

الدكتور عبد المنعم أحمد النعمان

دراسات معاصرة في

علم النفس التربوي

الجزء الثاني

دار الفكر

دراسات معاصرة في

علم النفس

التربوي

(الجزء الثاني)

إعداد

الدكتور عبد المنعم أحمد الدردير

أستاذ علم النفس التعليمي

كلية التربية بشا - جامعة جنوب الوادي

الناشر

علاء الدين الكتب

الرددير، عبد المنعم أحمد .

دراسات معاصرة في علم النفس التربوي / إعداد عبد المنعم أحمد الرددير . - ط ١ . - القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٤ .

ج ٢ : جداول ، رسوم بيانية ٢٤١ سم

يشتمل على إرجاعات ببليوجرافية

يشتمل على ملاحق

تتمك : ٩٧٧-٢٣٢-٤٠٣-٢

علم النفس التربوي

عالم الكتب

نشر . توزيع . طباعة

❖ الإدارة :

16 شارع جواد حسنى - القاهرة

تليفون : 3924626

فاكس : 002023939027

❖ المكتبة :

38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون : 3926401 - 3959534

ص . ب 66 محمد فريد

الرمز البريدي : 11518

❖ الطبعة الأولى

1425 هـ -- 2004 م

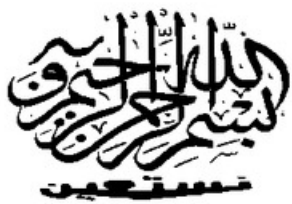
❖ رقم الإيداع 10681 / 2004

❖ الترخيم الدولي I.S.B.N

977- 232- 403-2

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

❖ البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com



ألا بذكر الله تطمئن القلوب

صدق الله العظيم

إهداء

إلى تلميذى العزيز وصديقى الوفى

الدكتور / راشد مرزوق راشد

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى

أهدى إليه هذا الكتاب تقديراً وعرفانا بالجميل

المؤلف

أ. د. عبد المنعم أحمد الدردير

Email: Eldardeer28@yahoo.com

تنبیه

جميع الدراسات المتضمنة في هذا الكتاب الجزء الأول والثاني
دراسات منشورة في مجلات علمية محكمة

فهرس المحتوى

الصفحات

٣	 الآية القرآنية :
٥	 الإهداء :
٧	 تنويه :
٩	 الفهرس :

الدراسة الأولى

١١ - ١٠٣	تدريج اختبار الذكاء العالى باستخدام نموذج راش أحدى المعظم
----------	---

الدراسة الثانية

١٠٥ - ١٦٦	بعض العوامل النفسية لدى الشباب الجامعى المنتمى وغير المنتمى
-----------	---

الدراسة الثالثة

١٦٧ - ٢٠٧	دراسة تحليلية لبعض المعالم الكلينكية للشخصية الفرجمية لدى طلاب كلية التربية بقنا
-----------	--

الدراسة الرابعة

٢٠٩ - ٢٧١	وجهة الضبط لدى معلمي وتلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى هؤلاء التلاميذ
-----------	--

الدراسة الخامسة

٢٧٣ - ٢٩٣	الذكاء الاجتماعى والاتجاهات نحو السياحة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب معهد السياحة والفنادق بقنا ..
-----------	---

الدراسة الأولى

**تدريج اختبار الذكاء العالى باستخدام
نموذج راش أحادى المعلم**

مقدمة :

لم تستطع أدوات القياس الخاصة بالجوانب النفسية أو التربوية أن تحقق أهداف أو متطلبات القياس الموضوعي . كما تحققت في القياس المادي أو الفيزيائي ، فعلى الرغم من انتشار الكثير من المقاييس النفسية والتي منها اختبار بينيه ، واختبار وكسلر ، وغيرها على مدى زمنى طويل ، وفى جميع أنحاء العالم ، إلا أنها لاقت نقداً كبيراً . وقد تركّز معظم النقد حول التعبير عن البيانات وتفسير النتائج المشتقة من هذه المقاييس أكثر مما وجه إلى مفرداتها أو إجراءات استخدامها (أمينة محمد كاظم ، ١٩٩٨) .

وتتلخص حركة القياس النفسى والتربوى فى ثلاثة اتجاهات متعاقبة هى القياس جماعى - المرجع *Group-Referenced Measurement* ، ثم القياس محكى - المرجع *Criterion-Referenced Measurement* ، وأخيراً اتجاه القياس الموضوعى الذى تمثله نظرية السمات الكامنة *Latent Trait Theory* ونماذجها الرياضية . والتى تعرف الآن بنظرية البند - استجابة *Item Response Theory* .

وتعالى نظرية القياس الكلاسيكى من مجموعة من المشكلات تؤثر فى موضوعية نتائجها ، وتتلخص تلك المشكلات فى التالى :

١- تقييد الدرجة الكلية للاختبار ببند الاختبار :

مجمل هذه المشكلة أن الدرجة التى يحصل عليها الفرد فى اختبار معين تعتمد على هذا الاختبار ، فإذا حصل فرد ما على الدرجة (٢٣) فى اختبار ما ، فإننا لا نستطيع بأن نقر بحصول هذا الفرد على نفس الدرجة (٢٣) فى اختبار آخر يقيس نفس المتغير الذى يقيسه الاختبار الأول ، وهذا يعنى تغير درجة الفرد بتغير بنود الاختبار . وهذه المشكلة ليست لها وجود فى مجال القياس الفيزيائى ، فعلى سبيل المثال لا تتغير الدلالة الكمية لطول قطعة من الحديد بتغير أداء القياس ، وعلى هذا فإن المشكلة تجعلنا لا نقبل النتائج التى يتم

الحصول عليها من أدوات القياس الكلاسيكية بدرجة كبيرة من الثقة فى موضوعيتها .

٢- انعدام خطية القياس :

يقصد بخطية القياس *Linearity* وجود معدل ثابت لتدرج القياس على متصل المتغير موضوع القياس ، أى أن الدرجات التى يحصل عليها الفرد فى بنود اختبار ما يمكن جمعها كما لو كانت تمثل مقياساً خطياً ، حيث يتمثل المعدل الثابت بوحدة قياس ثابتة ، وهو ما يميز المقاييس فى المجال الفيزيائى ، حيث أن تقدير الفرق بين أى قياسين متتاليين على نفس التدرج يكون ثابتاً ، حيث لا يتغير هذا الفرق بتغير الأداة المستخدمة طالما كانت أداة مناسبة لها وحدة قياس ثابتة ، فالفرق بين درجتى الحرارة ٢٥ درجة مئوية و ٣٥ درجة مئوية هو نفس الفرق بين درجتى الحرارة ٤٠ درجة مئوية و ٥٥ درجة مئوية ، أما فى مجال القياس السلوكى فلا تعطى درجات الاختبار قياسات خطية ، فعلى الرغم من قدرة الدرجات على تحديد مستويات الأفراد إلا أنها تفشل فى تقدير المسافات بين تلك المستويات بصورة ثابتة .

٣- القياس فى أكثر من بعد :

تتصل هذه المشكلة بأحادية البعد *Unidimensionality* ، فمن المعروف أن المقاييس الفيزيائية تتميز بأنها تقيس متغيراً أحادى البعد ، فيقيس المتر الطول ، و يقيس الكيلوا جرام الوزن ، و يقيس الأميتر شدة التيار الكهربى ، أما فى المجال السلوكى فإن هذه الميزة لا تتحقق بنفس الثقة ، فاختبارات الذكاء قد تتأثر بالعوامل البيئة ، والثقافة ، وبالتالي فإن اختبارات الذكاء لا تقيس فى بعد واحد دائماً .

٤- اطراد درجات الاختبار مع مستوى المتغير المقياس :

تفترض نظرية القياس الكلاسيكية أن درجات الأفراد على الاختبار تمثل دالة خطية *Linear Function* ، بمعنى أن زيادة قدرة الفرد يتبعها زيادة فى درجته ، والعكس صحيح ، وقد ثبت فى بعض الأحيان أن الأفراد ذوى القدرة المنخفضة قد يجيبون صواباً عن بنود أعلى من مستواهم ، والعكس صحيح .

٥- تغير معنى بنود الاختبار بتغير الزمن :

تتأثر بنود الاختبارات الكلاسيكية بالظروف البيئية المتغيرة ، والظروف الاختبارية غير المقتنة ، وحذف أياً من بنود الاختبار يؤدي إلى تغيير فى درجات الأفراد بصورة يصعب التنبؤ بها .

(صلاح الدين علام . ١٩٨٥ : أمينة محمد كاظم ، ١٩٨٨ أ ،

ص ص ٢٥ - ٣٩ : صلاح مراد . محمد الشافعى ، ١٩٩٨ :

(Choppin,1979;Wright&Stone,1979,P.2;Van der Linden,1986

وقد بدأ الشعور بالحاجة إلى فلسفة جديدة فى القياس . وبدأت الدعوة لتحقيق الموضوعية فى القياس السلوكى . كما هو الحال فى العلوم الفيزيائية ، ومن ثم ظهر اتجاه حديث فى القياس النفسى والتربوى يتمثل فى نظرية السمات الكامنة *Latent Trait Theory* والتى يفضل كثير من العلماء أمثال "*Hambleton&Lord*" تسميتها بنظرية البند - استجابة *Item-Response Theory* (صلاح الدين علام . ١٩٩٥ ، ص ٢١٧) ، وبالتالي فإن نظرية البند - استجابة بمثابة رد فعل على الأفكار الكلاسيكية فى القياس التى سادت فترة من الزمن زادت عن الخمسين عاماً .

(Hambleton, et al., 1991,P. ix)

ونظرية السمات الكامنة لها عدة نماذج منها على سبيل المثال : نموذج راش *Rasch Model* ويسمى بالنموذج اللوغاريتمى أحادى المعظم ،

أ - تدرّج بنود الاختبار يكون مستقل عن عينة التدرّج (لا يختلف باختلاف العينة) .

ب- قياس معلم قدرة الفرد على السمة الكامنة يكون مستقل عن البنود المستخدمة (لا يختلف باختلاف البنود) .

ج- أن يتدرّج القياس بوحدة قياس ثابتة تتوافق مع تدرّج مستويات المتغير موضوع القياس .

(Whitely&Dawis,1974 ؛ أمينة محمد كاظم ، ١٩٨٨ أ ،

ص ٥٣ ؛ ١٩٩٤ ، ص ١١٨)

فنماذج نظرية السمات الكامنة بصفة عامة ، ونموذج راش على وجه الخصوص تقدم إطاراً لمواجهة العديد من المشكلات المختلفة المتعلقة بالقياس التقليدي ، والدراسة الحالية تستفيد من أحد نماذج السمات الكامنة (نموذج راش) في تدرّج اختبار الذكاء العالي .

مشكلة الدراسة :

إن التقدم التكنولوجي الذي نراه الآن يتطلب التطور المستمر لأساليب القياس والذي بدوره يؤدي إلى تطوير أدوات القياس المستخدمة في مجال التربية وعلم النفس ، ولقد جاءت نظرية البند - استجابة ونماذجها الرياضية لتمثل المظهر الأساسي للتقدم التكنولوجي في القياس النفسي والتربوي باعتبارها النظرية التي تشكل إطاراً للتوجه الحالي والمستقبل المنظور في اختيار البنود .

وعلى الرغم من رواج استخدام نموذج راش في كثير من دول العالم في تصميم وبناء الاختبارات التحصيلية والنفسية ، وما ترتب عليه من ظهور تطورات معاصرة في هذا المجال منها على سبيل المثال : بناء مقياس قومي للقدرات في بريطانيا B.A.S في الفترة من عام ١٩٦٥ حتى عام ١٩٧٧

ونموذج لورد *Lord's Model* ويسمى بالنموذج اللوغاريتمى ذى المعظمين ،
ونموذج بيرنباوم *Birnbaum's Model* ويسمى بالنموذج اللوغاريتمى ذى
الثلاثة معالم ، والنموذج ذى الأربعة معالم ، ونموذج لازارسفيلد
Lasarsfeld's Model ، ونموذج التقدير الجزئى *Partial Credit Model*
ونموذج التجميع الطبيعى *Normal-Ogive Model* .

(Hambleton&Swaminthan,1985,P.35)

وتهدف نماذج السمات الكامنة إلى تحديد العلاقة المتوقعة بين أداء
الفرد على الاختبار وبين السمات أو القدرات غير الملاحظة التى تكمن وراء
هذا الأداء وتفسره ، ولهذا تُعد هذه النماذج - نماذج أو دوال رياضية - تتميز
بأنها احتمالية *Probabilistic* ، وليست تحديدية *Deterministic* ، وهذا يدل
على أن العلاقة التى تحددها الدالة تسير وفق نظرية الاحتمالات .

(*Hulin, et al., 1983, P. 14* ؛ عماد عبد المسيح ، ١٩٩١)

ويُعد نموذج راش الذى افترضه عالم الرياضيات الدانماركى " راش "
Rasch والذى اهتم بإرساء الموضوعية فى القياس السلوكى منذ عام ١٩٦٦
من أشهر نماذج السمات الكامنة على الإطلاق ، وأكثرها تطبيقاً فى مجال
القياس النفسى والتربوى نظراً لتوافر برامج الحاسب الآلى المتخصصة والتى
يعود الفضل فى أغلبها إلى العالم الأمريكى " رايت " *Wright* ، الذى قام
بتطويع النموذج للإجراء العملى بهدف تحقيق الموضوعية فى القياس
السلوكى .

وتعنى الموضوعية فى القياس طبقاً لنموذج راش ، موضوعية
المقارنة بين نتيجة تفاعل قدرتى فردين مع صعوبة بند مناسب ، أى
موضوعية المقارنة بين استجابتى فردين على بند مناسب ، كما تعنى أيضاً
موضوعية المقارنة بين صعوبة بندين استجاب لهما فرد مناسب ، وتتطلب هذه
الموضوعية ما يلى :

تم نشره عام ١٩٨٣ ، وما أدخلته من مفاهيم جديدة فى مجال بنوك الأسئلة *Item Banks* ، وتعادل درجات الاختبار *Equating the Test Scores* والاختبارات المفصلة أو التكيفية *Adaptive or Computerized Tests* ، واختبار *TOEFL* (أمينة محمد كاظم ، ١٩٨١ ، Boldet,1989 ؛ Verhelst,et al.,1995,P.1 . والطبعة الرابعة من اختبار ستانفورد - بينيه التى صدرت عام ١٩٨٦ والتى أعدها كل من ثورنديك *Thorandike* وإليزابيث هاجين *Hagen* وجيروم ساتلر *Sattler*) فى : جابر عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ص ١١٥) ، وبطارية كوفمان لتقييم الأطفال *Kaufman Assessment Battery for Children* التى صدرت عام ١٩٨٣ (فى : صفوت فرج ، ١٩٩٧ ، ص ٤٢١) . ومقاييس القدرة الفارقة *Differential Ability Scales* التى صدرت عام ١٩٩٤ والتى تُعد بمثابة تطوير لمقاييس القدرات البريطانية وقام بإعدادها *Elliot* وآخرون (In:Anastasi&Urbina,1997,P.415) ، إلا أن الجهود البحثية العربية فى هذا المجال مازالت فى طور البداية ، وقد تبلورت تلك الجهود فى بعض الدراسات التطبيقية المعتمدة على نموذج راش فى تحليل البيانات منها على سبيل المثال : دراسة " (Mourad&Moustafa,1981) التى هدفت إلى تحليل بنود الصورة العربية من اختبار الاستعداد للدراسة الجامعية ، ودراسة "صلاح الدين علام" (١٩٨٥) التى هدفت إلى تحليل البيانات المستمدة من اختبار اليقظة العقلية الذى يقيس الذكاء العام ، ودراسة " أمنية محمد كاظم " (١٩٨٨ب) التى هدفت إلى استخدام نموذج راش فى بناء اختبار تحصيلى فى مادة علم النفس لطلاب كلية الآداب بجامعة الكويت وتحقيق التفسير الموضوعى للسلوك ، ودراسة " عماد عبد المسيح " (١٩٩١) التى هدفت إلى تحليل بنود اختبار الأشكال المتضمنة ، ودراسة " أحمد عودة " (١٩٩٢) التى هدفت إلى الكشف عن مدى التوافق بين نموذج راش

والمؤشرات الإحصائية التقليدية فى اختبار بنود مقياس اتجاهات المعظمين نحو الامتحانات المدرسية ، ودراسة " أمينة محمد كاظم " وآخرين (١٩٩٤) التى هدفت إلى وضع معايير للنمو النفسى للأطفال المصريين فى سن ما قبل المدرسة ، ودراسى " القرشى " (El-Korashy, 1995, 1997) حيث هدفت الدراسة الأولى إلى تحليل بنود الصورة العربية من اختبار أوتيس - لينيون للقدرة العقلية ، وهدفت الدراسة الثانية إلى فحص صدق وثبات الصورة العربية المعدلة من اختبار أوتيس - لينيون للقدرة العقلية ، ودراسة " محمد منصور الشافعى " (١٩٩٦) التى هدفت إلى التعرف على أهم المتغيرات التى تؤثر فى إحكام تدرج البنود المعدلة للاختبارات على التدرج العام المشترك ، كما هدفت الدراسة إلى التوصل إلى التكوين الأمثل " الطريقة ، العينة ، البنود " لإحكام تدرج بنود اختبارين على التدرج المشترك ، ودراسة " شادية عبد العزيز " (١٩٩٧) التى هدفت إلى استخدام نموذج راش فى بناء بنك للأسئلة لمقرر فى علم النفس التظيمى وتحديد الدرجات الفاصلة المقابلة للدرجات الجامعية ، ودراسة " محسوب عبد القادر الضوى " (تحت الطبع) التى هدفت إلى تطوير الاختبارات المتضمنة فى بعدى الاستدلال العلم والاستدلال المنطقى من بطارية الاختبارات المعرفية العملية .

إن تحقيق موضوعية القياس السلوكى باستخدام نموذج راش لا يعنى فقط الإفادة من النموذج فى بناء الاختبارات النفسية بل أيضاً الاستفادة من التراث الموجود من الاختبارات النفسية التى سبق تقيتها فى البيئة العربية ، ومن أشهر اختبارات الذكاء فى البيئة العربية اختبار الذكاء العالى الذى أعده " السيد محمد خيرى " ، فهو أحد الاختبارات التى تتمتع بقبول قوى لدى الباحثين العرب نظراً لسهولة تصحيح الاختبار وقلة عدد بنوده ، بالإضافة إلى أنه يتمتع بشروط سيكومترية (الثبات ، الصدق) جيدة .

ويستجبه الباحث في دراسته الحالية إلى الإفادة من نموذج راش لتدريج اختبار الذكاء العالي ، وبالتالي يمكن الاستفادة من الاختبار في القياس الدقيق لذكاء طلاب الجامعة ، وفي هذا المقام يذكر الباحث أن سبب اختياره لاختبار الذكاء العالي مرده ليس فقط لأن الاختبار كلاسيكى التفسير بل أيضاً لأن البنود ثنائية التقسيم ومتدرجة الصعوبة مما يسهل استخدام نموذج راش لتحليل تلك البنود ، كما أنه من أكثر الاختبارات التى تُستخدم لقياس ذكاء طلاب الجامعة ، والمرحلة الثانوية فى البيئة العربية بصفة عامة ، والبيئة المصرية على وجه الخصوص ، ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١- كيف تتدرج صعوبة بنود اختبار الذكاء العالي موضوع الدراسة الحالية باستخدام نموذج راش لتعرف متغيراً واحداً ؟
- ٢- كيف يمكن تفسير البنود التى لا تتلاءم مع فرضيات نموذج راش ؟
- ٣- ما تقدير معلم قدرة الفرد المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار موضوع الدراسة ؟
- ٤- ما مدى صدق وثبات الاختبار موضوع الدراسة بعد استخدام نموذج راش ؟
- ٥- ما المعايير التى يمكن فى ضونها تفسير قدرة الفرد على الاختبار موضوع الدراسة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تدريج بنود اختبار الذكاء العالي باستخدام نموذج راش ، وتقديم المعايير المختلفة التى يمكن فى ضونها تفسير أداء الأفراد على هذا الاختبار .

أهمية الدراسة :

١- الأهمية النظرية :

- أ - تبرز فى محاولة التحقق من مدى إمكانية الاستفادة من نموذج راش لإعادة تدريج بنود اختبار الذكاء العالى موضوع الدراسة تبعاً لصعوبتها وذلك للتأكد من مدى صحة ترتيب هذه البنود .
- ب- توفير وحدة قياس واحدة لكل من قدرة الفرد وصعوبة البند هي اللوجيت *Logit* والتي يمكن تحويلها إلى وحدات قياس أخرى تبعاً لأغراض القياس المختلفة .

٢- الأهمية التطبيقية :

- يفيد استخدام نموذج راش فى إعادة تدريج الاختبار موضوع الدراسة الحالية فيما يلى :
- أ - يتيح الفرصة لقياس النمو أو التغير الحادث فى القدرة لدى الفرد على مدى زمنى معين أو فى مواقف تجريبية مختلفة .
- ب- يتيح عمل تقديرات تقابل كل درجة كلية محتملة على الاختبار .
- ج- يتيح الفرصة لثبات القياس ، حيث لا يختلف القياس سواء لقدرة الفرد أو لصعوبة البند باختلاف عينة التدريج أو باختلاف الاختبار المستخدم لقياس قدرة ما .
- د - يتيح الفرصة لحذف الأفراد غير الملائمين ، وكذلك البنود غير الملائمة وتستبقى فقط عند تدريج الاختبار استجابات الأفراد الصادقة ، وكذا البنود الصادقة فى تدريجها وفى قياسها للقدرة موضوع القياس ، وهذا يوفر صدق القياس لهذا الاختبار .

حدود الدراسة :

تحددت الدراسة بما يأتي :

١- اقتصرت الدراسة على تدريج وتطوير اختبار الذكاء العالى (إعداد : السيد محمد خيرى) .

٢- اقتصرت الدراسة على عينة بلغ حجمها (١٣٤) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا خلال العام الدراسى ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ م .

٣- اقتصرت الدراسة الحالية فى إجراء التحليل الإحصائى للبيانات على استخدام برنامج *Systat* ، وبرنامج *Excel* ، وبرنامج *Microscale* لتحليل البيانات بواسطة نموذج راش .

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

١- تدريج الاختبار : *Test Calibration*

يقصد به إنشاء ميزان لتدرج بنود الاختبار لتعرف صفة سلوكية ما يتحدد فى ضوءه مستوى الأفراد على هذه الصفة مقداراً بوحدة معرفية .
(أمينة محمد كاظم ، ١٩٨٨ أ ، ص ١٠٠)

٢- قدرة الفرد : *Person Ability*

قدرة الفرد مقدرة باللوجيت هى اللوغاريتم الطبيعى لمرجح نجاح الفرد على البنود التى تعبر نقطة صفر التدريج عن صعوبتها .
(أمينة محمد كاظم ، ١٩٨٨ أ ، ص ٥٦)

٣- صعوبة البند : *Item Difficulty*

صعوبة البند مقدرة باللوجيت هى اللوغاريتم الطبيعى لمرجح الخطأ لدى الأفراد الذين تعبر نقطة صفر التدريج عن قدرتهم .
(أمينة كاظم ، المرجع السابق ، ص ٥٦)

٤- اللوجيت : *Logit*

يعرف باللوغاريتم الطبيعي لمرجح نجاح الفرد على البنود التي تعبر نقطة صفر التدرج عن صعوبتها عندما يساوى هذا المرحج الأساس الطبيعي $e = 2.72$ عندئذ يكون احتمال نجاحه يساوى 0.73 .

(أمنية محمد كاظم ، ١٩٨٨ أ ، ص ٥٦)

٥- الذكاء : *Intelligence*

تختلف تعريفات الذكاء باختلاف الجانب الذى يركز عليه عالم النفس من جوانب النشاط الإنسانى ، ويمكن تصنيف التعريفات فى ثلاث مجموعات هى :

أ - تعريفات تفسيرية :

تعريف " هربرت سبنسر " للذكاء بأنه : " القدرة على الربط بين انطباعات عديدة منفصلة .

ب- تعريفات وصفية :

تعريف " تيرمان " و " سبيرمان " للذكاء بأنه : " القدرة على التفكير المجرد " .

ج- تعريفات إجرائية :

تعريف " سوبر " بأن الذكاء يتضمن القدرات المطلوبة فى حل المشكلات ، والتي تتطلب بدورها فهم الرموز اللغوية والعديد غيرها مثل الأشكال والموضوعات المختلفة واستعمالها " .

(فى : الشنولى عبد المنعم ، ١٩٩٠)

والذكاء فى الدراسة الحالية هو : " القدرة على الحكم والاستنتاج من خلال ثلاث أنواع من المواقف : لفظية ، وعددية ، وأشكال مرسومة " .

(السيد محمد خيرى ، ب: ت ، ص ٢)

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري :

١- نظرية البند - استجابة : *Item-Response Theory*

تعد نظرية البند - استجابة طريقة مشهورة لنمذجة البيانات ، بمعنى أنها تحاول نمذجة العلاقة بين المتغير غير الملاحظ (قدرة الممتحن) ، واحتمال استجابة الممتحن صواباً على بند ما (المتغير الملاحظ) ، ويعتمد صدق طرق نظرية البند - استجابة في جزء كبير على البيانات المستمدة من أداء الممتحن (Harwell,1997; Harris,1989) .

وهذا يعني أن النظرية تقوم على جمع متغيرين في علاقة رياضية ، وتمثل نموذج احتمالي نظراً لأن طبيعة البيانات تسمح بالتنبؤ باحتمال النجاح على أي بند من البنود المدرجة ، كما توفر تقديرات لقدرات الأفراد بوحدهات النموذج المستخدم (Ingebo, 1995) .

وتستخدم نماذج نظرية البند - استجابة دوال رياضية مختلفة تقوم على مجموعات متنوعة من الفرضيات ، فتستخدم بعض النماذج الدوال التجمعية الطبيعية *Normal Ogive Functions* (التوزيعات الطبيعية التراكمية) ، ويستخدم البعض الآخر الدوال اللوغاريتمية *Logistic Functions* والتي تكتسب أهميتها من بعض الخصائص الرياضية الملائمة للعلاقات الرياضية (Anastasi&Urbina,1997, P.189) .

ويتصف نموذج البند - استجابة بعدة خصائص هي :

Characteristics of an Item-Response Model

أ - يفترض النموذج أن أداء الممتحن على الاختبار يمكن تفسيره أو التنبؤ به في ضوء صفة أو أكثر يشار إليها كمسلمات أو قدرات .

ب- يحدد نموذج البند - استجابة العلاقة بين الأداء الملاحظ على الاختبار والمسلمات أو القدرات التي يفترض أنها تكمن وراء الأداء على الاختبار .

ج- يقدم نموذج البند - استجابة الناجح متوسطات للدرجة المقدرة للممتحن على السمات أو القدرات .

د - السمات يجب تقديرها أو الاستدلال عليها من الأداء الملاحظ للممتحن على مجموعة من بنود الاختبار .

(Hambleton&Swaminthan,1985,P. 9)

وأهم مميزات نماذج البند - استجابة أحادية البعد هي :

Features of Item-Response Model

أ - تقدير معالم البند يكون مستقلاً عن مجموعة الممتحنين التي أدت الاختبار .
ب- تقدير قدرة الممتحن يكون مستقلاً عن مجموعة بنود الاختبار التي أجاب عنها .

ج- تمدنا بقياس لدقة تقدير القدرة عند كل مستوى من مستويات القدرة .

(Hambleton&Cook,1977;Hambleton&Swaminthan,1985,PP.10-12)

وتضيف " أنستازى أوربينا " Anastasi&Urbina أن استخدام نظرية البند - استجابة يوفر العديد من الفوائد ، والميزة المهمة لهذه الطريقة فى القياس هي معالجتها لموضوع الثبات *Reliability* ، والخطأ فى القياس *Error of Measurement* من خلال دوال معومات البند *Item Information Functions* حيث يمكن حساب تلك الدوال لكل بند ، وتوفر قواعد دقيقة لاختبار البنود عند بناء الاختبار ، نظراً لأن دالة معومات البند تأخذ فى الاعتبار جميع معالم البند ، كما تظهر فعالية القياس للبند عند مختلف مستويات القدرة (Anastai&Urbina,1997,P.191) .

وأهم فرضيات نظرية البند - استجابة هي :

Assumptions of Item-Response Theory

أ - أحادية البعد : *Unidimensionality of Latent Space*

تفترض معظم نماذج البند - استجابة أن أداء الممتحن على الاختبار يمكن تفسيره بواسطة قدرة مفردة أو سمة كامنة واحدة ، وهذا يعنى أن

موضع الممتحن يتحدد بقياس هذه القدرة ، ومع ذلك فإن هذا الافتراض ربما يحدث نادراً لأن هناك العديد من العوامل المعرفية التي ربما قد تؤثر في استجابة الفرد على بند ما (Ackerman,1991) .

وهناك عوامل شخصية تؤثر دائماً في الأداء على الاختبار ، وربما تشتمل تلك العوامل أيضاً على مستوى الدافعية ، وقلق الاختبار ، والميل للتخمين ، والقدرة على الأداء السريع ، وكذلك المعرفة الصحيحة لاستخدام كراسة الإجابة ، والمهارات المعرفية الأخرى ، بالإضافة إلى القدرة الأساسية التي يهدف الاختبار إلى قياسها ، والسؤال الذي يطرح نفسه : متى تحقق بيانات الاختبار هذا الفرض ؟ والإجابة عن هذا السؤال تتلخص في ضرورة وجود عامل مسيطر أو متحكم يؤثر بمفرده في الأداء على الاختبار يشار إليه بالقدرة التي يفترض أن يقيسها الاختبار ، ونظراً لأن النماذج التي تفترض وجود أكثر من قدرة تكمن وراء أداء الممتحن على الاختبار وتفسيره تسمى بالنماذج متعددة البعد *Multidimensional Models* ، والتي يعود الفضل فيها إلى " مولايك " *Mulaik* (١٩٧٤) ، و " ساميجيما " *Samejima* (١٩٧٢) وهذه النماذج في غاية التعقيد حتى يومنا هذا بسبب وجود صعوبات بالغة في بنائها (Hambleton&Swaminthan,1985,P.17) .

ب- الاستقلال الموضعي : *Local Independence*

يُقصد بالاستقلال الموضعي استقلالية القياس ، ويقوم هذا الفرض على أن استجابات الممتحن على مختلف بنود الاختبار تكون مستقلة إحصائياً ، وكى يكون هذا الفرض صحيحاً فإن أداء الممتحن على بند ما يجب أن لا يؤثر على إجابته للبنود الأخرى بالسلب أو الإيجاب ، وهذا يعنى أنه لا يجب أن يكون محتوى بند ما مفتاحاً أو دليلاً للإجابة عن بنود الاختبار الأخرى . وميزة استقلالية القياس تعنى أنه لأى ممتحن يكون احتمال الاستجابة على مجموعة من البنود مساوياً ناتج حاصل ضرب احتمال استجابة الممتحن على كل بند

على حدة ، فطى سبيل المثال إذا كانت استجابة الممتحن على ثلاثة بنود هي :
 $(U=1,1,0)$ حيث $u_1=1, u_2=1, u_3=0$ فتدل الدرجة (١) على الاستجابة
 الصواب ، وتدل الدرجة (صفر) على الاستجابة الخاطئة ، وفي هذه الحالة
 يكون الاحتمال الخاص بتلك الاستجابة هو :

$$P(u_1=1, u_2=1, u_3=0 | \theta) = P_1(u_1=1 | \theta) \cdot P_2(u_2=1 | \theta) \cdot P_3(u_3=0 | \theta)$$

$$P_3(u_3=1 | \theta) = P_1 P_2 Q_3$$

حيث $P_i(u_i=1|\theta)$ هو احتمال إجابة الممتحن صواباً عن البند i ، $Q_i=1-P_i$ ،
 هو احتمال الإجابة الخاطئة عن البند .

(Hambleton&Swaminthan,1985,PP.10-23)

وبصفة عامة إذا كان u_i يمثل الاستجابة الثنائية (١ ، صفر)
 حيث $i = 1, 2, 3, \dots, \dots, \dots, n$ للممتحن على مجموعة بنود اختبار عددها
 n و P_i هو احتمال الإجابة الصواب عن البند i ، $Q_i = 1 - p_i$ ، عندئذ فإن
 الفرض الخاص باستقلالية القياس يؤدي إلى المعادلة الآتية :

$$P\{u_1, u_2, u_3, \dots, u_n | \theta\} =$$

$$P(u_1 | \theta) P(u_2 | \theta) P(u_3 | \theta) \dots P(u_n | \theta)$$

وبوضع $Q_i(\theta) = P_i(u_i = 1 | \theta)$ ، $P_i(\theta) = P(u_i = 1 | \theta)$

تصبح المعادلة السابقة في الصورة الآتية :

$$P\{u_1, u_2, u_3, \dots, u_n | \theta\} = P_1(\theta)^{u_1} Q_1(\theta)^{1-u_1} \dots P_n(\theta)^{u_n} Q_n(\theta)^{1-u_n}$$

$$= \prod_{i=1}^n P_i(\theta)^{u_i} Q_i(\theta)^{1-u_i}$$

(Hambleton&Swaminthan,1985,P.23)

ويمكن أن تحدث استقلالية القياس حتى إذا كانت البيانات لا تحقق
 الفرض الخاص بأحادية البعد ، كما أن استقلالية القياس يمكن أن تتحقق عندما
 يؤخذ في الاعتبار كل أبعاد القدرة التي تؤثر في الأداء على الاختبار ، والعكس
 صحيح ، فطى سبيل المثال في حالة بنود اختبار في مادة الرياضيات والذي
 يتطلب مستوى مرتفع من مهارة القراءة فإن الطلاب من ذوي المهارات

القرائية المنخفضة لن يجيبوا عن البند صواباً بغض النظر عن كفاءتهم ، ومهارتهم الرياضية عندئذ فإن أبعاداً أخرى غير المهارة الرياضية سوف تؤثر على الأداء . وحتى إذا لاعمت البيانات نموذجاً أحادي البعد فإن استقلالية القياس لا يمكن أن تحدث فى هذه الحالة ، ومن ناحية أخرى إذا كان الممتحنين لديهم مهارات القراءة الضرورية فإنه فى هذه الحالة فقط المهارة أو الكفاءة الرياضية سوف تؤثر فى الأداء على بنود الاختبار ، واستقلالية القياس يمكن أن تتحقق فى هذه الحالة إذا لاعمت البيانات نموذجاً أحادي البعد .

(Hambleton, et al.,1991,PP.11-12)

ولا يمكن أن تتحقق استقلالية القياس أيضاً عندما تحتوى بنود الاختبار على دليلاً أو مفتاحاً للإجابة الصواب أو إذا كانت تقدم معلومات من شأنها أن تساعد فى الإجابة عن البنود الأخرى ، وفى هذه الحالة فإن بعض الممتحنين سوف يتحرون عن دليل أو مفتاح للإجابة ، والبعض الآخر قد لا يفعل ذلك وتكون القدرة على تحرى مفتاح الإجابة بعداً آخر ، بالإضافة إلى القدرة التى يفترض أن يقيسها الاختبار ، وفى هذه الحالة حتى لو تحققت أحادية البعد فإن استقلالية القياس لن تتحقق (Hambleton, et al.,1991,P.12) .

ج- المنحنيات المميزة للبند :

Item-Characteristic Curves (ICC)

يعطى التوزيع التكرارى لدرجات البند على قدرة ثابتة θ كما يلى :

$$P_i(\theta)^{u_i} Q_i(\theta)^{1-u_i} = F_i(u_i|\theta)$$

حيث $F_i(u_i|\theta) = P_i(\theta)$ إذا كان $u_i = 1$ ، $Q_i(\theta) = F_i(u_i|\theta)$ ، $u_i = 0$ إذا كان $u_i = 0$ والمنحنى الواصل بين متوسطات التوزيعات المشروطة التى تمثلها المعادلة السابقة يكون بمثابة انحدار درجة البند على القدرة ، ويسمى بالمنحنى المميز للبند أو الدالة المميزة للبند . ويعرف المنحنى المميز للبند *Item-Characteristic Curve (ICC)* أو الدالة المميزة للبند

Item-Characteristic Function (ICF) بأنه دالة رياضية طردية التزايد *Monotonically Increasing Function* تربط بين احتمال النجاح على بند ما والقدرة التي يقيسها الاختبار الذي يتضمن هذا البند ، وبتعبير آخر فإن المنحنى المميز للبند هو دالة الانحدار غير الخطى *Nonlinear Regression Function* لدرجة البند على السمة أو القدرة التي يقيسها الاختبار (Hambleton&Swaminthan,1985,P.25) .

إن الفرق الرئيسى بين نماذج البند - استجابة الكامنة الشائعة هو الدالة الرياضية $P_i(\theta)$ والمنحنى المميز للبند ICC ، وإذا كانت درجات كلاً من البنود والقدرة لعينة من الممتحنين معروفة فبته يمكن التوصل إلى شكل المنحنى للبند من خلال الاهتمام بتوزيع درجات البند فى المستويات الثابتة للقدرة ، ومتوسط كل توزيع يمكن حسابه ، بالإضافة إلى أن المنحنى الواصل بين تلك التوزيعات المشروطة من الممكن أن يكون هو انحدار درجة البند على القدرة ، وعندما تكون هناك قدرة مفردة مقاسه فإن هذا الانحدار يشير إلى المنحنى المميز للبند ICC ، وعندما يكون فراغ القدرة متعدد الأبعاد فإن الانحدار يشار إليه بالدالة المميزة للبند ICF وأنه من المتوقع عادة أن يكون انحدار درجة البند على القدرة غير خطى .

وإذا كان فراغ القدرة متعدد الأبعاد محدداً ومعروفاً لعينة الممتحنين فإن التوزيعات المشروطة لدرجات البند عند مستويات القدرة الثابتة يجب أن تكون متماثلة (متطابقة) ، وبالتبعية فإن المنحنيات الواصلة بين متوسطات تلك التوزيعات يجب أن تكون متطابقة . أى أن المنحنى المميز للبند سوف يظل ثابتاً خلال مجتمع الممتحنين .

(Hambleton&Swaminthan,1985,P.26)

وبما أن احتمال إجابة الممتحن صواباً عن بند ما يعتمد فقط على شكل المنحنى المميز للبند ، فإن هذا الاحتمال يكون مستقلاً عن توزيع قدرة الممتحن

فى مجتمع الممتحنين ، وهكذا فإن احتمال إجابة الممتحن صوابا على بند ما سوف لا يعتمد على عدد الممتحنين الذين لهم نفس مستوى القدرة ، وخاصة الثبات لتلك المنحنيات المميزة للبنود فى مجتمع الممتحنين الذين استخدموا لتدريج هذه البنود هو أحد المميزات أو الخصائص الجذابة لنماذج البند - استجابة ، وقد كان لثبات معالم نموذج البند - استجابة تأثيرا فعالا فى تطوير ما يُعرف بالاختبارات المفصلة أو الاختبارات التكيف *Tailored Tests* ، وبنوك الأسئلة *Item Banks* ، ودراسة تحيز البنود *Item Bias* .

(Hambleton&Swaminthan,1985,P.26)

وأنه من الشائع لدى مستخدمى نماذج البند - استجابة أن يتم تحديد الصيغة أو الشكل الرياضى للمنحنيات المميزة للبنود قبل البدء فى العمل ، ولكن من الصعب اختبار ملاءمة أو جودة هذا الاختبار نظراً لأن المنحنيات المميزة للبنود تمثل انحدار درجة البند على متغير القدرة الذى لا يقاس بطريقة مباشرة ، وبالتالي فإن الطريقة الوحيدة التى يمكن بها اختبار صحة الفرض هى دراسة صدق التنبؤات (التوقعات) ، باستخدام المنحنيات المميزة للبنود ، فإذا كانت التنبؤات مقبولة فإن الفرض الخاص بالمنحنيات المميزة للبنود من المحتمل أن يكون مقبولا ، أما إذا كانت التنبؤات منخفضة فإن الفرض من المحتمل أن لا يكون مقبولا .

(Hambleton&Swaminthan,1985,P.30)

د - سرعة الأداء فى الاختبار : *Speediness*

يقصد بها : " مدى اعتماد درجة الفرد فى الاختبار على أدائه فيه ، وتقاس سرعة الأداء فى الاختبار عادة بنسبة الأفراد الذين لم يصلوا ولم يجيبوا عن آخر بند فى الاختبار " .

(فاروق عبد الفتاح موسى ، ١٩٩٠ ، ص ٦١٤)

فالافتراض الضمنى من قبل مستخدمى نماذج البند - استجابة هو أن الاختبارات التى تلائم النماذج لا يتم تطبيقها أو إجرائها تحت شرط السرعة ،

وبالتالى فإن الممتحنين الذين يفشلوا فى الإجابة عن بعض بنود الاختبار يرجع إلى قدراتهم المحدودة وليس بسبب فشلهم فى الوصول إلى تلك البنود عن طريق السرعة ، وهذا الفرض ربما نادراً ما يتحقق لأنه قد يكون متضمناً فى الفرض الخاص بأحادية البعد ، فعندما تؤثر السرعة فى الأداء على الاختبار فإنه فى هذه الحالة توجد على الأقل قدرتان تؤثران فى الأداء على الاختبار هما سرعة الأداء ، والقدرة التى يقيسها محتوى الاختبار . والدرجة التى يمكن فى ضوءها الحكم على تأثير عامل السرعة يمكن قياسها أو تحديدها عن طريق حساب عدد الممتحنين الذين فشلوا فى إكمال الإجابة عن بنود الاختبار .
(Hambleton&Swaminthan,1985,P.30)

٢. النموذج اللوغاريتمى أحادى المعلم (نموذج راش) :

One-Parameter Logistic Model (IPL or Rasch Model)

يعود الفضل فى اقتراح هذا النموذج وإرساء قواعده إلى عالم الرياضيات الدانمركى " جورج راش " *Rasch* الذى اهتم بإرساء دعائم الموضوعية فى القياس السلوكى ، وطويعه للتطبيق العلى العالم الأمريكى " بنيامين رايت " *Wright* ، والذى تعد بحوثه ودراساته مرجعاً أساسياً فى هذا المجال .

(فى : أمينة محمد كاظم ، ١٩٩٨ أ ، ص ٢١)

ويُعد نموذج راش أبسط نماذج البند - استجابة وأكثرها استخداماً وشيوعاً ، نظراً لملاءمته للبيانات فى مواقف القياس المختلفة ، بالإضافة إلى أن تقدير معالم النموذجين ثنائى وثلاثى المعلم يكون عادة أكثر تعقيداً عما هو عليه فى حالة نموذج راش ، كما يتطلب النموذجين عينات ذات حجم كبير حتى يمكن الحصول على تقديرات دقيقة للمعالم ، وبالتالي فإنه عندما يكون حجم العينة أقل من (٢٠٠) فرد ، فإن النموذجين ثنائى وثلاثى المعلم لا يكونا مناسبين من الناحية العملية ، عندئذ يحبذ استخدام نموذج راش .

(Saisangjan,1981;Tsutakawa,1987)

قام بعض الباحثين - وعلى مدار العقود الثلاثة الماضية - بدراسة هذا النموذج وتطبيقه فى أماكن مختلفة من العالم ، ومنهم على وجه الخصوص : " فيشر " *Fischer* فى فيينا ، و " رايت " *Wright* فى شيكاغو ، وكذا الباحثون فى هولندا وأستراليا (*Masters,1993*) .

والمشكلة الرئيسية التى قادت " راش " *Rasch* إلى نمودجه الشهير هى الإجابة عن التساؤل : تحت أية شروط يمكن مقارنة الأداء عبر الاختبارات ؟ أو مقارنة أداء مجموعات مختلفة من الطلاب على نفس الاختبار ؟ ، وقد بدأ راش عمله بمقارنة الأداء على مختلف اختبارات القراءة الدائمية (*In:Masters,1993*) .

ويرى " راش " أن السبيل الوحيد لمقارنة الأداء على الاختبارات المختلفة هو تطبيق توزيع بواسون الأسى *Exponential Additivity of Poisson Distribution* على البيانات المتمثلة فى استجابات الأفراد على اختبارين فقد وجد أن هذا التوزيع يجعل معادلة الاختبارين مستقلة كلية عن التوزيع المقيد للقدرات القرائية للعينة (*In: Wright,1997,1998*) .

وقد أطلقت على نموذج راش هذا عدة مسميات منها : نموذج البند - استجابة البسيط ، ونموذج المعلم المحرر *Sample-Freed Model* ، والنموذج اللوغاريتمى ذى المعلم الواحد .

(فى : صلاح الدين علام ، ١٩٩٥ ، ص ٢٠٢)

ويقوم نموذج راش على فرضية مؤداها أن كلاً من التخمين وتمييز البند يمكن إهمالهما ، وعند بناء الاختبارات فى ضوء هذا النموذج فإن البنود التى لا تحقق تلك الفرضية يتم حذفها ، وعلى هذا يعتمد النموذج على صعوبات البنود ، ولذلك يسمى بالنموذج أحادى المعلم .

(*Anastasi&Urbina,1997,P.192*)

أ - الصيغة الرياضية لنموذج راش :

١- التعبير عن النموذج بمفهوم الترجيح : Odds

يعتمد نموذج " راش " على قضيتين أساسيتين هما :

- (أ) يزيد احتمال الإجابة الصحيحة عن بند ما بزيادة قدرة الفرد .
(ب) احتمال أن يجيب فرد إجابة صحيحة عن بند سهل ، أكبر من احتمال أن يجيب إجابة صحيحة عن بند صعب .

ويمكن التعبير رياضياً عن تلك القضيتين كالتالى : بفرض أن β هى قدرة الفرد ، δ هى صعوبة البند ، فيكون ترجيح أن يجيب فرد قدرته β عن بند صعوبته δ مساوياً للنسبة $\frac{\beta}{\delta}$ ، أى أن الترجيح $= \frac{\beta}{\delta}$ ، وهذا يعنى أنه كلما زادت β بالنسبة إلى δ ، زاد ترجيح الإجابة الصحيحة للبند ، والعكس صحيح ، وفى حالة $\delta = \beta$ يكون الترجيح مساوياً الواحد الصحيح ، أى يتساوى احتمال كل من الإجابة الصحيحة والإجابة الخاطئة .

(صلاح الدين علام ، ١٩٩٥ ، ص ٢٠٣)

٢- التعبير عن النموذج بمفهوم الاحتمالات : Probabilities

عند وضع صيغة رياضية لاستجابة الفرد V للبند i ، يجب البحث عن المتغيرات الأساسية المؤثرة فى الاستجابة ، وهما قدرة الفرد β_V وصعوبة البند δ_i ، ويكون النموذج الوسيط الذى يمكن أن يوضح تأثير هذين المتغيرين فى الاستجابة الملاحظة X_{Vi} هو الفرق بين هذين المعلمين ، ويعتمد احتمال حدوث الاستجابة الصواب على هذا الفرق ، بمعنى أن احتمال حدوث الاستجابة الصواب $X_{Vi} = 1$ دالة لهذا الفرق وهذا يتمثل فى الدالة الآتية :

$$P_{Vi} = f (\beta_V - \delta_i) \quad (١)$$

حيث P_{vi} احتمال نجاح الفرد v على البند i ، أى احتمال حدوث الاستجابة الصواب ، ويلاحظ من المعادلة (١) أن احتمال حدوث الإجابة الصواب P_{vi} ينحصر بين القيمتين (صفر ، ١) فى حين أن الفرق $(\beta_v - \delta_i)$ يمكن أن يكون أى عدد حقيقى يمتد من $-\infty$ إلى $+\infty$ ، لذا ينبغي اختيار نموذج احتمال يعتمد على الفرق $(\beta_v - \delta_i)$ ويجعله محصوراً بين القيمتين (صفر ، ١) ، وليكن احتمال التوزيع الأسى مثلاً .

لذا نحول الفرق $(\beta_v - \delta_i)$ إلى الصيغة الأسية للأساس الطبيعي فتكون الصيغة :

$$e^{(\beta_v - \delta_i)} = \exp(\beta_v - \delta_i) \quad (٢)$$

وتتراوح هذه الصيغة بين صفر وما لانهاية ، ولتحويلها إلى المدى من صفر إلى واحد نصل إلى النسبة :

$$\frac{\exp(\beta_v - \delta_i)}{1 + \exp(\beta_v - \delta_i)} \quad (٣)$$

∴ الاستجابة $X_{vi} = 1$ تعبر عن احتمال النجاح ، فيكون :

$$P(X_{vi} = 1 / (\beta_v, \delta_i)) = \frac{\exp(\beta_v - \delta_i)}{1 + \exp(\beta_v - \delta_i)} \quad (٤)$$

∴ الاستجابة $X_{vi} = 0$ تعبر عن احتمال الخطأ ، فيكون :

$$\begin{aligned} P(X_{vi} = 0 / (\beta_v, \delta_i)) &= 1 - \frac{\exp(\beta_v - \delta_i)}{1 + \exp(\beta_v - \delta_i)} = \\ &= \frac{1}{1 + \exp(\beta_v - \delta_i)} \end{aligned} \quad (٥)$$

يتضح من المعادلتين (٤) ، (٥) أن المعادلة العامة للنموذج هي :

$$P(X_{vi} / \beta_v, \delta_i) = \frac{\exp(\beta_v - \delta_i)}{1 + \exp(\beta_v - \delta_i)}, X_{vi} = 0, 1 \quad (٦)$$

(أمينة محمد كاظم ، ١٩٨٨ أ ، ص ص ٤٩ - ٥١)

ويمكن التعبير عن نموذج راش أيضاً بالمعادلة الآتية :

$$P_i(\theta) = \frac{\exp[D\bar{a}(\theta - b_i)]}{1 + \exp[D\bar{a}(\theta - b_i)]}$$

حيث θ هي قدرة الفرد ، b_i هي صعوبة البند ، وإذا سلوت الكمية $D\bar{a}$ مقداراً ثابتاً بحيث لا يعتمد عليها مقياس السمة الكامنة وذلك بإعادة تعريف كلاً من θ ، b_i فإن المعادلة السابقة للنموذج يمكن تبسيطها في الصورة الآتية :

$$P_i(\theta) = \frac{\exp(\theta - b_i)}{1 + \exp(\theta - b_i)}$$

(De Gruijter & Van der Camp, 1984, P. 192)

ب- مميزات نموذج راش :

يتمتع نموذج راش بمجموعة مميزات تجعل له جانبية خاصة لدى مستخدميه عن بقية النماذج الأخرى للسمات الكامنة ، ومن بين هذه المميزات :

- (١) النموذج يشتمل على أقل عدد من المعالم من السهل التعامل معها .
- (٢) إن مشكلة تقدير معلمى قدرة الفرد وصعوبة البند قد تم التغلب عليها بعكس بعض النماذج العالمة الأخرى .
- (٣) كل البنود يفترض أنها تميز بين الأفراد بنفس القدر .
- (٤) التخمين يكون فى أضيق صورة .

(Hambleton & Swaminthan, 1985, PP. 46-47)

كما أن نموذج " راش " لا يزودنا فقط بمعامل ثبات الاختبار الكلى ، ولكن يزودنا أيضاً بمعامل ثبات لكل فرد وبند (El-Korashy, 1995) .

بالإضافة إلى ذلك فإن الإحصاء البسيط يكون كافياً لتقدير معلمى قدرة الفرد ، وصعوبة البند ، فلقدره الفرد يحصى عدد البنود التى أجاب عنها الفرد صواباً ، ولصعوبة البند يحصى عدد الأفراد الذين أجابوا صواباً عن هذا البند ، ويكون للأفراد الذين لهم نفس الدرجة الكلية الخلم نفس القدرة .

(Waller, 1981 ؛ أمينة كاظم ، ١٩٨٨ أ ، ص ٥٢)

ج- طرق تقدير معلمى نموذج راش :

يعتمد نموذج راش على دالة لوجاريتمية غير خطية ، وبصفة عامة لا يمكن الحصول على قياسات للأفراد والبنود بصورة مباشرة ، ولكن يتم الحصول عليها من خلال عملية تحسين للتقديرات حتى تصبح فى صورة مقبولة بدرجة كبيرة ، ويتطلب ذلك إنجاز نفس العمليات أو نفس العمليات الرياضية بصورة متكررة (Linacre,1998) .

وتعد عملية تقدير معالم النموذج أحد أهم وأصعب المشكلات فى مجال نظرية البند - استجابة ، فالتقديرات الدقيقة للمعالم مطلوبة بسبب أنها دائماً تعامل كقيم حقيقية فى تطبيقات القياس المختلفة مثل بناء الاختبار وتحليل تحيز البنود (Timminga,1995) .

وقد أنجز الباحثون فى مجال تحليل بنود الاختبارات بواسطة نموذج راش الاحتمالى عدداً من الطرق التى يمكن استخدامها فى تقدير صعوبات البنود *Item Difficulties* ، وقدرات الأفراد *Person Abilities* ، منها * : طريقة كوهين التقريبية *Cohen's Approximation* ، وطريقة الترجيح الأكبر غير المشروط *Unconditional Maximum Likelihood Estimation* .

د - طرق قياس جودة الملاءمة للنموذج :

إن الهدف من اختبار جودة مطابقة البيانات *Goodness of Fit* لأحد نماذج البند - استجابة هو تحديد ما إذا كانت قيم معالم النموذج تحقق الفروض التى يركز عليها النموذج ، فإذا تحققت هذه الفروض يمكن عندئذ القول

* للمزيد عن خطوات هذه الطرق يمكن الرجوع إلى :

- ١- أمينة كاظم (١٩٨٨ أ) : دراسة نظرية نقدية حول التفسير الموضوعى للسلوك : نموذج راش ، الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى ، ص ص ٦٥ - ٦٧ .
- ٢- صلاح الدين علام (١٩٩٥) : الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ص ٢١٧ - ٢١٨ .

3- Wright, B.D.& Stone, M.H. (1979): *Best Test Design*, MESA Press, The University of Chicago, PP. 61-62.

بأن النموذج يفسر أو يصف ما يحدث من تفاعل بين الأفراد وبنود الاختبار (صلاح الدين علام ، ١٩٩٥ ، ص ص ٢٢٠ - ٢٢١) .
ويوجد العديد من الاختبارات الخاصة بالتحقق من جودة الملاءمة (إحصاءات جودة الملاءمة) منها :

(١) طريقة مربع كاي لبوك *Bock's-Chi-Square*

(٢) طريقة مربع كاي لين *Yen's-Chi-Square*

(٣) طريقة مربع كاي لرايت وميد *Wright and Mead Chi Square*

(٤) طريقة نسبة ترجيح مربع كاي *Likelihood Ratio Chi Square*

(٥) طريقة تحليل البواقي المعيارية *Standardized Residuals Analysis*

(*Andersen,1973;Mckinley&Mills,1985;Smith,1987;Rost&Von Davier,1994*)

هـ- الصدق والثبات في ضوء نموذج راش :

إن استخدام نموذج راش في بناء اختبار ما من اختبارات القدرات ،
يعنى توفر متطلبات الموضوعية في قياس متغير القدرة موضوع القياس ،
ويعنى هذا ضمناً توفر شرطى الصدق والثبات لتقديرات كل من صعوبات بنود
الاختبار ، وقدرات الأفراد ، أى يعنى تحقق صدق وثبات القياس .

(أمينة محمد كاظم وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ٣٣٦)

(١) صدق القياس :

الصدق في نموذج راش لا يعتمد على محك خارجى بعيداً عن درجات
الاختبار *Criteria Outside the test Score* ، فاستجابات الأفراد على البنود
تكون كافية لتقدير الأنواع المختلفة للصدق ، بالإضافة إلى توفير معلومات
كافية عن محتوى البند وخصائص الأفراد (*El-Korashy,1997*) .

ويسدو صدق القياس عندما تتحقق أول مطالب الموضوعية في أداة
القياس التى أعدت باستخدام نموذج راش ، وهو أن تعرف البنود فيما بينها

متغيراً واحداً . ويعنى ذلك أن بنود الاختبار تتدرج من حيث صعوبتها بحيث تعرف متغيراً واحداً ، كما يعنى تدرج قدرات الأفراد على المتغير محددة تقديرات أدائهم على هذا الاختبار ، وهذا يوضح أن كلا من صعوبات البنود وقدرات الأفراد تتدرج على متصل واحد يمثل متغيراً واحداً .

(أمينة محمد كاظم وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ٣٦٦)

وهناك كثير من الإحصاءات التى يمكن استخدامها فى تقدير الصدق فى ضوء نموذج راش منها :

(أ) متوسط مربع الباقي *Mean Square Residual*: يناظر معامل الارتباط

الثنائى الأصيل *Point-Biserial Correlation* فى القياس الكلاسيكى ، ويقوم على اختصار التناقضات بين البيانات الملاحظة والمتوقعة من قبل النموذج ، وهو حساس إلى أبعد الحدود للارتباط القوى أو الضعيف بين البند والاختبار .

(ب) إحصاء ملائمة أو مطابقة البند *Item-fit Sataistic* : يسمى صدق الاستجابة *Response Validity* وهو إحصاء الأوزان المعيارية لأنماط الاستجابة غير المتوقعة ، ويكون حساساً لأقل ملائمة للبنود فى المدى المتوسط للاختبار .

(جـ) إحصاء عدم ملائمة البند *Item-Outfit Statistic* : هو إحصاء الصدق للبنود التى لا تكون ملائمة للنموذج .

(El-Korashy,1995,1997)

(٢) ثبات القياس :

يشير الثبات عادة إلى المدى الذى تكون فيه درجات الأفراد متحررة من أخطاء القياس ، وجدير بالذكر أن المعايير المتعلقة بالقياس النفسى والتربوى تتطلب حساب تلك الأخطاء فى كل المستويات (نموذج راش يوفر ذلك) وبالإضافة إلى الأخطاء المعيارية التى تُحدد لكل تدرج وكل قياس للفرد ،

ويوفر نموذج راش معاملان آخران للثبات هما : معامل ثبات تقديرات قدرات الأفراد *Reliability of Person Ability* ، ومعامل ثبات تقديرات صعوبة البنود *(El-Korashy,1997) Reliability of Item Difficulty* .

فيبدو ثبات القياس يتحقق ما بقي من مطلب الموضوعية في القياس ، عندما تستخدم أداة القياس التي أنشئت باستخدام نموذج راش . حيث يتحقق : ثبات القياس على الرغم من اختلاف الاختبار المستخدم ، وثبات القياس على الرغم من اختلاف العينة .

(أمانة محمد كاظم وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ٣٦٧)

(٣) وحدات تدريج البنود *Item Calibration* :

إن توفير وحدة لقياس صعوبة البند وقدرة الفرد هو بحق أحد الإجازات الرائعة التي نتجت عن الجهود المخلصة التي بذلها منظري القياس الموضوعي المعاصر الذي فشلت في تحقيقه نظرية القياس الكلاسيكي ، ويؤدي استخدام التدرج الذي نقطة صفهه هي متوسط صعوبات البنود المستخدمة ، ووحدهه هي اللوجيت إلى بعض الصعوبات ، وأهم هذه الصعوبات : تقدير كل من صعوبة البنود ، أو قدرات الأفراد قد يكون سلباً أو موجباً ، وقد يكون عدداً صحيحاً أو كسرياً . ولا تمنع مثل هذه الصعوبات من استخدام هذا التدرج في تقدير صعوبة البند ، أو قدرة الفرد ، ولكنها قد تكون غير مألوفة لدى الباحثين والمدرسين (أمانة محمد كاظم ، ١٩٨٨ أ ، ص ١٠١) .

ولما كان موضع الصفر في هذا التدرج أمراً اعتيادياً ، فمن الممكن تغيير وضع هذا الصفر بما يحقق سهولة القياس ، وتفسيره ، وذلك بتلافى التقديرات السالبة لكل من صعوبة البند ، وقدرات الأفراد . كما يمكن أيضاً تغيير حجم وحدة القياس ، بحيث تتلافى التقديرات الكسرية لكل من الصعوبة والقدرة ، وبهذا نصل إلى تدرج جديد يتلافى عيوب التدرج بوحدة اللوجيت (أمانة محمد كاظم ، ١٩٨٨ أ ، ص ١٠١) .

وتتنوع التدريجات وتختلف تبعاً للأهداف المختلفة للقياس ، وفيما يلي بعض الأنواع المهمة من التدريجات :

(أ) وحدات التدرّيج الجماعية (نيت) *Normative Scaling Units (Nits)*

(ب) وحدات التدرّيج المعتمد على محك مستقل (سيت)

Substantive Scaling Units (Sits)

(جـ) وحدات التدرّيج الخاصة باحتمال الاستجابة الصواب

Response Probability Scaling Units (Chips)

ثانياً : الدراسات السابقة :

يعرض الباحث بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت نموذج راش فى بناء أو تحليل الاختبارات النفسية والتربوية على النحو التالى :

١- دراسات استخدمت نموذج راش فى مجال القياس التربوى :

أ - دراسة (Moriel&Davis,1980) :

هدفت الدراسة إلى استخدام نموذج راش لإعداد الاختبارات الخاصة بقياس المهارات الأساسية فى القراءة وإجراء العمليات الحسابية المتطلبة للتخرج فى مدارس *San Jose School District* بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية ، والحصول على بنك الأسئلة المطلوب فى ضوء الإجراءات التالية :

(١) الحصول على تقديرات المعالم فى ضوء نموذج راش .

(٢) تحديد مؤشر الصعوبة لكل مهارة من المهارات .

(٣) الحصول على متوسط الصعوبة لكل مؤشر أداء فى ضوء نموذج

راش .

ولقد توصلت الدراسة إلى أن نموذج راش يسمح بدرجة مرونة تمكن من سهولة اختيار البنود التى يناسب مستوى صعوبتها مستوى الأفراد .

ب- دراسة (Kock,1980) :

هدفت الدراسة إلى بحث صدق اختبار الهجاء الفرعى لتلاميذ الصفين الثالث والرابع من اختبار التحصيل للصغار ، نظراً لأن الباحث لاحظ أن هناك ثلاثة تلاميذ من تلاميذ الصف الثالث ومن نوى صعوبات التعلم أدوا على هذا الاختبار بمستوى يفوق مستوى تلاميذ الصف الثانى عشر العاديين .

وقد طرحت الدراسة السؤال التالى : لماذا استطاع هؤلاء الأطفال الثلاثة الحصول على الدرجة التى تتجاوز مستوى أطفال الصف الثانى عشر ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تبنى الباحث الفروض الآتية :

- ١- لا يتسم اختبار الهجاء الفرعى بالصدق التقاربى .
 - ٢- لا ترتبط صعوبات بنود اختبار الهجاء الفرعى بالترتيب التصاعدي لتلك البنود .
 - ٣- لا يقدم اختبار الهجاء الفرعى ملائمة جيدة لقياس القدرة على الهجاء لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع .
- وللتحقق من فروض الدراسة استخدم الباحث نموذج راش لتحليل بنود اختبار الهجاء الفرعى ، وبلغت عينة التحليل ١٥٩ طفلاً (٥٥ طفلاً بالصف الثالث ، ٧٤ طفلاً بالصف الرابع ، ٣٠ طفلاً من نوى صعوبات التعلم) . واستخدم الباحث معامل الارتباط التتابعى لبيرسون لحساب العلاقات بين درجات التلاميذ على اختبار الهجاء الفرعى والدرجات المستمدة من تحليل ديوريل لصعوبات القراءة *Durrelle Analysis of Reading Difficulty* ، وبلغت العينة ١١٣ طفلاً (٤٢ طفلاً بالصف الثالث ، ٥٣ طفلاً بالصف الرابع ، ١٨ طفلاً من نوى صعوبات التعلم) . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم تحقق فرضى الدراسة الأول والثالث ، وتحقيق الفرض الثانى .

ج- دراسة (Hatton,1980) :

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الاختبارات التي تبني بنودها بالطريقة الكلاسيكية والاختبارات التي تبني بنودها باستخدام نموذج راش من حيث الدقة والفعالية ، وطبق الباحث اختباراً في الرياضيات يتكون من ٤٠ بنداً على عينة بلغت ٧٤٦٠ طالباً من طلاب الصف السابع ، وطبق اختباراً في القراءة يتكون من ٢٢ بنداً على عينة بلغت ٦٩٥٧ طالباً من طلاب الصف التاسع ، ثم قام الباحث بسحب عيّنين عشوائيتين منهما حجم كل منها ٢٠٠٠ طالباً ، وقسمت كلًا من العيّنتين إلى عيّنتين فرعيتين متساويتين ، تم استخدام العينة الفرعية الأولى في تدريج البنود بواسطة نموذج راش ، واستخدمت العينة الفرعية الثانية في تحليل البنود بالطرق التقليدية . وقد تمت عملية تحليل البيانات من خلال ثلاثة مراحل هي :

المرحلة الأولى : اختيار البنود التي تحقق أفضل ملائمة للنموذج باستخدام إحصاء متوسط المربعات للملاءمة ، وقد كان عدد البنود التي حققت الملاءمة للنموذج مساوياً لعدد البنود التي تم اختيارها بالطريقة التقليدية في حالة الاختبارين .

المرحلة الثانية : دراسة الصدق العرضي (المعبري) *Validation-Cross* ، حيث خضعت بنود الاختبارين لبرنامج موحد لتحليل البنود باستخدام أربعة متغيرات تابعة لقياس دقة الاختبار هي : الثبات ، والخطأ المعياري للقياس ، وصعوبة البند ، ومعامل الارتباط الثنائي للبند .

المرحلة الثالثة : أظهر التحليل وجود فرقاً واحداً ذو دلالة إحصائية في الدقة ، حيث ميز الاختبار الذي استخدم الأسلوب التقليدي في اختيار بنوده بطريقة أفضل عن الاختبار الذي استخدم نموذج

راش فى اختيار بنوده ، كما أظهر التحليل الإحصائى عدم وجود دليل ثابت يدعم فعالية أى من الطريقتين فى عملية اختيار البنود .

وقد أكد الباحث فى النهاية أن المقارنة بين طريقتى اختيار البنود ربما تميل لصالح نموذج راش لأنه أكثر جاذبية نظراً لما يتمتع به من مميزات ثبات القياس .

د - دراسة (Richards,1981) :

هدفت الدراسة إلى اختبار قابلية تطبيق أسلوب القياس بواسطة نموذج راش فى المقارنات عبر القومية *Cross-National Comparisons* فى التحصيل التربوى ، وتم قياس التحصيل بواسطة اختبارين أحدهما مرتبط بمحتوى المادة الدراسية (الاختبار أ فى مادة العلوم) ، والآخر لا يرتبط بها (الاختبار ب فى المعرفة اللفظية *Word Knowledge Test*) .

وتم الحصول على البيانات من عشر دول من مجتمع طلابى أعمارهم ١٤ عاماً ، وتم حساب المعاملات التقليدية للصعوبة والتمييز لكل بند فى كلا الاختبارين فى كل دولة من الدول ، وتم حساب معامل ارتباط الرتب بين معاملات الصعوبة والتمييز بين كل زوج من الدول ، وقامت تلك المعاملات قاعدة لتصنيف المقارنات الثنائية بين الدول فى أربعة تجمعات أو فئات لكل اختبار : مرتفع الصعوبة / مرتفع التمييز ، ومرتفع الصعوبة / منخفض التمييز ، ومنخفض الصعوبة / مرتفع التمييز ، ومنخفض الصعوبة / منخفض التمييز ، ثم تم تدريج بنود كل اختبار فى كل دولة باستخدام نموذج راش بواسطة عينة بلغ قوامها ٥٠٠ ممتحن ، وتلى ذلك اختبار ملائمة كل بند من البنود فى كل اختبار وكل دولة ، ومجموعة البنود التى لأعمت النموذج فى كلتا الدولتين أعيد تدريجها بنفس عينة الممتحنين بواسطة نموذج راش ، ثم تم حساب الارتباط بين

معاملات البند طبقاً لنموذج راش فى كلتا الدولتين ، واستخدمت تلك الارتباطات فى تحديد أياً من توقعات نموذج راش ، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية :

(١) لأى زوج من الدول ، لا توجد فروق دالة بين إحصاءات صعوبة البنود بواسطة نموذج راش التى سبق وان لاعمت النموذج وإحصاءات صعوبة البند الكلاسيكية باستخدام معامل ارتباط الرتب .

(٢) لم يتشابه الاختبارين أ ، ب من حيث الصعوبة النسبية أو التمييز النسبى للبند أو كليهما (إحصاءات البند الكلاسيكية) لأى زوج من الدول ، وتوقعات نموذج راش تقاربت بشدة فى حالة الاختبار المرتبط بالمادة الدراسية .

(٣) يتشابه الاختبار أ فى كلتا الدولتين من حيث الصعوبة النسبية ، ونفس الشئ فى حالة الاختبار ب والمقارنة بين إحصاءات البند بواسطة نموذج راش تتقارب لتوقعات النموذج ، وهذه النتيجة تكون صحيحة فى حالة الاختبار المرتبط وغير المرتبط بالمادة الدراسية .

هـ- دراسة (Chen,1981) :

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

(١) هل تقيس بنود اختبار قراءة محكى - المرجع هدفاً وحيداً يقترب جداً من أحادية البعد ؟

(٢) هل من المحتمل أن تتقارب النتائج المستمدة من التحليل بواسطة نموذج جتمان *Guttman*، والتحليل العاملى *Factorial Analysis*، والاختبار الثنائى *Biserial Test* (معامل الارتباط الثنائى) والتحليل العاملى للبواقي *Factorial Analysis of Residuals* عند دراسة أحادية البعد لكل هدف من أهداف الاختبار محكى - المرجع ؟

(٣) هل أحادية بعد بنود الاختبار هو المتغير الأكثر دلالة عند تحديد الملاءمة لنموذج راش ؟

(٤) هل يسمح التحليل العاملي بإعادة ضم مجموعات من البنود فى الاختبارات الفرعية بما يمثل ضم الأهداف وذلك لتقليل كمية المعلومات الزائدة ؟

وتكونت عينة الدراسة من ١٢٢٤ طالباً من طلاب الصف الرابع الابتدائى ممن أجرى عليهم برنامج ميتشجان للقياس التربوى (MEAP) *Michigan Educational Assessment Program* عام ١٩٧٩ ، حيث طبق عليهم اختباراً فى القراءة يقيس ١٩ هدفاً تعليمياً ، وبحث أياً من بنود الاختبار تحقق الفرض الخاص بأحادية البعد قام الباحث بالآتى :

حساب إحصاءات ملامحة البيانات لنموذج راش ، وتحليل البيانات بواسطة نموذج جتمان ، والتحليل العاملي بالتدوير المتعامد للمحاور ، والاختبار الثنائى والتحليل العاملي للبواقي ، ثم تم حساب العلاقة بين معاملات أحادية البند وإحصاءات ملاءمة البيانات للنموذج باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية :

(١) بنود الاختبار محكى المرجع التى تقيس هدفاً تعليمياً وحيداً أو مفرداً تكون عادة أحادية البعد .

(٢) تتقارب بصورة فعلية النتائج التى تعود إلى أحادية البعد لكل هدف فى حالة التحليل العاملي بالتدوير المتعامد للمحاور ، والاختبار الثنائى ، والتحليل العاملي للبواقي ، وفشل التحليل بواسطة نموذج جتمان فى التقارب إلى نتائج طرق التحليل الأخرى .

(٣) إن النقص فى كفاية بنود اختبار متعدد البعد يجعل من المستحيل تحديد ما إذا كانت أحادية بعد بنود الاختبار هو المتغير الأكثر كفاية والذي يحدد الملاءمة لنموذج راش .

(٤) لا يسمح التحليل العاملى بالتدوير للمحاور بإعادة ضم البنود فى اختبارات فرعية بما يماثل ضم الأهداف لتقليل مقدار المعلومات الزائدة .

(٥) يتقارب التحليل العاملى بالتدوير المتعامد للمحاور لجزء أو الاختبار ككل والتحليل العاملى للبواقي ليوفر أسلوب أو طريقة قابلة للتطبيق لبناء اختبار أحادى البعد .

و - دراسة (Vorponghthorn,1981) :

هدفت الدراسة إلى تطبيق نموذج راش لبحث تأثير الجنس على تحيز البنود فى اختبارات الكيمياء والأحياء واللغة الإنجليزية للالتحاق بالتعليم العالى بتايلاند ، وقد طرحت الدراسة الأسئلة التالية :

- (١) هل يقيس كل اختبار نفس الأشياء فى حالة الذكور والإناث ؟
- (٢) هل هناك احتمال لتحيز بنود كل اختبار لأياً من الذكور والإناث ؟
- (٣) لو كان هناك احتمال لتحيز بنود الاختبار حسب الجنس فما هى خصائص محتوى البنود التى يعد هناك احتمالاً لتحيزها تبعاً لنموذج راش ؟

واختيرت عينة عشوائية من طلاب شعبة العلوم خلال العام الدراسى ١٩٧٩ ، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج Bical ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- (١) يقيس كل اختبار تقريباً نفس الأشياء فى حالة الذكور والإناث .
- (٢) تم تعيين بعض البنود فى كل اختبار من المحتمل تحيزها ضد الذكور أو الإناث ، وجاء اختبار اللغة الإنجليزية فى المقدمة وتبعه اختبار الأحياء وجاء أخيراً اختبار الكيمياء .
- (٣) لم يكن تحليل المحتوى للبنود المحتمل تحيزها حاسماً بصفة مطلقة ، ومع ذلك دلت النتائج على اتفاق كبير فى خصائص محتوى البنود التى

تم تعيينها على أنها من المحتمل أن تتحيز في ضوء محك صعوبة البند
وتقديرات المحكمين .

ز - دراسة " أمينة محمد كاظم " (١٩٨٨ ب) :

هدفت الدراسة إلى استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي
موضوعي في أحد مقررات علم النفس بكلية الآداب - جامعة الكويت ،
وهو مقرر المدخل لعلم النفس (١٠١) ، كما هدفت الدراسة إلى التحقق
من مدى موضوعية التفسير لنتائج الاختبار وتقديم دليل يساعد الباحث في
البيئة العربية لاستخدام برنامج الحاسب الآلي *Bical* لتحليل البنود
بطريقة راش ، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى تقديم معايير القياس
التقليدية (الجماعية - المرجع) ، مثل المعايير الثنائية والترتب المنينية
لدرجات الأفراد على الاختبار ، واشتمل الاختبار في صورته النهائية
على ١٠٠ بنداً تتضمن موضوعات المقرر الآتية حسب أوزانها النسبية :
دوافع السلوك ، والانفعالات ، والتعلم ، والتفكير وحل المشكلات ،
والذكاء ، والتوافق ، والشخصية ، واضطرابات السلوك . وتغطي بنود
الاختبار ثلاثة مستويات من مستويات النشاط العقلي هي الحفظ والفهم
والتطبيق .

وبلغت عينة الدراسة ٤١٨ طالباً من طلبة وطالبات جامعة الكويت
الدراسين لمقرر (١٠١) علم نفس ، ويتوزع أفراد هذه العينة في ست
شعب دراسية وينتمون لجميع كليات الجامعة ، ويشكل هذا المقرر متطلباً
إجبارياً لطلاب قسم علم النفس بكلية الآداب ، بينما هذا المقرر من
المقررات الاختيارية لطلاب باقى كليات الجامعة .

وقد توصلت الدراسة في النهاية إلى حذف خمسة بنود لا تلام
النموذج ، واصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من ٩٥ بنداً ،
وتتوافر فيه متطلبات القياس الموضوعي .

ح - دراسة " أمينة محمد كاظم " (١٩٨٨ ج) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر (تقارب - تباعد) مستوى عينتى التحليل مع مستوى اختبارين أحدهما سهل والآخر صعب على دقة التعادل الرأسى لتدريجهما ، ومن ثم تدريجهما فى تدريج واحد مشترك وصفر واحد مشترك .

وبلغت العينة الكلية للتحليل ٤١٨ طالباً وطالبة يدرسون مقرر المدخل فى علم النفس بجامعة الكويت ، وقُسم الاختبار الكلى إلى اختبارين فرعيين يضم الاختبار السهل ٥٤ بنداً ، ويضم الاختبار الصعب ٥٥ بنداً ويشتركان فى ١٤ بنداً تستخدم كبنود رابطة بينهما ، وباستخدام وسيط الدرجات تم تقسيم العينة الكلية إلى عينتين : العينة المرتفعة المستوى وتتكون من ٢٢٢ فرداً درجاتهم من وسيط الدرجات فأكثر ، والعينة المنخفضة المستوى وتتكون من ٢١٣ فرداً ، درجاتهم أقل من وسيط الدرجات ، وبذلك تشترك العينتان فى ١٧ فرداً ، وقد طبق الاختبارين السهل والصعب على كلتا العينتين ، وتم تحليل النتائج باستخدام برنامج الحاسب الآلى *Bical* ، ثم أجريت عملية التعادل الرأسى لتدريجى الاختبارين وتحويلهما إلى تدريج واحد مشترك باستخدام مجموعة البنود المشتركة .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أنه كلما تقارب مستوى الاختبارين مع مستوى عينة تحليله قلت البنود التى تختلف تقديراتها فى التدريج المرجعى عنه فى التدريج المشترك وازدادت دقة عملية التعادل الرأسى للاختبارين ، وأمكن التوصل إلى الدقة فى دمجهما فى تدريج مشترك وصفر واحد مشترك .

ط - دراسة " صلاح الدين علام " (١٩٩١) :

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصى محكى - المرجع لقياس المعارف الأساسية فى إعداد خطة البحوث التربوية والنفسية

باستخدام نموذج راش الاحتمالى ، ويهدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكليات التربية والآداب المتخصصين فى التربية وعلم النفس من المعارف الأساسية اللازمة لإعداد خطة البحوث التربوية والنفسية ، وتحديد المعارف التى لم يتمكن منها بعض الطلاب وتقديم عناية فردية لهم .

واشتمل الاختبار فى صورته المبدئية على ٣٢ بنداً من نوع الاختيار من متعدد ، لكل بند منها خمسة بدائل إحداهما الإجابة الصحيحة ، ويقس الاختبار ٣٠ هدفاً سلوكياً يتعلق بالمعارف الأساسية اللازمة لإعداد خطة البحث ، وطبق الباحث الاختبار فى صورته الأولى على أفراد عينة الدراسة التى تكونت من ٤٨ طالباً من طلاب الدراسات العليا ببعض كليات التربية فى مصر الذين انتهوا من دراسة مقرر فى مناهج البحث ويعدون خطة رسالة الماجستير فى أحد مجالات علم النفس أو التربية ، وطريقة *Prox* لتحليل البيانات بواسطة نموذج راش ، واستخدم الباحث طريقة *Calfit* لتقييم جودة مطابقة البيانات لنموذج راش .

وقد أسفرت الدراسة عن اختبار يتكون من ٢٨ بنداً فى صورته النهائية وذلك بعد حذف البنود ٢ ، ٩ ، ٢٤ ، ٢٧ لعدم ملاءمتها للنموذج .

ى - دراسة " (Medina, 1991) :

هدفت الدراسة إلى تحديد وفحص مدى صدق البناء المعرفى لاختبار فى مادة الجبر ، وكذا تحديد تأثير هذا البناء فى تقدير معلمى صعوبات البنود وقدرات الممتحنين .

ويعتمد هذا البناء المعرفى على مجموعة تتكون من ثمانية قواعد للإستنتاج تمثل طرقاً رياضية موزعة فى حل المعادلات الخطية ذات المتغير

الواحد ، وتكون الاختبار من ٢٩ بنداً تم إعدادها وفقاً لذلك ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٣٥ تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع .

وحللت نتائج استجابات العينة بواسطة برنامج الحاسب الآلى *LLTM* الذى وضعه فيشر وفرومان *Fischer&Forman* (١٩٧٢) ، كما تم تقدير صعوبات البنود ، وقدرات الأفراد بواسطة النموذج اللوغاريتمى الخطى (حالة خاصة من نموذج راش يصف صعوبة البند فى صورة عمليات معرفية مطلوب حلها) ، ونموذج راش ، كما تم الحصول أيضاً على تقديرات للمعالم تبعاً لقواعد الإنتاج ، كما استخدمت الأربعيات لفحص صدق البناء المعرفى للاختبار ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن :

- (١) تثبت صدق البناء المعرفى للاختبار بواسطة الأربعيات .
- (٢) عكست المعالم الأساسية المقدرة بواسطة النموذج اللوغاريتمى الخطى العمليات المعرفية المتطلبة لحل البنود .
- (٣) يؤثر النموذج اللوغاريتمى الخطى تأثيراً كبيراً فى تقديرات صعوبات البنود أكثر من تأثيره على تقديرات قدرات الممتحنين .
- (٤) وجود فروق دالة فى تقديرات صعوبات البنود باختبار نسبة الترجيح اعتماداً على النموذجين ، ولكن لم تكن هناك فروق عند المقارنة بين مجموعات الممتحنين .

ك - دراسة " محمد منصور الشافعى " (١٩٩٦) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المتغيرات التى تؤثر فى إحكام تدرج البنود المعادلة للاختبارات على التدرج العام المشترك ، كما هدفت الدراسة إلى التوصل إلى التكوين الأمثل (الطريقة ، العينة ، البنود) لإحكام تدرج بنود اختبارين على التدرج المشترك .

وأعد الباحث اختباراً يتكون من ١٥٠ بنداً فى مادة الجبر للصف الثانى الثانوى ، وتمثل البنود جميع موضوعات المقرر وفقاً لجدول

مواصفات يتضمن بعدى المحتوى والمستويات المعرفية (تذكر ، فهم ، حل مشكلات) ، وقد صيغت جميع بنود الاختبار بطريقة الاختيار من متعدد ، واشتق الباحث من الاختبار الكلى مجموعة من الاختبارات الفرعية (سهلة ، صعبة ، متوسطة المستوى) ، وتتضمن هذه الاختبارات الفرعية مجموعات مختلفة من البنود المشتركة أو الرابطة ، وفقاً لما تتطلبه الإجراءات المتعلقة بفروض الدراسة ، وقد بلغت عينة الدراسة ١٤٠٥ طالباً من المدارس الثانوية (التعليم العام) ، ومن طلاب الصف الثانى الثانوى ، وقد اختيرت من هذه العينة مجموعات فرعية عشوائية من الطلاب ذات أحجام مختلفة . وكذلك مجموعات مرتفعين ومنخفضين (وفقاً لتوزيع قدرة العينة الكلية على الاختبار الكلى) ، كما تقتضى الإجراءات المتعلقة بفروض الدراسة ، واستخدم الباحث برنامج الحاسب الآلى *Microscale* لتحليل البيانات بواسطة نموذج راش .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أفضلية طريقة المشتركين ، وكذلك طريقة البنود المشتركة عن طريق المجموعة المتكافئة فى كفاءة ضم بنود اختبارين فى تدرج واحد مشترك ، إلا أن طريقة الأفراد المشتركين أعطت أفضل النتائج ، كما أظهرت النتائج عدم تأثر إجراءات الضم بكل من عدد البنود المشتركة ، ونسبة تمثيل هذه البنود للمتغير المقاس ، وكذلك مستوى صعوبتها ، إلا أن البنود المشتركة المتوسطة الصعوبة أعطت أفضل النتائج عن البنود الصعبة والأخرى السهلة . وبينت النتائج أيضاً عدم تأثر إجراءات الضم بعدد البنود المكونة لكل اختبار من اختبارين المعادلة ، وأظهرت النتائج كذلك عدم تأثر إجراءات ضم بنود اختبارين (سهل ، صعب) ، أو اختبارين متكافئين بحجم عينتى التحليل عند استخدام طريقة الأفراد المشتركين أو طريقة البنود المشتركة ، إلا أن هذا المتغير لم يكن له أية تأثيرات على كفاءة إجراء الضم عند استخدام

طريقة الأفراد المشتركين ، بينما أظهرت النتائج حساسية هذا الإجراء لمتغير حجم عينة التحليل في حالة استخدام طريقة البنود المشتركة بصفة عامة ، وعند استخدام اختبارين متكافئين بصفة خاصة ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى كفاءة إجراءات الضم عند استخدام عينة تتقارب في مستوى أدائها مع مستوى الاختبار إذا قورنت بعينة تتباعد في مستوى أدائها عن مستوى الاختبار ، كما أن استخدام عينتين عشوائيتين وعينتين مرتفعتي المستوى يؤديان إلى نتائج أفضل عن استخدام عينتين منخفضتي المستوى .

ل - دراسة " شادية عبد العزيز " (١٩٩٧) :

هدفت الدراسة إلى استخدام نموذج راش في بناء بنك للأسئلة لمقرر في علم النفس التعليمي ، وتحديد الدرجات الفاصلة المقابلة للتقديرات الجامعية ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٣٦ طالباً بالفرقة الرابعة بكلية البنات - جامعة عين شمس ، ومن مختلف أقسام الكلية ، وطلاب الفرقة الثانية بالدبلومة العامة التربوية بالكلية ، في الفترة الزمنية من ١٩٨٥ إلى ١٩٩٤ ، وتوزعت العينة في مجموعات بواقع ١٥٠ طالباً إلى ٢٠٠ طالباً تقريباً لكل صورة اختبارية مبنية في أدوات الدراسة ، وقد تم استخدام ١٧ صورة لاختبار موضوعي في مقرر معمل علم النفس التعليمي " تجارب " تم استخدامها للتقويم النهائي لتحصيل عينة الدراسة .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الصور الاختبارية المختلفة التي تم تطبيقها على مجموعات مختلفة من طلاب نفس الفرقة الدراسية في سنوات مختلفة ، تصلح بوجه عام لتدريج بنك الأسئلة باستخدام نموذج راش ، وأن هذا البنك يحقق بوجه عام شرط استقلالية القياس ، وقد أسفرت النتائج أيضاً عن أن عدد الوصلات بين الصور الاختبارية

المستخدمة فى تدريج بنك الأسئلة ، وطول كل وصلة لا يؤثر فى دقة تدريج هذا البنك ، وقد بينت نتائج الدراسة - باستخدام صورتين اختباريتين - كيفية استخدام بنك الأسئلة الذى تم تدريجه لتحقيق موضوعية تقدير وتقويم تحصيل الطلاب ، وموضوعية المقارنة بينهم .

٢- دراسات استخدمت نموذج راش فى مجال القياس النفسى :

أ - دراسة (Mourad&Moustafa,1981) :

هدفت الدراسة إلى استخدام نموذج راش لتحليل بنود الصورة العربية من اختبار الاستعداد للدراسة الجامعية ، وذلك فى إطار التعاون بين كلية التربية بالمنصورة والجامعة الأمريكية بالقاهرة ، ويتكون اختبار الاستعداد للدراسة الجامعية من اختبارين فرعيين يقيس الأول الفهم *Comprehension* ، ويقيس الثانى نواحى كمية *Quantitative* .

وقد بلغت عينة الدراسة ٦٩٦ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محافظات القاهرة والجيزة والمنصورة (٤١٧ طالباً للاختبار الفرعى الأول ، ٢٧٩ طالباً للاختبار الفرعى الثانى) ، واستخدم برنامج الحاسب الآلى *Bical* لتحليل استجابات أفراد العينة .

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ٧٠ بنداً لاعم النموذج فى حالة الاختبار الفرعى الأول ، وأن هناك ٩٠ بنداً لاعم النموذج فى حالة الاختبار الفرعى الثانى ، كما حققت الصورة المعدلة من الاختبارين الفرعيين ثباتاً مرتفعاً بلغ ٠,٩٣ و ٠,٨٩ على الترتيب . كما أكدت الدراسة على فعالية نموذج راش فى تحليل البنود .

ب- دراسة " صلاح الدين علام " (١٩٨٥) :

هدفت الدراسة إلى استخدام نموذج راش فى تحليل البيانات المستمدة من اختبار اليقظة العقلية الذى يقيس الذكاء العام والذى يتكون

من ٢٢ بندا ، وهو أحد الاختبارات الفرعية التي تشتمل عليها بطارية الاستعداد العقلى للمرحلة الثانوية والجامعات (إعداد : رمزية الغريب) .

وقد طبق الاختبار على عينة تكونت من ١٢٦ طالباً من الطلاب الجدد بالفرقة الأولى من مختلف أقسام كلية التربية - جامعة الأزهر بالقاهرة . واستخدم الباحث الطريقة التقريبية *Prox* لإيجاد القيم التقديرية لمعلمى نموذج راش ، وكذا التحقق من صحة الفرضين التاليين :

(١) تنطبق البيانات المستمدة من هذا الاختبار على نموذج راش .

(٢) لا يتغير تدريب الاختبار *Test Calibration* بتغير مستوى قدرات عينة الطلاب المستخدمة فى الحصول على هذا التدريب .

وقد أظهرت نتائج تحليل البواقي المعيارية لكل من البنود والطلاب أن متوسطات مجموع البواقي ليس لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) ، مما يدل على أن القيم التقديرية لكل من صعوبة البنود وقدرات الطلاب تطابق النموذج *Fit the Model* .

ثم قسم الباحث العينة إلى مجموعتين ، اشتملت المجموعة الأولى على الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات فى الاختبار (تتراوح درجاتهم الكلية فيما بين ١٤ درجة ، ٢١ درجة) ، وعددهم ٦٦ طالباً ، واشتملت المجموعة الثانية على الطلاب الذين حصلوا على أقل الدرجات (تتراوح درجاتهم الكلية بين ٤ درجات ، ١٢ درجة) وعددهم ٣٥ طالباً ، وأظهرت النتائج أن توزيعى هذه القيم انطبقا إلى حد كبير .

وبالتالى أثبتت الدراسة تحقق الفرضين ، كما أوضحت الدراسة أن بنود الاختبار صالحة لقياس القدرة الكامنة التى يهدف الاختبار إلى قياسها وهى الذكاء العام ، فيما عدا خمسة بنود هى : البند (١) ، والبند (١٢) ، والبند (١٣) ، والبند (١٨) ، والبند (٢١) تحتاج إلى التعديل حتى تطابق النموذج مطابقة جيدة .

ج- دراسة (Ellis,1986) :

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين عينتين من الألمان والأمريكيين في ضوء نتائج الاختبارات الخاصة بقياس القدرات التي تضمنتها نظرية ثيوستون ، وذلك باستخدام اختبارات الذكاء الألمانية والأمريكية كل حسب لغته ، كما تم فحص تحيز البنود باستخدام طريقتي مربع كاي ونموذج رايش ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

(١) كان الألمان أفضل في القدرات اللفظية والعديدية والمكتابية والتذكرية والاستدلال الميكانيكي في كل البنود المتضمنة في الاختبارات ، بينما كان الأمريكيون أفضل في السرعة الإدراكية والاستدلال اللفظي .

(٢) كانت درجات الألمان ذات دلالة مرتفعة عن درجات الأمريكيين في القدرات العديدية والمكتابية ، وكانت درجات العينة الألمانية ذات دلالة مرتفعة عن درجات العينة الأمريكية في الاستدلال الميكانيكي والاستعمال اللغوي والمترادفات والتشابه أو التماثل بعد حذف البنود المتحيزة .

(٣) أوضح التحليل العاملي في حالة البنود المتحيزة أو غير المتحيزة وجود بنيات أو تكوينات مختلفة للذكاء لدى الأمريكيين والألمانيين ، كما أنه يوجد فقط تشابه بين الثقافتين في العاملين المكتابي والميكانيكي وأن هذا التشابه لا يزداد بحذف البنود المتحيزة .

د - دراسة " عماد عبد المسيح " (١٩٩١) :

هدف الدراسة إلى بحث مدى إمكانية استخدام نموذج رايش في تحليل بنود أحد الاختبارات المعرفية التي أعدت لقياس أحد الأساليب المعرفية (اختبار الأشكال المتضمنة ، الصورة الجمعية ، إعداد : أنور الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ ، ١٩٨٥) لقياس الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي (يتكون من ١٨ بنداً) ، فضلاً عن التحقق

من اختبار مدى صدق هذا النموذج فيما يفترضه من موضوعية فى القياس بالنسبة للاختبارات المعرفية ثنائية القطب ، وذلك من خلال محاولة الدراسة للتحقق من صحة الفرضين التاليين :

(١) يمكن تحليل بنود اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) وفقاً لنموذج راش الاحتمالى .

(٢) لا يتغير تدرّج بنود الاختبار بتغير مستوى قدرات أفراد العينة المستخدمة فى الحصول على هذا التدرّج .

واستخدم الباحث طريقة كوهين التقريبية *Prox* للحصول على القيم التقديرية لمعظمى النموذج ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٨ طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية - جامعة المنيا بقسميها العلمى والأدبى .

وأظهرت نتائج الدراسة أن البيانات المشتقة من اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) والمعد لقياس الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكى كأسلوب معرفى ثنائى القطب ، تتفق مع نموذج راش ، وأن تدرّج الاختبار لا يتغير بتغير مستوى قدرة عينة الأفراد المستخدمة فى الحصول على هذا التدرّج .

هـ- دراسة " أحمد عودة " (١٩٩٢) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى التوافق بين نموذج راش ذو المعلم الواحد والمؤشرات الإحصائية التقليدية (معامل الارتباط بين البند والمقياس ، اختبار " ت " للتمييز الفئتين العليا والدنيا ، نسبة الحيايين فى الإجابة) ، فى اختبار بنود مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية (إعداد : أحمد عودة ، ١٩٩٠) من حيث عدد ونوع البنود فى صورتى المقياس ومدى تغطية البنود لمجال الاتجاه ومعاملات الثبات .

وحللت نتائج إجابات ٤٥٨ معلماً على ٤٢ بنداً بثلاثة مؤشرات إحصائية تقليدية ، كما حللت باستخدام برنامج الحاسب الآلى *Mscale* لتحليل البنود بواسطة نموذج راش ، وقد توصلت الدراسة إلى :
إنه بالاعتماد على المؤشرات الإحصائية التقليدية لاختبار البنود ، فإن مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية المطور فى هذه الدراسة يتكون من ٣٤ بنداً (باستخدام المؤشرين الثانى والثالث لم يتم حذف أى من بنود المقياس ، أما المؤشر الأول فقد نتج عنه حذف ٨ بنود) ، أما بالنسبة لاختيار البنود حسب نموذج راش فقد وجد أن ٢٨ بنداً من ٤٢ تتفق مع النموذج ، وقد بلغ عدد المعلمين الذين اتفقت إجاباتهم مع النموذج ٢٠٦ معلماً . كما بينت المقارنة أن ثلاثة بنود تم حذفها بناء على معامل الارتباط المعدل اتفقت مع النموذج ، كما أن تسعة بنود تم اختيارها بناء على معامل الارتباط المعدل لم تتفق مع نموذج راش .

كما أن زيادة عدد الفقرات التى يوفرها الاختبار بالطرق التقليدية لا يزيد فى معامل ثبات المقياس زيادة ذات دلالة عن معامل الثبات للمقياس المكون من البنود التى تم اختيارها أو التى تطبق النموذج .
كما أظهرت الدراسة وجود درجة عالية من الاتفاق بين صورتى المقياس من حيث تغطيتهما لمجال الاتجاه .

و - دراسة " أمينة محمد كاظم " (١٩٩٤) :

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى معايير لنمو الطفل النفسى بما يودى إلى التعرف على النمو السوى للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة ، علاوة على ذلك الاكتشاف المبكر للإعاقة بمختلف أنواعها كالإعاقة العقلية أو الانفعالية أو الحسية أو مشكلات النضج الاجتماعى ، والتخاطب ، والمشكلات السلوكية بوجه عام التى تحتاج إلى التنبيه لها من فترة عمرية

مبكرة كي يسهل علاجها قبل أن تتفاقم لتصبح مع مرور الوقت مشكلات تراكمية يصعب التحكم فيها أو حلها .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى إعداد مقاييس النمو النفسى لطفل ما قبل المدرسة ، واستعانت الباحثة فى ذلك بمقياس بروفيل منجزات التعلم بجزئيه *Learning Achievement Profile* بعد ترجمة هذا المقياس إلى اللغة العربية ، وأدخلت الباحثة عليه بعض التعديلات الأولية التى تجعله مقياساً مناسباً للثقافة العربية ، كما تم حذف بعض البنود المكررة أو التى لا يسهل تطبيقها لاعتبارات عملية .

وتم تطبيق المقاييس (مقياس الحركات الكبيرة ، ومقياس الحركات الدقيقة ، ومقياس ما قبل الكتابة ، ومقياس المجال المعرفى ، ومقياس المجال اللغوى ، ومقياس مساعدة الذات ، ومقياس السلوك الاجتماعى) فى دراسة استطلاعية تم بناء عليها إجراء التعديلات اللازمة مثل حذف بعض البنود أو تعديل صياغتها أو إعادة صياغة بعض التعليمات أو المواد المستخدمة فى أداء بعض البنود .

وبعد تطبيق المقاييس فى صورتها المعدلة على العينة الأساسية ، تم تحليل الاستجابة باستخدام برنامج الحاسب الآلى *Microscale* لتحليل البنود بواسطة نموذج راش لحذف بعض البنود غير المناسبة .

وتوصلت الدراسة إلى تدريج جديد لبنود كل مقياس من هذه المقاييس تبعاً لصعوبتها ، وذلك بوحدة قياس جديدة معرفة (منف) ، وهو ما لم يتوافر فى المقاييس الأصلية ، كما وفرت هذه المقاييس الراهنة مجموعة من المعايير المهمة للنمو النفسى للطفل ، كما استحدثت معياراً لنسبة النمو *Dq* ، وقد أدى استخدام هذا الأسلوب فى التحليل الإحصائى إلى خصائص ومميزات لهذه المقاييس تعد إضافة جديدة إلى ميدان القياس السلوكى فى مصر (فى : عماد الدين إسماعيل وآخرين ، ١٩٩٤) .

ز - دراسة (Gohnson et al., 1995) :

هدفت الدراسة إلى استخدام أسلوب التحليل ونموذج راش بواسطة برنامج الحاسب الآلي Credit لتحليل بنود مقياس المناخ المدرسي الذي يتكون من ٥٠ بنداً موزعة على ثمانية مقاييس فرعية بالتساوي لقياس : الاحترام ، والثقة ، والأخلاق السامية ، وفرص المشاركة ، والنمو الاجتماعي والأكاديمي المستمر ، والتمسك ، والتجديد المدرسي . وتكونت عينة الدراسة الكلية من ثلاث عينات ، تكونت العينة الأولى من ٤٠٥ طالباً من طلاب المدارس المتوسطة ، والعينة الثانية من ٤٩ طالباً من طلاب المدارس الثانوية ، والعينة الثالثة من ٩٠٦ معلماً وبعض الإداريين .

وقد بينت نتائج الدراسة عدم التطابق أو الاسجام بين المقاييس الفرعية المتضمنة في الأداة ، وذلك عند إجراء عملية ضم المقاييس الفرعية ، كما توصى الدراسة بضرورة الفصل بين الخصائص الانفعالية والمكونات العقلية ، وبينت النتائج أيضاً أنه من غير الممكن تطوير مقياس يناسب جميع الفئات في البيئة المدرسية . كما اقترحت الدراسة مقياساً للطالب يقيس إدراكاته ومشاعره نحو أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة .

ح - دراسة (El-Korashy,1995) :

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام نموذج راش لاختبار بنود الصورة العربية من اختبار أوتيس - لينيون للقدرة العقلية (المستوى المتقدم - الصورة ج -) (إعداد : صلاح مراد ، أحمد عبد الغفار) لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية بالكويت .

وبلغت عينة الدراسة الكلية ٥٩٩ طالباً من الطلاب الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية ، وقام الباحث في التجربة الأولى

بتطبيق الصورة العربية من الاختبار (٨٠ بنداً) على عينة بلغت ٢٦٥ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية (١٠٠ ذكور ، ١٥٥ إناث) الذين تمتد أعمارهم فيما بين ١٤ سنة إلى ٢٤ سنة بمتوسط عمري قدره (١٦,٨) سنة ، وانحراف معياري قدره (٢,٤) سنة ، وذلك بهدف تحديد صعوبة البند ، ومدى ارتباط البند بموضوع الاختبار ، والصياغة وتوزيع الاستجابات بين بدائل الإجابة الخاصة بكل بند ، وقد أوضحت نتائج تحليل تكرارات الاستجابة على بنود الاختبار ما يلي :

(١) كل البنود تمت محاولة الإجابة عنها ، ولا يوجد بنداً أجاب عنه كل الطلاب صواباً أو خطأ .

(٢) حققت الاستجابة الصواب أعلى نسبة من الاستجابات على كل البنود ما ماعدا ٢٢ بنداً كانت تكرارات الاستجابة الخاطئة على البدائل كبيرة ، وأوصى الباحث بضرورة فحص هذه البدائل وتوجيه الاهتمام إلى تعديلها .

(٣) توزعت الاستجابات على معظم بدائل البنود بقدر معقول ، كما توجد عشرة بنود لها تكرارات أقل من ٣ % على أحد البدائل ، وهذه البدائل قد تم تعديلها لجذب المزيد من الاستجابات .

وقد أوضحت نتائج تحليل معامل السهولة ومعامل الارتباط الثنائي الأصيل للبنود ما يلي :

(١) تبدو تقديرات السهولة للبنود في صورة توزيع إعتدالي بمدى يمتد من (٠,٨٩) إلى (٠,٦) ، ووسيط قدره (٠,٣٨) ، وكان حوالى ١٠ % من البنود سهلاً (معامل السهولة أقل من ٠,٣) ، و ٥٦ % من البنود متوسط الصعوبة (معامل السهولة من ٠,٣ إلى ٠,٧) ، وشكل الاختبار ملائم للقدرات العقلية للعينات الكبيرة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في الكويت والتي تبدو في صورة التوزيع الاعتدالي .

(٢) امتدت قيم معامل الارتباط الثنائي الأصيل من (٠.٥٢) إلى (٠.٢٠) ، وبما أن معامل الارتباط الثنائي الأصيل هو أحد مؤشرات الصدق الكلاسيكي فإن البنود التى لها هذه المعاملات المنخفضة جداً يجب تعديلها أو حذفها .

(٣) تدل النسبة المئوية المنخفضة للأفراد الذين لم يحالوا الإجابة عن بند ما على أن هذا البند ملائماً لقدرات المجتمع الكبير .

وفى التجربة الثانية قام الباحث بترجمة الصورة الأصلية من الاختبار إلى العربية ، وتعديل البنود بما يتفق مع البيئة العربية ، وشارك خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الكويت كمحكمين للمقارنة بين هذه الصورة الجديدة والصورة السابقة . وفى ضوء ذلك تم تعديل وتنقيح صياغة معظم البنود ، وتم حذف ستة بنود تماماً هى (البند ٢ ، البند ٢٤ ، البند ٣٠ ، البند ٣١ ، البند ٣٨ ، البند ٦٨) ، ثم تم تجريب الصورة الجديدة (٧٤ بنداً) على عينة قوامها ٣٣٤ فرداً (١٤٠ ذكور ، ١٩٤ إناث) . تمتد أعمارهم فيما بين ١٤ سنة إلى ٢٣ سنة بمتوسط قدره (١٦,٦) سنة وانحراف معيارى قدره (٢,٢) سنة ، وتم استخدام برنامج الحاسب الآلى *Mscat* لتحليل البنود بواسطة نموذج راش .

وقد أسفرت نتائج التحليل عن اختبار يتكون من ٥٠ بنداً ، امتد تدريج الصعوبة لهذه البنود من (-١,٩) لوجيت إلى (١,٨٤) لوجيت بمتوسط قدره صفراً ، وانحراف معيارى قدره (٠,٩٣) ، وذلك لأن التدرج كان على مقياس فترى . وتم استخدام عدة إحصاءات للتأكد من صدق البنود منها: متوسط مربع الباقي *Mean Square Residual* ، وإحصاء جودة ملائمة البند *Item-Fit Statistic (Infit)* ، وإحصاء علامة الملائمة *Outfit* . وامتدت معاملات ملائمة البنود الخمسون من

(٢,٢-) إلى (١,٨) بمتوسط قدره (٠,١٦) ، وانحراف معياري قدره (١,١١) . واستخدم الخطأ المعياري المصاحب لكل تدريج للبند أو قياس للفرد كمؤشر أولى للثبات ، وامتدت تلك الأخطاء من (٠,١٢) إلى (٠,١٩) لوجيت بمتوسط قدره (٠,١٤) ، وانحراف معياري قدره (٠,٠١) ، ويمثل المتوسط ٦/١ من الانحراف المعياري لتدريج البنود وقياسات الأفراد مما يدل على أنه مؤشر جيد لدقة الاختبار .

وبالتالي قد خلصت نتائج الدراسة إلى أن استخدام إجراءات النظرية الكلاسيكية في القياس يمكن أن يكون مفيداً في المرحلة الأولى لبناء الاختبار ، وتنقية الصياغة ، وضمان فعالية فئات الاستجابة (بدائل الإجابة) ، أما نموذج راش فهو أكثر فعالية في إمدادنا بمعالم موضوعية وثابتة لتدرجات البنود وقياسات الأفراد .

ط - دراسة " عبد الرحمن سليمان الطيرى " (١٩٩٦) :

هدفت الدراسة إلى تحليل بنود اختبار الذكاء الإعدادى (٥٠ بنداً) الذى أعده للبيئة العربية " السيد محمد خيرى " ، وذلك من خلال التحقق من صحة الفرضين الآتيين :

١- البيانات المستمدة من اختبار الذكاء الإعدادى لا تنطبق عليها أسس نموذج راش الاحتمالى .

٢- اختبار الذكاء الإعدادى لا تتحقق له الخصائص السيكمترية باستخدام نموذج راش .

وقد استخدم الباحث الطريقة التقريبية *Prox* لتحليل البنود بواسطة نموذج راش ، وقد أجرى الاختبار على عينة قوامها ١٤٧ تلميذاً من تلاميذ السنة الثانية المتوسطة (الإعدادية) فى مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية .

وقد بينت نتائج الدراسة مناسبة البيانات الخاصة بقدرات الأفراد مع نموذج راش ، وافترضاته ، وعليه فقد تم رفض الفرض الأول . كما بينت الدراسة أيضاً عدم تحقق الفرض الثاني .

ر - دراسة (El-Korashy,1997) :

هدفت الدراسة إلى بحث صدق وثبات الصورة العربية المعدلة من اختبار أوتيس - لينيون للقدرة العقلية ، حيث فحصت الدراسة صدق الاختبار باستخدام اختبار للذكاء اللفظي والتحصيل الدراسي والسنوات الدراسية ، بالإضافة إلى استخدام نموذج راش ، كما فحصت أيضاً ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا - كرونباك ، وإعادة الاختبار ، بالإضافة إلى استخدام نموذج راش .

وتم تطبيق الصورة العربية المعدلة من اختبار أوتيس - لينيون للقدرة العقلية (٥٠ بنداً) على عينة مكونة من ٤٠٠ طالباً (١٧٤ ذكور ، ٢٢٦ إناث) بالمدارس الثانوية بالكويت من طلاب الصف الأول حتى الصف الرابع ، وتمتد أعمارهم من ١٥ سنة إلى ٢٣ سنة بمتوسط عمرى قدره ١٦,٢ سنة ، وانحراف معيارى قدره ١,٤ سنة .

وقد دلت نتائج الدراسة على أن معاملات ارتباط الدرجات الخام على اختبار الذكاء اللفظي الدرجات الخام فى التطبيق الأول والثانى على الصورة العربية المعدلة من الاختبار بلغت (٠,٦٩) ، (٠,٧٢) على الترتيب ، مما يدل على أن النتائج تقدم مؤشراً للصدق التلامى للاختبار المعدل ، وارتبطت سنوات الدراسة بالدرجات الخام على الاختبار المعدل بمعاملات ارتباط بلغت (٠,٦٤) ، (٠,٥) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وقد كان معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الخام فى التطبيق الأول والثانى للاختبار المعدل والدرجة الكلية للتحصيل الدراسى (٠,٣٥) ،

وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وبالمقارنة بالارتباط بين الدرجات على اختبار الذكاء اللفظي والتحصيل الدراسي (٠,٢٤) ، مما يدل على أن الصورة العربية المعدلة من الاختبار منبى جيد للتحصيل الدراسي ، وعند تطبيق نموذج راش ببرنامج الحاسب الآلى *Msxale* تم تقدير ثلاثة أنواع من الصدق هي : صدق المعنى ، وصدق الاستخدام وصدق الاستجابات . أما بالنسبة للثبات فقد تم قياسه كلاسيكياً باستخدام معامل ألفا كرونباك وقد بلغ (٠,٩١) بالنسبة لطلاب الصف الأول ، (٠,٨٩) بالنسبة لطلاب الصف الثانى ، و (٠,٩) بالنسبة لطلاب الصف الثالث ، (٠,٩٢) بالنسبة لطلاب الصف الرابع . أما معامل الثبات بطريق إعادة التطبيق فقد بلغ (٠,٨١) ، وكلها تدلى على معاملات ثبات مرتفعة . أما الثبات باستخدام نموذج راش فقد تم تقديره باستخدام معاملان هما معامل ثبات تشتت البند بلغ (٠,٩٧) ، ومعامل ثبات تشتت الفرد بلغ (٠,٨٧) ، مما يدل على أن نتائج قياسات الأفراد بواسطة الاختبار المعدل تكون دقيقة بصورة كافية ، وبالمقارنة بالطرق الكلاسيكية فإن الثبات باستخدام نموذج راش له ميزة أنه يقوم على ميزان خطى ، أى أنه يستخدم المتوسط الحقيقى أو الفعلى لتباين الخطأ للعينة بدلاً من خطأ التباين للفرد المتوسط ، وبالتالي فإن الصورة العربية المعدلة من اختبار أوتيس - لينيون باستخدام نموذج راش تكون مفيدة فى قياس القدرات لدى الطلاب فى المدارس الثانوية بالكويت .

ك - دراسة " محسوب عبد القادر الضوى " (تحت الطبع) :

هدفت الدراسة إلى تطوير بعدى الاستدلال العام والاستدلال المنطقى من بطارية الاختبارات المعرفية العاملة باستخدام نموذج راش . وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٠ طالب وطالبة موزعين على الفرق الدراسية العامة بكلية التربية بقنا ، كما قامت الدراسة بدراسة الارتباط بين نمو القدرة على الاستدلال العام والاستدلال المنطقى ، وكذا دراسة نمو القدرة على

الاستدلال العام والاستدلال المنطقي عبر الفرق الدراسية الأربعة ،
واستخدم الباحث برنامج الحاسب الألى *Microscale* لتحليل البنود بواسطة
نموذج راش ، وتوصلت الدراسة إلى :

(١) حذف بند واحد من اختبار الاستعداد الحسابي ، وأصبحت الصورة
المعدلة من الاختبار تتضمن (٢٩ بنداً) ، بالإضافة إلى ذلك بلغ معامل
ثبات قدرة الفرد على الصورة المعدلة من الاختبار (٠,٧٥٠٦) ، كما
بلغ معامل ثبات صعوبة البند (٠,٨٧٦٣) .

(٢) عدم حذف أية بنود من اختبار الاستعداد الرياضى ، وبلغ معامل ثبات
قدرة الفرد على الصورة المعدلة من الاختبار (٠,٧٦٦١) ، كما بلغ
معامل ثبات صعوبة البند (٠,٩٥٥٦) .

(٣) حذف بند واحد من اختبار العمليات الحسابية الضرورية ، وأصبحت
الصورة المعدلة من الاختبار تتضمن (٢٩ بنداً) ، بالإضافة إلى ذلك
بلغ معامل ثبات قدرة الفرد على الصورة المعدلة من الاختبار
(٠,٧١٩٧) ، كما بلغ معامل ثبات صعوبة البند (٠,٩١٤٨) .

(٤) أسفرت نتائج تحليل بنود اختبار القياس عديم المعنى عن عدم حذف
أى بند من بنود الاختبار ، وبلغ معامل ثبات قدرة الفرد على الاختبار
(٠,٨١٧٥) ، كما بلغ معامل ثبات صعوبة البند (٠,٩٨٢٦) .

(٥) أسفرت نتائج تدريج بنود اختبار تمثيل العلاقات عن عدم حذف أى
بند من بنود الاختبار ، وبلغ معامل ثبات قدرة الفرد على الصورة
المعدلة من الاختبار (٠,٥٢٨٣) ، كما بلغ معامل ثبات صعوبة البند
(٠,٩٨٥٠) .

(٦) أسفرت نتائج تحليل بنود اختبار استدلال فئات الحروف عن عدم حذف
أى بند من بنود الاختبار ، وبلغ معامل ثبات قدرة الفرد على الصورة
المعدلة من الاختبار (٠,٩٨٢٧) ، كما بلغ معامل ثبات صعوبة البند
(٠,٧١٢٧) .

(٧) أسفرت نتائج تدريج بنود اختبار حل الشفرة عن عدم حذف أى بند من بنود الاختبار ، وأصبحت الصورة المعدلة من الاختبار تتضمن (٢٤ بنداً) ، وبلغ معامل ثبات قدرة الفرد على الصورة المعدلة من الاختبار (٠,٥٩٦٦) ، كما بلغ معامل ثبات صعوبة البند (٠,٩٦٤٠) .

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

فى ضوء استقراء أهداف الدراسات السابقة التى تم ذكرها والنتائج التى أفرزتها تلك الدراسات يمكن إجمال النقاط الآتية :

١- ندرة الدراسات العربية - على حدود علم الباحث - فى مجال استخدام نماذج نظرية البند / استجابة مقارنة بما أحرزته الدراسات الأجنبية من مكتسبات فى هذا المجال .

٢- أجمعت معظم الدراسات السابقة (Davis&Moriel,1980) ، (Mourad&Moustafa,1981) ، (أمنية كاظم ، ١٩٨٨ أ ، ١٩٨٨ ب ، ١٩٨٨ ج ، ١٩٩٤) ، (صلاح الدين علام ، ١٩٨٥ ، ١٩٩٠) (عماد عبد المسيح ، ١٩٩١) ، (أحمد عودة ، ١٩٩٢) ، (El-Korashy,1995,1997) ، (Gohnson,et al.,1995) على أن نموذج راش يستند إلى فرضيات قوية تستند بدورها إلى أساس إحصائي سليم ، مما يثبت فعالية النموذج لتدريج بنود الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية بحيث يتم وضع قدرات الأفراد وصعوبات البنود على ميزان لوغاريتمى واحد .

٣- إن أداة القياس التى أعدت باستخدام نموذج راش تحقق أحادية البعد واستقلالية القياس ، بصرف النظر عن مجموعة الأفراد الذين أجرى عليهم الاختبار أو صعوبات البنود التى يتضمنها الاختبار (صلاح علام ، ١٩٨٥ ، ١٩٩٠ ؛ أمينة كاظم ١٩٨٨ ب ، ١٩٨٨ ج ، ١٩٩٤ ؛ محمد الشافعى ، ١٩٩٦ ؛ شادية عبد العزيز ، ١٩٩٧ ؛ عماد عبد المسيح ، ١٩٩١ ؛ Chen,1981; Medina,1991) .

- ٤- توصلت نتائج دراسات (أمنية كاظم ، ١٩٨٨ ، ١٩٩٨ ب ، ١٩٨٨ ج ، ١٩٩٤) ، ودراسة (صلاح علام ، ١٩٨٥) ، ودراسة " هاتون " (Hatton, 1980) إلى أن المقارنة بين الطريقتين الكلاسيكية وطريقة نموذج راش لاختبار البنود ربما تميل لصالح نموذج راش بسبب أنه أكثر جاذبية نظراً لما يتمتع به النموذج من مميزات ثبات القياس .
- ٥- أثبتت دراسة "عبد الرحمن الطريرى " (١٩٩٦) ، ودراسة " أحمد عودة " (١٩٩٢) أن الخصائص السيكمترية للاختبارات الكلاسيكية لا تختلف كثيراً عن الاختبارات التى يتم تحليل بنودها باستخدام نموذج راش .
- ٦- أظهرت نتائج دراسة (El-Korashy, 1995) أن استخدام إجراءات النظرية الكلاسيكية فى القياس يمكن أن يكون مفيداً فى المرحلة الأولى لبناء الاختبار ، وتنقية الصياغة ، وضمان فعالية فئات الاستجابة ، أما نموذج راش فهو الأكثر فعالية فى توفير معالم موضوعية وثابتة لتدرجات البنود وقياسات الأفراد .
- ٧- لا توجد دراسة عربية - فى حدود علم الباحث - استخدمت نموذج راش لتحليل بنود اختبار الذكاء العالى ، مما دعا الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بالأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى خلال الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ١٩٩٩/٢٠٠٠ م ، وقد تم اختيار طلاب الفرقة الثالثة لسهولة تطبيق الاختبار على هؤلاء الطلاب نظراً لأن الباحث يقوم بتدريسهم مادة علم نفس التعلم ، وقام الباحث بنفسه بتطبيق الاختبار على أفراد العينة فى أثناء دراستهم العملية بمعمل علم النفس التربوى .

ثانياً : أداة الدراسة :

اختبار الذكاء العالى (إعداد : السيد محمد خيرى ، ب : ت)

١- وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من (٤٢) بنداً تتدرج فى الصعوبة ، وتقيس عينات مختلفة من الوظائف الذهنية أهمها :

أ - القدرة على تركيز الانتباه : يتمثل فى تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة .

ب- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال : يتمثل فى المقارنة بين عدد من الأشكال للكشف عن العلاقة بينها .

ج- الاستدلال اللفظى : يتمثل فى الأحكام المنطقية والمنتاسبات اللفظية .

د - الاستدلال العددي : يتمثل فى حل سلاسل الأعداد وبنود التفكير الحسابى .

هـ- الاستعداد اللفظى : يتمثل فى التعامل بالألفاظ فى بنود التعبير والمترادفات .

٢- ثبات وصدق الاختبار :

بالنسبة لثبات وصدق الاختبار : فقد أشارت الدراسات العربية التي استخدمته على أنه يتمتع بثبات وصدق مرتفع ، ومن هذه الدراسات : دراسة الباحث الحالي (١٩٩٢) والتي استخدم فيها عينة استطلاعية قوامها ٥٠ طالباً بالصف الأول والثاني بمعهد السياحة والفنادق بقنا فكان معامل الثبات بطريقة تحليل التباين (٠,٨٢٣) ، ومعامل الصدق بطريقة الصدق المرتبط بالمشك وذلك بتطبيق اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعية (إعداد : رمزية الغريب ، ب : ت) فكان معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على الاختبارين مساوياً (٠,٦٧٥) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) ، ودراسة " الشناوى عبد المنعم " (١٩٩٠) التي توصلت إلى أن معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية على عينة بلغ قوامها ٨٠ طالباً مساوياً (٠,٦٨٧) ، وفى حالة الطالبات (٧٥ طالبة) كان مساوياً (٠,٧٤٢) وفى حالة العينة الكلية (١٥٥ طالباً وطالبة) كان معامل الثبات (٠,٧١٤) ، أما بالنسبة لصدق الاختبار فقد وجد الباحث أن معامل الارتباط بين درجات الطلاب على الاختبار موضوع الدراسة الحالية ودرجاتهم على اختبار الذكاء الثانوى (إعداد : إسماعيل القباتى) مساوياً (٠,٦٩٤) ، كما توصلت دراسة " الشناوى عبد المنعم وعبد الله سليمان " (١٩٩٦) إلى أن معامل ثبات الاختبار على عينة استطلاعية قوامها ١٥٩ طالباً باستخدام طريقة التجزئة النصفية كان مساوياً (٠,٧٣١) ، كما تم حساب صدق الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار الذكاء المصور (إعداد : أحمد زكى صالح) ، فبلغ (٠,٧٢٣) ، كما حسب " مدوح كامل حساتى " (١٩٩٦) معامل ثبات هذا الاختبار باستخدام إعادة التطبيق بعد فاصل زمنى قدره ١٥ يوماً باستخدام عينة استطلاعية قوامها ٧٠ طالباً من طلاب الجامعة ومعهد السياحة والفنادق بقنا فكان مساوياً (٠,٨٢٤) ، كما حسب صدق الاختبار

بتطبيقه مع اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعية (إعداد :
رمزية الغريب ، ب : ت) فكان معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على
الاختبارين مساوياً (٠,٦٤) ، وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

ثالثاً : المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية استخدم الباحث برنامج *Microscale* ^(١) لتحليل البنود بواسطة نموذج راش ، والذي أعده العالم
الأمريكي " بن رايت " *Wright* وقام بالبرنامجة "جون لينكر " *Linacre* عام
١٩٨٥ بمعمل *MESA* للقياس النفسى التابع لكلية التربية بجامعة شيكاغو
بالولايات المتحدة الأمريكية ، وفى هذا الصدد يذكر الباحث أن البرنامج
يتمتع بمجموعة من المميزات عن البرامج الأخرى المستخدمة فى هذا المجال
منها :

- ١- يدرج البرنامج البنود على ميزان التدرج تبعاً لصعوبتها ، كما يدرج
الأفراد على نفس الميزان تبعاً لقدراتهم ، وعلى هذا تتضح الفروق
الحقيقية أو الاختلاف الحقيقى بين مستوى صعوبة البند ومستوى قدرة
الفرد .
- ٢- يسجل البرنامج الاستجابات المتوقعة للأفراد سواء كانت صواباً أو خطأ
وذلك بناء على تحديد صعوبة البنود وقدرات الأفراد .
- ٣- لا يتطلب البرنامج أن يستجيب جميع الأفراد لجميع البنود .
- ٤- تتسم مخرجات البرنامج بالبساطة والوضوح .
- ٥- يحلل البرنامج عينات حجمها (١٠٠) فرد فأكثر .

(١) حصل الباحث على البرنامج والدليل من الأستاذ الدكتور / بن رايت أستاذ القياس النفسى بمعمل *MESA*
للقياس النفسى التابع لكلية التربية بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية على العنوان الآتى :

Prof. Dr. Benjamin Dark Wright
MESA Psychometric Laboratory
University of Chicago
3835 S. Kimbark Avenue
Chicago IL 60637-1609
USA

نتائج الدراسة وتفسيرها

إجابة السؤال الأول :

كيف تتدرج صعوبة البنود لتعرف اختبار الذكاء العالى باستخدام نموذج راش ؟

باستخدام برنامجى *Systat* ، *Microscale* تم تحليل وتدرج بنود اختبار الذكاء العالى وفقاً للخطوات التالية :

١ - حذف البيانات التامة والصفرية :

(أ) حذف كل فرد أخفق فى حل جميع بنود الاختبار ، حيث يُعد حينئذ أقل من مدى مستوى الاختبار .

(ب) حذف كل فرد نجح فى حل جميع بنود الاختبار ، حيث يُعد حينئذ أعلى من مدى مستوى الاختبار .

(ج) حذف كل بند أخفق فى الإجابة عنه جميع الأفراد ، حيث يُعد عندئذ أعلى من مستوى الأفراد .

(د) حذف كل بند أجاب عنه جميع الأفراد إجابة صحيحة ، حيث يُعد عندئذ أقل من مستوى الأفراد .

وقد أسفرت هذه الخطوة عن عدم وجود بيانات تامة أو بيانات صفرية .

٢ - حذف الأفراد غير الملائمين للنموذج :

بدأ التحليل بعد الخطوة السابقة بهدف حذف الأفراد غير الملائمين لعملية التدرج وفقاً لمؤشر الملائمة التقاربى *INFIT* ، فتم حذف الأفراد الذين تجاوزت حدود ملائمتهم (± 2) ، فإذا كان إحصاء الملاءمة التقاربى موجباً بصورة عالية (تجاوزت القيمة $+2$) . فإن هذا يعنى أن الأفراد يجيبون بصورة خاطئة عن بنود تقترب فى مستوى الصعوبة من مستوى قدراتهم ، وإذا كان إحصاء الملاءمة أقل من (-2) فهذا يعنى تشابه إجابات الأفراد .

وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف (١٦) فرداً ، ويوضح ملحق (١) ترتيب الأفراد تبعاً لمؤشر الملاءمة التقاربى .

٣- حذف البنود غير الملائمة للنموذج :

أعيد التحليل بعد حذف الأفراد غير الملائمة بهدف تحديد البنود غير الملائمة ، واتبع الباحث فى الدراسة الحالية ميكانيكية الحذف المتبعة فى الدراسات السابقة والتي تتلخص فى حذف البنود غير الملائمة تبعاً لمؤشر الملاءمة التقاربى والتي يزيد مؤشر الملاءمة التقاربى لها عن $(+2,5)$ ، حيث تعد هذه البنود ضعيفة من حيث مستوى الملائمة *Misfit* نتيجة سوء صياغتها أو عدم صدقها فى قياس المتغير المفترض قياسه ، والتي يقل مؤشر الملاءمة التقاربى لها عن $(-0,25)$ ، حيث تعد تلك البنود متجاوزة حدود الملاءمة *Ocerfit* نتيجة اعتمادها على بنود أخرى فى الاختبار .

وقد أسفرت هذه الخطوة عن عدم وجود أية بنود قد تخط حدود الملاءمة المستخدمة فى الدراسة الحالية ويوضح ملحق (٢) ترتيب البنود تبعاً لمؤشر الملاءمة التقاربى .

٤- الترتيب النهائى للبنود تبعاً للصعوبة :

أعيد التحليل مرة أخرى بعد حذف الأفراد غير الملائمين ، وبعد التأكد من عدم وجود بنود غير ملائمة أى التأكد من أن بنود الاختبار تقيس نفس المتغير وتطابق نموذج راش وتقع مؤشرات داخل الحدود المقبولة $(\pm 2,5)$ ، ويوضح جدول (١) الصورة النهائية لتدريج بنود الاختبار تبعاً لصعوبتها بوحدتى اللوجيت والمنف :

جدول (١)

التدريج النهائي لبنود اختبار الذكاء العالى تبعا لصعوبتها

البند	الصعوبة		مؤشرى الملاعة		الخطأ المعيارى		عدد من اجابوا صوابا	عدد من حاولوا الإجابة على البند
	بالمف	باللوجيت	التقاربى	التباعدى	بالنوجيت	بالمف		
M1	٢.٢٥٩-	٣٩	٠.٣٢٨	٠.٨٨٦	٠.٣٠١	١	١٠٧	١١٩
M10	٢.١٦٥-	٣٩	٠.٣٨٧	٠.٧٣٨	٠.٢٩٢	١	١٠٥	١١٨
M2	١.٥٩٥-	٤٢	٠.٤٣٥-	٠.٧٣٣-	٠.٢٤١	١	٩٨	١١٩
M4	١.٤٧٩-	٤٣	٠.١٣٤-	٠.١٧٤-	٠.٢٣٣	١	٩٦	١١٩
M38	١.٤٦٣-	٤٣	٠.٠٣٨-	٠.٣٩١	٠.٢٣٤	١	٩٤	١١٧
M9	١.٤٢٠-	٤٣	١.٠٢٨	١.٣٥٥	٠.٢٣٠	١	٩٤	١١٨
M15	١.٣٦٦-	٤٣	٠.٤٩٢	٠.٩١٠-	٠.٢٢٧	١	٩٣	١١٨
M39	١.٣٠٠-	٤٣	٠.١٥٨-	٠.٤٤١-	٠.٢٢٤	١	٩١	١١٧
M5	١.٢٥٤-	٤٤	٠.٥٧٤	٠.٤٠٣	٠.٢٢١	١	٩١	١١٨
M34	١.١١٦-	٤٥	٠.١٩٧-	٠.٣٠٣-	٠.٢١٤	١	٨٨	١١٨
M22	٠.٩٥٦-	٤٦	٠.٤٧٥	٠.٧٦٥	٠.٢٠٨	١	٨٤	١١٧
M33	٠.٨٤٨-	٤٦	١.٢٧٣	٠.٨٩٣	٠.٢٠٣	١	٨٢	١١٨
M13	٠.٧٦٤-	٤٧	٠.٤٦٠	٠.٤٩٨	٠.٢٠٠	١	٨٠	١١٨
M11	٠.٦٤٢-	٤٧	٠.٩١٠	٠.٧٥٦	٠.١٩٧	١	٧٧	١١٨
M40	٠.٦٢٥-	٤٧	٠.٤٦٨	٠.٥٨٦	٠.١٩٧	١	٧٦	١١٧
M3	٠.٥١٩-	٤٧	٠.٠٦٣-	٠.٤٨٤-	٠.١٩٤	١	٧٤	١١٨
M41	٠.٥٠٩-	٤٩	١.٨٩٨-	١.٦٢٥-	٠.٢٠٤	١	٦٩	١٠٨
M37	٠.٢٨٥-	٤٩	٢.٠٢٢-	٢.٠٠٨-	٠.١٩٩	١	٦٣	١٠٨
M35	٠.٢٢٠-	٤٩	٢.١٨٥-	٢.٢٠٧-	٠.١٩٠	١	٦٦	١١٨
M24	٠.١١٩-	٥٠	٠.٠١٤-	٠.٩٢٩-	٠.١٩٠	١	٦٣	١١٧
M36	٠.٠٣٢	٥٠	٠.٤٠٥-	٠.٤٥٩-	٠.١٩١	١	٥٨	١١٥
M7	٠.٠٣٨	٥١	٠.٣٩٢-	٠.٢٩٤-	٠.١٨٨	١	٥٩	١١٨
M27	٠.١٢٦	٥١	٠.٧٢١	٠.٦٣٦	٠.١٨٩	١	٥٦	١١٧
M25	٠.١٤٠	٥١	١.٠٦٠٢	١.٥٢٣	٠.١٨٩	١	٥٦	١١٧
M12	٠.٢٥٩	٥١	٠.٠٦٩	٠.١١٩	٠.١٨٩	١	٥٣	١١٨
M16	٠.٤٨٤	٥٢	١.٤٥٠-	١.٣١٨-	٠.١٩٢	١	٤٧	١١٨
M29	٠.٥١٧	٥٣	٠.١٠٧-	٠.٢٨٠-	٠.١٩٦	١	٤٥	١١٥
M18	٠.٦٠٠	٥٣	١.٩٥٠-	١.٤٢٥-	٠.١٩٤	١	٤٤	١١٨
M14	٠.٦٠٠	٥٣	١.٦٢٢	١.٦٠٤	٠.١٩٤	١	٤٤	١١٨
M19	٠.٧٠٢	٥٤	٠.٨٠٧	٠.٤٣٤	٠.١٩٨	١	٤١	١١٦

تابع جدول (١)

التدرج النهائي لبنود اختبار الذكاء العالى تبعاً لصعوبتها

البند	الصعوبة		مؤشرى الملاءمة		الخطأ المعياري		عدد من أجابوا صواباً	عدد من حلولوا الإجابة على البند
	بالمف	باللوجيت	التقاربي	التباعدي	باللوجيت	بالمف		
M17	٠,٨٠٠	٥٤	٠,٨٩٦	٠,٤٣٦	٠,١٩٩	١	٣٩	١١٨
M32	٠,٨٢٩	٥٤	٠,٠٦٠-	٠,٤٧٨-	٠,٢٠٩	١	٣٦	١٠٦
M6	١,٠٧٩	٥٥	٠,٣٦٧	٠,٣٦٢	٠,٢٠٨	١	٣٣	١١٩
M21	١,٠٩٥	٥٥	٠,٨١٠-	٠,٩٧٨-	٠,٢١٥	١	٣١	١١١
M31	١,٣٥١	٥٧	٠,٤٩٩-	١,١٤٥-	٠,٢٢٦	١	٢٦	١١١
M30	١,٣٧٧	٥٧	٠,٣٦٢	١,٤٩١	٠,٢٣٠	١	٢٥	١٠٨
M42	١,٤٨٣	٥٧	٠,٤١٧	٠,٠٨٣-	٠,٢٤١	١	٢٢	١٠٤
M20	١,٥٧٦	٥٨	٠,٥٨٤-	١,١٢٧-	٠,٢٤٠	١	٢٢	١١٢
M8	١,٦٧٣	٥٨	٠,٧٨٠	٠,٩٧٨	٠,٢٤٢	١	٢١	١١٨
M26	١,٨٩٦	٥٩	٠,١٨٧-	٠,٦٢٤-	٠,٢٦٤	١	١٧	١١٢
M28	٢,٠٨٤	٦٠	٠,٨٢٦	١,٥٨٣	٠,٢٧٦	١	١٥	١١٨
M23	٢,١٦٢	٦١	٠,٣٥٣٠	٠,٥٦٠	٠,٢٨٤	١	١٤	١١٧

يتضح من جدول (١) ما يلي :

- ١- يقيس الاختبار المتغير المفترض قياسه فى مدى مناسب فقد امتدت صعوبات البنود من (-٢,٢٥٩) لوجيت إلى (٢,١٦٢) لوجيت .
- ٢- يُعد البند (M1) أقل البنود صعوبة على تدرج صعوبات بنود الاختبار والبند (M23) هو الأعلى فى الصعوبة .
- ٣- تُعد البنود (M1,M2,M10,M4,M38,M9,M15,M39,M5, M34,M22,M33,M13,M11,M40,M3,M41,M37,M35,M24) أقل من مستوى قدرات الأفراد لأن تقديرات الصعوبة لها بوحدة اللوجيت سالبة . وتعد البنود (M27,M25,M12,M16,M29,M18,M14,M19, M17,M32,M6,M21,M31,M30,M42,M20,M8,M26,M28,M23) أعلى من مستوى الأفراد لأن تقديرات الصعوبة لها بوحدة اللوجيت

موجبة ، أما البنود (M36,M7) فهي متوسطة الصعوبة لأن تقديراتها بوحدة اللوجيت تقترب من الصفر .

٤ - لا توجد فجوات على تدرج صعوبات بنود الاختبار وذلك لأن الفرق بين أى تقديرين متتالين للصعوبة لا يتجاوز مجموع الخطأ المعياري لهما .

٥ - اختلف التدرج الأصلي عن التدرج الجديد لبنود الاختبار ، حيث أن من الملاحظ أن البند (M10) يسبق البند (M2) ، والبند (M38) يسبق البند (M9) ، والبند (M39) يسبق البند (M5) ، والبند (M34) يسبق البند (M22) ، والبند (M33) يسبق البند (M13) ، والبند (M13) يسبق البند (M11) ، والبند (M40) يسبق البند (M3) ، والبند (M41) يسبق البند (M37) ، والبند (M37) يسبق البند (M35) ، والبند (M35) يسبق البند (M24) ، والبند (M36) يسبق البند (M7) ، والبند (M27) يسبق البند (M25) ، والبند (M12) يسبق البند (M29) ، والبند (M29) يسبق البند (M18) ، والبند (M18) يسبق البند (M14) ، والبند (M19) يسبق البند (M17) ، والبند (M32) يسبق البند (M6) ، والبند (M31) يسبق البند (M30) ، والبند (M42) يسبق البند (M20) ، والبند (M20) يسبق البند (M8) ، والبند (M28) يسبق البند (M23) ، وعلى سبيل المثال وبالرجوع إلى البند (M28) نجد أن الإجابة عنه تتطلب فقط إدراك العلاقة بين الجزء والكل ، أما البند (M23) فنجد أن الإجابة عنه تتطلب إدراك المستجيب لمعنى الفعل (استمرا) ، وهذا الفعل غير شائع الاستخدام مما يتطلب فى هذه الحالة مجهوداً أكبر من قبل المستجيب للوصول إلى الإجابة الصواب ، وهذا يعنى أن الإجابة الصواب عن البند (M28) تتطلب مجهوداً اقل مقارنة بالإجابة عن البند (M23) ، وهذا يؤكد منطقية الترتيب القائم على نموذج راش .

إجابة السؤال الثانى :

ما تقدير القدرة المناظرة لكل درجة كلية خام محتملة على اختبار الذكاء العالى ؟

يُعد الحصول على تقديرات لقدرات الأفراد تناظر كل درجة كلية خام محتملة على الإختبار أحد المكتسبات المهمة التى أحرزها التحليل الرأشى للاختبارات ، حيث يوفر النموذج تقدير للقدرة يقابل الدرجات الممتدة من الدرجة (واحد) وحتى (الدرجة الكلية - ١) ، حيث يحذف من التدرج الأفراد الحاصلون على الدرجة (صفر) والدرجة النهائية ، أى لا يقتصر الأمر على تقدير القدرة المقابلة للدرجات الكلية التى حصل عليها أفراد العينة ، بل يتعدى ذلك إلى الدرجات الكلية المحتملة على الاختبار ، ولقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن العلاقة التقييسية *Calibration-Relationship* بين الدرجة الكلية المحتملة وقدرة الفرد يمكن التعبير عنها كما هو موضح بجدول (٢) :

جدول (٢)

التقديرات المناظرة لكل درجة كلية خام محتملة على اختبار الذكاء العالى

الدرجة الكلية الخام	القدرة المناظرة		الخطأ المعيارى		عد بنود الاختبار	ملاحظات
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		
٠	-	-	-	-	٤٢	قاع
١	٤,٣٤٤-	٢٨	١,٠٢٨	٥	٤٢	-
٢	٣,٥٩٣-	٣٢	٠,٧٤٧	٤	٤٢	-
٣	٣,١٣٠-	٣٤	٠,٦٢٥	٣	٤٢	-
٤	٢,٧٨٥-	٣٦	٠,٥٥٥	٣	٤٢	-
٥	٢,٥٠٤-	٣٧	٠,٥٠٨	٣	٤٢	-
٦	٢,٢٦٣-	٣٩	٠,٤٧٥	٢	٤٢	-
٧	٢,٠٤٩-	٤٠	٠,٤٥٠	٢	٤٢	-
٨	١,٨٥٥-	٤١	٠,٤٣١	٢	٤٢	-
٩	١,٦٧٧-	٤٢	٠,٤١٥	٢	٤٢	-

تابع جدول (٢)

التقديرات المناظرة لكل درجة كلية خام محتملة على اختبار الذكاء العالي

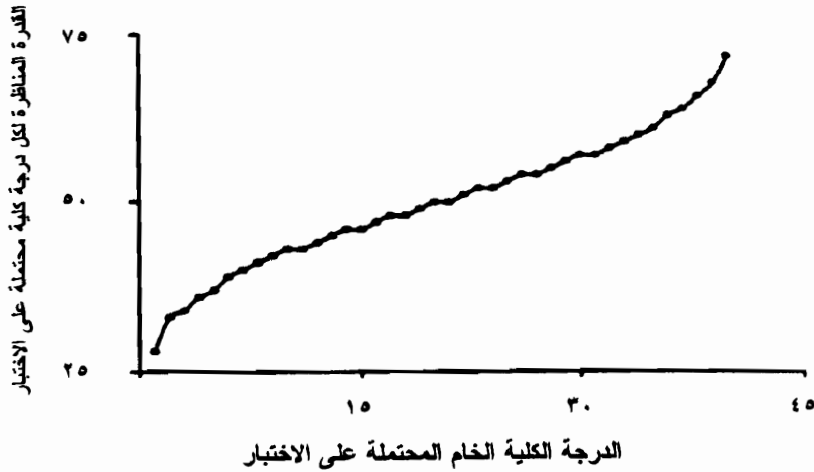
الدرجة الكلية الخام	القدرة المناظرة		الخطأ المعياري		عدد بنود الاختبار	ملاحظات
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		
١٠	١,٥١٠-	٤٢	٠,٤٠٣	٢	٤٢	-
١١	١,٣٥٢-	٤٣	٠,٣٩٣	٢	٤٢	-
١٢	١,٢٠١-	٤٤	٠,٣٨٤	٢	٤٢	-
١٣	١,٠٥٦-	٤٥	٠,٣٧٧	٢	٤٢	-
١٤	٠,٩١٦-	٤٥	٠,٣٧٢	٢	٤٢	-
١٥	٠,٧٧٩-	٤٦	٠,٣٦٧	٢	٤٢	-
١٦	٠,٦٤٦-	٤٧	٠,٣٦٣	٢	٤٢	-
١٧	٠,٥١٥-	٤٧	٠,٣٦١	٢	٤٢	-
١٨	٠,٣٨٦-	٤٨	٠,٣٥٨	٢	٤٢	-
١٩	٠,٢٥٨-	٤٩	٠,٣٥٧	٢	٤٢	-
٢٠	٠,١٣١-	٤٩	٠,٣٥٦	٢	٤٢	-
٢١	٠,٠٠٤-	٥٠	٠,٣٥٦	٢	٤٢	-
٢٢	٠,١٢٣	٥١	٠,٣٥٦	٢	٤٢	-
٢٣	٠,٢٥٠	٥١	٠,٣٥٧	٢	٤٢	-
٢٤	٠,٣٧٨	٥٢	٠,٣٥٩	٢	٤٢	-
٢٥	٠,٥٠٨	٥٣	٠,٦١	٢	٤٢	-
٢٦	٠,٦٤٠	٥٣	٠,٣٦٤	٢	٤٢	-
٢٧	٠,٧٧٤	٥٤	٠,٣٦٨	٢	٤٢	-
٢٨	٠,٩١١	٥٥	٠,٣٧٣	٢	٤٢	-
٢٩	١,٠٥٢	٥٥	٠,٣٧٩	٢	٤٢	-
٣٠	١,١٩٨	٥٦	٠,٣٨٦	٢	٤٢	-
٣١	١,٣٥٠	٥٧	٠,٣٩٤	٢	٤٢	-
٣٢	١,٥١٠	٥٨	٠,٤٠٤	٢	٤٢	-
٣٣	١,٦٧٨	٥٨	٠,٤١٧	٢	٤٢	-
٣٤	١,٨٥٨	٥٩	٠,٤٣٢	٢	٤٢	-

تابع جدول (٢)

التقديرات المناظرة لكل درجة كلية خام محتملة على اختبار الذكاء العالي

الدرجة الكلية الخام	القدرة المناظرة		الخطأ المعياري		عد بنود الاختبار	ملاحظات
	باللوجيت	بالمنف	باللوجيت	بالمنف		
٣٥	٢,٠٥٣	٦٠	٠,٤٢٥	٢	٤٢	-
٣٦	٢,٢٦٨	٦١	٠,٤٧٦	٢	٤٢	-
٣٧	٢,٥١٠	٦٣	٠,٥١٠	٣	٤٢	-
٣٨	٢,٧٩٢	٦٤	٠,٥٥٦	٣	٤٢	-
٣٩	٣,١٣٩	٦٦	٠,٦٢٦	٣	٤٢	-
٤٠	٣,٦٠٢	٦٨	٠,٧٤٧	٤	٤٢	-
٤١	٤,٣٥٣	٧٢	١,٠٢٨	٥	٤٢	-
٤٢	-	-	-	-	٤٢	قمة

ويمكن تمثيل العلاقة التقييسية بين الدرجة الكلية الخام على اختبار الذكاء العالي والقدرة المناظرة بوحدة المنف بشكل (١) :



شكل (١)

العلاقة بين الدرجة الكلية الخام على اختبار الذكاء العالي والقدرة المناظرة بوحدة المنف

إجابة السؤال الثالث :

ما مدى ثبات وصدق اختبار الذكاء العالى بعد استخدام نموذج راش ؟

أولاً : ثبات الاختبار :

حسب معد الاختبار معامل الثبات باستخدام إعادة التطبيق فكان (٠,٨٤٥) على عينة قوامها (٥٢٨) طالباً وطالبة ، وكانت المدة الفاصلة بين التطبيقين أسبوعان ، وباستخدام صيغة سبيرمان - براون كان معامل الثبات (٠,٨٨١) على عينة قوامها (٨٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية .

أما فى الدراسة الحالية فقد كان معامل ثبات قدرات الأفراد مساوياً (٠,٧١٢٠) ، ومعامل ثبات صعوبات البنود مساوياً (٠,٩٦٥٠) وذلك بواسطة برنامج *Microscale* المستخدم فى تدريج الاختبار بواسطة نموذج راش ، وهو يناظر معامل الثبات بطريقة (كيودر - ريتشاردسون ٢٠) ، وبما أن معامل الثبات بطريقة (كيودر - ريتشاردسون) هو الحد الأدنى لمعامل الثبات ، فمعنى ذلك أن معامل ثبات الاختبار قد ارتفع بعد استخدام نموذج راش .

ثانياً : صدق الاختبار :

حسب معد الاختبار الصدق بطرق مختلفة منها :

- ١- حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار ونتائج تطبيق اختبار الذكاء الثانوى (إعداد : إسماعيل القبتي) فكان معامل ارتباط بيرسون مساوياً (٠,٦٩٤) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .
- ٢- حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على الاختبار ودرجاتهم فى السنة الأولى أو الإعدادية فكان معامل الصدق مساوياً (٠,٥١٨) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

أما فى الدراسة الحالية فقد قام الباحث بدراسة إحصاء ملائمة البند *Item-Fit Statistic* أو مؤشر الملائمة التقاربى *INFIT* وقد امتدت ملائمة البنود من (-٢٠٠٢٢) إلى (١٠٦٢٢) ، وهذا يعنى أن بنود الاختبار تتطابق بصورة جيدة مع النموذج ، ويعد هذا مؤشرا على صدق بنود الاختبار فى قياس المتغير موضوع الدراسة الحالية .

إجابة السؤال الرابع :

ما المعايير التى يمكن فى ضوءها تفسير قدرة الفرد على اختبار الذكاء العالى ؟

وضعت الدراسة الحالية معاييراً جماعية - المرجع للاختبار فى تدرجه الجديد وذلك بحساب الدرجات التائية لكل درجة كلية محتملة على الاختبار باستخدام المنحنى الاعتدالى (فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ ، ص ١٨٥) ، وكذا حساب الرتب المئينية المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار بواسطة المعادلة التى ذكرها (أحمد عودة ، ١٩٩٨ ، ص ٢٥٢) ، وذلك باستخدام الدرجات التى حصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية ، وجدول (٣) يوضح المعايير التائية والرتب المئينية للصورة المطورة من الاختبار :

جدول (٣)
الدرجات الثانية والرتب المنيية المقابلة لكل درجة كلية خام
محتملة على اختبار الذكاء العالي

الرتب المنيية	الدرجة التانية	الدرجة الكلية الخام	الرتب المنيية	الدرجة التانية	الدرجة الكلية الخام
٤٨	٥٨	٢٢	-	-	٠
٥٣	٥٨	٢٣	-	-	١
٦٢	٥٨	٢٤	-	-	٢
٧١	٦٣	٢٥	-	-	٣
٨٠	٦٣	٢٦	-	-	٤
٨٣	٦٣	٢٧	-	-	٥
٨٧	٦٨	٢٨	-	-	٦
٩١	٦٨	٢٩	-	-	٧
٩٢	٦٨	٣٠	-	-	٨
٩٣	٧٢	٣١	-	-	٩
٩٤	٧٢	٣٢	-	٣٦	١٠
٩٧	-	٣٣	٣	٣٦	١١
٩٩	-	٣٤	٥	٣٦	١٢
-	-	٣٥	٨	٤١	١٣
-	-	٣٦	١١	٤١	١٤
-	-	٣٧	١٤	٤١	١٥
-	-	٣٨	١٨	٤٧	١٦
-	-	٣٩	٢٤	٤٧	١٧
-	-	٤٠	٣٠	٤٧	١٨
-	-	٤١	٣٦	٥١	١٩
-	-	٤٢	٤٢	٥١	٢٠
			٤٤	٥١	٢١

تعليق على نتائج الدراسة :

١- بينت نتائج تدريج اختبار الذكاء العالي أن الاختبارات النفسية التي تم بنائها وفق نظرية القياس الكلاسيكي قد تحقق لها خصائص سيكومترية عالية عند استخدامها مع نموذج راش ، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Mourad&Moustafa,1981) ، ودراسة (El-Korashy,1995) ، ودراسة " صلاح الدين علام " (١٩٨٥) ، ودراسة (Mackinnon,1995) ، ودراسة (Hammond,1995) ، ودراسة (Jhonson,et al.,1995) ، ودراسة " محسوب عبد القادر " (تحت الطبع) .

٢- بينت نتائج تدريج اختبار الذكاء العالي اختلاف المعاملات الكلاسيكية عن معاملات نموذج راش ، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة " أمينة كاظم " (١٩٨٨ب) ، ودراسة (Mourad&Moustafa,1981) ، ودراسة " محمد الشافعي " (١٩٩٧) ، ودراسة (Chen,1980) ، ودراسة " صلاح علام " (١٩٨٥) ، ودراسة (Hammond,1995) ، ودراسة (Hatton,1981) ، ودراسة (Johnson,et al.,1995) ، ودراسة (Ryan&Hamm,1976) ، ودراسة " محسوب عبد القادر (تحت الطبع) .

مراجع الدراسة الأولى

المراجع

- ١- أحمد سليمان عودة (١٩٩٢) : "مدى التوافق بين نموذج راش والمؤشرات التقليدية فى اختيار فقرات مقياس اتجاه سباعى التدريج " ، حولية كلية التربية ، جامعة الإمارات ، العدد (١٤) ، ص ص ١٥٣ - ١٧٩ .
- ٢- أحمد سليمان عودة (١٩٩٨) : القياس والتقويم فى العملية التدريسية ، الطبعة (٢) ، عمان ، دار الأمل .
- ٣- السيد محمد خيرى (١٩٩٧) : الإحصاء النفسى ، القاهرة ، مكتبة دار الفكر العربى .
- ٤- السيد محمد خيرى (ب:ت) : اختبار الذكاء العلى ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٥- الشناوى عبد المنعم (١٩٩٠) : " أثر الذكاء والتحصيل الدراسى على مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة " ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد (١٢) ، السنة (٥) ، ص ص ٩ - ٣٩ .
- ٦- الشناوى عبد المنعم ، عبد الله سليمان (١٩٩٦) : " علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسى العام بالتحصيل الدراسى والقدرة العقلية العامة " ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد (٢٦) ، ص ص ٢١٣ - ٢٤٢ .
- ٧- أمينة محمد كاظم (١٩٨٨ أ) : دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعى للسلوك : نموذج راش ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى .

- ٨- أمينة محمد كاظم (١٩٨٨ب) : " استخدام نموذج راش فى بناء اختبار
تحصيلى فى مادة علم النفس لطلاب كلية الآداب
بجامعة الكويت وتحقيق التفسير الموضوعى
للسلوك " ، فى : أمينة محمد كاظم وآخرين
(١٩٩٦) (محررون) : اتجاهات معاصرة فى
القياس والتقويم النفسى والتربوى ، القاهرة ،
مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ص ٤٣١ - ٥٤٦ .
- ٩- أمينة محمد كاظم (١٩٨٨ج) : " مستوى العينة وتدرج بنك الأسئلة
باستخدام نموذج راش (دراسة تجريبية) " ، مجلة
بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر ،
ص ص ٣٩٠ - ٤٢٦ .
- ١٠- أمينة محمد كاظم (١٩٩٤) : " تدرج معايرة المقاييس " ، فى عماد
الدين إسماعيل وآخرون (محررون) : معايير النمو
النفسى لطفل ما قبل المدرسة ، المجلد (٢) ،
القاهرة ، المركز القومى للأمومة والطفولة ،
ص ص ١١٦ - ٢٣٢ .
- ١١- أمينة محمد كاظم (١٩٩٨) " دور القياس والتقويم فى تشخيص
الصعوبات التى يعانى منها طفل الروضة " ،
مجلة بحوث المؤتمر الدولى الأول لطفل الروضة
بدولة الكويت (١٣-١٥ أبريل) ، الجزء الأول ،
ص ص ٦٩ - ٩٥ .
- ١٢- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧) : الذكاء ومقاييسه ، الطبعة (١٠) ،
القاهرة ، دار النهضة العربية .

١٣- شادية عبد العزيز (١٩٩٧) : " استخدام نموذج راش فى بناء بنك
للأسئلة لمقرر فى علم النفس التعلیمى وتحديد
الدرجات الفاصلة المقابلة للتقديرات الجامعية " ،
رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين
شمس .

١٤- صفوت فرج (١٩٩٧) : القياس النفسى ، الطبعة (٣) ، القاهرة ، مكتبة
الأجلو المصرية .

١٥- صلاح الدين أبو ناهية (١٩٩٤) : القياس التريوى ، القاهرة ، مكتبة
الأجلو المصرية .

١٦- صلاح الدين محمود علام (١٩٨٥) : " تحليل بيانات الاختبارات العقلية
باستخدام نموذج راش اللوغاريتمى الاحتمالى
(دراسة تجريبية) " ، المجلة العربية للعلوم
الإنسانية ، المجلد (٥) ، العدد (١٧) ، ص ص
١٠٠ - ١٢٢ .

١٧- صلاح الدين محمود علام (١٩٩١) : " استخدام نموذج راش فى بناء
اختبار تشخيصى مرجعى - المحك للمعارف
الأساسية فى إعداد خطة البحوث النفسية
والتربوية : دراسة سيكومترية " ، فى صلاح الدين
علام (١٩٩٥) (محرر) : الاختبارات التشخيصية
مرجعية المحك فى المجالات التربوية والنفسية
والتدريبية ، القاهرة ، مكتبة دار الفكر العربى ،
ص ص ٤٥٣ - ٤٩٦ .

١٨- عبد الرحمن سليمان الطيرى (١٩٩٦) : " الخصائص السيكومترية
لاختبار الذكاء الإعدادى باستخدام نموذج راش " ،
مجلة دراسات نفسية ، العدد (٤) ، المجلد (٦) ،
ص ص ٤٥٧ - ٤٧٣ .

١٩- عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٢) : " الذكاء الاجتماعى والاتجاهات نحو السياحة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب معهد السياحة والفنادق بقنا " ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط ، المجلد (٣) ، العدد الأول ، ص ص ٢٣٠ - ٢٨٦ .

٢٠- عماد عبد المسيح (١٩٩١) : " استخدام نموذج راش اللوغاريتمى أحاد البارامتر فى تحليل مفردات الاختبارات المعرفية ثنائية القطب " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ص ص ٤٤٣ - ٤٧٥ .

٢١- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٩٠) : القياس النفسى والتربوى للأسوياء والمعاقين ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٢٢- فؤاد البهى السيد (١٩٥٨) : الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى ، القاهرة ، مكتبة دار الفكر العربى .

٢٣- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، الطبعة (٣) ، القاهرة ، مكتبة دار الفكر العربى .

٢٤- محسوب عبد القادر الضوى (تحت الطبع) : " استخدام نموذج راش لتطوير بعدى الاستدلال العام والاستدلال المنطقى من بطارية الاختبارات المعرفية العاملة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

- ٢٥- ممدوح كامل حساني (١٩٩٦) : " دراسة مقارنة لإدراك طلاب بعض التخصصات المختلفة واتجاهاتهم نحو تأثيرات وفوائد السياحة . رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقتا ، جامعة جنوب الوادي .
- ٢٦- محمد منصور الشافعي (١٩٩٦) : " أثر طرق معادلة درجات الاختبار وضوابط اختيار العينة على تدريج بنود بنك الأسئلة " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

- 27- Ackerman, TA.(1991): "The Use of Unidimensional Parameter Estimate Multidimensional Items in Adaptive Testing", Applied Psychological Measurement, 15 (1), PP. 13-24.
- 28- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997): Psychological Testing, (7th ed.), New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- 29- Andersen, E.B. (1973): "A Goodness of fit Test for the Rasch Model", Psychometrika, 38 (1), PP. 123-139.
- 30- Aron, A. & Aron, E. (1994): Statistics for Psychology, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- 31- Boldt, R.F. (1989): "Latent Structure Analysis of the Test of English as a Foreign Language", Language Testing, 4 (2), PP.123-142.
- 32- Chen, H.S. (1981): "Assessing Unidimensionality of Michigan Educational Assessment Data as Defined by the Rasch Model, Dissertation Abstracts International, Vol. (42A), No. (1), P. 608.
- 33- Choppin, B. (1979): "Testing the Question of the Rasch Model and Item Banking", Available from: <http://www.Rasch.org/memo49.Htm>.

- 34- Costa, M (1987): "Application of Item Response Theory to a Motor Skill Test in Physical Education", Dissertation Abstracts International, Vol. (48), No. (1) P. 76.
- 35- Davis, J. & Moriel, J. (1980): "Using the Rasch Model to Establish Equivalent Certification Tests", Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (64th, Boston, MA, April 7-11)
- 36- De Gruijter, D. & Van Der Kamp, L. (1984): Statistical Models in Psychological and Educational Testing, Alblasterdam, Swets & Zeitlinger.
- 37- El-Korashy, A. (1995): "Applying the Rasch Model to the Selection of Items for a Mental Ability Test", Educational and Psychological Measurement, 55 (5), PP. 753- 763.
- 38- El-Korashy, A. (1997): "Validity and Reliability of an Arabic Modified Version of The Outis-Lennon Mental Ability Test", Psychological Reports, No.80, PP.947-954.
- 39- Ellis, B.B. (1986): "A Comparison of German and American Nationals on Measures of Thurston's Abilities", Dissertation Abstracts International, Vol. 46B, No.1, P.362 7.
- 40- Hambleton, R.K. & Cook, L.L. (1977): "Latent Trait Models and their Use in the Analysis of Educational Test Data", Journal of Educational Measurement, 14(2), PP. 75-95.
- 41- Hambleton, R.K. & Swaminthan, H. (1985): Item Response Theory: Principles and Applications, Boston, Kluwer. Nijhoff Publishing.
- 42- Hambleton, R.; Swaminthan, H. & Rogers, H. (1991): Fundamentals of Item Response Theory, California, Sage Publications, Inc.

- 43- Hammond, S. (1995): "An IRT Investigation of the Validity Patient Analysis Research Using the Beck Depression Inventory", European Journal of Psychological Assessment, 11 (1), PP. 14-20.
- 44- Harris, D. (1989): "Comparison of 1-, 2-, and 3-Parameter IRT Models", Journal of Educational Measurement: Issues and Practice, 8 (1), PP. 35-41.
- 45- Harwell, M.R. (1997): "Analyzing the Results of Monte Carlo Studies in Item response Theory", Educational and Psychological Measurement, 57(2), PP. 266-279.
- 46- Hatton, D. (1980): "A Comparison of Latent Trait and Classical Item Analysis in the Development of Achievement Tests", Dissertation Abstracts International, Vol. (41A), No. (4), P.1551.
- 47- Hulin, C.; Drasgo, F. & Pearsons, C. (1983): Item Response Theory Application to Psychological Measurement, Illinois, The Dorsey Professional Series.
- 48- Ingebo, G. (1993): "Examining Item Response Theory: Consistency of Rasch Calibration in Basic Skills Item Banks", ERIC-No: ED 408307.
- 49- Johnson, W. et al., (1995): "A Rasch Analysis of Factors Derived from the Charles F. Kettering Ltd. School Climate Profile", Educational and Psychological Measurement, 55(3), PP. 456-467.
- 50- Kelderman, H. (1984): "Logliner Rasch Model Tests", Psychometrika, 49(2), PP. 223-245.
- 51- Koch, W. (1980): "A Validity Study of the Spelling Subtest of the Peabody Individual Achievement Tests with Third and Fourth Grade Pupils", Dissertation Abstracts International, Vol. (41A), No. (1), P. 1954.

- 52- Linacre, J.M. (1998): "Iterations and Convergence of Estimation", MESA Research Report Note 6, MESA Psychometric Laboratory, The University of Chicago.
- 53- Masters, G.N. (1984a): "DICOT: Analyzing Classroom Tests with the Rasch Model", Educational and Psychological Measurement, 44 (1), PP. 145-149.
- 54- Masters, G. N. (1984b): "Measuring Attitudes to School with A Latent Trait Model", Applied Psychological Measurement, 8 (1), PP. 39-48.
- 55- Masters, G.N. (1993): "Rasch Measurement and IEA Studies", IEA Bulletin, 2(2).
- 56- McKinley, R.L. & Mills, C.N. (1985): "A Comparison of Several Goodness-of-Fit Statistics", Applied Psychological Measurement, 9 (1), PP. 49-57.
- 57- Medina, M. (1991): "An Investigation of the Cognitive Structure of An Algebra Test Via the Linear Logistic Test Model and Quadratic Assignment", Dissertation Abstracts International, Vol. (53A), No. (2), P. 475.
- 58- Mourad, S.A. & Moustafa, M. M. (1981): "The Development of An Arabic Aptitude Test (Report No. 1)", Journal of Mansoura Faculty of Education, Mansoura University, No. 4, Part (1,2), PP. 27-58.
- 59- Ryan, J & Hamm, D. (1976): "Practical Procedures for Increasing the Reliability of Classroom Tests by Using the Rasch Model", Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education (San Francisco).
- 60- Saisangjan, U. (1981): "An Investigating of the Robustness of the Rasch Model", Dissertation Abstracts International, Vol. (42B), No. (5), P. 1942.

- 61- Smith, R.M (1987): "The Distributional Properties of Rasch Standardized Residuals", Educational and Psychological Measurement, 48 (1), PP. 657-667.
- 62- Timminga, E. (1995): "Optimum Examinee Sample for Item Parameter Estimation in Item Response Theory Multi-Objective Programming Approach", Psychometrika, 60 (1), PP.137-154.
- 63- Tinsley, H.A. & Dawis, R. (1975): "An Investigation of the Rasch Simple Logistic Model: Sample Free Item and Test Calibration", Journal of Educational Measurement, 35 (1), P. 325-339.
- 64- Tsutakawa, R.K & Rigdon, S.E. (1987): "Estimation of The Rasch Model When Both ability and Difficulty Parameters Are Random", Journal of Educational Statistics, 12 (1), PP. 76-86.
- 65- Van Der Linden, W.J. (1986): "The Changing Conception of Measurement in Education and Psychology", Applied Psychological Measurement, 10(4), PP. 325-332.
- 66- Van Der Wollenberg, A.N. & Ellis, J.L. (1993): "Local Homogeneity in Latent Trait Models: A Characterization of the Homogeneous Monotone IRT Model", Psychometrika, 58(3), PP. 417-429.
- 67- Von Davier, M & Rost, J. (1994): "A Conditional Item-Fit Index for Rasch Models", Applied Psychological Measurement, 18 (2), PP. 171-182.
- 68- Vorpongthorn, T (1981): "An Application of the Rasch Model to Investigate Item Bias in the Tests from the Joint Higher Education Entrance Examination in Thailand", Dissertation Abstracts international, Vol. (42A), No.(3), P. 1112.

- 69- Waller, M (1981): "A Procedure for Comparing Logistic Latent Trait Models", Journal of Educational Measurement, 18(2), PP.119-125.
- 70- Whitely, S.E. & Dawis, R. V. (1974). "The Nature of Objectivity with the Rasch Model", Journal of Educational Measurement, 11 (2), PP.163-178.
- 71- Wright, B.D. & Stone, M.H. (1979): Best Test Design, Chicago, MESA Press.
- 72- Wright, B.D. & Linacre, J.M. (1985): Microscale Manual (Version 2.d), CMediix Interactive Technologies.
- 73- Wright, B.D. (1997): "A History of Social science Measurement", Journal of Educational Measurement: Issues and Practice, 16(4), PP. 33-45.
- 74- Wright, B.D. (1998): "Fundamental Measurement for Psychology", Research Memorandum No.64, MESA Psychometric Laboratory, The University of Chicago.

**ملاحق
الدراسة الأولى**

ملحق (١)

ترتيب الأفراد تبعاً لمؤشر الملائمة التقريبي على اختبار الذكاء العلي

الأفراد	القدرة باللوحيات	مؤشر الملائمة التقريبي	مؤشر الملائمة التباعدي	الخطأ المعياري باللوحيات	عدد السمات التي أجاب عنها الفرد صواباً	عدد السمات التي حاول الفرد الإجابة عنها
٦٥	٠,٠٠٨-	٣,٦٣١-	٣,١٧٦-	٠,٣٤٧	٢١	٤٢
٥٥	٠,٦٣٨-	٣,٠٦٩-	٢,٤٢٦-	٠,٣٥٤	١٦	٤٢
١١٤	١,٤٧٩	٢,٦١٧-	١,٨٥٨-	٠,٣٩٤	٣٢	٤٢
٣٨	٠,٤٩٥	٢,٤٩١-	٢,١٨٨-	٠,٣٥٣	٢٥	٤٢
٢١	٠,٠٤٥-	٢,٣٧٢-	٢,٠٤٦-	٠,٣٦٦	١٨	٢٨
١١٦	٠,١٣٥-	٢,٢٥٢-	١,٩٢٧-	٠,٣٦٨	١٦	٢٧
١١٩	٠,٥١٠-	٢,٢٥٠-	٢,٠٣٣-	٠,٣٥١	١٧	٤٢
٤	٠,٤٩٥	٢,٢٤٥-	١,٩١٠-	٠,٣٥٣	٢٥	٤٢
١٢٢	٠,١٣٣-	٢,١٠٠-	١,٩٦٣-	٠,٣٤٧	٢٠	٤٢
٣٩	٠,٤٩٥	٢,٠٧٥-	١,٧٦٩-	٠,٣٥٣	٢٥	٤٢
١١١	٠,٤٦٨	٢,٠٥٨-	١,٨٠٠-	٠,٣٦٣	٢٤	٤٠
١٢٦	٠,٥١٨-	١,٩٢٨-	١,٥٥١-	٠,٣٦٧	١٦	٣٧
٧٨	٠,٢٥٧-	١,٧٠٨-	١,٠٩٧-	٠,٣٤٨	١٩	٤٢
٣٥	٠,٢٤٢	١,٦٦٨-	١,٥١٩-	٠,٣٤٩	٢٣	٤٢
١٠٢	٠,٦٢٥	١,٦٤١-	١,٥١٧-	٠,٣٥٦	٢٥	٤٠
٣١	٠,٩٠٢-	١,٦٢٢-	١,٤٣٧-	٠,٣٦٢	١٤	٤٢
٣٦	٠,٣٦٨	١,٣٩٦-	١,٠٧٧-	٠,٣٥٠	٢٤	٤٢
٩	٠,٦٣٨-	١,٣٤٧-	١,٣٠٤-	٠,٣٥٤	١٦	٤٢
٨٤	٠,٧٥٧	١,٢٢٢-	٠,٧٧٣-	٠,٣٥٩	٢٧	٤٢
٦٩	٠,٩٠٢-	١,٢٢٠-	١,١٢٠-	٠,٣٦٢	١٤	٤٢
٢٤	١,٤٨٠-	١,١٦٩-	٠,٠١٩-	٠,٣٩١	١٠	٤٢
١١٢	٠,٥١٠-	١,١٦٨-	١,٢٧٩-	٠,٣٥١	١٧	٤٢
١٢٨	٠,٥١٠-	١,١٦٧-	٠,٠٠٤	٠,٣٦٨	١٦	٣٧
٥	٠,٣٦٨	١,١١٥-	٠,٩٢٦-	٠,٣٥٠	٢٤	٤٢
٧٧	٠,٧٥٧	١,٠٩٥-	٠,٩٧٤-	٠,٣٥٩	٢٧	٤٢
١٢٧	٠,٧٥٧	١,٠٧٦-	١,٢٤١-	٠,٣٥٩	٢٧	٤٢
١١	٠,٢٤٢	١,٠٧١-	١,١٠٢-	٠,٣٤٩	٢٣	٤٢

تابع ملحق (١)

ترتيب الأفراد تبعاً لمؤشر الملائمة التقاربي على اختبار الذكاء العالي

الأفراد	القدرة باللوجيت	مؤشر الملائمة التقاربي	مؤشر الملائمة التباعدي	الخطأ المعياري باللوجيت	عدد البنود التي أجاب عنها الفرد صواباً	عدد البنود التي حاول الفرد الإجابة عنها
٩٣	٠,٨٩١	١,٠٢٩-	٠,٠٨٠-	٠,٣٦٤	٢٨	٤٢
٥١	١,٩٢٦	١,٠٢٧-	١,٠٣٧-	٠,٤٤٢	٣٤	٤١
٨٦	١,١٨٠-	١,٠٢٤-	١,٠٣٢-	٠,٣٧٣	١٢	٤٢
٨٥	٠,١١٧	١,٠١٠-	١,٠٥١-	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
٢٢	٠,٠٠٨-	٠,٩٨٨-	٠,٧١٦-	٠,٣٤٧	٢١	٤٢
١٢٣	٠,٢٧١-	٠,٩٧٣-	٠,٢٠٣	٠,٣٨٠	١٦	٣٤
١٢	٠,١١٧	٠,٩٥١-	٠,٦٥٣-	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
٧٥	٠,١١٧	٠,٩٠٨-	٠,٥٦٤-	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
٤٦	٠,٨٩١	٠,٨٧٢-	٠,٨٧٦-	٠,٣٦٤	٢٨	٤٢
٢٩	٠,٦٣٨-	٠,٨٣٦-	٠,١٧٣	٠,٣٥٤	١٦	٤٢
٩٢	٠,٧٦٨-	٠,٨٥٥-	٠,٢٣١-	٠,٣٥٧	١٥	٤٢
٧	٠,٩٠٢-	٠,٧٩٤-	٠,٥٢٨-	٠,٣٦٢	١٤	٤٢
٨٩	٠,٣٨٣-	٠,٧٤٩-	٠,٦٧٣-	٠,٣٤٩	١٨	٤٢
١٠٣	٠,١١٧	٠,٧٣٨-	٠,٨٧١-	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
١٠	٠,١١٧	٠,٧٠٥-	٠,٨٠٥-	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
١٢٥	١,٠٧٤-	٠,٦٩٣-	٠,٣٣٥	٠,٣٨٥	١٢	٣٦
١٣٤	٠,٥١١	٠,٦٦٦-	٠,٠٢٤	٠,٣٦٩	٢٤	٣٩
١٣	٠,٣٨٣-	٠,٥٧٨-	٠,٥٣٩-	٠,٣٤٩	١٨	٤٢
١٣٢	٠,٢٥٧-	٠,٥٤٣-	٠,٨٦٤-	٠,٣٤٨	١٩	٤٢
٧٣	٠,٦٢٥	٠,٥٣٨-	٠,٩١٢-	٠,٣٥٦	٢٦	٤٢
٣٢	١,٠٣٠	٠,٥٢٨-	٠,٥٠٧-	٠,٣٦٩	٢٩	٤٢
٤٢	١,٦٤٤	٠,٤٩٤-	٠,٧٢٥-	٠,٤٠٦	٣٣	٤٢
١٥	٠,١٣٣-	٠,٤٨٦-	٠,٤٧٢-	٠,٣٤٧	٢٠	٤٢
١٤	٠,٣٨٣-	٠,٣٨٠-	٠,٢٨٤-	٠,٣٤٩	١٨	٤٢
٩١	٠,٤٩٥	٠,٣٦٠-	٠,٣١٨-	٠,٣٥٣	٢٥	٤٢
٨	٠,٢٤٢	٠,٣٣٣-	٠,٢٤٤-	٠,٣٤٩	٢٣	٤٢
١٣١	٠,٤٦٤	٠,٢٨٤-	٠,١٦٨-	٠,٣٥٦	٢٤	٤١

تابع ملحق (١)

ترتيب الأفراد تبعاً لمؤشر الملائمة التقاربي على اختبار الذكاء العالي

الأفراد	القدرة باللوجيت	مؤشر الملائمة التقاربي	مؤشر الملائمة التباعدي	الخطأ المعياري باللوجيت	عدد البنود التي جاء عنها الفرد صواباً	عدد البنود التي حاول الفرد الإجابة عنها
٨٣	٠,٥١٠-	٠,٢٦٦-	٠,٠٥١	٠,٣٥١	١٧	٤٢
٦٧	١,٣٢٣	٠,٢٥٦-	٠,٠٦٣	٠,٣٨٤	٣١	٤٢
٨٨	٠,٨٩١	٠,٢٤٠-	٠,٢١٣	٠,٣٦٤	٢٨	٤٢
٦٣	١,٤٧٩	٠,١٨٩-	٠,٠٨٢-	٠,٣٩٤	٣٢	٤٢
٤٣	٠,٨٩١	٠,١٥٨-	٠,٨٥٠	٠,٣٦٤	٢٨	٤٢
٦	٠,٣٦٨	٠,١٠٩-	٠,٦١٠	٠,٣٥٠	٢٤	٤٢
١٢٠	٠,٧٦١-	٠,٠٩٨-	٠,٠٨١	٠,٣٧٥	١٤	٣٨
١١٥	٠,٣٥٥	٠,٠٣٩-	٠,٠٨٠	٠,٣٥٩	٢٣	٤٠
٧٤	٠,١١٧	٠,٠٢٣-	٠,٣٠٥-	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
١٠	٠,٢٥٧-	٠,٠٠٠٨-	٠,١٥٨-	٠,٣٤٨	١٩	٤٢
٤٩	١,٤٧٩	٠,٠٠١-	٠,٣٠٠-	٠,٣٩٤	٣٢	٤٢
١٩	٠,٣٨٣-	٠,٠١٤	٠,٤٣٥-	٠,٣٤٩	١٨	٤٢
٥٨	٠,٧٦٨-	٠,٠٢٤	٠,٢٣٥	٠,٣٥٧	١٥	٤٢
٩٧	٠,٩٠٢-	٠,٠٦١	٠,٣٩٤	٠,٣٦٢	١٤	٤٢
٥٠	٠,٥١٠-	٠,٠٨٨	٠,٧٢٤	٠,٣٥١	١٧	٤٢
١١٣	٠,٧٣٦-	٠,١٠٢	٠,٨١٣	٠,٣٦٢	١٥	٤٠
٣٤	٠,٦٣٨-	٠,١٢٨	٠,٦٧٢	٠,٣٥٤	١٦	٤٢
١٠٦	٠,٩٠٢-	٠,١٤٤	٠,٢٣٦	٠,٣٦٢	١٤	٤٢
١٠٧	٠,٣٢٦	٠,١٤٤	٠,١١٦	٠,٣٦٠	٢٣	٤٠
١٠٩	٠,٢٤٥-	٠,١٥٧	٠,٢٣٤-	٠,٣٦٩	١٨	٣٩
٥٧	١,٠٣٠	٠,١٦٥	٠,٣٥١-	٠,٣٦٩	٢٩	٤٢
١١٠	٠,١١٧	٠,٢٠٠	٠,٠٣١-	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
١٦	١,٤٧٩	٠,٢٣٠	٠,٥٩٩-	٠,٣٩٤	٣٢	٤٢
١٣٠	٠,٣٦٦-	٠,٢٦٤	١,١٠١	٠,٣٥٢	١٨	٤١
١٢١	٠,٢٥٧-	٠,٢٦٧	٠,٢٢٧	٠,٣٤٨	١٩	٤٢
٤٥	٠,٧٥٧	٠,٢٩٧	٠,٤٠٧	٠,٣٥٩	٢٧	٤٢
٩٦	٠,٢٥٧-	٠,٣١٨	٠,٢٨٦-	٠,٣٤٨	١٩	٤٢

تابع ملحق (١)

ترتيب الأفراد تبعاً لمؤشر الملائمة التقاربى على اختبار الذكاء العالى

الأفراد	القدرة باللوجيت	مؤشر الملائمة التقاربى	مؤشر الملائمة التباعدى	الخطأ المعيارى باللوجيت	عدد البنود التى أجاب عنها الفرد صواباً	عدد البنود التى حاول الفرد الإجابة عنها
١	١,٠٣٩-	٠,٣٢٧	١,٣١٦	٠,٣٦٧	١٣	٤٢
٩٩	٠,٢٧-	٠,٣٢٧	٠,٠٣٥	٠,٣٤٨	١٩	٤٢
٢	٠,١٣٣-	٠,٣٣٢	٠,١٠٥	٠,٣٤٧	٢٠	٤٢
٩٥	٠,٧٦٨-	٠,٣٣٣	٠,١٥٦-	٠,٣٥٧	١٥	٤٢
٦٠	٠,١٣٣-	٠,٤٠٣	٠,٠٤٠	٠,٣٤٧	٢٠	٤٢
٢٠	٠,٥١٠-	٠,٤٢٧	١,٠٣١	٠,٣٥١	١٧	٤٢
٦٤	٠,٤٩٥	٠,٤٥٤	٠,١٩٩	٠,٣٥٣	٢٥	٤٢
٣	٠,٢٥٧-	٠,٤٧٨	٠,٤٩٤	٠,٣٤٨	١٩	٤٢
٦٦	٠,٢٤٢	٠,٤٨٧	٠,٦٣٤	٠,٣٤٩	٢٣	٤٢
١٠٤	١,٠٤٩-	٠,٥٣١	٠,١٢٤	٠,٤٠٩	١١	٣١
١١٨	٠,٠٢٠-	٠,٥٣٥	٠,٢٨٠	٠,٣٩٠	١٨	٣٤
٧٢	٠,٧٥٧	٠,٥٧٨	٠,٠٨٣-	٠,٣٥٩	٢٧	٤٢
٥٩	٠,٠٠٨-	٠,٦٣٧	١,١٤٩	٠,٣٤٧	٢١	٤٢
٧٩	١,٣٢٧-	٠,٦٤٠	٠,٧٨٣	٠,٣٨١	١١	٤٢
٥٩	٠,١١٧	٠,٦٦٤	١,٠٦٧	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
٢٥	١,٤٨٠-	٠,٦٩٥	٠,٥٢٧	٠,٣٩١	١٠	٤٢
٢٧	٠,٦٢٥	٠,٦٩٩	٠,٣٦٧	٠,٣٥٦	٢٦	٤٢
٣٧	٠,٣٦٨	٠,٧٠٦	٠,٣٤٦	٠,٣٥٠	٢٤	٤٢
٢٨	٠,٣٦٨	٠,٧٤٣	١,٢٣٠	٠,٣٥٤	١٦	٤٢
١٠٥	١,٠١٣-	٠,٧٧٩	٠,٠١٠٦	٠,٣٩١	١٢	٣٤
١٢٤	١,٠٧٩-	٠,٧٩٦	٠,٦١٧	٠,٤٠٩	١١	٣٢
٤٨	٠,٣٦٨	٠,٨١٤	٠,٣٨٩	٠,٣٥٠	٢٤	٤٢
١٠٨	٠,٣٧٥-	٠,٩١٦	٠,٨٤٧	٠,٣٦٧	١٧	٣٧
٣٠	٠,٣٦٨	٠,٩٥٦	١,٥٥٣	٠,٣٥٠	٢٤	٤٢
٧٦	٠,٣٦٨	٠,٩٨٢	١,٣٧١	٠,٣٥٠	٢٤	٤٢
٦٢	٠,٦٢٥	١,٠٤٦	٠,٧١٧	٠,٣٥٦	٢٦	٤٢
١١٧	٠,٢٣١-	١,٠٩٨	١,٠٥٠	٠,٧٩	١٧	٣٦

تابع ملحق (١)

ترتيب الأفراد تبعاً لمؤشر الملائمة التقريبي على اختبار الذكاء العالي

الأفراد	القدرة باللوحيات	مؤشر الملائمة التقريبي	مؤشر الملائمة التباعدى	لفظاً معجزاً باللوحيات	عدد هبوء نفس جلب عنها الفرد صواباً	عدد الهبوء التي حاول الفرد الإجابة عنها
٤٠	٠,٩٢٥	١,١١٤	٠,٢٠٤	٠,٣٥٦	٢٦	٤٢
٥٤	١,٠٣٠	١,١٢٤	٠,٥٦٢	٠,٣٦٩	٢٩	٤٢
٦٨	٠,١١٧	١,١٨٦	١,١٤٩	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
٨٧	٠,٤٩٥	١,٢٠١	٠,٨٩٠	٠,٣٥٣	٢٥	٤٢
١٣٣	٠,٠١٤	١,٢٣٨	١,٢٠٨	٠,٣٥١	٢١	٤١
٤٤	٠,٠٠٨-	١,٢٨٣	١,٤٨٧	٠,٣٤٧	٢١	٤٢
٧١	٠,٢٤٢	١,٣٠٦	٠,٨٥٦	٠,٣٤٩	٢٣	٤٢
٩٤	٠,٠٠٨-	١,٣٦٤	٠,٧٩٨	٠,٣٤٧	٢١	٤٢
٨٢	١,٠٣٠	١,٣٨٩	١,٢٧٤	٠,٣٦٩	٢٩	٤٢
٣٣	٠,١٣٣-	١,٤٠٣	١,٥٨٥	٠,٣٤٧	٢٠	٤٢
٥٣	٠,٤٩٥	١,٤٠٥	٠,٨٤٦	٠,٣٥٣	٢٥	٤٢
٦١	٠,٣٦٨	١,٤٥٤	١,٠٢١	٠,٣٥٠	٢٤	٤٢
١٧	٠,٣٦٨	١,٤٦٦	١,١٢٨	٠,٣٥٠	٢٤	٤٢
٧٠	٠,٤٩٥	١,٤٦٧	١,٦٥٣	٠,٣٥٣	٢٥	٤٢
٨١	١,١٧٣	١,٤٩٠	١,١٢٨	٠,٣٧٦	٣٠	٤٢
٢٣	٠,٢٤٢	١,٥٣٠	١,٣٨١	٠,٣٤٩	٢٣	٤٢
٤٧	٠,٢٤٢	١,٥٦٣	١,١٨٠	٠,٣٤٩	٢٣	٤٢
٥٢	٠,٨٩١	١,٥٩١	١,٧٤٨	٠,٣٦٤	٢٨	٤٢
٤١	٠,١٣٣-	١,٧٣٨	١,٨٨٦	٠,٣٤٧	٢٠	٤٢
٢٦	١,٠٣٩-	١,٧٨٧	١,٠٢٦	٠,٣٦٧	١٣	٤٢
١٢٩	٠,٤٤١-	١,٨٦٩	١,٩٤٣	٠,٣٧٥	١٦	٣٦
١٠١	٠,٤٣٢-	٢,٠٢٢	١,٧٥٥	٠,٣٥٨	١٧	٤٠
٩٨	٠,٠٠٨-	٢,٢٦٢	٢,٢٣٩	٠,٣٤٧	٢١	٤٢
٥٦	٠,١١٧-	٢,٣٣١	٢,١٤٨	٠,٣٤٨	٢٢	٤٢
١٨	٠,٥١٠-	٢,٥٢٨	٣,٠٨٧	٠,٣٥١	١٧	٤٢
٨٠	٠,٧٥٧	٢,٩٩٨	٢,٦٢٢	٠,٣٥٩	٢٧	٤٢

ملحق (٢)

ترتيب بنود اختبار الذكاء العالي تبعاً لمؤشر الملائمة التقاربي

البنود	القدرة باللوحيات	الخطأ المعياري باللوحيات	مؤشر الملائمة التقاربي	مؤشر الملائمة التبايني	عدد من أجابوا صواباً عن البند	عدد من حولوا الإجابة عن البند
M35	٠,٢١٧-	٢,٢٦١-	٢,٢٩٧-	٠,١٧٨	٧٥	١٣٤
M41	٠,٤٦٦-	١,٩٣٦-	١,٧٢٨-	٠,١٩١	٧٧	١٢٢
M37	٠,٤١٧-	١,٨٧١-	١,٨٤٧-	٠,١٨٨	٧٦	١٢٤
M18	٠,٦٣٦	١,٧٩٩-	١,٣٢٩-	٠,١٨٣	٤٩	١٣٤
M16	٠,٥٣٣	١,٦٤٢-	١,٥٠٤-	٠,١٨١	٥٢	١٣٤
M17	٠,٧٠٦	١,٠٢٣-	٠,٦٣١-	٠,١٨٥	٤٧	١٣٤
M36	٠,٠٣٠-	٠,٦٩١-	٠,٦٩٠-	٠,١٧٩	٦٨	١٣١
M29	٠,٥٦٤	٠,٥٢٤-	٠,٦٢٨-	٠,١٨٤	٥٠	١٣١
M15	١,٤٢٥-	٠,٥٠٥-	٠,٩٧٨-	٠,٢١٦	١٠٧	١٣٤
M7	٠,١٧١	٠,٤٦٥-	٠,٣٥٩-	٠,١٧٧	٦٣	١٣٤
M2	١,٦٨٥-	٠,٤٤٩-	٠,٧٨١-	٠,٢٣٣	١١٢	١٣٤
M24	٠,١٨٣-	٠,٤١٤-	٠,٦٥٢-	٠,١٧٩	٧٣	١٣٢
M31	١,٤٢٦	٠,٣٨٣-	١,٠٧٥-	٠,٢١٦	٢٨	١٢٦
M21	١,٠٦٤	٠,٣٧٦-	٠,٥٤٠-	٠,٢٠٠	٣٦	١٢٦
M42	١,٦٥٥	٠,٣٠٤-	٠,٠٣٩	٠,٢٣٧	٢٢	١١٨
M20	١,٥٢٥	٠,٣٠٤-	٠,٦٦١-	٠,٢٢٢	٢٦	١٢٧
M34	١,١٩٧-	٠,١٢٢-	٠,٢٤٦-	٠,٢٠٤	١٠٢	١٣٤
M26	١,٩٢٣	٠,٠٩٢-	٠,٤٠٧-	٠,٢٤٩	١٩	١٢٨
M39	١,٣١٩-	٠,٠٤١-	٠,١٩٩-	٠,٢١١	١٠٤	١٣٣
M4	١,٤٧٤-	٠,٠٢٥-	٠,٠٤٩	٠,٢١٩	١٠٨	١٣٤
M6	١,٠٧٨	٠,٠٤٠	٠,٠٦٦	٠,١٩٦	٣٧	١٣٤
M38	١,٤١٤-	٠,٠٤١	٠,٤٨٣	٠,٢١٧	١٠٦	١٣٣
M32	٠,٩٦٠	٠,١١٧	٠,٢٧٤-	٠,١٩٩	٣٨	١٢٢
M3	٠,٦١٢-	٠,١٥٨	٠,٢٢٧-	٠,١٨٥	٨٦	١٣٣
M1	٢,٣٠١-	٠,٢١٦	٠,٤٩٤	٠,٢٨٩	١٢١	١٣٤
M30	١,٤٩٤	٠,٢٧٢	١,٤٤٢	٠,٢٢٣-	٢٦	١٢٣
M13	٠,٧٥٢-	٠,٣٤٢	٠,٣٤٦	٠,١٨٩	٩٠	١٣٣
M12	٠,١٢٤	٠,٣٥٧	٠,٣٤٦	٠,١٧٨	٦٤	١٣٣

تابع ملحق (٢)

ترتيب بنود اختبار الذكاء العالي تبعاً لمؤشر الملائمة التقاربي

١٣٣	٦١	٠,١٧٨	٠,٣٨٣	٠,٣٦٦	٠,٢١٧	M27
١٣٣	١٥	٠,٢٧٣	٠,٦٢٨	٠,٣٧٦	٢,٢٣٢	M23
١٣٣	٨٨	٠,١٨٧	٠,٦١١	٠,٤٣٣	٠,٦٧٨-	M40
١٣٣	١١٧	٠,٢٦٥	٠,٦٦٦	٠,٤٣٨	٢,٠٥٧-	M10
١٣٣	٩٧	٠,١٩٧	٠,٩٨١	٠,٥٩٨	١,٠١١-	M22
١٣٣	١٠٢	٠,٢٠٧	٠,٤٩٢	٠,٦٢٣	١,٢٢٩-	M5
١٣٣	٦١	٠,١٩٠	٠,٦٤٩	٠,٦٧٩	٠,٧٨٩-	M11
١٣٤	٢٣	٠,٢٣٠	٠,٩٣٦	٠,٧٤٧	١,٧٢١	M8
١٣٢	٤٩	٠,١٨٤	٠,٤٤٠	٠,٧٦٦	٠,٦٢١	M19
١٣٤	١٧	٠,٢٥٩	١,٦٩٧	٠,٨٦٨	٢,٠٨٩	M28
١٣٤	١٠٧	٠,٢١٦	١,٢٠٠	٠,٩٤١	١,٤٢٥-	M9
١٣٤	٩٧	٠,١٩٦	٠,٨٤٧	١,١١٧	٠,٩٩١-	M33
١٣٤	٤٧	٠,١٨٥	١,٣٩٥	١,٢٨٧	٠,٧٠٦	M14
١٣٣	٦١	٠,١٧٨	١,٣٢١	١,٣٨٢	٠,٢٢٩	M25

الدراسة الثانية •
بعض العوامل النفسية لدى الشباب
الجامعي المنتمى وغير المنتمى
دراسة مقارنة •

• شارك في إعداد هذه الدراسة د. بدوى محمد حسين ، مدرس الصحة النفسية ، كلية التربية بقتا ،
جامعة جنوب الوادى .

مقدمة

يتوقف نمو المجتمعات وتقدمها إلى حد كبير على الشباب باعتبارهم أهم الموارد البشرية لدى المجتمع . وأكثر طاقة وفعالية ، وعلى الرغم من أهمية الشباب فى الوقت الحاضر إلا أنهم يعانون من أزمة تظهر فى جوهر علاقاتهم بالواقع الذى يحيون فيه . وبالأحرين الذين يعيشون معهم ومن حولهم . وأن هذه العلاقات أخذت فى التفسخ والضمور لأسباب عديدة منها : عدم توافر فرص العمل للخريجين . وعدم توفير المكان المناسب لهم . وضعف الأجور والمرتبات ، وارتفاع الأسعار ، وعدم توفير المسكن الملائم . وغيرها مما أدى إلى أساليب سلوكية غير سوية . ومنها كما نسمع فى الصحف والمجلات اليومية عن قتل الابن لأبيه . وقتل الآخر لشقيقه . وقتل الزوج لزوجته . وغيرها . زيادة على ذلك فإن أحداث العنف الفردى والجماعى . وأحداث الشغب وإثارة القلاقل داخل المجتمع . وإدمان المخدرات والخمور والسموم البيضاء ، والتبذل واللامبالاة . والسلوك الدينى والسياسى المتطرف لدى هؤلاء الشباب إنما هو وغيره تعبير صريح عن مظاهر ضعف الانتماء لدى هؤلاء الشباب .

ويذكر " ديور جاتاند " *Durganand* أن التغير الاجتماعى السريع فى الدول النامية قد أدى إلى غموض الدور الاجتماعى وغلب نماذجه ، كما أدى إلى الإحساس بالاغتراب مما انعكس على سلوك الأفراد وأدى إلى معدلات من عدم الانتماء ، وتعاطى الكحوليات والمخدرات وانتشار السلوك المتطرف والمضاد للمجتمع (In: Sexton, 1983) .

ويذكر " أحمد عزت راجح " (١٩٧٧ ، ص ١٠٩) أن الشباب الذين وقفوا بين نشأتهم المرجعية وبين اتجاهاتهم الحياتية ومتطلباتها فلم يعودوا ينتمون إلى هذه أو تلك ، وتكون النتيجة صراعات نفسية وقلقاً موصولاً . فالانتماء يوفر للفرد الاستقرار النفسى ، والطمأنينة التى تجعله لا يشعر بالقلق . ويذكر " سعد جلال " (١٩٨٢ ، ص ٣٦٣) أن الحاجة إلى الانتماء

من الحاجات المهمة التى تشعر الفرد بأنه ينتمى إلى أسرة أو إلى جماعة من الأصدقاء أو جماعة مهنية وينتمى إلى وطن معين ، وأن يعتز بانتتمائه إلى هذه الجماعات ، والفرد إذا شعر بعدم الانتماء لمثل هذه الجماعات اعتراه القلق والضيق والحزن .

وتوصل " محمد عبد العزيز " من دراسته (١٩٨٤) إلى وجود علاقة قوية بين الانتماء للوطن وقوة الشخصية والصحة النفسية للفرد .

وتشكل المطالب الاقتصادية للمواطن عاملاً من عوامل تدعيم انتتمائه فكلما استطاع المجتمع إشباع المطالب الأساسية لحياة الفرد كلما زاد انتتماء المواطن له ، ولعل التزام المجتمع المصرى بتوفير فرص التعليم والعمل لكل مواطن بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته يوفر للمواطن قبل وبعد الالتحاق بالعمل الانتماء للوطن .

ويرى " عبد الرحمن العيسوى " (١٩٨٥ ، ص ٩١) أن شعور المواطن بالحب نحو وطنه يزداد نمواً وازدهاراً كلما شعر بأن الوطن يقدم له الرعاية بمختلف أشكالها الصحية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والتعليمية ، والاقتصادية ، وغيرها ، وأنه يوفر له فرص الحياة الكريمة وحرية التعبير ، وفرص الحماية من الضياع ، والتشرد ، والوقوع فى برائن التطرف ، والعنف ، والخضوع لتسلط بعض رجال الإدارة وبطشهم وطغياتهم .

ويرى الباحثان الحاليان أن السعادة لا يمكن أن تتحقق لأى مواطن إلا إذا شارك فى الحياة الاجتماعية بأنه كائن موجود وأنه عنصر أساسى فى المجتمع ، فالشخصية لا تستطيع أن تحظى بالتكامل إلا إذا تمتعت بالأخذ والعطاء ، فالمواطن الذى يقتصر على الأخذ فقط يحس بالتعاسة والضالة بل أنه يفقد الثقة فى النفس ، ويحس أنه عالة على الوطن وأبناء وطنه ، زيادة على ذلك فإن المواطن المخلص يجب أن يتوحد مع وطنه ، ونظام المعيشة فيه سواء السياسى أو الاجتماعى حتى يمكن النهوض بمجتمعنا لنواكب المجتمعات

المتقدمة حضارياً ، وصناعياً ، واقتصادياً . وغيرها ، وبالتالي يمكن أن يوفر مجتمعنا للمواطنين جميع الخدمات فى شتى المجالات .

فالتأصيل لحب الوطن شرعاً والانتماء إليه لهم يأت من فراغ بل وجد من مصادر التشريع الإسلامى مما يبرر وجوده ويوصل قواعده ، قال تعالى : ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مِنْ أَمْنٍ مِّنْكُمْ بِاللّهِ وَالْيَوْمَ الْآخِرُ قَالَ وَمَنْ كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَىٰ عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ ﴾ (سورة البقرة ، آية : ١٢٦) . ففى هذه الآية الكريمة يبين لنا ربنا على لسان نبيه إبراهيم مدى تعلق إبراهيم عليه السلام بالمكان وحبه له ، وانتمائه للمكان الذى أسكن فيه زوجته ، وابنه فتضرع إلى ربه طالباً لهذا المكان طلبين لا يمكن لأى مواطن أن يحيا بدونهما وهما : أن يعيش هذا الوطن والمجتمع فى أمن . وأن يرزق أهل هذا المكان من الثمرات .

مشكلة الدراسة :

يلعب الانتماء دوراً مهماً فى تحديد علاقة الأفراد بوطنهم أو مجتمعهم الذى يعيشون فيه لأنه إذا اتخذ الانتماء صورة شاذة ومنحرفة بحيث ينتمى الفرد إلى مجموعة شاذة أو ذات اتجاهات تعصبية تجاه المجتمع يمثل خطوة شديدة على هذا المجتمع ، وأتينا نسمع فى الوقت الحاضر عن مجموعة قليلة العدد من الشباب الأقل انتماءً يسلكون سلوكيات غير سوية مثل : التخريب فى المرافق العامة ، وإهدار المال العام ، وملء عقول الشباب بالأفكار الهدامة لإثارتهم ضد وطنهم الحبيب ، والقتل والاعتداء على المواطنين ، وأفراد الحكومة ، وغيرها ، لذا كان لزاماً على المتخصصين فى مجال التربية بصفة عامة ومجال علم النفس على وجه الخصوص أن يوقفوا وقفة عند هؤلاء الشباب لإلقاء الضوء على بعض العوامل النفسية التى قد تكمن وراء ضعف انتماء هؤلاء الشباب للوطن ، وعلى وجه التحديد الشباب الجامعى لأنهم أكثر الشباب تأثراً بما يحدث فى مجتمعاتهم باعتبارها الأكثر وعياً وانفعالاً بما يحيط

بهم من تهديدات وأخطار ومنها يمكن أن نقف على أهم هذه العوامل النفسية ونعمل على تنميتها لدى هؤلاء الشباب لتعميق الانتماء الوطنى فى نفوسهم .
ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ١- هل تختلف درجة الكفاءة الاجتماعية بين الشباب باختلاف درجة الانتماء (أكثر انتماء ، أقل انتماء) ؟
- ٢- هل تختلف دافعية الإنجاز بين الشباب باختلاف درجة الانتماء ؟
- ٣- هل تختلف وجهة الضبط (داخلى / خارجى) بين الشاب باختلاف درجة الانتماء ؟
- ٤- هل يختلف الوعى الدينى (ظاهرى / جوهرى) بين الشباب باختلاف درجة الانتماء ؟
- ٥- هل الشباب الأقل انتماءً يعانون من بعض الاضطرابات النفسية ؟
- ٦- ما هى الآليات الدفاعية اللاشعورية التى قد يلجأ إليها الشباب الأقل انتماءً من أجل التكيف ؟
- ٧- ما هى العوامل المهيئة والمرسبة وراء سلوكيات الشباب ضعيف الانتماء ؟

أهمية الدراسة :

- تتبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها :
- ١- يُعد موضوع الانتماء من أهم موضوعات علم النفس فى الوقت الحاضر ، وبصفة خاصة الانتماء للوطن الذى يستحق إخضاعه للدراسة نظراً لظهور مجموعة قليلة من الشباب أثاروا الشغب والقلق وعدم استقرار الأمن داخل مجتمعنا ، وتُعد هذه الدراسة استجابة لما ينادى به التربويون من ضرورة الاهتمام بإعداد الطالب الذى يتفاعل

بإيجابية مع قضايا مجتمعه ، وينتمى بوعى وإخلاص لقيم هذا المجتمع ، وذلك من خلال تزويده بالمفاهيم والمعايير السلوكية التى تساعده فى تقوية روح الانتماء وتحمل المسؤولية .

٢ - تتناول الدراسة الحالية عينة من الشباب الجامعى وهم من قطاعات المجتمع القادرة على فهم الأوضاع السائدة أو التأثير بها . والعمل على التغلب عليها . والمشاركة فى العمل . وزيادة الإنتاج ، وانطلاقاً مما يشكله ضعف الانتماء الوطنى لدى فئة الشباب المتعلم فى الجامعات المصرية وخطورته وتأثيره السلبى على المجتمع المصرى كله يكون من المفيد والمهم إخضاع هذه الفئة من الشباب للبحث والدراسة لمعرفة الأسباب النفسية الكامنة وراء هذا الضعف .

٣ - إن معرفة بعض الجوانب النفسية التى قد تكمن وراء ضعف انتماء الشاب للوطن مقارنة بالشباب الأقوى انتماء - من خلال ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج - قد تساعدنا على تنمية هذه الجوانب لدى هؤلاء الشاب بمختلف الطرق لتعميق الانتماء الوطنى فى نفوسهم . ومما يزيد أيضاً من أهمية هذه الدراسة أنه لا توجد أية دراسة عربية - فى حدود علم الباحثين - تناولت متغيرات موضوع الدراسة الحالية مما يجعلها فريدة من نوعها فى دراسة هذا الموضوع .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

- ١ - الفروق بين الشباب الأكثر انتماءً والشباب الأقل انتماءً للوطن فى درجة الكفاءة الاجتماعية
- ٢ - الفروق بين الشباب الأكثر انتماءً والشباب الأقل انتماءً فى دافعية الإنجاز .

٣- الفروق بين الشباب الأكثر انتماءً والشباب الأقل انتماءً في وجهة الضبط (الداخلى مقابل الخارجى) .

٤- الفروق بين الشباب الأكثر انتماءً والشباب الأقل انتماءً في درجة الوعى الدينى (الجوهرى مقابل الظاهرى) .

حدود الدراسة :

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها (٦٠٠) طالب من الطلاب الذكور بكلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى ، وكلية التربية النوعية بقنا من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة ، ومن الطلاب المسلمين خلال العام الدراسى ٩٥ - ١٩٩٦ م .

مصطلحات الدراسة

١-العوامل النفسية

تقوم الدراسة الحالية بدراسة بعض الجوانب النفسية الآتية :
الكفاءة الاجتماعية ، ودافعية الإنجاز ، ووجهة الضبط ، والوعى الدينى لدى الشباب الجامعى الأكثر انتماءً والشباب الجامعى الأقل انتماءً للوطن نظراً لعدم وجود أية دراسة عربية - فى حدود علم الباحثين - تناولت الجوانب النفسية السابقة ودورها فى انتماء الشباب فى محافظة قنا ، وبصفة خاصة الشباب الجامعى ، وقد أخذ الباحثان بالمفاهيم الإجرائية التالية :

أ - الكفاءة الاجتماعية : *Social Competence*

تتبنى الدراسة الحالية تعريف *Serason&Sarason* وآخرين لمستوى الكفاءة الاجتماعية كما ذكره " مجدى حبيب " (١٩٩٠ ، ص ٢) " بأنه درجة إحساس الفرد بالارتياح فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، واستعداده للاشتراك فى الأعمال والأنشطة الاجتماعية ، واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا فى العلاقات الاجتماعية ، والاندماج جيداً داخل الجماعة

والشعور بالثقة تجاه سلوكه الاجتماعي . تعريفاً إجرائياً نظراً لأن هذا التعريف يصف ما ينبغي أن يتسم به الفرد المنتمى لوطنه ، زيادة على ذلك استخدام اختبارهم فى الدراسة الحالية الذى نقله إلى البيئة المصرية " مجدى حبيب " (١٩٩٠) وهو يعد الاختبار الأوحى فى قياس الكفاءة الاجتماعية فى البيئة المصرية فى حدود علم الباحثين .

ب - دافعية الإنجاز : *Achievement Motivation*

تتبنى الدراسة الحالية تعريف " محمود عبد القادر " (١٩٩٧ ، ص ١٣٠ - ١٣٢) لدافعية الإنجاز بأنها " تكوين افتراضى ، يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هى : الطموح العلم ، والنجاح بالمثلثية على بذل الجهد والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف " ، تعريفاً إجرائياً نظراً لاستخدام اختبارهم فى الدراسة الحالية الذى يمتاز بسهولة تطبيقه ، وتصحيحه ، زيادة على ذلك فإن التعريف السابق يصف ما يجب أن يتسم به الفرد المنتمى إلى وطنه من طموح وتحمل ومثابرة .

ج - وجهة الضبط (خارجى / داخلى) :

External – Internal Locus of Control

تتبنى الدراسة الحالية تعريف " جوليان روتر " (Rotter, J., 1996) على النحو التالى : الأفراد ذوو وجهة الضبط الخارجى *Externalizers* هم الأفراد الذين يعتقدون أن التدعيمات الإيجابية أو السلبية التى تحدث لهم فى حياتهم سواء كانت حسنة أو سيئة نتيجة لسلوكهم ترتبط بعوامل وقوى أخرى خارجية مثل الحظ *Luck* أو الصدفة *Chance* أو القدر *Fate* أو تأثير نفوذ الآخرين *Powerful Others* أو لعوامل أخرى غير معروفة يصعب التنبؤ بها (أى أنهم يقعون تحت تأثير وتحكم وسيطرة القوى الخارجية ولا يستطيعون التحكم أو السيطرة عليها) .

بينما الأفراد ذوو وجهة الضبط الداخلى *Internalizers* هم الأفراد الذين يعتقدون أن التدعيمات التى تحدث لهم فى حياتهم سواء كانت حسنة

أو سيئة ترتبط بعوامل داخلية أو عوامل شخصية مثل الذكاء والمهارة أو سمات الشخصية أو الجهد ، ويرون أنفسهم مسئولين عما يحدث لهم نتيجة لسلوكهم ويتحملون تبعته . تعريفا إجرائيا نظرا لاستخدام اختبارها فى الدراسة الحالية الذى نقله للبيئة العربية علاء كفافى " (١٩٨٢) . بالإضافة إلى ذلك فإن تعريف روتر " يكشف عن طبيعة فهم الفرد لمفهوم العلية ، كما يتضمن بعض النواحي المهمة فى الشخصية ، ومدى إدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بسلوكه وما يحصل عليه من تدعيمات إيجابية أو سلبية .

د - الوعى الدينى : *Religious Orientation*

تبنى الدراسة الحالية تعريف عبد الرقيب البحيرى ، وعادل الدمرداش " (١٩٨٨ ، ص ٢٩ - ٣٣) لكل من الوعى الدينى الظاهرى والوعى الدينى الجوهرى تعريفا إجرائيا على النحو الآتى :

الوعى الدينى الظاهرى يتضمن العوامل الآتية :

- (١) الدين كمصدر لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية بالدرجة الأولى .
- (٢) الدين من أجل المראה وهتافات الاستحسان .
- (٣) أداء العبادات ابتغاء غير وجه الله .
- (٤) عدم الالتزام بتطبيق الشريعة الإسلامية فى السلوك اليومى .
- (٥) الاعتقادات البدعية .
- (٦) اللجوء إلى الدين عند الشدائد .

ويتضمن الوعى الدينى الجوهرى العوامل الآتية :

- (١) الإسراع إلى عمل الخير ابتغاء وجه الله .
- (٢) الالتزام بتطبيق الشريعة الإسلامية فى السلوك اليومى .
- (٣) الالتزام بأداء الصلاة فى أوقاتها .
- (٤) التخفيف من معاناة الآخرين .
- (٥) الوجل عند تلاوة القرآن .

- (٦) الخوف من الله هروباً إليه ورجاء مغفرته .
(٧) التقرب إلى الله بتدبر كتابه ، واتباع سنة رسوله صلى الله عليه وسلم .
(٨) المحاسبة المستمرة للنفس .
(٩) الشعور بالسكينة ثمرة الاتصال الدائم بالله .

٢- الانتماء : Affiliation

يرى الباحثان الحاليان أن الانتماء ليس سلوكاً لذاته وإنما هو طريق متسع للإشباع القائم على الحب الخلاق الذى يتضمن الرعاية المتبادلة ، كما أن الانتماء يعنى الارتباط الوثيق بالشئ موضوع الانتماء سواء كان هذا الارتباط بجماعة مباشرة أو مرجعية بهدف تقبل الآخرين والتقبل منهم ، كما أن الانتماء حاجة اجتماعية أو دافع أو ميل لدى الإنسان يهدف إلى تكوين علاقات مع الآخرين .

الدراسات المرتبطة وفروض الدراسة الحالية

أولاً : الدراسات المرتبطة :

أ - الدراسات التى تناولت الانتماء :

١ - دراسة " كلارك " (Clarke,1973) :

هدفت الدراسة إلى عرض وتوضيح صدق وثبات بعض المقاييس التى تقيس دافعية الإنجاز ودافعية الانتماء للوصول إلى المقاييس الصادقة من خلال أداء الأفراد الفعلى ، وقامت الدراسة بعرض بعض الدراسات التى توصلت إلى وجود علاقات بين مقاييس التحصيل ومقاييس الانتماء من قائمة التفضيل (E.P.P.S) ، والتى تزيد قيمتها عن (٥,٠) ، وهى علاقات موجبة تعنى أنه كلما زاد انتماء الفرد تزيد دافعيته للإنجاز ، وعرضت الدراسة أيضاً بعض الدراسات التى توصلت إلى وجود علاقة بين الانتماء والدور الاجتماعى للفرد ، نظراً لأن الانتماء يجعل الفرد جاداً أو يقوم بدوره فى المجتمع الذى يعيش فيه .

وعرضت الدراسة أيضا بعض الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود علاقات بين الانتماء والذكاء على الرغم من وجود علاقة دالة بين الذكاء والتحصيل .

٢- دراسة جاليومور (Gallimor, 1974) :

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين دافعية الانتماء ودافعية التحصيل لدى طلاب هاواي وأمريكا " لاختلاف الثقافة بين البلدين . وتكونت العينة من (٣٤) تلميذا و (٣٣) تلميذة من تلاميذ وتلميذات الصفوف من التاسع إلى الصف الثاني عشر من المدرسة العليا ، واستخدمت الدراسة اختبار تفهم الموضوع خاص بالانتماء والإنجاز ، واختبارا للتقدم التربوي ، وبواسطة معامل ارتباط كاتدال توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان منها : وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات التحصيل وحاجة الانتماء بالنسبة للبنات ، بينما كانت العلاقة غير دالة بالنسبة للاولاد

٣- دراسة " وهيب الكبيسي " (١٩٧٧) :

هدفت الدراسة إلى دراسة الفروق بين المنتمين وغير المنتمين إلى منظمات شبابية في التكيف الاجتماعي المدرسي (علاقة الطالب بالمدرسين ، وعلاقته بالزملاء ، وعلاقته بالإدارة المدرسية ، وموقفه من الأنشطة المدرسية) ، وتكونت العينة من (٧٨٠) طالبا من طلاب الصف الأول من المدرسة الثانوية ، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية وتكونت من (٣١٥) طالبا ، والثانية مجموعة ضابطة وتكونت من (٤٦٥) طالبا ، وطبقت الدراسة مقياسا للتكيف الاجتماعي المدرسي ، واستمارة بيانات خاصة بالمستوى الاقتصادي - الاجتماعي للعينة ، وبواسطة التحليل العاملي واختبار " ت " توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : وجود فروق دالة عند

مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب المنتمين ودرجات الطلاب غير المنتمين على مقياس التكيف الاجتماعى المدرسى ، لصالح الطلاب المنتمين إلى منظمات شبابية .

٤- دراسة " كرابيو " (Krapu, 1981) :

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة علاقة كل من القلق والانبساط بالانتماء لدى طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من (٣٤) طالباً و (١١٧) طالبة تم اختيارهم عشوائياً من جامعات مختلفة . وطبقت الدراسة مقياساً خاصاً بالانبساط - الانطواء ، ومقياساً للقلق كسمة وكحالة ، ومقياساً للانتماء تم أخذه من مقياس الشخصية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : وجود علاقة بين الانبساط / الانطواء والانتماء لدى طلاب الجامعة ، بمعنى أن درجات الطلاب المنبسطين أعلى من درجات الطلاب المنطويين فى مقياس الحاجة للانتماء ، كما توجد فروق دالة بين درجات الإناث ودرجات الذكور فى اختبار الانتماء ، لصالح الإناث . كما توجد علاقة سالبة بين درجات الطلاب على مقياس الانتماء ودرجاتهم على مقياس القلق .

٥- دراسة " ككولينز " (Ccollins,1981) :

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الاغتراب للبناءات المتضمنة للتحصيل والانتماء من خلال المدارس الخصوصية ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٢) طالباً من طلاب الصف التاسع والحادى عشر والثانى عشر ، وطبقت الدراسة مقياساً لمقياس الضبط الداخلى والخارجى ، ومقياساً لوصف سلوك الطلاب ، واستخدمت الدراسة معامل ارتباط (بيرسون) ، واختبار " ت " وتوصلت إلى عدة نتائج منها :

أ - مركز الضبط الداخلي له علاقة موجبة ودالة بالانتماء والتحصيل .

ب- توجد علاقة سالبة ودالة بين الاغتراب والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة .

ج- توجد علاقة سالبة ودالة بين الاغتراب والانتماء .

٦- دراسة " سكستون " (Sexton, 1983) :

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الاغتراب والتفكير النمطي وبعض خصائص الشخصية ، وتكونت العينة من (٩٢) طالباً جامعياً طبق عليهم مقياس " كينسون " للاغتراب واختبار كالفورنيا للشخصية وقائمة الشخصية ومقياس الدوجماتية لـ " روكيش " ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الاغتراب وبين خصائص الشخصية مثل القلق ، والتقدير المنخفض للذات ، والبعد عن المجتمع والشعور العدائي والعوانية ضد المجتمع والإحساس بالوحدة والعزلة وطرده المجتمع للفرد .

٧- دراسة " محمد عبد العزيز " (١٩٨٤) :

هدفت الدراسة إلى دراسة الولاء للوطن وعلاقته ببعض جوانب الشخصية (التوافق ، الذكاء ، القيم ، الصحة النفسية للفرد) ، وتكونت العينة من (٣٠٦) فرداً من نوى الأعمار (٢٠ - ٣٠) سنة من الأفراد حملة المؤهلات المتوسطة ، ومن الأفراد حملة الشهادة الإعدادية فأقل ، واستخدمت الدراسة عدة أدوات هي : اختبار ساكس لتكملة الجمل (إعداد : عبد العزيز سلامة) ، واختبار الولاء الكمي (إعداد : الباحث) ، واختبار الذكاء العام (إعداد : مصطفى فهمي وآخرين) ، واختبار التوافق (إعداد : عثمان نجاتي) ، والبروفيل الشخصي لـ " جوردن " (إعداد جابر عبد الحميد ، فؤاد أبو حطب) ،

واختبار القيم الاجتماعية لألبورت ولندزى (إعداد : عطية مهنا) ،
واختبار الولاء الإسقاطى ، واختبار قصص الصور (إعداد: الباحث) ،
واستخدمت الدراسة معاملات الارتباط ، وتوصلت إلى عدة نتائج كان
منها :

أ - توجد علاقة موجبة ودالة بين الولاء للوطن والذكاء العام
والتوافق العام .

ب- توجد فروق دالة بين المستويات التعليمية فى درجة الولاء
للوطن ، لصالح المؤهلات العليا .

٨- دراسة " مجدة محمود " (١٩٨٥) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب ظاهرة (الفردية - الانتماء)
وأهم المظاهر التى تميزها والديناميات الشخصية لكل من الشخص
المنتمى والشخص غير المنتمى . وتكونت العينة من (١٠) أفراد من
عمر (٤٠) سنة فما فوق من رجال الصحافة والإعلام ورجال مجلس
الشعب ، وطبقت الدراسة : اختباراً إسقاطياً للانتماء ، واختبار
(T.A.T) لموارى Murray . والمقابلة المقننة بغرض الدراسة
الكليينكية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : مظاهر عدم
الانتماء منها : الهجرة خارج الوطن ، والتهافت على المنتجات
الأجنبية ، وظهور بعض أنواع الفساد السياسى ومن أهمها : النفوذ
السياسى ، وحماية طبقة المفسدين ، والاضطرابات الاقتصادية ،
 وإهدار قيمة العمل ، وعدم وجود جوانب اجتماعية تحكم الأفراد
والتطلعات الفردية المتزايدة ، والرغبة فى الثراء السريع ، وارتفاع
أسعار السلع ، وظهور مشكلة الإسكان مع قلة الموارد ، وظهور
الرشوة والمحسوبية ، واندثار القيم الأصلية فى المجتمع المصرى .
بينما أسباب انتماء الفرد لوطنه منها : ديمقراطية القائد السياسى ،

وعدم تضارب وسائل الإعلام فى الآراء حول قضية واحدة ، وربط
التعليم بأهمية العمل عند الانتهاء من التعليم ، وتوفير الاحتياجات
اللازمة ، وتوعية الشباب نحو الملغ المصرية ، ومحاربة الرشوة
والمحسوبية ، والضرب على أيدي المفسدين .

٩- دراسة " يوسف عبد الصبور " (١٩٨٧) :

هدفت الدراسة إلى دراسة الحاجة للانتماء والمسئولية
الاجتماعية لدى أبناء العاملين بالخارج وعلاقتها باتجاهاتهم نحو
العمل المدرسى ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠٩) تلميذ وتلميذة من
تلاميذ مدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج ، وقسمت العينة إلى
مجموعة أبناء العاملين بالخارج (٣٦١ تلميذاً وتلميذة) ، ومجموعة
أبناء غير العاملين بالخارج (٤٤٨ تلميذاً وتلميذة) ، وطبقت الدراسة
الأدوات الآتية : مقياس الحاجة للانتماء (إعداد : الباحث) ،
ومقياس المسئولية الاجتماعية (إعداد : سيد عثمان) ، ومقياس
اتجاهات المراهقين نحو العمل المدرسى (إعداد : الباحث) ،
واستمارة بيانات حالة عن التلميذ وأسرته (إعداد : الباحث) ،
واختبار الذكاء المصور (إعداد : أحمد زكى صالح) ، واستمارة
المستوى الاجتماعى والاقتصادى (إعداد : محمود منسى) .
واستخدمت الدراسة تحليل التباين ومعاملات الارتباط ، وأظهرت
الدراسة عدة نتائج منها : وجود فروق دالة بين أبناء العاملين بالخارج
وأبناء غير العاملين بالخارج فى درجة الانتماء ، لصالح أبناء العاملين
بالخارج . وجود فروق دالة بين الجنسين (ذكور ، إناث) فى درجة
الانتماء ، لصالح الإناث ، كما توجد علاقات ارتباطية دالة عند مستوى
٠,٠١ بين أبعاد الحاجة للانتماء والمسئولية الاجتماعية والاتجاه نحو
العمل المدرسى .

١٠- دراسة " مجدة محمود " (١٩٩١) :

هدفت الدراسة إلى دراسة مقارنة لأبعاد التوافق النفسى والاجتماعى بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين دراسياً وعلاقته بالانتماء . وتكونت العينة من (٨٨) طالباً وطالبة من الطلاب المتفوقين دراسياً ومن الطلاب المتخلفين دراسياً بالفرق الدراسية الأربعة من كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، واستخدمت الدراسة استبياناً لقياس مفهوم التوافق (نفسى ، أسرى ، اجتماعى ، مدرسى) ، ومفهوم الانتماء (انتماء أسرى ، اجتماعى ، فكرى ، وطنى) ، وبواسطة معاملات الارتباط ، واختبار " ت " توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

أ - توجد علاقة موجبة ودالة بين التوافق والانتماء لدى جميع أفراد عينة الدراسة ، وان قيمة معامل الارتباط فى حالة طلبة وطالبات الفرقة الرابعة أكثر من نظيره فى حالة طلبة وطالبات الفرق الدراسية الأخرى .

ب- توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات المتفوقين دراسياً وبين نظائرهـم المتخلفين دراسياً فى درجة التوافق ، لصالح الطلبة والطالبات المتفوقين دراسياً .

(١) دراسة " عبد العال عبد الله " (١٩٩١) :

هدفت الدراسة إلى دراسة بعض جوانب الانتماء وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أسيوط ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية وكلية الآداب ، وكلية التجارة ، وكلية العلوم للعلم الجامعى ١٩٩١/٩٠م ومن طلبة وطالبات الفرقة الثالثة ، واستخدمت الدراسة الأنواع الآتية : مقياس الانتماء (إعداد : الباحث) ، ومقياس التوجه الشخصى لقياس

دافعية الانتماء لكراج (إعداد : الباحث) ، ومقياس التوافق الاجتماعي
الدراسي (إعداد : الباحث) ، ومقياس الانبساط - الانطواء من قائمة
أيزنك (إعداد : فخر الإسلام ، وجابر عبد الحميد) ، ومقياس تقدير
الذات للكبار (إعداد : ليلي عبد الحميد) ، ومقياس تأكيد الذات
(إعداد : عبد الظاهر الطيب) ، ومقياس القلق كسمة (إعداد : عبد
الرفيق البحيري) ، ومقياس القدرات العقلية الأولية (إعداد : أحمد
زكى صالح) . ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي (إعداد :
عبد التواب عبد اللاه) . واستخدمت الدراسة معاملات الارتباط واختبار
" ت " والتحليل العائلي ، وتوصلت إلى عدة نتائج كان منها : توجد
علاقة موجبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين مكونات والانتماء
(الانتماء الوطني ، الانتماء الاجتماعي ، الانتماء الديني) وكل من :
الانبساط / الانطواء ، وتقدير الذات ، وتأكيد الذات ، والتوافق
الاجتماعي الدراسي ، كما توجد علاقة سالبة دالة عند مستوى (٠,٠١)
بين مكونات الانتماء ومقياس القلق كسمة .

(٢) دراسة " هاتم الثبيني " (١٩٩٢) :

هدفت الدراسة إلى دراسة الانتماء والقيم لدى مجموعات من
المراهقين في مجتمعات مختلفة (دراسة مقارنة) ، وتكونت
عينة الدراسة من (٢٢١) مرافقاً ومرافقة في ست مجموعات من
الذكور والإناث من الريف والمدينة في التعليم الثانوي والتعليم
الجامعي ، واستخدمت الدراسة الأدوات : المقابلة المفتوحة ، ومقياس
الانتماء الذي قامت الباحثة بتعديله عن مقياس " مغاوري عبد الحميد "
(١٩٨٤) ، ومقياس القيم السائدة (إعداد : الباحثة) ، ومقياس
القيم من خلال الأمثال الشعبية (جميع الباحثة) . واستخدمت
الدراسة معاملات الارتباط واختبار " ت " وتوصلت إلى عدة نتائج كان
منها :

أ - يحتل الانتماء للمجتمع الأولوية الأولى فى ترتيب متوسطات الانتماءات لعينة البحث ، يليه الانتماء للأسرة ، ثم الجيران ، ثم الأصدقاء فى جميع مجموعات البحث .

ب- لا توجد علاقة دالة بين الانتماء بجوانبه وتعليم الأب وتعليم الأم ، وعدد الأخوة والأخوات ، وعدد حبرات المسكن .

ج - توجد علاقة دالة عند مستوى (٠.٠١) بين قيم الدين والسياسة والجمال والأسرة والمجتمع والاقتصاد والتعليم وبين جوانب الانتماء للأسرة والجيران والمجتمع .

١٣- دراسة " صلاح صالح " (١٩٩٤) :

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين كل من الاغتراب والتطرف ودافعية الإنجاز لدى عينة مكونة من (٢٠٠) طالب من طلاب جامعة أسبوط فرع قنا وسوهاج وأسوان ، وطبقت الدراسة مقياساً للاغتراب (إعداد : الباحث) ، ومقياساً للتطرف (إعداد : مصطفى سوف) ، ومقياساً لدافعية الإنجاز (إعداد : محمود عبد القادر) ، واستخدمت الدراسة معاملات الارتباط ، وتحليل التباين التثنائى (٢×٢) والمقابلات الكليينكية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ودالة بين كل من الاغتراب ودافعية الإنجاز والتطرف ، كما توصلت إلى وجود تفاعل دال بين الاغتراب والتطرف يؤثر تأثيراً سلباً فى دافعية الإنجاز .

تعقيب :

نلاحظ من خلال عرض بعض الدراسات المرتبطة بموضع الدراسة الحالية ما يأتى :

١- لا توجد أية دراسة عربية - فى حدود علم الباحثين - تناولت علاقة بعض المتغيرات النفسية (الكفاءة الاجتماعية ، دافعية الإنجاز ، وجهة

الضبط ، الوعى الدينى) . ودرجة ائتماء الشباب للوطن (موضوع الدراسة الحالية) .

٢- توصلت دراسة " كلارك " (Calrk,1983) إلى أنه لا توجد علاقة بين الانتماء والذكاء ، بينما توجد علاقة موجبة بين الانتماء ودافعية الإنجاز . وتعارضت معها دراسة جاليومور (Gallimor,1974) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الانتماء والتحصيل بالنسبة للإناث فقط وهذه العلاقة غير دالة بالنسبة للذكور ، وتعارضت معها أيضاً دراسة " محمد عبد العزيز " (١٩٨٤) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء والانتماء . وهذا ساعد الباحثين على اختيار بعض المتغيرات النفسية (الذكاء ، دافعية الإنجاز) ضمن متغيرات الدراسة الحالية لإلقاء الضوء على دورهما فى انتماء أو عدم انتماء الشباب الجامعى .

٣- اتفقت دراسة " يوسف عبد الصبور " (١٩٨٧) مع دراسة " كرابيو " (Krapu,1981) على أن الإناث أكثر انتماءً من الذكور ، وهذا ساعد الباحثين فى اختيار عينة دراستهما من الذكور .

٤- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كوكولنيز (Ccollins,1981) فى دراسة وجهة الضبط (دخلي مقابل خارجي) وعلاقته بدرجة الانتماء ، لإلقاء الضوء على نتائج هذه الدراسة فى البيئة العربية ، ولمعرفة دور وجهة الضبط (داخلي / خارجي) فى انتماء الشباب .

٥- استفاد الباحثان من دراسة " محمد عبد العزيز " (١٩٨٤) التى توصلت إلى وجود فروق دالة فى درجة الانتماء للوطن بين مستويات التعليم المختلفة ، لصالح الأفراد ذوى المؤهلات العليا فى اختيار عينة دراستهما من الطلاب الجامعيين فقط .

٦- استفاد الباحثان من دراسة " مجدة محمود " (١٩٨٥) ودراسة " محمد عبد الله " (١٩٩١) فى إعداد مقياس الانتماء المستخدم فى الدراسة الحالية ، نظراً لأن الدراسات الأجنبية اعتمدت على اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) فى قياس الانتماء الذى قال عنه " هيل " (Hill,1987) أنه مقياس غير موضوعى فى قياس الانتماء .

٧- استفاد الباحثان من الدراسات التى تناولت علاقة الاغتراب بالانتماء (Ccolins,1981) . وعلاقة الاغتراب بالدافعية للإجاز (صلاح صالح ، ١٩٩٤) فى تفسير بعض نتائج دراستهما .

ب- بعض الدراسات التى تناولت الوعى الدينى :

إن الدراسات التى تناولت الوعى الدينى للشباب كانت محدودة ، وتمكن الباحثان من الحصول على الدراسات الآتية :

١- دراسة " ماتون وراپابورت " (Maton&Rappaport,1984) :

هدفت الدراسة إلى دراسة أثر الشحنة الدينية على بعض المتغيرات التى منها التوجه الدينى ووجهة الضبط ، وذلك على عينة مكونة من (٨٦) عضواً تتراوح أعمارهم فيما بين (١٩ - ٥٤) عاماً واعتمدت الدراسة على التقارير الذاتية وبعض المصادر الأخرى ، وتم حساب العلاقات بين متغيرات الدراسة والتغير فى السلوك الشخصى بناءً على الشحنة الدينية المعطاة ، واتضح من النتائج أن الأفراد الذين تم شحنهم ديناً كانوا ملتزمين بعلاقة مع الله ومع الآخرين ، كما اتضح من التقارير التى قدموها أنهم كانوا يمرون بأزمات فى حياتهم الشخصية قبل انضمامهم لهذه الجماعات وإحساسهم بأن الله يضبط ويتحكم فى أحداث حياتهم ، كما وجدت علاقة موجبة بين الالتزام الدينى والرضا عن الحياة .

٢- دراسة عبد الرقيب البحيري " (١٩٨٩) :

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة علاقة كل من الدوجماتية والتسلط بالوعي الديني لدى طلبة الجامعة المسلمين والمسيحيين ذكوراً وإناثاً ، وبلغ قوام العينة (١٧٢) طالباً وطالبة من طلاب جامعة أسيوط واستخدمت الدراسة مقياساً للوعي الديني (الجوهري مقابل الظاهري) (إعداد عبد الرقيب البحيري ، عادل دمرdash ، ١٩٨٨) ، والذي يتكون من صورتين : الصورة (أ) للمسلمين ، والصورة (ب) للمسيحيين ، واستفتاء التسلطية (إعداد : أحمد عبد العزيز، ١٩٧٢) ، ومقياساً للدوجماتية الصورة (E) (إعداد : الباحث) ، وتوصلت الدراسة باستخدام معامل الارتباط إلى عدة نتائج منها عدم وجود علاقة دالة بين الوعي الديني وسمتي الدوجماتية والتسلطية بالنسبة للمسلمين .

٣- دراسة " صابر حجازي " (١٩٩٠) :

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة التوجه الديني للشباب الجامعي وعلاقته بالتوافق النفسي ، وذلك على عينة مكونة من (٢٤٠) طالباً من طلاب كلية التربية ، جامعة المنيا ومن الذكور والإناث وطلاب شعبة اللغة العربية والدين الإسلامي وشعبة الرياضيات ، واستخدمت الدراسة مقياساً للتوجه الديني للشباب (إعداد : الباحث) ، ومقياساً للتوافق لبل (١٩٦٠) (إعداد : محمد عثمان نجاتي) ، وتوصلت الدراسة باستخدام معاملات الارتباط واختبار " ت " إلى عدة نتائج كان منها : وجود علاقة موجبة بين التوجه الديني للشباب وكل من التوافق الصحي لطلاب اللغة العربية الذكور ، والتوافق المنزلي والتوافق الاجتماعي والتوافق الانفعالي لطلاب شعبة الرياضيات الذكور ، وهذا يعني أن التوجه الديني للشباب (ذكور

مجموعتي اللغة العربية والرياضيات) له علاقة موجبة بسوء التوافق المنزلي ، والصحي ، والاجتماعي ، والانفعالي . كما توجد علاقة سالبة بين التوجه الديني لدى إناث شعبة اللغة العربية والتوافق الانفعالي ، والتوافق المنزلي والاجتماعي لدى إناث شعبة الرياضيات ، ولا توجد فروق دالة بين البنين والبنات في التوجه الديني .

٤- دراسة " ليلي عبد الحميد " (١٩٩٢) :

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة علاقة التوجه الديني (الظاهري مقابل الباطني) بمحل الضبط (داخلي مقابل خارجي) ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) طالباً (١١٣ طالباً ، ١١٢ طالبة) من طلاب كلية التربية بسوهاج ، واستخدمت الدراسة مقياساً للوعي الديني (إعداد : عبد الرقيب البحيري ، عادل دمرdash ، ١٩٨٩) ، ومقياس " روتر " لوجهة الضبط (إعداد : علاء كفاي) ، واستخدمت الدراسات معاملات الارتباط ، وتوصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين التوجه الديني الظاهري والوجهة الخارجية للضبط بالنسبة لعينة الإناث ، بينما توجد علاقة موجبة دالة بين التوجه الديني الباطني والوجهة الداخلية للضبط لدى طلاب عينة الدراسة .

تعقيب :

نلاحظ من خلال عرض بعض الدراسات السابقة المرتبطة أنه لا توجد أية دراسة عربية - في حدود علم الباحثين - تناولت التوجه الديني بشقيه (الظاهري والجوهري) ، ودوره في انتماء أو عدم انتماء الشباب الجامعي المسلم لوطنهم ، مما جعل الباحثين يقومون بدراسة علاقة التوجه الديني بالانتماء لإلقاء الضوء على دور التوجه الديني في انتماء

الشباب لوطنهم ، زيادة على ذلك استفاد الباحثان من تلك الدراسات فى انتقاء المقياس المستخدم فى قياس التوجه الدينى فى الدراسة الحالية ، وهو مقياس الوعى الدينى (إعداد : البحيرى ، دمرdash) ، كما استفاد الباحثان من هذه الدراسات فى تفسير بعض نتائج دراستهما .

ثانياً فروض الدراسة

الفرض الأول :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات الطلاب الأكثر انتماءً ودرجات الطلاب الأقل انتماءً للوطن فى الكفاءة الاجتماعية .

الفرض الثانى :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات الطلاب الأكثر انتماءً ، ودرجات الطلاب الأقل انتماءً فى دافعية الإنجاز .

الفرض الثالث :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات الطلاب الأكثر انتماءً ، ودرجات الطلاب الأقل انتماءً فى وجهة الضبط (الداخلى مقابل الخارجى) .

الفرض الرابع :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات الطلاب الأكثر انتماءً ، ودرجات الطلاب الأقل انتماءً فى درجة الوعى الدينى (الظاهرى مقابل الجوهرى) لديهم .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من طلاب كليتي التربية بقنا (كلية التربية ، وكلية التربية النوعية) ، وبلغ قوامها (٦٠٠) طالب من الطلاب الذكور المسلمين بالفرقتين الثالثة والرابعة على النحو الآتي : (٢٠٠) طالب من طلاب كلية التربية ، (٢٠٠) طالب من طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية ، (٢٠٠) طالب من طلاب كلية التربية النوعية ، وكانت العينة من جميع التخصصات الأدبية والعلمية ، واختيرت العينة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة نظراً لأن طلاب السنوات النهائية قد يتأثرون بدرجة أكثر بالظروف المستقبلية والاستعداد لها ، واختيرت العينة من الطلاب الذكور نظراً لوجود فروق بين الذكور والإناث في الانتماء لصالح الإناث (Krapu,1981 ؛ يوسف عبد الصبور ، ١٩٨٧) . واستبعد من العينة الطلاب الذين هم من أسر منصدة ، والطلاب الذين مكثوا خارج مصر أكثر من عامين ، والطلاب الذين هم من خارج محافظة قنا ، وتم معرفة ذلك من خلال بيانات الطلاب على المقاييس المستخدمة .

ثانياً : أدوات الدراسة :

١- مقياس الانتماء للوطن : (إعداد : الباحثين)

أ - الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى قياس درجة انتماء الفرد لوطنه من خلال المظاهر الآتية : المحبة ، والإخلاص ، والاعتزاز به ، والثقة فيه ، وفي قياداته المختلفة . والإحساس بالأمن ، والطمأنينة داخله ، والوعي بظروفه واتجاهاته السياسية والالتزام بمتطلباتها ، والتمسك به وقت الشدائد والدفاع عنه والتمسك بالقيم الموجودة داخله .

ب- كتابة مفردات المقياس :

استفاد الباحثان من البحوث والدراسات السابقة ومن الإطار النظري لمفهوم الانتماء الوطنى فى صياغة عبارات مقياسهما ، كما استفاد الباحثان من الاستبيان المباشر المفتوح الذى طبق على طلاب كلية التربية بقنا الفرقة الرابعة والذى تضمن السؤال الآتى :

- أذكر أهم الأشياء التى تجعلك محباً أو غير محب لوطنك ؟

تم تحليل الإجابات والاستفادة منها فى صياغة عبارات المقياس ، وتكون المقياس فى صورته الأولى من (٥٠) عبارة تقيس مظاهر الانتماء السابقة (التعريف الإجرائى للانتماء الوطنى) . ثم تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس لمعرفة مدى مناسبة العبارات للغرض الذى وضعت من أجله ، وبعد إجراء التعديلات ، وإضافة وحذف بعض العبارات فى ضوء آراء السادة المحكمين ، تم أخذ العبارات التى حظيت باتفاق (٨٥%) من قبل المحكمين ، فأصبح المقياس يتكون من (٤٤) عبارة .

ج- كتابة تعليمات المقياس :

تم كتابة تعليمات المقياس بما يتناسب مع نوع مفرداته مع مراعاة عدم الإسهاب ، ووضوح التعليمات ، وإعطاء مثال يوضح للمبحوث كيفية الإجابة عن مفردات المقياس (انظر ملحق ١) .

د - صدق المقياس :

(١) صدق الاتساق الداخلى :

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب كلية التربية ، وتم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، وذلك بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر فى قيمة معامل

الارتباط الناتج ، وتم ذلك باستخدام الكمبيوتر IBM والحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS . كما هو موضح بجدول (١) :

جدول (١)

معاملات اتساق مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٠٠)

م	ر	م	ر	م	ر
١	٠.٢٣٠	١٦	٠.٣٥٤	٣١	٠.٣٢٨
٢	٠.٢٧٠	١٧	٠.٢٤٦	٣٢	٠.٣٥٠
٣	٠.٣١١	١٨	٠.١٧٨	٣٣	٠.١٤٥
٤	٠.٣٠١	١٩	٠.٢٩٣	٣٤	٠.٢٤٥
٥	٠.٢٩٥	٢٠	٠.٣١٧	٣٥	٠.٣٠٩
٦	٠.٢٢١	٢١	٠.٢٥٢	٣٦	٠.٣٦٤
٧	٠.٢٨٨	٢٢	٠.٢٤٧	٣٧	٠.٣٨٢
٨	٠.٢٥١	٢٣	٠.٢٤٧	٣٨	٠.٢٣٠
٩	٠.٢٢٤	٢٤	٠.٣٠٥	٣٩	٠.٢٦٦
١٠	٠.٣١٥	٢٥	٠.٢٥٥	٤٠	٠.٢٥٧
١١	٠.٢٨٧	٢٦	٠.٣٣٢	٤١	٠.٢٧٢
١٢	٠.٢٥٤	٢٧	٠.٣٤٦	٤٢	٠.٢٨
١٣	٠.٢٩٨	٢٨	٠.٢٨٩	٤٣	٠.٣١٤
١٤	٠.٣١٨	٢٩	٠.٢٣٣	٤٤	٠.٣٠٢
١٥	٠.٢٣١	٣٠	٠.٢٧٦	--	--

نلاحظ من جدول (١) أن جميع معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً ما عدا معاملات ارتباط العبارتين ١٨ ، ٣٣ غير دالة وهما :

١٨- سعدت كثيراً باشتراك مصر في المؤتمرات العالمية مثل مؤتمر السككن.

٣٣- أفرح عندما توهل مصر للاشتراك في كأس العالم .

وتتفق " أنستازى " (١٩٧٦) مع " محمد عبد السلام " (١٩٦٠) على أن دلالة الارتباط تُعد أساساً كافياً للإبقاء على المفردات فى الاختبار ، وأن العبارة ذات الاتساق المنخفض بالدرجة الكلية للاختبار عبارة يجب حذفها من الاختبار لأنها عبارة غير صادقة ، وبناءً على ذلك تم حذف العبارتين السابقتين من المقياس ، وأصبح المقياس مكوناً من (٤٢) عبارة .

(٢) صدق تمييز فقرات المقياس :

تم أخذ درجات الأفراد الكلية (١٠٠ طالب) على المقياس محكاً خارجياً للحكم على صدق مفرداته وذلك بحساب معاملات تمييز فقراته عن طريق ترتيب درجات الأفراد الكلية ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ نسبة أعلى ونسبة أدنى ٢٧ % من الدرجات لتمثل نسبة أعلى ٢٧ % الأفراد الأكثر انتماءً ، وتمثل نسبة أدنى ٢٧ % الأفراد الأقل انتماءً ، وكان عدد كل منها مساوٍ ٢٧ فرداً ، ثم تم حساب متوسطات درجات هؤلاء الأفراد (أعلى ٢٧ % ، أدنى ٢٧ %) فى كل فقرة من فقرات المقياس ، وتم استخدام النسبة الحرجة كما ذكرها " فؤاد أبو حطب ، آمال صادق " (١٩٩١ ، ص ٣٥٣) فى إيجاد معاملات تمييز فقرات المقياس بين متوسطات درجات الأفراد الأكثر انتماءً ومتوسطات درجات الأفراد الأقل انتماءً ، كما هو موضح فى جدول (٢) :

جنول (٢)

معاملات تمييز فقرات المقياس فى ضوء الدرجة الكلية للمقياس

م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز
١	٠٢,٤٠	١٤	٠٠٢,٨٦	٢٩	٠٢,٣٠
٢	٠٠٢,٧٨	١٥	٠٢,٥٠	٣٠	٠٠٢,٦٠
٣	٠٠٢,٩١	١٦	٠٠٢,٦٥	٣١	٠٠٢,٧٠
٤	٠٠٣,٠١	١٧	٠٢,٣٧	٣٤	٠٢,٢٠
٥	٠٠٢,٩٠	١٨	٠٠٢,٧٠	٣٥	٠٠٢,٦٧
٦	٠٠٢,٦٠	١٩	٠٠٢,٩٥	٣٦	١,١٥
٧	٠٠٢,٧٥	٢٢	٠٢,٤٢	٣٧	٠٠٢,٦٥
٨	٠٢,٣٢	٢٣	٠٠٢,٦٨	٣٨	٠٠٣,٢٥
٩	٠٢,٤٥	٢٤	٠٢,٥٠	٣٩	٠٠٢,٦٥
١٠	٠٢,٥٣	٢٥	٠٠٣,١٠	٤٠	٠٠٢,٨١
١١	٠٠٢,٨٠	٢٦	٠٠٢,٨٠	٤١	١,٤٥
١٢	٠٢,٤١	٢٧	٠٢,٥٠	٤٢	٠٠٢,٨٨
١٣	٠٠٢,٩٠	٢٨	٠٢,٤٥		

٠٠ دالة عند ٠,٠١

٠ دالة عند ٠,٠٥

نلاحظ من جدول (٢) أن معاملات تمييز فقرات المقياس بين الطلاب الأكثر انتماءً والطلاب الأقل انتماءً دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ ماعدا معاملات تمييز الفقرتين ٣٦ ، ٤١ غير دالة وهما :

٣٦- فرحت كثيراً عندما علمت أن سكرتير الأمم المتحدة زعيم مصرى .

٤١- لم أثق فى مساعدة الآخرين لى .

وبناءً على ذلك تم حذف العبارتين من المقياس وأصبح المقياس مكوناً من (٤٠) عبارة .

هـ- ثبات المقياس :

تم إيجاد معامل ثبات المقياس ومعاملات ثبات مفرداته بواسطة طريقة إعادة الاختبار وذلك بعد (١٧) يوماً من إجراء التطبيق الأول على نفس العينة (١٠٠ طالب) ، فكان معامل الثبات (معامل ارتباط بيرسون) ، بين الدرجات الكلية فى التطبيق الأول والثانى مساوياً (٠,٨٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) ، ثم حُسب معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس فى التطبيق الأول والثانى ، كما هو موضح بجدول (٣) :

جدول (٣)

معاملات ثبات مفردات المقياس بواسطة إعادة الاختبار (ن = ١٠٠)

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٢٤٣	١٥	٠,٢٧٣	٢٨	٠٠,٤١٣
٢	٠,٢٧٨	١٦	٠٠,٢٩٢	٢٩	٠٠,٤٠٥
٣	٠,٢٨٦	١٧	٠٠,٣٣٢	٣٠	٠٠,٣٣١
٤	٠,٢٢١	١٨	٠٠,٣٧٦	٣١	٠٠,٣٢١
٥	٠,٢١٢	١٩	٠٠,٣٨٩	٣٢	٠٠,٢٧٥
٦	٠,٣١٧	٢٠	٠٠,٣١٩	٣٣	٠٠,٤١٨
٧	٠,٣٠٩	٢١	٠٠,٤١٢	٣٤	٠٠,٤١٠
٨	٠,٢٩٧	٢٢	٠,٢٥٣	٣٥	٠٠,٢٨٧
٩	٠,٢٣٣	٢٣	٠٠,٢٩٨	٣٦	٠,١٣٦
١٠	٠,٤١١	٢٤	٠٠,٣١٤	٣٧	٠٠,٣١٥
١١	٠,٣٨٥	٢٥	٠,٢٥٢	٣٨	٠٠,٤٣٧
١٢	٠,٣٦٢	٢٦	٠٠,٣٢٠	٣٩	٠٠,٤٤١
١٣	٠,٢٧٤	٢٧	٠٠,٣٠١	٤٠	٠٠,٢٩٦
١٤	٠٠,٢٩٥				

٠٠ دالة عند ٠,٠١

٠ دالة عند ٠,٠٥

واستخدمت طريقة تحليل التباين (معامل كيودور - ريتشاردسون) كما ذكرها " فؤاد البهى السيد " (١٩٧٩) فى حساب معامل ثبات المقياس فكان مساو (٠,٨١) وهو دال عند مستوى (٠,٠٠١) .

نلاحظ أن المقياس يتميز بمعاملات صدق وثبات عالية مما يؤكد صلاحية استخدامه فى الدراسة الحالية والدراسات المستقبلية .

و - الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٠) عبارة ، وأمام كل عبارة ثلاث إجابات (نعم ، أحياناً ، لا) ، يختار منها المبحوث الإجابة التى تتفق مع رأيه الشخصى ، وكالت العبارات بعضها موجب وبعضها سالب وتأخذ العبارات الموجبة الدرجات (٣ - ٢ - ١) ، والعبارات السالبة تأخذ الدرجات (١ - ٢ - ٣) ، بذلك تكون الدرجة العظمى على المقياس (١٢٠) درجة ، والدرجة المحايدة (٨٠) درجة ، والدرجة الصغرى (٤٠) درجة . وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى أن الفرد منتمى . بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى أن الفرد أقل انتماءً ، ويطبق المقياس على الأفراد دون ذكر الهدف منه .

جدول رقم (٤)
مفتاح تصحيح المقياس

العبارة	نوعها	العبارة	نوعها	العبارة	نوعها	العبارة	نوعها
١	+	١١	+	٢١	+	٣١	+
٢	+	١٢	-	٢٢	+	٣٢	+
٣	+	١٣	+	٢٣	-	٣٣	+
٤	-	١٤	+	٢٤	+	٣٤	+
٥	+	١٥	+	٢٥	-	٣٥	+
٦	+	١٦	-	٢٦	-	٣٦	+
٧	-	١٧	+	٢٧	-	٣٧	+
٨	-	١٨	+	٢٨	-	٣٨	+
٩	+	١٩	-	٢٩	-	٣٩	-
١٠	+	٢٠	+	٣٠	+	٤٠	-

٢- اختبار الكفاءة الاجتماعية :

The Social Competence Questionnaire

أعد هذا الاختبار كل من : Sarason, Sarason, Hacker & Basham عام ١٩٨٥ لقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين والشباب ، وقام " مجدى عبد الكريم حبيب " (١٩٩٠) بتعريب هذا الاختبار وتقنيته فى البيئة المصرية ويتكون الاختبار من عشرة بنود تصف الفرد الكفاء اجتماعياً من خلال بعض المهارات الاجتماعية ، والأنماط السلوكية التى تظهر فى السلوك الاجتماعى للفرد . وفيه يطلب من الفرد أن يصف مشاعره فى أثناء حديثه أو وجوده مع الآخرين ، وذلك بوضع علامة (✓) أسفل العمود الذى يوضح درجة انطباقها أو عدم انطباقها عليه من خلال مقياس رباعى (تنطبق تماماً ، تنطبق ، لا تنطبق ، لا تنطبق أبداً) . وأشار " مجدى حبيب " إلى أن هذا الاختبار يتميز بثبات وصدق عال فى البيئة المصرية (لمزيد من التفاصيل عن الاختبار يمكن الرجوع إلى مجدى حبيب ، ١٩٩٠) .

(أ) ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية :

تم حساب ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية بواسطة طريقة إعادة الاختبار وذلك بعد تطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب كلية التربية بقنا (عينة التقنين) فكان معامل الثبات مساوياً (٠,٨٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) . وكان معامل ثباته بواسطة طريقة تحليل التباين (كيودر - ريتشارد سون) مساوياً (٠,٨٥) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

(ب) صدق الاختبار فى الدراسة الحالية :

تم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية الذى أعده " سيد عثمان " (١٩٩٣) على عينة التقنين (١٠٠ طالب) ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على اختبار الكفاءة الاجتماعية

ودرجاتهم على مقياس المسؤولية الاجتماعية بواسطة استخدام معامل ارتباط " بيرسون " فكان مساوياً (٠,٨٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

٣- مقياس الدافعية للإجاز : (إعداد : محمود عبد القادر ، ١٩٧٧)
يتكون المقياس من (٣٨) عبارة تتعلق بحاجة الفرد أو رغبته في الإجاز كما تظهر على تصرفه اليومي حول الموضوعات التي تثيرها هذه العبارات لقياس مكونات الإجاز الرئيسية وهي : الطموح (١٢ عبارة) ، والتحمل (١٤ عبارة) ، والمتابعة (١٢ عبارة) . ويوجد أمام كل عبارة ثلاث إجابات هي (نعم ، إلى حد ما ، لا) ، وللمقياس مفتاح تصحيح خاص به بالإضافة إلى أنه له معاملات ثبات وصدق عالية في البيئة المصرية .
(أ) ثبات المقياس في الدراسة الحالية :

تم حساب معامل ثبات المقياس في الدراسة الحالية بواسطة معادلة " ألفا كرونباك " كما ذكرها " السيد خيرى " (١٩٥٧) لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية فكانت معاملات الثبات على النحو الآتى :
(٠,٨٢) للطموح ، (٠,٨٤) للتحمل ، (٠,٨١) للمتابعة ، (٠,٨٥) للدرجة الكلية على المقياس ، وجميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠,٠١) .

(ب) صدق المقياس في الدراسة الحالية :

تم حساب معامل صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات (١٠٠ طالب) على هذا المقياس ودرجاتهم الكلية على اختبار الدافع للإجاز للراشدين (إعداد : رشاد موسى ، صلاح أبو ناهية ، ١٩٨٧) فكان مساوياً (٠,٨٨) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

٤- مقياس وجهة الضبط (الداخلي مقابل الخارجى) :

أعد هذا المقياس " روتر " *Rotter* وقام " علاء كفاى " (١٩٨٢) بتقنيه على البيئة المصرية ، ويتكون من (٢٣) عبارة كل منها تشتمل على عبارتين إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية لل ضبط ، والأخرى تشير إلى الوجهة الخارجية لل ضبط ، ويضم المقياس أيضاً (٦) فقرات داخلية لا علاقة لها بالمتغير موضوع الدراسة وإنما وضعت حتى لا يكشف المبحوث اتجاه الفقرات . وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الوجهة الخارجية لل ضبط ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الوجهة الداخلية لل ضبط ، وهذا المقياس له معاملات ثبات وصدق مرضية فى البيئة المصرية (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معد المقياس فى البيئة العربية) .

(أ) ثبات المقياس فى الدراسة الحالية :

تم حساب معامل ثبات هذا المقياس فى الدراسة الحالية بعد تطبيقه على (١٠٠) طالب بواسطة طريقة تحليل التباين فكان مساوياً (٠,٨٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

(ب) صدق المقياس فى الدراسة الحالية :

تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب معامل الصدق التلازمى (معامل الارتباط) بين درجات الأفراد (١٠٠ طالب) على هذا المقياس ودرجاتهم على مقياس " جيمس " لوجهة التحكم (الداخلى / الخارجى) للراشدين الذى قام بتقنيه فى البيئة المصرية " طلعت عبد الرحيم " (١٩٨٥) فكان معامل الصدق مساوياً (٠,٧٩) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

٥- مقياس الوعى الدينى :

(إعداد : عبد الرقيب البحرى ، عادل دمرداش ، ١٩٨٨)

يشتمل هذا المقياس على مقياسين فرعيين ، الأول يقيس الوعى الدينى الظاهرى ، ويشتمل على (١٧) عبارة ، والثانى يقيس الوعى الدينى الجوهرى

ويشتمل على (١٧) عبارة أيضاً . ويتكون المقياس السابق من نسختين النسخة (أ) للمسلمين ، والنسخة (ب) للمسيحيين . وقد استخدمت النسخة (أ) في الدراسة الحالية ، وتمكن معدا المقياس من التوصل إلى معاملات ثبات وصدق عالية لهذا المقياس ، ويتضمن الوعي الديني المظاهر الآتية :

- الدين كمصدر لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية بالدرجة الأولى : فالشخص الذى يعد تدينه ظاهرياً يتخذ المسجد مكاناً يوفر له إشباع العديد من الحاجات كحاجته للانتماء والتقدير الاجتماعى والقبول والاحترام من قبل الآخرين ، كذلك إلى الأمن والتي تعد من الحاجات الأساسية للنمو النفسى .

- الدين من أجل المראה وهتافات الاستحسان : فالفرد الذى يتميز بهذا الاتجاه يلجأ إلى العبادة وعمل الخير بصورة غير صالحة لوجه الله ، ولكن بهدف المראה وإشباع نرجسيته من خلال هتافات الآخرين واستحسانهم لما يقوم به من عمل وأداء العبادات .

- أداء العبادات ابتغاء وجه الله : فالشخص المتدين بصورة ظاهرة ليس للصلاة لديه أهمية كبيرة طالما يتحلى بالأخلاق الحميدة وإذا قام بأدائها فلكونها إما عادة اعتادها - وليست خالصة لوجه الله - أو حماية لمصالحه الاجتماعية والمادية واكتساباً لاحترام المجتمع له .

- عدم الالتزام بتطبيق الشريعة فى السلوك اليومي : حيث لا يجتهد المتدين تديناً ظاهرياً فى تطبيق الشرع فى كافة سلوكياته اليومية بل قد يتغاضى عن المعتقدات الدينية من أجل مصالحه الاجتماعية والمادية ، بالإضافة إلى ذلك فإنه عند سماعه للقرآن يلتفت إلى صوت القارئ مبتعداً عن تدبر معانى الآيات ، ويحرص على زيارة الأضرحة تشفعاً بأصحابها من أجل قضاء حاجاته .

- الاعتقادات البدعية : وظهر هذا العامل فى عينة الطالبات فقط .

- اللجوء إلى الدين عند الشدائد : فالفرد المتدين تدينا ظاهرياً نجده يهرع إلى الدين في الضراء تحقيقاً لأمنه وطمأنينته في حين ينصرف عنه في السراء .

ويتضمن الوعي الدينى الجوهري الدعاءات الآتية :

- الإسراع إلى عمل الخير ابتغاء وجه الله : إن الشخص المتدين تديناً جوهرياً يتميز بكثير من أعمال الخير مثل مساعدة الناس عند الشدائد ، مساعدة الفقراء ، زيارة المرضى ، والمواظبة على أداء الصلاة فى جماعة وصلاة الفجر بصفة خاصة وقراءة الكتب الدينية للتفقه فى الدين .
- الالتزام بتطبيق الشريعة فى السلوك اليومى : فالشخص الذى يتصف بهذه الدعامة يضع معتقداته الدينية فى الحكم على كل الأمور نصب عينيه ، ويحافظ على جميع الصلوات فى المسجد ، وعند أدائها يشعر براحة داخلية ويخشع فيها عند سجوده وعند تلاوة القرآن يبكى متأثراً .
- الالتزام بأداء الصلاة فى أوقاتها : إن الشخص الواعى بدينه وعياً جوهرياً ينظر إلى الصلاة على أنها تنهى عن الفحشاء والمنكر فيعمل على أدائها فى جماعة لمعظم الفروض ، كما أنه دائماً يشعر بالقرب من الله ، كما أنه دائم التذكر للموت والقبر مما يدفعه إلى مواجهة النفس دائماً كما يثابر على التسبيح والدعاء عقب كل صلاة .
- التخفيف من معاناة الآخرين : ينعكس هذا العامل لدى الفرد فى إحساسه بالآلم الآخرين يعتصر لها فؤاده ، ومن ثم يسارع إلى مساعدة المحتاجين تخفيفاً من وطأة معاناتهم ، كما يتميز هذا الفرد بعدم المراعاة فى صلاته وكذلك بالاستغراق فى تأملاته المتعلقة بالأمور الدينية .
- الوجل عند تلاوة القرآن : ظهر هذا العامل عند الطالبات فقط .

• الخوف من الله هروباً إليه ورجاء مغفرته : ظهر هذا العامل عند الطالبات .

• التقرب إلى الله يتدبر كتابه واتباع سنة رسوله : يحرص الأفراد الذين يتميزون بالوعى الدينى الجوهري على قراءة الكتب الدينية وعلى رأسها كتاب الله وهم عندما يقرأون يشغلون قلوبهم بالتفكير فى معنى ما يقرأون ويتجاوبون مع كل آية بمشاعرهم وعواطفهم دعاءً واستغفاراً ورحمة وعذاباً ، كما يواظب هؤلاء على صلاة الفجر لما لها من مكانة خاصة .

• المحاسبة المستمرة للنفس : أن الفرد الذى يتميز بوعى دينى جوهري عندما يتذكر الموت والقبر واليوم الآخر وأحواله يراجع نفسه محصياً حسناته وسيئاته فيثابر على كثرة الدعاء والتسبيح ويسارع إلى عمل الخيرات .

• الشعور بالسكينة ثمرة الاتصال الدائم بالله : إن الفرد المتدين تديناً جوهرياً قريباً من الله مخلصاً له العبادة مستشعراً برد الطمأنينة وراحة اليقين .

ويصح المقياس تبعاً لمفتاح تصحيح خاص به ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس الظاهري إلى وعى دينى ظاهري مرتفع لدى الفرد ، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس الجوهري إلى الوعى الدينى الجوهري المرتفع له ، وتشير الدرجة الكلية المنخفضة على المقياس ككل (الجوهري + الظاهري) إلى وعى دينى جوهري مرتفع ، والدرجة الكلية على المقياس تعبر عن درجة الوعى الدينى .

(أ) ثبات المقياس فى الدراسة الحالية :

تم حساب معامل ثبات هذا المقياس فى الدراسة الحالية بواسطة طريقة إعادة الاختبار وذلك بعد تطبيقه على عينة التفتين (١٠٠ طالب)

وبفاصل زمنى قدره (١٧) يوماً من إجراء التطبيق الأول فكانت معاملات الثبات على النحو الآتى : (٠,٨٤) للوعى الجوهري ، (٠,٨١) للوعى الدينى الظاهري ، (٠,٨٦) للدرجة الكلية على المقياس وهذه المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) .

(ب) صدق المقياس فى الدراسة الحالية :

تم حساب معامل صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الوعى الدينى الجوهري والدرجة الكلية على المقياس ، ومعامل الارتباط بين درجات الوعى الدينى الظاهري والدرجة الكلية فكان مساوياً (٠,٧٩) ، (٠,٨١) على الترتيب وكل منهما دالاً عند مستوى (٠,٠١) .

واستخدم الباحثان الحاليان درجة الفرد الكلية لتشير إلى الوعى الدينى لدى الفرد فى الدراسة الحالية طبقاً لما ذكره معدا المقياس ، حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى وعى دينى ظاهري ، والدرجة المنخفضة تشير إلى وعى دينى جوهري مرتفع .

ثالثاً : إجراءات التطبيق :

تم تطبيق مقياس الانتماء للوطن المعد فى هذه الدراسة على أفراد عينة الدراسة (٦٠٠ طالب) خلال العام الجامعى ١٩٩٥/٩٤ قبل تطبيق أية أداة من أدوات الدراسة الحالية ، وتم تقدير الدرجات على المقياس ، ثم رتبت درجات الأفراد ترتيباً تنازلياً بواسطة الكمبيوتر وتم أخذ أعلى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة الأفراد الأكثر انتماءً وكان عددهم (١٦٢) طالباً ، وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة الأفراد الأقل انتماءً وكان عددهم (١٦٢) طالباً أيضاً ، وتم إيجاد الفروق بين متوسطى درجات الطلاب الأكثر انتماءً (أعلى ٢٧%) ودرجات الطلاب الأقل انتماءً (أدنى ٢٧%) بواسطة النسبة أحرجة وذلك لمعرفة مدى تمييز المقياس بين الطلاب الأكثر انتماءً والطلاب الأقل انتماءً ، كما هو موضح بجدول (٥) :

جدول (٥)

تمييز مقياس الانتماء بين الطلاب الأكثر انتماءً

والطلاب الأقل انتماءً فى الدراسة الحالية

الدالة	النسبة الدرجة	أدنى ٢٧ %				أعلى ٢٧ %			
		١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤
٠,٠١	٣٤,٠٣	٠,٥٦٣	٧,١٦	٦٠,١٣	١٦٢	٠,٤٨١	٦,١٢	٨٥,٣٤	١٦٢

ع = الخطأ المعياري لمتوسط

نلاحظ من جدول (٥) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الطلاب الأكثر انتماءً ودرجات والطلاب الأقل انتماءً على مقياس الانتماء المستخدم فى الدراسة الحالية لصالح الطلاب الأكثر انتماءً ، أى أن المقياس يميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب الأكثر انتماءً والطلاب الأقل انتماءً ، وهذا يؤكد صحة التقسيم السابق ، ويشير إلى صدق المقياس .

وبعد تحديد أسماء الطلاب الأكثر انتماءً (أعلى ٢٧ %) والطلاب الأقل انتماءً (أدنى ٢٧ %) تم تطبيق جميع الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية عليهم ، واستبعد منهم الطلاب الغائبون . والطلاب الذين لم يجيبوا عن بعض أدوات الدراسة وكان عددهم (١٢) طالباً (خمسة طلاب من الطلاب الأكثر انتماءً ، سبعة طلاب من الطلاب الأقل انتماءً) ، وتم حذف طالبين من الطلاب المنتمين بطريقة عشوائية حتى يصبح عدد الطلاب المنتمين مساوياً لعدد الطلاب الأقل انتماءً (١٥٥ طالباً) لسهولة إجراء العمليات الإحصائية .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

تم استخدام اختبار " ت " لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الأكثر انتماءً ودرجات الطلاب الأقل انتماءً فى العوامل النفسية : الكفاءة الاجتماعية ، والدافعية للإنجاز ، ووجهة الضبط ، ودرجة الوعي الدينى لدى هؤلاء الطلاب ، كما هو موضح بجدول (٦) :

جدول (٦)

الفروق في بعض العوامل النفسية متغيرات الدراسة
بين الطلاب الأكثر انتماءً والطلاب الأقل انتماءً

العوامل النفسية	الطلاب الأكثر انتماءً			الطلاب الأقل انتماءً			قيمة ت	الدالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الكفاءة الاجتماعية	١٥٥	٣٤,٨١	٣,١٩	١٥٥	٢٢,٢١	٤,١٨	٢٩,٧٤	٠,٠١
الدافعية للإنجاز	١٥٥	٥٩,٥٥	١٠,١١	١٥٥	٤٨,٠٨	١١,٣١	٩,٣٨	٠,٠١
وجهة الضبط	١٥٥	٩,٢٢	٣,٣٢	١٥٥	١٤,١٦	٤,٥٣	١٠,٩٢	٠,٠١
الوعي الديني	١٥٥	٣٥,١١	٣,١٢	١٥٥	٤٢,٨٨	٤,٠٣	١٨,٩١	٠,٠١

ويمكن استنتاج نتائج الدراسة من جدول (٦) على النحو التالي :

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات الطلاب الأكثر انتماءً ودرجات الطلاب الأقل انتماءً في الكفاءة الاجتماعية " .

نلاحظ من جدول (٦) أن الدراسة أثبتت أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب المنتمين ودرجات الطلاب الأقل انتماءً في الكفاءة الاجتماعية ، لصالح الطلاب الأكثر انتماءً ، أي أن الدراسة أثبتت عدم تحقق صحة فرضها الأول نظراً لأن الطلاب المنتمين أو الأكثر انتماءً أكثر كفاءة اجتماعية من نظرائهم الطلاب الأقل انتماءً ، ويتضح من ذلك أن انخفاض درجة الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد قد تكون عاملاً من عوامل ضعف انتمائه لوطنه ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتميز به الفرد الأكثر انتماءً لوطنه فهو إنسان يشعر بأنه له كيان ، كما أشار " عبد الرحمن العيسوي " (١٩٨٥) وبذلك لا يلجأ هذا الفرد إلى الانطواء أو العزلة الاجتماعية والهروب من الأصدقاء أو الهروب من المسؤولية الاجتماعية ، وهذا يؤدي

بدوره إلى كون هذا الفرد قادراً على الانسجام والارتباط مع الآخرين وبذلك يتحقق له الإحساس بالأمن والأمان والتفأول تجاه المستقبل .

ومظاهر الانتماء منها المشاركة الانفعالية ، والتقرب إلى الآخرين ومساعدتهم وبهذه الصفات تتحقق لدى الفرد الإيجابية وتوجه انتباهه إلى الآخرين ، ويشاركهم أعمالهم . ويحب الاتصال بهم ، والتقرب إليهم ، وهذه السمات قد تتوفر في الفرد الكفاء اجتماعياً عن نظيره غير الكفاء اجتماعياً ، زيادة على ذلك فإن عينة الدراسة الحالية من الطلاب الجامعيين نظراً لأن المجتمع الجامعي يتيح لطلابه إظهار كفاءتهم الاجتماعية مثل المشاركة في الأسر والأنشطة المختلفة (الحفلات والرحلات والمصكرات ، وغيرها) ، وهذا النشاط داخل المجتمع الجامعي قد يزيد من انتماء الطلاب لوطنهم وإلى الآخرين . فالفرد الكفاء اجتماعياً لديه القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية والقدرة على التعامل مع الآخرين وفهمهم . ولديه القدرة على تحمل المسؤولية والتوافق النفسي والخلو من التعصب والتحيز ، ويتميز بسعة الأفق في المجال الاجتماعي ، والإيمان بالحقوق والواجبات ، والشعور بالانتماء للمجتمع ، وهذه الخصائص قد تجعل هذا الفرد محباً لمجتمعه وللآخرين ، ومحباً لوطنه وأكثر انتماءً له .

ويذكر " سيد خير الله " (١٩٧٨) أن الحاجة للانتماء تضم العديد من الحاجات الاجتماعية منها الحاجة إلى تقبل الغير والتقبل من الغير والصحة والمحبة من الغير ، والتعاطف وتكوين الجماعات والولاء لها . وهذا يتوفر في الفرد الكفاء اجتماعياً .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص الفرض الثاني على أنه : " لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات الطلاب الأكثر انتماءً ودرجات الطلاب الأقل انتماءً في دافعية الإنجاز " .

نلاحظ من جدول (٦) أن الدراسة أثبتت عدم تحقق صحة هذا الفرض لأنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) بين الطلاب الأكثر انتماءً والطلاب الأقل انتماءً في دافعية الإنجاز ، لصالح الطلاب الأكثر انتماءً . يتضح من ذلك أن انخفاض دافعية الفرد للإنجاز قد تكون عاملاً من ضمن عوامل ضعف انتمائه لوطنه .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أن دافعية الإنجاز لدى الأفراد تتأثر إلى حد كبير بدرجة إحساسهم بالانتماء للمجتمع وللوطن ، فالإحساس بضعف الانتماء يثبط من عزيمة الفرد على بذل الجهد والنشاط والعمل من أجل تحقيق أرقى مستوى في إنجاز الأعمال التي يقوم بها ، وذلك لأنه يحس بأنه غريب عن كل ما حوله ، وأن هذا المجتمع ليس بمجتمعه الذي يرضى عنه ويسعد فيه ، وبالتالي لم تكن دافعية الإنجاز لديه مرتفعة في مجتمع يحس فيه أنه ليس بمجتمعه الذي يرضى عنه ، ويحقق فيه ومن خلاله كل ما يريده .

فالفرد ضعيف الانتماء قد تتمثل فيه نقص الألفة والمودة مع الآخرين ، وكراهية التعرف على الذات ، والفتور واللامبالاة وعدم تحمل المسؤولية ، وعدم القدرة على الانسجام مع الآخرين ، وانخفاض مستوى طموحه وقدرته على الإنجاز والعجز والعزلة الاجتماعية والسخط والعدوان والقلق والإخفاق في التكيف مع الأوضاع السائدة في المجتمع ، بالإضافة إلى ذلك فإن الفرد الذي يفقد الإحساس بالانتماء لمجتمعه ولوطنه فإنه يحس أن وجوده في المجتمع أو الوطن ليس له معنى أو هدف يسعى لتحقيقه ، وأن حياته عبث لا جدوى منها مما يشعره بالملل والرتابة ، وقد يؤدي هذا إلى نقص دافعية الإنجاز لديه .

فالدافعية أساس التعلم واكتساب الخبرة ، كما أنها أساس اتصال الفرد بالعالم المحيط به ، وهي عامل مهم في عملية توافق الفرد مع بيئته ، ومؤثر أساسي في صحته النفسية ، وشعوره بالرضا والتقبل بالراحة النفسية . ودافعية الإنجاز تمثل أيضاً مكوناً ظاهرياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من

خلال ما ينجزه من أعمال ، وفيما يحققه من أهداف ، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستقبل أعظم لوجوده الإنستى الواعى ، لذا فبها تجعل الفرد محباً للآخرين ، ومحباً لمجتمعه ومحباً لوطنه الذى ينتمى إليه . ويذكر " بدر عمر " (١٩٨٧) أنه يمكن تفسير كثير من السلوك الإنستى فى ضوء دافعية الفرد لأن أداء الفرد وإقباله على القيام بأعمال معينة مرهون بنوعية الدافعية لديه .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات الطلاب الأكثر انتماءً ودرجات الطلاب الأقل انتماءً فى وجهة الضبط " . نلاحظ من جدول (٦) أن الدراسة أثبتت عدم تحقق صحة الفرض السابق لأنها توصلت إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطى درجات الطلاب الأكثر انتماءً ودرجات الطلاب الأقل انتماءً فى وجهة الضبط ، لصالح الطلاب الأكثر انتماءً . بمعنى أن الطلاب الأكثر انتماءً يتميزون بوجهة الضبط الداخلية ، والطلاب الأقل انتماءً يتميزون بوجهة الضبط الخارجية نظراً لأن متوسط درجات الطلاب المنتمين على مقياس وجهة الضبط المستخدم فى الدراسة الحالية مساوياً (٩.٢٢ درجة) ، بينما كان متوسط درجات الطلاب الأقل انتماءً على نفس المقياس السابق مساوياً (١٤.١٦) . وكما ذكر معد مقياس وجهة الضبط أن الدرجة المرتفعة على هذا المقياس تشير إلى وجهة ضبط خارجية ، والدرجة المنخفضة تشير إلى وجهة ضبط داخلية ، أى أن الضبط الخارجى قد يكون عاملاً من ضمن عوامل ضعف انتماء الفرد .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة فى ضوء أن الطلاب المنتمين لديهم تقييم إيجابى للذات ، وإحساس بأن الله يضبط ويتحكم فى أحداث حياتهم ، زيادة على ذلك فإن هؤلاء الطلاب يحبون المجتمع الذى يعيشون فيه ، ويحبون أفرادهم ويحفظون بحب الآخرين لهم ، وبالتالي فإن ما يحدث لهم فى حياتهم من مواقف

أو أحداث محببة فإنهم يلقون اللوم على أنفسهم ولا يلقون اللوم على الآخرين سواء كانوا قادة أو مواطنين عاديين ، وأيضاً عندما يحققون أعمال ناجحة يرجعون ذلك إلى مجهوداتهم الشخصية وليس إلى الحظ أو الصدفة أو إلى الآخرين أو إلى القضاء والقدر ، كما يفعل الطلاب غير المنتمين الذين يهتمون بالمؤثرات الخارجية ، ويتعلقون بشدة بالأفراد ذوي القيمة وبالجماعات المرجعية من تعلقهم بالله والدين ، وهؤلاء الأفراد يعتقدون أن ما يحدث لهم في حياتهم مرتبط أو مرهون بالدرجة الأولى بعوامل خارجية مثل الحظ أو الصدفة أو تأثير الآخرين ، ويلجأ الفرد منهم لمسيرة القوى الخارجية لتحقيق بعض المنافع الشخصية ، وكل ما يهمله إشباع رغباته الأولية دون مراعاة لحقوق الآخرين ، ودون مراعاة العادات والقوانين السائدة في المجتمع نظراً لأنه ناقد وكاره للمجتمع الذي يعيش فيه ، وبالتالي فإن هذا الفرد يعد من الأفراد الذين يحرصون على اغتنام الفرص بصرف النظر عن عاداتنا وقيمنا الخلقية والإسلامية .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على أنه : " لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات الطلاب الأكثر انتماءً ودرجات الطلاب الأقل انتماءً فى الوعى الدينى لديهم " .

نلاحظ من جدول (٦) أنه توجد فروق دالة بين متوسطى درجات الوعى الدينى لدى الطلاب الأكثر انتماءً ودرجات الطلاب الأقل انتماءً ، لصالح الطلاب الأكثر انتماءً ، بمعنى أن الطلاب الأكثر انتماءً يتميزون بوعى دينى جوهري ، بينما الطلاب الأقل انتماءً كان لديهم وعى دينى ظاهري مرتفع ، أى أن الظاهرية فى التدين قد تكون عاملاً من عوامل ضعف انتماء الشباب .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة فى ضوء أن الفرد المنتمى يعرف تماماً ما دعا إليه الإسلام تجاه المجتمع والوطن الذى يعيش فيه والحفاظ

على سلامته ووحدته من التفكك والانهيار ، وذلك بعدم إثارة التفرقة والفتن وعدم إنشاء مذاهب ضارة مختلفة ، فقال تعالى : ﴿ ولا تكونوا كالذين تفرقوا واختلفوا من بعد ما جاءهم البينات وأولئك لهم عذاب عظيم ﴾ (سورة آل عمران ، آية : ١٠٥) ، ﴿ واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخواناً ﴾ (سورة آل عمران ، آية : ١٠٣) .

ويذكر " عبد الرحمن العيسوي (١٩٨٥ ، ص ١٢٧) أن الشعور بالانتماء يصاحبه الشعور بالأخوة والإخاء وهذا ما دعا إليه رسولنا صلى الله عليه وسلم في قوله : " المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه ومن كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته ومن فرج عن مسلم كربة من كرب الدنيا فرج الله عنه كربة من كرب يوم القيامة " ، " المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً " فالفرد المنتمى لديه وعى ديني جوهرى وهو عامل من عوامل استقراره النفسي نظراً لأنه يمارس فرائض الدين ويتمسك به ، ويراعى الله في سلوكه اليومي ، ويسرع إلى عمل الخير ابتغاء وجه الله مثل مساعدة الفقراء والمحتاجين ، وزيارة المرضى منهم ، وشاركهم انفعالاتهم ويخفف عنهم أحزانهم ، وبالتالي فهو يشعر بالصحة الطيبة ويكون صحيحاً نفسياً .

وتوصلت دراسة " سيد صبحي " (١٩٨٤ ، ص ٨٥) إلى أن الفرد الصحيح نفسياً يركز على دعائم أولها الالتجاء إلى الله ، فالشباب في هذه الفترة من الفترات الصعبة التي يمر بها مجتمعنا من تغيرات سياسية يتعرض إلى بعض الضغوط من فئات قليلة تؤدي به إلى الانزواء وإلى حالة من التوتر والصراع النفسى فى داخله ما بين حب الوطن والتمسك به والدفاع عنه أو التخلي عنه فى ظل الظروف الراهنة ، فالشباب المحب لوطنه ، والمخلص له ، والذي يعرف مدى معاناة وطنه فى توفير جميع خدماته ، والذي لديه وعى سياسى يجعله يدرك تماماً الأحقاد الموجهة إلى مجتمعنا من قبل الدول

الأخرى ، ومن ذلك لا يخضع لتأثير هؤلاء الأفراد الذين لا يحبون وطنهم ، والذين يتظاهرون بالدين ويتخذونه ستاراً لهم لتحقيق مآربهم ومنافعهم الشخصية أو لتحقيق مآرب لدول أخرى تكن الحقد لمجتمعنا الحبيب فالدين منهم بريئ .

يعرف " أحمد خيرى " (١٩٨٠ ، ص ١٢٠) عدم الانتماء بأنه شعور الفرد بأنه لا ينتسب لجماعته الأساسية ولا يرضى عنها ولا يشعر بالفخر بها ، وهو رافض للقيم السائدة والثقافة الخاصة بمجتمعه مع شعور عام بالغربة وعدم الفخر وعدم الامتنان ، فالفرد غير المنتمى لوطنه لا يحب أفراده ولا يتمسك بعاداته وقيمه الدينية بل نجده يكيف الجانب الدينى كى يتواءم مع حاجاته الشخصية ، ويتخذ وسيلة لخدمة ذاته وتحقيق مآربه لأنه ينظر إلى الدين باعتباره نمطاً أو شكلاً لخدمة الذات وحمايته وتحقيق المنفعة الشخصية . أى أن هذا الفرد لديه وعى دينى ظاهرى مرتفع ، فأظهرت دراسة *Maton&Rappaport* (١٩٨٤) وجود علاقة موجبة بين الالتزام بالدين والرضا عن الحياة . ويذكر *Herek* (١٩٨٧) أن الفرد الجوهرى فى تدينه يستخدم تعاليم دينه فى تفاعله مع الآخرين ، فهو محب لأخوته من بنى البشر ، ولا يشعر بقلق تجاه أى سلوك متوقع منهم وهذا من مظاهر الانتماء . ويذكر *Allport&Rooss* وآخرون (١٩٦٧) أن الظاهرية فى التدين تعنى توقع الشر من الآخرين ، وهذا من مظاهر عدم الانتماء .

ويرى الباحثان أنه كلما حدث تكامل بين العقيدة وحياة الفرد يكون للحياة معنى ، ويعيش الفرد سعيداً ، ولقد أشارت الآية القرآنية بذلك فى سورة الزمر ﴿ أؤمن شوم الله صدره للإسلام فهو على نور من ربه فويل للقاسية قلوبهم من ذكر الله أولئك فى ضلال مبين ﴾ (الزمر ، الآية : ٢٢) .

نلاحظ من خلال عرض نتائج هذه الدراسة أنها توصلت إلى أن :

- ١- انخفاض درجة الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد قد تكون عاملاً من عوامل ضعف الانتماء .
- ٢- انخفاض درجة دافعية الفرد قد تكون عاملاً من عوامل ضعف الانتماء .
- ٣- الوجهة الخارجية للضبط قد تكون عاملاً من عوامل ضعف الانتماء .
- ٤- الظاهرية في التدين قد تكون عاملاً من عوامل ضعف الانتماء .

مراجع الدراسة الثانية

المراجع

- ١- أحمد خيرى (١٩٨٠) : " سيكولوجية الاغتراب لدى طلاب الجامعة - دراسة ميدانية ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ٢- أحمد عزت راجح (١٩٨٠) : أصول علم النفس ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٣- السيد خيرى (١٩٥٧) : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط ٢ ، القاهرة ، دار الفكر .
- ٤- بدر عمر (١٩٨٧) : " دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت " ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد (١) ، المجلد (١٥) ، جامعة الكويت .
- ٥- سيد خير الله (١٩٧٨) : السلوك الإنسانى ، ط ٢ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- ٦- سيد عثمان (١٩٩٣) : كراسة تعليمات المسئولية الاجتماعية ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٧- سيد صبحى (١٩٨٤) : دراسات فى الصحة النفسية ، القاهرة ، المطبعة التجارية الحديثة .
- ٨- سعد جلال (١٩٨٢) (١٩٨٢) : المرجع فى علم النفس . الجزء الأول ، القاهرة ، دار المعارف .
- ٩- صابر حجازى (١٩٩٠) : " التوجه الدينى وبعض المتغيرات النفسية والبيئية لدى عينة من المنيا ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية جامعة المنيا ، العدد (٤) ، المجلد (٣) .
- ١٠- صلاح الدين أبو ناهية ، ورشد موسى (١٩٨٧) : كراسة تعليمات استخبار الدافع للإحراز للأطفال والراشدين ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

- ١١- صلاح محمد صالح (١٩٩٤) : " الاغتراب والتطرف لدى الشباب الجامعى بصعيد مصر وعلاقة كل منهما بالدافعية للإجاز " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .
- ١٢- طلعت عبد الرحيم (١٩٨٥) : " تقنين مقياس "جيمس" لوجهة التحكم " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٦) .
- ١٣- عبد الرقيب البحيرى ، عادل دمرداش (١٩٨٨) : كراسة تعليمات مقياس الوعى الدينى ، القاهرة ، النهضة العربية .
- ١٤- عبد الرقيب البحيرى ، عادل دمرداش (١٩٨٩) " الدوجماتية والتسلطية وعلاقتها بالوعى الدينى لدى طلاب الجامعة " ، مجلة بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية .
- ١٥- عبد الرحمن العيسوى (١٩٨٥) : سيكولوجية الشباب العربى ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- ١٦- عبد العال عبد الله (١٩٩١) : " دراسة لبعض جوانب الانتماء وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أسيوط " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط .
- ١٧- علاء كفافى (١٩٨٢) : تعليمات مقياس وجهة الضبط ، القاهرة ، الأجلو المصرية .
- ١٨- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ١٩- فؤاد أبو حطب ، آمال صيادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، الأجلو المصرية .

- ٢٠- ليلى عبد الحميد (١٩٩٢) : التوجه الدينى " الظاهرى - والباطنى " وعلاقته بمحل الضبط ، المجلة التربوية ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط ، العدد (٧) الجزء (٢) .
- ٢١- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) : كراسة تعليمات مقياس الكفاءة الاجتماعية ، القاهرة ، النهضة المصرية .
- ٢٢- مجدة محمود (١٩٨٥) : " الشخصية بين الفردية والانتماء ، دراسة سيكولوجية العلاقة بين الفرد والمجتمع " ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ٢٣- مجدة محمود (١٩٩١) " دراسة مقارنة لأبعاد التوافق النفسى والاجتماعى بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين دراسياً وعلاقته بالانتماء " ، مجلة دراسات نفسية ، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسية المصرية " رانم " .
- ٢٤- محمد عبد العزيز (١٩٨٤) : " الولاء وسيكولوجية الشخصية " ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ٢٥- محمد عبد السلام (١٩٦٠) : القياس النفسى والتربوى ، القاهرة ، النهضة المصرية .
- ٢٦- محمود عبد القادر (١٩٧٧) : دراسات فى دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- ٢٧- هاتم الثبيتى (١٩٩٢) : " الانتماء والقيم دراسة مقارنة لمجموعات من المراهقين فى مجتمعات مختلفة " ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٢٨- وهيب الكبيسي (١٩٧٧) : " دراسة مقارنة فى التكيف الاجتماعى المدرسى بين الطلاب المنتمين وغير المنتمين إلى منظمات الشباب " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بغداد .

٢٩- يوسف عبد الصبور (١٩٨٧) : " الحاجة للانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى أبناء العاملين بالخارج وعلاقتهم باتجاهاتهم نحو العمل المدرسى " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط .

- 30- Allport, Ross, et al., (1967): "Personal religious orientation and prejudice", J. of Personality and Social Psycho., Vol. 3, No. 5, PP. 432-443.
- 31- Anastasi, A. (1976): Psychological Testing, New York, Macmiuan Publishing Company.
- 32- Ccollins, B. M. (1981): "A study of the relationship of alienation to the constructs of inclusion, achievement an affiliation in a selected private school", Diss. Abst., Vol.41A, No. 12, P. 5049.
- 33- Clarke, D. E. (1973): "Measures of achievement and affiliation motivation", Review of Educ., Vol. 43, No. 1, PP. 41-51
- 34- Gallimor, (1974): "Affiliation motivation and Hawaiian-American achievement", J. of Cross Cultural Psycho., Vol. 5, No.4, PP.480-489.
- 35- Herek, G. M. (1987): "Religious orientation and prejudice: A comparison of racial and sexual attitudes", J. of Personality and Social Psycho., Bulletin. Vol.13, No. 1, PP. 34-44.
- 36- Hill, C. A. (1987): "Affiliation motivation: People who need people but in different ways", J. of Personality and Social Psycho., Vol. 52, No. 1, PP. 47-55.

- 37- Krapu, T. M. (1981): "Extraversion, introversion and anxiety to affiliation in college students", Diss. Abst., Vol. 42A, No. 4, PP. 1770-1771.
- 38- Maton, K. I. & Rappaport, J. (1984): Empowerment in irreligious setting: A multivariate investigation, Prevention in Human Services, Vol. 3, No. 2-3, PP. 37-72.
- 39- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal VS. external control of reinforcement", Psycho. Monograph, General and Applied, No. 80, PP. 1-27.
- 40- Sexon, M. E. (1983): "Alienation and related personality characteristics", J. of Clinical Psycho., Vol. 5, No. 2.

**ملاحق
الدراسة الثانية**

مقياس H.A.

بيانات عن الطالب

الاسم : الفرقة :

التخصص : الكلية :

الديانة : المحافظة التى تقيم بها :

الفترة التى قضيتها خارج مصر :

أقيم مع : الوالدان ☐ ، الوالد ☐ ، الوالدة ☐ ، الأقارب ☐

عزيزي الطالب /

سوف تعرض عليك مجموعة من العبارات ، المطلوب منك قراءة كل عبارة منها ثم تضع علاقة (✓) تحت كلمة " نعم " إذا كانت العبارة تعبر عن وجهة نظرك تماماً ، أو علامة (✓) تحت كلمة " أحياناً " إذا كانت العبارة تعبر عن وجهة نظرك ليس بصفة دائمة أو علامة (✓) تحت كلمة " لا " إذا كانت العبارة لا تعبر عن وجهة نظرك على الإطلاق ، ولا تستغرق وقتاً فى التفكير علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة ولكن الإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن رأيك الشخصى بكل صراحة ، كما أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحثين لإخضاعها للبحث العلمى فقط .

ونشكر تعاونكم معنا

الباحثان

م	العبارة	نعم	أحياناً	لا
١	أفضل أن أشارك فى الأعياد والمناسبات القومية			
٢	استمتع بسماع الأناشيد والأغاني الوطنية			
٣	دائماً أتحدث مع الأجانب إذا أتحت الفرصة لى بصورة طيبة عن وطنى			
٤	أرى أن قادة الشعب غير قادرين على التعبير عن مشاكل وطنى كما يجب			
٥	أفتخر أمام كل أجنبى بأننى مصرى			
٦	أعتقد بأن المسؤولين فى الدولة صادقون فيما يقولون ...			
٧	لا أشعر بالاطمئنان على مستقبلى داخل وطنى			
٨	لا أفضل الإطلاع على نظم وطنى السياسية والاجتماعية والاقتصادية			
٩	أرى أن السلع الأجنبية تعمل على تغيير القيم			
١٠	استنكر الإشاعات التى يحاول المغرضون إلصاقها على قيادات بلدنا			
١١	اعتز بقيادات بلدى لعدم خضوعهم لقوى وضغوط الأجانب			
١٢	لا أحب أن أدلى بصوتى فى الانتخابات والاستفتاءات الوطنية			
١٣	أحب الأفراد المخلصين فى عملهم حتى ينهضوا ببلدنا ...			
١٤	أنا مستعد أن أذافع عن وطنى ضد أى هجوم عليه			
١٥	أتمنى أن أكون فى منصب قيادى لأخدم وطنى			
١٦	لا أشعر بالتآلف والانسجام مع أفراد وطنى			
١٧	أحب الفرد الذى يتمسك بالقيم السائدة فى وطننا			
١٨	أرى أن من واجب أى مواطن أن يساعد الدولة فى القضاء على ظاهرة الإرهاب			

م	العبارة	نعم	أحياناً	لا
١٩	أشعر بعدم الاستقرار السياسى والاقتصادى فى وطنى ...			
٢٠	أرى أن الدولة تحاول توفير فرص العمل لأفرادها			
٢١	يضايقتنى إثارة الشغب والقلق داخل وطنى			
٢٢	أفتخر أمام كل أجنبى بما فى مصر من آثار ومنتجات محلية			
٢٣	أفضل أن أعمل بعد التخرج فى أى بلد خارج مصر			
٢٤	أعتقد أن وطنى يوفر لنا كافة الخدمات فى شتى المجالات			
٢٥	أفرح عند تهافت الناس على السلع الأجنبية دون المحلية			
٢٦	أرى أن المسئولين فى الدولة لا يراعون مصالح الشعب .			
٢٧	أرى أن الدولة لا تحقق المساواة بين جميع أفرادها فى الحقوق والواجبات			
٢٨	استنكر انتشار الرشوة والمحسوبية فى بلدنا			
٢٩	لا تحوز قضايا وطنى الاهتمام المطلوب منى لأن هناك من يفكر فيها بالإنبابة عنى			
٣٠	افتخر بالشباب الذى يشارك فى مشروعات التنمية داخل بلدنا			
٣١	أتابع أخبار وطنى السياسية والاقتصادية والاجتماعية ...			
٣٢	لدى القدرة على تذكر تاريخ وأمجاد وطنى الحبيب			
٣٣	أفرح عندما أسمع أن وطنى أنتج سلعة جديدة			
٣٤	أرى أنه على كل مواطن أن يتمسك بوطنه وخاصة فى ظل الظروف الراهنة			
٣٥	أتضايق من الفرد الذى يتحدث عن مصر بصورة غير طيبة			

م	العبـارات	نعم	أحياناً	لا
٣٦	أفرح عندما يحدث تغيير فى قيادات الدولة			
٣٧	أفتخر بما يسود فى بلدى من قيم ومبادئ سياسية			
٣٨	فرحت عندما اشتركت مصر فى مؤتمر القمة الإسلامى المنعقد فى المغرب ١٩٩٤			
٣٩	أرى أن الحكومة أهملت الأسر المتضررة من السيول ...			
٤٠	بضايقتنى من يمدح زعماء مصر			

• الدراسة الثالثة •

**دراسة تحليلية لبعض المعالم الكينيكية
للشخصية النرجسية لدى طلاب كلية التربية بقنا**

• اشترك في إعداد هذه الدراسة الأستاذ الدكتور / عبد الرقيب أحمد البحيرى أستاذ الصحة النفسية
بكلية التربية بأسسوط .

يساهم علم النفس فى التنمية الشاملة . وفى مواجهة مشكلات الطالب الجامعى من أجل التحديات الحضارية . ومن بين هذه المشكلات السمات النرجسية المرضية ، وقد أشارت بعض الدراسات التى سنعرضها فى متن البحث إلى أن هذه السمات لها تأثير ضار على التفكير الابتكارى ، ولها أيضاً تأثير سلبى فى مفهوم الفرد عن ذاته على سبيل المثال الأمر الذى يترتب عليه وجود طلاب غير مبدعين وغير أسوياء يعانون من الدونية ، وفى سبيل التصدى لتلك المشكلات فإن كليات التربية وما بها من أقسام العلوم الإنسانية ، وما يتبعها من عيادات الإرشاد النفسى ، عليها واجب حتمى ، يقع على عاتق المسئولين فى هذا الاتجاه ، ويتمثل هذا الواجب فى الكشف عن الملامح الكليника المرضية للشخصية النرجسية على المستوى السطحى والعميق حتى يمكن التصدى لتلك الأعراض المرضية والإبقاء على طالب سوى .

ومن هنا فإن هذا البحث يمحيط اللثام عن العلاقة بين السمات النرجسية وكل من الابتكارية ومفهوم الذات ، وذلك فى دراسة سيكومترية ، كما يكشف أيضاً عن بعض المعالم الكليника الأخرى للشخصية النرجسية فى دراسة كليника ، ووصولاً لتلك الأهداف يمكن أن يساهم علم النفس بأقسام كليات التربية فى علاج الطلاب المبتكرين ، وكذلك الطلاب ذوو مفهوم - ذات مرضى من سماتهم النرجسية المرضية حفاظاً على التنمية البشرية السوية .

وسوف نعرض فى هذا البحث بعضاً من أدبيات التحليل النفسى عن النرجسية ، وتكوين صورة ظاهرية متعددة الأوجه عن اضطراب الشخصية النرجسية ، ولا نناقش فيه بصورة مفصلة الفروض المتصارعة والتى تتعلق بأسباب هذا الاضطراب ، ثم نعرض أيضاً-علاقة كل من الابتكارية ، ومفهوم الذات بالسمات النرجسية ، وأخيراً فى دراسة كليника يتم الكشف عن بعض

المعالم الكليينكية للشخصية النرجسية من خلال بروتوكول الرورشاخ
والأسباب الكامنة وراء هذه المعالم .

مفهوم النرجسية :

استخدم فرويد مصطلح النرجسية *Narcissism* أول مرة فى حاشية
ثلاث مقالات فى نظرية الجنسية (٣) * ، وذلك فى عام ١٩١٠ ، وقد انحصرت
بحوثه المبكرة عن هذا المفهوم منذ عام ١٩٠٠ حتى عام ١٩١٠ ونظر فيها
إلى النرجسية على أنها شذوذ وانحراف فى جانب ، وعلى أنها طور انتقالي
لحب الذات من الجانب الآخر (٢ ، ص ٢٦) .

وقد نشر فرويد عام ١٩١٤ (١٣) مقالته المهمة بعنوان " مقدمة فى
النرجسية " ، حيث كان اهتمامه تماماً بالأشخاص الذين اتخذوا أجسامهم
الخاصة بطريقة مانعة قاطعة موضوعات للجنس لهم ، ويبدو أن اكتشاف فرويد
للنرجسية عام ١٩١٤ كان يحمل داخله البذور لكل التطورات النظرية التالية
تقريباً للمفهوم على الرغم من التعديلات والتنقيحات الرئيسية التى نشأت بسبب
التعديلات والتنقيحات الرئيسية التى نشأت بسبب التعديلات فى النظريات
البنائية وعلاقات الموضوع ، وقد اشتملت إسهامات فرويد الرئيسية على
ما يلى :

١- صاغ فرويد النرجسية الأولية على أنها شحنة انفعالية شهوانية للأنا
والتي نبعث بعض منها فيما بعد إلى الموضوع وتثبت بصفة أساسية ،
أو أنها المتمم الليبى لأتانية غريزة حفظ الذات ، ويمكن أن يعزى
مقدار منها إلى كل كائن حى .

٢- النرجسية الأولية هى الحالة السعيدة ، حيث يشعر فيها الطفل أن ذاته
هى " مركز ومحور الخلق والابتكار " ، وقد وجد فرويد أن الاشتياق
إلى القدرة المطلقة من مظاهر النرجسية فى الحياة النفسية للأطفال .

* يدل على رقم المرجع فى قائمة المراجع .

٣- وصف النرجسية الثانوية بأنها انسحاب الليبدو من العالم الخارجى وإعادة توجيهه نحو الأنا .

٤- تحديد المثل العليا للأنا *Ego ideal* بوصفها الوريث أو الشكل الراشد للنرجسية الفطلية .

٥- يوجد نوع معين من اختيار الموضوع وأن العلاقة بالموضوع يجب وصفها بأنها نرجسية بناء على نوع الحاجة لذلك الموضوع والوظيفة النفسية التى يحزمها .

وقد احتوت أفكار فرويد عن النرجسية تناقضات ، وعدم اتساق وثغرات ما زالت محل صراع فى الحقبة الحالية ، ورغم ذلك فقد تمسك تابعوه بتعريفاته الأساسية مع تغيرات ثانوية قليلة ، إلا أن " هارتمان " وضع تعريفاً عام ١٩٥٠ . يختلف عن فرويد حيث ذكر أن النرجسية هى " التوظيف الليبدى للذات " (٣٩) . ونظراً لنظام فرويد الميتافيزيقى فقد حاول " ستولور " *Stolorow* (٣٥) تحديد تعريف النرجسية بالنسبة لوظيفتها ، فالنشاط العقلى نوع من النرجسية وظيفته حفظ التماسك البنائى والتوافق والثبات الشخصى ، كما أن له تأثيراً إيجابياً فى التعبير عن النفس .

وفى تقرير " جاكوبسون " *Jacobson* (١٦) عن النرجسية وتقدير الذات اعتراف بعوامل الأنا والأنا الأعلى ، والعوامل المعرفية والوجدانية ، والعوامل الليبدية والعدوانية ، وفوق ذلك فهو يقدم بياناً كافياً عن العلاقة بين النرجسية وتقدير الذات .

الشخصية النرجسية :

لقد وصف " والدر " *Walder* (٤٠) الأفراد ذوى الشخصية النرجسية بالتسديد *Superiority* ، والانشغال الحاد باعتبار - الذات وعدم الاهتمام ، ونقص التعاطف مع الآخرين ، وتفضيل المفاهيم *Concepts* عن الحقائق *Facts* ، والإفراط فى تقدير عملياتهم العقلية *Mental Processes* .

وقد وصف " فينجل " (٤٠) الأشخاص النرجسيين بأنهم ذوو قدرة مطلقة ، ومستقلون ، ويميلون إلى القيادة . كما وصفهم " ريك " Reich (٢٩) بأنهم أناس يتركز الليبدو لديهم على أنفسهم على حساب حب الموضوع ، ويظهرون عدواناً زائداً عن الحد ، وإفراطاً في الاعتماد على القبول والإطراح من الخارج ، والانشغال بخيالات تعظيم الذات *Self-Aggrandzement* ، والاندفاعية في العمل ، وغيرها ، وقد أوضح " ريك " (٢٩) أن مثل هذا التضخيم - للذات *Self Inflation* هو دفاع ضد الإحباطات النرجسية في أثناء الفترة ما قبل الأوديبية والأوديبية للنمو .

كما وصف " نيميا " Nemiah (٢٧) الأفراد ذوي اضطراب الشخصية النرجسية بأنهم طموحون ، ولديهم أهداف عالية بشكل واقعي ، ويسمون بعدم التسامح والتساهل مع الأخطاء ، وفهم لا يشبع تجاه الإعجاب ، وهم ينتجون القليل بسبب دافعيتهم الداخلية الحقيقية ، كما تتأثر أفعالهم بما يعتقدون فيه أنه سوف يجعل الآخرين يحبونهم ، وقد فسر أصل هذا الاضطراب بالمطالب الوالدية العالية ، والنقد العنيف للطفل الذي يصبح مستخدلاً في شخصيته الناشئة ، وعندما يكبر يصبح " سجين طموحاته ، وحاجاته ونقده الذاتي العنيف " .

وطبقاً لما يراه " كيرنبرج " Kernberg (١٧) ، فإن السمات الرئيسية للشخصيات النرجسية هي : الاستغراق في الذات الزائد عن الحد ، والطموح الحاد والشعور بالعظمة ، والحاجة الجامعة للتقدير والثناء مع الآخرين ، والاهتمام القليل بالآخرين ، وعدم الحصول على متعة من الحياة سوى الإعجاب الذي يتلقونه من الآخرين أو من خيالاتهم الخاصة بالعظمة . كما يشعرون بالملل عندما يزول البريق الخارجي والثناء من الآخرين ، ولا توجد مصادر جديدة لإشباع وتغذية تقدير - الذات الخاص بهم ، كما يؤكد أيضاً التجنب الاجتماعي ، والمشاركة الوجدانية الضعيفة ، والتناقضات الحادة في

مفهوم - الذات ، كما يتميز هؤلاء الأفراد بالقدرة على العمل الجاد ، وربما يصبحون ناجحين اجتماعياً ، ولكن عملهم يكون فى خدمة الاستعراض لأنهم يقومون بذلك كي يحصلون على الإعجاب ، ويطلق " كيرنبرج " على هذا العمل اسم " الاستعلاء الكاذب " *Pseudosublimatory* ويميز بينه وبين العمل الناضج الناشئ عن الاستعلاءات الحقيقية .

ويفرق " كيرنبرج " (١٨) بين ثلاثة مستويات للوظائف الاجتماعية بين الشخصيات النرجسية هى :

١- توجد شخصيات نرجسية بسبب امتلاكها للمواهب والذكاء المرتفع قد تحقق نجاحاً اجتماعياً بارزاً ، كما أن الإعجاب الشديد الذى يتلقونه يجعلهم مستمرين ولا يبحثون عن العلاج .

٢- مرضى نرجسيون يبحثون عن العلاج بسبب القدرة الضعيفة على المحافظة واستمرار العلاقات بعيدة المدى ، وكذلك الشكوى من عدم وجود هدف على الرغبة من النجاح المعقول ، وتشكل هذه المجموعة غالبية الأفراد النرجسيين .

٣- نرجسيون يقومون بأدائهم على مستوى حدى واضح ويظهرون أغراضاً غير محددة لضعف الأنا .

ويصف " كيرنبرج " (١٩) آثار النرجسية الباثولوجية على الصراعات الخاصة التى تطرحها بداية منتصف العمر ، فهو يقرر من خلال منظور الوقت على المدى البعيد " تبقى الذات دائماً عظيمة وحيدة فى عالم غريب ، وتخفى المصادر الأساسية المتعلقة بخيبة الأمل والتحقير ، وأن التأثير الشامل لهذه الآليات على عملية الشيخوخة هو التدهور التدريجى للماضى الداخلى للمريض النرجسى " ، وأن إشباعات النرجسية ، وكذلك انتصارات الماضى لم تعد متاحة ومتوافرة ، وكى يتجنب الحسد المؤلم لماضيه الخاص ، يضطر المريض النرجسى إلى احتقار إنجازاته ومآثره الماضية .

ولقد وصف " كوت " *Kohut* (٢٢) النرجسيين بأن لديهم خيالات منحرفة أو عدم الاهتمام بالجنس ، وصعوبات فى العلاقات الاجتماعية ، وإعاقات بالعمل ، ومن الناحية الشخصية قد يظهرون عدم الدعاية ، والتقليل من المشاركة الوجدانية نحو الآخرين ، ويظهر هؤلاء المرضى عظمة صريحة فى خطط غير واقعية ، وتقديراً مغالياً فيه ، ومطالب الاهتمام وتقديس غير مناسب وغير ملائم لأشخاص آخرين معينين ، وقد تظهر زيادة نشيطة فى العظمة بسبب الأذى المدرك لتقدير الذات .

ويضع " كوت و وولف " *Kohut and Wolff* (٢٤) خمسة أنماط للشخصية النرجسية هى :

١- شخصيات تواقّة للانعكاس *Mirror Hunger Personalities* :

تميل إلى إظهار ذاتها ، وإثارة إعجاب الآخرين بها لأبطال إحساسهم الداخلى بعدم الأهلية والاستحقاق .

٢- شخصيات تواقّة إلى المثل العليا *Ideal Hunger Personalities* :

وتميل إلى البحث عن أشخاص آخرين يعجبون بهم لمكائتهم ومهاراتهم أو قوتهم ، ومنهم من يستطيع أن يستمد المساندة والمؤازرة .

٣- شخصيات الأنا الآخر *Alter-Ego Personalities* : وهى تلك

الشخصيات التى تكون علاقة مع شخص ما يطابق ويجارى قيمهم حتى تتأكد حقيقة ذواتهم .

٤- شخصيات تواقّة إلى الاندماج *Merger-Hunger Personalities* :

تكون لديها الرغبة القوية للسيطرة على الآخرين فى تمثيل لحاجاتهم للبناء الداخلى .

٥- شخصيات تتجنب الآخرين *Contact-Shunning Personalities* :

وتكون هذه الشخصيات من أكثر الأنماط النرجسية شيوعاً وتكراراً ،

نظراً لأنهم يتجنبون الاتصال الاجتماعي لمقاومة حاجاتهم المزعجة للآخرين .

ويشير اختار *Akhtar* (٩) إلى أنماط النرجسية الثلاثة التي وضعها " جرين " *Green* (١٩٨٦) وهي : نرجسية جسمية *Physical Narcissism* وتظهر في الانشغال المفرط بمظهر الفرد واستعراضيته والاهتمامات الوسواسية . ونرجسية عقلية *Intellectual Narcissism* تتضح في مشاعر القدرة المطلقة ، والتفكير الليبدي والميل إلى السيطرة على الآخرين بواسطة البراعة العقلية الفائقة . ونرجسية خلقية *Mora Narcissism* وتتضح في الاشتياق إلى النقاء ، والارتفاع فوق الحاجة الإنسانية العادية ، والتحرر من الارتباط والقلق بالآخرين .

ويقدم *DSMIII-R* (١٠) تسعة معايير للشخصية النرجسية ، ولابد من وجود خمسة معايير منها على الأقل لتشخيصها كنمط منحرف للعظمة والحساسية المفرطة والمشاركة الوجدانية الناقصة :

١- الاستجابة للنقد بمشاعر الغيظ والخزي أو الإذلال (حتى إذا لم يتم التعبير عنه) .

٢- استغلال علاقته بالآخرين ، حيث يستغل النرجسي الآخرين لتحقيق أهدافه الخاصة .

٣- إحساس العظمة بأهمية - الذات - على سبيل المثال ، يغالى الشخص في الإنجازات والمواهب ، ويتوقع من الآخرين قولهم : إنه متميز دون إنجاز مناسب .

٤- الاعتقاد بأن المشاكل التي يمر بها فريدة ولا نظير لها ، ويمكن فهمها فقط بواسطة أناس آخرين متميزين .

٥- الانشغال بأخيلة النجاح غير المحدود ، والقوة ، والألمعية ، والجمال ، والحب المثالي .

٦- الإحساس بالأهلية : توقع غير معقول لمعاملة مشجعة خاصة - على سبيل المثال - يزعم أنه غير مضطر وليس هناك داع أن يقف في الطابور على حين يجب على الآخرين أن يفعلوا ذلك .

٧- طلب الاهتمام والإعجاب المستمر - على سبيل المثال - يستمر في الصيد في سبيل المدح والإطراء .

٨- الافتقار إلى المشاركة الوجدانية ، وعدم القدرة في التعرف على مشاعر الآخرين - على سبيل المثال - الانزعاج والدهشة عندما يلغى صديق مريض موعداً .

٩- الانشغال بمشاعر الحسد .

يتضح من خلال سمات الشخصية النرجسية التي سبق توضيحها أن كل من فرد منا في الواقع لديه مكونات نرجسية في شخصيته ، وهذا ما يسمى بالنرجسية الصحية *Healthy Narcissism* ، والتي تقوم على تضخيم الفرد لأناه (٢) .

وبصورة أوضح ، ومن خلال ما قدمه " كيرنيرج " (١٨) و " كوت " (٢٣) من تعريفات للنرجسية في ضوء نظرية التحليل النفسي يمكن القول : إن النرجسية السوية تعكس التوظيف الليبدي للذات ذات التكامل السوى ، وكشرط مسبق ، ويتضمن هذا التوظيف تكامل كل من تمثيلات الذات والموضوع ، والتي تحددت من الناحية الليبيدية والعدوانية في مفهوم ذاتي متماسك .

وبعبارة أخرى يشتمل بناء - الذات السوى على كل من مكونات تم توظيفها من الناحية الليبيدية والعدوانية ، وعلى النقيض من هذا تعكس النرجسية الباثولوجية التوظيف الليبدي لبناء ذات مريض ، وتظهر فيه الذات العظيمة كدفاع ضد الصراعات قبل الأوديبية والأوديبية بسبب الحب والعدوان ، وفي النرجسية الباثولوجية أيضاً لا يحدث استعلاء حقيقى ، وتعديل الإنجازات كي تحافظ على التوازن غير المستقر لتنظيم الاعتزاز بالذات ، ولا ينهمك فيها

الفرد لأجل النشاط أو الإجاز ذاته ، وعلى النقيض ، ففي النرجسية السوية تمثل المهمة المنجزة مكافأة في حد ذاتها ، وتقلل من التوتر بين الذات المثالية والذات الفعلية .

ويقارن " كيرنبرج " (٢٠) بين النرجسية الطفولية السوية والنرجسية الباثولوجية للكبار ، فالأطفال الصغار من الناحية السوية لديهم خيالات العظمة ، وجهود غاضبة للسيطرة على الأم حتى يجعلوا أنفسهم في مركز اهتمامها ، وخيالات القوة العظيمة ، والثروة والجمال ، وكل هذه الأخيلة تكون شائعة في المرحلة قبل الأوبية ، وعلى النقيض من الشخص النرجسي المريض ، لا يحتاج الطفل سوى أن يكون محل إعجاب عالمي بأنه المالك الوحيد لكل شئ والمرغوب فيه وذو قيمة كبيرة ، ونجد أنه في الطفل السوي ، وتعكس الخيالات والنشاط المتمركز حول الذات حاجات النمو المناسبة للعمر ، وهي تخدم إلى حد كبير في تكوين البناء النفسي .

وبالنسبة للأطفال ذوي النرجسية المرضية تخدم خيالات العظمة والاستغراق الذاتي في المحافظة على توازن باثولوجي يعوق التمايز والتكامل .

ولقد وضع " اختار وتومسون " *Akhtar and Tomson* (٨) ملامح كلينيكية لاضطراب الشخصية النرجسية في ستة مجالات نفسية ، وكل مجال له " ملامح صريحة " *Overt Features* ، وأخرى " ضمنية " *Covert Features* وفيما يلي عرض لتلك الملامح :

المجال الأول : " مفهوم الذات " *Self-Concept* :

١- الملامح الصريحة : تضخم اعتبار - الذات ، والانشغال بخيالات النجاح ، والإحساس المفرط بالتفرد ، ومشاعر التسيد (الاستحقاق) ، وخيالات السلطة و الجمال والألمعية .

٢- الملامح الضمنية : الدونية ، وشكوك الذات الكنيبة ، والبحث المستمر عن القوة أو المجد ، ومشاعر الخجل .

المجال الثانى : " العلاقات بين الشخص والغير " *Interpersonal Relations* :

١- الملامح الصريحة : علاقات عديدة ولكنها ضعيفة ، والحاجة الشديدة إلى الاحترام والتقدير من الآخرين ، واحتقار الآخرين ، وخفض قيمة الآخرين ، والتواضع الكاذب ، وعدم القدرة على المشاركة الفعالة فى الجماعة ، وغيرها .

٢- الملامح الضمنية : الحسد الشديد للآخرين ، وعدم القدرة على الاعتماد على الآخرين وعدم الثقة فيهم ، وغيرها .

المجال الثالث : " التكيف الاجتماعى " *Social-Adaptation* :

١- الملامح الصريحة : النجاح الاجتماعى ، والاستعلاء الكاذب ، والطموح الحاد ، وعمل جاد ولكن من أجل الإعجاب .

٢- الملامح الضمنية : الشعور بالملل ، والشك ، وعدم الرضا بالهوية الاجتماعية والمهنية ، وغيرها .

المجال الرابع : " الأخلاق والمعايير والمثل العليا "

Ethicks, Standards and Ideales

١- الملامح الصريحة : الحماس الظاهرى بشأن المسائل الأخلاقية ، والاجتماعية ، والسياسية ، والجمالية ، والتظاهر باحتقار المال فى الحياة .

٢- الملامح الضمنية : الافتقار إلى الالتزام الواقعى ، وضمير قابل للرشوة والفساد ، والكذب المرضى ، وعدم احترام السلطة .

المجال الخامس : " الحب والنشاط الجنىسى " *Love and Sexuality* :

١- الملامح الصريحة : عدم الاستقرار فى الحياة الزوجية ، وحياة جنسية محارمية ، والإغراء الجنىسى .

٢- الملامح الضمنية : عدم القدرة على الحياة ، ومعاملة موضوع البحث كامتداد للذات وليس كفرد منفصل وفريد ، وانحراف جنسى من حين لآخر .

المجال السادس : " الأسلوب المعرفى " *Cognitive Style* :

- ١- الملامح الصريحة : زكى بشكل واضح ، وبلاغى ، والشغف بالطرق المختصرة لاكتساب المعرفة ، ومراوغ ولكن منطقي فى المناقشات .
- ٢- الملامح الضمنية : عدم الاهتمام بالجوانب الموضوعية للأحداث ، وفجوات عميقة فى الذاكرة أحياناً ، وصعوبات فى التعلم ، واستخدام متمركز حول الذات للغة ، والميل نحو تغيير معنى الواقع عندما يكون هناك تهديداً لتقدير الذات ، وتقلبات بين الإفراط فى المادية والإفراط فى التجرد .

يتضح مما سبق أنه بفضل الإسهامات الكلينيكية العديدة من جانب *DSM III-R* ، و" كوت " ، و" كيرنبرج " ، و" اختار وتومسون " كان هناك العديد من الملامح الكلينيكية للشخصية النرجسية ، ولكن هذه الملامح كانت على المستوى النظرى مما أدى إلى اتفاق منخفض بين المعايير الخاصة المستخدمة فيها ، الأمر الذى يتطلب المزيد من البحث التجريبي فى تلك الملامح ، وهذا ما دفع الباحثين فى دراسة كل من الابتكارية ، ومفهوم الذات كجانبين من جوانب الشخصية النرجسية ، وفيما يلى توضيح لكل منهما .

أولاً : الابتكارية والشخصية النرجسية :

يذكر " سولومون " *Solomon* (٣٤) أن العديد من المؤلفين يصفون العمل الابتكارى بأنه عمل يحتوى على سمات نرجسية تظهر فى " عدم الإحساس بالوقت " *Timelessness* ، و"اللامكانية " *Spacelessness* ، و"الوحدانية " *Oneness* . ويرى كوت (٢٢) أن النرجسية كعملية متطورة تتراوح من الأشكال الطفلية للنرجسية ، والتى ترى فى صورة باثولوجية لدى

الراشدين (مثل توهم المرض) إلى الأشكال الناضجة والصحية للنرجسية ،
والتي تلاحظ في صورة الابتكارية ، كما يرى أيضاً أن الابتكار هو الهدف
الأسمى في العلاج النفسى للاضطرابات النرجسية .

وقد سبق عرض المقصود بالنرجسية ، أما مصطلح الإبداع ، فيقصد به
التفكير الأصيل أو التباعدى ، أما " الاختراع " *Invention* فهو عملية خلق
الأشياء الجديدة إلى الوجود (٢٢) .

وإذا تصفحنا الدراسات التى أجريت على الشخص المبتكر نجد أن
صورة هذا الشخص تميل إلى الانطواء ، والتوجيه الذاتى ، والاندفاعية ،
والاستقلال الذاتى ، والحاجة القوية للسيادة ، والسيطرة والاستغلال ، ونقص
المشاعر والعواطف ، والعوانية والحاجة إلى التقدير .

نلاحظ وجود مطابقات عديدة بين هذه الصورة والصورة المرسومة
للشخصية النرجسية ، ففي دراسة " ايدسون " *Eidoson* (١١) أظهر الفنانون
بمقارنتهم بغير الفنانين تأكيداً غير عادى على إتقان الخيال ، وكانوا أقل تقليداً
فى استجاباتهم وأكثر حساسية لبيئةهم الداخلية ، وظهروا حاجات قوية
للاستعراض والرغبة فى التقدير وذلك من خلال المقاييس السيكلوجية
المستخدمة ، وهى اختبار رورشاخ ، واختبار تفهم الموضوع .

وقام "ريس وجودمان " *Ress and Godman* (٣٠) عن طريق
استخدام استقصاء تقرير الذات لقياس الابتكار بتقسيم مجموعة من الدارسين
إلى مجموعة مرتفعة الابتكارية ، ومجموعة منخفضة الابتكارية ، وقد أعطى
المجموعتين اختبار الشخصية المتعددة الوجه *MMPI* ، واستقصاء المزاج
لجليفورد وزيمرمان ، وأظهرت الدراسة أن الشخص المبتكر أكثر نرجسية
وأكثر استعراضاً من غير المبتكر .

أظهرت دراسة " ماكينون " *Mackinon* (٢٥) التى أجريت على
المهندسين المعماريين أن المهندس الأكثر ابتكاراً أكثر انطواء ، كما يتسم
بالاستقلال الذاتى ، وأكثر استقلالاً من قرينه الأقل ابتكاراً .

وفى دراسة قام بها " راسكن " *Raskin* (٢٨) على ٧١ فرد (٥٠ ذكراً ، ٢١ أنثى) ، تمتد أعمارهم بين (١٨ - ٣٨ سنة) ، بمتوسط عمرى قدره ٢٤ سنة ، إذ طلب من الأفراد أن يعطوا تقييماً ذاتياً عما لديهم من ابتكار عن طريق وضع علامة أمام إحدى هاتين العبارتين : أعتقد أنني على درجة عالية من الابتكار ، أعتقد أنني لست على درجة عالية من الابتكار ، وبعد ذلك قدم للأفراد الجزء الثانى من اختبار " بارون " *Barron* للحصول على قياس أكثر موضوعية عن الابتكار لدى هؤلاء الأفراد متبوعاً بمقياس الشخصية النرجسية (*NPI*) ، ووفقاً لنتيجة عبارات التقييم الذاتى ودرجات اختبار " بارون " ، قسم الأفراد إلى أربع مجموعات : ابتكارية عالية / تقرير ذاتى منخفض وهى مجموعة مكونة من ٥ ذكور و ١٢ من الإناث ، وابتكارية منخفضة / تقرير ذاتى مرتفع وهى مجموعة مكونة من ٧ ذكور و ١٠ من الإناث ، والمجموعة الأخيرة ، ابتكارية منخفضة / تقرير ذاتى منخفض مكونة من ٣ من الذكور و ١٦ من الإناث .

وتم مقارنة المجموعات الأربع من حيث اختلافات درجاتهم فى النرجسية ، وأظهرت النتائج وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة ذات الابتكارية العالية / تقرير ذاتى مرتفع (وهى ذات درجات اعلى على مقياس النرجسية) وبين المجموعة ذات الابتكارية المنخفضة / تقرير ذاتى منخفض (وهى ذات درجات أقل على مقياس النرجسية) ، على حين لا توجد اختلافات ذات دلالة بين أى من المجموعات الأخرى ، كما وجد معامل ارتباط مع مقياس " بارون " ٠,٢٥ و مع التقرير الذاتى ٠,٣٤ وكلاهما ذو دلالة عند مستوى ٠,٠٥ .

وفى بحث آخر عن العلاقة بين الابتكارية والنرجسية الطبيعية قام " سولومون " (٣٤) بدراسة على ١٠٠ طالب من ثلاث جامعات بمدينة لوس أنجلوس ، تراوحت أعمارهم من ٢٠ إلى ٢٩ عاماً ، واستخدم فى

دراسته خمس أدوات : مقياس الأهمية *The Consequences test (CT)* ، وقائمة أوصاف الشخصية *Adjective Checklist (ACL)* وذلك لقياس الابتكارية ، كما استخدم مقياس اضطراب الشخصية النرجسية *The Narcissistic Personality Disorder* ، ومقياس *MMPI* ، ومقياس تنسى لمفهوم الذات *Tennessee Self-Concept Scale* ، وذلك لتحديد النرجسية الطبيعية ، وكانت النتيجة أن الأفراد من ذوى القدرات الابتكارية العالية لديهم قدرات أكبر من النرجسية الطبيعية عن الأفراد من ذوى القدرات الابتكارية المنخفضة .

وتظهر العملية الابتكارية لدى الشخصية النرجسية نتيجة الاحباطات الموجودة فى البيئة والتي يستجيب لها الشخص بالاستغراق فى الخيال ، وفى دراسة كلينيكية قام بها " ربنستين وليفت " *Rubenstein&Levitt* (٣٢) لدراسة حالة رجل فى الأربعين من عمره ، يعانى من اضطراب نرجسى وكان فناناً ، وجدا أن الابتكارية كانت كرد فعل لما كان لدى المريض من خبرة مكبوتة ، فالخيال هو محتوى العملية الابتكارية ، وبمعنى آخر فإن ظهور الابتكارية يرجع إلى خزن من " الومضات النرجسية المجمدة " لكل من الذات المتعظمة والصورة المثالية للوالدين .

يتضح من الدراسات السابقة ندرة البيانات التجريبية التى تربط الابتكارية مع النرجسية ، على الرغم من الاهتمام النظرى المتزايد فى هذا المجال مما يوضح الحاجة إلى البحث الحالى .

ثانياً : مفهوم الذات والشخصية النرجسية :

قام " سفراكيك " *Svrakic* (٣٦) بتصنيف المعالم الكلينيكية لاضطراب الشخصية النرجسية فى إطار المفهوم البنائى المقبول لهذا الاضطراب ، وبالتحديد أكثر تحليلاً للأعراض الكلينيكية للاردواجية النرجسية *Narcissistic Duality* ، بمعنى مفهوم - الذات المتعظم (ملمح صريح) ، ومفهوم - الذات الحقيقى (ملمح مستتر) ، أى أن مفهوم - الذات المتعظم

(ملحق صريح) ، ومفهوم - الذات الحقيقي في الشخصية النرجسية المضطربة ذو مستويين ، المستوى الأول (سطحي وظاهر) ، حيث تسيطر الذات العظيمة (السيطرة) . وهو تنظيم نرجسي داخلي نفسي فريد وباثولوجي ، والمستوى الثاني (عميق وضمني) ، حيث تسيطر الذات الحقيقية ، فالوجود المشترك للذات العظيمة المسيطرة والحقيقية المختلفة (الازدواجية النرجسية) ، هو إحدى الخصائص البنائية الأساسية لاضطراب الشخصية النرجسية .

ويتكون مفهوم - الذات الحقيقي للشخصية النرجسية عندما تظل الذات دون تطور بعد تكوين الذات العظيمة ، أي بعد الإخفاق في تملك الذات السوية ، ومن هنا فالذات الحقيقية هي التأكيد على ماهية الشخصية النرجسية تحت المظهر الكاذب لعظمته الدفاعية (٣٧) .

وفيما يلي الملامح الكلينيكية لمفهوم - الذات المزدوج أو الثنائية النرجسية : نلاحظ في المستوى الأول لتلك الازدواجية عظمة الذات أو العظمة النرجسية *Narcissistic Grandiosity* ، وهذه العظمة هي التعبير الكلينيكي الصريح عن مفهوم الذات النرجسي ، كما ذكره " كوت " (٢١ ، ٢٢) و " كيرنبرج " (١٨) .

ويضع " سفراكيك " (٣٦) من خلال ملاحظته الكلينيكية شكلين كلينيين للعظمة النرجسية : العظمة الهائمة *Free-Floating Grandiosity* ومن أعراضها : التزييف النرجسي للواقع ، وفيها يضع النرجسي لنفسه أهمية عالية لذاته تكون غير واقعية في العالم الخارجي ، والقدرة المطلقة والعلم المطلق *Omnipotence and Omniscience* وتظهر فيها المغالات في القدرات والمعرفة والإنجازات ، وجوع لا يشبع لهتافات الاستحسان وطموح باثولوجي يبدو في السعي المستمر عن نجاحات جديدة ، والمقارنة بالآخرين في الإنجازات فينجم عن ذلك الاندفاع ، هذا بالإضافة إلى الأفضلية والغرسة ، وغيرها ، وتلك هي بعض الملامح من العظمة الهائمة .

أما الشكل الآخر للعظمة النرجسية فهو " العظمة المنظمة " *Structured-Drandiosity* وتتصل بصفة أو وظيفة خاصة عند المرضى النرجسيين حيث يقوم النرجسى بتحويل الطاقة الداخلية للعظمة إلى صورة خارجية ملائمة تكتسب من خلالها الإشباعات النرجسية ، ومن ملامح تلك العظمة تمثيلات - الذات ذات المعنى وذلك فى صورة الجاذبية الجسمية لديهم ، وفى صورة الذكاء والموهبة الفنية ، والفصاحة ، وغيرها . والقدرة على العمل الناجح وذلك فى صورة استعلاء كاذب ، فالنجاح النرجسى لا ينتج من استعلاء حقيقى ، ولكن من السعى وراء الإعجاب والتصفيق والهتاف (١٨) .

وتلاحظ الذات الحقيقية *Real Self* فى المستوى الثانى لتلك الازدواجية التى تظهر فى صورة الشعور بالدونية ، وعدم الأمان (١٨ ، ٨) . والشعور بعدم الأهمية لوجودهم ، وتوهم المرض فى صورة الانشغالات بالصحة البدنية والعقلية (٣٦) .

ويضع الباحثان من خلال ذلك تعريفاً لمفهوم - الذات المتعظم من وجهة النظر الكلينيكية لدى الشخص النرجسى لديه الأحكام والقيم الراسخة والتفرد فى سلوكه ، وقدراته العقلية ، وقيمه كفرد ، وأنه يمتلك ذاتاً عظيمة أعظم من تلك التى للآخرين وبالأخرين ، بالإضافة إلى ذلك تميزه فى نواحي الجمال والسلطة والحب المثالى ، وكل هذه العلامات تكون على السطح للشخص النرجسى .

فروض الدراسة :

يضع الباحثان الفروض التالية من خلال أدبيات التحليل النفسى لملاح الشخصية النرجسية ، وخاصة الابتكارية ، وأيضاً مفهوم الذات :

الفرض الأول :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى السمات النرجسية بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى مفهوم الذات ، لصالح الطلاب المرتفعين فى مفهوم الذات .

الفرض الثانى :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى السمات النرجسية بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى الابتكار .، لصالح الطلاب المرتفعين فى الابتكار .

الفرض الثالث :

تتميز الشخصية النرجسية المبتكرة بالاهتمام بالنواحي العقلية ، والطموح المرتفع ، والانتحاء الداخلى ، وعجز التوافق كمعالم كلينيكية يكشف عنها اختبار الرورشاخ .

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا ، وبلغ عددها ٢٢٠ طالباً وطالبة ، هذا عن عينة الدراسة السيكمترية ، أما الدراسة الكليينكية فقد اقتصر على حالتين من الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى مقياس الشخصية النرجسية : إحداهما ذات ابتكارية عالية ، والثانية ذات مفهوم – ذات منخفض .

أدوات الدراسة :

تم استخدام الأدوات التالية لاختبار فروض الدراسة الحالية :

- ١- استبيان الشخصية النرجسية (NPI) (إعداد: عبد الرقيب البحيرى) (١)
- ٢- مقياس تنسى لمفهوم الذات ، إعداد : صفوت فرج وسهير كامل (٧) .
- ٣- اختبار التفكير الابتكارى ، إعداد : مجدى عبد الكريم حبيب (٦) .
- ٤- اختبار الرورشاخ (٣١) .

وتبنى الباحثان طريقة " كلوبفر ودافيدسون " (٥) عند تقدير بروتوكول الاختبار .

- ٥- المقابلة التشخيصية للشخصية النرجسية ، إعداد جندرسون ، روننج ستام Gunderson & Rronningstam (١٤) (تعريب : الباحثان)

نتائج الدراسة وتفسيرها

١- تم تقسيم أفراد العينة (ن = ٢٢٠) فى ضوء أدائهم على اختبار مفهوم الذات بواسطة الدرجة الوسيطة لأفراد العينة الكلية إلى مجموعتين :

أ - مجموعة الطلاب المرتفعين فى مفهوم الذات : وهم الطلاب الذين تقع درجاتهم أعلى من الدرجة الوسيطة لأفراد العينة الكلية ، وكان عددهم (١١٠) طالباً وطالبة .

ب- مجموعة الطلاب المنخفضين فى مفهوم الذات وهم الطلاب الذين يحصلون على درجات تقع أدنى الدرجة الوسيطة لأفراد العينة الكلية ، وكان عددهم (١١٠) طالباً وطالبة .

٢- تم تقسيم أفراد عينة الدراسة (ن = ٢٢٠) فى ضوء أدائهم على اختبار الابتكارية بواسطة الدرجة الوسيطة لأفراد العينة الكلية إلى مجموعتين :

أ - مجموعة الأفراد المرتفعين فى الابتكارية : وهم الطلاب الذين يحصلون على درجات أعلى من الدرجة الوسيطة ، وكان عددهم (١١٠) طالباً وطالبة .

ب- مجموعة الأفراد المنخفضين فى الابتكارية : وهم الطلاب الذين يحصلون على درجات تقع أدنى من الدرجة الوسيطة وكان عددهم (١١٠) طالباً وطالبة .

٣- تم تقسيم أفراد العينة إلى أربع مجموعات : ابتكارية مرتفعة / مفهوم ذات مرتفع ، وتتكون من (٤٢) طالباً وطالبة ، وابتكارية مرتفعة / مفهوم ذات منخفض ، وتتكون من ٦٨ طالباً وطالبة ، وابتكارية منخفضة / مفهوم ذات مرتفع ، وتتكون من ٦٨ طالباً وطالبة ،

وابتكارية منخفضة / مفهوم - ذات منخفض ، وتتكون من ٤٢ طالباً وطالبة ، والجدول رقم (١) يوضح هذه المجموعات .

جدول (١)

تقسيم العينة إلى أربع مجموعات طبقاً لارتفاع وانخفاض مفهوم - الذات والابتكارية (ن = ٢٢٠)

مفهوم الذات الابتكارية	مرتفع	منخفض	مجموع
مرتفع	٤٢	٦٨	١١٠
منخفض	٦٨	٤٢	١١٠
مجموع	١١٠	١١٠	٢٢٠

٤- تم استخدام تحليل التباين العاقل *Factorial Analysis of Variance* (٢×٢) (١٢ ، ١٥) ، لدراسة أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع ، وهو يستخدم عندما تكون أعداد الأفراد فى الخلايا الأربعة غير متساوية ، والتي يتم تعديلها بواسطة المتوسط التوافقى ، واتخذ الباحثان كلاً من مفهوم الذات ، والابتكارية كمتغيرات مستقلة ، والنرجسية متغيراً تابعاً ، وجدول (٢) يوضح الوصف الإحصائى للمجموعات الأربعة ، كما يوضح جدول (٣) نتائج تحليل التباين العاقل .

جدول (٢)

الوصف الإحصائي للمجموعات الأربعة في النرجسية
والمتضمنة في تحليل التباين العامل (٢×٢)

(ب)

مفهوم الذات الابتكارية	مرتفع (ب ١)	منخفض (ب ٢)	متوسطات الصفوف
مرتفع (١ أ)	ن ١ = ٤٢ م ١ = ٣٠,٣٢ ع ١ = ٧,٦١	ن ٢ = ٦٨ م ٢ = ٣٦,٥ ع ٢ = ٩,١٣	م ١ = ٣٤,١٨
منخفض (٢ أ)	ن ٢ = ٦٨ م ٢ = ٢٤,٧٠ ع ٢ = ٦,١٨	ن ٢ = ٤٢ م ٢ = ٢٨,٨٠ ع ٢ = ٧,٢	م ٢ = ٢٦,٢٧
متوسطات الأعمدة	م ١ = ٢٦,٨٨	م ٢ = ٣٣,٥٦	

(أ)

جدول (٣)

تحليل التباين العامل (٢ × ٢) لمجموعات الدراسة والتفاعل بينها

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	التباين	ن	الدالة
الصفوف (أ)	١	٢٣٣٨,٠٩٦	٢٣٣٨,٠٩٦	٣٩,٢٢	٠,٠١
الأعمدة (ب)	١	١٣٤٥,٤٠٣	١٣٤٥,٤٠٢	٢٢,٥٧	٠,٠١
التفاعل أ × ب	١	٥٠,٨٩٢	٥٠,٨٩٢	٠,٨٥	غير دال
الخطأ	٢١٦	١٢٨٧٤,٩٤	٥٩,٦١٠		

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيره :

ينص الفرض الأول على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السمات النرجسية بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في مفهوم الذات لصالح الطلاب المرتفعين في مفهوم الذات " .

نلاحظ من الجدولين (٢ ، ٣) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) فى النرجسية لدى الطلاب المرتفعين فى مفهوم - الذات (الصعود الأول ب١) ، والطلاب المنخفضين فى مفهوم - الذات (الصعود الثانى ب٢) ، بغض النظر عن الابتكارية (الصفوف) ، وكانت الفروق دالة لصالح الطلاب المرتفعين فى مفهوم - الذات ، حيث بلغ متوسط درجات النرجسية لدى هؤلاء الطلاب ٢٦,٨٨ درجة مقابل ٣٣,٥٦ درجة للطلاب المنخفضين فى مفهوم - الذات ، ويرجع ذلك إلى ما أشار إليه كيرنبرج (١٩) فى حالة النرجسية الباثولوجية من أنه على الرغم من بقاء الذات عظيمة فإن المصادر الأساسية المتعقة بخيبة الأمل والتحقير مخفية فى البناء النفسى للشخصية النرجسية ، والتي تضمن الشعور بالدونية ، وشكوك الذات الكنيبة ، ومشاعر الخجل ، والبحث المستمر عن القوة أو المجد .

ويفسر " سفراكيك " (٣٨) انخفاض مفهوم الذات لدى الشخصية النرجسية بإحباط الحاجات النرجسية والمستمدة من موضوع الإشباع مما يؤدي إلى ظهور الذات الحقيقية *Real Self* المخفية فى العالم الداخلى ، والتي تخلفت عن النضج بعد تكوين الذات المتعاطفة فتظهر الدونية وعدم الشعور بالأمان وتوهم المرض والتعب من الحياة من حين لآخر ، ويظهر لذلك منظور العالم الأبيض والأسود ، أى أن الشخص النرجسى كما يقسم العالم الخارجى الجد مقابل البؤس فإنه يقسم العالم الداخلى العظمة مقابل الدونية .

كما يظهر المزاج التشاؤمى لدى النرجسى ، فعند إسقاط الذات العظيمة على موضوعات خارجية يجد صورة نفسه ، ومن ثم تتأكد العظمة وتثبت لديه ، ولكن عند الإخفاق وافتقاد موضوع نرجسى يسقط عليه الملامح الصريحة للذات فيظهر مفهوم - الذات المستتر فى صورة الاحتقار والشعور بالسأم . وإدراك العظمة الموجودة لديه ما هى إلا مجرد وهم وأن السلاح الداخلى أمر خيالى ، ومن ثم يظهر المزاج التشاؤمى .

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما وصفه " كوت وولف " (٢٤) عن الشخصية التواقة للانعكاس ، والتي تميل إلى إظهار ذاتها ، وإثارة إعجاب الآخرين لإبطال إحساسهم الداخلى بعدم الأهلية والاستحقاق .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى وتفسيره :

ينص الفرض الثانى على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى السمات النرجسية بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى الابتكارية ، لصالح الطلاب المرتفعين فى الابتكارية " .

نلاحظ من الجدولين (٢ ، ٣) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فى النرجسية بين الطلاب المرتفعين فى الابتكارية (الصف الأول أ ،) والطلاب المنخفضين فى الابتكارية (الصف الثانى أ ،) ، وكانت الفروق دالة لصالح الطلاب المرتفعين فى الابتكارية ، حيث بلغ المتوسط العام لهؤلاء الطلاب فى النرجسية ٣٤,١٨ درجة ، بينما بلغ المتوسط العام للطلاب المنخفضين فى الابتكارية ٢٦,٢٧ درجة ، ويعنى هذا أن الطلاب المرتفعين فى الابتكارية أكثر نرجسية من الطلاب المنخفضين فى الابتكارية .

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة كل من " سولومون " (٣٤) ، " ربنستين وليفت " (٣٢) ، و " راسكن " (٢٨) فى وجود علاقة موجبة بين النرجسية والتفكير الابتكارى ، كما تتفق أيضاً فى وصف " نيميا " (٢٧) ، و " كيرنبرج " (١٧) للشخصية النرجسية لسمات الطموح الحاد والأهداف العالية والحاجة إلى التقدير ، والقدرة على العمل الجاد . كما تتفق أيضاً مع أحد الأنماط الخمسة للشخصية النرجسية التى وصفها " كوت وولف " (٢٤) بما يسمى بالشخصيات المتجنبة للآخرين *Contact-Shunning Personality* وهى التى تتجنب الاتصال الاجتماعى .

وتتفق أيضاً مع النرجسية العقلية *Intellectual Narcissism* والتى كانت من إسهامات " أختار " (٩) ، والتى تتضح فى مشاعر القدرة المطلقة ،

والميل إلى السيطرة على الآخرين بواسطة البراعة العقلية الفائقة . وتتفق مع ما جاء في *DSM III-R* (١٠) من معايير الشخصية النرجسية كالانشغالات بأخيلة النجاح غير المحدود .

وبناء على آراء " كيرنبرخ " (١٨) فإن اضطرابات الشخصية النرجسية تتجه إلى القدرة على عمل منظم وفعال في بعض النواحي التي تجبرهم جزئياً لإشباع طموحهم للعظمة ، والحصول على الإعجاب من الآخرين ، والشخص النرجسى مع الإعجاب من قبل الآخرين والقدرة الابتكارية العالية دائماً ما يظهر كمبتكر . وتظهر الابتكارية لدى الشخصية النرجسية نتيجة الاحباطات الموجودة في البيئة ، والتي يستجيب لها الشخص بالاستغراق في الخيال .

ويرى " كوت " (٢١) أن الابتكارية ترجع إلى خزين من الومضات النرجسية المجمدة لكل من الذات المتعظمة ، والصورة المثالية للوالدين . ونلاحظ من جدول (٣) أيضاً أن التفاعل بين مفهوم الذات والابتكارية (الصفوف ، الأعمدة) غير دال إحصائياً ، أى أنه لا توجد تأثيرات متبادلة مشتركة بين مفهوم الذات والابتكارية تؤثر في النرجسية لدى الطلاب . وبمعنى آخر فإن تأثير أحد المتغيرين (مفهوم الذات أو الابتكارية) على النرجسية لا يتأثر بالمتغير الثانى ، بل كل منهما يؤثر في الملامح النرجسية بصورة مستقلة عن الآخر .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث وتفسيره :

ينص هذا الفرض على أنه : " تتميز الشخصية النرجسية المبتكرة بالاهتمام بالنواحي العقلية ، والطموح المرتفع والانتحاء الداخلى ، وعجز التوافق كمعالم كLINIكية يكشف عنها اختبار الرورشاخ " . وللتحقق من هذا الفرض تم تناول حالتين كل منهما تتسم بسمات نرجسية مرتفعة ، ولكن إحداها تتسم بابتكارية عالية ، والأخرى بمفهوم ذات منخفض ، وذلك للكشف عن معالم الشخصية النرجسية المرضية .

الحالة الأولى :

(هـ. ي) طالبة جامعية عمرها ٢٢ سنة ، رتبته الثانية فى أسرة مكونة من ٦ أبناء ، الأب جامعى . متشدد فى تربيته ، صارم فى معاملته للحالة ، دكتاتور فى أوامره ، لا يسمح لها بالاختلاط ، والأم موهل متوسط ، متساهلة ، لا تعمل خارج المنزل .

١- مفهوم الحالة عن ذاتها :

تشعر بأنها متميزة ، ولديها الثقة فى نفسها أكثر من اللازم . تحب المبادئ والآراء الجيدة ، تحب النظام وتسرف فيه . تعد نفسها متميزة بذكاء مرتفع أكثر من الناس ، ولديها قدرات فريدة فى النواحي الفنية تتضح فى الرسم وحياسة الملابس . تشعر بأنها فى المستقبل سيكون لها شأن فى المجتمع ، إمّا أن تكون أفضل المدرسات إذا تم تعيينها فى التربية والتعليم ، أو تكون أستاذة جامعية مرموقة يصفق لها الناس ويشيدون ببحوثها ، لا تحب الاختلاط ، ولا يوجد فى سلوكها ما يشير إلى الانحراف أو العلاقات الجنسية الحرة ، تستطيع أن تكون علاقات اجتماعية سريعة ، ولكن سرعان ما تتبرخ وتذوب .

٢- نتائج المقابلة التشخيصية للشخصية النرجسية :

فيما يلى معالم الشخصية النرجسية للحالة كما تبدو من هذه

المقابلة :

أ - مشاعر العظمة *Grandiosity* : تبالغ (هـ ي) فى كفاءتها ومواهبها وقدراتها بطريقة غير واقعية ، لديها أخيلة متعاطمة ، وتعتقد أنها لا تحتاج إلى الآخرين إذ تشعر أحياناً بالاكتماء الذاتى . تعتقد أنها شخصية متفردة ، تصدر منها سلوكيات ملفتة للنظر ، لا تحب الاستهتار ، يلاحظ هنا تركيز الليبدو على نفسها أكثر من تركيزه على الموضوعات الأخرى ، وذلك لانغلاقها على ذاتها وعدم السماح لها بالجو الاجتماعى .

ب- العلاقات البينشخصية *Interpersonal Relations* : علاقات سطحية بالآخرين ، فى حاجة ملحة لإعجاب وانتباه الآخرين ، غير واقعية فى تقديرها للآخرين ، تشعر بالاحتقار تجاه الآخرين لشعورها بالخداع والكراهية المستمرة من ناحيتهم لها ، التعالى عن زملائها .

ج- التفاعلات *Creativeness* : تبدو عليها الحساسية الشديدة لنقد الآخرين لها ، حيث تصل إلى الغضب الشديد كرد فعل لنقد الآخرين ، لا تقبل الإخفاق أو الهزيمة .

د - الحالات المزاجية والانفعالات *Affects and Mood States* : تتميز (هـ . ي) بالثورة الشديدة فى حالة الغضب ، ليس فى المواقف التى تتطلب ذلك بل فى المواقف العادية ، ويرجع ذلك إلى تدخل صورة الأب القاسية والتوحد به ، وعدم السماح لانتقال طاقة الليبدو إلى الآخر .

هـ- التوافق الاجتماعى والأخلاقى *Social and Moral Adaptation* تذكر (هـ . ي) أنها تغيرت فى الخمس سنوات الأخيرة إلى الأحسن ، كما تذكر أنها بدأت فى فهم ومعرفة الناس بصورة أكثر من الماضى ، كما تذكر أيضاً أنها قد تغيرت إلى الأسوأ ، حيث تشعر بالعصبية من الاختلاط بالجامعة .

٣- بروتوكول الرورشاخ لـ (هـ . ي) :

فيما يلى ملخص للتقديرات الأساسية والإضافية :

أ - ملخص التقدير الأساسى :

المكان	ك = ٧	ج = ٢	ح = ١
المقررات	ش = ١٨	ح = ٦	ح = ١
	ش ظ = ٢	ش مع = ١	ل = ١

ش أ = ٣ ش ل = ٤ مع ش = ١

ش مع ٣ = ١

المحتوى بشر = ٨ جزء بشري = ٣ حيوان = ٧

جزء حيواني = ٢ طبيعة = ٣ تشريح = ١

جنس = ١ جغرافيا = ١ نبات = ٣

شئ = ٨ (بشر) = ١

شائع / مبتكر شاع = ٢١ مبتكر = ١٧

ب- ملخص التقدير الإضافي :

المكان ك = ١

المقررات ح غ ش = ١ ذ ش مع = ١ ح ح = ١

المحتوى تشريح = ١

ج- العلاقات الأساسية :

المجموع الكلي للاستجابات = ٣٩ استجابة

ش % = ٤٦,١٥ %

(ش مع + ش + ش ظ) = ٢٣,٨٥ %

النسبة المئوية للمحتوى الحيواني = ٢٣,٠٨

النسبة (بشر + حيوان) : (جزء بشري + جزء حيواني) = ١٥ : ٥

الاستجابات الشائعة = ٢١

الاستجابات المبتكرة = ١٧

مجموع استجابات اللون = (ش ل + ٢ ل ش + ل) / ٢ = ٣,٥

نسبة ح : مج ل = ٦ : ١

النسبة (ح ح + ح غ) : (ش ظ + ظ أ) = ١ : ٢

النسبة المئوية للبطاقات (٨ + ٩ + ١٠) = ٢٣,٠٨

النسبة ك : ح = ٦ : ٧

د - العلاقات الإضافية :

$$ح : ح ح = ٦ : ١٥$$

$$ح : (ح ح + ج غ) = ٧٨ : ٣,٥$$

$$ش : (ش مع + ش ظ) = ١٨ : ٣,٥$$

نسبة الاستجابات غير الملونة : نسبة الاستجابات الملونة

$$\text{النسبة (ش ظ + ظ ش + ش أ + أ ش + أ ل) :}$$

$$(ش ل + ل ش + ل) = ٥ : ٥$$

النسبة (ش مع + ش مع + ش مع) : (مع + مع + مع ش)

$$+ ظ + ظ ش) = ٣,٥ : ١$$

$$\text{النسبة ش ل : (ل ش + ل) = ٤ : ١}$$

نلاحظ من خلال المقارنة الشخصية وتقديرات المفحوص في العلاقات الأساسية والإضافية لبروتوكول الرورشاخ انخفاض نسبة ك (١٧,٩٥%) ، وهى نسبة أقل من المستوى العادى (٣٠%) ، مما يشير إلى قلة الاهتمام بالكليات لافتقار الميل للبحث عن العلاقات بين الحقائق المنفصلة للخبرة ، ومقابل ذلك نلاحظ ارتفاع نسبة ج (٧٦%) ، مما يشير إلى اهتمام الحالة باستجابات ج ، وينم هذا الاهتمام الزائد على شعور الحالة بعدم الأمن والحاجة إلى أن تكون دقيقة ، وقد جاء هذا الشعور من منطق ذاتها الحقيقية المستترة على عكس الذات المثالية التى تبدو عظيمة .

وتبدو القدرة على الإبداع من خلال وجود (٦) استجابات للحركة الإنسانية ، أما استجابات الحركة الحيوانية (ح ح) فتقع فى المدى السوى ، أما غياب استجابات الحركة غير الحية (ح غ) لدى الشخصية النرجسية والتى تعانى من الصراعات فيكون علامة خطيرة .

وتربط (ش ظ) بتعرف الفرد إلى حاجاته الوجدانية ، وإلى التقبل والانتماء والاستجابة من الآخرين (٣٧) ، وتفصح (هـ . ي) عن العجز فى تقبل الحاجة إلى الحب وحاجة الآخرين له لعدم التأكد على (ش ظ) .

أما تقديرات اللون فتشير إلى قدرة الحالة على الاستجابة لمنبهات بيئية ، ويدخل فى نطاق هذه المنبهات العلاقات الشخصية المتبادلة ، ويبدو من النظرة الأولى لحصول (هـ . ي) على أربع استجابات (ش ل) أن لديها القدرة على الاستجابة والتفاعل الإيجابى فى المواقف الانفعالية ، ولكن وجود استجابتين (ش ل) التحكمية (٢ ش / ل) يشير إلى أن الحالة تستجيب بطريقة سطحية ، وتمثل نسبة (ش ل) : (ل ش + ل) وهى ٤ : ١ إلى إثبات استنتاجنا بأن النرجسى قد يكون لديه ضبط زائد للتعبيرات الاندفاعية للانفعالات ، وإلى الاستجابات التى تصدر وتتمشى مع مقتضيات المجتمع لها طابع سطحي ، وهذه النسبة تدل على أن الضبط الذى تقيمه (هـ . ي) على الجوانب الانفعالية ضبط زائد ، وأن استجاباتها الاجتماعية قد تكون مصطنعة وبصورة مستعرضة يشوبها العظمة ، ويرجع ذلك إلى عجز التوافق فى إقامة تفاعلات قوية مع الآخرين .

وتؤكد هذه النتيجة من بروتوكول الرورشاخ مع نتائج المقابلة التشخيصية للشخصية النرجسية إذ كانت علاقة (هـ . ي) بالآخرين سطحية ، وتشعر بالاحتقار تجاههم نظراً للمبالغة فى كفاءتها وقدراتها، ويرجع ذلك إلى استدخال المطالب الوالدية بشوويه الآخر والابتعاد عنه وإخفائه وعدم الثقة فيه .

ويظهر من بروتوكول الرورشاخ اتساع مدى المحتوى ، حيث أعطت (هـ . ي) ٤٦,٢ % من استجاباتها خارج الفئات البشرية والحيوانية والأجزاء منها ، وكان هذا المحتوى ينتشر فى أكثر من

ثلاث فئات كالتشريح ، والطبيعة ، والجغرافيا ، والنبات ، والجنس
وبفحص الاستجابات الأساسية والإضافية في البروتوكول نلاحظ فيها
ما يلي :

(١) عجز الحالة عن التوافق والذي يتمثل في إنكار أو كبت

الحاجات إلى حب الآخرين ، ويتضح ذلك من النسبة (ش) :

(ش مع + ش ظ) التي بلغت ١٨ : ٣,٥ والتي نلاحظ فيها

أن (ش مع + ش ظ) أصغر من ربع (ش) .

(٢) نسب ح : مج ل = (٦ : ٢) يلاحظ في هذه النسبة أن

(ح) أكبر من ٢ وتزيد عن (مج ل) ، مما يشير إلى النزوع

إلى الانتحاء الداخلي *Introversivess* ، أي اعتماد (هـ . ي)

على حياتها الداخلية أكثر من اعتمادها على البيئة والمشاركة

فيها (٥) ، ويتفق هذا الاستنتاج مع المقابلة التشخيصية

النرجسية (١٤) ، والتي تشير إلى أن المبحوثة تعتقد أنها لا

تحتاج للآخرين ، بل تشعر أحياناً بالاكتماء الذاتي .

النسبة (ح ح + ٦ ح غ) : (ش ظ + ظ + أ أ) =

(١ : ٢) عند النظر إلى هذه النسب نجد أن (هـ . ي) ذات

انتحاء خارجي ، وهذا التشتت يمثل صراعاً في الميول داخل

الشخصية ، ولكن نظراً لقلّة الاستجابات على البطاقات الأخيرة

الثلاث عن ٣٠ % والتي تعد إشارة إلى الكف نتيجة لضغوط

البيئة ، بالإضافة إلى وجود استجابة واحدة من (ل) كمؤشر

لضعف القدرة على الاستجابة لمؤثرات البيئة ، فالحالة إذا ذات

انتحاء داخلي .

الحالة الثانية :

(م . ن) طالبة جامعية ، عمرها ٢٠ سنة ، ترتيبها السادس

في أسرة مكونة من ٧ أفراد ، الأب جامعي ، يعمل الحالة معاملة

حنونة وبتوجيه مستمر دون إحراج ، الأم صارمة ، قضت (م . ن) سنواتها الأولى فى إحدى البلاد العربية ، وانتقلت إلى بلديها وهى فى سنة ٧ سنوات ، عاشت فى عزلة عن الأطفال ، ولا يوجد تزاور بين أسرتها والأسر المجاورة لها ، ومن هواياتها الفن والغناء ، والغناء مع السرحان ، وعدم التركيز فى أثناء المذاكرة ، وضعف الانتباه على حد قولها ، ولديها نظرة سوداوية تجاه الآخرين .

١- نتائج المقابلة الشخصية :

مفهومها عن ذاتها سلبي ، حيث ترى نفسها أنها أقل من الآخرين ، وتشعر بالدونية نحو ذاتها ، وترى أنه لا يوجد من يقدرها ويفهم مشاكلها ، تشعر بأن الآخرين يكرهونها لتعاليمها عليهم .

٢- بروتوكول الروشاش (م . ن) :

أ - ملخص التقدير الأساسى :

المكان	ك = ٧	ج = ٧
المقررات	ش = ٢١	ج = ٣
	ش ظ = ٦	ش ل = ٩
المحتوى	بشر = ٤	حيوان = ٢١
	جزء حيوانى = ٥	تشریح = ٧
	جغرافيا = ٢	شئ = ٤
		نبات = ٤
		جزء بشرى = ٢
		ش أ = ١
		ح = ٩

ب- ملخص التقرير الإضافى :

ش = ١	ش ظ = ٣	ش أ = ١
-------	---------	---------

ج- العلاقات الأساسية :

المجموع الكلى للاستجابات = ٤٩

ش % = ٤٢,٨٦ %

(ش مع + ش + ش ظ) = ٥٥,١٠ %

النسب (بشر+حيوان) : (جزء بشرى+جزء حيوانى) = ٢٥ : ٧

الاستجابات الشائعة = ٢٩ الاستجابات المبتكرة = ٢٠

مجموع استجابات اللون : (ش ل + ل ش + ل ل) = ٢ = ٤.٥

نسبة ح : مج ل = ٦ : ١

النسبة (ح ح + ح غ) : (ش ظ + ظ أ + أ أ) = ١ : ٢

النسبة المئوية للبطاقات (٨ + ٩ + ١٠) = ٤٠.٨٢ =

النسبة ك : ح = ٧ : ٣

د - العلاقات الإضافية :

ح ح : ح = ٣ : ٩ = (ح ح + ح غ) : ح

ش : (ش مع + ش مع + ش مع) = ٢١.٥ : ٧.٥

نسبة الاستجابات غير الملونة : نسبة الاستجابات الملونة = ٩ : ٩

النسبة (ش مع + ش مع + ش مع) : (مع + مع + مع + مع ش

+ ظ + ظ ش) = ٧.٥ : صفر

النسبة ش ل : (ل ش + ل ل) = ٩ : صفر

نلاحظ من خلال المقابلة الشخصية والتقدير الكمي لبروتوكول

الرورشاخ انخفاض نسبة الكل ك (١٤,٢٩%) عن المعدل الطبيعي ،

ومقابل ذلك نجد ارتفاع نسبة ج (٨٥,٧١%) ، وينم هذا عن شعور

(م. ن) بعد الأمن .

وتشير تقديرات الحركة الحيوانية ح ح (التسعة) إلى اندفاعات

(م . ن) البدائية ، ونظراً لشخصية الحالة غير الناضجة والمثبتة على

المراحل الطفلية الأولى .

ومن الملفت للنظر كثرة استجابات ش ظ (٦) ، مما يشير إلى

الاعتماد البالغ على الآخرين ، أما مقرر اللون ش ل (٩) ، ونسبة ش ل :

(ل ش + ل ل) = ٩ : صفر ، فتشير إلى التفاعلات الاجتماعية ذات الطابع

السطحي لعجزه عن التوافق مع الآخرين .

أما عن تقديرات المحتوى فقد أعطت (م . ن) ٣٤,٦٩

من استجاباتها خارج الفئات البشرية والحيوانية والأجزاء منها ، مما يشير

إلى العمليات التخيلية لمدرجات العالم الخارجى والقدرة العقلية الفائقة ،

ويتمشى ذلك فى سياق تاريخ حياتها ، وما مرت به من احباطات جعلتها سجيئة لأخيلتها التى تتعلق بالعظمة والتى ترى فيها حلاً لمشاكلها .

ويؤكد الاستنتاج السابق حصول (م . ن) على (٤٩) استجابة فى البروتوكول ، مما يوحى بالقدرة العقلية العالية حيث يتراوح المتوسط العادى فيما بين ٢٠ - ٤٠ استجابة .

وبفحص العلاقات الأساسية والإضافية نلاحظ ما يلى :

(١) نسبة ك : ح (٧ : ٣) ، نلاحظ فيها أن ك < ٢ ح ، مما يشير إلى الطموح والقدرة الخلاقة وخاصة أن استجابات ك استجابات جديدة ، ويرجع ذلك إلى المطالب الوالدية العالية والمستدخلة فى نشأتها الأولى سواء من قبل الأب ومثالياته أو من قبل الأم التى جاءت مطالبها صارمة .

(٢) نسبة ح : (ح ح + ح غ) ، نلاحظ أن ح > $\frac{1}{4}$ ح ح ويشير هذا إلى عدم النضج والعجز عن تأجيل إشباع الحاجات المباشرة تحقيقاً لأهداف بعيدة .

(٣) نسبة ح : مج ل (٦ : ١) ، نلاحظ فيها أن ح < ٢ ، وتزيد عن مج ل مما يشير إلى الانتحاء الداخلى ، كمال يلاحظ أيضاً أن (ح ح + ح غ) : (ش ظ + ظ أ + أ أ) = ٦ : ٩ ، مما يؤكد الاتجاه السابق الذى يعنى معاناة (م . ن) من ميول ذات انتحاء داخلى لم تتقبله تقبلاً كاملاً ، ويتضح صحة هذا الاستنتاج من عدم وجود استجابات لونية (ل) ، والتى تشير إلى كف للتعبير الصريح عن رد الفعل الانفعالى .

تتضح المعالم الكلينيكية للشخصية النرجسية من خلال التحليل النفسى للحالتين (هـ . ي) ، (م . ن) باستخدام المقابلة التشخيصية للشخصية النرجسية ، واختبار الرورشاخ فيما يلى :

١- الملامح الصريحة لمفهوم الذات ، وتتمثل فى التفرد والثقة بالنفس والانشغال بخيالات النجاح ، والشعور بالدونية وعدم تعاطف وحب الآخرين للشخص النرجسى ، ويرجع مفهوم الذات المتعظم فى الحالة الأولى إلى الاحباطات التى مرت بها ، ومن ثم للتنظى على مشاكلها ، أما ظهور الدونية فى الحالة الثانية فذلك راجع إلى ظهور الذات الحقيقية وهى الجانب المستتر لمفهوم الذات .

وينبغى أن نلفت النظر إلى أن الجانب الصريح والآخر المستتر عند كليهما موجود فى كل حالة ، ومن ثم يكون تأكيداً لمعلم الثانية النرجسية لمفهوم الذات .

٢- العلاقات البينشخصية ، ويلاحظ فيها تكوين العلاقات الاجتماعية بصورة سريعة ومتعددة ولكنها سطحية ، كما يلاحظ فى هذه العلاقات الحاجة الملحة لإعجاب وانتباه الآخرين ، والشعور بالاحتقان تجاه الآخرين لتمييزهم بالخداخ والكراهية .

٣- الشعور بعدم الأمن ، والذي يتضح من انخفاض نسبة (ك) عن المعدل الطبيعى ، وارتفاع نسبة (ج) .

٤- القدرة على الإبداع من خلال المزيد من الاستجابات الخاصة بالحركة الإنستائية (ح) ، أو التأكيد المبالغ فيه فى تقديرات الحركة الحيوانية (ح ح) ، مما يشير إلى ملمح الاندفاعات البدائية لدى الشخص النرجسى ، ويرجع ذلك إلى الاحباطات الموجودة فى البيئة والتى تجعل الفرد يستغرق فى الخيال .

٥- سوء التوافق مع الآخرين ، يبدو من بروتوكول الرورشاخ عجز التوافق فى إقامة تفاعلات قوية مع الآخرين ، حيث يلاحظ على الاستجابات الاجتماعية أنها ذات طابع سطحي ، وذات شكل مصطنع وبصورة مستعرضة ، ويبدو هذا الاستنتاج من وجود استجابات (ش ل) التحكمية (ش/ل) ، وزيادة (ش ل) عن (ل ش + ل) ،

كما فى النسبة (ش ل) : (ل ش + ل) ، كما يبدو عجز التوافق متمثلاً فى إنجاز أو كبت الحاجة إلى حرب الآخرين حيث يلاحظ أن (ش مع + ش ظ) أصغر من ربع ش .

٦- التخيل لمدرجات العالم الخارجى والقدرة العقلية المرتفعة ، ويبدو ذلك واضحاً للشخصية النرجسية ذات القدرة الابتكارية العالية ، ولقد اتضح ذلك من اتساع مدى المحتوى خارج الفئات البشرية والحيوانية والأجزاء البشرية والأجزاء الحيوانية ، ويتأكد ذلك أيضاً من وكثرة استجابات الحالة على البروتوكول عن المعدل الطبيعى .

٧- الطموح المرتفع ، والقدرة الخلاقة لارتفاع استجابات (ك) عن ضعف استجابات (ح) ، ويرجع هذا الطموح إلى استدخال صور والدية مثالية فى التنشئة الأولى للطفل ، وعندما يكبر يصبح سجن طموحاته وحاجاته ونقده الذاتى العنيف .

٨- النزوع إلى الانتحاء الداخلى لوجود أكثر من استجابتين للحركة الإنسية ، وزيلانتها من (مـ ل) ، (ح ح + ح غ) عن (ش ظ + ظ + أ أ) ، وإعطاء القليل من الاستجابات اللونية (ل) والتى تعد ملمحاً لضعف القدرة على الاستجابة لمؤثرات البيئة والكف عن التعبير الصريح كردود فعل انفعالية مقابل الكبوتات الداخلية .

ويتحقق من خلال تلك الملامح الفرض الرابع ، حيث يلاحظ أن الملامح (١ ، ٢ ، ٦ ، ٧) كانت ملامح نظرية وضعها " أختار وتومسون " (٢٩) ، ولكنها تأكدت هنا على الجانب التجريبى التحليلى من خلال بروتوكول الرورشاخ والمقابلة التشخيصية .

**مراجع
الدراسة الثالثة**

المراجع

- ١- عبد الرقيب أحمد البحيرى (١٩٨٥) : استبيان الشخصية النرجسية .
القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٢- عبد الرقيب أحمد البحيرى (١٩٨٧) : الشخصية النرجسية دراسة فى ضوء التحليل النفسى ، القاهرة : دار المعارف .
- ٣- فرويد (١٩٦٣) : ثلاث مقالات فى نظرية الجنسية ، ترجمة : سامى محمود على ، القاهرة : دار المعارف .
- ٤- فينخل (١٩٦٩) : نظرية التحليل النفسى فى العصاب ، ترجمة : صلاح مخيمر وعبد ميخائيل رزق ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٥- كابفرو دافيدسون (١٩٦٥) : تكنيك الرورشاخ ، ترجمة : سعد جلال وآخرين ، القاهرة : منشورات المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية .
- ٦- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) اختبار التفكير الابتكارى ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٧- وليم فيتس (١٩٨٥) : مقياس تنسّى لمفهوم الذات ، ترجمة : صفوت فرج وسهير كامل ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- 8- Akhtar & Thomson LAMR (1982): Averiew, Nareissistin Narsnnlites.
- 9- Akhtar, S. (1989): Narcissistic Personality Disorder: Descriptive Features and Differential Diagnosis, Psychiatric of North America, 12, (3), PP. 505-529.
- 10- Diagnostic & Statistical Manual for Mental Disorder (3rd-ed), Revised.(1987):Washington, Dc., American Psychiatric Association.

- 11- Eidoson. B. T. (1958): Artist and Nonartist: A Comparative Study. J. Pres, 26, PP. 13-18.
- 12- Ferguson. A. G. (1976): Statistical Analysis Psychology and Education (4th Ed.), New York, McGraw-Hill, Inc.
- 13- Freyd. S. (1914): On Narcissism: Standard Edition. 14.
- 14- Gunderson.J.;Ronningstam, F. (1990): Diagnostic Interview for Narcissism. the Psychological Research Program. Mclean Hospital. Belmont, MA.
- 15- Howell. H. C. (1987): Statistical Methods for Psychology (2nd Ed.) Boston, PWS Publisher.
- 16- Jacobson, E (1964): The Self and the Object World. New York: International Universities Press.
- 17- Kernerg, O. F. (1970): Factors in the Treatment of Narcissistic Personality Disorder. J. Am Psychological Assoc. 18, 51085.
- 18- Kernerg. O. F. (1975): Borderline Conditions and Pathological Narcissism. New York. Jason Aronson.
- 19- Kernerg, P. F. (1980): Internal world and External Reality. New York, Jason Aronson.
- 20- Kernerg. P. F. (1989): Narcissistic Personality Disorder in Childhood. Pschiatric Clinics of North America. 12 (3). PP. 671-694.
- 21- Kernerg, P. F. (1966): Forms and Transformations of Narcissism J. of the American Psychoanalytic Association. 14, PP. 243-272.
- 22- Kernerg. P. F. (1971): The Analysis of the Self, New York International Universities Press.
- 23- Kernerg. P. F. (1972): Thoughts on Narcissism and Narcissistic Rage, Psychoanal Child, 27, PP.360-400.
- 24- Koht, H., and Whlff, E. (1978): The Disorders of the Self and their Treatment: An outline- Inc., J. Psychoanal, 59, PP. 413-426.
- 25- Mackinon, D. W. (1965) : Personality and the Realization of Creative Potential, American Psychologist. 20, PP. 273-281

- 26- Moore. B. F. (1975): Toward a Clarification of the Concept of Narcissism. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 30, PP. 243-276
- 27- Nemiah, J. C. (1961): *Foundations of Psychopathology*. New York. Oxford University Press.
- 28- Raskin, R. N (1980): Narcissism and Creativity Are they Related, *Psychological Reports*. 46, PP. 55-60
- 29- Reich. A. (1960): Pathologic Forms of Self-Esteem Regulation *Psychoanal Study Child*, 15, PP.215-232
- 30- Ress. M. E & Godman, M. (1961) Some Relationships between Creative and Personality, *J. of Psychol*, 65, PP. 145-161
- 31- Rorshach. H. (1975): *Psychodiagnostics*, 8 Ed. USA. Grune and Striation Inc.
- 32- Rubenstein, B.&Levitt, M. (1981): The Creative Process and the Narcissistic Personality Disorder, *International, J. of Psychoanalytic Psychotherapy*, PP. 461-482.
- 33- Salzan, L. (1973): *The Obsessive Personality* N YC: Jason Aronson.
- 34- Solomon, R. (1985): Creativity and Normal Narcissism, *J. of Creative Behavior*, 19 (1), PP. 47-55.
- 35- Stolorow, R. D. (1975): Toward a Functional Definition of Narcissism Internal, *J. psychoanal*, 56, PP. 179-185.
- 36- Svrakic, D. Narcissistic Personality Disorder: A New Clinical Systematic European. *J. Psychiariry* (in press).
- 37- Svrakic, D. (1986): *The Real Self of Narcissistic Personalities: A Clinical Approach*. Am, *J. Psychoanal*, 46, PP. 219-230.
- 38- Teicholz, J. G (1978): A Selective Review of the Psychoanalytic Literature of Theoretical Conceptualization of Narcissism, *J. of American Psychoanalytic Assciation*, 26, PP. 831-861.
- 39- Waelder, R. (1925): *The Pavchoses. their Mechanisms and Accessibility*.

الدراسة الرابعة •
وجهة الضبط لدى معلمى وتلاميذ
المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل
الدراسى لدى هؤلاء التلاميذ

• اشترك فى إعداد هذه الدراسة الدكتور / منصور عبد اللاه - مدرس الصحة النفسية بكلية التربية بقتنا ، جامعة جنوب الوادى .

مقدمة

يعتبر مفهوم جهة الضبط *Locus of Control* من المتغيرات الحديثة نسبياً في علم النفس ، ويرتبط هذا المفهوم بنظرية التعلم الاجتماعي لـ " جوليان روتر " *J. Rotter* عام ١٩٥٤ وهى نظرية تحاول أن تكامل بين اتجاهين في علم النفس المعاصر ، هما اتجاه نظريات التدعيم أو نظريات المثير والاستجابة ، واتجاه نظريات المجال أو النظريات المعرفية .

وأظهرت بعض الدراسات (سيأتى عرضها) أن متغير وجهة الضبط يلعب دوراً كبيراً في حياة المعلم النفسية والاجتماعية ، إذا أن كثيراً من متغيرات الشخصية تتبلور حول هذا المتغير بصورة واضحة ، ومتسقة منطقياً للدرجة التى يمكن بها الآن التنبؤ بصفات المعلمين نوى وجهة الضبط الداخلى والخارجى .

ويرى " روتر " (٤٦)* أن وجهة الضبط سمة شخصية تُعد مدخلاً للتنبؤ بالسلوك ، والتوقعات العامة فى أى موقف . ويرى " ليفكورت " *Lefcourt* (٣٦) أن متغير وجهة الضبط يغيد كثيراً فى التنبؤ بقدر كبير عن السلوكيات والخصائص النفسية التى يمكن أن تؤثر فى مستوى الأداء ، وأنه من الأبعاد المهمة والأساسية فى قياس الفروق الفردية فى شخصية الأفراد . ويذكر " طلعت عبد الرحيم " (١٠) أن مفهوم وجهة الضبط يرتبط بالعديد من متغيرات الشخصية والسلوكيات ، وأنه من المفاهيم الأساسية فى الطبيعة الإنسانية ، ويُعد بعداً مهماً يؤثر فى العديد من أنواع السلوك .

ويرى " شيرمان " *Sherman* (٤٨) أن إحساس المعلم بالضبط الشخصى فى عملية التدريس يعد مهماً جداً نظراً لأن المسئولية الأساسية لهذه العملية تُحدث التغيير فى الطلاب *Change in Students* ، لذلك يجب أن يعتقد المعلمون فى العلاقة المباشرة بين ما يفعلونه ، وبين ما يتعلمه طلابهم ، وبدون ذلك الاعتقاد ربما يُدرك التعليم نتيجة لأحداث عشوائية من خلال عدم تحمل

* يشير إلى رقم المرجع فى قائمة المراجع

المعلمين المسئولية ، لذا يجب أن يدرك المعلمون المثاليون أنفسهم من خلال قدرتهم على التحكم فى أحداث الحياة العامة ، والأحداث (المواقف) داخل حجرة الدراسة .

وتوصل " بروفى وإفرتسون " Brophy&Evertson (٣١) إلى أن المعلمين الذين تحملوا مسئولية ما يحدث داخل حجرة الدراسة (ضبط داخلى) أظهروا بيانات تعليمية منظمة عن نظائهم الذين لديهم قليل من المسئولية الشخصية *Personal Responsibility* (ضبط خارجى) ، نحو تعلم طلابهم . وأشارت دراسة Sherman (٤٨) إلى استبعاد المعلم الذى ليس لديه الإحساس بالضبط الشخص بعيداً عن مهنة التدريس .

ويرى " هلبين " Helpin وزملاؤه (٣٣) أن وجهة الضبط لدى المعلمين والتلاميذ هى إحدى عوامل الشخصية المهمة فى تفاعلها مع المواقف والأحداث داخل أو خارج حجرة الدراسة - وذلك لأن مهنة التدريس يتفاعل فيها المعلمون مع التلاميذ - فإدراك المعلم لهذه الأحداث وقدرته فى التغلب عليها يتوقف على وجهة الضبط لديه والتى تحدد قدرته على التحكم فى الأحداث أو المواقف المرتبطة بمهنة التدريس سواء كانت داخل أو خارج حجرة الدراسة .

ويعد التحصيل المدرسى ليس مجرد ناتج للعملية التربوية فحسب ، بل أنه من أبرز نواتج هذه العملية ، لذا ينظر أولياء أمور التلاميذ إليه على أنه معيار أساسى يمكن فى ضوءه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمى لأبنائهم ، وخاصة فى هذه المرحلة التعليمية وهى المرحلة الأولى من السلم التعليمى التى يقوم عليها التعليم كله ، فهى الأساس وعلى صلاح هذا الأساس يتوقف - إلى حد كبير - صلاح التعليم فى المراحل الأعلى .

فاختلاف تحصيل التلاميذ وتباينه قد لا يرجع فقط إلى المتغيرات التعليمية أو الدافعية أو مهارات التفكير بل يمكن أن يرجع إلى خصائص الشخصية - خصائص شخصية المعلم أو خصائص شخصية التلميذ أو الاثنين

معا - التى قد ترفع أو تخفض من مستوى كفاءة أداء التلاميذ ، وتعد وجهة الضبط إحدى خصائص الشخصية التى تلعب دوراً مهماً فى التحصيل ، والإنجاز شأنها فى ذلك شأن الذكاء والدافعية ، فقدرات التلاميذ واستعداداتهم من المتغيرات المهمة التى تحدد سلوك الإنجاز والتحصيل ، فالقدرة وحدها ليست سبباً للنجاح ، فتوقع النجاح من المتغيرات المهمة التى تتعلق بالتحصيل الدراسى لدى التلاميذ ، ويُعرف توقع النجاح بوجهة الضبط التى لها علاقة قوية بسلوك الإنجاز والتحصيل .

مشكلة الدراسة :

اهتمت بعض البحوث والدراسات العربية بدراسة وجهة الضبط لدى أحد متغيرات العملية التعليمية (التلاميذ) فى علاقته بالتنظيم المزاجى للشخصية ، وقليلاً منها اهتمت بدراسة علاقته بالتنظيم المعرفى للشخصية ، فقد جمع الباحث ما يزيد عن (٥٠) دراسة عربية فى هذا المجال تركز على الراشدين (طلاب التعليم الثانوى والجامعات) ، بينما أغفلت هذه البحوث والدراسات مرحلة الطفولة ، على الرغم من أهمية تلك المرحلة إذ أنها أساس تكوين الشخصية . ويذكر " كراتدال " *Crandall* وآخرون (٢٧) أن وجهة الضبط سمة شخصية عامة تبدأ فى الاستقرار فى العمر ٨ - ٩ سنوات ، وقد تسبقها ولا يطرأ عليها تغيير فى السنوات من ٨ - ١٥ سنة . بالإضافة إلى ذلك فإن الاهتمام بالتلميذ وحده لا يمكن أن يحقق الفائدة المنتظرة منه ما لم يسير معه فى نفس الوقت الاهتمام بالمعلم الذى يتولى مسئولية إعداد هذا التلميذ ، فيذكر " كولجراف " *Colgrave* (٢) أن خلاص التربية وإتقانها من مفسادها لا يكون إلا بتأثير المثقفين من المعلمين والمعلمات على التلاميذ الذين تحت رعايتهم .

واهتمت بعض البحوث والدراسات الأجنبية الحديثة بدراسة وجهة الضبط لدى المعلم وعلاقتها بنواتج تعلم التلاميذ ، وأيضاً دراسة مماثلة (مطابقة) المعلمين وتلاميذهم فى وجهة الضبط وأثرها على نواتج تعلم

التلاميذ ، ودراسة أثر تفاعل المعلمين وتلاميذهم في وجهه الضبط على نواتج تعلم هؤلاء التلاميذ ، في الوقت الذي اهتمت فيه البحوث والدراسات العربية بدراسة وجهة الضبط فقط لدى التلاميذ . ومن هذه الدراسات : دراسة " فاسكيوز " *Vasquez* (١٩٧٣) (٤٤) ، ودراسة " ستابلر " *Staebler* (١٩٧٤) (٤٩) ، ودراسة " روس " *Rose* (١٩٨١) (٤٥) ، ودراسة " شيرمان " *Sherman* (٤٨) ، ودراسة " هلن " *Helen* (١٩٨٣) (٣٢) ، ودراسة " روبرت " *Robert* (١٩٨٣) (٤٤) ، ودراسة " جوردون " *Gordon* وآخرين (١٩٩٠) (٣١) .

وتوصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن اختلاف المعلمين في وجهة الضبط (داخلي - خارجي) ، يؤثر في النواتج التعليمية لدى التلاميذ ، كما أن المطابقة (المزوجة) ، بين المعلمين وتلاميذهم في وجهة الضبط تؤثر تأثيراً موجباً في تحصيل هؤلاء التلاميذ ، بالإضافة إلى وجود تفاعلات دالة بين المعلمين وتلاميذهم في وجهة الضبط تؤثر في نواتج تعلم هؤلاء التلاميذ ، إلا أن هذا التأثير يحتاج إلى فحصه في البيئة المصرية بصفة عامة ، وبيئة صعيد مصر بصفة خاصة ، بما يؤكد أو يدحضه نظراً لعدم وجود أية دراسة عربية - في حدود علم الباحثين - تناولت نمط المعلم من حيث وجهة الضبط (الداخلي - الخارجي) ، وأثرها على تحصيل تلاميذه ، وأثر مطابقة المعلمين وتلاميذهم في وجهة الضبط على تحصيل هؤلاء التلاميذ ، بالإضافة إلى دراسة أثر التفاعل بين المعلمين وتلاميذهم في وجهة الضبط على تحصيل هؤلاء التلاميذ . وهذا ما تحاول الدراسة الحالية أن تبحث فيه من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- هل يختلف تحصيل تلاميذ عينة الدراسة باختلاف وجهة الضبط (داخلي - خارجي) لديهم ، بصرف النظر عن وجهة الضبط لدى معلمهم ؟

٢- هل يختلف تحصيل تلاميذ عينة الدراسة باختلاف وجهة الضبط (داخلي - خارجي) لدى معلمهم ، بصرف النظر عن وجهة الضبط لدى هؤلاء التلاميذ .

٣- هل يوجد تفاعل دال إحصائياً بين وجهة الضبط لدى المعلمين ووجهة الضبط لدى تلاميذهم يؤثر في تحصيل التلاميذ ؟

٤- هل المطابقة بين المعلمين وتلاميذهم في وجهة الضبط (داخلي - خارجي) تؤثر في تحصيل هؤلاء التلاميذ ؟
أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها :

١- إن معرفة المعلم ذي الضبط الداخلي ، والمعلم ذي الضبط الخارجي في كيفية إدراكه وسيطرته على الأحداث داخل حجرة الدراسة أو خارجها وتأثيره الموجب على نواتج تعلم التلاميذ يفيد في اختيار المعلمين عند التقدم للالتحاق بمعاهد إعداد المعلم وكليات التربية .

٢- الدراسة تتناول معلم المرحلة الابتدائية ومعلم هذه المرحلة يعد أولى المعلمين بالرعاية والغاية وحسن الاختيار والإعداد ، كما تعد هذه الدراسة من الدراسات التي تهتم بالطفولة (تلاميذ المرحلة الابتدائية) وهي المرحلة الأولى والأساسية التي تتشكل فيها خصائص شخصية التلميذ ، أي أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من خلال متغيراتها وموضوعها فهي تتناول خصائص شخصية متغيرين من متغيرات العملية التعليمية (المعلمين ، التلاميذ) ، وأثرها على تحصيل التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، وهي بذلك توجه أنظار الباحثين إلى دراسة هذه الخصائص لدى معلمى وتلاميذ المرحلة الابتدائية معاً لأنها لم تلق الاهتمام بالبحث والدراسة بقدر أهميتها .

٣- إعداد مقياس مقنن يقيس وجهة الضبط لدى المعلمين من خلال قدرتهم على ضبط الأحداث داخل أو خارج حجرة الدراسة ، نظراً لأنه لا يوجد مقياس - فى حدود علم الباحثين - يقيس وجهة الضبط للمعلمين داخل البيئة المدرسية أعد خصيصاً لذلك . ويرى " إبيرت " Epert ، و " كوزير " Koser (٤) أنه يجب إعداد اختبار يقيس وجهة الضبط

خاص بمجال الظاهرة المقاسة حتى يمكن استخلاص نتائج فعالة (٩٤) . ويرى " مايز " Maes (٣٩) أنه يجب استخدام مقياس يقيس وجهة الضبط لدى المعلم خاص بالأحداث أو المواقف التى تحدث داخل الفصل المدرسى أو خارج الفصل (المدرسة) ، أى مقياس يقيس مدى قدرة المعلم فى التحكم أو عدم التحكم فى الأحداث داخل بيئة العمل المدرسى ، لذلك فإن هذا المقياس يمكن أن يساعد الباحثين على قياس وجهة الضبط للمعلمين فى البيئة العربية .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

- ١- الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ عينة الدراسة ذوى الضبط الداخلى ، ودرجات التلاميذ ذوى الضبط الخارجى ، بصرف النظر عن وجهة الضبط للمعلمين .
- ٢- الفروق بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى ، ومتوسط درجات تحصيل تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الخارجى ، بصرف النظر عن وجهة الضبط للتلاميذ .
- ٣- أثر التفاعل بين وجهة الضبط للمعلمين ، ووجهة الضبط لتلاميذهم على تحصيل هؤلاء التلاميذ .
- ٤- أثر مطابقة المعلمين وتلاميذهم فى وجهة الضبط على تحصيل هؤلاء التلاميذ .

حدود الدراسة :

تحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة المستخدمة من معلمى وتلاميذ الصف الرابع الابتدائى بالمرحلة الابتدائية بمحافظة قنا ، بلغ عدد أفراد عينة المعلمين (٢٠٠) معلم من المعلمين الذكور ، وعينة من تلاميذ هؤلاء المعلمين حجمها (٥٠٠) تلميذ من التلاميذ الذكور ، وتحدد نتائجها أيضاً بالأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية المناسبة .

مصطلحات الدراسة

١. وجهة الضبط : *Locus of Control*

تُعد " جوليان روتر " *J.Rotter* (٤٦) أول من قدمت مفهوم وجهة الضبط عام ١٩٥٤ من خلال نظريتها عن التعلم الاجتماعي التي تقوم على فرض أن السلوك المكافئ يحتمل أن يتكرر أكثر ، وأن سلوك الفرد موجه بدرجة أساسية عن طريق استجابته لعوامل البيئة التي تمده بإشباع الحاجات ، كما أن الأحداث الماضية في حياته ذات أهمية ، إذ يتعلم منها الفرد أن يسلك طرقاً خاصة كي يحصل على المكافآت . وترتكز نظرية التعلم الاجتماعي على مفاهيم أساسية هي : جهد السلوك ، والتوقع ، وقيمة التعزيز ، والموقف النفسى .

وقدم " روتر " (٤٤) مفهوماً لوجهة الضبط فى صورة قطبية هى الضبط الداخلى للتدعيم مقابل الضبط الخارجى للتدعيم *Internal Control of Reinforcement - External Control of Reinforcement* موضعاً أن هذين المصطلحين يمثلان قطبى محور وجهة الضبط ، يقع فى أحد طرفيه درجات الوجهة الخارجية للضبط ، ويقع فى الطرف الثانى أقصى درجات الوجهة الداخلية للضبط ، وأن مختلف الأفراد يمثلون نقاطاً معينة على هذا المحور . فالأفراد الذين يقعون على الطرف الأول يمثلون ذوى وجهة الضبط الخارجى *Externalizers* الذين يعتقدون أن التدعيمات الإيجابية أو السلبية التى تحدث لهم فى حياتهم سواء كانت حسنة أو سيئة نتيجة لسلوكهم ترتبط بعوامل وقوى أخرى خارجية مثل : الحظ *Luck* ، والصدفة *Chance* ، والقدر *Fate* ، وتأثير نفوذ الآخرين *Powerful Others* ، أو لعوامل أخرى غير معروفة يصعب التنبؤ بها (أى أنهم تحت تأثير وتحكم وسيطرة القوى الخارجية ولا يستطيعون التحكم أو السيطرة عليها) . بينما الأفراد الذين يقعون على الطرف الثانى يمثلون ذوى وجهة الضبط الداخلى *Internalizers* الذين يعتقدون أن التدعيمات التى تحدث لهم فى حياتهم سواء كانت حسنة أو سيئة ترتبط بعوامل داخلية أو

عوامل شخصية مثل : الذكاء ، والمهارة ، وسمات الشخصية ، والجهد ، ويرون أنفسهم مسئولين عما يحدث لهم نتيجة لسلوكهم ويتحملون تبعته .

ويرى " ماك كونيل " *McConnell* (٢٠) أنه على الرغم من أن بعض الناس يعتقدون أنهم أسياد على أقدارهم *Autonomous* ، ويتحملون بالتالى مسؤولية ما يحدث لهم ، يعتقد آخرون أنهم لا حول ولا قوة فيما يتعلق بأقدارهم - حيث إنهم يعتبرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوة خارجية لا يستطيعون التأثير فيها - فلا توجد أنماط نقية من الفئتين ، وإذا كان مصطلح وجهة الضبط مفيداً فلا يجب أن نقع فى خطأ الاعتقاد بأن أى فرد يجب أن يكون إما من الذين يعتقدون فى الضبط الداخلى ، وتحمل المسؤولية ، أو من الذين يعتقدون فى الضبط الخارجى ، والإيمان بالأقدار ، فلكل منا درجة على خط متصل يمتد بين النهايتين نهاية الضبط الداخلى ، ونهاية الضبط الخارجى ، فالاختلاف فى الدرجة وليس فى النوع .

صنف " روتر (٧) الأفراد على بعد وجهة الضبط إلى ثلاث فئات هى : فئة الضبط الخارجى المرتفع ، وفئة الضبط الداخلى المرتفع ، وفئة الأفراد الفرصيون الذين يقعون بين قطبى وجهة الضبط .

ويرى " روب وناوكى " *Ropp&Nowicki* (٤٧) أن الاعتقاد فى سمات الفرد الشخصية يحدد التدعيمات ، فإذا ما اعتقد الفرد أن صفاته وسماته الشخصية هى التى لها القدرة على التأثير فى الأحداث الحيوية المهمة فى حياته فيوصف هذا الفرد بالضبط الداخلى ، بينما إذا نسب الفرد التدعيم الذى يتلقاه إلى الحظ أو الصدفة (مثل : الحوادث المفاجئة أو ربح الياتصيب) ، فيكون ذا ضبط خارجى .

يذكر " موريس " *Morris* (٤٢) أن وجهة الضبط تعتمد على كيفية تأثير التدعيمات فى السلوك ، حيث يميل ذوو الضبط الداخلى لأن يروا أنفسهم أسياداً على أقدارهم ، وعلى أنهم أصل تدعيمهم ومكافآتهم ، وبدلاً من شراء تذاكر الياتصيب فهم يشترون كتباً لتقويم النفس ، ويحسن المرء نفسه بجهوده

الخاصة ، ويعتقدون أن الترفقيات تعتمد على العمل الجاد ، وعلى ماذا تعرف ؟
وليس على من تعرف ؟ أما ذوو الضبط الخارجى فهم يميلون إلى أن يؤكدوا
على الصدفة أو القدر ، فهم من المشتريين لتذاكر الياتصيب والقرنين للطلاع
عن طريق خرائط البروج ، ويعترفون بالتعويضات الجالبة للحظ الحسن ، كما
أنهم يرون أن الترفقيات تكون نتيجة للأحداث الممتازة التى تنسبهم ، حتى
الزواج فهم يرون أنه يعتمد على من يقع معهم فى الحب بالصدفة .

يعرف " فارس " Phares (٤٣) وجهة الضبط بأنها مدى إدراك الفرد
لنتائج المهمة التى يقوم بها ، فإذا أدرك الفرد أن نتائج المهمة لا يمكن التنبؤ
بها أو أن النتائج تعود إلى الحظ أو الصدفة فإن الفرد فى هذه الحالة يكون ذا
وجهة ضبط خارجى *External Control* ، أما إذا أدرك الفرد أن نتائج المهمة
التي يقوم بها تعتمد على مدى إنجازه فبأنه فى هذه الحالة يكون ذا وجهة ضبط
داخلى *Enternal Control* ، وأشار الباحث إلى أن وجهة الضبط سمة عامة
تظهر إلى حد ما فى نمط ثابت خلال المواقف فى كل من القياس والقدرة للتنبؤ
بالاتجاهات والسلوك .

يعرف " كراندال " *Crandall* وزملاؤه (٢٧) وجهة الضبط بقولهم " إن
الضبط الداخلى هو أن يعتقد الفرد بأن الأحداث الإيجابية التى تحدث له فى
حياته تكون نتيجة لجهوده الخاصة ، بينما الأحداث السلبية تكون نتيجة الحظ
والقدر والصدفة ، وأن الضبط الخارجى هو أن يعتقد الفرد بأنه مسئول عن
الأحداث السلبية (غير السارة) فى حياته ، أما الأحداث الإيجابية فتكون نتيجة
لكرم الآخرين أو من نتائج القدر والحظ والصدفة .

يذكر " ووريل واستيلويل " *Worell&Stilwell* (٥١) أن موضع الضبط
يصف التوقع العام للفرد لتوضيح العلاقة بين مجهوده ومهاراته وبين هدفه
للنجاح والتحصيل ، فالطلاب الذين يميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى
مهاراتهم الخاصة ، ومجهوداتهم أو نقص هذه العوامل (المهارة والمجهود) ،
يقال أن هؤلاء ذوو ضبط داخلى ، بينما الطلاب ذوو الضبط الخارجى يميلون

إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية مثل الحظ الجيد ، وسهولة أو صعوبة الامتحان ، أو أن المدرس عادل أو غير عادل .

ويذكر " لومباردو " Lombardo وآخرون (٣٨) أن مفهوم وجهة الضبط الداخلي والخارجي للتدعيم يشير إلى درجة اعتقاد الفرد في التدعيم الذي يحصل عليه ، فإذا كان راجعاً إلى سلوكه يكون ذا ضبط داخلي ، أما إذا كان التدعيم راجعاً إلى عوامل أخرى مثل : الحظ ، والصدفة ، والقضاء ، والقدر ، والنصيب ، وقوة الآخرين يكون ذا ضبط خارجي .

وتعرف " فاطمة حلمي " (٢١) وجهة الضبط بقولها : " وجهة الضبط عبارة عن إدراك مصدر المسؤولية عن النتائج والأحداث ، وهل هي مسئولية داخلية حيث يأخذ الفرد على عاتقه مسئولية النجاح أو الفشل نتيجة جهوده الخاصة ، وقدراته الشخصية ، أم أنها مسئولية خارجية تخرج عن نطاق تحكم الفرد ، فالتحكم الداخلي *Internal Control* هو زيادة اعتقاد الفرد بأن عمله الخاص سوف يجلب له التدعيمات القيمة ، وتشمل عوامل الضبط الداخلي على الكفاءة ، والقدرة الشخصية ، والمجهود ، أما التحكم الخارجي *External Control* فهو اعتقاد الفرد بأن التدعيمات التي يحصل عليها تكون فوق متناول تحكمه الشخصي ، وتكون ممثلة في الحظ والقدر والصدفة أو تكون بواسطة أناس آخرين (المدرسين ، الآباء ، السلطة أو الحكومة) ، وعوامل خارجية أخرى وأن فشله ينسب لصعوبة المهمة المطلوب منه أدائها .

يرى " على الديب " (١٤) أن وجهة الضبط سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات ، وما يستطيع القيام به من مجهودات ومثابرة في تحقيق أهدافه وما يرجوه من نتائج لهذا السلوك ، وما يتخذه من قرارات ، ويقابل ذلك الفرد ذو الضبط الخارجي وهذا الفرد يعزو إنجازاته ، وما يتخذه من مهارات ، وما يحققه من أهداف مدفوعاً بعوامل خارجية سواء كانت الصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين هي التي تتحكم في مصيره ، وكلها عوامل يقف أمامها الفرد عاجزاً لأنه لا يستطيع التكهّن بها .

وقد وضع " هلبين " *Helpin* وزملاؤه (٣٣) وصفاً لوجهة الضبط للمعلم أشاروا فيه ، أنه عندما يظهر حدث مرتبط بالتدريس ويتبعه رد فعل من المعلم ، ويدرك أن هذا الحدث لا يتوقف على سلوكه الخاص بينما يعتمد على الحظ ، والقدر ، أو الآخرين أو النصيب ، أو القوى المحيطة به فإن هذا المعلم يكون لديه الاعتقاد في وجهة الضبط الخارجى ، أما إذا أدرك المعلم أن الحدث المرتبط بالتدريس يتوقف على سلوكه الخاص ، وخصائصه الشخصية فإن هذا المعلم يكون لديه الاعتقاد في وجهة الضبط الداخلى .

ووضعت " جوليان روتر " (٢٠) وصفاً لمركز التحكم أو وجهة الضبط لدى التلميذ أشارت فيه أنه عندما يدرك التلميذ أن التدعيم والمكافأة يعتمدان على سلوكه أو على خصائصه الدائمة نسبياً فإن مركز التحكم لديه يكون داخلياً ، أما التلميذ الذى يدرك أن التدعيم والمكافأة لا يعتمدان على سلوكه وخصائصه الذاتية وإنما يعتمدان على الحظ ، والفرص والصدفة يكون مركز التحكم لديه خارجياً .

يعرف " فاروق عبد الفتاح " (١٩ ، ٢٠) الضبط الداخلى بأنه اعتقاد الفرد بأنه يسيطر على مجريات الأحداث التى تصيبه بقدراته وخصائصه ، وأن باستطاعته أن يتحمل مسئوليات هذه الأحداث ، ويوجه اللوم إلى نفسه عندما تسير الأمور على غير ما يجب ، بينما الضبط الخارجى يشير إلى الاعتقاد بأن الفرد واقع تحت تحكم قوى خارجية تؤثر فيه ولا يؤثر فيها ، كما يشير إلى شعور الفرد بالعجز وضعف المسئولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة ، وقد يشير الضبط الخارجى إلى اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية مثل الحظ ، والصدفة والقدر هى التى تتحكم فى الأحداث الإيجابية والسلبية .

وتتخذ الدراسة الحالية تعريف " فاروق عبد الفتاح " السابق تعريفاً إجرائياً بالنسبة لعينة التلاميذ نظراً لاستخدام اختباره (اختبار مركز التحكم للأطفال) ، فى هذه الدراسة .

ويعرف الباحث الأول وجهة الضبط بالنسبة للمعلمين تعريفاً إجرائياً يقيسه المقياس المعد في هذه الدراسة بأنها : " سمة يتميز بها جميع المعلمين بدون استثناء ولكن على درجات متفاوتة بين الموجب أى الضبط الداخلى الذى يرتبط بقدرات المعلم الخاصة ، ومجهوداته فى التدريس ، وبين السالب الذى يمثل الضبط الخارجى الذى يرتبط بمؤثرات خارجية مساعدة أو محبطة وهى متغيرة من موقف لآخر ومن وقت لآخر ، وينقسم المعلمون طبقاً لها إلى :

أ - المعلمون *نوو الضبط الداخلى* : هم المعلمون الذين يعزون كل ما يحدث لهم من أحداث موجبة أو سالبة داخل بيئة المدرسة أو خارجها إلى مجهودهم ، وذكائهم ، وقدراتهم واستعداداتهم الشخصية ، بمعنى أنهم مسئولون عما يحدث لهم من نجاح أو فشل فى حياتهم اليومية بصفة عامة وحياتهم داخل المدرسة بصفة خاصة .

ب- المعلمون *نوو الضبط الخارجى* : هم المعلمون الذين يعزون كل ما يحدث لهم من أحداث موجبة أو سالبة داخل وخارج بيئة المدرسة إلى الحظ ، والصدفة ، والقضاء والقدر ، والنصيب ، ونفوذ الآخرين (الناظر ، الموجه ، الزملاء داخل المدرسة وغيرها) ، بمعنى أنهم غير مسئولين عما يحدث لهم داخل أو خارج المدرسة من أحداث موجبة أو سالبة .

٢- التحصيل الدراسى : *School Achievement*

يعرفه الباحثان تعريفاً إجرائياً فى هذه الدراسة بأنه : " المستوى الذى يصل إليه التلميذ فى تحصيله للمواد الدراسية كما يقاس بالامتحانات التحصيلية التى تجرى فى نهاية العام الدراسى . ويقاس فى هذه الدراسة بالمجموع الكلى للدرجات التى يحصل عليها تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى نهاية العام الدراسى ٩٠ - ١٩٩١ فى المدارس الابتدائية بإدارة قنا التعليمية التى اختيرت منها عينة تلاميذ الدراسة الحالية .

الدراسات المرتبطة وفروض الدراسة الحالية

أولاً: الدراسات المرتبطة:

١ (الدراسات التي تناولت وجهة الضبط لدى المعلم وعلاقتها بنواتج تعلم

التلاميذ :

أ - دراسة " ستابلر " Staebler وآخرين (١٩٧٤) (٤٩) :

تناولت هذه الدراسة وجهة الضبط لدى المعلم وعلاقتها بنواتج تعلم التلاميذ ، ومطابقة *Matching* المعلمين والتلاميذ في وجهة الضبط وأثرها على تحصيل التلاميذ . وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ، وعينة من تلاميذهم بلغ عددها (٣٠٠) تلميذ ، وطبقت الدراسة اختباراً خاصاً يقيس وجهة الضبط للمعلمين ، واختبار " روتر " للضبط الداخلي / الخارجي (*I.E*) على عينة التلاميذ ، واختبارات تحصيلية شاملة ، واستخدمت الدراسة تحليل التباين العاملي (٢ × ٢) للمتوسطات غير الموزونة ، واختبار " ت " وتوصلت إلى :

(١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلاميذ

نوى الضبط الداخلي ، ودرجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط

الخارجي ، بصرف النظر عن وجهة الضبط للمعلمين ، وكثقت

الفروق دالة لصالح التلاميذ نوى الضبط الداخلي .

(٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل تلاميذ

المعلمين نوى الضبط الداخلي ، ودرجات تحصيل تلاميذ المعلمين

نوى الضبط الخارجي ، بصرف النظر عن وجهة الضبط للتلاميذ ،

وكثقت الفروق دالة لصالح تلاميذ المعلمين نوى الضبط الداخلي .

(٣) وجود تفاعل دال إحصائية بين وجهة الضبط للمعلمين ، ووجهة

الضبط لدى تلاميذهم يؤثر تأثيراً موجباً في تحصيل هؤلاء

التلاميذ .

(٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ
نوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط
الخارجى الذين يُدرس لهم معطون ذوو ضبط داخلى ، والفروق دالة
لصالح التلاميذ نوى الضبط الداخلى .

(٥) لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ
نوى الضبط الداخلى ، ودرجات التلاميذ نوى الضبط الخارجى الذين
يُدرس لهم معطون ذوو ضبط خارجى .
وتوصلت الدراسة إلى نتيجة عامة مؤداها أن مطابقة المعطمين
وتلاميذهم فى وجهة الضبط الداخلى افضل من عدم المطابقة .

ب- دراسة " هلن " Helen وآخريين (١٩٨١) (٣٢) :

تناولت هذه الدراسة وجهة الضبط لدى المعطمين وإدراك طلابهم
للمناخ المدرسى السائد داخل حجرة الدراسة ، والمسئولية الأكاديمية
Academic Responsibility ، والتحصيل المدرسى . وتكونت عينة الدراسة من
تلاميذ ومعطى الصف الرابع حتى الصف الثامن ، وطبقت الدراسة على عينة
المعطمين اختبراً لوجهة الضبط الخاص بالتدريس (إعداد : هلن) ، ومقياس
" روتر " للضبط (I.E) ، ومقياساً للإجاز العقلى ، واستفتاء المناخ المدرسى
على عينة التلاميذ ، واعتمدت الدراسة على درجات تحصيل التلاميذ فى نهاية
العام الدراسى ، واستخدمت الدراسة تحليل التباين العاملى ، واختبار " ت "
وتوصلت إلى النتائج الآتية :

(١) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ
نوى الضبط الداخلى ، ودرجات التلاميذ نوى الضبط الخارجى لصالح
التلاميذ نوى الضبط الداخلى ، بغض النظر عن وجهة الضبط
للمعطمين .

(٢) تلاميذ المعلمين نوى الضبط الداخلى أدركوا المناخ السائد داخل حجرة الدراسة إدراكاً موجِباً مثل : المعلم يشجع على وضع الأهداف ، والمعلم يتحمل المسئولية ، والمعلم يتميز بالثقة بالنفس ، والمعلم يبيح حرية المناقشة فى الفصل ، وغيرها .

(٣) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المعلمين نوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل تلاميذ المعلمين نوى الضبط الخارجى ، والفروق دالة لصالح تلاميذ المعلمين نوى الضبط الداخلى .

(٤) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الداخلى ، ودرجات التلاميذ نوى الضبط الخارجى الذين يُدرس لهم معلمون نوى ضبط داخلى ، والفروق دالة لصالح التلاميذ نوى الضبط الداخلى .

وأشارت الدراسة - كنتيجة علمية - إلى أن مطابقة المعلمين وتلاميذهم فى وجهة الضبط الداخلى أفضل من عدم المطابقة ، وأوصت بدراسة أثر التفاعل بين المعلمين وتلاميذهم فى وجهة الضبط على تحصيل هؤلاء التلاميذ .

ج- دراسة " شيرمان " *Sherman* (١٩٨١) (٤٨) :

تناولت الدراسة الضبط الشخصى *Personal Control* لدى كل من المعلمين القاطمين بالتدريس ، والمعلمين تحت التمرين *Teacher Trainees* ، وطبقت الدراسة اختبار " روتر " للضبط (*I.E*) على عينة من المعلمين تحت التمرين بجامعة فرجينيا *Virginia* ، وعينة المعلمين القاطمين بالتدريس بمراحل التعليم المختلفة (ابتدائى ، إعدادى ، ثانوى) ، ومن الذين تراوحت مدة خدمتهم فى التدريس أقل من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات . وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين مدة خدمتهم فى التدريس أكثر من

خمس سنوات أكثر إحساساً بالضبط الشخصي من المعلمين الذين تقل مدة خبرتهم في التدريس عن خمس سنوات والمعلمين تحت التمرين ، وأشارت الدراسة إلى استبعاد المعلم الذي لديه إحساس قليل بالضبط الشخصي ، وتحمل المسؤولية عن مهنة التدريس .

د- دراسة " روس " Rose (١٩٨١) (٤٥) :

تناولت الدراسة علاقة وجهة الضبط لدى المعلم ، وسلوكه ، وسلوك طلابه داخل حجرة الدراسة بأداء طلابه على الاختبارات التحصيلية ، والمتغيرات المستقلة للدراسة هي : وجهة الضبط لدى المعلم ، ومسئولية المعلم *Accountability* ، وأسلوب تدريس المعلم ، وانضباط المعلم وطلابه داخل حجرة الدراسة ، أما المتغير التابع فهو تحصيل الطلاب في القراءة واللغة والرياضيات في نهاية العام الدراسي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) معلمة من معلمات الصف الرابع من المدارس العليا جنوب كارولينا *Carolina* ، وعينة من تلاميذهن بلغ عددها (٥٠٠) تلميذ . وطبقت الدراسة على عينة المعلمات مقياساً لوجهة الضبط خاص بالتدريس (إعداد : الباحث) ، وبعض الاختبارات لقياس المتغيرات المستقلة السابقة ، وطبقت الدراسة على عينة الطلاب اختباراً لفهم المهارات الأساسية الصورة (S) ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان منها :

(١) توجد علاقات سالبة بين درجات المعلمات نوات الضبط الداخلي

(أقل الدرجات) على مقياس وجهة الضبط المستخدم ، ودرجات

طلابهن في القراءة ، واللغة ، والرياضيات ، وكانت قيمة كل منها

(٠,٢٠) ، (٠,٢٤) ، (٠,٢٤) ، على الترتيب .

(٢) توجد علاقة سالبة بين درجات معلمات الرياضيات (١٧ معلمة)

على مقياس وجهة الضبط المستخدم ، ودرجات طلابهن في

الرياضيات بلغت قيمتها (٠,٤٥) ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى

(٠,٠١) .

(٣) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل طلاب المعلمات نوات الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل طلاب المعلمات نوات الضبط الخارجى فى مادة الرياضيات ، وكانت الفروق دالة لصالح طلاب المعلمات نوات الضبط الداخلى .

هـ- دراسة " روبرت " Robert (١٩٨٣) (٤٤) :

تناولت الدراسة أثر وجهة الضبط للمعلمين ، ومدى إدراكهم لفاعليتهم على التفاعل بينهم ، وبين تلاميذهم ، وتحصيل تلاميذهم . وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) معلمة من المعلمات تحت التمرين ، وعينة من تلاميذهن . وطبقت الدراسة اختبار " روتر " للضبط (I.E) على عينة المعلمات وتلاميذهن ، ثم صنفت عينة المعلمات وتلاميذهن عن طريق الإرباعى الأعلى والأثنى لدرجاتهن على اختبار (I.E) إلى المجموعات الآتية :

- مجموعة المعلمات وتلاميذهن نوات الضبط الداخلى (نوات الإدراك الموجب) .
- مجموعة المعلمات وتلاميذهن نوات الضبط الخارجى (نوات الإدراك السالب)

وقامت كل مجموعة من المعلمات بتدريس مجموعة تلاميذهن قائمة حصيلة الكلمات الإحدى عشرة ، وطبق بعد ذلك اختبار تحصيلى قصير على مجموعتى التلاميذ ، ثم قدرن المعلمات اتجاهن نحو تلاميذهن ، والدرس ، وأدائهن ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

(١) المعلمات نوات الضبط الداخلى واللاتى يُدرسن مجموعة التلاميذ نوى الضبط الداخلى (الإدراك الموجب) ، قدرن تلاميذهن بأنهم لديهم قدرة عالية وأكثر إيجابية عن نظرائهن المعلمات نوات الضبط الخارجى واللاتى يُدرسن مجموعة التلاميذ نوى الضبط الخارجى .

(٢) مجموعة التلاميذ ذوي الضبط الداخلي أكثر تقبلاً للمعلومات الخاصة بكفاءة معطاتهم ذوات الضبط الداخلي (الإدراك الموجب) .

(٣) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل مجموعة التلاميذ ذوي الضبط الداخلي الذين تُدرس لهم مجموعة المعطيات ذوات الضبط الداخلي ، ومتوسط درجات تحصيل مجموعة التلاميذ ذوي الضبط الخارجى الذين يُدرس لهم مجموعة المعطيات ذوات الضبط الخارجى ، وكانت الفروق دالة لصالح تلاميذ المعطيات ذوات الضبط الداخلي .

وتوصلت الدراسة - كنتيجة عامة - إلى أن مطابقة المعلمين وتلاميذهم فى وجهة الضبط الداخلى أفضل من عدم المطابقة ، وأشارت بضرورة دراسة أثر المطابقة بين المعلمين وتلاميذهم فى وجهة الضبط على نواتج تعلم التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة ، وفى مواد دراسية متنوعة .

و- دراسة " فاروق عبد الفتاح " (١٩٨٣) (١٦) :

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة علاقة مركز التحكم بسمات الشخصية لدى عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددها (٢٥٤) معطاً ومعطمة (١٣٤ معطاً من ذوي الخبرة ٥ - ٨ سنوات بمتوسط عمرى ٢٨ سنة وخمسة شهور ، و ١٢٠ معطمة من ذوات الخبرة ٥ - ٨ سنوات بمتوسط عمرى ٢٥ سنة وتسعة أشهر) ، وطبق الباحث اختباراً لمركز التحكم لدى الراشدين (إعداد : الباحث) ، والبروفيل الشخصى " جوردين ألبورت " (إعداد : جابر عبد الحميد ، فؤاد أبو حطب) ، الذى يقيس سمات الشخصية : السيطرة ، والمسئولية ، والاتزان الانفعالى ، والاجتماعية . وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات أفراد العينة فى سمات الشخصية الأربع

عندما تمت المقارنة بين الربعين الأعلى والأدنى فى التحكم الداخلى / الخارجى سواء لدى المعلمين أو المعلمات .

ز- دراسة " جوردون " Gordon وآخرين (١٩٩٠) (٣١) :

تناولت الدراسة علاقة بعض خصائص المعلم : وجهة الضبط ، والاتجاهات ، والضغوط النفسية بأداء تلاميذه ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلماً ، وعينة من تلاميذهم بلغ عددها (٣٢١) تلميذاً ، ثم طبقت الدراسة اختباراً خاصاً يقيس وجهة الضبط لدى المعلمين ، واختباراً للضغوط النفسية ومقياساً للاتجاهات . ثم طبقت الدراسة اختبارات تحصيل فى مادة الرياضيات على عينة التلاميذ ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها :

(١) وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى ، وتلاميذ المعلمين ذوى الضبط الخارجى ، لصالح تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى .

(٢) توجد علاقة سالبة بين درجات المعلمين على مقياس وجهة الضبط وتحصيل تلاميذهم .

تعقيب على الدراسات المرتبطة :

اتفقت الدراسات السابقة التى تم عرضها على أن وجهة الضبط (داخلى - خارجى) ، لدى المعلمين تؤثر فى نواتج تعلم تلاميذهم ، وأن مطابقة المعلمين وتلاميذهم فى وجهة الضبط تؤثر فى نواتج تعلم هؤلاء التلاميذ . وهذا التأثير يحتاج إلى فحصه فى البيئة المصرية لتأكيد أو دحضه نظراً لأنه لا توجد أية دراسة عربية - فى حدود علم الباحثين - تناولت أثر وجهة الضبط لدى المعلمين وتلاميذهم على تحصيل هؤلاء التلاميذ ، وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات :
Staebler,1974; Helen,1981; Rose,1981; Gordon,1990 التى استخدمت اختبارات

خاصة لقياس وجهة الضبط لدى المعلمين داخل بيئة المدرسة ، بالإضافة إلى ذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى متغيراتها : وجهة الضبط للمعلمين ، ووجهة الضبط للتلاميذ ، ونواتج تعلم التلاميذ (التحصيل الدراسى) .

٢- الدراسات التى تناولت وجهة الضبط لدى التلاميذ وعلاقتها بالتحصيل

الدراسى :

أ - توصل " ديوك وناويكى " *Duke&Nowicki* (١٩٧٤) (٢٨) من دراستهما التى أجريت على عينة مكونة من (٤٨) طالباً جامعياً (٢٢ من الذكور ، ٢٦ من الإناث) ، إلى أن التحصيل المرتفع يميل إلى الارتباط مع التحكم الخارجى لدى الإناث ، بينما يميل إلى الارتباط مع التحكم الداخلى لدى الذكور .

ب- توصل " روب وناويكى " *Rupp&Nowicki* (١٩٧٨) (٤٧) من دراستهما التى أجريت على ٤٦٩ تلميذاً (٢٦١ من الذكور ، ٢٠٨ من الإناث) ، بالصفين الخامس والثامن الابتدائى إلى أن التلاميذ نوى التحكم الداخلى - بغض النظر عن الجنس - أفضل من التلاميذ نوى التحكم الخارجى لأنهم يحصلون على أعلى الدرجات فى جميع مقاييس التحصيل الدراسى .

ج- توصل *Chen* (١٩٨٠) (٢٦) من دراسته عن العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسى ، والقلق ، ومستوى الطموح والتى أجريت على عينة مكونة من (٢٤٣٨) تلميذاً من تلاميذ المدرسة الابتدائية بالصف التاسع إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الخارجى ، لصالح التلاميذ نوى الضبط الداخلى .

د - توصل " فاستيمان وماثيوث " *Faustiman & Mathews* (١٩٨٠) (٢٩) من دراستهما عن إدراك الضبط الشخصي ، والتحصيل الدراسي ، والتي أجريت على عينة مكونة من (٢٥٩٧) تلميذاً وتلميذة بالصفين السادس والثامن إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الخارجى من كلا الجنسين ، لصالح التلاميذ ذوى الضبط الداخلى .

هـ - توصل " مقصود " *Maqsud* (١٩٨٣) (٤٠) من دراسته عن العلاقة بين وجهة الضبط وكل من المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، والذكاء ، واحترام الذات ، والتحصيل الأكاديمى والتي أجريت على عينة مكونة من (٨٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بنيجيريا إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تحصيل الطلاب ذوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل الطلاب ذوى الضبط الخارجى ، لصالح الطلاب ذوى الضبط الداخلى .

و - توصل " فاروق عبد الفتاح " (١٩٨٧) (١٩) من دراسته عن علاقة التحكم الداخلى / الخارجى بكل من التروى / الاندفاع ، والتحصيل الدراسى لدى طلاب وطالبات الجامعة ، والتي أجريت على عينة مكونة من (١٩٧) طالباً وطالبة (١٠٤ من الطلاب ، ٩٣ من الطالبات) ، من طلاب كلية التربية - جامعة الزقازيق إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تحصيل الطلبة والطالبات ذوى التحكم الداخلى ، ودرجات تحصيل الطلبة والطالبات ذوى التحكم الخارجى ، وذلك عندما تمت المقارنة بين متوسطى درجات تحصيل أعلى ٢٧ % تحكم خارجى ، ودرجات تحصيل أدنى ٢٧ % تحكم داخلى . كما أنه لا توجد علاقة موجبة بين التحكم الداخلى والتحصيل الدراسى لدى أفراد عينة الدراسة .

ز - توصل " محمد المرى إسماعيل " (١٩٨٨) (٢٢) من دراسته عن مركز التحكم وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول بالمرحلة الإعدادية ، والتي أجريت على عينة مكونة من (٢٥٠) تلميذاً وتلميذة (١٢٠ من البنين ، ١٣٠ من البنات) بمحافظة الشرقية إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ ذوى التحكم الداخلى ودرجات تحصيل التلاميذ ذوى التحكم الخارجى ، لصالح التلاميذ ذوى التحكم الداخلى . وذلك عندما تمت المقارنة بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ أعلى ٢٧% تحكم خارجى ، ودرجات تحصيل أدنى ٢٧% تحكم داخلى . كما أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات ذكاء التلاميذ ذوى التحكم الداخلى ودرجات ذكاء التلاميذ ذوى التحكم الخارجى ، لصالح التلاميذ ذوى التحكم الداخلى .

تعقيب على الدراسات السابقة :

نلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن الدراسات الأجنبية قد أولت اهتماماً كبيراً لمركز التحكم فى علاقته بالتنظيم المعرفى لشخصية التلاميذ ، إلا أن الدراسات العربية لم تعط القدر الكاف لهذه العلاقة رغم أهميتها - مركز التحكم والتنظيم المعرفى للشخصية . كما نلاحظ أيضاً أن الدراسات العربية ركزت على الراشدين (طلاب الثانوية العامة والجامعات) وأغفلت مرحلة الطفولة ، بالرغم من أهمية تلك المرحلة ، إذ أنها أساس تكوين شخصية الفرد ، بالإضافة إلى ذلك فإن الدراسات والبحوث السابقة توصلت إلى نتيجة عامة مؤداها أن الأفراد يزدادون فى إحساسهم بالتحكم الداخلى ابتداءً من طفولتهم المبكرة إلى العقد الرابع من العمر .

ثانياً فروض الدراسة

الفرض الأول :

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الخارجى - بصرف النظر عن وجهة الضبط للمعلمين - لصالح التلاميذ ذوى الضبط الداخلى .

الفرض الثانى :

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى ودرجات تحصيل تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الخارجى - بصرف النظر عن وجهة الضبط للتلاميذ - لصالح تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى .

الفرض الثالث :

يوجد تفاعل دال بين وجهة الضبط لدى المعلمين ، ووجهة الضبط لدى تلاميذهم يؤثر فى تحصيل هؤلاء التلاميذ .

الفرض الرابع :

تؤثر المطابقة بين المعلمين وتلاميذهم فى وجهة الضبط على تحصيل هؤلاء التلاميذ . ويمكن تقسيم هذا الفرض إلى :

أ - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الداخلى ، ومتوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الخارجى ، والذين يُدرس لهم معلمون ذوو ضبط داخلى .

ب- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الداخلى ، ومتوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الخارجى ، والذين يُدرس لهم معلمون ذوو ضبط خارجى .

إجراءات الدراسة

أولاً : أدوات الدراسة :

١- مقياس وجهة الضبط للمعلمين : (إعداد : عبد المنعم الدردير)

خطوات بناء المقياس : اتبع الباحث فى بناء مقياسه الخطوات التى حددتها " انستازى " Anastasi (١٩٧٦) ، وهى :

أ - الهدف من المقياس : يهدف المقياس إلى قياس اعتقاد المعلم بأنه مسئول عما يحدث داخل حجرة الدراسة أو خارجها - أى الضبط الداخلى - واعتقاده بأن الأحداث يتم التحكم فيها من الخارج ولا سيطرة له عليها أو التأثير فيها ، أى الضبط الخارجى .

ب- تحديد نوع المفردات : تم الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت متغير وجهة الضبط بصفة عامة ، ودراسة " مايز " Maes (١٩٨٥) (٣٩) بصفة خاصة ، والتى قامت بإعداد مقياس يقيس وجهة الضبط للمعلم من خلال بعض المواقف أو الأحداث المرتبطة بالتدريس بعنوان *Measure of Teacher Locus of Control* فى تحديد نوع مفردات مقياسه التى تضمنت بعض المواقف التى تحدث داخل حجرة الدراسة أو داخل المدرسة ، وبعض الأمثال الشعبية ، وعلاقة المعلم بزملائه ، وتلاميذه داخل المدرسة ، وذلك فى ضوء الضبط الشخصى (الداخلى) ، والضبط من خلال قوى الآخرين ، والضبط من خلال الغيبيات مثل : الحظ ، والقضاء والقدر ، والفرص ، والنصيب (الضبط الخارجى)

ج- كتابة مفردات المقياس : تم كتابة مفردات المقياس وبلغ عددها (٧٠) مفردة ، وكل مفردة أمامها ثلاثة اختيارات هى (نعم ، أحياناً ، لا) يختار المعلم من بينهم الإجابة التى تتفق مع مفهومه وانطباعه الشخصى عن المفردة ، ثم كُتبت تعليمات المقياس بما يتناسب مع

نوع مفرداته ، وتم عرضه على مجموعة من خبراء علم النفس ، وبعد التعديلات التي أضافتها لجنة المحكمين ، تم أخذ المفردات التي تم الاتفاق عليها بنسبة ١٠٠ % فأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٦٠) مفردة ، منها (٣٠) مفردة فى اتجاه الضبط الداخلى ، و (٣٠) مفردة فى اتجاه الضبط الخارجى وقوى الآخرين (ملحق ١) .

د - تحليل مفردات المقياس :

١- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بواسطة طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية بإدارة قنا التعليمية فكان مساوياً (٠,٨٩) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) . وحسب أيضاً ثبات المقياس بواسطة طريقة تحليل التباين (كيور - ريتشارد سون) (١٥) فكان معامل الثبات مساوياً (٠,٨٢) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وهذه الطريقة تعطى أقل قيمة لمعامل الثبات .

٢- صدق المقياس :

تم حساب صدق المقاس عن طريق حساب صدق مفرداته ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجات عينة المعلمين (٦٠ معلماً) ، على كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، كما هو موضح فى جدول (١) :

جدول (١)
معاملات صدق مفردات المقياس

معامل الصدق	رقم المرتبة	معامل الصدق	رقم المرتبة	معامل الصدق	رقم المرتبة	معامل الصدق	رقم المرتبة
٠٠٠,٣٣٦	٤٦	٠٠٠,٣٦٦	٣١	٠٠٠,٥٠٢	١٦	٠٠٠,٢٨٤	١
٠٠٠,٣٨٧	٤٧	٠٠٠,٤١٧	٣٢	٠٠٠,٢٨٩	١٧	٠٠٠,٢٩٦	٢
٠٠٠,٤٢١	٤٨	٠٠٠,٦٠٥	٣٣	٠٠٠,٥١٤	١٨	٠٠٠,٢٩٢	٣
٠٠٠,٤٥٣	٤٩	٠٠٠,٢٧٢	٣٤	٠٠٠,٦١٢	١٩	٠٠٠,٣٦٥	٤
٠٠٠,٦٠٦	٥٠	٠٠٠,٤١٨	٣٥	٠٠٠,٦٢٠	٢٠	٠٠٠,٣٥٤	٥
٠٠٠,٣٩٦	٥١	٠٠٠,٥٠٤	٣٦	٠٠٠,٣٦٨	٢١	٠٠٠,٢٩٨	٦
٠٠٠,٢٨٤	٥٢	٠٠٠,٥٣٦	٣٧	٠٠٠,٣٨٧	٢٢	٠٠٠,٤٢٥	٧
٠٠٠,٣٩٥	٥٣	٠٠٠,٢٨٩	٣٨	٠٠٠,٤٢٢	٢٣	٠٠٠,٥٦١	٨
٠٠٠,٦٦٣	٥٤	٠٠٠,٦٠٧	٣٩	٠٠٠,٧٠١	٢٤	٠٠٠,٣٧٦	٩
٠٠٠,٦٧٨	٥٥	٠٠٠,٥٠٧	٤٠	٠٠٠,٢٧٢	٢٥	٠٠٠,٤٤٢	١٠
٠٠٠,٥٤١	٥٦	٠٠٠,٦٠٩	٤١	٠٠٠,٤١٩	٢٦	٠٠٠,٢٨٦	١١
٠٠٠,٤٤٣	٥٧	٠٠٠,٦٠٣	٤٢	٠٠٠,٢٩٢	٢٧	٠٠٠,٦١٨	١٢
٠٠٠,٤٢٣	٥٨	٠٠٠,٦٠١	٤٣	٠٠٠,٥٠٨	٢٨	٠٠٠,٣٧٤	١٣
٠٠٠,٣٧٢	٥٩	٠٠٠,٤١٨	٤٤	٠٠٠,٦١٠	٢٩	٠٠٠,٦١٣	١٤
٠٠٠,٣٩٣	٦٠	٠٠٠,٥٢٤	٤٥	٠٠٠,٣٤٨	٣٠	٠٠٠,٤٤٤	١٥

* دالة عند مستوى (٠.٥) ** دالة عند مستوى (٠.١)

نلاحظ من جدول (١) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً ، ودلالة الارتباط تعد أساساً كافياً للإبقاء على المفردات في المقياس (٢٥) ، وتم حساب معامل صدق المقياس أيضاً عن طريق الصدق المرتبط بالمحك فتم تطبيق كل من المقياس الحالي ومقياس " جيمس " لوجهة التحكم الداخلى / الخارجى للراشدين (إعداد : طلعت عبد الرحيم ، ١٩٨٥) (٩) على عينة معلمى الدراسة الاستطلاعية (٦٠ معلماً) . وتم حساب معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات المعلمين على كلا المقياسين فكان مساوياً (٠,٦٨) وهو دال عند مستوى (٠.١) .

٣- إعتدالية توزيع درجات المعطين فى المقياس :

تم حساب معامل الإنتواء (١٥) لدرجات المعطين (٦٠ معطاً) فى المقياس فكان مساوياً (٠,٠٥٥) ، وهى قيمة تقترب أو تؤول إلى الصفر ، وبذلك يمكن القول أن توزيع درجات المعطين فى المقياس يقترب من الصورة الاعتدالية .

وتم إيجاد معامل التفرطح (٢٣) فكان مساوياً (٢,٤٦٠) ، أى أن توزيع درجات المعطين فى المقياس توزيع اعتدالى وقليل التفرطح .

٤- زمن المقياس :

تم حساب الزمن المستغرق للإجابة عن المقياس عن طريق أخذ متوسط الزمن الذى يستغرقه أول معلم يقوم بالإجابة عن المقياس وآخر معلم يقوم أيضاً بالإجابة عن نفس المقياس فكان مساوياً (٢٠) دقيقة .

٥- تصحيح المقياس :

يصحح المقياس فى اتجاه الضبط الخارجى ، بمعنى أن المفردات التى تدل على الضبط الخارجى تأخذ الدرجات (٢ ، ١ ، صفر) المقابلة للإجابات (نعم ، أحياناً ، لا) ، أما المفردات التى تدل على الضبط الداخلى فتأخذ الدرجات (صفر ، ١ ، ٢) المقابلة للإجابات (نعم ، أحياناً ، لا) ، والمفردات التى فى اتجاه الضبط الخارجى هى : ١ ، ٣ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٣٩ ، ٤١ ، ٤٣ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٤ ، ٥٦ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ . والمفردات التى فى اتجاه الضبط الداخلى هى : ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٤٠ ، ٤٢ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥٣ ، ٥٥ ، ٥٧ .

وتتراوح درجة الفرد فى المقياس من (صفر) إلى (١٢٠) درجة وتدل الدرجة المنخفضة فى المقياس على أن الفرد يرى أن باستطاعته أن يتحمل مسئولية الأحداث (ضبط داخلى) ، بينما تدل الدرجة المرتفعة على المقياس فى أن الأحداث يتم التحكم فيها من الخارج ، ولا سيطرة للفرد عليها (ضبط خارجى) . أى أن درجة الفرد كلما ارتفعت فى اتجاه انخفضت فى الاتجاه الآخر . وتحسب درجة الفرد على هذا المقياس من مجموع درجاته على مفردات المقياس .

٢- اختبار الذكاء العالى : (إعداد : السيد محمد خيرى ، ب : ت) (١)
يصلح هذا الاختبار لقياس الذكاء فى المستويات التعليمية الثانوية وما يعادلها والعليا والجامعية ، ويتكون من (٤٢) سؤالاً تتدرج فى الصعوبة وتتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية : القدرة على تركيز الانتباه ، والاستعداد اللفظى ، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال ، والاستدلال العددي واللفظي ، أى أن الاختبار يقيس ثلاثة أنواع من المواقف ، لفظية ، وعددية ، ومواقف تتناول الأشكال المرسومة ، (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معد هذا المقياس أو المرجع الأصلي) .

٣- اختبار مركز التحكم للأطفال (٢٠) :

(إعداد : فاروق عبد الفتاح موسى ، ١٩٨٧)

قام بتصميم هذا الاختبار ستيفن ناويكى Stephen Nowicki ، وبونى ستر يكلاند Bonnie R.Stricklandf بعنوان : *Locus of Control Scale for Children* .
قام بإعداده للبيئة المصرية " فاروق عبد الفتاح موسى " ، ويستخدم هذا الاختبار فى تقدير رأى الشخص فيما إذا كان يرى أنه يمكنه التحكم فى الأحداث من داخله أو من خارجه ، أى إذا كان يعتقد أنه يسيطر على الأحداث بقدراته وخصائصه ، أو أن السيطرة على هذه الأحداث تكون للقدر وللصدفة أو للأشخاص الآخرين نوى النفوذ والسلطة .

ويصحح هذا الاختبار طبقاً لمفتاح التصحيح الخاص به حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى أن الفرد يرى أن الأحداث التي تصيبه يتم التحكم فيها من الخارج ، وأن لا سلطان ولا سيطرة له على مجريات الأمور أو الأحداث (تحكم خارجي) ، بينما تشير الدرجة المنخفضة على أن الفرد يرى أن باستطاعته أن يتحمل مسئولية الأحداث ، ويوجه اللوم إلى نفسه عندما تسير الأمور على غير ما يجب (تحكم داخلي) ، وتتراوح درجات الأفراد على هذا الاختبار فيما بين صفر - ٤٠ درجة ، وليس له زمن محدد للإجابة عنه ، ولكن الأفراد يستطيعون الإجابة عنه في زمن يتراوح فيما بين ١٥ - ٢٥ دقيقة ، ويطبق الاختبار على الأعمار من ٩ - ١٨ سنة .

٤ - اختبار القدرة العقلية (٩-١١ سنة) (١٧) :

(إعداد : فلروق عبد الفتاح موسى ، ١٩٨٤)

قام الباحث باقتباس سلسلة اختبارات القدرات العقلية :

The Henman-Nelson Test of Mental Ability

وأعدها للبيئة المصرية بغرض قياس مظاهر القدرة العقلية المهمة في النجاح الدراسي والمجالات الأخرى المتشابهة خارج حجرات الدراسة . وتفسر درجات الأفراد في هذه الاختبارات على اعتبار أنها مؤشرات على القدرة العقلية العامة أو الاستعداد الدراسي ، وهذه الاختبارات على اعتبار أنها مؤشرات على القدرة العقلية العامة أو الاستعداد الدراسي ، وهذه الاختبارات تكون سلسلة متدرجة في الصعوبة لمستويات الأعمار ٩ - ١١ سنة ، ١٢ - ١٤ سنة ، ١٥ - ١٧ سنة وما بعدها ، وهي تقابل سنوات الدراسة ٤ - ٦ ، ٧ - ٩ ، ١٠ - ١٢ على الترتيب ، ويحتوي كل اختبار على ٩٠ سؤالاً مرتبة تصاعدياً حسب درجة الصعوبة ، وتتضمن هذه السلسلة من الاختبارات اختباراً خاصاً لمستوى الأعمار ٦ - ٨ سنوات ، أي ما يقابل الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث الابتدائي ، وللإختبار ورقة إجابة ومفتاح تصحيح خاص به .

٥- مقياس المستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسرة: (الصورة المعدلة)
(إعداد : عبد التواب عبد اللاه ، ١٩٨٨) (١١)

استخدم الباحثان المقياس السابق وذلك لتطبيقه على أفراد عينتي الدراسة من المعلمين والتلاميذ حتى يتسنى للباحثين دراسة تجانس كل من عينة المعلمين والتلاميذ - كل منهما على حده - في متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي .

ويتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد تقيس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة هي : دخل الأسرة ، والمستوى التعليمي ، والمستوى المهني للوالدين ، وأسلوب الحياة التي تعيشها الأسرة (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معد المقياس أو المرجع الأصلي) .

٦- درجات التحصيل الكلية في امتحان نهاية العام الدراسي ١٩٩١/٩٠ :

تمكن الباحثان من الحصول عليها من السجلات الموجودة في المدارس التي اختيرت منها عينة تلاميذ الدراسة ، وكان المجموع الكلي لتحصيل التلميذ بالصف الرابع الابتدائي مساوياً (٣٠٠) درجة .

ثانياً : عينة الدراسة :

١- عينة المعلمين :

تكونت عينة المعلمين من (٢٠٠) معلم من مطمى الصف الرابع الابتدائي الذكور من الإدارة التعليمية بمدينة قنا ، ومدينة قوص ، ومدينة دشنا بمحافظة قنا (٨٠ معلماً من مدينة قنا ، ٧٠ معلماً من مدينة قوص ، ٥٠ معلماً من مدينة دشنا) ، ومن ذوى الأعمار ٢٥ - ٣٥ سنة ، ومن الحاصلين على دبلوم المعلمين نظام الخمس سنوات ، ومن الذين تتراوح مدة خبرتهم في التدريس من ٥ - ١٠ سنوات خلال العام الدراسي ٩٠ - ١٩٩١ م .

وتم تطبيق اختبار الذكاء العالي ومقياس المستوى الاقتصادي - الاجتماعي على عينة المعلمين وذلك لدراسة مدى تجانس أفراد عينة المعلمين في كل من الذكاء ، والمستوى الاقتصادي - الاجتماعي نظراً لأن عينة المعلمين مختارة من ثلاث مدن بمحافظة قنا ، واستخدم تحليل التباين البسيط

(١٥) فى دراسة التجانس ، وأسفرت النتائج عن تجانس عينة معطى الدراسة فى كل من الذكاء والمستوى الاقتصادى - الاجتماعى للأمرة .

وبعد التأكد من تجانس عينة المعطمين فى كل من الذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ، طُبّق عليهم مقياس وجهة الضبط المعد فى هذه الدراسة الحالية ، وبعد تقدير الدرجات على هذا المقياس ثم ترتيب درجات المعطمين ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى للدرجات ، فكان عدد المعطمين فى الإرباعى الأعلى (٥٠) معطماً ، وهم المعلمون الذين يقعون على أقصى قطب الضبط الخارجى ، وعدد المعطمين فى الإرباعى الأدنى (٥٠) معطماً أيضاً ، وهم المعلمون الذين يقعون على أقصى قطب الضبط الداخلى . واستخدمت النسبة الحرجة فى إيجاد دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعتى المعطمين فى الإرباعى الأعلى (نوى الضبط الخارجى) ، ودرجات المعطمين فى الإرباعى الأدنى (نوى الضبط الداخلى) ، على مقياس وجهة الضبط .

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات المعطمين نوى الضبط الخارجى ودرجات المعطمين نوى الضبط الداخلى فى مقياس وجهة الضبط

البيان	مجموعة المعطمين نوى الضبط الخارجى	مجموعة المعطمين نوى الضبط الداخلى	النسبة الحرجة	الدلالة
ن	٥٠	٥٠		
م	٦٧,٣٢٤	٤٦,٤٢٥	١٥,٦٢٢	٠,٠١
ع	٦,٢٢٣	٧,١٢٤		

نلاحظ من جدول (٢) وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المعطمين نوى الضبط الخارجى ودرجات المعطمين نوى الضبط الداخلى ، لصالح المعطمين نوى الضبط الخارجى . وهذا يؤكد صحة التقسيم نظراً لأن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين المعطمين نوى الضبط الخارجى ، والمعلمين نوى الضبط الداخلى .

٢- عينة التلاميذ :

اختيرت عينة التلاميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، ومن فصول المعلمين (عينة الدراسة) ذوى الضبط الخارجى (٥٠ معطماً) ، وبلغ عددها (٢٥٠) تلميذاً من التلاميذ الذكور ، ومن فصول المعلمين ذوى الضبط الداخلى (٥٠ معطماً) ، وبلغ عدد أفرادها (٢٥٠) تلميذاً أيضاً ، ثم طبق على عينة التلاميذ (٥٠٠ تلميذ) اختبار القدرة العقلية من ٩ - ١١ سنة ، ومقياس المستوى الاقتصادى والاجتماعى وذلك للتأكد من تجانس مجموعتى التلاميذ فى الذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى باستخدام تحليل التباين البسيط الذى أسفرت نتائجه عن تجانس عينة تلاميذ الدراسة فى كل من الذكاء والمستوى الاقتصادى - الاجتماعى للأسرة ، أى لا توجد فروق بين درجات تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الخارجى ، ودرجات تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى فى كل من الذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة .

وطبق بعد ذلك على عينة التلاميذ (٥٠٠ تلميذ) اختبار مركز التحكم للأطفال ، وفى ضوء أداء التلاميذ على هذا الاختبار ، وبواسطة متوسط درجات العينة الكلية (٥٠٠ تلميذ) ، وباتحراف معيارى واحد (المتوسط = ١٨,٥ ، الوسيط = ١٨,٢٣ ، والانحراف المعياري = ١,٦٢) ، تم تقسيم عينة التلاميذ إلى مجموعتين هما :

مجموعة (أ) : هى مجموعة التلاميذ التى حصلت على درجة أعلى من الدرجة (م + ع = ١٨,٥ + ١,٦٢ = ٢٠ درجة تقريباً) على اختبار مركز التحكم ، وهى مجموعة التلاميذ ذات الضبط الخارجى ، وكان عددها (٢٥٠) تلميذاً .

مجموعة (ب) : هى مجموعة التلاميذ التى حصلت على درجة أقل من الدرجة (م - ع = ١٨,٥ - ١,٦٢ = ١٧ درجة تقريباً) على اختبار مركز التحكم ، وهى مجموعة التلاميذ ذات الضبط الداخلى ، وكان عددها (٢٣٥) تلميذاً .

ولاختبار حُسن التقسيم عن طريق درجات القطع الفاصلة (م ± ع) تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين على اختبار مركز التحكم .

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعة التلاميذ ذات الضبط الخارجى (مجموعة أ١) ودرجات مجموعة التلاميذ ذات الضبط الداخلى (مجموعة أ٢) على اختبار مركز التحكم للأطفال

البيان	مجموعة (أ١)	مجموعة (أ٢)	(ف) التجاس	ت	الدلالة
ن	٢٥٠	٢٣٥	١.١٣		
م	٢٤.٢٣٠	١٣.٩٨٠	غير دالة ولعينة		
ع	٣.١٣٠	٢.٩٨٠	متجانسة	٣٦.٨١٨	٠.٠٠١

نلاحظ من جدول (٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط درجات التلاميذ ذوى الضبط الخارجى ، ومتوسط درجات التلاميذ ذوى الضبط الداخلى على اختبار مركز التحكم ، لصالح التلاميذ ذوى الضبط الخارجى ، وبذلك نلاحظ أن الاختبار يميز بين مجموعتى التلاميذ (التلاميذ ذوى الضبط الخارجى ، والتلاميذ ذوى الضبط الداخلى) ، أى أن التقسيم عن طريق (م ± ع) تقسيم جيد .

وتم تقسيم المجموعتين (أ١ ، أ٢) فى ضوء التناظر بين المعطين وتلاميذهم فى وجهة الضبط إلى أربع مجموعات ، كما هو موضح بجدول (٤) :

جدول (٤)

تقسيم مجموعتى التلاميذ (أ١ ، أ٢)
فى ضوء التناظر بينهم وبين معطيهم فى وجهة الضبط
المعطون (ب)

وجهة الضبط	خارجى	داخلى	مجـ
خارجى	١٣٥	١١٥	٢٥٠
داخلى	١١٠	١٢٥	٢٣٥
مجـ	٢٤٥	٢٤٠	ن = ٤٨٥

التلاميذ (أ١)

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الدراسة :

الفرض الأول :

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ
نوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الخارجى
- بصرف النظري عن وجهة الضبط للمعلمين - لصالح التلاميذ نوى
الضبط الداخلى .

الفرض الثانى :

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ
المعلمين نوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل تلاميذ المعلمين نوى
الضبط الخارجى - بصرف النظر عن وجهة الضبط لدى التلاميذ -
لصالح تلاميذ المعلمين نوى الضبط الداخلى .

الفرض الثالث :

يوجد تفاعل دال إحصائياً بين وجهة الضبط لدى المعلمين
ووجهة الضبط لدى تلاميذ يؤثر فى تحصيل هؤلاء التلاميذ .

تم استخدام تحليل التباين العاُملى *Factorial Analysis of*
Variance(2X2) للمتوسطات غير الموزونة نظراً لأن استخدام الأساليب
الإحصائية مثل اختبار " ت " أو تحليل التباين البسيط قد تؤدي إلى نتائج غير
دقيقة وذلك لتأثر درجات المتغير التابع بآثار المتغيرات المستقلة (٣٠ ، ٣٤) .
وذلك للتوصل إلى بعض نتائج الدراسة .

جدول (٥)

الخواص الإحصائية للمجموعات الأربع الداخلة في تحليل التباين العامل في ضوء وجهة الضبط (داخلي - خارجي) للمعلمين والتلاميذ ومتوسطات درجات تحصيل التلاميذ .

ب ٢ (ب) ب ١

وجهة الضبط للمعلمين وجهة الضبط للتلاميذ	معلمون نوو ضبط داخلي	معلمون نوو ضبط خارجي	متوسطات الصفوف
تلاميذ نوو	ن = ١٢٥	ن = ١١٠	م = ١٠
ضبط داخلي	م = ٢٠٢,٥٢١	م = ١٩٣,٧٢٥	١٩٨,٤٠٤
تلاميذ نوو	ن = ١١٥	ن = ١٣٥	م = ١١
ضبط خارجي	م = ١٩٢,٣٢٥	م = ١٩٠,٨٩٧	١٩١,٥٥٤
متوسطات الأعمدة	م = ١٩٧,٦٣٦	م = ١٩٢,١٦٧	

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين العامل (٢ × ٢)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	م. المربعات	ف	الدالة
وجهة الضبط للتلاميذ (أ)	٥١٠٩,٣٧٢	١	٥١٠٩,٣٧٢	٢٩,٣٨٧	٠,٠١
وجهة الضبط للمعلمين (ب)	٣١٤٨,١٩٥	١	٣١٤٨,١٩٥	١٨,١٠٧	٠,٠١
التفاعل (أ × ب)	١٦٣٦,٤٤٥	١	١٦٣٦,٤٤٥	٩,٤١٢	٠,٠١
الخطأ	٨٣٦٢٨,٤١١	٤٨١	١٧٣,٨٦٤		

١- نتائج الفرض الأول :

نلاحظ من جدول (٥ ، ٦) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تحصيل التلاميذ ذوي الضبط الداخلي ، ودرجات تحصيل التلاميذ ذوي الضبط الخارجي (الصفوف) - بصرف النظر عن وجهة

الضبط للمعلمين (الأعمدة) - لصالح التلاميذ ذوى الضبط الداخلى . وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول .

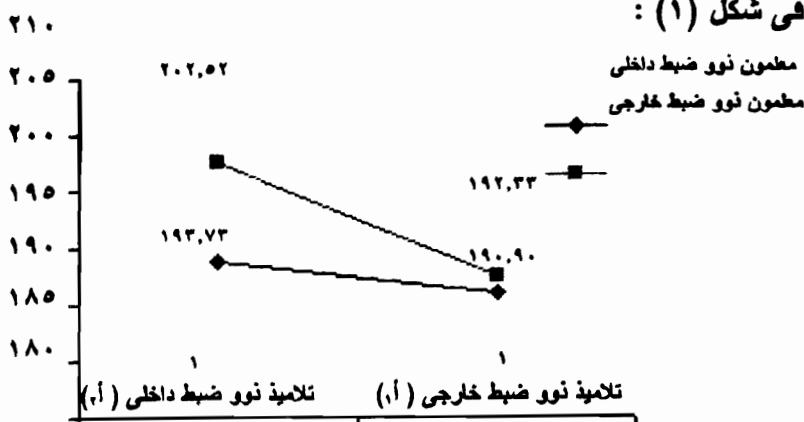
٢- نتائج الفرض الثانى :

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الخارجى (الأعمدة) - بصرف النظر عن وجهة الضبط لدى التلاميذ (الصفوف) - لصالح تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى . بذلك يتحقق صحة الفرض الثانى .

٣- نتائج الفرض الثالث :

يوجد تفاعل دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين وجهة الضبط لدى المعلمين (الأعمدة) ووجهة الضبط لدى تلاميذهم (الصفوف) ، يؤثر فى تحصيل هؤلاء التلاميذ ، وبذلك يتحقق صحة الفرض الثالث ، كما هو موضح

فى شكل (١) :



شكل (١)

أثر التفاعل بين المعلمين وتلاميذهم فى وجهة الضبط على تحصيل هؤلاء التلاميذ

٤ - نتائج الفرض الرابع :

تؤثر المطابقة بين المعمين وتلاميذهم في وجهة الضبط في تحصيل هؤلاء التلاميذ ، ويمكن تقسيم هذا الفرض إلى جزئين هما :

أ - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الداخلي ، ومتوسط درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الخارجي الذين يُدرّس لهم معطون ذوو ضبط داخلي ، لصالح التلاميذ نوى الضبط الداخلي .

ب- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الداخلي ، ومتوسط درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الخارجي الذين يُدرّس لهم معطون ذوو ضبط خارجي ، لصالح التلاميذ نوى الضبط الخارجي .

نتائج الفرض الرابع (أ) :

تم استخدام اختبار " ت " للمقارنة بين متوسط درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الداخلي (مجموعة ١) ، ومتوسط درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الخارجي (مجموعة ٢) ، والذين يُدرّس لهم معطون ذوو ضبط داخلي ، كما هو موضح في جدول (٧) :

جدول (٧)

الفروق بين متوسطي درجات تحصيل مجموعة التلاميذ (١)

و درجات تحصيل مجموعة التلاميذ (٢)

البيان	مجموع (١)	مجموعة (٢)	التجسس (ف)	ت	الدالة
ن	١٢٥	١١٥			
م	٢٠٢,٥٢١	١٩٢,٣٢٥	١,٠٩٣	٦,٤٦٦	٠,٠١
ع	١٢,٤١٧	١١,٧٨٩	غير دالة		

نلاحظ من الجدول (٧) تجانس العينة ، وأنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الداخلى (مجموعة ١) ، ودرجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الخارجى (مجموعة ٢) ، لصالح تلاميذ المجموعة (١) الذين يُدرّس لهم معظمون ذوو ضبط داخلى ، وبذلك يتحقق صحة الفرض الجزئى (أ) .

نتائج الفرض الرابع (ب) :

تم المقارنة بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الداخلى (مجموعة ٣) ، ودرجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الخارجى (مجموعة ٤) ، والذين يُدرّس لهم معظمون ذوو ضبط خارجى ، كما هو موضح بجدول (٨) :

جدول (٨)

الفروق بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المجموعات (٣)
و درجات تحصيل تلاميذ المجموعة (٤) الذين يُدرّس لهم معظمون
ذوو ضبط خارجى

البيان	مجموع (١)	مجموعة (٢)	التجانس (ب)	ت	الدالة
ن	١١٠	١٣٥			
م	١٩٣,٧٢٥	١٩٠,٨٩٧	١,٠٨١	١,٥٦٩	غير دالة
ع	١٣,٦٦٨	١٤,٢١٢	غير دالة		

نلاحظ من جدول (٨) : تجانس العينة ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الداخلى (مجموعة ٣) ، ودرجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الخارجى (مجموعة ٤) والذين يُدرّس لهم معظمون ذوو ضبط خارجى . بذلك نلاحظ عدم تحقق صحة الفرض الرابع (ب) .

ثانياً : تفسير النتائج :

١ - تفسير نتائج الفرض الأول :

أثبتت الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الخارجى ، لصالح التلاميذ نوى الضبط الداخلى ، بصرف النظر عن وجهة الضبط للمعلمين .

يفسر الباحثان النتيجة السابقة فى ضوء ما توصلت إليه البحوث والدراسات الأجنبية والعربية عن الصفات الشخصية والمعرفية الموجبة التى تميز التلاميذ نوى الضبط الداخلى عن نظرائهم التلاميذ نوى الضبط الخارجى ، فقد وصف " ملك كيش " *McKeachie* (١٩) التلاميذ نوى الضبط الداخلى بأنهم يبذلون الجهد فى مواقف التحصيل الدراسى ، ومواقف الإنجاز ، والأنشطة العقلية بصفة عامة لأنهم يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم الذاتية ، بينما لا يبذل تلاميذ الضبط الخارجى جهداً مماثلاً لأنهم لا يتوقعون أن جهودهم سوف يكون لها أثر يذكر على النتائج .

ويرى " ليفشيتز " *Li Fshitz* (١٩٧٣) (٣٧) أن التلميذ الذى يشعر أن تحصيله الدراسى يعتمد على جهوده الخاصة ، يكافح - فى أغلب الأحيان - حتى يحقق النجاح ، فى حين أن التلميذ الذى يشعر أن تحصيله الدراسى يتوقف على الحظ والصدفة لا يبذل - فى أغلب الأحيان - جهداً حتى ينجح .

يتميز التلاميذ نوى الضبط الداخلى بالبحث والاستكشاف للوصول إلى المعلومات ، ثم استخدام هذه المعلومات بفعالية فى الوصول إلى حل المشكلات التى تعترضهم فى المدرسة أو البيئة ، فضلاً عن قدرتهم على استرجاع هذه المعلومات ، ومعالجتها بأشكال مختلفة ، كما أنهم أكثر قدرة على تأجيل الإشباع ، وأكثر تفتحاً ومرونة فى التفكير ، وأكثر توقعاً للإجابة الصحيحة (٨) ، فهؤلاء التلاميذ ينظرون إلى إنجازاتهم من نجاح أو فشل فى

ضوء ما لديهم من قدرات ، وما يستطيعون القيام به من مجهودات مبذولة ومتأبرة فى تحقيق نجاحهم ، وما يرجوه من نتائج سلوكهم .

كما يتميز التلاميذ ذوى الضبط الداخلى بأنهم أكثر انضباطاً فى المدرسة (٥) ، وأكثر طموحاً (١٣) ، كما يتميزون بالاستقلال عن المجال (٣) ، والتركيز المعرفى (١٩) ، وأكثر ذكاءً (٢٢) ، وأكثر فى القدرة على التفكير الابتكارى والحساسية للمشكلات (٢١) ، ويظهرون ذاتاً مثالية عالية ، ومفهوماً ذاتياً مرتفعاً ، وتقبلاً ذاتياً مرتفعاً عن نظرائهم ذوى الضبط الخارجى (٣٨) ، وهذه الخصائص المعرفية والمزاجية ربما قد تؤثر تأثيراً موجباً فى تحصيل هؤلاء التلاميذ .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة *Rupp&Nowicki,1978* ،
Faustman&Mathews,1980، *Helen,1981*، *Magsud,1988*، *Staebler,1974*
Chen,1980 ، ودراسة " محمد المرى إسماعيل " ١٩٨٨ .

بينما تختلف مع نتائج دراسة فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧) (١٩) التى أجريت على عينة من طلاب الجامعة ، نظراً لأن طلاب الجامعة قد يتخذون مظهراً خارجياً للوقاية ضد الفشل ، لذا لا يكون اتجاه الضبط (الداخلى / الخارجى) واضحاً فى مواقف التحصيل الدراسى لديهم .

٢- تفسير نتائج الفرض الثانى :

أثبتت الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الخارجى ، لصالح تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى .

يفسر الباحثان النتيجة السابقة فى ضوء ما ذكره *Rose* (١٩٨١) (٤٥) بأن تلاميذ المعلمين ذوى الضبط الداخلى يقضون معظم وقتهم فى التعلم المنتج ، وفهم الدروس وحل التمارين ، وأن الفروق بين كلا النوعين من

المعلمين (نوى الضبط الداخلى ، نوى الضبط الخارجى) فروق فى طريقة التدريس ، وهى فروق فى الدرجة وليست فروقاً فى النوع ، كما أن المعلمين نوى الضبط الداخلى يستخدمون التغذية المرتدة والتي ربما تؤثر تأثيراً موجباً فى تحصيل تلاميذهم ، بالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء المعلمين أكثر تأكيداً على ضبط النظام داخل حجرة الدراسة ، ويقضون وقتاً كبيراً من الحصة فى تدريس تلاميذهم ، ووقتاً أقل فى الأنشطة غير التعليمية .

توصل *Evertson & Brophy* (٣١) إلى أن المعلمين الذين تحملوا مسؤولية ما يحدث داخل حجرة الدراسة - ضبط داخلى - أظهروا بيئة تعليمية منظمة أكثر من نظرائهم المعلمين الذين لديهم قليل من المسؤولية الشخصية - ضبط خرجى - نحو تعلم تلاميذهم .

وتوصل " جاتزن " *Janzen* (٣٥) إلى أن المعلمين نوى الدرجات المرتفعة فى الضبط الداخلى استطاعوا أن يتحكموا فى فصولهم بدرجة أكبر من المعلمين الذين كانوا أقرب إلى الضبط الخارجى ، كما أنهم يتحملون مسؤولية أفعالهم ، وهم أكثر رضاً عن عملهم ، وأكثر اهتماماً واهتماماً بهذا العمل ، وأكثر حباً واحتراماً من قبل تلاميذهم ، وأكثر تفتحاً ومرونة فى التفكير ، وأكثر إبداعاً وتحملًا للمشكلات التى تحدث داخل حجرة الدراسة ، وهم أكثر رضاً عن الحياة ، وأكثر اطمئناناً وهدوءاً وثقة بالنفس ، وأكثر ثباتاً انفعالياً ، وأقل قلقاً واكتئاباً ، ويشعرون بضغط نفسي منخفض فى أثناء قيامهم بعملهم داخل المدرسة ، أما المعلمون نوى الضبط الخارجى لا يشعرون بوجود تأثير واضح عما يحدث ، فهم لا يرون قيمة لتخطيطهم أو مجهوداتهم المبذولة فى عملهم ، كما يعززون النتائج إلى الحظ والقضاء والقدر ، والصفات الشخصية (المعرفية ، الوجدانية ، المهارية) السابقة التى تميز المعلمين نوى الضبط الداخلى عن المعلمين نوى الضبط الخارجى ربما قد تؤثر تأثيراً موجباً فى تحصيل تلاميذهم ، بالإضافة إلى ذلك فإن المناخ السائد فى فصول المعلمين

ذوى الضبط الداخلى - من واقع إدراك تلاميذهم - مناخ سار مثل : المعلم يشجع على وضع الأهداف ، والمعلم يتحمل المسؤولية ، والمعلم يتميز بالثقة بالنفس ، والمعلم يبيح حرية المناقشة (٣٢) ، وهذا المناخ قد يؤثر تأثيراً موجباً فى تحصيل تلاميذهم .

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من :

Staebler,1974; Helen,1981; Rose,1981; Gordon,1990.

٣- تفسير نتائج الفرض الثالث :

أثبتت الدراسة أنه يوجد تفاعل دال عند مستوى (٠,٠١) بين وجهة الضبط (داخلى - خارجى) للمعلمين ، ووجهة الضبط (داخلى - خارجى) لتلاميذهم يؤثر فى تحصيل هؤلاء التلاميذ ، ويفسر الباحثان النتيجة السابقة فى ضوء وجود تأثيرات متبادلة ومشاركة بين وجهة الضبط للمعلمين ووجهة الضبط للتلاميذ ذات تأثير على تحصيل التلاميذ ، نظراً لأن الموقف التعليمى هو تفاعل بين المعلم والمتعلم ، حيث يشترك المعلمون وتلاميذهم فى حوار مستمر ، بالإضافة إلى ذلك فإن الموقف التعليمى يكتسب خصائص من خصائص شخصية المعلم ، وخصائص شخصية التلميذ . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Staebler,1974) .

٤- تفسير نتائج الفرض الرابع :

أ - أثبتت الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل التلاميذ ذوى الضبط الخارجى الذين يدرس لهم معلمون ذوو ضبط داخلى ، لصالح التلاميذ ذوى الضبط الداخلى . ويفسر الباحثان النتيجة السابقة فى ضوء تطابق وتشابه خصائص الشخصية الموجبة بين المعلم والمتعلم ، حيث أشارت دراسة Rose (١٩٨١) إلى أن التلاميذ الذين يتشابهون مع معلمهم فى وجهة الضبط الداخلى أكثر

إنجازاً وتحصيلاً من نظرائهم التلاميذ نوى الضبط الخارجى نظر لتطابق خصائص الشخصية والبنية المعرفية ، بالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين نوى الضبط الداخلى يستخدمون التغذية المرتدة فى فصولهم والتى ربما يستفيد منها التلاميذ نوى الضبط الداخلى أكثر من التلاميذ نوى الضبط الخارجى .

ويذكر " ستاسز " Stasz (١٩٧٦) (٥٠) أن نتائج التعلم فى مادة تعليمية معينة قد تكون أفضل عندما يعتمد تنظيم هذه المادة على وجود التطابق أو الصلة بين بنية المحتوى والبنية النفسية للمتعم ، وأيضاً التطابق أو الصلة بين البنية النفسية للمعلم والبنية النفسية للمتعم .

وتوصلت دراسة Robert (١٩٨٣) (٤٤) إلى أن المعلمات نوات الضبط الداخلى واللاتى يُدرسن تلاميذاً نوى ضبط داخلى قدرن تلاميذهن بأنهم يتميزون بقدرة عالية ، كما أنهم أكثر إيجابية عن تقديرات المعلمات نوات الضبط الخارجى واللاتى يُدرسن تلاميذاً نوى ضبط خارجى ، بالإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ نوى الضبط الداخلى كانوا أكثر تقبلاً للمعلومات الخاصة بكفاءة معلمتهم نوات الضبط الداخلى .

فللتناظر بين المعلمين وتلاميذهم فى خصائص الشخصية الموجبة (وجهة الضبط إحدى خصائص الشخصية) ، يمكن أن يساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المعلمين ، ونحو المادة التعليمية التى يقومون بتدريسها ، وقد يؤدى ذلك إلى خلق بيئة سارة داخل حجرة الدراسة ، ويقلل من المشكلات السلوكية داخله ، وهذا ربما قد يؤثر تأثيراً موجباً فى تحصيل التلاميذ نوى الضبط الداخلى والذين يُدرسون لهم معلمون ذوو ضبط داخلى .

وتتفق الدراسة الحالية فى هذه النتيجة مع نتائج دراسة

(Staeble, 1974) ، ودراسة (Helen, 1981) .

ب- أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الداخلى ، ودرجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الخارجى والذين يدرّس لهم معلمون نوو ضبط خارجى .

يفسر الباحثان النتيجة السابقة فى ضوء ما يَتميز به التلاميذ نوى الضبط الداخلى من سمات شخصية موجبة مثل : الفكاه ، والابتكار ، والمهارة ، والإنجاز ، والاتزان الانفعالى ، والثقة بالنفس ، والطموح ، والتوكيدية ، والتفتح العقلى ، وتحمل المسؤولية ، والتوافق النفسى ، والانضباط فى المدرسة ، والمثابرة ، والتروى المعرفى ، وغيرها . وهذه الخصائص ربما تجعل هؤلاء التلاميذ يستفيدون من المعلم نوى الضبط الخارجى ، بالإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ نوى الضبط الخارجى ربما قد استفادوا من مهارة وكفاءة التلاميذ نوى الضبط الداخلى . كما أن التلاميذ نوى الضبط الخارجى يؤدون أفضل فى البيئة التعليمية الأكثر دقة من الناحية التنظيمية ، وهذا ربما قد لا يحدث فى فصول المعلمين نوى الضبط الخارجى (٣٣) .

يمكن القول من نتائج الفرض الرابع ن المعلم ذا الضبط الداخلى أفضل من المعلم ذى الضبط الخارجى فى مهنة التدريس ، نظراً لأن كلا النوعين من التلاميذ (التلاميذ نوو الضبط الداخلى ، التلاميذ نوو الضبط الخارجى) ، يستفيدون منه ، وهذا يتفق مع *Sherman* (١٩٨١) (٤٨) على أن المعلم ذا الضبط الخارجى يجب أن يستبعد من مهنة التدريس ، نظراً لأن التلاميذ نوى الضبط الخارجى يؤدون أفضل مع المعلمين نوى الضبط الداخلى ، حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ نوى الضبط الخارجى (١٩٢،٣٢٥) درجة والذين يدرّس لهم معلمون نوو ضبط داخلى ، بينما بلغ متوسط درجات تحصيل التلاميذ نوى الضبط الخارجى (١٩٠،٨٩٧) درجة ، والذين يدرّس لهم معلمون

ذوو ضبط خارجي ، كما هو موضح بجدول (٥) [مجموعة (٢) ،
مجموعة (٤)] . أي أن المطابقة بين المعلمين وتلاميذهم في وجهة
الضبط الداخلي هي فقط التي تؤثر تأثيراً موجباً في تحصيل التلاميذ ،
نظراً لأن الدراسة أثبتت أيضاً أنه توجد فروق دالة إحصائية عند
مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات تحصيل التلاميذ ذوي الضبط
الداخلي الذين يدرس لهم معلمون ذوو ضبط داخلي ودرجات تحصيل
التلاميذ ذوي الضبط الداخلي والذين يدرس لهم معلمون ذوو
ضبط خارجي ، كما هو موضح بجدول (٥) [مجموعة (١) ، مجموعة
(٣)] .

وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من :

Staebler,1974; Helen,1981;Robert,1983

**مراجع
الدراسة الرابعة**

المراجع

- ١- السيد محمد خيرى (١٩٦٥) : كراسة تعليمات اختبار الذكاء العالى ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٢- حسين سليمان قورة (١٩٧٠) : الدروس الخصوصية والتحصيل الدراسى " بحث تجريبى ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٣- زكريا توفيق أحمد (١٩٨٩) : دراسة الاستقلال الإدراكى وعلاقته بالتخصص الأكاديمى ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب الكليات المتوسطة " ، المعلم ، مجلة بحوث المؤتمر الثانى لعلم النفس بالاشتراك مع كلية التربية بالإسماعيلية .
- ٤- سالم حسن سالم (١٩٨٥) : مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات البدنية والمستوى الرقعى لدى متسابقى الميدان والمضمار " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية ، جامعة حلوان .
- ٥- سناء محمد سليمان (١٩٨٨) : " الانضباط لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعى والثقافى ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية " ، مجلة علم النفس ، تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد السادس .
- ٦- صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨٤) : " مواضع الضبط وعلاقتها بالمتغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٧- صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨٦) : مقياس روتر للضبط الداخلى

- الخارجى - النظرية والمفهوم ، القاهرة : دار

النهضة العربية .

٨- صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨٧) : " العلاقة بين الضبط الداخلى - الخارجى

وبعض أساليب المعاملة الوالدية فى الأسرة

الفلسطينية بقطاع غزة " ، مجلة علم النفس ،

تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ،

العدد العاشر .

٩- طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٥) : " تقنين مقياس " جيمس " لدرجات

التحكم الداخلى - الخارجى فى البيئة المصرية " ،

مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد

السادس .

١٠- طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٥) : " وجهة التحكم وتقبل الآخرين لدى

طلاب الجامعة المحرومين وغير المحرومين من

آبائهم " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ،

العدد السابع .

١١- عبد التواب عبد اللاه (١٩٨٨) : مقياس المستوى الاقتصادى -

الاجتماعى للأسرة "الصورة المعدلة" كلية التربية ،

جامعة أسيوط .

١٢- عبد الرحمن عيسوى (١٩٨٩) : الإحصاء السيكولوجى التطبيقى ،

القاهرة : دار النهضة العربية .

١٣- عبد الله سليمان إبراهيم (١٩٨٩) : " موضع الضبط وعلاقته بمستوى

الطموح لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادى " ،

مجلة علم النفس ، تصدرها الهيئة المصرية العامة

للكتاب بالقاهرة ، العدد الثانى عشر .

- ١٤- على محمد الديب (١٩٨٥) : إدراك الفرد لمصدر قراراته وحوافزه وعلاقة ذلك ببعض أبعاد الرضا عن الحياة " ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- ١٥- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشري ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة دار الفكر العربى .
- ١٦- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٣) : علاقة مركز التحكم بسمات الشخصية لدى عينة من المعلمين والمعلمات ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .
- ١٧- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٤) : كراسة تعليمات اختبارات القدرات العقلية للأعمار (٩-١١) . (١٢-١٤) ، (١٥-١٧) سنة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ١٨- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٥) : " علاقة مستويات الذكاء بالتحكم الداخلى لدى المراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية " ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، العدد السادس .
- ١٩- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧) : " علاقة التحكم الداخلى / الخارجى بكل من التروى / الاندفاع والتحصيل الدراسى لطلاب وطالبات الجامعة " . مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد الرابع .
- ٢٠- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧) : كراسة تعليمات اختبار مركز التحكم للأطفال ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

- ٢١- فاطمة حلمى حسن (١٩٨٤) : دراسة مركز التحكم وعلاقته بالتفكير الإبتكارى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة .
رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الزقازيق .
- ٢٢- محمد المرى إسماعيل (١٩٨٨) : مركز التحكم وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول بالمرحلة الإعدادية ، مجلة بحوث المؤتمر السنوى الأول للطفل - تنشئته ورعايته - المجلد الأول ، القاهرة : جامعة عين شمس .
- ٢٣- محمد صبحى أبو صالح ، عدنان عوض (١٩٨٣): مقدمة فى الإحصاء . الأردن : دار جون وايلى وأبنائه .
- ٢٤- مصطفى فهمى (بد : ت) : اختبار رسم الرجل - تطبيقه وتقنيته - على بيئة ريفية مصرية ، القاهرة : دار مصر للطباعة .
- 25- Anastasi, A. (1976): Psychological testing, New York, London: Macmillan publishing company.
- 26- Chen, M.& et al., (1980): "The relationship between locus of control and academic achievement, anxiety and level of aspiration" Br. J. Educ. Psycho. Vol. 50, PP. 53-60.
- 27- Crandall, V. C.&et al., (1965): "Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual academic achievement situation", Child Develop., Vol. 36, PP. 91 : 109.
- 28- Duke, M. P. & Nowicki, S . (1974): "Locus of control and achievement configuration of atheoretical expectation", J. of psycho., Vol. 81, PP. 263 -267.
- 29- Faustman, W. D. & Mathews, W. M. (1980): "Perception of Personal control and academic achievement in Srilanka", J. of Cross Cultural psycho., Vol. 11, PP. 245-252.

- 30- Ferguson, A. G. (1976): Statistical analysis in Psychology and education. (4th Ed.), New York: Mc Grow-Hill, Inc.
- 31- Gordon, E.&et al., (1990): "Relationship between four teacher efficacy belief paterns and selected teacher characteristics", J. of Res. and Develop. in Educ., Vol. 3, No. 2, PP.102- 106.
- 32- Helen, R.&et al., (1981): "Teacher locus of control and classroom climate Across-Lagged Crrelational study", Psycho. in the Schools, Vol. 20, No. 4, PP. 506 - 509.
- 33- Helpin, G. et al., (1985): "Teacher stress as related to locus of control, sex, and age", J. Exp. Educ., Vol. 53, No. 3, PP. 136-140.
- 34- Howell, D. C. (1987): Statistical methods for psychology. (2nd), Boston, Pws Publisher.
- 35- Janzen, H.L.&et al., (1973): "Teacher attitude as afunction of locus of control", J.of Educ.Res., Vol. 19, No. 1.
- 36- Lefcourt, H. M. (1976): Locus of control: Current trends in theories and researchs, Now York, Jon Wiley.
- 37- Lifshitz, N. (1973): "A function of age the socialization miliev", Child Develop., Vol. 44.
- 38- Lombardo, J. P.& et al., (1975): "The relationship of internality-externality, self-acceptancey and self-idea, discrepancies", J. of Genet. Psycho., Vol. 126, PP. 281-288.
- 39- Maes, R. w. (1985): "Ameasure of teacher of control", J. of Educ. Res., Vol. 79, No. 1, PP. 28-33.
- 40- Maqsud, M. (1988): "Relationship of locus of control to self esteem, academic achievement and prediction of performance amange Nigerian secondary school", Br. J. Educ. pysclo., Vol. 53, PP. 215-221.

- 41- Medlarsky, E. & Mcknht, I. B, (1980): "Effect of achievement evaluative feedback and locus of control children's expectations", J. of Genetic Psycho., Vol. 136.
- 42- Morris, C. G. (1982): Psychology an introduction, (4th), Prentic Hall, Inc.
- 43- Phares, E. J. (1957): "Expectancy change in Skill and Chance stuations", J. of Abnormal and Social psycho., Vol. 54., PP. 11-26.
- 44- Robert, S. F (1983): "Personality factor's and expectation effects in teacher –student interaction", The Annual convention of the American Psycho. Asso., PP. 1-27.
- 45- Rose, J. (1981): "Teacher locus of control , teacher behavior, and student behavior as determinants of student", J. of Educ. Res., Vol. 74, No. 6, PP. 375-381.
- 46- Rotter, J. B. (1966): "Generalized expectancies for internal VS .external control of reinforcement", Psycho. Monographs, General and Applied, Vol. 80, Pp. 10-23.
- 47- Rupp, M. & Nowicki, S. (1978): "Locus of control among Hungarian children", J. of Cross Cultural Psycho., Vol. 9, PP. 359-366.
- 48- Sherman, M. T. (1981): "The development and structure of personal control in teachers", J. of Educ. Res., Vol. 74, No. 3, PP. 139-142 .
- 49- Staebler, L. & et al., (1974): "Teacher locus of control and student achievement gains", J. of School psycho., Vol. 12, Pp. 305-309.
- 50- Stasz, C., et al., (1976): "Field independence and the structuring of Knowledge in a Social studies minicourse", J. of Educ. Psycho., Vol. 68, No. 5, PP. 550-580.
- 51- Worell, J. and Stilwell, W. E. (1981): Psychology for Teachers and Student, New York: Mcgraw-Hill.

ملاحق
الدراسة الرابعة

مقياس
وجهة الضبط الداخلى / الخارجى
لدى المعلمين
إعداد
عبد المنعم أحمد الدردير

أولاً : البيانات الشخصية :

الاسم : المدرسة :
العمر : التخصص :
مدة الخبرة فى التدريس :

ثانياً : التعليمات :

عزيزي المعلم /

يتضمن المقياس الذى بين يديك على مجموعة من المفردات ، ويوجد أمام كل مفردة ثلاث إجابات (نعم ، أحياناً ، لا) . المطلوب منك قراءة هذه المفردات ، وتحديد انطباعك الشخصى نحوها ، ثم ضع علامة (✓) أمام الإجابات التى تراها تتفق مع وجهة نظرك الشخصية ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بكل صدق وصراحة ، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ، ولا تخضع إلا للبحث العلمى فقط

مثال :

لا	أحياناً	نعم	اعتقد أن الوصول إلى مركز اجتماعى مرموق يعتمد على الحظ
		✓	١ - إذا كنت ترى أن الإجابة هى (نعم) ضع العلامة هكذا
	✓		٢ - إذا كنت ترى أن الإجابة هى (أحياناً) ضع العلامة هكذا
✓			٣ - إذا كنت ترى أن الإجابة هى (لا) ضع العلامة هكذا

ونشكر تعاونكم معنا

الباحث

م	المفردات	نعم	أحياناً	لا
١	أعتقد أن تفوق التلاميذ الدراسي يرجع إلى مجهود التلاميذ أنفسهم			
٢	أعتقد أن حصولي على تقديرات سنوية ممتازة يرجع إلى عملي الجاد في المدرسة			
٣	أشعر دائماً بأنني أنفذ تعليمات السادة المسؤولين في المدرسة بكل حذافيرها			
٤	أعتقد أن حب ناظر المدرسة لي يرجع إلى مجهودي الجيد في المدرسة			
٥	لا أتردد في الوقوف مواقف تحمل المسؤولية في المدرسة			
٦	ترجع الأخطاء التي ارتكبتها في أثناء الشرح في الفصل إلى تأثير شغب التلاميذ			
٧	يجنبني استعدادي الجيد المواقف الصعبة في الفصل			
٨	أعتقد في المثل القائل : " لا يصيبك إلا نصيبك "			
٩	كنت أحول إلى التحقيق أحياناً بسبب تغيبى عن المدرسة			
١٠	أشعر في كثير من الأحيان أن بعض المسؤولين في المدرسة يلقون اللوم علىّ دون خطأ منى			
١١	أعتقد دائماً بالقول السائد : " دع الأمور تجري في أعنتها "			
١٢	ترجع الأخطاء التي ارتكبتها في أثناء الشرح إلى إهمال منى في تحضير دروس يوماً بعد يوم			
١٣	في حياتي أؤمن بأنه : يفوز باللذات كل مجازف ويموت بالحسرات كل من يدرى العواقب			
١٤	أفضل دائماً أن أقوم بالقسط الأكبر من النشاط المدرسي			

م	المفردات	نعم	أحياناً	لا
١٥	أعتقد في كثير من الأحيان في المثل القائل : " المكتوب على الجبين تراه العين "			
١٦	أشعر في كثير من الأحيان بعدم جدوى كلامي بشأن ما تقرر أسرة المدرسة عمله.....			
١٧	يعتمد نجاحي في إقامة علاقات طيبة مع تلاميذي على أفعالي (تصرفاتي) الشخصية			
١٨	لا يعترف المسؤولون في المدرسة بقدراتي وإمكاناتي مهما حاولت بذل أقصى جهدي في الفصل أو المدرسة			
١٩	أعتقد أن تفوق التلاميذ الدراسي يرجع إلى مجهود المعلمين في الفصول أكثر من مجهود التلاميذ أنفسهم ...			
٢٠	اعتبر نفسي المسئول عما يوجه لي من نقد لأخطاء ارتكبتها في المدرسة بصفة عامة ، وفي أثناء الشرح بصفة خاصة			
٢١	أشعر في كثير من الأحيان بأنني ظلمتُ من المسؤولين في المدرسة بدون سبب مني			
٢٢	عندما اعمل في لجنة امتحان أحب أن أتولى مهام كل شيء			
٢٣	أفضل دائماً التقلب على بعض المشكلات المدرسية التي فشل الكثيرون من زملائي في حلها			
٢٤	أعتقد في كثير من الأحيان في المثل القائل : " تجرى جرى الوحوش غير رزقك ما تحوش "			
٢٥	دائماً أناقش توجيهات وتعليمات المسؤولين في المدرسة وأنفذ ما أراه صحيحاً			

م	المفردات	نعم	أحياناً	لا
٢٦	دائماً أحاول التفكير في استخدام وسائل تعليمية جديدة ولا أقتصر على ما هو موجود في المدرسة			
٢٧	أشعر أن تأثيرى بسيط على تصرفات لتلاميذ العشوائية في المدرسة			
٢٨	يبدو في كثير من الأحيان أن الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في المدرسة تعتمد كثيراً على أهواء المدرسين أكثر من اعتمادها على قدرات هؤلاء التلاميذ			
٢٩	دائماً أشرك زملائي في حل المشكلات التي تواجهني في الفصل أو المدرسة			
٣٠	أحاول في كثير من الأحيان أن أجد حلاً للمشكلات التي يعاني منها التلاميذ في المدرسة			
٣١	أعتقد في كثير من الأحيان في المثل القائل : " قيراط حظ ولا فدان شطارة "			
٣٢	أعتقد أن المعلم المحبوب من قبل التلاميذ معلم ذكي ، وليس معلماً محظوظاً			
٣٣	أشعر في كثير من الأحيان أن تصرفات زملائي نحوي تجعلني في قلق وحيرة			
٣٤	أشعر في كثير من الأحيان بعدم استيعاب التلاميذ ما أقوله وهذا ربما يرجع إلى نقص في كفاءتي أكثر من النقص في قدرات هؤلاء التلاميذ			
٣٥	أعتقد في كثير من الأحيان في المثل القائل : " الصدفة خير من ألف ميعاد "			
٣٦	أعتقد أن إقبال التلاميذ إلى الدروس الخصوصية مهارة مني أكثر منه حظاً			

م	المفردات	نعم	أحياناً	لا
٣٧	أحصل فى كثير من الأحيان على بعض الأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع معين من خلال المناقشة والحوار مع زملاى أكثر من القراءة عنها			
٣٨	أشعر فى كثير من الأحيان بكره المسئولين فى المدرسة وهذا يرجع إلى عدم تعاونى معهم			
٣٩	أعتقد فى كثير من الأحيان فى المثل القائل " الدنيا قسمة ونصيب "			
٤٠	أعتقد أن أغلب الأشياء الناجحة فى حياتى قد ترجع إلى تفكيرى الجيد أكثر من تدخل عنصر الحظ فيها			
٤١	أشعر فى كثير من الأحيان أننى غير محبوب لدى تلاميذى دون أن أعرف سبب ذلك			
٤٢	أقوم عادة بتصريف أمورى بنفسى دون اللجوء إلى أحد			
٤٣	أشعر فى كثير من الأحيان أن اختيارى لمهنة التدريس كان راجعاً إلى عوامل خارجية ، وليس رغبة منى			
٤٤	أعتقد أن الفرد يمكن أن يحقق أهدافه إذا استمر فى محاولاته الجادة نحوها			
٤٥	أعتقد فى كثير من الأحيان فى المثل القائل : " لكل مجتهد نصيب "			
٤٦	لا أفكر كثيراً فى محاولة التنبؤ بالأسئلة التى سوف يسأل عنها الموجه تلاميذى			
٤٧	أعتقد فى كثير من الأحيان فيما نقوله الأبراج والحظوظ بالصحف اليومية			
٤٨	أعتقد أن نجاحى فى إقامة علاقات طيبة مع زملاى فى المدرسة يرتبط بأهوائهم ، ومشاعرهم أكثر من تصرفاتى الشخصية معهم			

م	المفردات	نعم	أحياناً	لا
٤٩	أفضل دائماً أن أكون معلماً ذكياً لا أن أكون معلماً محظوظاً			
٥٠	أعتقد أنه من الحكمة أن يخطط الفرد كثيراً لمستقبله ولا يترك الأمور للقدر والحظ			
٥١	في كثير من الأحيان أنفعل في المناقشة مع زملائي في المدرسة وأشعر أنه من الصعب عليّ أن أتوقف			
٥٢	أعتقد في كثير من الأحيان فيما يقوله قارئ الفئان عن الطالع			
٥٣	أشعر في كثير من الأحيان بأنني غير ملتزم بحضور طابور الصباح وهذا قد يرجع إلى إهمال مني أكثر من العوامل الخارجية المؤثرة			
٥٤	يبدو أن نجاح المعلمين في التعامل مع تلاميذهم الآن يرتبط بأهواء التلاميذ ومشاعرهم أكثر مما يرتبط بأفعال المعلمين الشخصية			
٥٥	أحصل في كثير من الأحيان على ما أريد لأنني محظوظ ..			
٥٦	أعتقد في كثير من الأحيان في المثل القائل : " اصرف ما في الجيب يأتيك ما في الغيب "			
٥٧	أشعر في كثير من الأحيان أنه من السهل عليّ إقناع زملائي بأرائي وأفكاري تجاه قضية تتعلق بالمدرسة			
٥٨	أشعر في كثير من الأحيان أنه كي أحقق رغباتي لابد أن أتفق مع رغبات ذوي النفوذ في المدرسة			
٥٩	أعتقد أن الوصول إلى مركز اجتماعي مرموق يعتمد على الحظ			
٦٠	أعتقد في كثير من الأحيان في المثل القائل " أحييني إنهاردة وموتني بكره "			

الدراسة الخامسة
الذكاء الاجتماعى والاتجاهات نحو
السياحة وعلاقتها بمستوى الطموح
لدى طلاب معهد السياحة والفنادق بقنا

أولاً أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

- ١ - العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والاتجاهات نحو السياحة لدى طلاب عينة الدراسة
- ٢ - العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومستوى الطموح (المهني والأكاديمي) لدى طلاب عينة الدراسة .
- ٣ - العلاقة بين الاتجاهات نحو السياحة ومستوى الطموح (المهني والأكاديمي) لدى طلاب عينة الدراسة .
- ٤ - أثر التفاعل بين الذكاء الاجتماعي والاتجاهات نحو السياحة لدى طلاب عينة الدراسة على مستوى طموحهم (المهني والأكاديمي) .

ثانياً عينة الدراسة

تكونت الدراسة من ١٦٠ طالباً من الطلاب الذكور بمعهد السياحة والفنادق بمدينة قنا ، ومن طلاب الفرقة الثانية خلال العام الدراسي ١٩٩١ - ١٩٩٢ م ، وكانت العينة متجانسة في كل من الذكاء العام والمستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسرة .

ثالثاً أدوات الدراسة

- ١ - مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي
(إعداد : حسين الدريني ، ١٩٨٠)
- ٢ - مقياس مستوى الطموح (المهني ، الأكاديمي)
(إعداد : إبراهيم فشقوش ، ١٩٧٥)
- ٣ - مقياس الاتجاهات نحو السياحة (إعداد : الباحث)
- ٤ - اختبار الذكاء العالي (إعداد : السيد محمد خيرى ، ب : ت)
- ٥ - مقياس المستوى الاقتصادي / الاجتماعي للأسرة
(إعداد : عبد التواب عبد اللاه ، ١٩٨٨)

رابعاً المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

- ١- معامل ارتباط بيرسون
- ٢- معامل الارتباط الجزى
- ٣- تحليل التباين العاملى (2×2) للمتوسطات غير الموزونة
- ٤- اختبار ت
- ٥- معادلة شيفيه *Scheffe* للفروق بين المتوسطات

خامساً نتائج الدراسة

- ١- توجد علاقة موجبة (0.88) دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الذكاء الاجتماعى والاتجاهات نحو السياحة لدى طلاب عينة الدراسة .
- ٢- توجد علاقة موجبة (0.57) دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الذكاء الاجتماعى ومستوى الطموح المهنى لدى طلاب عينة الدراسة بعد تثبيت متغير الاتجاهات نحو السياحة .
- ٣- توجد علاقة موجبة (0.44) دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الذكاء الاجتماعى ومستوى الطموح الأكاديمى لدى طلاب عينة الدراسة بعد تثبيت متغير الاتجاهات نحو السياحة .
- ٤- توجد علاقة موجبة (0.38) دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الاتجاهات نحو السياحة ومستوى الطموح المهنى لدى طلاب عينة الدراسة بعد تثبيت متغير الذكاء الاجتماعى .
- ٥- توجد علاقة موجبة (0.32) دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الاتجاهات نحو السياحة ومستوى الطموح الأكاديمى لدى طلاب عينة الدراسة بعد تثبيت متغير الذكاء الاجتماعى .

٦- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والاتجاهات نحو السياحة يؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب عينة الدراسة .

٧- يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الاجتماعي والاتجاهات نحو السياحة يؤثر في مستوى الطموح المهني لدى طلاب عينة الدراسة .

**مقياس
الاتجاهات نحو السياحة**

مقياس الاتجاهات نحو السياحة

أولاً : الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى قياس ميل الفرد للتعبير عن نفسه بصورة إيجابية أو سلبية تجاه موضوع جدلي معين (التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والشخصية للسياحة على البيئة) ، متأثراً في ذلك بخبرته الشخصية المستمدة من البيئة التي يعيش فيها . والاتجاه نحو السياحة يعبر عنه في الدراسة الحالية بمجموع درجات استجابات الفرد الإيجابية والسلبية المرتبطة ببعض التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والشخصية للسياحة على البيئة والتي يتم عرضها عليه بطريقة مكتوبة (مثيرات) ، وهو نوع من أنواع الاتجاهات المتنوعة أو المستثارة .

ثانياً : مفردات المقياس :

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٨٤ مفردة بعضها موجباً وبعضها الآخر سالباً موزعة على أبعاده الأربعة توزيعاً عشوائياً على النحو الآتي :

© البعد الاقتصادي : يتكون من (٢٠) مفردة تمثل آراء الطلاب عن التأثيرات الاقتصادية للسياحة على البيئة وهي : ١ - ٢ - ٦ - ١٦ - ٢٣ - ٢٦ - ٣١ - ٣٧ - ٣٨ - ٤٥ - ٤٧ - ٥٠ - ٥٣ - ٥٥ - ٥٩ - ٦٣ - ٦٧ - ٦٨ - ٨٠ - ٨٣ .

© البعد الاجتماعي : يتكون من (٢٥) مفردة تمثل آراء الطلاب عن التأثيرات الاجتماعية للسياحة على البيئة وهي : ٣ - ٧ - ١٠ - ١٢ - ١٥ - ١٧ - ٢٠ - ٢٤ - ٢٧ - ٢٩ - ٣٠ - ٣٥ - ٣٩ - ٤١ - ٤٨ - ٥٤ - ٥٦ - ٥٧ - ٥٨ - ٦٤ - ٦٥ - ٧٤ - ٧٨ - ٨١ - ٨٢ .

© البعد الثقافي : يتكون من (١٩) مفردة تمثل آراء الطلاب عن التأثيرات الثقافية للسياحة على البيئة وهي : ٤ - ٩ - ١٤ - ١٨ - ٢١ - ٢٨ - ٣٤ - ٤٢ - ٤٦ - ٤٩ - ٥٢ - ٦٠ - ٦٦ - ٦٩ - ٧٠ - ٧١ - ٧٣ - ٧٥ - ٨٤ .

© بعد النظرة الشخصية : يتكون من (٢٠) مفردة تمثل وجهة نظر الطلاب الشخصية عن السياحة والسياح وطبيعة العمل في مجال السياحة وهي : ٥ - ٨ - ١١ - ١٣ - ١٩ - ٢٢ - ٢٥ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٦ - ٤٠ - ٤٣ - ٤٤ - ٥١ - ٦١ - ٦٢ - ٧٢ - ٧٦ - ٧٧ - ٧٩ .

وتم صياغة المفردات في ضوء طريقة ليكرت ، فتم وضع خمس إجابات أمام كل مفردة هي : موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، غير موافق ، غير موافق بشدة . ويصحح المقياس بإعطاء الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) المقابلة للإجابات السابقة ، وفي حالة المفردات السالبة يتم إعطاء الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى أن الفرد لديه اتجاه مرتفع (موجب) نحو السياحة ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على المقياس على أن الفرد لديه اتجاه منخفض (سالب) نحو السياحة ، وجدول (١) يوضح مفتاح تصحيح المقياس :

جدول (۱)

مفتاح تصحيح مفردات مقياس الاتجاهات نحو السياحة

رقم المفردة	الاتجاه	رقم المفردة	الاتجاه	رقم المفردة	الاتجاه	رقم المفردة	الاتجاه	رقم المفردة	الاتجاه
١	+	١٥	-	٢٩	+	٤٣	+	٥٧	+
٢	-	١٦	+	٣٠	-	٤٤	-	٥٨	-
٣	+	١٧	-	٣١	-	٤٥	+	٥٩	+
٤	+	١٨	-	٣٢	+	٤٦	+	٦٠	-
٥	+	١٩	-	٣٣	-	٤٧	-	٦١	-
٦	-	٢٠	+	٣٤	+	٤٨	-	٦٢	-
٧	-	٢١	-	٣٥	-	٤٩	-	٦٣	+
٨	-	٢٢	+	٣٦	+	٥٠	-	٦٤	-
٩	-	٢٣	+	٣٧	+	٥١	-	٦٥	+
١٠	-	٢٤	+	٣٨	+	٥٢	-	٦٦	+
١١	-	٢٥	-	٣٩	-	٥٣	+	٦٧	-
١٢	-	٢٦	-	٤٠	+	٥٤	-	٦٨	+
١٣	+	٢٧	+	٤١	-	٥٥	-	٦٩	+
١٤	+	٢٨	-	٤٢	-	٥٦	-	٧٠	+

ثالثاً : صدق القياس :

تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب (٥٠ طالباً) بالفرقة الأولى والثانية بمعهد السياحة والفنادق بقنا على كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للبعد المتضمنة به فكانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠٥ .

وتم حساب معاملات الارتباط أيضاً بين درجات الطلاب على كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة (الاقتصادي ، الاجتماعي ، الثقافي ، الشخصي)

بالدرجة الكلية للمقياس فكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ،
٠,٠١ .

وتم حساب صدق المقياس أيضاً عن طريق الصدق المرتبط بالمحط ،
فقد تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو السياحة الذي قام بإعداده " ممدوح حسان
(١٩٩١)* " فى دراسته لدرجة الماجستير على الطلاب (٥٠ طالباً) ، وتم
حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين فكان مساوياً
(٠,٧٢) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

رابعاً : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بواسطة طريقة إعادة التطبيق وذلك بعد (١٥)
يوماً من إجراء التطبيق الأول على الطلاب (٥٠ طالباً) ، وتم حساب معاملات
الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد المقياس فى كلا التطبيقين ، كما هو
موضح فى الجدول الآتى :

جدول (٢)

معاملات ثبات المقياس وأبعاده

بواسطة طريقة إعادة التطبيق (ن = ٥٠)

الأبعاد	معامل الثبات	الدالة
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٦	٠,٠١
البعد الاقتصادي	٠,٨٢	٠,٠١
البعد الاجتماعي	٠,٨٣	٠,٠١
البعد الثقافي	٠,٨١	٠,٠١
البعد الشخصى	٠,٨٠	٠,٠١

* ممدوح كامل حسان (١٩٩١) : " دراسة اتجاهات طلاب المدرسة الثانوية الفندقية بالأقصر نحو
السياحة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقتا ، جامعة
أسيوط .

تم حساب معامل ثبات المقياس بواسطة طريقة التجزئة النصفية
(معادلة سبيرمان - براون المصححة) فكان مساوياً (٠,٨٩) وهو دال
إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وتم حساب معامل ثبات المقياس أيضاً بواسطة
طريقة تحليل التباين (كيودور - ريتشاردسون) فكان مساوياً (٠,٨٣) وهو
دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

مقياس الاتجاهات نحو السياحة

إعداد
د / عبد المنعم أحمد الدردير

الاسم : المعهد أو الكلية :

السن : الفرقة :

المحافظة : قرية / مدينة :

تعليمات :

- ١- املء البيانات الشخصية السابقة .
- ٢- اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية بدقة ، فإذا كنت موافقاً عليها بشدة ضع علامة (✓) فى خانة موافق بشدة ، وإذا كنت تؤيدها نوعاً ما فضع علامة (✓) فى خانة موافق ، وإذا كنت غير متأكد منها ضع علامة (✓) فى خانة غير متأكد ، وإذا كنت غير موافق عليها بشدة ضع علامة (✓) فى خانة غير موافق بشدة .
- ٣- ليس للاختبار زمن محدد للإجابة ، ولكن يفضل الإجابة عنه بسرعة بأول استجابة تطرأ على ذهنك .
- ٤- أجب عن جميع عبارات المقياس ولا تترك أية عبارة دون الإجابة عنها ، علماً بأن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ، ولا تستخدم إلا فى أغراض البحث العلمى .

ونشكر تعاونكم معنا

الباحث

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير مستند	غير موافق	غير موافق بشدة
١	من أهم مظاهر السياحة أنها خلقت الكثير من الوظائف لسكان المدن السياحية					
٢	أعتقد أن السياحة تعمل على ارتفاع أسعار السلع والخدمات العامة في المدن السياحية .					
٣	أرى أن السائح أكثر التزاماً بالنظام					
٤	أعتقد أن السياحة هي سبب رئيسي في إنشاء المعارض الثقافية والتاريخية في المدن السياحية					
٥	أرى أن العمل في مجال السياحة يتناسب مع إمكانياتي وقدراتي الشخصية					
٦	أعتقد أن السياحة تزيد من معاناة أصحاب الدخول البسيطة					
٧	أرى أن العمل في مجال السياحة عمل متميز من وجهة نظر المجتمع					
٨	أعتقد من وجهة نظري أن العمل في التجارة أكثر ربحاً من العمل في مجال السياحة					
٩	لا أفضل كثيراً قراءة ما يكتب عن السياحة .					
١٠	أعتقد أن السياحة تعمل على انتشار الأمراض المعدية بين أفراد السكان المحليين					
١١	أعتقد من وجهة نظري أن معاهد وكرليات السياحة لها مركز مرموق بين الكليات الأخرى					
١٢	لا يعجبني سلوك السائح في الطريق العام ..					
١٣	أعتقد من وجهة نظري أن العمل في مجال السياحة يساعد الفرد كي يعتمد على نفسه .					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٤	أعتقد أن الاختلاط بالسياح يمكننا من معرفة الكثير عن ثقافتهم					
١٥	أعتقد أن السباحة هي السبب في انتشار ظاهرة إدمان المخدرات بين الشباب في بلدنا					
١٦	أعتقد أن الدخل من السياحة أكثر أهمية لبلدنا من الدخل الصناعي					
١٧	أعتقد أن خروج المرأة للعمل في مجال السياحة يؤدي إلى خلق المشاكل الزوجية ..					
١٨	أرى أن اختلاطنا بالأجانب لا يزيد من ثقافتنا					
١٩	أرى من وجهة نظري أن الناس لا يحترمون من يعمل في مجال السياحة					
٢٠	أفضل دائماً تقليد السياح في السفر والرحلات وفي النظام واحترام المواعيد وغيرها					
٢١	لا أفضل مشاهدة البرامج التلفزيونية الخاصة بالسياحة					
٢٢	أعتقد أن التعامل مع السائح يسبب لي سعادة كبيرة					
٢٣	تؤدي السياحة إلى إتاحة فرص العمل أمام المرأة مما يساعد على زيادة دخل الأسرة ..					
٢٤	أفضل أن يكون سكان المدن السياحية مهذبين وودودين مع السياح					
٢٥	أرى من وجهة نظري أن عمل المرأة في مجال السياحة يتعارض مع قيمنا الأخلاقية .					
٢٦	أعتقد أن السياحة ليس لها آثار اقتصادية ملموسة					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٧	تعمل السياحة على زيادة الاتصال الاجتماعي بيننا وبين الدول الأجنبية					
٢٨	أعتقد أن السياحة تعمل على اهتزاز القيم الثقافية عند الشباب					
٢٩	أرى أن العاملين في مجال السياحة أصبحوا من الطبقات المتميزة اجتماعياً					
٣٠	أعتقد أن السياحة تغير من القيم الاجتماعية للسكان المحليين إلى الأسوأ					
٣١	أعتقد أن السياحة ليس لها تأثيرات على النشاط التجاري في المدن السياحية					
٣٢	أفضل العمل في مجال السياحة عن أي عمل آخر					
٣٣	أعتقد من وجهة نظري أن الكثيرين ينظرون للعاملين في مجال السياحة على أنهم أقل في مستواهم الأخلاقي من الآخرين					
٣٤	أشعر برغبة في زيادة معلوماتي عن مجال السياحة					
٣٥	أعتقد أن السياحة تعمل على تلوث البيئة ...					
٣٦	أعتقد من وجهة نظري أن الكثيرين يطمنون العمل في مجال السياحة					
٣٧	أعتقد أن السياحة تجذب الكثير من الاستثمارات والمشاريع لاقتصاد الدولة ..					
٣٨	تؤدي السياحة إلى خلق صناعات بنية جديدة في المدن السياحية					
٣٩	لا أفضل اختلاط السكان المحليين بالسياح ..					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٤٠	أتمنى أن أكون مرشداً فى المجال السياحى .					
٤١	أعتقد أن السياحة تؤثر فى تنشئة الصغار تأثيراً سلبياً					
٤٢	لا أفضل حضور أية ندوة أو محاضرة عن السياحة					
٤٣	أرى من وجهة نظرى أن مجال السياحة يتطلب مواصفات معينة فى من يعمل به					
٤٤	أعتقد أن كثير من الشباب لا يعرفون عن العمل فى مجال السياحة					
٤٥	أعتقد أن السياحة تعمل على زيادة الدخل القومى					
٤٦	أفضل كثيراً المناقشات التى تدور حول مجال السياحة					
٤٧	أعتقد أن السياحة لا تؤثر فى التطور العمرانى					
٤٨	أعتقد أن السياحة ليس لها دور فى تسرب تلاميذ المدن السياحية من مدارسهم					
٤٩	إننى مقتنع بعدم اهتمام السياح بنقل الثقافات المحلية إلى بلادهم					
٥٠	أرى أن الاهتمام بالسياحة والمدن السياحية أفضل من الاهتمام بالزراعة					
٥١	أعتقد أن أى فرد لا يستطيع أن يعمل فى مجال السياحة					
٥٢	لا أهتم كثيراً بالثقافة السياحية					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥٣	المكاسب الاقتصادية من السياحة أكثر أهمية من حماسة البيئة					
٥٤	تؤدي السياحة إلى الازدحام على الخدمات العامة فمن الصعب الحصول على تذاكر للسفر وللمسرح وللسينما والحفلات في أثناء الموسم السياحي					
٥٥	يزداد مستوى المعيشة في المدن السياحية عن غيرها من المدن					
٥٦	أعتقد أن السياحة تؤدي إلى ازدحام المدن السياحية بسبب هجرة أهل الريف إلى هذه المدن للعمل في مجال السياحة					
٥٧	أعتقد أنه يجب أن نتنقى من السائح العادات والتقاليد الحسنة					
٥٨	أعتقد أن السكان المحليين هم الذين يعانون من ارتفاع المعيشة في المدن السياحية					
٥٩	أعتقد أن العمل في مجال السياحة يرفع من المستوى الاقتصادي للفرد					
٦٠	لا أشعر برغبة في معرفة المعالم السياحية في بلدي					
٦١	أعتقد أن العمل الحكومي أكثر ضماناً من العمل في مجال السياحة					
٦٢	أعتقد أن السائحين يستقنون السياحة استغلالاً سيناً ولا سيما في تهريب الآثار إلى بلادهم					
٦٣	إنني مقتنع بما ينفق من قبل المدن السياحية على استعلامات السائح وإعلائقه					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٦٤	أعتقد أن السياحة تؤثر في التعليم تأثيراً سلبياً في المدن السياحية					
٦٥	أعتقد أن السياحة تؤدي إلى تعدد وسائل الترفيه في المدن السياحية					
٦٦	أعتقد أن السياحة تؤثر في اكتساب الأفراد للغات المختلفة مما يكون له الأثر المباشر في رفع وعي وثقافة المجتمع					
٦٧	أعتقد أن للسياحة عائداً اقتصادياً يسهم في خدمة طبقة معينة من الشعب					
٦٨	أعتقد أن مساهمات السياحة الاقتصادية تفوق في تأثيرها سلبياتها الاجتماعية					
٦٩	ينبغي أن تهتم الشركات السياحية بتعدد جنسيات السياح لمعرفة الكثير عن ثقافتهم .					
٧٠	أفضل دائماً قراءة الكتب والمجلات التي تزيد ثقافتى عن السياحة					
٧١	أعتقد أن السائح يقوم بنقل صورة سلبية عن ثقافة بلدنا					
٧٢	أشعر بالغضب عندما أرى السائحين يتوافدون إلى بلدى					
٧٣	أعتقد أن معظم الشباب ليس لديهم وعي سياحى					
٧٤	أعتقد أن السياح غير مدركين لعاداتنا وقيمنا الاجتماعية					
٧٥	أعتقد أن السياحة تشجع على التنوع في الأنشطة الثقافية من قبل السكان المحليين كالفنون والموسيقى والرسم					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
٧٦	أفضل العمل فى مجال السياحة حتى أكون قريباً من أفراد أسرتى					
٧٧	أرى من وجهة نظرى أن العمل فى مجال السياحة يشبه عمل الخدم					
٧٨	أعتقد أن السياحة تخلق ظروفاً اجتماعية سيئة مثل انتشار الزواج العرفى					
٧٩	أرحب بإقامة وتواجد السائح فى منزلى					
٨٠	أعتقد أن السياحة تشجع على الصناعات المحلية					
٨١	ينبغى على سكان المدن السياحية أن يحترموا السائح					
٨٢	لا أود أن أرى شباب بلدى يتشبهون بكثير من سلوكيات السياح					
٨٣	أعتقد أن السياحة تعمل على زيادة النشاط التجارى فى المدن السياحية					
٨٤	تتيح السياحة التبادل الثقافى بين السكان المحليين والسياح					