



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة

رسالة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة الأنبار، وهي جزء من
متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية - علم النفس التربوي

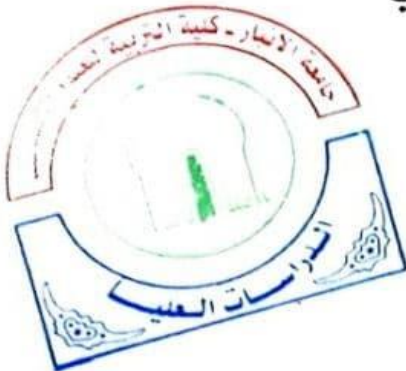
من طالب الماجستير

عادل حامد عبد عبدالله العيساوي

ياشرف

الأستاذ المساعد الدكتور

فؤاد محمد فريح الجابري



2020م

1442هـ

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

﴿ يَرْفَعُ اللّٰهُ الَّذِیْنَ ءَامَنُوْا مِنْكُمْ وَالَّذِیْنَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ

جَاتٍ وَاللّٰهُ بِمَا تَعْمَلُوْنَ خَبِیْرٌ ﴾

صَدَقَ اللّٰهُ الْعَظِیْمُ

سورة المجادلة: من الآية (11)

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة) والمقدمة من طالب الماجستير (عادل حامد عبد عبد الله العيساوي) قد جرت تحت إشرافي في كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية/ جامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي.

 التوقيع:

الاسم: أ.م. د. فؤاد محمد فريح

التاريخ: ٢٨ / ٦ / 2020م

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

 التوقيع:

الاسم: أ.م. د. فؤاد محمد فريح

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ: ٢٨ / ٦ / 2020م

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة) والمقدمة من طالب الماجستير (عادل حامد عبد عبد الله العيساوي) إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية/ جامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، وقد تمت مراجعتها لغوياً، ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية اللغوية.



التوقيع:

الاسم واللقب العلمي: أ.م. د. وعد محمد سعيد

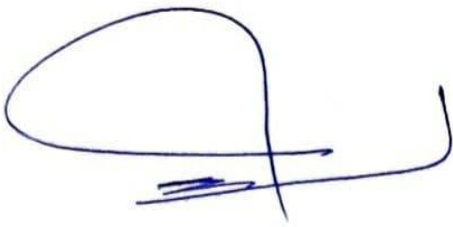
مكان العمل: جامعة الأنبار - كلية التربية للعلوم الإنسانية

2020 / 9 / 18 م

إقرار المقوم العلمي

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة) والمقدمة من طالب الماجستير (عادل حامد عبد عبد الله العيساوي) إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية/ جامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، وقد تمت مراجعتها من قبلي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

كما أتعهد بمراعاة الدقة في التقويم، وعدم الإكتفاء ببحث الإطار العام للرسالة ومنهج البحث العلمي والعمل على ضمان السلامة الفكرية، وعدم هدم النسيج الوطني والأحمة الوطنية والطلب من مقدم الرسالة حذف الفقرات والعبارات المسيئة لها، وبخلاف ذلك أتحمل التبعات القانونية كافة، ولأجله وقعت.



التوقيع:

الاسم واللقب العلمي: أ.د. سهيلة عبد الرضا عسكر

مكان العمل: كلية التربية- الجامعة المستنصرية

2020 / ١٠ / ٢٦ م

إقرار المقوم الإحصائي

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة) والمقدمة من طالب الماجستير (عادل حامد عبد عبد الله العيساوي) إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية/ جامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، وقد تمت مراجعتها من قبلي، ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية الإحصائية.

التوقيع:
 الاسم واللقب العلمي:
 مكان العمل:
 الاستاذ المساعد الدكتور
 قزوين بن عبد الكريم بن عيسى
 2020 / 9 / 10 م

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة)، والمقدمة من طالب الماجستير (عادل حامد عبد عبدالله العيسوي)، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية/ جامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي)، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي بتقدير () .



التوقيع

الاسم: أم.د. سالي طالب علوان

التاريخ: ١٣/٤/٢٠٢٠

عضواً



التوقيع:

الاسم: أ.د. شاكر محمد أحمد

التاريخ: ١٣/٤/٢٠٢٠

رئيساً



التوقيع:

الاسم: أم.د. صافي عمال صالح

التاريخ: ١٣/٤/٢٠٢٠

عضواً



التوقيع:

الاسم: أم.د. فؤاد محمد فريح

التاريخ: ١٣/٤/٢٠٢٠

عضواً/ ومشفراً

صادق عليها مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة الأنبار.



أ. د. طه إبراهيم شبيب
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية.

2020 / ٤ / ٤.



* إلى مَنْ بَلَغَ الرسالةَ وأدَّى الأمانةَ ونصحَ الأمةَ نبيَّ الرحمةِ رسولَ ربِّ العالمين سيدنا وإمامنا

محمد (ﷺ)

* من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق أهدافي، الذي لم

يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح الذي علّمني كيف ارتقي سلّم الحياة

حتى أحقق طموحي (أبي العزيز على قلبي) حفظك الله وأطال في عمرك لطاعته.

* التي أسمها لا يفارق ذهني، والتي كان دعاؤها سبباً في وصولي إلى ما أنا عليه الآن،

والتي تحملت كل شيء من أجلي ورعتني حق الرعاية وأعطتني الحنان، و كانت نوراً

يضيء الكون من حولي عندما تظلم الدنيا في عيني (أمي الغالية) أدامها الله خيمة

فوق رؤوسنا، وأن ينعم عليها بدوام الصحة والعافية.

* الذين حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكرهم فؤادي إلى الذين زرعوا في ذاتي التفاؤل

والأمل لأسير قُدماً، والذين قدموا لي كل ما بوسعهم من أجل أن أواصل مسيرتي

العلمية (أخواني - أخواتي) أسرتي الكريمة حفظكم الله وجزاكم الله عني خير الجزاء.

* من سرنا سوياً ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح وتحقيق طموحنا وبناء مستقبلنا

والوصول إلى الإبداع، وتكاتفنا يداً بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا (زملائي زميلاتني)

الأعزاء حفظكم ربي ووفقكم جميعاً.

* إلى من اكتسبت على أيديهم العلم والمعرفة أساتذتي الأفاضل في قسم العلوم التربوية

والنفسية جعلها الله لكم حسنات تتكاثر وذنوب تنتثر وعلم يشهد به، حفظهم ربي

جميعاً.

الشكر والعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق رسول رب العالمين محمد ﷺ وآله وصحبه أجمعين.

بعد شكر الله والثناء عليه على توفيقه لي في إتمام هذا الجهد العلمي، فلا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ المساعد الدكتور فؤاد محمد فريح على إشرافه على هذه الرسالة ولما قدّمه لي من توجيهات سديدة ورعاية علمية عبر مسيرة البحث، والإجابة على كل الأسئلة دون ملل، فجزاه الله عني خير الجزاء، وأسأل الله التقدير أن يجعلها في ميزان حسناته وأن يمدّه بالصحة والعافية خدمة للمسيرة التربوية.

ومن واجب العرفان لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى رئاسة وأساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية لما بذلوه من جهود عظيمة طيلة مدة دراستي الأولية وإلى اليوم، والتي كانت سبباً بعد توفيق الله في وصولي إلى ما أنا عليه الآن، كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة السمنار (الأستاذ الدكتور عبد الواحد حميد ثامر الكبيسي، والأستاذ المساعد الدكتور صفاء حامد تركي، والأستاذ المساعد الدكتور عبد الكريم عبيد الكبيسي)، لما قدّموه من جهود وملاحظات قيمة، والتي كانت سبباً في بلورة فكرة البحث وإنارة طريق الباحث حتى يكون قادراً على أنجاز هذا البحث فجزاهم الله عني خير الجزاء، ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأساتذة (الدكتور ياسر خلف رشيد، والدكتور مؤيد عبد السادة، والدكتورة براء محمد حسن، والدكتور حسن حمود إبراهيم الفلاح، والدكتور قصي حميد حامد الدليمي، والدكتور صافي عمال صالح) الذين تفضلوا بتزويدي بالآراء والملاحظات العلمية السديدة وتوجيهاتهم القيمة، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل (زملائي - زميلاتي) في قسم العلوم التربوية والنفسية الذين قدّموا لي العون وتزويدي بالمصادر العلمية لإنجاز هذا البحث، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحث

ملخص البحث

أنّ البنى المعرفية هي مجموعة الذكريات، والانفعالات، والإدراكات، والأحاسيس الجسدية التي تتعلق بالشخص نفسه وعلاقته مع الآخرين، وهي أفكار مجردة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، بل يمكن الاستدلال عليها من قياس آثارها، إذ إنّ الفرد الذي تكون لديه (البنى المعرفية غير النفيذة) عالية غالباً ما تكون لديه نظرة ذاتية منغلقة تصاحبها صعوبة في تقبل الرأي، والمشورة وتزمت بالرأي، ويكون اعتبار الذات لديه عالياً، لذا تتضح مشكلة البحث الحالي بالأساس من محاولة الباحث للتعرف على التبعات النفسية، والنتائج المترتبة على طبيعة العلاقة بين البنى المعرفية واعتبار الذات، والتي تتبلور وتترسخ بصورة قوية في مرحلة الشباب التي تتأثر بطبيعة تغير العالم المحيط، وتراكم المعرفة والتقدم العلمي والتقني، والتغير السريع، مما يسهم ذلك في تكوين البنى الشخصية والأساليب المعرفية المعبرة عن الذات، والتي تكون لها مستوى عالٍ أو متدنٍ أو ضمن المعدل لاعتبار الذات.

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف على كل من البنى المعرفية واعتبار الذات لدى طلبة الجامعة، ومن ثمّ طبيعة العلاقة بين المتغيرين. كما حاولت الدراسة الحالية استكشاف طبيعة متغيري البحث الرئيسين (البنى المعرفية، واعتبار الذات) وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - إنساني)، والمرحلة الدراسية (أول - ثانٍ - ثالث - رابع). وأخيراً حاولت الدراسة التعرف على مدى مساهمة مجالات مقياس البنى المعرفية في قياس مفهوم (البنى المعرفية).

ولأجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحث بإعداد مقياس للبنى المعرفية تألف من (46) فقرة ذات بدائل خماسية (ينطبق عليّ بدرجة، كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً) تمّ إعطاؤها الدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي لل فقرات الإيجابية، أمّا الفقرات السلبية (15،23،28،29،32،37،41،42،43،44)، فقد تمّ إعطاؤها الدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي. كما تبني الباحث مقياس خماس (2012)، الذي بُني على وفق نظرية "كارل روجرز" في الذات لقياس مستوى اعتبار الذات لدى طلبة الجامعة، تكون المقياس من (26) فقرة، وأمام كل فقرة ثلاث مواقف يمثل الموقف الاول ادنى درجة لاعتبار الذات والذي تم اعطاؤه الدرجة (1) والموقف الثاني والذي يمثل الموقف الوسط والذي تم اعطاؤه الدرجة (2) أما الموقف الثالث فيمثل أعلى درجة لاعتبار الذات والذي تم اعطاؤه الدرجة (3)، تمّ إعطاؤها أوزاناً مختلفة عند التصحيح لاحتواء

ك

المقياس على فقرات سلبية وأخرى إيجابية، إذ بلغت الفقرات السلبية في المقياس (2)، فقرة (9-26)، تمَّ إعطاؤها الدرجات على التوالي (1،2،3)، وعدد الفقرات الإيجابية (24) فقرة تمَّ إعطاؤها الدرجات على التوالي (1،2،3).

بعد أن تحقق الباحث من الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لكلا المقياسين وإجراء بعض التعديلات البسيطة لفقرات المقياسين تمَّ تطبيق المقياسين على عينة الدراسة البالغة (600) طالباً وطالبة من كلا التخصصين (العلمي - والإنساني) تمَّ اختيارهم بطريقة العينة العشوائية التطبيقية، وبشكل متساوٍ من كليات جامعة الأنبار للعام الدراسي 2019-2020م. بعد إجراء التحليلات الإحصائية باستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة، الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل الارتباط بيرسون، معامل سبيرمان - بروان، معادلة ألفا كرونباخ، تحليل التباين الأحادي، تحليل الإنحدار أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى ما يأتي:

1. يتمتع أفراد العينة بمستوى فوق الوسط من البنى المعرفية.
 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات النوع، والتخصص والمرحلة الدراسية في البنى المعرفية.
 3. يتمتع أفراد العينة بمستوى عالٍ لاعتبار للذات.
 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع، والتخصص والمرحلة الدراسية في اعتبار الذات.
 5. وجود علاقة طردية موجبة بين البنى المعرفية واعتبار الذات لدى طلبة الجامعة. في ضوء نتائج الدراسة الحالية خرج الباحث بجملة من التوصيات والمقترحات.
- الكلمات المفتاحية:** البنى المعرفية، اعتبار الذات.

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	الآية القرآنية
ج	إقرار المشرف
د	إقرار المقوم اللغوي
هـ	إقرار المقوم العلمي
و	إقرار المقوم الإحصائي
ز	إقرار لجنة المناقشة
ح	الإهداء
ط	الشكر والعرفان
ي-ك	ملخص البحث
ل-ع	ثبت المحتويات
ع-ف	ثبت الجداول
ص	ثبت الأشكال
ص	ثبت الملاحق
12 - 1	الفصل الأول: التعريف بالبحث
5 - 2	أولاً: مشكلة البحث
9 - 5	ثانياً: أهمية البحث
9	ثالثاً: أهداف البحث
10	رابعاً: حدود البحث
12 - 10	خامساً: تحديد المصطلحات
88 - 13	الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة

69 -14	أولاً: إطار نظري (Theoretical Framework)
51 -14	المتغير الأول: البنى المعرفية (Cognitive Structures)
18 -14	1. (خلفية نظرية) لمفهوم البنى المعرفية.
51 -19	المحور الثاني: نظرية بنى الشخصية لـ (كيلي) (Personal Constructs Theory)
35 -21	المسلمة الأساسية في نظرية كيلى ونتائجها (Fundamental postulate)
39 -35	عملية تشكيل نظام البنى (process of Structures system Formation)
45 -40	عملية تطور نظام البنى المعرفية (Process developing a System Cognitive Structures)
50 -46	أنواع البنى المعرفية، وأهم نماذجها
51	مبررات اعتماد الباحث لنظرية " كيلى "
69 -52	ثانياً: اعتبار الذات (self-Regard)
55 -52	الذات (self)
57 -55	اعتبار الذات (Self -Regard)
58 -57	المفاهيم المرتبطة بإعتبار الذات
59 -58	سمات أو مميزات الأشخاص مرتفعي اعتبار الذات
69 -59	النظريات التي فسرت مفهوم اعتبار الذات
88 -69	ثانياً: دراسات سابقة (Literature Review)
82 -69	1. عرض دراسات سابقة
76 -69	المحور الأول: دراسات تناولت البنى المعرفية.
70 -69	1. دراسة تيسي (Tsai, 1998)
71 -70	2. دراسة (التميمي، 2004)
71	3. دراسة (ركزة، 2010)

72	4. دراسة (الدهان، 2012)
73	5. دراسة (العيساوي، 2015)
74	6. دراسة (الشيخ علي، 2015)
75	7. دراسة (المصري، 2017)
76	8. دراسة (زبيري وعبد الله، 2018)
82 -76	المحور الثاني: دراسات التي تناولت اعتبار الذات
76	1. دراسة دي اليرمان (DA Ellerman,1980)
77	2.دراسة ستيف كارلتون- فورد وآخرون (Steve Carlton- Ford et al, 2008)
78	3. دراسة (حسن، 2009)
79	4. دراسة (السلطاني، 2011)
80	5. دراسة (خماس، 2012)
80	6. دراسة (عبدالله، 2013)
81	7. دراسة (بن رغدة، 2014)
82	8. دراسة (رشيد،2019)
88 -83	2. الموازنة بين الدراسات من حيث التشابه والاختلاف
85 -83	المحور الأول: دراسات تناولت البنى المعرفية
88 -85	المحور الثاني: دراسات تناولت اعتبار الذات
88	3. الإفادة من الدراسات السابقة
122 -89	الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته
90	منهجية البحث (Research Methodology)
92 -91	أولاً: مجتمع البحث (Research Population)
93 -92	ثانياً: عينة البحث (Research Sample)

121 - 93	ثالثاً: أدوات البحث (Instruments)
110 - 94	1. مقياس البنى المعرفية
121 - 110	2. مقياس اعتبار الذات
122 - 121	الوسائل الإحصائية
141 - 123	الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها
141 - 124	أولاً: عرض النتائج ومناقشتها
125 - 124	الهدف الأول: التعرف على البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة
127 - 125	الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)
129 - 127	الهدف الثالث: التعرف على دلالة الفروق في البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني)
131 - 129	الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في البنى المعرفية بحسب متغير المرحلة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة)
132 - 131	الهدف الخامس: التعرف على اعتبار الذات لدى طلبة الجامعة
134 - 132	الهدف السادس: التعرف على دلالة الفروق في اعتبار الذات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)
135 - 134	الهدف السابع: التعرف على دلالة الفروق في اعتبار الذات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني)
137 - 136	الهدف الثامن: التعرف على دلالة الفروق في اعتبار الذات بحسب متغير المرحلة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة)
137	الهدف التاسع: التعرف على العلاقة بين البنى المعرفية واعتبار الذات لدى طلبة الجامعة
141 - 138	الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

139	أولاً: الإستنتاجات (Conclusions)
140	ثانياً: التوصيات (Recommendations)
141	ثالثاً: المقترحات (Suggestions)
151-142	المصادر
148 -143	المصادر العربية
151 -148	المصادر الأجنبية
173 -152	ثانياً: الملاحق
B- C	ملخص البحث باللغة الإنكليزية

ثبت الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	ت
91	مجتمع البحث موزعين بحسب (النوع، والتخصص)	1
96	قيمة مربع كاً للدلالة على صلاحية فقرات مقياس البنى المعرفية من عدمها بين المحكمين الموافقين وغير الموافقين.	2
97	الفقرات التي تم تعديلها على مقياس البنى المعرفية بحسب آراء المحكمين	3
98	عينة الاستطلاع الأول	4
99	عينة التحليل الإحصائي موزعة وفق (الكلية، والنوع، والتخصص)	5
100	عينة البحث الأساسية	6
101	القوة التمييزية لفقرات مقياس البنى المعرفية بطريقة المجموعتين المتطرفتين	7
104	معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس البنى المعرفية بالدرجة الكلية للمقياس	8
108	يبين أوزان بدائل الإجابة لمقياس (البنى المعرفية)	9

109	المؤشرات الإحصائية والوصفية لمقياس البنى المعرفية	10
111	قيمة مربع كآ للدلالة على صلاحية فقرات مقياس اعتبار الذات من عدمها بين المحكمين الموافقين وغير الموافقين	11
111	الفقرات التي تم تعديلها بحسب آراء المحكمين على مقياس اعتبار الذات	12
114	القوة التمييزية لفقرات مقياس اعتبار الذات بطريقة المجموعتين المتطرفتين	13
116	معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس اعتبار الذات بالدرجة الكلية للمقياس	14
119	يبين أوزان مواقف الإجابة لمقياس (اعتبار الذات)	15
120	المؤشرات الإحصائية والوصفية لمقياس اعتبار الذات	16
124	نتائج الإختبار التائي لمستوى البنى المعرفية لدى عينة البحث	17
126	نتائج الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) على مقياس البنى المعرفية	18
128	نتائج الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني) على مقياس البنى المعرفية	19
129	تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على مقياس البنى المعرفية	20
131	نتائج الإختبار التائي لمستوى إعتبار الذات لدى عينة البحث	21
133	الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) على مقياس اعتبار الذات	22
135	نتائج الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني) على مقياس اعتبار الذات	23
136	تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على مقياس اعتبار الذات	24

ثبت الأشكال

الصفحة	الأشكال	ت
109	توزيع عينة التحليل الإحصائي في مقياس البنى المعرفية	1
120	توزيع عينة التحليل الإحصائي لمقياس اعتبار الذات	2

ثبت الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	ت
153	كتاب تسهيل مهمة	1
154	قائمة بالأسماء والألقاب العلمية للمحكمين الذين استعان بهم الباحث لأبداء آرائهم حول صلاحية فقرات أدوات الدراسة	2
155	إستبانة آراء الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس البنى المعرفية (بصورته الأولى)	3
159	مقياس البنى المعرفية بصيغته النهائية	4
163	إستبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس اعتبار الذات (بصورته الأولى)	5
169	مقياس اعتبار الذات بصورته النهائية	6

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث.

ثانياً: أهمية البحث.

ثالثاً: أهداف البحث.

رابعاً: حدود البحث.

خامساً: تحديد المصطلحات.

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث (The problem of Research):

أنّ البنى المعرفية هي مجموعة الذكريات، والانفعالات، والإدراكات، والأحاسيس الجسدية التي تتعلق بالشخص نفسه وعلاقته مع الآخرين، وتتصف غالباً باللاتكيفية، وصعوبة تغييرها فهي أفكار مجردة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، بل يمكن الإستدلال عليها من قياس آثارها، إذ إنّ الفرد الذي تكون لديه (البنى المعرفية غير النفيذة) عالية، غالباً ما تكون لديه نظرة ذاتية منغلقة تصاحبها صعوبة في تقبل الرأي والمشورة وتزمت بالرأي، ويكون اعتبار الذات عالياً، فإعتبار الذات هو الميل إلى النظر للذات على أنّها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وأنّها تستحق النجاح والسعادة، أما العكس فهو تدني اعتبار الذات، والذي يتمثل بشعور الفرد تجاه ذاته بأنّه شخص بلا قيمة يفتقر إلى إحترام الذات، وهذا يؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي، ومن مظاهر تدني اعتبار الذات (لا يكون لديه تفاؤل - يشعر بالعجز، ويفقد حماسه بسرعة ويستسلم بسهولة - ويصف نفسه بصفات سلبية مثل: أنا سيئ، كل الناس أفضل مني...)، حتى إذا حصل على مكافأة يعدّها ناتجة عن مصادفة أو حظ، وليس بسبب جهوده أو نتاج العمل الجيد (حمدي وآخرون، 2010، ص179).

للبنى المعرفية (Cognitive Structures) تأثير مباشر في صقل شخصية الفرد خلال مسيرة حياته، الأمر الذي يساعده على رفع مستوى اعتباره لذاته، وذلك من خلال أسلوب الفرد في التفكير، فإذا كان الفرد يفكر بطريقة إيجابية فإنه يتمتع بمستوى عالٍ من اعتبار الذات الأمر الذي ينعكس على شعوره بأنّه شخص ذو قيمة عالية ويستحق الإحترام من قبل الآخرين، كما يستطيع تحقيق أهدافه بسهولة، أما إذا كان يفكر بطريقة سلبية ويتصلب فإنّ اعتباره لذاته سوف يكون منخفضاً، وشعوره بتدني مستوى اعتبار الذات، وشعوره بأنّ نجاحه في الأعمال التي يقوم بها ناتج عن الصدفة أو الحظ، كما يشعر بعدم القدرة على تحمل المسؤولية (Harwick, 1991, p213).

تشير العديد من الدراسات، والادبيات إلى أنّ "البنى المعرفية" (Cognitive Structures) تشكل مجموعها النظام الكلي العام لشخصية الفرد، وتعبّر عنه، لذا فإنّ التنوع الحاصل في طبيعة "البنى المعرفية" (Cognitive Structures)، كونها "بنى معرفية نفيذة" (permeable)، والتي تتميز

بتنوع مواقفها ومرونتها تجاه المواقف، وإتساع مدركاتها وإفتاحتها، أو كونها "بنى معرفية غير نفيذة" (Impermeable) في طبيعتها لها أثرها الواضح على شخصية الفرد الذي يحملها، فالشخص الذي يحمل "بنى معرفية غير نفيذة" من مميزاتها تصلب مواقفها، ومحدودية تفكيرها، كما تتميز بضيق مدركاتها وإغلاقها اتجاه كل ما هو جديد، وهي تعطي العديد من المؤشرات عن الشخص الذي يحملها، ومنها:

1. أنّ الشخص الذي يحمل "بنى معرفية غير نفيذة" من الممكن أن يكون لديه خلل في النظام النفسي لشخصيته.

2. أنّ جذور هذا الخلل من الممكن أن يعود إلى مجموعة من العوامل ومنها، التنشئة الاجتماعية الأولى التي وجهت بناء المعرفة إلى هذا الاتجاه.

3. أنّ ذلك الخلل إذا وصل إلى مرحلة معينة من الممكن أن يؤدي إلى تعثر نشاطات الفرد المعرفية تجاه القضايا التي يواجهها أو الظروف البيئية التي يكون بصدها (التميمي، 2004، ص2).

يُعد مفهوم البنى المعرفية من أكثر المفاهيم أهمية في نمو الانسان، ويمثل محور الشخصية الذي تدور حوله الجوانب الأخرى، لذا فإن الإهتمام بهذا الجانب والتأكيد عليه يؤدي إلى إثابة العناصر التي توجه الشخصية، وتعمل على تدعيمها، كما أن العمليات التي تنمو لدى الفرد تشكل أساس كل الخبرات في حياته بما في ذلك الخبرات الاجتماعية والخبرات الدفاعية والخبرات الإنفعالية (منصور، 1991، ص124).

إن التعرف على طبيعة الذات سواء أكانت سلبية أم إيجابية تعدّ واحدة من سمات الفرد في مرحلة المراهقة المتأخرة، وبداية الرشد (عينة البحث الحالي)، وذلك لأنهم يمرون بمرحلة إنتقالية من التعليم في المدارس إلى التعليم الجامعي، وهذا الانتقال قد يؤثر في هؤلاء الطلبة، لأنّه يتطلب منهم إتخاذ قرارات سليمة وحاسمة تخصّ دراستهم وإعدادهم الأكاديمي، إذ يحدث لهؤلاء الطلبة تغير في طريقة تفكيرهم نحو طموحاتهم المستقبلية ليصبحوا أكثر واقعية في التخطيط للمستقبل، كما أنّه يتطلب من هؤلاء الطلبة تحديد التخصص الذي يرغبون فيه، وكل هذه النقاط التي سبق ذكرها تتعلق بمدى نظرة الفرد نحو ذاته واحترامه لها، فمنهم من يرى نفسه مسؤولاً عن نتائج تصرفاته، ويعزو نجاحه أو رسوبه إلى مقدار الجهد الذي يبذله في الدراسة نتيجة احترامه لذاته وتقديره لها، أمّا البعض الآخر من

ذوي الاعتبار المنخفض للذات قد يلقون باللوم على الآخرين عندما يواجهون صعوبات في مسيرتهم الدراسية والاجتماعية (الأسدي، 1995، ص17-18).

ولكون الطالب أحد طلبة الجامعة فقد شعر أنّ الطلبة يعيشون تحت مؤثرات عديدة، فهم معرضون وبصورة مستمرة لحالات من التغير والتفاعل كونهم يعيشون في عصر التطور والتكنولوجيا، ولكونهم يعيشون في عالم متجدد بصورة مستمرة، فعلى الجامعة أن تعتمد كل الإجراءات والوسائل التي تساعد على إحتواء هذه التغيرات، ومع التقدم والتراكم المعرفي والتغيرات السريعة في العالم، أصبح على الطلبة الاطلاع على المعارف والمعلومات والمفاهيم التي تساعد على مواجهة التغيرات التي تحدث في العالم اليوم، والمشكلات الناتجة عنها، وهذا يتطلب من الطلبة اسلوباً معرفياً مرناً، وذهناً مفتوحاً يسعى إلى التجديد بأفق واسع، ومن الوسائل التي يمكن أن تعتمدها الجامعة هي تهيئة العديد من الفرص التعليمية للطلبة، والتي يمكن أن تساعد الطلبة على القيام بمهام ونشاطات عقلية تكون مبنية على قدرة الفرد على حلّ المشكلات في المواقف التي يتعرض لها الطلبة.

كما لاحظ الباحث أنّ اغلب طلبة الجامعة يعانون من النسيان للمعلومات والحقائق التي يحصلون عليها خلال التعلّم الصفي على الرغم من المراجعة المستمرة للمادة، كما يشعر الطلبة بأنّ المعلومة التي حصلوا عليها سرعان ما تتلاشى من البناء المعرفي لديهم بعد الإنتهاء من أداء الامتحانات بمدة وجيزة، وهذا يؤدي الى شعور الطلبة بخيبة أمل مستمرة كونهم لم يتمكنوا من الاحتفاظ بالمعلومة لمدة زمنية طويلة، وقد يؤثر هذا في اعتبار الذات لدى الكثير من الطلبة، إذ يبدأ اغلب الطلبة بالتفكير بأنهم لا يستحقّون المرحلة التي وصلوا اليها وأنهم غير كفؤين لدرجة تمكنهم من الحصول على مكانة إجتماعية مستقبلاً، وأنّ الوصول إلى الجامعة هو بفعل الحظ وليس بفعل الجهود التي بذلوها.

تتضح مشكلة البحث الحالي بالأساس عند التعرف على التبعات النفسية، والنتائج المترتبة على طبيعة العلاقة بين البنى المعرفية واعتبار الذات، والتي تتبلور وتترسخ بصورة قوية في مرحلة الشباب التي تتأثر بطبيعة تغير العالم المحيط بهم، وتراكم المعرفة والتقدم العلمي والتقني، والتغير السريع، مما يسهم ذلك في تكوين البنى الشخصية والأساليب المعرفية المعبرة عن الذات، والتي تكون لها مستوى عالٍ أو متدنٍ أو ضمن المعدل لاعتبار الذات.

ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي في الإجابة على التساؤل الآتي:
 - هل هناك علاقة بين مفهوم البنى المعرفية واعتبار الذات لدى طلبة الجامعة؟

ثانياً: أهمية البحث (The Importance of the Research):

تتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية مفهوم البنى المعرفية بصفة عامة، والحيز الكبير الذي يمكن أن تشغله داخل العملية التعليمية بصفة خاصة، وكذلك من أهمية دراسة البنى المعرفية للطلبة، وملاحظة ذلك في ضوء مستوى النمو لدى الطلبة في المجتمعات والدول الأخرى، والعمل على مناقشة أوجه الإختلاف والتشابه، والعمل على تفسيره وهذا بدوره يسهل عملية التخطيط التربوي، والذي يتضمن محتوى المنهج الدراسي، وطرق التدريس المستعملة في تدريس المنهج، وذلك لعلاقته الوثيقة بالبنى المعرفية للطلبة، ومحاولة إعطاء كل الأشخاص القائمين على العملية التعليمية مؤشرات عن البنى المعرفية للطلبة بهدف المساهمة في تطوير المناهج الدراسية، وذلك بالاستناد على مراحل النمو المختلفة، والعمل على استثمارها لتحقيق مستوى من الرقي والتقدم (شرفاوي، 2012، ص12).

على الرغم من إعطاء الكثير من الباحثين والتربويين أهمية كبيرة للبنى المعرفية، وقدرة الطالب الذي يتمتع بمستوى جيد من البنى المعرفية بشقيها التنفيذية - وغير التنفيذية على إستقبال المفاهيم والأفكار الجديدة، وقدرته على توليد الأفكار والمعارف، والتوصل الى معانٍ للمفاهيم التي تم تعلمها، وهذا يرتبط بجودة عملية التعليم والتعلم إلا أن الدراسات التي تناولت مفهوم البنى المعرفية للطلبة في الدراسة الجامعية لا زالت محدودة في البلدان العربية، والفجوة البحثية تظهر في الوسائل المستعملة في عملية التقصي للكشف عن البنى المعرفية للطلبة في المؤسسات التعليمية والاستراتيجيات التي تعمل على تطوير وتعديل وإعادة البناء المعرفي إذا تطلب الأمر، ولهذا جاء هذا البحث في محاوله للتعرف على البنى المعرفية التي يستعملها الطلبة في المرحلة الجامعية، والطريقة التي يفكرون فيها بحسب تبنيهم لتلك البنى المعرفية، وكيفية توظيفهم للمعرفة التي يكتسبونها، وطريقة تفسيرهم لسلوك الآخرين بدلالات معرفية (عمران وسرور، 2015، ص4).

يُشير العديد من علماء علم النفس إلى أنّ البنى المعرفية (Cognitive Structures) هي خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية الخارجية المختلفة، والعوامل البيولوجية (الدماغ) ومن خلال نموّ الفرد وتكيفه في مراحل عمره المختلفة، إذ يرتبط بنمو البنى المعرفية للفرد

نمو وتطور التكوينات الجديدة للوحدات المعرفية، والعمليات، والوظائف المعرفية المنعكسة عنها، لذا فإنّ كل تعقيد يحصل في تلك الوظائف يدلّ على وجود تطور في البنى المعرفية للفرد، وذلك لأنّ البنى المعرفية للفرد تشكل إحدى أهم الأسس التي تقوم عليها نواتج تمثيل المعرفة (العتوم، 2004، ص185).

وفي هذا الصدد يرى "بياجيه" (Piaget) أنّ البنية المعرفية من أكثر المفاهيم أهمية في النمو المعرفي، إذ تنمو بشكل هرمي تراكمي مما يسمح للفرد بعبور المراحل النمائية الأربع (الحس حركية، وما قبل العمليات، والتفكير المادي، والتفكير المجرد)، والبنى المعرفية تعبّر عن ما تمكن الفرد من إستيعابه وتمثله داخلياً، أمّا المواءمة فهي العملية التي يتّم من خلالها تعديل وتغيير البنية المعرفية، ويتفق "جانيه" (Gania) مع رأي "بياجيه" بأنّ بنية المتعلم تنمو وتنظم هرمياً كمكونات فرعية تسير من البسيط الى المعقد تماماً كالبنية المعرفية (الزيات، 1997، ص211).

بينما يرى ليفين (Levin، 1983، 155) بأنّ النمو المعرفي يأخذ عدداً من الصور فهو يضمّ إدراك ما هو مألوف، والتطور بفعل الخبرة وتطور المفاهيم، وحلّ المشكلات والتفكير، كما يتضمن أيضاً القدرة على معالجة المعلومات من العالم الخارجي، إذ إنّّه يمكن النظر الى النمو المعرفي على أنّه تطور أو نمو في عملية المعرفة (قطامي، 2013، 192).

يرى كل من فوسز وبسنوز (Voss & Bisonaz 1984) وكيل (Keil، 1984) أنّ البنى المعرفية لها دور أكثر أهمية من العمليات المعرفية في إحداث التغيير في المعرفة لدى الفرد، وأنّ الفروق في الأداء الخاص والعام في مختلف النشاطات العقلية التي يؤديها الأفراد يكمن أنّ ترجع إلى الفروق في الخبرات السابقة في البنى المعرفية لكل واحد منهم أكثر ما يكون راجعاً إلى الفروق في العمليات المعرفية، فالعمليات المعرفية مهما كانت كفايتها، وعمليات المعالجة وعمليات التجهيز مهما كانت خصائصها يستلزم أنّ تجد مفهوماً معرفياً تتعامل معه، وهذا المفهوم يكون أشبه ما يكون بالبرنامج بالنسبة إلى الحاسبة حيث لا توقف عمل الجهاز كأساس للمعالجة (Keil,1984, p81-83) بينما يرى (سكوت Scott) أنّ البناء المعرفي يمثل العنصر الذي تتجمع فيه الأفكار الموجودة على المستوى الشعوري للفرد، والتي تعكس مدركاته، ومعتقداته، وتوقعاته، كما تتضمن القيم التي

يحملها إتجاه معتقد معين أو موضوع معين أو سلوك خاصّ به (Shaw & Constanzo, p1982,) (182).

أمّا فيما يتعلق بدراسة الشخصية من وجهة النظر المعرفية فإنّ المتغيرات البنائية لها أخذت أشكالاً متعددة من التطور، إذ تجسد هذا التطور في أبحاث كل من (رامس ويلاك & Ramis, 1951) (وتاجفل (Tajfel) الذين كانوا مهتمين بتأثير الحاجات على الإدراك، والذي يتضمن انفتاح الفرد على المعلومات الجديدة، ومن هذه المتغيرات عدم تحمل الغموض (Intolerance of Ambiguity) وانغلاق المعلومات (Closure) وغيرها من المفاهيم التي تمّ الاعتماد عليها في (إنموذج تفسير الشخصية) كما عمل كل من ميسيك و جاكسون (Messick & Jackson) في بحثهما (المحتوى والأسلوب) فتضمّن هذا الأنموذج اتجاهين الأول يضمّ محتوى الشخصية، والثاني يضمّ أسلوب الشخصية، والذي يتضمن أسلوب الفرد في التفكير والإدراك وحلّ المشكلات (Jackson & Messick, 1958, p243-252).

وفيما يتعلق بمفهوم اعتبار الذات فتبرز أهمية دراسة هذا المتغير من خلال تركيز العديد من العلماء، والدراسات التي أجريت حول هذا المفهوم، وتأكيداً جميعاً على أنّ اعتبار الذات له من الأهمية الكبرى في رسم معالم الشخصية من جهة، وتأثيره المباشر في التمثيل العقلي للصورة التي يحملها الفرد عن نفسه وعن الآخرين، ومن العلماء الأوائل الذين بحثوا في هذا المتغير هو "كارل روجرز" (Rogers) الذي يفترض أنّ الأشخاص جميعاً بحاجة إلى أن يشعروا باتجاهات مثل التقبل، والاحترام، والعطف، والدفء، والمحبة من أشخاص مهمين في حياتهم، وقد تكون هذه الحاجة فطرية أو متعلمة، وهنالك خصيصة مهمة للإعتبار الإيجابي وهي (الطبيعة التبادلية)، وهذا يعني عندما يصبح الشخص واعياً بأنه يلبي حاجة شخص آخر للإحترام الايجابي يتمّ إشباع حاجة هذا الشخص أيضاً (الرقاد، 2017، ص178).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا المفهوم ومنها دراسة (Tomaka –Blascovich, 1999) والتي ترى أنّ الأفراد الذين يتميزون بمستوى عالٍ من اعتبار الذات، تكون لديهم شخصية ذات كفاية عالية وقدرات عقلية كبيرة، ولديهم الإمكانيات التي تمكنهم من تخطي العقبات والمواقف والظروف التي يمرون بها خلال مدة حياتهم، وبالعكس فإنّ الأفراد الذين يحملون مستوى متدنياً من

اعتبار الذات يشعرون بأنهم أشخاص غير قادرين على الوصول إلى النجاح وغير كفونين وعاجزين عن إصدار أحكام سليمة إتجاه المواقف التي يتعرضون لها وعجزهم عن اتخاذ قرارات تخص مستقبلهم المهني أو الدراسي (Tomaka –Blascovich, 1999, p186)، كما كشفت دراسة (Tomaka, Blascovich) أن أغلب مظاهر سلوك الفرد الإيجابي، والتي يمكن أن يبديها الفرد في مختلف المواقف الاجتماعية مع الآخرين يمكن أن تكون مرتبطة بمقتضيات متعددة منها، ماذا يمكن ان يكون عليه الفرد في نظر الآخرين؟، وما حكم الآخرين علينا؟، وما يمكن أن يترتب على حكم الآخرين علينا؟، وهو شعور الفرد باعتباره لنفسه وشعوره بالفخر بالذات، والذي يستند على حكم الآخرين فالحكم الإيجابي يزيد من مستوى توكيد الذات ويزيد من مستوى مهارة التواصل مع الأشخاص الآخرين (حلاسه، 2016، ص241).

كما ترى ماريا (Maria، 2000) ان مفهوم اعتبار الذات يتضمن إيجابية الفرد نحو نفسه، ومنها شعوره بالقوة والكفاية والسيطرة والإعجاب بالذات، وبأنه فرد يستحق الحب والاحترام والإعجاب (Maria, 2000, p229)، أما رولو ماي (Lure may)، فيرى أن اعتبار الذات مفهوم مرتبط بالكينونة، أما أن نكون أو لا نكون، فهو يرى أن الشعور بالذات والوعي بها هو مطلب رئيس ومهم للفرد، إذ تمكن الفرد من الوعي بالذات والشعور بالكينونة الخاصة به من خلال اعتباره لذاته، وقبوله ما هو مستحسن ومقبول (Richard & Scott, 1989, p23).

كما أكد ماكدوجل (McDougall 1992) على مفهوم اعتبار الذات، لأنه يُعدّ الجزء الاساس في كيان المرء ويتضمن مفهوم اعتبار الذات ما ينظره الفرد عن نفسه سواء أكانت فكره سلبية او إيجابية، والتي يمكن أن يكتسبها من خلال البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، والتي تعمل على تحديد درجة اعتبار الشخص لنفسه (موسى، ب ت، ص278).

كما يفترض (McDougall) أن تكامل شخصية الفرد يمكن أن ينتج بفعل ثلاث قوى ومن هذه القوى هي حاجة الفرد الى اعتباره لذاته، وتتمثل الحاجة الى اعتبار الذات "التقييم الصريح للنقاط الحسنه والسيئة في الفرد"، فالفرد الذي يحصل على درجة عالية في إختبار الذات فإنه يعتبر نفسه شخصاً مهماً يستحق الاحترام" (عثمان، 2001، ص145).

وبناءً على ذلك يمكن تحديد أهمية البحث الحالي كما يلي:

1. تعتبر المرحلة الجامعية من المراحل المهمّة، وذلك لأنها تركز على أهمية بناء شخصية الفرد وتنمية قدراته العقلية والجسدية وتدريب الفرد على كيفية التفكير بطريقة إبداعية لحلّ المشكلات التي تواجهه في المواقف اليومية، والعمل على تحويل الفرد من شخص سلبيّ غير فاعل الى شخصية إيجابية يشارك في النشاطات اليومية جميعها.
2. يعتبر هذا البحث إسهاماً كبيراً من أجل اكتشاف طاقات الأفراد وقدرتهم العقلية، وذلك من أجل العمل على تحقيق مستقبل ناجح، وذلك لأنه يحتاج إلى عقول ناضجة مسلحة بالفكر السليم وذهنية متفتحة وبنائها المعرفية منظمة بطريقة تجعلها قادرة على مواكبة المستجدات في العالم، والعمل على جعل هؤلاء الأفراد قادرين على التوصل الى حلول لمشكلاتهم بطريقة إبداعية، وذلك من خلال تطوير البنى المعرفية لديهم.

ثالثاً: أهداف البحث (Aims of the Research):

يستهدف البحث الحالي تعرف على:-

1. التعرف على البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة.
2. دلالة الفروق في البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث).
3. دلالة الفروق في البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني).
4. دلالة الفروق في البنى المعرفية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة).
5. التعرف على اعتبار الذات لدى طلبة الجامعة.
6. دلالة الفروق في اعتبار الذات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث).
7. دلالة الفروق في اعتبار الذات تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني).
8. دلالة الفروق في اعتبار الذات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة).
9. العلاقة بين البنى المعرفية واعتبار الذات لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: حدود البحث (Limits of the Research):

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة الأنبار للدراسات الصباحية من كلا الجنسين (ذكور-إناث) وكلا التخصصين (علمي- إنساني) وللمراحل الدراسية الأربع (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) للعام الدراسي (2019-2020).

خامساً: تحديد المصطلحات (Definition of the Terms):

أولاً: البنى المعرفية: (Cognitive-Structures) عرّفها كل من:

- كيلي (Kelly, 1955).

"مفهوم تجريدي يعبر عن التفسيرات المعرفية التي يضعها الفرد عن العالم المحيط به، ويعكس مستوى إدراكه للوقائع التي يواجهها في البيئة التي يعيش فيها، ويمدّه بالأساس لتقدير سلوكيات الآخرين، وموازنتها من حيث تشابهها وإختلافها" (Burr & Butt, 1992, p12).

- دوك (Duck, 1973).

"الأنماط الشفافة التي يحاول عن طريقها الفرد فهم العالم المحيط به وتفسيره بأدلة معرفية" (Dock, 1973, 19).

- أوزيل وآخرون (Ausubel et.al, 1978).

"المحتوى الشامل للمعرفة التراكمية للفرد وخواصها التنظيمية المتميزة، والتي تميز المجال المعرفي للفرد" (الزيات، 2001، ص388).

- هيلجارد وباور (Hilgard & Bower, 1981)

"تلك النظم أو الأجهزة التي تحلل المعلومات المتاحة لها والتي تؤدي كل الوظائف المعرفية مثل الإدراك والتمييز والفهم وحل المشكلات والتحكم في الاستجابة النهائية" (الزيات، 2001، ص388).

- كيني (Kenny, 1984)

"المفاهيم الفرضية التي تكشف عن طرائق الفرد المميزة في تنظيم بيئته، وما يتصل بها من سلوكيات، أو مواقف أو قضايا مدركة" (Kenny, 1984, p9).

- بورويوت (Burr & Butt, 1992).

"طرائق لتنظيم العالم وإدراكه في نسق هرمي موحد من المعتقدات، والاتجاهات، والتوقعات، أكثر ممّا هي مجرد تعلم مجموعة من الإستجابات" (Burr & Butt, 1992, p15).

التعريف النظري:

اعتمد الباحث تعريف (كيلي) لأنه أعتمد نظريته في أعداد مقياس البنى المعرفية.

التعريف الإجرائي:

عينه ممثلة لمحتوى النشاط السلوكي الذي يعبر عن الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس البنى المعرفية.

ثانياً: اعتبار الذات: (self-Regard) عرّفها كل من:

- ماكدوجل (McDougall, 1922).

"بأنها المنظم الأساس للسلوك أو القائد العام لبقية النزعات" (محمد، 2004، ص125).

- كارل روجرز (Rogers, 1951).

"حاجات أساسية لدى كل فرد تتمثل بالقبول والدفء والتعاطف والإعجاب، وهذا يعتمد على

تقويم الآخرين" (Rogers, 1951, p20).

- روسنبرج (1978)

"توجهات الفرد الشاملة نحو الذات سلبية كانت ام إيجابية" (Rosenberg, 1978, p279).

- الأشول (1982).

"الطريقة التي ينظر بها الفرد الى نفسه، ويكون تفكيره وشعوره وسلوكه غالباً متنسقاً وفي إنسجام

مع مفهومه عن الذات وليس الأفكار والمشاعر والافعال إلا مجرد طرائقه وأسلوبه لمقابلة حاجاته مثلما

يراهها هو" (الأشول، 1982، ص532).

- ريزونر (2000).

"الميل إلى النظر للذات على أنها قادره على التغلب على تحديات الحياة، وأنها تستحق النجاح

والسعادة" (ريزونر، 2000، ص22).

- الزغبى (2003).

"رضا الفرد عن ذاته وتقبلها" (الزغبى، 2003، ص25).

التعريف النظري:

تبنى الباحث تعريف كارل روجرز (1951) وذلك لتبنيه مقياس خماس (2012) الذي اعتمد على نظرية (روجرز) في بناء مقياسه.

التعريف الاجرائي:

عينه ممثلة لمحتوى النشاط السلوكي الذي يعبر عن الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس اعتبار الذات الذي سيتم اعتماده في البحث الحالي.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: إطار نظري:

المتغير الأول: البنى المعرفية

المتغير الثاني: اعتبار الذات

ثانياً: دراسات سابقة:

عرض الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت البنى المعرفية

المحور الثاني: دراسات تناولت اعتبار الذات

الموازنة بين الدراسات من حيث التشابه والاختلاف

الإفادة من الدراسات السابقة

الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: إطار نظري Theoretical Framework:

سيستعرض الباحث ظهور وتطور متغيرات الدراسة الحالية (البنى المعرفية - واعتبار الذات) موضعاً طبيعياً هذه المفاهيم والمفاهيم الأخرى المرتبطة بها كما سيعرض الباحث النظريات النفسية التي عمدت على تفسير تلك المفاهيم، وإبعادها المختلفة، كما سيستعرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات، العربية والأجنبية على حدّ سواء، وذكر أهداف كل دراسة من هذه الدراسات، ومناقشة النتائج التي جاءت بها من أجل الإفادة منها في تفسير نتائج الدراسة الحالية، وسيتمّ العرض كالتالي:

أولاً: متغير البنى المعرفية (Cognitive Structures):

سيتناول الباحث هذا المتغير على وفق المحاور الآتية:

1. (خلفية نظرية) لمفهوم البنى المعرفية

يُعدّ مفهوم (البنى المعرفية) من المفاهيم المهمّة في أغلب النظريات التي تبنت الإتجاه المعرفي أو المنظور المعرفي في تفسيرها لحدوث عملية التعلم، فقد أشار إليها العديد من العلماء مثل "بياجية" (Piaget) صاحب نظرية النمو المعرفي الذي رأى أنّ "البنى المعرفية" هي مفهوم أساس في النمو المعرفي للفرد وأنّ هذه (البنية/ البنى) تنمو بشكل هرمي تراكمي مما يسمح للفرد بعبور المراحل النمائية المعرفية الأربع (الحسّ - حركية، ما قبل العمليات، التفكير المادي، التفكير المجرد)، إذ تتمثل في ما يتمكن الفرد من إستيعابه وتمثيلة داخلياً، أمّا المواءمة فهي العملية التي يتمّ من خلالها تعديل وتغيير "البنية المعرفية"، ويتفق "جانية" ورأي (Piaget) بأنّ بنية المتعلم تنمو هرمياً كمكونات فرعية تسير من البسيط الى المعقد تماماً كالبنية المعرفية (العنوم، 2004، ص185).

أمّا (أوزيل) صاحب نظرية التعلم القائم على المعنى فتؤكد في جوهرها على مبدأ مهمّ وأساس وهو العامل الأكثر أهمية في التعلم المعرفي ألاّ وهو مقدار ووضوح وتنظيم "البنية المعرفية" الراهنة لدى المتعلم، وهذه المعرفة الراهنة تتألف من الحقائق والمفاهيم والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر في المتعلم في لحظة ما، وهي ما يسميه (usable) "البنى المعرفية" فيرى (usable) أنّ العامل الوحيد والمهمّ الذي يؤثر في التعلم هو ما لدى الفرد من معرفة سابقة، أي "البنية المعرفية"،

ومن ثمَّ يجب أن نعتدَّ عليها وأن يكون تدريسنا منطلقاً منها، كما أنه ينظر إلى البنية المعرفية على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للفرد، أو هي العامل الرئيس المؤثر في معنى التعلم ومعناه الإحفاظ به وإسترجاعه، ويفترض (usable) أن البنية المعرفية" للمتعلّم هي إطار يتضمن مجموعة منظمة من الحقائق والمفاهيم والقضايا والتعميمات والنظريات ذات التنظيم الهرمي، والتي تحلّ فيه المفاهيم والأفكار العامة المجردة قمة هذا التنظيم وتحلّ المفاهيم النوعية البسيطة قاعدة هذا التنظيم (العنوم، 2012، ص195).

أما "كيرت ليفين (K.Lewin 1935) صاحب نظرية المجال، فيرى أن مفهوم (البنى المعرفية) هو ليس الطريقة التي يرى بها الشخص العالم المادي والاجتماعي فحسب إنما تتضمن كل الحقائق (Facts)، والمفاهيم (concepts)، والمعتقدات (Beliefs)، والتوقعات (Expectations)، التي يكونها حول هذا العالم، ويرى أيضاً أن البنى المعرفية على أنها (كينونة، Entity) تعمل على تحديد الجانب التمثيلي للمجال الحيوي Life space في البيئة التي يعيش فيها الفرد، والتي تمثل شيئاً مميزاً من جانبه الديناميكي، إذ أن هذه (الكينونة) تمثل طريقة الفرد في إدراكه لعالمه الاجتماعي والمادي (Scott, et al,1979, p34).

كما يفترض (Lewin) أن التغيير في البيئة المعرفية للفرد يتضمن ثلاث عمليات هي التعميم، والتمايز الإدراكي، وإعادة، بناء الحيز الحيوي، فالتمايز الإدراكي Differentiation perceptual يشير الى مناطق الحيز الحيوي الغامضة نسبياً أو الهلامية أو المشوشة، وفي (البنى المعرفية) تصبح أكثر وضوحاً وتمايزاً وتحديداً وإستقلالاً عن غيرها، أما التعميم فيشير الى استجابة الفرد المعرفية للمثيرات أو المواقف أو المشكلات الأكثر تشابهاً وفقاً لأسلوبه المعرفي في إستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، ومع هذا التغيير الدينامي في البيئة المعرفية يعيد الفرد بناء مناطق الحيز الحيوي لديه منتجاً صياغات وإدراكات، وتكوينات معرفية جديدة، وهذه العمليات الثلاث تتكامل وتحدث بصورة ديناميكية، مع تزايد خبرات الفرد وتعلمه (الزيات، 1998، ص201).

نظر (Lewin) إلى الفرد بأنه متمايز، وأنه مكون من مناطق (المنطقة الشخصية الداخلية، والمنطقة الإدراكية الحركية) فكذلك نظر الى البيئة فقد قسمها على مناطق جزئية، ولكن ثمة فارقاً واحداً جوهرياً بين تمايز الشخص، وتمايز البيئة فليس من الضروري أن تميز أنواعها المختلفة من المناطق

البيئية، فليس في البيئة النفسية مناطق تشبه المنطقة الشخصية الداخلية، والمناطق الإدراكية الحركية، وإنما مناطق البيئة جميعها متشابهة، ولذا يمكن لأي نمط متشابك من الخطوط أن تؤدي إلى التمايز بين البيئة، وهذه الحواجز تتصف بصفات معينة كالقوة والضعف أو المرونة والجمود أو التقارب والتباعد، وعلى أساس هذه الخصائص يمكن التحدث عن مدى الترابط بين مناطق البيئة المختلفة (غنيم، 1973، ص 651-652).

أما فيما يتعلق بالاهتمام بالدراسات التي قدّمها العديد من علماء النفس التربوي ومن هؤلاء العلماء (كونن) (Kounn، 1941) الذي قام بتحليل العمليات المعرفية لدى العديد من الأفراد المتخلفين عقلياً، وقد توصل إلى أنّ هؤلاء الأفراد لديهم حدود متصلبة، (Rigidity) بين المناطق المتجاورة داخل المجال الحيوي، إذ نتج عن هذا التصلب وجود بنية معرفية مقاومة لأي تغيير في هذا المجال، إلا أنّ (Kounn) قد اكتفى بوضع مسلمات بسيطة لهذا التفسير دون توضيح ماهية هذه البنى وماهية خصائصها التركيبية والأجزاء التي تتشكل منها (Scott, et al., 1979, p34-35)، كما قدم علماء علم النفس الاجتماعي عدداً من الدراسات، ومن هؤلاء العلماء (فيلد)، (field) (وكريتش) (crech) (1948) الذين عرفوا العديد من المفاهيم النفسية بالتحليل الظاهري لجورها (phenomenological Analysis)، إذ كانوا متأثرين بالجوانب الظاهرية لعلم نفس الجشالت، كما عمد هؤلاء العلماء مع "أش" (1946-1952) إلى استعمال مصطلح "البنى المعرفية" في دراسة العديد من المفاهيم النفسية ذات المنحى الاجتماعي، كما عمد (Ash) إلى استعمال هذه المفاهيم في العديد من مؤلفاته الدراسية لمادة علم النفس الاجتماعي، ومنها ما يتعلق بكيفية تشكيل الإنطباعات عن الأفراد الآخرين، (impression formations process)، كما ذكر (Ash) أنّ سلوك العديد من الناس تتشكل عن طريق المفاهيم الخاصة بهم والتي يستعملونها إتجاه العالم الذي يعيشون فيه، إذ أنّ العامل الأساس في تشكيل هذه المفاهيم هو عدد من السمات المركزية "البنى"، central Traits التي تكون أكثر قوة وأكثر واقعية من السمات الثانوية في تأثيرها على هذه المفاهيم، وعليه فمن الضروري أنّ نقوم بوصف العالم الاجتماعي كما يدركه الفرد نفسه وليست بالطريقة التي يكون عليها الواقع (مكفلين وغروس، 2002، ص 224).

وعلى وفق اهتمامات هذا التوجه بطبيعة "البنى المعرفية" ظهر في (1950)، اهتمامات أكثر توسعاً لدراسة البناء المعرفي للأفراد، وذلك عن طريق تحليل العلاقات القائمة بين الإدراك والبيئة التي يعيش فيها هؤلاء الأشخاص، وقد ظهر ذلك جلياً في دراسات "هايدر وبرونسويك" & Heider (Bronswik, 1954)، فقد عمل "هايدر وبرونسويك" على المفاهيم الخاصة بالإدراك (perception Concepts) وعلى مشكلات المعرفة الاجتماعية (Social Cognition) إذ قاد أنجاز (Heider) إلى ظهور اثنين من النظريات التي تعتبر من أكثر النظريات تأثيراً في ميادين علم النفس الاجتماعي الحديث، وهما (نظرية التوازن المعرفي، Cognitive Balance Theory)، (نظرية العزو، Attribution Theory) كما ظهرت نظريات أخرى مثل نظرية (فستجر) (التناشز المعرفي، Cognition Disonance) عام (1954) فجميع هذه النظريات تؤكد على فكرة واحدة وهي: أن هناك عناصر معرفية (مدركات)، هي التي تحكّم سلوك الأفراد وتحكّم تفسيرهم لسلوك الأفراد الآخرين، والعديد من الظواهر الاجتماعية والنفسية الأخرى التي يعيش في إطارها، وهذه العناصر هي التي تعمل على تشكيل بنائه المعرفي، كما تعمل على تنظيمه، وعلى وفقها يكون الفرد، أما يكون ذا بناء معرفي منظم تنظيماً (متناغماً)، أو يكون ذا تنظيم متنافر (متناشز)، وما الاتجاهات (Attitudes)، وانساق المعتقدات (Believes Systems) والمسايرة (Conformity) وسلوك الإذعان (Complence Behavior) وغيرها من المفاهيم التي تم تفسيرها على وفق ذلك فكان الإهتمام منصباً على دراسة هذه المفاهيم، دون التركيز على مفهوم (البنى، المدركات) التي تقع خلفها (Shaw & Constanzo, 1982, p179).

أما فيما يتعلق بدراسة الشخصية من وجهة النظر المعرفية، فإنّ المتغيرات البنائية لها أخذت أشكالاً متعددة من التطور، إذ تجسد هذا التطور في أبحاث كل من بلاك ورامس (Ramis, 1951) و(Blake & Tajfel) إذ كانوا مهتمين بتأثير الحاجات على الإدراك، والذي يتضمن إنفتاح الفرد على المعلومات الجديدة، ومن هذه المتغيرات عدم تحمل الغموض (intolerance of Ambiguity) وإنغلاق المعلومات (Closure) وغيرها من المفاهيم الأخرى التي تمّ الاعتماد عليها في (إنموذج تفسير الشخصية) كما عمل كل من جاكسون وميسيك (Jackson & Messick) في أبحاثهما (المحتوى والأسلوب) إذ تضمن هذا الإنموذج إتجاهين الأول: يضم محتوى الشخصية،

والثاني: يضم أسلوب الشخصية والذي يتضمن أسلوب الفرد في التفكير والقدرة على حلّ المشكلات (Jackson & Messick, 1958, p243-252)، وكذلك وحدات بناء الشخصية التي جاء بها "كيلي" فهي التكوينات أو التصورات "القنوات التي تتبعها أو تمضي فيها عمليات الفرد العقلية" والأدوات التي يستعملها للتنبؤ بالوقائع، وهي تقابل المفاهيم التي يستعملها العالم لتنظيم البيانات ولعمل التنبؤات، ولقد رأى "كيلي" أننا لكي نفهم بنية الشخصية فإنّه ينبغي أنْ نكشف طبيعة التكوينات الشخصية والأسلوب الذي نظمت به في نسق الفرد (جابر، 1990، ص507).

استعمل سكوت (Scott) مفهوم (البناء المعرفي) ليشير به إلى تلك العناصر التي تتضمن الأفكار المحمولة على المستوى الشعوري للفرد، والتي تعكس مدركاته ومعتقداته والقيم التي يحملها بخصوص سلوك معين أو موضوع خاص به، إذ اكتفى (Scott) بذكر الأهمية الكبيرة لهذا المفهوم في عملية التعلم (Learning) والإدراك الاجتماعي، (Social perception) وغيرها الكثير من العمليات النفسية المشابهة (Shaw & Constanzo, 1982, p182).

وبصيغ مماثلة قدّم "زابونك" (zayunuk) تعريفاً للبنى المعرفية" على أساس "أنّها تمثل مجموعة فرعية من السمات التي تُعزى لفرد معين، والتي تميزه عن الأفراد الآخرين في استعماله أو تناوله لموضوع معين أو قيامه بسلوك معين" وقد اكتفى "زابونك" بالإشارة إلى هذا التعريف دون توضيح أو تفصيل لأبعاده أو للعلاقات القائمة بين مفرداته (Shaw & Constanzo, 1982, p182).

2. نظرية بنى الشخصية لـ(كيلي) (Personal Constructs Theory)

تُعد نظرية "كيلي" (Kelly) في البنى الشخصية من أكثر النظريات أصالة في تفسير (البنى المعرفية) وذلك للاعتبارات الآتية

❖ أنها تخلو من المفاهيم السائدة في علم النفس التقليدي مثل (الأنا والانفعالات والحوافز والتعزيز وغيرها)، وتهتم هذه النظرية بالتأكيد على مفهومين سهلين هما:

أ. أنه يمكن فهم الإنسان بصورة أفضل إذا ما نظرنا اليه من خلال الزمن.

ب. أن كل إنسان يفكر بصورته الخاصة في الأحداث التي يتبناها أو يرتبط بها بفطرته.

❖ أن الشخصية تتألف من مجموعة من النظم أو التراكيب التي تستعمل من أجل التنبؤ بالأحداث، ولهذا يتم إختبارها للتأكد من قدرتها التنبؤية ومن ثمَّ يتم إخضاعها للمراجعة بعد عمليات الإختبار، وعادة ما تؤدي الأحداث الى الكشف عن فائدة تلك النظم أو انحرافها، مما يؤدي إلى إعادة النظر فيها وفي طريقة تركيبها، ولما كان الناس يخشون التعبير عن نظمهم أو إختبارها فإن ذلك يمثل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها العلاج النفسي.

❖ تحتوي نظرية "كيلي" على العديد من المفاهيم التي اعتبرها جزءاً أساسياً في تفسير السلوك، ومنها: مفهوم التنبؤ بالأحداث، والتوقعات، والإختبار أو التجريب، ولعب الدور، وبؤر الملاءمة (القذافي، 2011، ص 213-214).

❖ تعمل على تفسير السلوك بدلالات معرفية، وذلك من خلال الإفادة من عمليات متعددة منها: الإنتباه (Attention)، والإدراك (perception)، والتفكير (Thinking)، والتذكر (Remembering)، والتخيل (imagery)، وغيرها من العمليات العقلية الأخرى.

❖ إن تفسير السلوك يتم بطريقة تقويمية ذلك أن أهمية "البنى" في تفسير السلوك إنما تشتق من القيمة التقديرية التي تُعطى لذلك السلوك.

كما توجد العديد من المؤشرات الأخرى التي تدل على تميزها عن تلك النظريات، ومنها:

❖ أنها ليست نظرية في التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)، فهي لا تركز على اللاشعور وميكانزماته، أو على خبرات الطفولة المبكرة ودورها في تحديد شخصية الراشدين.

- ❖ أنها ليست نظرية سلوكية (Behavioral Theory)، ذلك لأنها لا تهتم بالسلوك أو العلاقات السببية له مع البيئة.
- ❖ أنها ليست نظرية في السمات (Traits Theory) فهي لا تصنف الأفراد في فئات بناءً على ما لديهم من سمات شخصية.
- ❖ أنها نظرية معرفية (Cognitive Theory)، لأنها تهتم وترتكز على طريقة الأفراد في رؤية الواقع والتفكير فيما يتصل به (شلتز، 1983، ص 368).

وهذا يعني أنّ نظرية "كيلي" تؤكد على مفهوم أساسي ومركزي، وهو مفهوم "البنى" والذي يعني "التفسيرات المعرفية التي يضعها الفرد عن العالم المحيط به، وهي تلك الأنماط الشفافة التي يحاول بها الفرد التوافق مع الوقائع التي يواجهها في العالم الذي يعيش فيه، فهي التي تتيح له إمكانية التوقع أو التنبؤ بحدوث الأشياء وتسمح له بالموازنة بينهما وتعطيه الأساس لتصنيف التشابهات أو الاختلافات بين سلوكيات الآخرين وبين الأحداث التي تواجههم" (Duck, 1973, p18-19).

إفترض (Kelly) بأنّ الشخص ينظر الى عالمه وينظمه بالأسلوب نفسه الذي يقوم به العالم، وذلك بصياغة الفرضيات المتعددة عن العالم وإختيارها إزاء الواقع من خبراته، يلاحظ الناس جميع الاحداث في عالمهم- الحقائق والبيانات المتعلقة بخبراتهم، ويفسرونها. أنّ هذا التفسير للخبرة، يمثل منظور الشخص الفريد لهذه الأحداث نمطاً يصيغ فيه الفرد هذه الخبرات، كتب (Kelly) (أنّ الإنسان ينظر الى عالمه من خلال أنماط شفافة يبتكرها ومن ثمّ يحاول ملاءمتها بالواقع الذي يتكون منه العالم).

وكتبسيط للمثال، علينا أن نقارن هذه الأنماط بالنظارات الشمسية التي تلون كل شيء ينظر إليه الفرد من خلالها، فقد تكون نظارة أحد الاشخاص ذات لون يميل الى الزرقة وآخر يميل الى الخضرة، كل شخص بإمكانه النظر الى المشهد الواحد ولكنه يدركه بطريقة مختلفة نتيجة اللون والتحيزات التي تعترى بصره، وهكذا يكون الشيء نفسه مع ما يكونه كل منا في فرضياته وأنماطه، يرى كل منا العالم من خلال عدسته الخاصة، وأنها تلك النظرة الخاصة، وذلك النمط الفريد الذي يبتكره كل فرد، وهو الذي يحدد معنى كلمة "البنى" (Constructs) كما أستعملها (Kelly)، والبنى "هي أسلوب الفرد الذي يستعمله في النظر الى أحداث عالمه، وهي طريقة لتفسير ذلك العالم" كل شخص يقدم فرضية

مؤداها أنّ "البنى" الخاصة التي يراها سوف تنسجم مع واقع معين في عالمه، والشخص كالعالم يبدأ في إختبار هذه الفرضية، وذلك بالعمل على مطابقتها بالحدث (عبد الرحمن، 1998، ص317).

المُسَلِّمة الأساسية في نظرية كيلى ونتائجها Fundamental postulate

المُسَلِّمة الأساسية: "إنّ العمليات التي يقوم بها الشخص تتخذ مساراتها وقنواتها على أساس الطرق التي يتوقع بها الأحداث"، أي أنّ الطرق التي يستبق بها الشخص الأحداث تحدد نشاطه وهذه المسَلِّمة تشكل الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه نظريته، ونستطيع بطبيعة الحال أن نتشكك من مصداقية هذه العبارة أو أي عبارة أخرى، ولكنه بمجرد أن تشير قضية الصدق هذه لا تبقى المُسَلِّمة مُسَلِّمة، وإنّما تصبح فرضية توضع موضع الإختبار للتثبت من صدقها، وإنّما بتحديد فائدة البنية النظرية التي تقوم عليها وصدقها)) (جابر، 1990، ص504) وقد فسر (Kelly) هذه المسَلِّمة بإشارته إلى عدد من المفاهيم الرئيسة الآتية:

- (العمليات، Processes) يُشير (Kelly) من خلال هذا المفهوم إلى أنّ الفرد كائن عضوي متغير، وليس عضواً خاملاً تُحركه قوى داخلية أو خارجية، وتتضمن هذه العمليات (تعريفنا لأنفسنا ولعلاقتنا مع الآخرين الذين نعيش معهم في وسط واحد، كما تتضمن المفاهيم التي نتعامل بها معهم).

- (الطرائق، Ways) ويعني بها (Kelly) (البنى) التي يستعملها الفرد في توجيه عملياته النفسية الخاصة، والتي تكون مختلفة باختلاف العمليات التي تمكن الفرد من إعادة بناء، أو تفسير الأحداث التي يتعرض لها، أو تحليل تلك الأحداث فهو ليس سجين بيئته، كما أنّه ليس ضحية موضوع واحد في حياته.

- (توقع الأحداث، Events of Expectation) يفترض (Kelly) أنّ الصورة الكلية "البنى" توقعية بطبيعتها، إذ أنّ الفرد يستعملها للتنبؤ أو (التوقع) للمستقبل بحيث يكون للفرد فكرة أو تصور ما عمّا سيحدث مستقبلاً كنتيجة لسلوك الفرد بهذا الأسلوب أو ذاك، إذ إنّ ما يثير الفرد هو المستقبل وليس الماضي، فهو يصل للمستقبل من خلال نافذة الوقت الحالي، وبالنهاية فإنّ سلوك الفرد عبارة عن مجموعة من التوقعات (Kenny, 1984, p9-10).

هناك تركيبات معرفية وهي طرائق لتفسير الاحداث تسمى "بالأبنية"، وهي "رؤية العالم" حتى

يمكن توقع المستقبل، ومن هنا فإن نظريته تسمى (نظرية الأبنية الشخصية) (Personal Constructs Theory)، وتتألف شخصية الفرد من نسق منظم من الأبنية رتبت بحسب أهميتها، وقد أصبح "البناء" الأساس الذي بنى عليه (Kelly) معظم إطار العمل النظري الأساسي لدية أو "المسلّمة" وهي الإفتراض الأساس الذي يعتبر نقطة البداية في النظرية، إنّها القضية العريضة التي قد قبلت، وهي لا يمكن إختبارها إختباراً مباشراً (كفاي، 2010، ص 437)، والمسلّمة الأساسية عند "كيلي" هي أنّه "يتمّ نفسياً توجيه عمليات شخص ما بطرائق يتوقع فيها الأحداث" ووفقاً لهذه المقاربة، فإنّ الناس يتغيرون عندما يميزون أنظمة بنائهم، وركز تنظير "كيلي" بوجه خاص على حقل العلاقات البيشخصية، فما يوجه سلوك شخص ما هو تفسيره للبيئة المحيطة والتوقعات الناتجة حولها (رموا، 2013، ص 361)، وعلى أساس هذه (المسلّمة) فقد صاغ "كيلي" نظريته في لازمة/ نتيجة، أي عبارة تتبع المسلّمة وتكملها، ويندرج تحت هذه الخصيصة عدد من النتائج، والتي أخذت الترتيب الآتي:

- نتيجة (لازمة) البنائية (Construction Corollary):

وتنص هذه النتيجة على "أنّ الفرد يتوقع الأحداث عن طريق تفسيره لتكرار حدوث تلك الأحداث" (Kelly, 1955, p50)، بمعنى أنّ الشخص يتوقع الأحداث بتفسير إعادتها فعلى الرغم من أنّه لا توجد واقعة في حياتنا تتكرر كما هي بالضبط، إلّا أنّنا نستطيع أن ندرك أو نتبين موضوعات تتكرر وتتواتر وعلى الرغم من أنّ كل يوم في حياتنا يختلف عن غيره من الأيام إلّا أنّ هناك جوانب معينة من الوقائع اليومية سوف تتكرر غداً أو بعد غد، وعلى أساس تفسير هذه الجوانب المتكررة من الوقائع نحدد توقعاتنا (أبو أسعد، 2010، ص 170)، ومع ذلك وعلى الرغم من أنّ الأحداث المتكررة لا يمرّ بها الشخص بصورة مماثلة، نرى بأنّ لهذه الأحداث ملامح متشابهة إلّا أنّ بعض الجوانب للخبرة المتكررة سوف تكون مشابهة لتلك الخبرات الموجودة في حالة حدوثها المبكر، وعلى أساس هذه الموضوعات المستمرة يكون بمقدور الشخص أن يقوم بتنبؤات، أي يضع التوقعات- عن الأسلوب الذي سوف يخبر فيه الحدث في المستقبل- إنّ التوقعات متمركزة على التصور الذي يرى بأنّ أحداث المستقبل التي هي ليست نسخاً من احداث الماضي سوف تكون على الأقل إعادة جزئية للأحداث

الماضية، إنّ موضوعات من موضوعات الماضي سوف تظهر ثانية في المستقبل، وإنّ البنى سوف تصاغ على أساس هذه الموضوعات المتكررة (عبد الرحمن، 1998، ص 321).

يرى (Kelly) "أنّ كل شخص يتوقع الأحداث عن طريق صياغة أصداء خبراتهم" وهكذا فأنا نبني توقعاتنا باستعمال سابق خبراتنا، فنحن بالأساس كائنات محافظة (Conservative Creatures) نقاوم التغيير، ونتوقع أنّ تحدث الأشياء على النحو الذي حدثت به من قبل، نحن نبحت عن النماذج النمطية (patterns)، الإتساقات في خبراتنا فإذا ما ضبطت مُنبهاً فإنّي أتوقع أنّ جرسه سيدقّ في الوقت الصحيح، كما كان حاله منذ أمد طويل، وإذا تصرفت على نحو لطيف إتجاه شخص ما فإنّي أتوقع أنّ يتصرف إتجاهي بلطف مماثل، وتلك هي مرحلة من النظرية لصياغة الفرض، أي: الانتقال من نظام التصور (construction system) (المعرفة، الفهم) إلى التخمين (هريدي، 2011، ص 196).

- نتيجة (لازمة) الفردية (Individuality Corollary):

يفترض (Kelly) أنّ الفرد الواحد يختلف عن الآخر في بنائهم للأحداث، ومع هذه النتيجة يقدّم "كيلي" الصورة عن الفروق الفردية في نظامه، إنّه يشير الى الحقيقة الواضحة التي ترى بأنّ الناس يختلف بعضهم عن البعض الآخر في الأسلوب الذي يدركون فيه الحدث ويفسرونه، ونتيجة لتفسير الحوادث هذه بطرق مختلفة، يصوغ الناس بنى مختلفة، فالبنى إذن تعكس كثيراً الحقيقة الموضوعية للحدث، كما تعكس التفسير الذي يضعه الشخص عن ذلك الحدث.

ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه الفروق الفردية في (البنى) اعتقد "كيلي" بان الخصائص المتشابهة للبنى تكون عامة بالنسبة للإشخاص جميعاً، وبكلمات أخرى وبغض النظر عن التفسير الفردي لذلك نجد درجة من الإشتراك في الخبرات، ومن الممكن أن نجد أساساً مشتركاً بين خبرات الناس المفسرة، وبخاصة عندما يشترك الناس بمعايير ثقافية وجمعية وقيم وخصائص وأعراف متشابهة، ومع ذلك، تذكر بأنّ هذه النتيجة تسمى بالفردية، وأنّ تأكيد "كيلي" الرئيسي يبقى على (البنى النفيذة) لكل شخص من الأشخاص (عبد الرحمن، 1998، ص 321).

كما يشير "كيلي" إلى أنّ إختلاف الناس من شخص الى آخر في طريقة تصورهم للأحداث، ويحدث ذلك بسبب عدم وجود إثنين من البشر يتشاركان الطريقة والأسلوب نفسه (الفذافي، 2011، ص 216-217).

ومع تأكيد "كيلي" على مبدأ التفرد في تفسير الناس للأحداث من حولهم، فإنّ هناك الكثير من الدراسات التي تناولت مبدأ الفردية ومنها دراسة "كروكيت، 1965"، التي أجريت على عدد من الأشخاص، إذ توصلت نتائج تلك الدراسة إلى أنّ الأفراد في تعاملهم المعرفي مع نظام "البنى" يكون لديهم قدرة عالية على إقامه عدد من الموازنات التي يجرونها للمثير الواحد سواء أكان هذا المثير سلوكاً أم حدثاً بيئياً معيناً (Crockett & Rosenkrantz, 1963, p396)، كما أشارت دراسة "كلاسير، باكستر، 1997" إلى أنّ مبدأ التفرد في البنى يشير إلى الفروق الفردية في نظام "البنى المعرفية"، وفي عملية تكامل البنى المعرفية وتمايزها لدى الفرد (Glaser & Baxter, 1997, p30)، كما كشفت دراسة (Scott, 1979)، عن أنّ الأفراد يختلفون أو يتميزون في إدراكهم للمثير الواحد نتيجة اختلافهم في نظام (البنى) معتمدين في ذلك على العديد من العوامل منها (الهدف، والعزوة، والدقة، وإتساع الأبعاد وشمولها) في إطار النظرة التكاملية بين المعلومات الجديدة والقديمة (Scott et al, 1979, p60-69)

- نتيجة (لازمة) التنظيم (Organization Corollary):

من وجهة نظر "كيلي" فإنّ لازمة التنظيم تمثل وحدات الشخصية والمفاهيم الشخصية، كما أنّ البناء أو تنظيم الشخصية، تركيبية الشخصية تحدد من خلال علاقة المفاهيم مع بعضها البعض، ويتمّ عرض هذه النقطة من خلال لازمة التنظيم وإنّ كل شخص يتطور من حيث الصفات، لزيادة قدرته على التنبؤ بالأحداث أو ملاحظتها، ويعمل نظام المفاهيم على المحافظة على العلاقات التنظيمية بين المفاهيم، ولا يختلف الناس فقط بالمفاهيم التي يستعملونها، بل ربما والأهم من ذلك، أنّهم يختلفون في طريقتهم لتنظيم مفاهيمهم، ومن المحتمل أنّ يكون لدى شخصين المفاهيم الشخصية نفسها، ولكنهما يمتلكان شخصيات مختلفة تماماً بسبب ترتيب مفاهيمهما بشكل مختلف، وضمن نظام المفاهيم الشخصية للفرد فإنّ المفاهيم تنظم بطريقة هرمية تسلسلية، وحيث تكون معظم المفاهيم بديلة لبعض المفاهيم ورئيسية لمفاهيم أخرى، أنّ مثل هذا النوع من التنظيم يمكن الفرد من الانتقال من مفهوم إلى آخر بطريقة منظمة وحلّ الصراعات وحالات عدم الإتساق بين المفاهيم (الرقاد، 2017، ص 201).

ولتوضيح ذلك، لنفترض أنّ شخص ما كون بناءً شخصياً أساسياً من الخير مقابل الشر Good vs, bad على الإحداثي الرأسي رئيسي (super ordinate) ويتضمن ذلك تركيبين تابعين أقل أهمية ثانوي (Subordinate) هما الذكاء مقابل الغباء (intelligent ver, Stupid) والدقة أو النظام مقابل الإهمال neat ver, Sloppy بين الأشياء التي تلخص عناصرها، إذ إنّ التركيب أمر شخصي

فإنه من الممكن للفرد أن يقرر أنه من الخير بالنسبة له أن يكون غيباً ومهماً، فبالنسبة لشخص آخر أو الشخص نفسه في موقف مختلف قد يكون التركيب الأساسي هو الأمان مقابل الخطر، Safe vs., Dangerous وعلى المستوى الثانوي (الخير مقابل الشر)، (والأصدقاء مقابل الغرباء)، كلا الشخصين يستعمل تركيب الخير مقابل تركيب الشر ولكن بتنظيم هرمي مختلف، وكذلك سلوكهم، فالشخص الأول ستكون أحكامه قاطعة ولكنها غير دقيقة، أما الثاني فسيكافح كفاحاً متواصلًا من أجل الأمان والإنساب إلى بيئة مألوفة له، كما يمكن أن يصنف أحد التركيبين كلياً تحت الآخر، فالفرد محل التقييم المذكور يمكن أن يتضمن الذكاء مقابل الغباء تحت الخير، (لأنّ الخير هنا يسهل من إصدار الحكم على الآخرين) والنور مقابل الظلام تحت الشر، (لأنّ الشر لا يسهل إصدار الحكم على الآخرين)، ولأننا نخلق تركيباتنا الشخصية في مستويين رئيسي وثانوي (فرعي) فإننا نحدد الخطوط الرئيسية العامة لحياتنا، ونلعب دوراً مخادعاً مع ما دون ذلك (شلتز، 1983، ص 376).

وعلى وفق هذا المبدأ كشفت دراسات (Helford, 1997) عن أنّ قدرة الفرد على تنظيم العلاقات بين (البنى) له علاقة بالعمر ومستوى النضج للفرد، فكلما ازداد نضج الفرد وتقدم بالعمر ازداد مستوى قدرة الفرد على تمثيل العلاقة بين هذه النظم وبمستوى عالٍ من التجريد (Helford, 1997, p20-22).

- نتيجة (لازمة) ثنائية التفرع (Dichotomy corollary):

قد استعمل الشخص وبشكل تدريجي مجموعة من النظم الثانوية "البنى" للتصورات والتي قد تكون متضادة، وربما كان عدم الإتفاق بين النظم الثانوية (البنى) محتملاً في نظام ضخم، أما في النظم الصغيرة فقد تعيق حدوث عمليات الإستنباط المتتالية، فالتصورات الجديدة ليست مستتبطة بشكل مباشر من التصورات القديمة، ولكنها تستتب من النظم الكبيرة (القذافي، 2011، ص 218-219).

وعلى وفق ذلك يرى (Kelly) "أنّ الشخص قد ينجح في توظيف مجموعة من نظم (البنى)، التصورات التي قد تكون متنافرة فيما بينها"، وتقول بديهية التجزئة بأننا يمكن أن نكون على حال من التناقض في داخل انفسنا وهذا الشخص - في الواقع - يكون نادراً، إذ يجمع كل ذلك ويوظفه، طوال الوقت وفي كل الأماكن، كشخصية موحدة (متماسكة) إلا أننا جميعاً على وجه التقريب لدينا أدواراً مختلفة نلعبها في الحياة، فأنا رجل، كزوج، كأب، كأبن، كأستاذ، وأنا شخص أنتمي لعنصر

معين، ومتدين وسياسي، ولي توجهات فلسفية، وأحياناً أكون مريضاً، أو ضعيفاً، أو منتجاً، أو مستهلكاً، أنا لا يمكن أن أكون الشخص نفسه في كل تلك الأدوار المختلفة.

إنّ بعض أتباع (Kelly) أعادوا طرح فكرة قديمة إلى دراسة الشخصية، وهي أنّ كل واحد منا بمثابة مجموعة من الذوات وليست ذاتاً واحدة بسيطة، وقد تكون تلك الحقيقة وذلك على الرغم من أنّ منظرين آخرين يذهبون إلى إفتراض أنّ شخصية أكثر وحدة ربما كانت صحية أكثر، وأن تعدد الذوات يكون أقلّ مراعاة للراحة لدى متعددي الشخصية (هريدي، 2011، ص 204).

كما يفترض (Kelly) أنّ نظام "البنى" للشخص يحتوي على عدد محدد من التركيبات ثنائية القطب التفرع، كما توضح الأمثلة السابقة فإنّ كل تركيبة شخصية تكون ثنائية التفرع أو ثنائية القطب "البنى" bipolar وكل قطبين في هذه التركيبة الثنائية متضادين وغالباً ما يختلفان من شخص لآخر، فمفهوم ما قد يكون تركيبة شخصيته "البنى" من الوداعة مقابل العدوانية Gentle ver, aggressive بينما شخص آخر يفسر العالم من خلال الوداعة مقابل عدم اللياقة Gentle ver, tactless والسلبية مقابل العدوانية، والذكورة كمفهوم لا معنى لها بدون المفهوم المضاد وهو غالباً الأنوثة ولكن ربما يكون من الأفضل استعمال الضعف أو السلبية، وكنتيجة يكون من المستحيل أنّ نفهم مدلول أي مصطلح دون أن يعرف المستعمل له المصطلح المقابل له على وجه التحديد (شلتز، 1983، ص 376).

وقد أدرك (Kelly) (1955) هذه المشكلة وأوضح كيف أنّ المفاهيم، والتي تتكون من بدائل حصرية، يمكن أن تستعمل بشكل نسبي، وإنّ المفاهيم المنقسمة يمكن أنّ تبنى من خلال المقاييس، وتستعمل المقاييس كمفاهيم بديلة والتي تضمّ قيماً منفصلة يمكن قياسها، وبناءً عليه فإنّ وجود مزيد من الصفة (الرمادية) مقابل (أقلّ رمادية) تمثل محسوسة لمفهوم (أبيض - أسود) ويحتوي القطب الضمني من المفهوم فقط على أحداث متناقضة وليست مرتبطة، وبعبارة أخرى فإنّ الأحداث التي تصنف على القطب الضمني يجب أنّ تكون ضمن مجال الإقتناع بالمفهوم، ولنفترض بأنّ شخصاً قد استعمال مفهوم (ودود) مقابل (غير ودود) وتمّ تصنيف كلمة (ودود) على القطب الظاهر، ويمكن استعمال كلمة (غير ودود) التي تصنف على القطب الضمني للتنبؤ بالناس والحيوانات الأليفة، وبعض الأماكن (طقس لطيف) ولا يكون لها معنى عند الإشارة إلى الأثاث أو الملابس، وذلك لأنها لا تقع ضمن تصنيف المفهوم (الرقاد، 2017، ص 199-200).

- نتيجة (لازمة) الاختيار (Choice Corollary):

حينما يقابل الأفراد تغييراً مهماً أو درامياً في مواقف حياتهم، سواء أكان تبايناً على المدى القصير أو إنقلاباً على المدى الطويل، فإنّ عليهم أن يبحثوا عن أنساقهم البنائية، وعن أبعادها التي تتواءم على أحسن نحو ممكن مع هذا التغيير، وأنّ عليهم أن يتخذوا إختياراً متقناً elaborative choice وهو إختيار "بديل مناسب ... لبعد بنية الفرد الذي يبدو أنّه يوفر فرصة أكبر للمزيد من الإتقان والتحسين ... لنسق الفرد" وعند مرحلة معينة من نمو الفرد وإرتقائه قد تكون هي اللحظة الواعدة في أن يختار الفرد شيئاً مفيداً، ويحدد الفرد موقفه بدرجة أكبر من الوضوح ومن ثم تدعم... المكتسبات... ولكن في أوقات أخرى سيختار الفرد الى الحد الذي يتقبل فيه نسقه المزيد من الأمور المجهولة ويهيئ للفرد المزيد من الفهم للمستقبل.

وبصرف النظر عن الإتجاه الذي سلكناه من بين الاتجاهين في مواجهة تغييرات الحياة فإنّ العملية ستكون واحدة، وسوف نمضي خلال دورة- إختيار C-p-C الذي يمثل مجموعة النماذج التي وضعها "كلي" إذ وضع فيها مجموعة من الطرق التي يستعملها الأفراد من أجل الإنقناع من الخبرات التي يحصل عليها الفرد من بيئته من أجل إختيار طريق أو مجرى معين، فنحن نبنى، ولكي نشرح ذلك فإنّ علينا أن نمضي من خلال مرحلة الحذر circumspection phase وهي مدة المحاولة أو "التجريب من أجل التاسب ومع حجم الأبنية المتعددة المتاحة في مخزوننا الشخصي" (كفاي، 2010، ص 449).

ووفقاً لذلك يفترض "كلي" أنّ الشخص يختار لنفسه بديلاً من البدائل التي تتيحها تكويناته الثنائية وتصوراته والتي من خلالها يتوقع إمكانية أعظم للتوسع في نظامه وتحديده، والسؤال المهم هنا: لماذا يبدو لنا أن عدداً من الأفراد يصرون على التمسك بالإختيارات الخاطئة في حياتهم، لماذا يظهر الموظف الذي يسعى للترقية إتجاهاً عدائياً نحو رئيسه؟ ولماذا يهمل الطالب الجامعي ذو الإستعداد الجيد في دراسته حتى ولو كان على حافة الرسوب؟ إنّ إجابة "كلي" هي إنّنا لا نبحث عن اللذة ولا نسعى للحصول على مكافأة في الحياة، وإنما نبحث ونسعى لتحسين قدرتنا على التنبؤ، فالموظف يرى بديلين أمامه هما، العداة والخصومة أو الخضوع والمسايرة، أنّه يقدرّ العداة والخصومة، لأنه يعرف ما يتوقع حين يعبر عن العداة نحو رئيسه، أمّا إختياره للخضوع فإنّه يعني أنّ يعيش في شيء، وفي غير يقين، والطالب قد بنى حياته على أساس مسلمة هي أنه غبيّ وليس ذكياً، وهو يعرف ماذا يتوقع حين

يدرك نفسه على أنه غبيّ أو بليد ولو لم يحب التفكير في نفسه بهذه الطريقة (أبو اسعد، 2010، ص 171)، وعلى وفق هذه النتيجة أن الأفراد لا يبحثون عن اللذة ويتعدون عن مظاهر الألم، إنّما يبحثون عن المصادقية، كما يبحثون عن التأكيد لأنظمة بنائهم "البنى" كما يفترض "كيلي" أنّ شخصاً ما توقع أنّ هناك حدثاً غير مرغوب سوف يحدث له، وإنّ هذا الحدث أصبح حقيقة، إذ أنّ نظام (البنى) الخاص بالفرد سوف يصدق ذلك الحدث على الرغم من أنّ هذا الحدث يحمل خبرة سلبية بالنسبة له، لذا يفترض "كيلي" أن الفرد ليس هدفة البحث عن اللذة وتجنب قوة الألم، إنّما يهدف إلى تقليل حالة الشكّ وعدم التأكد (Hergenhahn, 1980, p282).

- نتيجة (لازمة) المدى أو المجال Range Corollary:

يرى (Kelly) أنّه من الممكن أن تكون التراكيب "البنى" ملائمة لتوقع مدى محدود فقط من الأحداث، وكمثيل النظرية الجيدة في الشخصية، فإن التراكيب الشخصية (البنى) ذات تركيز محدود ومدى ملائم، ويساعد على توقع بعض الأحداث، ولكنه غير مقيد بالنسبة للآخرين، وعلى سبيل المثال فالأفراد والمباني قد تكون قصيرة أو طويلة، لكن الإنسان لا يمكن أن يشير الى وجود طقس طويل (Tall weather)، أو خوف قصير (Short Fear)، فبالنسبة لهذين العنصرين يقعان خارج النطاق المناسب لتكوين "البنى الشخصية" ولذلك يدركهما على أنّهما غير ذات صلة بالموضوع.

يرى (Kelly) أنّ بعض التراكيب "البنى الشخصية" تكون ذات نطاق ضيق، في حين أنّ البعض الآخر يتضمن مدى واسع التباين من العناصر، فقد يطبق شخص ما تركيباً مثل: أسود مقابل ابيض، ليصف أشياء مثل لون البشرة أو لون طلاء، في حين أنّ أشخاصاً آخرين قد يدخلون الحالة المزاجية، والكذب والسحر في مداه الملائم (شلتز، 1983، ص 379).

كما يفترض (Kelly) أن هذه النتيجة تفسر ذاتها بصورة واضحة، أن عدداً قليلاً جداً من (البنى)، أن لم يكن معدوماً، يكون مناسباً أو ذا علاقة في جميع الأوضاع، وكيلي يقدم مثلاً عن (البنية) المتعلقة بالطول الذي هو نقيض القصر، أن هذه (البنية) لها مدى محدود من الملائمة، وهي بكل بساطة لا تعني بكل شيء، ويمكن ان تكون مفيدة بالنسبة للأنبية والاشجار وبالنسبة للناس، ولكن لا قيمة لها في وصف أكلة البيتزة ووصف الجو.

إنّ بعض (البنى) يمكن أن تنطبق على مواقف أو على أشخاص عديدين، بينما بنى أخرى لا يمكن تطبيقها إلا في طرق ومجالات محددة وضيقة جداً، وعلى شخص واحد أو موقف واحد فقط، وما

هو مناسب ذو صلة لبنية- أي: ما هو ضمن مداها المناسب- هو مسألة إختيار شخصي، دعنا نأخذ مثلاً بنية الوثوق بالآخرين الذي هو نقيض عدم الثقة أو الشك، فامرأة ما على سبيل المثال تسحب هذه (البنى) على كل الناس الذين اتصلت بهم، بينما امرأة أخرى تجد هذه (البنى) مناسبة فقط لبعض الأشخاص، بينما المرأة الثالثة لا تجد أنها تنطبق على الناس إطلاقاً، والمرأة الأخيرة قد تراها تنطبق على كلبها وليس على الناس، وقد لاحظ "كيلي" في فهم الفرد أنّ معرفة ما يستبعد عن مدى الملاءمة (البنى) مهمّ مثل معرفة ما يتضمنه مدى الملاءمة (عبد الرحمن، 1998، ص 325-326).

وعلى وفق هذه النتيجة يرى (كيلي) أنّ الشخص بإمكانه أن يفسر جزءاً من سلوك الآخرين ببعض "البنى" كما يستطيع أن يفسر هذه السلوكيات جميعاً باستعماله عدداً من (البنى) إلاّ أنّه غير قادر على تحليل وتفسير هذه السلوكيات الناتجة عن الناس بكل البنى التي يمتلكها، إذ يكون لكل بنى مدى محدد من الملاءمة لتفسير سلوك معين أو أحداث معينة، إلاّ أنّها غير قادرة على تفسير سلوكيات أو أحداث أخرى لا تتناسب والمجال أو المدى لتلك (البنى) (Kenny, 1984, p1017).

- نتيجة (لازمة) الخبرة أو التجربة (Experience Corollary):

تشير تلك النتيجة إلى أنّ "نظام البنى الخاص بالفرد قابل للتغيير باستمرار في تفسيره للوقائع أو الأحداث المتكررة" (Kelly, 1955, p72).

كما يفترض كيلي أنّ الوحدة الأساسية (للخبرة) تتألف من دائرة تتضمن خمس مراحل متسلسلة وهي، (التنبؤ Anticipation)، (والاستثمار investment)، (والمواجهة Encounter)، (والتأكد Confirmation-عدم التأكد Disconfirmation)، (والتنقيح النهائي Constructive version) (Kenny, 1984, p7).

ويفترض "كيلي" أنّ نظام "البنى" يهدف إلى الملاحظة والتنبؤ بأحداث المستقبل فضلاً عن الأحداث المحتملة، وإذا لم تكن هناك مشكلات في التنبؤ بالأحداث، فإنّه لا يوجد سبب لأحداث تغييرات في نظام المفاهيم لدى الشخص، ولكن مشكلات التنبؤ لأبد وأن تظهر، وخاصة عند الحاجة إلى التنبؤ بأحداث جديدة، وكلّما كان الحدث جديداً كان أقلّ تشابهاً بالحدث السابق، وكلّما قلّت احتمالية التنبؤ بالحدث الجديد باستعمال المفاهيم الحالية لدى الشخص، أمكنه التنبؤ بالأحداث الجديدة، فمن الضروري تعديل المفاهيم الحالية (عن طريق جعلها أكثر وضوحاً) وإعادة تنظيم الترتيب المتسلسل لمفاهيم الشخص، أو زيادة مفاهيم جديدة.

وقد تعامل كيلي مع تغيير نظام المفاهيم من خلال (متلازمة الخبرة) الذي يختلف لدى الشخص عندما يبني تكرارات للأحداث بنجاح، وكما هو الفرضيات المشتقة من النظريات العلمية، فإنّ التنبؤ الذي يتم باستعمال المفاهيم يجب أن يخضع للإختبار لمعرفة مدى جودة ملاحظة الأحداث، وفضلاً عن ذلك فإنّ المفاهيم التي تؤدي الى تنبؤات دقيقة غالباً ما يتمّ الإحتفاظ بها بشكلها الحالي، بينما تلك التي تنقصها دقة التنبؤ تُعدّل أو تُلغى/ تُزال (الرقاد، 2017، ص 208).

كما يؤمن "كيلي" أنّ الناس تُغير تفسيرها للأحداث في ضوء الخبرات اللاحقة فهي تخدم كعملية تصديق وإختبار، وبوساطتها نستطيع التأكد من دقة التوقعات، إذا ثبتت عدم دقة تصور معين في التوقع بأحداث مستقبلية فإنّ صياغتها تُعاد ويتمّ تغيير مثل هذا الوضع أو الإجراء الذي يشكلّ بحسب رأي "كيلي" أساساً للتعليم الذي يقع في كلّ الأوقات (انجلر، 1991، ص 315).

ومما سبق يفترض كيلي أنّ كل بنية تشبه الفرضية من حيث أنّها تنشأ على أساس الخبرة الماضية في التنبؤ والتوقع للخبرات المستقبلية، وتختبر كل فرضية بمقارنتها بالواقع وذلك عن طريق مدى تنبؤها بحدث مستقبلي، إذ يتعرض أغلب الناس باستمرار لأحداث جديدة، وهكذا فإنّ عملية إختبار كون (البنى) مناسبة (التأكد من مدى صلاحية البنى في التنبؤ بالحدث) مستمرة في أغلب الأحيان، فإذا لم تكن البنى مؤشراً وتنبؤياً صادقاً فيجب أن تُعاد صياغتها أو إستبدالها في ضوء الخبرات الجديدة، والأحداث، والخبرات ويجب إعادة تفسيرها وتركيبها مع إتساع وإختلاف عالم الفرد، والبنى التي تعمل في عمر السادسة عشرة قد تكون ضارة في عمر الأربعين، وفي السنوات ما بين السادسة عشر والأربعين يجب أن يعيد الفرد تفسير (تأويل) طبيعة خبراته باستمرار، وبكلمة أخرى يحدث التعلم، وكنتيجة لهذا التعلم يخضع نظام بنى الشخص للتفتيح المستمر (عبد الرحمن، 1998، ص 326).

- نتيجة (لازمة) التغيير (Modulation Corollary):

"إنّ التباين في نظام بنية الشخص يحددها شفافية (نفاذية) البنى التي تقع التغييرات ضمن مدى مناسبتها" وقبل محاولة تفسير النتيجة، يجب أن نعرف أن الفاظها الرئيسية (النفاذية) وينفذ يعني المرور من خلال شيء ما، وهذا هو المعنى الذي استعمل فيه "كيلي" هذا اللفظ "البنى" التي يمكن النفاذ من خلالها هي تلك "البنى" التي ستسمح لعناصر جديدة كلياً، لأنّ تقبل في مدى صلاحيتها، إنّ

بنى كهذه إذن مفتوحة لخبرات وأحداث جديدة، وأذن فكيف يمكن أن يتغير نظام بنية الشخصية كنتيجة لخبرات جديدة وتعلم جديد يعتمد على مدى إنفتاح أو نفاذية (البنى)، فالبنى الصلبة التي لا يمكن النفاذ منها لا يمكن تنقيحها أو إستبدالها، بغض النظر عن نوع الخبرات الجديدة المتوافرة لها (عبدالرحمن، 1998، ص 327).

إنّ الحد الذي يمكن أن تصل اليه التغييرات من خلال تصوراتنا يعتمد على الإطار والتنظيم الموجود في النظام التركيبي، هذه التصورات قابلة للتغيير والتعديل بصورة أكثر فالمفهوم الذي يحدد عناصره في مجاله فقط يطلق عليه تصور محدد (بنى غير نفيذه)، لأنه يصف العالم بطرق متحجرة ولا يسمح بإدراك العالم بطرق مختلفة، أمّا بالنسبة للتصور الذي يترك عناصره مفتوحة لتصورات أخرى فيطلق عليه التصور الإفتراضي (بنى نفيذه)، لأن الشخص يستعمل تعبيراً أكثر إنفتاحاً وقبولاً بالخبرات والتغيرات (أنجلر، 1991، ص 316).

إنّ التغيير في نظام "البنى" محدود بقدرة التصور على النفاذ الى المدى الذي تسمح به العوامل المختلفة الأخرى، وتعني القدرة على النفاذ عملية تقبل العوامل الجديدة، والتي لم يسبق تصورها، أمّا العوامل فهي تعني التصورات القديمة والجديدة معاً، ويحدث التغيير داخل النظام حين تقوم التصورات الأساسية بتقبل التصورات الجديدة ودمجها في بنائها، (القذافي، 2011، ص 218).

ويفترض "كيللي" أنّ التفاوت في نظام الصياغة لشخص ما يكون محدداً بنفاذ الصيغ "البنى" ضمن تلك البنى التي لها مدى من المناسبة (الملائمة) لتأخذ شكلاً آخر، فبعض الصيغ تكون "نشطة" وهي تعدل (تكيف) modulate تكون (بنى نافذة) والتي تعني أنّها تكون مفتوحة لمدى واسع، وصيغ أخرى تكون غير نافذة impermeable نسبياً، مثال على ذلك الجيد -السيء، يُعدُّ شديد النفاذ عامّة لمدى غالبيتنا، كما أنّنا نضيف أيضاً عناصر جديدة، ربما لم تسبق لنا رؤية الكمبيوتر إطلاقاً من قبل، أو مشغل الأقراص المدمجة، أو جهاز الفاكس، لكن بمجرد أن نراه، نودُّ أن نعرف النوع الأفضل لنشتريه، وبالمثل الشخص الذي ينظر حوله باحثاً عن صخرة بالرغم من عدم توافر مطرقة، نجده يستعمل الصيغ المتصلة بالأشياء التي يمكن أن يطرق بها" على نحو قابل للنفاذ، ومن وجهة نظر أخرى، فإنّ صيغة مصباح فلورسنتي - مصباح متوهج تُعدُّ غير نافذة نسبياً فهي قابلة للاستعمال مع الإضاءة، ولكنها قليلة القبول في أي شيء آخر (هريدي، 2011، ص 201).

- نتيجة (لازمة) التجزؤ (Fragmentation Corollary):

"وتنصُ هذه النتيجة على أنّ هناك أوقاتاً يقوم الناس فيها باستعمال عدداً من "البنى" تبدو منفصلة أو غير محكمة" وبسبب هذا غالباً ما نتفاجأ بسلوك الناس الآخرين ولا نستطيع أن نستقبل أو نستنتج ماذا سوف يعمل الشخص غداً من خلال تصرفه هذا اليوم مثلاً، مثل هذه التجزئة على وجه الخصوص تبدو ميّالة للظهور سواء عندما تكون تصورات الشخص ملموسة أو عندما يتعرض الشخص لظروف التغيير (أنجلر، 1991، ص 316).

وقد تبدو هذه النتيجة لأول نظرة غريبة الى حدّ ما، كيف يمكن لبنى الشخص المتنافرة أن توجد ضمن نمط نظام البنية العام؟ ويبدو أنه يجب أن تكون كل البنى متساوية مع بعضها البعض، ومع ذلك يجب أن نتذكر وبشكل مألوف أنّ نظام البنى هو - في حالة مستمرة من التغيير في ضوء الخبرات الجديدة - ومع ذلك فهي تتغير ضمن إطار النمط العام أو التصميم فالبنى الجديدة لا تشنق بالضرورة من البنى القديمة أو تنمو عنها، وحتى أن اشتقت أو نمت عنها فقد لا تكون "البنى" الجديدة متناسقة ومتساوية مع البنى القديمة، وفي موقف واحد قد تكون بنيتان متناسقتين أو متساويتين، ولكن في موقف متغير (حتى إن تضمن تغييراً جزيئياً) قد تكون البنى نفسها متضاربة (عبدالرحمن، 1998، ص 327-328).

وعلى وفق ذلك يشير "كيلي" أنّ الشخص يستطيع أن يستعمل أصنافاً متنوعة من الأنظمة الثانوية البنى، إذ تكون هذه الأنظمة الثانوية جزءاً من بناء الفرد الرئيس ومنبثقة عنه، وحتى لو كانت هذه البنى متنافرة غير متناسقة مع بعضها البعض، إذ إنّ مقدار التنافر الحاصل بين هذه البنى يعتمد بشكل كبير على مركزية هذه البنى، إذ يوجد نوع من البنى تسمى البنى الرئيسية أو البنى النواة، وهي التي تؤثر في سلوك الفرد وتحكمه، كما تعمل على تحديد مختلف نشاطات الفرد في مختلف سلوكه، إذ تحكم البنى التابعة لها (الثانوية) وتسيطر عليها حتى لو كانت في تناقض مستمر معها (Bonarius & Others, 1981, p56).

كما يفترض "كيلي" أنّ النظم الثانوية "البنى" المتناقضة من البناء التركيبي ربما تستعمل في أوقات مختلفة من قبل الفرد، فالشخص الذي يصنف عادة في فئة التسامح تحت الخير، ربما لا يلجأ إلى العنف كاستثناء ليقوم بعمل جبان، لأنّ الجبن يحدث متضمناً تحت الكراهية، وفي الأغلب الأعم

تكون توقعاتنا نمطاً متسقاً وثابتاً، فالشخص يستطيع أن يتسامح ولكن ليس على الدوام (شلتز، 1983، ص 382).

- نتيجة (لازمة) العمومية (Commonality Corollary):

وتنص هذه النتيجة على "أن المدى الذي يستعمل فيه الشخص بنية من الخبرة التي تشبه تلك التي يستعملها شخص آخر تكون العمليات النفسية عنده مشابهة للعمليات النفسية ذاتها عند شخص آخر" ومع هذه النتيجة (والنتيجة المتعلقة بالاجتماعية أدناه)، ويوسع "كيلي" نظريته من البنى الشخصية في مجال العلاقات المتبادلة بين الأشخاص، كما رأينا في النتيجة المتعلقة بالفردية فإن الأشخاص يختلف الواحد منهم عن الآخر بالطرق التي يفسرون فيها الاحداث، والبنى الفردية تنمو نتيجة لذلك وفي الوقت الذي يختلف الأشخاص بسبب الفروق في الطرائق التي يفسرون بها، ونراهم يشبه الواحد الآخر بسبب من التشابه في التفسير، فإذا فسّر شخصان أو عشرون مليوناً من الناس خبرة من الخبرات بأسلوب متشابه، فإن عملياتهم النفسية سوف تتشابه تشابهاً عالياً، وسوف لن يكونوا متطابقين في تركيبهم النفسي ولكنهم سوف يشتركون في خصائص وعمليات معينة (عبد الرحمن، 1998، ص 328).

وعلى وفق ذلك يرى "كيلي" أن الأشخاص الذين ينحدرون من ثقافة واحده تكون تنبؤاتهم أكثر إتفاقاً عما لو كانوا ينحدرون من ثقافات مختلفة، ولكن لأن هناك دائماً طرقاً بديله لتفسير العالم من حولنا فأننا نعدّ سجناء لمجتمعنا أكثر من حياتنا الخاصة، وفي حالة تماثل تفسيرات الأحداث نجد أن القاعدة هي تماثل السلوك بصرف النظر عن نوع أو هوية الأحداث ذاتها، فقد يستطيع الأفراد أن يجدوا مصادر رزقهم لدى الآخرين المجاورين لهم، ولكن في عالم أو مجال مختلف تماماً (شلتز، 1983، ص 382).

وبما أن مصطلح (الثقافة) غالباً ما تستعمل بشكل عام، فهي تشير الى مجموعة من الناس الذين يظهرون السلوك نفسه، ومن الطبيعي أن السلوك المشترك يحدث نتيجة لأوجه التشابه في تنشئتهم وبيئتهم، وقد أمضى "كيلي" خطوات للأمام (1955) يجعل الناس ينتمون إلى المجموعة الثقافية نفسها ليس لأنهم يتصرفون بشكل متشابه، وليس لأنهم يتوقعون الأشياء نفسها مع الآخرين، بل لأنهم يبنون خبراتهم بالطريقة نفسها (الرقاد، 2017، ص 211-212).

وعلى نحو ذلك يرى لاندفيلد (Land field, 1971) من خلال الدراسات التي أجراها لتفسير معطيات نتيجة العمومية، على أنها تعتبر ضرورةً في تطوير العلاقات الاجتماعية والبيئشخصية

الحميمة بين الأفراد سواء أكانت هذه العلاقات على المستوى الشخصي أو الاجتماعي مثل العلاقات التي تربط الجيران أو الأقارب أو الزملاء في العمل أو العلاقات على المستوى العلاجي بين المفحوص والمعالج أو بين المفحوصين أنفسهم، ومن خلال هذا الإتصال بين كل هؤلاء الأفراد غالباً ما يحصل الفرد على درجة من التعاطف ومستوى من المحبة والشعور المتبادل بأن هذا الإتصال يجلب لهم الشعور بالسعادة بين أقطاب هذه العلاقات، وهذا يعمل على تقريب المسافة الاجتماعية الواقعة بينهم (Bonarius Social Distance) (Bonarius & others,1981,p61).

أشارت دراسة (Duck,1973) إلى أن العمومية بين الأشخاص تسهم بشكل كبير في عملية تشكيل علاقات صداقة فيما بينهم، فالأفراد المتصادقون غالباً ما يظهرون تشابهاً أو تطابقاً من حيث (البنى) النوعية أو الكمية التي يستعملونها في تشكيل معالم شخصياتهم، بالمقارنة مع الأشخاص غير المتصادقين (Bonarius & other,1981, p61)، كما أشارت دراسة (Takens, 1977) إلى أن التجاذب الابينشخصي interpersonal Attraction المسؤول عن العلاقات التي تحدث بين الذكر والانثى إنما يعكس التشابه في نظام (البنى) عندهم كما يعكس طريقة تفسيرهم المتشابه للعالم الاجتماعي الذي يوجدون فيه (Bannister & Fransella, 1977, p263).

- نتيجة (لازمة) الاجتماعية Sociality Corollary:

وهذه النتيجة تنصّ على: "المدى الذي يفسر فيه شخص بنى وعمليات شخص آخر، فإنّ هذا الشخص قد يلعب دوراً في العملية الاجتماعية التي تشتمل على الشخص الآخر" (عبد الرحمن، 1998، ص 329).

وعلى وفق هذه النتيجة يرى "كلي" أنه لكي نتوقع ونرتبط جيداً بالآخرين فإنّه من الضروري فهم الطرق التي يستعملونها في تفسير العالم، فالفرد الذي يلعب دوراً تركيبياً في العمليات الاجتماعية مع شخص آخر لا يحتاج فقط الى الإكثار من تفسير الأشياء التي يفعلها الشخص الآخر، ولكن يحتاج أيضاً أن يُترجم بفعالية نظرات الشخص الآخر إليه، ففي الطريق سريع المزدحم على سبيل المثال ننصح بتفسير الطريقة التي يفهم بها الآخرون مهمة القيادة ونتوقع الفعل الذي قد يسلكه الفرد المتهور، ولكن يجب إلّا نربط بنائياً بين الطريق السريع والقيادة المتهورة، وإنّ التفاعل بين الزوج والزوجة، وبين المسترشد والمعالج النفسي يتطلب تغيير وجهة نظر إحدهما تجاه الآخر، ولكن في إطار الإنموذج

المتشابك Spiral form model وهو إنموذج معقد، أن يتوقع (جيمس) ما يفعله (جون)، ويتوقع (جيمس) ما يفكر فيه (جون) ناحيته، فضلاً عن ذلك يتوقع (جيمس) ما يعتقد (جون) عنه، وما يتنبأ به من سلوك وما سوف يقوم به (جيمس) ذاته وهكذا... ولتسهيل هذه المهمة الضرورية والصعبة في الوقت ذاته يوصي "كليي" أن نلعب ما نفهمه من أدوار عن طيب خاطر (شلتز، 1983، ص 383).

ومع تأكيد هذه النتيجة على مفهوم، الدور (Role) ويتضمن السلوك بطرق من شأنها أن تلتقي مع توقعات الناس الآخرين المهمين في حياة الفرد، وبدوره فإنّ مثل هذا السلوك يوفر القدرة على التنبؤ التي يتطلبها الفرد عن الأفراد الآخرين، وهذا ما يسميه "كليي" (بنية الدور) Role Construe (كفافي، 2010، ص 448).

وعندما يتوقع الفرد ضمن درجة معقولة من الدقة على الأقل ما سوف يقوم به السائقون الآخرون، والأصدقاء، أو الزوج، أو الزوجة، أو الأساتذة، أو رجل مهمّ في حياتنا فأننا نكيف أنفسنا إليهم، وإذ نتوقع ونتكيف للآخرين فإنّهم يقومون بالشيء نفسه بالنسبة لنا، وفي هذا التكيف المتبادل يقوم كلّ منا بدور معين بالنسبة لأي شخص آخر، نحن نلعب دوراً معيناً مع صديق قريب أو رئيس قسم أو أستاذ، ودوراً آخر مع حبيب، ودوراً آخر مع ضباط الشرطة، أنّ كلّ دور من هذه الأدوار هو بمثابة نمط سلوكي يتكون من فهمنا للطريقة التي يفسر بها الشخص الآخر الأحداث، أي إنّنا نضع أنفسنا في بنية الشخص الآخر (عبد الرحمن، 1998، ص 329).

❖ عملية تشكيل نظام البنى (Formation process of Constructs system):

يرى "كليي" أنّ عملية تشكيل نظام (البنى المعرفية) يقوم على الافتراض الآتي: "إنّ الناس في تفاعلاتهم اليومية مع الآخرين، والأحداث في حياتهم، ربما يتصرفون بطريقة أخصائي علم النفس الشخصية نفسها في أثناء ممارسة عملهم، وبذلك الطريقة نفسها فإنّ هؤلاء الأفراد يسعون إلى وضع تفسيرات وتحليلات لهذه السلوكيات والأحداث التي يواجهونها، وبعبارة أخرى فلربما نحن جميعاً نفكر ونضع افتراضات لهذه الأحداث، والتنبؤات المسبقة (الفرضيات) حول هذه الأحداث التي تؤثر فينا، ونختبر هذه التنبؤات بطريقة غير رسمية مقارنة بأخصائي علم النفس، فإذا لاحظ الفرد هذه الأحداث أو السلوكيات تشترك مع بعضها البعض ببعض الخصائص وتختلف بخصائص أخرى، وهذا التفسير

لحالات (التشابه والإختلاف) هو الذي يقود الى عملية تشكيل (البنى) (الرقاد، 2017، ص 187-188).

كما يفترض "كيلى" أنّ النَّاس قادرون على تكوين البنى وتشكيلها حول بيئاتهم الخاصة، أي: إنّ الأفراد يفسرون الأشياء المادية والإجتماعية في عالمهم لصياغة النمط، وعلى أساس هذا النمط ينتبأ الناس عن الأشياء وعن أنفسهم ويستعملون هذه التنبؤات لتقودهم في أعمالهم" (عبد الرحمن، 1998، ص 312).

وفي إطار التفسيرات التي يضعها الفرد حول التشابه والإختلاف بين الأحداث، سوف يساعد على تشكيل (البنى) للفرد مثل ملاحظة الناس طول القامة، وأن بعضهم قصار القامة، وإنّ البعض إناث والبعض الآخر ذكور، وبعضهم جريء والبعض الآخر خجول، وإنّ بعضهم إنطوائي والآخر إنبساطي، وبعضهم عبوس والآخر بشوش... الخ كل هذه التفسيرات التي يضعها الفرد حول التشابه والإختلاف سوف يساعد على تشكيل (البنى) التي تتعلق بتلك الأحداث أو السلوكيات الخاصة بالآخرين. (Adams, Webber, 1984, p131-132)، وفي سياق هذا الافتراض يرى "كيلى" أنّ هذه العملية تعتبر عملية معرفية في جوهرها، وقد أشار "كيلى" (1955) إلى أنّ الإنسان ينظر إلى عالمه من خلال أنماط شفافة أو شرائح بسيطة ذات شفافية واضحة يختلقها ثم يحاول تطبيقها على الحقائق التي يتكوّن العالم منها، وأطلق "كيلى" على هذه الشرائح (المفاهيم) إذ إنّ المفهوم هو تمثيل لبعض الأحداث التي تكون في بيئة الشخص، وطريقة للنظر الى شيء يتمّ إختباره لاحقاً مقابل حقيقة البيئة، ولا تكون المفاهيم محسوسة من الحقائق القائمة، ولكنها تُفرض على أحداث حقيقية، إذ يظهر المفهوم من خلال الشخص الذي يستعمله، وليس الحدث هو الذي يؤدي الى المفهوم، ومن أمثلة هذه المفاهيم /العدالة/ عادل - غير عادل، مستقر/ غير مستقر - متغير، متحور/ محافظ، سليم/ مريض مرن/ متشدد، حميم/ عدائي، ودود/ عدواني (الرقاد، 2017، ص 189).

ومن الضروري ملاحظة أنّ المفاهيم الكلية تكون على شكل واحدة من الصفات مقابل أخرى (مغايرة) وبحسب وجهة نظر "كيلى"، فإنّ المفاهيم تكون ثنائية القطب (يكون لها قطبان أو نهايتان) ومقسمة على اثنين من العناصر مما يشير إلى أنّه عند استعمال أحد المفاهيم فإنّ قطباً واحداً هو الذي يستعمل، إنّ كل شخص يمتلك مجموعته الخاصة من المفاهيم الشخصية، وبسبب عدم قدرة لغتنا

على التعبير عن معاني تلك المفاهيم، وعندما تصبح ظاهرة في الكتابة أو الحديث، فهي تظهر متشابهة لدى الناس جميعاً بغض النظر عن إختلافاتهم، ومثال ذلك: أنّ غالبية الناس يستعملون مفهوماً يمكن تسميته (الخير - والشر)، ولكنّ المفهوم يختلف من واحد إلى آخر، وبناءً عليه فمن الضروري فهم المفاهيم من وجهة نظرة الشخصية (والتي تمثل إستراتيجية الظواهر) ويتم استعمال المفاهيم للبناء، أو لوضع تفسير أو معنى للأحداث، كما أنّ مصطلح (حادثة) قد استعملها "كلي" كإشارة إلى أي شيء يجري أو يحدث في حياة الشخص (هريدي، 2011، ص 204).

يكون لكل بناء قطبان متقابلان مثل بطارية السيارة، القطب البارز (Emergent pole) وهو النهاية الأولية والرئيسية مثل "جيد" في بناء "جيد - رديء" و"ذكي في بناء "ذكي - غبي" أنّها (نظم - بنى) أو أطر عمل عقلية نبنيتها على أسس من خبراتنا السابقة من أجل أنّ تساعدنا على تفسير أو تنظيم ما يحدث لنا فيما بعد وفقاً لها، إنّنا نبنينا بأنفسنا فكل واحد منا يشيد صرحاً من الفئات التنظيمية في عقله، إختار "كلي" مصطلح (البنى) بعناية شديدة، فنحن نبنى صروحنا التنبؤية العقلية على أساس من خبراتنا، وهذا التصنيف (البنى) شخصية هو بناء فريد يختلف عن أي بناء آخر (كفافي، 2010، ص 441).

وبحسب ذلك أشار "كلي" إلى أنّ كل شخص يقدم فرضية مؤداها أنّ "البنى" الخاصة التي يراها سوف تتسجم وواقع معين في عالمه، والشخص كالعالم يبدأ في إختبار هذه الفرضية وذلك بالعمل على مطابقتها بالحدث، فخذ حالة الطالبة مثلاً التي تهددها حالة الرسوب في درس من الدروس، والتي تحاول التأثير على أستاذ تلك المادة من أجل أن يعطيها درجة النجاح، وعلى أساس ملاحظة الأستاذ للقسم الأكبر من الفصل الدراسي تستنتج الطالبة أنّ الأستاذ يسلك بطريقة تسلطية جداً وبأسلوب متعالٍ في الصف، ويبدو بأنّه يمتلك صورة مضخمة عن نفسه وعن أهميته، فمن الملاحظ تكون الطالبة الفرضية "البنى" بأنّها إنّ سلكت اسلوباً يتعلق فيه حسّ الأستاذ بالعظمة وبأهميته، فإنّ الأستاذ سيستجيب بشكل إيجابي، فالطالبة اختبرت فرضيتها الآن بالواقع، فتذهب للمكتبة وتقرأ مقالة كان قد كتبها الأستاذ ثم تسأل الأستاذ اسئلة تتعلق بالمقالة، وتمتدح نظر الأستاذ، وتستفسر عن الوقت الذي سينشر فيه المقالة الثانية، وبهذه الحالة استطاعت الطالبة تشكيل "البنى" عن طريق إختبار تلك الفرضيات من خلال الواقع (عبد الرحمن، 1998، ص 318).

وعلى وفق هذا الإطار نرى أنّ القصد من نظرية "كيلي" تقوم على أساس أنّ نظام "البنى" من الممكن تعديله، وذلك عن طريق التفاعل مع العالم الحقيقي، فهو عرضة للتغيير من قبل الشخص الذي يؤدي وظائفه بالكامل، إذا لاحظ الشخص أنّ نظام "البنى" سوف تنتج عنه عواقب غير مرغوبة، لذلك نجد أنّ "كيلي" قد وصف نظام (البنى) بأفضل طريقة، إذ يرى أنّ نظام (البنى) يمثل طريقاً له وجهتان على كل طرفيه أو ما يسميه بـ (ثنائية القطب) ويضرب مثلاً على ذلك، كل طريق يمكن أن يصبح كالشارع ذهاباً- وإياباً، ويكون دور الشخص أن يختار أحد هذين الإتجاهين، فالشخص لا يستطيع أن يشقّ طريقه بدون ظهور إفتراضات أو خيارات جديدة لغرض إتباعها، فالشخص عندما يتحرك سوف تواجهه سلسلة من الخيارات، وتكون هذه الخيارات مقسمة على جزئيين، وكل خيار من هذه الخيارات سيكون منشقاً على شكل قناة بوساطة بناه، وكل (بنى) يمثل زوجاً من الفرضيات المتنافسة مع بعضها البعض، وواحدة من هذه الخيارات هي التي تنطبق على عنصر جديد يحاول الشخص أن يفسره، وهكذا كما يقوم العالم الإختباري عندما يصمم تجاربه حول الإفتراضات المتنافسة، وبالطريقة نفسها يصمم الشخص إكتشافاته اليومية للحياة حول الفرضيات المتنافسة، والتي تكون نتاج "البنى" داخل نظامه الشخصي (Bannister & Mair, 1968, p27).

كما يفترض "كيلي" أنّنا لا نكون ونصوغ عدداً كبيراً من (البنى) فحسب، ولكننا عبر حياتنا يجب أن نوّفر بنى بديلة دائماً، فليس هناك ما هو مطلق أو نهائي عن أي بنى لأنّه لا يمكن خلق أي بنى يمكن أن تنتبأ أو تتوقع كلّ الإحتمالات، فالمراجعة بدرجة كبيرة أو بدرجة قليلة، هي ضرورية دائماً والفرد يجب أن يكون لديه بنى بديلة ليعود إليها، ويعكسه -إذا كانت البنى ثابتة وجامدة - فإنّ الشخص كما قال "كيلي" يخفي نفسه في زاوية (Paint himself into a corner) (عبد الرحمن، 1998، ص 319).

وفي إطار ذلك أشار "كيلي" إلى أنّ عملية تشكيل البنى تعتبر من أهم النشاطات التي يقوم بها الفرد سواء كان ذلك على المستوى الشخصي أو الإجتماعي، وهناك العديد من الدراسات التي أجريت على وفق هذا الإفتراض منها دراسة سبيرنجر (Sperlinger, 1976) إذ يؤكد على أنّ الأفراد يسعون إلى تشكيل إنطباعاتهم حول البيئة الإجتماعية التي يوجدون فيها بالطريقة التي يدركون بها (التشابهات والاختلافات) التي تحدث بينهم وبين الأشخاص الآخرين.

كما أكدت دراسة آدمز وبير (Adams & Webber, 1977) على أنّ عملية تشكيل (البنى) تسمح للفرد عمل وتنظيم أحكامه الشخصية، وذلك من خلال إدراك الفرد للموازنات التي يجربها بينه وبين الأشخاص الآخرين (Bonarius & Others, 1981, p58).

أمّا الدراسات التي قام بها وفارين وليمون (Warren & Lemon, 1979) فتري أنّ لدى الأفراد ميلاً الى توزيع أنفسهم، والأفراد المحيطين بهم على شكل أقطاب متعاكسة من (البنى) وعندما يقومون بذلك سوف يكونون مدركين درجة الاختلاف بينهم وبين الأفراد الآخرين، وإنّ ذلك يكون مرتبطاً بمحتوى العلاقات الداخلية الحاصلة فيما بين "البنى" وبين معدل التمايز الذي يقع بين عناصرها، وإنّ حالة العمومية سوف تظهر بشكل أكبر عند استعمالهم للقطب الموجب من (البنى) (التشابه)، أمّا حالة التفرد فإنّها سوف تظهر بشكل واضح عن استعمالهم للقطب السالب من (البنى) (الاختلاف)، وإنّ للعمليات السابقتين كليهما أثراً مهماً في عمليات التقويم التي يقوم بها الشخص بخصوص نفسه والأشخاص الآخرين، فحالة العمومية تعبر عن إتساق الأشخاص وإتفاقهم على الأحكام التي يصدرونها حول سلوك أو حدث معين، أمّا حالة التفرد فإنّها تعبر عن إختلافهم وتناقضهم في صدور تلك الأحكام. (Bonarius & Others, 1981, p59-60).

وعلى وفق هذا السياق يشير "كيلي" إلى أنّ هناك حالات أو مواقف يتصرف فيها الشخص كما لو كان أحد أقطاب (البنى) موجوداً، والآخر يكون مغموراً مثل الحالات التي تظهر بشكل أكثر وضوحاً في مجموعة من المعتقدات التعميمية الجامدة التي يحملها الآخرون بخصوص بعض السلوكيات أو الأحداث، مثل الاعتقاد الذي يُشير إلى أنّ الرجال ماكرون، أو أنّ الإناث ثرثرات وغيرها، وهذا التأكيد على قطب واحد من "البنى" وإهمال القطب الآخر هو ما يطلق عليه كيلي مفهوم (الغمر أو الغمر) Submergence والذي يعني فيه "كيلي" ضيق عناصر (البنى) أو محدوديتها أو ضعف في توافرها، ولا تستطيع تشكيل بنى كاملة (Kelly, 1955, p467).

❖ عملية تطور نظام البنى المعرفية (Process developing a System Cognitive Structures)

يرى علماء النفس أنّ (البنى المعرفية) هي خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية، والوراثية والبيولوجية (الدماغ)، ومن خلال نموه، وتكيفه في مراحل عمره المختلفة، ويرتبط بنمو (البنى المعرفية) للفرد نمو وتطور التكوينات الجديدة للوحدات المعرفية، والعمليات والوظائف المعرفية المختلفة المنعكسة عنها فكلما تعقدت هذه الوظائف دللت على تطور (البنى المعرفية) للفرد، لأنّ (البنى المعرفية) تشكل أحد الأسس المهمّة التي تقوم عليها نواتج تمثيل المعرفة (العتوم، 2004، ص 185).

وبما أنّ نظام البنى الشخصية للفرد، وعملياتها المختلفة لا يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة، وإنّما يتطلب ذلك القيام بعمليات إستدلال، وذلك من خلال النمط الملاحظ لاستجابة الفرد داخل إطار موقفي معين، ومما سبق فقد أشارت العديد من الدراسات، والأبحاث إلى أنّ قدرة الطفل على إكتساب المعرفة، وبعض المهارات والسمات في مختلف المجالات للنمو لا يمكن أنّ تفسر طبيعة التعلم للأطفال بالمستوى نفسه ولأعمار جميعاً، وذلك لأنّ الطريقة التي يفكر فيها الأطفال تختلف من واحد إلى آخر، فالطريقة التي يفكر فيها طفل السنة الثالثة إتجاه مشكلاته الخاصة تختلف عن الطريقة التي يفكر فيها طفل السابعة أو طفل الثانية عشرة (لازاروس، 1981، ص 80).

وعلى وفق ذلك يرى آدمز (Adams, 1970) أنّ التطور الحاصل في نظام (البنى المعرفية) لدى الطفل إنّما يحصل بزيادة عمر الطفل، وبزيادة خبراته وتوسعها، وأنّ المدى الطبيعي لتطور نظام (البنى المعرفية) قد اشتمل على عدد من المبادئ التطورية الآتية:

أولاً: إضافة (مفاهيم تجريدية جديدة) Abstract Concepts.

ثانياً: (التمايز) Differentiation الذي يفسح المجال للطفل للتعرف على النظام الفرعي لنظام "البنى" والدخول فيها.

ثالثاً: (التكامل) Integration المتزايد الذي يساعد على فهم الأنظمة الفرعية جميعها، وضمن شبكة شاملة لنظام "البنى المعرفية" إذ إنّّه يكون مترابطاً بعمل الإستنتاجات أو الإستدلالات لأنظمة

(بنى الأشخاص الآخرين) الذين يرتبط بهم، وإقامة علاقات تتضمن أدواراً معينة (Pervin,1980, 302; Bonarius & others,1981,p135).

وعلى وفق ذلك ذكر "زيمارنك Zimaring" (1971) أنّ كلاً من (التكامل والتمايز) يمكن النظر إليهما على أنّهما جوانب مميزة لحالة تطور (نظام البنى)، وأنّ النمو النفسي للشخص وتطوره لا يأخذ حالة (التمايز التطوري فقط، Progressive Differentiation) بين الأنظمة الفرعية "لنظام البنى" إلاّ أنّه يتضمن أيضاً زيادة التكامل في هذه الأنظمة، وهذا يشير إلى أنّ التمايز يقوم بوظيفة (التخصص، Specialization) بالنسبة للأنظمة الفرعية "لنظام البنى"، على العكس من التكامل الذي يؤدي وظيفة التجميع أو التوحيد "لنظام البنى" للفرد (Bonarius & Others,1981,p235).

كما يرى (Zimaring) أنّ ما يحكم عمليات (التكامل، والتجريد، والتمايز) هو حالة التعقيد في نظام (البنى) إذ إنّّه يختص بحالة التغير من استعمال (البنى المادية، Concrete Constructs) إلى استعمال (البنى) الأكثر تجريدية (Pervin,1980, p308).

ويذكر يونج (Jung,1933) أنّ هناك قاعدتين أساسيتين في نمو الشخصية، وتطورها، وهما: (التجاور Transcendence، والتمايز Individuation)، ويقصد بالتمايز (التفرد)، والذي يعني أنّ الفرد يستطيع أن يصبح منفرداً، ولا تكون عملية التفرد حقيقية إلاّ أنّ يكون الشخص على علم ودراية بهذا التفرد، ويقوم الفرد بوضع رابطة مباشرة معها عن وعي، فالفرد بدءاً من مرحلة الطفولة الأولى كلما كبر بالعمر تتطور لديه تركيبات أو مكونات النفس، ويزداد نموها عنده، وتصبح أكثر تميزاً عن بعضها البعض، إذ يصبح كل تركيب من هذه التراكيب أكثر تعقيداً (الشخصية تمثل القناع) (والشبح) يمثل (الظل)، والنفس هنا تتطور وتصبح صلبة، ويجب أن تتمايز وتتفرد بمستوى متساوٍ، فكل نوع من هذه التركيبات يجب أن تنمو وتتطور، وأن لا يتوقف أو يقيد واحدة منها، كما يجب أن لا يزيد في نمو إحداها على حساب التراكيب الأخرى، والعوامل البيئية المتمثلة (بتربية الفرد، ومستوى العلاقة مع الوالدين) يمكن أن تساعد التمايز أو تعرقل مسارها، وعندما يحصل التمايز في كل من "البنى النفسية" للفرد بشكل كامل تحدث الخطوة التالية في النمو، وهي (التطور أو التجاور)، فالتمايز الكامل يحصل نتيجة التنوع داخل النفس البشرية، وأن البيئة تؤدي الدور نفسه مع كل من التجاور – والتمايز (فرانتس، 1984، ص 227).

أما "كيلي" فيرى أنّ النمو النفسي للفرد أنّما يتمثل بنمو، وتطور نظام "البناء المعرفي"، وهو يمثل طريقة تقويمية تعمل على التمايز التطوري (للبنى) أو التراكيب المفاهيمية Conceptual Structures إلى تراكيب فرعية أو (بنى فرعية) منظمة تتطوي على (التجزؤ، Fragmentation) المستقل لهذه (البنى)، وعلى تكاملها الذي يحدث في المستويات العليا من التجريد، إذ يؤلف بذلك تكاملاً هرمياً من (البنى) (Bonarius & Others, 1981, p135).

وبناءً على ما سبق فقد أثار العديد من علماء النفس المعرفيون التساؤل الآتي:

❖ هل التطور الذي يحصل في نظام (البنى المعرفية) للفرد يتطابق ونموه المعرفي؟

أجاب آدمز (Adams,1970) على التساؤل الذي طرحه هؤلاء العلماء، إذ أشار إلى مجموعة من المسائل التي تتفق ووجهة نظر بياجيه (Piaget,1972) في النمو المعرفي الذي يحصل للطفل، والتي ركزت على:

أولاً: الإستعمال المكثف للمفاهيم التجريدية، والتي تمكن الطفل من إختصار مختلف أنواع المعلومات، والمعارف.

ثانياً: إستجابة الطفل المتطورة، والمتكيفة مع المفاهيم، والعناصر الجديدة التي تدخل في تركيبه المعرفي.

ثالثاً: التقدم من نظام شامل إلاّ أنّه غير متمايز، إلى نظام متمايز، وشامل (Pervin, 1980,p300)

وعلى وفق ذلك يرى "آدمز، Adams" أنّ تطور نظام (البنى المعرفية) للطفل على وفق وجهة نظر (كيلي، Kelly)، يعتمد بدرجة كبيرة على عامل (الخبرة، Experience) أكثر من التأكيد على عامل العمر أو (النضج، Maturation)، وهو بذلك لا يؤكد على المراحل التطويرية، أنّما يؤكد على العالم البيشخصي Interpersonal World للطفل إذ تعمل الخبرة على تزويد الطفل بالكثير من الأبعاد المفاهيمية التي ترتبط بالإدراك الإجتماعي Social Perception للأفراد المحيطين به بالبيئة نفسها التي يعيش بها، والذي يكون مقابلاً لعالمه المادي (Physical World)، وهو بوجهة النظر هذه يختلف عن "بياجيه، Piaget" الذي يعتقد أنّ النمو المعرفي بشكل عام (والبنى المعرفية) بشكل خاص يعتمد بدرجة كبيرة على عامل العمر أو (النضج، Maturation)، كما يؤكد على أهمية المراحل التطويرية للنمو (Pervin,1980, p309).

ومع التأكيد على مفهوم "الخبرة" في تطور نظام "البنى المعرفية" للطفل، فقد أشار "كيلي" إلى أنّ الطفل في مرحلة الرضاعة يكون منشغلاً في الكثير من النشاطات الغريزية المتنوعة، كما يرى أنّ هناك الكثير من النشاطات المعرفية، والتي يمكن أن تصدر منه، ومن أكثرها وضوحاً هي:

أولاً: إنّ الطفل في مرحلة الرضاعة يستطيع أن يستجيب للتغير، والذي يتضمن خبرة متنوعة أو تجربة (الاختلاف والتشابه) وهو بذلك يعمل على تأسيس أو تكوين أبعاد مختلفة للتمايز المعرفي Cognitive Differentiation، وبمعنى آخر فإنّ الطفل يقوم بتكوين (البنى) وبتشكيلها، وإنّ بكاء الطفل عند رؤيته للوجه غير المألوفة لديه سابقاً أو التي تبدو غريبة عليه إلاّ دليلاً واضحاً على ذلك.

ثانياً: إنّ الطفل في مرحلة الرضاعة يكون واعياً بنفسه عندما يشعر بالألم أو عندما يكون جائعاً، وهذا يشير إلى أنّ الطفل وبشكل فاعل يعمل على تنظيم إنطباعاته الحسية منذ الساعات الأولى من حياته (Bonarius & Others, 1981, p361).

وبناءً على ما سبق يفسر "كيلي" هاتين النقطتين بقوله أنّ عين الطفل الرضيع منذ الأسابيع (7) أو (8) الأولى من عمره يستطيع الطفل أن يركز على مسافة تقدر بحوالي (ثمانية إنجات)، وهذه هي مسافة عيون الأم عندما تقوم بحمل طفلها من أجل إرضاعه، وفي تلك اللحظات سوف يقوم الطفل أولاً بعملية (الانتباه الانتقائي Selective Attention) لمثيرات الصوت، والمثيرات المتعلقة بالحركة، والمعالم الواضحة للوجه، وعندما يبدأ الطفل بالتعرف على تلك الوجوه سوف يبدأ بالتمييز بين الوجوه المعروفة جيداً بالنسبة له، والوجوه التي تبدو غريبة عنه، وفي تلك الأثناء سوف يشعر الطفل بحالة من التوتر، وعدم الارتياح عندما يرى الوجوه أمامه تختلف عن الوجوه التي كان يتوقع أن يراها، وهذا التمييز الذي يقوم به الطفل بين تلك الوجوه يعتبر إشارة على تشكيل (بنية) (التشابه والاختلاف) كما تمثل العلامة الأولى لتطور نظام (البنى المعرفية) لديه (Bonarius & Others, 1981, p32-34).

وفي إطار ذلك أشارت دراسة "شيفر Schaffer" (1971) إلى أنّه ليس هناك حاجة لإفترض أنّ الطفل مبرمج مسبقاً من أجل التعرف على الوجوه، ولا توجد حاجة لافتراض أنّ الأطفال لديهم غريزة الخوف من الأشخاص الغرباء، بل توجد أولوية للقول أنّ هناك عملية معرفية يقوم بها الطفل بشكل فاعل ونشط، وهي التي تسمح للطفل بالتمييز بين الأشياء التي تبدو مخيفة والأشياء غير المخيفة، كما أنّ التركيز يفترض أن لا يكون منصباً على التعلم الميكانيكي الذي جاء به أصحاب التوجه السلوكي،

والذي يشير إلى أن السلوك الذي يقوم به الفرد يكون مرهوناً بالظروف البيئية، وبدلاً من ذلك فمن الضروري أن يكون التركيز منصباً على الكيفية التي من خلالها يستطيع الطفل القيام بعمل تميزاته المعرفية (Bonarius & Others,1981,p36).

كما أكدت دراسة باريت (Barratt,1977) ، على أنّ (البنى) التي يستعملها الأطفال في وصف الأفراد المقربين منهم، أنّها تتطور من (البنى) المتعلقة بالمظهر الخارجي الجسمي Physical Appearance لهؤلاء الأفراد الى "البنى" التي تصف أدوارهم الإجتماعية Social Roles ضمن إطار العلاقة الحميمة التي يرتبط بها الطفل معهم، ومن ثمّ إلى (البنى) التي ترتبط بوصف سلوكياتهم، مع الأخذ بالحسبان المحتوى المعرفي لتلك (البنى)، وإنّ نمو وتطور أنظمة (البنى المعرفية) يأخذ السياق الآتي:

أولاً: قبل سنّ (8) سنوات يكون الطفل منشغلاً، وبدرجة كبيرة "ببنى" المظهر الجسمي، وكما يكون منشغلاً "ببنى" الدور الإجتماعي Social Roles من أجل وصف الأشخاص المقربين منه. ثانياً: وفي سنّ (8-10) من العمر فإنّ (البنى) التي تصف سلوكيات الآخرين بأنواعها المختلفة يعتمد إلى استعمالها، وبشكل أكثر تكراراً وعادة.

ثالثاً: وفي سنّ (12) فما فوق، فإنّ إستعمال الطفل لتلك "البنى" سوف يبدأ بالازدياد، وبطريقة لافتة للنظر.

رابعاً: أمّا في سنّ المراهقة الوسطى Mid-adolescence فإنّ الأطفال في هذه المرحلة سوف يصبحون أكثر إهتماماً بتكوين (البنى) كما يظهر لديهم اهتمام وبشكل واسع باستعمال "البنى" التي تتشابه مع (بنى) أقرانهم.

خامساً: وفي تلك الأعمار، فإنّ عملية تعميل (البنى) عند الإناث تكون أقوى من "البنى" التي يمتلكها الذكور (Bonarius & Others,1981,p62- 83).

وعلى وفق ذلك فقد أكدت الدراسة التي قام بها "جون John" و"نيسون Newso" (1977) على أهمية الدور الكبير الذي يقوم به الوالدان في تفسير التوقعات الثقافية للطفل، وذلك عن طريق قيامهم بنقل وسائل التحكم اللفظي للطفل، وعن طريق إختيارهم لطرق فعّالة من أجل إستعمالها معه، ومن وجهة نظر "كليي" أنّ الوالدين يستعملان نظام "البنى" الخاص بهم، وذلك من أجل مساعدة الطفل على تنمية وتطوير نظامه الخاص بالتوقع من أجل التحكم بحياته، فعندما تتوافر لدى الوالدين القدرة على

تطوير السيطرة على الذات، وذلك من خلال تقديم الأسباب المنطقية للطفل بطريقة تتلاءم ونظام (البنى) الأخرى، وفي هذه الطريقة سوف يقدم الوالدان مساعدة فعالة على تطوير نظام (البنى المعرفية) لديه (Han & Other, 1981, p35-36).

وقد أشارت العديد من الدراسات الأخرى التي تناولت أهمية علاقة الوالدين في تطوير نظام (البنى المعرفية) لدى الطفل، فقد أشارت دراسة جاكسون وسكريت (Jackson & Securest, 1961) إلى أنّ درجة تعقيد نظام (البنى المعرفية) لدى الطفل تكون مرتبطة بقوة المثبرات التي يقدمها الوالدان للطفل في مرحلة الطفولة، ذلك أنّ خبرة الطفل المتنوعة بالكثير من الأحداث المختلفة، والدخول بالكثير من التجارب المتعددة، والمتنوعة تعتبر الوسيلة الأساسية في تطور نظام (البنى المعرفية) للطفل (Pervin, 1980, p292).

وفي الإطار نفسه أشارت دراسة "سنكل Signell" (1966) إلى الأهمية الكبيرة لتعرض الطفل للعديد من الأحداث، والدخول في العديد من التجارب المختلفة، التي تعتبر الوسيلة الأساسية في وصول الطفل إلى مستوى متطور ومعقد في نظام (البنى المعرفية) إلا أنّ تعرض الطفل للتهديد القاسي من الوالدين، ولمدة طويلة إنّما يعمل على تطوير نظام (البنى المعرفية) الضيقة والبسيطة، وأيضاً (بنى) متصلبة، وغير مرنة في مواقفها (Bonarius & Others, 1981, p243- 246).

أما دراسة "كروز Cross" (1966) فقد أشارت إلى أنّ الأطفال الذين يتصفون بتمايز، وتعقيد نظام "البنى المعرفية" بشكل متزايد، إنّما يمثل الأطفال الذين قد منحهم الوالدان استقلالية أكبر، ودرجة التعقيد التي حصلوا عليها أقل بالمقارنة مع والدي طفل من ذوي (البنى) المتعثرة أو البطيئة في تطورها، وتعقيدها، وفي درجة تمايزها المعرفي (Pervin, 1980, p292).

وفي الإطار نفسه أشارت دراسة "دونالدسون Donaldson" (1978) إلى أنّ عملية تطور نظام (البنى المعرفية) للطفل، والعوامل المؤثرة فيه تعتبر عملية مهمة، ولها تطبيقات واسعة، ومنها فهم العديد من المشكلات الواقعة في مجال التعليم Teaching، والقصور العقلي Mental Breakdown، والجنوح Delinquency، فتمّ النظر إلى هذه المشكلات على أنّها تكون مرتبطة بفشل الطفل في تطور نظام (البنى) الخاص به (Bonarius & Others, 1981, p32).

أنواع البنى المعرفية، وأهم نماذجها:

على وفق المسلّمة التي بناها "كيلي" والنتائج التي بنيت على أساس تلك المسلّمة، يمكن القول إنّ (البنى المعرفية) من الممكن أن تتنوع على وفق الآتي:

- بحسب درجة أهميتها:

أ. (البنى المركزية) Core Constructs:

وهي (البنى النواة) والتي تكون رئيسية ومركزية في المواقف الاجتماعية، والتي يكون فيها الفرد نشطاً ودوره فاعلاً في تعريف تلك المواقف، إذ يكون لتلك (البنى) تأثير كبير في ترتيب أبعاد الموقف الاجتماعي الذي يتحدد في إطاره سلوك الفرد.

ب. (البنى الهامشية) peripheral Constructs:

وهي التي تكون ثانوية، بالموازنة مع (البنى المركزية)، والتي تكون قليلة الأهمية، وهامشية في المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد، فدورها يكون ضعيفاً في ترتيب وتنظيم تلك المواقف الاجتماعية التي يتحدد على وفقها سلوك الفرد (Cochran, 1978, p733-740).

وعلى وفق هذه الأنواع من "البنى" أشارت دراسة "فيشدر Wishner" (1960) إلى أنّ (البنى النواة) يمكن تقديرها من خلال قوة إرتباطها بمجموعة من (البنى) الأخرى التي تشكل نظام "البنى" لدى الشخص.

أمّا دراسة "هنكل Hinkle" (1965) فقد أشارت إلى أنّ (البنى النواة) تكون أكثر أهمية في ظهور صفات الآخرين الشخصية والاجتماعية عند مقارنتها (بالبنى الهامشية)، وقد ذهبت دراسة "بيندر وكوكران Bender & Cochran" (1978) إلى أبعد من ذلك حين أشارت إلى أنّ (البنى النواة) ترتبط بنشاطات الأفراد الاجتماعية بدرجة أكبر من (البنى الهامشية) كما أنّ (البنى النواة) تستغرق وقتاً أطول من (البنى الهامشية) في إطلاق الإستجابة الاجتماعية التي ترتبط بهذه النشاطات (Cochran, 1978, p735-740).

وعلى وفق إطار تلك الدراسات أشار "كوكران Cochran" (1978) إلى أنّ التغيرات التي تطرأ على (البنى الهامشية) لا تظهر تأثيرات واضحة ومؤثرة على عمل (البنى النواة) وأنّ العكس من ذلك

يكون صحيحاً، ذلك أن (البنى النواة) تكون متصلة في نظام (البنى) لدى الشخص، ولها القدرة العالية على منح المعاني التفصيلية لسلوكه (Cochran, 1978, p440).

- بحسب درجة الوعي المعرفي بها:

أ. "البنى" التي يكون الوعي المعرفي بها منخفضة، يقترح "كيللي" أن عدم القدرة على التعبير عن بعض الوقائع رمزياً، وهي التكوينات قبل اللفظية والمغمورة والمعلقة والتكوينات أو التصورات قبل اللفظية تتكون قبل إكتساب اللغة، ولا يعبر عنها رمزياً عادة، لأنّ الكلمات لم تكن مسيرة عند تكوينها، فإذا عبّر عنها رمزياً قد تكون هذه الكلمات قشرة لفظية، ومن الفروض المأمونة أنّ تعتبر العلاقة الرئيسية الموجودة بين الطفل والراشد قبل إكتساب اللغة علاقة أشكال، وأنّ هذه التكوينات قبل اللفظية تشير إلى هذه العلاقات الإتكالية، والغمر أو الحجاب طريقة أخرى تمنع التكوينات من الوصول الى الوعي المعرفي، فيقال: إنّ أحد طرفي التصور أو التكوين مغمور عندما يكون أقلّ توافراً للترميز عن الطرف الآخر، ولناخذ الفرد الذي يرى أنّ كل الناس كانوا دائماً طبيين معه، وأنّ الطرف الآخر للتكوين هو عدم طيبة الآخرين معه والذي نعرف بوجوده، لأنّ التكوين ذو قطبين -ليس مبصراً له أنه مغمور أو محجوب (جابر، 1991، ص 520).

كما يعتقد "كيللي" أنّ بعض هذه التركيبات لا تصل الى الوعي أو الشعور بسهولة، ويرى أنّ التركيبات قبل اللفظية يعدّ من الصعب الى حدّ ما تحديدها، لأنّ معظمها تنشأ قبل استعمال اللغة، ويفتقد الى قاعدة لفظية ملائمة للتعبير عنها، وعلى سبيل المثال: إذا كان التركيب الشخصي يتضمن (المساندة، والموازرة مقابل عدم المساندة) قد تكون في الطفولة المبكرة ربما يكون مفهوماً بصورة غير واضحة على أنه ميل أو رغبة في وجود الأم بدلاً من التحديد الواضح بعبارة لفظية عن هذا التركيب، وقد يكون أحد قطبي التركيب الشخصي أقلّ قابلية لإدراكه من خلال الوعي عن القطب الآخر، ويعرف "كيللي" هذه العملية بالغمر أو الحجب أو الإخفاء (شلنتر، 1983، ص 387).

ب. (البنى) التي يكون الوعي المعرفي بها مرتفعاً، يفترض "كيللي" أنّ هذا النوع من (البنى) يمكن التعبير عنها لفظياً وليس رمزياً، وبشكل واضح، كما يفترض أنّ هذا النوع من (البنى) لا يمكن تعليقها أو حجبها، فهي تستطيع بطريقة أو بأخرى التعبير عن نفسها في الكثير من السلوكيات التي يقوم بها الفرد سواء أكانت على المستوى الشخصي أو الإجتماعي (Kelly, 1955, p459).

- بحسب ترتيبها في التنظيم الهرمي (Hierarchic Organization) لنظام البنى:

أ. (بنى علوية) (Superordinate Constructs)، وهي (البنى) التي تكون في المستويات العليا، والتي تقع في قمة التنظيم الهرمي لنظام "البنى"، إذ تكون هذه (البنى) قادرة على تنظيم أو التنسيق بين الأنظمة الفرعية المنبثقة من النظام المركزي "البنى المعرفية".

ب. (بنى تابعة) (Subordinate Constructs)، هذا النوع من "البنى" تكون عند المستويات الدنيا أو السفلى من التنظيم الهرمي داخل نظام (البنى)، إذ تكون هذه (البنى تابعة) إلى (البنى العلوية أو المركزية) في عملها، وفي مستوى فعاليتها، (فالبنى المركزية) هي التي توجه عمل (البنى التابعة)، إذ تقوم "البنى المركزية" بالضغط على (البنى التابعة) لها من أجل تحديد مجرى السلوك الذي تكون بصده (Fransella,1981,p186).

- بحسب محتواها ومداهها للملاءمة:

أ. (البنى النفيذة) (permeable Constructs) وهي تلك البنى التي تسمح لعناصر جديدة كلياً لأن تقبل في مدى صلاحيتها (والنفاذية) ينفذ يعني المرور من خلال شيء ما، وهذا هو المعنى الذي استعمل فيه "كيللي" هذه الألفاظ (فالبنى) التي يمكن النفاذ من خلالها هي البنى التي أطلق عليها تسمية (البنى النفيذة أو المرنة)، ومن مميزات هذه البنى كالاتي: (عبد الرحمن، 1998، ص 327).

- (البنى النفيذة شاملة) (Comprehensive)، ويشير "كيللي" إلى أن النظم أو التركيب يكون عادة مناسباً لتوقع الأحداث بصورة شاملة ومرنة، فالتنظيمات التركيبية يمكن أستعملها لمدى شامل بالنسبة للمجال الإدراكي، وقد يستعمل بعض الأفراد النظم بشكل متفاوت فيما بينهم، ويعطي "كيللي" مثالاً على هذا النوع من الصيغ الشاملة بقوله: إن صيغة حسن - سيء ربما تعدّ من أكثر الصيغ شمولية على الإطلاق، ويمكن أن تستعمل في أي شيء تقريباً (القذافي، 2011، ص 218).

- (البنى النفيذة تكون افتراضية) (propositional)، ويشير فيه "كيللي" إلى التركيب الذي لا يوجد أو يوفر سبيل أو وسيلة محددة لدى التركيبات الأخرى لكي تستعمل عناصرها، فالشخص الذي يستعمل التركيب (يهودي مقابل - غير يهودي) قد يترك احتمالاً مفتوحاً بأنّ العنصر الذي يعبر عنه كيهودي ربما يكون بخيلاً أو - غير بخيل، رحيماً أو قاسياً، ودوداً أو - غير ودود... وهكذا بدلاً من النظر إلى القضايا على نحو إعتباطي يتحدد من خلال صفة واحده منسوبة لليهود، ويمثل التركيب

الافتراضي أحد نهايات خط متصل، في حين تمثل تركيبات الأولوية والتجمع العقنودي النهائية الثانية للخط، ولآخرين (الأولوية) والتجمع العقنودي بعض الأهمية الإيجابية، على سبيل المثال ما يحدث في مرحلة المبادأة في دورة C.PC. ولكن في النهاية يجب أن يتم إنجاز الافتراضية في النظام التركيبي للشخص لكي يكون مفتوحاً وقابلاً للتغيير (شلتز، 1983، ص 384-385).

- (البنى النفيذة تكون مركبة أو معقدة معرفياً) (Cognitive Complexity)، يفترض "كلي" أن الشخص المعقد أو المركب معرفياً يكون لديه بناء معرفي يحتوي على أبنية متميزة، بمعنى أن كل واحد منها يتميز بوضوح عن الآخر، والناس المركبون يقسمون الناس الآخرين على فئات عديدة، ومن ثم يرون الكثير من التباين بين هؤلاء الناس (كفاي، 2010، ص 452).

- (البنى النفيذة تكون مرنة) (Flexibility)، يفترض "كلي" أن هذا النوع من (البنى) تكون منفتحة أمام كل التجارب والخبرات الجديدة، إذ تعمل هذه المرونة على إحداث تغيير في نظام البنى لدى الشخص، وتقدم هذا النظام وتطوره بشكل متصاعد هرمياً من البنى الهامشية الى (البنى النواة) ويفترض كذلك أن التقدم الذي يحصل يمثل شرطاً ضرورياً للنمو المعرفي للشخص (Bannister & Frensella, 1977, p45).

ب. (البنى غير النفيذة أو الصلبة) (Impermeable Constructs) وهي تلك (البنى) التي لا تسمح بالنفوذ منها، كما لا يمكن تنقيحها أو إستبدالها بغض النظر عن نوع الخبرات الجديدة المتوافرة لها، فالشخص الذي يحتفظ (بالبنى المغلقة) التي تقول بأنّ السود قاصرو الذكاء مثلاً سوف لن يتغير هذا الاعتقاد بغض النظر عن الأعداد الكبيرة من السود عاليي الذكاء الذين يلاقينهم، إنّ هذه (البنى) مغلقة ومحصنة جداً ضد إقتحام أي تجارب وخبرات جديدة، والفرد مقفل ضد التعلم الجديد (عبد الرحمن، 1998، ص 327)، ومن مميزات هذه (البنى) كالاتي:

- (البنى غير النفيذة محددة) يفترض "كلي" أن هذا النوع من البنى تقتصر على عدد محدد من المواقف دوم أخرى، وهو يقدم مثلاً على ذلك: أن (البنى) المتعلقة بالطول الذي هو نقيض القصر وأنّ هذه (البنى) يكون لها مدى محدد من الملائمة، وهي ببساطة لا تُعنى بكل شيء، ويمكن أن تكون مفيدة ومناسبة للأبنية والأشجار وبالنسبة للناس، ولكن لا قيمة لها في وصف أكلة البيتزا ووصف الجوّ مثلاً (شلتز، 1983، ص 378-379).

- (البنى غير النفيذة ضيقة) narrow يفترض "كليي" أنّ (البنى غير النفيذة) تكون ضيقة في تأثيرها على تفكير الشخص الذي يحملها، فهي تعمل على إيقافه أو تضيقه أو حصره في مجال محدد، ويعطي مثلاً - مصباح فلورسنتي - مصباح متوهج، فهي صيعة ضيقة بكل المقاييس، وهي قابلة للاستعمال فقط في زجاج المصباح (هريدي، 2011، ص 201).

- (البنى غير النفيذة بسيطة وغير معقدة معرفياً)، ويفترض "كليي" أنّ الفرد البسيط معرفياً لديه نسق بنائي تكون التميزات بين الأبنية متميعه وغير واضحة، بمعنى أنّه نسق ضعيف التميز وهم يصنفون الناس الآخرين في فئات قليلة، وإفتراضياً فإنّ الشخص البسيط معرفياً بدرجة كبيرة سوف يستعمل بصفة أساسية بناء واحد مثل طيّب سيء، ويضع نصف الناس تقريباً في فئة الناس الطيبين، ونصفهم الأخر في فئة الناس السيئين (كفافي، 2010، ص 452).

- (البنى غير النفيذة متصلبة) Rigidity ومن مميزات هذا النوع من البنى أنها محددة في التعامل مع ما هو جديد، ويكون نظام بناها المعرفي ثابتاً ويتصف بالجمود والتصلب لحالات التغير أو التعديل إتجاه كل حدث أو تجربة أو سلوك جديد يقوم به الفرد.

وعلى وفق هذا التنوع في البنى غير النفيذة فإنّ توقعات الأشخاص الذين يتميز نظامهم المعرفي بوحدة منها تكون مختلفة ومتباينة، لذلك فالتوقعات التي تبني على وفق (البنى النفيذة) تكون منفتحة للأبعاد النفسية، ولوجهات النظر المستقبلية التي توضع بخصوص حدث أو سلوك معين لذلك فإنّ الإحتمالات التي تتوزع عليها هذه التوقعات قد لا تكون إحتمالات تقليدية في عملية تقدير السلوك الذي يدخل ضمن إطارها، أمّا التوقعات التي تبني على وفق (البنى غير النفيذة) فإنّها تكون توقعات متأثرة بالخبرات القديمة، والتي تكون تقليدية في تقديرها لأنواع السلوكيات التي تواجهها، والإحتمالات التي يضعها الفرد بخصوص سلوك ما سوف تكون قليلة وتفتقر لوجهات النظر المستقبلية المتجددة (Hjelle & Ziegler, 1988, p370).

وفي السياق نفسه أشارت العديد من الدراسات، ومنها دراسة فرانسيليا وبنستر Fransella & Bannister, 1977، إلى أنّ جميع أبعاد (البنى) التي تنتوع فيها النفاذ إلى عدم النفاذ، أنما تمثل مؤشرات أو مقياساً للفروق الفردية بين الأشخاص، ويحسب مستوى التعقيد المعرفي لديهم، ومستوى البساطة المعرفية في تفسير السلوك الإجتماعي (Fransella & Bannister, 1977, p494).

مبررات إعتقاد الباحث على نظرية "كيلى":

اعتمد الباحث على نظرية "كيلى" في تفسيره لمتغير "البنى المعرفية" وذلك للاعتبارات الآتية:

1. تعتبر نظرية "كيلى" النظرية الفريدة مقارنة مع النظريات الأخرى في توضيح أهمية "البنى المعرفية" في الشخصية، أي: كيفية تأثير طريقة تفكير الفرد على بناء شخصيته.
2. إنها تفسر سلوك الفرد بدلالات معرفية، أي: إنّ السلوك الذي يقوم به الفرد ناتج عن النسق البنائي الذي يستعمله، والذي يعني أنّ أي سلوك يقوم به الفرد هو ناتج عن بنائه المعرفي الذي جعل الفرد يتصرف بهذه الطريقة.
3. تعتبر النظرية الوحيدة في توضيحها لمفهوم (النفاد - وعد النفاد) والذي يعني الكيفية التي تؤثر فيها (البنى المعرفية) على شخصية الفرد وجعلتها أمّا شخصية مرنة أو شخصية متصلبة، ونتيجة الطريقة التي يفكر بها الفرد، والتي تنعكس على نمط شخصيته.
4. تعتبر النظرية الفريدة في تأكيدها على (المستقبل) والذي يعني أنّ الفرد يتوقع المستقبل ويختبر هذا التوقع عن طريق "البنى المعرفية" والتي تساعده على التحقق من صحّة التوقع الذي كوّنه سابقاً، وذلك عن طريق الإفادة من الخبرات السابقة التي أصبحت داخل بنائه المعرفي.
5. تعتبر النظرية الفريدة في تأكيدها على أنّ السلوك الذي يقوم به الفرد يخضع للتقويم عن طريق (البنى المعرفية) وعن طريقها تعطى القيمة التقديرية لذلك السلوك.

ثانياً: اعتبار الذات (self-Regard):

الذات (self):

يرى سكنر أنّ الذات "تعبير عن مفهوم خيالي، كلّما لجأنا إليه لتفسير السلوك، كان دليلاً على عجزنا عن تفسير السلوك ذاته" (هريدي، 2011، ص 217).

كما أشار علماء التحليل النفسي، ومنهم (فرويد) إلى أنّ الذات هي "الأداة التي تحتل الوسط بين الشعور واللاشعور، وتتولى تهذيب تلك الرغبات الفطرية وإخضاعها للإطار الاجتماعي والمتطلبات الاجتماعية" (القذافي، 2011، ص 40) أما (كارل روجرز) فقد عرّفها "بأنّها إنموذج منظم ومتسق من الخصائص المدركة "للأنا" مع القيم المتعلقة بها" (مخدوم، 2015، ص 168)، أمّا (ادلر) فيرى "بأنّها شيء يحتلّ مكاناً متوسطاً بين المنبهات المؤثرة في الشخص والإستجابات التي يستجيب بها لهذه المنبهات" (غباري وأبو شعرة، 2015، ص 168)، ويعرّفها "ميريل ورفاقه" (1993) "بأنّها نظرة الفرد العامة لنفسه، فضلاً عن إدراك الفرد لكفاءته في القيام بأدواره المختلفة وأدائه في المواقف المختلفة" كما عرّفها "تام وزملائه" (2003) "بأنّها إطار مرجعي لفكرة الفرد عن نفسه يتكون خلال تفاعل الفرد مع العالم"، وقد عرّفها (كي وكساير ولي) (2003) "بأنّها مجموعة الاعتقادات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم" (أبو اسعد، 2010، ص 230-231).

يتضح لنا من كل الآراء السابقة أنّه لا يمكن لنا أن نحقق فهماً كاملاً للسلوك الإنساني دون أن نضع في حساباتنا (مفهوم الذات)، ذلك أنّ الكائن الإنساني لا يقتصر تفاعله مع البيئة سيكولوجياً على مجرد صدور الإستجابات وما يتبعها من عملية تعلّم أو تعديل لها، بل إنّ هذه الإستجابات ذاتها تصبح ضمن المتغيرات الأخرى للبيئة موضوعاً لإدراكه وتصوره وانفعاله بما يمكنه من تصور التنظيمات السلوكية الخارجية له، والحكم عليها والإنفعال بها، وهذا التصور للذات لا يستطيع أن يقوم به غير الإنسان لما يتمتع به من قدرة لغوية، وإسترجاع للأحداث الماضية وإسقاط خبراتها على الحاضر والمستقبل (أبو زيد، 1987، ص 75-76).

لقد تغيرت معاني مفهوم الذات خلال رحلته الطويلة عبر القرون فقد ناقشه الفلاسفة في الشرق والغرب وكانت الذات في بعض الأحيان تناقش بمعنى الروح، وأحياناً أخرى بمعنى الذات، وأحياناً أخرى بمعنى الأنا، معنى هذا أنّ الاهتمام بالذات، ماهيتها وكيفية نموها، ليست ظاهرة حديثة فهي

مفهوم نظري قد انساب مع تيارات الفكر السيكولوجي والفلسفة منذ القرن (السابع عشر) عندما ناقش الفيلسوف الرياضي الفرنسي ديكارت (Descartes) لأول مرة "المدرک" أو الذات كجوهر مفكر ثم خضعت الذات بعده للفحوص الفلسفية القوية لمفكرين مثل بيركلي ولوك (Berkeley & Locke) وعندما تطور علم النفس منفصلاً عن الفلسفة فقد تحركت الذات معه كتكوين متعلق به (أبو اسعد، 2010، ص 36).

ومن المفكرين الآخرين الذين بحثوا في الذات "جيمس مل" (1829)، "وجون لوك" Locke (1740-1632)، "وتوماس بروان" Brown (1820-1778)، "وجورج بيركلي" Berkeley "سيمونديس" Symonds (1951)، "وسنيج وكومز" snygg and combs (1949)، "ولندهوم" Landholms (1940)، "وشريف وكانتريل" sheriff and cantrills (1947)، "وهيلجارد" Hilgard (1949)، "وستيفنسن" stephansons (1953)، "وكوفكا" Kofka (1953)، "وويليم جيمس" في كتابه الشهير (مبادئ علم النفس) (والطريق للنظريات المعاصرة)، والكثير مما كتبه اليوم عن الذات والأنا، وافترض "جيمس" بأنّ الذات لها عدد من المكونات منها: الذات المادية، والذات الإجتماعية، والذات الروحية، والأنا الخالصة، وتتكون الذات المادية من ممتلكاته المادية، وتتكون الذات الإجتماعية من كيف ينظر زملاؤه إليه، وتتكون الذات الروحية من ممتلكاته النفسية ونزعاته وميوله (هول ولنديزي، 1971، ص 599-600).

وقد عاد مفهوم الذات ليحتلّ مكان الصدارة في النظريات المعاصرة بعد أن أبقى على المفهوم حياً خلال الجزء الأول من القرن العشرين بوساطة علماء مثل: كولي (Cooley)، وميد (Mead)، ودوي (Duwey)، وليكي (Lecky)، بعد أن مهد ويليم جيمس (W. James) لذلك بالفصل الشهير الذي كتبه عن الذات في كتابه "مبادئ علم النفس" عام (1890) وفتح الطريق للنظريات المعاصرة، وللکثير مما يكتب اليوم عن الذات أو الأنا، فهذه نظرية "جورج ميد" عن "الذات المشكلة إجتماعياً" والتي تمثل أهمية كبيرة في نظريته تلك لكونها تسيطر على السلوك وتقوم بتوجيهه، ومن ثمّ نظرية "تشاراس كولي" عن الذات الإجتماعية أو الذات المنعكسة من فكرة الآخرين عنا، ونظرية "ليكي" في أتساق الذات، والتي تؤكد أن الهدف الأساس للنمو هو تنمية شخصية صحيحة تتسم باتساق الذات

ووحدة السلوك، وغيرها من النظريات التي تحتلّ فيها الذات مركزاً مهماً (أبو زيد، 1987، ص 39-40).

وفي عام (1947) أكد "روجرز" على مفهوم الذات بوصفه جزءاً من الشخصية، وعلى مدى الأربعين عاماً التالية أكد روجرز (Rogers) بشكل متزايد على أهمية هذا المفهوم، كما أنه حاول إكتشافه إكلينيكياً وواقعياً، كما أكد إنّ المنحى الفينومينولوجي هو محاولة لفهم الأشخاص من خلال الكيفية التي يرون بها أنفسهم والعالم المحيط بهم، وطبقاً لهذا الموقف فإنّ كل شخص يدرك العالم بطريقة فريدة، وهذه الإدراكات تمثل المجال الظاهراتي للفرد، والذي يتضمن إدراكات شعورية ولا شعورية، ومع ذلك فإنّ أكثر محددات السلوك أهمية لاسيما الأسوياء، هي الإدراكات الشعورية أو التي يمكن أن تصبح شعورية، وعلى الرغم من أنّ المجال الإدراكي يُعدّ عالماً خاصاً بالفرد أساساً، فإنّه محاولة إدراك العالم كما يبدو للأفراد، لنرى العالم بأعينهم وبالمعنى النفسي الذي يمثله لهم (محمود السيد، 2010، ص 109-110).

كما يفترض "روجرز" أنّ الذات هي الجزء المتميز من المجال الظاهري، وتتكون من نمط للإدراكات والقيم الشعورية بالنسبة (للأنا) وضمير المتكلم، كما يفترض أيضاً أنّ الكائن يمتلك مجموعة من الخصائص منها: أنّه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري حتى يشبع حاجاته، وأنّه يمتلك دافعاً أساسياً واحداً، وهو أنّ يحقق، وأنّ يصون، وأنّ يعزّز ذاته، وأنّه قد يرمز الى خبراته بحيث تصبح شعورية، أو قد ينكر عليها الرمز بحيث تظل لا شعورية أو قد يتجاهلها كلياً، ومن الملاحظ أنّ مفهوم الذات هو المفهوم النواة في نظرية "روجرز" عن الشخصية فلها خصائص عديدة منها: أنّها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة، وأنّها قد تمتصّ قيم الآخرين وتدرّكها بطريقة مشوهة، وتنزع الذات الى الإتساق، ويسلك الكائن بأساليب تتسق والذات، وأنّ الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم (هول ولندزي، 1971، ص 612-613).

ويرى "روجرز" أنّ مفهوم الذات ينمو خلال مرحلة الطفولة حينما يلاحظون أعمالهم الخاصة كما يلاحظون سلوك الآخرين، فخلال سنوات الطفولة الأولى المبكرة يتعلم الأطفال كثيراً من السلوكيات، ويحددون لأنفسهم سمات معينة وهم على درجة عالية من الوعي مثل الغضب، والعناد، والغيرة، والعدوانية الطفولية، وكذلك يتعلم هؤلاء الأطفال كثيراً من السمات الإيجابية مثل التعاون، والتقارب،

وتقبل الآخر، والتفهم، حتى تتكون لديهم (أنا) إجتماعية، وهكذا تتطور لديهم مفاهيم الذات ببطيء، ويرى كذلك أنّ الكائنات البشرية تجاهد لتحقيق التناسق بين الخبرات وصورة الذات (مخدوم، 2015، ص 37).

إعتبار الذات (Self –Regard):

يرى "روجرز" (Rogers) أن الحاجة للإعتبار الإيجابي من الآخرين حاجة عامة، وإن لم تكن بالضرورة فطرية وهي ترتقي إلى ظهور الوعي بالذات، وقد تصبح هذه الحاجة أكثر إلحاحاً من عملية التقييم العضوية بحيث يسعى الفرد الى الحصول على تقدير الآخرين أكثر ممّا يسعى الى الخبرات التي يقدرها الكائن العضوي الحي، ونتيجة لخبرات الذات بإشباع أو إحباط حاجتها الى الإعتبار الإيجابي يكتسب الفرد حاجة إعتبار الذات، وتعمل هذه الحاجة مستقلة عن العلاقات مع الآخرين بحيث يمارس إعتبار الذات في العلاقة بأي نوع من أنواع خبرات الذات، وفي النهاية وكنتيجة لأنّ الحاجة لإعتبار الذات تعمل على نحو إنتقائي يكتسب الفرد شروط التقدير، وشروط التقدير هو الحدّ الذي يساعد الفرد على تجنب بعض خبرات الذات، والسعي وراء بعضها الآخر بناء على إستحقاقها أو عدم إستحقاقها لإعتبار الذات، ولهذه المفهومات الثلاثة فائدتها في المساندة على إيضاح الفروق بين الذات والخبرة ومفارقات السلوك والخبرات المهددة والعمليات الدفاعية وعملية إستعادة التكامل (هول ولندزي، 1971، ص 624-625).

ويفترض (Rogers) أنّ الأشخاص بحاجة إلى أن يشعروا باتجاهات مثل التقبل، والاحترام، والتعاطف، والدفء والمحبة من أشخاص مهمين في حياتهم، وقد تكون هذه الحاجة فطرية أو متعلمة وهناك خصيصة مهمّة للإعتبار الإيجابي وهي الطبيعة التبادلية، وهذا يعني عندما يصبح الشخص على وعي بأنّه يلبي حاجة شخص آخر للإحترام الإيجابي يتمّ إشباع حاجة هذا الشخص أيضاً، وغالباً ما نلقى الإعتبار الإيجابي على أشياء نقوم بها، وفي هذا المعنى يكون الإحترام الإيجابي شرطياً ومشابهاً للتعزيز (المدح أو الاهتمام)، ومع ذلك من الممكن منح الإحترام الإيجابي بغض النظر عن القيمة المعطاة لجوانب محددة من سلوك الشخص، وهذا يعني أن الشخص ككل يتمّ تقبله وإحترامه، ومثل هذا الإحترام الإيجابي غير المشروط يمكن رؤيته بشكل متكرر من محبة الوالدين للطفل إذ يكون الطفل محبوباً ومتقبلاً بغض النظر عن سلوكياته (الرقاد، 2017، ص 178).

ويعتقد (Rogers) أنّ مفهوم إعتبار الذات ينمو لدى الطفل من خلال تبادل الإنفعالات المبكرة بين الأم ورضيعها خلال السنوات الأولى، فالحبُّ المتبادل من الطرفين يعتبر عاملاً مهماً في تكوين مفهوم إعتبار الذات الإيجابي ونموه لدى طفلها، وفي كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة يتكون لدى الطفل العديد من الجوانب المرتبطة بالإنسان والأشياء المحيطة به، إذ تكون بعض الخبرات التي يكتسبها نافعة له، وأخرى ضارة، وحتى يحافظ الطفل على إعتبار الذات الإيجابي فإنّ ذلك يعتمد على التكامل الناجح بين الخبرات الإيجابية والخبرات السلبية (بقنة، 2013، ص 5).

ويقترض (Rogers) أنّ الطفل يمتصُّ فكرته عن نفسه من المنزل والمدرسة والمجتمع في مرحلة الطفولة، فإذا كانت البيئة الإجتماعية والثقافية في هذه الأوساط الثلاثة مهذبه سما بفكرته عن نفسه، وارتفع بها عن مستوى اللذة والألم الماديين، وأصبحت نفسه عنده موضع حبّ وتكريم في نطاق المُثل العليا، وبذلك تندمج العاطفة السائدة والعواطف الأخرى في عاطفة إعتباره لذاته، وتصبح هذه العاطفة الأخيرة مسيطرة على دوافعه جميعاً، ويقدر ما تخضع لها هذه الدوافع بقدر ما يكون راضياً عن نفسه ومحترماً لها، ويقدر ما ينعدم فيه الصراع النفسي، وتتجلى هنا الإدارة الإنسانية كحركة حرة لا تخضع للنزعات والأهواء، فهو قد اختار الإطار الخُلقي الكامل لنفسه بعد إقتناع، وهو يأبى أن يخضع للنزعات التي تخالف مبادئ ذلك الإطار، ويمضي في الحياة محققاً لذته العليا في تناغم داخلي، وإنسجام خارجي (عويضة، 1996، ص 80-81).

ويؤكد (Rogers) على أهمية الاستجابة للطفل باعتبار وتقدير إيجابي غير مشروط، هذا الإهتمام والإنشغال به هو أفضل بداية بمجرد خروج الطفل من الرحم الى الحياة، ويوصي باستعمال أسلوب ليوبير (Leboyer) الآمن الهادئ في ولادة الأطفال (الضوء الخافت، والغمر بالماء، والسكون، والملاطفة) وذلك بدلاً من الطريقة التي قد تلحق الضرر بالطفل (ضوضاء صاخبة، وأضواء مزعجة، وصفعات) إنّ الدخول الى الحياة الجديدة تدريجياً بلمسة حبّ وإهتمام هو أفضل كثيراً للنمو النفسي للطفل من تعرضه المفاجئ لكل أنواع المثيرات المفزعة، وإرغامه على الدخول الى حياة جديدة مخيفة، فمن الأفضل التخلص من كل صور الصراخ والرعب والتعامل العنيف مع الطفل كما في النمط التقليدي، كما ينصح (Rogers) بضرورة معاملة الطفل بطريقة ديمقراطية، وبوصفة شخصاً مستقلاً وجديراً بالتقدير يحقّ له تقدير خبرته بطريقته الخاصة، وأن يقوم باختيارته من خلال عمليات تقويم

ذاته بوصفه كائناً عضوياً والوالدان أيضاً مؤهلان للاحترام، ويجب أن يحصلوا على حقوقهما التي لا يمكن تجاهلها من قبل الطفل (عبد الخالق، 2015، ص 358).

وعلى وفق ما سبق يرى (Rogers) أنّ الأسر التي تشيع فيها السيطرة ويتخذ ربّ الأسرة كل القرارات، ويصدر كل الأوامر المختلفة مثل (يجب أن تكون مرتباً، نظف حجرتك في الحال) وبينما يلجأ الأطفال الى أساليب متباينة للحصول على بعض المكاسب الخاصة لهم، كالعبوس، والدفاع عن النفس، وإستمالة أحد الوالدين الى جانبهم ضد الآخر والتذمر أو الشكوى، وعلى العكس فإنّ الأسرة المتمركزة حول الطفل تظهر مشاركتها للمشاعر غير المحكومة (المنضبطة) فربما تقول الأم: أشعر باستياء عندما يكون المنزل غير مرتب، وعندئذ أكون بحق في حاجة إلى من يساعدني في إعادة ترتيبه، كما تجدها أيضاً في حالة من الذهول، لأنّ حيل أطفالها بارعة حقيقة، وأنّ لديهم طرقاً فعالة لتحقيق الدقة والإحكام فيما يفعلون، وإنّ البرهنة أو التأكيد على دور الأسرة المتمركزة حول الطفل ليس أمراً سهلاً، ولكن "روجرز" يعتقد أنّه أمر يستحق الجهد، إذ تتيح الفرصة للأطفال في النمو في مناخ يتوافر فيه الحد الأدنى من الظروف المرضية، مما يمكنهم من السعي بحرية في طريق تحقيق الذات (عبد الرحمن، 1998، ص 415).

المفاهيم المرتبطة (باعتبار الذات) (Concepts related to self-regard):

أولاً: مفهوم الذات (Self-Concept)، ويمثل مفهوم الذات الإنطباع الذي يحمله الفرد عن نفسه، أي الإدراك المعرفي للفرد عن ذاته، ويتألف من المجموع الكلي للصفات التي يطلقها الفرد على ذاته، وهو مفهوم متعدد الأبعاد لتقييم الفرد لأدواره المختلفة كإبن، وطالب، وعضو في مجموعة لعب، أو جماعة رفاق (أبو أسعد، 2010، ص 230).

ثانياً: تقدير الذات (Self-esteem)، ويتمثل بشعور الفرد بأهميته وقيّمته ممّا يعطي الفرد دافعاً لتوليد مشاعر الفخر، والميل للإنجاز، واحترام الذات، وشعورة بالإيجابية إتجاه الخبرات، وتجنب الخبرات السلبية التي تسبب شعور الفرد بالنقص، ومن الضروري أن يُغرس هذا الشعور في الفرد من قبل الأسرة والمدرسة، فعندما تغرس الأسرة والمدرسة هذا الشعور في الطفل سوف تتشكل لديه قاعدة قوية في إحترامه وتقديره لذاته، والذي ينعكس على علاقة الفرد بالآخرين فتتولد لدى الفرد رغبة قوية في الإستماع للآخرين، وتقبّل آرائهم، وتبادل المشاعر معهم (مجيد، 2008، ص 180).

ثالثاً: **توكيد الذات (Self-affirmation)**، ويعني، ميل الفرد الى تأكيد ذاته بدافع من الحاجة إلى التقدير والإعتراف والإستقلال والإعتماد على النفس، وإظهار السلطة على الغير، والسيطرة على الأشياء، وكذلك بالرغبة في التزعم والقيادة. (أبو زيد، 1987، ص 80-81).

ومن خلال عرض (مفهوم الذات، ومفهوم تقدير الذات، وتوكيد الذات)، نجد أنّ مفهوم الذات يمثل عرضاً لصفات الذات، بينما يمثل مفهوم تقدير الذات عملية تقييم لتلك الصفات، كما نجد أنّ مفهوم الذات يتضمن مفهوماً موضوعياً أو معرفياً للذات، بينما مفهوم تقدير الذات فيتضمن فهماً إنفعالياً يعبر عن ثقة الفرد بنفسه، إمّا مفهوم توكيد الذات فيمثل الجانب المحايد للفرد إتجاه المواقف، بمعنى أنّ مفهوم توكيد الذات يعبر عن رأي الفرد أو وجهة نظرة إتجاه تلك المواقف، أمّا مفهوم إعتبار الذات فإنّه يتجاوز المفاهيم السابقة في أنّه يأخذ المعنى العملي المتصرف للموقف (الحافظ، 1982، ص 6).

سمات أو مميزات الأشخاص مرتفعو إعتبار الذات:

1. تقبل النفس كما هي على طبيعتها وبكل ما فيها، وعدم إنكار المشاعر الذاتية أو التهرب منها.
2. شعور الشخص بكيانه وإستقلاله، وقيامه بممارسة عمليات إختيار أهدافه الشخصية بحرية، الى جانب شعوره بالمسؤولية.
3. تقبل الآخرين كما هم دون النظر إليهم من خلال قيمنا الشخصية فيما يجب أن يكونوا عليه، وبمعنى ذلك أنّ تكون النظرة الى العالم والى الآخرين نظرة حيادية لا تتأثر بميولنا وأهوائنا وإتجاهاتنا وآرائنا الشخصية، مع الإبتعاد عن أسلوب النقد غير النزيه.
4. يتميز هؤلاء الأفراد بدرجة عالية من الثقة بالنفس، وثقتهم بقدراتهم وإمكانياتهم.
5. لديهم قدرة عالية على مواصلة تقييمهم لذواتهم وبصورة مستمرة، وذلك لغرض ادخال تعديلات على سلوكياتهم إزاء المواقف اليومية.
6. النظر إلى الذات بإيجابية وبصورة مستمرة، وتجنب المواقف المحبطة للذات (القذافي، 2011، ص 191-192).

7. يتميزون بالحرية إتجاه أنفسهم، وإتجاه الأفراد الآخرين، والبيئة التي يعيشون فيها، ويكون مرتاحاً غير متوترٍ فحين يتصرف يشعر أنّه صادق في تصرفاته، وأّته غير مجبر من قبل نفسه أو الآخرين.

8. لديهم قدرة عالية على الإبداع، والخلق الجديد، وليس بالضرورة أن يكونوا بمستوى (أينشتاين) أو (شكسبير)، وليس بالضرورة أن يغيروا العالم بل يكفي أن يكونوا مبدعين في شيء صغير، ولو قرار جديد، والبحث عن خبرات جديدة.

9. يتصفون بالمرونة العالية، وتجنب مظاهر الجمود (سفيان، 2004، ص 120-121).

10. منفتح على الخبرة في جانبيها، الذاتي والموضوعي.

11. يدرك حاجاته ومشاعرة الداخلية، والمواقف الإجتماعية دون توقف.

12. يعيش حياته بطرق مبتكرة، ويبحث عن طرق جديدة للعيش مع القدرة على التكيف معها.

13. يمارس حرية الإختيار في كل لحظة (عبد الخالق، 2015، ص 360).

النظريات التي فسرت مفهوم إعتبار الذات:

أولاً: نظرية وليام جيمس (1890) (Theory of W. James):

يُعد "وليام جيمس" (W. James) من الباحثين الأوائل الذين بحثوا في مفهوم الذات بصورة عامة، لذا يعتبر أول من مهّد الطريق للباحثين المعاصرين لدراسة مفهوم الذات، وذلك من خلال الفصل الشهير الذي كتبه عن الذات "مبادئ علم النفس" (1890) والكثير مما يُكتب اليوم عن الذات والأنا هو مستمد مباشرة من (James)، ويعرف الذات التجريبية (Emperical Me) في أكثر معانيها عمومية "بأنّها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أنّه له جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته، أصدقائه، ومكونات الذات عنده هي، الذات المادية، والذات الإجتماعية، والذات الروحية، والأنا الخالصة" (هول ولندزي، 1971، ص 599).

ويرى (W. James) أنّ الشخص الذي بحوزته مؤهلات أو قدرات أو إمكانات محدودة جداً، من الممكن أن تكون له موهبة كافية إذا قمنا بمقارنته بشخص آخر، ويرى أنّ هذه المؤهلات والقدرات التي يمتلكها من الممكن أن تضمن للفرد النجاح في مجالات الحياة، وكما يرى أنّ مفهوم إعتبار الذات لا

يقتصر على النجاح فقط، وإنما يتضمن أيضاً معيار الأحكام التي يبديها الآخرون على ذلك النجاح أو الإنجاز، كما يرى أنّ مفهوم إعتبار الذات هو نتاج العلاقة بين النجاح والإنجاز وما يرغب الشخص أنّ يحققه في مختلف مجالات الحياة اليومية، لذا فإنّ نظرية "وليام جيمس" عن (الذات) تقوم أساساً على العلاقة بين ما هو فعلاً عليه، وبين ما يرغب أو يتمنى أن يكون عليه، وقد اختصرها بقوله إنّ شعور الفرد باعتباره لذاته هو أساس نجاح ذلك الفرد. (Heine et al., 1999, p768)

ثانياً: نظرية مكدوجل (Theory of McDougall):

انتهى مكدوجل (McDougall) إلى أنّ تكامل الشخصية رهن بشرطين:

1. إنتظام ما لدى الفرد من غرائز في عواطف.
 2. إنتظام هذه العواطف في بناء وتكاملها في وحدة تتوجها عاطفة إعتبار الذات، وهي العاطفة التي تدور حول فكرة المرء عن نفسه، والتي تأخذ الذات موضوعاً لها، والتي تحدد درجة تكاملها الثبات النهائي لطبع الفرد وأخلاقه، وذلك بعد أن أصبح من المحقق منذ تقارير "جيمس" عن تطور مفهوم الذات أنّه من الموضوعات العقلية التي تتشكل العواطف حولها، وعاطفة إعتبار الذات هذه هي العاطفة التي يخاطر المرء بكل شيء عندها، وقد بين "ماكدوجل" أنّ شكل هذه العاطفة ووجودها يجب أن يعتمد لمدى كبير على الشكل الثقافي في المجتمع، وتجد ميول عاطفة اعتبار الذات إرضاءها، وإشباعها في العمل على خير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وتعتمد درجة إعتبار ذات الفرد لدرجة كبيرة على كيفية تقييمه لآراء الناس فيه من ناحية، ومن ناحية أخرى تحدد درجة إعتبار ذات الفرد تقييمه لآراء الآخرين (أبو زيد، 1987، ص 80).
- ومن الواضح أنّ "ماكدوجل" قد أعطى كل الأهمية لهذه العاطفة في تكامل الشخصية وتوحيدها، وهي إذا انترزت نأت بصاحبها عن الغرور والزهو والعناد من ناحية، وعن إستكانة الأمعية والضعف والشعور بالدونية من ناحية أخرى، وإذا حللنا الجانب الخلفي في شخصية سوية السلوك لوجدنا ذلك الجانب يقوم على عواطف قوية تدور حول الواجب وإنكار الذات، ولا تعباً بالغرائر أو بعض العواطف الأخرى (كعواطف الصدقة والحبّ الجنسي) ولوجدنا هذه العواطف القوية مندمجة في عاطفة اعتبار الذات ومنسجمة معها، وكأئننا أمام عصبية قوية متماسكة تدين بالطاعة لزعامتها، وتتفانى في خدمته وتنفيذ أوامره، أما إذا لم تكن عاطفة إعتبار الذات من القوة بحيث تهيمن على العواطف الأخرى فإنّ باب الصراع يظل مفتوحاً، ويصبح الفرد كالريشة تتقاذفه الغرائز والعواطف جميعاً.

إنّ من الواضح بعد هذا أنّ الضمير الخلقى الذي يرضى عن سلوكنا أو يعود علينا باللوم أو تأنيب الضمير ليس إلاّ مظهرًا لعاطفة إعتبار الذات وما في إطارها من مُثُل ومبادئ على أننا ينبغي أن نلاحظ أنّ تكامل الشخصية لا يعني دائما كمالها الأخلاقي وذلك أنّ هذا الأخير يتوقف على نوع المبادئ التي تعمل بها عاطفة إعتبار الذات، وصلتها بالكمال الإنساني من ناحية، وبالمستوى الخُلقي للمجتمع من ناحية أخرى (عويضة، 1996، ص 103-104).

ثالثاً: نظرية كارل روجرز (Theory of Carl Rogers):

صاحب نظرية الذات "كارل روجرز" وهو واضع أسس طريقة العلاج المتمركز حول العميل "المسترشد" عرّف "روجرز" الذات او مفهوم الذات بأنه "إنموذج منظم ومتسق من الخصائص المدركة للأنا مع القيم المتعلقة بها".

تطورت نظريته في الشخصية من إشتغاله بالعلاج المتمركز حول العميل أو العلاج غير التوجيهي، وقوام هذه الطريقة الفنية هي السماح للفرد غير المتوافق بأن يتحدث إلى مرشد بالطريقة نفسها التي يتحدث بها عميل إلى محاميه جالساً وجهاً لوجه، والمعالج يتخذ أقلّ دور في إستخلاص المادة الإكلينيكية، ومحاولة تنمية جوّ دافئ يشعر فيه العميل بحرية الكلام، وفي أثناء التكلم يتوصل إلى فهم ذاته، ومن حين لآخر يحاول المعالج تجلية عبارات تطلق بها العميل عن طريق ترديدها بالتشديد عليها أو تحويلها لتأتي بنقاط لها دلالتها، وبذا يكون المريض بأسلوب التكلم هو معالج نفسه، على إفتراض أنّ الفرد يمكنه أن يصل إلى فهم نفسه إذا ما هُيئت له الظروف الملائمة (غباري، وأبو شعيرة، 2015، ص 248-249).

المفاهيم الأساسية لنظرية "روجرز":

أولاً: مفهوم الذات (Self – Concept):

يرى "روجرز" أنّه يتميّز قسم من المجال الظاهري تدريجياً، ويصبح القسم هو مفهوم (الذات (Self)، ويتصف مفهوم الذات بأنه الكلّ المنظم المتسق الذي يتكوّن من إدراكات خصائص الذات (أنا، نفسي) وإدراك العلاقات بين (أنا) والآخرين ومختلف جوانب الحياة، فضلاً عن القيم المرتبطة بهذه الإدراكات والذات كلٌّ شامل يصل إليه الوعي، ومع ذلك فإنّه ليس الوعي بالضرورة أنّها كلّ مرّن ومتغير، إنّها عملية process، ومع ذلك فإنّها في لحظة محددة -وحدة معينة، ويرى (Rogers) بأنّ

الذات تتكون من الأفكار، والإدراكات، والقيم التي تميز (أنا) أو الشخص كما تتضمن من أنا؟ ما الذي أقدر عليه، وتؤثر هذه (الذات المدركة) بدورها في كل من إدراك الشخص للعالم وسلوكه، وأنّ الشخص الذي يمتلك "مفهوم الذات" Self-Concept يكون قوياً وإيجابياً ويرى العالم بشكل مختلف تماماً عن الشخص الذي يمتلك ذاتاً ضعيفة، وليس من الضروري أن يعكس مفهوم الذات الواقع فإنّ الشخص قد يكون ناجحاً جداً، ويرى نفسه أنه فاشل، وتبعاً لنظرية "روجرز" فإن الفرد يُقدّر كلّ خبرة في علاقاتها بمفهوم الذات لديه، وإنّ الناس يريدون أن يتصرفوا بطرق تتسق وصورة ذواتهم وخبراتهم ومشاعرهم، وتتسبب الخبرات والمشاعر غير المتسقة في تهديد الشخص، وقد ينكر الشّعور والإعتراف بها (عبد الخالق، 2015، ص 354-355).

والذات هي المفهوم النواة في نظرية (Rogers)، ويرى أنّها تنتج عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة ومفهوم الذات، ذلك الجزء من المجال الظاهراتي، والذي أصبح تدريجياً متميزاً أو مختلفاً، فالذات فضلاً عن كونها عملية فهي شيء إدراكي إذ يدرك الشخص ويفهم ذاته وما ينبغي أن تكون عليه، إذن فنحن نملك تمييزاً بين الكائن، أو الذات الواقعية كعملية، وبين الذات كما ينظر لها وتدرّك كشيء، يتفاعل الأطفال الصغار مع بيئتهم، فهم تدريجياً يكتسبون أفكاراً عن أنفسهم وعالمهم وعلاقاتهم مع ذلك العالم، والأطفال يمرون بتجربة الأشياء التي يحبونها أو التي يكرهونها، والأشياء التي يستطيعون أو لا يستطيعون التحكم فيها، تلك الخبرات التي تبدو مُعزّزة لذات الواحد تقيم وتندمج في الصورة الذاتية (Self-image)، أمّا تلك الخبرات التي تبدو مهددة للذات وغريبة عليها فيتمّ التكرار لها ورفضها! المفهوم الذاتي عادة يتضمن القيم التي نتوارثها أو نأخذها من الناس الآخرين، وليس من الخبرات الفعلية للكائن فالطفل يتعلم بسرعة أنّ والديه يسحبان عطفهم أو حبّهم عندما يقوم بضرب أخيه الأصغر حتى وإن كان ضرب أخيه عملاً مرضياً له، فالولد يخسر رهانه أو إعتزافه برضاه عن الضرب من أجل أن يبدو أو ينظر لنفسه كمحبّ لوالديه محبوباً منهم، من خلال الإحتواء أو الإمتصاص القيم يمكن أن تكون مفصولة عن الخبرات الفعلية للكائن (أنجلر، 1991، ص 273-274).

وعلى وفق ما سبق يرى (Rogers) أنّه نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة وخاصة نتيجة للتفاعل مع الأحكام التقويمية للآخرين فإنّ بناء الذات يتكوّن في شكل تصوري ثابت ومرن ومنظم من إدراكات

مميزات وعلاقات أَل (أنا) أو (الضمير) مع القيم التي تتصل بهذه المفاهيم، وعندما يتعلم الصغير هذا التمييز ذاته، والبيئة فإنّه يبدأ في تكوين مفهوم ذاته في علاقته مع البيئة، والذي يكتسب قيمة معينة إما إيجابية أو سلبية.

- والخبرات التي تتكون في حياة الفرد ربما تكون:

1. خبرات رمزية تدرك وتنظم في علاقة مع الذات.

2. خبرات يتم تجاهلها لعدم وجود علاقات مدركة لها مع تكوين الذات.

3. خبرات تتكرر رمزياتها أو تحرف، لأنّ الخبرة غير متفككة وتكوين الذات.

- يوجد التوافق النفسي عندما يكون مفهوم الذات متفقاً ومتسقاً مع كل الخبرات الحسية والحشوية للكائن الحي، أو ربما تكون متشابهة على مستوى رمزي في علاقات موافقة وثابته مع مفهوم الذات.

- عندما يدرك الفرد ويتقبل في نظام متوافق ومتكامل كل خبراته الحسية والحشوية يكون من الضروري عليه أن يفهم الآخرين، ويكون أكثر تقبلاً لهم كأفراد مختلفين ومنفصلين (أبو زيد، 1987، ص 70).

ويرى "روجرز" أن للفرد أكثر من ذات، ومنها:

- الذات الواقعية (perceived Self – Concept)، ويعني بها "روجرز" (الذات) التي يستعملها الفرد في التعامل مع خبراته، وتتكون هذه الذات من الأفكار والإدراكات والقيم التي تميز (أنا) أو الشخص، كما تتضمن من أنا، وما الذي أقدر عليه؟ وتؤثر هذه الذات المدركة بدورها في كل من إدراك الشخص للعالم وسلوكه (عبد الخالق، 2015، ص 355).

- الذات الاجتماعية (Social Self – Concept)، ويعني بها "روجرز" (الذات) التي يستعملها الفرد في التعامل مع الآخرين، وتتضمن التصورات والمدركات التي تمثل الصور التي يعتقد أنّ الأشخاص الآخرين في البيئة المحيطة يتصورونها عن ذلك الفرد من خلال تفاعله معهم (زهرا، 1980، ص 83).

- الذات المثالية (Ideal Self – Concept)، ويعني بها "روجرز" فيقول إن كل واحد منا لديه فكرة عن نوع الشخص الذي يتمنى أن يكون عليه، أنها (الذات) التي يُقدّرُها الفرد حقّ قدرها، ويرغب في أن يحوزها، والتي يضع لها أعلى قيمة لنفسه، وكلّما إقتربت الذات المثالية من الذات الواقعية أصبح الشخص محققاً ذاته منجزاً وسعيداً، أمّا المفارقة الكبيرة بين الذات الواقعية والمثالية فيترتب عليها أن يكون الشخص تعساً غير راضٍ عن حياته (عبد الخالق، 2015، ص 356).

ثانياً: تحقيق الذات (Self – Actualization):

يفترض "روجرز" أنّ الكائن الحي يميل إلى إثبات وجوده، وتحفيز حياته، وقد اختار "روجرز" دافعاً واحداً بدلاً من دوافع متعددة، وبقي مدة حياته العملية على هذا التصور لكنّ مفهوم إثبات الذات أو تحقيق الذات مفهوم بالغ التجريد ولم يخضع للقياس الموضوعي، ومعنى هذا الكلام أنّ "روجرز" يرى أنّ الدافع الوحيد للإنسان هو دافع تحقيق الذات، ويتضمن مفهوم تحقيق الذات ميل الفرد إلى التطور من كائن صغير إلى كائن كبير، ومن كائن مستعين بغيره إلى كائن مكتفٍ بنفسه، ومن كائن ينتقل من الجمود إلى المرونة وحرية التعبير، كما يتضمن مفهوم تحقيق الذات التحول من كينونة EDtity بسيطة إلى كينونة مركبة لما يتضمن ميل الفرد إلى خفض توترات الحياة اليومية كما يؤكد على أهمية الرضا والسرور الناتجين عن النشاط التي يمارسها الكائن الحي (ربيع، 2013، ص 303).

وعلى حدّ تعبير "روجرز" فالإنسان يُستحثُّ أو يندفع من خلال قوة إيجابية واحدة، وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية قدراتنا البنائية، والنموّ بطرق أو أساليب تحافظ على تعزيز النظام الكلي له فيقول "لديّ القليل من التعاطف مع المفهوم السائد، والقائل بأنّ الإنسان لا عقلائي بصورة أساسية، وأنّ إندفاعاته سوف تؤدي به الى تدمير ذاته والآخرين إذا لم يتمّ التحكم فيها، وفي الحقيقة أنّ السلوك الإنساني عقلائي، ومتقن، ويتحرك بمهارة وتعقيد تجاه أهداف يسعى إليها الكائن العضوي ويحاول تحقيقها، فالأشخاص لديهم توجه إيجابي أصلاً، مثل هذه الاتجاهات، والميول المتأصلة لدى الكائن العضوي لتحقيق actualize إمكاناته الكامنة والداخلية تتضمن كل من:

1. خفض دوافع محده كالجوع والعطش والجنس، ونقص الأوكسجين.

2. الرغبة في زيادة المتعة والسيطرة أو التحكم في البيئة، ويتضمن ذلك توجيه مظاهر النمو في سبيل "تحقيق الذات" والتمايز، ونمو المكونات العضوية للكائن، وزيادة كفاءتها الوظيفية والتكاثر، والقدرة على الإبداع، والفضول أو حبّ الإستطلاع، والإستعداد لتحمل الألم، لأنّ ذلك سيعلمنا أن نكون أكثر فاعلية واستقلالية (عبد الرحمن، 1998، ص 408).

ويفسر "روجرز" هذه القيمة لمفهوم تحقيق الذات، ويرى أنّها ترتبط بحاجتين أساسيتين هما: الحاجة إلى (الإعتبار الإيجابي من قبل الآخرين) يشترك فيها جميع الأفراد، ويتمثل حاجتنا إلى الحب والحنان والاحترام والقبول من الآخرين، وخاصة ذوي الأهمية في حياتنا كالأب والأم والمعلمين، ويتمّ إشباع هذه الحاجة عن طريق الآخرين، ولذلك فإنّ الحصول عليها ليس بالأمر السهل، لأنّ الفرد يرغب في تحقيقها عن طريق الآخرين، ولكن هذا يتوقف على نوعية مطالب الآخرين أيضاً، وإذا تعلّم الفرد أن يواجه مطالب الآخرين متبعاً السلوك السوي الذي يساعده على تحقيق ذلك فإنّ هذا يدفع الآخرين إلى معاملته بالمثل، وبالتالي يحقق الفرد حاجته إلى الإعتبار والتقدير الإيجابي، والحاجة إلى (الإعتبار الذاتي) عندما يستطيع الفرد تحقيق الحاجة إلى الإعتبار الإيجابي من الآخرين يبدأ في تكوين وتنمية الحاجة إلى الإعتبار الذاتي التي تتمثل في نظرة الفرد إلى نفسه نظرة إيجابية تقوم على الشعور بالرضى والإستحسان، مستفيداً ممّا يحصل عليه من إعتبار وتقدير من قبل الآخرين كلّ ذلك تمّ من خلال دمج هذه الإعتبارات التي من شأنها أن تسهم في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد والذي يسهم في تحديد السلوك الخاص به (غباري وأبو شعيرة، 2015، ص 250).

ويرى "روجرز" أنّ التطور الذي يحصل لدى الفرد نتيجة المعاملة الإيجابية من الآخرين قد لا يسير في مجراه الطبيعي الإيجابي أحياناً، بسبب إصطدامه بمعوقات تعرقل حركته، وتسدّ عليه الطريق مما يؤدي إلى شعور الفرد بالإضطراب النفسي، من هذه المعوقات كالاتي:

1. إخفاء الفرد وراء الأقنعة، وتعوده على تمثيل الأدوار البعيدة كلّ البعد عن طبيعته والواقع المعاش، بحيث يصبح هدف الفرد هو الإختباء بحيث لا يراه أحد، وبهذه الطريقة ينجح الفرد في إخفاء صورته الحقيقية المخالفة لصورة القناع المزيفة التي يواجه بها الناس والمجتمع.

2. محاولة الشخص تحقيق توقعات الغير وتطلعاتهم إليه في الوقت نفسه الذي تتعارض فيه تلك الصورة المتوقعة وحقيقة الفرد الذاتية ورجباته الشخصية، ويحدث ذلك غالباً عندما يكون مصدر الضغط هم الأفراد المحيطين بالفرد ومن ذوي التأثير القويّ عليه.

3. شعور الفرد بالتناقض بين نفسه الحقيقية، والمزيفة التي يتعامل بها مع الآخرين، ويحدث ذلك عند بعض الأفراد الذين تعودوا على العمل لإرضاء الآخرين دون أن يعيروا وزناً لرجباتهم الشخصية أو لما يدور في أعماقهم من رغبات تتعارض وسلوكهم، ويشعر هؤلاء بالإضطراب وعجزهم عن مواصلة التطور لشعورهم الشديد بالخوف كلما إقتربوا من أنفسهم الحقيقية، وابتعدوا عن الأدوار التي يمثلونها لعظم الفارق بين الزيف الذي أفوهه وبين الواقع الذاتي الذي يتجاهلونه (القذافي، 2011، ص 204-205).

ثالثاً: المجال الظاهراتي (phenomenal –Field):

يفترض "روجرز" أن لكل فرد كائناً عضوياً، وهو محور كلّ الخبرات، وتشتمل الخبرة على كلّ شيء يتاح للوعي ويجري داخل الكائن العضوي في أي لحظة، وتمثل هذه الكلية للخبرة للمجال الظاهري للفرد، والكائن العضوي يمكن أن يستجيب لخبرة لم ترمز، ويُسمى ذلك "روجرز" بالإستشعار، وعندما لا ترمز الخبرة بشكل جيد فإنّ الفرد لا يتصرف بشكل مناسب، ويرى "روجرز" أنّ الطفل يدرك الخبرة كواقع، وهو يولد ولديه ميل فطري لتحقيق الكائن الموجود بداخله، أي إنّ السلوك غائيّ، وأنّ الفرد يختار إستجابته على أساس ما يدركه، لا على أساس الواقع، فالمجال الظاهري هو الإطار المرجعي الذي يمكن للفرد أن يعرفه، ولا يمكن لشخص آخر أن يعرفه إلاّ من خلال الإستنتاج القائم على التعاطف، والمجال الظاهري ليس مماثلاً للمجال الشعوري، لأنّ المجال الشعوري يشمل الوعي لبعض خبراتنا أمّا المجال الظاهري فيشمل الخبرات الواعية وغير الواعية (أبو أسعد، 2010، ص 154-155).

ويميز "روجرز" بين الخبرة والوعي، بأنّ الخبرة هي كل ما يدور داخل بنية الكائن الحي في أي لحظة، وهي متوافرة بالإمكان للوعي، وحين يعبر عن هذه الخبرات الممكنة بالرمز تدخل للوعي، وتصبح جزءاً من مجال الشخص الفنونولوجي، والرموز التي تستعمل كأداة لإدخال الخبرات الى الوعي هي الكلمات عادة، ولكنها لا تكون بالضرورة كلمات، ذلك أنّ الرموز يمكن أن تكون صوراً

بصرية وسمعية، والتمييز بين الخبرة والوعي مهم، لأنّ هناك شروطاً معينة تؤدي بالفرد إلى إنكار خبرات معينة أو تشويبهها، وبالتالي منعها من دخول وعيه (جابر، 1990، ص 543).

الخبرة: (Experience)، وتشمل كل ما هو متاح للوعي Awareness الذي يحدث داخل الكائن العضوي في لحظة معينة، وتمثل هذه الخبرة الشاملة المجال الظاهري phenomenal field ومجال الظاهرة هو الإطار المرجعي الذي يمكن أن يعرفه الشخص نفسه فقط، ويعتمد تصرفات الفرد على المجال الظاهري هذا (الواقع الشخصي) ولا تعتمد على الظروف التي تتبته سلوكه (الواقع الخارجي)، والشخص السليم هو ذلك الشخص المنفتح على الحقائق التي تأتيه عن طريق خبرته الداخلية، والحقائق التي تأتيه بوساطة العالم الخارجي، ويمتلك ذلك الفرد الخصائص الآتية: (أ) أنه يستجيب للمجال الظاهري بوصفه كلاً منظماً حتى يشبع حاجاته (ب) أن له دافعاً أساسياً واحداً، وهو أن يحقق ذاته وأن يصونها، وأن يعزّها (ج) أنه قد يرمز إلى خبراته بحيث تصبح شعورية أو قد ينكر عليها الرمز بحيث تظل لا شعورية أو قد يتجاهلها كلية (عبد الخالق، 2015، ص 354-355).

رابعاً: الحاجة إلى إعتبار الذات (The need for self-regard):

أدخل "كارل روجرز" (Carl Rogers) في عرض جديد لنظريته في الشخصية (1955) ثلاثة

مفاهيم توحيدية جديدة، وهي كالاتي:

1. الحاجة إلى الإعتبار الإيجابي.
2. الحاجة إلى إعتبار الذات.
3. شروط التّقدير.

يفترض "روجرز" أنّ الحاجة للإعتبار الإيجابي من الآخرين حاجة عامة، وأنّ لم تكن بالضرورة فطرية، وهي التي ترتقي بظهور الوعي بالذات، وقد تصبح هذه الحاجة أكثر إلحاحاً من عملية التقييم العضوية بحيث يسعى الفرد إلى الحصول على تقدير الآخرين أكثر ممّا يسعى إلى الخبرات التي يقدرها الكائن العضوي الحي، ونتيجة لخبرات الذات بإشباع أو احباط حاجتها إلى الإعتبار الإيجابي يكتسب الفرد حاجة إعتبار الذات، وتعمل هذه الحاجة مستقلة عن العلاقات مع الآخرين بحيث يمارس إعتبار الذات في العلاقة بأي نوع من أنواع خبرات الذات، وفي النهاية، وكنتيجة لأنّ الحاجة لإعتبار الذات تعمل على نحو إنتقائي يكتسب الفرد شروط التّقدير، وشروط التّقدير هو الحدّ الذي يساعد الفرد

على تجنب بعض خبرات الذات، والسعي وراء بعضها الآخر بناء على إستحقاقها أو عدم إستحقاقها لإعتبار الذات، ولهذه المفهومات الثلاثة فائدتها في المساندة على إيضاح الفرق بين الذات والخبرة ومفارقات السلوك والخبرات المهددة والعمليات الدفاعية وعملية إستعادة التكامل (هول ولندزي، 1971، ص 624-625).

وعلى وفق ما سبق يرى "روجرز" أنّ لدى البشر عامة، حاجة ملحة للشعور بالدفء، والحب والاحترام، والتعاطف، والتقبل من الآخرين، وخاصة أولئك الذين يمثلون أهمية في حياتنا كوالدين، وتبقى هذه الحاجة للتقدير الإيجابي positive-regard، نشطة طوال حياة الفرد، ولكنها تستقل جزئياً عن إتصالات نوعية (أو محدده) بالآخرين، مؤدية إلى حاجة ثانوية متعلمة هي التقدير الإيجابي للذات positive self-regard ومن الأهمية بمكان أنّ ندرك أنّ السعي الحثيث لإشباع الحاجة الفورية للتقدير الإيجابي يمثل العائق الوحيد والخطير في سبيل التحقيق (تحقيق الذات) (عبد الرحمن، 1998، ص 409).

خامساً: شروط الجدارة (Terms of merit):

يرى "روجرز" أنّه من الصعب أنّ يحترم ذوي الدلالة سلوكيات الأطفال جميعها بشكل متساوٍ، وبذلك تتطور شروط الجدارة عندما يكون الإحترام الإيجابي من قبل الآخرين ذي الدلالة مشروطاً عندما يشعر الفرد أنّه قد تمّ مدحه في مجال ما، ولم يتمّ مدحه في مجالات أخرى، لأنّ الحاجة إلى التقدير الإيجابي، وإذا كانت الذات تُعتبر قوية جداً فإنّها تحلّ محلّ عملية التقييم العضوي، وهذا يعني وبشكل مستقلّ فيما إذا كانت الخبرة بحدّ ذاتها تثري الكائن الحيّ، وقد يتمّ تقييم الخبرة على أنّها إيجابية أو سلبية، وبذلك أمّا أنّ يتمّ الإقتراب منها أو تجنبها، وسيكون لهذه الحالة نتائج سلبية على نمو شخصية الفرد ممّا يمنعه من الأداء الحرّ والفعالية القصوى (الرقاد، 2017، ص 179).

مبررات إعتقاد الباحث نظرية "روجرز":

بعد إطلاع الباحث على عدد من النظريات التي وَصَّحت مفهوم إعتبار الذات، قام الباحث باعتماد نظرية "روجرز" لأنّها عرضت بشكل تامّ مفهوم اعتبار الذات، فضلاً عن أنّه دعم إفتراضاته بالأسانيد التجريبية فقد ركزت هذه النظرية بعمق على خبرته "روجرز" الطويلة في الإرشاد والعلاج

النفسية، وتطوّرت عنها، ولهذا تمثل نظرية "روجرز" (1951-1961) النظرية المعاصرة الأكثر أهمية عن مفهوم الذات.

ثانياً: دراسات سابقة Literature Review:

1. عرض الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة، من مصادر مختلفة ومنها شبكة الإنترنت والمجلات العربية أو الأجنبية على حدّ سواء، وذلك لغرض الحصول على دراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية (البنى المعرفية، وإعتبار الذات) ولم يجد الباحث أي دراسة سابقة قد تناولت متغيرات مشابهة للدراسة الحالية معاً بالطريقة نفسها التي هي عليها الآن، وهذا سوف يزيد من أهمية متغيرات هذه الدراسة، وذلك لعدم تناول متغيرات هذه الدراسة سابقاً بالصيغة نفسها، لذلك سوف يقوم الباحث بعرض هذه الدراسات على وفق تسلسلها الزمني من محورين، ويتضمن المحور الأول الدراسات التي تناولت مفهوم (البنى المعرفية)، والمحور الثاني يتضمن الدراسات التي تناولت مفهوم (إعتبار الذات)، وبعدها سوف يقوم الباحث بعمل موازنة بين هذه الدراسات من حيث التشابه والإختلاف بين هذه الدراسات، وذلك لغرض الإفادة من تلك الدراسات في إنجاز الدراسة الحالية.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت البنى المعرفية:

دراسة تيسي (Tsai, 1998)		إمكانية التنبؤ بنواتج البنية المعرفية من خلال التحصيل السابق في العلوم، والمعتقدات حول المعرفة العلمية لطلاب الصف الثامن بتايوان	
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
إستهدف الباحث دراسة إمكانية التنبؤ بنواتج البنية المعرفية من خلال التحصيل السابق في العلوم، والمعتقدات حول المعرفة العلمية لطلاب الصف الثامن بتايوان، وذلك بعد تعليمهم النظرية الذرية في	تحليل التباين، معامل الإنحدار	تألّفت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة	إعتماد الباحث مقياس المعتقدات حول المعرفة العلمية، وهو من إعداد (بوميري) (pomeroy, 1993) وقياس البنية المعرفية استعمل الباحث مقياس الخريطة

العلوم	المتدفقة (A Flow Map)
النتائج	
<p>أشارت نتائج الدراسة الى أنّ الطلاب مرتفعو التحصيل السابق في العلوم قد تذكروا عدداً أكبر من الأفكار المرتبطة في الجلستين الأولى والثانية، وعدداً أكبر من الروابط بين هذه الأفكار، واتسمت بنيتهم المعرفية بالثبات النسبي، وذلك بشكل أفضل من الطلاب منخفضي التحصيل السابق، إذ وجدت علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل السابق، وستة جوانب من جوانب البنية المعرفية الثلاثة عشر (Tsai,1998).</p>	

البنى المعرفية والصورة النمطية وعلاقتها بتوقعات الدور الجنسي.			دراسة (التميمي، 2004)
أدوات الدراسة	العينة	الوسائل الإحصائية	الأهداف
<p>إعتماد إختبار مصدر بنية الدور لـ (كيلي) لقياس البنى المعرفية، مقياس الصورة النمطية (إعداد الباحثة) مقياس توقعات الدور الجنسي (إعداد الباحثة)</p>	<p>(480) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة.</p>	<p>الإختبار التائي (T) لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، ومعامل الإرتباط الجزئي والمتعدد.</p>	<p>-هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين البنى المعرفية والصورة النمطية (الجنسية) وتوقعات الدور الجنسي.</p>
النتائج			
<p>- إنّ طلبة الجامعة كانوا من ذوي البنى المعرفية غير النفيذة.</p> <p>- إنّ الذكور لا يختلفون عن الإناث في طبيعة البنى المعرفية التي تشكل شخصياتهم.</p> <p>- إنّ طلبة الجامعة لديهم صورة نمطية واضحة ومتميزة عن جنس أحدهم الآخر.</p> <p>- أنّ الذكور لا يختلفون عن الإناث في الصورة النمطية (الجنسية) التي يحملونها عن أحدهم الآخر.</p>			

- أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في توقعات الدور الجنسي.
 - هناك علاقة إرتباطية موجبة وقوية بين توقعات الدور الجنسي والبنى المعرفية.
 - هناك علاقة إرتباطية موجبة وقوية بين توقعات الدور الجنسي، والصورة النمطية (الجنسية).
 - هناك علاقة قوية وموجبة بين البنى المعرفية والصورة النمطية (الجنسية).
 - هناك علاقة موجبة وقوية بين البنى المعرفية، والصورة النمطية (الجنسية) وتوقعات الدور الجنسي.
- (التميمي، 2004).

أثر بعض أبعاد البنية المعرفية في عملية حلّ المشكلات عند الطالب الجزائري			دراسة (ركزة، 2010)
أدوات الدراسة	العينة	الوسائل الإحصائية	الأهداف
مقياس البنية المعرفية (إعداد الباحثة)	تألفت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة جامعي	إختبار (كروسكال واليس)، وتحليل الإنحدار المتعدد.	- تهدف الدراسة إلى معرفة أثر بعض أبعاد البنية المعرفية المتعلقة بالترابط والتمايز والتنظيم في عملية حلّ المشكلات.
النتائج			
<ul style="list-style-type: none"> - تؤثر أبعاد البنية المعرفية المتعلقة بالترابط والتمايز والتنظيم في عملية حلّ المشكلات تأثيراً دالاً موجباً. - هناك علاقة متعددة بين أبعاد البنية المعرفية وعملية حلّ المشكلات مما يسمح بصياغة معادلة إنحدار للتنبؤ بعملية حلّ المشكلات إنطلاقاً من أبعاد البنية المعرفية. - تختلف الإستراتيجيات المستعملة في حلّ المشكلات باختلاف درجة البنية المعرفية. <p>(ركزة، 2010).</p>			

دراسة (الدهان، 2012)		البنى المعرفية والاستراتيجيات المعرفية وعلاقتها بقدرات التفكير الإبتكاري	
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
-هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين البنى المعرفية والاستراتيجيات المعرفية وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبتكاري، ومدى مساهمة كل من البنى المعرفية والإستراتيجيات المعرفية بقدرات التفكير الإبتكاري.	مربع كاي ومعامل الارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ والإختبار التائي (T) لعينة واحدة وتحليل التباين التائي بتفاعل وإختبار شيفيه للمقارنات البعدية وتحليل الإنحدار المتعدد.	(537) طالباً وطالبة في الصف الخامس الإعدادي.	إعتماد إختبار مصدر بنية الدور لـ (كيلبي) لقياس البنى المعرفية، وإختبار الإستراتيجيات المعرفية (إعداد الباحثة)
النتائج			
<p>- إنّ طلبة الصف الخامس الإعدادي يتمتعون ببنى معرفية غير نفيذة.</p> <p>- إنّ طلبة الصف الخامس الإعدادي يمتلكون استراتيجيات معرفية (الإنتباه، والإدراك الإنتقائي، وعملية حلّ المشكلات، ومهارات التفكير).</p> <p>- يتمتع طلبة الخامس الإعدادي بقدرات التفكير المتمثلة بـ (الطلاقة، والمرونة التلقائية، والأصالة).</p> <p>- أ. ظهور فرق في البنى المعرفية لصالح الذكور، ب. يتمتع طلبة الصف الخامس الإعدادي (العلمي والأدبي) بالبنى المعرفية على نحو متماثل، أي: لا توجد فروق دالّة فيه تبعاً لمتغير الفرع.</p> <p>- يتمتع طلبة الخامس الإعدادي من الذكور والإناث باستراتيجيات معرفية، على نحو متماثل، أي: لا توجد فروق دالّة تبعاً لمتغير النوع ب. ظهور فروق في الإستراتيجيات المعرفية ولصالح الفرع العلمي (الدهان، 2012).</p>			

دراسة (العيساوي، 2015)		البنية المعرفية وعلاقتها بأساليب الإحتواء والتعامل مع الأزمات لدى أبناء ضحايا الإرهاب في المرحلة الإعدادية	
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
-هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين البنية المعرفية وأساليب الإحتواء والتعامل مع الأزمات لدى أبناء ضحايا الإرهاب في المرحلة الإعدادية.	مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة (T) ومعامل (F)	(200) طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية	مقياس البنية المعرفية (إعداد الباحث) مقياس أساليب الإحتواء (إعداد الباحث) ومقياس التعامل مع الأزمات (إعداد الباحث)
النتائج			
<p>- إنَّ أبناء ضحايا الإرهاب لديهم بنى معرفية، وهذا ناتج عن أنَّ البنية تتطور بشكل جيد مع العمر من خلال تفاعل هؤلاء الأفراد مع الخبرات والموقف الحياتية.</p> <p>- إنَّ أبناء ضحايا الإرهاب لديهم القدرة على إحتواء الصدمة النفسية، وهذا يوعز إلى قابليتهم المعرفية التي إكتسبوها من المجتمع الذي يعيشون فيه.</p> <p>- أن أبناء ضحايا الإرهاب لهم القدرة على التعامل مع الأزمات، وهذا ناتج عن أنَّ أبناء ضحايا الإرهاب قد عرفوا أنفسهم وقيّموا ذواتهم ودرسوا شخصياتهم جيداً من جوانب متعددة منها: الجسمية والعقلية والإجتماعية والانفعالية.</p> <p>(العيساوي، 2015).</p>			

دراسة (الشيخ علي، 2015)		البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالإستبصار المعرفي لدى النساء المعنفات في الأردن	
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
-هدفت الدراسة إلى التحقق من البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالإستبصار المعرفي لدى النساء المعنفات.	اختبار (T) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين المتعدد الثلاثي واختبار شافيه للمقارنات البعدية	تكونت عينة الدراسة من (388) امرأة (224 معنفة) (164 غير معنفة)	إعتماد مقياس يونغ للبنى المعرفية اللاتكيفية ومقياس بيك للإستبصار المعرفي.
النتائج			
<p>- أظهرت النتائج أنّ الانفصال والرفض والحدود المختلفة والترقب الزائد والكبح وخلل الاستقلالية ترتبط بقصور الإستبصار المعرفي لدى المعنفات، كما حققت المعنفات متوسطات حسابية أعلى على جميع أبعاد البنى المعرفية اللاتكيفية وقصور الإستبصار المعرفي مقارنة بغير المعنفات.</p> <p>- كما أظهرت النتائج أنّ القصور بالإستبصار يرتبط بسنوات الزواج الأقلّ وبالعنف الجسدي مقارنة بالعنف الجنسي والمختلط (الشيخ علي، 2015).</p>			

دراسة (المصري، 2017)		البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالإكتئاب ومركز الضبط لدى طالبات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض	
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالإكتئاب ومركز الضبط الداخلي - الخارجي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض	الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون واختبار (on way ANovA) لمقارنة المتوسطات وأسلوب الانحراف الخطي المتعدد	تألفت العينة من (225) طالبةً جامعية.	إعتماد إستبانة يونغ لقياس البنى المعرفية اللاتكيفية، وإعتماد قائمة بيك لقياس الإكتئاب، واعتماد مقياس (روتر) لمركز الضبط الداخلي والخارجي
النتائج			
<p>- أظهرت النتائج وجود ارتباط دالّ إحصائياً بين مجالات البنى المعرفية اللاتكيفية لدى طالبات الجامعة ومستوى الإكتئاب، ومركز الضبط لديهنّ.</p> <p>- كما أشارت الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بالإكتئاب، ومركز الضبط الداخلي - والخارجي لدى طالبات الجامعة من خلال البنى المعرفية اللاتكيفية لديهنّ.</p> <p>- كما أشارت إلى عدم وجود فروق في درجات البنى المعرفة اللاتكيفية، بين الإكتئاب، ومركز الضبط لدى طالبات الجامعة تبعاً لاختلاف الحالة الإجتماعية (المصري، 2017).</p>			

البنى المعرفية اللاتكيفية لدى طلبة الجامعة			دراسة (زبيري وعبد الله، 2018)
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى هذه البنى لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي	معامل الارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والإختبار التائي (T) لعينة واحدة	تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من جامعة بابل	مقياس البنى المعرفية اللاتكيفية (إعداد الباحثة)
النتائج			
-أظهرت النتائج وجود بنى معرفية لا تكيفية لديهم، وأنه لا توجد فروق بينهم تبعاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي (زبيري وعبد الله، 2018).			

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت إعتبار الذات:

إعتبار الذات لأطفال المدارس الإبتدائية، بعض البيانات الأسترالية			دراسة دي اليرمان (DA Ellerman,1980)
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إعتبار الذات لأطفال المدارس الإبتدائية في المناطق الريفية الأسترالية	التحليل العاملي، وتحليل التباين	تألفت عينة الدراسة من (1,267) من الأطفال، الذكور والإناث	إعداد الباحث لعبه (أين أنتم) والتي تمثل إختبار لقياس إعتبار الذات
النتائج			
أظهرت النتائج أنّ الأطفال الأصغر سناً لديهم إعتبار لذواتهم أكثر تفضيلاً من الأطفال الأكبر سناً، وأنّ أولئك الذين لديهم إنجازات مدرسية جيدة يرون أنفسهم أكثر تفضيلاً من ذوي التحصيل المنخفض، وأنّ الأولاد أكثر تفضيلاً من الفتيات (DA Ellerman,1980).			

المراهقين العراقيين: إعتبار الذات، إنتفاص الذات، والتهديد المتصور في الحرب		دراسة ستيف كارلتون - فورد وآخرين (Steve Carlton- Ford et al, 2008)	
أدوات الدراسة	العينة	الوسائل الإحصائية	الأهداف
إعداد الباحث للمقاييس التي استعملت في قياس متغيرات الدراسة.	تألفت عينة الدراسة من (1000) مراهق يعيشون في بغداد.	معامل إرتباط بيرسون، الإختبار التائي (T)	استهدفت الدراسة عينة من المراهقين العراقيين بعد مرور عام على الحرب الأمريكية العراقية عام (2003) في بغداد، من أجل التعرف على أحوالهم، لأنّه عادة ما تقلل الأحداث المتعلقة بالنزاع من الرفاه النفسي، وفي المقابل يجب أن يؤدي الإستثمار في الهويات المهددة وحمايتها إلى السعي من أجل إعتبار الذات، ويفترض أن تكون أفضل، وما مدى التهديد الذي يشعر به المراهقين العراقيين؟ هل اعتبارهم لذاتهم مرتبط بإحساسهم بالتهديد؟ وهل يغير العمر والدين والعرق والجنس الصلة بين التهديد المتصور واعتبار الذات؟
النتائج			
أبلغ المراهقين العراقيين عن مستويات عالية من التهديد، كما أفاد أولئك الذين يشعرون بمزيد من التهديد بمستويات أعلى من إعتبار الذات، كما ترتبط الخلفية الإجتماعية بكلّ من إعتبار الذات والتهديد المتصور، ولكنّ السيطرة على الخلفية الإجتماعية لا تقضي على العلاقة بين إعتبار الذات والتهديد المتصور (Steve Carlton- Ford et al,2008).			

يدركه الأبناء لدى طلبة الجامعة			
أدوات الدراسة	العينة	الوسائل الإحصائية	الأهداف
مقياس إعتبار الذات (إعداد الباحث) مقياس الإستماع المتخيل (إعداد الباحث) مقياس الإختلاف الشخصي (إعداد الباحث) مقياس التعاطف (إعتماد مقياس أميرة أحمد عبد المعطي)	تألفت عينة الدراسة من (1000) طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة (عين شمس)	الإختبار التائي لمجموعتين مستقلتين مختلفتين العدد، تحليل التباين ذي التصميم العاملي، تحليل الإنحدار واستعمال طريقة أقل فرق لإجراء المقارنات البعدية	هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التعاطف وعملياته وكل من إعتبار الذات والتمركز حول الأنا والتماسك الأسري كما يدركه الأبناء ومعرفة تأثير تفاعل هذه المتغيرات في التعاطف وعملياته ومعرفة إسهام هذه المتغيرات بالتعاطف وعملياته
النتائج			
<p>- وجود فروق دلالة إحصائية في التعاطف ككل وبعض عملياته (الإهتمام بالآخرين وتقديم العون للآخر) بين مرتفعي ومنخفضي الإختلاف الشخصي، ولم تجد الدراسة فروقاً بينهما في تبني وجهات نظر الآخر والإحساس بمعاناة الآخر.</p> <p>- وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الإستماع المتخيل في التعاطف ككل وعملياته وذلك لصالح مرتفعي الإستماع المتخيل.</p> <p>- وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التماسك الأسري كما يدركه الآباء في التعاطف ككل وعملياته وذلك لصالح مرتفعي التماسك الأسري.</p> <p>- وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي إعتبار الذات الشخصي الكلي في التعاطف ككل وعملياته وذلك لصالح مرتفعي إعتبار الذات الشخصي الكلي (حسن، 2009).</p>			

الإنتاج الدراسي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي			
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
هدفت الدراسة إلى إعداد منهج إرشادي لمعالجة مشكلتي تدني إعتبار الذات وضعف دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي، والكشف عن الفروق في مفهوم الذات والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي	الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، وإختبار (t- test) للعينات المتناظرة	تألفت عينة الدراسة من (180) طالبة في الصف الرابع الإعدادي	إعتماد مقياس مفهوم الذات لـ (روبرت ريزونر) وإعتماد مقياس دافعية الإنجاز الدراسي لـ (صالح حسين القادري)
النتائج			
<p>- أظهرت النتائج أنّ هناك فرقاً معنوياً في مفهوم الذات والدافعية للإنجاز الدراسي بين الإختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح الإختبار البعدي، ممّا يشير إلى فاعلية المنهج الإرشادي في تحسين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز الدراسي لطالبات هذه المجموعة.</p> <p>- كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية بين الإختبارين القبلي والبعدي في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الدراسي للمجموعة الضابطة، وهذا يعود الى عدم تلقي طالبات هذه المجموعة إلى الإرشاد النفسي الذي يعمل على تدعيم ثقتهم بأنفسهم وعدم حصولهم على التشجيع والتعزيز الذي يزيد من الدافعية للإنجاز.</p> <p>- وأظهرت النتائج أنّ هناك فرقاً معنوياً في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الدراسي بين الإختبارين القبلي والبعدي ولصالح الإختبار البعدي للمجموعة التجريبية التي تعرضت إلى المنهج الإرشادي لمعالجة تدني إعتبار الذات وضعف دافعية الإنجاز (السلطاني، 2011).</p>			

المتوسطة			
أدوات الدراسة	العينة	الوسائل الإحصائية	الأهداف
مقياس إعتبار الذات (إعداد الباحثة)	تألفت عينة الدراسة من (300) طالبة في المرحلة المتوسطة من مدارس بغداد	مربع كاي، الإختبار التائي (T) لعينتين مستقلتين، معامل إرتباط بيرسون، القيمة التائي، معامل ألفا كرو نياخ، الإختبار التائي (T) لعينه واحدة	هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير أسلوب (Raimy) في تنمية مفهوم إعتبار الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة
النتائج			
أ- طالبات المرحلة المتوسطة لديهن إعتبار ذات مقبول ب- طالبات الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث) المتوسط لا توجد دلالة إحصائية لديهن في إعتبار الذات ت- وجود فروق بين المجموعات الخمس التجريبية، والمجموعة الضابطة الواحدة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (خماس، 2012).			

قياس إعتبار الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة			دراسة (عبدالله، 2013)
أدوات الدراسة	العينة	الوسائل الإحصائية	الأهداف
إعتماد مقياس (خماس، 2012) لقياس إعتبار الذات	تألفت عينة الدراسة من (300) طالبة في المرحلة المتوسطة	الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والإختبار التائي (T) لعينه واحدة، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين	هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إعتبار الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة (بصورة عامه) وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث)
النتائج			
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إعتبار الذات بصورة عامه. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إعتبار الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (عبدالله، 2013).			

دراسة (بن رعدة، 2014)		ممارسة الآباء لإستراتيجية تدعيم إعتبار الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي من وجهة نظر الآباء	
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة الآباء لإستراتيجية تدعيم إعتبار الذات والتوافق الدراسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وما إذا كانت هذه الممارسة تتأثر في المستوى الثقافي للأسرة	معامل ارتباط بيرسون، وإختبار (T)	تألفت عينة الدراسة من (230) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية	مقياس إستراتيجية تدعيم إعتبار الذات (إعداد الباحثة) وإعتماد مقياس التوافق الدراسي (ليونجمان، 1979) وإعتماد مقياس (معر نواف الهوارنة، والمعدل من طرف سميرة ميسون) لقياس المستوى الثقافي
النتائج			
<p>- إنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين ممارسة الآباء لإستراتيجية تدعيم إعتبار الذات والتوافق الدراسي من وجهة نظر طلاب مرحلة التعليم الثانوي.</p> <p>- لا توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الطلبة المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع، ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض والخاضعين لإستراتيجية تدعيم إعتبار ذات فعالة.</p> <p>- فضلاً عن عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين الطلبة المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي مرتفع، ونظرائهم المنحدرين من أسر ذات مستوى ثقافي منخفض، والخاضعين لإستراتيجية تدعيم اعتبار ذات غير فعالة (بن رعدة، 2014).</p>			

دراسة (رشيد، 2019)		التسامح وعلاقته بالشعور بإعتبار الذات والحكم الإدراكي لدى طلبة الجامعة المعرضين للضغوط الصدمية	
الأهداف	الوسائل الإحصائية	العينة	أدوات الدراسة
هدفت الدراسة إلى التعرف على (التسامح، والشعور بإعتبار الذات، والحكم الإدراكي) لدى طلبة الجامعة المعرضين للضغوط الصدمية، ومدى مساهمة الشعور بإعتبار الذات، والحكم الإدراكي في تفسير التباين الحاصل في التسامح لدى طلبة الجامعة المعرضين للأحداث الصدمية تبعاً لمتغير النوع	الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، والإختبار التائي لعينة واحدة معامل الإرتباط بيرسون، تحليل التباين التائي، تحليل الإنحدار	تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة المعرضين الى إضطراب ما بعد الصدمة، من جامعة بغداد	إعتماد الباحثة الأداة التشخيصية لمقياس إضطراب ما بعد الصدمة، ومقياس (التسامح، والشعور بإعتبار الذات، والحكم الإدراكي) (اعداد الباحثة)
النتائج			
<p>- أظهرت النتائج أنّ المتغيرات المستقلة (الشعور بإعتبار الذات، والحكم الإدراكي) لديهم إسهامٌ وتأثيرٌ إيجابيٌ في المتغير التابع (التسامح) إلا أنّ متغير الحكم الإدراكي وهو من المتغيرات المستقلة كان يمتلك إسهاماً أكثر من بقية المتغيرات.</p> <p>- أمّا بالنسبة لمجموعة التعرض لأضطراب ما بعد الصدمة فتبين أنّ المتغيرات المستقلة لديهم إسهام، وتأثيرٌ إيجابياً في المتغير التابع، إذ أنّ الشعور بإعتبار الذات جاء أكثر إسهاماً لآته أسهم في المتغير التابع، أمّا بقية المتغيرات فقد أسهمت إسهاماً إيجابياً بنسبة أقلّ من الشعور بإعتبار الذات (رشيد، 2019).</p>			

2. الموازنة بين الدراسات من حيث التشابه والاختلاف:

سوف يناقش الباحث الدراسات السابقة على وفق محورين، هما:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت البنى المعرفية:

سوف يستعرض الباحث أوجه التشابه والإختلاف بين الدراسات السابقة من حيث:

1. الأهداف:

هناك إختلاف بين الدراسات السابقة من حيث أهدافها، إذ هدفت دراسة (تيسي، 1998) (إلى دراسة إمكانية التنبؤ بنواتج البنية المعرفية من خلال التحصيل السابق في العلوم، والمعتقدات حول المعرفة العلمية لطلاب الصف الثامن بتايوان، وذلك بعد تعليمهم النظرية الذرية في العلوم)، وهدفت دراسة (التميمي، 2004) (إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين البنى المعرفية والصورة النمطية (الجنسية) وتوقعات الدور الجنسي)، وهدفت دراسة (ركزة، 2010) (إلى معرفة أثر بعض أبعاد البنية المعرفية المتعلقة بالترابط والتمايز والتنظيم في عملية حلّ المشكلات)، وهدفت دراسة (الدهان، 2012) (إلى التعرف على العلاقة بين البنى المعرفية والإستراتيجيات المعرفية وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبتكاري، ومدى مساهمة كلّ من البنى المعرفية والإستراتيجيات المعرفية بقدرات التفكير الإبتكاري)، وهدفت دراسة (العيساوي، 2015) (إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين البنى المعرفية وأساليب الإحتواء والتعامل مع الأزمات لدى أبناء ضحايا الإرهاب في المرحلة الإعدادية)، وهدفت دراسة (الشيخ علي، 2015) (إلى التحقق من البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالإستبصار المعرفي لدى النساء المعنفات)، وهدفت دراسة (المصري، 2017) (إلى التعرف على العلاقة بين البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالإكتئاب ومركز الضبط الداخلي - والخارجي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض)، وهدفت دراسة (زبيري، وعبد الله، 2018) (إلى التعرف على مستوى هذه البنى لدى طلبة الجامعة على وفق متغيري النوع والتخصص)، أمّا الدراسة الحالية فإنّها تهدف إلى التعرف على (البنى المعرفية وعلاقتها بإعتبار الذات لدى طلبة الجامعة).

2. الوسائل الإحصائية:

استعملت الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية، والتمثلة ب الإختبار التائي لعينة واحدة، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل الارتباط بيرسون، والوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، ومربع كاي، ومعادلة ألفا كرونباخ، أمّا البحث الحالي فقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المتمثلة ب

(مربع كاي، والإختبار التائي لعينة واحدة، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل الإرتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان -بروان، معادلة ألفا كرونباخ، وتحليل التباين الأحادي، تحليل الإنحدار).

3. العينة:

- بلد العينة:

أجريت هذه الدراسات في بلدان متنوعة منها عربية وأخرى أجنبية، (دراسة تيسي) فقد أجريت بتايوان، أما (دراسة التميمي، ودراسة الدهان، ودراسة العيساوي، ودراسة زييري وعبدالله وكذلك الدراسة الحالية فأجريت في العراق)، (ودراسة ركزة في الجزائر، ودراسة المصري في المملكة العربية السعودية)، (ودراسة الشيخ علي في الأردن).

- عدد أفراد العينة:

هناك إختلاف بين هذه الدراسات من حيث عدد أفراد عينة الدراسة، فكانت أكبر عينة من حيث عدد أفرادها (دراسة الدهان، 2012)، أما أقلّ دراسة من حيث عدد أفرادها (فدراسة تيسي، 1998) أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينة الدراسة (600) طالباً وطالبة من جامعة الأنبار.

- نوع العينة:

أجريت دراسة كل من (تيسي، والتميمي، وركزة، والدهان، والعيساوي، وزييري وعبد الله) (ذكور- وإناث) أما دراسة كلّ من (الشيخ علي، والمصري) (إناث فقط) أما الدراسة الحالية فكانت عينة الدراسة من (الذكور- والإناث).

- المرحلة الدراسية:

إختلفت الدراسات في تناولها للمرحلة الدراسية، إذ نجد أنّ بعض الدراسات تناولت المرحلة الجامعية، والتي تتمثل بـ(دراسة التميمي، ودراسة ركزة، ودراسة المصري، ودراسة زييري وعبد الله)، أما البعض الآخر فقد تناولت المرحلة المتوسطة، والتي تتمثل بـ(دراسة تيسي)، أما البعض الآخر فقد تناولت المرحلة الإعدادية والتي تتمثل بـ (دراسة الدهان، ودراسة العيساوي)، أما (دراسة الشيخ علي) فقد اختيرت عينة الدراسة من خارج المؤسسات التعليمية، أما الدراسة الحالية فقد تناولت طلبة الجامعة تحديداً.

4. أدوات الدراسة:

تباينت الدراسات فيما بينها في إختيار أدوات القياس، إذ اعتمدت (دراسة التميمي، ودراسة الدهان) (إختبار بنية الدور لـ كيلي لقياس البنى المعرفية)، أمّا (دراسة الشيخ علي، ودراسة المصري) فقد عمد الباحثون الى (إعتماد إستبانة يونغ لقياس البنى المعرفية اللاتكيفية)، أمّا (دراسة تيسي) فقد عمد الباحث إلى استعمال (مقياس الخريطة المتدفقة A Flow Map لقياس البنى المعرفية)، أمّا (دراسة ركزة، ودراسة العيساوي، ودراسة زبيري وعبدالله) فقد عمد الباحثون إلى (إعداد مقياس البنى المعرفية)، أمّا البحث الحالي فقد قام الباحث بإعداد مقياس على وفق نظرية (كيلي) مكون من (44) فقرة موزعة على (ستة) مجالات (لقياس البنى المعرفية).

5. النتائج:

تباينت الدراسات التي سبق ذكرها في نتائجها، وذلك لإختلاف تلك الدراسات في أهدافها، ومجتمع دراستها، وحجم عيناتها، والوسائل الإحصائية التي استعملت فيها، والأدوات المستعملة فيها، وسوف يتمّ التطرق لنتائج تلك الدراسات عند مناقشة نتائج البحث الحالي، وسوف يقوم الباحث بمقارنة نتائج تلك الدراسات مع نتائج البحث الحالي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت إعتبار الذات:

سوف يستعرض الباحث أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة من حيث.

1. الأهداف:

هناك إختلاف بين الدراسات السابقة من حيث أهدافها، حيث هدفت دراسة (دي اليرمان، 1980) (إلى التعرف على مستوى إعتبار الذات لأطفال المدارس الإبتدائية في المناطق الريفية الأسترالية)، ودراسة (ستيف كارلتون- فورد، 2008) (استهدفت الدراسة عينة من المراهقين العراقيين بعد مرور عام على الحرب الأمريكية العراقية عام (2003) في بغداد، من أجل التعرف على أحوالهم، لأنه عادة ما تقلل الأحداث المتعلقة بالنزاع من الرفاه النفسي، وفي المقابل يجب أن يؤدي الإستثمار في الهويات المهتدة وحمايتها إلى السعي من أجل إحترام الذات، ويفترض أن تكون أفضل، وما مدى التهديد الذي يشعر به المراهقين العراقيين؟ هل إحترامهم لذاتهم مرتبط بإحساسهم بالتهديد؟ هل يغير العمر والدين والعرق والجنس الصلة بين التهديد المتصور وإحترام الذات؟)، ودراسة (حسن، 2009) (إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التعاطف وعملياته، وكلّ من إعتبار الذات، والتمركز حول الأنا، والتماسك الأسري

كما يدركه الأبناء، ومعرفة تأثير تفاعل هذه المتغيرات على التعاطف وعملياته، ومعرفة إسهام هذه المتغيرات بالتعاطف وعملياته)، أما دراسة (السلطاني، 2011) فقد هدفت (إلى إعداد برنامج إرشادي لمعالجة مشكلتي تدني إعتبار الذات، وضعف دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي، والكشف عن الفروق في مفهوم الذات، والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي)، أما دراسة (خماس، 2012) فقد هدفت (إلى معرفة تأثير أسلوب Raimy في تنمية مفهوم إعتبار الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة)، أما دراسة (عبدالله، 2013) فقد هدفت (إلى التعرف على مستوى إعتبار الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة (بصورة عامه) وفقاً لمتغير الصف الدراسي، الأول، الثاني، الثالث)، أما دراسة (زينب، 2014) فقد هدفت (إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة الآباء لإستراتيجية تدعيم إعتبار الذات، والتوافق الدراسي من وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي، وما إذا كانت هذه الممارسة تتأثر بالمستوى الثقافي للأسرة)، أما دراسة (رشيد، 2019) فقد هدفت (إلى التعرف على التسامح، والشعور بإعتبار الذات، والحكم الإدراكي لدى طلبة الجامعة المعرضين للضغوط الصدمية، ومدى مساهمة الشعور بإعتبار الذات والحكم الإدراكي في تفسير التباين الحاصل في التسامح لدى طلبة الجامعة المعرضين للإحداث الصدمية تبعاً لمتغير النوع).

2. الوسائل الإحصائية:

استعملت الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية المتمثلة بـ الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومربع كاي، ومعامل الارتباط بيرسون، والإختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين، أما البحث الحالي فقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المتمثلة بـ (مربع كاي، والإختبار التائي لعينة واحدة، والإختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان-بروان، ومعادلة ألفا كرونباخ، وتحليل التباين الأحادي، تحليل الإنحدار).

3. العينة:

- بلد العينة:

أجريت الدراسات السابقة في بلدان متنوعة منها عربية وأخرى أجنبية، فقد أجريت دراسة (دي الرمان في أستراليا)، أما دراسة (حسن في مصر)، أما دراسة (ستيف كارلتون - فورد، ودراسة السلطاني، ودراسة خماس، ودراسة عبدالله، ودراسة رشيد وكذلك الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق)، أما دراسة (زينب فقد أجريت في الجزائر).

- عدد أفراد العينة:

هناك إختلاف بين الدراسات من حيث عدد أفراد عينة الدراسة، فكانت أكبر عينة من حيث عدد أفرادها (دراسة دي الرمان، 1980)، أمّا أقلّ دراسة من حيث عدد أفرادها (دراسة السلطاني، 2011)، أمّا الدراسة الحالية فقد بلغت عينة الدراسة (600) طالباً وطالبة من جامعة الأنبار.

- نوع العينة:

أجريت دراسة كل من (دي الرمان، وحسن، وزينب، ورشيد) (ذكور- وإناث)، أمّا دراسة (السلطاني، وخماس، وعبد الله) فكانت على (الإناث)، أمّا دراسة (ستيف كارلتون- فورد) فكانت عينة الدراسة من (الذكور)، أمّا الدراسة الحالية فكانت العينة من (الذكور- والإناث).

- المرحلة الدراسية:

إختلفت الدراسات السابقة في تناولها للمرحلة الدراسية، إذ نجد أنّ بعض الدراسات قد تناولت المرحلة الابتدائية، والتي تتمثل بـ(دراسة دي الرمان)، أمّا البعض الآخر فتناولت المرحلة الثانوية، والتي تتمثل بـ (دراسة خماس، ودراسة عبدالله، ودراسة زينب)، أمّا البعض الآخر فتناولت المرحلة الإعدادية والتي تتمثل بـ (دراسة السلطاني) وهناك من تناولت المرحلة الجامعية والتي تتمثل بـ (دراسة حسن، ودراسة رشيد) وأمّا البعض الآخر فكانت عينة الدراسة خارج المؤسسات التعليمية، والتي تتمثل بـ(دراسة ستيف كارلتون- فورد)، أمّا الدراسة الحالية فقد تناولت المرحلة الجامعية تحديداً.

4. أدوات الدراسة:

إختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في اختيار أداة القياس، إذ اعتمدت (دراسة السلطاني، مقياس روبرت ريزونر لقياس اعتبار الذات)، وأمّا (دراسة عبد الله، فقد فاعتمد الباحث مقياس خماس لقياس إعتبار الذات)، وأمّا (دراسة دي الرمان، ودراسة ستيف كارلتون- فورد، ودراسة حسن، ودراسة خماس، ودراسة رشيد، ودراسة زينب) فقد قام الباحثون (بإعداد مقياس إعتبار الذات) ، وأمّا البحث الحالي فاعتمد الباحث مقياس (خماس، 2012) والذي يتكون من (ست وعشرين) فقرة موزعة على ثلاثة مواقف يمثل الموقف الأول: أدنى مستوى لاعتبار الذات والذي تم اعطاؤه الدرجة (1)، ويمثل الموقف الثاني: المستوى المتوسط لاعتبار الذات والذي تم اعطاؤه الدرجة (2)، وأمّا الموقف الثالث: فيمثل أعلى مستوى لاعتبار الذات والذي تم اعطاؤه الدرجة (3)، عدا الفقرات (9، 26) فعلى العكس من ذلك.

5. النتائج:

اختلفت الدراسات السابقة في نتائجها وذلك لإختلاف أهدافها، ومجتمع دراستها، وحجم عيناتها، والأدوات المستعملة فيها، وأساليب قياسها، وسيتمّ التطرق لنتائج تلك الدراسات عند مناقشة نتائج البحث الحالي، ومقارنة النتائج بعضها مع البعض.

- الإفادة من الدراسات السابقة:

1. إعطاء الباحث إماماً كاملاً، وشاملاً بالموضوع الذي يكون محور الدراسة (البنى المعرفية وعلاقتها بإعتبار الذات لدى طلبة الجامعة) فجميع المعلومات من مصادرها المختلفة والمتنوعة تساعد ويشكل كبير على سبر أغوار الموضوع، والوصول إلى أدقّ تفاصيله ونتائجه.
2. إنّ الإستعانة بالأبحاث السابقة تكمن في إعطاء الباحث معرفة بتاريخ تطور الموضوع، وتفتح أفقاً على نقاط لم يكن ليلتفت إليها، وقد تكون مفتاحاً للحلّ.
3. تساعد الباحث على إختيار أدوات البحث، والتي تتمثل في إعداد أو بناء أو تبني مقياس يكون ملائماً للدراسة الحالية.
4. تساعد الباحث على تحديد عينة يكون حجمها مناسباً لإجراء الدراسة.
5. تساعد الباحث على تحديد إطار نظري للموضوع يكون مرجعاً يستند إليه الباحث في دراسته.
6. تزويد الباحث بمعلومات عن النتائج التي توصل إليها الباحثون، لغرض التأكد من نتائج الدراسة الحالية.
7. تزويد الباحث بمعلومات عن الإستنتاجات التوصيات والمقترحات التي توصل إليها الباحثون وذلك لغرض إستكمال ما توصل إليه هؤلاء الباحثون.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

ثالثاً: أدوات البحث

رابعاً: الوسائل الإحصائية

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث والاجراءات التي اتبعتها الباحثة، من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، والمتمثلة بتحديد مجتمع البحث وطرق إختيار العينة التي تكون ممثلة له، وتحديد الأدوات (لقياس البنى المعرفية وإعتبار الذات) وإنتهاءً بتحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل نتائجها، وتتمثل بالآتي:

- منهجية البحث Research Methodology:

تُشير منهجية البحث إلى الطرائق أو الإجراءات التي يتبعها الباحث للوصول إلى هدفه المنشود في تحقيق حلّ مشكلته البحثية أو بمعنى آخر الطريقة أو البرنامج الذي يحدد درب الوصول إلى الحقيقة، أو مجموعة القواعد التي يتبعها الباحث في إعداد بحثه، وبعبارة أخرى فإنّ منهجية البحث تعني إتباع طرائق لتقصي أو سبر أغوار الحقائق أو الكشف عن غموض أو اكتشاف شيء جديد ما (مشكلة) يسعى الباحث إلى جمع معلومات عنها من أجل تحليلها ومناقشتها، وعليه فإنّ منهجية البحث عنصر مهمّ من عناصر البحث التربوي (عبيدو، 2014، ص 34).

وبما أنّ الباحث يسعى من خلال البحث الحالي إلى قياس (البنى المعرفية) وكذلك (إعتبار الذات)، لذا فقد إتبع الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي، كونه يعتبر أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة الحالية ولكونه أنسب المناهج لدراسة العلاقات الإرتباطية بين المتغيرات، والكشف عن الفروق من أجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة، إذ إنّ المنهج الوصفي يهتمّ بوصف وعرض الظاهرة التي يُريد دراستها، وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها وعن شكلها لأنّ الأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الوقائع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتمّ بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أمّا التعبير الكميّ فيعطينا وصفاً رقمياً ليوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات تعلقها أو إرتباطها مع ظواهر أخرى مختلفة غيرها (الشربيني وآخرون، 2013، ص 259).

أولاً: مجتمع البحث Research Population:

يُقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الوحدات أو العناصر التي تمّ تعريفها قبل إختيار عناصر العينة المطلوب دراستها (الشرييني وآخرون، 2013، ص 205)، وبعبارة أخرى فإنّ مجتمع البحث يعني جميع أفراد الظاهرة التي يروم الباحث أن يدرسها أو جميع الأشياء الذين يكوّنون موضوع مشكلة البحث، أي إنّ كل العناصر التي تنتمي لمجال الدراسة (دياب، 2003، ص 89).

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات جامعة الأنبار للعام الدراسي (2019- 2020) والبالغ عددهم (20015) طالباً وطالبة موزعين على (11) كلية من الاختصاصات العلمية، و(7) كلية من الاختصاصات الإنسانية، موزعين بواقع (8382) طالباً وطالبة من التخصص العلمي و(11633) من التخصص الانساني، وجدول (1) يوضح ذلك¹

جدول (1)

مجتمع البحث موزعين بحسب (النوع، والتخصص)

المجموع الكلي	عدد الطلبة		اسم الكلية	ت	نوع التخصص
	إناث	ذكور			
706	389	317	الطب	1	التخصص العلمي
466	340	126	الصيدلة	2	
433	269	164	طب الأسنان	3	
316	22	294	التربية الرياضية	4	
864	342	522	الهندسة	5	
503	286	217	حاسوب وتكنولوجيا المعلومات	6	
1708	1005	703	التربية للعلوم الصرفة	7	
691	303	388	الزراعة	8	
1130	856	274	العلوم	9	
1306	482	824	الإدارة والاقتصاد	10	

¹ تمّ الحصول على البيانات من قسم شؤون الطلبة/ رئاسة جامعة الأنبار بحسب كتاب تسهيل المهمة (ملحق 1) الصادر من كلية التربية للعلوم الإنسانية ذي العدد (1697) في (11/12/2020م).

259	124	135	العلوم التطبيقية	11	التخصص الإنساني
8382	4481	3964	المجموع		
2237	1037	1200	الآداب	12	
2631	1271	1360	التربية للعلوم الإنسانية	13	
984	327	657	القانون والعلوم السياسية	14	
3447	3447	0	التربية للنبات	15	
1012	530	482	العلوم الإسلامية	16	
834	482	352	التربية الأساسية	17	
488	406	82	التربية/ القائم	18	
11633	7500	4133	المجموع		
20015	11918	8097	المجموع الكلي		

ثانياً: عينة البحث Research Sample:

العينة هي جزء من المجتمع الإحصائي يتم إختيارها وفق على قواعد خاصة بحيث تكون العينة المسحوبة ممثلة قدر الإمكان لمجتمع الدراسة (النعمي وآخرون، 2015، ص 78) وتعتبر العينة طريقة لجمع البيانات، والمعلومات، عن عناصر وحالات محددة يتم إختيارها بإسلوب معين من جميع عناصر مفردات ومجتمع الدراسة وبما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق أهداف الدراسة (عليان، 2001، ص 160).

- خطوات إختيار العينة:

تمر عملية إختيار العينة بالخطوات الآتية:

1. تحديد المجتمع الأصلي للدراسة: إذ يقوم الباحث في هذه الخطوات بتحديد المجتمع الأصلي لدرسته تحديداً واضحاً ودقيقاً.
2. تحديد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة: إذ يقوم الباحث في هذه الخطوة بإعداد قائمة بأفراد هذا المجتمع بعد تحديده بدقة، وقد يحتاج إلى سجلات حديثة وشاملة للمجتمع.

3. إختيار عينة ممثلة للمجتمع: إذ يقوم الباحث بإختيار عينة ممثلة من هذه القائمة، وبأى عدد في حالة كون أفراد المجتمع متجانسين، أو إختيار عينة بالعدد المناسب في حالة كون أفراد المجتمع متباينين، وعلى وفق شروط معينة بحيث تمثل المجتمع الأصلي (دياب، 2003، 91).

وتشير الدراسات النفسية إلى أنه يتم إختيار العينة في الدراسات الوصفية بنسبة (20%) من أفراد المجتمع عندما يكون المجتمع صغيراً نسبياً (بضع مئات) و(10%) لمجتمع كبير (بضعة آلاف) و(5%) لمجتمع كبير جداً (عشرات الآلاف) (عليان، 2001، ص 162).

ولقد عمل الباحث خلال الدراسة الحالية على توظيف هذه الخطوات والإفادة منها في طريقة إختياره لعينة البحث عن طريق تحديد المجتمع الأصلي، والذي يتمثل بطلبة الجامعة/ جامعة الأنبار، وعن طريق تكوين إطار للمتغيرات التي يمكن أن تتوزع عليهم، والتي تتعلق بـ(النوع، والتخصص، والمرحلة) وإختيار مجموعة من هذه المتغيرات لإجراء الدراسة عليها في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة، ومن ثمَّ إختيار عينة توجد فيها مثل هذه المتغيرات التي يريد الباحث دراستها.

ثالثاً: أدوات البحث Instrumentals:

يقصد بأداة البحث هي الوسيلة التي تجمع بواسطتها المعلومات والبيانات حول مشكلة الدراسة أو الإجابة عن أسئلة البحث أو لفحص فروضه، لذا يجب على الباحث أن يقرّر مسبقاً الطريقة المناسبة لبحثه أو دراسته، وأن يكون ملماً بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع المعلومات بما يتناسب ومشكلة البحث وأهدافه والمنهجية التي اتبعها لتنفيذ البحث، وليتمكن من تحقيق أهداف بحثه وتفسير نتائجها بشكل دقيق (عليان، 2001، ص 89).

وبما أنّ هدف الدراسة الحالية قياس البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة، لذا عمل الباحث على توفير أدوات لقياس متغيرات الدراسة (البنى المعرفية- إعتبار الذات) بعد التأكد من صلاحيتها للقياس والتأكد من خصائصهما السيكومترية، لذا عمد الباحث إلى إعداد أداة لقياس (البنى المعرفية)، وتبني أداة أخرى لقياس (إعتبار الذات) وفيما يأتي عرض لتلك الاجراءات:

1. مقياس البنى المعرفية:

2. مقياس اعتبار الذات:

وفيما يأتي عرض تفصيلي للإجراءات التي قام بها الباحث فيما يتعلق بمقياس البنى المعرفية:

1. مقياس البنى المعرفية Scale of Cognitive Structures:

من أجل اعداد اداة تقيس (البنى المعرفية) قام الباحث بالخطوات الآتية:

- التخطيط للمقياس ويتضمن:

1. تحديد المفهوم وفق تعريف (كيلي) الذي تنبأه الباحث، إذ عرفها بأنها " مفهوم تجريدي يعبر عن التفسيرات المعرفية التي يضعها الفرد للعالم المحيط به، ويعكس مستوى إدراكه للوقائع التي يواجهها في البيئة التي يعيش فيها، ويمدّه بالأساس لتقدير سلوكيات الآخرين، وموازنتها من حيث تشابهها واختلافها".

2. تحديد نظرية (كيلي) كإطار نظري لإعداد المقياس.

3. تحديد مجالات (البنى المعرفية) وفق النظرية التي اعتمدها الباحث، والمتمثلة بـ (الهدوء، والإهتمام بالآخرين، والاستقلالية، والاعتمادية، والمرونة الفكرية، وإدراك الواقع).

4. تحديد سلم البدائل الخماسي (تتطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) أخذت أوزان مختلفة عند التصحيح لإحتواء المقياس على فقرات سلبية وأخرى ايجابية، إذ قام الباحث بإعطاء الفقرات الايجابية الدرجات على التوالي (5،4،3،2،1)، والفقرات السلبية فقد تم اعطاؤها على العكس من ذلك.

- إعداد فقرات المقياس بصورته الاولية:

تم اشتقاق فقرات مقياس (البنى المعرفية) من خلال:

- النظرية المتبناه.

- الادبيات والدراسات والمقاييس السابقة، ومنها دراسة (العيساوي، 2015)، ودراسة (شنان، 2014)

ودراسة (بن حسن، 2017)، وبذلك تم صياغة (46) فقرة بصورته الاولية موزعة على (6) مجالات.

صدقُ المقياس (Scale Validity):

يُشير الصدق إلى ما إذا كان المقياس يقيس فعلاً ما أعدَّ لقياسه أو ما أردنا له أن يقيسه، أو أنه مدى تلبية المقياس للأغراض والإستعمالات الخاصة التي صُمِّمَ من أجلها (مخائيل، 2015، ص 86).

لغرض التحقق من صدق المقياس عمد الباحث إلى التحقق من الآتي:

1. الصدق الظاهري (Face validity):

يُشير هذا النوع من الصدق إلى الكيفية التي يبدو عليها المقياس مناسباً لقياس الظاهرة التي وضع من أجلها، ويُسمى أحياناً (بالصدق الصوري أو الشكلي)، لأنَّ صدقه يتوقف على ما يبدو للفاحص بأنَّ فقرات المقياس تتعلق بالموضوع الذي وضع المقياس له، ويتحقق ذلك بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكِّمين من ذوي الإختصاص للتأكد من صلاحية فقراته لقياس الموضوع الذي وضع لأجله المقياس (كوافحة، 2010، ص 116).

بعد أن تمت صياغة الفقرات بشكلها الأولي، وعلى وفق التعريفات النظرية الموضوعية للبنى المعرفية، وتحديد بدائل الإجابة وطريقة تصحيحها قام الباحث بعرض المقياس بصيغته الأولية، (ملحق/3) على مجموعة من المُحكِّمين المختصين في علم النفس والقياس النفسي، والبالغ عددهم (14) مُحكِّماً (ملحق/2) للتعرف على الصدق الظاهري، وطلب الباحث في ورقة التعليمات من السادة الخبراء بيان صلاحية كل فقرة من الفقرات لقياس السمة الموضوعية في كل مجال، وإجراء ما يروونه مناسباً من تعديلات على الفقرات التي تكون بحاجة لذلك أو حذفها، واعتمد الباحث نسبة (80%) فأكثر كنسبة اتفاق لتحديد صلاحية الفقرة، وإستبعاد أي فقرة لم تحصل على هذه النسبة، وفي ضوء آراء المُحكِّمين وملحوظاتهم، وبعد إجراء التحليل الإحصائي باستعمال مربع كاي Chi Square بلغ عدد الفقرات التي تمَّ تأشيرها على أنها صالحة (44) فقرة، بينما بلغ عدد الفقرات التي تمَّ الإتفاق على حذفها من المقياس (2) فقرة فقط، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

قيمة مربع (كاي) للدلالة على صلاحية فقرات مقياس البنى المعرفية من عدمها بين المحكمين
الموافقين وغير الموافقين

مستوى دلالة	قيمة كأ		المعارضون		الموافقون		عدد الفقرات	تسلسل الفقرات	المجال
	الجدولية	المحسوبة	النسبة	العدد	النسبة	العدد			
دالة	3.84	14	%0	صفر	%100	14			الهدوء
غير دالة	3.84	2.57	%28.57	4	%71.43	10	1	6	
دالة	3.84	14	%0	صفر	%100	14	8		الاهتمام بالآخرين
دالة	3.84	14	%0	صفر	%100	14	5		الاستقلالية
دالة	3.84	14	%0	صفر	%100	14	8		الاعتمادية
دالة	3.84	14	%0	صفر	%100	14	9		المرونة الفكرية
دالة	3.84	14	%0	صفر	%100	14	8		إدراك الواقع
غير دالة	3.84	2.57	%2.57	4	%71.43	10	1	3	

يشير الجدول أعلاه إلى أنّ آراء الخبراء كانت تشير إلى صدق مقياس البنى المعرفية، إذ كانت القيمة المحسوبة البالغة (14) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يعني أنّ الفروق بين الموافقين والمعارضين موجودة، أي: إنّ الفقرات جميعها صالحة، باستثناء فقرتين هما (6) من المجال الأول والفقرة (3) من المجال السادس، والتي اعترض على صلاحيتها (4) خبراء، إذ بلغت القيمة المحسوبة لهاتين الفقرتين (2.57) وهي أصغر من القيمة

الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05)، أي لا توجد فروق بين الموافقين والمعارضين، وبهذا تمّ حذف هاتين الفقرتين كونهما غير دالة أصبح المقياس مكون من (44) فقرة، مع اجراء تعديلات طفيفة على بعض فقرات المقياس، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

الفقرات التي تمّ تعديلها على مقياس البنى المعرفية بحسب آراء المحكمين

الفقرات بعد التعديل	الفقرات قبل التعديل	ت الفقرة	
		بعد التعديل	قبل التعديل
أتعامل مع الناس الذين يتصرفون بالهدوء	أحب التعامل مع أناس يتصرفون بالهدوء	1	1
أود أن أعيش في مجتمع يشعر كل فرد فيه بالأمان	أحب أن أعيش في مجتمع مثالي يشعر كل فرد فيه بالأمان	7	2
لم يسبق أن شعرت بالكراهية إتجاه أحدٍ من الناس	لا يحدث أن شعرت بالكراهية أتجاه أحداً من الناس	8	2
أحاول أن أفيد الآخرين دون انتظار فائدة منهم	أحاول أن أفيد الآخرين لا أستفاد منهم	19	4
لست على وفاق دائم مع من حولي	لا أشعر أنني على وفاق مع من حولي من الناس	15	3
يهمني رأي الآخرين بقراراتي	لا يهمني رأي الآخرين بقراراتي	20	4
أرى أن الاستعانة بقدرات الآخرين أفضل طريقة لحل المشكلات	أرى أن الطريقة المثلى لمواجهة المشكلات الاستعانة بقدرات الآخرين	16	3
أعتمد على أسرتي في	لا أعارض أسرتي في قراراتها التي	40	8

القرارات التي تخصني	تخصني		
أهتم بالأفكار المتنوعة حتى لو كانت غريبة	أهتم بالأفكار المتنوعة حتى لو كانت غريبة حول المشكلة التي تواجهني	11	2

- عينة وضوح التعليمات (التجربة الاستطلاعية):

بعد صياغة فقرات المقياس وتعليمات الإجابة عليه وجد الباحث أنه من الضروري تطبيق هذه الأداة مبدئياً للتأكد من سلامة الفقرات ووضوحها لغوياً لدى أفراد العينة، وحساب الوقت الذي يستغرقه الطلبة في الإجابة عن فقرات المقياس، ولتحقيق هذه الأهداف، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (60) طالباً وطالبة جامعية من الكليات نفسها التي طُبِّقَ عليها المقياس بصيغته النهائية، تمَّ إختيارهم بطريقة عشوائية من (4) كليات وبواقع (2) من الكليات العلمية وبواقع (2) من الكليات الإنسانية موزعين على وفق متغيري (النوع، والتخصص)، وبعد تطبيق المقياس تبين أن فقرات المقياس وتعليمات الإجابة واضحة، والوقت المستغرق للإجابة كان من (15-20) دقيقة، بمتوسط (17.5) دقيقة، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

عينة الاستطلاع الأول

المجموع	النوع		الكليات
	إناث	ذكور	
14	7	7	التربية للعلوم الصرفة
14	7	7	الهندسة
16	8	8	التربية للعلوم الإنسانية
16	8	8	الآداب
60	30	30	المجموع

- (الخصائص السكومترية لفقرات مقياس البنى المعرفية):

إنّ الهدف من تحليل فقرات المقياس عن طريق الوسائل الإحصائية هو التحقق من خصائصها السكومترية، وتحديد العلاقة بين ما تقيسه المفردات وبين استجابات الأفراد لها، وذلك للتعرف على المفردات الغامضة أو المربكة أو التي تشجع على التخمين، والمفردات بالغة السهولة أو الصعوبة، إذ إنّها لا تكشف عن الفروق الفردية في السمة التي تقيسها الأداة، وبذلك لا تمييز بين مستويات هذه السمة كما أنّها لا تسهم بأي قدر في صدق المقياس أو ثبات درجاته، كما تفيد المراجعة الفنية للمفردات وتحسينها بحيث تسهم كلّ فقرة إسهاماً إيجابياً فيما يقيسه المقياس، كما يساعد تحليل الفقرات أيضاً في التعرف على جوانب الضعف التي ربما تجعل بعض مفردات المقياس غير صالحة، وإستبقاء المفردات التي تقي بخصائص تحقيق الغرض من استعمال المقياس في مجالات التقويم المختلفة، وإعادة استعمالها إذا تطلب الأمر ذلك (علام، 2000، ص 267).

ولغرض إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، طبّق الباحث المقياس على عينة بلغت (400) طالب وطالبة تمّ إختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية من (4) كليات بواقع (2) من الكليات العلمية، (2) من الكليات الإنسانية، وبواقع (200) من الذكور، (200) من الإناث، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

عينة التحليل الإحصائي موزعة على وفق (الكلية، والنوع، والتخصص)

المجموع	النوع		القسم	الكلية	التخصص	
	إناث	ذكور				
50	25	25	علوم الحياة	التربية للعلوم الصرفة	العلمي	
50	25	25	الفيزياء			
50	25	25	الميكانيك	الهندسة		
50	25	25	المدني			
50	25	25	اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية		الإنساني
50	25	25	الجغرافية			

50	25	25	علم الاجتماع	الآداب	
50	25	25	التأريخ		
400	200	200	المجموع		

- عينة البحث الأساسية:

اختيرت (4) كليات بواقع (2) من التخصص الانساني، و(2) من التخصص العلمي، وتم اختيار (600) طالباً وطالبة من الكليات الاربعة/ بالطريقة العشوائية الطبقية موزعين بواقع (300) طالباً من كلا التخصصين، و(300) طالبة من كلا التخصصين، وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

عينة البحث الأساسية

المجموع	النوع		القسم	الكلية	التخصص
	إناث	ذكور			
75	37	38	علوم الحياة	التربية للعلوم الصرفة	العلمي
75	38	37	الفيزياء		
75	37	38	الميكانيك	الهندسة	
75	38	37	المدني		
75	38	37	اللغة العربية	التربية للعلوم الإنسانية	الانساني
75	37	38	الجغرافية		
75	38	37	علم الاجتماع	الآداب	
75	37	38	التأريخ		
600	300	300	المجموع		

- القوة التمييزية لل فقرات (Discrimination Power of Items):

تعدُّ القوة التمييزية لل فقرات من الخطوات المهمّة في بناء المقاييس، والمقصود بالقوة التمييزية الدرجة التي تتمتع بها الفقرة من حيث التمييز الدقيق والصحيح بين المفحوصين في السمة أو الخصيصة التي تقيسها الأداة، أي قدرتها على أن تميز بين أداء الأفراد بحيث تختلف درجة الفرد صاحب الأداء الضعيف عن درجة الفرد صاحب الأداء العالي أو المتميز (الطريبي، 2014، ص 161).

استخرج الباحث القوة التمييزية لل فقرات عن طريق أسلوب المجموعات المتطرفة (Contrasted Group Method)، إذ إتبع الباحث عدداً من الخطوات، ومنها:

- تصحيح إجابات أفراد العينة البالغ عددهم (400) طالب على فقرات المقياس.
- إيجاد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة على المقياس.
- ترتيب الدرجات الكلية من أعلى درجة الى أدنى درجة للمجموعة ككل.
- إختيار نسبة (27%) من الإستثمارات التي حصلت على أعلى الدرجات على مقياس البنّي المعرفية، والبالغ عددها (108) استثماراً، ونسبة (27%) من الإستثمارات التي حصلت على أدنى الدرجات على المقياس، والبالغ عددها (108) ليصبح العدد الكلي (216) إستثماراً خاضعة للتحليل، إذ إنّ إختيار نسبة (27%) تساعد في الحصول على مجموعتين بأكبر حجم، وأقصى تباين ممكنين يقترب توزيعهما من التوزيع الطبيعي (علام، 2000، ص 285).
- إستعمال الإختبار التائي "T" (T-Test) لعينتين مستقلتين بهدف التعرف على الفروق بين درجات المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات مقياس البنّي المعرفية، وتمثل القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال موازنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96)، وقد تبين أنّ الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (214)، وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

القوة التمييزية لفقرات مقياس البنّي المعرفية بطريقة المجموعتين المتطرفتين

مستوى الدلالة 0,05	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
دالة	4,11	1,23	3,52	1,07	4,17	1
دالة	3,14	1,38	3,42	1,25	3,99	2

دالة	3,98	1,12	2,75	1,29	3,41	3
دالة	6,31	1,08	2,50	1,30	3,53	4
دالة	4,10	1,24	3,46	1,09	4,12	5
دالة	5,97	1,04	3,81	0,72	4,54	6
دالة	3,49	1,12	3,13	1,28	3,71	7
دالة	6,10	0,97	2,93	1,21	3,85	8
دالة	8,47	1,07	3,58	0,65	4,61	9
دالة	3,30	1,20	3,43	1,10	3,95	10
دالة	1,97	1,25	2,94	1,48	3,31	11
دالة	4,18	1,09	2,99	1,17	3,63	12
دالة	2,73	1,36	3,01	1,45	3,54	13
دالة	2,89	1,20	2,58	1,41	3,10	14
دالة	6,02	1,26	3,15	0,94	4,07	15
دالة	3,68	1,26	3,56	1,13	4,16	16
دالة	2,66	1,11	2,72	1,32	3,16	17
دالة	4,11	1,15	2,63	1,25	3,31	18
دالة	4,16	1,30	3,48	1,03	4,14	19
دالة	5,14	1,30	3,31	1,00	4,12	20
دالة	2,61	1,22	2,73	1,41	3,20	21
دالة	2,23	1,17	2,80	1,48	3,21	22
دالة	5,91	1,18	3,60	0,74	4,39	23
دالة	3,45	1,43	3,63	1,18	4,25	24
دالة	3,24	1,03	2,79	1,22	3,29	25
دالة	6,56	1,10	2,38	1,31	3,47	26
دالة	5,03	1,25	3,36	1,03	4,14	27
دالة	5,81	1,08	3,83	0,76	4,57	28

دالة	3,78	1,13	3,22	1,24	3,83	29
دالة	6,20	1,01	3,04	1,15	3,96	30
دالة	7,20	1,02	3,73	0,67	4,58	31
دالة	3,08	1,11	3,45	1,22	3,94	32
دالة	4,03	1,27	2,47	1,48	3,23	33
دالة	4,32	1,15	2,87	1,23	3,58	34
دالة	2,17	1,31	3,18	3,16	3,90	35
دالة	2,95	1,14	2,61	1,42	3,12	36
دالة	5,72	1,24	3,06	1,05	3,96	37
دالة	3,34	1,19	3,63	1,12	4,16	38
دالة	2,22	1,11	2,71	1,25	3,07	39
دالة	4,60	1,22	2,59	1,25	3,37	40
دالة	2,49	1,33	3,69	1,10	4,11	41
دالة	5,20	1,22	3,31	1,03	4,12	42
دالة	1,99	1,27	2,91	1,45	3,28	43
دالة	2,29	1,16	2,77	1,42	3,18	44

2. صدق البناء Construct Validity:

إنّ مفهوم صدق البناء هي تسميات لنوع واحد لذا إحياناً يسمى صدق التكوين الفرضي وصدق المفهوم، كما أنّ صدق البناء هو صدق مستمدّ من إطار نظري محدد ومعين للظاهرة الموضوعة للقياس مبيناً مكونات تلك الظاهرة سواء أكانت تلك المكونات مشتركة أم مستقلة عن بعضها الآخر، ويعدّ بذلك واحداً من أنواع الصدق المعتمدة في كثير من المقاييس التربوية والنفسية، ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخصيصة المراد قياسها أو في مفهوم نفسيّ معين (الشكرجي، 2009، ص 14).

كما أن صدق المفهوم يهتم بجمع الدلائل الضرورية، والتي ينتم بوساطتها التعرف على مدى قدرة درجة المقياس في أن تكون مؤشراً على السمة التي يفترض أن يقيسها المقياس، أي: يتناول العلاقة بين نتائج المقياس، وبين المفهوم النظري والذي يهدف المقياس لقياسه (مجيد، 2014، ص 104).

تحقق الباحث من صدق بناء المقياس من خلال:

- علاقة الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (صدق البناء):

المهمة التي يحققها أسلوب الإتساق الداخلي أو تجانس الإختبار أو المقياس تتمثل في التأكد من أن المقياس يقيس شيئاً أو مفهوماً واحداً أي، أن: المقياس يتناول ظاهرة نفسية أو سلوكية واحدة، ويتحقق الإتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، وما تبين أنه ليس له علاقة دالة بالدرجة الكلية يحتاج الأمر لإعادة بنائه حتى يتحقق له الارتباط الدال إحصائياً، ويجب على القائم ببناء المقياس أن يقوم بهذا الإجراء حتى يكون دليلاً على أن فقرات المقياس متسقة فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، ويستعمل معامل الارتباط بيرسون لإستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، وكلما زاد معامل الارتباط كان تضمينها في المقياس أكبر، أما الفقرات منخفضة الارتباط بالدرجة الكلية فيمكن إستبعادها حتى لا يؤثر وجودها في المقياس وفي تجانس المقياس (الطبريري، 2014، ص 264).

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لغرض إستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، وقد تبين أن معاملات الارتباط المحسوبة دالة إحصائياً، عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.98) عند درجة حرية (398)، ومستوى دلالة (0,05)، وجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)

معامل ارتباط درجة كل فقرات من فقرات مقياس البنى المعرفية بالدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
1	0,22	دالة	23	0,36	دالة
2	0,18	دالة	24	0,22	دالة
3	0,24	دالة	25	0,24	دالة
4	0,34	دالة	26	0,35	دالة
5	0,28	دالة	27	0,31	دالة

دالة	0,29	28	دالة	0,30	6
دالة	0,18	29	دالة	0,19	7
دالة	0,31	30	دالة	0,31	8
دالة	0,41	31	دالة	0,42	9
دالة	0,17	32	دالة	0,15	10
دالة	0,10	33	دالة	0,10	11
دالة	0,21	34	دالة	0,20	12
دالة	0,20	35	دالة	0,13	13
دالة	0,19	36	دالة	0,14	14
دالة	0,28	37	دالة	0,28	15
دالة	0,21	38	دالة	0,21	16
دالة	0,17	39	دالة	0,17	17
دالة	0,23	40	دالة	0,23	18
دالة	0,12	41	دالة	0,21	19
دالة	0,27	42	دالة	0,29	20
دالة	0,11	43	دالة	0,13	21
دالة	0,13	44	دالة	0,11	22

ثبات المقياس Test Reliability:

يُشير معنى الثبات للمقياس إلى أن يكون المقياس قادراً على إعطاء النتائج نفسها تقريباً إذا أُعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد، وبعبارة أخرى فإنّ مصطلح الثبات reliability يُشير إلى دقة المقياس في القياس أو الملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، وإتساقه وإطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المستجيب، ولا بدّ من تحديد درجة الموثوقية في البيانات التي يقدمها المقياس، والتي تتمثل في إتساق القياسات أو الملاحظات التي يحصل عليها، ويمكن التحقق من هذه الموثوقية بصفة عامة

بإحدى وسيلتين، أما بتكرار تطبيق الاختيار نفسه على المفحوصين أنفسهم تحت نفس الشروط والظروف نفسها، أو باستعمال أدوات أخرى مماثلة (أبو حطب وسيد عثمان، 2008، ص 135).

وقد تمّ التحقق من معامل ثبات المقياس بطريقتين، هما:

1. طريقة التجزئة النصفية Split – Half Reliability:

تستعمل هذه الطريقة عندما تكون طريقة إعادة الإختبار مكلفة جداً، أو يوجد احتمال لأن تكون مضللة في نتائجها (عندما ترفع درجات المفحوصين في التطبيق الثاني كنتيجة للممارسة في بعض إختبارات القدرات) ولحساب الثبات بالتجزئة النصفية يطبق الإختبار كاملاً على مجموعة من الأفراد في جلسة واحدة، ثم يُقسّم أداء الأفراد على الإختبار على جزأين (نصفين) متناظرين، ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات هذين الجزأين (عمر وآخرون، 2010، ص 225)، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (400) طالب وطالبة أختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية، كما في جدول (3) يوضح ذلك، إذ بلغ معامل الثبات لجزأي الفقرات (0,92) وقد استعمل الباحث معامل ارتباط سبيرمان- بروان لإيجاد العلاقة بين جزأي الفقرات، أمّا المقياس ككل فقد بلغ عامل الثبات (0,93) فإنة يعتبر مؤشراً جيداً على ثبات المقياس لأنّ معامل الثبات للمقياس يزيد عن (0,70) (أحمد، 2000، ص 129).

2. طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach Method:

تعتبر طريقة الفاكرونباخ إحدى الطرق المستعملة في حساب الثبات، وهي مشتقة من قانون كورد- ريشارد سون، وتقوم هذه الطريقة على أساس حساب الإتساق الداخلي بين فقرات المقياس، ويسمى أيضاً معامل التجانس، كما أنّ معامل ألفاكرونباخ يعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس، فإذا كانت قيمة الفاكرونباخ مرتفعة فهذا يدلّ على ثبات المقياس (النبهان، 2004، ص 284) لذلك استعمل الباحث معادلة ألفاكرونباخ للحصول على معامل ثبات المقياس، وبعد تطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات (0,95) وهذا يدلّ على أنّ المقياس يتسم بالثبات وهو معامل ثبات جيد، إذ يرى كرونباخ أنّ المقياس يكون دقيقاً عندما يكون معامل الثبات فيه مرتفع إذ يمكن الاعتماد عليه في التطبيق (Kuijpers, 2013, p5).

أ. وصف مقياس البنى المعرفية:

تكوّن مقياس البنى المعرفية بصيغته الأولية من (46) فقرة موزعة على (6) مجالات لقياس البنى المعرفية، وبعد عرض المقياس على مجموعه من المحكمين لتحديد مدى صلاحية الفقرات تم الاتفاق على حذف (2) فقرة، واصبح المقياس مكون من (44) فقرة إذ أنّ مجال الهدوء تمثله الفقرات (1،7،13،18،24،34)، ومجال الاهتمام بالآخرين تمثله الفقرات (2،8،14،19،25،30،35،39)، ومجال الاستقلالية تمثله الفقرات (3،9،15،20،26)، ومجال الاعتمادية تمثله الفقرات (4،10،16،21،27،31،36،40)، ومجال المرونة الفكرية تمثله الفقرات (5،11،17،22،28،32،37،41،43)، ومجال إدراك الواقع تمثله الفقرات (6،12،23،29،33،38،42،44)، وكان عدد الفقرات السلبية للمقياس (11) فقرة، أمّا الفقرات الإيجابية فكانت (35)، فقرة، أمّا عن بدائل الإجابة فقد تكوّن المقياس من بدائل خماسية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) وقد تمّ إعطاؤها الدرجات على التوالي (5،4،3،2،1)، هذا عن الفقرات الإيجابية، أمّا السلبية فكانت الدرجات التي أعطاها الباحث فعلى العكس من ذلك.

ب. إعداد تعليمات الإجابة على المقياس:

حرص الباحث وبشكل كبير على أن تكون تعليمات المقياس دقيقة وواضحة لدى عينة البحث، إذ طلب من الطلبة إبداء آرائهم حول فقرات المقياس بكل صراحة وموضوعية عن طريق إختيارهم لأحد البدائل الخمسة لفقرات المقياس، والتي يرى أنّها تنطبق عليه بوضع إشارة (✓) أمامها، والتوضيح للمستجيب بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجاباتهم لأغراض البحث العلمي، ولا يطلع عليها سوى الباحث، ولزيادة الوضوح قام الباحث بإعطاء أمثلة توضح كيفية الإجابة عن فقرات المقياس.

ج. بدائل الإجابة وتصحيح المقياس:

إعتمد الباحث على طريقة (ليكرت) الخماسية في إعداد بدائل الإجابة بحيث تضمّن المقياس البدائل (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) للإجابة عن فقرات المقياس وتمّ إعطاؤها درجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، أمّا الفقرات السلبية فقد تمّ إعطاؤها (1، 2، 3، 4، 5) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس بصيغته الأولية (230)، بينما تكون أقلّ درجة (46)، وجدول (9) يبين ذلك:

(جدول 9)

يبين أوزان بدائل الإجابة لمقياس (البنى المعرفية)

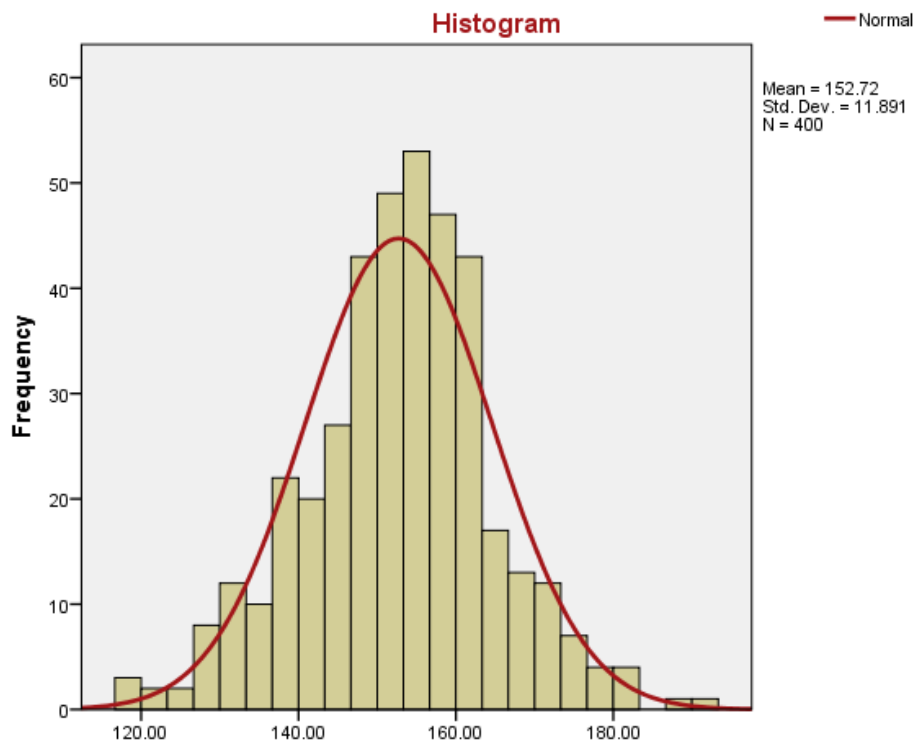
بدائل الإجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الوزن للفقرة الإيجابية	5	4	3	2	1
الوزن للفقرة السلبية	1	2	3	4	5

- مقياس البنى المعرفية بصيغته النهائية:

تكوّن مقياس البنى المعرفية من (44) فقرة كما في ملحق (4)، ذات بدائل خماسية (تتطبق عليّ درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) أخذت أوزان مختلفة عند التصحيح لإحتواء المقياس على فقرات سلبية وأخرى إيجابية، إذ بلغت عدد الفقرات الإيجابية في المقياس (34) فقرة تمّ إعطاؤها الدرجات على التوالي (5،4،3،2،1)، وعدد الفقرات السلبية (10) (15،23،28،29،32،37،41،42،43،44)، فقرة تمّ إعطاؤها الدرجات على التوالي (1،2،3،4،5) وبذلك تصبح أعلى درجة للمقياس (220)، وأدنى درجة (44) وبمتوسط فرضي (132).

- المؤشرات الإحصائية والوصفية لمقياس البنى المعرفية:

إنّ إستخراج المؤشرات الإحصائية للمقياس سوف يساعد على توضيح مدى إقتراب توزيع درجات أفراد عينة الدراسة من التوزيع الطبيعي، والذي يعتبر معياراً في التعرف على مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي أجريت عليه الدراسة، والتأكد من صحّة النتائج وإمكانية إعمامها، ومن خلال إستخراج المؤشرات الإحصائية لدرجات إستجابات الطلبة تبين أنّ درجات أفراد العينة كانت أقرب إلى التوزيع الطبيعي، وشكل (1) يوضح ذلك:



شكل (1)

توزيع عينة التحليل الإحصائي في مقياس البنى المعرفية

جدول (10)

المؤشرات الإحصائية والوصفية لمقياس البنى المعرفية

N	400	عدد أفراد العينة
Mean	152,72	المتوسط
Variance	141,39	التباين
Std.Deviation	11,89	الإنحراف المعياري
Skewness	122 -110-	الإلتواء
Kurtosis	243-446	التفرطح
Range	73	المدى
Median	154	الوسيط
Mode	155	المنوال

Maximum	191	أعلى درجة
Minimum	118	أقل درجة

2. مقياس إعتبار الذات (Scale of self-regard):

بعد إطلاع الباحث على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم اعتبار الذات، تبني الباحث مقياس خماس (2012)، الذي بُني على وفق نظرية (كارل روجرز) في (الذات)، وقد تألف المقياس من (26) فقرة.

صدق المقياس Scale Validity:

للصدق أهمية كبرى في تحديد قيمة المقياس ومغزاه، فعنوان المقياس قد لا يدلّ على ما يقيسه المقياس فهو عادة ما يكون عبارة قصيرة تُعرف بالمقياس بشكل عام، والصدق هو الذي يقرر صلاحية أي فرض علمي، وللصدق أهمية كبرى في الكشف عن المحتوى الداخلي للمقاييس النفسية، يُعرّف الصدق بأنه قياس الأداة فعلاً وحقيقة ما وضعت لقياسه، ويُشير الصدق إلى الدرجة التي يمكن فيها للمقياس أن يقدّم معلومات ذات صلة بالقرار الذي سيبنى عليها (مجيد، 2014، ص 93).

وللتحقق من صدق المقياس عمد الباحث إلى التحقق من الآتي:

1. الصدق الظاهري (Face Validity):

ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة المقياس لما يقيس، ولمن يطبق عليهم ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح فقرات المقياس، ومدى علاقتها بالقدر أو السمة أو البعد الذي يقيسه المقياس، وغالباً ما يقرر ذلك مجموعة من المختصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار، إذ يؤخذ في الإعتبار التعليمات والزمن المحدد، ومدى إتفاقه مع إطار مجتمع الأفراد الذي صُمّم من أجله، والإمكانات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتصحيح (عبد الرحمن، 2008، ص 199).

بعد أن تمّ تبني مقياس خماس (2012) لإعتبار الذات، وطريقة الإجابة للاختبار من البدائل وطريقة تصحيحه، قام الباحث بعرض المقياس (ملحق / 5)، على مجموعة من المُحكّمين المختصين في علم النفس والقياس النفسي، والبالغ عددهم (14) مُحكّماً (ملحق/2)، للتعرف على الصدق

الظاهري، وطلب الباحث في ورقة التعليمات من السادة الخبراء بيان صلاحية كل فقرة لقياس السمة الموضوعية في المقياس، وإجراء ما يروونه مناسباً من تعديلات على الفقرات التي تكون بحاجة لذلك أو حذفها، واعتمد الباحث نسبة (80%) فأكثر كنسبة إتفاق لتحديد صلاحية الفقرات، واستبعاد أي فقرة لم تحصل على هذه النسبة، وفي ضوء آراء المُحكِّمين وملحوظاتهم، وبعد إجراء التحليل الإحصائي باستعمال مربع كاي Chi Square كانت فقرات المقياس جميعاً صالحة وتمت موافقة جميع المحكمين عليها، مع إجراء تعديلات طفيفة على الفقرات، كما موضح في جدول (11):

جدول (11)

قيمة مربع (كاي) للدلالة على صلاحية فقرات مقياس اعتبار الذات من عدمها بين المُحكِّمين

الموافقين وغير الموافقين

مستوى دلالة	قيمة كآ		المعارضون		الموافقون		عدد الفقرات	ت
	الجدولية	المحسوبة	النسبة	العدد	النسبة	العدد		
دالة	3.84	14	%0	صفر	%100	14	26	1
دالة	3.84	10.28	%1	1	%99	13	26	2

يُشير الجدول أعلاه أنّ آراء الخبراء كانت تشير إلى صدق مقياس اعتبار الذات، إذ كانت القيمة المحسوبة البالغة (14) والقيمة المحسوبة البالغة (10.28) هما أكبر من الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني أنّ الفروق بين الموافقين والمعارضين موجودة، أي: إنّ الفقرات جميعها صالحة، مع إجراء تعديلات طفيفة على بعض فقرات المقياس، وجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)

الفقرات التي تمّ تعديلها على مقياس اعتبار الذات وفقاً لآراء المُحكِّمين

الفقرة بعد التعديل	الفقرة قبل التعديل	تسلسل الفقرة	
		قبل التعديل	بعد التعديل
عندما ألتقي مع زملائي فإنني:	عندما اتعامل مع الزملاء فأني:	2	2

<p>أ. أذكر أخطاء وعيوب الآخرين. ب. أذكر محاسن الآخرين. ت. أتجاهل الأخطاء - العيوب.</p>	<p>أ. اذكر اخطائهم. ب. اذكر اخطائهم في مواقف معينة. ت. اتجاهل اخطائهم.</p>		
<p>أذا حصلت على درجة واطئة في مادة من المواد فأني: أ. أنزعج وأشعر بعدم إمكانية الحصول على الدرجة العالية. ب. أنزعج وأشعر بإمكانية الحصول على الدرجة العالية. ت. لا أكرث لذلك وأحاول الحصول على الدرجة العالية.</p>	<p>أذا حصلت على درجة قليلة في مادة من المواد فأني: أ. انزعج واشعر بعدم إمكانية حصولي على الدرجة العالية. ب. انزعج واشعر بإمكانية الحصول على الدرجة العالية. ت. اتحفز بتلك النتيجة لظهور نتائج اكبر.</p>	7	8
<p>إذا تصرف معي أحد الزملاء تصرفاً سيئاً فأني: أ. لا أكرث بذلك وأتعامل معه بطريقة اعتيادية. ب. أبتعد عنه لحين أن يعتذر. ت. أبتعد عنه ولا أكلّمه أبداً.</p>	<p>أذا تصرف معي احد الزملاء تصرفاً سيئاً فأني: أ. اتعامل معه المعاملة الاعتيادية. ب. ابتعد عنه لحين ان يعتذر. ت. اتصرف معه مثلما تصرف معي.</p>	9	9
<p>أتعامل مع أساتذتي ب: أ. ودّ وتقبل. ب. رهبة. ت. رهبة وإحترام وتقبّل.</p>	<p>اميل الى التعامل مع المدرسين والادارة: أ. برهبة. ب. برهبة واحترام وتقبل. ت. بود وتقبل.</p>	18	19
<p>عندما استيقظ في الصباح أشعر: أ. بخمول وكسل وعدم الرغبة في الاستيقاظ.</p>	<p>عندما استيقظ في الصباح اشعر: أ. بخمول وكسل وعدم الرغبة في الاستيقاظ. ب. بشعور اعتيادي.</p>	25	25

ب. بشعور اعتيادي.	ت. برغبة وحيوية ونشاط للذهاب للمدرسة.		
ت. ب رغبة وحيوية ونشاط للذهاب للجامعة.			

- عينة وضوح التعليمات:

طبّق الباحث المقياس على عينة قوامها (60) طالباً وطالبة جامعية، كما في جدول (6)، وبعد تطبيق المقياس وجد الباحث أنّ فقرات المقياس جميعها كانت واضحة، ومفهومة لدى العينة، وأنّ مدى الوقت المستغرق للإجابة على الفقرات (15-20) دقيقة، وبمتوسط (17) دقيقة.

- (التحليل الإحصائي لفقرات مقياس إعتبار الذات):

لغرض إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، طبّق الباحث المقياس على عينة بلغت (400) طالب وطالبة تمّ إختيارهم بطريقة العينة الطبقيّة العشوائية من (4) كليات بواقع (2) من الكليات العلمية، (2) من الكليات الإنسانية، وبواقع (200) من الذكور، (200) من الإناث، و جدول (5) يوضح ذلك:

- القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items):

تُشير القوة التمييزية للفقرات إلى مدى قدرة المقياس على التفريق أو التمييز بين الأفراد الذين يظهرون أداءً حسناً، والأفراد الذين يظهرون أداءً ضعيفاً على المقياس ككل، وبعبارة أخرى تُعدّ الفقرة مميزة جداً إذا ترابط الأداء على هذه الفقرة ترابطاً موجباً وعالياً مع الأداء في المقياس ككل، والفقرات التي لا تميز بين الأفراد أو تترايط ترابطاً سلبياً مع الأداء على المقياس ككل سوف تُقلّل التباين في توزيع درجات المقياس الكليّ وتضعف مستوى الصدق للمقياس (مخائيل، 2016، ص 328).

استخرج الباحث القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعات المتطرفة (Contrasted Group Method)، إذ تعتمد هذه الطريقة على حساب الفروق بين مجموعات متطرفة (مستوى عالٍ - ومستوى منخفض) في السمة موضوع القياس، فإذا وجدنا فروقاً دالّة بين درجات المجموعتين المتطرفتين على المقياس دلّ ذلك على صدق المقياس (غنيم، 2004، ص 100).

لإيجاد القوة التمييزية للفقرات إتبع الباحث عدداً من الخطوات، ومنها:

- تصحيح إجابات أفراد العينة البالغ عددهم (400) طالب على فقرات المقياس.
- إيجاد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة على المقياس.

- ترتيب الدرجات الكلية من أعلى درجة إلى أدنى درجة للمجموعة ككل.
- إختيار نسبة (27%) من الإستثمارات التي حصلت على أعلى الدرجات على مقياس إعتبار الذات، والبالغ عددها (108) استمارة، ونسبة (27%) من الإستثمارات التي حصلت على أدنى الدرجات على المقياس، والبالغ عددها (108) ليصبح العدد الكلي (216) استمارة خاضعة للتحليل، إذ إن إختيار نسبة (27%) تساعد في الحصول على مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تباين ممكنين يقترب توزيعهما من التوزيع الطبيعي (علام، 2000، ص 285).
- استعمال الإختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين بهدف التعرف على الفروق بين درجات المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات مقياس إعتبار الذات، وتمثل القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال موازنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96)، وقد تبين أنّ الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (214)، وجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13)

القوة التمييزية لفقرات مقياس إعتبار الذات بطريقة المجموعتين المتطرفتين

مستوى الدلالة 0,05	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
دالة	3,70	0,68	1,74	0,67	2,08	1
دالة	5,49	0,68	1,86	0,64	2,36	2
دالة	4,45	0,79	1,90	0,70	2,36	3
دالة	5,39	0,65	1,72	0,73	2,23	4
دالة	5,83	0,80	2,16	0,57	2,72	5
دالة	6,65	0,69	1,85	0,71	2,49	6
دالة	7,95	0,65	1,43	0,72	2,18	7
دالة	7,67	0,62	1,61	0,63	2,26	8
دالة	4,51	0,68	1,94	0,58	2,33	9
دالة	6,03	0,65	1,65	0,75	2,24	10

دالة	5,27	0,81	2,00	0,64	2,53	11
دالة	6,52	0,72	1,82	0,67	2,44	12
دالة	5,02	0,71	2,07	0,63	2,53	13
دالة	4,32	0,67	1,68	0,70	2,09	14
دالة	5,27	0,66	1,85	0,62	2,31	15
دالة	5,48	0,78	1,87	0,72	2,43	16
دالة	5,35	0,62	1,75	0,69	2,24	17
دالة	5,14	0,77	2,12	0,67	2,63	18
دالة	6,98	0,69	1,87	0,72	2,55	19
دالة	6,88	0,67	1,54	0,64	2,16	20
دالة	7,83	0,67	1,62	0,60	2,31	21
دالة	5,03	0,67	1,95	0,59	2,38	22
دالة	6,34	0,60	1,69	0,70	2,25	23
دالة	5,72	0,82	2,00	0,64	2,57	24
دالة	6,27	0,70	1,79	0,68	2,38	25
دالة	3,30	0,75	2,09	0,68	2,41	26

2. صدق البناء Construct Validity:

ويُشير هذا النوع من الصدق، والذي يطلق عليه أيضاً (صدق التكوين الفرضي) إلى الدرجة التي يقيس معها الإختبار أو المقياس السمة أو الخصيصة التي يفترض أن يقيسها، وينطلق من أن الدرجات على المقياس يجب أن تتنوع أو تتباين كما تتنبأ النظرية الخاصة بالسّمات المقيسة أو المفهوم أو التكوين المفترض، كما أنّ صدق البناء هو مفهوم شامل يتضمن الأنواع الأخرى من الصدق، ويعدّ بالتالي شرطاً مهماً للاختبارات النفسية والتربوية بأنواعها المختلفة (مخائيل، 2016، ص 184).

وتذكر مجيد (2014) أنّ هناك عدداً من الطرق التي يمكن من خلالها التحقق من صدق المقياس، ومنها ما يتعلق بالإتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد العلاقة بين درجات الفقرات والمقياس، وتفترض هذه الطريقة أنّ الدرجة الكلية للفرد تعتبر معياراً لصدق المقياس، وعن طريق إيجاد

العلاقة الإرتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية وتحذف الفقرات عندما يكون معامل إرتباطها بالدرجة الكلية واطناً، على إعتبار أن الفقرة لا تقيس الظاهرة التي يقيسها المقياس بأكمله (مجيد، 2014، ص 114).

تحقق الباحث من صدق بناء المقياس من خلال:

- علاقة الإرتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (صدق البناء):

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وتعتبر كل فقرة صادقة عندما يكون معامل الارتباط دالاً بالدرجة الكلية للمقياس، ويستبعد الباحث الفقرات الضعيفة التي لا تظهر إرتباطاً دالاً بالدرجة الكلية، فإرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس تعني أن الفقرات تقيس الهدف نفسه الذي يقيسه المقياس، وبالتالي تدلّ على أن المقياس على درجة من الإتساق الداخلي (غنيم، 2004، ص 105).

إستعمل الباحث في الدراسة الحالية معامل إرتباط بيرسون لإستخراج العلاقة الإرتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية، وقد تبين أن معاملات الإرتباط المحسوبة دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0,98)، ومستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (398)، وجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14)

معامل إرتباط درجة كل فقرات من فقرات مقياس إعتبار الذات بالدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرة	معامل الإرتباط	الدالة	تسلسل الفقرة	معامل الإرتباط	الدالة
1	0,24	دالة	14	0,28	دالة
2	0,27	دالة	15	0,28	دالة
3	0,23	دالة	16	0,27	دالة
4	0,30	دالة	17	0,29	دالة

دالة	0,27	18	دالة	0,28	5
دالة	0,39	19	دالة	0,37	6
دالة	0,35	20	دالة	0,38	7
دالة	0,33	21	دالة	0,35	8
دالة	0,28	22	دالة	0,25	9
دالة	0,31	23	دالة	0,31	10
دالة	0,30	24	دالة	0,29	11
دالة	0,34	25	دالة	0,34	12
دالة	0,14	26	دالة	0,23	13

ثبات المقياس Test Reliability:

يعني ثبات المقياس أنّ المقياس موثوق به، ويُعتمد عليه أو أنّ درجة الفرد لا تتغير جوهرياً بتكرار إجراء تطبيق المقياس أو إتساق نتائج المقياس مع نفسها أو الإستقرار، بمعنى أنه: لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الإستقرار كما أنّ الثبات قد يعني الموضوعية، بمعنى: أنّ الفرد يحصل على الدرجة نفسها بغض النظر عن الشخص الذي يُطبّق المقياس (كوافحة، 2010، ص 83).

تحقق الباحث من معامل ثبات المقياس بطريقتين، هما:

1. طريقة التجزئة النصفية Split- half Method:

تقوم طريقة التجزئة النصفية على أساس تقسيم المقياس بعد تطبيقه على نصفين يفترض أنّهما متكافئان ثمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الأشخاص الذين طبّق عليهم المقياس على النصف الأول، والدرجات التي حصلوا عليها على النصف الثاني، ويُطلق على معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة اسم معامل الإتساق الداخلي (مخائيل، 2015، 97)، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (400) طالب وطالبة أختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية، كما في جدول (3) يوضح ذلك، إذ بلغ معامل الثبات الأول لجزأي الفقرات (0,81)، وبلغ معامل الثبات

الثاني لجزأي الفقرات (0,80)، وقد استعمل الباحث معامل إرتباط سبيرمان- بروان لإيجاد العلاقة بين جزأي الفقرات، أمّا المقياس ككل فقد بلغ عامل الثبات (0,83) وهو معامل ثبات جيد يُعتمد عليه في البحث الحالي، ويرى (فورون، Foran) إنَّ معامل الثبات الجيد للمقياس ينبغي أن يزيد عن نسبة (70%) فأكثر (Foran,1961, p85).

2. طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach Method :

تُعدّ طريقة ألفا كرونباخ إحدى الطرق المستعملة لحساب الثبات سواء أكانت أجزاء المقياس عبارة عن نصفين أو تتعدد إلى أن تكون فقراته جميعها كما في معادلة (كيودر - ريتشاردسون)، ويفضل استعمال هذا المعامل عندما يكون الهدف تقدير معامل ثبات المقياس، عندما يستعمل لقياس الجوانب الوجدانية والشخصية نظراً لأنها تشتمل على مقاييس متدرجة لا توجد فيها إجابات صحيحة، وأخرى خاطئة (مجيد، 2014، ص 157)، وبعد تطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات (0,89)، يتضح أنّ مقياس إعتبار الذات يتمتع بثبات عالٍ وهذا ما يؤكد عليه كرونباخ أنّ المقياس يكون دقيقاً إذا كان ثباته عالياً (العيساوي، 2015، ص 154).

أ. وصف مقياس اعتبار الذات

- تبني تعريف اعتبار الذات (لروجرز) (1951) الذي يشير "حاجات أساسية لدى كل فرد تتمثل بالقبول والدفء والتعاطف والإعجاب، وهذا يعتمد على تقويم الآخرين".

- تبني نظرية (روجرز) الذي اعتمد عليها خماس (2012) في اعداد مقياسه.

- تبني مقياس خماس (2012) الي تكون من (26) فقرة على شكل مواقف تتم الإجابة عنها من خلال إختيار أفراد العينة لإحدى المواقف التي يُعتقد أنها تنطبق عليه أكثر من غيرها من بين ثلاثة مواقف، يمثل الموقف الأول: أدنى درجة في اعتبار الذات، والذي تمّ إعطاؤه الدرجة (1)، والموقف الثاني والذي يمثل الموقف الوسط، والذي تمّ إعطاؤه الدرجة (2) أمّا الموقف الثالث: فيمثل أعلى درجة في اعتبار الذات، والذي تمّ إعطاؤه الدرجة (3) هذا عن الفقرات الإيجابية، أمّا عن الفقرات السلبية (9-26)، فكانت الدرجات على العكس من ذلك.

ب. إعداد تعليمات الإجابة على المقياس

سعى الباحث وبشكل كبير إلى أن تكون تعليمات المقياس وفقراته وطرق الإجابة عنه واضحة لدى عينة الدراسة، إذ طلب الباحث من أفراد العينة إختيار إحدى المواقف الثلاثة، والتي يرى أنها تنطبق عليه بكل صراحة وموضوعية، وأتته لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأنّ رأيه الذي

بيديه يستعمل لأغراض البحث العلمي، ولا يرى إجاباته سوى الباحث، كما قام الباحث بعمل مثال توضيحي لغرض المساعدة في كيفية الإجابة عن فقرات المقياس.

ج. تصحيح المقياس

من أجل الحصول على الدرجة الكلية لإجابات الطلبة على المقياس تطلّب ذلك تحديد موقف الإجابة لكل فقرة من فقرات المقياس، لذا فقد كانت أمام كل فقرة ثلاثة مواقف، ولكل موقف من هذه المواقف درجته التي يتم من خلالها حساب وزن الفقرة، إذ أخذت الفقرات الإيجابية الإوزان (1،2،3)، أما الفقرات السلبية (9، 26) فبتمّ تصحيح الفقرات على العكس من ذلك تم إعطاؤها الإوزان (3،2،1)، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس بصيغته الأولية (78)، بينما أقلّ درجة (26)، وجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15)

يبين أوزان مواقف الإجابة لمقياس (اعتبار الذات)

الموقف 3	الموقف 2	الموقف 1	موافق الإجابة
3	2	1	الوزن للفقرات الإيجابية
1	2	3	الوزن للفقرات السلبية

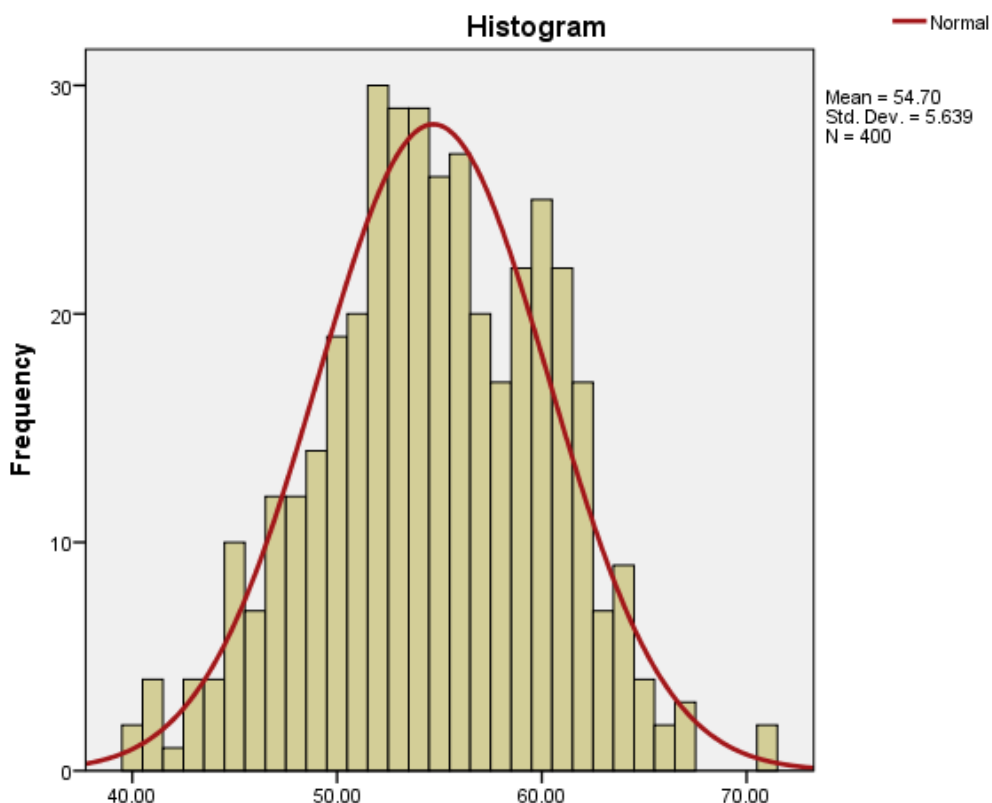
- مقياس اعتبار الذات بصيغته النهائية:

تكون مقياس اعتبار الذات من (26) فقرة كما في ملحق (6)، وأمام كل فقرة ثلاثة مواقف يمثل الموقف الأول: أدنى درجة في اعتبار الذات، والموقف الثاني: والذي يمثل الموقف الوسط لإعتبار الذات، والموقف الثالث: يمثل أعلى درجة لإعتبار الذات، تمّ إعطاؤها أوزاناً مختلفة عند التصحيح لإحتواء المقياس على فقرات سلبية وأخرى إيجابية، إذ بلغت الفقرات السلبية في المقياس (2) فقرة، (9-26)، تمّ إعطاؤها الدرجات على التوالي (1،2،3)، وعدد الفقرات الإيجابية (24) فقرة تمّ إعطاؤها الدرجات على التوالي (1،3،2)، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (78)، وأدنى درجة (26)، بمتوسط فرضي (52).

- المؤشرات الإحصائية والوصفية لمقياس إعتبار الذات:

ومن خلال إستخراج المؤشرات الإحصائية لدرجات إستجابات الطلبة تبين أنّ درجات أفراد العينة

كانت أقرب إلى التوزيع الطبيعي، وشكل (2) يوضح ذلك:



شكل (2)

توزيع عينة التحليل الإحصائي لمقياس إعتبار الذات.

جدول (16)

المؤشرات الإحصائية والوصفية لمقياس إعتبار الذات

N	400	عدد أفراد العينة
Mean	54,70	المتوسط
Variance	31,80	التباين
Std.Deviation	5,64	الإنحراف المعياري
Skewness	122-110-	الإلتواء

Kurtosis	243-222-	التفرطح
Range	31	المدى
Median	55	الوسيط
Mode	52	المنوال
Maximum	71	أعلى درجة
Minimum	40	أقل درجة

الوسائل الإحصائية Statistical Means:

إعتمد الباحث في التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لغرض معالجة البيانات والوسائل الإحصائية الآتية:

1. مربع كاي (Chi- Square)، للتعرف على آراء الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس (البنى

المعرفية، وإعتبار الذات) للحكم على مدى صلاحية الفقرات لقياس متغيرات الدراسة.

2. الإختبار التائي لعينة واحدة (T- Test)، استعمل لحساب دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي

للعينة، والمتوسط الفرضي للمقياس.

3. الإختبار التائي لعينتين مستقلتين (T- Test)، استعمل للتعرف على دلالة الفروق بين درجات

المجموعة العليا والدنيا والمجموعات المتطرفة لحساب القوة التمييزية للمقياس، وفي حساب دلالة

الفروق بين أفراد العينة في متغيري البحث.

4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، استعمل في إيجاد العلاقة

الإرتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (معامل الإتساق

الداخلي)، وفي إيجاد العلاقة الإرتباطية بين متغيرات الدراسة الحالية.

5. معامل سبيرمان- بروان (Spearman- Brown)، استعمل لحساب معامل الثبات لنصفي

المقياس.

6. معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach- Alpha)، للاتساق الداخلي، استعمل لحساب معامل الثبات لأدوات الدراسة.

7. تحليل التباين الأحادي (One Sample Statistics)، إختبار دلالة الفروق بين المراحل الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة).

8. تحليل الانحدار (Regression analysis)، استعمل للتعرف على مدى إسهام المتغيرات المستقلة (الهدوء، والإهتمام بالآخرين، والإستقلالية، والإعتمادية، والمرونة الفكرية، وإدراك الواقع) بالمتغير التابع (البنى المعرفية).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها

ثانياً: الإستنتاجات

ثالثاً: التوصيات

رابعاً: المقترحات

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي بعد تطبيق مقياسي (البنى المعرفية، وإعتبار الذات)، ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تمت الإشارة إليها في الدراسة الحالية، ومن ثمَّ الخروج بمجموعة من الإستنتاجات، وعدد من التوصيات والمقترحات، في ضوء تلك النتائج، وكما يأتي:

الهدف الأول: التعرف على البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة.

بعد تطبيق مقياس البنى المعرفية على عينة البحث البالغ عددها (600) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، أظهرت النتائج أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الكلي قد بلغ (151,63)، وإنحراف معياري قدره (12,17)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي البالغ (132)، وباستعمال الإختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (39,48)، والتي كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية قدرها (599)، وهذا يعني أنَّ هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى البنى المعرفية، ولصالح المتوسط الحسابي لعينة البحث، ممَّا يدلُّ على إمتلاكها مستوى فوق الوسط من البنى المعرفية، وجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

نتائج الإختبار التائي لمستوى البنى المعرفية لدى عينة البحث

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	المتوسط الفرضي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المتغير
	التائية	المحسوبة						
0,05								
دالة	1.96	39.48	599	132	12.17	151.63	600	البنى المعرفية

يتضح من الجدول السابق أنّ طلبة الجامعة لديهم بنى معرفية، وفقاً لـ"كيلي" (Kelly)، فإنّ الإنسان كائن نشط وفاعل يسعى بشكل مستمر إلى تطوير بنائه المعرفي، وذلك بإيجاد طرائق جديدة وفعّالة يستعملها في إدراك العالم أو فهم المحيط الذي يعيش فيه، كما تساعده هذه الطرائق على فهم سلوك الأشخاص المحيطين به، من خلال التعرف على نوع (البنى المعرفية) التي يستعملها هؤلاء الأشخاص أو التي تشكل سلوكهم أو معالم شخصياتهم (Gergen & Marlowe, 1983, p2)، وعلى وفق ذلك فقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أنّ (البنى المعرفية) تنمو وتتطور بشكل جيد مع تقدم العمر بالتفاعل مع الظروف والمواقف الحياتية، لأنّ الخبرة تكتسب من خلال التفاعل المستمر مع المواقف الحياتية المختلفة، ومن هذه الدراسات التي أكدت على تأثير عامل الخبرة الحياتية المكتسبة في المجالات جميعها، والتي تساعد في نمو وتطور البنى المعرفية، هي دراسة سيكل (Signell, 1966)، ودراسة جاكسون (Sechrest & Jackson, 1961)، والتي أشارت إلى أنّ تعرّض الفرد إلى الخبرات المتنوعة سواء أكانت على المستوى الشخصي أم الاجتماعي بشكل مستمر خلال مدة حياته له أهمية كبيرة في إكتساب (البنى المعرفية) المطورة، وقد أطلق عليها (كيلي، Kelly) البنى المعرفية النفيذة، والتي تتميز بتنوع مواقفها وبمرونتها في التعامل مع المحيط، فهي تعمل على إلغاء البنى القديمة أو توسيعها أو تعويضها ببنى معرفية أخرى مختلفة، تتناسب مع المواقف أو الخبرات جميعها التي يكون الفرد بصدها بشكل متكرر (Pervin, 1980, 292; Ronald & Rosenberg, 1981, p 18)، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (التميمي، 2004).

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير

النوع (ذكور - إناث).

عمد الباحث إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية في المتغير الرئيس (البنى المعرفية) وقام بإجراء بعض التحليلات الإحصائية للتعرف على دلالة تلك الفروق، إذ أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أنّ المتوسط الحسابي لعينة الذكور البالغ عددهم (300) طالبٍ على مقياس البنى المعرفية بلغ (151,87) درجة، والانحراف المعياري (12,45) درجة، أمّا عينة الإناث البالغ عددها (300) طالبة على المقياس نفسه فكان المتوسط الحسابي للعينة (151,39) درجة وانحراف معياري قدره (11,90)، وباستعمال الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة

الفروق بينهما تبين أنّ القيمة التائية المحسوبة البالغة (0,48) وهي بطبيعة الحال أقلّ من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (598)، والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18)

نتائج الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع (ذكور -

إناث) على مقياس البنى المعرفية

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الخطأ المعياري للمتوسطات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع
	الجدولية	المحسوبة						
0,05								
غير دالة	1,96	0,48	598	0,71	12,45	151,87	300	ذكور
				0,68	11,90	151,39	300	إناث

يتضح من الجدول أعلاه أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، أي: إنّ البنى المعرفية متماثلة عند (الذكور - والإناث)، ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق رأي "كيلي" (Kelly) الذي يرى أنّ الأشخاص الذين ينحدرون من ثقافة واحدة تكون بناهم المعرفية أكثر إتفاقاً عمّا لو كانوا ينحدرون من ثقافات مختلفة، ونحن نعلم أنّ طلبة جامعة الأنبار الذين يشكل غالبيتهم أهل محافظة الأنبار لها طقوس وأعراف وعادات ثقافية تكاد تميزها عن غيرها، لذا فقد يبدو أنّ هناك تماثلاً في تفسير الأحداث تبعاً لهذه الخلفية الثقافية بصرف النظر عن نوع أو هوية الأحداث ذاتها (شلتز، 1983، ص 382).

وبما أنّ مصطلح (الثقافة) غالباً ما يستعمل بشكل عام، فهي تشير إلى مجموعة من الناس الذين يظهرون السلوك نفسه، ومن الطبيعي أنّ السلوك المشترك يحدث نتيجة لأوجه التشابه في تنشئتهم وبيئتهم، وقد مضى (كيلي، Kelly) خطوات للأمام (1955) ينتمي الناس إلى المجموعة الثقافية نفسها ليس لأنهم يتصرفون بشكل متشابه، وليس لأنهم يتوقعون الأشياء نفسها من الآخرين، بل لأنهم يبنون خبراتهم بالطريقة نفسها (الرقاد، 2017، ص 211-212).

ويرى الباحث أنّ طلبة الجامعة يعيشون ضمن ثقافة واحدة، وفي بيئة إجتماعية واحدة، وذلك سوف يجعل خبرات الطلبة تكاد تكون متقاربة ممّا يقلل الفرق بينهما، وأنّ التغير الإجتماعي الذي حصل مؤخراً في كل المجتمعات، والذي أصبح يولي مكانةً للأنتى بدرجة تكاد تكون متساوية لكلا الجنسين من الممكن أن يقلل الفرق بينهما، كما يحظى كلٌّ من الذكور والإناث بفرص متساوية من الرعاية الأسرية والتنشئة الإجتماعية على مدى مسيرة حياته، وإشباع الحاجات الضرورية والتي تكون سبباً في نشوء البنى المعرفية لكلا الجنسين، كما أنّ تجانس المجتمع من ناحية الثقافة، والظروف الإجتماعية والأكاديمية والمستوى الدراسي والسنّ ممّا لا يسمح في ظهور تفاوت في البنى المعرفية لكلا الجنسين، كما أن طلبة الجامعة من كلا الجنسين (الذكور- والإناث) يعيشون في ظروف حياتية متشابهة إلى حدّ ما، فخبراتهم الشخصية متشابهة وتجاربهم الإجتماعية متقاربة ومتجهة في نسق واحد، ولذلك جاءت هذه النتيجة في الدراسة الحالية لتؤكد تقارب (الذكور- والإناث) في مستوى البنى المعرفية التي تكوّن نمط شخصياتهم وتُعبّر بطريقة تعطي صورة متسقة للطالب والطالبة في المرحلة الجامعية، وهذا يتفق وما جاءت به دراسة (التميمي، 2004) ودراسة (زييري وعبد الله، 2018)، ويختلف ودراسة (الدهان، 2012) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور.

الهدف الثالث: التعرف على دلالة الفروق في البنى المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني).

للتعرف على هذا الهدف عمد الباحث إلى إجراء بعض التحليلات الإحصائية، إذ أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أنّ المتوسط الحسابي للأفراد من ذوي التخصص العلمي على مقياس البنى المعرفية بلغ (151,72) درجة، وبإنحراف معياري (12,61) درجة أمّا الأفراد من ذوي التخصص الانساني فبلغ المتوسط الحسابي لهم (151,53) درجة، وبإنحراف معياري قدره (11,74) درجة، وباستعمال الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بينهما تبين أنّ القيمة التائية المحسوبة البالغة (0,19) وهي أقلّ من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (598)، وجدول (19) يوضح ذلك

جدول (19)

نتائج الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص
(علمي - إنساني) على مقياس البنى المعرفية

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص
	الجدولية	المحسوبة					
0,05							
غير دالة	1,96	0,19	598	12,61	151,72	300	علمي
				11,74	151,53	300	إنساني

يتبين من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في درجات عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحسب وجهة نظر (كيلي، Kelly)، أن الوالدين يستعملان نظام "البنى" الخاص بهما، من أجل مساعدة الطفل على تنمية وتطوير نظامه الخاص بالتوقع من أجل التحكم بحياته، فعندما تتوافر لدى الوالدين القدرة على تطوير السيطرة على الذات، من خلال تقديم الأسباب المنطقية للطفل بطريقة تتلاءم ونظام (البنى) الأخرى، وفي هذه الطريقة سوف يقدم الوالدان مساعدة فعّالة في تطوير نظام (البنى المعرفية) لديه (Han & Other, 1981, p35-36)، وقد أشارت العديد من الدراسات التي تناولت أهمية علاقة الوالدين في تطوير نظام (البنى المعرفية) لدى الطفل، فقد أشارت دراسة (Securest & Jackson, 1961) إلى أن درجة تعقيد نظام (البنى المعرفية) لدى الطفل يكون مرتبطاً بقوة المثيرات التي يقدمها الوالدان له في مرحلة الطفولة وذلك لأنّ خبرة الطفل المتنوعة بالكثير من الأحداث المختلفة ودخوله في الكثير من التجارب المتنوعة، تُعدّ الوسيلة الأساسية في تطور نظام (البنى المعرفية) للطفل (Pervin, 1980, p292).

ويرى الباحث أن (البنى المعرفية) تتشكل لدى الفرد بفعل التنشئة الإجتماعية التي تقوم بها الأسرة التي تعتبر الوسط الإجتماعي الأول الذي يعيش فيه الفرد ويتأثر فيه، لذا فالأسرة هي المسؤول الأول عن القيام بتزويد الفرد بالمعرفة، والأساليب المعرفية التي تبني معرفته بشكل منظم عن طريق استعمال الأساليب الصحيحة بالتربية وتزويده بالمعلومات الجيدة التي تسهم في زيادة رصيده المعرفي

حتى يتمكن الفرد من مواكبة التطور الذي يحصل في الوسط الذي يعيش فيه، فكل هذه الاساليب سوف تساعد على تشكيل بنى معرفية خالية من الجمود والتصلب الفكري بحيث يكون لدى الفرد مرونة في التفكير والتعامل مع الأشخاص المحيطين به بطريقة إيجابية، لذلك فإنّ هذه الطرق التي تتبعها الأسرة في التنشئة الإجتماعية سوف تجعل الفرد قادراً على إختيار التخصص الذي يرغب فيه دون إجبار من الأسرة، وبهذا تكون البنى المعرفية قد تشكلت وبنيت أسسها من قبل الأسرة بفعل التنشئة الإجتماعية، وبذلك تكون (البنى المعرفية)، موجوده لدى الطالب الجامعي ولا يؤثر فيها التخصص الدراسي، كما لا تؤثر (البنى المعرفية) في إختيار الفرد للتخصص العلمي دون غيره.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في البنى المعرفية بحسب متغير المرحلة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - والرابعة).

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال استجابات العينة جميعها والبالغ عددها (600) طالب وطالبة على مقياس البنى المعرفية، وبعد أن قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائياً، استخرج الباحث متوسطات درجات العينة على المقياس وفقاً (للمرحلة الدراسية)، ولغرض التأكد من الفروق في البنى المعرفية وفقاً (للمرحلة)، استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (20):

جدول (20)

تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى، والثانية،

والثالثة، والرابعة) على مقياس البنى المعرفية

الدالة	مستوى الدالة	القيمة الجدولية	القيمة الفائية	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة	0,05	3,84	2,06	303,89	3	911,67	بين المجموعات
				147.54	596	87937,71	داخل المجموعات
					599	88849,39	الكل

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الفائية المحسوبة البالغ قدرها (2,06) أقلّ من القيمة الفائية الجدولية البالغ قدرها (3,84) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجتي حرية (3، 596) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ طلبة الجامعة في المراحل الدراسية كافة موجودون في بيئة تعليمية واحدة، وأنهم يحصلون على فرص متساوية من التعليم، وأنّ الطرق والإستراتيجيات والنشاطات التعليمية التي يقوم بها التدريسيون متوافرة في المراحل الدراسية كافة، لذا فإنّ توافر هذه الإجراءات سوف يساعد الطلبة على تكوين المعرفة وبنائها بشكل منظم، كما تساعد هذه الإجراءات على زيادة رصيد الطلبة من المعرفة، وإضافة معرفة جديدة إلى المخزون المعرفي، وتكوين مفاهيم جديدة تسهم في تطور (البنى المعرفية) لدى هؤلاء الطلبة، ممّا يقلل من الفروق بينهم في القدرة على القيام بنشاطات معرفية، كما تسهم هذه الإجراءات في تطور عامل الخبرة لدى هؤلاء الطلبة، كما أنّ لهذه الإجراءات دوراً كبيراً في جعل طلبة الجامعة قادرين على التكيف مع المستجدات التي تحصل في البيئة التعليمية التي يوجدون فيها من خلال زيادة عامل (الخبرة) لديهم، كما تساعد الطلبة على التكيف مع المواقف التي يتعرضون لها بشكل متكرر، من خلال توظيف الخبرات التي سبق وأنّ حصلوا عليها وأصبحت داخل مخزونهم المعرفي، والتي من السهل إسترجاعها واستعمالها في معالجة المواقف التي يتعرضون لها، والتي تتطلب إيجاد حلول منطقية في التعامل معها.

يتفق هذا التفسير مع وجهة نظر (كيلي، Kelly)، الذي يرى أنّ تطور نظام (البنى المعرفية) للفرد يعتمد بدرجة كبيرة على عامل (الخبرة، Experience) أكثر من التأكيد على عامل العمر أو (النضج، Maturation)، وهو بذلك لا يؤكد على المراحل التطويرية، أمّا يؤكد على العالم البشخصي Interpersonal World للطفل إذ تعمل الخبرة على تزويد الطفل بالكثير من الأبعاد المفاهيمية التي ترتبط بالإدراك الإجتماعي Social Perception للأفراد المحيطين به بالبيئة نفسها التي يعيش بها، والذي يكون مقابلاً لعالمه المادي (Physical World) وهو بوجهة النظر هذه يختلف عن "بياجيه، Piaget" الذي يعتقد أنّ النمو المعرفي بشكل عام (والبنى المعرفية) بشكل خاص

يعتمد بدرجة كبيرة على عامل العمر أو (النضج، Maturation)، كما يؤكد على أهمية المراحل التطويرية للنمو (Pervin,1980, p309).

الهدف الخامس: التعرف على إعتبار الذات لدى طلبة الجامعة.

بعد تطبيق مقياس إعتبار الذات على عينة البحث البالغ عددها (600) طالب وطالبة جامعية، أظهرت النتائج أنّ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث قد بلغ (52,67)، بإنحراف معياري قدره (6,42)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي البالغ (52)، وباستعمال معادلة الإختبار التائي (t-test) لعينة واحده تبين أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في إعتبار الذات لدى أفراد العينة، إذ بلغت درجة القيمة التائية المحسوبة (2,56) كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية قدرها (599)، وأنّ المتوسط الفرضي أقلّ من المتوسط الحسابي، وجدول (21) يوضح ذلك:

جدول (21)

نتائج الإختبار التائي لمستوى إعتبار الذات لدى عينة البحث

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المتغير
	التائية	المحسوبة						
0,05								
دالة	1.96	2.56	599	52	6.42	52.67	600	اعتبار الذات

تتفق هذه النتيجة ودراسات أخرى في المجال نفسه، ومنها دراسة (عبد الله، 2013) ودراسة (رشيد، 2019)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كارل روجرز (Rogers)، من أنّ إحساس الفرد بوجود مقدار من الإهتمام والشعور بالتقبل من قبل الأشخاص المحيطين به يؤدي إلى إحساس الفرد بقدر عال من إعتبار الذات، ويبدو أنّ طلبة الجامعة وهي المرحلة العمرية التي يبدأ فيها الفرد بتكوين علاقات إجتماعية واسعة كان لها الأثر الكبير في وصول الافراد الى هذا المستوى الجيد من إعتبار الذات، وقد يكون البحث عن التقبل ومحبة الاخرين ذات الطبيعة التبادلية- بحسب وجهة نظر "روجرز" حاجة فطرية أو متعلمة، وهي لها خصيصة أي: الإحترام والتقبل التبادلي- مهمة للإحترام الإيجابي الذي يساعد في النهاية على بناء إحساس الفرد باعتبار الذات ، بكلمة أخرى عندما

يصبح الفرد وعياً ويلبي حاجة فرد آخر للإحترام الإيجابي فإنّ إشباع حاجة ذلك الفرد تكون حتمية أيضاً، وغالباً ما نلقى الإعتبار الإيجابي على أشياء نقوم بها، وفي هذا المعنى يكون الإعتبار الإيجابي شرطياً ومشابهاً للتعزيز (المدح أو الإهتمام)، ومع ذلك من الممكن منح الإحترام الإيجابي بغض النظر عن القيمة المعطاة لجوانب محددة من سلوك الشخص، وهذا يعني أنّ الشخص ككل يتمّ تقبله وإحترامه، ومثل هذا الإحترام الإيجابي غير المشروط يمكن رؤيته بشكل متكرر من خلال التعامل بين طلبة الجامعة فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين اساتذتهم من جهة أخرى بغض النظر عن بعض السلوكيات التي تعتبر من خصائص المرحلة الجامعية (الرقاد، 2017، ص 174).

ويرى الباحث أنّ حصول الطلبة في المرحلة الجامعية على مقدار من الإحترام والتقبل والعاطفة الإيجابية من قبل الاشخاص المهمّين في حياتهم سواء كان في الجامعة أو خارجها قد ترك أثراً إيجابياً لنمو إعتبار الذات عن طريق إحساس هؤلاء الطلبة بأنّ لديهم حرية التفكير للقيام بسلوكيات تساعد على بناء مستقبلهم، والسعي المتواصل في تحسين أدائهم الأكاديمي.

من جهة أخرى إنّ الإدراك الإيجابي بالحاجة إلى النجاح الذي يقود بالتالي إلى تحقيق الأهداف المخطط لها كان له اثرٌ فعالٌ في نمو إعتبار الذات الإيجابي للطالب نحو نفسه بأنّه فرد يستحق الإحترام والتقدير وتكوين نظرة إيجابية مبنية على أساس شعور الفرد بالرضا والإستحسان، وذلك عن طريق الإفادة ممّا حصل عليه من إعتبار للذات من قبل الآخرين الذي جعلهم بالتالي قادرين على تكوين نظرة إيجابية نحو أنفسهم، وأنّ ذواتهم تستحق الإحترام والتقدير وأنها قادرة على تحقيق النجاح.

الهدف السادس: التعرف على دلالة الفروق في إعتبار الذات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير

النوع (ذكور - إناث).

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستعمال اجابات العينة البالغ قوامها (600) طالبٍ وطالبة على مقياس إعتبار الذات، وبعد أن قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائياً، أشارت نتائج التحليل الإحصائي الى أنّ المتوسط الحسابي لعينة الذكور البالغ عددهم (300) طالب على مقياس إعتبار الذات قد بلغ (52,74) درجة، والانحراف المعياري قدره (6,14) درجة، أمّا عينة الإناث البالغ عددها (300) طالبة على المقياس نفسه فكان المتوسط الحسابي للعينة (52,60) درجة وانحراف معياري قدره (6,70)، وباستعمال الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بينهما، تبين أنّ القيمة التائية المحسوبة البالغة (0,27) وهي أقلّ من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وهي غير

دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (598)، وهذا يعني أن الإناث لا يختلفون عن الذكور في مستوى إعتبار الذات، وجدول (22) يوضح ذلك:

جدول (22)

الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)

على مقياس إعتبار الذات

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	النوع
	الجدولية	المحسوبة					
0,05							
غير دالة	1,96	0,27	598	6,14	52,74	300	ذكور
				6,70	52,60	300	إناث

تتفق هذه النتيجة وما توصلت اليه دراسات أخرى منها دراسة (عبد الله، 2013)، ويختلف ودراسة (رشيد، 2019)، ودراسة (خماس، 2012). يمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء الإفتراض الذي وضعه روجرز، (Rogers)، أن السلوك يحكمه (الميل نحو التحقيق)، وهو ميل الكائن الحيّ الفطري لتطوير جميع طاقاته بوسائل تمكنه من المحافظة على الكائن الحي أو إثاره عن طريق تلبية حاجاته الأساسية مثل الحاجة إلى الطعام والشراب، والأكثر أهمية للشخصية الإنسانية يتمثل في الدافعية التي يوفرها الميل نحو التحقيق لزيادة الإستقلال والكفاية وتوسيع ذخيرة الفرد من الخبرات، وإن الميل نحو التحقيق الشخصي تجاه سلوكيات إيجابية وصحية بشكل عام (مثل الاستقلال والكفاية الذاتية بدلاً من السلوكيات السلبية أو غير الصحية مثل الإعتماد على الآخرين وتدمير النفس، ويخدم الميل نحو التحقيق كمعيار يمكن من خلاله تقييم الخبرات (عملية التقييم العضوية)، وهو المصطلح الذي استعمله (Rogers) لوصف العملية التي يمكن من خلالها أن يعمل الميل نحو التحقيق من أجل تقييم الخبرات، وتعطي الخبرات الإيجابية للشخص شعوراً بالرضا، وفي المقابل فإنّ الخبرات المدركة على أنها تعارض الحفظ أو الإثراء للشخص يتم تقييمها بشكل سلبي ويتم تجنبها (الرقاد، 2017، ص 177).

ويرى الباحث أنّ طلبة الجامعة لديهم ميل لتحقيق الذات، كما يوجد بداخلهم دافع قوي للوصول وبشكل مستمر، وعندما تسنح له الفرصة المناسبة للتعبير عن أسمى صفاته في التفكير والإبداع والغيرية والإنسانية فيما يستطيع تقديمه فإنّه لا يتردد في تحقيق ذلك، ولديهم ميول في الشعور بالرضا عن الذات، وذلك عن طريق السعي نحو تحقيق الأهداف التي يرغبون في تحقيقها عن طريق بذل الجهود وإستثمار الطاقة العقلية والجسدية من أجل الوصول إلى النجاح، وإكتساب الخبرة التي تمكنهم من التعامل مع المواقف الحياتية بإيجابية عن طريق القيام بالسلوكيات الإيجابية، وتجنب السلوك السلبي الذي يجلب الأذى للنفس، وتحقيق الإستقلال والشعور بالكفاية الذاتية وتجنب الإعتماد على الغير الذي يقلل من مستوى الشعور بإعتبار الذات، لذا فإنّ طلبة الجامعة (ذكور، وإناث) يسعون إلى تحقيق ذواتهم، لأنّ ذلك يشعرهم بالرضا عن الذات وأنهم يستحقون الإحترام والتقدير، وأنهم قادرون على تحقيق النجاح في المواقف التي يكونون فيها.

الهدف السابع: التعرف على دلالة الفروق في إعتبار الذات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير

التخصص (علمي- إنساني).

من أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بإجراء بعض التحليلات الإحصائية بين الافراد من ذوي التخصص العلمي والانساني، وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى المتوسط الحسابي لعينة الأفراد من ذوي التخصص العلمي البالغ عددهم (300) طالب وطالبة على مقياس إعتبار الذات قد بلغ (52,16) درجة، وبإنحراف معياري (6,59) درجة، أمّا الأفراد من ذوي التخصص الإنساني والبالغ عددهم (300) طالب وطالبة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (53,18) درجة، وبإنحراف معياري قدره (6,22) درجة، وباستعمال الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بينهما، أشارت النتائج إلى أنّ القيمة التائية المحسوبة بلغت (-1,95) أقلّ من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (598)، وجدول (23) يوضح ذلك:

جدول (23)

نتائج الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص

(علمي - إنساني) على مقياس إعتبار الذات

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص
	الجدولية	المحسوبة					
0,05							
غير دالة	1,96	-1,95	598	6,59	52,16	300	علمي
				6,22	53,18	300	إنساني

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في درجات عينة الدراسة على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي- إنساني) في إعتبار الذات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما أشار إليه "روجرز، Rogers"، أنّ الفرد يأخذ فكرته عن نفسه من المنزل والمؤسسة التعليمية بما فيها المدرسة والجامعة وكذلك المجتمع، فإذا كانت البيئة الإجتماعية والثقافية في هذه الأوساط مُهذّبه سمّت فكرة الفرد عن نفسه، وارتفع بها عن مستوى اللذة والألم الماديين، وأصبحت نفسه عنده موضع حبّ وتكريم، وبذلك تندمج العاطفة السائدة والعواطف الأخرى في عاطفة إعتبارها لذاتها، وتصبح هذه العاطفة الأخيرة مسيطرة على دوافعه جميعاً، ويقدر ما تخضع لها هذه الدوافع بقدر ما يكون راضياً عن نفسه ومحترماً لها، ويقدر ما ينعدم فيه الصراع النفسي، وتتجلى هنا الإدارة الإنسانية كحركة حرّة لا تخضع للنزاعات والأهواء، فهو قد اختار الإطار الخُلقي الكامل لنفسه بعد إقتناع، وهو يأبى أن يخضع للنزاعات التي تخالف مبادئ ذلك الإطار، ويمضي في الحياة محققاً لذته العليا في تناغم داخلي، وإنسجام خارجي (عويضة، 1996، ص 80-81).

ويرى الباحث أنّ طلبة الجامعة بمختلف إختصاصاتهم يحصلون على قدر كبير من الإحترام والتقدير والتقبّل من قبل المعنيين بالعملية التعليمية جميعاً، وهو مبدأ أساس من مبادئ التعليم الجامعي، ممّا قد أثر بشكل إيجابي في إعتبار الذات لديهم، حتى جاءت النتيجة بالشكل الذي ظهرت عليه، وبذلك تشكّل إعتبار الذات لدى طلبة الجامعة بمختلف إختصاصاتهم بسبب عدم وجود التمييز بين الأفراد من ذوي التخصص العلمي أو الإنساني.

الهدف الثامن: التعرف على دلالة الفروق في إعتبار الذات بحسب متغير المرحلة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة).

للتعرف على طبيعية هذا الهدف قام الباحث باستعمال إستجابات العينة جميعها البالغ عددها (600) طالب على مقياس إعتبار الذات ومعالجتها إحصائياً، وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أنّ متوسطات درجات العينة على المقياس وفقاً (للمرحلة الدراسية)، كما موضحة في جدول (24):

جدول (24)

تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على مقياس إعتبار الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية d. f	متوسط المربعات M. S	القيمة الفائية F	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	47,05	3	15,68	0,37	3,84	0,05	غير دالة
داخل المجموعات	24681,26	596	41,41				
الكل	24728,31	599					

يتبين من الجدول أعلاه أنّ القيمة الفائية المحسوبة البالغ قدرها (0,37) أقلّ من القيمة الفائية الجدولية البالغ قدرها (3,84) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجات حرية (3، 596) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات العينة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، أي أنّ طلبة الجامعة سواء أكانوا في المرحلة الأولى أم الثانية أم الثالثة أم الرابعة فإنّهم يتمتعون بمستوى متوسط لاعتبار الذات، ويعزو الباحث هذه النتيجة في ضوء إشارات (Rogers) إلى أنّ طلبة الجامعة بمختلف مستوياتهم الدراسية من المرحلة الأولى وحتى المراحل المنتهية من الدراسة الجامعة قد وصلوا الى عتبة عمرية مهمة تتضح فيها معالم إعتبار الذات، إذ يرى (Rogers) أنّ الفرد يأتي إلى الدنيا ولديه ميل فطري داخلي في العمل نحو تحقيق ذاته، الذي يتضمن ميله للتطور من كائن صغير إلى كائن كبير، ومن كائن مستعين بغيره إلى كائن مكتفٍ بنفسه (ربيع،

2013، ص 303)، وأن هذا الميل الفطري يعتبر النسق الدفاعي الذي يحرك الفرد لتحقيق ذاته، وبالطريقة نفسها، تنمو لدى الفرد الحاجة إلى إعتبار الذات، والتي تتمثل في رضى الفرد عن ذاته، وأنها تستحق الإحترام والتقبل من الآخرين، كما أنّ الإحساس الإيجابي نحو الذات مستمدّ من التعلّم، وقائمٌ على أساس إدراك الفرد لما يتلقاه من إعتبار وتقدير من الآخرين المحيطين به، لذا فإنّ طلبة الجامعة في المراحل الدراسية جميعها لديهم بلا شك دافع داخلي للحصول على الإحترام والتقبل من الآخرين المحيطين وأنّ ذلك انعكس على ذات الفرد، جعله ينظر إلى ذاته نظرة إيجابية وبدأ يفكر بتحقيق الأهداف التي تجعله يشعر بالرضا عن ذاته لشعوره المسبق بأنّه قادراً على التحقيق والوصول إلى النجاح، لذا فإنّه من الواضح أنّ طلبة الجامعة بمختلف المراحل الدراسية يحصلون على ذات القدر من الإحترام والتقدير والتقبُّل من الآخرين المحيطين بهم حتى جاءت النتيجة بالشكل الذي ظهرت عليه، وبذلك يكون لدى هؤلاء الطلبة إعتبار للذات لا يتأثر بطبيعة المرحلة الدراسية (القاضي، 1981، ص 233-234)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة وبعض الدراسات السابقة في هذا الميدان منها دراسة (عبد الله، 2013).

الهدف التاسع: التعرف على العلاقة بين البنى المعرفية وإعتبار الذات لدى طلبة الجامعة.

لغرض التعرف على العلاقة بين متغيري البنى المعرفية وإعتبار الذات، استعمل الباحث معامل إرتباط بيرسون، وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أنّ هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري البحث (البنى المعرفية وإعتبار الذات) إذ بلغت قيمة معامل إرتباط بيرسون (0,74). ويرى الباحث أنّ طبيعة العلاقة تعود إلى التأثير المباشر للبنى المعرفية (Cognitive Structures) في صقل شخصية الفرد على مدى مسيرة حياته سوف يساعده على رفع مستوى إعتباره لذاته، وذلك من خلال أسلوب الفرد في التفكير، فإذا كان الفرد يفكر بطريقة إيجابية سوف يكون لديه مستوى عالٍ من إعتبار الذات وشعوره بأنّه شخص ذو قيمة عالية ويستحق الإحترام من قبل الآخرين، كما يستطيع تحقيق أهدافه بسهولة، أمّا إذا كان يفكر بطريقة سلبية ويتصلب فإنّ إعتباره لذاته سوف يكون منخفضاً، وشعوره بتدني مستوى إعتبار الذات، وشعوره بأنّ نجاحه في الأعمال التي يقوم بها ناتج عن الصدفة أو الحظ، كما يشعر بعدم القدرة على تحمل المسؤولية (Harwick, 1991, p213).

الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الإستنتاجات (Conclusions):

- في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها في الدراسة الحالية فإنّ الباحث أستطاع أن يرصد عدداً من النتائج التي تمخض عنها البحث، ومن الممكن تلخيصها بالآتي:
1. إمتلاك طلبة الجامعة مستوى فوق المتوسط من البنى المعرفية.
 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) على مقياس البنى المعرفية.
 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني) على مقياس البنى المعرفية.
 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير المرحلة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على مقياس البنى المعرفية.
 5. يوجد لدى طلبة الجامعة إعتبار للذات.
 6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) على مقياس إعتبار الذات.
 7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني) على مقياس إعتبار الذات.
 8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير المرحلة الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) على مقياس إعتبار الذات.
 9. توجد علاقة طردية موجبة بين البنى المعرفية، وإعتبار الذات لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: التّوصيات (Recommendations):

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بجملة من التوصيات منها:

1. الإهتمام بأساليب التنشئة الاجتماعية، وتوضيح أثرها والدور الكبير الذي تقوم به في تطور (البنى المعرفية) لدى الطفل، وذلك من خلال حثّ الأشخاص المحيطين بالطفل، والمتمثلين بالأسرة أو الأشخاص الآخرين القائمين بهذه المهمة على توفير بيئة غنية بالخبرات والحقائق، ومليئة بالتجارب التي تعمل على إثراء خبرات الطفل المعرفية، عن طريق تزويد الطفل بمعلومات وخبرات جديدة تعمل على تطوير نظام (البنى المعرفية) مما يزيد من قدرات الطفل المعرفية، ويزيد من القدرة على مواجهة المواقف التي يتعرض لها أو يكون بصدها عندما يكون في مرحلة الشباب.
2. تطوير المناهج الدراسية التي يدرسها الطلبة في الجامعة بصورة مستمرة، وزيادة مفرداتها العلمية وإثراء هذه المناهج بخبرات ومعلومات جديدة تواكب التطورات التي تحصل في الوسط الذي يعيش فيه طلبة الجامعة، مما يضمن استمرار إطلاع هؤلاء الطلبة على تلك المصادر بصورة مستمرة مما يحقق تطوراً مميزاً وسريعاً في نظام (البنى المعرفية) لدى الطلبة في مرحلة الدراسة كلها، وفي مختلف التخصصات.
3. تزويد طلبة الجامعة بالمفاهيم الإيجابية، وبصورة مستمرة لما له من أثر مُبرّز ومهم في تكوين ونمو إعتبار الذات لدى طلبة الجامعة.
4. تزويد طلبة الجامعة بشيء من التّقبل والإحترام والتقدير الإيجابي، وبصورة مستمرة من قبل الأشخاص المهمين في حياتهم ومسيرتهم العلمية لما له من أثر في تنمية إعتبار الذات، ولما له من إنعكاس على شعور الفرد بالرضا عن الذات وشعوره بأنّه شخص يستحق الإحترام والتّقبل، وشعوره بأنّه شخص مرغوب فيه إجتماعياً من قبل الآخرين مما يزيد من قدرته على الميل للتحقيق والوصول إلى النجاح.
5. تعريض طلبة الجامعة للنماذج الجيدة والقدرات التي تحمل القيم والمسلحة بالمعرفة للتفاعل معها لما لها من أثر إيجابي في تنمية إعتبار الذات.

ثالثاً: المُقترحات (Suggestions):

إستكمالاً لمتطلبات الدراسة الحالية فإنّ الباحث يتقدم بمجموعة من المقترحات منها:

1. إجراء دراسة مقارنة للمتغيرات هذه لدراسة عينات أخرى مثل طلبة الدراسة الإعدادية ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.
2. إجراء دراسات تقييمية للتعرف على مدى تأثير أساليب عملية التنشئة الإجتماعية في تطور نظام البنى المعرفية على عينات مختلفة.
3. إجراء دراسة البنى المعرفية وعلاقتها بأساليب التعامل مع الأزمات لدى طلبة الجامعة.
4. إجراء دراسة التفكير المتوازي وعلاقته باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة.
5. إجراء دراسات تتبعيه باستعمال مقياس البنى المعرفية لمراحل عمرية مختلفة لغرض التعرف على طبيعة نمو وتطور نظام البنى المعرفية لدى الأفراد عبر مراحل العمر المتسلسلة.

المصادر

أولاً: المصادر العربية:

*القرآن الكريم.

1. أبو حصب، فؤاد وسيد عثمان وآمال صادق (2008). القياس النفسي، ط4، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
2. أبو زيد، ابراهيم أحمد (1987) سيكولوجية الذات والتوافق، ط1، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب، جامعة الاسكندرية، مصر.
3. أبو سعد، أحمد عبد اللطيف (2010). علم نفس الشخصية، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.
4. احمد، محمد عبد الخالق (2000) اختبارات الشخصية، ط3، دار المعرفة، القاهرة، مصر.
5. الاسدي، لطيف غازي مكي (1995) أثر الارشاد النفسي في تقدير الذات الواطئ لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة البصرة.
6. الأشول، عادل عز الدين (1993). الضغوط النفسية والارشاد الاسري للأطفال المتخلفين عقليا، مجلة الارشاد النفسي، السنة الاولى، العدد الاول، جامعة عين الشمس، مصر.
7. ألن، بيم بين (2010). نظريات الشخصية (الارتقاء - النمو - التنوع)، ترجمة: علاء الدين كفاي واخرون، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
8. انجلر، باربرا (1991). مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة: فهد بن عبدالله بن دليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، الطائف.
9. برافين، لورنس (2010). علم نفس الشخصية، ترجمة: عبد الحليم محمود السيد ومحمد يحيى، ط1، دار النهضة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
10. التميمي، بشرى عناد (2004). البنى المعرفية والصورة النمطية وعلاقتها بتوقعات الدور الجنسي، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.
11. جابر، عبد الحميد (1990). نظريات الشخصية (البناء - الديناميات - النمو - طرق البحث والتقويم)، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
12. الحافظ، ليلى عبد الحميد (1982). قياس تقدير الذات للصغار والكبار، دار النهضة، القاهرة، مصر.
13. حسن، وليد حسن (2009). التعاطف وعلاقته باعتبار الذات والتمركز حول الانا والتماسك الاسري كما يدركه الأبناء لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر.

14. حلاسه، فايزة (2016). أثر برنامج تدريبي قائم على السلوك التوكيدي في رفع كل من مصدر الضبط ومهارات الاتصال لدى عينه من المراهقين المتمدرسين، ط1، دار من المحيط الى الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
15. حمدي، نزيه وآخرون (2010). مشكلات الأطفال وطرق علاجها، ط1، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر.
16. خماس، نبراس طه (2012). تأثير أسلوب ريمي في تنمية اعتبار الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، ارشاد نفسي وتوجيه تربوي، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
17. خوري، توما جورج (1996). الشخصية مفهومها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
18. الدهان، لمى رزاق (2012). البنى المعرفية والاستراتيجيات المعرفية وعلاقتها بقدرات التفكير الابتكاري، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
19. دياب، سهيل رزق (2003). مناهج البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.
20. ربيع، محمد شحاته (2013). علم نفس الشخصية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
21. رشيد، مها صائب (2019). التسامح وعلاقته بالشعور باعتبار الذات والحكم الإدراكي لدى طلبة الجامعة المتعرضين للضغوط الصدمية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
22. الرقاد، هناء (2017). نظريات الشخصية وقياسها، ط1، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
23. ركزة، سميرة (2010). أثر بعض أبعاد البنية المعرفية على عملية حل المشكلات عند الطالب الجامعي الجزائري، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر - باتنة، الجزائر.
24. ريزونر، روبرت (2000). بناء تقدير الذات، ط1، مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، السعودية.
25. زبيري وعبد الله، بتول بناي وريام عبد الحسين (2018). البنى المعرفية اللاتكيفية لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد26، العدد9، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، العراق.

26. الزغبى، أحمد محمد (2003). التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، المطبعة العلمية، دمشق.
27. زهران، حامد عبد السلام (1980). التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
28. الزيات، فتحي (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي، دار الوفاء، المنصورة، مصر.
29. _____ (1997). الاسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة، الذاكرة، الابتكار)، دار النشر للجامعات، مصر.
30. _____ (2001). علم النفس المعرفي، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
31. بن رعدة، زينب (2014). ممارسة الإباء لاستراتيجية تدعيم اعتبار الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي من وجهة نظر الأبناء، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
32. سفيان، نبيل صالح (2004). الشخصية والإرشاد النفسي، ط1، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
33. السلطاني، عظيمة عباس (2011). تأثير منهج ارشادي في معالجة مشكلتي تدني اعتبار الذات وضعف دافعية الانجاز الدراسي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي، مجلة فصلية علمية متخصصة محكمة، المجلد3، العدد2، كلية التربية الرياضية، جامعة صلاح الدين، العراق.
34. الشربيني، زكريا ويسرية صادق ومحمد سالم محمد والسيد خالد مطحنة (2013). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، مكتبة الشقري للطباعة، الرياض.
35. شرفاوي، حاج عبو (2012). علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.
36. الشكرجي، خليل إبراهيم رسول (2009). صدق البناء في القياس والتقويم، مجلة العلوم النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العدد(14)، ص1-14.
37. شلتز، دوان (1983). نظريات الشخصية، ترجمة: حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
38. الشيخ علي، احمد سعد (2015). البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالاستبصار المعرفي لدى النساء المعنفات في الاردن، المجلة الاردنية الاجتماعية، المجلد8، العدد3، الاردن.
39. الطيريري، عبد الرحمن بن سليمان (2014). القياس النفسي والتربوي، نظريته - أسسه - تطبيقاته، ط2، مكتبة الرشد ناشرون وموزعون، الرياض.

40. عبد الخالق، أحمد محمد (2015). علم نفس الشخصية، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
41. عبد الرحمن، سعد (2008). القياس النفسي، النظرية- والتطبيق، ط5، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
42. عبد الرحمن، محمد السيد (1998). نظريات الشخصية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
43. عبد الوهاب، صلاح شريف (2011). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الانجاز لدى اعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية - مصر. (20)، 20-78.
44. عبيدو، علي إبراهيم علي (2014). جودة البحث العلمي، الاخلاقيات- المنهجية- الأشراف، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.
45. العتوم، عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
46. _____ (2004). علم النفس المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
47. _____ (2012). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط3، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الاردن
48. عثمان، فاروق السيد (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
49. علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، اساسياته- وتطبيقاته- وتوجيهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
50. عليان، ربحي مصطفى (2001). البحث العلمي، أسسه ومناهجه واساليبه واجراءاته، بيت الافكار الدولية للطباعة للنشر، عمان، الأردن.
51. عمر، محمود وحصه عبد الرحمن وتركي السبيعي وأمنه عبد الله (2010). القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
52. عمران، تغريد وسرور، إيناس عبيد الله (2015). تتبع تطور البنى المعرفية لدى عينه من طالبات الجامعة بقسم علوم الاسرة في مقرر للتخصص المهني، مجلة العلوم التربوية، العدد 1، ج2، ص4.

53. عويضة، الشيخ كامل محمد (1996). علم نفس الشخصية، ط1، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
54. العيساوي، علي حسون (2015). البنية المعرفية وعلاقتها بأساليب الاحتواء والتعامل مع الازمات لدى أبناء ضحايا الإرهاب في المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق.
55. غباري، ثائر احمد وخالد محمد أبو شعيرة (2015). سيكولوجية الشخصية، ط1، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
56. غنيم، سيد محمد (1973). سيكولوجية الشخصية، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
57. غنيم، محمد عبد السلام (2004). مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
58. فرانتس، فون وكارل غوستاف يونغ وآخرون (1984). عملية التفرد "الانسان ورموزه"، ترجمة: سمير علي، دار الشؤون الثقافية للنشر، بغداد، العراق.
59. فريدمان وشستك (2013). الشخصية، النظريات الكلاسيكية والبحث الحديث، ترجمة: أحمد رموا، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
60. القذافي، رمضان محمد (2011). الشخصية، نظريتها، اختبارات، وأساليب قياسها، ط4، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.
61. قطامي، يوسف (2013). النظرية المعرفية في التعلم، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
62. كوافحة، تيسير مفلح (2010). القياس والتقييم، واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
63. لازاروس، ريتشارد س (1981). الشخصية، ترجمة: د. سيد محمد غنيم ومحمد عثمان نجاتي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
64. ليندزي، جادرر وكالفين هول (1971). نظريات الشخصية، ترجمة: فرح احمد فرج وآخرون، ط2، دار المشايخ للنشر، القاهرة، مصر.
65. مجيد، سوسن شاكر (2008). مشكلات الأطفال النفسية والاساليب الارشادية لمعالمتها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
66. مجيد، سوسن شاكر (2014). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط3، مركز دبيونو لتعليم التفكير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

67. مخائيل، امطانيوس (2015). **القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
68. مخائيل، امطانيوس نايف (2016). **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها**، ط1، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
69. مخدوم، أيوب لطفي (2015). **نظريات الشخصية**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
70. المصري، أناس رمضان (2017). **البنى المعرفية اللاتكيفية وعلاقتها بالاكنتاب ومركز الضبط لدى طالبات جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية بمدينة الرياض**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد44، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.
71. مكفلين، روبرت وغروس، ريشارد (2002). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، ترجمة: ياسين حداد وآخرون، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
72. منصور، علي (1991). **علم النفس التربوي**، ط2، كتاب جامعي، مطبعة خالد بن الوليد.
73. موسى، كمال إبراهيم (بدون تاريخ). **القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة**، القاهرة، دار النهضة العربية.
74. النبهان، موسى (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
75. النعيمي، محمد عبد العال وعبد الجبار توفيق وغازي جمال خليفة (2015). **طرق ومناهج البحث العلمي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
76. هريدي، عادل محمد (2011). **نظريات الشخصية**، ط2، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

77. Acton, W.H. Johnson, p.J & Gold smith, T.E.(1994) **Structural knowledge assessment: comparison of referent structures**, Journal of Educational psychology, 86(2) 303-311 doi:10.1037/0022-0663.86.2.303.
78. Adams , Webber, J. R. (1984) **The psychology of Cognitive Constructs, psychological Reports**, Vol. (17).
79. Al- Rayman, D. i. (1980) **self- Consideration for primary school Children: Some Australian data**, The British Journal of Education psychology, Vol. (50) No. (2).
80. ApA, American psychology (2007) **Glossary of psychology**, the first edition, America.

81. Bannister, D & Mair, J.M.M. (1977) **New perspective in personal Construct Theory**, Academic press, London.
82. Bannister, D. & Fransella, F. (1977) **A manual for Repertory Grid Tehnique**, Academic press, London.
83. Baxter, G. R. & Glaser, R. (1997) **An Approach to Analysing the Cognitive Complexity of Science Performance Assessment**, University of California, Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.
84. Blascovich, J. & Tomaka, J. (1999) **Measures of self-esteem in J.P. Robinson, P.R. Shaver and L.S. Wrights man measures of personality and social psychological attitudes.**
85. Bonarius, H. & others. (1981) **personal Construct psychology Recent in theory and practice**, Mamilion publishers, London.
86. Burr, V. & Butt, T. (1992) **An Invitation to personal Construct psychology**, Whirr ,London.
87. Cochran, L. R. (1978) **Constructs Systems and the Definition Social Situations**, Journal of personality and Social psychology, Vol. (36), No.(7).
88. Crockett, W. H. & Rosenkrantz, P. C. (1963) **Some factors Influencing the Assimilation of Disporate information in Impressing formation**, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. (2), No. (3).
89. Duck ,S (1973) **Personal Relationship and Personal Constructs**, John Wiley and Sons.
90. Duck, S. (1973) **personal Relashionship and personal Constructs**, John Wiley and Sons.
91. Duck, S. (1973) **Similarty and perceived Similarty of personal Constructs Influence on Friendship Choice**, Journal of personality, Vol. (2), No. (5).
92. Foran , J . G. (1961) **A note on Methods of Measuring Reliability**, Journal of Educational Psychology, Vol. (22), No (4).
93. Fransella, F. (1977) **personal Construct psychology**, Academic press, London.
94. _____, F. (1981) **personality Theory Measurement and Research**, Methueu and Co, London.
95. Gergen, K. J. & Marlowe, D. (1983) **Personality and Social Behavior**, Adison- Wesley Publishing Company, London.
96. Halford, G. S. et al. (1997) **Abstraction, Nature Costs and Benefits Internationa**, Journal of Educational Research, Vol, (27), No. (1).
97. Han, B. Ray, H. Seymour, R. (1981) **personal Construct psychology**, Recent Advances in Theory & practice, London.

98. Harwick, E, (1991) **The relationship between power Orientation end Communication Con flict, strategies in supervison, Doctoral Dissertation**, University of Denver.
99. Heine, S. J, et al (1999) **optimal is as optimal does psychological Inquiry**, 14. 41-43.
100. Hergenhahn, B. R. (1980) **An Introduction to the Theories of personality**, prentice- Hall, INC.
101. Hjelle, L. A. & Ziegler, D. J. (1988) **personality Theories, Basic Assumptions, Research and Applications**, McMgraw- Hill, INC.
102. Jackson, D.N. & Messick, S. (1958) **Content & Style in personality Assessment**, psychological Bulletin, Vol. (55), No. (4).
103. Keil, F.C.(1984) **Mechanisms of cognitive Development & the structure of Knowledge**, In R. Sternberg (Ed), Mechanisms of cognitive Development, freeman ,New York.
104. Kelly, G. A. (1955) **The psychology of personal Constructs**, W.W. Norton and Company, New York.
105. Kenny, V. (1984) **An introduction to the personal Construct psychology of George A. Kelly**, The Irish Journal of psychology, Vol. (3) No. (1).
106. Kuijpers, Renske E; van der Ark, L. Andries and Croon, Marcel A. (2013): **Testing hypotheses involving Cronbach alpha using marginal models, British Journal of Mathematical and Statistical Psychology**, The British Psychological Society. P.5.
107. Maria ,K. & Harnish, P.L. (2000) **self-Esteem in children**, British Journal of Education psychology (V.), p. 229-242.
108. pervin, L. A. (1980) **personality theory Assessment and Research**, John Wiley & Sons, New York.
109. Richard & scoot, R. (1989) **self Esteem**, Houghton, New York.
110. Rogers .C R. (1951) **Client , Centered Therapy**, New Concepts in Practice. Boston Houghton Mifflin.
111. Ronald, L. & Rosenberg, K. (1981) **Some factor Related with Cognitive Constructs**, Journal of Research Personality, Vol. (19).
112. Rosenberg, M. (1978) **Conceiving the self**, New York Basic Book inc.
113. Scott, w. A, et al (1979)**cognitive structure : Theory and Measurement of individual Differences**, John Wiley& sons, New York.
114. Scott, W. A. et al (1979) **Cognitive Structurs Theory and Measurement of Individual Differences**, John Wiley & Sons, New York.
115. Shaw, M. and Constanzo, P.(1982)**Theories of Social psychology**, McGraw- Hill Book Company, New York.

116. Stave, K. F. et al (2008) **Iraqi adolescents: Self- regard, Self-derogation, and perceived threat in war**, Journal of Adolescence, Vol. (31) No. (1).
117. Tsai, C.C. (1998) **An analysis of Taiwanese eighth graders science achievement, scientific epistemological beliefs and Cognitive Structures outconimes after Learning basic atomic theory**, International Journal of Science Education, Vol. (20). No. (4), pp. 413-425.

الملاحق

ملحق (1)
كتاب تسهيل مهمة

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Anbar
College of Education for Humanities
Dean Assistant for Scientific Affairs &
Postgraduate Studies

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار
كلية التربية للعلوم الإنسانية
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا

التاريخ: ١١ / ٥ / ٢٠١٩ م

العدد: ص. ع / ١٦٩٧

جامعة الأنبار / الكليات كافة / مكتب معاون العميد للشؤون العلمية

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة..
نظراً لما نعهده فيكم من روح التعاون العلمي والمعرفية، ومن أجل تعزيز التواصل
الأكاديمي والبحثي بين تشكيلات الجامعة ودراسة جوانب تتعلق بطلبتنا الأعضاء، يرجى
تسهيل مهمة طالب الماجستير (عادل حامد عبد عبد الله / قسم العلوم التربوية والنفسية)
لفرض استكمال اجراءات دراسته الموسومة بـ (البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى
طلبة الجامعة)، وبناءً على طلبه زود بهذا التأييد.
شاكرين تعاونكم .. مع الاحترام

أ.د. ياسر خلف رشيد
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا -
٢٠١٩/١٢/١١

نسخة إلى

- ✓ مكتب السيد العميد - للعلم. مع الاحترام.
- ✓ مكتب معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا - للعلم. مع الاحترام.
- ✓ وحدة الدراسات العليا - ملفة الطالب - مع الأوليات.
- ✓ الصادر.

Iraq-Anbar - Ramadi
P.O Box : (55431 Baghdad, 55 Ramad)

Tel: 421119 & 424878: ☎
E- mail: anbar_university@moheer.iq

العراق - الأنبار - الرمادي
ص.ب: (٥٥٤٣١ الرمادي) (٥٥٤٣١ بغداد)

ملحق (2)

قائمة بالأسماء والألقاب العلمية للمحكّمين الذين استعان بهم الباحث لأبداء آرائهم حول صلاحية

فقرات أدوات الدراسة

ت	الاسم واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل
1	أ. د . حميد سالم خلف	علم النفس الشخصية	جامعة تكريت- كلية التربية
2	أ. د . رجاء ياسين عبدالله	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء- كلية التربية
3	أ. د . مظرة عباس	علم النفس الاجتماعي	جامعة الأنبار- كلية العلوم الصرفة
4	أ. د . فاطمة زياب مالود	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء- كلية التربية
5	أ. د . صيري بردان علي الحياني	إرشاد نفسي	جامعة الأنبار- كلية التربية
6	أ.م. د. أسيل صبار محمد	إرشاد نفسي	جامعة الأنبار- كلية التربية للبنات
7	أ.م. د. بشرى خطاب عمر	علم النفس التربوي	جامعة تكريت- كلية التربية
8	أ.م. د. براء محمد حسن	الشخصية والصحة النفسية	مركز البحوث النفسية- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
9	أ.م. د. صفاء حامد تركي	علم النفس الاجتماعي	جامعة الأنبار- كلية التربية
10	أ.م. د. نمير أحمد ابراهيم	علم النفس التربوي	جامعة تكريت- كلية التربية
11	أ.م. د. مؤيد عبد السادة	علم النفس العام	مركز البحوث النفسية- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
12	أ.م. د. عامر مهدي معجون	القياس والتقويم	جامعة تكريت- كلية التربية
13	أ.م. د. عبد الكريم عبيد الكبيسي	علم النفس العام	جامعة الأنبار- كلية التربية
14	أ.م. د. عمار عوض العبيدي	علم النفس العام	جامعة الأنبار- كلية التربية

ملحق (3)



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأنبار / كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

أستبانة آراء الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس البنى المعرفية (بصورته الاولى).

الاستاذ الفاضل

المحترم.....

تحية طيبة..

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة)، وقد عرفت البنى المعرفية من قبل (جورج كيلي، Kelly) "بأنها مفهوم تجريدي يعبر عن التفسيرات المعرفية التي يضعها الفرد على العالم المحيط به، ويعكس مستوى أدراكه للوقائع التي يواجهها في البيئة التي يعيش فيها، ويمده بالأساس لتقدير سلوكيات الآخرين، وموازنتها من حيث تشابهها واختلافها" (Burr & Butt, 1992, 12).

ولتحقيق أهداف البحث الحالي عمد الباحث إلى أعداد مقياس (البنى المعرفية)، والذي يتكون من (46) فقرة موزعة على (6) مجالات كما هو مذكور في المقياس، وأمام كل فقرة (5) بدائل (تنطبق علي بدرجة، كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) ولكونكم من ذوي الخبرة والاختصاص يود الباحث الأخذ بأرائكم القيمة حول مدى صلاحية فقرات المقياس، ومجالاته.

وتقبلوا فائق شكرنا وتقديرنا

طالب الماجستير

المشرف

عادل حامد عبد عبدالله

آ. م. د. فؤاد محمد فريح

المجال الأول: (الهدوء، Calm)

وهو صفة تعريف الأمور بشيء من المزاج الهادئ، والتفكير قبل أهدار الطاقة، وقبل أن يتخذ أي قراراً بمستوى عالي من الدقة والانضباط (العيساوي، 2015، 188).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1.	أحب التعامل مع أناس يتصرفون بالهدوء			
2.	أحب أن أعيش في مجتمع مثالي يشعر كل فرد فيه بالأمان			
3.	أشعر بالسعادة في معظم الاوقات			
4.	انام بسهولة			
5.	أنا شخص هادئ			
6.	لا أنفعل بسهولة			
7.	عندما أسافر لقضاء أجازة أفضل الحصول على غرفة مريحة وهادئة			

المجال الثاني: (الإهتمام بالآخرين، others- concern)

وهو الشخص الذي يهتم بالآخرين، ويقدم لهم المساعدة، ويترك لديهم أثراً طيباً (العيساوي، 2015، 189).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1.	أنا لطيف ومجامل حتى مع الأشخاص الذين لا أعرفهم			
2.	لا يحدث أن شعرت بالكراهية أتجاه أحداً من الناس			
3.	أنا حريص جداً على مساعدة الآخرين من حولي			
4.	أحاول أن أفيد الآخرين لا أستفاد منهم			
5.	لا تزعجني طلبات الآخرين بالمساعدة			
6.	يشاركني الآخرين مشاعرهم			
7.	يأتمنني الآخرين على أسرارهم وأحاديثهم			
8.	عندما أخطأ مع الآخرين فأنتني مستعد للاعتراف بخطئي			

المجال الثالث: (الإستقلالية، independence)

التحرر من تأثيرات أو تحكيمات الآخرين (ApA,2007,474).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1.	أقبل نواحي الضعف الخاصة بي			
2.	أشعر أن هنالك أهداف محددة في حياتي يتعين عليّ تحقيقها			
3.	لا أشعر أنني على وفاق مع من حولي من الناس			
4.	لا يهمني رأي الآخرين بقراراتي			
5.	أرفض تحكم الآخرين بي			

المجال الرابع: (الإعتمادية، Dependence)

حالة تشير إلى حرص الفرد على تحقيقه للدعم من قبل الآخرين واقعياً كان أم متخيلاً، وذلك في المجالات الانفعالية والاقتصادية، وتحقيق الأمن والحماية ومتطلبات العناية اليومية (ApA,2007,269).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1.	أعتقد أن الكثير من المشكلات سوف تحل من تلقاء نفسها			
2.	أعتقد أن هناك الكثير من الناس يولدون محظوظين			
3.	أرى أن الطريقة المثلى لمواجهة المشكلات الاستعانة بقدرات الآخرين			
4.	أستمتع بدعم الآخرين لي			
5.	أطلع الآخرين على ما أفكر فيه			
6.	أشرك الآخرين بمشاعري			
7.	يخطط لي الآخرون بمجريات حياتي			
8.	لا أعارض أسرتي في قراراتها التي تخصني			

المجال الخامس: (المرونة الفكرية، intellectual flexibility)

قدرة الفرد على توليد العديد من الأفكار المتنوعة، وغير التلقائية (عبد الوهاب، 2011، 25).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1.	أحاول الوصول إلى حلول حتى لو بدت لي أنها مستحيلة			
2.	أهتم بالأفكار المتنوعة حتى لو كانت غريبة حول المشكلة التي تواجهني			
3.	أسعى أن أنتج أكبر قدر من الأفكار حول موضوع ما عند مشاركة زملائي			
4.	لدي قناعة أن تنوع أفكاري يعد تميزاً			
5.	أصر على أفكاري الخاطئة لاعتقادي بصحتها			
6.	أحاول التمسك بآرائي لحل مشكلة معينة			
7.	أرفض الأفكار الجديدة لأنني لم أعتد عليها			
8.	أفضل ان أكون صلباً وصعب المراس عند تعاملي مع الآخرين			
9.	أشعر بالارتياح لتمسكي بآرائي الشخصية			

المجال السادس: (إدراك الواقع، Realizing)

هو قدرة الفرد على فهم، وتحليل الواقع وتمييز ذاته، والأحداث من حوله (عبد الرحمن، 1998، 317).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1.	عندما أكون في موقف جديد، يبدو الامر وكأنني مررت به سابقاً			
2.	أحياناً أمر بأماكن جديدة لم أراها من قبل، الا أنها تبدو مألوفاً عندي			
3.	أشعر وكأن أجزاءً من جسدي وكأنها لا تنتمي الي			
4.	أشعر بعدم الواقعية كما لو أن هناك حجاباً بيني وبين العالم الخارجي			
5.	الحياة تفنقر الى التلقائية والمشاعر والعمق			
6.	لدي القدرة على ان احلل الاحداث من حولي			
7.	أستطيع التمييز بين الصالح والفساد، الجميل والقبيح			
8.	نحن لا ندرك سوى جانب بسيط من الواقع			
9.	لا وجود لنموذج واقعي يستطيع مواجهة تحديات الحياة			



ملحق (4)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأنبار / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

مقياس البنى المعرفية بصيغته النهائية.

عزيزي الطالب..

عزيزتي الطالبة..

تحية طيبة

بين يديك مجموعة من الفقرات يود الباحث معرفة رأيك حولها بكل صراحه وصدق كما عهدنا بك، وذلك من خلال وضع أشاره(✓) أمام البديل الذي يناسبك من بين البدائل، علماً بأنه ليس هناك أجابه صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك، علماً أن هذه الإجابات تستخدم لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم.

ملاحظة: يرجى تأشير البيانات الآتية قبل الإجابة.

النوع: ذكر () أنثى ()

التخصص: علمي () أنساني ()

المرحلة الدراسية: الأولى () الثانية () الثالثة () الرابعة ()

ولكم الشكر الجزيل مع الامتنان

الباحث

تنطبق عليّ بدرجة					الفقرات	ت
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					أتعامل مع الناس الذين يتصفون بالهدوء	1
					أنا مجامل حتى مع الأشخاص الذين لا أعرفهم	2
					أقبل النقد لنواحي الضعف في شخصيتي	3
					أعتقد أنّ الكثير من المشكلات سوف تحل من تلقاء نفسها	4
					أحاول الوصول إلى حلول حتى لو بدت لي أنها مستحيلة	5
					دائماً ما تبدو المواقف عادية وكأنني مررت بها سابقاً	6
					أود أن أعيش في مجتمع يشعر كل فرد فيه بالأمن	7
					لم يسبق أن شعرت بالكراهية إتجاه أحدٍ من الناس	8
					أشعر أن هناك أهدافاً محددة في حياتي يتعين عليّ تحقيقها	9
					أعتقد أن هناك الكثير من الناس يولدون محظوظين	10
					أهتم بالأفكار المتنوعة حتى لو كانت غريبة	11
					دائماً ما تبدو الأماكن الجديدة وكأنها مألوفة لدي	12
					أشعر بالسعادة في معظم الأوقات	13
					أحرص على مساعدة الآخرين من حولي	14
					لست على وافق دائم مع من حولي	15

					أرى أن الاستعانة بقدرات الآخرين أفضل طريقة لحل المشكلات	16
					أسعى إلى أن أنتج أكبر قدر من الأفكار حول موضوع ما عند مشاركة زملائي	17
					أنام بسهولة	18
					أحاول أن أفيد الآخرين دون انتظار فائدة منهم	19
					يهمني رأي الآخرين بقراراتي	20
					أستمع بدعم الآخرين لي	21
					لدي قناعة أن تنوع أفكاري يُعد تميزاً	22
					أشعر بعدم الواقعية كما لو أن هناك حجاباً بيني وبين العالم الخارجي	23
					أنا شخص هادئ	24
					لا تزعجني طلبات المساعدة من الآخرين	25
					أرفض تحكم الآخرين بي	26
					أطلع الآخرين على ما أفكر فيه	27
					أصر على أفكاري الخاطئة لاعتقادي بصحتها	28
					أرى أن الحياة تفتقد إلى التلقائية	29
					يشاركني الآخرين مشاعرهم	30
					أُخبر الآخرين بمشاعري	31
					أحاول التمسك بأرائي لحل مشكلة معينة	32
					لدي القدرة على تحليل الأحداث من حولي	33

					عندما أسافر لقضاء إجازة أفضل الحصول على غرفة مريحة وهادئة	34
					يأتمني الآخريـن على أسرارهم وأحاديثهم	35
					أستعين بخبرات الآخريـن في التخطيط لحياتي	36
					أرفض الأفكار الجديدة لأنني لم أعتد عليها	37
					أستطيع التمييز بين الصالح والفساد، والجميل والقبيح	38
					أنا مستعد للاعتراف بخطئي أمام الآخريـن	39
					أعتمد على أسرتي في القرارات التي تخصني	40
					أفضل أن أكون صلباً عند تعاملي مع الآخريـن	41
					نحن لا ندرك سوى جانب بسيط من الواقع	42
					أشعر بالإرتياح عندما أتمسك بآرائي الشخصية	43
					لا وجود لحل واقعي يستطيع مواجهة تحديات الحياة	44



ملحق (5)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار / كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

استبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس اعتبار الذات (بصورته الاولى).

الاستاذ الفاضل.....المحترم.

تحية طيبة..

يروم الباحث القيام بدراسته الموسومة بـ (البنى المعرفية وعلاقتها باعتبار الذات لدى طلبة الجامعة) ونظرا لما عرفتم به من خبرة ودراية علميتين في مجال تخصصكم يرجى تفضلكم بالإجابة على مدى صلاحية مفهوم اعتبار الذات، وفقرات مقياسه وانسجامهما مع بعضهما البعض، وتعديل الفقرات التي تستوجب التعديل، واطافة اية فقرة ترونها مناسبة.

وعرف (Rogers، 1951) اعتبار الذات الذي تم اعتماده نظريته بأنه " حاجات اساسية لدى

كل فرد تتمثل بالدفء والاعجاب والتعاطف والقبول وتعتمد على تقويمات الاخرين".

وتحقيقا لأهداف البحث فقد قام الباحث باعتماد مقياس (خماس، 2012) والمكون من (26) فقرة، وامام كل فقرة ثلاث مواقف، يمثل الموقف الاول أدنى درجة في اعتبار الذات، والذي تم اعطائه الدرجة (1) والموقف الثاني والذي يمثل الموقف الوسط، والذي تم اعطائه الدرجة (2) اما الموقف الثالث فيمثل اعلى درجة في اعتبار الذات، والتي تم اعطائه الدرجة (3) هذا عن الفقرات الايجابية، اما عن الفقرات السلبية (9- 26) فعلى العكس من ذلك.

وتقبلوا فائق شكرنا وتقديرنا

طالب الماجستير

عادل حامد عبد عبدالله

المشرف

آ. م. د. فؤاد محمد فريح

مقياس اعتبار الذات لدى طلبة الجامعة بصورته الاولى.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أذا اخلف احد الزملاء موعدا متفق عليه معي فأني: أ. اغضب عليه. ب. الجأ الى معرفة الاسباب للحكم عليه. ت. اسامحه واتفق معه على موعد اخر.			
2	عندما اتعامل مع الزملاء فأني: ث. اذكر اخطائهم. ج. اذكر اخطائهم في مواقف معينة. ح. اتجاهل اخطائهم.			
3	أذا مازحني احد الزملاء وانتقد تصرفي في موقف ما فأني: أ. ارفض هذه المزحة بمزحة تسيء اليه. ب. لا اعيره اي اهتمام. ت. اشاركه المزحة بذكر مواقف اخرى.			
4	أذا قطع احد الزملاء حديث الهاتف معي دون ذكر الاسباب فأني: أ. لا اتصل به. ب. اتصل به بعد مدة واعرف اسباب الانقطاع. ت. اتصل به مباشرة واكمل الحديث.			
5	أذا تعرض احد الزملاء الى مشكلة فأني: أ. انقادی مشاركته المشكلة والاستماع اليه. ب. استمع لمشكلته دون ان اشاركه الحل. ت. اشاركه التفكير بالمشكلة وصولا للحل.			

			<p>6 إذا امتدح المدرس احد الزملاء فأني: أ. احسده لكوني لم اكن بدلا عنه. ب. افرح معه فقط. ت. امتدحه امام الاخرين بذكر محاسن اخرى.</p>
			<p>7 إذا اخطأ احد الزملاء وعوقب فأني: أ. اقف موقف المتفرج عليه. ب. انصحه بالسلوك الجيد. ت. احاول مساعدته في تجاوز اخطائه</p>
			<p>8 إذا حصلت على درجة قليلة في مادة من المواد فأني: ث. انزعج واشعر بعدم بإمكانية حصولي على الدرجة العالية. ج. انزعج واشعر بإمكانية الحصول على الدرجة العالية. ح. اتحفز بتلك النتيجة لظهور نتائج اكبر.</p>
			<p>9 إذا تصرف معي احد الزملاء تصرفا سيئا فأني: ث. اتعامل معه المعاملة الاعتيادية. ج. ابتعد عنه لحين ان يعتذر. ح. اتصرف معه مثلما تصرف معي.</p>
			<p>10 إذا فشلت في القيام بعمل معين فأني: أ. لن اقوم به مرة ثانية. ب. احاول القيام به بعد مدة. ت. اتحفز بذلك الفشل للقيام بأعمال اخرى ناجحة.</p>
			<p>11 إذا طلب مني العمل مع الزملاء فأني انجازي يكون: أ. دون مستوى كفاءتهم.</p>

			ب. بمستوى كفاءتهم. ت. اعلى من مستوى كفاءتهم.	
			أذا انجزت عمل وعرضته على الزملاء فأنهم: أ. يقبلونه بدون تعليق. ب. يمدحونه فقط. ت. يمدحونه ويثنون عليه امام الاخرين.	12
			عندما اكون في المدرسة اشعر: أ. في اغلب الاحيان بالانزعاج. ب. في بعض الاحيان بالانزعاج. ت. بالمحبة والانتماء والاهمية.	13
			ارتاح لمصاحبة من هم: أ. اصغر مني سنا. ب. بنفس عمري. ت. حولي ولا اكثرث بالعمر.	14
			أذا ذهبت في سفرة افضل ان اكون برفقة: أ. صديق واحد مقرب. ب. برفقة صديقين مقربين. ت. برفقة عدد من الاصدقاء والزملاء.	15
			أذا نسيت محفظة نقودي في المنزل واحتجت الى المال فأني اميل الى: أ. عدم اقتراض المال من الاخرين. ب. اقتراض المال من الصديق المقرب. ت. اقتراض المال من اي صديق او زميل.	16
			الوقت الذي اقضية برفقة الزملاء يمضي: أ. ببطيء.	17

			ب. اعتيادي. ت. سريعاً ودون ان احس به.	
			أذا التقيت بزميل جديد فأني: أ. اتردد في التعرف عليه. ب. انتهر الفرصة للتحدث والتعرف عليه بعد فترة. ت. ابادر مباشرة بالتحدث والتعرف عليه بسرعه.	18
			اميل الى التعامل مع المدرسين والادارة: ث. برهبة. ج. برهبة واحترام وتقبل. ح. بود وتقبل.	19
			أذا طلب مني عمل شيء لا اعرف عنه فأني اميل الى: أ. رفضة او تجنبه. ب. السؤال عنه والعمل فيه. ت. العمل فيه مباشرة حتى وان كانت خبرتي فيه قليلة.	20
			أذا دعيت الى طعام بمناسبة خاصة فأني: أ. الببها بعد تكرار الدعوة. ب. الببها بعد ان اعرف كل شيء. ت. الببها دون ان استعلم منها شيء.	21
			أذا اختار المدرس عدد من الطلبة لإنجاز عمل ما فأني افضل ان اكون: أ. اخر من يختارهم. ب. من بين من يختارهم. ت. اول من يختارهم.	22
			عندما اتوجه الى قاعة الامتحان فأني:	23

			<p>أ. أسير بخطئ بطيئة ووجلة.</p> <p>ب. أسير بخطئ اعتيادية.</p> <p>ت. أسير بخطئ واثقة.</p>	
			<p>عندما اتحدث الى مجموعة من الناس فأني اتحدث.</p> <p>أ. بصوت متردد.</p> <p>ب. بصوت لا يكاد يسمع.</p> <p>ت. واضح وقوي.</p>	24
			<p>عندما استيقظ في الصباح اشعر:</p> <p>أ. بخمول وكسل وعدم الرغبة في الاستيقاظ.</p> <p>ب. بشعور اعتيادي.</p> <p>ت. برغبة وحيوية ونشاط للذهاب للمدرسة.</p>	25
			<p>عندما اقوم بعمل وكان القرار فيه خاطئ فأني:</p> <p>أ. لا اندم واؤمن ان الفرد يتعلم من اخطائه.</p> <p>ب. اندم عليه لفترة قصيرة.</p> <p>ت. اندم وألوم نفسي بشدة لقيامي بهذا العمل.</p>	26

ملحق (6)



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار / كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

مقياس اعتبار الذات بصورته النهائية.

عزيزي الطالب.....

عزيزتي الطالبة.....

يضع الباحث بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى تعاونك معنا في الإجابة على كل فقرة من فقرات هذا المقياس بكل دقة وموضوعية بوضع أشاره (✓) امام أحد الموافق الثلاثة، والتي ترى أنها تنطبق عليك وتعبر عن رغبتك الحقيقية فيها، علماً انه لا يوجد إجابة صحيحة واخرى خاطئة وعليك أن لا تترك أي فقرة بدون إجابة، واعلم(عزيزي الطالب)، عزيزتي(الطالبة) علماً ان الإجابة تستعمل لأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث ولا داعي لذكر الاسم.

مثال توضيحي للإجابة:

ت	الفقرة
1	إذا أخلف أحد الزملاء موعداً متفقاً علياً فإني: أ. أغضب منه. ب. أسعى الى معرفة الأسباب التي دفعته لذلك. ت. أسامحه واتفق معه على موعد آخر. ✓

وتقبلوا فائق شكر الباحث وتقديره.

الباحث

ملاحظة: يرجى تأشير المعلومات الآتية قبل الإجابة على المقياس.

النوع: ذكر أنثى
المرحلة الدراسية: الأولى الثانية الثالثة الرابعة
التخصص: علمي أنساني

الفقرة	ت	الفقرة	ت
أذا ذهبت في سفرة أفضل أن أكون برفقة: أ. صديق واحد مقرب. ب. برفقة عدد من الأصدقاء والزملاء. ت. جميع الأصدقاء حتى الذين لا أعرفهم.	14	أذا أخلف أحد الزملاء موعداً متفقاً عليه فإنني: أ. أغضب منه. ب. أسعى الى معرفة الأسباب التي دفعته لذلك. ت. أسامحه واتفق معه على موعد آخر.	1
أذا نسيت محفظة نقودي في المنزل واحتجت إلى المال فإنني أعمل على: أ. عدم اقتراض المال من الآخرين. ب. اقتراض المال من الصديق المقرب. ت. اقتراض المال من أي صديق أو زميل.	15	عندما ألتقي مع زملائي فإنني: ث. أذكر أخطاء وعيوب الآخرين. ج. أذكر محاسن الآخرين. ح. أتجاهل الأخطاء - العيوب.	2
الوقت الذي أقضيه برفقة الزملاء يمضي: أ. ببطء. ب. اعتيادياً. ت. سريعاً ودون أن أحس به.	16	أذا مازحني أحد الزملاء وانتقد تصرفي في موقف ما فإنني: أ. أرفض هذه المزحة. ب. لا اعيره أي اهتمام. ت. أشاركة المزحة.	3
أذا تعرفت على زميل جديد فإنني أرغب في: أ. الابتعاد عنه لفترة حتى أتعرف عليه جيداً. ب. انتهاز الفرصة للتحدث والتعرف عليه. ت. أبادر بالتحدث والتعرف عليه بسرعة.	17	أذا قطع أحد الزملاء حديث الهاتف معي دون ذكر الأسباب فإنني: أ. لا أتصل به. ب. اتصل به بعد مدة وأعرف اسباب الانقطاع. ت. اتصل به مباشرة وأكمل الحديث.	4
أتعامل مع أسانذتي بـ:	18	أذا تعرض أحد الزملاء الى مشكلة فإنني:	5

<p>ث. ود وتقبل. ج. رهبة. ح. رهبة واحترام وتقبل.</p>		<p>أ. أبتعد عن المشكلة أو الاستماع إليه. ب. استمع لمشكلته دون أن أشاركه الحل. ت. أشاركه التفكير بالمشكلة وصولاً إلى الحل.</p>	
<p>إذا أخطأ أحد الزملاء وعوقب فأني: أ. أقف موقف المتفرج عليه. ب. أنصحه بالسلوك الجيد. ت. أحاول مساعدته في تجاوز أخطائه.</p>	19	<p>إذا امتدح الأستاذ أحد الزملاء فأني: أ. أحزن لكوني لم أكن بدلاً منه. ب. أهنته على هذا المديح. ت. امتدحه أمام الآخرين بذكر محاسن أخرى.</p>	6
<p>إذا طلب مني عمل شيء لا أعرفه فأني: أ. إما أرفضه أو أتجنبه. ب. أسأل عنه ومن ثم أعمل به. ت. العمل فيه بسرعة دون أن أعرف عنه شيئاً.</p>	20	<p>إذا حصلت على درجة واطئة في مادة من المواد فأني: ث. انزعج وأشعر بعدم إمكانية الحصول على الدرجة العالية. ج. انزعج وأشعر بإمكانية الحصول على الدرجة العالية. ح. لا اكثرث لذلك وأحاول الحصول على الدرجة العالية.</p>	7
<p>إذا دعيت إلى مناسبة خاصة فأني: أ. ألببها بد تكرار الدعوة. ب. ألببها بعد أن أعرف عنها كل شيء. ت. ألببها دون أن استعلم عنها.</p>	21	<p>إذا فشلت في القيام بعمل معين فأني: أ. لن أقوم به مرة ثانية. ب. أحاول القيام به بعد مدة. ت. لا اكثرث بفشلي وأحاول أن أنجح في ذلك.</p>	8

<p>22 إذا اختار الأستاذ عدداً من الطلبة لإنجاز عمل ما فأني أفضل أن أكون:</p> <p>أ. آخر من يختارهم.</p> <p>ب. بين بين.</p> <p>ت. أول من يختارهم.</p>	<p>9 إذا تصرف معي أحد الزملاء تصرفاً سيئاً فأني:</p> <p>ب. لا اكثرث بذلك وأتعامل معه بطريقة اعتيادية.</p> <p>ت. ابتعد عنه لحين أن يعتذر.</p> <p>ت. أبتعد عنه ولا أكلمه أبداً.</p>
<p>23 أنا أسير بِخُطَى: أ. بطيئة أو وجلة.</p> <p>ب. اعتيادية.</p> <p>ت. ثابتة وبقامة منتصبة.</p>	<p>10 إذا طلب مني العمل مع الزملاء فإن إنجازي يكون:</p> <p>أ. بمستواهم.</p> <p>ب. أعلى من مستواهم.</p> <p>ت. متفوقاً عليهم بشكل ملحوظ.</p>
<p>24 عندما أتحدث إلى مجموعة من الناس فأني أتحدث:</p> <p>أ. بصوت متردد.</p> <p>ب. بصوت لا يكاد يسمع.</p> <p>ت. بصوت واضح وقوي.</p>	<p>11 إذا أنجزت عملاً وعرضته على الزملاء فإنهم:</p> <p>أ. لا يكثرثون بذلك.</p> <p>ب. يمدحونه فقط.</p> <p>ت. يمدحونه ويثنون عليه أمام الآخرين.</p>
<p>25 عندما استيقظ في الصباح أشعر:</p> <p>أ. بخمول وكسل وعدم الرغبة في الاستيقاظ.</p> <p>ب. بشعور اعتيادي.</p> <p>ت. برغبة وحيوية ونشاط للذهاب للجامعة</p>	<p>12 عندما اكون في الجامعة اشعر:</p> <p>أ. في أغلب الاحيان بالانزعاج.</p> <p>ب. في بعض الأحيان بالانزعاج.</p> <p>ث. بالمحبة والانتماء والأهمية.</p>

<p>عندما أقوم بعمل وكان القرار فيه خاطئاً:</p> <p>أ. لا أندم وأؤمن أن الفرد يتعلم من أخطائه.</p> <p>ب. أندم عليه لفترة قصيرة.</p> <p>ت. أندم وألوم نفسي بشدة لقيامي بهذا العمل.</p>	26	<p>ارتاح لمصاحبة من هم:</p> <p>أ. أصغر مني سناً.</p> <p>ب. بنفس عمري.</p> <p>ت. بأي عُمرٍ كان.</p>	13
---	----	--	----

B

The third position represents the highest level of self-regard. These positions are given different weights in the correction because the scale contains negative and positive items. The negative items in the scale (2) reach (9-26) items that are given the grades (1, 2, 3) respectively. The number of positive items (24) that are given the grades (3, 2, 1) respectively.

The researcher investigated the psychometric properties (validity and consistency) of both scales and made some simple adjustments to the two scales. The two scales were applied to the sample of study that consists of (600) students from both specializations (scientific- human). They were chosen randomly and equally from colleges of University of Anbar for the academic year 2019-2020.

After conducting statistical analysis using the T-test for one sample, the T-test for two independent samples, the Pearson correlation coefficient, the Spearman-Prunn coefficient, the Alpha Cronbach equation, the mono-variance analysis, the regression analysis, the results of the statistical analysis indicate the following:

1. The members of the sample have a good level of cognitive Structures.
2. There are no statistically significant differences according to the variables of type, specialization and stage of study in cognitive Structures.
3. The members of the sample have a high level of self-regard.
4. There are no statistically significant differences according to the type, specialization and academic stage in self-regard.
5. There is a positive relationship between cognitive Structures and self-regard among university students.
6. The contribution of the field of intellectual flexibility and realization of reality to the formation of cognitive Structures.

At the end of the study, the researcher presents a set of recommendations and proposals.



Abstract

Cognitive Structures are the set of memories, emotions, perceptions, and physical sensations that relate to the person himself and his relationship with others. They are abstract ideas that cannot be directly observed. They can be inferred from measuring their effects. The individual who has these structures with high rate, he often has a subjective closed view with difficulty in accepting an opinion or an advice. He usually adhered to his own opinion and he has self-regard with high rate.

Therefore, the current research problem is mainly clear from the researcher's attempt to identify psychological effects, and the consequences based on the nature of the relationship between cognitive Structures and self-regard. This nature is crystallize and manifested firmly in the stage of youth affected by the nature of the changing world surrounding, accumulation of knowledge, scientific and technical progress, and rapid change. It contributes to the formation of personal structures and expressive cognitive methods of self. It may have a high or low level or within the rate for self-regard.

The study aims at identifying the level of both the cognitive Structures and the self-regard of the university students and then the nature of the relationship between the two variables. It also attempts to explore the nature of the two main research variables (cognitive Structures and self-regard) according to some demographic variables (male-female), specialization (scientific- human), and the stage of study (first-second-third and fourth). Finally, the study attempts at identifying the extent to which the fields of scale of cognitive structures contribute in measuring the concept of cognitive Structures.

In order to achieve the objectives of the study, the researcher prepared a scale of cognitive Structures consisting of (46) items with five alternatives (applies to me with a degree, very large, large, medium, few, and very few). These levels are given grades (1, 2, 3, 4, 5) Respectively, for the positive items, while for the negative items (17, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 44). The scores are given (5, 4, 3, 2, 1) respectively.

The researcher also adopts Khamass (2012), based on the "Carl Rogers" theory in the self to measure the level of self-regard among university students. The scale consists of (26) items. There are three positions in front of each item. The first position represents the lowest level of self-regard. The second position represents the medium level of self-regard.



D

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education &
Scientific Research
University of Anbar
College of Education for Humanities
Department of Educational &
Psychological Sciences



Cognitive Structures and their relationship to the Self- regard of University Students

A Thesis
Submitted to the Council of
College Of Education for Humanities/ University Of Anbar in Partial
Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in the
Educational and Psychological Sciences

By
Adel Hamed Abid Abdullah Al-Issawi

Supervised by
Assist. Prof. Dr. Fuad Muhammad Freh Al Jabri

1442 A.H

2020 A.D



E