفكير، قامت الطالبة الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (59) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير

المتغير	الأنماط	العينة المقارنة		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أنماط التعلم والتفكير	الأيسر	الجانحين	ذكور	38	11,82	4,730	-,848	64	غيردالة
			إناث	28	12,79	4,400			
		غير جانحين	ذكور	27	11,85	3,359	-,652	64	غيردالة
			إناث	39	12,41	3,462			
	الأيمن	الجانحين	ذكور	38	13,97	4,547	-,318	64	غيردالة
			إناث	28	14,32	4,173			
		غير جانحين	ذكور	27	13,96	4,310	-,094	64	غيردالة
			إناث	39	14,05	3,300			
	المتكامل	الجانحين	ذكور	38	14,11	5,954	,857	64	غيردالة
			إناث	28	12,89	5,287			
		غير جانحين	ذكور	27	14,19	6,026	,486	64	غيردالة
			إناث	39	13,54	4,773			

قراءة إحصائية للجدول:

من خلال نتائج الجدول (59) نلاحظ أن قيمة ت لدلالة الفروق بين الجنسين لدى عينتي الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس أنماط التعلم والتفكير غير دالة في جميع الأنماط (الأيسر والأيمن والمتكامل)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في كلتا العينتين.

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه لا توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير وبالتالي لم تتحقق الفرضية السادسة الخاصة بمتغير أنماط التعلم والتفكير

6-2-2-مناقشة نتائج فرضية الفروق في أنماط التعلم والتفكير:

حسب ما توصلت إليه نتائج الجدول (59) نجد أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في أنماط التعلم والتفكير. وهو ما جاء موافقا لنتائج أغلب الدراسات كدراسة زهرية إبراهيم عبد الحق وصباح حمزة العجيلي (2015) وآلاء زياد محمد حمودة (2015) وعلي منصور وحياة ياسين النابلسي (2014) وفؤاد طه طلافحه وعماد عبد الرحيم الزغول (2009) وزياد بركات (2005)، في حين وجدت نتائج دراسات كل من مرتضى صالح شارب (2008) وكالبانا وميريديلا (2007) ونبيه إبراهيم إسماعيل (1987) أن هناك فروقا بين الجنسين في أنماط التعلم والتفكير.

ويعود عدم وجود فروق بين الجنسين لدى عينتي الدراسة إلى التقدم الحضاري والثقافي في العصر الحالي الذي أدى إلى بعض التغييرات الإيجابية في اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم وأساليب التعامل مع الأبناء في مختلف المواقف والظروف مما ساهم في تضاؤل التمييز بين الذكور والإناث في التنشئة الاجتماعية، إذ أن أنماط التعلم والتفكير تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية التي تتحكم في نوعية الوظائف الأكثر استخداما وتنشيطا لدى كل جنس.

ورغم أن الدراسات أثبتت أن الفروق الفيزيولوجية لها أثرها في نمط التعلم والتفكير لدى كل جنس حيث أثبتت وجود اختلافات بين الذكور والإناث في حجم الدماغ وعدد الخلايا الرمادية والبيضاء والحجم النسبي لنصفي الكرة الدماغية وكذا حجم الجسم الجاسي، ويؤدي التباين في

بنية الدماغ بين الذكور والإناث إلى اختلافات بينية في كيفية معالجة المعلومات وأن غالبية الإناث يملن إلى استخدام النصف الأيسر من الدماغ أكثر من الذكور. حيث تشير "أنيت" (1985) إلى احتمال اعتماد الذكور على النصف الأيسر من الدماغ في أداء الجانب العملي من اختبارات الذكاء، بينما تميل الإناث إلى استخدام النصفين معا في أدائهن لاختبارات الذكاء بجوانبها اللفظية والعملية مما أدى إلى الاعتقاد بأن الإناث أكثر اعتمادا من الذكور على النصف الأيسر من الدماغ، والمعروف أن أداء الإناث في المهارات اللغوية أفضل من الذكور وهذا يعكس تفوق عمليات النصف الأيسر من الدماغ لديهن. **(عكاشة،1986: 69- 70)**

إلا أن الفروق الفيزيولوجية لم يكن لها أثر واضح في نتائج الدراسة وذلك راجع ربما لأن مرحلة المراهقة تتميز بالكثير من الاضطرابات والتغيرات الفيزيولوجية التي لا تجعلها مرحلة استقرار، كما يمكن أن تكون نتائج الفروق غير واضحة بسبب صغر حجم العينة التي لم تساعد في إظهار الفروق في أنماط التعلم والتفكير بين الذكور والإناث.

6-3- فرضية الفروق في حل المشكلات:

والتي نصت على: **توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات**

6-3-1-عرض نتائج فرضية الفروق في حل المشكلات:

لمعرفة الفروق بين الجنسين لدى عينتي الدراسة في حل المشكلات، قامت الطالبة الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (60) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في مقياس حل المشكلات

المتغير	الأبعاد	العينة المقارنة		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حل المشكلات	الدرجة الكلية	الجانحين	ذكور	38	101,45	18,333	-,775	64	غيردالة
			إناث	28	105,07	19,385			
		غير جانحين	ذكور	27	107,89	10,889	-,254	64	غيردالة
			إناث	39	108,67	13,093			
	التوجه العام	الجانحين	ذكور	38	20,16	3,997	-,020	64	غيردالة
			إناث	28	20,18	4,338			
		غير جانحين	ذكور	27	20,96	2,849	-,402	64	غيردالة
			إناث	39	21,31	3,771			
	تعريف المشكلة	الجانحين	ذكور	38	20,89	4,969	-,970	64	غيردالة
			إناث	28	22,18	5,755			
		غير جانحين	ذكور	27	22,52	3,239	-,293	64	غيردالة
			إناث	39	22,77	3,535			

	توليد البدائل	الجانحين	ذكور	38	19,63	4,352	-,525	64	غيردالة
			إناث	28	20,21	4,589			
		غير جانحين	ذكور	27	21,41	3,214	-,087	64	غيردالة
			إناث	39	21,49	3,973			
	اتخاذ القرار	الجانحين	ذكور	38	21,68	3,771	-,758	64	غيردالة
			إناث	28	22,46	4,582			
		غير جانحين	ذكور	27	22,78	3,555	-,243	64	غيردالة
			إناث	39	23,00	3,720			
	التقييم	الجانحين	ذكور	38	19,08	4,846	-,819	64	غيردالة
			إناث	28	20,04	4,468			
		غير جانحين	ذكور	27	20,22	3,457	,136	64	غيردالة
			إناث	39	20,10	3,560			

قراءة إحصائية للجدول:

من خلال نتائج الجدول (60) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين الجنسين لدى كل من عينة الأحداث الجانحين وعينة الأحداث غير الجانحين، سواء في الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات أو الأبعاد المكونة له.

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه لا توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات وبالتالي لم تتحقق الفرضية السادسة الخاصة بمتغير حل المشكلات

6-3-2-مناقشة نتائج فرضية حل المشكلات:

حسب ما توصلت إليه نتائج الجدول (60) نجد أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في حل المشكلات، وهو ما توصلت إليه نتائج دراسات بن ناصر فرحات (2015) ونظيرة إبراهيم حسن غائب (2011) وأسامة محمد الغريب (2011): دراسة مليحة نبيل(2003) التي توصلت كلها إلى أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في عملية حل المشكلات، في حين جاءت النتائج مناقضة لدراسات مصعب محمد شعبان علوان (2009) وعادل العدل وصلاح عبد الوهاب (2003) التي توصلت إلى وجود فروق.

ويعود عدم وجود فروق دالة بين الجنسين إلى أن حل المشكلات كعملية معرفية لا تتأثر كثيرا بالنوع، بل تتأثر بعوامل أخرى تخص عمليات الربط بين الوقائع والعلاقات، إذ أن حل المشكلات كسلوك معرفي لا يصدر إلا بعد مراحل وعمليات عقلية عديدة تقود الفرد إلى الحل الصحيح، وتؤثر في هذه السيرورة عوامل الانتباه ودرجة الاستثارة ومستوى الدافعية ودرجة القدرة على التحكم في البيئة المحيطة.

ويتأثر تعلم أسلوب حل المشكلات بعدد من القدرات العامة للفرد أهمها الفهم والاستيعاب لموقف المشكلة إدراك عناصر المشكلة والعلاقات الأساسية بينها الاختيار من بين عدد من البدائل، الاستبصار، تنظيم الخبرات المناسبة والقدرة الابتكارية، وذلك بإنتاج حلول جديدة مشتقة من الخبرات السابقة، التقويم الذاتي من أجل الحكم على صلاحية الحل الذي تم التوصل إليه. **(الكناني والكندري، 1992: 318)**

إن المواقف الإشكالية التي يتعرض لها الحدث الجانح وغير الجانح يستجيب لها ليس وفق جنسه بقدر ما يستجيب لها وفقا لمجموعة من المعايير تتعلق بالمثيرات والخبرات، حيث أن خبرات الحدث تزداد وتتراكم على بعضها البعض من جراء تفاعله المستمر مع المثيرات والمواقف المتعددة، وعندما يواجه الحدث مواقف جديدة عادة يرتبك نظرا لقلة خبراته السابقة، ويحاول أن يطور أسلوبا جديدا موائما كحل واستجابة للمشكلة الجديدة على خلفية معارفه ومكتسباته ومحاكاة لخبراته التي عايشها.

إضافة إلى عامل النضج إذ لا يمكن اكتساب بعض الخبرات ما لم يكتمل النضج البيولوجي، وعليه فإن التغيرات التي تطرأ لدى المراهق على الأجهزة الجسمية والحسية والعصبية المحكومة بالمخطط الجيني يكون لها أثر في عملية حل المشكلات.

6-4- فرضية الفروق في اتخاذ القرار:

والتي نصت على: **توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار**

6-4-1-عرض نتائج فرضية الفروق في اتخاذ القرار:

لمعرفة الفروق بين الجنسين لدى عينتي الدراسة في اتخاذ القرار، قامت الطالبة الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (61) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار

المتغير	المقياس	العينة المقارنة		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	الدرجة الكلية	الجانحين	ذكور	38	175,68	17,464	,894	64	غير دالة
			إناث	28	171,71	18,298			
		غير جانحين	ذكور	27	179,07	13,601	,776	64	غير دالة
			إناث	39	176,51	12,888			
	الصورة أ	الجانحين	ذكور	38	43,76	3,845	1,106	64	غير دالة
			إناث	28	42,64	4,356			
		غير جانحين	ذكور	27	46,48	5,352	-,181	64	غير دالة
			إناث	39	46,69	4,098			
	الصورة ب	الجانحين	ذكور	38	131,92	16,784	,706	64	غير دالة
			إناث	28	129,07	15,355			
		غير جانحين	ذكور	27	132,59	11,443	,956	64	غير دالة
			إناث	39	129,82	11,682			

قراءة إحصائية للجدول:

من خلال نتائج الجدول (61) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين الجنسين لدى كل من عينة الأحداث الجانحين وعينة الأحداث غير الجانحين، سواء في الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار أو الصورتين المكونتين له.

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه لا توجد فروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار وبالتالي لم تتحقق الفرضية السادسة الخاصة بمتغير اتخاذ القرار

6-4-2-مناقشة نتائج فرضية الفروق في اتخاذ القرار:

حسب ما توصلت إليه نتائج الجدول (61) نجد أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في اتخاذ القرار، لا على الدرجة الكلية للمقياس ولا على صورتيه، وهو ما توصلت إليه نتائج دراسات لبنى ناطق عبد الوهاب القيسي (2011) وسميحة كرم توفيق وعبد الرحمن سيد سليمان (1995).

ويعود عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في عملية اتخاذ القرار إلى اضمحلال تأثير الجندر أمام نمط الحياة المعاصرة التي تفرض تنشئة اجتماعية تعتمد على المساواة بين الجنسين في فرص اتخاذ القرار من حيث بناء الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والمهارات الاجتماعية والمعرفية، وكذلك بناء الشخصية الذي يحدد نوعية القرار، إذ يرى كل من هاريسون وبرامسون Harrison.A & Bramson.R.M في النظرية النفسية أن الفرد يكتسب عددا من الاستراتيجيات في طفولته والتي تخزن عن طريق تراكم خبراته عبر مراحل النمو المختلفة، حيث تنمو وتتطور ثم تظهر بصورة جلية في مرحلتي المراهقة والرشد. **(بن غذفة،2014، 224)**

كما أن الاستعداد له دور هام في عملية اتخاذ القرار والذي يشير إلى وصول الفرد إلى مستوى معين يمكنه من اتخاذ القرارات والتعامل مع المشكلات بكفاءة، ويتحدد في عاملين هما: مستوى النضج (المستوى اللازم من النمو) والذي تعكسه مرحلة المراهقة كعامل مشترك بين الجنسين، حيث أشار بياجيه إلى أن الاستعداد مرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها الفرد،

حيث أن المرحلة النمائية هي التي تحدد العمليات العقلية التي يستطيع متخذ القرار إجراءها، وما هي التركيبات المعرفية التي يمكن له استخدامها وتخزينها في ذاكرته، كما أن الاستعداد يتحدد بما لدى الفرد من تراكيب معرفية سابقة. **(أبو لطفية،2013، 85)**

وبالرغم من أن نتائج العديد من الدراسات كدراسة علي صكر جابر الخزاعي (2009) ودراسة ولاء السيد عبد السلام شحاتة (2005) قد جاءت منافية لنتائج الدراسة،حيث أكدت أن الجنس من الأمور الهامة التي تؤثر على عملية اتخاذ القرارات، وذلك لأنه يحدد الكثير من المعالم التي سوف يسير عليها الطفل في المراحل المستقبلية، وبالتالي فإن الاعتقادات النمطية الجندرية التي تتشكل مبكرا في حياة متخذ القرار تمتلك قوة توجيهية لسلوكه بحيث تؤثر في تقديره لذاته ولكفاءته المهنية والأكاديمية وطموحاته المستقبلية، وتحدد السمات الشخصية المناسبة لأفراد الجنسين، كما تحدد القرارات التي يتخذها الفرد بشأن العديد من المواقف. **(أبو لطفية،2013، 87)**

إلا أن نتائج الدراسة الحالية أثبتت غياب الصور النمطية الخاصة بكل جنس، والتي تعبر عن اعتقادات مسبقة تحدد الخصائص والسمات الشخصية لكل من الذكور والإناث وتفرق بينهما في المكانة والنشاطات والأدوار المنوطة بهم، والمنهجية التي يعتمدون عليها في اتخاذهم للقرار.

ويعود اضمحلال تأثير الجندر وغيابه في عملية اتخاذ القرار إلى تراجعه أمام نمط الحياة المعاصرة التي فرضت تنشئة اجتماعية تعتمد على المساواة بين الجنسين في فرص اتخاذ القرار من حيث بناء الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية واكتساب وتنوع المهارات الاجتماعية والمعرفية وكذلك بناء الشخصية الذي يحدد نوعية القرار، إذ يرى كل من هاريسون وبرامسونHarrison.A & Bramson.R.M أن الفرد يكتسب عددا من الاستراتيجيات في طفولته والتي تخزن عن طريق تراكم خبراته عبر مراحل النمو المختلفة، حيث تنمو وتتطور ثم تظهر بصورة جلية في مرحلتي المراهقة والرشد. **(بن غذفة،2014، 224)**

وبالتالي فإن تشابه الخلفية الاجتماعية للجنسين في كل عينة من العينتين، وخصائصها من حيث المستوى التعليمي للوالدين وكذا العمر والمهنة والعلاقات بين أفراد الأسرة، إضافة إلى نمط التنشئة الذي لا يعتمد التفريق بين الجنسين أدى إلى توافق في البناء المعرفي لكليهما، والذي يعمل على توجيه عملية اتخاذ القرار بشكل يضمن أداء متساو ومتشابه لعمليات الانتباه والتذكر والتمثل والتحليل المكونة لعناصر الموقف المراد اتخاذ قرار بشأنه، إذ أن مثل هذه الصور والأفكار المسبقة تستقطب قدرا كبيرا من الانتباه للمعلومات والبيانات التي تتسق معها، كما أنها تؤثر على إصدار القرارات وفق النمط السلوكي لهم.

إضافة أيضا إلى تشابه الجانب التعليمي للجنسين في كل عينة، فنلاحظ إقبالا على التحصيل الدراسي لدى كلا الجنسين من غير الجانحين، وإحجاما عنه لدى كلا الجنسين من الجانحين، هذا التوافق التعليمي ضمن كل عينة يحدد نوع العلاقات والعمليات التي ترتكز عليها عملية اتخاذ القرار باعتبارها محاولة للوصول إلى حكم في موضوع من الموضوعات أو مشكلة من المشكلات، عن طريق الدراسة المتعمقة وجمع المعلومات المرتبطة بالموضوع وتحليلها والمفاضلة بين العديد من الاختيارات المتاحة واختيار البديل الأفضل بالاعتماد على القدرة على التفكير والتحصيل والتعلم والقدرات اللغوية والعددية والاستدلالية وغيرها.

ومن كل ما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في كل متغيرات الدراسة وبالتالي لم تتحقق الفرضية السادسة

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

والتي نصت على: **توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي والعمليات المعرفية (أنماط التعلم والتفكير- حل المشكلات- اتخاذ القرار) لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين** والتي تتحقق من خلال تحقق الفرضيات التالية:

7-1-فرضية العلاقة بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير:

والتي نصت على: **توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين**

7-1-1-عرض نتائج فرضية العلاقة بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير:

للتحقق من هذا الفرضية قامت الطالبة الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد من العينتين على مقياس القيم ومقياس أنماط التعلم والتفكير، ويوضح الجدول (62) نتائج معاملات الارتباط بين المقياسين:

جدول (62) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس التعلم والتفكير

العينة "ن"	المتغيرات		أنماط التعلم والتفكير		
			النمط الأيسر	النمط الأيمن	النمط المتكامل
الأحداث الجانحين (66)	القيـــم	القيمة النظرية	,180	-,068	-,092
		القيمة الاقتصادية	-,236	-,167	,309*
		القيمة الجمالية	-,041	,382**	-,244*
		القيمة الاجتماعية	,092	-,060	-,039
		القيمة السياسية	,157	-,061	-,068
		القيمة الدينية	-,081	-,094	,131
الأحداث غير الجانحين (66)	القيـــم	القيمة النظرية	,032	-,058	,020
		القيمة الاقتصادية	-,059	-,074	,090
		القيمة الجمالية	-,129	,016	,072
		القيمة الاجتماعية	,004	,171	-,122
		القيمة السياسية	-,010	-,099	,076
		القيمة الدينية	,185	,013	-,128

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

* تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05

القراءة الإحصائية للجدول: من خلال نتائج الجدول (63) نلاحظ ما يلي:

- **بالنسبة للأحداث الجانحين:**
  - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة الاقتصادية والنمط المتكامل عند مستوى دلالة 0.05
  - توجد علاقة ارتباطية سالبة بين القيمة الجمالية والنمط المتكامل عند مستوى دلالة 0.05
  - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة الجمالية والنمط الأيمن عند مستوى دلالة 0.01
- **بالنسبة للأحداث غير الجانحين:** لا توجد أي علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير

وبالتفصيل في العلاقة الارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى كلا الجنسين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين، قامت الطالبة الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل من الذكور والإناث من العينتين على مقياس القيم ومقياس أنماط التعلم والتفكير، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

- الجانحين (ذكور=38/ إناث=28)
- غير الجانحين (ذكور=27/ إناث=39)

جدول (63) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس التعلم والتفكير لدى الجنسين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

العينة	المتغيرات			أنماط التعلم والتفكير		
				النمط الأيسر	النمط الأيمن	النمط المتكامل
الأحداث الجانحين (66)	القيم	القيمة النظرية	ذكور	-,155	-,005	,199
			إناث	,110	-,195	,062
		القيمة الاقتصادية	ذكور	-,374*	-,204	,438**
			إناث	,014	-,097	,065
		القيمة الجمالية	ذكور	,035	,512**	-,394*
			إناث	-,184	,148	,036
		القيمة الاجتماعية	ذكور	,195	-,236	,004
			إناث	-,078	,177	-,075
		القيمة السياسية	ذكور	,035	,005	-,012
			إناث	,358	-,164	-,169
		القيمة الدينية	ذكور	-,046	-,203	,182
			إناث	-,093	,063	,027
الأحداث غير الجانحين (66)	القيم	القيمة النظرية	ذكور	-,114	,096	-,005
			إناث	,107	-,179	,046
		القيمة الاقتصادية	ذكور	,174	-,104	-,023
			إناث	-,183	-,048	,166
		القيمة الجمالية	ذكور	,142	-,108	-,002
			إناث	-,305	,118	,140
		القيمة الاجتماعية	ذكور	-,185	,240	-,068
			إناث	,185	,100	-,203
		القيمة السياسية	ذكور	-,056	-,156	,143
			إناث	,046	-,035	-,009
		القيمة الدينية	ذكور	,038	,004	-,024
			إناث	,237	,015	-,183

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

* تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05

القراءة الإحصائية للجدول: من خلال نتائج الجدول (63) نلاحظ ما يلي:

- **بالنسبة للأحداث الجانحين:**

✓ **الجانحين الذكور:**

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة الاقتصادية والنمط المتكامل عند مستوى دلالة 0.01
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين القيمة الاقتصادية والنمط الأيسر عند مستوى دلالة 0.05
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة الجمالية والنمط الأيمن عند مستوى دلالة 0.01
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين القيمة الجمالية والنمط المتكامل عند مستوى دلالة 0.05

✓ **الجانحات الإناث:** لا توجد علاقات ارتباطية

- **بالنسبة للأحداث غير الجانحين:** لا توجد أي علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى كلا الجنسين

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى الأحداث الجانحين ولا توجد لدى غير الجانحين وبالتالي تحققت الفرضية جزئيا.

7-1-2-مناقشة نتائج فرضية العلاقة بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (63) أنه توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى الأحداث الجانحين في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى الأحداث غير الجانحين.

وقد انحصرت العلاقة الارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى الأحداث الجانحين في ارتباط القيمية الاقتصادية لديهم طرديا بالنمط المتكامل، والقيمة الجمالية طرديا بالنمط الأيمن وعكسيا بالنمط المتكامل.

لقد احتلت القيمة الاقتصادية الترتيب الرابع في النسق القيمي للجانحين، والقيمة الاقتصادية تترجم رغبة الحدث الجانح في الاستقلالية والتصرف بحرية وفي تلبية حاجياته وتجنب الاعتماد

على الوالدين، ويعبر عنها باهتمام الحدث وميله إلى استثمار واستغلال كل ما يتواجد في محيطه المادي كوسيلة لتحقيق طموحه في الكسب، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة عملية، وهذا ما يتوافق ونتائج الدراسة حيث ارتبطت هذه القيمة بالنمط المتكامل الذي يلبي خصائص التركيز على هذه القيمة، فالنمط المتكامل يغلب عليه استخدام أساليب التعلم والتفكير المميزة لكلا النصفين الأيمن والأيسر للمخ بشك متساو.

وتفترض بعض الدراسات في مجال علم النفس العصبي أن لكل نصف من نصفي الدماغ طريقة خاصة في النظر إلى العالم والاستجابة له، فيختص النصف الأيمن بتركيب الأجزاء لإيجاد الكليات والعموميات والعمليات العامة، في حين يختص النصف الأيسر بالعمليات التحليلية الجزئية والمتتابعة ومع ذلك فإن عمل كل من النصفين يعتبر مكملا ومتمما للآخر فهما يتفاعلان لتوضيح إدراكنا العام للأشياء، بحيث يكسب هذا التكامل والتفاعل العقل البشري قوة ومرونة وهذا لا يمنع من أن تكون الغلبة فيه لجانب واحد أو لنصف دون غيره من نصفي المخ، والذي يعرف بالنمط السائد للمخ. **(بركات،2005: 6- 7)**

والعمل وفق النمط المتكامل الذي يضم النصفين الكرويين والأيسر يعتمد على طبيعة المهمة المطلوب أداؤها، والتي تتوزع على وظائف كلا النصفين وهو ما يزيد من تحسين الأداء سرعة الإنجاز. فنجد الحدث الجانح يتعامل وفق النمط المتكامل لتحقيق مطالب القيمة الاقتصادية بإشراك عمليات كلا النصفين الكرويين، فهي تتطلب منه أن يتعامل مع الجزئيات مشكلا فيما بينها علاقة معينة بطريقة منطقية، متقدما بذلك نحو الكل، كما تتطلب منه التفكير المتعدد الاتجاهات، وأن يعمل بتنظيم وترتيب وتتابع، ويستمتع الشخص في أعماله هذه ويكملها إلى أخرها، وأن يبرع في معالجة الرموز والمجردات كالحروف والكلمات والرموز الرياضية فهي هامة في التعاملات المادية، كما تتطلب منه التعامل بطريقة منطقية مع الأشياء والمواضيع، باستخدام المعلومات والبيانات بالتدرج جزء فجزء حتى يصل إلى نتيجة أكثر منطقية، أيضا تفرض عليهم التعامل مع الأشياء الموجود في الواقع كما هي ومعرفة القوانين والقواعد التي يجب عليهم إتباعها والحرص على فعل على فعل واجباتهم وبمسؤولية، إضافة إلى التعامل مع الأشياء الواقعية والملموسة، فيدقق فيها، ويلمسها، ويتحسس بها للتأكد والاقتناع، واستخدام

الحدس في بعض الأمور التي تتطلب قرارات دوم توافر معلومات كاملة، كل هذه الوظائف والعمليات يشترك فيها كلا النصفين الكرويين، وهو ما جعل القيمة الاقتصادية نرتبط بالنمط المتكامل.

وبالتفصيل في العلاقات الارتباطية بين القيم واتخاذ القرار لدى الجنسين من العينتين، تجد أن نتائج الجدول (63) قد بينت أن ارتباط القيمة الاقتصادية كان فقط لدى الذكور الجانحين، باعتبار أن القيمة الاقتصادية ترتبت الثانية في نسقه القيمي وكانت ذات أولوية بالنسبة لهم، وقد ارتبطت بالنمط المتكامل، كما وجدت دلالة عن ارتباطها عكسيا مع النمط الأيسر، ذلك أن بعض وظائف النمط الأيسر لا تخدم كثيرا هذه القيمة من مثل أنها تعتمد فقط على ما هو موجود وكائن ولا تبحث عن الإبداع والتجديد وخلق فضاءات ومجالات أخرى للاستثمار وتحري الجوانب والمناحي التي يمكن استغلالها لتحقيق الأهداف المرجوة.

كما نجد أن القيمة الجمالية قد ارتبطت إيجابا مع النمط الأيمن وسلبا مع النمط الأيسر للأحداث الجانحين، فقد احتلت القيمة الجمالية المرتبة الثانية في النسق القيمي للجانحين، وهي تعبر عن اهتمام الجانح بكل ما هو منظم ومنسق، وتذوق الإبداع والجمال في الأشياء والأشخاص والمواقف، وارتباطها بالنمط الأيمن هو ارتباط منطقي نظرا للخاصية المميزة لهذا النمط وهي الإبداع.

وقد كان النمط السائد لدى عينة الأحداث الجانحين هو النمط الأيمن، وفي هذا النمط يمتاز الأفراد بالقدرة بالقدرات الموسيقية الجيدة والإدراك المتعلق بالحدس وحدة وفعالية الذاكرة البصرية والقدرة على التعبير عن الانفعالات بشكل صريح، وفهم وتفسير لغة الإشارة والتفكير في الأشياء والمكونات الجمالية كما أن لهم قدرات جيدة في عمليات التخيل والابتكار، كما يميلون إلى استخدام المجازات والاستعارات والتخمين في التعامل مع المعلومات.

والأحداث الجانحين يفعلون وظائف النمط الأيمن لسببين، أولهما أنهم يستخدمون عمليات التخيل والتخطيط في سلوكاتهم الانحرافية بدرجة كبيرة، وثانيا أنهم يحاولون تذوق الجمال

وترصده لتحقيق التوازن النفسي لديهم نتيجة سوء توافقهم مع البيئة الاجتماعية، وكمتنفس وتعويض عن الخلل واللاتناسق في أبعاد حياتهم.

وقد بينت نتائج الجدول (63) أن ارتباط القيمة الجمالية كان فقط لدى الذكور الجانحين، وقد ارتبطت إيجابا بالنمط الأيمن، ذلك أن النمط الأيمن بكل ما يحتويه من وظائف وأنماط معالجة هو المحفز على تبني القيم الجمالية وأن الجانحين يتعاملون مع المواقف والأشياء بأسلوب يحفز نشاط هذا النصف الأيمن، كما وجدت دلالة عن ارتباطها عكسيا مع النمط المتكامل الذي احتل الترتيب الأول لدى الذكور الجانحين، والنمط المتكامل تدخل ضمنه وظائف خاصة بالنصف الأيسر والتي لا تتناسب مع توجه الجانح نحو القيم الجمالية وتعيق تذوقه للتناسق وتبني النظام في منهج حياته.

أما الأحداث غير الجانحين فلم توجد لديهم أي ارتباطات بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير، ويعود ذلك إلى أن عملية اكتساب القيم لديهم تكتسب وتتأثر بعوامل أخرى كالتقليد والمحاكاة والعقاب والثواب، وأساليب التنشئة الأسرية والمعايير الاجتماعية والثقافية وليس بتأثير نوع السيادة النصفية، فالمحددات البيئية الاجتماعية والأسرية تؤدي إلى التأثير في النسق القيمي للحدث غير الجانح أكثر من المحددات الفردية وتساهم في ترسيخ قيم معينة أو تغييرها إلى أخرى.

7-2-فرضية العلاقة بين النسق القيمي وحل المشكلات:

والتي نصت على: **توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وحل المشكلات لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين**

7-2-1-عرض نتائج فرضية بين النسق القيمي وحل المشكلات:

للتحقق من هذا الفرضية قامت الطالبة الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد من العينتين على مقياس القيم ومقياس حل المشكلات، ويوضح الجدول (64) نتائج معاملات الارتباط بين المقياسين:

جدول (64) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس حل المشكلات

العينة		المتغيرات	حل المشكلات					
			الدرجة الكلية	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
الأحداث الجانحين (66)	القيم	القيمة النظرية	,165	-,008	,199	,205	,129	,135
		القيمة الاقتصادية	-,189	-,008	-,256	-,157	-,129	-,195
		القيمة الجمالية	-,028	-,015	,051	-,051	-,068	-,050
		القيمة الاجتماعية	-,042	-,041	-,036	-,108	-,031	,038
		القيمة السياسية	-,028	-,100	-,089	,000	,021	,057
		القيمة الدينية	,153	,163	,135	,149	,121	,068
الأحداث غير الجانحين (66)	القيم	القيمة النظرية	,243	,273*	,114	,253*	,158	,038
		القيمة الاقتصادية	-,186	-,091	-,184	-,227	-,032	-,110
		القيمة الجمالية	-,229	-,321	-,088	-,154	-,184	-,045
		القيمة الاجتماعية	-,037	,057	-,091	-,149	,024	,034
		القيمة السياسية	,091	,108	,050	,066	,045	,046
		القيمة الدينية	,171	,073	,203	,226	,043	,045

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

* تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05

<u>قراءة إحصائية للجدول:</u>

من خلال نتائج الجدول (64) نلاحظ أن معاملات الارتباط المحسوبة بين القيم وحل المشكلات غير دالة في كلتا العينتين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وغير دالة في كل من أبعاد متغيري القيم وحل المشكلات ماعدا بين القيمة النظرية وبعد التوجه العام لدى الأحداث غير الجانحين، حيث بلغت قيمة ر المحسوبة (0,273)، وهي قيمة دالة عند (0,05) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما، كذلك نلاحظ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من القيمة النظرية وبعد توليد البدائل في مقياس حل المشكلات لدى عينة الأحداث غير الجانحين، حيث بلغت قيمة ر المحسوبة بينهما (0,253) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

وبالتفصيل في العلاقة الارتباطية بين النسق القيمي وحل المشكلات لدى كلا الجنسين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين، قامت الطالبة الباحثة بتطبيق بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل من الذكور والإناث من العينتين على مقياس القيم ومقياس حل المشكلات، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

- الجانحين (ذكور=38/ إناث=28)
- غير الجانحين (ذكور=27/ إناث=39)

جدول (65) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس حل المشكلات لدى الجنسين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

العينة	المتغيرات			حل المشكلات					
				الدرجة الكلية	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
الأحداث الجانحين (66)	القيم	القيمة النظرية	ذكور	-,127	-,168	-,025	-,036	-,214	-,117
			إناث	,570**	,223	,470*	,549**	,546**	,527**
		القيمة الاقتصادية	ذكور	-,141	-,007	-,244	-,161	,023	-,151
			إناث	-,235	-,009	-,250	-,137	-,299	-,242
		القيمة الجمالية	ذكور	,090	,008	,231	,117	-,090	,060
			إناث	-,219	-,051	-,209	-,321	-,046	-,255
		القيمة الاجتماعية	ذكور	,043	,060	-,045	-,034	,120	,095
			إناث	-,172	-,163	-,056	-,218	-,217	-,069
		القيمة السياسية	ذكور	-,067	-,114	-,071	-,093	-,027	,019
			إناث	,030	-,082	-,109	,134	,086	,125
		القيمة الدينية	ذكور	,233	,242	,138	,215	,261	,143
			إناث	,101	,079	,179	,101	,015	,010
الأحداث غير الجانحين (66)	القيم	القيمة النظرية	ذكور	,448*	,453*	,033	,440*	,421*	,165
			إناث	,141	,191	,154	,164	,010	-,032
		القيمة الاقتصادية	ذكور	-,126	-,085	-,070	-,252	,142	-,174
			إناث	-,223	-,078	-,256	-,229	-,138	-,084
		القيمة الجمالية	ذكور	-,181	-,296	-,032	-,198	-,073	-,037
			إناث	-,258	-,342*	-,124	-,133	-,255	-,049
		القيمة الاجتماعية	ذكور	-,190	-,169	-,045	-,246	-,206	,023
			إناث	,079	,222	-,123	-,087	,224	,041
		القيمة السياسية	ذكور	-,041	,187	-,119	,068	-,204	-,025
			إناث	,195	,075	,191	,071	,256	,102
		القيمة الدينية	ذكور	,187	,048	,262	,312	-,032	,045
			إناث	,164	,064	,175	,204	,069	,061

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

* تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05

القراءة الإحصائية للجدول: من خلال نتائج الجدول (65) نلاحظ ما يلي:

- **بالنسبة للأحداث الجانحين:**

✓ **الجانحين الذكور:** لا توجد علاقات ارتباطية

✓ **الجانحات الإناث:**

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة النظرية والدرجة الكلية لحل المشكلات عند مستوى دلالة 0.01
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة النظرية وكل من الأبعاد: توليد البدائل، اتخاذ القرار والتقييم عند مستوى دلالة 0.01 ومع بعد تعريف المشكلة عند 0.05

- **بالنسبة للأحداث غير الجانحين:**

✓ **غير الجانحين الذكور:**

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة النظرية والدرجة الكلية لحل المشكلات عند مستوى دلالة 0.05
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة النظرية وكل من الأبعاد: التوجه العام، توليد البدائل، اتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05

✓ **غير الجانحات الإناث:**

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين القيمة الجمالية وبعد التوجه العام عند مستوى دلالة 0.05

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وحل المشكلات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين وبالتالي لم تتحقق الفرضية.

7-2-2-مناقشة نتائج فرضية العلاقة بين النسق القيمي وحل المشكلات:

توصلت النتائج المبينة في الجدول (65) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وحل المشكلات لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين.

ويعود السبب في هذه النتيجة إلى كون حل المشكلات عملية معرفية لم تصل بعد إلى مستوى النضج التام والاتزان بحيث يتم تبني خلفية قيمية معينة كمرجعية لحل المشكلات التي يواجهها الحدث. فالحدث سواء الجانح أو غير الجانح يمر بفترة تغيرات باتجاه تحقيق النضج والتوازن، وهو يسعى إلى بناء نظامه القيمي وثوابته وهويته، ولكن رغم ذلك إلا أن هذا البناء مازال هشا، وتتضح هشاشته في أنه ليس بالقوة المؤثرة التي تتحكم في العمليات المعرفية للحدث وتوجهها، فحل المشكلات بالنسبة للحدث هو عملية منفصلة عن النسق القيمي لا تتأثر بخلفية محددة، كما أن حل المشكلات كعملية معرفية لا تنتظم باستراتيجية واضحة لدى الحدث، فبالنسبة للحدث المراهق حل المشكلات تعتمد بدرجة أولى على الحواس وكيفية استقبالها للمعلومات ووتيرة الانتباه ونوعية المعلومات التي ينتبه إليها والتي تحمل عامل الجذب فيها، ثم سيرورة تخزينها واسترجاعها، وكيف يدركها ويعالجها ويصدر وفقا لذلك حلا للمشكلة، كل هذه العمليات تكون خاصة بالنسبة للحدث الذي لا تتزن غالبا عنده مع تأثير التغيرات التي تحدثها مرحلة المراهقة التي تتميز بالانفعالية، حيث تعد الانفعالات إحدى المكونات المهمة التي توجه سلوك الحدث، والذي يتغير وفقا لوضعيته ولدرجة استجابته للمواقف.

وبالتفصيل في العلاقات الارتباطية بين القيم وأبعاد حل المشكلات، نجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة النظرية وبعدي التوجه العام وتوليد البدائل، باعتبارهما بعدين يعتمدان على التنوع المعرفي وفعالية توظيف المعلومات حول المشكلة، وقد كانت هذه العلاقة طفيفة بحيث لم تكن لها مؤشرات على الدرجة الكلية.

وبالتفصيل في العلاقات الارتباطية بين القيم واتخاذ القرار لدى الجنسين من العينتين، تجد أن نتائج الجدول (65) قد بينت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة النظرية وحل المشكلات في درجتها الكلية وكذلك في أبعادها "تعريف المشكلة- توليد البدائل- اتخاذ القرار-

التقييم" لدى الإناث الجانحات، ويعود ذلك إلى احتلال القيم النظرية الصدارة في ترتيب النسق القيمي لديهن، وبذلك تظهر الإناث الجانحات ميلا إلى اكتشاف الحقيقة، وفق منحى معرفي يتلاءم والقوانين التي تسير البيئة المحيطة وتحكم توجهاتها وتفسر العلاقات بينها، وهذا يجعل الإناث الجانحات أكثر ميلا لحل المشكلات وفق اتجاه موضوعي.

وقد بينت نتائج الجدول (65) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة النظرية وحل المشكلات في درجتها الكلية وكذلك في أبعادها "التوجه العام– توليد البدائل– اتخاذ القرار" لدى الذكور غير الجانحين، ويعود ذلك إلى احتلال القيم النظرية المرتبة الأولى في نسقهم القيمي، وإلى أن نسبة 44٪ منهم متمدرسون، فالمكتسبات المعرفية للحدث تتجلى في أسلوبه في حل المشكلات والذي تحقق له جانبا قويا من الإشباع النفسي والاجتماعي، كما أنه المساحة المتاحة له لمحاولة إبراز قدراته ونضجه ومعتقداته وكذا إبداعه في الحلول، فالقيم النظرية تلعب دورا هاما في تفعيل المعايير الكمية والنوعية للحكم على مدى ملائمة الحل، وكذا تسهل سيرورة خطوات ومراحل حل المشكلات وخاصة عند توليد البدائل واتخاذ القرار بالحل النهائي.

وقد بينت نتائج الجدول (65) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين القيمة الجمالية وحل المشكلات في بعد التوجه العام لدى الإناث غير الجانحين، ويعود ذلك إلى اعتمادهن على أساليب وطرق بعيدة عن الإبداع والابتكار إنما تعتمد على نماذج تقليدية من حل المشكلات كالتقليد والمحاكاة والاستنتاج والتي لا تخدم الجانب الجمالي ولا تساهم في الكشف عنه وتقصيه، كما أنه يدل على أن معالجتهم للوضعية الإشكالية هي معالجة الوضعية بهدف إزالة المشكلة وليس بهدف تحقيق نتائج أفضل، وبالتالي فالأسلوب هنا يكون نمطيا بعيدا عن التجديد والتغيير، وعلى أن نوعية المشكلات التي يتعرضن لها لا تتطلب قدرا عاليا من المعالجة والتنسيق والتنظيم، ولعل ما يدعم ذلك هو احتلال القيم الجمالية ذيل الترتيب ضمن نسقهن القيمي.

7-3-فرضية العلاقة بين النسق القيمي واتخاذ القرار:

والتي نصت على: **توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي واتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين**

7-1-1-عرض نتائج فرضية العلاقة بين النسق القيمي واتخاذ القرار:

للتحقق من هذه الفرضية قامت الطالبة الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد من العينتين على مقياس القيم ومقياس اتخاذ القرار، ويوضح الجدول (66) نتائج معاملات الارتباط بين المقياسين:

جدول (66) يوضح معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس اتخاذ القرار

العينة	المتغيرات		اتخاذ القرار		
			الدرجة الكلية	الصورة أ	الصورة ب
الأحداث الجانحين (66)	القيـــم	القيمة النظرية	-,135	-,121	-,118
		القيمة الاقتصادية	,014	,185	-,031
		القيمة الجمالية	-,056	-,164	-,020
		القيمة الاجتماعية	,103	,109	,086
		القيمة السياسية	-,145	-,159	-,119
		القيمة الدينية	,209	,123	,199
الأحداث غير الجانحين (66)	القيـــم	القيمة النظرية	,125	,178	,071
		القيمة الاقتصادية	-,212	-,068	-,214
		القيمة الجمالية	-,071	,062	-,105
		القيمة الاجتماعية	,051	-,147	,117
		القيمة السياسية	,000	-,060	,024
		القيمة الدينية	,096	-,014	,115

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

* تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05

قراءة إحصائية للجدول:

من خلال نتائج الجدول (66) نلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين كل من القيم الستة ودرجات اتخاذ القرار بصورتيه (أ) و(ب) والدرجة الكلية له، غير دالة إحصائيا وهذا لدى عينة الجانحين وغير الجانحين، مما يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغير القيم ومتغير اتخاذ القرار.

وبالتفصيل في العلاقة الارتباطية بين النسق القيمي واتخاذ القرار لدى كلا الجنسين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين، قامت الطالبة الباحثة بتطبيق بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل من الذكور والإناث من العينتين على مقياس القيم ومقياس اتخاذ القرار، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

- غير الجانحين (ذكور=27/ إناث=39)
- الجانحين (ذكور=38/ إناث=28)

جدول (67) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس القيم ومقياس اتخاذ القرار لدى الجنسين من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

العينة	المتغيرات			اتخاذ القرار		
				الدرجة الكلية	الصورة (أ)	الصورة (ب)
الأحداث الجانحين (66)	القيـــم	القيمة النظرية	ذكور	-,160	-,060	-,152
			إناث	-,060	-,161	-,026
		القيمة الاقتصادية	ذكور	,109	,229	,061
			إناث	-,157	,096	-,214
		القيمة الجمالية	ذكور	,043	-,253	,103
			إناث	-,209	-,036	-,238
		القيمة الاجتماعية	ذكور	,056	,214	,009
			إناث	,192	,025	,222
		القيمة السياسية	ذكور	-,132	-,095	-,031
			إناث	-,172	-,256	-,132
		القيمة الدينية	ذكور	,038	-,116	,046
			إناث	,379*	,249	,381*
الأحداث غير الجانحين (66)	القيـــم	القيمة النظرية	ذكور	,049	,341	-,102
			إناث	,183	,058	,182
		القيمة الاقتصادية	ذكور	-,059	,027	-,083
			إناث	-,406*	-,150	-,395*
		القيمة الجمالية	ذكور	-,018	,112	-,074
			إناث	-,097	,019	-,113
		القيمة الاجتماعية	ذكور	-,023	-,245	,087
			إناث	,094	-,032	,115
		القيمة السياسية	ذكور	-,191	-,117	-,173
			إناث	,149	,008	,161
		القيمة الدينية	ذكور	,259	-,134	,370
			إناث	,074	,055	,062

** تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01

* تعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05

<u>القراءة الإحصائية للجدول:</u> من خلال نتائج الجدول (67) نلاحظ ما يلي:

- **بالنسبة للأحداث الجانحين:**

  - ✓ **الجانحين الذكور:** لا توجد علاقات ارتباطية
  - ✓ **الجانحات الإناث:**

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة الدينية والدرجة الكلية لاتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة النظرية والصورة (ب) عند مستوى دلالة 0.05

- **بالنسبة للأحداث غير الجانحين:**

  - ✓ **غير الجانحين الذكور:** لا توجد علاقات ارتباطية
  - ✓ **غير الجانحات الإناث:**

– توجد علاقة ارتباطية سالبة بين القيمة الاقتصادية والدرجة الكلية لاتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.05

– توجد علاقة ارتباطية سالبة بين القيمة الاقتصادية والصورة (ب) عند مستوى دلالة 0.05

من خلال النتائج المتوصل إليها نجد أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي واتخاذ القرار لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين وبالتالي لم تتحقق الفرضية.

7-3-2-<u>مناقشة نتائج فرضية العلاقة بين النسق القيمي واتخاذ القرار:</u>

توصلت النتائج المبينة في الجدول(67) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي واتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين.

ويعود السبب في هذه النتيجة إلى تأثير المرحلة العمرية والمتمثلة في المراهقة، فعلى الرغم من أن هذه المرحلة تعد هامة في بناء النسق القيمي حيث تتعمق فيها القيم وتظهر إلى السطح

سلوكاتها الواضحة المعبرة عنها، إلا أن الجانب الآخر من خصائص المراهقة والمتمثل في التغيرات والاضطرابات يجعل الأحداث لا يرتكزون على القيم التي اكتسبوها بعين الاعتبار عند اتخاذهم للقرارات، بل تكون قراراتهم غالبا استجابات انعكاسية ذات طابع انفعالي لموقف معين، إضافة إلى أنهم في مرحلة مبكرة لا يتعرضون لمواقف معقدة تتطلب قرارات مصيرية يحتكمون فيها لجوانب عدة من بينها الخلفية القيمية، فأغلب قراراتهم تكون لوضعيات بسيطة وسهلة.

واتخاذ القرار يستند على الخبرات السابقة التي يكتسبها الفرد من تعامله مع مختلف المواقف، والأحداث يفتقرون إلى الخبرات الكافية التي تؤهلهم لاتخاذ قرارات ذات وزن قيمي، كما لا يمتلكون الكفاءة الكافية والمرونة الكافية للربط بين الخبرة التي يمتلكونها والقيم التي اكتسبوها بالموقف الذي يحتاج إلى اتخاذ قرار معين، فهم في مرحلة رغم اكتسابهم للقيم إلا أنهم لم يستدخلوا كليا دور القيم في اتخاذ القرار الصائب، ولم تتبلور بعد في ذهنياتهم فكرة ارتباط منظومة القيم بالقرار المتخذ وما ينتج عنه من سلوك ونتائج.

وبالتفصيل في العلاقات الارتباطية بين القيم واتخاذ القرار لدى الجنسين من العينتين، تجد أن نتائج الجدول) قد بينت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين القيمة النظرية واتخاذ القرار في درجته الكلية وكذلك في الصورة (ب) لدى الإناث الجانحات، ويعود ذلك إلى احتلال القيم الدينية المراتب الأولى في نسقهن القيمي والذي يدل على أن قراراتهن مرتبطة بدرجة أكبر بالتعاليم الدينية ومعاييرها وضوابطها وأنهن يتبنين الخلفية الدينية كركيزة في توجيه القرار الذي يتخذنه.

كما بينت نتائج الجدول (67) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين القيمة الاقتصادية واتخاذ القرار في درجته الكلية وكذلك في الصورة (ب) لدى الإناث غير الجانحات، وبالرغم من أن القيمة الاقتصادية ترتبت الرابعة في نسقهن القيمي إلا أنها تؤثر وبطريقة عكسية في اتخاذ القرار، وهو الأمر الذي يدل على تأثر المعالجة الموضوعية في قرارات الإناث غير الجانحات بالجوانب المادية والاقتصادية.

ومن كل ما سبق نستنتج تحقق الفرضية السابعة جزئيا في شقها الخاص بالعلاقة بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى الأحداث الجانحين.

8- مناقشة عامة:

من خلال عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتحليلها، برزت أهمية هذه الدراسة سواء من خلال متغيراتها أو عينتها أو أهدافها. فبالنسبة لمتغيراتها شملت الدراسة: النسق القيمي كمتغير مستقل، والعمليات المعرفية المتمثلة في كل من أنماط التعلم والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار كمتغيرات تابعة، كما اهتمت الدراسة بمرحلة عمرية هامة وهي مرحلة المراهقة وبفئة لها خصوصيتها وهي فئة الأحداث الجانحين.

أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تكونت من 132 حدثا يتراوح سنهم بين14 و 18 سنة، مقسمين ضمن عينتين: العينة الأولى شملت 66 حدثا جانحا (38 ذكور و28 إناث) تابعين أو نزلاء في 8 مراكز لرعاية الأحداث موزعة على 6 ولايات (باتنة، سطيف، قسنطينة، خنشلة، أم البواقي، قالمة)، والعينة الثانية شملت 66 حدثا غير جانح من ولاية باتنة.

أما بالنسبة لأهداف الدراسة، فقد حققت الدراسة أهدافها من خلال النتائج التي توصلت إليها، من حيث الكشف عن درجة المتغيرات لدى عينتي الدراسة، والفروق فيها وفق متغيري الجنوح والجنس، وكذا الكشف عن العلاقات بين المتغيرات ونوعيتها لدى كلا العينتين ولدى كل من الجنسين، والتوصل إلى تحقق الفروض إما كليا أو جزئيا أو عدم تحققها، والتي تمثلت في:

أولا: التعرف على النسق القيمي السائد لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين

فقد أظهرت نتائج الدراسة أن النسق القيمي السائد لدى الأحداث الجانحين يعتمد على تصدر القيم الدينية فالجمالية ثم النظرية المراتب الأولى وتأخر القيم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية إلى المراتب الأخيرة، فتفضيل الجانح للقيم الدينية والجمالية يحاول من خلالها التمسك بالجانب الجيد في الحياة والذي يجعله يحس بالراحة والطمأنينة النفسية والهروب من وتيرة نمط حياته الواقعية في ظل الصراعات الاجتماعية التي يعيشها، باللجوء إلى تفضيل القيم ذات البعد المعنوي كمصدر مثالي لقواعد السلوك الأخلاقي والوجداني الذي يتمنى الجانح الالتزام به، ومن

هنا تتجلى حقيقة خلفية انحراف الحدث والتي لم تكن دينية بقدر ما كانت اجتماعية، وهذا ما يترجمه تموقع القيمة الاجتماعية في المرتبة قبل الأخيرة لديه.

في حين كان النسق القيمي للأحداث غير الجانحين يعتمد على تصدر القيم النظرية فالدينية ثم الاجتماعية المراتب الأولى وتأخر القيم الاقتصادية والسياسية والجمالية إلى آخر الترتيب، فالقيم النظرية هي الأساس المرجعي الذي يتبناه الأحداث غير الجانحين ويعود ذلك إلى أن أغلبهم متمدرسون فيفضلونها لكونها تحقق له جانبا قويا من الإشباع النفسي والاجتماعي، فالقيم النظرية تحقق لهم الكفاءة والتميز وتكسبهم المكانة الاجتماعية المقبولة، كما أن الجانب المعرفي هو المساحة المتاحة له لإبراز قدراته ونضجه ومعتقداته وكذا إبداعاته، وبالتالي يوظفها في مختلف المجالات الأخرى.

ثانيا: التعرف على أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين

حيث أظهرت نتائج الدراسة أن النمط السائد لدى عينتي الدراسة هو النمط الأيمن فالمتكامل ثم الأيسر، وهو نمط يتوافق وطبيعة مرحلة المراهقة التي يمرون بها والتي تتميز بخصائص الانفعالية والميول الوجدانية والخيال، والتي هي من وظائف النصف الكروي الأيمن، وهو ما يعطي لنا نظرة عامة حول الخصائص العقلية والانفعالية والسلوكية لأفراد عينتي الدراسة، فهم يتصفون بتذكر الصور والخيالات ويفضلون الأعمال غير المنتهية والتي يستطيعون من خلالها الاستكشاف عن طريق استرجاع المعلومات المكانية كما يستطيعون التعامل مع عدة أشياء في وقت واحد كما يتصفون بالتعلم عن طريق العرض العملي والتجريب، ويميلون إلى العشوائية في تفكيرهم وسلوكاتهم وإلى تغلب العاطفة والمشاعر والانفعالات في استجاباتهم للمثيرات.

ثالثا: التعرف على مستوى حل المشكلات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين

حيث أظهرت النتائج أن كلا عينتي الدراسة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين يتمتعون بمستوى كفاءة في حل المشكلات، ويعود ذلك إلى أن نشاط حل المشكلات يوجد في مختلف جوانب الحياة، ونلمسه كمهارة حياتية يتعامل بها الحدث مع المواقف المختلفة التي تواجهه، ورغم أن النتائج بينت أن الأسلوب جيد في حل المشكلات لدى كلا العينتين، إلا أن ذلك قد يعود إلى طبيعة المشكلات التي يتعرض لها والتي لا تكون ذات مستوى عال من التعقيد، كما تعود إلى تكرار نفس الوضعيات الإشكالية سواء كانت اجتماعية أو دراسية وغيرها.

رابعا: التعرف على مستوى اتخاذ القرار لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين

حيث أظهرت النتائج أن كلا عينتي الدراسة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين من الجنسين يتمتعون بمستوى كفاءة في اتخاذ القرار، ويعود ذلك إلى أن اتخاذ القرار كعملية عقلية هامة تتداخل فيها العوامل المعرفية وطرق اكتساب المعلومات والأداء العقلي والفكري للحدث وطريقة معالجته للمواقف، كما تعتمد على مجموعة من المدركات والمعارف التي سبق للحدث تحصيلها واستيعابها واختزانها، سواء عن طريق التلقين أو المحاكاة أو عن طريق المعايشة الفعلية للمواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات، وقد أثبتت عينتي الدراسة كفاءتهم في عملية اتخاذ القرار رغم حداثة سنه، ويعود ذلك إلى نوعية القرارات في حد ذاتها والتي تأخذ المنحى البسيط الذي لا يتطلب معالجة وتعمق في التحليل والتي في أغلبها لا تكون قرارات مصيرية، إضافة إلى شخصية متخذ القرار ومدى تحمله للمسؤولية وثقته في قدراته وتوظيفه لمعارفه وخبراته، ومدى اعتماده على الميل إلى اتخاذ قرارات تلبي حاجاته الأساسية وتواكب منحى توجهاته.

خامسا: التعرف على الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة: النسق القيمي، أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار

بالنسبة للنسق القيمي: أظهرت النتائج وجود فروق في القيم النظرية لصالح غير الجانحين وفي القيم الاقتصادية والجمالية لصالح الجانحين، في حين لم توجد فروق في باقي القيم الأخرى في ضوء متغير الجنوح.

فالقيم النظرية ترتبط بكل ما هو معرفة وتعلم ودراسة، تحتوي مجموعة من المباديء والقوانين التي تشكل الخلفية المعرفية التي يحتكم إليها الأفراد في تحديد مسار سلوكاتهم وتوجهاتهم نحو مختلف المواقف والظواهر والأشخاص، ووجود فروق بين عينتي الجانحين وغير الجانحين في هذه القيمة تحكمه عدة عوامل تتمثل في السن والتمدرس وفعل الانحراف في حد ذاته.

أما القيم الاقتصادية فجاءت الفروق فيها لصالح الجانحين نتيجة الخصائص الاجتماعية والاقتصادية لأسرهم، إضافة إلى فشلهم وتسربهم المدرسي، فنجدهم يبحثون عن تغطية العجز الاقتصادي والسعي نحو الاستقلال المادي كهدف أول للتخلص من الوصاية الوالدية وهذا ناتج عن العلاقات السيئة التي تسود أسر الأحداث الجانحين وكهدف ثان تحقيق مكانة اجتماعية بعد الفشل الدراسي الذي يعتبر المطلب الأول المنتظر منهم.

أما القيم الجمالية فجاءت الفروق أيضا لصالح الجانحين الأحداث الجانحين وذلك في محاولة منهم للسعي نحو تذوق الجمال كعنصر له دلالته المعنوية في ظل المعاناة وكثرة الصراعات التي يعيشونها، فيسعون إلى تحقيق بعض التوازن النفسي من خلال استثمار قدراتهم الإبداعية في الجانب الجمالي والتنظيمي، كما أنهم يتمتعون برؤية في معالجة الأمور –وإن كانت خاطئة– إلا أنها تتسم بالانفعالية والوجدانية والرغبة في تحقيق وبلوغ الوضعية التي ينشدونها.

بالنسبة لأنماط التعلم والتفكير: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجانحين وغير الجانحين في أنماط التعلم والتفكير، ويعود ذلك من جهة إلى التوافق الفيزيولوجي لكلا العينتين، فأفراد كلا العينتين في مرحلة المراهقة ويخضعون لخصائصها التي تعتمد على التغير باتجاه النضج والاتزان وبالتالي هي مرحلة تتسم بالتجدد المستمر، ومن جهة أخرى يعود إلى العلاقة المتبادلة بين ميول الفرد وخصائص شخصيته وسماته النفسية وأيضا فعالية الجانب الانفعالي والدافعية والإثارة، ومدى تنشيط المناطق المخية الخاصة بهذه الوظائف والتي ترتكز في غالبيتها في النصف الكروي الأيمن.

بالنسبة لحل المشكلات: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجانحين وغير الجانحين في حل المشكلات، ويعود ذلك إلى أن حل المشكلات كعملية معرفية لا تتأثر بجنوح الحدث، فالأحداث الجانحين لم يُحدث انحرافهم فرقا لا سلبا ولا إيجابا في مستوى حل المشكلات بينهم وبين نظرائهم من غير الجانحين، ويعود ذلك إلى عدم بلوغ أفراد العينتين مستوى النضج المعرفي الذي يستقر به الفرد وفق نمط وأسلوب محدد لحل المشكلات، وأنهم يستجيبون للوضعيات الإشكالية وفق منحى متشابه يعتمد على الخبرات السابقة التي عايشها الحدث والتي تكون بسيطة في مجملها، وعلى مستوى العمليات المعرفية المساهمة في عملية حل المشكلات والاستراتيجيات المتبعة في الحل والتي لا ترقى إلى متطلبات المعالجة الدقيقة للوضعية الإشكالية.

بالنسبة لاتخاذ القرار: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجانحين وغير الجانحين في اتخاذ القرار، ويعود ذلك إلى أن عملية اتخاذ القرار لم تخضع لمتغير الجنوح كمؤشر فارقي بين العينتين، وذلك لكونها عملية معقدة معرفيا ونفسيا، تخضع لتأثير محددات نفسية واجتماعية وتتداخل فيها عدة عمليات من أجل اختيار البديل الأفضل كقرار. ومن المحددات النفسية شخصية الحدث وكفاءته في التعامل مع المعلومات والمواقف وتفسيرها وتوظيفها، كذلك ميوله وتوجهاته التي تحكمها طبيعة المرحلة ومستوى الدافعية والطموح والحالة النفسية أثناء اتخاذ القرار ومدى جاذبية الهدف المحقق كنتيجة للقرار وتوافقه مع ميوله، إضافة إلى المحددات الاجتماعية والبيئية من تنشئة أسرية وعدوى اجتماعية نحو محاكاة قرارات الاخرين.

كما أن توافق السيادة النصفية وفق النمط الأيمن لدى كلا العينتين يؤثر في عملية اتخاذ القرار وفي سيرورة مراحله وذلك بناء على الوظائف التي تتحكم في الأساليب المتبعة، وهذا يعني أنهم يسلكون نفس المنحى التقويمي للمواقف والظواهر ويمرون بنفس الخطوات المعرفية في معالجة المعلومات ويستخدمون نفس الاستراتيجيات التركيبية المثالية في اتخاذهم للقرارات.

خامسا: التعرف على الفروق بين الجنسين لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في متغيرات الدراسة: النسق القيمي، أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار:

حيث أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين الجنسين من عينتي الدراسة في كل متغيرات الدراسة، ويعود ذلك بدرجة أولى إلى توافق كلا الجنسين في كل عينة في مجموع الخصائص التي تتضمن السن والمستوى التعليمي والخلفية الاجتماعية والبيئية ونمط العلاقات الأسرية، إضافة للتغير الاجتماعي الذي مس الأسرة والمجتمع الجزائري اتجاه ثقافة الجندر وتقارب الرؤى والنمط التربوي لكليهما، الأمر الذي أسفر عن تماهي وظيفة كلا الجنسين في اتجاه متقارب وغالبا متساو، مم خلق توافقا في البناء القيمي والمعرفي لكليهما وتلاشي القولبة الجنسية أمام الانفتاح الثقافي والحضاري.

سادسا: التعرف على طبيعة العلاقة بين النسق القيمي والعمليات المعرفية: أنماط التعلم والتفكير، حل المشكلات، اتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين:

بالنسبة للعلاقة بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير: حيث أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى الأحداث الجانحين في ارتباط القيمة الاقتصادية لديهم طرديا بالنمط المتكامل، والقيمة الجمالية طرديا بالنمط الأيمن وعكسيا بالنمط المتكامل، في حين لا توجد أي علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى الأحداث غير الجانحين.

وارتباط القيمة الاقتصادية بالنمط المتكامل للأحداث الجانحين تترجم إشراك عمليات كلا النصفين الكرويين وتوظيفها معا للعمل على تنظيم وترتيب المفاهيم والتركيز على الوضعيات، رغبة من الحدث الجانح في تحقيق النجاح المادي قصد تلبية حاجياته وتجنب الاعتماد على الوالدين وبالتالي تحقيق الاستقلالية والتصرف بحرية.

وارتباط القيمة الجمالية إيجابا مع النمط الأيمن وسلبا مع النمط الأيسر للأحداث الجانحين، وهي تعبر عن اهتمام الجانح بكل ما هو منظم ومنسق، وتذوق الإبداع والجمال في الأشياء والأشخاص والمواقف، وارتباطها بالنمط الأيمن هو ارتباط منطقي نظرا للخاصية المميزة لهذا النمط وهي الإبداع والقدرة على التعبير عن الانفعالات بشكل صريح وتوظيف عمليات التخيل والابتكار، وما ساهم في دلالة هذه العلاقة هو تأثير النمط السائد لدى الجانحين وهو الأيمن، واحتلال القيمة الجمالية مراتب الصدارة في النسق القيمي لديهم، في حين ارتباطها العكسي مع النمط المتكامل الذي تدخل ضمنه وظائف خاصة بالنصف الأيسر والتي لا تتناسب مع توجه الجانح نحو القيم الجمالية وتعيق تذوقه للتناسق وتبني النظام في منهج حياته.

في حين عدم وجود علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وأنماط التعلم والتفكير لدى الأحداث غير الجانحين يعود إلى أن عملية اكتساب القيم لديهم تتأثر بجوانب أخرى كالتقليد والمحاكاة والعقاب والثواب، وأساليب التنشئة الأسرية والمعايير الاجتماعية والثقافية وليس بتأثير نوع السيادة النصفية

بالنسبة للعلاقة بين النسق القيمي وحل المشكلات: أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي وحل المشكلات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين، ويعود السبب في هذه النتيجة إلى كون حل المشكلات كعملية معرفية لم تصل بعد إلى مستوى النضج التام والاتزان بحيث يتم تبني خلفية قيمية معينة كمرجعية لحل المشكلات التي يواجهها الحدث. فالحدث سواء الجانح أو غير الجانح يمر بفترة تغيرات باتجاه تحقيق النضج والتوازن، وهو يسعى إلى بناء نظامه القيمي وثوابته وهويته، ولكن رغم ذلك إلا أن هذا البناء مازال هشا، وتتضح هشاشته في أنه ليس بالقوة المؤثرة التي تتحكم في العمليات المعرفية للحدث وتوجهها، فحل المشكلات بالنسبة للحدث هو عملية منفصلة عن النسق القيمي لا تتأثر بخلفية محددة، كما أن حل المشكلات كعملية معرفية لا تنتظم باستراتيجية واضحة لدى الحدث.

بالنسبة للعلاقة بين النسق القيمي واتخاذ القرار: أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين النسق القيمي واتخاذ القرار لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين، ويعود السبب في هذه النتيجة إلى المرحلة العمرية والمتمثلة في المراهقة، وعلى الرغم من أن هذه المرحلة تعد هامة في بناء النسق القيمي حيث تتعمق فيها القيم وتظهر إلى السطح سلوكاتها الواضحة المعبرة عنها، إلا أن الجانب الآخر من خصائص المراهقة والمتمثل في التغيرات والاضطرابات يجعل الأحداث لا يرتكزون على القيم التي اكتسبوها بعين الاعتبار عند اتخاذهم للقرارات، بل تكون قراراتهم غالبا استجابات انعكاسية ذات طابع انفعالي لموقف معين، إضافة إلى أنهم في مرحلة مبكرة لا يتعرضون لمواقف معقدة تتطلب قرارات مصيرية يحتكمون فيها لجوانب عدة من بينها الخلفية القيمية، فأغلب قراراتهم تكون لوضعيات بسيطة وسهلة.

كما أنهم لا يمتلكون الكفاءة الكافية والمرونة الكافية للربط بين الخبرة التي يمتلكونها والقيم التي اكتسبوها بالموقف الذي يحتاج إلى اتخاذ قرار معين، فهم في مرحلة رغم اكتسابهم للقيم إلا أنهم لم يستدخلوا كليا دور القيم في اتخاذ القرار الصائب، ولم تتبلور بعد في ذهنياتهم فكرة ارتباط منظومة القيم بالقرار المتخذ وما ينتج عنه من سلوك ونتائج.

من كل ما سبق نستنتج أن النسق القيمي علاقته طفيفة وجزئية بالعمليات المعرفية بالنسبة للأحداث الجانحين، في حين لم توجد له أي علاقة بالنسبة للأحداث غير الجانحين، ويعود ذلك لعدة عوامل أهمها طبيعة المرحلة العمرية التي تتسم بالتغير واللاتوازن، الأمر الذي يجعل العمليات المعرفية غير مستقرة ولا تؤثر بمستوى جيد في غيرها من المتغيرات، كما أن النسق القيمي للحدث تؤثر فيه عوامل ومتغيرات أخرى أكثر دلالة وقوة من العمليات المعرفية.

خاتمة

ترتبط القيم بوجود الإنسان وتحدد معنى وجوده الفعلي، فهي محددة للسلوك موجهة للتفكير وركيزة أساسية تقوم عليها أساليب الفرد في التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، وحياة الأفراد لا تعتمد على قيمة واحدة يعتقدون بها ويمارسونها، بل تضم حياتهم جملة من القيم التي تتحدد ضمن مجالات عدة من حياتهم، وجملة هذه القيم تنتظم ضمن مستويات يفضلها ويضعها الفرد ذاته وتنتظم تبعا لأهميتها بحيث تشكل نسقه القيمي.

ولقد تعددت الدراسات المتعلقة بالنسق القيمي بالبحث عن طبيعته وترتيب القيم فيه لدى فئات متعددة وفي مراحل عمرية مختلفة، كما تعددت الدراسات التي بحثت عن علاقته بمتغيرات أخرى ذات صلة به، تؤثر أو تتأثر به كمتغير له أهميته ووزنه في توجيه سلوك الفرد.

إن صدور هذه الدراسة عن واقع المجتمع الجزائري والتي حاولت البحث في العلاقة بين النسق القيمي كمرجعية وخلفية تستند إليها سلوكات الفرد واستجاباته المختلفة وبين العمليات المعرفية المتمثلة في أنماط التعلم والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار كعمليات أساسية مساهمة في معالجة مختلف المواقف الحياتية، إضافة إلى خصوصية عينتي الدراسة التي تمثلت في الأحداث الجانحين وغير الجانحين الذين يتموقعون ضمن مرحلة المراهقة بكل ما تحمله من خصائص، كل هذا وما خلصت إليه من نتائج سواء في تقصي مستويات المتغيرات أو العلاقات أو الفروق بينها، أعطت نظرة أكثر وضوحا عن واقع النسق القيمي للأحداث سواء كانوا جانحين أو غير جانحين وحاولت أن تحلل العوامل المؤثرة في تركيبته، كما قدمت تحليلا عن علاقته بالعمليات المعرفية ومدى فعاليته في توجيهها.

إن فئة الأحداث الجانحين بصفة خاصة ثرية جدا بالمتغيرات التي يجب البحث فيها والتنقيب عنها وعن خصائصها وحجم تأثيرها للوقوف على واقع وحقيقة الظاهرة، فالتكفل بهذه الفئة لا يتم إلا عن طريق معرفة الأسباب الحقيقية لانحرافه، وأي الجوانب (الشخصية، المعرفية، الاجتماعية والقيمية) هي الأكثر تأثيرا في سلوكه الجانح.

التوصيات والاقتراحات

استنادا لما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج بخصوص العلاقة بين النسق القيمي والعمليات المعرفية المتمثلة في أنماط التعلم والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى كل من الأحداث الجانحين وغير الجانحين، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- تفعيل الحوار والنقاش بين أفراد الأسرة لإعطاء الأطفال فرصة التعبير عن أرائهم دون قمع، والعمل على تلبية احتياجاتهم.
- توفير الجو النفسي الأسري المشبع بالحب والحنان والود والأمن والطمأنينة والتفهم والتقبل والتقدير والتشجيع، مع الإبتعاد في الوقت نفسه عن كل عوامل القسوة والعنف والتسلط والنبذ وكثرة العقاب والتهديد والتخويف والتذبذب والتفرقة في المعاملة والرفض وعدم الاهتمام والإهمال وفتور العلاقات الاجتماعية.
- العمل على زيادة الوعي الأسري، وذلك من خلال تكثيف البرامج المتعلقة بالأسرة والمجتمع عن طريق وسائل الإعلام المختلفة، مع التركيز على ظاهرة إساءة معاملة الأطفال وآثارها المستقبلية على الشخصية والمجتمع.
- تفعيل دور المؤسسات الدينية التثقيفي والتوعوي في مكافحة إظاهرة الجنوح من خلال إعداد برامج إرشادية دينية، موجهة للأولياء حول أساليب التنشئة الاجتماعية السوية والفعالة، وأخرى موجهة للأطفال والمراهقين من أجل تدعيم القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية، وتطبيقها فعليا كسلوكات في الحياة اليومية.
- إنشاء مراكز للاستشارات الأسرية والعمل على تفعيل دورها وتطويره بما يتماشى مع واقع الأسرة والمجتمع، من أجل إعادة تفعيل دور الأسرة كمؤسسة تنشئة اجتماعية لها وزنها وتأثيرها، من خلال بعث روح التواصل والحوار بين أفرادها.
- إعادة إحياء المواد الدراسية الفنية في المؤسسات التربوية، والتركيز على توظيف البرامج والمناهج المدرسية والإعلامية الهادفة إلى تطوير الحس الجمالي والتنظيمي للأطفال والمراهقين

- تفعيل دور مؤسسات الشباب كمؤسسة اجتماعية هامة تساهم، في استقطاب وجذب الأطفال والمراهقين واستثمار طاقاتهم وتنميتها لمحاربة تبعات وقت الفراغ والصحبة السيئة.
- فتح خلايا الإصغاء أمام المراهقين من الجنسين، مع تسهيل سبل التواصل معهم، من أجل المساهمة في توجيههم إزاء مختلف العقبات والمشاكل التي يواجهونها.
- تبني أساليب إصلاحية تربوية في مراكز رعاية الأحداث لمقاومة تأثير الوصم والنبذ الاجتماعي، وكذا لإعادة هيكلة البناء القيمي للأحداث وترسيخه.
- الاعتماد في مراكز رعاية الأحداث على التكفل النفسي المعتمد على المدخل الديني والجمالي.
- ضرورة إشراك الأحداث الجانحين في الأنشطة التي من شأنها أن تنمي مهاراتهم الاجتماعية كإشراكهم في الأندية الرياضية أو النشاطات الاجتماعية المختلفة والتي تهدف إلى تعزيز روح التعاون والاندماج الاجتماعي لدى الأحداث الجانحين.
- تنظيم دورات توعية موجهة لأسر الأحداث الجانحين لتوعيتهم بكيفية التعامل مع أبنائهم من أجل المساعدة والمساهمة في تأهيلهم بعد انتهاء فترة إقامتهم بالمراكز.
- العمل على تعزيز العلاقات الاجتماعية للأحداث الجانحين سواء داخل المراكز، أو مع أسرهم.
- القيام بدراسات حول الفروق في النسق القيمي وفق متغير الأجيال، بين الأحداث الجانحين وأوليائهم من أجل الوقوف على دور الصراع القيمي بين الأجيال في جنوح الحدث.
- القيام بدراسات حول العلاقة بين النسق القيمي وعمليات معرفية أخرى مثل الذاكرة والإدراك وأساليب التفكير.
- تحري عوامل إجرام الحدث النفسية والاجتماعي في الواقع الجزائري.
- توسيع الدراسة على عينة أكبر وتغطية منطقة جغرافية أكبر.

قائمة المراجع

1. القرآن الكريم

2. إبراهيم، ريزان علي (2004): **أنماط الشخصية (A–B) وعلاقتها بالميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار**، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد: كلية التربية – ابن الهيثم

3. ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2015): **المهارات الحياتية**، ط1، عمان: دار المسيرة.

4. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2013): "**الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**"، ط1، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

5. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2007): **المخ وصعوبات التعلم "رؤية في اطار علم النفس العصبي المعرفي**، ط1، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

6. إبراهيم، محمد أعبيد الزنتاني (2008): **الهجرة غير الشرعية والمشكلات الاجتماعية**، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

7. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم (1994): **لسان العرب**، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر.

8. أبو العلام، رجاء محمود، اليماني، فاطمة السيد، إبراهيم، أماني سعيدة سيد(2014): **اتخاذ القرار وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى القيادات التربوية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**.

9. أبو جادو، صالح محمد علي (2008): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط6، عمان: دار المسيرة

10. أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر (2007): **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار المسيرة

11. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1996): **علم النفس التربوي**، ط4، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

12. أبو حويج، مروان(2001): **المدخل إلى الصحة النفسية**، ط–ن–ت، الأردن: دار المسيرة.

13. أبو رياش، حسين محمد (2007): **التعلم المعرفي**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

14. أبو عامر، محمد زكي (1995): **دراسة في علم الإجرام والعقاب**، القاهرة: دار الجامعة الجديدة للنشر.

15. أبو لطفية، لؤي (2013): **تنمية مهارة اتخاذ القرار عند الأطفال**، ط1، عمان: فضاءات للنشر والتوزيع

16. أحمد، حنان مرزوق حسين (2004): **فاعلية برنامج لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع**، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، القاهرة: جامعة عين شمس

17. أحمد، وحيد (2001): **علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار المسيرة.

18. آدير، جون (2014): **اتخاذ القرار وحل المشكلات**، ط1، الرياض: مكتبة جرير

19. اسماعيل، فائزة (2002): **القيم التربوية المدعاة لدى طالبات جامعة تعز في الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الأردن: جامعة اليرموك

20. أقرع، إياد محمد نادي(2005): **الشعور بالأمن النفسي وتأثيره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية** –رسالة ماجستير غير منشورة –تخصص الإدارة التربوية. الأردن: جامعة النجاح.

21. آل نهيان، شما بنت محمد بن خالد (2010): **القيم الاجتماعية والأمن الثقافي**، مجلة الاتحاد، العدد23

22. الالوسي، عبد الستار(2003): **أساليب بحوث العمليات**، دبي:دار القلم.

23. الأمر رقم 72–03 المؤرخ في 10 فيفري 1972 المتضمن حماية الطفولة والمراهقة

24. الأمر رقم 75–64 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975 يتضمن إحداث المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الأمومة والطفولة.

25. الأمر رقم 75-64 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975 يتضمن إحداث المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الأمومة والطفولة.

26. الأمين، محمد إسماعيل (2001): **طرق تدريس الرياضيات: نظريات وتطبيقات**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي

27. أندرسون، جون (2007): **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، ترجمة: محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، (ط1)، الأردن: دار الفكر.

28. أيوب، نادية(1997): **نظرية القرارات الإدارية**، ط3، سوريا: منشورات جامعة دمشق

29. باظة، آمال (1997): **الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

30. البدري، طارق عبد الحميد (2002): **أساسيات في علم الادارة والقيادة**. عمان: دار الفكر.

31. البدري، طارق عبد الحميد(2001): **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، عمان: دار الفكر.

32. البدوي، منصور (1987): **دراسات في الأساليب الكمية واتخاذ القرار**، الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر

33. بركات، زياد (2005): **أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض سمات النفسية والشخصية**، دراسة منشورة في موقع جامعة القدس المفتوحة الالكتروني: www.qou.educ/arabic/research 2016/06/12 -12h

34. بريك، السيد رمضان. (2015): **التفكير ما وراء المعرفي، مفاهيم وتطبيقات**، ط1، مصر: دار الكتاب الحديث.

35. البسطامي، غانم جاسر (2008): **أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد التاسع، العدد الثالث، سبتمبر، كلية التربية، جامعة البحرين، 16-33

36. البطش، محمد والطويل هاني(1990): البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية .مجلة دراسات، 92-136.

37. بلعجوز، حسين (2010): "**المدخل لنظرية القرار**"، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

38. بلفقيه، محمد (2007): **العلوم الاجتماعية ومشكلة القيم**، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة

39. بن حمود، سكينة (2012): **مدخل للتسيير والعمليات الإدارية**، الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع.

40. بن غذفة، شريفة (2014): **اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية**، أطروحة دكتوراه في علم النفس المعرفي، سطيف: جامعة سطيف2.

41. بن فليس، خديجة(2010): **أنماط السيادة النصفية للمخ والادراك والذاكرة البصريين –دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم "العتابة والرياضيات" والعاديين–**، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، قسنطينة: جامعة الاخوة منتوري.

42. بن ناصر، فرحات (2015): **علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة

43. بني يونس، محمد (2004): **مبادئ علم النفس**، الأردن: دار الشروق للطبع والنشر.

44. بوخريسة، بوبكر(2006): **المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي**، عنابة: منشورات باجي مختار

45. بوعطيط، سفيان (2012): **القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة منتوري – قسنطينة

46. بوغازي، الطاهر (2010): **القيم التربوية مقاربة نسقية**، الجزائر: منشورات الحبر.

47. بوفولة، بوخميس(2014): **انحراف الأحداث من منظور قيمي أخلاقي**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

48. بوفولة، بوخميس (2008): **أنساق القيم وتصورات الأحداث الجانحين لأساليب التربية الوالدية**، رسالة دكتوراه في علم اجتماع الانحراف والجريمة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، عنابة: جامعة باجي مختار.

49. بوقرة، كمال (2009): **الأبعاد المعرفية للتغير القيمي في المجتمع الجزائري**، مقال منشور في العدد 8، مجلة العلوم الاجتماعية، ص ص 86-102، في الموقع الالكتروني للمجلة:

http://revues.univ-setif2.dz/index.php?id=349 2016/06/12 - 10.00 h

50. بيومي، محمد أحمد (2002): **علم اجتماع القيم**، مصر: دار المعرفة الجامعية

51. توفيق، سميحة كرم وسليمان، عبد الرحمن سيد (1995): **علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد 4، العدد 8.

52. التيجاني، ثريا (2011): **القيم الاجتماعية والتلفزيون في المجتمع الجزائري**، عين مليلة: دار الهدى

53. جابر، عبد الحميد جابر (1999): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي

54. جابر، عبد الحميد جابر وكفافي، علاء الدين(1991): **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج4، مصر: دار النهضة العربية.

55. جابر، عبد الحميد جابر وكفافي، علاء الدين(1990): **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج3، مصر: دار النهضة العربية.

56. جابر، نصر الدين ولوكيا، الهاشمي (2006): **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، عين مليلة: دار الهدى.

57. جبل، فوزي محمد (2000): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

58. جروان، فتحي عبد الرحمن (2007): تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط3، الأردن: دار الفكر

59. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999): **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، ط1، الأردن: دار الكتاب الجامعي

60. الجعفري، غصن (2002)، **المنظومة القيمية لطلبة جامعة السلطان قابوس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمان: جامعة السلطان قابوس

61. جلال، سعد (1984): **علم النفس الاجتماعي-الاتجاهات التطبيقية المعاصرة**، الإسكندرية: منشأة المعارف

62. جلال، سعد (1966): **أسس علم النفس الجنائي**، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

63. الجميلي، خيري خليل (1998): **السلوك الانحرافي في إطار التقدم والتخلف**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

64. الحارثي، أحمد إبراهيم (1999): **تعليم الفكر**، ط1، الرياض: مكتبة الشقري

65. الحازمي، هناء بنت محمد سليمان (2006): **فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى طالبات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية

66. حجاب، محمد منير (2004): **المعجم الإعلامي**، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع

67. حجازي، محمد حافظ (2006): **دعم القرارات في المنظمات**، ط1، الإسكندرية: دار الوفاء

68. حجازي، مصطفى (1995): **الأحداث الجانحون**، بيروت: دار الفكر اللبناني.

69. الحربي، ناصر عبد الله (2003): **علاقة الجمود الفكري (الدجماتية) بأنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية للمدينة المنورة**، رسالة ماجستير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

70. الحريري، رافدة(2008): **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع

71. حسن، طاهر والعجي، مضر (2013): **كفاءة القرار وفعاليته بين أرجحية استخدام النمط العاطفي أو العقلاني في اتخاذ القرار**، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 29، العدد الأول.

72. حسن، محمد علي (1970): **علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جناح الأحداث**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

73. حسن، نورهان منير (2008): **القيم الاجتماعية والشباب**، الإسكندرية: دار الفتح للتجليد الفني

74. الحسنة، سعيد علي (2005): **دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة**، رسالة ماجستير تخصص علوم اجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

75. حمدان، محمد زياد(1986): **الدماغ والادراك والذكاء والتعلم "دراسة فسيولوجية لماهيتها ووظيفتها وعلاقتها"**، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، الأردن: دار التربية الحديثة.

76. الحمداني، موفق وآخرون (2006): **أصول التربية والتعليم، الجزائر**: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية

77. حمودة، آلاء زياد محمد (2015): **أنماط السيادة الدماغية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الأزهر**، رسالة ماجستير في التربية، قسم علم النفس، فلسطين: جامعة الأزهر

78. الخزاعي، علي صكر جابر(2009): **القدرة على اتخاذ القرار وفق كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة الجامعة**، مجلة القادسية للعلوم الاجتماعية، المجلد الثاني عشر، العدد 4.

79. الخطيب، عامر يوسف (2003): **فلسفة التربية وتطبيقاتها**، مكتبة القدس، غزة.

80. خليفة، عبد اللطيف (1989): **التغير في نسق القيم خلال سنوات الدراسة الجامعية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مجلد المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر.

81. خليفة، عبد اللطيف (1992): **ارتقاء القيم**، الكويت: عالم المعرفة

82. خليفة، عبد اللطيف محمد ومعتز، سيد عبد الله (2001): **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

83. خليل، منى عطية خزام (2009): **الإدارة واتخاذ القرار في عصر المعلوماتية**، سوريا: المكتب الجامعي الحديث للنشر

84. خواجة، عبد العزيز (2005): **مبادئ في التنشئة الاجتماعية**، وهران: دار الغرب

85. الداهري، صالح حسن (2008): **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية: الأسس والنظريات**، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

86. دليو، فضيل وآخرون (2001): **الجزائر والعولمة**، قسنطينة: جامعة منتوري

87. دندش، فايز مراد(2003): **معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، ط1، مصر: دار الوفاء.

88. دوبرواز، آن(2015): **خفايا الدماغ**، ط1، الرياض: إصدارات المجلة العربية

89. دويدار، عبد الفتاح محمد (1999): **علم النفس الاجتماعي اصوله ومبادئه**، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

90. دويدار، عبد الفتاح محمد (1994): **علم النفس الاجتماعي أصوله مبادئه**، بيروت: دار النهضة

91. دياب، فوزية (1980): **القيم والعادات الاجتماعية**، بيروت: دار النهضة العربية

92. الديب محمد (1997): **الخدمة الاجتماعية في محيط نزلاء السجون والأحداث**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

93. رابح سرير عبد الله 2012: **القرار الإداري** عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع

94. رضا، أنور طاهر (2003)، **مجلة الابعاد الخفية** عدد 31 www. Bafree.net

95. الروسان، فاروق (2000)**: تعديل وبناء السلوك الإنساني**، عمان: جمعية عمال المطابع الأردنية

96. رولان، دورون وپارو. فرانسواز (1997): **موسوعة علم النفس**، تعريب فؤاد شهين، ط–ن، مج1+ مج2+ مج3، عويدات، بيروت.

97. الريماوي، محمد عودة وآخرون(2011): **علم النفس العام**، ط4، الأردن: دار المسيرة

98. الزبود، ماجد (2006): **الشباب والقيم في عالم متغير** الأردن: دار الشروق.

99. زعيمي، مراد (2007): **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع.

100. الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم (2008): **علم النفس المعرفي**، د.ط، الأردن: دار الشروق.

101. الزغول، عماد (2003)، **نظريات التعلم**، ط1، الأردن: دار الشروق.

102. زهران، حامد عبد السلام (2000): **علم النفس الاجتماعي**، مصر: عالم الكتب.

103. الزيات، فتحي مصطفى (2001): **علم النفس المعرفي (دراسات وبحوث)**،ج1،ط1، القاهرة: دار النشر للجامعي

104. الزيات، فتحي مصطفى (1999): **العلاقة بين النسق القيمي ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة وأم القرى دراسة تحليلية**، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر الجزء 2، القاهرة، مصر.

105. الزيات، فتحي مصطفى (1998): **صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"**، ط1، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

106. الزيات، فتحي مصطفى (1995): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات –سلسلة علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، ط1، المنصورة: دار الوفاء للطبع والنشر التوزيع

107. الزيات، فتحي مصطفى (1984): **نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات**، مجلة التربية بالمنصورة، العدد 6، الجزء 4، مصر.

108. زيتون، حسين حسن (2003): **استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، ط1، القاهرة: عالم الكتب

109. زيتون، كمال عبد الحميد (2002): **تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية**، القاهرة: عالم الكتب

110. زيود، ماجد (2006): **الشباب والقيم في عالم متغير**، عمان: دار الشروق

111. السدحان، عبد الله ناصر (1994): **قضاء وقت الفراغ وعلاقته بانحراف الأحداث**، الرياض: دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

112. سعادة، أحمد جودت (2004): **تدريس مهارات التفكير**، ط1، عمان: دار الشروق

113. سعد، أسعد نصيف (1997): **إعداد برنامج في اللعب الجماعي لتعديل السلوك اللاتوافقي لدى الأحداث الجانحين**، رسالة ماجستير غير منشورة.

114. سعيد، سعاد جبر (2008): **سيكولوجية التفكير والوعي بالذات**، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث.

115. سعيد، سهيلة عبد الله (2007): **الجديد في الأساليب الكمية وبحوث العمليات**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

116. سليمان، عبد الله سليمان (1990): **النظرية العامة للتدابير الاحترازية**، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

117. السليماني، ميرفت بنت محمد حمزة (2013): **أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة**، متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم نفس، قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

118. السمالوطي، نبيل (دس): **البناء النظري لعلم الاجتماع**، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

119. سميث، جون (1999): **فهم اتخاذ القرارات الصائبة**، ترجمة: مركز التعريب والبرمجة، بيروت: الدار العربية للعلوم.

120. سولسو، روبارت (دس): **علم النفس المعرفي**، ترجمة: الصبورة، محمد نجيب والكامل، مصطفى محمد والدق، محمد الحسانين، ط2، مصر: مكتبة أنجلو المصرية.

121. سي محمد، سعدية (2013): **الأنساق القيمية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ج/ قسم العلوم الاجتماعية، العدد 10.

122. السيد محمد أبو هاشم (2004). **سيكولوجية المهارات**. ط 1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

123. السيد، ابراهيم أحمد السيد (2005): **البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز –دراسة ميدانية مقارنة على عينة من الطلاب الاندونيسيين والماليزيين–**، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات الآسيوية، قسم العلوم الاجتماعية، مصر: جامعة الزقازيق.

124. السيد، رمضان (1993): **إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال انحراف الأحداث**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

125. السيد، محمد أبو هاشم (2004): **سيكولوجية المهارات**، ط**1** ، القاهرة :مكتبة زهراء الشرق

126. ش، فاطمة: 9 **آلاف قاصر تورطوا في جرائم مختلفة، في موقع صحيفة الأيام الجزائرية:**
14 h – 2016/05/05
http://www.elayem.com/index.php?option=com_content&view=article&id=6774

127. شارب، مرتضى صالح أحمد (2008): **أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، بكلية التربية أسيوط، مصر: جامعة أسيوط.

128. شازال، جان (دس): **الطفولة الجانحة**، ترجمة: عبده، أنطوان، بيروت: دار منشورات عويدات.

129. شحاتة ربيع، محمد (2010): **أصول علم النفس**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

130. شحاتة ربيع، محمد وآخرون (1994): **علم النفس الجنائي**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

131. شحاتة، ولاء السيد عبد السلام(2005) : **دراسة نفسية لمتخذي القرار في بعض مجالس الأقسام العلمية بالجامعة، في علم مجال النفس**، قسم علم النفس ماجستير، الآداب كلية الآداب، جامعة المنصورة، مصر .

132. شحاتة، ولاء السيد عبد السلام (2005): **دراسة نفسية لمتخذي القرار في بعض مجالس الأقسام الآداب**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، مصر: جامعة المنصورة.

133. الشديفات، محمود راشد وقزاقزة، أحمد محمد (2012): **علم النفس التربوي للمدير والمعلم والطالب**، ط1، المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

134. الشرقاوي، أنور محمد(2012): **التعلم نظريات وتطبيق**، مصر: مكتبة أنجلو المصرية

135. الشقيرات، محمد عبد الرحمن(2005): **مقدمة في علم النفس العصبي**، ط1، الأردن: دار الشروق للطبع والنشر.

136. شكور، جليل وديع (1998): أمراض المجتمع: **الأسباب–الأصناف–التفسير–الوقاية–العلاج**، ط1،بيروت: الدار العربية للعلوم.

137. الشهري، حاسن بن رافع(2009): **أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 2.

138. الشواربي، عبد الحميد (1996): **جرائم الأحداث وتشريعات الطفولة** في القانون رقم 31 لسنة 1994 المعدل والقانون رقم 12 لسنة1996

139. شيحا، إبراهيم عبد العزيز (1993): "**أصول الإدارة العامة**"، مصر: منشأة المعارف للنشر والتوزيع

140. شينار، سامية (2013): **ملامح التحول القيمي في ظاهرة جنوح الأحداث**، مجلة الآداب والعلوم الانسانية، العدد 11(ديسمبر)، الجزائر: جامعة الحاج لخضر.

141. الصاحي، منتهى(2011): **أنماط الشخصية على وفق نظرية الأنيكرام والقيم والذكاء الاجتماعي**، ط1، عمان: دار صفاء

142. صعدي، إبراهيم عبدة، أبو الحسن، أحمد صلاح الدين (2013): **تقييم النسق القيمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 2، العدد 1

143. صقر، نبيل وصابر، جميلة (2008): **الأحداث في التشريع الجزائري**، الجزائر: دار الهدى.

144. الطخيس، إبراهيم (1985): **دراسات في علم الاجتماع الجنائي**، الرياض: دار العلوم.

145. الطرشاوي، خليل عبد الرحمن (2002): **أزمة الهوية لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.

146. طعمه، أمل أحمد(2006): اتخاذ **القرار والسلوك القيادي**، عمان :دار ديبونبد للنشر والتوزيع

147. طلافحة، فؤاد طه والزغول، عماد عبد الرحيم(2009): **أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 1+2.

148. طه إبراهيم، بسام عبد الله(2009): **التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**، ط1، الأردن: دار المسيرة

149. طه، فرج عبد القادر (1993): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ط1، الكويت: دار سعاد الصباح.

150. الطيب، عصام علي(2006): **أساليب التفكير "نظريات ودراسات وبحوث معاصرة"**، ط1، مصر: عالم الكتاب.

151. عامر، أيمن (2003): **الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب**، ط1، القاهرة: دار السحاب

152. عامر، مصباح (2003): **التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، ط1، الجزائر: دار الأمة

153. عبد الباقي، مصطفى أحمد ومحمد، شذى عبد الباقي(2011): **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، عمان: دار المسيرة

154. عبد الحق، زهرية إبراهيم والعجيلي، صباح حمزة (2015): **السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية: المجلد 11، العدد 2، ص ص 239-254

155. عبد الخالق، أحمد محمود ودويدار، عبد الفتاح محمود (1999): **علم النفس أصوله ومبادئه**، مصر: دار المعرفة الجامعية.

156. عبد الرحيم، أسامة (2005): **القيم التربوية في صحافة الأطفال**، مصر: اتراك للنشر والتوزيع.

157. عبد الرحيم، محمد عبد الله (2007): **حل المشاكل وصنع القرار**، القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.

158. عبد الرحيم، محمد محمد السيد(2001): **علم النفس النمو "قضايا ومشكلات"**، ط1، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

159. عبد الصادق، فاتن صلاح(2003): **القدرات العقلية العرفية لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط-ن، الأردن: دار الفكر.

160. عبد الفتاح، فوقية (2005): **علم النفس المعرفي "بين النظرية والتطبيق"**، ط1، مصر: دار الفكر العربي.

161. عبد اللطيف، رشاد أحمد (2007): **انحراف الصغار مسؤولية من؟**،ط1، القاهرة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

162. عبد الله، رابح سرير (2012): **القرار الإداري**، ط1، عمان: دار الحامد

163. عبد الله، عبد المنعم (2008): **الأنساق القيمية لدى الشباب الجامعي في ضوء المستجدات العالمية**، مجلة مستقبل التربية العربية العدد 49.

164. عبد الله، عماد(1986): **عملية اتخاذ القرار الشرطي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية

165. عبد الله، معتز سيد وخليفة، عبد اللطيف محمد (2001): **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: دار غريب.

166. عبد الهادي، حسين محمد (2005): **مدرسة الذكاءات المتعددة**، ط1، العين: مكتبة دار الكتاب الجامعي

167. عبد الهادي، فخري (2010): **علم النفس المعرفي**، ط1، الأردن: دار أسامة للنشر.

168. عبد الهادي، ناول(1997): **من أسرار المخ: العلاقة بين المخ والعبقرية**، مجلة التقدم العلمي، العدد 20، الكويت.

169. عبد الباقي، مصطفى أحمد ومحمد، شذى عبد الباقي(2011): **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**، عمان: دار المسيرة

170. عبدا لله، رابح سرير (2012): **القرار الإداري**، ط1، عمان: دار الحامد

171. عبده، هاني خميس أحمد (2008): **سوسيولوجيا الجريمة والانحراف**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

172. عبوي، زيد منير (2010): **دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، ط1، عمان: دارا لشروق

173. عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد (2008): **الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية**، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

174. العتوم، عدنان يوسف (2012): **علم النفس المعرفي: نظرية وتطبيق**، ط3، عمان: دار المسيرة

175. العتوم، عدنان يوسف (2009): **علم النفس الاجتماعي**، ط1، عمان: إثراء للنشر والتوزيع

176. العتوم، عدنان يوسف (2008): **علم نفس الجماعة-نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط1، عمان: دار إثراء

177. العتوم، عدنان يوسف (2004): **علم النفس المعرفي "النظرية والتطبيق"**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

178. العتوم، عدنان يوسف وآخرون(2005): **علم النفس التربوي "النظرية والتطبيق"**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

179. عتوم، كامل علي سليمان(2012): **التفكير "أنواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريبه"**، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث.

180. عثمان، أحمد سلطان (2002): **المسؤولية الجنائية للأطفال المنحرفين**، القاهرة: المؤسسة الفنية للطباعة والنشر.

181. العجمي، سعيد رفعان (2005): **علاقة بعض سمات الشخصية بانحراف الأحداث في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير منشورة رعاية وصحة نفسية، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

182. العدل، عادل محمد (2002): **تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة**، مجلة كلية التربية، العدد 25 ، الجزء1 ، ص ص 12-178

183. العدل، عادل وعبد الوهاب، صلاح (2003): **القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا**، مجلة كلية التربية وعلم النفس، العدد 27، الجزء 3، ص ص 188-258

184. عربيات، بشير (2007): **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم**، ط1 عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع

185. العزاوي، خليل محمد (2006): **"إدارة إتخاذ القرار الإداري"**، ط1، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

186. عشوي، مصطفى(2016): **علم النفس المعاصر**، الجزائر: دار الأمة.

187. عطال، يمينة (2014): **أنماط السيادة النصفية للمخ ودرجة الفقدان السمعي ومهارات الكتابة (الخط، الإملاء، التعبير الكتابي) -دراسة ميدانية مقارنة على المعوقين سمعيا والعاديين**-رسالة دكتوراه، تخصص علم النفس المعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، باتنة: جامعة الحاج لخضر.

188. عقلة، عبد الله والخزاعلة، مجلي (2009): **الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية**، الأردن: دار الحامد

189. عكاشة، محمد فتحي(1986): **وظائف النصفين الكرويين وعلاقتهما بالأداء على بعض اختبارات الذكاء والتفكير**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السابع، الجزء الرابع.

190. عكاشة، محمود فتحي وزكي، محمد شفيق (2002): **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث

191. علوان، فادية(2003): **مقدمة في علم النفس الارتقائي**، مصر: مكتبة دار العربية للكتاب.

192. علوان، مصعب محمد شعبان (2009): **تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، غزة: الجامعة الإسلامية.

193. منصور، علي والنابلسي، حياة ياسين (2014): **السرعة الإدراكية وعلاقتها بأساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الكرة الدماغية –دارسة ميدانية لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق**– مجلة جامعة تشرين للبحوث والدارسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية – المجلد 36 العدد 1.

194. العمايرة، محمد حسن والخوالدة، تيسير و مقابلة، عاطف يوسف (2012): **الأنساق القيمية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء التحدي التكنولوجي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**– العدد 24، ص ص 51–99

195. عوض، عباس محمود(1999): **علم النفس الفسيولوجي**، مصر: دار المعرفة الجامعية.

196. عوض، مراد كمال(2010): **الأساليب الكمية في اتخاذ القرارات الإدارية بحوث العمليات**، عمان :دار البداية

197. عياصرة، علي وحجازين، هشام عدنان موسى(2006): **القرارات الإدارية في الإدارة التربوية**، ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

198. العيسوي، عبد الرحمن محمد (1984): **سيكولوجية الجناح**، بيروت: دار النهضة العربية.

199. غان، محمود محمد (2004): **التفكير عند الأطفال**، عمان، الأردن.

200. غائب، نظيرة ابراهيم حسن (2011): **استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين**، مجلة ديالي، العدد 52

201. الغريب، أسامة محمد (2011): **أبعاد حل المشكلات الاجتماعية المنبئة بكب من القلق والاكتئاب لدى طلاب كلية التربية الأساسية**، دراسات عربية في علم النفس، المجلد 10، العدد 2، ص ص 215-252

202. غنايم، عمر والشرقاوي، علي (دس): **تنظيم إدارة الأعمال -الأسس و الأصول العلمية**، بيروت: دار النهضة العربية.

203. غنيم، محمد عبد السلام (2005): **مفاهيم أساسية في علم النفس المعرفي**، مصر: مكتبة الإسكندرية للكتاب.

204. غيث، محمد عاطف (1995): **قاموس علم الاجتماع**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

205.

206. غيث، محمد عاطف (1979): **قاموس علم الاجتماع**، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب

207. فان دالين، ديو بولد ب (1986): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: نوفل، محمد نبيل والشيخ، سليمان الخضري، وغبريال، طلعت منصور، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

208. فلية، فاروق عبده و الزكي، أحمد عبد الفتاح(2004): **معجم مصطلحات التربية**، الإسكندرية: دار الوفاء

209. قاسم، أزهار يحيى (2001): أنماط **التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن، الأيسر لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتفكير التباعدي، كلية التربية للبنات** – جامعة الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 10 ، العدد4، ص ص 115-146

210. قانون العقوبات الجزائري المعدل في 2006، الجزائر: دار بلقيس.

211. قطامي، يوسف (2013): **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

212. قناوي، هدى محمد وعبد المعطي، حسن مصطفى(2000): **علم نفس النمو – المظاهر والتطبيقات**–، الجزء الثاني، مصر: دار قباء للنشر.

213. قواسمية، محمد عبد القادر (1992): **جنوح الأحداث في التشريع الجزائري**، ط1، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

214. القيسي، لبنى ناطق عبد الوهاب (2011): **اتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الانفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي جامعة سانت كلمنتس العالمية/برنامج التعلم المفتوح فرع العراق.

215. كاظم، علي مهدي (2002): **القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 2، يونيو 2002.

216. كمال، طارق (2005): **أساسيات قي علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة

217. كمال، طارق (2008): **رؤية ديناميكية في علم النفس والقيم**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة

218. الكناني، ممدوح الكندري، أحمد، (1992)، **سيكولوجية التعليم وأنماط التعلُّم وتطبيقاتها النفسية والتربوية**، الكويت: مكتبة الفلاح.

219. كنعان ، نواف (2003): **اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق** ، ط5 ، عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع

220. كنعان، نواف(1993): **اتخاذ القرارات الإدارية**، ط3، عمان: مكتبة دار الثقافة

221. لعويسات، جمال الدين (2003): **الإدارة وعملية اتخاذ القرار**، الجزائر: دار هومة

222. لمياء: **تورط 3493 طفل في مختلف أشكال الجريمة خلال أربعة أشهر**، في موقع جريدة صوت الأحرار : 2016/05/05 14h

http://www.sawt-alahrar.net/online/modules.php?name=News&file=article&sid=9132

223. محمد سليمان، سناء(2008): **محاضرات في سيكولوجية التعلم**، ط1، مصر: عالم الكتب.

224. محمد، جفعر محمد (2005): **الترتيب القيمي والميكافيلية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، المجلد 6، العدد 1، ص ص 7-80

225. محمد، محمد جاسم(2004): **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، ط1، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والطبع.

226. محمود محمد غانم (2004): **التفكير عند الأطفال**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع

227. محيسن، إبراهيم حرب (1999): **إجراءات ملاحقة الأحداث الجانحين في مرحلة ما قبل المحاكمة استدلالا وتحقيقا**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

228. مخزومي، أمل(2004): **دليل العائلة النفسي**، ط1، لبنان: دار العالم للملايين.

229. المخزومي، ناصر 2004 ، **الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير**، بحث مقدم لمؤتمر الشباب الجامعي 29 – 27 (تموز)جامعة الزرقاء الأهلية، عمان، الأردن.

230. مدبولي، أسامة أحمد في موقع:

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=8&id=428
10.00h - 2016-07-18

231. المرسي، جمال الدين واللحلح، أحمد عبد اللطيف(2006): **الإدارة المالية: مدخل إتخاذ القرارات**، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

232. مزوز بركو (2014): **القيم الأسرية لدى أطفال الشوارع، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم اجتماع الانحراف والجريمة**، قسم علم الاجتماع، جامعة باجي مختار، الجزائر

233. مزيتي، علاوة (1989) :**جنوح الأحداث و تأثير السن على المسؤولية الجنائية في التشريع الجزائري**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق ، جامعة باتنـة .

234. مصطفاوي، محمد: في موقع: 2016/06/12
http://www.djelfa.info/vb/forumdisplay.php?s=1e775b98d253413bd163bd7acf70a4a0&f=97

235. مصطفى، نادية محمود وآخرون (1999) : **العلاقات الدولية في الاسلام- مدخل القيم: إطار مرجعي لدراسة العلاقات الدولية في الاسلام**،ج2، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الاسلامي

236. المعايطة، خليل عبد الرحمن (2000): **علم النفس الاجتماعي**، ط1، عمان: دار الفكر

237. معمرية، بشير (2012): **السيادة النصفية للمخ والتحكم في السلوك**، القبة(الجزائر): دار الخلدونية للنشر والتوزيع

238. معمرية، بشير (2009): **دراسات نفسية حول طلاب المدارس والجامعات وفئات أخرى**، ط1، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع

239. معمرية، بشير(2009): **علاقة المخ بالتحكم في السلوك الإنساني "بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس الجزء الخامس"**، مصر: المكتبة العصرية.

240. معمرية، بشير (2007)**: بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**، الجزء 1، الجزائر: منشورات الحبر

241. معمرية، بشير (2007): **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**، الجزء 4، الجزائر: منشورات الحبر

242. معمرية، بشير (2000): **أثر انماط السيادة النصفية للمخ والاكتئاب في سلوك حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي**، جامعة وهران: رسالة دكتوراه غير منشورة.

243. مقدم، عبد الحفيظ (1993): **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

244. ملحم، سامي محمد(2006): **سيكولوجية التعلم والتعليم "الأسس النظرية والتطبيق"**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

245. المليجي، حلمي (2004): **علم النفس المعرفي**، ط1، لبنان: دار النهضة العربية

246. المليجي، حلمي(2000): **علم النفس المعاصر**، بيروت: دار النهضة العربية

247. مليحة، نبيل(2003): **الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر**، رسالة ماجستير غير منشورة ، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة

248. منسي، محمود عبد الحليم وعبد المنعم، عفاف محمد(2007): **علم النفس والقدرات العقلية**، مصر: دار المعرفة الجامعية.

249. منصور، علي والنابلسي، حياة ياسين (2014): **السرعة الإدراكية وعلاقتها بأساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الكرة الدماغية "دارسة ميدانية لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق"**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدارسات العلمية ، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية ، المجلد 36 ، العدد 1

250. منصور، كاسر نصر(2006): **الأساليب الكمية في اتخاذ القرارات الإدارية**، الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع

251. المومني، محمد (2006): **أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد7، العدد2، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين: مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع.

252. ميزاب، ناصر (2005): **سيكولوجية الجنوح: محددات–تناولات نظرية–استراتيجيات–وقاية وعلاج**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

253. مينا، نظير فرج (دس): **الموجز في علمي الإجرام والعقاب**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

254. ناصف، مصطفى(1983): **نظريات التعلم**، الكويت: عالم المعرفة.

255. نشأت، حسن أكرم (2008): **علم الأنثروبولوجيا الجنائي**، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

256. نشواتي، عبد المجيد (1998): **علم النفس التربوي**، ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر

257. النعيمي، بلقيس عبد الوهاب (2010): **صناعة القرار التربوي**، مجلة دراسات تربوية، العدد10 نيسان.

258. النفيسة، عبد العزيز بن علي بن عبد العزيز(2010): **تأثير القلق الاجتماعي والاكتئاب على بعض العمليات المعرفية**، رسالة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

259. نواف، كنعان (2007): **اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1

260. نوفل، محمد بكر(2007): **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

261. الهمشري محمد علي قطب وآخرون (1997): **مشكلة الجانحين**، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان

262. هني، خير الدين (2005): **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ط1، باتنة

263. الهويدي، زيد وجمل، محمد جهاد(2003): **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع**، ط1، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

264. وحيد، أحمد(2001): **علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار المسيرة

265. الوقفي، راضي(2003): **مقدمة في علم النفس**، دار الشروق، عمان، الأردن.

266. ياسين، عبد الجواد صلاح الدين: **التصور الذهني** مقال منشور في موقع:

14h - 2016/06/12 http:// www. Pcdc. Edu. Ps/. Arabic / document

267. ياغي، محمد عبد الفتاح (1988): **اتخاذ القرارات التنظيمية**، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية

268. يحي قاسم، أزهار(2011): **أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن، الأيسر لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتفكير التباعدي**، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 10، العدد 4.

269. يونس، فيصل (1997): **قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي**، مصر: دار النهضة العربية.

270. Albialy, Mohamed (1996) **: Inferred Hemispheric Style And Problem Solving Performance , Perceptual and Motor Skills**, Vol 83,PP 427-434

271. Arnaud, F & Witting (1980) : **Introduction a la psychologie : Théorie et problème**, Paris : Masson

272. Arnaud, F & Witting (1980) : **Introduction a la psychologie : Théorie et problème**, Paris : Masson

273. Cassidy,T & Long,C(1996) : **Problem-Solving Style, stress and psuchological illness, Developeùent of a multi-factorial measure. British Jornal Of Clinical Psychology**. Vol35.p-p :265-277

274. Cauley Laura E (2004) : Integrating **social equity the measurement of human values outdoorrecreation .Degree of Master of science** , The University of Montana .

275. Colin Mclntosh, GoannaTurnbull (2006) **: Oxford Advanced lerner'sDictionary of CurrentAnglish as Hornby**, 7 édition, (London: oxford universitypress

276. Dammak, Ahmed (2004). **Le recours à l'intuition lors de la prise de décision et l'influence de l'environnement socio-culturel. Colloque CIDEGEF – CEMADIMO, Le management face à l'environnement socio-culturel, Université St Joseph** ; Beyrouth 28 – 29 octobre 2004

277. Fernandez (2003) : **Les nouveaux tableaux des managers,le projet décisionnel dans sa totalité**,édition d'organisation,3em édition,Paris

278. Festinger , L (1974): **Cognitive dissonance , psychology in Process** , U.S.A . Sanfrancisco.

279. Halonen,D.S & Santrouk,D.W(1996) **: Psychology contexts of behavior ,** Mc Grow : hill companies

280. Hélène Feertchak (1996) : **les motivations et les valeurs en psycho-sociologie**, paris, armand colin

281. **H**OSTON.J(1996) **: Psychological research** , PAO Ed du seuil

282. JEAN. GOLFIN (1972) : **les 50mots – cles de la sociologie**, Edouard pricat, éditeurtoulouse

283. Jennifer S. Lerner and Larissa Z. Tiedens (2006). **Portrait of the angry decision maker: how appraisal tendencies shape anger's influence on cognition. Journal of Behavioral Decision Making**. Volume 19, Issue 2, April 2006, Pages: 115–137

284. Kalpana.V & Mridula.K (2007) : **Style Of Learning And Thinking, Jornal of Indian Academy of Applied Psychology**, Junuary Vol 33, N 01, PP 111-118

285. Kaplan,R.S &Norton,D.P (2000) : **The strategy focused organisation : How balanced scorecard companies thrive in the new business environnement**, Harvard business school printing.

286. Paul Cyr, Claude Germain(1998), **Les stratégies d'apprentissage**, Paris: CLE, International,

287. Popenoe David (1998) : **we are what we see : the family conditions for modeling values for children, university of Wisconsin, madison**

288. Reber,G.W (1985) : **The penguin dictionary of psychology,** London :Penguin Books

289. Rogers Stainton Wendy (2003) **: Social PsychologyExperimental and criticalapproaches** , Bell & Bain Limited, Glasgow.UK

290. Russo,J.E &Schoemaker,P.J.H(1990) : **Les chausses trappes de la prise de décision**, Paris : Editions organisation

291. Smith & al (1994) : **Values Carification, phi :Delta Kappa**.

292. Steave. Bruce & Steven. Yearley (2006) : **The sage dictionary of sociology**, London

293. Thagard, P. (2001). **How to make decisions: Coherence, emotion, and practical inference**. In E. Millgram (Ed.), Varieties of practical inference . Cambridge, MA: MIT Press. 355-371.

294. Udall, Anne.J &Daniels,Joan.E(1991) **: Creating the thoughtful classroom : Strategies to promote student thinking**, Zephyr Press

295. Zeleny. M (1982) : **Multiple Criteria Decision Making, New york : Mc-Graw-Hill**

الملاحق

الملحق رقم (1): تراخيص اجراء الدراسة الميدانية

الملحق رقم (2): مقياس النسق القيمي

الملحق رقم (3): مقياس أنماط التعلم والتفكير

الملحق رقم (4): مقياس حل المشكلات

الملحق رقم (5): مقياس اتخاذ القرار

الملحق رقم (6): استمارة خصائص العينة

الملحق الأول
تراخيص اجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique etpopulaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة - باتنة 01-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
م علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement Supérieure
Et de La Recherche Scientifique
Université –BATNA 01-
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
DEPARTEMENTDE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION ET L'ORTHOPHONIE

رسالة توجيه لإجراء دراسة ميدانية

إلى السيد: مدير مديرية النشاط الاجتماعي
لولاية خنشلة

تحية طيبة وبعد:

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في الترخيص لوجراء دراسة ميدانية بالمؤسسة التي تشرفون عليها لغرض انجاز رسالة دكتوراه تخصص علم النفس العيادي للطالبة الباحثة: شيتار سامية.

نرجو من سيادتكم الفاضلة أن تقدموا لها المساعدة و التسهيلات اللازمة لأجل إنجاز عملها في أحسن الظروف، ويعتبر بدون شك مساهمة منكم ومشاركة لمؤسستكم في تكوين الطلبة.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير وشكرا مسبقا على تعاونكم معنا وتفهم في خدمة العلم و الوطن.

رئيس القسم

الجمهوريـــــــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التضـامن الوطني و الأسرة و قضايا المرأة

ولايـــــــــة قسنطينـــــــــــة
مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن
مصلحة المؤســـسات المتخصصـــة
رقم .....281...../م.ن.أ.ت /2016

إلـــى

مدير المركز المتخصص في إعادة التربية – بنات -

ترخيص اجراء تربص

المرجع: الطلب الوارد من كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا.

يرخص لطالبة :

- شينار سامية .

من كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا.

لغرض إجراء بحث لاستكمال رسالة دكتوراء تخصص علم النفس العيادي . و ذلك من 01 /2016/08 الى نهاية التربص .

و يلزم مدير المؤسسة بضبط برنامج التربص و متابعة مع تقديم نسخة من المذكرة.

رئيسة مصلحة الطفولة و الشبة بالنيابة
ف. أورحمون

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة – 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

رسالة توجيه لإجراء دراسة ميدانية

إلى السيد: **مدير مديرية النشاط الاجتماعي**

لولاية باتنة

تحية طيبة وبعد،

يشرفني أن أتقدم الى سيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في الترخيصلإجراء دراسة ميدانية بالمؤسسة التي تشرفون عليها لغرض إتمام **رسالة دكتوراه تخصص علم النفس العيادي** للطالبة الباحثة: **شينار سامية**

نرجو من سيادتكم الفاضلة أن تقدموا لها المساعدة و التسهيلات اللازمة لأجل انجاز عملها في أحسن الظروف، ويعتبر بدون شك مساهمة منكم و مشاركة لمؤسستكم في تكوين الطلبة.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير وشكرا مسبقا على تعاونكم معنا،ودمتم في خدمة العلم والوطن

رئـــــيس القسم

نظر بالموافقة مع مراعاة أي صدر 13 مؤسسة
(C.S.P)
(SOEMO)
2016/07/24

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة – 1-

كليةالعلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

رسالة توجيه لإجراء دراسة ميدانية

إلى السيد: **مدير مديرية النشاط الاجتماعي**

لولاية أم البواقي

تحية طيبة وبعد،

يشرفني أن أتقدم الى سيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في الترخيصلإجراء دراسة ميدانية بالمؤسسة التي تشرفون عليها لغرض إتمام **رسالة دكتوراه تخصص علم النفس العيادي** للطالبة الباحثة: **شينار سامية**

نرجو من سيادتكم الفاضلة أن تقدموا لها المساعدة و التسهيلات اللازمة لأجل انجاز عملها في أحسن الظروف، ويعتبر بدون شك مساهمة منكم و مشاركة لمؤسستكم في تكوين الطلبة.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير وشكرا مسبقا على تعاونكم معنا،ودمتم في خدمة العلم والوطن

رئـــــيس القسم

علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

أ.د/ أمزيان وناس

مدير المركز المتخصص
في إعادة التربية لعين مليلة
السيد: مروك فيس

pour Dix jours.

le 05.10.2016

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعةباتنة – 1-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

ETS

رسالة توجيه لإجراء دراسة ميدانية

البريد الوارد 3835 التاريخ: 17 أوت 2016

إلى السيد: **مدير مديرية النشاط الاجتماعي**

لولاية سطيف

تحية طيبة وبعد،

يشرفني أن أتقدم الى سيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في الترخيصلإجراء دراسة ميدانية بالمؤسسات التي تشرفون عليها لغرض إجراء بحث لاستكمال**رسالة دكتوراه تخصص علم النفس العيادي** للطالبة الباحثة: **شينار سامية**

نرجو من سيادتكم الفاضلة أن تقدموا لها المساعدة والتسهيلات اللازمة لأجل انجاز عملها في أحسن الظروف، ويعتبر بدون شك مساهمة منكم ومشاركة لمؤسستكم في تكوين الطلبة والبحث العلمي.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير وشكرا مسبقا على تعاونكم معنا،ودمتم في خدمة العلم والوطن

باتنة في:

رئـــيس القسم

رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

أ.د/ أمزيان وناس

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعةباتنة – 1-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

مصلحة الدراسات المخصصة
رقم 953
بتاريخ 10-09-2016

رسالة توجيه لإجراء دراسة ميدانية

إلى السيد: **مدير مديرية النشاط الاجتماعي**

لولاية قالمة

تحية طيبة وبعد،

يشرفني أن أتقدم الى سيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في الترخيص لإجراء دراسة ميدانية بالمؤسسات التي تشرفون عليها لغرض إجراء بحث لاستكمال **رسالة دكتوراه تخصص علم النفس العيادي** للطالبة الباحثة: **شينار سامية**

نرجو من سيادتكم الفاضلة أن تقدموا لها المساعدة والتسهيلات اللازمة لأجل انجاز عملها في أحسن الظروف، ويعتبر بدون شك مساهمة منكم ومشاركة لمؤسستكم في تكوين الطلبة والبحث العلمي.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير وشكرا مسبقا على تعاونكم معنا،ودمتم في خدمة العلم والوطن

باتنة في:

رئيس القسم

الملحق الثاني
مقياس النسق القيمي

اختبار القيم

القسم الأول

التعليمات

إليك بعض الأحكام والقضايا التي يختلف الناس بشأنها.

- بيّن ما تفضله شخصيا منها، وذلك بكتابة الرقم الصحيح على حرف (أ) أو حرف (ب) الموجود إلى يسار كل سؤال.
- قد تظهر بعض الأحكام والقضايا، من حيث تفضيلك لها في درجة واحدة، لكن حاول مع ذلك أن تختار واحدة منها تعتبرها من وجهة نظرك أفضل نسبيا من غيرها.
- ولكل سؤال ثلاث درجات يمكنك أن توزعها بأية طريقة من الطرق التالية:

- إذا كنت توافق على العبارة (أ) ولا توافق على العبارة (ب) اكتب (3) على الحرف (أ) واكتب (صفر) على الحرف (ب).
- وإذا كنت توافق على العبارة (ب) ولا توافق على العبارة (أ) اكتب (3) على الحرف (ب) واكتب (صفر) على الحرف (أ).
- وإذا كنت تفضل العبارة (أ) على العبارة (ب) بدرجة قليلة، ضع إجابتك بالطريقة التالية : وهي أن تعطي العبارة (أ) درجتين و تعطي العبارة (ب) درجة واحدة.
- وإذا كنت تفضل العبارة (ب) على العبارة (أ) بدرجة قليلة، ضع إجابتك بالطريقة التالية : وهي أن تعطي العبارة (ب) درجتين و تعطي العبارة (أ) درجة واحدة.

- لاحظ أن إجاباتك عن أي سؤال في هذا القسم تكون واحدة مما يأتي :

3 - 0.....0 - 3..... 2 - 1..... 1 - 2

العـــــبارات	تسجيل الإجابات					
1. إن الغرض الأساسي من البحث العلمي هو اكتشاف الحقيقة أكثر منه التطبيق العملي لها. أ) نعم. ب) لا.	أ	ب				
2. يجب اعتبار الكتب السماوية كتبا ذات قيمة أدبية أكثر منها كتبا ذات قيمة روحية. أ) نعم. ب) لا.			أ			ب
3. أي الرجلين تعتقد أنه كان له أثر في تقدم الجنس البشري ؟ أ) أرسطو (عالم، فيلسوف). ب) عبد الحميد بن باديس (مصلح اجتماعي)	أ			ب		
4. إذا أتيحت لك الفرصة هل تفضل أن تكون : أ) من أصحاب الأموال والبنوك. ب) من رجال السياسة.		أ			ب	
5. هل تعتقد أن من حق كبار الفنانين والشعراء مثل : أم كلثوم، كاظم الساهر، مفدي زكريا أن يكونوا أنانيين لا يهتمون بمشاعر الآخرين ؟ أ) نعم. ب) لا.			أ	ب		
6. ما هي الدراسة الأكثر فائدة للبشر: أ) الرياضيات (الحساب والجبر والهندسة). ب) الدين.	أ					ب
7. ما هي وظيفة ذوي السلطة (القادة) في العصر الحاضر ؟ أ) العمل على تنفيذ الأهداف العملية. ب) تشجيع الناس على الاهتمام بحقوق الآخرين.		أ		ب		
8. عندما تحضر احتفالا (دينيا أو علميا أو سياسيا) بماذا تتأثر ؟ أ) بتزيين وتجميل الحفل. ب) بقوة وكثرة الجماعة المحتفلة وتأثيرها.			أ		ب	
	ر	س	ت	ص	ي	ز
الدرجات	....	....	....	....	....	....

العبارات	تسجيل الإجابات					
9. ما هي الصفة التي تعتبرها أفضل من غيرها ؟ أ) التقوى والورع ب) العطف وعدم الأنانية	أ			ب		
10. إذا أتيحت لك الفرصة لأن تكون أستاذا في الجامعة، فهل تفضل تدريس : أ) الفنون الجمالية. ب) الكيمياء والفيزياء					أ	ب
11. إذا وجدت العنوانين الآتيين في إحدى الصحف فأيهما تقرأ بعناية أكبر ؟ أ) علماء الدين يجتمعون للاتفاق على بعض المسائل. ب) أحوال السوق التجارية.	أ					ب
12. إذا وجدت الخبرين الآتيين في جريدة، فأيهما تقرؤه بعناية أكبر ؟ أ) الحكومة تصدر قرارات هامة. ب) اكتشاف نظرية علمية جديدة.		أ				ب
13. عندما تزور مسجدا هل تتأثر بالرهبة والخشوع والناحية الدينية أكثر من تأثرك بجمال الفن والعمارة والزخرفة؟ أ) نعم. ب) لا.	أ				ب	
14. إذا كان لديك وقت فراغ فهل تقضيه : أ) في تنمية إحدى مهاراتك ب) في التطوع القيام بخدمة اجتماعية عامة		أ		ب		
15. إذا قمت بزيارة أحد المعارض، فهل تهتم برؤية : أ) المنتجات الصناعية الحديثة. ب) الأجهزة العلمية.					أ	ب
16. إذا أتيحت لك الفرصة، هل تفضل إنشاء : أ) جمعية أو حزب سياسي ب) فرقة موسيقية		أ			ب	
	ر	س	ت	ص	ي	ز
الدرجات	....	....	....	....	....	....

العـــــبارات	تسجيل الإجابات					
17. إن الهدف من الجمعيات الدينية في الوقت الحاضر يجب أن يكون : أ) تنمية عمل الخير ب) تشجيع العبادة والقيام بالشعائر الدينية		أ			ب	
18. إذا كنت في حجرة انتظار توجد بها مجلتان فأيهما تقرأ ؟ أ) المجلة التي تبحث في العلوم ب) المجلة التي تبحث في الفنون				أ		ب
19. هل تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن : أ) مقارنة أنواع الحكومات ب) مقارنة الأديان ونشاطها			أ		ب	
20. أي الوظيفتين أهم بالنسبة للتربية ؟ أ) إعداد الصغار للكسب وتحقيق أهداف عملية خاصة بهم. ب) إعداد الصغار للمشاركة في النشاط الاجتماعي ومساعدة الآخرين	أ	ب				
21. هل تفضل أن تقرأ عن حياة ومؤلفات : أ) قادة جيوش. مثل: خالد بن الوليد، صلاح الدين الأيوبي، ابن بولعيد. ب) حكماء وفلاسفة. مثل: أرسطو، سقراط، ابن رشد، ابن سينا، ابن باديس			أ	ب		
22. هل تعتبر التقدم العلمي الحديث أكثر دلالة على الحضارة من التقدم الفني والجمالي ؟ أ) نعم. ب) لا.	أ					ب
23. إذا اشتغلت في مؤسسة صناعية، فهل تفضل أن يكون عملك : أ) توجيه العمال وإرشادهم. ب) إدارة المصنع وتنظيمه.		أ	ب			
	ر	س	ت	ص	ي	ز
الدرجات	....	....	....	....	....	....

العـــــبارات	تسجيل الإجابات					
24. إذا وجدت الكتابين التاليين، فأيهما تفضل أن تقرأه ؟ أ) كتاب عن نشأة الدين. ب) كتاب عن نشأة الصناعة.			أ	ب		
25. أيهما أكثر فائدة للمجتمع الحديث ؟ أ) الاهتمام بحقوق المواطنين ورفاهيتهم. ب) البحث لفهم العوامل التي تتحكم في سلوك الإنسان.	أ	ب				
26. إذا كنت في مركز يسمح لك برفع مستوى المعيشة أو التأثير في الرأي العام، فماذا تفضل أن تفعل ؟ أ) أن ترفع مستوى معيشة الناس. ب) أن تؤثر في الرأي العام (الناس) وتتحكم فيه.				أ		ب
27. هل تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن : أ) كيفية تقديم الخدمة الاجتماعية. ب) الفنانين كالممثلين والمصورين والمطربين.	أ				ب	
28. يقول بعض الناس : إن جميع الأدلة تشير إلى أن الكون نشأ وفقا للقوانين الطبيعية. ولذلك لا يوجد ما يستدعي افتراض خالق له، فهل : أ) توافق على هذا القول. ب) لا توافق على هذا القول.		أ	ب			
29. أي الصفحتين تفضل أن تقرأ في جريدة ؟ أ) صفحة الأخبار الاقتصادية والمالية. ب) صفحة الفن والجمال.				أ	ب	
30. أيهما في نظرك أهم بالنسبة لتربية الأطفال ؟ أ) أن يكونوا متدينين. ب) أن يكونوا قادة وزعماء.			أ			ب
	ر	س	ت	ص	ي	ز
الدرجات	....	....	....	....	....	....

القسم الثاني

التعليمات

تتضمن الأسئلة في الصفحات التالية قضايا يختلف الناس في تفضيلهم لها.

ولكل سؤال أربع قضايا. والمطلوب منك أن تقرأها الأربعة ثم ترتبها تبعا لتفضيلك الشخصي لكل منها، وذلك بأن تكتب درجة لكل قضية على الحروف التي على اليسار : أ، ب، ج، د.

والدرجات هي : 4، 3، 2، 1. وتوزعها كما يأتي :

- تمنح 4 درجات للقضية التي تفضلها بالدرجة الأولى.
- تمنح 3 درجات للقضية التي تفضلها بالدرجة الثانية.
- تمنح 2 درجتان للقضية التي تفضلها بالدرجة الثالثة.
- تمنح 1 درجة واحدة للقضية التي تفضلها بالدرجة الرابعة.

العـــــبارات	تسجيل الإجابات					
1. هل تعتقد أن الحكومة الصالحة ينبغي أن تهدف إلى :						
أ) زيادة في إعانة الفقراء والمرضى والمسنين.						
ب) تطوير الصناعة والتجارة.						
ج) إتباع المبادئ الأخلاقية العليا في سياستها.						
د) توطيد احترام وكرامة الشعب بين الشعوب الأخرى.						
2. من الأحسن أن يقضي الشخص الذي يشتغل طوال أيام الأسبوع يوم عطلته الأسبوعية في :						
أ) تثقيف نفسه بقراءة الكتب العلمية الحديثة.						
ب) قراءة الكتب حول كيفية السيطرة على الآخرين وقيادتهم.						
ج) حضور الحفلات الموسيقية.						
د) الاستماع إلى خطبة دينية.						
3. إذا كان في استطاعتك أن تؤثر في العملية التربوية للمدارس فهل تحاول :						
أ) أن تشجع دراسة الموسيقى والفنون الجميلة.						
ب) أن تشجع دراسة المشكلات الاجتماعية.						
ج) أن تزود المدرسة بالمخابر العلمية.						
د) أن تعمل على زيادة الفائدة التطبيقية للمواد الدراسية.						
4. هل تفضل الصديق ؟						
أ) الكفء المجتهد والنشيط صاحب التفكير العملي.						
ب) الذي يفكر في الكون والحياة.						
ج) الذي يتميز بالقيادة والتنظيم.						
د) الذي لديه موهبة فنية.						
5. إذا كنت تعيش في مدينة صغيرة وتوفر لديك المال الذي يزيد عن حاجتك. فهل تفضل :						
أ) أن تستثمره في تنمية التجارة والصناعة.						
ب) أن تمنحه للجمعيات الدينية لمساعدتها في عملها.						
ج) أن تقدمه للمؤسسات العلمية لصرفه في البحث العلمي.						
د) أن تقدمه لجمعيات رعاية الأسرة.						
6. ما هي الروايات التي تفضل قراءتها ؟						
أ) الروايات التي تدرس حياة القادة والزعماء.						
ب) الروايات التي تتحدث عن الفن والجمال والخيال						
ج) الروايات الإنسانية التي تدرس آلام الناس وعواطفهم.						
د) الروايات التي تدافع عن أهمية العلم في الحياة.						
	ر	س	ت	ص	ي	ز
الدرجات						

العـــــبارات	تسجيل الإجابات					
7. إذا كنت تستطيع القيام بأي عمل من الأعمال الآتية وكان أجرها واحدا. فما هو العمل الذي تفضله منها :						
أ) أن تكون عالما في الرياضيات.						
ب) أن تكون مديرا لمحل تجاري كبير.						
ج) أن تكون من علماء الدين.						
د) أن تكون من رجال السياسة.						
8. إذا توفر لديك المال والوقت. فماذا تفضل ؟	**تسجيل الإجابات**					
أ) أن تقتني عددا من اللوحات الفنية الجميلة والتماثيل						
ب) أن تنشئ معهدا لرعاية ضعاف العقول وتعليمهم.						
ج) أن تعمل على أن تكون عضوا في المجلس الوطني أو وزيرا.						
د) أن تنشئ مؤسسة مالية أو تجارية خاصة بك.						
9. إذا كنت في جماعة تضم أصدقاء لك من نفس الجنس، فما هو الموضوع الذي تفضل التحدث فيه ؟	**تسجيل الإجابات**					
أ) معنى الحياة في الدين						
ب) التطورات العلمية						
ج) دور الفن والجماليات في توعية المجتمع						
د) الإصلاح الاجتماعي						
10. ماذا تفضل أن تعمل أثناء عطلتك الصيفية ؟	**تسجيل الإجابات**					
أ) أن تكتب مقالا يتناول حياة أحد العلماء وتنشره.						
ب) أن تذهب إلى مكان منعزل تتمتع فيه بالمناظر الطبيعية الجميلة.						
ج) أن تشترك في مباراة التنس أو رياضة أخرى.						
د) أن تتدرب على عمل تجاري أو صناعي جديد.						
11. لماذا تعتبر الاكتشافات العظيمة مهمة في نظرك ؟	**تسجيل الإجابات**					
أ) لأنها تعبر عن سيطرة الإنسان على قوى الطبيعة العنيفة.						
ب) لأنها تزيد من معلوماتنا في الجغرافيا وغيرها من العلوم.						
ج) لأنها تقوّي روابط التعاون بين الشعوب في جميع أنحاء العالم.						
د) لأنها تؤدي إلى زيادة إيماننا بالله.						
	ر	س	ت	ص	ي	ز
الدرجات						

العـــــبارات	تسجيل الإجابات					
12. ينبغي أن يسير الإنسان في حياته تبعا :						
أ) لمعتقداته الدينية.						
ب) للقيم الجمالية والفنية.						
ج) لما تفرضه عليه العوامل الاقتصادية.						
د) لخير الإنسانية.						
13. من الذي تفضله من هؤلاء الأشخاص ؟	**تسجيل الإجابات**					
أ) مصلح اجتماعي						
ب) قائد سياسي						
ج) رجل أعمال						
د) عالم من العلماء						
14/ أ. للذكور فقط. المرأة التي تفضلها كزوجة هي :	**تسجيل الإجابات**					
أ) المرأة التي تستطيع أن تحقق مركزا اجتماعيا عاليا						
ب) المرأة التي تحب مساعدة الآخرين						
ج) المرأة المتدينة لتي تنظر إلى الحياة نظرة روحية في أساسها						
د) المرأة الموهوبة في الفن والجماليات.						
14/ ب. للإناث فقط. الرجل الذي تفضلينه كزوج هو :	**تسجيل الإجابات**					
أ) الرجل الناجح في عمله والذي يحصل على إعجاب الآخرين						
ب) الرجل الذي يحب مساعدة الآخرين						
ج) الرجل المتدين الذي ينظر إلى الحياة نظرة روحية في أساسها						
د) الرجل الموهوب في الفن والجماليات						
15. عندما تتأمل لوحة فنية تمثل وجبة عشاء لشخصين، فإنك تفكر فيها على أساس :	**تسجيل الإجابات**					
أ) أنها تعبر عن أرقى المعاني والمشاعر الروحية والدينية						
ب) أنها إحدى اللوحات التي لا تقدر بثمن						
ج) أن من رسمها موهوب وعبقري						
د) أنها في منتهى الجمال الفني والتناسق اللوني						
	ر	س	ت	ص	ي	ز
الدرجات						

صفحة تسجيل نتائج اختبار القيم

تعليمات التصحيح

1) ينبغي التأكد أولا من الإجابة على كل الأسئلة.

تنبيه :

القسم الأول. إذا وجد الفاحص أن بعض أسئلة القسم الأول لم يجب عنها المفحوص، يمنح درجة ونصف 1.50 لكل إجابة. وبذلك يكون مجموع الدرجات لكل سؤال (أي مجموع درجات أ، ب) يساوي 3 درجات.

القسم الثاني. إذا وجد الفاحص أن بعض الأسئلة

لم يجب عنها المفحوص، يمنح درجتين ونصف 2.50 لكل إجابة. وبذلك يكون مجموع إجابات السؤال الواحد 10 درجات.

2) في كل صفحة يتم جمع الأعمدة رأسيا، ويوضع مجموع كل عمود في المربع الموجود أسفله.

3) يتم نقل المجموعات الموجودة في كل صفحة في المكان المناسب لها في هذا الجدول.

الصفحة	القيمة النظرية	القيمة الاقتصادية	القيمة الجمالية	القيمة الاجتماعية	القيمة السياسية	القيمة الدينية	مجموع الدرجات في كل سطر وينبغي أن يعادل الأرقام الموجودة
القسم الأول							
ص 2	ر	س	ت	ص	ي	ز	24
ص 3	ز	ي	ص	ت	س	ر	24
ص 4	ص	ر	ز	س	ت	ي	21
ص 5	س	ص	ي	ر	ز	ت	21
القسم الثاني							
ص 7	ي	ت	س	ز	ر	س	60
ص 8	ت	ز	ر	ي	س	ص	50
ص 9	ر	س	ت	ص	ي	ز	40
المجموع	.....	.....	.....	.....	.....	.....	
الإضافة أو الحذف	+ 3	- 1	+ 4	- 3	+ 2	- 5	
الدرجة النهائية	.....	.....	.....	.....	.....	.....	240

4) يتم جمع الأعمدة الستة ثم يضاف أو يطرح العدد الموجود تحت كل قيمة.

5) لاحظ أن مجموع الدرجات النهائية يساوي 240 درجة.

6) ارسم التخطيط النفسي (الصفحة النفسية) كما هو مبين في الصفحة الآتية من هذا الاختبار، وذلك بوضع نقطة تمثل الدرجة الخام التي حصل عليها المفحوص في كل قيمة من القيم الستة، على الخط الرأسي المرسوم فوقها أمام الدرجة المماثلة، ثم وصل هذا الخط.

7) يمثل التخطيط النفسي ترتيب القيم الستة من حيث تفضيل المفحوص لها.

	القيمة النظرية	القيمة الاقتصادية	القيمة الجمالية	القيمة الاجتماعية	القيمة السياسية	القيمة الدينية	
مستوى عال							70
مستوى متوسط							60
مستوى منخفض							50
							40

القيم الستة مرتبة تنازليا من حيث تفضيل المفحوص لها.

1-..... 2- .....
3-..... 4-.....
5-..... 6-.....

الملحق الثالث
مقياس أنماط التعلم والتفكير

مقياس أنماط التعلم والتفكير

➢ **تعليمات:**

يهدف هذا الاستفتاء إلى قياس تفضيلك لأنماط معالجة المعلومات، ويحتوي على 40 مجموعة من العبارات، كل مجموعة تتكون من ثلاث عبارات. اقرأ كل مجموعة على حدة، ثم اذهب إلى خانة التفضيل وضع علامة (×) أمام العبارة التي تنطبق عليك أو تفضلها أكثر من غيرها.

مثال للتوضيح:

رقم	العبارات	التفضيل
1	أ- أفضل سماع الموسيقى أكثر من المطالعة	
	ب- أفضل المطالعة أكثر من سماع الموسيقى	×
	ج- أنا أفضلهما الاثنين	

لاحظ أن علامة(×) وضعت أمام العبارة (ب) لأن المفحوص يفضل المطالعة أكثر من سماع الموسيقى. وهكذا تكون الإجابة بالنسبة لكل العبارات.

- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.
- حاول أن يكون اختيارك دقيقا، وأن تجيب عن كل المجموعات.
- لا تستغرق وقتا طويلا في قراءة كل مجموعة، لأن الانطباع الأول يعتبر أدق الاختيارات.

وشكرا على حسن تعاونك

الباحثة

الرقم	العبارات	التفضيل
1	أ- أتذكر الوجوه بصورة جيدة	**س**
	ب-أتذكر الأسماء بصورة جيدة	**م**
	ج- أتذكر كلا من الأسماء والوجوه بصورة جيدة	**ك**
2	أ- أحب قراءة القصص الخيالية	**م**
	ب- أحب قراءة القصص الواقعية	**س**
	ج- أحب قراءة كليهما بدرجة متساوية	**ك**
3	أ- أستمتع بكل من أحلام اليقظة والتخطيط الواقعي بدرجة متساوية	**ك**
	ب- أستمتع كثيرا بأحلام اليقظة والخيال	**م**
	ج- أستمتع أكثر بأن أخطط بطريقة واقعية	**س**

4	أ- أفضل الاستماع إلى الموسيقى أثناء القراءة أو البحث	م
	ب- أفضل الهدوء التام أثناء القراءة أو البحث	س
	ج- أستمع للموسيقى فقط عندما أقرأ للتسلية وليس أثناء القراءة الجادة	ك
5	أ- أحب كثيرا أن أكتب القصص	م
	ب- أحب كثيرا أن أكتب المقالات العلمية	س
	ج- لا فرق عندي بين كتابة القصص أو كتابة المقالات العلمية	ك
6	أ- أعبر عن مشاعري بصراحة بدون خجل	م
	ب-أتحكم في تعبيري عن مشاعري	ك
	ج- أمنع نفسي عن التعبير عن مشاعري بصراحة	س
7	أ- أستمتع برسم تخيلاتي وأفكاري في رسم تخطيطي أو عادي	م
	ب- أستمتع بنسخ وتكملة التفاصيل في رسم ما غير كامل	س
	ج- أستمتع بكليهما بدرجة متساوية	ك
8	أ- أصدق وأتأثر بكل ما يقال لي دون فحص أو تدقيق	ك
	ب-أحيانا أصدق وأتأثر بكل ما يقال لي دون فحص أو تدقيق	س
	ج- لا أصدق ولا أتأثر بكل ما يقال لي إلا بعد فحص وتدقيق	م
9	أ- لا فرق عندي بين القصص الغامضة وقصص العنف	ك
	ب- أفضل قصص العنف	س
	ج- أفضل القصص الغامضة	م
10	أ- لا تفضيل عندي بين الجبر والهندسة	ك
	ب- أفضل الجبر على الهندسة	س
	ج- أفضل الهندسة على الجبر	م
11	أ- أفضل تنظيم الأشياء بطريقة ترتيبية تسلسلية تتابعية	س
	ب- أفضل تنظيم الأشياء بطريقة تكشف العلاقات بينها	م
	ج- أفضل كليهما بدرجة متساوية	ك
12	أ- أنا جيد في تذكر المعلومات اللفظية كالشعر والقصص والجمل الشفهية	س
	ب- أنا جيد في تذكر الأنغام والأصوات الموسيقية	م
	ج- أنا جيد في تذكرهما بنفس الدرجة	ك
13	أ- أفضل التواجد في الأماكن المزدحمة المليئة بالناس والضجيج	س
	ب- أفضل التواجد في الأماكن الهادئة وغير المزدحمة	م
	ج- تتساوى بالنسبة لدي الأماكن الهادئة والمزدحمة	ك

14	أ- أنا متغير المزاج باستمرار	م
	ب- يتغير مزاجي قليلا	ك
	ج- أنا ثابت لا يتغير مزاجي غالبا	س
15	أ- أنا ماهر في التعامل مع الحيوانات	م
	ب- أنا متوسط في مهاراتي في التعامل مع الحيوانات	ك
	ج- لا أستطيع التعامل جيدا مع الحيوانات	س
16	أ- لا تفضيل عندي بين القطط والكلاب	ك
	ب- أفضل القطط	م
	ج- أفضل الكلاب	س
17	أ- أستمتع بالتهريج والمرح مع من حولي	م
	ب- استمتاعي بالتهريج او الجد يعتمد على طبيعة المناسبات التي أحضرها	ك
	ج- لا أحب التهريج والمرح مع من حولي	س
18	أ- أكون دائما شارد الذهن	م
	ب- أكون أحيانا شارد الذهن	ك
	ج- غالبا لا أكون شارد الذهن	س
19	أ- أفضل أن أضع جدولا منظما لما علي أن أنجزه من أعمال	س
	ب-أفضل أن أنجز أعمالي بطريقة ارتجالية عشوائية	م
	ج- يتساوى لدي الطريقتين السابقتين في أداء أعمالي	ك
20	أ- لا تفضيل عندي للتعلم بالأمثلة والتجارب على التعلم اللفظي(التلقين)	ك
	ب-أفضل التعلم بالأمثلة والتجارب	م
	ج- أفضل التعلم بالتلقين اللفظي	س
21	أ- اعتمد على الصور والأشكال في التذكر والتفكير	م
	ب- اعتمد على الكلام في التذكر والتفكير	س
	ج- يتساوى عندي الاعتماد على الكلام والصور والأشكال في التذكر والتفكير	ك
22	أ- يناسبني بدرجة متساوية، سواء سرد القصص أو تمثيلها	ك
	ب-يناسبني أكثر سرد القصص	س
	ج- يناسبني أكثر تمثيل القصص	م
23	أ- أستمتع أكثر بمشاهدة البرامج الترفيهية	م
	ب-أستمتع أكثر بسماع الشعر الموزون	س
	ج- أستمتع بدرجة متساوية بكل من مشاهدة البرامج النرفيهية وسماع الشعر الموزون	ك

24	أ- استمتع بالرسم والأعمال الفنية اليدوية	م
	أ- استمتع بالقراءة والكتابة	س
	ج -يتساوى عندي الأمرين السابقين	ك
25	أ- يمكنني تحديد الطرق والاتجاهات حتى في الأماكن الجديدة	م
	ب-أضل الطريق حتى في الأماكن المألوفة لدي	س
	ج- لدي مهارة معتدلة في تحديد الطرق والاتجاهات	ك
26	أ- أفكر بصورة أفضل عندما أكون مستلقي على ظهري	م
	ب-أفكر بصورة أفضل عندما أكون جالسا جلسة معتدلة	س
	ج- أفكر بصورة أفضل عندما أمشي وأتحرك	ك
27	أ- أفضل الحديث والكتابة	س
	ب-أفضل الرسم	م
	ج- أتشارك على نحو متساو في الحديث والكتابة وكذلك في الرسم	ك
28	أ- أستجيب للمواقف العاطفية بشكل أفضل	م
	ب-أستجيب للمواقف المنطقية اللفظية بشكل أفضل	س
	ج- أستجيب للمواقف بشكل عاطفي وبشكل منطقي بالدرجة نفسها	ك
29	أ- أحب أن أحل التمارين الدراسية بطريقة تختلف عن حل المعلمة	م
	ب-أفضل عند حل التمارين الدراسية أن ألتزم بحل المعلمة	س
	ج- أحيانا أحل التمارين الدراسية بطريقة تختلف عن حل المعلمة	ك
30	أ- أفضل الحصص العملية مثل الرسم	م
	ب-أفضل الحصص النظرية مثل الأدب والتاريخ	س
	ج-أفضل النوعين من الحصص	ك
31	أ- أفضل أن أساير الآخرين وأتماشى معهم في رأيهم	س
	ب- أفضل أن أغاير الآخرين وأخالفهم في رأيهم	م
	ج- تفضيلي للمسايرة أو المغايرة يعتمد على طبيعة الموقف الذي أواجهه	ك
32	أ- أفضل حل المسائل البسيطة	س
	ب- أفضل حل المسائل الغامضة	م
	ج- أفضل حل المسائل البسيطة والغامضة بالدرجة نفسها	ك
33	أ- أفضل التعلم بطريقة الاكتشاف الحر والتعلم الذاتي بعيدا عن حجرات الدراسة	م
	ب- أفضل التعلم المنظم في حجرات الدراسة	س
	ج- لا تفضيل عندي بين التعليم بطريقة الاكتشاف الحر والتعلم بالطريقة المنظمة	ك

34	أ- ذاكرتي قوية في استرجاع المعلومات اللفظية كالأسماء والتواريخ	**س**
	ب- ذاكرتي قوية في استرجاع الصور المكانية كالأشكال والوجوه	**م**
	ج- ذاكراتي قوية في استرجاع كليهما	**ك**
35	أ- أفضل قراءة الأفكار الأساسية	**م**
	ب- أفضل قراءة التفاصيل ومعرفة الحقائق الدقيقة بصفة خاصة	**س**
	ج- أفضل قراءة كل من الأفكار الأساسية والتفاصيل بدرجة متساوية	**ك**
36	أ- أفضل الموضوعات الدراسية العلمية مثل الرياضيات والعلوم	**س**
	ب-أفضل الموضوعات الدراسية التي تتناول المشاعر مثل الأناشيد	**م**
	ج-أفضل جميع المواد الدراسية	**ك**
37	أ- أفضل العمل في المستقبل في المجالات العلمية كالطب والهندسة	**س**
	ب-أفضل العمل في المستقبل في المجالات الإنسانية كالتعليم	**م**
	ج-أفضل كلا المجالين بطريقة متساوية	**ك**
38	أ- أستطيع أن أعمل أشياء كثيرة في وقت واحد	**م**
	ب-لا أستطيع أن أركز إلا في عمل واحد	**س**
	ج- أستطيع أن أقوم بعمل واحد أو أكثر في وقت واحد	**ك**
39	أ- أحرص على أن أحل المشكلات بمرح وهزل	**م**
	ب-أفضل أن أكون جادا في حل المشكلات	**س**
	ج- أفضل أن أكون جادا فقط في المواقف التي تتطلب ذلك	**ك**
40	أ- أفضل تحسين وتعديل بعض الأشياء تماما كما أفضل اختراع أشياء جديدة	**ك**
	ب-أنا أفضل تحسين وتعديل بعض الأشياء	**م**
	ج- أنا أفضل اختراع أشياء جديدة	**س**

الملحق الرابع
مقياس حل المشكلات

مقياس حل المشكلات

يتضمن مقياس حل المشكلات عبارات تصف الطريقة التي يستخدمها الناس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية . يرجى قراءة كل وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في حل المشكلات وذلك بوضع إشارة (×) مقابل العبارة في العمود المناسب , إن هذا المقياس ليس اختبارا للتحصيل أو الشخصية , بل هو أداة تساعدك في معرفة أسلوبك في تناول المشكلات.

يرجى الإجابة بدقة وأمانة ..... شكرا لتعاونك

الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1. أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان				
2. أعمل على جميع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني				
3. أفكر بالجوانب الإيجابية و السلبية لكافة الحلول المقترحة				
4. أفكر بكافة البدائل التي تصلح لحل المشكلة				
5. أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل و ليس على النتائج البعيدة				
6. أعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع المشكلات الحياة اليومية				
7. أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح				
8. أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة				
9. أحصر تفكيري بالجوانب للحل الذي أميل إليه				
10.أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يتوقف على ذلك				
11.ّأستخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات				
12.عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ما هي المشكلة بالضبط				
13.أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة				
14.أحصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا أميل إليه				
15.أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع				
16.أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة				
17.أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة				
18.أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير				
19.أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا				
20.أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءا على مدى نجاحها				
21.عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير				
22.أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل				
23.أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة				

للحل				
24.أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته				
25.عندما يكون حل للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك				
26.أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني				
27.عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف احددها				
28.لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة				
29.أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد				
30.أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة				
31.أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة				
32.لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها				
33.عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أختار واحدا منها				
34.أضع خطة تنفيذ للحلول المناسبة				
35.ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا				
36.ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة				
37.عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها				
38.عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي				
39.عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح				
40.عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها				

الملحق الخامس
مقياس اتخاذ القرار

مقياس اتخاذ القرار

الصورة (أ)

- **التعليمات:**

1- يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى اعتماد عملية اتخاذ القرار على النواحي النفسية لمتخذي القرار، وكذلك على الأسس العلمية والنظرية لاتخاذ القرار.

2- والمقياس عبارة عن مجموعة من المواقف على هيئة مشكلات قد يواجهها وأسئلة قد يسألها متخذ القرار لنفسه عند اتخاذه لقراراته. وأعطى لكل موقف ثلاثة اختيارات (أ)، (ب)، (ج).

3- والمطلوب منك وضع علامة (✓) أمام الخيار الذي تراه أكثر أهمية وتأثيرا في عملية اتخاذ القرار، بالنسبة للسؤال الموجود أمامك، بحيث توضع العلامة بين القوسين المقابلين للاختيار.

1	يبنى القرار على:		7	أهم مراحل اتخاذ القرار:	
	(أ) العرف والتقاليد	( )		(أ) مرحلة إدراك المشكلة	( )
	(ب) الأهداف	( )		(ب) مرحلة اتخاذ القرار	( )
	(ج) الموقف	( )		(ج) مرحلة إصدار القرار	( )
2	السبب الحقيقي وراء اتخاذ القرار الناجح هو:		8	يجب أن يهتم الفرد عند اتخاذ القرار:	
	(أ) الخبرة العملية	( )		(أ) بمقارنة النتائج بالجهد المبذول	( )
	(ب) الشهادات	( )		(ب) بالموارد الإنسانية	( )
	(ج) مشاركة الآخرين	( )		(ج) بعنصر المخاطرة	( )
3	عند مواجهة الفرد لمشكلة يقوم:		9	المهارات الشخصية لمتخذ القرار هي القدرة على:	
	(أ) بتحديد ظواهرها	( )		(أ) تحديد المشكلة	( )
	(ب) بتحديد موقفه من المشكلة	( )		(ب) إجراء التجارب	( )
	(ج) بتحديد أسبابها	( )		(ج) تحديد طريقة الحل	( )
4	ما الصعوبة التي يواجهها الفرد عند اتخاذ القرار:		10	أعتقد أن الأسلوب المناسب لاتخاذ القرار هو:	
	(أ) قلة المعلومات	( )		(أ) التصويت	( )
	(ب) الظروف البيئية	( )		(ب) الإجماع	( )
	(ج) تعدد جوانب المشكلة	( )		(ج) تفويض سلطة أعلى في اتخاذه	( )
5	عندما يواجه الفرد مشكلة يعمل أولا على:		11	من العوامل التي تؤثر على القرارات:	
	(أ) البحث عن أسبابها	( )		(أ) التعصب والتحيز	( )
	(ب) البحث عن طريقة لحلها	( )		(ب) الآراء السابقة	( )
	(ج) التفكير في ظواهرها	( )		(ج) الانفعالات النفسية	( )

6	أي القدرات تراها ذات أهمية لمتخذ القرار: (أ) توفر الصفات القيادية فيه (ب) القدرة على معرفة البشر (ج) القدرة على تحليل المشكلة	( ) ( ) ( )	12	ينفذ الفرد قراراته عن طريق: (أ) الاتصال الشخصي (ب) وضع خطة جديدة (ج) خطة مرسومة مسبقا	( ) ( ) ( )
13	بماذا تواجه الاختلافات بين الأفراد الذين تتخذ معهم القرار: (أ) إزالة تلك الفروق (ب) معاملتهم سواء بمقياس واحد (ج) معاملة كل فرد بطريقة تختلف عن الآخر	( ) ( ) ( )	18	ما السبب الذي يقرر الفرد جمع المعلومات من أجله: (أ) المخاطرة التي يتضمنها القرار بدون معرفتها (ب) أهمية المعلومات بالنسبة للقرار (ج) تكلفة الحصول على المعلومات	( ) ( ) ( )
14	ما أهم عناصر اتخاذ القرار: (أ) ما سبق أن التزمت به الجماعة (ب) المناقشة والحوار (ج) تنوع القيم والمعتقدات	( ) ( ) ( )	19	هل تعتقد أن أسلوب المناقشة لاتخاذ القرار يجب أن يكون: (أ) أسلوب يهتم بألا يسيء للآخرين (ب) أسلوب يهتم باستثارة المشاعر (ج) أسلوب يهتم بالنتيجة	( ) ( ) ( )
15	ماذا يعمل الفرد ليجمع المعلومات عن المشكلة: (أ) يبحث عنها بنفسه (ب) يخصص شخصا لتجميعها (ج) يجد المعلومات متاحة لديه	( ) ( ) ( )	20	عندما يواجه الفرد مشكلة ويضطر لاتخاذ القرار: (أ) يظهر تردده فيها (ب) يأمل في أن يحدث شيء يريحه منه (ج) يرجع فيه بعد اتخاذه	( ) ( ) ( )
16	هل تتأثر عملية اختيار الحل للمشكلة: (أ) باتجاهات الرأي العام (ب) بالضغوط الداخلية والخارجية (ج) بالمعلومات الشخصية	( ) ( ) ( )	21	تتاح لي الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات: (أ) كثيرا (ب)قليلا (ج) لا تتاح	( ) ( ) ( )
17	هل المركز القيادي يؤثر في اتخاذ القرارات: (أ) قليلا (ب) لا يؤثر (ج) كثيرا	( ) ( ) ( )			

الصورة (ب)

➢ **التعليمات:**

فيما يلي مجموعة من الجمل على هيئة أسئلة، قد يسألها متخذ القرار لنفسه عند اتخاذ القرار، وقد وضعت أمام كل سؤال أوزان خمسة متدرجة من:

موافق تماما، موافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق تماما.

والمطلوب منك هو قراءة هذه الأسئلة واختيار أحد هذه الأوزان الخمسة المقابلة لكل سؤال بوضع علامة (✓) تحت الوزن الذي تراه مناسبا لعملية اتخاذ القرار حيث أن الوزن "أوافق تماما" يعتبر للأكثر أهمية، والوزن "لا أوافق تماما" للأقل أهمية.

	العبارات	موافق تماما	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماما
1	أملك القدرة على اختيار أنسب الأوقات لاتخاذ القرار					
2	لدي الخبرة ودرجة التعليم الكافيين لاتخاذ القرار					
3	أبني قراراتي على معرفة بالحقائق					
4	عندما اتخذ قرارا، أتابعه جيدا في التنفيذ					
5	أستطيع أن أتعرف على المشكلة					
6	أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار					
7	أجمع الحقائق التي أحتاج إليها قبل اتخاذ القرار					
8	أزن النتائج المترتبة عن القرار					
9	أقدر مسئولية اتخاذ القرار					
10	أتحمل مسئولية الفشل في قرار خاطئ					
11	أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بها عند اتخاذ القرار					
12	أحدد فوائد ومضار القرار					
13	أتابع القرار					
14	أعتبر نفسي ممن يشتركون في المناقشات عند اتخاذ القرار					
15	أقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة					
16	أستطيع أن أقدر نسبة الأفراد الذين يشتركون في المناقشات عند اتخاذ القرار					
17	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها					
18	أستطيع تحديد المواقف التي يكون لرأي كل من الأفراد المشاركين في اتخاذ القرار وزنه الكبير					
19	أعتمد على الاتصال الشخصي عندما أتخذ القرار					
20	أعفي المشاركين في اتخاذ القرار من مسئولية النتائج المترتبة على هذا القرار					
21	إن معرفة رأي الجماعة كتابة، يستغرق وقتا طويلا					
22	تمييز القائد لأحد الأعضاء علنا من أجل اقتراحه يثير غضب الأعضاء					

23	أتحدث على انفراد مع الآخرين من أجل لحصول على رأيهم بصراحة في المشكلة					
24	أواجه مشكل وضع مبادئ عامة وذلك لاختلافات الأفراد في ميولهم واتجاهاتهم					
25	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى إقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية					
26	المكالمات الهاتفية تكشف عن عقد اجتماع لاتخاذ القرار					
27	ندرة المعلومات ترجع إلى صعوبة معرفتها بدقة وسرعة					
28	أعتبر تنازل القائد عن أحد أفكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة ضعف					
29	أعود لقراراتي المتخذة مرة ثانية					
30	ندرة المعلومات ترجع إلى أنها مكلفة					
31	أؤخر اتخاذي للقرار لأني آمل في أن يحدث شيء يريحني منه					
32	أسمح للآراء السابقة أن تؤثر على قراراتي					
33	أتردد عند اتخاذ القرار					
34	معظم القرارات يتم تنفيذها بواسطة فرد					
35	تؤثر حالتي النفسية في نتيجة قراراتي					
36	أتراجع في قراري بعد اتخاذه					
37	عند اتخاذي للقرار أعاني علنا من الشك في خطأه أو صوابه					
38	أسمح للتعصب والتحيز أن يؤثر في قراراتي					

الملحق السادس
استمارة خصائص العينة

استمارة البيانات العامة الأولية:

المعلومات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

ضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة

- **بيانات عامة عن الحالة:**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: 14أقل من 16سنة ☐ 16أقل من 18سنة ☐

نسب الحالة: يعرف والديه ☐ مجهول الوالدين ومتكفل به ☐ مجهول الأب ☐

المستوى التعليمي متوسط ☐ ثانوي ☐

الوضعية التعليمية: يواصل الدراسة ☐ انقطع عنها ☐

- **بيانات عن أسرة الحالة:**

عمر الأب: 30 – 40سنة ☐ 41 - 50 سنة ☐ 51 -60 سنة ☐ من 61 فما فوق ☐ متوفى ☐ مجهول ☐

عمر الأم: 30 – 40سنة ☐ 41 - 50 سنة ☐ 51 -60 سنة ☐ من 61 فما فوق ☐ متوفاة ☐ مجهولة ☐

المستوى التعليمي للأب: بدون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ لا يعلم ☐

المستوى التعليمي للأم: بدون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ لا يعلم ☐

مهنة الأب: بدون مهنة ☐ عامل بسيط ☐ متقاعد ☐ إطار ☐ مجهول ☐

مهنة الأم: بدون مهنة ☐ عاملة بسيطة ☐ متقاعدة ☐ إطار ☐ مجهولة ☐

الحالة المدنية للوالدين : زواج ☐ طلاق ☐ انفصال ☐ ترمل ☐

الحالة الحياتية للوالدين: كلاهما على قيد الحياة ☐ كلاهما متوفى ☐ وفاة الأب ☐ وفاة الأم ☐

زواج ثاني للوالدين : زواج ثاني للأب ☐ زواج ثاني للأم ☐ زواج ثاني لكلا الوالدين ☐ لا يوجد ☐

العلاقة بين الوالدين: حسنة ☐ متوترة ☐ سيئة جدا ☐ منعدمة ☐

علاقة القرابة بين الوالدين: من نفس العائلة ☐ من عائلتين مختلفتين ☐

الحالة الاقتصادية للأسرة: سيئة ☐ متوسطة ☐ جيدة ☐ ممتازة ☐

نوع السكن: كراء ☐ ملك ☐ شقة في عمارة ☐ بيت قصديري ☐ بدون مأوى ☐

- **بيانات عن حياة الحالة في الأسرة:**

عدد الإخوة والأخوات : 0 ☐ 1-2 ☐ 3 -5 ☐ 6-8 ☐ 9فمافوق ☐

ترتيب الحالة داخل الأسرة: الأول ☐ بين الأول والأخير ☐ الأخير ☐ وحيد ☐

علاقة الحالة بالأب: حسنة ☐ متوترة ☐ سيئة جدا ☐ منعدمة ☐

علاقة الحالة بالأم: حسنة ☐ متوترة ☐ سيئة جدا ☐ منعدمة ☐

علاقة الحالة بالإخوة والأخوات: حسنة ☐ متوترة ☐ سيئة جدا ☐ منعدمة ☐ لا توجد ☐

استمارة البيانات العامة الأولية:

المعلومات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

ضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة

- **بيانات عامة عن الحدث:**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: 14إلى أقل من 16 سنة ☐ 16الى اقل من18سنة ☐

نسب الحدث: يعرف والديه ☐ مجهول الوالدين ومتكفل به ☐ مجهول الأب ☐

المستوى التعليمي: متوسط ☐ ثانوي ☐

الوضعية التعليمية: يواصل الدراسة ☐ انقطع عنها ☐

- **بيانات عن الحدث في المركز:**

النشاط الممارس في المركز: دراسة ☐ تمهين ☐ لا يماري أي نشاط ☐

مدة الإقامة في المركز: أقل من 3أشهر ☐ 3أشهر إلى أقل من سنة ☐ سنة إلى أقل من 3سنوات ☐

3سنوات إلى أقل من 6سنوات ☐ 6سنوات فما فوق ☐

عدد مرات التنقل بين المراكز: مركز واحد ☐ 2-3مراكز ☐ 4-5مراكز ☐ 6-7مراكز ☐ 8مراكز فأكثر ☐

- **بيانات عن انحراف الحدث:**

نوع الفعل المنحرف المرتكب: سرقة ☐ اعتداء(عنف) ☐ مخدرات ☐ فعل مخل بالحياء ☐ هروب من المنزل ☐

الشريك في الفعل المنحرف المرتكب: لوحدي ☐ مع أصدقاء ☐ مع فرد من العائلة ☐ مع أحد الأقرباء ☐

مكان ارتكاب الفعل المنحرف: داخل المنزل ☐ خارج المنزل ☐

أحد أفراد العائلة دخل إلى السجن من قبل: الأب ☐ الأم ☐ الأخ ☐ الأخت ☐ لا يوجد ☐

- **بيانات عن أسرة الحدث:**

عمر الأب: 30 – 40سنة ☐ 41 - 50 سنة ☐ 51 -60 سنة ☐ من 61 فما فوق ☐ متوفى ☐ مجهول ☐

عمر الأم: 30 – 40سنة ☐ 41 - 50 سنة ☐ 51 -60 سنة ☐ من 61 فما فوق ☐ متوفاة ☐ مجهولة ☐

المستوى التعليمي للأب: بدون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ لا يعلم ☐

المستوى التعليمي للأم: بدون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ لا يعلم ☐

مهنة الأب: بدون مهنة ☐ عامل بسيط ☐ متقاعد ☐ إطار ☐ مجهول ☐

مهنة الأم: بدون مهنة ☐ عاملة بسيطة ☐ متقاعدة ☐ إطار ☐ مجهولة ☐

الحالة المدنية للوالدين : زواج ☐ طلاق ☐ انفصال ☐ ترمل ☐

الحالة الحياتية للوالدين: كلاهما على قيد الحياة ☐ كلاهما متوفى ☐ وفاة الأب ☐ وفاة الأم ☐

زواج ثاني للوالدين: زواج ثاني للأب ☐ زواج ثاني للأم ☐ زواج ثاني لكلا الوالدين ☐ لا يوجد ☐

العلاقة بين الوالدين: حسنة ☐ متوترة ☐ سيئة جدا ☐ منعدمة ☐

علاقة القرابة بين الوالدين: من نفس العائلة ☐ من عائلتين مختلفتين ☐

الحالة الاقتصادية للأسرة: سيئة ☐ متوسطة ☐ جيدة ☐ ممتازة ☐

نوع السكن: كراء ☐ ملك ☐ شقة في عمارة ☐ بيت قصديري ☐ بدون مأوى ☐

- **بيانات عن حياة الطفل في الأسرة:**

عدد الإخوة والأخوات : 0 ☐ 1-2 ☐ 3-5 ☐ 6-8 ☐ 9فمافوق ☐

ترتيب الحدث داخل الأسرة الأول ☐ بين الأول والأخير ☐ الأخير ☐ وحيد ☐

علاقة الطفل بالأب: حسنة ☐ متوترة ☐ سيئة جدا ☐ منعدمة ☐

علاقة الطفل بالأم: حسنة ☐ متوترة ☐ سيئة جدا ☐ منعدمة ☐

علاقة الطفل بالإخوة والأخوات: حسنة ☐ متوترة ☐ سيئة جدا ☐ منعدمة ☐ لا توجد ☐